

Gewissen lernen?

Zur Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion¹

Georg Lind²

“Ideale sind manchmal stark genug,
um Menschenleben auszulöschen oder zu retten.”

(Zadie Smith)

Reicht nicht das Gewissen?

‘Folge deinem Gewissen!’ – Gut gesagt, aber ist dieser Imperativ befolgsam? Natürlich nicht, jedenfalls nicht so einfach. Da sind zum einen andere Imperative wie ‘Meide Gefahren!’, ‘Achte auf deinen Vorteil!’ ‘Höre auf deine Familie und deine Freunde!’, ‘Folge dem Gesetz!’, ‘Halte Verträge ein!’ u.s.w. Nur wahre Heilige können oder dürfen allein ihrem Gewissen folgen. Wir anderen müssen auch den anderen Imperativen Gehör schenken und sie in jedem Fall gegen das eigene Gewissen abwägen. Das gilt vor allem für Menschen, die in der Pflicht stehen, wie Lehrer oder Soldaten. Da sind aber zum anderen auch die vielen Prinzipien, die miteinander nicht immer vereinbar sind, ja sich geradezu ausschließen können: ‘Sei gerecht!’ und ‘sei barmherzig und verzeihend!’, ‘Verteidige das Leben!’ und ‘töte den Feind!’, ‘Schütze die Freiheit!’ und ‘Erzwinge die Schulpflicht!’.

Es ist also nicht damit getan, dass wir fordern: ‘Sei moralisch!’, ‘Habe Werte!’. Es ist nicht einmal gesagt, dass wir das überhaupt fordern müssen. Zwar neigt jeder dazu, andere Menschen und vor allem Gegner und Feinde zu verdächtigen, sie hätten keine moralischen Ideale. Aber für sich selbst reklamiert fast jeder Mensch moralische Ideale. Tatsächlich

¹ Dieser Beitrag ist die überarbeitete Fassung meines Aufsatzes “Gewissen”, der in “zur Sache.bw” erschienen ist. Für die Genehmigung zur Verwendung dieses Textes danke ich dem Verlag und den Herausgebern. Ich danke Patricia Knoop für die kritische Durchsicht des Manuskripts.

² Anschrift: Prof. Dr. Georg Lind, Fachbereich Psychologie, Universität Konstanz, 78457 Konstanz.
Email: Georg.Lind@uni-konstanz.de. Web: <http://democracy-education.de>.

zeigen interkulturelle empirische Untersuchungen, dass sich die Menschen in vielen Kulturen darin gleichen, dass sie sich an grundlegende Werte wie Freiheit, Gerechtigkeit und wechselseitige Achtung und Fürsorglichkeit – dem moralischen Fundament eines friedlichen Zusammenlebens – gebunden fühlen. Dies mag jene überraschen, die an die eigene moralische Überlegenheit glauben und die ihr Wissen über andere Menschen und andere Kulturen allein an Stereotypen orientieren. Wer anderen Menschen und Kulturen aber unvoreingenommen begegnet und sie direkt befragt und beobachtet, wird überall einen universellen moralischen Grundkonsens bestätigt sehen. Und dieser Konsens ist real und existiert nicht bloß in der Phantasie und in literarischen Werken. Wir können ihn überall antreffen.

Warum gibt es dann aber in der Welt so viel Unvernunft, Armut, Kriminalität, Hass, Gewalt und Kriege?

