

Georg Lind

Moralische Kompetenz und Globale Demokratie

1. Wie kann Demokratie als globale Lebensform erreicht werden?

Wir können heute davon ausgehen, dass das Ideal der globalen Demokratie mehr ist als ein nur in Philosophenkreisen diskutiertes Konzept.¹ Es ist ein in vielen Menschen emotional verankertes, moralisches Ideal, für das Menschen bereit waren und sind, Wohlstand, Gesundheit und sogar ihr Leben zu opfern. Empirische Umfragen zeigen, dass das Ideal der Demokratie von fast allen Menschen weltweit wertgeschätzt wird.² Selbst Regierungen, die alles andere als demokratisch sind, legen großen Wert auf demokratische Symbole («Demokratische Volksrepublik») und demokratische Institutionen wie Gerichte und Parlamente, um diesem Ideal Genüge zu tun.

Gleichzeitig ist evident, dass die real existierenden Demokratien oft weit hinter diesem Ideal zurückbleiben. Nicht nur in den Ländern, die sie erst kürzlich erkämpft haben, sondern auch in den »etablierten« Demokratien nehmen Verfallserscheinungen wie Korruption, soziale Ungleichheit und kulturelle Antagonismen immer mehr zu.³ In manchen Ländern steht sie immer noch auf der Kippe, besonders dort, wo sie nur das Ergebnis politischen Kalküls ist, um internationalen Verträgen beitreten zu können, und gar durch Militär gegen eigene Bürger geschützt werden muss. Auch die zaghaften Ansätze einer weltumspannenden Demokratie kommen nur schleppend voran.⁴

¹ Susanne Neiman, *Moral clarity. A guide for grown-up idealists*, Princeton 2009; Martha Nussbaum, »Kant and cosmopolitanism«, in: G. W. Brown, D. Held (Hrsg.), *The cosmopolitanism reader*, Malden 2010, S. 27-44.

² Amartya Sen, *The idea of justice*, Cambridge MA 2009; Michael McFaul, »Democracy promotion as a world value«, in: *The Washington Quarterly* 28, 1, 2004, S. 147-163.

³ Paul Nolte, *Was ist Demokratie? Geschichte und Gegenwart*, München 2012.

⁴ Garrett Wallace Brown, David Held (Hrsg.), *The cosmopolitan reader*, Cambridge UK 2010.

Hat Demokratie, vor allem globale Demokratie, angesichts dieser Widrigkeiten überhaupt eine Chance, verwirklicht zu werden, oder müssen wir sie als eine vorübergehende Erscheinung abhaken, die ihre Existenz Zufällen und günstigen Konstellationen verdankt? Viele meinen, dass Demokratie nicht für alle Gesellschaften und alle Menschen geeignet sei, oder sogar, dass sie der menschlichen Natur zuwiderlaufe, und nur unter bestimmten, günstigen Bedingungen realisiert werden kann wie zum Beispiel in kleineren, wohlhabenden Ländern mit einer relativ homogenen Bevölkerung mit gleicher Sprache und Kultur. Demokratie wäre demnach ein Luxusgut. Solange es nicht gelingt, überall in der Welt solche Bedingungen herzustellen, kann es auch nicht überall Demokratie geben und schon gar nicht eine weltumspannende, kosmopolitische Demokratie.

Es gibt aber auch die Meinung, dass Demokratie nicht Folge von Wohlstand und Kultur, sondern deren Voraussetzung ist, dass nämlich Wohlstand, sozialer Friede und Kultur nur gedeihen können, wenn ein Land demokratisch regiert wird. Von diesem Standpunkt aus stellen die Schwierigkeiten, das Ideal der Demokratie zu verwirklichen, kein Argument gegen dieses Ideal dar, sondern fordern zum Nachdenken heraus, wie man die Kluft zwischen Ideal und Realität schließen kann.⁵

Viel wurde bereits darüber nachgedacht, wie man Demokratie durch die Reform von Regierung, Verfassung, Gewaltenteilung und Gesetzgebung erreichen und durch staatliche Gewalt (Polizei, Verfassungsschutz) und politische Bildung absichern kann. Die Macht geht nach diesem Verständnis nicht vom Volke aus, sondern von einer wohlmeinenden Elite. Dieses elitäre Demokratieverständnis geht auf Vordenker der Französischen Revolution wie Montesquieu und Rousseau zurück. Diese sprachen sich zwar vehement für eine demokratische Staatsform aus und trugen mir ihren Schriften zur Französischen Revolution bei, aber sie bezweifelten, dass der gemeine Mensch in der Lage sei, sich selbst zu regieren, und forderten daher, dass dieser sich durch Repräsentanten (Abgeordnete, Politiker) vertreten lasse. Montesquieu ließ keinen Zweifel an seiner Abneigung gegen die Beteiligung der Menschen an der Regierung: »Der große Vorteil von Repräsentanten ist deren Fähigkeit, öffentliche Anliegen zu diskutieren. Hierfür sind die Leute extrem ungeeignet, was der Hauptnachteil einer Demokratie ist.«⁶ In seiner Abhandlung *über den Gesellschaftsvertrag* stimmte Rousseau dem zu: »Wenn es ein Volk von Göttern gäbe, würde es sich demokratisch regieren. Eine so voll-

⁵ Neiman, a.a.O. (s. Anm. 1).

⁶ Baron de Montesquieu, *The spirit of laws*, 1752, übers. v. Thomas Nugent, Based on an public domain edition published in 1914 by G. Bell & Sons, Ltd., London. Quelle: <http://www.constitution.org/cm/sol.txt>, hier: Buch XI, meine Übersetzung nach der engl. Ausgabe.

kommene Regierung passt für Menschen nicht.«⁷

Auch wenn Menschen den Wunsch nach Demokratie hegen, fehlt es ihnen, wie Montesquieu und Rousseau zu Recht anmerken, oft an der Fähigkeit, am demokratischen Zusammenleben effektiv teilzunehmen. Sie lassen sich daher bei politischen Geschäften allzu gern von Politikern vertreten. Dies hat mit der Größe der Gesellschaft zu tun, mit der Komplexität der Entscheidungen, die getroffen werden müssen, und der Vielfalt der Biographien und kulturellen Hintergründe der Akteure in unserer pluralistischen Gesellschaft. Aber nicht nur. Zwar sind direkte Abstimmungen wie in einigen kleinen Kantonen der Schweiz schon aus logistischen Gründen nicht überall möglich. Mit Hilfe moderner Medien könnten die Bürger aber selbst in bevölkerungsreichen Gemeinden und Ländern sich heute umfassend informieren, sich in Diskussionsgruppen elektronisch austauschen und Volksabstimmungen durchführen.

Das Problem der egalitären Demokratie ist aber nicht nur technischer Natur. Der Moralphilosoph und Wirtschaftswissenschaftler Amartya Sen nennt als größte Herausforderung an das Individuum in der Demokratie den »Bedarf an begründetem Argumentieren, mit sich selbst und mit anderen, wenn man sich mit widersprüchlichen Ansprüchen auseinander setzen muss.«⁸ Ähnlich sieht Jürgen Habermas⁹ in der diskursiven, gewaltfreien Lösung von Konflikten das grundlegende Moralprinzip der Demokratie – und ihr größtes Problem. Es kann daher nicht überraschen, dass auch heute noch, 70 Jahre nach Einführung der Demokratie, viele Menschen bei uns nicht in der Lage sind, sich in einer pluralistischen Gesellschaft auf der Grundlage gemeinsamer demokratischer Prinzipien zu verständigen, statt durch Ausgrenzung, Machtanwendung, Betrug und Gewalt. In anderen Ländern ist das Missverhältnis zwischen dem demokratischen Ideal und der Realität oft noch augenfälliger. In Osteuropa und in vielen arabischen Ländern war das Ideal stark genug, Despoten zu vertreiben, aber es war nicht gepaart mit ausreichend hoher moralisch-demokratischer Fähigkeit. Oft kann die postrevolutionäre »demokratische« Ordnung nur mit großer Mühe im Bündnis mit in- oder ausländischer militärischer Gewalt aufrecht erhalten werden. Es fehlen in diesen Ländern nicht nur »demokratische Strukturen«. Es fehlt den Menschen dort an demokratischer Erfahrung und Kompetenz, wie in Studien über die Bildungselite in Polen und dem früheren Jugo-

⁷ Jean Jacques Rousseau, *Vom Gesellschaftsvertrag oder Grundsätze des Staatsrechts*, Stuttgart 1977, S. 74.

⁸ Amartya Sen, *The idea of justice*, Cambridge MA 2009, S. 4, meine Übers.

⁹ Jürgen Habermas, *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*, Frankfurt a.M. 1983. Jürgen Habermas, »Philosophical notes on moral judgment theory«, in: G. Lind, H. A. Hartmann, R. Wakenhut (Hrsg.), *Moral judgment and social education*, Edison 2010, S. 3-20.

slawien zu Zeiten der kommunistischen Diktatur¹⁰ und im Iran während der Mullah-Herrschaft¹¹ gefunden wurde, sowie in jungen Demokratien wie Brasilien¹², Rumänien¹³ und Pakistan¹⁴ kurze Zeit nach der demokratischen Wende. In gewisser Weise korrespondiert die Regierungsform eines Landes mit der Moral- und Demokratiekompetenz seiner Bürger.

