

# MORAL IST LEHRBAR

=== Leseprobe ===

Wie man moralisch-demokratische  
Kompetenz fördern und damit Gewalt,  
Betrug und Macht mindern kann.

## GEORG LIND

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Umschlaggestaltung: Reinhold Riedel

© Copyright Logos Verlag Berlin GmbH 2015

Alle Rechte vorbehalten.

ISBN 978-3-8325-4123-1

Logos Verlag Berlin GmbH  
Comeniushof, Gubener Str. 47,  
D-10243 Berlin

Tel.: +49 (0)30 / 42 85 10 90

Fax: +49 (0)30 / 42 85 10 92

<http://www.logos-verlag.de>

© Das internationales Copyright 2015 für das Buch liegt beim Autor.

© Das Copyright für die Bilder und Graphiken liegt beim Autor, wenn nicht anders vermerkt.

Ich widme diese Buch allen Opfern  
von Gewalt, Betrug und Machtmissbrauch.

Bei dieser dritten Auflage des Buchs "Moral ist lehrbar", das 2003 zum ersten Mal erschienen ist, handelt es sich größtenteils um ein neues Buch. Es enthält die Erfahrungen von zwölf Jahren mit der Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion (KMDD) und neue Forschung.

Eine englische Darstellung der KMDD und neue Einsichten in die Natur und Bedeutung von Moral- und Demokratiekompetenz für die Entwicklung der Demokratie enthält das Nachfolgebuch "How to Teach Morality" (Logos).

Weitere Informationen: <https://www.uni-konstanz.de/ag-moral/>

*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 soeben, die Tugend wäre das Gute wollen, und es vermögen?*

*Menon: Das sagte ich.*

*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.*

Sokrates (469 – 399 v. Chr.)

Platon: Menon.

*Und schließlich, sage, ob der Friede besser bewahrt wird, wenn man Macht an die Regierung gibt oder Information an die Leute. Letzteres ist das sicherste und die legitimste Maschine der Regierung. Bilde und informiere die ganze Masse der Leute. Versetze sie in die Lage, dass es in ihrem Interesse liegt, Frieden und Ordnung zu bewahren, und sie werden sie bewahren.*

*Und es braucht keine sehr hohe Bildung, um sie davon zu überzeugen.*

Thomas Jefferson  
an James Madison, 1787. ME 6:392

Dieses Buch wurde als Quelle der Information geschrieben, nicht als Ersatz für die Teilnahme an den hierin beschriebenen KMDD-Veranstaltungen oder für eine gründliche Ausbildung als KMDD-Lehrkraft.

Es wurde alles getan, um die Richtigkeit der Informationen zum Zeitpunkt der Veröffentlichung zu gewährleisten. Autor und Verlag tragen keine Verantwortung für unerwünschte Effekte von der Nutzung oder Anwendung dieser Informationen. Besonders ist darauf hingewiesen, dass Dilemmadiskussionen moralische Emotionen auslösen, damit Teilnehmer lernen, damit umzugehen. Sie sollten nur von zertifizierten Lehrpersonen durchgeführt werden. Sonst kann die Methode wirkungslos sein und bei Teilnehmern ungewollte Störungen auslösen.

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort des Herausgebers der ersten Auflage von Prof. Dr. Wilhelm Peterßen .....	9
Einleitung zur dritten überarbeiteten Auflage .....	11
1. Moral, Bildung und Demokratie .....	19
1.1 Das moralische Ideal der Demokratie	
1.2 Warum moralisch handeln oft schwer ist: Moralische Dilemmas	
1.3 Moralische Kompetenz	
1.4 Eine Herausforderung für Bildung und Erziehung	
1.5 Effektive moralische Bildung	
1.6 Moralische Bildung und Fachunterricht	
1.7 Das moralische Ideal der Inklusion	

## TEIL 1: THEORETISCHE GRUNDLAGEN

2. Was ist Moral? .....	35
2.1 Moral als Einhaltung von Normen und Regeln?	
2.2 Moral als Gesinnung?	
2.3 Moral ist eine Fähigkeit!	
2.4 Ist Moral lehrbar?	
3. Das Zwei-Aspekte-Modell der Moral .....	45
3.1 Zwei Aspekte, nicht Komponenten	
3.2 Moralische Orientierungen (affektiver Aspekt)	
3.3 Folgerungen für die Moralerziehung	
3.4 Aspekte und Schichten des moralischen Selbst	
4. Bedeutung und Messung der Moralkompetenz .....	51
4.1 Was ist Moralkompetenz?	
4.2 Zur Messung moralischer Kompetenz	
4.3 Der <i>Moralische Kompetenz-Test</i> (MKT)	
4.4 Welche Bedeutung hat Moralkompetenz für das "Verhalten"?	
4.4.1 Wie zeigt sich Moralkompetenz im eigenen Urteilsverhalten?	
4.4.2 Wie wirkt sich Moralkompetenz auf das soziale Verhalten aus?	
5. Woher kommt die Moral: Gene, Milieu oder Bildung? .....	81
5.1 Die genetische Entwicklungstheorie der Moral	
5.2 Das Zwei-Aspekte-Modell im Vergleich zum Stufen-Modell	
5.3 Die Bildungstheorie der Moralentwicklung	
5.4 Effektive Methoden der moralischen (Aus)Bildung	

## TEIL 2: FÖRDERUNG DER MORALKOMPETENZ

6.	Die Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion .....	93
6.1	Die Dilemma-Methode von Blatt und Kohlberg	
6.2	Ziele der KMDD	
6.3	Didaktische Leitideen: Optimale Aufmerksamkeit   Unterstützung und Herausforderung   Auseinandersetzung mit Gegenargumenten   Selbststeuerung der Diskussion   Semi-reale Dilemmageschichten   Sach- gegen Personenorientierung	
6.4	Wie unterscheiden sich die KMDD und die Blatt-Kohlberg-Methode?	
7.	Vorbereitung und Durchführung einer KMDD-Sitzung .....	101
7.1	Zielgruppe	
7.2	Voraussetzungen einer guten KMDD-Sitzung	
7.3	Optimale Länge	
7.4	Verteilung im Stoffplan	
8.	Wirksamkeitsüberprüfung der KMDD .....	105
9.	Die Just Community-Methode .....	111
9.1	Ziele der JC	
9.2	Die Prinzipien der JC	
10.	Schulische Erprobungsprojekte .....	115
10.1	Die Brookline High School	
10.2	Die Theodore Roosevelt High School	
10.3	Das Projekt 'Demokratie und Erziehung in der Schule' (DES)	
10.4	Effekte der Just Community-Methode in der Schule	
10.5	Just Community in großen Schulen und im Hochschulbereich?	
10.6	Die Weiterentwicklung der Just Community Methode (Gehrig)	
11.	Empfehlung für die Ausbildung von KMDD-Lehrern und die Einführung der JC-Methode .....	131
11.1	Warum eine gründliche Ausbildung notwendig ist	
11.2	Lehrer müssen Theorie und Methode in Übereinstimmung bringen	
11.3	Lehrer müssen Menschen etwas zutrauen und mit Gefühlen umgehen können	
11.4	Training und Zertifizierung von "KMDD-Lehrern"	
11.5	Gewinn für den Fachunterricht	
11.6	Einrichtung einer Just Community	
12.	Häufig gestellte Fragen zu Moral, KMDD und Just Community-Methode .....	147
	Anhang .....	157
	Lehrmaterial .....	159
	Dilemma-Geschichten .....	163
	Glossar .....	177
	Literatur .....	183

## Vorwort des Herausgebers der ersten Auflage

Ist der Mensch von Natur aus gut oder böse, oder wird er erst gut oder böse durch die Gesellschaft? Unabhängig von dieser viele Moralphilosophen interessierenden Frage haben die Pädagogen in oft unüberbietbarem Optimismus stets versucht, Wege für die moralische Erziehung zu finden und sie den Erziehern zur Verfügung zu stellen. Dass Moral ihre legitime Angelegenheit sei, begründen Pädagogen mit der anthropologischen Doppelthese – der Mensch sei ein zugleich erziehungsbedürftiges und erziehungsfähiges Wesen, also sei er auch für seine Moral auf Erziehung angewiesen und durchaus auch moralisch erziehbar.

In der Geschichte der Pädagogik gibt es wohl kaum eine so grundlegende und optimistische wie durchdachte Vorstellung über die moralische Erziehung des Menschen wie jene, die Johann Friedrich Herbart (1776 – 1841) seinerzeit entwickelte. Sie nahm sogar ihren Ausgang ausdrücklich vom Erziehungsziel “Charakterstärke der Sittlichkeit”, was für Herbart so viel bedeutete, wie das Gute zu wollen und das Böse zu verabscheuen. Einen derartig moralischen Zustand hielt er durch Erziehung für alle Menschen für erreichbar, und hierfür konzipierte er ein kompliziertes System pädagogischer Eingriffe in das Leben Heranwachsender.

Ein Weg von vergleichbarer Bedeutung für pädagogisches Denken und Handeln findet sich m. E. erst in der Gegenwart in der Konzeption von Lawrence Kohlberg wieder, auf der Georg Lind seine konstruktiven Überlegungen aufbaut. Kohlberg hält die Erziehung zu moralischem Verhalten durch kognitiv-intellektuelles Lernen für durchaus möglich. Allerdings wendet sich sein Konzept nicht unmittelbar an das moralische Verhalten von Heranwachsenden, sondern an das allem Ausdrucksverhalten essenziell vorhergehende Denken, an die moralische Kompetenz. Moralische Kompetenz gehört zu der besonderen Fähigkeit des Menschen, sein Leben intentional gestalten zu können. Statt blind – in bloßen Reaktionen auf äußere Reize oder auf innere Triebe – zu agieren, sind Menschen fähig, dieses zunächst in Gedanken vorwegzunehmen und ein begründetes Handlungsschema zu entwickeln. Solche antizipierenden Handlungsschemata müssen im gesellschaftlichen Zusammenleben auch moralisch verantwortbar sein, bevor sie aktualisiert werden dürfen. Und hierfür ist eben die besondere moralische Kompetenz erforderlich, also jene Fähigkeit, die in einer Situation wichtigen moralischen Prinzipien zu identifizieren und – bei widersprechenden Prinzipien, wenn ein Dilemma vorliegt – eine gute Entscheidung zu treffen. Dementsprechend richten sich die Bemühungen Kohlbergs auf diese Identifizierungs- und Unterscheidungsfähigkeit von Heranwachsenden. Zwei didaktische Vorschläge hat Kohlberg unterbreitet – die Dilemma-Diskussion, bei der Heranwachsende in kognitiv-moralische Konflikte gestürzt und zu Entscheidungen aufgerufen werden, und die Just Community, die Heranwachsenden relativ lebensechtes Gemeinschaftsleben ermöglicht und dadurch mit moralischen Entscheidungszwängen vertraut macht.

Georg Lind hat nicht nur einen Moralische Kompetenz-Test (MKT) entwickelt, mit dem moralische Kompetenz gemessen und nachgewiesen werden kann – für die unerlässliche Lern-diagnose in Schule und Unterricht unverzichtbar. Er hat auch für beide didaktische Ansätze, besonders für die Dilemma-Diskussion, in weltweiten Erprobungen Hilfen für die Alltagsarbeit von Lehrern in Schule und Unterricht zusammengestellt.



Moral ist lehrbar – zumindest, was ihre intellektuellen Voraussetzungen betrifft! Dies ist die Botschaft des Buches. Wer an der Ausbildung von Lehrern – und Erziehern aller Art – zum Umgang mit diesem Konzept interessiert ist, findet entsprechende hochschul- und seminar-didaktische Hinweise.

Prof. em. Dr. Wilhelm Peterßen

Ehemaliger Rektor der Pädagogische Hochschule Weingarten

# Einleitung zur dritten erweiterten und überarbeiteten Auflage

Der Titel der ersten beiden Auflagen dieses Buches hieß “Moral ist lehrbar”. Diese anspruchsvolle Aussage meinte ich aufgrund jahrelanger Forschung und erster Erprobungen der neuen Methode der Dilemmadiskussion vertreten zu können. Heute, nach einem weiteren Jahrzehnt der Forschung und vor allem nach sehr vielen erfolgreichen Anwendungen der Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion durch viele andere und in vielen Ländern kann man hinter den Titel ein Ausrufezeichen setzen: *Moral ist lehrbar!* Ja, einige kleinere Dinge mussten wir korrigieren, weil wir viel dazugelernt haben. Aber das meiste ist durch Praxis und Forschung erstaunlich gut bestätigt worden.

Bestätigt wurde vor allem die Beobachtung von Sokrates, dass jeder Mensch das Gute will, aber sein Vermögen, das Gute herbeizuschaffen, oft gering ausgeprägt ist (Kapitel 1 und 2). So bleiben ihm zur Lösung von Konflikten und Problemen oft nur Gewalt, Betrug und Machtmissbrauch. Dieses Vermögen, die Kluft zwischen dem gut sein wollen und dem gut sein können, zu überbrücken, nannte Sokrates auch *Tugend*. Wir nennen sie heute Moralkompetenz.<sup>1</sup> Um die Moral zu fördern und Gewalt, Betrug und Macht zurückzudrängen, müssen wir also Moralkompetenz fördern. Sie ist nicht angeboren oder entwickelt sich nicht allein. Aber wie kann man das tun? Wie kann man feststellen, ob unsere Methoden zur Förderung dieser Fähigkeit wirksam und nachhaltig sind? Ich will in diesem Buch zeigen, welche Antworten die psychologische und neurowissenschaftliche Forschung und die pädagogische Praxis auf diese Fragen heute geben kann (Kapitel 5).

Im zweiten Teil berichte ich über die *Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion* (KMDD), die ich seit 25 anwende und weiterentwickle, um Moralkompetenz zu fördern. Sie nimmt wenig Zeit in Anspruch und wird bei Menschen jeden Alters (ab ca. acht Jahren) und in allen Kulturen angewendet: neben Deutschland auch in Brasilien, Chile, China, Kolumbien, Polen, Schweiz und Türkei. Ihre Wirksamkeit wurde in vielen Studien untersucht.

Zudem stelle ich die Methode der *Just Community* dar, in welcher es um die Lösung realer Probleme und Konflikte in der Schulgemeinschaft durch Denken und Dialog geht. Mit ihr kann man Jugendliche für eine aktive Rolle als Bürger in einer globalen Gesellschaft vorbereiten, auch wenn sie kein Ersatz für die Förderung der Moralkompetenz der Heranwachsenden durch die KMDD oder ähnlich wirksame Methoden ist. Schließlich untersuche ich die Frage, unter welchen Bedingungen diese Methoden wirksam werden können und welche Anforderungen sie an die Ausbildung der Lehrperson stellen.

---

<sup>1</sup>Ich benutze den Begriff der *Kompetenz*, wie er ursprünglich gemeint war, nämlich im Sinne einer vierfachen Fähigkeit, die aus begrifflichem Sachwissen, Verständniswissen, Anwendungsfähigkeit und Verantwortungsfähigkeit besteht (vgl. u.a. Bloom et al., 1956). Wir sehen ihn also nicht so umfassend wie Weinert (2001), der darunter auch Einstellungen und Motivation versteht, aber auch nicht so eng wie Testpsychologen, die unter Kompetenz nur die Fähigkeit verstehen, verbales Sachwissen anhand von Auswahlantworten zu reproduzieren. Soweit dort Verstehen und Anwendung angesprochen werden, handelt es meist nur um *theoretisches* Verstehen und Anwenden. Die Fähigkeit zur Verantwortung des Wissens fehlt dort völlig.

## *Der Begriff der Moral*

Ich habe durch meine Forschung und meine praktische Arbeit immer wieder festgestellt, dass es kaum einen Begriff gibt, bei dem mehr Verwirrung herrscht als bei dem Begriff *Moral*. Viele Meinungsverschiedenheiten hängen damit zusammen, dass unter diesem Wort im Alltag oft sehr verschiedenes verstanden wird. Es scheint mir daher notwendig zu sagen, wie wir ihn verstehen:

- Dadurch dass wir “Moral” (im Deutschen) groß schreiben und es als Hauptwort benutzen können, glauben viele, dass es sich um einen Gegenstand oder eine Komponente des Verhaltens handelt, den man – wie eine Sache – vom Verhalten oder von anderen Eigenschaften des Verhaltens abtrennen kann. Das Wort “Moral” müsste eigentlich klein geschrieben werden, da es nicht ein Ding, eine Sache oder einen Gegenstand meint, sondern eine Eigenschaft oder einen Aspekt unseres Verhaltens. Wir können sie klar voneinander unterscheiden, aber nicht – wie Gegenstände oder Komponenten von Gegenständen – zerteilen (Kapitel 3).
- Wenn wir von der Moral eines Menschen sprechen, dann meinen wir sowohl seine Ideale als auch sein tatsächliches Verhalten, obwohl wir wissen, dass zwischen beidem oft keine direkte Verbindung besteht.
- Wenn wir die Moral eines Menschen beurteilen, dann meinen wir sowohl, dass er sich an seinem inneren Gewissen orientiert als auch, dass er tut, was ihm von außen aufgetragen wurde. Aber dazwischen können manchmal Welten liegen.

In der Wissenschaft treffen wir eine ähnliche Vieldeutigkeit und Widersprüchlichkeit an. Auch dort herrscht oft wenig Klarheit über den Begriff der Moral. Oft bemühen sich Forscher gar nicht um eine Definition des Begriffs, weil sie vielleicht glauben, dass ihr eigenes Verständnis von allen geteilt wird. Um herauszufinden, was ein Autor unter Moral versteht, kann man aber studieren, wie sie den Begriff Moral verwenden und wie sie diese messen (Lind & Nowak, 2015).

Diese Begriffsverwirrung tritt nicht nur in und zwischen großen Disziplinen auf, die sich mit Moral befassen, wie Philosophie, Psychologie, Soziologie, Kriminologie, Pädagogik und weitere Disziplinen, sondern auch in Subdisziplinen wie der Sozial-, Neuro- und Entwicklungspsychologie, zwischen denen oft wenig Austausch stattfindet. Ich will hier nicht alle Bedeutungsvariationen von Moral aufzählen, aber auf einige muss ich zu sprechen kommen, damit der Leser meine Definition dieses Gegenstands besser einschätzen kann.

Von wenigen Ausnahmen abgesehen, auf die ich in Kapitel 3 noch zu sprechen komme, herrscht die Überzeugung, dass es nur *eine* Moral gibt, auch wenn darunter Verschiedenes verstanden wird: Sie wird einmal als Orientierung (oder Synonyme wie z.B. Werthaltung, Ideal, Einstellung) und ein andermal als Verhalten, einmal als Befolgung innerer Standards und ein andermal als Befolgung äußerer Vorgaben verstanden.

Wie bereits Sokrates wusste, dürfen wir nicht von einer Moral des Menschen ausgehen, sondern müssen *zwei Aspekte des Verhaltens* unterscheiden, nämlich seine moralische *Orientierungen* (oder Prinzipien, Werthaltungen, Ideale, oder wie man diesen Aspekt nennen will) und seine moralische *Kompetenz*. Beide Aspekte sind grundverschieden:

- *Moralische Orientierungen* beschreiben die Ausrichtung des Verhaltens. Wie wir in den folgenden Kapiteln zeigen werden, sind die zentralen moralischen Orientierungen (Prinzipien) angeboren und für die meisten, wenn nicht sogar für alle, Menschen gleich. Moralische Orientierungen können nicht und müssen nicht gelehrt werden. Seit vielen Jahren frage ich die Teilnehmer meiner Workshops und Vorträge in aller Welt: *Wollen Sie das Gute?* In nahezu 100 Prozent aller Fälle ist die Antwort dieselbe: Alle wünschen das Gute, niemand das Böse. Lieber Leser: Wie ist Ihre Antwort? Ich bin sicher, dass auch Ihre Antwort auch *Ja* ist, es sei denn, es ist Ihnen peinlich, als "Moralist" zu gelten.
- *Moralkompetenz*, das heißt unsere Fähigkeit, so gut zu handeln, wie wir es von uns selbst erwarten, beschreibt hingegen die Struktur des Verhaltens. Im Gegensatz zu unseren moralischen Prinzipien ist unsere Moralkompetenz nicht angeboren. Vielmehr müssen wir sie erlernen. Auf die Frage: *Handeln Sie immer so, wie Sie es von sich selbst erwarten?* antworten mir fast alle mit Nein. Auch die Forschung zeigt, dass die Moralkompetenz oft sehr niedrig und von Mensch zu Mensch sehr verschieden ist (Kapitel 5). Ich bin sicher, dass Ihre Antwort nicht anders ausfällt. Selbst sogenannte moralische Vorbilder und Heilige zeigen kaum eine perfekte Übereinstimmung zwischen ihren Idealen und ihrem Handeln. Das tun höchsten Figuren aus kitschigen Filmen oder Romanen.

#### *Moralkompetenz ist lehrbar*

Die Kernaussage dieses Buches ist: Moral ist lehrbar – und sie muss gelehrt werden. Gewalt, Betrug, Korruption und Macht in der Welt hängen mit vielen Faktoren zusammen, die wir nur schwer beeinflussen können. Aber es gibt auch einen Faktor, die wir beeinflussen können, nämlich Bildung und Erziehung. Nicht jede Methode der Moralerziehung ist erfolgreich. Einige haben sich als untauglich herausgestellt:

- Durch Strafe und Belohnung können wir Menschen zwar dazu bringen, bestimmte Verhaltensweisen zu vermeiden, um einer Strafe zu entgehen; aber wir können damit nicht ihre Fähigkeit fördern, sich auch dann moralisch zu verhalten, wenn sie nicht durch eine Autorität dazu gezwungen werden (siehe Kapitel 4.4.2).
- Durch die Vermittlung von theoretischem Wissen über Moral – an welchen Moralprinzipien wir uns orientieren sollen – tragen wir, sinnbildlich gesprochen, oft Eulen nach Athen. Die Menschen wissen meist, was richtig und falsch ist. Aber sie wissen oft nicht, wie sie Konflikte zwischen widerstreitenden moralischen Anforderungen lösen und die oftmals bestehende Kluft zwischen ihren moralischen Idealen und ihrem Handeln überbrücken können.

Mit der *Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion* (KMDD) habe ich daher einen anderen Weg der Förderung von Moralkompetenz gewählt. Die beiden Kernideen dieser Methode sind:

- Wie andere Fähigkeiten wird auch unsere moralische Kompetenz am effektivsten dadurch gefördert, dass wir sie benutzen; das heißt, indem wir jene Art von Konflikten und Probleme zu lösen versuchen, für die wir diese Kompetenz benötigen.
- Die besten Ergebnisse im Training erreichen wir dann, wenn diese Aufgaben nicht zu schwer und nicht zu leicht sind.

Beides ist einfacher gesagt als getan. Was sind geeignete moralische Aufgaben? Wie können wir das Training so einrichten, dass *alle* Teilnehmer in einer Lerngruppe davon profitieren? Im zweiten Teil dieses Buches diskutiere ich, wie wir diese und andere Fragen gelöst haben. Ich sage hier absichtlich “wir”, weil ich vielfältige Anregungen für die konkrete Ausgestaltung dieser Methode von anderen erhalten habe.

Die wichtigste Anregung für die KMDD bekam ich von der Blatt-Kohlberg-Methode der Dilemmadiskussion, die wir im DES-Projekt erprobt hatten (Kapitel 10.4). Weitere Anstöße für Anregungen und Ergänzungen der KMDD habe ich über die Jahre aus der Durchführung von KMDD-Sitzungen sowie aus Workshop-Seminaren für sehr unterschiedliche Teilnehmergruppen in verschiedenen Institutionen und Ländern erhalten:

- Für *Lehramtsstudierende* an der Universität Konstanz, an der Guangdong University of Foreign Studies, China, an der Universidad Santo Tomas, Bogotá, an der Universität Serres, Griechenland und an der Yildiz Teknik Universitesi, Istanbul, Türkei.
- Für Sozialpädagogen, Jugendarbeiter, Rechtspfleger und freie Pädagogen in Sachsen im Rahmen ihrer Weiterbildung.
- Für *Psychologiestudierende* an der Universität Konstanz, an der Universidad Santo Tomas, Bogotá und an der Guangdong University of Foreign Studies, China.
- Für Studierende der *Heilpädagogik* an der Hochschule für Heilpädagogik in Zürich und für Studierende im Fach *Soziale Arbeit* in Zürich.
- Für angehende *Ethik-Lehrer* am Pädagogischen Landesinstitut in Rheinland-Pfalz und an der Adam Mickiewicz Universität in Poznan, Polen.
- Für Lehrer in verschiedenen Fächern (Ethik, Philosophie, Biologie, Politische Gemeinschaftskunde, Deutsch) im Rahmen von *Fortbildungsmaßnahmen* in Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Hamburg und Sachsen sowie im Distrikt von Bogotá.
- Für Professoren aus verschiedenen Fachbereichen (u. a. Medizin, Psychologie, Philosophie, Pädagogik, Technik, Ingenieur- und Naturwissenschaft) im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen an der Universität Konstanz, an der Guangdong University of Foreign Studies, China, an der Universidad Santo Tomas, Bogotá, an der *Universidad de Monterrey* (UdeM) sowie an dem *Instituto Tecnológico y Educacion Superior de Monterrey* (ITESM) in Mexiko.
- Für *Ausbildungsoffiziere, Truppenpsychologen und Militärgeistliche* der Bundeswehr im Bereich der politischen und ethischen Bildung und der Inneren Führung.
- Für Redakteure, Reporter und Marketing-Personen der nationalen Tageszeitung *El Tiempo* in Bogotá, Kolumbien als Teil ihrer innerbetrieblichen Fortbildung.
- Für gemischte Personengruppen (Eltern, Lehrer, Studierende, Professoren, Ärzte, Ökonomen und Experten in anderen Bereichen, einschließlich Militär und Feuerwehr) als öffentliche Angebote in Konstanz, Dresden, Monterrey und Sao Paulo.

### *Wirksamkeit*

KMDD-Veranstaltungen werden regelmäßig auf ihre Lernwirksamkeit geprüft, sowohl nach dem Eindruck der Teilnehmer wie auch objektiv durch Messung der Moralkompetenz vor und nach solchen Veranstaltungen. Es hat sich gezeigt, dass KMDD-Veranstaltungen den Teilneh-

mer viel Spaß macht und sie dadurch vielfältige Lernerlebnisse haben. Zudem bewirken diese Veranstaltungen – wenn sie von einer zertifiziertem KMDD-Lehrer durchgeführt werden – einen messbaren Zugewinn an Moralkompetenz.

Die Teilnehmer erhalten immer die Möglichkeit, sich zur Methode und ihrem Lernertrag zu äußern, sowohl offen als auch anonym. Die Frage, ob man dabei etwas lernen kann, wird von fast allen positiv beantwortet und mit sehr konkreten Lernerfahrungen begründet. Die Teilnehmer hinterfragen und kommentieren dabei auch die Methode oder einzelne Maßnahmen. KMDD-Sitzungen führen zu anregenden Diskussionen, die, wie ich oft beobachtet habe, weit über die Sitzungen hinausreichen. Schüler stehen oft noch in der Pause zusammen, um weiter über die Dilemmageschichte zu diskutieren.

Durch (anonyme) Erhebungen vor und nach solchen Veranstaltungen erhalten wir Rückmeldung darüber, ob und wie stark damit die Moralkompetenz der Teilnehmer gefördert wurde (siehe auch Kapitel 8). Das ist besonders hilfreich, wenn wir Änderungen der Methode oder neue Geschichten ausprobieren. Die Ergebnisse von Wirksamkeitsstudien sind immer interpretationsbedürftig. Aber mit der Zeit lernt man, mit Hilfe dieser Daten die Wirkung der Methode zu verbessern.

Es liegen auch objektive Anhaltspunkte für eine nachhaltige Wirkung der KMDD vor. In Studien konnte die Wirksamkeit von KMDD-Sitzungen noch mehrere Wochen und Monate später nachgewiesen werden (Lerkiatbundit et al. 2006; Hemmerling 2014).

Zur Nachhaltigkeit gehört auch, dass Lehrer, die die KMDD ausprobiert haben, sie in der Regel weiterverwenden, auch wenn es dafür keine äußeren Anreize gibt. Sie sagen, dass KMDD-Sitzungen nicht nur die Moralkompetenz der Schüler stärkten, sondern auch das Lernklima in der Klasse. Einige Lehrer in Deutschland, China und Kolumbien haben sich bereits als *KMDD-Lehrer* trainieren und zertifizieren lassen. Dadurch können sie selbständig KMDD-Sitzungen durchführen. Dass dies nicht selbstverständlich ist, zeigt die Erfahrung von Kohlberg (1985) und seinen Kollegen mit ihrer Dilemma-Methode. Die Lehrer, die an Kohlbergs Erprobungsprojekten teilnahmen, wollten die Methode nach Ende der Projekt nicht weiter benutzen. Kohlberg (1985, S. 33) erklärte daher die Dilemmamethode für tot (siehe auch Althof, 2015).

Zur Nachhaltigkeit der Methode tragen Empfehlungen durch Institutionen bei. So hat der für die Ausbildung in der Bundeswehr zuständige General die KMDD als wichtig für das Konzept der demokratischen Ausbildung von Soldaten bezeichnet (Bergmann 2007). Das Bildungsministerium von Kolumbien hat die KMDD den Lehrern landesweit empfohlen. Als nachhaltig hat sich auch die Aktion von Studierenden der Medizinischen Hochschule von Monterrey vor zwölf Jahren erwiesen. Sie haben sich erfolgreich für die Aufnahme der KMDD in das Pflichtcurriculum ihres Studiums eingesetzt.

Durch die vielfältigen offenen und anonymen Rückmeldungen der Teilnehmer und die Vorher-Nachher-Messungen der Moralkompetenz bekommen wir immer wieder Hinweise, wo Verbesserungen der KMDD möglich und notwendig sind.

## Änderungen an der KMDD

Obwohl sich die Grundkonzeption der KMDD in diesen vielfältigen Kontexten seit zwanzig Jahren gut bewährt hat, haben die Erfahrungen mit ihrer Anwendung einige Verbesserungen der KMDD im Detail angeregt, die in diese Neuauflage eingeflossen sind. Sie haben aber auch zwei grundsätzliche Änderungen notwendig gemacht, eine begriffliche und eine inhaltliche:

- In meinen Publikationen benutzte ich bislang die Begriffe *moralisches Urteil* bzw. *moralische Urteilsfähigkeit* meist gleichbedeutend mit dem Begriff *moralische Fähigkeit* oder *moralische Kompetenz*. Mit dem Begriff *Urteil* wird aber meist *moralisches Bewusstsein* verbunden und nicht eine Disposition, die sich direkt im Verhalten zeigt. “Das Bewusstsein ist eine Rekonstruktion und folglich eine selbstständige Konstruktion, die zu den auf die Handlung zurückgehenden Konstruktionen hinzukommt” (Piaget 1973, S. 199). Daher benutze ich heute nur noch die synonymen Begriffe *Moralkompetenz* und *Moralfähigkeit*. Mit “Urteilen” bezeichne ich hingegen ein bestimmtes verbales Verhalten, nämlich die Beurteilung von Handlungen und Argumenten.
- Ein Dilemma liegt immer im Auge des Betrachters (Lind 2006a). Dilemmas sind nicht objektiv. Sie existieren nur in unseren Köpfen. Daher können wir keine “Dilemmas” schreiben oder über “Dilemmas” diskutieren lassen, sondern immer nur über Geschichten, von denen wir – als Lehrer – meinen, dass sie bestimmte *Dilemmagefühle* auslösen. Dabei können wir nicht wissen, ob die Teilnehmer unsere Sicht teilen und das moralische Dilemma fühlen, das wir sehen. Wir können es nur hoffen. Mit der Zeit bekommt man als KMDD-Lehrer ein immer besseres Gefühl, welche Geschichten ein bestimmtes Dilemmagefühl bei bestimmten Zielgruppen auslösen. Natürlich ist das umso schwieriger einzuschätzen, je ferner uns die Menschen stehen – wie ganz junge oder ganz alte Menschen, oder Menschen aus anderen Kulturen als den eigenen – mit denen wir eine KMDD-Sitzung machen. Es ist aber auch umso interessanter, an solchen Sitzungen teilzunehmen.
- In einem Punkt wurde die KMDD auch inhaltlich verändert. Ich hatte früher empfohlen, während einer Sitzung die Geschichte abzuändern, falls wegen der Abstimmung keine zwei Diskussionsgruppen gebildet werden können. Das war, wie ich lernen musste, kein guter Rat. Wenn der KMDD-Lehrer die Geschichte unter den Augen der Teilnehmer ändert, verliert sie an Glaubwürdigkeit. Bei vielen Teilnehmern stellen sich dann kaum noch ernsthafte moralische Gefühle ein, was aber wichtig für den Lernerfolg der KMDD ist. Ich rate heute daher, anders damit umzugehen. Zum einen sollte man keine Diskussion versprechen, so dass man sich nicht entschuldigen muss, wenn die Abstimmung nicht die Bildung von Diskussionsgruppen zulässt. Wir kündigen KMDD-Sitzungen heute nicht als Diskussion an, sondern als “Gespräch über eine Geschichte“ oder als “Reden und Zuhören“. Wenn keine Diskussion zustande kommt, kann der Lehrer die Zeit nutzen, um mit der Klasse Probleme zu besprechen, für die sonst keine Zeit ist. Oder er kann eine Übung zu machen, die an die KMDD anschließt. Er kann zum Beispiel die Teilnehmer selbst anhand eigener Erlebnisse fiktive Dilemmageschichten schreiben und vortragen lassen (siehe Anleitung “Dilemma-Geschichte schreiben“ im Anhang auf

Seite 176). Meiner Erfahrung nach haben die Teilnehmer großen Spaß an dieser Aufgabe.

