

Lind, G. (2010). Die Förderung moralisch-demokratischer Kompetenzen mit der Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion (KMDD). In: B. Latzko & T. Malti, Hg., *Moralentwicklung und -erziehung in Kindheit und Adoleszenz*, S. 285-302. München: Juventa-Verlag.

## **Die Förderung moralisch-demokratischer Kompetenzen mit der Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion (KMDD)<sup>1</sup>**

Georg Lind

Das Ziel der *Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion (KMDD)* ist die Förderung moralisch-demokratischer Basiskompetenzen, vor allem der Fähigkeit zum Reflektieren, Reden und Zuhören in emotionalisierten Situationen. Diese Kompetenzen sind eine notwendige Bedingung dafür, dass Menschen Konflikte gewaltfrei, auf der Grundlage von Vernunft und Dialog lösen können. Sie sind daher auch gleichzeitig die Voraussetzung dafür, dass *Demokratie als Lebensform* (Dewey, 1964) gelingen kann. Die theoretischen Grundlagen der KMDD bilden die *Zwei-Aspekte-Theorie* des moralischen Verhaltens und die *Bildungstheorie der Moralentwicklung*. Sie werden hier kurz skizziert (vgl. Lind, 2002). Während in der Vergangenheit Moral als ein rein affektiv gesteuertes Verhalten angesehen und entsprechend nur Orientierungen, Werthaltungen und Einstellungen dazu untersucht wurden, hat Kohlberg (1964) mit seiner Definition der moralischen *Urteilsfähigkeit* auf dessen kognitiven *Aspekt* aufmerksam gemacht. Während bis dahin nur Vererbungs- und Sozialisationstheorien der Moral gegenüber standen, gehen wir heute davon aus, dass die Entwicklung moralischer Schlüsselfähigkeiten weder durch genetisch gesteuerte Reifung noch durch sozialen Zwang erklärt werden kann, sondern dass sie der Förderung durch Bildungsprozesse bedarf. Ich werde hier die vier psychologisch-didaktischen Prinzipien beschreiben, die entscheidend für die Wirkung der KMDD sind, sowie die verschiedenen Anwendungsfelder dieser Methode. Den Abschluss bilden Überlegungen zur Bedeutung der Aus- und Fortbildung von Lehrern in dieser Methode.

---

<sup>1</sup> Ich möchte Patricia Knoop, Matthias Scharlipp und Kay Hemmerling für sorgfältigen Korrekturen und viele Anregungen für den Text herzlichen danken.

## 14.1 Entstehungsgeschichte

Die KMDD basiert auf der Blatt-Kohlberg-Methode (Blatt & Kohlberg, 1975), die ich vor 25 Jahren als „Hospitant“ von Kohlberg und Higgins in ihren New Yorker Schulprojekten kennen und schätzen gelernt hatte. Moshe Blatt, ein Schüler Kohlbergs, hatte wohl als erster die Idee, Dilemmageschichten, wie sie von Kohlberg in seinen Interview-Studien verwendet wurden, für die Stimulation der Urteilsfähigkeit einzusetzen. Nach der Blatt-Kohlberg-Methode trägt der Lehrer den Schülern mehrere kurze Geschichten vor, die ein moralisches Dilemma enthalten, und lässt sie darüber diskutieren. Leonore Link und ich analysierten systematisch die bis dahin durchgeführten Interventionsstudien (vgl. Lind, 2002, Kap. 9). Wir konnten 48 Publikationen über insgesamt 141 Interventionen lokalisieren, die mit dem Kohlberg-Interview durchgeführt wurden und zu denen die notwendigen Daten zugänglich waren, um eine Meta-Analyse durchzuführen. Das Ergebnis dieser Meta-Analyse war sehr positiv: a) In keiner einzigen Intervention gab es ‚negative‘ Effekte. b) Die von uns ermittelte durchschnittliche Effektstärke betrug  $r = 0.40$  ( $d = 0.87$ ). Das ist ein Wert, der weit über den in der Pädagogik und Psychologie sonst üblichen Effektstärken liegt (Lipsey & Wilson, 1993). Damit, so schien mir, war die von Sokrates vor zweieinhalb Jahrtausenden gestellte Frage, ob Moral lehrbar sei, positiv beantwortet. Sie ist lehrbar und mit der Dilemmadiskussion gab es nun eine sehr wirksame Methode.

Der Grund für diesen Durchbruch, so glaube ich, liegt in dem neuen Blick auf die Moral begründet, den Kohlberg in seiner berühmten Definition von moralischer Urteilsfähigkeit angestoßen hat: Moralisches Verhalten, so Kohlberg (1958), bedarf nicht nur einer moralischen Orientierung oder Motivation, wie das bisher vielfach angenommen wurde, sondern auch der Fähigkeit, solche Orientierungen in der alltäglichen Praxis differenziert und konsistent anzuwenden. Diese Fähigkeit definierte Kohlberg als „das Vermögen, Entscheidungen und Urteile zu treffen, die moralisch sind, das heißt, auf inneren Prinzipien beruhen und in Übereinstimmung mit diesen Urteilen zu handeln“ (meine Übersetzung; GL).

Das neue an der Blatt-Kohlberg-Methode war, dass sie, von ihrer Idee her, nicht allein auf die „Verbesserung“ moralischer Orientierungen und Werthaltungen angelegt war, sondern auch auf den Fähigkeitsaspekt der Moral zielte. In Dilemmadiskussionen lernen Schüler, ihren Blick für moralische Dilemmas in Entscheidungssituationen zu schärfen und mit den eigenen moralischen Gefühlen und denen anderer geschickt umzugehen, die durch solche Situationen ausgelöst werden. Sie lernen zudem, sich aktiv an einem moralischen Diskurs zu beteiligen, über ihre moralischen Gefühle zu reden und zuzuhören, und Gegenrede nicht zur auszuhalten, sondern sie unmittelbar als bereichernd für die eigene moralisch-kognitive Entwicklung zu erleben.

Es zeigte sich jedoch bald, dass die Blatt-Kohlberg-Methode Raum für Verbesserungen ließ. Zudem widersprachen einzelne Teile der Grundintention der Kohl-

berg-Theorie. Vor allem die „plus-1-Konvention“, nach der die Lehrperson die Schüler mit Argumenten auf einer „Stufe“ über ihrer eigenen Moralstufe konfrontieren sollte, hat sich nicht nur als undurchführbar erwiesen (der Lehrer müsste seine Schüler ständig aufwändig testen und seinen Unterricht den verschiedenen Stufen seiner Schüler anpassen).<sup>2</sup> Sie stand auch im Gegensatz zu der Überzeugung, dass sich Moral von innen heraus entwickeln sollte und nicht durch externe Autoritäten. Ähnlich inkompatibel mit der Kohlbergschen Grundidee, so schien mir, war die Tatsache, dass die Schüler in 45 Minuten drei bis fünf Dilemmas diskutieren sollten, wobei es ihnen kaum möglich war, diese Dilemmas noch ihre eigenen Gefühle dazu näher kennen zu lernen und zu verstehen. Schließlich war offensichtlich auch weitere Forschung notwendig, da die verwendete Messmethode, das Kohlberg-Interview voreingenommen gegen „Regression“ ist (Lind, 1989a), was in den Augen von Kritikern auch den Wert der oben erwähnten Interventionsstudien minderte. Zwar lagen Studien vor, die den Effekt von Dilemmadiskussionen anhand von Veränderung bei der Bevorzugung einer postkonventionellen Moral, also rein im affektiven Bereich maßen (Schläfli et al., 1985). Diese hatten aber das eigentliche Ziel Kohlbergs nicht im Blick, nämlich die Förderung des *kognitiven* Aspekts der moralischen *Urteilsfähigkeit*. Es kann daher nicht verwundern, dass diese Studien bei Jugendlichen fast keinen Effekt der Dilemma-Methode feststellten. Dieser Befund spricht nicht gegen die Dilemma-Methode, sondern gegen diese Art der Messung ihrer Effekte.

