

Weinberger, Alfred

Diskussion moralischer Fallgeschichten zur Verbindung moralischer und epistemischer Ziele

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (2014) 1, S. 60-72



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Weinberger, Alfred: Diskussion moralischer Fallgeschichten zur Verbindung moralischer und epistemischer Ziele - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (2014) 1, S. 60-72 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-126704

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz
Leibniz-Gemeinschaft

Diskussion moralischer Fallgeschichten zur Verbindung moralischer und epistemischer Ziele

Alfred Weinberger

Zusammenfassung Der vorliegende Beitrag stellt die theoretische Grundlage und die praktische Anwendung eines Lehr- und Lernmodells für den Erwerb professioneller Handlungsweisen von Lehrpersonen vor. Professionelles pädagogisches Handeln zeichnet sich durch die Einheit von Berufsethos und Professionswissen aus. In der Ausbildung herrscht ein Primat des Professionswissens oder epistemischer Ziele. Es stellt sich die Frage, ob eine Verbindung zwischen moralischen und epistemischen Zielen möglich ist. Als Antwort darauf schlägt der Autor ein Lehr- und Lernmodell für die Ausbildung von Lehrpersonen vor, das durch die Auseinandersetzung mit inhaltsbezogenen moralischen Fallgeschichten sowohl die moralische Urteilsfähigkeit als auch die Aneignung von professionellem Handlungswissen fördert.

Schlagwörter moralische Fallgeschichte – VaKE – Dilemmadiskussion – Berufsethos

The Combination of Moral and Epistemic Purposes through Moral Case Analysis

Abstract Professional practice in teaching is based on the combination of professional morality and knowledge. Evidence suggests that professional morality is currently a neglected topic in teacher education. The author proposes an approach to combine the moral and epistemic purposes of teacher education that employs a case analysis framework which fosters moral judgment competence as well as the construction of professional knowledge.

Keywords moral case – VaKE – dilemma discussion – professional morality

In der Ausbildung von Lehrpersonen lassen sich zwei übergeordnete Zielsetzungen identifizieren, welche Sockett (2008) als die «moral and epistemic purposes of teacher education» oder Tenorth (2006) als «Ethos und Kompetenz» beschreibt. Die Basis professionellen Handelns besteht darin, Berufsethos und Berufswissen in der Praxis zu einer Einheit zu bringen, da beide Kompetenzfacetten untrennbar miteinander verbunden sind (Oser, Dick & Patry, 1992; Tenorth, 2006). Resultat einer professionellen Ausbildung stellt nach Shulman (2005) ein auf Wissen basierendes eigenes Urteilen, Entscheiden und Handeln in Übereinstimmung mit berufsbezogenen moralischen Prinzipien dar. Studien (z.B. Lohmann, Seidel & Terhart, 2011) zeigen, dass in der Realität der Ausbildung von Lehrpersonen die moralische Zielsetzung eine nur untergeordnete Rolle spielt. Es besteht die Vorstellung, dass sich das Berufsethos durch den Erwerb des Berufswissens von selbst entwickle. Im Mittelpunkt der Ausbildung steht die epistemische Zielsetzung, d.h. die Aneignung von Professionswissen, das sich in Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und fachindifferentes Wissen gliedert. Es stellt sich die Frage, ob eine Verbindung zwischen moralischen und epistemischen Zielen möglich

ist. Der Beitrag stellt die theoretischen Grundlagen und die praktische Umsetzung eines Lehr- und Lernmodells zur Kombination von professionellem Ethos und Berufswissen vor.*

1 Moralische und epistemische Ziele in der Ausbildung von Lehrpersonen

Die moralische Zielsetzung bezieht sich auf die Berufsmoral oder das Berufsethos von Lehrpersonen. Darunter werden in diesem Beitrag die erlernbare Urteilskompetenz und das Handlungswissen einer Lehrperson zur situationsspezifischen Lösung berufsbezogener moralisch relevanter Konflikte verstanden, welche die Berücksichtigung anderer Perspektiven notwendig miteinbeziehen (Oser et al., 1991; Oser, 1998; Reichenbach, 1994; Zutavern, 2003, 2011). 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 Kohlberg (1984) stufenweise von einer egozentrischen und von persönlichen Interessen determinierten Perspektive (präkonventionelle Ebene) über eine von persönlichen Beziehungen und von Normen und Gesetzen bestimmte Sichtweise (konventionelle Ebene) hin zu einer prinzipienorientierten Perspektive, in der soziales Handeln als auf universellen moralischen Prinzipien (z.B. Wahrung der Menschenwürde) fußend und unter Berücksichtigung der Rechte und Bedürfnisse aller betrachtet wird (postkonventionelle Ebene). Moralische Urteilskompetenz hängt eng mit moralischer Sensibilität zusammen, der Fähigkeit, eine Konfliktsituation im Hinblick auf deren moralische Aspekte zu interpretieren. Moralisches Handlungswissen bezieht sich auf die Fähigkeit einer Lehrperson, diskursive Konfliktlösungen zu initiieren, in denen auf der Basis von Gleichberechtigung die unterschiedlichen Bedürfnisse der beteiligten Personen thematisiert werden und gemeinsam eine Lösung gesucht wird. Ferner beinhaltet das moralische Handlungswissen berufsbezogenes Wissen über Ethik, Professionalität und berufsbezogene Moralentwicklung.

