

# MORAL IST LEHRBAR

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

## GEORG LIND

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

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

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

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

*Menon: Das sagte ich.*

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

*Menon: So scheint es.*

*Sokrates: Sondern offenbar, wenn einer besser ist als der andere, so wäre er in bezug auf das Können vorzüglicher.*

*Menon: Allerdings.*

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

Sokrates (469 – 399 v. Chr.)  
zitiert nach Platon: Menon.

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

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

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

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

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

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

# Inhaltsverzeichnis

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

## TEIL 1: THEORETISCHE GRUNDLAGEN

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

## TEIL 2: FÖRDERUNG DER MORALKOMPETENZ

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

## 4. Bedeutung und Messung der Moralkompetenz

Eine Kompetenz definiert sich durch die Art der Aufgabe, für deren Bewältigung sie benötigt wird. Moralische Kompetenz ist demnach, grob gesagt, die Fähigkeit, gemäß der eigenen moralischen Prinzipien zu handeln. Dies ist, wie jeder weiß, oft leichter gesagt als getan. Es ist zwar leicht, sich vorzunehmen, ehrlich und gerecht zu sein, keine Gewalt anzuwenden, mit anderen zu kooperieren usw. Aber es fällt uns oft schwer, immer und überall gemäß unserer moralischen Vorsätze zu handeln und zu entscheiden. Wir führen dies meist auf Willensschwäche oder auf die Umstände zurück. Wir übersehen dabei aber, dass die Schwierigkeit in der Moral selbst liegt und dass es daher nicht genügt, uns mehr anzustrengen (motiviert zu sein) und die Umstände zu ändern (wenn das überhaupt immer möglich ist). Wir müssen dafür vor allem unsere Moralkompetenz stärken.

### 4.1 Was ist Moralkompetenz?

Früher, in einfachen Gesellschaften, so scheint es, brauchten wir keine besonderen Fähigkeiten, um moralisch zu sein. Es reichte, wenn wir alle Regeln verinnerlichten, was man tun sollte und was man nicht tun durfte. Die Schwierigkeit bestand ‚nur‘ darin, sich diese Regeln zu merken, wenn sie sehr umfangreich wurden. Aber auch hier war man gefordert, wenn Regeln miteinander in Konflikt gerieten. Man durfte auch früher schon andere nicht töten. Aber wenn sie einen bedrohten, musste diese Regel außer Kraft gesetzt werden. Man löste solche Probleme dadurch, dass man die Gültigkeit solcher Regel auf die eigene Familie, den eigenen Stamm und später auf die eigene Nation beschränkte. Wer sich nicht an diese Regeln hielt, wurde ausgestoßen und verlor damit den Schutz dieser Regeln. Er habe „seine Rechte verwirkt“. Die Anwendung dieser Regeln führte nicht selten zu gewalttätigen Auseinandersetzungen und Kriegen.

In der Aufklärung bekam die Idee universell gültiger Regeln oder Prinzipien in der Philosophie und auch im alltäglichen Denken der Menschen Aufwind. Kant, einer der wichtigsten Vertreter der Aufklärung (Neiman, 2009; Höffe, 2012), definierte Moral nicht mehr als eine Liste von Verboten und Geboten für das Verhalten, sondern als die Befolgung universell gültiger Moralprinzipien. Darunter verstand er solche Maximen des Handelns, von denen wir wollen können, dass sie universell gültig sind. Nach diesem, wie er ihn nannte, *kategorischen Imperativ* ist unser Verhalten also nur dann moralisch, wenn es mit unseren Prinzipien übereinstimmt. Diese neue Ethik der Aufklärung hatte aus psychologischer und pädagogischer Sicht auf den ersten Blick einen großen Vorteil. Wir müssen uns nur wenige Regeln merken. Die Befolgung der Regeln benötigt allenfalls Motivation und Mut, aber keine besondere Moralkompetenz.

Aber stimmt das? Kant postulierte zwar, dass ein Konflikt zwischen moralischen Pflichten unvorstellbar sei (Kant 1965, S. 24). So argumentierte er anhand eines konkreten Beispiels, dass das Prinzip der Wahrhaftigkeit immer gelten muss, und zwar auch dann, wenn man durch

eine wahre Aussage das Leben eines Menschen gefährdet.<sup>1</sup> Ihm waren moralische Dilemmas nicht unbekannt. Aber offerierte uns kein Prinzip für ihre Lösung.

Im Alltag aber müssen wir uns der Tatsache stellen, dass gerade weil Prinzipien universelle Gültigkeit beanspruchen, sie uns immer wieder in eine Situation bringen, in der wir keine andere Wahl haben, als eines oder mehrere unserer Moralprinzipien zu verletzen. Wie Kant scheinen viele Philosophen dieses Problem nicht gesehen zu haben.

Eine Ausnahme stellt für mich der Ansatz der kommunikativen Ethik dar, der von Jürgen Habermas (1983) und Karl-Otto Apel (1990) formuliert wurde. Soweit ich sehen kann, haben sie sich zwar nicht mit dem Problem von moralischen Dilemmas direkt auseinander gesetzt, aber ihr Ansatz bietet m. E. eine gute Grundlage für die Bewältigung von Dilemmasituationen. Ihre Ethik fordert, grob gesagt, dass wir moralische Probleme und Konflikte durch vernünftiges Abwägen von Argumenten, also durch Denken und Diskussion, lösen sollen, und nicht durch Gewalt – gegenüber uns selbst oder gegen andere –, auch nicht durch Selbsttäuschung und Betrug und auch nicht durch Macht, die auch eine Form der Gewalt, nämlich strukturelle Gewalt darstellt: Moralische Vernunft definiert Habermas (1976) als “die Tilgung jener Gewaltverhältnisse, die in die Kommunikationsstrukturen unauffällig eingelassen sind, und die bewusste Konfliktaustragung und konsensuelle Konfliktregulierung durch intrapsychische ebenso wie durch personelle Sperren der Kommunikation verhindern” (S. 34). Moralkompetenz ist also notwendig, um moralischen Dogmatismus oder Rigorismus – das heißt, das einseitige Befolgen eines Moralprinzips auf Kosten eines anderen – zu überwinden. Dogmatismus stellt auch eine Form von Gewalt dar und führt nicht selten zu manifester Gewalt oder gar zum Terrorismus. Dies, so scheint mir, ist eine moralische Maxime, die uneingeschränkt universalisierbar ist und bei der äußere Norm und interne Moral vollkommen übereinstimmen: entwickle deine Moralkompetenz!

Moralkompetenz ist noch ein relativ junges Gebiet der psychologischen Forschung und der pädagogischen Anwendung. Zwar hat schon Sokrates vom Vermögen, das Gute zu tun, gesprochen und Darwin (1866/1874) den Begriff der Moralfähigkeit verwendet, und hat Levy-Suhl (1912) festgestellt, dass es kriminellen Jugendlichen nicht an moralischen Prinzipien, sondern an “sittlicher Reife” fehlt. Aber erst Piaget (1973/1932) hat sich mit seinen Studien zum “moralischen Urteil des Kindes” dieses Themas systematisch angenommen. Er meint, dass man in der Entwicklung der Moral drei Phasen erkennen kann: Von der Imitation des Regelverhaltens von Erwachsenen und älteren Kindern, zur moralischen Heteronomie, das heißt der bewussten Übernahme dieser Regeln, hin zur moralischen Autonomie, das heißt der Ausrichtung des Verhaltens an eigenen Regeln. Piagets Studien fokussierten aber nach eigenem Eingeständnis mehr auf dem verbalen Denken von Kindern über moralisches Verhalten als auf wirklichem moralische Denken und Verhalten. Sie befassten sich daher nur mit den Ergebnissen kindlicher Entscheidungen, aber nicht mit den Denk- und Kommunikationsprozessen, die zu diesen Entscheidungen geführt haben.

Auch Kohlberg, dessen Werk u. a. auf Piaget aufbaute, studierte vorwiegend das Denken über moralische Dilemmas, aber kaum den Prozess der Lösung von Dilemmas selbst. Wie Kant

---

<sup>1</sup> Über ein vermeintes Recht aus Menschenliebe zu lügen. (Kant-Werke Band 8, S. 638)



verstand er unter Moralkompetenz nur die Fähigkeit, verbalisierbare moralische Prinzipien in Verhalten umzusetzen. Er definierte moralische *Urteilsfähigkeit* als

“das Vermögen, Entscheidungen und Urteile zu treffen, die moralisch sind, das heißt, auf inneren Prinzipien beruhen und in Übereinstimmung mit diesen Urteilen zu handeln.”

(Kohlberg, 1964, S. 425, meine Übersetzung)

Vergleicht man diese Definition mit der damals (und auch heute noch) gängigen Definition von Moral als Übereinstimmung des Verhaltens mit externen Regeln und Normen, dann ist sie sehr bemerkenswert. Sie enthält drei weitreichende Neuerungen:

- dass Moral einen Fähigkeitsaspekt hat und daher nicht bloß auf ihre affektive Seite festgelegt werden kann, dass aber die affektive Bindung an moralische Ideale und Prinzipien sehr wohl eine Voraussetzung für eine entwickelte Moralität darstellt;
- dass Moral auf *inneren* Prinzipien beruht, und nur so, durch die Selbstbindung an *eigene* moralische Ideale, wichtige demokratische Fähigkeiten wie Autonomie und Mündigkeit begründen kann;
- und dass Handeln Teil der Definition von Moralkompetenz sein muss. Das heißt, wir sprechen nur dann von einer Kompetenz, wenn sie sich im Verhalten zeigt, und nicht bloß als Vorstellung oder Absicht existiert.

Aber auch Kohlbergs Definition lässt einen Bezug auf die schwierige moralische Aufgabe der Bewältigung von Dilemmasituationen vermissen. Auch für Kohlberg scheint die Lösung von moralischen Konflikten und Problemen keine besondere Kompetenz zu erfordern, sondern nur eine Willensentscheidung, nämlich sich für die Umsetzung eines Moralprinzips verantwortlich zu fühlen (Kohlberg, 1984, S. 498-582). In den frühen Arbeiten zu seinem Messinstrument, dem *Moral Judgment Interview* (MJI) finden sich zwar Ansätze dazu, aber diese sind später der Revision zum Opfer gefallen, vermutlich weil man ihre Bedeutung nicht erkannt hat.

Wir haben die Überlegungen von Habermas, Apel und Keasey in den Begriff und die Messung von Moralkompetenz aufgenommen (Lind, 1978; 1985a; Habermas, 1983; Lind, 2008a; 2012; Lind & Nowak, 2015). Wir definierten sie heute *als die Fähigkeit, Probleme und Konflikte auf der Grundlage von universellen Moralprinzipien durch Denken und Diskussion zu lösen, statt durch Gewalt, Betrug und Macht.*

Damit sollte klar sein, dass wir uns in der Psychologie und der Pädagogik nicht auf die Frage beschränken dürfen, ob Menschen gemäß ihren moralischen Prinzipien handeln können, sondern ob sie auch fähig dazu sind, die unvermeidlichen Konflikte zwischen diesen Prinzipien durch das Abwägen von widerstreitenden Gedanken und durch Kommunikation mit Gleichgesinnten wie auch mit Gegnern zu bewältigen. Wenn wir uns darauf beschränken würden, die Durchsetzung einzelner Moralprinzipien zu messen und zu lehren, fördern wir nicht die Moral, sondern – moralisch motivierte – Gewalt.

## 4.2 Zur Messung moralischer Kompetenz

Als wir uns in den 1970er Jahren nach geeigneten Methoden zur Messung von Moralkompetenz umsahen, fanden wir nur einen einzigen Ansatz, der beanspruchte, Moralkompetenz zu messen, nämlich Kohlbergs *Moral Judgment Interview* (MJI). Kohlbergs “klinisches Interviewverfahren” schien uns dennoch nicht geeignet. Zum einen hatte das praktische Gründe: Das MJI war zu aufwändig in der Anwendung und Auswertung, um es in unserem damaligen Forschungsprojekt einzusetzen, in dem ca. 5000 Studierende in fünf europäischen Ländern über acht Jahre hinweg wiederholt befragt werden sollten. Zum anderen hatte unsere Entscheidung auch methodologische Gründe, die ich an anderen Stellen ausführlicher erläutere (Lind 1978; 1985a; 1989b). Das Hauptproblem des MJI (und vieler andere Instrumente zur Messung von Moralentwicklung) sahen wir jedoch in der Messtheorie, die dem MJI zugrunde liegt. Messtheorien sind keineswegs, wie viele glauben, ein neutrales statistisches Verfahren, das “bloß” hilft, “große Datenmengen zu reduzieren” und darstellbar zu machen. Messtheorien enthalten verborgene inhaltliche Annahmen über die Natur des Messgegenstands, die nicht immer mit unserem Wissen und unseren Annahmen über Moralkompetenz vereinbar sind. Fast alle Tests in den Sozialwissenschaften beruhen unausgesprochen auf zwei psychologischen *Annahmen* (Gulliksen 1950):

- Erstens auf der Annahme, dass sich eine Fähigkeit in *jeder einzelnen* Frage oder Aufgabe klar und eindeutig zeigt. Das heißt man nimmt an, dass die Antworten auf jede Frage (Item) eines Fragebogens – zum Beispiel das Urteil des Befragten über ein bestimmtes Argument – bis auf einen “Messfehler” vollständig von dem Messkonstrukt (hier: der moralischen Orientierung) verursacht ist. Neuere Messtheorien – wie die Rasch-Skalierung und die Item-Response-Theorie – verfeinern diese Annahme nur, stellen sie aber nicht in Frage.
- Zweitens beruhen diese statistischen Modelle für die Konstruktion und Auswertung von Tests auf der Annahme, dass der Messfehler rein zufällig ist und durch einen einfachen Trick ausgeglichen werden kann, den man der Messung in der Technik abgeschaut hat: Um den Messfehler zu verringern, misst man einfach mehrmals und berechnet dann den Mittelwert.