In der Folgezeit variierte ich daher die Methode, um herauszufinden, wie sie sich besser in Einklang mit der Theorie bringen und hinsichtlich ihrer Effektivität weiter steigern ließe. Auch war ich bemüht zu klären, welche Komponenten der Dilemmamethode entscheidend für ihre Wirksamkeit sind, damit man sie besser an verschiedene Erfordernisse des Unterrichts und der jeweiligen Zielgruppe anpassen kann, ohne ihre Wirksamkeit zu beeinträchtigen. Welche Dilemmas sollen beispielsweise für jüngere, welche für ältere Teilnehmer benutzt werden? Kann eine Dilemmastunde ohne Schaden gekürzt oder verlängert werden? Was kann weggelassen, was darf hinzugefügt werden? Wie kann man sicherstellen, dass die Qualität der Methode auch bei notwendigen Veränderungen erhalten bleibt?

Beim Studium der experimentellen Psychologie stieß ich auf einige Forschungsergebnisse, die gute Ansatzpunkte zur Verbesserung der Lernumwelt boten, die in der Pädagogik bislang wenig bekannt waren und daher auch kaum genutzt wurden. Dies gilt z. B. für das in der Psychologie seit langem bekannte *Yerkes-Dodsen-Gesetz*, das die Grundlage für die Methode der Affektregulation bildet, die in der KMDD realisiert ist. In der KMDD wird durch wechselnde Phasen der Unterstützung und der Herausforderung den Teilnehmern die Gelegenheit geboten, ein mittleres Erregungsniveau zu halten, bei dem sie die besten Lernergebnisse erzielen können. Wir kennen heute die entsprechenden Vorgänge im Gehirn recht gut (Spitzer, 2002;

---

2 Berkowitz, M.W. (1981). *Kappan*, March 1981, 488-489,

Roth, 2006; Herrmann, 2006, S. 9). Wir wissen, dass die bewussten Denkprozesse, die sich in der Großhirnrinde abspielen, sowie die Affekte und Emotionen, denen Aktivitäten im *limbischen System* entsprechen, im Frontalhirn koordiniert werden. Beim Ausfall des Frontalhirns, so wurde beobachtet, klaffen Verhaltensintentionen und wirkliches Verhalten stark auseinander. Menschen mit Störungen in diesem Bereich können „unmoralische“ Handlungsimpulse nicht unterdrücken (Anderson et al., 1999; Hüther, 2006). An der Charité in Berlin haben Prehn und ihre Kollegen (2008) mit dem Moralische Kompetenz-Test (MKT; siehe Lind, 2008a; 2016) die moralisch-demokratische Fähigkeit von Versuchsteilnehmern gemessen und mit Hilfe moderner bildgebender Verfahren herausgefunden, dass diese Fähigkeit hoch mit Aktivitäten im rechten dorsolateralen präfrontalen Cortex (DLPFC), einem kleinen Gebiet im rechten Bereich des Frontalhirns zusammenhängt. Eine wichtige Grundlage für Veränderungen in der Dilemmamethode bildete auch das bahnbrechende Experiment des Psychologen Lawrence Walker (1983), der zeigen konnte, dass die Auseinandersetzung mit Gegenargumenten ebenso wirksam ist wie ein Vorgehen nach Kohlbergs „plus-1-Konvention“). Somit konnte auf letztere aus den oben genannten Gründen bei der Dilemmadiskussion verzichtet und für selbstbestimmte Aktivitäten der Schüler mehr Raum geschaffen werden.

Mit diesen beiden einschneidenden Änderungen gegenüber der Blatt-Kohlberg-Methode war eine neue Methode geboren, die *Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion* (KMDD). Diese neue Methode konnte in mehreren Interventions- und Fortbildungsprojekten im In- und Ausland erprobt und weiter verbessert werden. In den 1980er Jahren habe ich das Erprobungsprojekt *Demokratie und Erziehung in der Schule* (DES) in Nordrhein-Westfalen angeregt und mit geleitet (Lind & Raschert, 1987). Im Jahr 2003 führte ich im Auftrag der Kultusministerin des Distrikts von *Santa Fe de Bogotá* (Kolumbien) das ca. 100 Stunden umfassende Lehrerfortbildungsprojekt *Enseñanza moral y democrática* in Kolumbien durch. Mehr als 70 Lehrerinnen und Lehrer nahmen daran teil und über 20 von ihnen erwarben am Ende das KMDD-Lehrer-Zertifikat. Das Bildungsministerium von Kolumbien empfiehlt inzwischen allen Lehrern des Landes die KMDD für den Unterricht. Gegenwärtig (2009) plant die kolumbianische Regierung ein flächendeckendes Angebot an KMDD-Ausbildung. Im Rahmen des Fortbildungsprojekts ‘Bioethik’ des Landes Baden-Württemberg wurden die Biologie-Lehrer mit der KMDD vertraut gemacht. In Mexiko haben die *Universidad de Monterrey* (UdeM) und das *Instituto Tecnológico y Educacion Superior de Monterrey* (*Tec*) ihre Ethik-Professoren in der KMDD fortbilden lassen. Die Medizinische Hochschule des *Tec* bietet seit 2004 für ihre Studenten jährlich KMDD-Veranstaltungen an. Die Bundeswehr will die KMDD in allen Ausbildungsbereichen implementieren (Bergmann, 2007). Gegenwärtig erprobe ich (zusammen mit Kay Hemmerling, Matthias Scharlipp u.a.) die KMDD im Justizvollzug, in forensischen Einrichtungen und in Brennpunktschulen (Hemmerling et al., 2009; Hemmerling, 2014). Professor Ewa Nowak von der Universität Poznań/Polen hat damit begonnen, die KMDD als ein Ausbildungsfach an ihrer Universität

zu etablieren. Über weitere Projekte, sowie Meinungen und Medienberichte zur KMDD informiert:

[http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/moral/KMDD\\_rueckmeldung.htm](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/moral/KMDD_rueckmeldung.htm) .

## 14.2 Zwei-Aspekte-Theorie des moralischen Verhaltens und „Bildungstheorie“ der Moralentwicklung

Die Weiterentwicklung unseres Wissens über die Natur und die Entwicklung des moralischen Verhaltens war Voraussetzung für die Entwicklung einer effektiven Methode der moralischen Bildung, wie umgekehrt die Arbeit an den neuen pädagogischen Methoden wichtige Impulse für das Verständnis des moralischen Verhaltens gab. Uns ist heute klar, dass philosophische Definitionen von Moral und Ethik keinen eindeutige, gemeinsame Grundlage für die psychologische Forschung und die pädagogische Anwendung abgeben können, da es zu viele widerstreitende Definitionen gibt, deren Bezug zur unmittelbaren Erfahrung und Praxis oft nicht gegeben ist. Jede Auswahl und Operationalisierung einer dieser Definitionen wäre in hohem Maße willkürlich. Vielmehr scheint, dass eine gemeinsame, allgemeingültige Forschungsbasis in Richtung unmittelbar erlebter moralischer Gefühle zu suchen ist. Moralische Grundorientierungen wie Gerechtigkeit, Kooperation und Achtung sind, so zeigen viele Studien, als ideale Wertvorstellungen universell vorhanden (Rest, 1969; Schwartz & Sagie, 2000). Solche gefühlsmäßigen, nicht immer bewussten Bindungen an moralische Prinzipien scheinen nicht nur allen Menschen gemeinsam, sondern sind sogar bei einigen Primaten nachgewiesen worden (De Waal, 2007). Schon 6 bis 19 Monate alte Babys zeigten in Experimenten Reaktionen, aus denen eindeutig moralische Sensibilität abgeleitet werden konnte. Sie reagierten positiv auf kooperatives Verhalten und negativ auf behinderndes Verhalten, das ihnen in einem kurzen Animationsfilm vorgeführt wurde (Hamlin et al., 2007).