Wie wir alle wissen, besteht aber zwischen unseren moralischen Idealen und Prinzipien auf der einen Seite und unserem Verhalten auf der anderen Seite meist eine breite Kluft, weil unsere moralischen Ideale uns oft vor große, manchmal unüberwindliche Probleme stellen. Was uns als schlecht und böse erscheint, hängt oft mehr mit bestimmten Lebenslagen zusammen als mit fehlenden Idealen. So haben viele Menschen nach dem Zweiten Weltkrieg, in Zeiten bitterer Armut, massenweise Lebens- und Heinzmittel gestohlen, obwohl sie moralisch hehre Ideale hatten. So bestreiten auch heute Straßenkinder weltweit ihren Lebensunterhalt fast ausschließlich aus Geschäften, die fast überall als kriminell angesehen werden – Zuhälterei, Prostitution, Waffen- und Drogenhandel. Aber dennoch bestehen sie, wenn man sie eingehend befragt, darauf, dass Eigentum und Achtung anderer Menschen hohe ethische Werte sind. In einer Studie über kriminelle Jugendlichen in Berlin um 1900 fand der Gerichtspsychiater Max Levy-Suhl heraus, dass diese dieselben moralischen Werte hatten wie gleichaltrige Jugendliche, die nie straffällig wurden. In zeitgenössischen Studien über Straffällige wurde dieser Befund voll bestätigt. Und trotz ihrer hohen moralischen Ideale haben diese Straffälligen ebenso wie die Straßenkinder und die Kohldiebe der Nachkriegszeit sich ‘unmoralisch’ verhalten. Wer solche Menschen je aus der Nähe erlebt hat, weiß, wie viel Überwindung es sie kostet, ihr schieres Überleben mit der Preisgabe ihrer moralischen Ideale zu bezahlen.

Aber auch unsere moralischen Ideale selbst können uns vor schwere, manchmal unlösbare Probleme stellen. Ja, schlimmer noch, moralische Ideale können sogar zerstörerische

Wirkungen entfalten – wie Zadie Smith in den multikulturellen Milieus von London beobachtet hat und wie wir fast täglich aus den Medien erfahren –, wenn sie einseitig, ohne Rücksicht auf andere Ideale verfochten werden. Um des ‘Lebens’, der ‘Freiheit’, der ‘Gerechtigkeit’ und des ‘Wohlstands’ willen werden Menschen getötet, verkrüppelt, gefoltert oder ihrer Habe beraubt. Es werden als *gerecht* angesehene Kriege geführt, meist mit größerer Brutalität und Vernichtungsabsicht als rein ökonomisch motivierte Kriege, bei der die Beute – Land und Leute – um des eigenen Nutzens willen so weit als möglich geschont wird. (Es sei zugestanden, dass es auch ökonomisch motivierte Kriege gibt, die moralisch überhöht werden, um – sinnigerweise – die ‘Moral’ der Truppen zu stärken.) Wir müssen nur unseren vertrauten Alltag genau beobachten, um diesen Zusammenhang bestätigt zu sehen. Zwei ‘Kampfhähne’, die sich beide moralisch im Recht fühlen, sind kaum zu bändigen in ihrem Drang, den anderen zu schädigen. Aber auch die Wahrnehmung, dass man vor seinen eigenen moralischen Idealen nicht bestehen kann, kann zu destruktiven Aktionen führen, nämlich zu Aktionen gegen sich selbst – Alkoholismus, Drogensucht, Depression bis hin zu Selbstmord. Es sind nicht die Ideale selbst, die für dieses Fehlverhalten schuld sind, sondern die rücksichtslose Durchsetzung einzelner Ideale auf Kosten aller anderen und oft auch auf Kosten der Realitätswahrnehmung.

Dilemmas oder: Warum führen moralische Ideale nicht geradlinig zu moralisch gutem Verhalten, wie Sokrates und auch Kant es noch hofften?

Weshalb können ausgerechnet moralische Ideale – auch ohne Zutun extremer Schicksalslagen – in Gewalt und Schlimmeres münden? Am deutlichsten wird dieses Problem in moralischen Zwangslagen, also Dilemmasituationen. Nehmen wir den Fall des Gefreiten Schneider (siehe Kasten; Namen erfunden).

Gefreiter Schneider

Seit zwei Wochen erst macht der Gefreite Schneider im Ausland Dienst, das ihm sehr fremd und bedrohlich vorkommt, und schon gerät er in Not. Er ist heute Nacht zum Wachdienst im Munitionslager seiner Einheit eingeteilt. Die Einheit soll im Auftrag der UNO hier die Bevölkerung vor Überfällen von Rebellen aus dem Grenzgebiet schützen. Auf seinem Wachgang sieht er plötzlich eine schemenhafte Gestalt, die etwas unter dem Arm trägt. Sie kommt aus einem Lagerhaus und rennt auf die Einzäunung zu.

