

MASTERARBEIT

Förderung moralischer Bildung und Werteerziehung in der Volksschule an- hand Dilemmageschichten im naturwis- senschaftlichen Sachunterricht

eingereicht von

Sarah Marie Elisabeth Clauss, BEd

zur Erlangung des akademischen Grades
Master of Education (MEd)

Wien, Mai 2021

Matrikelnummer
Studienrichtung
Betreuung

01207764
Lehramt im Bereich der Primarstufe
Dr. Christian Nosko

Kurzzusammenfassung

Das Ziel dieser Masterarbeit ist es zu untersuchen, wie die Förderung von moralischer Bildung und Werteerziehung in der Volksschule anhand von Dilemmageschichten im naturwissenschaftlichen Sachunterricht erfolgen kann. Dazu wird geprüft, ob die Methode der Dilemmadiskussion für die Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit von Volksschulkinder geeignet ist. Weiters wird erörtert, welche Gesichtspunkte für eine erfolgreiche Durchführung im naturwissenschaftlichen Sachunterricht zu beachten sind. Um die Forschungsfragen zu beantworten, ist eine qualitative Studie zur Überprüfung der Praxistauglichkeit der Methode durchgeführt worden. Erfahrene Lehrkräfte wurden gebeten, die Dilemmadiskussion im Unterricht umzusetzen und ihre Erfahrungen in einem Leitfadeninterview bekannt zu geben. Die Auswertung der empirischen Forschung zeigt, dass die Dilemmadiskussion für die Durchführung im naturwissenschaftlichen Sachunterricht der Volksschule geeignet ist. Weiters wurde in dieser Arbeit aufgezeigt, dass Dilemmadiskussionen die moralische Urteilskompetenz von Schüler*innen fördert. Für eine erfolgreiche Durchführung in allen Schulstufen der Volksschule muss die Methode jedoch abgewandelt werden.

Summary

The aim of this Master's thesis is to investigate how moral education and the education of values can be promoted in primary school by using dilemma stories in science lessons. For this purpose, dilemma discussions were reviewed on the suitability for promoting the moral judgement of primary school children. Furthermore, this Master's thesis will cover the important aspects that have to be considered for a successful implementation in the science curriculum. In order to answer the research questions, a qualitative study was conducted to test the practical suitability of the method. Experienced teachers were asked to conduct the dilemma discussion in class and to share their experiences in a guided interview. The evaluation of the empirical research shows that the dilemma discussion is suitable for use in science lessons in primary schools. Furthermore, it was shown in this work that dilemma discussions promote the moral judgement competence of pupils. However, for a successful implementation in all levels of primary school, the method has to be modified.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich herzlichst bei all jenen bedanken, die durch ihre fachliche und persönliche Unterstützung zum Gelingen dieser Masterarbeit beigetragen haben.

Besonderer Dank gebührt meinem betreuenden Professor Herrn Dr. Nosko, für seinen Rat und seine hilfreiche und zuverlässige Unterstützung.

Meiner Schwester danke ich für ihre Mithilfe und Ermutigung während der Arbeit an dieser Masterarbeit.

Herzlich bedanken möchte ich mich auch bei meinem Freund, der mich immer wieder ermutigte und mit vielen nützlichen Tipps einen Teil zur vorliegenden Arbeit beigetragen hat.

KPH Wien, Mai, 2021

Sarah Marie Elisabeth Clauss

Inhaltsverzeichnis

1	THEMENAUFRISS UND ZIELSTELLUNGEN.....	1
2	THEORETISCHE GRUNDLEGUNG	4
2.1	Begrifflichkeiten	4
2.1.1	Werte.....	4
2.1.2	Normen.....	5
2.1.3	Moral	6
2.1.4	Dilemmata	7
2.2	Zum Werte- und Normenverständnis	8
3	ENTWICKLUNG DER MORALISCHEN URTEILSFÄHIGKEIT VON VOLKSSCHULKINDERN	10
3.1	Moralische Urteilsfähigkeit	10
3.2	Stufentheorien der moralischen Urteilskompetenz.....	11
3.2.1	Piagets Theorie	11
3.2.2	Kohlbergs Theorie.....	14
3.2.3	Kritik an der Stufentheorie	20
3.3	Gegenwärtige Theorien der moralischen Urteilsfähigkeit	21
3.3.1	Ansatz von Georg Lind	21
3.3.2	Ansatz von Getrud Nunner-Winkler	23
3.4	Resümee	23
4	DIE VOLKSSCHULE ALS TEIL DER MORALISCHEN BILDUNG UND WERTEEERZIEHUNG.....	25
4.1	Moralischer Bildungs- und Werteeerziehungsauftrag der Volksschule.....	25
4.2	Schulische Wertebildung nach Schubarth, Gruhne und Zylla	26
4.2.1	Indirekte Formen der schulischen Wertebildung	27
4.2.2	Direkte Formen der schulischen Wertebildung.....	29
4.3	Ziele der schulischen Wertebildung und Moralerziehung	29
4.4	Werteförderung im Sachunterricht.....	30
4.5	Resümee	31
5	DILEMMATA UND DILEMMADISKUSSIONEN IN DER VOLKSSCHULE	32

5.1	Arten von Dilemmata	32
5.2	Didaktische Überlegungen der Dilemmadiskussion	33
5.2.1	Die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion.....	34
5.2.2	Erfolgskriterien einer Dilemmadiskussion	34
5.2.3	Voraussetzungen für eine erfolgreiche Durchführung der Dilemmadiskussion	35
5.2.4	Ziele der Dilemmadiskussion	37
5.2.5	Didaktische Prinzipien der Dilemmadiskussion	38
5.3	Der Einsatz von Dilemmageschichten im Unterricht	39
5.3.1	Veranschaulichung einer konkreten Unterrichtseinheit	39
5.3.2	Praktische Beispiele von Dilemmageschichten.....	42
5.4	Resümee	46
6	BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG IN DER VOLKSSCHULE	47
6.1	Umweltschutz: Globale Herausforderung.....	47
6.2	Begriffsbestimmung und Kernelemente der nachhaltigen Entwicklung	48
6.3	Ziele der Bildung für nachhaltige Entwicklung	51
6.3.1	Bezug zum Lehrplan.....	52
6.4	Dilemmageschichten als Methode zur Förderung von Bildung für nachhaltige Entwicklung ..	54
6.5	Stellenwert ökologischer Werte bei Volksschulkinder.....	57
6.6	Resümee	60
7	DIE DILEMMADISKUSSION IM NATURWISSENSCHAFTLICHEN SACHUNTERRICHT	61
7.1	Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht	61
7.2	Spannungsfelder des naturwissenschaftlichen Sachunterrichts.....	62
7.3	Praktische Beispiele von Dilemmageschichten	63
7.3.1	Dilemmageschichte zum Thema Tierschutz	63
7.3.2	Dilemmageschichte zum Thema Wiederverwendung von Biomüll	65
7.3.3	Dilemmageschichte zum Thema Solarenergie.....	66
7.4	Resümee	67
8	EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG	68
8.1	Forschungsdesign	68

8.2	Unterrichtseinheit „Paul Müll Dilemma“	70
8.3	Instrument der Untersuchung.....	72
8.3.1	Leitfadenkonstruktion	72
8.3.2	Auswahl der Interviewpartner*innen.....	75
8.4	Darstellung und Reflexion der Ergebnisse	76
8.4.1	Auswertung der Interviews	77
9	FAZIT UND AUSBLICK	82
10	LITERATURVERZEICHNIS.....	89
10.1	Elektronisches Verzeichnis	93
11	ANHANG	96
11.1	Anhang 1: Unterrichtseinheit „Paul Müll Dilemma“	96
11.2	Anhang 2: Transkripte der Interviews	100
11.2.1	Interviewpartner A	100
11.2.2	Interviewpartnerin B.....	104
11.2.3	Interviewpartnerin C.....	108
11.3	Anhang 3: Eigenständigkeitserklärung.....	114

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Dreisäulenkonzept der Nachhaltigkeit (Corsten & Roth, 2012, S. 2).....	50
Abbildung 2: Ergebnisse des Kinderwertbarometers 2014 im Vergleich zu den Jahren 2010, 2008 und 2006.....	58
Abbildung 3: Ablaufplan der empirischen Untersuchung der vorliegenden Arbeit	69

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Stufenmodell nach Kohlberg (1996, S. 26f)	16
Tabelle 2: Das Zwei-Aspekte-Modell nach Lind (Standop, 2016, S. 42 zit. nach Lind).....	22
Tabelle 3: Bausteine schulischer Wertebildung: indirekte Form (Schubarth & Zylla, 2016; Gugel, 2010; Stein, 2008; Standop, 2005 zit. nach Schubarth et al., 2017, S. 103)	28
Tabelle 4: Prozessablauf: Elemente einer systematischen Herangehensweise an Dilemmageschichten (Feichtinger, 2019, S. 93)	41
Tabelle 5: Interviewleitfaden.....	75

1 Themenaufriss und Zielstellungen

Ein Dilemma beschreibt eine komplexe Konflikt- und Zwangslage. Bei einer Dilemmadiskussion werden eigene Werte und Normen reflektiert, infrage gestellt und begründet (Piel, 2009, S. 5). Im Fokus der Dilemmadiskussion steht die Kompetenz, Werte und Normen zu entwickeln, erläutern und zu überprüfen.

Als Einleitung einer Dilemmadiskussion wird eine kurze Geschichte, die ein moralisches Dilemma behandelt, dargeboten. Bei dieser Art der Diskussion steht man vor der Wahl, zwischen zwei oder mehreren gleichrangigen Wegen zu wählen und dementsprechend zu handeln. Das Auseinandersetzen mit einem moralischen Dilemma löst durch die Schwierigkeit der Entscheidungsfindung einen inneren Konflikt aus. Auf Basis welcher Werte entscheide ich mich? Gibt es eine richtige Entscheidung? Diese und ähnliche Fragen zeigen die komplexe Auseinandersetzung mit einem Dilemma auf. Eine allgemeine „richtige“ oder „falsche“ Antwort auf eine moralische Dilemmageschichte gibt es nicht (Eberhard von Kuhestiftung, 2012, S. 37). Dieser innere kognitive Konflikt ist es, der nach Kohlberg die moralische Urteilsfähigkeit fördert (Weinberger, 2018, S. 29). Die Entwicklung der Moral und des moralischen Urteils beginnt im Kindesalter (Habermas, 1983, S. 128), daher ist das frühe Auseinandersetzen mit moralischen Dilemmata so wichtig.

Über komplexe Konflikte zu diskutieren, insbesondere mit Volksschulkindern, ist eine Möglichkeit sich gemeinsam mit Normen und Werten auseinanderzusetzen. Dabei werden verschiedene Blickwinkel betrachtet, verglichen und beurteilt. Die Frage nach der Rolle moralischer Dilemmadiskussionen, in Bezug auf die moralische Bildung und Werteerziehung von Kindern, ist von großem Interesse.

Dilemmageschichten werden im Ethik- und Philosophieunterricht bereits vielfach eingesetzt. So werden Dilemmata auch als eine der grundlegenden philosophischen Methoden aufgelistet (Eberhard von Kuhestiftung, 2012, S. 37). In dieser Arbeit möchte ich aufzeigen, dass Dilemmadiskussionen auch im naturwissenschaftlichen Sachunterricht erfolgreich zum Einsatz kommen können.

Weil moralische Bildung und Werteerziehung im Lehrplan der Volksschulen als allgemeines Bildungsziel gefordert werden (BMBWF, 2012, S. 9, 84f), erscheint es mir sinnvoll, Dilemmata auch im naturwissenschaftlichen Unterricht zu thematisieren.

Themen wie Nachhaltigkeit, Klima-, Tier- und Umweltschutz bieten sich als Gegenstand der Dilemmadiskussion besonders an. Wie wichtig diese Themen für Schule und Unterricht sind, belegt eine Studie der Bertelsmann-Stiftung (2009). Die Studie „Jugend und Nachhaltigkeit“

zeigt, dass junge Menschen sich nicht ausreichend auf eine globalisierte Welt vorbereitet fühlen. Zudem würde sich eine Mehrheit der Jugendlichen eine zukunftsfähige und nachhaltigere Bildung wünschen (Bertelsmann-Stiftung, 2009, S. 5). Hieraus ergibt sich, dass eine aktive Teilhabe von Kindern an Meinungsbildungsprozessen mit Themen der Nachhaltigkeit besonders wichtig ist.

Die Masterarbeit behandelt zwei Forschungsfragen: *Wie können Dilemmadiskussionen die moralische Urteilsfähigkeit von Kindern fördern? Wie können Dilemmageschichten sinnvoll in den naturwissenschaftlichen Sachunterricht integriert werden?*

An geeigneten Stellen wird auch auf die Durchführbarkeit der Methodik im inklusiven Setting eingegangen.

Die Arbeit gliedert sich in neun Kapitel. Im Anschluss an diese Einleitung werden im zweiten Kapitel die theoretische Grundlage ausgearbeitet. Dies dient der genauen Abstimmung und Begrenzung des Forschungsgegenstandes der vorliegenden Arbeit. Um die erste Forschungsfrage zu beantworten, werden im dritten Kapitel verschiedene klassische Entwicklungstheorien der moralischen Urteilsfähigkeit untersucht. Basis der Überlegungen sind die bedeutsamen Theorien von Kohlberg und Piaget sowie gegenwärtige Theorien der Entwicklungspsychologie. Dabei wird zu Beginn des Kapitels der verwendete Begriff für moralische Urteilsfähigkeit erläutert. Da die Volksschule einen wichtigen Teil der schulischen Wertevermittlung innehat, befasst sich das vierte Kapitel mit der moralischen Bildung und Werteerziehung von Volksschulkindern. Dabei wird zu Beginn des Kapitels der moralische Bildungs- und Werteerziehungsauftrag der Volksschule dargestellt. Im Fokus des Kapitels steht die schulische Wertebildung und dessen Formen und Ziele. Daran anschließend findet eine Auseinandersetzung mit der Werteförderung der moralischen Urteilsfähigkeit im naturwissenschaftlichen Sachunterricht statt.

Für die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage setzt sich die vorliegende Arbeit im fünften Kapitel mit Dilemmata und Dilemmadiskussionen in der Volksschule auseinander. Zunächst werden die verschiedenen Arten von Dilemmata erläutert. Diese Bestimmung bietet Basis für die Analyse von moralischen Dilemmasituationen. Im Mittelpunkt des fünften Kapitels wird die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion vorgestellt. Dabei wird die Methode unter verschiedenen Gesichtspunkten analysiert. Im Anschluss wird der Einsatz von Dilemmageschichten im Unterricht eingehend beleuchtet. Praktische Beispiele von Dilemmageschichten bieten einen Einblick in die Vielfältigkeit der Themenbereiche für Dilemmadiskussionen. Die Ausarbeitung des Kapitels dient als Grundlage für den empirischen Forschungsteil der Arbeit. Im darauffolgenden sechsten Kapitel wird die Bildung für nachhaltige Entwicklung in der

Volksschule herausgearbeitet. Zu Beginn wird die globale Herausforderung des Umweltschutzes aufgezeigt. Danach werden der Begriff und die Kernelemente der nachhaltigen Bildung sowie entsprechende Konzeptionen untersucht. Das Kapitel wird den engen Zusammenhang zwischen schulischer Wertebildung und Moralerziehung für nachhaltige Entwicklung aufzeigen. Darauf aufbauen wird in diesem Kapitel die Dilemmadiskussion als mögliche Methode zur Förderung von Bildung für nachhaltige Entwicklung beschrieben. Um die Relevanz des Themas darzulegen, werden im Anschluss aktuelle Werte von Volksschulkindern beleuchtet. Das siebte Kapitel dieser Arbeit widmet sich der Dilemmadiskussion im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. Zunächst wird die Wichtigkeit von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Unterrichtsfach untersucht. In diesem Kapitel werden die naturwissenschaftlichen Spannungsfelder thematisiert, die als Grundlage für die Konstruktion von Dilemmageschichten genutzt werden können. Anschließend werden drei praktische Beispiele von Dilemmageschichten dargestellt, die im naturwissenschaftlichen Sachunterricht der Volksschule durchführbar sind. Dieses Kapitel bildet das Fundament für die empirischen Untersuchung.

Im achten Kapitel der vorliegenden Arbeit wird das Forschungsdesign sowie die Auswahl des Untersuchungsinstrument umfassend dargestellt und erläutert. Im Rahmen des empirischen Forschungsteils wird, anhand von qualitativen Leitfadeninterviews mit Lehrpersonen, die Praxistauglichkeit der Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion in der Volksschule untersucht. Dabei wird besonders auf die Durchführung der Dilemmadiskussion im naturwissenschaftlichen Sachunterricht eingegangen. Anschließend folgen in diesem Kapitel die Auswertung und Ergebnisdarstellung der qualitativen Interviews. Im neunten Kapitel werden im Hinblick der Forschungsfragen der Arbeit die zentralen Erkenntnisse aufgezeigt. Ein Fazit und ein kurzer Ausblick auf mögliche Konsequenzen für weitere Forschungsansätze beschließen die Arbeit.

2 Theoretische Grundlegung

Unter dem Begriff Moral können mehrere Begriffe zugeordnet werden. Folglich ist es notwendig, die grundlegenden Begriffe dieser Arbeit näher zu definieren und voneinander abzugrenzen. Dieses Kapitel widmet sich daher der terminologischen Klärung. Es wird geklärt was unter Werte, Normen, Moral und Dilemmata in dieser Arbeit verstanden wird. Anschließend wird die Wechselbeziehung zwischen Normen und Werte und deren Zusammenhang mit Moral betrachtet.

2.1 Begrifflichkeiten

Im Folgenden werden Begriffe, die im Rahmen dieser Arbeit Bedeutung tragen, definiert.

2.1.1 Werte

„Werte sind Ideen, die wir bestimmten Dingen oder Verhältnissen zuschreiben.“ (Standop, 2016, S. 13) Unter dem Begriff *Wert* versteht man nicht nur einen Güte-, sondern auch einen Orientierungswert. Ersteres beschreibt die Werteigenschaft eines Gegenstandes für ein Individuum. Zweiteres bezeichnet Ideale oder Ideen „an denen wir uns in unseren Wertungen orientieren. Unterschieden wird somit zwischen dem, was ein Wert hat und dem, was ein Wert ist.“ (Standop, 2016, S. 13).

Des Weiteren beschreiben Schubarth, Gruhne und Zylla (2017, S. 27f) den Wertebegriff als facettenreich. Nicht nur findet sich das Wort *Wert* im alltäglichen Sprachgebrauch, wie *wertschätzend*, *wertvoll* oder *wertlos*. Außerdem fällt der Begriff auch in politischen und gesellschaftlichen Zusammenhängen, beispielsweise bei *Verfassungswerten* oder *Grundwerten*. Auch im wirtschaftlichen Bereich ist das Wort zu finden. Im Bereich der Wirtschaft ist es auch oft anzutreffen, z.B. ist die Rede von *Geld-* und *Goldwert*, *Wertpapiere* und dem *Aktienwert*.

Ursprünglich beschrieb der Begriff *Wert* den materiellen Wert eines Gegenstandes, jedoch hat sich im Laufe der Zeit der Begriff kontextuell erweitert. Wert beschreibt auch die „persönliche Bedeutsamkeit, die das als wertvoll Bezeichnete für den einzelnen besitzt“ (Schubarth et al., 2017, S. 28f).

In der philosophischen und theologischen Auslegung des Wertebegriffs wird mehrfach von einem übergeordneten, universal gültigen und neutralen Gültigkeitsbereich des Begriffs ausgegangen (Felser, 2019, S. 19). Dieser Auslegung widerspricht Hillmann. Über den Gültigkeitsbereich und Bedeutung von Werten schreibt er:

„Werte sind nicht gottgewollt, kommen nicht vom Himmel, entstammen nicht nur einer „Hinterwelt“

im metaphysischen Sinne; sie sind nicht naturgesetzlich vorgegeben. Sie sind vielmehr geschichtlich entstanden. Sie sind Produkte des menschlichen Zusammenlebens, vor allem im Kontext der natürlich vorgegebenen und der gesellschaftlich verfestigten Ungleichheit von Menschen.“ (Hillmann, 2001, S. 16 zit. nach Felser, 2019, S. 19)

Standop weist daraufhin, dass grundsätzlich Werte einen langanhaltenden fundierten Schwerpunkt von Orientierungswerten haben (Standop, 2016, S. 13). Oldemeyer geht davon aus, dass es Minimalanforderungen für Werte und Normen gibt. Diese beschreibt er als die Bedeutung von moralischen Grundgesetzen in unterschiedlichen politischen Organisationen, Religionen oder Geisteshaltungen. Zu diesem Zweck nennt er drei Komponenten: *die Rücksicht des physischen Lebens* einer anderen Person, *die Respektierung des Besitzes* einer anderen Person und *die Unterstützung der Vertrauensbasis* miteinander (Oldemeyer, 1979, S. 602 zit. nach Standop, 2016, S. 13).

Werte dienen einer wesentlichen Vorstellung wünschenswerten Zuständen, die für das Individuum und der Gesellschaft wesentlich sind (Standop, 2016, S. 13). So beschreibt auch Klughorn den Begriff nicht nur als eine Überzeugung von persönlichen Glaubenswerten, sondern auch als Glaubenswerten der Gesellschaft (Klughorn, 1951 zit. nach Schubarth et al., 2017, S. 29). Aus diesem Grund haben Werte nicht nur eine individuelle Perspektive, sondern können auch aus der gesellschaftlichen Perspektive betrachtet werden. Aus gesellschaftlicher Perspektive bestehen die Aufgabe und Funktion von Werten in der Regulierung und Aufrechterhaltung des Systems nach festgestellten Standards (Standop, 2016, S. 14f). Hieraus ergibt sich, dass Werte sowohl für das Individuum als auch für die Gesellschaft von großer Wichtigkeit sind.

2.1.2 Normen

Beim Begriff *Normen* kann zwischen *subjektiven*, *injunktiven* und *deskriptiven Normen* unterschieden werden. Um die Einstellung zum Verhalten eines Menschen zu erfassen, sind subjektive Normen einzubeziehen. Wenn ein Mensch seine eigenen subjektive Normen kennt, ist er in der Lage, einzuschätzen wie eine andere Person das persönliche fragliche Verhalten beurteilt. Sowohl injunktive als auch deskriptive Normen sind Arten von sozialen Normen (Akert et al., 2014, S. 241). Injunktive Normen nennt man „die Wahrnehmung dessen, welches Verhalten gebilligt oder missbilligt wird“ (Aronson et al., 2014, S. 287). Diese Art von Normen beeinflusst das Handeln, indem es Anerkennung (in Form einer Belohnung) für gültiges, normatives Verhalten verspricht. Dieses Prinzip wird bei Zuwiderhandeln durch die Androhung von Sanktionen (in Form von Strafen) verstärkt. Dem gegenüber stehen die deskriptiven Normen. Deskriptive Normen nennt man „die Wahrnehmung dessen, wie andere sich in einer bestimmten Situation verhalten, unabhängig davon, ob dieses Verhalten gebilligt oder missbilligt wird“

(Aronson et al., 2014, S. 287). Diese Art von Normen motivieren zu bestimmten Handlungen, indem sie Menschen darüber in Kenntnis setzen, welches Verhalten als effektiv und polytrop gilt (Aronson et al., 2014, S. 287f).

Brezinka (1978, S.95) beschreibt eine Norm als eine Sollensforderung. Mit dem Begriff *Norm* werden zwei Aspekte der Sollensforderung bezeichnet: die schriftsprachliche Ausdrucksweise und die Aussage oder den Wert der Sollensforderung (Weingartner, 1971, S. 95 zit. nach Brezinka, 1978 S. 95). „Eine Norm besagt, daß [sic] etwas sein soll oder nicht sein soll bzw. daß [sic] etwas so sein soll oder nicht sein soll“ (Brezinka, 1978, S. 95).

2.1.3 Moral

Bereits Aristoteles (384- 321 v. Chr.) setzte sich mit dem Thema Moral auseinander. Aristoteles beschrieb ein Modell der Moral, dass auf dem Prinzip von Glück basiert. Bentham (1748-1832) und Mill (1806- 1873) entwickelten ein Modell, das Moral als Sozial- oder Kollektivwohl in Verbindung setzt. Weiters beschrieben sie das Prinzip, alles Handeln verpflichtet auf den Nutzen einzusetzen. Einen revolutionären Blick auf den Begriff Moral prägte Kant (1724-1804). Die Sicht Kants im Kontext der Moral beeinflusste die Moralphilosophie bis heute. Sein Modell der Moral und der Moralprinzipien interpretierte er in der Autonomie und der Selbstgesetzgebung des Willens (Höffe, 2013, S. 53).

Auch Nietzsche (1844- 1900) behandelte den Moralbegriff. So schrieb der Autor „Sittlichkeit ist nichts Anderes [sic] (...), als gehorsam gegen Sitten, welcher Art diese auch sein mögen; Sitten aber sind die herkömmliche Art zu handeln und abzuschätzen“ (Nietzsche, 1887, S.13). Im Vergleich dazu werden nachkommend verschiedene, gegenwärtige Definitionen für *Moral* vorgestellt.

Die erste Definition, teilt den Begriff *Moral* in zwei Verwendungsarten, *deskriptive* und *normative Moral*. Die deskriptive Moral beschreibt Regeln, Verträge, Sitten und Handlungen ohne moralische Bewertung (Schott, 2020, S. 26f). Bei der zweiten Art, der normativen Moral, geht es um Handlungs- und Verhaltensprinzipien, Pflichten und Wertung. Die normative Moral ist für das private und gesellschaftliche Zusammenleben von großer Bedeutung. Die Form der Moral ist Basis für explizite Handlungsentscheidungen (Schott, 2020, S. 26f).

Eine weitere Definition liefert Haidt. Der Autor versteht unter Moral die Sorge einer Person bezüglich drei Elemente: Schaden, Reinheit und Loyalität. Haidt ist der Meinung, dass verschiedene Mitglieder einer Gesellschaft verschiedene Merkmale von Moral als die Wichtigsten ansehen können und dies auch tun. Sie bieten eine Richtschnur für das Verhalten der Menschen in dieser Gruppe oder Gesellschaft (Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2002).

Nach Lind, wurde der Begriff *Moral* lange Zeit nur als „Einhaltung oder Abweichung von sozialen Normen gemessen (moralisch kompetent ist, wer die Normen kennt und einhält)“ (Lind, 1993, S. 18). Lind stellt zwei traditionsreiche Definitionen für den Begriff *Moral* dar. Beide Definitionen beschreibt Lind als inadäquat. Die erste traditionsreiche Definition ist eine Tat die, von außen betrachtet, sozialen Normen und Festlegung entspricht. Folglich macht es eine Person, die eine moralische Handlung durchführt zu einer moralischen Person. Zugleich macht es aber auch eine Person, die eine unmoralischen Handlung unterlässt, ebenso zu einer moralischen Person. Lind kritisiert diese Begriffsbestimmung aufgrund zweier Argumente. Zunächst betont er, dass eine einzeln betrachtete Handlung keinen Rückschluss auf die Moralität des Handelnden zulässt. Danach unterstreicht er den kulturellen Einfluss von Normensystemen. „Ein und dieselbe Handlung, müsste [sic] einmal als moralisch, ein andermal als unmoralisch beurteilt werden, je nachdem welche soziale Norm gerade als Kriterium herangezogen wird.“ (Lind, 1993, S. 16) Die zweite traditionsreiche Definition stützt sich auf die „linguistische Definition von *Moral* als Begründungen von Verhalten mit moralischen Begriffen“ (Lind, 1993, S. 17). Diese Begriffsbestimmung deutet auf einen Handlungsbezug hin, kann diesen jedoch nicht belegen. So können moralisch richtige Aussagen keinen Rückschluss auf die moralische Disposition eines Menschen geben. Es wird ein psycho-sozialer Zugang benötigt, um auf die Absicht und Moralität der Person zu schließen. An dieser Stelle betont Lind besonders, dass Kohlberg die Problematik der traditionsreichen Definitionen bereits erkannt hat. Kohlberg formulierte daraufhin den Begriff *moralische Urteilsfähigkeit*.

2.1.4 Dilemmata

Der Ursprung des Begriffs liegt in der Antike. Das Wort *Dilemma* wird sowohl auf das griechische „di-lemma“ als auch auf das lateinische „dilemma“ zurückgeführt. Das griechische „di-lemma“ ist ein zusammengesetzter Begriff und soll ursprünglich „zwischen zwei Vorteilen stehend“ bedeutet haben. Später änderte sich der Ausdruck zu Doppelannahme und Zwiespalt (Raters, 2016, S. 60). Der lateinische Begriff „dilemma“ bedeutet ebenfalls „Doppelannahme“ und beschreibt eine Situation „in der jemand mit zwei pointiert verfassten Sätzen konfrontiert ist, die beide Gültigkeit beanspruchen, obwohl sie sich widersprechen“ (Raters, 2016, S. 61). Nach wie vor wird der Begriff *Dilemmata* ähnlich ausgelegt.

So wird gegenwärtig als Dilemma eine Situation beschrieben, in der sich die handelnde Person in einer Konflikt- und Zwangslage befindet. Die handelnde Person steht vor der Entscheidung zwischen zwei gleichwertigen Handlungsoptionen zu wählen. Beide Handlungsoptionen sind moralisch äquivalent, schließen sich jedoch gegenseitig aus. Indem man eine Option wählt, verletzt man ein moralisches Prinzip. Indem die handelnde Person ethisch richtig handelt,

bricht sie gleichzeitig gegen einen ethischen Grundsatz. Ein Dilemma weist einen Widerspruch auf, mit dem sich die handelnde Person gewöhnlich nicht abfinden möchte. Um eine Handlungsoption treffen zu können, muss man das Dilemma reflektieren, analysieren und sowohl die eine als auch die andere Seite abwägen. Für beide Wege gibt es gute, nachvollziehbare Argumente. Die handelnde Person muss diese Argumente bewerten und einer der beiden Seiten Werte unterlegen, die man für höher gewichtet deutet. Aufgrund dieser wertigen Gewichtung wird die finale Entscheidung für eine Handlungsoption getroffen (Kesselring, 2009, S.5).

Den Begriff *Dilemma* hat Nagel aufgegriffen und vertieft. Nagel stellt fest, dass man unter einem Konflikt nicht nur eine komplexe Entscheidung unter unklarer Grundlage versteht. Vielmehr ist es ein Konflikt unter Werten, die „aus Gründen inkommensurabel sind, die mit Ungewissheit in Bezug auf empirische Fakten nichts zu tun haben“ (Nagel, 1977 zit. nach Rater, 2016, S. 53). „Echte Dilemmata“ nach Nagel bezeichnen die schwierigsten Konfliktsituationen, in denen wir aus dringlichen Gründen unter zwei kontradiktorischen Handlungswegen entscheiden. Nagel betont, dass sich die Handlungsalternativen im Gleichgewicht befinden müssen (Raters, 2016, S. 54). Nagel unterscheidet prinzipiell fünf Wertkategorien, die beim Kollidieren ein „echtes Dilemma“ entstehen lassen. Die fünf Wertekategorien nach Nagel sind: „(1) spezifische Verpflichtungen gegenüber anderen Personen und Institutionen, (2) allgemeine (Grund-) Rechte, (3) Nutzenerwägungen, (4) perfektionistische Ziele und Werte sowie (5) persönliche Bindung an Projekte und Aktivitäten“ (Nagel, 1996, S. 182ff zit. nach Gaubitz, 2018, S. 18). Basierend auf Nagels Annahme über „echte Dilemmata“, formuliert Raters, dass „eine >Ausweglosigkeit< im Sinne einer fehlenden dritten Handlungsalternative ein wichtiges Kennzeichen jedes >echten Dilemmas< ist, durch das sich >echte Dilemma< von anderen Spielarten praktischer Konflikte unterscheidet“ (Raters, 2016, S. 55).

Nicht nur kann zwischen „echten“ und „nicht echten“ Dilemmata unterschieden werden. Dilemmata werden grundsätzlich in verschiedene Arten unterteilt. Die Charakteristiken dieser Unterscheidung, sowie welche Arten von Dilemmata unterschieden werden, werden im fünften Kapitel genauer untersucht.

2.2 Zum Werte- und Normenverständnis

Für weiteres Verständnis der Arbeit, ist es nicht nur notwendig die einzelnen Definitionen zu bestimmen, sondern auch die wechselseitige Beziehung zwischen diesen Termini zu untersuchen. Zunächst wird das Verhältnis zwischen Werte- und Normen beschrieben. Darauf aufbauend wird der Zusammenhang mit Moral betrachtet.

„Werte und Normen unterscheiden sich in vielerlei Hinsicht und stehen zugleich in Beziehung miteinander“ (Standop, 2016, S. 18). Da beide Begriffe für den Menschen Orientierungsmerkmale besitzen, ist es schwierig zwischen ihnen klar zu unterscheiden. Im ethischen Verständnis der Begrifflichkeiten geht es bei Normen um die Umsetzung von Werten. Weiters ist eine Norm meistens konkreter formuliert als ein Wert (Standop, 2016, S. 18). Standop beschreibt mehrerer Zusammenhänge zwischen Werte und ihr Verhältnis zu Normen. Der Autor beschreibt zunächst Normen als eine Konsequenz von Werten. „Werte sind die grundlegenden Erkenntnisse und innere Stellungen über unsere Beziehung zur Welt, Normen die daraus abgeleiteten Handlungsweisen.“ (Standop, 2016, S. 18).

Ein weiterer Zusammenhang ist, dass Werte einen Normcharakter besitzen. Als kollektive Grundregeln werden Werte von Menschen akzeptiert und fungieren als Grundlage ihrer Handlungen. Wenn eine Person von diesen Grundwerten abweicht, wird es für „falsch“ gehalten. Standop weist daraufhin, dass es sich bei Werten größtenteils um eine „ideelle Normierung“ (2016, S. 18) handle. Aufgrund dessen, dass Werte mehr Einfluss als Normen für Menschen besitzen, können Normen durch Werte begründet werden. Daraus folgt, dass die beiden Begrifflichkeiten aufeinander verweisen und eine wechselseitige Beziehung einnehmen. Schließlich beschreibt Standop die Relativierung des Verhaltens in Bezug auf die wechselseitige Beziehung von Normen und Werten. Während Werte es erlauben das Verhalten zu relativieren, determinieren Normen das explizite Verhalten einer Person. Werte üben weniger Druck und Zwang auf eine Person aus, daher bieten sie einen größeren Handlungsspielraum als Normen. Normen üben durch den Einsatz von Strafen oder Belohnungen mehr Druck auf eine Person aus (Standop, 2016, S. 20). Die Festigung von Normen und „normgerechten Verhaltens geschieht durch Strafen wie auch Belohnungen umfassender Sanktionen“ (Standop, 2016, S. 14).

Wie bereits erwähnt können Werte als Leitbild für das Individuum und der Gesellschaft wesentlich sein. Werte werden insbesondere durch die Überzeugung der Individuen, der Gruppe oder der Großgemeinschaft aufrechterhalten. Verglichen dazu, beschränken sich Normen auf die soziale Bewertung und Richtlinien von Verhalten. Normen fungieren als Verhaltensbewertung für das eigene als auch für fremdes Verhalten.

Die wechselseitige Beziehung zwischen Werten und Normen ist auch mit dem Begriff *Moral* eng verknüpft. Basierend auf der Fähigkeitstheorie beschreibt Lind den Begriff *Moral* als *Moralkompetenz*. So ist Moralkompetenz nach Lind, „die Fähigkeit, Probleme und Konflikte auf der Grundlage universeller Moralprinzipien durch Denken und Diskussionen zu lösen, statt durch Gewalt, Betrug und Macht“ (Lind, 2015, S. 39). Daraus lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass *Moral* nicht nur das komplexe Verhältnis zwischen Werten und Normen einschließt, sondern darauf basierend das zwischenmenschliche Verhalten regelt.

3 Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit von Volksschulkindern

Ausgehend vom Titel der Arbeit und der ersten Forschungsfrage „Wie können Dilemmadiskussionen die moralische Urteilsfähigkeit von Kindern fördern?“ ist es notwendig, zu untersuchen was unter *moralischer Urteilsfähigkeit* zu verstehen ist. Demzufolge wird zuerst der Begriff erörtert. Darauf aufbauend, werden im zweiten Absatz die Stufentheorien der moralischen Urteilskompetenz von Jean Piaget und Lawrence Kohlberg näher untersucht. Die Auseinandersetzung mit der entwicklungspsychologischen Forschung zur Moralentwicklung dient als Grundlage für die vorliegende Arbeit. Die Stufentheorie steht unter Kritik, folglich folgen kritische Positionen gegenüber den Theorien der Entwicklungspsychologen. Der nachfolgende Absatz versucht einen Überblick über gegenwärtige Theorien der Moralentwicklung zu geben. Dabei werden die Ansätze von Georg Lind und Gertrud Nummer-Winkler beleuchtet.

3.1 Moralische Urteilsfähigkeit

Lind beschreibt die vormaligen Definitionen von *Moral* als inadäquat. Die Mängel der traditionsreichen Ansätze hat bereits Kohlberg erkannt und in seiner Definition von *moralischer Urteilsfähigkeit* vermieden. Kohlberg beschreibt die Definition der moralischen Urteilsfähigkeit als die Fähigkeit, Entscheidungen und Urteile zu treffen, die moralisch sind (d.h. auf internen Prinzipien beruhen) und in Übereinstimmung mit solchen Urteilen stehen (Kohlberg, 1964, S. 425 zit. nach Lind, 1993, S. 16). Zwei Aspekte werden in der Begriffsbestimmung von Kohlberg deutlich. Einerseits verdeutlicht der Autor, dass moralisches Handeln nur als „moralisch“ bezeichnet werden kann, wenn es empirisch durch moralische Grundsätze beabsichtigt ist. Andererseits werden moralische Grundsätze nur „soweit als Ausdruck dieser Fähigkeiten angesehen, wie sie sich verhaltenswirksam erweisen“ (Kohlberg, 1964, S. 425 zit. nach Lind, 1993, S. 17f). Die moralische Urteilsfähigkeit nach Kohlberg lässt sich nur im Bündnis von Verhalten und dem daraus bedingten Verständnis erklären. Ausgehend von der Begriffsbestimmung ist die Unterscheidung zwischen *Urteilen* und *Handeln* empirisch ergebnislos. Schließlich lassen sich die beiden Begriffe „unabhängig voneinander gar nicht definieren und messen“ (Kohlberg, 1964, S. 425 zit. nach Lind, 1993, S. 17).

Basierend auf der Begriffserklärung von Kohlberg führt Lind die Definition weiter aus. So beschreibt Lind (1998, S.20) die moralische Urteilsfähigkeit als die Kompetenz, moralische Konzeptionen im eigenen Verhalten und Handeln wertbeständig und strukturiert anzuwenden.

Im Vergleich zu den bereits genannten Definitionen, steht die Begriffsbestimmung von Weinberger. Das moralische Urteil nach Weinberger „bezieht sich auf die Begründung für einen moralischen Wert“ (Weinberger, 2018, S. 23). Diese moralischen Werte betreffen stets das Befinden anderer Menschen (Oser & Althof, 2001, S.11 zit. nach Weinberger, 2018, S. 23) und sind zum Beispiel Hilfsbereitschaft, Freiheit und Gerechtigkeit. Gegensätzlich zu den moralischen Werten stehen andere Werte, wie Gehorsam oder Fleiß. Ein moralischer Wert ist grundsätzlich ein Wert, „der den Anspruch auf universelle Zustimmung beinhaltet“ (nach Hoerster, 2008, S. 16 zit. Weinberger, 2018, S. 23). Die Moralphilosophie stuft die moralischen Werte als die bedeutendsten Werte ein (Höffe, 2006 zit. nach Weinberger, 2018, S. 23).

3.2 Stufentheorien der moralischen Urteilskompetenz

Das Gerechtigkeit- und Ungerechtigkeitsverständnis, die Auffassung von Gut und Böse, Richtig und Falsch entwickelt sich während der Kindheit und des Jugendalters. Dazu werden verschiedene Theorien vertreten. Mit der Entwicklung des moralischen Urteilvermögens beschäftigte sich Piaget bereits in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Zudem untersuchte Piaget obendrein Verhaltensweisen von Kindern und stellte fest, dass zwischen den beiden Punkten keinesfalls eine Kongruenz herrscht. Basierend auf Piagets Theorie konstruierte Kohlberg seine Theorie der moralischen Urteilskompetenz. Kohlberg beeinflusste die Forschung zu diesem Thema am stärksten. Anders als Piaget geht Kohlberg davon aus, dass unser moralisches Urteil sehr wohl unser Verhalten beeinflusst (Kesselring, 2009, S. 73). Im Folgenden werden beiden Theorien aufgezeigt. Aufgrund gegenwärtiger empirischer Forschung sieht sich die Stufentheorie der Kritik ausgesetzt. Aus diesem Grund werden kritische Positionen gegenüber der Stufentheorien im Anschluss diskutiert.

