



Das Unterrichtsmodell VaKE im Primarstufenunterricht

Entwicklung und erste Evaluation

Alexandra Reichenwallner

areichenwallner@gmail.com

EINGELANGT 14 MAI 2018

ÜBERARBEITET 20 OKT 2018

ANGENOMMEN 22 NOV 2018

In den Sekundarstufen 1 und 2 wurde bereits erfolgreich ein Unterrichtsmodell, welches konstruktivistisches Lernen und moralische Werterziehung (Values and Knowledge Education, kurz VaKE genannt) miteinander kombiniert, etabliert. Für die Primarstufe gibt es dieses noch nicht. Da jedoch immer häufiger die Wertevermittlung auf die Institution Schule verlagert wird, scheint es zeitgemäß die Realisierung eines VaKE-Unterrichtes auch in diesen Schulstufen anzudenken. Die fünf hier beschriebenen Projekte bilden die Grundlage für eben ein solches Konzept. Die Kinder brauchen viel Erfahrung im selbstständigen Lernen und in Gruppenarbeit, um nach dieser Methode zu lernen. Auch das Diskutieren, das einen Kernpunkt darstellt, muss geübt werden. Mit hier angedachten Änderungen und möglichen Erweiterungen ist es durchwegs eine gangbare Möglichkeit in der Primarstufe nach dem Unterrichtsmodell VaKE zu lehren und lernen.

SCHLÜSSELWÖRTER: Wissenserwerb, Primarstufe, Moralerziehung, Konstruktivismus, Unterrichtsmodell

1. Einleitung

Bei diesem vorliegenden Forschungsbericht handelt es sich um die Entwicklung und Adaption des Unterrichtsmodells VaKE der Sekundarstufe in die Primarstufe. Das Unterrichtsmodell VaKE (Values and Knowledge Education; Patry & Weinberger, 2004) wurde für die Altersgruppen ab 10 Jahren entwickelt und hat sich dort bewährt. Es werden viele positive Resultate erzielt. In unterschiedlichen Forschungsvorhaben wurden diese festgehalten (vgl. Weinberger, 2006; Patry, 2009; Weinberger, 2009; Reichenwallner, 2010) und gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler durch dieses Unterrichtsmodell profitieren können und zu mündigen Menschen der Gesellschaft heranwachsen (Weyringer, 2008). Sie werden auch in vielen wichtigen Kompetenzen (Problemlösekompetenz, soziale Kompetenz,

kritisches Denken, Teamfähigkeit und viele mehr) gefördert (Weinberger, Patry & Weyringer, 2008). Werte spielen in unserer Gesellschaft zunehmend eine tragende Rolle, dabei wird immer öfter die Werterziehung bzw. die Wertevermittlung auf die Institution Schule abgewälzt, wie der vom Land Oberösterreich erstellte Wertekompass (Amt der OÖ Landesregierung, 2016) zeigt. Dennoch wurde nach Tellings und Zierer (2010, S. 124) in den letzten Jahren kein Versuch zur Integration von Theorien und Methoden in der Werteverziehung unternommen. Bietet die Umwelt dem Kind „entsprechende Möglichkeit zur aktiven Auseinandersetzung mit (...) [Situationen, die es zu moralischen Konflikten führen, d.V.], so fördert und stimuliert dies die moralische Entwicklung“ (Mauermann, 2001, S. 240). Das Unterrichtsmodell VaKE bringt die Schülerinnen und Schüler genau in solche moralischen Konflikte, welche nur durch zusätzliches Wissen viabel gelöst werden können. „Sollten Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, einerseits ihre individuellen Lebenswege finden und wählen zu können, andererseits von und mit anderen lernen und mit ihnen zusammen handeln zu können, müssen in [der] Schule sowohl Individualität als auch Vielfalt und Gemeinsamkeit gleichermaßen erfahrbar sein“ (Standop, 2010, S. 119). Auch wenn aus entwicklungspsychologischer Sicht (vgl. Flammer, 2009; Haug-Schnabel & Bensel, 2012; Knopf & Schneider, 1990; Schenk-Danzinger, 2007) die Kinder in der Primarstufe noch nicht alle der oben erwähnten Fähigkeiten entwickelt haben, könnte sich dieses Unterrichtsmodell auch in der Primarstufe als viabel erweisen. Dazu müsste jedoch das bestehende Modell auf die Rahmenbedingungen und die Kompetenzen der Kinder adaptiert werden. Kann also das Unterrichtsmodell Values and Knowledge Education (VaKE) ein Unterrichtskonzept für die Primarstufe sein? Kann in der Primarstufe ein Unterrichtsmodell, welches sich an den Grundlagen von VaKE orientiert, zur Anwendung kommen? Um dies herauszufinden, wurden im Rahmen einer Praxisforschung fünf Projekte dazu durchgeführt. Dabei handelt es sich um zwei Dilemmageschichten ohne Bezug zu Fachwissen und drei so genannte VaKE-Projekte zu den Themen Naturschutz, Gefährliche Stoffe und Kinderarbeit. Als Methode für die Praxisforschung wurde die Aktionsforschung gewählt. Im Rahmen der weiter unten dargestellten fünf Projekte wurden von der unterrichtenden Pädagogin zunehmend Veränderungen und Adaptierungen an dem Unterrichtsmodell VaKE vorgenommen. Da es sich hier um eine Praxisforschung mit der Methode der teilnehmenden, teils verdeckten direkten Beobachtung handelt, wird auf einige Kritikpunkte der Aktionsforschung von Lehrenden, beschrieben von Altrichter (1990), eingegangen. Trotz vieler Kritiken versteht Altrichter (1990, S. 158) Aktionsforschung als empirisch, da es sich für ihn um eine enge „Verkettung von Reflexion und Aktion an einer Praxissituation“ handelt. Dem Kritikpunkt, Lehrkräfte würden durch die Involviertheit keine nötige Distanz zum Untersuchungsgegenstand wahren können, begegnet der Wissenschaftler (ebd., S. 161) damit, dass viele Sozialwissenschaftler sich für das Feld stark

engagieren und eher nur eine physische Distanz einnehmen würden. Wichtig für diese Art der Forschung ist es die richtige (sinnvolle) Balance zu finden zwischen der Involvierung und der nötigen Distanz. Zusätzlich dazu stellt die kritische Reflexion einen wichtigen Schritt im Forschungsprozess dar. Altrichter (ebd., S. 169) sieht die Gefahr gegeben, dass bei einer Aktionsforschung von Lehrpersonen Ergebnisse, welche bereits vorliegen, missachtet werden könnten. Außerdem sei die Belastung durch das Erfüllen einer Doppelrolle zu beachten. Diese kann schnell zu Überforderung der oder des Forschenden führen. Dieser Kritik stimmt auch der Autor (ebd., S. 180) zu (vgl. dazu auch: Fuhr, 2002; Heinze, Müller, Stickelmann & Zinnecker, 1975 ; Hopkins, 2002).

Doch was genau ist dieses Unterrichtsmodell VaKE?

Das Unterrichtsmodell VaKE („Values and Knowledge Education“) stellt ein Unterrichtskonzept dar, welches konstruktivistische moralische Werterziehung nach Lawrence Kohlberg (vgl. Kohlberg, 2007) und konstruktivistischen Wissenserwerb (vgl. Bloom, 1972; Müller, 1996; Siebert, 2003) miteinander verbindet. Ausgangspunkt ist dabei ein moralisches Dilemma, welches nur mithilfe von erworbenem Fachwissen für die Schülerinnen und Schüler befriedigend gelöst werden kann. Dieses Dilemma stellt den Beginn eines Viabilitäts-Checks dar, welcher auch als Kernpunkt des Modells (vgl. Weinberger, 2009) gesehen werden kann. Dieser Viabilitäts-Check (vgl. Glasersfeld von, 2001) stellt nach Patry (2001, S. 73f) eine Prüfung dar, ob das selbst konstruierte Wissen mit bestimmten Kriterien vereinbar ist. Wobei die Anzahl an Kriterien nicht feststeht und diese sind auch von vornherein nicht festgelegt. Ein Bewährungskriterium für Schülerinnen und Schüler kann unter anderem das Feedback der Lehrperson sein, besser ist jedoch dem Autor zufolge (ebd.) das Feedback durch den Schüler oder die Schülerin selbst. Auf das Wissen bezogen tastet man sich sukzessive an das Endkriterium heran. Dieses Modell wird in den Sekundarstufen bereits eingesetzt und verzeichnet durchwegs positive Erfahrungen.

Die Schülerinnen und Schüler beginnen nach der Darstellung des moralischen Dilemmas (Problemstellung) (Schritt 1) dieses zu diskutieren (Schritt 2 und 3) und kommen dabei zu dem Schluss, dass ihr vorhandenes Wissen nicht ausreicht, um eine zufriedenstellende moralische Entscheidung zu treffen. Deswegen werden offene Fragen, deren Klärung für eine Entscheidung hilfreich ist, gesammelt (Schritt 4). In Kleingruppen werden notwendige Informationen recherchiert (Schritt 5). Als Quellen dienen vor allem das Internet, Sachbücher und von den Lehrkräften aufbereitete Informationsblätter. Die gefundenen Informationen werden daraufhin im Plenum ausgetauscht (Schritt 6). Anschließend wird das Dilemma nach einer kurzen Vorbereitungszeit erneut diskutiert (Schritt 7 und 8). Tauchen dabei keine weiteren Fragen auf, so kann das Dilemma bzw. das Problem als gelöst angesehen werden, und es wird mit verwandten Themen an das erworbene Wissen

angeknüpft (Schritt 11). Sind jedoch noch weitere Fragen offen, beginnt die Informationssuche von neuem (Schritt 9) (Weinberger, Patry & Weyringer, 2008). Dieser Prozess kann deshalb als Viabilitäts-Check (vgl. Patry, 2001, 2014) bezeichnet werden, da die Schülerinnen und Schüler ihre vorhandenen Konzepte zu dem Thema des Dilemmas auf ihre Viabilität hin prüfen und gegebenenfalls ein neues Konzept entwickeln müssen.

