

Thomas Schirmacher

Zur Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion (KMDD)

1 Darstellung

1.1 Einleitung

Georg Lind¹ (geboren 1947) ist Psychologieprofessor an der Universität Konstanz und durch seine Beiträge zur Moralentwicklung von Kindern bis zu jungen Erwachsenen in Weiterentwicklung der Sicht Lawrence Kohlbergs und durch ihre praktisch-pädagogische Umsetzung durch die Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion (KMDD) bekannt.²

„Die KMDD kann in allen Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen eingesetzt werden. Sie fand Eingang in Schulen, Hochschulen, berufliche Weiterbildung, Streitkräfte, Gefängnisse und Altersheime im In- und Ausland.“³ Die KMDD wird vor allem in weiterbildenden Schulen, aber eben auch in so unterschiedlichen Einrichtungen wie im Justizvollzug⁴ oder in der Sozialarbeit angewendet. In Baden-Württemberg werden Biologielehrer für das Projekt Bioethik mit der KMDD vertraut gemacht. Außerhalb Europas wurden 100 Lehrer in einem Distrikt Kolumbiens ausgebildet, das Bildungsministerium empfiehlt das Programm allen Lehrern des Landes. In Mexiko haben Universitäten ihre Ethikprofessoren in der KMDD ausbilden lassen, vor allem Medizinethiker⁵. Eine polnische Universität nimmt die KMDD in ihr Ausbildungsprogramm auf.⁶

1 S. www.uni-konstanz.de/ag-moral/ und de.wikipedia.org/wiki/Georg_Lind [Stand der zitierten Webseiten: 22.4.2011].

2 S. www.uni-konstanz.de/ag-moral/moral/dildisk-d.htm.

3 <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/moral/dildisk-d.htm>.

4 Vgl. Kay Hemmerling, Matthias Scharlipp, Georg Lind: *Die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion für die Bildungsarbeit mit Risikogruppen*, 303-311 in: Klaus Mayer, Huldreich Schildknecht: *Dissozialität, Delinquenz, Kriminalität: Ein Handbuch für die interdisziplinäre Arbeit*, Zürich: Schulthess: 2009.

5 S. z. B. http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Hernandez-2005_Medicine-Professionalism_short.pdf.

6 Alles nach Eigenangaben Linds. Die aktuellste Zusammenstellung fand ich in Georg Lind: Die Förderung moralisch-demokratischer Kompetenzen mit der Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion, 285-301 in: Brigitte Latzko (Hg.): *Moralische Entwicklung und Erziehung in Kindheit und Adoleszenz*, Göttingen: Hogrefe: 2010, 288.

2007 erteilte die Bundeswehr Lind den Auftrag, ihre für Ausbildung aller Art Verantwortlichen, gleich ob Offiziere, Psychologen oder Militärgeistliche zu KMDD-Lehrern fortzubilden. Es war eine Diskussion im Anschluss meines Vortrages zur Ethikausbildung in der Bundeswehr in der Akademie für Kommunikation der Bundeswehr in Strausberg,⁷ die mich anregte, mich der Thematik einmal grundsätzlicher anzunehmen.

In der Praxis sind sog. Dilemma-Stunden⁸ das Hauptwerkzeug der KMDD. Als optimale Länge für eine Dilemma-Stunde gibt Lind 80-100 Minuten vor. In den ersten 15 Minuten wird das Dilemma erläutert, dann folgen 15 Minuten mit Probeabstimmung und Gruppenbildung. Anschließend werden in jedem Meinungslager kleine Gruppen von 3-4 Teilnehmern gebildet, die ihre Gründe austauschen. Dann folgt 40 Minuten lang eine Plenumsdiskussion nach Erläuterung der Diskussionsregeln für das Argumente-Ping-Pong, bei dem jeder Redner den nächsten aufruft. Dann bringt jede Gruppe 10 Minuten lang ihre Argumente in eine Rangreihe. Für die Schlussabstimmung und für einige Nachfragen sind je 5 Minuten vorgesehen.

1.2 Grundlagen

Linds beide Hauptwerke, tragen einen ähnlichen Titel. Das allgemeinere heißt „Moral ist lehrbar“⁹, das eher wissenschaftlich Begründende heißt „Ist Moral lehrbar?“¹⁰. Daneben sind einige neueste Aufsätze von Bedeutung.¹¹ Grundlegend ist Linds Überzeugung, dass eine moralische Handlung als Ausfluss moralischer Entscheidungen nicht statisch durch die Kenntnis moralischer Positionen entstehen, sondern durch den bewussten Diskurs zwischen verschiedenen moralischen Möglichkeiten anlässlich einer konkreten Situation. „Wo wir von morali-

7 „Sicherheitspolitische Expertenrunde der Informationsarbeit, Umsetzung der Ethischen Aus- und Weiterbildung in der Informationsarbeit der Bundeswehr“ vom 18. bis zu 20. März 2009 an der AIK Strausberg“, s. auch <http://www.bucer.eu/bq.html>, dort BQ Nr. 96 = 12/2009 „Bundeswehr braucht Ethiker“.

8 Siehe die Tabelle mit dem „Ablaufschema“ in Georg Lind: *Moral ist lehrbar*, EGS-Texte, München: Oldenbourg, 2. Aufl., 2009, 83–84.

9 Lind: *Moral ist lehrbar*. In dieser 2. Auflage finden sich einige kleinerer, aber wesentliche Änderungen der KMDD, s. 149–158.

10 Georg Lind: *Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung*, Berlin: Logos, 2. Aufl., 2002.

11 Die neuesten gedruckten Veröffentlichungen sind: Georg Lind (Hg.): *Moral Judgements and Social Education*, New Brunswick (NJ): Transaction, 2010; Lind: *Förderung*; Hemmerling, Scharlipp, Lind: *Methode*; vgl. auch Georg Lind: *Gewissen lernen? Zur Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion*, 101–112 in: Anton A. Bucher (Hg.): *Moral, Religion, Politik: Psychologisch-pädagogische Zugänge*. Berlin: Lit, 2007.

scher Urteilsfähigkeit sprechen, meinen wir daher immer eigentlich auch moralische Diskursfähigkeit.“¹²

Die Konstanzer Dilemma-Methode baut grundsätzlich auf dem moralischen Stufenentwicklungsschema von Lawrence Kohlberg¹³ und Moshe Blatt¹⁴ auf (auf das unten noch ausführlicher eingegangen wird), ändert dessen praktische Umsetzung aber ab. Durch die kontrollierte Konfrontation mit Dilemmasituationen von angeleiteten Gruppen entstand ein Verfahren zur vertieften Diskussion und Reflexion moralischer Konflikte.

Es sind vor allem zwei Kritikpunkte an der Blatt-Kohlberg-Methode, die Lind vorbringt.¹⁵ Zum ersten geht die moralische Entwicklung nicht einfach automatisch die sechs Stufen von unten nach oben, sondern kann vor und zurück gehen.¹⁶ Zum zweiten führt die Gesprächsmethode Kohlbergs aufgrund ihres autoritativen Elements in der Bewertung und Einstufung der Beiträge nicht zu einer Entwicklung der moralischen Fähigkeiten von innen heraus,¹⁷ was Lind besser gelöst zu haben meint.

Gegen die kognitive Entwicklungstheorie der Moral nach Jean Piaget und Kohlberg und die ihr entgegengesetzte Sozialisationstheorie stellt Lind daher die Bildungstheorie als dritten Weg der Erziehung.¹⁸ Nach ihr stagniert die Entwicklung des moralischen Urteilsvermögens, wenn sie nicht durch Bildung stimuliert

12 Lind: *Moral ist lehrbar*, 19 (kursiv ausgelassen).

13 Bes. ebd., 46–47.

14 Moshe Blatt, Doktorand Kohlbergs, fügte zu Kohlbergs Methode den sogenannten ‚Blatt-Effekt‘ hinzu, vgl. Detlef Garz: *Lawrence Kohlberg: Zur Einführung*, Hamburg: Junius, 1996, 132–134. Neu in der Pädagogik war auch Kohlbergs und Blatts Sicht, wie sich das moralische Urteil entwickelt, wobei zwei Festlegungen zentral waren: 1. nur ein kognitiver Konflikt lässt ein Kind höherstufige Urteile entwickeln; 2. moralische Aussagen und Urteile lassen ein Kind nur dann ein höherstufiges Urteil entwickeln, wenn diese Urteile von einer höheren Stufe her kommen.

15 Siehe die bereits frühe Auseinandersetzung mit Kohlberg in: Georg Lind, Jürgen Raschert (Hg.). *Moralische Urteilsfähigkeit: Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg*. Weinheim: Beltz, 1987. Zur Kritik Linds an Kohlberg vgl. Helga Scheibenpflug: *Die höchste Stufe der Moral: Adäquate Beschreibung anhand des Stufenmodells der Moralentwicklung von Lawrence Kohlberg unter Weiterführung der Kritik der praktischen Vernunft Immanuel Kants*, Kovač: Hamburg, 2007, 102–106, 268–269, allgemein zu Kritikern Kohlbergs 87–119.

16 Lind: *Förderung*, 289; vgl. zu Kohlbergs Fixierung der Reihenfolge Alexander Schimmel: *Die Theorie der Entwicklung des religiösen Urteils (Fritz Oser & Paul Gmünder): Darstellung und Diskussion eines multidisziplinären Ansatzes*, Saarbrücken: VDM Verlag Müller, 2008, 12–13 und William Crain: *Theories of Development*, Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall, 1992³, 143–144.

17 So bes. in Lind: *Förderung*, 286.

18 Siehe vor allem die Habilitationsschrift Georg Lind: *Eine sozialpsychologische Untersuchung zur Veränderbarkeit der moralischen Urteilsfähigkeit durch Bildungsprozesse*, Habilitationsschrift Katholische Universität Eichholz, Konstanz, 1992.

wird. Die Bildungstheorie fußt dabei auf der kognitiven Entwicklungstheorie, ändert diese aber an entscheidenden Punkten. Die Sozialisationstheorie gilt dagegen für Lind als eindeutig widerlegt.¹⁹

Lind folgt daneben eigenständig Jürgen Habermas, John Dewey und anderen Größen des Konstruktivismus, sowie der kommunikativen Ethik von Habermas und der Diskursmethode von Fritz Oser²⁰.

Den Konstruktivismus sieht Lind vor allem in zweierlei Hinsicht als Vorgabe für seine Methode. 1. Lernen geschieht von innen heraus.²¹ (Die Welt muss von jedem aktiv konstruiert werden.) Und 2. gibt es immer mehrere unterschiedliche Wahrnehmungen eines Dilemmas, nicht nur unterschiedliche Meinungen darüber, wie man es lösen soll.²²

Lind hat die Grundlagen seiner Sicht in verschiedenen Veröffentlichungen unterschiedlich zusammengestellt und nummeriert. In ‚Ist Moral lehrbar?‘ sieht das so aus:²³

1. „Die Lösung moralischer Probleme hängt tatsächlich in ähnlicher Weise von erworbenen Fähigkeiten (und nicht nur von der richtigen Einstellung oder Motivation) ab, wie die Lösung anderer Arten von Handlungsproblemen.“²⁴ Vorsätze und Wollen allein reichen nicht aus, um moralisch zu handeln.
2. Moralische *Fähigkeiten* und moralische *Einstellungen* sind keine zwei getrennte Komponenten, sondern Aspekte derselben Sache. So kann man die *kognitiven* und die *affektiven* Aspekte des moralischen Verhaltens zwar unterscheiden, aber nicht trennen.
3. Für die Pädagogik bedeutet das, dass Lehrer und Eltern nicht einfach vor der Alternative stehen, ihren Kindern keine moralischen Vorgaben zu machen oder sie zu *indoktrinieren*, sondern vielmehr ihre moralische Kompetenz insgesamt fördern muss.

An anderer Stelle heißt es bei Lind: „Die theoretischen Grundlagen bilden die *Zwei-Aspekte-Theorie des moralischen Verhaltens und die Bildungstheorie der*

19 Lind: *Ist Moral lehrbar?*, 18–21, 251.

20 Fritz Oser: *Moralisches Urteil in Gruppen – Soziales Handeln – Verteilungsgerechtigkeit. Stufen der interaktiven Entwicklung und ihre erzieherische Stimulation*, Frankfurt: Suhrkamp, 1981; Fritz Oser, Maria Spychiger: *Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*, Weinheim: Beltz, 2005; Roland Reichenbach, Fritz Oser (Hg.): *Die Psychologisierung der Pädagogik. Übel, Notwendigkeit oder Fehldiagnose*, Weinheim: Juventa, 2002; über Oser: Schimmel: *Theorie*.

