

Die Förderung der moralischen Kompetenz kann uns helfen, Panikmache zu widerstehen¹

Georg Lind

Zusammenfassung

Um schwierige Probleme und Konflikte zu bewältigen, brauchen wir Moralkompetenz, das ist die Fähigkeit, Probleme und Konflikte durch Denken und Diskussion auf der Grundlage allgemein gültiger Moralprinzipien zu lösen. Andernfalls können uns diese Probleme und Konflikte überfordern und Unsicherheit, Angst oder gar Panik auslösen. Wir neigen dann zu „Lösungen“, die zu weiteren Problemen und Konflikten führen, wie Probleme und Konflikte einfach zu ignorieren oder sie mit roher Gewalt und Täuschung zu "lösen". Oder wir lassen Andere für uns entscheiden, was zu tun ist. Dann können diese uns ihren Willen aufzwingen. In einer Panik glauben wir ihnen, dass es eine Pandemie gibt und dass neuartige Injektionen uns davor schützen. Im Extremfall töten wir uns sogar selbst und andere Menschen, wie bereits LeBon (2019/1895) zeigte.

In diesem Artikel zeige ich, dass dies nicht geschehen könnte, wenn wir allen Menschen die Möglichkeit geben würden, ihre Moralkompetenz zu entwickeln. Schon ein Minimum würde uns gegen Angst und Panik und damit auch gegen die Selbstaufgabe immunisieren. Wie unsere Muskeln, entwickelt sich unsere Moralkompetenz aber nur, wenn wir genügend Gelegenheiten bekommen, sie anzuwenden. Wir müssen also allen Menschen angemessene Lernmöglichkeiten bieten, ihre Moralkompetenz zu entwickeln, sonst sind Freiheit und Frieden in Gefahr.

1 Überarbeitete Fassung meines Artikels „Panic and the lack of moral competence. How

Unsicherheit, Angst

Wie sind Panik und moralische Kompetenz miteinander verbunden? Um das zu verstehen, müssen wir erst Gefühlsreaktionen wie Panik und ihre Vorformen Unsicherheit und Angst genauer verstehen. Angst ist ein zweifelhafter Segen. Einerseits kann sie uns schützen, wenn bei Gefahr eine schnelle Reaktion erforderlich ist. Aber sie kann uns auch schaden oder sogar töten, wenn sie uns daran hindert, die Bedrohung zu verstehen, und uns falsche Entscheidungen treffen lässt. Wenn wir zum Beispiel einer Schlange begegnen, wird unser Körper aktiviert, um entweder die Bedrohung zu bekämpfen oder vor ihr zu fliehen. Beide Reaktionen können uns das Leben retten, aber auch dazu führen, dass es uns schlechter geht. Wenn wir uns für den Kampf entscheiden, kann uns die Schlange beißen. Entscheiden wir uns zu fliehen, können wir stürzen und uns das Genick brechen.

LeDoux (1994) hat dargestellt, was in unserem Gehirn passiert, wenn wir eine Bedrohung sehen, hören, fühlen oder riechen, und sie in uns Angst auslöst. Unsere Sinne senden diese Informationen zunächst an die dafür zuständigen Hirnbereiche. Von dort werden sie an das limbische System im unteren Teil des Gehirns weiter geleitet, wo sie (meist unbewusst) bewertet werden: Sind es gute oder schlechte Nachrichten? Sollen wir uns freuen oder fürchten? Dieser Bereich umfasst die Amygdala, den Sitz unserer Emotionen, den Thalamus, der Informationen an die anderen Teile des Gehirns weiterleitet, den Hypothalamus und den Hippocampus. Der Hippocampus scheint unsere Begegnungen mit Bedrohungen zu speichern. Das heißt, er erkennt Situationen als Bedrohung, wenn wir entsprechende Erfahrungen oder Erzählungen von vertrauten Autoritäten (Eltern, Lehrern, Medien, Behörden usw.) gespeichert haben.

Angst lernt man also genauso von anderen Menschen wie aus eigener Erfahrung. Sie wird nicht nur durch unmittelbare Gefahren wie wilde Tiere, Explosionen oder verdächtige Menschen ausgelöst, sondern auch, wenn wir im Leben vor schwierigen Aufgaben stehen. Angst entsteht auch, wenn wir fürchten, bestraft zu werden oder uns vor höher gestellten Menschen zu blamieren. Sollen wir versuchen, die gestellte Aufgabe zu lösen, oder sollen wir raten oder betrügen? Sollen wir einem Patienten sagen, dass wir nicht wissen, wie wir ihm helfen können, oder sollen wir ihm Pillen verschreiben, um ihn zufrieden zu stellen? Sollen wir so tun, als wenn wir alles wüssten oder zugeben, dass wir etwas nicht können und um Anleitung bitten? Angst können wir meist schwer kontrollieren, aber wir sind uns ihrer bewusst und wir können überlegen, wie wir sie zukünftig verringern können.