Die Kluft zwischen demokratischem Ideal und Realität ist meistens groß, aber sie ist nicht – wie das Konzept der Elitendemokratie – prinzipieller Natur. Jefferson, Vater der amerikanischen Verfassung, weist auf, wie das Problem aufzulösen ist: Der soziale Frieden und die Demokratie werden nicht dadurch gesichert, dass man der Regierung immer mehr Macht gebe, sondern dass man das Volk besser informiert¹⁵, und dass es eine gute Bildung bekommt. Die Frage, vor der wir heute stehen, ist also: Kann Bildung die moralisch-demokratische Fähigkeit aller Bürger so fördern, dass ein demokratisches (friedliches, gerechtes, gewaltfreies) Zusammenleben möglich wird? Fördert Bildung heute schon diese Fähigkeit? Reicht es also, wenn wir *alle* Menschen in den Genuss einer guten und hinreichend langen Ausbildung kommen lassen, oder müssen wir durch geeignete Methoden auch die Effektivität und Nachhaltigkeit des Unterrichts an unseren Schulen und Hochschulen verbessern? Und: Wie könnten diese Methoden für die Menschen weltweit zugänglich gemacht werden?

Demokratische Bildung ist schon heute Bildungsauftrag unserer Schulen. Sie ist jedoch einseitig und weniger wirksam, als notwendig wäre und möglich ist. Der Unterricht ist weitge-

¹⁰ Georg Lind, »Cultural differences in moral judgment competence? A study of West and East European university students«, in: *Behavior Science Research* 20, 1986, S. 208-225.

¹¹ Soudabeh Saeidi-Parvaneh, *Moral, Bildung und Religion im Iran – Zur Bedeutung universitärer Bildung für die Entwicklung moralischer Urteils- und Diskursfähigkeit in einem religiös geprägten Land*, Dissertation, FB Psychologie, Universität Konstanz 2011. Download: <http://kops.ub.uni-konstanz.de/volltexte/2011/13107/>

¹² Marcia Schillinger, »Verifying the Dual-Aspect Theory: A cross-cultural study on learning environment and moral judgment competence«, in: Ewa Nowak, D. Schrader, B. Zizek (Hrsg.), *Educating competencies for democracy*, Frankfurt a.M. 2013, S. 23-45.

¹³ Iuliana Lupu, *Moral, Lernumwelt und Religiosität. Die Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit bei Studierenden in Rumänien in Abhängigkeit von Verantwortungsübernahme und Religiosität*, Dissertation, FB Psychologie, Universität Konstanz 2009. Download: <http://kops.ub.uni-konstanz.de/handle/urn:nbn:de:bsz:352-opus-95865>.

¹⁴ Abdul Wahab Liaquat, *Effect of dogmatic religiosity and educational environment on moral judgment competence*, Unpublished Dissertation, Dept. of Psychology, International Islamic University Islamabad 2013. Download: http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/moral/artikel-frei/Liaquat-2013_education_religiosity_moral_competence.pdf

¹⁵ Vgl. »Letter to James Madison, ME 6:392«, in: Thomas Jefferson, *Letters* (arranged by W. Whitman), Eau Claire, WI: E. M. Hale 1940; »Letter to William C. Jarvis, ME 15:278«, in: Ebd.

hend eingeeengt auf das vertraut Machen mit den Institutionen des Staates und gelegentlich mit der Frage, wie sich das Individuum gegen Übergriffe des Staates wehren kann. Dies ist wichtig; demokratische Bildung meint aber mehr. Sie bedeutet ebenso die Befähigung zur vollen Teilhabe an der Demokratie als Lebensform.¹⁶ Demokratische Bildung meint auch die umfassende, effektive Förderung der moralisch-demokratischen Kompetenz aller Bürger durch neue, effektive Methoden, die unseren Bildungsinstitutionen noch weitgehend fremd sind.

Der Wunsch nach mehr Demokratie – lokal und global – wirft also eine Reihe von Fragen auf, die sich empirisch, also ohne normative Vorgaben, beantworten lassen: Wollen die Menschen (in unserem Land und global) als Souverän in einer Demokratie wirklich ein respektvolles, demokratisches Zusammenleben auf der Basis gemeinsamer moralischer Prinzipien, oder ist dies bloß ein ethisches Desiderat? Was ist moralisch-demokratische Kompetenz und wie lässt sie sich messen? Ist die Fähigkeit der Menschen, nach demokratischen Idealen zu leben, so gering ausgeprägt, wie es auf den ersten Blick zu sein scheint? Lässt sich moralisch-demokratische Kompetenz durch Bildung fördern? Welche Aspekte der Lernumwelten tragen zu ihrer Entwicklung bei, welche bremsen sie? Gibt es Möglichkeiten, sie gezielt zu fördern? Sind Methoden der Förderung von moralisch-demokratischer Kompetenz auf wohlhabende, libertäre Industriegesellschaften wie der unsrigen beschränkt, oder können sie auch in wirtschaftlich weniger entwickelten Gesellschaften und in Gesellschaften mit anderer Kultur und Religion erfolgreich angewandt werden? Wie kann das Fach Ethik zur Förderung moralisch-demokratischer Kompetenz beitragen?

Ich will versuchen, hier in der gebotenen Kürze ein Fazit von fast 40 Jahren Forschung zu ziehen, soweit die empirisch-experimentelle Forschung eindeutige Antworten zulässt. Das ist, wie wir sehen werden, nicht wenig.

¹⁶ John Dewey, »The democratic faith and education«, in: *The Antioch Review* 4, 2, 1944, S. 274-283. Amy Gutmann, Dennis Thompson, *Why deliberative democracy?* Princeton NJ 2004. Georg Lind, »Moral competence and education in democratic society«, in: G. Zecha, P. Weingartner (Hrsg.), *Conscience: An Interdisciplinary Approach*, Reidel 1987, S. 91-122. Ders., »Moralerziehung als demokratische Bildung«, in: *Politisches Lernen* 2, 1993, S. 20-26. Georg Lind und Otfried Lind, »Demokratie und moralische Urteilskompetenz«, in: *Vierteljahresschrift für Sicherheit und Frieden* 2, 1984, S. 2-7. Ewa Nowak, Boris Zizek und Dawn E. Schrader (Hrsg.), *Educating competencies for democracy*, Frankfurt a.M. 2013.

2. Wollen Menschen (in unserem Land und global) wirklich ein respektvolles, demokratisches Zusammenleben auf der Basis gemeinsamer moralischer Prinzipien?

Weltweite Studien zeigen, dass die meisten (wenn nicht alle) Menschen den Wunsch nach mehr Demokratie haben, auch wenn Medien und Politiker dies immer wieder in Frage stellen. »Democracy as an international norm is stronger today than ever, and democracy itself is widely regarded as an ideal system of government. Democracy also has near-universal appeal among people of every ethnic group, every religion, and every region of the world,« stellt McFaul¹⁷ aufgrund mehrerer internationaler Wertestudien fest. »Survey data suggest that support for democracy is robust and at relatively similar levels in every region of the world.«¹⁸ Die demokratischen Aufstände in der arabischen Welt und auch die demokratischen Proteste in einigen Ländern Europas und Südamerikas in der letzten Zeit zeigen, dass die Menschen ihre Antworten in diesen Umfragen nicht leichtfertig gegeben haben. Oft steckt dahinter ein starker Handlungswille, den wir Deutsche uns oft nur schwer vorstellen können, da wir – nach sieben Jahrzehnten Demokratie und Frieden – Vieles für selbstverständlich halten, was von den Demokratiebewegungen gefordert wird.

Welche moralischen Orientierungen stecken hinter dem Wunsch nach Demokratie? Ist es das Motiv, individuelle Vorteile zu sichern, oder der Wunsch, die Gruppe oder die Gesellschaft zu schützen, der man angehört? Oder verbirgt sich hinter dem Ideal der Demokratie der Wunsch der Menschen, Konflikte durch Verträge und Verständigung auf der Grundlage universeller Moralprinzipien zu bewältigen? Kohlberg¹⁹ hat diese unterschiedlichen moralischen Orientierungen zu sechs Typen zusammengefasst und zur Grundlage seines Stufenmodells der Moralentwicklung gemacht. Unabhängig von der Frage, wie valide das Kohlbergsche Entwicklungsmodell ist, hat sich diese Typologie der moralischen Orientierungen als sehr nützlich für die Forschung erwiesen. Wir haben sie benutzt, um Argumente für und gegen die Entscheidung in zwei Dilemmageschichten zu schreiben, die wir Befragten zur Beurteilung vorgelegt haben.²⁰ Welche Art der Argumentation lehnen sie ab, welcher stimmen sie zu?

¹⁷ McFaul, a.a.O. (s. Anm. 2), S. 148.

¹⁸ Ebd., S. 152.

¹⁹ Lawrence Kohlberg, *Essays on moral development, Vol. II, The psychology of moral development*, San Francisco CA 1984.