21 Hemmerling, Scharlipp, Lind: *Methode*, 304.

22 Ebd., 305.

23 Georg Lind: *Ist Moral lehrbar?*, 11–12, 65.

24 Ebd., 11.

Moralentwicklung.²⁵ Dazu kommen vier praktische Grundlagen für die KMDD²⁶:

1. Das Prinzip der „Gleichwürdigkeit“ aller an der Diskussion Beteiligten;
2. Das Prinzip des Lernens als „Konstruktion“;
3. Das Prinzip der „Affektregulation“: Moralische Affekte sind die Basis jedes moralischen Verhaltens, oft aber auch ein Hindernis für gewaltfreie, vernünftige Lösungen;
4. Das Prinzip der selbstbestimmten Kursevaluation – ständige Kontrolle der Methode.

1.3 Überprüft

Fast die gesamte zahlreiche Literatur zur KMDD stammt entweder von Lind selbst – beginnend mit seiner Dissertation von 1985²⁷ – oder er ist Mitautor bzw. Mitinitiator. Die Bücher und Aufsätze überschneiden sich inhaltlich sehr stark, textmäßig relativ stark. Es gibt leider kaum unabhängige Literatur über die KMDD.²⁸ Lind zitiert vor allem Studien, an denen er beteiligt war oder die er mit initiiert hat, die allerdings seit Anfang der 1980er Jahre auch eine beeindruckte Zahl und Themenbreite umfassen.

Immer verweist Lind darauf: „Die KMDD ist eine der wenigen Unterrichtsmethoden, die experimentell überprüft wurden und von der wir wissen (und nicht nur vermuten), dass sie sehr wirksam ist ...“²⁹

Getrübt wird die Begeisterung dadurch, dass viele der Überprüfungen mit dem ebenfalls von Lind und in enger Verbindung zur KMDD-Methode entwickelten Moralischen-Urteil-Test (MUT) durchgeführt werden, also manches, was bewiesen werden soll, bereits voraussetzen. Schaut man die von Lind selbst zusammengestellten und vorgetragenen Studien durch³⁰, so sind sie durchaus beeindruckend.

25 Lind: *Förderung*, 285.

26 Ebd., 292–294; ähnlich, aber ohne den 4. Punkt, in Lind: *Moral ist lehrbar*, 12–155.

27 Georg Lind: *Inhalt und Struktur des moralischen Urteilens: Theoretische, methodologische und empirische Untersuchung zur Urteils- und Demokratiekompetenz bei Studierenden*, Diss. Universität Konstanz, 1984. neu gesetzte Online-Neuaufgabe, 2000. http://www.uni-konstanz.de/psychologie/ag-moral/pdf/Lind-1985_Inhalt-und-Struktur.pdf.

28 Unveröffentlicht ist Ingo Wetter: *Die Frage der Messbarkeit moralischer Urteilsfähigkeit. Die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion*, Vortrag an der Akademie für Information und Kommunikation der Bundeswehr in Strausberg am 26.9.2006 (unveröffentlichtes Manuskript), das ich mit freundlicher Genehmigung des Verfassers verwende.

29 Lind: *Moral ist lehrbar*, 155 (im Anhang zur 2. Auflage, mit Belegen), auch unter <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/moral/dildisk-d.htm>.

30 In Grafiken zusammengestellt in Georg Lind: *How Effective is the Konstanz Method of Dilemma Discussion (KMDD)?* Powerpoint-Präsentation mit Grafiken ca. 2010. Vgl. http://www.comitenorte.org.mx/ciudadania/docs/taller3/6_kmdd_effectsize.pdf.

ckend, aber nur selten wirklich unabhängig erstellt. Dazu gehört vor allem eine thailändische Studie. Lind schreibt dazu:

„Die hohe Effektivität der Konstanzer Methode wurde inzwischen in einem sorgfältig angelegten Interventions-Experiment mit Hochschulstudenten in Thailand bestätigt, bei der die Teilnehmer nach Zufall auf die Experimental- und die Kontrollgruppe aufgeteilt wurden (Lerkiatbundit et al., 2006).“³¹

1.4 Bildung

Lind stellt fest: „Zunächst einmal ist festzuhalten, dass die Befundlage eindeutig ist: Umfang und Qualität der Allgemeinbildung zeigen den stärksten Zusammenhang mit dem Niveau der moralischen Urteilsfähigkeit. Das gilt unabhängig von der Untersuchungsmethode.“³²

Lind fragt dann aber, warum Menschen mit viel Bildung oft moralisch überfordert oder gar kriminell sind. Erstens, so Lind, seien moralische Anforderungen und Versuchungen bei gebildeten Menschen größer, dass sie mit komplexeren moralischen Problemen konfrontiert werden.

Zweitens sieht Lind einen Unterschied aufgrund der Qualität der Bildung. Er schreibt:

„Natürlich fördert auch Bildung generell die moralisch-demokratischen Fähigkeiten ..., wenn auch meist im geringeren Maße als dies mit Methoden wie der KMDD möglich ist. Neue Studien zeigen aber, dass nicht jede Art von Bildung förderlich ist, sondern nur qualitativ hochwertige Bildung dazu in der Lage ist. Ein guter Indikator für die Qualität von Bildung sind die Gelegenheiten zur Verantwortungsübernahme und angeleiteten Reflexion, die sie den Lernenden bietet ...“³³

Wenn auch Allgemeinbildung „die moralisch-demokratischen Fähigkeiten“ fördert, so gilt dies doch eigentlich nur für „eine qualitativ hochwertige Bildung, zu der vor allem die kontinuierlichen und balancierten Gelegenheiten zur Verantwortungsübernahme und angeleiteten Reflexion“ gehören.³⁴

31 Lind: *Moral ist lehrbar*, 155 (im Anhang zur 2. Auflage, mit Belegen), auch unter <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/moral/dildisk-d.htm>, zu Sanguan Lerkiatbundit u. a.: Impact of the Konstanz method of dilemma discussion on moral judgment in allied health students: a randomized controlled study. *Journal of allied Health* 35, 2006, 101–108 (bei Lind falsch zitiert).

32 Lind: *Moral ist lehrbar*, 121–122.

33 Lind: *Förderung*, 295.

34 Alles ebd., 295.

2 Zur Beurteilung, vor allem aus säkularer Sicht

2.1 Nicht nur, sondern auch

Eine Kernaussage Linds lautet: „Ein reifes moralisch-demokratisches Verhalten hängt nicht nur von den moralischen Idealen und Vorsätzen einer Person ab, sondern auch oder vor allem von ihrer Fähigkeit, diese Ideale im Alltag konsistent und differenziert anzuwenden.“³⁵

Dieser Aussage kann man nur voll und ganz zustimmen. Das für mich zentrale Problem bei der KMDD ist allerdings, dass oft aus dem „nicht nur ... sondern auch“ (also Werte/Ideale einerseits und deren Anwendung andererseits) zunächst ein „vor allem“ (Anwendung) und schließlich ein ‚Nur‘ wird, insofern es eigentlich gar keine Rolle mehr spielt, welche Werte angewandt werden beziehungsweise der Gedanke fehlt, dass es grundsätzliche und unantastbare Werte und dass es Unwerte gibt. (Darauf, dass Lind in Form der Demokratie und ihrer Werte – etwa der privaten Gewaltlosigkeit – doch stark Werte voraussetzt, wird unten näher eingegangen.)

Man könnte es auch anders formulieren – und hier spricht natürlich der Ethiker in mir: Bei aller Wichtigkeit, die ein Psychologe dem psychologischen Prozess der ethischen Entscheidungsbildung einräumt und von der zu lernen ist, droht die Gefahr, dass Ethik ein rein psychologischer Prozess wird, der mit juristisch, philosophisch oder theologisch begründbaren und herleitbaren Inhalten immer weniger zu tun hat.

So heißt es dann: Das zentrale Problem Heranwachsender ist „der Mangel an Fähigkeit“ „moralische Werte und Prinzipien im Alltag richtig anzuwenden“³⁶.

Richtig ist, dass es hier um ein großes Problem geht und die KMDD eine gute Übungsmethode darstellt. Aber das ‚zentrale‘ Problem der Heranwachsenden heute ist nicht nur oder allein ‚zentral‘, dass ihnen die Fähigkeit zur Anwendung fehlt, sondern dass sie oft gar keine bewussten und gesicherten Werte mehr zum Anwenden haben. Nun führt dann sicher die fehlende Anwendungsübung dazu, auch keine Werte mehr an- und ernstzunehmen. Und die Anwendungsübung hilft oft, den Jugendlichen ihr Manko bewusst zu machen oder verschüttete Werte neu zu entdecken oder sich erstmals überhaupt für bestimmte Werte zu interessieren und zu entscheiden.

Aber wer Jugendliche zu moralisch urteilenden Bürgern in einer Demokratie erziehen will, braucht beides: Das Erklären und Herleiten von Werten und Unwerten, das Schmachhaftmachen von Werten in Gespräch und Diskussion, und dann auch das Einüben ihrer Anwendung.

35 Lind: *Moral ist lehrbar*, 18.

36 Ebd., 18–19.

„Lind kritisiert, dass er die Erfahrung gemacht hat, dass viele Kinder und Jugendliche in ihrem Leben noch nie mit irgendjemandem über ihre Probleme gesprochen haben. Die Eltern geben auf Nachfrage an, mit den Gesprächswünschen der Kinder überfordert zu sein.“³⁷ Das ist natürlich von Lind richtig beobachtet, aber auch hier geht es nicht nur (natürlich auch!) darum, dass die Eltern die Entscheidungswege nicht vermitteln oder diskutieren, sondern dass sie oft selbst nur ein schwimmendes Wertefundament haben, sich nicht trauen, ihre Werte noch als ‚besser‘ darzulegen oder die wenigen vorhandenen, vergleichsweise stabilen Werte nicht als Vorbilder vorleben.

Miteinander moralische Fälle zu diskutieren, fehlt allerorten, vor allem aber auch im Elternhaus. Auch im Gespräch mit Kindern und Jugendlichen sollten sowohl 1. fiktive Situationen, als auch 2. reale Fälle in der Umwelt, von denen man selbst nicht betroffen ist, und 3. solche aus dem eigenen Leben diskutiert werden. Solche Diskussionen sind wichtig, damit die Kinder und Jugendliche ihren eigenen Wertekanon entwickeln und/oder den der Eltern aus eigener Anschauung und Überzeugung annehmen und auf ihre Weise umsetzen. Und solche Diskussionen können auch dann weiter hilfreich sein, wenn sich der Wertekanon der Eltern und der der Kinder auseinandergelebt haben.

Ob das aber wirklich alles ist? Müssen Eltern nicht auch einen Wertekanon besitzen, erklären, herleiten, verteidigen, vorleben, aber auch im Gespräch deutlich machen, wie schwer es manchmal sein kann, ihn umzusetzen?³⁸

Im Übrigen: Man kann auch viel Moral anwenden und einüben und weil es die falsche Moral ist, trotzdem Schaden anrichten. Um es überspitzt zu formulieren: Ein Einüben von Dilemmasituationen hätte unter SS-Angehörigen im KZ wohl kaum etwas geändert, da ein Unrechtbewusstsein weitgehend fehlte, zumal natürlich eine eigenständige Meinung bei der SS sowieso nicht vorgesehen war. Auch im Dritten Reich wurde ja viel moralisiert und moralisch ‚angewandt‘³⁹, von den Herrschenden ebenso wie von ihren Gegnern, etwa in den USA. Wer ‚recht‘ hatte, konnte man nicht an der Menge des Moralisiertens erkennen.

Natürlich ist das genau das Gegenteil von dem, was Lind erreichen möchte, wie seine Parteinahme für Demokratie und Gewaltlosigkeit immer wieder deutlich machen, aber kann man wirklich Moral erlernen, wenn man an der Diskussion über die Inhalte der Moral, wie sie Philosophie und Theologie seit Jahrhunderten führen, weitgehend vorbei geht, zumindest in der Methodenvorgabe und der Zielvorgabe?

