

Lind, G. (2011). Die Methode der Dilemmadiskussion. In: Brüggem, F., Sander, W. & Igelbrink, Ch., Hrsg., Basistexte zur Urteilsbildung (Urteils-Bildung, Bd. 2). Münster: LIT-Verlag (im Druck). (ca. 350 Seiten)

Die Methode der Dilemmadiskussion¹

1. Die Konstanzer Methode²

Die Forschung auf diesem Gebiet der letzten drei Jahrzehnte hat mich zu vielen Konkretisierungen und auch zu Änderungen der ursprünglich von Moshe Blatt und Lawrence Kohlberg (1975) vorgeschlagenen Methode der Dilemmadiskussion angeregt, so dass ich heute gern von der *Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion* (KMDD)[®] spreche, um deutlich zu machen, dass sich sowohl die Gestalt wie auch das theoretisch-empirische Fundament dieser pädagogischen Methode von der Blatt-Kohlberg-Konzeption abheben.

- Die Konstanzer Methode stellt die Auseinandersetzung mit Gegenargumenten in den Mittelpunkt, wohingegen die Blatt-Kohlberg-Methode verlangt, dass die Schüler in der Dilemmadiskussion mit Argumenten einer Kohlberg-Stufe *über* ihrem eigenen Urteilsniveau konfrontiert werden. Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass es auf diese “plus-1-Konvention” nicht unbedingt ankommt. Marwin Berkowitz (1968) zeigte, dass Argumente mit weniger als einer Stufe Differenz zu dem eigenen Urteilsniveau eine stärkere Förderwirkung haben können und Larry Walker (1986) wies nach, dass es gar keiner Argumente über der eigenen Stufe bedarf, sondern dass wohl generell Argumente, die von den eigenen verschieden sind – vor allem Argumente, die der eigenen Meinung widersprechen –, das moralische Denken herausfordern und die Entwicklung anregen. Zudem ist die plus-1-Konvention in der Praxis kaum praktikabel und wird m.W. auch kaum eingesetzt, weil die Feststellung der Stufenhöhe und die Entwicklung passgenauer Argumente zu aufwendig sind.
- Die Methode setzt gezielt die rhythmische Abwechslung von Phasen der *Unterstützung* und *Herausforderung* ein, um ein optimales Aufmerksamkeitsniveau bei den Schülern zu erreichen, bei dem sie nicht gelangweilt und auch nicht überfordert werden.
- Es werden wie in der Blatt-Kohlberg-Methode “semi-reale” Dilemmas eingesetzt, statt, wie von manchen Autoren empfohlen, reale Dilemmas. Bei Durchsicht der

¹ Quelle: Lind, G. (2009). *Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralische und demokratischer Bildung*. München, Oldenbourg-Verlag, S. 73-93, Kapitel 6. Der Text wurde nur redaktionell bearbeitet.

² Hinweis: Diese Einleitung kann nicht die Ausbildung in den Grundlagen und der Anwendung dieser KMDD ersetzen. Wie jede wirksame Methode kann sie unbeabsichtigte Effekte haben, wenn sie nicht richtig gehandhabt wird (Lind, 2009; 2011).

Literatur zeigte es sich, a) dass semi-reale (oder hypothetische) Dilemmas mit einem hohen Realitätsgehalt einen starken Fördereffekt haben, und b) wirklich reale Dilemmas sehr selten verwendet werden. Oft handelt es sich auch bei vorgeblich realen Dilemmas um hypothetische, nur dass die Inhalte, die die Autoren im Sinn hatten, im Alltag häufiger vorkamen. Die Häufigkeit des Auftretens ist aber schwer abzuschätzen und für moralisch-didaktische Überlegungen von nachrangiger Bedeutung.

2. Ziele der Dilemmadiskussion

Die Diskussion moralischer Dilemmas dient der Förderung der moralischen und demokratischen Handlungsfähigkeit (und nicht nur der Denkfähigkeit). Moralische *Handlungsfähigkeit* wird übereinstimmend definiert als die Fähigkeit, das in der Schule und Hochschule erworbene moralische Wissen auch im realen Alltag anwenden zu können. Dazu gehören aber, neben begrifflichen auch emotionale Fähigkeiten ebenso wie die Fähigkeit, moralische Erkenntnisse auf die Anwendung anderer Kenntnisse und Fertigkeiten zu beziehen. Die Methode der Dilemmadiskussion ist meines Erachtens hervorragend dafür geeignet, eine Integration dieser unterschiedlichen Fähigkeitsfelder – also wirkliche Handlungskompetenz – bei Heranwachsenden zu fördern.