3.2.1 Piagets Theorie

Jean Piaget war ein Schweizer Psychologe, der im Bereich der Entwicklungspsychologie als einer der bekanntesten Autoren gilt. Piaget Erkenntnisse beruhten auf der Idee, Erkenntnisse biologisch zu erklären. Das Verhältnis zwischen Anpassung und Selektion der Umwelt sowie das Mitgestalten der Umwelt nach eigenen Bedürfnissen bewunderte Piaget. Zum einen verändern Menschen ihre Umwelt durch ihre Interessen und Bedürfnissen, zum anderen passen sie Umweltelemente nach ihrem Anliegen an. Basierend auf diese Annahme, leitete Piaget von der biologischen Fragestellung eine philosophische Fragestellung ab (Flammer, 2017, S. 131f). Piaget erforschte 60 Jahre lang und entwickelte epistemologisches und psychologische Aufklärung. Die kognitive Entwicklung von Kindern ist eine der elaboriertesten Theorien

des Autors. Seine Theorie validierte die besondere Art des kindlichen Denkens. Diese Perspektive hatte zum Effekt, dass Kinder nicht mehr als verlustbringende Lebewesen gesehen wurden. Indessen wurden die Fähigkeiten des Kindes, die Welt zu erschließen als wertig und anders erkannt (Diem-Wille, 2017, S. 166f). Grundlegend auf der Stufentheorie von Piaget entstanden in den 1970- und 1980er Jahren mehrere Entwicklungstheorien. Eine der Theorien, nach seinem Vorbild, ist die Stufentheorie von Kohlberg (Flammer, 2017, S. 150). Im Folgenden werden die Forschungsergebnisse von Piaget aufgezeigt.

3.2.1.1 Stufenmodell nach Piaget

Piaget entwickelte eine Stufentheorie bestehend aus drei Repräsentationsniveaus. Die Entwicklung beschreibt Piaget als einen schrittweisen Erwerb der Kompetenzen zum reflektierten Umgang mit der Welt (Flammer, 2017, S. 145). Diese Phasen werden sukzessiv durchlaufen und in *sensu-motorische Stufe*, *konkrete Stufe* und *formale Stufe* unterteilt.

3.2.1.1.1 Sensu-motorische Stufe

Die *sensu-motorische Stufe* wird nach Piaget in den ersten 18 Monaten eines Menschen durchlaufen. Nach der Geburt ist das Kind in einem Stadium des absoluten Egozentrismus. In diesem Stadium ist die eigene Person im Zentrum des Geschehen. Das Kind ist in der Lage, einfache Reflexe anzuwenden, die sich später zu willkürlichen Handlungen entwickeln. Aus diesen willkürlichen Aktionen entwickelt sich zielgerichtetes Handeln und Objektpermanenz (Iskenius-Schuppert, 2006, S. 312). Piaget nennt weitere fundamentale Entwicklungsergebnisse, wie das Lernen von Farb- und Größenkonstanz und der Erwerb von Identitäten (Flammer, 2017, S. 145). Die sensu-motorische Stufe unterteilt sich in sechs Stadien und wird etappenweise durchlaufen.

Die sechs Stadien der sensu-motorische Stufe sind (Flammer, 2017, S. 146):

1. Reflexstadium (1. Lebensmonat)
2. Primäre Kreisreaktionen (1. bis 4. Lebensmonat)
3. Sekundäre Kreisreaktionen (4. bis 10. Lebensmonat)
4. Koordination der Handlungsschemata (10. bis 12. Lebensmonat)
5. Tertiäre Kreisreaktionen (aktives Experimentieren) (12. bis 18. Lebensmonat)
6. Erfindung neuer Handlungsmuster durch innerliches Vorerproben (18. bis 24. Lebensmonat)

Das Kind beginnt die erste Stufe in einem egozentrischen Stadium, doch am Ende der sensu-motorischen Stufe scheint das Kind den „egozentrischen Standpunkt auf der physischen Ebene

aufzugeben“ (Iskenius-Schuppert, 2006, S. 312). Es steigt in die zweite Stufe auf, in die *konkrete Stufe*.

3.2.1.1.2 Konkrete Stufe

Die zweite Stufe wird die *konkrete Stufe* genannt und besteht aus zwei Stadien bis zum Erlernen der expliziten Operationen.

Die zwei Stadien der konkreten Stufe sind (Flammer, 2017, S. 146):

1. Voroperatorisches Denken
 - a. Symbolisches Denken (2. bis 4. Lebensjahr)
 - b. Anschauliches Denken (4. bis 7. Lebensjahr)
2. Konkret-operatorisches Denken (7. bis 11. Lebensjahr)

Das Stadium des *voroperatorischen Denkens* wird in symbolisches und anschauliches Denken unterteilt. Vom zweiten bis zum vierten Lebensjahr durchlebt das Kind das symbolische Denken. Das Kind hat offenkundig Vorstellungen von Gegenständen die gegenwärtig nicht verfügbar sind (Flammer, 2017, S. 146). Zudem erlernt es hat die Fähigkeit, in Gedanken zu agieren (Iskenius-Schuppert, 2006, S. 312). Im Alter von vier bis sieben, erlernt das Kind das *anschauliche Denken*. Diese Art zu Denken verlangt bereits einen kompliziert denkenden Verstand. Das Kind gelangt zu einer Art der Welterklärung, die für Erwachsene als naiv und falsch erscheint. Das anschauliche Denken des Kindes illustriert nicht nur eine willkürliche subjektive Wahrnehmung, hingegen „hebt das Kind das Wahrgenommene gleich- wenn auch oft nur für kurze Zeit- auf die Ebene gesetzmäßiger Logik“ (Flammer, 2017, S. 146). Der Autor betont, dass nicht die Empirie die Logik hervorbringt, sondern umgekehrt. Diese Annahme gilt nach Piaget grundsätzlich für alle Stufen. Weiters ist er der Meinung, dass die Logik „die Moral des Denkens“ (Vonèche, 2003, S. 245 zit. nach Flammer, 2017, S. 146) sei.

Das *konkret-operatorische Denken* durchschreitet das Kind zwischen dem siebten und elften Lebensjahr. Auf dieser Stufe werden Gruppierungsgesetze erlernt. Genauer wird die Fähigkeit der Gruppierung erworben, die für Verfahren der Menge-, Masse- und Volumeninvarianz wesentlich ist. Ein Kind in dieser Phase ist in der Lage, charakterisierte verinnerlichte Tätigkeiten mit logischem gegenseitigem Zusammenhang zu koordinieren (Flammer, 2017, S. 147f). Folgende kognitive Handlungen kann das Kind leisten: Reversibilität, Seriation und Klassifikation (Iskenius-Schuppert, 2006, S. 313). Sobald das Kind die konkrete Stufe vollendet hat, geht es in die dritte Stufe über.

3.2.1.1.3 Formale Stufe

Die dritte Stufe nach Piaget ist die *formale Stufe*. Das formale Stadium erreicht ein Mensch im 12. bis 21. Lebensjahr. Auf dieser Stufe erwirbt er den Bau von Gruppen aus Gruppen. Nun kann der Mensch nicht nur über konkrete Probleme, sondern auch über Ideen und Fiktion nachdenken. Ebenso ist in diesem Stadium abstraktes Denken möglich, sowie die Fähigkeit Schlussfolgerungen zu ziehen (Iskenius-Schuppert, 2006, S. 313). Piaget formuliert drei Dimensionen die diese Stufe umfasst: *Formale Operationen*, *Abstraktes Denken* und *Komplexes Denken*.

Die Dimension der *formalen Operationen* beschreibt die Art wie ein Kind konkrete Operationen löst. Es kann logische Aufträge nach logischen und koordinierten Prinzipien ermitteln, aber erst im Jugendalter besitzt es die Fähigkeit, Gründe für das Vorgehen und die Erkenntnisse zu erklären. Als zweite Dimension nennt Piaget das *abstrakte Denken*. Dieses Denkmodell sieht von exakten Thematiken und Vorkommnissen ab. Diese rein psychische Tätigkeit hat keine (Vor-)Erfahrung zur Grundlage. Abstraktes Denken zieht Ideen, Kultur, Gerechtigkeit, Freiheit, Glaube oder Freundschaft heran. Die dritte Dimension ist das *komplexe Denken*. Das komplexe Denken konzentriert sich auf den Zusammenhang einer Situation oder einer Idee. Diese Dimension ist wichtig um Sarkasmus sowie eine Metapher zu erkennen (Diem-Wille, 2017, S. 170ff).

Die formale Entwicklungsstufe wurde von Piaget bei zwölf Jahren bestimmt. Die abstrakten Strukturen beginnen sich zu entwickeln und ins Gleichgewicht zu bringen. Bis zur gefestigten Form dauert es jedoch einige Jahre. An dieser Stelle merkt Piaget an, dass einige Menschen niemals zu dieser Entwicklungsstufe gelangen (Flammer, 2017, S. 148).

3.2.2 Kohlbergs Theorie

Der amerikanische Psychologe Lawrence Kohlberg widmete sich der Untersuchung der verschiedenen Stufen des moralischen Urteils. Die Stufentheorie der Moralentwicklung von Kohlberg baut auf der Stufentheorie von Piaget auf (Iskenius-Schuppert, 2006, S. 308). Die Moralentwicklung ist für den Autor zunächst ein Teil der Sozialisation. Er stellt die Moralentwicklung als einen Prozess der Internalisierung dar. Dabei bezieht sich Kohlberg auf einen Prozess, der das Einhalten kulturelle Regeln auch in unbeobachteten Situationen beschreibt (1996, S. 7). Er ist der Auffassung, dass sich die Moralentwicklung im Laufe des Menschenlebens entwickelt. Der Autor weist darauf hin, dass es drei unterschiedliche Aspekte für das Vorhandensein internalisierter Maßstäbe gibt: die Urteils-, Gefühls- und Verhaltensdimension moralischer Vorgehensweise.

Als erstes Kriterium nennt Kohlberg die Verhaltensdimension. Sie beschreibt er als den Widerstand gegen Reize. Dabei untersucht er „inwieweit ein Kind den Versuch widerstehen kann, eine Regel zu übertreten (z.B. zu mogeln), wenn es ihm unwahrscheinlich erscheinen muss, dass es ertappt und bestraft wird“ (Kohlberg, 1996, S. 8). Als weiteres Kriterium benennt Kohlberg das Gefühl von Schuld. Dabei spricht er von einer selbststrafenden, reumütigen Wahrnehmung nach dem Brechen einer kulturellen Regel. Das Schulgefühl nach einer Regelverletzung gehört zur Internalisierung und zeigt das Vorhandensein internalisierter Regeln. Kohlberg (1996, S.8) beschreibt das *moralische Urteilen* als letztes Kriterium für das Vorhandensein internalisierter Maßstäbe. Wie auch Piaget (1932, dt. 1973), ist der Aspekt des moralischen Urteilens in der Moralentwicklung auch für Kohlberg Zentrum der Forschung (Kohlberg, 1996, S. 8).

3.2.2.1 Stufenmodell nach Kohlberg

Kohlberg stützt sein Stufenmodell auf eine Untersuchung von Hartshorne und May. Die im Jahre 1928 durchgeführte Untersuchung befasste sich mit dem moralischen Handeln (Mogeln) von Kindern unter 9 Jahren (Kohlberg, 1996, S. 10f). Es wurde untersucht, welche Faktoren den meisten Einfluss auf die Entscheidung zu mogeln oder nicht zu mogeln hatte.

Dabei wurden folgende einflussreiche Aspekte erforscht:

- Die Neigung zu Mogeln ist situationsabhängig.
- Aus dem Betrügen in einer Situation kann nicht das Betrügen in anderen Situationen geschlossen werden.
- Die Entscheidung zu mogeln oder nicht zu mogeln hängt von der Gefährdung erwischt zu werden ab.
- Das ehrliche Verhalten passiert eher aus Angst erwischt zu werden, als aus moralischer Aufrichtigkeit.
- Das moralische Wissen über moralisch-richtigem Handeln hat kaum Einfluss auf das tatsächliche moralische Handeln.

Aufgrund dieser Aspekte meint Kohlberg, dass es keinen „moralische Charakter“ und „keine innere Disposition zur Ehrlichkeit“ (1996, S. 12) gäbe.

Nach Kohlberg (1996, S. 14) erfordert moralische Handeln wichtige Fachkompetenzen. Diese Fachkompetenzen sind Empathie, Voraussicht, Beurteilungsvermögen und die Fähigkeit zum Belohnungsaufschub. Der Autor beschränkt sich in seiner Forschung wesentlich mit dem moralischen Urteil. Für seine Forschung konfrontierte er Testpersonen mit einem moralischen

Dilemma. Das „Heinz- Dilemma“ wurde Basis seiner anschließenden Studien (Kesselring, 2009, S. 76).

Im Jahre 1958 entwarf Kohlberg basierend auf seinen Untersuchungen und Aufbauend auf Piaget das Stufenmodell der Moralentwicklung (Iskenius-Schuppert, 2006, S. 308). Die Theorie beschreibt die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit als ein Prozess der sich im Laufe des Lebens entwickelt. So fängt die Entwicklung bereits im Kindesalter an und vollzieht sich bis ins Erwachsenenalter (Habermas, 1983, S. 128).

Er geht davon aus, dass das moralische Urteilen über moralisches Handeln verschiedene Entwicklungsstufen durchläuft. Das Stufenmodell umfasst sechs Entwicklungsstufen. Kohlberg weist darauf hin, dass wenn eine Person von der einen in die nächste Stufe kommt, sich das Bewusstsein in drei Bereichen verändert. Diese sechs Entwicklungsstufen sind aus diesem Grund in drei Hauptniveaus gegliedert (siehe Tabelle 2).

<i>Niveau I- Prämoralisch</i>
Stufe 1: Orientierung an Strafe und Gehorsam
Stufe 2: Naiver instrumenteller Hedonismus
<i>Niveau II- Moral der konventionellen Rollenkonformität</i>
Stufe 3: Moral des guten Kindes, das gute Beziehungen aufrechterhält und die Anerkennung der anderen sucht
Stufe 4: Moral der Aufrechterhaltung von Autorität
<i>Niveau III- Moral der selbst-akzeptierten moralischen Prinzipien</i>
Stufe 5: Moral des Vertrages, der individuellen Rechte und des demokratisch anerkannten Gesetzes/ Rechtssystems
Stufe 6: Moral der individuellen Gewissensprinzipien

Tabelle 1: Stufenmodell nach Kohlberg (1996, S. 26f)

Die 1. und 2. Stufe sind dem Niveau I „Prämoralisch“ zugeordnet. Die 3. und 4. Stufe sind dem Niveau II „Moral der konventionellen Rollenkonformität“ eingeordnet. Dem Niveau III „Moral der selbst- akzeptierten moralischen Prinzipien“ sind die 5. und 6. Stufen zugeordnet (Kohlberg, 1996, S. 26f).

3.2.2.2 Beschreibung der Moralstufen

Im Folgenden werden die Moralstufen nach Kohlberg referiert und beschrieben. Für die Bezeichnung der Moralentwicklungsstufen werden die Bezeichnungen von Kohlberg verwendet.

3.2.2.2.1 Das Niveau I

Auf dem präkonventionellen Niveau „reagiert das Kind auf kulturelle Regeln und Kategorisierungen von „gut“ und „schlecht“, „richtig“ und „falsch““ (Kohlberg, 1969, S. 51). Das Kind beurteilt diese Begriffe allerdings mittels der Folgen der Handlung (Lob, Strafe, Belohnung). Ob eine Handlung gut oder schlecht, richtig oder falsch ist- die Begriffe erhalten ihre Bedeutung durch die körperliche Macht der Personen die diese aufstellt. Das präkonventionelle Niveau ist in zwei Stufen geteilt. Die erste Stufe beschreibt die *Orientierung an Strafe und Gehorsam*. Richtig ist, das Brechen von Regeln zu vermeiden, um des Gehorsams willen zu gehorchen und zu vermeiden, Menschen und Eigentum zu beschädigen. Der Grund für das Richtige ist die Vermeidung von Bestrafung und die überlegene Macht der Autoritäten (Habermas, 1983, S. 134).

Als zweite Stufe nennt Kohlberg die *Instrumentell- relativistische Orientierung*. Was richtig ist, ist, die Regeln zu befolgen, wenn es im unmittelbaren Interesse der eigenen Person liegt. Richtig ist so zu handeln, um das eigene Interesse und die eigenen Bedürfnisse zu erfüllen und andere das Gleiche tun zu lassen. Recht ist auch das, was fair ist - das heißt, was ein gleichberechtigter Austausch, ein Abkommen, eine Vereinbarung ist. Der Grund dafür, richtig zu handeln, besteht darin, den eigenen Bedürfnissen oder Interessen in einer Welt zu dienen, in der man erkennen muss, dass auch andere Menschen ihre eigenen Bedürfnisse haben (Habermas, 1983, S. 134). Diese Wechselseitigkeit wird nicht im Sinne von Gerechtigkeit oder Dankbarkeit verstanden, im Gegenteil. Diese Wechselseitigkeit „wird im Sinne von „Wie du mir, so ich dir“ verstanden“ (Kohlberg, 1996, S. 51). Nach Kohlberg durchläuft ein Mensch diese Phase bis zum Jugendalter (ca. 16 Jahre) (Iskenius-Schuppert, 2006, S. 313).

3.2.2.2.2 Das Niveau II

Das zweite Niveau ist das *Konventionelle Niveau* und gliedert sich ebenfalls in zwei Stufen.

Als dritte Stufe nennt Kohlberg die *Orientierung an zwischenmenschlicher Harmonie oder am Bild des „guten Jungen“ bzw. des „guten Mädchen“*. Diese Stufe beschreibt die Moral des guten Kindes, das gute Beziehungen aufrechterhält und die Anerkennung der anderen Menschen sucht. Richtig ist es, das zu erfüllen was von Menschen die einem nahe stehen erwarten. Außerdem spielt die Erwartung die Menschen im Allgemeinen von Personen in ihrer Rolle als Sohn, Schwester, Freund oder Freundin haben, eine Rolle. "Gut zu sein" ist wichtig und bedeutet, gute Motive zu haben und sich um andere Menschen zu kümmern. Es bedeutet auch,

gegenseitige Beziehungen zu pflegen, Vertrauen, Loyalität, Respekt und Dankbarkeit aufrechtzuerhalten (Habermas, 1983, S. 134). Wenn man sich in die Lage des anderen versetzt, würde man von sich selbst gutes Verhalten erwarten.

In der vierten Stufe bezieht sich Kohlberg auf die *Orientierung an Gesetz und Ordnung*. Das Recht ist es, seine Pflicht in der Gesellschaft zu erfüllen, die soziale Ordnung aufrechtzuerhalten und das Wohlergehen der Gesellschaft oder der Gruppe zu wahren. Gesetze sind aufrechtzuerhalten, außer in extremen Fällen, in denen sie mit anderen festgelegten sozialen Pflichten und Rechten kollidieren (Habermas, 1983, S. 134). Recht ist auch ein Beitrag zur Gesellschaft, zur Gruppe oder zur Institution, sowie Respekt gegenüber Autorität (Kohlberg, 1996, S. 52). Das zweite Niveau, so Kohlberg, wird von der Mehrzahl der Jugendlichen und Erwachsenen erreicht (Iskenius-Schuppert, 2006, S. 309).

3.2.2.2.3 Das Niveau III

Das dritte und letzte Niveau, das Postkonventionelles, *autonomes oder prinzipienorientiertes Niveau*, umfasst die 5. und 6. Stufe. Moralische Entscheidungen entstehen aus Rechten, Werten und Prinzipien, die für alle Individuen, die eine Gesellschaft mit fairen und nutzbringenden Praktiken bilden oder schaffen, akzeptabel sind.

Die fünfte Stufe beschreibt die *Legalistische Sozialvertrags- Orientierung*. Richtig ist es, sich der Tatsache bewusst zu sein, dass Menschen eine Vielzahl von Werten und Meinungen vertreten und dass die meisten Werte und Regeln relativ zu einer Gruppe sind. Die Regeln sollten in der Regel eingehalten werden. Einerseits im Interesse der Unparteilichkeit und andererseits, weil sie ein Gesellschaftsvertrag sind. Da ein sozialer Vertrag abgeschlossen wurde, ist ein Grund das Richtige zu tun, das Gefühl verpflichtet zu sein, dem Gesetz zu gehorchen. Zudem befolgt man Gesetze zum Wohle aller Menschen und zum Schutz der eigenen Rechte und der Rechte anderer. Verpflichtungen in Bezug auf Familie, Freundschaft, Vertrauen und Arbeit sind ebenfalls Verpflichtungen oder Verträge, die aus freien Stücken eingegangen werden und die Achtung der Menschenrechte anderer mit sich bringen (Habermas, 1983, S. 135).

Die sechste und letzte Stufe des Stufenmodells ist die *Orientierung an universellen ethischen Prinzipien*. Diese Stufe setzt die Orientierung an universellen ethischen Prinzipien voraus, denen die gesamte Menschheit folgen muss. Hinsichtlich dessen, was richtig ist, orientiert sich sechste Stufe an universellen ethischen Prinzipien. Besondere Gesetze oder gesellschaftliche Vereinbarungen sind in der Regel gültig, weil sie auf solchen Prinzipien beruhen. Wenn Gesetze diese Prinzipien verletzen, handelt man in Übereinstimmung mit dem Prinzip. Prinzipien sind universelle Gerechtigkeitsprinzipien: die Gleichheit der Menschenrechte und die Achtung der Würde des Menschen als Individuum. Der Grund dafür, richtig zu handeln, liegt darin, dass

man als vernünftiger Mensch die Gültigkeit von Prinzipien erkannt hat und sich ihnen verpflichtet fühlt (Habermas, 1983, S. 135). Das dritte Niveau „erreicht nach Kohlberg eine Minderheit von Erwachsenen, meist erst nach dem 20. Lebensjahr“ (Iskenius-Schuppert, 2006, S. 309).

3.2.2.3 Kohlberg- Die Ermittlung moralischer Urteile mit Hilfe moralischer Dilemmata

Kohlberg versuchte die Entwicklung des moralischen Urteils mithilfe von moralischen Dilemmata zu prüfen. Dafür konfrontierte er Testpersonen mit zehn erfundenen Dilemmata (Iskenius-Schuppert, 2006, S. 307). Die Probanden und Probandinnen wurden gebeten, sich mit den Dilemmata auseinanderzusetzen, eine Lösung zu finden und diese zu begründen. Die bekannteste moralische Dilemmageschichte von Kohlberg ist das *Heinz Dilemma*.

Das Heinz- Dilemma:

In Europa stand eine Frau wegen einer besonderen Art von Krebs kurz vor dem Tod. Es gab ein Medikament, von dem die Ärzt*innen glaubten, es könne sie retten. Es war eine Form von Radium, die ein Apotheker in derselben Stadt kürzlich entdeckt hatte. Die Herstellung des Medikaments war teuer, aber der Apotheker verlangte das Zehnfache dessen, was die Herstellung des Medikaments kostete. Er zahlte 400 Dollar für das Radium und verlangte 4000 Dollar für eine kleine Dosis des Medikaments. Der Ehemann der kranken Frau, Heinz, ging zu jedem, den er kannte, um sich das Geld zu leihen, und versuchte alle legalen Mittel, aber er konnte nur etwa 2.000 Dollar zusammenbekommen, was die Hälfte des Preises ausmacht. Er erzählte dem Apotheker, dass seine Frau im Sterben läge, und bat ihn, das Medikament billiger zu verkaufen oder ihn später bezahlen zu lassen. Aber der Apotheker sagte: "Nein, ich habe das Medikament entdeckt, und ich werde damit Geld verdienen". Nachdem er alle legalen Mittel ausprobiert hat, ist Heinz verzweifelt und überlegt, in den Laden des Mannes einzubrechen, um das Medikament für seine Frau zu stehlen (Kohlberg, 1996, S. 495).

Nachdem der Testperson die Geschichte mehrmals vorgelesen wurde, stellte man den Probanden und Probandinnen anschließend Interviewfragen (Pichl, 2012, S. 55):

- a) Soll Heinz das Medikament stehlen?
 - a. Weshalb/weshalb nicht?
- b) Ist Heinz verpflichtet, das Medikament zu stehlen?
 - a. Weshalb/weshalb nicht?
- c) Wenn Heinz seine Frau nicht liebt, soll er das Medikament stehlen?
 - a. Weshalb/weshalb nicht?

Nach Durchführung des moralischen Dilemmas sowie des Interviews stellte Kohlberg fest, dass verschiedene Typen von Antworten und Begründungen auftraten. Er analysierte die Ergebnisse und ordnete die Argumente den jeweiligen sechs Entwicklungsstufen zu. Kohlberg kam zu dem Ergebnis, dass für die Förderung der Moralentwicklung bereits mit Kindern über moralische Dilemmata diskutiert werden sollte (Kesselring, 2009, S. 76).

3.2.3 Kritik an der Stufentheorie

Kohlbergs Ansatz trug einen wesentlichen Teil in der Erziehungs- und Moralentwicklungswissenschaft bei. Es erleichterte über Fragen der Moral und der Moralerziehung in adäquater Manier zu diskutieren. Kohlberg schaffte es, aus abstrakten Themen der Moralphilosophie, konkrete Fragestellung zu bilden. Durch seine Erkenntnisse konnte er aufzeigen, dass Moral nicht nur eine emotionale Entscheidung enthält, sondern auch einen kognitive (Lind, 1987, S. 94). Obwohl Kohlbergs Erkenntnisse damals von großer wissenschaftlicher Bedeutung war, und immer noch große Anerkennung genießt, steht die Stufentheorie unter Kritik.

Im Folgenden werden auf die vier großen Kritikpunkte der Stufentheorie eingegangen.

Die erste kritische Stellungnahme bezieht sich auf die Tatsache, dass eine Person sich nicht kontinuierlich auf ein und derselben Stufe befinden kann. Kesselring weist daraufhin, dass das Verhalten einer Person in verschiedenen Situationen einer unterschiedlichen Logik folgt. Je nach konkreter Situation beziehen wir uns auf die eine oder andere Stufe. Zudem kann es auch sein, dass man sich zwischen zwei Stufen befinden und sich das moralische Urteilen somit auf zwei benachbarte Stufen bezieht (Kesselring, 2009, S. 79).

Einer der mestdiskutierten Kritikpunkt betrifft die geschlechterspezifische Verfälschung der Stufentheorie. Durch die Entscheidung, nur männliche Personen an der Stufe zur moralischen Urteilsfähigkeit zu untersuchen, unterstellt Gilligan eine Verzerrung der Ergebnisse (Gilligan, 1982 zit. nach Allabauer, 2018, S. 29). Gilligan untersucht die weibliche Moralentwicklung und kam zur Erkenntnis, dass sich die moralische Reife bei Frauen in *fürsorgliches Handeln* zeigt. Verglichen damit, zeigt es sich bei Männern im *gerechten Handeln*. Nicht alle Thesen von Gilligan konnten durch Untersuchungen bestätigt werden. Im Gegenteil, manche Untersuchungen widersprechen Gilligans Annahme. Lawrence Walker führte zahlreiche Untersuchungen im Kontext der geschlechterspezifischen Moralentwicklung durch. Der Autor kam zur Erkenntnis, dass Unterschiede zwischen den Geschlechtern in Bezug auf moralisches Urteilen nur sehr selten vorkommen. Diese Unterschiede sind so gering und selten, dass man keine Hinweise auf eine unterschiedliche geschlechterspezifische Moralentwicklung ableiten kann (Walker, 1991, S. 111ff zit. nach Kesselring, 2009, S. 81).

Neben der Kritik der geschlechterspezifischen Verzerrung wird auch die Behauptung, dass es sich bei der Stufentheorie um eine auf westlichen Werten basierende universale Moral handle, kritisiert (Lind, 1984 zit. nach Allabauer, 2018, S. 29). Nach Kohlberg durchlaufen alle Menschen, ungeachtet der kulturellen Herkunft, dieselbe Stufenabfolge. Kesselring nennt vier Aspekte die den Verlauf der Moralentwicklung gesellschaftlich prägt: (1) Erziehungsstil, (2) Geschlechterrollen, (3) Werteerziehung einzelner Emotionen sowie (4) Tugendkataloge. Diese vier Aspekte beeinflussen nicht nur die Aneignung der moralischen Urteilsfähigkeit, sondern auch die Geschwindigkeit der Stufenentwicklung (Kesselring, 2009, S. 81f).

Ein vierte Kritikpunkt an der Stufentheorie bezieht sich auf die Durchführung der Dilemmadiskussion. Da Kinder und Jugendliche über fiktive Dilemmageschichten und nicht über eigene Erlebnisse urteilen, fällt das Urteil anders aus. Kesselring meint, dass Kinder und Jugendliche leichter Urteilen, wenn es sie selbst nicht betrifft. „Beschränkt man Erhebungen darauf, wie Kinder fiktive Situationen beurteilen, so erhält man ein einseitiges Bild ihrer Moralkompetenz.“ (Kesselring, 2009, S. 82).

Neben den vier zentralen Kritikpunkten, merkt Habermas einen weiteren Punkt an. Der Autor geht der Frage nach „ob sich die Urteils- und Handlungsfähigkeit des moralisch reifen erwachsenen im Lichte kognitivistischer und formalistischer Theorien angemessen bestimmen lassen“ (Habermas, 1983, S. 183). Für Habermas stellt sich die Frage, wie sich die Gruppe der Wertskeptiker und Relativisten in die Entwicklungsstufen eingeteilt werden. „Und schließlich ist die Frage offen, wie die strukturalistische Theorie so mit [sic] ich-psychologischen Erkenntnissen verbunden werden kann, dass auch die psychodynamischen Aspekte der Urteilsbildung zu ihrem Recht kommen.“ (Habermas, 1983, S. 183)

3.3 Gegenwärtige Theorien der moralischen Urteilsfähigkeit

Im Folgenden werden zwei gängige Entwicklungstheorien vorgestellt. Zuerst wird der bildungstheoretische Ansatz der Moralentwicklung von Georg Lind behandelt. Anschließend werden die Erkenntnisse der kindlichen Moralentwicklung von Getrud Nunner-Winkler untersucht.

3.3.1 Ansatz von Georg Lind

Georg Lind ist einer der gegenwärtigen Kritiker der Kohlbergschen Theorie. Um grundlegende Probleme der Stufentheorie zu lösen, entwickelte Lind einen neuen bildungstheoretischen Ansatz der Moralentwicklung. Der Ansatz zeigt verschiedene Sichtweisen auf das Forschungsgebiet.

Zunächst definiert Lind den Begriff moralische Urteilsfähigkeit anders als Kohlberg. Lind beschreibt den Begriff als „das Vermögen, in Bezug auf die eigenen moralischen Ideale konsistent und in Bezug auf die Situation angemessen (differenziert) zu urteilen und zu handeln“ (Lind, 2003, S. 33 zit. nach Standop, 2016, S. 41). Er betont, dass die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit im direkten Bezug zu einer Werteerziehung steht, die sich durch Selbstreflektion und Verantwortungsübernahme kennzeichnet.

Ein zentrales Problem sieht Lind in der fehlenden Kompetenz, moralische Werte und Grundsätze im alltäglichen Leben geeignet anzuwenden. Lind bezeichnet das passende moralische Verhalten in allen Lebensbereichen als Schlüsselqualifikation. Um dieses Problem zu lösen, etablierte Lind eine verbesserte Bildungstheorie der Moralentwicklung. Lind unterstreicht dabei die Wichtigkeit der effektiven Moralerziehung im schulischen Setting. So plädiert er auf Verbesserung der Didaktik, Überarbeitung der Lehrpläne sowie auf bessere Lehrer*innen-Ausbildung (Lind, 1993, S. 13).

Der grundlegende pädagogische sowie psychologische Ansatz seiner Theorie ist *das Zwei-Aspekte-Modell*. Voraussetzung für das Modell ist die Annahme, dass Affekt und Kognition als „Aspekt ein und desselben Verhaltens“ (Lind, 1993, S. 32) zu verstehen ist. Grund für diese Annahme ist, dass viele empirische Ergebnisse auf einen Zusammenhang zwischen Emotionen und Kognition hinweisen (Standop, 2003 zit. nach Standop, 2016, S. 42). Obwohl Affekt und Kognition nach Lind zusammenhängen, sind die beiden Termini nicht voneinander abgeleitet. Fundament dieser These sind die Erkenntnisse von Piaget und Kohlbergs.

Piaget verdeutlicht, dass jedes Verhalten eines Menschen einen affektiven und kognitiven Kern aufweist, sich die beiden Seiten jedoch grundlegend voneinander unterscheiden. Kohlberg zeigt auf, dass eine Handlung nicht nur ausschließlich kognitiv oder ausschließlich motivational sein kann (Lind, 1993, S. 34f). Lind (1993, S. 37) zieht aus den Untersuchungen das Fazit, dass Emotion als auch Kognition sich voneinander unterscheiden, man sie jedoch nicht voneinander trennen kann.

Das Zwei Aspekte- Modell				
Moralische Ideale oder Prinzipien (Affekte)	→	Moralische Fähigkeiten (Kognitionen)	→	Moralische Entscheidung/ Moralisches Verhalten
(nach Lind, a.a.O.)				

Tabelle 2: Das Zwei-Aspekte-Modell nach Lind (Standop, 2016, S. 42 zit. nach Lind)

Neurobiologische Untersuchungen zeigen, dass Emotionen einen großen Einfluss auf die Kognition haben. Lind geht davon aus, dieser Einfluss das moralische Verhalten und die moralischen Entscheidungen steuert (Standop, 2003, S. 31ff zit. nach Standop, 2016, S. 42).

3.3.2 Ansatz von Getrud Nunner-Winkler

Einen weiteren Ansatz formuliert die deutsche Soziologin und Psychologin Getrud Nunner-Winkler. Nunner-Winkler ist im deutschen Sprachgebrauch mit ihrer Arbeit und ihren Erkenntnissen führend. Sie konnte nachweisen, dass Kinder im Alter von drei bis vier Lebensjahren bereits instinktives Wissen über moralische Normen besitzen. Weiters entdeckte sie, dass Kinder sich bis zum achten Lebensjahr von diesem Wissen leiten lassen. Ihre empirische Forschung widerspricht den Annahmen von Piaget und Kohlberg (Kesselring, 2009, S. 85). Anders als Lind vertritt sie die Meinung, dass Affekt und Kognition nicht miteinander in Verbindung steht (Lind, 1993, S. 31).

Das klassische Modell beschreibt die Entwicklung der Moral als einen linearen Vorgang mit jeweils einem klar herrschenden Lernprozess. Nunner-Winkler kommt durch ihre Forschungen zu dem Ergebnis, dass das klassische Modell der Moralentwicklung unzutreffend ist. Sie beschreibt den Aufbau der Moral als „das Ergebnis des Zusammenspiels unterschiedlicher Lernprozesse“ (Nunner-Winkler, 2009, S. 528). Die Autorin beschreibt, dass durch bedeutende Lernmechanismen (Kontakterfahrungen, moralische Sprachspiele) Kinder schon sehr viel früher ein zulässiges „kognitives Verständnis moralischer Sollgeltung“ (Nunner-Winkler, 2009, S. 528) entwickeln.

Die Aneignung von formaloperationalem Denken im Jugend- bzw. Erwachsenenalter befähigt eine zulässige moralische Urteilsentwicklung. Nunner-Winkler betont an dieser Stelle jedoch, dass dadurch auch der moralische Relativismus gefördert wird (2009, S. 528). Als moralischer Relativismus werden moralische Prinzipien, Grundwerte und Überzeugungen auf kulturelle, soziale und subjektive Umstände abgeleitet. Dabei spielt die Familie eine entscheidende Rolle, jedoch nicht lebenslänglich. So schreibt Nunner-Winkler, dass „innerfamiliär entwickelte Bindung an Moral nicht lebenslänglich stabil“ (Nunner-Winkler, 2009, S. 536) bleiben. Andere Faktoren beeinflussen junge Menschen, wie wichtig Moral ist. Ein entscheidender Faktor ist die Institution Schule (Nunner-Winkler, 2009, S. 528).

3.4 Resümee

Im Fokus der Überlegungen standen die Stufentheorien der moralischen Urteilskompetenz von Piaget und Kohlberg. Kohlberg definiert die moralische Urteilskompetenz als Fähigkeit,

das eigene Denken und Handeln an moralischen Prinzipien auszurichten, auch dann, wenn man sich in einer Konfliktlage befindet. Lind ist der Meinung, dass die moralische Urteilskompetenz das Vermögen ist, nach den eigenen moralischen Prinzipien und Idealen konsistent und der Situation angepasst zu urteilen und zu handeln. Weiters betont der Autor, dass die Entwicklung dieser Fähigkeit in Bezug zur Werteerziehung steht. Diese ist durch Selbstreflektion und Verantwortungsübernahme gekennzeichnet.

Kohlberg kommt in seiner langjährigen Forschung zur Erkenntnis, dass kognitive Konflikte und ihre moralische Auseinandersetzung sowie Reflektion die Moralentwicklung fördert. Diese kognitiven Konflikte werden mithilfe einer moralischen Dilemmageschichte dargeboten. Der Autor betont, dass bereits mit Kindern über moralische Dilemmata gemeinsam diskutiert werden sollte.

Auf dieser Grundlage baut Lind seinen bildungstheoretischen Ansatz der Moralentwicklung. Lind unterstreicht dabei die Relevanz effektiven Moralerziehung in der Schule. Aus diesem Grund plädiert Lind für die Verbesserung der Schuldidaktik und Lehrpläne, sowie eine verbesserte Ausbildung der Lehrkräfte. Die wichtige Rolle der Institution Schule in der moralischen Bildung und Werteerziehung von Kindern unterstreicht auch Nummer-Winkler. Beide Autor*innen verweisen auf die Institution Schule, als einen entscheidenden Faktor für moralische Urteilsfähigkeit von Kindern.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass durch die Auseinandersetzung mit moralischen Dilemmata und der anschließenden Dilemmadiskussionen, die moralische Urteilsfähigkeit von Kindern gefördert wird. Darüber hinaus kommen die Autor*innen zu dem Schluss, dass die Institution Schule ein wichtiger Faktor für die Förderung moralischer Urteilskompetenz von Kindern ist.

4 Die Volksschule als Teil der moralischen Bildung und Werteerziehung

Die vorliegende Arbeit untersucht die Förderung moralischer Bildung und Werteerziehung in der Volksschule. Aufgrund dessen konzentriert sich das folgende Kapitel auf die Rolle der Volksschule in der moralischen Bildung und Werteerziehung von Kindern. Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Volksschule sowie die schulische Wertebildung werden im Folgenden näher untersucht. Basis der Überlegung schulischer Wertebildung ist der Ansatz von Schubarth, Gruhne und Zylla. Im Anschluss werden die Ziele der schulischen Wertebildung behandelt und schließlich wird die Werteförderung im Sachunterricht betrachtet.

4.1 Moralischer Bildungs- und Werteerziehungsauftrag der Volksschule

Dieser Absatz befasst sich mit der moralischen Bildung und Werteerziehung in der Volksschule. Für die Behandlung der Thematik ist es nötig, näher auf die Begriffe *Werteerziehung* und *Moralerziehung* einzugehen. Anschließend werden in diesem Kapitel der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Volksschule, im Kontext von Moral und Werten, untersucht. Dabei wird näher auf die Rolle der Lehrperson eingegangen. Im Folgenden wird der Orientierungsmaßstab der schulischen Wertebildung behandelt.

Als *Werteerziehung* versteht man im schulischen Kontext alle Unterrichtsaktivitäten die Schüler*innen dazu befähigt, Fähig- und Fertigkeiten sowie Einstellungen im Bereich moralischer Werte zu entwickeln (Weinberger, 2018, S. 23). Als *Moralerziehung* versteht man eine besondere Art der Werteerziehung. Das Ziel dieser Erziehung ist es, das moralische Urteil des Kindes zu fördern (Weinberger, 2018, S. 24).

Für Fend hat die Schule einen klaren Auftrag. So muss die Schule Heranwachsende dazu befähigen, an ihrem Wertesystem und physischer Denkstruktur zu arbeiten. Demnach hat die Schule die Aufgabe, jeder Generation Wissen, Fähigkeiten und Werte zu vermitteln. Weiters soll die Schule Kultur und theoretische Menschenbildung lehren (Fend, 2009, S. 29f zit. nach Felser, 2009, S. 55). Der Auftrag der Institution Schule ist es nach Fend, jede neue Generation an den Grad der Werte, Kenntnisse und Leistungen zu unterrichten, „der für das Fortbestehen der Gesellschaft erforderlich ist“ (Fend, 2009, S. 49 zit. nach Felser, 2009, S. 55). Auch Nunner-Winkler (2009, S. 528) nennt die Institution Schule als einen entscheidenden Faktor für die Aneignung zulässiger moralische Urteilsentwicklung.

