

Potentiale der Unterrichtskonzeption VaKE (Values and Knowledge Education) in der Berufsbildung – erste Befunde einer Interventionsstudie

Karin Heinrichs, Christin Siegfried, Alfred Weinberger

Abstract Deutsch

Moralische Konfliktsituationen in der Pflege und Sozialbetreuung stellen häufig ein hohes Belastungspotential für Fachkräfte dar. Die Förderung ethischer Kompetenz zum adäquaten Umgang mit diesen Konfliktsituationen gilt deshalb als ein wichtiges Ziel in der Berufsausbildung. In einer Interventionsstudie wird deshalb die Frage untersucht, wie ethische Kompetenz gefördert werden kann. Dazu wird die Unterrichtskonzeption VaKE (Values and Knowledge Education) erstmalig in einer beruflichen Schule für Pflege und Sozialbetreuung (N = 41) eingesetzt. Erste Ergebnisse weisen darauf hin, dass VaKE die vertiefte Reflexion moralischer Entscheidungen fördert und mit positiven Lernemotionalen einhergeht.

Schlüsselwörter

Wert- und Moralerziehung, Berufsbildung, Intervention, VaKE

Abstract English

Moral conflict situations in nursing and social care often represent a high stress potential for professionals. The promotion of ethical competence to deal with these conflict situations is therefore considered an important goal in vocational education and training. Therefore, the question of how ethical competence can be promoted is investigated. For this purpose, the teaching concept VaKE (Values and Knowledge Education) is used for the first time in an intervention study in a vocational school for nursing and social care (N = 41). Initial results show that VaKE promotes in-depth reflection on moral decisions and is attributed with positive learning emotions.

Keywords

Value and moral education, vocational training, intervention, VaKE

Zu den Autorinnen / Zum Autor

Karin Heinrichs, HS-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ habil.; Hochschulprofessorin für berufliches Lehren und Lernen an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich, Leiterin FORVET, Leiterin der wissenschaftlichen Arbeitseinheit 5: Lehren und Lernen in der Berufsbildung mit Fokus auf Diversität.

Kontakt: karin.heinrichs@ph-ooe.at

Christin Siegfried, Dr.ⁱⁿ; Vertretung der Juniorprofessur für Wirtschaftspädagogik an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Kontakt: siegfried@em.uni-frankfurt.de

Alfred Weinberger, HS-Prof. Dr. habil.; Stellvertretender Institutsleiter für Forschung & Entwicklung an der Pädagogische Hochschule der Diözese Linz.

Kontakt: alfred.weinberger@ph-linz.at

1 Ausgangslage

Berufstätige sind in ihrem Arbeitsalltag immer wieder mit verschiedenen ethischen Konfliktsituationen konfrontiert (z.B., wenn Zielsetzungen des Unternehmens wie beim Dieselskandal oder Bedingungen der Organisation wie Personalausfall durch Krankheit in der Pflege gesetzlichen oder gesellschaftlichen Anforderungen entgegenstehen). Handeln im Beruf ist mit Entscheidungen darüber verbunden, ob und wenn ja wie man in diesen moralisch aufgeladenen Problemlagen Verantwortung übernehmen und gleichzeitig den Ansprüchen professionellen Handelns gerecht werden kann, ohne eigene (Belastungs-) Grenzen dauerhaft zu überschreiten. Sind die Belastungen im Beruf hoch und gehen Entscheidungen in Konfliktsituationen mit negativen Emotionen einher, können häufig auftretende, ethische Konflikte sogar zu einem Berufswechsel von einzelnen Personen, gegebenenfalls sogar von einer größeren Anzahl von Personen führen. Letzteres wäre insbesondere in Mangelberufen auch auf gesellschaftlicher Ebene problematisch, so z.B. in den gewerblich-technischen oder Sozialbetreuungsberufen.

Der Umgang mit ethischen Konflikten von Personen hängt meist sowohl von individuellen als auch Umweltbedingungen (Heinrichs 2005), von perso-

nen Präferenzen und situationalen Restriktionen (Minnameier, Heinrichs & Kirschbaum 2016) ab. Es kann damit auf einen Mangel an ethischer Kompetenz der handelnden Person oder aber auch auf herausfordernde situationale, z.B. ökonomische oder auch berufsfeldspezifische Bedingungen zurückgeführt werden. Zudem ist es nicht immer auf Anhieb ersichtlich oder eindeutig, was die ethisch angemessene Handlung wäre, u.a. weil die notwendige Übersicht oder entscheidungsrelevantes Wissen (z.B. über die Gesetzeslage oder die Handlungsfolgen) fehlt. Es ist deshalb nicht trivial, in ethischen Konfliktsituationen adäquat zu entscheiden und zu handeln.

Dies gilt auch im Berufsfeld der Pflege und Sozialbetreuung. Durch das Spannungsfeld zwischen individual- und berufsethischen Ansprüchen sowie restriktiven (ökonomisierten) Arbeitsbedingungen entstehen permanent moralisch aufgeladene Situationen (Heffels & Storm 2021, S. 12). Die ethischen Konflikte können zu hohen Belastungen der Fachkräfte in der Pflege und Sozialbetreuung führen, sodass ethische Kompetenzen zum Umgang mit berufsspezifischen Belastungssituationen in der beruflichen Domäne der Pflege und Sozialbetreuung inzwischen explizit als notwendige Facette beruflicher Handlungskompetenz (Heffels & Storm 2021, S. 12) gefordert werden (Wittmann, Weyland & Warwas 2020). Rabe (2009, S. 245) definiert als Ziel der Pflegeausbildung ethische Kompetenz als „Fähigkeit zur Reflexion, Formulierung und Begründung der eigenen moralischen Orientierung, die Fähigkeit zum Erkennen moralischer Probleme in der eigenen Praxis, Urteilskraft, Diskursfähigkeit, die Fähigkeit zum Perspektivwechsel, Konflikt- und Kompromissfähigkeit und schließlich die Wachheit und den Mut, auch tatsächlich moralisch zu handeln und für die Rahmenbedingungen des eigenen Handelns Mitverantwortung zu tragen“.

