
Gabriela Leitner

Zwischen Skylla und Charybdis¹: Entwicklung von moralischen Urteilen im Fachbereich Ernährung

Moralische Entscheidungen beeinflussen das Konsumverhalten. Mittels Dilemmadiskussionen können moralische Konzepte sichtbar und öffentlich gemacht werden. Die vorgebrachten Argumente können nach Klassifikationsstufen evaluiert und damit Entwicklungen im Sinne einer Lernwirksamkeit gezeigt werden. Verschiedene philosophische Zugänge von Begründungen für Ernährungsentscheidungen werden in der Auswertung angewendet.

Schlüsselwörter: moralische Urteilskraft, Dilemmadiskussion, Ernährungsethik, Fleischkonsum

1 Lernen und Entscheiden

Die gesellschaftlich-politische Wirksamkeit eines erfolgreichen Lernprozesses zeigt sich wohl nirgends deutlicher als im begründeten und verantworteten, also rationalem Handeln. Diesem liegt im Idealfall die Fähigkeit zugrunde zwischen dem Richtigen und dem Falschen zu unterscheiden, oder, wenn es keine richtige Lösung gibt, zumindest diejenige zu befürworten, welche weniger unangenehme Folgen mit sich bringt. Diese Fähigkeit kann als Urteilskraft² bezeichnet werden und ist eine für Bildungsprozesse bedeutsame Fertigkeit. Nun ist Urteilskraft im Rahmen der Alltagskompetenz sicherlich sehr gut brauchbar (vor allem im Zusammenhang mit Fragen der Zweckmäßigkeit von Entscheidungen), die Tragweite dieser Fähigkeit zeigt sich jedoch deutlich, wenn es um moralische Entscheidungen geht. Hierbei sprengt das zu fällende Urteil den Rahmen der Brauchbarkeit (des Utilitarismus) und weist auf dahinterliegende Denk- und Verhaltensmodelle, individuelle, kulturelle und universalistische Ideen und Bezüge hin.

Eine gute Methode zur Auffindung und Diskussion moralischer Konzepte und damit ein Beitrag zur Entwicklung von moralischer Urteilskraft von Schülerinnen und Schülern sowie Studierenden, bieten Dilemmadiskussionen. Das Dilemma³ wird mittels einer geeigneten Dilemmageschichte vorgestellt und anschließend werden die Argumente für die eine und für die andere Seite gesammelt und bewertet. Dabei werden die metakognitiven Bezugnahmen in den Argumentationslinien sichtbar und können klassifiziert werden. Ein Stufenmodell dazu wird im nächsten Kapitel vorgestellt.

Moralische Urteilkraft entwickeln

Einige Erkenntnisse und Ergebnisse bereits durchgeführter Dilemmadiskussionen an der Pädagogischen Hochschule (PH) Wien im Studiengang Ernährungspädagogik (Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung) belegen Entwicklungsprozesse, die Lernwirksamkeit veranschaulichen. Eine *so* verstandene „Messung“ der Lernwirksamkeit ist nicht geeignet einen direkt beurteilbaren Leistungsnachweis abzugeben (man müsste in diesem Fall sogar explizit auf eine in Noten gegossene Beurteilung verzichten), wirkt sich jedoch auf die fachliche Expertise der Lehrperson, v.a. im Bereich Methodentraining, aus. Nachdem die Lehrperson in der Lernwirksamkeit (Hattie, 2009) eine hohe Effektstärke hat, ist auch auf der Ebene der moralischen Argumentation in der Ausbildung zur Lehrperson ein Augenmerk zu legen, was die vorzustellende Methode leisten kann.

2 Dilemmadiskussionen

Als theoretische Grundlage und gleichzeitig als Werkzeug für die Auswertung von Dilemmadiskussionen können die Ergebnisse von Lawrence Kohlbergs Untersuchungen zur moralischen Entwicklung (Kohlberg, 1996) herangezogen werden. Aufbauend auf Piagets Erkenntnissen der kindlichen Denk- und Moralentwicklung⁴ (Piaget, 1973) und der Gerechtigkeitstheorie von John Rawls (1979) entwickelte Kohlberg ein Stufenmodell, welches die moralische Entwicklung des Menschen klassifiziert und damit sichtbar macht. Als zentraler Begriff der Moral dient ihm dabei der Begriff der Gerechtigkeit.⁵ Er weist empirisch nach, dass die moralische Entwicklung ein lebenslanger Prozess ist und sich nicht nur auf die Kindheit und Jugend beschränkt.

Anfangs basieren die moralischen Urteile auf einfachen Gerechtigkeitsvorstellungen und -konzepten, die sich mit zunehmendem Alter bzw. mit dem Fortschreiten der moralischen Entwicklung zu immer komplexeren Überlegungen und Urteilen verändern. Um diesen Prozess zu ermöglichen gibt es zwei notwendige Bedingungen: eine allgemeine kognitive Weiterentwicklung und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel (Empathie). Jeder Wechsel in eine höhere Ebene bedeutet nicht nur eine Einstellungs- oder Meinungsänderung, sondern stellt eine strukturelle Transformation des moralischen Denkens und Urteilens einer Person insgesamt dar. Kohlberg weist nach, dass jeder Mensch Stufe für Stufe (im Folgenden als Ebenen und Abschnitte bezeichnet) entlang reift, keine Stufe übersprungen werden kann und diese strukturellen Fortschritte der Urteilskompetenz irreversibel sind. Allerdings erreichen nicht alle Erwachsenen die höchste Ebene; die meisten von Kohlberg getesteten Personen befanden sich auf den Abschnitten III und IV der konventionellen Ebene.

2.1 Stufenmodell moralischer Urteile

Das Modell nach Kohlberg (1996) (siehe Tab. 1) unterscheidet drei Hauptabschnitte (Ebenen), die sich in jeweils zwei Unterabschnitte, also insgesamt sechs Stufen unterscheiden lassen. Jeder Entwicklungsabschnitt zeichnet sich durch qualitativ unterschiedliche Formen des Argumentierens und Denkens aus.

