



# Förderung berufsethischer Aspekte durch VaKE (Values and Knowledge Education) in der Ausbildung von Lehrpersonen

Alfred Weinberger<sup>a</sup>, Jean-Luc Patry<sup>b</sup>, und Sieglinde Weyringer<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Institut für Forschung und Entwicklung, Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz

<sup>b</sup>Fachbereich Erziehungswissenschaft, Universität Salzburg

alfred.weinberger@ph-linz.at

EINGELANGT 3 AUG 2017

ÜBERARBEITET 1 OKT 2017

ANGENOMMEN 22 OKT 2017

Die explorative quasi-experimentelle Studie (N = 94) nach dem Konzept der Praxisforschung untersucht das didaktische Konzept VaKE (Values and Knowledge Education), das Werterziehung und Wissenserwerb kombiniert, in der Ausbildung von Lehrpersonen. Das Ziel besteht in der Förderung des Berufsethos. Auf der Grundlage der Analyse von selbstberichteten Fallgeschichten und von Interviews zeigt sich ein Vorteil von VaKE im Vergleich zu einer herkömmlichen Unterrichtsmethode (Analyse von Fallgeschichten). Die Lehramtsstudierenden verwenden häufiger diskursorientierte Lösungen bei interpersonalen Konflikten im Unterricht und das Lernklima wird durch moralische Aspekte wie Offenheit und Angstfreiheit charakterisiert. Eine wichtige Implikation aus den Ergebnissen stellt die stärkere Integration von Emotionen bei einem VaKE-Unterricht dar.

SCHLÜSSELWÖRTER: Berufsethos, VaKE, Konstruktivistisches Lernen

## 1. Einleitung

Es besteht ein breiter Konsens, dass in einer professionellen Ausbildung von Lehrpersonen ethisch-moralische Zielsetzungen zur Entwicklung eines Berufsethos eine unerlässliche Voraussetzung darstellen (z.B. Baumert & Kunter, 2006; Tenorth, 2006). Das Berufsethos bezieht sich allgemein betrachtet auf die Verantwortung der Lehrperson gegenüber den Schülerinnen und Schülern, der Profession und der Gesellschaft (Tenorth, 2007; Terhart, 2013). Der Begriff *Moral* verweist in diesem Artikel auf moralische Werte, die unserem Handeln (oft unbewusst) zugrunde liegen. Der Begriff *Ethik* bezieht sich auf die bewusste Reflexion der moralischen Werte, die unserem Handeln zugrunde liegen. Vielfach wird in der Literatur die Bedeutung ethisch-moralischer Aspekte des Handelns von Lehrpersonen hervorgehoben (Buzzelli & Johnston, 2001; Sanger, 2007; Sherman, 2006; Tirri, 2010), wie etwa Bostroom (1999, S. 60) bezüglich der Auswahl von Methoden und Lehrplaninhalten feststellt: „The moral domain includes all of teaching, because saying

we are teaching someone means trying to initiate that person into worthwhile activities and make that person better.“ Die ethisch-moralische Relevanz des Unterrichts beruht vor allem auf der Art der Beziehung zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern, die durch Ungleichheit charakterisiert ist und nach Reinhardt (1990) die Gefahr in sich birgt, dass die Lehrperson das Herrschaftsverhältnis ausnutzt.

Das Berufsethos wird in der alltäglichen Ausbildungspraxis kaum thematisiert, es dominieren wissensbezogene Zielsetzungen. Der Hauptgrund dafür liegt in den mit Wissenszielen überladenen Curricula, welche ethisch-moralische Ziele vernachlässigen (z.B. Lohmann, Seidel, & Terhart, 2011). Das didaktische Konzept VaKE (Values and Knowledge Education; Patry, Weinberger, Weyringer, & Nussbaumer, 2013; Patry, Weyringer, & Weinberger, 2007) stellt eine Möglichkeit dar, diese Kluft zwischen Ideal und Realität zu überbrücken. VaKE verbindet Werterziehung mit Wissenserwerb und lässt sich in vielen wissensbezogenen Fächern und in adaptierter Weise in unterschiedlichen Bildungskontexten von der Volksschule bis zur Erwachsenenbildung anwenden (z.B. Demetri, 2015; Keast & Marangio, 2015; Pnevmatikos et al., 2016; Patry, Weinberger, Weyringer, & Nussbaumer, 2013; Patry, Weyringer, & Weinberger, 2007; Weinberger, 2006, 2014, 2016; Weinberger, Patry, & Weyringer, 2016; Weyringer, 2008).

Das Ziel der vorliegenden Studie nach dem Konzept der Praxisforschung besteht darin, das Potential von VaKE im Hinblick auf die Förderung berufsethischer Aspekte in der Ausbildung von Lehrpersonen zu untersuchen. Erste Resultate zu dieser Fragestellung mit einer Teilstichprobe lassen auf die Effektivität von VaKE schließen (Weinberger, Patry, & Weyringer, im Druck). Praxisforschung eignet sich in besonderer Weise, um die Umsetzung pädagogischer Innovationen auf lokale Kontexte zu erforschen (Zeichner & Noffke, 2001). Die Studie wurde nach dem Praxisforschungsansatz des „Scholarship of teaching and learning“ (Hutchings & Shulman, 1999) konzipiert, der sich auf den tertiären Ausbildungsbereich bezieht. Dabei erforschen Lehrende unter Verwendung systematischer Methoden ihre eigene Praxis. Die Ziele bestehen in der Verbesserung einerseits des eigenen Unterrichts und andererseits der allgemeinen unterrichtlichen Praxis.

## 2. Theoretische Grundlagen

### Berufsethos von Lehrpersonen

Unter dem Begriff Berufsethos von Lehrpersonen werden in der Literatur ganz verschiedene Modelle angesprochen (Oser, 2009). In einer Synthese fasst Terhart (2013) vier unterschiedliche pädagogisch relevante ethische Thematiken zusammen, die im Folgenden dargestellt und kritisch betrachtet werden:

1) Das Berufsethos in der Form eines festgelegten Verhaltenskodex für Lehrpersonen umfasst ethisch-moralische Regeln, die eine allgemeine Handlungsorientierung für zentrale und immer wiederkehrende moralisch relevante Anforderungssituationen bieten (z.B. Education International, 2004; Hentig, 1992; National Education Association, 1975). Das zentrale Problem eines Verhaltenskodex besteht in seiner Praxisuntauglichkeit, da generelle, vage formulierte Regeln keine Handlungsanweisungen für konkrete Situationen geben können. Ferner werden berufliche ethische Kodizes kritisiert als selbstdienlich und wenig hilfreich (Barrett, Casey, Visser, & Headley, 2012, S. 891), als banal und oberflächlich (Strike & Ternasky, 1993, S. 2), als Hindernis für selbstbestimmtes ethisch-moralisches Handeln, da es sich um von außen auferlegte Regeln handelt (Colnerud, 2006, S. 370), als trivial und damit den Eindruck von Nebensächlichkeit vermittelnd (Carr, 1999, S. 41), als hoch idealistisch und damit einen moralischen Druck erzeugend, als die berufliche Tätigkeit nach „außen“ wie nach „innen“ mit einem gewissen Nimbus versehend, um ihn der Laienkontrolle (scheinbar) zu entrücken, als die Wirklichkeit des Berufs nicht verändernd, als in ihrer Qualität (z.B. Durchdachtheit, Aussagekraft, intellektuelles und moralisches Anspruchsniveau, Kultur- und Zeitgebundenheit, Überprüfbarkeit, politisch-weltanschauliche Breite bzw. Ausrichtung) stark schwankend (Tehart, 2013) und als ungeeignet, um den konflikthaften Anforderungen gerecht zu werden (Reinhardt, 1990).

2) Das Berufsethos kann sich auf die individuellen moralischen Überzeugungen, Annahmen und Beurteilungs- und Handlungsmaximen beziehen (z.B. Weinberger, 2016; Harder, 2014). Die Kritik an dieser Auffassung von Berufsethos richtet sich vor allem darauf, dass Moral/Moralität je nach Situation etwas anderes darstellt und individuelle Überzeugungen und Annahmen mit festgelegten (berufs-) ethisch-moralischen Normen in Konflikt geraten können (Oser, 2009). Ferner kritisiert Stengel (2012) die fehlende Beziehung zwischen moralischer Urteilsfähigkeit und moralischem Handeln. Und Strike (1990, S. 51) hält fest, dass eine hoch entwickelte moralische Urteilsfähigkeit nicht das Verständnis wichtiger berufsbezogener ethisch-moralischer Konzepte wie Fairness, Chancengleichheit, freie Meinungsäußerung, Religionsfreiheit, Recht auf kulturelle Identität, Demokratie und Integrität impliziere.

3) Mit dem Berufsethos werden die ethisch-moralischen Implikationen des Handelns von Lehrpersonen in den Bereichen Unterrichten und Erziehen, Beraten und Beurteilen, Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen, Schulverwaltung und anderen außerschulischen Partnern angesprochen. Nicht selten kommt es in konkreten Situationen zu ethisch-dilemmatischen Situationen, in denen es gilt konkurrierende berufsethische und andere ethische Verpflichtungen abzuwägen (z.B. Oser, 1998). Der Prozess des Ausbalancierens verschiedener Ansprüche lässt sich erlernen und Oser et al. (1991) haben dazu ein Diskursmodell entwickelt. Diese Auffassung von Berufsethos bezieht sich einerseits auf konkrete Situationen und

andererseits auf die Situationsspezifität von Moral/Moralität. Carr (2011, S. 173) kritisiert an dieser Anschauung, dass ein Professionsethos nicht reduzierbar sei auf technologische Fertigkeiten.

