

Lernen an Dilemmata

1 Vom »Vorbildlernen« zum »Lernen an Dilemmata«

Es gibt viele Formen moralischen Lernens.¹ Einen hohen Rang hat seit jeher die Orientierung an Vorbildern. »Worte belehren, Beispiele reißen mit!«² lautet eine alte Weisheit, die zunächst auf Erziehung, aber durchaus auch auf Unterricht zielt. Bis in die Gegenwart bleibt – nach »Jahren der Infragestellung« um 1970 – die Faszination des Vorbildlernens ungebrochen.³ Es gibt aber auch Konzepte, die an die Stelle eines Lernens durch Nachahmung ein Lernen aus Konflikten setzen. In der Religionspädagogik thematisierte man die *Konflikte*, die in moralischen Entscheidungen begegnen, erstmals in den Jahren nach 1970, als die Didaktik des Religionsunterrichts gesellschaftliche Fragestellungen einzubeziehen begann. Unter dem Einfluss einzelner Religionspädagogen – auf evangelischer Seite etwa Karl Ernst Nipkow, im katholischen Raum Adolf Exeler – gewann ein Konzept der moralischen Erziehung Raum, das dem Gedanken der *Autonomie* verpflichtet war.

Irene und Dietmar Mieth unterscheiden schon 1978 zwischen »Vorbild-« und »Modell-Lernen«⁴; sie fordern, moralisches Lernen müsse darüber reflektieren, das in der jeweiligen Situation Angemessene zu tun. Ihre Unterscheidung schärft das Bewusstsein dafür, dass man oft zwischen Werten wählen muss und schließlich nur ein *Abwägen von Gründen*, die

1 Friedrich Schweitzer z.B. unterscheidet »fünf Grundformen«, räumt jedoch ein, dass man auch »eine Reihe weiterer Modelle« benennen könne (Grundformen ethischen Lehrens und Lernens in der Schule, in: Gottfried Adam / Friedrich Schweitzer [Hg.], *Ethisch erziehen in der Schule*, Göttingen 1996, 62–80, hier 66–78).

2 »Verba docent, exempla trahunt.« Wer diese lateinische Formel geprägt hat, ist unbekannt, doch findet sich bei dem römischen Philosophen Seneca (ca. 1 n.Chr. – 65) ein analoger Gedanke: »Longum iter est per praecepta, breve et efficax per exempla« [Lang ist der Weg durch Belehrungen, kurz und wirksam durch Beispiele] (Ep. ad Lucilium 6,5).

3 Vgl. Günter Biemer / Albert Biesinger (Hg.), *Christ werden braucht Vorbilder. Beiträge zur Neubegründung der Leitbildthematik in der religiösen Erziehung und Bildung*, Mainz 1983, 7f. – Die ganze Bandbreite »von römischen Göttern bis zu Heiligen des Alltags« beschreibt neuerdings der von Martin Rothgangel und Hans Schwarz hg. Sammelband *Götter, Heroen, Heilige*, Frankfurt 2011, der damit auch die Renaissance des Vorbild-Lernens dokumentiert.

4 Irene und Dietmar Mieth, *Vorbild oder Modell?*, in: Günter Stachel / Dietmar Mieth, *Ethisch handeln lernen*, Zürich 1978, 106–116, hier 108.

für oder gegen dieses oder jenes Handeln sprechen, zur richtigen Entscheidung führt. Die plurale Gesellschaft mit ihren Wertekonflikten macht ein solches Abwägen zunehmend unverzichtbar. Man kann in diesem Ansatz den ersten Schritt hin zu einem »Lernen an Dilemmata« sehen, auch wenn Dilemmadiskussionen im Religionsunterricht als explizite Methode erst Mitte der 1990er-Jahre in Mode kamen.⁵

2 Moralische Dilemmata: Entscheiden in Zerreißproben

Wenn wir Ethik als »Reflexionstheorie der Moral«⁶ verstehen, können wir *ethisches* Lernen als Reflexion auf die Geltung dessen, was zu tun ist, von *moralischem* Lernen abgrenzen.⁷ Das gilt besonders dort, wo wir mit unserer Entscheidung in eine *Zerreißprobe* geraten, wo uns also von unserer Vernunft kein eindeutiger Weg aufgezeigt wird, den wir zu gehen haben. Eine solche Zerreißprobe nennen wir mit einem griechischen Wort »di-lemma«, »Zwei-Griff«. Ein Dilemma ist laut Brockhaus »die Schwierigkeit der Wahl zwischen zwei Dingen, wenn für beide gleichwertige Gründe sprechen«⁸. Es gibt Zerreißproben auf unterschiedlichen Ebenen unseres Handelns. Wir unterscheiden logische, praktische, instrumentelle und moralische Dilemmata.⁹ Schon das antike Drama kennt Dilemmata, etwa die Tragödie des Sophokles, in der Antigone ihren im Kampf gefallenen Bruder gemäß göttlichem Gebot und familiärem Ethos