Diese Unterrichtsmethode kommt in der Praxis in so genannten VaKE-Projekten zum Einsatz. Ein prototypisches VaKE-Projekt umfasst 11 Schritte. Diese werden hier nur kurz angeführt; genauere Angaben finden sich unter anderem bei Patry und Weinberger (2004) sowie Patry, Weyringer und Weinberger (2010).

1. Wertkonflikt einführen (Plenum)
2. Erste Entscheidung (Plenum)
3. Erstes Argumentieren (Gruppe)
4. Austausch der Erfahrungen (Plenum)
5. Suche nach Informationen (in Gruppen, meist in Partnerarbeit)
6. Austausch (Plenum)
7. Weiteres Argumentieren (Gruppe)
8. Synthese der Informationen (Plenum)
9. Wiederholung der Schritte 4-8 (falls notwendig)
10. Endprodukt (Plenum)
11. Synthese (Plenum) (Patry et al., 2010, S. 244f)

Zu diesen prototypischen VaKE-Projekten wurden mehrere adaptierte Versionen und Modelle entwickelt. Für die nachstehend beschriebenen durchgeführten VaKE-Projekte, welche die Grundlage für eine Konzeptentwicklung eines VaKE-Modells für die Primarstufe darstellen, waren die beiden Modelle VaKE+ und VaKE-dis ausschlaggebend. Diese beiden werden hier in aller Kürze vorgestellt und werden von Weinberger (2006; für VaKE+) und Weyringer (2008; für VaKE-dis) genauer beschrieben. Bevor jedoch auf diese beiden Modelle eingegangen wird, werden kurz die Ziele und Grundbedingungen, die ein Gelingen eines VaKE-Unterrichts erst möglich machen, erläutert.

Ziel des VaKE-Unterrichts ist es, die Schülerinnen und Schüler zu selbstständigem Lernen, aber auch Denken anzuleiten. VaKE soll sowohl Moralentwicklung als auch den Wissenserwerb fördern (Weyringer, 2008). Durch einen Unterricht nach diesem Modell werden außerdem unter anderem anwendbares Wissen, kritisches Denken, die Kompetenz, Probleme zu lösen und Teamfähigkeit (vgl. Weinberger, 2006; vgl. Patry, Weinberger, Weyringer, & Nussbaumer, 2013) gefördert. Neben diesen Zielen, die eindeutig die Wirkung von VaKE positiv bestärken, muss auch erwähnt werden, dass diese Unterrichtsmethode eine Herausforderung für die Lehrkräfte darstellt, da sie weniger gut planbar ist und mehr Offenheit der

Lernprozesse beinhaltet als der traditionelle Unterricht (Weyringer 2008). Dazu kommt die Einengung, welche durch die zu erfüllenden Lernziele gegeben ist. Bei angemessener Planung können allerdings viele dieser Ziele im Rahmen eines VaKE-Unterrichtes erfüllt werden, wie eine Gegenüberstellung von Bildungszielen und Phasen des VaKE-Projektes (Demetri, 2015, S. 72f) deutlich macht.

Um diese Ziele realisieren zu können, sollten einige Grundbedingungen gegeben sein, die insbesondere in der Primarstufe nicht ohne weiteres erfüllt sind. Zunächst sollten die Schülerinnen und Schüler bereits dazu in der Lage sein, selbst Verantwortung für ihren Lernprozess zu übernehmen. Dies scheint vor allem in der Grundstufe 1 noch etwas schwierig zu sein. Einen weiteren Hemmschuh für die Realisierung in der Primarstufe stellt die Tatsache dar, dass kritisches Denken nicht nur gefördert, sondern bereits als Fähigkeit bis zu einem gewissen Grade vorausgesetzt wird. Dieses ist jedoch nach derzeitigen entwicklungspsychologischen Erkenntnissen im Primarstufenalter noch nicht entwickelt. Erste Ansätze einer Entwicklung kritischen Denkens lassen sich erst in der vierten Schulstufe erkennen (vgl. Piaget, 2007; Oerter, Altgassen & Kliegel, 2006; Oerter & Dreher, 2002). Für einen möglichen Einsatz von VaKE in der Primarstufe spricht jedoch, dass auch Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe diese Verantwortung erst lernen müssen und dies auch erfolgreich getan haben. Dieses step-by-step Lernen, wie es von Weinberger, Patry und Weyringer (2009) beschrieben wird, kann auch in der Primarstufe zur Anwendung kommen.

Weitere Grundbedingungen für einen VaKE-Unterricht sollten vor allem in der Grundstufe 1 erlernt werden (vgl. dazu Demetri, 2015). Dazu gehören das Suchen und Verarbeiten von Informationen, das Präsentieren dieser und die Integration in Lernergebnisse. Wichtig ist es auch, das Diskutieren und das Arbeiten in Gruppen mit den Schülerinnen und Schülern schrittweise zu erarbeiten, bevor VaKE zum Einsatz kommt. Doch nicht nur die Kinder, sondern auch die Lehrkräfte müssen besondere Fähigkeiten entwickelt haben, um nach VaKE unterrichten zu können (Weinberger et al., 2009). Sie müssen die Lernprozesse stimulieren, Viabilitäts-Checks ermöglichen, Informationen bereitstellen und individuelle Unterstützung geben können. Dazu gehört es auch, die notwendigen Dilemmageschichten vorzubereiten. Neben all diesen Voraussetzungen ist Verantwortungsübergabe als weiterer wichtiger Faktor zu nennen. Die Lehrkräfte müssen den Schülerinnen und Schülern die Verantwortung für den eigenen Lernprozess abgeben können, während die Kinder diese übernehmen müssen. Dies soll jedoch nicht dazu führen, dass die Lehrpersonen ihre Verantwortung für den Lernprozess aufgeben (vgl. Patry, 2016).

Für die nachstehend beschriebenen Projekte waren vor allem die beiden VaKE-Adaptionen VaKE+ und VaKE-dis von Bedeutung. Diese unterscheiden sich vom oben beschriebenen prototypischen Ablauf dahingehend, dass weitere Schritte eingeführt wurden. Um VaKE für heterogene Gruppen, wie es auch die

einzelnen Klassen in der Primarstufe sind, anwenden zu können, wurden in dem Modell VaKE+ von Weinberger (2006) mehrere Phasen des Informationsaustausches eingeführt. Die Phase der Informationssuche in den Kleingruppen wird dabei immer wieder unterbrochen und die gefundenen Informationen werden im Plenum ausgetauscht. Dieser häufigere Austausch kommt vor allem lernschwächeren Schülerinnen und Schülern zugute und ist deshalb auch für ein Konzept in der Primarstufe relevant. Das Modell VaKE-dis (differenziert, individualisiert, spezifiziert) (Weyringer, 2008) weist zwei weitere interessante Änderungen für die Primarstufe auf. Erstens erfolgt eine Reflexionsphase vor den Diskussionen und zweitens werden die Entscheidungsmöglichkeiten erweitert: Neben den Entscheidungsgruppen „für“ und „gegen“ eine Handlungsmöglichkeit gibt es hier auch die Gruppe jener Kinder, die sich nicht entscheiden können. Wichtig dabei ist jedoch, dass dieses Sich-nicht-entscheiden-Können begründet wird.

Diese Ausführungen waren entscheidende Erkenntnisse auf dem Weg zu einer Konzeptentwicklung eines VaKE-Unterrichtes in der Primarstufe. Mit Hilfe dieser und der nachstehend beschriebenen fünf Projekte wurde eine Adaption VaKE-pr für die Primarstufe entwickelt.

Bevor die Relevanz und die Ergebnisse der fünf Projekte näher beschrieben werden, wird ein kurzer Überblick über den Forschungsverlauf und der gewählten Methode gegeben.

2. Forschungsablauf

Wie bereits einleitend erwähnt, handelt es sich bei diesem Forschungsvorhaben um eine Praxisforschung, genauer gesagt um eine Aktionsforschung. Diese Art der Forschung verläuft nicht linear, sondern in Schleifen, oder wie es Moser (1995, S. 107) ausdrückt, in Spiralen. Nach der Planung erfolgt eine Handlung (Umsetzung des Projektes). Informationen werden etwa durch Beobachtung gesammelt. Diese werden diskutiert und in weiteren Planungen berücksichtigt (vgl. Huschke-Rhein, 1993, S. 188ff). Bei der Beobachtung muss klargestellt werden, dass diese immer einer Selektivität unterworfen ist. Es kann keine Totalität wiedergegeben werden. Deshalb sollte so viel wie möglich aufgezeichnet werden und der Beobachtungsgegenstand muss definiert werden. Im Bereich der qualitativen Forschung, zu der die Praxisforschung gezählt wird, ist die Beobachtung im Vergleich zu quantitativer Forschung weniger strukturiert. Moser (1995, S. 149) nimmt jedoch noch weitere Unterteilungen von Beobachtung vor:

- teilnehmende vs. nicht-teilnehmende Beobachtung
- verdeckte vs. offene Beobachtung
- indirekte vs. direkte Beobachtung.

Hier handelt es sich um eine teilnehmende, teils verdeckte, direkte Beobachtung.

Bevor der Verlauf des Forschungsvorhabens und die Methodik näher beschrieben werden, werden die Hypothesen, welche im Rahmen des Verfahrens formuliert wurden, zusammengefasst dargestellt. Teile der Unterhypothesen wurden gezielt in einzelnen Projekten durch Beobachtungen falsifiziert.

Die Haupthypothese lautet: *VaKE* ist für die Altersgruppe der Primarstufe adaptierbar und trotz Einschränkungen durchführbar.