Diese Definition ethischer Kompetenz impliziert für die Pflege und Sozialbetreuung individual- und sozialetische Elemente, ist auf spezifische Problemsituationen der beruflichen Praxis in der Pflege ausgerichtet und in diesem Sinn domänenspezifisch (Heffels & Storms 2021, S. 15). Diese berufsspezifische ethische Kompetenz verdeutlicht, dass der berufliche Alltag in diesem Berufsfeld eine ethische (Um-)Orientierung verlangt und die moralische Sozialisation in vorangegangenen Lebensphasen in der Familie oder unter Peers nicht ausreichend auf die beruflichen Anforderungen vorbereiten. Beck (2019) postuliert in diesem Zusammenhang, dass es Ziel der Berufsausbildung sein sollte, (zukünftige) Berufstätige in der Entwicklung von Metakognitionen der

Beruflichkeit zu unterstützen und damit Vorstellungen darüber zu fördern, welche Kompetenzen man im (spezifischen) Beruf benötigt (berufliche Handlungskompetenz einschließlich einer domänenspezifischen ethischen Kompetenz), wie der Beruf idealerweise ausgefüllt werden oder wie man in ethischen Konflikten (auch im Kontext gesellschaftlicher Verantwortung) agieren sollte. Idealerweise gewinnen die Auszubildenden so bereits während der Lehre erste Vorstellungen und Orientierung, wie sie sich ihrer beruflichen Verantwortung in ethischen Herausforderungen stellen können. Dies impliziert, dass sie darin unterstützt werden sollten, berufsethisch relevante Probleme wahrzunehmen („moralische Sensibilität“), ethische Entscheidungen adäquat zu begründen („moralische Urteilsfähigkeit“), ihre Emotionen zu regulieren und damit motiviert sind, auf der Grundlage von Werten und professionsspezifischem Wissen sowie unter Berücksichtigung domänenspezifischer Bedingungen zu entscheiden und zu handeln (Heinrichs & Wuttke 2016; Heinrichs 2005; Siegfried & Heinrichs 2020).

Nun stellt sich die Frage, wie diese ethische Kompetenz für die Pflege- und Sozialbetreuungsberufe gefördert werden kann. In diesem Beitrag wird das konstruktivistische Unterrichtskonzept *VaKE* (*Values and Knowledge Education*; Weinberger, Patry & Weyringer 2008) genutzt. *VaKE* ist ein inzwischen bewährtes didaktisches Konzept der Moralphädagogik, das Werterziehung, insbesondere die Förderung moralischer Urteilsfähigkeit und -begründungen mit (fachspezifischem) Wissenserwerb verbindet. Einer zentralen konstruktivistischen Annahme zufolge ist anzunehmen, dass Werte und Wissen nicht auf die Lernenden übertragbar sind, sondern von diesen durch Eigenaktivität konstruiert und entwickelt und die Reflexion von deren Bedeutung bei der Anwendung in konkreten Situationen unterstützt werden soll. Studien unterstreichen die Effektivität konstruktivistischen Lernens sowohl für die Entwicklung des Werturteils (Schläfli, Rest & Thoma 1985) als auch für den Wissenserwerb (Collins, Brown & Newman 1989).

Das Spezifikum von *VaKE* und der Ausgangspunkt des Lernens sind fachbezogene, ethische Dilemmata, die sowohl Fragen nach dem ethisch richtigen Handeln als auch nach fehlendem Wissen, das zur Lösung des Dilemmas notwendig ist, stimulieren. Durch die Diskussion über ethisch richtiges Handeln wird die Entwicklung des moralischen Urteils angeregt (Kohlberg 1984), während die eigenständige Recherche die Verarbeitungstiefe des Wissens fördert (Weinberger 2006). In der vorliegenden Studie werden authen-

tische VaKE-Dilemmata verwendet, die aus dem beruflichen Erlebensbereich der Lernenden stammen. Diese haben sich in VaKE als besonders effektiv erwiesen (Weinberger, Patry & Weyringer 2018).

Der prototypische Ablauf von VaKE ist in mehrere Schritte gegliedert: Zu Beginn wird das Dilemma durch die Lehrperson eingeführt (Schritt 1). Es kommt zu einer ersten Abstimmung über das individuelle Entscheidungsverhalten (Schritt 2). Dann werden das Dilemma in der Kleingruppe diskutiert (Schritt 3), die Gruppenergebnisse in der Klasse ausgetauscht und fehlendes Wissen festgestellt (Schritt 4). Es folgt eine Informationsrecherche in der Kleingruppe (Schritt 5) mit anschließendem Informationsaustausch in der Klasse (Schritt 6). Auf der Grundlage dieser Informationen wird die Dilemmadiskussion in der Kleingruppe wieder aufgenommen (Schritt 7) und die Gruppenergebnisse in der Klasse ausgetauscht (Schritt 8). Falls noch Fragen offen sind, können die Schritte 5 bis 8 erneut durchgeführt werden (Schritt 9). Abschließend erfolgt eine Synthese des Lernprozesses (Schritt 10) und ein Transfer des Gelernten auf andere ähnliche Situationen (Schritt 11). Diese VaKE-Lernsequenz dient als ein Denk- und Orientierungsmuster für die Integration von Wissens- und Werturteilkonstruktion. Daraus ergibt sich, dass in Abhängigkeit der unterschiedlichen Inhalte der VaKE-Dilemmageschichten, der Besonderheiten der Lernenden und zeitlichen Vorgaben die Schritte jeweils variiert werden können, wobei Dilemma-Diskussion und forschendes Lernen stets immanent sind. VaKE kombiniert die Dilemmadiskussion als Methode der Werterziehung mit Wissenserwerb nach dem Forschenden Lernen (Reitinger et al. 2016). Typischerweise dauert eine VaKE-Einheit etwa drei bis vier Unterrichtsstunden. Wichtig bei der Durchführung von VaKE ist es, einen Raum zu schaffen, in dem alle Argumentationen wertgeschätzt und alle Positionen der Beteiligten zugelassen sind. Ziel ist also nicht die Internalisierung berufsmoralischer Standards, sondern vielmehr die Förderung von Reflexion und autonomer Urteilsbildung. Indikatoren für den Erfolg von VaKE sind u.a. veränderte Handlungspräferenzen, qualitativ hochwertige bzw. inhaltlich erweiterte Entscheidungsbegründungen und der Erwerb tiefer verarbeiteten Wissens. Bisher wurde VaKE vor allem bei Schüler*innen in allgemeinbildenden Schulen, bei Studierenden und in der Lehrer*innenbildung, aber auch vereinzelt der Berufsbildung eingesetzt (Weinberger & Frewein 2019; Siegfried & Heinrichs 2020). Noch aber fehlen differenzierte Einblicke, inwiefern sich VaKE auch für die Diskussion berufsbezogener bzw. domänenspezifischer be-

rufflicher Dilemmata insbesondere in den Pflege- und Sozialbetreuungsberufen eignet und inwieweit sich die auf den ersten Blick stärker auf kognitive Prozesse fokussierende Methode auch auf affektive und emotionale Prozesse sowie auf die Valenz und das Commitment zu getroffenen Entscheidungen, auf Handlungsabsichten oder die Bewältigung von Belastung z.B. durch (berufs-) ethische Konflikte, auswirkt.