Die erste Ebene nennt Kohlberg „präkonventionell“ und beschreibt hier auf Abschnitt I eine heteronome autoritätsgeleitete Moral, welche auf Strafe und Belohnung ausgerichtet ist. Diese kann innerhalb der ersten Ebene auf Abschnitt II entwickelt werden, welcher sich durch Wechselseitigkeit auszeichnet.

Die zweite Ebene ist den regelkonformen Vorstellungen von Moral und Gerechtigkeit zugeschrieben. Kohlberg bezeichnet sie als „konventionelle“ Ebene. Die Argumentationen zu dieser Ebene zeichnen sich dadurch aus, dass die Interessen, Erwartungen und Regeln anderer bekannt sind und ihnen gefolgt wird (Abschnitt III), um die gesellschaftliche Ordnung aufrecht zu erhalten bzw. die soziale Ordnung zu unterstützen (Abschnitt IV). Wie bereits erwähnt ließen sich die meisten Argumentationslinien der erwachsenen Befragten welche von Kohlberg getestet wurden, dieser Ebene zurechnen.

Das postkonventionelle Niveau schließlich zeichnet sich durch eine autonome Moral aus. Ausgehend von der Idee eines Gesellschaftsvertrages, der Gerechtigkeit und Nützlichkeit für alle fordert (Abschnitt V) hin zu Kriterien für „gut“ und „böse“, die universal gelten müssen (z.B. Menschenrechte) und sich nicht nur an eigenen Glücksvorstellungen orientieren. Allgemein gültige Prinzipien sind unmittelbaren Beziehungen vorgelagert, die Verantwortung für die Einhaltung dieser übernimmt der Einzelne in Eigenverantwortung (Abschnitt VI).

In einer Kultur, in der die Autonomie des Subjektes einen schwer steigerbaren Wert symbolisiert, und das Gewissen als Instanz verstanden wird, das allemal moralisch stärker ist, als die Anpassung an eine Ordnung, versteht es sich fast von selbst, daß der postkonventionelle Standpunkt dem konventionellen überlegen ist. (Gruschka, 1996, S. 60)

2.2 Ablauf und Ziele einer Dilemmadiskussion

Die Methode Dilemmadiskussion folgt einem formalen Ablauf (siehe Tab. 2). Durch die Dilemmageschichte wird eine Konfliktsituation hergestellt: Der Konflikt besteht zumeist „in der Konfrontation von gerechtfertigten Ansprüchen der Gesellschaft einerseits und des Individuums andererseits“ (Gruschka, 1996, S. 55).

Moralische Urteilskraft entwickeln

Tab. 1: Ebenen der moralischen Entwicklung (eigene Darstellung nach Böhmig, 2006, S. 9-13)

Stufe	Gerechtigkeitskonzept	Soziale Perspektive
Präkonventionelle Ebene		
I: Fremdbestimmung	Blinder Gehorsam gegenüber Autoritäten und Vorschriften; Strafe und Belohnung;	Egozentrisch, sich mit dem Standpunkt der Autorität vermischend; Internalisierung von Normen;
II: Austausch	Konkreter Austausch, Fairness; „Do ut des“ (ich gebe, damit du gibst);	Wechselseitige Instrumentalisierung zur Befriedigung eigener Bedürfnisse;
Konventionelle Ebene		
III: Interpersonelle Beziehungen	Gerecht ist es, konventionellen Vorstellungen (Loyalität, Zuverlässigkeit etc.) zu entsprechen;	Über die Unmittelbarkeit hinausreichende soziale Beziehungen; Good-boy, nice-girl-Orientierung;
IV: Soziale Ordnung	Pflicht in der Gesellschaft erfüllen; beitragen zur Aufrechterhaltung des sozialen Systems;	Law and order; Pflichterfüllung in Bezug auf die gesellschaftlichen Institutionen und deren Ordnungen;
Postkonventionelle Ebene		
V: Sozialvertrag	Wertpluralismus anerkennen; bevorzugt solche Rechte und Pflichten anerkennen, die dem Wohl des Einzelnen und der Allgemeinheit dienen (v.a. Leben und Freiheit);	Werte und Rechte sind sozialen Beziehungen vorgeordnet; Moralische und legale Perspektive; Formale Bedingungen von Übereinkunft und Vertrag; Gesellschaftliche Nützlichkeit und individuelle Rechte;
VI: Universelle ethische Prinzipien	Kategorischer Imperativ (Kant): „Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde.“	Alle Menschen haben gleiche Rechte und Würde. Jeder Mensch trägt seinen Zweck in sich selbst. Verallgemeinerbarkeit von Moral;

Mit der Vorstellung der Dilemmageschichte⁶ und der Verdeutlichung des darin enthaltenen moralischen Dilemmas (beide Lösungswege widersprechen den eigenen moralischen Prinzipien) beginnt die 60-80-minütige Einheit. Die Teilnehmenden entscheiden sich für eine Seite und es wird mittels Handzeichen abgestimmt. Attraktiv ist die Situation, wenn sich die Gruppe in zwei gleich große Meinungslager aufspaltet, die Methode kann aber bis zu einer Aufteilung 1/3 zu 2/3 erfolgreich durchgeführt werden. Im Folgenden werden Kleingruppen von 3-4 Personen innerhalb des jeweiligen Meinungsagers gebildet, Argumente gesammelt und niedergeschrieben. Die Mitteilung der gefundenen Überzeugungen erfolgt mithilfe der „Ping-Pong-Methode“⁷ im Plenum, die Moderatorin, der Moderator sammelt die Argumente für alle sichtbar (Flipchart, Tafel oder Ähnlichem). Wenn alle Argumente veröffentlicht und konkretisiert sind, wird jedes Lager aufgefordert, die Überzeugungen des Gegenlagers mit Punkten zu bewerten. Anschließend folgt eine neuerliche Abstimmung – es wird die Möglichkeit eingeräumt, aufgrund der vorgestellten Argumente dazugelernt zu haben und nunmehr anderer Meinung zu sein – und dann erfolgt eine allgemeine Reflexionsrunde.

