

Gasser, Luciano; Dammert, Yvonne

Ein Prozessmodell zur Entwicklung und Erforschung moralpädagogischer Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 37 (2019) 3, S. 322-337



Quellenangabe/ Reference:

Gasser, Luciano; Dammert, Yvonne: Ein Prozessmodell zur Entwicklung und Erforschung moralpädagogischer Lehrerinnen- und Lehrerbildung - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 37 (2019) 3, S. 322-337 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-217635 - DOI: 10.25656/01:21763

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-217635>

<https://doi.org/10.25656/01:21763>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Professionsethos

37. Jahrgang Heft 3/2019

Impressum

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

www.bzl-online.ch

Redaktion

Vgl. Umschlagseite vorn.

Inserate und Büro

Kontakt: Heidi Lehmann, Büro CLIP, Schreinerweg 7, 3012 Bern, Tel. 031 305 71 05,
bzl-schreibbuero@gmx.ch

Layout

Büro CLIP, Bern

Druck

Suter & Gerteis AG, Zollikofen

Abdruckerlaubnis

Der Abdruck redaktioneller Beiträge ist mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

Abonnementspreise

Mitglieder SGL: im Mitgliederbeitrag eingeschlossen.

Nichtmitglieder SGL: CHF 80.–; Institutionen: CHF 100.–. Bei Institutionen ausserhalb der Schweiz erhöht sich der Betrag um den Versandkostenanteil von CHF 15.–.

Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern.

Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

Abonnementsmitteilungen/Adressänderungen

Schriftlich an: Giesshübel-Office/BzL, Edenstrasse 20, 8027 Zürich oder per Mail an: sgl@goffice.ch.

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu CHF 28.–/EUR 28.– (exkl. Versandkosten) bestellt werden (solange Vorrat).

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

www.sgl-online.ch

Die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL wurde 1992 als Dachorganisation der Dozierenden, wissenschaftlichen Mitarbeitenden und Assistierenden der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitute gegründet. Die SGL initiiert, fördert und unterstützt den fachlichen Austausch und die Kooperation zwischen den Pädagogischen Hochschulen bzw. universitären Instituten und trägt damit zur qualitativen Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bei. Sie beteiligt sich an den bildungspolitischen Diskursen und bringt die Anliegen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den entsprechenden Gremien ein.

Editorial

- Annette Tettenborn mit Gastredaktor Michael Zutavern, Christian Brühwiler, Bruno Leutwyler, Sandra Moroni, Kurt Reusser, Markus Weil, Markus Wilhelm 303

Schwerpunkt

Professionsethos

- Sarah Forster-Heinzer und Martin Drahmann** Die Bedeutung der pädagogischen Verantwortung für das Berufsethos. Analyse eines konstitutiven und übergreifenden Merkmals in unterschiedlichen Ansätzen zum Ethos von Lehrerinnen und Lehrern 306

- Luciano Gasser und Yvonne Dammert** Ein Prozessmodell zur Entwicklung und Erforschung moralpädagogischer Lehrerinnen- und Lehrerbildung 322

- Alfred Weinberger und Jean-Luc Patry** Partizipative Prozesse im Unterrichtsmodell VaKE als Form eines diskursiven Berufsethos 338

- Ute Bender und Federica Valsangiacomo** Moralische und emotionale Aspekte in Gesprächen in den Bereichen «Ernährung», «Konsum» und «Nachhaltige Entwicklung» – ein Beitrag zur Hochschuldidaktik 352

- Dominik Helbling und Mirjam Schallberger** «Ethik, Religionen, Gemeinschaft» als Lernfeld für das professionelle Ethos von Lehrpersonen 369

- Jürgen Oelkers** Vorbilder, pädagogische Helden und Professionsmoral 383

- Beat A. Schwendimann** Entstehung und Bedeutung des Berufsleitbilds und der Standesregeln des LCH für die Diskussion berufsethischer Fragen des Lehrpersonenhandelns 393

Forum

- Kerstin Bäuerlein, Sascha Senn und Urban Fraefel** Die Beurteilung berufspraktischer Kompetenzen am Ende der Lehrpersonenausbildung in der Deutschschweiz 401

- Tobias Jaschke** Planungsmodell für Lehrkräftefortbildungen mit fachdidaktischen Inhalten 421

Rubriken

Buchbesprechungen

Wermke, W. & Paulsrud, D. (2019). Autonomie im Lehrerberuf in Deutschland, Finnland und Schweden. Entscheidungen, Kontrolle und Komplexität (Christoph Hess) 434

Baumgartner, M. (2017). Performanzentwicklung in der Ausbildung von Lehrkräften. Eine Interventionsstudie zur Verbesserung des Feedbacks bei angehenden Sportlehrkräften (Jürg Baumberger) 436

Steinherr, E. (2017). Werte im Unterricht. Empathie, Gerechtigkeit und Toleranz leben (Sarah Forster-Heinzer) 438

Steffens, U. & Messner, R. (Hrsg.). (2019). Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens (Bernadette Gold) 440

Neuerscheinungen 443

Zeitschriftenspiegel 445

Vorschau auf künftige Schwerpunktthemen

Eine Vorschau auf die Schwerpunktthemen künftiger Hefte finden Sie auf unserer Homepage (www.bzl-online.ch). Manuskripte zu diesen Themen können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden (vgl. dazu die Richtlinien zur Manuskriptgestaltung, verfügbar auf der Homepage).

Ein Prozessmodell zur Entwicklung und Erforschung moralpädagogischer Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Luciano Gasser und Yvonne Dammert

Zusammenfassung Der Beitrag geht von der These aus, dass eine wirksame Reflexion der berufsethischen Praxis insbesondere dann gelingt, wenn die Lehrperson konkrete Entwicklungsprozesse in den Fokus nimmt. Wir konzeptualisieren Entwicklungsprozesse als soziale Interaktionen zwischen Lehrperson und Kindern wie auch unter Kindern, die sich über Beobachtungsinstrumente operationalisieren lassen. Auf Beobachtungen basierende Beratungen ermöglichen es Lehrpersonen, kleinschrittige Veränderungen in ihren moralischen Erziehungskompetenzen zu initiieren. An zwei Beispielen wird aufgezeigt, wie Beobachtungsinstrumente für moralpädagogische Interventionen genutzt werden können.

Schlagwörter moralische Entwicklung – Moralerziehung – Coaching – Beobachtungsinstrumente

A process model for the development and evaluation of moral-education teacher programs

Abstract We argue that effective reflection on the moral dimensions of teaching requires teachers to address specific developmental processes that underlie children's moral development. We conceptualize developmental processes as social interactions between teachers and children or among children, which can be measured by means of classroom observation systems. Coaching based on systematic observations allow teachers to plan and initiate small steps regarding changes in their skills and goals in moral education. We provide two examples to illustrate how observation systems can be used in teacher education in the moral domain.

