

Erschienen in „news4teachers“: _____

Zitation: Lind, G. (2018). Demokratie-Erziehung. News4teachers, Mai-Juni 2018.

Demokratie-Erziehung

Teil 1: Demokratie als moralisches Ideal

Georg Lind*

Demokratie kommt momentan weltweit in Bedrängnis, auch bei uns. Nach wie vor wollen die meisten Menschen Demokratie als moralisches Ideal (Sen 1999; McFaul 2004). Aber viele sind unzufrieden mit den real existierenden Demokratien. Es scheint, dass Bürger und Politiker von dieser Form des Zusammenlebens zunehmend überfordert sind. Um diesen Trend aufzuhalten oder gar umzukehren, werden viele Vorschläge gemacht, die von strengeren Gesetzen gegen anti-demokratische Bewegungen bis hin zu der Forderung von mehr Geld und Personal für die politische Bildung und Demokratieerziehung reichen.

In den letzten Jahren wurde gerade auf diesem Gebiet auch einiges unternommen, meistens aber wenig erfolgreich. Übersehen wird oft, dass es neue Ansätze der Demokratieerziehung bedarf. Viele der praktizierten, wohlgemeinten Methoden haben sich als unzureichend und ineffektiv herausgestellt. Manche haben sich nur punktuell, in so genannten Leuchtturmprojekten bewährt, wo bestimmte personelle und finanzielle Voraussetzungen erfüllt waren. Sie können daher nicht einfach kopiert werden. Bevor wir mehr Geld und Personal fordern, sollten wir überlegen, was wir mit Demokratieerziehung eigentlich erreichen wollen und wie man das am besten macht.

Ich stelle hier eine Methode der Demokratie-Erziehung vor, die effektiv ist, ohne dass dafür eine Systemänderung, eine Ausweitung der Stellen oder eine Einschränkungen des Stundenplans notwendig sind. Die Methode eröffnet dadurch die Möglichkeit, alle Menschen zu erreichen. Obwohl es sie schon eine Weile gibt, wird sie kaum wahrgenommen und genutzt, vielleicht weil man verkennt, dass Demokratie in den Köpfen und Herzen der Menschen anfängt (Nowak 2013), und nicht in den Institutionen der Gesellschaft. In einer Demokratie muss die Änderung der Verhältnisse von den Menschen ausgehen und nicht von Politikern und Experten. Diese sind aber notwendig, um die Menschen zu befähigen, die Verhältnisse durch Denken und Diskussion, also friedlich zu ändern.

Demokratie-Kompetenz: Eine moralische Aufgabe der Schule

Unter den Idealen, die Erziehung anleiten, ist das moralische Ideal eines demokratischen Zusammenlebens das zentralste, aber auch das am schwersten zu erreichende. Lehrer, Eltern und Schüler fragen sich, wie der Gegensatz zwischen dem demokratischen Freiheitsversprechen und dem autokratischen Selbstverständnis traditioneller Erziehung aufgelöst werden kann. Wie kann man Heranwachsende zu mündigen Demokraten erziehen, wenn die Methoden der Erziehung sie in Unmündigkeit halten? Wie kann man sie ermutigen, selbst zu denken und bestehende Normen und Erwartungen zu hinterfragen, ohne dass sie dadurch zu anarchis-

tischen Rebellen oder libertären Individualisten werden, die in demokratischen Grundwerten wie Gerechtigkeit und Solidarität eine Behinderung ihrer Selbstentfaltung oder ihres wirtschaftlichen Erfolgs sehen?

Für Sokrates war die Hauptaufgabe der Erziehung, das Bestehende zu hinterfragen, auch die Erziehung selbst: Ist Tugend lehrbar? Was ist Tugend überhaupt? Alle Menschen wollen das Gute; ihnen fehlt es aber meist am Können. Sollte Erziehung daher nicht eher das Können fördern, statt auf die Vermittlung von Werten, die bereits im Menschen angelegt sind?

Sokrates war der Auffassung, dass Erziehung keine Antworten geben, sondern nur Fragen stellen kann. Die damalige Regierung von Athen hielt diese Art der Erziehung für Anstiftung zu Rebellion und Anarchie und für eine Gefahr für die Gesellschaft, und verurteilte Sokrates daher zu Tode. Dabei stellte er keineswegs alles in Frage. Als Freunde ihm anboten, ihm zur Flucht zu verhelfen, weigerte sich Sokrates zu fliehen. Seine Begründung vermittelt eine mächtige moralische Botschaft: mit seiner Flucht, so Sokrates, würde er Recht und Ordnung in Frage stellen, für die er sich immer engagiert habe.

Möglicherweise erkannte er selbst die Gefahr seiner Fragen, wenn sie auf Bürger treffen, die noch keine Fähigkeit zum eigenen Denken entwickelt haben. Bei ihnen können kritische Fragen, wie Hannah Arendt (2007) zu Sokrates anmerkte, zur Ablehnung der bestehenden Normen führen, ohne dass sie eigene, innere Normen, also echte Moral an deren Stelle setzen können.

Dies aber stellt hohe Anforderungen an die moralisch-demokratische Kompetenz, das heißt die Fähigkeit jedes Einzelnen, Probleme und Konflikte, die bei einer Orientierung des eigenen Verhaltens an Moralprinzipien unvermeidlich auftreten, allein durch Denken und Diskussion zu lösen, statt durch Gewalt, Betrug oder Unterwerfung unter Andere, denen man die Last der Verantwortung (und damit auch Macht) überträgt.

