

GEORG LIND

## 1.3 MORALERZIEHUNG

Lind, G. (2011). Moralerziehung.  
In: Kiel, E. & Zierer, K., Hg:  
Basiswissen  
Unterrichtsgestaltung, S. 39 - 50.  
Baltmannsweiler: Schneider  
Verlag Hohengehren.

*Sokrates:* Ist nun dieses gesagt: so kommt das Wollen Allen zu; und insofern ist keiner besser als der andere.

*Menon:* So scheint es.

*Sokrates:* Sondern offenbar, wenn Einer besser ist als der Andere, so wäre er in Bezug auf das Können vorzüglicher.

### Was soll Moralerziehung tun, was kann sie erreichen?

Bevor wir über die Gestaltung von Moralerziehung reden, müssen wir klären, was deren Ziele und Aufgaben sind, und auch, was Moralerziehung zu leisten vermag und was nicht. Unterrichtsmethoden und Methodenvielfalt sind kein Wert an sich, sondern immer nur ein Wert in Bezug auf die Lern- und Bildungsziele, um die es geht. Die Moralerziehung leidet nicht selten darunter, dass ihre Ziele den Erkenntnissen der modernen Moralpsychologie meist Rechnung tragen, die verwendeten Methoden aber oft wirkungslos sind oder diesen Zielen sogar entgegenwirken. So kann es passieren, dass Moral auf eine Weise zu vermitteln versucht wird, die den erklärten Zielen selbst widerspricht. Wenn zum Beispiel die Menschenrechte so unterrichtet werden, als ob ihre Gültigkeit allein von dem Gewicht staatlicher Autorität abhängt, verkennt dies, dass sie individuelle Rechte begründen und nicht etwa Rechte des Staates und seiner Institutionen, zu denen auch die Schule zählt. Moralerziehung in der Demokratie muss daher von unten, vom Individuum ausgehen. Moralerzieherinnen und -erzieher müssen gewillt und fähig sein, Mündigkeit und Autonomie des Individuums zu fördern, indem sie im Unterricht diese grundlegenden Moralprinzipien selbst gegenüber ihren Schülern anwenden, gleich wie ein Mathematiklehrer oder -lehrerin fähig sein muss, die Aufgaben vorzurechnen, die er oder sie den Schülern stellt, oder ein Sportlehrer schwierige Übungen vorturnen können sollte.

Moralerziehung hat in einer Demokratie die Aufgabe, Heranwachsende zu *befähigen*, die eigenen Rechte und Freiheiten ebenso zu achten wie die Freiheiten des Anderen. Diese Maxime stellt, ähnlich wie das christliche Gebot, den Nächsten zu lieben *wie sich selbst*, das Thema der Gerechtigkeit als Grundlage für das friedliche Miteinander in den Mittelpunkt: den Anderen wie sich selbst achten. Heute, im Zeitalter weltumspannender Verkehrsverbindungen, Wirtschaftsverflechtungen

und Kommunikationstechnologien kann sich die Forderung nach Frieden und demokratischem Miteinander nicht mehr allein auf die Familie, die Volksgruppe, oder die Nation beschränken, sondern muss ebenso global sein wie es Verkehr, Wirtschaft und Kommunikation sind. Im Jahr 1948, kurz nach Ende der NS-Schreckensherrschaft und dem Grauen des Zweiten Weltkriegs, verabschiedeten die Vereinten Nationen die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, deren Artikel 26, Satz 2 folgenden Wortlaut hat: „Die Ausbildung soll die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und die Stärkung der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten zum Ziel haben. Sie soll Verständnis, Duldung und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen und religiösen Gruppen fördern und die Tätigkeit der Vereinten Nationen zur Aufrechterhaltung des Friedens begünstigen.“ Diese Erklärung hat Eingang in die meisten demokratischen Verfassungen gefunden. Der dänische Pädagoge und Familientherapeut Jesper Jool (2005) bringt diese Grundrechte als Grundlage des Zusammenlebens in Familie, Schule und Gesellschaft mit dem schönen Begriff der „Gleichwürdigkeit“ auf den Punkt. Nur wer seine eigene Würde genauso zu verteidigen versteht wie die Würde des Anderen, kann dauerhaft und produktiv mit anderen Menschen kooperieren.

Wir stellen hier den Begriff *Fähigkeit oder Kompetenz* mit Bedacht in den Mittelpunkt. Moralische Fähigkeiten sind lange Zeit als Thema der Moralerziehung übersehen worden, obwohl bereits Sokrates – in seinem Dialog mit Menon – darauf hingewiesen hatte, dass alle Menschen das Gute wollen und sich in dieser Hinsicht nicht voneinander unterscheiden, sie aber nicht in gleicher Weise die Fähigkeit besitzen, das Gute auch zu erlangen. Wenn Moralerziehung also das Ziel hat, Heranwachsende auf das Leben in einer Welt vorzubereiten, von der wir nicht wissen können, wie sie aussehen wird, und auf Herausforderungen in ihr, die sich unserer Vorstellungskraft entziehen, muss sie die *Fähigkeit* der Schüler und Schülerinnen fördern, sich selbst später einmal in dieser Welt moralisch zurechtzufinden und sorgfältig begründete Entscheidungen zu treffen. Sie darf sich also nicht damit begnügen, – als Ersatz für moralische Fähigkeiten – fertige Lösungen, abstrakte Wertbegriffe und ethisch-philosophische Theorien zu vermitteln. Noch darf sie moralische Fähigkeiten mit der „Fähigkeit“ verwechseln, herrschende Lösungsansätze, Begriffe und Theorien unter Notenzwang zu reproduzieren:

