

## 1 Zur Einführung

Im einführenden Kapitel (1) werden die Zielsetzungen für die vorliegende Arbeit dargelegt. (Siehe Kap. 1.1). Die terminologische Hinführung bringt erste Klärungen zu den wertrelevanten Begrifflichkeiten dieser Arbeit. (Siehe Kap. 1.2).

Nach Klaus Zierer (2010, 1) scheint Werteeziehung als Forschungsgegenstand im erziehungswissenschaftlichen Diskurs eine Kontinuität aufzuweisen, obwohl die internationalen Studien für Kompetenz- und Leistungsvergleiche (wie PISA, IGLU, TIMSS) eher im Fokus der Aufmerksamkeit stehen. Gesellschaftliche Debatten um Werte und ihre Erziehung haben eine lange Tradition. Die Werte-Diskussion reicht bis in die gegenwärtige Zeit, vielleicht auch, weil Werte nicht so selbstverständlich sind, wie sie scheinen. Gründe für die Beständigkeit der Wertethematik, mögen in sich wandelnden Werten oder auch in der Abstinenz von Werten liegen. Beim Fehlen von Werten sieht Anselm Grün die Gefahr, dass sich Menschen ohne Werte selber nicht mehr achten. Wo dies in Lebensbereichen der Fall ist, kommt es zur „Selbstverachtung“ und zur „Wertlosigkeit“. Werte dann „moralisierend“ zu propagieren, zeigt keine Wirkung, weil daraus nur ein „schlechtes Gewissen“ erfolgt. Nur in Gemeinschaften, wo Werte „geachtet“ werden ist das Zusammenleben „wertvoll“<sup>1</sup> (vgl. Grün 2007, 15).

Die Forderung nach Werten findet sich in bildungspolitischen Debatten wieder. Günther Beckstein (bayerischer Ministerpräsident a.D.) postuliert den Bedarf an Werten, weil jedes menschliche Zusammenleben (in den Familien, Schulen und darüber hinaus in der „Kommune“ bis hin zur „Nation“) auf Werten basiert. Ohne Wertegrundlage ist der „innere Zusammenhalt“ in der Gesellschaft durch „Fehlentwicklungen“ gefährdet. Ohne Werte ist das Miteinander gefühllos, „rücksichtslos, egoistisch, unfriedlich, unfrei“. Infolgedessen müssen Werte „beachtet und geliebt werden“ (vgl. Beckstein 2008, 7).

Gesellschaftliche Forderungen nach wertorientierter Erziehung rücken im beginnenden 21. Jahrhundert immer stärker in den Fokus der Öffentlichkeit. Der anhaltende „Ruf nach Werteeziehung“ (Hentig 1999/2007, 10)<sup>2</sup> zeigt sich in der gesellschaftlichen Relevanz für wertorientiert erzogene Kinder. So bestehen in der ausdifferenzierten Gesellschaft der Postmoderne Ansprüche an das Bildungssystem darin, dass eine wertorientierte Erziehung auch in der Schule stattfinden soll. Dabei bleibt das primäre Recht der Eltern auf Erziehung ihrer Kinder unbenommen. Dieses Recht ist sowohl elterliche Pflicht als auch Norm im bundesdeutschen Grundgesetz: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft“ (Grundgesetz Artikel 6 Absatz 2). Aufgrund seiner gesellschaftlichen Bedeutung soll aber der elterliche Erziehungsauftrag ergänzt werden durch Institutionen für Bildung und Erziehung.

<sup>1</sup> Am Beispiel „geachtet“ und „wertvoll“ soll der Modus des Zitierens in dieser Arbeit verdeutlicht werden: Einzelne Begriffe werden wörtlich zitiert, um sie in einem paraphrasierten Zitationstext herauszustellen. Dieser wird mit vgl. bzw. siehe gekennzeichnet. Die einzeln zitierten Begriffe finden sich jeweils innerhalb des gesamten Zitats unter der angegebenen Quelle wieder. Ein zitierter Text wird innerhalb von Anführungszeichen gesetzt. Auslassungen bei Zitationen werden mit [...] kenntlich gemacht.

<sup>2</sup> Anhand dieses Beispiels soll der Zitiermodus der Quellenjahrgänge in dieser Arbeit verdeutlicht werden: Werden zwei Jahrgänge angegeben, bezeichnet der jeweils erstgenannte Jahrgang (in diesem Fall „1999“), die Erstauflage der Quelle und der zweitgenannte Jahrgang (in diesem Fall „2007“) nennt den Jahrgang der Ausgabe, in dem sich an der angegebenen Seitenzahl das Zitat befindet. Im Literaturverzeichnis wird dieser Modus beibehalten. In der Quellenangabe ist die zitierte jeweilige Auflage in der Jahrgangsnennung enthalten.

### Wertegestützte Orientierung

Auf Bundesebene will das 2006 gegründete „Bündnis für Erziehung“<sup>3</sup> Kindern und Eltern als erste Erziehungsinstanz „wertegestützte Orientierung vermitteln“. Gemäß Ursula von der Leyen sind immer mehr „Erziehungsdefizite“<sup>4</sup> zu beobachten, die auf einer elterlichen Verunsicherung in Fragen der Erziehung beruhen. Gleichermassen besteht eine gesellschaftliche „Ungewissheit“ zum Anspruch an Eltern und ihrer Bildung von Werten sowie ihre Verantwortlichkeit. Das Bündnis bezieht in ihren Anspruch auf Wertebildung explizit die gesellschaftlichen Erziehungs- und Bildungsinstitutionen (Kindergärten und Schulen) mit ein, weil Kinder dort „früh und viel Zeit verbringen“ damit „Werte erwachsen“ können. Die kirchlichen „Verbände“ sind dabei nicht nur durch ihre Betreuungs- und Bildungseinrichtungen kompetente Bündnispartner, sondern verbinden besonders „soziale“ und „moralische“ Ansprüche (vgl. von der Leyen 2006, o.SA.).<sup>5</sup> Auf Länderebene wird im Jahr 2008 die Initiative „Werte machen stark“ durch die Bayerische Staatsregierung gestartet. Mit einem Kongress in München stellt die Bayerische Regierung das Thema „Wertorientierte Erziehung in der Schule“ in die breite Öffentlichkeit. Die Werteinitiative legt den Fokus ausdrücklich auf den wertorientierten schulischen Erziehungsauftrag, welcher in Art. 131 Abs. 1 der Bayerischen Verfassung grundgelegt ist. Artikel 131 der Bayerischen Verfassung besagt: „Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden“ (vgl. Schneider 2008, 11).