Wie der indisch-amerikanische Philosoph Amartya Sen (1999) feststellt, sind es so einfach erscheinende Dinge, wie das Reden und Zuhören, die ein demokratisches, selbstregiertes Zusammenleben erst ermöglichen. In einer Demokratie, so Sen, muss jeder Bürger fähig sein, mit Anderen zu reden und ihnen zuzuhören, wenn es um wichtige Dinge geht. Die Bürger müssen, so auch Darling-Hammond und Aness (1996), "fähig sein, rivalisierende Vorstellungen vernünftig zu diskutieren und sich zwischen ihnen zu entscheiden, individuelle und soziale Güter abzuwägen, wenn sie das demokratische Ideal angesichts der komplexen Herausforderungen aufrechterhalten wollen, mit denen alle Gesellschaften konfrontiert sind." (S. 154, meine Übers.) Diese Fähigkeit fehlt vielen Menschen, wie schon Sokrates feststellte und wie unsere Studien zeigen, weil sie offenbar zu wenige Gelegenheiten haben, sie zu entwickeln (Lind 2002; 2015). Für solche Gelegenheiten zur Entwicklung von Demokratiekompetenz muss heute vor allem die Schule sorgen, sowohl durch Allgemeinbildung als auch durch Demokratieerziehung.

Teil 2: Demokratie bedarf Allgemeinbildung

Teil 3: Auf Moralkompetenz kommt es an

Teil 4: Welche Methode? Viele sind fragwürdig

Literaturangaben

© Copyright by Dr. Dr. Georg Lind, apl. Professor em.

*Kontakt: georg.lind@uni-konstanz.de

Demokratie-Erziehung

Teil 2: Demokratie bedarf der Allgemeinbildung

Georg Lind*

Die Wichtigkeit der Allgemeinbildung *aller* Bürger für die Schaffung und den Erhalt der Demokratie wurde uns bereits von Thomas Jefferson vor Augen geführt, dem Mitautor der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung: "Dies ist die sicherste und legitimste Kraft der Regierung: Bilde und informiere alle Menschen. Befähige sie zu erkennen, dass es in ihrem Interesse ist, Frieden und Ordnung zu bewahren, und sie werden sie bewahren. Und es braucht nicht sehr viel Bildung, um sie zu überzeugen. Sie sind die einzige sichere Grundlage für die Sicherung unserer Freiheit" (Jefferson 1940, meine Übers.).

Auch der französische Politologe Alexis de Tocqueville, der die damals noch junge "Demokratie in Amerika" ausgiebig bereiste und seine Eindrücke 1835 in einem Buch analysierte, hat – neben Gewaltenteilung und zivilem Engagement – die Bildung aller Bürger für den dritten Pfeiler der Demokratie angesehen. Er empfahl der Regierung, alles Geld, das sie erübrigen konnten, für Bildung auszugeben, weil nur so verhindert werden kann, dass die Demokratie in eine Diktatur umschlägt. "Allgemeines Wahlrecht ohne Bildung produziert Mobokratie, nicht Demokratie" (Adler 1982, S. 3). Für Demokratieforscher wie Benjamin Barber (1992) sind Bildung und Demokratie daher "untrennbar verbunden" (S. 9).

Die Einsicht von Jefferson, Tocqueville, Adler und Barber – dass Bildung in erster Linie dazu dient, die Menschen zur Selbstregierung zu befähigen und damit Rassismus, Nationalismus, Bürgerkrieg und Diktatur zu verhindern – prägte die Bildungspolitik der jungen Bundesrepublik nach Zusammenbruch der Nazi-Diktatur. Weil die Bildung im Interesse des demokratischen Gemeinwesens liegt, sollte sie allen Bürger offenstehen und kostenlos sein. Das öffentliche Bildungswesen hat sich als wichtige, vielleicht sogar als die wichtigste Säule unserer Demokratie herausgestellt.

Die gegenwärtige Umwertung der Bildung

Heute scheint diese Einsicht jedoch immer mehr verloren zu gehen. In dem Maß, wie der Schrecken der Nazi-Diktatur verblasst, wird aus der demokratischen Pflicht zur Bildung ein individuelles Recht auf Karrierevorbereitung. Der demokratische Bildungsauftrag der Schule wird heute oft gar nicht mehr erwähnt, wenn es um die Erhaltung der Demokratie geht. Bildung wird heute oft nur noch mittelbar als wichtig für das Schicksal der Demokratie angesehen, indem sie hilft die Wirtschaftsleistung zu erhöhen. Die Qualität der Bildung wird daher nicht mehr an ihrem Beitrag zum demokratischen Zusammenleben gemessen, sondern an den (vermuteten) Anforderungen der Wirtschaft.

Infolge dieser Umwertung der Bildung wird die Aufgabe der Schule heute oft nur noch darin gesehen, die Lese- und Rechenfähigkeit und das Sachwissen unserer Kinder zu fördern.

Wohin das führt, lässt sich an den USA ablesen. Dort hat man bereits vor mehr als fünfzig Jahren angefangen, den Wert des Unterrichts an diesen einfach testbaren Kenntnissen der Schüler zu messen, statt an der Entwicklung ihrer Denk- und Diskussionsfähigkeit. Inzwischen sind Testwerte die Grundlage für die Bewertung von Schülern, Lehrern und Schulen, so dass der Unterricht sich immer mehr an den Vorgaben der Testindustrie ausrichtet statt an den Bedürfnissen der Demokratie. Das Lernen in der Schule wird immer mehr auf die Bereiche beschränkt, die mit einfachen Tests geprüft und sanktioniert werden ("teaching to the test").

Der intensive Einsatz von Straf-bewehrten („high stakes“) Tests, die mit harten Sanktionen für die Schüler und ihre Schulen verbunden sind (Ravitch 2010), und die Privatisierung von Schulen bedrohen die Demokratie als Lebensform (Dewey), ohne dass die Wirtschaft und Wissenschaft davon erkennbar profitiert (Berliner & Glass 2014; Sjoberg 2017). Noch nicht einmal zu besseren Testleistungen hat das 50jährige Regiment dieser Straf-Tests geführt (Lind 2009; Ravitch 2010; Koretz 2017).

Die Tests, die unter hohem Zeitdruck bearbeitet werden müssen und vielen Menschen Angst einflößen, behindern massiv das Denken der Lernenden und die Diskussion untereinander, und damit die Entwicklung ihrer moralisch-demokratischen Kompetenz. Diese Tests legen apodiktisch fest, was richtig und was falsch ist. Sie erlauben keine Rückfragen und keine Kritik, und sie lassen keine Zeit zum Nachdenken. Am Beispiel einer Mathe-Aufgabe aus den PISA-Tests zeigt Sjoberg (2007), wie "unrealistisch und falsch" viele der Test-Aufgaben sind. "Schüler, die einfach ohne Denken Zahlen in die vorgegebene Formel einsetzen, bekommen den Punkt. Kritischere Schüler, die anfangen nachzudenken, werden jedoch verwirrt und bekommen Probleme!" (S. 217) Diese Tests erlauben auch keine Diskussion zwischen Schülern und Lehrern, wie das in gutem Unterricht möglich ist.

