

Klaus Mayer Huldreich Schildknecht

DISSOZIALITÄT DELINQUENZ KRIMINALITÄT

Ein Handbuch für die
interdisziplinäre Arbeit

Zürcher Hochschule
für Angewandte Wissenschaften

**zh
aw** Soziale Arbeit

Schulthess § 2009

- KANFER, E.H., REINECKER, H. & SCHMELZER, D. (1996). Selbstmanagementtherapie. Berlin: Springer.
- KELLER, ST. (Hg.) (1999). Motivation zur Verhaltensänderung. Das Transtheoretische Modell in Forschung und Praxis. Freiburg i. Br.: Lambertus.
- KUHL, J. (2001). Motivation und Persönlichkeit. Göttingen: Hogrefe.
- LINDEN, M. & HAUTZINGER, M. (Hg.). Verhaltenstherapie. Berlin: Springer.
- MARGRAF, J. (1996). Lehrbuch der Verhaltenstherapie, Band 1: Grundlagen, Diagnostik, Verfahren, Rahmenbedingungen. Berlin: Springer.
- MAYER, K. (2007a). Diagnostik und Interventionsplanung in der Bewährungshilfe – Grundlagen und Aufgaben eines Risikoorientierten Assessment. *Bewährungshilfe*, 2, S. 147–171.
- MAYER, K. (2007b). Ein strukturiertes risikoorientiertes Interventionsprogramm für die Bewährungshilfe. *Bewährungshilfe*, 4, S. 367–386.
- MAYER, K. & SCHILLING, A. (2008). Risikoorientierter Sanktionenvollzug. Eingabe an das Bundesamt für Justiz für einen Modellversuch. Zürich: Unv. Manuskript.
- MAYER, K., SCHLATTER, U. & ZOBRIST, P. (2007). Das Konzept der Risikoorientierten Bewährungshilfe. *Bewährungshilfe*, 1, S. 33–64.
- MCGUIRE, J. & PRISTLEY, PH. (1995). Reviewing «What Works»: Past, Present and Future. In: J. McGuire (ed.) *What Works: Reducing Reoffending. Guidelines from Research and Practice*. Chichester: John Wiley & Sons.
- MCGUIRE, J. (2000). What works in reducing criminality. In A. Graycar (ed.) *Reducing Criminality – Partnerships and best practice*. Australian Institute of Criminology. <http://www.aic.gov.au/conferences/criminality/index.html>
- McIvor, G. (1996). Wege zur Förderung wirksamen Arbeitens mit Verbrechern. In *Conférence Permanente Européenne de la Probation (CEP)* (Hrsg.) *Entwicklung und Beurteilung von Programmen zur Reduzierung von strafbarem Verhalten*. Bericht des 11. CEP Seminars Edinburgh, Scotland. Edinburgh: The Scottish Office Central Research Unit.
- NEDOPIL, N. (2005). Prognosen in der Forensischen Psychiatrie – ein Handbuch für die Praxis. Lengerich: Pabst.
- PROCHASKA, J.O. & VELICER, W.E. (1997). The Transtheoretical Model of behavior change. *American Journal of Health Promotion*, 12, S. 38–48.
- PROCHASKA, J.O., DICLEMENTE, C.C. & NORCROSS, J.C. (1992). In search how people change: Applications to addictive behaviors. *American Psychologist*, 47, S. 1102–1114.
- ROONEY, R. H. (1992). *Strategies for Work with Involuntary Clients*. New York: Columbia University Press.
- SACHSE, R. (2006). *Therapeutische Beziehungsgestaltung*. Göttingen: Hogrefe.
- SCHERMER, F.J., WEBER, A., DRINKMANN, A. & JUNGNISSCH, G. (2005). *Methoden der Verhaltensänderung: Basisstrategien*. Stuttgart: Kohlhammer.
- TROTTER, CH. (2001). Soziale Arbeit mit unfreiwilligen KlientInnen. Ein Handbuch für die Praxis. In: M. Gumpinger (Hg.) *Soziale Arbeit mit unfreiwilligen KlientInnen*. Linz: edition promente.

