

DAS UNTERRICHTSMODELL VaKE (VALUES AND KNOWLEDGE EDUCATION) IN DER HOCHBEGABTENFÖRDERUNG: DER PROZESS GEGEN WOYZECK

Alfred Weinberger, Gerhard Kriegseisen, Alexander Loch, Petra Wingelmüller

In einem Workshop mit neun hochbegabten Jugendlichen zwischen 14 und 18 Jahren wurde das VaKE-Unterrichtskonzept, das Moralerziehung (nach der Moralentwicklungstheorie von Lawrence Kohlberg) und Wissensaneignung (nach der Erkenntnistheorie von Ernst von Glasersfeld) kombiniert, durchgeführt. VaKE basiert auf konstruktivistischen didaktischen Prinzipien, wobei die Eigenaktivität der Lernenden im Zentrum steht. Selbständiges Lernen, d.h. schülerorientierter Unterricht eignet sich nach Erkenntnissen der ATI-Forschung besonders für hochbegabte Schülerinnen und Schüler. Thema des Workshops war die Frage nach der Schuld von Woyzeck, dem Protagonisten im gleichnamigen Roman von Georg Büchner, der seine Freundin Marie ermordet. Die Fragestellung der Untersuchung lautet, ob mehrere moralische Dilemmadiskussionen in der Tradition Kohlbergs im Zuge von VaKE zu einer reflektierteren Anwendung des gelernten Wissens führen. Es wurde eine Inhaltsanalyse der videografierten Dilemmadiskussionen durchgeführt und das angeeignete Wissen auf dessen oberflächliche oder reflektierte Anwendung untersucht. Das Ergebnis zeigt, dass sich die Schülerinnen und Schüler im Verlauf des Workshops immer detaillierteres Wissen aneigneten und differenzierter anwendeten. Mehrere Dilemmadiskussionen in VaKE können zu einer reflektierteren Anwendung des gelernten Wissens beitragen.

1. Einleitung

Beim vorliegenden Projektbericht handelt es sich um die Abschlussarbeit für das Projektseminar „Moral- und Werterziehung“, gehalten am erziehungswissenschaftlichen Institut der Universität Salzburg im Sommersemester 2003. Im Rahmen der Sommerakademie für hochbegabte Schülerinnen und Schüler im Jahr 2003 in Obertrum wurde das Unterrichtskonzept VaKE in einem Workshop mit neun Jugendlichen von den Autoren dieses Projektberichtes durchgeführt.

2. Theorie

2.1 VaKE

Das VaKE-Unterrichtskonzept verbindet Moralerziehung und Wissensaneignung. VaKE ist eine mögliche Antwort auf den Antagonismus zwischen Erziehungsideal und Erziehungspraxis, denn einerseits wollen Lehrerinnen und Lehrer moralische Ziele im Unterricht verwirklichen andererseits stehen jedoch auf Grund der Stofffülle besonders in den hoch strukturierten Fächern (z.B. Mathematik) nicht genügend Zeitressourcen für Moralerziehung zur Verfügung (vgl. Patry & Hofmann 1998, Hofmann & Patry 1999). Sowohl Moralerziehung als auch Wissensaneignung erfolgen in VaKE nach didaktischen Prinzipien, die beide auf der konstruktivistischen Theorie der kognitiven Entwicklung basieren. Grundlage für Moralerziehung bildet die Theorie der Moralentwicklung von Lawrence Kohlberg (vgl. Kohlberg 1984, Colby und Kohlberg 1987) in der didaktischen Umsetzung mittels Dilemmadiskussionen (vgl. Blatt & Kohlberg 1975) mit dem Ziel der Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit auf eine höhere Stufe. Wissensaneignung bzw. Lernen erfolgt nach konstruktivistischen Prinzipien wie

sie Ernst von Glasersfeld in seiner Erkenntnistheorie formulierte (vgl. z.B. Glasersfeld 1998) in der didaktischen Umsetzung z.B. von Patry (2001) mit dem Ziel der Aneignung von anwendbarem Wissen im Gegensatz zu trägem Wissen.

Im VaKE-Ansatz werden sogenannte moralische Dilemmadiskussionen nach Lawrence Kohlberg nicht nur zur Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit eingesetzt, sondern sie sind auch Ausgangspunkt für den Unterricht des Lernstoffes. Zentral ist das selbständige Lernen, d.h. bei VaKE handelt es sich um einen schülerorientierten Unterricht. Aus den Erkenntnissen der ATI-Forschung (vgl. z.B. Cronbach & Snow 1977) geht hervor, dass sich schülerorientierter Unterricht (offener Unterricht) primär für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler eignet, während leistungsschwache Schülerinnen und Schüler dadurch benachteiligt werden. Dagegen haben leistungsschwache Schülerinnen und Schüler bei einem stark lehrerzentrierten Unterricht Vorteile, während leistungsstarke Schülerinnen und Schüler davon weniger profitieren. Hochbegabte Schülerinnen und Schüler sollten deshalb von einem VaKE-Unterricht besonders profitieren. Die Definition von Hochbegabung in diesem Kontext erfolgt nach Renzullis (1986) drei Faktoren-Konzept, wonach Hochbegabte überdurchschnittliche Intelligenz, Motivation und Kreativität besitzen. Alle drei Faktoren sind für ein erfolgreiches Lernen nach dem VaKE-Konzept nützlich. Die Schülerinnen und Schüler können die Relevanz von Informationen für die betreffende Fragestellung rasch einschätzen, sie lernen eigenständig ohne externe Motivation durch die Lehrkraft und erfinden immer wieder neue Lösungskonzepte.

2.2 Moralerziehung

Dilemmadiskussionen können nach Kohlberg zur Förderung der moralischen Entwicklung eingesetzt werden. Ausgangspunkt stellt eine Dilemmageschichte dar, die eine Situation beschreibt, in der mindestens zwei moralische Prinzipien miteinander in Konflikt geraten, indem sie dem Handelnden zwei völlig konträre Handlungen vorschreiben. Für eine von den beiden Alternativen muss sich die Person entscheiden und ihre Entscheidung begründen. Es sind also moralische Urteile, die nach Kohlberg (1984) im Vordergrund stehen und nicht die moralischen Werte selber. Diese Begründungsmuster verändern sich im Laufe des Lebens und entsprechen entwicklungspsychologischen Prinzipien, wie sie beispielsweise Jean Piaget darlegte. Kohlberg unterscheidet sechs Stufen dieser Veränderung (vgl. Colby & Kohlberg 1986, 146f). Hauptziel von Dilemmadiskussionen ist es, einen Zuwachs an moralischer Urteilsfähigkeit zu erreichen, die sich auch in moralischen Urteilen auf einer höheren Stufe als der aktuellen zeigt. In der Dilemmadiskussion wird diese Förderung durch zwei Umstände bewirkt:

- 1) Gelegenheit zur Konfrontation mit kognitiven Konflikten durch Kennenlernen von Gegenargumenten und Argumenten, die über der eigenen Stufe des Urteilens liegen.
- 2) Rollenübernahme: Ein Vergleichen und Beurteilen eines moralischen Problems aus verschiedenen Perspektiven.

Die Förderung der moralischen Entwicklung durch Dilemmadiskussionen ist in vielen Untersuchungen nachgewiesen worden (vgl. z.B. Colby & Kohlberg 1987, Blatt & Kohlberg 1975). Zudem wurde nachgewiesen, dass es einen Zusammenhang zwischen moralischem Urteil und moralischem Handeln gibt (vgl. z.B. McNamee 1977, Sprinthall et al. 1994; zusammenfassend Blasi 1980, Jennings, Kilkenny & Kohlberg 1983, Thoma und Rest 1986).

2.3 Konstruktivistische Wissensaneignung

Der Konstruktivismus betrachtet den Lernprozess als einen subjektiven Prozess und Wissen entspricht einer individuellen Konstruktion. Eine objektive Wahrheit ist demnach nicht möglich. Die Lernenden überprüfen ihr angeeignetes Wissen auf Viabilität, der Brauchbarkeit einer Lösung gemäß eigener Kriterien und der Brauchbarkeit im sozialen Kontext (vgl. Glaserfeld 1980, Glaserfeld 1981).