Je mehr diese Tests das Leben der Kinder bestimmen, umso mehr schwinden für sie die Gelegenheiten, in denen sie ihre Moralkompetenz erproben können, und um so mehr bleibt ihre Moralentwicklung zurück. Wer nicht lernen darf, wie man Probleme durch Denken und Diskussion löst, dem bleiben nur Gewalt und Betrug. Wer nicht erfahren konnte, dass man Konflikte durch Dialog lösen kann, betrachtet andere Menschen mit Argwohn und versucht sich vor ihnen durch den Erwerb materiellen Besitzes und durch Unterwerfung unter Führer zu schützen, die ein hartes Vorgehen gegen Menschen mit abweichender Meinung und die Abschaffung der Demokratie versprechen (Adorno et al. 1950).

Wenn Moralkompetenz die Fähigkeit ist, gemäß innerer moralischer Prinzipien zu urteilen und zu handeln (Kohlberg 1964), dann ist Demokratiekompetenz ihre Erweiterung auf die diskursive Auseinandersetzung mit Anderen. Sie ist die Fähigkeit, Probleme und Konflikte nicht nur durch Denken, sondern auch durch Diskussion mit Anderen zu lösen, statt durch Gewalt, Betrug oder Unterwerfung unter Andere.

Geringe Demokratiekompetenz steht, wie psychologische Studien (zum Teil auch experimentell) belegen, in der Tat in einem kausalen Zusammenhang mit Autoritätsgehorsam, Gewalt, Betrug, Vertragsbruch, Vertuschung von Straftaten, Unterlassung von Hilfe, Entscheidungsschwäche, Drogenmissbrauch, ja sogar mit geringer Lernleistung und schlechten Schulnoten in den akademischen Fächern, sowie mit einem geringem Engagement für demokratische Grundwerte. (Für Quellenhinweise siehe Hemmerling 2014; Lind 2015.)

Teil 3: Auf Moralkompetenz kommt es an
Teil 4: Welche Methode? Viele sind fragwürdig
Literaturangaben

© Copyright by Dr. Dr. Georg Lind, apl. Professor em.

*Kontakt: georg.lind@uni-konstanz.de

Demokratie-Erziehung

Teil 3: Aber auf die Moralkompetenz kommt es an

Georg Lind*

Wenn Demokratie ein moralisches Ideal ist, dann braucht der Mensch in einer Demokratie nicht nur allgemein Bildung, sondern auch eine spezielle Bildung, die ihn dazu befähigt, seine eigenen Interessen zu artikulieren und die Interessen anderer zu erkennen und gegeneinander abzuwägen, sowie die dabei auftretenden Probleme und Konflikte friedlich, durch offenes Denken und freie Diskussion zu lösen (Habermas 1985). Auch für den indisch-amerikanischen Philosoph Amartya Sen (2009) setzt ein demokratisches Zusammenleben voraus, dass die Bürger, sich über Dinge austauschen können, über die „es schwierig ist zu reden“. Auch der renommierte Politische Philosoph Michael Sandel bekräftigt, dass die Existenz der Demokratie die „Kunst des Zuhörens“ voraussetzt (Sandel 2018).

Dies ist, was wir als *Moralkompetenz* bezeichnen (Lind 2015). Moralkompetenz ist nicht angeboren. Anders als die moralisch-demokratischen Ideale, die uns angeboren scheinen, muss sie sich entwickeln können. Sie entwickelt sich durch Gebrauch, das heißt, ihre Entwicklung ist abhängig davon, dass wir mit Herausforderungen konfrontiert werden, die unsere Fähigkeiten fordern, aber nicht überfordern. Viele Kinder finden zu wenige solche Lerngelegenheiten in der Umwelt, in der sie aufwachsen (Lind 2006). Eltern geben ihren Kindern solche Lerngelegenheiten, soweit sie die Zeit dazu finden und das tun können. Es tun eher die Eltern, die ihrerseits genügend Bildung genießen durften (Speicher 1994).

Die Entwicklung von Moralkompetenz ist daher bei den meisten Kindern auf die Hilfestellung durch die Schule angewiesen. Offenbar leisten das viele Schulen und Lehrpersonen bei uns, obwohl dieses "Fach" bis heute weder in der Lehrerausbildung noch im Stundenplan vorkommt. Umfang und Qualität von Schulbildung ist der mit Abstand stärkste Faktor für die Entwicklung der Moralkompetenz. Zusammenhänge mit sozialer Schicht, kulturellem Hintergrund und Geschlecht, wie sie manchmal berichtet werden, sind dagegen deutlich geringer und verschwinden oft, wenn man den Anteil, den Bildung an diesem Zusammenhang hat, heraus rechnet (Lind 2002).

Angesichts der großen Herausforderungen unserer heutigen Zeit (wie soziale Ungleichheit, technischer Wandel, Immigration, Inklusion von Behinderten, Umweltverschmutzung, Artensterben, bewaffnete Konflikte, Terrorismus, Fremdenfeindlichkeit, Drogensucht) reichen die Gelegenheiten zur moralisch-demokratischen Entwicklung, die Schulen heute bieten, jedoch nicht aus und sie sind nicht nachhaltig. Sie reichen nicht aus, weil sie meist vom individuellen Einsatz der Lehrer und von den Freiräumen abhängen, die Leistungsdruck und Schulaufsicht ihnen lassen. Viel zu viele Schüler haben am Ende der Schulzeit noch nicht einmal das Minimum an Moralkompetenz erreicht, das notwendig ist, um Probleme und Konflikte im Alltag durch Denken und Diskussion zu lösen.