Bislang unveröffentlichte internationale Studien mit dem MKT zeigen zudem, dass ein universeller Konsens darüber herrscht, dass die Diskussion menschlich und moralisch herausfordernder Dilemma-Situationen sich an universalistischen Moralprinzipien orientieren sollte (Stufe 6-Typus) und nicht an Orientierungen, die Kohlberg als niedrigere Stufen der moralischen Mündigkeit (*moral maturity*) beschrieben hat (Lind, 2002). (Heute wagen wir nicht mehr von Entwicklungsstufen zu sprechen, da die Kernpostulate der Kohlberg-Theorie – invariante Abfolge von Entwicklungsstufen ohne Umkehr der Entwicklung und eine einheitliche Urteilsstruktur auf jeder Stufe unabhängig von der Situation und von der Art des Dilemmas – empirisch widerlegt sind; siehe Lind, 1989a; 2002). Diese eindeutige Rangreihung der sechs moralischen Orientierungen und auch ihre Interkorrelationsmuster (benachbarte „Stufen“ korrelieren immer höher als weiter entfernte Stufen) sind so stabil und univer-

sell verbreitet, dass wir diese beiden Befunde heute als Validitätskriterium für neue Testentwicklungen benutzen können (Lind, 2008b).

Moralische Gefühle, das heißt, gefühlsmäßig verankerte moralische Ideale und Prinzipien sind eine unersetzliche Basis für moralisches Verhalten, auch wenn sich gewöhnlich zwischen beiden keine hohe, konsistente Korrelation finden lassen. Aber Null-Korrelationen oder inkonsistente Korrelationen sind immer dann zu erwarten, wenn eine Eigenschaft allen Menschen gemeinsam ist und keinen substantielle Varianz aufweisen. Die Anzahl der Ohren, die jeder Mensch hat, korreliert mit nichts und dennoch sind Ohren sehr wichtig.

Fast ebenso allgegenwärtig ist auch die Kluft zwischen moralischen Idealen einerseits und dem, was wir gewöhnlich als ‚moralisches Verhalten‘ bezeichnen. Diese Kluft, so belegen viele Studien, wird durch das überbrückt, was wir in – Anlehnung an Kohlberg und Habermas – mit *moralischer Urteils- und Diskursfähigkeit* bezeichnen (Kohlberg, 1964; Habermas, 1983). Bezüglich dieser Fähigkeit liegen die Menschen weit auseinander und es zeigt sich hier auch ein starker Zusammenhang zwischen moralischer Urteilsfähigkeit einerseits und entsprechendem Verhalten andererseits (Kohlberg & Candee, 1984; Lind, 2016):<sup>3</sup>

- Einhaltung von Regeln: Menschen mit hoher moralischer Urteilsfähigkeit mogeln weniger, neigen in Experimentalsituationen weniger zum Vertuschen von Fehlern, sind seltener straffällig und halten Abmachungen eher ein;
- Hilfeverhalten: Urteilsfähige Versuchsteilnehmer helfen eher Menschen in einer Notlage und setzen sich entschiedener für die Einhaltung demokratischer Grundwerte wie Meinungsfreiheit ein (Kohlberg & Candee, 1984),
- Entscheidungsverhalten: Sie kommen schneller zu einem Entschluss, wenn sie mit einem Dilemma konfrontiert sind (Mansbart, 2001), und
- Lernverhalten: Menschen mit hoher moralischer Urteilsfähigkeit fällt das Lernen leichter (Heidbrink, 1983).

Moralische Urteils- und Diskursfähigkeit stellt daher den zweiten Bezugspunkt für die moderne Moralpsychologie und -pädagogik dar. Die Bedingungen für die Entwicklung dieser Fähigkeit, die eigenen moralischen Ideale im Alltag in Handeln umzusetzen, wurde in den letzten Jahren gut erforscht. Es gibt keinen Zweifel, dass sie auf die kontinuierliche und balancierte Förderung in der Familie, vor allem aber auf schulische Bildung angewiesen ist (Lind, 2002). Es gibt keine Belege dafür, dass – wie früher angenommen wurde – diese Fähigkeit hauptsächlich genetisch bestimmt ist und sie durch Bildung nicht beeinflussbar ist. Auch die konträre Theorie, dass sie durch das soziale Milieu erzwungen wird, in dem ein Mensch aufwächst, hat kaum stichhaltige Belege vorzuweisen. Milieu-bedingte Unterschiede lassen sich fast immer auf unterschiedliche Lerngelegenheiten zurückführen. Wir gehen daher heute von einer „Bildungstheorie“ der Moralentwicklung aus (Lind, 2002). Belegt wird

---

<sup>3</sup> Siehe auch: [http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/moral/dias/d-relevanz/2\\_verhaltens-relevance\\_d.pdf](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/moral/dias/d-relevanz/2_verhaltens-relevance_d.pdf). [Lind 2016 ist Nachtrag; GL]

diese Theorie durch eine Vielzahl von Studien, die hohe Korrelation zwischen dem Niveau der moralischen Urteilsfähigkeit und dem Bildungsabschluss feststellten. Früher wurde diese Korrelation als Ausdruck einer genetisch fixierten „Entwicklungslogik“ interpretiert. Seit sich jedoch Regressionsbefunde häufen, die offenbar mit einer entwicklungshemmenden Lernumwelt zusammenhängen (Lind, 2000a; 2002; Schillinger, 2006), ist entschieden, dass die Entwicklung moralischer Fähigkeiten nicht durch das biologische Alter, sondern durch die Menge und noch mehr durch die Qualität des „Bildungsinputs“ bedingt ist.

Deutlicher noch als durch Korrelationsstudien wird die Bildungstheorie der Moralentwicklung durch die hohe Effektivität von gezielten Fördermethoden wie der KMDD bestätigt. Tatsächlich kann diese Entwicklung während der Schul- oder Studienzeit auch rückläufig sein. Das wurde bei Medizinstudenten in Deutschland, Finnland, Tschechien und Brasilien nachgewiesen (für Quellen vgl. Lind, 2000b; 2002; Schillinger, 2006). Eine Verringerung der moralischen Urteilsfähigkeit hat sich (in unveröffentlichten Studien, die dem Autor vorliegen) auch bei anderen College-Studenten und Sekundarschülern gezeigt. Die größten Verursacher von Rückwärtsentwicklungen scheinen zu sein: a) ein Mangel an Gelegenheiten zur Übernahme von Verantwortung, also ein überregulierter Unterricht, der den Lernenden keinen Raum für Eigeninitiative und Verantwortung lässt (Lind, 2000a), und b) der Einfluss von Glaubens- und Religionsgemeinschaften, die eine Übernahme von rigiden religiösen Glaubenssätzen verlangen und selbständiges Denken als verwerflich ansehen (Lupu, 2009).

### **14.3 Effektive Moral- und Demokratieerziehung: Die vier pädagogisch-psychologischen Prinzipien der Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion**

Wie wir oben gesehen haben, kennen wir heute auch schon den Hirnbereich, der mit der moralischen Urteils- und Diskursfähigkeit ungewöhnlich deutlich korreliert. Wir haben guten Grund anzunehmen, dass die KMDD, indem sie die moralische Urteilsfähigkeit fördert, genau diesen Hirnbereich trainiert. Bevor wir näher auf die Faktoren eingehen, die für die Wirksamkeit der KMDD verantwortlich sind, soll der äußere Ablauf einer Dilemmadiskussion nach der Konstanzer Methode dargestellt werden.