Nach der konstruktivistischen Theorie sind sogenannte „Perturbationen“ (Glaserfeld 1998, 119) oder „Disäquilibrien“ (Piaget 1974, 264) ausschlaggebend für den Beginn eines Lernprozesses. Ein Disäquilibrium stellt einen kognitiven Konflikt dar, bei dem ein Widerspruch zwischen bereits erworbenen und neuen Erfahrungen besteht (Ungleichgewicht). Der im Anschluss statt findende konstruktivistische Lernprozess erfolgt nach den Regeln der kognitiven Entwicklung nach Jean Piaget und wird durch Assimilation und Akkommodation gesteuert (vgl. Piaget 1976, 17). Im Lauf des Lernprozesses überprüfen die Lernenden das Wissen ständig auf Viabilität, Patry spricht von sogenannten Viabilitätschecks (vgl. Patry 2001, 74). Er unterscheidet vier Arten von Viabilitätschecks, die vom Erstautor dieses Projektberichts um eine fünfte ergänzt wird:

- 1) *Stellvertretender Viabilitätscheck*: Beobachtung eines Modells, das den Viabilitätscheck durchführt und Übernahme des Modellverhaltens.
- 2) *Simulation*: In Gedanken wird die Anwendung der Lösung durchgespielt.
- 3) *Anwendung in der Erfahrung*: Anwendung der Lösung in einem Kontext.
- 4) *Kommunikation*: Die Lehrkraft teilt die Lösung mit. Dabei besteht besonders die Gefahr der Vermittlung von „trägem“ (nur reproduzierbarem) Wissen, da nicht das Verstehen, sondern die „richtige“ Lösung im Mittelpunkt steht. Im konstruktivistischen Unterricht sollte dieser Viabilitätscheck deshalb vermieden werden.
- 5) *Reflexion*: Der Lösungsvorgang wird z.B. durch lautes Denken nachvollzogen.

Konstruktivistisch angeeignetes viables Wissen entspricht anwendbarem Wissen und steht im Gegensatz zu trägem Wissen („inert knowledge“: vgl. Whitehead 1955, 17). Träges Wissen kann lediglich reproduziert werden und erreicht nicht die höheren Stufen in der Taxonomie von Bloom (1972).

Die Aufgabe der Lehrkraft besteht beim konstruktivistischen Unterricht nicht in der Wissensvermittlung, sondern in der Bereitstellung einer lernförderlichen Umgebung, die den eigenständigen Lernprozess initiiert und unterstützt. Diesbezüglich sind Problemstellungen, die zu Disäquilibrien führen, von zentraler Bedeutung. Bei Notwendigkeit stellt die Lehrkraft Informationsmaterial zur Verfügung, berät über mögliche Lösungsversuche und bietet den Lernenden die Möglichkeit zu selbst organisierten Viabilitätschecks. Keinesfalls bietet sie jedoch fertige Lösungen an.

2.4 Kombination von Moralerziehung und Wissensaneignung

Dilemmageschichten bzw. Dilemmata in VaKE sind so konzipiert, dass sie ein Disäquilibrium einerseits in der Wertehierarchie und andererseits im Wissensbereich einer Person auslösen. Die Schülerinnen und Schüler sehen das Dilemma als eigenes Problem, was im traditionellen Unterricht bei Aufgaben- und Problemstellungen durch die Lehrkraft eher selten der Fall ist. Den moralischen Konflikt können die Schülerinnen und Schüler nur lösen, indem sie sich zusätzliches Wissen aneignen. Sie überprüfen dieses zusätzliche Wissen ständig auf Viabilität. Das Kriterium für einen positiven Viabilitätscheck besteht in der subjektiven Zufriedenheit mit dem eigenen moralischen Urteil in der Dilemmadiskussion, sprich einem überzeugenden moralischen Argument, das auf der Basis des gefundenen Wissens formuliert wird.

Die Dilemmadiskussion stellt also sowohl Ausgangspunkt als auch Endpunkt für den Lernprozess dar, indem sie Disäquilibrien und damit den Lernprozess initiiert und nach der Wissenskonstruktion für den Viabilitätscheck zur Verfügung steht.

Tabelle 1 zeigt einen möglichen Verlauf einer derartigen Kombination (VaKE):

	Schritt	Handlung	Stationen im Lernprozess	Aufteilung
1	<i>Dilemma einführen</i>	<i>Welche Werte stehen zur Diskussion?</i>	<i>Problemdarstellung</i>	<i>Klasse</i>
2	<i>Erste Entscheidung</i>	<i>Wer ist dafür, wer ist dagegen?</i>	<i>Vorstellungen zum Problem</i>	<i>Klasse</i>
3	<i>Erstes Argumentieren (Dilemmadiskussion)</i>	<i>Warum bin ich dafür, warum dagegen? Welche Argumente zählen für dich?</i>	<i>Abwägung der Angemessenheit der Konzepte (Moralischer Viabilitätscheck)</i>	<i>Gruppe</i>
4	<i>Austausch über Erfahrungen und fehlende Information (Dilemmadiskussion)</i>	<i>Welche Argumente zählen für euch? Wie könnte man mein Argument verstärken?</i>	<i>Gibt es ein angemessenes Konzept? (Moralischer Viabilitätscheck)</i>	<i>Klasse</i>
5	Suche nach Information	Welche Information verstärkt mein Argument?	Lernprozess: Erfindung eines neuen Konzepts	Gruppe
6	Austausch von Information	Welche Information habe ich/habt ihr gefunden?	Wissensspezifischer Viabilitätscheck	Klasse
7	<i>Zweites Argumentieren (Dilemmadiskussion)</i>	<i>Warum bin ich nun dafür, warum dagegen? Warum bist du nun dafür, warum dagegen?</i>	<i>Moralischer und wissensspezifischer Viabilitätscheck</i>	<i>Gruppe</i>
8	<i>Synthese der Information (Dilemmadiskussion)</i>	<i>Welche Argumente zählen für euch?</i>	<i>Moralischer und wissensspezifischer Viabilitätscheck</i>	<i>Klasse</i>
9	Wiederholung von 4-8- wenn nötig	Sind noch Fragen offen?		Gruppe/Klasse
10	<i>Endprodukt</i>	<i>Zu welchem Ergebnis sind wir gelangt?</i>	<i>Lösung</i>	<i>Klasse</i>
11	Generalisation	Wie kann unser Ergebnis auf andere Bereiche angewandt werden?	Transfer	Klasse

Tabelle 1: Prototypischer Ablauf von VaKE

Aus der Tabelle 1 ist ersichtlich, welche Schritte von VaKE der Moralerziehung (kursiv gedruckt) oder der Wissensaneignung (Standarddruck) entsprechen. Die Überprüfung des Wissens bzw. des Moralurteils erfolgt zuerst nach individuellen Kriterien, dann in der Kleingruppe und schließlich im Plenum. Die Schritte entsprechen den Stationen im konstruktivistischen Lernprozess nach Patry (2001).

1. Schritt: Ausgangspunkt ist eine moralische Dilemmageschichte bzw. ein moralisches Dilemma. Die Problemstellung des Dilemmas und die sich im Konflikt befindlichen Werte werden für alle Schülerinnen und Schüler klar herausgearbeitet. Es wird auf den Zwang für eine Entscheidung hingewiesen und betont, dass Verhaltensalternativen ausgeschlossen werden.

2. Schritt: Es folgt im Plenum eine erste spontane Abstimmung. „Wie würdest du dich entscheiden?“ Erste Vorstellungen zum Problem werden geäußert. Diese erste individuelle Entscheidung basiert auf dem jeweils aktuellen Wissensstand und es ist die erste Möglichkeit des Bewusstwerdens der Schülerinnen und Schüler, dass sie für ihre Entscheidung mehr Fakten benötigen.

3. Schritt: Die Schülerinnen und Schüler diskutieren die verschiedenen Ansichten in kleineren Gruppen, die jeweils aus Teilnehmern mit Pro-Argumenten und aus Teilnehmern mit

Kontra-Argumenten bestehen. Durch die Konfrontation mit Gegenargumenten wird ein kognitiver Konflikt (Disäquilibrium) gefördert. Die individuellen Konzepte werden auf ihre Angemessenheit hin abgewogen (moralischer Viabilitätscheck). Für eine kompetente Argumentation benötigt man Sachwissen, die Schülerinnen und Schüler haben zu diesem Zeitpunkt dieses Wissen jedoch nicht, d.h. es werden spezifische Fragen zum Inhalt des Dilemmas auf-tauchen. Die Lehrkraft unterstützt den Denkprozess durch sog. explorierende Fragen.