Erstens, Moralerziehung kann kein moralisch korrektes Verhalten vermitteln, weil Experten und Gesetzgeber nicht wissen können, was in jeder denkbaren Konfliktsituation die „richtige“ Entscheidung ist. Es liegt in der Verantwortung eines jeden Einzelnen, herauszufinden, welche moralischen Ideale in einem konkreten Fall anzuwenden sind und welche Entscheidung die beste ist. Oft wird es keine eindeutig richtige Entscheidung geben. Dann müssen wir Kompromisse eingehen und diejenige Entscheidung wählen, die uns als die *beste* oder die am *wenigsten falsche* erscheint. Manchmal haben wir für dieses Abwägen reichlich Zeit und können uns dabei auf den Rat von vertrauenswürdigen Mitmenschen stützen. Aber meist

müssen wir diese Entscheidung unter starkem Zeitdruck, oft von Moment zu Moment treffen auch dann, wenn uns niemand als Berater zur Verfügung steht. Aufgrund eigener Erfahrung und der Erfahrung unserer Vorfahren haben sich natürlich für viele Konfliktsituationen inhaltliche Beispiellösungen herausgebildet, die gelernt und übernommen werden können. Aber die Änderungen in unserer Umwelt konfrontieren uns Menschen mit immer neuen moralischen Fragestellungen, für die es keine solchen Vorbildlösungen gibt. Bevor man die DNS des Menschen nicht entschlüsselt hatte, musste sich niemand die Frage stellen, ob man Stammzellen aus embryonalem Gewebe gewinnen darf oder ob Eingriffe ins Erbgut moralisch verantwortbar sind. Bevor es fernlenkbare „Drohnen“ gab, mussten wir uns nicht die Frage stellen, ob die „Eliminierung“ von „Zielpersonen“ mittels „Joystick“ mit den Menschenrechten vereinbar ist.

Zweitens, Moralerziehung kann (und braucht) keine Werte zu vermitteln. Bezüglich moralischer Ideale, Werte oder Orientierungen (und weiterer Bezeichnungen, mit denen dieser Aspekt der Moralität bezeichnet wird) ist die moralerzieherische Aufgabe leichter, als es oft den Anschein hat, da die wichtigsten moralischen Ideale – der Sinn für Gerechtigkeit, die Wertschätzung von Kooperation und wechselseitiger Achtung – allen Menschen als biologische Anpassungsleistung von Geburt an mitgegeben sind (*de Waal* 2007; *Hamlin et al.* 2007; *Bauer* 2008). Weltweit durchgeführte Studien, in denen Menschen die Argumente für und wider bestimmte Entscheidungen bewerten sollten, haben gezeigt, dass die prozeduralen Prinzipien, nach denen moralische Sachverhalte einer Lösung zugänglich gemacht werden, nahezu universelle Gültigkeit beanspruchen können (*Rest* 1969; *Lind* 2002). Die Forderung nach einer materialen „Vermittlung von Werten“ beruht auf einem verzerrten Menschenbild. Entgegen der eindeutigen Forschungsbefunde glauben viele Menschen, dass die meisten Mitmenschen weniger von moralischen Werten geleitet würden als sie selbst. Die Diskrepanz zwischen dem Bild, das die meisten Menschen von sich selbst haben, und dem Bild, das sie von Anderen haben, nennt die Wissenschaft „pluralistische Ignoranz“. Dieser Begriff wurde von F.H. Allport geprägt, um eine Konstellation zu beschreiben, in der die Individuen persönlich eine bestimmte Norm ablehnen oder ihr zustimmen, während sie gleichzeitig annehmen, dass bei ihren Mitmenschen das Gegenteil der Fall ist (*Bierhoff* 1990, S. 118). Es kann nicht verwundern, dass auch Lehrer und Schüler nicht selten unter pluralistischer Ignoranz leiden. Eine Studie zeigte, dass Lehrpersonen zwar teilweise genau wussten, wie Schüler sich selbst sahen, dass sie die Schüler aber in Bezug auf andere Dinge völlig falsch einschätzten: So meinten die meisten Lehrer, dass der „typische Schüler“ nicht lernen wolle, dass ihm wenig an einer guten Klassengemeinschaft liege und dass er nicht an Entscheidungen im Klassenzimmer beteiligt werden möchte. Demgegenüber ergab die Befragung von Schülern ein ganz anderes Bild. Sie legten großen Wert auf eine gute Ausbildung, eine gute Klassengemeinschaft und Mitbestimmung (*Lind* 2002, S. 211 ff.). Auch Schüler haben oft ein falsches Bild voneinander, was es ihnen manchmal schwer macht, so zu