Eva Illouz (Illouz, 2015, S. 42) beschreibt die Dynamik von Entscheidungen als Folge von kognitiven und emotionalen Prozessen und Überlegungen. Sie können einerseits wohlüberlegt und abgewogen sein, andererseits auch spontan und intuitiv erfolgen. Nach Illouz weisen sie jedoch immer einige spezifische Merkmale bzw. Verläufe auf, die je nach kultureller Zugehörigkeit unterschiedliche Ausprägungen haben.

- Nachdenken über die Konsequenzen der Entscheidung. Ob und über welche Konsequenzen nachgedacht wird, ist kulturell variabel.
- (Formelle) Konsultation einer Expertin, eines Experten oder Ausrichtung an der Gruppennorm.
- Introspektion bzw. Selbstbefragung und Reflexion.
- Möglichkeiten der Hinterfragung von eigenen Bedürfnisse und Wünschen.
- Suche nach akzeptablen Begründungen für die Entscheidung (rational, emotional).
- Bewertung von Wahlmöglichkeit als solche (Wahlfreiheit).

Moralische Urteilskraft entwickeln

Tab. 2: Schematischer Ablauf einer Dilemmadiskussion (Leitner, 2011, S. 120-121 in Anlehnung an Lind, 2009)

Dauer	Tätigkeit	Ziele
10 min	Dilemmageschichte kennen lernen: Lesen/vorlesen und das moralische Problem herausarbeiten;	Erkennen der Ausgangssituation. Bemerken eines moralischen Dilemmas.
8 min	Probe-Abstimmung: War das Verhalten der zentralen Person eher richtig oder eher falsch? (Falls eine starke Meinungsbildung um Opinionleader herum zu erwarten ist, kann die Abstimmung auch mit geschlossenen Augen und Handzeichen erfolgen.)	Eine Entscheidung treffen. Die Notwendigkeit von Entscheidungen anerkennen.
5 min	Pro- und Kontra-Gruppen bilden, im Idealfall annähernd gleich starke Gruppen. Hilfestellung bei Wankelmüt: Wohin tendierst du am ehesten?	Sich öffentlich mit (s)einer Meinung exponieren. Die Vielfalt von Meinungen anerkennen.
15 min	Jedes Meinungslager wird in kleinere Gruppen (3-4 Personen) aufgeteilt, die ihre Gründe austauschen, weitere Argumente suchen und diese reihen. Hilfreich ist ein Plakat, auf welchem die Sammlung aufgeschrieben und ev. die Argumente nummeriert werden.	Andere Menschen (nicht nur Freunde) als Quelle der Unterstützung erkennen. Begründungen als Stärkung der eigenen Position erkennen. Erkennen, dass Argumente unterschiedliche Qualität aufweisen.
15 min	Darstellung der Pro und Kontra Argumente mit der Ping-Pong-Methode.	Sich Gehör verschaffen. Eigene Argumente vertreten. Zuhören. Akzeptanz des Arguments unabhängig von der Person trainieren.
10 min	Punktevergabe bzw. Bewertung der Argumente der Gegenseite.	Anerkennung der „guten“ bzw. gut begründeten Argumente der Gegenseite.
5 min	Möglichkeit aufgrund neuer Erkenntnisse die Seite zu wechseln.	Dazulernen aufgrund von guten Argumenten.
10 min	Reflexion der Methode	Metakognition: Lernprozess erkennen.

2.3 Didaktische Prinzipien der Methode

Moralische Bildung im Sinne der Förderung wirklicher Handlungsfähigkeit kann (...) nur gelingen, wenn vertraute Arbeitsteilungen zwischen Fach und Moral, zwi-

schen Kognition und Emotion überwunden und eine integrative Bildung angestrebt wird. (Lind, 2009, S. 25)

Die vorliegende Methode kann als Beispiel für handlungsorientierten Unterricht bezeichnet werden, auch wenn die tatsächliche Alltagshandlung, wie z.B. kein Fleisch zu essen, ausbleibt. Deshalb werden diese Dilemmata auch als „semi-real“ bezeichnet. Bei der Unterscheidung unterschiedlicher handlungsorientierter Konzeptionen kann auch ein ethisch-normativer Ansatz beschrieben werden, welcher sich dadurch auszeichnet, dass Lernende ihre zukünftigen Handlungen an Wertmaßstäben ausrichten. „Der Akzent liegt hier also auf der wertbezogenen Orientierung des Handelns“ (Czycholl, Ebner, 1995, S. 39). Die Gestaltung eines Entscheidungslernprozesses mithilfe einer Dilemmadiskussion zeichnet sich durch folgende Merkmale (Lind, 2009) aus:

- Perspektivenwechsel/Empathie statt Belehrung;
- Hilfestellung durch Moderatorin bzw. Moderator, sowie Material und Selbststeuerung des Prozesses wechseln sich ab;
- Konfrontation mit Gegenargumenten, die nicht bekräftigt oder entkräftet werden;
- Versachlichung des Konfliktes;
- Möglichkeit aufgrund von triftigen Argumenten die Meinung zu ändern;

Studierende der PH Wien im Fachbereich Ernährungspädagogik schreiben und entwerfen semi-reale Dilemmata in Lehrveranstaltungen, und erproben diese Methode in ihren Lehrübungen in der Schule. Die Methode wird sowohl in der Erwachsenenbildung als auch in der Schule angewendet.