5 Zwar bringt *Johannes Hoffmann*, *Moralpädagogik*, Band 1: Moraltheologische und moralpädagogische Grundlegung, Düsseldorf 1979, eine ausführliche Darstellung Kohlbergs (94–102), die jedoch kaum Widerhall fand. – Auf die Piaget-Kohlberg-Tradition Bezug nahmen dann später *Gottfried Adam* / *Friedrich Schweitzer* (Hg.), *Ethisch erziehen* (s.o. Anm. 1), bes. die Beiträge der beiden Hg. und der Autoren *Nipkow* und *Oser*. – Ein Jahr zuvor schon erschien *Volker Eid* / *Antonellus Elsässer* / *Gerfried W. Hunold* (Hg.), *Moralische Kompetenz, Chancen der Moralpädagogik in einer pluralen Lebenswelt*, Mainz 1995; die Beiträge von *Anton A. Bucher* und *Alfons Maurer* gehen hier auf Kohlberg ein. – 2001 schrieben *Lothar Kuld* und *Bruno Schmid* den Band »Lernen aus Widersprüchen. Dilemmageschichten im Religionsunterricht«, Donauwörth, der erstmals für den Religionsunterricht ein Konzept des Lernens an Dilemmata vorlegte.

6 So *Walter Lesch* im Anschluss an die Begriffsprägung von Niklas Luhmann. Zur Begründung s. *Lesch*, *Ethik und Moral* / Gut und Böse / Richtig und Falsch, in: *Jean-Pierre Wils* / *Dietmar Mieth*, *Grundbegriffe der christlichen Ethik*, Paderborn 1992, 64–83, hier 65.

7 Im JRP 24 (2008): Sehnsucht nach Orientierung. Vorbilder im Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn 2008, thematisiert *Folkert Rickers* »Kritisch gebrochene Vorbilder« in der religiösen Erziehung«, 213–238.

8 Art. Dilemma, Brockhaus-Enzyklopädie in 24 Bänden, Bd. 5, Mannheim 19. Aufl. 1988, 506. – Eine detaillierte Problem- und Begriffsklärung findet sich in *Raters*, *Das moralische Dilemma. Antinomie der praktischen Vernunft*, Freiburg/München 2013, Kap. 1 (11–42) und Kap. 2 (43–88).

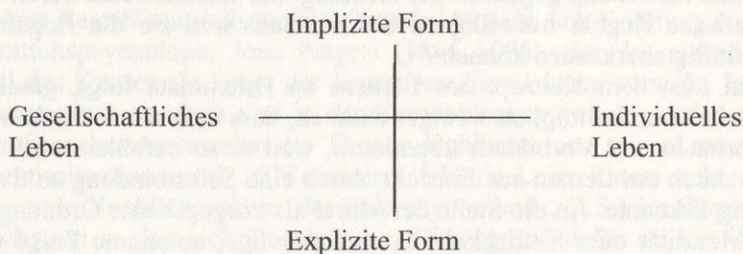
9 Vgl. *Jens Peter Brune*, Art. Dilemma, in: *Marcus Düwell* / *Christoph Hübenenthal* / *Micha H. Werner* (Hg.), *Handbuch Ethik*, Stuttgart/Weimar 2002, 325–331.

bestatten will, damit aber dem Gebot des Königs Kreon zuwiderhandelt und der Todesstrafe verfällt. Während dieses Dilemma aber dem *Tragischen* geschuldet ist, d.h. unausweichlich und schicksalhaft über den Menschen kommt, sieht die Neuzeit den Menschen vor *moralische* Dilemmata gestellt. Von einem *moralischen Dilemma* sprechen wir, wenn wir wählen müssen zwischen Handlungsweisen, in denen moralische Werte und Normen konkurrieren, ja, sich möglicherweise völlig widersprechen.

Dies ist die Folge eines Umbruchs im Verständnis der Moral, der, von Renaissance und Reformation angestoßen, durch die neuzeitliche Aufklärung heraufgeführt wurde. Während in der Antike und in der mittelalterlichen Welt ein Hinterfragen der kollektiven Traditionen und Konventionen noch als Ausnahmefall gilt, wird es in der Neuzeit zum programmatischen Normalfall. Nicht mehr die *Autorität* – sei es in Form der Eltern, der kirchlichen oder staatlichen Obrigkeit – soll die Bestimmungsgröße des Moralischen sein, sondern die von der Vernunft geleitete *Selbstbestimmung*. Die aktuelle konstruktivistische Didaktik folgt dieser Spur: Sie sieht Dilemmageschichten als Mittel, zur eigenen Perspektive im Kontext anderer Perspektiven herauszufordern; sie verankern damit »Verhaltensmuster als mögliche Optionen im Bewusstsein«, und »die Vielzahl der diskutierten und zur Verfügung stehenden Lösungsmöglichkeiten werden bei der Entscheidung einbezogen.«¹⁰

3 Zwei Spannungsfelder des Dilemma-Lernens

Ein moralisches Dilemma lässt sich durch ein Koordinatenkreuz in zwei Spannungsfelder gliedern, in denen sich vier Dimensionen gegenüberliegen. Sie charakterisieren ein moralisches Dilemma formal.



