

Jean-Luc Patry, Sieglinde Weyringer, Kathrin Aichinger &
Alfred Weinberger (Österreich)

Integrationsarbeit mit eingewanderten Jugendlichen mit VaKE (Values *and* Knowledge Education)

Zusammenfassung: Zur Integration eingewanderter Jugendlicher in die neue Kultur ist Wissensvermittlung über die gesellschaftlichen Bedingungen und Werte nicht hinreichend, sondern es bedarf auch der Moral- und Werterziehung im Hinblick auf die Begründung der jeweiligen Werte. Es wird ein didaktischer Ansatz vorgestellt, der geeignet ist, den Wissenserwerb mit der Moral- und Wertentwicklung zu kombinieren: Values and Knowledge Education (VaKE). Die theoretischen Grundlagen und die Schritte beim praktischen Vorgehen werden dargestellt. Sodann wird eine Pilotstudie mit einer Gruppe von unbegleiteten jugendlichen Migranten zum Thema „Demokratie“ beschrieben, und die wichtigsten Erkenntnisse werden angegeben. In der Diskussion wird die Anwendbarkeit besprochen.

Schlüsselwörter: Integration, Flüchtlinge, Moral- und Werterziehung, Wissenserwerb, Pilotstudie

Summary (Integration work with foreign immigrant youths through VaKE [Values and Knowledge Education]): For a successful integration of young immigrants in the new culture and its values it is not sufficient that they acquire knowledge about the society; rather, moral and values education with respect to the justification of the respective values is required. We present an educational concept that permits to combine knowledge acquisition and moral education: “Values and Knowledge Education” (VaKE). The theoretical base and the practical steps are presented. Then a pilot study with a group of minor migrants about the topic of democracy and the most important results are described. The discussion addresses the question of applicability.

Keywords: Integration, refugees, moral and values education, knowledge acquisition, pilot study

Резюме (Жан-Лук Патры, Сиглинде Вайрингер, Катрин Айхингер & Альфред Вайнбергер: Работа по интеграции молодых мигрантов через использование дидактического подхода ценностного и познавательного образования [Values and Knowledge Education - VaKE]): Для успешной интеграции в новую культуру и новые ценности, недостаточно просто предоставить молодым мигрантам информацию о существующем общественном порядке и правилах. Необходимо изучение моральных принципов и ценностей, которые стоят за этим общественным порядком. В статье представлен дидактический подход, который позволяет комбинировать передачу знаний с воспитанием ценностей и моральных принципов - ценностное и познавательное образование. Рассматриваются теоретические основы и практические шаги в применении этого подхода. Далее описано пилотажное исследование на тему «Демократия» в группе молодых мигрантов без сопровождения, отражаются основные результаты этого исследования. Обсуждается также вопрос практического применения этого подхода.

Ключевые слова: интеграция, беженцы, моральное и ценностное образование, приобретение знаний, пилотажное исследование.

Derzeit flüchten sehr viele Menschen aus arabischen und afrikanischen Ländern nach Europa, darunter viele unbegleitete Minderjährige. Sie kommen in eine neue Kultur mit einer fremden Sprache, anderen Sitten und Gebräuchen und vor allem anderen Wertvorstellungen, anderen Praktiken und anderen Prioritäten bezüglich der Werte. Wie in vielen Ländern, in die Migranten kommen, ist

in Österreich deren erfolgreiche Integration „zum Wohle der gesamten Gesellschaft ein zentrales Anliegen“ (NAP.I, 2016, S. 2). Dabei wird Integration definiert als „ein wechselseitiger Prozess, der von gegenseitiger Wertschätzung und Respekt geprägt ist, wobei klare Regeln den gesellschaftlichen Zusammenhalt und den sozialen Frieden sichern“ (ebd.). Neben Sprachkompetenz und „wirtschaftlicher Selbsterhaltungsfähigkeit“ gehört zur Integration als drittes Ziel „die Anerkennung und Einhaltung der dem Rechtsstaat zugrundeliegenden österreichischen und europäischen Rechts- und Werteordnung“ (ebd.). Dieser letztgenannte Aspekt soll nachstehend diskutiert werden. Dabei geht es erstens darum, das dritte Ziel näher zu beleuchten, sodann soll eine Möglichkeit aufgewiesen werden, dieses Ziel auch umzusetzen.

Werte, Wertvorstellungen und Werterziehung

Ein Ziel der Integration bezieht sich somit auf den Themenkomplex der Werte, Wertvorstellungen und Anerkennung der Wertordnung. Was ist damit gemeint?

Unter Werten wird nachfolgend die Beurteilung von Handlungen und anderer Phänomene dahingehend verstanden, ob sie ethisch *geboten* (bzw. verboten, oder erlaubt) sind bzw. ob sie *positiv* (bzw. negativ) bewertet werden. Im ersten Fall, bei den Geboten, spricht man von ethischen Normen, im zweiten Fall von Werturteilen. Normen und Werturteile werden nachfolgend unter dem Begriff „Werte“ zusammengefasst.

Wenn jemand *denkt*, etwas sei geboten oder positiv, sprechen wir von Wertvorstellungen. In beiden oben genannten Fällen geht es aber nicht um diese subjektiven Überzeugungen, sondern darum, ob etwas *aus guten* Gründen geboten oder positiv ist. Dass jemand etwas als geboten ansieht oder positiv bewertet, bedeutet keinesfalls automatisch, dass es auch ethisch geboten oder positiv zu beurteilen ist. Dies lässt sich insbesondere daran zeigen, dass es Menschen gibt, die Werte vertreten, die keinesfalls als ethisch oder moralisch angesehen werden können. Ein Extremfall ist der Holocaust, d.h. die Vernichtung von Menschen auf Grund ihrer vermeintlichen Rassenzugehörigkeit: Es gab Menschen mit dieser Wertvorstellung, ethisch ist dies jedoch nicht akzeptabel. Normen und Werte sind deswegen gültig, unabhängig davon, ob jemand dieser Überzeugung ist oder nicht, d.h. diese Wertvorstellung hat oder nicht. Sie bedürfen der Rechtfertigung, was nur über übergeordnete Werte (z.B. den Menschenrechten) erfolgen kann. Wir können davon ausgehen, dass den Wertordnungen demokratischer Staaten eine solche Rechtfertigung zugrunde liegt, da die Legitimation im Diskurs, d.h. über die Argumentation zugunsten bzw. gegen bestimmte Rechtsnormen erfolgt – die Demokratie kann deswegen indirekt ebenfalls als übergeordneter Wert angesehen werden.

Ein weiterer Grund dafür, dass Werte nicht danach beurteilt werden können, ob sie von jemandem (und von wem) vertreten werden, ist bedingt durch den Umstand, dass unterschiedliche Personen bzw. unterschiedliche Kulturen unterschiedliche Wertvorstellungen haben. Spätestens wenn zwei Personen in einer gemeinsamen Situation mit einer Wertentscheidung konfrontiert sind und diese Personen diesbezüglich gegensätzliche Wertvorstellungen vertreten (d.h. wenn die erste Person die Entscheidung zugunsten ihrer eigenen Wertvorstellung fällt, werden die von der zweiten Person vertretenen Werte gebrochen, und umgekehrt), wird deutlich, dass Prioritäten gesetzt werden müssen. Diese Prioritätensetzung kann dahingehend erfolgen, dass (i) eine Person (aus welchem Grund auch immer) in der Hierarchie höher steht und deshalb ihre Wertvorstellungen zum Tragen kommen oder (ii) dass übergeordnete Werte – im vorliegenden Fall etwa Demokratie – herangezogen werden, um festzustellen, welcher dieser untergeordneten Werte zu bevorzugen ist. Dies bedeutet, dass der ethische Relativismus – sei es der individuelle (jeder soll seine eigenen Wertvor-

stellungen vertreten, und das ist angemessen) oder der kulturelle (jede Kultur soll nach ihren Wertvorstellungen leben, und das ist angemessen) – abzulehnen ist. In beiden Fällen bedarf es der Begründung für die Prioritäten, sei es, warum die Entscheidung der einen Person gegenüber der anderen zu bevorzugen ist, oder sei es, dass die Werte selber einer Rechtfertigung unterzogen werden.

Davon unbenommen ist die Tatsache, dass Menschen – einzeln oder als Kultur – tatsächlich unterschiedliche Wertvorstellungen haben. Dass sie diese Wertvorstellungen haben, bedeutet keineswegs, dass diese Werte auch ethisch *gerechtfertigt* sind. Schließt man von der Tatsache, dass jemand eine Wertvorstellung hat, darauf, dass dieser Wert auch gerechtfertigt ist, begeht man den sog. naturalistischen Fehlschluss (Schluss von Sein auf Sollen), der aus logischen Gründen nicht zulässig ist (etwa Morscher, 1974). Es gilt also immer wieder, Werte zu begründen. Wenn Integration erfolgreich sein soll, ist es deswegen wichtig, dass die Jugendlichen im Hinblick auf die Integration angeregt werden, für und gegen die Werte zu argumentieren, zumal sie in der Regel aus einer Kultur kommen, wo zumindest teilweise andere Wertvorstellungen als in der Empfängerkultur vorherrschen.

Man kann grundsätzlich drei verschiedene generelle Ansätze der Werterziehung unterscheiden (Oser & Althof, 2001). Der erste Ansatz ist die *Wertvermittlung*, die auch am häufigsten in der Praxis eingesetzt wird. Dabei wird davon ausgegangen, dass die in der jeweiligen Gesellschaft wichtigen Wertvorstellungen der nachkommenden Generation oder etwa den Migrantinnen und Migranten beigebracht werden sollen mit dem Ziel, dass die Personen diese Wertvorstellungen übernehmen, internalisieren und danach handeln. Zu den Methoden der Wertvermittlung zählt vor allem der Instruktionsunterricht, bei dem die Lernenden informiert werden, was die wichtigen Werte (z.B. Demokratie, Gleichbehandlung von Mann und Frau) sind. Eine weitere Methode der Wertvermittlung stellt das Modelllernen dar, bei dem den Lernenden vorgemacht wird, welche Wertvorstellungen wichtig sind (z.B. Grüßen, Pünktlichkeit). Schließlich gehören auch der Einsatz von Belohnungen oder Bestrafungen und das Üben der Werte zum Ansatz der Wertvermittlung.

Der generelle Ansatz der Wertvermittlung erweist sich aus verschiedenen Gründen als problematisch. Insbesondere hat sich in wissenschaftlichen Untersuchungen gezeigt, dass die Methoden der Wertvermittlung unwirksam sind, wie schon Hartshorne und May (1928) beinahe vor 100 Jahren in ihren klassischen Untersuchungen festgestellt haben.

„The methods they [die untersuchten Schulen; Anm. d. Autoren] employ, however, should be a matter of concern to all educators as they are typical of methods used by many agencies which hold themselves responsible for the moral education of children and of many plans which find vogue in our public schools. Yet the negative tenor of the results of this study should make us neither cynical or pessimistic, but rather cautious and inquisitive.“ (S. 339).

Das Wissen um relevante Werte führt nicht zum Handeln – kaum ein Mensch hält sich an alle Werte, von denen er weiß, dass sie in seiner Kultur gelten (Althof, Garz & Zutavern, 1988). Dabei helfen auch Strafen nicht, die bei Nichteinhaltung verhängt werden, denn diese führen nur dazu, dass Menschen versuchen, die Strafe zu vermeiden, aber sich nicht an die Werte halten, wenn keine Strafdrohung mehr besteht – wir kennen dies aus der Geschwindigkeitsbeschränkung beim Autofahren, die von vielen nur eingehalten wird, wenn die Geschwindigkeit auch wirklich kontrolliert wird. Vielmehr ist entscheidend, dass Menschen davon *überzeugt* sind, dass die entsprechenden Werte richtig sind.

Der zweite generelle Ansatz der Werterziehung ist der *romantische Ansatz*. Dieser Ansatz geht davon aus, dass es Aufgabe der Werterziehung sei, günstige Bedingungen zu schaffen, um das angeborene Potential wachzurufen, denn das Gute sei im Menschen angelegt. Werte können nur von der Person (als Wertvorstellungen) selbst bestimmt und nicht auf Grund objektiver Kriterien beurteilt werden. Zu den bekanntesten Methoden des romantischen Ansatzes zählt die Wertklärung (Values Clarification). Sie zielt darauf ab, dass Personen Klarheit über ihre eigenen Wertvorstellungen gewinnen, indem sie angeregt werden, über ihre Wertvorstellungen in spezifischen Situationen nachzudenken (Raths, Harmin & Simon, 1978; Mauermann, 1983). Auch der romantische Ansatz bringt in der Werterziehung Probleme mit sich. Erstens gibt es keine Unterscheidung zwischen moralischen und nicht moralischen Werten. Alle Werte sind gleich wichtig, egal ob es sich um den Wert des Menschenlebens oder um den Wert einer persönlichen Vorliebe handelt. Zweitens wird ein ethischer Wertrelativismus vertreten, d.h. welche Wertvorstellungen eine Person auch immer hat, sie sieht diese als gerechtfertigt an, und jede Auseinandersetzung über die Legitimität dieser Wertvorstellungen entfällt. Es wird der oben angesprochene naturalistische Fehlschluss begangen: Auf Grund der Tatsache, dass Menschen unterschiedliche Wertvorstellungen haben, wird geschlossen, dass es richtig sei, diese unterschiedlichen Wertvorstellungen zu fördern. Und schließlich zeigen wissenschaftliche Untersuchungen die Ineffektivität der Methode, wie etwa eine Metaanalyse von Lockwood (1978) zeigt: „Based on these studies, there is no evidence that values clarification has a systematic, demonstrated impact on students' values“ (S. 344).

Der dritte generelle Ansatz der Werterziehung wird als *progressiver Ansatz* bezeichnet. Dieser Ansatz beruht auf der Annahme, dass die Entwicklung von Wertvorstellungen einen individuellen Prozess darstellt (Konstruktivismus), der sich über mehrere Stufen von einer egoistischen über eine an sozialen Konventionen und Gesetzen orientierende zu einer auf der Grundlage universeller Prinzipien basierenden Auffassung von Werten vollzieht. Diese Stufenentwicklung des Verständnisses von Werten konnte empirisch gut überprüft werden (Kohlberg, 1984). Über spezifische Herausforderungen und Anregungen kann diese individuelle Entwicklung gefördert werden. Eine effektive Methode zur Förderung des Werteverständnisses stellt die Dilemma-Diskussion dar (z.B. Blatt & Kohlberg, 1975; Schlaefli, Rest & Thoma, 1985; Lind, 2003). Dabei werden Personen mit einer Geschichte konfrontiert, in der sich der Protagonist zwischen zwei Handlungsoptionen entscheiden muss. Was auch immer er tut, er wird relevante Werte brechen. Die Personen müssen entscheiden und begründen, wie der Protagonist handeln soll. In der Diskussion des Dilemmas kommt es zum Austausch verschiedener Wertauffassungen, Perspektiven anderer Personen müssen koordiniert werden und eigene Positionen müssen auf der Basis moralischer Prinzipien begründet werden. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Diskussion bringen Argumente für oder allenfalls auch gegen die Handlungsoptionen des Protagonisten der Geschichte ein und setzen sich mit anderen Argumenten auseinander. Dies steht im Einklang mit der oben dargestellten Konzeption vom Umgang mit Werten in einer Demokratie.

Neben den oben erwähnten drei generellen Ansätzen der Werterziehung lassen sich weitere Modelle unterscheiden (Oser, 2001), die aber durchwegs noch problematischer sind als die beiden erstgenannten (Wertevermittlung und Wertklärung) bzw. in der Praxis schwer umzusetzen sind und auf die deswegen hier nicht weiter eingegangen wird.

“Values and Knowledge Education (VaKE)”

Es ist also angemessen, sich im Hinblick auf die Förderung der Integration am Konzept des progressiven Ansatzes zu orientieren. Dabei wird es aber notwendig sein, dass die Jugendlichen auch um die in der Empfängerkultur bestehenden Werte und Konventionen wissen, d.h. nicht nur zugunsten

ihrer eigenen Wertvorstellungen angemessen argumentieren können (*Werterziehung*), sondern auch Kenntnisse über diese Kultur haben, u.a. über Prinzipien der Demokratie und die wichtigsten Regeln des Zusammenlebens (*Wissenserwerb*). Zusätzlich sind auch Sprachkompetenz und Fähigkeiten, die in der Arbeitswelt relevant sind, anzustreben – auch dies gehört zum Wissenserwerb (wobei die wirtschaftliche Selbsterhaltungsfähigkeit jedenfalls auch einen gewichtigen Anteil an Wertvorstellungen beinhaltet). Werterziehung und Wissenserwerb sind hier nicht unabhängig voneinander, sondern sie sind unmittelbar aufeinander bezogen.

Genau auf diese Verbindung von Wissenserwerb und Werterziehung zielt das Unterrichtsmodell VaKE (*Values and Knowledge Education*; Weinberger Patry & Weyringer, 2008) ab. Es ist deshalb zu prüfen, ob VaKE auch für die Integrationsarbeit mit Flüchtlingen geeignet ist.

In VaKE werden moralische Dilemmas (siehe oben) eingesetzt (*Werterziehung*), deren Diskussion das Interesse weckt, sich auch mit dem notwendigen Wissen vertraut zu machen (*Wissenserwerb*); die Teilnehmerinnen und Teilnehmer stellen die ihnen wichtigen Fragen und suchen die Information zur Beantwortung dieser Fragen über Recherchen im Internet oder unter Verwendung anderer Quellen, allenfalls auch über die Befragung von Expertinnen und Experten. Darauf aufbauend können sie das Dilemma differenzierter und kompetenter diskutieren. Je mehr Wissen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erworben haben, desto durchdachter werden ihre Argumentationen – und je sophistizierter die Argumentation ist, desto mehr Wissensbedürfnisse haben sie. Moralische Diskussion und Wissenserwerb schaukeln sich sozusagen immer weiter auf.

In Abbildung 1 sind die theoretischen Grundlagen von VaKE dargestellt.

- Das Ausgangsprinzip, der Konstruktivismus, bedeutet, dass jede kognitive Kompetenz (Wissen, moralische Urteilsfähigkeit) konstruiert wird und nicht im Sinne des Nürnberger Trichters „eingetrichtert“ werden kann. Nach Patry (2016) haben wir subjektive Theorien (Gastger, Patry & Gollackner, 2011) darüber, dass die Wirklichkeit „existiert“ und wie diese aussieht, und sind der Überzeugung, dass sich diese subjektiven Theorien auch mehr oder weniger bewährt haben (Putnam, 1990; dazu González García & Rivas Monroy, 2008). Lernen und Entwicklung beruhen auf aktiver Veränderung dieser subjektiven Theorien.

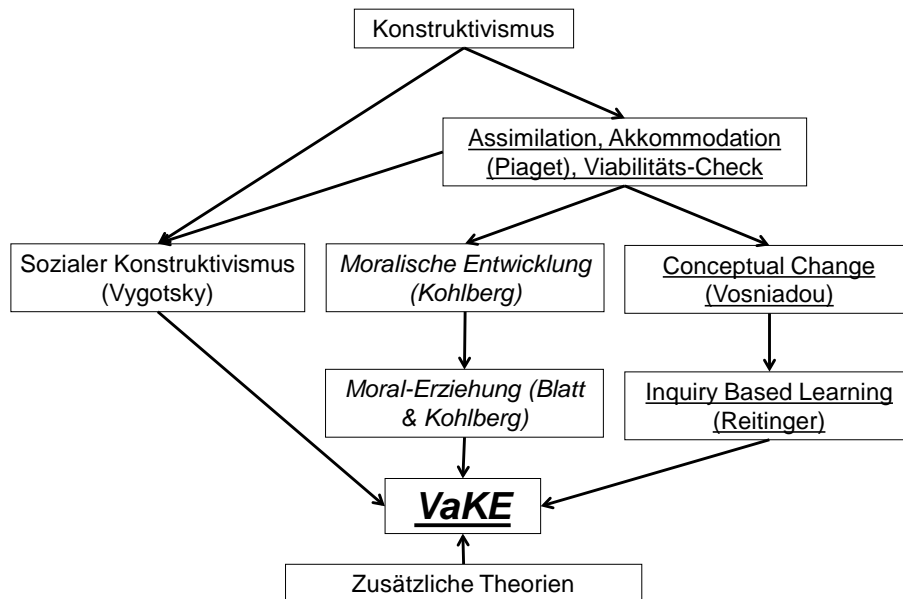


Abbildung 1: Theoretische Grundlagen von VaKE

- Diese aktive Veränderung erfolgt nach Piaget (1976) über Assimilation (Integration in bestehende subjektive Theorien) oder aber über Disäquilibrium (Widersprüche zwischen interpretierter Wahrnehmung und den bestehenden subjektiven Theorien) mit anschließender Äquilibration (Lösung des Widerspruchs) über Akkommodation (Änderung der subjektiven Theorie), wobei sog. Viabilitäts-Checks (Patry, 2014) eine zentrale Rolle spielen: die Überprüfung, ob die (neue) subjektive Theorie den angesetzten Kriterien (die je nach Umständen unterschiedlich sein können) standhält.
- Diese Viabilitäts-Checks können u.a. über den sozialen Austausch erfolgen; dies ist unsere Interpretation des sozialen Konstruktivismus (ursprünglich von Vygotsky, 1978): Durch Diskussionen geben sich die Peers gegenseitig Feedback über die Viabilität ihrer jeweiligen Vorstellungen.
- Assimilation, Akkommodation und die Viabilitäts-Checks sind Grundprinzipien der Entwicklung des moralischen Urteils nach Kohlberg (1984): Menschen sind mit moralischen Problemen konfrontiert; wenn ihre kognitiven Strukturen (in der hier verwendeten Terminologie: subjektive Theorie) sich nicht bewähren (in der hier verwendeten Terminologie: den entsprechenden Viabilitäts-Check nicht bestehen), ändern sie diese und konstruieren angemessenere subjektive Theorien; nach Kohlberg folgen diese Änderungen einer Stufenhierarchie (Stufen des moralischen Urteils).
- Assimilation, Akkommodation und Viabilitäts-Checks sind auch Grundprinzipien des Lernens, d.h. der Akquisition von Wissen, wobei die Akkommodation oder in der Terminologie der Theorie des conceptual change (Vosniadou, 2008) kognitive Konflikte notwendig (aber nicht hinreichend) sind (Pintrich, Marx & Boyle, 1993).
- Auf der nächsten Ebene finden sich die praktischen Anwendungen der theoretischen Konzepte, zunächst die Moral-Erziehung nach Blatt und Kohlberg (1975): Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern werden moralische Dilemmas vorgelegt (s. oben), und sie diskutieren das Pro und Kontra der verschiedenen Optionen des Protagonisten. Dieser Ansatz hat sich in der Moral- und Werterziehung bewährt (Lind, 2002, 2003, 2016).

- Hinsichtlich der Wissensbildung hat sich insbesondere das Inquiry Based Learning (z.B. Reitinger, 2013; Reitinger, Haberfellner, Brewster & Kramer, 2016) bewährt, das als konstruktivistischer Ansatz interpretiert werden kann (Patry, 2016): Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer stellen (sich) Fragen und suchen sie durch entsprechende Recherchen zu beantworten.
- VaKE besteht in einer Kombination der drei Ansätze Sozialer Konstruktivismus, Moral- und Werterziehung und Inquiry Based Learning, wobei die jeweils verwendeten Dilemmas so konzipiert sind, dass sowohl der Moral- als auch der Wissensbereich angesprochen werden.
- Im Verlaufe der Forschungen und Weiterentwicklungen hat sich gezeigt, dass viele andere Theorien (u.a. Motivationstheorie, Theorie des kritischen Denkens, Interaktionstheorien etc.) relevant sind (Patry, Weinberger, Weyringer & Nussbaumer, 2013 sowie die Arbeiten zu verschiedenen Spezialfragen).

Dieses theoretische Konzept wird in Form von elf Schritten (Weinberger, Patry & Weyringer, 2008) durchgeführt. Eine elaboriertere Form (Weyringer, 2008) ist *VaKE-dis*: „Values and Knowledge Education – differenziert, individualisiert, spezifiziert“. Diese zweite Version enthält gegenüber der ersten eine Ausdifferenzierung des prototypischen Verlaufes (Integration von Phasen der Reflexion und Proflexion der Einzelperson), eine didaktische Ergänzung (verbindliche Durchführung des Perspektivenwechsels) und eine methodische Erweiterung (Integration von Methoden zur Sicherung des Lern- und Unterrichtsertrages).

- Der Unterrichtsverlauf ist differenziert: Verschiedene Methoden der Wissensaneignung und der Dokumentation des Lernfortschritts sind integriert. Der Perspektivenwechsel wird verbindlich als Teil der Methode hervorgehoben.
- Der Lern- und Entwicklungsprozess kann individualisiert gestaltet werden: Durch die Einführung von Reflexionsphasen ist gewährleistet, dass jeder bzw. jede Lernende Zeit zum Nachdenken über die vorgebrachten Standpunkte hat und anschließend ganz individuelle Überlegungen anstellen kann, welche Meinung er bzw. sie in Zukunft in der Dilemma-Diskussion vertritt.
- Die Version ist spezifiziert, weil die Vorgehensweise an die jeweilige Lerngruppe angepasst werden kann.

Die Veränderung erlaubt, den Prozess der Persönlichkeits- und Bewusstseinsbildung zielgruppenspezifisch besonders zu unterstützen und zu fördern. Die Version *VaKE-dis* umfasst 16 Schritte. Der prototypische Verlauf ist in Tabelle 1 dargestellt.

| | Aktivität | Inhalt | Sozialform |
|----|--|--|----------------------|
| 0 | Vorbereitung | Verschiedene Arbeitstechniken | Klasse |
| 1 | Präsentation des Dilemmas | Einführung, Klärung des Inhalts, erster Meinungsaustausch: Was ist das Problem? Um welche Werte geht es? | Klasse |
| 2 | <i>Reflexion / Proflexion</i> | Was fällt mir zu dem Dilemma ein? Welche Meinung habe ich? Warum denke ich so? Welche Werte sind betroffen? | Einzelperson |
| 3 | <i>Erste Entscheidung</i> | Wer ist dafür? Wer ist dagegen? Wer kann sich nicht entscheiden? | Klasse |
| 4 | <i>Erste Dilemma-Diskussion</i> | Warum bist du dafür? Warum bist du dagegen? Wo stimmen wir überein? | Klasse |
| 5 | <i>Reflexion / Proflexion</i> | Wie denke ich nun über das Problem? Welche Meinung habe ich nun ? Warum? Welche Fragen habe ich? | Einzelperson |
| 6 | Austausch über Erfahrungen und über Informationsbedarf | Welche Argumente sind stark? Welche Informationen brauche ich für meine eigenen Argumente? | Gruppe |
| 7 | Informationssuche | Sammele alle erforderlichen Informationen! Nütze alle Informationsquellen, die dir zur Verfügung stehen! | Gruppe, Einzelperson |
| 8 | Informationsaustausch | Informiere deine Gruppe über die neuen Fakten! Sind diese Informationen ausreichend? | Gruppe |
| 9 | Synthese der Informationen | Präsentiert eure Informationen und Schlussfolgerungen der Klasse! | Klasse |
| 10 | <i>Reflexion / Proflexion</i> | Was denke ich nun über das Problem? Welche Meinung habe ich nun ? Warum? Welche Fragen habe ich? | Einzelperson |
| 11 | <i>Zweite Entscheidung</i> | Wer ist dafür? Wer ist dagegen? Wer kann sich nicht entscheiden? | Klasse |
| 12 | <i>Zweite Dilemma-Diskussion</i> | Warum bist du dafür? Warum bist du dagegen? Worin stimmen wir überein? | Klasse |
| 13 | <i>Wiederholung: Perspektivenwechsel</i> | Die Schritte 5 bis 12 können wiederholt werden. | |
| 14 | <i>Reflexion / Proflexion</i> | Was denke ich nun über das Problem? Welche Meinung habe ich nun ? Warum? Welche Fragen habe ich? | Einzelperson |
| 15 | Allgemeine Synthese | Abschluss des Prozesses und Zusammenfassung | Klasse |
| 16 | Generalisierung / Transfer | Rückmeldungen über das gesamte Projekt, Diskussion über ähnliche Themen und Problemfelder | Klasse |

Abbildung 1: Prototypischer Verlauf eines VaKE-dis Projekts; *kursiv*: auf Werte bezogener Viabilitäts-Check; unterstrichen: auf Wissen bezogener Viabilitäts-Check; *kursiv und unterstrichen*: auf Werte und Wissen bezogener Viabilitäts-Check

Die sechzehn Schritte können wie folgt beschrieben werden (Details siehe: Weyringer, 2008):

1. Vorbereitung: Die Lernenden werden mit den Anforderungen und Rahmenbedingungen der Methode vertraut gemacht.

2. Die Präsentation des Dilemmas erfolgt in einer zielgruppenadäquaten Weise. Dazu gehört, dass sich die Lernenden der im Dilemma angesprochenen gegensätzlichen Werte bewusst werden. Die Frage an sie ist dann, wie der Protagonist in der Geschichte entscheiden soll.
3. Reflexion / Proflexion: In Einzelarbeit werden der eigene Standpunkt und seine Begründung gesucht, d.h. die Gedanken und Einfälle werden geordnet und beurteilt. Dazu können unterschiedliche Techniken angewandt werden, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann.
4. Erste Entscheidung: Es findet eine Abstimmung darüber statt, wie der Protagonist nach Ansicht der Teilnehmerinnen und Teilnehmer handeln sollte.
5. In der ersten Dilemma-Diskussion muss die persönliche Entscheidung in der Gruppe begründet werden. Das kritische Denken und Hinterfragen, der Zweifel und die Entgegnung sind die Motoren für eine gehaltvolle Diskussion. Die Lehrperson hält sich im Hintergrund.
6. Die Reflexion / Proflexion erfolgt ähnlich wie im Schritt 2 und dient der persönlichen Verarbeitung der Diskussion.
7. Austausch über Erfahrungen und über Informationsbedarf: In der Diskussion (Schritt 4) zeigen sich Wissensdefizite; diese werden identifiziert, und entsprechende Fragen werden gestellt.
8. Informationssuche: Unter Verwendung jeder möglichen Informationsquelle (Internet, Expertenbefragung, auch Befragung der Lehrperson) werden Antworten auf die Fragen gesucht.
9. Informationsaustausch: Nachdem die Informationssuche maximal in Zweiergruppen erfolgt, muss die betreffende Gruppe über die Ergebnisse dieser Suchen informiert werden.
10. Synthese der Informationen: Durch geeignete Maßnahmen wird die gesamte Klasse auf den gleichen Informationsstand gebracht.
11. Die Reflexion / Proflexion erfolgt erneut ähnlich dem Schritt 2 und dient der persönlichen Verarbeitung der erarbeiteten Informationen.
12. Die zweite Entscheidung erfolgt gleich wie im Schritt 3.
13. Auch die zweite Dilemma-Diskussion erfolgt analog zur ersten (Schritt 4).
14. Die Schritte 5 bis 12 werden wiederholt, wobei die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aufgefordert werden, die zur ursprünglichen Entscheidung entgegengesetzte Position zu vertreten (Perspektivenwechsel).
15. Die Reflexion / Proflexion erfolgt erneut ähnlich dem Schritt 2 und dient der Verarbeitung des gesamten Prozesses.
16. Allgemeine Synthese: Es wird ein gemeinsames Abschlussprojekt erstellt.
17. Generalisierung / Transfer: Die gesamte Klasse lässt den gesamten Prozess noch einmal Revue passieren, und weitere Anwendungsmöglichkeiten werden überlegt.

VaKE bzw. *VaKE-dis* sind seit 2000 in vielen verschiedenen Settings eingesetzt worden. Die Ergebnisse können wie folgt zusammengefasst werden:

- Teilnehmerinnen und Teilnehmer an VaKE Workshops verfügen durchwegs über mindestens gleich viel unterrichtsbezogenes Wissen wie die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Kontrollgruppen mit traditionellem Unterricht (Demetri, 2015; Frewein, 2009; Weinberger, 2001, 2006; u.v.a.m.). Häufig wissen sie mehr über den Gegenstandsbereich, als der Lehrperson vorher bekannt war (differenziert dokumentiert etwa in Weinberger et al., 2005), wobei dann nicht vorhergesehen werden kann, welches Wissen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aufbauen. Zudem ist das erworbene Wissen nach der Taxonomie von Bloom et al. auf höherem Niveau (Frewein, 2009; Weinberger, 2006).

- Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind hoch motiviert. In Untersuchungen wird immer wieder berichtet, dass sie freiwillig weiterarbeiten wollen (etwa Frewein, 2009; Weyringer, 2008), auch gibt es eine Fülle von anekdotischen Berichten, die dies dokumentieren.
- Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer weisen eine erhöhte moralische Kompetenz auf (Weinberger, Patry & Weyringer, 2016) und thematisieren sowohl Gerechtigkeit als auch Fürsorge (Patry & Schaber, 2010).

Hinzu kommen spezifische Ergebnisse für einzelne Gruppen, etwa Primarschülerinnen und -schüler (Christodoulou, 2015; Demetri, 2015), Gehörlose (Linortner, 2014), Jugendliche aus verschiedenen mitteleuropäischen Ländern mit unterschiedlichen Muttersprachen (Patry, Weyringer & Weinberger, 2010; Weyringer, 2008), in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Weinberger, 2016; Weinberger, Patry & Weyringer, 2016), in der Pflege (Weyringer et al., 2013; Patry, Pinto, Spinola & Reis, 2016) u.a.m. Die oben angegebenen Ergebnisse wurden durchwegs bestätigt, wobei für einzelne Zielgruppen Anpassungen von VaKE im Einklang mit den theoretischen Grundlagen notwendig waren. Eine entsprechende Untersuchung an jugendlichen unbegleiteten Flüchtlingen soll nachstehend kurz vorgestellt werden.

Ein Beispiel: Die Menschen auf dem Planeten Wahinu

Aichinger (2016) ließ das folgende Dilemma von zehn männlichen minderjährigen unbegleiteten Jugendlichen zwischen 16 und 17 Jahren diskutieren; davon stammten acht ursprünglich aus Afghanistan, einer aus Somalia und einer aus Syrien. Alle waren erst vor kurzem (anderthalb bis 12 Monate) nach Österreich gekommen und hatten einen Asylantrag gestellt. Ihre Deutschkenntnisse waren unterschiedlich, im Schnitt hatten sie etwa sieben Monate lang an Deutschkursen teilgenommen. Die Dilemma-Geschichte wurde durch Bilder unterstützt.

Dilemma „Die Menschen auf dem Planeten Wahinu“

Es ist das Jahr 2173. Auf der Erde leben 15 Milliarden Menschen. Es gibt für so viele Menschen nicht genug Wasser und Essen. Deshalb suchen die Menschen nach einem neuen Planeten. Sie entdecken einen neuen Planeten und geben ihm den Namen „Wahinu“. Nun fliegen aus jedem Teil der Erde einige Menschen mit Raketen dorthin. 100 Menschen können auf diesem Planeten ein ganz neues Leben anfangen.

Am Anfang sind alle sehr glücklich. Alles ist neu und interessant. Sie lernen zuerst die neue Umgebung und die anderen Menschen kennen. Alle sind verschieden. Viele sprechen eine andere Sprache und verstehen einander nicht. Es gibt keine Regeln und Gesetze. Es ist ein Chaos!

Die Menschen beginnen zu streiten. Sie sagen: „Wir brauchen Regeln und ein neues System!“ Die eine Gruppe sagt: „Es muss eine Person geben, die für uns die Regeln und Gesetze bestimmt. Diese Person muss für uns entscheiden, was richtig und falsch ist.“

Die zweite Gruppe sagt: „Nein, wir alle müssen gemeinsam über unsere Regeln und Gesetze bestimmen!“

Was sollen die Menschen tun? Für welches System sollen sich die Menschen am Planeten Wahinu entscheiden?

Die Dilemma-Diskussion dauerte vier Vormittage, jeweils 10:30 bis 13:00 Uhr. Ursprünglich war die Diskussion auf drei Tage angelegt, auf Wunsch der Teilnehmer wurde sie um einen Tag verlängert. Dabei wurde wie folgt vorgegangen:

Erster Tag:

- a) Vorstellungsrunde und zufällige Zuweisung für die „Pro-„ bzw. die „Contra-„ Gruppen;
- b) Dilemma-Geschichte lesen und Verständnis sichern;
- c) Einführung in die Dilemma-Diskussion und erste Entscheidung;
- d) Vorbereitung und Durchführung der ersten Diskussion;
- e) Perspektivenwechsel: Argumente für die entgegengesetzte Position suchen;
- f) Reflexion des Tages.

Zweiter Tag:

- g) Erinnerung an den ersten Tag;
- h) Zweite persönliche Entscheidung;
- i) Klärung: Was ist ein gutes Argument? Was eine gute Diskussion?
- j) Zweite Diskussion unter Einbeziehung der Diskussions- und Argumentationstechnik und der neu gelernten Begriffe;
- k) Perspektivenwechsel: Argumente für die entgegengesetzte Position suchen;
- l) Abschlussrunde.

Dritter Tag

- m) Wiederholung des zweiten Tages;
- n) Frage und Suche nach Information;
- o) Austausch von Information;
- p) Reflexion.

Vierter Tag

- q) Wiederholung des Vortages;
- r) Austausch von Information (Fortsetzung);
- s) Dritte Dilemma-Diskussion;
- t) Abschlussrunde und Reflexion.

Die Rahmenbedingungen waren spezifisch auf das Zielpublikum zugeschnitten. Im Gegensatz zum üblichen schulischen Vorgehen wurde den Teilnehmern genügend Zeit für die notwendigen Aktivitäten gelassen. Der Prozess erfolgte in kleinen Schritten und wurde fortwährend aufgrund der spezifischen Erfahrungen angepasst, was dadurch ermöglicht wurde, dass die Trainerin über fundierte Kenntnisse der theoretischen Grundlagen von VaKE verfügte, sodass sie diese flexibel umsetzen konnte. Diese Flexibilität war u.a. deswegen notwendig, weil die Teilnehmer sehr viel Selbstständigkeit hatten, sodass der Prozess nur bedingt antizipiert werden konnte. Es wurden systematisch verschiedene Lernmaterialien und -strategien eingesetzt, so Bilder zur Unterstützung der Geschichte, spezifische Formen sozialer Interaktion und Visualisierung des Gelernten durch Plakate. Auch

verschiedene sprachliche Hilfen wurden umgesetzt, etwa das „Doppeln“ (der Teilnehmer versucht seine Aussage auf Deutsch, die Trainerin hilft anschließend die Inhalte in korrektem Deutsch auszuformulieren, der Teilnehmer wiederholt dann den korrekt formulierten Satz), ferner Erklärungen, Umschreibungen, Bilder, Vokabeln, etc., und schließlich Übersetzungen in Englisch und in die jeweilige Muttersprache. Details zum Vorgehen finden sich bei Aichinger (2016).

Nachdem die Teilnehmer für die Dilemma-Diskussion zufällig der Gruppe der Befürworter bzw. der Gruppe der Gegner eines „Königs“ zugeordnet wurden, war der Perspektivenwechsel (Schritte e und k) besonders wichtig: Die Teilnehmer der jeweiligen Gruppen wurden aufgefordert, nach dem stärksten Argument der Gegengruppe zu suchen. Dadurch wurden sie angeregt, Argumente für beide Seiten (Pro und Contra) zu erwägen.

In den Schritten f, l, p und t betonten die Teilnehmer, dass sie den Workshop als sehr interessant empfanden. Dies drückte sich auch darin aus, dass sich alle Teilnehmer aktiv am Prozess beteiligten und sich trauten, ihre Meinung zu sagen, aber auch in deren Wunsch nach Fortsetzung. Auffallend war, wie sehr die Teilnehmer ihre Argumente zu begründen suchten, auch jene der jeweils anderen Gruppe (Schritte e und k), und nicht bloß unreflektierte Eindrucksurteile abgaben. Auch die soziale Position in der Gruppe spielte keine Rolle. Das neue Wissen bezüglich Diskussionen und Argumentationen (Schritt j) wurde sofort in die Praxis umgesetzt. Auch das erworbene Wissen über demokratische Prozesse (Schritte n, o und r) floss unmittelbar in die Diskussion ein (Schritt s). Im Hinblick auf die sprachliche Kommunikation zeigten sich Schwierigkeiten, es konnten aber deutliche Fortschritte festgestellt werden.

Bemerkenswert ist die finale Entscheidung (Schritt s): In einer freien Diskussion (d.h. die Teilnehmer wurden nicht mehr willkürlich der Pro- bzw. der Contra-Gruppe zugeordnet) wurde deutlich besser argumentiert, und in den Diskussionsbeiträgen nahm jeder auf den anderen Bezug. Alle sprachen sich für ein demokratisches System auf dem Planeten Wahinu mit einer „Regierung“ von zwei bis drei Personen aus, mit beschränkter Amtszeit (5 Monate) und aufgeteilter Macht mit gegenseitiger Kontrolle. Dabei gaben die Jugendlichen an, keinen Krieg mehr auf der Erde zu wollen. Auf ihren Wunsch führten sie selber eine Wahl durch, zunächst mit der Vorstellung und Diskussion der Wahlprogramme; sodann wurden Stimmzettel gedruckt und eine Wahlurne aufgestellt. Bei der Auszählung der Stimmen wurde einvernehmlich entschieden, welche Stimmzettel gültig waren und welche nicht. Am Schluss wurden zwei Jugendliche gewählt. Wesentlich war, dass die Abschlussgestaltung (Wahl) von den Jugendlichen selbst vorgeschlagen und umgesetzt wurde. Das demokratische Verhalten und die damit verbundenen Werte kamen selbstständig zur Anwendung. Es sind dies sowohl Werte als auch Wissen, die für die Integration der Migranten sehr wesentlich sein können.

Insgesamt war diese Dilemma-Diskussion über die Erwartungen hinaus erfolgreich: Die Teilnehmer entwickelten ihre Wertvorstellungen und deren argumentative Unterstützung in Richtung auf demokratische Entscheidungsstrukturen, und sie lernten einerseits Diskussions- und Argumentationsregeln (als Grundlagen eines demokratischen Prozesses) und demokratiepolitisch relevante Kenntnisse, andererseits waren sie gezwungen und ließen sich gerne darauf ein, sprachlich zu kommunizieren, was zu einer Verbesserung ihrer Sprachkompetenz führte. Diese Erfahrung deutet an, dass *VaKE-dis* für den Einsatz zur Integration, einem zentralen Anliegen der gegenwärtigen Flüchtlingspolitik, geeignet sein kann.

Diskussion

Die dargestellte Pilotstudie zeigt, dass es möglich ist, VaKE – oder im vorliegenden Fall *VaKE-dis* – in einer spezifisch an das Zielpublikum adaptierten Version mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen einzusetzen und dass diese begeistert mitmachen. Die erfassten Ergebnisse stehen im Einklang mit früheren Untersuchungen. Man kann im Anschluss an diese auch in anderen, hier nicht erfassten Bereichen – etwa in der moralischen Urteilskompetenz – Verbesserungen vermuten. Es können aber keine Aussagen darüber gemacht werden, ob dieser Erfolg nachhaltig ist und ob sich dies tatsächlich auf die Integration in die Gesellschaft auswirkt, d.h. die jugendlichen Migranten die Empfängerkultur wertschätzen und respektieren und die Regeln des Zusammenlebens kennen und einhalten. Es ist jedenfalls nicht anzunehmen, dass ein einmaliger Workshop dieser Art die Integration in der vollen Breite abdeckt. Wünschbar wäre deswegen, wiederholt Workshops dieser oder ähnlicher Art zu verschiedenen Themen mit diesen Jugendlichen durchzuführen. Die hier gemachten Erfahrungen deuten jedenfalls an, dass diese ein solches Angebot gerne annehmen würden.

Es handelt sich um eine Pilotstudie. Allgemeine Aussagen lassen sich hier nicht machen – zu viele Aspekte konnten hier nicht untersucht werden. So wurden keine systematischen Daten über das Wissen, über die Argumentation etc. erhoben; es gab keine Vergleichsgruppe; es wurde nicht untersucht, ob und wenn ja wie sich der Workshop auf das Alltagsleben auswirkt; u.v.a.m. Auf der anderen Seite ermutigt die Untersuchung zur Fortsetzung der Integrationsbemühungen unter Verwendung von *VaKE-dis*. Jedenfalls aber müsste systematisch geprüft werden, ob die gesetzten Ziele auch wirklich erreicht werden.

Die Pilotstudie zeigt auch, wie wichtig ein solides theoretisches Fundament für die verwendete Methode ist. Nicht nur machten die Reaktionen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die nicht antizipiert werden konnten, eine flexible adäquate Anpassung von Struktur und Vorgehen notwendig – dies ist bei allen VaKE-Prozessen der Fall –, sondern die spezifischen Umstände machten generell gewisse Änderungen in der Konzeption notwendig. So bezog sich das angestrebte Wissen einerseits auf eine gewisse Thematik, nämlich etwa Prinzipien der Demokratie, andererseits aber auch auf Sprachkompetenz und auf Argumentationsprinzipien, die unmittelbar in der Dilemma-Diskussion umgesetzt werden sollten und auch wurden. Es zeigte sich einmal mehr, dass VaKE nicht ein einfach anzuwendendes Rezept ist, sondern dass die Vertrautheit mit den Grundlagen dieses Ansatzes für die Workshop-Leiterinnen und -Leiter eine wesentliche Voraussetzung für den angemessenen Einsatz ist.

Wie eingangs betont, sollten sich Integrationsbemühungen nicht auf die Wissensvermittlung beschränken, da diese keine nachhaltige Wirkung zu erzielen vermag. Bislang wurden aber kaum Ansätze diskutiert, die über eine solche Wissensvermittlung hinausgehen. Mit VaKE liegt ein Vorschlag vor, der durchaus vielversprechend erscheint. Derzeit wird er in weiteren Settings erprobt, etwa in Frankreich in Schulklassen mit Kindern nichtfranzösischer Muttersprache. Ergebnisse stehen noch aus.

Dabei ist durchaus zuzugestehen, dass Probleme auftreten können. In den bisherigen Untersuchungen in verschiedenen Settings waren sich etwa die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an VaKE zumindest zu Beginn des Prozesses häufig nicht im Klaren, dass sie diesen selber gestalten und selber Verantwortung für ihr Lernen übernehmen sollten; dies lernten sie aber schnell. Ob sich jugendliche Migrantinnen und Migranten, die aus einer ganz anderen, viel direkteren Unterrichtskultur kommen, als sie etwa in Österreich gepflegt wird, ohne weiteres auf diese Art von offenem Unterricht einlassen, kann keineswegs als sicher angesehen werden. Es gibt allerdings Erfahrungen aus

Ägypten, die darauf hindeuten (Ali, 2006), und auch in der vorliegenden Untersuchung waren die Jugendlichen gerne dazu bereit. Ob dies aber allgemein zutrifft, ist jedenfalls noch zu untersuchen.

Ein anderes Problem ist die Ausbildung von Workshop-Leiterinnen und -Leiter. Wie angedeutet, bedarf es eines guten theoretischen Fundaments. Problematischer ist aber für viele Lehrerinnen und Lehrer, dass sie sehr viel Verantwortung für den Prozess an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer abgeben sollen, ohne dabei Verantwortung für den Lernprozess ganz aufzugeben. Es geht darum, den Teilnehmerinnen und Teilnehmern Lerngelegenheiten anzubieten und sie in diesem Lernprozess zu begleiten. In den verschiedenen Schritten sind unterschiedliche Aktivitäten notwendig; die Wissensvermittlung, üblicher Weise die Hauptaufgabe von Lehrerinnen und Lehrern, erfolgt nur im Schritt 7 (Informationssuche), und auch diese nicht auf traditionelle Weise (die Lehrperson übernimmt die Initiative), sondern indem die Lehrperson als Expertin auftritt, die auf Fragen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer antwortet. Diese neuartige Rolle fällt manchen Lehrpersonen nicht leicht.

Es ist anzunehmen, dass bei den hier angesprochenen Zielpersonen weitere spezifische Probleme auftreten. Welche diese sind, kann vermutet werden, dies müsste aber in weiteren Studien systematisch untersucht werden.

Wenn auch erhofft wird, dass VaKE einen wertvollen Beitrag zur Integration leisten kann, verstehen wir diesen Ansatz keineswegs als den einzig möglichen. Es ist durchaus denkbar, dass andere Vorschläge sich als erfolgreicher erweisen. Solange aber solche Vorschläge fehlen, scheint es jedenfalls angemessen, es mit dem vorliegenden zu versuchen.

Literatur

- Aichinger, K. (2016): „Wert-volle“ Bildung? VaKE-Unterricht für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Eine explorative Studie im Rahmen des Basisbildungskurses „Babilo“. Salzburg (Austria): Bachelor-Arbeit, eingereicht am Fachbereich Erziehungswissenschaft, Universität Salzburg.
- Ali, S.N.A. (2006): *The Values and Knowledge Education (VaKE) approach and its impacts on teaching and moral judgment competences of pre-service primary school science teachers*. Salzburg (Austria): Dissertation, submitted to the Gesellschafts- und Kulturwissenschaftliche Fakultät der Universität Salzburg.
- Althof, W., Garz, D. & Zutavern, M. (1988): Heilige im Urteilen, Halunken im Handeln? Lebensbereiche, Biographie und Alltagsmoral. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE)*, vol. 8, nr. 3, pp. 162-181.
- Blatt, M. & Kohlberg, L. (1975): The effects of classroom moral discussion upon children's moral judgement. In: *Journal of Moral Education*, vol. 4, pp. 129-161.
- Christodoulou, P. (2015): *Fostering conceptual change through Values and Knowledge Education (VaKE): The case of nanotechnology*. Florina (Greece): Master's Thesis, submitted to the University of Western Macedonia.
- Demetri, A. (2015): *Kombination moralischer Werterziehung mit konstruktivistischem Wissenserwerb in der Grundschule. Das Unterrichtsmodell VaKE in der Grundschule*. Salzburg (Austria): Dissertation, eingereicht an der Kultur- und Gesellschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Salzburg.
- Frewein, K. (2009): *VaKE – die Verbindung affektiver und kognitiver Lehrziele oder Kognitive Lehrziele müssen erfüllt werden – affektive auch*. Salzburg (Austria): Masterarbeit, eingereicht an der Kultur- und Gesellschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Salzburg.

- Gastager, A., Patry, J.-L. & Gollackner, K. (Eds.) (2011): *Subjektive Theorien über das eigene Tun in sozialen Handlungsfeldern*. Innsbruck (Austria): StudienVerlag.
- González García, F. & Rivas Monroy, M. U. (2008): The pragmatic realism of Hilary Putnam. In: Rivas Monroy, M. U., Cancela Silva, C. & Martinez Vidal, C. (Eds.): *Following Putnam's trail: On realism and other issues*. Amsterdam (The Netherlands): Rodopi, pp. 223-242.
- Hartshorne, H. & May, M.A. (1928): *Studies in the nature of character. Vol. 1: Studies in deceit*. New York: Macmillan.
- Kohlberg, L. (1984): *Essays on moral development. Vol. 2: The psychology of moral development. The nature and validity of moral stages*. San Francisco: Harper & Row.
- Lind, G. (2002): *Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung*. Berlin (Germany): Logos-Verlag.
- Lind, G. (2003): *Moral ist lehrbar. Ein Handbuch zur Theorie und Methode der moralischen und demokratischen Bildung*. München (Germany): Oldenbourg.
- Lind, G. (2016): *How to teach morality. Promoting deliberation and discussion, reducing violence and deceit*. Berlin (Germany): Logos.
- Linortner, L. (2014): *"Gehört sich das?" Adaption von VaKE für die Gehörlosenbildung*. Salzburg (Austria): Master's These, eingereicht an der Kultur- und Gesellschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Salzburg.
- Lockwood, A. L. (1978): Effects of values clarification and moral development curricula on school-age subjects: a critical review of recent research. In: *Review of Educational Research*, vol. 48, nr. 3, pp. 325-364.
- Mauermann, L. (1983): Methoden der Wertklärung. In: Schreiner, G. (Eds.): *Moralische Entwicklung und Erziehung*. Braunschweig (Germany): Agentur Pedersen, pp. 85-102.
- Morscher, E. (1974): Das Sein-Sollen-Problem – logisch betrachtet. In: *Conceptus*, vol. 8, 5-29.
- NAP.I (2016): *Nationaler Aktionsplan für Integration. Bericht*. Wien: Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres. URL: <https://www.bmeia.gv.at/integration/nationaler-aktionsplan/> (retrieved: September 28, 2016).
- Oser, F. (2001): Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung. In: Edelstein, W., Oser, F. & Schuster, P. (Eds.): *Moralische Erziehung in der Schule: Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis*. Weinheim (Germany): Beltz, pp. 63-89.
- Oser, F. & Althof, W. (2001): *Moralische Selbstbestimmung*. Stuttgart (Germany): Klett-Cotta.
- Patry, J.-L. (2014): Die Viabilität und der Viabilitäts-Check von Antworten. In: Giordano, C. & Patry, J.-L. (Eds.): *Fragen! Antworten? Interdisziplinäre Perspektiven*. Wien (Austria): Lit, pp. 11-35.
- Patry, J.-L. (2016): Thesen zur konstruktivistischen Didaktik. In: *journal für lehrerInnenbildung*, vol. 16, nr. 2, pp. 9-17.
- Patry, J.-L., Pinto, M.R., Spinola, A. & Reis, A. (2016, November): *Piloting VaKE (Values and Knowledge Education) in the education for practice of nurses*. Paper presented at the EAPRIL Conference "Challenges of the Digital Era for Education, Learning and Working: Researchers and Practitioners in Dialogue", Porto (Portugal).
- Patry, J.-L., & Schaber, K. (2010, Januar): *Fürsorge versus Gerechtigkeit: Argumentieren Frauen anders als Männer? Eine Untersuchung zur Geschlechtsspezifität in moralischen Entscheidungssituationen*. Vortrag, gehalten an der Tagung „Moral und Beruf 2010“ in Basel (Schweiz).
- Patry, J.-L., Weinberger, A., Weyringer, S. & Nussbaumer, M. (2013): Combining values and knowledge education. In: Irby, B.J., Brown, G., Lara-Alecio, R. & Jackson, S. (Eds.) and Robles-Piña, R.A. (Sect. Ed.): *The handbook of educational theories*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, pp. 565-579.
- Patry, J.-L., Weyringer, S. & Weinberger, A. (2010): Values and knowledge education (VaKE) in European summer camps for gifted students: Native versus non-native speakers. In: Klaassen, C. &

- Maslovaty, N. (Eds.): *Moral courage and the normative professionalism of teachers: Moral development and citizenship education*. Rotterdam (The Netherlands): Springer, pp. 133-148.
- Piaget, J. (1976): *Die Äquilibration der kognitiven Strukturen*. Stuttgart (Germany): Klett.
- Pintrich, P.R., Marx, R.W. & Boyle, R.A. (1993): Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. In: *Review of Educational Research*, vol. 63, nr. 2, pp. 167-199.
- Putnam, H. (1990): *Realism with a human face*. Edited by James Conant. Cambridge, MA, and London, UK: Harvard University Press.
- Raths, L.E., Harmin, N. & Simon, S.B. (1978): *Values and teaching*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Reitinger, J. (2013): *Forschendes Lernen. Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements*. Kassel (Germany): Prolog.
- Reitinger, J., Haberfellner, C., Brewster, E. & Kramer, M. (Eds.) (2016): *Theory of inquiry learning arrangements. Research, reflection, and implementation*. Kassel (Germany): Kassel University Press.
- Schlaefli, A., Rest, J., & Thoma, S. (1985): Does moral education improve moral judgment? A meta-analysis of intervention studies using the Defining Issues Test. In: *Review of Educational Research*, vol. 55, nr. 3, pp. 319-352.
- Vosniadou, S. (Ed.) (2008): *The international handbook of research on conceptual change*. New York, NY: Routledge.
- Vygotsky, L.S. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*, edited by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Soubberman. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weinberger, A. (2001): *Verbindung von konstruktivistischer Moralerziehung und Wissensvermittlung*. Salzburg (Austria): Diplomarbeit, eingereicht an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Salzburg.
- Weinberger, A. (2006): *Kombination von Werterziehung und Wissenserwerb. Evaluation des konstruktivistischen Unterrichtsmodells VaKE (Values and Knowledge Education) in der Sekundarstufe 1*. Hamburg (Germany): Kovac.
- Weinberger, A. (2016): Konstruktivistisches Lernen in der LehrerInnenbildung. Die Förderung des Professionsethos mit dem Unterrichtskonzept VaKE. In: *journal für lehrerInnenbildung*, vol. 16, nr. 2, pp. 28-39.
- Weinberger, A., Kriegseisen, G., Loch, A. & Wingelmüller, P. (2005): Das Unterrichtsmodell VaKE (Values and Knowledge Education) in der Hochbegabtenförderung: Der Prozess gegen Woyzeck. In: *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, vol. 9, nr. 1/2, pp. 23-40. URL: http://www.sbg.ac.at/erz/salzburger_beitraege/fh_2005/Weinberger%20et%20al..pdf (retrieved: October 1, 2016).
- Weinberger, A., Patry, J.-L. & Weyringer, S. (2008): *Das Unterrichtsmodell VaKE. Ein Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer*. Innsbruck (Austria): StudienVerlag.
- Weinberger, A., Patry, J.-L. & Weyringer, S. (2016): Improving professional practice through practice-based research: VaKE (Values and Knowledge Education) in university-based teacher education. In: *Vocations and Learning*, vol. 9, nr. 1, pp. 63-84. URL: http://link.springer.com/article/10.1007/s12186-015-9141-4?email_event=1.SEM.ArticleAuthorContributingOnlineFirst (retrieved: October 1, 2016).
- Weyringer, S. (2008): *Die Anwendung der VaKE-Methode zur Entwicklung eines Europäischen Bürgerbewusstseins – dargestellt am Platon Jugendforum*. Salzburg (Austria): Dissertation, eingereicht an der Kultur- und Gesellschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Salzburg.
- Weyringer, S., Patry, J.-L., Weinberger, A. & Nussbaumer, M. (2013): Values and Knowledge Education in der Entwicklung pflegeethischer Kompetenzen. In: Ganthaler, H., Menzel, C.R. & Morscher, E. (Eds.): *Aktuelle Probleme und Grundlagenfragen der Medizinischen Ethik*. Sankt Augustin (Germany): Academia, pp. 155-201.

Über die Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Jean-Luc Patry: Erziehungswissenschaftler, Universität Salzburg (Österreich); Kontakt: jean-luc.patry@sbg.ac.at

Dr. Sieglinde Weyringer: Erziehungswissenschaftlerin, Universität Salzburg (Österreich); Kontakt: sieglinde.weyringer@sbg.ac.at

Kathrin Aichinger: Erziehungswissenschaftlerin an der Universität Salzburg (Österreich); Kontakt: kathrin.aichinger@stud.sbg.ac.at

Dr. Alfred Weinberger: Pädagogische Hochschule der Diözese Linz (Österreich); Kontakt: alfred.weinberger@ph-linz.at