2.4 Kritik an der Methode

Die Kritikpunkte an der Dilemmadiskussion sind vielfältig. Zwei Aspekte in Zusammenhang mit schulischem Lernen erscheinen besonders bemerkenswert. Während Kohlberg vor allem aufgrund der Lebensferne seiner Dilemmageschichten (z.B. Heinz-Dilemma, Kohlberg, 1995) und des „Gehorsams gegenüber dem Instrument“ (Gruschka, 1996, S. 61) kritisiert wird, muss eine bildungsorientierte Kritik anderen Prämissen folgen. Es geht in diesem Zusammenhang weniger um eine strenge Einhaltung der Vorgaben der erzählten Geschichte, sondern vor allem um einen Zuwachs an Einsicht in die Komplexität des Themas. Welche Stufe dabei erreicht werden kann, ist nicht im Fokus des Bildungsinhalts der Methode. Allerdings geschieht es leider häufig, dass komplexe Zusammenhänge und Argumente aus Zeitmangel oder aus anderen Gründen (sprachlicher Ausdruck, Disziplin der restlichen Gruppe etc.) verkürzt oder gar nicht angesprochen werden. Für diese

Moralische Urteilskraft entwickeln

müsste sich die Lehrperson entweder in einer anderen Unterrichtssequenz Zeit nehmen oder gänzlich verzichten.

Aus philosophischer Sicht besteht die Unzulänglichkeit der Kohlberg-Ebenen darin, dass selbst auf der höchsten Stufe der Universalismus ausschließlich anthropozentrisch verstanden wird und der Selbstzweck der Natur als solche nicht einbezogen wird.

3 Dokumentation und Klassifikation von Dilemmadiskussionen mit Studierenden

Im Rahmen von Lehrveranstaltungen zur Fachdidaktik wurden an der Pädagogischen Hochschule Wien im Fachbereich Ernährung (Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung) im Wintersemester 2016 Dilemmadiskussionen mit zwei unterschiedlichen Studierendengruppen durchgeführt. An Gruppe 1 waren 17 Studierende des 3. Semesters beteiligt, davon 14 weiblich und 5 männlich. Gruppe 2 bestand aus 13 Studierenden des 5. Semesters mit einem männlichen Studierenden. Gruppe 2 hatte die Methode bereits im 3. Semester (mit einer anderen Dilemmageschichte) kennengelernt, teilweise selbst Dilemmageschichten entworfen bzw. diese in Lehrübungen eingesetzt und sich zum Unterschied zu Gruppe 1 sowohl mit der Methode als auch mit moralischem Argumentieren bereits in vorangegangenen Lehrveranstaltungen beschäftigt.

3.1 Fleischkonsum oder Vegetarismus?

In der Dilemmageschichte wurde der Konflikt zwischen Fleischverzehr und Vegetarismus formuliert. Der Fleischkonsum wurde dabei in Verbindung mit mangelnder Solidarität an Menschen und Tieren gebracht, die Gegenstimmen in der vorgelegten Geschichte plädierten für den Erhalt der kulturellen Zugehörigkeit zur österreichischen Esskultur. (Jährlicher Fleischkonsum 2016 pro Person in Österreich: 64,8 kg. Reindl, Schantl, 2017).

Die vorgetragene Dilemmageschichte zeigte also ein reales, kein semi-reales Dilemma. In Gruppe 1 konnte numerisch eine gleichmäßig verteilte Lagerbildung erzeugt werden, es stimmten neun Personen gegen den Fleischkonsum und acht Personen für den Fleischkonsum. In der Gruppe 2 zeigte sich eine 2/3 zu 1/3 Verteilung: nur vier Personen von 13 stimmten gegen den Fleischkonsum (alle weiblich). In der vorliegenden Auswahl zeigt sich deutlich, dass Männer sich eher für Fleischkonsum aussprechen.

Tab. 3: Numerisches Abstimmungsergebnis (Werte in Klammer: Anzahl der männlichen Personen)

Gruppe	Anzahl	Abstimmungsergebnis	
		Pro	Contra
1	17 (5)	9 (1)	8 (4)
2	13 (1)	9(1)	4 (0)

Eine immer wiederkehrende und auch in der einschlägigen Literatur (Lind, 2009) beschriebene Verhaltensweise angesichts einer Aporie (ausweglosen Situation) ist es, dem Dilemma auszuweichen. Typische solcher Lösungsversuche beim vorliegenden Dilemma sind in den ausgewerteten Diskussionen mit den Studierenden zu Tage getreten:

- Kompromisslösungen vorschlagen: „nur am Sonntag wird Fleisch gegessen“; „jeder bekommt, was er/sie gerne isst“; „Naja im Prinzip kann man ja jeden zufriedenstellen. Die Frau (...) kann es ja so praktizieren, wie sie es sich wünscht. Die Anderen können dann dem Fleischgenuss frönen. So sind beide quasi zufriedengestellt“.
- Machtpositionen ausnützen („wer das Kochen übernimmt darf kochen was ihm/ihr schmeckt, die Anderen können dann entscheiden, ob sie das essen wollen“; „Wer einkauft hat das Sagen über den Inhalt des Kühlschranks“.)
- Dem Dilemma die Ausschließlichkeit nehmen bzw. das Dilemma verweigern: „ich würde das sowieso anders machen“; „man kann ja noch immer auswärts essen gehen und dort dann heimlich Fleisch essen“; „Vegetarier sind eine Modeerscheinung. Letzte Woche sagt sie, sie fährt nur mehr mit dem Fahrrad, heute ist sie Vegetarierin und morgen kauft sie nur mehr Bio-Cotton“.

Anschließend wurden in Kleingruppen die Argumente schriftlich gesammelt und im Plenum mittels Ping-Pong-Regel vorgestellt. Hierbei war es sehr auffällig, dass es den Studierenden des dritten Semesters sehr schwer gefallen ist, sich an diese Regel zu halten. Die einzelnen Argumente wurden bezugnehmend auf den Vorredner, die Vorrednerin formuliert und es wurden lautstarke Entgegnungen und Widerlegungen formuliert, wie in einer Debatte. Die Moderatorin (Autorin) musste mehrere Male an die Regeln erinnern, diese einfordern und auf die Notwendigkeit der Einhaltung hinweisen.

Nachdem alle Argumente ausgesprochen, deutlich gemacht und von der Moderatorin verschriftlicht wurden, konnte jede Gruppe pro Person sechs Bewertungspunkte für die besten drei Argumente der gegnerischen Gruppe vergeben.