2 Ziele der Studie und Forschungsfragen

Hier setzt ein Kooperationsprojekt der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich, der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz und der Goethe-Universität Frankfurt/Main an. VaKE wurde als didaktischer Zugang im Unterricht in der Berufsbildung, hier in der Ausbildung von Fachkräften in Pflege und Sozialbetreuungsberufen, eingesetzt, um allgemein-berufliche und berufsspezifische Dilemmata mit den Ausbildungsteilnehmenden (hier des Diplom-Lehrgangs der Fachschule für Sozialbetreuungsberufe) zu diskutieren. In diesem Beitrag werden erste Einblicke in Studienergebnisse präsentiert. Es wird analysiert, wie die Schüler*innen die VaKE-Einheiten erlebt haben und wie sich ihr Entscheidungsverhalten, insbesondere ihre Handlungsabsichten und deren Valenz verändert haben (Kapitel 4). Abschließend werden die Ergebnisse diskutiert (Kapitel 5) und Perspektiven für weitere Analysen im Rahmen der Interventionsstudie sowie Implikationen für den Einsatz von VaKE in der Ausbildung in Pflege- und Sozialbetreuungsberufen aufgezeigt (Kapitel 6). Die spezifischen Forschungsfragen lauten:

1. Inwiefern unterscheidet sich das Entscheidungsverhalten (die Handlungsabsicht und -valenz) der Ausbildungsteilnehmer*innen vor- und nach einer VaKE-Einheit?
2. Wie wird die Lernumgebung „VaKE“ im digitalen Unterrichtssetting von den Ausbildungsteilnehmer*innen der beruflichen Fachschule wahrgenommen?

3 Design und Methoden der Interventionsstudie

Die Studie mit Vor- und Nacherhebung (Pre-Post-Design) wurde im Mai 2021 an einer Fachschule für Sozialbetreuungsberufe in Oberösterreich durchgeführt. Zwei Klassen von Auszubildenden (19 männlich, 22 weiblich und zwei divers) wurden dabei von je zwei Lehrpersonen im Team-Teaching mit

VaKE unterrichtet. Die Altersspanne der Lernenden lag zwischen 20 bis zu 52 Jahren. Im Durchschnitt waren die Teilnehmenden 33 Jahre alt.

Als Intervention wurde ein VaKE-Unterricht durchgeführt, wobei zwei VaKE-Einheiten unmittelbar aufeinander folgten. In der ersten VaKE-Einheit wurde ein erprobtes, allgemein-berufliches VaKE-Dilemma zum Thema Schwarzarbeit (Heinrichs, Schadt & Weinberger 2019; siehe Übersicht 1) und in der zweiten VaKE-Einheit ein berufsspezifisches VaKE-Dilemma zum Thema Umgang mit Gewalt von Angehörigen gegenüber einer Bewohnerin eines Altenheims (siehe Übersicht 2) eingesetzt. Der Einsatz von zwei VaKE-Dilemmata hat den Vorteil, dass erstens differenziertere Daten zu einem allgemein-beruflichen und einem berufsspezifischen Dilemma erhoben werden können, zweitens die Reliabilität der Studie erhöht wird und drittens die Schüler*innen, die zum ersten Mal nach VaKE lernen, dieses Unterrichtskonzept im Dilemma 1 üben können und dann in der zweiten VaKE-Einheit zum berufsspezifischen Dilemma bereits mit dem Ablauf in VaKE vertraut sind. Um Ermüdungseffekten entgegenzuwirken, wurde in der ersten VaKE-Einheit die Phase der Informationsrecherche verkürzt, indem den Schüler*innen vorgegebenes Informationsmaterial angeboten wurde. Jede VaKE-Einheit wurde aus zeitlichen Gründen nur bis zum Schritt 8 durchgeführt.

Schwarzarbeit

Gertrud ist eine Physiotherapeutin und arbeitet im Krankenhaus. Um ihr Gehalt aufzubessern, behandelt Gertrud regelmäßig einige gute Freundinnen und Freunde und Bekannte gegen ein kleines Entgelt in ihrer Freizeit. Gertruds Ansicht nach handelt es sich hierbei um eine „Win-Win-Situation“. Die Freundinnen, Freunde und Bekannte sparen sich Geld und Gertrud kann sich etwas dazu verdienen. Sie kann die Einnahmen gut gebrauchen, um ihre laufenden Kosten zu decken und ihre alleinerziehende Tochter, die zwei kleine Kinder hat, finanziell zu unterstützen. Ihre Tochter ist auf diese finanzielle Unterstützung angewiesen.

Eines Abends sitzt Gertrud vor dem Fernseher und sieht sich einen Bericht über das Thema „Schwarzarbeit in Österreich“ an. Schätzungen zufolge macht die sogenannte „Schattenwirtschaft“ bis zu 12 Prozent des offiziellen Bruttoinlandsprodukts aus. Außerdem heißt es in dem Bericht, dass dem Staat dadurch wichtige Steuereinnahmen sowie Sozialversicherungsbeiträge fehlen. Gertrud überlegt, ob sie etwa auch zu dieser Gruppe gehört und die Physiotherapie in der Freizeit als Schwarzarbeit gilt. Selbst wenn dies so wäre, ist Gertrud der Meinung, dass der Staat genug Einnahmen hat. Sie selbst arbeitet viel im Krankenhaus und trotzdem bleibt ihr durch die Steuer- und Sozialabgaben kaum genug Geld übrig. Gertrud kann dadurch, dass sie bei ih-

rer Physiotherapie in der Freizeit keine Steuern oder Sozialversicherungsbeiträge zu zahlen hat, ihre Dienstleistung wesentlich günstiger anbieten, als es eine eingetragene Physiotherapeutin kann, das wissen auch die Kunden zu schätzen. Ein schlechtes Gewissen hat Gertrud allerdings gegenüber den anderen Physiotherapeuten, denn sie erinnert sich an ein gestriges Gespräch mit ihrer Freundin und Arbeitskollegin, die darüber geklagt hat, dass ihr immer wieder Physiotherapiekunden wegbrechen, weil die so gerne das wesentlich günstigere Angebot von schwarz arbeitenden Kollegen annehmen und sie als Selbständige aber auf genug Kunden angewiesen ist, um sich finanziell über Wasser halten zu können. Ihre Freundin überlegt deshalb schon ihre Selbständigkeit aufzugeben, weil es manchen Monat kaum für das Nötigste reicht. Dennoch will Gertrud mit der Physiotherapie in der Freizeit eigentlich nicht aufhören. Schließlich brauchen sie und ihre Tochter das Geld. Trotzdem stellt sich Gertrud die Frage, ob sie ihre Dienstleistung wirklich weiterverfolgen oder nicht doch lieber einstellen sollte ...