4) Schließlich kann sich das Berufsethos auf die Anwendung verschiedener Methoden zur Werterziehung beziehen (z.B. Latzko, 2012), beispielsweise zur Förderung eines Klimas, das moralisches Denken und Handeln ermöglicht. Hierbei kann kritisch angemerkt werden, dass bei dieser Auffassung von Berufsethos der zentrale Bereich des ethisch-moralischen Handelns von Lehrpersonen nicht angesprochen wird, der sich auf den ethisch-moralischen Umgang mit den Schülerinnen und Schülern bezieht.

In dieser Untersuchung liegt der Fokus auf dem Handeln von Lehramtsstudierenden in ethisch-dilemmatischen Situationen. Eine ethisch-dilemmatische Situation bezieht sich auf eine Entscheidungssituation zwischen verschiedenen gleichrangigen ethischen Normen. Die Lösung von ethisch-dilemmatischen Unterrichtssituationen, die sich häufig als interpersonale Konfliktsituationen äußern (Oser et al., 1991), erfordert das Abwägen konkurrierender berufsethischer und anderer ethischer Normen und die Kenntnis berufsethischer Wissens (Pritchard, 2006). Für Lehramtsstudierende treten ethisch-dilemmatische Situationen besonders in den Bereichen Unterrichten und Erziehen und Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen auf, da sich ihr Handlungsbereich in der Schulpraxis weniger oder kaum auf die anderen Bereiche Beraten und Beurteilen und Kooperation mit Schulverwaltung und anderen außerschulischen Partnern erstreckt (Weinberger, Patry, & Weyringer, 2016). Beispielsweise sind interpersonale Konfliktsituationen wie etwa Unterrichtsstörungen eine zentrale Quelle von ethisch-dilemmatischen Situationen, in denen die Lehramtsstudierenden die institutionelle Norm nach Aufrechterhaltung von Ordnung gegenüber der Norm nach Berücksichtigung der Bedürfnisse des Kindes abzuwägen haben (Stoughton, 2007).

Nach dem Diskursmodell von Oser et al. (1991) zeichnen sich in vielen ethisch-dilemmatischen Situationen professionelle ethisch-moralische Lösungen durch diskursorientierte Entscheidungen aus. Dabei organisiert die Lehrperson einen „runden Tisch“ mit dem Ziel einer gemeinsamen Lösungsfindung, indem die Bedürfnisse aller Beteiligten berücksichtigt werden. Anhand von zahlreichen Beispielen für diskursorientierte Gespräche in Oser et al. (1991) lassen sich zentrale Elemente auf der Ebene der konkreten Handlung der Lehrperson für die Umsetzung des „runden Tisches“ ableiten: (1) Zuwendung (z.B. Hingehen zur Schülerin oder zum Schüler, um den Konflikt in einem Gespräch zu klären), (2) Gespräch auf „Augenhöhe“ (z.B. indem sich die Lehrperson zur Schülerin oder zum Schüler hinsetzt), (3) Zuhören (z.B. den Argumenten der betroffenen Personen), (4) Stellen von Fragen zur Klärung der Situation, (5) Stellen von Fragen zur Begründung des betreffenden Handelns, (6) Aufforderung zur Perspektivenübernahme, (7) Anbieten von Lösungsvorschlägen, (8) Stellen von Fragen zur Konfliktlösung, und

(9) Offenlegung von Gefühlen (z.B. Ich-Botschaften). Oser (1998) schlägt vor, dass Lehramtsstudierende lernen „runde Tische“ zu initiieren, indem sie Fallgeschichten, die ethisch-dilemmatische Situationen thematisieren, auf der Basis des berufsethischen Wissens über diskursorientierte Lösungsansätze analysieren, diskutieren und damit positiv verarbeiten. Dabei können selbst erlebte oder hypothetische Situationen eingesetzt werden. Durch die Auseinandersetzung mit authentischen Situationen kann die Anwendung des Gelernten in der Praxis gefördert werden (Gruber, Mandl, & Renkl, 2000).

Eine wichtige Voraussetzung für eine Diskussion von ethisch-dilemmatischen Situationen stellt ein moralisches Klima dar (Lind, 2016). „Moralisches Klima“ wird definiert als die von einzelnen Personen einer Gruppe wahrgenommenen gemeinsamen Werte und Regeln, welche die sozialen Interaktionen in der Gruppe regulieren (Beem, Brugman, Host, & Tavecchio, 2004; Power, 2007). In einem Lernsetting auf der Grundlage von gegenseitigem Respekt und Vertrauen können die Lernenden ihre eigenen ethisch-moralischen Sichtweisen angstfrei in der Diskussion austauschen, auch wenn diese der Sichtweise der oder des Lehrenden oder der Kolleginnen und Kollegen widersprechen. Ein moralisches Klima wirkt sich positiv auf die Entwicklung moralischer Urteilskompetenz aus (Garz, 2008). Es erweist sich jedoch nicht nur im Kontext ethisch-moralischen Lernens als sinnvoll und wünschenswert, sondern wird auch für den Wissenserwerb und das Lernen allgemein als empfehlenswert erachtet, da es zu intellektueller Sicherheit („intellectual safety“; Call, 2007; Schrader, 2004) beiträgt, welche Lernen und kognitive Entwicklung begünstigen. Im Unterrichtskonzept VaKE wird versucht Elemente eines moralischen Klimas zu realisieren.

### **VaKE (Values and Knowledge Education)**

VaKE verbindet Werterziehung mit Wissenserwerb auf der Basis einer moderaten konstruktivistischen Lernauffassung (Gerstenmaier & Mandl, 1995), die sowohl individuelle als auch soziale Prozesse bei der Modifikation und Neubildung von kognitiven Konzepten, beispielsweise moralischen Urteils Konzepten oder Wissen, betont. Das Ziel konstruktivistischen Lehrens liegt in der Förderung des Konstruierens oder selbstregulierten Lernens in einem interaktiven Lernkontext.

Gemäß der konstruktivistischen Lern- und Entwicklungstheorie von Piaget (1985) fördern kognitive Konflikte selbstreguliertes Lernen. Bei einem kognitiven Konflikt handelt es sich um ein individuelles Lernproblem, das auf der Grundlage der individuellen Vorerfahrungen ad hoc nicht lösbar ist. Ethisch-dilemmatische Situationen und deren Diskussion können kognitive Konflikte auslösen. Um eine Verbindung von Werterziehung und Wissenserwerb zu ermöglichen, werden in VaKE ethisch-dilemmatische Situationen eingesetzt, die einen Bezug zu curricula- ren Wissenszielen besitzen. Somit wird bei den Lernenden ein kognitiver Konflikt

ausgelöst, der sich sowohl auf ihre aktuellen moralischen Urteilskonzepte als auch auf ihre Wissenskonzepte bezieht und in Folge einen selbstregulierten Lernprozess initiiert. Eine Lösung des kognitiven Konflikts erfolgt im Moralbereich über die Methode der Dilemmadiskussion (Blatt & Kohlberg, 1975; Lind, 2016) und im Wissensbereich über das forschende Lernen (Reitinger, 2014), welches eine zentrale Methode konstruktivistischen Wissenserwerbs darstellt und das Verständnis und die Anwendung angeeigneten Wissens fördert (vgl. z.B. Wagner et al., 2013). Dabei können je nach Art der Dilemmageschichte unterschiedliche Wissensbereiche angesprochen werden (in der Ausbildung von Lehrpersonen: Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, fachindifferentes pädagogisches Wissen; vgl. Neuweg, 2012). In der vorliegenden Studie liegt der Fokus auf fachdidaktischem pädagogischen Wissen, konkret auf dem expliziten Handlungswissen zur Umsetzung „runder Tische“ nach dem Diskursmodell von Oser et al. (1991).