Es ist zu dunkel, um zu erkennen, ob es ein Mitglied der eigenen Einheit oder ein Einheimischer, ein einfacher Dieb oder bewaffneter Rebell ist. Er hörte, dass es vor kurzem bei einer ähnlichen Situation zu einem Feuergefecht mit mehreren Rebellen gekommen ist, die vor dem Zaun lauerten. Ein Kamerad ist dabei gestorben. Er ruft in der Landessprache zweimal laut "Halt, oder ich schieße!", wie ihm beigebracht wurde. Als die Gestalt weiter rennt, zielt er vorschriftsgemäß in die Richtung, in der er die Beine des Flüchtenden vermutet. Blitzschnell durchzuckt es ihn: Und wenn ich ihn dabei töte? Was soll ich bloß tun? Schneider schießt in die Luft. Der Unbekannte entkommt.

Dieses Beispiel ist aus dem militärischen Bereich, der wegen der wachsenden Zahl von Auslandseinsätzen der Bundeswehr gewählt wurde. Es zeigt, dass es drei miteinander verschränkte Gründe gibt, warum moralische Ideale uns manchmal vor eine schwere Aufgabe stellen, an der wir scheitern können:

1. *Zur Schwere der Entscheidung können faktische Umstände beitragen, die der Handelnde nicht kennt sowie falsch einschätzt, sowie persönliches Unvermögen.* Im Beispiel: Das Terrain war dem Gefreiten noch ziemlich fremd; wer der Unbekannte war und was er unter seinem Arm trug, konnte er nicht erkennen, nur vermuten; was aus diesem Vorfall für das Leben der gesamten Kompanie folgen könnte (möglicherweise ein bewaffneter Überfall starker Rebellengruppen, die sich für den Tod ihres Stammesbruders rächen wollen), konnte er nicht abschätzen. Vielleicht hätte der Gefreite auch anders gehandelt, wenn er sich seiner Schießfertigkeit sicherer hätte sein können.
2. *Des weiteren kann die Entscheidung schwierig sein, weil moralischen Ideale, denen gefolgt werden soll, meist vage sind und in einem konkreten Fall interpretiert und präzisiert werden müssen.* Man denke nur an die Frage, welche Einkommensunterschiede noch als 'gerecht' anzusehen sind, oder wie viel Aufopferung ein Kind von seinen Eltern verlangen kann. Die Frage des richtigen Maßes muss oft immer aufs Neue durchdacht und von Beteiligten und Betroffenen im Diskurs miteinander ausgehandelt werden. Dieser Prozess der Interpretation einer moralischen Situation kann also von Fall zu Fall

zu verschiedenen Urteilen über die richtige Entscheidung führen. Diese Interpretation ist eine soziale Leistung, bei der neben dem Handelnden auch die Gesellschaft beteiligt sind. Im Fall des Wachmanns Schneider war zwar niemand zur Stelle, den er hätte um Rat fragen können, aber er kann die Dienstvorschriften und die Anweisungen seiner Ausbilder “befragen”, soweit sie ihm in dieser Situation präsent waren.

3. *Die Verwirklichung moralischer Ideale kann fast völlig unmöglich gemacht werden, wenn die beteiligten moralischen Prinzipien einander oder sich selbst widersprechen und der Handelnde nichts tun kann, ohne ein dabei ein als richtig erkanntes Moralprinzip zu verletzen.* Der Gefreite Schneider hat vermutlich ein solches *Dilemma* (er zögert, denkt nach). Vielleicht denkt er: Rechtfertigt die Situation es, dass ich mit meinen Schüssen einen Mensch töte oder ihn zum Krüppel mache? Kann ich sicher sein, dass der Unbekannte ein Feind ist und das, was er unter dem Arm trägt, gefährliche Waffen sind? Oder könnte es sich um einen der eigenen Kameraden handeln, der nur eine Kiste Wein stehlen wollte, um die Eintönigkeit des Auslandseinsatzes mit einer nächtlichen Weinparty zu beleben?