Keywords moral development – moral education – coaching – observation systems

1 Einleitung

Die aktuellen gesellschaftlichen und globalen Entwicklungen wie die zunehmende soziale Heterogenität aufgrund von Migrationsbewegungen, technologische und medizinische Fortschritte oder auch wachsende Umweltbelastungen stellen uns vor grosse ethische Herausforderungen. Es reicht nicht mehr, dass Menschen kooperative, empathische oder prosoziale Reaktionen gegenüber Mitmenschen im unmittelbaren Umfeld der Familie oder der lokalen Gemeinschaften zeigen. Viele ethische Probleme erfordern, dass wir uns auch für räumlich und kulturell entfernte Menschen oder auch für nächste Generationen interessieren. Die Fähigkeit, unparteiisch zu urteilen, die kurz-

und langfristigen Folgen persönlicher und politischer Handlungen zu reflektieren, soziale und gesellschaftliche Praktiken kritisch zu hinterfragen und autonome und mutige Entscheidungen zu treffen, gehört deshalb in der heutigen Zeit zu den unverzichtbaren moralischen Kompetenzen. Moralische Kompetenz beinhaltet nach unserem Verständnis Fähigkeiten in unterschiedlichen moralischen Funktionsbereichen wie moralischem Denken (= Fähigkeit zu situationssensiblen moralischen Urteilen), moralischem Fühlen (= selbstbewusste und selbstbewertende Gefühle wie Schuld), moralischer Motivation und moralischer Identität (= persönliche Verbindlichkeit gegenüber moralischen Regeln und Integration dieser Regeln in das Selbst) (für eine Einführung vgl. Gasser & Malti, 2018).

Die Familie spielt bei der Sozialisation moralischer Kompetenzen eine entscheidende Rolle (Walker, Hennig & Krettenauer, 2000). Insbesondere werden durch die frühen Eltern-Kind-Bindungen grundlegende Repräsentationen der Mitmenschen als zuverlässig und vertrauenswürdig aufgebaut, welche eine wichtige motivationale Basis für die weitere moralische Entwicklung bereitstellen (De Wolff & van Izendoorn, 1997). Gleichzeitig werden in der Schule, beispielsweise im Fachunterricht, vielfältige ethische Fragen aufgeworfen, die im familiären Umfeld kaum thematisiert werden. Auch spiegelt sich in Peer-Gruppen an öffentlichen Schulen die soziodemografische Komplexität der Gesamtgesellschaft wider (z.B. in Bezug auf kulturelle und sozioökonomische Vielfalt), woraus sich einzigartige Herausforderungen des sozialen Zusammenlebens ergeben. Sie stellen den Schülerinnen und Schülern Entwicklungskontexte bereit, über welche moralische Kompetenzen aufgebaut werden können, die für das künftige Leben in Familie, Beruf und Gesellschaft von grosser Bedeutung sind.

Während die moralpsychologische und moralpädagogische Forschung, insbesondere in der kognitiv-entwicklungspsychologischen Tradition (Kohlberg, 1969; Turiel, 1998), ein theoretisch und empirisch gut begründetes Fundament zur Entwicklung und Erziehung von moralischen Kompetenzen bereitstellt, hat diese Forschung eher wenig Einfluss auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Gasser & Althof, 2018). Dozierende an Pädagogischen Hochschulen verstehen ihre Rolle im Aufbau moralpädagogischer Kompetenzen bei Studierenden eher implizit als explizit (Thornberg, 2008). Moralische Erziehungskompetenzen würden primär über die von Dozierenden gelebten Einstellungen und Beziehungen aufgebaut und nicht über explizite Auseinandersetzungen mit moralpsychologischen und moralpädagogischen Inhalten (Willemse, Lunenberg & Korthagen, 2005). Ein solcher Ansatz birgt jedoch die Gefahr, dass angehende Lehrpersonen weder eine theoriebasierte Reflexivität in Bezug auf berufsethische Fragen aufbauen, noch spezifische Unterrichtskompetenzen in der moralischen Domäne entwickeln können.

Diese Schwierigkeiten könnten darauf zurückzuführen sein, dass wir relativ wenig darüber wissen, wie sich in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung moralische Erziehungskompetenzen wirksam aufbauen lassen. Es fehlen hochschuldidaktische Konzepte, die

den Transfer des in Veranstaltungen erworbenen moralpädagogischen Wissens in die Unterrichtspraxis anleiten. Wir möchten in diesem Beitrag zuerst ein einfaches konzeptuelles Modell vorstellen, welches zur Überbrückung der Theorie-Praxis-Kluft beitragen und als Heuristik für die Entwicklung und die Erforschung von hochschuldidaktischen Ansätzen in der moralischen Domäne dienen könnte. Anschliessend soll das Modell an zwei Beispielen konkretisiert werden.

2 Modell zur Entwicklung und Erforschung von Trainings zu moralischen Erziehungskompetenzen

Das in Abbildung 1 dargestellte Modell beschreibt ein Prozessmodell, wonach bestimmte Aktivitäten im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu Veränderungen der Interaktionsqualität im Klassenzimmer führen, welche sich wiederum positiv auf die moralische Entwicklung von Schülerinnen und Schülern auswirkt. Unter «Interaktionsqualität» verstehen wir Entwicklungsprozesse, die sich in konkreten Interaktionen unter Kindern wie auch zwischen Lehrpersonen und Kindern zeigen. Ein solches Verständnis knüpft an ökologischen Systemtheorien an, welchen zufolge die Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern die proximalen Prozesse darstellen, über welche institutionelle Systeme wie die Pädagogischen Hochschulen die kindliche Entwicklung beeinflussen (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Hamre et al., 2013). Entscheidend für die Entwicklung von Kindern sind somit die konkreten Erfahrungen, die Kinder in Interaktion mit Erwachsenen und Gleichaltrigen von Moment zu Moment über den gesamten Schultag machen. Ausbildungs- und Weiterbildungsmaßnahmen müssen sich diesem Modell zufolge daran messen, in welchem Ausmass sie zu einer Verbesserung der Interaktionsqualität beitragen (Gasser, Grütter, Buholzer & Wettstein, 2018).

