

Georg Lind

Moralerziehung als demokratische Bildung

1993

(Mit einem Nachwort, 2016)

erschieden in

Politisches Lernen 2/1993

Deutsche Vereinigung für Politische Bildung – NW e.V. (Hg.), Politische Bildung (Heft 2/1993), Werte-
Erziehung, Redaktion: Kuno Rinke (verantwortlich) und Georg Reichel, Duisburg 1992, Basisdruck.

Kontakt:

Prof. Dr. Georg Lind
Universität Konstanz
Fachbereich Psychologie
78457 Konstanz

E-Mail: Georg.Lind@uni-konstanz.de

Web: www.uni-konstanz.de/ag-moral/

Moralerziehung als demokratische Bildung

Wenn man Menschen befragt, welche Werte und Normen ihnen im Zusammenleben mit anderen Menschen am Wichtigsten sind, dann fällt, wie die Forschung zeigt, ihre Antwort ziemlich einhellig aus. Sie nennen am häufigsten Gerechtigkeit und Frieden, zwei Grundprinzipien einer idealen Demokratie, in der Konflikte zwischen widerstreitenden Interessen gerecht und gewaltfrei, mit den Mitteln der Vernunft und der Diskussion gelöst werden.

Die wirkliche Demokratie ist von diesem Ideal oft weit entfernt. Nicht selten stagniert ihre Realisierung und manchmal verkehrt sie sich gar ins Gegenteil. Auch in unserer Demokratie, die schon fast ein halbes Jahrhundert besteht, sind, wie jeder leicht feststellen kann, Gerechtigkeit und Frieden nicht immer und nicht für jeden Realität. Warum?

Manche Autoren verweisen auf "böse Kräfte", die sich demokratischen Entwicklungen in den Weg stellen. In der Tat gibt es eine Machtschicht, die sich aus purem Eigeninteresse gegen jede Demokratisierung der Gesellschaft sträubt. Aber das ist keine ausreichende Erklärung. Oft handelt es sich nur um eine kleine Gruppe von Personen, die sich ohne die Zustimmung und Unterstützung durch die große Mehrheit der Bevölkerung nicht an der Macht halten könnte. Zudem zeigen Umbrüche wie die in den ehemals kommunistischen Ländern, dass die Ausschaltung dieser Gruppe noch lange nicht die ideale Demokratie hervorbringt.

Andere Autoren halten die Demokratie aus prinzipiellen Gründen für nicht realisierbar. Sie setzen den mündigen Menschen voraus, den es aber kaum gibt und in einer undemokratischen, Gesellschaft auch nicht geben könne.

Dem halten überzeugte Befürworter der Demokratie entgegen, dass an diesem Argument zwar etwas dran ist, dass nämlich die Verwirklichung der Demokratie in der Tat von den Menschen abhängt, dass aber der Schluß, den ihre Gegner daraus ziehen, falsch ist. "Wenn wir die Menschen für nicht hinreichend aufgeklärt halten, um ihre Kontrollfunktion kompetent auszuüben, schrieb *Thomas Jefferson* (1743-1826), Verfasser der Unabhängigkeitserklärung der USA, "dann kann das Heilmittel nicht darin bestehen, ihnen diese zu nehmen, sondern darin, ihre Kompetenz durch Bildung zu fördern, "weil es nämlich", so Jefferson weiter", keine sicherere Verwahrung für die Macht der Gesellschaft gibt als die Menschen selbst". Diese Einsicht bestimmte auch die Schul- und Bildungspolitik des demokratischen Neubeginns bei uns nach dem Krieg. "Demokratie", so *Theodor W. Adorno*, "beruht auf der Willensbildung eines jeden Einzelnen, wie sie sich in der Institution der repräsentativen Wahl zusammenfasst. Soll dabei nichts Unvernünftiges resultieren, so sind die Fähigkeit und der Mut des Einzelnen, sich seines Verstandes zu bedienen, vorausgesetzt. Obwohl bereits lange bekannt ist, dass die Realisierung der Demokratie weniger unter einem Mangel an gutem Willen und demokratischen Werten leidet (weshalb auch die ständigen öffentlichen Appelle, uns auf moralische Werte zu besinnen, an dem Problem vorbeizielten), als vielmehr an einem Mangel an demokratischen Fähigkeiten, wird immer noch darüber gestritten, erstens, ob die Schule diese Kompetenzen überhaupt fördert bzw. fördern kann, und zweitens, welche pädagogischen Methoden sich dafür eignen.

