

MORALISCHE DILEMMATA IM UNTERRICHT

KLAUS GOERGEN



Krisenzeiten sind der Humus für Dilemmata. Zumal wenn sich die Krisen überlappen. Was ist wichtiger: Gesundheitsschutz oder Freiheitsschutz? Welche Pflicht zählt mehr: die Hilfspflicht für die Ukraine oder die Schutzpflicht der eigenen Bevölkerung? Was geht vor: Klimaschutz oder Naturschutz? Wenn drängende ethische Entscheidungsfragen dieser Art in der Öffentlichkeit diskutiert werden, ist dies ein Zeichen für grassierende Unsicherheiten in der Bevölkerung. Denn wenn jede Entscheidung zwi-

schen zwei Optionen – und das ist vielleicht die einfachste Definition von ‚Dilemma‘ – mit ebenso guten Gründen hätte auch anders getroffen werden können, bleibt am Ende stets der schale Eindruck, womöglich doch falsch entschieden zu haben. Und das macht unsicher.

Nun ist nicht jedes Dilemma ein moralisches. Auch ökonomische, ästhetische oder logische Dilemmata können für schlaflose Nächte sorgen. Aber auch die moralischen Dilemmata, um die es in diesem Heft, mit Blick auf die Bildungspläne, ausschließlich gehen soll, haben ihre Fallstricke.

Kritik der Dilemmadiskussion

Auch Dilemmata haben ein Relativismus-Problem. Das zeigt exemplarisch das berühmte „Beifahrer-Dilemma“: „Sie sitzen bei einem engen Freund im Auto, als er einen Fußgänger anfährt, und Sie wissen, dass er in einer Straße, in der höchstens 30 Stundenkilometer erlaubt waren, mindestens 50 gefahren ist. Es gibt keine Zeugen außer Ihnen, und der Anwalt Ihres Freundes meint, dass es diesen vor ernsten juristischen Konsequenzen bewahren kann, wenn Sie unter Eid aussagen, dass er nur 30 km/h gefahren ist.“¹

Eine große Studie in 43 Ländern zeigt: In westlichen Gesellschaften neigen die allermeisten Menschen dazu, die Wahrheit zu sagen, in anderen Weltgegenden, von Nepal bis Venezuela, ist man überwiegend bereit, den Freund zu retten.² Die Loyalität zu Nahestehenden wird dort moralisch höher eingeschätzt als die Verpflichtung zu unparteilichen Prinzipien. Eine Vorentscheidung für eine unteilbare, universalistische Moral ist mithin Voraussetzung, um dieses und alle ähnlichen Dilemmata so aufzulösen, dass sie unseren (westlichen) Vorstellungen von moralischem Fortschritt in der Welt gerecht werden.

Allerdings sind die, auf Lawrence Kohlbergs moralpsychologischem Stufenmodell basierenden Dilemmadiskussionen auch aus weiteren Gründen nicht unumstritten. Sie werden von ‚zwei Seiten‘ kritisiert: Kant und der Utilitarismus gehen davon aus, dass sich moralische Dilemmata stets eindeutig auflösen lassen, es also gar keine echten, starken Dilemmata gibt: weil es letztlich nur eine Handlungsmaxime geben könne, zu deren Befolgung man kategorisch verpflichtet sei, bzw. weil es einem Wunder gleichkäme, ergäbe sich in einem hedonistischen Kalkül ein

exaktes Gleichgewicht an Lust- und Leidverteilung oder Präferenzen aller Betroffenen. Auch Kohlberg selbst ging davon aus, dass, wer die letzte, sechste Stufe moralischer Einsicht erklommen hat, fürderhin weiß, wie ein Dilemma aufzulösen ist, nämlich durch strikte Orientierung an deontologischen Prinzipien.