Beide Annahmen der klassischen Testtheorie sind unbewiesen:

- Die erste Annahme steht jedenfalls im Widerspruch zu unserer Definition von Moralkompetenz. Das einzelne Urteil ist nicht immer nur durch einen Faktor bestimmt, sondern meist durch mehrere gleichzeitig. Bereits Kohlberg (1958) bemerkte, dass jedes einzelne Urteil, jede einzelne Antwort, jede einzelne Handlung durch viele Faktoren gleichzeitig bestimmt sein kann: Ein moralisches Urteil “muss sowohl dem gerecht werden, was man selbst glaubt, als auch gleichzeitig der Situation. Das heißt, ein Urteil ist schwierig in dem Sinne, dass es allen Werten gerecht werden muss, die der Handelnde als wahr und wichtig ansieht” (S. 128; meine Übers.). “Ein Individuum muss konsistent über verschiedene Fragen und Ereignisse urteilen, damit man seine Stufenstruktur bestimmen kann.” (Kohlberg, 1984, S. 424). Wie also sollen wir aus einer einzelnen Antwort eines Befragten auf seine Moralkompetenz schließen können? Eine Kompetenz kann sich nur zeigen, wenn man die “Situation”, also den Kontext der Aufgabe betrachtet

und wenn man ausschließen kann, dass die Antwort durch andere denkbare Ursachen bestimmt wird. Diese Faktoren kann man nicht einfach als Messfehler ansehen, wie die klassische Testtheorie annimmt.

- Selbst wenn es sich bei den Abweichungen der Antworten um rein zufällige “Messfehler” im statistischen Sinne handeln würde, könne man sie nicht so einfach verringern, wie dies bei der Messung lebloser Objekte meist möglich ist: Bei Menschen führt jede Messung zu Reaktionen, die die weitere Messung beeinflussen. Man kann Menschen nicht mehrmals dieselbe Frage stellen, wie es zur Reduktion eines Messfehlers notwendig wäre. Daher werden in allen Tests für Wiederholungsmessung nicht dieselben, sondern neue Fragen benutzt. Aber es gibt kaum Fragen, die verschieden sind und dennoch dasselbe messen. Daher gilt die Regel: Je länger der Test, umso geringer seine Validität. Das heißt, je länger der Test, umso genauer misst er etwas, von dem wir nicht wissen was es eigentlich ist.
- Damit eignen sich herkömmlich Tests nicht, um menschliche Dispositionen zu messen, schon gar nicht, um strukturelle Eigenschaften zu messen, wie es die Moralkompetenz darstellt. Strukturen, die unserem Verhalten zugrunde liegen, zeigen sich in den individuellen Mustern unseres Verhaltens. Diese individuellen Muster werden von den Testtheorien pauschal als Messfehler angesehen. “Bislang gibt es keine Theorie, die intraindividuelle Variabilität [von Antworten] erklärt” (Patry, 1989, S. 1331; meine Übers.)

Ebenso steht die Grundannahme, dass alle menschlichen Dispositionen nur “hypothetisch” und eine statistische Konstruktion sind, im Gegensatz zu unserer Vorstellung, dass sich eine Fähigkeit direkt im Verhalten zeigen muss, wenn wir sie als real akzeptieren sollen. Auch Kohlberg (1964) definierte moralische Urteilsfähigkeit als eine Fähigkeit, die sich im Verhalten zeigen muss. Ähnlich postuliert Habermas (1983), dass Kompetenzen “immer nur an ihren greifbaren Äußerungsformen, also anhand von Performanzphänomenen dingfest gemacht werden” können (S. 198).

Ursprünglich entschied sich Kohlberg für Piagets Methode des klinischen Interviews. Tests, die auf den gängigen psychologischen Messtheorien beruhen, fand er nicht geeignet, um Moralkompetenz zu messen (Kohlberg 1958; 1984, Kapitel 5). Später jedoch überarbeiteten er und seine Mitarbeiter das MJI so, dass es den Anforderungen dieser Messtheorien genüge (Colby et al., 1987). Jetzt vertrat auch er den zentralen Standpunkt der Klassischen Testtheorie: “Meine Kollegen und ich fordern von *jeder* Frage, dass sie klar die Stufe reflektiert, der sie zugeordnet ist” (1984, S. 403, meine Hervorhebung und Übersetzung). Ich vermute, dass er sich dem Druck beugte, den der “mainstream” auf ihn ausübte. Die revidierte Form des MJI stellt m. E. einen Versuch dar, die ursprüngliche klinische Methode mit der klassischen Testtheorie zu vereinen. Aber dies musste misslingen, da die versteckten Annahmen der Testtheorie den modernen Vorstellungen über die Struktur der Moralkompetenz diametral widersprechen (Lind 1989b).

Bereits vor Kohlberg waren Hartshorne und May (1928, S. 11) mit der Messung des moralischen Charakters von Jugendlichen gescheitert, weil sie diese an von außen festgelegten Standards maßen. Sie haben (in ihren experimentellen Studien über das Betrugsverhalten von Kindern) Moral als die Fähigkeit definiert, der Versuchung zu betrügen zu widerstehen. Was

Betrug ist, wurde also von ihnen, external festgelegt. Sie fanden, dass solchermaßen definiertes Verhalten stärker von situativen Bedingungen und/oder der Qualität der sozialen Erwartungen abhing als von den Dispositionen der Teilnehmer. Hartshorne und May (1928) stellten am Ende ihrer Arbeit selbstkritisch fest, dass ihre Beobachtung etwas wesentliches ignoriert hatten, nämlich die inneren moralischen Standards der Teilnehmer: “Das Wesentliche einer Handlung sind die ihr zu Grunde liegenden Absichten und diese kann daher nur beschrieben und verstanden werden, wenn man diese menschlichen Aspekte einer Situation berücksichtigt. Weder die Tat per se konstituiert den Betrug, noch allein die Intention des Handelnden, sondern die Beziehung zwischen der Handlung und seinen Intentionen und den Intentionen der Anderen” (S. 377; meine Übersetzung, GL). Auch aus philosophischer Sicht gibt es, wie wir oben gesehen haben, wichtige Einwände gegen die Definition von Moral als bloßer Übereinstimmung mit äußeren Erwartungen und Regelkonformität (Lind & Nowak, 2015).

Wenn Moralkompetenz bedeutet, dass sich ein Individuum in seinem Handeln wirklich an moralischen Prinzipien orientiert, dann reicht es nicht, wenn wir nur seine moralischen Orientierungen (Einstellungen, Werthaltungen, etc.) erfassen. Wir müssen auch die Relation zwischen Orientierungen und Verhalten analysieren. Rest (1986) schlug vor, die Entwicklung moralischer Kompetenzen mittels eines Fragebogens zu messen, der die Präferenz von Personen für eine prinzipienorientierte Moral erfasst. Der hiermit ermittelte Messwert  $P$  “zeigt an, in welchem Ausmaß eine Person Prinzipien-Argumente für die wichtigsten hält” (Rest & Narvaez, 1991, S. 234). Andere Forscher haben ähnliche Messinstrumente vorgeschlagen (siehe Gibbs et al., 1992). Moralische Orientierungen korrelieren tatsächlich oft erstaunlich eng mit moralischer Kompetenz, so dass wir mit Piaget von einer affektiv-kognitiven Parallelität sprechen können (Lind, 2002). Aber diese Parallelität lässt sich nur in bestimmten Kontexten nachweisen. Sie kann, wie die Simulationsstudien von Emler zeigen, sich völlig auflösen, da Menschen ihre moralischen Orientierungen bei Bedarf in jede Richtung simulieren können (Emler et al., 1983; Emler et al., 1998). Daher kann man auch leicht mit Hilfe von Vorträgen über Ethik die moralischen Einstellungstestwerte von Lernenden beeinflussen (Penn, 1990). Es ist allerdings fraglich, ob die Änderung dieser Testwerte wirklich eine Veränderung der moralischen Orientierungen der Lernenden anzeigt, oder – wie im Experiment von Emler – nur ihre Fähigkeit, erwünschte Antworten zu geben (Lind, 2002; siehe auch Kapitel 4.4.1 unten).

Zwei weitere Beispiele zeigen, wie Moral und Moralkompetenz nicht gemessen werden können. In den Studien von Lennick und Kiel (2005) sowie von Wang et al. (2015) werden Moral bzw. Charakter mit jeweils eigenen Selbstbeschreibungs-Fragebogen zu erfassen versucht. Schauen wir uns eine Studie näher an. Um die Tugend ‚Ehrlichkeit‘ (*trustworthiness*) zu erfassen, gaben Wang und seine Kollegen Aussagen vor wie “Man kann sich darauf verlassen, dass ich die Wahrheit sage”. Als Antwort konnten die Teilnehmer auf einer 5-Punkte Skala ankreuzen “Das bin ich überhaupt nicht” bis “Das bin genau ich”. Zwar scheint es Menschen bis zu einem gewissen Grad möglich zu sein, ihre eigene Moralkompetenz einzuschätzen. Aber ob sie auf solche Fragen objektiv antworten, ist sehr fraglich. Wang und Kollegen (2015, S. 190) fanden auch keine Bestätigung ihrer Hypothese, dass der Charakter von Jugendlichen sich durch ihre Aktivitäten bei den Pfadfindern verbessert. Bei Nicht-Pfadfindern fanden sie

sogar eine Verringerung der Testwerte mit dem Alter. Dies deutet m. E. stark darauf hin, dass ihr Instrument keine Moral, sondern die Anpassung der Teilnehmer an die (vermeintlichen) Erwartungen der Forscher misst: mit dem Alter nimmt diese Anpassung gewöhnlich ab, nur nicht bei Pfadfindern, die zu Gehorsam gegenüber Autoritäten erzogen werden.

Keines der bisherigen Instrumente ist aus einem oder mehreren Gründen geeignet, Moralkompetenz zu erfassen:

- Tests, bei denen die Moralität des individuellen Verhaltens in Bezug auf externe Normen definiert und gemessen werden, statt in Bezug auf die internen moralischen Orientierungen, messen den Grad der Normkonformität einer Person, aber nicht ihre Moralkompetenz.
- Testwerte, die sich beliebig in jede Richtung simulieren lassen – wie moralische Einstellungstests –, zeigen keine Fähigkeit an. Damit sich bei Menschen Fähigkeiten überhaupt zeigen, muss der Test eine moralische Aufgabe enthalten, deren Bewältigung Moralkompetenz erfordert. Kompetenz können nach unten, aber nie nach oben simuliert werden.
- Man kann auch Moralkompetenz nicht erfassen, indem man Menschen einfach nach ihrer Moralkompetenz fragt. Zum einen haben sie davon oft nur eine vage Vorstellung davon; zum anderen versuchen die meisten, das zu antworten, was den vermeintlichen oder wirklichen Erwartungen des Forschers (als Repräsentant der Gesellschaft) entspricht. Diese Tests messen also eher soziale Erwünschtheit als Moralkompetenz.

Wie also misst man moralische Kompetenz, fragte ich mich, als ich vor vierzig Jahren den Auftrag bekam, ein geeignetes Instrument auszuwählen (Lind, 1978)? Die Antwort auf diese Frage stellte der “Moralische Kompetenz-Test” (MKT) dar, der seit 1977, von redaktionellen Änderungen abgesehen, bis heute unverändert benutzt wird. Nur den Namen habe ich vor einiger Zeit geändert, weil wir eigentlich kein vergängliches Phänomen wie einzelne *Urteile* damit messen wollten, wie der anfängliche Name moralisches Urteil-Test” (MUT) suggerierte, sondern eine stabile menschliche Disposition wie Kompetenz.<sup>2</sup>

### **4.3 Der *Moralische Kompetenz-Test* (MKT)**

Was not tat war die Entwicklung einer neuen Messtheorie, die mit den Annahmen der modernen Moralpsychologie übereinstimmt (Kapitel 3). Wenn wir Moral als Befolgen von inneren moralischen Prinzipien definieren, dann dürfen wir die moralische Kompetenz von Menschen nicht daran ablesen, ob ihr Verhalten mit äußeren Erwartungen und sozialen Normen und Regeln übereinstimmt, wie das von allen gängigen Testtheorien verlangt wird. Wir haben

---

<sup>2</sup> Unter dem Einfluss von Piaget und Kohlberg sprach ich früher abwechselnd von moralischem *Urteil* und moralischer *Kompetenz*. Eine wissenschaftlich belanglose, aber wahre Geschichte ist, dass ich einmal träumte, dass Kohlberg, dem ich von meinen Bemühungen erzählte, einen geeigneten Namen für meinen neuen Test zu finden, antwortete: “Nur MUT!” Die Zweideutigkeit dieser Antwort hatte mich so stark zum Lachen gebracht, dass ich davon aufwachte.

daher eine von Grund auf neue Messtheorie entwickelt, bei der wir uns an den Methoden der experimentellen Psychologie orientiert haben (Lind, 1978; 1985a; 2008b).<sup>3</sup>

Gemäß unserer Theorie ist die grundlegende moralische Tugend nicht die Fähigkeit, sich an externen Erwartungen zu orientieren, sondern die Fähigkeit, sich an eigenen Moralprinzipien zu orientieren und moralische Konflikte und Probleme durch Denken und Diskussion zu lösen, also sich mit Argumenten auseinander zu setzen und Prinzipien gegeneinander abzuwägen. Diese Fähigkeit ist, wie schon Sokrates beobachtete, bei uns Menschen oft nur schwach ausgebildet. Keasey (1973) zeigte in seinen Experimenten, dass es Menschen schwer fällt, sich mit kontroversen Argumenten auseinander zu setzen. Das zeigen auch unsere Erfahrungen im Alltag. Wenn wir mit Anderen eine kontroverse Diskussion über einen Sachverhalt führen, werden wir oft nach kurzer Zeit “persönlich”. Wir streiten dann nicht mehr über die Sache, sondern über einander, werden laut oder kehren uns den Rücken zu.

Auf diesem Hintergrund wurde diese Idee geboren, Moralkompetenz von Menschen dadurch zu messen, dass wir beobachten, wie sie die Aufgabe lösen, sich mit Argumenten auseinanderzusetzen, und zwar besonders mit Argumenten, die dem eigenen Standpunkt widersprechen. Im Folgenden will ich die Grundidee des MKT darlegen, die ich an anderer Stelle schon ausführlich beschrieben habe (Lind, 1978; 1985a; 2008b; 2015b).