Die Moralerziehung an unseren Schulen ist auch nicht nachhaltig. Viele Schüler erreichen nicht den Grad an Moralkompetenz, der notwendig ist, um später alleine Lerngelegenheiten

aufzusuchen und sich dadurch selbst weiter zu entwickeln. Menschen mit geringer Moralkompetenz empfinden viele Entscheidungssituationen nicht als Lerngelegenheiten, sondern als bedrohlich, weil diese sie überfordern. Die Vermeidung solcher Gelegenheiten aber lässt ihre Moralkompetenz weiter verkümmern. Dieses Regressionsphänomen findet sich bei fast allen Kindern, die weniger als zwölf Jahre Schulbildung bekommen haben (Lind 2002). Bei Erwachsenen treten Regressionen der Moralkompetenz dann auf, wenn sie in ihrem Lebensraum zu wenig Gelegenheit zu deren Gebrauch bekommen, wie das oft bei Strafgefangenen (Hemmerling 2014), aber auch bei Medizinstudierenden (Schillinger 2006) der Fall ist.

Moralisch-demokratische Kompetenz wächst nicht von allein, sie muss gefördert werden

Die Forschung zu Moral- und Demokratiepsychologie der letzten Jahrzehnte hat wichtige neue Erkenntnisse über die Natur, Messbarkeit, Relevanz, Entwicklung und Lehrbarkeit der Moral erbracht, die den Weg für eine neue Ausrichtung der Demokratie-Erziehung wiesen (Lind 2002; 2015; 2017a; 2017b). Wir wissen jetzt, dass für demokratisch kompetentes Verhalten zwei verschiedene Aspekte moralischer Gefühle wichtig sind: Zum einen der zentrale Aspekt der Orientierung. Die Orientierung an demokratische Moralprinzipien wie Gerechtigkeit, Freiheit und Kooperation ist für moralisches Verhalten unabdingbar. Sie muss uns jedoch nicht beschäftigen: sie ist uns aber angeboren und tief in unseren Gefühlen verankert – so dass sie uns nicht erst durch Erziehung vermittelt werden muss. Zum anderen ist es der kognitive Aspekt der Fähigkeit, gemäß solcher Orientierungen zu handeln. Diese gefühlten Moralprinzipien sind mächtig, aber sie reichen nicht aus, um richtige Entscheidungen zu treffen. Sie sind meist sehr unbestimmt und leicht in die Irre zu führen und sie bringen uns oft in Dilemma-Situationen, in denen sich jede denkbare Entscheidung als moralisch falsch herausstellt.

Zum anderen ist für das Zusammenleben in der Demokratie Moralkompetenz wichtig, die wir definieren als die *Fähigkeit, Probleme und Konflikte auf der Grundlage von (gefühlten) moralischen Prinzipien zu lösen, und zwar durch eigenes Denken und durch Diskussion mit Anderen, also ohne Gewalt, Betrug oder Unterwerfung unter Andere* (Lind 2016) Wie hoch oder niedrig unsere Moralkompetenz ist, ist uns selten direkt bewusst. Ihre Höhe kann also nicht einfach abgefragt werden. Sie zeigt sich aber im Verhalten. Zum Beispiel zeigt sie sich sehr klar in Diskussionen, wenn Teilnehmer die Argumente von Unterstützern und Gegnern beurteilen. Die meisten Menschen beurteilen Argumente nur nach deren Übereinstimmung (oder Nichtübereinstimmung) mit der eigenen Meinung. Es fällt ihnen schwer, sie nach ihrer moralischen Qualität zu beurteilen, was aber unverzichtbar für einen demokratischen Diskurs ist (Habermas 1990). Der Grad, mit dem Menschen die Argumente Anderer -- unabhängig von ihrer Meinungskonformität -- nach ihrer moralischen Qualität beurteilen können, hat sich als ein guter Indikator für Moralkompetenz erwiesen (Keasey 1974; Lind 2015).

Welchen Einfluss diese Fähigkeit auf unser Verhalten hat, konnte bis vor kurzem wissenschaftlich nicht erforscht werden, weil dazu geeignete Instrumente fehlten. Die objektiven Messinstrumente, die uns vorlagen, waren ungeeignet (Lind 2015). Sie erlaubten nur festzu-

stellen, wie gut das individuelle Verhalten bestimmte äußere, soziale Normen erfüllt. Sie erlaubten aber nicht festzustellen, wie gut es den inneren Moralprinzipien des Einzelnen entspricht. So genannte qualitative Methoden wie Kohlbergs klinische Interview-Methode, konnte man inneren Beweggründen nachgehen; aber sie waren nicht objektiv genug, um subjektive Verzerrungen der Daten durch den Forscher ausschließen zu können (Lind 1989).

Mit Hilfe des *Moralische Kompetenz-Tests* (MKT) ist es möglich geworden, moralisch-demokratische Orientierung und Kompetenz sowohl gültig als auch objektiv zu messen (Lind 2015, Kapitel 4). Der MKT macht beide Aspekte des Antwortverhaltens durch ein mehrfaktorielles Test-Design sichtbar und messbar. Der MKT gibt zwei Dilemma-Geschichten vor und lässt die Befragten eine Reihe von Argumente für und gegen die Entscheidungen beurteilen. Die Argumente sind so gewählt, dass sie jedes eine bestimmte moralische Orientierung repräsentiert. Das Muster der Antworten auf den MKT lässt dadurch erkennen, ob und inwieweit die Befragten fähig sind, Argumente nach ihrer moralischen Qualität zu beurteilen, statt nach ihrer Meinungskonformität.