Moralische Urteilskraft entwickeln

Den Studierenden wird durch diese Methode deutlich, dass sie mit dem Manövrieren von ausweglosen Situationen Schritt für Schritt an ihre eigenen Deutungen und moralischen Haltungen herangeführt werden. Es soll hierbei aber weder durch Argumentationsakrobatik über ein grundlegendes Problem hinweggetäuscht, noch Widerspruch entkräftet werden, sondern Widersprüche sollen ausgehalten werden (Ambiguitätstoleranz; Leitner & Schuh, 2015a, S. 14, 2015b, S. 21).

3.2 Klassifizierung der Argumente

Um die Argumente der Studierenden zu klassifizieren, festzustellen auf welcher moralischen Stufe die Diskussion geführt wurde und einen Vergleich zwischen 3. und 5. Semester im Sinne der Lernwirksamkeitsmessung möglich zu machen, wurden die Argumente den Ebenen nach Kohlberg (siehe Tabellen 4,5,6) zugeordnet. Im Zweifelsfall wurde die höhere Ebene bzw. ein höherer Abschnitt angenommen. Aus Platzgründen können hier nicht alle Begründungen behandelt, sondern nur ein Überblick über die wichtigsten Argumentationslinien gegeben werden.

3.2.1 Klassifizierung auf der Ebene 3 nach Kohlberg

Argumente mit der Bezugnahme auf Nachhaltigkeit im weitesten Sinn (auch mit dem Begriff „ökologisch“) wurden in die Ebene 3, Abschnitt V verortet, weil im Zentrum des Leitbildes „Nachhaltigkeit“ die Forderung nach Gerechtigkeit zwischen den Generationen steht.

Dabei kann man zwischen intragenerativer und intergenerativer Gerechtigkeit unterscheiden. Intragenerative Gerechtigkeit bezieht sich auf die Verhältnisse innerhalb einer Generation. (...) Während ein relativ kleiner Teil der Menschheit in Frieden und Wohlstand lebt, leben viele Menschen in Furcht vor Krieg und vor allem in bitterer Armut. (...) Wenn es um die Beziehungen zwischen verschiedenen Generationen geht, spricht man von intergenerativer Gerechtigkeit. (Luks, 2002, S.28f)

Bei der Perspektive der intragenerativen Gerechtigkeit würde das Einbeziehen von Menschen derselben Generation aus (politisch, wirtschaftlich) benachteiligten Gebieten, die Zugehörigkeit des Arguments zur Ebene 2 Abschnitt IV (soziale Ordnung) rechtfertigen, aber durch die Anerkennung des Unrechts, welches dabei geschieht, wird es auf die Ebene 3 (Sozialvertrag) ausgedehnt. Der moralische Wert „soziale Gerechtigkeit“ wird dabei auf die globale Gesellschaft angewendet und dient nicht mehr „nur“ einer regionalen, unmittelbaren sozialen Ordnung.

Nimmt man die intergenerative Gerechtigkeitsvorstellung ein, so wird die Pflicht zur Übernahme von verantwortetem eigenem Handeln von der Gleichzeitigkeit (der intragenerativen Gerechtigkeit) zu einer, in eine unbestimmte Zukunft

hinein ragenden Verantwortung, die die Anhebung des Arguments auf die Ebene 3 Abschnitt V (Sozialvertrag) ebenfalls rechtfertigt.

Tab. 4: Argumente der Ebene 3 (Abschnitt V und VI) nach Kohlberg

Gruppe 1	Ab-schnitt	Gruppe 2	Ab-schnitt
Fleischverzehr kann (der Möglichkeit nach) auch nachhaltig sein;	V	Fleischersatzprodukte sind ökologisch bedenklich;	V

Die Gerechtigkeitsvorstellung der Nachhaltigkeit ist allerdings anthropozentrisch und gesteht der Natur oder Umwelt keinen Zweck an sich zu. Im Kohlbergmodell ist das kein Problem, weil dort ebenso (nur) die humane Perspektive eingenommen wird.

Die deontologische Argumentation in der Frage nach dem Konsum von Fleisch von Nutztieren wurde von den Studierenden nicht genutzt. Der Vollständigkeit halber soll die deontologische Denkweise in der Diskussion um ethisches Handeln jedoch hier angeführt werden. Dieser ethische Zugang geht nicht von den Konsequenzen von Handlungen aus, sondern proklamiert im Sinne einer Pflichtethik, bestimmte Handlungen als „gut“ oder „schlecht“. Angewendet auf die vorliegende Problematik könnte das Argument, Tiere zu töten ist schlecht, weil töten an sich schlecht ist, auf eine deontologische Begründung hinweisen.

3.2.2 Klassifizierung auf der Ebene 2 nach Kohlberg

In diese Klassifizierungsstufe lässt sich der Großteil der genannten Argumente der Studierenden zuordnen. Damit bestätigen die Ergebnisse auch die oben erwähnten Befunde Kohlbergs.

Der Bereich „Gesundheit“ wurde aus der egozentrischen Ebene 1, Abschnitt I (Die eigene Gesundheit als egoistisches Ziel oder Akt; vergleichbar mit der Tatsache, dass ein Stück Brot nur einmal gegessen werden kann.) in die Ebene 2, Abschnitt III aufgewertet und als zugehörig zu Konventionen gezählt, im Sinne von sozialer Kontrolle für gesundheitsfördernde Verhaltensweisen. Dies kann auch dadurch verdeutlicht werden, dass Gesundheit eine gesellschaftliche Erwartung beinhaltet und sozialen Druck erzeugt (Leitner, 2014; Raake, 2014)⁸.

Gesundheit als Grundlage vieler vorgetragener Argumente kommt erwartungsgemäß bei Studierenden des Fachbereichs Ernährung häufig vor: sowohl im Zusammenhang mit der menschlichen Ernährung („gesunde Ernährung ist auch ohne Fleisch möglich“; „übermäßiger Fleischkonsum verursacht Krankheiten“, „Weltbevölkerung kann nicht mit tierischem Eiweiß versorgt werden“), als auch im Zusammenhang mit der Tiergesundheit („Raum- und Bewegungsmangel der Tiere“).