### *Was hat der Autor gelernt?*

Durch meine Studien, durch die Durchführung von, und gelegentliche Teilnahme an, KMDD-Sitzungen und durch die Menschen, die an diesen Sitzungen und an den KMDD-Workshop-Seminaren in den vergangenen Jahren teilgenommen haben, habe ich sehr viel mehr gelernt, als in meinen wissenschaftlichen Studien zum Ausdruck kommt. Vor allem haben diese Erfahrungen bei mir zu Gewissheit werden lassen, was Sokrates zu Menon sagt: "Alle wollen das Gute". Ich glaube das nicht nur, weil mir das (fast) alle Teilnehmer auf meine Nachfrage hin versichern. Ich bin davon überzeugt, weil in den vielen KMDD-Sitzungen, die ich bislang durchgeführt habe, fast nie jemand die Hauptregel der KMDD für Diskussionen – die Achtung der Meinung von Anderen – verletzt hat. Ich musste nur ein- oder zweimal einen Teilnehmer daran erinnern, dass er die Regel verletzte. Dabei wird bei der KMDD die Einhaltung von Regeln nicht durch Androhung von Strafen erzwungen. "So habe ich immer schon mal mit anderen über wichtige Dinge diskutieren wollen, ohne dass man sich gleich böse wird. Ich hätte nicht gedacht, dass das möglich ist", sagte eine Teilnehmerin nach einer KMDD-Sitzung stellvertretend für viele. Weitere Stimmen zur KMDD finden Sie auf dieser Web-Seite: [http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/moral/KMDD\\_rueckmeldung.htm](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/moral/KMDD_rueckmeldung.htm)

Zweitens wuchs meine Gewissheit, dass das sogenannte "Böse" kein Trieb oder Bedürfnis des Menschen ist, sondern dass es einen Mangel an Moralkompetenz anzeigt. So wie manche Krankheiten des Körpers auf einen bestimmten Mangel hinweisen, scheinen auch Gewalt, Betrug und Macht auf den Mangel hinzuweisen, nämlich auf den Mangel an Fähigkeit, Probleme und Konflikte durch Denken und Diskussion zu lösen. Wir brauchen also nichts und niemanden zu "bekämpfen". Vielmehr müssen wir Menschen helfen, den verbreiteten Mangel an Moralkompetenz zu beheben. All meine Erfahrungen zeigen, dass die KMDD hierfür eine wirksame und nachhaltige Hilfe bietet.

### *Ausblick*

Was bleibt zu tun? Wir können weiter daran arbeiten, die KMDD noch lernwirksamer und vielseitiger einsetzbar machen, ohne dabei ihre Ziele aus den Augen zu verlieren oder ihre Wirksamkeit zu mindern (Kapitel 4 und 8). Neue Entwicklungen zur KMDD sind im Internet zu finden: <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/>.

Aber das wichtigste wäre, unser neues Wissen über die Natur des moralischen Verhaltens und die Möglichkeit seiner Förderung möglichst vielen Menschen zugute kommen zu lassen. Dafür müssten wir viele Lehrer fortbilden, die Methoden wie die KMDD wirkungsvoll und verantwortlich einsetzen können, damit die Förderung der Moralkompetenz nicht auf wenige Menschen beschränkt bleibt. Nur wenn *alle* Menschen von dieser Methode profitieren können, wird sich unser Zusammenleben deutlich verbessern. Ich bin sicher, dass wir die Welt ein ganzes Stück friedlicher, gewaltfreier und kooperativer machen könnten, wenn jeder Jugendliche (und auch jeder Erwachsene) ein- bis zweimal im Jahr an einer KMDD-Sitzung teilnehmen und dadurch seine Moral- und Demokratiekompetenz trainieren könnte.



Um diese KMDD-Lehrer auszubilden, werden an Hochschulen Masterstudiengänge mit qualifizierten Professoren benötigt. Diese Professoren (Trainer) sollten eine umfangreiche praktische und wissenschaftliche Qualifikation in Fächern wie Psychologie, Pädagogik, Philosophie und vor allem in effektiven Methoden wie der KMDD haben. Im Rahmen dieser Studiengänge könnte auch die Forschung zur Moral- und Demokratiekompetenz angesiedelt werden, um die Methoden der Förderung und Messung der Moralkompetenz weiterzuentwickeln, sie für verschiedene Einsatzgebiete anzupassen und die erreichten Qualitätsstandards zu überwachen und weiterzuentwickeln.

# 1. Moral, Bildung und Demokratie

Moral, Demokratie und Erziehung sind eng miteinander verbunden. Die Demokratie selbst ist eine moralische Idee, die in real existierenden Gesellschaften mehr oder minder gut umgesetzt wird. Moderne Demokratien gründen auf der Vorstellung, dass das Zusammenleben der Menschen in einer Gesellschaft nicht von Königen oder Tyrannen geregelt wird, sondern von den Menschen selbst auf der Basis von moralischen Prinzipien, denen sich alle verpflichtet wissen.

Umgekehrt ist Moral eigentlich demokratisch. Moralische Prinzipien sind deshalb wirksam, weil sie allen Menschen innewohnen, nicht weil sie in Büchern stehen, oder uns von jemanden aufgezwungen wurden. Moralprinzipien sind das Gegenteil von willkürlicher Machtausübung. Sie sind kein willfähiges Instrument in der Hand einer herrschenden Klasse, wie dies in Begriffen wie Sexualmoral, moralische Mehrheit und Doppelmoral anklingt, auch wenn sie gern dazu benutzt werden, um uns von bestimmten Maßnahmen zu überzeugen oder bestimmte Entscheidungen zu rechtfertigen. Vielmehr stellen moralische Prinzipien die von allen akzeptierbare Grundlage für die gewaltfreie Lösung von Problemen und Konflikten durch Denken und Diskussion dar (Habermas 1981, 1983; Kohlberg 1981; Lind 2006c; 2011a; Neiman 2009; Nowak 2013b; Sen 1999). Das Bedürfnis nach Moral, so legt neuere Forschung zur menschlichen Frühgeschichte nahe, scheint sogar älter als das Bedürfnis nach Religion zu sein. Holenstein (2004) schreibt: “Fest steht dass die frühesten erhalten gebliebenen Weisheitsschriften (aus dem 3. Jahrtausend vor dem Wechsel der Zeitrechnung in Kemet, Ägypten, ihre ethischen Maximen nicht theologisch, sondern ordnungsphilosophisch begründen” (S. 18).

In einer Demokratie kommt daher der Bildung eine ganz besondere Aufgabe zu: die Förderung der Fähigkeiten, die für die allgemeine Wohlfahrt und die gewaltfreie Lösung von Konflikten notwendig sind. Allgemeinbildung in einer Demokratie kann sich nicht in der Vermittlung von fachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten erschöpfen (die jedoch auch hier von großer Wichtigkeit für die allgemeine Wohlfahrt sind), sondern muss auch die Förderung moralischer und demokratischer Fähigkeiten umfassen (Tocqueville 1976; Dewey 1964; Bohnsack 1976; Edelstein & Fauser 2001; Turiel 2002).

## 1.1 Das moralische Ideal der Demokratie

Demokratie ist ein moralische Ideal, wonach Menschen ihre Konflikte und Probleme selbst – ohne Inanspruchnahme einer höheren Macht – auf der Grundlage gemeinsamer Prinzipien durch Denken und Dialog lösen, statt durch Gewalt, Betrug oder Anwendung von Macht. Wie wichtig gemeinsame Prinzipien für Frieden und Kooperation zwischen Menschen sind, zeigen die berühmten Experimente von Lewin und seinen Kollegen (1939), in denen sie die Auswirkungen verschiedener Führungsstile auf das Verhalten von Schulklassen untersuchten. Es zeigte sich, dass in “laissez-faire”-Gruppen, die sowohl frei von Führung und frei von Regeln waren, kaum Kooperation, aber ein hohes Maß an Aggression entstand. Demokratisch organi-

sierte Gruppen, die sich an gemeinsamen Regeln orientierten, entwickelten hingegen eine vernünftige Zusammenarbeit.

Die Förderung moralischer Fähigkeiten gehört daher ebenso wie die Vermittlung fachlicher Kompetenzen zu den erklärten Zielen von Schulen und Hochschulen in einer Demokratie. Aber oft werden sie mit Methoden zu erreichen versucht, die wenig bewirken oder sogar im “performativen Widerspruch” (K.-O. Apel) zu den Zielen einer moralischen Bildung stehen, wenn sie nämlich versuchen, bestimmte Werte zu indoktrinieren oder moralisches Verhalten zu zensieren.

Dabei wäre die Förderung der Moralkompetenz heute wichtiger denn je:

- Neues Wissen eröffnet uns die Möglichkeit, mehr Geld, Ansehen und Macht zu erlangen. Aber damit gehen oft auch mehr Möglichkeiten des Missbrauchs einher, die die soziale Gerechtigkeit, Demokratie und das friedliche Zusammenleben in der Welt bedrohen. Wenn wir nicht gleichzeitig lernen, wie wir die moralischen Probleme vernünftig lösen können, mit denen wir konfrontiert werden, kann uns der wissenschaftlich-technische Fortschritt moralisch überfordern. Mit dem Wohlstand wachsen nämlich oft auch ökonomische Ungleichheit, Kriminalität und gewaltsame Auseinandersetzungen, die den Wohlstand wieder zunichte machen. Wenn wir die negativen Auswirkungen von Macht – Korruption, Ausbeutung, Unterdrückung – nur mit Mitteln der Macht zu *bewältigen* versuchen, stärken wir nur die Macht.
- Neue Technologien auf den Gebieten der Molekularbiologie, der Informations- und Kommunikationstechnik und des Finanzwesens haben ungeahnte Möglichkeiten der Heilung furchtbarer Krankheiten, der Überwindung von Informationsbarrieren und des Welthandels geschaffen, aber auch neue Herausforderungen, denen viele Menschen (noch) nicht gewachsen sind. Viele erliegen der Versuchung des Machtmissbrauchs: Atombomben, Milzbranderreger, Computerviren, Insidergeschäfte, Organdiebstahl und Lauschangriffe würde es ohne den technischen Fortschritt nicht geben.
- Die rasante Ausweitung des Welthandels und der Finanzmärkte bringt Teilen der Menschheit großen Wohlstand, aber noch mehr Menschen unheimlich viel Leid. So können Menschen in hoch entwickelten Wirtschaftsnationen es sich heute leisten, Nahrung, Rohstoffe und Fachexperten aus allen Gegenden der Welt zu beziehen, um ihren Lebensstandard zu verbessern. Aber dafür fehlen diese dort, wo sie herkommen. Die Folge ist, dass in vielen Gegenden der Welt die Armut immer größer wird, die Menschen immer mehr versuchen, sich durch Krieg gegen Ausbeutung zu wehren, oder ihr Leben durch Flucht in die wohlhabenden Länder zu retten.

Diese Gefahren des technischen Fortschritts und des Handels lassen sich nicht bannen, indem man sie ignoriert oder bekämpft. Beides ist aussichtslos und auch nicht wünschenswert. Technik und Handel tragen zur Lebensfreude vieler Menschen bei. Nur wenige Menschen wollen und können sich seiner Faszination entziehen. Aber dieser Fortschritt muss verantwortungsvoll und weniger schädlich für den Einzelnen und für das soziale Zusammenleben gestaltet werden.

Die Verantwortung für die Bewältigung dieser Probleme können wir nicht allein Politikern und Managern übertragen. Damit wären sie völlig überfordert, wie die Geschichte immer

wieder zeigt. Das ist eine Aufgabe, die wir Menschen gemeinsam bewältigen müssen. Wir können das aber nur tun, wenn wir durch Bildung genügend Gelegenheit und Anregungen bekommen, um unsere Fähigkeiten zu entwickeln: Wir müssen die Fähigkeit zum Denken entwickeln, damit wir unsere inneren Konflikte lösen und die in Unterricht und Medien vermittelten Informationen kritisch prüfen können, sowie die Fähigkeit zum Diskutieren, damit wir Konflikte friedlich, ohne Betrug und Gewalt lösen und mit anderen produktiv zusammenarbeiten können.

Moralisches Lernen findet nicht nur in Schulen und Hochschulen oder anderen Bildungsinstitutionen statt. Wir lernen auch durch Diskussionen in der Familie (Speicher, 1994) und mit Nachbarn, am Arbeitsplatz und in öffentlichen Versammlungen (Nowak & Lind 2009). Aber solche Gelegenheiten bieten sich vielen Menschen zu selten und zudem sind sie oft belastet durch Angst vor Ablehnung und Feindseligkeit oder durch Abneigung gegenüber Fremden. Am Ende von Sitzungen frage ich oft die Teilnehmer, wer über solche Themen wie eben schon mit anderen – Eltern, Lehrern, Mitschülern, Freunden etc. – diskutiert hat. Es sind selten mehr als ein Viertel der Klasse, die das jemals zuvor schon getan haben. Obwohl wir in einer Gesellschaft leben, die sich stolz eine Demokratie nennt, gestehen mir die meisten Teilnehmer – ob jung oder alt –, dass die KMDD-Sitzung für sie die erste Gelegenheit war, über ein Thema, das ihnen wichtig war, eine offene, freie Diskussion zu führen. Dabei scheint es nicht die moralische Urteilsfähigkeit der Eltern zu sein, die die Moralentwicklung der Kinder begrenzt, sondern die Bildungserfahrungen der Kinder. Darauf deuten jedenfalls die Daten der umfangreichen *Oakland Growth Study* hin, die Betsy Speicher (1994, S. 624) analysiert hat.

Von einer “Demokratie als Lebensform”, wie sie dem großen amerikanischen Philosophen und Pädagogen John Dewey (1964) vorschwebte, sind wir offenbar noch weit entfernt: “Eine Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist eine Form des Zusammenlebens, eine gemeinsam kommunizierte Erfahrung” (S. 101). Damit alle Menschen, und nicht nur wenige, sich an der “gemeinsam kommunizierten Erfahrung” beteiligen können, ist es notwendig, dass alle ausreichend ausgebildet werden, wie die Kinderrechtskonvention der United Nations es vorsieht, die von fast allen Ländern dieser Erde unterschrieben wurde. Aber diese Konvention ist in vielen Teilen der Welt bislang nicht umgesetzt worden. In vielen Teilen der Welt werden Kinder armer Eltern noch immer von jeglichem Schulbesuch ausgeschlossen, weil sie Geld verdienen müssen, weil es keine Schule in der Nähe gibt, weil sie das Schulgeld nicht bezahlen können, weil sie teure Schuluniformen tragen müssen, weil sie wegen geringfügigen Verfehlungen von der Schule ausgeschlossen werden, weil sie einer verfolgten Minderheit angehören oder weil ihr Land einfach zu arm ist oder weil das Geld des Staates für die Machterhaltung und Kriegsführung verwendet wird. Wenn die reichen Länder diesen Menschen wirklich helfen wollten, müssten sie die Entwicklungshilfe in die Förderung der Bildung aller Menschen investieren und selbst mehr für Bildung als für Militär ausgeben.

Mit einem Bruchteil des Geldes, mit dem moderne Kriege geführt werden, könnten Kriege verhindert werden, indem die Gründe, die zu diesen Kriegen führen, nachhaltig beseitigt werden. Der Hauptgrund für Krieg, Gewalt und Ausbeutung ist die geringe Fähigkeit vieler Menschen, Konflikte und Probleme durch Denken und Diskussion auf der Grundlage gemein-

samer Moralprinzipien zu lösen. Wären sie dazu fähig, würden sie, wie schon Sokrates erkannte, es auch tun.

## 1.2 Warum moralisch handeln oft schwer ist: Moralische Dilemmas

Müssten wir immer nur zwischen richtig und falsch entscheiden, dann wäre das Leben einfach und die meisten Menschen, oder vielleicht sogar alle Menschen würden sich immer moralisch gut verhalten. In moralisierenden Büchern und Filmen ist die Welt klar in gute und böse Menschen geteilt und dort gibt es eine Entscheidung, die richtig ist. Viele Moraltheoretiker wollen uns daher glauben machen, dass das Leben genau so einfach sei, und halten jeden, der eine moralische Regel übertritt, für charakterlos, moralisch böse oder für einen Menschen ohne Werte. Sie wollen daher unseren Charakter erziehen, das Böse in uns bekämpfen oder uns Werte vermitteln. Was diese Theoretiker – worunter sich selbst prominente Philosophen und Psychologen befinden – nicht sehen, ist die simple Tatsache, dass wir im wirklichen Leben oft vor Entscheidungen stehen, in denen es keine eindeutig “richtige” oder “falsche” Lösung gibt wie im Film. Es gibt selten eindeutig richtig oder eindeutig falsche Entscheidungen.

Dilemmas erfahren wir zuerst meist durch das dumpfe Gefühl, dass irgendetwas nicht stimmt. Wir zögern und versuchen herauszufinden, was unser Gefühl bedeutet. Oder sie begegnen uns durch Unmutsäußerungen anderer Menschen, mit denen wir es zu tun haben. Manchmal können wir sie nicht richtig deuten, oder wollen sie nicht deuten, weil wir spüren, dass wir keine Lösung wissen. Manchmal lösen sich Dilemmas von selbst oder werden von anderen für uns gelöst. Manchmal aber sind sie hartnäckig und werden immer größer, je länger wir sie zu ignorieren versuchen. Selten treten Dilemmas uns so klar gegenüber wie in Geschichten, die wir lesen. Hier sind einige Beispiele:

*Susanne* ist mit ihrer besten Freundin, in ein Warenhaus gegangen, um Einkäufe zu machen. Sie schauen sich verschiedene Kleider an. Sie sieht, wie ihre Freundin mit einer Bluse in der Hand in eine Umkleidekabine. Kurz darauf sieht sie, wie ihre Freundin aus der Umkleidekabine herauskommt. Sie hat ihren Mantel an, winkt Susanne zu, zeigt kurz auf die Bluse unter ihrem Mantel und verlässt schnell das Geschäft. Als Susanne auch das Geschäft verlassen will, wird sie vom Hausdetektiv festgehalten. Der Detektiv will wissen, wer das andere Mädchen war. Sie seien doch zusammen in den Laden gekommen. Er droht ihr: “Sie hat eine Bluse gestohlen. Du musst uns den Namen nennen, sonst kannst Du wegen Mithilfe bei einer kriminellen Tat bestraft werden.” Susanne überlegt. Soll sie ihre beste Freundin verraten?

*Herb* sitzt mit mehreren Personen zusammen im Wartezimmer eines psychologischen Labors, bis sie von dem Versuchsleiter aufgerufen werden, um an einem Lernexperiment teilzunehmen. Da öffnet sich die Tür zum Untersuchungsraum. Heraus kommt ein Mann, offenbar ein anderer Versuchsteilnehmer. Der sackt plötzlich zusammen und liegt regungslos vor ihnen. Herb fragt sich: Was ist passiert? Hatte der Mann einen Anfall? Ist er tot? Was soll ich tun? Soll ich helfen? Oder soll das einer der anderen tun? Kann ich helfen? Was ist, wenn ich etwas falsch mache?

*Lara* ist 16 und wohnt in einem armen, südamerikanischen Land. Sie hat keine Ausbildung und findet nirgends eine Anstellung. Die Aussichten sind gering, je eine zu bekommen, da es bereits viele Arbeitslose gibt. Auch ihre Eltern sind ohne Arbeit und ihre jüngeren Geschwister müssen arbeiten und können nicht die Schule besuchen. Eines Tages kommt eine Ärztin in ihren Ort. Sie sagt, sie arbeite für einen großen Pharmakonzern. Der würde viele Embryonen zur Gewinnung von embryonalen Stammzellen benötigen. Sie könne viel Geld verdienen. Das Geld, das Lara angeboten wurde, würde genügen, die ganze Familie zu ernähren und dazu noch eine Ausbildung als Lehrerin zu machen. Sie müsse sich nur fünf Jahre lang sich einmal pro Jahr künstlich befruchten lassen und ihren Embryo dann der Firma zu geben. Lara hat zwei Tage Zeit zum Überlegen. Wie soll sie sich entscheiden?

Wie hätten Sie sich in diesen entschieden? Diskutieren Sie Ihre Meinung zu diesen Geschichten einmal mit Freunden oder Ihrer Familie.

Meist liegen die Dinge noch viel komplizierter als in diesen Geschichten. Aber sie lassen schon erahnen, dass die "Dilemmapersonen", die im Mittelpunkt der Geschichte stehen, keine einfache Frage zu entscheiden haben und sie, anders als der Gute im Film, aus dieser Geschichte kaum als strahlende Helden herauskommen werden, egal wie sie sich entscheiden. Man kann ihnen anmerken, dass ihnen die Entscheidung schwer fiel und intensives Nachdenken erforderte. Wie immer sie entschieden, war es falsch. Aber sie hatten nicht viel Zeit, nachzudenken oder mit Anderen zu reden, was ihnen vielleicht geholfen hätte. Wer weiß, ob sie eine "richtige" Lösung gefunden hätten, wenn sie mehr Zeit und Beratung gehabt hätten. Manche Dilemmas sind so vertrackt, dass es viele Generationen von Menschen nicht geschafft haben, sie wirklich zu lösen.

### **1.3 Moralische Kompetenz**

Moralkompetenz ist immer gefordert, wenn wir vor schwierigen Entscheidungen stehen, wie den eben geschilderten: die Fähigkeit, komplexe moralische Anforderungen und Sachlagen schnell richtig zu erfassen und intuitiv eine Entscheidung zu fällen, die auch eigenem Nachdenken später standhält. Selbst wenn wir Gelegenheit haben, uns für längere Zeit zurückzuziehen, Handbücher der Moralphilosophie zu Rate zu ziehen und alle denkbaren Argumente für und gegen eine bestimmte Entscheidung aufzuschreiben, verlassen wir uns in der Regel letzten Endes auf unsere moralische Intuition oder, wie Gigerenzer (2008) es nannte, auf unser "Bauchgefühl".

Heißt dies, dass in solchen Momenten unsere Emotionen die Herrschaft über unser Verhalten übernehmen und die Vernunft letztlich nichts anderes zu tun hat, als unsere irrational getroffenen Entscheidungen nachträglich zu verteidigen? Ist unsere Vernunft nichts weiter als der Schwanz, mit dem der emotionale Hund in uns wedelt, wie Haidt (2001; 2007) meint? Diese Frage ist offenbar falsch gestellt: sie geht von der falschen Vorstellung aus, dass unsere Vernunft nur in verbalisierbarem Wissen und unser Gefühl nur in einigen biologisch geerbten Reaktionen wie Hunger und Durst, Freude und Angst bestehen. Aber Vernunft meint nicht nur bewusstes, verbales Wissen, wie wir es in Büchern vorfinden und wie es in Tests abgefragt werden kann. Ein Großteil unserer Vernunft ist "stilles Wissen" (Polanyi 1966). Besonders

das Wissen, das unser tägliches Verhalten steuert, ist uns selten bewusst. Niemand weiß auch nur annähernd, wie viele Wörter sein aktiver Wortschatz umfasst. Manchmal können wir jemandem nicht erklären, wie man an einen bestimmten Ort kommt, obwohl wir ihn selbst mühelos finden.

Wir sind in entscheidenden Momenten unseres Lebens immer auf unsere moralischen Gefühle angewiesen. Wenn wir uns falsch entschieden haben, merken wir das meist erst, wenn es zu spät für eine Änderung unserer Entscheidung ist. Oft erfahren wir erst später (oder vielleicht nie), ob es die beste Entscheidung war, oder ob wir immer mit dem Gefühl leben müssen, moralisch falsch gehandelt zu haben. Dieses Gefühl kann chronisch werden und unser Lernen und Arbeiten beeinträchtigen. In extremen Fällen kann eine Entscheidung, die man im Rückblick später als moralisch falsch empfindet, zu schweren seelischen Störungen führen, die man medizinisch als post-traumatisches Syndrom bezeichnet (zum Beispiel, wenn ein Soldat ein Kind tötet, das er irrtümlich für einen Feind hielt).

Wir sind aber unseren moralischen Gefühlen nicht ausgeliefert. Die häufig anzutreffende Gegenüberstellung von Vernunft und Gefühl ist falsch. Die Tatsache, dass die in unseren Gefühlen zum Ausdruck kommende Moralkompetenz uns oft nicht bewusst ist und die Entscheidungsabläufe oft blitzschnell ablaufen, widerspricht nicht der Auffassung, dass es sich bei unseren Gefühlen um hoch komplexe kognitive Systeme handelt, in denen unsere Erfahrung und unsere Vernunft gespeichert sind. Obwohl sie angeboren sind, ändern und entwickeln sie sich infolge unserer Erfahrungen und wir selbst können mittels unserer Vernunft auf diese Entwicklung – durch Schulung und Training – gezielt Einfluss nehmen. Unser moralisches Gefühl (Kompetenz) können wir trainieren, genauso wie wir z. B. im Sport auch das Gefühl für den richtigen Abwurf eines Speers trainieren können. Auch dort trainieren wir unsere Gefühle, damit wir uns in entscheidenden Momenten auf sie “blind”, ohne nachzudenken, verlassen können.

Wolfgang Wasel (1997) zeigte in einer Reihe von Experimenten, dass wir falsche Stereotype (z.B. über das andere Geschlecht oder über Ausländer) durch bewusstes Training ändern können. Wir können uns bewusst in unbewusste Entscheidungsprozesse einschalten, wenn wir meinen, unser Gefühl spielt uns einen Streich. Wir können uns Bedenkzeit nehmen (“eine Entscheidung überschlafen”) oder den Rat anderer einholen. Vernunft und Gefühl sind also viel enger verbunden, als wir glauben. Weil moralische Kompetenz in unseren Gefühlen verborgen ist, kann man sie auch nicht untersuchen, indem man die Handelnden bittet, sie zu beschreiben. Dazu muss man meist einen experimentellen “Kniff” anwenden, wie wir ihn zur Konstruktion des Moralischen Kompetenz-Tests benutzt haben (siehe Kapitel 4).

Moralkompetenz ist ein relativ neuer Begriff. Aber er hat einige Vorläufer. Er meint das, was Sokrates als das “gut sein Können” und “Tugend” bezeichnete. Er meint das, was der Berliner Gerichtspsychiater Levy-Suhl (1912) “sittliche Reife” nannte. Wir wissen heute, dass wir Unterschiede des Verhaltens von Menschen nur richtig verstehen können, wenn wir ihre Moralkompetenz kennen. Diese Kompetenz stellt in vielen Lebensbereichen eine *Schlüsselqualifikation* dar, der mindestens eine ebenso hohe Bedeutung zukommt wie Lesen, Schreiben und Rechnen. Die Art, wie mit Dilemmas (und damit auch mit Problemen und Konflikten, die daraus resultieren) umgegangen wird, hat, wie jeder an sich selbst feststellen kann, eine

enorme Bedeutung für unser Verhalten in der Familie, in anderen sozialen Beziehungen, in Schule und Beruf, und im öffentlichen Leben. Diese Fähigkeit ist, wie auch die experimentelle Moralpsychologie zeigt, von großer Bedeutung für die Einhaltung von Regeln und Gesetzen, für das Hilfeverhalten gegenüber Mitmenschen, für den Einsatz für demokratische Grundrechte, für den Widerstand gegen angemäÙte Autorität, für unsere Fähigkeit zu lernen und anderes mehr. Hierauf werde ich in diesem Buch noch ausführlicher eingehen.

Moralische Kompetenz hat zwei Gesichter, ein individuelles und ein sozial-kommunikatives. Soweit wir die Fähigkeit des Einzelnen betrachten, ein moralisches Dilemma allein auf sich gestellt zu entscheiden, sprechen wir von moralischer Fähigkeit. Da aber Moral auch eine soziale Funktion hat, sprechen wir auch von demokratischer Diskursfähigkeit (Apel 1990; Habermas 1981, 1983; Lind 1993, 2006b, 2006c; Oser 1986). Bei moralischem Handeln im gesellschaftlichen Kontext kann es sich nicht nur um ein Nachdenken "im stillen Kämmerlein" handeln, bei dem niemand zuschaut und das von niemanden – außer einem selbst – kritisch hinterfragt werden kann. Es muss die Fähigkeit umfassen, sich in der Auseinandersetzung mit anderen Personen und anderen Meinungen an moralischen Prinzipien zu orientieren. Nur wenn die moralische Fähigkeit auch die Fähigkeit umfasst, in schwierigen sozialen Konflikt-situationen Probleme vernunftgeleitet zu lösen, ist sie eine Alternative zur Gewalt- und Machtanwendung bei der "Lösung" von Konflikten. In diesem Buch benutze ich beide als austauschbare Begriffe oder spreche einfach von Moralkompetenz, wenn ich beide Arten von Fähigkeiten meine.

#### **1.4 Eine Herausforderung für Bildung und Erziehung**

Moral und Demokratie stellen hohe Anforderungen an Bildung und Erziehung. Die Gelegenheiten für moralisches (und anderes) Lernen einerseits und die Anforderungen an die individuelle Moralkompetenz andererseits haben sich in den Industriegesellschaften in den letzten hundert Jahren gefährlich weit auseinander entwickelt. In vorindustriellen Gesellschaften werden Kinder meist schon früh mit jenen Lebens- und Arbeitsaufgaben konfrontiert, die sie auch später als Erwachsene bewältigen müssen, und erhalten dabei durch erfahrene Familienmitglieder eine gute Anleitung. In stark arbeitsteiligen Industriegesellschaften hingegen fallen die Lebensabschnitte Kindheit und Erwachsensein oft sehr weit auseinander. Kinder nehmen oft kaum noch, wenn überhaupt, an der Arbeitswelt der Erwachsenen teil und wenn sie teilnehmen würden, würde das dort erworbene Wissen für ihre eigene spätere Lebensbewältigung nur einen begrenzten Wert haben, weil sich alles schnell ändert.

Daher obliegt es heute – entsprechend der Arbeitsteilung moderner Industriegesellschaften – weitgehend der Schule, den Kindern jene Gelegenheiten zum moralischen (und fachlichen) Lernen zu bieten, die sie brauchen, um die moralischen Anforderungen ihres Lebens zu bewältigen (Lind 2006b). Dies ist eine sehr schwierige Aufgabe, da die Kinder in der Schule in größeren Gruppen als zuhause unterrichtet werden müssen und vor allem, weil die Kinder auf eine überschaubare Berufs- und Lebenswelt und die Bewältigung von unvorhersehbaren moralischen Aufgaben vorbereitet werden müssen. Die Verlagerung von Bildung und Erziehung aus der Familie in die Schule bietet aber auch Chancen, wenn die Schule (scholae = MuÙe) ihre Aufgabe richtig versteht: Sie kann die Kinder vor Druck schützen, der das Lernen



behindert, und sie kann Lernumwelten vielfältiger und wirksamer gestalten, als dies der Familie noch möglich ist.

Auf dem Gebiet der Moral sind Bildung und Erziehung in besonderer Weise gefordert. Natürlich kann jeder auch selbst seine Moralkompetenz bilden, indem er sich geeigneten Lerngelegenheiten aussetzt. Wenn ich eine Fremdsprache lernen will, muss ich nicht unbedingt eine Schule besuchen; ich kann auch ins Ausland gehen und mir die Sprache selbst beibringen. Aber nicht jeder hat die dafür notwendigen Voraussetzungen. Für viele, vielleicht für die meisten Menschen stellen Schulen und Hochschulen die einzige Gelegenheit dar, ihre moralische Kompetenz zu entwickeln.