Zentrale Prinzipien der Dilemmadiskussion sind (i) Perspektivenübernahme, (ii) Konfrontation mit Gegenargumenten und (iii) Konfrontation mit Argumenten einer höheren moralischen Entwicklungsstufe. Eine Diskussionsleitung, welche diese zentralen Prinzipien fördert und durch herausfordernde Fragen zur Selbstreflexion anregt, hat sich als effektiv für die Förderung der moralischen Urteilskompetenz erwiesen (Blatt & Kohlberg, 1975). Moralische Urteilskompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, die Perspektive anderer Personen einnehmen zu können und deren Ansprüche und Bedürfnisse in zunehmend differenzierterer Weise in der eigenen Entscheidung zu berücksichtigen. Die Differenzierung der moralischen Denkmuster verläuft nach der Entwicklungstheorie von Kohlberg (1984) stufenweise über eine egozentrische und von persönlichen Interessen determinierten Perspektive (präkonventionelle Ebene) über eine von sozialen Beziehungen und Normen und Gesetzen bestimmten Sichtweise (konventionelle Ebene) hin zu einer prinzipienorientierten Perspektive, in der soziales Handeln als auf universellen moralischen Prinzipien (z.B. Wahrung der Menschenwürde) gründend und unter Berücksichtigung der Rechte und Bedürfnisse aller betrachtet wird (postkonventionelle Ebene). Die Dilemmadiskussion als Methode zur Förderung der moralischen Urteilskompetenz hat sich in empirischen Studien bewährt. Auf der Grundlage einer Meta-Analyse von beinahe 100 Studien zur Wirkung der Dilemmadiskussion in unterschiedlichen Lernsettings und mit unterschiedlichen Altersgruppen kommen Berkowitz und Bier (2007, S. 41) zu folgendem Schluss: „When students engage in facilitated peer discussions of moral dilemmas, they tend to show accelerated development of moral reasoning relative to comparison subjects.“ Von den wenigen negativen Befunden ist die Studie von Benninga, Sparks und Tracz (2011) erwähnenswert, da sie mit Lehrpersonen durchgeführt wurde. Nach Ansicht von Benninga et al. (2011) lässt sich die Ineffektivität der Dilemmadiskussion in ihrer Untersuchung auf die unzureichende Implementation der Dilemmadiskussion und das „Klima“ in den betreffenden Schulen zurückführen, das sich gegen das Interventionsziel, moralisches Denken zu fördern,

richtete. In der Dilemmadiskussion werden die Lehramtsstudierenden veranlasst, widerstreitende Prinzipien gegeneinander abzuwägen und verschiedene Beurteilungsmaßstäbe zur Prüfung der moralischen Gültigkeit einer Lösung zu erkennen und anzuwenden (Mersch & Pahl, 2010, S.357), zum Beispiel (i) Verallgemeinerbarkeit, (ii) Konsequenzenabwägung oder (iii) universelle moralische Prinzipien (z.B. Kinder- und Menschenrechte).

Kohlbergs Entwicklungstheorie und seine Methode der Dilemmadiskussion wurden vielfach kritisiert (vgl. zsf. Becker, 2011; Garz, 2008; Garz, Oser, & Althof, 1999; Rest, Narvaez, Bebeau, & Thoma, 2000). Die zwei meistdiskutierten Kritikpunkte an seiner Entwicklungstheorie betreffen geschlechtsspezifische Verzerrungen (Gilligan, 1982) und die Postulierung einer universalen Moral, die auf westlichen Werten beruht (Liebert, 1984). Resultate empirischer Studien konnten diese Kritikpunkte teilweise widerlegen (Snarey & Samuelson, 2008; Walker, 2006). Weitere Kritikpunkte (z.B. die Trennung zwischen Emotion und Kognition) führten entweder zu Theoriemodifikationen (Rest, Narvaez, Bebeau, & Thoma, 2000; Lind, 2003) oder zu einer Zurücknahme des Informationsgehalts der Theorie (Beck & Parche-Kawik, 2004). Der strukturgenetische Theoriekern in Form der sequenziellen Entwicklung des moralischen Urteils in Stufen auf der Basis kognitiver Konflikte, charakterisiert durch eine zunehmend höhere Komplexität des Denkens, bleibt jedoch erhalten (Beck & Parche-Kawik, 2004). Dieser Theoriekern bildet die zentrale Grundlage für VaKE. Die meistdiskutierten Kritikpunkte an der Methode der Dilemmadiskussion beziehen sich darauf, dass Stufenveränderungen einem langwierigen Prozess unterliegen und moralisches Urteilen nicht automatisch zu moralischem Handeln führen muss (Garz, Oser, & Althof, 1999). Oser und Althof (2001, S. 115) schlagen deshalb zur Förderung ethisch-moralischen Handelns zusätzlich zur Dilemmadiskussion vor ein „Klima der Fairness und gegenseitigen Rücksichtnahme“ zu schaffen. Dies wird versucht in VaKE umzusetzen.

Der prototypische Lernprozess in VaKE gliedert sich in elf Schritte. Eine VaKE-Einheit startet mit der Einführung der dilemmatischen Situation. Die in der Situation angesprochenen Werte werden gemeinsam analysiert (Schritt 1). Es erfolgt eine erste (vorläufige) Entscheidung über die individuell am besten erachtete Lösungsoption und die Lernenden formulieren ein Argument für ihre Entscheidung (Schritt 2). In kleinen Gruppen werden die einzelnen Argumente diskutiert (erste Dilemmadiskussion), wobei herausfordernde Fragen der Lehrperson die individuelle Reflexion und Diskussion auf der Grundlage ethisch-moralischer Beurteilungsmaßstäbe (z.B. Verallgemeinerbarkeit, Konsequenzen der Lösung, Kinder- und Menschenrechte) anregen. Für die Diskussion gelten zentrale Regeln wie die respektvolle Meinungsfreiheit und die Zurückhaltung der Meinung der Lehrperson, wodurch die Diskussion versucht dem Habermas'schen Moralprinzip eines herrschaftsfreien Diskurses (Habermas, 1983) so nahe wie möglich zu kommen (Lind, 2003). Im Plenum werden die Gruppenergebnisse ausgetauscht

und offene Fragen in Bezug auf fehlendes Wissen gesammelt (Schritt 4). Dann findet auf der Basis des forschenden Lernens eine Informationsrecherche unter Einbeziehung unterschiedlicher Quellen (z.B. Internet) statt, bei der Kleingruppen ihre eigenen offenen Fragen zu beantworten versuchen (Schritt 5). Es erfolgt ein Austausch des angeeigneten Wissens im Plenum. Damit wird für alle derselbe Wissensstand hergestellt (Schritt 6). Anschließend integrieren die Lernenden das angeeignete Wissen in ihr moralisches Argument und diskutieren in Kleingruppen die Entscheidungssituation erneut (zweite Dilemmadiskussion; Schritt 7). Im Plenum kommt es zu einer Synthese der Information, indem die Ergebnisse der Kleingruppen präsentiert werden (Schritt 8). Falls noch Fragen offen sind, können die Schritte 4–8 wiederholt werden (Schritt 9). In einer generellen Synthese präsentieren die Lernenden ihr Lernprodukt. Dies kann über didaktisch anspruchsvolle Methoden (z.B. Rollenspiele) erfolgen (Schritt 10). Schließlich erfolgt eine Generalisation, in der die Lernergebnisse auf andere ähnliche Themen (z.B. selbst erlebte Beispiele) angewendet und positiv verarbeitet werden (Schritt 11).

VaKE in der Ausbildung von Lehrpersonen verbindet in der Schulpädagogik bekannte Ansätze wie die Lehrerforschung (z.B. Fichten & Meyer, 2006; Oelkers, 1998; Paseka & Hinzke, 2014), die praktische Umsetzung der Diskurstheorie (z.B. Cramer, 2014; Kruip, 2015), das Arbeiten mit Fallgeschichten (z.B. Fatke, 1995; Messmer, 2011; Pietsch, 2011; Schelle, 2011; Schratz & Thonhauser, 1998), die Handlungsforschung (z.B. Hollenbach & Tillmann, 2009; Prengel, Heinzl, & Carle, 2008; Roters et al., 2009), forschendes Lernen in der Lehrerbildung (Schneider, 2010; Wildt, 2005) und die unterrichtliche Verwendung von Dilemmageschichten und -diskussionen (z.B. Bernd, 2014; Fuchs, 1999; Wegner, 2006).

## Hypothesen

Es wird angenommen, dass sich interpersonale Konfliktsituationen, welche Lehramtsstudierende in ihrer Schulpraxis häufig erleben (Stoughton, 2007; Weinberger, Patry, & Weyringer, 2016) als authentische Problemsituationen für VaKE eignen und die Auseinandersetzung mit diesen ethisch-dilemmatischen Situationen die Anwendung des konstruierten Wissens in der Unterrichtspraxis fördert (Gruber, Mandl, & Renkl, 2000). Indem die Lehramtsstudierenden ihr Wissen in VaKE auf der Grundlage einer kritischen Analyse in der Dilemmadiskussion basierend auf ethischen Beurteilungsmaßstäben konstruieren, wird erwartet, dass sie diskursorientierte Lösungen bevorzugen, die als berufsethisch angemessen erachtet werden (Oser et al., 1991). Hypothese 1 lautet, dass VaKE bei Lehramtsstudierenden die Anwendung konkreter Handlungsweisen für die Umsetzung des „runden Tisches“ bei interpersonalem Konfliktsituationen in der Schulpraxis fördert. Es wird ferner vermutet, dass VaKE durch die Durchführung von Dilemmadiskussionen, die in Anlehnung an das Habermas'sche Prinzip des herrschaftsfreien Diskurses

(1983) konzipiert sind, ein moralisches Klima (Beem, Brugman, Host, & Tavecchio, 2004; Power, 2007) fördert. Hypothese 2 lautet, dass die Lehramtsstudierenden verschiedene Aspekte eines moralischen Klimas wie Vertrauen, Wertschätzung, Wahrhaftigkeit, Offenheit und Angstfreiheit in VaKE auch tatsächlich wahrnehmen (Hypothese 2).