Die Stunde beginnt damit, dass der Lehrer eine kurze Geschichte vorträgt, in der eine Person vor einer herausfordernden moralischen Entscheidung steht. Die Geschichte ist *semi-real*. Die Person ist fiktiv, aber die Geschichte ist entweder so schon einmal wirklich passiert, oder könnte so passieren. Es hat sich gezeigt, dass semi-reale Geschichten am ehesten geeignet sind, eine engagierte Diskussion anzustoßen. Unwirklich erscheinende Geschichten sind genauso wenig geeignet, wie Geschichten

über reale Personen. Die Wahrscheinlichkeit, mit der der betreffende Fall im Alltag angetroffen werden kann, scheint keine besondere Rolle zu spielen. Eine der Geschichten, die ich zum Beispiel für Vorführungen oft einsetze, handelt von einem Richter, der das Foltern eines Gefangenen genehmigen soll, um einen Bombenanschlag zu verhindern. Eine andere Dilemma-Geschichte handelt von einer jungen Frau, die Mann und Kinder und einen guten Beruf hat, die unerwartet auf ihre große Jugendliebe trifft, als ihre Familie ohne sie verreist ist. Beide Geschichten haben meist eine sehr lebhaft und kontroverse Diskussion zur Folge und beide eignen sich in gleichem Maß zur Stimulation moralischer Entwicklungsprozesse.

Nach der szenischen Präsentation der Geschichte bekommen alle Teilnehmer ca. fünf Minuten Gelegenheit, diese selbst noch einmal im Stillen zu lesen und sich ungestört Gedanken darüber zu machen. Hier wird die Frage eingeführt: Was der Hauptperson wohl alles durch den Kopf gegangen, als sie vor ihrer Entscheidung stand. Soll der Richter das Foltern ausnahmsweise erlauben, um viele Menschenleben zu retten? Soll die Ehefrau die Einladung ihres früheren Jugendschwarms annehmen, in seinem Hotelzimmer ungestört eine Flasche Wein mit ihm zu trinken?

In der nächsten Phase, stellt der KMDD-Lehrer fest, ob die Teilnehmer in der Geschichte überhaupt selbst ein Dilemma erkennen können und wenn ja, welches Kernproblem sie darin sehen. Denn Dilemmas existieren nicht unabhängig von den Menschen, die sie wahrnehmen. Moralische Dilemmas liegen also im Auge des Betrachters (Lind, 2006a). Falls die meisten Teilnehmer kein Dilemma erkennen, gibt es keinen Anlass für eine Diskussion. Bei guten *edukativen* Dilemmas, das heißt bei solchen, die sorgfältig ausgewählt, konstruiert und vorerprobt wurden, kommt fast immer eine Kontroverse auf. Die geschickte Konstruktion edukativer moralische Dilemmas ist ein wichtiger Gegenstand unserer KMDD-Lehrer-Ausbildung.

Die Abstimmung, ob das Verhalten des Akteurs in der Geschichte die eigene Zustimmung findet oder nicht, bildet die Grundlage für die Aufteilung der Gruppe in zwei oppositionelle Gruppen. Bevor die Diskussion zwischen ihnen beginnt, bekommt jede Seite noch Gelegenheit, in Kleingruppen stützende Argumente für ihre eigene Sichtweise zu sammeln. So gestärkt tragen dann beide Seiten ihre Argumente in der Plenumsdiskussion vor. Dabei gelten zwei Regeln: Erstens, alle Argumente dürfen gesagt und alle Personen müssen geachtet werden (sie dürfen weder positiv noch negativ beurteilt werden); zweitens, das Rederecht wandert zwischen den beiden Gruppen fliegend hin und her: wer sein Argument gebracht hat, ruft jemanden von der Gegenseite auf, der ihm oder ihr antworten möchte. Der Lehrer hat die Aufgabe, auf die Einhaltung dieser beiden Regeln zu achten, der Diskussion aufmerksam zu folgen und für einen guten Ablauf aller Phasen der Dilemma-Stunde zu sorgen. Er darf sich nicht in die Diskussion einmischen, wie das sonst bei anderen Diskussionsmethoden der Fall ist. Beschlossen wird die Dilemma-Stunde durch folgende drei Phasen: a) die Teilnehmer nominieren das beste Argumente der jeweiligen Gegenseite (jeder hat das Recht, eines der Argumente der Gegenseite zu nominieren), b) sie stimmen noch einmal über die Entscheidung der Hauptperson in der Geschichte ab,



und c) sie reflektieren abschließend darüber, ob und was sie durch diese Diskussion gelernt haben und ob sie ihnen Spaß gemacht hat. Außerdem müssen in der Regel alle Teilnehmer vor und nach der Dilemma-Stunde oder einem längeren Kurs an der Selbstevaluation des KMDD-Lehrers teilnehmen, die aus einer Erhebung vor und nach der Veranstaltung besteht und u. a. den Moralischen Kompetenz-Test (MKT) enthält (Lind, 2008b).

Diesem äußeren Ablauf liegen vier pädagogisch-psychologische Prinzipien zugrunde (siehe Lind, 2016):

- Erstens, das Prinzip der *Gleichwürdigkeit* (Juul, 2005) aller am Lernprozess Beteiligten, das ist das Prinzip der demokratischen Lerngemeinschaft, welches in der kommunikativen Ethik von Habermas (1983) angelegt ist und das Kohlberg und seine Kollegen auf der Ebene der Schulgemeinschaft mit dem Konzept der demokratischen Schulgemeinschaft (*Just Community-Schule*) umzusetzen versuchten (Power et al., 1989; Oser & Althof, 1992). Moral und Demokratie als Lebensform werden hierdurch direkt erfahrbar gemacht. Bereits der Rechtsgelehrte Gustav Radbruch (1849-1949) mahnte eine entsprechende Gestaltung des Schullebens in seinen Überlegungen zur „Erziehung Jugendlicher zum Rechtssinn“ an: „Bloße Schullehre freilich wird solchen Rechtssinn nicht übermitteln können. Er muss im Schulleben selbst sichtbar gemacht werden. (...) Der Lehrer braucht seine Schüler nur erleben zu lassen, was sie täglich und stündlich leben, ihnen nur bewusst machen, was sie unbewusst empfinden, nur mit ihnen folgerichtig durchzudenken, was sie elementar fühlen, um ihnen die Fragen des Rechts und der Gerechtigkeit zu lebendiger Anschauung zu bringen.“ (Radbruch, 1987, S. 213; siehe auch Dewey, 1965/1915; Nowak & Lind, 2009; Lind, 2016). Wer erfahren hat, dass sich auch gewaltfrei streiten lässt, dass auch heikle Themen offen angesprochen werden dürfen und andere zuhören; wer bemerkt, dass er es sogar fertig bringt, Opponenten aufmerksam zuzuhören und dass er dabei erlebt, wie sich aus der Auseinandersetzung mit ihnen großer Gewinn für das eigene Denken und Handeln ziehen lässt, ist ganz anders in der Demokratie verwurzelt, als jemand, der sie lediglich als abstrakten Begriff, als Herrschaftsform oder als Abstimmungsverfahren versteht (Lind, 2006b; 2006c; 2008). Teilnehmer versichern uns immer wieder, wie wohltuend Dilemmadiskussion nach der KMDD-Methode sind und wie sie selbst gewillt sind, diese als Modell für zukünftige Diskussionen über strittige Themen heranzuziehen.
- Zweitens das Prinzip des *Lernens als Konstruktion*. Wir verstehen darunter zwei Dinge: a) die Einsicht, dass jedes Lernen ein Konstruieren ist, das heißt, dass Menschen neues Wissen nie passiv aufnehmen und verinnerlichen, sondern dies ein aktiver Vorgang ist. Das bedeutet, dass wir das, was die Umwelt uns zum Lernen anbietet, immer auf der Grundlage der eigenen Interessen, Bedürfnisse und Auffassungen auswählen und immer nur auf der Grundlage des bisher Gelernten verstehen können. Dies gilt gerade für moralisches Ler-