Panik

Wird die Angst so stark, dass sie die Verbindung zum Vorderhirn und damit das Denken vollkommen blockiert, sprechen wir von Panik. Dann werden die eingehenden Informationen unserer Sinne nicht mehr dorthin weiter geleitet und können daher auch kein Nachdenken auslösen. Wir folgen dann nur noch den vorprogrammierten Reiz-Reaktions-Mustern, die im limbischen System abgespeichert sind.

Panik entsteht oft, wenn bei mehreren Menschen gleichzeitig dieselbe Angst ausgelöst wird. Sie sind dann unfähig zu denken und können einander nicht zum Denken anregen und nicht davon abhalten, rein gefühlsmäßig zu reagieren. Im Gegenteil, sie verstärken sich oft noch gegenseitig in ihrer Angst. Auch wird einem die eigene Angst weniger bewusst, wenn andere sie auch haben. Daher, erleben wir sie als normalen Zustand. Daher erhält sich eine Gruppen-Panik oft auch länger als individuelle Angst. Panische Menschen versichern sich auch dann noch gegenseitig, dass ein Grund für Panik besteht, wenn es ihn schon lange nicht mehr gibt.

Nicht nur deshalb kann Panik chronisch werden. Wenn sie lange anhält, schrumpfen die Teile des Vorderhirns, die für das Denken gebraucht werden, wie jedes Organ im Körper schrumpft, wenn es über längere Zeit nicht gebraucht wird. Unserem Gehirn fehlt es nach längerem Nichtgebrauch also an der "Hardware", das heißt, an den Dendriten und Synapsen, die das Denken ermöglichen. Daher wäre der Vergleich einer Panikpandemie mit Schlaf falsch. Wenn wir nach längerer Panik „aufwachen“, können wir nämlich nicht mehr so gut denken wie vorher, auch wir wenn das wollen. Kants berühmte Aufforderung, habe Mut zum Denken (sapere aude!), ist daher wirkungslos. Er müsste heißen: Übe zu denken! Genauso wie wir nach längerem Abbau unsere Muskeln durch Üben erst wieder aufbauen müssen.

Panik zeigt sich im Verhalten

Auch wenn Panik oft nicht bewusst ist, kann sie im Verhalten beobachtet werden. Wenn wir unter Panik leiden, neigen wir dazu, jedes Denken und Sprechen über unser Angstobjekt abzulehnen. Wenn jemand es erwähnt, brechen wir das Gespräch ab oder wechseln das Thema. Wenn wir diskutieren, entbehren unsere Argumente oft jeder Logik. Im Panikmodus stört es uns nicht, uns selbst ständig zu widersprechen. Panik verengt unsere Aufmerksamkeit. Sie reduziert die Wahrnehmung oft auf eine einzige Ursache und eine einzige Folge, wie wir am Beispiel der gegenwärtigen Panikpandemie gerade erleben. Krankheiten und Tod scheinen allein durch eine einzige Ursache bedingt, nämlich durch ein bestimmtes Virus. Andere Krankheitsursachen wie Krebs, Diabetes, Herzinfarkt und Umweltgifte scheint es nicht zu geben. Auch bei den Maßnahmen sehen panische Menschen oft nur ein einziges Ziel, hier: das Virus auszurotten, aber keine Nebenwirkungen. Sie bleiben für sie unsichtbar, auch wenn sie noch so schlimm sind. Es ist wie in einem Krieg, in dem auch dann noch für den „Endsieg“ gekämpft wird, wenn für Außenstehende sicher ist, dass er den

eigenen Untergang bedeutet.

Der Teufelskreis

Wie Le Bon (1897) bereits vor 120 Jahren in seinem Buch „Die Psychologie der Massen“ gezeigt hat, sind Menschen in Machtpositionen versucht, die Neigung der Menschen zur Panik für ihre Zwecke auszunutzen. Denn Panik lähmt nicht nur unser Denken, sondern auch unsere Bereitschaft, Fragen zu stellen und für unsere Rechte zu kämpfen. Wir lassen dann zu, dass machthungrige Leute unser Recht auf freie Meinungsäußerung und Freizügigkeit einschränken oder uns in Kriege gegen äußere und innere Feinde schicken. Wenn es Politikern gelingt, internationale Spannungen und damit in der Bevölkerung Panik auszulösen, können sie auf deren Zustimmung zählen, wenn sie gegen die Opposition vorgehen. Wenn es ihnen gelingt, den Menschen eine Viruspanemie einzureden, fordern diese selbst strengere Maßnahmen wie Zwangsimpfungen. Diese Wirkung können sie noch verstärken, indem sie viele Menschen zu Nutznießern der von ihnen erzeugten Panik machen. Diese haben dann kein Interesse daran, die Panik zu beenden. Um sich ihre Vorteile zu erhalten, sind diese sogar oft versucht, die Panik mit gefälschten Informationen weiter am Leben zu erhalten. Zudem ahnen sie wohl, dass sie sich mit ihrem Verhalten eines Verbrechens schuldig machen und ihnen nach Ende der Panikpanemie hohe Strafen drohen. Mit anderen Worten: Panikmacher können an einen Punkt gelangen, wo sie die Panik nicht mehr beenden können, auch wenn sie wollten. Es geht ihnen dann wie dem Zauberlehrling in Goethes gleichnamigem Gedicht: Er hatte seinem Meister den Spruch abgelauscht, wie man den Besen den Eimer Wasser holen lassen kann, aber den Spruch vergessen, ihn wieder zu stoppen. So nahm die Flut ihren Lauf. So sind bewusst ausgelöste Paniken oft in einer Katastrophe geendet. Im Extremfall töten wir uns sogar selbst und andere Menschen, wie bereits LeBon (2019/1895) am