### *Aufbau des MKT*

Beim MKT werden die Teilnehmer mit zwei Dilemmageschichten konfrontiert (Selbstjustiz/Arbeiter, Sterbehilfe/Arzt), in denen die Protagonisten eine Entscheidung treffen. Die Teilnehmer bewerten diese Entscheidung auf einer Skala. Im Anschluss daran präsentierten wir ihnen *Argumente für und gegen ihre Entscheidung*. Jedes einzelne Argument wurde so gewählt bzw. konstruiert, dass es jeweils eine bestimmte Ausprägung von drei möglichen Orientierungs-Faktoren repräsentierte, nämlich I. einen bestimmten Dilemma-Kontext (Arbeiter, Doktor), II. eine bestimmte Haltung gegenüber der Entscheidung des Protagonisten (Pro oder Contra) und III. einen bestimmten Typ von moralischer Orientierung.

Beispiel: Das Argument “Der Arzt hat falsch gehandelt, der krebserkrankten Frau beim Sterben zu helfen, weil das vom Gesetz verboten ist” ...

- bezieht sich auf einen bestimmten Kontext (“Sterbehilfe”),
- steht zudem für die Ablehnung der Entscheidung des Arztes und
- repräsentiert auch noch eine bestimmte moralische Orientierung (Kohlberg-Typ 4: Orientierung an Gesetz und sozialer Ordnung).

Jeder Teilnehmer soll für jedes Argument sagen, wie er es beurteilt, indem er auf einer Skala von -4 (lehne völlig ab) bis +4 (stimme völlig zu) eine Antwort ankreuzt.

---

<sup>3</sup> Der MKT ist kein psychometrischer Test im klassischen Sinne, sondern ein individuelles Dispositions-Experiment, mit dem Hypothesen über die Wirksamkeit bestimmter Dispositionen im individuellen Urteilsverhalten getestet werden können. Der MKT hat ein 2 x 2 x 6 faktorielles multivariates Design, also insgesamt 24 Argumente (Items). Durch dieses Design des MKT kann man am Antwortmuster einer Person ablesen, wie stark sie sich beim Ausfüllen des MKT an jedem der drei Faktoren (moralische Qualität der Argumente, Meinungskonformität und Kontext) orientiert hat.

Unsere langjährigen Erfahrungen mit dem MKT in sehr vielen Studien zeigen, dass Teilnehmer ihn meist gern ausfüllen, weil, wie manche sagen, er nicht so “langweilig” sei wie andere Fragebögen. Nur in wenigen Fällen stieß der MKT auf Unverständnis. Einmal empfand ein Befragter die Beurteilung von Argumenten als überflüssig: “Ich habe doch angekreuzt, was ich von der Entscheidung des Arztes halte! Wieso muss ich meine Antwort mehrmals wiederholen?” fragte ein Teilnehmer. Offenbar war ihm die Unterscheidung zwischen Meinung und Argument fremd. Nur in wenigen Fällen werden Fragen ausgelassen. Es scheint, dass dies meist versehentlich geschieht. In der elektronischen Version kann man den Teilnehmer daran erinnern, seine Antworten auf Vollständigkeit zu prüfen, bevor er sie versendet.

Damit die Argumente eine unterschiedliche *moralische Qualität* repräsentierten, haben wir der Auswahl die Typologie moralischer Orientierungen von Kohlberg (1984) zugrunde gelegt. Er unterscheidet sechs Typen der moralischen Orientierung, die im Kasten auf Seite 60 stichwortartig dargestellt sind. Kohlberg hat diese Typen der Moralorientierung in leicht veränderter Form mehrfach publiziert und dabei zeitweise auf die Stufe 6 verzichtet. In den späten Publikationen taucht sie wieder auf (Kohlberg et al., 1986).

Die Argumente für den MKT haben wir größtenteils den Interview-Beispielen im Auswertungshandbuch für das *Moral Judgment Interview* (Colby, Kohlberg et al., 1987b) entnommen. Wenn wir keine geeigneten Beispiele fanden, hatten wir selbst Argumente formuliert. Entgegen unserer Erwartung fiel es uns meist schwerer, Argumente einer niedrigen Stufe zu formulieren als Argumente einer höheren Stufe. So kostete es uns große Anstrengung, Argumente für und gegen Sterbehilfe vom Typ 1 und 2 so zu formulieren, dass sie nicht ironisch klangen. Das hat sicher damit zu tun, dass unser moralisches Bauchgefühl infolge der intensiven Beschäftigung mit diesen Themen stark sensibilisiert war. Alle Argumente wurden in Voruntersuchungen getestet. Um sicherzustellen, dass die Argumente den sechs Typen möglichst eindeutig entsprechen, hatten wir mehrere Kenner der Kohlberg-Theorie gebeten, die Argumente den Typen zuzuordnen (Lind, 1978; 1985a).

Die Moralkompetenz eines Testteilnehmers zeigt sich in dem *Muster seines Antwortverhaltens*. Von Moralkompetenz sprechen wir dann, wenn das Muster der individuellen Antworten erkennen lässt, dass der Teilnehmer fähig ist, die vorgegebenen Argumente nach ihrer moralischen Qualität zu beurteilen statt danach, ob die Argumente mit der eigenen Meinung zum geschilderten Fall übereinstimmen oder ihr widersprechen.

#### *Messwerte für moralische Orientierungen und für Moralkompetenz*

Moralische Orientierung: Die Werte für die sechs moralischen Orientierungen eines Teilnehmers werden durch einfache Mittelwerte abgebildet: Die Beurteilungen der vier Argumente, die eine moralische Orientierung repräsentieren (zwei für jede Dilemmageschichte, je eins für und eins gegen die Entscheidung des Protagonisten) werden zusammengezählt und durch vier geteilt. Dadurch ergeben sich sechs Messwerte für moralische Orientierungen. Jeder reicht (wie die Antwortskalen) von -4 bis +4. Manchmal werden die Summenskalen nicht durch vier dividiert, so dass die Messwerte von -16 bis +16 reichen können. Die sechs Orientierungswerte werden meist als Profile dargestellt (siehe Abbildung auf Seite 48).

Typen der moralischen Orientierung nach Lawrence Kohlberg.

<b>Typ 1</b>	Das Motiv, eigene (körperliche) Schäden und Verletzungen ('Strafe') zu vermeiden.
<b>Typ 2</b>	Das Motiv, Vorteile und Vergünstigungen ('Belohnungen') zu erlangen, auch wenn dabei gelegentlich Nachteile in Kauf genommen werden müssen.
<b>Typ 3</b>	Das Motiv, Missbilligung durch andere zu vermeiden bzw. ihre Anerkennung zu erreichen.
<b>Typ 4</b>	Das Motiv, die Gesetze und die Ordnung der Gesellschaft zu achten und zu ihrer Aufrechterhaltung beizutragen.
<b>Typ 5</b>	Das Motiv, die Regeln freier, demokratischer Willensbildung (Mehrheitsprinzip etc.) zu beachten und die auf ihnen gründenden Verträge einzuhalten.
<b>Typ 6</b>	Das Motiv, die Würde jedes einzelnen Menschen zu achten und sein Handeln an den universellen Prinzipien der Gerechtigkeit, Vernunft und Logik zu messen.

*Moralkompetenz:* Der Messwert für die Moralkompetenz wird aus dem gesamten *Urteilmuster* einer Person gebildet, das aus 24 Einzelurteilen besteht. Dazu wird zunächst errechnet, wie stark die 24 Antworten eines Befragten streuen, das heißt, wie groß die individuelle Antwortvariation ist. Dann wird errechnet, wie groß der Teil der Variation ist, die auf die moralische Qualität der beurteilten Argumente zurückgeht, und zu der gesamten Streuung seiner Antworten ins Verhältnis gesetzt. Das Resultat wird mit 100 multipliziert, damit sich ein Messwert zwischen 0 und 100 ergibt. Dieser Messwert, der C-Wert, zeigt also an, wie stark sich ein Teilnehmer an der moralischen Qualität der Argumente orientiert, statt an ihrer Meinungskonformität oder anderer Faktoren (Lind, 1978; 1985a). Es hat sich eingebürgert, den C-Wert graphisch immer von 0 bis 40 darzustellen, außer wenn höhere Werte als 40 vorkommen. Durch diese einheitliche Darstellung fällt es dem Leser leichter, die Ergebnisse verschiedener Studien miteinander zu vergleichen. In fast allen Studien liegt der mittlere C-Wert im Bereich zwischen 0 und 40. Höhere C-Werte sind selten, was zeigt, dass das Ausfüllen des MKT für viele Menschen eine schwierige Aufgabe darstellt.

Der C-Wert wird in jeder Untersuchung immer gleich gemessen und ist daher prinzipiell über alle Studien hinweg vergleichbar. Das gilt auch für internationale Studien, da Übersetzungen des MKT immer einer strengen und aufwändigen Validitätsprüfung unterzogen werden müssen, bevor sie als valide zertifiziert werden. Um sicher zu stellen, dass die Messwerte bedeutungsgleich mit dem Originaltest sind, müssen strenge Anforderungen erfüllt werden. Es reicht nicht aus, dass die Argumente korrekt übersetzt sind (Lind 1986a; 2008b). Wir kennen alle das Problem, wenn wir eine fremde Sprache sprechen. Auch wenn wir die Sprache gut beherrschen, haben wir doch oft Probleme mit der Vieldeutigkeit von Begriffen. Eine Über-



setzung kann völlig korrekt sein, und dennoch für unsere Zuhörer eine andere Bedeutung haben als die, die wir meinen. Mit den Validitätsstudien kann man gezielt Mehrdeutigkeit in Übersetzungen aufspüren, auch wenn man die Sprache nicht beherrscht. Meist erkennen dann die Übersetzer sofort, wie ein Argument geändert werden muss, damit es bedeutungsgleich mit dem Original ist. Bevor solche Änderungen akzeptiert werden, müssen sie nochmals in einer Validierungsstudie überprüft werden.

Obwohl der MKT die individuelle Moralkompetenz misst, darf er nicht für die Individualdiagnose verwendet werden. Wir wissen nicht, ob er hierfür genau genug misst. In der Forschung und bei Wirkungsstudien werden gewöhnlich Messwerte von mehreren Testpersonen (es sollten mindesten fünfzehn sein) gemittelt, so dass das Ergebnis meist hinreichend genau ist, um Unterschiede von einem C-Punkt interpretieren zu können. Das sind Erfahrungswerte nach vielen Jahren der Forschung, nicht logisch beweisbare Werte. Ich denke, wir sind hier eher zu streng als zu liberal. Vielleicht ist das auch der Grund, warum sich fast alle Ergebnisse der MKT-Forschung gut replizieren lassen.

Der MKT darf nicht für Auswahlverfahren benutzt werden. Zum einen wie eben gesagt, weil er keine genaue Beurteilung von Personen zulässt. Zum anderen aber auch, weil der Test sehr schnell korrumpiert werden würde: wie bei anderen Selektionstests auch, würde viel Energie darauf verwendet, im MKT zu betrügen (Campbell, 1976). Nach einer Weile würde der Test dann die Bemühungen der Teilnehmer messen, ihn zu korrumpieren, aber nicht mehr die moralische Kompetenz. Er könnte nicht mehr für seriöse Forschung verwendet werden. Immerhin wird der MKT schon vierzig Jahre lang eingesetzt, was für ein psychologisches Instrument lang ist.

### *Einsatz des MKT*

Der MKT kann als Gruppentest (z.B. in einer Schulklasse) oder als Einzeltest oder online im Internet dargeboten oder postalisch verschickt werden. Forscher sollten in ihren Publikationen von MKT-Ergebnissen möglichst immer auf die Art des Einsatzes hinweisen, da sie auf den C-Wert Einfluss haben können. Nicht betroffen davon sind aber Vergleiche und Analysen innerhalb einer Studie. Auch die Ausfallrate sollte berichtet werden. Wenn viele Teilnehmer ausfallen, steigt der C-Wert der Untersuchungsgruppe meist, da die Ausfallrate mit der Moralkompetenz korreliert: Je höher die Moralkompetenz, desto eher beteiligen Leute sich an Befragungen, wenn sie dafür ausgewählt wurden (Krebs & Rosenwald, 1977).

Der MKT erfordert grundlegende Lesefähigkeit. Das Ausfüllen der Standardversion mit zwei Dilemmas dauert je nach Lesegeschwindigkeit der Teilnehmer zwischen acht und fünfzehn Minuten. Für den MKT werden *keine* Zeitgrenzen vorgegeben, aber bei überlanger Beschäftigung mit den Antworten wird zur schnelleren Bearbeitung ermuntert.

Der MKT kann in der Regel bei Personen ab dem Alter von ca. acht Jahren eingesetzt werden. Bei Kindern und Jugendlichen und bei Personen mit geringen Erfahrungen mit dem Ausfüllen von Fragebogen und/oder geringem Bildungsstand kann die Darbietung des Tests etwas erleichtert werden:

- Die Schrift kann vergrößert und der Test über mehr Seiten verteilt werden, aber möglichst so, dass immer sechs Argumente auf derselben Seite zu stehen kommen.

- Die Antwortskala kann von neun Punkten auf fünf verringert (von “-2” bis “+2”) werden.
- Der MKT kann individuell oder in kleinen Gruppen dargeboten werden, damit der Testleiter einzelnen Teilnehmern unbekannte Worte erklären kann. Natürlich darf dabei der Teilnehmer nicht in seinen Antworten beeinflusst werden.

Wir nehmen an, dass diese Änderungen keinen Einfluss auf den Testwert haben. Vergleiche zwischen Untersuchungen mit unterschiedlichen Testformen sollten dennoch vorsichtig interpretiert werden. In Publikationen über solche Studien sollte auf Abweichungen vom Standard-MKT immer hingewiesen werden.