Wählen wir als Beispiel direkt die Gewaltlosigkeit? Gilt sie grenzenlos? Gibt es nicht eine Ethik der Gewalt, die etwa für das Gewaltmonopol des Staates zum Schutze aller tragend ist? Kann Gewaltlosigkeit nicht auch in bestimmten Situa-

37 Wetter: *Messbarkeit*.

38 Vgl. Thomas Schirrmacher: *Moderne Väter*, Holzgerlingen: Hänssler, 2007.

39 Siehe Thomas Schirrmacher: *Hitlers Kriege religion*, Bonn: VKW, 2007, Bd. 1.

tionen unmoralisch sein?⁴⁰ Müsste es nicht gerade auch Thema der Dilemmadiskussionen sein, in welchen Situationen Gewaltlosigkeit, ja sogar demokratische Abstimmungsverfahren, anderen Menschen schaden? Und kann man in Dilemmadiskussionen Gewaltlosigkeit vorgeben, wenn man diskutiert, wie man auf Gewalt reagieren soll, die einem ungefragt entgegentritt?

Noch ein Beispiel für die Gefahr, dass aus dem sowohl/als auch ein ‚nur‘ wird. Lind schreibt:

„Der Wunsch, moralisch zu handeln, setzt also mehr voraus als moralische Ideale und Werte. Er setzt auch Fähigkeiten voraus, diese Ideale in konkreten Situationen konsistent und differenziert anzuwenden, also auch, selbst darüber nachzudenken, wie ein Dilemma gelöst werden kann, und mit anderen über die Lösung zu beraten und zu streiten. Wir nennen diese Fähigkeiten moralisch-demokratische Fähigkeiten.“⁴¹

Ja, diese Fähigkeiten sind unverzichtbar, aber sie sind eben doch nur das „mehr ... als moralische Ideale“, setzen also weiterhin bestimmte moralische Ideale voraus!

2.2 Die KMDD setzt doch einen Wertekanon voraus

Meines Erachtens setzt die KMDD trotz aller Beteuerungen, sie setze keine bestimmte Moral voraus und sei nicht an bestimmten fixen moralischen Werten interessiert, vor allem in einer westlichen demokratischen Gesellschaft bei fast allen instinktiv vorhandenen Mischung von jüdisch-christlichen mit aufklärerisch-humanistischen Werten voraus, wie sie für viele Länder typisch ist, längst aber nicht für alle. Funktioniert die KMDD auch bei einer Gruppe von Selbstmordattentätern, deren Werte vom Islamismus bestimmt sind? Oder führt hier die Dilemmadiskussion nicht dazu, Verbrechern zu helfen, bessere Verbrecher zu werden? (Ich lasse mich aber gerne durch weitere Studien eines Besseren belehren.)

Oder anders gesagt: Die KMDD setzt viel mehr ethische Inhalte und Ideale voraus, als sie offiziell zugibt. Ihr Erfolg ist nicht nur der Methode geschuldet, sondern auch, weil sie von Lind und anderen genutzt wird, um eine friedliche, demokratische, an Menschenwürde und Recht orientierten Gesellschaft zu propagieren. Denn Lind geht es um die „Fähigkeit, Konflikte und Meinungsver-

40 S. dazu Edwin R. Micewski. *Grenzen der Gewalt – Grenzen der Gewaltlosigkeit: Zur Begründung der Gewaltproblematik im Kontext philosophischer Ethik und politischer Philosophie*, Studien zur Verteidigungspädagogik, Militärwissenschaft und Sicherheitspolitik 4, Frankfurt: Lang, 1998 und Edwin R. Micewski: *Ethics and Politics*, in: ders. u. a. (Hg.): *Ethik und internationale Politik. Ethics and International Politics*, Wien: Literas, 2001, 1–17.

41 <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/moral/dildisk-d.htm>.

schiedenheiten durch Abwägen und vernünftigen Diskurs mit anderen zu lösen statt durch Gewalt und Machtausübung“⁴².

Das wird etwa deutlich, wenn Lind schreibt: „Moral, Demokratie und Erziehung sind eng miteinander verbunden. Moderne Demokratien gründen auf der Vorstellung, dass das Zusammenleben der Menschen in einer Gesellschaft nicht von Königen oder Tyrannen geregelt wird, sondern von den Menschen selbst auf der Basis von moralischen Prinzipien, denen sich alle verpflichtet wissen. Demokratie ist im Kern eine moralische Institution. Umgekehrt ist die moderne Moral demokratisch. Sie ist kein willfähriges Instrument in der Hand einer herrschenden Klasse, wie dies noch in Begriffen wie Sexualmoral, moralische Mehrheit und Doppelmoral herausklingt. Vielmehr stellen moralische Prinzipien die von allen akzeptierbare Grundlage für die Möglichkeit von gewaltfreien, verständigungsorientierten und gerechten Konfliktlösungen dar.“⁴³

Demokratie beruht für Lind „auf moralischen Prinzipien und Verfahren, wie Konflikte zu regeln und zu entscheiden sind“⁴⁴. Nun sind dies dann ja meines Erachtens genauso moralische Inhalte wie eine bestimmte Sicht von Familie oder Wirtschaft. Zudem geht es etwa im Grundgesetz gerade nicht nur um Prinzipien und Verfahren, sondern um konkrete Inhalte und Ideale, deren Schutz diese Prinzipien und Verfahren dienen, die somit kein Selbstzweck sind. Es sind die sog. ‚Ewigkeitswerte‘ des Grundgesetzes, also die selbst vom Parlament nicht änderbaren Abschnitte zur Menschenwürde und zu zentralen Menschenrechten, die das Verfahren ‚Demokratie‘ verteidigen soll und – gemäß historischer Erfahrung – auch am besten verteidigen kann. Demokratie ist kein Wert in sich, sondern der beste Weg, grundlegende Werte zu schützen, wie etwa den Minderheitenschutz, der mathematisch dem Mehrheitsprinzip widerspricht, aber eben wertemäßig über dem Mehrheitsprinzip steht.⁴⁵

Bei Linds Werten finden sich nur „moralische Prinzipien und Verfahren“ wie etwa „Achtung vor der Würde des Menschen, Rechtsstaatlichkeit, soziale Gerechtigkeit sowie die Freiheit der Meinung und der politischen Verantwortung u. a. m.“⁴⁶ Nur: Ist das nicht bereits eine vorgegebene Moral? Soziale Gerechtigkeit ist doch kein reines Prinzip oder Verfahren, sondern zuerst ein eindeutiger Wert!

42 Hemmerling, Scharlipp, Lind: *Methode*, 303.

43 Lind: *Moral ist lehrbar*, 31 (mit Verweisen auf Bücher von Habermas und Kohlberg).

44 www.uni-konstanz.de/ag_moral/moral/dildisk-d.htm.

45 Vgl. ausführlicher Thomas Schirrmacher: *Ethik*, Bd. 6, Hamburg: RVB, 2011⁵. 56–172; Thomas Schirrmacher: Demokratie und christliche Ethik, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (Beilage zu *Das Parlament*) 14/2009 (30.3.2009): 21–26, auch unter http://www1.bpb.de/publikationen/N6VK9L,0,Demokratie_und_christliche_Ethik.html; Christianity and Democracy, in: *International Journal for Religious Freedom* 2, 2009, H. 2, 73–86.

46 Lind: *Moral ist lehrbar*, 42.

Und ist nicht auch das Ziel, eigenständig von innen heraus für das Gute zu entscheiden und einzutreten, auch bereits ein Wertekanon in sich, den längst nicht alle Kulturen und Weltanschauungen teilen?

Und warum soll man gerade diese Prinzipien und nicht andere, ja ihnen entgegengesetzte, vorgeben? Wo kommen sie her und wie werden sie begründet? Und: Wieso stehen sie nicht auch zur Diskussion und zur Disposition? Ja sind die Prinzipien und Verfahren nicht selbst Werte und werden damit bestimmte (und begrüßenswerte!) Werte fix vorgegeben. Warum wird nicht diskutiert, warum andere Werte nicht ebenso wert wären, vorab genannt oder eingebaut zu werden?

Wählen wir ein Beispiel: Lind beruft sich auf Immanuel Kant, nachdem die Moralität einer Handlung nicht existiert, wenn sie ‚zufällig‘ mit göttlichen Geboten übereinstimmt, sondern nur, wenn sie aus guten Motiven entspringt.⁴⁷ Das hat sicher eine gewisse Berechtigung, aber ist 1. für sich natürlich ein eigenes Wertesystem, das erst einmal diskutiert werden müsste, und 2. eine nur auf den Einzelnen bezogene Aussage, da aus der Sicht des Anderen die gute Handlung aus ‚schlechten‘ Motiven (er schlägt mich nicht, weil er Angst vor einer Strafe hat) besser ist, als eine schlechte Handlung aus ‚guten‘ Motiven (er schlägt mich, weil er meint, damit der Gerechtigkeit zu dienen oder einen erzieherischen Erfolg erzielen zu können).

2.3 Kein fixer Wertekanon, aber Demokratie?

Nun sagt Lind zwar, dass es in einer Demokratie keinen fixen Wertekanon geben könne und die KMDD nur wünsche, dass jeder seine Werte in den Diskurs mit einbringt. Und tatsächlich ist es begrüßenswert, dass die KMDD immer wieder betont, jeder Teilnehmer solle nur das vertreten, was seiner Auffassung entspricht. In guter 68er Tradition lernten wir in der Schule noch diskutieren, indem zwei Gruppen durch Abzählen gebildet wurde, und man so leicht etwas verteidigen lernen sollte, was der eigenen Auffassung widersprach.

„Der enge Zusammenhang von Moral, Bildung und Demokratie ...“⁴⁸ ist für Lind vorgegeben:

„Das Kernziel der KMDD ist es also, die moralischen Grundprinzipien der Demokratie im alltäglichen Leben (also auch im Lernprozess!) anzuwenden und dadurch die Lernenden zur Anwendung der eigenen moralischen Prinzipien motivieren und ihnen konkrete Verhaltensweisen zur Übung und Nachahmung anzubieten.“⁴⁹

Ist das aber nicht ein klarer Wertekanon, der etwa von vielen muslimischen Führern gerade andersherum gesehen wird? Lind wird hier oft sehr deutlich:

47 Ebd., 34.

48 Lind: *Ist Moral lehrbar?*, 265.

49 <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/moral/dildisk-d.htm>.

„Demokratie ist eine sehr anspruchsvolle moralische Idee darüber, wie Menschen ihr Zusammenleben regeln und gestalten sollen. In der Demokratie beruht die Macht nicht auf Personen (wie der König im Königreich und der Tyrann in der Diktatur), sondern auf moralischen Prinzipien und Verfahren, wie Konflikte zu regeln und zu entscheiden sind. Bestimmte Menschen (Politiker, Richter etc.) erhalten den Auftrag, sich in besonderer Weise um die Einhaltung und Interpretation dieser Prinzipien zu kümmern, aber diese Menschen müssen dafür durch direkte oder indirekte Wahl legitimiert sein. Sie können sich diese Macht nicht selbst aneignen oder von einer religiösen Instanz übertragen lassen. Recht und Ordnung in einer Demokratie werden auf der Grundlage universeller moralischer Prinzipien durch einen freien Diskurs aller Mitglieder einer Gesellschaft bestimmt und beruhen nicht auf Willkürentscheidungen eines Machtträgers. Konflikte werden nicht durch Macht und Gewalt, sondern durch demokratisch bestimmte Gesetze und durch den Diskurs freier Bürger zu lösen versucht.“⁵⁰

Am deutlichsten wird das, wenn Lind unter Berufung auf die sechste und höchste Stufe der Moralentwicklung bei Kohlberg und internationale Studien mit seinem Moralisches-Urteil-Test, darauf verweist, dass ein weltweiter Konsens herrscht, dass sich Dilemmadiskussionen „an universalistischen Moralprinzipien orientieren“⁵¹ sollten.

2.4 Indoktrination

Von Kohlberg übernommen hat Lind, seine Methode zwischen moralischem Relativismus und moralischer Indoktrination anzusiedeln. Kohlberg hat aber einfach jede Vermittlung von Moral, in der ein Ergebnis von vorneherein für gut gehalten wurde, zur Indoktrination erklärt. Lind diskutiert das nirgends direkt, aber die Argumentation scheint bei ihm auf dasselbe hinauszulaufen.

