



universität
wien

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Auf die Haltung kommt es an - Zur Bedeutung von Haltung angesichts der gegenwärtigen Anforderungen an Ethik Lehrer*innen

verfasst von | submitted by

Mag.theol. Katharina Kopfer-Burger

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 641

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Interdisziplinäre Ethik

Betreut von | Supervisor:

Dr. Narzissa Helfritsch B.A. M.A.

Danksagung

Ich möchte die Gelegenheit nutzen, um mich bei all jenen Personen zu bedanken, die mich während des Masterstudiums sowie der Entstehung dieser Masterarbeit begleitet, motiviert und unterstützt haben.

Ein besonderer Dank gilt allen Personen mit denen ich am BG/BRG Tulln zusammenarbeite, unserer Direktorin, Mag. Irene Schlager, sowie meinen Kolleg*innen und (ehemaligen) Schüler*innen. Vielen Dank für die gute Zusammenarbeit und die zahlreichen Begegnungen, die mich als Lehrer*in wachsen lassen.

Ein großes Dankeschön geht auch an all jenen Trainer*innen und Kolleg*innen, die mich in meinen Mediations- und Lernbegleiter*in-Ausbildungen sowie im gestalt-systemischen Lehrgang mit ihrer Begeisterung für das Thema Haltung angesteckt haben und mich so für diese Arbeit inspiriert haben.

Ich möchte mich auch herzlich bei Dr. Narzissa Helfritsch, B.A. M.A. für die Betreuung der Masterarbeit bedanken. Danke für die wertvollen Anregungen, welche die Entstehung dieser Arbeit überhaupt erst ermöglicht haben.

Abschließend möchte ich meiner Familie, ganz besonders Michi und Hannah danken. Dank eurer Unterstützung und eures Verständnisses konnte ich mich auf diese Arbeit konzentrieren. Michi, danke, dass du immer an mich glaubst und mich bestärkst meinen Weg zu gehen. Hannah, danke dass deine Freude am Kindergarten und deine täglichen Schlafzeiten diese Arbeit möglich gemacht haben.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	7
1 Das gegenwärtige Lehrer*innenbild.....	11
1.1 Ein Berufsbild im Wandel	11
1.1.1 Aktuelle Entwicklungen in der Unterrichtskultur.....	11
1.1.2 Das Rollenspektrum von Lehrer*innen	14
1.1.2.1 Die Vielfalt des Rollenspektrums	14
1.1.2.2 Lehrer*innen als Berater*innen.....	17
1.1.3 Die Haltung von Lehrer*innen	22
1.2 Gute (Ethik) Lehrer*innen.....	26
1.2.1 Persönliche Faktoren	27
1.2.2 Die Lehrer*in-Schüler*in Beziehung.....	29
1.2.3 Fachliche und didaktische Kompetenzen	33
2 Didaktisches Profil des Ethikunterrichts	35
2.1 Kompetenzorientierung im Ethikunterricht.....	35
2.2 Der Lehrplan der AHS-Oberstufe.....	39
2.3 Wertebildung.....	42
2.3.1 Modelle der Wertebildung	43
2.3.2 Ethikunterricht zwischen Indoktrination und Indifferenz	45
2.4 Eckpunkte der Argumentationsdidaktik	49
2.4.1 Argumentationsdidaktische Standards.....	50
2.4.2 Die Bedeutung argumentationstheoretischer Begriffe im Unterricht.....	52
3 Haltung	55
3.1 Begriffsbestimmung	55
3.2 Haltung in der Philosophie	58
3.2.1 Aristoteles: Tugend als Habitus	58
3.2.1.1 Vorbemerkungen.....	58
3.2.1.2 Der aristotelische Habitus.....	59

3.2.1.3 Die Genese des Habitus.....	61
3.2.2 Bourdieu: Der Habitus und soziologische Strukturierungen.....	63
3.2.2.1 Definition und Genese des Habitus	63
3.2.2.2 Funktionsweise des Habitus	66
3.2.3 Frauke Kurbacher: Philosophie der Haltung.....	69
3.2.3.1 Weite versus enge Haltung	69
3.2.3.2 Anthropologische Dimensionen der Haltung	73
3.2.3.2 Ethische Perspektive der Haltung	74
3.3 Die Systemische Haltung	76
3.3.1 Grundlagen der systemischen Haltung.....	77
3.3.1.1 Die Systemtheorie	77
3.3.1.2 Das systemische Menschenbild.....	81
3.3.1.3 Exkurs: Systemischer Unterricht.....	82
3.3.2 Definition der systemischen Haltung	84
3.3.3 Ausbildung und Umsetzung der systemischen Haltung.....	88
Conclusio.....	93
Literaturverzeichnis.....	101
Anhang	107
Abbildungsverzeichnis	107
Tabellenverzeichnis	107
Abstract Deutsch	108
Abstract Englisch	109

Einleitung

»Weil wir nach drei Semestern mittlerweile schon die dritte Ethiklehrerin haben, wollte ich Sie fragen, ob es im Ethikunterricht nicht eigentlich um mehr geht als Theorien vorgestellt zu bekommen und deren Vor- und Nachteile zu diskutieren bzw. unsere Meinung darüber zu sagen?« Diese Frage stellte mir sinngemäß ein Schüler der sechsten Klasse nach einer Englisch Unterrichtsstunde. Ein Blick auf die Grundanliegen des Ethikunterrichts bestätigt die Vermutung dieses Schülers, denn der Ethikunterricht soll zur Persönlichkeitsentwicklung der individuellen Schüler*innen beitragen und das selbständig begründete Reflektieren und Argumentieren ethischer Fragestellungen fördern.¹ In der Frage des Schülers werden jedoch nicht nur die Ziele des Ethikunterrichts hinterfragt, sondern implizit auch die Rolle der Lehrperson thematisiert. Sie deutet darauf hin, dass die Gestaltung des Ethikunterrichts wesentlich von der Lehrperson abhängt.

Die Frage dieses Schülers markiert den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit, die einerseits die Anforderungen an (Ethik) Lehrer*innen untersuchen will und andererseits eine Herangehensweise aufzeigen will, wie diesen Anforderungen begegnet werden kann. Basierend auf meinen persönlichen Erfahrungen im Rahmen verschiedener Ausbildungen, vertrete ich die These, dass die systemische Haltung für erfolgreiches Unterrichten sowie das Erreichen der Ethik Unterrichtsziele förderlich ist. Folgendes Verständnis von Haltung liegt dieser Arbeit zugrunde:

Haltung steht in enger Verbindung mit unserer Identität, dem Charakter, den Einstellungen, Wahrnehmungsweisen und Wirklichkeitskonstruktionen.
Haltung steuert unsere Denk- und Verhaltensweisen [...]. [...]
Haltung ist die Art und Weise, wie wir uns zu uns selbst und zu unserer Umwelt in Beziehung bringen, wie wir uns mit unserer Außen- und Innenwelt auseinandersetzen, wie wir Beziehungen gestalten, in welchen Schienen wir denken und wahrnehmen.²

Ausgehend von diesen Überlegungen habe ich folgende Forschungsfrage entwickelt: Wie können Ethik Lehrer*innen mit der Einnahme einer systemischen Haltung den Anforderungen an Lehrer*innen im Allgemeinen und den Anforderungen des Unterrichtsfachs Ethik im Speziellen gerecht werden?

Versucht man die Verbindung von (systemischer) Haltung und dem Handeln von Lehrer*innen im aktuellen Forschungsdiskurs zu verorten, lässt sich Folgendes feststellen: Die Haltung von Lehrer*innen wird zwar thematisiert (beispielsweise in den Sammelbänden

¹ Vgl. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.), *Ethik – Pflichtgegenstand für alle Schülerinnen und Schüler, die keinen schulischen Religionsunterricht besuchen*, Wien o.J., <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ugbm/ethik.html> (Zugriff 6.1.2025).

² Roswita Königswieser u. Martin Hillebrand, *Einführung in die systemische Organisationsberatung*, Heidelberg 2023, 39.

*Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?*³ und *Professionelle pädagogische Haltung*⁴), dabei handelt es sich jedoch eher um eine Auseinandersetzung mit der Haltung von Lehrpersonen allgemein ohne dabei didaktische Aspekte zu beleuchten. Gleichzeitig findet auch ein Nachdenken über die Verbindung von systemischem Denken und Unterricht statt (siehe dazu Kapitel 3.3.1.3). Aus (fach-)didaktischer Perspektive wurde das Phänomen der Haltung von Lehrpersonen bisher kaum behandelt. In der Fachdidaktik, der „Wissenschaft vom Lehren und Lernen eines Unterrichtsfachs“⁵, ist es meiner Meinung nach dennoch zentral die Haltung von Lehrpersonen zu erörtern, da diese einen wesentlichen Einfluss auf die Art des Lehrens hat.

Die Masterarbeit umfasst insgesamt drei Kapitel. Im Zentrum des ersten Kapitels steht das sich wandelnde Berufsbild von Lehrer*innen. In einem ersten Schritt werden aktuelle Entwicklungen in der Unterrichtskultur erläutert. Darauf aufbauend wird das Rollenspektrum von Lehrpersonen skizziert und das Rollensegment Berater*in genauer ausgeführt. Außerdem wird Haltung im Kontext pädagogischer Expertise thematisiert. Der zweite Schwerpunkt liegt in der Charakterisierung guter (Ethik) Lehrer*innen. Dafür werden persönliche Faktoren, die Lehrer*in-Schüler*in Beziehung sowie fachliche und didaktische Kompetenzen dargelegt. Das zweite Kapitel ist der Erstellung eines didaktischen Profils des Ethikunterrichts gewidmet. Hier werden der kompetenzorientierte Ansatz sowie der aktuelle Ethik Lehrplan der AHS-Oberstufe präsentiert. Außerdem werden unterschiedliche Modelle der Wertebildung vorgestellt und die Frage diskutiert, wie Ethikunterricht angesichts pluraler Wertvorstellungen gestaltet werden kann. Zwei Eckpunkte der Argumentationsdidaktik, nämlich argumentationsdidaktische Standards und die Bedeutung von argumentationstheoretischen Begriffen beschließen dieses Kapitel. Im Fokus des dritten Kapitels steht Haltung. Nach einer terminologischen Klärung folgt eine philosophische Reflexion des Haltungsbegriffs. Basis dieser Ausführungen sind ausgewählte Texte von Aristoteles, Pierre Bourdieu und Frauke Kurbacher. Weiters widmet sich dieses Kapitel der systemischen Haltung, ihren Grundlagen sowie ihrer praktischen Umsetzung. Schließlich werden in der Conclusio die zentralen Punkte der ersten beiden Kapitel aufgegriffen, um die Anforderungen an Ethik Lehrer*innen darzustellen. Anschließend wird herausgearbeitet,

³ Carolin Rotter u. Carsten Schülke u. Christoph Bressler (Hg.), *Lehrerhandeln eine Frage der Haltung?*, Weinheim/Basel 2019.

⁴ Christa Schwer u. Claudia Solzbacher (Hg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*, Bad Heilbrunn 2014.

⁵ Hans-Karl Beckmann, „Fachdidaktik“, in: *Pädagogik-Lexikon*, hg. v. Gerd Reinhold u. Guido Pollak u. Helmut Heim, München 1999, 196.

inwiefern mit der Einnahme der systemischen Haltung diese Anforderungen erfüllt werden können.

1 Das gegenwärtige Lehrer*innenbild

In diesem Kapitel werden verschiedene Dimensionen des Berufsbilds Lehrer*in thematisiert. Zu Beginn werden aktuelle Entwicklungen dargestellt. Darauf aufbauend wird die Frage diskutiert worin die Merkmale erfolgreicher (Ethik) Lehrer*innen bestehen.

1.1 Ein Berufsbild im Wandel

Der Wandel soll aus drei Perspektiven betrachtet werden: Im ersten Schritt werden neue Akzente im Verständnis von Unterricht und Lernen skizziert. Im Anschluss werden die unterschiedlichen Rollen von Lehrenden präsentiert. Abschließend wird das aufkommende Nachdenken über die Haltung von Lehrer*innen genauer ausgeführt.

1.1.1 Aktuelle Entwicklungen in der Unterrichtskultur

Einleitend möchte ich auf die Aktualität der hier beschriebenen Entwicklungen hinweisen. Blickt man nämlich auf die verwendete Literatur, welche aus den 2000er u. 2010er Jahren stammt, mag die Frage nahe liegen, warum hier über *aktuelle* Veränderungsprozesse beschrieben werden. Dies wäre eine absolut valide Rückfrage. Ich bleibe trotzdem bewusst bei dieser Formulierung, weil ich basierend auf meinen Erfahrungen in und mit dem Schulsystem in Österreich der Meinung bin, dass viele der nachfolgenden Punkte noch keinen vollständigen Einzug in das tägliche Schulleben gefunden.

Herbert Gudjons spricht sich angesichts einer veralteten Unterrichtskultur und den damit verbundenen ausbleibenden Erfolgen, welche beispielsweise in den PISA-Studien-Ergebnissen ersichtlich sind, für die Etablierung einer neuen Unterrichtskultur aus.⁶ Gudjons Beurteilung bezieht sich zwar auf das deutsche Schulsystem, sie ist aber meines Erachtens auf Österreich übertragbar, da u.a. in Anbetracht der Ergebnisse der letzten PISA-Studie im Bereich Lesen⁷ sowie der ausgesprochen starken Bildungsvererbung⁸ enormer Handlungsbedarf im österreichischen Bildungssystem besteht.

Was Gudjons mit der Formulierung *neue Unterrichtskultur* meint, kann durch eine Aufschlüsselung der beiden Worte gezeigt werden. Neu wird als Kontrast zu alt im Sinne von überholten und angesichts gegenwärtiger Erfordernisse nicht mehr hinreichenden

⁶ Vgl. Herbert Gudjons, *Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle*, Bad Heilbrunn 2006, 9.

⁷ Vgl. Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (Hg.), *PISA 2022*, Salzburg o.J., <https://www.iqs.gv.at/pisa-2022> (Zugriff 26.10.2024).

⁸ Vgl. Momentum Institut (Hg.), *Bildungsreport. Ein Pay Gap kommt selten allein: Bildung, Gender und Einkommen in Österreich*, Wien 2022, 32, https://www.momentum-institut.at/wp-content/uploads/2022/07/FINAL_moment_Bildungstriologie_20220622.pdf (Zugriff 25.11.2024).

Unterrichtskonzeptionen verstanden. Der Begriff der Unterrichtskultur soll hingegen verdeutlichen, dass die geforderten Neuerungen nicht bloß mit einigen innovativen Methoden erzielt werden können.⁹ Vielmehr muss „die Gesamtheit aller Vorgänge, die mit dem Lehren und Lernen in der Schule zusammenhängen“¹⁰ reformiert werden. Zu den zentralen Elementen einer veränderten Unterrichtskultur zählt ein Lernen der Schüler*innen, das sich durch Selbständigkeit, Selbstorganisation und Selbstverantwortung auszeichnet sowie von Lebensnähe und Kooperation geprägt ist. Offene und handlungsorientierte Formen und Elemente des Unterrichts sind ebenso kennzeichnend wie die Entwicklung von arbeits- und lernmethodischer Kompetenz. Des Weiteren sollen Erkenntnisse sowohl aus der empirischen Unterrichtsforschung als auch der Lern- und Kognitionspsychologie stärker berücksichtigt werden.¹¹

Mit einer neuen Unterrichtskultur geht laut Gudjons auch eine grundlegende Veränderung der Rolle von Lehrer*innen einher. Der Autor bezeichnet dies als eine Neuausrichtung des Lehrens vom frontalen Gleichschritt und dem Nürnberger Trichter hin zu einem Unterricht, in dem die individuellen und aktiven Lernprozesse der Schüler*innen von den Lehrpersonen adäquat unterstützt und gefördert werden. Hinter dieser Forderung nach einem neuen Verständnis von Lehrer*innen steht eine bestimmte Auffassung von Lernen. Basierend auf der Grundthese des Konstruktivismus, welche besagt, dass jedes Individuum Erkenntnisse selbst konstruiert, wird Lernen als ein zutiefst individueller und konstruktiver Vorgang verstanden. Mit anderen Worten, indem sich Schüler*innen aktiv mit der äußeren Welt befassen, findet der Prozess des Lernens statt. Aus dieser Feststellung folgt, dass Lernen zumindest zu einem gewissen Grad immer Selbststeuerung umfasst.¹² Für die tägliche Arbeit von Lehrer*innen hat diese Auffassung von Lernen folgende Konsequenzen:

Lehren heißt [...] Lernumgebungen für die Schüler und Schülerinnen planen, bereitstellen, gestalten sowie die Lernenden zu begleiten, zu beraten und zu unterstützen. Es geht dabei nicht um totale Selbststeuerung, sondern um eine Integration von Anleitung und Selbständigkeit, Instruktion und Konstruktion [...].¹³

Lehrer*innen sind also für das Schaffen starker Lernumgebungen verantwortlich. Das bedeutet einerseits, dass Lehrer*innen die Kriterien der Lebensnähe und Authentizität für die Auswahl der Unterrichtsthemen heranziehen sollen. Andererseits zeigt sich eine starke Lernumgebung auch im Stellen realistischer Aufgaben sowie der Konfrontation mit

⁹ Vgl. Gudjons, *Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle*, 15.

¹⁰ Gudjons, *Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle*, 15.

¹¹ Vgl. Gudjons, *Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle*, 10.

¹² Vgl. Gudjons, *Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle*, 10 u. 16.

¹³ Gudjons, *Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle*, 17.

realistischen Problemen, d.h. Aufgaben, die der Lebenswirklichkeit der Schüler*innen entsprechen und Probleme, die aus möglichst vielfältigen Perspektiven beleuchtet werden können. Für die Gestaltung der Lernumgebung spielen aber auch der Einsatz kooperativer Arbeitsformen, die Förderung der Interessen von Schüler*innen sowie eine ergebnis- und prozessorientierte Leistungsbeurteilung eine zentrale Rolle.¹⁴

Aufgrund der präsentierten Überlegungen über Lernen und die Aufgaben von Lehrer*innen, befürchten jedoch viele Lehrpersonen die Herabsetzung ihrer Tätigkeit auf reine Moderation. Dieser vermeintlichen Reduktion der Rolle von Lehrenden kann aber entgegnet werden, dass Lernen zwar durch persönliche Prozesse der Konstruktion stattfindet, für das Gelingen dieser Prozesse jedoch eine ausreichende Wissensbasis nötig ist. Mit anderen Worten, es besteht ein untrennbarer Zusammenhang von Wissen (im Sinne einer Instruktion durch Lehrer*innen) und der Konstruktion bzw. dem Vernetzen durch Schüler*innen.¹⁵ Dieser Punkt entspricht der geforderten Integration von Instruktion und Konstruktion im Unterricht (siehe Zitat vorangegangene Seite).

Neben der Wissenschaft fordert auch die Politik neue Schwerpunkte in der Arbeit von Lehrer*innen. Dieser Anspruch ist mit den gesellschaftlichen Veränderungen und den daraus erwachsenden gesellschaftlichen Bedürfnissen begründet. Zu den wesentlichen Veränderungen in der Gesellschaft zählen nicht nur Digitalisierung und Technologisierung, sondern auch Globalisierung und Verschiebungen am Arbeitsmarkt. Außerdem stellen der Klimawandel, die Veränderungen in der Demographie und die damit verbundene wachsende Heterogenität gesellschaftliche Herausforderungen dar. All diese Entwicklungen erfordern von Lehrer*innen didaktisch-methodische Veränderungen des Unterrichts und vermehrte Individualisierung sowie soziale Integration der Schüler*innen.¹⁶ Auf ähnliche Weise legitimiert Joachim Bauer seine Forderung nach einer Adaption und Ergänzung des Berufsbilds Lehrer*in: Aufgrund der Transitionen in der Gesellschaft wird der schulische Auftrag erweitert. Infolgedessen zeichnet sich das Handeln der Lehrpersonen gegenwärtig auch vermehrt durch Kommunikation und Kooperation mit anderen Personen im System Schule, z.B. Schulsozialarbeiter*innen, Schulpsycholog*innen, Eltern, etc. aus.¹⁷

¹⁴ Vgl. Gudjons, *Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle*, 17-18.

¹⁵ Vgl. Gudjons, *Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle*, 10 u. 19.

¹⁶ Vgl. Walter Herzog u. Elena Makarova, „Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrerberuf“, in: *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf*, hg. v. Ewald Terhart u. Hedda Bennewitz u. Martin Rothland, Münster/New York 2014, 94-95.

¹⁷ Vgl. Joachim Bauer, *Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern*, München 2008, 54.

1.1.2 Das Rollenspektrum von Lehrer*innen

Dieses Kapitel gliedert sich in zwei Teilbereiche. Der erste Teil nimmt das breite Rollenspektrum von Lehrer*innen in den Blick. Darauf aufbauend wird eine ausgewählte Rolle, nämlich die des*der Beraters*in, erläutert.

1.1.2.1 Die Vielfalt des Rollenspektrums

Lehrer*innen verwenden eine Vielzahl an Metaphern, um ihre berufliche Tätigkeiten zu beschreiben. Dazu zählen u.a. Gärtner*in, Coach, Trainer*in, Chamäleon, Zirkusdirektor*in, Prediger*in und Regentänzer*in.¹⁸ Aus diesen Selbstzuschreibungen wird deutlich, dass Lehrer*innen vielfältige Aufgaben erfüllen. Dass Lehrpersonen nicht bloß die Rolle des*der Wissensvermittlers*in erfüllen, wird auch an einem zweiten Punkt deutlich. Wie bereits erwähnt sind mit der konstruktivistischen Auffassung von Lernen Verschiebungen im Rollenprofil von Lehrer*innen verbunden. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang jedoch, dass die Lehrer*innenrolle grundsätzlich so gestaltet sein soll, dass Schüler*innen im Rahmen des Unterrichts sowohl fachspezifisches Wissen und Können (d.h. materiale Bildung) als auch überfachliche Kompetenzen (d.h. formale Bildung) erwerben.¹⁹

Grundsätzlich wird der Begriffe Rolle in der vorliegenden Arbeit folgendermaßen verstanden:

Eine Rolle bezeichnet ein Bündel von normativen, situationsspezifisch sinnvollen Verhaltenserwartungen, die Bezugsgruppen an die Inhaber/innen einer bestimmten Position richten. An die Rolle sind Normen für Aufgaben geknüpft, die von verschiedenen Bezugsgruppen vertreten werden und deren Erfüllung erwartet wird.²⁰

Da unterschiedliche Bezugsgruppen (z.B. Politik, Wirtschaft, Lehrplan, etc.) verschiedene Erwartungen und Anforderungen an Lehrpersonen stellen, gibt es genau genommen *die* Lehrer*innenrolle nicht. Aus diesem Grund ist es sinnvoller von unterschiedlichen Rollensektoren zu sprechen. Hier sei auch darauf hingewiesen, dass Vorstellungen von Lehrer*innenrollen sich historisch wandeln und kulturell geprägt sind.²¹

Eine zentrale Bezugsgruppe, die Anforderungen an Lehrer*innen stellt, ist der österreichische Staat. Folgende Aufgaben von Lehrenden sind im Schulunterrichtsgesetz festgeschrieben. Paragraf 51 zufolge liegt die Hauptaufgabe von Lehrpersonen in der Unterrichts- und Erziehungsarbeit. Wie die Unterrichts- und Erziehungsarbeit gestaltet

¹⁸ Vgl. Herzog u. Makarova, „Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrberuf“, 84.

¹⁹ Vgl. Monika Perkofer-Czapek u. Renate Potzmann, *Begleiten, Beraten und Coachen. Der Lehrerberuf im Wandel*, Wiesbaden 2016, 61-62.

²⁰ Perkofer-Czapek u. Potzmann, *Begleiten, Beraten und Coachen*, 28.

²¹ Vgl. Perkofer-Czapek u. Potzmann, *Begleiten, Beraten und Coachen*, 28.

werden soll, wird in Paragraf 17 erläutert: Für die Vermittlung des Lehrstoffs sind verschiedene Kriterien, nämlich der Lehrplan des jeweiligen Schultyps, die Entwicklung der Schüler*innen und die äußeren Umstände zu berücksichtigen. Inhaltlich muss sich der Lehrstoff am wissenschaftlichen Status Quo orientieren und einen Gegenwartsbezug aufweisen. Für die konkrete Unterrichtsgestaltung wird von Lehrer*innen erwartet geeignete Methoden und Unterrichtsmittel einzusetzen, die Inhalte durch Übung zu sichern und Bewegungselemente in den Unterricht einzubauen. Neben der Unterrichts- und Erziehungsarbeit haben Lehrer*innen laut Paragraf 18 die Aufgabe die Leistungen der Schüler*innen im Rahmen der Mitarbeit und anderen Formen der Leistungsfeststellungen zu beurteilen. Die erzieherischen Aufgaben sind im Vergleich zur Unterrichtsarbeit eher kurz beschrieben. Sie bestehen zum einen in der Förderung der Selbstständigkeit der Schüler*innen und zum anderen in der Anleitung zum Mitwirken in der Gemeinschaft.²² In diesem Gesetzestext liegt der Hauptfokus klar auf der Rolle des*der Fachexperten*in bzw. des*der Lehrenden. Außerdem erfordern die gestellten Aufgaben von Lehrer*innen die Einnahme der Rollen des*der Erziehers*in sowie des*der Beurteiler*in.

Der Staat ist jedoch nicht die einzige Bezugsgruppe, die bestimmte Erwartungen an Lehrer*innen formuliert. Zu den weiteren Bezugsgruppen zählen Schüler*innen, Eltern, Kolleg*innen, der Dienstgeber / die Schulleitung sowie die Öffentlichkeit. In der folgenden Tabelle werden diese Bezugsgruppen und ihre jeweiligen Erwartungen sowie die entsprechenden Rollensektoren und Aufgaben von Lehrer*innen dargestellt. Teilweise werden bestimmte Erwartungen für einen Rollensektor nur von einer Bezugsgruppe gestellt. Diese werden in der Tabelle in Klammern ausgewiesen.

Bezugsgruppe	Erwartung der Bezugsgruppe	Rollensektor	Aufgaben von Lehrer*innen
Schüler*innen Eltern Dienstgeber / Schulleitung Öffentlichkeit	Wissensvermittlung	Fachexperte*in Lehrende*r	Lehren Informieren
Schüler*innen Eltern Kolleg*innen Dienstgeber / Schulleitung Öffentlichkeit	Beratung Hilfe (<i>Kolleg*innen</i>)	Berater*in Coach	Beraten
Schüler*innen	Hilfe (<i>Schüler*innen</i>)	Helfer*in	Helfen

²² Vgl. Bundeskanzleramt der Republik Österreich (Hg.), *Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz – SchUG)*, Wien 2024, <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> (Zugriff 1.11.2024).

Bezugsgruppe	Erwartung der Bezugsgruppe	Rollensektor	Aufgaben von Lehrer*innen
Eltern Kolleg*innen Dienstgeber / Schulleitung	Entlastung Unterstützung	Tutor*in	
Schüler*innen Eltern Dienstgeber / Schulleitung Öffentlichkeit	Orientierung, Führung (<i>Schüler*innen</i>) Entlastung, Hilfe (<i>Eltern</i>) Anpassung, Erziehung	Modell, Vorbild, Mentor*in Helfer*in Erzieher*in, Therapeut*in	Erziehen
Eltern Kolleg*innen Dienstgeber / Schulleitung	Kooperation Beziehung (<i>Kolleg*innen</i>)	Partner*in	Kooperieren
Dienstgeber / Schulleitung Öffentlichkeit	Kompensation Förderung	Förderer*in Kompensator*in	Fordern Kompensieren
Dienstgeber / Schulleitung Öffentlichkeit	Beurteilung Selektion	Beurteiler*in	Beurteilen
Schüler*innen Kolleg*innen	Beziehung Anteilnahme (<i>Kolleg*innen</i>)	Freund*in Vertraute*r	Kooperieren Interesse zeigen (<i>Kolleg*innen</i>)
Dienstgeber / Schulleitung	Organisation	Organisator*in	Organisieren
Dienstgeber / Schulleitung	Verwaltung	Verwalter*in Kontrollor*in	Verwalten Berichten
Dienstgeber / Schulleitung	Beaufsichtigung Betreuung	Aufsicht Beschützer*in	Beaufsichtigen Schützen

Tabelle 1: Bezugsgruppen und Erwartungen – Rollensektoren und Aufgaben²³

Diese Übersicht liefert zentrale Erkenntnisse über das breite Rollenspektrum von Lehrpersonen. Erstens ist die Breite des Spektrums klar ersichtlich. Zweitens entspricht eine Aufgabe (z.B. das Erziehen) einer Fülle an unterschiedlichen Erwartungen sowie unterschiedlichen Rollensektoren. Drittens lassen sich Unterschiede in der Verteilung feststellen, denn bestimmte Rollensektoren (Fachexperte*in, Berater*in, Helfer*in) werden von (fast) allen Bezugsgruppen erwartet, während andere Rollensektoren (z.B. Vertraute*r, Organisator*in) nur auf wenige Gruppen oder eine bestimmte Bezugsgruppe bezogen sind.

Mit der Vielfalt an unterschiedlichsten Rollen geht auch ein unausweichlicher Rollenkonflikt einher. Dieser Rollenkonflikt begegnet Lehrer*innen täglich in ihrer Arbeit: Einerseits stehen sie ihren Schüler*innen als Helfer*innen oder Berater*innen unterstützend und beratend zur Seite, gleichzeitig wird von ihnen im Rollensektor der Beurteiler*innen

²³ Perkofer-Czapek u. Potzmann, *Begleiten, Beraten und Coachen*, 30-31; adaptiert von mir K.K.B.