Schulen und Hochschulen haben in den meisten Ländern den gesetzlichen Auftrag zur moralischen Bildung, aber sie sehen das meist nicht als ihre zentrale Aufgabe an. Sie sehen ihre Hauptaufgabe darin, akademisches Fachwissen zu vermitteln, und dies meist begrenzt auf der Vermittlung von verbalisierbarem Wissen. Zu kurz kommt oft die Förderung von Handlungskompetenz, was mehr ist als abfragbares Sachwissen. Handlungskompetenz bedeutet auch, Wissen zu verstehen, es anzuwenden und es zu verantworten (Bloom et al. 1956). Die Förderung dieser Aspekte der Kompetenz erfordert andere Unterrichtsmethoden und andere Testmethoden.

Entsprechend herrschen in Schulen und Hochschulen Lehrmethoden wie Vortrag und Wissen abfragen vor, die nur Aufmerksamkeit und Zuhören, aber kein eigenes Denken und Diskutieren erfordern. "Moderne" Lehrmethoden ersetzen den Vortrag des Lehrers oder Professors meist nur durch Vorträge der Schüler und Studierenden ("Seminare").

In bestimmten Zeiten, vor allem nach den leidvollen Kriegen, haben sich Schulen und Hochschulen in Deutschland mehr um Ziele wie Persönlichkeitsbildung und demokratische Erziehung gekümmert als heute. In dem Maße, wie wir die Grausamkeiten von Krieg und Diktatur vergessen und unseren heutigen Wohlstand und Demokratie für selbstverständlich ansehen, spielen diese Absichten offenbar eine immer geringere Rolle oder werden durch bestimmte Entwicklungen sogar unterlaufen. Bildung wird zunehmend als individuelle "Investition" angesehen, statt, wie es sein müsste, als ein die wichtigste Maßnahme zur Sicherung von Frieden und Demokratie. Bildung wird immer mehr – losgelöst von moralischen und emotionalen Fragen und Problemen – auf die Vermittlung von Faktenwissen eingeschränkt. Durch den immer stärkeren Einsatz von Leistungstests auf allen Ebenen des Bildungssystems wird diese Entwicklung gegenwärtig noch beschleunigt. Der immer größer werdende Zwang, leicht abfragbares Wissen in wenigen Kernfächern zu lernen, stellt eine große Gefahr für unsere Demokratie dar. Am deutlichsten zeigt sich das heute im Medizinstudium, wo – im Unterschied zu anderen Studiengängen – die Moralkompetenz abnimmt, und zwar nicht nur in Deutschland (Lind 2000; Schillinger 2006, 2013), sondern auch in anderen Ländern, wie in Finnland (Helkama et al. 2003), Brasilien (Schillinger 2006; Rego et al. 2011), Tschechien (Slovácková 2009) und Kroatien und Herzegowina (Kukolja Taradi 2014).

Schulen und andere Bildungsinstitutionen müssen sich wieder auf ihre wirklichen Aufgaben besinnen. Die Integration von fachlichem und moralischem Wissen kann der Lernende nicht allein leisten. Hierfür benötigt er die professionelle, kompetente Hilfe von Lehrern, Erziehern, Dozenten und soweit verfügbar von den Eltern und anderen Familienangehörigen und Freun-

den. Woran unsere schulische Bildung heute krankt, zeigt die Schilderung dieses Mathematiklehrers:

“Ich möchte meine Schüler gern so gut wie möglich auf das spätere Leben vorbereiten und nicht nur gute Mathematiker aus ihnen machen oder sie nur durch die nächste Klassenarbeit bringen. Ich hoffe, sie werden einmal verantwortungsbewusste Bürger und Familienväter, die privat, im Beruf oder in der Öffentlichkeit verantwortungsbewusst mit ihren Fähigkeiten und ihrer Position umgehen und niemandem etwas zu Leide tun. Natürlich sollen sie auch Spaß haben und glücklich sein. Aber sie sollen immer auch daran denken, was sie sich und anderen schulden. Im Unterricht kann ich solche Ziele aber kaum umsetzen. Ich denke, meine Schüler fänden das komisch. Bestimmt würden auch sogleich Eltern befürchten, die fachlichen Leistungen ihrer Kinder würden darunter leiden und auch ich habe Angst, ich könnte es nicht schaffen, den Stoff zu bewältigen, wenn ich mich auf solche Themen einlasse. Vielleicht habe ich auch einfach Angst davor, im Unterricht moralische und emotionale Themen zu behandeln, weil ich während meiner Ausbildung nie Gelegenheit hatte zu lernen, wie man das methodisch macht, damit auch etwas dabei herauskommt.”

Viele Lehrer fühlen sich für ihren Beruf schlecht oder falsch vorbereitet. In unserer Studie bezeichneten fast 40% der Lehrer die Ausbildung in Psychologie und Pädagogik als “mangelhaft” oder “ungenügend”. Die Lehrer vermissten Gelegenheiten, zu lernen, wie man auf die Lerninteressen und Gefühle von Schülern eingeht (vgl. Lind & Schumacher 1998). Dies mag der Grund sein, warum viele Lehrer von ihren Schülern ein falsches Bild haben: Sie unterschätzen, wie stark Schüler sich eine gute Bildung, einen gerechten Umgang miteinander, mehr Mitsprache beim Unterricht, aber auch das Einhalten von Regeln wünschen (Lind 2002). Mit der KMDD steht Lehrern jetzt eine Methode zur Verfügung, mit der sie die Moralkompetenz von Schülern effektiv fördern können. Die KMDD hat bislang aber erst vereinzelt Eingang in die Ausbildung von Pädagogen gefunden (Kapitel 11).

## **1.5 Effektive moralische Bildung**

Wie kann man Moralkompetenz effektiv fördern? Welche Gelegenheiten muss man Menschen bieten, damit sie ihre moralische Fähigkeit erproben und üben kann? Die “Vermittlung von Werten”, worunter man oft ein Gemisch aus moralischen Prinzipien, religiös-kulturellen Überzeugungen und individuellen Präferenzen versteht, ist, wie die Erfahrung zeigt, meist wirkungslos, manchmal sogar schädlich. Sie ist wirkungslos für das tatsächliche Verhalten von Menschen, wenn sie sich auf das Predigen von moralischen Begriffen und das Aufhängen von Plakaten mit moralischem Inhalt beschränkt. Das zeigen die Erfahrungen mit der Propaganda in Diktaturen. Man kann damit allenfalls Lippenbekenntnisse erreichen. Dient sie aber dazu, Menschen unmündig zu halten, fördert Moralerziehung eher Doppelmoral und Rebellion als die Fähigkeit zu moralischem Handeln.

Moralisches Handeln bedarf moralischer Ideale und Prinzipien. Aber diese können bei den meisten Menschen, selbst bei notorischen Straftätern vorausgesetzt werden. (Belege hierfür werden unten gegeben). Interessanterweise sind sich, wie Studien zeigen, fast alle Menschen sicher, dass sie selbst beinahe immer moralisch handeln, nicht aber, dass auch andere Men-

schen nach moralischen Prinzipien zu leben versuchen. In vielen Studien wurde gezeigt, dass bei uns allgemeinbildende Schulen und Hochschulen – entgegen manchen Meinungen – in der Tat die moralisch-demokratischen Fähigkeiten von Heranwachsenden nachhaltig fördern (darauf werde ich in diesem Buch noch näher eingehen). Wie positiv sich das Lernklima an Schulen und Hochschulen für moralisch-demokratisches Lernen entwickelt hat, wird am Vergleich mit dem Lernklima bei uns vor dreißig Jahren deutlich.

Schulen und Hochschulen erbringen diese Leistung oft eher “zufällig” und mittels ihres “heimlichen Lehrplans” (Jackson 1967), aber nicht mittels gezielter Fördermethoden. Es sind bisher eher die besonderen Lerngelegenheiten, die sich aus dem Schulleben ergaben, die Impulse zur Kritik und selbständigem Denken setzten oder die Verantwortungsübernahme und eigene Entscheidungen einforderten (Lind 2000c).

Auch wenn bei uns die meisten Schulen und Studiengänge zu einem Wachstum der Moralkompetenz beitragen (Lind 2002), so liegt der Zuwachs an Moralfähigkeit jedoch unter dem, was für ein moralisches Leben in einer so komplexen Welt notwendig ist. Der Zuwachs an Moralkompetenz ist auch sehr ungleich auf verschiedene Schulen und Studiengänge verteilt. In manchen trifft man Stagnation oder sogar Rückentwicklung der Moralkompetenz an. Das sollte uns besorgt machen, weil bei einem Mangel an Moralkompetenz Konflikte und Probleme nur noch durch Gewalt, Betrug und Macht gelöst werden können.

Mit der KMDD haben wir eine neue Methode zur gezielten Förderung von moralisch-demokratischer Kompetenz entwickelt, die sehr effektiv und dabei wenig zeitaufwändig ist. Die KMDD gründet auf der Methode der Dilemmadiskussion, die Moshe Blatt und Lawrence Kohlberg (1975) an der Harvard Universität vor 40 Jahren entwickelt haben, unterscheidet sich aber von dieser in zentralen Punkten. Die Blatt-Kohlberg Methode hat sich in vielen wissenschaftlich begleiteten Interventionsstudien als wirksam und vielseitig einsetzbar erwiesen (Lind 2002). Wir haben sie auch im Rahmen des Projekts *Demokratie und Erziehung in der Schule*, DES (siehe Kapitel 11.3) an deutschen Schulen eingehend erprobt. Unsere Evaluationsbefunde bestätigten den Befund aus den US-Studien. Auch Lehrer, Schulleiter und Eltern gaben uns positive Rückmeldung. Die KMDD hat sich als noch effektiver als die Blatt-Kohlberg Methode erwiesen. Mehr zu dieser Methode findet sich in Kapitel 6.

## **1.6 Moralische Bildung und Fachunterricht**

Es zeigte sich, dass sie die KMDD auch das akademische Lernen fördert, indem sie das Lerninteresse der Teilnehmer auch an Fachthemen weckt oder steigert, ein besseres Lernklima schafft und die Bereitschaft der Schüler und Studenten erhöht, sich mit Fragen und Themen an die Lehrperson zu wenden.

### *Lerninteresse und Lernklima*

Die Dilemmageschichten, die in KMDD-Sitzungen diskutiert werden, werfen neben moralischen oft auch fachliche Probleme auf, welche die Teilnehmer veranlassen, Wissensfragen zu stellen. Als ich in einer KMDD-Stunde mit Schülern die Geschichte von Lara diskutieren ließ (Siehe Fall 3, oben), fragte ein Schüler: “Warum benötigt man embryonale Stammzellen? Kann man nicht auch adulte Stammzellen nehmen, dann müssten Leute wie Lara das nicht machen und es gäbe kein moralisches Problem?” Niemand im Raum wusste eine Antwort; ich

auch nicht. Ich sagte daher: “Wir können das hier nicht klären. Ich bin kein Experte auf diesem Gebiet. Wir müssen annehmen, dass das nicht geht. Aber, du solltest diese Frage deinem Biologielehrer stellen. Ich bin sicher, dass er sich darüber freut.” In dieser Diskussion lernten die Schüler, dass fachliches Wissen oft helfen kann, moralische Probleme zu lösen oder gegenstandslos werden zu lassen. Solches Wissen ist also nicht nur notwendig, um Klausuren zu bestehen, sondern auch höchst nützlich, um ausweglos erscheinende Probleme zu bewältigen! Ich erfuhr später aus der Zeitung, dass die Forschung tatsächlich intensiv an diesem Problem arbeitete, weil damit das ethische Problem, das mit der Gewinnung embryonaler Stammzellen verbunden ist, nicht mehr bestehen würde.

Eine Biologie-Lehrerin machte ähnliche Erfahrungen mit KMDD-Sitzungen (ich weiß nicht, ob sie dieselbe Dilemmageschichte benutzt hatte):

“Zusammenfassend kann ich sagen: Es hat sich wirklich gelohnt, diese Diskussion durchzuführen. Ich hatte das Gefühl, in diesen beiden Stunden mehr erreicht zu haben als in drei bis vier Wochen 'normalem' Unterricht. Ich habe viel über einzelne Schüler erfahren, war erstaunt über einige 'schwache' und stille Schüler, die sich sehr engagiert haben, Veränderungen für die Gesellschaft, für den Umgang miteinander u. ä. eingefordert haben. Es war eine sehr lebhafte und sachliche Diskussion und ich habe mich gefreut, meine Schüler (wie sie es selbst nannten) 'nachdenklich' in die Ferien zu entlassen. Ich kann nur jedem, der vielleicht ähnlich zögerlich ist in Anbetracht der 'kostbaren' Unterrichtszeit von zwei Stunden, zuraten, die Dilemmadiskussion auszuprobieren!” Weitere Stimmen von Lehrern und Teilnehmern finden sich auf der KMDD-Webseite (<http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/>).

Mündlich berichtete mir eine andere Lehrerin, dass sie eine Woche nach einer KMDD-Sitzung von einem Kollegen, der Mathematik in ihrer Klasse unterrichtete, angesprochen wurde. Sie sagte, sie sei aufs “Schlimmste” gefasst gewesen. Aber statt sich über ihre Schüler zu beschweren, lobte er sie, weil sie plötzlich viel aufgeweckter seien und sich aktiver in seinem Unterricht beteiligen würden. Er wusste nichts von der KMDD-Sitzung.

Einer der stärksten Hemmfaktoren für die Beteiligung am Unterrichtsgeschehen – und damit auch für das Lernen – ist Angst vor Versagen und sozialer Ächtung. Oft haben Schüler und Studenten mehr Angst voreinander als vor dem Lehrer. Sie haben Angst, dass sie bei falschen Antworten ausgelacht und bei richtigen Antworten als “Streber” verächtlich gemacht werden. Wie Lehrer berichteten, zeigten KMDD-Sitzungen auch hier positive Effekte. Dadurch bessere sich meist die Atmosphäre in der Klasse, so dass die Schüler sich mehr beteiligten und keine Angst mehr zu haben scheinen, sich durch “Fehler” angreifbar zu machen. Ich habe ähnliche Erfahrungen bei Studierenden gemacht. Unmittelbar nach solchen Sitzungen zeigten sie sich meist entspannter, meldeten sich häufiger, sprachen mehr miteinander und stellte mir mehr kritische Fragen, was sie davor sehr selten gemacht hatten.

### *Moral- und Fachunterricht*

Moral soll also als “Querfach” angesehen und nicht auf ein spezielles Fach wie Ethik begrenzt werden. Ebenso wie im Moralunterricht Fachfragen aufkommen, kommen auch im Fachunterricht Moralfragen auf. Die Schule darf solchen Fragen nicht ausweichen. Umgekehrt wirft die

Diskussion von moralischen Dilemmas oft technische oder wissenschaftliche Fragen auf. Wenn wir vor schwierigen Moraldilemmas stehen, die uns schwer lösbar erscheinen und daher großes Kopfzerbrechen bereiten, dann suchen wir nach “technischen” Lösungen. Wenn zum Beispiel die Gewinnung von Stammzellen aus Föten uns vor kaum lösbare moralische Probleme stellt, suchen wir nach einer Möglichkeit, Stammzellen von Erwachsenen zu gewinnen, die sie freiwillig abgeben.

Fachlehrer führen daher gern KMDD-Sitzungen durch, weil sie merken, dass man mit geeigneten Geschichten bei den Schülern das Interesse an ihrem Fach wecken kann. Falls sie keine entsprechende Ausbildung haben und sich von der Diskussion über moralische Dilemmas überfordert fühlen, können für die Diskussion über solche Fragen die Zusammenarbeit mit Lehrerkollegen zu suchen, die hierin Expertise haben. Ebenso können KMDD-Lehrer, die an ihre Grenzen kommen, wenn Teilnehmer schwierige Fachfragen aufbringen, auf den entsprechenden Fachunterricht hinweisen.

KMDD-Lehrer müssen aber auch darauf achten, dass in KMDD-Sitzungen Fachfragen nicht überhand nehmen. Zum einen wird dadurch die Aufmerksamkeit der Teilnehmer vom moralischen Kern des Problems abgelenkt, was die erhoffte Wirkung der KMDD-Sitzung abschwächen oder ganz aufheben kann. Ein Beispiel dafür sind Versuche, die Moralkompetenz von Medizinstudenten durch ethische Fallseminare “problemorientiert” zu fördern. Die Diskussionen dort drehen sich oft mehr um die medizinischen Fachfragen, die der Fall aufwirft, als um die moralischen Dilemmas, die sich darin verbergen. Diese Tendenz wird oft noch verstärkt, wenn an diesen Diskussionen Vorgesetzte und medizinische Fachexperten teilnehmen, die Beiträge der Studierenden fachlich bewerten. Es ist daher nicht überraschend, dass solche Fallseminare keinen nachweisbaren Effekt auf die Entwicklung der Moralkompetenz haben (Gommel & Kessler, 2006; Rego et al., 2011).

Zum anderen können fachliche Diskussionen bei KMDD-Sitzungen dazu führen, dass sich Teilnehmer, die dieser fachlichen Diskussion nicht folgen können, sich von dem gemeinsamen moralischen Lernprozess ausgeschlossen sehen. Der “heimliche Lehrplan” solcher Sitzungen heißt: Man darf an moralischen Diskussionen nur teilnehmen, wenn man das Fachwissen besitzt, das von anderen Teilnehmern (oder von Vorgesetzten) erwartet wird. Ihnen bleibt nur, zu schweigen (oder sich aus der Sitzung wegzudenken oder mit ihren Nachbarn zu unterhalten). Aber damit würde die KMDD gegen das moralische Ideal der Inklusion verstoßen, dem sie verpflichtet ist.

## **1.7 Das moralische Ideal der Inklusion**

Das moralische Ideal der Inklusion besagt, dass alle Menschen denselben Anspruch auf Achtung und Bildung und Teilhabe am Zusammenleben haben. Für Dewey (1964) ist Demokratie Ziel und Methode der Erziehung. Er argumentiert, dass Menschen, die nie in ihrem Leben Demokratie und Moral real erfahren haben, auch nicht daran glauben, dass sie möglich ist und sich daher auch kaum für sie einsetzen werden. Das wichtigste Merkmal von Demokratie als Methode ist die *Inklusivität* von Bildung: Menschen müssen von klein auf erleben, dass jeder *gleichwürdig* (Juil, 2005) ist und niemand nach bestimmten Merkmalen wie Einkommen der Eltern, ethnischer Herkunft oder körperlichem und geistigem Leistungsvermögen getrennt und

von guter Bildung ausgeschlossen wird. Dazu gehört, dass jeder Mensch Gelegenheit hat, mit Vielfalt und Andersartigkeit umzugehen. Wie wir wissen, ist die Wirklichkeit meist anders. Menschen erfahren in ihrem Leben, dass die Verhältnisse oft weit entfernt von den moralischen Idealen der Demokratie sind und viele Menschen von der Teilhabe an guter Bildung und an der politischen Willensbildung ausgeschlossen werden (Schumann, 2007; Lohmann, 2015).

KMDD-Sitzungen sind kein Ersatz für ein gerechtes und inklusives Bildungssystem, aber sie können den Teilnehmern zeigen, wie man seine Interessen so vorträgt, dass sie Gehör finden, und dass ein demokratischer Umgang miteinander, sogar mit Gegnern, möglich ist. Sie können durch diese Methode im eigenen Verhalten und im Verhalten erfahren, dass man sich nicht gleich an den Kragen gehen muss, wenn man unterschiedlicher Meinung ist, sondern dass Gegnern achtsam miteinander umgehen können. Wie ein Teilnehmer hinterher sagte: "Ich fand immer schon richtig, dass wir unsere Konflikte durch Nachdenken und Reden miteinander lösen sollten. Aber ich hatte das selbst noch nie erlebt. In der KMDD-Sitzung habe ich zum ersten Mal erlebt, dass das wirklich möglich ist."

Teilnehmer können erleben, dass Menschen mit anderer Meinung sogar wertvoll für die eigene Entwicklung sind, und man sie daher nicht nur tolerieren, sondern auch schätzen sollte. Nicht alle Teilnehmer erleben das so, aber viele. Was wir mit der KMDD erreichen wollen, hat sehr schön eine 10-jährige Teilnehmerin formuliert. Sie wurde von einer Reporterin nach der KMDD-Sitzung gefragt, was sie davon hielt, dass die Teilnehmer nach der Diskussion sich nochmals mit den Argumenten der Gegenseite auseinanderzusetzen mussten. Das Mädchen überlegt einen Moment und sagte dann: "Doch, das fand ich gut. Durch die Gegenargumente musste ich mir nochmals Gedanken über meine eigenen Argumente machen, ob die denn richtig sind."

Um Inklusion zu erreichen, sind KMDD-Sitzungen so angelegt, dass jeder Teilnehmer in jeder Phase sich angesprochen fühlt und sich aktiv einbringen kann (aber nicht einbringen muss): Die Ausstattung des Raumes wird so gewählt, dass möglichst jeder gesehen und gehört werden kann. Der KMDD-Lehrer spricht so laut, deutlich und mit wohlüberlegten Pausen, dass jeder Teilnehmer ihn hören und verstehen kann. Die Dilemmageschichten werden nach den Regeln für einfache Sprache gestaltet, damit das Verstehen der Geschichte nicht an unbekanntem Begriffen scheitert. Sie sind auch so kurz wie möglich, weil wir wissen, dass manche Menschen nur wenige Informationen gleichzeitig im Gedächtnis behalten können. Sie setzen schließlich so wenig Fachwissen wie möglich voraus. Neben der Diskussion, an der sich nicht immer alle aktiv durch Beiträge beteiligen können, gibt es bei der KMDD-Methode Phasen, in denen kleine Gruppen von drei bis vier Personen sich intensiv austauschen können. In einer gemischten Klasse von "normalen" und lernbehinderten Schülern zeigte sich, dass letztere in der großen Gruppe innerlich aktiv teilnahmen, aber sich nicht trauten, einen Beitrag zu machen. Die kleinen Gruppen boten ihnen aber eine Chance, sich zu artikulieren.

Für die Teilnahme an KMDD-Sitzungen gibt es keine Zulassungsprüfungen oder Ausschlusskriterien: jeder ist willkommen. Natürlich gibt es oft praktische Gründe für eine Beschränkung der Teilnehmerzahl wie die Größe und Akustik des Raums, in dem sie stattfindet. Ab einer bestimmten Teilnehmerzahl wird es schwer, einander akustisch zu verstehen. Bestimmte Teil-

nehmer stellen hohe Anforderungen an die Methode und die Lehrkompetenz des KMDD-Lehrers: Wenn die Teilnehmer sehr jung oder sehr alt sind, oder wenn Menschen mit geringen Sprachkenntnissen teilnehmen oder wenn die Gruppe sehr heterogen ist, muss die KMDD-Sitzung sehr sorgfältig geplant und teilweise vorher mit einer kleinen Gruppe erprobt werden. Die bislang größten KMDD-Sitzungen führte ich mit über 200 Studierenden an der Universität von Padua und mit ca. 100 Professoren an der *Tecnologico de Monterrey* in Guadalajara, Mexiko, durch. Obwohl ich die Sprache der Teilnehmer nicht beherrsche, verliefen beide Veranstaltungen erfolgreich. Es genügte, dass meine Instruktionen übersetzt wurden und ich durch die Übersetzer ungefähr erfuhr, worüber diskutiert wurde. Die jüngsten Teilnehmer waren Grundschüler am Ende des zweiten Schuljahrs, die ältesten Hundertjährige in einem Altersheim. Die "inklusivsten" KMDD-Sitzungen waren, neben der bereits erwähnten mit der gemischten Klasse, vermutlich eine Sitzung in Kolumbien, an der Schüler der 7. und 11. Klasse und einige Lehrer zusammen teilnahmen, sowie zwei öffentliche KMDD-Sitzungen, eine in Dresden und eine in Monterrey, Mexiko.

Ein neues wichtiges Einsatzgebiet für die KMDD-Methode ist die Integration von Einwanderern aus fremden Kulturen. Martina Reinicke (mündliche Mitteilung) hat die KMDD mit Erfolg in einer Gruppe durchgeführt, die zum Teil aus Einheimischen und zum Teil aus Migranten bestand, die die deutsche Sprache erst rudimentär beherrschten. Dies bot den Menschen die Gelegenheit, sich besser kennen zu lernen, die sonst kaum einen Kontakt miteinander haben, was eine wichtige Voraussetzung für den Abbau von Vorurteilen und Fremdenhass ist. Ich denke, dass wir KMDD-Sitzungen in noch größeren und noch heterogeneren Gruppen durchführen könnten, um die Moralkompetenz der Menschen zu fördern und ihnen Gelegenheit zu geben, die in schwierigen Kontexten anzuwenden.

# Teil 1

## Theoretische Grundlagen



Lawrence Kohlberg in der Diskussion mit Schülern des Gymnasiums am Wirteltor, Düren. Rechts der Autor (1986). Quelle unbekannt.

Dieses Buch handelt davon, wie man Moral effektiv fördern kann. Aber was ist “Moral” überhaupt? Der Begriff der Moral hat im Alltag und in der Wissenschaft viele verschiedene Bedeutungen. Wie wird er in diesem Buch verstanden? Was wissen wir über die Natur, Entstehung und Relevanz der Moral für das Verhalten? Ist Moral überhaupt durch Bildung bildbar oder ist sie nicht vielmehr, wie die einen meinen, angeboren und nicht änderbar, oder, wie die anderen meinen, ein Produkt der Milieus, in dem man aufwächst? Von diesen Fragen handeln die folgenden Kapitel.



## 2. Was ist Moral?

Das Wort Moral wird in der Wissenschaft und im Alltag oft sehr unterschiedlich benutzt. Meist wird nicht ausgesprochen, wie man den Begriff Moral versteht. Das macht die Arbeit auf diesem Gebiet nicht gerade leicht. Soweit ich sehen kann, beherrschen zwei – meist unausgesprochene – Definitionen von Moral die Forschung und die Pädagogik: Die Definition von Moral als Einhaltung von Normen und die Definition von Moral als Gesinnung. Ich habe mich mit keiner dieser beiden Definitionen anfreunden können und ich glaube, auch viele andere nicht. Als Kohlberg (1964) eine neue Definition von Moral, nämlich Moral als Fähigkeit, vorschlug, kam dies einer Revolution gleich. Sie hat völlig neue Möglichkeiten der Forschung und auch der Moralerziehung eröffnet. Nach vielen Jahren intensiver Beschäftigung mit der Erforschung der Moralkompetenz von Menschen und seit einigen Jahren auch mit der Umsetzung dieses Wissens in der Moralerziehung glaube ich sagen zu dürfen, dass Kohlbergs Definition von Moral als Fähigkeit die beste ist, die wir haben. Ich habe sie zur Grundlage von zwei Modellen gemacht, die ich weiter unten eingehender darstellen werde: Das Zwei-Aspekte-Modell des moralischen Verhaltens und der Moralentwicklung sowie die Bildungstheorie der Moralkompetenz.

### 2.1 Moral als Einhaltung von Normen und Regeln?

Moral wird oft als Einhaltung von sozialen Erwartungen, Gesetzen und Normen verstanden. Oft wird gesagt: “(Nur) wer sich immer an Recht und Gesetz hält, ist moralisch”. Stimmt diese Gleichsetzung? Nicht unbedingt. Da ist jemand, der sich zufällig an die (meisten) Gesetze hält oder weil alle anderen in der eigenen Gruppe das tun oder weil auf Verstöße gegen das Gesetz harte Strafen stehen. Können wir diese Person daher als moralisch bezeichnen? Oder ist eine Person deshalb unmoralisch, weil sie den Erwartungen einer Autorität (Eltern, Lehrer, Politiker, Gott) nicht entspricht?

Kann man sagen, dass jeder, der moralisch handelt auch gesetzeskonform handelt? Auch dieser Umkehrschluss trifft nicht immer zu. Ja, die Einhaltung von Gesetzen kann ein moralisches Gebot sein, aber nur dann, wenn diese Gesetze auf legitime Weise zustande gekommen sind. Wenn Gesetze unmoralisch sind, wie zum Beispiel die Nürnberger Rassengesetze in Deutschland im Nationalsozialismus oder die früheren Wahlgesetze in den USA und in Südafrika, die Menschen mit dunkler Hautfarbe von der Teilnahme an Wahlen ausschlossen, so kann es auch moralisch geboten sein, sie zu ändern zu versuchen oder dagegen zu verstoßen. Auch die bloß zufällige Einhaltung von Gesetzen oder der zufällige Verstoß gegen eines der unzähligen Gesetze, die niemand mehr überblicken kann (Cottone, 2015), sind kein brauchbarer Indikator für die Moralität von Menschen.

Viele klassische moralpsychologische Experimente basieren auf der Gleichsetzung von Moral mit Regelkonformität, so wie die Experimente von Hartshorne und seine Arbeitsgruppe. Sie hatten im Auftrag einer amerikanischen Kirchenvereinigung eine Reihe von Experimenten zum moralischen Charakter durchgeführt (Hartshorne & May, 1928). Sie stellten Jugendlichen schwierige Aufgaben, die teilweise nur gelöst werden konnten, wenn man mogelte. Damit die

Teilnehmer glaubten, dass sie mogeln konnten, ohne entdeckt zu werden, verließ die Aufsicht den Raum. Die Forscher haben Nicht-Mogeln mit Charakter gleichgesetzt und aus den Beobachtungen in mehreren Experimenten für jeden Teilnehmer einen Moralwert berechnet. Trotz ihres großen Aufwands waren sie von ihren Befunden enttäuscht. Die Verhaltensweisen der Teilnehmer schwankten von einem Experiment zum anderen so stark, dass sie ihre Hypothese widerlegt sahen, dass das Verhalten der Jugendlichen durch ihren moralischen Charakter bestimmt war. Sie übersahen dabei, dass ihre Forschung gar nicht darauf angelegt war, die Wirksamkeit eines inneren Charakters zu überprüfen, sondern die externer Normen.

Die moralische Kategorisierung des Verhaltens nach externen Kriterien ist immer noch verbreitet in der Moralpsychologie. Einer der bekanntesten Neurobiologen Jonathan Haidt (2001; 2007) hat eine viel beachtete Theorie des moralischen Verhaltens aufgestellt, das er anhand von verschiedenen Einstellungsskalen erfasst. Ähnlich wie Emler et al. (1983) setzte er politische Einstellungen gleich mit "liberalen" und "konservativen moralischen Grundlagen". Haidt macht keine Angaben darüber, wie diese external definierten Erwartungen an das individuelle Verhalten mit deren inneren moralischen Überzeugungen zusammenhängen.

Als externes Kriterium für Moral gilt in der Moralforschung neben der Einhaltung von Regeln oft auch Hilfeverhalten. Wie zwiespältig die Definition von Moral als Helfen ist, lässt sich an zwei Beispielen sehen. Bei einer Katastrophe wie einem Erdbeben besteht große Einigkeit darin, dass die sofortige Lieferung von Notunterkünften, Medikamenten und Nahrungsmitteln moralisch geboten ist. Wenn solche Hilfsaktionen länger aufrechterhalten werden, können sie aber eine destruktive Wirkung haben. Ab einem bestimmten Punkt führt die kostenlose Lieferung von Nahrungsmitteln zum Beispiel dazu, dass niemand mehr die Produkte der einheimischen Bauern kauft und diese ihre Betriebe aufgeben müssen. Dadurch wiederum steigt die Abhängigkeit der Bevölkerung von teuren Hilfslieferungen aus dem Ausland. Oder, um eine alltägliche Beispiel zu nennen, wenn ein Schüler einem anderen "hilft" eine Prüfung zu bestehen, indem er ihn abschreiben lässt, können wir kaum sagen, dass dieses Verhalten eindeutig moralisch ist.

Dass ein nach externen Kriterien klassifiziertes Verhalten nicht immer als moralisch gelten kann, darauf hat schon der Soziologe Georg Simmel (1989) hingewiesen: "Nur für die oberflächlichste Beobachtung [ist] die That unmittelbar der Herold ihrer Gesinnung. Vielmehr ist diese immer Sache der Deutung und oft einer äußerst schwierigen. [...] Sehr erschwert [...] wird die Entscheidung, ob Egoismus oder Altruismus vorliegt, oft dadurch, dass das Bewusstsein des Handelnden selbst nicht die richtige Auskunft über seine Motive zu geben vermag" (S. 93-94). Die Forschung, die auf externalen Definitionen von Moral gründet, hat bislang auch kaum Vorhersagen für Verhalten gemacht, die sich bestätigen ließen, und soweit ich weiß auch zu keinen Anwendungen in Pädagogik und Therapie geführt.

Interessant ist das Eingeständnis von Hartshorne und May (1928) am Ende ihrer Studien. Sie schreiben dort, dass man Moralität eigentlich nur richtig verstehen kann, wenn man sie als eine Fähigkeit wie Mathematik versteht (S. 379), wenn man berücksichtigt, dass ein Verhalten immer aus einer Kombination von konkreten Anforderungen einer Situation besteht (S. 359) und vor allem, dass die Motivation des Verhaltens erfasst werden muss: "Es ist nicht die Handlung, die Betrug definiert, und auch nicht nur eine bestimmte Intention des Handelnden,

sondern die Beziehung der Handlung zu [all] seinen Intentionen und den Intentionen seiner Mitmenschen” (S. 377).

