

Normen und Werte im Erziehungsprozess

Regeln und Normen liegen Werte zugrunde. Doch wie entstehen Werte und Werthaltungen eigentlich? Und wie kommt es, dass Normen - selbst wenn sie Kindern und Jugendlichen einsichtig sind und keiner pubertären Rebellion entspringen - oft nicht eingehalten werden? Der Autor zeigt, dass Werthaltungen biologische Anpassungsleistungen sind und offenbar alleine nicht ausreichen, um sich auch moralisch zu verhalten. Er erläutert Bedingungen, welche die Fähigkeit zu moralischem Verhalten unterstützen und damit auch die Fähigkeit Gefährdungen wie Gewalttätigkeit oder Sucht zu widerstehen. Regeln werden eher eingehalten, wenn die Person über eine ausgeprägte moralische Urteilsfähigkeit verfügt. Und umgekehrt stellt eine niedrige moralische Urteilsfähigkeit einen erhöhten Risikofaktor für Gewaltanwendung und Suchtmittelabhängigkeit dar. Die vielleicht schwerste Herausforderung für diese Urteils- und Diskursfähigkeit sind dabei die moralischen Dilemmas. Hier wird die Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion (KMDD) vorgestellt, die ein wirksames Vorgehen zeigt, um die moralische Urteils- und Diskursfähigkeit bei Kindern und Jugendlichen zu fördern.

Matthias Scharlipp

„Ich möchte im Einklang mit meinen Werten leben! Ich werde der Stimme meines Gewissens folgen!“ Solche guten Vorsätze mögen mit einem Gefühl von Dringlichkeit verbunden sein, doch führen sie notwendigerweise auch zu entsprechendem Verhalten? Nicht ohne weiteres, jedenfalls in der Regel nicht ohne innere Konflikte. Denn Menschen haben noch weitere Ziele, Annahmen und Erwartungen, die ihnen wichtig sind und die erfüllt werden können oder auch nicht.

Am einen Ende des breiten Spektrums stehen Imperative, die einen hohen Grad an Verbindlichkeit und affektiver Aufladung haben („So muss es sein und nicht anders!“).

Dazu kommen eine Reihe willentlicher Wünsche („Die Sommerferien müssen einfach erholsam sein!“). Am anderen Ende finden sich dann solche Imperative, deren Inhalte schon in unseren eigenen Augen eher vernunftwidrig sind (z.B. bei einer Fastenkur: „Diesen Kuchen muss ich jetzt einfach essen!“).¹

Nur Heilige gehen vollkommen gelassen durchs Leben und können ganz ihrem Gewissen folgen. Bei uns anderen Menschen kreisen die Gedanken dagegen oft um Widersprüche und Unstimmigkeiten zwischen verschiedenen Imperativen und der Erfahrung, dass das, was nicht passieren darf, eben doch passieren kann – oder bereits passiert ist. In solchen Situationen müssen wir auf die Umstände jedes Einzelfalles schauen, sie mit unseren Gewissensregungen abwägen und zu einer Gesamtbeurteilung und begründeten Entscheidung kommen. Da hilft die Losung allein nicht weiter: „Werte machen stark!“

**„Das habe ich getan, sagt mein Gedächtnis.
Das kann ich nicht getan haben, sagt mein Stolz.
Schließlich gibt das Gedächtnis nach.“**

(F. Nietzsche)

Werthaltungen und Verhaltensnormen

Lange Zeit wurde Moral lediglich als eine Sache von inneren Idealen und Werthaltungen (wie Gerechtigkeit, Freiheit, Solidarität, Fürsorglichkeit, wechselseitige Achtung) angesehen. Noch vor wenigen Monaten vertrat ein angesehener Hochschullehrer in einem Beitrag zu berufsethischen Fragen die Ansicht, ethisches Handeln sei „zu guter Letzt eine Frage der Ehre“², beruhe also auf einem Bewusstsein der eigenen Unbescholtenheit. Doch können sich Menschen – Hand aufs Herz – wirklich als unbescholten bezeichnen?