### Ethische Bildung

Anselm Grün sieht „Bildung“ aus abendländischer Sicht, die ihre Wurzeln in der griechischen Philosophie und bei „Platon“ hat. In dieser Sichtweise bedeutet Bildung, dass der Mensch in sich selbst das „göttliche“ Bild einbildet. In der Einbildung wird das göttliche Bild erkennbar, welches der Mensch aufgrund der „Natur“, dem „Wesen der Natur“ und gemäß seines „Wesens“ richtig begreift. Dieses „etwas“, welches das Wesen der Natur erkennt, sind für Platon die grundlegenden Werte: „Gerechtigkeit, Tapferkeit, Maß und Klugheit“. In diesem Sinn sind die Werte auch „Bilder“, und ein „Gebildeter“ ist ein Mensch, der „gute Bilder in sich einbildet“ (vgl. Grün 2007, 15). Elisabeth Zwick verweist in diesem Kontext auf das Bild „imago-dei“. Diese Vorstellung bedeutet einen „[...] mit Vernunft und dem Vermögen, aus sich selbst heraus handeln zu können, verbundenen Heilsauftrag. Und dieses Handeln ist nicht nur ein ethisches Handeln gegenüber den Anderen, entscheidend ist vielmehr auch die Rückbezüglichkeit des ethischen Handelns an und auf den Einzelnen“ (Zwick 2013, 28). Insofern bezieht sich Bildung auf die „handelnde Selbstgestaltung“ des Menschen, der seinem „selbstursächlichen“ Wesen nach „vernünftig“ und „aus sich selbst heraus“ handelt. Der Mensch gewinnt „erst“ so und „nur durch“ sein freies autonomes Handeln eine „Gewohnheit“. Die Gewohnheit bildet sich aus zum „Habitus“, einem „System“ spezifischer „Dispositionen zu sein und zu handeln“ (vgl. ebd., 29). Die „Handlung“ schließlich unterscheidet sich vom Verhalten durch ihre Zielsetzung. In seinem

<sup>3</sup> Das „Bündnis für Erziehung“ wurde unter Leitung der damaligen Bundesfamilienministerin Ursula von der Leyen, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, gemeinsam mit der Deutschen Bischofskonferenz und der Evangelischen Kirche in Deutschland sowie deren Fach- und Wohlfahrtsverbänden ins Leben gerufen (vgl. von der Leyen 2006).

<sup>4</sup> Nach Rolf Hensel bemerken Schulberater bereits in den achtziger Jahren zunehmend das Phänomen einer umfassenden „Unerzogenheit“ bei Schülern. Ein gewisses „desorientiertes“ sowie „desorganisiertes“ Verhalten bei Kindern sei auf eine unsichere familiäre Erziehung zurückzuführen. Auch im Rahmen der öffentlichen Erziehung würden Kinder auf eine ähnliche Situation treffen. Bezüglich der Fragestellung „Erziehung wie“ (Mittel) und „Erziehung wozu“ (Ziele) scheinen Familien und Schule ebenfalls „verunsichert“ (vgl. Hensel 1984, 703).

<sup>5</sup> Aufgrund der fehlenden Seitennummerierung in der Quelle ist eine Seitenangabe nicht möglich. Dies wird in der vorliegenden Arbeit mit dem Kürzel o.SA. bezeichnet.

Handeln ist der Mensch in seiner personalen Ganzheit als „Leib-Seele-Geist-Einheit“ beteiligt und ist immer auch gebunden an Wertssysteme (vgl. Schröder 2001, 148). Bildung, die aufgrund ihrer immanenten Ethik immer an Wertebildung gebunden ist, bedingt Erziehung und kann auf einer Wertegrundlage erfolgen. Durch Bildung<sup>6</sup> erfüllt sich die Erziehung eines Menschen. Wenn der Mensch gemäß Gerhard Mertens bestimmbar ist als „[...] ein Wesen der Erziehung und der Bildung“ (Mertens 2008, 479), kann das menschliche Handeln „von außen“ angeregt werden. Durch Bildung kann sich der junge Menschen „[...] das Wissen der Vorfahren aneignen, mithilfe dieses Wissens sein Leben deuten und daraus Impulse für sein Handeln gewinnen“ (vgl. Bueb 2006, 23ff.).

### **Schule als Bildungs- und Erziehungsinstitution**

Gesellschaftliche Institution für Bildung und Erziehung ist die Schule. Bildung und Erziehung orientieren sich an Leitzielen der „freiheitlich-demokratischen Gesellschaft“ und ihren Wertüberzeugungen. Ein schulisches Bildungsverständnis mag auf der einen Seite das Messen von Kompetenzen meinen. Auf der anderen Seite kann Bildung, in einem ethischen Verständnis, die Befähigung zu einem gelingenden Leben anhand „guter Bilder“ (Grün 2007, 15) bedeuten. Die Schule hat, neben ihrer Funktion der Wissensvermittlung, auch den Auftrag, Werte zu bilden und damit zur gelingenden Persönlichkeitsbildung der Heranwachsenden beizutragen. Schule ist ohne Werteerziehung nicht denkbar. Schulunterricht soll also nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch die Eltern in ihren wertorientierten Erziehungsbemühungen unterstützen. Der gemeinsame Erziehungsauftrag entfaltet erst seine „[...] Wirkung, wenn man an der einzelnen Schule immer wieder neu über die Grundeinstellung zur Erziehung nachdenkt und nach den Zielen, Inhalten und Methoden ihrer Vermittlung fragt“ (vgl. Seiser 2008, 4).

### **Verunsicherung in der Werteerziehung**

Allerdings ergeben sich beim Anspruch „Werteerziehung“ folgende Fragen: Zu welchen Werten und Normen sollen Kinder und Jugendliche erzogen werden angesichts des Wertwandels in der pluralistischen Welt? Wie lässt sich Werteerziehung an Schulen überhaupt konkret verwirklichen?

- Wenn Kinder und Jugendliche unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen heranwachsen, die nicht „werteförderlich“ erscheinen?
- Wenn sich die Familienkonstellationen verändern?
- Wenn vielleicht „stützende soziale Milieus“ nicht mehr gegeben sind?
- Wenn den heranwachsenden Menschen eine „entfesselte Medienwelt“ gegenübersteht? (vgl. Schneider 2008, 11).

Werte sollen in der Schule beachtet und gelebt werden. Werte sollen den Kindern und Jugendlichen nachhaltig nahe gebracht werden. Dazu braucht es Lehrerinnen und Lehrer, welche für die wertpädagogische Aufgabe qualifiziert sind. Die bayerische „Werteinitiative“ will durch explizit qualifizierte „Werte-Multiplikatoren“ sowohl die Umsetzung des Werteerziehungsauftrags als auch die in der Werteerziehung tätigen Lehrpersonen fördern (vgl. Seiser 2008, 4).<sup>7</sup>

<sup>6</sup> Bildung ist ein „aspektreicher“ (Klafki 1985, 13) und ein weit umfassender Begriff. In seinen Definitionen wird Bildung kontrovers diskutiert. Im weiteren Verlauf der Arbeit wird im jeweiligen Kontext auf verschiedene Definitionen eingegangen.