## 2.2 Moral als Gesinnung?

In der Philosophie herrscht breite Übereinstimmung, dass von der Moralität eine Handlung nur gesprochen werden kann, wenn sie einer moralischen Motivation entspringt. Kant leitete sein Werk “Grundlegung der Meta-Physik der Sitten” mit diesem Satz ein: “Es ist nichts in der Welt, ja überhaupt auch außer derselben zu denken möglich, was ohne Einschränkung für gut könnte gehalten werden, als allein ein guter Wille” (1985). Hieran schließt auch Kohlberg (1958) an, der gleich am Beginn seiner ersten großen Forschungsarbeit zur Moral schreibt: “Jeder gebildete Laie [...] ist der Überzeugung, jemand sei nur dann moralisch, wenn er in Übereinstimmung mit seinem Gewissen handelt. Eine Handlung ist weder gut noch schlecht, wenn ihr kein Urteil über richtig oder falsch vorausgegangen ist.” (S. 5, meines Übersetzung). Ist Moral also bloß eine Gesinnung? Brauchen wir uns also gar nicht das Verhalten von Menschen anzuschauen, wenn wir Rückschlüsse auf ihre Moralität ziehen wollen? Viele Menschen führen tatsächlich Fehlverhalten, das sie bei anderen Menschen feststellen, auf einen Mangel an moralischen Werten, Prinzipien, Orientierungen oder Gesinnung zurück (all diese Begriffe werden oft austauschbar verwendet).

Wenn es so wäre, müssten wir in der Erziehung nur die richtige Gesinnung vermitteln. Tatsächlich wird das oft auch versucht. Diese Versuche reichen vom Lesen “moralischer Literatur” bis hin zu den berüchtigten Umerziehungsprogrammen in Diktaturen. Soweit diese Programme evaluiert wurden, hat die Lektüre von “moralischer” Literatur keine fördernde Wirkung gefunden (Narvaez et al. 1997; Leming 2000). Man kann sich kaum vorstellen, dass ein Umerziehungsprogramm, das auf eine Entmündigung des Individuums abzielen, in irgendeiner Weise dessen Moralkompetenz fördern kann.

Die Vorstellung, dass das Verhalten Ausdruck einer bestimmten Gesinnung ist, verkennt, dass in realen Situationen meist nicht nur *eine* Gesinnung herausgefordert wird, sondern zwei oder mehr Gesinnungen. In solchen Situationen müssen wir, um moralisch richtig zu handeln, abwägen und herausfinden, welcher Gesinnung wir folgen sollen. Der Schüler in unserem Beispiel oben, der seinem Freund abschreiben lässt, wird mit mindestens zwei moralischen Anforderungen konfrontiert, nämlich mit dem Prinzip, einem Freund zu helfen, und mit dem Prinzip, nicht zu mogeln. Wenn er die eine Regel einhält, muss er gegen die andere verstoßen. Ohne die Fähigkeit, über solche Dilemmas nachzudenken und sie mit anderen zu diskutieren, kann sich die richtige Gesinnung, wie wir an verschiedenen fundamentalistischen Bewegungen sehen, in ihr Gegenteil verkehren. So werden die moralisch guten Absichten der einen manchmal zum Fluch für die anderen. Es gibt kaum unmenschlichere und ungerechtere Kriege als die, die im Namen der Religion und der Gerechtigkeit geführt werden. Religiös-moralische Bewegungen bilden laut Untersuchungen von Friedensforschern den Hintergrund vieler Kriege (Süddeutsche Zeitung 1993 Nr. 276, S. 5). Welch (1993) fand heraus, dass “in den meisten Kriegen, die ich in dieser Studie untersucht habe, das Gerechtigkeitsmotiv sich als Teil des Problems erwies, und nicht als Teil der Lösung, genau weil die internationale Ge-

meinschaft ungenügend geordnet ist; unbefriedigte Ansprüche auf Rechte widersetzten sich einer friedlichen Lösung.” (S. 194, meine Übers.)

### **2.3 Moral als Fähigkeit!**

Wenn Moral nicht mit Normkonformität und auch nicht mit moralischer Gesinnung gleichgesetzt werden kann, dann bleibt nur noch die dritte Definition, dass sie eine Fähigkeit ist. Diese Definition hatte, wie das Zitat am Anfang dieses Buches zeigt, schon Sokrates im Sinn. Vielleicht auch schon andere vor ihm, aber das ist nicht überliefert. Überlegungen von Spinoza und Kant können auch so verstanden werden (Lind & Nowak, 2015). Darwin (1966 / 1871) hat explizit von moralischer Fähigkeit gesprochen und in dieser Fähigkeit ein Alleinstellungsmerkmal des Menschen gesehen.

Die Vermutung, dass Moral eine Fähigkeit ist, würde erklären, warum es zwischen moralischer Gesinnung und Handeln oft eine große Kluft gibt. Man könnte einwenden, dass diese Kluft auch durch andere Faktoren bedingt sein könnte, nämlich, wie die Psychoanalyse vermutet, durch das “Böse” im Menschen, oder, wie viele Sozialpsychologen vermuten, durch die sozialen Umstände, oder durch eine Kombination von Umständen und Veranlagung (Milgram, 2001; Zimbardo, 2008).

Ich glaube jedoch, dass die Theorie der moralischen Fähigkeit die Kluft zwischen moralischem Wollen und Können besser erklärt als die anderen Theorien. Zum einen fehlt den anderen Erklärungen meist jedes Verständnis für die moralische Veranlagung des Menschen, wie Sokrates sie beobachtet hat und wie wir sie in vielen Studien bestätigt finden. Bestätigt wird sie zum Beispiel durch Steven Pinker (2011) und Richard David Precht (2010), die zeigen, dass Menschen keineswegs besessen sind, Böses zu tun. Obwohl die Welt in den letzten Jahrhunderten immer komplexer geworden und die moralischen Aufgaben, die sich dem Menschen stellen immer viel schwieriger, haben Gewalt und Kriminalität, so Pinker (2011), kontinuierlich abgenommen. Zwar gab es immer mal wieder kurze Phasen exzessiver Gewalt (wie in den beiden Weltkriegen, und auch momentan (im Jahr 2015) im Nahen Osten, Jemen und Zentral-Afrika. Aber betrachtet man längere Zeiträume, dann zeigen die von Pinker zusammengetragenen Statistiken einen beeindruckenden Rückgang der Gewalt seit dem Anfang der Geschichtsschreibung. In Deutschland gibt es seit siebzig Jahren eine Periode von Frieden und Wohlstand. So lange hat es das zuvor nie gegeben.

Die Autoren machen für diesen Trend zum Guten die “Gesellschaft” verantwortlich, die es verstanden habe, den Menschen zu “zivilisieren” (Pinker) oder das menschliche Streben nach Anerkennung (Precht). Aber ihre Erklärungen lassen viele Fragen offen. Woraus besteht die “Gesellschaft”, wenn nicht aus Menschen? Die Menschen haben sich demnach selbst zivilisiert (Thompson 1987; Zinn 2013). Die Frage ist also: wie haben die Menschen es geschafft, die Gesellschaft zu zivilisieren, damit diese der Gewalt immer mehr abschwor und, wie viele Länder der Erde es taten, die Todesstrafe abschaffte? Auch die Erklärung, dass das Gute im Menschen das Produkt eines Strebens nach Anerkennung ist, kann nicht überzeugen. Weshalb haben im Zweiten Weltkrieg 80 bis 85 Prozent der Soldaten absichtlich daneben geschossen? (Grossmann, 1995). Doch sicherlich nicht, weil sie glaubten, damit soziale Anerkennung zu bekommen?

Im Unterschied zu Pinker und Precht sehe ich nicht die Gesellschaft als Quelle der Veränderungen, sondern das Individuum: “Demokratie beginnt im Kopf” (Nowak 2013b). Wer soll die Gesellschaft ändern, wenn nicht Individuen? Wenn wir warten, bis sich die Gesellschaft von selbst ändert, wird nicht viel geschehen. Ich bin davon überzeugt, dass eine zunehmend breitere und bessere Bildung und eine dadurch geförderte moralische Kompetenz der Menschen am Prozess der Zivilisierung entscheidend beteiligt sind oder diesen vielleicht erst möglich machen. Ich denke, vieles deutet darauf hin, dass die gesellschaftliche Demokratisierung von der Entwicklung der Moralkompetenz der Bürger abhängt, und dass diese Entwicklung auf gute Bildung angewiesen ist (Lind 1987a; 1993, 1998, 2002, 2006b, 2008a, 2011a, 2014). Ich sehe mich da einig mit anderen Forschern (Barber, 1992; Dahrendorf, 1965; Gutmann 1999).

Änderungen gesellschaftlicher Strukturen sind wichtig. Aber ohne eine entsprechende Änderung der kognitiv-moralischen Strukturen der Bürger bleiben sie bloß eine neue Hülle für alte Inhalte. Als Beleg für diese These kann ich auf den friedlichen Verlauf von demokratischen Veränderungen in osteuropäischen Ländern mit relativ guten Bildungssystemen hinweisen. Im Kontrast hierzu sind demokratische Bewegungen in Ländern mit geringen Bildungsangeboten schnell von gewaltsamen Prozessen abgelöst worden. Von den Ländern des “arabischen Frühlings” ist nur Tunesien übrig geblieben, das eine erfolgreiche demokratische Entwicklung durchzumachen scheint. Die anderen sind in neue Diktaturen oder Bürgerkriege versunken. Tunesien hatte als einziges Land im arabischen Raum gleich nach seiner Befreiung von der Kolonialherrschaft kostenlose Bildung für alle und eine Gleichstellung der Geschlechter eingeführt.

Unsere bereits zitierte Definition von Moralkompetenz fasst die Fähigkeitstheorie wie in einer Nussschale zusammen: *Die Fähigkeit, Probleme und Konflikte auf der Grundlage universeller Moralprinzipien durch Denken und Diskussion zu lösen, statt durch Gewalt, Betrug und Macht.* Je größer die Probleme sind, desto besser muss diese Fähigkeit entwickelt sein. Wenn uns die Probleme über den Kopf wachsen, weil der gesellschaftliche Wandel groß ist, aber unsere Bildungsinstitutionen (Eltern, Schulen, Hochschulen) uns nicht ausreichend Gelegenheit zur Entwicklung von Moralkompetenz gegeben haben, dann fallen wir zurück auf niedrige Formen der Konfliktlösung wie Gewalt, Betrug und Macht. Wenn auch das nicht weiterhilft, rufen wir nach einer starken Macht, die unsere Probleme und Konflikte für uns löst – was der Abschaffung des demokratischen Zusammenlebens zugunsten einer Diktatur gleichkommt. Diese Entwicklung können wir schon in der Familie beobachten: Wenn unsere Kinder sich streiten und es ihnen nicht gelingt, ihren Streit selbst beizulegen, rufen sie nach ihren Eltern – und geben damit ein Stück Autonomie an die Eltern ab.

Wenn wir diese Theorie auf die historische Entwicklung anwenden, die zur mörderischen Diktatur Hitlers in Deutschland geführt hat, so wird dadurch, denke ich, einiges verständlich (wenn auch nicht entschuldbar). Ich denke, diese Entwicklung hatte eine Ursache in der raschen Industrialisierung Deutschlands gegen Ende des 19. Jahrhunderts (“Gründerjahre”). Die Probleme der Menschen nahmen damals rasant zu, aber ihre Fähigkeit zur Lösung dieser Probleme wuchs nicht mit, sondern nahm eher ab. Man kann heute noch ahnen, welche riesigen Veränderungen damals stattfanden. In kurzer Zeit entstand damals ein gewaltiges Netz an

Drei Definitionen von Moral ...

... als Übereinstimmung des Verhaltens mit sozial vorgegebenen Erwartungen und Normen (*Normkonformität*),

... als Übereinstimmung des Verhaltens mit den eigenen moralischen Idealen und Prinzipien (*Gesinnungsethik*),

... als Fähigkeit, Probleme und Konflikte auf der Basis von geteilten Moralprinzipien durch Denken und Diskutieren zu lösen, statt durch Gewalt, Betrug und Macht (*Moralkompetenz*).

Eisenbahnen und Wasserstraßen. Die Industrie wuchs gigantisch. Der Bedarf an Arbeitskräften war entsprechend groß. Die Menschen wanderten massenweise aus den Dörfern in die Städte. Viele fremde Arbeitskräfte aus Osteuropa kamen. Die Menschen, auch schon ganz junge Menschen, mussten oft sieben Tage in der Woche und zehn und mehr Stunden am Tag arbeiten. Das hatte zur Folge, dass für viele kaum Zeit für Lesen und Bildung oder für Diskussionen mit anderen blieb. Das Angebot an Bildung blieb insgesamt weit hinter dem Bedarf für qualifiziertes Personal in Industrie und Verwaltung zurück. Für die stark ansteigenden Management- und Verwaltungsaufgaben fehlte es an qualifizierten Bewerbern.

Das wachsende Missverhältnis zwischen Art und Umfang der sozialen Probleme und der Fähigkeit der Menschen, damit fertig zu werden, war ein guter Nährboden für Sündenbock-Theorien und für den Ruf nach starker Führung und Gewalt, nicht nur in Deutschland. Die Gewaltorgie des Ersten Weltkriegs vernichtete den ganzen Wohlstand und ließ verwirrte Völker zurück. Zwar hatte diese Katastrophe zu einer demokratischen Verfassung und zur Einführung der allgemeinen Schulpflicht in Deutschland geführt. Aber dies reichte nicht, um ein stabiles demokratisches Zusammenleben zu entwickeln. Dafür gab es einen rhetorisch begabten Demagogen, der den Menschen einreden konnte, dass er alle ihre Probleme zu lösen vermag. Zu viele Menschen gaben ihm nur zu gern die Verantwortung für ihr eigenes Schicksal ab.

In vielen Gegenden dieser Welt ist die Situation heute ähnlich wie in Deutschland vor hundert Jahren: Ein schneller sozialer, technischer und wirtschaftlicher Wandel zwingt die Menschen zur Migration in die Großstädte und ins Ausland. Erprobte und viele Jahre zur Gewohnheit gewordene Lösungen erweisen sich als unzureichend oder falsch. Neue, bessere Lösungen aber sind kaum vorhanden. Dabei stellt sich die Situation für alte und junge Menschen, arme und reiche Menschen oft sehr verschieden dar. Für Kinder und Jugendliche ist der Wandel kaum spürbar, weil sie in ihn hineinwachsen. Für die ältere Generation – und besonders für die Mächtigen – bedeutet starker Wandel eine Entwertung ihrer Fähigkeiten. Wenn sie keine Gelegenheit haben zu lernen, wie man die neuen Problemen durch Denken und Diskussion löst, stemmen sie sich gegen den Wandel mit Hilfe ihrer Macht. Diese Reaktion ist verständlich, aber sie mündet in einen Teufelskreis: Denn je mehr sich die Älteren an der Vergangenheit festhalten, desto mehr setzen Junge und Arme auf Gewalt, um ihre Lage zu verbessern. Solche negativen Entwicklungen sind nicht unausweichlich. Wenn man verstanden hat, dass niedrige Formen der Problemlösung wie Gewalt, Betrug und Macht keine wirkliche Lösung bringen, sondern nur neue Probleme, liegt die Lösung nahe: es sollten alle verfügbaren Mittel

in die Schulung von Denken und Diskutieren (sprich: Bildung) investiert werden, damit jeder Einzelne und die Gesellschaft als Ganzes mit ihren Problemen besser fertig werden können. Ich glaube, dass starke Bürger keine Gewalt anwenden und dort, wo Gewalt notwendig ist, diese in Grenzen halten.

Ein Beispiel dafür, dass der Übergang von der Diktatur zu einer Demokratie durch Verhandlungen statt durch Blutvergießen gelang, ist die ehemalige DDR. Das wird durch ein Ereignis in Dresden kurz vor der Abdankung des herrschenden Regimes beleuchtet. In Dresden kam es nach einer nächtlichen Schlägerei zwischen Demonstranten und Polizisten zu einer großen Konfrontation zwischen schwerbewaffneten Soldaten und einer großen Zahl von Demonstranten. Es hätte nicht viel gefehlt und es hätte Tote gegeben. Da traten ein junge Kaplan und ein anderer Demonstrant mutig vor und baten um ein Gespräch mit dem zuständigen Parteichef. Es wurde ein runder Tisch mit zwanzig Bürgern und den Machthabern vereinbart. Danach löste sich die Demonstration auf und die Soldaten kehrten zurück in ihre Kasernen, ohne dass ein Schuss fiel. Später notierte der Kaplan: "Wir haben an jenem Abend [in Dresden im Oktober 1989] die Erfahrung gemacht, dass der Frieden nur dann beginnen kann, wenn Menschen bereit sind, aufeinander zuzugehen und miteinander zu sprechen" (Richter 1989, S. 56).

## 2.4 Ist Moral lehrbar?

Wenn Moral eine Fähigkeit ist, dann müssen wir uns fragen, welche Konsequenzen dies für die Moralerziehung und darüber hinaus für Bildung und Erziehung in der (und für die) Demokratie hat. Die Frage, ob Moral eine Fähigkeit ist, ist, so sagte schon Sokrates, eng verknüpft mit der Frage, ob sie lehrbar ist. Wenn Moral, so argumentiert er in seinem Dialog mit Menon, eine "Tugend" oder, wie wir heute sagen würden, eine aktive Fähigkeit ist, dann ist sie auch lehrbar. Auch das Umgekehrte sei wahr: Wenn sie lehrbar ist, dann ist sie auch eine Fähigkeit.

Wenn Moral eine Frage der Fähigkeit und weniger der richtigen Haltung oder genetischen Anlage ist, müssen wir Abstand nehmen von manchen traditionellen Methoden der Moralerziehung, die auf Einstellungs- und Wertewandel oder Selektion abzielen. Es gibt auch keinen Grund mehr, sich unter Verweis auf den demokratischen Bildungsauftrag unserer Schulen der Aufgabe der Moralerziehung zu entziehen. Gerhard Portele (1978) bezeichnete das Problem der (traditionellen) Moralerziehung in der Demokratie als das "Du-sollst-das-wollen"-Paradoxon: Sozialer Zwang und demokratische Mündigkeit schließen einander aus und somit eigentlich auch Demokratie und (Moral-) Erziehung. Eine kognitiv-entwicklungsorientierte moralische Bildung könnte dieses Paradoxon auflösen: Das Ziel, die Fähigkeit zu fördern, gemäß universeller, vom einzelnen akzeptierter Moralprinzipien zu denken und zu handeln, ist nicht nur mit den Prinzipien einer demokratischen Gesellschaft vereinbar, sondern eine zentrale Aufgabe demokratischer Erziehung und Bildung (Dewey 1964).

Seit wir erkennen, dass Moral eine Fähigkeit ist, stehen wir als Lehrer und Eltern nicht mehr länger vor der Wahl zwischen einer totalen Abstinenz von Moralerziehung auf der einen Seite und einer Werteindoktrination auf der anderen, wie das lange Zeit der Fall war, sondern sehen uns vor der – legitimen und moralisch gebotenen – Aufgabe, diese Fähigkeit zu fördern.

Welche moralpädagogischen Energien diese Einsicht freisetzen kann, konnte ich in den achtziger Jahren erleben, als ich – mit Hilfe von Lawrence Kohlberg, Ann Higgins und Fritz Oser – in Nordrhein-Westfalen das schulpraktische Erprobungsprojekt *Demokratie und Erziehung in der Schule* (DES) initiiert und zusammen mit Jürgen Raschert, Fritz Oser, Wolfgang Althof, Peter Dobbelsstein, Detlef Garz, Sibylle Reinhardt, Heinz Schirp beraten und wissenschaftlich begleitet habe (Lind & Raschert 1987; Lind & Althof, 1992; Lind 2002). Inzwischen habe ich vielfältig Gelegenheit gehabt, die Fähigkeitstheorie der Moral in verschiedenen Bildungskontexten zu erproben und wissenschaftlich zu studieren (siehe auch meine *Einleitung* zu diesem Buch). Als wirksame Förderung der Moralkompetenz haben sich die von Moshe Blatt und Lawrence Kohlberg (Blatt & Kohlberg 1975) vorgeschlagene Methode der *Dilemmadiskussion* und die auf dieser Grundlage entwickelte *Konstanzer Methode* erwiesen, die in diesem Buch vorgestellt wird.

Obwohl die Wirksamkeit dieser Dilemmadiskussion durch sehr viele Interventionsstudien eindeutig belegt ist (Lind 2002), wendete Kohlberg sich von dieser Methode ab. Er glaubte, dass Moralerziehung nur möglich ist, wenn die Schule, die Nachbarschaft und die ganze Welt gerechter geworden sind. “Kohlberg argumentierte, dass Bildung nur dann Bürger wirklich für eine aktive Beteiligung an demokratischen Prozessen und Entscheidungen vorbereiten kann, wenn es sich explizit um Bildung handelt, die durch demokratische Prozesse strukturiert ist” (Higgins-d’Alessandro 2015, S. 30; Kohlberg 1985; Althof 2015).

Ich glaube, dass dieses Verdikt gegen die “Dilemma-Methode” voreilig war. Wenn wir mit der Moralerziehung darauf warten, dass Schule und Gesellschaft demokratisiert sind, wird das nie eintreten. Es fehlen nämlich die Menschen, die das machen können. Wir können froh sein, dass mit der Dilemmadiskussion endlich eine Methode zur Verfügung steht, die es uns heute schon erlaubt, moralisch-demokratische Kompetenz sehr effektiv und nachhaltig zu fördern, was eine wichtige Voraussetzung dafür ist, dass die Demokratisierung von Schule und Gesellschaft gelingen kann. Wir haben schon viele “demokratische” Umwälzungen erlebt, die sich als Tausch einer Diktatur gegen eine andere Diktatur herausstellten, weil niemand wirklich Demokratie als Lebensform zu leben wusste. Meine These ist, dass wir die Moralkompetenz des Einzelnen fördern müssen, um unser Zusammenleben gerechter und gewaltfreier zu machen. Für meine These spricht, dass es bislang noch nicht gelungen ist, eine generell fördernde Wirkung der *Just Community*-Methode nachzuweisen (Lind 2002, Kapitel 10). Im Kontrast dazu liegen für die Wirksamkeit der Dilemmamethode eindeutige und übereinstimmende Belege vor, dass sie selbst in geringen Dosen wirksam ist. Es hat sich auch gezeigt, dass JC-Schulen eher in kleinen Schulen eingerichtet werden können als in großen Schulen, was viele Schulen von dieser Art der Moralerziehung ausschließt. Wenn man sie in der ganzen Schule einführt, wie wir es im DES-Projekt getan haben (Kapitel 10.3), muss man sie aus Raumgründen auf wenige Jahrgangsstufen begrenzen. Zudem erfordert die JC-Methode den Einsatz zusätzlicher Lehrdeputate. Beim Wegfall externer Unterstützung muss meist auch das JC-Projekt beendet werden, während Dilemmadiskussionen auch ohne externe Hilfe weitergeführt werden können und nur wenig Zeit beanspruchen, also leicht in jedes Curriculum integriert werden können.



Auf eine gewisse Unterstützung durch die Gesellschaft kann aber auch die Methode der Dilemmadiskussion nicht verzichten. Damit Lehrer die Methode der Dilemmadiskussion wirksam und verantwortungsvoll einsetzen können, benötigen sie eine gründliche Aus- bzw. Fortbildung und kompetente Trainer (Lehrer-Ausbilder), die ein Studium absolviert haben müssen. Konkrete Empfehlung für die Ausbildung von KMDD-Lehrer und Trainer gebe ich in Kapitel 11, unten.

Damit wir verstehen können, warum die Dilemma-Methode wirkt und was bei ihrer Anwendung beachtet werden muss, um ihre Effektivität zu erhalten und zu erhöhen, müssen wir uns eingehender mit der Natur des moralischen Verhaltens beschäftigen.

[leer]

## 4.4.1 Wie wirkt sich Moralkompetenz auf das soziale Verhalten aus?

### (Außenperspektive)

Moral einerseits und soziale Normen und Gesetze andererseits sind keine Gegensätze, auch wenn sie sich manchmal widersprechen können. Wir erwarten daher, dass sich Moralkompetenz auch auf das soziale Verhalten und die Einhaltung von Regeln und Gesetzen auswirkt. Das gilt umso mehr, je gerechter die sozial vorgegebenen Normen sind, das heißt, und je weniger sie universellen Moralprinzipien und Menschenrechten widersprechen.

Es liegen eine ganze Reihe von Experimente vor, die diese Frage untersuchten: Zeigen Menschen mit hoher Moralkompetenz mehr Hilfeverhalten (und nicht bloß Hilfsbereitschaft)? Zeigen sie ein schnelleres Entscheidungsverhalten? Sind sie weniger gewalttätig und kriminell? Sind sie psychisch gesünder? Können Sie sich besser unmoralischen Anordnungen widersetzen? Neigen sie weniger zu Stereotypisierung und pluralistischer Ignoranz? Setzen sie sich stärker aktiv für demokratische Freiheitsrechte ein? Und hat Moralkompetenz vielleicht sogar Auswirkungen auf das Lernverhalten in der Schule?

Die Frage nach dem "sozialen Verhalten" wirft einige Probleme auf, die wir klären sollten, bevor wir uns diese Experimente näher anschauen:

- Wie moralisches Verhalten kann auch soziales Verhalten kaum anhand der Beobachtung einer einzigen Handlung oder Entscheidung bestimmt werden. Ein einzelner Akt, den wir beobachten, gibt uns nur dann verlässliche Auskunft über seine Übereinstimmung mit sozialen Erwartungen – wie "helfen" oder "ehrlich sein", wenn wir die Umstände gut kennen. Wir müssen ausschließen können, dass das Verhalten etwas anderes bedeutet als das, wofür wir es halten. Auch die Nutzung so genannter "harter Daten" wie Statistiken und Akten helfen oft nicht weiter, da diese nicht immer zuverlässig sind. Oft gibt es Gründe, bestimmte Probleme wie Diebstähle und Drogenkonsum aufzubauschen oder sie zu vertuschen. Mit anderen Worten, wenn wir soziales Verhalten beobachten wollen, müssen wir die Beobachtung des Verhaltens sehr sorgfältig planen und durchführen, was meist mit viel Aufwand und hohen Kosten verbunden ist. Oberflächliche Beobachtungen können aber zu falschen Schlussfolgerungen führen.
- Wenn wir die Auswirkung von Moralkompetenz auf soziales Verhalten studieren möchten, müssen wir auch wirklich Verhalten beobachten: Hilfeverhalten, ehrliches Verhalten, Widerstand gegen unmoralisches Ansinnen etc. Wir dürfen uns nicht damit begnügen, Personen über ihre Verhaltens*absichten* zu befragen oder sie berichten zu lassen, wie sich in bestimmten Situationen verhalten haben. Absichten werden, wie wir alle wissen, oft aus verschiedenen Gründen nicht umgesetzt, etwa weil unsere Motivation zu schwach ist oder weil sich die Umstände ändern; *Hilfsbereitschaft* muss nicht wirklich helfen bedeuten. Auch Berichte über eigenes Verhalten sind kein zuverlässiger Ersatz für die direkte Beobachtung von Verhalten. Eigenberichte sind oft vom Wunsch gefärbt, dieses positiv erscheinen zu lassen. Es ist auch nicht ausgeschlossen, dass Menschen unsere Fragen oder Vorgaben wie "oft" und "manchmal" verschieden verstehen.
- Wenn wir nach der *Wirkung* von Moralkompetenz auf ein bestimmtes Verhalten fragen, dann können wir uns nicht mit Korrelationsstudien zufrieden geben; wir müssen unsere Fragen mit sorgfältig angelegten Experimenten zu beantworten versuchen.

- Schließlich ist die Einordnung von Verhalten als “Helfen”, “Betrügen”, “Gewalt” vom sozialen Standpunkt aus nicht völlig eindeutig. Diese Einordnung hängt oft von zeitlichem Wandel und vom Standpunkt des Betrachters ab. Was vor fünfzig Jahren noch als kriminell galt, kann heute als normal gelten und umgekehrt. Homosexualität und sexueller Verkehr mit Minderjährigen ist in unserem Land ein Beispiel dafür. Offizielle Statistiken von “abweichendem” oder “kriminellem” Verhalten können daher nicht ohne gründliche Prüfung als Indikator für normkonformes Verhalten genommen werden, das wir studierenden möchten. Wir haben erlebt, dass manche Schulen, die wir zu Regelverstößen befragten, sehr bereitwillig Auskunft gaben, andere hingegen am liebsten nicht darüber sprechen wollten, weil sie befürchteten, einen schlechten Ruf zu bekommen. Oft schienen uns die Berichte der Schüler der Wahrheit näher zu kommen.

Für die Beantwortung der Frage, ob Moralkompetenz Auswirkungen auf soziales Verhalten hat, stehen uns mehrere sorgfältig angelegte experimentelle Studien zur Verfügung. Ich beschränke meine Darstellung auf Untersuchungen, in denen Moralkompetenz (und nicht moralische Einstellung) gemessen wurde, also auf Studien, die mit dem Moralischen Urteil-Interview (*Moral Judgment Interview*, MJI) von Kohlberg und seinen Mitarbeitern (Colby et al., 1987) oder mit dem MKT durchgeführt wurden. Beim MKT steht es heute außer Frage, dass er valide Messwerte für Moralkompetenz liefert. Beim MJI ist das nicht so eindeutig der Fall. Haste (1985) stellte in einer experimentellen Studie das Emler-Experiment (siehe oben) nach, benutzte aber das Kohlbergsche Interview-Verfahren. Die Instruktion, sich im Interview so zu verhalten wie politisch “Linke”, lies den Messwert bei 5 von 18 Teilnehmern ansteigen. Dieser Anstieg widerlegt die Annahme, dass das MJI ein reiner Kompetenztest ist. Diese Simulation der Messwerte nach oben war zu groß, um sie als “Messfehler” abtun zu können.

Diese Studie widerlegt auch die verbreitete Annahme, dass Befragte Testwerte dann nicht simulieren können, wenn sie die Argumente selbst formulieren müssen. Es liegt nicht an der Form der Beantwortung von Tests (offen oder geschlossen), ob der resultierende Messwert eine Kompetenz oder eine Orientierung darstellt. Dennoch können wir davon ausgehen, dass Kohlbergs MJI auch moralische Kompetenz misst, zumindest indirekt. Auch moralische Orientierungen korrelieren, wie wir oben (Kapitel 3) gesehen haben, unter normalen Umständen sehr hoch mit Moralkompetenz. Mit “normal” meine ich hier, dass die Teilnehmer an den Experimenten keinen Grund hatten, ihr moralisches Urteilsverhalten im MJI zu simulieren – wie das z.B. in Simulationsexperimenten und in Prüfungssituationen der Fall sein kann.

Bei den experimentellen Studien berichte ich – mit wenigen Ausnahmen – auch nur über solche, in denen die Auswirkung von Moralkompetenz auf *wirkliches Verhalten* untersucht wurde, und nicht bloß auf eine Verhaltensabsicht oder auf selbstberichtetes Verhalten. Alle Studien, über die ich hier berichte, sind bereits an anderer Stelle ausführlich dargestellt worden (Kohlberg 1984; Lind 2002; Sprinthall et al. 1994), so dass eine knappe Darstellung hier genügt.

### *Helfen*

Ist moralische Kompetenz ein wichtiger Faktor für Hilfeverhalten? Zu dieser Frage hat McNamee (1977) eines der aufschlussreichsten Experimente beigesteuert. Sie hat Versuchsperso-

nen gebeten, an einem Laborexperiment zum Thema Lernen teilzunehmen. Der eigentliche Versuch beginnt jedoch schon, während die Versuchsteilnehmer auf ihren Aufruf warten. Plötzlich geht die Tür zum eigentlichen Labor auf und eine Person kommt heraus und bricht vor den Wartenden zusammen. Sie ist leblos. Der Versuchsleiter kann das Wartezimmer unbemerkt einsehen und beobachten, wie die Wartenden auf den Vorfall reagieren. Sie reagieren unterschiedlich. Ein Teil steht auf und versucht zu helfen; der andere Teil bleibt tatenlos sitzen. Vorher, bei einer anderen Gelegenheit wurden die Versuchspersonen mit dem Kohlberg-Interview befragt, ohne dass für sie ein erkennbarer Zusammenhang mit dem Hilfeexperiment bestand.