Eine Antwort auf die Fragen ist dringend notwendig. Entgegen vieler Prognosen ist der Andrang auf höhere Bildungsabschlüsse ungebrochen. Gleichzeitig wächst die Neigung, die öffentlichen Haushalte durch Einsparungen im Bildungsbereich zu sanieren, etwa durch die Kürzung der Schulzeit von 13 auf 12 Jahre oder die Ausdünnung der Stundentafeln. Es ist zu befürchten, dass dort gespart wird, wo es sich eine Demokratie am wenigsten leisten kann, nämlich bei der Förderung sozialer, demokratischer und moralischer Grundkompetenzen, weil man den bisherigen Aufwand in diesem Bereich für übertrieben und seine Ergebnisse nicht für so objektiv nachweisbar hält wie etwa die Ergebnisse des Mathematik- oder Erdkundeunterrichts.

Ist es wirklich so, dass man demokratische Kompetenzen nicht nachweisen kann? Tatsächlich haben dies auch zahlreiche Wissenschaftler lange geglaubt. Nach dem amerikanischen Bildungsforscher Benjamin Bloom und seinen Kollegen, lassen sich alle Erziehungsziele in zwei Bereiche, in die sogenannte "kognitive" und die "affektive" Domäne aufteilen. Zu der kognitiven gehören zum Beispiel alle Fähigkeiten eines Menschen, zu der affektiven seine demokratischen Werthaltungen und Einstellungen. Diese Einteilung hat sich, wie der amerikanische Erziehungswissenschaftler Norman Sprinthall daher kritisiert, sehr nachteilig auf die Entwicklung einer Demokratie-Pädagogik ausgewirkt. Demokratische Fähigkeiten passen weder in den einen noch in den anderen Bereich. Für viele scheint es sie daher überhaupt nicht zu geben. Sie können sich nicht vorstellen, dass demokratisches Verhalten noch auf etwas anderem basiert als auf Werthaltungen und Einstellungen.

Dabei war schon in den dreißiger Jahren eine Untersuchung erschienen, die bewies, dass für demokratisches wie für moralisches Verhalten – eine Unterscheidung wurde vom Autor nicht getroffen – kognitive Aspekte oder Fähigkeiten sehr wichtig sind. Die Studie über das moralische Urteil beim Kinde, vom Schweizer Psychologen *Jean Piaget* (deutsch: Suhrkamp-Verlag, Frankfurt). Piaget zeigte, wie allein durch die Entfaltung kognitiver Strukturen das normenbezogene Verhalten des Kindes sich dramatisch zu ändern vermag. Andere Forscher haben diesen Befund bestätigt. Vor allem der amerikanische Psychologe und Pädagoge *Lawrence Kohlberg* hat empirisch bestätigt gefunden, dass demokratisches Verhalten an die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten geknüpft ist. Beiden ist es aber nicht gelungen zu zeigen, dass demokratisches (wie moralisches) Verhalten selbst eine Fähigkeit ist (genauer: einen Fähigkeitsaspekt hat). Sie waren sich nicht ganz sicher, in welchem Zusammenhang moralisch-demokratisches Denken auf der einen Seite und Handeln auf der anderen Seite stehen, ob ersteres eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für letzteres ist. Manche meinen, dass entsprechendes Verhalten erst resultiert, wenn auch bestimmte "kognitive" Eigenschaften wie "formal-operationales Denken" entwickelt sind. Andere meinen, dass weitere psychische Prozesse wie persönliches Verantwortungsbewußtsein oder Wille und Motivation hinzukommen müßten, damit daraus Performanz" wird.

Aber diese Überlegungen führten in eine Sackgasse, da bei ihnen weiterhin – zumeist implizit – von der Bloomschen Einteilung ausgegangen wird. Auch die Gegenüberstellung von Fähigkeit und Verhalten (von Kompetenz und Performanz) hat sich als wenig fruchtbar herausgestellt, da

Fähigkeiten sich nur im Verhalten offenbaren können, eine solche Trennung also gar nicht möglich ist. Was notwendig scheint, ist eine Definition, bei der Werthaltungen und Verhalten als integrale Bestandteile demokratischer Kompetenzen angenommen werden und nicht als abgetrennte Dinge. Erst auf dieser Grundlage ist eine adäquate Messung und damit die Beantwortung der Frage möglich, ob und in welchem Maß demokratische Fähigkeiten durch die Schule gefördert werden.