²⁰ Georg Lind, »The meaning and measurement of moral judgment competence – A dual aspect

Gibt es hierbei kulturelle Unterschiede, oder kann man von einem universellen moralischen Konsens ausgehen, wie Kohlberg annimmt?

In den 1970er Jahren hatten wir die einmalige Gelegenheit, die moralischen Orientierungen in fünf europäischen Ländern zu vergleichen, von denen zwei – Polen und ehemalige Jugoslawien – hinter dem damals noch existierenden »Eisernen Vorhang« lagen und keine Demokratie hatten, sondern eine kommunistische Einparteiendiktatur. Im Vorfeld der Studie wurden viele Einschätzungen abgegeben, die in den kommunistischen Ländern eine völlig andere Rangordnung der moralischen Orientierungen prognostizierten. Immerhin waren die Studierenden, die wir befragten, während des kommunistischen Regimes geboren und aufgewachsen und durch die materialistische Indoktrination in den Schulen gegangen. Der Befund hat uns wegen seiner Eindeutigkeit überrascht. Die Präferenzhierarchie der moralischen Orientierungen stimmte nicht nur zwischen den westeuropäischen Studierenden fast perfekt überein, sondern auch über die ideologischen Grenzen hinweg. Die offizielle Staatsmoral hatte keinen merklichen Einfluss auf die moralischen Orientierungen der Studierenden in Polen und Jugoslawien.

Diese Befunde aus den 1970er Jahren wurden inzwischen in zahlreichen Studien in diesen und in vielen anderen Ländern (u.a. in Brasilien, Chile, China, Iran, Italien, Kolumbien, Marokko, Mexiko, Pakistan, Philippinen, Rumänien, Schweiz, Tschechien) mit ganz unterschiedlichen kulturellen und religiösen Traditionen voll und ganz bestätigt. Zwar waren die Kurven nicht deckungsgleich, aber immer ergab sich – mit geringen Inversionen – ein monotoner Anstieg der Präferenz für die sechs Typen moralischer Orientierung von »Stufe 1« bis »Stufe 6«. Wie sich andeutet,²¹ gibt es geringfügige Inversionen der Rangfolge zwischen Stufe 1 und 2 sowie zwischen Stufe 5 und 6, die für unsere Fragestellung hier unbedeutend sind. Hinsichtlich der Zustimmung zu Argumenten der Stufe 3 und 4 gibt es zwischen einigen Ländern starke Unterschiede, aber sie liegt immer zwischen den »vor-konventionellen« und den »nach-konventionellen« Moralorientierungen. Einige der neueren Studien wurden auch bei Nicht-Akademikern durchgeführt. Die Ergebnisse wichen nicht von den Studierenden-Studien ab. Eine globale Demokratie, das zeigen diese Befunde, könnte sich auf eine universelle moralische Basis stützen. Menschen in der ganzen Welt teilen offenbar nicht nur den Wunsch nach Demokratie, sondern auch dieselben moralischen Grundwerte, ganz unabhängig, unter welcher Staatsform sie leben, welche Religion und welche Kulturgeschichte

theory«, in: W. D. Fasko (Hrsg.), *Contemporary Philosophical and Psychological Perspectives on Moral Development and Education*, Creskill NJ 2008, S. 185-220.

sie haben.

3. Was ist moralisch-demokratische Kompetenz und wie lässt sie sich messen?

In einem Rechtsstaat genügt es, die Bürger über ihre Rechte zu informieren. In einer repräsentativen Demokratie als Regierungsform mag es ausreichen, die Bürger darüber hinaus über rechtliche und politische Möglichkeiten des Widerstandes gegen Anmaßungen der Repräsentanten und anderer »Herren« zu informieren. Für das moralische Ideal der Demokratie als Lebensform bedarf es aber zudem, wie wir gesehen haben, der Fähigkeit, Konflikte auf der Grundlage gemeinsamer demokratischer Prinzipien durch Denken und Diskussion zu lösen, statt durch Machtanwendung, Betrug oder Gewalt. Wir nennen diese Fähigkeit in Anlehnung an Kohlberg²² und Habermas *Moral- und Demokratiekompetenz*; lang: *Moralische Urteils- und Diskursfähigkeit*, oder kurz: *Moralkompetenz*²³.

Inwieweit besitzen Menschen Moralkompetenz? Gibt es zwischen den Kulturen und Ländern Unterschiede bezüglich dieser Fähigkeit? Wie entwickelt sie sich und kann man mit Bildung Einfluss auf diese Entwicklung nehmen? Da es kein adäquates Messinstrument gab, um diese Fragen empirisch zu untersuchen, haben wir ein einfaches Experiment ausgedacht, das unter dem Namen *Moralische-Kompetenz-Test* (MKT) seit über 35 Jahren in vielen Forschungsprojekten im Einsatz ist²⁴. Bei diesem Experiment müssen die Teilnehmer Argumente für und

²¹ Vgl. Lind, a.a.O. (s. Anm. 10).

²² Lawrence Kohlberg, *Essays on moral development, Vol. II, The psychology of moral development*, San Francisco CA 1984.

²³ Georg Lind, *Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung*, Berlin 2002; Ders., »The meaning and measurement of moral judgment competence – A dual aspect theory«, in: D. Fasko, W. Willis (Hrsg.), *Contemporary Philosophical and Psychological Perspectives on Moral Development and Education*, Creskill NJ 2008, S. 185-220.

²⁴ Der MKT hieß früher *Moralisches Urteil-Test* (MUT). Vgl. u.a. Georg Lind, »Wie misst man moralisches Urteil? Probleme und alternative Möglichkeiten der Messung eines komplexen Konstrukts«, in: G. Portele (Hrsg.), *Sozialisation und Moral*, Weinheim 1978, S. 171-201; Ders., »The meaning and measurement of moral judgment competence – A dual aspect theory«, in: D. Fasko, W. Willis (Hrsg.), *Contemporary Philosophical and Psychological Perspectives on Moral Development and Education*, Creskill NJ 2008, S. 185-220; Zhang Jing, Yang Shaogang, »The research and development of the Moral Judgment Test in China«, in: Ewa Nowak, D. Schrader, B. Zizek (Hrsg.), *Educating competencies for democracy*, Frankfurt a.M. 2013, S. 47-58; Kristin Prehn, »Moral judgment competence: A re-evaluation of the Dual-Aspect Theory based on recent neuroscientific research«, in: Ebd., S. 9-22; Marcia Schillinger, »Verifying the Dual-Aspect Theory: A cross-cultural study on

gegen die Entscheidung der fiktiven Protagonisten in zwei moralischen Dilemmageschichten beurteilen (»Stimmen Sie diesen Argumenten zu oder lehnen Sie diese ab?«). Sie können Antworten von -4 (»lehne stark ab«) bis +4 (»stimme stark zu«) geben. An den *Mustern* der Antworten kann man ablesen, ob der Teilnehmer sich bei der Einschätzung der Argumente an deren *moralischen Qualität* orientiert oder an ihrer *Meinungskonformität*, und zu welchem Grad er dies tut (siehe Abbildung). Der Grad, mit dem sich ein Teilnehmer an der moralischen Qualität der Argumente orientiert, nennen wir C-Wert. Er zeigt seine Moralkompetenz an. In der Abbildung sind zwei idealtypische Antwortmuster zu sehen, die für sehr niedrige bzw. sehr hohe Moralkompetenz stehen. Es ist deutlich zu erkennen, dass die Person A nicht fähig ist, die Argumente für und gegen ihre Meinung zu der Entscheidung in der Geschichte nach deren moralischer Qualität zu beurteilen. Sie beurteilt die Argumente nur danach, ob sie ihre eigene Meinung stützen oder ihr widersprechen. Die Person B dagegen löst sich bei der Beurteilung der Argumente völlig von ihrer eigenen Meinung und beurteilt sie nur nach deren Qualität – auch die Gegenargumente! Während Person B fähig zu sein scheint, mit Andersdenkenden einen moralischen Diskurs zu führen, scheint Person A dazu die Voraussetzung zu fehlen. Falls sie Widerspruch erfährt, bleibt ihr nur der Weg, ihre Meinung mit Macht, einem Trick oder Gewalt durchzusetzen, falls ihr diese Mittel zur Verfügung stehen, andernfalls die Unterwerfung unter die herrschende Meinung.