Die Analyse der Beobachtungen ergab einen sehr deutlichen Zusammenhang zwischen der "Moralstufe" der Versuchspersonen und ihrem Verhalten in dem Experiment. Während von den Versuchspersonen mit Kohlbergs Urteilsstufe 2 nur etwa 20 Prozent zu helfen versuchten, stieg dieser Anteil von Stufe zu Stufe an. Auf den Stufen 5 und 6 waren es über 80 Prozent, die ihre Hilfe anboten. Dieser Befund belegt die These, dass moralische Kompetenz sehr wichtig für das prosoziale Verhalten von Menschen ist.

Die weitere Analyse und das Nachfragen bei den Versuchsteilnehmern brachten weiteren Aufschluss. Zum einen zeigt sich, dass (mit Ausnahme der Stufe-2-Teilnehmer) alle eine sehr hohe Hilfsbereitschaft hatten, d.h., dass ihre *Absicht* zu helfen sehr groß war. Für viele bestand demnach eine Kluft zwischen der Absicht und der Ausführung des Hilfeverhaltens. Diese Kluft wurde mit steigender Moralkompetenz geringer. Warum haben die Teilnehmer mit niedriger Moralkompetenz nicht geholfen, obwohl sie ähnlich hilfsbereit waren wie die Teilnehmer mit hoher Moralkompetenz? Nachfragen ergaben, dass sich beide Gruppen ähnliche Gedanken machten, als sie mit dem (gespielten) Zusammenbruch konfrontiert waren: Sie sahen eine Notwendigkeit zu helfen, sie wollten zumeist auch helfen und sie sahen sich mit verschiedenen Gedanken konfrontiert, die für und gegen ein Helfen in dieser Situation sprachen: Warum ist der Mann zusammen gebrochen? Ist er krank oder gar tot? Was kann ich tun? Können die anderen im Raum vielleicht besser helfen? Was passiert, wenn ich etwas falsch mache? Der Unterschied zwischen beiden Gruppen bestand darin, dass diejenigen, die schließlich etwas unternahmen, es schneller schafften, die widerstreitenden Überlegungen zu klären und zu einer Entscheidung zu kommen, als die Gruppe, die regungslos sitzen blieb.

Menschen, die nicht helfen, wenn es notwendig ist, sind also nicht weniger moralisch als andere. Sie haben, wie diese und andere Studien belegen, meist dieselben hohen moralischen Ideale und sind ebenso *hilfsbereit*. Ihnen fehlt nur die Fähigkeit, Entscheidungen schnell zu treffen.

### *Entscheiden*

Für diese Interpretation spricht auch das Experiment von Franz-Josef Mansbart (2001), in dem Versuchspersonen so schnell als möglich entscheiden sollten, wie am Computer dargebotene moralische Dilemmas gelöst werden sollten. Mansbart erhob auch die Moralkompetenz der Teilnehmer mit dem MKT und Informationen über ihre Motivation, sich in solchen Situationen schnell zu entscheiden. Das Ergebnis war: Die Schnelligkeit der Entscheidung in dieser Situation (in Sekunden) war deutlich stärker vom Entwicklungsgrad der moralischen Kompe-

tenz der Versuchsteilnehmer abhängig als von der Stärke ihrer Motivation, in dieser Situation eine Entscheidung zu treffen. Natürlich ist die Schnelligkeit einer Entscheidung nicht immer ein guter Hinweis für Entscheidungsfähigkeit; manchmal fühlen sich Menschen genötigt, eine Entscheidung zu treffen, bevor sie sich alle dafür notwendigen Informationen beschaffen und abwägen konnten. Im Experiment von Mansbart bestand ein solcher sozialer Druck nicht; man kann annehmen, dass die Versuchsteilnehmer erst dann ihr Urteil abgegeben haben, wenn sie sich ihrer Sache sicher waren.

Wir können aus diesen Experimenten schließen, dass Menschen dann moralisch gute Entscheidungen treffen, wenn sie a) die Fähigkeit haben, widerstreitende moralische Anforderungen (Dilemmas) zu lösen, und b) die dafür erforderliche Zeit haben. Man kann also sagen, dass eine gute Entscheidung um so mehr von einer entwickelten moralischen Kompetenz abhängt, je größer der Entscheidungsdruck ist. Vermutlich hätten noch weitere Versuchsteilnehmer im McNamee-Experiment ihr Hilfe angeboten, wenn der Versuch mehr Zeit dazu gelassen hätte. Das Experiment war aber insofern realitätsnah, als wir oft mit Situationen konfrontiert sind, in denen Entscheidungen schnell zu treffen sind, weil sonst, wie in diesem Fall, die Hilfe zu spät kommen kann.

Ein weiteres aufschlussreiches Experiment führten Kristin Prehn und ihre Kollegen an der Charité in Berlin durch (Prehn et al. 2008; Prehn 2013). Sie legten Versuchspersonen mehrere kurze Aussagen zur Beurteilung vor, die entweder ein moralisches oder ein grammatikalisches Problem enthielten: "Er schlägt ein Fenster ein" (moralisch) und "Er schauen aus dem Fenster" (grammatikalisch), sowie zum Vergleich ähnliche Aussagen, die kein Problem enthielten: "Er schaut aus dem Fenster". Die Versuchspersonen mussten schnell – durch Knopfdruck – entscheiden, ob die Aussage ein Problem enthielt. Gemessen wurden die Fehlerrate und die Reaktionszeit als Indikatoren für die Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen. Für uns ist hier ein weiterer Aspekt des Versuchsaufbaus wichtig. Während dieses Versuchs lagen die Versuchspersonen in einem Hirnscanner, der aufzeichnete, in welchen Hirnregionen diese Aufgaben Aktivitäten auslösten und wie intensiv diese waren. Die Intensität dieser Aktivitäten zeigt an, wie schwer den Versuchspersonen die Lösung der Aufgabe fällt. Wenn es sich um moralische Aufgaben handelte, waren die Hirnaktivitäten im vorderen rechten Hirnlappen (rechter dorsolateraler präfrontaler Cortex) besonders stark. Dass es sich hier um eine für die Moralkompetenz besonders wichtige Hirnregion handelt, zeigt auch die Tatsache, dass das Aktivitätsniveau (BOLD-level) hoch mit den Testwerten dieser Versuchspersonen im MKT korreliert haben:  $r = -0.47$ . Das heißt, diese Studie bestätigt nochmals die Ergebnisse von Mansbart (2001). Je höher die moralische Kompetenz von Menschen ist, desto schneller können sie moralische Entscheidungen treffen.

### *Keine Drogen konsumieren*

Was hat Moralkompetenz mit Drogenkonsum zu tun? Drogen werden von manchen konsumiert, um angenehme Gefühle zu erzeugen, aber auch, um starke Erregungen in den Griff zu bekommen, die als schmerzhaft empfunden werden und die eigene Lebensqualität stark einschränken. Solche starken Erregungen rühren oft aus Dilemmasituationen, die man schwer oder nicht lösen kann.

Wenn wir vor einem Entscheidungskonflikt (Dilemma) stehen, merken wir das zuerst an unseren Gefühlen. Wir spüren ein Dilemma meist bevor wir es bewusst wahrnehmen. Wir spüren den Konflikt zwischen widerstreitenden moralischen Gefühlen in uns an einem schnelleren Puls, höheren Blutdruck oder Krumeln im Bauch. Oft lösen wir solche Dilemmas auch rein gefühlsmäßig, das heißt schnell und ohne viel darüber nachzudenken. Dies gelingt uns, wie ich oben schon erläuterte, umso besser unsere Moralkompetenz entwickelt oder trainiert ist. Oft geschehen das Fühlen und Lösen eines Dilemmas automatisch, das heißt so schnell, dass wir es kaum bewusst wahrnehmen. Wenn dieser Automatismus nicht funktioniert, merken wir daran, dass wir erregt werden. Unser Körper wird stark aktiviert, als wenn eine Gefahr drohen würde. Ein Problem, dessen Lösung drängt, ist ja auch so ähnlich wie eine Gefahr. Wir können kaum noch an etwas anderes denken als wie wir das Problem lösen können: “Warum redet mein Freund nicht mehr mit mir? Ist er mir böse? Soll ich mich entschuldigen? Oder muss nicht er den ersten Schritt tun?” Wenn das Problem sehr schwer ist, kann es lange dauern, bis wir es lösen können, und sich unsere Erregung wieder legt. Diese Erregung kann sehr hoch und schmerzhaft werden und uns bei längerer Dauer krank machen: wir können kaum noch schlafen, uns auf unsere Arbeit oder das Lernen konzentrieren und wirken auf Andere sonderbar. Die sachgemäße Behandlung dieses Zustands erfordert manchmal mehr Sachverstand, Zeit und Geld, als uns zur Verfügung steht. Dann bleibt uns oft nur, entweder diesen Zustand auszuhalten, bis eine Lösung gefunden ist, oder wir können die Erregung durch Alkohol, Zigaretten, Haschisch oder andere Drogen zu betäuben versuchen. Die drei erst genannten sind relativ billig und leichter zugänglich als eine Therapie. Drogenkonsum ist in diesem Fall ein Art Selbsttherapie, aber eine Therapie, die eine Lösung des Problems eher verhindert und die am Ende oft zu neuen Problemen führt.

Die Befunde der Korrelations-Studie von Beke Lenz (2006) bei Jugendlichen bestätigen diese Vermutungen. Sie zeigte, dass zwischen Moralkompetenz und Drogenkonsum zwar generell nur ein schwacher Zusammenhang besteht, dass aber dieser Zusammenhang stark wird, wenn man Jugendliche vergleicht, die wenige und viele Probleme – wie Schwierigkeiten in der Schule, Scheidung der Eltern, Verlust von Freunden und ähnliches mehr – haben. Während bei Jugendlichen mit niedriger Moralkompetenz der Drogenkonsum umso höher ist, desto größer die Probleme sind, von denen sie berichten, scheinen Jugendliche mit größerer Moralkompetenz ihre Probleme und Konflikte durch Denken und Gespräche lösen zu können, und dadurch seltener in eine Lage zu kommen, in der man die Erregung nur mit Drogen in den Griff bekommen kann.

### *Regeln einhalten*

Regel- und gesetzwidriges Verhalten “ist keine Krankheit, die ein Individuum befällt, sondern ein Ausdruck der ganzen Person, wie sie aktiv, aber erfolglos versucht, mit ihrer Umwelt klar zu kommen. Menschen, die sich unangemessen verhalten, brauchen Hilfe, um die Mittel für eine effektive Teilnahme am Leben in einer Gemeinschaft zu entwickeln” schreibt der Sozialforscher L. Phillips (1967, S. 232; eigene Übersetzung). Die meisten Menschen, so unsere These, scheinen nicht deshalb zu Mitteln der Gewalt und des Rechtsbruchs zu greifen, weil ihnen moralische Werte fehlen oder sie gar anti-moralische Werte haben, sondern weil ihnen

die Fähigkeit fehlt, ihre eigenen Moralprinzipien zu erkennen und in angemessenes Verhalten zu übersetzen. Wir sind wie Sokrates überzeugt, dass, wer wirklich versteht, was das Gute ist, gar keine andere Wahl hat, als das Gute zu tun. Gewalt, Betrug, Korruption und Krieg, so scheint es, sind die niedrigste Stufe der Konfliktlösung (Lind 1998).

Belege dafür, dass Moralkompetenz ursächlich mit kriminellem Verhalten (Gewalt, Betrug, Korruption, Machtmissbrauch) zu tun hat, finden sich in vielen in Korrelationsstudien: Je niedriger die Moralkompetenz von Menschen, desto größer ist ihr Risiko, mit dem Gesetz in Konflikt zu kommen (Kohlberg 1958; Blasi 1980; Weyers 2005; Hemmerling 2014). Diese These wird noch eindeutiger durch experimentelle Studien belegt, in denen – ähnlich wie in den Studien von Hartshorne und May (1928) – Versuchspersonen in Versuchung gebracht wurden, in Klassenarbeiten oder Klausuren zu schwindeln: Je geringer die moralische Kompetenz der Teilnehmer war, umso größer war der Anteil derer, die betrogen haben (Sprinthall et al., 1994; Kohlberg, 1984). Bei der Erprobung der Methode der Dilemmadiskussion und der Just Community (siehe unten, Kapitel 11.3) zeigte die Evaluation, dass durch diese Intervention nicht nur das Niveau der Moralkompetenz der Schüler zunahm, sondern auch die Zahl der Regelverstöße zurückging (Lind 2002; Lind & Althof 1992). Auch Hemmerling (2014) berichtet, dass infolge der KMDD-Sitzungen die Zahl der Regelübertretungen in der Gefängnisabteilung geringer wurde.

Diese Befunde widerlegen die – sogar in Lehrbüchern der Kriminologie zu findende – Meinung, dass Moralkompetenz keine Relevanz für kriminelles Verhalten hätten. Entgegen dieser Meinung können wir durch eine Förderung der Moralkompetenz mit der KMDD bei Straffälligen sehr effektiv zu ihrer Resozialisierung beitragen, ebenso wie die Anwendung dieser Methode in der Schule auch zur Prävention von Gewalt, Betrug und Machtmissbrauch beiträgt (Lind 2002; Hemmerling et al. 2009; Hemmerling 2014).

Auch im Erprobungsprojekt *Demokratie und Erziehung in der Schule* (vgl. Kapitel 10.3) fanden sich Hinweise, dass die Förderung der Moralkompetenz durch Dilemmadiskussionen und *Just community*-Veranstaltungen die Zahl der Regelübertretungen von Schülern wie Vandalismus, Diebstähle und Schulschwänzen verringert hat (Lind 2002).

### *Mitdenkender Gehorsam*

Viele soziale Institutionen funktionieren nur, wenn Anordnungen von Autoritäten befolgt werden. Derjenige, der die Anordnung trifft, übernimmt dafür auch die Verantwortung, und derjenige, der sie ausführt, gibt dafür Verantwortung für sein Handeln ab: er handelt ja nach Anweisung. Der demokratischen Idee nach kann auch ein Vorgesetzter, der eine Handlung anordnet, nie die volle Verantwortung dafür übernehmen, weil Anordnungen (genauso wie Gesetze und Regeln) nie perfekt sein können: immer können Umstände auftreten, die der Vorgesetzte nicht vorhersehen kann, so dass eine blinde Ausführung der Anweisung zu Folgen führen kann, die auch der Vorgesetzte nicht wollen kann. Daher kann auch der Untergebene seine Verantwortung nie ganz an den Vorgesetzten abgeben. Anweisungen können in Konflikt mit anderen Anweisungen geraten, die der Vorgesetzte gegeben hat, oder sie können gegen Gesetze oder moralische Prinzipien wie die Menschenrechte verstoßen. Blinder Gehorsam kann auch zu falschen Ergebnissen führen, wenn Umstände auftreten, die niemand vorhergesehen

hat, aber vom Untergebenen ignoriert werden aus Angst, für die Abweichung vom Vorgesetzten bestraft zu werden.

In den Prozessen gegen Kriegsverbrecher nach dem Zweiten Weltkrieg haben viele Angeklagte sich damit verteidigt, dass sie “nur Befehle” ausgeführt hätten. Einige Gerichte sind dieser Argumentation nicht gefolgt und haben die Angeklagten dennoch wegen Mord oder Beihilfe zum Mord verurteilt, weil sie die Pflicht gehabt hätten, die Durchführung unmoralischer Befehle zu verweigern. In einem aufsehenerregenden Urteil hat das deutsche Bundesverwaltungsgericht 2004 einem Soldaten Recht gegeben, der sich weigerte, an Kriegshandlungen teilzunehmen, die er für gesetzeswidrig hielt. Das Gericht stellte fest, dass Soldaten einen Befehl daraufhin prüfen müssen, ob er mit den Menschenrechten vereinbar ist. Auch von Soldaten dürfe kein absoluter Gehorsam verlangt werden, sondern nur ein “mitdenkender Gehorsam” (Urteil des 2. Wehrdienstsenats vom 21. Juni 2005 BVerwG 2 WD 12.04).

Milgram (2001) hat in seinen bekannten Gehorsamen-Experimenten gezeigt, dass Menschen zu schrecklichen Handlungen bereit sind, wenn eine Autorität dafür die Verantwortung übernimmt. Er sagte seinen Versuchspersonen, dass sie mit einer anderen Person ein Lernexperiment durchführen sollten: immer wenn der Lernende einen Fehler machte, sollten sie ihm einen Elektroschock verabreichen, der am Anfang wenige Volt betrug, aber jedes Mal erhöht werden sollte, bis die Schocks 400 Volt erreichten und dem Lernenden am Ende sehr starke Schmerzen zufügten. (Die Teilnehmer wussten nicht, dass der “Lernende” ein Schauspieler war, der in Wirklichkeit keine Schocks bekam.) Die Autorität war in diesen Experimenten nur ein Wissenschaftler, der den Versuchsteilnehmern erklärte, sie würden mit ihrem Schocks der Wissenschaft helfen. Im ersten Experiment machten über 60 Prozent der Teilnehmer bis zum Ende mit, obwohl ihnen keine Nachteile gedroht hätten, wenn sie vorzeitig aufgehört hätten. In einem anderen Experiment waren es noch mehr. Milgram führte das Verhalten der Schocker auf die sozialen Umstände zurück. Müssen wir daher solche Gräueltaten als umstandsbedingt hinnehmen? Dann bliebe uns nur die Möglichkeit, die Umstände, also die ganze Gesellschaft “moralisch” zu machen, bevor der einzelne moralisch wird. Aber es scheint, dass wir nicht hierauf zu warten brauchen. Die Tatsache, dass viele Versuchspersonen nicht bereit waren, sich der Autorität bis zum bitteren Ende zu unterwerfen, zeigt, dass es innere Faktoren geben kann, die blinden Gehorsam verringern können. Bereits Milgram erwähnt, dass Menschen mit höherer Bildung und auch Versuchspersonen, die beruflich mit Menschen zu tun haben, eher den Gehorsam verweigerten als Menschen mit niedriger Bildung und als Techniker und Ingenieure. Mehr und bessere Bildung könnte also zu größerer Eigenverantwortung beitragen.

Durch eine Wiederholung der Milgram-Experimente zeigt Kohlberg (1984), dass die Gehorsamsverweigerung sehr stark von der Moralkompetenz der Probanden abhängt. Von den Versuchspersonen mit hoher Moralkompetenz weigerten sich viele, den Versuch zu Ende zu führen, im Gegensatz zu den Probanden mit mittlerer oder niedriger Moralkompetenz, bei denen fast alle die Anweisungen der Leiter bis zum bitteren Ende für den “Lernenden” ausführten. Kohlbergs Experiment zeigt also, dass niedrige Moralkompetenz dazu führen kann, dass Menschen sich dem Urteil einer Autorität unterwerfen, statt selbst zu urteilen. Sie folgen eher



den Anweisungen von mächtigen Institutionen als ihrem eigenen Gewissen. Menschen mit höherer Moralkompetenz folgen dagegen Anordnungen nicht unbesehen.

Auch die Schule ist eine Institution, die auf Regeln und Anweisungen beruht: der Gesetzgeber gibt den gesetzlichen Rahmen vor, die Kultusverwaltung formuliert die Lernziele und den Lehrplan, der Lehrer weist die Schüler an, was und wie sie lernen sollen. All diese Anordnungen sind meist wohlüberlegt und vielfach beraten worden. Dennoch können sie sich bei *gedankenloser* Umsetzung kontraproduktiv auswirken: Schüler lernen weniger als sie sollen, entwickeln Lernunlust oder gar eine Abneigung gegen die Gesellschaft, obwohl die Gesellschaft viel Geld in das Ausbildungssystem investiert, damit die Kinder auf das Leben gut vorbereitet werden und damit die Gesellschaft auch in der Zukunft gut funktioniert. Das heißt, auch von Lehrern und Schülern müssen wir *mitdenkenden* Gehorsam gegenüber den Anordnungen erwarten, die ihren Alltag regeln. Sie müssen ebenso wie alle anderen Menschen im Schulsystem *Mitverantwortung* übernehmen. Leider schöpfen Lehrer und Schüler selbst bestehende Beteiligungsrechte oft kaum aus. Vielleicht liegt dies, worauf wir unten noch zu sprechen kommen, an der zu geringen Förderung der Moralkompetenz in der Schule und in der Lehrerausbildung.

Wenn "mitdenkender Gehorsam" schon in der Schule hohe Anforderungen an die Moralkompetenz aller Beteiligten stellt, so sind diese Anforderungen wohl noch viel höher beim Militär, wo manchmal das Leben von Soldaten oder das Schicksal einer Nation davon abhängen, dass die Regeln und Befehle von jedem befolgt – und dazu noch von jedem gewissenhaft auf ihre Verträglichkeit mit den Menschenrechten überprüft werden. Wie sonst können Soldaten motiviert werden, Freiheit und Demokratie engagiert zu verteidigen, wenn sie diese in ihrem unmittelbaren Lebensumfeld nicht praktizieren können? Diese Überlegung hat die Führung der Bundeswehr davon überzeugt, die Moralkompetenz von Soldaten mittels der KMDD zu fördern (Bergmann, 2007). Der damalige Generalinspekteur beauftragte mich daher, Ausbildungsoffiziere, Militärgeistliche und Militärpsychologen in der KMDD-Methode auszubilden. Die teilnehmenden Offiziere, die in diese Ausbildung abgeordnet wurden, zeigten sich daher zunächst erstaunt und manche auch irritiert: "Für Demokratie und Diskussion ist beim Militär kein Platz. Es geht bei uns nur um Befehl und Gehorsam", sagte ein Offizier unter dem Beifall seiner Kameraden. Ich hätte als Antwort auf die "Zentrale Dienstvorschrift 10/1, Ziffer 301" ("Inneren Führung") der Bundeswehr hinweisen können, die allen Teilnehmern bekannt, aber offenbar nicht präsent war: "Durch die Innere Führung werden die Werte und Normen des Grundgesetzes in der Bundeswehr verwirklicht. Sie bildet die Prinzipien von Freiheit, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit in den Streitkräften ab. Ihr Leitbild ist der ‚Staatsbürger in Uniform‘." (Bundesministerium der Verteidigung 2010).

Statt dessen erzählte ich ihnen die Geschichte vom Gefreiten Schneider (ein fiktiver Name), der nachts in Afghanistan in einem Munitionsdepot Wache schob (diese Geschichte verdanke ich Roland Wakenhut, 1982). Er sieht, wie eine Gestalt vom Depot auf die Umzäunung läuft. Trotz zweimaliger Warnung bleibt die Person nicht stehen. Er überlegt: Ist es ein Feind, der Munition stiehlt, oder nur ein Kamerad, der sich beim Schnaps bediente? Es ist zu dunkel, um ihn in die Beine zu treffen. Mein Schuss kann tödlich sein! Was soll ich tun? denkt Schneider. Als ich mit dem Vortrag der Geschichte fertig war, fingen die Offiziere sofort eine lebhaft

Diskussion an! Offenbar gibt es also auch bei Soldaten Denk- und Diskussionsbedarf. Von diesem Moment an hatten wir eine Woche lang einen sehr intensiven Workshop. Am Ende sagten Teilnehmer, dass sie es nicht abwarten konnten, mit ihren Wehrpflichtigen und Unteroffizieren KMDD-Veranstaltungen durchzuführen. Ein Problem gäbe es jedoch: Jederzeit könne der Standortkommandant in den Unterricht kommen. Wenn da gerade ein Teilnehmer etwas sage, was dem Kommandanten nicht passt, "kann ich gleich einpacken". Später schrieb mir ein Teilnehmer, er hätte, wie ich ihm riet, seinen Kommandanten als Supervisor eingeladen. Das hatte das Problem gelöst.

### *Lernen*

Moralische Kompetenz ist nicht nur "lernbar", sondern scheint umgekehrt auch eine wichtige Rolle beim fachlichen Lernen zu spielen. Bereits Anfang der achtziger Jahre zeigte Heidbrink (2010) in einem Lernexperiment, dass Schüler mit hohen C-Werten im MKT deutlich mehr Informationen aus einem Lehrvideo aufnehmen können als Schüler mit niedrigen C-Werten. Dieser Befund bestätigt Piagets (1976; 1981) Theorie stieß, nach der an jedem Lernen, auch am mathematischen Lernen, affektive Prozesse beteiligt sind und "affektives" Lernen dem "kognitiven" vorausgeht. Diese Theorie wurde in jüngerer Zeit durch die Studie von Goleman (2000) zur "emotionalen Intelligenz" bestärkt. Weitere empirische Bestätigungen für diesen Zusammenhang haben ich in einer kleinen Studie bei Lehrerinnen und Lehrern gefunden, die an einer Fortbildung teilnahmen. Es zeigte sich, dass alle schülerorientierte Unterrichtsmethoden – wie Projektmethode, kooperatives Lernen, Zwei-Lehrer-Unterricht und andere – positiv beurteilten, aber nur wenige diese Methoden im eigenen Unterricht auch anwendeten. Es waren diejenigen, die im MKT eine hohe Moralkompetenz zeigten. Offenbar stellt eine Unterrichtsmethode, bei der Schüler sich mit ihren Ideen und Interessen einbringen können, hohe Anforderungen an die Moralkompetenz von Lehrern. Wenn mehr als eine Person darüber bestimmen kann, wie und wofür in der Schule gelernt wird, ergeben sich zwangsläufig Konflikte, die nur dann kein Problem darstellen, wenn der Lehrer gelernt hat, damit umzugehen. In der Lehrerbildung sollten wir also nicht nur neue, wünschenswerte Lehrmethoden vermitteln, sondern auch die Fähigkeit, mit den daraus resultierenden Konflikten und Problemen umzugehen.

Ein Mangel an Moralkompetenz kann sich daher nachteilig auf das Lernen auswirken. Wenn Schüler moralische Konflikte mit sich herumtragen, die sie nicht lösen können, kann das ihr Lernen stark behindern. Die Lösung moralischer Probleme empfindet man meist als dringender als die Lösung von akademischen Aufgaben, die man für die Schule bearbeiten soll. Wenn der Kopf intensiv mit der Bewältigung eigener Probleme beschäftigt ist, bleibt demnach oft wenig Platz für das Lernen. Das heißt umgekehrt, dass man durch die Förderung der Moralkompetenz bei Schülern auch das akademische Lernen günstig beeinflussen kann. Tatsächlich zeigen sich in verschiedenen, nicht publizierten Studien positive Zusammenhänge zwischen Moralkompetenz und Noten in fast allen Fächern (siehe unten, Kapitel 6).

### *Pluralistische Ignoranz und soziale Stereotype verringern*

Wenn Sie, werter Leser, denken, ich würde etwas denken, was ich gar nicht denke, dann spricht man in der Sozialpsychologie von "pluralistischer Ignoranz". Kretch und Cruchfield (1948) beschreiben dieses Phänomen so: "No one believes, but everyone believes that everyone else believes" (S. 389). Es geht also darum, ob Menschen die Meinungen ihrer Mitmenschen einigermaßen genau wahrnehmen oder ob sie sich eher an Stereotypen orientieren, die mit der Wirklichkeit wenig zu tun haben. Ich brauche nicht ausführen, welche Stereotype Männer über Frauen und Frauen über Männer, Weiße über Schwarze und Schwarze über Weiße, Gläubige über Ungläubige und Ungläubige über Gläubige, friedliebende Bürger über Terroristen und Terroristen über friedliebende Bürger etc. haben.

Soziale Stereotype stellen meist eine große Belastung für soziale Beziehungen dar. Schon diese Klassifizierungen selbst können dazu führen, dass wir Menschen nur noch als Träger von Eigenschaften sehen, die wir ihm zuschreiben (Männer/Frauen, Bekannte/Fremde, Arme/Reiche, Einheimische/Zuwanderer etc.), aber nicht mehr als ein Individuum, das unseren Respekt verdient, wie wir ihn selbst von Anderen auch erwarten. Nicht selten sind Stereotypen eine direkte Ursache für soziale Konflikte und gewalttätige Auseinandersetzungen. Stereotype über andere Menschen oder Völker senken offenbar die Hemmschwelle, gegen sie Krieg zu führen oder sie zu betrügen. Nicht zufällig hat die Forschung zu Stereotypen und pluralistischen Ignoranz ihre Wurzeln in den USA zur Zeit der Rassensegregation in den 1920er Jahren. Untersuchungen ergaben, dass Stereotypen über farbige Mitbürger eine wichtige Rolle bei der Weigerung der weißen US-Amerikaner spielten, ihnen volle Bürgerrechte zuzustehen. Es zeigte sich auch, dass die wechselseitigen Stereotype umso größer sind, je weniger die Menschen miteinander Kontakt haben. So entsteht ein Teufelskreis: Die Trennung der Menschen in Wohnbereichen, öffentlichen Anlagen, Bussen und Schulen verstärkte die Stereotypen, was wiederum dazu führte, dass sie sich in separate Bereiche absondern. Wie räumliche Trennung Stereotypen und Aggressivität auslösen kann, zeigten einfache Experimente in Jugendcamps von Sherif und Sherif (1969). Es reichte bereits, Jugendliche nach Zufalle in zwei Gruppen aufzuteilen und zwischen ihnen einen Strich auf dem Boden zu ziehen, um bei ihnen feindselige Gefühle gegenüber der anderen Gruppe auszulösen.

Stereotype und pluralistische Ignoranz spielen auch im Alltag eine große Rolle: Wer meint, dass seine Mitmenschen nicht hilfsbereit sind, ist selbst auch weniger bereit, anderen zu helfen. Wer meint, dass ein Bekannter absichtlich nicht begrüßt hat, begrüßt ihn vielleicht das nächste Mal auch nicht mehr. Oder schauen wir in die Schule: In einer Studie sagten mir Lehrer, dass sie glauben, dass Schüler ungern lernen, obwohl Schüler, wenn sie dazu befragt werden, sagen, dass sie großen Wert aufs Lernen legen. Lehrer assoziierten den Wunsch von Schülern nach mehr demokratischer Beteiligung mit einer geringen Neigung, Regeln einzuhalten sagten, obwohl Schüler den Teilhabewunsch mit mehr Wertschätzung für Regeleinhalten assoziierten (Lind 1995; 2002). Man kann leicht sehen, warum Schüler sich oft von ihren Lehrern missverstanden fühlen und es schwer finden, zu ihnen ein Vertrauensverhältnis aufzubauen.

Lange Zeit nahm man an, dass Stereotype naturgegeben und damit unveränderlich sind, und dass man sich also mit Missverstehen und einem gestörten Zusammenleben abfinden muss.

Allenfalls, so nahm man an, sei es möglich, durch die Androhung von Nachteilen oder Strafen dafür zu sorgen, dass Menschen lernen, ihre Vorurteile nicht nach außen dringen zu lassen. Es wurden Regeln für korrekte Sprache aufgestellt (“political correctness”), die dafür sorgen sollten, dass Menschen nicht durch stereotype Bezeichnungen verletzt werden. Aber reicht das aus? Stereotype können auch verdeckt wirksam werden, so dass Strafen wirkungslos sind. Was passiert, wenn die meisten Menschen in einer Gesellschaft bestimmte Stereotypen haben und daher niemand da ist, der die korrekte Sprache erzwingen kann?

Zwei Befunde der experimentellen Moralpsychologie geben Hoffnung, dass eine nachhaltige Verringerung von Stereotypen und pluralistischer Ignoranz möglich ist. Wasel (1997) wies in einer Serie von Experimenten nach, dass Menschen lernen können, ihre Stereotypen nicht nur nachträglich zu unterdrücken, sondern sie auch an der Entstehung zu hindern. Sozialpsychologen geben dieser Lernmethode den etwas ausgefallenen Namen “Chronifizierung von Fairness-Zielen”. Es scheint, dass sie damit dasselbe meinen wie wir, wenn wir von Training der Moralkompetenz sprechen. Dieser Vergleich liegt nahe, da, wie Wasel schreibt, “diese Zielsetzung [...] zunächst viel Mühe erfordert und [...] nur zur Anwendung kommt, wenn genügend Kapazität vorhanden ist” (S. 136). Das heißt, die Überwindung von negativen Stereotypen und Vorurteilen erfordert einen intensiven Lernprozess. Wie wir sehen werden, ist die Chronifizierung von Fairness-Zielen auch Effekt der von uns entwickelten Methode der Moralerziehung, der KMDD (Kapitel 6).

Der zweite Befund, der Hoffnung gibt, stammt aus den Erfahrungen mit der *Just Community-Methode* (JC) in Schulen, in denen Schüler mehr Gelegenheiten haben, miteinander über ernsthafte Themen zu diskutieren als in normalen Schulen (Kapitel 10 und 11). Higgins et al. (1984) schildern, wie sich in JC-Schulen die pluralistische Ignoranz bezüglich dem Hilfeverhalten deutlich verringerte. Während am Anfang des Projekts die meisten Schüler zu Protokoll gaben, dass sie glaubten, dass andere wenig hilfsbereit seien, obwohl sie selbst dies von sich behaupteten, war es nach einem Jahr nur noch eine Minderheit, die das glaubte.