Wir wählten daher einen neuen Ansatz und definierten den Kern der Demokratie-Kompetenz analog zur "moralischen Urteils- oder Diskursfähigkeit", in Anlehnung an eine frühe Begriffsbestimmung Kohlbergs, als die Fähigkeit, *Werte oder Interessenkonflikte durch eine vernünftige Argumentation auf der Basis moralischer Prinzipien zu lösen, statt durch den Einsatz von Gewalt oder sozialer Macht, und Argumente nicht bloß zur Rechtsorientierung vorgefaßter Meinungen zu gebrauchen*. Diese Definition bietet eine adäquatere Grundlage für die Evaluation pädagogischer Bemühungen als viele andere wie zum Beispiel die Gleichsetzung moralischer Fähigkeit mit der Kenntnis demokratischer Normen und Institutionen, mit altruistischem, emanzipatorischem oder partizipativem Verhalten, oder mit Charaktereigenschaften wie Prinzipientreue oder Flexibilität.

Die Kenntnis demokratischer Normen und Institutionen ist gewiß ein wichtiger Bestandteil demokratischer Fähigkeiten, aber sie kann nicht als ihr Kern gelten. Sie beschränkt sich oft auf reines Begriffswissen, stellt aber kaum Handlungswissen dar.

"Frage nicht, was die Gesellschaft für dich tun kann, sondern was du für die Gesellschaft tun kannst." Mit diesem Satz hatte einst US-Präsident John F Kennedy seine Landsleute aus ihrem Individualismus wachzurütteln versucht. Taugt er auch als allgemeines Kriterium für Demokratiefähigkeit? Ist jeder, der seine Ansprüche gegenüber der Gesellschaft immer altruistisch zurückstellt, demokratiefähig? Wohl kaum. Der Fortbestand und das Wohlergehen der Gesellschaft beruhen auch darauf, dass jeder sich ausreichend um sich selbst kümmert. Die Gesellschaft kann nicht, wie Comte, Durkheim, Marx und andere Theoretiker meinten, a priori über das Individuum gestellt werden, vielmehr muß auch zwischen Individuum und Gesellschaft ein ausgewogenes, gerechtes Verhältnis gefunden werden. Natürlich kann daher auch nicht das Gegenteil, die Fähigkeit zur einseitigen Durchsetzung der eigenen Interessen, Triebe und Neigungen, oft als Emanzipation mißverstanden, als Indikator für Demokratiefähigkeit gelten.

Handelte es sich hier um inhaltsschwere Extreme, so zeichnen sich andere Indikatoren eher durch ungenügende Bestimmtheit aus. Unter Politischer Partizipation kann man sich ebenso die gefügsame Erfüllung bestimmter Bürgerpflichten und -gewohnheiten vorstellen wie die Arbeit am gewaltsamen Umsturz. Beides muß mit Demokratie nichts zu tun haben, ja kann sogar abträglich für sie sein. Auch Prinzipientreue und sein Gegenpart, Flexibilität, sind viel zu vage Begriffe als dass sie als Indikator für Demokratiefähigkeit taugen können. Wie soll man Prinzipientreue von Rigidität und "Prinzipienreiterei" unterscheiden? Wie Flexibilität von Prinzipienlosigkeit, Unzuverlässigkeit und Wankelmut? Dieses Problem läßt sich nur lösen, wenn man inhaltlich bestimmt, in bezug auf welche Kriterien das Verhalten konsistent, und in bezug auf welche es

flexibel sein soll, um demokratisch kompetent genannt zu werden.