<sup>7</sup> Verwendung findet in dieser Studie vor allem der Begriff Lehrperson, um erstens die Gender-Neutralität auszudrücken und nicht immer mit dem Lehrer auch die Lehrerin konterkarierend zu beschreiben. Zweitens erscheint der Terminus Lehrkraft zu mechanisch und abstrahiert gewissermaßen die Persönlichkeit. Drittens bringt der Begriff

### Erschwernisse für die Lehrpersonen

Auch hinsichtlich der wertpädagogischen Umsetzung ergeben sich Fragen: Wie lässt sich trotz erschwelter Rahmenbedingungen im Schulalltag der Auftrag Werteerziehung erfüllen?

- Wie kann angesichts des systemimmanenten Bewertungs- und Benotungsprinzips mit dem Unterrichtsinhalt „moralische Erziehung“ umgegangen werden?
- Inwieweit beeinflusst bzw. verhindert die Unsicherheit der Lehrpersonen in Erziehungs- und Wertungsfragen das wertpädagogische Handeln?
- Was kann oder muss vorausgesetzt werden bezüglich sozialer Verhaltensweisen und ihrer Akzeptanz?
- Welche Bedeutung haben traditionelle Tugenden in Zeiten sich wandelnder Werte? (vgl. Schneider 2008, 12).

Mit Marwin Berkowitz kann gefragt werden: „What works in values education?“ (Berkowitz 2011, 1). Für die erziehenden Pädagogen wirkt die Erfüllung des wertorientierten Auftrags, neben dem pädagogischen Interesse am heranwachsenden Menschen und an der Sache, weit reichende Fragen zu Umsetzungsmöglichkeiten in der Schule auf. Es zeichnet sich ab, dass wertorientiertes pädagogisches Handeln der Lehrpersonen mehr beansprucht als einen leicht umsetzbaren, fachlich vermittelbaren Ablaufplan. Es wird deutlich, dass eine pädagogische Ethik, neben einem fundierten Wissen über werterelevante Inhalte und Begrifflichkeiten, einen Anspruch an die Lehrpersönlichkeit selbst stellt. Anhand der geschilderten Gesichtspunkte zeigt sich der Bedarf eines Werteerziehungs-Konzeptes. Dadurch ergeben sich folgende Fragen:

Wie muss ein ethisch-pädagogisches Konzept gestaltet werden, das Lehrpersonen für die Werteerziehungs-Aufgabe benötigen?

Wie können Komponenten eines ethisch-pädagogisch Handlungs-Konzeptes gefasst werden, wenn die Bestimmung von angemessenen Inhalten und Begrifflichkeiten bisher lediglich über Vermutungen und ungeprüfte Annahmen erfolgen kann?

#### 1.1 Zielsetzungen der Arbeit

Die vorliegende Arbeit geht auf die dargelegten Fragen ein. Sie nimmt als Forschungsgegenstand die Aufgabe der wertorientierte Erziehung in der (Grund-)Schule in den Blick und erkennt den Bedarf einer Werteerziehungs-Professionalität. Diese bedeutet, neben einem verfügbaren Sachwissen über die wertspezifischen Inhalte und Begrifflichkeiten, auch ein wertpädagogisches Handlungswissen. Die vorliegende Arbeit untersucht deshalb Domänen der Werteerziehung, wo das ethisch-pädagogische Handeln der Lehrpersonen stattfindet. Dabei werden Ansätze zur Beschaffenheit eines Werteerziehungs-Konzeptes herausgearbeitet, das Lehrpersonen benötigen. Zielsetzung der vorliegenden Arbeit ist der Versuch, ein theoretisch fundiertes und empirisch begründetes sowie zeitgemäßes Responsivitäts-Konzept<sup>8</sup> für Lehrpersonen und ihr ethisch-pädagogisches Wirken auszubilden.

---

Lehrperson zum Ausdruck, dass die bestehenden professionellen Standards immer auch persönlich gefärbt sind. Auf den Begriff der Lehrperson wird im Verlauf der Arbeit noch vertiefend eingegangen. Siehe unter Kap. 3.1.

<sup>8</sup> Der Ausdruck Responsivität soll an dieser Stelle im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit in einer ersten Annäherung präzisiert werden. Mit Responsivität wird eine besondere Qualität der Lehrperson für eine ethisch-pädagogische Beziehungsgestaltung im Lehrer-Schüler-Verhältnis angesprochen. Diese Beziehungsqualität wird in dieser Arbeit mit dem Begriff Responsivität definiert. Responsivität bezeichnet in der vorliegenden Arbeit ein

Empirisch basierte Forschungsbefunde zum Responsivitäts-Konzept, das all diese Ebenen und Wissenschaftsbereiche integriert, scheinen zum Zeitpunkt der vorliegenden Arbeit nicht vorhanden zu sein. Gegenwärtig verfügbare Modelle zur Werteerziehung lassen bis dato keinen responsiven Ansatz erkennen. Insofern sind Voraussagen zur Wirksamkeit eines werterziehenden Unterrichts sehr zurückhaltend. Während sich wertorientierte Wissensziele in der Regel eher erreichen lassen, scheinen nachhaltige Änderungen in den werterelevanten Einstellungen seltener zu gelingen. Erfolgreiche Wertebildung ist von vielen Einflussfaktoren abhängig. Sie kann auch in Abhängigkeit vom erfolgreichen Verhalten der Lehrperson, ihrer Wertschätzung und ihrem motivationalen Einfluss gesehen werden. In diesem Sinne sind Änderungen zwar durch Werteerziehungs-Programme aber auch weitere Einflussgrößen der einzelnen Schule (Schulethos) möglich. Dazu gehören auch Merkmale im Handeln der einzelnen Lehrperson, die auf ein ethisch-pädagogisches Handlungspotenzial und ein responsives Vermögen hinweisen. Der Bedarf des Responsivitäts-Konzeptes für eine Werteerziehungs-Professionalität stellt das Desiderat erziehungswissenschaftlicher Forschung dar. In der vorliegenden Arbeit wird ein normativ-analytisches Responsivitäts-Konzept entwickelt, das theoretisch fundiert und empirisch begründet ist. Dadurch ist das Konzept sowohl erziehungswissenschaftlich und wertdidaktisch basiert als auch praxistauglich. Mithilfe dieser Entwicklung soll ein Beitrag geleistet werden, die dargelegten Forschungsdefizite innerhalb der wertpädagogischen Didaktik auszugleichen. Anspruch dieser Arbeit ist es, auf diese Weise Grundlagen zu schaffen, wodurch die Lehrpersonen ihr ethisch-pädagogisches Handlungspotenzial für eine Werteanbahnung und gelingende Umsetzung der Werteerziehung professionalisieren können.