Tab. 5: Argumente der Ebene 2 (Abschnitt III und IV) nach Kohlberg

Moralische Urteilskraft entwickeln

Gruppe 1	Ab-schnitt	Gruppe 2	Ab-schnitt
Gesunde Ernährung ist auch ohne Fleisch möglich;	III	Gesundheit der Tiere (Raum- und Bewegungsmangel etc.);	III
Übermäßiger Fleischkonsum verursacht Krankheiten für Menschen und Tiere;	III	Wachstum der Weltbevölkerung – kann nicht mit tierischem Eiweiß versorgt werden;	III
Mangelnde Ressourcen verursachen Krieg und Hunger;	IV	Ressourcenverbrauch durch Fleisch sehr hoch, insbes. Wasserverbrauch;	IV
Anbaufläche für Futtermittel fehlt bei Nahrungsmittelproduktion;	IV	Welthunger: Menschen in Entwicklungsländern können (für unsere Tiere produzierte) Futtermittel für sich selbst brauchen;	IV
Konsequenterweise müsste man auch auf andere Produkte verzichten (Kleidung, Auto);	III	Welthunger muss politisch gelöst werden, nicht durch privaten Konsum;	IV
		Kulturelles Erbe gefährdet (v.a. Zubereitungstechniken);	III
Ich lasse mir nicht den Willen anderer aufzwingen;	III	Arbeitsplätze gehen verloren;	III oder IV

Der zweite Begründungsstrang auf dieser Ebene betrifft die Ressourcenorientierung. Hierbei geht es weitgehend um den Kosten-Nutzen-Zusammenhang, der als ein möglicher Zugang in der Diskussion um die Ethik des Fleischkonsums diskutiert wird (Korthals, 2004). Eine existenzsichernde Ressourcenverteilung („mangelnde Ressourcen verursachen Krieg und Hunger“) bzw. ein vernünftiger Ressourceneinsatz (v.a. bezüglich des Verhältnisses Futtermittel-Nahrungsmittel) wird gefordert. Die Argumentationslinie wurde dieser Ebene zugeordnet, weil ausreichend verfügbare Ressourcen zur Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung beitragen und die Einhaltung gesetzlicher Auflagen (z.B. in Bezug auf Eigentumsrechte u. Ähnliches) weitgehend sichern.

Die dritte Gruppe der Argumente der Ebene 3 betrifft den politischen Aspekt des Fleischkonsums. Hierbei gibt es allerdings unterschiedliche Forderungen der Studierendengruppen: Gruppe 2 fordert eine öffentliche politische Intervention („Welthunger kann nicht durch privaten Konsum gelöst werden“), Gruppe 1 legt die politische Verantwortung in die Konsumhandlungen Einzelner („Konsequenterweise müsste man auch auf andere Produkte verzichten“).

3.2.3 Klassifizierung auf der Ebene 1 nach Kohlberg

Einige wenige, aber sehr bedeutsame Argumente der Studierenden bezüglich der moralischen Aspekte des Fleischkonsums finden sich auf Ebene 1, Abschnitt II der Kohlbergstufen.

Tab. 6: Argumente der Ebene 1 (Abschnitt I und II) nach Kohlberg

Gruppe 1	Ab-schnitt	Gruppe 2	Ab-schnitt
Regionale Bauern unterstützen;	II	Regionales Fleisch einkaufen (viele vegetarische Produkte stammen aus Entwicklungsländern; Sojaproblematik);	II
Kein Verursachen von Tierleid;	II	Massentierhaltung erzeugt Tierleid;	II
Gemüse ist (gen-) manipuliert;	II		

Die Betonung der Regionalität kann unterschiedlichen Begründungswegen angehören. Es könnte damit auf die Problematik langer Transportwege und damit wiederum verbunden auf die Verwendung fossiler Brennstoffe verwiesen werden. Auch ein Hinweis auf die regionale Wertschöpfung (Kosten-Nutzen-Zugang) findet in diesem Argument Platz. Vielfach ist den Studierenden jedoch die dahinterliegende Bezugnahme gar nicht (mehr) geläufig und es wird sehr vordergründig argumentiert. Die hier ausgewerteten Studierendengruppen hielten das Argument „Regionalität“ an sich als ausreichend, ohne auf die dahinterliegenden Strukturen näher einzugehen. Hier liegt wohl auch der größte Kritikpunkt an der Methode der Dilemmadiskussion (siehe Kapitel 2.4), dass hintergründige und vom Plakativen abweichende, ausführliche und komplizierte Zusammenhänge nicht oder nur marginal behandelt und verhandelt werden.

Von allen befragten Studierenden wurde der Bereich Tierschutz bzw. das Verhindern von Tierleid als moralisch bedeutsam angesehen, nicht jedoch die Tötung von Tieren an sich. So scheint der menschliche Konsum von Tierfleisch moralisch gerechtfertigt, wenn er mit einer weitgehend leidfreien Aufzucht und Schlachtung einhergeht.

Die Entscheidung für eine vegetarische Lebensweise ist ein äußerst praktischer und wirksamer Schritt, um sowohl die Tötung nichtmenschlicher Tiere zu beenden als auch zu verhindern, dass ihnen Leid zugefügt wird. (Singer, 2017, S.414)

Aus diesem Grund kann die vorliegende studentische Argumentation nur in die Ebene des „do ut des“ – ich-gebe-damit-du-gibst – klassifiziert und utilitaristisch verstanden werden. Der utilitaristische Zugang zur Ethik proklamiert den größt-

Moralische Urteilskraft entwickeln

möglichen Nutzen für möglichst viele; in der vorliegenden Argumentation auch den größtmöglichen Benefit für Nutztiere. Dass der Nutzen für die Fleisch konsumierenden Menschen größer ist, als für die Tiere, die dafür ihr – möglichst leidfreies – Leben lassen müssen, und dadurch ein Ungleichgewicht entsteht, nimmt man mit der utilitaristischen Perspektive in Kauf.