Ähnliche Veränderungen beobachteten wir im Projekt *Demokratie und Erziehung in der Schule* (DES; Kapitel 11.4). Ein Fall verdeutlicht dies. In einer *Just Community*-Veranstaltung, an der Lehrer und Schüler teilnahmen, beschwerten sich einige Lehrer über die Schüler. Sie würden ständig die Regel brechen, nach der in den Pausen das Schulgelände nicht verlassen werden darf: “Den Schülern scheinen Regeln ziemlich egal zu sein”, meinte ein Lehrer. Dadurch, dass diese Meinung offen vorgetragen wurde, hatten die Schüler Gelegenheit, Stellung zu nehmen. Sie sagten, dass ihnen Regeln keineswegs egal seien, dass aber einige Schüler von ihren Eltern kein Frühstück mitbekommen würden und sie sich etwas zum Essen kaufen müssten. Diese Diskussion hat am Ende zu einer konstruktiven Lösung geführt: die Versammlung beschloss, dass die Schüler auf dem Schulgelände ein Kiosk einrichten durften, in dem man Essen und Getränke kaufen konnte, ohne dass man das Gelände verlassen musste. Aufgrund unserer Evaluationsdaten wissen wir, dass die intensiven Gespräche miteinander im Laufe der zwei Jahre, in denen das Projekt lief, bei den Schülern zu einem messbaren Zuwachs an Moralkompetenz geführt haben. Auch im Lehrerkollegium zeigten sich, wie ein Schulleiter berichtet, starke Veränderungen: Es habe sich eine “egalitäre (,gerechte’) Kommu-

nikationskultur“ entwickelt, die auch weit über das Ende des DES-Projekts hinaus erhalten blieb (Kapitel 11.4).

Eine einseitige Kommunikationsstruktur in Klassenzimmern begünstigt pluralistische Ignoranz und Vorurteile bei Lehrern, die für das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern und damit auch für das Lernen abträglich ist. Lehrer, die im Unterricht nur selbst reden und den Schülern kaum Gelegenheit geben, sich mit eigenen Beiträgen einzubringen, wissen meist wenig über ihre Schüler. Sie sind bei der Einschätzung ihrer Schüler auf Vorurteile und Vermutungen angewiesen. KMDD-Sitzungen bieten Lehrern Zeit und Muße, ihren Schülern zuzuhören. Wie gut ihnen das hilft, pluralistische Ignoranz und Vorurteile über ihre Schüler abzubauen, zeigt die Bemerkung, die ein Lateinlehrer über seine Schüler machte: “Ich habe mit Erstaunen festgestellt, dass einige Schüler, die sich bisher nie an meinem Unterricht beteiligt haben, sehr aktiv an der KMDD-Sitzung teilgenommen haben. Ich dachte schon, sie seien ‚hirntot‘.” Ich habe solche und ähnliche Bemerkungen öfter gehört.

#### *Die Moralkompetenz anderer einschätzen*

Je höher die Moralkompetenz eines Menschen ist, desto besser scheint er auch die moralische Fähigkeit von Mitmenschen einschätzen zu können, jedenfalls von solchen, die er durch Arbeit und Freizeit gut kennt. Diese These hat Wasel (1993) in seinem oben bereits erwähnten Simulationsexperiment bestätigt gefunden. Zwar konnte kein Teilnehmer eine höhere Moralkompetenz simulieren als er selbst hatte (was wir aufgrund der Kompetenztheorie der Moral vorhergesagt hatten), aber Teilnehmer mit hoher eigener Moralkompetenz konnten diese Fähigkeit bei anderen genauer simulieren als die Teilnehmer, die einen niedrigen C-Wert im Moralische Kompetenz-Test hatten.

#### *Sich für ein demokratisches Zusammenleben engagieren*

Wie sich in den letzten Abschnitten andeutete, ist die Kausalität von Moralkompetenz und Verhalten oft beidseitig. Moralkompetenz ist nicht nur in vielen Bereichen für das Verhalten relevant, sondern umgekehrt führt auch die Gelegenheit zu denken und zu diskutieren zu einem Zuwachs an Moralkompetenz. Indem man diese Fähigkeit benutzt, um Probleme und Konflikte zu lösen, wächst sie auch ähnlich wie ein Muskel, den man fürs Laufen benötigt, dadurch stärker wird, dass er benutzt wird. Es gibt tatsächlich Hinweise, dass Moralkompetenz eine notwendige Bedingung dafür ist, sich für den Erhalt und die Weiterentwicklung der Demokratie einzusetzen, wie auch umgekehrt die Beteiligung an demokratischen Prozessen zu einer Steigerung der Moralkompetenz führt.

Welche Rolle Moralkompetenz für die Erhaltung der Demokratie spielt, zeigte sich bei der Entstehung der “Free-Speech”-Bewegung in den 1960er Jahren in den USA. Diese entstand in einem Klima der Misstrauens und der Einschränkung der Meinungsfreiheit. Die Rassentrennung und der Krieg in Vietnam spielten auch eine große Rolle. Aber der Anlass war, wie oft in solchen Situationen, eher geringfügig. Einige Studenten der Universität von Kalifornien in Berkeley beschlossen, gegen die Erhöhung der Preise in ihrer Mensa zu demonstrieren. Der Rektor verbot diese Demonstration und rief die Polizei. Die Studenten pochten auf den Artikel 1 der US-Verfassung, der jedem US-Bürger freie Meinungsäußerung garantiert. Der Rektor

erklärte daraufhin, die Verfassung würde nicht auf dem Campusgelände gelten, weil es privat sei. Jetzt demonstrierten noch mehr Studenten, diesmal aber für das Grundrecht auf Redefreiheit. Norma Haan und ihre Kollegen (1968) hatten einige Hundert Teilnehmer und Nichtteilnehmer mit Kohlbergs Moral Judgment Interview befragt. Sie fanden heraus, dass sich unter den Demonstranten deutlich mehr Studierende mit hoher Moralkompetenz befanden als in einer Vergleichsgruppe von Nichtdemonstranten. Auch in einer Studie mit deutschen Studierenden fanden wir einen deutlichen Zusammenhang zwischen Moralkompetenz und demokratischen Werthaltungen (Kohlberg 1984; Gielen 1986; Lind et al. 2010).

Für die Behauptung, dass sich auch eine längere, aktive Beteiligung an Diskussionen in einer demokratischen Bewegung förderlich auf die Entwicklung von Moralkompetenz auswirken kann, fanden wir bei polnischen Studierenden, die – wie deutsche, holländische, österreichische und slowenische Studierende – an unserer international vergleichenden Längsschnittstudie von 1977 bis 1985 teilnahmen (Bargel et al. 1982). Während sich bei den Studierenden in den anderen vier Ländern die Moralkompetenz nur gering nach oben entwickelte, konnten wir bei den polnischen in den ersten zwei Jahren einen deutlich stärkeren Anstieg feststellen. Wir glauben, dass diese rasante Entwicklung darauf zurückzuführen ist, dass die meisten Teilnehmer an unserer Erhebung aktiv an den vielen Veranstaltungen in ihrem Land teilnahmen, in denen damals über die Zukunft Polens diskutiert wurde. Es war nämlich die Zeit der Solidarnos-Bewegung, in der sich viele Menschen für eine stärkere Demokratisierung Polens einsetzten. Als wir die Studierenden nach zwei Jahren erneut befragten, war die Moralkompetenz der polnischen Teilnehmer wieder auf das alte Niveau gesunken (Nowak & Lind 2009). Eine neue Regierung hatte zwischenzeitlich die Macht übernommen, das Kriegsrecht ausgerufen und Demonstrationen und Diskussionen verboten. Wir vermuten, dass dieser Rückgang der Moralkompetenz eine Folge der Tatsache war, dass es jetzt kaum noch Gelegenheiten gab, sie anzuwenden. Wir werden uns im nächsten Kapitel (5) nochmals eingehender mit dem Phänomen des Rückgangs der Moralkompetenz beschäftigen müssen, weil dieses Phänomen die Entwicklungstheorie von Kohlberg widerlegt und uns nötigt, die Entwicklung der Moral neu zu denken.

[leer]

## **5.2 Das Zwei-Aspekte-Modell im Vergleich zum Stufen-Modell**

Die Stufen-Theorie der Moralentwicklung hat sich, wie wir gesehen haben, empirisch nicht bestätigen lassen. Zentrale Postulate dieser Theorie haben sich nicht bewährt bzw. wurden empirisch-experimentell widerlegt. Nicht bewährt hat sich auch das Ein-Aspekte-Modell der Moral; moralische Orientierung und moralische Kompetenz sind zwei völlig verschiedene

Aspekte des Verhaltens, die man nicht mit einem einzigen Messwert wie den sechs *Moralstufen* (oder ähnlichen Indikatoren) angemessen beschreiben kann. Menschen können hohe moralische Ideale haben, aber gleichzeitig eine geringe Fähigkeit, sie im Alltag anzuwenden. Beide Aspekte lassen sich zwar nicht dinglich trennen (sie stellen keine *Komponenten* des Verhaltens dar), aber sie können klar unterschieden werden und sind verschiedener Natur. Daher müssen sie verschiedenen betrachtet, gemessen und im Bildungsprozess auch verschieden behandelt werden.

Widerlegt wurde Kohlbergs zentrale Annahme, dass Moralkompetenz einer genetisch verankerten “Logik” folgt und sich nur nach oben entwickelt. Diese in vielen Lehrbüchern leider immer noch unkritisch zitiert Theorie ist eindeutig widerlegt. Die Entwicklung der Moralkompetenz ist auf (informelle und formelle) Bildungsprozesse angewiesen! Wir dürfen nicht unsere Hände in den Schoß legen und glauben, dass die Moral keiner Förderung bedarf. Kohlberg selbst hat durch sein starkes Engagement für Moralerziehung diese Folgerung widerlegt. Belegt und bestärkt wurde hingegen die wichtige und von vielen immer noch unterschätzte Idee von Sokrates und Kohlberg, dass moralisch gutes Verhalten mehr eine Frage des Könnens ist als des Wollens. Ich habe auf der Grundlage dieser Idee das Zwei-Aspekte-Modell des moralischen Verhaltens und der Moralentwicklung vorgeschlagen und entsprechende Methoden der Messung und der Förderung der Moralkompetenz entwickelt. Ebenso meine ich, dass moralische Kompetenz etwas anderes ist als die Erfüllung externer Erwartungen (Normkonformität). Vielmehr teile ich mit Kohlberg (wie auch mit Sokrates, Spinoza, Kant und vielen anderen Philosophen) den Gedanken, dass Moral als Befolgung innerer Moralprinzipien zu definieren und zu messen ist (Lind & Nowak, 2015). Wie aus den anderen Kapiteln dieses Buches hervorgeht, enden hier aber die Gemeinsamkeiten meines Ansatzes mit dem Ansatz der Kohlberg-Schule. Die folgende Übersicht stellt die Gemeinsamkeiten und Unterschiede nochmals komprimiert dar.

Kohlbergs Stufen-Modell	Linds Zwei-Aspekte-Modell
Gemeinsamkeiten	
Zwei Aspekte des Verhaltens: - Inhalt (moralische Orientierung) - Struktur (moralische Kompetenz)	Zwei Aspekte des Verhaltens: - moralische Orientierungen - moralische Kompetenz
Kriterium für die Moralität des Verhaltens: Innere moralische Prinzipien (Orientierungen)	Kriterium für die Moralität des Verhaltens: Innere moralische Prinzipien (Orientierungen)

## Unterschiede

<p><i>Strukturelle Ganzheit</i> (Konsistenz): Menschen urteilen und handeln immer nur auf einer Stufe, nicht gleichzeitig auf mehreren. In Bezug auf diese Stufe ist das Verhalten (abgesehen von "Messfehlern") immer konsistent. Verschiedene Grade der Konsistenz sieht das Modell nicht vor, obwohl die differenzierten Messwerte (MMS, WAS, Teilstufen), die Kohlberg vorschlug, dies nahelegen.</p>	<p>Das Anwachsen der Konsistenz des Urteilsverhaltens einer Person in Bezug auf bestimmte Moralprinzipien ist ein Zeichen für die Zunahme ihrer Moralkompetenz.</p> <p>Die Urteilskompetenz einer Person kann unabhängig davon sein, welche Meinung sie zu einem bestimmten moralischen Problem hat, aber nicht unabhängig von der Art des Dilemmas, weil das Urteil immer auch der Situation angemessen sein soll.</p> <p>Ein Spezialfall stellt <i>moralische Segmentierung</i> dar, bei der Personen (meist unter dem Einfluss eines Dogmas) ihre Moralkompetenz bei bestimmten Themen zu unterdrücken scheinen (Wakenhut 1982; Lind 2000d; Senger 2010; Bataglia et al. 2012; Liaquat 2013; Hegazi et al. 20013).</p>
<p><i>Invariante Sequenz</i> der Moralentwicklung: Die Entwicklung kann stagnieren, aber sie geht immer nur vorwärts, nie rückwärts. Daher korreliert die Moralentwicklung hoch positiv mit dem chronologischen Altern.</p>	<p>Die Entwicklung der zwei Aspekte der Moral verläuft verschieden:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Moralische Orientierungen sind schon in früher Kindheit nachweisbar (Hamlin et al. 2007; Hamlin 2013; Turiel 1983; Keller 1992; Lind 2002) und relativ stabil.</li> <li>- Moralische Kompetenz muss erlernt werden und kann sich bei Wegfall von Gelegenheiten zur Nutzung dieser Kompetenz (wie z. B. im Gefängnis) zurückentwickeln. Korrelationen mit dem Alter sind nur zu erwarten, wenn Alter auch mit Lerngelegenheiten korreliert ist (Kapitel 5; Lind 2002).</li> </ul>
<p>Kombinierte Messwerte für beide Aspekte der Moral: Stufe, <i>Moral Maturity Score</i> (MMS), <i>Weighted Average Score</i> (WAS).</p>	<p>Zwei logisch unabhängige Messwerte für</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- den affektiven Aspekt: Moralische Orientierungen (mittlere Akzeptanz für Argumente eines Orientierungs-Typs),</li> <li>- und den kognitiven Aspekt: Moralische Kompetenz (C-Wert).</li> </ul>



## Teil 2

### Förderung der Moralkompetenz



Eine KMDD-Sitzung, 8. Klasse, Theodor-Heuss-Real-  
schule, Konstanz, 1998.

In diesem Teil beschreibe ich die *Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion* (KMDD) und die Methode der *Just Community*. Die KMDD habe ich ab 1995 zur Förderung von Moralkompetenz entwickelt und erprobt. Sie nimmt wenig Zeit in Anspruch und lässt sich bei allen Menschen (ab ca. acht Jahren) und in allen Kulturen anwenden. Sie wird neben Deutschland in vielen Ländern eingesetzt: u. a. in Brasilien, Chile, China, Curacao, Kolumbien, Polen, Schweiz und Türkei. Die hohe Wirksamkeit von KMDD-Stunden wurde in vielen Studien belegt. Damit sie wirksam ist und die Teilnehmer nicht schädigt, muss die Lehrkraft jedoch gründlich in der KMDD ausgebildet sein.

Bei der von Kohlberg, Power, Higgins u.a. entwickelten Methode der *Just Community* (JC) geht es um die Lösung realer Probleme und Konflikte in der Schulgemeinschaft. Sie bereitet Kinder auf ihre spätere Rolle als Bürger vor. Sie stellt hohe Anforderungen an Lehrer und Schüler. Günstig scheint es zu sein, Schüler und Lehrer mit KMDD-Sitzungen auf die JC vorzubereiten. Ob die JC auch die Moralkompetenz fördert, ist bislang nicht eindeutig belegt.

[leer]

## 11. Empfehlungen für die Lehrerbildung und Einführung der JC-Methode

[leer]

Wie viel Lernerfahrung es benötigt, um in solchen Situation als Lehrperson vernünftig zu handeln, zeigt dieser Rückblick von Dr. Kay Hemmerling am Ende seiner Ausbildung als KMDD-Lehrer:

“Durch meine Arbeit mit der KMDD habe ich diese Methode als mächtig erfahren. Sie hat mir die Möglichkeit gegeben, meinem psychologischen Berufsbild auch praktisch zu entsprechen. Über das Trainingsprogramm zum Erwerb des KMDD-Lehrer Zertifikats kam mir noch mehr als vorher zu Bewusstsein, wie anspruchsvoll diese Methode ist und wie viele Möglichkeiten (pädagogisch und therapeutisch) sie birgt. Ich freue mich darauf, auch in Zukunft mit der KMDD zu arbeiten.

Mein Lehrerverhalten: Anfänglich kam mir mein eigenes Verhalten in der KMDD fremd und künstlich vor, wenn ich mich auf Video betrachtete. Ich fühlte mich manchmal, als würde ich nicht im eigenen Körper stecken. Die Kontrolle des eigenen Verhaltens ist eine wichtige Anforderung an den KMDD-Lehrer: Schaffe ich es in meiner Körpersprache Ermutigung und Freundlichkeit gegenüber jedem Teilnehmer auszudrücken? Anfangs wirkte meine Mimik verkrampft, weil ich mich sehr stark konzentrierte. Ich habe danach versucht, meine Mimik zu entspannen. In der Phase der Dilemmaklärung kam mir mein Handeln manchmal wie Abfragen vor. Wie kann man Herr des Verfahrens bleiben ohne autoritär zu sein? Und wie kann man trotz seiner Leitungsrolle entspannt bleiben?

Umgang mit Regelverstößen: Im Umgang mit den Regeln habe ich gelernt, dass ein schnelles, beherztes Eingreifen bei Verstößen gleich von Anfang an wichtig ist. Ich musste mir selbst klar machen: Ich möchte die Teilnehmer nicht gängeln, wenn ich sie an die Einhaltung einer Regel erinnere. Sondern ich möchte das Recht des Sprechenden schützen, dass seine Argumente von den anderen gehört werden. Wenn man nicht gleich zu Beginn eingreift, rennt man der Regel sozusagen hinterher. Ich habe auch gelernt, die emotionale Schwierigkeiten im Umgang mit den Regeln zu meistern, indem ich mich als vorbildlichen Lehrer verstehe, der die Teilnehmer durch sein Verhalten zum Zuhören ermutigt, und dadurch den Redenden beschützt. Denn alles, was gesagt wird, ist wichtig und verdient, gehört zu werden, solange es nicht die Regel #1 verletzt (Meinungsfreiheit und Respekt).

Ich habe durch meine Arbeit mit der KMDD und durch die Erstellung meines Portfolios besser verstanden, das Verhalten der Teilnehmer einzuschätzen. Es braucht Erfahrung mit der Methode, um die richtigen Schlüsse zu ziehen. Was für eine Atmosphäre ist im Raum? Gibt es eine Minderheit, die besondere Unterstützung braucht? Wann soll der

Wechsel zur nächsten Phase erfolgen? Mir scheint, dass ich mit der Zeit besser gelernt habe, mich nicht durch Störgeräusche ablenken zu lassen, dem Redenden die volle Aufmerksamkeit zu schenken, ihm in die Augen zu blicken und ihn dadurch zum Nachdenken und Reden zu animieren.

Ausbildung: Gut war für mich, dass ich bei der Erstellung des Portfolios noch einmal alle Lernschritte des Trainingshandbuch nachzuvollziehen musste. Diese Schritte bauen aufeinander auf und sollten gemeinsam betrachtet werden. Ich lerne eine feine Unterscheidung kennen: Moralische Begriffe werden oft nur zur nachträglichen Rechtfertigung von Verhaltensweisen genutzt. Erst wenn sich der Einzelne seiner widerstreitenden moralische Gefühle bewusst wird, und klärt, wie er den Widerstreit lösen kann, gewinnen sie Einfluss auf das Verhalten; erst dann zeigt sich langsam Rationalität.

Psychologisch-didaktische Prinzipien: Die Kenntnis dieser Prinzipien ist nicht dasselbe wie ihre Umsetzung.

Das Ziel der KMDD, sich im Konflikt mit Anderen – vielleicht mit Gegnern oder gar mit Feinden – an geteilten moralischen Idealen und Prinzipien zu orientieren, statt auf Gewalt, Betrug und Macht zurückzugreifen. Gewalt gegen andere und gegen sich selbst wird nicht selten von starken Gefühlen oder Gefühlskonflikten ausgelöst, die der Einzelne nicht mehr beherrschen kann. Meine Aufgabe als KMDD-Lehrer ist es, eine Atmosphäre zu ermöglichen, in der solche moralischen Gefühle angemessen ausgedrückt werden können. Wenn die psychologisch-didaktischen Prinzipien der KMDD umgesetzt werden, können auch starke moralische Gefühle einen angemessenen (vernünftigen und friedlichen) Ausdruck finden und von anderen wahrgenommen werden.

Miteinander im Diskurs bleiben ohne gewalttätig zu werden. Hierfür ist die Unterstützung der Redenden und der Zuhörenden wichtig. Wirkliche Meinungs- und Denkfreiheit gibt es nur, wenn auch nichtkonforme Argumente ausgesprochen und gehört werden – natürlich nur, wenn sie niemanden angreifen. Lernen, die andere Seite als wichtige Quelle der eigenen Entwicklung zu schützen, scheint mir ein wichtiges Ergebnis der KMDD zu sein. Dies ist ein hohes demokratisches Gut, das unbedingt erhalten und gefördert werden sollte. Wenn man nur noch seine vorab gefasste Meinung (woher hat man die eigentlich?) unterstützt sehen will, dann ist keine wirkliche Diskussion möglich. Dann gibt es kein Reden und Zuhören mehr, sondern nur noch Gewalt, Betrug und Machtmissbrauch.

Theoretisch, denke ich, bin ich auf einem guten Stand. Praktisch werde ich nie auslernen. Jede KMDD-Sitzung ist neu. Jede Gruppe ist etwas anders. Somit muss ich auch als Lehrer ständig ein Lernender bleiben. Seitdem ich mit der KMDD arbeite, beobachte ich andere Lernmethoden daraufhin, ob sie auch diese psychologisch-didaktischen Prinzipien einhalten. Auch für mein Verhalten außerhalb der KMDD haben sie inzwischen eine große Bedeutung erhalten.”

[leer]

## 11.4 Training und Zertifizierung von *KMDD-Lehrern*

Ich kenne viele Beispiele, wo sich Lehrer und Lehrerinnen die Methode der Dilemmadiskussion und der Just Community anhand von Hospitationen bei Kollegen, durch Tagungen und durch Literaturstudium erfolgreich selbst angeeignet haben. In einigen Fällen sind daraus prämierte schulweite Projekte entstanden. Allerdings berichten einige, dass sie unter zu hoher zeitlicher und emotionaler Belastung leiden, und auch, dass, ähnlich wie Kohlberg es beschrieb, diese Projekte kaum fortgeführt werden, wenn sie sich daraus zurückziehen. Mit anderen Worten, diese Projekte sind nicht nachhaltig. Sie stehen und fallen mit ihren Initiatoren.

Wenn ich mit Lehrern über die Gründe des Scheiterns solcher Projekte spreche, sehen sie die Ursache oft in anderen Dingen wie mangelnder Motivation bei Kollegen und fehlender Unterstützung durch Eltern, Schüler und Schulbehörden. Selten erkennen sie, dass die tiefere Ursache dafür ein Mangel an Fähigkeit bei allen Beteiligten, also auch bei ihnen selbst ist. Es wird oft unterschätzt, wie viel Eigenbildung es gekostet hatte, die Methode der Dilemmadiskussion und der JC zu erlernen und sie wirksam einzusetzen. Man glaubt daher, dass das jeder nach ein kurzen Anleitung kann.

Unsere Erfahrungen und Studien haben aber gezeigt, dass sich effektive Methoden der Moralerziehung wie die KMDD und die JC nur dann nachhaltig etablieren können, wenn die Lehrer dafür gründlich ausgebildet werden. Diese Ausbildung muss nicht allein an staatlichen Ausbildungsstätten stattfinden. Aber ihre Standards müssen klar und für alle verbindlich sein und durch einheitlich geregelte Abschlussprüfungen überwacht werden.

Nach unseren Erfahrungen benötigt ein Lehrer eine qualitativ hochwertige Ausbildung im Umfang von ca. 120 Lernstunden, damit er die KMDD effektiv und verantwortungsvoll anwenden kann. Effektiv meint, dass sie nicht nur den Unterhaltungswert von KMDD-Sitzung ausnutzen können, sondern damit die Moralkompetenz ihrer Schüler messbar vergrößern. Damit ein Lehrer schon mit einer KMDD-Sitzung einen messbaren Zuwachs an Moralkompetenz seiner Schüler hat, benötigt er meist eine längere Unterrichtspraxis. Auch Lehrer ohne jede Ausbildung können nach KMDD-Sitzungen positive Rückmeldungen von ihren Schülern bekommen. Die meisten Schüler mögen solche Diskussionen. Aber es gibt keine Hinweise, dass sie die Moralkompetenz der Teilnehmer effektiv und verantwortungsvoll fördern können (Koszinoffski 2006).

Verantwortungsvoll heißt, dass die Lehrer, die eine Dilemmadiskussion durchführen, sich bewusst sind, dass sie es mit verletzlichen Gefühlen zu tun haben. Wie wir in diesem ganzen Buch argumentiert haben, müssen die moralischen Gefühle der Teilnehmer, die Grundlage ihrer Moralkompetenz, im Unterricht angeregt werden, damit diese sich weiterentwickeln können. Aber sie dürfen natürlich nicht zu stark provoziert werden. Das würde den Lernprozess stoppen und kann, wenn es schlecht läuft, zu seelischen Störungen führen. KMDD-Lehrer müssen die Belastbarkeit ihrer Schüler abschätzen können. Sie müssen ihre Schüler moralisch herausfordern, aber sie dürfen sie nicht überfordern. Sie müssen die Stunden so vorbereiten und durchführen, dass keine Teilnehmer von der Diskussion ausgeschlossen werden. Die Ausbildung als KMDD-Lehrer besteht aus einem einwöchigen Workshop-Seminar und einem *training on the job*, das insgesamt etwa 120 Stunden umfasst und sich über drei Monate

verteilen kann. In dem Workshop-Seminar werden den Teilnehmern die praktischen und theoretischen Grundfähigkeiten vermittelt, die für die Durchführung von KMDD-Sitzung notwendig sind. Im training-on-the-job lernen sie, diese Fähigkeiten anhand des KMDD-Trainingshandbuchs im eigenen Wirkungsbereich einzuüben, damit diese zur Routine werden. Die Ausbildung schließt mit einer Zertifizierung als *KMDD-Lehrer* ab. Die Grundlage dafür ist ein Lernportfolio und ein "best practice"-Video des Kandidaten. Um die KMDD gegen Missbrauch zu schützen, ist die KMDD als internationale Marke in verschiedenen Ländern registriert. Nur zertifizierte *KMDD-Lehrer* dürfen die Marke zur Werbung für ihre Veranstaltungen nutzen (<http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/>).

Die Ausbildung zum KMDD-Lehrer eignet sich für Lehrer aller Schularten (außer für Lehrer der Vorschule und in den ersten zwei Klassen der Grundschule), für Professoren und Dozenten aller Fachrichtungen, sowie für Sozialpädagogen und Jugendarbeiter, und Fachleute jeder Art, die pädagogisch und unterrichtend tätig sind. In manchen Fällen können auch Studierende von der KMDD-Ausbildung profitieren, die eine pädagogische Arbeit anstreben.

## 11.5 Gewinn für den Fachunterricht

KMDD-Sitzungen wirken sich, wie die Erfahrungen von KMDD-Lehrern zeigen, nicht nur auf die Förderung der Moralkompetenz von Schülern aus, sondern auch auf die Unterrichtskompetenz der Lehrer, die sie einsetzen. Lehrer berichten, dass angesichts ihrer positiven Erfahrungen mit der KMDD-Methode ihr Vertrauen in die Eigenverantwortung der Schüler zunahm und sie daher anfangen, mehr und mehr Elemente der Methode in ihren Fachunterricht zu übernehmen: Sie gaben ihren Schülern zunehmend mehr Freiräume für Selbstlernen und Diskussionen über die Themen, die im Lehrplan vorgesehen sind.

Ich habe als Hochschullehrer selbst einen ähnlichen Lernprozess durchgemacht. Während ich am Anfang meiner Karriere erlebte, wie ein Großteil meiner Zeit und Energie durch die Kontrolle von Anwesenheit, Lernleistung und Disziplin der Teilnehmer aufgebraucht wurde, lernte ich durch die KMDD-Sitzungen, dass es auch anders geht. Mir wurde bewusst, dass mein Kontrollverhalten genau jenes Verhalten bei den Studierenden erzeugt, das ich unter Kontrolle zu bringen versuchte: Je mehr Verantwortung für das Lernen der Kursteilnehmer ich an mich riss, umso weniger fühlten diese sich selbst für ihr Lernen verantwortlich (Kohn, 1999). Natürlich waren meine Seminare nicht die einzige Ursache für die mangelnde Lernmotivation der Studierenden. Schon vor mir trugen viele Kolleginnen und Kollegen wie auch manche Eltern zu dem Gefühl der Studierenden bei, dass nicht sie, sondern Andere bestimmten, was, wie und wofür sie lernen sollten.

Ich fragte mich, ob es nicht möglich wäre, meine Seminare so umzugestalten, dass die Studierenden dort ähnlich motiviert wären, wie sie es in meinen KMDD-Sitzungen sind. Diese Umgestaltung war nicht einfach. Ich brauchte für jedes Seminar ein bis zwei Semester, um passende Gelegenheiten zum Verstehen, Anwenden und Verantworten des Wissens zu entwickeln. Analog zur KMDD begrenzte ich die Zeit für Theorie-Referate (von mir oder von Studierenden) auf weniger als 20 Prozent der Seminarzeit. Dafür ist diese Zeit, die Lehrende und Studierende zusammen verbringen, zu schade. Theoretisches Wissen können sich die Teilnehmer auch zu Hause durch die Lektüre von Literatur alleine oder in kleinen Gruppen

erarbeiten. Den größten Teil der Seminarzeit habe ich für Demonstrationen, Trainingsarbeit in kleinen Gruppen und gemeinsame Gespräche reserviert. Nach diesen Sitzungen waren die Teilnehmer gut auf die Aneignung theoretischen Wissens vorbereitet: Sie waren hoch motiviert zu erfahren, was Experten zu den Dingen zu sagen hatten, mit denen sie sich beschäftigt hatten. Zudem hatten sie ein gutes Grundverständnis von der Sache, die es ihnen erlaubte, einen eigenen Standpunkt einzunehmen und Theorien kritisch zu beurteilen.

Den Fortschritt dieser Reformen habe ich durch regelmäßige Selbstevaluation der Veranstaltungen kontrolliert: vor und nach jedem Semester mussten alle Teilnehmer einen kurzen Fragebogen mit dem MKT und einigen Zusatzfragen zur Veranstaltung ausfüllen (Lind 2011c). Dies fand bei den Teilnehmern hohe Akzeptanz.

Nach einiger Zeit funktionierten die neuen Seminarformate so gut, dass sie einen großen Zuwachs an Moralkompetenz der Teilnehmer bewirkten, selbst wenn ich keine speziellen KMDD-Sitzungen durchführte. In diesen Seminaren musste ich niemanden zum Lernen mehr "motivieren". Das haben sie selbst übernommen. Im Gegenteil, gegen Ende des Semesters musste ich manche Teilnehmer in ihrem Lerneifer bremsen.

[leer]

# Anhang

Phasen einer KMDD-Sitzung .....	159
Beobachtung und Bericht .....	160
Dilemma-Geschichten .....	163
Eine edukative Dilemma-Geschichte selbst schreiben in drei Schritten .....	176
Glossar .....	177
Literaturverzeichnis .....	183

[leer]

## Dilemma-Geschichten

Hinweis: Diese Geschichten sollten nur von Lehrpersonen benutzt werden, die entsprechend ausgebildet sind. Sie können bei Teilnehmern starke Emotionen und Störungen auslösen. Man kann sie als Anregung und zu Übungszwecken benutzen. Für den regulären Unterricht sollten eigene, für die Zielgruppe und den Lehrplan passende Geschichten selbst entwickelt werden. Lernwirksame (,edukative’) Dilemmageschichten benötigen meist mehrere Überarbeitungen.