Die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion für die Bildungsarbeit mit Risikogruppen

(Kay Hemmerling, Matthias Scharlipp, Georg Lind)

Die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion (KMDD) bezweckt die Förderung moralisch-demokratischer Fähigkeiten, insbesondere der Fähigkeit, Konflikte und Meinungsverschiedenheiten durch Abwägen und vernünftigen Diskurs mit anderen zu lösen statt durch Gewalt und Machtausübung. Diese Fähigkeit, auch unter Stress widerstehende moralische Anforderungen integrieren zu können, so zeigt die Forschung, scheint eine Voraussetzung für die (freiwillige) Einhaltung von Normen, für das Hilfeverhalten, für das schnelle Entscheiden in komplizierten Dilemmasituationen und sogar für das Lernverhalten selbst zu sein. Es besteht daher eine gute Chance, dass Menschen eher von Gewalt und Kriminalität absehen, wenn ihre moralische Urteils- und Diskursfähigkeit mittels der KMDD gefördert wird. Hier werden Zielsetzung, Forschungsgrundlagen und die Methode der KMDD vorgestellt und über ein laufendes Erprobungsprojekt in einer Justizvollzugsanstalt berichtet. Dessen vorläufige Ergebnisse sind vielversprechend.

1. Moral als Ideal und als Fähigkeit

Frage: «Handeln Sie so, wie Sie wollen?»

Antwort: «Man handelt, wie man denkt, nicht wie man will.» (Inhaftierter, Moabit)

Lange Zeit hielt man Moral ausschliesslich für eine Sache von Idealen, Werthaltungen und Einstellungen etc. Der Berliner Gerichtspsychologe Max Levy-Suhl stellte aber bereits im Jahr 1912 fest, dass Straftäter die gleichen moralischen Ideale (wechselseitige Achtung, Gerechtigkeit etc.) haben wie Nichtstraftäter. Dieser Befund wird in neueren Studien bestätigt (Lind, 2002). Moralische Ideale und Werthaltungen reichen offenbar nicht aus, um auch moralisch zu handeln. Moral ist ebenso eine Frage der Fähigkeit, «das eigene Denken an moralischen Idealen oder Prinzipien auszurichten und auf der Grundlage dieses Denkens zu handeln» (Kohlberg, 1964, S. 425; Übers. G. Lind). Sie umfasst aber nicht nur die individuelle Denkfähigkeit, sondern auch die Fähigkeit zum moralischen Diskurs, das heisst die Fähigkeit, einen Standpunkt gegenüber anderen zu vertreten und ihnen zuzuhören, selbst wenn diese einem widersprechen (Lind, 2009). Die Bewältigung äusserer Dissonanz scheint ganz ähnliche Fähigkeiten zu erfordern wie die Bewältigung innerer Dissonanz. Wir sprechen daher auch von Urteils- und Diskursfähigkeit oder von moralisch-demokratischen Fähigkeiten.

Dissonanzen entstehen aus unterschiedlichen Gründen. Die vielleicht schwerste Herausforderung für unsere moralische Urteilsfähigkeit sind aber moralische Dilemmas, das heisst Konflikte zwischen unseren moralischen Idealen, die von uns zwei Handlungen verlangen, die sich gegenseitig ausschliessen. Was sollen wir tun, wenn ein Freund, dessen Versetzung gefährdet ist, uns bittet, ihn abschreiben zu lassen? Wie sollen wir uns verhalten, wenn wir herausfinden, dass unser Partner etwas Kriminelles gemacht hat? Wie wir solche Dissonanzen lösen, hängt also davon ab, wie genau wir unsere moralischen Idealen verstehen und ob wir gelernt (oder nicht gelernt) haben, Widersprüche zwischen diesen Idealen zu lösen. Wir sprechen in diesem Zusammenhang auch bewusst von «Lernen» und nicht von Anlagen, weil Lernen und Bildung sich als die entscheidenden Faktoren in der Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit erwiesen haben (Lind, 2002; Schillinger, 2006).