Selektion erwartet. Wenn Lehrer*innen also gleichzeitig die Rollen der Beurteiler*innen, Helfer*innen und Berater*innen einnehmen entsteht aufgrund der Inkompatibilität der Erwartungen ein Rollenkonflikt. Diese Art des Rollenkonflikts wird als Inter-Rollenkonflikt bezeichnet. Darüber hinaus kann es auch zu einem Intra-Rollenkonflikt kommen. Bei diesem Rollenkonflikt liegt eine Diskrepanz zwischen den individuellen Vorstellungen und Zielen einer Lehrperson und den verschiedenen Rollenerwartungen vor.²⁴

Eine weitere Herausforderung besteht darin, dass Lehrpersonen nicht nur abwechselnd verschiedene Rollen erfüllen, sondern diese auch nacheinander oder sogar simultan einnehmen. In der Unterrichtspraxis müssen Lehrer*innen eigentlich ständig zwischen den unterschiedlichen Rollen wechseln. Zum Beispiel, im Laufe einer Schulstunde präsentiert ein*e Lehrer*in als Fachexperte*in eine bestimmte Theorie, als Lernberater*in berät er*sie in der darauffolgenden Gruppenarbeit eine Schüler*innengruppe und benotet am Ende der Unterrichtsstunde als Beurteiler*in die mündliche Prüfung eines*r Schülers*in. Dieser Rollenwechsel erfordert von Lehrenden nicht nur Flexibilität, sondern führt auch zu unterschiedlichen Arten der Beziehungsgestaltung: Wenn eine Lehrperson die Rolle des*der Beurteilers*in einnimmt, ist seine*ihre Beziehung zu den Lernenden durch Asymmetrie geprägt die Distanz, Autorität und Objektivität verlangt. Im Rollensektor Berater*in hingegen ist die Beziehung durch Symmetrie und das Handeln der Lehrer*in durch Individualität, Nähe und Kooperation gekennzeichnet.²⁵

1.1.2.2 Lehrer*innen als Berater*innen

Aufbauend auf der Darstellung des Rollenspektrums, möchte ich mit dem*der Berater*in bzw. dem Coach nun einen Rollensektor näher betrachten, der von ausnahmslos jeder Bezugsgruppe erwartet wird. Diese Rolle zu untersuchen ist jedoch auch insofern wichtig, als die Beratung von Schüler*innen, Eltern sowie Kolleg*innen einen Fixpunkt im täglichen Schulleben aller Lehrer*innen darstellt oder, anders gesagt, Beratungsaufgaben zum schulischen Alltag von Lehrer*innen gehören. Lehrperson beraten beispielsweise Schüler*innen und deren Eltern bei Orientierungsproblemen etwa bei der Berufswahl oder beim Aufstieg in die nächste Schulstufe, bei psychosozialen Problemen wie Prüfungsangst, oder Verhaltensauffälligkeiten und Mobbing.²⁶ Ein weiteres Setting der Beratung ist der

²⁴ Vgl. Perkofer-Czapek u. Potzmann, *Begleiten, Beraten und Coachen*, 32 u. 35.

²⁵ Vgl. Perkofer-Czapek u. Potzmann, *Begleiten, Beraten und Coachen*, 30 u. 32 u. 35-36.

²⁶ Vgl. Simone Bruder u. Silke Hertel u. Mara Gerich u. Bernhard Schmitz, „Lehrer als Berater“, in: *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf*, hg. v. Ewald Terhart u. Hedda Bennewitz u. Martin Rothland, Münster/New York 2014, 905 u. 907.

Unterricht selbst. Die bereits erwähnte Veränderung in der Auffassung von Lernen geht mit der Notwendigkeit offener Lernformen einher. Unterrichtsformen wie Projektarbeit, Stationenbetrieb oder Lernwerkstätte ermöglichen eigenständiges Lernen seitens der Schüler*innen und erfordern seitens der Lehrperson vermehrt beratendes Handeln.²⁷ Angesichts dieser vielfältigen Beratungsaufgaben muss Beratungswissen bzw. Beratungskompetenz als Bestandteil der pädagogischen Expertise verstanden werden. Paradoxerweise fehlt in der Lehrer*innenausbildung jedoch eine systematische Vorbereitung auf die beraterische Tätigkeit.²⁸

Um Beratungskompetenz zu präzisieren, ist zuerst eine Abgrenzung der professionellen Beratung vom alltäglichen Beratungsbegriff vorzunehmen. Während eine alltägliche Laienberatung in der Regel die Form eines Ratschlags-Gesprächs annimmt, stellt der professionelle Beratungsbegriff das Miteinander in den Vordergrund. Dieses Merkmal der professionellen Beratung macht deutlich, dass es sich um einen interaktiven Prozess handelt, wo eine ratsuchende Person zwar den*die Berater*in um Unterstützung bittet, sich selbst aber auch aktiv am Beratungsprozess beteiligt.²⁹ In der Bezeichnung der Beratung als Hilfe zur Selbsthilfe kommt auch die aktive Beteiligung des*der Ratsuchenden zum Ausdruck: Mit der Unterstützung des*der Beraters*in, soll es der ratsuchenden Person gelingen das Problem oder die Entwicklungsaufgabe selbst zu meistern.³⁰ Basierend auf dieser Abgrenzung von der alltäglichen Beratung, kann professionelle Beratung als

ein zwischenmenschlicher Prozess in sprachlicher Kommunikation [...] [definiert werden, der] [...] neben der Vermittlung von Informationen der Verbesserung der Selbststeuerung und dem Aufbau von Kompetenzen, der Orientierung und Entscheidungshilfe, der Hilfe bei der Bewältigung von Krisen [dient].³¹

Professionelle Beratung ist weiters durch bestimmte Prinzipien gekennzeichnet. Dazu zählen die Freiwilligkeit der Beratung seitens des*der Klienten*in, die Unabhängigkeit, Unparteilichkeit und die Verschwiegenheit des*der Beraters*in. Mit dem Prinzip der Professionalität ist die Kompetenz des*der Beraters*in gemeint. Diese liegt primär in der Prozessgestaltung, also in der Unterstützung der ratsuchenden Person beim Verstehen des Problems sowie bei der Entwicklung und Umsetzung von möglichen Lösungen.³²

²⁷ Vgl. Stefanie Schnebel, *Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule*, Weinheim/Basel 2017, 10.

²⁸ Vgl. Bruder u. Hertel u. Gerich u. Schmitz, „Lehrer als Berater“, 905.

²⁹ Vgl. Bruder u. Hertel u. Gerich u. Schmitz, „Lehrer als Berater“, 906.

³⁰ Vgl. Schnebel, *Professionell beraten*, 17.

³¹ Schnebel, *Professionell beraten*, 15.

³² Vgl. Schnebel, *Professionell beraten*, 17.

Im Rahmen eines Schwerpunktprogramms wurde von Gerich et al. in einer empirischen Studie ein theoretisches Modell der Lernberatung überprüft. Neben der Bestätigung von vier verschiedenen Fertigkeiten (Kommunikation, Diagnostik, Problemlösung, Bewältigung), welche Beratungskompetenz ausmachen, wurde festgestellt, dass das Wissen über Lernen und Beratung, die Erfahrung mit Beratung sowie das professionelle Selbstkonzept das Ausmaß der Beratungskompetenz bestimmen.³³ Die Ergebnisse dieser Untersuchung sind in folgender Abbildung ersichtlich:

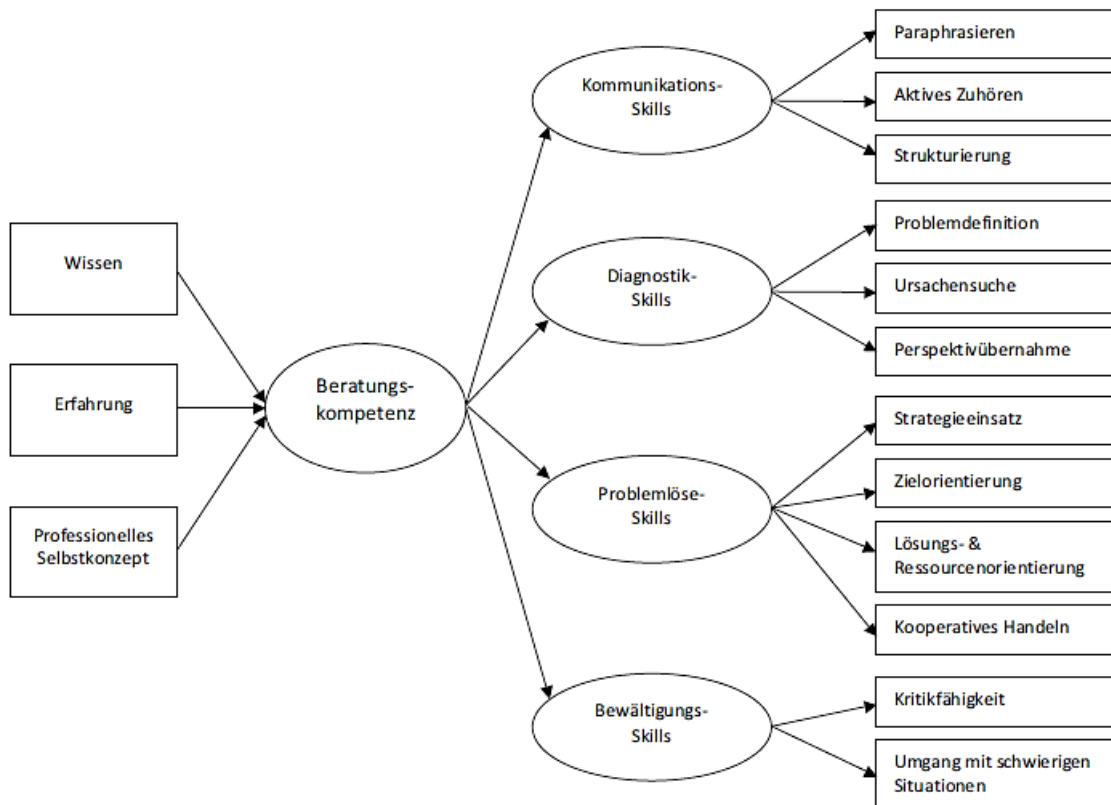


Abbildung 1: Beratungskompetenz³⁴

Da es sich bei Schulen nicht primär um Beratungseinrichtungen und bei Lehrer*innen aufgrund der bereits erwähnten marginalen Ausbildung um semi-professionelle Berater*innen handelt, muss das Verständnis von Beratung in diesem Setting spezifiziert werden. Schulische Beratung findet oft unter Zeitdruck (z.B. in Pausen oder vor Unterrichtsbeginn) statt. Ein weiteres Spezifikum schulischer Beratung bezieht sich auf die Freiwilligkeit. Da die Beratung der Jugendlichen teilweise von anderen Lehrer*innen oder Direktor*innen angeordnet wird, scheint die Freiwilligkeit der Schüler*innen in diesem Fall nicht gegeben zu sein. Hier muss jedoch auch darauf hingewiesen werden, dass

³³ Vgl. Bruder u. Hertel u. Gerich u. Schmitz, „Lehrer als Berater“, 910.

³⁴ Bruder u. Hertel u. Gerich u. Schmitz, „Lehrer als Berater“, 911.

Freiwilligkeit im institutionellen Kontext nicht unbedingt ein Aufsuchen der Beratung aus eigener Initiative bedeutet. Freiwilligkeit ist hier auch als Bereitschaft für den Beratungsprozess, Veränderung und Verantwortungsübernahme zu verstehen. Das heißt, wenn diese Art der Freiwilligkeit gegeben ist, kann eine Beratung erfolgreich sein, selbst wenn diese angeordnet wurde. Auch die Tatsache, dass Lehrer*innen als Mitglieder des Systems Schule andere Systemmitglieder wie Schüler*innen oder Elter*innen beraten, hat Auswirkungen. Da zu den zentralen Aufgaben von Lehrpersonen auch das Informieren und Unterrichten zählen, besteht ein erhöhtes Risiko in eine Ratschläge erteilende Laienberatung zu verfallen. Um diese Schwierigkeit zu meistern ist ein Bewusstsein über die Rolle, in der man sich als Lehrperson gerade befindet, zentral. Eine andere Herausforderung liegt in der hierarchischen Strukturierung der Schule. Selbst wenn Lehrer*innen versuchen eine symmetrische Beziehung und damit ein partnerschaftliches Setting im Beratungsprozess zu gestalten, gelingt dies aufgrund der offenen und verdeckten Hierarchien der Schule nicht immer.³⁵

Nach dieser Definition von Beratungskompetenz und den grundlegenden Überlegungen über Beratung im Bereich Schule, soll nun der Rollensektor Berater*in charakterisiert werden. Im Rahmen einer umfassenden Literaturrecherche sind Monika Perkhofer-Czapek und Renate Potzmann auf folgende drei Begriffe gestoßen: Lernbegleiter*in, Lernberater*in und Lerncoach. Diese drei Konzepte unterscheiden sich insofern als mit Lernberater*in und Lerncoach singuläre Rollen zum Ausdruck kommen, in die Lehrer*innen situativ wechseln um individuelle Lernprozesse von Schüler*innen zu optimieren. Lernbegleiter*in bezeichnet hingegen streng genommen keine Rolle von Lehrer*innen, sondern ist ein Überbegriff, unter dem verschiedene Rollensegmente zusammengefasst werden. Mit dem Begriff des*der Lernbegleiters*in werden nämlich sowohl bestimmte Dimensionen der Rollensegmente Lernbegleiter*in und Lerncoach als auch Teilaspekte des Rollensegments Lehrende*r ausgedrückt. Dieser Überbegriff hat einen klaren Mehrwert, denn er kann als Brücke zwischen den oft gegensätzlich positionierten Aufgaben von Lehrer*innen der Wissensvermittlung und Begleitung gesehen werden.³⁶

Der Tätigkeitsbereich des Rollensektors Lernberater*in und Lerncoach umfasst ein breites Spektrum, wobei nicht alle Tätigkeiten von Lehrer*innen ausgeführt werden können. Aus diesem Grund haben die Autor*innen all jene Aspekte identifiziert, die von allen Lehrer*innen im Rahmen ihrer Professionalität umgesetzt werden können bzw. müssen. Die

³⁵ Vgl. Schnebel, *Professionell beraten*, 28-30.

³⁶ Vgl. Perkhofer-Czapek u. Potzmann, *Begleiten, Beraten und Coachen*, 201-202.

sogenannte implizite Lernberatung ist in offen organisierten Unterrichtssituationen, in denen selbstständiges Arbeiten der Schüler*innen stattfindet, situiert. Implizite Lernberatung ist einerseits auf die Inhalte und Aufgaben des Unterrichts bezogen und andererseits in die konkreten Lehr- und Lernprozesse eingegliedert. Diese Verbindung der Lernberatung mit dem didaktisch-methodischen Handeln der Lehrer*innen hat den Vorteil, dass Lehrer*innen die momentane Situation der Schüler*innen konkret wahrnehmen und die Beratung daran anknüpfen können. Im Gegensatz zur expliziten Lernberatung, welche losgelöst vom Unterricht stattfindet und eine eigenständige Handlungsform darstellt, ist die implizite Lernberatung laut Perkhofer-Czapek und Potzmann allen Lehrer*innen zumutbar.³⁷ Des Weiteren muten die Autor*innen allen Lehrer*innen das Rollensegment Lerncoach im Lernsetting zu. Lerncoaching als „didaktische Form des Lehrens und Lernens“³⁸ versucht eine Lernkultur zu fördern, in der den Potentialen und Ressourcen der Lernenden besondere Bedeutung gegeben wird und Schüler*innen individuell gefördert werden. Die in der Rolle des Lerncoaches gestalteten Lernarrangements ermöglichen nicht nur selbstorganisiertes, sondern auch individualisiertes Lernen. Infolgedessen kommen Aufgaben mit verschiedenen Kompetenzstufen oder formatives Feedback vermehrt zum Einsatz.³⁹ Im Unterschied zur Lernberatung liegt der Fokus des Lerncoachings auf den Stärken und Potentialen der Schüler*innen.

Abschließend sollen nun noch einige allgemeine Charakteristika der Rollensegmente Lernberater*in und Lerncoach sowie des Oberbegriffs Lernbegleiter*in aufgezeigt werden. Lernbegleiter*innen, Lernberater*innen und Lerncoaches verfügen über vielfältige Kompetenzen beginnend bei inhaltlich-methodischer Fachkompetenz über Beratungs- und Diagnosekompetenz bis hin zur Fähigkeit verschiedene Rollensegmente voneinander abzugrenzen und zwischen diesen situativ zu wechseln. Außerdem ist ihre Beziehung zu den Schüler*innen geprägt von Wertschätzung, Respekt und Empathie. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang auch die ressourcen- und lösungsorientierte Haltung der Lernberater*innen und Lerncoaches. Ihre Nähe zum konstruktivistischen Lernverständnis sowie ihr Interesse an der Ermöglichung und Unterstützung von erfolgreichen Lernprozessen sind weitere Merkmale dieser Rollen.⁴⁰ Schließlich verfolgen sie das gemeinsame Ziel,

³⁷ Vgl. Perkhofer-Czapek u. Potzmann, *Begleiten, Beraten und Coachen*, 112 u. 201.

³⁸ Perkhofer-Czapek u. Potzmann, *Begleiten, Beraten und Coachen*, 188.

³⁹ Vgl. Perkhofer-Czapek u. Potzmann, *Begleiten, Beraten und Coachen*, 188-189 u. 201.

⁴⁰ Vgl. Perkhofer-Czapek u. Potzmann, *Begleiten, Beraten und Coachen*, 203-204 u. 206 u. 208.

Schüler/innen in einer für sie sinnvollen Schulzeit auf lange Sicht zu befähigen, individuell angemessen, wirkungsvoll und eigenständig zu lernen und Verantwortung für sich und den eigenen Lernprozess zu übernehmen. Schüler/innen sollen neben der Fachkompetenz auch in ihrer Lernkompetenz gefördert werden und die Bereitschaft und die Fähigkeit zu lebensbegleitendem Lernen entwickeln.⁴¹

1.1.3 Die Haltung von Lehrer*innen

Ein letzter Aspekt, der im Zusammenhang mit aktuellen Entwicklungen im Berufsbild von Lehrer*innen adressiert werden muss, ist die Haltung. Im Kontext pädagogischer Expertise wurde das Konzept der Haltung von Lehrer*innen nämlich bisher wenig beachtet, in der Literatur wird jedoch dieser Dimension des Lehrer*in-Seins vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt.

Um die gesellschaftlichen, sozialen und ökologischen Herausforderungen im Zusammenhang mit den großen Lernfeldern der Zukunft (eine Welt, Ökologie, Frieden und soziale Gerechtigkeit) zu bewältigen, braucht es Heinrich Dauber zufolge keine Lehrer*innen, die als Coaches oder Lernberater*innen fungieren. Diese Herausforderungen können nur von solchen Lehrer*innen in Angriff genommen werden, die sich selbst als ihr zentrales Medium verstehen. Für die Glaubwürdigkeit einer Lehrperson ist nämlich sein*ihr authentischer Umgang mit den Fragen der Zukunft, sein*ihr akzeptierendes Eingehen auf die Fragen und Probleme aus den Lebenswelten der Schüler*innen sowie seine*ihre Kongruenz zu sich selbst entscheidend.⁴² Es geht kurz gesagt darum, dass sich Lehrer*innen „durch [ihre] *Haltung* und die daraus erwachsende *Praxis*“⁴³ definieren. Dauber meint mit dem Begriff Haltung die innere Einstellung gegenüber der eigenen Person, welche Beziehung zu Schüler*innen und Kolleg*innen prägt. Das Handeln dieser Lehrer*innen zeichnet sich durch die Würdigung persönlicher Erfahrungen sowie die Gestaltung sozialer Beziehungen und das Klären von Sachzusammenhängen als Sinnzusammenhänge aus.⁴⁴ Infolgedessen, „werden sich [Schüler*innen] weder belehrt noch trainiert, weder gecoacht noch behandelt, sondern in ihrer Einzigartigkeit und Unterschiedlichkeit ernstgenommen fühlen und werden ihre eigenen Lernwege entdecken“⁴⁵.

⁴¹ Perkofer-Czapek u. Potzmann, *Begleiten, Beraten und Coachen*, 210.

⁴² Vgl. Heinrich Dauber, „Der Lehrer in der Schule der Zukunft: Coach oder Pädagoge?“, in: *Schulpraktikum vorbereiten. Pädagogische Perspektiven für die Lehrerbildung*, hg. v. Heinrich Dauber u. Dietfried Krause Vilmar, Bad Heilbrunn 2005, 28-30.

⁴³ Dauber, „Der Lehrer in der Schule der Zukunft“, 30.

⁴⁴ Vgl. Dauber, „Der Lehrer in der Schule der Zukunft“, 30 u. 36.

⁴⁵ Dauber, „Der Lehrer in der Schule der Zukunft“, 36.

Auch Klaus Zierer, Denise Weckend und Christina Schatz betonen die Zentralität der Haltung für die pädagogische Professionalität. Den Autor*innen zufolge wird nämlich die Trias aus fachlicher, pädagogischer und didaktischer Kompetenz erst abhängig von der jeweiligen Haltung der Lehrperson wirksam. Dieses Argument wird sogar noch einen Schritt weiterentwickelt, indem sowohl die Kompetenz als auch die Haltung von Lehrpersonen als konstitutive Elemente der pädagogischen Expertise definiert werden.⁴⁶

Um diese Argumentation nachvollziehen zu können, muss mit Ken Wilbers Quadrantenmodell zuerst ihre epistemologische Grundlage dargelegt werden. Wilbers Erkenntnistheorie liegt die Annahme zugrunde, dass verschiedene Perspektiven für die Betrachtung komplexer Phänomene notwendig sind. Wilber benennt die vier folgenden Zugänge und ordnet sie in vier Quadranten eines Koordinatensystems an: Im *objektiven Zugang* wird Erkenntnis durch Messen und Testen, also auf empirische Weise gewonnen. Daher beanspruchen die Feststellungen dieses Zugangs auch Wahrheit. Im Zentrum des *subjektiven Zugangs* stehen Bedürfnisse, Interessen und Gefühle, welche weder durch Messungen noch Testungen überprüfbar sind. Aus diesem Grund kann für den Bereich des subjektiven Zugangs kein Anspruch auf Wahrheit, sondern lediglich auf Wahrhaftigkeit gestellt werden. Der *intersubjektive Zugang* rückt Werte, Normen, Regeln und Rituale, welche menschliches Denken und Handeln beeinflussen, in den Mittelpunkt. Die gesellschaftliche Anerkennung der Normen, Werte, Regeln und Rituale kann nur durch argumentative und diskursive Auseinandersetzung erzielt werden. Mit dem *interobjektiven Zugang* werden systemische Zusammenhänge thematisiert. Da Menschen immer in Kontexte (z.B. Familie, Wirtschaft, Politik, etc.) eingebunden sind, existiert niemand für sich allein. Aufgrund der unterschiedlichen Interessenslagen und Zielvorstellungen der verschiedenen Systeme, ist dieses Eingebundensein in Systeme von vielfältigen Spannungen geprägt. Um diese spannungsreichen Anforderungen zu bewältigen, ist das Denken und Handeln des Individuums gefordert. In Summe unterscheiden sich die vier Zugänge einerseits durch ihre Wege der Erkenntnisgewinnung und andererseits durch die Differenz zwischen dem individuellen Menschen und dem Kollektiv. Jede einzelne Perspektive spielt eine bedeutsame Rolle und kann nie durch einen anderen Zugang substituiert werden.⁴⁷

⁴⁶ Vgl. Klaus Zierer u. Denise Weckend u. Christina Schatz, „Haltungsbildung ins Zentrum rücken. Theoretische Grundlagen und erste empirische Ergebnisse aus der Lehrerbildung“, in: *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?*, hg. v. Carolin Rotter u. Carsten Schülke u. Christoph Bressler, Weinheim/Basel 2019, 14 u. 21.

⁴⁷ Vgl. Zierer u. Weckend u. Schatz, „Haltungsbildung ins Zentrum rücken“, 18-20.

Da es sich bei pädagogischer Expertise um ein komplexes Phänomen handelt, verwenden Zierer, Weckend und Schatz das Quadrantenmodell als Ausgangspunkt ihrer Definition. Aus diesen vier Perspektiven sehen die Autor*innen das Wollen, Wissen, Werten und Können in Bezug auf Fach, Didaktik und Pädagogik als wesentliche Elemente pädagogischer Expertise.⁴⁸ Dies ist in der folgenden Abbildung ersichtlich:

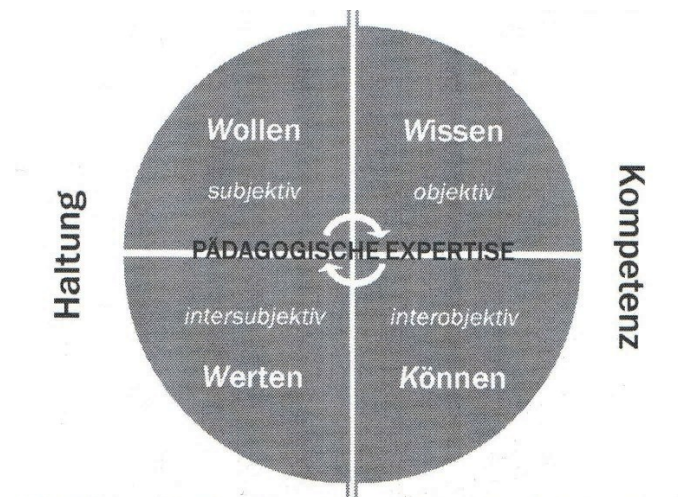


Abbildung 2: Pädagogische Expertise⁴⁹

Pädagogische Expertise setzt sich also wie erwähnt aus Kompetenz und Haltung zusammen. Was mit diesen beiden Elementen konkret gemeint ist, lässt sich mit Hilfe der Abbildung erklären: Unter den (inter-)objektiven Kategorien des Wissens und Könnens werden fachliche, didaktische und pädagogische Kompetenz subsumiert. Mit dem (inter-)subjektiven Wollen und Werten werden hingegen fachliche, didaktische und pädagogische Haltungen assoziiert. Als vier Dimensionen der pädagogischen Expertise befinden sich Wollen, Wissen, Werten und Können in einem Wechselwirkungsverhältnis.⁵⁰

Schließlich ist zu untersuchen wie die Autor*innen das Konzept der Haltung konkretisieren. Grundsätzlich repräsentieren Haltungen unterschiedliche Arten des Wollens und Wertens. Die komplexen Ursprünge und Geltungsansprüche von Haltungen können ebenfalls mit Wilbers Quadrantenmodell aufgezeigt werden. Im subjektiven Bereich nehmen Haltungen die Form von Wünschen, Bedürfnissen und Interessen an, welche aus der subjektiven Perspektive begründet werden. Aus diesem Grund liegen hier persönliche und subjektive Wünsche, Bedürfnisse, Interessen und Glaubenssätze vor, welche nicht auf andere Personen übertragbar sind. Aus der intersubjektiven Perspektive sind Haltungen

⁴⁸ Vgl. Zierer u. Weckend u. Schatz, „Haltungsbildung ins Zentrum rücken“, 20.

⁴⁹ Zierer u. Weckend u. Schatz, „Haltungsbildung ins Zentrum rücken“, 21.

⁵⁰ Vgl. Zierer u. Weckend u. Schatz, „Haltungsbildung ins Zentrum rücken“, 20.

kollektive Werte, Normen, Regeln und Rituale, die für alle Menschen, die sich selbst als Teil des Kollektivs sehen, gelten. Im objektiven und interobjektiven Kontext werden Haltungen hingegen als Formen des Wollens und Wertens verstanden, welche durch empirische Methoden (d.h. Messungen und Testungen) überprüft werden. Als objektive bzw. systemische Einstellungen ist ihr Geltungsanspruch von einzelnen Individuen und Gruppen losgelöst. Aus all diesen Überlegungen ergibt sich, dass es sich bei Haltungen, abhängig vom Kontext auf dem sie beruhen, um Überzeugungen, Wertungen oder Einstellungen handelt.⁵¹ Konkret bedeutet dies:

Gründen Haltungen in einem subjektiven Kontext, sind sie im Kern subjektive Überzeugungen. Fußen sie demgegenüber im intersubjektiven Kontext, so bezeichnen sie in erster Linie kollektive Wertungen. Und basieren sie auf einem objektiven bzw. interobjektiven Kontext, dann zeigen sich Haltungen als *objektive bzw. systemisch Einstellungen*.⁵²

Basierend auf den unterschiedlichen Erfahrungen entstehen also mit Überzeugungen, Wertungen und Einstellungen verschiedene Arten des Wollens und Wertens oder mit anderen Worten unterschiedliche Haltungen.⁵³

Indem Haltung als Teil der pädagogischen Expertise definiert wird, ergeben sich praktische Konsequenzen für die Lehrer*innenbildung. Eine nachhaltige Arbeit an Haltungen stellt einen komplexen Prozess dar, der nicht nur genügend Zeit und eine passende Lernatmosphäre benötigt, sondern der sich auch durch eine ganzheitliche Denk- und Handlungsweise auszeichnet. Als inter- und intrasubjektiv verlaufender Prozess beinhaltet die Arbeit an Haltung sowohl bewusste als auch unbewusste Komponenten. Außerdem umfasst dieser Prozess eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbstkonzept sowie mit persönlichen Einstellungen, die für den Beruf des Lehrers*der Lehrerin förderlich sind, aber auch mit jenen Einstellungen, die für pädagogische Arbeit hinderlich sind. Unter professioneller Begleitung werden dabei Einstellungen identifiziert, reflektiert und zum Teil verändert⁵⁴, sodass zukünftige Lehrer*innen ihre „Haltung auf Basis der Kenntnisse [ihrer] Einstellungen leben, kommunizieren und begründet vertreten [...] können“⁵⁵.

Am Ende dieses Abschnitts möchte ich auf einen wichtigen Punkt hinweisen: Die hier skizzierten Überlegungen über Haltung zielen zum einen darauf ab Haltung als einen

⁵¹ Vgl. Zierer u. Weckend u. Schatz, „Haltungsbildung ins Zentrum rücken“, 22-23.

⁵² Zierer u. Weckend u. Schatz, „Haltungsbildung ins Zentrum rücken“, 23.

⁵³ Vgl. Zierer u. Weckend u. Schatz, „Haltungsbildung ins Zentrum rücken“, 23.

⁵⁴ Vgl. Olaf Meurer, „Lehrperson werden und sein – es ist schwer, zu werden, wer man ist!“, in: *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?*, hg. v. Carolin Rotter u. Carsten Schülke u. Christoph Bressler, Weinheim/Basel 2019, 119.

⁵⁵ Meurer, „Lehrperson werden und sein – es ist schwer, zu werden, wer man ist!“, 120.

wesentlichen Teil der Expertise von Lehrer*innen und damit auch der Lehrer*innenausbildung zu etablieren. Zum anderen wird vor allem in der zweiten Theorie versucht Haltung zu konkretisieren indem verschiedene Formen etwa Überzeugungen, Wertungen und Einstellungen hergeleitet werden. Eine genaue Klärung was eine adäquate Haltung von Lehrer*innen ausmacht bleibt hier jedoch offen. Eine umfassende inhaltliche Bestimmung des Phänomens Haltung erfolgt mit dem philosophischen und systemischen Haltungsbegriff im dritten Kapitel dieser Arbeit.