Im Mittelpunkt steht die moralische Urteilsfähigkeit, die, wie wir eingangs gesehen haben, von Lawrence Kohlberg (1964) definiert wurde als die Fähigkeit, das eigene Denken an moralischen Idealen oder Prinzipien auszurichten und auf der Grundlage dieses Denkens zu handeln, und zwar, so fügen wir hinzu, auch im realen Leben, wenn man gleichzeitig unter dem Druck steht, sich anderen Zwängen zu unterwerfen. Solcher Druck kann durch Mehrheitsmeinungen, Vorurteile, missbräuchlich eingesetzte Autorität entstehen oder einfach aus Trägheit und mangelnder Stimmung entspringen. Er kann aber auch aus der Tatsache resultieren, dass in einer Situation mehrere moralische Anforderungen zu beachten sind, die miteinander in Konflikt geraten können. Ein *reifes* oder *entwickeltes* moralisches Urteil, so Kohlberg (1958), sollte daher beidem gerecht werden, a) den moralischen Prinzipien, denen sich eine Person verpflichtet hat, und b) der jeweiligen Situation. Es muss gleichzeitig *konsistent* (in Bezug auf die eigenen Moralprinzipien) und *differenziert* (in Bezug auf konkurrierende Moralprinzipien) sein.

Wenn diese Fähigkeit nicht nur benötigt wird, um für sich selbst durch stilles Nachdenken zu einer Lösung zu kommen, sondern um gemeinsam mit anderen, durch einen moralischen Diskurs zu einer Lösung moralischer Dilemmas zu kommen, wird auch moralische Diskursfähigkeit benötigt. Ein solcher Diskurs, so Oser (1986), sollte idealerweise "eine offene Argumentation sein, bei der alle Argumente der Kritik unterzogen werden können, in der alle mit gleichen Rechten teilnehmen können, wobei allen Mitgliedern unterstellt werden kann, dass sie wirklich und wahrhaftig den Versuch unternehmen, eine *gerechte* Lösung zu finden, und alle Mitglieder eine am Wohlergehen aller orientierte Entscheidung wollen" (1986, S. 919; meine Übersetzung).

Insgesamt gesehen, stehen wir immer noch am Anfang beim Verstehen, was alles zur moralischen Urteilsfähigkeit gehört. Moralische Urteilsfähigkeit umfasst eine Vielzahl von Teilfähigkeiten, wobei einige zentraler, andere weniger zentral zu sein scheinen. Mit Kohlberg sehen wir es als eine Kernfähigkeit an, die eigenen moralischen Prinzipien auch dann anzuwenden, wenn sie mit der eigenen Meinung zu einem konkreten Fall in Konflikt

geraten. Diese Fähigkeit sollte sich zumindest darin äußern, dass man bereit ist, Gegenargumente, die sich auf diese Prinzipien stützen, anzuhören und darüber ernsthaft nachzudenken. Auf einer höheren Stufe der Entwicklung sollten solche Argumente dazu führen, die vorgefasste Meinung zu überdenken und vielleicht sogar zu revidieren.

Weitere Teilfähigkeiten der moralischen Urteils- und Diskurskompetenz, die mit der Dilemmadiskussion gefördert werden sollen, sind:

- sich der eigenen Prinzipien bewusst zu werden,
- Umstände und Fakten einer Situation genau zu beachten,
- die eigenen Prinzipien nach ihrer Wichtigkeit und Angemessenheit unterscheiden zu können,
- bei Konflikten zwischen gleichrangigen Prinzipien Meta-Prinzipien zu finden, mit deren Hilfe solche Konflikte aufgelöst werden können,
- die eigenen Prinzipien in einem sozialen Kontext zu artikulieren, auch wenn Gegner der eigenen Meinung zugegen sind oder Freunde eine andere Meinung vertreten als man selbst,
- und den Argumenten anderer zuhören zu können, auch wenn sie von Menschen kommen, die einem fremd oder anderer Meinung zu dem Fall sind, über den gerade diskutiert wird.

Die Methode der Dilemmadiskussion will auch die Fähigkeit fördern, diese Teilfähigkeiten auch dann im Verhalten zu zeigen, wenn die Situation emotional aufgeheizt ist. Es nützt wenig, Kindern zu zeigen, wie man in einem völlig emotionslosen Kontext (z.B. in einer schriftlichen Hausarbeit) moralisch argumentiert, wenn Kinder nicht auch lernen, solche Fähigkeiten im Alltag bei einem realen, emotionsgeladenen Moralkonflikt zu zeigen.