Fähigkeitstests wie der MKT können empfindlich auf bestimmte äußere Umstände der Testanwendung reagieren. Folgende Umstände können zu mehr oder weniger großen Verringerungen des C-Wertes führen, der beim MKT die Moralkompetenz anzeigt:

- Zeitdruck kann zu niedrigeren Werten führen. Daher wird der MKT, wie schon gesagt, ohne Zeitbeschränkung durchgeführt. Nur wenn Teilnehmer exzessiv Zeit benötigen, werden sie ermutigt, weniger lang zu überlegen.
- Ermüdung. Wenn die Teilnehmer mehrere Fragebogen ausfüllen müssen, soll der MKT immer möglichst weit am Anfang bearbeitet werden.
- Äußere Erwartungen. Beim MKT gibt es keine äußeren Kriterien für “richtig” oder “falsch”; vielmehr wird die individuelle Moralkompetenz an den moralischen Orientierungen des Einzelnen gemessen. Wenn die Umstände den Teilnehmern signalisieren, dass es sich um eine “Leistungsprüfung” handelt, sinkt der C-Wert meist. Worin dieses Signal besteht, muss vom Untersuchungsleiter jeweils herausgefunden werden. In einer Studie ging dieses Signal offenbar von einem Intelligenztest aus, den die Befragten vor dem MKT ausfüllen mussten.

Vergleiche über verschiedene Studien hinweg können daher zu falschen Schlussfolgerungen führen, vor allem dann, wenn die Autoren der Studien es versäumen, den Leser auf diese Umstände aufmerksam zu machen. Nicht betroffen davon sind Vergleiche innerhalb derselben Studie. Für die Anwendung, Auswertung und Interpretation des MKT sind generell gute moralpsychologische Kenntnisse notwendig (Lind 2008b).

#### **4.4 Welche Bedeutung hat Moralkompetenz für das “Verhalten”?**

Ich habe den Begriff “Verhalten” in Anführungszeichen gesetzt, weil er vielen klarer erscheint als er in Wirklichkeit ist. Wir sollten daher klären, was wir darunter verstehen. Der Begriff ist so unbestimmt wie das Wort “Ding”. Im Alltag wissen wir sofort, was jemand damit meint, wenn er gleichzeitig auf das Ding zeigt. Aber auf Verhalten kann man oft nicht einfach zeigen. Verhalten wird daher auch im Alltag oft missverstanden. Wenn Inga zu Heinz sagt “Dein Verhalten war nicht in Ordnung”, dann nimmt Heinz an, dass Inga das Verhalten meint, das er eben gerade gezeigt hat. Aber Inga kann ein anderes Verhalten von Heinz gemeint haben, nämlich das von gestern. Oder: Was für Inga nicht in Ordnung war, kann für Heinz völlig OK gewesen sein. In der weiteren Konversation kann sich herausstellen, dass Inga das Verhalten von Heinz als Ausdruck einer bestimmten Absicht sah, Heinz aber bestreitet, dass er diese Absicht hatte.

Diese Vieldeutigkeit des Begriffs *Verhalten* führt nicht nur im Alltag zu Problemen, sondern auch in der Moralforschung und der Moralerziehung, wobei Wissenschaftler und Lehrer meist den Kontext des Verhaltens ihrer Teilnehmer noch wenig kennen. Wenn sie Verhalten einordnen möchten, müssen sie auf Annahmen über menschliches Verhalten zurückgreifen, die stimmen können oder auch nicht. Verhalten ist, wie wir im Zusammenhang mit der Messung von Moralkompetenz gesehen haben (Kapitel 4.2), meist das Ergebnis eines komplexen Entscheidungs- und Abwägungsprozesses, der nicht bewusst ablaufen muss und über den wir uns daher oft selbst nicht völlig im Klaren sind. Verhalten bedeutet oft etwas anderes je nachdem, ob wir selbst der Handelnde sind, oder ob wir das Verhalten eines Anderen beobachten. Die Absichten, die wir mit dem eigenen Verhalten verknüpfen, müssen nicht von Anderen so verstanden werden, wie wir sie meinen. Demnach können die Kriterien, an deren wir moralischen Verhalten messen, ganz verschieden sein, wenn wir es an “inneren Standards”, das heißt an den moralischen Orientierungen des Individuums, oder an “äußeren Standards”, das heißt an den moralischen Erwartungen anderer Menschen messen – die zudem oft nicht einheitlich sind. Ich denke, es wäre schon viel gewonnen, wenn wir bei der Frage nach der Verhaltensrelevanz von Moralkompetenz zwischen der Innen- und der Außenperspektive unterscheiden würden, das heißt, zwischen dem Verhalten, wie es sich aus der Sicht des Handelnden darstellt und dem Verhalten, wie Andere (auch wir als Beobachter und Pädagogen) es sehen. Mancher wird sich fragen, warum wir nicht auch der Frage nachgehen, wie sich moralische Orientierungen (Einstellungen, Werthaltungen etc.) auf das Verhalten auswirken. Nun der Grund ist, wie wir oben gesehen haben, einfach. Orientierungen sind zweifellos sehr wichtig für das moralische Verhalten: ohne sie würde es kein moralisches Verhalten geben. Aber sie können keine Unterschiede im Moralverhalten erklären, weil alle Menschen im Grunde – von geringen Variationen abgesehen – die gleichen moralischen Orientierungen haben (siehe Kapitel 3). Statistiker wissen: “No variation – no correlation”.

#### **4.4.1 Wie zeigt sich Moralkompetenz im eigenen Urteilsverhalten? (Innenperspektive)**

Die Vermutung, dass es so etwas wie moralische Kompetenz geben muss, wird durch die Beobachtung nahegelegt, dass zwischen unserem moralischen Orientierungen und unserem Verhalten in konkreten Situationen oft eine große Kluft besteht. Aber gibt es Moralkompetenz wirklich? Lässt sie sich im Urteilsverhalten von Menschen nachweisen? (Eine andere Frage ist es, ob sich Moralkompetenz auch im sozialen Verhalten nachweisen lässt, also in dem Verhalten, das andere von uns erwarten. Hierauf werde ich unten näher eingehen.)

Die Frage, ob das Urteilsverhalten von Menschen überhaupt von ihren moralischen Orientierungen beeinflusst wird, lässt sich noch genauer formulieren, da Forscher zu dieser Annahme einige konkrete Hypothesen formuliert haben:

1. Mit Sokrates nehmen wir an, dass das Vermögen, das Gute zu tun (er nannte es “Tugend”, wie nennen es Moralkompetenz) im Unterschied zu dem Wollen des Guten, das heißt in unserer Terminologie, zu den moralischen Orientierungen sehr breit gestreut ist. Tatsächlich zeigt sich in allen Studien mit dem *Moralische Kompetenz-Test* (MKT, siehe

oben, Kapitel 4) eine sehr breite Streuung der C-Werte, des Indikators für Moralkompetenz.

2. Alle Menschen haben hohe moralische Orientierungen (siehe oben Kapitel 3). Selbst Kriminelle haben hohe moralische Ideale (Levy-Suhl, 1912; Nucci, 1995, S. 25). Daran kann es also kaum liegen, dass es in der Welt so viel Gewalt, Betrug, Korruption und Machtmissbrauch gibt, weil die Orientierungen der meisten Menschen moralischer kaum sein können.
3. Wenn Moral im Kern eine Fähigkeit ist und nicht simuliert werden kann (siehe unten), dann müssen wir annehmen, dass sie sich nur durch gute Bildung vergrößern lässt. Tatsächlich korreliert von allen untersuchten Variablen die Länge und Qualität der Bildung, die Menschen bekommen haben, am stärksten mit dem Niveau ihrer Moralkompetenz (Lind, 2002; Rest & Thoma, 1985; Rest & Narvaez, 1991). Die meisten Korrelationen mit anderen Variablen wie Alter, sozialer Herkunft, Geschlecht und Kultur sind viel niedriger oder werden sehr klein, wenn man das Niveau der Bildung berücksichtigt, die den eigentlich Unterschied ausmacht (Lind, 2002; 2015a; siehe auch Kapitel 5). Der Befund, dass die Messwerte mit dem Kohlberg-Interview (MJI) stärker mit dem Alter als mit dem Bildungsabschluss korrelieren, kann daran liegen, a) dass dieser Test für die Korrelation mit dem Alter optimiert wurde (Colby, Kohlberg et al., 1987), b) dass der Bildungsabschluss allein wenig über die Qualität der Bildung aussagt, und c) dass das MJI mehr die moralische Orientierung der Probanden misst als ihre Moralkompetenz (Lind, 1989b).
4. Schließlich sollte sich die Fähigkeitsnatur der Moral darin zeigen, dass sie sich nicht einfach nach oben simulieren lässt, wie das bei moralischen Einstellungen möglich ist. Fähigkeiten lassen sich nur nach unten schwindeln, aber nicht nach oben.

Auch die letzte Annahme hat sich experimentell belegen lassen. Ich will hier etwas näher darauf eingehen, da sie von zentraler Bedeutung für das Konzept der Moralkompetenz ist. Die Idee zu einem geeigneten Versuchsaufbau zur Beantwortung dieser Frage stammt von Emler und seinen Kollegen (Emler et al., 1983), die damit die zentrale Annahme der Kompetenz-Theorie der Moral widerlegen wollten. Ihr Versuchsaufbau war wie folgt: Die Versuchspersonen, Studierende, wurden zunächst gemäß ihrer eigenen Angaben in drei Gruppen aufgeteilt: mit linken, neutralen und rechten politischen Haltungen. Dann wurde ihnen ein moralischer Einstellungstest, der schon erwähnte *Defining-Issues-Test* (DIT) von Rest (1986) zum Ausfüllen vorgelegt. Der DIT enthält wie der MKT eine Reihe von Dilemmageschichten. Aber anders als im MKT werden den Befragten keine Argumente für und gegen die eigene Meinung vorgelegt, sondern Aussagen ("Issue statement"), die verschiedene Kohlbergstufen thematisieren. Diese sollten von den Befragten nach ihrer Wichtigkeit bewertet und in eine Rangreihe gebracht werden. Aus den Antworten wird dann für jede Person ein so genannter P-Wert berechnet, der von 0 bis 95 variieren kann, und der anzeigt, für wie stark sie moralische Prinzipien vor anderen Orientierungen bevorzugt (Rest, 1979; Rest et al., 1999).

Dieser erste Teil des Versuchs zeigte, dass die moralische Einstellung (P-Wert) hoch mit der politischen Grundhaltung der Versuchspersonen korreliert: "linke" Teilnehmer erhielten deutlich höhere P-Werte als "rechte" (siehe auch Gielen, 1986). Aufgrund dieses Befunds sahen

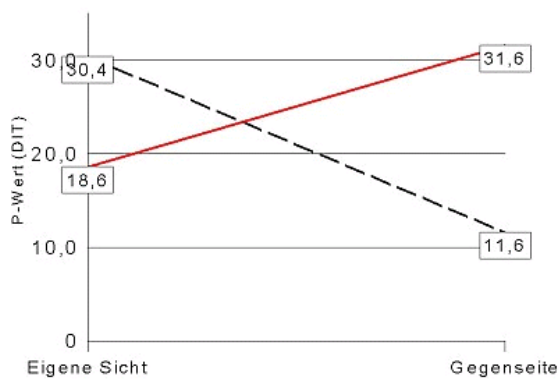
sich Emler und Kollegen in ihrer Vermutung bestätigt, dass es sich bei der Moral um eine Einstellung handelt, ähnlich einer politischen Einstellung. Um wirklich zu zeigen, dass es sich nicht um eine Fähigkeit handelt, führten sie noch einen zweiten Versuch durch. Dieselben Versuchspersonen wurden gebeten, sich in die politisch entgegengesetzt eingestellte Personen hineinzusetzen und den DIT so auszufüllen, wie diese das tun würden. Wenn es den Versuchspersonen möglich sein würde, ihr Urteilsverhalten in jeder gewünschten Richtung zu simulieren, dann sei der Beweis erbracht, dass es sich dabei nicht um den Ausdruck einer Fähigkeit handeln kann. Besonders kritisch ist natürlich die Simulation von Testwerten, die höher liegen als die eigenen, also die Simulation der Moralkompetenz der "Linken" durch die "Rechten".

Das Ergebnis des Emler-Experiments wird in der Abbildung auf Seite 66 dargestellt. Es zeigt, dass es in der Tat möglich ist, den DIT-Messwert nach oben zu simulieren. Die Gruppe der "konservativen/rechten" Studenten, die in der ersten Runde niedrige P-Werte erzielten, können ihren P-Wert auf das Niveau der "linken" Studenten steigern, wenn man sie darum bittet. Dass die "linken" Teilnehmer ähnlich gut ihre Werte nach unten simulieren konnten, ist nicht überraschend. Emler et al. (1983) zogen aus diesem Ergebnis zwei Schlüsse: a) Es gibt keine moralischen "Fähigkeiten" und b) der DIT ist nicht geeignet, solche Fähigkeiten zu messen. Damit schien bewiesen, dass Moral bloß eine Sache der Einstellung ist und wir daher auch in der Erziehung nur auf eine Einstellungsänderung hinwirken können. Aber die Autoren übersahen, dass ihr Experiment die Fähigkeitsnatur der Moral nicht widerlegt hat, da auch der zweite Schluss zutreffen könnte, nämlich dass der Test, den sie verwendeten, gar keine moralische Fähigkeit misst.

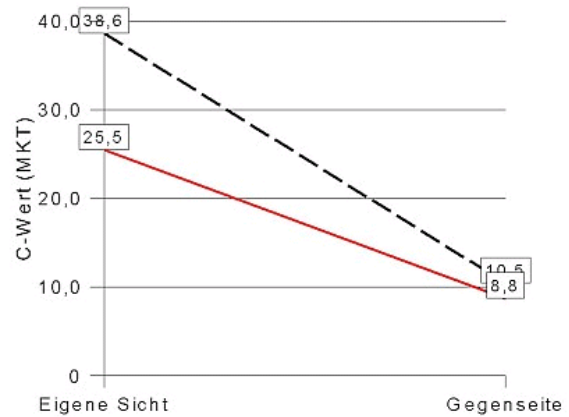
Wir haben dieses Experiment daher mit dem MKT nachgestellt, der – anders als der DIT – einen Messwert für moralische Kompetenz liefert. Auch hierbei wurden wieder Studierende untersucht, die in Gruppen gemäß der von ihnen selbst angegebenen politischen Haltung aufgeteilt wurden, und auch hier wurde der Test zweimal dargeboten, einmal zur Ermittlung der eigenen Testwerte, und dann noch einmal mit der Instruktion, beim Ausfüllen die Perspektive des politischen Gegners zu übernehmen (zu weiteren Details siehe Lind, 2002).