nen. Wir müssen also davon ausgehen, dass Menschen unter „Moral“ und „Demokratie“ und anderen moralisch-demokratischen Konzepten nicht immer dasselbe verstehen, sondern dass sie je nach Entwicklungsstand und eigenen Erfahrungen voneinander abweichende Sichtweisen haben. b) Des Weiteren erinnert uns das Wort „konstruktivistisch“ daran, dass „Moral“ und „Demokratie“ keine Dinge sind, die unabhängig vom Menschen existieren, sondern dass sie von uns – als einzelnen Menschen wie als Menschheit – konstruiert sind. Wir sehen und erleben sie nur, weil wir diese moralischen Ideale im Kopf haben. Daher gibt es kein moralisches Dilemma an sich; vielmehr liegt es im Auge des Betrachters (Lind, 2006a). Da moralische und demokratische Bildung eine wichtige Grundlage für vorausschauendes Handeln und für das Gemeinschaftsleben sind, müssen diese Konstruktionen kontinuierlich durch gemeinsame Erfahrungen „ko-konstruiert“, das heißt aufgebaut und aufeinander abgestimmt werden. Daher ist, so Dewey (1964), Demokratie und Erziehung auf zweifache Weise miteinander verknüpft: einerseits braucht Demokratie gebildete Bürger, Männer wie Frauen, um ihren Fortbestand zu sichern, andererseits setzen effektive Lernprozesse eine demokratische Lerngemeinschaft voraus. Bei der KMDD wird Ko-Konstruktion, der erfahrungsbasierte Aufbau eines gemeinsamen Verständnisses von Situationen vor allem durch die Phase der „Dilemmaklärung“ begünstigt. Dort haben alle Teilnehmer Gelegenheit, unterschiedliche Wahrnehmungen der Geschichte kennen zu lernen und mit der eigenen zu vergleichen. Durch die Einführung und Ausweitung dieser Phase hat die Qualität der nachfolgenden Diskussion deutlich zugenommen. Da sie weniger als zuvor durch Missverständnisse und mangelnde begriffliche Überlappung belastet ist. Allem Anschein nach können sich die Teilnehmer nach einer ausgiebigen Phase der Dilemmaklärung besser auf den „moralischen Kern“ des Dilemmas konzentrieren.

- Drittens das Prinzip der *Affektregulation*. Starke moralische Affekte sind, wie wir argumentiert haben, die Basis für jedes moralische Verhalten, aber sie sind potentiell immer auch der stärkste Widersacher einer vernünftigen, gewaltfreien Lösung. Im Klassenzimmer sind sie eine unverzichtbare Basis für moralisches Lernen – und zugleich dessen latentes Hemmnis. Um Affekte auf eine für das Lernen der Teilnehmer optimale Niveau zu bringen und dort zu halten, wechseln sich in der Dilemmadiskussion nach der KMDD Phasen der Herausforderung und Unterstützung regelmäßig ab. Jede Phase dauert etwa fünf bis dreißig Minuten. Durch ein einfühlsames Verlängern und Verkürzen dieser Phasen gelingt es einem erfahrenden KMDD-Lehrer, den individuellen Erregungszustand in einem für das Lernen optimalen „Fenster“ zu halten. In mehr als zwanzig Jahren habe ich nie erlebt, dass während einer Dilemmadiskussion ein Teilnehmer eingeschlafen ist oder sich auch nur über längere Zeit innerlich von dem Geschehen abgewandt hat. Auch habe ich in Schulen nie

erlebt, dass es zu einer Übererregung oder gar zu Aggressionen gekommen ist. (Es ist aber nicht auszuschließen, dass dies unausgebildeten Lehrkräften passieren kann.) Der kompetente und verantwortungsvolle Umgang mit Affekten und Emotionen stellt hohe Anforderungen an das Können des KMDD-Lehrers. Geschicklichkeit beim Einsatz dieser Phasenwechsel ist daher ein sehr wichtiger Teil der Ausbildung von KMDD-Lehrern.

- Viertens das Prinzip der selbstbestimmten Kursevaluation. Eine Verbesserung von Lehrmethoden ist nicht möglich ohne die ständige Kontrolle ihrer Wirksamkeit. Die Entwicklung der KMDD wurde durch solche Selbstevaluation vorangetrieben. Ohne sie wäre uns nicht aufgefallen, dass sie anfängliche nur eine geringe Wirkung zeigte. Die Methode der Dilemmadiskussion hat einen hohen Unterhaltungswert; Schüler lieben sie im Allgemeinen. Um diesen Unterhaltungswert auszunutzen, benötigt ein Lehrer nur eine geringe methodische Vertrautheit. Unsere Messvergleiche mit dem MKT vor und nach den Dilemma-Veranstaltungen hat uns aber bald gezeigt, dass die Methode, wie wir sie anfangs einsetzten, kein wirkliches moralisches Lernen bewirkte hat. Die selbstbestimmte Evaluation hat uns vor einem folgenschweren Irrtum bewahrt und uns angetrieben herauszufinden, wie die Dilemmadiskussion lernwirksam gemacht werden kann, und welche Faktoren dafür verantwortlich sind. Das Ergebnis nach zwanzig Jahren Entwicklungsarbeit hat erst zu den Erkenntnissen geführt, über die wir hier reden. Mehr zu dem Prinzip der selbstbestimmten Evaluation, das auf jeder Ebene des Schulsystems mit Gewinn angewandt werden kann, findet sich in Lind (2009b) und im Internet: [http://www.uni-konstanz.de/itse-projekt/itse\\_home.htm](http://www.uni-konstanz.de/itse-projekt/itse_home.htm). Hieraus lässt sich aber nicht ableiten, dass auch Fremdevaluation, das heißt die Evaluation der Lehrer und der Schüler durch Außenstehende einen ähnlichen positiven Effekt haben würde. Aus vierzig Jahren Erfahrung mit Fremdevaluation von Lehrern und Schulen in den USA wissen wir, dass diese sich nicht im geringsten positiv auf die Lernentwicklung bei Schülern auswirkt. Im Gegenteil, es mehren sich die Hinweise, dass diese Art der Evaluation einen hohen Kollateralschaden bewirkt. Um Sanktionen zu vermeiden und Vorteile zu ergattern greifen Betroffene immer mehr Menschen zu unlauteren Maßnahmen und regelrechtem Betrug, um bei Fremdevaluation gut dazustehen. So werden lernschwache Schüler zunehmend in Sonderschulen oder ganz aus den Schulen hinaus gedrängt, damit Schule und Schulträger gut dastehen (Lind, 2009c).

#### **14.4 Wie wirksam ist die KMDD?**

Die KMDD ist eine der wenigen Unterrichtsmethoden auf dem Gebiet der Moral- und Demokratieerziehung, die experimentell streng überprüft wurde und von der wir

wissen (und nicht nur vermuten), dass sie sehr wirksam ist (Lind, 2002; 2009a). In den vergangenen Jahren konnte die Wirksamkeit der KMDD weiter gesteigert werden. Auf der C-Skala (C für Competence), die von 0 bis 100 reicht, ist sie von anfänglich vier bis sechs C-Punkten mittlerweile auf 10 bis 17 Punkte pro Jahr gestiegen, wobei diese Schätzung eher konservativ ist. Schon mit einer einzigen Dilemmadiskussion kann es gelingen, drei und mehr C-Punkte Zuwachs zu bewirken, allerdings nur dann, wenn sie von einem gut ausgebildeten und erfahrenen KMDD-Lehrer durchgeführt wird. Die hohe Effektivität der Konstanzer Methode wurde inzwischen auch 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). Diese Befunde sind umso bedeutsamer, da der MKT vergleichsweise stabile Werte liefert. Lerkiatbundit und Kollegen berichten von einer Reliabilität von über  $r = 0.90$ . Eine US-Studie demonstrierte experimentell, dass diese Stabilität nicht auf Kosten der Sensitivität dieses Instruments für Lernprozesse geht. Der Messwert des MKT, der C-Wert, zeigt diese Prozesse deutlicher als andere Tests der Moralentwicklung an (Kim, 2006; siehe auch Lind, 2002, S. 206-208).