Dilemma-Geschichten	Themen	Alter*
Susannes beste Freundin	Freundschaft, Gesetz, Diebstahl	10 - 16
Jürgens Problem	Freundschaft, Gesetz, Gewalt	10 - 16
Thomas war Zeuge	Freundschaft, Gesetz, Fürsorge	14 - 25
Kerstin: Beruf oder Baby?	Partnerschaft, Kinderwunsch, berufliche Karriere	> 16
Rolf Müllers Erfindung	Umweltschutz, berufliche Karriere, Fürsorge	> 16
Julia: Riskante Hilfe	Leben, Fürsorge, Gesundheit	> 16
Bastians coole Idee	Gesetz, berufliche Karriere, Freundschaft, Fremde, Wissenschaft	> 16
DNA nach Wunsch	Leben, Gesetz, Wissenschaft	> 16
Richter Steinbergs Entscheidung	Verfassung, Menschenrechte, Fürsorge, Leben	> 16
Embryonenspenderin Lara	Menschenrechte, Wissenschaft, Gesundheit, Armut	> 16
Dr. Pauls Organentnahme	Gesetz, Religion, Gesundheit, Leben, berufliche Karriere	> 16
Der Häftling Mohammed	Gesetz, Religion, öffentliche Sicherheit	> 16
Lehrerin Schipkowski	Gewalt, Erziehung, Verantwortung, Gesetz	> 16

\* Ungefähre Angaben! In vereinfachter Form können manche Geschichten auch für jüngere Teilnehmer verwendet werden. Die Verwendung von “Sie” und “Du” in den Geschichten muss unter Umständen dem Alter der Teilnehmer angepasst werden.

[leer]



# Glossar

*Affektiver Aspekt:* Die im Verhalten sich ausdrückende Richtung und Stärke des Handelnden einer Person. Der Aspekt lässt sich an dem Antwortmuster erkennen, mit sie auf ein Reizmuster reagiert. Hier als Synonyme behandelt: Einstellung, Werthaltung, moralische Orientierung.

*Aufklärung:* “Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschliebung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. *Sapere aude!* Habe Mut dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung.” (Kant 1784b). Mein Buch folgt dieser Definition nur teilweise. Kant unterschätzte m.E. das Maß Verstand, das dafür notwendig ist.

*Bildungstheorie der Moralentwicklung:* Während genetische Theorien besagen, dass Moral angeboren und durch Bildung und Erziehung kaum veränderbar sei, und soziale Milieu-Theorie besagen, dass Moral das Ergebnis des sozialen Drucks sei, den das direkte soziale Umfeld (Familie, Nachbarschaft, Gemeinschaft etc.) ausüben, besagt die Bildungstheorie der Moral, die in diesem Buch vertreten wird, dass Moralkompetenz durch (gute) Bildung gefördert werden kann, und bei den Menschen auch gefördert werden muss, denen sonst zu wenig Lerngelegenheiten zur Verfügung stehen. Moralische Orientierungen (Werte, Einstellungen etc.) hingegen müssen nicht vermittelt werden, da diese weitgehend angeboren sind.

*C-Wert:* Messwert für die Moralkompetenz einer Person, wie sie sich im *Moralische Kompetenz-Test* zeigt. C-Werte liegen zwischen 0 und 100 (Maximum). Englisch: C-score.

*Dilemma:* Die Wahl zwischen Handlungsalternativen, die alle moralisch geboten sind, so dass – gleich welche Alternative man wählt – man mit jeder Wahl etwas “falsch” macht. Synonyme: Zwickmühle, Klemme, Konflikt, missliche Lage, Patsche, Ausweglosigkeit, Misere, Bredouille, Bedrängnis. Mehrzahl: Dilemmas oder Dilemmata.

*Dilemmagefühl:* Ein Gefühl, das sich einstellt, wenn man vor zwei oder mehr Handlungsalternativen steht, die alle moralisch geboten (oder alle verboten) sind: egal, welche man wählt, macht man etwas falsch.

*Dilemmageschichte:* Eine Geschichte, in der man nur die Wahl zwischen zwei Verhaltensalternativen hat, die, wenn beide moralisch geboten sind, im Handelnden und auch in Betrachtenden ein *Dilemmagefühl* auslösen.

*Dorso-lateraler präfrontaler Cortex (DLPFC), rechter.* Diese Hirnregion im rechten Teil des Vorderhirns, ungefähr über dem rechten Ohr, scheint eine zentrale Funktion für die Bearbeitung moralischer Dilemmas zu haben (Prehn, 2013; Prehn et al., 2008). Wenn Versuchspersonen über die Lösung solcher Konflikte nachdenken, steigt vor allem dort die Hirnaktivität stark an. Sie ist umso intensiver und länger, je geringer die *Moralkompetenz* (MKT) der Person ist (siehe Seite 70).

*Edukativer moralischer Dilemmageschichte:* Eine (semi-reale oder reale) Geschichte, die Teilnehmer zum Nachdenken über moralische Problemlösungen anregt, so dass bei ihnen die Entwicklung der moralischen Kompetenz gefördert wird. Der Protagonist der Geschichte ist fiktiv und die Geschichte ist so formuliert, dass beim Zuhörer Neugier und Spannung, aber keine lernhemmenden Emotionen (z.B. Ängste, Hass) ausgelöst werden.

*Effektstärke:* Eigentlich sollte es selbstverständlich sein, nach einer Interventions- oder Wirkungsstudie angeben zu können, wie groß der Effekt oder Wirkung der Intervention war. Leider ist das immer noch nicht selbstverständlich. Vielmehr berichten immer noch viele Studien nur die "statistische Signifikanz". Dies klingt bedeutungsvoll (Signifikanz heißt Bedeutung), hat aber mit der Bedeutung der Befunde kaum etwas zu tun. Es bedeutet nur, dass die Zahl der Messungen (oder Größe der Stichprobe) ausgereicht hat, einen bestimmten Unterschied zuverlässig zu messen. Dabei kann der Unterschied, der eine Wirkung anzeigen soll, sehr gering sein, wenn nur genügend viele Messungen vorgenommen wurden. Die einfachste und sinnvollste Form, um eine Wirkung zu messen, ist die Größe der Veränderung, die man mit einer Intervention wie z. B. einer KMDD-Sitzung bewirkt hat, im Vergleich mit Veränderungen, die ohne diese Intervention gefunden werden. Wir nennen sie "absolute Effektstärke", da sie weder von der Anzahl der Messungen, noch von der Streuung der Messwerte abhängt. Man kann Effekte auch in Form eines Korrelationskoeffizienten ausdrücken, was weniger gut ist, weil dieser Koeffizient nicht nur vom Effekt, sondern noch von der Streuung der Messwerte abhängt, aber immer noch besser als die "Signifikanz". Meta-Analysen benutzen meist dieses Maß der "relativen Effektstärke" (Lind 2002).

*Experimente* dienen der möglichst strengen Überprüfung von Hypothesen (Vermutungen, Annahmen etc.) durch Beobachtungen und Messungen. Ein Experiment ist umso sinnvoller und aussagekräftiger, je präziser und mutiger die Hypothese ist, die überprüft werden soll. Hypothesen über Wirkungen und Ursachen kann man nur dadurch prüfen, dass man eine vermutete Ursache systematisch variiert und dann beobachtet (oder misst), ob sich eine Wirkung einstellt. Oft muss man auch noch bestimmte Bedingungen variieren, unter denen das Experiment stattfindet, um festzustellen, ob auch sie für die Wirkung der Ursache wichtig sind. Die Formulierung guter Hypothesen und die Planung eines guten Experiments sind meist mit einem sehr hohen Denkaufwand verbunden. Ein Experiment ist eine Kunst, aber nicht künstlich.

*Hypothesen* sind Annahmen und Vermutungen über Sachverhalte, die sich aus Theorien über diese Sachverhalte ergeben oder ableiten lassen. Es gibt triviale und mutige Hypothesen. Die Hypothese "wir erwarten, dass sich zwei Gruppen hinsichtlich ihrer Moralkompetenz unterscheiden" ist völlig trivial und keine Untersuchung wert, da sie immer bestätigt werden kann; man muss nur genau genug messen, dass findet man immer einen Unterschied. Mutig sind Hypothesen, die unter vielen möglichen Ereignissen nur wenige als zutreffend vorhersagen. Sie sind der Mühe wert, sie in Experimenten zu prüfen, da ihre Bestätigung einen Zuwachs an Wissen darstellt.

*Invariante Entwicklungsabfolge:* Ein zentrales Postulat von Kohlbergs kognitiver Entwicklungstheorie der Moral. Es postuliert, dass die moralische Entwicklung immer von Stufe 1

nach Stufe 6 abläuft und dass sie dabei auf einer bestimmten Stufe stehen bleiben, aber sich nie zurückentwickeln und keine Stufe überspringen kann. Synonyme: Invariante Entwicklungssequenz, Nicht-Regression.

JC: Abkürzung für *Just Community*. Synonyme: Gerechte Gemeinschaft, demokratische Gemeinschaft.

*Just Community Methode* (JC): Gerechte Gemeinschafts-Methode. Synonyme: Methode der demokratischen Gemeinschaft.

*Kategorischer Imperativ* (1): "Handle so, dass du die Menschheit sowohl in deiner Person als in der Person eines jeden anderen jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchst." (Kant 1785)

*Kategorischer Imperativ* (2): "Handle so, dass die Maximen deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten können." (Kant, 1785)

KMDD: Abkürzung für *Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion*®.

*Kognitiver Aspekt*: Die in einem Verhaltensmuster manifeste Struktur, die eine bestimmte Organisation des Verhaltens erkennen lässt, wenn man das Muster der Reize kennt, auf die das Verhalten reagiert hat.

*Konsistenz* (1): Im Rahmen von Kohlbergs Theorie bedeutet Konsistenz die Übereinstimmung des Urteilsverhaltens über verschiedene "Dilemmas" und "Probleme" (Issues) hinweg, so dass von einer Strukturellen Ganzheit gesprochen werden kann. Synonyme: Strukturelle Ganzheit.

*Konsistenz* (2): Das Wort Konsistenz wird im Rahmen des Zwei-Aspekte-Modells als "zweirelativationaler Begriff" verwendet: "Ein Verhaltensmuster ist konsistent *in Bezug* auf eine bestimmte Orientierung". Ohne diesen Bezug ist der Begriff unterbestimmt und macht damit keinen Sinn. Wenn das Urteilsverhalten einer Person konsistent *in Bezug auf die moralische Qualität* der Argumente ist, die zu beurteilen waren, sprechen wir von *Moralkompetenz*. Wenn es konsistent *in Bezug auf deren Meinungsrichtung* ist (pro oder contra einer Entscheidung), sprechen wir von *Meinungskonformität*.

*Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion* (KMDD): Spezielle Methode zur Förderung von Moralkompetenz. Die KMDD ist als internationale Marke in verschiedenen Ländern registriert. (Kapitel 6; der neueste Stand findet sich hier: <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/>).

*Korrelation* (r) ist ein Maß für den statistischen Zusammenhang zwischen zwei Variablen (Aspekten, Eigenschaften, Ereignissen etc.). Die Korrelation hat den Höchstwert 1.0, wenn die zwei Variablen immer zusammen auftreten. Beispiel: Wenn alle 30-Jährigen einen Schulabschluss haben und alle 10-Jährigen nicht, dann korrelieren die Variablen Alter und Schulabschluss perfekt ( $r = 1.0$ ) miteinander. Dies kommt meist nur in konstruierten Beispielen vor. Wenn es in diesem Beispiel genau umgekehrt wäre, dann wäre die Korrelation  $r = -1.0$ . Besteht kein statistischer Zusammenhang, dann ist die Korrelation  $r = 0.0$ . Eine Korrelation gibt Hinweise auf eine Kausalität, aber sie stellt keinen Beweis dafür da! Es gibt nämlich Scheinkorrelationen, das sind Zusammenhänge, für die eine dritte Variable verantwortlich ist. Beispiel: Die hohe Korrelation zwischen Schuhgröße und Bildungsstand bei Menschen zwischen 0 und 20 Jahren kommt daher, dass beide Variablen mit dem Alter

korrelieren. Und es gibt scheinbare Nicht-Korrelationen. Beispiel: Der Zusammenhang zwischen Erregungsniveau und Lernerfolg ist null, weil er nicht linear ist, sondern kurvo-linear, das heißt, im unteren Bereich der Erregungsskala ist die Korrelation positiv und im oberen negativ. Wenn man die beiden Korrelationen zusammenfasst, heben sie sich gegenseitig auf. Zur Überprüfung von Kausalhypothesen durch Korrelationen muss u. a. geklärt werden, ob dritte Variablen im Spiel sind, auf welchen Skalenbereich sich die Hypothese bezieht, und ob die Wirkung linear oder anders ist. Um kausale Hypothesen zu prüfen ist es besser, ein *Experiment* durchzuführen, bei dem die vermutete Ursache systematisch variiert wird.

*MKT*: Abkürzung für *Moralische Kompetenz-Test* (Kapitel 4), englisch: *Moral Competence Test* (MCT).

*Moralische Kompetenz*: Die Fähigkeit, Konflikte und Probleme auf der Grundlage universeller Moralprinzipien durch Denken und Diskussion zu lösen, statt durch Gewalt, Betrug und Macht. Synonyme: Moralkompetenz, moralische Fähigkeit. Englisch: Moral competence.

*Moralische Kompetenz-Test* (MKT): Der von Lind (1978) entwickelte Test zur Erfassung von Moralkompetenz. Englisch: *Moral Competence Test* (MCT). Frühere Bezeichnung: *Moralisches Urteil-Test* (MUT), englisch: *Moral Judgment Test* (MJT).

*Moralische Orientierung*: Das Kriterium, an dem sich ein Individuum bei der Lösung von Konflikten und Problemen orientiert. Dabei ist der Begriff "moralisch" hier weiter gefasst als im Alltag und der Philosophie. Er meint jedes Kriterium. Es meint auch Kriterien wie "Vermeidung von Nachteilen" oder "einfache Gegenseitigkeit", wenn das Kriterium nicht bloß darin besteht, eine Handlung *nachträglich* zu rechtfertigen. Synonyme: moralischer Affekt, moralische Einstellung, Werthaltung, moralisches Prinzip, Ideal, Kriterium.

*Moralische Gefühle*: So drücken sich unsere mehr oder wenige bewussten Grundsätze im Alltag aus. Wir spüren sie meist nur dann, wenn wir etwas moralisch Falsches tun oder etwas moralisch Gebotenes (z.B. jemanden helfen, der in Not ist) unterlassen. Wenn wir nach den Gründen unseres Handelns (oder Nichthandelns) befragt werden, können wir daher oft nicht schnell und präzise darauf antworten – wir suchen oft nach Ausdrücken für unsere moralischen Gefühle, die auch nichtverbal sein können. Wie jedes Gefühl unterliegen auch moralische Gefühle der Entwicklung und können willentlich trainiert werden.

*Moralisches Urteil-Test* (MUT): Ältere Bezeichnung für den *Moralische Kompetenz-Test* (MKT).

*Moralisches Prinzip*: In der Philosophie ist dies meist ein sorgfältig ausformulierter Grundsatz für die moralische Bewertung von Verhalten. Im Alltag sind sie meist weniger gut ausformuliert. Vielmehr sind hier meist der Ausdruck eines moralischen Gefühls, das uns sagt, was wir tun bzw. nicht tun sollten.

*Pluralistische Ignoranz* meint das Phänomen, dass z.B. fast alle Leute von sich sagen, dass sie hilfsbereit sind (oder sonst eine bestimmte Eigenschaft haben), und gleichzeitig annehmen, dass alle anderen Menschen nicht hilfsbereit sind (bzw. die bestimmte Eigenschaft nicht haben).

*Segmentierung, moralische:* Absinken der Moralkompetenz in Dilemmasituationen, in denen man die Verantwortung für Lösung des Dilemmas einer Macht (Kirche, Politik, Militär u. ä. m.) überlässt, statt durch Denken und Diskutieren selbst eine Lösung zu finden (Wakenhut, 1982; Lind 2000d; Senger, 2010; Bataglia & Schillinger, 2013).

*Semi-reale (hypothetische) moralische Dilemma-Geschichte:* Geschichte über eine *fiktive* Person, die zwischen zwei Verhaltensalternativen wählen muss, die, wenn beide moralisch geboten sind, zu einem Dilemmagefühl im Betrachter führen.

*Struktur:* Im allgemeinen Sprachgebrauch bedeutet Struktur das Gesamt der beobachtbaren Beziehungen zwischen verschiedenen Elementen eines Systems, also z.B. die Verwandtschaftsbeziehungen in einer Großfamilie, oder die Beziehungen zwischen verschiedenen Handlungen einer Person in einer bestimmten Entwicklungsphase, oder die Relationen der Antworten einer Person in einem bestimmten Fragebogen wie dem MKT, also nicht bloß die einzelnen Antworten jede für sich, sondern im Kontext aller Antworten. In bestimmten Forschungsrichtungen gilt 'Struktur' als nicht beobachtbare Größe, die der Wissenschaftler aus dem Verhalten von Menschen ('Inhalten') subjektiv erschließt. Der Autor dieses Buches benutzt den Begriff der 'Struktur' nur im ersten, objektiven Sinne. Er soll von jedem Leser nachvollziehbar sein.

*Strukturelle Ganzheit:* Ein zentrales Postulat von Kohlbergs kognitiver Entwicklungstheorie der Moral. Es postuliert, dass das ganze Verhalten einer Person (weitgehend) nur auf einer der sechs Stufen abläuft. Kritik: Die Antworten der Teilnehmer am *Moral Judgment Interview* (MJI) oder auch an anderen Tests zeigt meist eine Streuung des Verhaltens über mehrere Stufen hinweg, dem Kohlberg und seine Kollegen auch dadurch Rechnung tragen, dass sie neben oder statt der ganzheitlichen "Stufen" in ihren Studien einen MMS-Wert bzw. einen WAS-Wert berichten, der von 100 bis 500 (bzw. 600) geht. Das sind feine Abstufungen des moralischen Urteils, die der Idee der Ganzheit widersprechen. Synonyme: Konsistenz (1).

*Stufen der Moralentwicklung:* Sechs-stufiges Klassifikationssystem der Moralentwicklung, das von Lawrence Kohlberg vorgeschlagen wurde. Die beiden Kernpostulate der Stufentheorie von Kohlberg sind "invariante Sequenz" und "strukturelle Ganzheit". Beide Annahmen sind heute umstritten (siehe Kapitel 3-5).

*Zwei-Aspekte-Modell* des moralischen Verhaltens: Während die meisten Theorien des moralischen Verhaltens von einem einzigen Beschreibungsmerkmal (affektiv *oder* kognitive) ausgehen, liegen der Forschung und der pädagogischen Praxis in diesem Buch ein Zwei-Aspekte-Modell zugrunde, das heißt, dass wir meinen, dass moralisches Verhalten nur dann vollständig erfasst und gefördert werden kann, wenn wir beide Aspekte berücksichtigen: moralische Orientierungen (affektiver Aspekt) und moralische Kompetenz (kognitiver Aspekt). (Siehe Kapitel 3). Unsere Theorie unterscheidet sich auch grundlegend von so genannten Komponenten-Theorien, nach denen Affekt, Kognition, Motivation, Verhalten etc. voneinander trennbare (und daher getrennt messbare) Komponenten seien.

# Literatur

- Achermann, E. & Gehrig, H. (2011). *Altersdurchmischtes Lernen. Auf dem Weg zur individualisierenden Gemeinschaftsschule*. Bern: Schulverlag.
- Althof, W. (2015). Just community sources and transformations: A conceptual archaeology of Kohlberg's approach to moral and democratic education. In: B. Zizek, B., D. Garz, & E. Nowak, Hg., *Kohlberg revisited*, S. 51-90. Amsterdam: Sense.
- Apel, K.-O. (1990). *Diskurs und Verantwortung. Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral*. Frankfurt: Suhrkamp (Original 1988).
- Arbeitskreis "Qualität von Schule". Heft 7: *Erziehung und Demokratie in der Schule – Konzepte und Erfahrungen zum Ansatz von Kohlberg und Oser*. Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, Wiesbaden.
- Althof, W. (2015). Just community sources and transformations: A conceptual archeology of Kohlberg's approach to moral and democratic education. In: B. Zizek, D. Garz & E. Nowak, Hg. *Kohlberg revisited*, S. 51-90. Amsterdam: Sense.
- Aufenanger, S., Garz, D. & Zutavern, M. (1981). *Erziehung zur Gerechtigkeit*. München: Kösel.
- Barber, B. (1992). *An aristocracy of everyone. The politics of education and the future of America*. New York: Ballantine Books.
- Bargel, T. (2010). Reglementiert und eingengt? Werte und Einstellungen der Studierenden heute. *Forschung & Lehre 7/10*, 484-486.
- Bargel, T., Markiewicz, W. & Peisert, H. (1982). University Graduates: Study experience and social role – Empirical findings of a comparative study in five European countries. In: M. Niessen & J. Peschar, Hg., *Comparative research on education*, S. 55-78. Oxford: Pergamon.
- Bataglia, P. & Schillinger, M. (2013). Moral segmentation in studies with the Moral Judgment Test\* in Brazil. In: E. Nowak, D. Schrader & B. Zizek., Hg., *Educating competencies for democracy*, S. 71-82. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag. [\* jetzt: *Moralische Kompetenz Test*]
- Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Hg. (2008) *Werte machen stark. Praxishandbuch zur Werteerziehung*. Augsburg: Brigg Verlag.
- Berkowitz, M. W. (1981). A critical appraisal of the 'plus-one' convention in moral education. *Phi Delta Kappan*, March, 488-489.
- Bergmann, R. (2007). Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion – ein neuer Ansatz. In: *Kompass*. Herausgegeben vom Katholischen Militärbischof für die Deutsche Bundeswehr, Ausgabe 05/07, 8 - 11.
- Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. *Psychological Bulletin*, 88, 1-45.
- Blatt, M. & Kohlberg, L. (1975). The effect of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4, 129-161.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Hill, W. H., Furst, E. J. & Krathwohl (1956). *Taxonomy of educational objectives. Handbook I: Cognitive domain*. New York: McKay.

- Bohnsack, F. (1976). *Erziehung zur Demokratie. John Deweys Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule*. Ravensburg: Otto Maier.
- Bovet, G. & Huwendiek, V., Hg. (1994). *Leitfaden Schulpraxis*. Berlin: Cornelsen.
- Brezinka, W. (1988). Competence as an aim of education. B. Spieker & R. Straughton, Hg., *Philosophical issues in moral education and development*, S. 75-98. Philadelphia.
- Bundesministerium der Verteidigung (2010). *Innere Führung. Selbstverständnis und Führungskultur der Bundeswehr*. Berlin: Bundesministerium der Verteidigung.
- Campbell, D. T. (1976). Assessing the impact of planned social change. Occasional papers #8. *Social research and public policies: The Dartmouth/OECD Conference*, Hanover, NH, Dartmouth College, The Public Affairs Center.
- Codding, J. & Arenella, A. (1981). Creating a 'Just Community': The transformation of an alternative school. *Moral Education Forum*, Winter 1981.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, (2. Auflage). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Colby, A., Kohlberg, L. und Mitarbeiter (1987). *The measurement of moral judgment*, vol. I & II. New York: Cambridge University Press.
- Comunian, A. L. & Gielen, U. P. (2006). Promotion of moral judgement maturity through stimulation of social role-taking and social reflection: an Italian intervention study. *Journal of Moral Education*, 35 (1), 51-69.
- Cottone, M. (2015). Rethinking presumes knowledge of the law in the regulatory age. *The Tennessee Law Review*, 83, 137, 137-166.
- Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht*. Hamburg: Nannen-Verlag.
- Darwin, Ch. (1966). *Die Abstammung des Menschen*. (Originaltitel: The descent of man. 2. Auflage, 1874). Stuttgart: Kröner Verlag.
- DeVries, R., & Zan, B. (1994). *Moral classrooms, moral children. Creating a constructivist atmosphere in early education*. New York: Teacher College Press.
- Dewey, J. (1964). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Braunschweig: Georg Westermann Verlag (Original 1916).
- Edelstein, W. (1986). Moralische Intervention in der Schule. Skeptische Überlegungen. In F. Oser, R. Fatke & O. Höffe, Hg., *Transformation und Entwicklung*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 327-349.
- Edelstein, W. & Nunner-Winkler, G. (1986). *Zur Bestimmung der Moral*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Edelstein, W. & Fauser, P. (2001). *Demokratie lernen und leben*. Heft 96, Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Bund-Länderkommission, Bonn.
- Ehman, L. H. (1980). The American school in the political socialization process. *Review of Educational Research*, 50, 99-119.
- Emler, N., Renwick, S. & Malone, B. (1983). The relationship between moral reasoning and political orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1073-1080.
- Emler, N, Palmer-Canton, E., & St. James (1998). Politics, moral reasoning and the Defining Issues Test: A reply to Barnett et al. *British Journal of Social Psychology*, 37, 457-476.
- Fauser, P. & Muszynski, H., Hg. (1988). *Lebensbezug als Schulkonzept*. Weinheim: Juventa.

- Flanders, A. N. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Foerster, F. W. (1953). *Schule und Charakter. Moralpädagogische Probleme des Schullebens* (15. Auflage) (Original 1920). Recklinghausen: Paulus Verlag.
- Gibbs, J. C., Basinger, K. S., & Fuller, R. (1992). *Moral Maturity: Measuring the Development of Sociomoral Reflection*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gidion, J., Rumpf, H. & Schweitzer, F., Hg. (1987). *Gestalten der Sprache*. Weinheim: Beltz.
- Gielen, U. (1986). Moral reasoning in radical and non-radical German students. *Behavior Science Research*, 20, 71-109.
- Gigerenzer, G. (2008). *Bauchentscheidungen. Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition*. München: Goldmann.
- Gilbert, S. (1997): How to handle teens: Blueprint for parents. *International Harald Tribune*, 11.9.1997.
- Glanzer, D., Nipe, G., & Lind, G. (2007). Does cross-cultural experience foster moral judgment competence in college students? Poster presented at the meeting of the *Association for Moral Education*, New York, Nov. 15-17, 2007.
- Goleman, D. (2000). *Emotionale Intelligenz*. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.
- Gommel, M. & Kessler, H. (2006). *Medical ethics seminar, moral judgment competence, and authoritarianism*. Study group ethics in medicine, University Ulm.
- Greene, J. D. (2008). The secret joke of Kant's soul. In: W. Sinnott-Armstrong, Hg., *Moral psychology. Volume 3: The neuroscience of morality: Emotions, brain disorders, and development*, S. 39-79. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Grossmann, D. (1992). *On killing*. New York: Back Bay Books.
- Gulliksen, H. (1950). *Theory of mental tests*. New York: Wiley.
- Gutmann, A. (1999). *Democratic Education* (2nd revised edition). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Haan, N., Smith, M. B., & Smith, J. (1968). Moral reasoning of young adults: Political-social behavior, family background, and personality correlates. *Journal of Personality and Social Psychology*, 10, 183-201.
- Habermas, J. (1976a). *Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1976b). Was heißt Universalpragmatik? In: K.-O. Apel, Hg., *Sprachpragmatik und Philosophie*, S. 174-272. Frankfurt: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1983). *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1996). Kants Idee des ewigen Friedens – aus dem historischen Abstand von 200 Jahren. In J. Habermas, *Die Einbeziehung des Anderen*, S. 192-236. Frankfurt: Suhrkamp.
- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108, 4, 814-834.
- Haidt, J. (2007). The new synthesis in moral psychology. *Science*, 316, 998-1002.
- Hamlin, J. K., Wynn, K., & Bloom, P. (2007). Social evaluation by preverbal infants. *Nature*, 450, 557-560.



- Hamlin, J. K. (2013). The origins of human morality: Complex sociomoral evaluations by pre-verbal infants. In: J. Decety & Y. Christen, Hg., *Research and perspectives in neuroscience*, S. 451-474. Cham, CH: Springer International.
- Hartshorne, H. & May, M. A. (1928). *Studies in the nature of character. Vol. I: Studies in deceit, Book one and two*. New York: Macmillan.
- Hegazi, I. & Wilson, I. (2013). Medical education and moral segmentation in medical students. *Medical Education* 2013, 47, 102.
- Heidbrink, H. (2010). Moral judgment competence and political learning. In: G. Lind, H. A. Hartmann & R. Wakenhut, Hg., *Moral judgment and social education*, S. 259-271. Edison, NJ: Transaction Publishing.
- Helkama, K., Uutela, A., Pohjanheimo, E., Salminen, S., Koponen, A., & Rantanen-Vantsi, L. (2003). Moral reasoning and values in medical school: a longitudinal study in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47, 4, 399-411.
- Hemmerling, K. (2014). *Morality behind bars – An intervention study on fostering moral competence of prisoners as a new approach to social rehabilitation*. Frankfurt: Peter Lang.
- Hemmerling, K., Scharlipp, M., & Lind, G. (2009). Die Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion für die Bildungsarbeit mit Risikogruppen. In: K. Mayer, & H. Schildknecht, Hg.: *Handbuch Dissozialität, Delinquenz und Kriminalität – Grundlagen und Methoden der professionellen Arbeit mit Menschen mit abweichendem*, S. 291-302. Zürich: Schulthess Juristische Medien.
- Herrmann, U., Hg. (2005). *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. Weinheim: Beltz.
- Higgins, A. (1980). Research and measurement issues in moral education interventions. In R. Mosher, Hg., *Moral education. A first generation of research and development*, S. 92-107. New York: Praeger.
- Higgins, A. (1987). Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit in der Schule? Zur schulpraktischen Erprobung des 'Just Community'-Ansatzes in den USA, S. 54-72. In: G. Lind & J. Raschert, Hg., *Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie*. Weinheim: Beltz.
- Higgins, A. (1995). Educating for justice and community: Lawrence Kohlberg's vision of moral education In: W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz, Hg., *Moral development: An introduction*, S. 49-81. Boston: Allyn & Bacon.
- Higgins-D'Alessandro, A. (2015). Lawrence Kohlberg's legacy: Radicalizing the educational mainstream. In: B. Zizek, D. Garz & E. Nowak, Hg., *Kohlberg revisited*, S. 27-50. Amsterdam: Sense Publisher.
- Higgins, A., Power, C. & Kohlberg, L. (1984). The relationship of moral atmosphere to judgments of responsibility. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirth, Hg., *Morality, moral behavior and moral development*, S. 74-106. New York: Wiley.
- Höffe, O. (2012). *Kants Kritik der praktischen Vernunft. Eine Philosophie der Freiheit*. München: Beck.
- Holtenstein, E. (2004). *Philosophie-Atlas. Orte und Wege des Denkens*. Zürich: Ammann-Verlag.