handeln, wie sie selbst es gern tun möchten. Viele glauben zum Beispiel, dass ihre Mitschüler sie im Stich lassen würden, wenn sie Hilfe benötigten (Higgins et al. 1984). Tatsächlich erklären sich aber fast alle Menschen bereit, anderen zu helfen (McNamee 1977; Kohlberg 1995, S. 405 ff.). Pluralistische Ignoranz mindert natürlich die Bereitschaft, anderen zu Hilfe zu kommen, wenn es erforderlich ist. Warum sollte man anderen helfen, wenn diese – wie man fälschlich *glaubt* – nicht bereit wären, einem selbst auch zu helfen? So kann es kommen, dass eine falsche Erwartung lediglich dadurch bestätigt wird, dass man sie für die Wahrheit gehalten hat. Hier liegt also eine selbst erfüllende Prophezeiung vor. Dass man diesen Teufelskreis durch Moralerziehung aufbrechen kann, zeigen die Erfolge von Dilemma-Diskussionen und demokratischer Lerngemeinschaft (*Just community*). Higgins, Power und Kohlberg (1984) stellten fest, dass sich durch ihr Programm die Kommunikation unter den Schülern verbesserte und die Zahl der Schüler, die an die Hilfsbereitschaft bei ihren Mitschülern glaubten, kontinuierlich anstieg, so dass die Kluft zwischen vermuteter und realer Hilfsbereitschaft sich zusehends schloss. Eine wichtige Aufgabe von Moralerziehung sollte es also sein, das Zerrbild vom Menschen zu korrigieren, als es dem Anderen das Fehlen jeder Moral unterstellt. Diese Verzerrung resultiert nicht zuletzt aus der Neigung, aus dem Verhalten anderer Menschen voreilige Schlüsse zu ziehen, wenn man keine Gelegenheit hat, sie näher kennen zu lernen. Damit Menschen die Motive ihres Verhaltens selbst besser verstehen und miteinander erfolgreich kommunizieren können, ist es daher wichtig, ihnen Gelegenheiten zum freien, unbelasteten Austausch zur Verfügung zu stellen. Im Laufe dieser Entwicklung werden sie dann – vielleicht mit Überraschung – feststellen, dass sie ähnliche moralische Ideale haben wie die Anderen, und dass der Grund für verschiedene Auffassungen über ein moralisches Problem nicht in einem Mangel an moralischen Prinzipien oder Werten zu suchen ist.

Drittens, Moralbegriffe und Moraltheorien sind vorzüglich dafür geeignet, das eigene Handeln zu reflektieren und kritisch zu hinterfragen. Aber zunächst muss die Fähigkeit zum moralischen Handeln selbst im Mittelpunkt der Moralerziehung stehen. Wie ein Blick in die Lehr- und Bildungspläne zeigt, sind die Fächer, die sich mit Moralerziehung befassen (wie Ethik, Religion oder auch Deutsch), aber leider einseitig auf die Vermehrung von moralischem Begriffswissen ausgerichtet, das sich zwar gut prüfen lässt, aber wenig mit dem Verhalten von Menschen zu tun hat.

Die entscheidende Aufgabe der Moralerziehung ist die Förderung der *moralischen Urteils- und Diskursfähigkeit* der Schüler. Wie wir gesehen haben, bilden moralische Ideale eine unverzichtbare Bedingung für moralisches Verhalten. Die Tatsache, dass moralische Ideale oft nicht mit bestimmten Entscheidungen korrelieren, liegt nicht ihrer mangelnden Relevanz, sondern daran, dass sie *jeder* hat (denn wo keine Varianz ist, gibt es auch keine Korrelation) und dass sie keine *hinreichende* Bedingung für moralisch reifes Verhalten darstellen. Es muss noch Weiteres hinzukommen. Dieses „Weiteres“ ist die *Fähigkeit, solche Urteile zu treffen, die mit eigenen, moralischen Idealen und Prinzipien übereinstimmen, und gemäß dieser*

*Urteile zu handeln* (Kohlberg 1964, S. 425; vgl. auch Lind 2002). Wem diese Fähigkeit fehlt, merkt meist gar nicht, dass sein Handeln in Widerspruch zu den eigenen moralischen Idealen steht oder er verdrängt diesen Widerspruch. Menschen mit niedriger Urteilsfähigkeit erleben eine Situation oft gar nicht als problematisch, auch wenn Andere dies tun. Das heißt aber nicht, dass sie sich deshalb in einer glücklichen Lage befinden. Menschen mit niedriger moralischer Urteilsfähigkeit fällt es oft schwer, sich selbst zu korrigieren, wenn Sachverhalte ihre Meinung in Frage stellen. Sie benötigen auch länger, um eine Entscheidung zu treffen, wenn sie vor einem Dilemma stehen, wie in einer Hirnstudie an der Charité gezeigt werden konnte (Prehn et al. 2008). Da Schwarz-Weiß-Denken sich nicht mit Nachdenken und Diskutieren verträgt, bleibt ihnen oft nur ein gewaltsamer Ausweg (Lind 1998), einschließlich der Unterwerfung unter eine äußere Autorität, wie das berühmte Milgram-Experiment zeigt (Milgram 1972). In diesem Experiment wurden Versuchspersonen angewiesen, anderen (vermeintlichen) Versuchspersonen Stromschläge zu verabreichen, wenn diese bei einem Lernexperiment einen Fehler machten, weil, wie eine „wissenschaftliche Autorität“ ihnen erklärte, dadurch bessere Lernergebnisse erzielt würden. Obwohl sie bei einer Weigerung zur Mitwirkung am Experiment keine Nachteile zu befürchten hatten, gingen zwei Drittel aller Probanden bei der Verabreichung von Schocks bis zum Maximum von 450 Volt (die „Opfer“ waren in Wirklichkeit Schauspieler, was die Teilnehmer aber nicht wussten). Leider wird in den meisten Publikationen über das Milgram-Experiment nicht berichtet, dass, wie eine Wiederholung dieses Experiments durch Lawrence Kohlberg ergab, die autoritätsgläubigen Folterer unter den Versuchsteilnehmern meist eine niedrige moralische Urteilsfähigkeit aufwiesen, und dass mit steigender moralischer Urteilsfähigkeit die Neigung schwand, der Autorität blind zu gehorchen (Kohlberg 1995). Kohlbergs Experiment legt nahe, dass wir die schlimmen Auswirkungen der Autoritätshörigkeit – wie den Holocaust, den Archipel Gulag oder die Folterorgien in Abu Ghraib – nicht als schicksalhaft akzeptieren müssen, sondern dass wir Menschen gegen Autoritätsgehorsam „immunisieren“ können, indem wir ihre Urteils- und Diskursfähigkeit in der Schule fördern. Diese Fähigkeit trägt auch dazu bei, wie Experimente bestätigten, dass Menschen weniger Gesetzesübertretungen, mehr Hilfeverhalten (und nicht bloß Hilfsbereitschaft!), stärkeren Einsatz für demokratische Grundwerte, besseres Lernverhalten und höhere Entscheidungsfähigkeit zeigen (Kohlberg 1996; Lind 2009a).