Die Antwortmuster zweier Personen mit unterschiedlicher Moralkompetenz im Moralische Kompetenz-Tests (MKT) (nur ein Dilemma):

Person: Meinung:	Person A "Ich finde das richtig"		Person B "Ich finde das richtig"	
	Contra	Pro	Contra	Pro
Argumente auf				
Stufe 1	☒ -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +☒ +4	☒ -4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	☒ -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4
Stufe 2	☒ -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +☒ +4	-4 ☒ -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	☒ -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4
Stufe 3	☒ -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 ☒	☒ -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -☒ -2 -1 0 +1 +2 +3 +4
Stufe 4	☒ -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 ☒	-4 -3 ☒ -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 ☒ 0 +1 +2 +3 +4
Stufe 5	☒ -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 ☒	-4 -3 -2 -1 ☒ +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 ☒ +2 +3 +4
Stufe 6	☒ -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 ☒	-4 -3 -2 -1 0 +1 ☒ +3 +4	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +☒
	C-Wert: 0.4 Niedrige Moralkompetenz		C-Wert: 92.2 Hohe Moralkompetenz	

Dieses Experiment, das nur aus zwei Geschichten und insgesamt 24 Argumenten besteht, die

learning environment and moral judgment competence«, in: Ebd., S. 23-45; Jutta Wester de Michelini, »Discourse ethics, moral argumentation, and education for civic responsibility. A qualitative approach to Moral Judgment Test applied to young political scientists at a public university in Argentina«, in: Ebd., S. 146-162.

zu beurteilen sind, kann selbst in sehr großen Studien ökonomisch eingesetzt und online durchgeführt werden, wodurch die komplexe Auswertung (auf der Grundlage einer multivariaten, intra-individuellen Varianzanalyse) automatisiert werden kann. Der MKT wurde inzwischen in 40 Sprachen übersetzt und anhand strenger Kriterien inter-kulturell validiert. Es gibt über 30 zertifizierte Sprachversionen. Von einigen Ländern liegen größere Datensätze vor, die für unsere Fragestellung analysiert werden können.

Für unsere Fragestellung sind auch Studien relevant, die mit dem *Moral Judgment Interview* (MJ) von Kohlberg und seinen Kollegen²⁵ durchgeführt wurden. Dieses Messinstrument wird mit Recht kritisiert. Die Auswertung enthält Anweisungen, die es fast unmöglich machen, die Invarianztheorie zu widerlegen.²⁶ Zudem werden bei diesem Instrument moralische Orientierungen und Kompetenz vermischt gemessen; es gibt nur einen kombinierten Messwert.²⁷ Das MJ ist jedoch außer dem MKT das einzige Instrument, das (neben moralischen Orientierungen) Moralkompetenz erfasst.

4. Ist die menschliche Fähigkeit, nach demokratischen Idealen zu leben, so gering ausgeprägt, wie es auf den ersten Blick zu sein scheint?

Schon vor mehr als zwei Jahrtausenden hat Sokrates erkannt, dass zwischen moralischer Orientierung und moralischer Kompetenz eine (oft breite) Kluft besteht:

Sokrates: Also, o Menon, will auch Niemand das Böse, wenn er doch nicht ein solcher sein will. Denn was hieße wohl anders elend sein, als dem Bösen nachstreben, und es erlangen?

Menon: Du scheinst Recht zu haben, Sokrates, und Niemand will das Böse.

Sokrates: Sagtest du nun nicht so eben, die Tugend wäre das Gute wollen, und es vermögen?

Menon: Das sagte ich.

²⁵ Anne Colby, Lawrence Kohlberg, Betsy Speicher, Alexandra Hower, et al., *The measurement of moral judgment. Volume I, Theoretical foundations and research validation*, New York 1987.

²⁶ Monika Keller, »Zur Entwicklung moralischer Reflexion: Eine Kritik und Rekonzeptualisierung der Stufen des präkonventionellen moralischen Urteils in der Theorie von L. Kohlberg«, in: M. Knopf, W. Schneider (Hrsg.), *Entwicklung. Allgemeine Verläufe – Individuelle Unterschiede. Pädagogische Konsequenzen*, Göttingen 1990, S. 19-44.

²⁷ Lind, a.a.O. (s. Anm. 10).

Sokrates: Ist nun dieses gesagt: so kommt das Wollen Allen zu; und insofern ist keiner besser als der andere.

Menon: So scheint es.

Sokrates: Sondern offenbar, wenn Einer besser ist als der Andere, so wäre er in Bezug auf das Können vorzüglicher.

Menon: Allerdings.

Sokrates: Dies also ist, wie es scheint, nach deiner Rede die Tugend, das Vermögen das Gute herbeizuschaffen.

Wie wir oben gesehen haben, kommt das »Wollen« tatsächlich Allen zu. Sokrates liegt auch bei seiner zweiten Beobachtung richtig: Große Unterschiede zwischen den Menschen zeigen sich bezüglich »Vermögen das Gute herbeizuschaffen«. Dies zeigt Abbildung 5 am Beispiel der Verteilung der Moralkompetenz bei Berufsschülern und Studierenden in Deutschland und Polen. Zudem zeigt sich, dass sie weit unter dem theoretischen Maximum, liegt. Selbst bei hier untersuchten Studierenden (alle Semester; Lehramt und Psychologie) liegt der mittlere Kompetenzwert weit unter dem theoretisch möglichen Niveau von 100 ($C = 31,1$). Bei 93 Prozent der Studierenden liegt der C-Wert unter 80, bei 69 Prozent unter einem Wert von 40. Bei polnischen Studierenden sind die Werte etwas geringer, aber ähnlich verteilt (Quelle: Prof. Ewa Nowak, persönliche Mitteilung).

.

5. Wie hängen moralische Orientierung und Kompetenz zusammen?

Beide Aspekte des moralischen Verhaltens können jeweils für sich beobachtet werden. Aber sie sind nicht trennbar und sie hängen, wie die Moralpsychologie zeigt, in systematischer Weise eng miteinander zusammen. Bereits Piaget²⁸ nahm an, dass zwischen moralischen Orientierungen und Kompetenz, zwischen Affekt und Kognition, eine hohe Korrelation besteht. Ihm standen aber keine Methoden zur Verfügung, um die beiden Aspekte simultan zu messen, wie es heute mit dem MKT möglich ist. Tatsächlich ergab sich bislang in allen Studien ein sehr enger Zusammenhang:²⁹ Je höhere Moralkompetenz Menschen haben, umso

²⁸ Jean Piaget, »The affective unconscious and the cognitive unconscious«, in: B. Inhelder, H. H. Chipman (Hrsg.), *Piaget and his school*, New York 1976, S. 63-71.

²⁹ Hier und im Folgenden wird auf die Widergabe einer »statistischen Signifikanz« verzichtet, da diese wenig über die Stärke des Zusammenhangs zwischen Variable aussagt, sondern mehr über die Größe der Stichprobe und die Varianz der Verteilungen der Variablen. Dennoch mag von Interesse

mehr bevorzugen sie die universalistischen Moralprinzipien der Demokratie und umso mehr lehnen sie konventionelle und präkonventionelle moralische Argumente ab.

6. Wie relevant ist Moralkompetenz für das Verhalten in anderen Situationen?

Moralkompetenz ist ein wichtiger Faktor für moralisch reifes Verhalten. Fast ist dies eine Binsenweisheit, da moralische Kompetenz ja definiert ist als die Fähigkeit, entsprechend der eigenen moralischen Ideale zu handeln. Aber dieser rein definatorische Zusammenhang erklärt nicht, warum Moralkompetenz so hoch mit der Einhaltung sozialer Normen korreliert. Dabei muss man bedenken, dass der Zusammenhang zwischen moralkonformem und normkonformem Verhalten nur dann perfekt sein kann, wenn individuelle Moral und soziale Norm völlig übereinstimmen. Viele nehmen an, dass hier wenig Übereinstimmung herrscht. Umso überraschender ist der hohe Zusammenhang, der in experimentellen Studien gefunden wurde. Es scheint so zu sein, wie Sokrates annahm, nämlich dass, wer voll erkennt, was in einer Situation die moralisch richtigere Entscheidung ist, gar nicht anders kann, als diese zu wählen.

Moralkompetenz wird beim MKT durch die Aufzeichnung von realem Verhalten in einer Dilemmasituation gemacht. Beim Ausfüllen des MKT handelt es sich also um Verhaltensdaten, genau so wie beim Ankreuzen eines Stimmzettels. Zwar handelt es sich um erzählte Geschichten, zu denen sich die Teilnehmer äußern müssen, und diese sind auch nicht selbst von dem Dilemma betroffen, sondern eine fiktive Person. Aber die Konfrontation mit Gegenargumenten ist sehr real, und für viele Menschen, wie wir aus Experimenten wissen, eine schwierige moralische Aufgabe.³⁰

Die Frage kann also nicht lauten, wie die mit dem MKT gemessene Moralkompetenz mit »realem« Verhalten zusammenhängt, sondern, wie sie mit Verhalten in anderen Situationen zusammenhängt, in denen Moralkompetenz eine Rolle spielen sollte.³¹ Von besonderem In-

sein, dass die *a priori* Wahrscheinlichkeit der Parallelitätshypothese das konventionelle »Signifikanzniveau« von $p < 0,05$ um ein Vielfaches unterbietet.

³⁰ Charles B. Keasey, »The influence of opinion-agreement and qualitative supportive reasoning in the evaluation of moral judgments« In: *Journal of Personality and Social Psychology* 30, 1974, S. 477-482; Georg Lind, »The meaning and measurement of moral judgment competence – A dual aspect theory« In: D. Fasko, Willis (Hrsg.), *Contemporary Philosophical and Psychological Perspectives on Moral Development and Education*, Creskill NJ 2008, S. 185-220.