Das Ergebnis unseres Experiments ist in der Abbildung auf Seite 66 dargestellt. Im Unterschied zum Emler-Experiment mit dem DIT haben die Versuchspersonen es nicht geschafft, die Testwerte in beide Richtungen zu simulieren. Es ist ihnen nicht gelungen, einen höheren C-Wert zu erhalten als in der ersten Test-Runde. Im Gegenteil, ihre Testwerte in der Simulationsaufgabe lagen immer unter denen, die sie selbst zuvor erreicht hatten. Damit ist der Schluss von Emler et al. (1983) widerlegt, das moralische Urteilsverhalten sei bloß Ausdruck einer (politischen) Einstellung und nicht einer Fähigkeit. In einem weiteren Experiment mit dem MKT hat Wasel (1993) mit einem abgewandelten Experiment unseren Befund erneut bestätigt. Er zeigte überdies, dass die Genauigkeit der Simulation hoch mit dem Niveau der eigenen moralischen Kompetenz korreliert: Demnach kann jemand mit eigener hoher Moralkompetenz diese Fähigkeit bei anderen besser erkennen als jemand mit niedriger eigener Moralkompetenz. Beide Experimente belegen, a) dass es moralische Kompetenz gibt

Das Emler-Experiment (DIT)



Das Lind-Experiment (MKT)



“Emler-Experiment”: Kann man “höhere” moralische Ideale simulieren als die eigenen? Ja.

“Lind-Experiment”: Kann man “höhere” moralische Kompetenz simulieren als die eigene? Nein.

und b) dass man sie mit dem MKT messen kann.

Moralkompetenz ist also eine objektive und nicht bloß “hypothetische” Eigenschaft menschlichen Verhaltens (Lind, 1985a; 2002). Die Moralkompetenz einer Person bestimmt ihr moralisches Urteilsverhalten viel stärker als Skeptiker meinen. Diese Fähigkeit lässt sich auch nicht beliebig simulieren, wie das bei moralischen Einstellungen möglich ist. Es zeigt sich auch, dass diese Fähigkeit von Mensch zu Mensch sehr verschieden ausgeprägt ist und nur ganz wenige Menschen einen Kompetenzwert haben, der über dem Skalenmittelwert von  $C = 50$  liegt. Für eine Höherentwicklung gibt es also bei den meisten Menschen noch einigen Spielraum.

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

##### (Außenperspektive)

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

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

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

- Wie moralisches Verhalten kann auch soziales Verhalten kaum anhand der Beobachtung einer einzigen Handlung oder Entscheidung bestimmt werden. Ein einzelner Akt, den wir beobachten, gibt uns nur dann verlässliche Auskunft über seine Übereinstimmung mit sozialen Erwartungen – wie “helfen” oder “ehrlich sein”, wenn wir die Umstände gut kennen. Wir müssen ausschließen können, dass das Verhalten etwas anderes bedeutet als das, wofür wir es halten. Auch die Nutzung so genannter “harter Daten” wie Statistiken und Akten helfen oft nicht weiter, da diese nicht immer zuverlässig sind. Oft gibt es Gründe, bestimmte Probleme wie Diebstähle und Drogenkonsum aufzubauschen oder sie zu vertuschen. Mit anderen Worten, wenn wir soziales Verhalten beobachten wollen, müssen wir die Beobachtung des Verhaltens sehr sorgfältig planen und durchführen, was meist mit viel Aufwand und hohen Kosten verbunden ist. Oberflächliche Beobachtungen können aber zu falschen Schlussfolgerungen führen.
- Wenn wir die Auswirkung von Moralkompetenz auf soziales Verhalten studieren möchten, müssen wir auch wirklich Verhalten beobachten: Hilfeverhalten, ehrliches Verhalten, Widerstand gegen unmoralisches Ansinnen etc. Wir dürfen uns nicht damit begnügen, Personen über ihre Verhaltens*absichten* zu befragen oder sie berichten zu lassen, wie sich in bestimmten Situationen verhalten haben. Absichten werden, wie wir alle wissen, oft aus verschiedenen Gründen nicht umgesetzt, etwa weil unsere Motivation zu schwach ist oder weil sich die Umstände ändern; *Hilfsbereitschaft* muss nicht wirklich helfen bedeuten. Auch Berichte über eigenes Verhalten sind kein zuverlässiger Ersatz für die direkte Beobachtung von Verhalten. Eigenberichte sind oft vom Wunsch gefärbt, dieses positiv erscheinen zu lassen. Es ist auch nicht ausgeschlossen, dass Menschen unsere Fragen oder Vorgaben wie “oft” und “manchmal” verschieden verstehen.
- Wenn wir nach der *Wirkung* von Moralkompetenz auf ein bestimmtes Verhalten fragen, dürfen wir uns nicht allein auf Korrelationsstudien stützen; wir müssen unsere Fragen mit sorgfältig angelegten Experimenten zu beantworten versuchen.
- Schließlich ist die Einordnung von Verhalten als “Helfen”, “Betrügen”, “Gewalt” vom sozialen Standpunkt nicht immer eindeutig. Diese Einordnung hängt oft von zeitlichem Wandel und vom Standpunkt des Betrachters ab. Was vor fünfzig Jahren noch als kriminell galt, kann heute als normal gelten und umgekehrt. Homosexualität und sexueller Verkehr mit Minderjährigen ist in unserem Land ein Beispiel dafür. Offizielle Statistiken von “abweichendem” oder “kriminellem” Verhalten können daher nicht ohne gründliche Prüfung als Indikator für normkonformes Verhalten genommen werden, das wir studierenden möchten. Wir haben erlebt, dass manche Schulen, die wir zu Regelverstößen befragten, sehr bereitwillig Auskunft gaben, andere hingegen am liebsten nicht darüber sprechen wollten, weil sie befürchteten, einen schlechten Ruf zu bekommen. Oft kommen Berichte von Schülern der Wahrheit näher.

Für die Beantwortung der Frage, ob Moralkompetenz Auswirkungen auf soziales Verhalten hat, stehen uns mehrere sorgfältig angelegte experimentelle Studien zur Verfügung. Ich be-

schränke meine Darstellung auf Untersuchungen, in denen Moralkompetenz (und nicht moralische Einstellung) gemessen wurde, also auf Studien, die mit dem Moralischen Urteil-Interview (*Moral Judgment Interview*, MJI) von Kohlberg und seinen Mitarbeitern (Colby et al., 1987) oder mit dem MKT durchgeführt wurden. Beim MKT kann es heute als sicher gelten, dass er valide Messwerte für Moralkompetenz liefert (Kap. 4.3). Beim MJI ist das nicht so eindeutig der Fall. Haste (1985) stellte in einer experimentellen Studie das Emler-Experiment (siehe oben) nach, benutzte aber das Kohlbergsche Interview-Verfahren. Die Instruktion, sich im Interview so zu verhalten wie politisch "Linke", lies den Messwert bei 5 von 18 Teilnehmern ansteigen. Dieser Anstieg widerlegt die Annahme, dass das MJI ein reiner Kompetenztest ist. Diese Simulation der Messwerte nach oben war zu groß, um sie als "Messfehler" abtun zu können.

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

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

### *Helpen*

Ist moralische Kompetenz ein wichtiger Faktor für Hilfeverhalten relevant? Zu dieser Frage hat McNamee (1977) eines der aufschlussreichsten Experimente beigesteuert. Sie hat Versuchspersonen gebeten, an einem Laborexperiment zum Thema Lernen teilzunehmen. Der eigentliche Versuch beginnt jedoch schon, während die Versuchsteilnehmer auf ihren Aufruf warten. Plötzlich geht die Tür zum eigentlichen Labor auf und eine Person kommt heraus und bricht vor den Wartenden zusammen. Sie ist leblos. Der Versuchsleiter kann das Wartezimmer unbemerkt einsehen und beobachten, wie die Wartenden auf den Vorfall reagieren. Sie reagieren unterschiedlich. Ein Teil steht auf und versucht zu helfen; der andere Teil bleibt tatenlos sitzen. Vorher, bei einer anderen Gelegenheit wurden die Versuchspersonen mit dem Kohlberg-Interview befragt, ohne dass für sie ein erkennbarer Zusammenhang mit dem Hilfeexperiment bestand.



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

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

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

### *Entscheiden*

Für diese Interpretation spricht auch das Experiment von Franz-Josef Mansbart (2001), in dem Versuchspersonen versuchen sollten, moralische Dilemmasituationen, die am Computer dargeboten wurden, so schnell als möglich zu entscheiden. Mansbart erhob auch die Moralkompetenz der Teilnehmer mit dem MKT und Informationen über ihre Motivation, sich in solchen Situationen schnell zu entscheiden. Das Ergebnis war: Die Schnelligkeit der Entscheidung in dieser Situation (in Sekunden) war deutlich stärker vom Entwicklungsgrad der moralischen Kompetenz der Versuchsteilnehmer abhängig als von der Stärke ihrer Motivation, in dieser Situation eine Entscheidung zu treffen. Natürlich ist die Schnelligkeit einer Entscheidung nicht immer ein guter Hinweis für Entscheidungsfähigkeit; manchmal fühlen sich Menschen genötigt, eine Entscheidung zu treffen, bevor sie sich alle dafür notwendigen Informationen beschaffen und abwägen konnten. Im Experiment von Mansbart bestand zwar ein Zeitdruck, aber kein solcher sozialer Druck. Der Druck war nicht mit Sanktionen verbunden. Man kann annehmen, dass die Versuchsteilnehmer erst dann ihr Urteil abgegeben haben, als sie sich ihrer Sache sicher waren.

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

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

### *Keine Drogen konsumieren*

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

Wenn wir vor einem Entscheidungskonflikt (Dilemma) stehen, merken wir das zuerst an unseren Gefühlen. Wir spüren ein Dilemma meist, bevor wir es bewusst wahrnehmen. Wir spüren den Konflikt zwischen widerstreitenden moralischen Gefühlen in uns an einem schnelleren Puls, höheren Blutdruck oder “Krumeln” im Bauch. Oft lösen wir solche Dilemmas auch rein gefühlsmäßig, das heißt schnell und ohne viel darüber nachzudenken. Dies gelingt uns, wie ich oben schon erläuterte, umso besser, je besser unsere Moralkompetenz entwickelt oder

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

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

### *Regeln einhalten*

Regel- und gesetzwidriges Verhalten “ist keine Krankheit, die ein Individuum befällt, sondern ein Ausdruck der ganzen Person, wie sie aktiv, aber erfolglos versucht, mit ihrer Umwelt klar zu kommen. Menschen, die sich unangemessen verhalten, brauchen Hilfe, um die Mittel für eine effektive Teilnahme am Leben in einer Gemeinschaft zu entwickeln” schreibt der Sozialforscher L. Phillips (1967, S. 232; eigene Übersetzung). Die meisten Menschen, so unsere These, scheinen nicht deshalb zu Mitteln der Gewalt und des Rechtsbruchs zu greifen, weil ihnen moralische Werte fehlen oder sie gar anti-moralische Werte haben, sondern weil ihnen die Fähigkeit fehlt, ihre eigenen Moralprinzipien zu erkennen und in angemessenes Verhalten zu übersetzen. Wir sind wie Sokrates überzeugt, dass, wer wirklich versteht, was das Gute ist, gar keine andere Wahl hat, als das Gute zu tun. Gewalt, Betrug, Korruption und Krieg, so scheint es, sind die niedrigste Stufe der Konfliktlösung (Lind, 1998).

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

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

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

### *Mitdenkender Gehorsam*

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

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

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

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

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

Wenn "mitdenkender Gehorsam" schon in der Schule hohe Anforderungen an die Moralkompetenz aller Beteiligten stellt, so sind diese Anforderungen wohl noch viel höher beim Militär, wo manchmal das Leben von Soldaten oder das Schicksal einer Nation davon abhängen, dass die Regeln und Befehle von jedem befolgt – und dazu noch von jedem gewissenhaft auf ihre Verträglichkeit mit den Menschenrechten überprüft werden. Wie sonst können Soldaten motiviert werden, Freiheit und Demokratie engagiert zu verteidigen, wenn sie diese in ihrem unmittelbaren Lebensumfeld nicht praktizieren können? Diese Überlegung hat die Führung der Bundeswehr davon überzeugt, die Moralkompetenz von Soldaten mittels der KMDD zu fördern (Bergmann, 2007). Der damalige Generalinspekteur beauftragte mich daher, Ausbildungsoffiziere, Militärgeistliche und Militärpsychologen in der KMDD-Methode auszubilden.

Die teilnehmenden Offiziere, die in diese Ausbildung abgeordnet wurden, zeigten sich daher zunächst erstaunt und manche auch irritiert: "Für Demokratie und Diskussion ist beim Militär kein Platz. Es geht bei uns nur um Befehl und Gehorsam", sagte ein Offizier unter dem Beifall seiner Kameraden. Ich hätte als Antwort auf die "Zentrale Dienstvorschrift 10/1, Ziffer 301" ("Inneren Führung") der Bundeswehr hinweisen können, die allen Teilnehmern bekannt, aber offenbar nicht präsent war: "Durch die Innere Führung werden die Werte und Normen des Grundgesetzes in der Bundeswehr verwirklicht. Sie bildet die Prinzipien von Freiheit, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit in den Streitkräften ab. Ihr Leitbild ist der ‚Staatsbürger in Uniform‘." (Bundesministerium der Verteidigung, 2010).

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

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

### *Lernen*

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

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

## *Pluralistische Ignoranz und soziale Stereotype verringern*

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

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

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



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

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

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

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

wachs an Moralkompetenz geführt haben. Auch im Lehrerkollegium zeigten sich, wie ein Schulleiter berichtet, starke Veränderungen: Es habe sich eine "egalitäre („gerechte“) Kommunikationskultur" entwickelt, die auch weit über das Ende des DES-Projekts hinaus erhalten blieb (Kapitel 11.4).