Beispiel von Napoleon zeigte. Sein Russlandfeldzug hatte drei Millionen Menschen das Leben gekostet (LeBon 2019/1897). Auch Kaiser Wilhelm II und Adolf Hitler konnten die Menschen derart in Panik versetzen, dass sie .in zwei Weltkriegen ihr eigenes Leben und das Leben von Millionen von Unschuldigen zerstörten. Erleben wir das heute wieder? Wieder wurden Millionen von Menschen durch falsche Meldungen in Panik versetzt. Sie glauben, dass neuartige Injektionen uns davor schützen. Sie sind nicht fähig, die Widersprüche und Lügen zu erkennen. Sie lassen sich durch Injektionen krank machen. Viele sterben daran.

Moralkompetenz ist Schlüssel für das Verhalten

Wie können wir Menschen vor solcher Panik schützen? Hierzu muss man verstehen, warum bestimmte Menschen in Panik versetzt werden können und andere nicht. Bestimmte Menschen können nur schwer in Panik versetzt und dazu verleitet werden, Dinge zu tun, die sie normalerweise nicht tun würden. Auch sie können bei Gefahr verunsichert werden und Angst bekommen. Trotzdem scheinen sie nicht ihr Denken vollkommen aufzugeben. Sie können daher nach der Ursache ihrer Angst suchen und zwischen verschiedenen Verhaltensweisen wählen. Wenn wir verstehen, warum diese Menschen gegen Panik geschützt sind, können wir auch den anderen helfen können, sich vor einer Panikpandemie zu schützen. Der Schlüssel liegt, wie gesagt, in ihrer Fähigkeit, Probleme und Konflikte, die moralische Grundsätze betreffen, durch Denken und Diskussion zu lösen, also in ihrer Moralkompetenz (Kohlberg 1984; Lind 2019a). Ab einem bestimmten Grad an Moralkompetenz, können Menschen ihr Verhalten auch dann noch durch Denken kontrollieren, wenn sie unter Druck kommen. Wenn die innere Lenkung durch die Moral völlig ausfällt, bleibt ihnen nur Gewalt und Betrug oder die Unterwerfung unter eine äußere Autorität.

Wie wichtig moralische Kompetenz ist, wird deutlich, wenn wir uns

einige klassische psychologische Experimente genauer ansehen. Milgram (1974) zeigte in seinem berühmten Experiment, dass Gehorsam gegenüber einer Autorität unser moralisches Gewissen und unsere Vernunft lähmen kann. Der Experimentator nimmt die Autorität eines psychologischen Forschers an. Er weist die Teilnehmer an, den Lernenden Elektroschocks zu geben, wenn sie bei einer Lernaufgabe einen Fehler machen. Die Schocks und die Reaktionen der Opfer werden vorgetäuscht, aber die Teilnehmer sind sich dessen nicht bewusst. Die Ergebnisse von vielen Studien zeigen: Die meisten befolgen die Anweisungen bis zum Schluss, obwohl sie die großen Schmerzen, die sie verursachen, sehen können. Milgram schloss aus dieser Erkenntnis, dass das menschliche Verhalten vollständig unter der Kontrolle äußerer Autoritäten steht und dass innere Instanzen wie ein moralisches Gewissen das Verhalten der Menschen nicht beeinflussen können.

Fromm (1973) hat dem zurecht widersprochen. Für ihn zeigt Milgrams Experiment das Gegenteil, nämlich ein "Vorhandensein eines Gewissens bei den meisten Versuchspersonen und ihren Schmerz, wenn der Gehorsam sie gegen ihr Gewissen handeln ließ" (S. 75). Seine Interpretation wird gestützt durch die Tatsache, dass ein Teil der Teilnehmer das Experiment vorzeitig beendeten. Warum haben sie aufgehört und warum die anderen nicht? Was ermöglichte es ihnen, dies zu tun? Milgram (1974) gibt uns einen indirekten Hinweis darauf. Er berichtet, dass Teilnehmer mit einem höheren Bildungsniveau ungehorsamer waren als Teilnehmer mit einem niedrigeren Bildungsniveau. Verfügen die Widerständler über eine Fähigkeit, die durch ihre Bildung gefördert wurde? Die Antwort scheint ja zu lauten, wie Lawrence Kohlberg (1984) in einem Experiment ähnlich dem von Milgram gezeigt hat. Er hat dabei nicht nur die Gehorsamkeit der Teilnehmer erfasst, sondern auch ihre moralische Kompetenz. Er benutzte dafür seine klinische Interviewmethode zur Messung der moralischen Kompetenz. Diese Skala ist als "Stufen der Moralentwicklung" bekannt. In seinem Experiment fand Kohlberg tatsächlich heraus, dass der Gehorsam gegenüber Autoritäten