### **Erste Zielsetzung: Befragung zu Domänen wertpädagogischer Praxis**

Als primäre Zielsetzung soll die wertpädagogische Praxis beleuchtet werden. Dieser Anspruch induziert sowohl ein praxisnahes Theoretisieren als auch den Einbezug vorhandener Strukturen. Damit wird angedeutet, dass einerseits der Bezug zur Schulpraxis durch eine Theoriebasis gestützt wird sowie umgekehrt, und andererseits auf die gegebenen Strukturen des bayerischen Schulsystems zurückzugreifen ist. Mittels Verfahren anwendungsbezogener qualitativer Sozialforschung sollen wertorientierte Einschätzungen von Lehrerinnen und Lehrern aus ihrer Schulpraxis erhoben werden.

In einem ersten Schritt ist der Bedeutungsbereich für das ethisch-pädagogische Handeln der Lehrperson zu sichten. Anhand von Werteerziehungskonzepten innerhalb der postmodernen Gesellschaft, daraus resultierenden Anforderungen/Herausforderungen an die Bildungsinstitution Schule und die in ihr pädagogisch wirkenden Personen, können Domänen für die Werteerziehungsaufgabe herausgearbeitet und definiert werden. Diese Domänen bilden im weiteren Verlauf die Grundlage für die Entwicklung des Interview-Leitfadens. Die Entwicklung des Leitfadens soll auch auf vorhandene Studien zur Werteerziehung Bezug nehmen (siehe Kapitel 3.1).

In einem weiteren Schritt soll durch Einzelinterviews eine empirisch begründete Grundlage geschaffen werden. Dafür werden Lehrerinnen und Lehrer zu Aspekten des wertorientierten Verhaltens und Handelns von Lehrpersonen befragt, die sie als bedeutsam für eine gelingende Umsetzung der wertbildenden Erziehung einschätzen. Diese Befragung wird im Bundesland Bayern durchgeführt, das aufgrund der föderalistischen Struktur des deutschen Bildungssystems eine eigene Bildungspolitik (siehe Werteinitiative) gestaltet. Für die Datenerhebung wird ein For-

---

ethisch-pädagogisches Potenzial und zeigt sich als wertdidaktische Handlungskompetenzen. Weitere Begriffsdeutungen folgen im Verlauf der weiteren Arbeit unter Kap. 3.1.

schungssample aus 20 Lehrpersonen<sup>9</sup> (aus den Schularten Grund-, Haupt-, Förder-, Realschule, Gymnasium sowie aus dem universitären Bereich) gebildet, das anhand der vorhandenen expliziten (Werte-Multiplikatoren) oder nicht expliziten Wertqualifikation (Lehrpersonen) in kontrastierende Gruppen gegliedert werden kann. Durch die qualitative Befragung der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer kann anhand der selbst erhobenen Textdaten eine empirische Grundlage zum intendierten Konzept Responsivität für wertorientierte Erziehung in der Schule geschaffen werden. Forschungsmethode für die Datenerhebung in der vorliegenden Arbeit ist das leitfadengestützte Einzelinterview. (Zum Forschungsmethodischen Vorgehen siehe Kapitel 4). Auf dieser empirischen Basis können die Äußerungen der Befragten durch Transkription und rekonstruktive, textthermeneutische Verfahren analysiert und zu induktiven Kategorien verdichtet werden.

### **Zweite Zielsetzung: Wissenschaftliche Grundlagen, eigenes Forschungsparadigma**

Eine zweite Zielsetzung besteht darin, wissenschaftliche Grundlagen zur Entwicklung des normativ-analytischen Responsivitäts-Konzeptes anhand wertrelevanter Literatur in den Bezugsdisziplinen Pädagogik und Erziehungswissenschaften, Psychologie und Philosophie zu schaffen. Dabei sind besonders diejenigen Aspekte für Responsivität von Interesse, die auf die Bezugsfelder der Werteerziehungs-Domänen verweisen.

In einem ersten Schritt werden durch die Betrachtung der Responsivität aus unterschiedlichen theoretischen Zugängen verschiedene Perspektiven durchleuchtet und für diese Untersuchung eigene Dimensionen von Responsivität konzeptualisiert. Für eine theoretische Sensibilisierung werden dafür mittels eines abduktiven Verfahrens aus dem empirischen Datenmaterial Sensibilisierungskonzepte entwickelt. Die sensibilisierenden Konzepte (Blumer 1954 zit. in. Strübing 2004/2008, 31) ermöglichen die theoriebasierte und empiriegestützte Ausdifferenzierung des Phänomens Responsivität. Für die Konzeptualisierung von Responsivität können vier Bestandteile herausgebildet werden: Aufmerksamkeit, Einfühlung, Antwortvermögen und Verantwortlichkeit. Diese bilden als Dimensionen die Basis für die Entwicklung eines normativ-analytischen Konzeptes Responsivität (Kapitel 3.2). In der Entwicklung des normativ-analytischen Responsivitäts-Konzeptes werden die einzelnen Dimensionen auch im Kontext zum menschlichen Resonanzpotenzial untersucht. Dabei zeigt sich ein ursächlich gegebener Zusammenhang von Responsivität und Resonanz, durch welchen Wechselwirkungen entstehen, die sich gegenseitig bewirken und bereichern. Die Synergieeffekte aller vier Dimensionen können durch den Konzeptansatz Responsivität im ethisch-pädagogischen Handeln der Lehrperson wirksam werden (siehe Kapitel 3.3).

Für den weiteren Untersuchungsverlauf wird ein eigenes Forschungsparadigma Responsivität definiert. Bis dato gibt es für ein Kodiersystem Responsivität kein allseits anerkanntes Register relevanter Elemente. Die Fokussierung der Untersuchung auf das Kodiersystem Responsivität kann durch die Zuordnung induktiver Kategorien aus einer ersten Datenanalyse in ein heuristisches Hilfskonstrukt realisiert werden (Kapitel 4.3).

Basierend auf der normativ-analytischen Responsivitäts-Konzeptualisierung werden in einer zweiten Analyse die empirischen Daten anhand der entwickelten Dimensionen untersucht und mit dem Kodiersystem Responsivität computerunterstützt ausgewertet. Die theoriegebundenen und kontextresponsiv kodierten Interpretationen der Aussagen der befragten Lehrerinnen und Lehrer bilden den empirischen Gehalt für die Komponenten des normativ-analytischen Konzeptes Responsivität. Die Entwicklung des theoriebasierten und empirisch

<sup>9</sup> Qualitative Studien mit größeren Populationen würden den Rahmen dieser Dissertationsstudie sprengen und sind aktuell aus zeitlichen Gründen nicht realisierbar. Allerdings bietet die vorliegende Studie wertvolle Anknüpfungspunkte für weitere Forschungsfragen.

begründeten Responsivitäts-Konzepts, des responsiven Forschungsparadigma und des Koediersystems Responsivität kann als eigener innovativer Forschungsansatz in der vorliegenden Dissertationsstudie betrachtet werden (siehe Kapitel 5.1).