Natürlich fördert auch Allgemeinbildung die moralisch-demokratischen Fähigkeiten (Rest & Thoma, 1985; Lind, 2002), Neue Studien zeigen aber, dass nicht jede Art von Bildung förderlich ist, sondern nur eine qualitativ hochwertige Bildung dazu in der Lage ist. Ein guter Indikator für die Qualität von Bildung sind die kontinuierliche und balancierte Gelegenheiten zur Verantwortungsübernahme und angeleiteten Reflexion, die sie den Lernenden bietet (Lind, 2000a; 2000b; Schillinger, 2006). Zur Übernahme von Verantwortung benötigt der Lernende zunächst vor allem Zeit; bei zu hoher Belastung durch vorgeschriebene Lernaufgaben und Prüfungen fehlt aber oft diese Zeit und damit auch die Gelegenheit, das Gelernte auszuprobieren und sich damit zu identifizieren. Man benötigt aber auch ein gutes Maß von Anregungen und eine Freiheit von übertriebener Regulierung und Gängelung durch die Schule. Schließlich werden der Lernprozesse dadurch begünstigt, wenn man in einer heiklen Lage, in der die eigene Kompetenz nicht mehr ausreicht, auf fremde Hilfe bei der Reflexion zurückgreifen kann.

In den letzten Jahren haben sich viele neue Anwendungsgebiete für die KMDD ergeben. Neben Sekundarschule, Hochschule und Erwachsenenbildung, den bisherigen Haupteinsatzbereichen, sind weitere Bereiche, wie Grundschulen, Bundeswehr, Gefängnisse, psychiatrische Anstalten, Brennpunktschulen und Seniorenheime getreten. Wie Zierer (2006) zeigt, haben schon Grundschüler Spaß an der Diskussion moralischer Dilemmas und weisen deutliche Zuwächse an moralischer Urteilsfähigkeit auf. Wir haben inzwischen auch selbst Dilemmadiskussionen in Grundschulen durchgeführt, eine sogar schon zum Ende der zweiten Klasse, ohne dass das Format der KMDD prinzipiell verändert werden musste. Eine dieser Dilemmadiskussionen von Grundschulern wurde vom Bayrischen Fernsehen dokumentiert. Über eine andere berichtete der Deutschlandfunk (2008).

## 14.5 Implikationen für die Theorieentwicklung

Die KMDD verdankt ihre hohe Wirksamkeit nicht zuletzt der Tatsache, dass sie auf der Grundlage einer kohärenten und empirisch gut belegten Theorie entwickelt wurde. Umgekehrt hat die Anwendung der KMDD und die Überprüfung ihrer Wirksamkeit die Forschung zur Natur des moralischen Verhaltens und der Entwicklung der moralischen Urteils- und Diskursfähigkeit stark vorangebracht. Die Unterscheidung von zwei Aspekten des Moralverhaltens, nämlich von moralischen Orientierungen (affektiver Aspekt) auf der einen und von moralisch-demokratischen Fähigkeiten (kognitiver Aspekt) auf der anderen Seite, war von Anfang an eine Grundlage der KMDD. Wir haben dadurch erkannt, dass die Frage, ob Menschen „gut“ oder „böse“ sind, falsch gestellt ist, weil sie gerade den Aspekt außer Acht lässt, auf den sich dieses Urteil bezieht. Bezüglich der moralischen Ideale – des affektiven Aspekts der Moral – sind (fast) alle Menschen gut. Aber bezüglich der Fähigkeit, diese innere Haltung auch unter schwierigen Umständen erkennbar in Verhalten umzusetzen – der kognitive Aspekt der Moral – versagen sie regelmäßig (Kohlberg & Candee, 1984; Lind, 2006d; 2007b).

Moralische und demokratische Ideale können leicht proklamiert und akzeptiert werden. Aber wenn es darauf ankommt, sie im Alltag anzuwenden – wenn z. B. unklar ist, worin eine gerechte Lösung oder wirkliche Achtung besteht, oder wir uns in einer „Zwickmühle“ befinden, in der jede Lösung das Übertreten eines uns wichtigen Ideals bedeutet – dann fällt es sehr schwer, „gut“ zu sein. Die eigenen Ideale auch unter schwierigen Umständen zu praktizieren und moralische Dilemma-Situationen so zu lösen, dass sie von allen Beteiligten als gerecht akzeptiert werden können, muss man lebenslang lernen. Bei diesem Lernprozess bedürfen Kinder und oft auch Erwachsene noch der Hilfe und Unterstützung anderer, von ihren Eltern, Geschwistern, Lehrern und Freunden. Am effektivsten, so scheint es, kann man diese Fähigkeit durch die Auseinandersetzung mit „edukativen“ Dilemmageschichten lernen, wie sie in der KMDD eingesetzt werden. .

Die KMDD soll und darf nicht erstarren. Schließlich haben wir selbst sie durch Ergänzungen und Änderungen lernwirksamer und vielseitiger einsetzbar gemacht. Jedoch darf sie bei allen Anpassungen an neue Anwendungen ihre Ziele nicht aus den Augen verlieren und nicht an Qualität einbüßen. Wir unterwerfen die KMDD deshalb beständig der (selbstbestimmten) experimentellen Methoden-Evaluation. Diese Selbstevaluation ist auch ein integraler Bestandteil der KMDD-Lehrer-Ausbildung. Diese wäre nicht möglich ohne ein valides Messinstrument für die moralische Urteils- und Diskursfähigkeit, wie ich es vor mehr als 30 Jahren entwickelt habe. Der Moralische Kompetenz-Test (MKT) wird inzwischen weltweit in der Grundlagenforschung und in Wirksamkeitsstudien eingesetzt. Er ist auch als Online-Version einsetzbar, was die Selbstevaluation von Dilemmadiskussionen heute wesentlich erleichtert. Näheres zum MKT finden Sie bei Lind (2008b; 2016) und auf der KMDD-Webseite <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/>.

## 14.6 Qualifizierte Lehrerbildung als notwendige Voraussetzung effektiver Moralerziehung

Für die KMDD ist eine gründliche Ausbildung aus zwei Gründen unabdingbar. Zum einen ist eine gründliche Ausbildung die Voraussetzung dafür, dass die Möglichkeiten dieser Methode für eine wirksame Moral- und Demokratieerziehung voll ausgeschöpft und die hohe Effektivität erreicht werden kann, die in der Literatur berichtet werden. Es stimmt, dass auch Lehrer mit Dilemmadiskussionen gute Erfahrungen machen, die mit der KMDD nicht vertraut sind. Sie erreichen mit dieser Methode, dass die Schüler interessiert sind und lebhaft am Unterricht teilnehmen. Dilemmadiskussionen erzeugen jene 'entspannte Wachheit', die Schüler zum Lernen motiviert (siehe die Beiträge in Herrmann, 2006). Der Unterhaltungswert der Dilemmadiskussion wird daher gern ausgenutzt, um Abwechslung in einen sonst eher langweiligen Unterricht zu bringen. Allerdings reicht diese Aktivierung allein meist nicht aus, um das eigentliche Ziel, das moralische Lernen nachhaltig zu fördern. Dies tritt erst ein, wenn es der Lehrperson auch gelingt, a) aus den Teilnehmern eine demokratische Lerngemeinschaft zu formen und so Moral und Demokratie erfahrbar zu machen, b) wenn es ihr auch gelingt, die unterschiedlichen Wahrnehmungen des Dilemmas bewusst zu machen und so den Prozess der Annäherung der Begriffe in der Gruppe zu stimulieren, und c) wenn es ihr gelingt, das Interesse über längere Zeit in einem optimalen Lernfenster zu halten.