Der Berliner Gerichtspsychologe Max Levy-Suhl stellte vor fast 100 Jahren durch Untersuchungen fest, dass jugendliche Straftäter die gleichen moralischen Ideale und Werthaltungen haben wie jugendliche Nichtstraftäter. Dieser Befund wird in neueren Studien für viele weitere Personengruppen bestätigt.³ Tatsächlich zeigen empirische Studien, dass sich die Menschen in ihrer Orientierung an grundlegenden Werten weltweit gleichen. Eine globale Analyse zu den Haltungen und Wahrnehmungen von Beschäftigten hat jüngst ergeben, dass ihre Arbeitsmotivation stark vom Umfeld bestimmt wird und dabei nicht etwa das Gehalt oder die Aufstiegschancen sondern die moralische Haltung des Respekts und der Achtung übereinstimmend der bedeutsamste Faktor ist.⁴ Nach einer anderen Studie bewerten bereits 6-10 Monate alte Säuglinge (im präverbalen Stadium) andere nach dem Ausmaß des von ihnen gezeigten *kooperativen* Verhaltens: Sie ziehen solche Personen vor, die anderen helfen, und lehnen solche ab, die anderen schaden.⁵ Diese Befunde zeigen deutlich, dass es sich bei moralischen Idealen und Werthaltungen um *biologische Anpassungsleistungen* handelt. Bei unseren Überlegungen im Hinblick auf moralische Lern- und Erziehungsprozesse müssen wir dies berücksichtigen.

Es ist nicht zielführend, den Fokus auf eine *Wertevermittlung*, etwa aufgrund eines behaupteten oder gefühlten *Werteverfalls*, zu richten. Vielmehr können wir von der gesicherten Erkenntnis ausgehen, dass moralische Ideale und Werthaltungen bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen durchweg stabil vorhanden sind.

Damit rücken Fragen nach dem (fehlenden) Bindeglied zwischen Werthaltungen und moralischem Verhalten sowie den unterstützenden Bedingungen aus der Lernumwelt stärker in den Blickwinkel, besonders auch, wenn es um Aufgaben des Jugendschutzes geht.

Was verbindet Werthaltungen und moralisches Verhalten?

Offenbar reichen moralische Ideale und Werthaltungen allein nicht aus für *moralisches Verhalten*. Rigide moralische Haltungen können sogar das Gegenteil bewirken. Wie viele Menschen werden täglich in ‚gerechtem Zorn‘ oder um des ‚Friedens‘ oder der ‚Freiheit‘ willen vertrieben, gefoltert oder ermordet? Hier heiligt der Zweck jedes Mittel. Doch Moral kann ihre Zwecke von Gerechtigkeit, Wohlwollen und Wissen nur mit solchen Mitteln verwirklichen, die sich im Einklang mit diesen Zwecken befinden.

Nach der Definition von Kohlberg gehört daher zur Moral ebenso die Fähigkeit, „Entscheidungen und Urteile zu treffen, die moralisch sind (also auf inneren Prinzipien beruhen) und in Übereinstimmung mit diesen Urteilen zu handeln.“⁶ Diese Definition der *moralischen Urteilsfähigkeit* umfasst aber nicht nur die individuelle Denkfähigkeit, sondern auch die Fähigkeit zum *moralischen Diskurs*, also die Fähigkeit, einen eigenen Standpunkt gegenüber anderen zu vertreten und ihnen zuzuhören, selbst wenn diese widersprechen. Die Bewältigung innerer Konflikte erfordert ganz ähnliche Fähigkeiten wie die Bewältigung äußerer Konflikte. Wir sprechen daher auch von moralischer Urteils- und Diskursfähigkeit oder von moralisch-demokratischen Fähigkeiten.