Nicht jede Methode ist geeignet, die moralische Urteils- und Diskursfähigkeit der Heranwachsenden zu fördern. Manche (wie das strikte Einüben von Verhaltensregeln) stärken den Autoritätsgehorsam der Heranwachsenden und behindern damit die Entwicklung moralischer Urteils- und Diskursfähigkeit. Wie mehrere Studien bestätigen, benötigen die Heranwachsenden zu ihrer moralischen Entwicklung eine bestimmte Lernumwelt, die sie zum Nachdenken und zur Auseinandersetzung mit anderen stimuliert (Lind 2000; Schillinger 2006).

## KMDD: Eine Methode und vier Gestaltungsregeln für effektive Moralerziehung

Die Tatsache, dass Moralerziehung bislang meist ineffektiv und manchmal sogar kontraproduktiv ist (Uhl 1996), zeigt einen dringenden Bedarf nach neuen Methoden der Moralerziehung an, die in Einklang mit den Erkenntnissen der modernen Moralpsychologie stehen und lernwirksam sind (Lind 2009a). Einen Teil ihrer Unwirksamkeit „verdankt“ die Moralerziehung vielleicht auch der Tatsache, dass sie vom übrigen Lernen in der Schule abgekoppelt ist. Eine effektive Moralerziehung sollte daher auch so offen und flexibel sein, dass sie sich in den Fachunterricht integrieren lässt.

Die *Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion (KMDD)*, die wir in Kooperation mit vielen Lehrkräften entwickelt haben, erfüllt diese Anforderungen. Sie kann in der Moralerziehung zweifach genutzt werden: zum einen als eine Methode, um die moralischen Kompetenzen von Schülern direkt und spezifisch zu fördern, auch im Fachunterricht. Oft genügen schon wenige Sitzungen, um spürbare Erfolge zu sehen. Erfahrene KMDD-LehrerInnen berichten, dass sich der Gewinn von Dilemmadiskussionen steigern lässt, wenn man sie am Anfang einer neuen Stoffsequenz einsetzt, weil sie bei geschickter Wahl der Dilemmageschichte helfen, das Interesse an dem Stoff und die Lernmotivation zu erhöhen. Zum anderen können die Gestaltungsregeln der KMDD, die sich als Hauptfaktoren für deren Effektivität herausgestellt haben (Lind 2002, 2008c, 2009a; Zierer 2006), generell zur Gestaltung des Unterrichts herangezogen werden. Damit, so zeigte sich, kann die gleiche Wirkung erzielt werden, wie mit Dilemmadiskussionen (Lind 2009b; siehe unten).

### Erste Gestaltungsregel: Freie Diskurs- und Lerngemeinschaft

Die Herstellung einer (angst-)freien Diskurs- und Lerngemeinschaft ist die wohl wichtigste Bedingung für gelingende Moralerziehung, aber auch die, die meist am schwersten zu erfüllen ist. Erst durch sie werden die grundlegenden Prinzipien des demokratischen Zusammenlebens erfahrbar und glaubwürdig. Die Idee der demokratischen Diskursgemeinschaft wurzelt in der kommunikativen Ethik (Habermas 1983; Apel 1990; Lind 2006b) und realisiert den demokratischen Leitgedanken des „one man one vote“ im Klassenzimmer (Power et al. 1989). Bereits der Rechtsgelehrte Gustav Radbruch, der das demokratische Rechtswesen in Deutschland entscheidend mitgestaltet hat, stellte in seinen Überlegungen zur „Erziehung Jugendlicher zum Rechtssinn“ fest: „Bloße Schullehre freilich wird solchen Rechtssinn nicht übermitteln können. Er muss im Schulleben selbst sichtbar gemacht werden. [...] Der Lehrer braucht seine Schüler nur erleben zu lassen, was sie täglich und stündlich leben, ihnen nur bewusst machen, was sie unbewusst empfinden, nur mit ihnen folgerichtig durchzudenken, was sie elementar fühlen, um ihnen die Fragen des Rechts und der Gerechtigkeit zu lebendiger Anschauung zu bringen.“ (Radbruch 1987, S. 213; siehe auch Dewey 1965/1915). Nur wer Demokratie als