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

#### *Die Moralkompetenz anderer einschätzen*

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

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

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

Welche Rolle Moralkompetenz für die Erhaltung der Demokratie spielt, zeigte sich bei der Entstehung der "Free-Speech"-Bewegung in den 1960er Jahren in den USA. Diese entstand in einem Klima der Misstrauens und der Einschränkung der Meinungsfreiheit. Die Rassentrennung und der Krieg in Vietnam spielten auch eine große Rolle. Aber der Anlass war, wie

oft in solchen Situationen, eher geringfügig. Einige Studenten der Universität von Kalifornien in Berkeley beschlossen, gegen die Erhöhung der Preise in ihrer Mensa zu demonstrieren. Der Rektor verbot diese Demonstration und rief die Polizei. Die Studenten pochten auf den Artikel 1 der US-Verfassung, der jedem US-Bürger freie Meinungsäußerung garantiert. Der Rektor erklärte daraufhin, die Verfassung würde nicht auf dem Campusgelände gelten, weil es privat sei. Jetzt demonstrierten noch mehr Studenten, diesmal aber für das Grundrecht auf Redefreiheit. Norma Haan und ihre Kollegen (1968) hatten einige Hundert Teilnehmer und Nichtteilnehmer mit Kohlbergs Moral Judgment Interview befragt. Sie fanden heraus, dass sich unter den Demonstranten deutlich mehr Studierende mit hoher Moralkompetenz befanden als in einer Vergleichsgruppe von Nichtdemonstranten. Auch in einer Studie mit deutschen Studierenden fanden wir einen deutlichen Zusammenhang zwischen Moralkompetenz und demokratischen Werthaltungen (Kohlberg, 1984; Gielen, 1986; Lind et al., 2010).

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



# Glossar

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

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

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

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

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

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

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

*Dorso-lateraler präfrontaler Cortex (DLPFC), rechter.* Diese Hirnregion im rechten Teil des Vorderhirns, ungefähr über dem rechten Ohr, scheint eine zentrale Funktion für die Bearbeitung moralischer Dilemmas zu haben (Prehn, 2013; Prehn et al., 2008). Wenn Versuchspersonen über die Lösung solcher Konflikte nachdenken, steigt vor allem dort die Hirnakti-

vität stark an. Sie ist umso intensiver und länger, je geringer die *Moralkompetenz* (MKT) der Person ist (siehe Seite 70).

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

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

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

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

vorhersagen. Sie sind der Mühe wert, sie in Experimenten zu prüfen, da ihre Bestätigung einen Zuwachs an Wissen darstellt.

*Invariante Entwicklungsabfolge*: Ein zentrales Postulat von Kohlbergs kognitiver Entwicklungstheorie der Moral. Es postuliert, dass die moralische Entwicklung immer von Stufe 1 nach Stufe 6 abläuft und dass sie dabei auf einer bestimmten Stufe stehen bleiben, aber sich nie zurückentwickeln und keine Stufe überspringen kann. Synonyme: Invariante Entwicklungssequenz, Nicht-Regression.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*Korrelation* (r) ist ein Maß für den statistischen Zusammenhang zwischen zwei Variablen (Aspekten, Eigenschaften, Ereignissen etc.). Die Korrelation hat den Höchstwert 1.0, wenn die zwei Variablen immer zusammen auftreten. Beispiel: Wenn alle 30-Jährigen einen Schulabschluss haben und alle 10-Jährigen nicht, dann korrelieren die Variablen Alter und

Schulabschluss perfekt ( $r = 1.0$ ) miteinander. Dies kommt meist nur in konstruierten Beispielen vor. Wenn es in diesem Beispiel genau umgekehrt wäre, dann wäre die Korrelation  $r = -1.0$ . Besteht kein statistischer Zusammenhang, dann ist die Korrelation  $r = 0.0$ . Eine Korrelation gibt Hinweise auf eine Kausalität, aber sie stellt keinen Beweis dafür da! Es gibt nämlich Scheinkorrelationen, das sind Zusammenhänge, für die eine dritte Variable verantwortlich ist. Beispiel: Die hohe Korrelation zwischen Schuhgröße und Bildungsstand bei Menschen zwischen 0 und 20 Jahren kommt daher, dass beide Variablen mit dem Alter korrelieren. Und es gibt scheinbare Nicht-Korrelationen. Beispiel: Der Zusammenhang zwischen Erregungsniveau und Lernerfolg ist null, weil er nicht linear ist, sondern kurvenförmig, das heißt, im unteren Bereich der Erregungsskala ist die Korrelation positiv und im oberen negativ. Wenn man die beiden Korrelationen zusammenfasst, heben sie sich gegenseitig auf. Zur Überprüfung von Kausalhypothesen durch Korrelationen muss u. a. geklärt werden, ob dritte Variablen im Spiel sind, auf welchen Skalenbereich sich die Hypothese bezieht, und ob die Wirkung linear oder anders ist. Um kausale Hypothesen zu prüfen ist es besser, ein *Experiment* durchzuführen, bei dem die vermutete Ursache systematisch variiert wird.

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

*Typen der moralischen Orientierung:* Diese Typen entsprechen im *Zwei-Aspekte-Modell* des moralischen Verhaltens den moralischen Orientierungen, mit denen Kohlberg die sechs *Stufen der Moralentwicklung* in seiner Theorie charakterisiert hat.

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



# Literatur

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

- Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. *Psychological Bulletin*, 88, 1-45.
- Blatt, M. & Kohlberg, L. (1975). The effect of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4, 129-161.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Hill, W. H., Furst, E. J. & Krathwohl (1956). *Taxonomy of educational objectives. Handbook I: Cognitive domain*. New York: McKay.
- Bohnsack, F. (1976). *Erziehung zur Demokratie. John Deweys Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule*. Ravensburg: Otto Maier.
- Bovet, G. & Huwendiek, V., Hg. (1994). *Leitfaden Schulpraxis*. Berlin: Cornelsen.
- Brezinka, W. (1988). Competence as an aim of education. B. Spieker & R. Straughton, Hg., *Philosophical issues in moral education and development*, S. 75-98. Philadelphia.
- Bundesministerium der Verteidigung (2010). *Innere Führung. Selbstverständnis und Führungskultur der Bundeswehr*. Berlin: Bundesministerium der Verteidigung.
- Campbell, D. T. (1976). Assessing the impact of planned social change. Occasional papers #8. *Social research and public policies: The Dartmouth/OECD Conference*, Hanover, NH, Dartmouth College, The Public Affairs Center.
- Codding, J. & Arenella, A. (1981). Creating a 'Just Community': The transformation of an alternative school. *Moral Education Forum*, Winter 1981.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, (2. Auflage). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Colby, A., Kohlberg, L. und Mitarbeiter (1987). *The measurement of moral judgment*, vol. I & II. New York: Cambridge University Press.
- Comunian, A. L. & Gielen, U. P. (2006). Promotion of moral judgement maturity through stimulation of social role-taking and social reflection: an Italian intervention study. *Journal of Moral Education*, 35 (1), 51-69.
- Cottone, M. (2015). Rethinking presumes knowledge of the law in the regulatory age. *The Tennessee Law Review*, 83, 137, 137-166.
- Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht*. Hamburg: Nannen-Verlag.
- Darwin, Ch. (1966). *Die Abstammung des Menschen*. (Originaltitel: The descent of man. 2. Auflage, 1874). Stuttgart: Kröner Verlag.
- DeVries, R., & Zan, B. (1994). *Moral classrooms, moral children. Creating a constructivist atmosphere in early education*. New York: Teacher College Press.
- Dewey, J. (1964). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Braunschweig: Georg Westermann Verlag (Original 1916).

- Edelstein, W. (1986). Moralische Intervention in der Schule. Skeptische Überlegungen. In F. Oser, R. Fatke & O. Höffe, Hg., *Transformation und Entwicklung*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 327-349.
- Edelstein, W. & Nunner-Winkler, G. (1986). *Zur Bestimmung der Moral*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Edelstein, W. & Fauser, P. (2001). *Demokratie lernen und leben*. Heft 96, Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Bund-Länderkommission, Bonn.
- Ehman, L. H. (1980). The American school in the political socialization process. *Review of Educational Research*, 50, 99-119.
- Emler, N., Renwick, S. & Malone, B. (1983). The relationship between moral reasoning and political orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1073-1080.
- Emler, N, Palmer-Canton, E., & St. James (1998). Politics, moral reasoning and the Defining Issues Test: A reply to Barnett et al. *British Journal of Social Psychology*, 37, 457-476.
- Fauser, P. & Muszynski, H., Hg. (1988). *Lebensbezug als Schulkonzept*. Weinheim: Juventa.
- Flanders, A. N. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Foerster, F. W. (1953). *Schule und Charakter. Moralpädagogische Probleme des Schullebens* (15. Auflage) (Original 1920). Recklinghausen: Paulus Verlag.
- Gibbs, J. C., Basinger, K. S., & Fuller, R. (1992). *Moral Maturity: Measuring the Development of Sociomoral Reflection*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gidion, J., Rumpf, H. & Schweitzer, F., Hg. (1987). *Gestalten der Sprache*. Weinheim: Beltz.
- Gielen, U. (1986). Moral reasoning in radical and non-radical German students. *Behavior Science Research*, 20, 71-109.
- Gigerenzer, G. (2008). *Bauchentscheidungen. Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition*. München: Goldmann.
- Gilbert, S. (1997): How to handle teens: Blueprint for parents. *International Harald Tribune*, 11.9.1997.
- Glanzer, D., Nipe, G., & Lind, G. (2007). Does cross-cultural experience foster moral judgment competence in college students? Poster presented at the meeting of the *Association for Moral Education*, New York, Nov. 15-17, 2007.
- Goleman, D. (2000). *Emotionale Intelligenz*. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.
- Gommel, M. & Kessler, H. (2006). *Medical ethics seminar, moral judgment competence, and authoritarianism*. Study group ethics in medicine, University Ulm.
- Greene, J. D. (2008). The secret joke of Kant's soul. In: W. Sinnott-Armstrong, Hg., *Moral psychology. Volume 3: The neuroscience of morality: Emotions, brain disorders, and development*, S. 39-79. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Grossmann, D. (1992). *On killing*. New York: Back Bay Books.

- Gulliksen, H. (1950). *Theory of mental tests*. New York: Wiley.
- Gutmann, A. (1999). *Democratic Education* (2nd revised edition). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Haan, N., Smith, M. B., & Smith, J. (1968). Moral reasoning of young adults: Political-social behavior, family background, and personality correlates. *Journal of Personality and Social Psychology, 10*, 183-201.
- Habermas, J. (1976a). *Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1976b). Was heißt Universalpragmatik? In: K.-O. Apel, Hg., *Sprachpragmatik und Philosophie*, S. 174-272. Frankfurt: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1983). *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1996). Kants Idee des ewigen Friedens – aus dem historischen Abstand von 200 Jahren. In J. Habermas, *Die Einbeziehung des Anderen*, S. 192-236. Frankfurt: Suhrkamp.
- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review, 108*, 4, 814-834.
- Haidt, J. (2007). The new synthesis in moral psychology. *Science, 316*, 998-1002.
- Hamlin, J. K., Wynn, K., & Bloom, P. (2007). Social evaluation by preverbal infants. *Nature, 450*, 557-560.
- Hamlin, J. K. (2013). The origins of human morality: Complex sociomoral evaluations by preverbal infants. In: J. Decety & Y. Christen, Hg., *Research and perspectives in neuroscience*, S. 451-474. Cham, CH: Springer International.
- Hartshorne, H. & May, M. A. (1928). *Studies in the nature of character. Vol. I: Studies in deceit, Book one and two*. New York: Macmillan.
- Hegazi, I. & Wilson, I. (2013). Medical education and moral segmentation in medical students. *Medical Education 2013, 47*, 102.
- Heidbrink, H. (2010). Moral judgment competence and political learning. In: G. Lind, H. A. Hartmann & R. Wakenhut, Hg., *Moral judgment and social education*, S. 259-271. Edison, NJ: Transaction Publishing.
- Helkama, K., Uutela, A., Pohjanheimo, E., Salminen, S., Koponen, A., & Rantanen-Vantsi, L. (2003). Moral reasoning and values in medical school: a longitudinal study in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research, 47*, 4, 399-411.
- Hemmerling, K. (2014). *Morality behind bars – An intervention study on fostering moral competence of prisoners as a new approach to social rehabilitation*. Frankfurt: Peter Lang.
- Hemmerling, K., Scharlipp, M., & Lind, G. (2009). Die Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion für die Bildungsarbeit mit Risikogruppen. In: K. Mayer, & H. Schildknecht,

- Hg.: *Handbuch Dissozialität, Delinquenz und Kriminalität – Grundlagen und Methoden der professionellen Arbeit mit Menschen mit abweichendem*, S. 291-302. Zürich: Schulthess Juristische Medien.
- Herrmann, U., Hg. (2005). *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. Weinheim: Beltz.
- Higgins, A. (1980). Research and measurement issues in moral education interventions. In R. Mosher, Hg., *Moral education. A first generation of research and development*, S. 92-107. New York: Praeger.
- Higgins, A. (1987). Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit in der Schule? Zur schulpraktischen Erprobung des 'Just Community'-Ansatzes in den USA, S. 54-72. In: G. Lind & J. Raschert, Hg., *Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie*. Weinheim: Beltz.
- Higgins, A. (1995). Educating for justice and community: Lawrence Kohlberg's vision of moral education In: W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz, Hg., *Moral development: An introduction*, S. 49-81. Boston: Allyn & Bacon.
- Higgins-D'Alessandro, A. (2015). Lawrence Kohlberg's legacy: Radicalizing the educational mainstream. In: B. Zizek, D. Garz & E. Nowak, Hg., *Kohlberg revisited*, S. 27-50. Amsterdam: Sense Publisher.
- Higgins, A., Power, C. & Kohlberg, L. (1984). The relationship of moral atmosphere to judgments of responsibility. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirth, Hg., *Morality, moral behavior and moral development*, S. 74-106. New York: Wiley.
- Höffe, O. (2012). *Kants Kritik der praktischen Vernunft. Eine Philosophie der Freiheit*. München: Beck.
- Holtenstein, E. (2004). *Philosophie-Atlas. Orte und Wege des Denkens*. Zürich: Ammann-Verlag.
- Holzer, E. (2015). Welcoming opposition: Havruta learning and Montaigne's The Art of Discussion. *Journal of Moral Education*, 44, 64-80.
- Jackson, P. W. (1967). *Life in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Jefferson, Th. (1940). *Letters* (arranged by W. Whitman). Eau Claire, WI: E.M. Hale.
- Juul, J. (2005). *Aus Erziehung wird Beziehung. Authentische Eltern – kompetente Kinder*. Freiburg: Herder.
- Kant, I. (1784a). Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht. *Berlinische Monatsschrift*, November 1784, 385-411.
- Kant, I. (1784b). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? *Berlinische Monatsschrift*. Dezember 1784, 481-494.
- Kant, I. (1785). *Grundlegung der Metaphysik der Sitten*. Akademie-Textausgabe. Bd. IV. Neudruck. Berlin.