### **Dritte Zielsetzung: Responsivität als Anwendungsverfahren**

Als dritte Zielsetzung sollen Anwendungsmöglichkeiten des normativ-analytischen Responsivitäts-Konzeptes fokussiert und entwickelt werden. Wie vielfältig dargestellt, zeigt sich Responsivität in dieser Studie als Substanz einer Wertepädagogik, die sich an einer Beziehungsethik ausrichtet. Für eine Umsetzung des Responsivitäts-Konzeptes sollen die Lehrpersonen ihr ethisch-pädagogisches Potenzial einschätzen, reflektieren und bewerten können. Als pragmatisches Anwendungsverfahren wird daher ein „Responsivität und Werte Einschätzungsbogen für Lehrpersonen (RUWEL)“ gebildet (siehe Kapitel 5.2). Das originär entwickelte Instrument RUWEL kann als Selbst- und Fremdeinschätzung in der universitären Lehrerbildung eingesetzt werden und dazu beitragen, die Werte-Professionalisierung der Lehrpersonen zu optimieren (siehe Kapitel 6.1). Schließlich kann das Responsivitäts-Konzept besonders im Bereich der Inklusions-Schule die wertpädagogische Arbeit der Lehrpersonen unterstützen und die Entwicklung einer inklusiven Werteeziehung intensivieren (siehe Kapitel 6.2).

## **1.2 Terminologische Hinführung zur Wertethematik**

Das erste Kapitel schließt ab mit einer terminologischen Hinführung, in der wesentliche Begrifflichkeiten zur Wertethematik für die vorliegende Arbeit verdeutlicht werden. Die Explikation werterelevanter Termini an dieser Stelle der Arbeit wird durch Erklärungen innerhalb der folgenden Kapitel an den jeweiligen Stellen ergänzt.

In dieser Arbeit wird der Forschungsgegenstand der wertorientierten Erziehung in verschiedensten Aspekten beleuchtet. Dafür ist ein ethisches Erziehungsverständnis grundlegend, das von einem „personalen“ (vgl. Daer 2013, 44) Menschenbild und der „Bildbarkeit des Menschen“ (vgl. Zwick 2013, 15) ausgeht. Die Anerkennung des Kindes als „Person“ kann dabei nicht abhängig gemacht werden von der Existenz besonderer „personaler Eigenschaften“, weil diese erst erscheinen, indem das Kind die „Zuwendung“ erlebt, die eben Personen und ihrer menschlichen Würde erwiesen wird. Das Kind soll sich durch die Erziehung zu einer „Persönlichkeit“ entwickeln können. Dieser Anspruch verlangt eine „moralische Qualität“, da die individuelle Persönlichkeit durch ihren einzigartigen lebensgeschichtlichen Kontext „geprägt“ ist (vgl. Daer 2013, 44). „Individuelle Erziehung“ impliziert eine „Haltung der Liebe“ und ein ethisches Handeln, das mit „Fürsorge, Beschützen, Orientierungshilfe und Begrenzung“ einhergeht. Dieses Erziehungsverständnis grenzt sich ab von einer „Beeinflussung“ sowie Zweckbestimmung durch andere in einem Macht-, Herrschafts- oder Zwangsverhältnis mit ausübender Gewalt (vgl. Miller 1997/2003, 60).<sup>10</sup> Das ethische Erziehungsverständnis meint schließlich die Befähigung des Kindes zu einem selbstbestimmten und gelingenden Leben.

Nach einer ersten Darlegung des grundsätzlichen Erziehungsverständnisses in dieser Arbeit wird nun der Begriff der Werte in den Blick genommen. Was der Ausdruck Werte bedeutet und was im Allgemeinen darunter verstanden wird, ist gemäß Klaus Zierer (2010, 1) nicht als selbst-

<sup>10</sup> Reinhold Miller versteht Erziehung nicht als ein „Ziehen“, welches einer „Fremdbestimmung“ gleichkäme. Er plädiert dafür, den deutschen Ausdruck Erziehung vom lateinischen Verbum educare das heißt „herausführen“ abzuleiten. „Herausgeführt werden“ aus der „Abhängigkeit zur Selbstbestimmung“ meint ein anderes Erziehungsverständnis, weil es die Akzeptanz des „Geführten“ voraussetzt (vgl. Miller 1997/2003, 59f.).

verständlich voraussetzbar, weil Werte durch Kulturen bestimmt und abhängig vom räumlichen und zeitlichen Kontext sind. Der Begriff Werte ist vieldeutig und nicht einfach zu beschreiben. Nachfolgende Ausführungen zeigen die Vielseitigkeit des Wertebegriffs aus unterschiedlichsten Perspektiven, beispielsweise die individuellen, gesellschaftlichen oder philosophischen Sichtweisen. In dieser Arbeit wird nicht eingegangen auf die ökonomische, statistische oder medizinische Bedeutung des Wertbegriffs als numerische Größe.

### Werte als Erstrebenswertes

Wolfgang Brezinka sieht den Ausdruck „Wert“ für ganz unterschiedliche Gegebenheiten verwendet. Grundsätzlich bedeutet das „Werten“ eine Bewertung von etwas, einen Entschluss für oder gegen etwas, ein „Vorziehen oder Nachsetzen“ von etwas. Dafür braucht der Menschen zuerst Ideen über „Positives und Negatives“, über höher und niedriger, Gutes und Schlechtes. Positiv bewertete Gegenstände werden als „Güter“ bezeichnet (vgl. Brezinka 1993, 113f.), also Sachen, in denen etwas Gutes, Wertvolles enthalten ist. Damit können Werte mit Bernhard Laux kurz gefasst als „Konzeptionen des Erstrebenswertes“ verstanden werden. Das meint dasjenige, welches sich „[...] zu erstreben lohnt, worum zu bemühen sich lohnt“ (vgl. Laux 2010, 4). Erstrebens-Werte sind die „überzeitlichen Werte des Wahren, Guten, Schönen“, die grundlegend für ein gutes Leben im Allgemeinen verstanden werden. Dasjenige, welches unter dem „Guten“ aufgefasst wird, liegt bereits in der anthropologischen Bedingung des Menschen, der allgemein immer das Gute oder Bessere erstrebt. Das „gute Leben“ ist daher ein gelingendes Leben, welches dem Menschen entsprechend ist. Daraus folgt der Anspruch auf ein ethisches Handeln. Das „gute Handeln“ bedeutet ein nach den sittlichen Ansprüchen gerechtfertigtes Handeln. Trotz unterschiedlicher Ansichten über die Art und Weise eines guten Lebens ist aber nur dasjenige „wertzuschätzen“, welches im Verständnis dem Menschen dient und in dem der Mensch in Demut dem Nächsten dient (vgl. Brezinka 1993, 113f.).<sup>11</sup>