Die Forschung mit Kohlbergs Interview-Methode und mit dem MKT hat übereinstimmend ergeben, a) dass diese Fähigkeit sehr ungleich verteilt und insgesamt sehr niedrig ist, b) dass sie – wie das bei Fähigkeiten der Fall sein muss – nicht nach oben simuliert werden kann und c) dass sie kausal mit verschiedenen Demokratie-relevanten Verhaltensweisen und Fähigkeiten verknüpft ist (vgl. u. a. Kohlberg 1995; Lind 2015). Moralkompetenz bestimmt zum Beispiel in hohem Maße, ob Menschen einen Vertrag einhalten, ob sie in Prüfungssituationen ehrlich sind, ob sie ihre Lebensprobleme ohne Rückgriff auf Drogen zu lösen versuchen, ob sie Verbrechen anzeigen, auch wenn ihnen dadurch Nachteile drohen, ob sie Menschen in Not helfen, ob sie Anordnungen von Autoritäten kritisch prüfen, bevor sie ihre Anordnungen auszuführen, ob sie in Dilemmasituationen schnell eine Lösung finden, ob sie Gewalt zur Durchsetzung ihrer politischen Ziele einsetzen, und ob sie sich aktiv für die Einhaltung demokratische Grundrechte einsetzen. Neue Studien zeigen zudem, dass Menschen mit hoher Moralkompetenz sich Fakten besser merken können, bessere Noten in Mathe und Deutsch und eine bessere Durchschnittsnote im Abitur haben. Besonders wichtig für das Zusammenleben in einer Demokratie ist auch der Befund von Wasel (1994), dass Menschen die Moralkompetenz anderer Menschen umso genauer einschätzen können, je höher ihre eigene Moralkompetenz ist. In gewissem Sinne stimmt es also, dass ein Volk die Regierung hat, die es “verdient”. Aber auch das Umgekehrte scheint zuzutreffen: Wenn eine demokratische Regierung die Bildung ihrer Bürger vernachlässigt, bekommt sie ein Volk, das sich nach Autorität sehnt.

Moralkompetenz bedarf, wie unsere Muskeln, der Entwicklung durch Gebrauch. So wie unsere Muskeln sich nur entwickeln, wenn sie benutzt werden, entwickelt sich offenbar auch diese Kompetenz nur in dem Maße, wie sie benutzt wird. Dabei spielen Zahl und Art der Gelegenheiten, die wir in unserer Umwelt vorfinden, eine entscheidende Rolle. Es sollten nicht zu wenige, aber auch nicht zu viele, nicht nur einfache, aber auch keine zu starken Probleme und Konflikte sein, die unsere Moralkompetenz auf die Probe stellen. Wo der optimale Bereich liegt, schiebt sich, ähnlich wie auf anderen Gebieten, mit zunehmender Entwicklung der Moralkompetenz in Richtung höherer Herausforderungen hinaus. Ab einem bestimmten Entwicklungsstand ist der Einzelne selbst in der Lage, geeignete Lerngelegenheiten aufzusuchen und seine Moralkompetenz selbst zu trainieren. Um diesen Entwicklungsstand zu erreichen,

sind die meisten Menschen, wie schon erwähnt, auf eine gute und ausreichend lange Schulbildung angewiesen. Was „gut“ heißt, wird nun näher zu untersuchen sein.

Teil 4: Welche Methode?

Literaturangaben

© Copyright by Dr. Dr. Georg Lind, apl. Professor em.

Kontakt: georg.lind@uni-konstanz.de

Demokratie-Erziehung

Teil 4: Welche Methode? Viele sind fragwürdig

Georg Lind*

Wie die Moralforschung zeigt, muss die Schule nicht unbedingt mehr tun, um bei allen Schülern die Moralkompetenz ausreichend und nachhaltig zu fördern. Sie muss es aber gezielter tun, das heißt, sie muss es mit besseren Methoden und mit besser ausgebildeten Lehrern als bisher tun. Den Anforderungen an eine wirksame Demokratie-Erziehung genügt keine der heute vorherrschenden Unterrichtsmethoden:

Institutionenkunde: Bislang meinten wir, für den Erhalt der Demokratie reiche es, den Heranwachsenden demokratisches Wissen zu vermitteln, das heißt, sie mit dem Grundgesetz und den staatlichen Institutionen vertraut zu machen. Die Vermittlung dieses Wissens könnte den Heranwachsenden Gelegenheit bieten, zwischen dem individuellen Guten und dem sozial Guten abzuwägen und rivalisierende Vorstellungen über die Bedeutung von demokratischen Grundprinzipien wie Gerechtigkeit, Freiheit und Solidarität zu diskutieren. Oft wird diese Gelegenheit im Unterricht aber nicht wahrgenommen, weil Prüfungs- und Notendruck dafür keine Zeit lassen, oder weil die Lehrperson es sich nicht zutraut, mit Denken und Diskussion im Unterricht umzugehen (Lind 2015).

Wertevermittlung/Ethik-Unterricht: Die Demokratie lebt davon, dass die Bürger sie wollen und Idealen wie Gerechtigkeit, Freiheit und Kooperation einen hohen Wert zumessen. Tatsächlich nimmt dieses Ideal für die meisten Menschen überall in der Welt einen hohen Rang ein (Sen 1996; McFaul 2004), sogar auch dann, wenn sie von real existierenden Demokratien enttäuscht sind und sie selbst ihre Ideale oft verfehlen. Die Vermittlung von Werten durch die Schule ist daher nicht nur überflüssig. Sie ist auch ein "performativer Selbstwiderspruch" (Apel) zu dem Freiheitsideal der Demokratie (Portele 1978; Lind 2017b). Die theoretische Vermittlung von moralischen Werten in Form von Vorträgen oder Lesetexten zeigt überdies keine empirisch belegbare Wirkung auf die Entwicklung der Moralkompetenz (Narvaez 2001; Lind 2002).