- Kant, I. (1965). *The metaphysics of moral*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Kärn, M. (1978). Vorsicht Stufe! Ein Kommentar zur Stufentheorie der moralischen Entwicklung. In: G. Portele, Hg., *Sozialisation und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung*, S. 81-100. Weinheim: Beltz.
- Keasey, C. B. (1973). Experimentally induced changes in moral opinions and reasoning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 26, 30-38.
- Keller, M. (1992). Soziales Verstehen und moralisches Urteilen im Kindesalter. In: F. Oser & W. Althof, Hg., *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*, S. 196-198. Stuttgart: Klett.
- Kodwani, D. & Schillinger, M. (2009). *Ethics to accountants: Challenges of a global qualification*. Presentation at the international conference "Can morality be taught?" University of Konstanz, Germany, July 27-31, 2009.
- Kohlberg, L. (1958). *The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16*. University of Chicago, Unpublished Dissertation.
- Kohlberg, L. (1964). Development of moral character and moral ideology. M. L. Hoffman & L. W. Hoffman, Hg., *Review of Child Development Research*, Vol. I, S. 381-431. New York: Russel Sage Foundation.
- Kohlberg, L. (1967). Moral and religious education and the public schools: A developmental view. In: T. Sizer, Hg., *Religion and public education*, S. 164-183. Boston, MA: Houghten-Mifflin.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. In T. Lickona, Hg., *Moral development and behavior: Theory, research and social issues*. New York: Holt, Rinehart & Winston, S. 31-53.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development*. Vol. 1, Essays on moral development. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development*, Vol. II. The psychology of moral development. San Francisco, CA: Harper & Row.
- Kohlberg, L.(1985). The Just Community approach to moral education in theory and practice. In: W. M. Berkowitz& F. Oser, Hg., *Moral education: Theory and application*, S. 27-87. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kohlberg, L. (1987). Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung. In G. Lind & J. Raschert, Hg., *Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie*. Weinheim: Beltz.
- Kohlberg, L. (1995). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kohlberg, L. & Kramer, R. (1969). Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development. *Human Development*, 12, 93-120.

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

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

- Lind, G. (1994). Jugendliche Gewalt – Fakten und Fiktionen. *Politisches Lernen*, Oktober 1994, 26-37.
- Lind, G. (1995). What do educators know about their students? A study of pluralistic ignorance. In R. Olechowski & G. Svik, Hg., *Experimental Research on Teaching and Learning*, S. 221-243. Frankfurt, Bern: Peter Lang.
- Lind, G. (1997). *How moral is helping behavior?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, March 1997.
- Lind, G. (1998). Gewalt und Krieg als niedrigste Stufe der Konfliktbewältigung. In: W. Kempf & I. Schmidt-Regener, Hg., *Krieg. Nationalismus, Rassismus und die Medien*, S. 273-282. Münster: LIT-Verlag.
- Lind, G. (2000a). Moral regression in medical students and their learning environment. *Revista Brasileira de Educacao Médica*, 24(3), 24-33.
- Lind, G. (2000b). Are helpers always moral? Empirical findings from a longitudinal study of medical students in Germany. In A. L. Comunian & U. Gielen, Hg., *International perspectives on human development*. S. 463-477. Lengerich: Papst Science Publishers.
- Lind, G. (2000c). The importance of role-taking opportunities for self-sustaining moral development. *Journal of Research in Education*, 10 (1), 9-15.
- Lind, G. (2000d). *Off limits. A cross-cultural study on possible causes of segmentation of moral judgment competence*. Presentations at the AERA Conference. New Orleans.
- Lind, G. (2002). *Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung*. Berlin: Logos-Verlag.
- Lind, G. (2006a). Das Dilemma liegt im Auge des Betrachters. Zur Behandlung bio-ethischer Fragen im Biologie-Unterricht mit der Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion. *Praxis der Naturwissenschaften. Biologie in der Schule*, Januar, 1/55, 10-16.
- Lind, G. (2006b). Perspektive “Moralisches und demokratisches Lernen”. In: A. Fritz, R. Klupsch-Sahlmann & G. Ricken, Hg., *Handbuch Kindheit und Schule*. Neue Kindheit, neues Lernen, neuer Unterricht, S. 296-309. Weinheim: Beltz.
- Lind, G. (2006c). Teilhabe an der Argumentationsgemeinschaft als Ziel der Bildung: Die Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion. In: E. Grundler & R. Vogt, Hg., *Argumentieren in Schule und Hochschule*. Interdisziplinäre Studien, S. 167-175. Tübingen: Stauffenburg.
- Lind, G. (2006d). Die Kluft zwischen Ideal und Verhalten. Zur Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion. In: *zur sache.bw. Evangelische Kommentare zu Fragen der Zeit*, 10, S. 36-41.
- Lind, G. (2007). Gewissen lernen? Zur Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion. In: A. A. Bucher, Hg., *Moral, Religion, Politik: Psychologisch-pädagogische Zugänge*. Festschrift für Fritz Oser, S. 101-112. Berlin: LIT Verlag.

- Lind, G. (2008a). Teaching students to speak up and to listen to others: Cultivating moral democratic competencies. In: D. E. Lund & P. R. Carr, Hg., *Doing democracy and social justice in education: Political literacy for all students*, S. 319-335. New York: Peter Lang.
- Lind, G. (2008b). The meaning and measurement of moral judgment competence – A dual-aspect model. In: D. Fasko & W. Willis, Hg., *Contemporary philosophical and psychological perspectives on moral development and education*, S. 185-220. Cresskill, NJ: Hampton.
- Lind, G. (2008c). Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion als methodischer Beitrag zur Werteerziehung. In: Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Hg., *Werte machen stark. Praxishandbuch zur Werteerziehung*, S. 45-53. Augsburg: Brigg Verlag.
- Lind, G. (2010a). The theory of moral-cognitive development: a socio-psychological assessment. In G. Lind, H.A. Hartmann & R. Wakenhut, Hg., *Moral judgment and social education*, S. 21-53. Rutgers, NJ: Transaction Books.
- Lind, G. (2010b). Attitude change or cognitive-moral development? How to conceive of socialization at the university. In G. Lind, H. A. Hartmann & R. Wakenhut, Hg., *Moral judgment and social education*, S. 173-192. Rutgers, NJ: Transaction.
- Lind, G. (2010c). Growth and regression in cognitive-moral development of young university students. In: C. G. Harding, Hg., *Moral dilemmas and ethical reasoning*, S. 99-114. Rutgers, NJ: Transaction.
- Lind, G. (2010d). Amerika als Vorbild? Erwünschte und unerwünschte Folgen aus Evaluationen. *Pädagogik 10/10*, 40-45.
- Lind, G., Sandberger, J.-U. & Bargel, T. (2010). Moral competence and democratic personality. In G. Lind, H. A. Hartmann & R. Wakenhut, Hg., *Moral judgment and social education*, S. 55-77. Rutgers NJ: Transaction Books, second edition.
- Lind, G. (2011a). Editorial: Moral competence and the democratic way of living. *Europe's Journal of Psychology 7, 5*, 569-596.
- Lind, G. (2011b). Moralerziehung. In: Kiel, E. & Zierer, K., Hg: *Basiswissen Unterrichtsgestaltung*, S. 51-62. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lind, G. (2011c). Verbesserung des Unterrichts durch Selbstevaluation. Ein Plädoyer für unverzerrte Evidenz. In: J. Bellmann & T. Müller, Hg., *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*, S. 173-195. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lind, G. (2014). Moralische Kompetenz und globale Demokratie. In: M. Tiedemann & J. Rohbeck, Hg., *Philosophie und Verständigung in der pluralistischen Gesellschaft. Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik*, Band 14, S. 192-211. Dresden: Thelem.
- Lind, G. (2015a). Favorable learning environments for moral competence development – A multiple intervention study with nearly 3.000 students in a higher education context. *International Journal of University Teaching and Faculty Development*, 4, 4

- (Download: [https://www.novapublishers.com/catalog/product\\_info.php?products\\_id=53411](https://www.novapublishers.com/catalog/product_info.php?products_id=53411))
- Lind, G. (2015b). Förderung der Moralkompetenz im Ethik-Unterricht? *Lehren und Lernen*, Sept. 2015.
- Lind, G. & Althof, W. (1992). Does the Just Community program make a difference? Measuring and evaluating the effect of the DES project. *Moral Education Forum*, 17, 19-28.
- Lind, G., Grochowska, K. & Langer, J. (1987). Haben Frauen eine andere Moral? Eine empirische Untersuchung von Studentinnen und Studenten in Österreich, Deutschland und Polen. In L. Unterkirchner & I. Wagner, Hg., *Die andere Hälfte der Gesellschaft. Soziologische Befunde zu geschlechtsspezifischen Formen der Lebensbewältigung*, S. 394-406.. Wien: Verlag des Österr. Gewerkschaftsbundes.
- Lind, G. & Link, L. (1985). *Moralisch-kognitive Entwicklung durch pädagogisches Handeln? Eine Meta-Analyse von Interventionsstudien auf der Grundlage der Kohlberg-Theorie*. Universität Konstanz.
- Lind, G. & Nowak, E. (2015). Kohlberg's unnoticed dilemma – The external assessment of internal moral competence? S. 139-154. In: B. Zizek, D. Garz & E. Nowak, Hg., *Kohlberg Revisited*. Rotterdam: Sense Publisher.
- Lind, G. & Raschert, J. (1987). *Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie*. Weinheim: Beltz (mit Beiträgen von L. Kohlberg, A. Higgins, G. Nunner-Winkler, F. Oser und G. Lind).
- Lind, G. & Schumacher, K. (1998). *Mehr Praxisbezug im Studium? Auswertung einer Befragung von LehrerInnen und Lehramtsstudierenden in der Region Konstanz*. Manuskript, Universität Konstanz, Fachgruppe Erziehungswissenschaft.
- Lind, G. & Wakenhut, R. (2010). Testing for moral judgment competence. In G. Lind, H. A. Hartmann & R. Wakenhut, Hg., *Moral judgment and social education*, S. 79-105. Rutgers, NJ: Transaction.
- Link, L. & Lind, G. (1988). *Verantwortlichkeit und soziales Verhalten in der Schule*. Universität Konstanz.
- Lipsey, M. W. & Wilson, D. B. (1993). The efficacy of psychological, educational and behavioral treatment. Confirmation from meta-analysis. *American Psychologist*, 48, 1181-09.
- Lockwood, A. (1978). The effects of value clarification and moral development curricula on school-age subjects: A critical review of recent research. *Review of Educational Research* 48, 325-364.
- Lohmann, J. (2015). Zusammenführen, was zusammengehört. *Schulverwaltung* 2/2015, 4–7.
- Lupu, I. (2013). Moral competence and dogmatic religiosity. In: E. Nowak, D. Schrader & B. Zizek., Hg., *Educating competencies for democracy*, S. 379-390. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Mansbart, F.-J. (2001). *Motivationaler Einfluss der moralischen Urteilsfähigkeit auf die Bildung von Vorsätzen*. Universität Konstanz, unveröffentl. Diplomarbeit, FB Psychologie.
- Mauermann, L. (1988). Ethische Grundlagen aktueller angloamerikanischer Erziehungskonzepte. In C. Günter et al., Hg., *Ethik und Erziehung*, S. 141-170. Stuttgart: Kohlhammer.
- McNamee, S. (1977). Moral behavior, moral development and motivation. *Journal of Moral Education*, 7(1), 27-31.

- Milgram, S. (1974). *Das Milgram-Experiment*. Reinbeck b. Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Montada, L. (1993). Moralische Gefühle. In: W. Edelstein, G. Nunner-Winkler & G. Noam, Hg., *Moral und Person*, S. 259-303. Frankfurt: Suhrkamp.
- Montada, L. (2000). Psychologie der Gefühle und Umweltpsychologie. In E. Kals, N. Platz & R. Wimmer, Hg., *Emotionen in der Umweltdiskussion*, S. 19-37. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Narvaez, D., Bentley, J., Gleason, T., & Samuels, J. (1997). *Moral story message comprehension: Similarities and differences in third and fifth graders and adults*. Paper presented at the Convention of American Educational Research Association, April 1997, Chicago.
- Neiman, S. (2009). *Moral clarity. A guide for grown-up idealists*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Nowak, E. (2013a). *Experimental ethics*. Münster: LIT-Verlag.
- Nowak, E. (2013b). Democracy begins in the mind. Developing democratic personality. In: E. Nowak, Hg., *Experimental ethics*, S. 141-155. Münster: LIT-Verlag.
- Nowak, E. & Lind, G. (2009). Mis-educative martial law – The fate of free discourse and the moral judgment competence of Polish university students from 1977 to 1983. In: M. Zirk-Sadowski et al., Hg., *Between complexity of law and chaos of order: Philosophy of law in the era of globalization*. Torun, Poland: Adam Maszalek.
- Nowak, E., Schrader, D. & Zizek, B., Hg. (2013). *Educating competencies for democracy*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Nucci, L. (1995). Moral development and character formation. In: H. J. Walberg & G. D. Haertel, Hg., *Educational psychology: Effective practice and politics*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Oser, F. (1981a). *Moralisches Urteil in Gruppen, soziales Handeln, Verteilungsgerechtigkeit. Stufen der interaktiven Entwicklung und ihre erzieherische Stimulation*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Oser, F. (1981b). Moralische Erziehung als Intervention. *Unterrichtswissenschaften*, 9, 207-224.
- Oser, F. (1983). Strukturen und Ebenen des moralischen Diskurses. In: G. Lind, H. A. Hartmann & R. Wakenhut, Hg., *Moralisches Urteilen und soziale Umwelt*, S. 137-151. Weinheim: Beltz.
- Oser, F. (1986). Moral education and values education: The discourse perspective. In: M. C. Wittrock, Hg., *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, S. 917-941.
- Oser, F. & Althof, W. (1992). *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Oser, F. & Althof, W. (2001). Die Gerechte Schulgemeinschaft: Lernen durch Gestaltung des Schullebens, S. 233-268. In: W. Edelstein et al., Hg., *Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Oser, F., Althof, W., & Higgins-D'Alessandro, A. (2008). The Just Community approach to moral education: system change or individual change? *Journal of Moral Education*, 37(3), 395-415.