Brezinka gelangt in seiner Arbeit zum Schluss, dass es zwar Auftrag der Schule ist, moralischen Bildung und Werteerziehung zu lehren, es jedoch auf die Lehrer*innen ankommt. Der Autor

geht davon aus, dass alle Erziehungsziele die zur Grundkonzeption der Gesellschaft auch für die Erziehung in der Schule bestehen. Gewiss sind das Fundament und die Durchführung bzw. die Umsetzung dieser Ziele in den Familien selbst anders gestaltet als in der Schule. Da nicht alle Erziehungsziele von den Eltern realisierbar sind, ist es Aufgabe der Lehrkräfte diese zu realisieren (Brezinka, 1993, S. 93). Mit dem Begriff „Gemeinsinn“ beschreibt Brezinka (1993, S. 95) eine Einstellung, dessen Eigenschaften Loyalität, Verantwortungsbewusstsein und Opferbereitschaft kennzeichnet. Diese Einstellung dient dem Wohl des Ganzen, ungeachtet dessen, dass es unterschiedliche Gruppierungen mit unterschiedlichen Sonderinteressen einschließt. „Gemeinsinn ist die bejahende Einstellung zum Gemeinwohl“ (Brezinka, 1993, S. 95). Brezinka analysiert die Entstehungsbedingungen des Gleichsinns, denn diese beschreibt er, seien von großer Komplexität. Nur ein glaubwürdiger Staat kann die Bürger*innen zum Gemeinsinn fordern. Mithilfe der Schulen gelingt es dem Staat das Leitbild des Gleichsinns emotional wie rational zu schaffen. Um dieses Leitbild zu verbreiten, benötigt es Lehrkräfte die ihr Amt verantwortungsvoll ausführen und durch ihr Handeln die Wichtigkeit des Gemeinwohls ausdrücken. Der von ihnen durchgeführte Unterricht muss Aufschluss über das Handeln des Einzelnen und dem Wohl dem Ganzen geben. Zu dem Zweck muss der Unterricht detailliertes Wissen und präzises Denken unterstützen (Brezinka, 1993, S. 96).

Orientierungsmaßstab für schulische Wertebildung in der Volksschule ist der allgemeine Lehrplan. Der Lehrplan schreibt als allgemeines Bildungsziel vor, dass sowohl Urteilsfähigkeit als auch Entscheidungs- und Handlungskompetenzen bei Schüler*innen gefördert werden sollen. Weiters sollen Schüler*innen befähigt werden, sich adäquat mit Regeln und Normen auseinanderzusetzen (BMBWF, 2012, S. 9). In Bezug auf den Sachunterricht ist in den Bildungs- und Lehraufgaben das kritische Nachdenken über Normen und Werte, inklusive das Verhalten anderer Menschen, vermerkt. Darüber hinaus wird auf die Aufgabe des Sachunterrichts verwiesen, in dem Schüler*innen zur Toleranz und Akzeptanz unterrichtet werden sollen. Dabei sollen sie allerdings „die Fähigkeit zu begründeter Abgrenzung gegenüber anderen Sicht- und Handlungsweisen“ (BMBWF, 2012, S. 84) entwickeln.

4.2 Schulische Wertebildung nach Schubarth, Gruhne und Zylla

Bildung ist an Werte geknüpft, wie es auch die Erziehung ist. Daher sind Wertefragen in der Institution Schule omnipräsent. Die Schule hat verschiedene Methoden die Wertebildung bei Schüler*innen zu fördern. Das folgende Kapitel geht der Frage nach, wie schulische Werteförderung gelingen kann. Dafür werden im weiteren Verlauf die Forschungsergebnisse von Wilfried Schubarth, Christina Gruhne und Birgitta Zylla referiert.

Die Autor*innen sehen die Institution Schule als der elementare Teil der gesellschaftlichen Wertebildung. Nach Schubarth, Gruhne und Zylla (2017, S. 102) werden prinzipiell zwei Formen der schulischen Wertebildung unterschieden: die *direkten* und die *indirekten Formen*. Die indirekten Formen der schulischen Wertebildung konzentrieren sich auf die sozio-kommunikative Wahrnehmung der Schule. Dem gegenüber stehen die direkten Formen. Diese sind in der präzisen wertebildenden Methodik abgebildet.

4.2.1 Indirekte Formen der schulischen Wertebildung

Schubarth, Gruhne und Zylla (2017, S. 102) versuchen einen Überblick über die Bausteine der indirekten schulischen Wertebildung zu geben. Dabei unterscheiden die Autor*innen fünf Säulen der indirekten Form: *Schulstruktur*, *Schulklima*, *Lernkultur*, *Lehrer*innenpersönlichkeit* und *das schulische Kooperationsnetzwerk*.

Schulstruktur	• Chancengleichheit • Selektivität des Schulsystems • Inklusion/Exklusion
Sozialklima	• Schule als Werteraum • Schulethos, Leitbild • Schul- und Klassenklima • Entwicklung von und Umgang von Regeln
Lernkultur	• Wertorientierter Unterricht • Wertschätzende Schüler*innen- Orientierung • Schüler*innenpartizipation
Lehrer*innenpersönlichkeit	• Werterepräsentant/ Vorbild • Reflexion eigener Werte • Wertekonsens im Kollegium

Kooperationsnetzwerk	• Wertebildende Elternarbeit • Zusammenarbeit mit externen Partnern wie Jugendhilfe, Gesundheitsamt, Polizei, Wirtschaft, Kirche, Vereinen, u.a.
----------------------	--

Tabelle 3: Bausteine schulischer Wertebildung: indirekte Form (Schubarth & Zylla, 2016; Gugel, 2010; Stein, 2008; Standop, 2005 zit. nach Schubarth et al., 2017, S. 103)

Die von den Autor*innen (2017, S. 103f) beschriebenen Bausteine umfassen weitere Aspekte der schulischen Wertebildung (Tabelle 1). Der erste Baustein beschreibt die allgemeine Schulstruktur. Sie beeinflusst die Chancengleichheit in Bezug auf das Selektions- und Integrationsverfahren. So ist auch die Inklusion ein fundamentaler Baustein der schulischen Wertebildung. In einer inklusiven Schule wird die Vielfalt der Schüler*innen als positiv gesehen, nicht als Problem. Basierend darauf bietet die Inklusion „Orientierung für die Entwicklung in eine entsprechende vorurteilsbewusste, diversitätsbejahende Richtung“ (Hinz, 2004 zit. nach Hinz, 2017, S. 175f). Inklusive Bildung impliziert, dass die Interessen und Sichtweisen der Heranwachsenden im gemeinsamen Bezugsrahmen der Schule berücksichtigt werden sollen (Piezunka, 2020, S. 85). Die Partizipation von Kindern und Jugendlichen steht dabei im Zentrum der inklusiven Bildung.

Im Zentrum der Schule ist es das Sozial- und Schulklima, dass die Werteatmosphäre beträchtlich beeinflusst. In erster Linie dient die Schule als Werteraum und als Leitbild für wertebildenden Umgang. Nicht nur das Schulklima, auch das Klassenklima ist ein Raum für Entwicklung und Einhaltung von Regel. Das Erfahren von Werten im Schul- und Klassenalltag muss von den Schüler*innen persönlich wahrgenommen werden. Standop (2016, S. 124) formuliert Grundwerte wie Freiheit, Würde, Toleranz und Gerechtigkeit als Grundwerte die zur täglichen Schulalltagserfahrung von Schüler*innen werden müssen.

Der dritte Baustein beschreibt die Lernkultur als weitere Säule der indirekten Form. Die Lernkultur spielt eine zentrale Rolle bei der Vermittlung und Bildung von Werten. Beim Unterricht, der zentrale Mittelpunkt der Schule, erfolgt Wertebildung über werteorientierten Unterricht und eine wertschätzende Schüler*innenhaltung. Außerdem soll Unterricht die Eigenaktivität der Schüler*innen fördern. So ist es Aufgabe der Lehrkraft, den Unterricht so zu gestalten, dass Schüler*innen zur Partizipation angeregt werden. Der Unterricht soll zum Nachdenken, Untersuchen, Vergleichen und Beurteilen anregen (Schubarth et al., 2017, S. 104).

Der vierte Baustein widmet sich der Lehrkraft. Ein wichtiger Aspekt der schulischen Werteerziehung ist die Lehrer*innenpersönlichkeit selbst. Die Lehrperson dient als Werterepräsentant, folglich als Vorbild für Schüler*innen. Lehrpersonen sollten ihre Werte kennen, diese reflektieren und auch am Wertkonsens im Kollegium mitarbeiten (Schubarth et al., 2017, S. 104). Die Lehrkraft fungiert mit ihrem Handeln, insbesondere in der Volksschule, als Vorbild und Wertemodell. Dieses Vorbildimage der Lehrkraft muss nicht unfehlbar und perfekt sein, „vielmehr geht es um ein Orientierungsangebot für Schüler sowie um Authentizität und Glaubwürdigkeit“ (Schubarth, 2020, S. 35). Oser schreibt an dieser Stelle, dass nur Lehrkräfte glaubwürdig moralisch erziehen können, wenn sie selbst an ihrer eigenen Moral arbeiten (Oser, 1998 zit. nach Bucher, 2007, S. 11).

Die Schule als wertebildende Institution wird darüber hinaus von außer-schulischen Bereichen beeinflusst. So ist das Kooperationsnetzwerk der Schule ein wichtiges Instrument der Wertebildung. Dies zeigt sich bei der wertebildenden Elternarbeit. Die Aufgabe der Schule ist es, eine gemeinsame Wertgrundlage mit den Eltern zu schaffen, um die Wirkung schulischer Werte zu entwickeln. Weiters stellt die Zusammenarbeit mit externen Partner*innen eine weitere Unterstützung zur schulischen Wertebildung dar (Schubarth, et al. 2017. S. 104).

4.2.2 Direkte Formen der schulischen Wertebildung

Die direkte Form der schulischen Wertebildung beschreibt konkrete wertebildende Maßnahmen für den Erfahrungsraum Schule. Diese Maßnahmen beinhalten verschiedene Konzepte für die jeweilige Schulstufe. Schubarth, Grühne und Zylla (2017, S. 106) präsentieren unterschiedliche Wertebildungskonzepte für die Grund- und Sekundarstufe (Schubarth et al., 2017, S. 103 zit. nach Schubarth & Zylla, 2016). Schubarth (2020, S. 33) beschreibt die Verwendung alltagsnaher oder selbsterlebten Dilemmata als einen handlungs- und erfahrungsorientierten Ansatz. Dabei bezeichnet Schubarth die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion als ein wertebildendes Konzept für die Schule. Die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion ist eine Unterrichtsmethode die die Auseinandersetzungen mit moralischen Dilemmata beinhaltet (Schubarth et al., 2017, S. 112f). Diese Methode basiert auf den entwicklungsorientierten Erkenntnissen von Kohlberg.

4.3 Ziele der schulischen Wertebildung und Moralerziehung

Der Lehrplan der Volksschule formuliert die Ziele der schulischen Wertebildung und Moralerziehung konkret als allgemeines Bildungsziel. Schüler*innen sollen die Fähigkeit erlernen, kritisch über Normen und Werte nachzudenken. Weiters ist es Ziel, sie zu befähigen, ihre eigenen Sicht- und Handlungsweisen zu begründen (BMBWF, 2012, S. 84).

Welche zusätzlichen Ziele die schulische Werteerziehung und -bildung inne hat, beantwortet Schubarth. Das Ziel ist einerseits, die Bildung moralischer Werteorientierungen zu unterstützen und andererseits, moralische Urteilsfähigkeit zu fördern. Kinder sollen zu autonomen, eigenständigen, zuverlässigen und sozialen Einzelpersonen heranwachsen (Schubarth, 2010, S. 31 zit. nach Gaubitz, 2018, S. 54). Um dieses Ziel zu erreichen, beschreibt Schubarth die Verknüpfung von indirekten Formen und direkten Formen als die beste Vorgehensweise. Denn dadurch kann die Institution Schule dem Anspruch an Wertebildung gerecht werden. Die Grundlage der schulischen Wertebildung ist die Schule selbst. Nur als funktionierender Werte- und Erfahrungsraum können sich gezielte Förderkonzepte und Methoden, wie die Dilemmata-Methode, realisieren. An dieser Stelle muss man besonders betonen, dass ein raues Schulklima Ansätze der Wertebildung verhindern oder zwangsläufig lahmlegen (Schubarth, 2020, S. 34).

4.4 Werteförderung im Sachunterricht

Die schulische Werteförderung findet in eigens eingerichtete Schulfächer schon seit den 1990er Jahren statt. Sie ist im Schulfach Philosophie und Politische Bildung sowie in der Volksschule im Ethik- und Religionsunterricht zu finden. Über diese Unterrichtsfächer sollen Schüler*innen Wissen über das moralische Normensystem erhalten und zum moralischen Handeln bestärkt werden (Schubarth et al., 2017, S. 122).

Die moralische Bildung und Werteerziehung ist im Lehrplan des Unterrichtsfaches Sachunterricht verankert. So gilt es im sozialwissenschaftlichen Schwerpunkt des Schulunterrichts, die sozialen Kompetenzen der Schüler*innen zu fördern. Insbesondere soll dabei speziell auf die Förderung moralischer Urteilskompetenz eingegangen werden (Kahlert, 2016, S. 178). Doch nicht nur der sozialwissenschaftliche Sachunterricht, auch der naturwissenschaftliche Sachunterricht hat die Aufgabe der moralischen Reflektion inne (Müller, 2007, S. 177). Müller geht davon aus, dass der naturwissenschaftliche Sachunterricht auch ethische Aspekte einbezieht. Wenn man davon ausgeht, dass der Mensch normgeleitet ist und sich bewusst mit der Welt und anderen Mitmenschen auseinandersetzt, gibt es viele Gründe für den moralischen Dialog (Müller, 2007, S. 174). An dieser Stelle unterstreicht der Autor (2007, S. 174) gerade den Sachunterricht, als geeignetes Schulfach für moralische Diskurse. Der Autor betont, dass der naturwissenschaftliche Sachunterricht die Schüler*innen dazu befähigen soll, sich mit den moralischen Aspekten der Natur auseinanderzusetzen (Müller, 2007, S. 177f). So soll durch das „Erschließen einfacher biologischer, chemischer und physikalischer Zusammenhänge können Naturphänomene gedeutet und kann ein verantwortlicher Umgang mit der Natur angebahnt

werden. „Erschließen“ bedeutet in diesem Zusammenhang: Probleme im Verhältnis von Menschen und Natur wahrnehmen, identifizieren und bearbeiten“ (GDSU, 2002, S. 8). Müller betont, dass dieser Inhalt in Verbindung mit dem moralischen Diskurs über die Natur den Schüler*innen altersgerecht vermittelt werden sollte. Das gemeinsame Erörtern moralischer Aspekte der Natur soll Kinder dazu befähigen, über die Eigenschaften der Natur, Form und Gestalt sowie über das Verhältnis zwischen Menschen und Natur nachzudenken (Müller, 2007, S. 177f).

4.5 Resümee

Die Volksschule ist ein wichtiger Teil der moralischen Bildung und Werteerziehung der Schüler*innen. Sowohl Fend als auch Brezinka sehen es als Auftrag der Schule, den Schüler*innen eine moralische Bildung und Werteerziehung zu vermitteln. Demnach hat die Institution die Aufgabe, jeder Generation Wissen, Fähigkeit und Werte zu lehren. Orientierungsmaßstab für die schulische Wertebildung der Volksschule ist der allgemeine Lehrplan. Der Lehrplan der Volksschule formuliert die schulische Wertebildung und Moralentwicklung als allgemeines Bildungsziel. Ziel ist es, Schüler*innen zu befähigen, kritisch über Normen und Werte nachzudenken. Überdies sollen sie die Fähigkeit erlernen, ihre eigenen Sicht- und Handlungsweisen zu begründen.

Wie schulische Wertebildung funktioniert, sowie welche Formen es gibt, zeigen Schubarth, Gruhne und Zylla auf. Die Autor*innen beschreiben zwei verschiedene Formen der schulischen Wertebildung. Bei der indirekten Form werden wichtige Bausteine zur Unterstützung der schulischen Wertebildung dargestellt. Bei der direkten Form machen die Autor*innen auf die Verwendung alltagsnaher oder selbsterlebten Dilemmata, als einen handlungs- und erfahrungsorientierten Ansatz, aufmerksam. Schubarth beschreibt die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion als eine der wertebildenden Konzepte für die Schule.

Die schulische Werteförderung findet in vielen Schulfächern statt. Auch der naturwissenschaftliche Sachunterricht besitzt die Aufgabe der moralischen Reflektion sowie Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit von Kindern. Müller zieht aus seinen Untersuchungen das Fazit, dass insbesondere der Sachunterricht ein geeignetes Schulfach für moralische Diskurse verkörpert. So sollen Schüler*innen dazu befähigt werden, sich mit den moralischen Aspekten der Natur auseinanderzusetzen sowie über das Verhältnis zwischen Menschen und Natur nachzudenken.

5 Dilemmata und Dilemmadiskussionen in der Volksschule

Die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion ist eine direkte Form der schulischen Wertebildung. Um die zweite Forschungsfrage „Wie können Dilemmageschichten sinnvoll in den naturwissenschaftlichen Sachunterricht integriert werden?“ behandeln zu können, ist es wichtig sich näher mit dieser Methode auseinanderzusetzen.

Für das bessere Verständnis der Methode ist es bedeutend, auf die unterschiedlichen Arten von Dilemmata zu verweisen. Basierend darauf werden die didaktischen Überlegungen der Dilemmadiskussion behandelt. Um die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion vertieft zu betrachten, werden Erfolgskriterien, Voraussetzungen und Ziele der Methode analysiert. Daran schließen sich die didaktischen Prinzipien der Dilemmadiskussion im Unterricht an. Die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion dient als Grundlage für die empirische Forschung dieser Arbeit. Im Anschluss dieses Kapitels wird der Einsatz von Dilemmageschichten im Unterricht behandelt. Zum Schluss werden praktische Beispiele von Dilemmageschichten dargestellt.

5.1 Arten von Dilemmata

Der Begriff *Dilemmata* wird in der Literatur unterschiedlich beschrieben und kategorisiert. Wie bereits aufgezeigt wurde, wird nicht nur zwischen „echten“ und „nicht echten“ Dilemmata unterschieden. Es werden Dilemmata in verschiedene Arten und Formen unterteilt. Zunächst werden die verschiedenen Arten von Dilemmata untersucht und die wichtigsten Kriterien für die weitere Bestimmung genannt. Anschließend werden auf moralische Dilemmata in der Dilemmadiskussion eingegangen.

Generell wird zwischen instrumentelle und nicht instrumentelle Dilemmata unterschieden. Bei *instrumentellen* Dilemmata muss die handelnde Person in einer Konfliktlage strategisch handeln, um das Ziel zu erreichen. Die Person muss die Situation taktisch ermittelt und die beste Lösung für das Erreichen des Zieles wählen (Fischer et al., 2007, S. 148f).

Nicht-instrumentelle oder auch *moralische* Dilemmata sind schwieriger zu bestimmen. Dafür muss die Grundstruktur für moralische Orientierung des Handelns erklärt werden. Fischer, Gruden und Imhof (2007, S. 149) nennen konkrete Modi als richtungsgebend für das menschliche Handeln in bestimmten Situationen. Diese Modi sind Grundlage für Entscheidungen und bilden das Fundament für nicht-instrumentelle Dilemmata. In diesem Zusammenhang nennen die Autor*innen drei Modi: „(1) Güter bzw. Ziele, (2) Tugenden und (3) Pflichten bzw. Rechte“

(Fischer et al., 2007, S. 149). In moralischen Dilemmata konfligieren diese Modi in den unterschiedlichsten Kombinationen.

Fischer, Gruden und Imhof verdeutlicht vier Kriterien die für die Bestimmung von Dilemmata von Bedeutung sind (Fischer et al., 2007, S. 159):

1. Nicht alle Dilemmata können als moralische Dilemmata benannt werden. Bei moralischen Dilemmata geht es um die Entscheidung zwischen zwei *moralisch äquivalenten* Handlungsoptionen. Jedoch besitzen nicht alle Dilemmata zwei moralische Handlungsoptionen.
2. Wenn in einer Dilemmasituation die handelnde Person vor einer *Abwägung* zwischen zwei entgegengesetzten Optionen steht, spricht man von einer *Güterabwägung*.
3. Bei moralischen Dilemmata kann eine Entscheidung aufgrund einer Güterabwägung gefällt werden. Doch gibt es auch Dilemmata, in denen eine Güterabwägung aus moralischen Prinzipien abgelehnt wird.
4. Das genaue Auseinandersetzen mit den Dilemmata ist von großer Wichtigkeit. Denn so scheinen viele Dilemmata zunächst als nicht-instrumentelle Dilemmata auf. Beim näheren Beobachten ist dies aber unzutreffend.

Ein moralisches Dilemma beschreibt demnach „eine Situation, in der mindestens zwei moralische Prinzipien miteinander- oder sogar mit sich selbst- in Konflikt geraten, indem sie dem Handelnden zwei völlig entgegengesetzte Handlungen vorschreiben“ (FHNW, 2006, S. 2).

5.2 Didaktische Überlegungen der Dilemmadiskussion

Die Eberhard von Kuhestiftung beschäftigt sich mit dem gemeinsamen Philosophieren mit Kindern. Dabei widmet sich die Stiftung der Untersuchung von verschiedenen philosophischen Methoden. Dilemmata werden als eine „grundlegende philosophische Methode beschrieben“ (Eberhard von Kuhestiftung, 2012, S. 37). „Dilemmata wollen nicht abstrakt und theoretisch Moral vermitteln, sondern beziehen sich direkt auf das handeln [sic], indem sie ganz konkrete Situationen vorstellen“ (Eberhard von Kuhestiftung, 2012, S. 38). Sie sind so konzipiert, dass Menschen zwischen zwei Entscheidungen wählen müssen, die größtenteils den Grundwerten widersprechen. Dilemmata sind nicht leicht zu lösen. Eine umfassende Auseinandersetzung und eine vertrauensvolle Diskussionsatmosphäre sind dafür erforderlich.

Bei der Lösung des moralischen Konfliktlage gibt es keine richtige oder falsche Entscheidung. Beide Optionen können gerechtfertigt werden, sofern die Entscheidung auch aus moralischer Sicht begründet werden kann. Welche Ethik angemessen und möglich ist, der Rolle der Person,

ihrem jeweiligen Hintergrund und den spezifischen Rahmenbedingungen ab (Eberhard von Kuhenstiftung, 2012, S. 37). Nicht nur als grundlegende philosophische Methode wird die Dilemmadiskussion beschrieben, sondern auch als eine Form der schulischen Wertebildung. Die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion ist eine Unterrichtsmethode die die Auseinandersetzungen mit moralischen Dilemmata behandelt.

5.2.1 Die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion

Die von Lind entwickelte Methodik basiert auf dem Ansatz moralischer Urteilskompetenz von Kohlberg. Die Diskussion von moralischen Dilemmata ist ein sehr leistungsstarkes Instrument, moralische Kompetenzen bei heranwachsenden Personen zu fördern. Der Autor beschreibt die KMDD als ein Instrument für Moral und Demokratie und betont, dass diese Methodik inklusiv umzusetzen ist. Nach Lind wäre eine nicht-inklusive Umsetzung der Methode „ein Widerspruch in sich selbst“ (Lind, 2015, S. 101f).

Folgende drei Kriterien der Methode werden besonders hervorgehoben (Standop, 2016, S. 130f):

1. Die Untersuchungen ergaben, dass Argumente, die sich von den eigenen unterscheiden, das moralische Denken besonders herausfordern und somit die Weiterentwicklung anregt. Besonders wenn die Argumente der eigenen Position widersprechen. Basierend auf diesen Ergebnissen konzipiert Lind das Gegenargument als zentrale Funktion der Dilemmadiskussion.
2. Um die optimale Aufmerksamkeitsstufe für Schüler*innen zu erreichen, ist ein regelmäßiger Wechsel zwischen Zeitabschnitten der Herausforderung und Unterstützung notwendig.
3. Als Gegenstand der Dilemmadiskussion wird ein semi-reales Dilemma verwendet, dass einen möglichst hohen Realitätsbezug für die Diskutierenden herstellt. Semi-reale Dilemma beschreiben eine Konflikt- und Zwangslage einer erfundenen Person. Diese Person muss zwischen zwei Handlungswegen wählen, welche gegen ihre moralischen Grundsätze verstoßen. Diese Art des Dilemmas, so Lind (2015, S. 97), haben eine außerordentlich starke Förderwirkung.

5.2.2 Erfolgskriterien einer Dilemmadiskussion

Der folgende Absatz untersucht, welche Bedingungen für eine effektive Dilemmadiskussion vorhanden sein müssen. Es gibt verschiedene Aspekte, die für den Erfolg einer Dilemmadiskussion zu berücksichtigen sind (Lind, 2003 zit. nach Standop, 2016, S. 131f). Als erstes Erfolgskriterium wird die Qualifikation der Lehrperson genannt. Denn mit absteigender Altersstufe und

Bildungshintergrund, sowie dem sozio-ökonomischen Status der Schüler*innen, desto wichtiger ist die Lehrperson. Aufgrund dieser Tatsache hängt der Erfolg der Dilemmadiskussion von der Qualifikation der Lehrperson ab. Für einen nachhaltigen Lerneffekt wird die Relevanz der mehrmaligen Durchführung der Methode unterstrichen. Lind verdeutlicht, dass bereits eine einmalige Durchführung der Dilemmadiskussion eine Förderwirkung bei den Schüler*innen bewirkt. Für einen effektiven und andauernden Effekt, der mehrere Wochen und Monate erkennbar ist, sind mindestens drei Diskussionseinheiten notwendig. Ein weiterer Aspekt für die Einschätzung des Erfolges ist die Zeitspanne der Dilemmadiskussion. Weiters wird die kurze und die längere Dilemmadiskussion erwähnt. Die kurze Dilemmadiskussion hat eine Zeitspanne von ca. 45 Minuten, muss aber für einen nachhaltigen Effekt intensiver durchgeführt werden. Für eine längere und nachhaltige Dilemmadiskussion sind 80 bis 90 Minuten notwendig.

Eine Meta- Analyse zeigt, dass Schüler*innen im Alter von 11 und 16 Jahren von der Dilemmadiskussion besonders viel gewinnen. Bei erwachsenen Personen und jüngeren Kindern zeigt die Methode auch einen positiven Lerneffekt, jedoch geringer und weniger effektiv. Allerdings weist der Autor (Lind, 2015, S. 67) auf die fehlenden Datengrundlagen der vorliegenden Studien hin. Die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion muss jederzeit der jeweiligen Altersgruppe angepasst werden.

Im Jahre 2016 formuliert Lind ein weiteres Erfolgskriterium für eine erfolgreiche Dilemmadiskussion, die Inklusion. Der Autor unterstreicht, dass eine Dilemmadiskussion voll und ganz inklusiv sein muss. Nur so kann man alle Schüler*innen erreichen. Die schulische Inklusion braucht Moralkompetenz. Die Förderung dieser Kompetenz benötigt ihrerseits Inklusion. Bei ungleicher Unterstützung fördert man nur die Instabilität. In erster Linie ist es wichtig, der Inklusion nicht nur bei der Methode der Dilemmadiskussion, sondern auch in der Schule Beachtung und Förderung zu schenken (Lind, 2016, S. 46f).

5.2.3 Voraussetzungen für eine erfolgreiche Durchführung der Dilemmadiskussion

Die Konstanzer Methode kann mit Kindern ab 8 Jahren, Jugendlichen und Erwachsenen durchgeführt werden (Schubarth et al., 2017, S. 112f). Die Zielgruppe sind Schulklassen von der 5. bis 10 Schulstufe. Die Durchführung der Dilemmageschichte ist auch für die Grundschule, an der Universität und mit Erwachsenen geeignet. Jedoch muss die Diskussionsleiter*in die Dilemmageschichte sowie die Diskussion abändern und der jeweiligen Altersstufe personalisieren (Standop, 2016, S. 137).

Voraussetzungen für eine erfolgreiche Durchführung einer Dilemmageschichte sind folgende Faktoren:

1. Ausbildung der Lehrperson
2. Gute Vorbereitung der Unterrichtsstunde
3. Verstetigung der Dilemmadiskussion im Unterricht
4. Offenheit für „wirkliche“ Probleme
5. Offenheit für die Grenzen der Methode

Der Faktor *Ausbildung der Lehrperson*, verdeutlicht die Wichtigkeit der Qualifikation der Lehrenden. Lind postuliert auf grundlegende psychologische und pädagogische Kenntnisse sowie Kenntnis über Moralphilosophie. „Wichtig ist eine gute Verzahnung von Theorie und Praxis“ (Schubarth et al., 2017, S. 138). Eine weitere Voraussetzung ist die gute Vorbereitung auf die Unterrichtseinheit. Es soll so wenig pädagogisches Eingreifen, im inhaltlichen Verlauf der Dilemmadiskussion, angestrebt werden. Die Diskussion soll von den beteiligten Personen möglichst selbstreguliert durchgeführt werden. Um dies zu erreichen ist eine überlegte und zeitintensive Vorbereitung auf die Unterrichtseinheit notwendig. Die regelmäßige Durchführung der Methode wird als weiterer Voraussetzungs faktor für eine erfolgreiche Durchführung erwähnt. Durch die Regelmäßigkeit der Konstanzer Methode wissen Schüler*innen schnell, wie sie funktioniert. So können sie selbst Hinweise für Variationen machen. Indessen soll die Methode nicht zu oft durchgeführt werden, etwa alle zwei bis drei Wochen (Lind, 2015, S. 101f). Die Offenheit für „wirklich“ Probleme ist ein weiterer Faktor. So sollen Diskussionen über Pseudo-Probleme vermieden werden. Dadurch ist die Durchführung der Dilemmadiskussion weniger anstrengend, hat aber einen viel geringeren Lerneffekt zur Folge. Als letzten Faktor nennt Lind (2015, S.101f) die Offenheit für die Grenzen der Methode. So ist die Methode der Dilemmadiskussion eine sehr leistungsstarke Methode zur Förderung moralischer Urteilsfähigkeit. Der Autor verdeutlicht, dass in gewisser Weise alle Schulfächer moralisch-relevant seien. Schließlich braucht es diese Schulfächer um moralischem Hintergrund naturgemäßer und technisch-ökonomischer Prozesse für Schüler*innen begreifbar zu machen.

Eine Grenze der Methode konnte Turiel, ein Schüler von Kohlberg, aufzeigen: die Dilemmadiskussion überprüfe die Kompetenz, rationale Begründungen zu formulieren, diese kann man jedoch nicht mit moralischer Urteilsfähigkeit gleichsetzen. So konnte der Autor beweisen, dass bereits Kinder mit 5 Lebensjahren in der Lage seien, moralische Grundsätze zu erkennen. Das sprachliche Können ist jedoch nicht vorhanden, aus diesem Grund können sie ihr moralischen Grundsätze nicht entsprechend artikulieren (Laupa & Turiel, 1986 zit. nach Feichtinger, 2019, S. 83). Eine weitere Grenze der Dilemmadiskussion stellt die moralische Ausnahmesituation dar. Proband*innen haben ausreichend Zeit, sich für eine Handlungsoption zu entscheiden

und stehen weder unter Stress noch psychischen Druck. Weiters wird die Person von außen zur Reflektion des Dilemmas angeregt, ist jedoch nicht selbst davon betroffen. Daraus lässt sich ableiten, dass man durch die Dilemmadiskussion kein Fazit auf moralisches Handeln im Alltag der Personen ziehen kann (De Oliveira- Souza, Zahn & Moll, 2015; Standop, 2005; Wahl, 2015; zit. nach Feichtinger, 2019, S. 83). Trotz dieser Grenzen ist die Dilemmadiskussion eine wesentliche, unverzichtbare Methode für die Förderung moralischer Lernprozesse (Feichtinger, 2019, S. 84).

5.2.4 Ziele der Dilemmadiskussion

In einer Dilemmadiskussion wird die Förderung moralische Urteils- und Handlungsfähigkeit der Schüler*innen angestrebt. Schüler*innen sollen die Fähigkeit erwerben, moralisches Wissen und Erkenntnisse im Alltag anzuwenden. Weiters sollen sie befähigt werden, das eigene Denken und Handeln „an moralische Ideale oder Prinzipien auszurichten und auf der Grundlage dieses Denkens zu handeln“ (Standop, 2016, S. 132). Die Ausübung dieser Fähigkeiten, selbst unter großen Druck oder Zwang, ist dabei das primäre Ziel (Standop, 2016, S. 132).

In der Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion gibt es weitere zielführende Potentiale die unterstützt werden. Als wesentliches Potential wird die Fähigkeit sich mit Gegenargumenten auseinanderzusetzen beschrieben, sowie die eigene Meinung zu bedenken und möglicherweise auch zu ändern. Weiters sollen folgende Teilfähigkeiten mithilfe der Dilemmadiskussion unterstützt werden: (1) sich der eigenen moralischen Prinzipien bewusst zu werden, (2) den Hintergrund und die Fakten einer Situation genau zu beachten, (3) die eigenen Prinzipien nach ihrer Wichtigkeit trennen und angemessen zu unterscheiden, (4) moralische Konflikte mithilfe von Meta-Prinzipien zu erarbeiten und zu lösen, (5) die eigenen Prinzipien und den eigenen Standpunkt in sozialen Rahmen zu vermitteln, (6) sich Zeit zum Nachdenken und Diskutieren zu nehmen, (7) auch Personen, die einem fremd sind oder eine gegensätzliche Meinung vertreten, zu tolerieren und zu schätzen (Peters & Peters, 2020, S. 15).

Ein weiteres Ziel ist Schüler*innen auszubilden, auf emotional erregten Konfliktsituationen, mit emotionsarmer moralischer Argumentation zu reagieren. Durch dieses Mittel sind sie in der Lage, eine stabile moralische Urteilsfähigkeit zu entwickeln insbesondere in gefühlsbestimmten Konfliktsituationen.

Die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion hat nicht nur die Förderung der moralischen Fähigkeiten zu Ziel, sondern auch die Förderung demokratischer Kompetenzen. Die Methode lehrt „auch bei der Verfolgung der eigenen Zielsetzung Respekt und Toleranz zu zeigen, Inte-

ressenskonflikte durch vernünftigen Diskurs statt Gewalt zu lösen und den „Gegner“ als Instanz zur Überprüfung eigener moralischer Standpunkte schätzen zu lernen“ (Standop, 2016, S. 133f)

5.2.5 Didaktische Prinzipien der Dilemmadiskussion

Zunächst ist es wichtig, das richtige moralische Dilemma für den Unterricht zu wählen. Ein didaktisch qualitatives moralisches Dilemma soll zwei bis höchstens drei kollidierende Moralprinzipien (Modi) enthalten. Der Fokus der Dilemmadiskussion sollte zudem auf der Dilemma-Problematisierung liegen (Standop, 2016, S. 136). Nach Lind wird dafür ein edukatives Dilemma als Gegenstand der Diskussion gewählt. Das edukative moralische Dilemma kann ein reales oder semi-reales Dilemma sein (Lind, 2003, S. 79 zit. nach Standop, 2016, S. 137). Standop (2016, S. 136) hebt die Verwendung eines semi-realen Dilemmas im Unterricht besonders hervor. Semi-reale Dilemma beschreiben eine realistische Konfliktsituation in der sich eine fiktive Person befindet (Peters & Peters, 2020, S. 17). Diese Art des Dilemmas lässt einen großen Spielraum für die Wahl des Themas zu. Lind betont, dass Diskutierende zum Nachdenken und weiters zur Lösung der Problematik angeregt werden sollen.

Die richtige Wahl der Dilemmageschichte ist ein wichtiges Prinzip und hat einen maßgeblichen Einfluss auf die Lernbereitschaft der Schüler*innen. Das moralische Dilemma, in Form einer Dilemmageschichte, soll spannend und interessant dargestellt werden. So sollen bei Zuhörer*innen lernfördernde Emotionen ausgelöst werden, keine negativen Emotionen wie Hass oder Angst (Lind, 2003, S. 79 zit. nach Standop, 2016, S. 137). Sollte ein Dilemma Schüler*innen verunsichern oder verängstigen, muss die Diskussion abgebrochen werden. Ein Abbruch soll auch durchgeführt werden, wenn es die Schüler*innen nicht bewegt oder das Dilemma zu realistisch ist (Standop, 2016, S. 134).

Ein weiteres wichtiges Prinzip sind die wechselnden Phasen der Dilemmadiskussion. Standop (2016, S. 134f) weist daraufhin, dass die Dilemmadiskussion im Unterricht von Phasen der Unterstützung und Phasen der Herausforderung geprägt ist. Je jünger die Schüler*innen sind, desto mehr sind Phasen der Unterstützung seitens der Lehrperson vonnöten. Lind kommt in seiner Arbeit, über didaktische Prinzipien der Methode der Dilemmadiskussion, zum gleichen Ergebnis. Der regelmäßige Wechsel der beiden Phasen gilt als fördernd für den Lernprozess. Überdies trägt dieser Wechsel zum Aufmerksamkeitsniveau der Diskutierenden bei (Peters & Peters, 2020, S. 16). Die unterstützende Phase beinhaltet das genaue Erklären der Aufgabenstellung, Hilfestellungen, visuelle Unterstützung, Exkursionen sowie das gemeinsame Erarbei-

ten von Argumenten und Theorien. Zur herausfordernden Phase zählt das selbstständige Lösen von Problemen, wiedergeben von Theorien, planen von Exkursionen und das Formulieren eigener Gedanken.

Als weiteres Prinzip nennt wird die Leitung der Dilemmadiskussion durch Schüler*innen als ein bedeutendes Element des Lernens genannt. Schüler*innen sollen angeleitet werden, die Diskussion selbst zu steuern (Lind, 2015, S. 101f). Lehrkräfte nehmen dabei die Rolle als Moderator*in ein. Die Zurückhaltung der Lehrenden ist ein wichtiges didaktisches Prinzip (Standop, 2016, S. 135).

Als didaktische Grundregel nennt Lind (2015, S. 97), dass die Diskutierenden über die Sache und nicht über die dargestellte Person diskutieren sollen. Die Diskussion muss sich auf Moralprinzipien konzentrieren. Nur so kann der erhoffte Lernprozess vonstattengehen.

5.3 Der Einsatz von Dilemmageschichten im Unterricht

Das folgende Kapitel konzentriert sich auf den praktischen Einsatz der Methode im Unterricht. Dafür wird zunächst eine konkrete Unterrichtseinheit erläutert. Es werden der Ablauf des Unterrichtsprozesses sowie die einzelnen Arbeitsschritte dargestellt. Um die Vielfalt der Themenbereiche aufzuzeigen, die diese Methode bietet, werden im Anschluss unterschiedliche Dilemmageschichten dargestellt.

5.3.1 Veranschaulichung einer konkreten Unterrichtseinheit

Die KMDD wird anhand eines klaren Ablaufschemas durchgeführt. Die einzelnen Schritte können auf die Diskutierenden abgestimmt werden, jedoch sind die einzelnen Schritte in der richtigen Abfolge umzusetzen. Die im weiteren Verlauf vorgestellte Unterrichtseinheit wurde von Feichtinger (2019) entwickelt. Das Modell beschreibt einen konkreten Prozessablauf einer Dilemmadiskussion im Unterricht. Der Prozessablauf von Feichtinger ist für eine konkrete Unterrichtseinheit konzipiert. Das Ziel der Unterrichtseinheit ist es, die Schüler*innen einen kompetenzorientierten Einstieg in die Methode und in das Thema zu ermöglichen. Weiters zielt der Unterricht darauf ab, „Differenzierung von deontologischen und konsequenzialistischen [sic] Ansätzen zu ermöglichen“ (Feichtinger, 2019, S. 92). Die folgende Tabelle zeigt den Prozessablauf einer konkreten Unterrichtseinheit auf. Feichtinger gibt einen Überblick über die einzelnen Arbeitsschritte, deren Inhalte, die anzuwendende Sozialform und welches Material benötigt wird. Die in der Tabelle 4 verwendeten Abkürzungen bedeuten: LV= Lehrer*innen-vortrag, PL= Klassenplenum, EA= Einzelarbeit und GA= Gruppenarbeit.