4. Schritt: Es kommt zu einem Austausch der Erfahrungen im Plenum. Es werden die verschiedenen Argumente ausgetauscht und diskutiert. Jeder Lernende überprüft, ob sein Konzept überzeugend ist oder nicht. Diskussionsregeln werden erläutert: Alle Argumente sind erlaubt und die Diskussion soll auf sachlicher und nicht persönlicher Ebene geführt werden. Es entsteht die Einsicht über fehlendes Wissen für eine kompetente Argumentation, d.h. den Schülerinnen und Schülern wird bewusst, dass sie mehr Wissen benötigen, um den moralischen Konflikt lösen zu können. Die Dilemmadiskussion wird unterbrochen und später nach einer Phase der Wissensaneignung fortgeführt.

5. Schritt: In Kleingruppen wird Information gesucht, gesammelt, auf die Brauchbarkeit überprüft und eventuell festgehalten (z.B. Exzerpte angefertigt, Poster, Plakate, Zeitungen), mit dem Ziel, diese Information in der späteren Dilemmadiskussion für die eigene Argumentation zu verwenden. Die Lernenden erfinden sozusagen ein neues Konzept, sprich kompetentere, bessere Argumente. Diese Wissensaneignung erfolgt nach dem konstruktivistischen Ansatz, die Schülerinnen und Schüler lernen selbständig und in Gruppen. Die Lehrkraft nimmt eine unterstützende Funktion ein (Facilitator), sie stellt Informationen bereit, falls dies gewünscht wird, vermeidet jedoch jede Form einer Wissensvermittlung.

6. Schritt: Es kommt zu einem Austausch der gefundenen Informationen im Plenum, sodass alle Beteiligten den gleichen Wissensstand erreichen. Es erfolgt ein Viabilitätscheck, der sich vorerst nur auf das neu konstruierte Wissen beschränkt.

7. Schritt: In der nun folgenden Dilemmadiskussion diskutieren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre Pro- und Kontra-Argumente auf der Basis des neuen Wissens in Kleingruppen. Ihre Argumente sind kompetenter als in der ersten Dilemmadiskussion. Es handelt sich um einen wissensspezifischen und moralischen Viabilitätscheck. In der Anwendung des gefundenen Wissens in der eigenen Argumentation zeigt sich die Brauchbarkeit der individuellen Lösung.

8. Schritt: Es erfolgt eine abschließende Dilemmadiskussion im Plenum. Die Viabilität der individuellen Argumentation wird im sozialen Kontext erprobt und erfährt somit eine Form von intersubjektiver Geltung.

9. Schritt, der in eine Wiederholung von Schritt 4 – 8 ist, falls noch ein Informationsdefizit herrscht.

10. Schritt: Die Schülerinnen und Schüler präsentieren ihre Unterrichtsprodukte, die sie in der Gruppe erarbeitet haben. Eine Evaluation erfolgt gemeinsam zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern.

11. Schritt: Im Zuge einer Generalisation wird der im Dilemma behandelte Inhalt mit anderen relevanten Themen in Relation gebracht.

2.5 Fragestellung

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine explorative Pilotstudie. Die Fragestellung lautet: Führen mehrere Dilemmadiskussionen im Zuge von VaKE zu einer reflektierteren Anwendung des Wissens? Es wird davon ausgegangen, dass moralische Dilemmadiskussionen nicht nur kognitive Konflikte in der Wertehierarchie einer Person, sondern auch kognitive Konflikte im Wissensbereich auslösen. Mehrere Dilemma-diskussionen sollten des-

halb den Prozess der Wissensaneignung ständig neu initiieren, bis die Lernenden ein überzeugendes Argument gefunden haben. Unabhängige Variable in der Untersuchung ist die Anzahl von Dilemmadiskussionen, abhängige Variable die Anwendbarkeit des Wissens.

3. Methoden

3.1 Untersuchungsdesign

Zur Überprüfung der Fragestellung stand keine Kontrollgruppe zur Verfügung. Es wurde ein vorexperimentelles Untersuchungsdesign durchgeführt mit der Treatmentphase „Dilemmadiskussion mit anschließender Wissensaneignung“ und der Testung auf die Anwendbarkeit des Wissens in der folgenden Dilemmadiskussion. Diese Abfolge wurde mehrere Male wiederholt. Durch die Wahl relativ homogener Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Untersuchung konnte die Selektionsproblematik bei diesem Gruppenplan ohne spezifische Vorhermessung eingegrenzt werden. Es sei jedoch auf das Problem der mangelnden Validität an diesem Untersuchungsdesign hingewiesen. Im Vordergrund dieser explorativen Studie stehen die deskriptive Auswertung und der Erfahrungsbericht, der Antworten auf die Fragestellung geben soll.

Zuerst wurden die Vorkenntnisse der Gruppe erhoben und gleicher Wissensstand hergestellt, indem der Inhalt des Dramas „Woyzeck“ gemeinsam besprochen wurde. Es folgte der Unterricht gemäß den Phasen von VaKE mit sechs Dilemmadiskussionen. Die videografierten Dilemmadiskussionen wurden inhaltsanalytisch auf die Anwendbarkeit des Wissens ausgewertet.

Die moralische Entwicklung ist nicht Gegenstand der Untersuchung. Der Fokus liegt auf den VaKE-Phasen 4-8, welche die Phasen der Dilemmadiskussion und Wissensaneignung beinhalten. Diese Phasen wurden mehrere Male wiederholt.

3.2 Stichprobe, Erhebung und Durchführung

Die Untersuchung wurde mit neun hochbegabten Schülerinnen und Schülern im Alter von 15 bis 19 Jahren im Rahmen der Sommerakademie in der Landesberufsschule in Obertrum (Bundesland Salzburg) durchgeführt. Die Sommerakademie wird als Abschlussseminar aller Kurse der Hochbegabtenförderung in Salzburg veranstaltet und besteht aus verschiedenen Workshops, die jeweils drei Tage dauern. Untersuchungsleiter waren die Autoren des vorliegenden Projektberichtes. Unter dem Workshop-Titel „Werte- und Wissensentwicklung: Ist Woyzeck schuldig? Ethische Beurteilung von Handlungen der Protagonisten klassischer Dramen“ meldeten sich neun Teilnehmer, welche schließlich auch die Teilnehmer der Untersuchung waren. Der Inhalt des 1836 von Georg Büchner geschriebenen Dramas „Woyzeck“ handelt vom gleichnamigen Protagonisten, der von der Gesellschaft misshandelt wird (z.B. als Versuchsperson, die nur Erbsen essen darf) und schließlich seine Freundin Marie ermordet.

Die Wahl des Themas „Woyzeck“ für eine Bearbeitung nach dem VaKE-Konzept kann aus mehreren Gründen erklärt werden: Zwei der Untersuchungsleiter sind Deutschlehrer und haben deshalb persönliches Interesse, VaKE zur Bearbeitung des Inhalts von literarischen Werken zu verwenden. Die Handlung des Dramas (Woyzeck ermordet seine Freundin Marie) bietet eine ideale Gelegenheit für die Formulierung einer Dilemma-Situation, „Woyzeck“ von Georg Büchner ist Basisliteratur in der AHS-Oberstufe und eine Bearbeitung des Inhalts von schulischer Relevanz und schließlich bietet sich aus der Handlung des Werks mit der Mordszene am Schluss die Möglichkeit, eine Gerichtsverhandlung als Dilemmadiskussion nachzu-

spielen, welche einen ganz besonderen Reiz für die Schülerinnen und Schüler (vgl. Bohse 1982) darstellt.

3.3. Instrumente

3.3.1. Inhaltsanalyse

Als Analysematerial dienten sämtliche videografierten Dilemmadiskussionen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in den drei Tagen des Workshops (ca. 230 Minuten an Gesprächsaufzeichnung) und das Verlaufsprotokoll, das die Untersuchungsleiter anfertigten. Es erfolgte eine Transkription des Videomaterials.

3.3.1.1. Gütekriterien

Analyseeinheit waren die Argumente der Schülerinnen und Schüler. Unter einem Argument wird die Begründung eines Standpunktes verstanden. Während einer Diskussion kann ein Argument mehrmals von verschiedenen Personen benutzt werden. Im Zuge des Kodiervorgangs wurden alle Textpassagen des Transkripts, die eine der relevanten Kategorien (siehe unten) behandeln, von den vier Untersuchungsleitern unabhängig voneinander markiert und auf der dreistufigen Skala der Wissensverarbeitung (siehe unten) eingeschätzt. Das Finden relevanter Textpassagen stimmte bei allen vier Kodierern überein (Durchführungsobjektivität).