- Oser, F. & Patry, J.-L. (1986). Interventionsstudien für sozial-kognitive Kompetenz: Beispiele und theoretische Überlegungen zur Transformations-Validität. *Unterrichtswissenschaft*, 14, 254-268.
- Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz (1996). *Wertevermittlung in der Schule, Texte zur Theorie und Praxis der Moralerziehung*, Band 1. Bad Kreuznach: Verlag Pädagogisches Zentrum.
- Patry, J.-L. (1989). Contradictory goals, different expectations: towards an explanation of cross-situational specificity in social behavior. *Psychological Reports*, 65, 1331-1339.
- Penn, W. (1990). Teaching ethics – A direct approach. *Journal of Moral Education*, 19(2), 124-138.
- Phillips, L. (1967). The competence criterion for mental health programs. In: P. E. Cook, Hg., *Community psychology and mental health*, S. 229-235. San Francisco: Holden Day.
- Piaget, J. (1973). *Das moralische Urteil beim Kinde*. Frankfurt: Suhrkamp (Original 1932).
- Piaget, J. (1976). The affective unconscious and the cognitive unconscious. B. Inhelder & H. H. Chipman, Hg., *Piaget and his school*, S. 63-71. New York: Springer.
- Piaget, J. (1981). Intelligenz and affectivity: Their relation during child development. Palo Alto, CA. *Annual Reviews* (Original 1954).
- Pinker, S. (2011). *Gewalt. Eine neue Geschichte der Menschheit*. Frankfurt: Fischer.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. New York: Doubleday & Company.
- Portele, G. (1978). "Du sollst das wollen!" Zum Paradox der Sozialisation. In: G. Portele, Hg., *Sozialisation und Moral*, S. 147-168. Weinheim: Beltz.
- Power, C. (1986). Demokratische und moralische Erziehung in einer großen öffentlichen High School. In F. Oser, R. Fatke & O. Höffe, Hg., *Transformation und Entwicklung*, S. 297-324. Frankfurt: Suhrkamp
- Power, F. C., Higgins, C. & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York: Columbia University Press.
- Precht, R. D. (2010). *Die Kunst, kein Egoist zu sein. Warum wir gerne gut sein wollen und was uns davon abhält*. München: Goldmann.
- Prehn, K. (2013). Moral judgment competence: A re-evaluation of the Dual-Aspect Theory based on recent neuroscientific research. In: E. Nowak, D. Schrader, & B. Zizek, Hg., *Educating competencies for democracy*. S. 9-22. Frankfurt Peter Lang.
- Prehn, K., Wartenburger, I., Mériaux, K., Scheibe, C., Goodenough, O. R., Villringer, A., van der Meer, E., & Heekeren, H. R. (2008). Influence of individual differences in moral judgment competence on neural correlates of socio-normative judgments. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. 3(1), 33-46.
- Regenbogen, A. (1984). *Moral und Politik – soziales Bewusstsein als Lernprozess*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Rego, S., Palacios, M., Martins, C. D., Bataglia, P., Silva de Oliveira, M., & Bernardino, M., (2011). *Avaliação da competência moral entre estudantes de medicina e ambiente de ensino na graduação em medicina: estudo comparativo entre três escolas – Resultados parciais II*.



- Reinhardt, S. (1980). Moralisches Urteil im politischen Unterricht. *Gegenwartskunde* 29 (4), 449-460.
- Reinhardt, S. (1984). Förderung der Urteilsfähigkeit – am Beispiel 'Todesstrafe'. Vorschlag für ein Instrument zur selbständigen Klärung und Diskussion von Werten durch die Schüler der Oberstufe. *Gegenwartskunde* 33, 433-443.
- Reinhardt, S. (1999). *Werte-Bildung und politische Bildung, Zur Reflexivität von Lernprozessen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Rest, J. R. (1979). *Development in judging moral issues*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rest, J. R. (1984). The major components of morality. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz, Hg., *Morality, moral behavior, and moral development*. S. 24-38. New York: Wiley.
- Rest, J. R. (1986). *Moral development. Advances in research and theory*. New York: Praeger.
- Rest, J. R. & Thoma, S. J. (1985). Relation of moral development to formal education. *Developmental Psychology* 21, 709-714.
- Rest, J. R. & Narváez, D. (1991). The college experience and moral development. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz, Hg., *Handbook of moral behavior and development*. Volume 2: Research, S. 229-245. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rest, J. R., Narváez, D., Bebeau, M. J. & Thoma, S. J. (1999). *Postconventional moral thinking. A Neo-Kohlbergian approach*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Richter, F. (1989). *Worte wachsen langsam. Aus dem Herbst '89*. Dresden: Christoph Hille.
- Richter, F. (2014). Moral ist ein Muskel. *Sächsische Zeitung*, 15.8.2015: [http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Richter-2014\\_Moral\\_ist\\_ein\\_Muskel.pdf](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Richter-2014_Moral_ist_ein_Muskel.pdf)
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie*. Hannover: Schroedel.
- Rumpf, H. (1969). Umrisse einer sich selbst reformierenden Schule. *Die Deutsche Schule*, 60, 1-11.
- Ryle, G. (1949). *Concept of mind*. Chicago: Chicago University Presse.
- Saeidi-Parvaneh, S. (2011). *Moral, Bildung und Religion im Iran – Zur Bedeutung universitärer Bildung für die Entwicklung moralischer Urteils- und Diskursfähigkeit in einem religiös geprägten Land*. Dissertation, FB Psychologie, Universität Konstanz. <http://kops.ub.uni-konstanz.de/volltexte/2011/13107/>
- Scharf, P. (1977). Moral development and democratic schooling. *Theory into Practice*, 16, 89-96.
- Schillinger, M. (2006). *Learning environments and moral development: How university education fosters moral judgment competence in Brazil and two German-speaking countries*. Aachen: Shaker-Verlag.
- Schillinger, M. (2013). Verifying the Dual-Aspect Theory: A cross-cultural study on learning environment and moral judgment competence. In: E. Nowak, D. Schrader & B. Zizek., Hg, *Educating competencies for democracy*, S. 23-46. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Schläfli, A., Rest, J. R. & Thoma, S. J. (1986). Does moral education improve moral judgment? A meta-analysis of intervention studies using the Defining Issues Test. *Review of Educational Research*, 55, 319-352.

- Scheurer, H. (1993). *Persönlichkeit und Kriminalität. Eine theoretische und empirische Analyse*. Regensburg: S. Roderer Verlag.
- Schrader, D. (2004). Intellectual safety, moral atmosphere, and epistemology in college students. *Journal of Adult Development*, 11(2), 87-101.
- Schrader, D. (2015). Evolutionary paradigm shifting in moral psychology in Kohlberg's penumbra. In: B. Zizek, D. Gary & E. Nowak, Hg., *Kohlberg revisited*, S. 7-26. Amsterdam: Sense Publisher
- Schreiner, G. (1987). Schule als "moral democracy"? Zu neueren amerikanischen Versuchen, in Schulen Demokratische Gemeinschaften einzurichten. *Die Deutsche Schule*, 79, 13-27.
- Schreiner, G. (1982). Julia und der Dealer. Erfahrungen aus einem Versuch mit Schülern über ein lebensnahes moralisches Problem zu diskutieren. *Die Deutsche Schule*, 74, 128-140.
- Schumann, B. (2007). "Ich schäme mich ja so!" *Die Sonderschule für Lernbehinderte als "Schonraumfalle"*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwier, H. (1987). Einleitende Bemerkungen zu Schule und Erziehung des Kultusministers von Nordrhein-Westfalen. In G. Lind & J. Raschert, Hg., *Moralische Urteilsfähigkeit: Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie*. Weinheim: Beltz.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421.
- Senger, R. (2010). Segmentation of soldiers' moral judgment. In G. Lind, H. A. Hartmann & R. Wakenhut, Hg., *Moral judgments and social education*, S. 221-242. New Brunswick, NJ: Transaction Publisher.
- Sen, A. (1999). Democracy as a universal value. *Journal of Democracy*, 10 (3), 3-17.
- Sherif, M. & Sherif, C. (1969). *Social Psychology*. New York: Harper & Row.
- Simmel, G. (1989). *Einleitung in die Moralwissenschaft*. Frankfurt: Suhrkamp (1892).
- Slovácková, B. (2001). Moral competence and moral attitudes of students at the Medical Faculty of Charles University in Hradec Králové. Univerzity Karlovy v Hradci Králové. In: *Psychiatrie, roc. 5, c. 2, 2001*, p. 74-79, clánek puvodní.
- Snarey, J. (1985). The cross-cultural universality of socio-moral development: A critical review of Kohlbergian Research. *Psychological Bulletin*, 97, 202-232.
- Speicher, B. (1994). Family patterns of moral judgment during adolescence and early childhood. *Adulthood Developmental Psychology*, 30, 624-632.
- Spieß, W. (1988). Aufnahme pädagogischen Wissens in der Kultusverwaltung. *Neue Sammlung*, 378-386.
- Sprinthall, N. A., Sprinthall, R. C. & Oja, S. N. (1994). *Educational Psychology. A Developmental Approach*. Sixth Edition. New York: McGraw-Hill.
- Thompson, E. P. (1987). *Die Entstehung der englischen Arbeiterklasse*. Aus dem Englischen von Lotte Eidenbenz u. a. Zwei Bände. Frankfurt a. Main: Suhrkamp Verlag.
- Tocqueville, A. de (1976). *Demokratie in Amerika*. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag. (Original 1835).

- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge, morality and convention*. Cambridge: University Press
- Turiel, E. (2002). *The culture of morality: social development, context and conflict*. New York: Cambridge University Press.
- Uhl, S. (1996). *Die Mittel der Moralerziehung und ihre Wirksamkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vygotskij, L. S. (2002). *Denken und Sprache. Psychologische Untersuchungen*. Weinheim: Beltz (Original 1937).
- Wakenhut, R. (1982). Lebensweltliche Moral und moralische Segmentierung bei Unteroffizieren der Bundeswehr. In: P. Klein, Hg., *Das strapazierte Rückgrat. Unteroffiziere der Bundeswehr*, S. 309-327. Baden-Baden, Germany: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Walker, L. J. (1983). Sources of cognitive conflict for stage transition in moral development. *Developmental Psychology*, 19, 103-110.
- Walker, L. J. (1986). Cognitive processes in moral development. In G. L. Sapp, Hg., *Handbook of moral development*, S. 109-145. Birmingham, AL: Religious Education Press.
- Wang, J., Hilliard, L. J., Hershberg, R. M., Bowers, E. P., Chase, P. A., Champine, R. B., Buckingham, M. H., Braun, D. A., Gelgoot, E. S., Lerner, R. M. (2015). Character in childhood and early adolescence: models and measurement. *Journal of Moral Education*, 44, 2, 165-197.
- Wasel, W. (1994). *Simulation moralischer Urteilsfähigkeit. Moralentwicklung: eine kognitiv-strukturelle Veränderung oder ein affektives Phänomen?* Universität Konstanz, FB Psychologie. Unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Wasel, W. (1997). *Wir können auch anders: Willentliche Kontrolle stereotypen Denkens*. Universität Konstanz, FB Psychologie. Unveröffentlichte Dissertation.
- Watson, J. B. (1970). *Behaviorism*. New York: Norton (Original 1924).
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F. E. Weinert, Hg., *Leistungsmessung in Schulen*, S. 17-31. Weinheim: Beltz.
- Welch, D. A. (1993). *Justice and the genesis of war*. New York: Cambridge University Press.
- Weyers, S. (2005). *Moral und Delinquenz. Moralische Entwicklung und Sozialisation straffälliger Jugendlicher*. Weinheim: Juventa.
- Whiteley, J. M. (1982). *Character development in college students*. Vol. I., Schenectady, NY: Character Research Press.
- Wischka, B. (1982). *Moralisches Bewusstsein und Empathie bei Strafgefangenen*. Universität Konstanz, FB Psychologie, Unveröff. Diplomarbeit.
- Wittgenstein, L. (1971). *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt: Suhrkamp (Original 1952).
- Wittgenstein, L. (1973). *Tractatus logico-philosophicus*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Yang, S. & Wu, H. (2008). The features of moral judgment competence among Chinese adolescents. *Asia Pacific Review*, 9, 3. 296-307.
- Yerkes, R. M. & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18, 459-482

- Zierer, K. (2006). *Können Kinder Moral lernen? Eine Evaluationsstudie zur Moralerziehung in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Zimbardo, P. G. (2008). *Der Luzifer-Effekt. Die Macht der Umstände und die Psychologie des Bösen*. Berlin: Springer.
- Zinn, H. (2013). *Eine Geschichte des amerikanischen Volkes*. Verlag Nikol.
- Zizek, B., Garz, D. & Nowak, E., Hg. (2015). *Kohlberg revisited*. Amsterdam: Sense.

**Jeder will das Gute. Aber zwischen unseren Idealen und unserem Verhalten besteht oft eine große Kluft. Wie können wir diese Kluft überbrücken?**

**Georg Lind zeigt, dass dafür Moralkompetenz nötig ist, nämlich die Fähigkeit, Konflikte und Probleme auf der Grundlage universeller Moralprinzipien durch Denken und Diskussion zu lösen, statt durch Gewalt, Betrug und Macht. Sein Buch beschreibt in klarer Weise, wie man diese Fähigkeit effektiv und nachhaltig fördern kann.**

**Moral ist lehrbar.**

*Dritte, erweiterte und überarbeitete Auflage.*

*Weitere Publikationen des Autors:*

*<http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/>*