### 3. Methoden

#### Forschungsdesign

94 Lehramtsstudierende einer Pädagogischen Hochschule (3. Ausbildungssemester für NMS; 23 männlich; Alter:  $M = 23,2$  Jahre), die sich auf vier Gruppen aufteilten ( $N_1 = 32$ ;  $N_2 = 18$ ;  $N_3 = 18$ ;  $N_4 = 26$ ), nahmen an der Untersuchung teil. Die Studie war eingebettet in das Seminar „Konfliktarbeit im Kontext sozialen Lernens“ (1 ECTS). Bei dem Versuchsplan handelt es sich um ein exploratives Quasi-Experiment mit Prätest ( $T_1$ ) und Posttest ( $T_2$ ). In der Experimentalgruppe (EG; Gruppen 1 und 2) wurde VaKE umgesetzt und in der Kontrollgruppe (KG; Gruppen 3 und 4) herkömmlicher Unterricht nach der Methode der Analyse von authentischen Fallgeschichten, bei der Lernende auf der Grundlage theoretischen Wissens üben Probleme zu lösen, Entscheidungen zu treffen und mögliche Handlungsweisen zu überlegen (Merseth, 1996). Die Fallanalyse „...aims to cultivate analytic skills in the application of ideas and to convey theoretical knowledge in a form useful to the interpretation of situations, the making of decisions, the choice of actions, and the formation of plans and designs“ (Sykes & Bird, 1992; zit. n. Merseth, 1996, S. 728). Dabei analysieren die Lernenden in einem ersten Schritt die Fallgeschichte individuell, indem sie wichtige Informationen überprüfen und Fragen von der Lehrperson beantworten, die sich auf zentrale Aspekte der Fallgeschichte beziehen. Diese Fragen betreffen u.a. fehlendes theoretisches Wissen (z.B. Wissen zu Konfliktlösungen). Im zweiten Schritt erfolgt eine Diskussion der Fallgeschichte in der Kleingruppe mit dem Ziel, Einsichten und Meinungen auszutauschen und diese gemeinsam eingehend zu analysieren und zu hinterfragen. Schließlich erfolgt im Plenum die Diskussion der Fallgeschichte, um ein tieferes Verständnis zu gewinnen. Die Fallanalyse enthält keine systematische Dilemmadiskussion, d.h. (i) es werden keine Werte herausgearbeitet, (ii) es wird keine Perspektivenübernahme gefördert und (iii) es wird nicht über herausfordernde Fragen zum Hinterfragen des angeeigneten Wissens auf der Basis von ethischen Beurteilungsmaßstäben (z.B. Verallgemeinerbarkeit, Konsequenzen der Lösung, Einhaltung von Kinder- und Menschenrechten) angeregt. Da es sich allerdings bei den in dieser Studie verwendeten Fallgeschichten um ethisch-dilemmatische Situationen handelt („Was soll getan werden?“), ergeben sich in der Kontrollgruppe zwangsläufig Diskussionen über moralisch relevante Aspekte, die jedoch im Vergleich zu VaKE unsystematisch erfolgen, d.h. Wissenserwerb und Werterziehung werden

nicht systematisch verzahnt. In beiden Gruppen wurden (i) dasselbe theoretische Wissen behandelt (Diskurstheorie nach Oser et al., 1991, Classroom Management, Verhaltensmodifikation und gesetzliche Grundlagen), (ii) dieselben ethisch-dilemmatischen Situationen verwendet (typische interpersonale Konfliktsituationen von Studierenden in ihrer Schulpraxis wie Unterrichtsstörungen, Lernverweigerung, Aggressionen, moralische und konventionelle Regelverletzungen) und (iii) vier Einheiten (zu je 90 Minuten) unterrichtet, wobei in jeder Einheit eine andere authentische ethisch-dilemmatische Situation eingesetzt wurde. Die interpersonalen Konfliktsituationen wurden im Vorfeld der Untersuchung vom Lehrenden gesammelt und vier typische Situationen (Unterrichtsstörung, Aggression zwischen Lernenden, Lernverweigerung und Konflikt mit der Praxislehrperson) in adaptierter Form in der Intervention verwendet. In der Experimentalgruppe wurden aus Zeitgründen nicht alle elf VaKE-Schritte, sondern lediglich die Schritte 1 bis 8 durchgeführt. Die Informationsrecherche wurde in beiden Gruppen außerhalb der Lehrveranstaltung erledigt.

### Datenerhebung und Analyse

Zur Erhebung der Anwendung von gelernten Handlungselementen des „runden Tisches“ (diskursorientierte Konfliktlösungen) nach Oser et al. (1991) wurden schriftliche Fallgeschichten (Tripp, 1993) der Lehramtsstudierenden über eine moralische Entscheidungssituation aus ihrer Schulpraxis („Beschreiben Sie eine interpersonale Konfliktsituation, in der Sie Schwierigkeiten hatten zu entscheiden, was Sie tun sollten!“) verwendet, die Studienauftrag waren. Zehn Fallgeschichten (fünf für T1 und fünf für T2) für jede Person standen zur Verfügung. Bei dieser Datenerhebungsmethode handelt es sich um ein nicht-reaktives Messverfahren, da es nicht als Erhebungsmethode deklariert war (Webb, Campbell, Schwartz, & Sechrest, 1973). Für die Auswertung wurde das Einverständnis der Lehramtsstudierenden eingeholt. Zur Erhebung des moralischen Klimas für T2 wurden leitfadengestützte Interviews („Wie haben Sie den Unterricht erlebt?“) mit jeweils sieben zufällig ausgewählten Personen aus jeder Gruppe durchgeführt.

Es erfolgte eine qualitativ orientierte Inhaltsanalyse. Dieser Mixed-Methods-Ansatz verbindet qualitative und quantitative Analyseschritte und eignet sich deshalb für (quasi)-experimentelle Versuchspläne (Mayring, 2010). Für die qualitative Analyse der schriftlichen Fallgeschichten wurde die Technik der inhaltlichen Strukturierung verwendet und für die Analyse der wörtlich transkribierten Interviews die Technik der induktiven Kategorienbildung. Kodiereinheit waren Sinneinheiten des Textmaterials, die auf die jeweiligen Kategorien verweisen. Die Kategorien für die Analyse der schriftlichen Fallgeschichten wurden auf der Grundlage der Theorie des „runden Tisches“ von Oser et al. (1991) abgeleitet und beziehen sich auf konkrete Handlungselemente. Analyseeinheit waren

fünf Fallgeschichten für jeden Messzeitpunkt und für jede Person. Das ein- oder mehrmalige Auftreten einer Kategorie pro Fallgeschichte wurde mit „1“ kodiert. Die Kategorien für die Analyse der transkribierten Interviews wurden anhand des Textmaterials gewonnen. Die Interrater-Reliabilität (Krippendorff's Alpha) für die Fallgeschichten erweist sich als sehr hoch ( $KALPHA = 0,94$ ) und für die Interviews als zufriedenstellend ( $KALPHA = 0,79$ ).

Für die quantitative Analyse der resultierenden Häufigkeiten der Kategorienennungen wurde für die diskursorientierten Handlungselemente in Anlehnung an Bobko, Roth und Buster (2007) zur Erhöhung der Reliabilität und Validität ein aggregierter Wert (Variable Diskurshandlungen) auf der Basis einer explorativen Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse) verwendet. Mittels einer MANOVA mit Messwiederholung wurden Gruppenunterschiede in den Diskurshandlungen überprüft. Um Gruppenunterschiede in der Einschätzung des moralischen Klimas zu überprüfen wurde ein Mann Whitney U-Test durchgeführt. Das Signifikanzniveau wurde konventionsgemäß mit  $p < ,05$  festgesetzt.

## 4. Ergebnisse

### Überprüfung der Hypothese 1: Anwendung berufsethischen Handlungswissens

Aus der Analyse der schriftlichen Fallgeschichten resultieren neun Kategorien für diskursorientierte Handlungselemente zur Konfliktlösung (vgl. Tab. 1; zur Definition der einzelnen Kategorien vgl. Kap. *Theoretische Grundlagen*). Bei den in der Tabelle angegebenen Werten handelt es sich um die mittleren kategorienspezifischen Diskurswerte der Personen. Für jede Fallgeschichte wird erhoben, welche Kategorien zutreffen. Der kategorienspezifische Diskurswert einer Person ergibt sich aus der Zahl von der Person angegebenen Fallgeschichten, in der die entsprechende Kategorie vorkommt, getrennt nach T1 (fünf Fallgeschichten) und T2 (ebenfalls fünf Fallgeschichten). Maximal können also pro Person, Zeitpunkt und Kategorie fünf Punkte (ein Punkt pro Erwähnung) erreicht werden.