Schließlich wurde die konsistente Anwendung der Codes, d.h. die Zuordnung der markierten Textstellen zu den Codes festgestellt (Reliabilität). Die Einschätzung der Kategorien in die dreistufige Skala der Wissensverarbeitung wurde mehrmals durchgeführt und schließlich bei noch unterschiedlichen Einschätzungen in einem diskursiven Verfahren unter Beteiligung aller Kodierer gemeinsam bestimmt.

Die Frage der Validität des Messinstruments wird im folgenden Absatz näher erläutert.

3.3.1.2. Kategorien

Die für die Inhaltsanalyse relevanten Kategorien (Kodesystem) wurden in zwei Stufen entwickelt. Eine erste theoriengeleitete (deduktive) Ableitung von Dimensionen erfolgte nach dem Inhalt des Buches „Woyzeck“. Dieses Kodesystem erwies sich als äußerst umfangreich und es zeigte sich, dass im Laufe der Diskussion wenige bzw. andere Inhalte von den Diskussionspartnern angesprochen wurden. Eine genaue Planbarkeit der Ergebnisse der Lernenden ist im konstruktivistischen Unterricht nicht möglich. Es wurde deshalb das Kategoriensystem an den inhaltlichen Verlauf der Dilemmadiskussion angepasst. Es erfolgte also eine datengeleitete (induktive) Spezifikation der Dimensionen, mit dem Resultat eines Kategoriensystems, das die Inhalte der Argumente der tatsächlichen Dilemmadiskussion darstellte. Die Optimierung des Kategoriensystems auf einem ersten deduktiven und dann induktiven Weg wird in der Literatur zur Erhöhung der Reliabilität und Validität mehrmals vorgeschlagen (vgl. Bos 1989, Lissmann 1997).

Tabelle 2 zeigt die Inhalte der Argumente für oder gegen die Schuld von Woyzecks Tat, wie sie von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern in den Wortmeldungen der Dilemmadiskussionen zum Ausdruck gebracht wurden. Zentral für die Schuldfrage ist die Zurechnungsfähigkeit bzw. Unzurechnungsfähigkeit des Protagonisten.

Inhaltskategorie	Anwendung des Wissens		
	oberflächlich	Reflexion (Details)	differenzierende Reflexion (vergleichend)
1. Eifersucht als Indiz für Zurechnungsfähigkeit			
2. Vorsatz/Planung des Mordes als Indiz für Zurechnungsfähigkeit			
3. Recht auf Leben als letztes moralisches Prinzip als Indiz für Zurechnungsfähigkeit			
4. Soziale Umstände als Indiz für Unzurechnungsfähigkeit			
5. Schizophrenie als Indiz für Unzurechnungsfähigkeit			
6. Erbsendiät als Indiz für Unzurechnungsfähigkeit			

Tabelle 2: Kategorienschema zur Inhaltsanalyse der videografierten Dilemmadiskussionen

Diese sechs Inhaltskategorien wurden auf einer dreistufigen Skala für die Anwendung des Wissens eingeschätzt (vgl. Tab. 2). Als „oberflächlich“ wurden jene Aussagen kodiert, welche reine sachliche Feststellungen darstellten (z.B.: „Woyzeck ist nicht schuldig, weil er durch die Erbsendiät geistig und körperlich beeinträchtigt und deshalb unzurechnungsfähig war.“). Diese Feststellungen konnten sowohl aus dem Inhalt des Buches abgeleitet sein, als auch auf Hintergrundwissen basieren.

Zeigen die Aussagen jedoch inhaltliche Details, die auf eine Reflexion hinweisen, wurden sie gemäß des Kodierschemas in die mittlere Skala eingeteilt (z.B.: „Woyzeck ist nicht schuldig, weil er durch die Erbsendiät geistig und körperlich beeinträchtigt war. Erbsen enthalten kein Jod, der Mensch braucht aber Jod, sonst wird er schwachsinnig. Woyzeck war auf Grund des fehlenden Jods unzurechnungsfähig und ist nicht schuldig am Mord von Marie.“). Es werden genauere Details eines Sachverhaltes genannt, welche auf zusätzliche Information verweisen und auf dieser Grundlage findet eine Interpretation statt.

Werden Analogien hergestellt, so handelt es sich um eine Aussage, die der Skala „differenzierende Reflexion (vergleichend)“ zugeordnet wurde. Diese Aussage verweist auf nicht im Buch zu findendes Hintergrundwissen und stellt Analogien zu ähnlichen Sachverhalten her (z.B.: „Woyzeck ist nicht schuldig, weil er durch die Erbsendiät geistig und körperlich beeinträchtigt war. Durch die Erbsendiät fehlen dem Körper lebenswichtige Stoffe wie Vitamine oder Mineralstoffe. Wie bei jeder einseitigen Ernährung kann das zu Verhaltenseinschränkungen führen und damit zu einer Unzurechnungsfähigkeit.“)

3.3.2 Verlaufsprotokoll

Während des Workshops wurde von den Versuchsleitern ein detailliertes Verlaufsprotokoll angefertigt. Dieses Verlaufsprotokoll gibt einen genauen Einblick in den Ablauf des dreitägigen Workshops. Das Protokoll wurde auf die hinsichtlich der Fragestellung relevanten Inhalte überprüft. Die Ergebnisse sind im Zuge des Erfahrungsberichtes dargestellt (siehe unten).

3.4 Verlauf der Untersuchung

Nachdem die Untersuchungsleiter die Erwartungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer abgeklärt hatten, erläuterten sie die Ziele des Workshops und erklärten das VaKE-Konzept. Dabei wurde auch der Bezug zwischen dem Workshop und der wissenschaftlichen Untersuchung im Rahmen des Projektseminars „Moral- und Werterziehung“ am erziehungswissenschaftlichen Institut der Universität Salzburg dargestellt. Die Jugendlichen wurden auf die Freiwilligkeit an der Untersuchungsteilnahme hingewiesen und ihr Einverständnis an der Aufzeich-

nung des gesamten Workshops mittels Videokamera wurde eingeholt. Die Untersuchungsleiter garantierten die Anonymität der Teilnehmerinnen und Teilnehmer und sie garantierten die Verwendung der Videos und deren Auswertung zu rein wissenschaftlichen Zwecken. Im Anschluss daran wurde das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler überprüft, deren Aufgabe vor dem Workshop lautete, das Buch „Woyzeck“ von Georg Büchner zu lesen. Einige Teilnehmer hatten das Buch zur Gänze gelesen, einige „hineingeschnuppert“. In einem gemeinsamen Gespräch wurde der Inhalt in groben Zügen besprochen, sodass bei allen vom selben Kenntnisstand am Beginn von VaKE ausgegangen werden konnte. Sodann wurde das Konzept VaKE kurz erklärt.

Es folgte die Darstellung der Mordszene aus einem Video und die Erläuterung des Dilemmas: Ist Woyzeck eurer Meinung nach schuldig oder nicht? Es galt die Frage zu klären, ob man einen Menschen für einen begangenen Mord schuldig sprechen darf, wenn er geistig nicht zurechnungsfähig ist (VaKE-Phase 1). Das Ziel des Workshops wurde erläutert: In der Gruppe sollte das stärkste und gültigste Argument für die Schuld oder Unschuld von Woyzeck gesucht werden. Eine inszenierte Gerichtsverhandlung gegen Woyzeck sollte den Abschluss des Projekts darstellen. Es folgte eine erste Abstimmung mit dem Ergebnis von 6:3 für die Unschuld Woyzecks (VaKE-Phase 2). In der nächsten Phase schrieben die Schülerinnen und Schüler der Pro und Kontra-Gruppe die gültigsten und stärksten Argumente auf und es folgte eine Dilemmadiskussion im Plenum (weil nur neun Personen teilnahmen, erfolgte keine Dilemmadiskussion in der Gruppe) (VaKE-Phase 4). Es stellte sich heraus, dass die Schülerinnen und Schüler mehr Information für ein überzeugendes Argument benötigten. Die Untersuchungsleiter sagten explizit, dass sie keine Information geben würden, sondern stattdessen die Möglichkeit zur Recherche im Internet bzw. in Büchern anbieten. Die Schülerinnen und Schüler eigneten sich daraufhin das notwendige Wissen in den zur Verfügung gestellten Informationsquellen an (VaKE-Phase 5). Sodann erfolgte ein Austausch des neuen Wissens unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern und eine erneute Dilemmadiskussion im Plenum (VaKE-Phase 6 und 8; wiederum erfolgte keine Dilemmadiskussion in Gruppen [VaKE-Phase 7], da nur neun Personen teilnahmen). Da jede Dilemmadiskussion unter einem anderen Thema stand (siehe unten), wurden die Phasen 4 – 8 fünfmal wiederholt. Die abschließende sechste Dilemmadiskussion (VaKE-Phase 10) stellte die inszenierte Gerichtsverhandlung gegen Woyzeck dar. VaKE-Phase 11 wurde nicht mehr durchgeführt, da sich die Schülerinnen und Schüler nach dem Workshop nicht mehr trafen.