Diese Haupthypothese wird durch weitere Hypothesen präzisiert, welche als Unterhypothesen bezeichnet werden:

- Wenn das Präsentieren im Vorfeld geübt wird, stellt dieses für die Kinder keine Schwierigkeit dar.
- In den ersten Dilemmadiskussionen wird eine schwache Beteiligung der Kinder erwartet.
- Häufige Diskussionen erhöhen die allgemeine Argumentationsfähigkeit. Dies bedeutet, dass die Kinder nach mehreren Diskussionen leichter auf Gegenargumente eingehen können.
- Die Kinder brauchen zusätzliche Übungen zum selbstständigen Arbeiten, um ein *VaKE*-Projekt sinnvoll durchführen zu können.
- Nur wenn die Formulierung der Dilemmageschichte dem Erfahrungshorizont der Kinder entstammt, können diese das Dilemma auch als solches wahrnehmen.
- Durch Dilemmadiskussionen kann die Moralentwicklung gefördert werden.
- Die Fähigkeit zur Empathie ist Voraussetzung dafür, dass die Handlungsalternativen der Protagonistinnen bzw. Protagonisten für die Kinder nachvollziehbar sind.
- Die Kritikfähigkeit (das Empfangen und das Geben von Kritik) ist eine grundlegende Fähigkeit für das Gelingen eines *VaKE*-Projekt.
- Das Lernen während eines *VaKE*-Projekt fördert die allgemeine Denkfähigkeit und führt dazu, dass die Kinder ihre Fähigkeit zum Problemlösen weiterentwickeln können.
- Nur wenn die Kinder dazu in der Lage sind, selbstständig zu lernen, kann ein *VaKE*-Projekt in der Primarstufe sinnvoll durchgeführt werden.
- Die Fähigkeit zu kommunizieren ist wichtig, und dies nicht nur in Phasen der Gruppenarbeit. Deswegen muss beispielsweise das Einhalten von Gesprächsregeln im Vorfeld geübt werden, damit eine Diskussion reibungslos verlaufen kann.

Anhand von drei *VaKE*-Projekten und zwei Dilemmageschichten ohne Fachwissensbezug sollten diese Hypothesen überprüft werden. Die Projekte wurden in einer ländlichen Kleinschule in Oberösterreich durchgeführt. Gestartet wurde mit einer Dilemmageschichte zum Thema „Lügen“, um die Kinder an die Technik des Diskutierens heranzuführen, da sie in diesem Bereich keinerlei Erfahrungen hatten. Daran angeschlossen wurde das erste *VaKE*-Projekt (Thema „Naturschutz“) in einer jahrgangsübergreifenden Integrationsklasse abgehalten. Die Klasse bestand

aus neun Kindern der zweiten Schulstufe (eines davon war verhaltensauffällig), acht Kindern aus der ersten Schulstufe (davon drei mit Sonderpädagogischem Förderbedarf) und einem Vorschulkind. Da viele der notwendigen Voraussetzungen für das Gelingen eines VaKE-Projektes nicht gegeben waren (etwa selbstständiges Arbeiten, Arbeiten in Kleingruppen, etc.), wurde bei der Planung darauf geachtet, die Fähigkeiten der Kinder als Ausgangspunkt für die Arbeitsauftragsgestaltung heranzuziehen.

Bevor das zweite VaKE-Projekt durchgeführt wurde, ergaben sich gravierende Veränderungen in den Rahmenbedingungen. Durch die Schulzusammenlegung zweier benachbarter Kleinschulen wurden die Klassen nunmehr jahrgangsgerein geführt, und es kamen so Kinder in die Klassen, welche erneut keinerlei Erfahrungen mit Diskussionen hatten. Deshalb wurde zuerst wieder eine Dilemmageschichte („Susannas Katze“) mit den Kindern besprochen. Im Sommersemester wurde dann das VaKE-Projekt „Gefährliche Stoffe“ durchgeführt. Nun befanden sich fünf Kinder mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in der Klasse, welche nun aus 16 Kindern bestand.

Aufgrund eines Schulwechsels der Kinder (in die benachbarte Kooperationschule) und des daraus resultierenden Wechsels der Lehrkräfte wurde den Kindern die Möglichkeit gegeben, sich an die neuen Rahmenbedingungen zu gewöhnen. Leider wurde für das Sommersemester eine Teilnahme an einem weiteren VaKE-Projekt von einigen Lehrkräften abgelehnt, weshalb das dritte Projekt zum Thema „Kinderarbeit“ erst in der vierten Schulstufe durchgeführt werden konnte. In der vierten Klasse befanden sich 15 Kinder, davon fünf mit einem Sonderpädagogischen Förderbedarf. Die Beobachtungen der Pädagoginnen wurden ausschließlich von der Sonderpädagogin, welche auch die Rolle der Forscherin übernommen hatte, dokumentiert und in einem weiteren Schritt vor der Durchführung des nächsten Projekts reflektiert. Die Sonderpädagogin befand sich immer mit ihren Kolleginnen im Klassenzimmer und unterrichtete im Team.

Nachstehend wird nun konkret auf die einzelnen Projekte eingegangen und es werden neben dem methodischen Vorgehen auch weitere spezielle Hypothesen angeführt. Daran schließt sich eine allgemeine Diskussion der Ergebnisse der fünf Projekte an.

3. Darstellung der Projekte und daraus gewonnene Resultate:

Projekt 1: Dilemmageschichte zum Thema „Lügen“

Ergänzend zu den eingangs erwähnten Hypothesen werden hier speziell dieses Forschungsvorhaben betreffende Hypothesen angeführt.

- Beschäftigen sich Kinder intensiver mit der Thematik des Lügens, werden später weniger Lügengeschichten erzählt.

- Kinder, die vorher viel gelogen haben, zeigen eine positive Veränderung in ihren Geschichten, nachdem sie sich mit diesem Thema auseinandergesetzt haben.

Vorgehen. Bei diesem ersten Projekt handelt es sich bei den teilnehmenden Kindern um Schülerinnen und Schüler einer jahrgangsübergreifenden Integrationsklasse einer Kleinschule in Oberösterreich. Diese 18 Kinder setzen sich aus neun Kindern der zweiten Schulstufe, acht Kindern der ersten Schulstufe sowie einem Vorschulkind zusammen. Drei der Kinder in der ersten Schulstufe wurden nach dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule unterrichtet, ein Kind der zweiten Schulstufe zeigte massive Verhaltensauffälligkeiten. So wurde die Klasse in allen Schulstunden von zwei Pädagoginnen (einer Volksschul- und einer Sonderschullehrerin) unterrichtet. Zusätzlich stand ihnen für zehn Wochenstunden eine Schulasistentin zur Seite.

Tabelle 1 zeigt die genauere Vorgehensweise und die einzelnen Schritte des Projektes. Der entscheidende Unterschied zu Dilemmadiskussionen in der Sekundarstufe lässt sich in der Organisationsform finden. Es wurde hier ausschließlich im Plenum (entweder jahrgangsübergreifend mit beiden Lehrpersonen oder getrennt nach Jahrgängen, die Sonderschulpädagogin mit den jüngeren und die Volksschullehrerin mit den älteren Kindern) gearbeitet.

TABELLE 1. *Aufbau des ersten Projektes zum Thema „Lügen“*

Schritte	Organisationsform
1 Vorlesen der Dilemmageschichte	Plenum (Sitzkreis) – jahrgangsübergreifend
2 Gemeinsames Nacherzählen der Geschichte	Plenum (Sitzkreis) – jahrgangsübergreifend
3 Austeilen von Farbkärtchen (grün/rot)	Plenum (Sitzkreis) – jahrgangsübergreifend
4 Erste Entscheidung	Plenum (Sitzkreis) – jahrgangsübergreifend
5 Erste Dilemmadiskussion	Plenum (Sitzkreis) – jahrgangsübergreifend
6 Vorlesen von Bilderbüchern zum Thema „Lügen“ (täglich ein Buch)	Plenum (Sitzkreis) - jahrgangsgetreunt
7 Wiederholen der Dilemmageschichte	Plenum (Sitzkreis) - jahrgangsgetreunt
8 Austeilen der Farbkärtchen	Plenum (Sitzkreis) - jahrgangsgetreunt
9 Zweite Entscheidung	Plenum (Sitzkreis) - jahrgangsgetreunt
10 Zweite Dilemmadiskussion	Plenum (Sitzkreis) - jahrgangsgetreunt

Zuerst wurde den Kindern die Dilemmageschichte „Der Reisenerzähler“ (Baldus, 2009, S. 31), welche den Fähigkeiten der Kinder angepasst wurde, erzählt (Schritt 1) und im Anschluss nacherzählt (Schritt 2). Neben einer einfacheren Sprache wurden eigene Entscheidungsfragen formuliert. Daran schloss die erste Entscheidung an. Bevor sich die Kinder für eine Handlungsoption entscheiden sollten, wurden ihnen Farbkärtchen (rot und grün) ausgeteilt und deren Bedeutung geklärt (Schritt 3). Für die Entscheidung sollte die gewählte Karte gleichzeitig hochge-

halten werden (Schritt 4). Anschließend wurden die Kinder dazu aufgefordert, ihre Entscheidung zu begründen und darüber zu diskutieren (Schritt 5). In den darauffolgenden Schultagen wurden den Kindern Bilderbücher, die sich mit dem Thema „Lügen“ befassen, vorgelesen (Schritt 6), und es wurde kurz darüber gesprochen. Nachdem vier Bilderbücher vorgelesen wurden, wurde gemeinsam die Dilemmageschichte wiederholt (Schritt 7). Am Ende wurde eine weitere Dilemmadiskussion durchgeführt (Schritte 8–10).

Ergebnisse. Die erste Erfahrung war, dass für das Verständnis der Dilemmageschichte eine Bildunterstützung notwendig zu sein scheint. Den Kindern fiel es schwer, sich die Geschichte zu merken. Um diese leichter gemeinsam nacherzählen zu können, wären Bilder hilfreich gewesen. So scheint nicht nur eine für die Kinder verständliche Geschichte wichtig zu sein, sondern auch die Bedeutung der Vorstellbarkeit. Nur, wenn sich die Kinder die Geschichte vorstellen können – und dabei können Bilder helfen – ist eine Identifikation mit den Protagonistinnen und Protagonisten möglich.

Beide – speziell für dieses Projekt formulierten Hypothesen – lassen sich durch die Beobachtungen bestätigen, auch wenn deren Wirkung nicht von langer Dauer war. Bestätigt werden konnte auch, dass Kinder Übung im Präsentieren benötigen und Erfahrung im selbstständigen Arbeiten und Lernen notwendig für einen reibungslosen Ablauf ist.