**TABELLE 1.** Kategorienspezifische Diskurswerte (jeweils fünf Situationen pro Messzeitpunkt T1 und T2) in der Schulpraxis

Diskursorientierte Handlungselemente	EG		KG	
	T1	T2	T1	T2
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
1. Zuhören	0,72 (0,85)	1,46 (0,67)	0,72 (0,86)	0,68 (0,77)
2. Klärungsfragen	0,44 (0,67)	0,86 (0,72)	0,43 (0,69)	0,36 (0,65)
3. Hingehen	0,38 (0,60)	1,02 (0,77)	0,54 (0,62)	0,50 (0,73)
4. Begründungsfragen	0,22 (0,51)	0,60 (0,73)	0,20 (0,41)	0,27 (0,50)

Diskursorientierte Handlungselemente	EG		KG	
5. Lösungsvorschlag	0,20 (0,49)	0,70 (0,74)	0,13 (0,41)	0,09 (0,29)
6. Ich-Botschaften	0,08 (0,34)	0,38 (0,67)	0,07 (0,25)	0,14 (0,34)
7. Hinsetzen	0,08 (0,27)	0,28 (0,61)	0,05 (0,21)	0,11 (0,32)
8. Fragen zur Perspektivenübernahme	0,06 (0,24)	0,10 (0,30)	0,05 (0,21)	0,11 (0,32)
9. Fragen zur Lösungsfindung	0,02 (0,14)	0,22 (0,55)	0,00 (0,00)	0,13 (0,41)

EG Experimentalgruppe; KG Kontrollgruppe; T<sub>1</sub> Prätest; T<sub>2</sub> Posttest; M Mittelwert; SD Standardabweichung

Zur Erhöhung der Reliabilität und Validität wurde ein aggregierter Wert auf der Basis einer explorativen Faktorenanalyse (EFA) aus den neun Variablen berechnet. Nach Backhaus, Erichson, Plinke und Weiber (2016, S. 447) und Rudolf und Müller (2012, S. 311) kann eine EFA durchgeführt werden, wenn die Anzahl der Probanden dreimal so groß ist wie die Anzahl der Variablen. Diese Voraussetzung trifft in dieser Studie zu. Die Eignung der Daten für eine EFA wurde mit Hilfe des *Kaiser-Meyer-Olkin-Verfahrens* (KMO) und der Analyse des *Measure of Sample Adequacy-Koeffizienten* (MSA) festgestellt. Der von Bühner (2011) als Minimalanforderung ebenfalls vorgeschlagene *Bartlett-Test* auf Sphärizität konnte auf Grund fehlender Normalverteilung der Daten nicht durchgeführt werden. Der KMO-Koeffizient, der sich auf die Frage nach der Eignung der Korrelationsmatrix bezieht, zeigt für T<sub>1</sub> ( $KMO_{T1} = 0,551$ ) eine schlechte (Bühner, 2011) bis mittlere (Field, 2005) Datenkompatibilität. Der KMO-Koeffizient für T<sub>2</sub> ( $KMO_{T2} = 0,724$ ) verweist auf eine mittlere (Bühner, 2011) bis gute (Field, 2005) Datenkompatibilität. Die MSA-Koeffizienten, die sich aus den Korrelationen bzw. Partialkorrelationen einer Variable mit den anderen Variablen errechnen, zeigen bei T<sub>1</sub> für die meisten Variablen Werte  $> 0,50$  und sind nach Bühner (2011) und Backhaus et al. (2016) für eine EFA geeignet. Lediglich die Variablen Zuhören ( $MSA = 0,357$ ) und Klärungsfragen ( $MSA = 0,424$ ) weisen nicht zufriedenstellende Werte auf. Die MSA-Koeffizienten für T<sub>2</sub> weisen für die Variable Zuhören ( $MSA = 0,423$ ) einen unzufriedenstellenden Wert  $< 0,5$  auf. Eine deskriptive Analyse zeigt, dass sich die geringen MSA-Koeffizienten auf die unterschiedlichen Verteilungen der Variablen zurückführen lassen. Aus inhaltlichen Gesichtspunkten erfolgt keine Eliminierung dieser Variablen aus der EFA; die MSA-Koeffizienten und der KMO-Koeffizient liefern nur grobe Anhaltspunkte über die Eignung der Daten (Bühner, 2011). Für die Interpretation der Ergebnisse sollten die unzufriedenstellenden MSA-Koeffizienten einiger Variablen jedoch berücksichtigt werden.

Die Anzahl der zu extrahierenden Faktoren wurde mit dem *Kaiser-Guttman-Kriterium* (Bühner, 2011), dem *Minimum-Average-Partial-Test* (MAP-Test, revised version; O'Connor, 2000), der *Parallelanalyse nach Horn* (O'Connor, 2000) und dem *Scree-Test nach Cattell* (Bühner, 2011) bestimmt. Der MAP-Test und die Parallelanalyse sind nicht Teil des SPSS-Standardprogramms und wurden über

eine SPSS-Syntax (O'Connor, 2000) durchgeführt. Tabelle 2 zeigt die Anzahl der nach den verschiedenen Methoden vorgeschlagenen zu extrahierenden Faktoren.

Bei Extrahierung eines Faktors können 28% (T<sub>1</sub>) und 36% (T<sub>2</sub>) der Gesamtvarianz aufgeklärt werden. Werden zwei Faktoren extrahiert, erhöht sich die Varianzaufklärung auf 45% (T<sub>1</sub>) und 50% (T<sub>2</sub>). Inhaltliche Aspekte legen ebenso eine Zweifaktorenlösung nahe. Aus Tabelle 3 sind die Faktorladungen aus der rotierten Faktorenlösung (Varimax-Rotation) bei Extraktion von zwei Faktoren ersichtlich. Als Kriterium für die Faktoreneignung der Variablen wurde das Fürntratt-Kriterium (Bühner, 2011, S. 302) angewendet. Danach kann eine Variable dann einem Faktor zugeordnet werden, wenn die quadrierte Ladung der Variable ( $\alpha^2$ ) auf einem Faktor mindestens 50% der Variablenkommunalität ( $h^2$ ) beträgt ( $\alpha^2 / h^2 > 0,5$ ; Bühner, 2011). Die Kommunalität gibt den Anteil der Varianz dieser Variablen an, der durch alle Faktoren gemeinsam aufgeklärt wird. Das Fürntratt-Kriterium konnte von allen Variablen erfüllt werden ( $\alpha^2 / h^2 = 0,89$  bis 3,49).

**TABELLE 2.** Anzahl zu extrahierender Faktoren nach vier verschiedenen Methoden

Prüfverfahren	Anzahl der zu extrahierenden Faktoren (T <sub>1</sub> )	Anzahl der zu extrahierenden Faktoren (T <sub>2</sub> )
Kaiser-Guttman-Kriterium (Eigenwert > 1)	4	2
MAP-Test	1	1
Scree-Plot	2	1
Parallel-Analyse	2	1

T<sub>1</sub> Prätest; T<sub>2</sub> Posttest

**TABELLE 3.** Faktorladungen der Variablen bei Extraktion von zwei Faktoren

Variable	T <sub>1</sub> Faktor		T <sub>2</sub> Faktor	
	1	2	1	2
Zuhören	0,833		0,677	
Klärungsfragen	0,708		0,680	
Hingehen	0,636		0,799	
Begründungsfragen	0,410		0,505	
Lösungsvorschlag	0,520		0,568	
Ich-Botschaften		0,826		0,778
Hinsetzen	0,583		0,624	
Fragen zur Perspektivenübernahme		0,749		0,515
Fragen zur Lösungsfindung	0,520		0,676	

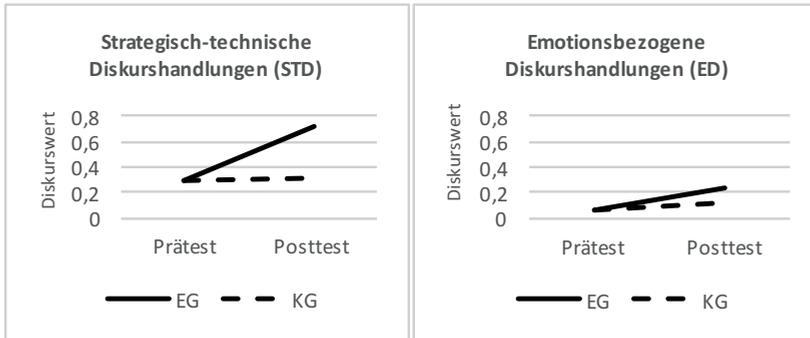
Varimax-Rotation; Faktorladungen < 0,3 werden nicht angezeigt; T<sub>1</sub> Prätest; T<sub>2</sub> Posttest

Der erste Faktor (sieben Variablen) verweist auf strategisch-technische Diskurshandlungen (STD), die sich darauf beziehen einen Diskurs zu initiieren (Hingehen, Hinsetzen, Zuhören) und lösungsorientiert umzusetzen (Klärungsfragen, Begründungsfragen, Lösungsfragen, Lösungsvorschlag). Der zweite Faktor (zwei Variablen) bezieht sich auf emotionsbezogene Diskurshandlungen (ED), die den Gefühlszustand der am Konflikt beteiligten Personen und der Lehrperson ansprechen (Aufforderung zur Perspektivenübernahme, Ich-Botschaften). Auf der Basis der Resultate der EFA wurden die zwei aggregierten Variablen STD, die sich als Mittelwert aus den Werten der sieben Variablen des Faktors 1 errechnet, und ED, die sich als Mittelwert aus den Werten der Variablen des Faktors 2 errechnet, gebildet und für die weitere Analyse verwendet.

Um Unterschiede zwischen EG und KG zu überprüfen wurde eine MANOVA mit Messwiederholung mit den Innersubjektfaktoren Zeit (T<sub>1</sub> vs. T<sub>2</sub>) und Art der Diskurshandlungen (STD vs. ED) und dem Zwischensubjektfaktor Gruppe (EG vs. KG) durchgeführt. Die Voraussetzung der Normalverteilung (ermittelt über den Shapiro-Wilks-Test) erweist sich als nicht erfüllt. Die Variablen zeigen eine rechtsschiefe Verteilung. Die Voraussetzung der Varianzhomogenität (ermittelt über den Levene-Test) erweist sich bei T<sub>1</sub> als gegeben (STD:  $F(1/92) = 3,19$ ; *n.s.*; ED:  $F(1/92) = 0,33$ ; *n.s.*); bei T<sub>2</sub> weist die Variable ED keine Varianzhomogenität auf (STD:  $F(1/92) = 0,48$ ; *n.s.*; ED: ( $F(1/92) = 12,93$ ;  $p < ,01$ ). Nach Rudolf und Müller (2012, S.101) und Bortz (2013, S.263) zeigt sich die Varianzanalyse gegenüber Verletzungen ihrer Voraussetzungen relativ robust, wenn mindestens etwa gleich große Stichproben verwendet werden, was in der Studie der Fall ist. Ferner ist die Varianzanalyse relativ robust gegenüber Verletzungen der Normalverteilungsvoraussetzung, wenn die Voraussetzung der Varianzhomogenität gegeben ist (Rudolf & Müller, 2012).