Tabelle 3 zeigt die verschiedenen Arten von Dilemmadiskussionen, die während des Workshops durchgeführt wurden.

Die erste Dilemmadiskussion erfolgte nach der Vorgabe, die stärksten und gültigsten Argumente darzulegen und miteinander zu diskutieren. Die zweite Dilemmadiskussion erfolgte im Anschluss an eine Informationsrecherche, die unter dem Auftrag: „Untermauere und verstärke dein Argument!“ stand. Die Untersuchungsleiter schlugen verschiedene Themen für die Recherche vor: Mord, Schuld, Affekt, historischer Hintergrund, Erbsen. Den Schülerinnen und Schülern war die Wahl für ein Thema frei gestellt. Vor der dritten Dilemmadiskussion wurde von den Lehrkräften der Auftrag gegeben, spezifische Fakten zu verschiedenen relevanten Inhalten zu suchen, die man für eine kompetente Argumentation brauchen könnte. In der vierten Dilemmadiskussion fand ein Perspektivenwechsel statt. Die Mitglieder jeder Gruppe wechselten ihren Standpunkt, sodass die ursprüngliche Pro-Gruppe nach Kontra-Argumenten suchte und die ursprüngliche Kontra-Gruppe nach Pro-Argumenten. Als fünfte Dilemmadiskussion sollten die Schülerinnen und Schüler in eine zugeloste Rolle schlüpfen und in dieser Rolle argumentieren. Es handelte sich um eine Kreuzverhörsituation. Die Gerichtsverhandlung stellte die letzte geplante Dilemmadiskussion in der Form einer generellen Synthese und

der Präsentation der Unterrichtsprodukte dar (VaKE-Phase 10). Eine verkürzte Form der Gerichtsverhandlung wurde schließlich vor Zuschauern präsentiert. Nach Abschluss entstand ein neues Dilemma, welches das Strafausmaß für Woyzeck zum Thema hatte. Diese Dilemmadiskussion war nicht geplant.

Arten von Dilemmadiskussionen	Thema
Dilemmadiskussion 1	Was sind die stärksten/gültigsten Argumente?
Dilemmadiskussion 2	Wie kannst du dein Argument untermauern/verstärken?
Dilemmadiskussion 3	Welche Fakten könnten noch eine Rolle spielen für dein Argument?
Dilemmadiskussion 4	Wie würdest du in einer anderen Rolle argumentieren? (Perspektivenwechsel)
Dilemmadiskussion 5	Wie würdest du in einer zugelosten Rolle argumentieren? (Perspektivenwechsel) (Kreuzverhörsituation)
Dilemmadiskussion 6	Was sind die stärksten/gültigsten Argumente für dich, wenn du in verschiedenen Rollen spielen würdest? (Gerichtsverhandlung)
Dilemmadiskussion 7	Welches Strafausmaß scheint gerechtfertigt?

Tabelle 3: Arten von Dilemmadiskussionen beim Workshop „Ist Woyzeck schuldig?“

3.5. Ergebnisse

3.5.1. Wortmeldungen in den Dilemmadiskussionen

Die Diagramme 1 bis 3 zeigen die absoluten Häufigkeiten der Wortmeldungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler in der ersten, zweiten und vierten Dilemmadiskussion. Die grauen Säulen stellen Mitglieder der Pro-Gruppe dar, die schwarzen Mitglieder der Kontra-Gruppe.

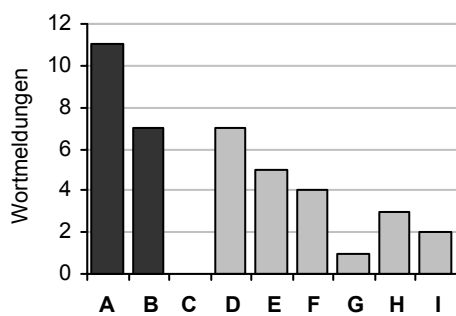


Diagramm 1: Anzahl der Wortmeldungen der Teilnehmer in der 1. Dilemmadiskussion

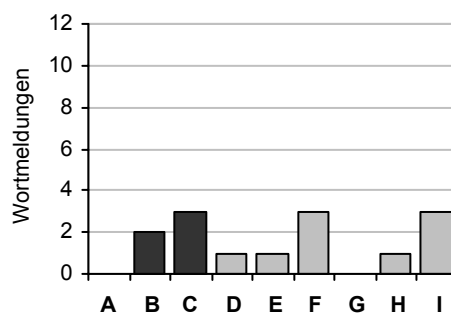


Diagramm 2: Anzahl der Wortmeldungen der Teilnehmer in der 2. Dilemmadiskussion

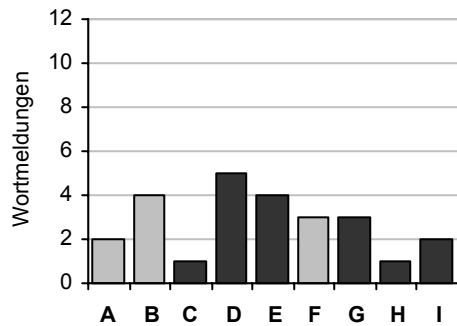


Diagramm 3: Anzahl der Wortmeldungen
der Teilnehmer in der
4. Dilemmadiskussion

Die Dilemmadiskussionen dauerten unterschiedlich lange (zwischen 10 und 30 Minuten) und die Wortmeldungen der einzelnen Personen variierten. Aus der ersten Dilemmadiskussion ist ersichtlich, dass die zahlenmäßig kleinere Kontra-Gruppe (zwei Personen) kaum weniger Argumente äußerte als die Pro-Gruppe. Die dritte Dilemmadiskussion konnte nicht videografiert werden, weil sie von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern vorweggenommen wurde. Sie fand im Computerraum während der Internetrecherche statt. Ebenso wurde die fünfte Dilemmadiskussion nicht videografiert. In der Gerichtsverhandlung als sechster Dilemmadiskussion gab es keine Einteilung in Pro- und Kontra-Gruppe, da alle in verschiedenen Rollen argumentierten und diese Rollen auch während der Verhandlung mehrmals tauschten. Die siebte Dilemmadiskussion war nicht geplant und verlief kurz (ca. zehn Minuten).

3.5.2. Hintergrundwissen und Verarbeitung

Die Inhaltsanalyse der beobachteten Dilemmadiskussionen erbrachte sechs Argumente für die Schuld bzw. Unschuld von Woyzeck (vgl. Tab. 4). Argumente für die Schuld von Woyzeck: Eifersucht, vorsätzlicher Mord und das Recht auf Leben. Argumente gegen die Schuld von Woyzeck: soziale Umstände, Schizophrenie und Erbsendiät. Im Diskussionsverlauf steigt die Zahl der Argumente, die eine Unzurechnungsfähigkeit Woyzecks auf Grund der Erbsendiät attestieren (vgl. Tab. 4). 26% von allen festgehaltenen Urteilen betreffen die Erbsendiät, gefolgt von Recht-auf-Leben-Aussagen (19%), Schizophrenie-Wortmeldungen (15%) und Argumenten zu Vorsatz (15%), sozialen Umständen (13%) und Eifersucht (12%). Insgesamt wurden 115 Argumente in vier Dilemmadiskussionen analysiert.

Betrachtet man jede einzelne Dilemmadiskussion genauer (vgl. Tab. 4), dann ist festzustellen, dass die Schülerinnen und Schüler nur in der ersten und sechsten Dilemmadiskussion Aussagen zu allen sechs inhaltlichen Kategorien machten. Reflektierte Aussagen (reflektiert 1 + 2) finden sich in allen Dilemmadiskussionen, so werden z.B. in der sechsten Dilemmadiskussion 25% aller Argumente als „differenzierend reflektiert“ eingestuft, 49% als „reflektiert“ und 26% als „oberflächlich“.