Was soll Gertrud tun? Warum?

Übersicht 1: Allgemein-berufliches VaKE-Dilemma zum Thema Schwarzarbeit

Gewalt gegen Angehörige

Bernhard hat als Teamleiter die Verantwortung für ein Stockwerk in einem Seniorenwohnheim. Ein Praktikant (Anton) in seinem Team erlebt, dass die Tochter einer Bewohnerin gegenüber ihrer Mutter immer wieder heftig reagiert. Die Tochter und deren Enkel sind die einzigen Besucher der Bewohnerin.

Wenn die Mutter nicht trinken will, hält sie ihr die Nase zu und flößt ihr Trinken ein. Zudem fällt ihm auf, dass die Tochter ihre Mutter regelmäßig anschreit und ihr droht: Dann komm ich halt nicht mehr! dann siehst du dein Enkelkind auch nicht mehr!

Der Praktikant erzählt Bernhard seine Beobachtungen. Bernhard reagiert umgehend und bittet die Tochter um ein Gespräch in dieser Sache. Das Gesprächsangebot wird jedoch nicht angenommen und die Tochter reagiert schroff und ungehalten auf einen vorsichtigen Vorstoß.

Bernhard weiß um seine Verpflichtung zur Meldung lt. Gewaltschutzverordnung. Im Gespräch mit der Bewohnerin wird klar, dass sie keine Meldung machen würde, aus Angst den Kontakt zu ihrer Tochter zu verlieren.

Was soll Bernhard tun? Die Vorfälle melden oder nicht?

Übersicht 2: Berufsspezifisches VaKE-Dilemma zum Thema Gewalt gegen Angehörige

Das zweite VaKE-Dilemma wurde von den Lehrpersonen als Expert*innen in diesem Berufsfeld im Vorfeld in einer Fortbildungsveranstaltung zu VaKE

entwickelt. Bedingt durch die Corona-Pandemie wurde die Intervention als digitale Unterrichtseinheit mithilfe des Videokonferenztools ZOOM durchgeführt. Der VaKE-Unterricht fand an einem Samstag von 08.00h bis 16.00h im Rahmen des an der Schule üblichen „Projekttag“ statt. Die Lehrpersonen, die in VaKE geschult waren, konzentrierten sich auf die adäquate Durchführung des VaKE-Unterrichts. Neben der Unterrichtsdurchführung impliziert das auch die Übernahme der Organisation, das Zeitmanagement und die Gruppenzuweisung. Das Forscher*innenteam übernahm die technische Unterstützung und stellte die Datenerhebung sicher.

Zur Erhebung der Daten wurden drei Fragebögen mit offenen und geschlossenen Fragen in jeder VaKE-Einheit eingesetzt. *Fragebogen A* erfasste 1) das individuelle Entscheidungsverhalten (Handlungsabsicht; „Was würden Sie tun?“; analog zum Fragebogen zum Happy Victimizer Pattern im beruflichen Kontext; Heinrichs, Schadt & Weinberger 2019), 2) die Begründung des gewählten Entscheidungsverhaltens („Warum würden Sie so handeln?“), 3) die Emotionsattribution oder Handlungsvalenz („Wie würden Sie sich fühlen, wenn Sie die gewählte Handlung durchführen?“ fünfstufige Likert-Skala: 1 = gut, 5 = schlecht), und 4) das Fachwissen. Dieser Fragebogen wurde nach der ersten Abstimmung (VaKE-Schritt 2) und am Ende jeder VaKE-Einheit mittels des webbasierten Umfragetools Mentimeter verwendet. *Fragebogen B* wurde als interaktives PDF-Dokument nach den Gruppendiskussionen eingesetzt (VaKE-Schritt 3 und VaKE-Schritt 7). Die Gruppen wurden dabei aufgefordert, die in der Diskussion aufkommenden Argumente festzuhalten. Schließlich erfasste *Fragebogen C* (Online-Fragebogen; am Ende des Semintages zur Seminarevaluation) die Lernemotionen und das allgemeine Erleben des VaKE-Unterrichts („Was hat Ihnen gefallen?“ „Was hat Ihnen nicht gefallen?“). Die Skalen zu den Lernemotionen Freude, Ärger und Langeweile (12 Items) wurde aus dem Achievement Emotion Questionnaire (Pekrun et al. 2011) in der deutschen Fassung übernommen (fünfstufige Likert-Skala).

In diesem Beitrag wird die Auswertung qualitativer Daten auf die Angaben zu offenen Fragen zum Erleben im VaKE-Unterricht beschränkt. Die Auswertung erfolgte mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse. Es wurden möglichst nahe an der Textformulierung induktiv Kategorien generiert (Interrater-Reliabilität: $0,81 < \text{Cohens Kappa} < 0,85$). Kodiereinheiten waren Sätze bzw. Satzteile der Antworten, welche dem Selektionskriterium für die entsprechende Kategorie entsprachen. Erste Ergebnisse des *Fragebogens A* zum Entschei-

dungsverhalten (Handlungspräferenz und -valenz) und des *Fragebogens C* zu den Lernemotionen und dem allgemeinen Erleben des *VaKE*-Unterrichts liegen vor und werden im Folgenden berichtet.

3.1 Ergebnisse

Die ersten vor allem deskriptiven Analysen zur Handlungspräferenz und -valenz (Forschungsfrage 1) auf Gruppenebene zeigen in beiden *VaKE*-Dilemmata eine vergleichbare Verteilung der gewählten Handlungspräferenzen im Pre- und Posttest.