stark mit der moralischen Kompetenz korreliert war. Von den Teilnehmern mit einer hohen moralischen Kompetenz (Stufe 5 "prinzipientreue Moral") widersetzten sich 75 Prozent der Autorität, verglichen mit 13 Prozent in der Gruppe mit geringerer moralischer Kompetenz (Kohlberg 1984). Das ist, gemessen an anderen Befunden der Psychologie, ein sehr starker Effekt. Er zeigt, dass wir, wenn unsere moralische Kompetenz ausreichend entwickelt ist, schwierige Probleme und Konflikte lösen können, ohne uns den Anweisungen einer externen Autorität zu unterwerfen.

Auf der Grundlage meiner eigenen Forschung über Moralkompetenz habe ich eine objektive Methode entwickelt, um moralische Kompetenz sichtbar zu machen, den experimentell konzipierten *Moral Competence Test* (MCT; siehe Lind 2019a; 2021a). Franz-Josef Mansbart (2001) hat damit gezeigt, dass Teilnehmer mit niedrigen Moralkompetenzwerten deutlich mehr Zeit für die Lösung von Dilemmata benötigen als Teilnehmer mit hohen Werten. Der Effekt war stark ($r = -.36$; meine Berechnung siehe Lind 2002). Sie brauchen oft sehr lang, um einen Konflikt oder ein Problem zu lösen, was sie schnell vor die Frage stellen kann, ob sie statt nachzudenken und diskutieren, lieber Gewalt und Betrug einsetzen, um die Sache hinter sich zu bringen, oder ob sie die Verantwortung für Entscheidungen einfach an Andere abgeben und sich deren Anordnungen unterwerfen.

Prehn und ihre Kollegen (2013) konnten den Hauptort dieser Prozesse im Hirn ausfindig machen, nämlich im rechten dorsolateralen präfrontalen Kortex (rDLPFC). Wir können ihn als den Sitz der moralischen Kompetenz bezeichnen. Natürlich sind immer alle Teile unseres Nervensystems mehr oder weniger aktiv, wenn wir mit einem moralischen Dilemma konfrontiert werden. Aber der DLPFC ist der aktivste Teil, wenn wir mit moralischen Dilemmas konfrontiert sind. Die Korrelation zwischen dem Ausmaß der Hirnaktivität in diesem Bereich und dem C-Wert des Moralischen Kompetenz Tests (MCT) war ungewöhnlich hoch; $r = -0,47$. Wie in Mansbarts Experiment brauchten die Teilnehmer mit niedriger moralischer Kompetenz viel länger für

die Entscheidung von Verhaltensdilemmas als die Teilnehmer mit hoher moralischer Kompetenz. Ähnliche Versuchsreihen bestätigten Prehns Ergebnis.

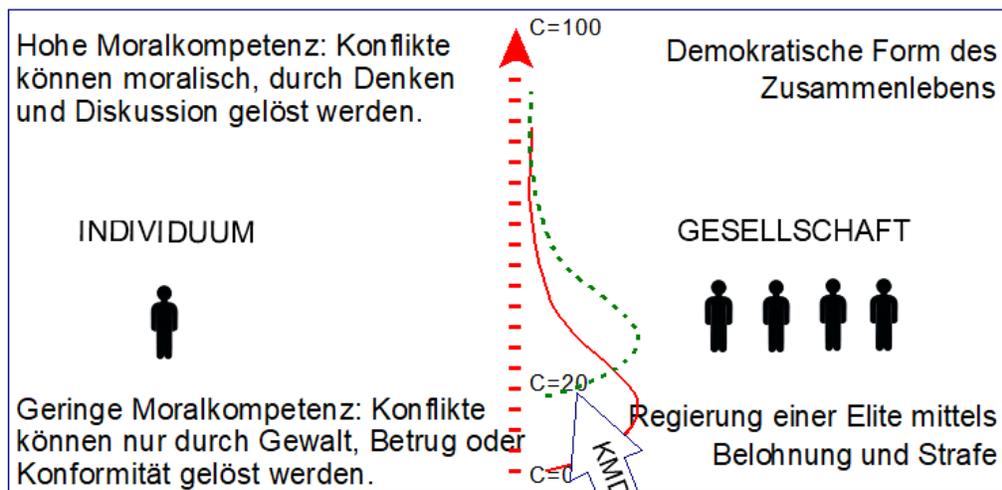
Die Bedeutung von Moralkompetenz zeigte sich auch das Experiment von McNamee (siehe Lind 2019a). Sie fand, dass Teilnehmer mit einem niedrigen moralischen Kompetenzniveau einem Mensch in Not keine Hilfe anboten. Sie waren zwar hilfsbereit, fühlten sich aber gelähmt, wie sie hinterher berichteten, durch widersprüchliche Gedanken und Gefühle, die sie nicht auflösen konnten.