Ablauf	Arbeitsschritte/ Inhalte	Sozial- form	Material
Auswahl des Dilemmas	Entscheidung zwischen realem und hypothetischem Dilemma Auswahl einer im Hinblick auf Alter, Fähigkeiten und Wissen der Schüler*innen geeigneten Dilemmageschichte		
Einleitung	Hinführung und Erklärung der Methode Hinweis auf Regeln (z.B. <i>tertium non datur</i>)	LV	
Präsentation und Klärung	Darbietung der Dilemmageschichte (evtl. mit Medienunterstützung) Klärung von Verständnisfragen zusammengefasste Definition des konkreten ethischen Dilemmas	LV	Freier Vortrag oder Textblatt, (Tafel-) Bild, Videoclip, ...
Erste Schnellabstimmung	Intuitive Erstentscheidung durch Handzeichen (evtl. auch anonym im Heft)	PL	Evtl. Mappe, Heft
Sammlung von Argumenten	Bildung von 3er-/4er- Gruppen, die jeweils derselben Meinung sind Sammeln und Notieren von Argumenten zur Unterstützung der eigenen Person	GA	Mappe, Heft
Diskussion im Plenum	Diskussion der verschiedenen Argumente im Plenum (im Plenum können sich auch neue Argumente entwickeln) evtl. Moderation und Leitung durch die Lehrperson	PL	Evtl. Ball zum Zuwerfen (z. B. Ping- Pong Methode)

Auseinandersetzung mit Gegenargumenten	Auswählen der besten im Plenum geäußerten Gegenargumente zur eigenen Positionen	EA	Mappe, Heft
Erneute Abstimmung- Schlussabstimmung	Schlussabstimmung durch Handzeichen Vergleich mit der Erstabstimmung- Schüler*innen, die sich anders als am Anfang entscheiden, begründen ihren Wechsel	PL, LV	
Reflexion	Reflexion des Arbeitsprozesses (schriftlich oder mündlich)	EA	Evtl. Mappe, Heft
Einbindung in den thematischen Zusammenhang	Zusammenfassung der Debatte durch die Lehrperson Überleitung bzw. Einbindung der Dilemmadiskussion in den aktuellen ethischen oder fachlichen Themenbereich	LV	

Tabelle 4: Prozessablauf: Elemente einer systematischen Herangehensweise an Dilemmageschichten (Feichtinger, 2019, S. 93)

Das Prozessmodell von Feichtinger ist in zehn Abschnitte gegliedert. Zunächst bereitet die Lehrperson eine geeignete Dilemmageschichte vor. Dabei muss die Lehrkraft zwischen einem realen und einem hypothetischen Dilemma entscheiden. Diese Dilemmageschichte muss auf die Lernenden abgestimmt sein (Feichtinger, 2019, S. 93). Bei der Einleitung erklärt die Lehrperson den Schüler*innen, dass sie eine Geschichte in vier Teilen vorgetragen wird. Nach jedem Teil wird unterbrochen und die Geschichte wird im Plenum diskutiert. Die Lehrperson muss den Schüler*innen vermitteln, dass es in dieser Geschichte nur zwei Handlungsmöglichkeiten gibt. Alternative Handlungsmöglichkeiten sind nicht erwünscht. Nach jedem Unterrichtsteil dürfen die Schüler*innen ihre Gründe vortragen, warum sie sich für die eine Handlungsmöglichkeit entschieden haben (Feichtinger, 2019, S. 88).

Nach der Einleitung folgt die Präsentation der Dilemmageschichte. Eine darstellende Unterstützung durch Medien und/oder Material bietet eine zusätzliche Hilfestellung. Dann werden letzte Verständnisfragen von der Lehrperson geklärt. Nachdem eine kurze Zusammenfassung

des moralischen Dilemmas vorgetragen wurde, folgt eine intuitive Erstabstimmung. Nach Feichtinger (2019, S. 88) sollen Schüler*innen so die Fähigkeit erlernen, intuitive und schnelle moralische Urteile und Entscheidungen zu fällen. Als nächstes werden die Lernenden in dreier oder vierer Gruppen eingeteilt. Die einzelnen Gruppen vertreten die gleiche Meinung und haben die Aufgabe, Argumenten zur Unterstützung der eigenen Sichtweise zu sammeln. Anschließend werden bei der Diskussion im Plenum die gesammelten Argumente vorgetragen und notiert. Im nächsten Schritt werden die geäußerten Argumente mit passenden Gegenargumenten gegenübergestellt. Schüler*innen wählen das beste im Plenum geäußerten Gegenargument zur eigenen Position.

Die Lehrperson führt, nach der Auseinandersetzung mit Gegenargumenten, eine erneute Abstimmung durch (Feichtinger, 2019, S. 89). Diese Schlussabstimmung wird mit der Erstabstimmung verglichen. Wenn Schüler*innen sich uneingeschieden haben, werden sie nach der Begründung für ihren Wechsel gefragt. Im Anschluss folgt eine anschließende Reflexion des Arbeitsprozesses. Als letzten Schritt nennt Feichtinger die Einbindung in den thematischen Zusammenhang durch die Lehrperson. Nicht nur soll die Lehrkraft eine kurze Zusammenfassung der Ergebnisse vortragen, auch soll sie eine Überleitung in den moralischen Themenbereich herstellen. Nach Feichtinger hat die Lehrperson die Aufgabe, die Schüler*innen auf zwei wesentliche Aspekte hinzuweisen. „Erstens, dass moralische (und auch ethische) Modelle wesentlich auf deontologischen und konsequenzialistischen [sic] Überlegungen basieren und dass Menschen im Normalfall sich beider Argumentationsformen bedienen.“ (Feichtinger, 2019, S.91) Zweitens, weist die Lehrperson auf die Schüler*innen hin, die durch die Diskussion von ihrer Erstentscheidung abgewichen sind. Anhand dieses Beispiels zeigt die Lehrperson auf, dass moralische Urteile sowohl emotional und intuitiv als auch rational begründbar sind (Feichtinger, 2019, S.91). Damit endet die Dilemmadiskussion.

5.3.2 Praktische Beispiele von Dilemmageschichten

Dieser Teil der vorliegenden Arbeit zeigt die Vielfältigkeit der Themenbereiche in Dilemmadiskussionen auf. Daher werden in diesem Absatz mehrere Dilemmageschichten vorgestellt, die für Volksschulkinder geeignet sind.

Beispiel 1:

„Dennis und Matthias gehen in dieselbe Klasse. Sie sind ausserdem [sic] dicke Freunde, Dennis hilft Matthias und Matthias hilft Dennis in allen Lebenslagen. Eines Tages verschwindet aus der Schultasche ihrer Mitschülerin Martina deren Geldbeutel mit 50 Franken. Dennis hat gesehen, wie Matthias in der Pause in Martinas Tasche gegriffen hat. Er weiß, dass Matthias hohe Schulden hat, wegen der Sache mit dem Fussball [sic] in der Schaufensterscheibe neulich. Und er weiss [sic] auch, dass Martina ein grosszügiges [sic] Taschengeld bekommt. Als Martina schon wenige Minuten später, zu Beginn der

nächsten Stunde, das Fehlen ihres Portmonees bemerkt und das Problem in der Klasse zur Sprache kommt, fühlt sich Dennis sehr unwohl. Er weiß nicht, wie er sich jetzt seinem Freund gegenüber verhalten soll.“ (FHNW, 2006, S. 3)

Die fiktive Person, Dennis, steht in diesem Beispiel vor einem Dilemma und muss sich zwischen zwei Handlungsmöglichkeiten entscheiden. Hilft er seinem Freund, der das Geld dringend benötigt, jedoch einen Diebstahl beging? Oder erzählt er Martina, die viel Taschengeld bekommt, wer ihr Geld gestohlen hat?

Diese Dilemmageschichte bedient sich eines semi-realen Dilemmas, in der sich eine fiktive Person befindet. Aufgrund dessen, dass in diesem Beispiel mindestens zwei Moralprinzipien in Konflikt geraten, wird dieses Dilemma als moralisches oder nicht-instrumentelles Dilemma kategorisiert. Der Akteur muss sich mit den Moralprinzipien, Gerechtigkeit und Loyalität auseinandersetzen. Die bereits genannten Modi von Fischer, Gruden und Imhof (2007, S. 149) sind auch hier aufzufinden. So sind die beiden konfligierenden Modi in dieser Geschichte einerseits *Tugenden*, andererseits *Pflichten und Rechte*.

Diese Dilemmageschichte wird von der FHNW als ein mögliches Beispiel genannt. Die Dilemmageschichte wurde ausgewählt um eine Konfliktlage zwischen Loyalität und Gerechtigkeit aufzuzeigen. Dieses Dilemma ist für Schüler*innen ein greifbares Beispiel, wenn es darum geht, bei strafbaren Handlungen einzugreifen oder wegzusehen. Die Konfliktlage ereignet sich im Klassenzimmer, daher ermöglicht diese Dilemmageschichte den Schüler*innen einen alltagsrelevanten Zugang. Diese Dilemmageschichte wurde auch von Weber aufgegriffen und als mögliche Methode für den Klasserrat erwähnt. Weber bezeichnet die Dilemmadiskussion bzw. die Dilemmageschichte als eine Methode der Reflektion für gewaltfreie Kommunikation im Klassenverband (Weber, 2011a). Für die Durchführung der Dilemmadiskussion im Klassenrat veröffentlichte der Autor eine Publikation sowie passendes Unterrichtsmaterial (Weber, 2011b).

Beispiel 2:

„Halb zehn. Gleich holen alle in der Klasse ihre Jause heraus. Jonas freut sich schon. Er hat eine feine Jause mit! Gemacht von seinem Bruder Max. Der lernt Koch. Wenn er Jonas ein Brot macht, schmeckt das. Und es sieht richtig gut aus. Man sieht von außen ganz genau, was drin ist: Gestern waren es ein bisschen Schinken, ein Blatt Salat, ein Stück gelber Paprika, grüne Kräuter und Frischkäse. Max macht die Jause jeden Tag ein bisschen anders. Das gefällt Jonas. Jonas sitzt neben Lily. Lily kramt nach ihrer Jause. Sie weiß, was sie mithat. Lily hat eine Schwester, aber die lernt nicht Koch und mag ihr auch keine Jause machen. Lilys Mutter ist in der Früh schon in der Arbeit. Lily macht sich ihre Jause selbst, wenn sie rechtzeitig aufsteht. Manchmal ist der Kühlschrank leer. Dann hat Lily Schnitten oder ein Packerl [sic] Chips mit. Oder nur eine trockene Semmel. Lily freut sich jeden Tag auf Jonas und seine Jause. Denn Jonas teilt gern mit Lily. Sein halbes belegtes Brot mit Lilys halben Schnitten, das gefällt

ihm auch. Zu Hause bekommt er fast nie Süßigkeiten. Jonas öffnet seine Jausenbox. Oh! Ein ganz dunkles, sehr weich gebackenes Schwarzbrot mit Eiaufstrich und ganz viel Schnittlauch drauf. Jonas sieht es von der Seite an: schwarz, gelb, dunkel- grün, schwarz. Diese Kombi hat er am liebsten! Jonas zieht die Folie ab und beißt in sein Brot. Lily sieht Jonas von der Seite an. „Hat er auf mich vergessen?“ Sie hat ein Salzstangerl mit. Sie hat auch Lust auf das Ei-Brot. Aber es gehört Jonas. Jonas bemerkt Lilys Blick, aber er schaut sie nicht an. „Ich habe auf sie vergessen“, denkt er. „Aber muss ich immer teilen? Darf ich meine Jause nicht einmal allein essen? Und ich mag keine Salzstangerl.“ Jonas sieht Lily an. „Was soll ich sagen? Soll ich etwas sagen? Darf ich mein Brot nicht einfach allein essen?“ (Jugendrotkreuz, 2015, S. 32)

Die fiktive Person namens Jonas befindet sich in einer Konfliktsituation. Jonas muss sich zwischen zwei Handlungswegen entscheiden. Soll Jonas seine Jause mit Lilly teilen, obwohl er sie gerne selbst essen würde? Oder teilt er seine Jause mit ihr, weil die beiden Sitznachbar*innen es bis jetzt immer so gemacht haben und Lily sich darauf freut?

Das beschriebene Dilemma ist ein semi-reales und nicht-instrumentelles Dilemma. Der Akteur steht vor einem Konflikt. Auch hier lassen sich mindestens zwei miteinander kollidierende Moralprinzipien erkennen, Großzügigkeit und Eigeninteresse. Zusätzlich spielen in diesem Beispiel die konfligierenden Modi *Güter* und *Tugenden* eine Rolle. Das erste Modi *Güter* bezieht in diesem Dilemma auf das materielle Mittel (Jause). Das zweite Modi *Tugenden* beschreibt das selbstlose Denken und Handeln.

Die Dilemmageschichte ist eine vom Jugendrotkreuz veröffentlichte Geschichte und trägt den Titel „Muss ich teilen?“. Die Geschichte wurde als Beispiel gewählt, weil sie einen realitätsnahen Zugang für Schüler*innen bietet. Die Konfliktlage ereignet sich im Klassenverband und greift wichtige Themen der Volksschule auf. Einerseits das Thema *Gesunde Jause*, andererseits das Thema *Teilen*. Das Jugendrotkreuz bietet Überlegungen und Diskussionsfragen sowie weiterführende Fragestellungen für diese Dilemmageschichte an (2015, S. 32). Weiters bieten sich die weiterführenden Fragen für einen fächerübergreifenden Unterricht an.

Beispiel 3:

„Elena stand in der Garderobe und wartete auf Ida. Sie hatte ihr ein Hörbuch mitgebracht. Sie wollte Ida die CD gleich in der Garderobe geben. Die anderen Kinder waren schon in ihre Klassen gegangen. Elena wartete noch. Die Lehrerin war nicht so streng, und wenn man ein paar Minuten später kam, lächelte sie nur und sagte: „Kannst du schon die Uhr, Elena?“ Elena sah aus dem Fenster. Da kam Ida schon gelaufen. Sie wollte sich umdrehen und ihr entgegengehen. Da schnaufte jemand hinter ihr, und zwei kalte Hände legten sich um ihren Hals. Elena sagte kein Wort. Die Hände drückten fester und würgten sie. Elena bekam keine Luft mehr. Sie öffnete den Mund. „Wer bin ich?“, sagte eine laute Stimme. „Der süße Sven“, krächzte Elena. „Und was hast du mir mitgebracht?“ – „Gar nichts, weil ...“

Die Hände drückten noch einmal fest zu. „Bis morgen, Angsthase!“ Elena wagte nicht, sich umzudrehen. Sie hörte, wie Sven die Garderobe verließ. In ihren Augen standen Tränen. So fand sie Ida, die gleich darauf in die Garderobe kam. „Was ist denn, Elena?“, fragte Ida und hielt ihr ein Taschentuch entgegen. „Ich hab [sic] mir den Finger an meinem Kästchen eingeklemmt“, log Elena und wischte sich das Gesicht ab. Ida nahm den Finger und gab ihr einen Kuss darauf. Elena legte den Arm um Ida. Dann liefen sie in die Klasse. An diesem Vormittag wurde Elena von der Lehrerin öfters ermahnt. „Elena, träumst du?“ Ja, Elena träumte. Sie träumte von einem Tag, einer Woche, einem Jahr, einem Leben ohne Angst vor dem süßen Sven. So hieß er in der Schule. Nicht weil er nett war, sondern weil er immer Süßigkeiten bei sich hatte. Sven ging in die vierte Klasse und war dort der Größte. Mehrmals in der Woche passte er sie ab und würgte sie. Dann wollte er Süßigkeiten. Manchmal zweigte Elena daheim etwas ab und gab es ihm, aber das nützte nichts. Sie glaubte, dass Sven sie gerne würgte. Elena träumte weiter. Sie träumte davon, dass sie der Lehrerin alles erzählte, und die würde den süßen Sven holen und ihn ausschimpfen. Und dann würde es aufhören. Aber das ging nicht, denn da war noch Ida. Die kleine Ida mit der stärksten Brille in der Klasse. Immer wieder rempelte sie jemand an, aber Elena hielt zu ihr und passte auf, dass Ida nichts passierte. Das wusste der süße Sven, und deshalb sagte er: „Wenn du mich verpetzt, dann kommt deine dumme Freundin dran.“ Elena träumte noch immer. Sie träumte, dass sie der Mama alles erzählte. Aber Mama war so ängstlich. Sie würde sie dann wieder mit dem Auto in die Schule bringen und in die Klasse begleiten. So hatte sie es das ganze erste Schuljahr gemacht, und es war urpeinlich gewesen. Außerdem, in der Garderobe gab es keine Mama und keine Lehrerin. Nur den süßen Sven. „Elena, was ist denn los?“ Die Stimme der Lehrerin holte sie aus ihrem Traum. „Ich habe dich etwas gefragt!“ Elena schüttelte den Kopf. Die Lehrerin kam zu ihr und sah sie freundlich an: „Weißt du was, reden wir zwei mal [sic] nach der Stunde miteinander? Nur wir zwei?“ – „Ja“, flüsterte Elena.“ (Jugendrotkreuz, 2015, S. 11)

In dieser Dilemmageschichte befindet sich die erfundene Person, Elena, in einem moralischen Dilemma. Das Mädchen muss zwischen mehreren Handlungsmöglichkeiten entscheiden. Vertraut sie sich ihrer Lehrerin oder Mama an und riskiert damit, dass Sven ihrer Freundin wehtut? Oder erzählt sie keinem Erwachsenen von ihrer Situation und schützt so ihre Freundin Ida?

In diesem semi-realem Dilemma steht eine Akteurin zwischen mehreren Handlungsmöglichkeiten. Hierbei handelt es sich um ein moralisches Dilemma, in dem mehrere kollidierende Moralprinzipien vorhanden sind. Die Akteurin muss zwischen Ehrlichkeit und Pflichtgefühl entscheiden. In diesem Beispiel konfliktieren die Modi *Tugenden* und *Rechte und Pflichten*.

Auch dieses Beispiel veröffentlichte das Jugendrotkreuz. Der Titel lautet „Der süße Sven“. Die Dilemmageschichte wurde gewählt, weil Mobbing und Schikane unter den Schüler*innen bereits in der Volksschule beginnen (Jannan, 2008, S. 23). Das Thema ist sowohl für Schüler*innen als auch für Eltern und Lehrpersonen von großer alltäglicher Relevanz. Auch hier bietet

das Jugendrotkreuz vertiefende Fragen und Überlegungen. Zusätzlich wurden auch weiterführende Fragestellungen vermerkt, die darüber hinaus weitere Gespräche ermöglichen (Jugendrotkreuz, 2015, S. 11).

5.4 Resümee

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Methode der Dilemmadiskussion eine Unterrichtsmethode darstellt, die die Auseinandersetzung mit moralischen Dilemmata ermöglicht. Die von Lind konzipierte Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion ist ein Instrument für Moralentwicklung und Demokratie. Der Autor betont, dass für eine erfolgreiche Durchführung der Methode diese voll und ganz inklusiv umgesetzt werden muss.

Die KMDD kann mit Kindern ab 8 Jahren, Jugendlichen und Erwachsenen durchgeführt werden. Die Durchführung der Dilemmadiskussion in der Volksschule erfordert jedoch besondere Kenntnisse der Diskussionsleiter*in. So muss die Dilemmadiskussion abgeändert und der jeweiligen Altersstufe angepasst werden. Aus diesem Grund hängt der Erfolg der Dilemmadiskussion von der Qualifikation und der Erfahrung der Lehrperson ab. In diesem Kapitel wurden wichtige didaktische Prinzipien und Grundlagen der Methode dargestellt. Diese Ausarbeitung zeigt, wie Dilemmageschichten im Unterricht sinnvoll eingesetzt werden können, welche Voraussetzungen geschaffen werden müssen sowie welche Ziele verfolgt werden. Ob die Methode zur Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit von Volksschulkinder in der Schulpraxis geeignet ist, wird im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit untersucht.

6 Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Volksschule

Die zweite Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit lautet: „Wie können Dilemmageschichten sinnvoll in den naturwissenschaftlichen Sachunterricht integriert werden?“. Um diese Frage zu beantworten, ist es nötig sich mit den naturwissenschaftlichen Themengebieten genauer zu befassen. Angesichts der weltweiten Ressourcenknappheit und der globalen Umweltverschmutzung bieten sich Themen wie Nachhaltigkeit, Klima-, Tier- und Umweltschutz für eine Dilemmadiskussion besonders an.

Um die Methode der Dilemmadiskussion sinnvoll im Unterricht einzusetzen und eine passende Dilemmageschichte zur Umweltproblematik auszuwählen, ist es wichtig näher auf die Bildungsaufgabe der Volksschule einzugehen. Eine zentrale Aufgabe des österreichischen Schulwesens ist die *Bildung für nachhaltige Entwicklung*.

Das folgende Kapitel widmet sich der Bildungs- und Erziehungsaufgabe der Volksschule für nachhaltige Entwicklung. Zunächst wird die globale Herausforderung des Umweltschutzes behandelt. Für ein besseres Verständnis der Arbeit werden anschließend die Begriffsbestimmung sowie die Kernelemente von Bildung für nachhaltige Entwicklung bearbeitet. Im Anschluss werden die Ziele sowie der Bezug zum österreichischen Lehrplan der Volksschulen aufgezeigt. Dilemmadiskussionen sind eine Möglichkeit zur Förderung für Bildung für nachhaltige Entwicklung. Aus diesem Grund behandelt dieser Absatz die Umsetzung der Methode in Verbindung mit der Komplexität der Nachhaltigkeitsproblematik. Welche Faktoren bei der Umsetzung von Dilemmageschichten zu diesem Thema beachtet werden müssen, werden ebenfalls beschrieben. Zum Schluss geht das Kapitel der Frage nach, welchen Stellenwert ökologische Werte bei Volksschulkindern einnehmen und ob sich bereits Volksschulkinder mit der Umweltproblematik beschäftigen.

6.1 Umweltschutz: Globale Herausforderung

Die jahrzehntelange übermäßige Ressourcennutzung der Natur hat schwerwiegende Folgen. Durch das fehlende ökologische Gleichgewicht ergeben sich dauerhafte und irreversible Schäden für die natürliche Umwelt. Diese Umweltfolgen und die daraus resultierenden Konsequenzen, beeinflussen die gesamte Menschheit (Böhme, 1972, S. 73). Die weltweite Umweltkrise führte 1972 zur ersten Umweltkonferenz der Vereinten Nationen. Im Rahmen dieser Konferenz wurde verdeutlicht, dass für die Aufrechterhaltung der natürlichen Existenzgrundlage der Menschen, großer Einsatz und eine überstaatliche Zusammenarbeit notwendig ist (Böhme, 1972, S. 73ff).

Wir alle sind abhängig von den natürlichen Ressourcen, die der Planet Erde bereitstellt. Verschwendung und Ausbeutung, Verlust der Artenvielfalt und Klimawandel erfordern ein gründliches Umdenken und umfassendes Handeln, um eine nachhaltige Entwicklung für uns und nachfolgende Generationen zu sichern (BMBF, 2014, S. 2). Böltz geht davon aus, dass die Lösung der schwerwiegende weltweite Umweltkrise nur durch die grundlegende Veränderung zweier Gesichtspunkte erreicht werden kann. Einerseits ist es das Überdenken und die Veränderung grundlegender Strukturen der Lebensweise der Menschen. Andererseits ist es das Überarbeiten einzelner Teilsystemen dieser Gesellschaft. Dazu zählt der Autor die Ökonomie, Politik, Rechtssystem und die Wissenschaft. Als ein weiteres Teilsystem nennt Böltz den Bildungsbereich. So ist es nach Böltz die Aufgabe des Bildungssystems, geeignete Handlungsräume für Aufarbeitung und Reflexion des Themas zu schaffen (Böltz, 2014, S. 8). Das österreichische Bildungssystem hat bereits auf die ernste Umweltproblematik reagiert. Aus diesem Grund ist die *Bildung für nachhaltige Entwicklung* ein wichtiges Bildungsanliegen des allgemeinen Schulwesens.

6.2 Begriffsbestimmung und Kernelemente der nachhaltigen Entwicklung

Für diese Arbeit ist es notwendig, den grundlegenden Begriff *nachhaltige Entwicklung* zu definieren. Die bekannteste Definition wurde von der UN-Kommission für Umwelt und Entwicklung im Jahre 1987 in Englisch verfasst. Im veröffentlichten Bericht *Our common future* wird nachhaltige Entwicklung wie folgt definiert: „Sustainable development is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs.“ (United Nation, 1987). Ins Deutsche übersetzt definiert Hauff folgendermaßen: „Nachhaltige Entwicklung ist eine Entwicklung, die gewährt, dass künftige Generationen nicht schlechter gestellt sind, ihre Bedürfnisse zu befriedigen, als gegenwärtig lebende.“ (Hauff, 1987, S. 46)

Kropp (2019, S. 6) weist darauf hin, dass die beiden Begriffe *nachhaltige Entwicklung* und *Nachhaltigkeit* oft synonym verwendet werden. Jedoch sind die Begriffe klar voneinander zu trennen. Denn nachhaltige Entwicklung beschreibt einen Prozess gesellschaftlicher Änderung, „während „Nachhaltigkeit“ das angestrebte Ziel, einen Zustand, das Ende des Prozesses beschreibt“ (Kropp, 2019, S. 6).

Bei der Konferenz „Umwelt und Entwicklung“ der Vereinten Nationen, wurde 1992 die Bildung für nachhaltige Entwicklung erstmals ein nationales und internationales Leitbild. Im Zentrum des Leitbilds steht die Befriedigung der Bedürfnisse der heutigen Generation, ohne aber die Bedürfnisse der nachfolgenden Generation zu bedrohen (Bolscho & Hauenschild, 2007,

S. 201). Dabei werden drei Dimensionen der nachhaltigen Entwicklung unterschieden: (1) der ökologischen, (2) der ökonomischen und (3) der soziokulturellen Dimension.

Bei der ökologischen Dimension wird die Belastbarkeit der ökologischen Systeme behandelt. Hierbei wird klar zwischen starker und schwacher ökologischer Nachhaltigkeit differenziert. Die starke ökologische Nachhaltigkeit beschreibt eine biozentrische Position. Diese Position spricht der Natur ein eigenes Existenzrecht zu. Die schwache ökologische Nachhaltigkeit beschreibt die Instandhaltung „der Natur in ihrer Funktion als Lebensgrundlage des Menschen“ (Bolscho & Hauenschild, 2007, S. 201).

Die ökonomische Dimension lässt sich in zwei gegenüberstehenden wissenschaftlichen Sichtweisen teilen. So beschreibt die erste Sichtweise die dauerhafte Erweiterung als Grundlage aller Wirtschaft. Mögliche Folgen für die Umwelt sollen mithilfe von technischen Erfindungen ausgeglichen werden. Die zweite Sichtweise der ökonomischen Dimension setzt auf den Erhalt des „natürlichen Kapitals“, so benötigt man neue Strukturen und Prioritätensetzung.

Die soziokulturelle Dimension der nachhaltigen Entwicklung beschreibt die langfristige Gewährleistung und Schutz einer umweltkompatiblen Lebensweise „sowohl im globalen Kontext als auch bezogen auf nachfolgende Generationen“ (Bolscho & Hauenschild, 2007, S. 201). Dabei unterscheidet man die *intragenerative* und die *intergenerative Gerechtigkeit*.

„Die intragenerative Gerechtigkeit meint das Recht aller Menschen auf eine bewohnbare Umwelt und auf die Nutzung aller natürlichen Ressourcen. Hinzu kommt die intergenerative Gerechtigkeit die den Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen auf für künftige Generationen im Sinne eines Generationenvertrages zum Ziel hat.“ (Bolscho & Hauenschild, 2007, S. 201)

Diese Dimensionen bilden das Leitbild für nachhaltige Entwicklung. Obwohl die Dimensionen klar voneinander unterschieden werden, trennen sie keine scharfen Grenzen. Ökologische, ökonomische und soziale Problemfelder stehen meist in Verbindungen zueinander, insbesondere bei klimarelevanten Themen (Kropp, 2019, S. 4). Um den Zusammenhang zwischen den Dimensionen aufzuzeigen, führt Kropp folgendes Beispiel an: So ist die Plastikverschmutzung der Meere ein großes ökologisches Problem, da viele Tiere durch die Folgen verenden. Gleichzeitig ergeben sich durch die Verschmutzung der Ozeane durch Plastik auch ökonomische Probleme. So sind viele Millionen Menschen von der Fischerei abhängig und von Arbeitslosigkeit bedroht. Durch die drohende Arbeitslosigkeit ergeben sich wiederum soziale Probleme (Kropp, 2019, S. 4). Dieses Beispiel zeigt deutlich den Zusammenhang zwischen den drei Dimensionen.

Die drei Dimensionen der nachhaltigen Entwicklung bilden ein Modell, dass durch Vernetzung und Globalisierung gekennzeichnet ist (Bolscho & Hauenschild, 2007, S. 201). Auch ist das Modell als *Säulen der Nachhaltigkeit* oder *Säulenkonzept der Nachhaltigkeit* bekannt (Abb. 1).

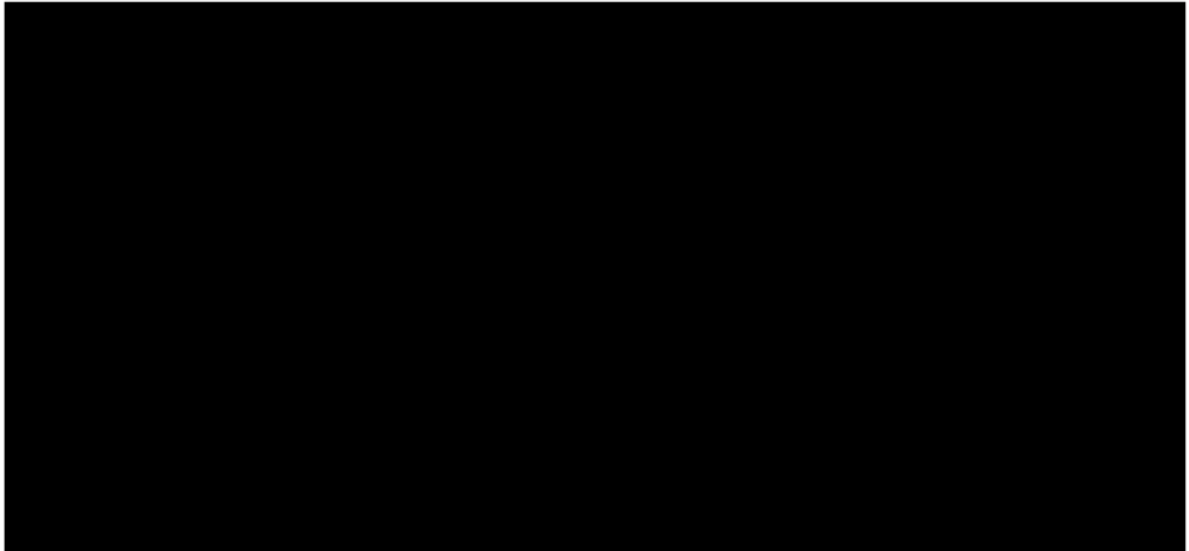


Abbildung 1: Dreisäulenkonzept der Nachhaltigkeit (Corsten & Roth, 2012, S. 2)

Das Ziel des Modells ist die gleichrangige Berücksichtigung der einzelnen Dimensionen. Das Dreisäulenmodells zielt darauf ab, dass ökonomischer Erfolg realisierbar ist, ohne dabei die beiden anderen Säulen in Mitleidenschaft zu ziehen (Corsten & Roth, 2012, S. 2). Diese Kompatibilität unter den Säulen bildet die Nachhaltigkeit als gesellschaftliches Leitbild (Corsten & Roth, 2012, S. 2). Weiters fungiert dieses gesellschaftliche Leitbild als Orientierung, um Umweltprobleme global in den Griff zu bekommen (Kropp, 2019, S. 4).

Das Auseinandersetzen mit den ökologischen, ökonomischen und sozialen Dimensionen unterstreicht auch das österreichische Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). Das BMBWF hebt die Bedeutung von Bildung als Voraussetzung und Fundament für nachhaltiger Entwicklung hervor (BMBWF, 2019b). Leitlinie dafür bietet die UN-Dekade *Bildung für nachhaltige Entwicklung*. In den Jahren 2005 bis 2014 wurde eine bildungstheoretische und bildungspraktische Diskussion darüber geführt, „welche Fähigkeiten und Kompetenzen in einer Gesellschaft vermittelt werden müssen, um die Zukunft nachhaltig gestalten zu können“ (Bittner & Pyhel, 2016, S. 15). Für diese Arbeit wird im nachfolgenden Kapitel näher auf die Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule eingegangen. Dabei wird die Relevanz des Sachunterrichts genauer betrachtet. Die notwendigen Kompetenzen und Fähigkeiten in Bezug auf nachhaltige Entwicklung werden ebenfalls erörtert.

6.3 Ziele der Bildung für nachhaltige Entwicklung

Im Folgenden werden die Ziele der nachhaltigen Entwicklung bearbeitet und unter unterschiedlichen Blickwinkel betrachtet. Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung zeigt auf, wie das komplexe Zusammenspiel verschiedener gesellschaftlicher Einflüsse zum heutigen Zustand unserer Umwelt geführt hat. Sie kann das Bewusstsein, das Verantwortungsgefühl und die Fähigkeiten stärken, die es den Schüler*innen ermöglichen, ihre Zukunft zu gestalten (BMBF, 2014, S. 1). Das BMBF formuliert im Grundsatzterlass *Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung* konkrete Ziele für das österreichische Schulwesen.

Ein Ziel ist es, Schüler*innen die Möglichkeit geben, die Vielfalt der Natur als Ort des persönlichen Lernens zu erfahren. Weiters sollen die Schüler*innen auf der Basis interdisziplinärer Forschung ihre Umwelt erforschen und Erkenntnisse kritisch und konstruktiv zu reflektieren. Außerdem ist es ein Ziel die Schüler*innen zu befähigen, den technologischen Wandel zu begreifen und als Chance für neue, langfristige Entwicklungen zu verstehen. Sie sollen darüber hinaus ihre demokratische Verantwortung als aktive Bürger*innen wahrnehmen, eigene Standpunkte und persönliche Wertvorstellungen entwickeln und die Gesellschaft aktiv und konstruktiv mitgestalten. Als weiteres Ziel formuliert das BMBF die Fähigkeit ihren persönlichen Lebensstil kritisch zu hinterfragen und die Auswirkungen des individuellen Handelns auf die Umwelt überdenken zu können. Letztlich sollen Schüler*innen gemeinsam nachhaltige Zukunftsszenarien entwickeln und nach Möglichkeit in ihrem Alltag konkrete Maßnahmen ergreifen, die anderen Mut machen und Vorbildcharakter besitzen (BMBF, 2014, S. 1).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Umweltbildung die Aneignung von Kompetenzen zum Verständnis der Begrenztheit unserer natürlichen Ressourcen fördert. Überdies trägt es dazu bei, Umwelt und Gesellschaft zu verstehen und sie zukunftsorientiert, solidarisch und verantwortungsvoll mitzugestalten (BMBF, 2014, S. 1). Dabei steht die aktive Beteiligung der Schüler*innen in der Schule besonders im Vordergrund. Die Partizipation von Kindern und Jugendlichen ist ein zentrales Ziel von Bildung für nachhaltige Entwicklung (Bendig, 2018, S. 21 zit. nach Simons, 2019, S. 72). Simons (2019, S. 72) beschreibt die Schule als Lern- und Lebensort sowie als Ort der Persönlichkeitsbildung. Der Autor hebt die besondere Rolle der Schule bei der Förderung von Partizipationskompetenz von Kindern und Jugendlichen hervor. Insbesondere bei der Bildung für nachhaltige Entwicklung hat die Institution eine „schul- und bildungstheoretisch fundierte Aufgabe – aus welcher die Konsequenz erwächst, jungen Menschen Möglichkeiten für den Erwerb von Demokratie- bzw. Partizipationskompetenz zu eröffnen“ (2019, S. 71f). An dieser Stelle hebt Simon die Partizipation von Schüler*innen als Voraussetzung und als Ziel von Bildung für nachhaltige Entwicklung vor.

Redecker (2019, S. 62) beschreibt als entscheidendes Ziel von Bildung für Nachhaltige Entwicklung, dass Schüler*innen Verantwortungsbewusstsein und Entscheidungskompetenz entwickeln. So können sie Fragestellungen bezüglich nachhaltiger Zukunftsgestaltung reflektieren, beurteilen und beantworten. Die Autorin verdeutlicht die Wichtigkeit von Reflektionen und Diskussionen im Klassenzimmer. Weiters unterstreicht sie die bedeutende Rolle des gemeinsamen Erarbeitens von realitätsnahen Szenarien mit Schüler*innen im Umgang mit Nachhaltigkeit (Redecker, 2019, S. 62).

Im inklusionspädagogischen Rahmen stellt die Bildung für nachhaltige Erziehung ein essenzielles Ziel der umfassenden Schulbildung dar. Überdies stellt sie ein „umfassendes Gestaltungsprinzip von Schule dar“ (Simons, 2019, S. 219). Eine inklusionsorientierte Didaktik ermöglicht allen Schüler*innen den individuellen Erwerb von anwendbarem Wissen sowie Aneignung bestimmter Fähig- und Fertigkeiten (Simons, 2019, S. 219).

6.3.1 Bezug zum Lehrplan

Das österreichische Schulwesen sieht die Relevanz zur Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung. Im Folgenden wird das Unterrichtsprinzip *Umweltbildung* sowie der Grundsatzterlass *Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung* genauer untersucht.

Bereits seit 1979 ist das Unterrichtsprinzip *Umweltbildung* im österreichischen Schulwesen festgeschrieben. Unterrichtsprinzipien sollen fächerübergreifend in allen Unterrichtsfächern verwirklicht werden. Diese Prinzipien tragen zur Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsaufgaben des Schulwesens bei. Das Prinzip der Umweltbildung soll das Bewusstsein für die Grenze unserer Lebensgrundlage bei Schüler*innen fördern. Weiters sollen die Handlungskompetenz und Partizipation für ein Mitgestalten der Umwelt unterstützt werden. Unter Umweltbildung wird sowohl die natürliche Umwelt als auch die technische, kulturelle, soziale und die gebaute Umwelt genannt (BMBWF, 2019a).

Im Lehrplan der Volksschule erwähnt das BMBWF im Bezug zur Umweltbildung die Erfahrungs- und Lernbereiche *Natur* und *Technik*. Im Erfahrungs- und Lernbereich *Natur* sollen die Schüler*innen in der Grundstufe I ein Bewusstsein für die Natur als Lebensgrundlage des Menschen entwickeln. Weiters wird angestrebt, dass Schüler*innen den Menschen selbst als Teil der Natur verstehen. Überdies sollen die Kinder befähigt werden, eine verantwortungsbewusste Haltung im Verhältnis zur Natur zu führen (BMBWF, 2005, S. 2). In der Grundstufe II sollen Schüler*innen Lebensvorgänge im biologischen und ökologischen Zusammenhang kennen und verstehen lernen. Ein verantwortungsbewusstes Handeln und Verhalten gegenüber der Natur sowie das Verstehen ökologischer Auswirkungen menschlichen Tuns sollen Schü-

ler*innen gewinnen. Weiters sollen Volksschulkinder die Auswirkungen des eigenen umweltgerechten Verhaltens in der Natur betrachten. Darüber hinaus sollen sie auch die Folgen von Fehlverhalten erfassen und dementsprechend handeln. Die Schülerinnen sollen sich mit der Natur unmittelbar auseinandersetzen und so ihre Fähigkeiten und Arbeitsweisen festigen. In der Grundstufe II wird auf das Experimentieren im Unterricht verwiesen. So sollen Volksschulkinder ökologische Zusammenhänge erlernen. Auch der Tierschutz ist im Unterrichtsprinzip erwähnt. So sollen Schüler*innen Verständnis über verbesserte Lebensbedingungen für Tiere sowie die ökologische Auswirkung auf deren Lebensräume durch den Menschen gewinnen. Darüber hinaus sollen Schüler*innen „die Notwendigkeit von Gesetzen und Maßnahmen zur Erhaltung der Natur verstehen“ (BMBWF, 2005, S. 4). Die Kinder sollen die Erkenntnis gewinnen, „dass der Mensch die Natur behutsam nutzen, sie aber auch stören und zerstören kann“ (BMBWF, 2005, S. 3).