Lebensform erfährt, wer erfährt, dass man gewaltfrei streiten kann, dass heikle Themen offen angesprochen werden dürfen und dass andere einem zuhören, auch wenn man anderer Meinung ist, sieht die Demokratie mit ganz anderen Augen an, als jemand, der sie lediglich als abstrakte Theorie oder als Beteiligung an politischen Institutionen kennenlernt (Lind 2006b, 2008a). Tatsächlich berichten viele Teilnehmer an Dilemmadiskussionen, dass sie ihnen Spaß machten und dass es ihnen wichtig war, dass sie in Ruhe nachdenken und ihren Standpunkt ohne äußeren Druck oder persönliche Angriffe vertreten konnten. Einige bemerkten, dass sie auch von den Argumenten der Gegenseite profitierten, weil, wie eine 10-jährige Schülerin sagte, sie dadurch die Möglichkeit hatte, „ihren eigenen Standpunkt zu überdenken“.

Von der Umwandlung des Klassenzimmers in eine druck- und angstfreie Diskursgemeinschaft profitiert auch der Fachunterricht. Wie jeder weiß, verringert Angst – vor herabwürdigenden Äußerungen des Lehrers, vor Hänseleien der Mitschüler und vor den Noten – die Lernfähigkeit bei den Schülern. In einer umfassenden Meta-Analyse der Wirkung verschiedener Maßnahmen der Unterrichtsgestaltung fanden Fraser et al. (1987) heraus, dass Noten nicht nur eine geringe Wirkung, sondern sogar eine negative Wirkung auf die Schulleistungen haben ( $r = -0,07$ ). Den höchsten Fördereffekt (von den insgesamt acht analysierten Maßnahmen) hatten Kurzpausen von wenigen Sekunden, die es den Schülern ermöglichten, sich auf die Instruktionen zu fokussieren und sie zu verarbeiten ( $r = +0,41$ ). Bei Dilemmadiskussionen nach der KMDD erhalten die Teilnehmer solche Kurzpausen zum Denken durch die „Ping-Pong-Regel“: Der Redner ruft aus der anderen Gruppen unter denen, die sich melden, jemanden auf, der auf seinen/ihren Beitrag antworten darf. Der Redner kann sich also immer erst versammeln, bevor der andere ihm antwortet. Es ist erstaunlich, dass schon wenige KMDD-Sitzungen mit ihrem druck- und angstfreien Raum zum Denken und Diskutieren genügen, um Schüler in ihrer Urteils- und Diskursfähigkeit merklich zu fördern (Lind 2009b).

## **Zweite Gestaltungsregel: Lernen als (Re-)Konstruktion**

Sokrates stellte die These auf, dass wir Menschen schon von Geburt an wissen, was moralisch richtig und falsch ist, und dass ein „Erzieher“ daher nur die Aufgabe hat, dem Heranwachsenden zu helfen, das (latent) vorhandene moralische Wissen zum Vorschein zu bringen. Die moderne moral-psychologische Forschung bestätigt diese These, wie wir gesehen haben. Moralische Prinzipien sind bereits von Geburt an als moralische Gefühle oder Ideale angelegt und als solche immer auch verhaltenswirksam. Gleichwohl sind sie, weil zunächst sehr vage und undifferenziert, kaum in der Lage, uns sicher durch die komplizierten moralischen Probleme zu lotsen, denen wir im Laufe unseres Lebens begegnen. Sie bedürfen der Verbindung mit unserem Verstand (Lind 1989). Sie müssen auf der Ebene der mündlichen und schriftlichen Kommunikation „rekonstruiert“ werden, damit die Heranwachsenden ihre moralischen Gefühle angemessen kommunizieren und die Gefühle ande-

rer verstehen können. „Konstruieren“ heißt auch, dass „Moral“ ein Produkt des menschlichen Geistes ist, auch wenn uns das nicht immer bewusst ist. Daher liegen moralische Dilemmas *im Auge des einzelnen Betrachters* (Lind 2006a). Damit Menschen trotz ihrer individuellen *Konstruktionen* sich miteinander austauschen und gegenseitig verstehen können, müssen ihre Konstruktionen sich angleichen können. Hierfür sind gemeinsame Erfahrungen und Kooperation notwendig (Piaget 1973), die ebenso Mittel wie Ziel der Moralerziehung sind (Dewey 1964). Dies ist ganz ähnlich wie im Sport, wo schnelles Fortbewegen eine gut trainierte Muskulatur voraussetzt, die sich aber nur bilden kann, wenn man sich öfter schnell fortbewegt.