Auf diese sind wir in einem freiheitlichen und demokratischen Gemeinwesen besonders angewiesen, denn es geht hier nicht nur um Abstimmungen und Wahlen, sondern auch um einen weiten Raum für widerstreitende Sichtweisen und Interessen, um intensive öffentliche Beratung und Debatte, um das Regieren durch (und nach) Diskussion. Dies sind dynamische und mitunter auch recht anstrengende Prozesse, die ihren Preis in praktischer Toleranz haben: Sie muten jedem zu, die rechtlich zulässigen Lebensweisen anderer friedlich zu ertragen.⁷



Konflikte entstehen aus unterschiedlichen Gründen. Die vielleicht schwerste Herausforderung für unsere moralische Urteils- und Diskursfähigkeit sind aber moralische Dilemmas, das sind Konflikte zwischen unseren moralischen Orientierungen, die von uns zwei Handlungen verlangen, die sich gegenseitig ausschließen. *Sollen wir einen Freund bei der Klassenarbeit abschreiben lassen, weil er sonst vielleicht sitzen bleibt? Sollen wir zurückgehen und an der Supermarktkasse zuviel erhaltenes Wechselgeld abgeben, obwohl wir es eilig haben und pünktlich zu einem wichtigen Termin müssen?* Wie wir mit solchen moralischen Dilemmasituationen umgehen, hängt davon ab, wie genau wir unsere Werthaltungen verstehen und ob wir gelernt (oder nicht gelernt) haben, Missverhältnisse und Widersprüche zwischen ihnen zu lösen.

Bedingungen der Lernumwelt

Wir sprechen in diesem Zusammenhang bewusst von „Lernen“ und nicht von Anlagen, weil Lernprozesse und Bildung sich als die entscheidenden Faktoren für die Entwicklung der moralischen Urteils- und Diskursfähigkeit erwiesen haben.⁸ Was die Moral stärkt sind nicht genetische Disposition, sozialer Druck, abstrakte Wertevermittlung oder Nicht-Einmischung. Entscheidend sind hierbei vier Faktoren aus der Lernumwelt:

- ▶ Gelegenheiten zur *aktiven Verantwortungsübernahme* (neue Erfahrungen),
- ▶ Gelegenheiten zur *angeleiteten Reflexion* (Bedeutungsklä rung),
- ▶ *Balance* (von Aktion und Reflexion) und
- ▶ *Kontinuität* (von Aktion und Reflexion).⁹

Bei der Frage nach einer förderlichen Lernumwelt geht es aber auch um die Qualität und den Charakter des Lernklimas überhaupt als einem wesentlichen Bestandteil effektiven Lernens. Es geht um die akademischen, sozialen und emotionalen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen.

- ▶ Wie ist die Konkurrenz unter Schülerinnen und Schülern?
- ▶ Wie steht es um die Anerkennung durch Gleichaltrige?
- ▶ Gibt es Unterstützung durch Erzieherinnen und Erzieher?
- ▶ Welche Möglichkeiten der Mitbestimmung sind konkret verwirklicht?
- ▶ Wie hoch ist der Leistungsdruck?

Ein positives und nachhaltiges Schul- und Lernklima benötigt eine klare erzieherische Vision („Wofür wir stehen!“), Methodenklarheit und eine gezielte Förderung wichtiger *Kernkompetenzen* bei Jugendlichen, die sie zur Problemlösung und zur Überwindung von Lernblockaden befähigen.

Verhaltensrelevanz der moralischen Urteils- und Diskursfähigkeit

Forschungen haben ergeben, dass die moralische Urteils- und Diskursfähigkeit eine solche *Schlüsselfähigkeit* ist. Sie ist wichtig für die Bewältigung vieler unterschiedlicher Lebensaufgaben und verbunden mit einer höheren Lernfähigkeit und einer höheren Bereitschaft, sich von anderen beim Lernen helfen zu lassen. Menschen mit hoher moralischer Urteilsfähigkeit können neu erworbenes Wissen in Alltagssituationen besser anwenden. Dies zeigt sich auch in besseren Leistungen bei schulischen Anforderungen, in vermehrtem Hilfeverhalten und im verstärkten Einsatz für demokratische Grundwerte. Darüber hinaus ist moralische Urteilsfähigkeit mit höherer Regeleinhaltung verbunden und einem geschickteren Umgang mit Stress. Bemerkenswert ist, dass die Entscheidungsfähigkeit, definiert als Schnelligkeit, mit der schwierige Probleme gelöst werden können, deutlich mit moralischer Urteilsfähigkeit korreliert.¹⁰