Kategorien	Eifersucht		Vorsatz		Recht auf Leben		Soziale U.		Schizophr.		Erbsendiät			
Häufigkeit	14 (12,2%)		17 (14,8%)		22 (19,1%)		15 (13%)		17 (14,8%)		30 (26%)			
	Häufigkeit		Häufigkeit		Häufigkeit		Häufigkeit		Häufigkeit		Häufigkeit			
1. Diskussion	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%		
oberflächlich	0	0	1	33	1	7,6	0	0	3	75	2	50	7	25,9
reflektiert 1	2	100	2	66	2	15,3	1	100	1	25	2	50	10	37
reflektiert 2	0	0	0	0	10	76,9	0	0	0	0	0	0	10	37
2. Diskussion														
oberflächlich	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	37,5	3	30
reflektiert 1	0	0	0	0	0	0	2	100	0	0	4	50	6	60
reflektiert 2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	12,5	1	10
4. Diskussion														
oberflächlich	0	0	0	0	0	0	1	33	2	100	1	33	4	36,3
reflektiert 1	3	100	2	100	0	0	2	67	0	0	2	66	9	81,8
reflektiert 2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6. Diskussion														
oberflächlich	1	11	1	10	2	22	1	11	7	64	4	27	16	25,8
reflektiert 1	5	56	5	50	4	45	5	56	3	27	9	60	31	50
reflektiert 2	3	33	4	40	3	33	3	33	1	9	2	13	15	24,2

Tabelle 4: Inhaltskategorien und Wissensverarbeitung in den vier analysierten Dilemmadiskussionen

Wie schon erwähnt, wurden Argumente, die eine Unzurechnungsfähigkeit von Woyzeck auf Grund der Erbsendiät attestierten, am häufigsten genannt (26% aller Argumente). Aus Tabelle 4 ist ersichtlich, dass im Verlauf der Diskussionen die reflektierten Aussagen (Skalenwerte 2 „reflektiert 1“ und Skalenwert 3 „reflektiert 2“ für die Wissensverarbeitung) zunehmen. Während in der ersten Dilemmadiskussion 50% aller Aussagen zum Thema Erbsendiät als „reflektiert“ einzustufen sind, steigert sich die Reflexion in der zweiten und dritten Diskussion auf ca. 60% und in der vierten Dilemmadiskussion auf 73% (vgl. Diagramm 4).

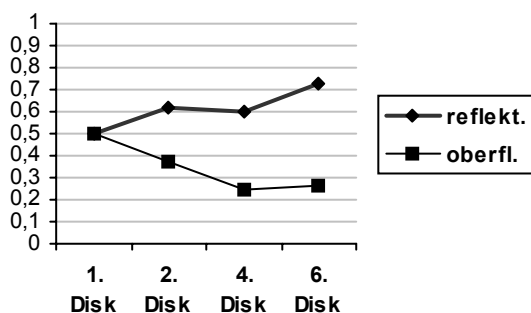


Diagramm 4: Wissensverarbeitung in den Erbsendiät-Argumenten in den vier analysierten Dilemmadiskussionen

Während in der ersten Dilemmadiskussion von allen 27 genannten Argumenten 48% Urteile sind, die sich auf das Recht auf Leben als moralisches Prinzip beziehen (z.B.: „Der Tatbestand ist klar, es gibt kein Recht einen anderen Menschen zu töten, er hat aber getötet.“) finden sich in den weiteren Dilemmadiskussionen keine weiteren Äußerungen, die dieses Argument betreffen. Erst in der Gerichtsverhandlung wird dieses Thema wieder relevant, 14% aller

Wortmeldungen beziehen sich in der sechsten Diskussion auf dieses Thema. Betrachtet man Tabelle 4, so zeigt sich, dass nur Recht-auf-Leben-Aussagen in der ersten Diskussion als differenzierend reflektiert eingestuft wurden. 77% aller Recht-auf-Leben-Aussagen wurden auf diesem höchsten Skalenwert kodiert. In keiner weiteren Dilemmadiskussion finden sich so viele differenzierende Aussagen zu einem Inhaltsbereich. Die Untersuchungsleiter hatten das subjektive Empfinden, dass dieses Thema bereits in der ersten Diskussion „ausdiskutiert“ wurde.

3.5.3. Erfahrungsbericht

Obwohl in der ersten Dilemmadiskussion ein ungleiches Verhältnis zwischen Pro- und Kontra-Gruppe besteht (2:6; ein Pro-Teilnehmer äußert sich nicht), verläuft die Diskussion ausgeglichen (vgl. Anzahl der Wortmeldungen in Diagramm 1). Das zeigt sich auch in der Dauer von 30 Minuten und dem subjektiven Empfinden der Untersuchungsleiter, dass es sich um eine spannende Diskussion handelte.

Durch die Abwesenheit eines Teilnehmers der Pro-Gruppe (Person A) in der zweiten Dilemmadiskussion herrscht eine starke Unterlegenheit der Pro-Gruppe, was zu einer sehr kurzen Dilemmadiskussion führt (zehn Minuten Dauer). Die Unterlegenheit der Pro-Gruppe zeigt sich in fehlenden Argumenten (vgl. Diagramm 2). Angesichts des „Argumentationsnotstandes“ der Pro-Gruppe äußern diese Scheinargumente (z.B. auf das überzeugende Hauptargument von Schülerin I der Kontra-Gruppe: „Woyzeck war durch die Erbsendiät unzurechnungsfähig, weil in Erbsen kein Jod enthalten ist. Fehlendes Jod führt beim Menschen zu einer geistigen Beeinträchtigung.“ entgegnete Pro-Teilnehmer C: „Woyzeck hat beim Erbsenessen sicherlich geschummelt. *Das beweist seine Zurechnungsfähigkeit und Schuld* [kursiv: Anm. der Verf.].“). Die Pro-Teilnehmer argumentierten in der zweiten Dilemmadiskussion vermehrt auf der persönlichen Ebene (z.B. „Ich brauche also nur Erbsen essen und dann kann ich morden? So ein Blödsinn!“ oder „Das glaubst du ja selbst“). Dies zeigt sich auch im konnotativen Zusammenhang der Äußerungen. Der Ton der Aussagen wirkt unfreundlich, die Kommunikation läuft oft auf der Beziehungsebene ab. Die Schülerinnen und Schüler lassen einander auch nicht ausreden. Den Pro-Teilnehmern fehlen überzeugende Argumente. Schließlich stellt sich ein Schüler (Person C) selbst die Frage: „Wie lange muss der Jodentzug dauern, damit eine Schädigung eintritt?“ Im weiteren Verlauf des Workshops versucht er diese Frage zu lösen.

Während der folgenden Informationsrecherche im Internetraum widerlegten die beiden Pro-Teilnehmer in einer vorweggenommenen dritten Dilemmadiskussion das Hauptargument der Kontra-Teilnehmer, indem sie zusammengefasst festhalten: „Erbsen enthalten 0,5 Mikrogramm Jod. Er kann demnach nicht schwachsinnig gewesen sein.“ Dieses Argument ist nun überzeugender, die Fakten sprechen für die Schuld von Woyzeck. Daraufhin suchte die Kontra-Gruppe neue Informationen, um ihre Argumentation der Unschuld durch Unzurechnungsfähigkeit auf Grund der Erbsendiät zu untermauern. Sie kommen zu dem Schluss: „Woyzeck hätte 306 Kilogramm Erbsen essen müssen, damit er den täglichen Jodbedarf hätte decken können.“ Das Argument überzeugt schließlich in der Dilemmadiskussion.

In der vierten Dilemmadiskussion gibt es einen Rückgang von Wortmeldungen aller Beteiligten im Vergleich zur ersten Dilemmadiskussion. Die Schülerinnen und Schüler argumentierten nun nicht mehr authentisch, sondern brachten Argumente für die Gegenseite. Eine Schlussabstimmung endete mit dem Ergebnis von 5:4 für die Schuld von Woyzeck, allerdings mit dem Zusatz der Unzurechnungsfähigkeit.