Folgt man Immanuel Kant oder zeitgenössischen Moralphilosophen wie Jürgen *Habermas*, *Karl-Otto Apel* und *Paul Lorenzen*, so bieten sich als geeignete Kriterien jene moralischen Prinzipien an, die universalisierbar bzw. universell konsensfähig sind und die vom Individuum selbst als Orientierung für sein Verhalten gewählt werden. Danach nennen wir eine Person demokratisch kompetent, wenn sie konsistent in bezug auf moralisch-demokratische Grundprinzipien urteilt, die sie selbst hat und akzeptiert; und sehen es als irrelevant für die Beurteilung ihrer Demokratiekompetenz an, (a) ob sie sich konsistent in bezug auf ihre einmal gefaßte Meinung zu einem bestimmten Problem verhält – sie sollte ihre Meinung sogar ändern, wenn moralische Überlegungen das erfordern – und auch, (b) ob sie sich konsistent in bezug auf externe Verhaltenserwartungen verhält. Dagegen nennen wir eine Person moralisch und demokratisch inkompetent oder wenig entwickelt, wenn sie zum Beispiel ihre moralischen Prinzipien verändert um an ihrer Meinung festhalten oder sozialen Erwartungen entsprechen zu können. Um diese Fähigkeit zu testen, haben wir ein einfaches Experiment entworfen, das wir *Moralisches Urteil-Test* (MUT) nennen. In diesem Experiment werden die untersuchten Personen zunächst um ihre Meinungen zu einem oder mehreren Problemen oder Konflikten (sogenannte Dilemmas) gebeten: Soll ein Arzt einer todkranken Frau, die sehr große Schmerzen hat, das von ihr gewünschte Sterbemittel geben? Dürfen zwei Arbeiter, die sich von ihrer Firma ungerecht behandelt fühlen, sich mit ungesetzlichen Mitteln Zugang zu Beweisen verschaffen?

Nachdem die Befragten ihre Meinung hierzu kundgetan haben, werden sie jedesmal gefragt, was sie von einer Reihe von ‚Argumenten halten, die für und gegen das Tun der handelnden Person(en) sprechen. Die Argumente repräsentieren jeweils verschiedene Ebenen moralischen Denkens. Durch dieses systematische Befragen läßt sich leicht erkennen, ob eine Person sich bei der Beurteilung von Argumenten anderer eher an der moralischen Qualität der Argumente orientiert oder eher an der Übereinstimmung mit der eigenen Meinung. Nur im ersten Fall sprechen wir von *moralischer Urteilsfähigkeit*; im zweiten Fall von *Rationalisierung*“, denn die Person urteilt hier nur konsistent in bezug auf ihre eigene Meinung, aber nicht in bezug auf die moralische Qualität der Argumente, mit der sie konfrontiert ist. Sie ist, so kann man auch sagen, unfähig zum moralischen Diskurs. (Nähere Informationen zu dem Experiment und zu den weiteren Ausführungen gibt mein Buch *Ist Moral lehrbar*. Logos Verlag, Berlin, 2002). In unseren eigenen Untersuchungen haben wir die Annahme Kohlbergs bestätigt gefunden, dass die Fähigkeit zum moralischen Diskurs bei vielen Menschen nur gering ausgebildet ist und dass sie sich nur über einen längeren Zeitraum entwickelt. Es zeigte sich vor allem recht eindeutig, dass diese Fähigkeit sich kaum ohne Bildungsmaßnahmen entwickeln kann. Viele andere Faktoren, von denen man bisher annahm, dass sie eine wichtige Rolle bei der Moralentwicklung spielten, haben sich in Wirklichkeit als wenig oder gar nicht wichtig herausgestellt. Der Eindruck, dass diese Faktoren einen Einfluß ausüben könnten, war meistens dadurch bedingt, dass sie mit dem Faktor Bildung vermischt ' auftraten. Eine frühe Studie schien zu zeigen, dass Geschlecht eine Rolle spielt. Eine Vielzahl von Studien danach hat aber gezeigt, dass dies auszuschließen ist. Der

Eindruck konnte damals nur entstehen, weil das moralische Urteilsverhalten von Männern und Frauen verglichen wurden, die sehr unterschiedliche Bildungserfahrungen hatten. Vergleicht man Männer und Frauen mit gleichem Bildungshintergrund, ergibt sich keine Differenz.

Auch der Zusammenhang zwischen der moralischen Urteilsfähigkeit einerseits und dem biologischen Alterungsprozeß andererseits hat sich inzwischen als ein Scheinzusammenhang erwiesen. Die Entwirrung von Alters- und Bildungseffekten ist besonders schwierig, da Bildungsprozesse ebenso wie biologische Reifungsprozesse in der Zeit ablaufen und daher empirisch nur schwer zu trennen sind. Aber auch dies ist inzwischen gelungen. Es kann als weitgehend gesichert gelten, dass das bloße Alter keinen Einfluß auf die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit hat. Entscheidend sind die Bildungsprozesse; wenn sie wegfallen, kommt es, wie wir in einem großen Repräsentativexperiment zeigen konnten, zu einer Rückentwicklung dieser Fähigkeit. Dies heißt nicht, dass die Menschen generell ihre moralische Urteilsfähigkeit zu verlieren beginnen, sobald sie die Schule oder Hochschule absolviert haben. Viele Menschen halten danach ihr Kompetenzniveau oder bilden es sogar weiter aus. Voraussetzung hierfür scheint aber zu sein, dass die Menschen zum einen mit Hilfe des Bildungssystems ein ausreichend hohes Fähigkeitsniveau erworben haben und dass sie zum anderen eine Tätigkeit ausüben, bei der ihnen diese Fähigkeit weiterhin abverlangt wird, sie also "in Übung" bleiben können.