Hier müsste nun eine grundsätzliche Auseinandersetzung erfolgen, da es sich um eine Kernfrage der Moralpsychologie handelt, die Lind außen vor lässt. Da Kinder bei der Übernahme der Sprache, Kultur und Werte ihrer Vorfahren und Umwelt bei aller selbstständigen Auseinandersetzung damit immer auch erhebliche Elemente einfach übernehmen oder variieren, ist die Frage auch eine zentrale Frage nach der Kulturvermittlung überhaupt. Muss jeder Mensch jeden Wert gewissermaßen von Null her neu erfinden oder ist es zulässig, wenn er Werte übernimmt und allmählich zu seiner eigenen Sache macht?

„Indoktrination“ ist bei Kohlberg, wenn der Inhalt der Moralerziehung und ihre Methode von der Absicht des Lehrers bestimmt sind.⁵²

50 Ebd.

51 Lind: *Förderung*, 289.

52 So in Lawrence Kohlberg: *Stages of Moral Development as a Basis for Moral Education*, in: Brenda Munsey (Hg.): *Moral Development, Moral Education, and Kohlberg. Basic Is-*

Ich behaupte, dass Kohlberg und Lind im Sinne ihrer eigenen Definition Indoktrination betreiben, denn die Werte und Ziele, die sie erreichen wollen und deren Erreichung ja nur im Test quantifizierbar ist, weil es eine Vorgabe der Stufen gibt, ja selbst die beste Methode, sind ja vorgegeben. Lind würde ja nie erfreut sein, wenn ein Teilnehmer von KMDD-Stunden dadurch zum Massenmörder wird. Der Weg zur universellen Gerechtigkeit und Demokratie ist bei Lind subtiler, in einer pluralistischen Gesellschaft auch gangbarer und sinnvoller, aber es bleibt eine pädagogische Methode mit einem Ziel, dass nicht die beteiligten Kinder und Jugendlichen vorgeben, sondern die Pädagogen. (Diese pädagogische Methode wird sogar – könnte man behaupten – den KMDD Lehrenden vorgegeben, die nur dann die KMDD unterrichten dürfen, wenn sie bestimmte Kurse belegt und die Methode übernommen haben.)

Indoktrination bei Kohlberg scheint automatisch stattgefunden zu haben, wenn ein Kind moralische Werte und Entscheidungen übernimmt, die seine Erzieher teilen und gelehrt haben. Da die moralischen Sichtweisen in dieser Welt aber nicht Legion sind, endet fast jeder von uns bei Einstellungen und Entscheidungen, die andere vor ihm gehabt haben.

Indoktrination liegt aber meines Erachtens nicht vor, wenn ich moralische Einstellungen und Positionen gelehrt bekomme, dann in Auseinandersetzung mit anderen Positionen diskutiere, raffiniere, in der Praxis teste und schließlich zu meiner aus mir selbst heraus gewollten Position mache.

Das genau ist etwa die christliche Sicht.⁵³ Paulus will etwa, dass wir den göttlichen Geboten (etwa den Zehn Geboten) nicht als Sklaven folgen, ja noch nicht einmal als Kinder, sondern als reife Erben aus eigenen Stücken (zum Beispiel Gal 4,1–7). Von Jesus wird gesagt, er habe immer seinem Vater gehorcht, aber immer aus völlig freien Stücken gehandelt (Joh 10,11.17–18; Phil 2,8; Hebr 9,14). Das ist das christliche Idealbild: Die reife Persönlichkeit, die das in Gott verkörperte Gute und Gerechte tut, nicht weil sie muss, sondern weil sie aus tiefer eigener Überzeugung will, nicht, weil sie Angst vor Strafe hat, sondern weil sie es an sich für das Beste für alle hält (zum Beispiel Röm 13,5).

Exkurs: Stufen der moralischen Entwicklung nach Kohlberg

„Die Kognitive Entwicklungstheorie des moralischen Urteils von Lawrence Kohlberg⁵⁴ basiert unter anderem auf John Rawls moralphilosophischer Gerech-

sues in Philosophy, Psychology, Religion, and Education, Birmingham (AL): Religious Education Press, 1980, 15–98, hier: 27.

53 Die beste Darstellung zur Indoktrination ist: Elmer John Thiessen: *Teaching for Commitment. Liberal Education, Indoctrination and Christian Nurture*, Montreal: McGill-Queen's University Press, 1993.

54 Vgl. zu Kohlberg grundsätzlich Brenda Munsey (Hg.): *Moral Development, Moral Education, and Kohlberg. Basic Issues in Philosophy, Psychology, Religion, and Education*, Bir-

tigkeitstheorie⁵⁵ und stellt eine Weiterentwicklung von Jean Piagets Theorie der Moralentwicklung dar. Konzeptionell baut Kohlbergs Theorie auf Jean Piagets Entwicklungsmodell der kognitiven Entwicklung auf.⁵⁶ Lawrence Kohlbergs Theorie der Entwicklung des Moralbewusstseins beim Menschen beruht auf seiner Dissertation (1958), ihr folgte eine beinahe 30 Jahre laufende Längsschnittstudie. Zeit seines Lebens hat Kohlberg an seiner Theorie der moralischen Urteilsentwicklung gearbeitet und sie beständig revidiert und erweitert. Die Theorie geht davon aus, dass sich das Moralbewusstsein beim Menschen stufenweise in immer derselben Reihenfolge entwickelt, wobei nicht alle Menschen die höheren Stufen des Moralbewusstseins erreichen.⁵⁷

Die Stufen Kohlbergs sind philosophisch von ihm vorgegeben und dann erst im Nachhinein empirisch belegt worden, allerdings auch nur bis zur 4. oder 5. Stufe. Das hat Kohlberg selbst immer wieder deutlich gesagt.⁵⁸

Kohlberg wollte aus empirisch-psychologischen und anthropologischen Daten philosophische Aussagen herleiten und Philosophie benutzen, um solche Daten zu definieren und zu interpretieren.⁵⁹

Kohlberg selbst gibt an, in 50 Kulturen Stufen 1 bis 4 gefunden zu haben, die 5. Stufe dort aber nur im städtischen Umfeld.⁶⁰ Die tatsächlich nachvollziehbaren Studien beziehen sich auf weniger Kulturen.⁶¹ Hauptbeleg dafür, dass die 5. und

mingham (AL): Religious Education Press, 1980; Detlef Garz: *Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. Von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss., 3. Aufl., 2006, bes. 88–115; Garz: *Kohlberg*.

55 Vgl. zu John Rawls Theorie der Gerechtigkeit Dwight Boyd: The Rawls Connection, 185–213 in: Brenda Munsey (Hg.): *Moral Development, Moral Education, and Kohlberg. Basic Issues in Philosophy, Psychology, Religion, and Education*, Birmingham (AL): Religious Education Press, 1980.

56 Zu Piaget vgl. Crain: *Theories*, 100–133 und Garz: *Entwicklungstheorien*.

57 http://www.d-stift.de/_Stufentheorie_des_moralischen_Verhaltens_8927.de (1.4.2011). Vgl. Lawrence Kohlberg: *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1974; Lawrence Kohlberg: *Die Psychologie der Moralentwicklung*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1996; Lawrence Kohlberg: *Die Psychologie der Lebensspanne*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2007. Eine gute Darstellung der Stufen findet sich Schimmel, *Theorie*, 31–34.

58 Zum Beispiel Lawrence Kohlberg: My Personal Search for Universal Morality. In: *Moral Education Forum* 11, 1986, H. 1, 4–10; Deutsch: Meine persönliche Suche nach universeller Moral, in: Lisa Kuhmerker, Uwe Gielen, Richard L. Hayes (Hg.): *Lawrence Kohlberg*, München: Kindt, 1996, 21–30; Lawrence Kohlberg: Stages of Moral Development as a Basis for Moral Education, in: Brenda Munsey (Hg.): *Moral Development, Moral Education, and Kohlberg. Basic Issues in Philosophy, Psychology, Religion, and Education*, Birmingham (AL): Religious Education Press, 1980, 15–98, bes. 56–62, siehe auch seine Definition von Gerechtigkeit 62–66.

59 Lisa Kuhmerker, Uwe Gielen, Richard L. Hayes (Hg.): *Lawrence Kohlberg*, München: Kindt, 1996, 11.

60 Kohlberg, Personal Search, 28. Vgl. zu Taiwan Kohlberg: Stages, 62–66.

61 Siehe Garz: *Kohlberg*, 94–100.

6. Stufe kein Produkt westlicher Ideologien sind, waren für Kohlberg Kibbuze in Israel.⁶² Das ist wenig überzeugend, denn die Grundideen der Kibbuze wurden schon in Europa und von europäischen Einwanderern in Israel entwickelt.

Ulf Peltzer hat die neun moralphilosophischen Grundannahmen Kohlbergs kurz zusammengestellt⁶³ und im Detail diskutiert und widerlegt.⁶⁴ Mir geht es dabei nicht um diese Details, sondern darum, dass wir keine rein empirische Wissenschaft vor uns haben, sondern eine philosophisch-weltanschauliche Vorgabe, die dann im Rahmen eng begrenzter Vorgaben empirische Bestätigung findet.

Lawrence Kohlbergs 6 Stufen der moralischen Entwicklung⁶⁵

Niveau A: Präkonventionelles Niveau (die meisten Kinder unter 9 Jahren)

Stufe 1: Die heteronome Stufe

Gut ist der blinde Gehorsam gegenüber Vorschriften und gegenüber Autorität, Strafen zu vermeiden und kein körperliches Leid zu erdulden
„Macht ist Recht!“ (eine den Nazis zugeschriebene Parole)

Stufe 2: Die Stufe des Individualismus, des Zweck-Mittel-Denkens und des Austauschs

Gut ist es, eigenen oder anderen Bedürfnissen zu dienen und im Sinne des konkreten Austauschs fair miteinander umzugehen.
„Eine Hand wäscht die andere!“ (Volksweisheit)

Niveau B: Konventionelles Niveau (die meisten Jugendlichen und Erwachsenen)

Stufe 3: Die Stufe gegenseitiger interpersoneller Erwartungen, Beziehungen und interpersoneller Konformität

Gut ist es, eine gute (nette) Rolle zu spielen, sich um andere zu kümmern, sich Partnern gegenüber loyal und zuverlässig zu verhalten und bereit zu sein, Regeln einzuhalten und Erwartungen gerecht zu werden.

62 Dazu ebd., 99–100.

63 Ulf Peltzer: *Lawrence Kohlbergs Theorie des moralischen Urteilens*, Beiträge zur psychologischen Forschung 10, Köln: Westdeutscher Verlag, 1986, 32–33.

64 Ebd., 32–55.

65 Nach Werner Stangel, Fernuniversität Hagen, unter <http://www.stangl-taller.at/arbeitsblaetter/moralischeentwicklung/KohlbergTabelle.shtml>, jeweils in der Reihenfolge: Stufe – Definition – exemplarische Maxime. Vgl. insgesamt die ausgezeichnete Seite der Fernuniversität Hagen, Kurs Einführung in die Psychologie, Abschnitt „Die moralische Entwicklung“: <http://www.stangl-taller.at/arbeitsblaetter/moralischeentwicklung/>. Bei Kohlberg selbst: **Lawrence Kohlberg: Stages, 91-96.**

„Was du nicht willst, dass man dir tu, das füg' auch keinem andern zu!“ (Die Goldene Regel; vgl. Lukas-Evangelium 6,31)

Stufe 4: Die Stufe des sozialen Systems und des verlorenen Gewissens

Gut ist es, seine Pflichten in der Gesellschaft zu erfüllen, die soziale Ordnung aufrecht zu erhalten und für die Wohlfahrt der Gesellschaft Sorge zu tragen.

„Ruhe ist die erste Bürgerpflicht!“ (aus der Bekanntmachung, die am 17. 10. 1805 nach der Schlacht bei Jena an die Straßenecken Berlins angeschlagen wurde)

Niveau C: Postkonventionelles Niveau (einige Erwachsene über 20 Jahre)

Stufe 5: Die Stufe des Sozialvertrages oder des Nutzens für alle und der Rechte des Individuums

Gut ist es, die Grundrechte zu unterstützen sowie die grundsätzlichen Werte und Verträge einer Gesellschaft, auch wenn sie mit den konkreten Regeln und Gesetzen eines gesellschaftlichen Subsystems kollidieren.

„Eigentum verpflichtet. Sein Gebrauch soll zugleich dem Wohle der Allgemeinheit dienen.“ (Art. 14 II GG)

Stufe 6: Die Stufe der universalen ethischen Prinzipien

Gut ist es, ethische Prinzipien als maßgebend zu betrachten, denen die ganze Menschheit folgen sollte.