Die wenigen empirischen Befunde zur allgemeinen moralischen Urteilskompetenz bei Lehrpersonen (z.B. Cummings, Dyas, Maddux & Kochman, 2001; Oser, 1998; Johnson & Reiman, 2007) zeigen, dass diese mehrheitlich konventionelle Denkmuster besitzen und Lehramtsstudierende im Vergleich zu Studierenden anderer Fächer Defizite aufweisen. Lehrpersonen mit postkonventionellen Denkschemata zeigen im Vergleich zu Lehrpersonen mit konventionellen oder präkonventionellen moralischen Denkmustern Einstellungen und Handlungen, die sich u.a. auf ein höheres Mass an Fürsorge, auf mehr Partizipationsmöglichkeiten für die Lernenden, auf die Berück-

* Ich danke Prof. Dr. Jean-Luc Patry und zwei anonymen Reviewern für wertvolle Rückmeldungen zu früheren Fassungen dieses Beitrags.

sichtigung verschiedener Perspektiven in Konfliktsituationen oder auf die Möglichkeit zur Verantwortungsübernahme beziehen. Untersuchungen im Bereich des moralischen Handlungswissens in Form von Befragungen (Blömeke, Müller & Felbrich, 2007; Blömeke, 2010) weisen darauf hin, dass fortgeschrittene Lehramtsstudierende und Lehrpersonen bei realitätsnahen Konflikten, in denen Entscheidungen zwischen moralischen Werten verlangt werden (Frage: «Was würden Sie tun?»), häufiger diskursive Lösungsstrategien wählen als Anfängerinnen und Anfänger, die eine Tendenz zur Diskursvermeidung zeigen.

Das vorhandene berufsmoralische Handlungswissen in Form der Diskursorientierung können Lehrpersonen jedoch in alltäglichen moralisch relevanten Konfliktsituationen nicht umsetzen (Blömeke, 2010; Sockett & LePage, 2002). Die Handlungsdefizite zeigen sich bei Konfliktsituationen in Blossstellungen, der Vermischung von Professionsrolle und Privatperson, ironischen Bemerkungen und Herabsetzungen der Schülerinnen und Schüler. Lehrpersonen treffen eher intuitive als rational begründete Entscheidungen und versuchen, über behavioristische Methoden (z.B. Strafe, Verstärkung) Lösungen zu generieren. Lehramtsstudierende erleben diese Handlungsdefizite von routinierten Lehrpersonen in ihrer praktischen Ausbildung und wünschen sich Methoden, die ihnen zeigen, wie sie solche Konfliktsituationen professionell bewältigen können (Campbell, 2008).

Das zentrale Interesse der Ausbildung liegt darin, dass Lehrpersonen moralische und epistemische Konzepte nicht nur kennen, sondern diese in der Praxis auch anwenden, was sich in der Realität aber als Problem erweist. In der Ausbildung erworbenes Wissen ist zwar als implizites Wissen vorhanden, wird aber kaum angewandt, es wird zum «tragen» Wissen (Gruber, Mandl & Renkl, 2000), was auch auf Lehrpersonen zutrifft (Terhart, Czerwenka, Erich, Jordan & Schmidt, 1994). Im moralischen Bereich ist die Kluft zwischen Wissen und Handeln seit den Studien von Hartshorne und May (1928–1930) eine bekannte Tatsache, die besagt, dass Personen zwar wissen, was sie in bestimmten Situationen tun sollten, aber in der Realität anders handeln. Empirische Befunde (Blömeke, 2010) können diese Kluft zwischen moralischem Wissen und Handeln auch für Lehrpersonen nachweisen. Die Gefahr von trägem Wissen ist besonders hoch, wenn die Lernenden es passiv in rezeptiven Lehr-Lern-Settings lernen. Zur Überwindung dieser Kluft zwischen Wissen und Handeln in der Berufsausbildung erweist sich nach Gruber, Mandl und Renkl (2000) ein situativer Lernansatz als sinnvoll, bei dem ausgehend von authentischen Problemsituationen kognitive Konzepte aktiv in der sozialen Interaktion konstruiert werden. Für moralische Ziele kann die Auseinandersetzung mit moralischen Fallgeschichten (z.B. Strike & Soltis, 2009) eingesetzt werden und für epistemische Ziele die Diskussion von inhaltsbezogenen Fallgeschichten (Reh & Rabenstein, 2005).

2 Fallgeschichten für moralische und epistemische Ziele in der Ausbildung von Lehrpersonen

Zur Förderung der berufsmoralischen Urteilskompetenz eignet sich die Diskussion moralischer Fallgeschichten, deren Grundlage die Methode der Dilemmadiskussion nach Kohlberg zur Förderung der allgemeinen Moral ist (Aufenanger, Garz & Zutavern, 1981). Eine moralische Fallgeschichte beschreibt eine beruflich relevante Konfliktsituation zwischen zwei oder mehr gleichrangigen moralischen Werten (moralisches Dilemma), wobei jede Entscheidung zu einer unvermeidbaren Verletzung eines Wertes führt. Es handelt sich üblicherweise um hypothetische Dilemmageschichten, konstruiert, um einen spezifischen moralischen Wertekonflikt in einer beruflichen Situation hervorzuheben, der zur Diskussion anregt und bei dem es keine «richtige» Lösung gibt. Ein typisches berufsbezogenes moralisches Dilemma kann etwa im Fall von Verletzungen der Würde einer Schülerin oder eines Schülers entstehen, wenn die Loyalität gegenüber einer Kollegin oder einem Kollegen gegenüber dem Recht der Schülerin oder des Schülers auf würdevolle Behandlung abgewogen werden muss (Shapira-Lishchinsky, 2011). In der alltäglichen Unterrichtspraxis erleben Lehrpersonen genuin moralische Dilemmata selten, dafür aber Konfliktsituationen zwischen verschiedenen moralischen und nicht moralischen Werten, die auf der Grundlage einer moralischen Reflexion und zusätzlichen Wissens lösbar sind.

Das Ziel der Dilemmadiskussion besteht in der reflektierten Auseinandersetzung mit verschiedenen Perspektiven, wobei die Konfrontation mit Gegenargumenten und Argumenten höherer Stufen die Entwicklung der individuellen moralischen Denkmuster auf einer höheren Stufe anregt (Schläfli, Rest & Thoma, 1985). Die wenigen empirischen Studien mit Lehrpersonen oder Lehramtsstudierenden (z.B. Cummings, Maddux, Richmond & Cladianos, 2010) belegen die positiven Effekte der Dilemmadiskussion, wobei anzumerken ist, dass signifikante Veränderungen der moralischen Urteilsfähigkeit erst nach mehreren Dilemmadiskussionen zu erwarten sind. Zusätzlich zur Dilemmadiskussion hat sich in der Berufsausbildung die Auseinandersetzung mit der Theorie Kohlbergs als wirksam für die Entwicklung der moralischen Denkschemata erwiesen (Bebeau, 1993; Cummings et al., 2010; Penn, 1990), weil die Lernenden damit Kriterien zur Gültigkeitsprüfung ihres Urteils erhalten. Selbst erlebte Dilemmata stellen im Vergleich zu hypothetischen Dilemmata einen unmittelbaren Bezug zur Unterrichtspraxis der Studierenden her, weshalb sich die in der Dilemmadiskussion gefundenen Lösungen als anwendbarer erweisen.

Die Diskussion von inhaltsbezogenen Fallgeschichten zur Aneignung von Handlungswissen hat in der Ausbildung von Lehrpersonen eine lange Tradition. Levin (1995, S. 63) beschreibt Fallgeschichten als detaillierte und kontextualisierte Erzählungen, welche die typischen Probleme und Dilemmata des Unterrichtens repräsentieren und deren Komplexität unterschiedliche Interpretationen und inhaltliche Anknüpfungspunkte zulässt. In der Fallbearbeitung diskutieren die Lehramtsstudierenden den Fall,

indem sie Verknüpfungen zu theoretischen Konzepten, Beliefs und Vorwissen herstellen. Das Ziel ist nicht die Vermittlung von «richtigen» Antworten, sondern eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Sichtweisen unter Berücksichtigung unterschiedlicher epistemischer Konzepte, sodass diverse angemessene Lösungen möglich sind, die auf analoge Situationen in der Praxis transferiert werden können. Empirische Befunde (z.B. Fölling-Albers, Hartinger & Mörtl-Haf zović, 2004) belegen die positiven Effekte der Fallgeschichtenmethode hinsichtlich des Wissenserwerbs.

Eine inhaltsbezogene moralische Fallgeschichte verbindet die Charakteristika einer moralischen Fallgeschichte mit den Merkmalen einer inhaltsbezogenen Fallgeschichte. Es handelt sich dabei um ein moralisches Dilemma aus der Unterrichtspraxis, das Verknüpfungen zu epistemischen Konzepten ermöglicht, die zur Lösung des Dilemmas beitragen. In der Fallbearbeitung diskutieren die Lehramtsstudierenden einerseits über die moralische Angemessenheit verschiedener Handlungsoptionen (moralische Dilemmadiskussion) und andererseits eignen sie sich Wissen an, welches zur Lösung des Dilemmas notwendig ist (Fallanalyse und Falldiskussion). Die folgenden Ausführungen beschreiben ein Lehr- und Lernmodell, das durch die Auseinandersetzung mit inhaltsbezogenen moralischen Fallgeschichten die moralischen und epistemischen Zielsetzungen in der Ausbildung von Lehrpersonen verbindet.

3 Inhaltsbezogene moralische Fallgeschichten zur Verbindung von moralischen und epistemischen Zielen

Die Verbindung von moralischen und epistemischen Zielen mit Fallgeschichten basiert auf der konstruktivistischen Unterrichtsmethode *VaKE* («Values and Knowledge Education»; Patry, Weinberger, Weyringer & Nussbaumer, 2013), die Werterziehung durch Dilemmadiskussionen mit konstruktivistischem Wissenserwerb kombiniert und hauptsächlich in Schulen eingesetzt wird. Durch die Verwendung moralischer Dilemmata, die auf inhaltliche Lernziele Bezug nehmen, kann mit *VaKE* Werterziehung in jedes Unterrichtsfach integriert werden. Dieses Potenzial von *VaKE* wird in dem hier vorgestellten Lehr- und Lernmodell für die Ausbildung professionellen Handelns bei Lehrpersonen nutzbar gemacht und in einer für diesen Kontext geeigneten Lerntheorie verankert. Der gemeinsame Ausgangspunkt sind inhaltsbezogene moralische Dilemmageschichten, die bei den Lernenden sowohl Fragen nach der moralischen Legitimation einer Handlung als auch nach zusätzlichem Wissen auslösen, das sie zu einer zufriedenstellenden Lösung brauchen. Um der beruflichen Qualifikation Rechnung zu tragen, werden Fallgeschichten als Lernanlass verwendet, die ein berufliches moralisches Dilemma beschreiben und eine Verbindung zu relevantem Handlungswissen herstellen. Das Lernen wird entsprechend den Prinzipien der Theorie des situierten Lernens konzipiert, die auf eine Anwendung des Gelernten in der Unterrichtspraxis zielen (Brown, Collins & Duguid, 1989; Greeno, 1998; Lave & Wenger, 1991; Spiro, Feltovich, Jacobson & Coulsen, 1992):

1. *Authentizität und Anwendungsbezug*: Die Lernsituation ist so arrangiert, dass die Auseinandersetzung mit einem beruflich relevanten Dilemma im Zentrum steht, das sowohl moralische als auch epistemische Fragen aufwirft. Die Authentizität führt zu einer positiven emotionalen Involviertheit (z.B. Neugier, Interesse), da das Problem für die Lehramtsstudierenden subjektiv relevant ist und zu einer intensiven Lösungssuche anregt. Dadurch steigt die Möglichkeit der Anwendung des Gelernten.
2. *Multiple Perspektiven und Kontexte*: Eine spezifische Konfliktlösung wird unter verschiedenen Perspektiven und in verschiedenen Kontexten betrachtet. In der Dilemmadiskussion üben die Lehramtsstudierenden den Perspektivenwechsel, beurteilen erworbenes Handlungswissen auf seine situationsspezifische moralische Viabilität (Angemessenheit bezüglich spezifischer Kriterien; Patry, 2014), entwickeln differenzierte moralische Denkmuster und erwerben Beurteilungskriterien für professionelles Handeln. Sie überprüfen die als viabel eingestuften Lösungen an ähnlichen Dilemmasituationen aus ihrem Unterricht. So lernen sie, Situationen hinsichtlich eines Einsatzes der spezifischen Konfliktlösung zu diskriminieren, und es erhöht sich die Chance auf einen Lerntransfer.
3. *Soziales Lernsetting*: Die Entwicklung professioneller Kompetenzen ist ein aktiver, selbstgesteuerter Prozess, der auf den vorhandenen kognitiven Konzepten (moralische Denkschemata und Wissensbestände) aufbaut und in einem spezifischen sozialen Kontext (Kultur) stattfindet. Im konkreten Fall wird dieser spezifische soziale Kontext durch das Urteilen, Entscheiden und Handeln von Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden determiniert. Ziel ist die Herstellung von «communities of practice» (Lave & Wenger, 1991), in denen Lernende und Lehrende Lösungen gemeinsam aushandeln und in denen die schon vorhandenen und die neu konstruierten kognitiven Konzepte ständig auf ihre Viabilität in den verschiedenen Situationen geprüft werden. Dadurch wird der konfliktgenerierende Charakter sozialer Praxis als Lern- und Entwicklungsstimulus berücksichtigt.
4. *Lösungsangebote*: Lehrende stellen als Expertinnen und Experten in dieser «community of practice» Angebote für Konfliktlösungen zur Verfügung. Sie bieten sowohl moralische Argumente als auch relevantes Handlungswissen und theoretisches Wissen an. Dadurch können sich die Lehramtsstudierenden mit den für den spezifischen sozialen Kontext bedeutsamen moralischen und epistemischen Konzepten auseinandersetzen. Lernen hat identitätsbildenden Charakter, da es die ganze Person betrifft mit dem Ziel, «so zu denken wie Lehrpersonen».

Das Ablaufschema des Lehr- und Lernmodells besteht aus verschiedenen Schritten:

1. *Moralisches Dilemma erfassen*: Die Lehramtsstudierenden arbeiten gemeinsam im Plenum die rivalisierenden moralischen Ansprüche der inhaltsbezogenen moralischen Fallgeschichte heraus. Dabei geht es beispielsweise um Fragen nach den Werten, die eine Rolle spielen, oder nach den Handlungsanforderungen, die an die beteiligten Personen gestellt werden. Den Studierenden wird bewusst, dass der Unterricht «antinomisches Potenzial» aufweist.

2. *Erste Entscheidung*: Die Studierenden schreiben ihr Urteil hinsichtlich der Viabilität der vorliegenden Entscheidung in der Fallgeschichte auf. In einer ersten Abstimmung wird ihnen erstmals klar, dass es unterschiedliche Sichtweisen und Begründungen dafür gibt, ob die Entscheidung in der Fallgeschichte viabel ist.
3. *Moralische Argumente diskutieren (Dilemmadiskussion)*: Im Plenum tauschen die Lehramtsstudierenden ihre Argumente aus und diskutieren den Fall. Durch spezifische Fragen der Dozentin oder des Dozenten, die sich auf ethische Entscheidungsregeln beziehen (z.B. Fragen zu möglichen Konsequenzen oder zur Universalisierung der vorgeschlagenen Handlung) überprüfen die Lernenden die Viabilität ihres Urteils und lernen damit Kriterien zur Prüfung moralischer Argumente kennen. Die Argumente werden gesammelt und durch prototypische Argumente ergänzt, welche die verschiedenen Denkschemata Kohlbergs repräsentieren. Es erfolgen eine Analyse der moralischen Prinzipien der Argumente (z.B. Prinzipien wie Konformismus, Regeleinhaltung, Einhaltung von Menschen- oder Kinderrechten) und ein Vergleich mit den einzelnen Entwicklungsstufen von Kohlberg (1984). Die Argumente werden hinsichtlich ihrer Viabilität gereiht.
4. *Offene Fragen sammeln*: Während der moralischen Dilemmadiskussion entstehen Fragen oder Vorschläge zu möglichen alternativen Handlungsoptionen, die vorerst durch die Moderatorin oder den Moderator zurückgehalten werden, damit sich die Studierenden vollständig auf das moralische Dilemma konzentrieren können. Erst im weiteren Verlauf werden diese Fragen aufgegriffen, da sie als Ausgangspunkt für den nächsten Schritt dienen.
5. *Wissen aneignen*: In diesem Schritt konstruieren die Studierenden vor dem Hintergrund einer Analyse der Bedingungen und Faktoren des Falls mögliche Handlungsoptionen. Dabei greifen sie auf ihr Vorwissen und ihre Beliefs zurück, welche durch theoretische und praktische Konzepte der Dozentin oder des Dozenten ergänzt werden. In dieser Phase übernimmt die oder der Lehrende die Funktion einer Expertin oder eines Experten und bietet berufsmoralisches Handlungswissen und relevantes fachdidaktisches oder fachindifferentes Wissen an.
6. *Angeeignetes Wissen überprüfen*: Die Lehramtsstudierenden überprüfen im Plenum die angeeigneten epistemischen Konzepte auf der Folie ihrer Beliefs und ihres Vorwissens hinsichtlich der Effektivität in der konkreten Situation. Sie diskutieren die verschiedenen Lösungen. Die Kriterien, die jede Person an die Viabilität anlegt, können ganz unterschiedlich sein (z.B. Umsetzungsmöglichkeit, kurzfristige Folgen, Nachhaltigkeit, Relation Aufwand zu Nutzen), weshalb auch unterschiedliche Lösungen möglich sind.
7. *Moralische Argumente diskutieren (Dilemmadiskussion)*: Wichtig ist, dass die Studierenden die Viabilität ihrer individuellen Lösungen auf der Basis des neuen Wissens nicht nur nach Effektivitätskriterien beurteilen, sondern auch hinsichtlich moralischer Kriterien, die in Schritt 3 eingesetzt und erarbeitet wurden. Sie wenden ethische Entscheidungsregeln und die Prinzipien der Kohlbergstufen an, um die moralische Viabilität ihrer Argumente zu überprüfen.