Mit der Methode der Dilemmadiskussion sollen über moralische Fähigkeiten hinaus auch spezifisch demokratische Kompetenzen gefördert werden, wie die Fähigkeit

- auch bei der Verfolgung eigener Zielsetzungen Respekt und Toleranz zu zeigen,
- Interessenkonflikte durch vernünftigen Diskurs statt Gewalt zu lösen,
- und den "Gegner" als Instanz zur Überprüfung eigener moralischer Standpunkte *schätzen* zu lernen.

3. Didaktische Prinzipien

a. Optimale Aufmerksamkeit und Lernbereitschaft

Es ist nicht "Aufgabe des Lehrers, moralisch zu belehren, d.h. durch Unterricht inhaltlich-moralische Überzeugungen zu vermitteln," fordert Wolfgang Edelstein. "Lehrer sollen vielmehr die Voraussetzungen für moralische Diskurse in ihren Klassen herbeiführen" (Edelstein, 1986, S. 339-340).

Wie in vielen anderen Lernfeldern ist die beste Lehrmethode auch hier, Schüler und Schülerinnen mit Aufgaben zu konfrontieren, zu deren Bewältigung man sie befähigen will. Diese Aufgaben sollen jedoch einen für das Lernen optimalen Schwierigkeitsgrad haben. Am besten geeignet sind dazu Dilemmas, die "semi-real" sind, das heißt, die von anderen Personen als den Lernenden erlebt wurden (oder so hätten erlebt werden können), die aber die Lernenden nicht direkt betreffen. Rein abstrakte moralische Aufgaben, bei denen zum Beispiel moralische Werte wie Freiheit und Gerechtigkeit nach ihrer Wichtigkeit eingeschätzt werden müssen, unterfordern die Lernenden und lösen kaum Lernprozesse aus. Ebenso

werden kaum Lernprozesse ausgelöst, wenn die moralischen Dilemmas, mit denen sie konfrontiert werden, zu realistisch sind und in den Lernenden zu starke Emotionen (vor allem Ängste) auslösen. Die Konfrontation mit wirklichen Dilemmas, das sind Dilemmas, die reale Konsequenzen für die Lernenden haben, sollte erst erfolgen, wenn die Möglichkeiten von semi-realen Dilemmas vorangegangen sind und wenn sicher ist, dass die Entscheidungen in der realen Dilemmadiskussion pädagogisch und rechtlich vertretbar sind.

Die eigentliche Kunst des Lehrens liegt hier wie auch sonst in der Gestaltung des Schwierigkeitsgrads der Lernaufgabe. Es sollte ein moralisches Dilemma als Ausgangspunkt der Diskussion gewählt werden, das in den Lernenden gerade so viele emotionale Reaktionen (Interesse, Entrüstung, Zustimmung, Ärger, Freude etc.) auslöst, dass bei ihnen *kognitive* Aktivitäten angestoßen werden, sie also zum Nachdenken und Diskutieren angeregt werden. Das moralische Dilemma darf aber nicht so schwer sein, dass es die Lernenden verunsichert und verängstigt. Gelegentlich stellt sich erst im Nachhinein heraus, dass ein Dilemma für eine bestimmte Gruppe von Lernenden zu wenig interessant oder zu realistisch war. In diesem Fall kann man die Diskussion abbrechen und mit anderen Unterrichtsinhalten fortfahren, oder aber versuchen, durch nachträgliche Abänderungen das Dilemma interessanter oder weniger emotional zu machen. Für diese Variante bedarf es einiger Übung seitens des Lehrers bzw. der Lehrerin.

b. Unterstützung und Herausforderung

Seit Pestalozzi ist eine wichtige Maxime pädagogisch effektiven Handelns, den Lernenden dort abzuholen, wo er steht. Der beste Weg, sich an das optimale Lernvermögen der Heranwachsenden heranzutasten, besteht darin, den Lernenden sowohl anzuhören als auch ihm Aufgaben zuzumuten, ihn zu unterstützen als auch ihn herauszufordern.

Diese Phasen sollten in einer Stunde mehrmals abwechseln. Dies hilft, die individuellen Lernvorgänge besser zu synchronisieren und das Aufmerksamkeitsniveau bei allen Schülern hoch zu halten.