Care-, Anerkennungs- und Gefühlsethiken kritisieren andererseits den Hang von Dilemmadiskussionen, moralische Urteile auf schlichte Wahr-Falsch-Entscheidungen zu verkürzen, bzw. nur als Gerechtigkeitsurteile zu verstehen. Sie beharren auf einem ganzheitlichen Verständnis der moralischen Urteilsbildung, auch bei der Beurteilung von moralischen Konfliktsituationen. Und das legt nahe, dass es in der lebensweltlichen Praxis kaum je echte Dilemmasituationen gibt im Sinne einer schlichten Entweder-oder-Entscheidung. Meist findet sich ein Kompromiss, ein ‚dritter Weg‘, ein salomonischer Ausgleich. Das war ja der Ansatzpunkt für Carol Gilligans Kritik am vermeintlich schlechten Abschneiden weiblicher Probanden in den Kohlberg-Studien: Die Mädchen waren einfach phantasievoller im Finden von Auswegen aus den moralischen Zwickmühlen und wollten sich nicht einlassen auf das Spiel mit zwei Optionen.³

Trotz dieser Zweifel haben sich Dilemma-Diskussionen, wird die Kritik mitbedacht, unterrichtlich längst bewährt und können, werden einige didaktische und methodische Voraussetzungen berücksichtigt, mit großem Erfolg hinsichtlich der Stärkung moralischer Urteilskompetenz im Philosophie- und Ethikunterricht verwendet werden. Tatsächlich gehört die Diskussion moralischer Dilemmata zu den Glanzstücken im Werkzeugkasten der Methodik des Philosophie- und Ethikunterrichts. Der Werte- und Normenkonflikt, der in ihnen veranschaulicht wird und nach einer Auflösung verlangt, beflügelt die moralische Urteilsbildung in besonderer Weise, weil er die Tragfähigkeit der konkurrierenden ethischen Orientierungen auf den Prüfstand stellt. Der Rätsel- und Zwickmühlencharakter des Dilemmas hat einen hohen Provokations- und Motivationswert, der Dilemmadiskussionen unterrichtlich meist zu ‚Selbstläufern‘ macht.

Voraussetzungen erfolgreicher Dilemma-Diskussionen im Unterricht

Für die Arbeit mit moralischen Dilemmata gelten einige Voraussetzungen, die wichtig sind für den unterrichtlichen Erfolg.

1. Die Lehrperson muss vorab entscheiden, welche Art von moralischem Dilemma sie den Schülerinnen und Schülern vorlegen will: Ein *unechtes Dilemma*, in dem eine außer-moralische oder gar eine explizit unmoralische Position gegen eine moralische steht, kommt kaum infrage. Wenn jemand mit sich hadert, ob er mit dem geerbten Geld eine Weltreise macht oder die Summe für gute Zwecke spendet, kann von einem moralischen Dilemma – außer bei einigen moralischen „Extremisten“⁴, die für jede Handlung fordern, das allgemeine Gute in der Welt zu befördern - kaum gesprochen werden, noch weniger, wenn er das Geld auch für eine lebensrettende Operation seines Kindes verwenden könnte. Solche Fälle, wiewohl in der einschlägigen Literatur durchaus verbreitet, enthalten gar kein moralisches Konfliktpotential und sich daher unterrichtlich ungeeignet.

Anders sieht es aus bei einem *schwachen Dilemma*, in dem der Verpflichtungsgrad der konfligierenden normativen Orientierungen auf unterschiedlichem Niveau liegt, wo also „milde Pflichten“, wie Dankbarkeit, Freundlichkeit, Anteilnahme, Pietät gegen „strenge Pflichten“,

wie Gewaltverzicht, Gleichbehandlung, Eigentumsschutz, Freiheitsgarantie stehen⁵. Das ‚Beifahrer-Dilemma‘ gehört nach unserem Verständnis ebenso zur Kategorie der schwachen Dilemmata wie all jene Fälle von ‚Ganovenmoral‘, in denen die unbedingte Loyalität zur eigenen Gruppe in Konflikt steht mit dem Decken selbst schwerer Straftaten. Solche Dilemmasituationen sind unterrichtlich womöglich am ergiebigsten - falls es gelingt, den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, dass ein Dilemma, das sie, oft altersbedingt, spontan für ein echtes halten, bei genauerer Betrachtung und Analyse sich als schwaches erweist, und damit ethisch glaubwürdig auflösbar ist.