10 Rudolf Sitzberger, »Wenn ich in dieser Lage wäre, dann ...« – Sprechen, Lernen, Handeln im Kontext von Dilemmageschichten im Religionsunterricht, in: Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, hg. von Gerhard Büttner / Hans Mendl / Oliver Reis / Hanna Roose, Band 4: Ethik, Hannover 2013, 76–91, hier 91.

Im *horizontalen Spannungsfeld* liegen sich eine *gesellschaftliche* und eine *individuelle* Dimension gegenüber. *Gesellschaftlich* betrachtet entstehen Dilemmata dadurch, dass sich durch eine Pluralität von Normen und Werten situativ *Konflikte* bilden. Unser individueller Anspruch auf Leistungsgerechtigkeit etwa kann in Konflikt geraten mit sozialen Werten. Ein Beispiel: Die im Mai 2014 vom Deutschen Bundestag beschlossene »Mütterrente« stellt Frauen (oder Männer), die *vor 1992* geborene Kinder erzogen haben, beim späteren Rentenbezug mit Eltern gleich, die *nach 1992* geborene Kinder erzogen haben. Diese Gleichstellung ist aus Gründen der Gerechtigkeit durchaus angezeigt. Das Dilemma besteht darin, dass diese Rentenerhöhung als eine Zahlung auf Kosten der Generationengerechtigkeit angesehen werden kann: Sie belastet die Zukunft einer geringer werdenden Zahl von Erwerbstätigen, die durch ihre Mitgliedsbeiträge das Kapital der Rentenversicherung erwirtschaften.

Die *individuelle* Dimension des moralischen Dilemmas liegt darin, dass der Einzelne eine Entscheidung zwischen Werten und Normen treffen muss, denen er nicht in gleichem Maße gerecht werden kann. Er muss daher in einen *Abwägungsprozess* eintreten und »diejenige Handlungsweise als für sich bindend ein(schätzen), bei der er überzeugt ist, richtig zu handeln«¹¹. Gertrud Nunner-Winkler hält es moralpsychologisch für entscheidend, »dass Individuen nach den Geltungsgründen für Normen fragen und dass die Einsicht in die Richtigkeit bestimmter Handlungen selbst zum Motiv werden kann«¹². Dieses Modell einer *freiwilligen Selbstbindung aus Einsicht* ist – entgegen früheren Forschungsergebnissen – auch schon bei Kindern im Alter von sechs bis sieben Jahren gegeben. Im Familienleben nimmt dieser Abwägungsprozess oft die Züge eines Aushandlungsverfahrens an: Entscheidungen werden zunehmend durch Übereinkunft getroffen, nicht autoritär durchgesetzt. Dadurch erfahren Kinder Moral als Suche nach zustimmungsfähigen Konfliktlösungen und als Prinzip gegenseitiger Achtung. Sie werden »eher bereit sein, moralische Regeln freiwillig zu übernehmen: weil sie die Regeln als vernünftig anerkennen können«¹³.

Wenn man dem Konzept des Lernens an Dilemmata folgt, geschieht ethisches Lernen folglich weniger dadurch, dass man das Verhalten von Autoritäten und Vorbildern übernimmt, weil es so befohlen wird, sondern durch ein Lernen aus Einsicht, durch eine Selbstbindung an das als richtig Erkannte. An die Stelle der Moral als vorgegebener Ordnung tritt die Moralität oder Sittlichkeit als eigenständige, autonome Frage nach

11 Gerfried W. Hunold, Zur Moralfähigkeit des Menschen, in: Theologische Quartalschrift 174 (1994), 34–45, hier 41.

12 Gertrud Nunner-Winkler, Zur moralischen Sozialisation, in: Herbert Huber (Hg.), Sittliche Bildung. Ethik in Erziehung und Unterricht, Asendorf 1993, 105–127, hier 109.

13 Ebd., 126.

dem Guten. Statt einer »Gehorsamsverantwortung« vor den vorgegebenen Normen hat man eine »Gestaltungsverantwortung« für Normen.

Im vertikalen Spannungsfeld liegen sich die Dimensionen *implizit* und *explizit* gegenüber. Die *implizite* Form eines Dilemmas findet sich dort, wo ein latenter Konflikt vorhanden ist wie in dem oben genannten Streit um die Mütterrente. Implizit können wir solche Dilemmata deshalb nennen, weil sie nicht ausdrücklich von uns konstruiert werden, sondern den Situationen unseres Lebens entstammen. Obwohl sie uns möglicherweise nicht einmal als moralische Dilemmata bewusst werden, können wir im Aushandeln von Lösungen für die damit verknüpften Streitpunkte ethisch lernen.