Das Prozessmodell stellt hohe konzeptuelle und methodische Anforderungen. Struktur und Dimensionen der Prozesse müssen theoretisch fundiert definiert sein, damit eine überzeugende Operationalisierung anhand konkreter Indikatoren gelingt. Von besonderem Vorteil in Bezug auf die Überbrückung des Theorie-Praxis-Problems

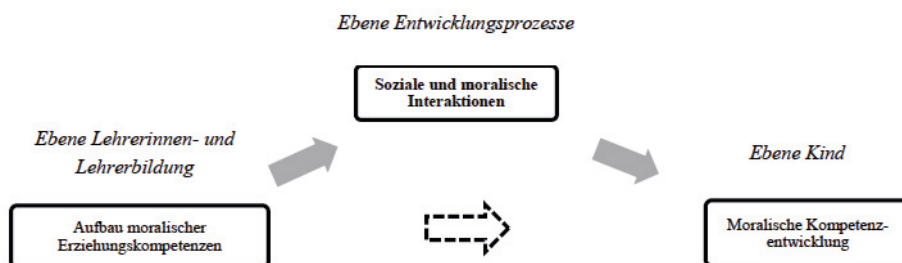


Abbildung 1: Prozessmodell.

sind *Beobachtungsinstrumente*, weil sie die Identifikation konkreter Stärken und Schwächen der Interaktionsqualität von Lehrpersonen ermöglichen. Durch Beobachtungsinstrumente verstehen Studierende und Lehrpersonen, wie sich theoretische Konstrukte in konkreten Verhaltensweisen zeigen (Blomberg, Sherin, Renkl, Glogger & Seidel, 2014). Auf dieser Basis gelingt es, gemeinsam mit Mentorinnen, Mentoren oder Coaches, den eigenen Unterricht in Bezug auf relevante moralpädagogische Konstrukte präzise zu analysieren und kleinschrittige Handlungspläne für nächste Unterrichtsstunden zu entwickeln. Durch die Operationalisierung abstrakter moralpsychologischer und moralpädagogischer Begriffe (z.B. «moralischer Diskurs») wird für Studierende und Lehrpersonen moralische Erziehung als planbar und damit als kontrollierbar erlebt.

Von grosser Bedeutung sind die Gütekriterien von Beobachtungsinstrumenten (Mantzicopoulos, French, Patrick, Watson & Ahn, 2018). Für eine gute Reliabilität von Beobachtungsinstrumenten ist nicht nur eine präzise Beschreibung der Indikatoren und ihrer Ausprägungen nötig (Was bedeutet eine niedrige, mittlere oder hohe Interaktionsqualität?), sondern es braucht auch intensive Beobachtungstrainings sowie mastercodierte Videos, an welchen die Reliabilität der eigenen Beobachtung überprüft werden kann (Hamre et al., 2013). Eine Prüfung der Validität erfordert nach unserem Modell, dass die beobachteten Prozesse prädiktiv für die Entwicklung der Kompetenzen auf der Ebene des Kindes sind. Im Idealfall belegen Längsschnittstudien, dass die Beobachtungsdaten Veränderungen im sozialen oder moralischen Lernen der Kinder über die Zeit vorhersagen (Mashburn et al., 2008; Pianta & Hamre, 2009). Nur auf diesem Wege kann sichergestellt werden, dass sich die identifizierten Indikatoren auch tatsächlich auf wirksame und relevante Prozesse in Bezug auf die Entwicklung von moralischen Kompetenzen beziehen.

Schliesslich bilden entwicklungspsychologische Erkenntnisse (Ebene des Kindes) eine wichtige Grundlage bei der Entwicklung von Prozessmodellen (Ebene Entwicklungsprozesse) (Pianta & Hamre, 2009). Moralpsychologische Forschung beschreibt nicht nur altersbedingte Veränderungen im moralischen Denken und Fühlen, sondern auch relevante Sozialisationsprozesse in der Familie und unter Peers, welche in Verbindung mit pädagogischen Theorien helfen, relevante Entwicklungsprozesse auf der Ebene des Unterrichts zu identifizieren. Auch muss ein Prozessmodell entwicklungsbedingte Veränderungen in Kognitionen, Gefühlen und Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen berücksichtigen. Beispielsweise verändert sich das Bedürfnis nach Autonomie im Übergang zur Adoleszenz, sodass Autonomieförderung auf der Sekundarstufe anders konzeptualisiert und operationalisiert werden muss als im Kindergarten oder auf der Primarstufe (Allen, Gregory, Mikami, Lun, Hamre & Pianta, 2013).

3 Beispiel 1: Trainings zur emotionalen Unterstützung der Lehrperson

Das erste Beispiel fokussiert auf das Coachingprogramm «MyTeachingPartner» (MTP; Allen, Pianta, Gregory, Mikami & Lun, 2011). Die zentrale Idee von MTP besteht darin, dass Lehrpersonen mit Unterstützung eines Coachings ihre Interaktionen mit Kindern beobachten, diese kritisch reflektieren und deren Qualität weiterentwickeln. Das Weiterbildungsformat schliesst alle drei oben beschriebenen Ebenen mit ein (Weiterbildung, Entwicklungsprozesse, Kind). Grundlage des Coachings bildet das Beobachtungsinstrument CLASS («Classroom Assessment Scoring System»), welches die Interaktionsqualität zwischen Lehrperson und Kindern in drei Domänen misst (Pianta, La Paro & Hamre, 2008): «Emotionale Unterstützung», «Klassenführung» und «Lernunterstützung». In Bezug auf Moralerziehung ist besonders die Domäne der emotionalen Unterstützung relevant. Die Operationalisierung der emotionalen Unterstützung weist eine hierarchische Struktur auf, indem Dimensionen, Indikatoren und Verhaltensmarker die Interaktionen in dieser Domäne zunehmend konkretisieren. Die Domäne der emotionalen Unterstützung wird auf der nächsten Ebene anhand von drei Dimensionen operationalisiert: 1) «Positives Klima», 2) «Sensitivität der Lehrperson» und 3) «Berücksichtigung der Perspektive der Lernenden». Für jede dieser Dimensionen sind vier Indikatoren formuliert, welche nochmals anhand von Verhaltensmarkern präzisiert werden. Beispielsweise wird für das Beobachtungsinstrument K-3 die Dimension «Berücksichtigung der Perspektive der Lernenden» über die folgenden vier Indikatoren charakterisiert: «Flexibilität und Fokus auf die Sicht der Schülerinnen und Schüler», «Unterstützung von Autonomie und Leadership», «Ausdruck der Schülerinnen und Schüler» und «Bewegungsfreiheit». Diese werden wiederum anhand von Verhaltensmarkern präzisiert. Der Indikator «Flexibilität und Fokus auf die Sicht der Schülerinnen und Schüler» lässt sich daran erkennen, wie flexibel die Lehrperson in ihren Plänen ist, mit den Ideen der Kinder mitgeht und den Unterricht an den Interessen der Kinder ausrichtet. Das Beobachtungsmanual ermöglicht nicht nur eine qualitative Beschreibung der emotionalen und sozialen Prozesse im Unterricht, sondern erlaubt auch quantitative Entscheidungen in Bezug auf eine niedrige, mittlere und hohe Qualität der Interaktionen.

MTP setzt voraus, dass sich Coaches zuerst als CLASS-Beobachtende zertifizieren, indem sie eine zweitägige Beobachtungsschulung besuchen und anschliessend einen Online-Reliabilitätstest ablegen. Das CLASS-Beobachtungsinstrument basiert auf einem Prozessmodell, welchem zufolge Interaktionen zwischen Lehrperson und Kindern die zentralen Mechanismen für die schulische und die soziale Entwicklung von Kindern darstellen. Die Validität des Instruments zeigt sich darin, dass die Qualität der emotionalen Unterstützung positive Veränderungen in den sozialen Kompetenzen oder in der Qualität sozialer Beziehungen vorhersagt (z.B. Gasser et al., 2018; Mashburn et al., 2008). Das Beobachtungsinstrument ist entwicklungs sensitiv, da es für verschiedene Altersgruppen ausgearbeitet wurde.