³¹ Wir befassen uns hier nicht mit der häufig diskutierten Frage, wie das »nicht beobachtbare moralische Urteil« mit Verhalten zusammen hängt, da Fragen nach Unbeobachtbarem nicht wissenschaftlich

teresse ist dabei der Zusammenhang zwischen der Fähigkeit, gemäß eigener moralischer Ideale zu handeln (Moralkompetenz), und der Einhaltung sozialer Normen (soziale Kompetenz). Wie sorgfältig angelegte experimentelle Studien zeigen, steht Moralkompetenz in einem erstaunlich engen Kausalzusammenhang mit der Einhaltung von Gesetzen (Widerstehen der Versuchung, zu betrügen, wenn man unbeobachtet ist),³² mit dem Einhalten eines Versprechens,³³ mit tatsächlichem Helfen (nicht bloß zu helfen beabsichtigen),³⁴ mit der Schnelligkeit der Entscheidungsfindung in einer moralischen Dilemmasituation, der Leistung in einem Merkfähigkeitstest³⁵ und vor allem mit dem Einsatz für demokratische Grundwerte wie der Demonstrationsfreiheit und dem Widerstand gegen unmoralische Anweisungen im Milgram-Experiment.³⁶ Darüber hinaus gibt es zahlreiche Korrelationsstudien, die zeigen, dass kriminelles Verhalten konsistent negativ mit Moralkompetenz korreliert ist³⁷. Dies kann als Beleg unserer Theorie gelten, dass Machtanmaßung, Betrug und Gewalt Ausdruck geringer Moralkompetenz sind, und durch Förderung dieser Kompetenz wirksam gegen Kriminalität vorgebeugt werden kann.

7. Lässt sich moralisch-demokratische Kompetenz durch Bildung fördern? Welche Aspekte der Lernumwelt tragen zu deren Entwicklung bei, welche bremsen sie?

Die experimentelle Moralpsychologie gibt also Hannah Arendt recht, die durch philosophi-

beantwortet werden können. Aus ähnlichen Gründen halten wir auch die Unterscheidung zwischen nicht beobachtbarer »Kompetenz« und beobachtbarer »Performanz« für wissenschaftlich nicht sinnvoll. Sie öffnet nur Raum für unwiderlegbare Spekulationen.

³² Lawrence Kohlberg, *Essays on moral development, Vol. II, The psychology of moral development*, San Francisco CA 1984.

³³ Dennis L. Krebs, Alli Rosenwald, »Moral reasoning and moral behavior in conventional adults«, in: *Merrill Palmer Quarterly* 23, 1977, S. 77-87.

³⁴ Sharon McNamee, »Moral behavior, moral development and motivation«, in: *Journal of Moral Education* 7, 1, 1977, S. 27-31.

³⁵ H. Heidbrink, »Moral judgment competence and political learning«, in: G. Lind, H. A. Hartmann R. Wakenhut (Hrsg.), *Moral judgment and social education*, Edison NJ 2010, S. 259-271.

³⁶ Lawrence Kohlberg, *Essays on moral development, Vol. II, The psychology of moral development*, San Francisco CA 1984.

³⁷ Augusto Blasi, »Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature«, in: *Psychological Bulletin* 88, 1980, S. 1-45. B. Wischka, *Moralisches Bewusstsein und Empathie bei Strafgefangenen* (Moral consciousness and empathy of prisoners), unpubl. master thesis, University of Marburg 1982; Kay Hemmerling, »Morality behind bars.« Frankfurt a. M. 2014.

sches Denken zu dem Schluss kommt: »Wenn jeder Mensch dazu gebracht werden könnte, zu denken und selbst zu urteilen, dann mag es tatsächlich auch möglich sein, ohne festgelegte Normen und Regeln auszukommen.«³⁸ Aber kann jeder Mensch dazu gebracht werden? Denk- und Urteilsfähigkeit gehört zu den fachübergreifenden Zielen der Bildung an Schulen und Hochschulen. Aber in der Frühzeit der moralpsychologischen Forschung³⁹ war die Suche nach den Bedingungsfaktoren für die Entwicklung der Moralkompetenz weitgehend auf das biologische Alter beschränkt. Die oft unausgesprochene Annahme war, dass Moral im Kern angeboren ist und sich mit dem Alter entfaltet, wobei Umweltbedingungen diese Entfaltung verlangsamen und beschleunigen, aber die Reihenfolge der Entfaltung sich nicht umkehren kann. In den meisten Publikationen wurde die Veränderung der Moralkompetenz daher in Beziehung zum Alter der Teilnehmer gesetzt, und eine hohe Korrelation zwischen beiden Variablen sogar als Kriterium für die Validität der Messinstrumente angesehen: »As one would expect of a developmental variable, our data show a clear relationship between age and moral judgment stage.«⁴⁰

Moralentwicklung ist nur dann positiv mit dem biologischen Alter korreliert, wenn dieses gleichzeitig mit fördernden Bildungsprozessen verbunden ist.⁴¹ Hier wurde also etwas voreilig von Korrelation auf Kausalität geschlossen. Neuere Forschung zeigt, dass die Entwicklungsfolge weniger festgelegt ist, als Piaget, Kohlberg und ihre Schüler angenommen haben, dass zum Beispiel schon sehr junge Kinder in Interviews Argumente einer höheren Stufe benutzen, als ihre Einstufung erwarten lässt. Diese Tatsache wurde lange nicht entdeckt, weil die Auswertungsvorschriften für das Kohlberg-Interview verlangen, diese Phänomene unberücksichtigt zu lassen.⁴² Es zeigte sich auch, dass sich die Entwicklung der Moralkompetenz umkehren kann, wenn sie nicht mehr durch Bildungsmaßnahmen unterstützt wird und noch nicht ein Niveau erreicht hat, auf dem Selbstentwicklung einsetzen kann.⁴³ Auch diese Theorie konnte lange nicht widerlegt werden, weil die Auswertungsvorschriften des Kohl-

³⁸ Hannah Arendt, *Über das Böse. Eine Vorlesung zu Fragen der Ethik*, München 2007, S. 90.

³⁹ Jean Piaget, *Das moralische Urteil beim Kinde*, Frankfurt a.M. 1973 (Original 1932); Lawrence Kohlberg, *Essays on moral development, Vol. II, The psychology of moral development*, San Francisco CA 1984.

⁴⁰ Colby, a.a.O. (s. Anm. 25), S. 47.

⁴¹ Lind, a.a.O. (s. Anm. 23).

⁴² Keller, a.a.O. (s. Anm. 26).

⁴³ Lind, a.a.O. (s. Anm. 23). Ders., »Growth and regression in cognitive-moral development of young university students«, in: C. G. Harding (Hrsg.), *Moral dilemmas and ethical reasoning*, Edison NJ 2010, S. 99-114.

berg-Interviews Hinweise auf Regressionen als Messfehler ausschlossen. So wurde die Theorie gegen Widerlegung immunisiert.⁴⁴

Wenn man die Untersuchung so anlegt, dass Alter und Moralförderung nicht miteinander korrelieren, dann zeigt sich kein Zusammenhang zwischen Alter und Moralentwicklung. Eine solche Bedingung war bei den Studierenden im Fach Lehramt und Psychologie anzutreffen. Bei ihnen zeigte sich in der Tat kein Zusammenhang zwischen Moralkompetenz und Alter.

8. Unter welchen Bedingungen entwickelt sich Moralkompetenz?

In frühen Längsschnittuntersuchungen bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen zeigte sich übereinstimmend eine stetige Aufwärtsentwicklung der Moral, gleichgültig, ob es sich dabei um Studien mit einem gemischten Maß für moralische Orientierungen und Kompetenz handelte, wie im Fall des Kohlberg-Interviews (MJI), oder um ein reines Maß moralischer Orientierungen wie Rests *Defining-Issues-Test* (DIT), oder um ein reines Maß der Moralkompetenz, wie dem *Moralisches Kompetenz-Test* (MKT). In der Abbildung unten wurden die Längsschnittstudien mit dem DIT und dem MKT durch Ergebnisse in Querschnittstudien ergänzt, um einen längeren Entwicklungszeitraum zu dokumentieren. Bei den Kohlberg-Daten handelt es sich um reine Längsschnittdaten. Wenn man in den Studien mit MJI und DIT die Altersangaben durch das erreichte Bildungsniveau ersetzt, zeigt sich ein erstaunlich enger Zusammenhang zwischen Moralentwicklung und Bildungserfahrungen – jedenfalls in den USA und in Deutschland in den 1960er bis 1980er Jahren, als diese Studien durchgeführt wurden.

Fehler! Keine gültige Verknüpfung.