Weitere Unterstützung für unsere Hypothese kommt aus Studien zum Konformitätsverhalten. Asch (1956) zeigte, dass die meisten von uns bereit sind, andere für uns denken zu lassen. Er zeigte, dass wir unserem eigenen Denken oft weniger vertrauen als dem Denken anderer Menschen, wenn diese zahlreicher sind. Psychologen nennen dieses Phänomen Konformismus. In seinem Experiment fragte Asch die Teilnehmer, welche von drei Linien auf einem Papier die gleiche Länge wie die Linie auf einem anderen Papier habe. Als die anderen Teilnehmer, die vom Versuchsleiter vorbereitet wurden, die gleiche falsche Antwort gaben, änderten die meisten Teilnehmer ihre richtige Antwort, um mit der Mehrheit überein zu stimmen. Offensichtlich vertrauten sie der Meinung der Mehrheit mehr als ihrem eigenen Denken. Aber wie Milgram vergaß auch Asch zu fragen, warum einige Teilnehmer der Versuchung der Konformität widerstanden? Das hat Mofakhami (2021) in ihrem Online-Experiment nachgeholt. Sie hat auch die moralische Kompetenz ihrer Teilnehmer gemessen. In der Tat waren Teilnehmer mit hoher moralischer Kompetenz weniger anfällig für Konformität. Der Effekt war da, aber schwächer als bei Asch, vielleicht weil der soziale Konformitätsdruck in einem Online-Experiment nicht so stark wird wie einem Experiment mit realen Teilnehmern.

Moralkompetenz ist auch für den Umgang mit schwer wiegenden Lebensproblemen bedeutsam, wie Jugendliche sie oft haben, zum Beispiel

der Verlust eines Freundes, schlechte Schulnoten oder die Scheidung der Eltern. Um die dadurch ausgelöste Erregung in den Griff zu bekommen, neigen sie dazu, Drogen zu konsumieren. Aber das gilt nur für diejenigen, die eine geringe moralische Kompetenz haben, die also nicht in der Lage sind, ihre Probleme durch Nachdenken oder durch Beratung mit ihren Eltern, Freunden oder Lehrern zu bewältigen. Teilnehmer mit höherer Moralkompetenz waren hingegen offenbar in der Lage, ihre Probleme zu bewältigen, ohne Drogen zu nehmen (Lenz zitiert nach Lind 2019a).

All diese und viele andere experimentelle Studien deuten darauf hin, dass es ein bestimmtes Niveau an Kompetenz bedarf, um unsere Probleme und Konflikte erfolgreich durch Nachdenken zu lösen und somit Panik und Unterwerfung unter äußere Autorität zu vermeiden, also ein demokratisches Zusammenleben zu ermöglichen (Lind 2019a). In der nachfolgenden Abbildung wird dieses kritische Niveau durch einen C-Wert von 20,0 im *Moral Competence Test* (MCT) markiert, dessen Skala von 0 bis 100 reicht. Ich möchte betonen, dass dieser C-Wert nur ein grober Richtwert ist.



“C” ist der Testwert im *Moralische Kompetenz Test* (MKT); siehe Lind 2019.

Moralkompetenz und Demokratie

Menschen, die ihre Moralkompetenz nicht in dem Maß entwickeln durften, wie sie diese für das Leben in einer freien, demokratischen Gesellschaft benötigen, empfinden permanent Stress. Sie geraten leicht in Panik, wenn etwas Ungewöhnliches passiert. Als Ausweg bleibt ihnen, Probleme und Konflikte einfach zu ignorieren oder sie mit Gewalt und Betrug zu „lösen“. Um den Schaden, der hierdurch entsteht, zu begrenzen und zu beheben, muss die Gesellschaft teure Institutionen unterhalten wie Gesetzgebung, Polizei, Strafverfolgung, Gerichte, Strafvollzugsanstalten und Therapie von Tätern und Opfern. Ein kleines Vergehen wie das Fahren mit dem Bus ohne Fahrschein kann zu einer mehrmonatigen Gefängnisstrafe führen, die der Gesellschaft mehrere tausend Euro kostet. Für die Förderung ihrer moralischen Kompetenz wäre nur ein Bruchteil davon nötig gewesen, wie Hemmerling (2014) mit seiner Interventionsstudie in einem großen Gefängnis zeigte.

Wenn auch Ignorieren, Gewalt und Betrug nicht helfen, um mit Problemen und Konflikten fertig zu werden, geben Menschen ihre Freiheit auf und unterwerfen sich einer äußeren Autorität, die für sie denken und entscheiden soll. Das aber ist eine Einladung an autoritäre Machtmenschen, die gerne Andere beherrschen, um sie für ihre Zwecke auszunutzen.