1.2 Gute (Ethik) Lehrer*innen

Bevor der Frage nachgegangen wird, welche Merkmale gute Lehrer*innen (für Ethik) ausmachen, müssen vorab zwei Tatsachen festgehalten werden. Zum einen stellen sich durch gute Lehrpersonen oder gutes Unterrichten nicht automatisch Lernerfolge bei den Schüler*innen ein. Erfolgreiches Lernen ist nämlich von einer Vielzahl an Faktoren, etwa von der Lernumgebung und -bereitschaft, der verfügbaren Zeit, etc. abhängig.⁵⁶ Zum anderen existiert kein Prototyp eines*r erfolgreichen Lehrers*in oder, anders gesagt, eine gute Ausübung dieses Berufs kann auf verschiedene Arten geschehen. Dadurch wird ein Spielraum für die individuelle Gestaltung des Unterrichts eröffnet.⁵⁷

Nichtsdestotrotz können bestimmte Qualitäten erfolgreicher Lehrer*innen ermittelt werden. Joachim Bauer stellt fest, dass Lehrer*innen vielfältige Kompetenzen benötigen.⁵⁸ Dazu zählen:

fachliches Können, starke persönliche Präsenz und Ausstrahlung und flexibles Reagieren auf sich ständig verändernde Situationen genauso wie intuitives Gespür, Verständnis für völlig unterschiedliche Schülerpersönlichkeiten, Widerstandskraft, Geschick bei atmosphärischem Gegenwind und – vor allem – Führung.⁵⁹

In diesem Zitat werden drei Dimensionen guter Lehrpersonen angesprochen, nämlich die Person des*der Lehrers*in, die Lehrer*in-Schüler*in Beziehung sowie die fachliche und didaktische Kompetenz. Anhand dieser Gesichtspunkte werden nachfolgend die Charakteristika guter Lehrer*innen erläutert.

⁵⁶ Vgl. Jonas Pfister, „Was ist eine gute Lehrperson für Philosophie, und wie wird man zu einer?“, in: *Fachlichkeit und Fachdidaktik. Beiträge zur Lehrerbildung im Fach Ethik/Philosophie*, hg. v. René Torkler, Berlin 2020, 107-109.

⁵⁷ Vgl. Bauer, *Lob der Schule*, 66-67.

⁵⁸ Vgl. Bauer, *Lob der Schule*, 53.

⁵⁹ Bauer, *Lob der Schule*, 53.

1.2.1 Persönliche Faktoren

Der erste persönliche Faktor betrifft die Vereinbarkeit der Rollenerwartungen und der persönlichen Authentizität. Obwohl mit der Rolle der Lehrperson bestimmte Erwartungen einhergehen, erfordern diese keinesfalls emotionslose Maschinen. Vielmehr sind erfolgreiche Lehrer*innen echte und authentische Personen. Die Authentizität einer Lehrer*in äußert sich auf vielfältige Weise, nämlich in der Begeisterung für eine Sache, der Freude am (Lern-)Erfolg der Schüler*innen, dem Zeigen von Emotionen sowie am Aufzeigen und Einhalten klarer Regeln.⁶⁰ Obwohl mit den Rollen von Lehrer*innen bestimmte unumgängliche Erwartungen und Aufgaben verbunden sind (z.B. Lehrer*innen an öffentlichen Schulen müssen ihre Schüler*innen benoten), sind nicht alle Rollenerwartungen in Stein gemeißelt, denn es bestehen Spielräume in der Definition der eigenen Rolle. Dies erfordert jedoch eine bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle, der Klärung der Festlegung und Variabilität der Rollen, sowie den persönlichen Bedürfnissen und Ressourcen. Gute Lehrer*innen wirken also in der Gestaltung der eigenen Rolle mit.⁶¹

Gute Lehrer*innen können außerdem ein sicheres Umfeld bzw. ein adäquates Lern- und Unterrichtsklima gestalten und etablieren. Ein gutes Lehr- und Lernsetting ist durch verschiedene Merkmale gekennzeichnet: Fehler werden akzeptiert bzw. ein konstruktiver Umgang mit ihnen gesucht. Weiters ist gemeinsames Lernen und Arbeiten Usus und es werden vielfältige Lernmöglichkeiten geboten. Die Lernatmosphäre ist dabei entspannt und auch Wartezeiten sind erlaubt. In diesem Lernsetting kommunizieren Lehrpersonen auch klar und transparent, sodass die Schüler*innen immer wissen, was sie lernen, warum sie lernen und wie ihr Lernfortschritt ist. Außerdem ist dieses Umfeld dadurch charakterisiert, dass Lehrer*innen hohe Erwartungen an alle Schüler*innen stellen, ohne diese dabei zu kategorisieren, oder salopp formuliert, ohne sie in bestimmte Schubladen zu stecken. Vielmehr verstehen diese Lehrpersonen Differenzierung als unterschiedliche Wege und Zeiten um die Lernziele zu erreichen. Fürsorge und Gerechtigkeit sowie geteilte Verantwortung und ein verlässliches Einhalten von Regeln sind weitere Charakteristika eines guten Lern- und Unterrichtsklimas. In Summe liegt der Mehrwert eines adäquaten Lehr- und Lernsettings nicht nur in der nachhaltigen Unterrichtsqualität und optimierten Lernerfolgen, sondern auch in einer Steigerung der Lernfreude und des Selbstvertrauens der

⁶⁰ Vgl. Bauer, *Lob der Schule*, 71-72.

⁶¹ Vgl. Perkofer-Czapek u. Potzmann, *Begleiten, Beraten und Coachen*, 37-38.

Schüler*innen, einer Verringerung von Misserfolgsangst, sowie einer Zunahme der Mitarbeit und der Stärkung der Klassengemeinschaft.⁶²

In der Reflexionsfähigkeit und -bereitschaft besteht ein weiteres Charakteristikum guter Lehrer*innen. Laut John Hattie, der seine Ausführungen auf empirischen Daten aus 130 000 Studien unter Einbeziehung von über 400 Millionen Schüler*innen weltweit basiert, zählen zu den zentralen Fertigkeiten des, wie er es nennt *evaluative thinkings*, das logische und kritische Denken. Dazu gehört auch das Verständnis für das Denken, die Begründungen und Urteile anderer Menschen. Gute Lehrer*innen nützen diese Art des Denkens um den eigenen Einfluss auf das Lernen der Schüler*innen zu maximieren. Diese Lehrer*innen sind besser im Erkennen von Mustern, können eigene (Vor-)Urteile und Einschränkungen besser überprüfen und sind außerdem fähig alternative Handlungsoptionen zu suchen. Hattie geht sogar einen Schritt weiter, wenn er feststellt, dass das (Nach-)Denken der Lehrenden gegenüber dem Inhalt und den Methoden des Unterrichts vorrangig ist. Anders gesagt, erfolgreiches Lernen hängt weniger davon ab was Lehrer*innen tun und mehr davon, wie Lehrer*innen über das, was sie tun, denken. Demnach haben alle Lehrpersonen bestimmte Vorstellungen über Lehren, Lernen, Lehrpläne, Beurteilung und Schüler*innen und diese beeinflussen den Erfolg der Lehrenden auf entscheidende Weise.⁶³ Auch Jonas Pfister thematisiert die Bedeutung der Reflexion, denn er bezeichnet die Fähigkeit zur Reflexion und Evaluation des eignen Handelns als eine Eigenschaft guter Lehrer*innen. Er definiert die Reflexion jedoch nicht als vorrangig gegenüber der Fachkompetenz, sondern sieht beide als gleichwertige Teile der Kompetenzen von Lehrer*innen.⁶⁴

Auch die Zusammenarbeit mit Kolleg*innen hat positive Auswirkungen auf den*die Lehrer*in und seinen*ihren Unterricht. Basierend auf den Daten bestätigt Hattie, dass Lehrer*innen erfolgreicher sind, wenn sie mit Kolleg*innen zusammenarbeiten, um die eigenen Vorstellungen kritisch zu hinterfragen, sich gegenseitig Feedback zu geben oder nach alternativen Erklärungen für bestimmte Situationen oder das Verhalten von Schüler*innen zu suchen.⁶⁵ Bauer sieht in der kollegialen Zusammenarbeit ebenfalls einen Erfolgsfaktor. Wie die Intervisionsgruppen guter Psychotherapeut*innen und das Konsilium guter Ärzte*innen, birgt der professionelle Austausch zwischen Lehrer*innen großes

⁶² Vgl. John Hattie, *Visible learning, the sequel. A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*, London/New York 2023, 216 u. 241-242.

Vgl. Iris Leitz, „Die motivationale Kraft guter Beziehungen“, in: *Pädagogische Beziehungen. Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen*, hg. v. Ulrich Herrmann, Weinheim/Basel 2019, 113-114.

⁶³ Vgl. Hattie, *Visible learning, the sequel*, 242 u. 244.

⁶⁴ Vgl. Pfister, „Was ist eine gute Lehrperson für Philosophie, und wie wird man zu einer?“, 116.

⁶⁵ Vgl. Hattie, *Visible learning, the sequel*, 242.

Potential für die Qualität der Lehrperson bzw. des Unterrichts. Einerseits bietet die kollegiale Hospitation die Möglichkeit Einsichten über den eigenen Unterricht von einer nicht direkt beteiligten Person zu gewinnen. Andererseits kann der Austausch mit Kolleg*innen neue Informationen, Ideen und Lösungsansätze beispielsweise über den Umgang mit schwierigen Schüler*innen generieren. Kurz gesagt, in der Abwendung vom Einzelkämpfertum der Lehrer*innen bei gleichzeitiger Hinwendung zu kollegialer Offenheit und gegenseitiger Hilfe liegt ein zentrales Charakteristikum guter Lehrer*innen.⁶⁶

1.2.2 Die Lehrer*in-Schüler*in Beziehung

Verschiedene Autor*innen heben die zentrale Bedeutung der Lehrer*in-Schüler*in Beziehung für die schulische Motivation und den Lernerfolg hervor.⁶⁷ Die Zentralität dieser pädagogischen Beziehung wird einerseits mit der Hattie Studie 2009 begründet, in der der herausragend überdurchschnittliche Effekt der Lehrer*innen-Schüler*innen Beziehung empirisch bestätigt wurde.⁶⁸ Zum anderen wird eine neurobiologische Begründung gegeben. Persönliche Begegnungen, die bei Jugendlichen das Gefühl des Wahrgenommen-Werdens auslösen, die geprägt sind von Wertschätzung und sozialer Unterstützung, aber auch ganz allgemein die Erfahrung von Gemeinschaft bewirken im Gehirn die Produktion bestimmter Botenstoffe (Dopamin, körpereigene Opioide, Oxytozin) und damit die Aktivierung von Motivationssystemen. Basierend auf diesen neurobiologischen Vorgängen betont Bauer, dass im professionellen Kontext nicht bloß die Möglichkeit Beziehung zu gestalten besteht, sondern darin eine zentrale Aufgabe von Lehrer*innen liegt.⁶⁹

Versucht man die Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen zu charakterisieren, lassen sich zwei Strukturebenen feststellen. Einerseits existiert die Vorstellung einer stabilen Rollenbeziehung im Sinne von fixen gesellschaftlichen Erwartungen über die korrekte Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen. Dies wird als Oberflächenstruktur bezeichnet. Andererseits entsteht zwischen einem*r Lehrer*in

⁶⁶ Vgl. Bauer, *Lob der Schule*, 73-76.

⁶⁷ Vgl. Leitz, „Die motivationale Kraft guter Beziehungen“

Vgl. Reinhold Miller, „Förderliche Beziehungen als Voraussetzung für erfolgreiches Lehren und Lernen“, in: *Pädagogische Beziehungen. Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen*, hg. v. Ulrich Herrmann, Weinheim/Basel 2019, 137.

⁶⁸ Vgl. Rainer Dollase, „Lehrer-Schüler-Beziehungen und die Lehrerpersönlichkeit – Wie stark ist ihr empirischer Einfluss auf Leistung und Sozialverhalten?“, in: *Pädagogische Beziehungen. Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen*, hg. v. Ulrich Herrmann, Weinheim/Basel 2019, 127.

⁶⁹ Vgl. Joachim Bauer, „Einführung, Zuwendung und pädagogische Führung: Die Bedeutung der Beziehung für Lehren und Lernen. Eine neurobiologisch fundierte Perspektive“, in: *Pädagogische Beziehungen. Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen*, hg. v. Ulrich Herrmann, Weinheim/Basel 2019, 35 u. 37.

und einem*r Schüler*in auch eine persönliche und emotionale Beziehung. Diese Tiefenstruktur der Beziehung ist wenig systematisierbar, da sie unterschiedliche Formen annehmen kann, wie beispielsweise Bekanntschaften, Freundschaften, Feindschaften aber auch Ambivalenz. Die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden ist von beiden Strukturebenen geprägt.⁷⁰ Auf ähnliche Weise definieren Christoph Bressler und Carolin Rotter die Lehrer*in-Schüler*in Beziehung als

widersprüchliche Einheit von Diffusität und Spezifität. Damit ist gemeint, dass Lehrende und Lernende auf sachlich eingegrenzte, emotional abstinente und von ihrer jeweiligen Individualität abstrahierende Weise und damit in begrenzten, institutionalisierten Rollen zueinander in Beziehung treten (Spezifität). Andererseits tendieren die Schüler*innen aufgrund ihres sozialkognitiven Entwicklungsstandes dazu, sich von der Lehrkraft als ganze Person angesprochen zu fühlen und damit in ihrer konkreten Individualität auch emotional und nicht sachlich begrenzt in Beziehung involviert zu sein (Diffusität).⁷¹

Außerdem ist die Beziehung zwischen den beiden Gruppen durch Asymmetrie gekennzeichnet. Zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen bestehen sogar verschiedene Asymmetrien, z.B. aufgrund eines Wissens- bzw. Kompetenzvorsprungs von Lehrer*innen gegenüber Schüler*innen oder größerem Wissen über die gesellschaftlich-normative Ordnung seitens der Lehrenden. Diese Wissensungleichheit führt zu einer Angewiesenheit der Schüler*innen auf die ‚wissende‘ Lehrperson, wodurch eine Machtasymmetrie strukturell unausweichlich erscheint. Die konkrete Ausgestaltung der Machtdifferenzen ist jedoch abhängig davon, ob die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden durch spezifische oder diffuse Beziehungslogiken geprägt ist.⁷² In diesem Kontext ist auch auf die allgemein beobachtbare Umgestaltung der Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen hinzuweisen. Die ‚alte‘ Subjekt-Objekt-Beziehung war oft auf eine Verhaltensänderung der Objekte (d.h. der Schüler*innen) durch eine Beeinflussung der Subjekte (d.h. durch die Lehrer*innen) ausgelegt. Die ‚neue‘ Subjekt-Subjekt-Beziehung hingegen wird als wechselseitige Beziehung gelebt, in deren Zentrum das Begleiten und Fördern steht.⁷³

⁷⁰ Vgl. Dollase, „Lehrer-Schüler-Beziehungen und die Lehrerpersönlichkeit“, 122.

⁷¹ Christoph Bressler u. Carolin Rotter, „Begegnung auf Augenhöhe? Der Umgang mit der Asymmetrie in der Lehrer-Schüler-Beziehung“, in: *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?*, hg. v. Carolin Rotter u. Carsten Schülke u. Christoph Bressler, Weinheim/Basel 2019, 195.

⁷² Vgl. Bressler u. Rotter, „Begegnung auf Augenhöhe?“, 196-197.

⁷³ Vgl. Döfl Looser, „Die Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehung für die Lern- und Leistungsmotivation von Schülern. Erziehungskompetente Lehrer aus der Perspektive der Selbstbestimmungs- und Erziehungsstiltheorie“, in: *Pädagogische Beziehungen. Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen*, hg. v. Ulrich Herrmann, Weinheim/Basel 2019, 102.

Der bereits erwähnte John Hattie entwickelte 1969 ein Beziehungskonzept, in dem der klientenzentrierte Psychotherapieansatz Carl Rogers auf Schule und Unterricht umgelegt wird. Dieses Konzept ist geprägt von einer schüler*innenorientierten und konstruktivistischen Perspektive auf Lernen und betont den lern- und leistungsförderlichen Effekt von den folgenden Variablen: Aufrichtigkeit/Echtheit, Empathie, Achtung und positive Zuwendung, Ermutigung zu weiterführendem Denken sowie Nichtdirektivität. Mit der letztgenannten Variable kommt zum Ausdruck, dass Lehrende den Lernenden die Möglichkeit geben, Lernprozesse selbst zu starten und ihre Aktivitäten selbst zu bestimmen. Damit wird den Schüler*innen nicht nur Verantwortung für ihr Lernen gegeben, sondern Lernen auch sichtbar gemacht. Weil sich Lehrpersonen in diesem Beziehungskonzept vorrangig in der Rolle des*der Lernbegleiters*in sehen, treten starke Lenkungs- und Kontrollmechanismen in den Hintergrund. Nichtdirektivität bedeutet jedoch keineswegs die Abschaffung von Lehrenden. Vielmehr ist Nichtdirektivität im Sinne eines Agierens als Trainer*in für selbstgesteuertes Lernen und nicht als passive*r Beobachter*in zu verstehen. In Klassen, in denen dieses Beziehungskonzept gelebt wird, ist erhöhtes Engagement und vermehrter Respekt für sich selbst und andere Menschen sowie geringere Widerständigkeit im Verhalten der Schüler*innen, beobachtbar.⁷⁴

Wie bereits eingangs dargelegt, kann eine erfolgreiche Lehrer*in-Schüler*in Beziehung auch aus neurobiologischer Perspektive charakterisiert werden. Für diesen Zugang sind Spiegelneuronen zentral. Diese Nervenzellen werden dann aktiv, wenn ein Mensch eine andere Person bzw. seine*ihre Handlung wahrnimmt. Die Sprache und/oder die Körpersprache (v.a. Mimik, Stimme, Körperhaltung, Bewegung) löst bei dem*der Beobachter*in die Aktivität der Spiegelneuronen aus. Spiegelneuronen haben vielfältige Funktionen: Sie liefern Informationen über die inneren Vorgänge einer anderen Person, sie ermöglichen es genau das zu fühlen was der*die andere fühlt und sie besitzen dadurch auch das Potential den*die Beobachter*in ‚anzustecken‘: Wenn zum Beispiel ein*e Lehrer*in während des Unterrichts ständig gähnt, erkennen Schüler*innen nicht nur die Müdigkeit der Lehrperson, sondern sie selbst ermüden ebenfalls. Spiegelneuronen sind für die Lehrer*in-Schüler*in Beziehung insofern relevant, als sie die Voraussetzung für verstehende Zuwendung und pädagogische Führung bilden. Aufgrund ihrer Spiegelneuronen können Lehrende sich nämlich in die Lernenden einfühlen und zumindest teilweise deren innere Vorgänge spüren. Wenn Schüler*innen die hervorgerufene Resonanz der Lehrperson spüren,

⁷⁴ Vgl. Dollase, „Lehrer-Schüler-Beziehungen und die Lehrerpersönlichkeit“, 125 u. 127-128.
Vgl. Leitz, „Die motivationale Kraft guter Beziehungen“, 115.

wird ein unbewusster Auftrag der Schüler*innen an ihre Lehrer*innen, nämlich, „Lass mich spüren, dass ich da bin, dass ich für Dich existiere!“⁷⁵, erfüllt. Kurz gesagt, Spiegelneuronen ermöglichen die verstehende Zuwendung der Lehrenden gegenüber den Lernenden. Andererseits müssen Lehrer*innen Schüler*innen aber auch führen, oder neurobiologisch gesprochen, die Spiegelneuronen der Schüler*innen dazu motivieren Resonanz zu erzeugen. Führung ist jedoch nur dann sinnvoll, wenn Lehrende ihre Schüler*innen mit einer Botschaft, d.h. Freude, Leidenschaft oder Begeisterung am Unterrichtsfach gepaart mit einem didaktisch aufbereiteten Wissensstoff, anstecken wollen.⁷⁶ Für Lehrer*innen folgt aus diesen neurobiologischen Überlegungen die Aufgabe verstehende Zuwendung und Führung in Balance zu bringen. Gute Lehrpersonen, welche ihren Schüler*innen verstehend zugewandt sind, reduzieren diese nämlich nicht auf ihre schulischen (Miss-)Erfolge, sondern sehen sie als Personen. Das bedeutet, Lehrende nehmen das Verhalten, die Motive, die emotionalen Stärken sowie die herausfordernden Aspekte eines*r Schülers*in ebenso wie sein*ihr schulisches Können bzw. seine*ihre schulischen Schwächen wahr. Gleichzeitig führen diese Lehrpersonen, was sich im Vertreten von Werten und im Formulieren von Zielen sowie in der Forderung der Schüler*innen und damit verbunden im Aussprechen von Kritik, Ermutigung und Unterstützung äußert.⁷⁷

Zwei weitere Dimensionen, welche die Lehrer*in-Schüler*in Beziehung prägen, sind das Interesse und die Wahrnehmung. Interesse und Freude an jungen Menschen sind nicht nur für die Beziehungsgestaltung zentral, sondern auch Grundvoraussetzung für erfolgreiches Unterrichten.⁷⁸ Außerdem hören gute Lehrkräfte ihren Schüler*innen aufmerksam zu und zeigen Interesse daran, wie Jugendliche denken und sich einbringen.⁷⁹ Interesse zu zeigen schließt auch die genaue Wahrnehmung mit ein. Reinhold Miller hebt in diesem Zusammenhang das Primat genauer Wahrnehmungen gegenüber verschleiender Fantasien hervor. Demnach sollen gute Lehrer*innen:

„[m]itschwingen“, Einfühlung und Verstehen statt voreiliges Bewerten und (Ver-)Urteilen; fairer Umgang statt Abwertung; Akzeptanz der einzelnen Persönlichkeiten (ob Jung oder Alt) statt Intoleranz; Wertschätzung jedes Einzelnen statt Abwertung.⁸⁰

⁷⁵ Bauer, „Einfühlung, Zuwendung und pädagogische Führung“, 39.

⁷⁶ Vgl. Bauer, „Einfühlung, Zuwendung und pädagogische Führung“, 38-39.

⁷⁷ Vgl. Bauer, *Lob der Schule*, 56.

⁷⁸ Vgl. Dollase, „Lehrer-Schüler-Beziehung und die Lehrerpersönlichkeit“, 129.

⁷⁹ Vgl. Hattie, *Visible learning, the sequel*, 216.

⁸⁰ Miller, „Förderliche Beziehungen als Voraussetzung für erfolgreiches Lehren und Lernen“, 137.

1.2.3 Fachliche und didaktische Kompetenzen

Pfister setzt sich mit der Frage, was eine gute Lehrperson für Philosophie ausmacht, auseinander und nimmt dafür den Kern des Handelns von Lehrer*innen, das Unterrichten, in den Blick. Obwohl der Autor das Unterrichtsfach Philosophie untersucht, sind seine Ausführungen aufgrund der Nähe zum Unterrichtsfach Ethik auch für die vorliegende Arbeit relevant.

Damit gutes Unterrichten möglich ist, müssen Pfister zufolge zwei Voraussetzungen erfüllt sein: Einerseits müssen Lehrer*innen sich für ihr Fach begeistern können. Diese Begeisterung erscheint auch als Garant für den Erwerb des nötigen Fachwissens, das für den guten Unterricht ebenfalls essenziell ist. Andererseits stellt die Begeisterung für Interaktionen mit Jugendlichen eine weitere Voraussetzung dar.

Neben der Klärung der Voraussetzungen, muss auch definiert werden, worin gutes Unterrichten genau besteht. Pfister benennt in diesem Zusammenhang die folgenden drei Handlungskategorien: Zur Kategorie des fachlichen und fachdidaktischen Handelns zählt das Definieren und Erklären sowie das Vorführen und Korrigieren. Erzieherische Handlungen hingegen umfassen Motivation, Förderung und Bewertung. In der dritten Handlungskategorie steht die Moralerziehung im Zentrum und diese inkludiert die Förderung von verschiedenen Werten, wie zum Beispiel, Toleranz, Respekt, Mitgefühl und Fairness. Wenn ein*e Lehrer*in diese Handlungen praktisch in seinem*ihrem Unterricht umsetzt, unterrichtet er*sie gut.⁸¹

Im Rekurs auf eine empirische Studie über den Zusammenhang zwischen der Kompetenz von Lehrer*innen und den Erfolgen von Schüler*innen begründet Pfister die zentrale Bedeutung des fachdidaktischen Könnens. Können meint hier ein Wissen über Fachdidaktik, das durch wiederholte Übung erworben wird und sich im didaktischen und pädagogischen Handeln offenbart.⁸² Der Autor formuliert einen Katalog an fachdidaktischen Kompetenzen für das Fach Philosophie, welcher von mir für das Unterrichtsfach Ethik adaptiert wurde:

1. Unterrichtsziele formulieren können, die der [Ethik] einerseits und den Kenntnissen und Fähigkeiten und der Motivation der Schülerinnen und Schüler andererseits entsprechen.
2. [Ethische] Fragen und Probleme so erklären können, dass die Schülerinnen und Schüler ein [ethisches] Problembewusstsein entwickeln.
3. [Ethische] Thesen, Positionen und Argumente so erklären können, dass die Schülerinnen und Schüler sie verstehen.

⁸¹ Vgl. Pfister, „Was ist eine gute Lehrperson für Philosophie, und wie wird man zu einer?“, 109-110.

⁸² Vgl. Pfister, „Was ist eine gute Lehrperson für Philosophie, und wie wird man zu einer?“, 111 u. 114.

4. Fragen formulieren können, welche die Schülerinnen und Schüler zum [ethischen] Denken anregen.
5. [Ethisches] Unterrichtsmaterial (Texte, Video, Audio) auswählen können, das den Kenntnissen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler entspricht.
6. Arbeitsaufträge stellen können, welche den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, das [ethische] Denken zu üben, insbesondere das Analysieren von Begriffen und das Argumentieren.
7. Eine [ethische] Diskussion mit den Schülerinnen und Schülern führen können. Das heißt: auf Fragen eingehen, den roten Faden beibehalten, Behauptungen durch Gegenbeispiele herausfordern, Widersprüche aufzeigen, verschiedene Interpretationen einer These aufzeigen, den Schülerinnen und Schülern Zeit zum Nachdenken geben und weiterführende Fragen stellen können.
8. Der Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler angemessene [ethische] Prüfungsfragen stellen und die Schülerantworten korrigieren und bewerten können.⁸³

Nachdem hier bereits die fachdidaktischen Kompetenzen von Lehrer*innen angesprochen sind, ist es im nächsten Schritt sinnvoll grundlegende Konzepte der Fachdidaktik für das Unterrichtsfach Ethik näher zu betrachten. Daher widmet sich das folgende Kapitel didaktischen Fragen des Ethikunterrichts.

⁸³ Pfister, „Was ist eine gute Lehrperson für Philosophie, und wie wird man zu einer?“, 116.

2 Didaktisches Profil des Ethikunterrichts

Während im ersten Kapitel dieser Arbeit Lehrer*innen allgemein untersucht worden sind, fokussiert dieses Kapitel den Ethikunterricht. Um ein didaktisches Profil dieses Unterrichtsfach erstellen zu können, werden vier Aspekte thematisiert. Zuerst wird eine Einführung in die Kompetenzorientierung im Ethikunterricht gegeben. Im nächsten Schritt wird der Lehrplan der AHS-Oberstufe untersucht. Danach werden mit der Wertebildung und der Argumentationsdidaktik zwei zentrale Themen der Fachdidaktik Ethik skizziert.

2.1 Kompetenzorientierung im Ethikunterricht

Der Begriff Kompetenz ist zwar bildungspolitisch und didaktisch in aller Munde, nichtsdestotrotz ist eine genaue Klärung seiner Bedeutung unerlässlich. Grundsätzlich markiert laut Anita Rösch eine Kompetenz eine menschliche Handlungsdisposition, welche auf Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Haltungen fußt. Außerdem sind im Kompetenzbegriff die vier Dimensionen Sachkompetenz (d.h. fachbezogenes Wissen), Methodenkompetenz (d.h. Methodenrepertoire zur selbständigen Aneignung von Fachwissen), Selbstkompetenz (d.h. grundlegende Einstellungen, Werthaltungen, Motivationen) und Sozialkompetenz (d.h. Bereitschaft zum gemeinsamen Arbeiten und Lernen) untrennbar verbunden. Jeder Unterrichtsgegenstand verfolgt durch seine spezifischen Inhalte und Methoden eigene Schwerpunktsetzungen in der Kompetenzvermittlung. Obwohl eine Kompetenz anhand eines fachspezifischen Inhalts entwickelt wird, können andere Fächer am Ausbau der Kompetenz mitwirken. Kompetenzen werden in Kompetenzmodellen, in denen zwischen verschiedenen Kompetenzniveaus differenziert wird, konkretisiert. Diese Kompetenzmodelle erleichtern nicht nur Lehrer*innen die Diagnose, Vermittlung und Bewertung der jeweiligen Kompetenzen, sondern machen diese auch für Schüler*innen transparent.⁸⁴

Als Ergebnis ihrer Untersuchung der Lehrpläne der Fächergruppe Ethik/Philosophie in der Bundesrepublik Deutschland, fasst Rösch die darin genannten Kompetenzen in fünf übergeordneten Kompetenzbereichen zusammen. Der Kompetenzbereich „*Wahrnehmen und Verstehen*“ impliziert die differenzierte Wahrnehmung der persönlichen, sozialen und sächlichen Umwelt.“⁸⁵ Dieser Bereich inkludiert die Fähigkeiten des Einfühlens und

⁸⁴ Vgl. Anita Rösch, *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen, LER*, Zürich/Münster 2012, 37.

⁸⁵ Rösch, *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht*, 74.

Mitempfindens, welche für ein erfolgreiches Miteinander in der Gemeinschaft und Gesellschaft vorausgesetzt sind. Außerdem sind neben personalen und sozialen Kompetenzen auch das Fachwissen (beispielsweise über verschiedene Kulturen) und methodische Wahrnehmungs- und Beschreibungskompetenzen zentral. Eine kompetente Auseinandersetzung mit Sprache im Allgemeinen und Texten im Speziellen sowie die Berücksichtigung von Erkenntnissen aus anderen Fachbereichen gehören zum Kompetenzbereich *Analysieren und Reflektieren*. Eine weitere Dimension dieses Bereichs stellt die reflektierende Aneignung von erworbenen Wissen dar. Im Zentrum des Kompetenzbereichs *Argumentieren und Urteilen* steht das begründete Urteil. Dieses Urteil basiert auf Kenntnis über moralische Grundpositionen, methodische Argumentations- und Urteilskompetenz sowie einer ethischen Positionierung. Der Bereich *Interagieren und Sich-Mitteilen* umfasst einerseits die Fähigkeit die eigene Position mündlich oder schriftlich konfliktfrei zu formulieren und andererseits Kompetenzen im Bereich der Konfliktlösung.⁸⁶ Mit *Sich-Orientieren und Handeln* ist schließlich die Befähigung der Schüler*innen gemeint, „sich in ihrem Leben zu orientieren und handelnd Verantwortung zu übernehmen.“⁸⁷

Um den Zusammenhang zwischen den einzelnen Kompetenzbereichen zu zeigen, ordnet Rösch diese in einer Pyramide an (siehe Abbildung 4). Orientierungs- und Handlungskompetenz stehen an oberster Stelle der Pyramide und markieren somit das Ziel der Kompetenzentwicklung. Wie bereits erwähnt wird mit der Orientierungs- und Handlungskompetenz die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme bezeichnet. Weil Verantwortung als Antwort des Menschen auf die wahrgenommenen Anforderungen aus der Umwelt verstanden wird, baut Verantwortungsübernahme auf einen komplexen Wahrnehmungs-, Reflexions- und Urteilsprozess und damit auf Teilkompetenzen der restlichen vier Kompetenzbereiche auf. In der Grafik ist auch abgebildet, dass alle Kompetenzen in die Teilkompetenz Reflexion zurückgeführt werden. Reflexion bedeutet in diesem Zusammenhang ein in persönlichen Dialog Treten der Schüler*innen mit dem Inhalt.⁸⁸ Eine etwas präzisere Definition der Reflexionskompetenz lautet: „Unter Anwendung ethischer/philosophischer Theorien über Gegenstände des alltäglichen und wissenschaftlichen Denkens und Handelns nachdenken, gedankliche Zusammenhänge darstellen und diskutieren“⁸⁹. Mit der wiederkehrenden Mündung der Kompetenzen in die

⁸⁶ Vgl. Rösch, *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht*, 74.