Bei Jugendlichen zeigen sich die Folgen von schlechter Ausbildung und gering entwickelter moralischer Urteilsfähigkeit oft in Delinquenz (Blasi, 1980; Wischka, 1982) und Drogenkonsum (Lenz, 2006). Leider haben forensische Einrichtungen nicht selten eine regressive Wirkung. Inhaftierte weisen nach Verbüßung ihrer Haftstrafe im Durchschnitt eine geringere moralische Urteilsfähigkeit auf als zu Beginn ihrer Inhaftierung oder Therapie (McPhail, 1981; Glasstetter, 2006). Damit entsteht für die Betroffenen ein Teufelskreis, der sie mit hoher Wahrscheinlichkeit wieder in die Strafanstalt bringt. Eine wirksame Resozialisierung verlangt wirksame Methoden der Fähigkeitsförderung.

2. Die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion (KMDD)

«Wenn man an solchen Diskussionsgruppen teilnimmt, dann kommt man sich nicht so verlassen und vergessen vor. Man merkt, dass man im Leben noch einen Wert hat. Ich habe gelernt, dass man selbst hier im Gefängnis noch ein Mensch ist. Draussen habe ich das oft nicht gesehen oder nicht sehen wollen. Solche Diskussionen führen dazu, dass man wieder weiss, dass man ein Mensch ist.» (Inhaftierter, JVA Moabit)

Die KMDD wurde mit dem Ziel entwickelt, die moralische Urteils- und Diskursfähigkeit wirksam zu fördern. Ihre Wirksamkeit, so unsere Bilanz nach zwanzig Jahren Erfahrung und eingehender Forschung, beruht auf drei psychologisch-didaktischen Prinzipien: Konstruktivismus, Affektregulation und eigenem moralisch-demokratischen Erleben.

2.1 Konstruktivismus

Mit *Konstruktivismus* ist zum einen gemeint, dass Lernen von innen heraus geschehen muss, dass also der Lernende selbst sich die Welt aktiv lernend aneignet oder konstruiert, und dass man Menschen kein fertiges Wissen von aussen eintrichtern kann. Vielmehr kommt es darauf an, im Lernenden ein eigenes Lerninteresse (intrinsische Lernmotivation) anzuregen. Dies gelingt am besten durch die Bereitstellung von geeigneten Lernaufgaben und echten Fragen. (Unechte Fragen sind solche, bei denen der Fragende

bereits die Antwort kennt und die nur zur Lernkontrolle gestellt werden.) Im Bereich moralischen Lernens können moralische Dilemmas eine solche anregende Wirkung haben. Wie eine Mauer zum Klettern herausfordern kann, können moralische Dilemmas moralische Urteilsprozesse herausfordern und damit die Fähigkeiten fördern, die zu ihrer Lösung notwendig sind. Wir sagen «können» und nicht «müssen», weil solche Dilemmas nur dann lernwirksam sind, wenn sie drei Bedingungen erfüllen:

- Die Dilemmas müssen von den Lernenden so verstanden werden, wie sie vom Lehrer gemeint sind (was uns zur zweiten Bedeutung von Konstruktivismus führt).
- Die gesamte Lernumgebung muss so gestaltet sein, dass dem Lernenden die Kontrolle der eigenen moralischen Affekte gelingt. Nur so kann ein mittleres Erregungsniveau gehalten werden, das Aufmerksamkeit und Denken ermöglicht.
- Moral wird erfahrbar, wenn sich alle, auch Autoritäten wie die Lehrperson und der Wortführer in der Klasse, den Moralprinzipien unterwerfen, über die universeller Konsens besteht (Gerechtigkeit, Gleichwürdigkeit, Achtung, Freiheit etc.) und nicht versuchen, ihre Macht zu benutzen, um diese Prinzipien zu ignorieren. Wird diese Erfahrung als angenehm und produktiv erlebt, nimmt die moralische Urteilsfähigkeit zu.