Nicht zuletzt diese Parallelen zur Entwicklung von Fähigkeiten in anderen Bereichen wie den Sprachen oder der Mathematik bestätigen die Annahme, dass es sich auch hier, im Bereich von Demokratie und Moral, um Fähigkeiten handelt, und nicht bloß um Einstellungen, die sich schnell äußeren Verhältnissen anpassen können, die aber keiner aufwendigen pädagogischen Förderung bedürfen.

Aber wodurch fördert die Schule Demokratiekompetenz? Es gibt kaum explizite Methoden und Didaktiken für diesen Fähigkeitsbereich, und auch die in Frage kommenden Fächer Gemeinschaftskunde, Politik und Geschichte behandeln – wenn man obige Definition zugrundelegt – nur Randbereiche. Und: Wie lassen sich diese und verwandte Fähigkeiten gezielter fördern? Gibt es dafür effektive pädagogischen Methoden, wie zum Beispiel die von Kohlberg vorgeschlagene Dilemma-Diskussion und der Gerechte Gemeinschaft-Ansatz? Beides waren zentrale Fragen für das praktische Erprobungsprojekt *Demokratie und Erziehung in der Schule* (DES), das der Kultusminister von Nordrhein-Westfalen, *Hans Schwier*, 1985 bis 1991 hat durchführen lassen. Das Projekt sollte, deshalb sein Name, auch die ins Stocken geratene Debatte über das Verhältnis von Demokratie und Erziehung wiederbeleben. Radikaldemokraten plädierten für eine Abschaffung der Erziehung; konservative Pädagogen gegen eine Demokratisierung der Schule. Beide waren sich offenbar darin einig, dass zwischen Demokratie und Erziehung ein Gegensatz besteht. Ganz anders Kohlberg, für den, in der Tradition von *John Dewey* und *Piaget* stehend, Bildung und Demokratie eng zusammengehören. Einerseits ist für ihn, wie für Jefferson, Bildung eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen und die Weiterentwicklung der Demokratie. Andererseits ist, so Kohlberg, der Prozeß der Erziehung selbst auf die Demokratie, d.h. auf

demokratische Methoden angewiesen, um erfolgreich zu sein. (Ausführlich dazu und zum folgenden das Buch: Lind & Raschert, 1987, *Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie*. Beltz Verlag, Weinheim).

Die beiden pädagogischen Methoden, die Dilemma-Diskussion und der Gerechte Gemeinschafts-Ansatz (Just community), die im DES-Projekt drei Jahre lang an drei Schulen – einer Hauptschule, einer Realschule und einem Gymnasium – erprobt wurden, können hier aus Platzgründen nicht dargestellt werden. Hierfür sei auf das ausgezeichnete Lehrbuch von Fritz Oser und Wolfgang Althof, 1992, hingewiesen: *Moralische Selbstbestimmung*, Klett-Verlag, Stuttgart, sowie auf mein Büber *Ist Moral lehrbar?* und *Moral ist lehrbar* (bei erschienen im Logos-Verlag, Berlin).*

Was sind die wichtigsten Ergebnisse des DES-Projekts? Erstens, die moralische Urteilsfähigkeit (als Kern der Demokratiekompetenz) läßt sich durch diese pädagogischen Methoden deutlich fördern. Der Effekt des Projekts lag insgesamt etwa doppelt so hoch wie der Effekt, den Schulen haben, die kein besonderes Programm hierzu durchführten. Bei den meisten Kindern nahm die Fähigkeit, sich mit Problemen moralisch-vernünftig auseinanderzusetzen, stark zu.

Zweitens, dieser Fördereffekt war unabhängig von der Schulform. Das heißt, dass das Ausgangsniveau der Schüler und Schülerinnen kaum einen Einfluß auf die Wirksamkeit dieser Methoden hatte. Alle profitieren von diesem Programm gleichermaßen.