Entwicklungsbedingungen

Moralkompetenz kann also vor Angst und Panik schützen. Aber ihre Entwicklung bedarf mehr als Willen und Mut. Sie benötigt günstige Lerngelegenheiten (Lind 2002). Wenn wir zu wenige davon haben, bleibt unsere Entwicklung stehen oder wir entwickeln uns sich sogar zurück (Hemmerling 2014). Dies fängt schon in jungen Jahren an, wenn Kinder anfangen, ihre Moralkompetenz zu gebrauchen, wenn sie zum Beispiel Anordnungen der Eltern nicht einfach befolgen, sondern nach dem Grund

fragen. Wenn Eltern auf solche Warum-Fragen eingehen, fördern sie die Entwicklung der Moralkompetenz ihrer Kinder. Wenn sie diese aber zurechtweisen oder für Warum-Fragen gar bestrafen, verhindern sie ihre Entwicklung. Das zeigt sich auch an Kindern, die bei religiös-dogmatischen Eltern aufwachsen. Viele Kinder werden dadurch nachhaltig in ihrer Moralentwicklung behindert (Akin 2019).

Auch in Schule und Hochschule spielt die Frage geeigneter Lerngelegenheit eine große Rolle. Wenn Heranwachsende nicht fragen und diskutieren und damit Verantwortung für ihr Lernen übernehmen dürfen, kann sich ihre Moralkompetenz nicht.

Wenn wir in Freiheit und Demokratie zusammen leben wollen, müssen wir also vor allem die Moralkompetenz aller Bürger fördern. Dies können viele Eltern nicht leisten. Sie müssten dafür erst ausgebildet werden. Das müssen Schule und Hochschule tun, für die wir jährlich viele Milliarden aufwenden. Das kann aber nicht durch klassische Bildung erreicht werden, und auch nicht durch konventionelle politische Bildung, wie der Demokratieforscher Westheimer (2015) zu Recht feststellt: „In einer Studie nach der anderen kommen wir zu ähnlichen Schlussfolgerungen: Die Ziele und Praktiken, die üblicherweise in Lehrplänen zur Förderung der demokratischen Staatsbürgerschaft vertreten werden, haben in der Regel mehr mit Freiwilligkeit, Wohltätigkeit und Gehorsam zu tun als mit Demokratie. Mit anderen Worten, gute Bürgerschaft bedeutet für viele Pädagogen, auf Autoritätspersonen zu hören, sich ordentlich zu kleiden, nett zu den Nachbarn zu sein und in einer Suppenküche auszuhelfen -- und nicht, sich mit den Arten von sozialpolitischen Entscheidungen auseinanderzusetzen, die jeder Bürger in einer demokratischen Gesellschaft lernen muss“ (S. 472; siehe auch Lind 2019b).

Die Schule in einer Demokratie hat die Pflicht, allen Schülern ausreichend Möglichkeiten zu bieten, um ihre moralische Kompetenz zu nutzen und zu trainieren, damit sie sich entwickeln kann. Dies benötigt

keinen Systemumbau,. Aber es benötigt eine Änderung der Lehrmethoden und damit auch der Lehrerbildung. Lehrer müssen so unterrichten, dass sich die Moralkompetenz der Schüler entfalten kann. Sie müssen darauf verzichten, Angst als „Motivation“ einzusetzen. Wir können Menschen nicht mittels Zwang zu einem Leben in Freiheit erziehen. Das wäre paradox. Lernen für die Freiheit braucht Gelegenheiten zur Anwendung von Moralkompetenz, die Lehrer oft herstellen müssen, weil sie vielen Kindern nicht zur Verfügung stehen. Und es braucht Regeln, nicht Dutzende von Regeln, sondern im Kern nur eine einzige, nämlich eine Regel, die Artikel 5 (Redefreiheit) und Artikel 1 (Achtung vor der Menschenwürde) unseres Grundgesetzes vereint: *Jeder darf sagen, was er will, aber keiner darf Menschen bewerten* (weder loben noch tadeln).

Diese Regel ist der Dreh- und Angelpunkt der von mir entwickelten *Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion* (KMDD) zur Förderung der Moralkompetenz. Aus meiner über zwanzigjährigen Erfahrung mit dieser einfachen Regel kann ich feststellen, dass sie funktioniert. Noch nie hat ein Teilnehmer gegen sie verstoßen. Alles, was man tun muss, um dieser Regel Geltung zu verschaffen, ist es, sie zu nennen und anzukündigen, dass man bei ihrer Verletzung daran erinnern werde. Bislang musste ich noch nie Teilnehmer daran erinnern. Es ist tragisch, dass Eltern und Lehrer ständig gegen diese Regel verstoßen, wenn sie in bester Absicht Kinder loben und bestrafen. Sie fördern damit Unsicherheit, Angst und Unterwerfung, statt Mündigkeit.

Die KMDD hat sich als sehr wirksam erwiesen, obwohl sie wenig Zeit und Geld kostet (Lind 2002). Sie erfordert keine Änderungen von Lehr- und Stundenplan. Allerdings ist die KMDD nur wirksam, wenn die Lehrkraft sehr gut ausgebildet ist. Die KMDD kann unser Zusammenleben in der Demokratie natürlich nur dann verbessern, wenn sie flächendeckend angeboten wird.. Meine Bitte an die Leser dieser Zeilen: Helfen Sie mit, dass die KMDD überall in der Lehrerbildung angeboten wird. Damit die Ausbildung

wirkt, ist sie aufwändig. Aber sie ist, was in der Pädagogik bislang nicht üblich ist, durch die Registrierung der KMDD® als internationale Marke vor Plagiatoren geschützt. Über die Qualität der Ausbildung wacht das *Institute for Moral-Democratic Competence* e.V. (IMDC), was einige Kollegen und ich zu diesem Zweck gegründet haben (<https://imdc.info>).