„Handle nur nach der Maxime, von der du wollen kannst, dass sie allgemeines Gesetz wird!“ (Kants Kategorischer Imperativ)

Stufen der moralischen Entwicklung nach L. Kohlberg⁶⁶

6

Orientierung an universal-ethischen Prinzipien

„Universelle und solidarische Sichtweise“

Moralisch richtig ist es, ethische Prinzipien zu achten, denen die ganze Menschheit folgen sollte.

66 Freiheit! (L(i)eben!?, Ausgabe April 2010, www.sembsrp.de/uploads/media/Freiheit_L_i_eben-April_2010_01.pdf.

5*Orientierung am Sozialvertrag*

„Wir alle, auch ich“

Moralisch richtig ist es, alle Interessen abzuwägen und sich so zu entscheiden, dass man im Wohl der Allgemeinheit handelt.

4*Orientierung an Autorität und Sozialordnung*

„Ich, du und unsere Gruppe im sozialen Verbund“

Moralisch richtig ist es, wenn Juttas Recht auf Privatsphäre geschützt und die soziale Familienordnung aufrechterhalten wird.

3*Orientierung an Eintracht und Bezugsgruppe*

„Ich und du und unsere Gruppe“

Die Privatsphäre des Kindes wird von den Eltern in den Blick genommen. Jedoch ist es moralisch gerechtfertigt, wenn sie sich um ihr Kind kümmern und zuverlässig ihren Pflichten als Erziehungsberechtigte nachkommen.

2*Orientierung an Zweck und Austausch (Nutzen)*

„Ich und der andere“

Moralisch richtig ist es, die Bedürfnisse des Kindes in den Blick zu nehmen und als Eltern ihrer Sorge gerechterweise nachzukommen.

1*Orientierung an Strafe und Gehorsam*

„Ich“

Als Erziehungsberechtigte haben die Eltern moralisch richtig gehandelt.

Zur sechsten Stufe

Lind behält im Prinzip die Stufen der moralischen Entwicklung Kohlbergs bei, auch wenn er anders als Kohlberg ein *Vor und Zurück* für möglich hält und die pädagogischen Mittel zum Aufstieg anders justiert. Dies wird vor allem daran deutlich, dass die 6. Stufe der Entwicklung, wenn auch fast immer unerreicht, trotzdem die zu erfüllende, ideale Vorgabe bleibt.

Erstaunlicherweise fehlt bei Lind weitgehend die Diskussion um diese Stufen oder wenigstens ein Verweis auf die intensive literarische Diskussion dazu⁶⁷. Insbesondere fehlt eine Diskussion über die philosophischen Grundlagen der Stufen.

So schreibt Joachim Detjen:

„Denn die Präskriptivität erhält die Theorie weniger dadurch, dass die jeweils nächste Entwicklungsstufe als besser zu bezeichnen ist, weil sie eine höhere kognitive Leistung ausdrückt, als vielmehr durch die analogisierende Parallelisierung der Entwicklung mit einer stufenweisen Annäherung an das, was die philosophische Ethik gebietet. Jede Diagnose einer Entwicklungsstufe unterhalb der sechsten drückt zumindest implizit eine negative Bewertung aus, denn sie verweist auf einen moralphilosophisch defizitären Status des vorgefundenen Reflexionsniveaus ...“⁶⁸

„Die Moralstufen 5 und 6 sind philosophische Konstrukte, und zwar stellen sie eine Rezeption von Moralphilosophien dar, die im europäisch-amerikanischen Kontext als modern gelten und im Diskurs westlicher Philosophen allgemein anerkannt sind. Man könnte zugespitzt formulieren, dass sie dem Ideengut des Rationalismus und Individualismus entspringen sowie politisch am Liberalismus orientiert sind, und Kohlberg folglich entgegenhalten, dass er für bestimmte Ideale wirbt, die kulturkreisgebunden und nicht, wie die Theorie behauptet, universell sind.“⁶⁹

Auch William Crain hat nachgewiesen, dass Stufe 6 empirisch kaum von Stufe 5 zu unterscheiden ist, sondern eine philosophische Vorgabe im Gefolge von Kant und Rawl darstellt, wie es sein sollte.⁷⁰ Dazu nochmals Joachim Detjen:

„Kohlbergs philosophische Autoritäten für die Stufe 6 sind vor allem Immanuel Kant, John Rawls und Kurt Baier. Entscheidend für diese Stufe ist, dass hier nach universalen, für alle Menschen (die Menschheit) gültigen Prinzipien geurteilt werden muss. Kulturell Relatives darf folglich keine Rolle spielen. Diese

67 Vgl. als ein älteres und ein jüngeres Beispiel unter der nicht zu übersehenden Literatur zu Kohlberg: Fritz Oser, Reinhard Franke, Otfried Höffe (Hg.): *Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung*, Frankfurt: Suhrkamp, 1986; Ulf Peltzer: *Lawrence Kohlbergs Theorie des moralischen Urteils*, Beiträge zur psychologischen Forschung 10. Köln: Westdeutscher Verlag, 1986; Garz, *Entwicklungstheorien*, 168–176.

68 Joachim Detjen. Werteeerziehung im Politikunterricht mit Lawrence Kohlberg? Skeptische Anmerkungen zum Einsatz eines Klassikers der Moralphychologie in der Politischen Bildung, in: Gotthard Breit, Siegfried Schiele (Hg.): *Werte in der politischen Bildung*. Schwalbach: Wochenschau-Verlag; Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2000, 303–335, hier 307–308 Text unter http://www.lpb-bw.de/publikationen/did_reihe/band22/detjen.htm und in Freiheit! (L(i)eben!/? Unsere Kultur der politischen Bildung, Ausgabe April2010, www.sembbsrp.de/uploads/media/Freiheit_L_i_eben-April_2010_01.pdf. 2–18.

69 Detjen: *Werteeerziehung*, 308.

70 William Crain: *Theories of Development*, Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall, 3. Aufl., 1992, 134–153, bes. 140–144.

Ausschließung macht die erwähnten Philosophen aufgrund ihres auf Verallgemeinerung von Grundsätzen und Maximen zielenden sowie auf die Festlegung eines inhaltlich Guten weitgehend verzichtenden Denkens attraktiv. Kants Autonomieforderung und kategorischer Imperativ, Rawls' Gerechtigkeit als Ergebnis einer fairen Entscheidung unter Ungewissheitsbedingungen und Baiers auf Unparteilichkeit setzender Standpunkt der Moral erfüllen Kohlbergs Anforderungen für ein Moralurteil auf der Stufe 6.⁷¹

„Es ist nicht übertrieben zu sagen, dass Kohlberg sogar glaubt, hiermit den pädagogischen Königsweg entdeckt zu haben. Denn er hält seinem Erziehungsansatz zugute, den Gefahren anderer Werteerziehungskonzeptionen zu entgehen, die entweder beim Wertrelativismus bzw. einem moralischen Laissez-faire stehen bleiben oder eine Indoktrinierung der Schüler mit vorgefertigten Wertüberzeugungen und eine Erziehung zu einem, wie er sagt, willkürlichen ‚Bündel von Tugenden‘ vornehmen.“⁷²

Genau dies gilt auch für Lind. Auch er hält seinen Weg für eine Art goldenen Mittelweg, der eine Festlegung auf konkrete Werte ebenso vermeidet, wie einen Werterelativismus. Ingo Wetter hat gar das Gefühl, dass Lind meint, „einen allumfassenden Lösungsansatz für die Probleme der Menschheit gefunden“⁷³ zu haben.

Es ist aber sowohl die Frage, ob das dazugehörige philosophisch-weltanschauliche Fundament wirklich universale Gültigkeit beanspruchen kann und an sich schon ausreicht, um konkrete Wertesysteme wie das christliche, das Kant'sche oder das alevitische an sich aus dem Rennen zu werfen, als auch die Frage, ob hier nicht einem Konstrukt nachgejagt wird, dass schon Kohlberg empirisch kaum feststellen konnte, noch andere je an konkreten Personen festgemacht haben. Ralf Gesellensetter schreibt dazu:

„Es wurde bereits erwähnt, dass empirische Untersuchungen Vertreter der Stufe 6 in der Normalbevölkerung nicht nachweisen konnten. Auch der Utilitarismus ... verfolgt ein moralphilosophisches Ziel, das mit den durch Stufe 5 repräsentierten Merkmalen auskommt.“⁷⁴

Gleichzeitig enthalten die Stufen der moralischen Entwicklung Kohlbergs und Linds – wenn auch durch Kant, Habermas und andere vermittelt – einen harten Kern christlich- abendländischer Auffassungen, indem Ethik überhaupt an einem Ideal festgemacht wird, dass nur nicht mehr mit Gott identifiziert wird, und die völlig freiwillig das Gute tuende und dabei an das Wohl der gesamten Menschheit denkende Persönlichkeit das Ideal schlechthin ist. Ersetzt man etwa bei

71 Detjen: *Werteerziehung*, 309.

72 Ebd., 311.

73 Wetter: *Messbarkeit*, 4.

74 Ralf Gesellensetter: Moralentwicklung.

<http://www.stangl-taller.at/arbeitsblaetter/moralischeentwicklung/Gesellensetter.shtml#f13>

Thomas von Aquin Gott durch ‚das Gute‘ – und immerhin hält er ja Gott für den Guten bzw. das Gute schlechthin –, erscheint bereits die Persönlichkeit, die das von Gott gegebene Gute eigenständig mit dem Verstand erkennt und freiwillig tut, nicht weil sie muss, sondern weil es gut ist.

Typisch und wesentlich offensichtlicher als bei Kohlberg und Lind wird dies bei allen Autoren, die die sechste Stufe ausführlicher beschreiben oder begründen. Helga Scheibenpflug beschreibt etwa in ihrem Buch ‚Die höchste Stufe der Moral: Adäquate Beschreibung anhand des Stufenmodells der Moralentwicklung von Lawrence Kohlberg unter Weiterführung der Kritik der praktischen Vernunft Immanuel Kants‘ die sechste Stufe als das „Prinzip Liebe“, wenn auch von Kant und Viktor Frankl her definiert.⁷⁵ Hier ist zwar Gott nicht mehr mit dem Urprinzip Liebe identisch, aber das Urprinzip wirkt wie eine göttliche Größe als letztes Ideal weiter, ohne dass es dafür eine empirische Begründung gibt.

Fritz Oser hat sich kritisch mit der 6. Stufe auseinandergesetzt⁷⁶ und sieht vor allem die letzten Stufen als eher philosophisch vorgegeben, denn als bewiesen an. Sie sind Teil eines „Theoriesystems, das die Stufen durch philosophisch-logische Analysen der ethischen Urteile a priori *konstruiert* und erst anschließend durch Empirie verifiziert.“⁷⁷ Am deutlichsten sieht er das in den Spekulationen Kohlbergs über eine 7. Stufe, eine Art pantheistischer Glaubensorientierung, in der universelle Prinzipien mit einer „ultimative meaning“ des Lebens verbunden werden.⁷⁸ Oser schreibt: „Ich glaube nicht, daß Kohlberg mit dem Entwurf einer Stufe 7 die Lösung des Problems religiöser Implikationen im moralischen Urteil gelöst hat.“⁷⁹ Oser sieht auch bei der Neubestimmung einer 7. Stufe bei Jürgen Habermas den Vorrang philosophischer Wünsche vor der Empirie.⁸⁰

2.5 Nur anwenden, nicht ändern?

Lind schreibt:

„Die Förderung moralischer Urteils- und Diskursfähigkeit steht im Mittelpunkt der KMDD. Während andere Programme meist die Änderung moralischer Einstellungen, Werthaltungen und Denkweisen zum Gegenstand haben, geht es hier um Fähigkeiten im Bereich des moralisch-demokratischen Verhaltens.“⁸¹

75 Helga Scheibenpflug: *Die höchste Stufe der Moral. Adäquate Beschreibung anhand des Stufenmodells der Moralentwicklung von Lawrence Kohlberg unter Weiterführung der Kritik der praktischen Vernunft Immanuel Kants*, Hamburg: Kovač, 2007, 213–220.

76 Oser: *Moralisches Urteil in Gruppen*, 337–342.

77 Ebd., 339.

78 Ebd., 340.

79 Ebd.

80 Zu Habermas: ebd., 342–344.

81 www.uni-konstanz.de/ag-moral/moral/dildisk-d.htm.