Für jede der genannten Aufgabenfelder benötigt der Handelnde bestimmte Fähigkeiten, um sie zu bewältigen. Im ersten Aufgabenfeld sind vor allem Fachwissen, spezielle Fertigkeiten und Allgemeinbildung gefragt, die man durch Ausbildung und Erfahrung erwerben muss; im zweiten sind Wissen über sozial vorgegebene Gesetze, Normen und Definitionen und eine kritische Reflexion hierüber gefragt. Selbst die Rechtsprechung geht heute nicht mehr davon aus, dass Gesetze und Befehle vorbehaltlos ausgeführt werden, also blinder “Kadavergehorsam” ausgeübt wird, auf den sich viele der Angeklagten in den Nürnberger Kriegsverbrecherprozessen beriefen. Wie das Bundesverwaltungsgericht es in seinem aufsehenerregenden Urteil vom 21. Juni 2005 formulierte, ist in einer auf Menschenrechten gründenden Demokratie selbst bei Soldaten “mitdenkender Gehorsam” angesagt ist.

Im dritten Aufgabenfeld ist zunächst die Fähigkeit gefragt, den Widerstreit des Gewissens und der eigenen moralischen Ideale auszuhalten, den wir oft als schweren emotionalen Konflikt in uns und mit anderen erleben. Der Handelnde muss zudem – trotz aller Emotionen – fähig zum vernünftigen Denken und zum Argumentieren mit anderen sein.

Moralische Urteils- und Diskursfähigkeit

Gefordert ist also das, was Aristoteles *Weisheit* nannte, nämlich die Fähigkeit zum Abwägen aller relevanten Aspekte einer Dilemmasituation – der davon tangierten moralischen Ideale ebenso wie der involvierten Sachverhalte und sozialen Normen. Wir bezeichnen diese Weisheit mit Oser, Kohlberg, Apel und Habermas auch als *moralische Urteils- und Diskursfähigkeit*.

Moralische Urteils- und Diskursfähigkeit benötigen Menschen umso mehr, je mehr eigene moralische Ideale und soziale Normen sich in einer Entscheidungssituation überkreuzen, umso größer der Zeitdruck ist und umso mehr auf dem Spiel steht. Es ist logisch, dass die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Dilemmas mit der Zahl der moralischen Ideale steigt, die sich in einer Entscheidungssituation kreuzen. Je mehr Ideale wir haben und verwirklichen wollen, umso eher geraten wir in ein Dilemma. Diese Dilemmas sind unlösbar, wenn Prinzipien miteinander in Konflikt geraten, die alle unbedingte universelle Gültigkeit beanspruchen. Ein solcher 'existentieller' Konflikt kann oft nur durch eine Verzweiflungstat überwunden werden, wie die Opferung des eigenen Lebens, um andere Menschen zu retten. Die Moral ist oft überfordert, solche Taten einzuordnen, auch wenn sie vom Standpunkt der Geretteten sich als eine Heldentat darstellen. War der Opferwillige der Ernährer und Beschützer einer Familie, die durch sein Opfer jetzt hilflos ist? Sind durch die Opfertat andere Menschen zu Schaden gekommen? Wir sagen in solchen Fällen, nur die Geschichte kann hier ein Urteil fällen.

Viele Prinzipien gelten jedoch in modernen Kulturen nur als *bedingt* universell gültig, wie zum Beispiel das Prinzip der Gerechtigkeit, das in anderen Kulturen durchaus als unbedingt gültig angesehen werden kann ('Auge um Auge'). Es wird abgemildert durch die Prinzipien der Verhältnismäßigkeit und der Vergebung (Barmherzigkeit), die ihre Wurzeln in verschiedenen Religionen haben: "Ich aber sage euch, dass ihr nicht widerstreben sollt dem Übel; sondern, so dir jemand einen Streich gibt auf deinen rechten Backen, dem biete den andern auch dar." (Matthäus, 6, 39). Dennoch stellen auch bedingt gültige Moralprinzipien den Handelnden oft vor eine schwere Aufgabe.