### Tugend als das „Gute“ in der Mitte

Für Sokrates von Athen (um 470–399 v.Chr.) liegt die ethische Tugend („areté“) in der Seele des Menschen, als göttlicher und vernünftiger Teil seines Selbst. Die dem Wesen des Menschen entsprechende Aufgabe ist es, das „Gute“ in seiner Seele zu erkennen (vgl. Kunzmann et al. 1991/1998, 37). In der „Selbsterkenntnis“ liegt der Anspruch an den Menschen zur „Selbstsorge“ und verweist auf die ethische Aufforderung, der Mensch solle sein Wissen reflektieren, damit er das Gute erkennen kann. Sokrates' Leitspruch des „Erkenne dich selbst“ wird zum generellen Anspruch an ein „menschliches Gutsein“ (vgl. Kniest 2003/2013, 72f.). Platon (ca. 427-ca. 347 v.Chr.) war ein Schüler von Sokrates und sieht in der Tugend das wahrhaft „Gute“. Für Platon ist dem Menschen das tugendhafte menschliche „Gut-Sein“ zu Verwirklichung bestimmt. So ist nur derjenige wahrlich ein Mensch, der das ihm bestimmte „Gutsein“, also seine „Tugend“ ausführt, indem er sich der Fähigkeit seiner Vernunft bedient. Vernunft ermöglicht, die im „Guten“ begründete „Wahrheit“ zu erkennen. Der Mensch kann durch seine Vernunft (als ein „Drittes“) die Zwiespältigkeit von „Sinnlichkeit“ und „Intellekt“ überwinden, die jenseits dieser Ambivalenz zu suchen ist. „Was es der Vernunft erlaubt, zum Guten zu gelangen, ist nach dem Höhlengleichnis die ursprüngliche Umkehr: die Lösung von der Über-

<sup>11</sup> In der „Demut“ verwirklicht sich die „Gottesebenbildlichkeit des Menschen“. Diese ist „in Christus“ vollendet und wird als „Höherführung und Vollendung“ des Menschen verstanden. Die „christologische“ Bestimmung wird für den Menschen zum „Maßstab“ für seinen Auftrag, mit „Vernunft“ und der Fähigkeit, aus sich selbst heraus „handeln zu können“ (vgl. Zwick 2013, 20f.).

zeugung, über das Gute schon Bescheid zu wissen, die Einsicht in die Unverzichtbarkeit, aber eigene Ermangelung des Guten“ (vgl. Zehnpfennig 1997/2011, 129). Ein „absolut Gutes“ ist nur in „Gott“ möglich. Der Mensch, in seiner „*Conditio humana*“ als ein Mängelwesen, muss das „Gute“ durch eigenes „Streben“ erst erreichen.

So bedeutet Tugend letztlich den „[...] Weg, seine Unvollkommenheit hinter sich zu lassen, soweit das dem Menschen möglich ist. Die Tugend ist Annäherung an Gott. Dessen Unveränderlichkeit und Einheit teilt sich durch sie auch dem Menschen mit und feilt ihn dagegen, im steten Wandel der Wirklichkeiten aufzugehen, ohne je zur Einheit seiner selbst gelangt zu sein. [...] Nur der ist wahrhaftig Mensch, der sein spezifisches Gutsein, seine Tugend verwirklicht, das Vernunftvermögen“ (ebd., 62ff.).<sup>12</sup> Platon wird als Lehrer für Aristoteles (384–322 v. Chr.) prägend. Aristoteles sieht wie Platon „das Verhältnis von Glück und Tugend“ in der Seele begründet. Das höchste erstrebenswerte Ziel stellt das „gute Leben“ bzw. das „Glück (*eudaimonia*)“ dar und bedeutet einen „harmonischen Zustand der Seele“. In seiner Ethik sieht Aristoteles den „Charakter“ als den Anteil der Seele, welcher auf die „Vernunft“ hört. Eine „ethische Tugend“ ist ein gutes Verhalten, durch welches das menschliche Wesen seine Vollkommenheit erlangt. Tugend bedingt eine „Gewöhnung“. Erst mit dieser kann sich der Mensch „sicher und ohne Wanken“ für ein tugendgemäßes Handeln entscheiden. Dies setzt eine wissende<sup>13</sup> „Haltung“ um die richtige „Mitte“ voraus. Aristoteles Tugend bestimmt sich aus der „*mesotés*“. Das bedeutet, nicht die Extreme sind die Tugend, sondern die ausbalancierende „Mitte zwischen zwei lasterhaften Extremen“. Diese Mitte ist im Einzelfall das „Angemessene“. Das *mesotés*-Modell kann auf alle denkbaren „Affekt- und Lebensbereiche“ angewandt werden. Dadurch entstehen teilweise auch „Haltungen der richtigen Mitte“, die sich nicht in bisherige „Tugendbezeichnungen“ einordnen lassen. Nach Aristoteles handeln Menschen bewusst und „[...] um einer Sache willen, die ihnen als gut erscheint. Was gut ist, wird erstrebt, und so ist das Streben nach dem Guten oder den Gütern der eigentliche Antrieb für das Tun der Menschen“ (vgl. Rapp 2001/2012, 9ff., 18).

Thomas von Aquin (um 1224–1273) untersucht in der christlichen Tradition, in welcher Beziehung „Glaube“ und „Vernunft“ stehen. Dadurch ergibt sich die Erweiterung, wie sich Theologie und Philosophie zueinander verhalten. In seiner Ethik gleicht sich Thomas an Aristoteles an. Er sieht wie Aristoteles, dass Menschen generell aufgrund einer „von Gott“ gegebenen genuinen Neigung nach Wissen und damit nach „Vollkommenheit“ streben (vgl. Schönberger 1998/2012, 38f.).<sup>14</sup> Thomas versteht zwar die „Natur“ des Menschen in seiner „Vernunft“ begründet. Dabei ist aber die Vernunft nicht „naturgegeben“, weil die „Seele“ seine alles „durchformende Wirklichkeit“ ist. Der Mensch kann sich seine unabhängig handelnde „Selbstbestimmung“ erwerben. Ethisches Handeln kann dann zur „Gewohnheit“ werden, die Gewohnheit

<sup>12</sup> Besondere Bedeutung haben für Platon die sogenannten Kardinaltugenden, die als Dreh- und Angelpunkt (lateinisch *cardo*) eine grundlegende Rolle in der philosophischen Ethik spielen: Mäßigung, Großzügigkeit, Besonnenheit und Tapferkeit (vgl. Kunzmann et al. 1991/1998, 39f.)