Die Überprüfung der Vergleichbarkeit der beiden Gruppen zu T<sub>1</sub> fand mittels einer MANOVA mit dem Faktor Gruppe (EG vs. KG) und den beiden abhängigen Variablen STD und ED statt. Es zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen (STD:  $F(1/92) = 0,005$ ; *n.s.*;  $\eta^2_{\text{part.}} = ,00$ ; ED:  $F(1/92) = 0,81$ ; *n.s.*;  $\eta^2_{\text{part.}} = ,00$ ). Aus Tabelle 4 sind die Resultate der MANOVA mit Messwiederholung ersichtlich. Es zeigt sich ein signifikanter Interaktionseffekt Zeit\*Gruppe\*Diskurshandlungen. Zur Erklärung dieses Effektes wurden nachfolgend über einzelne ANOVAs die Zweifachinteraktionen unter den Stufen des dritten Faktors überprüft, wobei im Folgenden nur auf die hypothesenrelevanten Ergebnisse eingegangen wird. Der Interaktionseffekt Zeit\*Gruppe erweist sich als signifikant für STD ( $F(1/92) = 27,56$ ;  $p < ,001$ ;  $\eta^2_{\text{part.}} = ,23$ ), aber nicht für ED ( $F(1/92) = 2,33$ ; *n.s.*;  $\eta^2_{\text{part.}} = ,03$ ). Die strategisch-technischen Diskurshandlungen steigen in der EG (STD:  $M_{T_1} = 0,29$ ;  $SD = 0,34$ ;  $M_{T_2} = 0,73$ ;  $SD = 0,40$ ), während in der KG keine Veränderungen auftreten (STD:  $M_{T_1} = 0,29$ ;  $SD = 0,27$ ;  $M_{T_2} = 0,31$ ;  $SD = 0,37$ ). In Bezug auf die ED gibt es keine signifikanten Gruppenunterschiede (EG:  $M_{T_1} = 0,07$ ;  $SD = 0,25$ ;  $M_{T_2} = 0,24$ ;  $SD = 0,41$ ; KG:  $M_{T_1} = 0,06$ ;  $SD = 0,19$ ;  $M_{T_2} = 0,12$ ;  $SD = 0,24$ ) (vgl. Abbildungen 1 und 2).

**ABBILDUNGEN 1 & 2.** Diskurswerte für strategisch-technische und emotionsbezogene Diskurshandlungen bei einem VaKE-Unterricht (EG) und einem herkömmlichen Unterricht (KG)



Es werden alle weiteren Haupt- und Interaktionseffekte signifikant. Auf der Grundlage der Abbildungen 1 und 2 lassen sich diese signifikanten Effekte folgendermaßen interpretieren: Die Diskurswerte für die STD steigen stärker als für die ED summiert über beide Gruppen (Zeit\*Diskurshandlungen). In der EG nehmen die Diskurswerte stärker zu als in der KG (Zeit\*Gruppe). Die EG verwendet häufiger STD als die KG, während für die ED keine Gruppenunterschiede bestehen (Diskurshandlungen\*Gruppe). Schließlich zeigt sich insgesamt, dass die Diskurswerte zunehmen (Haupteffekt Zeit), mehr STD als ED verwendet werden (Haupteffekt Diskurshandlungen) und die EG höhere Diskurswerte zeigt als die KG (Haupteffekt Gruppe). Die Ergebnisse stützen teilweise Hypothese 1.

**TABELLE 4.** Ergebnisse der MANOVA mit Messwiederholung

Quelle	df	F	Sig.	$\eta^2_{part}$
<b>Tests Innersubjekteffekte</b>				
Zeit	1	39,71	,000	,30
Zeit*Gruppe	1	23,75	,000	,21
Diskurshandlungen	1	70,04	,000	,43
Diskurshandlungen*Gruppe	1	4,60	,035	,05
Zeit*Diskurshandlungen	1	4,29	,041	,05
Zeit*Diskurshandlungen*Gruppe	1	10,34	,002	,10
<b>Tests Zwischensubjekteffekte</b>				
Gruppe	1	10,27	,002	,10

df Freiheitsgrade; F Wert des F-Tests; Sig. Signifikanz;  $\eta^2_{part}$  partielles Eta-Quadrat (Effektstärke)

## Überprüfung der Hypothese 2: Förderung des moralischen Klimas

Aus der Analyse der transkribierten Interviews resultieren fünf Kategorien zur Charakterisierung des moralischen Klimas während der Intervention (vgl. Tab. 5): Offenheit („Jedes Argument ist wirklich von der Gruppe angenommen worden.“ IP 2), Vertrauen („Man hat sich aufeinander verlassen können.“ IP 4), gegenseitiger Respekt („... und dass das bei uns einfach in der Gruppe auch so war, dass man dann nicht irgendwie ausgelacht wurde, wenn das irgendwie ein Argument war, was doch nicht passend ist.“ IP 3), Angstfreiheit („... weil sich jeder getraut hat, dass er da was sagt.“) und Wahrhaftigkeit („Wir konnten vollkommen authentisch sein und ehrlich sagen, was wir uns denken.“ IP 2).

**TABELLE 5.** Anzahl (*f*) der von Lehramtsstudierenden (*N*) im Interview berichteten Aspekte eines moralischen Klimas

Kategorie	EG		KG	
	<i>f</i>	<i>N</i>	<i>f</i>	<i>N</i>
Offenheit	29	6	17	7
Vertrauen	11	6	0	0
Respekt	9	5	0	0
Angstfreiheit	6	3	3	1
Wahrhaftigkeit	3	1	2	1
<b>Gesamt</b>	<b>58</b>	<b>7</b>	<b>22</b>	<b>7</b>

*EG Experimentalgruppe, KG Kontrollgruppe*

Es zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen der EG und KG in den einzelnen Kategorien. In der EG werden Vertrauen, Wertschätzung und Offenheit mindestens doppelt so häufig genannt als in der KG. Insgesamt besteht ein signifikanter Unterschied zwischen der EG und KG (EG: Median = 9; KG: Median = 3;  $Z = -2,45$ ;  $p < ,05$ ). Diese Resultate stützen Hypothese 2.

## 5. Diskussion

Die explorative quasi-experimentelle Studie nach dem Konzept der Praxisforschung im Kontext der Ausbildung von Lehrpersonen untersucht das Unterrichtskonzept VaKE, das Wissen und Werte auf der Basis der Diskussion von ethisch-dilemmatischen Situationen systematisch verzahnt. Ausgehend von einer moderat konstruktivistischen Auffassung von Lernen wird erwartet, dass die in VaKE stattfindende kritische Bewertung angeeigneten Wissens auf der Basis ethisch-moralischer Maßstäbe die Anwendung berufsethischer Handlungswissens in Form diskursorientierter Handlungsweisen (Oser et al., 1991) stärker fördert als eine

herkömmliche Fallanalyse, in der keine direkte Beziehung zwischen Wissen und Werten besteht. Auf der Basis der Datenanalyse lassen sich strategisch-technische und emotionsbezogene diskursorientierte Handlungsweisen unterscheiden. Im Kontext der Lösung selbst erlebter ethisch-dilemmatischer Situationen in der Schulpraxis findet sich denn der erwartete Unterschied: Die Lehramtsstudierenden, die nach VaKE gelernt haben, verwenden häufiger strategisch-technische diskursorientierte Handlungsweisen. Die nichtreaktive Messmethode in Form von selbst berichteten Fallgeschichten stützt die Authentizität der Handlungen der Studierenden. Bei emotionsbezogenen diskursorientierten Handlungsweisen gibt es keine Unterschiede zwischen einem VaKE- und einem herkömmlichen Unterricht. Es wird auch deutlich, dass Studierende emotionsbezogene diskursorientierte Handlungsweisen bei beiden Unterrichtsmethoden kaum einsetzen. Eine mögliche Erklärung stellt die kognitive Orientierung der Dilemmadiskussion dar, die auch vielfach kritisiert wird (z.B. Garz et al., 1999). Vor dem Hintergrund zahlreicher Kritikpunkte an der Kohlbergschen Methode der Dilemmadiskussion wird in VaKE versucht ein moralisches Klima zu implementieren, welches sich als positiv für moralisches Handeln und Lernen erweist. In Interviews nehmen die Lehramtsstudierenden im Gegensatz zu einer herkömmlichen Fallanalyse denn auch häufiger moralische Werte wie Vertrauen, gegenseitige Wertschätzung und Angstfreiheit bei einem VaKE-Unterricht wahr.