Aus den Ergebnissen konnten mehrere Empfehlungen für die weitere Arbeit formuliert werden.

- Da es für alle Kinder eine neue Erfahrung war, orientierten sich einige (jüngere und generell unsichere) Kinder an anderen – vor allem dem jeweils besten Freund bzw. der besten Freundin. Aus diesem Grund sollte eventuell die Dilemmadiskussion des zweiten Projektes jahrgangsgetreunt abgehalten werden, was vor allem die jüngeren Kinder dazu veranlassen würde, selbst Begründungen zu finden.
- Für die Diskussionen ist viel Übung im Diskutieren und dem Reden miteinander notwendig. Deshalb sollten viele Sprechkanäle geschaffen werden. Vor allem wichtige Gesprächsregeln müssen im Vorfeld eingeübt und trainiert werden.
- Hinsichtlich der Unterstützung dabei, Formulierungen ihrer Begründungen zu finden, muss auf Grund der Erfahrungen bedacht werden, dass den Kindern keine fremden Wertmeinungen in den Mund gelegt werden. Dies ist eine große Herausforderung für die Lehrkräfte. Vor allem durch gezieltes Nachfragen kann sichergestellt werden, dass die Formulierung der Meinung des Kindes entspricht.

Bei einigen Kindern konnte durch das Vorlesen der Bilderbücher ein Perspektivenwechsel beobachtet werden. Nur durch die intensive Beschäftigung mit dem Thema waren diese Kinder dazu in der Lage, die Geschichte aus der Perspektive

der einzelnen Protagonisten wahrzunehmen. Kurze Zeit nach dem Projekt konnte beobachtet werden, dass die Anzahl der Lügengeschichten in der Klasse abgenommen hatte. Zudem gelang es den Kindern vermehrt, Lügengeschichten als solche zu enttarnen.

Projekt 2: VaKE-Projekt zum Thema „Naturschutz“

Für dieses VaKE-Projekt wurden speziell folgende Hypothesen, die überprüft werden sollten, formuliert:

- Lernen Kinder jahrgangsübergreifend miteinander, so können Kinder beider Schulstufen davon profitieren.
- Haben die Kinder noch wenige Erfahrungen im Arbeiten mit Gruppen sammeln können, dann sollte bei der Gruppeneinteilung auf Lieblingslernpartner geachtet werden, um ihnen dies zu leichtern.

Vorgehen. Dieses erste VaKE-Projekt wurde in derselben Klasse durchgeführt, in welcher auch das erste Projekt gemacht worden war. Es wurde während der Projektdurchführung darauf geachtet, dass dies in jenen Schulstunden gemacht wurde, in denen auch die Schulassistentin, welche dem Lehrerinnenteam für einige Wochenstunden zur Seite stand, anwesend war, da Komplikationen mit dem „verhaltensauffälligen“ Kind zu erwarten waren. Zu erwähnen ist, dass die Volksschulpädagogin aufgrund der Klassenzusammenstellung offenen Unterricht ablehnte. Es war große Überredungskunst der Sonderpädagogin notwendig, um eine Teilnahme zu ermöglichen.

Auch vor der Durchführung des zweiten Projektes verlief der Unterricht bislang allgemein so, dass in den Gegenständen Deutsch und Mathematik die Sonderpädagogin mit den Integrationskindern – und später auch mit dem Vorschulkind – die Klasse verließ, um im Nebenraum zu lernen. Der restliche Unterricht wurde gemeinsam in geschlossenen Lernformen abgehalten. In manchen Fällen wurde die gesamte erste Schulstufe von der Volksschullehrerein und der Sonderpädagogin gemeinsam unterrichtet. Dabei wurde immer wieder ein Unterricht in Stationen versucht. Hier konnten die Kinder erste Erfahrungen im Arbeiten mit Gruppen machen und das Zusammenarbeiten lernen. Bei der Gruppenzusammenstellung wurde immer darauf geachtet, dass auch die Integrationskinder und das Vorschulkind aufgenommen wurden. Die Tabelle 2 zeigt das genaue Vorgehen in diesem Projekt.

TABELLE 2. Ablauf des Projektes zum Thema „Naturschutz“ (fett: Neuerungen zum vorherigen Projekt; unterstrichen: Änderungen zum prototypischen VaKE-Ablauf)

Schritte	Organisationsform	Unterricht
1 Aktivieren von Vorwissen	Plenum (jahrgangsübergreifend)	Wissenserwerb
2 Präsentation der Dilemmageschichte (bildunterstützt)	Plenum (jahrgangsübergreifend)	Werteerziehung
3 <u>Nacherzählen der Dilemmageschichte anhand von Bildern</u>	Plenum (jahrgangsübergreifend)	Werteerziehung
4 <u>Austeilen der Farbkärtchen und Erklärung ihrer Bedeutung</u>	Plenum (jahrgangsübergreifend)	Werteerziehung
5 erste Entscheidung	Plenum (jahrgangsübergreifend)	Werteerziehung
6 erste Dilemmadiskussion	<u>nur im Plenum</u> (jahrgangsübergreifend)	Werteerziehung
7 <u>Gruppenarbeitsphasen als Informationssuche</u>	<u>fix eingeteilte Kleingruppen</u> (teilweise jahrgangsübergreifend)	Wissenserwerb
8 Erstellung des Endprodukts (Plakat)	Kleingruppe	Wissenserwerb
9 <u>Üben der Präsentation</u>	Kleingruppe	Wissenserwerb
10 Präsentation des Endproduktes als Informationsaustausch	Plenum (jahrgangsübergreifend)	Wissenserwerb
11 <u>Austeilen der Farbkärtchen und Wiederholen der Geschichte</u>	Plenum (jahrgangsübergreifend)	Werteerziehung
12 zweite Entscheidung	Plenum (jahrgangsübergreifend)	Werteerziehung
13 zweite Dilemmadiskussion	<u>nur im Plenum</u> (jahrgangsübergreifend)	Werteerziehung

Um vorhandenes Vorwissen aktivieren zu können, wurde den Kindern ein Kurzfilm zum Thema „Naturschutz“ („Landschaft und Naturschutz“) gezeigt (Schritt 1). Am nächsten Schultag wurde den Kindern mithilfe von Bildern die Dilemmageschichte erzählt, in der Zwillingbrüder die Entscheidung treffen müssen, ein der kranken Mutter gegebenes Versprechen zu halten oder im Naturschutzgebiet keine Blumen zu pflücken (Schritt 2). Danach wurde die Geschichte von den Kindern gemeinsam noch einmal nacherzählt (Schritt 3), wobei hier die Bilder Unterstützung boten. Es wurden erneut die Farbkärtchen ausgeteilt und ihre Bedeutung geklärt (Schritt 4), bevor die Kinder ihre Entscheidung durch Hochhalten bekannt gaben (Schritt 5). Zu Beginn der anschließenden Diskussion (Schritt 6) wurden die Kinder darauf hingewiesen, dass es hier keine richtigen oder falschen Antworten gibt. Argumente könnten nur besser oder schlechter sein, je nachdem, wie überzeugend sie wirken können. Nun wurden die Kinder in zuvor festgelegte Gruppen eingeteilt, und sie bekamen ihre Arbeitsaufträge zugewiesen (Schritt 7).

Hier ist ein entscheidender Unterschied zu VaKE-Projekten in der Sekundarstufe zu verzeichnen, da dort die Schülerinnen und Schüler sowohl die Zusam-

mensetzung der Kleingruppen als auch die Themen frei wählen können. Da jedoch bei der Planung die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder berücksichtigt werden mussten, erschien eine strukturiertere Vorgehensweise notwendig. Wegen der unterschiedlichen Arbeitsaufträge zu Themen rund um den Naturschutz variierten die Gruppengrößen zwischen zwei und fünf Kindern. Dabei arbeiteten teilweise Kinder aus beiden Schulstufen und Integrationskinder bzw. das Vorschulkind zusammen. Als Endprodukt (Schritt 8) wurde von allen Gruppen ein Plakat erstellt, dessen Präsentation in den Kleingruppen intensiv geübt wurde (Schritt 9). Nach den Präsentationen im Plenum (Schritt 10) wurde ein zweites Mal diskutiert (Schritte 11-13).

Ergebnisse. Für die Diskussion konnte beobachtet werden, dass die Aktivierung des Vorwissens wichtig war. Es schuf eine gemeinsame Basis. Wie sich zeigte, scheint die Hervorhebung der beiden einander gegenüberstehenden Werte nicht nur notwendig, sondern auch sinnvoll zu sein, um zu vermeiden, dass durch die Aktivierung des Vorwissens zu großer Einfluss auf die Entscheidungsfindungen genommen wird. Die einleitend im Zusammenhang mit VaKE-dis (Weyringer, 2008) erwähnte Reflexionsphase wäre bereits in diesem Projekt sinnvoll gewesen, um den Kindern dadurch die Möglichkeit einer genaueren Vorbereitung auf die Diskussion zu geben. Außerdem sollten die Kinder in Kleingruppen zuerst ihre Argumentationen auf Herz und Nieren prüfen können, bevor sie diese im Plenum mitteilen. Dadurch würden die Kinder auch mehr Sicherheit in der gemeinsamen Diskussion erfahren, was wiederum den Verlauf der Diskussion positiv beeinflussen könnte. Vor allem in den ersten Primarstufenklassen scheinen klar definierte Arbeitsaufträge und Gruppeneinteilungen sinnvoll zu sein, wobei durchaus den Kindern die Themenwahl überlassen werden sollte. Es wurde beobachtet, dass vor allem schwierige und lernschwächere Kinder positive Veränderungen im Verhalten zeigten. Hier sollte jedoch erwähnt werden, dass, wie von Demetri und Hödl (2014) beschrieben, auch das genaue Gegenteil beobachtet wurde. Einerseits zeigte ein eher lernschwaches Kind, welches sich sonst kaum aktiv beteiligt, rege Mitarbeit und half sogar den jüngeren Mitschülern. Andererseits schien ein leistungsstarkes Kind mit dieser Lernform etwas überfordert zu sein. Abschließend sei darauf hingewiesen, dass es wichtig und notwendig war, die Fertigkeit des Präsentierens mit den einzelnen Gruppen zu üben.