Diese Befunde geben Hinweise darauf, warum Menschen mit niedriger moralischer Urteilsfähigkeit einen erhöhten Risikofaktor für Gewaltanwendung und Suchtmittelabhängigkeit aufweisen. Wer ein



schwieriges Problem nicht in angemessener Zeit rational lösen kann, verharret länger in einem affektiv aufgeladenen Zustand und gerät häufiger in Übererregung oder Verzweiflung.

Um seine oder ihre Gefühle zu beherrschen, greift er oder sie zu leicht zugänglichen Beruhigungsmitteln wie Alkohol, Tabak und Drogen oder versucht, unter Einsatz von Gewalt eine „Lösung“ herbeizuzwingen. Beides erhöht das Risiko der Delinquenz. Es verwundert daher nicht, dass zwischen geringer moralischer Urteilsfähigkeit, regelmäßigem Suchtmittelgebrauch, Gewalttätigkeit und Delinquenz in allen Studien übereinstimmend eine konsistent hohe Korrelation gefunden wird. Gerade bei Jugendlichen sehen wir heute die Folgen einer schlechten Ausbildung und einer gering entwickelten moralischen Urteils- und Diskursfähigkeit.

Die Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion (KMDD)

Die KMDD wurde von Prof. Dr. Georg Lind an der Universität Konstanz mit dem Ziel entwickelt, die moralische Urteils- und Diskursfähigkeit wirksam zu fördern. Auf diese Kompetenzen kommt es letztlich auch für den Bestand eines demokratischen Gemeinwesens an. Die dafür nötigen Lernprozesse müssen dabei selbst moralisch und demokratisch sein, indem sie sich konsequent die Position der Erfahrung zu Eigen machen, denn Erfahrung ist prinzipiell jedem Menschen zugänglich. Die Dilemma-Diskussion nach der Konstanzer Methode ist daher wissensentlastet und erfahrungsbasiert. Ihre mit dem *Moralisches Urteil Test (MUT)* nachweisbare hohe Wirksamkeit beruht auf vier psychologisch-didaktischen Lernprinzipien:

- ▶ Konstruktivismus,
- ▶ Affektregulation,
- ▶ moralisch-demokratisches Erleben,
- ▶ regelmäßige Wirksamkeitsstudien.

Es soll hier allerdings betont werden, dass diese hohen Lerneffekte nur erzielbar sind, wenn die Lehrperson in der Methode gut ausgebildet ist. Standard dafür ist der von Lind entwickelte Zertifizierungskurs zum *Senior KMDD-Lehrer*.

Konstruktivismus

Mit *Konstruktivismus* ist gemeint, dass Lernen von

innen heraus geschehen muss, dass also Lernende selbst sich die Welt aktiv lernend aneignen oder konstruieren. Menschen kann kein fertiges Wissen von außen eingetrichtert werden. Es kommt vielmehr darauf an, ein selbsttragendes Lerninteresse (intrinsische Motivation) zu wecken. Dies gelingt am besten durch die Bereitstellung von geeigneten Lernaufgaben. Im Bereich des moralischen Lernens haben *edukative* moralische Dilemmas eine solche Wirkung. Wie ein hoher Baum zum Klettern einladen kann, so können sorgfältig konstruierte und vorerprobte edukative Moraldilemmas moralische Lernprozesse herausfordern und damit die Fähigkeiten fördern, die zu ihrer Lösung notwendig sind.

Beispiel eines edukativen Moraldilemmas:

„Katjas beste Freundin“

Katja hat eine doofe Situation mit ihrer besten Freundin erlebt. Sie sind beide 15 und gehen in dieselbe Klasse. Gerade unterhalten sie sich in der großen Pause, als ein kleinerer Junge auf den Schulhof kommt und Katjas Freundin anspricht. Katja hat ihn noch nie gesehen. Ihre Freundin sagt dann zu ihr, dass sie mal kurz warten soll, denn sie muss mit dem Jungen etwas alleine „bequatschen“.