Nicht nur im Alltagsleben, auch in der Literatur gibt es solche impliziten Dilemmata seit jeher. In Victor Hugos 1862 erschienenem Roman »Les Misérables« etwa findet sich die Erzählung vom entflohenen Sträfling Jean Valjean, der unter falschem Namen zu einem erfolgreichen und wohl tätigen Geschäftsmann wird. Ein Zeitgenosse, der seine wahre Identität entdeckt, steht vor der Frage, ob er ihn anzeigen oder sich damit zufrieden geben soll, dass der grundlegende Zweck der Strafe bei Valjean ja bereits erreicht ist.¹⁴

Eine *explizite* Form erhält ein Dilemma dort, wo es ausdrücklich als »Dilemmageschichte« für *ethisches Lernen* gestaltet wird.

4 Lawrence Kohlberg – der »Vater« der Dilemmageschichten

Systematisch erforscht hat die Entwicklung des moralischen Urteils im Umgang mit Konflikten der amerikanische Psychologe Lawrence Kohlberg (1927–1987) erstmals mit seiner 1958 eingereichten Dissertation.¹⁵ In der Folge entwickelt er Dilemmageschichten als Material, mit dem Menschen auf ihre *moralische Urteilsstufe* hin getestet werden können. Mit dem Begriff »moralische Urteilsstufe« bezieht sich Kohlberg auf die Kognitionspsychologie Jean Piagets (1896–1980), der das moralische Urteil des Kindes als Folge der *kognitiven Entwicklung* versteht. In der Erziehungswissenschaft und in der Entwicklungspsychologie des deutschen Sprachraums werden die Theorie Kohlbergs und sein »Lernen an Dilemmasituationen« ab 1974 rezipiert.¹⁶ Marie-Luise Raters sieht sogar eine »erste Hochkonjunktur (der Dilemmamethode, B.S.) im deutschen Sprachraum in den siebziger Jahren«; Hintergrund dafür sei die Über-

14 Vgl. Fritz Oser / Wolfgang Althof, *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertbereich*, Stuttgart (1992) 2001, 44f.

15 The development of modes of moral thinking and choice in the years ten to sixteen. Unpublished doctoral dissertation. University of Chicago, 1958.

16 Vgl. Lawrence Kohlberg, *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Drei Aufsätze*, Frankfurt 1974; zum moralischen Urteil in Problemsituationen 47–83, bes. 64. – Die Rezeption erfolgt vor allem in Arbeiten von Fritz Oser, Wolfgang Althof, Detlef Garz, Georg Lind, Rainer Döbert und Gertrud Nunner-Winkler.

zeugung von »einem durch autoritäre Erziehung beförderten stumpfen Mitläufertum der meisten Deutschen« im Dritten Reich gewesen, das zur »Förderung moralisch-demokratischer Urteilsfähigkeit« genötigt habe.¹⁷

Kohlbergs bekannteste Dilemmageschichte ist das sog. »Heinz-Dilemma«:

Die Ehefrau von Heinz ist an einer besonderen Krebsart erkrankt und liegt im Sterben. Ein Apotheker hat ein Medikament gegen diese Krankheit entwickelt und verlangt das Zehnfache seiner Herstellungskosten für eine kleine Dosis, die Heinz zur Behandlung seiner Frau bräuchte. Heinz versucht alles, um das Geld zusammenzubringen – ohne Erfolg. Schließlich bittet er den Apotheker, ihm den Restbetrag zu stunden, doch dieser lehnt ab. Heinz ist völlig verzweifelt und überlegt, ob er in die Apotheke einbrechen soll, um das Medikament zu stehlen.¹⁸

Im Rahmen seines »Moral Judgement«-Interviews (MJ) untersucht Kohlberg, welche Vorstellung von Gerechtigkeit die Befragten vertreten. Zunächst sollen sie spontan eine Entscheidung treffen zu der Frage, ob ein Einbruch gerechtfertigt wäre, und diese begründen. Dann folgen Zusatzfragen, die die Gründe hinter den Gründen sondieren sollen, etwa: Ist es wichtig, ob Heinz seine Frau liebt? Soll er das Medikament auch für einen Fremden stehlen? Oder für ein Haustier, das er liebt? Sollen Menschen alles versuchen, um das Leben eines Anderen zu retten? Oder soll ihre oberste Maxime sein, dem Gesetz Folge zu leisten?

Aus diesen Interviews zum moralischen Urteil entwickelt Kohlberg das berühmt gewordene, von ihm als kulturunabhängig betrachtete Schema mit drei Ebenen der Moralentwicklung: von einer *vorkonventionellen* über eine *konventionelle* hin zur *postkonventionellen* Ebene. Die drei Ebenen können wiederum in sechs bzw. sieben Stufen unterteilt werden. Die letzte Stufe besteht in einer Orientierung an allgemeingültigen ethischen Prinzipien.¹⁹

Spätestens mit seiner 1968 erfolgten Berufung auf eine Professur an der Harvard-Universität, an der Kohlberg bis zu seinem Tod das »Zentrum für moralische Entwicklung und Erziehung« leitete, treten neben *moralpsychologische* auch *moralpädagogische* Intentionen, die vom Denken

17 Marie-Luise Raters, Das moralische Dilemma im Ethik-Unterricht. Moralphilosophische Überlegungen zur Dilemma-Methode nach Lawrence Kohlberg, Dresden 2011, 20. Der Band gibt zunächst eine eingehende Darstellung der »Dilemma-Methode« (S. 11–43), um sie dann unter moralphilosophischen Aspekten zu analysieren.
18 Vgl. ebd., 171f.