Das konstruktivistische Verständnis moralischen Lernens erinnert zum anderen daran, dass Dissonanz nicht nur etwas mit verschiedenen Meinungen über die richtige Lösung eines Dilemmas zu tun hat, sondern mit der unterschiedlichen Wahrnehmung eines Dilemmas. Einige sehen gar kein Dilemma, wo andere eines sehen. Wir müssen uns als Lehrer immer fragen, ob das, was wir als Dilemma empfinden, für unsere Schüler ebenfalls ein Dilemma ist, und wenn ja, worin sie das Dilemma sehen. Nur wenn auch sie ein moralisches Dilemma sehen, wird es bei ihnen moralische Gefühle und Denkprozesse auslösen. Der KMDD-Ansatz fördert die Annäherung der individuellen Konstruktionen auf zweifache Weise, a) durch die Unterweisung von KMDD-Lehrern in die Erstellung möglichst «edukativer» moralischer Dilemmas und b) durch die Phase der «Dilemmaklä rung» in der Dilemmastunde.

Edukativ sind moralische Dilemmageschichten, wenn sie von allen Teilnehmern gut verstanden werden, wenn mit dem Protagonisten eine Identifikation möglich ist und wenn in den Teilnehmern konfligierende moralische Gefühle ausgelöst werden (Lind, 2003). Diese Ziele lassen sich am besten durch «semi-reale» Geschichten erreichen, Geschichten, die wirkliche Gefühle auslösen, in denen jedoch nur fiktive Gestalten vorkommen. Die Geschichten müssen so gewählt sein, dass in den Lernenden ein mittleres Erregungsniveau entsteht, auf dem Affektregulation und Lernen optimal gelingen können. Dilemmas realer Personen eignen sich meist nicht dafür, da sie keine Änderung erlauben. Sie können für das moralische Lernen entweder zu langweilig oder zu komplex und zu emotionalisierend sein. Zudem ist die Diskussion von Dilemmas realer Personen ethisch oft nicht vertretbar.

2.2 Affektregulation

Dieses zweite psychologische Prinzip der KMDD geht von der gesicherten Erkenntnis aus, dass eine gute Regulation der Affekte und Emotionen – vereinfacht gesagt: ein mittleres Erregungsniveau – eine wichtige Voraussetzung für effektives Lernen ist. Sowohl die Abwesenheit von Erregung (bei Schläfrigkeit und Langeweile) als auch die Übererregung (bei Angst und überschäumender Begeisterung) hemmen das Lernen. Bei einem mittleren Erregungsniveau, das man gemeinhin als Interesse oder Neugier vor spürt, fällt das Lernen leichter und ist auch nachhaltiger.

Die Affektregulation wird bei der KMDD vor allem durch abwechselnde Phasen der Herausforderung und Unterstützung erreicht. Wie gut es dadurch gelingt, ein solches optimales Erregungsniveau zu erzeugen und über den ganzen Zeitraum der Dilemma-stunde zu erhalten, kann an verschiedenen Hinweisen abgelesen werden:

- In der Regel wird durch die KMDD die Aufmerksamkeit der ganzen Klasse oder des Seminars bewirkt und bis zum Ende der Stunde aufrechterhalten. Störungen, Disziplinprobleme oder Konzentrationsdefizite kommen in einer gut gemachten KMDD-Stunde äusserst selten vor.
- Es ist sogar möglich, die Teilnehmer längere Zeit ungestört über das Dilemma nachdenken zu lassen. Externe Beobachter halten diese stillen Denkzeiten von ca. 5 Minuten für den imposantesten Teil der Methode.
- Schüler reden oft noch lange nach der Stunde über das angesprochene Dilemma. Manche Teilnehmer sprechen uns noch Wochen und Monate später auf die Stunde an. Schüler können sich nach einem Jahr noch genau an die Dilemmageschichte und den Ablauf der Stunde erinnern. Viele Teilnehmer erfahren, wie das obige Zitat zeigt, die KMDD-Stunde als ein ganz besonderes Ereignis.