Die zwei Aspekte des Gewissens

Es ist offenkundig, dass für eine 'richtige' Entscheidung sowohl moralische Ideale notwendig sind also auch die Fähigkeit, die moralischen Aufgaben zu bewältigen, in denen diese Ideale eine Rolle spielen. Wer keine moralischen Ideale hat, wird auch nicht mit moralischen Dilemmas konfrontiert. Wer eine geringe Fähigkeit entwickelt hat, kann von der Schwere eines moralischen Dilemmas so überwältigt sein, dass er oder sie es durch Leugnen der eigenen moralischen Ideale – zum Beispiel durch Gewalt – zu 'lösen' versucht. Gewalt und Krieg (Lind, 1998), aber auch Formen der Selbstbetäubung wie Zigaretten-, Alkohol- und Drogenkonsum (Lenz, 2006) können als – gewiss untaugliche – Mittel der Lösung moralischer Dilemmas verstanden werden.

Auch wenn beide Aspekte des moralischen Verhaltens, die affektive Bindung an moralische Prinzipien wie die kognitive Fähigkeit zum moralischen Denken und Argumentieren gleich notwendig sind, kommt ihnen in der Frage der Förderung durch Bildungsmaßnahmen ein unterschiedlicher Stellenwert zu. Moralische Ideale 'haben' nahezu alle Menschen oft schon von früher Kindheit an. Das gilt, wie die moralpsychologische Forschung der letzten drei Jahrzehnte zeigt, unabhängig von der sozialen Herkunft oder dem kulturellen Hintergrund. Aber moralische Urteils- und Diskursfähigkeit muss von allen Menschen in einem langwierigen, meist die Lebensspanne ausfüllenden Lernprozess erworben werden. Man wird kaum einen Menschen antreffen, 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, was uns besonders in Zeiten des schnellen technisch-kulturellen Wandels, immer neuer Erfindungen und des Zusammenwachsens der Kulturen und Religionen beunruhigt und zu größeren Anstrengungen auf dem Gebiet der moralisch-demokratischen Bildung veranlassen sollte.

Nach unseren Beobachtungen zeigen die Reaktionen von Menschen auf moralische Dilemmas und Argumente einige typische Entwicklungsmuster der moralischen Urteils- und Diskursfähigkeit, Muster, die einen bestimmten Entwicklungsablauf signalisieren, aber nicht an ein bestimmtes Alter geknüpft sind:

- In einem frühen Stadium urteilt man über das Verhalten der Dilemma-Person, kann aber nichts mit Argumenten anfangen ("Ich habe doch meine Meinung schon gesagt!").

- Erst allmählich wendet man sich den Argumenten zu, zunächst aber nur den meinungskonformen Argumenten ("Die anderen Argumente treffen alle nicht zu.")
- Erst wenn eine Person auch Gegenargumente bewertet, können wir den Grad ihrer moralischen Urteilsfähigkeit mittels Testverfahren bestimmen. Die Person bewertet Für- und Gegen-Argumenten zunächst fast ausschließlich nach ihrer Meinungskonformität: alle Argumente, die die eigene Meinung zu der Entscheidung in der Dilemmageschichte unterstützen, werden völlig akzeptiert, und alle Argumente der Gegenseite unterschiedslos zurückgewiesen ("Alles Mist"). Auf der definierten Skale von 0 bis 100 erhält das Urteilsmuster, das sich nur an der Meinungskonformität der Argumente orientiert, durch die Messung eine Null zugewiesen.
- Von wirklich 'moralischem' Urteilen lässt sich erst sprechen, wenn die Person anfängt, die Argumente auch nach ihrer moralischen Qualität zu beurteilen. Häufig wird beobachtet, dass das moralisch differenzierte Urteilen bei den stützenden Argumenten ansetzt: Der Teilnehmer merkt offenbar, dass einige der stützenden Argumente moralisch minderwertig sind, und akzeptiert sie nicht mehr uneingeschränkt oder lehnt sie sogar ab.
- Eine neue Qualität erhält das moralische Urteilsverhalten der Teilnehmer, wenn sie beginnen, auch Gegenargumente moralisch differenziert zu bewerten, statt sie in Bausch und Bogen abzulehnen.
- Den höchsten Wert (100) auf der Messskala bekommt, wer Argumente ausschließlich nach ihrer Qualität statt nach ihrer Meinungskonformität beurteilt.