MTP beschreibt einen Coachingzyklus der zweiwöchentlich über einen Zeitraum von neun Monaten stattfindet (vgl. Abbildung 2). Im Wesentlichen besteht das Coaching darin, dass die Lehrperson auf der Basis standardisierter Beobachtungsdaten laufend Rückmeldungen zu ihrem Unterricht erhält und auf dieser Grundlage mit dem Coach konkrete und kleinschrittige Handlungspläne entwickelt, diese umsetzt und damit die Interaktionsqualität zu optimieren versucht.

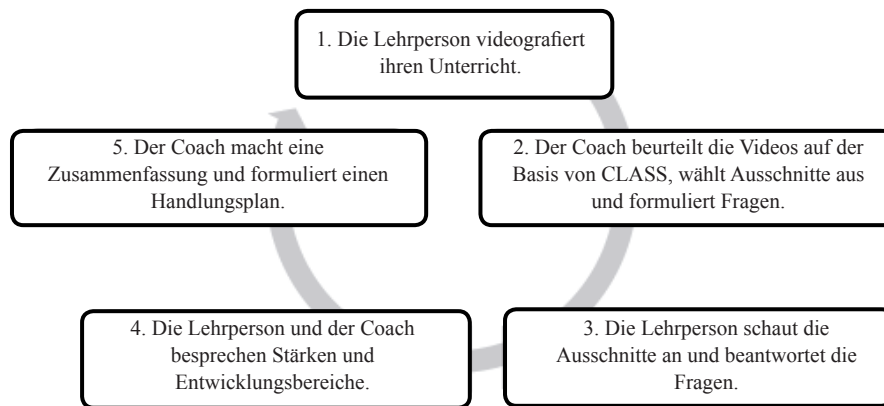


Abbildung 2: MTP-Coachingzyklus.

Bemerkenswert ist, dass die Wirkungen von MTP nicht nur in Bezug auf die Prozessqualität untersucht wurden, sondern auch in Bezug auf schulische und soziale Veränderungen auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler. So bewirkt MTP einen Zuwachs von fast 10% in standardisierten Leistungstests. Des Weiteren wurde beobachtet, dass sich in Schulklassen, deren Lehrpersonen ein MTP-Coaching erhalten hatten, die Peer-Beziehungen ebenfalls positiv veränderten (Hamre, Mashburn, Pianta & Downer, 2012; Mikami, Gregory, Allen, Pianta & Lun, 2011). Mediationsstatistische Auswertungen ergaben, dass der Zusammenhang zwischen MTP und der Kompetenzentwicklung der Kinder vollständig durch die Veränderungen in der Interaktionsqualität (gemessen über das CLASS-Instrument) erklärt werden kann (Allen et al., 2011). Abbildung 3 zeigt das Prozessmodell am Beispiel von MTP auf.

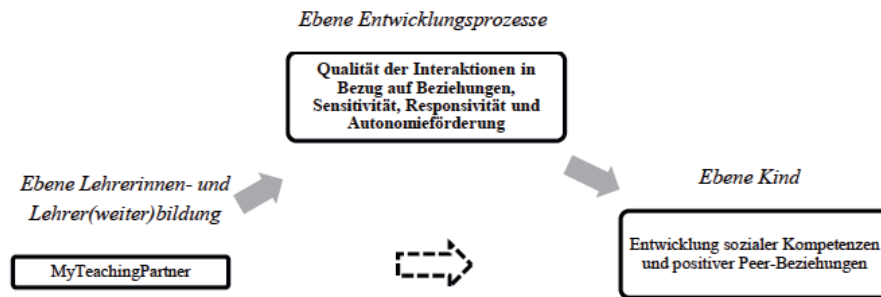


Abbildung 3: Das Prozessmodell am Beispiel von MyTeachingPartner.

4 Beispiel 2: Trainings zur Förderung diskursiver Kompetenzen bei Primarschülerinnen und Primarschülern

Wir gehen in einem ersten Schritt auf die Bedeutung von Diskursen für die Moralentwicklung ein und stellen anschliessend ein aktuelles Projekt des Autors und der Autorin vor, welches die Förderung diskursiver Fähigkeiten von Kindern zum Ziel hat.

4.1 Diskurse als Schlüsselprozesse für moralische Entwicklung

Auch wenn positive Beziehungen und Bindungen wichtige motivationale Voraussetzungen für Moralität darstellen, sind sie nicht ausreichend. Der Kern von Moralität besteht im Prinzip der Unparteilichkeit, welches erfordert, dass Personen Lösungen suchen, welche die Interessen aller Beteiligten angemessen berücksichtigen (Habermas, 1992). Die Förderung positiver Beziehungen im Klassenzimmer garantiert beispielsweise noch nicht, dass Kinder sich auch gegenüber Personen anderer Gruppen, zum Beispiel unterschiedlicher kultureller Herkunft, moralisch zeigen. Auf der individuellen Ebene setzt Unparteilichkeit die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme voraus, damit die Wirkungen von Handlungen unter Gesichtspunkten von Gleichheit und Wohltätigkeit auf andere reflektiert werden können. Auf der gemeinschaftlichen Ebene bedeutet Unparteilichkeit, sich argumentativ in Diskurse einzugeben und gemeinsam nach Lösungen zu suchen, welche bei allen Betroffenen Zustimmung finden können.

Moralpädagogischen Ansätzen zufolge kommt Diskursen unter Kindern eine zentrale Bedeutung in der Stimulation moralischen Denkens zu. Nach Piaget (1932) und Kohlberg (1969) sind Erwachsene aufgrund ihrer unilateralen Autoritätsposition weniger geeignet, die moralische Entwicklung von Kindern zu stimulieren, als Gleichaltrige. Peers weisen einen ähnlichen Entwicklungsstand auf, sodass stärker kooperative und wechselseitige Interaktionen unter Gleichaltrigen möglich sind. Analysen von Diskussionen unter Gleichaltrigen haben gezeigt, dass moralisches Denken besonders bei jenen Sprechhandlungen stimuliert wird, bei welchen die Gesprächsteilnehmerinnen und Gesprächsteilnehmer versuchen, das aufzugreifen und zu transformieren, was zuvor

gesagt wurde (Berkowitz & Gibbs, 1983). Dabei wird die eigene Position erklärt, indem sie mit Begründungen und Belegen unterstützt wird. Ebenso werden Argumente einer Vorrednerin oder eines Vorredners durch weitere Argumente bestärkt oder entkräftet. Auf diese Weise gelingt es der Peer-Gruppe, verschiedene Positionen zu beleuchten sowie deren Ähnlichkeiten und Unterschiede zu diskutieren. Solche Sprechhandlungen werden «operative Transakte» genannt. Weniger effektive Sprechhandlungen sind repräsentationale Transakte, weil dabei die Äusserungen anderer nur wiederholt werden.