Demokratie leben: Die Methode 'Demokratie leben' ist nur bedingt geeignet, um Moralkompetenz zu fördern. Zum einen erreichen die Lerngelegenheiten, die sie bietet, oft nur einen Bruchteil der Jugendlichen, zumeist nur jene, die bereits eine relativ hohe Moralkompetenz haben und die sich durch diese Methode nicht überfordert fühlen (Comunian & Gielen 2006). Zum anderen hängt die Wirksamkeit von 'Demokratie leben' sehr von der Qualität der erfahrenen "Demokratie" und der begleitenden pädagogischen Angeboten ab (Westheimer 2015). Selbst die *Just community*-Schulen, in denen demokratische Verfahren vorbildlich praktiziert werden, können die Moralkompetenz von Schülern nicht wirksam fördern. In den JC-Projekten in den USA fand sich unterm Strich kein Entwicklungsgewinn für die Teilnehmer (Power et al. 1998; Lind 2002). In dem Projekt "Demokratie und Erziehung in der Schule" in Deutschland ergab sich zwar ein deutlicher Lernzuwachs (Lind & Althof 1992), der aber nicht eindeutig der Methode "Demokratie leben" zugerechnet werden kann, da die Schüler gleichzeitig an vielen Dilemmadiskussionen teilnehmen konnten, deren Wirksamkeit

gut belegt ist (siehe unten). Dass freie Diskussionen über reale Lebensprobleme und echte Teilhabe an einer demokratischen Willensbildung einen Fördereffekt haben können, zeigt ein Zufallsbefund der Konstanzer Längsschnittstudie bei Universitätsstudierenden in fünf europäischen Ländern von 1977 bis 1985 (Bargel et al. 1982). Während in vier Ländern während des Studium nur eine schwache Zunahme der Moralkompetenz zu verzeichnen war, nahm sie bei den Studierenden in Polen Ende der 1970er Jahre stark zu, als sich vielen von ihnen die Gelegenheit bot, sich an der demokratischen Solidarnosc-Bewegung dort zu beteiligen (Nowak & Lind 2009).

Dilemma-Diskussion: Diese von Moshe Blatt und Lawrence Kohlberg (1975) entwickelte Methode der Demokratie-Erziehung hat sich als sehr effektiv erwiesen, um die moralische Urteilsfähigkeit von Schülern zu stimulieren. Sie wurde aber von Kohlberg und seinen Schülern später für tot erklärt, weil Lehrer sie nicht annahmen (Althof 2015). Für Kohlberg (1964) besteht moralische Urteilsfähigkeit in dem "Vermögen, Entscheidungen und Urteile zu treffen, die moralisch sind, das heißt, auf inneren Prinzipien beruhen und in Übereinstimmung mit diesen Urteilen zu handeln." (S. 303; meine Übers.) Um diese zu fördern, sieht die Methode vor, dass die Lehrperson die Schüler mit mehreren Dilemma-Geschichten konfrontiert und sie dazu jeweils ihre Meinung abgeben und diese begründen müssen. Um die Lehrwirkung zu maximieren, soll die Lehrperson den Schülern Argumente anbieten, die genau eine Stufe über deren Entwicklungsstufe liegen (die so genannte "plus-1-Konvention"). Dazu muss sie (mit Hilfe von Kohlbergs Interviewmethode) vor dem Unterricht die "Stufe der moralischen Urteilsfähigkeit" ihrer Schüler ermitteln. Die Wirksamkeit der Blatt-Kohlberg-Methode wurde so intensiv empirisch überprüft, wie keine andere Methode der Moralerziehung davor, allein zwischen 1970 und 1984 in über 140 Interventionsstudien (Lind 2002). Die durchschnittliche Effektstärke der Methode war erstaunlich hoch (sie betrug $r = 0.40$ bzw. $d = 0.88$, ein Wert, der bis dahin von kaum einer pädagogischen Methode je erreicht wurde).

Die Ablehnung der Blatt-Kohlberg-Methode durch die Lehrer ist nachvollziehbar: Die Methode ist sehr aufwändig: sie setzt eine intensive Schulung der Lehrpersonen voraus (die offenbar unterblieb) und sie verlangt die Durchführung von langen Interviews mit den Schülern, die nur von Experten ausgewertet werden können. Zudem sind diese Interviews subjektiv und für die Lehrer nicht transparent (Lind 1989). Schwer wiegt auch, dass die Vorgabe von Argumenten (plus-1-Konvention) im Gegensatz zu Kohlbergs eigener Lerntheorie steht, die auf *entdeckendes* Lernen, statt auf Nachahmung setzt. Tatsächlich zeigt ein Experiment von Lawrence Walker (1983), dass die Argumente der Lehrer vermutlich nicht dadurch wirken, dass die Schüler sie nachahmen, sondern dadurch, dass Argumente generell zum Denken anregen. Dieselbe Wirkung zeigten nämlich auch Gegenargumente, die von Gleichaltrigen vorgebracht wurden. Die Methode könnte also noch wirksamer sein, wenn der Lehrer sich mehr zurücknehmen und den Schülern mehr Raum für die Diskussion untereinander geben würde (Lind 2015).

Die Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion

Auf der Grundlage dieser Erkenntnisse habe ich die Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion (KMDD) entwickelt. Sie hat einige Elemente der Blatt-Kohlberg-Methode aufgenom-

men, unterscheidet sich aber stark von ihr (Lind 2015; 2017a; Reinicke 2017). Sie wird seit über zwanzig Jahren in unterschiedlichen Bildungsinstitutionen angewandt: In Schulen ab der dritten Klassenstufe, in Berufsschulen, in Hochschulen, in Gefängnissen und in Militäarakademien. Sie wird neben Deutschland auch in mehreren anderen Ländern eingesetzt, unter anderem auch in China. Sie hat sich als sehr effektiv erwiesen. Bereits eine einzige KMDD-Sitzung bewirkt einen größeren Zuwachs an Moralkompetenz als ein ganzes Schuljahr. Voraussetzung für den effektiven und verantwortungsvollen Einsatz der KMDD ist jedoch eine gründliche Ausbildung der Lehrer, die sie anwenden. Ohne sie zeigt sich keine oder eine negative Wirkung (Lind 2015).

Wir setzen die KMDD jetzt auch im öffentlichen Raum als „Diskussions-Theater“ (DT) ein. Das Stück, das wir aufführen, heißt „Reden & Zuhören“. Erste Aufführungen in der Dresdner Frauenkirche und in Poznan, Polen, waren gut besucht und erfolgreich verlaufen. Sie zeigen, dass es ein Bedürfnis nach ernsthaften, freien Diskussionen mit Anderen über heikle Themen gibt, die frei von Anwürfen und Aggression sind (Reinhard 2018).