Projekt 3: Dilemmageschichte zum Thema „Susannas Katze“

In diesem Projekt wurde erstmals in Anlehnung an VaKE-dis nach der ersten Entscheidung eine Reflexionsphase durchgeführt. Außerdem waren durch die bereits erwähnten veränderten Rahmenbedingungen wieder Kinder ohne jegliche Diskussionserfahrung in der teilnehmenden Klasse. Dementsprechend wurden passende Hypothesen verfasst.

- Nach einer Reflexionsphase, in der sich die Kinder in ruhiger Atmosphäre ihre Begründungen zu den Entscheidungen überlegen können, sind sie in der Lage, sich leichter in die Diskussion mit einzubringen.
- Wenn die Kinder bereits erste Erfahrungen mit dem Diskutieren gemacht haben, fällt es ihnen leichter, sich in die Diskussion einzubringen.

Vorgehen. Das Vorgehen im Rahmen dieser Dilemmageschichte unterscheidet sich nur in wenigen Punkten (vgl. Tabelle 3) von jener aus dem ersten Projekt, weshalb hier nicht mehr näher darauf eingegangen wird.

TABELLE 3. Ablauf des Projektes zum Thema „Susannas Katze“
(fett: Änderungen zu vorhergehenden Projekten)

Schritte	Organisationsform
1 Vorlesen der Dilemmageschichte (bildunterstützt)	Plenum
2 Gemeinsames Nacherzählen der Geschichte	Plenum
3 Austeilen von Farbkärtchen (grün/rot) und Klären der einander gegenüberstehenden Werte	Plenum
4 erste Entscheidung	Plenum
5 Reflexionsphase mit Finden einer Begründung	Einzelarbeit
6 zweite Entscheidung	Plenum
7 Dilemmadiskussion	Plenum

Ergebnisse. Als große Hilfestellung für die Kinder kann die neu eingeführte Reflexionsphase (Schritt 5) bezeichnet werden. Doch sollte die aktivere Beteiligung an den Diskussionen nicht ausschließlich darauf beschränkt werden, da einige der Kinder bereits mehr Erfahrungen aufwiesen. So lässt sich der genaue Grund durch die aktive Beobachtung nicht herausfiltern. Die beobachtete höhere Beteiligung der Mädchen an der Diskussion könnte daran liegen, dass sich diese leichter mit der Protagonistin „Susanna“ identifizieren konnten. Ein weiterer Grund, welcher hier nicht genauer ausgeführt wird, liegt außerhalb der Dilemmadiskussion und könnte auf die Rahmenbedingungen zurückgeführt werden, was jedoch nicht überprüfbar war.

Diese Methode scheint auch Kinder mit Beeinträchtigungen anzusprechen. Es konnte beobachtet werden, dass ein Integrationskind sich sehr rege an den Diskussionen beteiligte. Dass dabei Wortmeldungen eher nur wiederholt wurden, liegt unter anderem darin begründet, dass es diesem Kind generell schwer fällt, sich sprachlich zu äußern. Es wollte jedoch ein Teil des gesamten Prozesses sein und bemühte sich sichtlich, verstanden zu werden.

Projekt 4: Zweites VaKE-Projekt zum Thema „Gefährliche Stoffe“

Neben den eingangs erwähnten Unterhypothesen sollten im Rahmen dieses Projektes folgende weitere Hypothesen überprüft werden.

- Ein mithilfe von Arbeitsblättern intensiverer Informationsaustausch (als nur durch die Präsentationen) hilft den Kindern, Sachinformationen in ihre Argumente einzubauen.
- Wenn die Kinder die Gruppen frei wählen können, bleiben gravierende Konflikte während der Gruppenarbeitsphase aus.

Bevor die genaue Vorgehensweise beschrieben wird, sollte erwähnt werden, dass einige der neuen Kinder in der Klasse viele Organisationsformen ablehnten, da sie nicht mehr in „ihrer“ Schule waren und dieser nachtrauerten. Wichtig scheint dies hier zu sein, da wenige Kinder – aber solche mit viel Einfluss – in der Klasse während des Projektes Ablehnung zeigten und diese auch verbalisierten.

Vorgehen. Im Vergleich zum ersten VaKE-Projekt (Projekt 2) wurden wenige, aber entscheidende Veränderungen vorgenommen, welche Tabelle 4 entnommen werden können. Dieses Mal wurde auch die Gruppenzusammensetzung den Kindern überlassen. Die Kleingruppen mussten vorgefertigte Themen und Arbeitsaufträge unter sich aufteilen.

TABELLE 4. Aufbau des Projektes zum Thema „Gefährliche Stoffe“ (fett: Änderungen zu vorhergehenden Projekten, unterstrichen: Änderungen im VaKE-Ablauf)

Schritte	Organisationsform	Unterricht
1 Aktivieren von Vorwissen	Plenum	Wissenserwerb
2 Präsentation der Dilemmageschichte (bildunterstützt)	Plenum	Werteerziehung
3 <u>Nacherzählen der Dilemmageschichte anhand von Bildern</u>	Plenum	Werteerziehung
4 <u>Austeilen der Farbkärtchen und Erklärung ihrer Bedeutung</u>	Plenum	Werteerziehung
5 erste Entscheidung	Plenum	Werteerziehung
6 Reflexionsphase	Einzelarbeit	Werteerziehung
7 erste Dilemmadiskussion	<u>nur im Plenum</u>	Werteerziehung
8 <u>Gruppenarbeitsphasen als Informationssuche</u>	frei wählbare Kleingruppen	Wissenserwerb
9 Erstellen des Endprodukts	Kleingruppe	Wissenserwerb
10 <u>Üben der Präsentation</u>	Kleingruppe	Wissenserwerb
11 Präsentation des Endprodukts als Informationsaustausch	Plenum	Wissenserwerb

	Schritte	Organisationsform	Unterricht
12	<u>Informationsaustausch durch Bearbeiten von vorbereiteten Arbeitsblättern</u>	Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit (frei wählbar)	Wissenserwerb
13	<u>Austeilen der Farbkarten und Wiederholen der Geschichte</u>	Plenum	Werteerziehung
14	zweite Entscheidung	Plenum	Werteerziehung
15	zweite Dilemmadiskussion	<u>nur im Plenum</u>	Werteerziehung

In diesem Projekt musste aufgrund fehlender Medien auf das Aktivieren des Vorwissens verzichtet werden (Schritt 1). Nach der Darbietung der Dilemmageschichte (Schritt 2 und 3), in der ein Mädchen mit wenigen Freunden sich für das Halten eines Versprechens der Mutter gegenüber oder einer Freundschaft entscheiden muss, sollten die Kinder erneut mithilfe der Farbkärtchen ihre Entscheidung treffen (Schritt 4 und 5). In einer Reflexionsphase (Schritt 6) vor der ersten Diskussionsrunde konnten die Kinder in Ruhe ihre Entscheidung überdenken und eine Begründung formulieren. Da für die meisten Kinder das Dilemma kein solches darstellte, wurde versucht, mithilfe einer Phantasiereise das Dilemma der Protagonistin den Kindern zu verdeutlichen.

Nach der kurzen Diskussionsrunde (Schritt 7) wurden die Themen kurz vorgestellt und die Gruppen gemeinsam eingeteilt (Schritt 8). Jede Gruppe konnte nun ein Thema wählen. Die Themenvergabe verlief völlig konfliktfrei. Die Gruppenarbeiten erstreckten sich nun über mehrere Schultage zu je ein bis maximal zwei Unterrichtseinheiten. Als Endprodukte (Schritt 9) wurden ein Memory-Spiel, ein Domino-Spiel und Plakate erstellt, deren Präsentation (Schritt 10) wurde diesmal eher nur kurz geübt. Die Präsentation (Schritt 11) fand im Sitzkreis statt, da dieser den Kindern eine Atmosphäre bot, in denen ihnen das freie Sprechen leichter fiel. Nach den Präsentationen bearbeiteten die Kinder in den Kleingruppen Arbeitsblätter, um sich auch mit den Themen der anderen Gruppen vertraut zu machen (Schritt 12). Danach wurde ein zweites Mal diskutiert (Schritte 13-15).

Ergebnisse. Da für viele der Kinder das Dilemma in der Geschichte kein solches war, verlief die Diskussion sehr zaghaft. Durch die Gedankenreise konnten zwar ein paar wenige Kinder dazu ermutigt werden, Argumente für die Gegenseite zu finden, die Diskussion kam aber nicht besser in Gang. Es konnte erneut beobachtet werden, dass die Unterstützung durch Bilder sinnvoll ist, um den Kindern so die Identifikation und den Perspektivenwechsel zu erleichtern. Die Bilder eignen sich auch hervorragend für das Nacherzählen der Geschichte. Dadurch kann erkannt werden, ob die Geschichte von den Kindern auch verstanden wurde.

Wieder wurde beobachtet, wie wichtig die Reflexionsphase ist und dass dafür eine ruhige, entspannte Atmosphäre notwendig ist. Obwohl in der Literatur (vgl. Koehler, 1997, 1992) den Kindern hohe Fertigkeiten im Argumentieren zugespro-

chen werden, fiel es den Kindern in diesem sozialen Kontext sichtlich schwer, zu diskutieren. Schwierig war vor allem das Eingehen auf Argumente anderer. Dafür könnte es hilfreich sein, das Paraphrasieren im Vorfeld zu üben. Obwohl die freie Gruppeneinteilung ohne weiteres möglich war, sollte eine völlig freie Themenwahl nicht der nächste Schritt sein, da diese für diese Altersgruppe weniger geeignet erscheint. Für die Arbeit in den Gruppen scheint eine gewisse Vorerfahrung in der Teamarbeit wichtig zu sein. Das Einlassen auf diese noch ungewohnte Unterrichtsmethode fällt dadurch leichter. Für die zweite Dilemmadiskussion ist ein intensiver Informationsaustausch wichtig. So fällt es den Kindern leichter, Sachinformationen in ihre Argumentation einzubauen. Dafür sollte den Kindern auch in einer zweiten Reflexionsphase Zeit gegeben werden. Durch den Informationsaustausch konnten auch lernschwächere Kinder Sachwissen einflechten.