Für die inszenierte Gerichtsverhandlung adaptieren sich die Jugendlichen gemeinsam eine Art Gerichtssaal. Per Los wurde jeder Person eine Rolle zugeteilt, d.h. die Schülerinnen und Schüler mussten auch gegen die eigene Überzeugung argumentieren können. Außerdem konnten sie während der Gerichtsverhandlung ihre Rollen tauschen, falls sie wichtige Argumente einbringen wollten. In der fast zweistündigen Gerichtsverhandlung kam es zu einem oftmaligen Wechsel der Rollen. So spielte beispielsweise eine Schülerin den Arzt, der als Zeuge der Verteidigung auftrat, und nach einiger Zeit die Rolle des Staatsanwaltes oder eine Schülerin argumentierte zu Beginn der Verhandlung in der Rolle des Tambourmajors (Zeuge der Anklage) und im weiteren Verlauf in der Rolle des Verteidigers. Die Schülerinnen und Schüler hatten also überzeugende Pro- und Kontra-Argumente im Gedächtnis, d.h. sie besaßen vielfältiges Wissen, und konnten in die verschiedenen Rollen schlüpfen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wirkten am Schluss erschöpft und bringen dies auch zum Ausdruck. Der Urteilsspruch lautet: Fünf Personen plädieren für schuldig aber anerkennen die Unzurechnungsfähigkeit des Täters und vier Personen plädieren für unschuldig. Sofort stellt sich bei den Personen, die Woyzeck für schuldig halten, die Frage nach dem Strafausmaß. Es kommt zu einer siebten, nicht geplanten Dilemmadiskussion. Sowohl Informationsrecherche als auch Dilemmadiskussion finden am nächsten Tag statt und dauern jedoch nur kurz. Die Schülerinnen und Schüler einigen sich, Woyzeck für fünf Jahre in eine Klinik für psychisch abnorme Rechtsbrecher einzuliefern.

Während der Dilemmadiskussionen wurden vier Arten von Viabilitätschecks von den Schülerinnen und Schülern durchgeführt. Ein kommunikativer Viabilitätscheck fand nicht statt, da die Untersuchungsleiter keine Lösungsvorschläge zur Verfügung stellten. Beispielhaft werden Dialogausschnitte dargestellt.

- a) *Stellvertretender Viabilitätscheck*: Schülerin E argumentiert: „Das Argument, dass Mord das ärgste Verbrechen ist und deshalb Woyzeck schuldig ist, kann so nicht gelten. Warum werden so viele Mörder frei gesprochen. Es kommt auf die Umstände an.“ Darauf antwortet Schülerin I: „Eben, wie du sagst, es kommt auf die Umstände drauf an. Da müsste man dann jeden Mörder einsperren.“ Schülerin I übernimmt das Konzept von Schülerin E zur eigenen Darstellung der Unzurechnungsfähigkeit Woyzecks.
- b) *Simulation*: Wie häufig gefundene Konzepte gedanklich durchgespielt werden, kann auf Grund der Dialoge nicht festgestellt werden. Es erfolgte jedoch ein simulierter, Viabilitätscheck von Schüler C, der nach dem Finden seines Konzeptes (es ging um den Jodgehalt in Erbsen) die geplante dritte Dilemmadiskussion (=geplanter Viabilitätscheck) nicht abwarten konnte. Er probierte mit einigen Personen im Internetraum die Tauglichkeit seines Argumentes aus.
- c) *Anwendung in der Erfahrung*: Jede Dilemmadiskussion stellt eine Anwendung der gefundenen Konzepte in der Erfahrung dar. Entweder die Argumente erweisen sich als viabel (sind überzeugend) oder sie scheitern und müssen überarbeitet werden. Schülerin I verteidigt z.B. argumentativ ihre Meinung in der vierten Dilemmadiskussion, in der es u.a. um das Eifersuchts-Argument ging: „Aber Marie war sein einziger Existenzgrund, der ihm weggenommen würde. Was würdest du in so einer Situation tun?“ Darauf Schüler C: „Er hatte auch ein Kind.“ Schülerin I: „Ja, aber ein Kind ist kein Ersatz für einen Partner.“
- e) *Reflexion*: In der Diskussion kommt es immer wieder vor, dass einzelne Schülerinnen und Schüler zur Untermauerung ihrer Argumentation den Lösungsweg darstellen, der sie zu ihrem Konzept führte. So zitiert Schüler D in der vierten Dilemmadiskussion ausführlich aus der Primärliteratur, um zu zeigen, wie er zu seinem Konzept gelangte oder Schüler F rekapituliert am Ende der vierten Diskussion alle für ihn wichtigen angesprochenen Themen, um die Viabilität seines Konzeptes darzustellen: „Woyzeck wurde für Experimente missbraucht. Unter Berücksichtigung aller Umstände [angesprochen wurden in dieser Diskussi-

on die Erbsendiät und die Eifersucht; Anm. des Verf.] hatte er durchaus Anlass für einen Mord.“

3.6. Interpretation der Ergebnisse

- Es ist möglich eine Dilemmadiskussion bei einem Teilnehmerverhältnis von 70:30 oder sogar 80:20 durchzuführen. Es hat sich gezeigt, dass ein rhetorisch geschickter Teilnehmer (meldet sich häufig zu Wort und bringt viele unterschiedliche Argumente ein) den Nachteil einer zahlenmäßig kleineren Gruppe ausgleichen kann (vgl. Dilemmadiskussion 1, 2 und 4.)
- Eine deutliche Unterzahl von Teilnehmern einer Diskussionsgruppe kann sich in einer vermehrten Argumentation auf persönlicher Ebene auswirken. In der zweiten Dilemmadiskussion wird besonders von den in der Unterzahl befindlichen Personen auf der Beziehungsebene und nicht auf der sachlichen Ebene argumentiert.
- Eine deutliche Unterzahl von Teilnehmern einer Diskussionsgruppe kann auf Grund fehlender Fakten zu „Scheinargumenten“ dieser Personen führen. Dieser Umstand kann aus dem Ergebnis der zweiten Dilemmadiskussion abgeleitet werden.
- Disziplinprobleme (hier Argumentation auf der Beziehungsebene und einem anderen Diskutanten ins Wort fallen) können dann auftreten, wenn Teilnehmer keine Argumente aufzuweisen haben.
- Eine Dilemmadiskussion mit obligatorischen Rollen und nicht authentischem Argumentieren kann zu einer geringeren Anzahl von Wortmeldungen führen als das authentische Argumentieren (vgl. Diskussion 1 mit Diskussion 4.)
- Eine abwechslungsreiche Dilemmadiskussion erfordert eine hohe mentale Anstrengung aller am Prozess Beteiligten (vgl. die Aussagen der betroffenen Personen nach der Gerichtsverhandlung).
- Dilemmadiskussionen führen zu Disäquilibrien (Perturbationen) und einem Lernprozess. Nach jeder Dilemmadiskussion versucht die „unterlegene“ Gruppe mit weniger überzeugenden Argumenten neue Fakten zu finden, um ihr Argument zu verstärken.
- Die Lösungen der am Diskussionsprozess beteiligten Personen sind schwer vorhersehbar und planbar. Diese Tatsache gilt als Kennzeichen konstruktivistischen Unterrichts und verlangt eine gewisse Flexibilität der Lehrkraft. Im ursprünglichen Kategorienschema war die Kategorie „Erbsendiät“ nicht vorhanden.
- Mehrere Dilemmadiskussionen können zu einer differenzierteren Wissensverarbeitung führen als eine Dilemmadiskussion.
- Das VaKE-Konzept scheint für hochbegabte Jugendliche ein Unterrichtskonzept zu sein, das sie als anspruchsvoll und kognitiv herausfordernd einstufen. Die Versuchsleiter hatten nie den Eindruck, dass die Lernenden unterfordert sind. Eher wurde der Eindruck vermittelt, dass die Motivation sich bis zur Gerichtsverhandlung steigerte und darin ihren Höhepunkt fand. Es wurde in den Pausen weiter diskutiert oder eine geplante Dilemmadiskussion (z.B. die dritte Dilemmadiskussion) wurde von den Schülerinnen und Schülern vorgezogen, weil sie nicht mehr warten wollten.
- Ein positiver Viabilitätscheck (subjektiv zufriedenstellendes moralisches Urteil; überzeugendes Argument) kann der Ausgangspunkt für ein neues Dilemma sein. Deutlich wird dieser Umstand nach der Gerichtsverhandlung, als mit dem Schuldspruch und der Unzurechnungsfähigkeit sofort die Frage nach dem Strafausmaß auftauchte.
- Die Schülerinnen und Schüler wussten wesentlich mehr zum Thema am Ende des VaKE-Unterrichts als die Lehrpersonen. Dies kann auch anhand des ersten Kategorienschemas,

das auf Grund des Wissens der Lehrkräfte angefertigt wurde, nachvollzogen werden. Dabei wurde z.B. eine Unschuld von Woyzeck auf Grund der Unzurechnungsfähigkeit wegen der Erbsendiät nicht erwähnt.