If the greatest possible wellbeing is promoted, also if it does not apply for every person in the same degree and some people might even be worse off because of it, then the action can still be considered proper, if the majority is better off. An act that leads to benefits for a majority, while disadvantaging a small minority, will generally be approved by a utilitarian. (Korthals, 2004, S. 56)

3.3 Vergleich der Gruppen bezüglich moralischer Urteilskraft

Auf der inhaltlichen Ebene unterscheiden sich die beiden untersuchten Gruppen kaum. Beide formulieren dieselben Argumentationslinien, es zeigt sich jedoch bei der Gruppe 2 (5. Semester) eine etwas breitere Perspektive. So werden in der angesprochenen Problematik globale Wirkungen in mehreren Argumenten deutlicher angesprochen bzw. gesehen als in Gruppe 1.

Ebenso verhält es sich mit Komplexität: In Gruppe 1 sollen die regionalen Bauern unterstützt werden; Gruppe 2 formuliert zusätzlich auch die Schwierigkeit der Herkunft von Fleischersatzprodukten (Soja).

Das kulturelle Erbe wird nur von Gruppe 2 als erhaltenswert angesprochen, Gruppe 1 formuliert kein Argument mit diesem Inhalt, obwohl es Bestandteil der Dilemmageschichte ist.

Der vierte Bereich, in welchem sich die Argumentationslinien der beiden Gruppen unterscheiden, ist die politische Perspektive: Während Studierende des 3. Semesters den persönlichen Verzicht als (ausreichende) moralische Qualität sehen, fordern die Studierenden der Gruppe 2 allgemeine politische Konsequenzen, die über den privaten Konsum hinausgehen. Die Argumentation der Gruppe 2 verweist auf eine weitreichendere Beschäftigung mit den Folgen von Konsum.

4 Fazit und Ausblick

Die Unterrichtsmethode Dilemmadiskussion macht den Bestand und die Entwicklung von moralischen Urteilen auf persönlicher Ebene und innerhalb von Gruppen bewusst und verbessert die moralische Urteilskraft. In einer Meta-Studie der Universität Konstanz wurden Effektstärken für die Lehrbarkeit der moralischen Urteilsfähigkeit von r (Korrelationskoeffizient) = 0,40 mit dieser Methode (Dilemmadiskussion) gemessen (Lind, 2009, S. 67). Diese Effektstärke liegt über dem Durchschnitt von etwa $r = 0,30$, die häufig bei pädagogischen Interventionen erreicht wird. Bereits durch eine Dilemmadiskussion kann ein Effekt nachgewiesen

werden, nachhaltige Effekte erreicht man jedoch erst nach mindestens drei Durchgängen (ebd.).

In der vorliegenden Untersuchung formulierten die Studierenden höherer Semester komplexere Zusammenhänge und differenzierte Beiträge in der Diskussion. Die höhere Altersstufe der Gruppe 2 fällt als Begründung aus, da die Studierenden beider Gruppen unterschiedliche Altersstrukturen aufweisen. Demzufolge kann, wie Georg Lind das bereits beschreibt, durch wiederholte eigene Beschäftigung mit moralischen Dilemmata und Teilnahme (ob als Teilnehmer bzw. Teilnehmerin oder als Leiter bzw. Leiterin) an Dilemmadiskussionen die moralische Urteilsfähigkeit nachweislich verbessert werden.

Moral kann und muss gelehrt werden, das ist die Erkenntnis aus den (...) vorgestellten Forschungsergebnissen. Wir haben gesehen, dass moralische Fähigkeiten gelehrt und gelernt werden können, und zwar recht effektiv, soweit es die Methode der Dilemmadiskussion angeht. (Lind, 2009, S. 69)

Anmerkungen

- 1 Skylla und Charybdis sind zwei Meeresungeheuer aus der Odyssee. Weicht man dem einen aus, kommt man dem anderen unweigerlich zu nahe. Als sprachliche Metapher beschreibt es eine Zwickmühle, eine Aporie.
- 2 Kant verwendet den Begriff v.a. für ästhetische Urteile und geht hierbei von der Zweckmäßigkeit aus. Die Urteilskraft vermittelt zwischen der reinen Vernunft (Natur, Wissenschaft) und der reinen Praxis (Ethik). Als reflektierende Urteilskraft bezeichnet er sie dann, wenn sie das Besondere im Allgemeinen erkennt: „Urteilskraft überhaupt ist das Vermögen, das Besondere als enthalten unter dem Allgemeinen zu denken“ (Kant, 1963, S. 33).
- 3 „Als Dilemma wird eine Situation bezeichnet, die zwei Wahlmöglichkeiten bietet, welche beide zu einem unerwünschten Resultat führen. Es wird durch seine Ausweglosigkeit als paradox empfunden“ (Leitner, 2011, S. 118).
- 4 Übergang von einer prä-moralischen Stufe zur heteronomen Moral (Moralität durch Zwang) im Vorschulalter und weiter zu einer autonomen Moral am Ende des Grundschulalters.
- 5 Wird im späteren Kohlberg durch das Prinzip der Fürsorge ergänzt.
- 6 Beispiel für eine Dilemmageschichte für die Sekundarstufe II aus dem FB Ernährung:

Isabel, Simon und Georg sind Studierende und wohnen gemeinsam in einer Wohngemeinschaft. Die Grundnahrungsmittel bezahlen sie über eine gemeinsame Kasse, in welche alle gleich viel einzahlen. Sie sind sich darüber einig, dass es vernünftig und wichtig ist, auf die Umweltfreundlichkeit und Nachhaltigkeit ihres Konsumverhaltens zu achten. Alle drei trinken gerne

Moralische Urteilskraft entwickeln

und häufig Kaffee. Es ist ihnen bewusst, dass Kaffee eine weite Reise machen muss, um im Supermarktregal zu landen. Auch haben sie schon oft über Methoden der politischen Ausbeutung von arbeitenden Menschen in den Ländern gehört, die Kaffee herstellen. Simon und Isabel möchten deshalb Fair Trade Kaffee kaufen. Georg schließt sich dieser Meinung nicht an. Seine Mutter arbeitet viel und schwer, um Georg das Studium zu finanzieren. Er findet, dass es richtiger ist, den billigsten Kaffee zu kaufen. Als Simon mit dem Einkaufen dran ist, kauft er Fair Trade Kaffee (Leitner, 2011, S. 122).