⁸⁷ Rösch, *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht*, 74.

⁸⁸ Vgl. Rösch, *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht*, 154-155 u. 237.

⁸⁹ Rösch, *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht*, 245.

Teilkompetenz Reflexion wird die Zirkularität des Prozesses dargestellt: Es findet eine kontinuierliche Reflexion der erworbenen Kompetenzen statt und die Ergebnisse dieses Prozesses tragen zur Weiterentwicklung der Kompetenzen bei. Mit anderen Worten, jeder Reflexionsprozess erzeugt Veränderungen. Durch diesen zirkulären Prozess soll nicht nur eine Weiterentwicklung der Orientierung bewirkt werden, sondern auch immer wieder neue Handlungen ermöglicht werden.⁹⁰

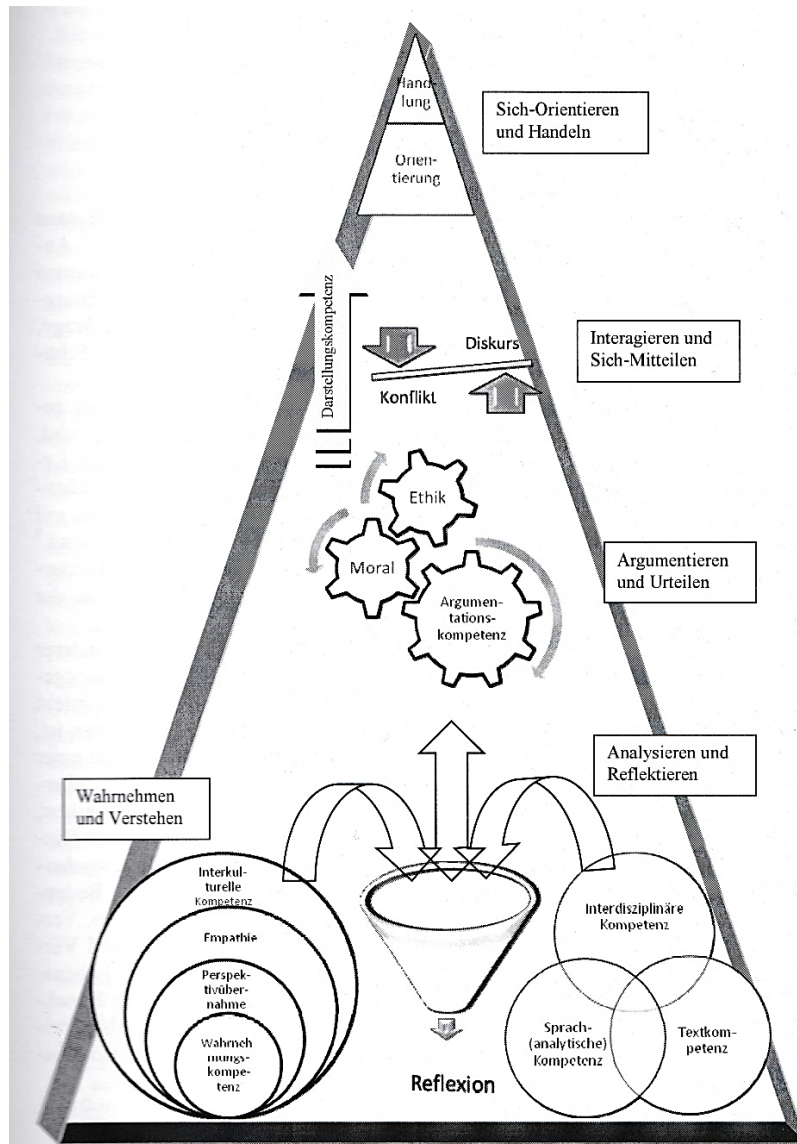


Abbildung 3: Kompetenzpyramide⁹¹

Ein wichtiger Punkt, auf den noch aufmerksam gemacht werden muss, sind die Grenzen der Vermittlung, Vermessung und Bewertung von Kompetenzen, welche besonders die Kompetenzbereiche an der Spitze der Pyramide betreffen. Unter den genannten

⁹⁰ Vgl. Rösch, *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht*, 154-155 u. 237.

⁹¹ Rösch, *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht*, 157.

Kompetenzen sind Orientierung und Handlung einerseits besonders von persönlichen Faktoren beeinflusst und andererseits durch ihren Vollzug außerhalb der Schule schwer beobachtbar und überprüfbar. Daraus lässt sich schließen, dass die Entwicklung der Orientierungs- und Handlungskompetenz im Rahmen des Unterrichts nur auf indirekte Weise, durch die enge Verwobenheit der Kompetenzen, geschehen kann: Da alle Kompetenzen einander bedingen und ergänzen, führt die Stärkung der übrigen Kompetenzen auch zu einem Fortschritt in der Orientierung und einer verstärkten Verantwortungsbereitschaft.⁹²

Als Abschluss dieses Kapitels soll mit dem Aspekt der Selbstverantwortung gezeigt werden, warum gerade der Ethikunterricht für eine kompetenzorientierte Ausrichtung prädestiniert ist. Schulisches Lernen ist oft dadurch gekennzeichnet, dass den Lehrer*innen die Verantwortung für das Lernen gegeben wird und die Schüler*innen als bloße Rezipient*innen agieren. Dies steht in Verbindung mit einem Unterricht in dessen Zentrum reproduzierbare Fakten liegen. Dementsprechend sammeln Schüler*innen sogenanntes träges Wissen an, welches sie jedoch aus Übungssituationen nicht selbstständig auf neue Anforderungssituationen transformieren können. Laut Rösch liegt eine besondere Priorität des Schulfachs Ethik in der Optimierung der Unterrichtsgestaltung. Denn das übergeordnete Ziel dieses Fachs, die Orientierungs- und Handlungskompetenz, umfasst die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme und damit auch die Verantwortung der Schüler*innen für ihr eigenes Lernen. Die Lern-Selbstverantwortung steht in enger Verbindung mit der Entwicklung von Lernkompetenz. Diese basale Kompetenz zum Lernhandeln ist in der sich permanent wandelnden Wissensgesellschaft von überaus großer Bedeutung, da sie individuelle und gemeinsame Lernprozesse überhaupt erst ermöglicht. Allgemein gesprochen bedeutet Lernkompetenz die Fähigkeit zur Planung, Steuerung (d.h. flexibler Einsatz eines Methoden-Repertoires zur Wissensaufnahme und Wissensverarbeitung) und Kontrolle (d.h. Reflexion und Bewertung des Lernprozesses) von individuellen und gemeinsamen Lernprozessen. Ein kompetenzorientierter Ethikunterricht, der die oben genannten Kompetenzbereiche fördert, stärkt Rösch zufolge gleichzeitig auch die Selbstverantwortung und somit die Lernkompetenz der Schüler*innen. Zum Beispiel, die beiden Kompetenzen Handlungsziele setzen oder den Ist- und Soll-Zustand vergleichen aus dem Bereich Sich-Orientieren und Handeln sind für die Planung und Initiierung eines Lernprozesses notwendig. Zusammenfassend lässt sich Folgendes festhalten: Weil ein

⁹² Vgl. Rösch, *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht*, 155-156.

kompetenzorientierter Ethikunterricht all jene Kompetenzen stärkt, die auch für die Entwicklung von Lernkompetenz resp. für selbstverantwortetes Lernen notwendig sind, besteht zwischen Ethikunterricht und Kompetenzorientierung ein essenzieller Zusammenhang.⁹³

Der Ansatz von Rösch ist ein Beispiel für Kompetenzorientierung im Ethikunterricht. In dem von Rolf Roew erläuterten Konzept über Kompetenz wird diese beispielsweise als ein Zusammenwirken vielfältiger Komponenten beschrieben. Im Falle der Kompetenz zum sittlichen Handeln handelt es sich um Wissen, Einstellungen, Motivation sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten.⁹⁴ Obwohl dieses Modell auch ein kohärentes Bild von kompetenzorientiertem Ethikunterricht zeichnet, habe ich mich dennoch entschlossen den Ansatz von Rösch dieser Arbeit grundzulegen, da sich die Kompetenzbereiche größtenteils mit jenen des Ethiklehrplans der AHS-Oberstufe decken (siehe unten).

2.2 Der Lehrplan der AHS-Oberstufe

Im Lehrplan werden zunächst die Bildungs- und Lehraufgaben des Ethikunterrichts geregelt. Als grundlegendes Ziel des Ethikunterrichts an der AHS-Oberstufe wird das begründete Reflektieren und Argumentieren in ethisch und moralischen Fragen bestimmt.⁹⁵ Dieses Ziel wird wie folgt konkretisiert:

Der Ethikunterricht soll Schülerinnen und Schüler zu selbständiger Reflexion über gelingende Lebensgestaltung befähigen, ihnen Orientierungshilfen geben und sie zur fundierten Auseinandersetzung mit Grundfragen der eigenen Existenz und des Zusammenlebens anleiten.

In der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen philosophischen, weltanschaulichen, kulturellen und religiösen Traditionen und Menschenbildern leistet der Ethikunterricht einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung. Hierbei sollen die Fähigkeit und die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler gestärkt werden, die Würde des Menschen zu achten, Verantwortung für das eigene Leben und Handeln sowie das friedliche Zusammenleben zu übernehmen sowie eine Haltung von Toleranz und Offenheit zu praktizieren.

Der Ethikunterricht unterstützt die Schülerinnen und Schüler in der Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen und fördert autonomes und selbstreflektiertes Urteilen und

⁹³ Vgl. Anita Rösch, „Der kompetenzorientierte Ansatz“, in: *Moderne Philosophiedidaktik. Basistexte*, hg. v. Martina Peters u. Jörg Peters, Hamburg 2021, 117-119.

⁹⁴ Vgl. Rolf Roew, „Das Kompetenzmodell für den Ethikunterricht“, in: *Einführung in die Fachdidaktik des Ethikunterrichts*, hg. v. Rolf Roew u. Peter Kriesel, Bad Heilbrunn 2017, 103 u. 116.

⁹⁵ Vgl. Bundeskanzleramt der Republik Österreich (Hg.), *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*, Wien 2024, <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (Zugriff 26.11.2024).

Handeln. Er stärkt die Bereitschaft zu argumentativer Prüfung eigener Haltungen und moralischer (Vor-)Urteile.⁹⁶

Inhaltlich ist die Grundlagenwissenschaft dieses Unterrichtsfachs die Philosophie. Alle wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit dem menschlichen Handeln auseinandersetzen, beispielsweise die Psychologie, Soziologie, Religionswissenschaft, Biologie, Medizin, Medienwissenschaft werden als Bezugswissenschaften definiert.⁹⁷

Die im Ethikunterricht behandelten Themen sollen aus drei, einander ergänzenden und durchdringenden Perspektiven, behandelt werden. Aus der *personalen Perspektive* wird die Relevanz eines Themas für das Leben einer individuellen Person untersucht. Die alltäglichen sowie die existenziellen Erfahrungen der Lernenden dienen als Anknüpfungspunkt für diese Perspektive. Mit der *gesellschaftlichen Perspektive* wird das Zusammenleben in verschiedenen Kontexten für die Bearbeitung des Themas herangezogen. Die Bandbreite reicht hier vom lokalen bis hin zum globalen Kontext. Für diese Perspektive ist es von zentraler Bedeutung die unterschiedlichen kulturellen, sozialen, ökonomischen und religiösen Hintergründe der Lernenden zu berücksichtigen. Die *ideengeschichtliche Perspektive* betrachtet ein Thema hinsichtlich des moralischen Guten und Gerechten und nimmt Bezug auf zentrale ethische Positionen sowie kulturelle und religiöse Traditionen.⁹⁸

Außerdem werden im Lehrplan vier didaktische Grundprinzipien für die Gestaltung des Unterrichts erläutert. Das Prinzip der *Integration von Lebenswelt, Ethik und Bezugswissenschaften* meint eine problemorientierte Diskussion und Vertiefung der Lebenserfahrung der Schüler*innen unter Berücksichtigung von Erkenntnissen aus den Bezugswissenschaften sowie ethisch-philosophischer Theorien. Mit der *Diskursorientierung* wird die diskursive Erarbeitung bzw. kritische Prüfung von Lösungen für moralische Probleme beschrieben. Dieses Prinzip verlangt von der Lehrperson die Anwendung verschiedenster interaktiver Methoden sowie von Gesprächs- und Diskussionsformaten. Das *Diversitätsangebot* ist ein weiteres Gestaltungsprinzip des Ethikunterrichts. Um den vielfältigen Weltanschauungen und Menschenbildern Rechnung zu tragen, ist eine ergebnisoffene und respektvolle Auseinandersetzung mit den verschiedenen Positionen unerlässlich. Für die Strukturierung des Unterrichts bedeutet dies die Ermöglichung eines Nebeneinanders von wohlbegründeten aber voneinander

⁹⁶ Bundeskanzleramt der Republik Österreich (Hg.), *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*.

⁹⁷ Vgl. Bundeskanzleramt der Republik Österreich (Hg.), *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*.

⁹⁸ Vgl. Bundeskanzleramt der Republik Österreich (Hg.), *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*.

abweichenden Positionierungen. Mit dem Prinzip der *fachdidaktischen Aufbereitung* wird an Lehrer*innen die Aufgabe der Verknüpfung von Kompetenzbeschreibungen, Anwendungsbereichen und zentralen fachlichen Konzepten gestellt. Jedes Unterrichtsthema erfordert außerdem eine altersgerechte Behandlung aus der personalen, gesellschaftlichen und ideengeschichtlichen Perspektive. Abhängig von der Lerngruppe oder vom Unterrichtsziel soll eine unterschiedliche Gewichtung der bereits erwähnten Perspektiven (personal, gesellschaftlich, ideengeschichtlich) vorgenommen werden. Der Ethikunterricht kann weiters durch Exkursionen, Begegnungen sowie Workshops mit Expert*innen ergänzt werden.⁹⁹

Die im Lehrplan festgelegten Kompetenzbereiche decken sich inhaltlich mit jenen, die im Zusammenhang mit Kompetenzorientierung skizziert wurden. Die Kompetenzbereiche werden durch Kompetenzbeschreibungen konkretisiert. In diesem Kontext ist hervorzuheben, dass die Entwicklung der Kompetenzen in allen vier Schulstufen stattfinden soll und mit dem Aufstieg in eine höhere Schulstufe auch die Komplexität der Kompetenzen gesteigert werden soll.¹⁰⁰ Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Kompetenzbereiche und -beschreibungen:

Kompetenzbereich	Kompetenzbeschreibung
Wahrnehmen und Perspektiven einnehmen	Schüler*innen können <ul style="list-style-type: none"> - Situationen und Probleme der individuellen, sozialen und ökologischen Lebenswelt wahrnehmen, beschreiben und deuten und - sich mit Denkweisen, Wertvorstellungen und Lebenswelten anderer auseinandersetzen sowie die eigene Position einordnen.
Analysieren und Reflektieren	Schüler*innen können <ul style="list-style-type: none"> - ethisch-relevante Texte mit Hilfe fachspezifischer Terminologie und Methoden erschließen und verfassen und - Wissen und Erfahrungen aus unterschiedlichen Fachgebieten und Lebensbereichen aufeinander beziehen und im Lichte ethischer Positionen reflektieren.
Argumentieren und Urteilen	Schüler*innen können <ul style="list-style-type: none"> - moralische und ethische Grundkonzepte darstellen, ihre historischen, sozioökonomischen und kulturellen Zusammenhänge verstehen und - Argumente kritisch prüfen sowie eigenständige und begründete ethische Urteile fällen.
Interagieren und Sich-Mitteilen	Schüler*innen können <ul style="list-style-type: none"> - eigene Gedankengänge und die anderer sachgemäß und sprachlich sensibel darstellen und

⁹⁹ Vgl. Bundeskanzleramt der Republik Österreich (Hg.), *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*.

¹⁰⁰ Vgl. Bundeskanzleramt der Republik Österreich (Hg.), *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*.

Kompetenzbereich	Kompetenzbeschreibung
	<ul style="list-style-type: none"> - Auseinandersetzungen auf argumentativer Grundlage konsens- und dissensfähig führen und mit Meinungsverschiedenheiten und Konflikten gewaltfrei umgehen.
Handlungsoptionen entwickeln	<p>Schüler*innen können</p> <ul style="list-style-type: none"> - durch Handlungsentwürfe zu moralischen Problemen verantwortungsbewusst und ethisch reflektiert Stellung beziehen und; - die erworbenen Kompetenzen zu eigenen Lebensentwürfen in Beziehung setzen.

Tabelle 2: Kompetenzbereiche und Kompetenzbeschreibungen¹⁰¹

2.3 Wertebildung

Dieser Abschnitt beginnt mit einigen allgemeinen Bemerkungen über Werte, die als Basis für die folgende didaktische Auseinandersetzung mit Werten dienen.

Als Orientierungsgrößen für menschliches Handeln stehen Werte in einem engen Zusammenhang mit Normen, welche allgemein als Handlungsvorschriften verstanden werden. Jeder Gebotsnorm entspricht ein Wert, der verwirklicht werden soll bzw. jeder Wert kann mit einer Norm im Sinne einer Handlungsregel verbunden werden. Ein Beispiel für diese Verbindung wäre der Wert Gerechtigkeit und die entsprechende Norm ‚Behandle deine Schüler*innen auf gerechte Weise‘. Werte werden von Individuen geklärt, diskursiv begründet und in eine Rangordnung gebracht. Sie existieren also immer in Bezug zu einem wertenden Subjekt und erst aus der Perspektive einer Werthaltung wird eine Situation als moralisch relevant betrachtet. In diesem Zusammenhang ist auf die große Bedeutung der emotionalen Komponente im Aufbau von Werthaltungen hinzuweisen. Da Gefühle per se einen wertenden Charakter aufweisen, drücken sie in sprachlich-symbolischer Form aus was Individuen für wichtig halten. Mit anderen Worten, starke Wertungen sind fest im Gefühlsleben verwurzelt. Dennoch darf die kognitive Dimension nicht ausgeklammert werden, denn Werte müssen nicht nur logisch konsistent, sondern auch kohärent begründet sein. Nichtsdestotrotz hat der Prozess der Wertbildung seinen Ursprung im Affektiv-Emotionalen und führt über individuelle biografische Erfahrungen und kulturelle Traditionen zu Wertverallgemeinerungen, welche durch Sprache ausgedrückt werden und emotionale sowie rationale Dimensionen verbinden. Aus diesen Überlegungen können folgende didaktischen Konsequenzen abgeleitet werden: Obwohl Prozesse der

¹⁰¹ Bundeskanzleramt der Republik Österreich (Hg.), *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*; Tabelle erstellt von mir K.K.B.

Wertvermittlung immer ablaufen, erscheint eine bewusste Steuerung dieser schwierig. Folglich soll der Ethikunterricht die Möglichkeit eröffnen wertkonstitutive Erfahrungen zu sammeln und Unterstützung beim Artikulieren und Interpretieren von Erfahrungen bieten. Anders formuliert, mit Wertebildung geht eine fortlaufende Auseinandersetzung mit den Erfahrungen, die Schüler*innen in den unterschiedlichsten Kontexten (z.B. Schule, Familie, Freundeskreis) machen, einher.¹⁰²

Im Kontext pluraler Wertvorstellungen in der Gesellschaft wird oft die Frage gestellt, ob in der Schule absolute Wertneutralität gelten muss. Obwohl eine detaillierte Auseinandersetzung mit Wertneutralität im Zusammenhang mit der Indoktrinationsproblematik in Kapitel 2.3.2 folgt, möchte ich einen Punkt hier noch gesondert betrachten: Die Forderung nach Wertneutralität wird oft mit der notwendigen Ausbildung von (moralischer) Autonomie begründet. Dem kann jedoch entgegen gesetzt werden, dass, um ein autonomes Leben zu führen, die Akzeptanz bestimmter Werte, wie etwa Respekt, Toleranz und Solidarität vorausgesetzt wird. Anders gesagt, ein autonomes Leben ist nur dann möglich, wenn bestimmte soziale Bedingungen erfüllt sind. So stellt beispielsweise die Toleranz von anderen Lebensformen eine Voraussetzung von Autonomie dar. Außerdem kann die Anerkennung bestimmter Werte im Rekurs auf die Konfliktbewältigung begründet werden. Gerade in einer pluralen Gesellschaft sind Werte wie zum Beispiel Empathie, Gewaltverzicht und Fairness für die Bewältigung von Konflikten von grundlegender Bedeutung.¹⁰³ Pfister kommt zu dem Schluss, dass (Ethik) Lehrer*innen „die Werte der Empathie, des Respekts, der Toleranz und womöglich weitere Werte, [...] anerkennen und [...] zumindest in dem Sinne weitergeben müssen, dass [sie] sie leben, für ihre Einhaltung im Unterricht sorgen und sie argumentativ verteidigen“¹⁰⁴.

2.3.1 Modelle der Wertebildung

Dass Wertebildung auf vielfältige Weise im Unterricht gestaltet werden kann, zeigt sich an den verschiedenen Ansätzen der Wertebildung und ihren unterschiedlichen Schwerpunkten. Die *Wertübermittlung* verfolgt das Ziel des Moralisierens bzw. der indoktrinierenden Erziehung. Das Konzept der *Wertanalyse* hingegen hat eine stark kognitiv-rationale Ausrichtung. Dieses Modell verfolgt zwei Aufgaben, einerseits die Instruktionen über die Tragweite moralischer Probleme und andererseits das Einüben von Entscheidungsprozessen.

¹⁰² Vgl. Volker Pfeifer, *Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine einer integrativen Wertevermittlung*, Stuttgart 2013, 33-35.

¹⁰³ Vgl. Jonas Pfister, *Fachdidaktik Philosophie*, Bern 2022, 205-206.

¹⁰⁴ Pfister, *Fachdidaktik Philosophie*, 206.

Im Mittelpunkt des Modells *Wertklärung* stehen Reflexionsprozesse im Zuge derer Schüler*innen ihre persönlichen Werte klären bzw. sich dieser bewusst werden. Ziel dieser Prozesse sind stabile und kohärente Wertvorstellungen, die im individuellen Selbstverständnis der Schüler*innen verwurzelt sind. Ein weiterer Ansatz gründet auf Lawrence Kohlberg und seinem Stufenmodell des moralischen Urteils. Dieses Konzept zur *Förderung moralischer Urteilsfähigkeit* versteht die Aufgabe von Erziehung resp. Unterricht als eine Art Impuls zum Aufstieg in die nächsthöhere Stufe. Praktisch erfolgt dies in der Konfrontation mit einem Dilemma (z.B. in einer näher beschriebenen Situation ein Medikament stehlen, um ein Leben zu retten) und der Aufgabe eine Entscheidung zu treffen sowie diese zu begründen. Durch diese individuellen Entscheidungs- und Begründungsprozesse soll die moralische Urteilsfähigkeit der Schüler*innen gestärkt werden. Der auch von Kohlberg stammende *Ansatz der gerechten Schule* betont ebenfalls die Zentralität der Übung im Rahmen von Problemlösungen: Wenn moralische Urteilsfähigkeit nämlich beim Lösen von konkreten Problemen angewendet und geübt wird, führt dies zur bestmöglichen Ausbildung dieser Kompetenz. Dieser Ansatz trägt gerechte Schule im Namen, weil er regelmäßig stattfindende Gemeinschaftssitzungen zum gemeinsamen Diskutieren aktueller Probleme und Erarbeiten möglicher Lösungen vorsieht. Ein letztes Modell zielt auf die *Förderung der Empathie* ab. Hier geht es darum die Fähigkeiten der Perspektivenübernahme und des Nachempfindens der Gefühle anderer Menschen zu fördern. Eine exemplarische Aufgabe wäre in einer von der Lehrperson vorgestellten Situation die Perspektive einer darin beteiligten Person einzunehmen und aus der Ich-Perspektive zu beschreiben.¹⁰⁵

Aus den Darstellungen der verschiedenen Konzeptionen über Wertebildung wird deutlich, dass keine allein eine umfassende Werteerziehung erreichen kann. Daher ist eine Kombination der verschiedenen Ansätze unerlässlich. Da Wertklärung, die beiden Ansätze Kohlbergs und der Ansatz der Förderung von Empathie unterschiedliche Ziele haben, nämlich „Bewusstmachen der subjektiven Werte, Förderung der Fähigkeiten des moralischen Urteilens, des Diskutierens und Verhandeln verschiedener Interessen und der Empathie“¹⁰⁶, empfiehlt Pfister eine Kombination dieser Ansätze.¹⁰⁷

Auch Pfeifer spricht sich für eine Verknüpfung von drei Dimensionen aus. Demnach umfasst Werteerziehung

¹⁰⁵ Vgl. Pfister, *Fachdidaktik Philosophie*, 208-210.

Vgl. Pfeifer, *Didaktik des Ethikunterrichts*, 30-31 u. 52.

¹⁰⁶ Pfister, *Fachdidaktik Philosophie*, 210.

¹⁰⁷ Vgl. Pfister, *Fachdidaktik Philosophie*, 210.

(1.) de[n] Bereich der Reflexionen, des Urteilens; mögliches Objekt dieser Reflexionen sind (2.) vorgefundene, tradierte Wertmuster; die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit ihnen mündet schließlich (3.) direkt oder indirekt in konkretes soziales Handeln. Werterhellung, Wertanalyse und Wertentwicklung stehen offensichtlich in einem notwendigen komplementären Spannungsverhältnis.¹⁰⁸

Das Modell der Wertübermittlung erscheint als inkompatibel mit dem Ethikunterricht. Pfeifer zufolge ist Wertübermittlung im Ethikunterricht angesichts der gesellschaftlichen Pluralität zwar möglich, die Implementation dieses Ansatzes ist jedoch nur auf moderate Weise denkbar. Dafür bedarf es der Stärkung einer kritisch reflexiven Urteilskraft, welche sich auf gesellschaftliche Normen und deren Umsetzung bezieht. Diese Art der Wertebildung ist Pfeifer zufolge insofern relevant als sie gemeinsam akzeptierte Werthaltungen, Prozesse kritischer Reflexion und die Freiheit resp. Identitätsbildung der Schüler*innen ermöglicht.¹⁰⁹

In diesem Zusammenhang weist Pfeifer auf ein Grundproblem hin, das alle Ansätze betrifft, nämlich der schwierige Balanceakt zwischen Indoktrination und Indifferenz.¹¹⁰ Dieser Aspekt wird im nächsten Abschnitt näher untersucht.

2.3.2 Ethikunterricht zwischen Indoktrination und Indifferenz

Der Wertepluralismus stellt Pfeifer zufolge den Ethikunterricht vor eine große Herausforderung - den Balanceakt zwischen Indoktrination und Indifferenz.¹¹¹ Was Pfeifer mit der Gratwanderung zwischen den beiden Extremen genau meint, kommt in diesem Zitat zum Ausdruck:

Der Ethikunterricht – so wird immer wieder postuliert – darf in keiner Weise ideologisch indoktrinieren, soll aber andererseits die Gefahr der Indifferenz vermeiden. Das institutionalisierte Gebot weltanschaulicher Neutralität soll auf keinen Fall in einen uferlosen Relativismus münden, der alles gelten lässt und bei den Heranwachsenden vor allem Gleichgültigkeit, Resignation oder gar Zynismus erzeugen kann. [...] Sowohl eine achselzuckende anything-goes-Haltung wie ein engstirniger bzw. fundamentalistischer Dogmatismus haben eigentlich aufgehört, differenziert zu argumentieren. In beiden Fällen, wenn auch mit unterschiedlichem Resultat, herrscht ein Reflexionsstopp.¹¹²

Rolf Roews Artikel *Ethikunterricht zwischen Indoktrination und Werterelativismus* bietet einen Lösungsansatz für dieses Grundproblem an. Der Autor beginnt seine Überlegungen mit der Unterscheidung von zwei Positionen, der materialen und der formalen Werteerziehung. Der Schwerpunkt der *materialen Werteerziehung* liegt im Kennenlernen

¹⁰⁸ Pfeifer, *Didaktik des Ethikunterrichts*, 31.

¹⁰⁹ Vgl. Pfeifer, *Didaktik des Ethikunterrichts*, 31-32.

¹¹⁰ Vgl. Pfeifer, *Didaktik des Ethikunterrichts*, 32.

¹¹¹ Vgl. Pfeifer, *Didaktik des Ethikunterrichts*, 38.