Zum einen ist zu sagen, dass die meisten Programme nicht die Änderung und nicht die Anwendung, sondern rein die (theoretische) Vermittlung von Werten oder Anweisungen zum Inhalt haben. Die Änderung kommt nur insofern ins Spiel, als die Teilnehmer möglicherweise vorher andere Werte und Positionen vertraten, zielt aber am meisten auf solche Teilnehmer ab, die zu vielen Fragen keine wirkliche Meinung haben oder – zumindest offiziell – den gelehrten Wertekanon teilen oder eigentlich teilen müssten.

Zum anderen unterschätzt Lind meines Erachtens das Potenzial der KMDD zur Änderung moralischer Einstellungen und Werte. Da viele Teilnehmer erstmals über die Konsequenzen ihrer Werte und Einstellungen nachdenken und viele Teilnehmer ihre Werte erstmals der Kritik durch andere aussetzen, ändern sie sie oft auch bei dieser Gelegenheit. Das finde ich sehr positiv, nur wird dieser Effekt von der KMDD selbst kaum beschrieben oder begrüßt.

Noch einmal: Das alles soll das Verdienst der KMDD nicht schmälern, darauf zu verweisen, dass das reine Kennen und Vertreten von Werten noch nicht dafür sorgt, dass man nach ihnen lebt und sie konkret anwenden kann. *Ethik muss immer das Einüben von Diskussion mit sich selbst, mit anderen und mit der Gesellschaft beinhalten.*

Lind verweist darauf, dass Experimente zeigen: Eine moralisch gute Entscheidung ist wahrscheinlicher, wenn man sich erstens auf Dilemma konzentriert und zweitens Zeit für den Diskurs hat.⁸² Das kann ich nur aus meiner Erfahrung bestätigen.

Allerdings muss man einschränken: Erstens: Es gibt ja kaum andere Methoden der ethischen Ausbildung zum Vergleich.

Zweitens setzt das ja doch voraus, dass man beurteilen kann, ob eine Entscheidung gut war oder nicht.

Und drittens müssten die Experimente zur Frage ausgeweitet werden, ob die statistisch häufigere gute ethische Entscheidung auch zu einem besseren Handeln führt. Das ist natürlich unvergleichlich viel schwerer zu erforschen, wenn man sich nicht allein auf Selbsteinschätzungen der Betroffenen verlassen will (zum Beispiel: „Wie oft haben Sie in den letzten zwei Wochen jemanden geschlagen?“), und es wäre dazu ja auch der Vergleich zum bisherigen Leben und Verhalten der Betroffenen nötig. Aber nur die Realität ist am Ende moralisch aussagekräftig.

2.6 Das Böse

Warum führen moralische Ideale nicht direkt zu moralisch gutem Handeln, wie es Sokrates und Kant erhofften, fragt Lind immer wieder. Lind meint, weil moralisches Handeln durch Durchspielen möglicher Situation und durch Diskussion

82 Lind: *Moral ist lehrbar*, 58.

mit Andersdenkenden eingeübt werden muss. Ist das aber alles? War das nicht auch für Sokrates und Kant selbstverständlich, die doch so gerne diskutierten?

Die Kategorie, die Lind meines Erachtens völlig außer Acht lässt, auch wenn sie seiner Aussage nicht entgegensteht, sondern sie komplementär ergänzt, ist die Frage nach dem „Bösen“ beziehungsweise nach der Motivation zum Bösen. Warum lieben es manche Menschen andere zu quälen, zu betrügen oder gar zu töten? Warum gibt es Verbrechen gegen die Menschlichkeit, Rassismus oder Sklaverei?

Wenn Menschen sich für etwas entscheiden, was anderen wirklich schadet, scheint die Ursache nach der KMDD immer in der fehlenden Diskursfähigkeit zu liegen oder darin, dass man in einer Minderheitensituation zu wenig Mut aufbringt, oder aber auch einfach zu träge ist.

Dass Problem, dass der Menschen auch eine Motivation zum Bösen kennt, ja, dass die KMDD – wie alles in dieser Welt – in der Hand von bösen Menschen mit bösen Zielen ein Werkzeug sein könnte, um die Bosheit besser zu praktizieren, wird völlig ausgeblendet.

Paulus beschreibt das Dilemma klassisch in Röm 7,18–19.21: „Wollen habe ich wohl, aber das Gute vollbringen kann ich nicht. Denn das Gute, das ich will, das tue ich nicht; sondern das Böse, das ich nicht will, das tue ich. ... So finde ich nun das Gesetz, dass mir, der ich das Gute tun will, das Böse anhängt.“ Das ist nicht ein nur von Christen dargestelltes Problem, sondern beschäftigt die gesamte Philosophie- und Ethikgeschichte.

„Lind geht von der Annahme aus, dass kein Mensch grundsätzlich schlecht geboren wird. Moralische Grundvorstellungen beim Menschen sind, unabhängig vom Alter, Geschlecht und sozialer Stellung auf einem sehr ähnlichen Niveau. Aber man muss Moral so früh wie möglich lernen. Nur über den ständigen begleiteten Lernprozess kann die Fähigkeit trainiert werden, moralische Idealvorstellungen im Alltag zu leben. Es gilt die Kluft zwischen theoretischen Vorstellungen und tatsächlichem Handeln zu überwinden.“⁸³

3 Zur Beurteilung, vor allem aus christlicher Sicht

3.1 Gemeinsamkeiten von KMDD und christlicher Ethik

Fragen wir noch speziell nach dem Verhältnis der christlichen Ethik zur KMDD – dass im Abschnitt 2.5. ja schon anklang, wissend, dass ihre Absicht weder eine Förderung noch eine Kritik der christlichen Ethik per se ist.

Die KMDD greift zum einen zentrale Elemente der christlichen Ethik in ihrer Geschichte auf. Ja, ich möchte behaupten, dass sie nur in unserem ehemals

83 Wetter: *Messbarkeit*, 1.

christlichen Kulturkreis entstehen konnte und zur vollen Entfaltung kommen kann, was nicht bedeuten soll, sie sei nicht von jedem Menschen guten Willens nachvollziehbar.

1. Gemeinsam ist KMDD und christlicher Ethik der Gedanke, dass die Frage, wie ich wirklich entscheide und was ich wirklich tue, viel wichtiger ist als die Frage, welche Werte ich theoretisch vertrete. Er geht zu Recht davon aus, dass die moralische Einstellung noch nichts darüber sage, wie man sich tatsächlich entscheidet und wie man sich tatsächlich verhält. Das aber lehrt bereits Paulus, etwa mehrfach im Römerbrief (Röm 2: Nicht die sind gerecht, die sich auf die Schrift berufen, sondern die sie tun; Römer 7: Ich will das Gute, tue es aber nicht), und erläutert Jesus mit dem Gleichnis der beiden Söhne: Der eine stimmte seinem Vater zu und tat dann nie, was der Vater wollte, der andere widersprach dem Vater, um dann aber später seine Meinung zu ändern und doch den Wunsch des Vaters zu erfüllen. Letzterer, so Jesus, hat trotz seines Widerspruchs am Ende besser gehandelt (Mt 21,28–31).
2. Gemeinsam ist KMDD und christlicher Ethik der Gedanke, dass Ethik eingeübt werden muss und nicht einfach darin besteht, bestimmte Werte am grünen Tisch zu kennen. Denn „die Vollkommenen“ sind nach Hebr 5,14 die, „die durch den Gebrauch geübte Sinne haben und deswegen Gutes und Böses unterscheiden können“ (ähnlich Eph 4,14). „Ethische Tugenden entstehen nicht von selbst. Sie sind vielmehr das Produkt von ständiger Übung und Gewohnheit.“⁸⁴
3. Gemeinsam ist KMDD und christlicher Ethik die Bedeutung der inneren Motivation für unser moralisches Handeln und dem Ziel, aus dem Gewissen heraus moralisch zu handeln und deswegen zu wissen, warum man so handelt, und nicht ‚gehorsam‘, angepasst und denkfaul zu sein (siehe Römer 12,1–2). Dazu gehört auch das Bewusstsein, dass es ein moralisches Reifen des Kindes zum Jugendlichen und Erwachsenen gibt und damit von einer reinen Übernahme von vorgegebenen Geboten hin zu einer eigenständigen, unabhängigen Entscheidung (Hebr 5,11–14; Eph 4,13–14). Ein gutes Beispiel ist hier Paulus, der von Christen verlangt, dem Staat, wenn er das Böse straft und das Gute schützt, nicht aus Angst vor Strafe wie andere zu folgen (so unausweichlich der Staat ohne Strafe nicht bestehen kann), „sondern um des Gewissens willen“ (Röm 13,5).
4. Gemeinsam ist KMDD und christlicher Ethik, dass es weltweit akzeptierte universalistische Moralprinzipien gibt – siehe Linds Zitat oben. Ganz gleich, ob man eher an das katholische „Naturrecht“, das protestantische, aus der Bibel abgeleitete „Moralgesetz“ oder grundsätzliche transzendentalphilosophischen Prinzipien nach Immanuel Kant denkt, für das christliche Abendland ist

84 Christian Walther: *Im Auftrag für Freiheit und Frieden. Versuch einer Ethik für Soldaten der Bundeswehr*, Berlin: Miles, 2006, 77.

dieser Gedanke tragend und war die Voraussetzung für den Siegeszug des Menschenrechtsgedankens. Dabei wird vorausgesetzt, dass die offenbarte oder metaphysisch begründete Moral mit einer jedermann vernünftig zugänglichen und diskutierbaren Moral identisch ist.⁸⁵

5. Gemeinsam ist KMDD und christlicher Ethik der Gedanke des Dilemmas, der in der Theologie jahrhundertlang unter dem Stichwort „Pflichtenkollision“ verhandelt wurde, den Lind so ausdrückt: „... wenn man in einem moralischen Dilemma feststeckt, das heißt, wenn die moralischen Prinzipien, denen man sich verpflichtet fühlt, einen in eine Zweckmühle bringen, in der man keine andere Möglichkeit hat, als zumindest eines der Prinzipien zu übertreten.“⁸⁶

Thomas von Aquin und viele andere wussten, dass der Kern der Ethik die Fähigkeit ist, sich im Konfliktfall, der Pflichtenkollision, entscheiden zu können. Es ist Lind zu danken, das wieder in den Mittelpunkt gerückt zu haben. Am grünen Tisch entscheidet es sich immer einfach, weil man sich auf einen Unterschied, gewissermaßen den einen Schalter, konzentrieren kann. Es ist die komplizierte Realität, die die unerwarteten ethischen Zwickmühlen hervorbringt, wobei man vorab lernen kann, mit diesen zu rechnen und Lösungsmöglichkeiten durchzuspielen.⁸⁷

6. Lind hat viele Interventionsstudien miteinander verglichen und kommt zu dem Ergebnis: Moralische Urteilsfähigkeit ist „sehr effektiv lehrbar“⁸⁸. Die christliche Ethik gibt ihm hier prinzipiell recht, geht sie doch davon aus, dass Ethik grundsätzlich eine Frage der Lehre, der Erziehung, des Vorbildes und des Anwendens und Auslebens ist (zum Beispiel 2Tim 3,14–17). Das ist das alttestamentliche Erziehungskonzept (verkörpert etwa im Buch der Sprüche), das insbesondere Paulus übernommen hat.

Die Einschränkung, dass man den Hang zum Bösen nicht einfach durch Erziehung wegtherapieren kann, wurde bereits angesprochen, ändert aber nichts daran, dass ethische Entscheidungsfähigkeit nicht einfach aus dem Nichts entsteht.

7. Die christliche Ethik stimmt mit Lind überein, dass die Bildung in den westlichen Ländern sehr einseitig ist und nicht sichtbare Größe wie ethische Werte vernachlässigt. „Es ist aber vor allem die einseitige Förderung technisch-wirtschaftlicher Bildung, die unsere Gesellschaft instabil macht ...“⁸⁹

85 Allerdings darf ein solche universale Ethik nicht mit einer konkreten und kasuistisch-detaillierten Vorgabe wie der islamischen Scharia verwechselt werde, siehe Christine Schirmmacher: *Die Scharia*, Holzgerlingen: SCM Hänssler, 2009.

86 www.uni-konstanz.de/ag-moral/moral/dildisk-d.htm.

87 Vgl. meine Darstellung der Pflichtenkollision in der Bibel und der Geschichte der christlichen Ethik, in: Thomas Schirmmacher: *Ethik*, Bd. 3, 60–76.