### **Dritte Gestaltungsregel: Affektregulation**

Starke moralische Affekte sind, wie wir gesehen haben, eine notwendige Voraussetzung für moralisches Verhalten, aber sie sind potentiell auch ein Widersacher der Vernunft (Damasio 2004). Um Affekte auf einem für das Lernen optimalen Niveau zu halten, wechseln sich bei der KMDD Phasen der Herausforderung und Unterstützung ab. Der Ablauf einer KMDD-Sitzung wird im Lehrerhandbuch (Lind 2009a) ausführlich dargestellt. Durch einfühlsames Anpassen dieser Phasen gelingt es einem erfahrenen KMDD-Lehrer, den Erregungszustand für jeden in der Klasse in einem für das Lernen optimalen „Fenster“ zu halten. Es wurde noch nie beobachtet, dass Schüler in KMDD-Sitzungen einschlafen oder längere Zeit un aufmerksam sind, oder dass sie übererregt und aggressiv werden, selbst wenn es „schwierige“ Schüler sind und wenn es sich um schwierige Dilemmas handelt. Aber es ist nicht auszuschließen, dass unausgebildete Lehrkräfte Misserfolge erleben. Eine gründliche Ausbildung zum KMDD-Lehrer ist daher unerlässlich.

### **Vierte Gestaltungsregel: Selbstbestimmte Methodenevaluation**

Wie kann ein Lehrer wissen, ob sein Unterricht wirksam ist und ob seine Bemühungen sich gelohnt haben? Kaum jemand kann Motivation und Sorgfalt *auf die Dauer hochhalten*, wenn er keine Rückmeldung über den Erfolg seiner Arbeit bekommt. Unglücklicherweise gab es für die Messung der Lehrwirkung im Bereich der Moralerziehung bislang kaum valide Testinstrumente. Die meisten Tests beziehen sich nur auf moralisches Begriffswissen oder moralische Einstellungen. Mit dem *Moralisches Urteil-Test* (MUT) wurde erstmals ein objektives Instrument zur Erfassung moralischer Urteils- und Diskurskompetenz entwickelt (Lind 1978, 2008a; Weiß/ Zierer, 2010). Durch Erhebungen mit dem MUT vor und nach einer Unterrichtssequenz kann deren Förderwirkung zuverlässig ermittelt und kontinuierlich erhöht werden (Lind 2002, 2009b; siehe auch: [www.unikonstanz.de/itseprojekt/itse\\_home.htm](http://www.unikonstanz.de/itseprojekt/itse_home.htm)). Bei der KMDD wurde jede größere Änderung in Vorher-Nachher-Messungen mit dem MUT überprüft, bevor sie zum festen Bestandteil der Methode wurde. Mit MUT-Daten konnte auch nachgewiesen werden, dass Fachseminare eine starke, moralerzieherische Wirkung haben, wenn sie nach den vier Gestal-



tungsregeln der KMDD durchgeführt werden (Lind 2009b). Bislang liegen dazu noch keine Studien im Schulbereich vor. Aber wir vermuten, dass sich im schulischen Fachunterricht ähnliche Wirkungen erzielen ließen, wenn sie nach den vier KMDD-Regeln gestaltet würden (Lind 2009a).

## Umsetzungsprobleme

Mittels der KMDD lässt sich die moralische Urteils- und Diskursfähigkeit in jedem Fach, in jeder Schulform und auf fast allen Altersstufen (mit der KMDD ab dem dritten Schuljahr) sehr effektiv fördern. In der Praxis stößt ihr Einsatz jedoch gelegentlich auf Probleme. Das größte Problem liegt, so scheint es, in dem Mangel an Ausbildungsangeboten. Aber auch die Akzeptanz der Methode während der Implementierungsphase und die Frage der Benotung in der Moralerziehung können zum Problem werden.

### Ausbildung

Die Anwendung der KMDD erfordert eine gründliche Ausbildung der Lehrperson. Wenn der Unterricht die gewünschte Wirkung haben soll, muss er nicht nur die theoretischen Grundlagen dieser Methode kennen, sondern Übung in der Vorbereitung und Durchführung dieser Methode haben und sie an die Erfordernisse der Klasse und des Lehrplans anpassen können. Auch der Umgang mit moralischen Gefühlen stellt hohe Anforderungen an die Lehrperson. KMDD-LehrerInnen müssen – besonders bei hoch kontroversen Dilemmadiskussionen – ihre eigenen Gefühle verstehen und beherrschen können, um nicht durch ihre Körpersprache unbeabsichtigt Partei zu ergreifen. Eine gute Ausbildung im „Fach“ Moralerziehung muss daher ein intensives Verhaltenstraining beinhalten und sollte aus nahe liegenden Gründen selbst nach den Regeln gestaltet werden, die die Lehrer später im Unterricht anwenden sollen. Entsprechende Ausbildungsprogramme sind jedoch noch selten. (Der Autor bietet eine entsprechende Weiterbildung an: <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral>).

### Akzeptanz

Bei Einführung der KMDD entstehen (wie bei der jeder Neuerung) oft Akzeptanzprobleme. Meist sind diese Probleme unbedeutend, weil die Entscheidung für den Einsatz der KMDD meist im pädagogischen Ermessen der LehrerInnen liegt. Gewisse Schwierigkeiten können sich ergeben, wenn die Lehrkraft Prüfungen bestehen muss und der Einsatz der KMDD ein Risiko für das Prüfungsergebnis darstellt, oder wenn Kollegen oder Eltern an der Diskussion bestimmter moralischer Dilemmas Anstoß nehmen. Das ist aber sehr selten der Fall. Im Gegenteil, meist geben Kollegen, Eltern und Schüler sehr positive Rückmeldungen. Das liegt vermutlich auch daran, dass KMDD-Lehrer auf die Implementierung der neuen

Methode vorbereitet werden und die Methode systematische Rückmeldungen nach jeder Sitzung vorsieht. Es hat sich auch sehr bewährt, Prüfer, Kollegen und Eltern einzuladen, an KMDD-Sitzungen teilzunehmen oder gar Supervisionsfunktion zu übernehmen.