Es hat sich als günstig erwiesen, eine Dilemma-Stunde mit stärkenden (stützenden, helfenden) Phasen zu beginnen, dann herausfordernde Phasen einzubauen und diese beiden Phasen während einer Unterrichtseinheit (einer Schulstunde oder einer längeren Unterrichtssequenz) mehrmals abwechseln zu lassen. Wie das konkret aussehen kann, ist im Ablaufschema unten beispielhaft beschrieben.

Didaktische Prinzipien der Dilemmadiskussion:

Unterstützung und Herausforderung

- Der **Lernprozess** läuft optimal ab, wenn sich Phasen der Unterstützung und Herausforderung ständig abwechseln (in einem 10-Minuten-Rhythmus).
- **Unterstützung:** Probleme und Aufgabenstellungen gut klären; Theorien anschaulich erklären; Experimente und Filme vorführen; Exkursionen; in kleinen Gruppen arbeiten lassen; mit Gleichgesinnten diskutieren lassen; Argumente an der Tafel mitschreiben; loben; beim Artikulieren helfen; etc.
- **Herausforderung:** Probleme und Aufgaben lösen lassen; Theorien wiedergeben und paraphrasieren lassen; Experimente selber durchführen lassen; Exkursionen planen; im Plenum zur Wortmeldung und Diskussion auffordern; mit Gegnern diskutieren lassen; einen Gedanken klarer formulieren lassen; etc.

Beide Phasen sind gemischt und enthalten immer auch Anteile der anderen Phase, wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung.

c. Konfrontation mit Gegenargumenten

Zur Herausforderung des moralischen Denkens setzen wir auf Argumente, die *gegen* die Meinung (eines Teils) der Schüler sprechen. Diese werden durch die Phase der konfrontativen Diskussion im Plenum reichlich produziert. Dies scheint mindestens ebenso wirksam zu sein wie die so genannte “plus-1-Konvention”, nach der die Schüler mit Argumenten auf genau einer Kohlberg-Stufe über der eigenen konfrontiert werden sollen.

d. Selbststeuerung in Diskussionen

Bei dem zentralen Teil der Dilemmadiskussion, im Plenum, wenn die gegnerischen Gruppen ihre Argumente für und gegen eine bestimmte Lösung eines Konflikts diskutieren, soll die Diskussion von den Teilnehmern möglichst selbst gesteuert werden, der Lehrer sich also auch aus seiner Rolle des Moderators zurückziehen. Nur auf diese Weise können die Schüler lernen, solche Diskussionen auch dann vernünftig und gewaltfrei zu gestalten, wenn keine Autorität anwesend ist, die eingreifen kann. Dazu wird die Ping-Pong-Regel eingeführt, bei der immer derjenige die Moderationsfunktion übernimmt, der gerade gesprochen hat. Diese Regel hat sich sehr gut bewährt. Es zeigt sich vor allem, dass dadurch dem Redner die Möglichkeit gegeben wird, die eigene Nervosität, die fast immer vorhanden ist, in den Griff zu bekommen, und dem zuzuhören, der auf ihn antwortet. Durch die kleine Pause, die hierdurch entsteht, wird den anderen die Gelegenheit gegeben, den Beitrag zu verarbeiten und des weiteren dem Diskussionsverlauf zu folgen.

Die Ping-Pong-Regel

- Der aktiv Beitragende bestimmt, wer ihm antwortet.
- Diese Regel stellt sicher, dass der Beitragende sich voll auf seinen Beitrag konzentrieren kann und es zu keinen “Übertragungsstörungen” in der Diskussion kommt.
- Die Lehrperson greift möglichst wenig ein, allenfalls wenn die zwei Grundregeln der Dilemmadiskussion (Achtung von Personen; Ping-Pong-Regel) nicht beachtet werden.

e. Semi-reale Dilemmas

Es gibt viele Arten von Handlungskonflikten, aber nicht jeder ist ein moralischer. Ein moralisches Dilemma beschreibt eine Situation, in der mindestens zwei moralische Prinzipien miteinander – oder sogar mit sich selbst – in Konflikt geraten, indem sie dem Handelnden zwei völlig entgegengesetzte Handlungen vorschreiben. Ein didaktisch gutes Dilemma sollte

sich kurz, auf etwa einer viertel Seite beschreiben lassen. Längere Beschreibungen lenken oft vom Dilemma-Kern ab.