Gewiss ist ein *echtes Dilemma* mit konkurrierenden Werten und Normen mit gleichem Verpflichtungsgrad philosophisch am ergiebigsten, solche Fälle bilden aber in der lebensweltlichen Praxis eher die Ausnahme. Prominente Beispiele echter Dilemmata stellen die Diskussion um das Luftsicherheitsgesetz dar, in der von beiden Seiten mit dem Lebensschutz argumentiert wird, oder die Debatte um aktive Sterbehilfe, in der sich beide Seiten auf den Schutz der Menschenwürde berufen. Die unterrichtliche Erörterung echter, per definitionem unauflöslicher, Dilemmata birgt die Gefahr, pädagogisch unbefriedigend, weil Enttäuschung und Verunsicherung über die Ausweglosigkeit provozierend, zu enden.

Bleibt zu ergänzen, dass die Frage, ob ein konkreter Konflikt nun ein echtes oder schwaches Dilemma darstellt, nicht immer eindeutig zu beantworten ist. Manchmal liegt es am unterschiedlichen Wissen, an der Phantasie oder der weltanschaulichen Perspektive, wie hier entschieden wird.

2. Auch in anderer Hinsicht muss die Lehrperson vorab eine Entscheidung treffen. Soll ein *rein fiktiver* Fall als Dilemma im Unterricht verwendet werden, ein *vollkommen realer* oder ein *semi-realer*?⁶ Die berühmtesten Dilemmata sind völlig konstruierte Fälle: Kohlbergs ‚Heinz-Dilemma‘, Philippa Foots ‚Trolley-Dilemma‘ oder John Smarts Beispiel vom ertrinkenden Hitler in einem Berchtesgadener Gebirgsbach. Aber solche Fälle haben nichts mit der Lebenswirklichkeit von Schülerinnen und Schülern zu tun. Selbst wenn konzediert wird, dass die vorgelegten Dilemmasituationen nicht zwingend der eigenen Erfahrungswelt der Jugendlichen entstammen müssen, sollten sie doch möglichst lebensnah und ‚echt‘ sein. Sie sollten die im Widerstreit stehenden normativen Orientierungen klar erkennen lassen und sie am besten einzelnen, mit Namen benannten Personen zuordnen. Das erleichtert die Identifikation und das Gespräch über den Fall. Und das spricht auch dagegen, völlig reale Dilemmata zu verwenden, wie sie gelegentlich in der Presse zu finden sind. Denn die Personen in diesen realen Dilemmata sind, sofern überhaupt Handelnde im Konflikt benannt werden, meist prominente Mitglieder der politischen Elite. Das eigentliche moralische Dilemma ist oft nicht klar erkennbar, verborgen hinter parteipolitischen Positionen und selten auf eine deutliche Zwei-Optionen-Situation fokussiert. All dies erschwert die unterrichtliche Erörterung. Am besten geeignet sind daher semi-reale Dilemmata, die zwar ein in der Wirklichkeit existierendes Dilemma zum Gegenstand haben, aber von der Lehrperson selbst schülergerecht formuliert sind.