## Missbrauch

Lehrpersonen, die die Dilemma-Methode anwenden, ohne darin gründlich ausgebildet zu sein, erzielen bei ihren Schülern kaum nachweisbare und nachhaltige Lerneffekte. Sie können allenfalls den Unterhaltungswert von Dilemmadiskussionen ausnutzen, und oft auch dies nicht. Schüler reagieren auf falsch eingeführte Dilemmageschichten oft gar nicht oder reden bloß durcheinander. Ungeschulte LehrerInnen sollten auch bedenken, dass das von ihnen gewählte Dilemma bei ihren Schülern emotionale Störungen auslösen kann, die sie nicht erkennen und denen sie – aufgrund ihrer mangelnden Ausbildung – auch nicht entgegenwirken können. Damit durch solchen Missbrauch der Methode die Arbeit von ausgebildeten LehrerInnen nicht in Misskredit gebracht wird, ist die *Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion (KMDD®)* als Textmarke geschützt.

## Benotung

Wenn man will, dass Moralerziehung glaubwürdig und effektiv ist, dann schließt das die Benotung „moralischer“ Leistungen aus. Moralkompetenz verstehen wir als die Fähigkeit, sich an *inneren* moralischen Prinzipien zu orientieren – die Benotung nach *äußeren* Normen steht dazu in Widerspruch. Angesichts der Notwendigkeit eines noten- und angstfreien Lernklimas stellt die Behinderung des Lernens durch Benotung (Fraser et al., 1987) zudem einen bedenklichen Eingriff in das Grundrecht auf Bildung und damit ein echtes Paradox der Moralerziehung dar. Da viele Regierungen immer noch auf Noten pochen (nur wenige Staaten wie Finnland verzichten bis zur 8. Klasse auf Noten und machen damit gute Erfahrungen), wird man sich hier auf einen Kompromiss einstellen müssen. Dieser Kompromiss darf jedoch nicht soweit gehen, dass er den Erfolg der Moralerziehung in Frage stellt. Auf keinen Fall dürfen das Verhalten der Teilnehmer in einer Dilemmadiskussion und ihre MUT-Ergebnisse in die Notenwertung einfließen. Die Nutzung des MUT als Benotungsgrundlage würde nicht nur das moralische Lernen der Teilnehmer behindern, sondern den MUT als Instrument für Wirkungsanalysen schnell wertlos machen. Es ist daher verboten, den MUT zur *Bewertung* von identifizierbaren Personen, Schulen oder Ländern einzusetzen.

## Schluss

Wir wissen heute, Sokrates hatte Recht. Wir müssen unseren Mitmenschen keine moralischen Orientierungen vermitteln, da sie ihnen schon angelegt sind. Aber

moralische Urteils- und Diskursfähigkeit ist uns nicht durch Geburt mitgegeben, sondern sie muss gefördert werden. Wir haben hier eine psychologisch gut fundierte und intensiv erprobte Methode beschrieben, die Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion, mit der dies effektiv getan werden kann. Die dringlichste Aufgabe ist nun, Lehrern und Lehrerinnen eine gute Aus- und Weiterbildung in dieser und ähnlichen Methoden anzubieten, damit jeder Schüler in den Genuss einer effektiven Moralerziehung kommen kann.