¹¹² Pfeifer, *Didaktik des Ethikunterrichts*, 38.

grundlegender gesellschaftlicher Werte sowie in der Befähigung nach diesen zu urteilen und zu handeln. Die *formale Werteerziehung* hingegen fordert eine konsequente Neutralität in Wertfragen. Diese neutrale Position wird aufgrund der fehlenden allgemeingültigen Begründung der Moral als unabdingbar gesehen. Das Ziel der formalen Werteerziehung besteht in der Ausbildung einer rationalen Reflexions- und Urteilskompetenz und damit in der Entwicklung moralisch autonomer Personen.¹¹³ Die Idee von autonomen Schüler*innen, welche die Wertvorstellungen, denen sie in der Schule begegnen, einer rationalen Prüfung unterziehen und darauf aufbauend eine Entscheidung treffen, ob sie diese Werte akzeptieren oder nicht, entspricht durchaus dem Ziel von Bildung in der Tradition der Aufklärung. Schüler*innen sind jedoch aufgrund ihrer kognitiven Entwicklung nicht immer bzw. nur bis zu einem gewissen Grad zu einer rationalen Prüfung von Werten fähig. Aufgrund dieser physischen Gegebenheiten findet zumindest teilweise eine weitgehend ungeprüfte Übernahme der Wertvorstellungen, mit denen sie in der Schule konfrontiert werden, statt. Befürworter*innen der formalen Werteerziehung lehnen jedoch jegliche Vermittlung von Werten und Normen durch Lehrer*innen ab, selbst wenn Schüler*innen aufgrund ihres kognitiven Entwicklungsstandes noch gar nicht anders können als diese (teilweise) zu übernehmen. Jede Wertvermittlung wird demnach als Indoktrination und als Verletzung der Würde und Autonomie der individuellen Schüler*innen verstanden. Aus diesem Grund sprechen sich die Befürworter*innen der formalen Werteerziehung für einen vollständigen Verzicht auf (moralische) Erziehung aus.¹¹⁴

Dass die Forderung auf Erziehung zu verzichten jedoch keine Option für schulische Bildung darstellt, kann mit den folgenden drei Argumenten begründet werden: Zum einen ist es beinahe unmöglich nicht zu erziehen. In der Schule werden Wertvorstellungen oft implizit transportiert, denn Schüler*innen nehmen wahr wie Entscheidungen getroffen werden, wie gerecht sie sich von ihren Lehrer*innen behandelt fühlen oder wie Lehrer*innen mit ihnen interagieren. Außerdem werden in jeder Kommunikation durch nonverbale Signale (Stimme, Mimik, Gestik, Körperhaltung) Wertungen zum Ausdruck gebracht. Selbst wenn eine Lehrperson in der Lage wäre die eigene Kommunikation so zu steuern, dass seine*ihre persönlichen Haltungen nicht wahrnehmbar wären, würde er*sie die Schüler*innen auf eine gewisse Weise dennoch beeinflussen. Wenn ein*e Lehrer*in beispielsweise auf eine Schlägerei unter Schüler*innen nicht reagiert, erscheint dieses Nichteingreifen als stille Zustimmung und wirkt als positive Verstärkung des gewalttätigen

¹¹³ Vgl. Rolf Roew, „Ethikunterricht zwischen Indoktrination und Werterelativismus“, in: *Einführung in die Fachdidaktik des Ethikunterrichts*, hg. v. Rolf Roew u. Peter Kriesel, Bad Heilbrunn 2017, 29.

¹¹⁴ Vgl. Roew, „Ethikunterricht zwischen Indoktrination und Werterelativismus“, 33-35.

Verhaltens. Neben der praktischen Unmöglichkeit des Nicht-Erziehens, sprechen auch empirische Daten für die Notwendigkeit von Erziehung. So wird in Erziehungsstil-Studien festgestellt, dass autoritative Erziehung die soziale Verantwortungsbereitschaft und Unabhängigkeit steigert. Oder anders gesagt, ein Verzicht auf Erziehung ist mit der Aufgabe des Ziels autonomer, selbstbestimmter und moralischer Individuen gleichzusetzen. Auch aus moralischer Perspektive kann aufgezeigt werden, warum Erziehung unverzichtbar ist. Die moralische Verpflichtung zu Erziehung lässt sich am besten am Einfordern von Grenzen zeigen. Durch Grenzen signalisieren Eltern und Lehrer*innen nämlich, dass ein bestimmtes Verhalten moralisch gut resp. moralisch schlecht ist und transportieren somit auch eindeutige Wertvorstellungen. Zum Beispiel müssen um der Pflicht Schüler*innen vor Gefahren zu schützen nachzukommen, Lehrer*innen klare Grenzen setzen. Ein*e Lehrer*in, welche*r aufgrund der damit verbundenen Kommunikation von Wertvorstellungen auf Grenzen verzichtet und damit die Sicherheit der Schüler*innen gefährdet, vernachlässigt nicht nur seine*ihre Pflichten, sondern agiert in einer Art, die nach fundamentalen moralischen Grundsätzen als unmoralisch gilt.¹¹⁵ In Summe, machen diese Ausführungen deutlich, dass absolute Wertneutralität (in der Schule) weder erstrebenswert noch möglich ist.

Ein weiterer problematischer Aspekt betrifft die Tatsache, dass Menschen in ihrer täglichen Lebenspraxis Entscheidungen treffen und Handlungen setzen müssen. Beharrt man auf einer konsequenten Wertneutralität aufgrund der nicht möglichen Letztbegründung der menschlichen Entscheidungsgrundlagen, würde dies in einem völligen Relativismus enden, wo alle Entscheidungen und Handlungen akzeptiert werden. Der Kritische Rationalismus bietet eine Möglichkeit diese drohende Indifferenz zu vermeiden. Der Kritische Rationalismus spricht moralischen Vorstellungen nämlich bloß eine vorläufige Gültigkeit zu und fordert eine fortlaufende kritische Prüfung dieser Vorstellungen und gegebenenfalls den Austausch gegen besser bewährte Alternativen ein.¹¹⁶

Aus diesem kritisch rationalistischen Ansatz lässt sich eine Neufassung des Indoktrinationsproblems ableiten. Somit wäre Unterricht nur dann indoktrinierend, wenn er die Entwicklung des kritischen Denkens bzw. des kritischen Geistes hemmt und Schüler*innen daran hindert sich von den Werten, die ihnen vermittelt wurden, zu distanzieren. Folglich muss sich der Ethikunterricht die Förderung der rationalen Kritikfähigkeit als oberste Aufgabe setzen, damit sich die Schüler*innen möglichst schnell an den idealen Zustand der moralischen Autonomie herarbeiten können. Für den

¹¹⁵ Vgl. Roew, „Ethikunterricht zwischen Indoktrination und Werterelativismus“, 36-39.

¹¹⁶ Vgl. Roew, „Ethikunterricht zwischen Indoktrination und Werterelativismus“, 55.

konkreten Unterricht bedeutet dies: Lehrer*innen zeigen zwar was sie als richtig bzw. wichtig erachten, sie motivieren ihre Schüler*innen aber gleichzeitig auch zu kritischem Denken, also zur genauen Prüfung und Beurteilung der von der Lehrperson vorgebrachten Argumente. Um das angestrebte Ziel der moralischen Autonomie zu erreichen, bedarf es, kurz gesagt, eines Ethikunterrichts, in dessen Zentrum die Entwicklung des kritischen Geistes steht.¹¹⁷

Eine Frage, die sich aus dieser Argumentation ergibt, ist wie die Entwicklung eines kritischen Geistes in der konkreten Unterrichtspraxis erreicht werden kann. Ein Schwerpunkt liegt in der Schulung der Methodenkompetenzen, sodass Schüler*innen nicht nur lernen, dass Begründungen gegeben werden müssen, sondern zum Beispiel auch die Schlüssigkeit von Argumentationen überprüfen können. Grundsätzlich liegt das Ziel jedoch nicht bloß im Lernen über Rationalität, sondern in der praktischen Umsetzung von Rationalität, d.h. in Handlungen und Entscheidungen, die auf rationalen Reflexionen basieren. Daraus lässt sich schließen, dass der Aufbau eines kritischen Geistes die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit betrifft. Daher muss im Rahmen des Ethikunterrichts auch eine kritische Haltung, welche bestimmte Dispositionen, Gewohnheiten, Werte, Charakterzüge und Emotionen umfasst, aufgebaut werden.¹¹⁸ Dazu zählen beispielsweise

Unparteilichkeit im Urteil, die Fähigkeit Dinge aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten, intellektuelle Aufrichtigkeit das Verlangen nach Belegen, Konsistenz, die Bereitschaft Fehler einzugestehen und ggf. seine eigene Meinung zu ändern oder auch die Wachsamkeit möglichen Vorurteilen gegenüber [...].¹¹⁹

Um den kritischen Geist der Schüler*innen zu entwickeln ist auch die Haltung und das Verhalten des*r Lehrers*in von entscheidender Bedeutung. Sie sollen ihren Schüler*innen nicht nur das Recht Begründungen von der Lehrperson einzufordern gewähren, sondern die Lernenden auch zum Stellen kritischer Fragen motivieren. Genau mit dieser Haltung erweisen sie ihren Schüler*innen Respekt. Eine weitere wichtige Aufgabe des*r Lehrers*in besteht darin die Rahmenbedingungen zu schaffen, die eine, dem kognitiven Entwicklungsstand der Schüler*innen entsprechende, Übung rationaler Begründungen ermöglicht.¹²⁰

Um abschließend zu zeigen, inwiefern dieser Ansatz eine Lösung, für die eingangs problematisierte Gratwanderung zwischen Indoktrination und Indifferenz bieten kann,

¹¹⁷ Vgl. Roew, „Ethikunterricht zwischen Indoktrination und Werterelativismus“, 47-48.

¹¹⁸ Vgl. Roew, „Ethikunterricht zwischen Indoktrination und Werterelativismus“, 52-53

¹¹⁹ Roew, „Ethikunterricht zwischen Indoktrination und Werterelativismus“, 53.

¹²⁰ Vgl. Roew, „Ethikunterricht zwischen Indoktrination und Werterelativismus“, 53.

müssen drei Punkte hervorgehoben werden. Erstens, Schüler*innen können aufgrund von kognitiven Entwicklungsprozessen gar nicht anders als die von der Lehrperson vorgelebten Wertvorstellungen zumindest teilweise unreflektiert zu übernehmen. Zweitens, diese unreflektierte Übernahme ist nur von vorübergehender Natur. Drittens, die Vorläufigkeit dieser Übernahme muss durch einen Ethikunterricht, in dessen Zentrum der Auf- und Ausbau eines kritischen Geistes steht, gesichert werden.¹²¹ Mit einem Ernstnehmen dieser Aspekte kann sichergestellt werden, dass Ethikunterricht weder indoktriniert noch den Weg zu einem absoluten Werterelativismus ebnet.

2.4 Eckpunkte der Argumentationsdidaktik

Der Aufbau argumentativer Kompetenzen stellt nicht nur ein allgemeines Bildungsziel dar, sondern steht auch im besonderen Fokus des Philosophie- und Ethikunterrichts. Obwohl mit Argumentationsfähigkeit primär das Überzeugen einer anderen Person von der Richtigkeit der eigenen Aussage assoziiert wird, findet diese Kompetenz einen viel breiteren Einsatz, beispielsweise im Aufzeigen eines Widerspruchs einer bestimmten Theorie oder als Klärungshilfe beim Treffen einer Entscheidung. Außerdem spielt Argumentationsfähigkeit eine wichtige Rolle in der Förderung des kritischen Denkens, der kritischen Selbstreflexion sowie der vernünftigen Meinungsbildung.¹²² Aufgrund der vielfältigen Anwendungen argumentativer Kompetenz stellt deren Einführung und Anwendung didaktisch gesehen ein breit gefächertes Handlungsfeld dar (siehe beispielsweise die verschiedenen Beiträge im Sammelband *Argumentieren im Philosophie- und Ethikunterricht*¹²³). Im Rahmen dieser Arbeit können nur zwei Eckpunkte skizziert werden, nämlich argumentationsdidaktische Standards und die Frage wie viel Theorie für den Aufbau argumentativer Kompetenz im Rahmen des Ethikunterrichts nötig ist.

¹²¹ Vgl. Roew, „Ethikunterricht zwischen Indoktrination und Werterelativismus“, 33 u. 48 u. 52.

¹²² Vgl. Henning Franzen u. Anne Burkard u. David Löwenstein, *Argumentieren lernen. Aufgaben für den Philosophie- und Ethikunterricht*, o.O. 2022, 2, <https://www.philovernetz.de/wp-content/uploads/2022/11/Argumentieren-Lernen-20221104-01.pdf> (Zugriff 11.10.2024).

Vgl. Jonas Pfister, „Wie viel Theorie für das Argumentieren in der Schule?“, in: *Argumentieren im Philosophie- und Ethikunterricht. Grundlagen, Anwendungen, Grenzen*, hg. v. David Löwenstein u. Donata Romizi u. Jonas Pfister, Göttingen 2023, 55.

Vgl. Georg Brun u. Dominique Kuenzle, „Kritische Selbstreflexion, vernünftige Meinungsbildung und argumentative Kompetenzen“, in: *Argumentieren im Philosophie- und Ethikunterricht. Grundlagen, Anwendungen, Grenzen*, hg. v. David Löwenstein u. Donata Romizi u. Jonas Pfister, Göttingen 2023, 19.

¹²³ Vgl. David Löwenstein u. Donata Romizi u. Jonas Pfister (Hg.), *Argumentieren im Philosophie und Ethikunterricht. Grundlagen, Anwendungen, Grenzen*, Göttingen 2023, 5-6 u. 10-12.

2.4.1 Argumentationsdidaktische Standards

Trotz der zentralen Bedeutung argumentativer Fähigkeiten, ist die Entwicklung und Förderung dieser im Unterricht oft mit Schwierigkeiten verbunden. Die deutliche Mehrheit der Philosophie- und Ethiklehrer*innen spricht dem Aufbau der Argumentationsfähigkeit zwar einen hohen Stellenwert zu, sie nimmt jedoch die systematische Förderung dieser Kompetenz als große Herausforderung wahr. Ein weiteres Problem liegt darin, dass im Lehrplan lediglich Abschlussstandards festgelegt sind und auch in den Schulbüchern in der Regel kein systematisch angelegter Aufbau der Argumentationskompetenz zu finden ist. Eine mangelhafte Einführung und Einübung argumentativer Fähigkeiten im Unterricht bergen schließlich auch eine Vielzahl von Gefahren, nämlich begriffliche Unschärfe, sowie oberflächliche, fehlerhafte und letzten Endes fruchtlos empfundene Argumentation.¹²⁴

Angesichts der soeben skizzierten Ausgangslage ist eine systematische und damit nachhaltige Entwicklung argumentativer Kompetenzen anzustreben. Dafür ist ein systematisch spiralcurriculares Vorgehen notwendig. Außerdem bedarf es der Zerlegung argumentativer Kompetenz in Teilkompetenzen und Kenntnisse, welche auf verschiedenen Niveaus erlernt, geübt, angewendet und reflektiert werden. Mit anderen Worten, mit einem spiralcurricular angelegten Modell soll Argumentationskompetenz durch Standards und operationalisierte Kompetenz(teil)ziele konkretisiert werden.¹²⁵ Dieses Modell dient als Hilfestellung für Lehrer*innen und soll zum einen die möglichst frühe Förderung argumentativer Kompetenzen und zum anderen eine schrittweise Entwicklung dieser Fähigkeiten ermöglichen.¹²⁶

Im Zentrum der spiralcurricularen Entwicklung argumentativer Fähigkeiten stehen drei Kernkompetenzen:

- A. *Argumente entwickeln*: Lernende entwickeln eigene Argumente und formulieren sie klar und überzeugend.
- B. *Argumente interpretieren*: Lernende erkennen und verstehen Argumente in Redebeiträgen, Texten und anderen Medien.
- C. *Argumente evaluieren*: Lernende evaluieren die Plausibilität und Begründungskraft von Argumenten.¹²⁷

¹²⁴ Vgl. Anne Burkhard u. Henning Franzen u. David Löwenstein u. Donata Romizi u. Annett Wienmeister, „Argumentative Fähigkeiten. Ein systematischer Rahmen für die Lehr- und Lernpraxis“, in: *Argumentieren lernen. Aufgaben für den Philosophie- und Ethikunterricht*, hg. v. Henning Franzen u. Anne Burkard u. David Löwenstein, o.O. 2022, 10-11, <https://www.philovernetzt.de/wp-content/uploads/2022/11/Argumentieren-Lernen-20221104-01.pdf> (Zugriff 11.10.2024).

¹²⁵ Vgl. Henning Franzen u. Anne Burkard u. David Löwenstein, *Argumentieren lernen*, 2.

¹²⁶ Vgl. Burkhard u. Franzen u. Löwenstein u. Romizi u. Wienmeister, „Argumentative Fähigkeiten“, 13.

¹²⁷ Burkard u. Franzen u. Löwenstein u. Romizi u. Wienmeister, „Argumentative Fähigkeiten“, 13.

Diese drei Kernkompetenzen werden auf unterschiedlichen Niveaus in eng miteinander verknüpfte Teilkompetenzen differenziert. Dabei wird zwischen vier Niveaustufen unterschieden: Einstieg, Grundlagen, Weiterführend, Fortgeschritten. Mit dem Ende der Sekundarstufe II sollen Schüler*innen das fortgeschrittene Niveau zumindest teilweise erreichen. Beginnt der Ethikunterricht schon in der Sekundarstufe I, sollen am Abschluss dieser die ersten beiden Niveaustufen erlangt werden. Wenn der Ethikunterricht jedoch so wie in Österreich erst in der Sekundarstufe II beginnt, ist ein zügigerer Aufbau der ersten beiden Niveaustufen vorgesehen.¹²⁸

Um die Differenzierung einer Kernkompetenz in unterschiedliche Teilkompetenzen auf den vier Niveaustufen zu konkretisieren, wird in der untenstehenden Tabelle die Kernkompetenz *A Argumente entwickeln* dargestellt:

Niveau	Teilkompetenzen
I.	A.I.1 Aussagen begründen Lernende begründen ihre Aussagen und verwenden dabei Wörter, die Argumentationen anzeigen.
II.	A.II.1. Die Standardform Lernende stellen eigene Argumente in Standardform dar. A.II.2. Argumentative Texte schreiben Lernende verfassen eigene argumentative Texte mit erkennbarer Argumentationsstruktur. [...]
III.	A.III.1. Deduktive Schlüsse verwenden Lernende verwenden reflektiert einfache deduktive Schlüsse (Modus ponens, Modus tollens, Ausschlussprinzip, Kontravalenzschluss) in eigenen Argumenten. A.III.2. Nicht-deduktive Schlüsse verwenden Lernende verwenden reflektiert einfache nicht-deduktive Schlüsse (z. B. Verallgemeinerungen, Analogieschlüsse, Schluss auf die beste Erklärung) in eigenen Argumenten. A.III.3. Kohärentes Argumentieren Lernende entwickeln eigene Argumente reflektiert derart, dass sie kohärent zu den anderen eigenen Argumenten/Aussagen passen. [...]
IV.	A.IV.1. Komplexere deduktive Schlüsse verwenden Lernende verwenden reflektiert komplexere deduktive Schlüsse (z. B. Kettenschlüsse, Kontrapositionen, Dilemmaschlüsse, De Morgan, Quantorendualität) in eigenen Argumenten. A.IV.2. Schluss auf die beste Erklärung • Autoritätsargument Lernende verwenden reflektiert komplexere nicht-deduktive Schlüsse (z. B. komplexere Varianten der in Niveau III behandelten Schlussformen, Autoritätsargumente) in eigenen Argumenten. A.IV.3. Begründen und Kritisieren in Diskussionen

¹²⁸ Vgl. Burkard u. Franzen u. Löwenstein u. Romizi u. Wienmeister, „Argumentative Fähigkeiten“, 13-14.

Niveau	Teilkompetenzen
	Lernende entwickeln eigene Argumente reflektiert derart, dass sie geeignet sind, andere eigene Argumente/Aussage zu stützen sowie ggf. andere, konkurrierende Argumente/Aussagen zu kritisieren.

Tabelle 3: Argumente entwickeln - Teilkompetenzen und Niveaustufen¹²⁹

Aus didaktischer Perspektive ist die Kopplung der Einübung argumentativer Fähigkeiten mit spannenden Inhalten empfohlen. Mit anderen Worten, der Unterricht soll so gestaltet sein, dass Lernende einen Fortschritt in einer spannenden inhaltlichen Problemstellung durch verbesserte Argumentationsfähigkeit erleben. Durch diese Vorgehensweise kann für Schüler*innen die Zentralität von Argumentationskompetenz erfahrbar gemacht werden.¹³⁰

2.4.2 Die Bedeutung argumentationstheoretischer Begriffe im Unterricht

In der Unterrichtsplanung sehen sich Philosophie- und Ethiklehrer*innen oft mit der Frage konfrontiert, wie viel Theorie über formale Logik für die Einführung und Einübung argumentativer Kompetenzen notwendig ist. Diese theoretischen Inhalte nehmen nicht nur viel Unterrichtszeit in Anspruch, sondern werden von Schüler*innen oft als zu abstrakt und wenig nützlich wahrgenommen. Aus diesem Grund entscheiden sich viele Lehrer*innen auf die Theorie zu verzichten und stattdessen die Argumentationskompetenz der Schüler*innen durch das Argumentieren an Beispielen zu schulen. Das Problematische an dieser Herangehensweise ist jedoch, dass das Ausklammern der Theorie mit dem Verzicht auf die Möglichkeit der Analyse und Beurteilung von Argumenten einhergeht. Da jedoch die Fertigkeit Argumente zu analysieren und zu beurteilen eine Voraussetzung des kritischen Denkens markiert, müssen laut Pfister argumentationstheoretische Begriffe im Philosophie- und Ethikunterricht eingeführt werden.¹³¹

Pfister hat mit dieser Forderung den Philosophie- und Ethikunterricht in der Sekundarstufe II im Blick. Die Fokussierung auf diese Gruppe basiert auf Erkenntnissen aus der psychologischen Forschung: Zum einen entwickeln Schüler*innen erst ab zirka zwölf Jahren die Fähigkeit zum Nachdenken über die Form eines Arguments. Die Entwicklung dieses Verständnisses ist ein sehr individueller Vorgang und daher befinden sich die Schüler*innen einer Unterrichtsgruppe möglicherweise in verschiedenen Entwicklungsstufen. Zum anderen sind theoretische Begriffe der Argumentation für

¹²⁹ Burkard u. Franzen u. Löwenstein u. Romizi u. Wienmeister, „Argumentative Fähigkeiten“, 6-7; adaptiert von mir K.K.B.

¹³⁰ Vgl. Henning Franzen u. Anne Burkard u. David Löwenstein, *Argumentieren lernen*, 3.

¹³¹ Vgl. Pfister, „Wie viel Theorie für das Argumentieren in der Schule?“, 53.

Schüler*innen kognitiv herausfordernd. All diese Gründe sprechen für eine Einführung argumentationstheoretischer Begriffe in der Sekundarstufe II.¹³²

Pfister benennt jene theoretischen Inhalte, welche im Philosophie- und Ethikunterricht der Sekundarstufe II mindestens gelehrt werden sollen. Der Autor begründet die Auswahl dieser argumentationstheoretischen Begriffe mit ihrer Notwendigkeit für das Nachdenken über Argumente.¹³³ Pfister kommt dabei zu folgendem Schluss:

Die Begriffe, die für das Nachdenken über Argumente unbedingt notwendig sind, sind diese: Argument, Prämisse, Konklusion, (deduktive) Gültigkeit, Stichhaltigkeit und nicht-deduktive Stärke sowie die Unterscheidungen der Kritik der Wahrheit einer Prämisse, des Übergangs von Prämissen zu Konklusion und des Diskussionsbeitrags des Arguments. Daraus folgt, dass man mindestens diese Begriffe im Philosophie- und Ethikunterricht der Sekundarstufe II einführen sollte.¹³⁴

Im Philosophie- und Ethikunterricht der Sekundarstufe II müssen die genannten Begriffe eingeführt werden. Dieser Vorgang wird als Konzeptveränderung bezeichnet und stellt nicht nur für Schüler*innen eine kognitive Herausforderung dar, sondern ist auch aus didaktischer Perspektive herausfordernd. Das Ziel der Konzeptveränderung liegt darin, neue Begriffe in ein existierendes System von Begriffen einzugliedern. Seitens der Schüler*innen bestehen also bereits gewisse Vorstellungen (sogenannte Präkonzepte), welche oft tief in ihren Überzeugungssystemen verwurzelt sind. Konzeptveränderung im Rahmen des Unterrichts kann verschiedene Formen annehmen, beispielsweise das Ersetzen eines Präkonzepts durch ein philosophisch fundiertes Konzept sowie das Schärfen oder Ergänzen eines Präkonzepts. Um argumentationstheoretische Begriffe im Unterricht einzuführen, ist also kurz gesagt eine Konzeptveränderung notwendig.¹³⁵ Mit der Einführung des Begriffs Argument soll im nächsten Absatz abschließend ein konkretes Beispiel für die Konzeptveränderung im Unterricht gegeben werden.

Die Einführung des Begriffs Argument setzt bei den alltagssprachlichen Begriffen Grund und Begründung an, welche Schüler*innen bereits kennen. Der Begriff des Arguments soll als Ergänzung zu den bereits bestehenden Begriffen eingeführt werden. In der konkreten Unterrichtsgestaltung wäre ein erster Schritt die Differenzierung zwischen Aussagen, welche begründet werden und Aussagen, welche begründen. Diese Unterscheidung kann angewendet werden, indem Schüler*innen begründete und begründende Aussagen in einem Text identifizieren. Im nächsten Schritt erfolgt die eigentliche Einführung des Begriffs

¹³² Vgl. Pfister, „Wie viel Theorie für das Argumentieren in der Schule?“, 53 u. 63.

¹³³ Vgl. Pfister, „Wie viel Theorie für das Argumentieren in der Schule?“, 60.

¹³⁴ Pfister, „Wie viel Theorie für das Argumentieren in der Schule?“, 60.

¹³⁵ Vgl. Pfister, „Wie viel Theorie für das Argumentieren in der Schule?“, 63-64.

Argument. Eine mögliche Aufgabenstellung wäre beispielsweise die Ausformulierung der These sowie der begründenden Aussage und die Darstellung als Argument. In einem darauffolgenden Unterrichtsgespräch können einerseits verschiedene Gründe gesammelt werden und andererseits besprochen werden, worin eine gute Begründung besteht.¹³⁶

¹³⁶ Vgl. Pfister, „Wie viel Theorie für das Argumentieren in der Schule?“, 64-65.

3 Haltung

Dieser finale Teil der vorliegenden Arbeit beschäftigt sich mit dem zentralen Thema der Haltung. Im Rahmen einer Begriffsbestimmung sollen zunächst einige allgemeine Dimensionen des Begriffs und Phänomens Haltung skizziert werden.

3.1 Begriffsbestimmung

Schon ein erster Blick in ein Wörterbuch zeigt die semantische Vielfalt des Begriffs Haltung in der deutschen Sprache. Mit dem Wort Haltung kommen folgende drei Bedeutungsebenen zum Ausdruck:

1. Art und Weise, besonders beim Stehen, Gehen oder Sitzen, den Körper, besonders das Rückgrat, zu halten; Körperhaltung [...]
2. **a)** innere [Grund]einstellung, die jemandes Denken und Handeln prägt [...]
b) Verhalten, Auftreten, das durch eine bestimmte innere Einstellung, Verfassung hervorgerufen wird [...]
c) Beherrschtheit; innere Fassung [...]
3. [...] Tierhaltung¹³⁷

Basierend auf dieser Definition macht Köppl auf die ethischen Momente des Haltungsbegriffs aufmerksam. Mit der Bedeutung der inneren Grundeinstellung wird beispielsweise eine politische und religiöse Haltung sowie eine Haltung bezüglich ethischer Fragen wie der Sterbehilfe assoziiert. Diese Grundeinstellung fußt auf bestimmten Überzeugungen und (Wert-)Vorstellungen über sich selbst und die Welt, also einer bestimmten inneren Verfassung. Mit dem von der inneren Einstellung hervorgerufenen Verhalten wird auch deutlich, dass Haltungen im konkreten Handeln in Erscheinung treten. Auch aus der Dimension der Körperhaltung lassen sich Rückschlüsse auf die ethische Komponente von Haltung ziehen: Analog zum aufrechten Gang, können Menschen auch eine Haltung zeigen, bewahren, verlieren, etc. Schließlich umfasst der Haltungsbegriff auch eine beherbergende, umsorgende Dimension, die mit der Tierhaltung ausgedrückt wird.¹³⁸

In der Einleitung zum Sammelband *Was ist Haltung?* weisen die Autor*innen Frauke Kurbacher und Philipp Wüschner ebenfalls auf die Bedeutungsvielfalt des Begriffs Haltung hin. Sie stellen unter anderem fest, dass Haltung eine Verbindung zwischen

¹³⁷ Dudenredaktion (o.J.): „Haltung“, in: *Duden Online Wörterbuch*, Berlin 2024, <https://www.duden.de/rechtschreibung/Haltung> (Zugriff 2.8.2024).

¹³⁸ Vgl. Susann Köppl, „Haltung – Einstellung – Selbst(-organisation) ein Differenzierungsversuch“, in: *Was ist Haltung? Begriffsbestimmung, Positionen, Anschlüsse*, hg. v. Frauke Kurbacher u. Philipp Wüschner, Würzburg: 2016, 163-164.

unterschiedlichen Bereichen, etwa dem Mentalen, Sinnlichen, Politischen, Emotionalen und Körper-Leiblichen herstellt. Gleichzeitig betonen die Autor*innen aber auch die Problematik dieser Vielschichtigkeit: Trotz der unumstrittenen Relevanz und Präsenz von Haltung, scheint eine genauere (philosophische) Definition resp. Bestimmung dieses Phänomens sehr komplex. Eine weitere Schwierigkeit liegt in der Betrachtung von Haltung als unreflektiertes, unkritisches Phänomen, dem eine normative Unwucht inhärent ist.¹³⁹ Dieser Reduzierung des Haltungsbegriffs entgegen Kurbacher und Wüschner, dass „Haltung [...] existentiell betrachtet, von sich aus ihre kritische Selbstreflexion mit ein[fordert], um als Haltung im Wortsinn überhaupt für den einzelnen Existierenden diesen Namen zu verdienen“¹⁴⁰.

Alle bisherigen Überlegungen erläutern Haltung in Bezug auf das menschliche Leben allgemein. Da sich die vorliegende Arbeit Haltung im professionellen / beruflichen Kontext der Ethik Lehrer*innen beschäftigt, muss auch der Terminus der professionellen Haltung definiert werden. Professionelle Haltung meint

ein hoch individualisiertes (d.h. individuelles, idiosynkratisches) Muster von Einstellungen, Werten, Überzeugungen, das durch einen authentischen Selbstbezug und objektive Selbstkompetenzen zustande kommt, die wie ein innerer Kompass die Stabilität, Nachhaltigkeit und Kontextsensibilität des Urteilens und Handelns ermöglicht, sodass das Entscheiden und Handeln eines Menschen einerseits eine hohe situationsübergreifende Kohärenz und Nachvollziehbarkeit und andererseits eine hohe situationsspezifische Sensibilität für die Möglichkeiten, Bedürfnisse und Fähigkeiten der beteiligten Personen aufweist. Pädagogisch wird die Haltung durch ihren Gegenstandsbezug.¹⁴¹

Anknüpfend an das Zitat ist Folgendes zu erklären: An den Werten, Einstellungen und Überzeugungen ist sichtbar, dass eine Person über eine kohärente professionelle Haltung verfügt. Die Werte, Einstellungen und Überzeugungen sind jedoch nur dann äußeres Zeichen einer professionellen Haltung, wenn sie auf echter Selbstkompetenz beruhen. Ein gesundes Selbst entsteht und wächst durch die andauernde Integration neuer, herausfordernder oder widersprüchlicher Lebenserfahrungen. Außerdem befähigt es zu kohärentem und urteilsstarkem Entscheiden sowie zu willensstarkem Handeln.¹⁴² Kennzeichnend für ein gesundes Selbst sind verschiedene Funktionsmerkmale, wie beispielsweise ganzheitliches

¹³⁹ Vgl. Frauke Kurbacher u. Philipp Wüschner, „Einleitung: Was ist Haltung? Begriffsbestimmung, Positionen, Anschlüsse“, in: *Was ist Haltung? Begriffsbestimmung, Positionen, Anschlüsse*, hg. v. Frauke Kurbacher u. Philipp Wüschner, Würzburg 2016, 11 u. 13-14.