Es ist offensichtlich, dass nur dann Aussicht auf eine vernünftige, gewaltlose Einigung über ein moralisches Dilemma besteht, wenn die Diskursteilnehmer fähig sind, die moralische Qualität der Argumente ihrer Gegner zu erkennen und sich mit ihnen auseinander zu setzen. Je höher die hier beschriebene moralische Urteils- und Diskursfähigkeit der Teilnehmer ist, umso größer, so zeigen experimentelle Studien, ist die Chance eines Konsenses und umso geringer die gefühlte Notwendigkeit, Gewalt einzusetzen.

Kann man Gewissen lernen?

Diese Frage bewegt uns schon einige Zeit. Natürlich stellt sich diese Frage nicht, wenn man Gewissen als etwas Angeborenes ansieht oder als etwas, das uns durch eine äußere Instanz (Eltern, Kirche, Gott) vorgegeben wird. Aber mit dem Aufkommen der so genannten Kognitiven Entwicklungspsychologie (Piaget, Kohlberg) betrachten wir das Gewissen als moralische Urteils- und Diskursfähigkeit, also als etwas Lernbares vor uns (Oser, 1976). Mittels dieser Fähigkeit können wir erst erkennen, ob eine bestimmte Entscheidung, die uns im Leben abverlangt wird, mit unseren Prinzipien vereinbar ist oder ihnen so deutlich entgegensteht, dass wir sie verweigern müssen.

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

Erstens. Moralisches Lernen wird am effektivsten durch die Auseinandersetzung des Lernenden mit edukativen moralischen Aufgaben gefördert. Wir gehen davon aus, dass Lernen umso effektiver ist, je mehr es sich den natürlichen Lerntrieb des Menschen zu Nutzen macht. Dazu muss ihm 'Nahrung' in Form angemessener Lernaufgaben geboten werden. *Angemessen* meint zum einen, dass die Aufgaben nicht zu leicht, aber auch nicht zu schwer sind. Angemessen meint auch, dass die Lernaufgaben jenen Aufgaben ähneln, auf die der Lernende vorbereitet werden soll. Bei der KMDD wird mit Dilemmageschichten gelernt, die einen realen Hintergrund haben, aber so konstruiert sind, dass sie maximales Lernen bewirken.

Zweitens. Voraussetzung für effektives Lernen ist auch, dass ein gewisses Erregungsniveau (Aufmerksamkeit, Neugier) vorhanden ist und über die gesamte Lernzeit hinweg aufrechterhalten wird. Diese *optimale Zone* des Lernens (Vygotsky) wird am besten durch einen zyklischen Wechsel von Phasen der Unterstützung und Herausforderung erreicht und aufrechterhalten. Mit diesem Phasenwechsel wird erreicht, dass die Lernenden sich weder langweilen noch durch Überforderung und Angst lernunfähig werden. Die KMDD kann sich daher über zwei und mehr Stunden erstrecken, ohne dass die Teilnehmer Ermüdung oder Überforderung zu zeigen.

Drittens. Für die Stärkung des Vernunftprinzips als Basis der moralischen Konfliktlösung ist es unverzichtbar, dass der Lehr-Lernprozess selbst sich an ethischen Prinzipien orientiert, statt an einem Macht- und Autoritätsgefälle, und so den Lernenden die Erfahrung ermöglicht,

auf der Basis moralisch-demokratischer Prinzipien Konflikte produktiv und effizient zu diskutieren und zu lösen. Das wird dadurch ermöglicht, dass die Regeln für die Diskussion sich auf das Wesentliche beschränken und der Lehrer für die Teilnehmer eine Vorbildfunktion einnimmt, indem er sich selbst – als Autorität – strikt an die vereinbarten Prinzipien hält. Die Moderation des Diskussionsteils wird, um eine unbewusste Einflussnahme des Leiters zu verhindern, durch ein ‘fliegendes Rederecht’ (Ping-Pong-Regel) ersetzt, bei der immer derjenige, der gerade gesprochen hat, das Rederecht weitergibt an ein Mitglied der Gegenpartei. Die zwei Moralprinzipien der KMDD sind Meinungsfreiheit und wechselseitige Achtung: Es darf alles gesagt werden, aber keine (ab-)wertenden Äußerungen über Personen. Auf diese Weise wird versucht, das herzustellen, was Apel und Habermas als eine *freie Diskursgemeinschaft* bezeichnen.