Ausgehend von der Ansicht, dass ethisch-moralisches Handeln ein zentrales Element des Handelns von Lehrpersonen darstellt (Buzzelli & Johnston, 2001; Sherman, 2006; Sanger, 2007; Tirri, 2003), ethisch-moralische Ziele in der Ausbildung aber vernachlässigt werden (z.B. Lohmann, Seidel & Terhart, 2011), können die Ergebnisse dahingehend interpretiert werden, dass VaKE eine Möglichkeit bietet, das Fachliche (Wissen) und Nicht-Fachliche (Ethik) in der Ausbildung zu verbinden, und damit zu einer integrativen Gesamtschau beizutragen. Eine wichtige Implikation aus der aktuellen Studie stellt die stärkere Betonung der Emotionen dar, beispielsweise indem explizit durch Übungen zur Perspektivenübernahme die Emotionen der Personen thematisiert werden.

Die Ergebnisse sind vor dem Hintergrund zahlreicher Limitationen zu betrachten, die aus dem quasi-experimentellen Design und der Datenqualität resultieren. Einschränkungen der Validität der Untersuchung ergeben sich durch die geringe Zahl an Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die Untersuchung von lediglich vier Gruppen und mögliche Stichprobenverzerrungen (Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus einer Pädagogischen Hochschule). Ferner kann ein möglicher Pygmalion-Effekt nicht ausgeschlossen werden, da der Untersuchungsleiter gleichzeitig in der Rolle des Lehrenden agierte. Da die Studierenden das erste Mal nach VaKE lernten, könnten auch Neuigkeitseffekte auftreten, die sich in einer besonderen Lernmotivation äußern. Ferner sind die Ergebnisse durch die monomethodische Anlage der Untersuchung und die teilweise mangelhafte Datenqualität (z.B. niedriger

MSA-Koeffizient in der EFA; keine Normalverteilung) mit Vorsicht zu interpretieren und bedürfen einer Replikation. Auch die Nachhaltigkeit der angewendeten Diskurshandlungen sollte in weiteren Studien überprüft werden. Zahlreiche dieser Einschränkungen lassen sich durch die Umsetzung des Praxisforschungskonzepts und organisatorische Restriktionen erklären. Der Vorteil der Praxisforschung liegt in der Möglichkeit, innovative Unterrichtskonzepte, in diesem Fall VaKE, an die lokalen Gegebenheiten anzupassen und damit die Möglichkeit zu eröffnen, Schulentwicklung und pädagogische Reformprozesse „von innen“ durch die Lehrpersonen (hier: Hochschullehrpersonen) zu initiieren. Ferner lernen die Studierenden einen Ansatz zur Werteerziehung in der Rolle als Lernende kennen. Die Studie lässt jedoch offen, ob und wie sie in ihrer späteren Berufspraxis VaKE dann tatsächlich einsetzen.

## Literatur

- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W., & Weiber, R. (2016). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (14. Aufl.). Berlin und Heidelberg: Springer.
- Barrett, D. E., Casey, J. E., Visser, R. D., & Headley, K. N. (2012). How do teachers make judgments about ethical and unethical behaviors? Toward the development of a code of conduct for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28, 890–898.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Blatt, M. M., & Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4(2), 129–161.
- Beck, K., & Parche-Kawik, K. (2004). Das Mäntelchen im Wind? Zur Domänenspezifität moralischen Urteilens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(2), 244–265.
- Becker, G. (2011). *Kohlberg und seine Kritiker. Die Aktualität von Kohlbergs Moralpsychologie*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Beem A. L., Brugman D., Host K., & Tavecchio L. W. C. (2004). Students' perception of school moral atmosphere: From moral culture to social competence. A generalizability study. *European Journal of Social Psychology*, 1(2), 171–192.
- Benninga, J. S., Sparks, R. K., & Tracz, S. M. (2011). Enhancing teacher moral judgment in difficult political times: Swimming upstream. *International Journal of Educational Research*, 50(3), 177–183.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2007). What Works in Character Education. *Journal of Research in Character Education*, 5, 29–48.
- Bernd, R. (2014). Dilemmadiskussion. 'Ein' Weg der Werteerziehung. *Lernchancen*, 17(102), 18–25.
- Bobko, P., Roth, P. L., & Buster, M. A. (2007). The usefulness of unit weights in creating composite scores: A literature review, application to content validity, and meta-analysis. *Organizational Research Methods*, 10(4), 689–709.

- Bortz, J. (2013). *Statistik für Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Berlin und Heidelberg: Springer.
- Boostrom, R. (1999). What makes teaching a moral activity. *The Educational Forum*, 63(1), 58–64.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (3. Aufl.). Hallbergmoos: Pearson.
- Buzzelli, C., & Johnston, B. (2002). *The moral dimensions of teaching: Language, power, and culture in classroom interaction*. London: Routledge Falmer.
- Call, C. M. (2007). Defining intellectual safety in the college classroom. *Journal on Excellence in College Teaching*, 18(3), 19–37.
- Carr, D. (1999). Professional education and professional ethics. *Journal of Applied Philosophy*, 16(1), 33–46.
- Carr, D. (2011). Values, virtues and professional development in education and teaching. *International Journal of Educational Research*, 50, 171–176.
- Colnerud, G. (2006). Teacher ethics as a research problem: syntheses achieved and new issues. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(3), 365–385.
- Cramer, J. C. (2014). „In der Mitte sind die Zwei und die Fünf“ – Logisches Argumentieren im Kontext von Spielen. *Beiträge zum Mathematikunterricht*, 1, 293–296.
- Demetri, A. (2015). *Kombination moralischer Werterziehung mit konstruktivistischem Wissenserwerb in der Primarstufe. Das Unterrichtsmodell VaKE in der Primarstufe*. Unveröffentlichte Dissertation an der Universität Salzburg. Salzburg: Universität Salzburg.
- Education International (2004). *Declaration on professional ethics*. Verfügbar unter [https://www.ei-ie.org/en/detail\\_page/4655/professional-ethics](https://www.ei-ie.org/en/detail_page/4655/professional-ethics)
- Fatke, R. (1995). Das Allgemeine und das Besondere in pädagogischen Fallgeschichten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(5), 681–695.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2. Aufl.). London: Sage.
- Fichten, W., & Meyer, H. (2006). Kompetenzentwicklung durch Lehrerforschung. Möglichkeiten und Grenzen. In C. Allemann-Ghionda (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf* (S. 267–282). Weinheim u.a.: Beltz.
- Fuchs, G. (1999). *Dilemmageschichten. Praxisorientierte Fallbeispiele für die Sekundarstufe*. München: Vogel.
- Garz, D. (2008). *Sozialpsychologische Entwicklungstheorien*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Garz, D., Oser, F., & Althof, W. (Hrsg.). (1999). *Moralisches Urteil und Handeln*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gerstenmaier, J., & Mandl, H. (1995). Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(6), 867–888.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice. Psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.

- Gruber, H., Mandl, H., & Renkl, A. (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In H. Mandl & J. Gerstenmeier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: empirische und theoretische Lösungsansätze* (S. 139–156). Göttingen: Hogrefe.
- Habermas, J. (1983). *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Harder, P. (2014). *Werthaltungen und Ethos von Lehrern. Empirische Studie zu Annahmen über den guten Lehrer*. Bamberg: Bamberg University Press.
- Hentig, H. von (1992). Der Sokratische Eid. *Friedrich Jahresheft*, X, 114–115.
- Hollenbach, N., & Tillmann, K.-J. (Hrsg.). (2009). Handlungsforschung – Lehrerforschung – Praxisforschung. Eine Einführung. In N. Hollenbach & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive* (S. 7–20). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hutchings, P., & Shulman, L. S. (1999). The scholarship of teaching: New elaborations, new developments. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 31(5), 10–15.
- Keast, S., & Marangio, K. (2015). Values and knowledge education (VaKE) in teacher education: Benefits for science pre-service teachers when using dilemma stories. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 167, 198–203.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: the nature and validity of moral stages*. San Francisco, CA: Harper & Row.
- Kruip, G. (2015). Moralische Konflikte. Eine Chance zum ethischen Lernen? *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 1, 45–47.
- Latzko, B. (2012). Educating teachers' ethos. In D. Alt & R. Reingold (Hrsg.), *Changes in teachers' moral role. From passive observers to moral and democratic leaders* (S. 201–210). Rotterdam: Sense.
- Liebert, R. M. (1984). What develops in moral judgment development? In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Hrsg.), *Morality, moral behavior and moral judgment development* (S. 177–192). Toronto, ON: Allyn and Bacon.
- Lind, G. (2003). *Moral ist lehrbar: Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung*. München: Oldenbourg.
- Lind, G. (2016). *How to teach morality: promoting deliberation and discussion, reducing violence and deceit*. Berlin: Logos.
- Lohmann, V., Seidel, V., & Terhart, E. (2011). Bildungswissenschaften in der universitären Lehrerbildung: Curriculare Strukturen und Verbindlichkeiten. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 5(2), 271–302.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mersch, F. F., & Pahl, J.-P. (2010). Berufliche Schulen als Kernthemen der Forschung und Lehre in den Beruflichen Fachrichtungen. In V. Herkner & J.-P. Pahl (Hrsg.), *Handbuch berufliche Fachrichtungen* (S. 359–372). Bielefeld: Bertelsmann.