¹⁴⁰ Kurbacher u. Wüschner, „Einleitung“, 15.

¹⁴¹ Julius Kuhl u. Christina Schwer u. Claudia Solzbacher, „Professionelle pädagogische Haltung. Versuch einer Definition des Begriffes und ausgewählte Konsequenzen für Haltung“, in: *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*, hg. v. Christina Schwer u. Claudia Solzbacher, Bad Heilbrunn 2014, 107.

¹⁴² Vgl. Kuhl u. Schwer u. Solzbacher, „Professionelle pädagogische Haltung“, 107-108.

Fühlen, das Erkennen von Zusammenhängen oder eine breite Aufmerksamkeit gegenüber selbstinkongruenten Impulsen.¹⁴³ Kurz gesagt, bei einer professionellen Haltung handelt es sich um eine personeninterne Merkmalskonstellation, welche einerseits durch die subjektive Oberfläche (Einstellungen, Werte, Überzeugungen) und andererseits durch die Funktionsmerkmale eines gesunden Selbst charakterisiert ist.¹⁴⁴

Ein weiterer Punkt, der hier thematisiert werden soll, ist die Rolle des Terminus Haltung in der philosophischen Tradition. Thomas Wild zufolge entspricht das deutsche Wort Haltung dem griechischen Begriff *hexis*, welcher einen Grundbegriff der aristotelischen Philosophie darstellt. Im Mittelalter wurde dieser griechische Terminus von Thomas von Aquin mit dem Wort *Habitus* übersetzt. Das Begriffspaar *hexis-Habitus* ist seither fest in der philosophischen Tradition verankert. Das deutsche Wort Haltung spielt historisch gesehen maximal eine marginale Rolle in der Philosophie.¹⁴⁵ Kurbacher und Wüschner teilen eine ähnliche Beobachtung. Für sie stellen *hexis* und *Habitus* verwandte Phänomene und Vorläuferbegriffe von Haltung dar. Als philosophisches Konzept hat Haltung jedoch bis dato kaum Raum eingenommen.¹⁴⁶

Die philosophische Auseinandersetzung mit dem Konzept der Haltung hat jedoch großes Potential. Zum einen vermag eine Philosophie der Haltung unterschiedliche Teildisziplinen zum Beispiel die philosophische Anthropologie, die Philosophie der Emotionen oder die Wertediskurse der Ethik miteinander zu verbinden. Außerdem ist der Begriff der Haltung für die Philosophie insofern relevant, als er einen Beitrag zu einem erneuerten Tugendverständnis leisten könnte. Zum anderen wohnt dem Haltungsbegriff aber auch ein hohes Maß an Interdisziplinarität inne. Haltung kann also die Perspektiven verschiedener Disziplinen wie zum Beispiel der Philosophie, Psychologie, Pädagogik vereinen.¹⁴⁷

Diese letzten beiden Absätze bilden die Basis für die kommenden Kapitel. In diesen werden einerseits verschiedene philosophische Reflexionen über das Konzept des *Habitus* resp. der Haltung präsentiert werden und andererseits wird Haltung aus einer Perspektive erläutert, nämlich der der systemischen Beratung.

¹⁴³ Vgl. Christina Schwer u. Claudia Solzbacher, „Einige Konsequenzen aus den theoretischen und empirischen Annäherungen an Haltung für die Professionalisierungsdebatte“, in: *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*, hg. v. Christina Schwer u. Claudia Solzbacher, Bad Heilbrunn 2014, 217.

¹⁴⁴ Vgl. Kuhl u. Schwer u. Solzbacher, „Professionelle pädagogische Haltung“, 108.

¹⁴⁵ Vgl. Thomas Wild, „Was wissen wir von Haltung? Eine kleine enzyklopädische Suche“, in: *Was ist Haltung? Begriffsbestimmung, Positionen, Anschlüsse*, hg. v. Frauke Kurbacher u. Philipp Wüschner, Würzburg 2016, 95.

¹⁴⁶ Vgl. Kurbacher u. Wüschner, „Einleitung“, 11 u. 15.

¹⁴⁷ Vgl. Kurbacher u. Wüschner, „Einleitung“, 15 u. 17.

3.2 Haltung in der Philosophie

In diesem Kapitel wird Haltung aus einer philosophischen Perspektive erläutert. Dafür werden die Positionen drei verschiedener Autor*innen, nämlich Aristoteles, Pierre Bourdieu und Frauke Kurbacher, skizziert.

3.2.1 Aristoteles: Tugend als Habitus

Im folgenden Abschnitt wird das aristotelische Habitus Konzept erarbeitet. Zunächst werden einige grundlegende Begriffe und Konzepte geklärt. Anschließend wird Aristoteles Vorstellung des Habitus sowie die Entwicklung des Habitus untersucht.

3.2.1.1 Vorbemerkungen

Aristoteles präsentiert sein Habitus Konzept im zweiten Buch der Nikomachischen Ethik. Im ersten Buch dieser zentralen ethischen Schrift identifiziert Aristoteles das Glück als das höchste Gut des Menschen und somit auch als das Erstrebenswerteste.¹⁴⁸ Er bestimmt das Glück als „eine der vollendeten Tugend gemäße Tätigkeit der Seele“¹⁴⁹. In der aristotelischen Tugendethik finden sich zwei Typen von Tugenden, die dianoetischen Tugenden (oder Verstandestugenden) und die ethischen bzw. sittlichen Tugenden.¹⁵⁰ Für die Beschäftigung mit Aristoteles Habitus Konzeption sind die ethischen Tugenden von Relevanz.

Im zweiten Buch stellt Aristoteles eingangs Überlegungen zur Entstehung sittlicher Tugenden an. Diese Tugenden gehören demnach nicht von Natur aus zur menschlichen Existenz. Vielmehr besitzen Menschen eine natürliche Anlage, welche es ihnen ermöglicht Tugenden aufzunehmen. Diese Disposition wird jedoch erst durch Gewöhnung realisiert. Wie eine Tugend entsteht, kann anhand eines simplen Vergleichs verdeutlicht werden. Menschen besitzen von Geburt an den Sinn des Hörens, er wird nicht erst durch wiederholtes Hören erlernt. Zeitlich steht hier also der Besitz des Sinnes vor dem Gebrauch desselbigen. Bei Tugenden hingegen verhält es sich genau umgekehrt, denn dem Besitz einer Tugend geht ihr Gebrauch voraus. Anders gesagt, Menschen erwerben Tugenden nach vorangegangenem Handeln. Das gewohnte Agieren in einer Gefahrensituation (d.h. ob man sich generell

¹⁴⁸ Vgl. Philipp Brüllmann, „Ethische Schriften“, in: *Aristoteles Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*, hg. v. Christof Rapp u. Klaus Corcilius, Berlin 2021, 147.

¹⁴⁹ Aristoteles, *Nikomachische Ethik*, Hamburg 1995, 22.

¹⁵⁰ Vgl. Brüllmann, „Ethische Schriften“, 148.

Gefahren stellt oder diese in der Regel meidet) bestimmt zum Beispiel, ob ein Mensch mutig oder ängstlich wird.¹⁵¹

Ohne noch das genaue Verhältnis zwischen Tugend und Habitus zu erklären, betont Aristoteles, dass die Handlungen die Konstitution des Habitus bestimmen. Er sieht die Vernunft als grundlegende Richtschnur menschlichen Handelns. In diesem Kontext ist es für Aristoteles aber auch essenziell Lust und Unlust zu thematisieren. Zunächst wird Lust positiv beschrieben. Dieser Aspekt kann anhand des Gefahren-Beispiels illustriert werden: Freude über eine bestandene Gefahr macht eine Person mutig, eine empfundene Unlust darüber hingegen macht sie feige. Des Weiteren ist Lust resp. Unlust von Bedeutung da, sittliche Tugenden immer im Zusammenhang mit Lust und Unlust stehen¹⁵², denn „[d]er Lust wegen tun wir ja das sittliche Schlechte, und der Unlust wegen unterlassen wir das Gute“¹⁵³. An einer weiteren Stelle wird Lust/Unlust als Richtschnur menschlichen Handelns bezeichnet.¹⁵⁴ Hier zeigt sich die von Dorothea Frede beschriebene Uneinheitlichkeit in Bezug auf Lust in der Nikomachischen Ethik: Tugendhaftes Handeln wird zum einen als lustvoll und somit gut charakterisiert. Zum anderen verleitet Lust den Menschen auch zu schlechten Handlungen.¹⁵⁵

3.2.1.2 Der aristotelische Habitus

Aristoteles stellt schließlich explizit den Zusammenhang zwischen sittlicher Tugend und Habitus her, indem er nach der Gattung der Tugend fragt. Er geht von drei psychischen Phänomenen aus: den Affekten, dem Vermögen und dem Habitus. Unter die Kategorie der Affekte fallen beispielsweise Zorn, Freude, Sehnsucht, Mitleid oder kurz gesagt, alles, was mit Lust/Unlust zusammenhängt. Affekte entziehen sich der menschlichen Selbstbestimmung, sie können die Menschen aber bewegen. Das Vermögen hingegen, ermöglicht es dem Menschen Affekte zu empfinden. Vermögen ist außerdem eine natürliche Disposition des Menschen. Anhand von drei Charakteristika der Tugenden zeigt Aristoteles, warum diese weder den Affekten noch dem Vermögen zugeordnet werden können. Erstens werden Menschen für ihre Tugenden gelobt, hingegen nicht für ihre Affekte oder ihr Vermögen. Zweitens stellen Tugenden Akte der Selbstbestimmung dar. Wie bereits oben

¹⁵¹ Vgl. Aristoteles, *Nikomachische Ethik*, 26-27.

¹⁵² Vgl. Aristoteles, *Nikomachische Ethik*, 29.

¹⁵³ Aristoteles, *Nikomachische Ethik*, 29.

¹⁵⁴ Vgl. Aristoteles, *Nikomachische Ethik*, 31.

¹⁵⁵ Vgl. Dorothea Frede, „Lust“, in: *Aristoteles Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*, hg. v. Christof Rapp u. Klaus Corcilius, Berlin 2021, 294.

gezeigt trifft dieses Merkmal ebenfalls nicht auf Affekte und Vermögen zu. Drittens versetzen Tugenden den Menschen in eine bestimmte dauerhafte Disposition. Alle diese Merkmale treffen nur auf ein psychisches Phänomen, den Habitus, zu.¹⁵⁶ Unter Habitus versteht Aristoteles „das, was macht daß [sic!] wir uns in bezug [sic!] auf die Affekte richtig oder unrichtig verhalten“¹⁵⁷. Die Tugend als Habitus macht den Menschen gut und befähigt ihn gut zu handeln.¹⁵⁸

Auf die Bestimmung der Gattung folgt nun das Nachdenken über die Art der Tugend. Aristoteles verwendet den Begriff der Art, um zu definieren, was das Einzelne äußerlich und innerlich wesentlich beschreibt.¹⁵⁹ Zunächst stellt Aristoteles fest, dass alles Teilbare und Kontinuierliche durch ein Mehr bzw. Übermaß, ein Weniger bzw. Mangel sowie ein Gleiches bzw. Mittleres gekennzeichnet ist. Letzteres bezeichnet ein Mittleres zwischen den beiden Extrempositionen Übermaß und Mangel. Dies lässt sich am Beispiel der Affekte Furcht und Zuversicht verdeutlichen. Ein Übermaß an Zuversicht führt zu Tollkühnheit, während durch einen Mangel an Zuversicht gepaart mit einem Übermaß von Furcht Feigheit entsteht. Das Mittlere in diesem Beispiel wäre der Mut. In einem nächsten Schritt differenziert Aristoteles das Mittlere in zwei Typen. Das sogenannte Mittlere der Sache nach ist von den beiden Extrempunkten gleich weit entfernt, es ist also ident mit der arithmetischen Mitte. Wenn beispielsweise zehn und zwei die beiden Positionen viel und wenig markieren, wäre sechs das Mittlere der Sache nach. Die Mitte für uns hingegen weist weder einen Mangel noch ein Übermaß auf. Außerdem ist diese Mitte kein einheitliches Phänomen, sie ist also nicht immer gleich weit von den jeweiligen Extrempunkten entfernt und kann auch nicht durch arithmetische Rechenoperationen ermittelt werden.¹⁶⁰

Tugenden suchen die Mitte für uns im Bereich der Handlungen und Affekte. Sowohl Handlungen als auch für Affekte können ein Übermaß und ein Mangel aufweisen und beide dieser Extrempositionen stellen Verfehlungen dar. Die Rolle der Tugend besteht darin, die Mitte der Handlungen und der Affekte zu suchen.¹⁶¹ Mit anderen Worten,

[e]s ist mithin die Tugend ein Habitus des Wählens, der die nach uns bemessene Mitte hält und durch die Vernunft bestimmt wird, und zwar so, wie ein kluger Mann ihn zu bestimmen pflegt. [...] [D]ie Tugend [ist] nach ihrer Substanz und ihrem Wesensbegriff

¹⁵⁶ Vgl. Aristoteles, *Nikomachische Ethik*, 33-34.

¹⁵⁷ Aristoteles, *Nikomachische Ethik*, 33.

¹⁵⁸ Vgl. Aristoteles, *Nikomachische Ethik*, 34.

¹⁵⁹ Vgl. Dae-Ho Cho, „Art und Gattung“, in: *Aristoteles Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*, hg. v. Christof Rapp u. Klaus Corcilius, Berlin 2021, 199.

¹⁶⁰ Vgl. Aristoteles, *Nikomachische Ethik*, 34 u. 37.

¹⁶¹ Vgl. Aristoteles, *Nikomachische Ethik*, 34-36.

Mitte; insofern sie aber das Beste ist und alles gut ausführt, ist sie Äußerstes und Ende.¹⁶²

In der soeben zitierten Passage ist der Begriff des Wählens von zentraler Bedeutung. Damit kommt zum Ausdruck, dass Haltung keine deterministische oder automatische Größe darstellt. Vielmehr muss abhängig von den Umständen der jeweiligen Situation eine Entscheidung für bzw. gegen eine bestimmte Handlung getroffen werden. Haltung ist also etwas Aktives und Bewegliches und kein mechanischer Vorgang.¹⁶³

Anschließend soll hier noch auf einige Besonderheiten hingewiesen werden. Erstens sind bestimmte Affekte und Handlungen von der soeben skizzierten Konstitution ausgenommen. So sind zum Beispiel Schadenfreude und Mord von Natur aus schlecht und nicht erst ihr Übermaß resp. ihr Mangel. Zweitens stehen Übermaß und Mangel sowohl im Gegensatz zueinander als auch im Gegensatz zur Mitte, wobei der Gegensatz der beiden Extreme zueinander stärker ist als jener zur Mitte. Teilweise bestehen sogar gewisse Ähnlichkeiten zwischen einem Extrem und der Mitte, wie beispielsweise zwischen Tollkühnheit und Mut. Drittens neigen Menschen von Natur aus eher zu einem bestimmten Extrem wie z.B. zur Lust. Diese persönliche ‚Neigung‘ steht ebenfalls in einem größeren Gegensatz zur Mitte.¹⁶⁴

Das Treffen der Mitte und das tugendhafte Handeln insgesamt ist nicht immer einfach. Daher gibt Aristoteles abschließend einige praktische Hinweise, um die Mitte zu erreichen. Ein wichtiger Schritt liegt darin sich vom größeren Gegensatz zu entfernen. Hier gilt es die eigene ‚Neigung‘ zu berücksichtigen. Zu welcher Position ein Mensch neigt ist individuell unterschiedlich, es kann jedoch durch das eigene Lust-Empfinden ermittelt werden. So soll der Mensch sich möglichst weit von dem entfernen, was von der eigenen Lust angestrebt wird, um das Mittlere zu treffen. Nichtsdestotrotz ist es manchmal notwendig etwas auf die Seite des Übermaßes oder des Mangels auszuweichen damit das Mittlere und Rechte leichter getroffen werden kann.¹⁶⁵

3.2.1.3 Die Genese des Habitus

Um darzustellen, wie Tugenden entstehen muss zuerst noch einmal die Beschaffenheit einer sittlichen Handlung in den Blick genommen werden. Eine sittliche Handlung liegt

¹⁶² Aristoteles, *Nikomachische Ethik*, 36.

¹⁶³ Vgl. Wild, „Was wissen wir von Haltung? Eine kleine enzyklopädische Suche“, 95.

Vgl. Richard Kraut, „Aristotle’s Ethics“, in: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, hg. v. Edward Zalta u. Uri Nodlman, Stanford 2022, <https://plato.stanford.edu/archives/fall2022/entries/aristotle-ethics> (Zugriff 22.7.2024).

¹⁶⁴ Vgl. Aristoteles, *Nikomachische Ethik*, 36 u. 40-41.

¹⁶⁵ Vgl. Aristoteles, *Nikomachische Ethik*, 42-43.

Aristoteles zufolge erst dann vor, wenn seitens der handelnden Person folgende drei Kriterien erfüllt sind: Sie muss die Handlung wissentlich, mit sittlichem Vorsatz sowie fest und ohne Zweifel vollziehen.¹⁶⁶ Krajczynski übersetzt das dritte Kriterium als „unerschütterliche Haltung“¹⁶⁷. An dieser Stelle ist festzuhalten, dass die drei Kriterien aufeinander aufbauen und eine Person erst dann als tugendhaft gilt, wenn auch das dritte Kriterium erfüllt ist. Anders gesagt, wenn ein Mensch eine Tugend als eine feste Grundhaltung ausgebildet hat, ist er tugendhaft.¹⁶⁸

Aristoteles betont die Notwendigkeit der Übung für die Ausbildung des Habitus, denn „aus gleichen Tätigkeiten erwächst der gleiche Habitus. *Daher müssen wir uns Mühe geben, unseren Tätigkeiten einen bestimmten Charakter zu verleihen*; denn je nach diesem Charakter gestaltet sich der Habitus“¹⁶⁹. Aus diesem Grund ist das Einüben des tugendhaften Verhaltens bereits ab dem Jugendalter von größter Wichtigkeit. An einer weiteren Stelle weist Aristoteles darauf hin, dass eine Tugend nie durch das bloße Wissen über Gerechtigkeit und Mäßigkeit entsteht, sondern einzig durch fortgesetzte Übung erworben werden kann. Als Orientierung für die Einübung gibt Aristoteles folgenden Hinweis: Eine gerechte Tat kann nur dann als solche klassifiziert werden, wenn sie so verrichtet wird, wie sie ein gerechter Mensch verrichtet. Auf ähnliche Weise ist jemand nur dann gerecht, wenn er*sie eine Handlung so ausführt, wie dies von gerechten und mäßigen Menschen getan wird.¹⁷⁰

Für die Ausbildung des Habitus spielt auch die Lust eine wesentliche Rolle. Aristoteles stellt nämlich fest, dass die Lust schon in der Kindheit fest im Menschen verankert ist. Die Anleitung zum richtigen Empfinden von Lust und Unlust ist Aufgabe der Erziehung¹⁷¹, da „es [...] für das Handeln von der größten Wichtigkeit [ist], ob man in der rechten oder in der verkehrten Weise Lust und Unlust empfindet“¹⁷². Das Ziel der Erziehung liegt darin die nur scheinbar gute körperliche Lust durch das für den Menschen wahrhaft Gute und Lustvolle zu ersetzen.¹⁷³ In diesem idealen Zustand empfindet der Mensch Liebe für Gerechtigkeit und Tugend. Infolgedessen besteht kein Widerstreit zwischen unterschiedlichen Lüsten oder anders gesagt, ein Mensch, der diese Art der Lust empfindet, benötigt keine zusätzliche

¹⁶⁶ Vgl. Aristoteles, *Nikomachische Ethik*, 31-32.

¹⁶⁷ Jakub Krajczynski, „Tugend“, in: *Aristoteles Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*, hg. v. Christof Rapp u. Klaus Corcilius, Berlin 2021, 427.

¹⁶⁸ Vgl. Krajczynski, „Tugend“, 427.

¹⁶⁹ Aristoteles, *Nikomachische Ethik*, 27.

¹⁷⁰ Vgl. Aristoteles, *Nikomachische Ethik*, 27 u.32.

¹⁷¹ Vgl. Aristoteles, *Nikomachische Ethik*, 29-30.

¹⁷² Aristoteles, *Nikomachische Ethik*, 31.

¹⁷³ Vgl. Krajczynski, „Tugend“, 427.

Lust.¹⁷⁴ Um noch einmal auf die erwähnte uneinheitliche Verwendung des Lustbegriffs in der Nikomachischen Ethik zurückzukommen lässt sich festhalten, dass hier kein Widerspruch vorliegt. Vielmehr vertritt Aristoteles die Überzeugung, dass Lust in einer richtigen und einer falschen Weise empfunden werden kann.

3.2.2 Bourdieu: Der Habitus und soziologische Strukturierungen

Dieser Abschnitt befasst sich mit dem Habitus Konzept von Pierre Bourdieu. Zunächst wird die Definition des Habitus und seine Genese vorgestellt, gefolgt von einer Betrachtung der Funktionsweise des Habitus.

3.2.2.1 Definition und Genese des Habitus

Bourdieu führt den Begriff Habitus schon sehr früh ein und der Sache nach ist das Konzept des Habitus sogar schon in den ersten Untersuchungen präsent. Es besteht jedoch eine gewisse Schwierigkeit darin, die genaue Entwicklung von Bourdieus Habitus Konzept in seinen Werken zu finden.¹⁷⁵ Nichtsdestotrotz soll hier der Habitus kurz definiert werden.

Bourdieu zufolge finden in der gesellschaftlichen Klasse, in der sich soziale Akteur*innen befinden Konditionierungen statt, welche den Habitus hervorbringen.¹⁷⁶ Allgemein bezeichnet er den Habitus als

Systeme dauerhafter und übertragbarer *Dispositionen*, [welche] als strukturierte Strukturen [...] wie geschaffen sind, als strukturierende Strukturen zu fungieren, d.h. als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für Praktiken und Vorstellungen, die objektiv an ihr Ziel angepaßt [sic.!] sein können, ohne jedoch bewußtes [sic.!] Anstreben von Zwecken und ausdrückliche Beherrschung der zu deren Erreichung erforderlichen Operationen vorauszusetzen, die objektiv »geregelt« und »regelmäßig« sind, ohne irgendwie das Ergebnis der Einhaltung von Regeln zu sein, und genau deswegen kollektiv aufeinander abgestimmt sind, ohne aus dem ordnenden Handeln eines Dirigenten hervorgegangen zu sein.¹⁷⁷

Im ersten Teil dieses Zitats kommt klar zum Ausdruck, dass es sich beim Habitus um Systeme andauernder Dispositionen handelt, welche strukturierend und grundlegend für das Denken und Handeln sozialer Akteur*innen sind. Der zweite Teil der oben zitierten Passage kann mit zwei weiteren Dimensionen des Habitus verdeutlicht werden: Zum einen bildet der Habitus zwar die Basis bewusster Handlungen, er ist jedoch gleichzeitig dem Bewusstsein entzogen und damit nicht bewusst veränderbar. Zum anderen wird mit dem Habitus eine Art

¹⁷⁴ Vgl. Frede, „Lust“, 294.

¹⁷⁵ Vgl. Beate Kraus u. Gunter Gebauer, *Habitus*, Bielefeld 2016, 18.

¹⁷⁶ Vgl. Pierre Bourdieu, *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*, Frankfurt am Main 2020b, 98.

¹⁷⁷ Bourdieu, *Sozialer Sinn*, 98-99.

und Weise des Handelns ausgedrückt. Wenn eine Person sich Dispositionen aneignet, entwickelt sie ein Muster, das variabel und auf verschiedene Situationen übertragbar ist. Mit anderen Worten, der Erwerb von Dispositionen geht mit der Ausbildung eines eignen Stils einher, der die Ausübung aller Handlungen kennzeichnet.¹⁷⁸

In Bourdieus Habitus Konzept nimmt die gesellschaftliche Klasse eine wichtige Position ein, da die Strukturen und Daseinsbedingungen einer bestimmten Klasse die Strukturen des Habitus hervorbringen und damit auch für die spätere Wahrnehmung und Beurteilung grundlegend sind.¹⁷⁹ In diesem Kontext muss auch auf Bourdieus Blick auf das Individuum hingewiesen werden. Das Individuum und sein Habitus stellen nämlich immer ein Exemplar seiner Klasse und seines Klassenhabitus dar. Außerdem befasst sich Bourdieu hauptsächlich mit den ‚typischen‘ Lebensentwürfen, Individualisierung und Abweichungen von der Norm sind für ihn (wenn überhaupt) nur am Rande Thema.¹⁸⁰

Des Weiteren bezeichnet Bourdieu den Habitus als Produkt der Geschichte, womit er zum Ausdruck bringt, dass frühere Erfahrungen den Habitus insofern gestalten als diese in jedem*jeder sozialen Akteur*in als bestimmte Schemata der Wahrnehmung, des Denkens und des Handelns aktiv präsent sind. Hier ist auch festzuhalten, dass es sich um eine Gegenwärtigkeit der Vergangenheit und nicht ein bloßes Gedächtnis der Vergangenheit handelt. Dadurch können laut Bourdieu Praktiken im Zeitverlauf viel sicherer bewahrt werden als durch formale Regeln oder explizite Normen. Es lassen sich somit im Habitus drei Zeitebenen feststellen, denn die Vergangenheit erzeugt bestimmte Dispositionen, welche in der Gegenwart wirksam sind und die in der Zukunft weiterbestehen sollen. Dies ist durch die eigene Logik und Dynamik des Habitus möglich.¹⁸¹

Im Habitus findet sich auch eine eigentümliche Gleichzeitigkeit. Bei ihm handelt es sich nämlich zur gleichen Zeit um sowohl eine unendliche als auch eine strikt begrenzte Fähigkeit Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen hervorzubringen. Das bedeutet, als unbegrenzte Fähigkeit kann der Habitus alle Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen zwar frei generieren, sie müssen aber innerhalb der Grenzen liegen, welche von den historischen und sozialen Bedingungen der Habitus-Entstehung abgesteckt sind.¹⁸²

¹⁷⁸ Vgl. Boike Rehbein u. Gernot Saalman, „Habitus (habitus)“, in *Bourdieu-Handbuch – Leben – Werk – Wirkung*, hg. v. Gerhard Fröhlich u. Boike Rehbein, Stuttgart 2014, 111-112.

¹⁷⁹ Vgl. Bourdieu, *Sozialer Sinn*, 101.

¹⁸⁰ Vgl. Rehbein u. Saalman, „Habitus (habitus)“, 116.

¹⁸¹ Vgl. Bourdieu, *Sozialer Sinn*, 101-102.

Vgl. Pierre Bourdieu, *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*, Frankfurt am Main 2020a, 270.

¹⁸² Vgl. Bourdieu, *Sozialer Sinn*, 102-103.

Abschließend soll nun noch die Entstehung des Habitus näher untersucht werden. In den allgemeinen Überlegungen zum Habitus wurde mit der Präsenz der frühen Daseins-Erfahrungen schon ein wichtiger Aspekt der Habitus Genese erwähnt. Bourdieu geht hier noch einen Schritt weiter, indem er nicht mehr bloß von einer Präsenz, sondern von einer Einverleibung spricht. Demnach entsteht der Habitus aus den einverleibten Strukturen und Tendenzen der Welt. Um zu verstehen, wie diese Einverleibung funktioniert, muss zunächst die Beziehung zwischen Körper und Welt, wobei Beziehung hier als ein der Welt Angehören gedacht ist,¹⁸³ dargestellt werden:

Weil der Körper [...] exponiert ist, weil er in der Welt ins Spiel, in Gefahr gebracht wird, dem Risiko der Empfindung, der Verletzung, des Leids, manchmal des Tods ausgesetzt, also gezwungen ist, die Welt ernst zu nehmen (und nichts ist ernsthafter als Empfindungen – sie berühren uns bis ins Innerste unserer organische Ausstattung hinein), ist er in der Lage, Dispositionen zu erwerben, die ihrerseits eine Öffnung zur Welt darstellen, das heißt zu den Strukturen der sozialen Welt, deren leibgewordene Gestalt sie sind.¹⁸⁴

Da sich der menschliche Körper in einem ständigen Austausch mit dem gesellschaftlichen Umfeld befindet, kommt es zu einem Eindringen der gesellschaftlichen Ordnung in den Körper. Mit der einverleibten Gesellschaftsordnung ist jedoch ein kontinuierlicher und oft unbemerkter Druck bzw. eine Unterdrückung verbunden. Außerdem prägen die materiellen Lebensbedingungen, die stummen Befehle sowie die ökonomischen und sozialen Strukturen diese Einverleibung.¹⁸⁵

Neben diesen allgemeinen Überlegungen zur Habitus Entstehung als Einverleibung, thematisiert Bourdieu auch den Zusammenhang zwischen Habitus und Sozialisation. Demnach sind Einübung und Training, vor allem im Kontext der Primärerfahrungen für den Erwerb der Dispositionen zentral.¹⁸⁶ Bourdieu spricht hier auch vom primären Habitus, welcher innerhalb der Familie erworben wird.¹⁸⁷ In den primären Erfahrungen erleben Menschen die Zwänge und Erfordernisse der sozialen Umgebung. Werden diese Primärerfahrungen nun eingeübt, findet Sozialisation statt. Bourdieu stellt jedoch auch Unterschiede in der Art der Sozialisation fest: Während in westlichen Gesellschaften Kinder bewusst und explizit erzogen werden, erfolgt die Sozialisation in andern Gesellschaften (zum Beispiel den Kabylen in Algerien) durch Nachahmung, welche zu einer spontanen Ausbildung des Habitus führt. Diese unterschiedlichen Zugangsweisen sind für Bourdieu

¹⁸³ Vgl. Bourdieu, *Meditationen*, 177-178 u. 180.

¹⁸⁴ Bourdieu, *Meditationen*, 180.

¹⁸⁵ Vgl. Bourdieu, *Meditationen*, 181.