19 Vgl. Lawrence Kohlberg / Elliot Turiel, Moralische Entwicklung und Moralerziehung, in: Gerhard Portele (Hg.), Sozialisation und Moral. Neue Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung, Weinheim/Basel 1978, 13–80, hier 18f. – Für den deutschen Sprachraum sehr einflussreich wurden Oser/Althof, Moralische Selbstbestimmung (s.o. Anm. 14), 41–83. – Das Schema ist in den vergangenen zwei Jahrzehnten auch in der Religionspädagogik so häufig dargestellt worden, dass hier auf eine Wiedergabe verzichtet wird.

des US-amerikanischen Reformpädagogen John Dewey (1859–1952) inspiriert sind. Zusammen mit Moshe M. Blatt arbeitet er an der Förderung moralischer Urteilsfähigkeit durch Dilemmadiskussionen. Kohlberg und Turiel schreiben dazu 1971: »In jüngster Zeit erhielten wir genauere Kenntnis über die Stadien der moralischen Entwicklung des Kindes, wodurch unser Ansatz konkretisiert und als Leitfaden für Fragen der Moralerziehung praktisch werden kann.«²⁰

5 Aktuelle Dilemmageschichten

Fragt man – neben den oben erörterten *formalen* Merkmalen – nach *inhaltlichen* Charakteristika von Dilemmageschichten, so zeigt sich, dass jeder Bereich moralischen Handelns in Dilemmasituationen führen kann. Insofern finden sich Dilemmata schon in *einfachen Beziehungskonflikten* der kindlichen Lebenswelt, die bereits in der Grundschule Thema sein können. Als Beispiel kann die Geschichte der siebenjährigen Sonja dienen, die sich mit ihrer Freundin Daniela für den Freitagnachmittag verabredet hat und nun überraschend von Ulrike zum selben Zeitpunkt ins Kino eingeladen wird.²¹ Der Wertekonflikt heißt »Versprechen gegenüber der Freundin« versus »Spaß beim Kinobesuch«.

Je deutlicher Wertekonflikte der *Gegensätzlichkeit der Wertordnungen in der Gesellschaft* entspringen, desto besser sind Dilemmageschichten geeignet, den Konflikt im Unterricht zu spiegeln. So kann der Wert der Loyalität in einer Freundschaftsbeziehung bei Jugendlichen Vorrang bekommen vor dem Respekt vor fremdem Eigentum. Zeigen lässt sich das Dilemma an der Geschichte von Karin und Sabine: Karin lässt im Kaufhaus eine Bluse »mitgehen«, Sabine wird vom Kaufhausdetektiv gestellt und aufgefordert, den Namen ihrer Freundin zu nennen.²² Ein Mitschnitt aus einem Unterrichtsgespräch in einer 8. Hauptschulklasse zu dieser Geschichte belegt den hohen Rang von »Freundschaft« bei 14- bis 15-jährigen jungen Menschen.²³

In Handlungsfeldern, die *gesellschaftlich kontrovers* beurteilt werden, ergeben sich besonders häufig Dilemmata. Der Themenbereich der Bio- und Medizinethik, der in den vergangenen Jahrzehnten vielfach Gegenstand gesellschaftlicher Auseinandersetzungen war, ist exemplarisch hierfür. Neben die herkömmlichen Streitpunkte um Lebensbeginn (Schwangerschaftsabbruch) und Lebensende (Tötung auf Verlangen, Suizidbeihilfe) treten Konflikte, die durch den biomedizinischen Fortschritt ausgelöst wurden: die Fragen der Stammzellforschung, der Gentherapie, des Umgangs mit »überzähligen« Embryonen, der Eizellspende, der Leihmutterschaft, der Präimplantationsdiagnostik, der Pränatal-

20 Kohlberg/Turiel (s.o. Anm. 19), 18.

21 Kuld/Schmid, Lernen aus Widersprüchen (s.o. Anm. 5), 161.

22 Vgl. Thomas Lickona, Wie man gute Kinder erzieht, München 1989, 488f.

23 Kuld/Schmid, Lernen aus Widersprüchen (s.o. Anm. 5), 143–145.

diagnostik und des reproduktiven Klonens. Auch die Organtransplantation mit dem ihr zugrundeliegenden Hirntodkriterium eignet sich für Dilemmadiskussionen.

Als Beispiel für eine Problemstellung, die als Dilemmageschichte etwa ab dem 8. Schuljahr eingesetzt werden kann, folgen Auszüge aus einem Bericht der »Süddeutschen Zeitung« vom 2. August 2014. Im Fokus steht das bei Leihmutterchaften bekannte Problem, dass die Auftraggeber oft nur gesunde Kinder annehmen wollen:

»Eltern lassen behindertes Baby bei Leihmutter zurück

Ein australisches Ehepaar lässt Zwillinge von einer thailändischen Leihmutter austragen. Nach der Geburt holen sie das gesunde Mädchen zu sich, den Jungen mit Down-Syndrom aber lassen sie zurück.