Auf dieser Basis wurden verschiedene diskursanalytische Instrumente entwickelt, zum Beispiel das Codiersystem von Berkowitz und Gibbs (1983) oder das «Developmental Environments Coding System» von Powers (1983). Solche diskursanalytischen Instrumente sollten gemäss dem oben beschriebenen Prozessmodell den Ausgangspunkt für die Entwicklung von moralpädagogischen Aus- oder Weiterbildungen bilden. Moralpsychologischer Forschung zufolge stellen operationale Transakte Schlüsselprozesse dar, über welche Kinder ihr moralisches Denken ausdifferenzieren (Walker et al., 2000). Eine offene Frage ist jedoch, inwiefern bei der Entwicklung von moralpädagogischen Weiterbildungen auch systematisch Erkenntnisse der Pädagogischen Psychologie und Kriterien wirksamer Lehrerinnen- und Lehrerbildung berücksichtigt wurden. Beispielsweise wurde gezeigt, dass schwächere Schülerinnen und Schüler Lernstrategien nur dann einsetzen, wenn sie explizit und direkt vermittelt werden (Alexander, Graham & Harris, 1998). Auch in Bezug auf Diskurse kann nicht erwartet werden, dass alle Kinder spontan operationale Transakte zeigen. Die intentionale Verwendung dieser Sprechhandlung erfordert in einem ersten Schritt explizite Instruktionen und Übungen für die Kinder (Murphy, 2017). Dies bedeutet, dass die Elemente und Merkmale guter Argumentationen im Rahmen von Lektionen genauso vermittelt und eingeübt werden müssen, wie andere schulische Inhalte. Im Weiteren verweist diese Forschung auf spezifische Unterstützungstechniken wie zum Beispiel die Modellierungs- und Feedbackstrategien, welche Lehrpersonen anwenden können, um den Transfer von expliziten Instruktionen von Strategien oder Sprechhandlungen auf spezifische Lernkontexte anzuleiten (Michaels & O'Connor, 2015; Wei, Murphy & Firetto, 2018). Dazu gehört zum Beispiel, dass die Lehrpersonen operationale Transakte einfordern, indem sie die Positionen der Kinder herausfordern, transaktive Diskurse vorzeigen (modellieren) oder die Kinder darauf hinweisen, wenn sie bestimmte Diskurselemente verwenden (markieren). Mit zunehmender Praxis der Schülerinnen und Schüler zieht sich die Lehrperson in ihrer unterstützenden Rolle kontinuierlich zurück und übergibt die Verantwortung für die Diskussion den Kindern.

Forschung zu wirksamer Lehrerinnen- und Lehrerbildung zeigt klar, dass einmalige Weiterbildungen diesen komplexen Aufgaben und Rollenwechseln (von der Instruktorin/vom Instruktor zur Beobachterin/zum Beobachter oder zur Diskursteilnehmerin/zum Diskursteilnehmer) nicht gerecht werden können (Desimone, 2009), sondern zusätzlich eine intensive Begleitung und Coaching erforderlich sind (Penuel, Fishman, Yamaguchi & Gallagher, 2007). Dieses Coaching sollte, wie in Beispiel 1 aufgezeigt wurde, direkt

auf die Qualität der Prozesse und Interaktionen fokussieren, welche für die Entwicklung eines bestimmten Kompetenzbereichs zentral sind (Pianta & Hamre, 2009).

4.2 Moralisches Denken über Diskurse zu Kinderliteratur fördern

In einem aktuellen Projekt, das von der Stiftung Mercator Schweiz gefördert wird («Soziale Kompetenzen über Kinderliteratur fördern», Leitung: Prof. Dr. Luciano Gasser, PH Luzern, und Prof. Dr. Afra Sturm, PH FHNW), entwickeln wir Konzepte und Materialien zur Förderung moralischen Denkens bei Primarschulkindern über Gespräche zu ausgewählter Kinderliteratur. Inhaltlich fokussiert die Förderung auf Themen wie sozialen Ein- und Ausschluss, Gemeinschaft, Intergruppenkonflikte, Gruppendynamiken und Gruppendruck, Vorurteile und Diskriminierung sowie Zivilcourage. Dazu wurden fünf Kinderromane ausgewählt, welche hohen literarischen Ansprüchen genügen und geeignete Kontexte für reichhaltige moralische Diskurse bereitstellen. Die ausgewählte Kinderliteratur zeichnet sich durch ein hohes Mass an Lebensweltbezug und Identifikationsangeboten aus. Auf mehrdimensionale Figuren und Leerstellen im Text wurde bei der Auswahl ebenso viel Wert gelegt wie auf eine altersgerechte sprachliche Ästhetik in Form von sprachlichen Bildern, Wiederholungen und kurzen Sätzen. Die wertungsfreien Kinderbücher regen die Primarschülerinnen und Primarschüler deshalb auch auf literarischer Ebene dazu an, über sozial-moralische Themen zu diskutieren. Die Förderung wird insgesamt ca. 40 Lektionen umfassen, welche ein- bis zweimal wöchentlich über ein Jahr hinweg stattfinden. Die Lehrpersonen besuchen dazu eine zweitägige Weiterbildung, in welcher sie in die pädagogischen Prinzipien der Förderung, die Unterrichtsmaterialien und die Diskursanalyse eingeführt werden. Während der Durchführung finden vier Coachings statt. Im Vorfeld analysieren Lehrperson sowie Coach unabhängig voneinander die videografierten Diskussionen. Während der Coachings wird der Diskurs gemeinsam unter den Aspekten sprachlich-diskursiver Praktiken der Schülerinnen und Schüler betrachtet und es werden konkrete Handlungspläne für die nächsten Diskussionen ausgearbeitet.

Während viele soziale und moralische Förderprogramme als extracurriculare Interventionen konzipiert sind, suchen wir nach einer engen Verbindung zwischen schulischem und moralischem Lernen. Diese Verbindung zeigt sich nicht nur darin, dass die moralische Förderung innerhalb des Literaturunterrichts stattfindet, sondern auch darin, dass sprachdidaktische Ansätze (z.B. zur Förderung von Diskursivität) und moralpädagogische Überlegungen eng zusammengedacht werden. Damit soll erreicht werden, dass die Lehrpersonen, welche diese Weiterbildung in Anspruch nehmen, Ansätze kennenlernen, die sie in unterschiedlichsten Unterrichtskontexten breit anwenden können. Der zentrale Ansatz zur Förderung moralischer Diskurse unter Schülerinnen und Schülern orientiert sich an «Quality Talk» (Murphy, 2017), einem Ansatz zur Förderung kritisch-analytischen Denkens über Texte in Kleingruppengesprächen. Kritisch-analytisches Denken manifestiert sich in reflektierten und begründeten Urteilen, die in einem konstruierenden Diskurs aufgebaut werden. Dabei werden Gründe und Belege für Behauptungen kritisch geprüft und gemeinsam Lösungen und Interpretationen erarbeitet.