Im Erfahrungs- und Lernbereich *Technik* wird die Auseinandersetzung der Schüler*innen in der Grundstufe I mit technischen Umweltstoffen, Grundlagen sowie Grundkräften angestrebt. „Anzustreben ist das Verständnis, dass der Mensch in das Ordnungsgefüge der Natur eingebettet, von den Naturgesetzen abhängig und für die Auswirkungen seiner Eingriffe in die Umwelt verantwortlich ist“. (BMBWF, 2005, S. 2) In der Grundstufe II sollen Schüler*innen Kenntnisse über technische Aspekte der Natur erwerben. Nicht nur sollen Kinder die Funktion von Werkzeugen, Geräten sowie Maschinen erlernen, auch umweltrelevante technische Anlagen sollen kennengelernt werden. Weiters sollen in der Grundstufe II der sachgemäße Umgang mit Stoffen sowie ihre Veränderung erlernt werden. Zusätzlich sollen Schüler*innen Kenntnisse über gefährliche Stoffe und „umweltgerechtes Handeln bei der Anschaffung, beim Gebrauch und bei der Beseitigung bestimmter Stoffe erlernen“ (BMBWF, 2005, S. 5). Schüler*innen sollen auch dazu befähigt werden, Stoffe ordnungsgemäß zu beseitigen oder zur Wiederverwertung von Stoffen beizutragen. Die Gefahren der Wasserverschmutzung sowie Kenntnisse über umweltbelastende Stoffe sollen den Schüler*innen ebenfalls vermittelt werden (BMBWF, 2005, S. 4f).

Bei der Auseinandersetzung mit diesen beiden Erfahrungs- und Lernbereichen im Unterricht, zeigt sich der Zusammenhang mit anderen Unterrichtsprinzipien. Zwischen dem Unterrichtsprinzip *Umweltbildung* ergibt sich eine inhaltliche, didaktische und methodische Wechselbeziehung mit den Unterrichtsprinzipien *Politische Bildung*, *Verkehrs- und Mobilitätserziehung* und *Wirtschafts- und Verbraucher*innenbildung*. Bei der Behandlung von Umweltthemen werden auch diese Unterrichtsprinzipien berücksichtigt und thematisiert (BMBWF, 2019a).

Umweltbildung ist auch im Grundsatzterlass des Bundesministeriums für Bildung und Frauen (BMBF) verankert. Der im Jahre 2014 aktualisierte Grundsatzterlass *Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung* bildet die Basis für alle Tätigkeiten im Bereich Umweltbildung im Schulwesen.

Die Kompetenzorientierung des Lehrplanes zielt darauf ab, Wissen und Fähigkeiten über die Reproduktion erworbener Lehrplaninhalte hinaus zu integrieren und Lerngelegenheiten zu schaffen, die den Schüler*innen ein kognitives, emotionales und handlungsorientiertes Wachstum ermöglichen. Im Grundsatzterlass werden die Kompetenzen drei Rubriken zugeteilt: (1) *Wissen aufbauen, reflektieren, weitergeben*, (2) *Wissen aufbauen, reflektieren, weitergeben* sowie (3) *bewerten, entscheiden, umsetzen* (BMBF, 2014, S. 3).

Als erste Kompetenz der Rubrik *Wissen aufbauen, reflektieren, weitergeben* sollen Schüler*innen ökologische, ökonomische und soziale Sachverhalte sowie systemische Zusammenhänge verstehen. Zusätzlich sollen sie befähigt werden, Umweltveränderungen und deren Auswirkungen zu bewerten. Schüler*innen sollen zudem erlernen, ressourcen- und umweltschonende Verhalten zu entwickeln und einzusetzen. Als weitere Kompetenz wird die Fähigkeit mit widersprüchlichen Standpunkten und Interessen umzugehen und unterschiedliche Perspektiven zu beurteilen und bewerten, erwähnt.

In der Rubrik *Wissen aufbauen, reflektieren, weitergeben* sollen Schüler*innen in ihrem individuellen Lern-, Arbeits- und Lebensumfeld rücksichtsvoll miteinander umgehen. Weiters sollen sie zum Erhalt der Biodiversität bereit sein und zur nachhaltigen Entwicklung unserer natürlichen Ressourcen beitragen.

In der letzten Rubrik *bewerten, entscheiden, umsetzen* werden zwei Kompetenzen aufgezählt. Zunächst sollen Schüler*innen in der Lage sein, die Auswirkungen ihres Handelns auf schulischer, lokaler, regionaler und globaler Ebene zu beurteilen und fundierte Entscheidungen über Konsum, Nutzung und Ausbeutung zu treffen. Weiters sollen sie erlernen, in der Öffentlichkeit für ihre Meinung einzustehen und bereit sein, sich an Initiativen zur nachhaltigen Entwicklung zu beteiligen (BMBF, 2014, S. 3).

6.4 Dilemmageschichten als Methode zur Förderung von Bildung für nachhaltige Entwicklung

Der folgende Absatz untersucht die Methode der Dilemmadiskussion als mögliche Methode zur Förderung von Bildung für nachhaltige Entwicklung. In dieser Arbeit wurden bereits verschiedene Dilemmageschichten behandelt. Diese Abhandlung widmet sich der Frage welche

Aspekte es zu beachten gilt, wenn Dilemmageschichten zum Thema Umweltschutz und Nachhaltigkeit im Unterricht eingesetzt werden.

Bildung für nachhaltige Entwicklung bestrebt die Aneignung von Verantwortungsbewusstsein und Entscheidungskompetenz. Um dieses Bestreben zu erreichen, beschreibt Redecker den Prozess der Auseinandersetzung von „Erprobungsszenarien im Umgang mit der Nachhaltigkeitsproblematik“ (Redecker, 2019, S. 62). Diese Erprobungsszenarien beschreiben eine lebensnahe Konflikt- und Zwangslage in der sich eine Person befindet. Die handelnde Person steht vor der Entscheidung zwischen zwei gleichwertigen Handlungsoptionen. Diese moralischen Entscheidungen erfordern, sich mit den eigenen Werten und Normen zu beschäftigen (Redecker, 2019, S. 62). Hieraus ergibt sich, dass Redecker eine klassische Dilemmasituation schildert. Die Autorin beschreibt zwei Beispiele für Dilemmata im Kontext Nachhaltigkeit, die eine Werteabwägung nach sich ziehen.

Das erste Beispiel beschreibt eine alltägliche Situation im Supermarkt. So sind in Plastik abgepackte Äpfel ohne Einkaufstasche einfacher zu tragen, belasten jedoch durch die Plastikverpackung die Umwelt. Bei nicht abgepackten Äpfeln kann man sich für ein Plastiksackerl aus dem Supermarkt entscheiden. Das Sackerl kann man eventuell zu Hause noch anderswertig nutzen, ist aber gleichzeitig, ähnlich wie die Plastikverpackung der abgepackten Äpfel, umweltschädlich (Redecker, 2019, S. 62).

Im beschriebenen Beispiel steht die Akteur*in vor zwei Handlungsoptionen. Die Autorin bewertet beide Handlungsergebnisse als belastend für die Umwelt. Auf der einen Seite, hat die Akteur*in die Möglichkeit die Äpfel einfacher und schneller zu transportieren sowie die Kosten für ein Plastiksackerl zu sparen. Auf der anderen Seite, kann man das gekaufte Plastiksackerl anderswertig verwendet. Somit ist zwischen Werten wie Bequemlichkeit, Sparsamkeit und Wiederverwendbarkeit abzuwägen. Die Option, eine alternative Lösung zu finden, ist in diesem Szenario nicht gegeben.

Als zweites Beispiel stellt Redecker eine lebensnahe Situation beim Kleiderkauf dar. Kauft man fair produzierte Kleidung, obwohl diese teurer ist oder unterstützt man die von Menschen in Billiglohnländern produzierte Mode und spart Geld? (Redecker, 2019, S. 62)

In diesem Exempel steht die Akteur*in vor einer Werteabwägung. Anders als beim vorherigen Beispiel gibt es die Möglichkeit eine nachhaltige Entscheidung zu treffen. Auf der einen Seite steht die Sparsamkeit. Diese Sparsamkeit hat jedoch zur Folge, die Produktion in Billiglohnländern zu unterstützen. Demgegenüber steht ein nachhaltigeres Konsumverhalten, dass jedoch mit höheren Kosten verbunden ist. In diesem Beispiel wird angenommen, dass unter *fair pro-*

duzierte Kleidung eine nachhaltige und faire Produktionskette steht. Die Akteur*in steht zwischen Werten wie Sparsamkeit und nachhaltiges Konsumverhalten. Ebenso ist anzumerken, dass es keinen alternativen Lösungsweg gibt.

In beiden Beispielen zeigt Redecker ausschlaggebende Werte auf, die den Schüler*innen im realen Kontext begegnen können. Das für die Entscheidungsfindung erforderliche Reflektieren, Kontextualisieren und Abwägen erfordert Urteils- und Handlungskompetenz. Redecker (2019, S. 59) erklärt, dass die Urteilskompetenz eine wesentliche Voraussetzung für einen vernünftigen und verantwortungsvollen Umgang mit Nachhaltigkeit ist.

Überdies versteht die Autorin Nachhaltigkeit auch als Urteils- und Handlungsorientierung, die für unsere Entscheidungsfindung richtungsgebend sein kann. Redecker verweist darauf, dass Nachhaltigkeit situationsrelevant angestrebt werden soll. So sollen bei Entscheidungen die verantwortlichen Wertpräferenzen reflektiert und situationsrelevant abgewogen werden (Redecker, 2019, S. 62). Diese handlungsleitende Orientierung sowie die Förderung von Urteilskompetenz sind, nach Redecker, Aufgabe der Schule und des Unterrichts. So sollen Schüler*innen Dilemmasituationen im Unterricht durchspielen, reflektieren und diskutieren. Voraussetzung dafür ist, dass die Schule einen sicheren Rahmen für Unterrichtsdiskussionen zu konkreten Umwelthemen bietet. Redecker (2019, S. 63f) unterstreicht an dieser Stelle, dass nachhaltigkeitsrelevante Problemszenarien und die Konfrontation nachhaltigkeitsrelevanter Themen eine wesentliche Aufgabe des Fachunterrichts sind.

Die Entwicklung des moralischen Urteils mithilfe von moralischen Dilemmata hat bereits Kohlberg geprägt. Bei einer Dilemmadiskussion müssen die Beteiligten zwischen zwei Entscheidungen wählen, die größtenteils den Grundwerten widersprechen (Eberhard von Kuhenstiftung, 2012, S. 37). Durch die Beschäftigung mit Entscheidungsalternativen sollen Heranwachsende lernen, autonom moralisch zu urteilen. Redecker befürwortet den Einsatz von Dilemmadiskussionen als Methode zur Förderung für Bildung für nachhaltige Entwicklung. Jedoch kritisiert die Autorin die Fixierung auf ausschließlich zwei Dilemma-Alternativen als unangenehm und entmutigend (Redecker, 2019, S. 66). Für den Einsatz von Dilemmadiskussionen zum Thema Nachhaltigkeit muss die Dilemmadiskussion neue Argumentations- und Entscheidungskontexte ermöglichen.

Den Grund dafür sieht Redecker in der Komplexität der Nachhaltigkeitsproblematik. Durch die Tatsache, dass in klassischen Dilemmadiskussionen nur zwischen zwei Alternativen entschieden werden kann, sind die Lernenden in ihrer Handlungsmöglichkeit eingeschränkt. Die Autorin fordert, die moralische Fantasie durch Eröffnung des Rahmens anzuregen. Sie betont, dass durch selbsterwogene und erkannte Entscheidungen positive Erfolgserlebnisse folgen.

Weiters können Schüler*innen so neue Ideen einbringen und voneinander lernen (Redecker, 2019, S. 66).

6.5 Stellenwert ökologischer Werte bei Volksschulkinder

Die Methode der Dilemmadiskussion ist eine Möglichkeit für die Auseinandersetzung mit umweltrelevanten Themen im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. Dabei ist anzumerken, dass die kindliche Lebenswelt eine wichtige didaktische Perspektive des Unterrichtsfaches darstellt. Prinzipiell sollen sich die Unterrichtsthemen an dem Wissen, Interessen und Erfahrungen der Schüler*innen orientieren (Nießeler, 2015, S. 28). Den Schüler*innen soll eine „solide Ausgangsbasis für Lern- und Verstehensprozesse“ (Nießeler, 2015, S. 28) geschaffen werden. Folglich soll ein schüler*innenorientierter Unterricht angestrebt werden. Ob umweltrelevante Themen für Volksschulkinder von Bedeutung sind, sowie welchen Stellenwert ökologische Werte einnehmen, werden im folgenden Absatz behandelt.

Über die Werte von Kindern wurden bereits mehrere Studien durchgeführt. Zu den bekanntesten Studien zählen der GEO Lino Kinderwertemonitor, das LBS Kinderbarometer und die 4. World Vision Kinderstudie.

Der GEOLino Kinderwertemonitor ist eine in Deutschland durchgeführte Studie die Werte von Kindern im Alter von 6 bis 14 Jahren untersucht. Die Studie wurde 2006, 2008, 2010 und 2014 durchgeführt und erfolgt in Zusammenarbeit mit UNICEF (GEOLino UNICEF Kinderwertemonitors, 2014, S. 2). In dieser Erhebung wurden Kinder gebeten, spontan die für sie wichtigsten Werte zu benennen sowie 20 vorgegebenen Werte nach ihrem persönlichen Stellenwert zu ordnen (Gaubitz, 2018, S. 94). Die Ergebnisse der im Jahre 2014 durchgeführten Studie zeigen, dass die Familie mit 74% am häufigsten von Kindern genannt wurde. Neben Familie sind Freundschaft mit 73% und Geborgenheit mit 59% die wichtigsten Werte. Danach folgen Werte wie Vertrauen (57%), Ehrlichkeit (56%), Bildung (46%) und Gerechtigkeit (45%).

Die Kinder wurden im Kinderwertmonitor auch befragt, was sie gern unterstützen würden. Dafür konnten sie auf einer vierstufigen Skala wählen, wie sehr sie sich für einen bestimmten Bereich engagieren würden. Bei der Fragestellung „Wie wichtig ist dir Umweltschutz?“, bewerteten 46% der Kinder diese Frage mit „wichtig“. Für weitere 30% ist der Umweltschutz „total wichtig“. Verglichen mit der Befragung von 2010, ist eine klare Steigerung zu erkennen. 2010 beantworteten 42% der Kinder den Umweltschutz als „wichtig“ und 30% als „total wichtig“ (GEOLino UNICEF Kinderwertemonitors, 2014, S. 6).

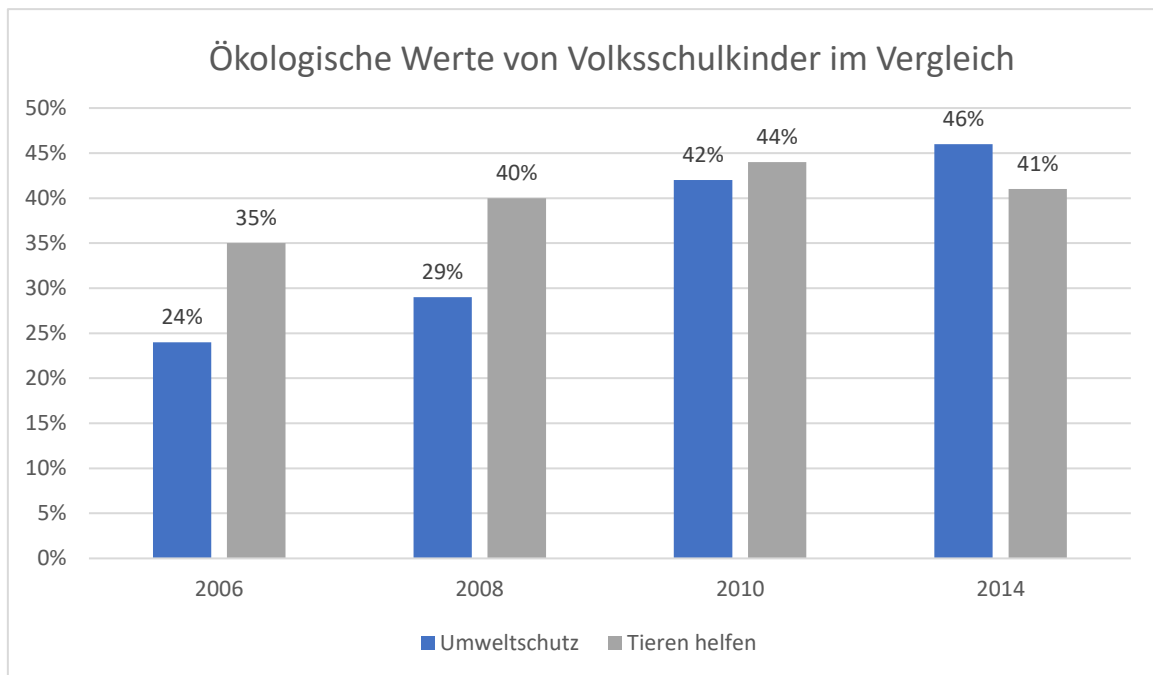


Abbildung 2: Ergebnisse des Kinderwertbarometers 2014 im Vergleich zu den Jahren 2010, 2008 und 2006

In der Erhebung werden auch die Ergebnisse des Kinderwertmonitors mit den vorangegangenen Studien verglichen (Abb. 2). So gaben 2008 29% der Kinder den Umweltschutz als „total wichtig“ an, in der Studie zuvor (2006) waren es nur 24% (GEolino UNICEF Kinderwertemonitors, 2010, S. 5, GEolino UNICEF Kinderwertemonitors, 2008, S. 10). Nicht nur der Einsatz für Umweltschutz, auch das Engagement für die Hilfe von Tieren wurde im Kindermonitor befragt. Der Wert „Tieren helfen“ nimmt für Kinder einen höheren Stellenwert ein. So waren es 2014 41% und 2010 würden 44% der Kinder den Tieren „sehr gerne“ helfen. Verglichen mit dem Jahre 2008 mit 40% und 2006 mit 35% ist ein Anstieg klar erkennbar (Abb. 2).

Diese Ergebnisse zeigen, dass umweltbezogene Fragestellungen auch für Schüler*innen in der Volksschule bereits von Belang sind. Zudem zeigt der GEO Lino Kinderwertemonitor auf, dass der Umwelt- und Tierschutz immer größere Wichtigkeit bei Kindern einnimmt.

Auch im *LBS Kinderbarometer* ist zu erkennen, dass der Umweltschutz einen großen Stellenwert bei Kindern einnimmt. Der LBS Kinderbarometer ist eine seit 2007 umgesetzte Studie in Deutschland. Das Kinderbarometer wurde bereits sieben Mal vom Forschungsteam PROKIDS der PROSOZ Herten GmbH durchgeführt und untersucht Kinder im Alter von 9 und 14 Jahren. Es wurden mehr als 10.000 Kinder befragt um deren Sichtweise festzuhalten (LBS Kinderbarometer Deutschland, 2018, S. 6).

Im LBS-Kinderbarometer werden Kinder aufgefordert aus einer Liste von 24 Werten, fünf Werte auszuwählen die sie als am Bedeutendsten sehen. Das Forschungsteam PROKIDS untersucht unterschiedliche Bereiche der kindlichen Lebenswelt. Im Folgenden werden die für das Thema Nachhaltige relevante Ergebnisse aufgezeigt.

Bei der Fragestellung, in welchem Bereich sich Kinder in der Stadt bzw. Gemeinde einbringen wollen, antworteten 8% der Kinder für das Thema „Umwelt und Tiere“. Dabei liegt das Thema auf dem achten Platz, hinter Stadtplanung (24%), Spielplätze (17%), Sportmöglichkeiten (14%), Freizeitmöglichkeiten (11%), weiß nicht (10%) und Schule (9%) (PROSOZ Herten GmbH, 2018, S. 211). Differenziert man nach Geschlecht so fällt auf, dass Mädchen und Buben sich in ihren Wertorientierungen voneinander unterscheiden. Wenn es um die Mitsprache bei Umweltthemen und Tieren geht, möchten Mädchen mit 10% mehr mitentscheiden und Buben mit 6% (PROSOZ Herten GmbH, 2018, S. 215f).

In beiden Studien wird ersichtlich, dass schon Kindern dem Umweltschutz große Relevanz beigemessen. Dies bestätigt die Kinderstudie der World Vision. Bei der World Vision Kinderstudie werden 6 bis 11 Jahre alte Kinder nach ihren Einstellungen und Werten gefragt. Anders als in den bereits genannten Studien werden in der World Vision Studie keine Werte vorgegeben (Gaubitz, 2018, S. 97). Die Kinder antworten auf offene Fragestellungen. In der Kinderstudie (2018) wurde Kinder gefragt, was ihnen Angst macht. 23% der Kinder befürchten, dass ihre Eltern ihre Arbeit verlieren. Bei Ängsten in Bezug zur Gesellschaft antworten 58% der Kinder, dass sie Angst Terroranschlägen haben. Die Angst vor Kriegen (58%) und schlechten Schulnoten (57%) ist ebenfalls sehr hoch. Die Angst vor wachsender Umweltverschmutzung besorgt 56% der Kinder (World Vision, 2018, S. 11).

Daraus lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass soziale und ökologische Werte bereits für Volksschulkinder von Bedeutung sind. Die vorgestellten Ergebnisse zeigen zudem, dass der Tier- und Umweltschutz an Wert für Kinder zunimmt. Weiters möchten sich Kinder beim Thema Umwelt mehr einbringen. Zugleich haben Kinder jedoch Angst vor Umweltverschmutzung, wie es die World Vision Kinderstudie belegt. Aus diesen Resultaten lässt sich für diese Arbeit ableiten, dass Kinder schon im Volksschulalter mit umweltrelevanten Themen vertraut gemacht werden sollten. Die Dilemmadiskussion bietet eine passende Methode für die Auseinandersetzung mit ökologischen Fragestellungen, „weil in solchen Konflikten und Dilemmata Werte angesprochen werden, die für diese Altersgruppe bedeutsam ist“ (Gaubitz, 2018, S. 100).

6.6 Resümee

Wie die Untersuchung gezeigt hat, sind Themen wie Nachhaltigkeit, Klima-, Tier- und Umweltschutz nicht nur aus gesellschaftspolitischer Sicht von großer Wichtigkeit. Angesichts der globalen Herausforderung ist das Auseinandersetzen mit den ökologischen, ökonomischen und sozialen Dimensionen des Themengebiets auch in der Schule von Bedeutung. Bildung ist Voraussetzung und Fundament für nachhaltiger Entwicklung. Aus diesem Grund ist Bildung für nachhaltige Entwicklung ein allgemeines Anliegen des ganzen österreichischen Bildungssystems.

Ziel ist es, die Schüler*innen zu befähigen, ihre Zukunft bewusst und verantwortungsvoll zu gestalten. Die aktive Beteiligung der Kinder und Jugendlichen steht dabei im Vordergrund. Eine Möglichkeit zur Förderung von Bildung für nachhaltige Entwicklung ist die Dilemmadiskussion. Im Fokus der Überlegungen standen die Untersuchungen von Redecker. Die Autorin beleuchtet wesentliche Aspekte die es bei der Durchführung von Dilemmageschichten, zum Thema Umweltschutz und Nachhaltigkeit im Unterricht, zu berücksichtigen gilt.

In diesem Kapitel wurde aufgezeigt, dass bereits Volksschulkinder mit umweltrelevanten Themen vertraut gemacht werden sollten. Die angeführten Studien belegen, dass schon Kinder im Volksschulalter bestimmten ökologischen Werten einen hohen Stellenwert zuschreiben. Die dargestellten Ergebnisse rechtfertigen die Aussage, dass die Methode der Dilemmadiskussion für die Behandlung von umweltrelevanten Themengebieten in der Schule geeignet ist.

7 Die Dilemmadiskussion im naturwissenschaftlichen Sachunterricht

Die Aufgabe zur Bildung für nachhaltige Entwicklung der Institution Schule wurde bereits beleuchtet. Dieses Kapitel befasst sich mit der Bildungsaufgabe des Unterrichtsfachs Sachunterricht. Dafür wird zunächst die Vermittlung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Unterrichtsfach genauer untersucht. Weiters vertieft sich das vorliegende Kapitel in der Ermittlung zur zweiten Forschungsfrage. Diesbezüglich werden Spannungsfelder und Themengebiete des naturwissenschaftlichen Sachunterrichts genannt, die sich für die Methode anbieten. Anschließend werden praktische Beispiele von Dilemmageschichten dargestellt. Diese Dilemmageschichten behandeln alltägliche Situationen und schildern Dilemmata zu Themen wie Nachhaltigkeit, Natur-, Tier- und Umweltschutz.

7.1 Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht

Im Folgenden wird die Wichtigkeit der Bildungsaufgabe *Bildung für nachhaltige Entwicklung* im Sachunterricht aufgezeigt. Die Autor*innen Bolscho und Hauenschild (2017) gehen der Frage nach, wie wichtig die Vermittlung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Volksschule ist, insbesondere im Sachunterricht. In erster Linie betonen sie die besondere Rolle der Schule bei der Erschließung relevanter Elemente der Lebensrealität. So erlernen Schüler*innen im Grundschulalter bereits Wahrnehmung- und Bewertungsprozesse sowie Wissen und Verhaltenselemente. Dabei merken Bolscho und Hauenschild nachdrücklich die Relevanz des Sachunterrichts an. So fungiert das Unterrichtsfach als Fundament für Bildung für nachhaltige Entwicklung (Bolscho & Hauenschild, 2017, S. 203). Diese Ansicht teilt auch Stoltenberg. Die Autorin sieht die Bildung für nachhaltige Entwicklung als didaktischen Orientierungspunkt des Sachunterrichts in der Volksschule. Dabei unterscheidet Stoltenberg (2018, S. 60) zwischen zwei konkreten Kompetenzfeldern: Problemlösekompetenz im Zusammenhang mit integriertem, interdisziplinärem Denken und Arbeiten und Partizipationskompetenz.

Das erste Kompetenzfeld beschreibt die Problemlösekompetenz. Die Entwicklung dieses Kompetenzfeld „erfordert eine Lern- und Erfahrungssituation, die von komplexen Aufgaben- und Themenstellungen ausgeht“ (Stoltenberg, 2018, S. 60). Dabei gilt es die Wahrnehmungskompetenz zu entwickeln und die Möglichkeit zu Verständigung zu fördern. Diese Komponenten bilden ein wichtiges Fundament um Fragestellungen, Probleme und Konflikte zu erkennen und lösen. Um dies umzusetzen fordert Stoltenberg ein interdisziplinäres und integriertes Denken und Arbeiten im Sachunterricht. Die Autorin betont, dass nachhaltige Entwicklung von den

Kompetenzen und Fähigkeiten der Menschen abhängig ist. Infolgedessen wären ökologische Fragestellungen im Verhältnis zu sozialen, kulturellen und ökonomischen Fragen zu bearbeiten (Stoltenberg, 2018, S. 60f). Voraussetzung dafür ist die Problemlösekompetenz. Diese Kompetenz stellt auch für Schulleistungsuntersuchungen eine Schlüsselkompetenz dar, wie bei der PISA Studie (Europäische Kommission, 2018).

Das zweite Kompetenzfeld nach Stoltenberg ist die Partizipationskompetenz. Dabei wird die Partizipation als Unterstützung bei Problemformulierung, Problemlösung und Problemumsetzung verstanden. Die Schüler*innen lernen im Rahmen bedeutender Kontexte, Sach-, orientierungs- und Methodenwissen. Stoltenberg unterstreicht, dass Partizipation einem Verständnis von Kindheit und Kindern entspricht, „deren aktive Rolle im Lernprozess und deren Rechte auf Beteiligung an der Gestaltung ihres eigenen Lebens respektiert“ (Stoltenberg, 2018, S. 63)

Diese beiden Kompetenzfelder bilden nach Stoltenberg die didaktische Orientierung für nachhaltige Erziehung und Bildung im Sachunterricht. So liegt es in der Verantwortung der Institution Schule, sowie der Lehrer*innen dies zu ermöglichen (Stoltenberg, 2018, S. 65).

Aus dem Blickwinkel eines inklusionspädagogischen Schulwesens, sollen diese Schlüsselkompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung für alle Lernenden individuell gestaltet und durchgeführt werden (Simon, 2019, S. 214). Simon beleuchtet, dass die Volksschule ganzheitlich ein Ort für alle Schüler*innen verstanden wird. Die Autorin betont, dass eine inklusive Schule ein nachhaltiges Lernen und Leben realisieren soll. Voraussetzung dafür ist die Befähigung aller Schüler*innen zur Partizipation und individuelle Förderung von bewusstem nachhaltigem Handeln (Simons, 2019, S. 215).

7.2 Spannungsfelder des naturwissenschaftlichen Sachunterrichts

In diesem Absatz werden die Spannungsfelder des naturwissenschaftlichen Sachunterrichts näher untersucht. Diese Spannungsfelder beschreiben aufeinander einwirkende Themengebiete, die sich für die Methode der Dilemmadiskussion anbieten. Zugrunde gelegt werden Spannungsfelder die Themen wie Nachhaltigkeit, Klima-, Tier- und Umweltschutz betreffen.

Bolscho und Hauenschild (2017) nennen verschiedene Themen der nachhaltigen Bildung im Sachunterricht. So reicht der naturwissenschaftliche Sachunterricht von naturwissenschaftlich-technischen Themen zu allgemeinen Umweltthemen. Dabei können diese Themen in „sozialwissenschaftliche Bezüge im Rahmen des historischen, geographischen, politischen oder ökonomischen Lernens eingebunden werden“ (Bolscho & Hauenschild, 2017, S. 203). Weiters

nennen die Autor*innen disziplinübergreifende Lernbereiche wie Konsum, Gesundheit, Mobilität, Stadt, Landwirtschaft und Bereiche des globalen- und transkulturellen Lernens (Bolscho & Hauenschild, 2017, S. 204).

Das österreichische Jugendrotkreuz stellt ebenfalls unterschiedliche Wert- und Themenfelder im Unterricht dar. In der Publikation „*Das Buch der Werte*“ beschreibt das Jugendrotkreuz die *Bewahrung natürlicher Ressourcen* als ein fundamentales Thema für den wertbasierten Unterricht. Dabei wird auf die gegenwärtige Wichtigkeit und die Bedeutung des Themas für den Unterricht hingewiesen. Lernbereiche wie die Förderung des ökologischen Bewusstseins, Nachhaltigkeit und Umweltbildung sollen im Unterricht eingebunden werden. Des Weiteren nennt das Jugendrotkreuz die Wirtschafts- und Verbraucher*innenbildung von Schüler*innen als einen weiteren Lernbereich für den Unterricht (Jugendrotkreuz, o.J., S. 51). Dabei wird die Dilemmadiskussion als geeignete Methode für die Erarbeitung dieser und ähnlicher Sachverhalte bezeichnet.

7.3 Praktische Beispiele von Dilemmageschichten

Im folgenden Kapitel werden drei Dilemmageschichten vorgestellt, die sich für den naturwissenschaftlichen Sachunterricht anbieten. Jede Dilemmageschichte behandelt ein bestimmtes umweltrelevantes Themengebiet. Die einzelnen Dilemmageschichten werden erläutert und analysiert.

7.3.1 Dilemmageschichte zum Thema Tierschutz

Die erste Dilemmageschichte beschreibt ein Dilemma zum Thema Tierschutz. Der Tierschutz zielt darauf ab, Tieren ein artgerechtes Leben zu ermöglichen. Das Bewusstsein über das Wohlergehen von Tieren scheint ein Kernelement zu sein, um Tierschutzprobleme zu bewältigen und zu lösen (Rault, 2019, S. 11). Für Rault liegt die vielversprechendste Vermittlung von Tierschutz in der Bildung. Bildung schützt vor Fehlinformationen und ermöglicht es den Menschen, sich dem aktuellen Verhalten bewusster zu werden, aber auch eine informierte Entscheidung zu treffen (Rault, 2019, S. 11). Der Tierschutz ist im Lehrplan der Volksschule (BMBWF, 2012, S. 88) sowie im Unterrichtsprinzip *Umweltbildung* (BMBWF, 2005, S. 4) verankert.

Dilemmageschichte „Alina und die Meerschweinchen“

„Der Wecker läutete wie jeden Schultag um 6 Uhr 15. Alina schlug die Augen auf. Sofort fiel ihr ein, was sie vor dem Einschlafen als Letztes gedacht hatte: Die Meerschweinchen! Ich darf sie nicht vergessen! Die „Schweine“, wie Alina sie nannte, hießen Lea, Maroni, Elessa und Illinois. Sie wohnten zusammen

in einem Käfig. Es war kein kleiner Käfig, wie man ihn im Tier-geschäft bekommt. Es war ein riesiges Holzhäuschen mit drei Ebenen, das Alina bis zum Kopf reichte. Mama hatte es gebaut, und Alina hatte ihr geholfen. Mama war es wichtig, dass es den Tieren gut ging. Im Sommer übersiedelten die Meerschweinchen in ein noch viel größeres Gehege im Garten. „Artgerechte Haltung“ nannte Mama das. Wenn Freundinnen kamen, holte Alina die Meerschweinchen aus dem Käfig, und jedes Mädchen nahm eines auf den Schoß und kämmte und streichelte es. Die Meerschweinchen quiekten dann glücklich und kuschelten sich an die Mädchen. Alina stieg aus dem Bett. Sie musste sich beeilen. Heute durfte sie sie nicht vergessen. Denn obwohl die Meerschweinchen so lieb waren, gab es fast jeden Tag Streit wegen ihnen. Alina dachte nicht immer daran, ihnen das Essen zu bringen, und Mama wurde dann jedes Mal richtig sauer. „Sie haben Hunger in der Früh“, sagte sie dann, „genau wie du!“ Alina ging ins Bad und zog sich an. Mal sehen, was es Gutes gab für die vier. Alina sah sich in der Küche um: Oje, die Karotten lagen im Kühlschrank. Sie hatte gestern Abend keine herausgeholt. Alina brach die kalten Karotten in Stücke, damit sie schneller warm wurden. Sie überlegte: Erst mal frühstücken, dann bringe ich ihnen die Karotten. Nach dem Frühstück sah sie auf ihr Handy: Es war fünf vor sieben. Um zwanzig nach ging der Zug. Bis zum Bahnhof brauchte sie sieben Minuten. Sie wollte gerade die Karotten holen, als das Handy läutete. Chris, ihre beste Freundin, war dran: „Was ziehst du denn heute an? Nehmen wir beide unsere weiße Tunika?“ „Okay!“ Alina lief ins Zimmer und zog sich um. Die Meerschweinchen quiekten. Diesmal aber, weil sie hungrig waren. „Alina, du bist spät dran“, hörte sie Mama aus der Küche rufen. „Haben die Schweine schon was?“ „Ja-ha“, brüllte Alina zurück, um sich Ärger zu ersparen. Doch Mama war noch nicht fertig: „Sollte ich nicht noch etwas unterschreiben? Die Schularbeit?“. Alina öffnete die Schultasche und kramte das Heft heraus. Dabei fiel ihr ein, dass sie ihre Turnsachen einpacken musste. Alina stand vor der Haustür. Wie spät war es? Blick aufs Handy: zehn nach sieben. Sie musste jetzt laufen, um den Zug zu erreichen. Im Laufen fiel es ihr wieder ein. Die Schweine. Wenn sie jetzt zum Zug ging, würden die Meerschweinchen bis zum Nachmittag kein Essen bekommen. Wenn sie zurücklief, würde sie den Zug verpassen und zu spät in die Schule kommen. „Ich hab’s mir so vorgenommen, und jetzt hab ich’s wieder vergessen“, dachte sie. Gleichzeitig hörte sie in ihrem Kopf ein lautes, vielstimmiges Quieken.“ (Jugendrotkreuz, 2015, S. 14f)

In diesem Beispiel steht die fiktive Person namens Alina vor einem Dilemma. Die Schülerin muss sich zwischen zwei Handlungsmöglichkeiten entscheiden. Läuft Alina zurück nach Hause, füttert die Meerschweinchen und kommt zu spät zur Schule? Oder fährt Alina mit dem Zug, kommt pünktlich zum Unterricht und lässt die Meerschweinchen bis zum Nachmittag ohne Futter?

Diese Dilemmageschichte beinhaltet ein semi-reales sowie moralisches Dilemma. Die Akteurin der Geschichte muss sich zwischen unterschiedlichen Moralprinzipien entscheiden. So muss zwischen Pünktlichkeit, Verlässlichkeit und Verantwortung abgewogen werden. Weiters sind in dieser Geschichte zwei konfligierende Modi nach Fischer, Gruden und Imhof (2007, S. 149) zu finden. Auf der einen Seite stehen Tugenden, auf der anderen Seite Pflichten und Rechte.

Die Dilemmageschichte wurde vom österreichischen Jugendrotkreuz unter dem Titel „Alina und die Meerschweinchen“ publiziert. Die Geschichte wurde als Beispiel des Spannungsfelds *Bewahrung natürlicher Ressourcen* veröffentlicht. Sie wurde gewählt, weil der Tierschutz einen hohen Stellenwert für Schüler*innen einnimmt und einen alltagsrelevanten Bezug bietet. Die Geschichte ermöglicht den Schüler*innen sich in die Dilemmasituation hineinzusetzen und sich mit der fiktiven Person zu identifizieren, unabhängig davon ob die Schüler*innen selbst Haustiere besitzen. Das Jugendrotkreuz bietet weiterführende Diskussionsfragen und Überlegungen im Anhang der Dilemmageschichte an (Jugendrotkreuz, 2015, S. 15). Diese Fragen ermöglichen eine vertiefende Auseinandersetzung mit der Thematik. Die weiterführenden Fragen lauten wie folgt: „Was könnte Mama machen, um Alina zu helfen, ans Füttern zu denken?, Welche Aufgaben, welche Verantwortung hat man, wenn man ein Tier besitzt?, und Wer in der Klasse hat ein Tier? Wie viel Zeit widmet ihr ihm?“ (Jugendrotkreuz, 2015, S. 15).

Für den Einsatz der Dilemmageschichte „Alina und die Meerschweinchen“, lässt sich folgendes einwenden. Die Dilemmageschichte ermöglicht den Schüler*innen ausschließlich zwischen zwei Handlungswegen zu entscheiden. Diese Fixierung auf ausschließlich zwei Handlungsalternativen beschreibt Redeker (2019, S. 66) als unangenehm und entmutigend. Die Autorin fordert, dass die Dilemmadiskussion neue Argumentation- und Entscheidungskonzepte ermöglichen soll. So haben die Schüler*innen die Möglichkeit, neue Ideen und selbsterwogene Entscheidungen einzubringen (Redecker, 2019, S. 66).

7.3.2 Dilemmageschichte zum Thema Wiederverwendung von Biomüll

Die folgende Dilemmageschichte thematisiert die Wiederverwendung von Biomüll. Die Mülltrennung sowie die Wiederverwendung von Abfall dient dem Natur- und Umweltschutz als auch der Schonung natürlicher Ressourcen (BMK, 2020). Im Lehrplan der Volksschulen ist das richtige Trennen von Abfall sowie die Vermeidung von Umweltverschmutzung (durch Abfall) festgeschrieben (BMBWF, 2012, S. 41, 95).

Dilemmageschichte „Paul Müll Dilemma“

„Dein Mitschüler Paul hat heute Geburtstag. Seine Mutter gibt ihm für seine Klassenkameraden Gummibärchen in kleinen Tüten mit. Er sammelt den ganzen Müll in einer Tüte. Du siehst, wie Paul nach der Pause die ganze Tüte einfach in die Biomülltonne wirft. Überlege dir: Was würdest du tun?“ (Kopp et al., 2017, S. 95)

Diese Dilemmageschichte wird nicht aus der Sicht einer fiktiven Person dargestellt. Die Geschichte erzählt aus der Ich-Erzählerperspektive und beschreibt eine Konfliktlage in einem re-

alitätsnahen Umfeld. Sie endet nicht mit einer Fragestellung, die zwei miteinander kontradiktorischen Handlungswege vorschlägt. „Was würdest du tun?“ ist eine offene Fragestellung und lässt aus diesem Grund mehrere Antwortmöglichkeiten zu.

In diesem Dilemma konfliktieren mehrere gleichwertige Moralprinzipien miteinander, was es als moralisches Dilemma kategorisiert. Durch die offene Fragestellung können mehrere Moralprinzipien festgestellt werden. In dieser Dilemmageschichte wird zwischen Rücksichtnahme, Empathie, Nachhaltigkeit und Engagement abgewogen. Die miteinander konfliktierenden Modi sind Tugenden sowie Pflichten und Rechte.

Die Dilemmageschichte „Paul Müll Dilemma“ ist eine von Kopp, Mandl und Wallner veröffentlichte Geschichte. Die Autor*innen veröffentlichten ein englischsprachiges Werk mit dem Titel *Impulses and Dilemma Stories for Values Education in STEM Context in Elementary Schools*. In dieser Veröffentlichung geben Kopp, Mandl und Wallner Impulse und Dilemmageschichten für den naturwissenschaftlichen Sachunterricht in der Volksschule (Kopp et al., 2017). Diese Dilemmageschichte wurde als Beispiel gewählt, weil die Geschichte einen persönlichen Bezug zum Thema *Wiederverwendung von Biomüll* ermöglicht. Weiters lässt die offene Fragestellung, moralische Fantasie bei Schüler*innen und alternative Lösungsmöglichkeiten zu. Die Schüler*innen haben so die Möglichkeit eigene selbsterwogene und erkannte Handlungswege zu finden.