Pattharamon Janbua und ihr Mann haben Schulden, als das Angebot aus Australien kommt. Etwa 8000 Euro soll die 21-Jährige dafür bekommen, sich die befruchteten Eizellen einer ihr unbekannten Frau einsetzen zu lassen und neun Monate später ein Kind auf die Welt zu bringen, dessen Mutter sie niemals sein würde. Pattharamon hört zum ersten Mal von Babys, die in Reagenzgläsern gezeugt werden. Weil sie dabei nicht mit einem fremden Mann schlafen muss, willigt sie ein. Leihmutterchaft ist in Thailand zwar nicht gesellschaftlich anerkannt, aber toleriert.

Im dritten Monat ihrer Schwangerschaft erfährt Pattharamon Janbua, dass Zwillinge in ihrem Bauch heranwachsen. Der Agent, der ihr die Leihmutterchaft vermittelt hatte, verspricht ihr einen Bonus von 1150 Euro auf ihr Honorar.

Im vierten Monat entdecken die Ärzte bei einer Routinekontrolle, dass einer der beiden Zwillinge das Down-Syndrom hat. Sie informieren das Paar, das in Australien auf seine Kinder wartet. Statt ein behindertes Kind zu bekommen, wollen sie lieber gar keines. Sie verlangen eine Abtreibung.

Pattharamon Janbua ist Buddhistin, eine Abtreibung gilt in ihrem Glauben als Sünde. Im Dezember 2013 kommen die Zwillinge auf die Welt. Nach der Geburt übergibt der Agent, der das Geschäft vermittelt hat, das gesunde Mädchen an das australische Paar. Den Jungen lässt er zurück.«

Die Möglichkeiten der modernen Medizintechnik – in diesem Fall die Befruchtung in vitro und die Übertragung der befruchteten Einzelle in die Gebärmutter – bilden häufig den Anlass für moralische Dilemmata. Ungeachtet dessen sind es jedoch oft die *herkömmlichen Problemstellungen um Lebensbeginn und Lebensende* – wie hier die Akzeptanz der Geburt eines behinderten Babys –, die den Kern des Dilemmas ausmachen. Dies gilt mehr noch für das folgende, vor allem für die Sekundarstufe II gedachte Beispiel des möglichen Wunsches nach einer Beihilfe zum Suizid, den die Frau des Ratsvorsitzenden der Evangelischen Kirche in Deutschland, Anne Schneider, in einem (verkürzt wiedergegebenen) Interview mit dem »Stern« öffentlich gemacht hat (aus: Stern online, 15. Juli 2014).

»EKD-Vorsitzender Schneider im stern: »Für meine Frau würde ich auch etwas gegen meine Überzeugung tun«

Nikolaus Schneider gibt sein Amt als EKD-Vorsitzender ab, weil seine Frau an Krebs erkrankt ist. Im stern sprechen beide über das Leben, die Liebe und Hilfe beim Sterben. Von Ulrike Posche und Uli Hauser

Der EKD-Vorsitzende Nikolaus Schneider würde seiner Frau Anne, »wenn es aufs Sterben zugeht«, auch dann zur Seite stehen, wenn sie das »Geschenk des Lebens an Gott zurückgeben« wollte. In einem Interview mit dem *stern* antwortete der Theologe auf die Frage, ob er seine Frau auch in die Schweiz zur Sterbehilfe begleiten würde: »Für Anne würde ich auch etwas gegen meine Überzeugung tun.« Jedoch würde er alles versuchen, seine Frau »für einen anderen Weg zu gewinnen«.

Jetzt wolle er vor allem an der Seite seiner krebserkrankten Frau Anne sein: »Wir sparen nichts auf für die Zukunft.« Mit diesen Worten begründete Nikolaus Schneider, 66, vor drei Wochen seinen überraschenden Rücktritt vom Amt des Ratsvorsitzenden der Evangelischen Kirche Deutschlands (EKD). In einem Gespräch mit dem *stern* äußern sich Anne und Nikolaus Schneider, die seit 44 Jahren verheiratet sind, weil sie »Zeugnis ablegen« wollen – auch in schwierigen Zeiten. Im Juni wurde bei der 65-jährigen ehemaligen Religionslehrerin ein »entzündlicher Brustkrebs« festgestellt, der bereits das Lymphsystem des Körpers befallen hat.«

Die Geschichte kann exemplarisch die *Eigenart eines moralischen Dilemmas* erhellen. Der schwere moralische Zielkonflikt, den die Bitte eines nahestehenden Menschen um Hilfe zur Selbsttötung auslöst, lässt sich nicht einfach damit ausräumen, dass auf dessen persönliche Freiheit verwiesen wird. Es geht um den Widerstreit

- zwischen der Achtung der Selbstbestimmung eines Suizidwilligen und der daraus folgenden moralischen Pflicht, ihm bei seinem Willen Hilfe zu leisten,
- und der Achtung der Beziehung zum Anderen, die bedeutet, dass uns sein Tod tief berührt und wir alles tun wollen, um ihn zu verhindern.