Moralisches Denken lässt sich als eine Form kritisch-analytischen Denkens verstehen, da auch ethische Problemlösung erfordert, dass Betroffene ihre Sichtweisen in einen Diskurs einbringen, um gemeinsam zustimmungsfähige Lösungen zu erarbeiten.

Der didaktische Rahmen von «Quality Talk» wurde auf der Grundlage metaanalytischer Ergebnisse zur wirksamen Förderung kritisch-analytischen Denkens mittels textbasierter Gespräche entwickelt (Murphy, Wilkinson, Soter, Hennessey & Alexander, 2009). Das Kernstück von «Quality Talk» bilden 15- bis 20-minütige Diskussionen in Kleingruppen von vier bis sechs Kindern, welche jede Woche über mindestens ein halbes Jahr durchgeführt werden. Ziel ist, dass die Kinder ihre eigenen Perspektiven auf Textinhalte artikulieren, unterschiedliche Perspektiven von Peers berücksichtigen und integrieren sowie dadurch gemeinsam elaboriertere Interpretationen entwickeln. Der Ansatz zeichnet sich durch ein Gleichgewicht bezüglich der Steuerung des Unterrichts durch die Lehrperson und die Kinder aus. Die Lehrperson unterstützt die Dialoge zu Beginn stark. Auch muss sie eine klare Vorstellung davon haben, was über die Diskussionen gelernt werden soll. Umgekehrt diskutieren die Kinder frei, ohne sich melden zu müssen, stellen Anschlussfragen und widersprechen einander respektvoll. Die interpretative Autorität über die Texte liegt bei den Kindern. Mit zunehmender Anzahl der Diskussionen wird die Verantwortung für die Diskussionsführung immer stärker den Kindern überlassen.

Jeder Diskussion gehen Aktivitäten voraus, um die Gespräche in Kleingruppen vorzubereiten und für die Diskussion erforderliches Wissen aufzubauen. Dazu gehören Reflexionen zu für die Diskussion relevanten sozialen und moralischen Konzepten (z.B. zur Entstehung zu Vorurteilen) wie auch die Generierung authentischer Fragen an den Text, welche die Kinder in die Diskussion einbringen möchten. Nach der Kleingruppendiskussion reflektieren die Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit der Lehrperson, inwiefern die dialogischen Elemente (z.B. gegenseitige Herausforderungen) während der Diskussion berücksichtigt und Diskussionsregeln (z.B. respektvoller Umgang, alle können sich einbringen) eingehalten wurden. Basierend darauf werden Ziele für die nächste Diskussion gesetzt (z.B. dass einige Kinder sich stärker zurücknehmen bzw. in die Diskussion einbringen sollen oder dass vermehrt Textstellen als Quelle für Belege von Interpretationen verwendet werden). Die Schülerinnen und Schüler verschriftlichen nach diesen Postdiskussionsaktivitäten ihre individuellen Antworten auf eine zentrale, authentische Frage zum Text. Diese schriftliche Stellungnahme erfordert kritisch-analytisches Denken und Argumentieren und ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, die in den Diskussionen ko-konstruierten Ideen und Denkansätze in eigenen Worten zu formulieren.

Diskurselemente: Die diskursiven Kompetenzen werden schrittweise aufgebaut. Im Mittelpunkt stehen dabei die Diskurselemente, die über Frage- und Antworttypen charakterisiert werden. Die Prozessannahmen von «Quality Talk» basieren auf diesen Diskurselementen. Sie wurden auf empirischem Wege ermittelt, indem literarische Ge-

sprache nach Elementen analysiert wurden, die kritisch-analytisches Denken auslösen (Wei et al., 2018). Die Diskurselemente werden zu Beginn der Förderung explizit im Rahmen von ca. neun Unterrichtslektionen für die Kinder eingeführt und geübt. Formulierungsbeispiele dienen den Kindern als Vorlage für die eigenständige Formulierung von Fragen.

- *Fragetypen*: Die Diskurselemente werden nach Frage- und Antworttypen unterschieden: Im Unterschied zu Testfragen sind authentische Fragen Auslöser für effektive Dialoge. Bei authentischen Fragen wissen die Fragenden selbst die Antwort nicht und haben ein genuines Interesse daran, wie andere die Frage beantworten. Eine authentische Frage ist zum Beispiel die «persönliche Frage», bei welcher die Kinder fragen, wie die Gleichaltrigen sich in der Situation einer Romanfigur verhalten oder fühlen würden. «Spekulationsfragen» fragen nach möglichen Gedanken, Gefühlen oder Handlungen von Geschichtsfiguren.
- *Antworttypen*: Neben authentischen Fragen werden die Kinder auch mit Merkmalen effektiver Antworten auf diese Fragen vertraut gemacht. Sie lernen beispielsweise, dass Behauptungen begründet und anhand von Erfahrungen oder Textstellen belegt werden müssen. Sie lernen auch, was elaborierte, explorative und kumulative Gespräche charakterisiert. In Bezug auf moralische Diskurse ist vor allem relevant, dass die Kinder konkrete Lektionen in Bezug auf Merkmale von Widerspruch und Widerlegung erhalten.

Basierend auf sozial-kognitiver und moralpsychologischer Forschung (Gasser & Althof, 2017; Gasser & Malti, 2018; Gasser, Malti & Buholzer, 2014) wurden die Formulierungsbeispiele innerhalb des Projektes so gewählt, dass sie potenziell relevante moralische Gespräche auslösen (z.B. «Wie würdest du dich verhalten, wenn du X wärst?»). Ziel dieser expliziten Instruktion besteht darin, dass die Kinder ein Bewusstsein für gute Fragen und argumentative Antworten entwickeln, um diese in den späteren Diskursen selbstregulativ und zielgerichtet einbringen zu können.

Die moderierende Rolle der Lehrperson: Nachdem die Diskurselemente explizit eingeführt wurden, praktizieren die Kinder die Gespräche: Sie formulieren nach der Lektüre der Bücher authentische Fragen, bringen diese in die Diskussion ein und antworten argumentativ auf die Fragen der anderen Diskursteilnehmerinnen und Diskursteilnehmer. Eine zentrale Funktion der Lehrperson besteht während dieser Gespräche darin, die Kinder durch sogenannte «talk moves» zu effektiven Diskursen hinzuführen. Es handelt sich dabei um Moderationstechniken, welche nachweislich kritisch-analytisches Diskutieren und Denken über Texte stimulieren (Wei et al., 2018):

- *Zusammenfassen*: Das Argument eines Kindes wird von der Lehrperson zusammengefasst.
- *Modellieren*: Die dialogischen Elemente werden explizit von der Lehrperson aufgezeigt.
- *Auffordern*: Die Lehrperson fordert die Kinder dazu auf, dialogische Elemente einzubeziehen.

- *Herausfordern*: Die Lehrperson fordert die Kinder dazu heraus, genauer über einen Aspekt nachzudenken.

Wenn sich die Lehrpersonen nach den Gesprächen mit ihren Coaches treffen, analysieren und reflektieren sie die Diskurse nicht nur in Bezug auf die wirksamen Frage- und Antworttypen, sondern auch in Bezug auf ihre «talk moves» sowie in Bezug auf die Frage, ob sie die autonome Diskursführung unter den Kindern angemessen unterstützen und nicht zu dominant eingreifen.