Eine gründliche Ausbildung in der Methode der Dilemmadiskussion ist zweitens dringend erforderlich, damit die Lehrperson sich ihrer Verantwortung bewusst ist, die die freie Diskussion moralischer Dilemmas mit sich bringt. Am Anfang ihrer Ausbildung berichten Lehrer oft, dass ihnen die Ermöglichung eines freien Diskussionsklimas in der Klasse einige Überwindung kostet, weil sie befürchten, dass die Schüler unter Umständen Meinungen vertreten, die sie nicht billigen können. Mit wachsender Lehrkompetenz stellen die Lehrer aber fest, dass ihre Befürchtungen kaum mehr zutreffen, sondern dass sie im Gegenteil erleben, wie ihre Schüler Probleme engagiert und auf einem hohen Niveau diskutieren. Sie merken auch, dass hierfür ihre eigene Fähigkeit, den richtigen Ton dafür zu setzen, eine wichtige Voraussetzung ist.

Die KMDD ist hochwirksam. Ein weiterer Grund, weshalb sie in die Hände von gut ausgebildeten Lehrern gehört. In der KMDD werden moralische Gefühle ausgelöst werden, um diese einem Erfahrungs- und Lernprozess auszusetzen. Durch die Beschränkung der Diskussion auf semi-reale moralische Dilemmas wird weitgehend verhindert, dass diese Gefühle zu stark werden und die Teilnehmer in der Diskussion feindselige Gefühle gegenüber ihren Opponenten entwickeln. Sollten solche Gefühle entstanden sein, wird durch die Aufgabe, die besten Argumente der Gegenseite zu nominieren, so etwas wie eine Versöhnung zwischen den gegnerischen Gruppen ge-

schaffen. Auch wenn diese Maßnahmen dafür sorgen, dass die Wahrscheinlichkeit für seelische Verletzungen gering ist (jedenfalls geringer als auf dem Schulhof), muss sich der Lehrer immer bewusst sein, welche Gefühle er durch die Präsentation eines moralischen Dilemmas auslöst, und dass die Methode nur soweit gerechtfertigt ist, wie sie dem moralischen Lernen der Schüler dient. Prinzipiell sollte kein Thema ausgespart werden, aber der Lehrer muss bei der Auswahl des Dilemmas und bei der Durchführung der KMDD immer darauf achten, dass eine konstruktive Diskussion möglich ist und keiner der Schüler dadurch überfordert wird. Dies lässt sich oft nicht im Voraus bestimmen, sondern erst im Laufe der Stunde – wenn der Lehrer in seiner Ausbildung dafür sensibilisiert worden ist. Ohne eine ausreichende Ausbildung sollten Lehrer davon Abstand nehmen, moralische Dilemmas zur Diskussion zu stellen. Um Missbrauch zu Lasten von Schülern zu verhindern, haben wir die „KMDD – Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion“ als Marke beim Patentamt registriert. Sie darf nur von Lehrern mit einer abgeschlossenen KMDD-Ausbildung geführt werden. Weitere Informationen zur KMDD-Ausbildung finden man im: [http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/moral/kmdd/kmdd\\_home.htm](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/moral/kmdd/kmdd_home.htm).

## 14.7 Schluss

Die für Moral und Demokratie notwendigen Grundfähigkeiten sind lehrbar. Die KMDD fördert sehr wirksam und nachhaltig die moralische Urteils- und Diskursfähigkeit, vor allem die Fähigkeit über moralische Probleme nachzudenken, zu reden und anderen zuzuhören vor allem auch dann, wenn die Situation emotionalisiert ist und wenn sich Gegnerschaften aufbauen. Wie mit kaum einer anderen Methode gelingt es mit ihr, das Einhalten von Gesetzen und Normen, das Hilfeverhalten, die Entscheidungsfähigkeit sowie Lernprozesse in der Schule allgemein zu fördern. Die KMDD kann bereits bei Grundschulern ab der dritten Klasse eingesetzt werden, ebenso bei Sekundarschülern, Studierenden, Erwachsenen und Senioren. Sie hat sich auch in verschiedenen Kulturen bewährt. Die Wirksamkeit der KMDD beruht vor allem auf den Fortschritten in der Erforschung des moralischen Verhaltens und seiner Entwicklungsbedingungen, vor allem aber auf dem Umstand, dass die Wirksamkeit der Methode ständig überprüft wird und die KMDD-Lehrer gründlich ausgebildet werden. Jetzt liegt es an den Institutionen der Lehrerbildung und -fortbildung, die KMDD in ihren Lehrplan aufzunehmen und so die Voraussetzung für eine effektive Moral- und Demokratieerziehung aller Bürger zu schaffen.

## Literatur

- Anderson, S. W., Bechera, A., Damasio, H., Tranel, D. & Damasio, A. R. (1999). Impairment of social and moral behavior related to early damage in human prefrontal cortex. *Nature Neuroscience*, 2 (11), 1032-1037.
- Bergmann, R. (2007). Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion – ein neuer Ansatz. In: *Kompass*. Herausgegeben vom Katholischen Militärbischof für die Deutsche Bundeswehr, Ausgabe 05/07, 8 - 11.
- Deutschlandfunk (2008). *Reportage und Interviews von Solveig Grahl über „Moralisches Denken“*. Podcast:  
[http://ondemand-mp3.dradio.de/file/dradio/2008/07/17/dlf\\_20080717\\_1925\\_bebd8a90.mp3](http://ondemand-mp3.dradio.de/file/dradio/2008/07/17/dlf_20080717_1925_bebd8a90.mp3)
- De Waal, F. (2007). *Primaten und Philosophen: Wie die Evolution die Moral hervorbrachte*. München: Hanser.
- Dewey, J. (1964). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Braunschweig: Georg Westermann Verlag (Original 1915).
- Heidbrink, H. (1983). Moralische Urteilskompetenz und politisches Lernen. In G. Lind, H. A. Hartmann & R. Wakenhut, (Hg.), *Moralisches Urteilen und soziale Umwelt* (S. 237-248). Weinheim: Beltz.
- Hemmerling, K., Scharlipp, M. & Lind, G. (2009). Die Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion für die Bildungsarbeit mit Risikogruppen. In K. Mayer & H. Schildknecht (Hg.), *Handbuch Dissozialität, Delinquenz und Kriminalität – Grundlagen und Methoden der professionellen Arbeit mit Menschen mit abweichendem Verhalten*. Zürich: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.
- Hemmerling, K. (2014). *Morality behind bars – An intervention study on fostering moral competence of prisoners as a new approach to social rehabilitation*. Frankfurt: Peter Lang.
- Herrmann, U. (Hg.). (2006). *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. Weinheim: Beltz.
- Hüther, G. (2006). Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturierung des menschlichen Gehirns. In U. Herrmann (Hg.), *Neurodidaktik* (S. 41-48). Weinheim: Beltz.
- Juul, J. (2005). *Aus Erziehung wird Beziehung. Authentische Eltern – kompetente Kinder*. Freiburg: Herder.
- Kim, S. (2006, April). *A comparative study on measurement instruments for moral judgment: selecting an appropriate instrument*. Paper presented at the meeting of the AERA, San Francisco, CA.
- Kohlberg, L. (1958). *The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16*. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago.
- Kohlberg, L. (1964). Development of moral character and moral ideology. In M. L. Hoffman & L. W. Hoffman (Hg.), *Review of Child Development Research*, Vol. I (S. 381-431). New York, NY: Russel Sage Foundation.
- Kohlberg, L. & Candee, D. (1984). The relationship of moral judgment to moral action. In L. Kohlberg (Hg.), *Essays on moral development, Vol. II, The psychology of moral development* (S. 498-582). San Francisco, CA: Harper & Row.
- Lerkiatbundit, S., Utaipan, P., Laohawiriyanon, C. & Teo, A. (2006). Randomized controlled study of the impact of the Konstanz method of dilemma discussion on moral judgement. *Journal of Allied Health*, 35 (2), 101-108.