Die Emotionsattributionen als Indikator für die Valenz der Handlungspräferenz liegen bei beiden *VaKE*-Dilemmata mit $M = 3,13$ bis $M = 3,67$ bei einem theoretischen Skalenmittelwert von $M = 3,0$ auf positivem Niveau (siehe Übersicht 3).

	Emotionsattribution			
	Pretest		Posttest	
Schwarzarbeit	N	M	N	M
Dienstleistung einstellen	8	3,13	7	3,29
Dienstleistung fortfahren	31	3,39	26	3,62
Gewalt				
Vorfall Polizei melden	15	3,53	15	3,40
Vorfall Polizei nicht melden	25	3,36	21	3,67

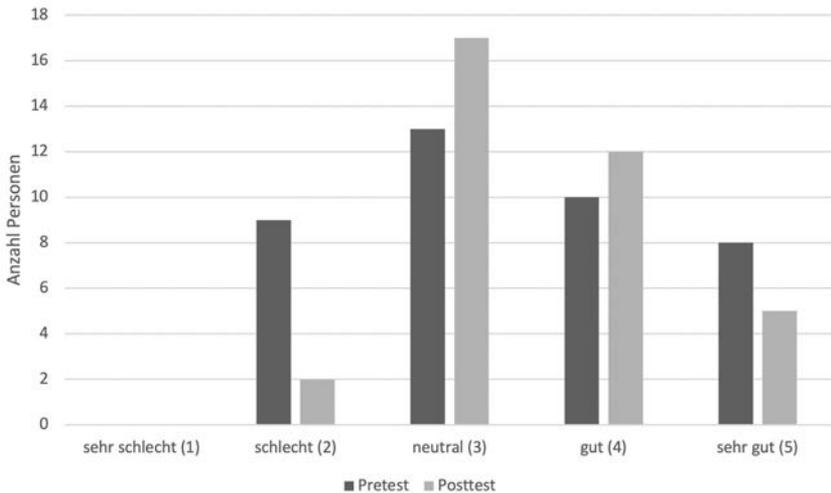
* Welch-Tests zum Vergleich der Emotionsattribution zwischen den Gruppen mit unterschiedlichen Handlungspräferenzen zum jeweiligen Messzeitpunkt $p > 0,3$

Übersicht 3: Häufigkeitsverteilung von Handlungspräferenz und -valenz für beide *VaKE*-Dilemmata

Im Pre- und Posttest im allgemein-beruflichen Dilemma entscheiden sich eine höhere Anzahl von Personen für die Option „mit der Dienstleistung fortfahren“ und im berufsspezifischen *VaKE*-Dilemma für die Option „Vorfall nicht der Polizei melden“. Im Posttest zeigt sich zudem in beiden *VaKE*-Dilemmata, dass diese präferierten Handlungsoptionen auch mit durchschnittlich positiveren Emotionsattributionen verbunden sind als die alternative Handlungsoption. Die Emotionsattributionen beider *VaKE*-Dilemmata unterscheiden sich zudem insofern als sich im Schwarzarbeitsdilemma sowohl vor als auch nach der Intervention diejenigen besser fühlen, die sich für die Option „Dienstleistung fortfahren“ entschieden haben. Im berufsspezifischen Dilemma dage-

gen würden sich zu Beginn diejenigen Personen besser fühlen, die die Version „Vorfall der Polizei melden“ als Handlungsoption wählten; im Posttest wechselt dies, und die Personen attribuieren positivere Emotionen, die die Handlungsoption „Vorfall nicht der Polizei melden“ wählten (siehe Übersicht 3).

Ein detaillierter Blick auf die Verteilung der Emotionszuschreibungen im Pre- und Posttest – hier am Beispiel des berufsspezifischen VaKE-Dilemmas – offenbart, dass diese Entwicklung damit einhergeht, dass es im Posttest weniger negative Emotionszuschreibungen gibt. Zudem attribuieren weniger Personen gute oder sehr gute Emotionen (siehe Übersicht 4). Die Unterschiede zwischen Pre- und Posttest sind nach dem Welch-Test signifikant auf dem Niveau von $p = 0,05$.



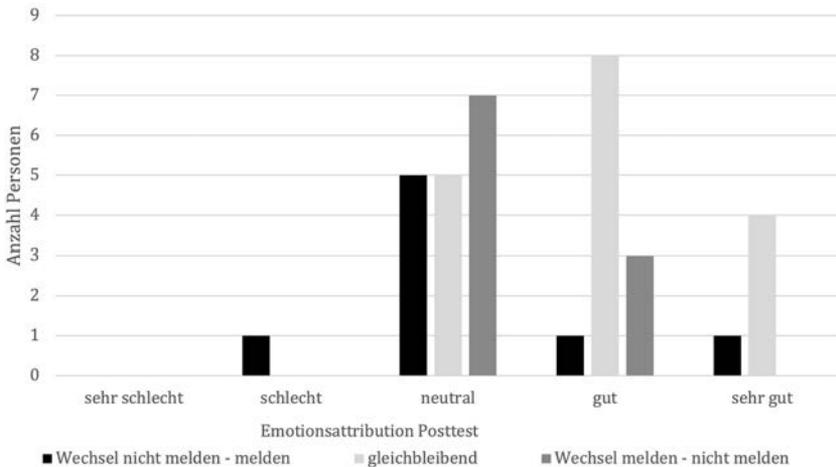
Übersicht 4: Häufigkeitsverteilung Emotionszuschreibung zum berufsspezifischen VaKE-Dilemma („Gewalt“) im Pre- und Posttest

Analysiert man nun das Entscheidungsverhalten auf individueller Ebene, zeigt sich, dass doch eine beträchtliche Anzahl von Personen im Lauf der Intervention ihre Handlungspräferenzen verändert hat. Im Rahmen des allgemeinberuflichen Dilemmas wechselten 23,6%, im Rahmen des berufsspezifischen Dilemmas sogar 46,4% der Teilnehmenden ihre Präferenz (siehe Übersicht 5).

