

Diskussions-Theater Eine Methode der demokratischen Bildung

Georg Lind

Demokratie setzt die “Beteiligung an Diskussionen über Themen voraus, über die man nur sehr schwer sprechen kann.”

Amartya Sen

Das Demokratie-Paradoxon

Die größte Gefahr für die Demokratie, so scheint es, geht von ihr selbst aus: Sie kann sich selbst zerstören. Gegen dieses Paradoxon sind auch Verfassung und Gesetze machtlos. Die Erfolge von demokratie-feindlichen Politikern an den Wahlurnen bei uns und in anderen Ländern zeigen, dass diese Gefahr real ist. Wenn wir unsere Bemühungen um Demokratie bloß auf die Forderung nach strukturellen Veränderungen beschränken und den Menschen außer Acht lassen, kann Demokratie in Diktatur umschlagen.

Wir Menschen leben in einem Zwiespalt. Wir wünschen einerseits mehr Demokratie, aber andererseits übersteigen die Anforderungen eines demokratischen Zusammenlebens oft unsere Fähigkeiten und können uns Angst machen. In der Demokratie zu leben bedeutet, dass die Menschen sich mit den Problemen und Konflikten selbst auseinandersetzen und sie zu lösen versuchen und diesen Prozess nicht anderen überlassen können. Es bedeutet oft eine anstrengende Auseinandersetzung mit anders denkenden Menschen.

In der Hoffnung, sich von dieser Anstrengung zu entlasten, wünschen wir uns oft strengere Gesetze. Aber mit jedem Gesetz schränken wir die Freiheit und die Gleichheit ein, die wir uns eigentlich wünschen. Wir haben schon jetzt mehr Gesetze als wir kennen und befolgen können, und als das Rechtssystem bei allen Menschen erzwingen kann. Die Vermehrung von Gesetzen führt auch zu mehr Ungleichheit als eine Demokratie auf Dauer aushalten kann. Während für den

Durchschnittsbürger die Freiheiten dadurch abnehmen, können reiche Bürger mit Hilfe von teuren Rechtsanwälten ihre Freiräume oft noch ausweiten.

Aber auch wenn wir perfekte Gesetze und eine perfekte Moral hätten, könnten diese uns nicht vor Problemen und Konflikten bewahren. Dies mussten auch die Ausbildungsoffiziere erkennen, denen ich im Auftrag des Generalinspektors der Bundeswehr zeigen sollte, wie man bei Soldaten/innen die Fähigkeit zum Denken und Diskutieren fördert. Sie bekundeten anfangs Zweifel, ob es notwendig sei, Soldaten darin auszubilden. Ihre Entscheidungen seien doch allein durch Befehl und Gehorsam bestimmt. Als ich ihnen die Geschichte von einem Soldaten erzählte, der eine schwierige Entscheidung zu treffen hatte, und sie fragte, ob er richtig gehandelt habe, ließen ihre Befehle sie aber im Stich: Sie begannen sofort heftig zu diskutieren. Nach diesem Erlebnis waren sie hoch motiviert zu lernen, wie man die Fähigkeit zum Denken und Diskutieren fördert.

Wir wissen heute, dass Menschen, denen diese Fähigkeit fehlt, ihre Probleme und Konflikte meist nicht anders lösen können als durch Gewalt und Betrug oder dadurch, dass sie sich der Führung durch andere Menschen unterwerfen. Kriminalität und anti-demokratische Bewegungen sind also nicht Ausdruck einer Veranlagung zum Bösen, wie oft behauptet wird, sondern signalisieren einen Mangel an Moral- und Demokratiekompetenz (oft kurz Moralkompetenz genannt, Lind 1998).

Sie ist kein "hypothetisches Konstrukt", das auf undurchsichtige Weise mittels beliebiger statistischer Verfahren ermittelt wird. Vielmehr ist sie eine reale Fähigkeit, die sich offen im Verhalten von Menschen zeigt. Zum Beispiel erkennt man sie gut daran, wie Menschen in einer Diskussion auf Argumente reagieren (Lind 2015). Menschen, denen Moralkompetenz fehlt, können nicht zwischen Meinungen und Argumenten unterscheiden. Sie haben daher kein Verständnis für die Aufgabe, Argumente für oder gegen einen Standpunkt zu bewerten, nachdem sie ihre Meinung geäußert haben: "Warum soll ich mich wiederholen?" protestierte ein Teilnehmer bei einem solchen Test. Wenn ihre Moralkompetenz aufkeimt, stellen sie sich dieser Aufgabe, verstehen aber nicht, dass Argumente der Eigenprüfung ihrer Meinung dienen sollten (Rationalität), sondern nutzen sie nur dazu, ihre einmal gefasste Meinung zu verteidigen (Rationalisierung). Sie akzeptieren daher unterschiedslos alle Argumente, die ihre Entscheidung stützen, und lehnen ebenso unterschiedslos alle ab, die dieser entgegenstehen. Erst ab einem gewissen Grad an Moralkompetenz erkennen Menschen, dass Argumente ein Mittel sind, um Entscheidungen anhand moralischer Orientierungen auf ihre Richtigkeit hin zu überprüfen und zu überdenken. Ihre gewachsene Fähigkeit zeigt sich darin, dass sie Argumente nicht mehr nur nach ihrer Meinungskonformität beurteilen, sondern auch nach ihrer moralischen Qualität. Erst ab diesem Punkt der Entwicklung sind Menschen in der Lage, Probleme und Konflikte auf der Grundlage von moralischen Kriterien zu überdenken. Erst jetzt öffnet sich Ihnen die Möglichkeit, selbst mit anderen

Menschen einen Konsens zu finden, ohne dass dafür Gewalt oder Betrug notwendig ist, oder ohne, dass andere ihren Konsens erzwingen müssen. Dies ist eine unverzichtbare Voraussetzung für demokratische Meinungsbildung, ja für die Demokratie selbst. Daher ist es wichtig, dass *alle* Menschen Gelegenheit haben, ein Minimum an Moralkompetenz zu entwickeln.

Die Folgen mangelnder Moralkompetenz können mit strengeren Gesetzen und mit mehr polizeilicher Kontrolle nur eingedämmt, aber nicht beseitigt werden. Man kann nicht neben jeden Menschen einen Aufpasser stellen, um ihn von kriminellen Tun abzuhalten oder ihn zu kooperativem Verhalten zu zwingen. Dies würde nicht nur die finanziellen Möglichkeiten, die eine Gesellschaft hat, übersteigen, sondern auch ihre moralischen. Wie schon Immanuel Kant (1784) notierte, sind auch Polizisten, Juristen, Regierende und Gesetzgeber Menschen, die der Kontrolle bedürfen: Zwar ist der Mensch "ein Tier, das ... einen Herren nötig hat. ... Wo aber nimmt er diesen Herren her? Nirgend anders als aus der Menschengattung. Aber dieser ist ebensowohl Tier, das einen Herren nötig hat".