Hier folgt noch eine kurze Skizze des Ablaufs. Weitere Informationen finden sich in Lind (2003):

In der ersten herausfordernden Phase wird ein Dilemma – möglichst dramatisch – vorgestellt. Die Teilnehmer sollen das Dilemma gefühlsmäßig miterleben. Danach bekommen die Teilnehmer die Gelegenheit, das Dilemma noch einmal für sich zu durchdenken (Phase der Unterstützung). Ist es wirklich ein Dilemma? Ist es ein schweres Dilemma? Worin besteht das Dilemma, falls es als eines empfunden wird. Einige werden hier – aber zunächst nicht öffentlich – bereits Stellung zum Dilemma beziehen.

Danach, zweite Phase, bekommt die Gruppe Gelegenheit, diese *Dilemmaklärung* öffentlich, im Gespräch miteinander weiter zu führen. Erst wenn der Lehrer das Gefühl hat, dass alle Teilnehmer sich mitteilen konnten und dass alle Wahrnehmungen der Dilemmasituation (“Ich seh’ kein Dilemma. Es musste dem Gefreiten Schneider klar gewesen sein, wie er zu handeln hat”, “Der Gefreite Schneider war da sicher in diesem Moment in einem ungeheuren Gewissenskonflikt” u.s.w.) zur Sprache gekommen sind, geht er über zur nächsten Phase.

Jetzt kommt eine starke Herausforderung. Die Teilnehmer werden aufgefordert, öffentlich durch Handheben über die Dilemmalösung zu entscheiden und zwar schnell, um ein wenig das reale Leben zu simulieren, in dem uns meist weniger Zeit zum Überlegen bleibt, als wir uns wünschen. Bei der Entscheidung spielt die Gruppendynamik eine nicht zu unterschätzende Rolle. Wer exponiert sich schon gern bei ‘heißen’ Themen? Wie stimmen die anderen ab? Was denken die anderen, wenn ich so oder so abstimme?

Zur Vorbereitung der eigentlichen Diskussion zwischen den Befürwortern und den Gegnern über die Handlung in der Geschichte (der Gefreite Schneider schießt absichtlich so, dass er den Flüchtigen nicht verletzen kann) findet wieder eine Phase der Unterstützung statt. Es

werden Pro und Contra-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 Teilnehmer, dass sie nicht alleine stehen.

In der anschließenden Gruppendiskussion müssen sich die Teilnehmer in zwei Lagern gegenüber sitzen. Es stellt sich ein Gefühl der Gegnerschaft ein (Herausforderung). Die Diskussion findet nur zwischen den Teilnehmern statt. Der Lehrer hört aufmerksam zu, zeigt Achtung vor der Meinung der Teilnehmer und wacht über die Diskussionsprinzipien.

Damit aus dieser kontroversen Diskussion keine bleibenden gegnerischen Empfindungen zurückbleiben, wird in der nachfolgenden *Versöhnungsphase* jede Gruppe eingeladen, das ‘beste Argumente der Gegenseite’ zu nominieren.

Jetzt wird nochmals abgestimmt (“Hat der Gefreite Schneider richtig oder falsch gehandelt?”).

Am Ende steht eine Reflexion über den Lernertrag der Stunde selbst. Dieses Feedback ist sehr wichtig sowohl für den Leiter 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”? War es wichtig, dass sich der Meinung der Teilnehmer geändert hat oder nicht geändert hat? Oder waren andere Dinge in der Diskussion wichtig?

Fazit

Folge deinem Gewissen! Denke für dich selbst! Wir haben gesehen, dass das nicht einfach ist. Wir neigen dazu, es für einfach zu halten – bis wir mit Problemen konfrontiert werden, in denen diese Leitsätze uns bewegen, ohne dass sie uns einen Ausweg zeigen können. Moral und Vernunft wollen gelernt sein. Sie bedürfen sowohl moralischer Ideen, die in unseren Gefühlen fest verankert sind (also nicht nur Ideen *über* Moral), als auch der Fähigkeit zum moralischen Urteilen und Diskurs. Erst durch die Fähigkeit, in unseren Handlungen alle unsere moralischen Prinzipien angemessen zu berücksichtigen und Konflikte zwischen ihnen aufzulösen, erlangen wir wahre moralische Handlungsfähigkeit. Während moralische Ideen und Gefühle schon früh ausgebildet zu sein scheinen, bedarf die moralische Urteils- und Diskursfähigkeit des lebenslangen Lernens in Auseinandersetzung mit unserer sozialen Umwelt. Sie entwickelt sich aber meist nicht von allein, sondern bedarf der psychologischen Hilfestellung durch die Gesellschaft. Sie kann, wie wir heute wissen, bei jedem Menschen

