

Zitation:

Lind, G. (2019). Moralerziehung. In: J. Drerup & G. Schweiger, Hg.: Philosophie der Kindheit. Handbuch. Stuttgart: Metzler-Verlag, im Druck.

Moralerziehung

1. Eine Aufgabe der Schule in der Demokratie

Unter den Idealen, die Moralerziehung 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, ein Paradoxon, das Gerhard Portele (1978) so auf den Punkt brachte: Du sollst das wollen! 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 anarchistischen 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 Philosophie und der philosophischen 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 Moralerziehung daher nicht eher das Können fördern statt sich auf Werte und Wollen zu konzentrieren?

Sokrates war der Auffassung, dass Moralerziehung keine Antworten geben, sondern nur Fragen stellen kann. Die damalige Regierung von Athen hielt diese Art der Moralerziehung 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 dafür 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 Ancess (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 diese Gelegenheiten zur Entwicklung von Moralkompetenz muss heute vor allem die Schule sorgen, durch Allgemeinbildung und durch Moralerziehung.

2. Der moralische Zweck der Allgemeinbildung

Wie wichtig die Allgemeinbildung *aller* Bürger für die Schaffung und den Erhalt der Demokratie ist, hat vor allem Thomas Jefferson aufgezeigt, 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.

3. Die 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 davon erkennbar profitiert (Berliner & Glass 2014). Noch nicht einmal zu besseren Testleistungen hat das 50jährige Regiment dieser Straf-Tests geführt (Lind 2009).

Die Angst einflößenden Tests, die unter hohem Zeitdruck bearbeitet werden müssen, behindern massiv das Denken und die Diskussion, die eine Voraussetzung für die Entwicklung von moralisch-demokratischer Kompetenz sind. 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).

Geringe Moralkompetenz steht, wie psychologische Studien (zum Teil auch experimentelle) 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)

4. Der Auftrag der Moralerziehung

Was kann Moralerziehung diesen gesellschaftlichen Entwicklungen entgegensetzen? Kann sie der Schlüssel für den Erhalt und die Stärkung der Demokratie werden?

Moralkompetenz ist bei Geburt in uns angelegt, aber sie entwickelt sich erst voll durch Gebrauch, das heißt, ihre Entwicklung ist abhängig davon, dass wir Gelegenheiten finden, die eine

Herausforderung für unsere Fähigkeiten darstellen, die sie 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, weil viele Schüler nicht den Grad an Moralkompetenz erreichen, der notwendig ist, um später alleine, ohne Schule, Lerngelegenheiten aufzusuchen und sich dadurch weiterzuentwickeln. 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.

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.

5. Welche Methode?

Von den heute vorherrschenden Methoden genügt kaum eine den Anforderungen an eine wirk-same Moralerziehung:

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 sehr 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 (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: Diese 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 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 Lehreffektivität eindeutig belegt ist (Lind 2002; 2015). Dass freie Diskussionen 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 nur eine schwache Zunahme der Moralkompetenz während des Studiums 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 Bewegung in ihrem Land zu beteiligen (Nowak & Lind 2009).

Dilemma-Diskussion: Diese von Moshe Blatt und Lawrence Kohlberg (1975) entwickelte Methode hat sich zwar als sehr effektiv erwiesen, um die moralische Urteilsfähigkeit von Schülern zu stimulieren (Lind 2002), 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 die Lehrperson (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 bis dahin keine andere Methode der Moralerziehung, allein zwischen 1970 und 1984 in über 140 Interventionsstudien. 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. Lind 2002).

Die Gründe, warum die Lehrer die Blatt-Kohlberg-Methode trotz ihrer hohen Wirksamkeit nicht übernehmen wollten, können vielfach sein. Sie ist sehr aufwändig: sie setzt eine intensive Schulung der Lehrpersonen voraus 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 Entwicklungstheorie steht, die auf *entdeckendes* Lernen, statt auf Nachahmung setzt. Tatsächlich zeigt das Experiment von Lawrence Walker (1983), dass die Argumente der Lehrer vermutlich nicht dadurch wirken, dass die Schüler sie nachahmen, sondern dadurch, dass sie diese zum Denken anregen. Dieselbe Wirkung zeigen nämlich auch Gegenargumente, die von Gleichaltrigen vorgebracht werden. 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)

6. Moralkompetenz kann und muss durch die Schule gefördert werden

Diese Erfahrungen mit der Blatt-Kohlberg-Methode und die Befunde der Moralphysikologie hatten Ende der 1990er Jahre wichtige neue Erkenntnisse über die Natur, Messbarkeit, Relevanz, Entwicklung und Lehrbarkeit der Moral erbracht, die den Weg für eine neue Ausrichtung der Moralerziehung wiesen (Lind 2002; 2015; 2017a; 2017b). Wir wissen jetzt, dass für moralisch gutes Verhalten zwei verschiedene Aspekte moralischer Gefühle wichtig sind: Zum einen der zentrale Aspekt der moralischen Orientierung. Die Orientierung an Moralprinzipien wie Gerechtigkeit, Freiheit und Kooperation ist für moralisches Verhalten unabdingbar. Sie ist uns aber angeboren und tief in unseren Gefühlen verankert – so dass sie uns nicht erst durch Moralerziehung vermittelt werden muss. Diese gefühlten Moralprinzipien sind mächtig, aber sie reichen nicht aus, um richtige Entscheidungen zu treffen. Zum einen sind sie meist sehr unbestimmt und leicht in die Irre zu führen. Zum anderen bringen sie uns oft in Dilemma-Situationen, in denen sich jede denkbare Entscheidung als moralisch falsch herausstellt.