¹⁸⁶ Vgl. Rehbein u. Saalman, „Habitus (habitus)“, 114.

¹⁸⁷ Vgl. Bourdieu, *Meditationen*, 210.

leicht zu erklären, denn um die Reproduktion der Sozialstruktur sicherzustellen, verzerrt der pädagogische Apparat in westlichen Gesellschaften die Entwicklung des Habitus.¹⁸⁸ Bourdieu beschäftigt sich in auch intensiv mit Bildung und Schulen. Dieser Punkt wird im nächsten Abschnitt kurz thematisiert.

3.2.2.2 Funktionsweise des Habitus

Bourdieu's Habitus Konzept ist insofern komplex, als es in eine umfassende soziologische Theorie eingebettet ist.¹⁸⁹ Um die Funktionsweise des Habitus zu verstehen, ist daher auch die Betrachtung des sozialen Kontexts, in dem sich das soziale Subjekt befindet, unumgänglich.¹⁹⁰ Da auf diesen Punkt im Rahmen dieser Arbeit in begrenztem Umfang eingegangen werden kann, wird die Funktion des Habitus nur in Bezug auf die soziologische Strukturkategorie Klasse skizziert. Zuerst müssen jedoch noch Bourdieu's Auffassung von sozialen Verhältnissen erläutert werden.

Bourdieu definiert soziale Verhältnisse und Gesellschaft aus einer genetischen Perspektive. Das Soziale ist als Relationen zu denken, welche als Zwischenergebnis einer bestimmten historischen Praxis in objektivierten Strukturen und Habitusformen existieren. Mit dem Konzept des sozialen Raums schafft Bourdieu den theoretischen Rahmen für diese historisch gewachsenen Verhältnisse, welche mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionen und somit auch ungleichen Statusplatzierungen einhergehen. Der soziale Raum ist in diesem Sinne ein hierarchisch bestimmter Raum von Beziehung, in dem soziale Akteur*innen (sowohl einzelne als auch Gruppen) eine bestimmte Stellung einnehmen, bzw. ihnen eine Stellung zugeteilt wird und infolgedessen einzelne Menschen oder bestimmte soziale Gruppen besser und schlechter gestellt sind.¹⁹¹

Der soziale Raum ist durch soziale Unterschiede gekennzeichnet. Diese Unterscheidungen basieren auf drei Kriterien: Aufgrund der Gesamtmenge und der Zusammensetzung der verschiedenen Kapitalarten (ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital) sind Individuen unterschiedlich. (2) Auch die bestimmte Stellung der einzelnen sozialen Akteur*innen erzeugt Unterschiede, die Lebensweise und das Denken eines*r Landwirt*in ist beispielsweise gerade durch den Gegensatz zu Städter*innen geprägt. Aber nicht nur die aktuelle soziale Position ist hier entscheidend, sondern auch die Vergangenheit

¹⁸⁸ Vgl. Rehbein u. Saalman, „Habitus (habitus)“, 114.

¹⁸⁹ Vgl. Rolf-Torsten Kramer, „Auf die richtige Haltung kommt es an?“, in: *Lehrerhandeln- eine Frage der Haltung?*, hg. v. Carolin Rotter u. Carsten Schülke u. Christoph Bressler, Weinheim/Basel 2019, 31.

¹⁹⁰ Vgl. Kraus u. Gebauer, *Habitus*, 31.

¹⁹¹ Vgl. Kramer, „Auf die richtige Haltung kommt es an?“, 31-32.

und Zukunft oder anders gesagt die Laufbahn im sozialen Raum (also sozialer Auf- oder Abstieg). Schließlich erzeugen verschiedene Positionen im sozialen Raum unterschiedliche Arten der Lebensführung und somit Unterschiede in Geschmäckern, Ansichten und der sozialen Praxis.¹⁹²

Nach diesen einleitenden Erläuterungen, kann nun die Strukturkategorie der Klasse diskutiert werden. Für Bourdieu nimmt die moderne Gesellschaft die Form einer Klassengesellschaft an, wobei er nur dann von einer sozial wirklichen Klasse spricht, wenn diese durch die alltägliche Praxis der Individuen am Leben gehalten wird. Wenn man nun die Klassenlage eines Individuums und seine Lebensführung oder allgemein gesprochen Struktur und Handeln miteinander verknüpft, wird die Rolle des Habitus ersichtlich: Die im Habitus konservierten Klassifikationen, Unterscheidungen, Bewertungen und Denkmuster manifestieren sich in der praktischen Lebensführung in Form von Besitztümern (z.B. Wohnungen, Autos, Kleidung) oder Aktivitäten (z.B. sportliche Betätigung, Reisen). Als Ausdruck sozialer Unterschiede und der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Klasse erhalten bestimmte Praktiken und Besitztümer somit einen sozialen Sinn.¹⁹³

Ein Klassenhabitus liegt laut Bourdieu dann vor, wenn Gemeinsamkeiten in den Existenzbedingungen und der Lebensführung innerhalb einer Gruppe von Menschen bestehen. Der Habitus eines Individuums ist damit in wesentlichen Teilen mit dem der Klassengenoss*innen ident.¹⁹⁴ Der Klassenhabitus wird in vielen Aspekten ersichtlich, nämlich

in der äußeren Erscheinung, in den Moralvorstellungen, im ästhetischen Empfinden und im Umgang mit Produkten der Kulturindustrie [...] [, im] Sprachgebrauch, [in den] [...] unterschiedlichen Musikpräferenzen [sowie den] Vorlieben für bestimmte Kunststile.¹⁹⁵

Bourdieu thematisiert die Unterschiede zwischen den Mitgliedern unterschiedlicher Klassen und stellt fest, dass diese nur mit dem Habitus erklärbar sind. Der Habitus ist hier zwischen der Klassenlage und der klassenspezifischen Lebensführung quasi als Bindeglied zu situieren und „als das generierende Prinzip, das die vielfältigen, differenzierten und spontanen Praxen der handelnden Subjekte hervorbringt“¹⁹⁶ zu verstehen. Ob ein Individuum in seiner Kindheit Sicherheit und Freiheit oder Not und Notwendigkeit erfahren hat, ob es in ökonomischem und kulturellem Reichtum oder in sozialer Unsicherheit und in

¹⁹² Vgl. Kraus u. Gebauer, *Habitus*, 36.

Vgl. Kramer, „Auf die richtige Haltung kommt es an?“, 32.

¹⁹³ Vgl. Kraus u. Gebauer, *Habitus*, 35-37.

¹⁹⁴ Vgl. Kraus u. Gebauer, *Habitus*, 37.

¹⁹⁵ Kraus u. Gebauer, *Habitus*, 37-38.

¹⁹⁶ Kraus u. Gebauer, *Habitus*, 43.

Abhängigkeit von Einflussreichen und Mächtigen aufgewachsen ist, bestimmt das Verhältnis dieses Individuums zur Welt. Die Erfahrungen der eigenen Kindheit gestalten und formen den Habitus, wodurch die eigene Vergangenheit im Habitus fortwirkt. Mit anderen Worten, der Habitus generiert Haltungen, Handlungsweisen, Orientierungen, welche ein Individuum an jenen sozialen Ort, der von seiner Klasse vorgegeben ist, zurückbringt. Dadurch verharren Individuen in ihrer Klasse und reproduzieren sie auch durch ihre Handlungen.¹⁹⁷

Obwohl der Habitus wie soeben gezeigt ein Verhaften in der sozialen Klasse bewirkt, schließt Bourdieu die Möglichkeit des individuellen sozialen Aufstiegs nicht aus. Der Aufstieg oder anders gesagt Positionswechsel im sozialen Raum setzt jedoch eine veränderte Wirtschafts- und Berufsstruktur voraus, welche wiederum vom Bildungswesen ermöglicht wird. Allgemein sieht Bourdieu Bildung als zentralen Mechanismus des sozialen Aufstiegs und bezeichnet Schulen als Zukunftsmaschinen. Obwohl das öffentliche Schulsystem Chancengleichheit postuliert, erscheint dies aufgrund des fehlenden Bildungskapitals in bestimmten Klassen als illusorisch. So fehlen den unteren Klassen nicht nur notwendige Informationen für Investitionen in höhere Bildung, sondern auch Kenntnis der schulischen Strukturen und Werte sowie materielle Sicherheit und letzten Endes auch Sicherheit des Habitus, der für riskante Bildungswege unabdinglich ist. Obwohl, objektiv betrachtet die Möglichkeit zum Aufstieg auch für die Mittelschichten sehr gering ist, vergrößert sich die Chance dieser Klassenlage durch den unbedingten Willen. Durch die Mobilisierung von Hilfsgütern wie moralischen Ressourcen und Ehrgeiz können soziale Akteur*innen ihr fehlendes Kapital ausgleichen. Der Habitus dieser Klassenlage ist geprägt durch Askese, d.h. Entbehrungen und Anstrengungen in der Gegenwart, um zukünftige Befriedigungen zu erlangen. Das Verhältnis zur Welt ist nicht nur durch die aktuelle Lebenssituation bestimmt, sondern nimmt auch den wahrscheinlichen Lebensverlauf als Orientierung für gegenwärtiges Handeln.¹⁹⁸

Im Kontext des sozialen Aufstiegs muss auch Bourdieus Vorstellung einer Kausalität von Wahrscheinlichkeiten erwähnt werden. Er bezeichnet die Welt als Raum von Möglichkeiten und nimmt damit die Zukunft in den Fokus, denn das gegenwärtige Handeln richtet sich in die Zukunft, welche viele mögliche Welten beinhaltet. Aufgrund der sozialen Gegebenheiten der Gegenwart, stehen die möglichen Welten nicht allen Individuen resp. Klassen gleichermaßen offen. Am möglichen sozialen Aufstieg der Kleinbürger*innen zeigt sich der Zusammenhang zwischen Aufstieg und Habitus. Für Kleinbürger*innen ist die

¹⁹⁷ Vgl. Kraus u. Gebauer, *Habitus*, 43.

¹⁹⁸ Vgl. Kraus u. Gebauer, *Habitus*, 41-42 u. 44-45.

Möglichkeit des Aufstiegs wahrscheinlich, daher wird durch sein*ihr gegenwärtiges Handeln seine*ihre wahrscheinliche Zukunft verwirklicht. Andere soziale Akteur*innen tragen ebenfalls zur Realisierung der wahrscheinlichen Zukunft bei, wenn beispielsweise der*die Lehrer*in die Leistungsbereitschaft lobt.¹⁹⁹ Kurz gesagt, „[d]ie objektive Wahrscheinlichkeit des Aufstiegs wirkt ›kausal‹, indem sie einen Habitus hervorbringt, der seinerseits die »wahrscheinliche Zukunft« antizipiert und ein entsprechendes Handeln generiert“²⁰⁰.

Abschließend muss angemerkt werden, dass sozialer Aufstieg nicht einfach einen Wechsel des Habitus bedeutet, da dieser die persönliche und soziale Identität einer Person bestimmt. Obwohl mit der Änderung der individuellen Lebenssituation Veränderungen im Verhalten und Geschmack sowie der persönlichen Wertvorstellungen einhergehen, sind die damit verbundenen Veränderungen im Habitus nicht als radikale Umstrukturierungen, sondern vielmehr als Weiterentwicklungen oder Modifikationen zu verstehen. Der Habitus der aufgestiegenen Kleinbürger*innen ist auch durch seine Entstehung geprägt, beispielsweise durch die Entbehrungen, die Anstrengungen des Aufstiegs, aber auch die Bemühungen die eigene Klassen-Herkunft zu verstecken. Gleichzeitig ist dieser weiterentwickelte Habitus mit Unsicherheiten verbunden, da Aufsteiger*innen danach streben Eindruck zu hinterlassen und dazuzugehören.²⁰¹

3.2.3 Frauke Kurbacher: Philosophie der Haltung

Im Mittelpunkt dieses Abschnitts steht die Untersuchung der von Frauke Kurbacher entwickelten Philosophie der Haltung. Zuerst wird auf den engen und weiten Haltungsbegriff eingegangen. Danach werden anthropologische und ethische Aspekte der Haltung thematisiert.

3.2.3.1 Weite versus enge Haltung

Bevor der weite und enge Haltungsbegriff vorgestellt wird, sollen einleitend einige Punkte dargestellt werden. Kurbachers Ausgangspunkt für die von ihr entwickelte Philosophie der Haltung sind die Probleme des Personen- und Subjektbegriffs. Weil die moderne Konzeption von Subjekt hauptsächlich rational gedacht wurde, wurden andere zentrale Aspekte, etwa das Körperlich-Leibliche, das Emotionale, aber das Verhältnis zu Anderen ausgeklammert.

¹⁹⁹ Vgl. Kraus u. Gebauer, *Habitus*, 46.

²⁰⁰ Kraus u. Gebauer, *Habitus*, 46.

²⁰¹ Vgl. Kraus u. Gebauer, *Habitus*, 47.

Mit der Fokussierung auf das Subjekt gehen Lücken in der philosophischen Reflexion einher und somit wurde das Nachdenken über Relationen zwischen Personen bzw. die Beziehung zwischen Individuen und der Gemeinschaft zum philosophischen Problem. In Anbetracht dieser Problematik spricht sich Kurbacher für ein Nachdenken über die Person und (das) Andere aus, welches von deren Bezüglichkeit ausgeht. Dies kann mit einer Philosophie der Haltung geleistet werden.²⁰²

Kurbacher vertritt die These, dass eine philosophische Auseinandersetzung mit Haltung besonders sinnvoll ist, weil mit Haltung wechselwirkende Beziehungen zwischen dem Selbst, anderen Menschen und der Welt resp. Gemeinschaft ausgedrückt werden. Im Zusammenhang mit dieser Grundthese weist die Autorin auch auf die Vielfalt des deutschen Wortes Haltung hin. Mit Haltung werden in einem Wort die unterschiedlichsten menschlichen Fähigkeiten zusammengefasst. Diese reichen von der Leib-Körperhaltung über die Rationalität bis hin zur emotionalen, sensitiven und willentlichen Disposition. In seiner Vielschichtigkeit verbindet der Begriff dadurch unterschiedliche Dimensionen, welche in der philosophischen Tradition des Abendlandes bisher weitgehend getrennt betrachtet wurden. Ein weiterer Mehrwert des Haltungsbegriffs liegt in seiner individuellen, überindividuellen und abstrakten Perspektive. Dies ermöglicht nicht nur ein Verständnis von menschlicher Existenz als verhältnishaft, sondern unterstützt auch die Auffassung, dass sowohl eine einzelne Person als auch eine ganze Gesellschaft eine Haltung einnehmen kann und in einem abstrakten Sinne lässt sich beispielsweise auch die Haltung eines Gemäldes feststellen.²⁰³

Um die Relationalität von Haltung zu zeigen, wird zunächst zwischen einem weiten und einem engen Haltungsbegriff differenziert. Diese beiden Begriffe werden auch als Makro- und Mikrostruktur von Haltung bezeichnet, wobei beide Ebenen zueinander in Bezug stehen.²⁰⁴ Die Basis für den weiten Haltungsbegriff, also für die Makroebene, ist die Bezüglichkeit, die menschlicher Existenz wesentlich ist. Anders gesagt, menschliches Leben realisiert sich als Umgang mit etwas bzw. jemandem. Diese Verhältnishaftigkeit wird mit

²⁰² Vgl. Frauke Kurbacher, „Was ist Haltung? Überlegungen zu einer Theorie von Haltung im Hinblick auf Interindividualität“, in: *Lebenswelt und Wissenschaft. XXI. Deutscher Kongress für Philosophie*, hg. v. Deutsche Gesellschaft für Philosophie e.V., Essen: 2008, 1 u. 3, www.dgphil2008.de/fileadmin/download/Sektionsbeitraege/03-2_Kurbacher.pdf (Zugriff: 3.5.2024).

Vgl. Frauke Kurbacher, „Interpersonalität zwischen Autonomie und Fragilität. Grundzüge einer Philosophie der Haltung“, in: *Was ist Haltung? Begriffsbestimmung, Positionen, Anschlüsse*, hg. v. Frauke Kurbacher u. Philipp Wüschner, Würzburg: 2016, 145-148.

²⁰³ Vgl. Kurbacher „Interpersonalität zwischen Autonomie und Fragilität“, 149-150.

²⁰⁴ Vgl. Kurbacher, „Was ist Haltung?“, 4.

Vgl. Kurbacher „Interpersonalität zwischen Autonomie und Fragilität“, 151.

dem Begriff der Haltung ausgedrückt.²⁰⁵ Kurbacher führt diese Grundannahme im Folgenden genauer aus:

Mit Haltung fasse ich menschliche Existenz grundlegend als bezüglich auf. Immer schon in Verhältnissen zu stehen, Relationen auszubilden und in Prozessen ihrer Wechselwirkung aktiv und passiv involviert zu sein, kennzeichnet meiner Anschauung nach menschliches Existieren in eigener Weise und bezeichnet schon im Ansatz eine Theorie der Interpersonalität, denn wenn wir durch solch ein vielfaches Bezogensein bestimmt sind und uns in Verhältnissen zu Anderen (Personen) und Anderem (Welt) befinden und umgekehrt, sind wir, insofern dies so ist, schon immer als Menschen in Gemeinschaft, das heißt als Personen gekennzeichnet. Haltung ist grundlegend, das heißt alles, was (mir oder Menschen überhaupt) gegeben ist, ist in bestimmter Weise, spezifisch gegeben, dies betrifft mich selbst, aber auch alles andere (wie die Spezifität der Situation, eigener Lebenswelt, anderer individuierter Personen etc.).²⁰⁶

Das bedeutet also auch, dass sich Menschen immer in Haltungen befinden. Das gesamte Dasein des einzelnen Menschen ‚spricht‘ insofern, als es immer etwas über seine Relationen zum Selbst, Anderen und der Welt ausdrückt.²⁰⁷

Kurbacher weist in diesem Zusammenhang noch auf ein Spezifikum des weiten Haltungsverständnisses hin. Schon bevor eine Person ausdrücklich auf etwas oder jemanden Bezug nimmt, liegt Bezüglichkeit und somit Haltung potenziell, mehr oder weniger bewusst bzw. reflektiert vor. Dieses Phänomen wird als die potenzielle Reflexivität von Haltung bezeichnet.²⁰⁸

Mit dem engen Haltungsbegriff wird nun in einem zweiten Schritt die Mikrostruktur von Haltung skizziert. Ganz allgemein ist damit das bewusste und explizite Wählen bzw. Einnehmen einzelner Haltungen gemeint.²⁰⁹ In der Erklärung der Haltung als Wahl wird auch die Relationalität hervorgehoben:

Diese Wahl, die Haltungen mit Beurteilungen existentiell verknüpft, mag partiell als frei und autonom, als mein Beitrag an eine Gestaltung meiner Person in Form von Selbst- und Lebensentwürfen angesehen werden, indem ich jedoch zwangsläufig auf Sprache, kulturelle Codierungen und Traditionen zurückgreife, zeigt sich auch diese Haltung im engeren Sinn ebenfalls eingelassen in Gemeinschaft und nicht unabhängig vom eigenen biographischen, existentiellen oder gemeinschaftlichen Erfahrungs- und Zeithorizont.²¹⁰

Eine Mensch ist also, selbst wenn er eine (teilweise) freie Wahl trifft, immer auch in den gemeinschaftlichen und kulturellen Kontext eingebettet. Ein Beispiel für diese Verbindung

²⁰⁵ Vgl. Kurbacher, „Interpersonalität zwischen Autonomie und Fragilität“, 150.

²⁰⁶ Kurbacher, „Interpersonalität zwischen Autonomie und Fragilität“, 150.

²⁰⁷ Vgl. Frauke Kurbacher, „Haltungswechsel. Zur Interkulturalität und Interpersonalität des philosophischen Liebesbegriffs“, in: *Die Welt der Liebe. Liebessemantiken zwischen Globalität und Lokalität*, hg. v. Takemitsu Morikawa, Bielefeld 2014, 85.

²⁰⁸ Vgl. Kurbacher, „Interpersonalität zwischen Autonomie und Fragilität“, 150-151.

²⁰⁹ Vgl. Kurbacher, „Was ist Haltung?“, 4.

²¹⁰ Kurbacher, „Interpersonalität zwischen Autonomie und Fragilität“, 151.

zwischen individuellen, überindividuellen und gemeinschaftlichen Dimensionen ist die Namensgebung. Jede(r) bekommt seinen/ihren Namen von einer anderen Person. Dieser Name entstammt in einer bestimmten Sprache, welche durch die Gemeinschaft tradiert und kodiert wurde.²¹¹

An dieser Stelle soll noch auf weitere Aspekte des engen Haltungsbegriffs hingewiesen werden. Wenn eine Person eine bestimmte Haltung einnimmt, modifiziert sie eine bereits existierende Haltung, welche als vorgeformtes Muster existiert. Gleichzeitig kann mit jeder einzelnen Haltung auch ein neues Muster etabliert werden. Konkreten Haltungen ist aber auch ein performativer Charakter inhärent. Das bedeutet, dass mit einer Haltung immer bestimmte Handlungsmöglichkeiten (z.B. das Ergreifen oder Wahren einer Haltung) verbunden sind. Mit dem engen Haltungsbegriff ist jedoch nicht nur die Handlungsebene angesprochen, sondern auch die Möglichkeit sich einer eingenommenen Haltung bewusst zu werden und bewusst zu sein. Kurbacher hebt diesen Punkt hervor, indem sie Haltungen als handlungsorientierte und erkenntniskritische Thematisierungen der Selbst-, Fremd- und Weltbezüge bezeichnet.²¹²

Diese Charakteristika des engen Haltungsbegriffs lassen sich nun in drei unterschiedlichen Typen von Haltungen zusammenfassen: Erstens, das Verständnis von Haltung als Grundhaltung bzw. Gewohnheit betont den andauernden Aspekt sowie die Gefahr der Fremdbestimmung, gleichzeitig wird damit aber auch Beweglichkeit im Sinne von Ausbildung und Übung assoziiert. Zweitens, mit der Auffassung von Haltung als Wahl gehen Selbstzuschreibung und Beurteilung und somit auch mögliche individuelle Ansprüche einher. Drittens, wird Haltung als Vollzug begriffen, wird ihr flexibler und performativer Charakter umschrieben. Durch die Umsetzung von Haltung erhalten Menschen Kenntnisse über sich selbst und andere. Diesen letzten Aspekt bezeichnet Kurbacher als basale praktische Reflexivität. Menschen besitzen also die Fähigkeit die eigene Haltung reflexiv urteilend zu erkennen. Eine praktische Umsetzung dieser basalen praktischen Reflexivität kann jedoch lediglich punktuell stattfinden, da ein umfassendes reflexives Urteil zu jeder Zeit nicht durchführbar ist. Nichtsdestotrotz ist praktische basale Reflexivität grundsätzlich als Möglichkeit gegeben und damit auch die Voraussetzung für die Übernahme von Verantwortung.²¹³

²¹¹ Vgl. Frauke Kurbacher, „Haltung. Eine philosophische Befragung“, in: *sozialpsychiatrische informationen* 53(2), 2023, 8.

²¹² Vgl. Kurbacher, „Interpersonalität zwischen Autonomie und Fragilität“, 151-153.

²¹³ Vgl. Kurbacher, „Interpersonalität zwischen Autonomie und Fragilität“, 153.
Vgl. Kurbacher, „Was ist Haltung?“, 7.

3.2.3.2 Anthropologische Dimensionen der Haltung

Schon in der Definition des weiten Haltungsbegriffs wurde deutlich, dass Haltung existenziell mit dem Menschsein verbunden ist. Daher lohnt es sich anthropologische Aspekte des Phänomens Haltung zu thematisieren.

Kurbacher betont, dass der Mensch sich während seines gesamten Lebens in einem Geflecht aus Selbst, Anderen und Welt befindet. Dieses Beziehungsgefüge gehört genauso existenziell zum Menschsein wie etwa seine Natalität oder Sterblichkeit, wobei Bezüglichkeit nicht nur an den Randpunkten menschlichen Lebens existiert, sondern vielmehr das gesamte Leben prägt. Weil menschliche Bezüglichkeit als Zusammenspiel von Selbst, Anderen und der Welt stets gegeben ist, rekurriert jede einzelne Haltung (implizit oder explizit) auf diesen dreifachen Bezug und realisiert ihn. Mit anderen Worten, einzelne Haltungen sind Aktualisierung des Geflechts aus Selbst, Anderen und Welt bzw. Ausdruck des Verhältnisses zu diesen drei Konstanten.²¹⁴

Die Grundidee der menschlichen Bezüglichkeit prägt Kurbachers Verständnis von Person, da sie eine Person in ihrer Persönlichkeit und Personalität als Haltungen bezeichnet. Dies begründet sie mit der Grundbezüglichkeit des Menschen, die für jede individuelle Person immer in konkreten Haltungen, welche wiederum auf einem Zusammenwirken der gesamten menschlichen Fähigkeiten (also Rationalität, Sensitivität, etc.) aufbauen, realisiert wird.²¹⁵ Anders formuliert, mit Haltung wird der dreifache Bezug als konstitutives Element des Person-Seins identifiziert, denn das Selbst, die Anderen, die Welt und somit auch die konkrete Person entstehen erst in Relation.²¹⁶

Nicht nur die soeben skizzierte Grundbezüglichkeit ist ein wesentlicher Teil der menschlichen Existenz, auch die sogenannte existenzielle Haltlosigkeit nimmt als Voraussetzung von Haltung große Bedeutung ein.²¹⁷ Mit der existenziellen Haltlosigkeit ist „die Offenheit unserer Existenz als Ermöglichungsgrund von jeglicher Haltung“²¹⁸ gemeint. Menschen haben demnach Freiheit in der Entwicklung ihrer Haltung. Aufgrund dieser Offenheit resp. Freiheit können Menschen nicht nur zur selben Zeit verschiedene Haltungen einnehmen können, sie können sogar Haltungen vertreten, die einander teilweise

²¹⁴ Vgl. Kurbacher, „Interpersonalität zwischen Autonomie und Fragilität“, 152.

Vgl. Kurbacher, „Was ist Haltung?“, 5.

²¹⁵ Vgl. Kurbacher, „Interpersonalität zwischen Autonomie und Fragilität“, 154.

²¹⁶ Vgl. Köppl, „Haltung – Einstellung – Selbst(-organisation) ein Differenzierungsversuch“, 164.

²¹⁷ Vgl. Kurbacher, „Interpersonalität zwischen Autonomie und Fragilität“, 152.

²¹⁸ Kurbacher, „Interpersonalität zwischen Autonomie und Fragilität“, 152.

widersprechen, ohne sich dabei in Selbstzerrissenheit zu verlieren. So kann zum Beispiel ein*e Jäger*in gleichzeitig auch Tierliebhaber*in sein.²¹⁹ Von der existenziellen Haltlosigkeit ist jedoch die Haltungslosigkeit als Versuch sich nicht zu halten bzw. Haltungen zu entkommen strikt zu trennen. Angesichts der bereits attestierten Bezüglichkeit als existentielles Charakteristikum menschlichen Daseins ist klar, dass Haltungslosigkeit unmöglich ist.²²⁰

Ein Punkt, der aus anthropologischer Sicht ebenfalls von Interesse ist, ist die Gleichzeitigkeit von Persistenz und Veränderlichkeit, welche dem Haltungs-begriff innewohnt. Sowohl flexible als auch die stabilisierende Momente gehören konstitutiv zu Haltungen: Indem Haltungen nämlich eingeübt werden können, wird einerseits ihr Andauern gewährleistet. Weil Haltungen aber vollzogen also praktisch umgesetzt werden, sind sie gleichzeitig ständiger Aktualisierung ausgesetzt. Diese Aktualisierung bewirkt explizite oder implizite Veränderungen. Das attestierte Nebeneinander von Statik und Dynamik lässt sich mit der Denkfigur der Umkehr im Sinne einer Veränderung illustrieren. Nach einer vollzogenen Wandlung kann man nur von einer Umkehr sprechen, sofern Folgendes zutrifft: Man ist noch derselbe Mensch, der man vor der Umkehr war aber zur selben Zeit auch nicht mehr derselbe Mensch. Beide, die stabilisierenden und die flexiblen Aspekte von Haltung sind notwendig, um sowohl die Möglichkeit zur Veränderung als auch die Möglichkeit zur Dauer zu garantieren.²²¹

All das bisher dargestellten Ebenen, Begriffe und Momente von Haltung werden im folgenden Zitat auf prägnante Weise miteinander verbunden:

Qua Haltung beziehen wir uns auf uns selbst und Andere, durch Haltung konturiert sich unser Standpunkt und wissen wir von ihm und dem Anderer und wissen zugleich auch von der grundsätzlichen Veränderbarkeit der eigenen und anderer Personen in Relation. Mehr Halt im Haltlosen gibt es nicht. Wir stehen in Bezügen. Wir bilden welche aus.²²²

3.2.3.2 Ethische Perspektive der Haltung

Kurbacher thematisiert mit der Frage nach Verantwortung explizit die ethische Perspektive von Haltung. Per Definition gehört zu Verantwortung das Berücksichtigen des Anderen, der Anderen und von Anderem.²²³ Da das Geflecht von Selbst, Anderen und Welt stets besteht und sich Menschen dadurch nicht nicht halten können, ist die Entscheidung wie man sich

²¹⁹ Vgl. Kurbacher, „Was ist Haltung?“, 5.

²²⁰ Vgl. Kurbacher, „Interpersonalität zwischen Autonomie und Fragilität“, 152.

²²¹ Vgl. Kurbacher, „Was ist Haltung?“, 6.

²²² Kurbacher, „Interpersonalität zwischen Autonomie und Fragilität“, 161.

²²³ Vgl. Kurbacher, „Was ist Haltung?“, 2.

einerseits grundsätzlich und andererseits spezifisch in verschiedenen Kontexten und Situationen hält von großer Bedeutung, denn damit übernehmen Menschen Verantwortung für ihre Haltungen.²²⁴

Hier stellt sich nun die Frage welche Haltung für Verantwortung adäquat ist. Für Kurbacher fällt die Wahl klar auf die Haltung der Liebe.²²⁵ Sie bezieht sich dabei auf den aristotelischen Begriff der Liebe resp. Freundschaft (griech. *philia*), deren höchste Form durch Selbstzweckhaftigkeit gekennzeichnet ist, d.h. ein Freund*eine Freundin wird um seiner*ihrer selbst willen geliebt. Die selbstzweckhafte Liebe stellt die ideale Haltung zu sich selbst, zu anderen und zur Welt dar. Diese Haltung negiert hierarchische Verhältnisse und Beziehungen, die auf Nutzen und Lust abzielen. Vielmehr handelt es sich mit der Haltung der selbstzweckhaften Liebe um einen freiwilligen Bezug²²⁶, „in dem der Andere – wie man selbst – in seinem bloßen, aber ganz konkreten Dasein geliebt, geschätzt und angenommen ist“²²⁷.