Die Befunde vieler empirischer Studien, darunter viele Experimente, lassen kaum einen Zweifel an der kausalen Bedeutung von Moralkompetenz für ein friedliches Zusammenleben ohne Gewalt und Betrug (siehe Kohlberg & Candee 1984; Lind 2015): Ein Mangel an Moralkompetenz führt dazu, dass Menschen in Prüfungssituationen betrügen, eigene und fremde Regelverstöße vertuschen; beobachtete Gesetzesverstöße nicht anzeigen, schnell das Vertrauen in den Kooperationspartner verlieren; getroffene Abmachungen nicht einhalten; unmoralische Anordnungen von Autoritäten befolgen (Milgram-Experiment); zu Drogen greifen, wenn sie sich in schwierigen Lebenslagen befinden; Menschen in Not Hilfe verweigern; schon für einfache Entscheidungen viel Energie und Zeit benötigen; im Unterricht stören und eine geringe Lernleistungen zeigen.

Mangelnde Moralkompetenz ist möglicherweise auch dafür verantwortlich für die sehr hohe Korrelation, die zwischen ökonomischer Ungleichheit in einer Gesellschaft einerseits und Armut, Krankheit, Kriminalität, Misstrauen gegen andere Menschen, Fremdenfeindlichkeit und anderen Geiseln der Menschheit andererseits besteht (Wilkinson & Pickett 2010). Auch exzessives Streben nach Reichtum auf Kosten anderer Menschen und der Natur scheint eine Folge der Unfähigkeit zu sein, Konflikte und Probleme auf der Grundlage von Recht und Moral zu lösen. Wenn der angestrebte Reichtum bei weitem das übersteigt, was für ein angenehmes Leben benötigt wird, scheint Reichtum zum Selbstzweck zu werden. Menschen benötigen ihn dann um seiner selbst willen, nämlich um sich gegen die Folgen ihres Tuns zu schützen, indem sie Inseln kaufen, ihre Grundstücke zu Wehranlagen ausbauen, sich Zweitwohnungen in Zufluchtländern beschaffen, private Schutzdienste anheuern, teure Rechtsanwälte beschäftigen und Politikern Geld spenden. So hat kürzlich der Vorstandsvorsitzende eines großen Konzerns in seltener Offenheit sein Ein-

kommen von 10 Millionen Euro im Jahr damit gerechtfertigt, dass er “immer mit einem Fuß im Gefängnis” stehe.

Die Folgen mangelnder Moralkompetenz können mit strengeren Gesetzen und mehr polizeilicher Kontrolle nur eingedämmt, aber nicht beseitigt werden.

Bildung tut Not

Eine Demokratie kann nur funktionieren, wenn die Menschen zur Selbstregierung befähigt werden, das heißt, wenn sie lernen können, Probleme und Konflikte auf der Grundlage von Moralprinzipien durch Nachdenken und Diskussion selbst zu lösen, statt durch Gewalt, Betrug oder durch Aufgabe der eigenen Freiheit und Unterwerfung unter einen Führer. Demokratie braucht also Bildung. “Bilde um jeden Preis! Denn das Zeitalter der stillen Selbstaufopferung und der instinktiven Tugenden schwirren weit weg von uns, und die Zeit kommt schnell, wenn Freiheit, öffentlicher Friede und soziale Ordnung ohne Bildung nicht aufrechterhalten werden können,” war das Fazit von Alexis de Tocqueville (1835/1976; meine Übersetzung), der in den 1830er Jahren die damals noch junge US-amerikanische Demokratie eingehend untersuchte. So sah es auch Thomas Jefferson (1940), der Autor der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung: Wenn wir meinen, die Bürger seien nicht reif für die Demokratie, schrieb er wiederholt, dann dürfen wir diese nicht von ihnen nehmen, sondern müssen ihre Reife durch Bildung fördern. Die Gründer der amerikanischen Demokratie räumten daher der Bildung aller Bürger einen hohen Stellenwert ein. Sie führten schon früh die allgemeine Schulpflicht, Gemeinschaftsschulen und Schulgeldfreiheit ein. Auch bei uns hatte man nach den beiden Weltkriegen erkannt, dass die neu gewonnene Demokratie nur dann nachhaltig ist, wenn alle Bürger Gelegenheit zu einer demokratischen Bildung haben.

Diese Einsicht geht aber heute immer mehr verloren. Wenn heute von Bildung gesprochen wird, dann steht kaum noch der Erhalt der Demokratie und die Vermittlung der dafür notwendigen Fähigkeiten im Vordergrund, sondern ihr Nutzen für den Einzelnen. Um den individuellen Nutzen abzusichern, werden die Heranwachsenden einem immer engmaschigeren Regiment von Benotungen, Prüfungen und Vergleichstests unterworfen. Dieses Regiment der fremd definierten Leistungsstandards schränkt die Gelegenheiten zum Erwerb und Übung von eigener Denk- und Diskursfähigkeit massiv ein. Besonders die Überprüfungen des individuellen Lernerfolgs und der Lehrwirkung von Bildung unter Zeitdruck mittels strafbewehrter Vergleichstests und unter Zeitdruck behindert die Entwicklung von Denk- und Diskussionsfähigkeit. Solche Tests belohnen nur, wenn der Kandidat die “richtigen” Lösungen schnell und kritiklos, also unter Ausschaltung des eigenen Denkens reproduziert. Eine solche “Bildung” fördert angepasste Untertanen, aber keine

moralfähigen Bürger. Dabei wird häufig übersehen, dass auch in der Wirtschaft Moralkompetenz eine wichtige Voraussetzung für nachhaltigen Erfolg ist (Wilkinson & Pickett 2010).

Förderung der Moralkompetenz wird vernachlässigt

Bildung ist wichtig, aber Bildung im klassischen Sinne allein genügt nicht, um die Demokratie zu erhalten. Demokratie braucht eine gezielte Förderung der Moral- und Demokratiekompetenz aller Bürger. Wenn wir wollen, dass Menschen sich selbst um ihre Belange kümmern und an der demokratischen Meinungsbildung teilnehmen können, dann müssen wir ihnen helfen, demokratische Fähigkeiten zu entwickeln, das heißt vor allem, die Fähigkeit zu reden und zuzuhören, ihre Bedürfnisse und Überzeugungen in Worte zu fassen und die Bedürfnisse und Überzeugungen anderer zu verstehen. Wo Worte versagen, regieren Gewalt und Betrug.

Damit Menschen diese Fähigkeit entwickeln können, müssen sie Gelegenheiten bekommen, um sie anzuwenden und zu vervollkommen (Lind 2015; Schillinger 2013). Wie die Muskelkraft, wächst Moralkompetenz nur durch Gebrauch. An solchen Lerngelegenheiten mangelt es im Elternhaus, an Schulen und Hochschulen und auch im öffentlichen Raum (Lind 2006).