Die Forderung, dass das Thema einer Dilemma-Stunde "semi-real" sein soll, lässt einen breiten Spielraum für die Wahl des Dilemmas offen. Es kann fiktiv und erfunden oder real und 'hautnah' sein; es kann sich aus den Themen ergeben, die in einem bestimmten Fach gerade behandelt werden (z. B. das Gleichnis vom 'verlorenen Sohn' in Religion), oder aus der unmittelbaren Erfahrung der Schüler. Man kann ein fertiges Dilemma der Literatur entnehmen oder aber selbst aus einer Geschichte den 'Dilemma-Kern' herausarbeiten und dem Unterricht zugrunde legen.

Wichtige Definitionen

Dilemma:

Zwangslage; Wahl zwischen zwei [unangenehmen] Dingen.

Duden

Moralisches Dilemma:

Die Wahl zwischen zwei Verhaltensalternativen, wenn beide eigenen moralischen Prinzipien widersprechen, und es keine dritte Alternative gibt.

Semi-reales (hypothetisches) moralisches Dilemma:

Die Zwangslage einer fiktiven Person, die zwischen zwei Verhaltensalternativen wählen muss, die gegen ihre moralischen Prinzipien verstoßen.

Edukatives moralisches Dilemma:

Ein (semi-reales oder reales) Dilemma, das Teilnehmer an einer Dilemmadiskussion so zum Nachdenken über moralische Problemlösungen anregt, dass bei ihnen die Entwicklung der moralischen Urteils- und Diskursfähigkeit gefördert wird.

Das Dilemma sollte so realistisch formuliert sein, dass beim Zuhörer Neugier und Spannung, aber keine lernhemmenden Emotionen (z.B. Ängste, Hass) ausgelöst werden.

- f. Konzentration auf Dilemmas statt auf Konflikte (Sach- vs. Personenorientierung)

“Die Loslösung des Interesses an der Sache von dem an der Person, um derentwillen jenes ursprünglich entstand, ist einer der wichtigsten Vorgänge im ethischen Leben” (Georg Simmel, 1989, S. 153). Die Dilemmadiskussion “versachtlicht” einen Konflikt, indem sie die Aufmerksamkeit der Teilnehmer auf den “moralischen Kern” eines Konflikts, nämlich die moralischen Dilemmas lenkt, die ihm zugrunde liegen. Die Grundregel, andere Personen nicht abzuwerten, trägt weiter zu dieser Fokussierung auf die “Sache” bei. Das heißt aber nicht, dass diese Methode Emotionen ausschließt. Im Gegenteil, die Methode knüpft an die moralisch-affektiven Bindungen der Teilnehmer an, hilft, sie bewusst zu machen, und bringt so Dilemma- und Konfliktgefühle hervor. Diese Gefühle sind aber nicht an Personen gebunden, weder an die eigene (wie bei Schuldgefühlen) noch an andere Personen (wie bei Hassgefühlen).

Anmerkung zum Wiederabdruck

Weiterführende Literatur zur Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion findet sich auf der KMDD-Webseite: <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/>. Siehe auch Lind (2011).

Literatur

- Berkowitz, M.W. (1981). A critical appraisal of the 'plus-one' convention in moral education. *Phi Delta Kappan*, March, 488-489.
- 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.
- Edelstein, W. (1986). Moralische Intervention in der Schule. Skeptische Überlegungen. In F. Oser, R. Fatke & O. Höffe, Hrsg., *Transformation und Entwicklung*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 327-349.
- Kohlberg, L. (1958). *The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16*. University of Chicago, Unpublished Dissertation.
- Kohlberg, L. (1964). Development of moral character and moral ideology. M.L. Hoffman & L.W. Hoffman, Hrsg., *Review of Child Development Research*, Vol. I, S. 381-431. New York: Russel Sage Foundation.
- Lind, G. (2009). Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralische und demokratischer Bildung. München, Oldenbourg-Verlag (2. Auflage).

- Lind, G. (2011). Moralerziehung. In: Kiel, E. & Zierer, K., Hrsg: *Basiswissen Unterrichtsgestaltung*, S. 51 - 62. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Oser, F. (1986). Moral education and values education: The discourse perspective. In: M. C. Wittwock, Hrsg., *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, S. 917-941.
- Simmel, G. (1989). *Einleitung in die Moralwissenschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Walker, L.J. (1986). Cognitive processes in moral development. In G. L. Sapp, Hrsg., *Handbook of moral development*, S. 109-145. Birmingham, AL: Religious Education Press.