Projekt 5: Drittes VaKE-Projekt zum Thema „Kinderarbeit“

Aufgrund vorgenommener Änderungen am Ablauf des VaKE-Projektes wurden erneut speziell für diese Projektdurchführung weitere Hypothesen formuliert, welche hier angeführt werden.

- Findet nach jeder Arbeitsphase ein Informationsaustausch statt, so können die Kinder später das erworbene Wissen gut anwenden.
- Indem die Kinder die Arbeitsaufträge frei wählen können, wird ihr selbstständiges Arbeitsverhalten gefördert.
- Wenn die Kinder die Gruppen frei wählen können, bleiben gravierende Konflikte während der Gruppenarbeitsphase aus.

Vorgehen. Die teilnehmenden Kinder befanden sich nun in der vierten Schulstufe und hatten im vergangenen Schuljahr einiges an Erfahrungen mit geöffneten Lernformen (v. a. Wochenplanarbeit) sammeln können. Für die Teilnahme an dem Projekt musste erneut mit den neuen Lehrkräften diskutiert werden, denn keine der Pädagoginnen wollte zu viele von „ihren“ Stunden dafür aufwenden, sondern stattdessen den Lehrstoff der vierten Schulstufe als Vorbereitung auf die Sekundarstufe durchbringen. Es wurde jedoch ein Weg gefunden, um das Projekt im Wintersemester 2013/14 durchführen zu können. Eine entscheidende Änderung (vgl. Tabelle 5) zu den vergangenen Projekten stellt die Gruppenarbeitsphase dar. In diesem Fall wurde in Stationen gearbeitet, welche zuvor für ausgewählte Themen rund um Kinderarbeit aufbereitet wurden.

TABELLE 5. Aufbau der Studie zum Thema „Kinderarbeit“ (fett: Änderungen zu vorhergehenden Projekten, unterstrichen: Änderungen im VaKE-Ablauf)

Schritte	Organisationsform	Unterricht
1 Aktivieren von Vorwissen	Plenum	Wissenserwerb
2 Präsentation der Dilemmageschichte (bildunterstützt)	Plenum	Werteerziehung
3 <u>Nacherzählen der Dilemmageschichte anhand von Bildern</u>	Plenum	Werteerziehung
4 <u>Herausarbeiten des Dilemmas</u>	Plenum	Werteerziehung
5 <u>Austeilung der Farbkärtchen und Erklärung ihrer Bedeutung</u>	Plenum	Werteerziehung
6 erste Entscheidung	Plenum	Werteerziehung
7 <u>Reflexionsphase</u>	Einzelarbeit	Werteerziehung
8 erste Dilemmadiskussion	<u>nur im Plenum</u>	Werteerziehung
9 Vorstellen der einzelnen Stationen	<u>Plenum</u>	Wissenserwerb
10 Gruppeneinteilung	<u>Plenum</u>	
11 <u>Gruppenarbeitsphasen als Informationssuche (Stationenplan)</u>	<u>frei wählbare Kleingruppen</u>	Wissenserwerb
12 <u>Informationsaustausch nach jeder Gruppenarbeitsphase</u>	Plenum	Wissenserwerb
13 <u>Erstellen eines gemeinsamen Endproduktes</u>	Plenum	Wissenserwerb
14 <u>Austeilen der Farbkärthen und Wiederholen der Geschichte</u>	Plenum	Werteerziehung
15 zweite Entscheidung	Plenum	Werteerziehung
16 zweite Dilemmadiskussion	<u>nur im Plenum</u>	Werteerziehung
17 Anwendung des erworbenen Wissens	Plenum	Wissenserwerb

Damit die Kinder unvoreingenommen an der Dilemmadiskussion teilnehmen konnten, wurde auf die Aktivierung von Vorwissen verzichtet (Schritt 1). So begann auch dieses Projekt direkt mit der Erzählung der Dilemmageschichte (Schritt 2 und 3). Ein Junge aus ärmeren Verhältnissen will einen Fußball kaufen, da sein alter und einziger Ball nun endgültig kaputt war. Er muss sich zwischen einem fairen teureren Fußball (sicher keine Kinderarbeit) oder dem billigeren Fußball, welchen er sich sofort mit dem selbst verdienten Geld kaufen könnte, entscheiden. Das Dilemma des Protagonisten wurde genauer hervorgehoben (Schritt 4) und den Kindern wurde vor der Entscheidungsphase (Schritte 5 und 6) auch die Möglichkeit gegeben, bei Vorliegen einer guten Begründung auf eine Entscheidung zu verzichten. Dies geschah in Anlehnung an Weyringer (2008). Erneut wurden Bildsymbole für die Reflexionsphase kreiert, um für die schwächeren Schüler und Schülerinnen so-

wie für die Integrationskinder eine Alternative bieten zu können (Schritt 7). Daran schloss sich die erste Diskussionsrunde an (Schritt 8), welche durch die Vorstellung der einzelnen Stationen beendet wurde (Schritt 9). Nach der Gruppenfindungsphase (Schritt 10) begannen die Kleingruppen mit der Arbeit an den Stationen (Schritt 11). Nach jeder Arbeitsphase (in der Regel zwei Unterrichtseinheiten) wurden die gefundenen Informationen, erstellten Produkte und einschneidenden Erkenntnisse im Plenum ausgetauscht (Schritt 12). Zudem bot sich hier die Gelegenheit, Schwierigkeiten bei der Bearbeitung einzelner Stationen zu besprechen. Als Endprodukt wurde dieses Mal ein gemeinsames Plakat erstellt (Schritt 13), weshalb keine Präsentationsphase stattfand und sofort eine zweite Diskussionsrunde gestartet wurde (Schritte 14 – 16). Abgeschlossen wurde das Projekt mit einem Gedankenspiel („Wir sind alle Kinder dieser Welt“) (Schritt 17).

Ergebnisse. Eine Aktivierung von Vorwissen wäre hilfreich gewesen. Diese hätte in Form eines Experimentes (etwa spielzeugfreie Schulpausen) erfolgen können. Auch wenn es schwierig ist, sollte bei den Dilemmageschichten darauf geachtet werden, dass sich sowohl die Mädchen als auch die Buben mit den Protagonisten identifizieren können, da sonst die Diskussion erschwert wird. Nicht nur die Reflexionsphase, sondern auch die neu eingeführte Möglichkeit des Entscheidungsaufschubs war wichtig. Letztere wurde von einigen Kindern genutzt.

Trotz der bereits vorhandenen Erfahrung zeigten die Beobachtungen erneut, dass das Üben der Diskussionsfähigkeit wichtig ist. Dass die Phase des Wissenserwerbs als Stationenlernen organisiert war, scheint eine gute Möglichkeit für diese Projektphase zu sein. Aufgrund der sozialen Kompetenzen in der Klasse wurde dabei kein einziges Mal um Stationen gestritten. Die Kinder bewiesen Kreativität, wenn es darum ging, zusammenzuarbeiten, und konnten teilweise die Integrationskinder besser zur Mitarbeit motivieren als die Lehrkräfte. Der häufige Informationsaustausch war wichtig und wurde von allen Kindern als sehr positiv erlebt. Vor allem leistungsschwächeren Kindern kam er zugute. Trotz dieses intensiven Austausches hätte eine zweite Reflexionsphase durchgeführt werden sollen. Dies wurde dadurch ersichtlich, dass die Kinder Zeit brauchten, um das erworbene Wissen in ihre Argumentationen einbauen zu können. Es erscheint zudem sinnvoll und wichtig zu sein, das erworbene Wissen außerhalb der Diskussion – beispielsweise im Rahmen eines Spiels – anzuwenden.

4. Diskussion und Schlussfolgerung:

Zu Beginn soll auf die eingangs erwähnten Hypothesen genauer eingegangen werden. Trotz intensiven Übens waren die Kinder im ersten VaKE-Projekt (Naturschutz) (Grundstufe 1) mit dem Präsentieren etwas überfordert und es war viel Hilfestellung – auch während der Präsentationen – notwendig. Mögliche Hilfestellungen dazu bieten etwa Jäger-Gutjahr und Gutjahr (2012). Die etwas vertrautere Art der Präsen-

tation (im Sitzkreis) kam den Kindern zu Hilfe und schien die Scheu frei zu sprechen etwas zu verringern, da diese Form auch von Erzählkreisen bekannt war. Im Sitzkreis konnte beobachtet werden, dass sich die Kinder wohler fühlten.

Die Unterhypothese, dass eine geringe Beteiligung an den Diskussionen mangels Erfahrung erwartet wird, kann durch die gemachten Beobachtungen mit Vorbehalt bestätigt werden. Hier sollte erwähnt werden, dass für eine rege Beteiligung an den Diskussionen das Dilemma der Protagonistinnen und Protagonisten auch ein Dilemma für die Kinder darstellen muss. Dies hängt auch mit einer weiteren Hypothese zusammen, dass die Dilemmageschichte dem Erfahrungshorizont der Kinder entstammen muss.

Bezüglich der einzelnen Fähigkeiten (Empathie, Rollenübernahme, Kritikfähigkeit, selbstständiges Lernen und Arbeiten, kritisches Denken, Probleme lösen, Kommunikationsfähigkeit, Präsentationsfähigkeit, etc.), welche für einen *VaKE*-Unterricht teilweise Voraussetzung sind, wurde beobachtet, dass Empathie und Rollenübernahme als Fähigkeit vorhanden sein sollten, um die Lage der Protagonistinnen und Protagonisten besser nachvollziehen zu können. Während der Arbeitsphasen konnte festgestellt werden, dass die Kinder bereits einiges an Rüstzeug für selbstständiges Lernen und Arbeiten brauchen, um in den Kleingruppen arbeiten zu können. Dafür scheinen zusätzliches Üben und Trainieren notwendig zu sein. Eine Übungs- und Trainingsmöglichkeit bietet das Konzept *EVA-SAM* nach Klippert und Müller (2012). Schon während der Gruppenarbeitsphasen konnte beobachtet werden, dass die Fähigkeit Kritik anzunehmen, aber auch geben zu können, für einen konfliktfreieren Arbeitsprozess wichtig ist. Levin (2005, S. 48) gibt in ihren Ausführungen an, dass durch Fragen, die durch Unterrichtsmaterial stimuliert, aber nicht beantwortet werden, kritisches Denken gefördert werden kann. Außerdem scheinen diese auch Einfluss auf die Entwicklung der Kritikfähigkeit zu haben, auch wenn es sich dabei um keine kritisch formulierten Fragen handelt. Die Kommunikationsfähigkeit war während der gesamten Projektphasen wichtig und es ließ sich beobachten, dass Diskussionen besser und geordneter verliefen, wenn im Vorfeld die Gesprächsregeln noch einmal ins Gedächtnis gerufen wurden.

Für die Entwicklung eines *VaKE*-Konzepts für die Primarstufe stellen alle fünf Projekte einen entscheidenden Schritt dar. Besonders wichtig erscheint die Erfahrung, dass Kinder in der Primarstufe – vor allem in den ersten beiden Schuljahren – kaum die notwendigen Kompetenzen für alle Phasen eines *VaKE*-Projektes entwickelt haben. Vor allem durch offene Lernformen kann zumindest das selbstständige Lernen, welches sowohl Ziel als auch eine Grundbedingung für *VaKE* darstellt (vgl. Weinberger et al., 2008), geübt und trainiert werden. Hier sollte allgemein erwähnt werden, dass jegliche notwendigen Arbeitstechniken und Methoden geübt und sogar trainiert werden müssen. Wie dies im Konkreten aussehen kann, dazu haben unter anderem Klippert und Müller (2012) und Klippert (2007, 2001) ein mögliches und bereits erprobtes Konzept entwickelt.

Die wichtigsten Erfahrungen und Empfehlungen für die Gestaltung von VaKE-Unterricht auf der Primarstufe sind in Tabelle 6 zusammengestellt. In allen Projekten – vor allem in den ersten vier – war zu beobachten, dass die Diskussionen eher zaghaft verliefen, weshalb es notwendig erscheint, darauf ein besonderes Augenmerk zu legen. Hilfreich dafür könnte es sein, mehrere Dilemmadiskussionen ohne einen anschließenden Wissenserwerb durchzuführen. Durch mehr Mitbestimmung im Unterricht und Klassenräte in Anlehnung etwa an eine Just Community (vgl. Weyringer, 2008) kann zusätzliche Erfahrung mit dem Diskutieren gesammelt werden. Denn um die Fähigkeit des Diskutierens zu üben, braucht es nicht immer einen Wertekonflikt als Ausgangspunkt. Auch das Klären aktueller Konflikte in der Klasse und anderer Fragen kann ein Anlass sein. So könnten zum Beispiel die Kinder in die Festlegung eines Ziels für den bevorstehenden Wandertag involviert werden.

TABELLE 6. Zusammenstellung der wichtigsten Änderungen von VaKE-pr (VaKE-Primarstufe) gegenüber dem prototypischen Vorgehen bei VaKE Projekt: In welchem Projekt wurde das untersucht?)

Vake-pr	Prototypisches Vake	Projekt
Dilemmageschichten ohne Wissenserwerb	Dilemmageschichten mit Wissenserwerb	Flunkergeschichten (Projekt 1) Susannas Katze (Projekt 3)
Präsentieren üben	Präsentieren ohne besonderes Üben im Vorfeld	Naturschutz (Projekt 2) Gefährliche Stoffe (Projekt 4)
Häufiger Informationsaustausch (nach jeder Arbeitsphase)	Einmaliger Informationsaustausch	Kinderarbeit (Projekt 5)
Reflexionsphase vor den Diskussionen	Keine Reflexionsphase	Susannas Katze (Projekt 3) Gefährliche Stoffe (Projekt 4) Kinderarbeit (Projekt 5)
Paarweiser Austausch von Argumenten und Begründungen	Austausch erfolgt sofort in Kleingruppen	Kinderarbeit (Projekt 5)
Ablauf in vielen kleinen Schritten	11 Schritte	Kinderarbeit (Projekt 5)

Aufgrund der Erfahrungen der beiden Projekte 2 und 4 (VaKE-Projekte zu den Themen „Naturschutz“ und „Gefährliche Stoffe“) scheint ein Durchführen von VaKE-Projekten erst in der Grundstufe 2 (dritte und vierte Schulstufe) sinnvoll zu sein. In den beiden Schuljahren der Grundstufe 1 sollte vor allem Wert auf die Entwicklung notwendiger Kompetenzen und Fertigkeiten gelegt werden.

Es konnte beobachtet werden, dass einer Durchführung von einfachen Dilemmageschichten nichts im Wege steht. Wichtig ist es hier jedoch, dass die an die Kompetenzen der Kinder angepassten Dilemmageschichten bildunterstützt dargeboten werden. Mithilfe der Bilder fällt den Kindern eine Perspektivenübernahme leichter, und sie können sich die Protagonistinnen und Protagonisten der Geschichten besser vorstellen. Dies bestätigen auch die Beobachtungen in den fünf

Projekten. Treten dennoch Schwierigkeiten damit auf, sich in die Lage der Protagonistin bzw. des Protagonisten zu ersetzen, dann liegt es nicht an den Bildern, sondern eher daran, dass sich deren bzw. dessen Lage zu sehr von ihrer eigenen Erfahrungswelt unterscheidet (vgl. Harris, 1992 und Ciaramicoli & Ketcham, 2001).

Für die Gruppenarbeitsphasen bietet es sich (vor allem, wenn die Kinder einander bereits gut kennen und erste Erfahrungen mit dem Arbeiten in Gruppen machen konnten) an, die Gruppenfindung den Kindern selbst zu überlassen. Dies scheint ein wichtiger Prozess auch für den „regulären“ Unterricht zu sein, da die Kinder dabei ihre sozialen Kompetenzen weiterentwickeln können.

Wie in den obigen kurzen Darstellungen der Vorgehensweise einzelner Projekte wurden unterschiedliche Varianten für die Gruppenarbeitsphasen gewählt. Im ersten *VaKE*-Projekt wurden die Gruppen im Vorfeld von den Lehrkräften eingeteilt und ausgewählte Themen aus dem Gebiet „Naturschutz“ als Arbeitsaufträge für diese Gruppen aufbereitet. Im zweiten *VaKE*-Projekt wurden erneut die Arbeitsaufträge zu einzelnen Themen vorbereitet, nur die Gruppenfindung wurde den Kindern selbst überlassen. Im dritten und letzten *VaKE*-Projekt wurde die Gruppenzusammensetzung erneut von den Kindern selbst gewählt und die vorbereiteten Themen wurden als Stationen aufbereitet. So wurden erstmals alle Themen von allen Gruppen bearbeitet. Dadurch wurden die Informationen, die von der Lehrkraft als wichtig für die Entscheidungsfindung angesehen wurden, gefiltert. Kinder, die keinerlei oder noch wenig Erfahrungen im Arbeiten mit Gruppen machen konnten, sollten genauere Arbeitsaufträge erhalten. So kann eine als erfolgreich erlebte Gruppenarbeitsphase eher ermöglicht werden. Je mehr Erfahrungen die Kinder haben und je besser sie bereits selbstständig lernen können, desto offener sollten die Arbeitsaufträge formuliert und vorbereitet sein. Vor allem, um vermeiden zu können, dass die Kinder ausschließlich zu den gefilterten Informationen Zugang haben, sollten sie zusätzlich die Möglichkeit haben, eigene Recherchen durchführen zu können. Dazu eignen sich vor allem ausgewählte kindgerechte Seiten im Internet, Sachbücher und weitere Lexika. So können gezielt eigene Interessen nachgeschlagen werden, wobei beachtet werden sollte, dass auch die Technik des Nachschlagens im Vorfeld geübt und trainiert werden muss (vgl. Klippert, 2001; 2007).

Aufgrund der so gesammelten Erfahrungen wird jedoch von der Pädagogin das Stationenlernen favorisiert. Dies bietet auch die Möglichkeit, neben Kernthemen (also Arbeitsaufträge für alle Gruppen) Spezialisierungsbereiche für einzelne Gruppen bearbeiten zu lassen. Je mehr Erfahrung die Kinder mit *VaKE* und der Informationsrecherche haben, desto mehr kann sich diese Phase der Informationssuche an die Vorgangsweise der Sekundarstufe annähern. Ziel sollte es sein, dass die Kinder aus einem größeren Pool an vorbereiteten Informationsquellen eigene Fragen zu beantworten versuchen.

Erst im letzten VaKE-Projekt fand ein häufiger Informationsaustausch (am Ende jeder Arbeitsphase) statt. Es konnte die Erfahrung gemacht werden, dass dieser wichtig ist und in ein mögliches Konzept für die Primarstufe aufgenommen werden sollte. Begründbar ist dies auch mit den Erfahrungen aus dem Sekundarstufenbereich (vgl. Weinberger, 2006). Weinberger (2006) stellte fest, dass ein mehrmaliger Informationsaustausch vor allem lernschwächeren Schülerinnen und Schülern zugutekommt.

Die in Projekt 3 (Dilemmageschichte „Susannas Katze“) eingeführte Reflexionsphase ist enorm wichtig und sollte vor jeder Diskussion – also auch vor der zweiten Dilemmadiskussion – durchgeführt werden. Sie bietet den Kindern die Möglichkeit, sich in Ruhe auf die folgende Diskussion vorzubereiten. Die dabei formulierten Argumente und Begründungen sollten dann im Anschluss noch in Kleingruppen getestet werden, bevor sie im Plenum einer genaueren Prüfung unterzogen werden. Deshalb wird für ein Konzept angedacht, nach der Bekanntgabe der Entscheidung die Kinder in Pro- und Kontragruppen einzuteilen und gemeinsam weitere Argumente und Begründungen für „ihre“ Seite suchen zu lassen. Der Pädagogin ist es wichtig, hier zu erwähnen, dass keinesfalls aus Zeitgründen oder Ähnlichem auf eine Reflexionsphase vor der zweiten Dilemmadiskussion verzichtet werden sollte. Dies zeigen auch die gemachten Beobachtungen im Rahmen der einzelnen Projekte.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, H. (1990). *Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung*. München: Profil.
- Amt der oberösterreichischen Landesregierung (Hrsg.). (2016). Wertekompass Oberösterreich. Orientierungsrahmen zur Weiterbildung an OÖ Kindergärten und Schulen. Verfügbar unter: https://www.ooe-kindernet.at/Mediendateien/WEB_Wertekompass.pdf
- Baldus, V. (2009). *50 Dilemmageschichten für Kinder. zum Diskutieren, Schreiben, Weiterspielen*. Mühlheim a.d. Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Bloom, B. S. (1972). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz.
- Ciaramicoli, A. P., & Ketcham, K. (2001). *Der Empathie-Faktor. Mitgefühl, Toleranz, Verständnis*. München: DTV.
- Demetri, A. (2015). *Kombination moralischer Werterziehung mit konstruktivistischem Wissenserwerb in der Primarstufe. Das Unterrichtsmodell VaKE in der Primarstufe*. Dissertation. Universität Salzburg.
- Demetri, A., & Hödl, U. (2014). *VaKE (Values and Knowledge Education) und Situationsspezifität*. Unveröffentlichte Seminararbeit.

- Flammer, A. (2009). *Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung*. Bern: Hans Huber.
- Fuhr, R. (2002). Praxisentwicklungsforschung. In R. Fuhr & H. Dauber (Hrsg.), *Praxisentwicklung im Bildungsbereich. Ein integraler Forschungsansatz* (S. 77–105). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Glaserfeld von, E. (2001). Aspekte einer konstruktivistischen Didaktik. Geleitwort. In H. Schwetz, M. Zeyringer, & A. Reiter (Hrsg.), *Konstruktives Lernen mit neuen Medien* (S. 7–11). Beiträge zu einer konstruktivistischen Mediendidaktik; Reflexionen zur internationalen Veranstaltung "Neues Lernen für die Informationsgesellschaft" (9.–11.10.2000) an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Graz. Innsbruck, Wien [u.a.]: Studien-Verlag.
- Harris, P. L. (1992). *Das Kind und die Gefühle. Wie sich das Verständnis für die anderen Menschen entwickelt*. Bern: Huber.
- Haug-Schnabel, G., & Bensel, J. (2012). *Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Die ersten 10 Lebensjahre*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Heinze, T., Müller, E., Stickelmann, B., & Zinnecker, J. (1975). *Handlungsforschung im pädagogischen Feld*. München: Juventa.
- Hopkins, D. (2002). *A teacher's guide to classroom research*. Buckingham: Open University Press.
- Huschke-Rhein, R. B. (1993). *Qualitative Forschungsmethoden. Systemisch-ökologische Pädagogik / Hermeneutik ; Handlungsforschung / ein Lehr- und Studienbuch für Erziehungs- und Sozialwissenschaften*. Köln: Rhein-Verlag.
- Jäger-Gutjahr, I., & Gutjahr, S. (2012). *Schritt für Schritt zum Präsentieren. Klasse 3–4. Mit Tipps von Kindern für Kinder*. Buxtehude: AOL.
- Klippert, H. (2001). *Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Bausteine für den Fachunterricht*. Weinheim: Beltz.
- Klippert, H. (2007). *Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Klippert, H., & Müller, F. (2012). *Methodenlernen in der Grundschule. Bausteine für den Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Knopf, M., & Schneider, W. (Hrsg.) (1990). *Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Koehler, D. (1992). *Die Entwicklung der Argumentationsfähigkeit von Kindern*. Dissertation. Johannes Gutenberg-Universität, Mainz.
- Koehler, D. (1997). Die Entwicklung der Argumentationsfähigkeit von Kindern. In A. Rümmele (Hrsg.), *Kognitive Entwicklungspsychologie. Aktuelle Forschungsergebnisse* (S. 290–304). Lengerich, Wien: Pabst Science.
- Kohlberg, L. (2007). Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung. In F. Baumgart (Hrsg.), *Entwicklungs- und Lerntheorien. Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben* (S. 254–271). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Levin, A. (2005). *Lernen durch Fragen*. Münster: Waxmann.

- Mauermann, L. (2001). Moralentwicklung und Werterziehung. In W. Einsiedler, M. Götz, H. Hacker, J. Kahlert, R.K. Keck, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 238–243). Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Moser, H. (1995). *Grundlagen der Praxisforschung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Müller, K. (1996). Wege konstruktivistischer Lernkultur. In K. Müller (Hrsg.), *Konstruktivismus. Lehren – Lernen – Ästhetische Prozesse* (S. 71–115). Neuwied: Luchterhand.
- Oerter, R., Altgassen, M., & Kliegel, M. (2006). Entwicklungspsychologische Grundlagen. In H.-U. Wittchen & J. Hoyer (Hrsg.), *Klinische Psychologie und Psychotherapie* (S. 302–317). Berlin: Springer.
- Oerter, R., & Dreher, M. (2002). Entwicklung des Problemlösens. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 469–494). Weinheim: Beltz.
- Patry, J. L. (2016): Thesen zur konstruktivistischen Didaktik. *Journal für Lehrerinnenbildung*, 16(2), 9–18.
- Patry, J. L. (2001). Die Qualitätsdiskussion im konstruktivistischen Unterricht. In H. Schwetz, M. Zeyringer, & A. Reiter (Hrsg.), *Konstruktives Lernen mit neuen Medien. Beiträge zu einer konstruktivistischen Mediendidaktik; Reflexionen zur internationalen Veranstaltung "Neues Lernen für die Informationsgesellschaft" (9.–11.10.2000) an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Graz* (S. 73–94). Innsbruck, Wien: Studien-Verlag.
- Patry, J. L. (2009). Moral und Werterziehung. In C. Seyfried & A. Weinberger (Hrsg.), *Auf der Suche nach den Werten. Ansätze und Modelle zur Wertereflexion in der Schule* (S. 13–44). Wien: LIT.
- Patry, J. L. (2014). Die Viabilität und der Viabilitäts-Check von Antworten. In C. Giordano & J. L. Patry (Hrsg.), *Fragen! Antworten? Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 11–35). Wien: LIT.
- Patry, J. L., & Weinberger, A. (2004). Kombination von konstruktivistischer Werterziehung und Wissenserwerb. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft* 8(2), 35–50. Verfügbar unter https://www.sbg.ac.at/erz/salzburger_beitraege/herbst2004/patry_weinberger_04_2.pdf
- Patry, J. L., Weinberger, A., Weyringer, S., & Nussbaumer, M. (2013). Combining values and knowledge education. In B. J. Irby, R. Brown, R. Lara-Alecio, & S. Jackson (Hrsg.), *The handbook of educational theories* (S. 565–579). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Patry, J. L., Weyringer, S., & Weinberger, A. (2010). Kombination von Moral- und Werterziehung und Wissenserwerb mit VaKE – Wie argumentieren Schülerinnen und Schüler? In B. Latzko & T. Malti (Hrsg.), *Moralische Entwicklung und Erziehung in Kindheit und Adoleszenz* (S. 241–259). Göttingen, Wien: Hogrefe.

- Patry, J. L., & Weinberger, A. (2004). *Kombination von konstruktivistischer Werterziehung und Wissenserwerb*. Verfügbar unter http://www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger_beitraege/herbst2004/patry_weinberger_04_2.pdf
- Piaget, J. (2007). Jean Piaget über Jean Piaget. In F. Baumgart (Hrsg.), *Entwicklungs- und Lerntheorien. Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben* (S. 214–225). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reichenwallner, A. (2010). *Vertrauensbasiertes Lernen durch das Unterrichtsmodell VaKE (Values and Knowledge Education) bei Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten*. Pädagogische Hochschule der Diözese, Linz.
- Schenk-Danzinger, L. (2007). *Entwicklungspsychologie*. Wien: G&G.
- Siebert, H. (2003). *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit*. München: Luchterhand.
- Standop, J. (2010). Traditionelle Ansätze einer Werterziehung. In K. Zierer (Hrsg.), *Schulische Werterziehung. Kompendium* (S. 104–121). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Tellings, A., & Zierer, K. (2010). Integrative Ansätze einer Werterziehung. In K. Zierer (Hrsg.), *Schulische Werterziehung. Kompendium* (S. 122–125). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Weinberger, A. (2006). *Kombination von Werterziehung und Wissenserwerb. Evaluation des konstruktivistischen Unterrichtsmodells VaKE (Values and Knowledge Education) in der Sekundarstufe 1*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Weinberger, A. (2009). Werterziehung in der Schule – Gängige Ansichten und ihre Widerlegung. In C. Seyfried & A. Weinberger (Hrsg.), *Auf der Suche nach den Werten. Ansätze und Modelle zur Wertereflexion in der Schule* (S. 45–70). Wien: LIT.
- Weinberger, A., Patry, J. L., & Weyringer, S. (2008). *Das Unterrichtsmodell VaKE (Values and Knowledge Education). Ein Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer*. Innsbruck: Studienverlag.
- Weinberger, A., Patry, J. L., & Weyringer, S. (2009). Werterziehung im Fachunterricht – Gelingensbedingungen für VaKE-Unterricht. In C. Seyfried & A. Weinberger (Hrsg.), *Auf der Suche nach den Werten. Ansätze und Modelle zur Wertereflexion in der Schule* (S. 181–210). Wien: LIT.
- Weyringer, S. (2008). *VaKE in einem internationalen Sommercampus für (hoch) begabte Jugendliche. Eine Evaluationsstudie*. Dissertation. Universität Salzburg.