Das Fach Politische Bildung kann diesen Mangel kaum ausgleichen, nicht weil ihm zu wenige Unterrichtsstunden zur Verfügung stehen, sondern weil ihm Methoden für eine wirksame Demokratieerziehung fehlen und viele Lehrkräfte dafür nicht hinreichend ausgebildet sind:

Appelle, demokratische Ideale hoch zu halten, sind billig, aber unnötig und anmaßend. Der Wunsch nach Freiheit und Demokratie geht von den Menschen selbst aus, und muss ihnen nicht von Politikern und Pädagogen vermittelt werden. Appelle, sich mehr politisch zu engagieren, sind auch meist wirkungslos. Menschen würden sich gern mehr beteiligen, aber oft fehlt ihnen nicht nur die Zeit dazu, sondern auch die Fähigkeit, sich zu artikulieren und mit Anderen Argumente auszutauschen, ohne sich dabei mit ihnen zu entzweien.

Wir tun gut daran, Heranwachsenden theoretisches Wissen über demokratische Institutionen zu vermitteln: wie der Wortlaut unserer Verfassung ist, welche Institutionen es gibt und wie unser politisches System (auf dem Papier) funktioniert. Nur müssen wir bedenken, dass Faktenwissen allein nicht reicht, um am demokratischen Zusammenleben *aktiv* teilnehmen zu können.

Auch ist es gut, wenn man Menschen am demokratischen Zusammenleben teilhaben lässt, zum Beispiel durch soziale Praktika (wie "Service learning"), durch politische Projekte (wie "Demokratie leben und lernen") oder durch partizipatives Theater (wie Augusto Boals "Theater der Unterdrückten"). Die meisten Teilnehmer erleben solche Erfahrungen als informativ und unterhaltsam. Aber es ist unwahrscheinlich und auch nicht belegt, dass hierdurch Demokratiekom-

petenz gefördert wird. Zudem erreichen solche Projekte oft nur die “Willigen”. Selbst in den Just community-Schulen von Kohlberg und seinen Kollegen zeigte sich keine Förderwirkung (Lind 2015). Als wir diesen Ansatz in den 1980er Jahren in Nordrhein-Westfalen im Rahmen des Projekts “Demokratie und Erziehung in der Schule” (DES) erprobten, stellten sich zwar positive Ergebnisse ein. Das DES-Projekt war nicht nur den Augen von Schülern, Lehrern, Schulleitern und Eltern erfolgreich, auch die getestete Moralkompetenz der Schüler stieg an (Lind & Raschert 1987; Lind & Althof 1992; Lind 2002; Henk in Lind 2016, S. 121 ff). Aber diese positive Wirkung konnte auch von den Dilemma-Diskussionen ausgegangen sein, die innerhalb dieses Projekts stattfanden.

Demokratieerziehung durch Dilemma-Diskussion

Tatsächlich kann mit bestimmten Methoden der Dilemma-Diskussion die Moral- und Demokratiekompetenz wirksam gefördert werden. Das gilt nicht für jede Form von Dilemmadiskussion, aber für ihre Ur-Form, die so genannte Blatt-Methode, und für das Nachfolgemodell. Die Ur-Form einer wirksamen Dilemma-Methode wurde in den 1970er Jahren von Moshe Blatt und Lawrence Kohlberg an der Harvard-Universität in den USA entwickelt (Blatt & Kohlberg 1975). Eine Meta-Analyse von ca. 140 experimentellen Studien erbrachte eine – nicht nur für pädagogische Methoden – ungewöhnlich hohe Effektstärke der so genannten Blatt-Methode (Lind 2002). Sie wird seit dem erwähnten DES-Projekt auch in Deutschland zunehmend in Lehrerbildung und Politikunterricht behandelt (Oser & Althof 1994; Lind & Raschert 1987; Reinhard 1989, 2012).

Trotz ihrer Wirksamkeit wird die Blatt-Methode von ihren Vertretern heute nicht mehr unterstützt. Sie raten sogar von ihrer Benutzung ab: “Unsere Forschungsbefunde zeigten”, so berichtete Kohlberg, “dass die Operation ein Erfolg war, in dem Sinne, dass normale Fachlehrer mit der Methode eine Lernwirkung erzielten, obwohl sie nicht besonders trainiert wurden. [...] Jedoch, während die Intervention erfolgreich war, starb der Patient: das heißt, wir kamen ein Jahr später zurück und fanden, dass keiner der Lehrer die Blatt-Methode mehr benutzte, nachdem ihre Teilnahme an der Forschung endete. Die Methode hat wohl nicht genügend den Bedürfnissen der Lehrer und Schüler entsprochen, obwohl sie wirksam war.” (Kohlberg 1985, S. 33; meine Übersetzung; siehe auch Leming 1995; Althof 2015).

Damit wurde aber das sprichwörtliche Kind mit dem Bad ausgeschüttet. Die Weigerung der Lehrer, die Methode fortzuführen, kann nicht an einem mangelnden Bedürfnis gelegen haben. Ich habe in den vergangenen zwanzig Jahren bei Lehrern durchweg eine hohe Akzeptanz der (von mir abgewandelten) Methode festgestellt. Sie schätzen sie sehr, zumal sie – neben einem Zuwachs an

Moralkompetenz – oft einen unmittelbaren Nutzen für den Unterricht feststellen können: die Schüler und Schülerinnen sind danach mehr zum Lernen motiviert und beteiligen sich mehr am Unterricht. Ich habe diesen motivierenden Effekt von Dilemma-Diskussionen auch bei Studierenden festgestellt und mit Erfolg für meine Seminare genutzt.

Die Blatt-Methode scheint – trotz ihrer unbestreitbaren Vorzüge gegenüber bisherigen Methoden der Demokratieerziehung – vor allem an zwei Dingen gescheitert zu sein: an der Vernachlässigung der Ausbildung der Lehrer und an sich selbst. Sie war bahnbrechend, weil sie erstmals die Schüler als moralische Subjekte in den Mittelpunkt der Demokratieerziehung stellte, und weil sie die Heranwachsenden nicht nur äußerlich an demokratischen Institutionen beteiligte, sondern aktiv in die Lösung von Problemen und Konflikte einbezog, und damit wirksam ihre Fähigkeit zum Denken und Diskutieren förderte.

Begrenzt wurde ihre Akzeptanz vielmehr durch die mangelnde Ausbildung der Lehrkräfte, d durch die geringe Transparenz der Wirkungsmessung sowie durch die Anweisung an die Lehrperson, für die Schüler Argumente vorzuformulieren, die genau eine “Stufe” über deren eigenen Moralentwicklung liegen (die so genannte “plus-1-convention”). Diese Anweisung setzt voraus, dass die Lehrperson die Moralstufe ihrer Schüler durch ein aufwendiges Interview- und Auswertungsverfahren ermittelt und dazu passende, exemplarische moralische Argumente formuliert. Dies wiederum erfordert, dass die Lehrpersonen die Kohlberg-Theorie der Moralstufen gut kennen und das aufwendige Interviewverfahren beherrschen, um die Moralstufe der Schüler zu ermitteln. Das kostete sie sehr viel Zeit und Mühe, ohne dass sie – außer einem ominöse Stufen-gewinn – einen pädagogischen Nutzen erkennen konnten. Vielleicht hatten einige Lehrer auch gemerkt, dass die Anweisung, für ihre Schüler Argumente zu formulieren, also für sie zu denken, dem Ziel zuwiderläuft, sie zu autonom denkenden Menschen zu bilden. Die plus-1-convention regt vielleicht die so genannten “Spiegelneuronen” der Schüler an, aber vermutlich nicht ihren vorderen rechten Hirnteil (den DLPC), der, wie Prehn (2013) zeigte, entscheidend für das Lösen moralischer Dilemmas ist. Um moralische Autonomie zu entwickeln, müssen Menschen lernen, die Argumente für ihre Positionen *selbst* hervorzubringen, statt sie von anderen zu übernehmen.

Wie wir heute wissen, kann jede Konfrontation mit Argumenten beim Menschen zum Anwachsen der Moralkompetenz führen, wenn sie für ihn verständlich sind und er Zeit hat, sie abzuwägen. Eine Förderwirkung geht nicht nur von “autorisierten” Argumenten aus, sondern offenbar von allen Argumenten, mit denen man sich auseinandersetzen kann, also auch von den Argumenten der Mitschüler. Walker (1983) konnte experimentell zeigen, dass Gegenargumente dieselbe Wirkung hatten wie plus-1-Argumente. Die plus-1-convention war also gar nicht notwendig für die Lernwirkung der Dilemma-Diskussion.

Diese Erkenntnisse gaben damals den Anstoß, die *Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion* zu entwickeln, die auch dem Diskussions-Theater zugrunde liegt, von dem weiter unten noch die Rede sein wird.

Die *Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion* (KMDD)®

Die KMDD wurde für Bildungsinstitutionen entwickelt, um bei den Teilnehmern die Fähigkeit wirksam und mit wenig Aufwand zu fördern, Probleme und Konflikte durch Denken und Diskussion zu lösen, statt durch Gewalt, Täuschung oder Unterwerfung unter die Führung anderer. Sie wird an anderer Stelle ausführlich dargestellt (Lind 2015, 2017; Reinicke 2017), so dass ich mich hier auf einige Besonderheiten gegenüber der Blatt-Methode beschränke. Die KMDD ist vor allem sehr viel mehr an den Teilnehmern orientiert als am Lehrer. Sie bietet den Teilnehmern mehr Zeit und mehr Anregung, um über eine Dilemmageschichte nachzudenken, sich ihrer eigenen Gefühle dazu bewusst zu werden, sie in Worte zu fassen, zusammen mit Anderen, auch mit Gegnern, ein gemeinsames Verständnis des Falls zu entwickeln sowie sich mit deren Argumenten auseinander zu setzen. Die Teilnehmer müssen sich auch nur mit *einer* Dilemmageschichte auseinandersetzen und haben dafür 90 Minuten Zeit. Bei der Blatt-Methode müssen sie in 45 Minuten Stellung zu drei und mehr Dilemmageschichten beziehen.

Wie bei der Blatt-Methode, steht am Anfang einer KMDD-Sitzung ein theatralischer Akt: Der Leiter erzählt eine Geschichte, in der ein fiktiver Protagonist eine Entscheidung treffen muss. Bei der KMDD-Geschichte wird darauf geachtet, dass sie in einer möglichst einfachen Sprache formuliert ist und nur Wissen voraussetzt, dass *alle* Teilnehmer einer KMDD-Sitzung haben können. Damit wird sichergestellt, dass niemand schon durch die Schwierigkeit der Geschichte von der Diskussion ausgeschlossen wird.

Aber bei der KMDD wird also eine Geschichte präsentiert und kein "Dilemma". Als Veranstalter hoffen wir, dass die Teilnehmer, wie wir, in der Geschichte ein Dilemma sehen, worüber eine Diskussion lohnt. Aber wir können nicht sicher sein, dass sie das tun. Ein Dilemma ist nicht objektiv vorhanden, sondern liegt allein im Auge des Betrachters. Es kann daher sein, dass sie in der Geschichte kein Dilemma sehen, oder auch mehrere, wenn sie viele moralische Prinzipien im Konflikt miteinander sehen. Daher bekommen bei der KMDD die Teilnehmer vor jeder Diskussion Gelegenheit, zunächst still, für sich selbst zu klären, ob die Entscheidung des Protagonisten ein schwieriges Problem darstellt und worin die Schwierigkeit besteht. Dann bekommen sie Gelegenheit, sich in der Gruppe über ihre Wahrnehmung der Geschichte und ihre Gefühle dazu aus-

zutauschen. Sie entdecken dabei, dass selbst bei sehr einfach erscheinenden Fällen ihre Wahrnehmungen oft sehr verschieden sein können.

Bei der KMDD steht die Diskussion im Vordergrund, und nicht die Lösung eines ethischen Dilemmas, wie das im Ethik-Unterricht der Fall ist. Die Abstimmung über die Entscheidung in der Geschichte dient nur dazu, eine Diskussion in Gang zu setzen. Wenn die Abstimmung einen Konsens erbringt, passiert nichts weiter. Nur wenn sie kontrovers ausgeht, gibt es eine Diskussion. Die Teilnehmer bekommen dann die Aufgabe, ihre Gegner von der Richtigkeit ihrer Entscheidung zu überzeugen.

Diese Aufgabe stellt für sie aus verschiedenen Gründen meist eine große Herausforderung dar: Manche sehen es schon als schwer an, für oder gegen die Entscheidung des Protagonisten zu stimmen, und enthalten sich. Eine noch größere Herausforderung ist für Viele, die Argumente für ihre eigene Position zu artikulieren; sie haben sich vielleicht noch nie Gedanken über so einen Fall gemacht, auch wenn sie schon davon gehört haben. Manche fürchten soziale Folgen, wenn sie zu einem heiklen Thema öffentlich Stellung beziehen. Noch schwerer finden es viele Menschen, sich mit den Argumenten von Gegnern auseinander zu setzen. Erschwert wird für sie die Aufgabe noch dadurch, dass sie sich räumlich in Meinungslager separieren und gegenüber setzen müssen. Daher sieht die KMDD eine Phase der internen Vorbereitung beider Meinungslager vor.

Diese Aufgabe löst bei den meisten Teilnehmern mehr oder weniger starke Emotionen aus. Das ist unvermeidlich und auch gewollt. Denn erst dadurch bekommen sie Gelegenheit, den Umgang mit eigenen und mit fremden Emotionen zu lernen. Aber das Maß ist wichtig. Emotionen können, wenn sie zu stark werden, auch das Lernen verhindern. Die KMDD ist daher so angelegt, dass diese Emotionen nicht zu stark werden oder nicht in versteckte oder offene Feindschaft umschlagen können: zum einen wird bei der KMDD nicht über reale, sondern über *fiktive* Personen diskutiert; zum anderen müssen die Teilnehmer in der Diskussionsphase eine Grundregel beachten: Sie dürfen alles sagen. Aber sie dürfen keine (weder positive, noch negative) Urteile über Menschen abgeben, weder über anwesende noch über abwesende Menschen. Die Einhaltung dieser Regel wird nicht erzwungen. Bei Verletzung wird nur daran erinnert, was allerdings in KMDD-Sitzungen noch nie nötig war; sie wurde noch nie verletzt. Ihre Macht beruht offensichtlich darauf, dass jeder Mensch eigentlich selbst wünscht, mit seinen Mitmenschen frei über wichtige Dinge reden zu können, ohne dass dies zu einem Zerwürfnis führt. Der anwesende Leiter hält diesen Wunsch durch seine Präsenz bei allen wach. Dazu setzt er sich so, dass alle ihn sehen können, und hört der Diskussion aufmerksam zu. Aber er greift sonst nicht in die Diskussion ein, wie das bei der Blatt-Methode der Fall ist. Selbst die Moderation der Diskussion geschieht nicht durch den Leiter, sondern durch die Teilnehmer selbst, nämlich durch die zweite KMDD-Regel,

die so genannte "Ping-Pong-Regel": Die Teilnehmer rufen sich gegenseitig auf. Jeder darf nur dann sprechen, wenn er oder sie von der Person aus der anderen Gruppe aufgerufen wird, die gerade geredet hat. Das Rederecht wandert so zwischen den beiden Gruppen hin und her.

Dass in diesen Veranstaltungen noch nie gegen das demokratische Prinzip der freien, respektvollen Rede verstoßen wurde, ist umso bemerkenswerter als die Diskussionen bei den Teilnehmern teilweise starke Emotionen auslösen. Das zeigt sich in verschiedenen Dingen, zum Beispiel darin, dass sie die Ping-Pong-Regel oft vergessen und andere Teilnehmer oder der Leiter sie daran erinnern müssen. Nicht selten diskutieren die Teilnehmer auch noch lange nach Ende der KMDD-Veranstaltung weiter. Das verstärkt den Fördereffekt der KMDD: je länger sie darüber nachdenken und diskutieren, desto mehr wird ihre Moralentwicklung angeregt, desto mehr werden dadurch vermutlich die Dendriten und Synapsen zum Wachsen in den Hirnregionen angeregt, die für die Moralkompetenz von Bedeutung sind (Prehn 2013).

Mit dem Ende der Diskussion ist eine KMDD-Sitzung aber noch nicht beendet. Falls in der Diskussion trotz aller Vorkehrungen bei den Teilnehmern versteckt feindselige Gefühle entstanden sind, werden diese die anschließende Phase der Versöhnung wohl kaum überstehen. In dieser Phase werden die Teilnehmer aufgefordert, Argumente der Gegenseite für einen "Argumente-Oskar" zu nominieren: Welches war das beste Gegenargument? Sie erfahren dadurch unter anderem, dass ihre Argumente bei den Gegnern oft mehr Eindruck gemacht hatten, als es in der Diskussion erschien, dass die Gegner oft gar nicht so entschieden waren wie sie wirkten, und dass manche Teilnehmer eher „zufällig“ in eines der beiden Meinungslager geraten sind.

Anschließend stimmen sie ein zweites Mal über die Entscheidung des Protagonisten in der vorgetragenen Geschichte ab. Selten kommt es dabei zu dramatischen Meinungsänderungen. Meist gibt es wenige oder keine Urteilswechsel. Dies ist bei der Schwierigkeit der Probleme und nach nur dreißig Minuten Diskussion auch kaum zu erwarten.

Danach werden die Teilnehmer gefragt, ob die Veranstaltung ihnen Spaß gemacht hat und was sie dadurch gelernt haben. KMDD-Sitzungen machen meist allen Spaß. Das ist auch von anderen Diskussionsveranstaltungen bekannt. Menschen freuen sich, wenn sie selbst Gelegenheit haben zu reden und sich mit anderen auszutauschen, nicht nur dem Lehrer zuzuhören. Sie berichten aber auch von einem starken Lerngewinn und von zum Teil starken inneren Urteilsschwankungen ("emotionale Achterbahn" nannte das jemand), und davon, dass sich durch die Diskussion zwar nicht die Richtung ihres Urteils geändert hat, aber ihre Qualität: Einige sind sich nicht mehr so sicher, ob ihr Urteil mit ihren eigenen moralischen Prinzipien und ihrem Wissensstand im Einklang steht. Andere fühlen sich durch die Diskussion dagegen in ihrem Urteil bestärkt. Beides wird meist als Gewinn angesehen. Bemerkenswert ist, dass viele Teilnehmer

berichten, sie hätten vorher noch nicht erlebt, dass man über ein schwieriges Thema mit Gegnern streiten kann, ohne dass ein “böses Wort” fällt oder dass jemand sich missverstanden oder beleidigt fühlt oder gar, dass offene Aggression ausbricht. Sie hätten daher meist Angst, mit Anderen über heikle Themen zu reden. Die KMDD-Veranstaltung habe ihnen diese Angst genommen.

Wirkung der KMDD

Der subjektive Eindruck der Teilnehmer, sie hätten viel gelernt, wird auch durch die Ergebnisse der Evaluation der KMDD mit einem objektiven Test bestätigt. Die KMDD wird seit zwanzig Jahren in Bildungsinstitutionen im In- und Ausland eingesetzt: u.a. in Grundschulen ab der 3. Klasse, Sekundarschulen, Hochschulen, Berufsschulen, Gefängnissen, Militäarakademien und Seniorenheimen. Dabei wird auch oft die Wirksamkeit der Methode gemessen. Dazu werden die Teilnehmer vor und nach einer KMDD-Sitzung oder vor und nach einem Lehrgang (anonym!) getestet. Im Unterschied zur Blatt-Methode müssen sie nicht an einem aufwendigen Interview teilnehmen, sondern füllen den kurzen *Moralische Kompetenz-Test* (MKT) aus, der auch online verfügbar ist und automatisch ausgewertet werden kann. Der MKT misst die Fähigkeit der Teilnehmer, Argumente nach ihrer moralischen Qualität zu beurteilen, statt nach ihrer Meinungskonformität, was, wie wir oben gezeigt haben, zentral für das demokratische Zusammenleben ist.

Es zeigt sich durchweg eine starke Zunahme an Moralkompetenz, wie sie bei anderen Methoden der Moral- und Demokratieerziehung bislang nicht gezeigt werden konnte (Lind 2002, 2015). Schon eine Sitzung reicht aus, um die Moralkompetenz der Teilnehmer stärker wachsen zu lassen als dies selbst in gutem Unterricht in einem Jahr beobachtet werden kann (Lind 2020; 2015; Hemmerling 2014).

Die Wirksamkeit der KMDD lässt sich nicht allein auf Methode zurückführen, sondern ist auch der gründlichen Ausbildung der KMDD-Lehrer/Leiter geschuldet. Experimente zeigen, dass die Methode ohne gründliche Ausbildung wirkungslos bleibt (Lind 2015). KMDD-Lehrer müssen um die Emotionen wissen, die Dilemma-Geschichten bei Teilnehmern auslösen sollen, und um die notwendigen Vorkehrungen, damit diese Emotionen nicht außer Kontrolle geraten und zu Aggressionen oder zu unerwünschten Nachwirkungen wie Alpträumen führen. Sie müssen lernen, was Moralkompetenz ist, wie man eine Geschichte so auswählt und verändert, dass sie von allen Teilnehmern verstanden wird, Dilemmagefühle auslöst und in der Gruppe zu einer kontroversen Diskussion führt. Sie müssen lernen, wie man den *Moralische Kompetenz-Test* (MKT) anwendet, auswertet und seine Ergebnisse interpretiert, und noch einiges mehr. Um ihre Ausbildung zu

schützen, darf die KMDD-Marke nur von zertifizierten KMDD-Lehrpersonen benutzen werden. Sie ist in der EU und einigen anderen Ländern (u.a. Türkei, China, Schweiz, Kolumbien) als geschützte Marke® eingetragen. Die gründliche Schulung hat auch zu einer hohen Akzeptanz der Methode bei den ausgebildeten Lehrern geführt. KMDD-Lehrer müssen nicht motiviert werden (Hemmerling, 2014; Reinicke 2017).

Von der KMDD zum Diskussions-Theater

Damit die KMDD auch außerhalb von Bildungsinstitutionen eingesetzt werden kann, habe ich aus ihr das Diskussions-Theater (DT) gemacht, an dem jeder teilnehmen kann. Damit bekommt jetzt jeder Gelegenheit, mit anderen über heikle Themen zu reden und ihnen zuzuhören, und damit die eigene Moralkompetenz zu erproben und zu entwickeln. Der Unterschied zur KMDD besteht nur darin, dass es öffentlich aufgeführt wird und die Leiter um die Teilnehmer werben müssen.

Wie jedes gute Theater verbindet das Diskussions-Theater reale Themen mit fiktiven Protagonisten (es fängt, wie die KMDD, mit einer Dilemmageschichte an), folgt einer bestimmten Choreographie (es besteht aus neun Akten) und hat pädagogische Intentionen: Es will der Aufklärung dienen und die Zuschauer zum eigenen Denken und Handeln animieren. Es weicht aber in einem entscheidenden Punkt von herkömmlichen Theaterformen ab: Es ist inklusiv, demokratisch und ohne Belehrung.

Inklusiv: Wie die KMDD ermöglicht das Diskussions-Theater *allen* Menschen, auch Menschen ohne jede Vorbildung und mit geringen Sprachkenntnissen die aktive Teilname. Sie müssen dafür nicht die Anspielungen, Zitate und Metaphern verstehen, mit denen die Botschaften des herkömmlichen Theaters verklauselt werden, und die daher für viele Menschen eine hohe Barriere bilden.

Demokratisch: Beim Diskussions-Theater gibt es keine Schauspieler und keine Zuschauer, nur Teilnehmer, die sich über schwierige Fälle streiten, ohne sich zu zerstreiten. Es gibt kein Drehbuch, aber (wie bei der KMDD) eine Choreographie mit neun Akten und zwei Regeln, die der kontroversen Diskussion einen Rahmen geben. Dieser Rahmen gibt, anders als beim klassischen Theater, den Teilnehmern die Zeit, die sie benötigen, um Denkanstöße aufzunehmen und mit anderen zu teilen.

Ohne Belehrung: Das Diskussions-Theater will lehren, aber nicht belehren, wie das klassische "Aufklärungs"-Theater. Es lehrt unter anderem, was Heinrich von Kleist die "allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden" nannte, nämlich die Artikulation eigener Gefühle. Es

lehrt die Teilnehmer auch, dass gegnerische Argumente wertvoll für die eigene Denkentwicklung sein können. Das Diskussions-Theater appelliert nicht (“Habt Mut zum Denken!”) und fordert auch nicht auf, sich zu entrüsten, sondern bietet Gelegenheit zum freien Denken und zur freien Kommunikation.

Ist das überhaupt noch Theater?

Diskussions-Theater ist also kein herkömmliches Theater. Auch dieses reklamiert für sich Freiheit, hält aber das Publikum in Abhängigkeit: “Theater (von altgriechisch τό θέατρον théatron ‚Schaustätte‘, ‚Theater‘; von θεσθαι theasthai, anschauen‘) ist die Bezeichnung für eine szenische Darstellung eines inneren und äußeren Geschehens als künstlerische Kommunikation zwischen Akteuren (Darstellern) und dem Publikum. ... Als Minimalformel von Theater kann gelten: A spielt (B) und C schaut zu (und beide haben ein Bewusstsein von ihren Rollen als Spieler und Zuschauer). Das bedeutet vor allem: zum Theater gehört ein Publikum. Das Publikum kann in einer Aufführung diese teilweise beeinflussen (Zustimmung und Ablehnung) ... Vor allem ist es eine Sparte der Kunst und deshalb frei. ...” (Deutsches Wikipedia, 13.4.2018).

Diese Einseitigkeit des herkömmlichen Theaters – auf der Bühne künstlerische Freiheit und künstlerische Kommunikation, aber eine weitgehende Passivität des Publikums – reflektiert die früheren autoritären Verhältnisse, in denen es entstanden ist, wirkt jedoch im Kontext einer Demokratie nicht mehr angemessen. In einer demokratischen Gesellschaft wird Freiheit weniger durch einen autokratischen Herrscher behindert, als durch die Unfähigkeit vieler Bürger, den Anforderungen des demokratischen Zusammenlebens zu genügen, und durch ihre Angst vor der Freiheit. Wenn Theater heute Freiheit und Kommunikation verteidigen will, dann muss es die Besucher aus ihrer Rolle als bloße Zuschauer befreien und ihnen Gelegenheit zur freien Kommunikation geben (Habermas 1981).

Neue Theaterformen wie das *Playback Theater* von Jonathan Fox und das *Theater der Unterdrückten* von Augusto Boal versuchen, das Theater zu demokratisieren. Sie erlauben mehr Beteiligung der Zuschauer, aber auch in diesem Theater bleibt die Kommunikation einseitig. Es herrscht die Artikulationshoheit der Theatermacher.

Das Theater-Gericht (“Der Terrorist”) von Ferdinand von Schirach geht noch einen Schritt weiter. Der Autor lässt in seinem Theater-Gericht Schauspieler über die Frage diskutieren, ob man das Leben einiger Hundert Menschen opfern darf, um das Leben einiger Tausend Menschen zu retten, und danach die Zuschauer darüber abstimmen. Sie sollen also kein Urteil über einen wirk-

lichen Angeklagten fällen – aber ein Urteil über eine wirkliche Institution, nämlich über unsere Verfassung. Die Zuschauer stimmen regelmäßig mit großer Mehrheit gegen unsere demokratischen Grundwerte. “Die Würde des Menschen ist unantastbar” ist der Kernsatz unserer Verfassung und der internationalen Deklaration der Menschenrechte. Dies hatte das Bundesverfassungsgericht mit seinem Urteil vom 6. Februar 2006 explizit klargestellt, in dem sie den Abschuss einer Passagiermaschine zur Verhinderung eines damit möglichen Anschlags verbieten: Wer die Tötung von Menschen zur Rettung anderer benutzt, so begründen die Richter ihr Urteil, “behandelt sie als bloße Objekte”. Ihnen werde dadurch der Wert abgesprochen, der dem Menschen um seiner selbst willen zukommt. Das inszenierte Schnellgericht Schirachs bringt die meisten Zuschauer also dazu, gegen das wichtigste Grundprinzip der Demokratie, die Menschenwürde und damit gegen ihre eigenen Grundrechte stimmen.