Die Förderung der Moralkompetenz schützt vor Panik

Angst und Panik sind das bevorzugte Mittel von Menschen die Anderen ihren Willen aufzwingen wollen. Angstmachen mit wahren oder erfundenen Gefahren spielt daher in Erziehung und Politik schon immer eine wichtige Rolle. Zurzeit ist es die Drohung mit einem "neuartigen Virus", das Millionen von Toten fordere, die uns alle dazu bringen soll, uns impfen zu lassen, auch gegen besseres Wissen. Angesichts der niedrigen Moralkompetenz vieler Bürger hatte ich gleich zu Beginn der Krise, im März 2020, auf die Gefahr einer Panikpandemie hingewiesen (Lind 2020). Inzwischen haben viele Autoren das Thema Angst und Panik aufgegriffen (u.a. Maaz et al. 2021). Sie gehen viel detailreicher darauf ein, als ich es hier tun kann. Aber, so weit ich sehe, wissen sie keinen Ausweg.

Diesen Ausweg gibt es aber. Wir können Menschen vor Panik schützen, indem wir ihre Moralkompetenz fördern. Durch Förderung ihrer Fähigkeit, Konflikte und Probleme durch Denken und Diskussion zu lösen, können Menschen ihre Panik kontrollieren und müssen sich nicht einer äußeren Autorität unterwerfen. Dadurch schützen wir auch unsere Demokratie.

Moralkompetenz, kann durch geeignete Lernangebote wie die KMDD sehr effektiv und mit wenig Aufwand gefördert werden (Hemmerling 2014; Lind 2000; 2019a). Die Bereitstellung solcher Gelegenheiten sollte die wichtigste Aufgabe der Schule in einer Demokratie sein. Dafür wurde im Zeitalter der Aufklärung und Demokratiebewegung (Humboldt, Jefferson und

andere) die Pflichtschule eingeführt (Black 2020). Daran scheint sich heute jedoch kaum mehr jemand zu erinnern. Geblieben sind davon nur Pflicht und Zwang , nämlich der Zwang zur Beschulung und der Zwang im Unterricht. Was aber fehlt, ist eine aufklärende Schule, die Moralkompetenz fördert.

Auch in der Lehrerbildung spielt diese Gründungsidee der Aufklärung kaum eine Rolle. Demokratische Pädagogik kommt zwar in Theorie-Seminaren vor, wird aber nicht trainiert. Statt angehenden Lehrern zu zeigen, wie man Heranwachsenden zu mündigen Bürgern macht, wird ihnen nur gezeigt, wie man mit ihnen die fraglose Übernahme von „Wissen“ einübt. Es gibt Lehrer, die vom Geist der Aufklärung beseelt sind und ihre Schüler zu Fragen und Diskussion anregen und sie das auch machen lassen. Aber sie sind eine Minderheit. Es wird ihnen im Studium und im Berufsalltag immer schwerer gemacht, ihrem demokratischen Auftrag gerecht zu werden, nämlich wahre Kompetenz zu fördern. Wahre Kompetenz heißt nicht nur, dass man etwas weiß, sondern es auch, dass man es verstehen, anwenden und verantworten kann. Kompetenz in diesem Sinne zu fördern, muss die Pflicht aller Lehrer sein. Wir müssen ihnen natürlich zeigen, wie das geht.

Literatur

Akin, A. (2019). Religiöse Erziehung und Moralentwicklung: Der Einfluss einer religiös geprägten Kindheit auf die moralische Orientierung und Kompetenz. *Ethics in Progress* 9(2). 27-43.

Asch, S. E. (1956). Studies of independence and conformity: I. A minority of one against a unanimous majority. *Psychological Monographs*, 70(9), 1-70.

Black, D. (2020). *School house burning. Public education and the assault on American democracy*. New York: Hachette Book Group.

Fromm, E. (1973). *The anatomy of human destructivity*. New York: Fawcett

Crest Books.

- 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.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development*. Bd. 2. San Francisco: Harper & Row.
- Le Bon, G. (2019/1895). *Die Psychologie der Massen*. München: Anaconda.
- LeDoux, J. E. (1994). Emotions, memory and the brain. *Scientific American*, 270, 32-39.
- Lind, G. (2002). *Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung*. Berlin: Logos.
- Lind, G. (2019a). *Moral ist lehrbar*. Mit Diskussionstheater. Berlin: Logos.
- Lind, G. (2019b). Das Demokratieparadoxon ist mit 'Demokratie leben' nicht zu lösen. *Lehren & Lernen*, 6, 30-31. *
- Lind, G. (2020). Die Welt in Angst. Die Corona-Panik selbst verkommt zur gefährlichen Seuche, die sowohl unsere Bürgerrechte als auch die Meinungsfreiheit bedroht. [Rubikon, 18. März 2020](#).
- Lind, G. (2021a). Making human traits visible, objectively and validly, through experimentally designed questionnaires. *Ethics in Progress*, 12 (1), 15-38.
- Lind, G. (2021b). Moral competence: what it means and how accountant education could foster it. In: M. Pinheiro & A. O. Costa, Hg., *Accounting ethics education*, S. 155-174. London: Routledge.
- 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.*
- Maaz, H.-J., Czycholl, D., & Czycholl, A. B. (2021): *Corona – Angst – Was mit unserer Psyche geschieht*. Verlag Frank & Timme.
- Mansbart, Franz-Josef (2001). *Motivationale Einflüsse der moralischen Urteilsfähigkeit auf die Bildung von Vorsätzen*. Unpublished master thesis