## Literatur

- Apel, Karl-Otto (1990): Diskurs und Verantwortung. Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral, Frankfurt: Suhrkamp
- Bierhoff, Hans Werner (1999): Psychologie hilfreichen Verhaltens, Stuttgart: Kohlhammer
- Damasio, Antonio (2004): Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn, München: List Verlag (Original 1994)
- De Waal, Frans (2007): Primaten und Philosophen: Wie die Evolution die Moral hervorbrachte, München: Hanser
- Dewey, John (1964): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, Braunschweig: Georg Westermann Verlag (Original 1915)
- Fraser, Barry J./Walberg, Herbert J./Welch, Wayne W. & Hattie, John A. (1987): Syntheses of educational productivity research. *International Journal of Educational Research* 11, S. 145–252
- Hamlin, J. Kiley/Wynn, Karen/Bloom, Paul (2007): Social evaluation by preverbal infants. *Nature*, 450, S. 557–560
- Hemmerling, Kay/Scharlipp, Matthias/Lind, Georg (2009): Die Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion für die Bildungsarbeit mit Risikogruppen. In: Mayer, Klaus/Schildknecht, Huldreich (Hrsg.): *Dissozialität Delinquenz Kriminalität. Ein Handbuch für die interdisziplinäre Arbeit*, Zürich: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften
- Higgins, Ann/Power, Clark/Kohlberg, Lawrence (1984): The relationship of moral atmosphere to judgments of responsibility. In: Kurtines, William H./Gewirtz, Jack L. (Hrsg.): *Morality, Moral Behavior and Moral Development*, New York: Wiley, S. 74–106
- Jool, Jesper (2005): *Aus Erziehung wird Beziehung. Authentische Eltern – kompetente Kinder*, Freiburg: Herder
- Kohlberg, Lawrence (1964): Development of moral character and moral ideology. In: Hoffman, Martin L./Hoffman, L.W. (Hrsg.): *Review of Child Development Research*, Vol. I, New York: Russell Sage Foundation, S. 381–431
- Kohlberg, Lawrence (1995): *Die Psychologie der Moralentwicklung*, Frankfurt: Suhrkamp.
- Lind, Georg (1978): Wie misst man moralisches Urteil? Probleme und alternative Möglichkeiten der Messung eines komplexen Konstrukts. In: Portele, Gerhard (Hrsg.): *Sozialisation und Moral*, Weinheim: Beltz, S. 171–201
- Lind, Georg (1989): Die Entwicklung moralischer Gefühle durch Vernunft und Dialog. In: Lind, Georg/Pollitt-Gerlach, Gundula (Hrsg.): *Moral in 'unmoralischer' Zeit. Zu einer partnerschaftlichen Ethik in Erziehung und Gesellschaft*, Heidelberg: Asanger, S. 7–32
- Lind, Georg (1998): Gewalt und Krieg als niedrigste Stufe der Konfliktbewältigung. In: Kempf, Wilhelm/Schmidt-Regener, Irena (Hrsg.): *Krieg. Nationalismus, Rassismus und die Medien*, Münster: LIT-Verlag, S. 273–282
- Lind, Georg (2000): The importance of role-taking opportunities for self-sustaining moral development, *Journal of Research in Education*, 10 (1), S. 9–15

- Lind, Georg (2002): *Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung*, Berlin: LogosVerlag
- Lind, Georg (2006a): Das Dilemma liegt im Auge des Betrachters. Zur Behandlung bio-ethischer Fragen im Biologie-Unterricht mit der Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion. In: *Praxis der Naturwissenschaften. Biologie in der Schule*, 55 (1), S. 10–16
- Lind, Georg (2006b): Teilhabe an der Argumentationsgemeinschaft als Ziel der Bildung: Die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion. In: Grundler, Elke/Vogt, Rüdiger (Hrsg.): *Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien*, Tübingen: Stauffenburg, S. 167–175
- Lind, Georg (2008a): Teaching students to speak up and to listen to others: Cultivating moral democratic competencies. In: Lund, Darren E. / Carr, Paul R. (Hrsg.): *Doing democracy and social justice in education: Political literacy for all students*, New York Peter Lang Publishing, S. 185–220
- Lind, Georg (2008b): The meaning and measurement of moral judgment competence revisited A dual-aspect model. In: Fasko, Daniel/Willis, Wayne (Hrsg.): *Contemporary Philosophical and Psychological Perspectives on Moral Development and Education*, Cresskill/NJ: Hampton Press, S. 185–220
- Lind, Georg (2008c): Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion als methodischer Beitrag zur Werteerziehung. In: *Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.): Werte machen stark. Praxishandbuch zur Werteerziehung*, Augsburg: Brigg Verlag, S. 45–53
- Lind, Georg (2009a): *Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung*, zweite, erweiterte Auflage, München: Oldenbourg
- Lind, Georg (2009b): Favorable learning environments for moral development – A multiple intervention study with nearly 3.000 students in a higher education context. Paper presented at the annual meeting of AERA in San Diego/CA Ms.: <http://seminars.kmdd.info>
- McNamee, Sharon (1977): Moral behavior, moral development and motivation. *Journal of Moral Education*, 7(1), S. 27–31
- Milgram, Stanley (1974): *Das Milgram-Experiment*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Oser, Fritz & Althof, Wolfgang (1992): *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*, Stuttgart: Klett-Cotta
- Power, F. Clark/Higgins, Ann/Kohlberg, Lawrence (1989): *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*, New York: Columbia University Press
- Prehn, Kristin/Wartenburger, Isabell/Mériaux, Katja/Scheibe, Christina/Goodenough, Oliver R./Villringer, Arno/van der Meer, Elke/Heekeren, Hauke R. (2008): Influence of individual differences in moral judgment competence on neural correlates of socio-normative judgments. In: *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 3(1), S. 33–46
- Radbruch, Gustav (1987): *Rechtsphilosophie. Gesamtausgabe, Band 13.*, herausgegeben von Arthur Kaufmann, Heidelberg: C.F. Müller
- Piaget, Jean (1973): *Das moralische Urteil beim Kinde*, Frankfurt: Suhrkamp (Original 1932)
- Rest, James R. (1969): Level of moral development as a determinant of preference and comprehension of moral judgments made by others. In: *Journal of Personality*, 37 (1), S. 220–228
- Uhl, Siegfried (1996): *Die Mittel der Moralerziehung und ihre Wirksamkeit*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Weiß, Sabine/Zierer, Klaus (2010): Der MUT (Moralisches-Urteil-Test). In: Zierer, Klaus (Hrsg.): *Kompendium „Schulische Werteerziehung“*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 238–246
- Zierer, Klaus (2006): *Können Kinder Moral lernen? Eine Evaluationsstudie zur Moralerziehung in der Grundschule*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren