

Weinberger, Alfred; Patry, Jean-Luc

Partizipative Prozesse im Unterrichtsmodell VaKE als Form eines diskursiven Berufsethos

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 37 (2019) 3, S. 338-351



Quellenangabe/ Reference:

Weinberger, Alfred; Patry, Jean-Luc: Partizipative Prozesse im Unterrichtsmodell VaKE als Form eines diskursiven Berufsethos - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 37 (2019) 3, S. 338-351 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-217646 - DOI: 10.25656/01:21764

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-217646>

<https://doi.org/10.25656/01:21764>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNE-
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Professionsethos

37. Jahrgang Heft 3/2019

Impressum

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

www.bzl-online.ch

Redaktion

Vgl. Umschlagseite vorn.

Inserate und Büro

Kontakt: Heidi Lehmann, Büro CLIP, Schreinerweg 7, 3012 Bern, Tel. 031 305 71 05,
bzl-schreibbuero@gmx.ch

Layout

Büro CLIP, Bern

Druck

Suter & Gerteis AG, Zollikofen

Abdruckerlaubnis

Der Abdruck redaktioneller Beiträge ist mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

Abonnementspreise

Mitglieder SGL: im Mitgliederbeitrag eingeschlossen.

Nichtmitglieder SGL: CHF 80.–; Institutionen: CHF 100.–. Bei Institutionen ausserhalb der Schweiz erhöht sich der Betrag um den Versandkostenanteil von CHF 15.–.

Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern.

Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

Abonnementsmitteilungen/Adressänderungen

Schriftlich an: Giesshübel-Office/BzL, Edenstrasse 20, 8027 Zürich oder per Mail an: sgl@goffice.ch.

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu CHF 28.–/EUR 28.– (exkl. Versandkosten) bestellt werden (solange Vorrat).

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

www.sgl-online.ch

Die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL wurde 1992 als Dachorganisation der Dozierenden, wissenschaftlichen Mitarbeitenden und Assistierenden der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitute gegründet. Die SGL initiiert, fördert und unterstützt den fachlichen Austausch und die Kooperation zwischen den Pädagogischen Hochschulen bzw. universitären Instituten und trägt damit zur qualitativen Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bei. Sie beteiligt sich an den bildungspolitischen Diskursen und bringt die Anliegen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den entsprechenden Gremien ein.

Editorial

- Annette Tettenborn mit Gastredaktor Michael Zutavern, Christian Brühwiler, Bruno Leutwyler, Sandra Moroni, Kurt Reusser, Markus Weil, Markus Wilhelm 303

Schwerpunkt

Professionsethos

- Sarah Forster-Heinzer und Martin Drahmann** Die Bedeutung der pädagogischen Verantwortung für das Berufsethos. Analyse eines konstitutiven und übergreifenden Merkmals in unterschiedlichen Ansätzen zum Ethos von Lehrerinnen und Lehrern 306
- Luciano Gasser und Yvonne Dammert** Ein Prozessmodell zur Entwicklung und Erforschung moralpädagogischer Lehrerinnen- und Lehrerbildung 322
- Alfred Weinberger und Jean-Luc Patry** Partizipative Prozesse im Unterrichtsmodell VaKE als Form eines diskursiven Berufsethos 338
- Ute Bender und Federica Valsangiacomo** Moralische und emotionale Aspekte in Gesprächen in den Bereichen «Ernährung», «Konsum» und «Nachhaltige Entwicklung» – ein Beitrag zur Hochschuldidaktik 352
- Dominik Helbling und Mirjam Schallberger** «Ethik, Religionen, Gemeinschaft» als Lernfeld für das professionelle Ethos von Lehrpersonen 369
- Jürgen Oelkers** Vorbilder, pädagogische Helden und Professionsmoral 383
- Beat A. Schwendimann** Entstehung und Bedeutung des Berufsleitbilds und der Standesregeln des LCH für die Diskussion berufsethischer Fragen des Lehrpersonenhandelns 393

Forum

- Kerstin Bäuerlein, Sascha Senn und Urban Fraefel** Die Beurteilung berufspraktischer Kompetenzen am Ende der Lehrpersonenausbildung in der Deutschschweiz 401
- Tobias Jaschke** Planungsmodell für Lehrkräftefortbildungen mit fachdidaktischen Inhalten 421

Rubriken

Buchbesprechungen

Wermke, W. & Paulsrud, D. (2019). Autonomie im Lehrerberuf in Deutschland, Finnland und Schweden. Entscheidungen, Kontrolle und Komplexität (Christoph Hess) 434

Baumgartner, M. (2017). Performanzentwicklung in der Ausbildung von Lehrkräften. Eine Interventionsstudie zur Verbesserung des Feedbacks bei angehenden Sportlehrkräften (Jürg Baumberger) 436

Steinherr, E. (2017). Werte im Unterricht. Empathie, Gerechtigkeit und Toleranz leben (Sarah Forster-Heinzer) 438

Steffens, U. & Messner, R. (Hrsg.). (2019). Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens (Bernadette Gold) 440

Neuerscheinungen 443

Zeitschriftenspiegel 445

Vorschau auf künftige Schwerpunktthemen

Eine Vorschau auf die Schwerpunktthemen künftiger Hefte finden Sie auf unserer Homepage (www.bzl-online.ch). Manuskripte zu diesen Themen können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden (vgl. dazu die Richtlinien zur Manuskriptgestaltung, verfügbar auf der Homepage).

Partizipative Prozesse im Unterrichtsmodell VaKE als Form eines diskursiven Berufsethos

Alfred Weinberger und Jean-Luc Patry

Zusammenfassung In diesem theoretischen Beitrag wird das Berufsethos von Lehrpersonen auf der Basis einer Analyse der aristotelischen Auffassung von Ethos als Prozess-Ethos definiert, wobei der reflexive Prozess bei beruflichen Entscheidungen im Zentrum steht. Essenzielle Prozesselemente sind ethische Werte und Professionswissen. Ferner stellen Partizipation und Diskursivität wichtige Facetten des Berufsethos dar. Eine Analyse der Partizipationsintensität und der Diskursivität im Unterrichtsmodell «Values and Knowledge Education» (VaKE) sowie Ergebnisse empirischer Untersuchungen zeigen, dass mit VaKE das Berufsethos von Lehramtsstudierenden effektiv gefördert werden kann.

Schlagwörter Berufsethos – VaKE – Partizipation – Diskursivität

Participation and discourse in the pedagogical approach VaKE as a form of professional ethos

Abstract In this theoretical contribution, the professional ethos of teachers is defined on the basis of an analysis of the Aristotelian conception of ethos as a process ethos, with the reflexive process at the center of professional decisions. Essential process elements are ethical values and professional knowledge. Furthermore, participation and discourse are important facets of professional ethos. An analysis of the intensity of participation and discourse in the pedagogical approach «Values and Knowledge Education» (VaKE) and the results of empirical studies show that VaKE can effectively promote the professional ethos of student teachers.

Keywords professional ethos – VaKE – participation – discourse

1 Einleitung

«Ethos» gehört zu den ältesten und grundlegendsten Begriffen der Pädagogik (Seichter, 2011). Das Berufsethos ist ein zentrales Element professionellen Arbeitens in den verschiedensten, insbesondere pädagogischen Berufen (z.B. Baumert & Kunter, 2006; Oser, Dick & Patry, 1992; Weinberger, Biedermann, Patry & Weyringer, 2018). Es wird aber aufgrund des Primats des Wissens in der Lehramtsausbildung vernachlässigt (z.B. Krattenmacher, Brühwiler, Oser & Biedermann, 2010). Das wirft die Frage auf, wie das Berufsethos effektiv gefördert werden kann. Das Ziel des vorliegenden Beitrags besteht darin, auf der Grundlage einer Analyse des Konzepts «Berufsethos» einen didaktischen Ansatz vorzustellen, der dazu als geeignet erscheint: «Values and Know-

ledge Education» (VaKE; Weinberger, Patry & Weyringer, 2008). Wesentliche Merkmale dieses Ansatzes sind die Verknüpfung von Werterziehung und Wissenserwerb, die Orientierung an konkreten Situationen, der konstruktivistische Hintergrund und die dadurch bedingte partizipative und diskursive Orientierung. Es wird gezeigt, dass diese Merkmale auch wesentliche Charakteristika des Berufsethos sind, sodass VaKE von den Grundlagen her das Potenzial zur Förderung des Berufsethos besitzt. Bezüglich der Lehramtsausbildung erweist es sich, dass die Erfüllung der genannten Bedingungen ein partizipatives und diskursives Vorgehen voraussetzt, d.h. anstelle einer belehrenden Einflussnahme der Lehrenden auf die Lernenden ist nur die geteilte Verantwortung angemessen: Die Lehrenden geben Verantwortung für das Lernen ab, behalten aber die Verantwortung in Bezug darauf, optimale Bedingungen für das Lernen zu ermöglichen.

2 Berufsethos von Lehrpersonen

2.1 Theoretisches Wissen und ethisches Handeln

Das Berufsethos erweist sich als ein schwer fassbares, heterogenes Konzept. Oser und Biedermann (2018) unterscheiden acht verschiedene Modelle des Berufsethos. Die Autoren stellen fest, dass alle Modelle auf der aristotelischen Auffassung von Ethos gründen, in der Ethos einerseits als Gewohnheit und andererseits als das Wissen um das Gute in einer spezifischen Situation bezeichnet wird (Aristoteles, 1977). Die aristotelische Auffassung von Ethos impliziert, dass sich Ethos in wiederholten Handlungsmustern zeigt und herausbildet und gemäss der Situation eine unterschiedliche Ausprägung erfährt. Grundlage für die Situationsspezifität bildet die Mesotes-Lehre, welche nach Aristoteles das Gute als Mitte zwischen zwei gegenseitigen Extremen bestimmt, die der Person und der Situation Rechnung trägt (vgl. dazu auch Patry, 1991). Die Bestimmung dieser Mitte erfolgt über phronesis (Klugheit), einer auf die spezifische Situation fokussierten ethischen Reflexion. «Die Klugheit unterscheidet sich vom Verstand aber dadurch, daß sie sucht und überlegt, da ja das Suchen ein Überlegen ist» (Aristoteles, 2009, 1142a). Phronesis inkludiert theoretisches und praktisches Wissen: «Die Klugheit ist aber praktisch, und darum muß man beides, Kenntnis des Allgemeinen und des Besondern, haben» (Aristoteles, 2009, 1141b). Dabei richtet sich das Ethos nach Aristoteles gemäss dem telos (Ziel) von Erziehung immer auf die förderliche Entwicklung der zu erziehenden Person als Gesamtes. Ferner folgt Ethos dem Prinzip der eunoia (Wohlwollen), indem nicht der eigene Vorteil bedacht, sondern uneigennützig gehandelt wird. Diese auf Aristoteles beruhende Auffassung eines Berufsethos kann als ein Prozess-Ethos interpretiert werden, d.h. das Ethos einer Lehrperson zeigt sich in ihrer Kompetenz der Entscheidungsfindung (phronesis) in einer (alltäglichen) beruflichen Situation auf der Grundlage von Wissen und Werten mit dem Ziel der bestmöglichen Förderung der körperlichen, geistigen und seelischen Entwicklung der Edukandinnen und Edukanden um deren willen und nicht im eigenen Interesse (Weinberger, Biedermann et al., 2018).

Die Verbindung von theoretischem Wissen und ethischem Handeln ist für ein hoch entwickeltes Berufsethos entscheidend, wie an folgendem Beispiel veranschaulicht wird:

Zwei Schüler erreichen eine sehr gute Leistung bei einer schriftlichen Prüfung. Bei der Rückgabe der Prüfungsarbeiten kommentiert die Lehrperson die Leistung des ersten Schülers mit «Exzellent, wie immer!» und die Leistung des zweiten Schülers mit «Bravo, du hattest einen guten Tag gestern!». (Oser & Biedermann, 2018, S. 23; deutsche Übersetzung der Verfasser)

Beide Schüler erhalten ein wertschätzendes Feedback. Die Lehrperson handelt also ethisch angemessen. Trotzdem gibt es einen wichtigen Unterschied. Im ersten Fall gründet sie ihr Feedback in Bezug auf die Leistung auf internale und stabile Ursachen (kognitive Fähigkeiten), während sie die Leistung im zweiten Fall auf externale und variable Ursachen (Tagesverfassung) zurückführt. Im zweiten Fall handelt es sich um ein typisches Beispiel für ein mangelhaft entwickeltes Berufsethos, denn auf der Grundlage professionellen pädagogisch-psychologischen Wissens erfolgt positives, motivationsförderliches Feedback bei guter Leistung über internale, stabile Ursachenzuschreibung (Schunk, 1983). Ethisches Handeln, hier die wertschätzende Anerkennung, charakterisiert also noch kein Berufsethos, denn es fehlt die Verbindung mit dem angemessenen theoretischen Wissen (hier: Attributionstheorie). Ethos kann demnach nicht mit Ethik gleichgesetzt werden (Latzko & Päßler, 2018; Oser & Biedermann, 2018), sondern Ethik ist ein notwendiges, aber nicht hinreichendes Element von Ethos. Als Fazit lässt sich festhalten, dass erst die Verbindung ethischen Handelns mit dem adäquaten professionellen Wissen, angewendet in einer spezifischen beruflichen Situation, ein hoch entwickeltes Berufsethos charakterisiert. Ein so verstandenes Berufsethos lässt sich als deskriptives Konzept mit normativem Gehalt auffassen. Die Ausprägung der Kompetenz zur Verbindung ethischen Handelns mit professionellem Wissen ist empirisch zugänglich und somit beschreibbar (z.B. Weinberger, Patry & Weyringer, 2018). Die Normativität des Konzepts begründet sich durch das der aristotelischen Auffassung von Ethos zugrunde gelegte Ziel der Erziehung, das sich in der förderlichen Entwicklung der zu erziehenden Person als Ganzes manifestiert, und zwar um ihrer willen.

Im Konzept des Berufsethos werden also zwei Bereiche thematisiert und miteinander verbunden: der Bereich des professionellen Wissens und jener der Ethik. Die Verknüpfung von Wissen und Ethik erfolgt nun aber nicht unabhängig voneinander, sondern aufeinander bezogen (Patry, 2018a; Weinberger, Biedermann et al., 2018). Diese Verbindung spiegelt sich auch in Definitionen von Professionalität (z.B. Greenwood, 1957), in den zentralen Kompetenzmodellen (z.B. Baumert & Kunter, 2006; Oser, 2001; Terhart, 2002) u.a.m. wider. In der Praxis, dem Unterricht, gelangen kognitive Kompetenzdimension (Professionswissen) und moralische Kompetenzdimension (Werteauffassungen) zu einer Einheit, wie dies etwa in der Theorie des pädagogischen Takts (Patry, 2018b) zum Ausdruck kommt.

2.2 Teilkonzepte eines Berufsethos

Ein so verstandenes Berufsethos ist dann kein singuläres, sondern ein holistisches Konzept, das verschiedene Teilkonzepte umfasst. Je nach Situation werden unterschiedliche Teilkonzepte für eine ethosbasierte Entscheidung relevant. Den Kern des Berufsethos bildet die situationsspezifische Entscheidungsfindung auf der Grundlage von (Professions-)Wissen und ethischen Prinzipien – Ethos wird also als Prozess verstanden.

Ein zentrales Teilkonzept des Berufsethos ist die *Partizipation* (Oser et al., 1991; Reichenbach, 2006). Darunter wird in der Schule die Teilnahme, Teilhabe, Beteiligung, Mitbestimmung oder Mitwirkung von Schülerinnen und Schülern verstanden. Partizipation begründet sich als humanitäres Recht. Ferner wird erwartet, dass erst Partizipation im Erziehungsprozess Heranwachsende dazu befähigt, als mündige Bürgerinnen und Bürger in einer auf Partizipation beruhenden demokratischen Gesellschaft aktiv zu werden. Partizipation in der Schule wirkt sich u.a. positiv auf das Lernen und die Identitäts- und Werteentwicklung aus (Eikel, 2007). Lernende erhalten die Berechtigung mitzubestimmen, wobei diese Mitbestimmung an Verantwortungsübernahme geknüpft ist, nämlich an den Willen der Lernenden, für die Folgen des anstehenden Handelns geradezustehen und das entsprechende Wissen über die Folgen einer partizipativen Entscheidung zu nutzen oder zu erlangen (Oser & Biedermann, 2006).

Oser und Biedermann (2006) entwarfen eine Stufenhierarchie von Partizipationsintensitäten. Die Kriterien, die jede Stufe charakterisieren, sind *Zuständigkeit* (Wie sehr können die Lernenden etwas beitragen?), *Verantwortlichkeit* (Werden die Konsequenzen bei Fehlern auch von Berechtigten getragen?), *Kompetenzen* (Bringen die Lernenden die notwendigen Handlungskompetenzen mit?), *Hierarchie* (Ist der Aktionsspielraum durch Gleichrangigkeit gekennzeichnet?), *Rollenverteilung* (Sind die Rollen nach Kompetenzen verteilt?), *Informationsfluss* (Ist der Zugang zu Informationen gegeben?), *Identifikation* (Sehen sich die Lernenden als Teil einer authentischen Gemeinschaft?), *Legitimation* (Wird die Berechtigung öffentlich gemacht? In welchen Fällen und wie?) und *Initiative* (Besteht die Möglichkeit, vorgeschriebene Pfade zu verlassen und schöpferisch tätig zu sein?). Eine hohe Partizipationsintensität zeigt sich in einer hohen Ausprägung der neun Kriterien. In der Stufenhierarchie von Oser und Biedermann (2006) wird die jeweils höhere Stufe durch eine Zunahme an Partizipationsintensität gekennzeichnet: 1) Bei der Pseudopartizipation wird der Anschein erweckt, die Lernenden hätten die Möglichkeit, mitzubestimmen (z.B. Schülerparlament ohne reale Entscheidungsbefugnis). 2) Bei der Zugehörigkeitspartizipation ist Eigeninteresse nicht gefragt, sondern man erledigt die zugewiesenen Aufgaben (z.B. Ausführung einer Lernaufgabe). 3) Freundlichkeitspartizipation bezieht sich auf zugeteilte Aufgaben, deren Art der Durchführung freigestellt ist, die aber einer Endkontrolle unterliegen (z.B. die Lernenden führen einen Auftrag für das Schulfest aus). 4) Bei der Auftragspartizipation wird eine Leistung durch die Zuteilung von Aufgaben erledigt (z.B. Gruppenarbeit mit verschiedenen Aufgaben für alle Lernenden, wobei die Verteilung der Aufgaben von den Lernenden vorgenommen wird). 5) Teilpartizipation in Hand-

lungenseln betrifft selbstständiges Arbeiten in einzelnen, klar abgrenzbaren Bereichen. Es gibt keine gemeinsame Planung, und Entscheidungen werden von einer übergeordneten Person gefällt (z.B. Wochenplanarbeit in einem Schulfach, bei der die Lernenden einen Plan mit Aufgaben erhalten, die sie bei freier Zeiteinteilung erledigen müssen). 6) Bereichsspezifische Partizipation bezieht sich auf die gemeinsame Planung, Entscheidung und Durchführung in einem bestimmten Bereich eines Systems (z.B. Just-Community-Schule, in der Partizipation hinsichtlich der Schulkultur, nicht jedoch in Bezug auf das fachliche Lernen stattfindet). 7) Vollkommene Partizipation beinhaltet die gemeinsame Planung, gemeinsame Entscheidung und gemeinsame Durchführung (z.B. Partizipation findet für Schulkultur und fachliches Lernen statt).

Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist zu betonen, dass aus konstruktivistischer Sicht, dem zurzeit vorherrschenden Lehr- und Lernparadigma (vgl. Patry & Schritteser, 2016), der Fokus professionellen Lehrerinnen- und Lehrerhandelns auf die Ermöglichung des Lernens der Schülerinnen und Schüler gelegt wird. Die konstruktivistische Lern- und Entwicklungstheorie geht von der Auffassung aus, dass jede kognitive Kompetenz oder Fähigkeit (Wissen, moralische Urteilsfähigkeit) konstruiert wird und nicht im Sinne des Nürnberger Trichters «eingetrichtert» werden kann, sondern Lernen und Entwicklung auf aktiver Veränderung bereits existierender kognitiver Konzepte beruhen (Patry & Weyringer, 2019). Dies bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler Verantwortung für das Lernen übernehmen, was notwendigerweise zu einer partizipativen Orientierung führt: Die Schülerinnen und Schüler haben eine entscheidende Mitsprache im Unterricht. Das Gleiche gilt für die Ausbildung von Lehrpersonen: Konstruktivistische Bildung für professionelles Handeln bedingt partizipative Bildungssituationen. Die Intensität der Partizipation ist jedoch nicht festgelegt, sondern kann je nach Auffassung der Lehrperson von Konstruktivismus variieren (Weinberger, 2018). Die im Konstruktivismus betonte Offenheit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erlaubt es im Übrigen auch, die partielle Kontingenz pädagogischer Situationen – erzieherische Prozesse sind nicht vollumfänglich kontrollierbar – und die Abhängigkeit der Verantwortbarkeit pädagogischen Handelns von Personen und Rahmenbedingungen (vgl. dazu das Thema «pädagogischer Takt», Patry, 2018b) zu berücksichtigen.

Ein weiteres Teilkonzept des Berufsethos ist der *Diskursansatz* zur Lösung interpersonaler Konfliktsituationen im Unterricht. Oser et al. (1991) haben fünf Handlungsmöglichkeiten in interpersonalen Konfliktsituationen unterschieden: 1) *Vermeidung* (nicht eingreifen), 2) *Delegation* (die Verantwortung in der Situation an andere übergeben), 3) *Alleinentscheidung* (die Lehrperson entscheidet selbst), 4) *partieller Diskurs* (die Lehrperson führt einen Diskurs mit nur einigen involvierten Personen oder sie behält sich die letzte Entscheidung vor) und 5) *vollständiger Diskurs* (die Entscheidung wird in einem diskursiven Prozess von allen Beteiligten gemeinsam getroffen). Die beiden letztgenannten Handlungsmöglichkeiten beruhen auf Prinzipien der Partizipation, da die Konfliktlösung gemeinsam geplant wird (partieller und vollständiger Diskurs) und eine gemeinsame Entscheidung und Durchführung erfolgt (vollständiger Diskurs). Wie

an anderer Stelle (Patry, 2018a) gezeigt, wählen Lehrerinnen und Lehrer (nach eigenen Aussagen) in unterschiedlichen Situationen unterschiedliche Handlungsalternativen (Situationsspezifität), was aus den oben genannten Gründen angemessen ist – dies verweist erneut auf den Prozesscharakter des Ethos. Als weitere Teilkonzepte des Berufsethos lassen sich u.a. *wertschätzende Beziehungen* (Heinrichs & Ziegler, 2018) und *demokratisches (forschendes) Lernen* (Reitinger, 2018) anführen.

Auf dem Hintergrund dieser Analyse des Berufsethos erscheint es empfehlenswert, den Lehramtsstudierenden Lernsettings anzubieten, in denen sie das Reflektieren auf der Basis einer Verbindung von Professionswissen und ethischen Prinzipien an unterschiedlichen Situationen üben und dabei vielfältige Teilkonzepte des Berufsethos, insbesondere Partizipation und situationsadäquate Diskursivität, prozesshaft integrieren. Besonders eignen sich dazu problematische Situationen aus der eigenen Unterrichtspraxis, in denen ethische Fragen und Fachwissen relevant werden. Der didaktische Ansatz «Values and Knowledge Education» (VaKE; Weinberger et al., 2008) erfüllt alle Bedingungen und bildet deshalb eine Möglichkeit für ein solches Lernsetting.

3 VaKE

Der konstruktivistische Ansatz VaKE verbindet Werterziehung durch Dilemmadiskussionen (Blatt & Kohlberg, 1975) und Wissenserwerb durch Forschendes Lernen (z.B. Reitinger, Haberfellner, Brewster & Kramer, 2016). Der Vorteil von VaKE besteht darin, dass Werterziehung auch im Fachunterricht in den verschiedensten Fächern (auch in solchen, die in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, etwa in bildungswissenschaftlichen, fachdidaktischen oder fachwissenschaftlichen Fächern) angeboten und durchgeführt werden kann. Dazu werden fachbezogene moralische Dilemmageschichten eingesetzt, die neben der moralischen Frage, was in einer spezifischen Situation getan werden soll, auch fachlich relevante Fragen aufwerfen, d.h. zu deren Diskussion Fachwissen gebraucht wird. Bei einem genuin moralischen Dilemma muss eine Entscheidung zwischen mindestens zwei unvereinbaren moralischen Wertauffassungen getroffen werden. Beispielsweise steht eine Lehrperson vor der Entscheidung, vertrauliche Informationen einer Schülerin über familiäre Ereignisse für sich zu behalten (Wert 1: Vertraulichkeit) oder diese Informationen der vorgesetzten Stelle zu melden (Wert 2: Verantwortung). Genuin moralische Dilemmata sind schwierig zu bewältigen, weil es *die* richtige Lösung nicht gibt. Bei einem VaKE-Dilemma wird für die moralische Entscheidung zusätzlich Fachwissen benötigt, das sich die Lernenden über Forschendes Lernen aneignen. Es erfolgt also eine Verbindung von Fachwissen und Ethik, indem die Vorschläge zur Bewältigung des Dilemmas, welche sich auf Fachwissen stützen, auf ihre ethische Legitimation hin überprüft werden.

Für die Ausbildung von Lehrpersonen wird die Verbindung von Fachwissen und Ethik in VaKE zur Förderung des Berufsethos fruchtbar gemacht. Dabei werden selbst er-

lebte moralisch relevante Konfliktsituationen als *VaKE*-Dilemmata eingesetzt, in denen moralische und nicht moralische Werte konkurrieren. Im Unterschied zu genuinen moralischen Dilemmata treten moralisch relevante Konfliktsituationen im Unterricht häufiger auf und sind damit als authentische «Lernprobleme» geeignet. Sie sind dadurch charakterisiert, dass der intra- oder interpersonale Wertekonflikt über ethische Reflexion und professionelles Wissen lösbarer ist als bei einem echten Dilemma. In der folgenden Fallgeschichte, die auf der Grundlage der Erzählung einer Lehramtsstudentin aus ihrem Praktikum abgefasst wurde, wird dies verdeutlicht.

Null Bock!

Lehramtsstudentin 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, den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten, damit alle ein gutes Abschlusszeugnis erhalten. 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. Marlene 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 zielführend? Warum? (Weinberger, 2014, S. 68)

Disziplinprobleme charakterisieren typische problematische Unterrichtssituationen von Lehramtsstudierenden (Stoughton, 2007). Um diesen interpersonalen Konflikt auf der Grundlage eines Berufsethos lösen zu können, bedarf es unterschiedlichen Professionswissens (z.B. Classroom-Management-Techniken, Motivationsansätze, Konfliktlösungsmodelle, Diskursansatz zur Lösung interpersonaler Konflikte, Unterrichtsaufbau, Unterrichtsqualität etc.) und der Prüfung der ethischen Angemessenheit der auf der Basis dieses Wissens vorgeschlagenen Lösungsoptionen.

VaKE lässt sich in unterschiedlichen bildungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen einsetzen. Der Ausgangspunkt ist immer eine moralisch relevante Konfliktsituation, die einen Bezug zu theoretischem Wissen aus dem jeweiligen Wissens- und Kompetenzbereich hat. Beispielsweise können in der Geschichtsdidaktik unterschiedliche Wertauffassungen darüber, wie man die Thematik des Holocausts in einer interkulturellen, muslimisch dominierten, israelkritischen Klasse unterrichten soll, die Grundlage für ein *VaKE*-Dilemma bilden. In Biologie kann ein *VaKE*-Dilemma auf der Basis unterschiedlicher Wertauffassungen darüber entstehen, ob und wie Lehrpersonen Schülerinnen und Schüler zu Aktivitäten gegen den Klimawandel motivieren sollen. In all diesen Fällen geht es um ein Abwägen der Methoden, die die Lehrerinnen und Lehrer *kennen* (Wissen), im Hinblick auf die damit verknüpften *Werte*. In beiden Fällen kommt hinzu, dass Werte innerhalb des inhaltlichen Themas (Antisemitismus, Menschenwürde etc.; Konsequenzen des Klimawandels) angesprochen werden – und dafür könnte *VaKE* eingesetzt werden. Es zeigt sich hier, dass *VaKE* (bei Bedarf mit entsprechenden Adaptationen) sowohl in der

Lehrerinnen- und Lehrerbildung, etwa im Hinblick auf den Umgang mit Schülerinnen und Schülern, als auch im Unterricht in der Schule im Hinblick auf wertbezogene Unterrichtsthemen eingesetzt werden kann.

VaKE gliedert sich nach dem prototypischen Verlauf in elf Schritte (vgl. Tabelle 1), in denen auf der Grundlage der konstruktivistischen Auffassung partizipative Prozesse in unterschiedlicher Intensität vorkommen. Diese Schritte sind als Denk- und Orientierungsmuster zu betrachten und können je nach Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnissen der Lernenden unter Beachtung der Umsetzung der theoretischen Grundlagen flexibel gestaltet werden. Unter anderem beziehen sich diese Grundlagen darauf, dass durch die Schritte der Dilemmadiskussion und des Forschenden Lernens ethische Reflexion und Wissen aufeinander bezogen werden. Im ersten Schritt arbeiten die Lernenden die Werte in der Dilemmageschichte heraus, die das Handeln der Personen leiten. Marlene will einerseits die Schülerinnen und Schüler in ihrer (kognitiven) Entwicklung fördern (Wert: Verantwortung) und es dem Praxislehrer recht machen (Wert: Loyalität gegenüber dem Praxislehrer), andererseits scheinen die Lernenden kein Interesse am Unterricht zu haben (Wert: Freizeitaktivitäten) und unterhalten sich lieber untereinander (Wert: Freundschaft, Clique). Es folgt eine erste Entscheidung, sodass die Lernenden die gegensätzlichen Handlungsoptionen innerhalb der Lerngruppe erkennen (Schritt 2). Sodann tauschen die Lernenden ihre Argumente in der Kleingruppe aus (Schritt 3).

Tabelle 1: Schritte in einer prototypischen VaKE-Lernsequenz (nach Weinberger et al., 2008)

Schritte zur Verbindung von Ethik und Fachwissen	
Schritt 1	<i>Analyse des Dilemmas:</i> Welche Werte spielen eine Rolle?
Schritt 2	<i>Erste Entscheidung:</i> Wer stimmt dafür, wer dagegen?
Schritt 3	<i>Diskussion der Argumente (Dilemmadiskussion in der Kleingruppe):</i> Welche Argumente sprechen dafür, welche dagegen?
Schritt 4	<i>Austausch der Erfahrungen und offene Fragen:</i> Austausch von Argumenten; welche Informationen sind notwendig, um vernünftig argumentieren zu können?
Schritt 5	<i>Informationsrecherche (in der Kleingruppe):</i> Suche nach den notwendigen Informationen
Schritt 6	<i>Austausch der Informationen:</i> Austausch und Diskussion der Informationen; sind die Informationen ausreichend?
Schritt 7	<i>Diskussion der Argumente (Dilemmadiskussion in der Kleingruppe):</i> Welche Argumente sprechen dafür, welche dagegen?
Schritt 8	<i>Synthese der Informationen:</i> Präsentation der Ergebnisse
Schritt 9	<i>Wiederholung der Schritte 4 bis 8, falls notwendig</i>
Schritt 10	<i>Generelle Synthese:</i> Was sind die Endergebnisse des gesamten Lernprozesses?
Schritt 11	<i>Generalisation:</i> Diskussion über andere ähnliche Situationen

Durch herausfordernde Fragen wird die Partizipation zur ethischen Reflexion angeregt (z.B. Welche Konsequenzen ergeben sich durch die Handlung? Gibt es berufsethische Regeln, die berücksichtigt werden müssen? Werden Kinderrechte/Menschenrechte durch die Handlung eingehalten oder verletzt? Lässt sich die Lösung verallgemeinern?). Im anschließenden Schritt 4 berichten die Lehramtsstudierenden im Plenum über ihre Erfahrungen und Ergebnisse der Dilemmadiskussion. Offene Fragen werden gesammelt. In der Folge recherchieren die Lernenden zur Beantwortung der Fragen in der Kleingruppe in verschiedenen möglichen Informationsquellen (Schritt 5). Dann kommt es zu einem Austausch der recherchierten Informationen, damit alle Personen auf demselben Wissensstand sind (Schritt 6). Nach diesem Schritt wird die Dilemmadiskussion wieder aufgenommen und das angeeignete Wissen in das moralische Argument inkludiert (Schritt 7). Als Synthese werden die Ergebnisse der Dilemmadiskussion präsentiert (Schritt 8). Bei offenen Fragen können die Schritte 4 bis 8 wiederholt werden (Schritt 9). In einer generellen Synthese werden die Ergebnisse des gesamten Lernprozesses reflektiert (Schritt 10). Abschliessend wird der Transfer des Gelernten auf andere Situationen diskutiert (Schritt 11).

4 VaKE als partizipativer und diskursiver Ansatz zur Förderung des Berufsethos

VaKE kann dem Typus der bereichsspezifischen Partizipation nach Oser und Biedermann (2006) zugerechnet werden. Es findet in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung üblicherweise in einzelnen Lehrveranstaltungen statt. Zentral in VaKE ist die Mitbestimmung der Lehramtsstudierenden bei der Durchführung, was einem diskursiven Vorgehen entspricht. Die Realisierung von Partizipation und Diskurs erfolgt dabei auf drei Ebenen. Erstens setzen die Leiterinnen und Leiter der Lehrveranstaltungen diese Facetten des Berufsethos durch die Anwendung von VaKE im eigenen Unterricht mit den Studierenden um. Zweitens lernen Lehramtsstudierende durch das Lernen mit VaKE Partizipation und Diskursivität für die Arbeit mit ihren künftigen Schülerinnen und Schülern, wenn sie VaKE in ihrem eigenen Unterricht einsetzen. Drittens können Partizipation und Diskursivität zum Thema der Lehrveranstaltung gemacht werden.

Um die Partizipationsintensität in VaKE näher zu bestimmen, werden die neun Kriterien nach Oser und Biedermann (2006) auf das Konzept angewendet:

- *Zuständigkeit*: Der Beitrag der Studierenden besteht darin, dass sie 1) die inhaltliche Schwerpunktsetzung festlegen (hier: selbst erlebte Konfliktsituationen), 2) den zeitlichen Ablauf mitbestimmen, 3) bei der Festlegung der einzelnen Schritte miteinbezogen werden (dabei zeigt die Erfahrung, dass die Abfolge der Schritte in Tabelle 1 derjenigen entspricht, für die sich die Lernenden spontan entscheiden), 4) die VaKE-Dilemmadiskussion selbstständig durchführen, während die Dozentin oder der Dozent das eigene Argument zurückhält, 5) ihre persönlichen Lernziele

festlegen, 6) selbstständig das subjektiv relevante Wissen recherchieren und 7) die Art des Lernprodukts gemeinsam mit der Lehrperson beschliessen.

- *Verantwortlichkeit*: Die Studierenden tragen vollständig die Konsequenzen ihrer Entscheidung, indem sie einerseits Rechenschaft über ihr Lernprodukt im VaKE-Unterricht ablegen – und zwar sowohl sich selbst als auch den anderen Studierenden und der oder dem Lehrenden gegenüber – und andererseits später die in der VaKE-Diskussion favorisierten Konfliktlösungen in ihrem eigenen Unterricht einsetzen und für Erfolg oder Misserfolg verantwortlich zeichnen.
- *Kompetenzen*: Eine Grundvoraussetzung für die Durchführung von VaKE ist das selbstständige Lernen. Die dafür notwendigen Kompetenzen werden von der Dozentin oder dem Dozenten im Vorhinein abgeschätzt. Gegebenenfalls erfolgt eine schrittweise Einführung von VaKE, um die notwendigen Kompetenzen zu lernen.
- *Hierarchie*: Um die Gleichrangigkeit zwischen der oder dem Lehrenden und den Studierenden und unter den Studierenden herzustellen, 1) wird explizit darauf hingewiesen, dass die oder der Lehrende u.a. die Rolle einer oder eines Mitlernenden einnimmt, 2) hält die oder der Lehrende das eigene Argument in der Dilemmadiskussion zurück, 3) vermittelt die oder der Lehrende kein Wissen, sondern antwortet nur auf Anfragen (Schritt 5) und 4) weist sie oder er darauf hin, dass alle Argumente zulässig sind bzw. die Qualität von Argumenten davon abhängt, wie weit sie zielführend sind, und nicht davon, wer sie geäußert hat.
- *Rollenverteilung*: Die Rollenverteilung unter den Studierenden in der Gruppenarbeit erfolgt informell und selbstorganisiert. Es werden bei Bedarf verschiedene Rollen verteilt (z.B. in der Dilemmadiskussion: Schriftführerin/Schriftführer, Diskutierende; in der Informationsrecherche: Moderatorin/Moderator, Recherchierende). Es kann davon ausgegangen werden, dass in der Selbstorganisation Rollen aufgrund von Kompetenzen zugeteilt werden. In Schritt 5 werden unterschiedliche Fragen von unterschiedlichen Gruppen recherchiert.
- *Informationsfluss*: Wissen wird allgemein zugänglich gemacht, indem 1) alle Studierenden Informationen zu VaKE erhalten (z.B. Theorie, Ziele, Ablauf), 2) die Studierenden während der VaKE-Einheit in allen möglichen Informationsquellen recherchieren können, 3) alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer nach den Gruppenarbeiten auf den gleichen Wissensstand gebracht werden (Schritt 6) und 4) alle Prozesse und Entscheidungen transparent gemacht werden.
- *Identifikation*: Das Zugehörigkeitsgefühl wird in VaKE gestärkt, indem 1) ein Problem bearbeitet wird, das alle betrifft und interessiert, 2) ein gemeinsames Ziel verfolgt wird (beste Lösung für das Dilemma finden) und 3) eine offene, gleichberechtigte Kommunikation herrscht.
- *Legitimation*: Die Berechtigung zur Mitbestimmung wird öffentlich gemacht, indem bei der Einführung von VaKE das selbstverantwortliche Lernen als zentrales Element von VaKE thematisiert wird.
- *Initiative*: Die Studierenden können schöpferisch tätig sein, indem sie 1) neue und innovative Argumente, Informationen etc. einbringen, 2) durch ihre Argumente Schwerpunkte in der Dilemmadiskussion setzen, 3) subjektiv relevantes Wissen re-

chercieren, 4) das Lernprodukt nach eigenen Interessen gestalten und 5) bei der Lösung an keine Vorgaben gebunden sind (vgl. für ein Beispiel Weinberger, Kriegseisen, Loch & Wingelmüller, 2005).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass VaKE in allen neun Kriterien der Partizipationsintensität eine hohe Ausprägung erreicht. Dieser hohe Ausprägungsgrad bezieht sich sowohl auf die Anwendung von VaKE in der Lehramtsausbildung als auch auf die Anwendung von VaKE in der Schule, da die Umsetzung von VaKE bis auf Anpassungen, die sich nicht auf Partizipation beziehen, identisch ist.

Die Effektivität von VaKE hinsichtlich der Förderung des Berufsethos wird durch Ergebnisse empirischer Studien gestützt (z.B. Weinberger, 2017; Weinberger, Patry & Weyringer, 2017, 2018). Es konnte gezeigt werden, dass VaKE im Vergleich zu einer herkömmlichen Analyse von Fallgeschichten, bei der keine systematische Verbindung von ethischer Reflexion mit Wissenserwerb erfolgt, 1) zu einer signifikanten Zunahme diskursiver Konfliktlösungsmuster in der eigenen Unterrichtspraxis der Lehramtsstudierenden führt, 2) deren moralische Urteilsfähigkeit verbessert, 3) die moralische Argumentationsfähigkeit steigert und 4) ein moralisches Klima unterstützt, das moralische Handlungen begünstigt. Ferner konnte dokumentiert werden, dass die moralische Sensibilität (Empathie) beim Einsatz selbst gewählter Dilemmageschichten verbessert werden kann. Die überwiegend positiven Ergebnisse der empirischen Studien stehen im Einklang mit anderen Studien zu VaKE, etwa den Studien zur Evaluation von VaKE in der Schule (z.B. Frewein, 2009) oder in der Ausbildung für spezifische Berufe (z.B. Pnevmatikos et al., 2016). Als Nachteile genannt seien einerseits der hohe Zeitaufwand, der aber durch die Motivation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer mehr als aufgewogen wird (sie investieren häufig freiwillig zusätzliche Zeit in den Lernprozess), und andererseits der Umstand, dass das Vorgehen dem traditionellen Rollenbild der Lehrenden als «allwissend» widerspricht. Befürchtungen von Lehrerinnen und Lehrern, es könnten sich aufgrund der Freiräume Disziplinprobleme bei den Lernenden ergeben, haben sich in unseren Untersuchungen als nicht gerechtfertigt herausgestellt.

5 Diskussion

VaKE kann Partizipation und Diskurs auf zweifache Art realisieren: im Rahmen der von der Pädagogischen Hochschule angebotenen Lehrveranstaltung sowie in der Anwendung im eigenen Unterricht der Lehramtsstudierenden. Durch die partizipative und diskursive Lernstruktur werden Partizipation und Diskurs im eigenen Unterrichtshandeln gefördert. Lehramtsstudierende lernen, Entscheidungen auf der Basis ethischer Reflexion und Professionswissen zu fällen. Durch die Fokussierung auf den Prozess der Entscheidungsfindung wird das Berufsethos der Situationsspezifität sozialen Handelns gerecht (Patry, 2019). Die Lernenden werden mit VaKE dazu befähigt, je nach Situation angemessene (d.h. ethisch gerechtfertigte) ethosbasierte Entscheidungen zu treffen.

In Bezug auf die Organisation von VaKE kann festgehalten werden, dass es ganz verschiedene Möglichkeiten der Umsetzung gibt. So kann dieser didaktische Ansatz beispielsweise in drei bis vier Einheiten (zu je 45 Minuten) realisiert werden, indem lediglich die Schritte 1 bis 8 abgehandelt werden. Die Reduktion auf acht Schritte ist aus theoretischer Perspektive möglich, da diese Schritte die zentralen Methoden zur Verbindung von Ethik und Fachwissen beinhalten (Dilemmadiskussion und Forschendes Lernen). Die allgemeine Synthese (Schritt 10) und die Generalisierung (Schritt 11) können im vorliegenden Beispiel über das eigene Handeln in konkreten Situationen erfolgen. Des Weiteren kann VaKE auch über ein Studiensemester hinweg die didaktische Grundlage für ein vollständiges Seminar bilden, indem etwa mehrere kleinere VaKE-Lernsequenzen durchgeführt werden oder die elf VaKE-Schritte im Semesterverlauf vertiefend behandelt werden. Schliesslich kann VaKE selbst zum Gegenstand der Lehrveranstaltung gemacht werden, was in der Umsetzung in jedem Fall eine Einheit einschliessen muss, in der VaKE auch praktisch durchgeführt wird.

Die Erfahrungen in der Anwendung von VaKE zeigen, dass es für eine kompetente Umsetzung wichtig ist, sich intensiv mit der Theorie auseinanderzusetzen. Auf der Ebene der Lehramtsstudierenden kann sich dafür ein Lernen mit VaKE als zweckmässig erweisen, denn auf diese Weise wird ihnen bewusst, ob die konstruktivistische Auffassung des Lehrens und Lernens (Stichwort «Forschendes Lernen») mit ihren eigenen Überzeugungen über Lehren und Lernen kompatibel ist und wie man möglichen Problemen wirksam begegnen kann. Der Vorteil von VaKE liegt vor allem darin, dass es in allen Fächern durchgeführt werden kann. Da das Berufsethos immer an das Fachwissen gebunden ist, erscheint es sogar notwendig, es neben den Bildungswissenschaften auch in den Fachdidaktiken und den Fachwissenschaften zu thematisieren und nicht separiert in eigenen Lehrveranstaltungen anzubieten.

Literatur

- Aristoteles.** (1977). *Hauptwerke* (übersetzt von W. Nestle). Stuttgart: Kröner.
- Aristoteles.** (2009). *Nikomachische Ethik* (übersetzt von E. Rolfes). Köln: Anaconda.
- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Blatt, M. & Kohlberg, L.** (1975). The effect of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4 (2), 129–161.
- Eikel, A.** (2007). Demokratische Partizipation in Schulen. In A. Eikel & G. de Haan (Hrsg.), *Demokratische Partizipation in der Schule* (S. 7–40). Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Frewein, K.** (2009). *VaKE – die Verbindung affektiver und kognitiver Lehrziele oder Kognitive Lehrziele müssen erfüllt werden – affektive auch*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Salzburg: Paris-Lodron-Universität Salzburg.
- Greenwood, E.** (1957). Attributes of a profession. *Social Work*, 2 (3), 45–55.
- Heinrichs, K. & Ziegler, S.** (2018). Commitment to develop appreciative relationships in school. Nonviolent communication as an approach to specify a facet of teacher ethos. In A. Weinberger, H. Biedermann, J.-L. Patry & S. Weyringer (Hrsg.), *Professionals' ethos and education for responsibility* (S. 137–149). Leiden: Sense/Brill.

- Krattenmacher, S., Brühwiler, C., Oser, F. & Biedermann, H.** (2010). Was angehende Lehrpersonen in den Erziehungswissenschaften lernen sollen. Curriculumanalyse der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung Deutschschweizer Lehrerbildungsinstitutionen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 32 (1), 59–86.
- Latzko, B. & Päßler, A.-C.** (2018). Professionals' ethos and education for responsibility. Teachers' ethos as an example of professionals' ethos. In A. Weinberger, H. Biedermann, J.-L. Patry & S. Weyringer (Hrsg.), *Professionals' ethos and education for responsibility* (S. 151–162). Leiden: Sense/Brill.
- Oser, F.** (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 215–342). Zürich: Rüegger.
- Oser, F. & Biedermann, H.** (2006). Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In C. Quesel & F. Oser (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 17–37). Zürich: Rüegger.
- Oser, F. & Biedermann, H.** (2018). The professional ethos of teachers. Is only a procedural discourse approach a suitable model? In A. Weinberger, H. Biedermann, J.-L. Patry & S. Weyringer (Hrsg.), *Professionals' ethos and education for responsibility* (S. 23–39). Leiden: Sense/Brill.
- Oser, F., Dick, A. & Patry, J.-L.** (1992). Responsibility, effectiveness, and the domains of educational research. In F. Oser, A. Dick & J.-L. Patry (Hrsg.), *Effective and responsible teaching: The new synthesis* (S. 3–13). San Francisco: Jossey-Bass.
- Oser, F., Patry, J.-L., Zutavern, M., Reichenbach, R., Klaghofer, R., Althof, W. & Rothbucher, H.** (1991). *Der Prozess der Verantwortung – Berufsethische Entscheidungen 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 Freiburg.
- Patry, J.-L.** (1991). *Transsituationale Konsistenz des Verhaltens und Handelns in der Erziehung*. Bern: Peter Lang.
- Patry, J.-L.** (2018a). Situation specificity of discourse. In A. Weinberger, H. Biedermann, J.-L. Patry & S. Weyringer (Hrsg.), *Professionals' ethos and education for responsibility* (S. 41–61). Leiden: Sense/Brill.
- Patry, J.-L.** (2018b). Entwurf einer Theorie des Takts. In A. Gastager & J.-L. Patry (Hrsg.), *Die Aktualität des pädagogischen Takts* (S. 71–91). Graz: Leykam.
- Patry, J.-L.** (2019). Situation specificity of behavior: The triple relevance in research and practice of education. In R. V. Nata (Hrsg.), *Progress in education, Volume 58* (S. 29–144). Hauppauge: Nova.
- Patry, J.-L. & Schrittmesser, I.** (Hrsg.). (2016). Themenheft «Konstruktivistische Didaktik: Theoretisch unbehaust?». *Journal für LehrerInnenbildung*, 16 (2).
- Patry, J.-L. & Weyringer, S.** (2019). Transdisziplinarität bei der Unterrichtsmethode «Values and Knowledge Education»: Grundlagen und die Beziehung zwischen Sein und Sollen. *itdb – Inter- und transdisziplinäre Bildung*, 1, 45–56.
- Pneumatikos, D., Patry, J.-L., Weinberger, A., Linortner, L., Weyringer, S., Eichler-Maron, R. & Gordon-Shaag, A.** (2016). VaKE and lifelong transformative learning. In E.A. Panitsides & J. Talbot (Hrsg.), *Lifelong learning. Concepts, benefits and challenges* (S. 109–134). New York: Nova Science Publishers.
- Reichenbach, R.** (2006). Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik. In C. Quesel & F. Oser (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 39–62). Zürich: Rüegger.
- Reitinger, J.** (2018). Democracy, responsibility, and inquiry in education. Relationship and empirical accessibility using the Criteria of Inquiry Learning Inventory (CILI). In A. Weinberger, H. Biedermann, J.-L. Patry & S. Weyringer (Hrsg.), *Professionals' ethos and education for responsibility* (S. 75–87). Leiden: Sense/Brill.
- Reitinger, J., Haberfellner, C. Brewster, E. & Kramer, M.** (Hrsg.). (2016). *Theory of inquiry learning arrangements: Research, reflection and implementation*. Kassel: Kassel University Press.
- Schunk, D. H.** (1983). Ability versus effort attributional feedback. Differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 75 (6), 848–856.

- Seichter, S.** (2011). Pädagogisches Ethos. In J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F.-O. Radtke & W. Thole (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen* (S. 191–198). Stuttgart: Kohlhammer.
- Stoughton, E. H.** (2007). How will I get them to behave? Pre-service teachers reflect on classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23 (7), 1024–1037.
- Terhart, E.** (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz* (ZKL-Texte Nr. 24). Münster: Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Weinberger, A.** (2014). Diskussion moralischer Fallgeschichten zur Verbindung moralischer und epistemischer Ziele. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (1), 60–72.
- Weinberger, A.** (2017). Fostering pre-service teachers' socio-scientific argumentation skills with VaKE (Values and Knowledge Education). *Turkish Online Journal for Educational Technology*, 16, Special Issue for ITEC 2017, 365–375.
- Weinberger, A.** (2018). Konstruktivismus in Theorie und Praxis. *Erziehung und Unterricht*, 168 (9–10), 758–766.
- Weinberger, A., Biedermann, H., Patry, J.-L. & Weyringer, S.** (2018). Professionals' ethos. An introduction. In A. Weinberger, H. Biedermann, J.-L. Patry & S. Weyringer (Hrsg.), *Professionals' ethos and education for responsibility* (S. 1–9). Leiden: Sense/Brill.
- Weinberger, A., Kriegseisen, G., Loch, A. & Wingelmüller, P.** (2005). Values and Knowledge Education in der Hochbegabtenförderung. Der Prozess gegen Woyzeck. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, 9 (1/2), 23–40.
- Weinberger, A., Patry, J.-L. & Weyringer, S.** (2008). *Das Unterrichtsmodell VaKE (Values and Knowledge Education). Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer*. Innsbruck: Studienverlag.
- Weinberger, A., Patry, J.-L. & Weyringer, S.** (2017). Autonomy-supportive learning with VaKE (Values and Knowledge Education) in teacher education. Fostering empathy and cognitive complexity. In J. Domenech i Soria, M. Cinta Vincent Vala, E. de la Poza & D. Blasquez (Hrsg.), *Congress UPV. Proceedings of the HEAD'17. 3rd International Conference on Higher Education Advances* (S. 109–116). Valencia: Editorial Universitat Politècnica de Valencia.
- Weinberger, A., Patry, J.-L. & Weyringer, S.** (2018). 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.), *Von der Wissenschaft in die Praxis? Zum Verhältnis von Forschung und Praxis in der Bildungsforschung* (S. 93–106). Münster: Waxmann.

Autoren

Alfred Weinberger, Dr., Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz, alfred.weinberger@ph-linz.at
Jean-Luc Patry, Dr., Universität Salzburg, jean-luc.patry@sbg.ac.at