2.3 Moralisch-demokratisches Erleben

meint, dass eine für die Förderung der moralisch-demokratischen Urteilsfähigkeit optimale Annäherung an das Prinzip der «freien Diskursgemeinschaft» von Habermas (1986) geschaffen wird. Eine besondere Rolle kommt dabei der Lehrperson zu, die unbestreitbar Macht besitzt und diese Macht manchmal auch dazu gebraucht, Regeln für sich selbst ausser Kraft zu setzen, die sonst für jeden gelten, ohne dafür zur Rechenschaft gezogen zu werden. Lehrer melden sich nicht zu Wort, sie kommen zu spät, sie machen Schüler herunter etc. Lehrer haben, in den Augen der meisten Schüler, auch eine grosse Definitionsmacht darüber, wie sich Schüler selbst einschätzen: als intelligent oder dumm, als fleissig oder faul, als moralisch gut oder schlecht etc. Diese Macht üben sie meist nicht offen aus (was ihnen unter Umständen rechtliche Probleme bereiten würde), sondern sehr oft subtil über ihre Körpersprache und ihren Tonfall, selbst wenn sie dies selbst gar nicht beabsichtigen und ihnen dies auch nicht bewusst ist. Lehrer mögen sich sehr bewusst als achtsam und schülerorientiert verstehen und dennoch ihren Schülern durch unbedachte Äusserungen und kaum merkbare Körpersprache signalisieren, was sie von ihren Antworten oder von ihnen als Person halten.

Um die für den freien Diskurs wichtige Gleichwürdigkeit (Juul, 2007), wechselseitige Anerkennung (Honneth, 2005) und Achtsamkeit (Kahlert, 2002) im ungleichen Verhältnis von Lehrenden und Lernenden für die Diskussionsphase zu garantieren, sieht die KMDD vor, dass sich der Lehrer in der Regel nicht zu der Streitfrage äussert und dass er während der Diskussion auch nicht aufruft oder «moderiert» und so seiner Meinung subtil Ausdruck gibt. Die Moderation geschieht durch die sogenannte «Ping-Pong-Regel»: Wer gesprochen hat, darf aus der Gegnergruppe denjenigen aufrufen, der ihm antworten darf. Der Lehrer darf aber die Klasse nicht verlassen, was in den Augen der Schüler eine grosse Respektlosigkeit wäre.

Weiterhin sieht die KMDD vor, dass jeder Teilnehmer in seiner Sicht der Dinge ernst genommen wird (Phase der Dilemmaklärung) und dass er auch bei abweichender Meinung ein Recht auf Gehör hat und seine Argumente sachlich abgewogen und gewürdigt werden (Phase der Diskussion und Phase der Versöhnung, bei letzterer nominieren die Teilnehmer, «das beste Argument der Gegenseite»). An der Fähigkeit der Lehrperson, Gleichwürdigkeit herzustellen, kann am besten abgelesen werden, wie gut seine Ausbildung ist.

3. Die Effektivität der KMDD

Bereits die Blatt-Kohlberg-Methode, auf deren Basis die KMDD entwickelt wurde, war erstaunlich effektiv. Ihre relative Effektivität, gemessen als Korrelation zwischen Massnahme und Effekt, betrug $r = 0.40$, was deutlich über dem allgemein für kritisch erachteten Wert von 0.30 liegt. Ihre absolute Effektivität betrug ungefähr eine halbe Stufe auf der 6-stufigen Kohlberg-Skala (Lind, 2002). Diese hohe Effektivität konnte mit der KMDD nochmals deutlich gesteigert werden. Die relative Effektivität der KMDD beträgt heute $r = 0.60$ und mehr (Lerkiatbundit et al., 2006; Lind, 2003). Der absolute Gewinn durch die KMDD beträgt 15 und mehr Punkte auf dem C-Index für moralische Urteilsfähigkeit von Lind, der von 0 bis 100 reichen kann. Im Vergleich dazu beträgt die absolute Effektivität eines Schuljahres an Sekundarschulen in Deutschland nur ca. 3,5 Punkte und die Effektivität von Interventionen mit der Blatt-Methode umgerechnet auf die 100er-Skala ca. 6 Punkte. In manchen Schularten (wie bei den früheren Berufsschulen), im Medizinstudium und in vielen Sekundarschulsystemen anderer Länder nimmt die moralische Urteilsfähigkeit infolge des Schulbesuchs sogar ab. Wenn man bedenkt, dass für diesen enormen Gewinn von 15 und mehr Punkten nur sechs oder weniger KMDD-Stunden notwendig sind, wird auch die hohe Effizienz dieser Methode deutlich.