8. *Generalisation*: Abschliessend wenden die Studierenden die neu konstruierten Konzepte in Bezug auf alternative Handlungsmöglichkeiten in dem Dilemma auf ähnliche Situationen an, die aus ihrem Erfahrungsbereich stammen. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Fall und den neuen Situationen werden herausgearbeitet und die Viabilität der konstruierten Konzepte wird erneut überprüft.

4 Anwendung an einem konkreten Beispiel

Die Verbindung von moralischen mit epistemischen Zielen wird anhand eines konkreten Beispiels aus einer Lehrveranstaltung mit dem Titel «Konfliktarbeit im sozialen Kontext» für zukünftige Lehrpersonen der Sekundarstufe I (viertes Ausbildungssemester) beschrieben. Diese Lehrveranstaltung umfasst acht Doppellektionen zu 90 Minuten und wird vierzehntägig als Seminar für die Studierenden angeboten. Die Lehrveranstaltung verfolgt epistemische Ziele, die sich auf den Erwerb von theoretischen und praktischen Ansätzen zur Lösung von verschiedenen Konfliktsituationen (Konflikte zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern, Konflikte zwischen Schülerinnen und Schülern) beziehen, beispielsweise Classroom-Management-Techniken oder Verhaltensmodifikation. Lehramtsstudierende sollen dazu fachindifferentes, allgemeinpädagogisches Wissen erwerben. Um eine Verbindung zwischen moralischen und epistemischen Zielen zur Förderung der Berufsmoral zu ermöglichen, ist ein Teil der Lehrveranstaltung vom Lehrveranstaltungsleiter und Autor dieses Beitrags nach dem beschriebenen Lehr- und Lernmodell konzipiert. In vier Doppellektionen bearbeiten die Studierenden jeweils eine zur Thematik der Lehrveranstaltung passende inhaltsbezogene moralische Fallgeschichte nach den Schritten des Lehr- und Lernmodells. Somit wenden die Studierenden die gelernten Inhalte (z.B. Diskursstrategien, ethische Entscheidungsregeln, Konfliktlösungsstrategien) in verschiedenen ähnlichen Situationen (Fällen) wiederholt an. Die verwendeten inhaltsbezogenen moralischen Fallgeschichten entstammen zum Teil realen Dilemmasituationen der gleichen Studierenden, die im vorangehenden Semester vom Dozenten der Lehrveranstaltung gesammelt wurden. Der Lehrveranstaltungsleiter legt Wert darauf, dass die verwendeten moralischen Fallgeschichten vollständig anonymisiert und unter vorheriger Einwilligung der oder des betreffenden Studierenden zur Fallbearbeitung verwendet werden.

In einer konkreten Doppellektion dieser Lehrveranstaltung mit einer Gruppe von 26 Studierenden lautete die inhaltsbezogene moralische Fallgeschichte folgendermassen.

Null Bock!

Studentin Marlene unterrichtet in einer «Brennpunktschule» in der 9. Schulstufe Deutsch. Es befinden sich viele leistungsschwache Schülerinnen und Schüler in der Klasse. Sie gibt sich Mühe und versucht, einen abwechslungsreichen Unterricht zu machen, damit alle ein gutes Abschlusszeugnis bekommen. Gut zwei Drittel der Klasse interessiert das alles jedoch überhaupt nicht. Sie machen abfällige Bemerkungen («Ich habe null Bock auf diesen Scheiss!»), sind unfreundlich, stören den Unterricht, bringen ihr Unterrichtsmaterial nicht mit oder unterhalten sich über ihre Freizeitaktivitäten. Marlenes Praxislehrer will, dass sie sich durchzusetzen lernt. Sie hat schon viel versucht (z.B. Elternmitteilung, Strafandrohung), aber nichts war nachhaltig. Schliesslich greift sie zu einem letzten Mittel. Sie behandelt die Schülerinnen und Schüler so, wie sie von ihnen behandelt wird. Das scheint vorerst erfolgversprechend zu sein.

Ist dieses Verhalten von Marlene eher viabel/eher nicht viabel? Warum?