- Holzer, E. (2015). Welcoming opposition: Havruta learning and Montaigne's The Art of Discussion. *Journal of Moral Education*, 44, 64-80.
- Jackson, P. W. (1967). *Life in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Jefferson, Th. (1940). *Letters* (arranged by W. Whitman). Eau Claire, WI: E. M. Hale.
- Juul, J. (2005). *Aus Erziehung wird Beziehung. Authentische Eltern – kompetente Kinder*. Freiburg: Herder.
- Kant, I. (1784a). Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht. *Berlinische Monatsschrift*, November 1784, 385-411.
- Kant, I. (1784b). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? *Berlinische Monatsschrift*. Dezember 1784, 481-494.
- Kant, I. (1785). *Grundlegung der Metaphysik der Sitten*. Akademie-Textausgabe. Bd. IV. Neudruck. Berlin.
- Kant, I. (1965). *The metaphysics of moral*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Kärn, M. (1978). Vorsicht Stufe! Ein Kommentar zur Stufentheorie der moralischen Entwicklung. In: G. Portele, Hg., *Sozialisation und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung*, S. 81-100. Weinheim: Beltz.
- Keasey, C. B. (1973). Experimentally induced changes in moral opinions and reasoning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 26, 30-38.
- Keller, M. (1992). Soziales Verstehen und moralisches Urteilen im Kindesalter. In: F. Oser & W. Althof, Hg., *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*, S. 196-198. Stuttgart: Klett.
- Kodwani, D. & Schillinger, M. (2009). *Ethics to accountants: Challenges of a global qualification*. Presentation at the international conference "Can morality be taught?" University of Konstanz, Germany, July 27-31, 2009.
- Kohlberg, L. (1958). *The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16*. University of Chicago, Unpublished Dissertation.
- Kohlberg, L. (1964). Development of moral character and moral ideology. M. L. Hoffman & L. W. Hoffman, Hg., *Review of Child Development Research*, Vol. I, S. 381-431. New York: Russel Sage Foundation.
- Kohlberg, L. (1967). Moral and religious education and the public schools: A developmental view. In: T. Sizer, Hg., *Religion and public education*, S. 164-183. Boston, MA: Houghton-Mifflin.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. In T. Lickona, Hg., *Moral development and behavior: Theory, research and social issues*. New York: Holt, Rinehart & Winston, S. 31-53.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development*. Vol. 1, Essays on moral development. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development*, Vol. II. The psychology of moral development. San Francisco, CA: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1985). The Just Community approach to moral education in theory and practice. In: W. M. Berkowitz & F. Oser, Hg., *Moral education: Theory and application*, S. 27-87. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Kohlberg, L. (1987). Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung. In G. Lind & J. Raschert, Hg., *Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie*. Weinheim: Beltz.
- Kohlberg, L. (1995). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kohlberg, L. & Kramer, R. (1969). Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development. *Human Development*, 12, 93-120.
- Kohlberg, L. & Turiel, E. (1978). Moralische Entwicklung und Moralerziehung. In G. Portele, Hg., *Sozialisation und Moral*, S. 13-80. Weinheim: Beltz.
- Kohlberg, L., Wasserman, E. & Richardson, N. (1978). Die Gerechte Schul-Kooperative. Ihre Theorie und das Experiment der Cambridge Cluster School. In G. Portele, Hg., *Sozialisation und Moral*, S. 215-259. Weinheim: Beltz.
- Kohlberg, L., Boyd, D. & Levine, Ch. (1986). Die Wiederkehr der sechsten Stufe: Gerechtigkeit, Wohlwollen und der Standpunkt der Moral. In W. Edelstein & G. Nunner-Winkler, Hg., *Zur Bestimmung der Moral*, S. 205-240. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kohn, A. (1999). *Punished by rewards. The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes*. Boston: Houghton Mifflin.
- Koszinoffski, R. (2006). *Überprüfung der pädagogisch-didaktischen Lehrkompetenz von Lehrpersonen bezüglich der Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion*. Diplomarbeit, FB Psychologie, Universität Konstanz.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives. Handbook II: Affective domain*. New York: McKay.
- Krebs, D. L. & Rosenwald, A. (1977). Moral reasoning and moral behavior in conventional adults. *Merrill Palmer Quarterly*, 23, 77-87.
- Krech, D. & Crutchfield, R. S. (1948). *Theory and problems of social psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuhn, D., Langer, J., Kohlberg, L. & Haan, N. (1977). The development of formal operations in logical and moral judgments. *Genetic Psychological Monographs*, 95, 97-188.
- Kukulja Taradi, S. (2014). *Stagnation of moral competence development of medical students: A cross sectional study in Croatia and Bosnia-Herzegovina*. Presentation at the 8th International Symposium "Moral competence and conflict resolution", in Konstanz, July 31 - Aug. 1, 2014.
- Leming, J. S. (1981). Curricular effectiveness in moral values education: A review of research. *Journal of Moral Education*, 10, 147-164.
- Leming, J. S. (2000). Tell me a story: an evaluation of a literature-based character education programme. *Journal of Moral Education*, 29, 413-427.
- Lempert, W. (1982). Moralische Urteilsfähigkeit: Ebenen und Stufen, Anwendungsbereiche und Anwendungsbedingungen, Entwicklungspfade und Entwicklungskontexte. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 2, 113-126.
- Lennick, D. & Kiel, F. (2005). *Moral intelligence: Enhancing business performance and leadership success*. Pearson Education.

- Lenz, B. (2006). Moralische Urteilsfähigkeit als eine Determinante für Drogenkonsum bei Jugendlichen. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Konstanz, FB Psychologie.
- Lerkiatbundit, S., Utaipan, P., Laohawiriyanon, C., & Teo, A. (2006). Randomized controlled study of the impact of the Konstanz method of dilemma discussion on moral judgement. *Journal of Allied Health, 35*(2), 101-108.
- Leschinsky, A. (1987). Warnung vor neuen Enttäuschungen – strukturelle Hindernisse für eine Schule der Gerechten Gemeinschaft. *Die Deutsche Schule, 79*, 28-43.
- Lewin, K., Lippitt, R. & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created 'social climates'. *The Journal of Social Psychology, 10*, 271-299.
- Levy-Suhl, M. (1912). Die Prüfung der sittlichen Reife jugendlicher Angeklagter und die Reformvorschläge zum § 56 des deutschen Strafgesetzbuches. *Zeitschrift für Psychotherapie, 232-254*.
- Liaquat, A. W. (2013). *Effect of dogmatic religiosity and educational environment on moral judgment competence*. Unpublished dissertation, Dept. of Psychology, International Islamic University Islamabad.
- Lightfoot, S. L. (1983). *The good high school. Portraits of character and culture*. New York: Basic Books.
- Lind, G. (1978). Wie misst man moralisches Urteil? Probleme und alternative Möglichkeiten der Messung eines komplexen Konstrukts. In G. Portele, Hg. *Sozialisation und Moral*. S. 171-201. Weinheim: Beltz.
- Lind, G. (1985a). *Inhalt und Struktur des moralischen Urteilens*. Dissertation, Universität Konstanz. (Online beziehbar über das KOPS der Universitätsbibliothek Konstanz).
- Lind, G. (1986a). Cultural differences in moral judgment competence? A study of West and East European university students. *Behavior Science Research 20*, S. 208-225.
- Lind, G. (1986b). Parallelität von Affekt und Kognition in der moralischen Entwicklung. In F. Oser, W. Althof & D. Garz, Hg., *Moralische Zugänge zum Menschen – Zugänge zum moralischen Menschen*, S. 158-179. München: Kindt.
- Lind, G. (1987a). Moral competence and education in democratic society. In G. Zecha & P. Weingartner, Hg., *Conscience: An interdisciplinary view*, S. 93-111. Dordrecht: Reidel.
- Lind, G. (1987b). Kohlberg auf dem Prüfstand – Ein fiktives Gespräch über Schule, Demokratie und kognitiv-moralische Entwicklung. In G. Lind & J. Raschert, Hg., *Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral Erziehung und Demokratie*, S. 93-111. Weinheim: Beltz.
- Lind, G. (1989a). Die Entwicklung moralischer Gefühle durch Vernunft und Dialog. In: G. Lind & G. Pollitt-Gerlach, Hg., *Moral in 'unmoralischer' Zeit. Zu einer partnerschaftlichen Ethik in Erziehung und Gesellschaft*, S. 7-32. Heidelberg: Asanger.
- Lind, G. (1989b). Essay review: 'The measurement of moral judgment' by Anne Colby, Lawrence Kohlberg. *Human Development 32*, 388 - 397.
- Lind, G. (1993). Moralerziehung als demokratische Bildung. *Politisches Lernen 2*, 20-26.
- Lind, G. (1994). Jugendliche Gewalt – Fakten und Fiktionen. *Politisches Lernen*, Oktober 1994, 26-37.

- Lind, G. (1995). What do educators know about their students? A study of pluralistic ignorance. In R. Olechowski & G. Svik, Hg., *Experimental Research on Teaching and Learning*, S. 221-243. Frankfurt, Bern: Peter Lang.
- Lind, G. (1997). *How moral is helping behavior?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, March 1997.
- Lind, G. (1998). Gewalt und Krieg als niedrigste Stufe der Konfliktbewältigung. In: W. Kempf & I. Schmidt-Regener, Hg., *Krieg. Nationalismus, Rassismus und die Medien*, S. 273-282. Münster: LIT-Verlag.
- Lind, G. (2000a). Moral regression in medical students and their learning environment. *Revista Brasileira de Educacao Médica*, 24(3), 24-33.
- Lind, G. (2000b). Are helpers always moral? Empirical findings from a longitudinal study of medical students in Germany. In A. L. Comunian & U. Gielen, Hg., *International perspectives on human development*. S. 463-477. Lengerich: Papst Science Publishers.
- Lind, G. (2000c). The importance of role-taking opportunities for self-sustaining moral development. *Journal of Research in Education*, 10 (1), 9-15.
- Lind, G. (2000d). *Off limits. A cross-cultural study on possible causes of segmentation of moral judgment competence*. Presentations at the AERA Conference. New Orleans.
- Lind, G. (2002). *Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung*. Berlin: Logos-Verlag.
- Lind, G. (2006a). Das Dilemma liegt im Auge des Betrachters. Zur Behandlung bio-ethischer Fragen im Biologie-Unterricht mit der Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion. *Praxis der Naturwissenschaften. Biologie in der Schule*, Januar, 1/55, 10-16.
- Lind, G. (2006b). Perspektive "Moralisches und demokratisches Lernen". In: A. Fritz, R. Klusch-Sahmann & G. Ricken, Hg., *Handbuch Kindheit und Schule*. Neue Kindheit, neues Lernen, neuer Unterricht, S. 296-309. Weinheim: Beltz.
- Lind, G. (2006c). Teilhabe an der Argumentationsgemeinschaft als Ziel der Bildung: Die Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion. In: E. Grundler & R. Vogt, Hg., *Argumentieren in Schule und Hochschule*. Interdisziplinäre Studien, S. 167-175. Tübingen: Stauffenburg.
- Lind, G. (2006d). Die Kluft zwischen Ideal und Verhalten. Zur Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion. In: *zur sache.bw. Evangelische Kommentare zu Fragen der Zeit*, 10, S. 36-41.
- Lind, G. (2007). Gewissen lernen? Zur Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion. In: A. A. Bucher, Hg., *Moral, Religion, Politik: Psychologisch-pädagogische Zugänge*. Festschrift für Fritz Oser, S. 101-112. Berlin: LIT Verlag.
- Lind, G. (2008a). Teaching students to speak up and to listen to others: Cultivating moral democratic competencies. In: D. E. Lund & P. R. Carr, Hg., *Doing democracy and social justice in education: Political literacy for all students*, S. 319-335. New York: Peter Lang.
- Lind, G. (2008b). The meaning and measurement of moral judgment competence – A dual-aspect model. In: D. Fasko & W. Willis, Hg., *Contemporary philosophical and psychological perspectives on moral development and education*, S. 185-220. Cresskill, NJ: Hampton.

- Lind, G. (2008c). Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion als methodischer Beitrag zur Werteerziehung. In: Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Hg., *Werte machen stark. Praxishandbuch zur Werteerziehung*, S. 45-53. Augsburg: Brigg Verlag.
- Lind, G. (2010a). The theory of moral-cognitive development: a socio-psychological assessment. In G. Lind, H.A. Hartmann & R. Wakenhut, Hg., *Moral judgment and social education*, S. 21-53. Rutgers, NJ: Transaction Books.
- Lind, G. (2010b). Attitude change or cognitive-moral development? How to conceive of socialization at the university. In G. Lind, H. A. Hartmann & R. Wakenhut, Hg., *Moral judgment and social education*, S. 173-192. Rutgers, NJ: Transaction.
- Lind, G. (2010c). Growth and regression in cognitive-moral development of young university students. In: C. G. Harding, Hg., *Moral dilemmas and ethical reasoning*, S. 99-114. Rutgers, NJ: Transaction.
- Lind, G. (2010d). Amerika als Vorbild? Erwünschte und unerwünschte Folgen aus Evaluationen. *Pädagogik 10/10*, 40-45.
- Lind, G., Sandberger, J.-U. & Bargel, T. (2010). Moral competence and democratic personality. In G. Lind, H. A. Hartmann & R. Wakenhut, Hg., *Moral judgment and social education*, S. 55-77. Rutgers NJ: Transaction Books, second edition.
- Lind, G. (2011a). Editorial: Moral competence and the democratic way of living. *Europe's Journal of Psychology 7, 5*, 569-596.
- Lind, G. (2011b). Moralerziehung. In: Kiel, E. & Zierer, K., Hg: *Basiswissen Unterrichtsgestaltung*, S. 51-62. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lind, G. (2011c). Verbesserung des Unterrichts durch Selbstevaluation. Ein Plädoyer für unverzerrte Evidenz. In: J. Bellmann & T. Müller, Hg., *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*, S. 173-195. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lind, G. (2014). Moralische Kompetenz und globale Demokratie. In: M. Tiedemann & J. Rohbeck, Hg., *Philosophie und Verständigung in der pluralistischen Gesellschaft. Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik*, Band 14, S. 192-211. Dresden: Thelem.
- Lind, G. (2015a). Favorable learning environments for moral competence development – A multiple intervention study with nearly 3.000 students in a higher education context. *International Journal of University Teaching and Faculty Development*, 4, 4  
(Download: [https://www.novapublishers.com/catalog/product\\_info.php?products\\_id=53411](https://www.novapublishers.com/catalog/product_info.php?products_id=53411))
- Lind, G. (2015b). Förderung der Moralkompetenz im Ethik-Unterricht? *Lehren und Lernen*, Sept. 2015.
- Lind, G. & Althof, W. (1992). Does the Just Community program make a difference? Measuring and evaluating the effect of the DES project. *Moral Education Forum*, 17, 19-28.
- Lind, G., Grochowska, K. & Langer, J. (1987). Haben Frauen eine andere Moral? Eine empirische Untersuchung von Studentinnen und Studenten in Österreich, Deutschland und Polen. In L. Unterkirchner & I. Wagner, Hg., *Die andere Hälfte der Gesellschaft. Soziologische Befunde zu geschlechtsspezifischen Formen der Lebensbewältigung*, S. 394-406.. Wien: Verlag des Österr. Gewerkschaftsbundes.

- Lind, G. & Link, L. (1985). *Moralisch-kognitive Entwicklung durch pädagogisches Handeln? Eine Meta-Analyse von Interventionsstudien auf der Grundlage der Kohlberg-Theorie*. Universität Konstanz.
- Lind, G. & Nowak, E. (2015). Kohlberg's unnoticed dilemma – The external assessment of internal moral competence? S. 139-154. In: B. Zizek, D. Garz & E. Nowak, Hg., *Kohlberg Revisited*. Rotterdam: Sense Publisher.
- Lind, G. & Raschert, J. (1987). *Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie*. Weinheim: Beltz (mit Beiträgen von L. Kohlberg, A. Higgins, G. Nunner-Winkler, F. Oser und G. Lind).
- Lind, G. & Schumacher, K. (1998). *Mehr Praxisbezug im Studium? Auswertung einer Befragung von LehrerInnen und Lehramtsstudierenden in der Region Konstanz*. Manuskript, Universität Konstanz, Fachgruppe Erziehungswissenschaft.
- Lind, G. & Wakenhut, R. (2010). Testing for moral judgment competence. In G. Lind, H. A. Hartmann & R. Wakenhut, Hg., *Moral judgment and social education*, S. 79-105. Rutgers, NJ: Transaction.
- Link, L. & Lind, G. (1988). *Verantwortlichkeit und soziales Verhalten in der Schule*. Universität Konstanz.
- Lipsey, M. W. & Wilson, D. B. (1993). The efficacy of psychological, educational and behavioral treatment. Confirmation from meta-analysis. *American Psychologist*, 48, 1181-09.
- Lockwood, A. (1978). The effects of value clarification and moral development curricula on school-age subjects: A critical review of recent research. *Review of Educational Research* 48, 325-364.
- Lohmann, J. (2015). Zusammenführen, was zusammengehört. *SchulVerwaltung* 2/2015, 4–7.
- Lupu, I. (2013). Moral competence and dogmatic religiosity. In: E. Nowak, D. Schrader & B. Zizek., Hg., *Educating competencies for democracy*, S. 379-390. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Mansbart, F.-J. (2001). *Motivationaler Einfluss der moralischen Urteilsfähigkeit auf die Bildung von Vorsätzen*. Universität Konstanz, unveröffentl. Diplomarbeit, FB Psychologie.
- Mauermann, L. (1988). Ethische Grundlagen aktueller angloamerikanischer Erziehungskonzepte. In C. Günter et al., Hg., *Ethik und Erziehung*, S. 141-170. Stuttgart: Kohlhammer.
- McNamee, S. (1977). Moral behavior, moral development and motivation. *Journal of Moral Education*, 7(1), 27-31.
- Milgram, S. (1974). *Das Milgram-Experiment*. Reinbeck b. Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Montada, L. (1993). Moralische Gefühle. In: W. Edelstein, G. Nunner-Winkler & G. Noam, Hg., *Moral und Person*, S. 259-303. Frankfurt: Suhrkamp.
- Montada, L. (2000). Psychologie der Gefühle und Umweltpsychologie. In E. Kals, N. Platz & R. Wimmer, Hg., *Emotionen in der Umweltdiskussion*, S. 19-37. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Narvaez, D., Bentley, J., Gleason, T., & Samuels, J. (1997). *Moral story message comprehension: Similarities and differences in third and fifth graders and adults*. Paper presented at the Convention of American Educational Research Association, April 1997, Chicago.

- Neiman, S. (2009). *Moral clarity. A guide for grown-up idealists*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Nowak, E. (2013a). *Experimental ethics*. Münster: LIT-Verlag.
- Nowak, E. (2013b). Democracy begins in the mind. Developing democratic personality. In: E. Nowak, Hg., *Experimental ethics*, S. 141-155. Münster: LIT-Verlag.
- Nowak, E. & Lind, G. (2009). Mis-educative martial law – The fate of free discourse and the moral judgment competence of Polish university students from 1977 to 1983. In: M. Zirk-Sadowski et al., Hg., *Between complexity of law and chaos of order: Philosophy of law in the era of globalization*. Torun, Poland: Adam Maszalek.
- Nowak, E., Schrader, D. & Zizek, B., Hg. (2013). *Educating competencies for democracy*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Nucci, L. (1995). Moral development and character formation. In: H. J. Walberg & G. D. Haertel, Hg., *Educational psychology: Effective practice and politics*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Oser, F. (1981a). *Moralisches Urteil in Gruppen, soziales Handeln, Verteilungsgerechtigkeit. Stufen der interaktiven Entwicklung und ihre erzieherische Stimulation*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Oser, F. (1981b). Moralische Erziehung als Intervention. *Unterrichtswissenschaften*, 9, 207-224.
- Oser, F. (1983). Strukturen und Ebenen des moralischen Diskurses. In: G. Lind, H. A. Hartmann & R. Wakenhut, Hg., *Moralisches Urteilen und soziale Umwelt*, S. 137-151. Weinheim: Beltz.
- Oser, F. (1986). Moral education and values education: The discourse perspective. In: M. C. Wittrock, Hg., *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, S. 917-941.
- Oser, F. & Althof, W. (1992). *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Oser, F. & Althof, W. (2001). Die Gerechte Schulgemeinschaft: Lernen durch Gestaltung des Schullebens, S. 233-268. In: W. Edelstein et al., Hg., *Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Oser, F., Althof, W., & Higgins-D'Alessandro, A. (2008). The Just Community approach to moral education: system change or individual change? *Journal of Moral Education*, 37(3), 395-415.
- Oser, F. & Patry, J.-L. (1986). Interventionsstudien für sozial-kognitive Kompetenz: Beispiele und theoretische Überlegungen zur Transformations-Validität. *Unterrichtswissenschaft*, 14, 254-268.
- Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz (1996). *Wertevermittlung in der Schule, Texte zur Theorie und Praxis der Moralerziehung*, Band 1. Bad Kreuznach: Verlag Pädagogisches Zentrum.
- Patry, J.-L. (1989). Contradictory goals, different expectations: towards an explanation of cross-situational specificity in social behavior. *Psychological Reports*, 65, 1331-1339.
- Penn, W. (1990). Teaching ethics – A direct approach. *Journal of Moral Education*, 19(2), 124-138.



- Phillips, L. (1967). The competence criterion for mental health programs. In: P. E. Cook, Hg., *Community psychology and mental health*, S. 229-235. San Francisco: Holden Day.
- Piaget, J. (1973). *Das moralische Urteil beim Kinde*. Frankfurt: Suhrkamp (Original 1932).
- Piaget, J. (1976). The affective unconscious and the cognitive unconscious. B. Inhelder & H. H. Chipman, Hg., *Piaget and his school*, S. 63-71. New York: Springer.
- Piaget, J. (1981). Intelligenz and affectivity: Their relation during child development. Palo Alto, CA. *Annual Reviews* (Original 1954).
- Pinker, S. (2011). *Gewalt. Eine neue Geschichte der Menschheit*. Frankfurt: Fischer.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. New York: Doubleday & Company.
- Portele, G. (1978). "Du sollst das wollen!" Zum Paradox der Sozialisation. In: G. Portele, Hg., *Sozialisation und Moral*, S. 147-168. Weinheim: Beltz.
- Power, C. (1986). Demokratische und moralische Erziehung in einer großen öffentlichen High School. In F. Oser, R. Fatke & O. Höffe, Hg., *Transformation und Entwicklung*, S. 297-324. Frankfurt: Suhrkamp
- Power, F. C., Higgins, C. & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York: Columbia University Press.
- Precht, R. D. (2010). *Die Kunst, kein Egoist zu sein. Warum wir gerne gut sein wollen und was uns davon abhält*. München: Goldmann.
- Prehn, K. (2013). Moral judgment competence: A re-evaluation of the Dual-Aspect Theory based on recent neuroscientific research. In: E. Nowak, D. Schrader, & B. Zizek, Hg., *Educating competencies for democracy*. S. 9-22. Frankfurt Peter Lang.
- Prehn, K., Wartenburger, I., Mériaux, K., Scheibe, C., Goodenough, O. R., Villringer, A., van der Meer, E., & Heekeren, H. R. (2008). Influence of individual differences in moral judgment competence on neural correlates of socio-normative judgments. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. 3(1), 33-46.
- Regenbogen, A. (1984). *Moral und Politik – soziales Bewusstsein als Lernprozess*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Rego, S., Palacios, M., Martins, C. D., Bataglia, P., Silva de Oliveira, M., & Bernardino, M., (2011). *Avaliação da competência moral entre estudantes de medicina e ambiente de ensino na graduação em medicina: estudo comparativo entre três escolas – Resultados parciais II*.
- Reinhardt, S. (1980). Moralisches Urteil im politischen Unterricht. *Gegenwartskunde* 29 (4), 449-460.
- Reinhardt, S. (1984). Förderung der Urteilsfähigkeit – am Beispiel 'Todesstrafe'. Vorschlag für ein Instrument zur selbständigen Klärung und Diskussion von Werten durch die Schüler der Oberstufe. *Gegenwartskunde* 33, 433-443.
- Reinhardt, S. (1999). *Werte-Bildung und politische Bildung, Zur Reflexivität von Lernprozessen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Rest, J. R. (1979). *Development in judging moral issues*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rest, J. R. (1984). The major components of morality. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz, Hg., *Morality, moral behavior, and moral development*. S. 24-38. New York: Wiley.

- Rest, J. R. (1986). *Moral development. Advances in research and theory*. New York: Praeger.
- Rest, J. R. & Thoma, S. J. (1985). Relation of moral development to formal education. *Developmental Psychology* 21, 709-714.
- Rest, J. R. & Narváez, D. (1991). The college experience and moral development. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz, Hg., *Handbook of moral behavior and development*. Volume 2: Research, S. 229-245. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rest, J. R., Narváez, D., Bebeau, M. J. & Thoma, S. J. (1999). *Postconventional moral thinking. A Neo-Kohlbergian approach*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Richter, F. (1989). *Worte wachsen langsam. Aus dem Herbst '89*. Dresden: Christoph Hille.
- Richter, F. (2014). Moral ist ein Muskel. *Sächsische Zeitung*, 15.8.2015: [http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Richter-2014\\_Moral\\_ist\\_ein\\_Muskel.pdf](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Richter-2014_Moral_ist_ein_Muskel.pdf)
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie*. Hannover: Schroedel.
- Rumpf, H. (1969). Umrisse einer sich selbst reformierenden Schule. *Die Deutsche Schule*, 60, 1-11.
- Ryle, G. (1949). *Concept of mind*. Chicago: Chicago University Presse.
- Saeidi-Parvaneh, S. (2011). *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. <http://kops.ub.uni-konstanz.de/volltexte/2011/13107/>
- Scharf, P. (1977). Moral development and democratic schooling. *Theory into Practice*, 16, 89-96.
- Schillinger, M. (2006). *Learning environments and moral development: How university education fosters moral judgment competence in Brazil and two German-speaking countries*. Aachen: Shaker-Verlag.
- Schillinger, M. (2013). Verifying the Dual-Aspect Theory: A cross-cultural study on learning environment and moral judgment competence. In: E. Nowak, D. Schrader & B. Zizek., Hg., *Educating competencies for democracy*, S. 23-46. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Schläfli, A., Rest, J. R. & Thoma, S. J. (1986). Does moral education improve moral judgment? A meta-analysis of intervention studies using the Defining Issues Test. *Review of Educational Research*, 55, 319-352.
- Scheurer, H. (1993). *Persönlichkeit und Kriminalität. Eine theoretische und empirische Analyse*. Regensburg: S. Roderer Verlag.
- Schrader, D. (2004). Intellectual safety, moral atmosphere, and epistemology in college students. *Journal of Adult Development*, 11(2), 87-101.
- Schrader, D. (2015). Evolutionary paradigm shifting in moral psychology in Kohlberg's penumbra. In: B. Zizek, D. Gary & E. Nowak, Hg., *Kohlberg revisited*, S. 7-26. Amsterdam: Sense Publisher
- Schreiner, G. (1987). Schule als "moral democracy"? Zu neueren amerikanischen Versuchen, in Schulen Demokratische Gemeinschaften einzurichten. *Die Deutsche Schule*, 79, 13-27.
- Schreiner, G. (1982). Julia und der Dealer. Erfahrungen aus einem Versuch mit Schülern über ein lebensnahes moralisches Problem zu diskutieren. *Die Deutsche Schule*, 74, 128-140.

- Schumann, B. (2007). *“Ich schäme mich ja so!” Die Sonderschule für Lernbehinderte als “Schonraumfalle”*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwier, H. (1987). Einleitende Bemerkungen zu Schule und Erziehung des Kultusministers von Nordrhein-Westfalen. In G. Lind & J. Raschert, Hg., *Moralische Urteilsfähigkeit: Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie*. Weinheim: Beltz.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421.
- Senger, R. (2010). Segmentation of soldiers' moral judgment. In G. Lind, H. A. Hartmann & R. Wakenhut, Hg., *Moral judgments and social education*, S. 221-242. New Brunswick, NJ: Transaction Publisher.
- Sen, A. (1999). Democracy as a universal value. *Journal of Democracy*, 10 (3), 3-17.
- Sherif, M. & Sherif, C. (1969). *Social Psychology*. New York: Harper & Row.
- Simmel, G. (1989). *Einleitung in die Moralwissenschaft*. Frankfurt: Suhrkamp (1892).
- Slovácková, B. (2001). Moral competence and moral attitudes of students at the Medical Faculty of Charles University in Hradec Králové. Univerzity Karlovy v Hradci Králové. In: *Psychiatrie, roc. 5, c. 2, 2001, p. 74-79, clánek puvodní*.
- Snarey, J. (1985). The cross-cultural universality of socio-moral development: A critical review of Kohlbergian Research. *Psychological Bulletin*, 97, 202-232.
- Speicher, B. (1994). Family patterns of moral judgment during adolescence and early childhood. *Adulthood Developmental Psychology*, 30, 624-632.
- Spieß, W. (1988). Aufnahme pädagogischen Wissens in der Kultusverwaltung. *Neue Sammlung*, 378-386.
- Sprinthall, N. A., Sprinthall, R. C. & Oja, S. N. (1994). *Educational Psychology. A Developmental Approach*. Sixth Edition. New York: McGraw-Hill.
- Thompson, E. P. (1987). *Die Entstehung der englischen Arbeiterklasse*. Aus dem Englischen von Lotte Eidenbenz u. a. Zwei Bände. Frankfurt a. Main: Suhrkamp Verlag.
- Tocqueville, A. de (1976). *Demokratie in Amerika*. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag. (Original 1835).
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge, morality and convention*. Cambridge: University Press
- Turiel, E. (2002). *The culture of morality: social development, context and conflict*. New York: Cambridge University Press.
- Uhl, S. (1996). *Die Mittel der Moralerziehung und ihre Wirksamkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vygotskij, L. S. (2002). *Denken und Sprache. Psychologische Untersuchungen*. Weinheim: Beltz (Original 1937).
- Wakenhut, R. (1982). Lebensweltliche Moral und moralische Segmentierung bei Unteroffizieren der Bundeswehr. In: P. Klein, Hg., *Das strapazierte Rückgrat. Unteroffiziere der Bundeswehr*, S. 309-327. Baden-Baden, Germany: Nomos Verlagsgesellschaft.

- Walker, L. J. (1983). Sources of cognitive conflict for stage transition in moral development. *Developmental Psychology*, 19, 103-110.
- Walker, L. J. (1986). Cognitive processes in moral development. In G. L. Sapp, Hg., *Handbook of moral development*, S. 109-145. Birmingham, AL: Religious Education Press.
- Wang, J., Hilliard, L. J., Hershberg, R. M., Bowers, E. P., Chase, P. A., Champine, R. B., Buckingham, M. H., Braun, D. A., Gelgoot, E. S., Lerner, R. M. (2015). Character in childhood and early adolescence: models and measurement. *Journal of Moral Education*, 44, 2, 165-197.
- Wasel, W. (1994). *Simulation moralischer Urteilsfähigkeit. Moralentwicklung: eine kognitiv-strukturelle Veränderung oder ein affektives Phänomen?* Universität Konstanz, FB Psychologie. Unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Wasel, W. (1997). *Wir können auch anders: Willentliche Kontrolle stereotypen Denkens*. Universität Konstanz, FB Psychologie. Unveröffentlichte Dissertation.
- Watson, J. B. (1970). *Behaviorism*. New York: Norton (Original 1924).
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F. E. Weinert, Hg., *Leistungsmessung in Schulen*, S. 17-31. Weinheim: Beltz.
- Welch, D. A. (1993). *Justice and the genesis of war*. New York: Cambridge University Press.
- Weyers, S. (2005). *Moral und Delinquenz. Moralische Entwicklung und Sozialisation straffälliger Jugendlicher*. Weinheim: Juventa.
- Whiteley, J. M. (1982). *Character development in college students*. Vol. I., Schenectady, NY: Character Research Press.
- Wischka, B. (1982). *Moralisches Bewusstsein und Empathie bei Strafgefangenen*. Universität Konstanz, FB Psychologie, Unveröff. Diplomarbeit.
- Wittgenstein, L. (1971). *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt: Suhrkamp (Original 1952).
- Wittgenstein, L. (1973). *Tractatus logico-philosophicus*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Yang, S. & Wu, H. (2008). The features of moral judgment competence among Chinese adolescents. *Asia Pacific Review*, 9, 3. 296-307.
- Yerkes, R. M. & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18, 459-482
- Zierer, K. (2006). *Können Kinder Moral lernen? Eine Evaluationsstudie zur Moralerziehung in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Zimbardo, P. G. (2008). *Der Luzifer-Effekt. Die Macht der Umstände und die Psychologie des Bösen*. Berlin: Springer.
- Zinn, H. (2013). *Eine Geschichte des amerikanischen Volkes*. Verlag Nikol.
- Zizek, B., Garz, D. & Nowak, E., Hg. (2015). *Kohlberg revisited*. Amsterdam: Sense.

Meinungen:

“Dr. Lind’s dreifache Kombination aus Theorie, Praxis und empirischer Forschung wird vielleicht der Standard für pädagogische Entwicklungen werden, denn nicht nur behaupten, sondern sie in der Praxis demonstrieren und Belege für Effekte vorweisen.”

—Dr. Sibylle Reinhardt, Professor em. für Didaktik der Sozialkunde, Universität von Halle. Autorin von “Politik-Didaktik.”

“Das definitive, forschungsbasierte Buch über Moralerziehung mit sehr brauchbaren Anwendungen für die pädagogische Praxis. Sehr empfehlenswert.”

—Dr. Herbert Walberg, Professor em. für Pädagogik und Psychologie, Universität von Illinois in Chicago. Herausgeber von "Psychology and Educational Practice."

“Dr. Lind’s experimenteller und pädagogischer Zugang zur Moral ist weltweit einzigartig.”

—Dr. Ewa Nowak, Professor für Philosophie und Ethik, Universität von Poznan, Polen. Mit-Herausgeberin von “Educating competencies for democracy”.

“Moralisch kompetent zu sein, wird gefördert und genährt, wie er zeigt, wenn Pädagogen anregende Lerngelegenheiten entwickeln, damit Schüler sie anwenden und entwickeln können,”

—Dr. William Ayers, Distinguished Professor em. für Pädagogik, Universität von Illinois in Chicago. Autor von “Teaching toward democracy”.

“Das Buch hat globale Bedeutung, weil es auf universellen moralischen Idealen und Prinzipien basiert.”

—Dr. Shaogang Yang, Professor für Psychologie, Universität von Guangdong für Auslandsstudien in Guangzhou, V. R. China.

“Lind hat einen wunderbaren Beitrag für das Gebiet und, ganz wichtig, für die Gesellschaft gemacht!”

—Dr. Paul R. Carr, Professor für Pädagogik, Universität von Québec in Outaouais, Kanada (UQO).

Weitere Meinungen und Rezensionen:

<http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/buch-lind/target35.html>