88 Lind: *Moral ist lehrbar*, 67.

89 Lind: *Ist Moral lehrbar?*, 261.

3.2 Unterschiede von KMDD und christlicher Ethik

Die KMDD weicht meines Erachtens dagegen von der Tradition der christlichen Ethik an sechs Punkten ab.

Das Böse

1. Zum einen ist es das Auslassen des Bösen als einer Macht, die uns auch dann zu unmoralischen Handlungen verleitet, wenn wir eigentlich den richtigen Weg kennen.

Die KMDD folgt hier der klassischen Sicht der Aufklärung, dass die Probleme des Menschen in der fehlenden Aufklärung allein liegen und deswegen Bildung, Diskurs und vernünftige Entscheidung allein den Menschen aus seinem Unheil befreien. Nichts von alledem will die christliche Ethik ausklammern, dennoch sieht sie es als erwiesen an, dass Menschen sich auch dann oft immer noch für das Böse entscheiden und es mehr als vernünftiger Argumente bedarf, um den Menschen von der Neigung oder gar Sucht, sich und anderen zu schaden, zu befreien.

Schuld und Verantwortung

2. Eng damit zusammen hängt, dass die KMDD die Frage der Verantwortung des eigenen Handelns nicht aufwirft und damit die Frage der Schuld außen vor lässt. Nun würde Lind sicher sagen, dass das gar nicht sein Thema ist und er den verschiedenen Wegen, Schuld zu definieren und mit Schuld umzugehen, demokratisch gegenüberstehe. Und wenn ein Teilnehmer der KMDD seine diesbezügliche Sicht einbringe, könne er das ruhig. Nur ist es eben eine Vorentscheidung, diese Größen in die eigentliche Dilemmadiskussion gar nicht erst einzubringen.

Ingo Wetter schreibt dazu:

„Auch hilft die KMDD nur stark eingeschränkt beispielsweise bei der Frage nach dem Selbstschutz von Soldaten bei einem Angriff durch ‚Zivilisten‘ (z. B.: Terroristen, Frauen, Kindersoldaten). Das Dilemma ist nicht lösbar und der Soldat muss auf sich allein gestellt mit der Möglichkeit einer falschen Entscheidung rechnen. Eine Schuld ist immer möglich und darauf gilt es ihn bestmöglich vorzubereiten. Hier ist bei der KMDD kein Ansatz von Hilfestellung erkennbar, getroffene Fehlentscheidungen (Feuer auf Kindergarten/ Krankenhaus, aus dem heraus das Feuer auf den Konvoi eröffnet wird) zu verarbeiten.“⁹⁰

Political correctness

3. Wie wird ‚political correctness‘ verhindert? Sagen die Schüler wirklich ehrlich ihre Meinung? Oder beten sie Versatzstücke aus Medien oder Schulhofdiskussionen nach? Werden Schüler in Dilemmadiskussionen wirklich Auffassungen wie

90 Wetter: *Messbarkeit*, 6.

Hass auf Türken oder Homosexuelle aussprechen? Und wird der Lehrer das wirklich immer kommentarlos laufen lassen, wenn keine Mitschüler dem heftig widersprechen?

Dasselbe gilt für die Gruppendynamik. Da die KMDD nur mit eigens ausgebildeten Lehrern arbeitet, wird das sicher berücksichtigt, trotzdem dürfte die christliche Ethik die Neigung, in solchen Diskussion anderen nach dem Mund zu reden oder aber zu provozieren, größer veranschlagen, als die KMDD.

Werteverfall

4. „Wir leben nicht in einer Welt des ‚Werte-Verfalls‘. Vielmehr wurde noch selten so viel und so stark ‚moralisiert‘ wie heute.“⁹¹

Hier muss man sicher unterscheiden. Stellt man die Frage, ob heute Werte fehlen, ist die Antwort richtig, dass noch nie so offiziell und inoffiziell moralisiert wurde wie heute. Der Spiegel bietet wöchentlich hunderte moralinsaure Kommentare zu allem und nichts, Politiker überschlagen sich darin, ihre eigenen Vorschläge als moralisch und die der Gegner als völlig unmoralisch darzustellen, und ein Militäreinsatz ohne ethisches Begleitfeuer aus Politik, Medien und Kirchen ist heute nicht mehr denkbar. Nur ist diese Aussage banal, weil Menschen ohne Werte und ohne einen gewissen Wertekonsens nicht zusammen leben können.

Wer von Werteverfall spricht, meint aber in der Regel nicht die Menge irgendwelcher Werte, sondern bestimmte Werte, die für ihn vorgegeben sind, wie zum Beispiel Ehrlichkeit oder Opferbereitschaft für Kinder und Familie. Und da gibt es natürlich immer Werte, die heute stärker als früher vorgegeben und umgesetzt werden und andere, die im Vergleich zu früher im Verfall sind.

Das Ausmaß der Zwangsprostitution im Vergleich zu vor 50 Jahren hat unglaublich zugenommen und das ist ein Werteverfall. (Möglicherweise gilt das aber nicht gegenüber weiter zurückliegenden Zeiten, etwa Kriegszeiten.) Zugleich geht die Gesellschaft vergleichsweise uninteressiert darüber hinweg. Fast jeder Mord wird aufgeklärt, Zwangsprostitution – die ja immer Entführung, Freiheitsberaubung, Vergewaltigung, Folter und Bildung krimineller Vereinigungen beinhaltet – interessiert die große Masse kaum.

Messbarkeit?

5. Problematisch ist aus christlicher Sicht auch der Faktor, der die KMDD etwa für die Bundeswehr, den Justizvollzug und andere staatliche Felder so interessant macht: Die Messbarkeit der Moral unabhängig davon, welche moralischen Werte jemand vertritt.

Der ‚Moralisches-Urteil-Test‘ (MUT), der einen „Zielwert“ ermittelt, wurde, so Lind, für wissenschaftliche Zwecke konzipiert, um Programme zu evaluieren,

91 Lind: *Moral ist lehrbar*, 32.

nicht zur Individualdiagnostik.⁹² Trotzdem wird er nun doch verwandt, um zu belegen, dass konkrete Gruppen, die die KMDD durchgeführt haben, moralische Fortschritte machen.

„Messbar wird die moralische Urteilsfähigkeit mittels psychologischer Tests. Innerhalb derer das Diskussionsverhalten der Teilnehmer analysiert und empirisch erfasst wird, die Art und Qualität ihrer Argumente und Gegenargumente auf bestimmte Fragestellungen. Lind vertritt die Meinung, dass moralische Urteilsfähigkeit dann einsetzt, ‚wenn jemand bereit ist, verwerfliche Argumente, auch wenn sie die eigene Entscheidung stützen, kritisch zu betrachten‘. Den Schlüssel zur Problemlösung sieht er darin, dass die Menschen grundsätzlich in der Lage sein müssen, die Qualität von Argumenten unterscheiden zu können.“⁹³

Allheilmittel?

6. Und schließlich muss aus christlicher Sicht noch der Optimismus kritisiert werden, was man mit der KMDD alles erreichen könne. Die christliche Ethik, die sich in ihren unterschiedlichen Varianten doch mit einem Wahrheitsanspruch verbindet, ist trotzdem wesentlich realistischer, was den Erfolg einer christlichen Ethikerziehung betrifft. Vergebung und Versöhnung stehen so sehr im Mittelpunkt des christlichen Glaubens, weil das Handeln gegen die eigenen Prinzipien und gegen das Gute so „normal“, das heißt allgegenwärtig ist und es dann auch um die Frage gehen muss, wie der Mensch mit Gott, mit sich selbst und mit anderen wieder ins Reine kommen kann. Ingo Wetter schreibt dazu:

„Bei der Beschäftigung mit der KMDD drängt sich einem das Gefühl auf, Lind hat, ausgehend von der ursprünglichen Zielgruppe in Schulen, durch kontinuierliche Entwicklung einen allumfassenden Lösungsansatz für die Probleme der Menschheit gefunden. Einem einfacher strukturierten Geist drängt sich die Frage nach einer Form von ‚Absolutheitsanspruch‘ auf, den Lind für seine Methode erheben könnte. Es ist fraglich, ob es wirklich gelingen kann, nur die Qualität des besseren Argumentes ‚gelten‘ zu lassen. Es gibt immer Fälle, in denen eine Güter-, Werte- oder Interessenabwägung notwendig ist. Spätestens hier könnte die KMDD an ihre Grenzen stoßen. Absolute Werte, wie das Leben, die Menschenwürde oder Menschenrechte sind quantitativ und qualitativ nicht diskussionsfähig. Lind könnte mit der ‚Messbarkeit‘ der moralischen Urteilsfähigkeit eben diese unumstößlichen Werte – sicherlich unbeabsichtigt – in der letzten Konsequenz hinterfragbar machen. Ein weiterer Punkt ist sein Ansatz, dass die Mehrheit der Menschen dieselben moralischen Grundvorstellungen hat, ohne jedoch im Einzelnen darauf einzugehen. Moralische Werte werden unter anderem sehr stark religiös geprägt.“⁹⁴

92 Ebd., 49–52.

93 Wetter: *Messbarkeit*, 1–2.

94 Ebd., 4.

4. Kann oder sollte man die KMDD in der Theologenausbildung einsetzen?

Als Methode ist KMDD sehr gut und angesichts des de-facto-Pluralismus in unserer Umwelt unabhängig von etwaigen Unterschieden zur christlichen Sicht vielerorts zu empfehlen, wenn man überhaupt noch Ethik diskutieren und einbringen möchte.

Wie aber sieht es aus, wenn man von einem Wertefundament aus KMDD einsetzen will oder KMDD nutzen will, um ein bestimmtes Wertefundament zu vermitteln? Zum Beispiel im Fach Ethik eines christlichen Theologiestudiums?

Beginnen wir mit einer eher allgemeinen Diskussion und wenden uns erst dann wieder KMDD zu.

4.1 Allgemeine Diskussion

Klaus Ebeling hat darauf verwiesen, dass „Ethik als Krisenmanagement“⁹⁵ nicht ein „abgeschlossenes Spezialwissen über Werte und Normen“⁹⁶ ist, dass autoritativ vermittelt werden könnte, sondern gerade auch „ethische Erwägungskompetenz“⁹⁷ ist. Ich würde ihm darin prinzipiell zustimmen, aber doch den Gegensatz zwischen beidem in Frage stellen, ja kann noch nicht einmal ersehen, ob er das will.⁹⁸ Wo es keine grundlegenden Werte und Normen gibt, von denen die Erwägungen ausgehen – und wenn man nur über den Prozess der Entscheidung nachdenkt –, gibt es weder eine verbindliche Entscheidung noch eine, die man anderen vermitteln kann – gerade das aber will ja die Bundeswehr. Umgekehrt ist aber richtig, dass verbindliche Werte und Normen (wie etwa die ersten Paragraphen des Grundgesetzes) für sich allein genommen alltagsuntauglich sind und die Herausforderung des Lebens nicht ist, diese Normen im entscheidenden Moment zu rezitieren, sondern in Krisen und komplizierten Lagen abwägend umsetzen zu können, beziehungsweise unerreichbare Ideale doch so weit wie möglich zu erreichen.

Es gibt meines Erachtens eine Komplementarität der eher theoretischen Überlegungen, was denn „an sich“ richtig und gut ist, und eher praktischer Einübung von Verfahren und Wegen, wie man in konkreten Konflikten zu tragfähigen Entscheidungen kommt.⁹⁹

95 Klaus Ebeling: *Militär*, 10–12 (Überschrift).

96 Ebd., 11.

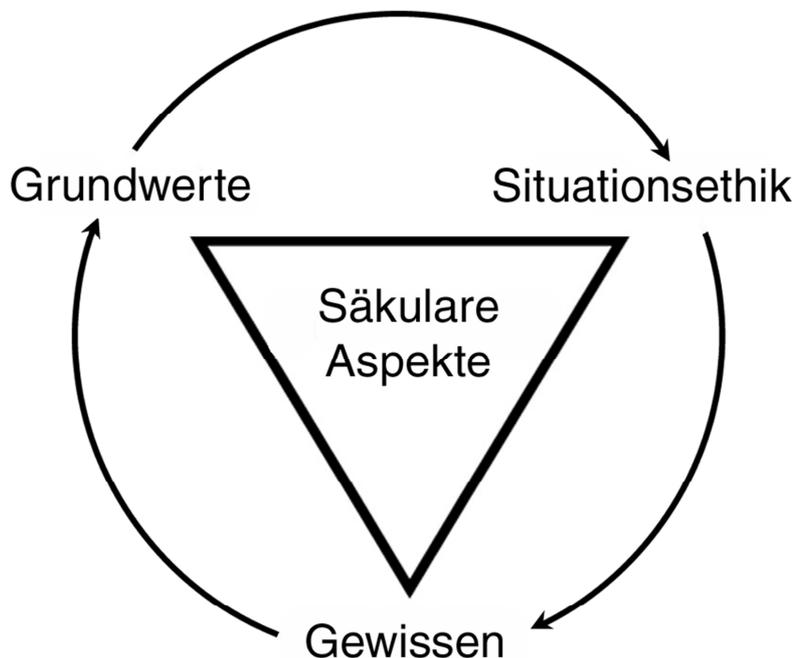
97 Ebd., 12.