- (Diplomarbeit). Dept of Psychology, University of Konstanz, Germany.
- Milgram, S. (1974). Das Milgram-Experiment. Zur Gehorsamsbereitschaft gegenüber Autorität. Reinbeck: Rowohlt.
- Mofakhami, A. (2021). The effect of moral competence on online conformity behavior. *Ethics in Progress*, 12 (1), 73-83.
- Prehn, K. (2013). Moralische Urteilskompetenz: Eine Neubewertung der Zwei-Aspekte-Theorie auf der Grundlage aktueller neurowissenschaftlicher Forschung. In: E. Nowak, D. Schrader & B. Zizek, Hg., *Educating competencies for democracy*, S. 9-22. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Westheimer, J. (2015). Learning for democratic action. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 40, 2, 465-483.

* Die mit einem Stern gekennzeichnet Artikel können von meiner Webseite herunter geladen werden: [http\[s\]://moralcompetence.net/b-liste.htm](http[s]://moralcompetence.net/b-liste.htm)

Vita

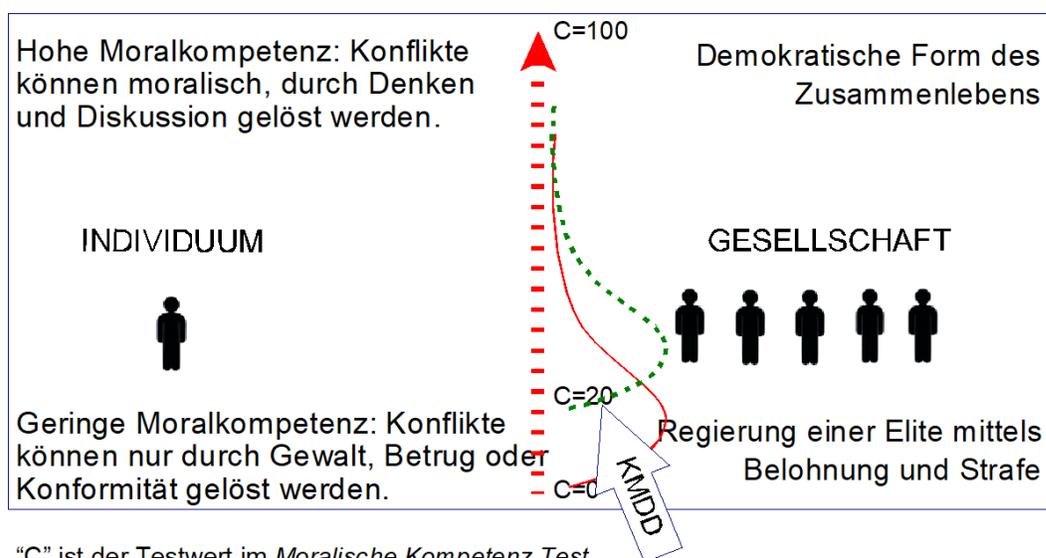
Dr. Georg Lind, geboren 1947, war bis 2010 apl. Professor für Psychologie an der Universität Konstanz. Er war Gastprofessor an der Humboldt-Universität in Berlin, der University of Illinois in Chicago und der Universidad de Monterrey. Heute ist er als freier Wissenschaftler, Autor und Lehrerausbilder tätig und gibt Workshops in vielen Ländern. Sein Hauptinteresse gilt der moralisch-demokratischen Kompetenz. Er entwickelte den ersten experimentell konzipierten, objektiven *Moral Competence Test* (MCT), um moralische Kompetenz sichtbar zu machen. Der MCT wurde in 40 Sprachen übersetzt und wird weltweit zur Messung der Wirksamkeit von Methoden und Programmen der moralischen und demokratischen Erziehung eingesetzt. Außerdem hat er eine sehr effektive und wenige aufwändige

Methode zur Förderung moralisch-demokratischer Kompetenz entwickelt: die *Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion* (KMDD)[®], auch bekannt als Diskussionstheater (DT). Lind ist auch Gründer und Vorsitzender des *Institute for Moral-Democratic Competence* e.V. (IMDC).

Kontakt: Georg.Lind@moralcompetence.net

Internet : [http\[s\]://moralcompetence.net](http[s]://moralcompetence.net)

Abbildung



“C” ist der Testwert im *Moralische Kompetenz Test* (MKT); siehe Lind 2019.