Katja geht den beiden aber heimlich nach und bekommt mit, wie ihre Freundin dem Jungen ein kleines Päckchen zusteckt und dafür einen größeren Geldschein bekommt. Katja wird plötzlich klar, warum ihre beste Freundin in letzter Zeit so viel Geld hat. Wahrscheinlich „dealt“ sie mit Drogen. Katja möchte ihre Freundin zur Rede stellen. Aber da klingelt es schon und alle laufen zurück in die Schule.

Plötzlich steht ein Lehrer vor Katja und sagt, sie solle mit zur Schulleiterin kommen. Er sagt: „Deine tolle Freundin handelt wohl mit Drogen! Was war da gerade los mit dem kleinen Jungen? Sie hat ihm doch etwas verkauft, oder? In letzter Zeit laufen bei uns schon Grundschüler mit Drogen in der Tasche herum. Wer dealt, ist kriminell und muss hart bestraft werden. Du musst sagen, was du weißt, sonst hängst du mit drin!“

Katja denkt verzweifelt nach, was sie tun soll. Schließlich entscheidet sie sich und sagt zu dem Lehrer, dass sie nichts von allem mitbekommen hat.

(Autor und Copyright: G. Lind. Redaktion: M. Scharlipp.)

Affektregulation

Das zweite Lernprinzip berücksichtigt die gesicherte Erkenntnis, dass eine gute Regulation der Affekte und Emotionen eine wichtige Voraussetzung für wirksames Lernen ist. Sowohl die Abwesenheit von Erregung (bei Schläfrigkeit und Langeweile) als auch die Übererregung (bei Angst und überschäumender Begeisterung) hemmen es. Bei einem mittleren Erregungsniveau, das als Interesse oder Neugier verspürt wird, fällt das Lernen leichter und ist auch nachhaltiger. Bei der KMDD wird dies vor allem durch geschickt wechselnde Phasen der Herausforderung und der Unterstützung erreicht. Wie gut es gelingt, ein solches „optimales Lernfenster“ zu öffnen und über die neunzig Minuten einer Dilemma-Stunde offen zu halten, lässt sich gut am Aufmerksamkeitsniveau der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ablesen.

Moralisch-demokratisches Erleben

Ziel ist eine Annäherung an das Prinzip der „freien Diskursgemeinschaft“ von Habermas. Es ist zentral für die Förderung der moralischen Urteils- und Diskursfähigkeit. Große Bedeutung hat ein gelungener Einstieg in die Dilemma-Diskussion. KMDD-Lehrer müssen in der Lage sein, das edukative Moraldilemma planmäßig und unter spürbarem Verzicht auf jegliche Dominanz in die Gruppe zu geben und anschließend in einem möglichst freien Austausch mit ihr klären, ob auch die einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer darin ein moralisches Dilemma sehen.

Eine Herausforderung liegt beim Einstieg darin, dass sich zu Beginn überkommene Rollenvorstellungen von der „wissenden Lehrperson“ und den „unwissenden Schülern“ und ein gefühltes Machtgefälle hinderlich auswirken können. Wird dem von der traditionellen Rollenverteilung abweichenden Verhalten der KMDD-Lehrperson zunehmend getraut, wird die Dilemma-Stunde bald eine willkommene Gelegenheit zur echten Begegnung und Verständigung.

Die Moderation der eigentlichen Plenumsdiskussion geschieht dann - nach Aufteilung der Gruppe in eine Pro- und eine Contra-Seite - unter Beachtung der so genannten „Pingpong-Regel“: Wer von der Pro-Seite sein oder ihr Argument vorgebracht hat, darf anschließend von der Contra-Gruppe eine sich meldende Person aufrufen, auf die dann das Rederecht fliegend übergeht und umgekehrt. In der KMDD achten wir zudem sehr darauf, dass alle in ihren Sichtweisen spürbar ernst genommen und auch Mindermeinungen angehört werden. Auch

deren Argumente werden sachlich abgewogen und gewürdigt. An der Kompetenz der KMDD-Lehrperson, solche wechselseitige *Achtung* („Gleichwürdigkeit“) herzustellen, lässt sich am besten ablesen, wie gut ihre KMDD-Ausbildung ist.