Es handelt sich um eine typische problematische Situation von Lehramtsstudierenden in ihrer Schulpraxis. Unterrichtsstörungen wie motorische Unruhe, Lernverweigerung oder Aggressionen erleben viele Studierende als sehr belastend (Kowarsch, 1994) und mangels fehlenden Handlungswissens bilden diese Situationen häufig eine Quelle für das moralische Dilemma zwischen dem Recht der Klasse auf Unterricht und dem Recht der störenden Schülerin oder des störenden Schülers auf eine würdevolle Behandlung. Die Frage in dem Dilemma lautet, ob das Verhalten von Marlene viabel war und warum.

Der Ablauf der Lehrveranstaltung verlief wie folgt:

1. *Moralisches Dilemma erfassen:* Nachdem die Lehramtsstudierenden den Fall gelesen hatten, analysierten sie gemeinsam mit dem Lehrveranstaltungsleiter das Dilemma. Die verschiedenen Ansprüche und offensichtlichen Werte wurden gesammelt: Marlene hat den Anspruch, die Schülerinnen und Schülern etwas zu lehren (Wert: Verantwortung). Sie brauchen ein gutes Zeugnis für die Lehrplatzsuche. Marlene versucht, einen abwechslungsreichen Unterricht für alle zu gestalten (Wert: Gerechtigkeit). Gleichzeitig hat sie den Anspruch, es dem Praxislehrer recht zu machen (Wert: Loyalität gegenüber dem Praxislehrer). Eine negative Beurteilung in der Schulpraxis würde den Abbruch des Studiums bedeuten (Wert: eigene Ausbildung). Die Ansprüche der Schülerinnen und Schüler konfliktieren mit jenen von Marlene: Sie zeigen offensichtlich kein Interesse mehr an der Schule (Wert: Freizeitaktivitäten) und unterhalten sich lieber untereinander (Wert: Freundschaft, Clique).
2. *Erste Entscheidung:* Nachdem die Studierenden ihre Argumente notiert hatten, folgte eine Abstimmung, bei der eine Mehrheit die Entscheidung von Marlene als nicht angemessen einstufte.
3. *Moralische Argumente diskutieren (Dilemmadiskussion):* In der anschliessenden Dilemmadiskussion lauteten einige Kontra-Argumente wie folgt: «Die Schülerinnen und Schüler haben ein Recht, über grundlegende Dinge wie den Unterricht mitzureden! Marlene sollte ein Gespräch mit ihnen führen!» (Prinzip: Einhaltung von Rechten), oder: «Das ist kein würdevolles, wertschätzendes Verhalten von Mar-

lene und hat mit pädagogischer Professionalität nichts zu tun» (Prinzip: Einhaltung der Menschenwürde). Einige Pro-Argumente lauteten: «Als Lehrperson sollte man sich von Schülerinnen und Schülern etwas anderes erwarten, wenn man ihnen entgegenkommt» (Prinzip: Gegenseitigkeit), oder: «Sie hat doch schon alles versucht. Die Massnahme hat funktioniert» (Prinzip: eigene Interessen berücksichtigen). Der Lehrveranstaltungsleiter sammelte nach einiger Zeit der Diskussion die wichtigsten Argumente und ergänzte sie mit vorbereiteten prototypischen Pro- und Kontra-Argumenten, welche die verschiedenen Denkschemata von Kohlberg (1984) repräsentierten. Er bezog auch selbst Stellung und äusserte sein Kontra-Argument. Als Kriterium zur Viabilitätsprüfung der Argumente wurde einerseits der Bezug zur Stufentheorie von Kohlberg hergestellt, welche die Studierenden als Vorwissen einbrachten, und andererseits wurden ethische Entscheidungsregeln (Universalisierungsregel, Abschätzung der Konsequenzen) angewandt. Im Plenum versuchten die Studierenden nun, die Argumente nach ihrer moralischen Viabilität zu reihen. Sie analysierten gemeinsam alle Argumente auf ihre moralischen Prinzipien hin und setzten sie dann in Beziehung zu den Entwicklungsstufen von Kohlberg. Dabei wurde deutlich, dass in dieser Fallgeschichte die Kontra-Argumente zahlenmässig überlegen waren und auch elaboriertere Denkschemata aufwiesen als die Pro-Argumente.

4. *Offene Fragen sammeln:* Während der Diskussion tauchten schon Fragen auf wie «Ist Marlenes Handlung überhaupt gesetzlich?» oder «Gibt es nicht noch andere Möglichkeiten?», die gesammelt wurden und als Ausgangspunkte für den nächsten Schritt dienten.
5. *Wissen aneignen:* Die Bedingungen und Faktoren des Falls wurden noch einmal genau analysiert: Es handelt sich um eine «Brennpunktklasse», d.h. um Lernende aus bildungsfernen sozialen Gesellschaftsschichten, teilweise schon älter und leistungsschwach. Marlene hat im dritten Ausbildungssemester noch wenig Unterrichtserfahrung. Der Praxislehrer, ein routinierter Lehrer, hat klare Zielvorgaben gegeben («durchsetzen lernen»). Das Verhalten der Schülerinnen und Schüler kann als Lernverweigerung umschrieben werden. Die Lehramtsstudierenden äusserten alternative Handlungsoptionen aus ihrem Vorwissen (z.B. routinierte Lehrperson fragen, Verhaltensvereinbarung treffen, spielerischer Unterricht mit Wettkampfcharakter). Der Lehrveranstaltungsleiter stellte berufsmoralisches Handlungswissen (Diskursstrategien) vor. Die Komplexität des Falls bietet auch Anknüpfungen an verschiedene weitere epistemische Konzepte: Verhaltensmodifikation, motivationstheoretische Ansätze (extrinsische und intrinsische Motivation), Schulrecht (gesetzliche Grundlagen), Classroom-Management-Techniken, Konfliktlösungsmodelle, Theorie der Unterrichtsstörungen oder Konzepte der Lehrperson-Schüler-Beziehung. Auch fachdidaktische Fragen (z.B. Unterrichtsaufbau) sind relevant. In der konkreten Doppellektion erfolgte neben der Auseinandersetzung mit den Diskursstrategien eine Einführung in die gesetzlichen Grundlagen des Handelns von Lehrpersonen. In den folgenden drei Doppellektionen bearbeiteten die Lehramtsstudierenden ähnliche