gezielt gefördert werden, indem er oder sie mit “edukativ” gestalteten Prinzipien-Konflikten, so genannten Dilemmas, konfrontiert wird (Blatt & Kohlberg, 1975; Berkowitz, 1981). Die Methode der Dilemmadiskussion ist vielfach erprobt und weiterentwickelt worden (Lind, 2003) und hat sich als sehr effektiv und nachhaltig erwiesen, besonders bei Adoleszenten (Lind, 2002), aber auch bei Grundschulern (Zierer, 2006), Studierenden (Hernandez & Medina, 2005; Lerkiatbundit et al., 2006) und bei Lehrern. Allerdings ist sie – wie jede Unterrichtsmethode – nur wirksam in den Händen von gut ausgebildeten Lehrkräften, die mit eigenen und fremden moralischen Gefühlen umzugehen verstehen und die den Lernenden ein eigenes moralisches Gewissen und moralisches Lernen zutrauen (Lind, 2003; Koszinoffski, 2006).

Literatur

- Apel, K.-O. (1990). *Diskurs und Verantwortung. Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Berkowitz, M.W. (1981). A critical appraisal of the education and psychological perspectives on moral discussion. *Journal of Educational Thought*, 15, 20-33.
- Blatt, M. & Kohlberg, L. (1975). The effect of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral, Education*, 4, 129-161.
- Habermas, J. (1983). *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hernandez, C. & Medina, G. (2005). *Ethics and professionalism in medicine. Cross-curricular integration of ethical basis for medical students*. Presentation at the meeting of the Association for Moral Education, in Cambridge, MA, Nov. 2005.
- Kohlberg, L. (1995). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt : Suhrkamp.
- Koszinoffski, R. (2006). *Überprüfung der pädagogisch-didaktischen Lehrkompetenz von Lehrpersonen bezüglich der Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion. Diplomarbeit*, FB Psychologie, Universität Konstanz.
- Lerkiatbundit, S., Utaipan, P., Laohawiriyanon, C., & Teo, A. (2006). Randomized controlled study of the impact of the Konstanz method of dilemma discussion on moral judgement. *Journal of Allied Health*, 35(2), 101-108.
- Lind, G. (1987). Moral competence and education in democratic society. In G. Zecha & P. Weingartner, Hg., *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. (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., (2006). Perspektive "Moralisches und demokratisches Lernen". In: A. Fritz-Stratmann et al., Hg., *Handbuch Kindheit und Schule: veränderte Kindheit – verändertes Lernen – anderer Unterricht*. Weinheim: Beltz, S. 296-309.
- Lind, G. & Lind, O. (1984). Demokratie und moralische Urteilskompetenz: Über Grundlagen und empirische Befunde öffentlicher Moral in demokratischen. *Sicherheit und Frieden*, 2, 2-7.
- Oser, F. (1976). *Das Gewissen lernen. Probleme intentionaler Lernkonzepte im Bereich der moralischen Erziehung*. Olten-Freiburg i. Br.: Walter.
- Piaget, J. (1973). *Das moralische Urteil beim Kinde*. Frankfurt: Suhrkamp (Original 1932).
- Schwartz, S. H., Sagie, G. (2000). Value consensus and importance. A cross-national study. *Journal of cross-cultural psychology*, 31(4), 465-497.
- Schillinger, M. (2006). *Learning environments and moral development: How university education fosters moral judgment competence in Brazil and two German-speaking countries*. Aachen: Shaker-Verlag.
- Zierer, Klaus, 2006. *Können Kinder Moral lernen? Eine Evaluationsstudie zur Moralerziehung in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.