Zwar sind KMDD und DT ein Stück Theater: im Mittelpunkt immer die Geschichte über die Entscheidung einer fiktiven Person. Aber die Geschichte ist meist so passiert oder hätte genau so passieren können. Vor allem ist die Diskussion zwischen den Unterstützern und den Gegnern der Entscheidung des Protagonisten *real*: die Teilnehmer am Diskussions-Theater tun, genauso wie bei der KMDD, ihre eigene Meinung kund und versuchen, die Gegner zu überzeugen, dass sie Recht haben. Es handelt sich also bei DT und KMDD nicht um ein Rollenspiel, sondern um eine echte Auseinandersetzung, bei der spürbar Emotionen im Spiel sind. Dennoch ist es in den unzähligen Veranstaltungen, die ich in mehr als zwanzig Jahren geleitet habe, noch nie zu einem Verstoß gegen die einzige unveränderbare Regel gekommen, nämlich dass alles gesagt und auch alles beurteilt werden darf, aber nicht Menschen. Bei Regelverstoß gäbe es keine Strafen; es gäbe nur eine Regel-Erinnerung durch den Veranstaltungsleiter. Aber auch die war nie nötig. Es scheint, dass jeder Mensch den Wunsch nach harten, aber fairen Diskussionen hat, und dass es daher genügt, dass der Veranstaltungsleiter, als wahrgenommene Autorität, dies zu Beginn offen sagt und verspricht, über die Einhaltung dieser Regel zu wachen, sich aber ansonsten inhaltlich nicht in die Diskussion einmischt (Lind 2016).

Demokratie-Erziehung ist möglich

Das selbstbestimmte Zusammenleben in einer Demokratie ist nicht einfach. Es kann nur funktionieren, wenn alle Bürger schon ab dem Kindesalter genügend Gelegenheit bekommen, ihre Moralkompetenz zu entwickeln. Nur so können sie später Probleme und Konflikte auf der Grundlage moralischer Prinzipien lösen, also durch Denken und Diskussion statt durch Gewalt oder Betrug oder Unterwerfung unter Andere. Nur so können sie auch ihre eigenen Vorstellungen von einem besseren demokratischen Zusammenleben in die politische Meinungsbildung einbringen und durchsetzen. Fehlt ihnen diese Kompetenz, dann brauchen Bürger einen „starken Staat“ (Hobbes 'Leviathan'), der sie an Gewalt und Betrug hindert, und der an ihrer Stelle Entscheidungen trifft. Dann unterlassen sie auch alle Anstrengungen, um die

Demokratie zu erhalten und zu verbessern.

Die meisten Menschen benötigen, um diese Fähigkeit zu entwickeln, die Unterstützung durch die Schule. Die „natürliche“ Entwicklungsumgebung der meisten Kinder bietet hierfür zu wenige Lerngelegenheiten. Ihnen muss die Schule geeignete Lerngelegenheiten bereitstellen, nicht nur im Ethik- und Politikunterricht, sondern in allen Fächern.

Die *Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion* und bietet solche Lerngelegenheiten. Sie setzt allerdings, wenn sie effektiv und verantwortungsvoll genutzt werden soll, eine gute Ausbildung der Lehrperson voraus. Ohne ausreichendes Training und Zertifizierung ist jede Methode wirkungslos und kann sogar eine negative Wirkung haben (Lind 2015).

Die KMDD macht, anders als andere Methoden der Demokratie-Erziehung, keine Änderung des Lehrplans, der Stundentafel oder der Schulorganisation notwendig. Jeder Lehrer kann sie in eigener Verantwortung einsetzen. Sie nimmt wenig Zeit in Anspruch, so dass sie auch keine Abstriche am Fachcurriculum notwendig macht. Im Gegenteil, sie wirkt sich positiv auf die Lernmotivation der Schüler und das Lernklima in der Klasse aus. Eine Biologielehrerin berichtet, dass ihre Klasse nach einer KMDD-Sitzung mit dem Stoff viel schneller durch war als sonst. Anders als früher hätten die Schüler nun mehr Fragen gestellt und mehr miteinander über das Gelernte diskutiert: „Sie wissen jetzt besser, wofür sie lernen“.

(Mehr Stimmen zur KMDD sowie zur Ausbildung als KMDD-Lehrer finden sich im Internet: http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/moral/KMDD_rueckmeldung_teilnehmer.htm).

Literatur

Adler, Mortimer: A revolution in education. *American Educator: The Professional Journal of the American Federation of Teachers*, 6(4) 1982, 20-24.

Adorno, Theodor W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J. & Sanford, N.: *The authoritarian personality*. New York, 1950.

Althof, Wolfgang: Just community sources and transformations: A conceptual archaeology of Kohlberg's approach to moral and democratic education. In: B. Zizek, D. Garz & E. Nowak, Hg., *Kohlberg revisited*, 51-90. Sense, 2015.

Arendt, Hanna: *Über das Böse. Eine Vorlesung zu Fragen der Ethik*. München, 2007.

Bargel, Tino, Markiewicz, Władysław & Peisert, Hansgert: 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*, 55-78. Oxford, 1982.

Berliner, David C. & Glass, Gene V. : *Myths and lies that threaten America's public schools*. New York, 2014.

- Blatt, Moshe & Kohlberg, Lawrence: The effect of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral, Education*, 4, 1975, 129-161.
- Comunian, Anna L. & Gielen, Uwe P.: Promotion of moral judgement maturity through stimulation of social role-taking and social reflection: an Italian intervention study. *Journal of Moral Education*, 35 (1), 2006, 51-69.
- Darling-Hammond, Linda & Aneess, J.: Democracy and access to education. In: R. Soder, Hg., *Democracy, education, and the schools*, S. 151-181. San Francisco, 1996.
- Habermas, Jürgen: *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt: Suhrkamp, 1985.
- Hemmerling, Kay: *Morality behind bars – An intervention study on fostering moral competence of prisoners as a new approach to social rehabilitation*. Frankfurt, 2015.
- Jefferson, Thomas: *Letters* (arranged by W. Whitman). Eau Claire, WI, 1940.
- Keasey, Charles B.: The influence of opinion-agreement and qualitative supportive reasoning in the evaluation of moral judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, 1974, 477-482.
- Kohlberg, Lawrence: Development of moral character and moral ideology. M. L. Hoffman & L. W. Hoffman, Hg., *Review of Child Development Research*, Vol. I, 381-431. New York, 1964.
- Koretz, Daniel: *The testing charade -- Pretending to make schools better*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lind, Georg & Raschert, Jürgen, Hg.: *Moralische Urteilsfähigkeit - Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie*. Weinheim: Beltz, 1987,
- Lind, Georg: Measuring moral judgment: A review of 'The measurement of moral judgment' by Anne Colby and Lawrence Kohlberg. *Human Development*, 32, 1989, 388-397.
- Lind, Georg: Moralerziehung als demokratische Bildung. *Politisches Lernen 2/1993*, S. 20-26, 1993.
- Lind, Georg: *Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung*. Berlin, 2002.
- Lind, Georg: Jenseits von PISA — Für eine neue Evaluationskultur. In: Institut für Schulentwicklung, Hg., *Standards, Evaluation und neue Methoden*, S. 1-7. Baltmannsweiler, 2004.