98 Ebd., 57, 65 spricht eher dagegen und für eine Komplementarität beider Aspekte.

99 Zur Methodik ethischer Urteilsbildung in Fallstudien vgl. *Friedensethik im Einsatz*, 357–362.

In meinem Buch „Führen in ethischer Verantwortung: Die drei Seiten jeder Entscheidung“¹⁰⁰ versuche ich, deutlich zu machen, dass sich in Theologie und Philosophie drei Seiten einander komplementär ergänzen. Normativ, situativ und existenziell stehen für klassische Entwürfe der Ethik. Sie gehen davon aus, dass dem Menschen durch Normen und Gebote vorgegeben ist, wie er zu handeln hat, der Mensch nur in der Situation erfassen kann, was das Beste ist, oder aber die ethische Entscheidung in unserem Innersten als Ringen um unsere Existenz stattfindet, so dass sie kaum von jemand anders wirklich nachvollzogen werden kann.

Ich halte alle drei Entwürfe für falsch, wenn sie für sich stehen und gegen die anderen Schwerpunkte ausgespielt werden. Ich halte alle drei Entwürfe für berechtigt, wenn sie sich als wichtiges Glied in einer Gesamtentscheidung verstehen.



Der normative Aspekt kommt in der Bibel in der Bedeutung der unveränderbaren **Gebote** Gottes zum Ausdruck.

In der Ethik generell finden wir ihn am stärksten in den Grundwerten wieder.

Der situative Aspekt kommt in der Bibel in der Bedeutung der **Weisheit** zum Ausdruck, die aufgrund von Erfahrung und der konkreten Situation abwägt.

100 Thomas Schirmacher: *Führen in ethischer Verantwortung. Die drei Seiten jeder Entscheidung*, Brunnen: Gießen, 2. Aufl., 2008.

In der Ethik generell spielen hier die sogenannte Pflichtenkollision, die Situationsethik und die kulturelle Anpassung eine Rolle.

Der existenzielle Aspekt kommt in der Bibel in der Bedeutung des **Herzens** und des **Gewissens** zum Ausdruck, in dessen Inneren aufgrund normativer und situativer Überlegungen die eigentliche Entscheidung fällt.

In der Ethik generell wird hier vom Gewissen und von den Motiven gesprochen.

Die grundlegenden Werte einer Gesellschaft können sich nicht einfach aus ihrem Konsens ergeben, zumal die Frage ist, welchen Konsens unsere Gesellschaft heute noch finden könnte. Wenn Konsens allein zählen würde, hätte man den Nationalsozialismus zumindest solange akzeptieren müssen, als er sich auf die begeisterte Zustimmung großer Teile der Bevölkerung stützen konnte. Es war jedoch gerade die Lehre aus der Zeit des Nationalsozialismus, dass es über dem Staat unantastbare Werte geben muss. Deswegen schuf die UNO die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, deswegen schrieben die Väter und -mütter des Grundgesetzes einige die Würde des Menschen betreffenden Grundrechte und Grundregeln für immer und unabänderbar fest. Diese Menschenrechte und Menschenwürde werden nicht vom Staat geschaffen oder verliehen, sondern sind dem Staat vorgegeben, da der Mensch Geschöpf Gottes ist. Diese dem Menschen bewusste unantastbare Ordnung steht über aller Macht und allen Mehrheitsverhältnissen.¹⁰¹

Im Grundgesetz kommt dies durch die sogenannte „Ewigkeitsklausel“ zum Ausdruck: Die grundlegenden Menschenrechte in der Verfassung dürfen und können vom Parlament nicht geändert werden.

Daneben finden wir im Grundgesetz die Situationsethik, die für die Zukunft ermöglichen soll, jeweils neu vernünftige Entscheidungen zu treffen. Das ganze Parlament gehört zu dieser permanenten Entscheidungsfindung.

Am anderen Ende des Spektrums legt das Grundgesetz fest, dass jeder Bundestagsabgeordnete in seiner Entscheidung frei und nur seinem Gewissen verantwortlich ist. Natürlich bedeutet das nicht, dass er nur seine privaten Wünsche und Neigungen gelten lässt, sondern im Gegenteil, dass er Werte abwägt und eine wohlüberlegte Entscheidung trifft. Natürlich wird diese Entscheidung nicht im luftleeren Raum gefällt, sondern auch im Rahmen der jeweiligen Zusammensetzung von Regierung und Parteien und anderer Zwänge. Aber in letzter Konsequenz kann kein Angeordneter die Verantwortung für seine Entscheidung auf andere abwälzen, sondern muss bereit sein, die volle persönliche Verantwortung

101 Siehe ausführlicher Thomas Schirmmacher: *Menschenrechte. Anspruch und Wirklichkeit*, Holzgerlingen: SCM Hänssler, 2012.

dafür zu tragen und für seine Entscheidung notfalls innerlich zu leiden oder äußere Konsequenzen auf sich zu nehmen.

All das gilt insbesondere für die sogenannte Pflichtenkollision, auch Güterabwägung, genannt, eigentlich ein Begriff aus dem Strafrecht für die nicht rechtswidrige Verletzung einer Pflicht durch eine Handlung, wenn diese Handlung das einzige Mittel war, um eine andere, höherrangige Rechtspflicht zu erfüllen, und wenn der Handelnde sich aufgrund einer Abwägung der Pflichten entschieden hat. Innerhalb der christlichen Ethik wird, besonders in der katholischen Theologie, von einer Pflichtenkollision gesprochen, wenn mehrere Gebote Gottes in einen scheinbaren Konflikt geraten. Keine Ethik kommt ohne eine Güterabwägung aus, also ohne die Sicht, dass die einzelnen Werte und Unwerte einen unterschiedlichen Rang haben und im Falle einer Pflichtenkollision der höhere Wert Vorrang hat.

Am grünen Tisch kann man jedes Gebot und jeden Wert losgelöst von der Wirklichkeit diskutieren und zu schnellen Lösungen kommen. In der Wirklichkeit strömen jedoch ungezählte Fragen gleichzeitig auf uns ein und wir stehen grundsätzlich vor allen Werten gleichzeitig. Oft ist die Frage nicht, welchen Werten wir folgen wollen, sondern in welcher Reihenfolge wir ihnen gerecht werden. Fragen der Priorität setzen eine Wertehierarchie voraus, die nicht einfach beantwortet, was an sich gut und was nicht gut ist, sondern auch, was Vorrang hat.

Wer keine Werte hat, hat auch nichts zum Abwägen. Aber auch, wer sich für Werte einsetzt, benötigt dennoch eine Wertehierarchie und ein Bewusstsein dafür, wie man im Konfliktfall abwägt. Bestimmte Werte sind normalerweise unantastbar und damit bestimmte Handlungen zur Güterabwägung tabu. Aber andere Werte lassen sich nur durch einen Ausgleich mit anderen Werten berücksichtigen. Die Güterabwägung ist deswegen keine Verwässerung von Werten und Zielen, sondern notwendige Voraussetzung für die ganzheitliche gute Entscheidung.

Übrigens muss für Belange einer militärischen Ethik besonders betont werden, dass eine Pflichtenkollision besonders problematisch ist, wenn kaum Zeit zur Verfügung steht. Gerade dafür muss es vorher „Sandkastenspiele“ geben, um sich bewusst zu machen, wie schwer manche Entscheidungen schon sind, wenn man viel Zeit hat, um zu verstehen, wie schwierig, ja oft fast unlösbar sie sind, wenn nur sehr kurze Zeit zum Reagieren zur Verfügung steht. Dies gilt umso mehr, als die Medien heute in ihrer Berichterstattung und Beurteilung dann später so tun, als hätten Militärangehörige alle Zeit der Welt oder sogar die Informationen, die im Nachhinein zur Verfügung stehen. Wenn ein Wachsoldat in Afghanistan blitzschnell entscheiden muss, ob spielende Kinder, die auf das Wachtor zukommen, ahnungslos wie Kinder sind, ablenken sollen oder als Selbstmordattentäter missbraucht werde, ist das eben etwas anderes, als wenn die Medien hinterher genau recherchieren können, wer die Kinder waren oder wie man sonst hätte reagieren können.

4.2 KMDD in der theologischen Ausbildung einsetzen?

Zunächst einmal muss man für die Frage, inwiefern man KMDD etwa in der theologischen Ausbildung einsetzen will, feststellen, dass das nur für das Prinzip gelten kann, nicht für die konkrete KMDD, die rechtlich geschützt ist und nur eingesetzt werden kann, wenn man sich als KMDD-Lehrer ausbilden lässt.

„Die Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion (KMDD) ist beim Deutschen Patent- und Markenamt als Textmarke geschützt (Bestätigung). Sie darf nur mit schriftlicher Genehmigung des Besitzers der Marke, Prof. Georg Lind, als Werbung für Kurse, Veranstaltungen und ähnliches verwendet werden. Das Abhalten von KMDD-Stunden setzt beim Lehrer den Besitz eines gültigen KMDD-Lehrer Zertifikats voraus. KMDD-Kurse dürfen nur von zertifizierten KMDD-Trainern durchgeführt werden. Interventionsstudien, die die KMDD als Methode benutzen, dürfen nur dann behaupten, dass sie die Wirkung der KMDD untersucht haben, wenn die Interventionen von einem zertifizierten KMDD-Lehrer (siehe Flyer) durchgeführt wurden und sie u.a. mit dem Moralischen Urteil-Test (MUT) gemessen wurde.“¹⁰²

Theologische Ausbildungsprogramme, die Linds Erfahrungen für die Ethikausbildung nutzbar machen wollen, müssen also entweder den offiziellen Weg gehen, ihre Ethiker zu KMDD-Lehrern auszubilden, oder aber die Grundprinzipien eigenständig aufgreifen.

Unabhängig davon halte ich eine Diskussion konkreter Beispiele von Pflichtenkollisionen mit Theologiestudenten – in Anlehnung an die Prinzipien von KMDD – für eine wichtige Ergänzung der klassischen Ethikausbildung.

Dafür spricht auch, dass erfahrungsgemäß auch unter Theologiestudenten und -studentinnen (und -dozenten und -dozentinnen!) die Bandbreite der Positionen und Meinungen zu einzelnen Themen sehr breit sein kann, selbst dann, wenn es sich um eine theologisch prinzipiell ähnlich denkende Gruppe handelt. Erst recht gilt die Bandbreite der Meinungen bei theoretisch gleichem Wertefundament, wenn es um die Einschätzung und „Lösung“ von Pflichtenkollisionen geht, also in Dilemmadiskussionen.

Dass der Ethikdozent dabei anschließend die Diskussion analysiert, bewertet und seine eigene Sicht einbringt, ändert nichts daran, dass es gut ist, wenn diese unterschiedlichen Auffassungen einmal wahrgenommen, ausgesprochen und diskutiert werden. Dafür ist ein formaler Rahmen mit festen Spielregeln sehr hilfreich.

102 <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/moral/dildisk-d.htm>.

Thomas Schirrmacher

The Konstanz Method of Dilemma Discussion (KMDD)

The Konstanz Method of dilemma discussion, developed by the psychology professor Georg Lind for providing instruction in ethics in schools, etc., is introduced and assessed from a secular and then a Christian point of view. In the end the question is asked as to the extent to which it is fitting for theological instruction in ethics. The strength of the method is that adolescents and others are introduced to ethical discussions and that such discussions are enabled without prescribing a certain ethical position. Its weakness is that it does not keep in perspective that its own terms of reference of democracy and nonviolence are ethical positions and denies the necessity of deriving basic ethical points of departure. Furthermore, it has no explanation for „evil“. Thus it has no explanation for the fact that in spite of everything we know and want, we do things that hurt ourselves and others.