- Merseth, K. K. (1996). Cases and case methods in teacher education. In J. Sikula (Hrsg.), *Handbook of research on teacher education* (S. 722–744). New York, NY: Macmillan.
- Messmer, R. (2011). *Ordnungen der Alltagserfahrung. Neue Ansätze zum Theorie-Praxisbezug und zur Fallarbeit in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- National Education Association. (1975). *Code of ethics*. Verfügbar unter <http://www.nea.org/home/30442.htm>
- Neuweg, G. H. (2011). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 451–477). Münster: Waxmann.
- O'Connor, B. P. (2000). SPSS and SAS programs for determining the number of components using parallel analysis and Velicer's MAP test. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 32(3), 396–402.
- Oelkers, J. (1998). Forschung in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16(1), 18–28.
- Oser, F., Patry, J.-L., Zutavern, M., Reichenbach, R., Klaghofer, R., Althof, W., & Rothbacher, H. (1991). *Der Prozess der Verantwortung – Berufsethische Entscheidung von Lehrerinnen und Lehrern. Bericht zum Forschungsprojekt 1.188-0.85 und 11.25470.88/2 des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung*. Freiburg: Pädagogisches Institut der Universität.
- Oser, F. (1998). *Ethos – Die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske und Budrich.
- Oser, F., & Althof, W. (2001). *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Oser, F. (2009). Moral jenseits von organisierter Erlaubtheit. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität* (S. 389–400). Weinheim und Basel: Beltz.
- Paseka, A., & Hinzke, J.-H. (2014). Fallvignetten, Dilemmainterviews und dokumentarische Methode: Chancen und Grenzen für die Erfassung von Lehrprofessionalität. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7(1), 46–63.
- Patry, J.-L., Weyringer, S., & Weinberger, A. (2007). Combining values and knowledge Education (VaKE). In D. N. Aspin & J. D. Chapman (Hrsg.), *Values education and lifelong learning* (S. 160–179). Dordrecht: Springer Press International.
- Patry, J.-L., Weinberger, A., Weyringer, S., & Nussbaumer, M. (2013). Combining values and knowledge education. In B. J. Irby, G. Brown, R. Lara-Alecio, & S. Jackson (Hrsg.), *The handbook of educational theories* (S. 565–579). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Piaget, J. (1985). *The equilibration of cognitive structures: The central problem of intellectual development*. Chicago: University of Chicago Press.

- Pietsch, S. (2011). Praxisnahe Fallarbeit und ihr Beitrag zur Professionalisierung in der universitären Ausbildung angehender GrundschullehrerInnen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 4(1), 47–59.
- Pnevmatikos, D., Patry, J.-L., Weinberger, A., Linortner, L., Weyringer, S., Eichler-Maron, R., & Gordon-Shaag, A. (2016). VaKE und lifelong transformative learning. In E. A. Panitsides & J. Talbot (Hrsg.), *Lifelong learning. Concepts, benefits and challenges* (S. 109–134). New York, NY: Nova Science Publishers.
- Prenzel, A., Heinzl, F., & Carle, U. (2008). Methoden der Handlungs-, Praxis- und Evaluationsforschung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 181–197). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Power, F. C. (2007). Moral climate/atmosphere. In F. C. Power, R. J. Nuzzi, D. Narvaez, D. K. Lapsley, & T. L. Hunt (Hrsg.), *Moral education: A handbook* (Vol. 2 M-Z, S. 275–276). Westport, CT: Praeger.
- Pritchard, M. S. (2006). *Professional integrity: thinking ethically*. Lawrence, KS: University Press of Kansas.
- Reinhardt, S. (1990). Das Lehren muß konflikthaften Anforderungen gerecht werden. *Die Deutsche Schule*, 1, 4–9.
- Reitinger, J. (2014). *Forschendes Lernen: Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements*. Immenhausen: Prolog.
- Rest, J. R., Narvaez, D., Thoma, S. J., & Bebeau, M. J. (2000). A neo-kohlbergian approach to morality research. *Journal of Moral Education*, 29, 381–396.
- Roters, B., Schneider, R., Koch-Priewe, B., Thiele, J., & Wildt, J. (Hrsg.) (2009). *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rudolf, M., & Müller, J. (2012). *Multivariate Verfahren* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Sanger, M. (2007). What we need to prepare teachers for the moral nature of their work. *Journal of Curriculum Studies*, 40(2), 169–185.
- Schelle, C. (2011). Fallarbeit in der Lehrerbildung – Strukturmerkmale schulischer und unterrichtlicher Interaktion. *Erziehungswissenschaft*, 22(43), 85–92.
- Schneider, R. (2010). Pädagogische Professionalisierung in der universitären Lehrer- und Lehrerinnenausbildung. Eine forschungsbezogene Perspektive. In R. Schneider & B. Szczyrba (Hrsg.), *Hochschuldidaktik aufgefüchert – vernetzte Hochschulbildung. Festschrift für Johannes Wildt* (S. 72–81). Berlin: LIT.
- Schrader, D. E. (2004). Intellectual safety, moral atmosphere, and epistemology in college classrooms. *Journal of Adult Development*, 11(2), 87–101.
- Schratz, M., & Thonhauser, J. (Hrsg.) (1998). *Arbeit mit pädagogischen Fallgeschichten. Anregungen und Beispiele für Aus- und Fortbildung*. Innsbruck u.a.: Studien-Verlag.
- Sherman, S. (2006). Moral dispositions in teacher education: Making them matter. *Teacher Education Quarterly*, 4, 41–57.

- Snarey, J., & Samuelson, P. (2008). Moral education in the cognitive development tradition: Lawrence Kohlberg's revolutionary ideas. In L.P. Nucci & D. Narvaez (Hrsg.), *Handbook of moral and character education* (S. 53–79). New York: Routledge.
- Stengel, B. S. (2013). A review of teaching as a moral practice. *Democracy and Education*, 20(1), 1–5.
- Stoughton, E. H. (2007). "How will I get them to behave?": Preservice teachers reflect on classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1024–1037.
- Strike, K. A. (1990). Teaching ethics to teachers: what the curriculum should be about. *Teaching and Teacher Education*, 6(1), 47–53.
- Strike, K. A., & Ternasky, P. L. (1993). Introduction: Ethics in educational settings. In K. A. Strike & P. L. Ternasky (Hrsg.), *Ethics for professionals in education. Perspectives for preparation and practice* (S. 1–12). New York, NY: Teachers College Press.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf: Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 580–597.
- Tenorth, H.-E. (2007). Birgit Ofenbach: Geschichte des pädagogischen Berufsethos. Rezension. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(3), 399–402.
- Terhart, E. (2013). Das Ethos des Lehrerberufs: große Worte – kleine Münze. *Lernende Schule*, 62, 8–12.
- Tirri, K. (2010). Teachers' values underlying their professional ethics. In T. Lovat & R. Toomey (Hrsg.), *International handbook on values education and student well-being* (S. 153–163). New York, NY: Springer.
- Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching: developing professional judgement*. New York, NY: Routledge.
- Wagner, K., Stark, R., Daudbasic, J., Klein, M., Krause, U.-M., & Herzmann, P. (2013). Effektivität integrierter Lernumgebungen in der universitären Lehrerbildung - eine quasiexperimentelle Feldstudie. *Journal for Educational Research Online*, 5(1), 115–140.
- Walker, L. J. (2006). Gender and morality. In M. Killen & J. Smetana (Hrsg.), *Handbook of moral development* (S. 93–115). New York: Lawrence Erlbaum.
- Webb, E. J., Campbell, D. T., Schwartz, Richard D., & Sechrest, L. (Hrsg.). (1973). *Unobtrusive measures: nonreactive research in the social sciences*. Chicago: Rand McNally.
- Wegner, B. (2006). Mit Dilemmageschichten moralisches Urteilen und Argumentieren lernen. Eine Unterrichtseinheit in der Jahrgangsstufe 9 und ihre Evaluation. *Ethik & Unterricht*, 17(1), 36–39.
- Weinberger, A. (2006). *Kombination von Werterziehung und Wissenserwerb. Evaluation des konstruktivistischen Unterrichtsmodells VaKE (Values and Knowledge Education) in der Sekundarstufe 1*. Hamburg: Dr. Kovač.

- Weinberger, A. (2014). Diskussion moralischer Fallgeschichten zur Verbindung moralischer und epistemischer Ziele. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 1, 60–72.
- Weinberger, A. (2016). Konstruktivistisches Lernen in der LehrerInnenbildung. Die Förderung des Professionsethos mit dem Unterrichtskonzept VaKE. *Journal für LehrerInnenbildung*, 2, 28–39.
- Weinberger, A., Patry, J.-L., & Weyringer, S. (2016). Improving professional practice through practitioner research. *VaKE (Values and Knowledge Education) in university-based teacher education. Vocations and Learning*, 9(1), 63–84.
- Weinberger, A., Patry, J.-L., & Weyringer, S. (im Druck). Förderung moralisch-ethischer Ziele durch Values and Knowledge Education in der Ausbildung von Lehrpersonen. In S. Schwab, G. Tafner, S. Luttenberger, H. Knauder, & M. Reisinger (Hrsg.), *Forschung trifft Praxis. Was kann Methode leisten?* Münster: Waxmann.
- Wildt, J. (2005). Auf dem Weg zu einer Didaktik der Lehrerbildung? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23(2), 183–190.
- Weyringer, S. (2008). *Die Anwendung von VaKE in internationalen Sommercamps für besonders begabte Jugendliche*. Unveröffentlichte Dissertation an der Universität Salzburg. Salzburg: Universität Salzburg.
- Zeichner, K. A., & Noffke, S. (2001). Practitioner research. In V. Richardson (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (Bd. 4, S. 298–330). Washington, DC: American Educational Research Association.