Drittens ist hervorzuheben, dass auch noch sehr junge Kinder, Fünftklässler, einen deutlichen Fördergewinn hatten. Das DES-Projekt betrat hier Neuland. Bis dahin werden diese Methoden fast nur bei älteren Kindern (ab 14 Jahre) angewandt. Es war faszinierend mitzuerleben, wie 11jährige Jungen und Mädchen eine große demokratische Versammlung mit über 100 Kindern und Lehrern durchführten.

Viertens schließlich, konnte der Fördereffekt nicht nur experimentell nachgewiesen werden, er zeigte sich auch in anderen Verhaltensbereichen. Wie aus dem Vergleich der Beobachtungen der Kinder zu entnehmen ist, haben sich im Verlauf des Projekts die Beziehungen zu den Lehrern sehr verbessert und die Regelübertretungen (Mogeln, Diebstähle, Vandalismus) deutlich abgenommen. Die Lehrer und Lehrerinnen haben dies in den abschließenden Interviews teilweise bestätigen können. Sie selbst sahen die größten Gewinne jedoch bei sich selbst und der Zusammenarbeit im Kollegium. Tatsächlich hat in den Schulen die Kooperation unter den Lehrern deutlich zugenommen.

Alexis de Tocqueville (1805-1859), Historiker und Staatstheoretiker zog aus seiner Erkundungsreise durch die junge Demokratie in Amerika den Schluß, dass einer ihrer wichtigsten Grundpfeiler die gute und freie Bildung für alle sei. Bereits Tocqueville forderte daher, dass eine demokratische Gesellschaft, um den Rückfall in Diktatur und Barbarei zu verhüten, die Bildung ihrer Bürger zu fördern habe, koste es, was es wolle. Diese Forderung wird durch die Befunde der neueren Moral- und Demokratieforschung wissenschaftlich untermauert. Notwendig erscheint beides: sowohl ein qualitativer Ausbau der Bildung durch Eingliederung des Faches

“Demokratie” in die Schule und in die Lehrerausbildung, als auch eine sozial gerechtere Verteilung der Bildung, so dass *jedes* Kind vom Kindergartenalter bis zum zehnten Schuljahr eine gute und umfassende Bildung erhalten kann, die es für den späteren Beruf und für seine Rolle als Bürger eines demokratischen Staates befähigt.

***Nachwort**

Seit Abfassung dieses Artikels sind inzwischen 23 Jahre vergangen. Beim neuerlichen Lesen wunderte ich mich, wie aktuell er nach wie vor ist und dass ich nirgends den Wunsch verspürte, etwas von dem Geschriebenen zu korrigieren, obwohl in der Zwischenzeit sehr viel mehr Forschung zu diesem Thema durchgeführt wurde. Vielmehr zeigen die Ergebnisse dieser Forschung noch deutlicher, wie notwendig es wäre, dass die Schule die Förderung moralisch-demokratischer Fähigkeiten auf den Stundenplan setzt. Inzwischen haben wir auch ein Ausbildungsmodul für Lehrer und Lehrerinnen entwickelt, in dem sie eine sehr wirksame Methode der Förderung dieser Fähigkeiten, die *Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion*, lernen können (Lind 2016). Von diesem Ausbildungsangebot haben inzwischen viele Lehrkräfte Gebrauch gemacht, aber es sind bei weitem noch nicht ausreichend viele. Auch andere Bildungseinrichtungen machen von diesem Angebot inzwischen erfolgreich Gebrauch, darunter auch die Bundeswehr, Hochschulen und Gefängnisse. Unten füge ich eine kleine Liste von neuerer Literatur an, die sich auch an Laien wendet.

Konstanz, im Dezember 2016

Prof. em. Dr. Georg Lind

Lind, G. (2009). Die Förderung moralisch-demokratischer Kompetenzen mit der Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion (KMDD). In: B. Latzko & T. Malti, Hg., *Moralentwicklung und -erziehung in Kindheit und Adoleszenz*. München: Juventa-Verlag.(im Druck)

Lind, G. (2009). Moral- und Demokratiefähigkeit– Eine Schlüsselkompetenz in und für die Lehrer(aus)-bildung. b&w (GEW-Baden-Württemberg), Themenheft "Lehrerbildung", 2009.

Lind, G. (2002). *Ist Moral lehrbar?* Berlin: Logos-Verlag.

Lind, G. (2016). *How to teach morality*. Berlin: Logos-Verlag.