Die Nationale Ethikkommission der Schweiz, in der seit vielen Jahren um diese Frage gerungen wird, schreibt dazu:

»Die persönliche Freiheit und Autonomie macht erst Sinn, wenn sie aus diesen Beziehungen heraus verstanden wird. Beziehungen beinhalten, dass uns der Tod der anderen nicht gleichgültig ist. Dieses ethische Dilemma kann nicht theoretisch aufgelöst werden. Es macht aber deutlich, weshalb die Suizidbeihilfe keine Frage ist, die auf moralischer Ebene generell zu regeln ist, sondern dass dieses Aufeinanderprallen zweier persönlicher Freiheiten und die Auslegung der Aufgabe ihrer Beziehung stets singulär sind.«²⁴

Der letzte Satz kann für die Diskussion in Deutschland wichtig werden: Die Bundesregierung plant, im Jahr 2015 ein Gesetz zu verabschieden, das organisierte Beihilfe zum Suizid unter Strafe stellt.

6 Kritik am Konzept der Dilemmadiskussion

Nach der breiten Rezeption des Lernens an Dilemmageschichten mehren sich in der Zwischenzeit die Vorbehalte. Carol Gilligan, eine US-amerikanische Psychologin, die lange Kohlbergs Mitarbeiterin war, sah in des-

24 Beihilfe zum Suizid. Stellungnahme Nr. 9/2005 der Nationalen Ethikkommission der Schweiz im Bereich Humanmedizin, 48.

sen Stufenmodell den Ansatz einer *männlichen* Moral, welche auf Gerechtigkeit basiere und nach Rechten und Pflichten frage; ihr sei eine *weibliche* Moral gegenüberzustellen, die sich auf Fürsorge und Anteilnahme ausrichte und auf ein Beziehungs- und Verantwortungsgefüge ziele («Care-Ethik»). Inzwischen ist Gilligans methodisches Vorgehen in die Kritik geraten. Die Erklärung, dass es solche Unterschiede im moralischen Verhalten wohl gebe, sie aber letztlich nicht auf *genetische Prägen* zurückzuführen seien, sondern auf *unterschiedliche Sozialisationserfahrungen*, die im Verhalten der Geschlechter wirksam werden, findet mehr und mehr Zustimmung.²⁵

Ein weiterer Punkt von Kohlbergs Konzept wird häufig zurückgewiesen, nämlich die These, dass die Stufen moralischen Urteils eine »invariante Entwicklungssequenz« darstellen, sprich: dass es von einer einmal erreichten Stufe *keinen Rückschritt* geben könne. Die sechs Stufen sind, wie Georg Lind sagt, »Idealtypen«, die als Grundlage für die Theoriekonstruktion und -messung dienen, aus denen unterschiedliche Hypothesen über den Verlauf der moralischen Entwicklung abgeleitet werden können²⁶; eine Regression widerlege also nicht das Stufenmodell als solches.

Ein gängiger Einwand gegen das Lernen an Dilemmata allgemein – über Kohlbergs Ansatz hinaus – lautet, die ganze Piagettradition sei durch eine *kognitive Engführung* bestimmt. Aber schon Piaget selbst hat »darauf verwiesen, dass Kognition und Affekt eine Einheit bilden«²⁷, die nur theoretisch zu trennen sei: jedes Verhalten habe einen affektiven und einen kognitiven Aspekt. Möglicherweise wurde die Theorie kognitivistisch interpretiert, ohne dass man dies Piaget und Kohlberg selbst anlasten kann. Georg Lind präzisiert so: »Moralische Affekte können im Handeln einer Person nur dann voll zur Entfaltung kommen, wenn der »kognitive Apparat« dieser Person so weit entwickelt ist, dass sie moralische Prinzipien differenziert und integriert anwenden kann.«²⁸ Letztlich steckt hinter diesem Einwand der Zweifel, ob eine Diskussion im Klassenzimmer das tatsächliche Verhalten verändern könne. Dass Kohlberg Schulen entwickelte, die die »*Gerechte Gemeinschaft*« zu leben versu-

25 Vgl. etwa *Raters*, Dilemma im Ethik-Unterricht (s.o. Anm. 17), 33–40; dort zahlreiche Belege.

26 *Georg Lind*, Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung. Berlin 2000, 105. Auf Unterrichtspraxis ausgerichtet ist der Folgeband: *Lind*, Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung, München (2003) 2., überarb. und aktualis. Aufl. 2009.

27 *Kuld/Schmid*, Lernen aus Widersprüchen (s.o. Anm. 5), 102, unter Berufung auf *Piaget*, Psychologie der Intelligenz, München 1976, 7f. – Auch *Elisabeth Naurath* räumt ein, dass sich bei Piaget »– trotz seiner Fokussierung auf die Denkentwicklung – Hinweise auf eine enge Verknüpfung von Kognition und Emotion finden«, und ähnlich bei Kohlberg (Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 2007, 212f.).