Schirachs Stück ist nicht nur rechtlich problematisch, sondern auch psychologisch. Es verlangt von den Zuschauern ein unüberlegtes, ungeprüftes, emotionales Urteil. Die Zuschauer bekommen keine Zeit zum eigenen Denken und Diskutieren, sie können also nicht ihre eigene Denk- und Diskussionsfähigkeit anwenden. Der Autor lässt den Austausch von Argumenten vorspielen, aber die Zuschauer dürfen daran nicht selbst aktiv teilnehmen. Er hält die Zuschauer passiv in der Rolle des Zuschauers gefangen. Mit den gespielten Dialogen denkt er *für* die Zuschauer: wie Eltern für ihre Kinder, Lehrer für ihre Schüler, Führer für ihre Gefolgschaft. Stellvertretendes Denken ist aber kein eigenes Denken. Nur eigenes Denken regt die Entwicklung der eigenen Moralkompetenz an (Lind 2015). Der Autor bereitet die Zuschauer damit nur scheinbar, aber nicht wirklich auf die sehr schwierige Entscheidung vor, die er ihnen mit der Abstimmung abverlangt. Es ist unwahrscheinlich, dass den Zuschauern im Moment der Abstimmung die Komplexität des Falls und die Folgen ihrer Entscheidung voll bewusst sind. Würde der Autor den Zuschauern Gelegenheit gegeben, über den Fall selbst nachzudenken und ihre Meinung dazu mit anderen zu diskutieren, würden viele sicher anders darüber urteilen.

Darum brauchen wir eine neue Theaterform

Ich habe schon mehrmals Schülerinnen und Schülern im Rahmen von KMDD-Sitzungen eine ähnliche Geschichte diskutieren lassen. Sie handelt im Kern von einem ähnlichen Konflikt wie Schirachs Stück: Darf man einen Menschen foltern, der als Mitglied einer terroristischen Vereinigung verdächtigt wird, damit er die Pläne seiner Gruppe preisgibt? Wenn die Teilnehmer unmittelbar nach Darstellung der Geschichte um ein Urteil gebeten werden, stimmen sie meistens

für das Foltern. Sie begründen ihre Zustimmung damit, dass die Schmerzen des Gefolterten geringer zu bewerten seien als der Tod vieler Menschen, den man damit zu verhindern hofft. Sie wägen also zunächst nur die unmittelbaren Folgen von Folter ab. Gibt man ihnen aber Zeit zum Nachdenken und zur Diskussion mit Andersdenkenden, stellen sich – ohne Eingriff des Lehrers – bei ihnen bald Zweifel an ihrer anfänglichen Meinung ein: Wo liegen die Grenzen von Folter? Wie viel muss auf dem Spiel stehen, damit gefoltert werden darf? Bei welchen Anlässen oder Verdachtgründen darf gefoltert werden? Wie sicher ist es, dass Foltern zum Erfolg führt? Sagen Gefolterte wirklich die Wahrheit? Lassen sich die Opfer dadurch wirklich vermeiden? Am Ende dieses Prozesses kommen nicht wenige Befürworter der Folter zu dem Schluss, dass Folter kategorisch verboten werden müsse. Oft wussten sie gar nicht, dass so ein Verbot bereits besteht.

Vorschnelles Urteilen findet sich in vielen Lebensbereichen. Wenn wir uns gezwungen fühlen, ein schnelles Urteil abzugeben, bevor wir Gelegenheit zum Abwägen und Diskutieren mit anderen hatten, treffen wir oft Entscheidungen, die unserem späteren Urteil nicht standhalten: Wir weisen manchmal Fremden den Weg, obwohl wir ihn nicht wissen. Wir beantworten Demoskopen bereitwillig Fragen zur Qualität bestimmter Geräte, zum Charakter fremder Menschen oder zur Leistung von Politikern, auch wenn wir keine Gelegenheit hatten, uns ein Urteil zu bilden. Nur wenige von uns halten in solchen Momenten inne wie der weise Sokrates, der gesagt haben soll: "Ich weiß, dass ich nichts weiß".

Populisten nutzen diese Schwäche gern aus. Sie wissen, dass man uns dazu bringen kann, vorschnell zu urteilen, indem man uns der Möglichkeit beraubt, über ihre einfachen Parolen nachzudenken und mit anderen zu diskutieren. Sie haben natürlich vor allem bei Menschen Erfolg, die sich mit Nachdenken und Diskutieren schwertun, und sich daher lieber der Meinung anderer anschließen als sich mit eigenen Gedanken vielleicht Unverständnis oder gar Spott und Häme einzuhandeln.

In einer Demokratie muss daher jeder Mensch nicht nur das Recht haben, seine Meinung zu äußern, sondern auch, sich seine Meinung *bilden* zu dürfen. Das heißt, ein demokratisches Theater muss dem Zuschauer Gelegenheit zur echten Teilnahme geben. Es muss ihm Zeit zum selber Denken und Diskutieren geben. Auch Demokratie braucht, wie Lessing, Schiller und Brecht forderten, ein Theater, das "erzieht", aber nicht nur das Ziel sollte demokratisch sein, sondern auch die Methode. Demokratie braucht ein Theater, das Menschen nicht als Zuschauer behandelt, sondern als Teilnehmer, das nicht Werte und Denken "vermittelt", sondern die Fähigkeit der Teilnehmer stärkt, mit Werten und moralischen Prinzipien und den Konflikten umzugehen, statt sie von einer Autorität lösen zu lassen.

Genau dies will *Diskussions-Theater*: Es fördert die moralisch-demokratische Kompetenz, und zwar bei *allen* Teilnehmern, nicht nur bei den kulturell Gebildeten. Es löst wie ein Drama Gefühle aus, aber nur in einer bestimmten Dosierung, nämlich so, dass Denken und Kommunikation angeregt werden, aber auch möglich bleiben: Zu wenig Erregung lässt den Zuschauer einschlafen, aber zu viel Erregung unterbindet Denken und Lernen. Es gibt Denkanstöße, aber auch Raum und Zeit zum Denken, zur Artikulation der eigenen Gefühle und zur Klärung der Problemlage. Es belässt die Teilnehmer nicht in der passiven Rolle des Zuschauers, sondern verlangt von ihnen, die eigene Meinung und die Gründe dafür zu artikulieren und andere mit Argumenten von der Richtigkeit ihrer Meinung zu überzeugen. Es ist also auch kein bloßes Rollenspiel. Es zeigt den Teilnehmern, dass eine freie, produktive Diskussion nicht nur kommunikationsethisch geboten, sondern auch möglich ist. Viele Teilnehmer erfahren dadurch, wie sie sagen, zum ersten Mal, dass man über Probleme und Konflikte respektvoll mit- und gegeneinander diskutieren kann, also ohne, dass man "persönlich" wird, wie sie das oft im Alltag erleben.