Seit wir wissen, dass Bildung und nicht Alter der entscheidende Faktor bei der Entwicklung der Moralkompetenz ist, stellt sich die Frage, ob jede Art von Bildung Moralkompetenz fördert oder ob es eine bestimmte Qualität von Bildung ist, die diese Wirkung hat. Studien in anderen Ländern zeigte sehr schnell, dass Bildung nicht generell einen Fördereffekt für die Moral hat. In manchen Fällen war die Kompetenzentwicklung im Verlauf der Bildungsprozesse

⁴⁴ Georg Lind, »Essay review: ›The measurement of moral judgment‹ by Anne Colby, Lawrence Kohlberg«, in: *Human Development* 32, 1989, S. 388-397.

sogar rückläufig.⁴⁵

9. Gelegenheiten zur Verantwortungsübernahme fördern die Moralentwicklung

Auf der Grundlage der Theorien von Piaget und Kohlberg sowie eigener empirischer Studien identifizieren Sprinthall und seine Kollegen⁴⁶ fünf Elemente einer effektiven Förderung von akademischen und moralischen Fähigkeiten, unter anderem Gelegenheiten für Verantwortungsübernahme (nicht bloß Rollenspiel) und zur angeleiteten Reflexion, die eine besondere Rolle zu spielen scheinen. Wir haben für diese zwei Dimensionen einen Fragebogen zur systematischen Erfassungen solcher Gelegenheiten in curricularen und außer-curricularen Lernfeldern von Studierenden entwickelt, den ORIGIN/u (Opportunities for Responsibility-Taking and Guided Reflection in the University).⁴⁷ Studien in Deutschland, Brasilien, Rumänien und Iran legen die Vermutung nahe, dass ein Minimum an Gelegenheiten zur Verantwortungsübernahme im Bildungsprozess entscheidend für die Stimulation der Entwicklung von Moralkompetenz ist.⁴⁸ In allen Studien zeigte sich, dass Studierende, die über *keinerlei* Gelegenheiten berichteten (was leider auf sehr viele zutrifft), auch keinen Zuwachs an Moralkompetenz während des Studiums aufweisen, viele sogar eine Rückentwicklung. Mit anderen Worten: Hoch standardisierte Studiengänge mit einer hohen Lernlast und geringen zeitlichen Möglichkeiten, Verantwortung für das eigene Lernen, für den Unterricht, für andere Menschen u.s.w. zu übernehmen, unterbinden die Moralentwicklung, weil jede Fähigkeit, die längere Zeit brach liegt, nicht weiter entwickelt wird oder sich sogar verringert.

⁴⁵ Lind, a.a.O. (s. Anm. 10); Nermin Çiftçi, »Ahlâkî Yarki Testi MUT'un Teorisi ve Türkçe Versiyonunun Geçerliliği«, in: *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimerli* 1/2, Aralık 2001, S. 295-321. Marcia Schillinger, *Learning environments and moral development: How university education fosters moral judgment competence in Brazil and two German-speaking countries*, Aachen: 2006. Lupu, a.a.O. (s. Anm. 13); Saeidi-Parvaneh, a.a.O. (s. Anm. 11), S. Rego, M. Schillinger-Agati, »Desenvolvimento moral e ambiente de ensino-aprendizagem nas escolas médicas«, in: J. J. Neves Marins, S. Rego (Hrsg.), *Aducao medica. gestao, cuidado, avaliacao*, Sao Paulo 2011, S. 114-130.

⁴⁶ Norman A. Sprinthall, Alan J. Reiman, Lois Thies-Sprinthall, »„Role-taking and reflection: promoting the conceptual and moral development of teachers«, in: *Learning and Individual Differences* 5 (4), 1993, S. 283-299.

⁴⁷ Georg Lind, »The importance of role-taking opportunities for self-sustaining moral development«, in: *Journal of Research in Education* 10, 1, 2000, S. 9-15.

⁴⁸ Lind, a.a.O. (s. Anm. 23); Schillinger, a.a.O. (s. Anm. 51); Lupu, a.a.O. (s. Anm. 13). S. Saeidi-Parvaneh, a.a.O. (s. Anm. 11).

In einer nicht geplanten Intervention zeigte sich, dass auch vermehrte Gelegenheiten zur Diskussion und Verantwortungsübernahme im Alltag die Moralkompetenz fördern können. Zur gleichen Zeit, als wir⁴⁹ in den 1970-80er Jahren in Polen (und vier weiteren Ländern) bei Studierenden unsere Längsschnitt-Studie durchführten, entstand dort die breite, Arbeiter und Studierende umfassende Solidarnosc-Bewegung mit ihren vielen privaten und öffentlichen Diskussionsforen. Diese Aktivitäten schlugen sich in unseren Messwerten nieder. In Polen entwickelte sich die Moralkompetenz der Studierenden in dieser Zeit sehr viel stärker als in den anderen Ländern – um nach dem Militärputsch 1981 wieder auf das alte Niveau zu sinken.⁵⁰ In Fächern, die solche Gelegenheiten weniger anbieten als andere, zeigen sich auch mehr Fälle von moralischer Regression. Von den gut untersuchten Fächern sticht das Fach Medizin besonders negativ hervor, da sich die Moralkompetenz bei den Medizinstudierenden in allen untersuchten Ländern (Deutschland, Tschechien, Finnland, Brasilien) während ihres Studiums im Durchschnitt verringert.⁵¹

Die Frage, wie Moralkompetenz im Rahmen von Bildungsprozessen effektiv gefördert werden kann, hat also eine erste Antwort gefunden: Durch die Bereitstellung von *mehr* Gelegenheiten zur Verantwortungsübernahme in der Schule und Hochschule. Der Trend in der Bildungspolitik – mehr zeitliche und stoffliche Verdichtung des Schulunterrichts und des Studiums, Vergrößerung des externen Drucks auf die Lernenden mittels standardisierter Tests und

⁴⁹ Zum FORM-Projekt vgl. Tino Bargel, Wladislaw Markiewicz, Hansgert Peisert, »University Graduates: Study experience and social role – Empirical findings of a comparative study in five European countries (FORM-Project)«, in: M. Niessen, J. Peschar (Hrsg.), *Comparative research on education*, Oxford 1982, S. 55-78; Lind, a.a.O. (s. Anm. 10); Barbara Dippelhofer-Stiem, Georg Lind (Hrsg.), *Studentisches Lernen im Kulturvergleich. Ergebnisse einer international vergleichenden Längsschnittstudie zur Hochschulsozialisation*, Weinheim 1987.

⁵⁰ Ewa Nowak, Georg Lind, »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 (Hrsg.), *Between complexity and chaos*, Torun, Poland 2009, S. 129-152.

⁵¹ Georg Lind, »Moral regression in medical students and their learning environment«, in: *Revista Brasileira de Educacao Médica* 24 (3), 2000, S. 24-33; Marcia Schillinger, *Learning environments and moral development: How university education fosters moral judgment competence in Brazil and two German-speaking countries.*, Aachen 2006.

Saeidi-Parvaneh, a.a.O. (s. Anm. 11); Klaus Helkama, Esa Pohjanheimo, Simo Saliminen, Anne Koponen, Leena Rantanen-Vantsi, »Moral reasoning and values in medical school: a longitudinal study in Finland«, in: *Scandinavian Journal of Educational Research* 47, 4, 2003, S. 399-411; H. Feitosa, S. Rego, P. U. Bataglia, K. F. C. Sancho, G. Regor, R. Nunes, »Moral judgment competence of medical students: a transcultural study«, in: *Advances in Health Science Education* 2013.

damit eine Verringerung der Eigenverantwortung der Lernenden – läuft gegenwärtig in Deutschland und vielen anderen Ländern genau in die Gegenrichtung. Es gibt keine Belege, dass durch diese Politik das Ziel erreicht werden kann, das akademische Lernen zu verbessern⁵². Aber Vieles deutet darauf hin, dass mit dieser Politik die Moralentwicklung der nachwachsenden Generation untergraben wird. Das Ausmaß dieser Entwicklung müsste dringend untersucht werden. Es wird allerdings nicht einfach sein, diesen weltweiten Trend zur Verdichtung und Kontrolle von Bildung aufzuhalten oder gar, was notwendig wäre, wieder umzukehren. Es sind schon viele Versuche gescheitert, den Lernenden mehr Verantwortung für ihr Lernen zu übertragen und ihnen die dafür notwendige Freiheit (zurück) zu geben. Solche Bemühungen stoßen bei vielen Politikern, Eltern und auch Schülern auf Misstrauen, da man inzwischen so weit der Freiheit entwöhnt ist, dass man sich kaum mehr vorstellen kann, ohne Bevormundung zu lernen, ja vielleicht sogar viel besser zu lernen.⁵³

10. Effektive Förderung von Moralkompetenz durch die *Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion (KMDD)*[®]

Vielleicht ist also eine Globalisierung der Demokratie eher zu erreichen, wenn man nicht das »System« ändert, was Vielen als unerreichbar gilt, sondern die Moralkompetenz der Bürger fördert und dadurch »Mitstreiter« gewinnt, ohne dass dafür als Voraussetzung die »Systemfrage« gestellt werden muss. Dazu gibt es zwar zahlreiche Ansätze, aber nur wenige wurden bislang auf ihre Wirksamkeit hin überprüft⁵⁴ und noch weniger haben sich als wirksam erwiesen.⁵⁵ Zu den überprüften, aber nicht effektiven Methoden zählen der Ansatz der Werte-

⁵² Georg Lind, *Favorable learning environments for moral development – A multiple intervention study with nearly 3.000 students in a higher education context*, Presented at the Annual Convention of the American Educational Research Association in San Diego, April 2009.