<sup>13</sup> Aristoteles teilt die menschlichen Bereiche des Wissens in „theoretische, praktische und herstellende“ Disziplinen ein. Während sich die „theoretische“ Disziplin mit der „Erkenntnis der Wahrheit“ befasst, geht es bei den praktischen und herstellenden Disziplinen neben einem Erkennen der Welt auch darum, auf diese „verändernd einzuwirken“. Seine „praktische Disziplin“ widmet sich deshalb der „Ethik“. Das meint die Qualität der Ergebnisse, welche aus den menschlichen Entscheidungen und Handeln entstehen (vgl. Rapp 2001/2012, 18).

<sup>14</sup> „Das Gelingen menschlicher Einsicht dort, wo es ums Ganze der Wirklichkeit und seine Existenz geht, ist in der Philosophie an so anspruchsvolle Bedingungen geknüpft, daß[sic.] die meisten Menschen faktisch von dieser Bestimmung ausgeschlossen blieben. Die Offenbarung macht nach Thomas prinzipiell allen Menschen möglich, was der Vernunft schon als abstraktes Vermögen genommen nur partiell, aber auch faktisch selbst im Glücksfall lediglich einzelnen vorbehalten“ (vgl. Schönberger 1998/2012, 38f.).

wird zum „Habitus“ und damit zur Tugend (vgl. Zwick 2013, 24f.).<sup>15</sup> Thomas definiert in seiner christlichen Tugendlehre theologische Kardinaltugenden: „Glaube“, „Liebe“ und „Hoffnung“. Diese Tugenden stehen dem Menschen nur in der „Gnade Gottes“ offen. Die Liebe ist Ordnungsprinzip für die „menschlichen Akte“ in Bezug auf ein „letztes göttliches Ziel“ (vgl. Kunzmann et al. 1991/1998, 37ff., 51, 85).

### Werteeinstellung und Wertesystem

Die Gewohnheit für das ethische Handeln beruht auf der Einstellung,<sup>16</sup> die durch den „Wertsubjektivismus“ (Schröder 1978, 26f.) ihre Gültigkeit für das einzelne Individuum hat. Dabei werden Werte subjektiv bestätigt oder auch verleugnet und in eine Rangfolge gebracht (vgl. Hentig 1999/2007, 69). Damit angesprochen wird eine Werthierarchie, die immer subjektiv gegeben ist. Menschliches Handeln bedingt die Auswahl eines bestimmten Wertes. Das bedeutet, dass andere dafür zurückgedrängt werden. Dabei können zwei als gleichberechtigt empfundene Werte kollidieren. Die dadurch entstehenden Wertekonflikte werden subjektiv als Dilemma erlebt.<sup>17</sup> Nach Hartwig Schröder befasst sich die Ethik als Wertelehre mit der Gültigkeit von Werten. Im „Wertsbjetivismus“ bestehen gemäß der subjektiven Bedeutung keine objektiv gültigen und allgemein verpflichtenden Werte. Der Wert wird hier als Kreation gesehen, als individuelle Wertschätzung, und zeigt sich als ein subjektives Wertgefühl. Hingegen spricht der „Wertidealismus“ den Werten ein objektives Sein zu und damit auch objektive Geltung. Werte sind hier keine realen Wirklichkeiten, sondern werden einem dritten Bereich zugeordnet. In der phänomenologischen Wertelehre sind Werte „objektiv reale Qualitäten“, welche aber emotional im subjektiven Erleben begriffen werden können (vgl. Schröder 1978, 26f.). Hartmut von Hentig sieht in den Werten keine Eigenschaften (wie wahr, schön oder gerecht), die bestimmten Sachen zugeschrieben werden. Es sind vielmehr Definitionen, die aufgrund einer allgemeinen Geltung in einer Kultur ziemlich gleich bleiben. Die Werte sind auch vor ihrem Bewusstwerden bereits vorhanden und werden durch eine Ethik begründet (vgl. Hentig 1999/2007, 69).

Im Individualisierungsprozess und in der „Selbstentfaltung“ werden besondere Werteeinstellung und Werthaltungen ausgebildet (vgl. (Schröder 1978, 28). In diesem Sinn werden unter dem Begriff Wert auch „Wertschätzungen des Subjekts“ verstanden (vgl. Weber 1978/1981, 38). Werner Wiater definiert den Ausdruck Wert als etwas subjektiv wertvolles, „[...] das jemand einer Person, einer Sache oder einem Phänomen zuschreibt und das diese Person, diese Sache oder dieses Phänomen für ihn erstrebenswert sein lässt. So gesehen ist ein Wert ein Synonym für Bedeutsamkeit und Wertschätzung. Alle Werte sind deshalb Wertschätzungen“ (Wiater 2010, 6). Der Begriff „Werteeinstellung“ oder „Werthaltung“ wird oftmals synonym zum Ausdruck „Wertesystem“ verwendet. Grundlage für ein „individuelles Wertesystem“ sind Welterfahrungen des Kindes, welche über längere Zeit bedeutsam bleiben. Die Psychologie sieht im Individuum bestimmte erfahrungsbasierte „Neigungen, Interessen oder Einstellungen“ als Dispositionen, die auf das subjektive Erleben von Werten Einfluss nehmen (vgl. Brenzinka 1993, 114). Dabei hat das gesellschaftlich kollektive Wertesystem oder die Weltanschauung einer Kultur eine

<sup>15</sup> „Tugenden werden als Dispositionen zum sittlich Guten in Lernprozessen erworben und im tugendhaften Leben verwirklicht“ (Weber 1978/1981, 42).

<sup>16</sup> Nach Bernhard Waldenfels führen besondere Einstellungen, die auf spezifische „Sinn- und Bedeutsamkeitssphären“ hin orientiert sind, zu stabilen Haltungen. Das subjektiv Erlebte und Widerfahrene wird, wie das Handeln auch, durch individuelle „Dispositionen“ geprägt (vgl. Waldenfels PA, 118).

<sup>17</sup> Wie sich das Individuum dann entscheidet und worauf es sich beruft, diesen Fragen ist Lawrence Kohlberg bei seinem „Stufenmodell der moralischen Entwicklung“ nachgegangen. Siehe hierzu im weiteren Verlauf der Arbeit unter Verantwortlichkeit in Kap. 3.3.4.

universelle Gültigkeit für diejenigen Menschen, die ihr Handeln daran orientieren. Sie tun dies zunächst ohne es anzuzweifeln, weil sie in dieser Weise sozialisiert sind und sich danach ausrichten. Die Orientierungsfunktion der Werte für das menschliche Handeln findet sich auch in den Normen, die aufgrund ihrer „bindenden Wirkung“ eine Entlastung für die Menschen und ihr Handeln bieten (vgl. Dimbath 2011, 209f.). Der normative Aspekt des Wertes stellt Ansprüche an ein Sollen. Das Sollen zeigt sich im „mehr oder weniger ausgeprägten Aufforderungscharakter“ und wird für das menschliche Verhalten und Handeln zur Pflicht (vgl. Schröder 1978, 28).