Das Diskussions-Theater ist aber kein pädagogisches Theater, obwohl es auch mit und für Kinder (ab ca. 8 Jahren) gemacht wird. Es ist keine Therapie, obwohl es therapeutische Wirkung hat. Es ist kein Rollenspiel, obwohl es einen hohen Unterhaltungswert besitzt. Es ist kein Resozialisierungsprogramm, auch wenn es bereits mit großem Erfolg in Gefängnissen eingesetzt wurde (Hemmerling 2014). Es ist auch kein Mittel zur Durchsetzung politischer Zielsetzungen, obwohl es die Vernunft und damit die Demokratie stärkt. Es bietet keine Lösungen von oben an, sondern fördert die Fähigkeit der Teilnehmer, selbst und zusammen mit Anderen Lösungen zu finden. Es ist kein Theater für unterdrückte Menschen, sondern für Menschen, die Angst vor Freiheit haben und aus dieser Angst Demokratie ablehnen.

1. Epilog

Öffentliche Inszenierungen der KMDD als Diskussions-Theater sind noch neu. An der KMDD, das ich seit mehr als zwanzig Jahren inszeniere, haben schon Menschen aus allen Altersgruppen und aus ganz unterschiedlichen Kulturen teilgenommen: Einfache und prominente Bürger, Europäer und Nicht-Europäer, Chilenen und Chinesen, Katholiken, Protestanten, Muslime, Buddhisten, Kommunisten und religionsfreie Menschen, Zivilisten und Soldaten, Gefängnisinsassen und Bewohner von Seniorenheimen, Grundschüler und Medizinstudierende, Professoren- und Lehrerkollegien, Inklusionsklassen und Hochbegabte in Eliteschulen.

Auch die Teilnehmer am Diskussions-Theater kommen aus allen Schichten: junge und alte, Frauen und Männer, Deutsche und Nicht-Deutsche, sprachgewandte Bürger und Menschen, die für die Artikulation ihrer Meinung Zeit brauchen. Die bisherigen Inszenierungen – in einem Bildungszentrum, in einem Seniorenheim, bei einer Versammlung von Bürgerinitiativen in Mexiko und zuletzt mehrmals in der Dresdner Frauenkirche – waren alle ein Erfolg. Teilweise mussten wir Teilnehmer wegen Überfüllung abweisen.

Indem das Diskussions-Theater die Demokratie als Lebensform feiert, macht es offenbar Lust darauf. Für die Teilnehmer bleibt Demokratie keine leere Formel und auch kein Wagnis, sondern wird als persönlicher Gewinn erfahren. Die nachfolgenden Rückmeldungen von Teilnehmern stammen von der Aufführung des Diskussions-Theaters am 7. März 2018 in der Dresdner Frauenkirche. Teilweise habe ich sie aus der Erinnerung aufgezeichnet:

„Danke für dieses tolle Diskussions-Theater gestern. Ich habe meinen Schülern davon erzählt und bin aus dem Schwärmen nicht mehr herausgekommen: so gehaltvoll, so vielseitig, so intensiv und bereichernd war diese Diskussion für mich. Ich würde sogar sagen: wer nicht dabei gewesen ist, hat wirklich etwas verpasst.“

„Ich hatte schon viele Argumente zu der Geschichte mitgebracht. Aber dass es noch so viel mehr dazu gibt, hat mich doch überrascht.“

„Es war so angenehm, in Ruhe über die eigene Haltung nachdenken zu können. Niemand bedrängte mich.“

„Die Diskussion war ungemein intensiv. Frei von oben und unten, links oder rechts. Man hat sich mit dem Problem der beiden Protagonisten frei auseinandersetzen können.“

„Bei dem einen Argument der Gegenseite wäre ich fast aufgestanden und hätte die Seiten gewechselt. Das war stark.“

“Das gegenseitige Aufrufen hat mir gut gefallen. Es brachte Respekt für die Gegner zum Ausdruck.“

„Das müsste es viel öfter geben.“

2. Epilog

“Du musstest vorhin zu Argumenten *gegen* deine Meinung Stellung nehmen. War das nicht überflüssig?” fragte einmal nach einer KMDD-Sitzung eine anwesende Reporterin eine 10-jährige Teilnehmerin. Ihre Antwort, nach kurzem Nachdenken: “Nein, das war es nicht. Ich wurde dadurch angeregt, nochmals über meine eigenen Argumente nachzudenken, ob sie richtig sind.”

Weiterführende Literatur

- 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.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hemmerling, K. (2014). *Morality behind bars*. Frankfurt: Peter Lang.
- Inglehart, R. (2003). How solid is mass support for democracy. And how can we measure it? *Political Science & Politics*, 36 (1), 51-57.
- Jefferson, Th. (1940). *Letters* (arranged by W. Whitman). Eau Claire, WI, 1940.
- Kohlberg, L. & Candee, D. (1984). The relationship of moral judgment to moral action. In: L. Kohlberg, Hg., *Essays on moral development, Vol. II, The psychology of moral development*, S. 498-582. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1985). The Just Community approach to moral education in theory and practice. In: W. M. Berkowitz & F. Oser, eds., *Moral education: Theory and application*, S. 27-87. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Leming, J. S. (1995). Reflections on thirty years of moral education research. *Moral Education Forum*, 20, 1-9.
- 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. (2002). *Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung*. Zweite überarbeitete Auflage. Berlin: Logos-Verlag.
- Lind, G. (2006). 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. (2015). *Moral ist lehrbar. Wie man moralisch-demokratische Kompetenz fördern, und damit Gewalt, Betrug und Macht mindern kann*. Berlin: Logos-Verlag.
- Lind, G. (2017). *Moralerziehung auf den Punkt gebracht*. Schwalbach, Ts.: Debus Verlag.
- Lind, G. & Althof, W. (1992). Does the Just Community experience make a difference? Evaluation and evidence of the effect size of the German program. *Moral Education Forum*, S. 19-28.
- Lind, G. & Raschert, J., Hg. (1987). *Moralische Urteilsfähigkeit – Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie*. Weinheim: Beltz.
- McFaul, M. (2004). Democracy promotion as a world value. *The Washington Quarterly*, 28 (1), 147-163.

- Oser, F. & Althof, W. (1994). *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Nowak, E., Schrader, D. & Zizek, B., Hg., *Educating competencies for democracy*. Frankfurt: Peter Lang.
- 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 am Main: Peter Lang Verlag
- Reinhardt, S. (1992). Schule und Unterricht als Bedingungen von Demokratie-Lernen: Formen politischer Streitkultur als Bildungsaufgabe. *Politische Bildung*, 2/92, 33-46.
- Reinhardt, S. (2012). *Politikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.
- Reinicke, M. (2017). *Moral 4.0, eine Aufgabe der Schule?* Selbstverlag, www.martina-reinicke.de
- 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: Peter Lang.
- Sen, A. (1999). *Democracy as a universal value*. *Journal of Democracy*, 10(3), 3-17.
- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tocqueville, A. de (1976). *Über die Demokratie in Amerika*. München: Deutscher Taschenbuchverlag (erste Veröffentlichung 1835).
- Walker, L. J. (1983). Sources of cognitive conflict for stage transition in moral development. *Developmental Psychology*, 19, 103-110.
- Wilkinson, R. & Pickett, K. (2010). *The spirit level. Why equality is better for everyone*. London: Penguin Books.