7 Die Regeln der Ping-Pong-Methode:

Bei dem zentralen Teil der Dilemmadiskussion, im Plenum, wenn die gegnerischen Gruppen ihre Argumente für und gegen eine bestimmte Lösung eines Konfliktes diskutieren, soll die Diskussion von den Teilnehmern/-innen möglichst selbst gesteuert werden (...). Dabei wird die Ping-Pong-Regel eingeführt, bei der immer derjenige die Moderationsfunktion übernimmt, der gerade gesprochen hat (Lind, 2009, S. 78).

In der Praxis bedeutet dies, dass eine erste Rednerin/ein erster Redner bestimmt wird, diese/r ein Argument äußert und dann mit einer festgelegten Floskel ein Mitglied der gegnerischen Gruppe namentlich bittet ein weiteres Argument zu sagen: „Lieber Nathan, ich möchte gerne dein Argument hören!“ Wichtig für das Gelingen ist, dass nachfolgende Sprecher und Sprecherinnen sich nicht auf vorher geäußerte Argumente beziehen.

8 Sobald Gesundheit eine gesellschaftliche Pflicht ist, im Sinne von gesetzlich verankert – und davon sind wir möglicherweise in unseren Gesellschaften nicht allzu weit entfernt (siehe Julie Zehs Roman „Corpus delicti“) – kann sie auf Stufe IV angehoben werden. Bis dahin bleibt sie allerhöchstens eine Konvention. Im „Health-Belief-Modell“ (Becker & Rosenstock 1974) sind gesundheitliche Motive immer individualisiert und wären in diesem Sinn der untersten der Kohlberg-Ebenen zuzurechnen.

Literatur

- Becker, M.H. & Rosenstock, I.M. (1974). Social-psychological research on determinants of preventive health behavior. In R.L. Kane (Ed.), *The behavioral sciences and preventive medicine: Opportunities and dilemmas* (pp. 25-35). Washington: DHEW Publication No. (NIH) 76-878.
- Böhmig, H.E, Hoenecke, Ch., Deeg, H., Harbrucker, F., Schaff, M., Sylvester, Th. Schuster, P. (2006). *Moralentwicklung und Moralerziehung nach Lawrence Kohlberg als Thema in der Lehrerausbildung*.
<https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/zielgruppen/lehramtsanwaerterinnen/kohlberg1.pdf>
- Czycholl, R., Ebner, H.G. (1995). Handlungsorientierung in der Berufsbildung. S. 39-49. In: Arnold, R. Lipsmeier, A. (Hrsg.). *Handbuch der Berufsbildung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Gruschka, A. (1996). Wie mißt und wie stimuliert man moralische Urteilskraft? Von den Konflikten auf dem Weg zum guten und schlechten Menschen (Teil 1). *Pädagogische Korrespondenz* Heft 18 (S. 49-72). Opladen: Budrich.
http://www.pedocs.de/volltexte/2014/8995/pdf/PaedKorr_1996_18_Gruschka_Wie_misst_und_stimuliert.pdf
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning, A Synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Illouz, E. (2015). *Warum Liebe weh tut. Eine soziologische Erklärung* (3. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Kant, I. (1963). *Kritik der Urteilskraft*. Stuttgart: Reclam.
- Kohlberg, L. (1996). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Korthals, M. (2004). *Before Dinner: Philosophy and Ethics of Food*. New York: Springer.
- Leitner, G. (2011). Entscheidungen fällen. *Methodische Leckerbissen, Beiträge zur Didaktik der Ernährungsbildung* (schulhelft 141, S. 117-124). Innsbruck: Studienverlag.
- Leitner, G. (2014). Erfolg M/m/acht Gesundheit. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 3(4), 81-93. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v3i4.17335>
- Leitner, G. Schuh, M. (2015a). Ernährungs- und Verbraucherbildung – quo vadis? *Haushalt in Bildung & Forschung*, 4(2), 3-17.
<http://dx.doi.org/10.3224/hibifo.v4i2.19493>
- Leitner, G., Schuh, M.(2015b). VerbraucherInnenbildung: Quo vadis? In *Mehr haben oder mehr vom Leben haben? Texte und Unterrichtsbeispiele zur VerbraucherInnenbildung* (S. 15-18). Wien: Zentrum Polis.
- Lind, G. (2009). *Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung*. München: Oldenburg.

Moralische Urteilskraft entwickeln

- Luks, F. (2002). *Nachhaltigkeit. Wissen 3000*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt/Sabine Groenewold Verlage.
- Piaget, J. (1973). *Das moralische Urteil beim Kinde*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Raake, G. (2014). Wer früher stirbt ist selbst schuld! – Ein kritischer Blick auf das aktuelle Gesundheitsregime, *Haushalt in Bildung & Forschung*, 3(4), 69-80. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v3i4.17334>
- Rawls, J. (1979). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Reindl, P. & Schantl, M. (2017). Pro Kopf Verbrauch Fleisch. *Marktinformationen Agrarmarkt Austria Marketing Ges.m.b.H.*
<http://amainfo.at/ueber-uns/marktinformationen>
- Singer, P. (2017). Die Entscheidung für eine vegetarische Lebensweise. (1975/1990)
In *Theorien des Essens* (S. 413-431). Berlin: Suhrkamp.
- Zeh, J. (2009). *Corpus delicti. Ein Prozess*. Frankfurt/Main: Schöffling & Co.

Verfasserin

Mag.^a Gabriela B. Leitner, MA

Pädagogische Hochschule Wien

Grenzackerstraße 18

A-1100 Wien

E-Mail: gabriela.leitner@phwien.ac.at

Internet: www.phwien.ac.at