Regelmäßige Wirksamkeitsstudien

Die kontinuierliche Verbesserung des eigenen KMDD-Unterrichts und der Dilemma-Diskussion als Methode ist unerlässlich. Regelmäßige Evaluationen sind auch ein wichtiges Hilfsmittel, um festzustellen, ob eine Lehrperson mit seinem oder ihrem Unterricht die eigenen Ziele erreicht. Sie leisten einen wichtigen Beitrag für die selbstbestimmte Entwicklung eines effektiveren Unterrichts und die Verbesserung der Lernleistungen. Durch den Einsatz von Wirksamkeitsstudien mit dem *Moralisches Urteil Test (MUT)* und von entwicklungsorientierter kollegialer Supervision wird ein Rückkoppelungsprozess für die Qualitätsentwicklung des Unterrichts in Gang gesetzt. Schritt für Schritt kann so die Effektivität und Effizienz des KMDD-Unterrichts erhalten und verbessert werden.

Ausgewählte Aspekte des KMDD-Ablaufplans

Die Dilemma-Diskussion führt die Teilnehmerinnen und Teilnehmer schrittweise durch eine Reihe von Situationen, in denen sie eigene moralisch-demokratische Werthaltungen entdecken und Fertigkeiten für deren praktische Anwendung in Interaktionsprozessen und konkreten Alltagssituationen lernen können. Die oben genannten vier Lernprinzipien der KMDD sichern dabei, dass die Schule nicht etwa zu einer Moralanstalt umfunktioniert wird, in der die herrschende Moral oder die Moral der Herrschenden nachzuvollziehen wäre.

Eine zentrale Rolle für das Lernen spielt, dass es gelingt, die *moralischen Gefühle* der Teilnehmerinnen und Teilnehmer maßvoll anzusprechen. Gefühle sind in rationale Entscheidungen stets eingebunden und als Beweggrund für diese unerlässlich. Die Forderung, Gefühle zu unterdrücken und nur den Verstand walten zu lassen, ist – wie die moderne Hirnforschung bestätigt – schon rein physiologisch unmöglich. Die Geschichte freiheitlicher und demokratischer Gemeinwesen begann nicht nur mit revolutionären Ideen, sondern immer auch mit an sie bindenden Leidenschaften und Gefühlen. Eine gut gemachte KMDD-Stunde schließt wegen der gezielten Integration von affektiven *und* kognitiven Verhaltensaspekten einseitige Fehlbelastungen von Lernenden aus.

Nach der gemeinsamen Klärung des Dilemmas

mündet die KMDD-Stunde in eine Abstimmung in der Gruppe, bei der alle ihre Meinung über die Entscheidung der Hauptakteurin (hier: Katja) in dem eingangs präsentierten Moraldilemma kundgeben. Eine zweite Abstimmung steht im Ablaufplan später noch am Ende der Problemlösephase. Durch die Abstimmungen haben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Meinungsbildung in der Gruppe teil. Sie erleben, dass ihre Meinungs- und Kommunikationsfreiheit dem Diskurs untereinander dienen und die Bildung einer öffentlichen Meinung bezwecken kann. Dies wirkt einer unter Jugendlichen zunehmenden Schweigekultur entgegen, die oft mit Gleichgültigkeit aufwartet. Sie findet ihre gesellschaftliche Entsprechung in einer *Zuschauerdemokratie*, die auch in Parteien- und Wahlverdrossenheit zum Ausdruck kommt.