4. Verhaltensrelevanz von moralischer Urteils- und Diskursfähigkeit

Die moralische Urteilsfähigkeit ist eine «Schlüsselfähigkeit» für die Bewältigung vieler unterschiedlicher Lebensaufgaben. Sie ist mit einer höheren Lernfähigkeit und einer hö-

heren Bereitschaft verbunden, sich von anderen beim Lernen helfen zu lassen. Auch können Menschen mit hoher moralischer Urteilsfähigkeit neu erworbenes Wissen in Alltagssituationen besser anwenden. Dies zeigt sich auch in besseren Leistungen bei schulischen Anforderungen und höherem Hilfeverhalten sowie mit dem verstärkten Einsatz für demokratische Grundwerte. Darüber hinaus ist moralische Urteilsfähigkeit mit höherer Regeleinhaltung verbunden.¹

Bemerkenswert ist, dass Entscheidungsfähigkeit, definiert als Schnelligkeit, mit der schwierige Probleme gelöst werden können, deutlich mit moralischer Urteilsfähigkeit korreliert (Mansbart, 2001). Eine neuropsychologische Studie (Prenn et al., 2008) bestätigt diesen Zusammenhang, indem sie zeigt, dass das Hirn von Menschen mit geringer moralischer Urteilsfähigkeit beim moralischen Urteilen stärker beansprucht ist als das von Menschen mit hoher moralischer Urteilsfähigkeit (physiologischer Risikofaktor). Die Autoren lokalisierten das Zentrum dieser Fähigkeit im rechten Vorderhirn (DLPFC).

Diese Befunde geben einen Hinweis, warum Menschen mit niedriger moralischer Urteilsfähigkeit einen erhöhten Risikofaktor für Delinquenz haben. Wer ein schwieriges Problem nicht in angemessener Zeit rational lösen kann, wird leicht aufgeregt und verzweifelt. Um seiner Gefühle Herr zu werden, greift er oder sie zu leicht zugänglichen, beruhigenden Mitteln wie Alkohol, Zigaretten und Haschisch (Lenz, 2006) oder versucht, mit gewalttätigen Mitteln eine «Lösung» herbeizuführen (Lind, 1998). Beides erhöht das Risiko der Delinquenz. Es verwundert daher nicht, dass zwischen geringer moralischer Urteilsfähigkeit und Delinquenz in allen Studien übereinstimmend eine konsistent hohe Korrelation gefunden wird (Blasi, 1980; Wischka, 1982; Hemmerling, 2006).

5. Die KMDD in der Resozialisierung

Verwunderlich ist aber, dass die Methode der Dilemmadiskussion nicht schon längst zur Unterstützung der Resozialisierung im Strafvollzug angewandt wird. Dabei legen die Forschungsbefunde zum Zusammenhang zwischen moralischer Urteilsfähigkeit und Straffälligkeit solches nahe. In den USA gibt es vereinzelt solche Interventionen (z.B. McPhail, 1981; Jennings et al., 1983), die aber bislang kaum aufgegriffen worden sind.

In Deutschland gibt es ein kleines Erprobungsprojekt mit Dilemmadiskussionen in Strafanstalten von Huber (1993), das jedoch noch nicht auf die KMDD zurückgreifen konnte. Bongermine (2007) erprobte die KMDD in einer Entziehungsanstalt für suchtkranke Straftäter. Dabei stellte sich die Methode als robust und durchführbar dar. Die Teilnehmer waren sehr angetan.