- inhaltsbezogene moralische Fallgeschichten, in denen sie die Diskursstrategien anwandten und sich weitere der oben erwähnten epistemischen Konzepte aneigneten.
6. *Angeeignetes Wissen überprüfen*: Die Studierenden diskutierten die angeeigneten neuen Konzepte, indem sie die Diskursstrategien auf diesen Fall anwandten und deren Erfolgswahrscheinlichkeit im Hinblick auf Umsetzungsmöglichkeit, kurzfristige Folgen, Nachhaltigkeit und Aufwand-Nutzen-Relation abschätzten.
 7. *Moralische Argumente diskutieren (Dilemmadiskussion)*: Je nach individueller Lösungsmöglichkeit und deren Begründung versuchten die Studierenden, die hinter den Argumenten liegenden moralischen Prinzipien herauszuarbeiten (z.B. «Sie sollte mit den Lernenden gemeinsam eine Lösung suchen, weil dadurch die verschiedenen Interessen und Bedürfnisse zutage treten und die Chance für die Wiederherstellung einer förderlichen Lernatmosphäre steigt» – Prinzip: Berücksichtigung der Bedürfnisse aller). Die analysierten moralischen Prinzipien der Argumente wurden auf die Stufentheorie von Kohlberg (1984) bezogen.
 8. *Generalisation*: Die Studierenden wandten die angeeigneten Lösungsstrategien auf Fälle aus ihrem Erfahrungsbereich an und schätzten deren Viabilität ein. Dieser Schritt wurde zum Teil in den siebten Schritt integriert und von den Studierenden teilweise nach der Doppellektion zu Hause durchgeführt.

5 Diskussion

Zu den Grenzen, Problemen und Schwierigkeiten der Anwendung des beschriebenen Lehr- und Lernmodells in der Ausbildung lassen sich aus den bisherigen Erfahrungen des Autors einige wichtige Erkenntnisse ableiten. Die Konstruktion einer inhaltsbezogenen moralischen Fallgeschichte erweist sich zum Teil als schwierig, da sie einerseits einen Konflikt zwischen zwei gleichrangigen moralischen Werten beinhalten und andererseits Fragen zu epistemischen Konzepten auslösen soll. Selbst erlebte moralische Fallgeschichten von den Studierenden weisen zwar keine so hervorstechenden und starken Wertkonflikte auf wie Vorlagen aus der Literatur, sie tragen aber immer zu einer abwechslungsreichen und spannenden Diskussion verschiedener Ansichten bei. In der Dilemmadiskussion kann es vorkommen, dass die Studierenden nicht ihre authentischen Meinungen äussern, da sie befürchten, etwas «Unpädagogisches» zu sagen, wenn sie glauben, dass sie eine oppositionelle Meinung zu derjenigen der Dozentin oder des Dozenten vertreten. Eine angstfreie Atmosphäre stellt bei einem moralischen Dilemma eine wichtige Voraussetzung für die gemeinsame Suche nach einer viablen Lösung dar (Patry, Weinberger & Weyringer, 2010), wobei sich eine starke Vertrauensbasis zwischen den Studierenden und der oder dem Lehrenden als wichtige Voraussetzung für den Aufbau einer solchen angstfreien Atmosphäre erweist (Weinberger, Nussbaumer, Patry & Weyringer, in Vorbereitung). Für die Anwendung ist ein Zeitrahmen von 90 Minuten pro Fallgeschichte sehr knapp bemessen. Im konkreten Beispiel war dieser Zeitrahmen nur möglich, weil die Studierenden Vorwissen (Theorie Kohlbergs)

einbrachten und die Generalisation (Schritt 8) teilweise ausserhalb der Lehrveranstaltung erledigten.

Pädagogische Professionalität lässt sich nicht auf rein technisches Handeln auf der Grundlage epistemischen Wissens reduzieren, wie es in der derzeitigen Ausbildung vorherrscht. Die Berufsmoral ist unverzichtbarer Bestandteil professioneller Entscheidungen. Dies impliziert, dass Wissen und Ethos gemeinsam ausgebildet werden. Das vorgestellte Lehr- und Lernmodell bietet eine Möglichkeit, beide Aspekte einer pädagogischen Professionalität zu verbinden.