3. Die Lehrperson muss sich vorab der konkreten Werte, Normen, Tugenden, Konventionen oder Regeln bewusst sein, die in dem vorgelegten Dilemma im Konflikt stehen und möglichst für sich selbst eine Entscheidung über die Lösung des Dilemmas treffen, um das erörternde Unterrichtsgespräch über das Dilemma strukturiert steuern zu können. Dabei kommt es nicht

darauf an, Kohlbergs ominöse „Plus-Eins-Regel“ anzuwenden, d.h. die Jugendlichen nach ihrem eigenen moralischen Urteil über den Fall mit einer moralischen Erwägung zu konfrontieren, die im kohlbergschen Stufenmodell der Moralentwicklung eine Stufe höher liegt als das avancierteste Urteil in der Klasse – in der schematischen und pädagogisch naiven Erwartung, in dieser Weise das moralische Urteilsvermögen zu stärken, sondern es geht um grundsätzlich neue, im Diskurs bislang nicht berücksichtigte Gesichtspunkte, die die Diskussion des Falls voranbringen: Sind alle Betroffenen einer Entscheidung mitbedacht? Sind Langzeitfolgen kalkuliert, Befindlichkeiten geprüft, Traditionen, Normen, Gesetze in ihrer Reichweite angemessen gewürdigt?

4. Das Dilemma sollte deutlich auf zwei gegensätzliche Positionen zugespitzt sein (*tertium non datur*) um den Wertekonflikt diskutieren zu können und ein vorzeitiges ‚Unterlaufen‘ des Dilemmas durch ‚dritte Wege‘ zu verhindern. Das schließt, eingedenk der einschlägigen Kritik an der ‚Zwei-Optionen-Logik‘ von Dilemmadiskussionen, nicht aus, dass im Anschluss an die eigentliche Dilemmadiskussion auch alternative Lösungen erwogen werden können.

5. Methodisch sind – ungeachtet der strengen Vorgaben von Georg Linds „Konstanzer Modell der Dilemma-Diskussion“ (KMDD)⁷ – durchaus unterschiedliche Verfahren der Dilemma-Erörterung denkbar: Nach der obligatorischen Präsentation des Dilemmas – als Text, Bild, Filmausschnitt etc. – und einer ersten, spontanen Einschätzung der Lösungsmöglichkeit durch die Schülerinnen und Schüler sind alle weiteren Erarbeitungsschritte und Sozialformen offen: Von der Konfrontation mit weiteren Materialien – Rechtsurteile, Statistiken, Betroffenenberichte, moraltheoretische Texte, Filmausschnitte etc. – über argumentationslogische formale Verfahren und Diskussionsforen bis zu theaterpädagogischen Zugängen oder kreativen Schreibübungen ist alles möglich, um die Urteilsbildung über das Dilemma zu beflügeln. Am Ende sollte eine erneute Positionierung der Schülerinnen und Schüler zur Lösung des Dilemmas stehen. Auch hier sind methodisch viele Möglichkeiten denkbar.

¹ Joseph Henrich: Die seltsamsten Menschen der Welt. Wie der Westen reichlich sonderbar und besonders reich wurde. Aus dem Amerikanischen von Frank Lachmann und Jan-Erik Strasser. Berlin: Suhrkamp 2022, S. 73.

² Ebd. S. 74

³ Carol Gilligan: Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau. München: Piper 1999, S. 37 ff.

⁴ Shelly Kagan: Ein Plädoyer gegen die Alltagsmoral. In: Sebastian Munders, Philipp Schwind (Hrsg.): Analytische Moralphilosophie. Grundlagentexte. Berlin: Suhrkamp 2021, S. 27–62. Hier S. 28.

⁵ Andreas Wildt: Milde Pflichten. Moralische Verpflichtungen ohne korrelative moralische Rechte anderer. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 1/2007. S. 17-40.

⁶ Vgl. Bernd Rolf: Dilemmadiskussion – ein Weg der Werteerziehung? In: Martina und Jörg Peters (Hrsg.): Philosophieren mit Dilemmata. Hamburg: Meiner 2020, S. 47-62.

⁷ Georg Lind: Moral ist lehrbar! 4. Auflage. Berlin: Logos-Verlag 2019, S. 107-122.

(Gekürzt aus: Praxis Philosophie und Ethik, Heft 1/2023, S. 4-6)