### Werte als Normen

Werte können sich aufgrund von gesellschaftlichen und kulturbedingten Ausprägungen in unterschiedlichen Normen zeigen. Werte sind die Grundlage für die sozialen Normen einer Gesellschaft.<sup>18</sup> Werte gelten als die normativen (wie Menschen handeln sollen) Bestimmungen des Seins und ihnen wird „objektive Gültigkeit“ zugesprochen. Die Gültigkeit dieser grundlegenden Normen ist unabhängig davon, ob der einzelne Mensch sie als Wert akzeptiert oder nicht. Als Grundwerte sind sie einer subjektiven Willkür entzogen und durch Grundrechte gesetzlich geschützt. In der bundesdeutschen Gesellschaft ist der grundlegende Wert die Menschenwürde (Grundgesetz Art. 1). Aus dieser leiten sich die Grundwerte Freiheit, Gleichheit und Solidarität ab (vgl. Eichner 2010, 199).

Werte prägen als soziale Normen in der jeweiligen Gesellschaft und Kultur allgemein Erstrebenswertes oder Abzulehnendes. Dabei werden Handlungen unterschieden, einerseits aufgrund „ihrer selbst willen“ und andererseits aufgrund ihres „Zweckes (einer Absicht, einer Wirkung, einer Folge)“. Zweckbedingtes („teleologisches“) Handeln ist „wertrational“ und ethisch vernunftbestimmt begründbar. Dieses Handeln basiert auf einer ethischen Gesinnung.<sup>19</sup> Aufgrund der vorausgesetzten Sinnorientierung haben allen Handlungen eine „materiale“ (durch Wertüberzeugungen, Normen, Tugenden) bestimmte Zielsetzung (wie bspw. der solidarische Zusammenhalt in einer gerechten Gesellschaft). Zweckfreies („nicht teleologisches“) Handeln nimmt zwar die menschliche Intentionalität des Handelns zum Ausgangspunkt, verzichtet aber auf jeweils zu definierende Handlungsziele. Stattdessen wird gefragt, ob es „formal“ aus „regulativen Ideen“ durch Normen begründbar ist (vgl. Ladenthin 2010, 38f.).

### Strebens- und Sollens-Ethik als Moral

Die aristotelische Ethik basiert auf einer „Theorie des Strebens“. Das höchste erstrebenswerte Ziel ist das „gute Leben“ und damit das Glück des Menschen (vgl. Rapp 2001/2012, 18). Von Natur aus richtet der Mensch sein Verhalten nach diesem höchsten Gut aus, weil er in diesem seine „Vollendung“ erlangt. „Das menschlich Gute ist die Tätigkeit der Seele gemäß der Vernunft. In ihr findet der Mensch die Eudämonie (Glückseligkeit), die von den äußeren Gegebenheiten nicht abhängig ist“ (Kunzmann et al. 1991/1998, 51). Für eine moralische Gesinnung (Ethos) braucht der Mensch sowohl die ethische Tugend als auch die Klugheit. Erst aus ihrem

<sup>18</sup> Berhard Laux (2010, 4) liefert eine Übersetzung der vielzitierten Wert-Definition des Soziologen und Anthropologen Clyde Kluckhohn, welcher in seine Wert-Bestimmung, neben dem Individuum auch die Gruppe mit einbezieht: „Ein Wert ist eine implizite oder explizite, für ein Individuum oder eine Gruppe charakteristische Vorstellung des Erstrebenswerten, das die Auswahl der verfügbaren Handlungsweisen, Handlungsmittel und Handlungsziele beeinflusst[sic.]“ (Kluckhohn 1962, S. 395, zitiert in Parson & Shils). Leider ist die Originalquelle für diese Arbeit nicht verfügbar.

<sup>19</sup> Als ethische Gesinnung wird die „sittliche Grundhaltung“ eines Menschen bezeichnet. Sie gibt dem menschlichen Handeln sowie seinem Denken „Richtung und Ziel“. Dies auch dann, wenn es nicht „dem eigenen Nutzen“ entspricht (vgl. Schischkoff 1991, 246).

Zusammenwirken in der *mesotés* wird der Mensch zur guten (ethischen) Einsicht und zum moralischen Handeln fähig.<sup>20</sup> Die beiden Begriffe „Ethik“ und „Moral“ werden oftmals synonym verwendet. Julia Dietrich definiert „Moral“ als Gesamtheit von Wahrnehmungen, Normen, Werten und Urteilen eines Individuums oder einer Gruppe bzw. Gesellschaft, die das Handeln leiten. Moral impliziert eine Wechselwirkung zwischen dem Glück einerseits und einer Verpflichtung andererseits. Dabei gibt es kein Glück ohne Verpflichtung und keine Verpflichtung, die nicht das Glück zum Ziel hätte (vgl. Dietrich 2008, o. SA). Für Ernst Tugendhat impliziert die Ethik das Nachdenken über die Moral und begleitend ein Fragen nach einem Müssen und Wollen. Moralisches Urteilen ist dann der Fall, wenn in Aussagen ein ausdrückliches oder innewohnendes praktisches Müssen oder ein Wertausdruck wie gut oder schlecht vorhanden ist (vgl. Tugendhat 1993/2012, 37ff.). Damit angesprochen ist das Verhalten des Menschen, verstanden als „[...] Summe der inneren und äußeren Aktivitäten eines Individuums in der Auseinandersetzung mit seinen materiellen und sozialen Lebensbedingungen“ (Schaub & Zenke 1995/2007, 684). Das nachhaltig willentliche ethische Verhalten resultiert jedoch nicht aus der Einsicht allein. Dazu braucht es Erziehung als „Vermittlerin von Moral“ (Horlacher 2005, 49). Im Rahmen einer Erziehung müssen gute moralische Verhaltensweisen durch Einüben erlernt werden, damit sie sich als Gewohnheiten und ethischen Haltung ausbilden können.

---

<sup>20</sup> Anhand des Werte- und Entwicklungsquadrats (entwickelt von Paul Helwig 1967, weiterentwickelt von Friedemann Schulz von Thun 1989) lässt sich jede menschliche Tugend anhand ihrer Schwestertugend in eine Balance bringen. Da erst beide zusammen die anzustrebende Persönlichkeitsentwicklung ermöglichen, kann sich der Wert nur in einem Spannungsverhältnis zwischen den beiden Haltungsqualitäten herauskristallisieren. (Siehe hierzu Schulz von Thun 1989/2009, 38ff.).