Dilemma	N	%
Schwarzarbeit		
Wechsel einstellen – fortfahren	4	11,8
gleichbleibend	26	76,5
Wechsel fortfahren – einstellen	4	11,8
Gewalt		
Wechsel melden – nicht melden	9	24,3
gleichbleibend	18	48,6
Wechsel nicht melden – melden	10	24,4

Übersicht 5: Veränderung der Handlungspräferenz auf individueller Ebene für beide VaKE-Dilemmata

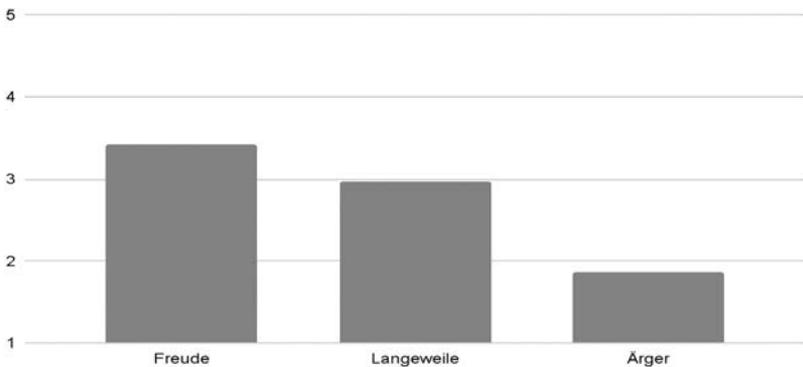
Übersicht 6 zeigt, dass eine höhere Handlungsvalenz im berufsspezifischen Dilemma im Posttest vor allem bei den Personen zu finden ist, die von der Präferenz „Vorfall der Polizei melden“ zu „Vorfall nicht der Polizei melden“ wechseln. Sie schätzen zudem ihre zugehörigen Emotionen als neutral oder gut ein. Die Personen, die ihrer Entscheidung treu bleiben, attribuieren neutrale, gute oder sehr gute Gefühle; diejenigen, die ihre Präferenz von „nicht der Polizei melden“ zu „melden“ ändern, differieren in ihren Emotionsattributionen von „schlecht“ bis „sehr gut“.



Übersicht 6: Handlungsvalenz im Posttest bei gleichbleibender oder veränderter Handlungspräferenz (berufsspezifisches Dilemma „Gewalt“)

Die Ergebnisse zu den Lernemotionen und der allgemeinen Wahrnehmung des VaKE-Unterrichts (Forschungsfrage 2) indizieren, dass die Schüler*innen Freude hatten, VaKE durchzuführen. Der Mittelwert ($M = 3,41$) liegt über dem theoretischen Skalenmittelwert ($M = 3,0$). Die Werte für die Langeweile ($M = 2,97$) und Ärger ($M = 1,86$) bewegen sich unter dem theoretischen Skalenmittelwert (siehe Übersicht 7).

Lernemotionen



Übersicht 7: Ausprägung der Lernemotionen im Lernsetting (Likertskala: „1“ = trifft überhaupt nicht zu, „5“ = trifft vollkommen zu)

In Bezug auf das allgemeine Erleben des VaKE-Unterrichts zeigt sich, dass es mehr positive (24 Antworten) als Rückmeldungen mit Verbesserungsvorschlägen (19 Antworten) gibt. Die inhaltsanalytische Auswertung für die offene Frage „Was hat Ihnen gefallen?“ resultierte in fünf Kategorien. Den Lernenden hat der Meinungsaustausch und die eigene Perspektivenerweiterung besonders gefallen (Kategorie „Diskussion“: $f = 11$). Ferner betonen sie, dass sie sich wichtiges, zusätzliches Wissen angeeignet, die Möglichkeit zum selbstständigen Recherchieren geschätzt und gelernt haben, Fakten als Argumentationsgrundlage zu verwenden (Kategorie „Lernen“: $f = 8$). Weiterhin hat Ihnen gefallen, dass sie in der Gruppe lernen konnten (Kategorie „Gruppenarbeiten“: $f = 6$), ein berufsspezifisches Dilemma diskutiert (Kategorie „Thema“: $f = 4$) und eine neue Unterrichtsmethode kennengelernt und ausprobiert haben (Kategorie „VaKE“: $f = 4$). Die inhaltsanalytische Auswertung für die offene Frage „Was hat Ihnen nicht gefallen?“ resultierte ebenfalls in fünf Kategorien. Die häufigsten Nennungen bezogen sich auf die Dauer des Unterrichts und

den straffen Zeitplan (Kategorie „Länge“: $f = 9$). Ferner äußerten sich einzelne Lernende kritisch zur Rahmenbedingung des Unterrichts (Kategorie „Online-Unterricht“: $f = 5$), in der Form, dass zu wenig Informationen zur Unterrichtsmethode *VaKE* zur Verfügung gestellt wurden (Kategorie „*VaKE*“: $f = 3$), der Unterricht am Samstag stattfand (Kategorie „Unterricht am Wochenende“: $f = 2$) und sie das Dilemma als zu wenig spezifisch empfanden (Kategorie „Dilemma unspezifisch“: $f = 2$).

3.2 Diskussion der Ergebnisse und Limitationen

Dieser Beitrag skizzierte vor allem Ziele und das Untersuchungsdesign einer Interventionsstudie zur Diskussion beruflicher und berufsspezifischer ethischer Dilemmata in der Berufsbildung, insbesondere in Sozialbetreuungsberufen. In einem digitalen Lehr-Lernsetting wurde das Unterrichtskonzept *VaKE* angewandt. Zudem wurden erste Ergebnisse vorgestellt und so erste Einblicke gegeben, inwieweit die Teilnehmenden ihre Handlungspräferenz sowie die Emotionsattributionen zur gewählten Handlungsoption verändert und wie sie die Lernumgebung wahrgenommen haben.