Prozessorientierung: Ausgangspunkt der Förderung bilden Prozessannahmen über wirksame Diskurse. Sowohl die expliziten Lektionen für die Schülerinnen und Schüler als auch die Weiterbildung und das Coaching bauen auf den oben beschriebenen Diskurselementen auf (Frage- und Antworttypen, «talk moves»). Zudem liegt ein Diskursanalyseinstrument vor, das eine präzise Beschreibung der Qualität von Diskursen unter Kindern erlaubt (Murphy, Greene, Firetto & Butler, 2017). Dadurch hat der Ansatz grosses Potenzial, genau jene Prozesse zu optimieren, die für den Aufbau diskursiver und moralischer Kompetenzen zentral sind.

Das Förderprogramm sowie das Weiterbildungskonzept sollen mit vier Lehrpersonen über acht Monate hinweg in der vierten und fünften Klasse durchgeführt und evaluiert werden. Mit Bezug auf unser Prozessmodell muss die Evaluation dieser moralpädagogischen Weiterbildung die folgenden Effekte prüfen: Zum einen muss anhand von Videoanalysen der Kleingruppendiskussionen geprüft werden, inwiefern die Weiterbildung und die Coachings zu positiven Veränderungen in der Diskursqualität führen. Zum anderen sollte untersucht werden, inwiefern positive Veränderungen in der Diskursqualität zur Entwicklung moralischen Denkens beitragen. In der Evaluation werden deshalb auch Instrumente zum Denken über Ein- und Ausschluss oder zu Vorurteilen und sozialen Beziehungen zum Einsatz kommen (z.B. Gasser et al., 2014; Malti, Killen & Gasser, 2012). Auch sollen die schriftlichen Aufsätze der Kinder zu den zentralen Diskussionsfragen ausgewertet werden, um zu untersuchen, inwiefern die Diskurse kritisches moralisches Denken auf individueller Ebene stimulieren können. Eine umfassende Prüfung des Prozessmodells würde schliesslich die Prüfung eines Mediationseffekts einschliessen. Dieser würde sich darin zeigen, dass der Effekt der Weiterbildung auf die moralische Entwicklung der Kinder vollständig durch die Veränderungen in der Diskursqualität erklärt werden kann.

Abschliessend soll das eingangs eingeführte Prozessmodell am Beispiel unseres Projekts veranschaulicht werden.

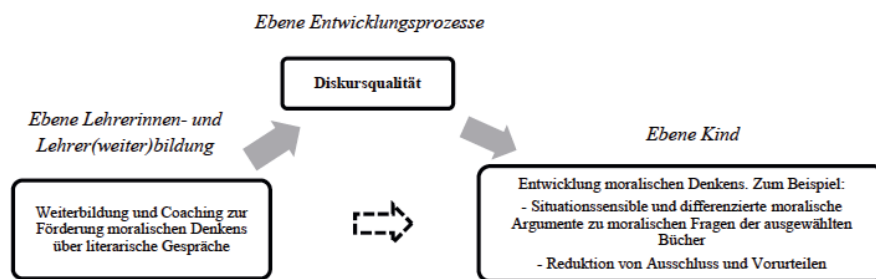


Abbildung 4: Das Prozessmodell am Beispiel einer moralpädagogischen Weiterbildung.

5 Fazit

Wir haben in diesem Beitrag argumentiert, dass bei der Entwicklung oder Erforschung moralpädagogischer Aus- oder Weiterbildungen Entwicklungsprozesse eine zentrale Rolle spielen sollten. Wir haben Prozesse primär als soziale Interaktionen unter Kindern oder zwischen Kindern und Erwachsenen konzeptualisiert, deren Qualität individuelle Entwicklungsverläufe von Kindern erklärt. Reliable und valide Operationalisierungen von Entwicklungsprozessen haben den Vorteil, dass sie performanznahe Ausbildungs- und Weiterbildungsformate ermöglichen und damit zur Überbrückung der Theorie-Praxis-Kluft beitragen können. Insbesondere ermöglichen es Videoanalysen des eigenen oder fremden Unterrichts, die Wahrnehmung wirksamer Entwicklungsprozesse zu professionalisieren und im Falle von Coachings kleinschrittige Veränderungen in der Prozessqualität zu planen. Es erstaunt aus dieser Sicht wenig, dass Interventionen, welche auf die Optimierung der alltäglichen Interaktionen zwischen Lehrperson und Kindern fokussieren, hinsichtlich des Lernerfolgs von Kindern effektiver sind als Weiterbildungen, die auf curriculare oder technische Aspekte abzielen (Slavin, Lake & Groff, 2009).

Wir haben an zwei Beispielen aufgezeigt, was relevante moralische Entwicklungsprozesse sind und wie diese operationalisiert werden könnten. Sowohl bei MTP als auch bei «Quality Talk» kommt der Beobachtung von sozialen oder diskursiven Prozessen bei der Weiterentwicklung des Unterrichts von Lehrpersonen eine Schlüsselrolle zu. Mit den beiden Beispielen möchten wir auch auf die Wichtigkeit einer integrierten moralischen und schulischen Förderung hinweisen. Moralische Kompetenzen bauen sich bei Kindern nur dann auf, wenn die Kinder wiederholt und in unterschiedlichen Fächern und Kontexten (z.B. hypothetische vs. reale Kontexte) mit moralischen Fragestellungen und Konflikten konfrontiert werden (Nucci, 2008). Nicht nur der Literaturunterricht eignet sich für moralische Erziehung, sondern auch Fachbereiche wie «Natur, Mensch und Gesellschaft». Das Programm «Facing History and Ourselves» fördert beispielsweise innerhalb des Geschichtsunterrichts moralische Reflexionen

(www.facinghistory.org). Das Konzept basiert auf der Annahme, dass Geschichte letztlich auf Wahlentscheidungen von Personen beruht, die immer auch unter moralischen Gesichtspunkten reflektiert werden können und vielfältige Bezüge zu Entscheidungen in der persönlichen Lebenswelt zulassen.

Die Schule stellt über den Fachunterricht wie auch über ihre soziale Komplexität eine Vielfalt an Gelegenheiten für moralisches Wachstum bereit. Damit diese Gelegenheiten genutzt werden, müssen innovative moralpädagogische Aus- und Weiterbildungsformate für Lehrpersonen entwickelt werden. Ein wichtiger Schritt könnte darin bestehen, dass moralpsychologische und moralpädagogische Module und Weiterbildungen stärker auf die berufspraktischen Erfahrungen der Studierenden oder Lehrpersonen bezogen werden. Prozessmodelle und entsprechende Operationalisierungen könnten Dozierende bei der Auswahl von Konzepten wie auch bei der Strukturierung und der Didaktik der universitären Veranstaltungen unterstützen. Auch sollten forschungsbasierte hochschuldidaktische Ansätze aus der Allgemein- und Fachdidaktik daraufhin geprüft werden, ob sie sich für den Kompetenzaufbau im moralerzieherischen Bereich eignen könnten. Durch praxisnahe moralpädagogische Trainings würden Studierende und Lehrpersonen die erzieherischen Wirkungen auf ihre Schülerinnen und Schüler als stärker plan- und kontrollierbar erleben. Dies könnte Lehrpersonen darin unterstützen, die aktuellen sozialen und moralischen Herausforderungen an Schulen nicht nur als Risiko und Belastung, sondern auch als Chance zu erleben.