Derzeit erproben wir die KMDD in mehreren Teilanstalten des Untersuchungsgefängnisses Berlin-Moabit im Rahmen des Projekts «Reden und Zuhören». Das Projekt wurde als

Massnahme in der geschlossenen U-Haft und in einem offenen Wohngruppenvollzug implementiert. Die Durchführung vor Ort und die Evaluation obliegt Kay Hemmerling mit Unterstützung von Matthias Scharlipp (Hemmerling, in Vorb.) Das Interventionsprojekt in der Justizvollzugsanstalt Moabit wird gefördert durch ein Promotionsstipendium der Hans-Böckler-Stiftung und die Universität Konstanz. Gerade Untersuchungsgefangene, für die die Unschuldsvermutung gelten muss, reagieren regelmässig mit einem stressbedingten «Haftchock» auf Zellenüberbelegung, herabwürdigendes Verhalten von Mitgefangenen oder Personal und Verletzungen ihrer Rechte. Der infolge der Inhaftierung drohende Verlust sozialer Beziehungen, des Arbeitsplatzes und der Wohnung mündet oft in Verzweiflung, Gewalt, Aggression und Suizidversuche. Zudem besteht ein Grundkonflikt zwischen Straf- und Resozialisierungsanspruch. Noch liegen keine Daten zum Lernerfolg der Methode vor. Aber die Beurteilungen der KMDD durch die Strafgefangenen selbst liegen vor. Sie sind durchweg positiv ausgefallen, was die Anstaltsleitung veranlasst hat, weitere Dilemmadiskussionen zu genehmigen.

6. Ausblick

Die KMDD hat sich bislang in Schule und Hochschule gut bewährt. Sie wird von den Beteiligten durchweg gut aufgenommen und zeigt eine hohe relative und absolute Effektivität bei der Förderung der moralischen Urteils- und Diskursfähigkeit. Da sie dabei sehr wenig Zeit und Personal beansprucht, ist sie auch überaus effizient. Es muss allerdings betont werden, dass diese hohen Lerneffekte nur zu erzielen sind, wenn die Lehrperson in dieser Methode gut ausgebildet ist. Als Standard für gute Ausbildung gilt derzeit das von Professor Lind angebotene Senior-KMDD-Lehrer Zertifikat.

Bei Risikogruppen wurde die KMDD bislang noch kaum eingesetzt, obwohl gerade da die Vorzüge dieser Methode besonders deutlich auf der Hand liegen. Sie scheint gut geeignet, bei der erfolgreichen Resozialisierung mitzuhelfen und die zum Teil negativen Wirkungen des Strafvollzugs auf die moralische Urteilsfähigkeit zu kompensieren.

Die statistischen Ergebnisse unserer Erprobungsstudie in Moabit liegen noch nicht vor. Aber die intensiven Kontakte mit über 100 Inhaftierten im Rahmen von Dilemmadiskussionen zeigen uns, dass diese Methode wirksam dabei mithelfen kann, Gefühle der Entrechtung und Entwürdigung abzubauen, wie sie in solchen Institutionen oft entstehen. Dies ist u.E. eine wichtige Voraussetzung für jede Resozialisierung. Den Häftlingen ist dies auch bewusst. «Gerade hier ist es doch wichtig, dass man uns Gelegenheit gibt, so miteinander ins Gespräch zu kommen. Wir sind ja die meiste Zeit weggesperrt. Wenn solche Gruppendiskussionen hier regelmässig möglich wären, würde es unter den Leuten bestimmt viel weniger Stress geben. Es gibt so viel Diskussionsbedarf!» – «Ich denke, dass dies eine ziemlich gute Vorbereitung auf die Haftentlassung ist.» (Antworten von Inhaftierten auf die Frage: «Was haben Sie durch die Dilemmadiskussion gelernt?»).