Pluralität und religiöse Verschiedenheit

Noch eine andere Herausforderung soll hier angesprochen werden, der wir regelmäßig in unserer Arbeit an Berliner „Brennpunktschulen“ mit einem hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund begegnen. Wie kann hier der Erziehungsauftrag auf die Herausforderungen einer zunehmenden Pluralität und religiösen Verschiedenheit antworten? Seit etwa zwei Jahren führen wir dort Dilemma-Diskussionen in Gruppen durch, in denen es fast nur Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und eine große Vielfalt säkularer und religiöser Orientierungen gibt. Die Einbindung von Migranten und religiösen Minderheiten ist hier eine der wichtigsten Zukunftsaufgaben, deren Lösung neue Ideen und unkonventionelle Ansätze erfordert.

Die schulischen Lerngemeinschaften haben bei dieser Aufgabe eine kaum zu überschätzende, aber auch immer schwerer zu erfüllende Verantwortung zu tragen. Dabei kann nach meiner Erfahrung die Dilemma-Diskussion einen grundlegenden Beitrag leisten. Denn verschiedene Gruppen haben nicht bloß verschiedene, sondern zugleich auch gemeinsame Interessen, die öffentlich ausgehandelt werden müssen, wenn sie für alle transparent sein sollen. Dies wird bei der Dilemma-Diskussion in den zentralen Phasen der *Plenumsdiskussion* und der Integration konkret eingeübt, wenn im Anschluss an den oft lebhaften „Widerstreit der Argumente“ während der Plenumsdiskussion dann in der *Integrationsphase* das „beste Argument der anderen Seite“ gekürt wird. Dieses Element der „Versöhnung“ enthält das unverzichtbare Element der *Anerkennung* und stärkt nach

der streitigen Plenumsdiskussion wieder spürbar das Miteinander. Die KMDD fördert, gut erkennbar bereits nach 2-3 Dilemma-Diskussionen, die Bereitschaft und Fähigkeit anderen zuzuhören. Besonders in der Integrationsphase können die Jugendlichen sich und andere frei von „den Verstand raubenden“ Neidgefühlen erleben, und erfahren hautnah, wie es sich anfühlt und auswirkt, sich mit den guten Argumenten und Erfolgen anderer zu freuen.

Diese *Freude* wird von Jugendlichen und Lehrpersonen gleichermaßen als wohltuend und die Gemeinschaft stärkend geschätzt. Gefühle von Freude und Heiterkeit stehen in einem vollkommenen Einklang mit *moralisch-demokratischer Rationalität*. Die Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion entwickelt dafür die Moral der Mitverantwortung und eines besseren freiheitlichen und demokratischen Miteinanders.



- 1) A. C. Wagner (2007). Gelassenheit durch Auflösung innerer Konflikte. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer
- 2) R. Singer (2009). Zwischen Berufsethos und Kommerz: Eine Frage der Ehre!?, in Anwaltsblatt 2009, 393 ff. (Heft 6)
- 3) G. Lind (2002). Ist Moral lehrbar? Berlin: Logos Verlag
- 4) Mercer-Studie (2008) Engaging Employees to drive Global Business Success.
(<http://www.presetext.at/pte.mc?pte=080215016> – Aufruf: 05.11.2008)
- 5) J. K. Hamlin et al. (2007). Social Evaluation by Preverbal Infants; in Nature (Vol. 450), S. 557 ff.
- 6) L. Kohlberg (1964). Development of Moral Character and Moral Ideology; in M. L. Hoffman & L. W. Hoffman (Hrsg.) Review of Child Development Research, Vol. I. New York: Russel Sage Foundation, S. 381 ff.
- 7) C. Gramm / S. Pieper (2008). Grundgesetz Bürgerkommentar.
- 8) M. Schillinger (2006). Learning Environment and Moral Development. Aachen: Shaker Verlag
- 9) N. A. Sprinthal et al. (1994). Educational Psychology – A Developmental Approach. New York: Mc-Graw-Hill (6. Auflage)
- 10) Nachweise in K. Hemmerling, M. Scharlipp, G. Lind (2009). Die Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion für die Bildungsarbeit mit Risikogruppen; in K. Mayer & H. Schildknecht (Hrsg.): Dissozialität, Delinquenz, Kriminalität. Ein Handbuch für die interdisziplinäre Arbeit. Zürich: Schulthess Verlag, S. 303 ff.