Literatur

- Alexander, P., Graham, S. & Harris, K.** (1998). A perspective on strategy research: Prospects and progress. *Educational Psychology Review*, 10 (2), 129–154.
- Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B. & Pianta, R.** (2013). Observations of effective teacher-student interactions in secondary school classrooms: Predicting student achievement with the classroom assessment scoring system-secondary. *School Psychology Review*, 42 (1), 76–98.
- Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory A., Mikami, A. Y. & Lun, J.** (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science*, 333 (6045), 1034–1037.
- Berkowitz, M. W. & Gibbs, J. C.** (1983). Measuring the developmental features of moral discussion. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29 (4), 399–410.
- Blomberg, G., Sherin, M. G., Renkl, A., Glogger, I. & Seidel, T.** (2014). Understanding video as a tool for teacher education: Investigating instructional strategies to promote reflection. *Instructional Science*, 42 (3), 443–463.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A.** (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (S. 993–1028). Hoboken, NJ: Wiley.
- De Wolff, M. S. & van IJzendoorn, M. H.** (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, 68 (4), 571–591.
- Desimone, L. M.** (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38 (3), 181–199.
- Gasser, L. & Althof, W.** (2017). Developing teachers' cognitive strategies of promoting moral reasoning and behavior in teacher education. In D. J. Clandinin & J. Husu (Hrsg.), *International handbook of research in teacher education* (S. 387–401). London: Sage.

- Gasser, L. & Althof, W.** (2018). Moralische Erziehung und die Förderung moralischer Erziehungskompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In H.-R. Schärer & Michael Zutavern (Hrsg.), *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen- und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen* (S. 17–41). Münster: Waxmann.
- Gasser, L., Grütter, J., Buholzer, A. & Wettstein, A.** (2018). Emotionally supportive classroom interactions and students' perceptions of their teachers as caring and just. *Learning and Instruction, 54*, 82–92.
- Gasser, L. & Malti T.** (2018). Moralische Entwicklung. In B. Gniewosz & P.F. Titzmann (Hrsg.), *Handbuch Jugend. Psychologische Sichtweisen auf Veränderungen in der Adoleszenz* (S. 256–273). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gasser, L., Malti, T. & Buholzer, A.** (2014). Swiss children's moral and psychological judgments about exclusion of children with disabilities. *Child Development, 85* (2), 532–548.
- Habermas, J.** (1992). *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M. et al.** (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal, 113* (4), 461–487.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J. & Downer, J. T.** (2012). Promoting young children's social competence through the preschool paths curriculum and myteachingpartner professional development resources. *Early Education and Development, 23* (6), 809–832.
- Kohlberg, L.** (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In D. A Goslin (Hrsg.), *Handbook of socialization theory and research* (S. 347–480). Chicago: Rand McNally.
- Malti, T., Killen, M. & Gasser, L.** (2012). Social judgments and emotion attributions about exclusion in Switzerland. *Child Development, 83* (2), 697–711.
- Mantzicopoulos, P., French, B. F., Patrick, H., Watson, J. S. & Ahn, I.** (2018). The stability of kindergarten teachers' effectiveness: A generalizability study comparing the framework for teaching and the classroom assessment scoring system. *Educational Assessment, 23* (1), 24–46.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O., Bryant, D. et al.** (2008). Measures of classroom quality in pre-kindergarten and children's development of academic, language and social skills. *Child Development, 79* (3), 732–749.
- Michaels, S. & O'Connor, C.** (2015). Conceptualizing talk moves as tools: Professional development approaches for academically productive discussions. In L. B. Resnick, C. S. C. Asterhan & S. N. Clarke (Hrsg.), *Socializing intelligence through academic talk and dialogue* (S. 347–361). Washington: AERA.
- Mikami, A., Gregory, A., Allen, J. P., Pianta, R. C. & Lun, J.** (2011). Effects of a teacher professional development intervention on peer relationships in secondary classrooms. *School Psychology Review, 40* (3), 367–385.
- Murphy, P. K.** (2017). *Classroom discussions in education*. New York: Routledge.
- Murphy, P. K., Greene, J. A., Firetto, C. M. & Butler, A. M.** (2017). *Analyzing the talk in quality talk discussions: A coding manual*. State College: Pennsylvania State University.
- Murphy, P. K., Wilkinson, I. A. G., Soter, A. O., Hennessey, M. N. & Alexander, J. F.** (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 101* (3), 740–764.
- Nucci, L.** (2008). *Nice is not enough: Facilitating moral development*. Upper Saddle River: Pearson.
- Penuel, W. R., Fishman, B. J., Yamaguchi, R. & Gallagher, L. P.** (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal, 44* (4), 921–958.
- Piaget, J.** (1932). *The moral judgment of the child*. London: Kegan, Paul, Trench, Trubner & Co.
- Pianta, R. C. & Hamre, B. K.** (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher, 38* (2), 109–119.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K.** (2008). *Classroom Assessment Scoring System™: Manual K-3*. Baltimore: Brookes Publishing.

- Powers, S. I.** (1983). Family interaction and parental moral development as a context for adolescent moral development: A study of patient and non-patient adolescents. *Dissertation Abstracts International*, 43 (11-B), 37–53.
- Slavin, R. E., Lake, C. & Groff, C.** (2009). Effective programs in middle and high school mathematics: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 79 (2), 839–911.
- Thornberg, R.** (2008). Values education as the daily fostering of school rules. *Research in Education*, 80 (1), 52–62.
- Turiel, E.** (1998). The development of morality. In W. Damon & N. Eisenberg (Hrsg.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (S. 863–932). Hoboken, NJ: Wiley.
- Walker, L. J., Hennig, K. H. & Krettenauer, T.** (2000). Parent and peer contexts for children's moral reasoning development. *Child Development*, 71 (4), 1033–1048.
- Wei, L., Murphy, P. K. & Firetto, C. M.** (2018). How can teachers facilitate productive small-group talk? An integrated taxonomy of teacher discourse moves. *The Elementary School Journal*, 118 (4), 578–609.
- Willemse, T. M., Lunenberg, M. L. & Korthagen, F.** (2005). Value education: A challenge for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21 (2), 205–217.

Autor und Autorin

Luciano Gasser, Prof. Dr. PD, Pädagogische Hochschule Luzern, luciano.gasser@phlu.ch
Yvonne Dammert, M.A., Pädagogische Hochschule Luzern, yvonne.dammert@phlu.ch