⁵³ Falko Peschel, *Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation*, Hohengehren 2003; Georg Lind, »Perspektive Moralisches und demokratisches Lernen«, in: A. Fritz, R. Klupsch-Sahlmann, G. Ricken (Hrsg.), *Handbuch Kindheit und Schule. Neue Kindheit, neues Lernen, neuer Unterricht*, Weinheim 2006, S. 296-309; Hans Brügelmann, *Wir brauchen eine Demokratisierung von Schule und Unterricht – statt die Belehrung »von oben« weiter zu optimieren!* Vortrag zur SAS-Tagung »Was brauchen Kinder und Jugendliche zum gelingenden Aufwachsen?«, 16.10.2008, in Siegen.

⁵⁴ Markus Tiedemann, *Philosophiedidaktik und empirische Bildungsforschung. Möglichkeit und Grenzen*, Münster 2011.

⁵⁵ James S. Leming, »Curricular effectiveness in moral-values education: A review of research«, in: *Journal of Moral Education* 10 (3), 1981, S. 147-164; Alan. L. Lockwood, »The effects of value

klärung und der direkten ethische Unterweisung durch Vermittlung von Werten und ethische Theorien.⁵⁶ Diese haben zwar Einfluss auf die ethischen Einstellungen der Schüler, aber nicht auf die Moralkompetenz, wobei Änderungen bei Einstellungen immer schwer zu interpretieren sind, da sie dem Effekt der »sozialen Erwünschtheit« unterliegen können.

Mit Abstand am wirksamsten hat sich die Methode der Dilemmadiskussion von Moshe Blatt und Lawrence Kohlberg⁵⁷ erwiesen. Die Meta-Analyse von 141 experimentell angelegten Interventionsstudien mit der Blatt-Kohlberg-Methode hat eine durchschnittliche Effektstärke von $r = 0.40$ ergeben,⁵⁸ was deutlich über der Effektivität von anderen Interventionen in der Pädagogik und Behandlungen in der Medizin liegt.⁵⁹ Bemerkenswert ist auch, dass die Effekte nachhaltig sind und noch Monate später nachweisbar waren, und dass in keiner der Studien Negativeffekte auftraten. Die kritische Auseinandersetzung mit der Blatt-Kohlberg-Methode ergab einige Hinweise, wie sie sich weiter verbessern ließ. Es bedarf relativ vieler Sitzungen, um positive Effekte zu erzielen, was sich im Schulalltag als Belastung für den Unterricht und die Lehrkräfte erweisen kann. Entgegen der Theorie Kohlbergs, die von dem Prinzip des Lernens durch eigenes Entdecken und der demokratischen Lerngemeinschaft ausgeht, weist die Blatt-Kohlberg-Methode einen sehr hohen Anteil von Lehreraktivitäten auf, die den Schülern wenige Gelegenheiten für Verantwortungsübernahme gibt. Zudem wird empfohlen, dass die Lehrperson »höhere« Argumente für die Schüler vorformuliert.

Wir haben die *Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion* (KMDD) mit dem Ziel entwickelt, die Moral- und Demokratiekompetenz effektiver zu fördern, als dies bislang möglich war, und dies mit einem so geringem Personal- und Zeitaufwand, dass eine Förderung aller Bürger möglich wird.⁶⁰ Um dies zu erreichen, haben wir einige didaktische Erweiterungen und Änderungen gegenüber der Blatt-Kohlberg-Methode vorgenommen:

clarification and moral development curricula on school-age subjects: a critical review of recent research«, in: *Review of Educational Research* 48, 1978, S. 325-364.

⁵⁶ Lind, a.a.O. (s. Anm. 23); Ders., a.a.O. (s. Anm. 52).

⁵⁷ Lawrence Kohlberg, »Development of moral character and moral ideology«, in: M. L. Hoffman, L. W. Hoffman (Hrsg.), *Review of Child Development Research*, Vol. I, New York 1964, S. 381-431.

⁵⁸ Lind, a.a.O. (s. Anm. 23).

⁵⁹ Mark W. Lipsey, David B. Wilson, »The efficacy of psychological, educational and behavioral treatment. Confirmation from meta-analysis«, in: *American Psychologist* 48, 1993, S. 1181-1209.

⁶⁰ Georg Lind, »Teaching students to speak up and to listen to others: Cultivating moral democratic competencies«, in: D. E. Lund, P. R. Carr (Hrsg.), *Doing democracy and social justice in education: Political literacy for all students*, New York 2008, S. 319-335; Lind, a.a.O. (s. Anm. 52); G. Lind, *Moral ist lehrbar. Wie man moralisch-demokratische Kompetenz fördern und damit Gewalt, Betrug*

- Bei der KMDD werden den Teilnehmern mehr Gelegenheiten zur Verantwortungsübernahme eingeräumt; vor allem wird die Diskussion nicht vom Lehrer, sondern von den Teilnehmern selbst moderiert, indem sie sich gegenseitig aufrufen (Pingpong-Regel); die Lehrperson enthält sich jeder Bewertung der Beiträge der Teilnehmer; die Diskussionsregel garantiert wechselseitigen Respekt;
- den Teilnehmern wird sehr viel mehr Zeit für Eigenaktivitäten wie Denken und Diskussion gegeben; die Sitzungen dauern 90 statt 45 Minuten; es wird nur eine statt fünf bis sechs Geschichten vorgetragen; die Aktivitäten der Lehrperson werden auf ein Minimum beschränkt: Sie liest die Geschichte vor, leitet zu den Phasen über und achtet auf die Einhaltung der Diskussionsregeln.
- Bei der KMDD stimmt die Lehrperson die Dilemma-Geschichte sorgfältig auf die Teilnehmergruppe ab und formuliert sie so, dass *alle* Teilnehmer sie verstehen können und sie bei möglichst *allen* ein Dilemmagefühl auslöst;
- die Wirkung der Diskussionsphase wird verstärkt, indem sie durch vor- und nachgeschaltete Phasen ergänzt wird; zur Vorbereitung bekommen die Teilnehmer Gelegenheit, die moralischen Gefühle, die bei ihnen durch die Geschichte ausgelöst werden, zunächst für sich selbst und danach in der Gruppe zu klären; nach der Diskussion gegnerischer Positionen bekommen sie Gelegenheit, sich über die gemeinsame moralische Basis ihrer Auseinandersetzung zu verständigen und sich ihres Lernertrags zu vergewissern.
- Schließlich wird die Lehrperson intensiv ausgebildet, um KMDD-Sitzungen vorbereiten (Konstruktion von *edukativen* Dilemma-Geschichten), durchführen und selbst evaluieren zu können.

Diese didaktischen Änderungen haben sich bewährt. Mit der KMDD ist es möglich, die Moralkompetenz mit einer einzigen Sitzung stärker zu fördern als durch ein ganzes Schuljahr. Die Effektivität eines Semesterprogramms mit mehreren KMDD-Sitzungen liegt über $r > 0.50$, und damit nochmals deutlich höher als bei der Blatt-Kohlberg-Methode. Die KMDD ist universell einsetzbar. Die KMDD kann in jeden Fachunterricht (neben Ethik-, Religions- und Politikunterricht auch in den Naturwissenschaften, Mathematik, Sport und Kunst) integriert werden, da sie wenig Zeit in Anspruch nimmt und die Lehrperson passende Geschichten selbst entwickeln kann. Die KMDD kann ab der dritten Klassenstufe bis ins Seniorenalter eingesetzt werden. Sie wird in Grund-, Sekundar- und Hochschulen, in Berufsschulen, in der betrieblichen und militärischen Ausbildung und in der Resozialisation in Gefängnissen eingesetzt, neben Deutschland auch in vielen anderen Ländern -- mit sehr unterschiedlichem

kulturellen und politischen Hintergrund -- von Chile bis China.⁶¹

11. Was kann das Fach Ethik zur Förderung von Moralkompetenz beitragen?

Kant hatte die Notwendigkeit betont, die Praktische Philosophie durch eine Praktische Anthropologie zu ergänzen, weil nur so eine Brücke zwischen der idealen Welt der Pflichten eines Weltbürgers und dem Alltag hergestellt werden kann: »Soll die Aufklärung nicht eine Sache subjektiver Beliebigkeit sein, muss sie sich mit der Wissenschaft verbünden.«⁶² Wie wir gesehen haben, ist die Experimentelle Moralpsychologie für dieses Bündnis bereit. Ihren Befunden zufolge bieten sich für Philosophie und Ethik neue Aufgaben an, wofür diese Fächer so gut wie kaum ein anderes vorbereitet wären:

- Wenn moralische Ideale nicht vermittelt werden müssen, weil sie allen Menschen von Natur aus mitgegeben werden, könnten Philosophie und Ethik sich der Aufgabe stellen, den einzelnen Menschen darüber aufzuklären, dass alle Mitmenschen den Wunsch nach moralischen Werten wie Demokratie, Gerechtigkeit, Freiheit und Kooperation teilen. So sehr jeder Mensch davon überzeugt ist, selbst das Gute zu wollen, so sehr täuschen sich die Menschen in ihren Mitmenschen darin. Die Sozialpsychologie hat auf dieses Phänomen den Begriff der »pluralistischen Ignoranz« gemünzt. »Menschen tolerieren ungerechte soziale Bedingungen, dulden schlechte Entscheidungen und unterlassen das Drängen auf Reformen, weil sie annehmen, dass die Mehrheit ihre Meinung nicht teilt, und weil sie glauben, dass die Enthüllung der Wahrheit ihnen außer Beschämung nichts bringen wird«, schreiben Miller und McFarland.⁶³ Menschen wählen auch Gewalt als Mittel der Auseinandersetzung, wenn sie meinen, der Gegner würde auch zur Gewalt neigen, und sie unterlassen oft Hilfeleistung, weil sie meinen, Andere würden ihnen in einer ähnlichen Situation auch keine Hilfe leisten. In diesem Fall konnte gezeigt werden, dass die pluralistische Ignoranz durch Bereitstellung von Gelegenheiten zur freien Kommunikation unter Schü-

⁶¹ Ewa Nowak, D. Schrader, B. Zizek (Hrsg.), *Educating competencies for democracy*, Frankfurt a.M. 2013.