Bezüglich der ersten Forschungsfrage (Inwiefern unterscheidet sich das Entscheidungsverhalten (die Handlungsabsicht und -valenz) der Schüler*innen vor- und nach einer *VaKE*-Einheit?) kann festgehalten werden, dass insbesondere bezogen auf das berufsspezifische Dilemma die Teilnehmenden ihre Präferenzen in beide Richtungen ändern: von Meldung bei der Polizei zu Nicht-Meldung und umgekehrt. Etwa die Hälfte der Personen bleiben in ihrer Präferenz konstant. Hinsichtlich individueller Entscheidungs- und Attributionsmuster zeigt sich ein differenziertes Bild, so dass bei der geringen Stichprobe, dem Ein-Gruppen-Design und den bisher vor allem deskriptiven Auswertungen keine verallgemeinerbaren Schlüsse gezogen werden können. Insgesamt aber lässt sich festhalten, dass die erste individuelle Entscheidung für eine Handlungsoption in diesem *VaKE*-Setting zumindest reflektiert und bei individueller Überzeugung auch gewechselt wurde. Dies spricht für eine Atmosphäre, die durch Offenheit gegenüber Präferenzen und Meinungen geprägt ist. Dies spiegelt sich auch in den qualitativen Rückmeldungen zum Lernsetting wider, was im Sinne der Aktionsforschung zu weiteren Erprobungen von *VaKE* in der Berufsbildung ermuntert. Zudem machen die auch nach dem *VaKE*-Unterricht bestehenden unterschiedlichen Handlungspräferenzen

deutlich, dass es nicht zu einer eindeutigen Konsensbildung in der Gesamtgruppe kommt. Gleichzeitig lassen die vorgestellten Ergebnisse zur Emotionsattribution die Vermutung zu, dass durch VaKE bei dem einen oder anderen Lernenden eine Verunsicherung der eigenen Meinung hervorgerufen wurde (z.B. wenn bei wechselnder Präferenz die attribuierten Emotionen als schlecht eingestuft werden). Ein größerer Teil der Teilnehmenden – mit und ohne Präferenzwechsel – scheinen sich im Unterrichtsverlauf in ihrer Entscheidung aber sicherer zu werden.

Bezüglich der zweiten Forschungsfrage (Wie wird die Lernumgebung „VaKE“ im digitalen Unterrichtssetting von den Schüler*innen der beruflichen Fachschule wahrgenommen?) kann zusammengefasst werden, dass VaKE mehrheitlich positiv erlebt wurde. Die Lernenden schätzen das konstruktivistische Unterrichtssetting in Form von offenen Diskussionen, forschendem Lernen und sozialer Interaktion, wobei jedoch die Rahmenbedingungen für ein wirksames Lernen geschaffen werden müssen, beispielsweise eine flexiblere Zeitstruktur als beim herkömmlichen Unterricht oder die technischen Voraussetzungen bei einem digitalen Unterricht.

4 Ausblick und Implikationen für Forschung und Praxis

Um Rückschlüsse auf die Qualität und Verbesserungsmöglichkeiten von VaKE zu berufsspezifischen Dilemmata in den Pflege- und Sozialbetreuungsberufen ziehen zu können, braucht es weitere Replikationsstudien und tiefergehende Analysen.

Das im Forschungsprojekt angewendete Untersuchungsdesign bietet über die bisherigen vorgestellten Analysen hinaus ausreichend Material, um über weitere Auswertungen tiefere Einblicke in das Unterrichtsgeschehen und gegebenenfalls heterogene Lern- und Entscheidungsverläufe zu erhalten. So ist die fallweise Analyse von qualitativen und quantitativen Daten geplant, um die individuellen Lernprozesse sowie die Lernprozesse auf Klassen- und Gruppenebene im Rahmen von VaKE nachzuzeichnen. Vergleichbar zur Studie von Siegfried und Heinrichs (2020) wird aktuell die Qualität der Diskussionsbeiträge auf individueller und Gruppenebene klassifiziert und deren Einfluss auf die Entscheidung bzw. die Valenz der Handlungsabsicht evaluiert. Es ist zudem angedacht, die Qualität moralischer Begründungen auf Individual- und Gruppenebene zu kodieren und auch hier potentielle Wirkungen auf die

Handlungsabsicht zu untersuchen. Auch gilt es die berufs- bzw. dilemmaspezifischen Wissenstests auszuwerten, um aufzuzeigen, inwiefern die Wissensbasis der Teilnehmenden erweitert bzw. verbessert werden konnte.

Die positive Wahrnehmung und Motivation im Lernsetting macht zudem Hoffnung für den breiteren Einsatz von *VaLE* in der Berufsbildung. Die kritischen Anmerkungen der Ausbildungsteilnehmer*innen beziehen sich vorwiegend auf Elemente des didaktischen Konzepts, die sich bei möglichen Replikationen gegebenenfalls leicht adaptieren lassen: Z.B. indem die Intervention in Präsenz getestet wird oder statt eines allgemein-beruflichen (eher unspezifischen) Dilemmas mit berufsspezifischen Situationen, z.B. auch über mehrere Lehr-Lern-Einheiten hinweg, gearbeitet wird. Es lässt sich aber ein erster vorsichtiger Schluss ziehen, dass *VaKE* ein didaktisches Konzept sein kann, das sich auch in der Berufsbildung einsetzen und sowohl in Präsenz- als auch in Online-Settings implementieren lässt. Lehrende und Teilnehmende sind positiv angetan und motiviert sich an den Dilemmadiskussionen zu beteiligen. Es kann eine Atmosphäre erzeugt werden, in der ein Pluralismus von Meinungen und Begründungen zur Sprache kommt und damit die individuelle Auseinandersetzung und Entscheidungsbegründung der Teilnehmenden mit berufsspezifischen Herausforderungen unterstützt wird. So überwindet *VaKE* den Fehlschluss, wie er in Ansätzen der Wertevermittlung vertreten wird. *VaKE* erkennt an, dass es nicht möglich ist, Werte der Lehrperson so vorzuleben, dass die Lernenden diese schlicht übernehmen, und konzentriert sich deshalb darauf die Lernenden darin zu fördern, Lösungen finden, wie Werte in konkreten gegebenenfalls Konfliktsituationen gelebt werden können. *VaKE* befähigt die Teilnehmenden, möglichst autonom ein moralisches Urteil zu fällen und zu begründen (Heid 1995, S. 37–41). *VaKE* wurde bereits in verschiedenen Berufsfeldern getestet (Weinberger & Frewein 2019; Siegfried & Heinrichs 2020; Wohlmuth 2017). Es ist somit als Konzept flexibel nutzbar und an die jeweiligen Bedingungen adaptierbar, insbesondere wenn zuvor für den spezifischen Einsatz bzw. das Berufsfeld entsprechend passende Dilemmata entwickelt wurden.