7.3.3 Dilemmageschichte zum Thema Solarenergie

Die dritte Dilemmageschichte behandelt das Thema erneuerbaren Energie. Die Geschichte thematisiert die umweltfreundliche Gewinnung von Strom und Wärme durch Solarenergie. Die Auseinandersetzung mit „Naturkräften“ sowie den Wirkungsweisen von elementaren Kräften und deren Möglichkeiten zur Energieerzeugung ist im Lehrplan festgelegt (BMBWF, 2012, S. 91, 184). Das Spannungsfeld ist jedoch erst ab der Grundstufe II geeignet.

Dilemmageschichte „Solar- Geschichte“

„Deine Eltern sprechen beim Abendessen über Solarzellen auf dem Dach der Nachbarn. Dein Vater sagt, dass das Haus nicht mehr gut aussieht. "Wer will schon solche Platten auf seinem Dach haben? Die sehen hässlich aus!". Deine Mutter antwortet: "Ich habe eine andere Meinung dazu. Ich finde Solarzellen besser, und ich möchte sie auch auf unserem Dach haben." Denke darüber nach: Was ist deine Meinung dazu?“ (Kopp et al., 2017, S. 95)

Auch diese Dilemmageschichte erzählt aus der Ich-Erzählerperspektive und beschreibt ein moralisches Dilemma im alltäglichen Lebensumfeld. Ebenso legt auch diese Dilemmageschichte keine zwei miteinander kontradiktorischen Handlungsalternativen fest. Die Dilemmageschichte endet mit einer Frage, die nach der Meinung der Diskutierenden bittet. Infolgedessen

sind die Antwortmöglichkeiten unbegrenzt. Nicht nur kann man die Sichtweise des Vaters oder der Mutter teilen, man hat darüber hinaus die Möglichkeit eine weitere Lösung zu formulieren.

Bei dieser Dilemmageschichte handelt es sich um ein moralisches Dilemma, dass mehrere Moralprinzipien behandelt. Die zu abwägenden Moralprinzipien sind Ehrlichkeit, Ästhetik und Nachhaltigkeit. Es sind die konfligierenden Modi, Tugenden sowie Pflichten und Rechte, erkennbar.

Diese Dilemmageschichte wurde unter dem Titel „Solar-Geschichte“ von Kopp, Mandl und Wallner veröffentlicht. Die Geschichte stammt aus demselben Werk wie das „Paul Müll Dilemma“. Auch zu dieser Dilemmageschichte geben die Autor*innen praktische Impulse für die Umsetzung im Unterricht (Kopp et al., 2017). Die Dilemmageschichte wurde als Beispiel gewählt, weil das behandelnde Thema kindgerecht und alltagsnah behandelt wird. Durch die Ich-Erzählperspektive sowie die offene Fragestellung können Schüler*innen einfacher über die Thematik nachdenken. Durch die offene Fragestellung ist es für Schüler*innen leichter, neue Ideen einbringen und voneinander lernen. Nach Redecker (2019, S. 66) ist das für den Einsatz von Dilemmadiskussionen zum Thema Nachhaltigkeit ausschlaggebend.

7.4 Resümee

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Vermittlung von Bildung für nachhaltige Entwicklung für den Sachunterricht bedeutend ist. Schüler*innen sollen angeregt werden, sich aktiv im Unterrichtsgeschehen einzubringen und den Unterrichtsprozess mitzugestalten. Überdies sollen Schüler*innen dazu befähigt werden, naturwissenschaftliche Spannungsfelder und die damit verbundenen umweltrelevanten Fragen, problemlösungsorientiert zu ermitteln. In dieser Arbeit wurde nachgewiesen, dass sich die Methode der Dilemmadiskussion für den naturwissenschaftlichen Sachunterricht eignet. Das Unterrichtsfach weist eine Vielfalt an Themengebieten auf, die sich für eine Dilemmadiskussion in der Volksschule anbieten.

8 Empirische Untersuchung

Durch die Auseinandersetzung mit Problemsituationen und Fallbeispielen kann die schulische Bildung als Testraum genutzt werden, der auf die Konfrontation mit komplexen realen Szenarien vorbereitet, die durch vielfältige Ursachen und Ungewissheiten gekennzeichnet sind. Trotz dieser Unübersichtlichkeit müssen diese Szenarien verantwortungsbewusst gestaltet werden, indem die Vielseitigkeit des Urteilsvermögens geübt und verbessert wird. Indem die Schüler*innen lernen, zwischen verschiedenen Werten zu entscheiden, sind sie in der Lage, diese Vielseitigkeit zu erlangen und sich auf die Auseinandersetzung mit den Zukunftsfragen der Nachhaltigkeit vorzubereiten (Redecker, 2019, S. 60). Im Rahmen der empirischen Untersuchung der vorliegenden Arbeit wird dies untersucht. Das vorliegende Kapitel befasst sich zunächst mit dem Forschungsdesign der empirischen Forschung. Zu Beginn werden das Forschungsdesign sowie dessen einzelne Schritte dargestellt. Im Zuge der empirischen Forschung wird eine Unterrichtssequenz von Lehrpersonen durchgeführt. Aus diesem Grund wird im anschließenden Kapitel die Unterrichtseinheit aufgezeigt. Nachfolgend wird das Instrument der Untersuchung, das Leitfadeninterview, beleuchtet. Die Leitfadenkonstruktion sowie die Auswahl der Interviewpartner*innen werden ebenfalls in diesem Kapitel behandelt. Zum Schluss werden die Ergebnisse der Interviews dargestellt und ausgewertet.

8.1 Forschungsdesign

Die zentrale Frage der empirischen Forschung ist, ob die Methode der Dilemmadiskussion im naturwissenschaftlichen Sachunterricht der Volksschule durchgeführt werden kann und ob es zur Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit von Volksschulkinder geeignet ist. Um diese Frage zu beantworten, wird eine vorbereitete Unterrichtseinheit von ausgewählten Interviewpartner*innen in der Schulpraxis durchgeführt. Diese Unterrichtseinheit verwendet die Methode der Konstanzer-Dilemmadiskussion nach Lind (2015) und lehnt sich methodisch dem Unterrichtsprozess nach Feichtinger (2019) an. Gegenstand der Dilemmadiskussion ist die Dilemmageschichte namens „Paul Müll Dilemma“. Die Unterrichtseinheit wird den Lehrkräften übermittelt und von ihnen im Rahmen des naturwissenschaftlichen Sachunterrichts durchgeführt. Die Erkenntnisse werden mithilfe einer geeigneten Erhebungsmethode ermittelt.

Weil in der vorliegenden Arbeit neue Erkenntnisse entdeckt werden sollen, nicht bereits Bekanntes überprüft, wurde eine quantitative Forschungsmethode gewählt (Flick, 2010, S. 27). Zur Beantwortung der genannten Fragestellung wurde aus diesem Grund eine Erhebungsmethode der qualitativen Forschung ausgewählt. Um eine regulierte Kommunikation mit den In-

interviewpartner*innen zu erzielen und zuverlässige und akkurate Information über den Forschungsgegenstand zu erfahren, wurde das halbstandardisierte Leitfadeninterview als passendes Forschungsinstrument gewählt (Scholl, 2009, S. 22 zit. nach Loosen, 2016, S. 142). Dafür spricht, dass das halbstandardisierte Leitfadeninterview den Frageninhalt sowie die Reihenfolge vorgibt, jedoch zugleich freie Antworten ermöglicht (Loosen, 2016, S. 142). So kann die Praxistauglichkeit der Methode der Dilemmadiskussion von unterschiedlichen Gesichtspunkten beleuchtet werden. Für ein qualitatives Vorgehen spricht auch, dass die individuellen Positionen, Gedanken und Erkenntnisse der Interviewpartner*innen besser erfasst werden können.

Das Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit besteht aus sieben Schritten. Abbildung 3 verdeutlicht den Ablaufplan der empirischen Untersuchung.

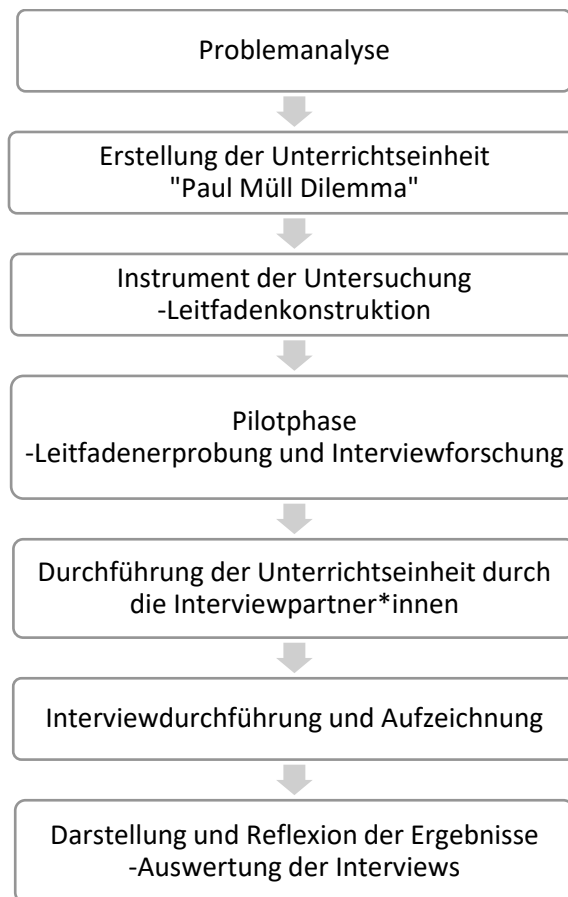


Abbildung 3: Ablaufplan der empirischen Untersuchung der vorliegenden Arbeit

Der erste Schritt, die Problemanalyse des Forschungsdesign, wurde im theoretischen Forschungsteil dieser Arbeit aufgezeigt. Auf Basis dieser Daten wird die Unterrichtseinheit „Paul

Müll Dilemma“ im zweiten Schritt erstellt. Anschließend wird im dritten Schritt das Instrument der empirischen Untersuchung vorgestellt. Im Zuge dieses Schrittes wird die Leitfadenskonstruktion sowie die Interviewleitfragen beschrieben. Im Anschluss daran folgt die Pilotphase. In diesem Schritt wird das Leitfadeninterview erprobt sowie die Interviewforschung untersucht. Im fünften Schritt wird den Lehrkräften die Unterrichtseinheit übermittelt. Diese Unterrichtssequenz wird von den Lehrkräften in den einzelnen Schulklassen durchgeführt. Der sechste Schritt, die Interviewdurchführung sowie dessen Aufzeichnung, erfolgt im Anschluss. Dieser Schritt erfolgt baldmöglichst nach dem vorhergegangenen Schritt. Grund dafür ist, dass der Unterrichtsprozess den Interviewpartner*innen so bestmöglich in Erinnerung ist. Abschließend werden die Ergebnisse transkribiert, reflektiert und dargestellt. Die Interviews werden schlussendlich ausgewertet.

8.2 Unterrichtseinheit „Paul Müll Dilemma“

Im Rahmen dieses Kapitels wird die Unterrichtseinheit zur Dilemmageschichte „Paul Müll Dilemma“ dargestellt. Die Unterrichtseinheit wurde auf Basis der vorangegangenen theoretischen Auseinandersetzung konzipiert. Die vollständige Unterrichtsplanung ist im Anhang 1 dieser Arbeit zu finden. Das folgende Kapitel versucht einen Überblick über die geplante Unterrichtseinheit zu geben. Dafür wird zunächst die Methode sowie das Themengebiet kurz beschrieben. Die Auswahl und Begründung der Dilemmageschichte wird anschließend erörtert. Daran schließt sich der Unterrichtsprozess und die mögliche Gestaltung der Unterrichtseinheit seitens der Interviewpartner*innen an.

Die Unterrichtseinheit bedient sich der Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion von Lind. Die auf den Erkenntnissen von Kohlberg basierende Methode beschreibt das Auseinandersetzen mit moralischen Dilemmata als ein effektives Instrument, moralische Urteilsfähigkeit bei Heranwachsenden zu fördern (Lind, 2015, S. 101f). In der durchgeführten Dilemmadiskussion sollen die Diskutierenden die Kompetenz erlernen, moralisches Wissen und Erkenntnisse alltäglich anzuwenden (Standop, 2016, S. 132). Für diese Unterrichtseinheit wird ein alltägliches Thema mit umweltrelevantem Bezug ausgewählt, die Wiederverwendung von Biomüll. Das Stoffgebiet ist ein im Lehrplan der Volksschulen verankertes Unterrichtsthema (BMBWF, 2012, S. 41, 95) und Themengebiet für nachhaltigen Bildung im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. Schüler*innen sollen dazu befähigt werden, dieses naturwissenschaftliche Spannungsfeld zu erfassen und die damit verbundenen umweltrelevanten Problematiken problemlösungsorientiert zu lösen. Die in diesem Unterrichtsprozess verwendete Dilemmageschichte ist das „Paul Müll Dilemma“.

Die Dilemmageschichte „Paul Müll Dilemma“ (siehe Kapitel 7.3.2.) wurde aus mehreren Gründen für diese Unterrichtseinheit gewählt. Erstens wurde die Dilemmageschichte von Mandl, Kopp, Niedermeier und Meixner kurz sowie in kindgerechter Sprache verfasst. Somit ist die Geschichte leichter für Volksschulkinder zu erfassen. Nach Peters und Peters (2020, S. 179) soll eine Dilemmageschichte so kurz wie möglich und in einer einfachen Sprache verfasst sein. So können die Schüler*Innen sich die Fakten der Geschichte präzise einprägen. Zweitens wird das „Paul Müll Dilemma“ aus der Ich-Erzählerperspektive erzählt und nicht aus der Sicht einer fiktiven Person. Das erleichtert das Hineinversetzen in die Dilemmasituation für Schüler*innen. Der dritte Grund ist die Tatsache, dass das Dilemma sich im Klassenzimmer ereignet. Das Klassenzimmer ist ein wichtiger Ort in der Lern- und Lebenswelt von Volksschulkinder (Opp & Bauer, 2015, S. 9). Folglich bietet die Dilemmageschichte den Schüler*innen einen alltagsrelevanten Zugang. Bei dieser Dilemmageschichte müssen die Diskutierenden nicht zwischen zwei Handlungswegen entscheiden, wie es bei anderen Dilemmageschichten der Fall ist. Diese Dilemmageschichte endet mit einer offenen Fragestellung. Aus diesem Grund lässt die Geschichte moralische Fantasie und alternative Lösungsmöglichkeiten zu. Nach Redecker (2019, S.66) ist die Geschichte somit für die Thematisierung der Nachhaltigkeitsproblematik mithilfe von Dilemmageschichten geeignet.

Für diese Unterrichtseinheit wird der Unterrichtsprozess von Feichtinger verwendet (siehe Kapitel 5.3.1.). Die KMDD wird nach einem klaren Ablaufschema mit den Diskutierenden durchgeführt. Die zehn Schritte des Unterrichtsprozesses sind in der vorgegebenen Reihenfolge umzusetzen. Lind unterstreicht jedoch, dass die einzelnen Schritte auf die Diskutierenden abgestimmt werden können. Der Autor empfiehlt die KMDD an die jeweilige Altersgruppe anzupassen (Lind, 2015, S. 67). Für die Durchführung der Dilemmadiskussion im Unterricht ist es wichtig, Phasen der Unterstützung und Phasen der Herausforderung durchzuführen. Insbesondere Kinder im Volksschulalter benötigen intensive Phasen der Unterstützung seitens der Lehrperson (Standop, 2016, S. 134f).

Aus diesem Grund dient die Unterrichtseinheit als didaktischen Grundgerüst für die Durchführung der Dilemmadiskussion. Die Lehrkräfte haben die Möglichkeit, einzelne Schritte des Unterrichtsprozesses abzuändern und der Individualität ihrer Schüler*innen anzupassen. Welche Abänderungen die Lehrkräfte durchführen sowie welche didaktische und pädagogische Begründung sie dafür haben, werden im Leifadeninterview erforscht. Durch den Prozess der Evaluierung der Dilemmadiskussion durch Lehrkräfte wird untersucht, ob die Methode auch für den naturwissenschaftlichen Sachunterricht der Volksschule geeignet ist.

8.3 Instrument der Untersuchung

Für die Untersuchung des Forschungsgegenstandes wurde das halbstandardisierte Leitfadeninterview gewählt. Der Leitfaden besteht aus konkreten und offenen Fragen, die in einer festgelegten Reihenfolge gestellt werden. Durch die Einbindung von offenen Fragen soll ermöglicht werden, die subjektive Auffassung der interviewten Personen zu erfassen. Darüber hinaus ermöglicht der vorgegebene Leitfaden, die Ergebnisse der Interviews miteinander zu vergleichen (Friebertshäuser & Langer, 2013, S. 493). Die Leitfragen eines Leitfadeninterviews beziehen sich im Allgemeinen auf vorher als relevant ermittelte Themen (Marotzki, 2011, S. 114). Um die Forschungsfrage zu beantworten, behandeln die Leitfragen folgende Themenkreise: Moral- und Werteerziehung in der Volksschule, Durchführbarkeit der KMDD in der Volksschule, Dilemmageschichten zu Themen wie Nachhaltigkeit, Klima-, Tier- und Umweltschutz im naturwissenschaftlichen Sachunterricht sowie Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrkräfte bezüglich der Unterrichtsmethode.

8.3.1 Leitfadenkonstruktion

Der nächste Absatz erläutert die Leitfadenkonstruktion dieser Arbeit. Danach werden die formulierten Leitfragen dargelegt.

Der verwendete Leitfaden leitet sich methodisch von Wittkowski ab. Nach Wittkowski (1994, S. 34) werden innerhalb jedes Themenkreises drei verschiedene Fragetypen formuliert: die Primärfragen, die Sekundärfragen und die Nachfragen. Primärfragen geben dem Interview Struktur und sind von der interviewenden Person auf jeden Fall zu stellen. Durch Sekundärfragen sollen die Primärfragen ergänzt werden. Diese Fragen werden nur im Bedarf gestellt. Die Nachfragen sollen erwähnte Informationen anreichern oder mögliche Missverständnisse klären (Lehmann, 2015, S. 94).

Lehmann (2015, S. 97) formuliert angelehnt an Scheuch und Wittkowski, dass in der Einleitung des Interviews der Anlass und das Ziel der qualitativen Erhebung anzugeben ist. In Anlehnung an Wittkowski wurde die Einleitung wie folgt verfasst: „Versuchen Sie bitte, von den Ereignissen des Tages ein wenig Abstand zu gewinnen. Ich möchte Sie zu einer Bewertung“ (Wittkowski, 1994, S. 35f) einer Unterrichtsmethode anregen. „Dabei gibt es keine richtigen oder falschen Aussagen (...). Sprechen Sie unbesorgt alles direkt aus, was Ihnen in den Sinn kommt (...) Wenn Sie einmal nicht Antworten möchten, ist das auch in Ordnung.“ (Wittkowski, 1994, S. 35f). Anschließend hat die interviewende Person die Erwartung an das Gespräch zu formulieren. So soll eine Vertrauensbasis mit der Interviewpartner*in geschaffen und Transparenz vermittelt werden.

Zur Reihenfolge der Leitfragen schreibt Lehmann (2015, S. 98), dass am Anfang des Interviews neutrale und interessierte Fragen gestellt werden sollen. Ziel ist es, der Interviewpartner*in einen lockeren Einstieg in das Interview zu ermöglichen (Konrad, 2007, S. 25). Das Interview soll insgesamt eine Struktur mit Anfang, Mitte und Höhepunkt aufweisen. Darüber hinaus sollen von allgemeinen zu thematischen Fragen fortgeschritten werden (Lehmann, 2015, S. 98). Auf Grundlage von Wittkowski und den beschriebenen Erkenntnissen wird im Folgenden der Interviewleitfaden dargestellt.

Themenkreis	Primärfragen	Sekundärfragen	Nachfragen
Einleitung	Begrüßung Ziel und Anlass der Erhebung Erwartungen an das Gespräch Einverständnis für die Aufzeichnung des Interviews Kurze Beschreibung der KMDD sowie Informationen über Dilemmageschichte. Die Interviewpartner*innen werden gebeten, sich den Unterrichtsprozess in Erinnerung rufen.		
Eröffnungsfrage	Wie lange unterrichten Sie schon? Haben Sie schon mit der KDMM oder mit Dilemmageschichten gearbeitet?	Welche Erfahrungen haben Sie gemacht?	Positive/ negative Erfahrungen
Moral und Werte	Inwiefern ist die Moral- und Werteerziehung der Schüler*innen Aufgabe der Schule bzw. der Lehrkraft?	In welcher Hinsicht?	Schule, Aufgabenbereich von Lehrpersonen
	Welchen Stellenwert geben Sie der Moral und Werteerziehung im Unterricht?	Warum?	Unterricht, persönlicher Stellenwert

	Welchen Stellenwert nehmen Themen wie Nachhaltigkeit, Tier- und Umweltschutz im Unterrichtsalltag für Sie ein?	Warum? Wie wichtig sind Ihnen diese Themen?	Schule, Unterricht, Umweltthemen, Volksschule
KMDD	Sie haben mit Ihrer Klasse die KMDD durchgeführt. Erzählen Sie mir bitte, welche Erfahrungen Sie gemacht haben.	Wie ist es dazu gekommen? Wie war die Situation für Sie? In welcher Hinsicht hat es (nicht) geklappt?	Unterrichtsplanung, Unterrichtsdurchführung, Erfahrungen, Erkenntnisse
	Der Ablauf der Methode ist klar vorgegeben. Haben Sie einzelne Schritte abgeändert, um sie für Ihre Schüler*Innen geeigneter zu machen?	Welche Schritte wurden abgeändert? Aus welchen Gründen?	Schritte der KMDD, Didaktisch- pädagogische Begründung
	Welche Ergebnisse bei den Abstimmungen kamen bei Ihnen in der Klasse heraus?	Was denken Sie darüber?	Ergebnisse, Interpretation
	Welche Argumente nannten Ihre Schüler*Innen bzw. gab es ein ungewöhnliches Argument?	Welche Argumente waren für sie überraschend?	Argumente der Schüler*innen
	Gab es Kinder die ihre Meinung änderten?	Welche Argumente brachten einzelne Kinder dazu, ihre Meinung zu ändern?	Gegenargument, Abstimmungen, Meinungsänderung
	Welche Rückmeldungen haben Sie von Ihren Schüler*innen erhalten?	Machte es Ihren Schüler*innen Spaß? Machte es Ihnen Spaß?	Reflexion
Dilemmageschichte	War die Dilemmageschichte für Ihre Klasse geeignet?	Aus welchen Gründen war die Geschichte (un-)geeignet?	Dilemmageschichte, Kritik

	Ist das „Paul Müll Dilemma“ Ihrer Meinung nach für die Auseinandersetzung mit dem Thema Wiederverwendung von Biomüll passend?	Welche Gründe sprechen dafür/da-gegen?	Naturwissenschaftli-cher Sachunterricht, Umwelthemen
	Denken Sie, dass Dilemmageschich-ten für die Erarbeitung von The-men wie Nachhaltigkeit, Klima-, Tier- und Umweltschutz für die Volksschule tauglich sind?	Aus welchen Grün-den sehen Sie das so?	Dilemmageschichte, umweltrelevante Themen, Volksschule
Sichtweise und Erfahrungen	Glauben Sie, dass die KMDD für die Volksschule geeignet ist?	Warum sehen Sie das so? Aus wel-chen Gründen?	Erfahrungen, Kritik Fazit,
	Inwiefern hat die Durchführung der Methode die moralische Urteilsfä-higkeit Ihrer Schüler*innen geför-dert?	Was denken Sie darüber? Warum kommen Sie zu die-sem Schluss?	KDMM geeignete Methode für die För-derung moralischer Urteilskompetenz
	Welche Aspekte der Methode müs-sen verändert werden, um sie für die Durchführung im Inklusiven Setting, geeignet zu machen?	Welche sind das?	Inklusion, Methode im Inklusiven Setting,
Abschluss	Haben Sie noch Punkte die Sie an-sprechen möchten? Beendigung des Interviews	Möchten Sie dies (weiter) ausfüh-ren?	Zusammenfassend, Fazit

Tabelle 5: Interviewleitfaden

8.3.2 Auswahl der Interviewpartner*innen

Da diese theoretisch fundierte Methode eine Evaluation von Personenaus der Praxis braucht, wurden die Interviewpartner*innen wurden aufgrund dieser Überlegung ausgewählt. Um eine bestmögliche Übermittlung vom Theoretischen ins Praktische sicherzustellen, wurden drei Lehrkräfte ausgewählt. Durch das berufliche Tätigkeitsfeld, der Ausbildung und der prakti-schen Erfahrungen wurden diese Lehrpersonen als geeignete Interviewpartner*innen ausge-sucht. Ziel ist es, verschiedene Sichtweisen, Praxiserfahrungen und Erkenntnisse zu erfassen. Im Folgenden werden die Interviewpartner*innen vorgestellt. Die Teilnehmenden bleiben

anonym, jedoch wird Auskunft über Geschlecht, Ausbildung und Berufserfahrung gegeben. Der Schulstandort, die Schulstufe sowie eine kurze Beschreibung der Schulklasse sollen einen Überblick über die Unterrichtssituation geben. Bei der Kurzbeschreibung der Klasse werden Schüler*innenzahl, Geschlechterverteilung und die Schüler*innenzahl mit Deutsch als Zweitsprache aufgeführt.

Interviewpartner A

Männlich

Ausbildung: Lehramt VS (BEd), Praxislehrer, Zumba Kids Trainer, Lehrgang „Bewegtes Lernen“

Erfahrung: 5 Jahre Berufserfahrung als Volksschullehrer

Schulstandort, Klasse: 1030 Wien, Vorschulklasse

Kurze Beschreibung der Klasse: 10 Schüler*innen, davon 1 Mädchen und 9 Buben, 6 Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache

Interviewpartnerin B

Weiblich

Ausbildung: Elementar- und Hortpädagogik, Lehramt VS (BEd), Lehrgang „Bewegtes Lernen“

Erfahrung: 15 Jahre Berufserfahrung mit Kindern, seit 2 ½ Jahren tätig als Volksschullehrerin

Schulstandort, Klasse: 1030 Wien, 4. Klasse

Kurze Beschreibung der Klasse: 24 Schüler*innen, davon 8 Mädchen und 16 Buben, 23 Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache

Interviewpartnerin C

Weiblich

Ausbildung: Lehramt VS (MEd), Schwerpunkt „Sport und Kunst“

Erfahrung: 2 Jahre Berufserfahrung als Volksschullehrerin

Schulstandort, Klasse: 1070 Wien, 3.Klasse

Kurze Beschreibung der Klasse: 18 Schüler*innen, davon 7 Mädchen und 11 Buben, 11 Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache

8.4 Darstellung und Reflexion der Ergebnisse

Dem Leifadeninterview ist die Durchführung der Unterrichtseinheit vorangegangen. Die Interviewpartner*innen wurden gebeten, sich im Vorfeld den Unterrichtsprozess in Erinnerung zu rufen, um einen guten Einstieg in das Interview zu ermöglichen. Im Anschluss wird die Leitung

von der Moderatorin übernommen und das Leitfadeninterview begonnen. Die Transkripte der Interviews sind im Anhang 2 dieser Arbeit zu finden. Für die Transkription wurde das vereinfachte Transkriptionssystem von Dresing und Pehl (2018) verwendet.

8.4.1 Auswertung der Interviews

Für die Auswertung der Leitfadeninterviews werden die drei Leitfrageninterviews herangezogen. Die Interviewauswertung vergleicht die Betrachtungsweise und Erfahrungen einzelner Personen miteinander und stellt diese gegenüber. Dadurch werden gleiche oder ähnliche Merkmale herausgearbeitet und aufgezeigt. Überdies werden unterschiedliche Merkmale erkannt und dargestellt. Die Analyse wird anhand von ausgewählten Schwerpunkten durchgeführt. Die Schwerpunkte beziehen sich auf die vier Themenkreise des Leitfadeninterviews. Aus diesem Grund werden die Interviews nach *Relevanz von Moral und Werten in der Schule, Resultate der KMDD in der Volksschule, Eignung der Dilemmageschichte für den naturwissenschaftlichen Sachunterricht* sowie *Sichtweisen und Evaluierung der Interviewpartner*innen* eingeteilt.

Relevanz von Moral und Werten in der Schule

Im Interview wurden die Teilnehmenden gefragt, inwiefern Moral- und Werteerziehung der Schüler*innen Aufgabe der Schule und der Lehrkraft sei. Die Antworten fielen ähnlich aus. So sind die Lehrkräfte der Meinung, dass die Moral- und Werteerziehung von Schüler*innen von großer Wichtigkeit ist. Ein Lehrer formulierte: „Ich denke, gerade in der heutigen Gesellschaft, werden viele Themen, die die Kinder daheim nicht mehr mitbekommen immer mehr auf die Schule ausgelagert. Und wenn wir uns dem nicht annehmen, sie werden im Beruf dann erwartet, dann fehlt etwas. Und den Kindern fehlen wichtige Kompetenzen, die von ihnen verlangt werden, ihnen aber keiner beibringt. Deswegen denke ich, es ist sehr wohl Aufgabe der Schule“ [I_A_02:04]. Weiters wurden die Interviewpartner*innen befragt, welchen Stellenwert sie der Moral- und Werteerziehung in ihrem eigenen Unterricht geben. Auch hier fielen die Antworten der Befragten ähnlich aus. So habe die Moral- und Werteerziehung im eigenen Unterricht einen „hohen“ oder „großen“ Stellenwert [I_A_02:41, I_C_02:21]. Eine erfahrene Lehrerin antwortete, dass Moral- und Werteerziehung im Unterricht „sehr wichtig“ ist [I_B_02:33]. Im Anschluss wurden die Lehrkräfte gefragt, welchen Stellenwert Themen wie Nachhaltigkeit, Tier- und Umweltschutz in ihrem Unterrichtsalltag einnehmen. Die Aussagen fielen nun unterschiedlich aus. Eine Lehrerin antwortete, dass vor allem Nachhaltigkeit gerade „sehr aktuell“ ist. Insbesondere, weil die Kinder das auch „oft mitkriegen“ [I_C_2:43]. Die anderen Befragten antworteten, dass das Thema eher im Hintergrund ist. Jedoch würde sich eine

Lehrperson wünschen, „dass es in Zukunft ein größerer Fokus [im Unterricht] bekommen würde“ [I_A_03:06].

Resultate der KMDD in der Volksschule

Im Rahmen der Unterrichtseinheit haben die Teilnehmenden die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion in einer Volksschulklasse durchgeführt. Im Interview wurden sie gefragt welche Erfahrungen sie in ihrer Klasse gemacht haben. Überwiegend fielen die Erfahrungen positiv aus. Die Klassen der einzelnen Lehrkräfte haben gut auf die Methode reagiert und auch für die Lehrkräfte war es spannend zu sehen, wie die Kinder mit dem Thema umgegangen sind. So meinte eine Lehrkraft, dass es „sehr spannend zu sehen“ war, „wie die Kinder das Thema angenommen haben“ [I_A_03:52]. Eine weitere Lehrkraft teilte mit, dass „die Kinder sehr interessiert“ am Thema der Diskussion waren. Weiters erzählte sie, dass die Kinder „einfach nicht aufgehört“ haben zu „reden“ und „aufzuzeigen“, das sei auch der Grund gewesen warum die Klassendiskussion fast „zwei Stunden“ dauerte [I_C_03:58]. Eine Lehrkraft wies daraufhin, dass sie im Vorhinein mit den Schüler*innen das Thema nochmals erarbeitet hat. So hat sie mit den Kindern über Mülltrennung und „Recycling“ gesprochen [I_B_04:00]. Auf die Frage, ob die Teilnehmenden einzelne Unterrichtsschritte abänderten, um es für Ihre Schüler*innen geeigneter zu machen, verneinten zwei Lehrkräfte. Aufgrund der Tatsache, dass ein Lehrer eine Vorschulklasse leitet, wurde die Klassendiskussion insofern abgewandelt, als dass er nichts verschriftlicht habe. Dies „wäre in dem Alter noch nicht zielführend“ [I_C_04:47]. Darüber hinaus hat er die Schüler*innen, die sich dagegen ausgesprochen haben, aus der Klasse geschickt um Argumente zu sammeln und auch diese zu begründen. Anschließend wurden diese Kinder wieder reingeholt und zur Diskussion angeleitet.

Die anschließende Frage, welche Ergebnisse bei den Abstimmungen rauskamen, beantworteten die Lehrer*innen erwartungsgemäß unterschiedlich. Um die Resultate bestmöglich darzustellen, werden die Abstimmungsergebnisse, die von den Kindern vorgebrachten Argumente sowie mögliche Meinungsänderungen der Klassen einzeln beschrieben. In der Schulklasse von Interviewpartner A stimmten bei der Erstabstimmung zwei Kinder dagegen, mit Paul zu sprechen und sechs Kinder dafür. Die von den Schüler*innen vorgebrachten Argumente kreisten, so der Lehrer, alle um „das Schlüsselwort“ „falsch“ [I_A_06:41]. So ist die Handlung, Müll nicht in die richtige Mülltonne zu schmeißen, eine falsche. Ein Schüler sagte, dass er Paul zeigen würde, „wo der richtige Müll ist“ [I_A_06:41]. Ein anderer Schüler würde Paul mitteilen, „dass er den falschen Müll gewählt hat“ [I_A_06:41]. Bei der anschließenden Zweitabstimmung änderte ein Kind seine Meinung und stimmte nun dafür, mit Paul zu sprechen. Das ausschlaggebende Argument war, dass die Handlung „falsch“ ist [I_A_07:32]. Der Lehrer berichtete zudem, dass Schüler*innen anfangen, nachvollziehbare Beispiele aufzuzählen. So ist es auch

falsch, wenn man in „Religion“ geht, ohne die Unterrichtsmaterialien „wegzuräumen“ [I_A_07:32]. Bei der Erstabstimmung in der Schulklasse der Interviewpartnerin B stimmten alle Schüler*innen dafür mit Paul zu sprechen. Die von den Kindern genannten Begründungen fielen unterschiedlich aus. So sagte ein Kind, „dass es schlecht für die Umwelt ist“ [I_B_06:23]. Weiters fiel auch in dieser Klasse das Wort *falsch*. So sei es, „einfach falsch“, denn „man muss Müll trennen“ [I_B_06:23]. Auch meinten Schüler*innen, dass sie mit Paul sprechen, „dass er keinen Ärger kriegt“ [I_B_06:37]. Er könnte „Probleme mit der Lehrperson“ oder „Ärger an seinem Geburtstag“ bekommen [I_B_06:23]. Bei der anschließenden Zweitabstimmung änderte ein Schüler seine Meinung. Grund dafür war, dass der Schüler sich nicht in die Situation einmischen will. Die Lehrerin betont, dass er bei der Erstabstimmung „mit der Gruppe“ „mitgehen“ wollte [I_B_07:24]. Erst während der Klassendiskussion habe der Schüler erkannt, dass man bei der Diskussion auch „dagegen sein darf“ [I_B_07:24]. Bei Interviewpartnerin C haben dreizehn von achtzehn Kinder bei der Erstabstimmung dafür gestimmt, mit Paul zu sprechen. In der Klassendiskussion wurden vielfältige Argumente vorgebracht. So verrottet Plastik nicht und gehöre deshalb nicht in den Biomüll. Ein Kind meinte auch, dass Paul „schon selber lesen“ kann und „selbst schauen“ soll, weil Kinder „es ja schon selber wissen in dem Alter“ [I_C_07:22]. Ein weiteres Kind stellt Paul vor die Wahl, entweder nimmt er den Plastikmüll aus der Biomülltonne oder er würde ihn schlagen. Auch Argumente zum Tier- und Umweltschutz fielen. So meinte ein Kind, dass Pflanzen vom Plastik „krank werden, das sollte man ja wissen“ zudem muss man auf Tiere „aufpassen“ [I_C_07:22]. Auch Beispiele aus dem Lebensalltag brachten die Schüler*innen vor. So habe sich der Hund eines Kinder verletzt, weil er Plastik gefressen hat. Weiters hat ein Kind auf die Müllverschmutzung im Wald aufmerksam gemacht. Das größte Gegenargument mit Paul zu sprechen, war ihn vor Bestrafung zu schützen. So meinten Schüler*innen, dass die Situation ihnen egal wäre, weil Paul wäre ihr „Freund“ und sie wollen nicht, dass er „bestraft“ wird [I_C_07:22]. Bei der Zweitabstimmung änderte ein Kind die Meinung. Das ausschlaggebende Gegenargument brachte der Schüler selbst vor. Grund für seinen Meinungswechsel seien die Müllmänner. Denn „die Müllmänner arbeiten sehr viel und sehr hart und er sieht das, wenn sie immer arbeiten“ [I_C_97:22]. Aus diesem Grund weiß er, wie wichtig Mülltrennung ist und er es auch „für die Müllmänner macht“ [I_C_97:22].

Abschließend wurden die Interviewpartner*innen befragt, welche Rückmeldungen sie von den Kindern bekamen. Der Mehrheit der Schüler*innen gefiel die KDMM, folglich waren die Rückmeldungen überwiegend positiv. Eine Lehrerin meinte, dass es ihnen Spaß gemacht hat und die Schüler*Innen es auch „interessant“ fanden „ein Problem zu erarbeiten und zu besprechen“ [I_B_08:05]. Zudem würden die Klasse eine Dilemmadiskussion „nochmal machen

wollen“ [I_B_08:05]. Eine weitere Lehrerin erzähle, dass die Kinder „die ganze Zeit nur gesagt haben, dass es ihnen so gefallen hat“ [I_C_08:44]. Grund dafür war, dass die Schüler*innen das Thema als ein „sehr wichtiges“ empfanden [I_C_08:44].

Eignung der Dilemmageschichte für den naturwissenschaftlichen Sachunterricht

Im Rahmen des Interviews wurden die Teilnehmenden gebeten zu folgender Aussage Stellung zu nehmen: War die Dilemmageschichte für Ihre Klasse geeignet? Zwei Interviewpartner*innen bejahten diese Frage. So meinte einer der Interviewpartner*innen, dass die Geschichte „sehr gut verständlich“ gewesen sei [I_C_08:56]. Weiters erklärte ein Lehrer, dass die Geschichte bei den Kindern „viel angestoßen“ hat und sie dadurch ihre Gedanken und Meinungen „rauslassen konnten“ [I_A_08:42]. Eine Lehrperson meinte, dass das behandelnde Thema „schwierig“ ist und ein anderes Thema für die Diskussion „besser gewesen“ wäre [I_B_08:22]. Auf die Frage, ob die Dilemmageschichte für die Auseinandersetzung mit dem Thema *Wiederverwendung von Biomüll* passend ist, bejahten alle Lehrkräfte. Eine Lehrkraft fügte hinzu, dass die Geschichte einen „praxisnahen“ und „kindgerechten“ Zugang zum Thema bietet [I_C_09:38]. Abschließend folgte die Frage, ob Dilemmageschichten für die Erarbeitung von Themen wie Nachhaltigkeit, Tier- und Umweltschutz ihrer Meinung nach für die Volksschule geeignet sind. Auch diese Frage beantworteten die Lehrkräfte mit „Ja“. Eine der Interviewpartnerinnen merkte an, dass die Schüler*innen mit der Methode schon vertraut sein sollen, sonst könnten sie „im ersten Moment überfordert sein“ [I_B_09:09].