⁶² Kant (1971), zitiert nach: Tiedemann, a.a.O. (s. Anm. 54), S. 20.

⁶³ R. Degen, »Versteckspiel aus Angst vor der Blamage. Warum Menschen in der Menge oft gegen besseres Wissen handeln«, in: *Süddeutsche Zeitung*, Nr. 42, 20.2.92, S. 46. D. T. Miller, C. McFarland, »Pluralistic ignorance: when similarity is interpreted as dissimilarity«, in: *Journal of Personality and Social Psychology* 53, 1987. S. 298-306.

lern (in *Just community*-Versammlungen) deutlich reduziert und das Hilfeverhalten erhöht werden kann⁶⁴.

- Die Förderung von Moralkompetenz ist möglich, zumindest durch die *Konstanzer Methoden der Dilemma-Diskussion* oder ähnlicher Methoden, von denen nachgewiesen werden kann, dass man mit ihnen Moralkompetenz effektiv fördern kann. Philosophie und Ethik könnten hier einen wichtigen Part übernehmen, wenn sie sich nicht länger freiwillig darauf beschränken, ihre Erkenntnisse »begrifflich zu kommunizieren«. ⁶⁵ Die moderne Moralpädagogik hat gezeigt, dass sich moralische Erkenntnisse ähnlich wie in den Naturwissenschaften durch einen entsprechenden Versuchsaufbau nachvollziehen lassen, und dass auf diesem Weg eine sehr viel effektivere Vermittlung von Moralkompetenz möglich ist als durch eine begriffliche Kommunikation – sofern die Lehrperson eine entsprechende Ausbildung erhält, wie sie von uns inzwischen in vielen Ländern angeboten wird⁶⁶.
- Im Hochschulbereich ist dringend ein Studiengang für die Ausbildung zum Moralkompetenz-Lehrer notwendig. Es gibt bereits ein Konzept für die Einrichtung eines Masterstudiengangs Moral- und Demokratiekompetenz-Bildung, das ich für eine Universität in Bogotá entwickelt habe. Um dem Ziel einer globalen Demokratie näher zu kommen, ist das Konzept so angelegt, dass auch ein internationaler Studiengang mit Partnerfachbereichen in mehreren Ländern der EU oder auch weltweit möglich ist. Das Konzept ist nicht auf Fachbereiche der Praktischen Philosophie und Ethik begrenzt, aber diese könnten eine Vorreiterrolle spielen.

12. Resümee: Moralkompetenz und egalitäre, globale Demokratie

Halten wir also fest: Die meisten oder alle Menschen wünschen hohe moralische Ideale wie Demokratie, Gerechtigkeit, Freiheit, Kooperation. Diese Ideale stehen für das Gute, das es zu erreichen gilt. Tatsächlich sind sie unverzichtbar als Orientierung, wenn wir die Welt tatsäch-

⁶⁴ A. Higgins, »Moralische Erziehung in der Gerechte Gemeinschaft-Schule – Über schulpraktische Erfahrungen in den USA«, in: G. Lind, J. Raschert (Hrsg.), *Moralische Urteilsfähigkeit – eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie*, Weinheim: Beltz 1987, S. 54-72.

⁶⁵ Ebd. S. 17.

⁶⁶ Lind, a.a.O. (s. Anm. 23). G. Lind, *Moral ist lehrbar. Wie man moralisch-demokratische Kompetenz fördern und damit Gewalt, Betrug und Macht mindern kann*. Berlin: Logos 2015.

lich verbessern wollen: »Weil Ideale praktisch sein können: Wenn wir sie als Orientierung nehmen, können wir sie benutzen, um die Wirklichkeit selbst zu ändern.«⁶⁷ Aber um »praktisch« zu sein, müssen wir Alle sie im Alltag anwenden und die Probleme, die sich aus ihrer Anwendung immer ergeben, lösen können. Diese Fähigkeit, so das zweite Ergebnis unserer Untersuchung, ist aber bei uns Menschen im Durchschnitt nur gering ausgebildet, wobei sich starke individuelle Unterschiede finden.

Die experimentelle Moralpsychologie hat auch aufgezeigt, dass der Mangel an dieser Fähigkeit Betrug, Gewalt und Machtanmaßung begünstigt oder gar erfordert. Moralisch überforderte Bürger können Handlungskonflikte nur auflösen, indem sie sich und Andere betrügen, gegen sich oder andere physische Gewalt anwenden oder strukturelle Gewalt und Macht einsetzen, sofern ihnen diese zur Verfügung steht – oder Andere mit Macht ausstatten, die ihnen die Lösung von Problemen abnehmen. Die Folge ist ein Abbau demokratischer Rechte und Freiheiten und ein Zuwachs an Macht von bestimmten Personen und Institutionen, von denen man sich die Lösung der Alltagsprobleme erhofft, bis hin zur Diktatur. Aber selbst in relativ funktionsfähigen Demokratien werfen Verantwortungsscheu und Machtkonzentration vielerlei Probleme auf. In moralischer Sicht besteht das Hauptproblem in dem damit einhergehenden Abbau von Gelegenheiten zur Verantwortungsübernahme für die Bürger, was zu einer Verringerung der individuellen Moral- und Demokratiekompetenz führt (siehe oben), und damit zu noch mehr Verantwortungsscheu und Machtkonzentration. Ein Teufelskreis.

Es gibt zahlreiche Beispiele, wie dieser Teufelskreis durchbrochen werden kann, das heißt, wie diese Entwicklung durch überlegten Abbau von staatlichen Vorschriften und Kontrolle bei gleichzeitiger Förderung der individuellen Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme umgekehrt werden kann. Es gibt Beispiele für erfolgreiche Maßnahmen »von oben« und »von unten«. Beispiele für die erzieherische Wirkung des Abbaus von Vorschriften sind die Entfernung von Verkehrsschildern, die zur rücksichtsvolleren Teilnahme am Verkehr führen⁶⁸ und der erfolgreiche Versuch, Schüler längere Zeit alleine, nur mit minimaler Beratung durch Lehrer lernen zu lassen.⁶⁹ Ein Beispiel für die effektive Förderung der Moral- und Demokratiekompetenz ist die *Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion*, die nicht nur zu größerer Bereitschaft der Menschen führt, Verantwortung zu übernehmen und Probleme durch Denken und Diskussion mit Anderen zu lösen, statt durch dysfunktionales Verhalten. Diese Methode

⁶⁷ Neiman, a.a.O. (s. Anm. 1), S. 95; meine Übers.

⁶⁸ Vgl. S. Przybilla, Kahlschlag im Schilderwald 2013. Quelle: <http://www.sueddeutsche.de/auto/stadt-ohne-verkehrszeichen-kahlschlag-im-schilderwald-1.1607052>

⁶⁹ *Der Spiegel*, 6.6.2005.

trägt auch dazu bei, dass die Menschen die Kontrolle durch Andere als Eingriff in ihre Menschenrechte empfinden und verlangen, dass ihnen Verantwortung übertragen wird. Nicht zufällig nahmen die demokratischen Rebellionen in den arabischen Ländern ihren Ausgang in Tunesien, dem Land mit dem höchsten Bildungsstand dieser Länder. Diese Beispiele zeigen auch, wie wichtig es ist, dass der Abbau staatlicher Verantwortung möglichst synchron mit dem Aufbau individueller Moralkompetenz gehen muss. In dem Maß, wie beides auseinandergeht, steigt die Gefahr des Scheiterns. Dies gilt für alle Ebenen der sozialen Organisation, von der Familie über die Gemeinde und den Nationalstaat bis hin zur Weltgemeinschaft.

Der Weg zu einer wirklichen Demokratie auf globaler Ebene ist lang und schwer. Aber die Voraussetzungen für ein Gelingen dieser Idee sind noch nie so gut gewesen wie heute: Von wenigen Ausnahmen abgesehen teilt die Menschheit die moralische Idee einer (globalen) Demokratie. Wie wir gesehen haben, können wir sicher sein, dass die Menschen die Idee und die Prinzipien der Demokratie umso mehr gegenüber anderen Prinzipien bevorzugen, desto höher ihre Moralkompetenz entwickelt ist.