¹ Für Literaturhinweise zu diesen Studien siehe Lind, 2003, und <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/mut/mjt-references.htm>

Literatur

- BLASI, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. *Psychological Bulletin*, 88, S. 1–45.
- BONGERMINO, D. (2007). Kann die Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion auch bei suchtkranken Straftätern (§ 64 StGB) zur Verbesserung der Moralischen Urteilsfähigkeit beitragen? Unveröff. Diplomarbeit, Universität Konstanz.
- GLASSTETTER, S. (2005). «Moralerziehung nach Lawrence Kohlberg» – Über die Effizienz und Auswirkungen der «Just Community» in einem geschlossenen Heim für delinquente Jugendliche. Unveröff. Diplomarbeit, Universität Landau.
- HABERMAS, J. (1986). *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt: Suhrkamp.
- HEMMERLING, K. (2006). Die moralische Urteilsfähigkeit als Schutzfaktor für Jugenddelinquenz – Ein Vergleich von «normalen» und «chronischen» Jungdelinquenten in Einrichtungen des Berliner Justizvollzugs. Unveröff. Diplomarbeit, Freie Universität Berlin.
- HEMMERLING, K. (in Vorb.). Freiheitsentzug und soziales Lernen – Die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion im Strafvollzug. Dissertation, Universität Konstanz.
- HONNETH, A. (2005). *Verdinglichung – Eine anerkennungstheoretische Studie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- HUBER, R. (1993). Zur Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit. Evaluation einer Intervention bei jugendlichen Strafgefangenen. Unveröff. Diplomarbeit, Universität Konstanz.
- JENNINGS, W. K. (1983). Moral development theory and practice for youthful and adult offenders. In W. D. Laufer, *Personality Theory, Moral Development & Criminal Behavior* (S. 281–355). Lexington, MA: Lexington Books.
- JUUL, J. (2007). *Was Familien trägt. Werte in Erziehung und Partnerschaft. Ein Orientierungsbuch*. Kösel-Verlag.
- KAHLERT, J. (2002). *Der Sachunterricht und seine Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt-Verlag.
- KOHLBERG, L. (1964). Development of moral character and moral ideology. (M. L. Hoffmann, Hrsg.) *Review of Child Development Research*, 1, S. 381–431.
- LENZ, B. (2006). Moralische Urteilsfähigkeit als eine Determinante für Drogenkonsum bei Jugendlichen. Unveröff. Diplomarbeit, Universität Konstanz.
- LERKIATBUNDIT, S., UTAIPAN, P., LAHOHAWIRIYANON, C., & TEO, A. (2006). Impact of the Konstanz Method of Dilemma Discussion on Moral Judgment in Allied Health Students – A randomized control study. *Journal of Allied Health*, 35 (2), S. 101–108.
- LEVY-SUHL, M. (1912). Die Prüfung der sittlichen Reife jugendlicher Angeklagter und die Reformvorschläge zum § 56 des deutschen Strafgesetzbuches. *Zeitschrift für Psychotherapie*, S. 232–254.
- LIND, G. (o.J.). Webseite «Moral- und Demokratiepsychologie, <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/>.
- 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. 273–283. Münster: LIT-Verlag.
- LIND, G. (2002). *Ist Moral lehrbar? Befunde der modernen moralpsychologischen Forschung*. Berlin: Logos.
- LIND, G. (2009). *Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung* (2. Aufl.). München: Oldenbourg.
- LIND, G. (2008). The meaning and measurement of moral judgment competence revisited – A dual-aspect model. In: D. Fasko & W. Willis, Eds, *Contemporary Philosophical and Psychological Perspectives on Moral Development and Education*, S. 185–220. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- MANSBART, F.-J. (2001). Motivationale Einflüsse der moralischen Urteilsfähigkeit auf die Bildung von Vorsätzen. Unveröff. Diplomarbeit, Universität Konstanz.
- MCPHAIL, D.D. (1981). The moral education approach in treating adult inmates. *Criminal Justice and Behavior*, 16, 1, S. 81–97.
- PREHN, K., WARTENBURGER, I., MÉRIAU, K., SCHEIBE, C., GOODENOUGH, O.R., VILLRINGER, A., VAN DER MEER, E., & HECKEREN, 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), S. 33–46.
- SCHILLINGER, M. (2006). *Learning environment and moral development: How university education fosters moral judgment competence in Brazil and two German-speaking countries*. Aachen: Shaker-Verlag.
- WISCHKA, B. (1982). *Moralisches Bewusstsein und Empathie bei Strafgefangenen*. Unveröff. Diplomarbeit, Universität Marburg.
- www.uni-konstanz.de/ag-moral/mut/mjt-references.htm