*Sichtweisen und Evaluierung der Interviewpartner*innen*

Auf die Frage, ob die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion für die Volksschule prinzipiell geeignet ist, antworteten die Teilnehmenden unterschiedlich. So meinte ein Lehrer, dass es „im ganzen Ausmaß“ für die Schüler*innen noch „zu viel“ ist [I_A_09:53]. Weiters wies er darauf hin, dass die Kinder durch den Unterrichtsprozess noch sehr begleitet werden müssen. Dadurch konnte er die Rolle als Moderator*in noch nicht einnehmen. Aufgrund dieser Tatsache meinte er, dass die Methode „eher“ für die „Grundstufe II (...) geeignet“ ist [I_A_09:53]. Einen weiteren Punkt brachte eine Lehrerin vor. So könnte die Methode „eher schwierig“ sein, wenn sich Kinder nicht trauen, selbst eine Meinung zu vertreten oder wenn sie „Mitläufer sind“ [I_B_10:17]. Die dritte Lehrerin findet die Methode für die Volksschule „auf jeden Fall“ geeignet [I_C_10:04]. Im Anschluss daran wurden die Lehrkräfte gefragt, inwiefern die moralische Urteilsfähigkeit ihrer Schüler*innen durch die Durchführung gefördert wurde. Alle Lehrkräfte berichteten von positiven Förderaspekten. So konnten die Schüler*innen „für sich und ihre Ideen“ aufstehen [I_C_10:16]. Auch durch die Reflektion und Erarbeitung von unterschiedlichen Argumenten konnte eine Förderung erzielt werden. Im Interview wurden die Lehrkräfte anschließend befragt, welche Aspekte der Methode es abzuändern gilt, um sie für

die Durchführung im Inklusiven Setting geeigneter zu machen. Zwei Interviewpartner*innen machten auf die sprachliche Barriere aufmerksam. So kann die Diskussion in einer Schulklasse die von Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache besucht wird, schwierig sein. Folglich meinte eine Lehrkraft, dass manche Schüler*innen Deutsch noch nicht auf dem „Niveau“ sprechen, als dass sie eine „gute Diskussion führen könnten“ [I_A_10:54]. Lösung dafür wäre die intensive Vor- und Aufarbeitung des Themas. Die Dilemmageschichte kann auch „in einer anderen Sprache“ erarbeitet werden, mit „Bildern“ oder in einem „Rollenspiel“ [I_C_12:16]. Eine Lehrerin hob hervor, dass es ein Thema sein müsste, mit dem die Kinder eine emotionale Bindung besitzen. Wichtig ist es, dass die Kinder „darüber reden können und eigenen Erfahrungen haben“ [I_B_11:44]. Die letzte Frage des Interviews war eine offene Fragestellung. Die teilnehmenden Lehrkräfte wurden gefragt, ob sie noch etwas anmerken möchten. Dabei antwortete eine Lehrerin, dass die Methode für einen Erfolg in der Volksschule mehrmals durchgeführt werden sollte. Sie musste „viel anleiten“ und „bisschen nachbohren“ bei den Kindern [I_B_12:31]. Trotzdem habe die Unterrichtseinheit „im Prinzip gut funktioniert“ [I_B_12:31]. Überdies kann die Methode den Kindern bei Konflikten untereinander einen „positiven“ „Denkanstoß“ geben [I_B_12:31]. Eine weitere Lehrerin unterstrich, wie spannend es war zu sehen, wieviel die Kinder erzählt haben. Dadurch konnte sie sehen, dass die Schüler*innen „einen guten Bezug herstellen“ und die Situation „auf verschiedene Lebensbereiche anwenden“ konnten [I_C_13:19].

9 Fazit und Ausblick

Zielsetzung der vorliegenden Arbeit war es, die Förderung moralischer Bildung und Werteerziehung in der Volksschule anhand von Dilemmageschichten im naturwissenschaftlichen Sachunterricht zu untersuchen. Dafür wurden zwei Forschungsfragen formuliert. Im Folgenden werden die Erkenntnisse der vorangegangenen Kapitel zusammengefasst und zur anschließenden Beantwortung der Forschungsfragen bewertet. Im Anschluss werden die Erkenntnisse in den Forschungsstand eingeordnet und ein Ausblick auf zukünftige Forschungen dargelegt.

Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse

Die im zweiten Kapitel definierten Begriffe sowie deren Zusammenhänge untereinander bildeten die theoretische Grundlage der Arbeit. Besonders das bezeichnende Werte- und Normenverständnis wurde hervorgehoben. Diese Ergebnisse führten zu der Frage, wie sich die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit bei Kindern in der Volksschule vollzieht. Im Fokus der Überlegungen standen im dritten Kapitel die Untersuchungen von Piaget und Kohlberg. Kohlberg kommt zu dem Ergebnis, dass moralische Dilemmata dazu genutzt werden können, Wertorientierung in moralischen Kontexten zu untersuchen. Aus der Datenerhebung formulierte Kohlberg die Stufentheorie der moralischen Entwicklung. Weiters kommt er zum Schluss, dass die Auseinandersetzung mit Dilemmageschichten die moralische Urteils- und Handlungskompetenzen fördert. Die anschließend beschriebenen Kritikpunkten zeigen jedoch auf, dass die Stufentheorie einer kritischen Reflexion bedarf. Die im Anschluss ausgearbeiteten gegenwärtigen Theorien der moralischen Urteilsfähigkeit setzten sich den Forschungsergebnissen von Piaget und Kohlberg entgegen. So weist Lind in seinem Zwei-Aspekte-Modell daraufhin, dass Affekt und Kognition miteinander in Verbindung stehen. Die Untersuchungen von Nunner-Winkler zeigen hingegen, dass die Entwicklung von Moral keinem linearen Vorgang, mit jeweils einem klar herrschenden Lernprozess, folgt. Die Autorin beschreibt die moralische Entwicklung als Resultat der Interaktion unterschiedlicher Lernprozesse. In dieser Masterarbeit wurde anschließend im vierten Kapitel die Rolle der Volksschule in der moralischen Bildung und Werteerziehung von Kindern analysiert. Folglich wurde der moralische Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule untersucht. Da moralische Urteilsfähigkeit im Kontext Schule eng mit moralischer Bildung und Werteerziehung verknüpft ist, wurden aus diesem Grunde die Formen der schulischen Wertebildung aufgezeigt. Von Bedeutung für diese Arbeit ist insbesondere die direkte Form der schulischen Wertebildung. Dabei wurde die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion als eine der wertebildenden Konzepte für die Schule genannt. Nach der Auseinandersetzung mit den Zielen der schulischen Wertebildung wurde auf die Werteförderung im Unterrichtsfach Sachunterricht verwiesen. Die Untersuchung ließ

erkennen, dass sich insbesondere der Sachunterricht, aufgrund der innehabenden Reflektion und der Möglichkeit der vielschichtigen Auseinandersetzung, als geeignetes Unterrichtsfach für die Vermittlung und Entwicklung von moralischer Urteilsfähigkeit erweist. Von Bedeutung für die vorliegende Arbeit war die umfassende Auseinandersetzung mit Dilemmata und Dilemmadiskussionen in der Volksschule. Das fünfte Kapitel widmete sich infolgedessen eingehend der Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion. Wie die Arbeit zeigt, gilt es bei der Durchführung der Methode auf didaktische Prinzipien und Rahmenbedingungen zu achten. Im nächsten Schritt wurde eine konkrete Unterrichtseinheit veranschaulicht und mehrere Dilemmageschichten präsentiert. Hieraus ergibt sich, dass die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion, durch die Verwendung von themenbezogenen Dilemmageschichten, eine Vielfältigkeit an Themenbereichen besitzt. Für eine Dilemmadiskussion im naturwissenschaftlichen Sachunterricht bieten sich Themen wie Nachhaltigkeit, Klima-, Tier- und Umweltschutz besonders an. Angesichts der weltweiten Umweltprobleme, die es auf globaler Ebene zu lösen gilt, ist die Bildung für nachhaltige Entwicklung ein wichtiges Bildungsanliegen des österreichischen Schulwesens. Aus diesem Grund behandelt das sechste Kapitel die Relevanz und Bedeutung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Volksschule. Bildung für nachhaltige Entwicklung nimmt nicht nur in den österreichischen Lehrplänen einen hohen Stellenwert ein, sondern ist überdies auch oftmals im Lehrplan der Volksschulen verankert. Eine Möglichkeit der Förderung für Bildung für nachhaltige Entwicklung ist die Dilemmadiskussion. Bedeutend für die vorliegende Arbeit ist, dass Dilemmadiskussion sowie Dilemmageschichten für die gemeinsame Auseinandersetzung mit nachhaltigkeitsrelevanten Problemszenarien geeignet sind. Diese Erkenntnis führte zur Frage, welche Aspekte es für den Einsatz, als Methode zur Förderung für Bildung für nachhaltige Entwicklung, zu beachten gibt. So muss die Dilemmadiskussion zum Thema Nachhaltigkeit für eine erfolgreiche Durchführung neue Argumentations- und Entscheidungsmöglichkeiten erlauben. Die Analyse von ökologischen Werten und deren Stellenwert bei Heranwachsenden zeigt, dass umweltrelevanten Themen bereits für Volksschulkinder von großer Bedeutung sind. Daraus kann abgeleitet werden, dass Konfliktsituationen im Kontext Nachhaltigkeit bereits in der Volksschule durchgeführt werden können, weil in diesen Dilemmata Werte angesprochen werden, die für sie bedeutsam sind. Das siebte Kapitel widmete sich dem naturwissenschaftlichen Sachunterricht und der praktischen Umsetzung der Methode. Wie die Untersuchung gezeigt hat, bieten sich für die Umsetzung der Dilemmadiskussion eine Vielzahl an Themen und Dilemmageschichten an. Basierend auf der theoretischen Grundlage und umfassenden Problemanalyse wurde im Rahmen der empirischen Forschung ein passendes Forschungsdesign entwickelt. Um zu erörtern, ob die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion ein praxistaugliches Verfahren für die Volksschule darstellt, führten drei erfahrene Lehrkräfte die Methode durch. Die anschließende Durchführung

der qualitativen Leitfadeninterviews zeigen wichtige Einblicke in die praktische Umsetzung der Unterrichtsmethode. Die wichtigsten Ergebnisse der empirischen Untersuchung werden im weiteren Verlauf zur Beantwortung der Forschungsfragen verwendet.

Beantwortung der Forschungsfragen

Mithilfe der Untersuchung sollte eine Antwort auf die folgende Forschungsfrage gefunden werden „*Wie können Dilemmadiskussionen die moralische Urteilsfähigkeit von Kindern fördern?*“. Um die Frage zu beantworten wird zunächst untersucht, *wie* Dilemmageschichten die Moralentwicklung von Heranwachsenden fördert. Die Annahme, dass Dilemmadiskussionen die moralische Urteilsfähigkeit von Heranwachsenden fördern, wurde erstmals von Kohlberg aufgestellt. Für Kohlberg stellt die Moralentwicklung einen Prozess der Internalisierung dar. Durch die Auseinandersetzung mit moralischen Dilemmata und der anschließenden Wahl zwischen zwei Entscheidungen, die größtenteils den eigenen Grundwerten widersprechen, wird die moralische Urteilsfähigkeit von Heranwachsenden gefördert. Grund dafür ist, dass Dilemmata sich auf das Handeln in einer konkreten Konfliktsituation beziehen. Ein Dilemma, in Form einer Dilemmageschichte, ist nicht leicht zu lösen und erfordert eine umfassende Auseinandersetzung sowie eine vertrauensvolle Diskussionsatmosphäre. Bezeichnend für die Förderung ist die Tatsache, dass es bei der Lösung des Dilemmas keine richtige oder falsche Entscheidung gibt. Schließlich sind beide Optionen gerechtfertigt, sofern die Entscheidung auch aus moralischer Sicht begründet werden kann. Welche Werte als wichtiger empfunden werden sowie welche Ethik angemessen und möglich ist, hängt von der Rolle der Person, ihrem jeweiligen Hintergrund und den signifikanten Rahmenbedingungen ab.

Die angeführte Theorie lässt den Schluss zu, dass durch den charakteristischen Unterrichtsprozess der Dilemmadiskussion die moralische Urteilsfähigkeit gefördert wird. Die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion bietet, durch die didaktischen Rahmenbedingungen und einem klaren Unterrichtsablauf, eine praktische Umsetzung der Theorie. Bei der empirischen Untersuchung der vorliegenden Arbeit wurden Lehrkräfte nach ihrer praktischen Erfahrung mit der Methode befragt. Im Leitfadeninterview bestätigen die befragten Lehrer*innen einstimmig, dass die Methode die moralische Urteilsfähigkeit ihrer Schüler*innen fördert. So wurde ausgesagt, dass durch die Reflektion und Erarbeitungen unterschiedlicher Sichtweisen eine Förderwirkung erzielt werden konnte. Dieses Ergebnis untermauert die von Lind erwähnte Aussage, dass bereits eine einmalige Durchführung der Dilemmadiskussion eine Förderwirkung bewirkt. Darüber hinaus konnten die Schüler*innen Argumente äußern, die sie auf internalisierten moralischen Prinzipien begründeten. Zudem konnten die Lehrkräfte bestätigen, dass Schüler*innen aufgrund von geäußerten Gegenargumenten die eigene Meinung änderten. Hieraus ergibt sich, dass bereits Volksschulkinder in der Lage sind, wertbasierende

Entscheidungen zu treffen und diese auch zu begründen. Die dargestellten Ergebnisse rechtfertigen schließlich die Aussage, dass die Methode der Dilemmadiskussion die moralische Urteilsfähigkeit von Kindern fördert.

Schließlich muss auch beantwortet werden, welche Faktoren es für die Umsetzung der Dilemmadiskussion und der erstrebten Verbesserung zu berücksichtigen gibt. Daher ist an dieser Stelle anzuführen, dass für einen langfristigen und nachhaltigen Lerneffekt die Methode mehrmals durchgeführt werden soll. Auch die befragten Lehrkräfte teilen diese Meinung. Ob die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion im ganzen Ausmaß für die Volksschule geeignet ist, wurde von den Lehrkräften unterschiedlich beantwortet. Im Wesentlichen ergab die Untersuchung, dass die Methode grundsätzlich für die Volksschule geeignet ist. Jedoch kann die Methode in vollem Maße für Volksschulkinder noch zu umfangreich sein. Aus den empirischen Untersuchungen ergab sich, dass Volksschulkinder durch den Unterrichtsprozess noch sehr begleitet werden müssen. Das von Lind aufgestellte didaktische Prinzip, bei dem die Lehrkraft die Rolle der Moderator*in einnehmen müssen, ist in der Volksschule schwierig umzusetzen. Ein befragter Lehrer gab an, dass die Methode aus diesem Grund für die Grundstufe II besser geeignet wäre. In der Grundstufe II wären die Schüler*innen schon älter. Weiters könnten Schüler*innen Probleme haben ihre eigene Meinung im Klassenverband zu vertreten. Die Begründung dafür ist die soziale Interaktion im persönlichen Kontakt der Teilnehmenden. So könnte das Gefühl der Gruppenzugehörigkeit oder eine bestimmte Gruppendynamik die Schüler*innen davon abhalten, die eigene Meinung im Klassenverband zu äußern und anschließend auch zu vertreten.

In der vorliegenden Arbeit wurde aufgezeigt, dass die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion inklusiv umgesetzt werden muss. Hier sei nochmals hervorgehoben, dass für eine erfolgreiche Durchführung der Methode, die Partizipation eines jeden Kindes gewährleistet sein muss. Die befragten Lehrkräfte machten auf die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen und die damit verbundenen Erschwernisse aufmerksam. Aufgrund dessen soll bei der Umsetzung der Methode in der Volksschule auf ein inklusives Setting geachtet werden, z.B. durch visuelle und sprachliche Hilfestellungen.

Somit ist zu konkludieren, dass die Dilemmadiskussion die moralische Urteilsfähigkeit von Kindern durch den Prozess der aktiven Auseinandersetzung fördert. Dieser Prozess kann nur erfolgen, wenn ein geeignetes Diskussionsumfeld herrscht und sich die Lehrkraft mit der Methode ausführlich auseinandergesetzt hat. Die mehrmalige Durchführung der Methode ist ein weiterer wichtiger Punkt für die erfolgreiche Durchführung in der Volksschule. Wie die Untersuchung gezeigt hat, kann die Methode in vereinfachter Form in der Volksschule umgesetzt werden. Das Alter der Schüler*innen und der soziale Bezugsrahmen des Klassenverbandes

müssen jedoch berücksichtigt werden. Dabei muss auf die geforderte Rolle der Lehrperson hingewiesen werden. Weiters ist es auch Aufgabe der Diskussionsleiter*in, die Konstanzer Methode in einem inklusiven Setting durchzuführen.

Die zweite zu beantwortende Forschungsfrage lautet „*Wie können Dilemmageschichten sinnvoll in den naturwissenschaftlichen Sachunterricht integriert werden?*“. Die Untersuchung ergab, dass die Dilemmadiskussion nach dem Unterrichtsprozess von Feichtinger, erfolgreich im Sachunterricht der Volksschule durchgeführt werden kann. Die empirische Forschung zeigt ebenso, dass die Methode besonders in der Grundstufe II gelingt. Im Folgenden werden die Faktoren für eine erfolgreiche Umsetzung der Methode im naturwissenschaftlichen Sachunterricht aufgezeigt.

Für die Umsetzung der Unterrichtsmethode im naturwissenschaftlichen Sachunterricht bedarf es einer Betrachtung der didaktischen Grundlagen. Die im fünften Kapitel beschriebenen Faktoren für eine erfolgreiche Durchführung der Dilemmageschichte, können sich folgendermaßen umsetzen lassen: Erstens, muss sich die Lehrperson eingehend mit der Methode sowie dem Sachunterrichtsthema auseinandersetzen. Zweitens, muss sich die Lehrkraft auf die Unterrichtseinheit gut vorbereiten. Die regelmäßige Durchführung der Methode wird als weiterer Faktor für eine erfolgreiche Durchführung erwähnt. Besonders in der Volksschule ist die mehrmalige Durchführung wichtig, da Volksschulkinder länger Zeit brauchen sich mit der Methode vertraut zu machen. Weiters sollen Diskussionen über alltagsferne Probleme vermieden werden. Im Kontext Schule sind damit Konfliktsituationen gemeint, die keinen persönlichen Bezug für die Schüler*innen darstellen. Schlussendlich muss der Lehrperson klar sein, dass die Methode der Dilemmadiskussion eine sehr leistungsstarke Methode zur Förderung moralischer Urteilsfähigkeit ist. Jedoch hat die Methode auch Grenzen. Die Methode behandelt eine moralische Ausnahmesituation, man kann von der Dilemmadiskussion daher kein Fazit auf moralisches Handeln im Alltag der Kinder ziehen.

Für einen sinnvollen Einsatz von Dilemmageschichten im Sachunterricht der Volksschule gilt es, drei didaktische Prinzipien zu beachten. Das erste Prinzip stellt den Einsatz von Gegenargumenten als einen wichtigen Faktor der Methode dar. Dadurch wird das moralische Denken besonders herausgefordert und im Zuge dessen, gefördert. Das zweite Prinzip beschreibt den Einsatz von gezielten Phasen der Unterstützung und Phasen der Herausforderung. Die empirische Forschung zeigt, dass besonders die Phase der Unterstützung in der Volksschule von großer Wichtigkeit ist. Das dritte didaktische Prinzip ist das moralische Dilemma, in Form einer Dilemmageschichte, als Gegenstand der Dilemmadiskussion. Die richtige Wahl der Dilemmageschichte ist entscheidend für eine langfristige Förderwirkung und hat einen maßgeblichen

Einfluss auf die Lernbereitschaft der Schüler*innen. Der naturwissenschaftlichen Sachunterricht bietet eine Vielzahl an Themenbereichen und Spannungsfelder an, die sich für eine Dilemmadiskussion anbieten. Die Dilemmageschichte soll spannend und interessant dargestellt werden. Ziel ist es, lernfördernde Emotionen bei den Lernenden auszulösen. Bei Dilemmageschichten zum Thema Umweltschutz und Nachhaltigkeit gilt es jedoch einiges zu beachten. Für Unterrichtsdiskussionen zu konkreten Umwelthemen muss die Schule einen sicheren Rahmen bieten. Außerdem müssen sich Schüler*innen im Vorfeld mit der Thematik eingehend auseinandergesetzt haben. Nur so sind sie in der Lage, die Konfliktlage der Dilemmageschichte zu erfassen und zu reflektieren. An dieser Stelle muss besonders betont werden, dass für den Einsatz von Dilemmageschichten zum Thema Nachhaltigkeit, die Dilemmadiskussion neue Argumentations- und Entscheidungskontexte ermöglichen muss. Die Fixierung auf ausschließlich zwei Dilemma-Alternativen gilt es zu vermeiden. Durch die Komplexität der Nachhaltigkeitsproblematik ist es nicht zielführend die Lernenden in ihrer Handlungsmöglichkeit einzuschränken. Für einen positiven Lernerfolg muss der Entscheidungsrahmen geöffnet werden. So sollen Schüler*innen selbsterwogene und erkannte Urteile fällen und neue Ideen in den Unterricht einbringen.

Die empirische Forschung zeigt, dass Schüler*innen bereits in der Volksschule dazu fähig sind, moralische Dilemmata im Kontext von nachhaltiger Entwicklung umfassend zu reflektieren und zu beurteilen. Ebenso sind viele Kinder bereits in der Lage, sich mit den Wertdimensionen nachhaltiger Entwicklung auseinanderzusetzen. In erster Linie konnten alle Schüler*innen sich für eine Handlungsoption entscheiden und diese auch begründen. Bei der empirischen Untersuchung fällt jedoch auf, dass viele Kinder die Handlung, Plastikmüll in den Biomüll zu schmeißen, als „einfach falsch“ einordnen. Dies lässt erkennen, dass es Handlungen gibt, die für Kinder „einfach falsch“ sind und mit „es ist falsch dies zu tun“ begründet werden. Dem ungeachtet, sind die befragten Lehrkräfte der Meinung, dass Dilemmageschichten für die Erarbeitung von Themen wie Nachhaltigkeit, Tier- und Umweltschutz in der Volksschule geeignet sind.

Die dargestellten Ergebnisse rechtfertigen die Aussage, dass bereits im Sachunterricht der Volksschule die Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit für nachhaltige Entwicklung erfolgreich umgesetzt werden kann. Für einen sinnvollen Einsatz gilt es, die oben genannten didaktischen Prinzipien und Faktoren der Methode zu beachten. Die Methode der Dilemmadiskussion bietet eine Möglichkeit, Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht umzusetzen. Die Methode steht und fällt mit der Dilemmageschichte. Für die erfolgreiche Umsetzung von Geschichten zu einem bestimmten Sachunterrichtsthema ist es bedeutend, ein Thema zu wählen, dass für alle Kinder einen emotionalen Bezug besitzt. Besonders eine inklusive Schule soll ein nachhaltiges Lernen und Leben für alle Schüler*innen realisieren.

Grundbedingung dafür ist die Möglichkeit aller Schüler*innen zur Partizipation und Förderung von bewusstem nachhaltigem Handeln.

Ausblick auf zukünftige Forschung

Die Ergebnisse der qualitativen Studie, zur Durchführung der Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion im Kontext von nachhaltiger Entwicklung, eröffnen weiterführende Forschungsperspektiven. Um weitere Einsichten in die Durchführung der Methode in beiden Grundstufen der Volksschule zu gewinnen und diese empirisch abzusichern, sind weitere Untersuchungen wünschenswert. Denkbar wäre in diesem Zusammenhang auch eine Veränderung der teilnehmenden Personen, um den Einfluss des Schulstandortes, der Schulstufe sowie Bildungs- und Migrationshintergrund auf die Umsetzung der Methode genauer zu untersuchen.

In welcher Weise die einzelnen Unterrichtsschritte abgewandelt werden müssen, um sie für alle Schulstufen der Volksschule geeignet zu machen, konnte in dieser Arbeit nicht beantwortet werden. Erstrebenswert für die Umsetzung von Dilemmageschichten im (Sach-)Unterricht der Volksschule ist die Entwicklung eines ausdifferenzierten und individualisierten Unterrichtskonzepts. Dies könnte als Orientierung für das didaktisch-methodischen Handeln der Lehrkraft dienen und bei der Durchführung im inklusiven Unterrichtsetting hilfreich sein.

Wie die Untersuchung gezeigt hat, spielt die Lehrkraft eine äußerst wichtige Rolle und trägt maßgeblich zur erfolgreichen Durchführung der Methode bei. Die Fähigkeit der Lehrperson, die eigene Sichtweise und Wertorientierung im Hinblick auf ihre Auswirkung auf den Unterricht zu reflektieren, ist von großer Bedeutung. Dies wirft die Frage auf, an welchen moralischen Prinzipien und Werten sich die Lehrkraft im Zusammenhang mit nachhaltiger Bildung orientiert. Die Wertorientierung der Lehrkraft könnte die der Schüler*innen wesentlich beeinflussen. Eine Thematisierung der Bewertungs- und Urteilskompetenz wäre für die Aus- und Weiterbildung im Rahmen von Bildung für nachhaltige Entwicklung von Lehrkräften von großem Interesse.

Die Dilemmadiskussion ist ein wichtiges Instrument der Moralentwicklung und findet, nicht nur im Religions- und Ethikunterricht, sondern auch im naturwissenschaftlichen Sachunterricht ihren Platz. Gerade im naturwissenschaftlichen Sachunterricht können Dilemmageschichten die Möglichkeit schaffen, schwierige Themen in einem sicheren Rahmen zu behandeln. Dabei kann jedes Kind seinen eigenen Standpunkt deutlich machen und begründen. Bei der Dilemmadiskussion wird zu einer gemeinsamen Lösung der Konfliktsituation angeregt, wenngleich die Lösung für jedes Kind anders sein darf.

10 Literaturverzeichnis

- Anderson E., Wilson T. & Akert R. (2014). *Sozialpsychologie*, Hallbergmoos: Pearson Hallbergmoos
- Bittner, A. & Pyhel, T. (2016). Die Bedeutung von gesellschaftlicher Transformation, sozio-ökologischer Resilienz und Engagement für Nachhaltigkeitslernen. In A. Bittner, T. Pyhel & V. Bischoff (Hrsg.). *Nachhaltigkeit erfahren Engagement als Schlüssel einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. München: oekom
- Böhme, E. (1972). Der Beitrag der Vereinten Nationen zum marinen Umweltschutz. *Zeitschrift für die Vereinten Nationen und ihre Sonderorganismen*, 72 (3), S. 73-78
- Bolsch, D. & Hauenschild, H. (2007). Bildung für nachhaltige Entwicklung. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, D. Reeken, S. Wittkowske (Hrsg.). *Handbuch des Sachunterrichts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Bolscho, D. & Hauenschild, K. (2017). Bildung für nachhaltige Entwicklung. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, D. Reeken & S. Wittkowske (Hrsg.). *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Bölts, H. (2014). *Umweltbildung, Eine kritische Bilanz*. Darmstadt: WBG
- Brezinka, W (1978). *Metatheorie der Erziehung*, München: Ernst Reinhardt
- Brezinka, W. (1993). *Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft*. München: Ernst Reinhardt
- Bucher, A. (2007). *Moral, Religion, Politik: Psychologisch-pädagogische Zugänge*. Wien: LIT Verlag
- Corsten, H. & Roth, S. (2012). *Nachhaltigkeit: Unternehmerisches Handeln in globaler Verantwortung*. Wiesbaden: Gabler Verlag
- Diem-Wille G. (2017). *Pubertät – Die innere Welt der Adoleszenten und ihrer Eltern Psychoanalytische Entwicklungstheorie nach Freud, Klein und Bion*. Stuttgart: Kohlhammer
- Durkheim E. (1973). *Erziehung, Moral und Gesellschaft*. Neuwied am Rhein, Darmstadt: Herman Luchterhand
- Eberhard von Kuhestiftung (2012). *Wie wollen wir leben? Kinder philosophieren über Nachhaltigkeit*. München: oekom

-
- Feichtinger, C. (2019). Dilemmageschichten. In U. Fritz, K. Lauermann, M. Paechter, M. Stock & W. Weirer (Hrsg.). *Kompetenzorientierter Unterricht, Theoretische Grundlagen – erprobte Praxisbeispiele*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich
- Feichtinger, F. (2019). Dilemmageschichten. In U. Fritz, K. Lauermann, M. Paechter, M. Stock & W. Weirer (Hrsg.). *Kompetenzorientierter Unterricht*. Pladen & Toronto: Barbara Budrich
- Felser, A. (2019). *Werte und Werthaltungen von Grundschullehrkräften- Eine explanative Studie*. Münster, New York: Waxmann
- Fischer, J., Gruden, S. & Strub, E. (2007). *Grundkurs Ethik. Grundbegriffe philosophischer und theologischer Ethik*. Stuttgart: Kohlhammer
- Flammer, A. (2017). *Entwicklungstheorien Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung*, Bern: Hans Gruber
- Flick, U. (2010). *Qualitative Sozialforschung, Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie
- Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2013). Interviewformen und Interviewpraxis. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.). *Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, Basel: Beltz
- Gaubitz, S. (2018). *Wertorientierungen von Grundschulkindern im Kontext nachhaltiger Entwicklung, Eine empirische Untersuchung zum moralischen Urteilen über Ressourcendilemmata*, Wiesbaden: Springer VS
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2002). *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinghardt
- Habermas, J. (1983). *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Hauß, V. (1987). *Unsere gemeinsame Zukunft: der Brundtland-Bericht, Weltkommission für Umwelt und Entwicklung*. Greven: Eggenkamp
- Hinz, A. (2017). Inklusion im Schulsystem. In H. Holtappels (Hrsg.). *Entwicklung und Qualität des Schulsystems: Neue empirische Befunde und Entwicklungstendenzen*. Münster: Waxmann
- Höffe, O. (2013). *Ethik, eine Einführung*. München: C.H.Beck
- Jannan, M. (2008). *Das Anti-Mobbing-Buch Gewalt an der Schule - vorbeugen, erkennen, handeln*. Weinheim Basel: Beltz-Verlag
- Kahlert, J. (2016). *Der Sachunterricht und seine Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

-
- Kesselring, W. (2009). *Handbuch Ethik für Pädagogen*, Darmstadt: WBG
- Kohlberg, L. (1996). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Kopp, B. (2015). *Einsatz von Dilemmata zur Wertebildung in Schulen*. München: Ludwig-Maximilians-Universität
- Kropp, A. (2019). *Grundlagen der Nachhaltigen Entwicklung, Handlungsmöglichkeiten und Strategien zur Umsetzung*. Wiesbaden: Springer Gabler
- Lind, G. (1987). *Moralische Urteilsfähigkeit- Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg*. Weinheim, Basel: Beltz
- Lind, G. (1993). *Moral und Bildung, Zur Kritik von Kohlbergs Theorie der moralisch-kognitiven Entwicklung*. Heidelberg: Roland Asanger- Verlag
- Lind, G. (1998). *Moral und Bildung, Eine Kritik von Kohlbergs Theorie der moralisch-kognitiven Entwicklung*. Heidelberg: Roland Asanger-Verlag
- Lind, G. (2015). *Moral ist lehrbar! Wie man moralisch- demokratische Fähigkeiten fördern und damit Gewalt, Betrug und Macht mindern kann*. Berlin: Logos Verlag
- Lind, G. (2016). Gemeinsames Lernen braucht Moralkompetenzen. *Zeitschrift für Schule, Pädagogik und Gesellschaft*, 16(4), S. 42-48.
- Marotzki, W (2011). Leitfadeninterview. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich
- Nietzsche, F. (1887). *Morgenröthe*. Hamburg: Felix Meiner Verlag
- Müller, H. (2007). Ethische Aspekte. In J. Kahlert, M. Fölling- Albers, M. Götz, A. Hartinger, D. Reeken & S. Wittkowske (Hrsg.). *Handbuch des Sachunterrichts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Nießeler, A. (2015). Lebenswelt/ Heimat als didaktische Kategorie. In J. Kahlert, M. Fölling- Albers, M. Götz & A. Hartinger (Hrsg.), *Handbuch Didaktik Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Lehmann, G. (2015). *Die effektive Befragung*. Renningen: Expert Verlag
- Konrad, K. (2007): *Mündliche und schriftliche Befragung*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik
- Nunner-Winkler, G. (2009). Prozesse moralischen Lernens und Entlernens. *Zeitschrift für Pädagogik* 55 (4), S. 528-548
- Peters, M. & Peters, J. (2020). *Philosophieren mit Dilemma-Methoden im Philosophie- und Ethikunterricht*. Hamburg: Meiner

-
- Opp, G. & Bauer, A. (2015). *Lebensraum Schule, Raumkonzepte planen – gestalten – entwickeln*. o.A.: Fraunhofer IRB Verlag
- Pichl, I. (2012). *Moral und Emotionen Zum Zusammenhang zwischen der moralischen Urteils-kompetenz und den Strategien der Emotionsregulation. Eine quantitative Untersuchung von Kindern und Jugendlichen der Sekundarstufe I in NRW*. Münster: Monsenstein
- Piezunka, A. (2020). Gestaltung pädagogischer Beziehungen: Partizipation ermöglichen. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.). *Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft Erfahrungen, Methoden, Analysen*. Weinheim Basel: Beltz Juventa
- Raters, M. (2016). *Das moralische Dilemma-Antinomie der praktischen Vernunft*. München: Verlag Karl Alber Freiburg
- Redecker, A. (2019). Urteilen lernen in Ungewissheitsszenarien. Bildung für Nachhaltige Entwicklung als unterrichtliches Diskussionsangebot. In T. Kosler (Hrsg.). *Transfer Forschung Schule Heft 5, Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Schott, F. (2020). *Gutes Handeln: eine Herausforderung Vermittlung und Anwendung von Werten – eine psychologische Analyse zur Moral*. Weinheim: Beltz
- Schubarth, W. (2020). Machen Werte Schule? Warum (wieder) nach Werten gerufen wird und was Schule das angeht, Sieben Thesen zur Diskussion. In C. Fischer & P. Platzbecker (Hrsg.). *Erziehung–Werte Haltungen Schule als Lernort für eine offene Gesellschaft*. Münster: Waxmann
- Schubarth, W., Gruhne, C. & Zylla, B. (2017). *Werte machen Schule- Lernen für eine offene Gesellschaft*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH
- Simons, J. (2019). *BNE und Sachunterricht(sdidaktik) – inklusionspädagogische Reflexionen*. In T. Kosler (Hrsg.). *Transfer Forschung Schule Heft 5, Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Simons, T. (2019). Partizipation als Ziel und Voraussetzung von BNE. Viel gefordert aber auch gewollt? In T. Kosler (Hrsg.). *Transfer Forschung Schule Heft 5, Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Standop, J. (2016). *Werte in der Schule- grundlegende Konzepte und Handlungsansätze*, Weinheim, Basel: Beltz
- Stoltenberg, U. (2018). Sachunterricht: Innovatives Lernen für nachhaltige Entwicklung. In A. Kaiser & D. Pech (Hrsg.). *Neuere Konzeptionen und Zielsetzungen im Sachunterricht*. Darmstadt: Schneider Hohengehren

Weber, H. (2011a). *Klassenrat abwechslungsreich gestalten*. Norderstedt: Books on Demand GmbH

Weinberger, A. (2018). Zur Theorie der Moralentwicklung und Werterziehung nach Kohlberg. In K. Allabauer, A. Forstner-Enhart, N. Kraker & H. Schwetz (Hrsg.). *Masterarbeiten in pädagogischen Berufsfeldern*. Wien: Facultas

Wittowski, J (1994). *Das Interview der Psychologie. Interviewtechnik und Codierung von Interviewmaterial*. Opladen: Westdeutscher Verlag

10.1 Elektronisches Verzeichnis

Bertelsmann Stiftung (2009). *Jugend und die Zukunft der Welt Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage in Deutschland und Österreich „Jugend und Nachhaltigkeit“*. Abgerufen am 18.11.2020 von https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/imported/downloads/xcms_bst_dms_29232_29233_2.pdf

Bundesministerium für Bildung und Frauen (2014). *Grundsatzertlass Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung*. Abgerufen am 02.01.2021 von https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2014_20.html

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2005). *Volksschule (Löffler). Lehrplan der Volksschule, Stand: BGBl. II Nr. 368/2005, November 2005*. Abgerufen am 02.01.2021 von www.bmbwf.gv.at › dam › umweltbildung_lp_25747

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2012). *Lehrplan der Volksschulen*. Abgerufen am 18.11.2020 von https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_vs.html

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019b). *Bildung für Nachhaltige Entwicklung*. Abgerufen am 02.02.2021 von <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/bine.html>

Bundesministerium für Klimaschutz, Umwelt, Energie, Mobilität, Innovation und Technologie (2020). *Allgemeines zur Müllvermeidung und Mülltrennung*. Abgerufen am 04.02.2021 von https://www.oesterreich.gv.at/themen/bauen_wohnen_und_umwelt/abfall/Seite.3790051.html

Dresing, T. & Pehl, T (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Abgerufen am 31.03.2021 von https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch_08_01_web.pdf

Europäische Kommission (2018). *ANHANG des Vorschlags für eine Empfehlung des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen*. Abgerufen am 02.01.2021 von https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0010.02/DOC_2&format=PDF

Fachhochschule Nordwestschweiz Pädagogische Hochschule (2006). *Dilemma-Diskussionen Für die Entwicklung von Empathie, von moralischen und demokratischen Grundfähigkeiten*. Abgerufen am 06.12.2020 von <https://www.lernvisionen.ch/kursunterlagen/downloads/dilemma-diskussionen-uebersicht.pdf>

GEOLino (2008). *Kinderwertemonitor 2008, Ergebnisse einer Untersuchung im Auftrag von GEOLino in Kooperation mit UNICEF*. Abgerufen am 08.01.2021 von <https://docplayer.org/82835080-Kinderwertemonitor-2008.html>

GEOLino (2010). *GEOLino Kinderwerte-Monitor 2010*. Abgerufen am 08.01.2021 von <https://www.unicef.de/blob/29158/30d9f154979871f7333075d7ffe72f7d/kinderwerte-monitor-2010-kurzfassung-data.pdf>

GEOLino (2014). *GEOLino -UNICEF-Kinderwertemonitor 2014*. Abgerufen am 08.01.2021 von <https://www.unicef.de/blob/56990/a121cfd7c7acbd2f4b97cbcdf0cc716/geolino-unicef-kinderwertemonitor-2014-data.pdf>

Iskenius-Schuppert, U. (2006). *Die Psychologie der Moralentwicklung nach Lawrence Kohlberg*. Abgerufen am 23.11.2020 von https://www.dgta.de/uploads/tx_rldgtauser/459e4cc918ff7ce89a8dc7f86b1a929a_Die_Psychologie_der_Moralentwicklung_nach_Lawrence_Kohlberg_-_Ursula_Iskenius-Schuppert_-_Foucs.pdf

Jugendrotkreuz (2015). *Das Buch der Entscheidungen*. Abgerufen am 12.01.2021 von https://www.jugendrotkreuz.at/fileadmin/oeland/Downloads/Das_Buch_der_Entscheidungen_Scan.pdf

Loosen, W. (2016). *Das Leitfadeninterview – eine unterschätzte Methode*. Springer VS. 10.1007/978-3-658-01656-2_9

Jugendrotkreuz (o.J.). *Das Buch der Werte*. Abgerufen am 04.02.2021 von <https://www.jugendrotkreuz.at/wien/unterrichtsmaterialien/buch-der-werte/>

Kopp, B., Heinz, M. & Wallner, K. (2017). *Impulses and Dilemma Stories for Values Education in STEM Context in Elementary Schools*. Abgerufen am 04.02.2021 von <http://www.academistar.us/UploadFile/Picture/2017-6/201761162236723.pdf>

PROSOZ Herten GmbH (2018). *LBS-Kinderbarometer Deutschland 2018, Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern aus Deutschland*. Abgerufen am 08.01.2021 von <https://www.lbs.de/unternehmen/u/kinderbarometer/index.jsp>

Rault, J. (2019). *Animal welfare from the animal's point of view*. Abgerufen am 04.02.2021 von <https://www.tierschutzmachtschule.at/download/?id=1610.pdf>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019a). *Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung*. Abgerufen am 02.01.2021 von <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/umweltbildung.html>

Stanford Encyclopedia of Philosophy (2002). *The Definition of Morality*. Abgerufen am 30.11.2020 unter <https://plato.stanford.edu/entries/morality-definition/#DescDefiMora>

United Nations (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development, Our Common Future*. Abgerufen am 05.01.2021 von <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>

Weber, H. (2011b). *Materialien zum Buch „Klassenrat abwechslungsreich gestalten“*. Abgerufen am 01.02.2021 von <https://www.lernvisionen.ch/klassenrat/downloads/gewaltfrei-kommunizieren.pdf>

World Vision (2018). *Zusammenfassung der 4. World Vision Kinderstudie*. Abgerufen am 08.01.2021 von <https://www.worldvision.de/sites/worldvision.de/files/pdf/World-Vision-Zusammenfassung-vierte-Kinderstudie.pdf>

11 Anhang

11.1 Anhang 1: Unterrichtseinheit „Paul Müll Dilemma“

Unterrichtsgegenstand:	Sachunterricht
Thema / Themen der Unterrichtssequenz:	Wiederverwendung von Biomüll Dilemmageschichte „Paul Müll Dilemma“
Methode:	Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion
Gestaltungsmöglichkeiten des Lehr- und Lernprozesses	Die einzelnen Unterrichtsschritte sind in der richtigen Reihenfolge von den Lehrpersonen durchzuführen. Einzelne Schritte können von den Lehrkräften auf die Schüler*innen abgestimmt werden
Dauer der Unterrichtseinheit:	80 bis 90 Minuten (individuelle Pauseneinteilung)
Lernvoraussetzungen:	In dieser Unterrichtseinheit wird eine Dilemmageschichte zum Thema Mülltrennung verwendet. Die Geschichte thematisiert die Wiederverwertung von Biomüll. Vor der Durchführung der Dilemmadiskussion ist es wichtig, mit den Kindern das Unterrichtsthema eingehend behandelt zu haben. Wie der Biomüll verwendet wird, sowie welche Inhaltsstoffe er umfasst und wie die Zersetzung von Biomüll stattfinden, muss vorher mit den Kindern erarbeitet werden (Kopp, 2015, S. 13).
Wesentliche Zielsetzungen:	Schüler*innen sollen (Lind, 2015, S. 94f) - eigene Prinzipien und moralische Überzeugungen erkennen - den Hintergrund und die Tatsachen einer Situation genau erfassen - die eigenen Prinzipien nach ihrem Wert trennen - Konflikte mithilfe von Meta- Prinzipien lösen - mit Personen, die einem fremd sind oder eine gegensätzliche Meinung vertreten, zu diskutieren

Drei wichtige didaktische Prinzipien für die Durchführung der KMDD zu beachten. Erstens, ist der Einsatz von Gegenargumenten ein wichtiger Aspekt der Methode. Argumente, die sich von den eigenen unterscheiden und das moralische Denken besonders herausfordern regen zur Weiterentwicklung an (Standop, 2016, S. 130f). Ein weiteres didaktisches Prinzip ist der Einsatz von Phasen der Unterstützung und Phasen der Herausforderung. Die unterstützende Phase beinhaltet das genaue Erklären der Aufgabenstellung und gemeinsames Erarbeiten von Argumenten und Theorien (Lind, 2015, S. 101f). Die Lehrperson hat die Aufgabe, abgestimmt auf die Schüler*innen, beide Phasen zu leiten und gegebenenfalls zu unterstützen. Bei jüngeren Schüler*innen ist die Phase der Unterstützung von besonderer Wichtigkeit. Das dritte didaktische Prinzip ist das moralische Dilemma als Gegenstand der Dilemmadiskussion. Die Schüler*innen sollen über die Sache und nicht über die dargestellte Person diskutieren. Die Diskussion soll sich auf Moralprinzipien konzentrieren (Lind 2015, S. 97). Weiters sollen die Schüler*innen angeleitet werden, selbst die Diskussion zu steuern (Lind, 2015, S. 101f). Die Lehrperson nimmt dabei die Rolle als Moderator*in ein.