- Lind, G. (1978). Wie mißt man moralisches Urteil? Probleme und alternative Möglichkeiten der Messung eines komplexen Konstrukts. In G. Portele (Hg.), *Sozialisation und Moral* (S. 171-201). Weinheim: Beltz.
- Lind, G. (1989a). Measuring moral judgment: A review of 'The Measurement of Moral Judgment' by Anne Colby and Lawrence Kohlberg. *Human Development*, 32, 388-397.
- Lind, G. (1989b). Die Entwicklung moralischer Gefühle durch Vernunft und Dialog. In G. Lind & G. Pollitt-Gerlach (Hg.), *Moral in 'unmoralischer' Zeit. Zu einer partnerschaftlichen Ethik in Erziehung und Gesellschaft* (S. 7-32). Heidelberg: Asanger.
- Lind, G. (2000a). The importance of role-taking opportunities for self-sustaining moral development. *Journal of Research in Education*, 10 (1), 9-15.
- Lind, G. (2000b). Moral regression in medical students and their learning environment. *Revista Brasileira de Educacao Médica*, 24 (3), 24-33.
- Lind, G. (2002). *Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung*. Berlin: Logos-Verlag.
- Lind, G. (2006a). Das Dilemma liegt im Auge des Betrachters. Zur Behandlung bio-ethischer Fragen im Biologie-Unterricht mit der Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion. *Praxis der Naturwissenschaften. Biologie in der Schule*, 55 (1), 10 - 16.
- Lind, G. (2006b). Perspektive "Moralisches und demokratisches Lernen". In A. Fritz, R. Klupsch-Sahlmann & G. Ricken (Hg.), *Handbuch Kindheit und Schule. Neue Kindheit, neues Lernen, neuer Unterricht* (S. 296-309). Weinheim: Beltz.
- Lind, G. (2006c). Teilhabe an der Argumentationsgemeinschaft als Ziel der Bildung: Die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion. In E. Grundler & R. Vogt (Hg.), *Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien* (S. 167-175). Tübingen: Stauffenburg.
- Lind, G. (2006d). Die Kluft zwischen Ideal und Verhalten. Zur Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion. *Zur sache.bw. Evangelische Kommentare zu Fragen der Zeit*, 10, 36-41.
- Lind, G. (2007a). *La moral puede enseñarse. Manual teórico-práctico de la formación moral y democrática*. México: trillas.
- Lind, G. (2007b). Gewissen lernen? Zur Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion. In A. A. Bucher (Hg.), *Moral, Religion, Politik: Psychologisch-pädagogische Zugänge. Festschrift für Fritz Oser* (S. 101-112). Berlin: LIT Verlag.
- Lind, G. (2008a). Teaching students to speak up and to listen to others: Cultivating moral democratic competencies. In D. E. Lund & P. R. Carr (Hg.), *Doing democracy and social justice in education: Political literacy for all students* (S. 185-220). New York, NY: Peter Lang Publishing.
- Lind, G. (2008b). The meaning and measurement of moral judgment competence revisited - A dual-aspect model. In D. Fasko & W. Willis (Hg.), *Contemporary Philosophical and Psychological Perspectives on Moral Development and Education* (S. 185-220). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Lind, G. (2016). How to teach morality. Promoting thinking and discussion, reducing violence and deceit. Berlin: Logos [Nachtrag, GL].
- Lind, G. (2009b). *Favorable learning environments for moral development – A multiple intervention study with nearly 3.000 students in a higher education context*. Paper to be presented at the annual meeting of AERA in San Diego, CA.
- Lind, G. (2009c). Amerika als Vorbild? Erwünschte und unerwünschte Folgen aus Evaluationen. In T. Bohl & H. Kiper. (Eds.), *Lernen aus Evaluationsergebnissen – Verbesserungsplanen und implementieren* (pp. 61-79). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Lind, G. & Raschert, J. (Hrsg.). (1987). *Moralische Urteilsfähigkeit – Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie*. Weinheim: Beltz.
- Lipsey, M. W. & Wilson, D. B. (1993). The efficacy of psychological, educational and behavioral treatment. Confirmation from meta-analysis. *American Psychologist*, 48, 1181-1209.
- Lupu, I. (2009). *Die Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit in Abhängigkeit von Bildung und Religiosität*. Unveröffentlichte Dissertation, Fachbereich Psychologie, Universität Konstanz.
- Mansbart, F.-J. (2001). *Motivationaler Einflüsse der moralischen Urteilsfähigkeit auf die Bildung von Vorsätzen*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Konstanz, Fachbereich Psychologie.
- Nowak, E. & Lind, G. (2009). Mis-Educative Martial Law - The Fate of Free Discourse and the Moral Judgment Competence of Polish University Students from 1977 to 1983 In: M. Zirk-Sadowski, B. Wojciechowski, & M. Golecki (Hg.), *Between Complexity and Chaos*, S. 129-152. Torun: Verlag Adam Marszalek.
- Power, F. C., Higgins, C. & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York, NY: Columbia University Press.
- Prehn, K., Wartenburger, I., Mériaux, K., Scheibe, C., Goodenough, O. R., Villringer, A., van der Meer, E. & Heekeren, H. R. (2008). Influence of individual differences in moral judgment competence on neural correlates of socio-normative judgments. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 3 (1), 33-46.
- Oser, F. & Althof, W. (1992). *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Radbruch, G. (1987). *Rechtsphilosophie Gesamtausgabe*, Band 13. Hg. von Arthur Kaufmann. Heidelberg: C. F. Müller.
- Rest, J. R. (1969). Level of moral development as a determinant of preference and comprehension of moral judgments made by others. *Journal of Personality*, 37 (1), 220-228.
- Roth, G. (2006). Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In U. Herrmann (Hg.), *Neurodidaktik* (S. 49-58). Weinheim: Beltz.
- Schillinger, M. (2006). *Learning environment and moral development: How university education fosters moral judgment competence in Brazil and two German-speaking countries*. Aachen: Shaker Verlag.
- Schläfli, A., Rest, J. R. & Thoma, S. J. (1985). Does moral education improve moral judgment? A meta-analysis of Intervention studies using the Defining Issues Test. *Review of Educational Research*, 55, 319-352.
- Schwartz, S. H. & Sagie, G. (2000). Value consensus and importance: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31 (4), 465-497
- Spitzer, M. (2002). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum.
- Walker, L. J. (1983). Sources of cognitive conflict for stage transition in moral development. *Developmental Psychology*, 19, 103-110.
- Zierer, K. (2006). *Können Kinder Moral lernen? Eine Evaluationsstudie zur Moralerziehung in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Nachtrag (GL):

- Der Moralische Kompetenz-Test (englisch: Moral Competence Test) hieß früher „Moralisches Urteil-Test“.
- Hinzugefügt wurden zwei neue Bücher über die KMDD: Lind (2016) und Hemmerling (2014).