Literatur

- Aufenanger, S., Garz, D. & Zutavern, M.** (1981). *Erziehung zur Gerechtigkeit: Unterrichtspraxis nach Lawrence Kohlberg*. München: Kösel.
- Bebeau, M.J.** (1993). Designing an outcome-based ethics curriculum for professional education: strategies and evidence. *Journal of Moral Education*, 22 (3), 313–327.
- Blömeke, S.** (2010). Zur Bedeutung der Wertebasierung von Lehrkräften für deren Professionalität aus Sicht der Lehrerverforschung. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 9 (1), 210–220.
- Blömeke, S., Müller, C. & Felbrich, A.** (2007). Empirische Erfassung des professionellen Ethos von zukünftigen Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 25 (1), 86–97.
- Brown, J.S., Collins, A. & Duguid, P.** (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32–42.
- Campbell, E.** (2008). Teaching ethically as a moral condition of professionalism. In L.P. Nucci & D. Narvaez (Hrsg.), *Handbook of Moral and Character Education* (S. 601–617). New York: Routledge.
- Cummings, R., Dyas, L., Maddux, C.D. & Kochman, A.** (2001). Principled moral reasoning and behavior of preservice teacher education students. *American Education Research Journal*, 38 (1), 143–158.
- Cummings, R., Maddux, C.D., Richmond, A. & Cladianos, A.** (2010). Moral reasoning of education students: The effect of direct instruction in moral development theory and participation in moral dilemma discussion. *Teachers College Record*, 112 (3), 621–644.
- Fölling-Albers, M., Hartinger, A. & Mörtl-Haf zović, D.** (2004). Situiertes Lernen in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (5), 727–747.
- Greeno, J.G.** (1998). The situativity of knowing, learning, and research. *American Psychologist*, 53 (1), 5–26.
- 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.
- Hartshorne, H. & May, A.** (1928–1930). *Studies in the nature of character*. New York: Macmillan.
- Johnson, L.E. & Reiman, A.J.** (2007). Beginning teacher disposition: Examining the moral/ethical domain. *Teaching and Teacher Education*, 23 (5), 676–687.
- Kohlberg, L.** (1984). *The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages* (Essays on moral development, Volume 2). San Francisco: Harper & Row.
- Kowarsch, A.** (1994). Persönlichkeitsmerkmale von Lehrerstudenten und Unterrichtsstörungen im Praktikum. In H. Mayr (Hrsg.), *Lehrer/in werden* (S. 128–140). Innsbruck: Studienverlag.
- Lave, J. & Wenger, E.** (1991). *Situated learning*. New York: Cambridge University Press.
- Levin, B.B.** (1995). Using the case method in teacher education: The role of discussion and experience in teachers' thinking about cases. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 63–79.
- Lohmann, V., Seidel, V. & Terhart, E.** (2011). Bildungswissenschaften in der universitären Lehrerbildung: Curriculare Strukturen und Verbindlichkeiten. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4 (2), 271–302.

- Oser, F.** (1998). *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs*. Opladen: Leske + Budrich.
- Oser, F., Dick, A. & Patry, J.-L.** (1992). *Effective and responsible teaching: The new synthesis*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Oser, F., Patry, J.-L., Zutavern, M., Reichenbach, R., Klaghofer, R., Althof, W. & Rothbacher, H.** (1991). *Der Prozess der Verantwortung. Berufsethische Entscheidungen von Lehrerinnen und Lehrern*. Forschungsbericht. Freiburg: Pädagogisches Institut der Universität Freiburg.
- Patry, J.-L.** (2014) Die Viabilität und der Viabilitäts-Check von Antworten. In C. Giordano & J.-L. Patry (Hrsg.), *Fragen! Antworten? Interdisziplinäre Perspektiven* (Freiburger Sozialanthropologische Studien, Band 39) (S. 11–35). Wien: Lit.
- Patry, J.-L., Weinberger, A. & Weyringer, S.** (2010). Fächerübergreifende Ansätze: Atmosphäre, Dilemma-Diskussionen, VaKE und Just Community. In K. Zierer (Hrsg.), *Schulische Werteerziehung* (S. 178–194). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- 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.
- Penn, W.J.** (1990). Teaching ethics – a direct approach. *Journal of Moral Education*, 19 (2), 124–139.
- Reh, S. & Rabenstein, K.** (2005). «Fälle» in der Lehrerausbildung. Schwierigkeiten und Grenzen ihres Einsatzes. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 5 (4), 47–54.
- Reichenbach, R.** (1994). *Moral, Diskurs und Einigung: Zur Bedeutung von Diskurs und Konsens für das Ethos des Lehrberufs*. Bern: Lang.
- Schläfli, A., Rest, J.R. & Thoma, S.J.** (1985). Does moral education improve moral judgment? A meta-analysis of intervention studies using the Defining Issues Test. *Review of Educational Research*, 55 (3), 319–352.
- Shapira-Lishchinsky, O.** (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27 (3), 648–656.
- Shulman, L.S.** (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134 (3), 52–59.
- Sockett, H.** (2008). The moral and epistemic purposes of teacher education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D.J. McIntyre (Hrsg.), *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (S. 45–65). New York: Routledge.
- Sockett, H. & LePage, P.** (2002). The missing language of the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 18 (2), 159–171.
- Spiro, R.J., Feltovich, P.J., Jacobson, M.J. & Coulson, R.L.** (1992). Cognitive flexibility, constructivism and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In T. Duffy & D. Jonassen (Hrsg.), *Constructivism and the technology of instruction* (S. 57–76). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Strike, K.A. & Soltis, J.F.** (2009). *The ethics of teaching* (5th edition). New York: Teachers College Press.
- Tenorth, H.-E.** (2006). Lehrerprofessionalität. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 580–597.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Erich, K., Jordan, F. & Schmidt, H.-J.** (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Weinberger, A., Nussbaumer, M., Patry, J.-L. & Weyringer, S.** (in Vorbereitung). *Preconditions for dilemma discussions with VaKE (Values and Knowledge Education)*. Vortrag geplant an der EARLI-SIG-13-Konferenz in Verona, 25.–28.06.2014.
- Zutavern, M.** (2003). Professionelles Ethos von Lehrerinnen und Lehrern – ein Thema für die Ausbildung? *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3 (1), 26–40.
- Zutavern, M.** (2011). Notwendig? Selbstverständlich? Lernbar? Berufsmoral in der Ausbildung von LehrerInnen. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11 (1), 7–14.

Autor

Alfred Weinberger, Dr., Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz (Österreich),
alfred.weinberger@ph-linz.at