Lind, Georg: Perspektive 'Moralisches und demokratisches Lernen. In: A. Fritz, R. Klupsch-Sahlmann & G. Ricken, Hg., *Handbuch Kindheit und Schule. Neue Kindheit, neues Lernen, neuer Unterricht*, S. 296-309. Weinheim, 2006.

Lind, Georg: Amerika als Vorbild? Erwünschte und unerwünschte Folgen aus Evaluationen. In: T. Bohl & H. Kiper, Hg., *Lernen aus Evaluationsergebnissen – Verbesserungen planen und implementieren*, 63-81. Bad Heilbrunn, 2009.

Lind, Georg: Moral ist lehrbar. Wie man moralisch-demokratische Fähigkeiten fördern und damit Gewalt, Betrug und Macht mindern kann. Berlin, 2015.

Lind, Georg: Moralerziehung auf den Punkt gebracht. Bad Schwalbach, 2017a.

Lind, Georg: Soll die Schule Werte vermitteln oder Moralkompetenz fördern? *Pädagogik*, 12/17, 2017b, 34-37.

McFaul, Michael: Democracy promotion as a world value. *The Washington Quarterly*, 28 (1), 2004, 147-163.

Narvaez, Darcia: Moral text comprehension: implications for education and research. *Journal of Moral Education*, 30(1), 2001, 43-54.

Nowak, Ewa & Lind, Georg: Mis-educative martial law – The fate of free discourse and the moral judgment competence of Polish university students from 1977 to 1983. In: M. Zirk-Sadowski, B. Wojciechowski, & M. Golecki, Hg., *Between complexity and chaos*, S. 129-152. Torun, Polen, 2009.

Nowak, Ewa, Schrader, Dawn & Zizek, Boris, Hg.: *Educating competencies for democracy*. Frankfurt, 2013.

Nowak, Ewa: Democracy begins in the mind. In: E. Nowak, D. Schrader & B. Zizek, Hg., *Educating competencies for democracy*, S. 399-414. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 2013.

Piaget, J.: *Das moralische Urteil beim Kinde*. Frankfurt, 1973 (Original 1932).

Portele, G.: "Du sollst das wollen!" Zum Paradox der Sozialisation. In: G. Portele, Hg., *Sozialisation und Moral*, S. 147-168. Weinheim, 1978.

Power, F. Clark, Higgins, Ann & Kohlberg, Lawrence: *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York, 1989.

Ravitch, Diane: The death and life of the great American school system: How testing and choice are undermining education. New York, 2010.

Reinhard, Oliver: Keine Angst vorm Streiten! Debattieren ohne Aggressionen – ja, das geht: Dresdens Frauenkirche sucht noch Freiwillige für das „Diskussionstheater“. Sächsische Zeitung, vom 3.3.2018.

Reinicke, Martina: Moralkompetenz 4.0. -- eine Aufgabe der Schule? (Eigenverlag. Bestellung: m.reinicke@primacom.net, 2017).

Sandel, Michael: “Die Eliten begehen den Fehler zurückzuschimpfen”. Der Spiegel 21, 118-121.

Schillinger, Marcia: Learning environments and moral development: How university education fosters moral judgment competence in Brazil and two German-speaking countries. Aachen, 2006.

Sen, Amartya: Democracy as a universal value. Journal of Democracy, 10 (3), 1999, 3-17.

Sen, Amartya: The idea of justice. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2009.

Speicher, Betsy: Family patterns of moral judgment during adolescence and early adulthood. Developmental Psychology, 30, 624-632, 1994.

Sjoberg, Svein: PISA and 'Real Life Challenge': Mission impossible? In: S. T. Hopfmann et al., Hg., PISA zufolge PISA, S. 203-224. Berlin, 2007.

Sjoberg, Svein: PISA testing -- A global educational race?
<https://www.europhysicsnews.org/articles/eprn/pdf/2017/04/eprn2017484p17.pdf>

Tocqueville, Alexis de: Über die Demokratie in Amerika. München, 1976 (Original 1835).

Walker, Lawrence J.: Sources of cognitive conflict for stage transition in moral development. Developmental Psychology, 19, 1983, 103-110.

Wasel, Wolfgang: Simulation moralischer Urteilsfähigkeit. Moralentwicklung: eine kognitiv-strukturelle Veränderung oder ein affektives Phänomen? Universität Konstanz, 1994.

Westheimer, Joel: Teaching for democratic action. Educação & Realidade, 40 (2), 2015, 465-483.

Informationen zur Ausbildung von Lehrpersonen in der *Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion* bzw. des *Diskussions-Theaters* und weitere Publikationen zu dieser Thematik

finden sich auf dieser Web-Seite: <https://www.uni-konstanz.de/ag-moral/>

© Copyright by Dr. Dr. Georg Lind, apl. Professor em.

*Kontakt: georg.lind@uni-konstanz.de

Dieser Artikel verwendet Teile des meines Beitrags „Moralerziehung“, in: Johannes Drerup & Gottfried Schweiger, Hg.,: Handbuch Philosophie der Kindheit. Metzler-Verlag. (im Druck)