28 *Lind*, Ist Moral lehrbar? (s. o. Anm. 26), 68.

chen, belegt, wie ernst er diesen Zweifel nahm. Auch im Entwurf der »Autonomen Moral im christlichen Sinnhorizont«, der für die Aufnahme des Piaget-Ansatzes in die Religionspädagogik eintrat, ist die *Verbindung von Erfahrung und Reflexion* grundlegend.²⁹

7 Weiterführungen des »Lernens an Dilemmata«

Neben den Vorbehalten finden sich aber auch differenzierte *Weiterführungen der Methode* der Dilemmadiskussion. Breite Resonanz findet die Arbeit des Konstanzer Psychologen Georg Lind. Sie hat Missverständnisse ausräumen können wie jenes, dass moralische Urteilsfähigkeit durch sozialen Anpassungsdruck oder durch altersbedingte Reifung gefördert werde. Die von Lind erarbeitete »*Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion*« (KMDD) baut auf Kohlbergs Ansatz auf und versucht, ihn an die Bedürfnisse verschiedener Lernkontexte (bis hin zur Vorschule) und Zielgruppen (auch außerschulische) anzupassen. Sie bietet entsprechende Schulungsprogramme für Lehrer an. Zu den wichtigsten Korrekturen an Kohlbergs Konzept zählt, dass »auf die aufwendige Konstruktion von plus-1-Argumenten verzichtet« wird; damit war die Forderung an Lehrer gemeint, auf die Argumentation der Schüler mit einer um eine Stufe höheren Gedankenführung (in Kohlbergs Stufenschema) zu reagieren. Die Korrektur stützt sich auf den Nachweis, dass »die Auseinandersetzung mit jeder Art von Argumenten zu einer Stimulation der moralischen Urteilsfähigkeit«³⁰ führe.

Lind geht von drei Prinzipien aus. Zunächst will er die »*Gleichwürdigkeit*« aller am Lernprozess Beteiligten sichern. Um das Gewicht der Schülerbeiträge in der Dilemmadiskussion zu steigern, schränkt er die Rolle des Lehrers ein. Das zweite, »*konstruktivistische*« Prinzip soll sichern, dass unsere Ideale »durch gemeinsame Erfahrungen »ko-konstruiert«, das heißt zusammengeführt und aufeinander abgestimmt werden«. Schließlich soll das Prinzip der »*Affektregulation*« erreichen, dass in der Diskussion Phasen der Herausforderung (d.h. Erregungssteigerung) und der Unterstützung (Beruhigung) ständig abwechseln.³¹

Aus diesen didaktischen Prinzipien folgert Lind *methodische Vorgaben*, etwa die Selbststeuerung der Diskussion durch die Schüler; der Lehrer soll sich in eine Wächter- oder gar Beobachterrolle zurückziehen und der redende Schüler selbst bestimmen, wer ihm antwortet. Auch die Eigenart der zu verwendenden Dilemmageschichten wird reflektiert, ebenso die optimale Länge einer Dilemma-Unterrichtsstunde (80 bis 100 Minu-

29 Vgl. Kuld/Schmid, Lernen aus Widersprüchen (s.o. Anm. 5), 108f.

30 Lind, Moral ist lehrbar (s.o. Anm. 26), 150f.

31 Ebd., 152–155.

ten).³² Das Ablaufschema einer Dilemmadiskussion wird nach entsprechenden Erfahrungen weiterentwickelt.³³

Außer in der »klassischen« Kohlberg-Tradition wie bei Lind werden Dilemmadiskussionen heute in einer *Vielfalt didaktischer Konzepte* aufgegriffen. Exemplarisch sollen die Anregungen von Hans Mendl genannt werden, die verschiedene Wege moralischen Lernens verbinden. Mendl stellt das Lernen durch Nachahmung, das Lernen am Modell und das »Lernen als Problemlösen und Handeln« (im Sinne der Diskursethik) nebeneinander und zeigt ihre jeweiligen Chancen und Grenzen auf. Dann »werden die verschiedenen Ebenen eines Lernens von Aspekten der Nach- und Mitgestaltung, der Orientierung und der Reflexion in sich vereint«: eine »Integration von Nachahmungs-, Modell- und Handlungslernen« wird konzipiert.³⁴

Dr. Bruno Schmid ist Professor i. R. für kath. Theologie / Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten.

32 Ebd., 74–85.

33 Die aktuellen Änderungen finden sich unter www.uni-konstanz.de/ag-moral/moral/dildisk-d.htm#kmdd (Zugriff am 18.12.2014).

34 Hans Mendl, Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biografien. Religionspädagogische Anregungen für die Unterrichtspraxis. Donauwörth 2005, 72. Besonders anregend die Kap. 2.2 und 2.3, 50–94. Vgl. Mendl, Das religionspädagogische Potential der Begegnung mit Vorbildern des Alltags. Beispiele außerordentlichen Handelns im Alltag, in: JRP 24 (2008): Sehnsucht (s.o. Anm. 7), 89–99.