Aus solchen Situationen hilft uns der zweite, kognitive Aspekt unserer moralischen Gefühle heraus, den wir Moralkompetenz nennen. Sie ist 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 2015) Wie hoch oder niedrig unsere Moralkompetenz ist, muss uns nicht bewusst sein. 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 sollen. 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 1983). Der Grad, mit dem Menschen die Argumente Anderer unabhängig von ihrer

Meinungskonformität auch nach ihrer moralischen Qualität beurteilen können, hat sich als ein guter Indikator für Moralkompetenz erwiesen (Keasey 1974; Lind 2015). Welchen Einfluss diese beiden Aspekte auf unser Verhalten haben, konnte bis vor kurzem wissenschaftlich nicht erforscht werden, weil dazu die geeigneten Instrumente fehlten. Die vorhandenen objektiven Messinstrumente waren völlig ungeeignet (Lind 2015). Sie erlaubten nur festzustellen, wie gut das individuelle Verhalten bestimmte äußere, soziale Normen erfüllt, aber nicht, wie gut es den inneren Moralprinzipien des Einzelnen entspricht. So genannte qualitative Methoden wie Kohlbergs klinische Interview-Methode, konnten inneren Beweggründen nachgehen; aber sie waren nicht objektiv genug, um subjektive Verzerrungen der Daten ausschließen zu können (Lind 1989).

Erst mit Hilfe des *Moralische Kompetenz-Tests* (MKT) ist es möglich geworden, moralische Orientierung und Kompetenz sowohl gültig als auch objektiv zu messen (Lind 2015, Kapitel 4). Der MKT macht beide Aspekte des Antwortverhalten durch ein spezielles, multivariat angelegtes Test-Design sichtbar und messbar. Der MKT gibt zwei Dilemma-Geschichten vor und lässt die Befragten eine Reihe von Argumenten für und gegen die Entscheidungen beurteilen. Die Argumente sind so gewählt, dass sie jeweils eine bestimmte moralische Orientierung repräsentieren. Das Muster der Antworten auf den MKT lässt 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 ausführen, 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 mehr Autorität und weniger Demokratie sehnt.

Moralkompetenz bedarf also, 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.

7. 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 aufgenommen, 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).

8. Demokratische Moralerziehung motiviert zum Lernen

Das selbstbestimmte Zusammenleben in einer Demokratie kann nur funktionieren, wenn alle Bürger schon im Kindesalter genügend Gelegenheit bekommen, um ihre Moralkompetenz zu entwickeln. Nur so können sie fähig werden, Probleme und Konflikte nach den Regeln der Moral zu lösen, also durch Denken und Diskussion statt durch Gewalt oder Betrug oder Unterwerfung unter Andere (Habermas 1983). Andernfalls brauchen sie einen „starken Staat“ (Hobbes 'Leviathan'), der sie an Gewalt und Betrug hindert, und der an ihrer Stelle Entscheidungen trifft.

Hierfür benötigen Kinder heute die Unterstützung durch die Schule, die ihnen solche Gelegenheiten bereitstellen muss, nicht nur im Ethikunterricht, sondern in allen Fächern. Die Anwendung der Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion (Lind 2015; 2017a) setzt, wenn sie effektiv und verantwortungsvoll sein soll, eine entsprechende Ausbildung voraus. Sie macht aber keine Änderungen des Lehrplans, der Stundentafel oder der Schulorganisation notwendig. Jeder Lehrer kann sie in eigener Verantwortung einsetzen. Sie nimmt auch sehr wenig Zeit in Anspruch, so dass sie keine Abstriche am Fachcurriculum notwendig macht. Im Gegenteil, sie wirkt sich positiv auf die Lernmotivation der Schüler und das Lernklima in der Klasse aus, so dass, wie eine Biologielehrerin berichtete, die Klasse nach einer KMDD-Sitzung mit dem Stoff viel schneller durch war als sonst. Anders als früher stellten die Schüler nun Fragen und diskutierten miteinander über das Gelernte: „Sie wissen jetzt besser, wofür ihr Lernen wichtig ist“.

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 & Aness, J.: Democracy and access to education. In: R. Soder, Hg., Democracy, education, and the schools, 151-181. San Francisco, 1996.

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.

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: 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, 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*, 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.

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*, 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.

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

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.

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

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

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.