Die Durchführung der Dilemmadiskussion soll voll und ganz inklusiv sein (Lind, 2016, S. 46f). Alle Schüler*innen sollen erreicht werden und die Möglichkeit haben im Unterricht zu partizipieren.

Unterrichtsverlauf

Für diese Unterrichtssequenz wird der Unterrichtsprozess von Feichtinger (2019, S. 93). Herangezogen. Der Unterrichtsablauf ist in 10 Abschnitte gegliedert. Für die KMDD werden 80 bis 90 Minuten eingeplant (Lind, 2015, S. 67). Die Pauseneinteilung obliegt den Lehrkräften.

LV= Lehrer*innenvortrag, PL= Klassenplenum, EA= Einzelarbeit und GA= Gruppenarbeit.

Ablauf	Arbeitsschritte/ Inhalte	Sozialform	Material
Auswahl des Dilemmas	Auswahl einer im Hinblick auf Alter, Fähigkeiten und Wissen der Schüler*innen geeigneten Dilemmageschichte „Paul Müll Dilemma“ Dein Mitschüler Paul hat heute Geburtstag. Seine Mut-		

	ter gibt ihm für seine Klassenkameraden Gummibärchen in kleinen Tüten mit. Er sammelt den ganzen Müll in einer Tüte. Du siehst, wie Paul nach der Pause die ganze Tüte einfach in die Biomülltonne wirft. Überlege dir: Was würdest du tun? (Kopp et al., 2017, S. 95)		
Einleitung	Hinführung und Erklärung der Methode Hinweis auf Regeln	LV	
Präsentation und Klärung	Darbietung der Dilemmageschichte (evtl. mit Medienunterstützung) Klärung von Verständnisfragen zusammengefasste Definition des konkreten ethischen Dilemmas	LV	Freier Vortrag oder Textblatt, (Tafel-) Bild, Videoclip, ...
Erste Schnellabstimmung	Intuitive Erstentscheidung durch Handzeichen (evtl. auch anonym im Heft)	PL	Evtl. Mappe, Heft
Sammlung von Argumenten	Bildung von 3er-/4er- Gruppen, die jeweils derselben Meinung sind Sammeln und Notieren von Argumenten zur Unterstützung der eigenen Person	GA	Mappe, Heft
Diskussion im Plenum	Diskussion der verschiedenen Argumente im Plenum (im Plenum können sich auch neue Argumente entwickeln) evtl. Moderation und Leitung durch die Lehrperson	PL	Evtl. Ball zum Zuwerfen (z. B. Ping-Pong Methode)
Auseinandersetzung mit Gegenargumenten	Auswählen der besten im Plenum geäußerten Gegenargumente zur eigenen Positionen	EA	Mappe, Heft
Erneute Abstimmung- Schlussabstimmung	Schlussabstimmung durch Handzeichen Vergleich mit der Erstabstimmung- Schüler*innen, die sich anders als am Anfang entscheiden, begründen ihren Wechsel	PL, LV	

Reflexion	Reflexion des Arbeitsprozesses (schriftlich oder mündlich)	EA	Evtl. Mappe, Heft
Einbindung in den thematischen Zusammenhang	Zusammenfassung der Debatte durch die Lehrperson Überleitung bzw. Einbindung der Dilemmadiskussion in den aktuellen ethischen oder fachlichen Themenbereich	LV	

11.2 Anhang 2: Transkripte der Interviews

Die Transkription der Interviews wird nach den inhaltlich-semantischen Regeln von Dresing und Pehl (2018) verfasst. Beim vereinfachten Transkriptionssystem wird eine genaue Abschrift des Gesagten gemacht. Dieses Transkriptionssystem wird für die vorliegende empirische Untersuchung verwendet, weil es primär um den Inhalt des Interviews geht. Um zuverlässige und akkurate Information über den Forschungsgegenstand zu erfahren, soll der Ursprungstext nicht verändert werden (Dresing, Pehl, 2018, 20f). Kennzeichnung nach Dresing und Pehl: B = Interviewte Person, I = Interviewerin.

11.2.1 Interviewpartner A

Leitfadeninterview A, [I_A_], 01.04.2021, 15:12

Aufgenommen beim persönlichen Gespräch, Dauer des Gesprächs: 11:02 Minuten

I: Ich begrüße Sie. Danke, dass Sie sich Zeit genommen haben, dieses Interview mit mir zu führen. Ziel und Anlass der Erhebung ist es, herauszufinden ob die Methode der Dilemmageschichte für die Volksschule geeignet ist. Sind Sie mit der Aufzeichnung des Interviews einverstanden? #00:24

B: Ja, bin ich. #00:25

I: Ich werde Ihnen verschiedene Fragen zur Unterrichtsmethode stellen. Dabei gibt es keine richtigen oder falschen Aussagen. Sprechen Sie alles direkt aus, was Ihnen in den Sinn kommt. Wenn Sie einmal nicht antworten möchten, ist das auch in Ordnung. Bitte rufen Sie die Unterrichtseinheit noch einmal kurz in Erinnerung. #00:59

B: Okay. #01:05

I: Wie lange unterrichten Sie schon? #01:06

B: Seit 5 Jahren. #01:07

I: Haben Sie schon Erfahrungen mit der Methode oder mit Dilemmageschichten gemacht? #01:12

B: Ja, ich habe es schon in Fachzeitschriften gelesen. #01:18

I: Ich verstehe. Haben Sie es schon selbst durchgeführt? #01:22

B: Nein, noch nicht. #01:24

I: Inwiefern ist die Moral- und Werteerziehung der Kinder Aufgabe der Schule bzw. der Lehrkraft? #1:33

B: Ich denke, gerade in der heutigen Gesellschaft, werden viele Themen, die die Kinder daheim nicht mehr mitbekommen immer mehr auf die Schule ausgelagert. Und wenn wir uns dem nicht annehmen, sie werden im Beruf dann erwartet, dann fehlt etwas. Und den Kindern fehlen wichtige Kompetenzen, die von ihnen verlangt werden, ihnen aber KEINER beibringt. Deswegen denke ich, es ist sehr wohl Aufgabe der Schule. #02:04

I: Danke. Welchen Stellenwert geben Sie der Moral und Werteerziehung im Unterricht? #02:10

B: Einen sehr großen. Weil für mich ist Schule nicht nur Inhalt, sondern Schule soll Lernen fürs Leben beinhalten. Und Eigenschaften wie Moral sind irrsinnig wichtig für ein Kind, um für sich selbst aufzustehen, für anderen aufzustehen. Und damit es tun kann, braucht es erst mal diesen eigenen Moralkompass, um zu schauen was ist für mich selbst gut oder was ist nicht gut, und wie komm ich dort hin. #02:41

I: Welchen Stellenwert nehmen Themen wie Nachhaltigkeit, Tier- und Umweltschutz im Unterrichtalltag für Sie ein? #02:51

B: Leider nicht so viel, wie ich gerne würde. Da muss ich sagen, da sind dann vielleicht andere Themen mehr im Vordergrund aber ich würde mir wünschen, dass es in Zukunft ein größerer Fokus bekommen würde. #03:06

I: Sie haben mit Ihrer Klasse die KDMM durchgeführt. Erzählen Sie mir bitte, welche Erfahrungen Sie damit gemacht haben. #03:16

B: Allgemein war es sehr spannend. Ich spreche recht viel mit den Kindern und hatte schon eine GUTE Erwartungshaltung, dass viel von den Zielen die ich mir gesetzt habe, herauskommen aus der Stunde. Und es war sehr spannend zu sehen, wie die Kinder das Thema angenommen haben und dann wirklich eigentlich, ich dann quasi nur mehr als Moderator das Thema angeleitet habe. Und dann wie ein Dominostein umgefallen ist und das Thema dann weitergelaufen ist, quasi mit mir als Beobachterrolle und die Kinder haben dann die Moderation übernommen. #03:52

I: Der Ablauf der Methode ist klar vorgegeben. Haben Sie einzelne Schritte abgeändert, um sie für Ihre Schüler*innen geeigneter zu machen? #04:02

B: Mhm, ja habe ich. #04:03

I: Welche waren das? #04:05

B: Moment. (...) Genau, die Klassendiskussion habe ich insofern abgewandelt, als dass ich nichts aufgeschrieben habe, dass wäre in dem Alter noch nicht zielführend. Sondern ich habe die Kinder, die sich dagegen ausgesprochen haben bei der Geschichte, einmal rausgeschickt

und den Kindern die Aufgabe gegeben, sie sollen sich selber überlegen, welche Argumente hast du, BEGRÜNDE das, sammle deine Gedanken. Ich habe ihnen eine Minute dafür gegeben und habe dann die Kinder die dagegen waren wieder reingeholt, damit die Kinder dann quasi zur Diskussion und zur Abstimmung (kamen?) #04:47

I: Haben Sie noch einen Schritt abgeändert? #04:50

B: Nein, sonst alle so wie es gestanden ist. #04:56

I: Welche Ergebnisse kamen bei den Abstimmungen bei Ihnen in der Klasse heraus? #05:03

B: Mhm. Also zu Beginn war es so, dass zwei Schüler dagegen waren und sechs Schüler dafür, also sie HÄTTEN eingegriffen und HÄTTEN etwas gesagt. #05:19

I: Und bei der zweiten Abstimmung? #05:20

B: Nach der Diskussion hat sich ein Schüler auch entschieden etwas zu sagen. Also eine Schülerin, das heißt es war nur mehr ein Kind dagegen #05:28

I: Welche Argumente nannten Ihre Schüler*innen? Hab es ein ungewöhnliches Argument? #05:44

B: Zunächst haben sich die Schüler mit dem Thema, was ich genannt habe, beschäftigt. Und da kamen eigentlich Themen die man erwartet, also jetzt nichts Ungewöhnliches. #05:58

I: Welche Argumente haben die Kinder beispielsweise da aufgezählt? #06:02

B: Ahm, die Schüler die DAGEGEN waren, haben beispielsweise genannt, wenn du Papier hast DARFST du es nicht in den anderen Müll geben. Quasi wenn da zwei zur Auswahl stehen, dann wähle den richtigen. (...) Dann hat ein Schüler auch noch gemeint, ich will/ ich will sagen, wenn er in den falschen Müll schmeißen. So will, würde ich zeigen wo der richtige ist. Also würde er ihm quasi zeigen, wo der richtige Müll ist. Und ein Schüler hat auch gemeint, wir müssen ihm sagen, dass er den falschen Müll gewählt hat. Also die Kinder waren eigentlich sehr sehr dieses FALSCH. FALSCH war so das Schlüsselwort. #06:41

I: Ein Kind gab es ja, dass die Meinung änderte. Welches Argument brachte es dazu? Gab es ein ausschlaggebendes Argument? #06:59

B: Ein Schüler/ Es haben sich dann eigentlich zwei Schüler eingesetzt. Ein Schüler hat gemeint, das darf man nicht, ich glaube das ist FALSCH. Und ein anderer Schüler, der hat das gut argumentiert, der hat andere Beispiele herangezogen. Und der hat gemeint, wenn wir basteln und du gehst in Religion, dann muss man auch alles wegräumen, nicht, dass wir das dann wegräumen. Also sie kamen dann mit Beispielen, die das Kind dann besser nachvollziehen konnte und so hat sich seine Meinung geändert #07:32

I: Gab es Argument in die Richtung Nachhaltigkeit, Tier- und Pflanzenschutz? #07:39

B: Das ist nicht wirklich vorgekommen. #07:41

I: Ich verstehe. Welche Rückmeldung haben Sie von ihren Schüler*innen erhalten? #07:47

B: Ich habe ein Daumenbarometer gemacht. Das führe ich immer durch, wenn ich wissen möchte wie die Inhalte bei den Schülern angekommen sind. Und da war es so, durchgehend positiv. Ich habe das auch notiert, und zwar vier Schüler fanden das war gut, also da war der Daumen hoch. Zwei Schüler fanden es war mittel. Und zwei Schüler fanden es war schlecht oder es hat ihnen nicht so gut gefallen. #08:11

I: Haben die Kinder, denen es nicht so gut gefallen hat, Gründe genannt? #08:18

B: Einfach so nach dem Gefühl. Also das wirklich wertefrei, dass die Kinder einfach sagen, was ihnen/ Was war ihr persönliches Empfinden. #08:28

I: Danke. War die Dilemmageschichte für Ihre Klasse geeignet? #08:32

B: Ich denke schon, weil es viel angestoßen hat und die Kinder viel in sich hatten, was sie dadurch rauslassen konnten. #08:42

I: Ist das „Paul Müll Dilemma“ Ihrer Meinung nach, für die Auseinandersetzung mit dem Thema Wiederverwendung von Biomüll passend? #08:50

B: Ich denk das Thema war gut gewählt und beschrieben, ja. #08:56

I: Denken sie, dass Dilemmageschichten für Erarbeitung von Themen wie Nachhaltigkeit, Tier- und Umweltschutz für die Volksschule geeignet sind? #09:05

B: In dem Beispiel wie jetzt auf jeden Fall. Weil es alltagsnah ist und nachvollziehbar für die Kinder. #09:12

I: Glauben sie, dass die KMDD für die Volksschule geeignet ist? #09:24

B: Ich denke im ganzen Ausmaß ist sie vielleicht noch zu viel. Also da müsste man wirklich sehr viel Zeit investieren, um all diese Schritte so nachvollziehbar für die Kinder zu machen, dass es irgendwann von selbst gelingt. Dass man wirklich nur mehr als Moderator da ist, weil ich denke man muss den Kindern noch viel zu sehr anleiten, als dass dann/ GERADE für die Kleinen, ich denke da ist die Grundstufe II eher geeignet. #09:53

I: Inwiefern hat die Durchführung der Methode die moralische Urteilsfähigkeit ihrer Kinder gefördert? #10:01

B: Indem sie für sich und ihre Ideen aufgestanden sind, aber es auch begründen konnten. Also es war nicht, ich bin dagegen und fertig, sondern sie haben auch begründen warum sie dafür und dagegen waren. #10:16

I: Welche Aspekte der Methode müssen Ihrer Meinung nach geändert werden, um sie für die Durchführung im Inklusiven Setting geeignet zu machen? #10:25

B: Ich glaube ganz wichtig ist die sprachliche Umsetzung. Gerade bei meinem Standort, an dem ich arbeite, haben viele Schüler NICHT Deutsch als Muttersprache oder sprechen Deutsch noch nicht in dem Niveau, als dass sie da eine gute Diskussion führen könnten. Wenn man so ein Thema macht, ist es ganz ganz wichtig, die Themen so vor- und aufzubereiten, dass die Schüler dem folgen können. Also ich glaube, das Sprachliche ist da ganz wichtig. #10:54

I: Danke, haben Sie noch Punkte die Sie ansprechen möchten? #10:57

B: Nein. #10:58

I: Dann beende ich das Interview und danke Ihnen für Ihre Zeit. #11:02

11.2.2 Interviewpartnerin B

Leitfadeninterview B, [I_B_], 31.03.2021, 9:00

Aufgenommen über Zoom, Dauer des Gesprächs: 12:36 Minuten

I: Guten Morgen. Danke, dass Sie sich Zeit für dieses Interview genommen haben. Das Ziel dieses Interview ist es, die Praxistauglichkeit der Methode zu untersuchen. Dafür werde ich Ihnen unterschiedliche Fragen stellen. Dabei gibt es keine richtigen oder falschen Aussagen. Sprechen Sie alles direkt aus, was Ihnen in den Sinn kommt. Wenn Sie einmal nicht antworten möchten, ist das auch in Ordnung. #00:42

B: Ok. #00:45

I: Sind Sie mit der Aufzeichnung des Interviews einverstanden? #00:51

B: Ja. #00:53

I: Wenn Sie möchten, können Sie sich kurz den Unterrichtsprozess in Erinnerung rufen. #00:59

I: Wir kommen zur ersten Frage. Wie lange unterrichten Sie schon? #01:12

B: Zweieinhalb Jahre. #01:15

I: Haben Sie schon mit der KDMM oder mit Dilemmageschichten gearbeitet? #01:24

B: In meiner Ausbildung, (...) habe ich schon einmal mit Dilemmageschichten. Ja, mir war die Methode bekannt. #01:32

I: Welche Erfahrungen haben Sie damit gemacht? #01:34

B: Ahm, die Kinder hatten schon Vorerfahrung mit der Dilemmageschichte. Das heißt, das war für sie nichts neues. Da hat es relativ GUT funktioniert. (...) In meiner eigenen Klasse hatte ich noch keine Erfahrung. #01:50

I: Inwiefern ist die Moral- und Werteerziehung der Schüler*innen Aufgabe der Schule bzw. der Lehrkraft? #02:00

B: Finde ich schon wichtig. (...) dass ich den Kindern die richtigen Werte, die RICHTIGEN Werte unter Anführungszeichen vermittele. (...) Aber sie sollen schon selber die eigene Meinung haben, weil sie kriegen es von zuhause mit. #02:16

I: Welchen Stellenwert geben Sie der Moral und Werteerziehung im Unterricht? #02:22

B: Was meinen Sie unter Stellenwert? #2:27

I: Ist es Ihnen wichtig, sehr wichtig oder weniger wichtig. #02:31

B: Sehr wichtig. #02:33

I: Welchen Stellenwert nehmen Themen wie Nachhaltigkeit, Tier- und Umweltschutz im Unterrichtsalldag für Sie ein? #02:42

B: Mittel. #02:45

I: Aus welchem Grund? #02:48

B: Weil ich das Thema ALLGEMEIN schwierig finde. (...) und (...) ich glaube, dass müsste wenn als Projekt geführt werden. Also ich glaube, für eine vierte Klasse ist es an sich machbar aber (...) zurzeit einfach nicht die Zeit dafür gewesen. (...) Durch Corona und allem. Aber sonst wäre es schon machbar. #03:11

I: Sie haben mit Ihrer Klasse die KMDD durchgeführt. Erzählen Sie mir bitte frei, welche Erfahrungen Sie damit gemacht haben. #03:21

B: Also die Kinder haben sehr gut darauf reagiert. (...) Am Anfang musste nur Erarbeiten werden, was ein DILEMMA eigentlich ist. Das haben ein paar zuerst nicht gewusst. Das haben wir dann erarbeitet, was kein Problem war. Ja, hat im Großen und Ganzen eigentlich gut funktioniert. Das Feedback von ihnen war auch sehr positiv, wie ich sie dann gefragt habe, wie FINDEN sie denn das mit den ABSTIMMUNGEN und so. Und sie meinten, ich glaube bis auf zwei Kinder, dass ein Problem GEMEINSAM zu lösen sehr positiv ist. #04:03

I: Wie ging es Ihnen mit der Unterrichtsplanung? #04:06

B: Gut, ich habe mich ausgekannt. (...) Ich wusste um was es geht, ich habe auch im Vorhinein mit den Kindern natürlich auch über Recycling gesprochen. Das man auch weiß, was ist eigentlich eben/Was für verschiedene Mistkübeln wir haben, dass man eben trennen soll. Sie haben schon gewusst, was man machen muss/ Dass das Plastik in den Plastik gehört, und dass wir das machen, um unsere Umwelt zu schützen. #04:44

I: Der Ablauf der Methode ist klar vorgegeben. Haben Sie einzelne Schritte abgeändert, um sie für Ihre Schüler*innen geeigneter zu machen? #04:53

B: Nein. Hat gut funktioniert. #05:01

I: Welche Ergebnisse bei den Abstimmungen kamen bei Ihnen in der Klasse heraus? #05:08

B: Bei der ersten Abstimmung, waren alle dafür, dass man dem Kind sagt, dass das falsch ist. Und dann bei der zweiten Abstimmung ist EIN KIND umgeschwungen auf NEIN, ich sage es ihm nicht. Also, ich spreche ihn nicht an. #05:22

I: Welche Argumente nannten ihre Schüler*innen bzw. gab es ein ungewöhnliches Argument? #05:28

B: Ahm. (...) Ungewöhnlich würde ich jetzt nicht sagen, also warum man es ihm sagen sollte. Waren verschiedene / Also eben/ (unv.) Es ist relativ (flott?) gefallen, dass es schlecht für die Umwelt ist, weil es einfach falsch ist. Man kann/ Man muss den Müll trennen. Ein paar Kinder meinten auch sie würden ihn ansprechen, damit er keine Probleme mit der Lehrperson bekommt. Und auch keinen Ärger an seinem Geburtstag, das war ihnen auch wichtig, und sie hatten eigentlich relativ die gleichen Argumente. Mir würden jetzt keine ANDEREN einfallen, die da jetzt waren, die da jetzt rausgestochen sind. Wie haben dann ja am Schluss abgestimmt, welchen Argument für dich, eben die Nummer EINS wäre. Da sind dann eben die rausgekommen. #06:23

I: Okay. #06:24

B: Und beim negativen, also warum man es jetzt nicht sagen sollte. Ging es eigentlich wirklich nur darum, dass er keinen Ärger kriegt. Und weil man sich nicht einmischen will oder weil es selber einem halt EGAL ist. #06:37

I: Es gab ein Kind, dass seine Meinung geändert hat. Welches Argument war für das Kind das Ausschlaggebende? #06:51

B: Ich glaube während wir die Argumente besprochen haben und eben auch aufgezeigt haben, man DARF auch DAGEGEN sein. Ich glaube, er wollte am Anfang einfach mit der Gruppe mitgehen. Und dann hat er eben auch gesehen, es ist eigentlich ok, NEIN ich spreche ihn NICHT

an, zu sagen. Und ich glaube, dann er hat einfach gesagt NEIN, er würde ihn einfach nicht drauf ansprechen, weil er sich nicht einmischen will. #07:24

I: Welche Rückmeldung haben Sie von Ihren Schüler*innen erhalten? Hat es ihnen Spaß gemacht? #07:31

B: Es hat ihnen Spaß gemacht, sie fanden es auch interessant mal so halt (...) ein Problem zu erarbeiten und zu besprechen. Und sie würden es auch nochmal machen wollen. Also sie sind offen für sowas. Sie haben dann auch selber viele Dilemmas beschrieben und sie finden es nicht schlecht von Anderen / Also den Sichtwinkel von Anderen zu sehen. #08:05

I: War die Dilemmageschichte für Ihre Klasse geeignet? #08:10

B: Ich glaube ein anderes Thema wäre besser gewesen. Oder einfacher gewesen. Ich glaube es war ein schwieriges Thema. #08:22

I: Ist das „Paul Müll Dilemma“ Ihrer Meinung nach für die Auseinandersetzung mit dem Thema Wiederverwendung von Biomüll passend? #08:31

B: Ja. #08:34

I: Denken Sie, dass Dilemmageschichten für die Erarbeitung von Themen wie Nachhaltigkeit, Klima-, Tier und Umweltschutz für die Volksschule tauglich sind? #08:44

B: Wenn die Kinder die Methode schon (unv., Mikrofon bricht ab). Wenn man die Methode schon einmal davor eingeführt hat, glaube ich ja. Sonst glaube ich, können sie im ersten Moment überfordert sein damit. #09:09

I: Glauben Sie, dass die KMDD für die Volksschule prinzipiell geeignet ist? #09:19

B: Ja und Nein. #09:22

I: Ja, inwiefern? #09:24

B: Also ich glaube schon/ Wenn die Kinder offen für das sind und auch wirklich mitarbeiten. Und auch ihre eigene Meinung haben und vertreten können. Wenn es aber eher eine Klasse ist, die in sich gekehrt ist, sowas / Ich glaube, ist das keine Methode die funktionieren würde. #09:48

I: Danke. Und Nein, aus genau diesem Grund, richtig? #09:57

B: Ja genau. Die nicht selber Meinungen vertreten. Die eher Mitläufer sind, also ich glaube, da ist es dann eher schwierig. Dass man da wirklich KONKRET Antworten bekommt von ihnen. #10:17

I: Inwiefern hat die Durchführung der Methode die moralische Urteilsfähigkeit der Kinder gefördert? Haben Sie das Gefühl, dass die Fähigkeit zum moralischen Urteilen und Handeln gefördert wurden? #10:33

B: Ja, das glaube ich schon. Also durch die Erarbeitung und durch die Reflektion, das glaube ich schon. #10:46

I: Die nächste Frage bezieht sich auf die Inklusion. Welche Aspekte der Methode müssen verändert werden, um sie für die Durchführung im Inklusiven Setting, geeignet zu machen? #11:02

B: Es müssen Themen sein, mit den/ Also. Mit denen sich die Kinder schon auseinandergesetzt haben oder mit denen sie eine Verbindung haben. Das glaube ich, ist das Wichtigste. Dass darüber reden können und eigene Erfahrungen haben. Also, dass sie sich eine Meinung bilden können. Wenn man es davor nicht wirklich thematisiert also ich glaube, hätte ich das Thema nicht davor mit ihnen erarbeitet, wäre/ Hätte das nicht funktioniert. #11:44

I: Haben Sie noch Punkte die Sie ansprechen möchten? #11:49

B: Ich finde die Methode an sich recht NETT. Man müsste sie glaube ich, ich habe eine vierte, davor einführen. Ich glaube auch, dann würde es auch besser funktionieren. Es hat im Prinzip GUT funktioniert. Aber ich musste viel anleiten. Bisschen nachbohren, bei den Kindern. Aber, wenn man die Methode schon davor einführt, glaube ich, kann es auch bei Konflikten die untereinander irgendwie sind, oder Gruppen Konflikte haben, auch Ihnen Denkanstöße geben. Im positiven Sinn. #12:31

I: Danke vielmals. Auch bedanke ich mich bei Ihnen für das Interview. #12:36

11.2.3 Interviewpartnerin C

Leitfadeninterview C, [I_C_], 07.04.2021, 11:15

Aufgenommen über Zoom, Dauer des Gesprächs: 13:24 Minuten

I: Ich begrüße Sie herzlichst. Danke, dass Sie sich Zeit für dieses Interview genommen haben. Das Ziel dieses Interview ist es, die Praxistauglichkeit der Methode zu untersuchen. Dafür werde ich Ihnen unterschiedliche Fragen stellen. Sind Sie einverstanden mit der Aufzeichnung des Interviews? #00:20

B: Ja. #00:26

I: Die Internetverbindung ist gerade nicht optimal. Leider höre ich Sie erst sehr spät. #00:28

B: Ja, ich merke das auch. #00:31

I: Wir werden das schon schaffen. Wir lassen uns für die Fragen einfach Zeit. Bei diesem Interview gibt es keine richtigen oder falschen Aussagen. Sprechen Sie alles direkt aus, was Ihnen in den Sinn kommt. Wenn Sie einmal nicht antworten möchten, ist das auch in Ordnung. Wie lange unterrichten Sie schon? #00:47

B: Zwei Jahre. #00:50

I: Haben Sie schon mit der KDMM oder mit Dilemmageschichten gearbeitet? #00:58

B: Ja. #00:59

I: Welche Erfahrungen haben Sie damit gemacht? #01:04

B: Ja sehr gut Erfahrungen, dass die Kinder da sehr interessiert sind. Weil es einen Praxisbezug hat und herstellen können. Und, dass sie da gern mitmachen und mitdiskutieren. #01:22

I: Inwiefern ist die Moral- und Werteerziehung der Schüler*innen Aufgabe der Schule bzw. der Lehrkraft? #01:29

B: Ja ich finde es ist ein wichtiger Teil halt. Also ich finde, das gehört jedenfalls dazu. Ja ich finde es ist einfach wichtig. Es sollte eigentlich in jedem Fach immer miteinbezogen werden. #01:56

I: Danke. Welchen Stellenwert geben sie der Moral und Werteerziehung im Unterricht? #02:02

B: Ja einen sehr großen oder hohen Stellenwert. Man versucht das ja immer wieder im Unterricht einzubauen und ist einfach eine Selbstverständlichkeit für mich, dass man das einbaut. Sehr wichtig einfach. #02:21

I: Welchen Stellenwert nehmen Themen wie Nachhaltigkeit, Tier- und Umweltschutz im Unterrichtsalldag für Sie ein? #02:29

B: Ja auch einen sehr großen, vor allem NACHHALTIGKEIT ist generell gerade SEHR aktuell. Die Kinder kriegen das so auch oft mit. Ich finde es einfach ganz wichtig, also ja, es hat einen hohen Stellenwert. #02:43

I: Okay, danke. Sie haben mit Ihrer Klasse die KMDD durchgeführt. Erzählen Sie mir bitte, welche Erfahrungen Sie gemacht haben. #02:52

B: Ja also ich habe sehr gute Erfahrungen damit gemacht. Ich habe es so durchgeführt wie du/ Also wie es in der Stundenplanung halt steht. Ich habe das Thema vorher mit den Kindern behandelt. Mir ist aufgefallen, dass generell die Kinder SEHR interessiert waren an dem Thema. Weil es einfach sehr praxisnah ist für die Kinder und es war dann so, ich habe es in der letzten/ (unv.) Ich habe es in der letzten Woche vor den Ferien durchgeführt, weil es da ein bisschen entspannter war. Und weil ich da nicht so die Zeit eingrenzen wollte und da war es

so, dass ich diese Diskussion fast ZWEI Stunden oder so gedauert hat. (unv.) Es hat ewig gedauert und ich habe schon fünf Mal gesagt, jetzt machen wir gleich eine Pause. Und die Kinder haben einfach nicht aufgehört zum Aufzeigen und zum Reden und es war WIRKLICH VOLL interessant. Und voll nett, vor allem für mich als Lehrperson, die Planung so durchzuführen. Und den Kindern hat es glaube ich auch sehr gut gefallen. #03:58

I: Der Ablauf der Methode ist klar vorgegeben. Haben Sie einzelne Schritte abgeändert, um sie für Ihre Schüler*innen geeigneter zu machen? #04:06

B: Soweit ich mich daran erinnern kann, nein. Ich habe mitgeschrieben, ich schaue gerade ein bisschen mit. (...) Ich glaube ich habe es ziemlich genauso gemacht #04:18

I: Welche Abstimmungsergebnisse kamen bei Ihnen in der Klasse heraus? #04:25

B: Also bei der ersten Abstimmung würden dreizehn von den achtzehn Kinder etwas sagen. Also würden halt diesen Paul, heißt er glaube ich in der Geschichte, oder? #04:39

I: Ja genau, er heißt Paul. #04:41

B: Darauf hinweisen, dass er den Müll dann eben nicht in den Biomüll schmeißt. Und fünf Kinder würden nichts sagen. Bei der letzten Abstimmung ist rausgekommen, warte mal. (...) Jetzt muss ich schnell nachschauen. (...) Irgendwo habe ich das aufgeschrieben. (...) Genau, ein Kind hat die Meinung dann noch geändert und vier Kinder würden dann noch immer nix sagen. Aber ein Kind hat die Meinung geändert und würde etwas sagen. Warte einmal, das habe ich mir aufgeschrieben, ich muss kurz schauen. Aja, ein Kind hat die Meinung gewechselt und vier Kinder würden nichts sagen. #05:31

I: Welche Argumente nannten Ihre Schüler*innen? Gab es Ihrer Meinung nach, ein ungewöhnliches Argument? #05:36

B: Ahm. (...) Ja [lacht]. Also es waren ganz viele NORMALE Argumente, wo die Kinder halt gesagt haben, also ich finde das nicht gut, weil es ist ja kein Biomüll, es verrottet ja nicht, das Kind kann ja schon selber lesen und muss genau schauen, wo sie das ja eigentlich schon selber wissen in dem Alter. So waren ganz viele Aussagen. Ein Kind hat gesagt, wenn du es nicht rausnimmst in zwanzig Sekunden, dann schlage ich dich [lacht]. Ein Kind hat gesagt, das ist wirklich nicht ok, Pflanzen können vom Plastik krank werden, das sollte man ja wissen und auf Tiere muss man aufpassen und dann/ Also die Kinder haben dann SOVIEL erzählt und sie haben dann dazu erzählt, mein Hund der hat einmal einen Plastikdeckel vom Boden (gefressen?) und sich wehgetan. Und einmal war ich im Wald und habe ganz viel Müll gefunden und ich hoffe, die Lage dort hat sich verbessert. Und ein Kind hat auch gesagt, dass im Meerschweinchenheu, da waren Plastikstücke. Deshalb findet sie das auch nicht ok, wenn man sowas

macht, weil das landet dann eben DORT. Ein Kind hat gesagt, es hat dann die Meinung gewechselt. Er hat gesagt, weil die Müllmänner arbeiten sehr viel und sehr hart und er sieht das, wenn sie immer arbeiten. Er weiß, dass es halt so wichtig ist, dass man das auch für die Müllmänner macht. Und/ Dann/ Vier Kinder haben dann sind immer noch der Meinung, dass sie nichts sagen würden. Ihre Aussage war, es ist mir egal, weil Paul ist mein Freund und sie wollen nicht, dass er bestraft wird. #07:22

I: Es gab ein Kind, dass seine Meinung änderte. Was war das ausschlaggebende Argument für dieses Kind? #07:33

B: Das mit den Müllmännern. #07:38

I: Welche Rückmeldung haben Sie von Ihren Schüler*innen erhalten? #07:43

B: (unv., Internetverbindung bricht ab)

I: Bei der gemeinsamen Reflexion. Welche Rückmeldung haben Sie von den Kindern bekommen? #07:53

B: Also dem Großteil hat das Diskutieren wirklich gefallen. Und ich habe mir aufgeschrieben, sie haben dann nur GANZ viele Beispiele/ Ja sie haben einfach die ganze Zeit nur gesagt, dass es ihnen so gefallen hat, weil es so wichtig ist und warum das halt so wichtig ist, das mit auf Mülltrennung achtet. Und sie haben auch gesagt, wenn es jeder reinwirft, wird die Mülltonne sehr voll und es gibt ja absichtlich unterschiedliche Mülltonnen und für die Tiere und Fische ist es gut. Das man darauf schaut und auch für die Umwelt und den Wald und die Pflanzen. Und weil es ja ganz lange zum Verrotten braucht. Es hat ihnen wirklich gut gefallen, weil sie es halt als sehr wichtiges Thema empfinden. #08:44

I: War die Dilemmageschichte für Ihre Klasse geeignet? #08:47

B: Ja, auf jeden Fall. Es war sehr gut verständlich. #08:56

I: Ist das „Paul Müll Dilemma“ für die Auseinandersetzung mit dem Thema Wiederverwendung von Biomüll passend? #09:05

B: Ja, ich finde schon. Weil die Kinder sich sehr gut in die Lage versetzen können und weil sie es sehr gut verstehen können. (unv.) Also weil es einfach sehr praxisorientiert, also für die Kinder halt/ Also dass es kindgerecht ist, weil sie sich gut hineinversetzen können in die Situation. Und weil es genauso in der Schule passieren könnte, weil es wirklich was ist, was einen Tag später passieren könnte. #09:38

I: Denken Sie, dass Dilemmageschichten für die Erarbeitung von Themen wie Nachhaltigkeit, Klima-, Tier- und Umweltschutz für die Volksschule tauglich sind? #09:48

B: Ja, finde ich AUF JEDEN FALL. Weil es wirklich eine super Methode ist. #09:53

I: Glauben Sie, dass die KDMM für die Volksschule geeignet ist? #10:00

B: Ja, auf jeden Fall. #10:04

I: Danke. Inwiefern hat die Durchführung der Methode die moralische Urteilsfähigkeit der Schüler*innen gefördert? #10:12

B: Sie haben halt einfach sehr viele Argumente gehört und sie haben dann auch miteinander diskutieren können. Also das finde ich auch immer ganz wichtig, weil manche Kinder sagen halt das was ICH glaube, was richtig ist. Also was sie halt sagen, da hören sie viele verschiedene Argumente und können sich selber ein Bild machen und sich selber überlegen, was / Ja. Also einfach selber drüber NACHDENKEN, vertiefend in das Thema reinkommen und da halt ja, verschiedene Argumente hören und Diskussionen mitbekommen. #10:49

I: Danke sehr. Welche Aspekte der Methode müssen verändert werden, um sie für die Durchführung im Inklusiven Setting geeignet zu machen? #10:59

B: (...) Mhm. Ich überlege gerade. Ja ich glaube grundsätzlich, dass die Geschichte ganz gut geeignet ist, weil sie ist kurz und gut verständlich. Also von dem her passt schon ganz gut. (...) Ich wüsste jetzt gar nichts. Ich glaube, dass die Diskussion auch sehr wichtig ist, ich weiß nicht ob da dann alle Kinder teilnehmen können. Ich glaube schon, wenn man/ Wenn man jetzt auf das Sprachliche Bezug nimmt, also jetzt Fremdsprachen und so. Weiß ich nicht, also wenn man in einer anderen Sprache oder eben vereinfachter macht. Aber es ist schon relativ einfach, finde ich. (...) Dass man es eventuell mit Bildern oder vor macht, oder so. Dass man vielleicht selber Plastik in den Biomüll schmeißt, vor ihren Augen. So richten, dass es halt (so passt?). Ja, waren jetzt nur ein paar Ideen. #12:16

I: Danke. Haben sie noch Punkte die Sie ansprechen möchten? #12:20

B: Ahm. Nicht wirklich, es war nur ganz interessant. Die Kinder haben dann eben MEGA viele ähnliche Situationen geschildert. Also da haben sie ganz ganz ganz viel erzählt. Und das war eigentlich ziemlich spannend. Also sie haben wirklich einen guten Bezug herstellen können und das dann auf verschiedenen Lebensbereichen anwenden können. DAS habe ich ganz interessant gefunden. Also ein Kind hat dann eben von CHINA erzählt. Dass da halt ein Müllfest gibt. Und dass es ein Hochwasser in China gegeben hat und der ganze Müll dort bei so einem Fluss, oder Staudamm, da so etwas verstopft hat. Und es hat dann ein Hochwasser gegeben, weil ja der ganze Müll dort war. Und ich fand es cool, dass die Kinder da so einen BEZUG herstellen konnten und das verbinden können mit ÄHNLICHEN Situationen. Das zeigt halt auch,

dass sie das Thema wirklich verstanden haben und sie sich da gut hineinversetzen können.
#13:19

I: Ich bedanke mich bei Ihnen und beende das Interview. Danke. #13:24

11.3 Anhang 3: Eigenständigkeitserklärung

„Ich erkläre, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Hilfsmittel verwendet habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten und nicht veröffentlichten Publikationen entnommen sind, sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.“

Wien, 16.05.2021

A handwritten signature in black ink, consisting of a stylized, cursive script that appears to be a first name followed by a surname, though the specific characters are not legible.