VaKE ist aber sicher nicht der einzig mögliche Zugang zur Förderung ethischer Kompetenz in der Berufsbildung bzw. in den hier adressierten Pflege- und Sozialbetreuungsberufen. So haben Heffels und Storms (2021) erst vor Kurzem ausführliche Unterrichtsmaterialien für die Förderung einer domänenspezifischen Kompetenz von Fachkräften in der Pflege entworfen und

veröffentlicht. Sie sehen hier sowohl grundlegende Sensibilisierung für ethische Sprache sowie Werteklä rung, die Förderung moralischen Argumentierens, Wissensfragen zu gesellschaftlichen Strukturen der Pflege sowie Fragen der Selbstfürsorge im Spannungsfeld zur professionellen Fremdfürsorge (ebd.). Allerdings impliziert letztgenanntes didaktisches Konzept ein Bündel verschiedener methodischer Zugänge und ist bisher noch nicht evaluiert. Es könnte fruchtbar sein, VaKE systematisch mit dem Unterrichtsentwurf von Heffels und Storms zu vergleichen, mit Lehrpersonen im Berufsfeld der Pflege- und Sozialbetreuungsberufe zu reflektieren und gegebenenfalls auch in späteren Interventionsstudien gegenüberzustellen. Insofern könnte man auch umgekehrt den VaKE-Ansatz und die geschilderte Interventionsstudie ganz im Sinn der Aktionsforschung (Altrichter, Spann & Posch 2018) als Anlass zur Reflexion der derzeitigen didaktischen Konzepte der Berufsbildungspraxis in den Pflege- und Sozialbetreuungsberufen bzw. der Berufsbildung ganz allgemein heranziehen.

Acknowledgements

An dieser Stelle sei der Schulleitung und den beteiligten und engagierten Lehrkräften der Fachschule für Sozialbetreuungsberufe Salesianumweg Linz ganz herzlich für die moralische und tatkräftige Unterstützung bei der Planung und Durchführung dieser Interventionsstudie gedankt.

Literatur

- Altrichter, H. Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. 5. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Beck, K. (2019). „Beruflichkeit „als wirtschaftspädagogisches Konzept–ein Vorschlag zur Begriffsbestimmung. In J. Seifried, K. Beck, B.-J. Ertelt & A. Frey (Hrsg.), *Beruf, Beruflichkeit, Employability* (S. 19–34). Bielefeld: WBV.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Eds.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453–494). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heffels, W. M. & Storms, A. (2021). *Ethisch urteilen und handeln. Unterrichtsmaterialien für die Pflegeausbildung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlage.

- Heid, H. (1995). Werte und Normen in der Berufsbildung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung*, 2. überarb. Aufl. (S. 33–43). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heinrichs, K. (2005). *Urteilen und Handeln. Ein Prozessmodell und seine moralpsychologische Spezifizierung*. Frankfurt: Lang.
- Heinrichs, K., Schadt, C. & Weinberger, A. (2019). Moralische Entscheidungen in beruflichen Kontexten – Empirische Befunde und Perspektiven für die berufliche Bildung. *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 4, Themenheft „Werte in der Berufsbildung“, S. 14–18.
- Heinrichs, K. & Wuttke, E. (2016). Mangelnde Financial Literacy der Kunden als moralische Herausforderung beim Verkauf von Finanzprodukten? – eine kontextspezifische Analyse im Licht der Happy-Victimizer-Forschung. In G. Minnameier (Hrsg.), *Ethik und Beruf – Interdisziplinäre Zugänge* (S. 199–214). Bielefeld: WBV.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development, Vol. 2: The psychology of moral development*. San Francisco: Harper & Row.
- Minnameier, G., Heinrichs, K., & Kirschbaum, F. (2016). Sozialkompetenz als Moralkompetenz – theoretische und empirische Analysen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 112 (4), S. 636–666.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A.C., Barchfeld, P. & Perry, R. (2011) Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36 (1), S. 36–48.
- Rabe, M. (2009). *Ethik in der Pflegeausbildung. Beiträge zur Theorie und Didaktik*. Bern: Hogrefe.
- Reitinger, J., Haberfellner, C. Brewster, E. & Kramer, M. (Hrsg.) (2016). *Theory of inquiry learning arrangements: Research, reflection, and implementation*. 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. *Review of Educational Research*, 55 (3), S. 319–352.
- Siegfried, C. & Heinrichs, K. (2020). Didaktische Settings zur Förderung ökonomischen Wissens und moralischen Urteilens – Eine Pilotstudie bei angehenden Bankkaufleuten. In K. Heinrichs, K. Kögler & C. Siegfried (Hrsg.), *Berufliches Lehren und Lernen: Grundlagen, Schwerpunkte und Impulse wirtschaftspädagogischer Forschung. bwp@profil 6, digitale Festschrift für Eveline Wuttke zum 60. Geburtstag*. Abrufbar unter: https://www.bwpat.de/profil-6_wuttke (2022-09-11).
- Weinberger, A. (2006). *Kombination von Werterziehung und Wissenserwerb. Evaluation des konstruktivistischen Unterrichtsmodells VaKE (Values and Knowledge Education) in der Sekundarstufe I*. Hamburg: Kovac.

- Weinberger, A. & Frewein, K. (2019). VaKE (Values and Knowledge Education) als Methode zur Integration von Werteerziehung im Fachunterricht in heterogenen Klassen beruflicher Schulen: Förderung von kognitiven und affektiven Zielen. In K. Heinrichs & H. Reinke (Hrsg.), *Heterogenität in der beruflichen Bildung im Spannungsfeld zwischen Erziehung, Förderung und Fachausbildung. Reihe Wirtschaft – Beruf – Ethik* (S. 181–194). Bielefeld: WBV.
- Weinberger, A., Patry, J.-L. & Weyringer, S. (2018). Förderung moralisch-ethischer Ziele durch Values and Knowledge Education in der Ausbildung von Lehrpersonen. In S. Schwab, G. Tafner, S. Luttenberger, H. Knauder & M. Reisinger (Hrsg.), *Von der Wissenschaft in die Praxis? Zum Verhältnis von Forschung und Praxis in der Bildungsforschung* (S. 93–106). Münster: Waxmann.
- Weinberger, A., Patry, J.-L. & Weyringer, S. (2008). *Das Unterrichtsmodell VaKE (Values and Knowledge Education). Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer*. Innsbruck: Studienverlag.
- Wittmann, E., Weyland, U. & Warwas, J. (2020). Bewältigungs- und Kooperationskompetenzen für die Pflegeausbildung modellieren. Der Ansatz des Forschungsprojekts EKGe. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 49 (2), S. 38–39.
- Wohlmuth, G. (2017). *Die Didaktik der vernetzten Wissensaneignung und konstruktivistischer Werteerziehung. Realisierung lehrplanmäßiger Lehr- und Lernziele in Berufsschulen unter Anwendung des VaKE-Ansatzes*.