- Es erweist sich als vorteilhaft, die Informationsrecherche sofort im Anschluss an eine Dilemmadiskussion durchzuführen, wenn das Disäquilibrium aktuell ist und die Schülerinnen und Schüler den kognitiven Konflikt lösen wollen.
- In einer Dilemmadiskussion werden alle Arten von Viabilitätschecks (außer kommunikativer Viabilitätscheck) von den Schülerinnen und Schülern eingesetzt.

4. Schlussfolgerungen

Ein Unterricht nach dem VaKE-Konzept eignet sich für hochbegabte Schülerinnen und Schüler. Die teilnehmenden Personen waren weder über- noch unterfordert. Während des gesamten Workshops herrschte eine hohe Motivation, was sich in den intensiven Dilemmadiskussionen äußerte, die auch während der Pausen fortgesetzt wurden. Mit zunehmender Dauer des Workshops wurden die Schülerinnen und Schüler immer selbständiger, sie initiierten spontan Dilemmadiskussionen und suchten eigenständig nach adäquater Information im Internet. Die Schülerinnen und Schüler wurden ihre eigenen Lehrer, die den Lernprozess organisierten. Die Lehrkraft trat immer mehr in den Hintergrund und war schließlich nur noch für die zeitlichen Rahmenbedingungen verantwortlich. Dass die VaKE-Schritte dem natürlichen Lernprozess entsprechen, wird durch die Tatsache dokumentiert, dass die Schülerinnen und Schüler auch ohne Instruktion diese Schritte ausführten. Die Dilemmadiskussionen führten immer wieder zu neuen, eigenen Problemen (Disäquilibrien), indem die Argumente noch nicht überzeugten, und lösten einen Prozess der Wissensaneignung und –überprüfung (Viabilitätscheck) aus. Das detaillierte Wissen führte schließlich zu immer überzeugenderen und besseren Argumenten, besonders im Hinblick auf das von den Schülerinnen und Schülern bevorzugte Erbsendiät-Thema.

Die Lernergebnisse überraschten die Lehrkräfte. Beim Erbsendiät-Argument handelt es sich um ein absolut neues Argument der Schülerinnen und Schüler, das in der Literatur zu Woyzeck nicht vorkommt. Dies unterstreicht die Kreativität und Intelligenz der Lernenden.

Es sei darauf hingewiesen, dass sich die Recherche im Internet als außerordentlich nützlich erwies. Hätten die Schülerinnen und Schüler lediglich die zur Verfügung gestellte Primär- und Sekundärliteratur zu Woyzeck verwendet, dann wäre das Lernergebnis sicherlich nicht so interessant und herausfordernd gewesen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich das VaKE-Konzept bei hochbegabten Schülerinnen und Schülern bewährt hat.

Die vorliegende Pilotstudie kann als Basis für weitere Forschungsvorhaben dienen, welche die kritischen Bedingungen für den Lernerfolg in VaKE auch in kognitiv heterogenen Klassen untersuchen:

- Können mehrere Viabilitätschecks als schülerorientierte Strukturierungsmittel, d.h. einer Strukturierung ohne Lenkung der Lehrkraft, eingesetzt werden, damit auch leistungsschwache Schülerinnen und Schüler von einem VaKE-Unterricht profitieren? Dies sollte sich in einem höheren Wissenszuwachs, einer besseren Anwendbarkeit des Wissens und einer höheren Behaltensleistung als beim prototypischen VaKE-Ablauf äußern.
- Welche Arten von Viabilitätschecks eignen sich für eine derartige Strukturierung (moralische, wissensspezifische oder eine Kombination beider Arten)?
- Wie wirken sich mehrere Viabilitätschecks auf die soziale Beziehungsstruktur in der Klasse aus? Der Viabilitätscheck wird in der sozialen Interaktion mit anderen Lernenden durchgeführt. Bei mehreren Viabilitätschecks erhöht sich die soziale Interaktion unter den

Lernenden. Es sollten sich daher - wenn die Interaktion positiv und konstruktiv erfolgt (wie es in VaKE vorgesehen ist) - die sozialen Beziehungen stärker verbessern als bei nur einem Viabilitätscheck.

Literaturverzeichnis

- Blasi, A. 1980: Bridging moral cognition and moral action. A critical review of the literature. *Psychological Bulletin*, 88, 1-45.
- Blatt, M. & Kohlberg, L. 1975: The effects of classroom moral discussion upon children's moral judgement. *Journal of Moral Education*, 4, 129-161.
- Bloom, B.S. 1972: *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz.
- Bohse, J. 1982: Inszenierte Dramenlektüre: Der Prozess gegen Karl von Moor und Moritz Spielberg. Modell für einen „produktions“- und „handlungsorientierten“ Literaturunterricht am Beispiel von Schillers „Räubern“. In G. Haas (Hrsg.), *Literatur im Unterricht. Modelle zu erzählerischen und dramatischen Texten in den Sekundarstufen I und II*. Stuttgart: Reclam.
- Bos, W. 1989: Reliabilität und Validität in der Inhaltsanalyse. Ein Beispiel zur Kategorienoptimierung in der Analyse chinesischer Textbücher für den muttersprachlichen Unterricht von Auslandschinesen. In W. Bos & Ch. Tarnai (Hrsg.), *Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie*. Münster/New York: Waxmann.
- Büchner, G. 1988: *Woyzeck*. Frankfurt: Cornelsen Verlag.
- Colby, A. & Kohlberg, L. 1987: *The measurement of moral judgement. Vol.1: Theoretical foundations and research validation. Vol.2: Standard issue scoring manual*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cronbach, L.J. & Snow, R.E. 1977: *Aptitudes and instructional methods*. New York: Irvington Publishers.
- Glaserfeld, E. 1980: Adaptation and viability. *American Psychologist*, Vol.35, 11, 970-974.
- Glaserfeld, E. 1981: The concepts of adaptation and viability in a radical constructivist theory of knowledge. In I.E. Sigel, D.M. Brodzinsky & R.M. Golinkoff (Eds.), *New directions in Piagetian Theory and Their Applications in Education*. Hillsdale, NJ.:Erlbaum.
- Glaserfeld, E. von 1998: *Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hofmann, F. & Patry, J.-L., 1999: Das Erziehungsziel Autonomie in der Unterrichtspraxis. Gründe für die Diskrepanz zwischen Ideal und Realität. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 126-135.
- Jennings, W., Kilkenny, R. & Kohlberg, L. 1983: Moral development theory and practice for youthful and adult offenders. In W.S. Laufer & J.M. Day (Eds.), *Personality theory, moral development, and criminal behavior*. Lexington, Massachusetts: Lexington Books.
- Kohlberg, L. 1984: *Essays on moral development: Vol.2. The psychology of moral development. The nature and validity of moral stages*. San Francisco: Harper & Rowe.
- Lissmann, U. 1997: *Inhaltsanalyse von Texten*. Forschung, Statistik und Methoden, Bd.2. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- McNamee, S. 1977: Moral behavior, moral development and motivation. *Journal of Moral Education*, 7(1), 27-31.
- Patry, J.-L. 2001: Die Qualitätsdiskussion im konstruktivistischen Unterricht. In H. Schwetz, et al. (Hrsg.), *Konstruktives Lernen mit neuen Medien*. Innsbruck: Studienverlag. Patry, J.-L. 2003, *Values and Knowledge Education for future researchers*. Proposal concept. Unpublished paper. Salzburg: Educational Department.
- Patry, J.-L. & Hofmann, F. 1998: Erziehungsziel Autonomie – Anspruch und Wirklichkeit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 45, 53-66.
- Piaget, J. 1974: *Biologie und Erkenntnis*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Piaget, J. 1976: Piagets Theory. In B. Inhelder & H.H. Chipman (Hrsg.), *Piaget and his School*. New York: Springer.
- Renzulli, J.S. 1986: The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press, 53-92.
- Sprinthall, N.A., Sprinthall, R.C. & Oja, S.N. 1994: *Educational Psychology. A developmental approach*. New York: McGraw-Hill.
- Thoma, S.J., Rest, J.R. 1986: Moral judgement, behavior, decision making, and attitudes. In J.R. Rest (Ed.), *Moral development. Advances in research and theory*. New York: Praeger.

- Weinberger, A. 2001: *Verbindung von konstruktivistischer Moralerziehung und Wissensvermittlung*. Unveröffentlichte Diplomarbeit: Universität Salzburg, Institut für Erziehungswissenschaften.
- Whitehead, A.N. 1955: *The aims of education*. New York: Macmillan.