Der Zusammenhang zwischen Haltung und Liebe wird noch auf eine andere Weise hergestellt. Dem engen Haltungsbegriff wohnt laut Kurbacher ein ästhetisch begründetes ethisches Potential inne. Mit ethisch wird dabei das stetige Bemühen um das Gute ausgedrückt, mit ästhetisch Offenheit und Freiheit. Wenn nun Haltung ausgehend von dieser Freiheit gedacht wird, bedeutet dies, dass den Menschen die Wahl ihrer Haltungen nicht vorgegeben ist. Gleichzeitig wollen Menschen sich gut halten und dies nicht nur anhand von Lippenbekenntnissen sondern als konkretes Umsetzen der Haltungen. Dieses Streben nach dem Leben guter Haltungen zeigt zum einen die bereits skizzierte praktische Reflexivität von Haltung, macht zum anderen aber auch deutlich, dass Menschen nicht nach irgendeinem Umgang mit Anderen bzw. Anderem suchen, sondern einen guten und, dass sie sich dabei nur teilweise auf vorgegebene Normen berufen können. Die Grundhaltung, die dies zulässt, ist Kurbacher zufolge die der Liebe und Freundschaft. Auch hier charakterisiert sie die Liebe in ihrer Selbstzweckhaftigkeit als Wertschätzung des Gegenübers in seinem*ihrer So-Sein und den*die Andere(n) dabei frei lässt. Dieses Freiheitsmoment stellt eine Verbindung zwischen dem Ästhetischen und dem Freundschafts- bzw. Liebesdiskurs her.²²⁸

Folgende Schwierigkeit hat sich im Zusammenhang mit der Haltung der Freundschaft und Liebe herauskristallisiert: Für den professionellen Umgang etwa im beruflichen Leben

²²⁴ Vgl. Kurbacher, „Haltung“, 9.

²²⁵ Vgl. Kurbacher, „Was ist Haltung?“, 7.

²²⁶ Vgl. Kurbacher, „Interpersonalität zwischen Autonomie und Fragilität“, 158.

²²⁷ Kurbacher, „Interpersonalität zwischen Autonomie und Fragilität“, 158.

²²⁸ Vgl. Kurbacher, „Haltung“, 9.

als Arzt*Ärztin ist diese Haltung nur begrenzt anwendbar. Auch im Beruf kommt die mit Haltung verbundene Bezüglichkeit, die eine Person immer in Situationen involviert, zum Tragen. Da Haltung aber auch Reflexivität umfasst, kann sich ein Mensch distanzieren, um einer besonders geeignete Grundhaltung zu finden. Das Berufsethos bzw. das berufliche Selbstverständnis kann als Richtschnur für diese Suche nach der idealen Grundhaltung fungieren, vor allem weil auch beide selbst nach einem verantwortungsvollen Umgang mit Selbst, Anderen und Welt streben.²²⁹

3.3 Die Systemische Haltung

Das Ziel dieses Kapitels besteht darin, die systemische Haltung eingehend zu untersuchen. Es beginnt mit einer Einführung in die Systemtheorie, sowie ihr Menschenbild und wird gefolgt von der Definition der systemischen Haltung sowie Überlegungen zur Ausbildung dieser Haltung.

Vorweg möchte ich auf Folgendes hinweisen: In der Literatur wird meist von der systemischen Beratung oder systemischen Therapie gesprochen. Da in dieser Arbeit der Kontext der Schule bzw. des Unterrichts in den Blick genommen wird, versuche ich Formulierungen wie systemisches Arbeiten zu verwenden. Trotzdem behalte ich zum Teil die Begriffe Beratung und Therapie bei, weil die Ausführungen teilweise nur im Hinblick auf diese beiden Kontexte verständlich sind.

Aufgrund ihrer Verankerung im Kontext der Beratung und Therapie liegt möglicherweise die Frage nahe wie resp. warum die systemische Haltung für die Rolle und Aufgaben von Ethik Lehrer*innen relevant ist. Diese Frage lässt sich durch folgende Argumente beantworten: Im ersten Kapitel wurde gezeigt, dass Beratung zu den zentralen Aufgaben von Lehrer*innen zählt und Berater*in ein wichtiges Rollensegment von Lehrpersonen ist. Aber auch umgekehrt, also ausgehend von den Aufgaben und Rollen von professionellen Berater*innen, lassen sich zahlreiche Überschneidungen in den Tätigkeiten von Lehrer*innen und Berater*innen feststellen. Wenn Berater*innen nämlich ihren Klient*innen Informationen mitteilen, Zusammenhänge erklären oder mit ihnen bestimmte Verhaltensweisen einüben, agieren sie in gewisser Weise in einer *Lehrer*innen* Rolle. In der Rolle des *Facilitators* hören Berater*innen verständnisvoll zu, zeigen Präsenz und sorgen für emotionale Unterstützung, oder anders gesagt, sie eröffnen Räume zum Entdecken der eigenen Gefühle und Verhaltensweisen. Im schulischen Kontext steht die

²²⁹ Vgl. Kurbacher, „Haltung“, 9-10.

Auseinandersetzung mit den Emotionen zwar nicht primär im Vordergrund, nichtsdestotrotz ist sie im Rahmen des Ethikunterrichts notwendig, denn wie im Abschnitt über Wertebildung gezeigt wurde, sind Emotionen und Gefühle der Ursprung von Werten. Als *Consultant* arbeiten Berater*innen ergebnisoffen. In dieser Rolle versuchen sie nicht nur neue Perspektiven und Verhaltensmöglichkeiten zu erkunden, sondern möchten ihre Klient*innen auch zu verantwortlichem Handeln motivieren. Auch hier zeigt sich eine Parallele zum Ethik Unterricht, da dieser ebenfalls auf verantwortliches Handeln der Schüler*innen abzielt. Die letzte Rolle, welche Berater*innen einnehmen können, ist eine die der Tätigkeit von Lehrer*innen wesentlich ist, nämlich die des *Evaluators*. Während Lehrer*innen regelmäßig Feedback geben, ist diese Rolle für Berater*innen oft mit Schwierigkeiten verbunden, denn mit dem Einbringen der eigenen Sichtweise ist immer auch eine Wertung verbunden. Gleichzeitig muss aber auch festgestellt werden, dass Evaluation nicht nur im Sinne eines kritischen Feedbacks zu verstehen ist, sondern auch positive Rückmeldungen über Erfolge und Fortschritte beinhaltet.²³⁰ Insgesamt wird ersichtlich, dass die Tätigkeiten von systemischen Berater*innen und Lehrer*innen zwar keineswegs ident sind, aber trotzdem wesentliche Parallelen zwischen diesen Arbeitsfeldern bestehen. Daher birgt die systemische Haltung, die ihren festen Platz in der systemischen Beratung und Therapie hat, Potential für die Aufgaben von Ethik Lehrer*innen.

3.3.1 Grundlagen der systemischen Haltung

Bevor die systemische Haltung definiert werden kann, müssen zuerst ihre theoretischen Grundlagen dargestellt werden. Hier wird im ersten Schritt die Systemtheorie skizziert und im nächsten Schritt wird das systemische Menschenbild charakterisiert.

3.3.1.1 Die Systemtheorie

Zunächst stellt sich die Frage, was mit dem Begriff System gemeint ist. Grundsätzlich sind Systeme als Beziehungsgefüge zu verstehen, die erst durch ihre Abgrenzung von der Umwelt erkennbar werden. Anders formuliert, wenn Elemente im System von jenen außerhalb des Systems (d.h. in der Umwelt) unterschieden wird, entsteht ein System.²³¹ Willke zufolge handelt es sich bei einem System um einen „ganzheitlichen Zusammenhang von Teilen, deren Beziehung untereinander quantitativ intensiver und qualitativ produktiver sind als ihre

²³⁰ Vgl. Rainer Schwing u. Andreas Fryszter, *Systemisches Handwerk. Werkzeug für die Praxis*, Göttingen 2018, 333-337.

²³¹ Vgl. Arist von Schlippe u. Jochen Schweitzer, *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I. Das Grundlagenwissen*, Göttingen 2016, 90.

Beziehungen zu anderen Elementen. Diese Unterschiedlichkeit der Beziehungen konstituiert eine Systemgrenze, die Systeme und Umwelt des Systems trennt“²³²

Historisch lassen sich die Wurzeln der Systemtheorie in der ersten Hälfte des 20. Jahrhundert verorten. Der Biologe Ludwig von Bertalanffy entwickelte die General Systems Theory und verwendete zum ersten Mal den Begriff Systemtheorie. Insgesamt lassen sich in der Geschichte der Systemtheorie zwei Entwicklungsphasen feststellen, die erste Phase zwischen 1950 und 1980 wird als Kybernetik erster Ordnung bezeichnet und ab 1980 spricht man von der Kybernetik zweiter Ordnung. Die Theorien, an denen sich die aktuelle systemische Beratung und Therapie orientieren, stammen alle aus der letzteren Entwicklungsphase.²³³ Diese werden in den folgenden Absätzen kurz vorgestellt.

Ausgehend von den naturwissenschaftlichen Theorien komplexer dynamischer Systeme wie der Synergetik, welche allgemeingültige Prinzipien der Selbstorganisation untersucht, haben Forscher*innen begonnen das Konzept der Selbstorganisation in psychischen und sozialen Systemzusammenhängen zu analysieren. Dabei sind sie zu dem Schluss gekommen, dass die Dynamiken eines Systems sich selbstorganisiert über lange Zeitspannen durch das kommunikative Zusammenspiel der System-Mitglieder entwickeln. Es entstehen also Muster, nicht weil sie von jemandem geplant wurden, sondern weil Handlungen immer wieder gleich ablaufen und sich dadurch einem stabilen Zustand nähern bzw. an diesem stabilen Zustand schlussendlich festhalten.²³⁴

Die Theorie autopoietischer Systeme geht auf Humberto Maturana und Francisco Varela zurück. Die beiden Biologen differenzieren zwischen technischen Systemen und Systemen in der unbelebten Natur sowie lebenden/biologischen Systeme. Letztgenannte werden als autopoietische Systeme charakterisiert. Das griechische Wort Autopoiese, das mit Selbsterzeugung übersetzt werden kann, bringt zum Ausdruck, dass das lebende System selbst seine eigene Reproduktion kontinuierlich bewirkt. Alle Lebewesen sind dieser Theorie zufolge durch eine Verknüpfung all ihrer Elemente zu einer autopoietischen, d.h. einer sich selbst erzeugenden Organisation, gekennzeichnet. Autopoietische Systeme können durch drei Merkmalen genauer charakterisiert werden: (1) Die aktuelle Struktur eines Systems bestimmt die Grenzen, innerhalb derer Veränderungen eines Lebewesens möglich sind. (2) Der alleinige Zweck dieser Systeme liegt in der eigenen Reproduktion. (3) Durch ihre operationelle Geschlossenheit können nur die Eigenzustände des lebenden Systems

²³² Heinz Willke, *Systemtheorie*, 282, zitiert nach von Schlippe u. Schweitzer, *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung*, 90.

²³³ Vgl. von Schlippe u. Schweitzer, *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung*, 92 u. 95.

²³⁴ Vgl. von Schlippe u. Schweitzer, *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung*, 105-107.

Änderungen bewirken. Obwohl lebende Systeme durch Lesen oder Hören Informationen aus der Umwelt aufnehmen können, ist immer nur ein Verstören der Eigenzustände und nie ein unbegrenztes Beeinflussen und Formen möglich. Neben diesen drei Kennzeichen stellt die Autonomie eine weitere wichtige Dimension der Autopoiese dar. Lebende Systeme sind deswegen autonom, weil sie sich nicht nur selbst erzeugen, sondern auch für die eigene Regulierung und Erhaltung verantwortlich sind und somit von außen kein Zugriff auf diese Prozesse möglich ist.²³⁵

Der Soziologe Niklas Luhmann ist der Begründer der Theorie sozialer Systeme und er definiert ein System als „die Differenz zwischen System und Umwelt“²³⁶, wobei Differenz hier einen Vorgang der Unterscheidung bezeichnet. Für Luhmann ist daher nicht das System an sich von Interesse, sondern vielmehr die Divergenz von System und Umwelt. Um menschliche Wirklichkeit zu verstehen, benennt er drei Typen autopoietischer Systeme, nämlich biologische Systeme (Leben), psychische Systeme (Bewusstsein) und soziale Systeme (Kommunikation). Obwohl, die drei Systeme einander gegenseitig voraussetzen und daher vielfältig verwoben sind, operieren sie dennoch unabhängig voneinander, das Bewusstsein ist beispielsweise nicht zum Kommunizieren und die Kommunikation ist nicht zum Denken oder Fühlen fähig. Mit anderen Worten, da biologische, psychische und soziale Systeme autopoietisch funktionieren und die jeweils anderen Systeme als Umwelt wahrnehmen, sind zwar wechselseitige Anstöße und Anregungen möglich, jedoch keine gezielte Beeinflussung. Trotzdem sind die Systeme immer auch miteinander verbunden, denn ohne Leben wäre zum Beispiel weder Bewusstsein noch Kommunikation möglich. Luhmann zufolge besteht eine besonders enge Verbindung zwischen Bewusstsein und Kommunikation, weil beide Systeme Sinn erzeugen und verarbeiten. Sinn bedeutet in diesem Zusammenhang die aktive Auswahl, welche Ordnung innerhalb der vielfältigen Möglichkeiten des menschlichen Erlebens schafft. Konkret heißt das: Menschen besitzen bevorzugte Sinnkonstruktionsmuster (etwa ihre Persönlichkeit, ihr Glaubenssystem, ihr Familienregelsystem etc.) und diese dienen als Kriterium, um aus der Komplexität des Geschehenen das für das System Passende herauszunehmen.²³⁷

Luhmann differenziert soziale Systeme weiter, indem er zwischen flüchtigen Interaktionen (diese lösen sich nach der Interaktion sofort wieder auf), Organisationen und Gesellschaften differenziert. Die beiden letztgenannten werden auch als unpersönliche bzw.

²³⁵ Vgl. von Schlippe u. Schweitzer, *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung*, 111-113.

²³⁶ Niklas Luhmann, *Einführung in die Systemtheorie*, 66, zitiert nach von Schlippe u. Schweitzer, *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung*, 115.

²³⁷ Vgl. von Schlippe u. Schweitzer, *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung*, 114-115 u. 117-119.

gesellschaftliche Systeme bezeichnet. Problematisch an dieser Differenzierung ist, dass verschiedene Formen von Sozialsystemen wie z.B. Gruppen und Familien sich darin nicht wiederfinden.²³⁸ Dieser Kritikpunkt ist für die vorliegende Arbeit insofern relevant als in Luhmanns Typologie die sozialen Systeme, welche Lehrer*innen in ihrer täglichen Arbeit am häufigsten begegnen, nämlich Schüler*innen Gruppen nicht vorkommen. Daher erscheint die unten abgebildete Erweiterung der sozialen Systeme praktikabler:

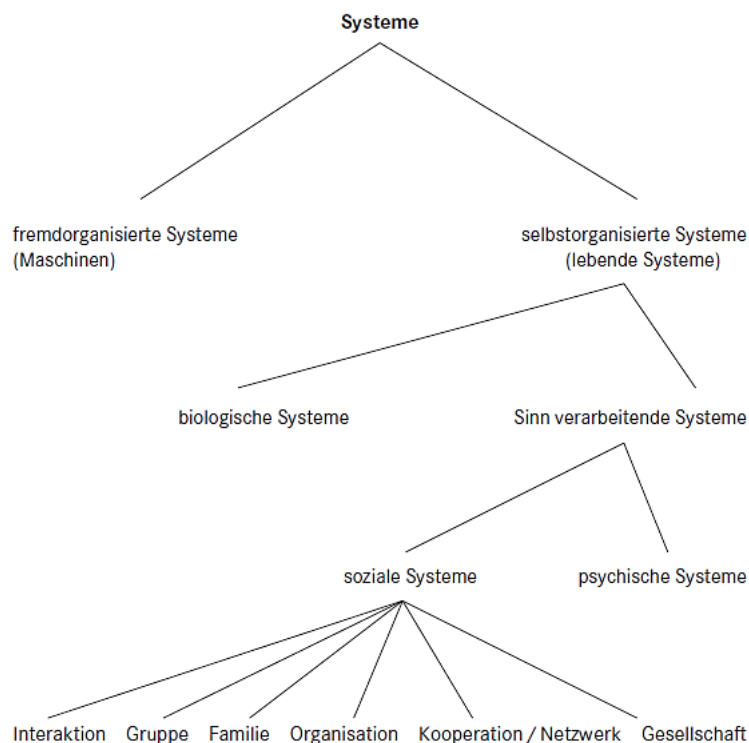


Abbildung 4: Zehn Typen sozialer Systeme²³⁹

Ein wichtiger Punkt im Zusammenhang mit den Typen sozialer Systeme besteht in der Regelung der Mitgliedschaft. Wenn die Kommunikation eine flüchtige Interaktion übersteigt und dauerhaft fortgeführt werden soll, bedarf es Grenzen, welche für Mitglieder klar ersichtlich sind.²⁴⁰

Obwohl die soeben dargestellten systemischen Ansätze unterschiedliche Schwerpunkte setzen, haben sie eines gemeinsam: Ihr erkenntnistheoretischer Bezugspunkt ist der Konstruktivismus. Im Zentrum des Konstruktivismus steht die strenge Subjektabhängigkeit, welche jegliche Erkenntnis und Beobachtung prägt. Demzufolge wird ein Objekt erst durch den Betrachter*die Betrachterin im Prozess des Erkennens konstituiert. Radikale konstruktivistische Richtungen gehen sogar so weit, dass Menschen gar keine objektive

²³⁸ Vgl. von Schlippe u. Schweitzer, *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung*, 130.

²³⁹ von Schlippe u. Schweitzer, *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung*, 129.

²⁴⁰ Vgl. von Schlippe u. Schweitzer, *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung*, 130.

Realität wahrnehmen können, weil Wirklichkeit stets im menschlichen Gehirn erzeugt wird. Das konstruktivistische Verständnis von Wirklichkeit hat Auswirkungen auf die Beurteilung der zwischenmenschlichen Kommunikation. Diese kann aus der konstruktivistischen Perspektive nie dazu führen, dass die beiden Gesprächspartner*innen wissen was der*die jeweils andere gesagt und gemeint hat.²⁴¹

3.3.1.2 Das systemische Menschenbild

Aus den dargestellten Theorien zu Systemen, lassen sich Konsequenzen für den Blick auf den Menschen ableiten. Diese können in fünf zentralen Dimensionen dargestellt werden.

Die Charakterisierung des Menschen als eigensinniges Wesen ist eng verwandt mit dem Autopoiese- und Selbstorganisationskonzept. In dieser Dimension des Menschseins kommt zum Ausdruck, dass jeder Mensch dem Geschehenen seinen eigenen Sinn gibt, daraus eigene Schlüsse zieht und schlussendlich sein Handeln daran orientiert. Basierend auf diesem Verständnis des Menschseins, bietet systemisches Arbeiten Denk- und Handlungs-Anstöße bzw. Anregungen aber wirkt niemals determinierend auf ihn ein. In diesem Sinne bedeutet dieses Menschenbild auch Respekt und Achtung vor der Autonomie sowie den Entscheidungen des Menschen. Außerdem werden Klient*innen als Expert*innen für ihr Leben gesehen, deren Wünsche und Ziele als Orientierung für das Vorgehen der Berater*innen dienen.²⁴²

Mit Martin Bubers Postulat „»Der Mensch wird erst im Du zum Ich« [...] [wird betont], dass Menschsein sich erst in der Auseinandersetzung mit einem Gegenüber, einem sozialen Kontext realisiert“²⁴³. In dieser Aussage wird auch die Teilhabe von Individuen an größeren Systemen zum Ausdruck gebracht. Von Berater*innen verlangt diese Auffassung ein allparteiliches Agieren in Systemen, denn jede Intervention hat Auswirkungen auf den Kontext der Klient*innen und in Folge wiederum auf die Klient*innen selbst.²⁴⁴

Menschliches Leben unterliegt ständiger Veränderung sowie einem Wechsel von Standorten. Die Lebenspraxis zeichnet sich durch Fluktuationen und Schwankungen aus, welche gute und schlechte Phasen umfassen. Für das systemische Arbeiten sind die unterschiedlichen Verhaltensweisen, Gefühle und Gedanken, die von unterschiedlichen Kontexten hervorgerufen werden, von zentraler Bedeutung.²⁴⁵

²⁴¹ Vgl. von Schlippe u. Schweitzer, *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung*, 120-122.

²⁴² Vgl. Schwing u. Fryszer, *Systemisches Handwerk*, 325.

²⁴³ Schwing u. Fryszer, *Systemisches Handwerk*, 325.

²⁴⁴ Vgl. Schwing u. Fryszer, *Systemisches Handwerk*, 325.

²⁴⁵ Vgl. Schwing u. Fryszer, *Systemisches Handwerk*, 326.

Dem Menschen stehen unzählige Ressourcen und Potenziale für die Gestaltung ihres Lebens sowie das Lösen ihrer Probleme zur Verfügung. Obwohl dem Menschen oft der Besitz aller Ressourcen zur Problemlösung zugeschrieben wird, sind Systemiker*innen in diesem Aspekt etwas vorsichtiger, denn sie attestieren dem Menschen das Potenzial alle notwendigen Ressourcen zur Problemlösung auszubilden. Systemisches Arbeiten kann in diesem Zusammenhang einen Lernraum für die Ressourcenentwicklung eröffnen.²⁴⁶

Es besteht kein objektiver Wahrheitsanspruch, denn jeder Mensch erzeugt seine eigene Wahrheit und Wirklichkeit. Diese Dimension des systemischen Menschenbilds spricht dem Menschen Verantwortung für seine Weltsicht, Erfahrungen, Schlussfolgerungen und Entscheidungen zu. Da Menschen ihr Handeln nicht mit objektiven Wahrheiten begründen können, sind sie auch dazu verpflichtet ihre Handlungen begründend zu verantworten.²⁴⁷

3.3.1.3 Exkurs: Systemischer Unterricht

Zu Beginn von Kapitel 3.3 wurde mit den Überschneidungen zwischen den Rollen von Lehrer*innen und jenen der Berater*innen eine Begründung gegeben warum die systemische Haltung in einer Arbeit über die Anforderungen an Ethik Lehrer*innen thematisiert wird. Im Rahmen dieses Exkurses soll diese Begründung nun insofern ergänzt werden als die einige zentrale Gedanken zu systemischem Unterrichten präsentiert werden.

Allgemein werden in einem systemisch geprägten Unterricht Schüler*innen als aktive Gestalter*innen ihres Lernens gesehen. Weil die situativen Bedürfnisse der Lernenden als Ausgangspunkt des Unterrichts genommen werden, erfordert systemisches Arbeiten von den Lehrer*innen nicht nur Flexibilität, sondern auch ein Verständnis von Unterricht als Dialog auf Augenhöhe.²⁴⁸

Bevor konkrete Merkmale des systemischen Unterrichts aufgezeigt werden können, müssen zunächst drei theoretische Prämissen geklärt werden. Erstens, mit der Identifizierung von *Schüler*innen als autopoietische Systeme* geht die Auffassung einher, dass Lern-Prozesse zwar von Lehrer*innen initiiert oder angeregt werden aber was Schüler*innen mit oder aus diesen Anregungen machen obliegt ihnen selbst und kann von Lehrpersonen nicht gesteuert werden. In diesem Sinne sind im Unterricht verwendete Impulse wie Texte, Bilder oder Filme als Anregungen für eigenständige Sinnkonstruktion zu verstehen. Zweitens, systemisches Denken ist ein *Denken in Relationen und Beziehung* und nicht in fixen

²⁴⁶ Vgl. Schwing u. Fryszer, *Systemisches Handwerk*, 325-326.

²⁴⁷ Vgl. Schwing u. Fryszer, *Systemisches Handwerk*, 327.

²⁴⁸ Vgl. Johannes Schwehm, „Systemisch(er) unterrichten – wie geht das?“, in: *Pädagogik* 10, 2023, 48.

Identitäten. Zwischen jedem System und seiner Umwelt bestehen ständige Wechselwirkungen, wobei keine eindeutige Festlegung möglich ist, welche Ursache zu welcher Wirkung führt. Umgelegt auf Schule und Unterricht bedeutet dies, dass für jede*n einzelne*n Schüler*in die Mitschüler*innen, die Lehrperson und die Unterrichtsgegenstände Umwelten darstellen und im Rahmen des Unterrichts geht er*sie mit diesen Umwelten in Beziehung. Grundsätzlich gilt hier je relevanter eine Umwelt empfunden wird, desto höher ist die Resonanz im psychischen System. Aufgrund der Wechselwirkungsprozesse in sozialen Systemen, ist eine Definition der Lehrer*in-Schüler*in Beziehung als klare Subjekt-Objekt Trennung nicht sinnvoll. Schon allein die Präsenz des*der Lehrers*in im Klassenzimmer wirkt auf die Lernenden ein und umgekehrt wirken auch die Lernenden auf den*die Lehrer*in ein. In diesem Sinne ist die Lehrkraft selbst als Teil des Systems Unterrichtsgruppe zu verstehen. Drittens, systemisches Denken schließt beobachterunabhängige Aussagen aus, daher sind Beschreibungen, Erklärungen und Bewertungen immer als *persönliche und subjektive Aussagen* zu verstehen. Aus diesem Grund ist eine Unterhaltung immer ein Abgleich individueller und beobachterabhängiger Perspektiven.²⁴⁹ Dies stellt Lehrer*innen vor folgende Aufgabe: „Gelingt es einer Lehrperson, Prozesse anzuregen, in denen alle Diskursteilnehmer:innen die Subjektivität ihres Standpunktes ausdrücken, eröffnen sich neue Denk- und Verständigungsräume.“²⁵⁰ Sind diese neuen Räume etabliert, visieren Diskutierende oder Debattierende nicht mehr die Übernahme der Meinungsführerschaft an, sondern wollen ein gemeinsames Nachdenken und einen ernsthaften Austausch erreichen, in dem unverständlich erscheinende Positionen nicht abgewertet werden und inhaltliche Gegensätze gut ausgehalten werden können.²⁵¹

Aus diesen systemischen Prämissen lassen sich konkrete Konsequenzen für den Unterricht ableiten. Zum einen erfordert systemisches Arbeiten eine *zirkuläre Unterrichtsplanung*. Das bedeutet, die Wahl des nächsten Unterrichtsschritts hängt davon ab wie gut oder schlecht die Schüler*innen mit dem aktuellen Schritt klarkommen. Es geht anderes gesagt darum, basierend auf der aktuellen (Lern-)Situation die sinnvollste Handlungsmöglichkeit zu wählen. Erst wenn Lehrpersonen die didaktische Frage wie und mit wem was gelernt werden soll, stellen, nehmen sie Schüler*innen als Expert*innen für das eigene Lernen ernst. Dieser Prozess der Unterrichtsplanung ist jedoch angesichts der curricularen Determinierung sowie der Heterogenität und Widersprüchlichkeit der

²⁴⁹ Vgl. Schwehm, „Systemisch(er) unterrichten – wie geht das?“, 49.

²⁵⁰ Schwehm, „Systemisch(er) unterrichten – wie geht das?“, 49.

²⁵¹ Vgl. Schwehm, „Systemisch(er) unterrichten – wie geht das?“, 48-49.

Bedürfnisse und Interessen sehr schwierig. Eine zweite Konsequenz bezieht sich auf die Feedbackkultur im Unterricht. Die Bedeutung des Feedbacks für das individuelle Lernen ist unumstritten. In einem systemisch geprägten Unterricht Feedback zu geben, erfordert von Lehrer*innen ein *in Resonanz Gehen*. Damit kommt der Versuch zum Ausdruck explizit mitzukommunizieren, dass die Rückmeldungen aus der Beobachter*innen-Perspektive und damit aus der Welt des*der Lehrers*in stammen.²⁵² Ein Beispiel für eine in Resonanz gehende Formulierung wäre:

«Ich schildere dir bewusst und explizit aus meiner Wahrnehmung heraus, was das von dir Geäußerte in mir auslöst, und zwar ausschließlich mit mir, denn über die Wirkung auf andere kann ich – selbst nach jahrelanger Erfahrung – allerhöchstens Vermutungen anstellen.»²⁵³

Lehrer*innen, die systemisch arbeiten, differenzieren außerdem zwischen *Beschreibungen, Erklärungen und Bewertungen*. Dies führt beispielsweise dazu, dass in einem Unterrichtsgespräch, indem ein*e Schüler*in eine falsche Lösung nennt, der*die Lehrer*in nicht automatisch mit ‚Falsch‘ antwortet, sondern nachfragt wie er*sie zu dieser Antwort gekommen ist. Auf ähnliche Weise unterscheiden diese Lehrer*innen auch zwischen *Zuschreibungen und individuellen Eigenschaften*. Infolgedessen werden zum Beispiel in einem Gespräch mit einem*r Schüler*in über dessen*deren fehlende Mitarbeit im Unterricht keine voreiligen Erklärungen durch die Lehrperson gesucht (z.B. die Faulheit des*der Schülers*in), sondern er*sie bietet ihm*ihr verschiedene Hypothesen im Zusammenhang mit dem konkreten Verhalten (z.B. Zeit des Unterrichts oder Schwierigkeiten mit dem Unterrichtsfach, usw.). Durch diesen Zugang wird dem*der Lernenden Verantwortung für sein*ihr Verhalten gegeben, seine*ihre Autonomie wird geachtet und es findet keine persönliche Abwertung statt.²⁵⁴

3.3.2 Definition der systemischen Haltung

Für die systemische Gesellschaft steht Haltung im Zentrum des systemischen Arbeitens. Sie charakterisiert diese Grundhaltung wie folgt:

Sie nimmt Menschen in ihren Systemzusammenhängen in den Blick und strebt eine kooperative, gleichberechtigte Beziehung zwischen allen Beteiligten einer Therapie oder Beratung an. Sie begegnet Klient_innen mit einer Haltung des Respekts, der Unvoreingenommenheit, des Interesses und der Wertschätzung bisheriger Lebensstrategien und Verhaltensweisen. Dies bedeutet nicht, jegliches Verhalten gut zu finden und jeglicher Aussage zuzustimmen. Systemische Therapeut_innen und

²⁵² Vgl. Schwehm, „Systemisch(er) unterrichten – wie geht das?“, 50.

²⁵³ Schwehm, „Systemisch(er) unterrichten – wie geht das?“, 50.

²⁵⁴ Vgl. Schwehm, „Systemisch(er) unterrichten – wie geht das?“, 50-51.

Berater_innen sind weder Sprechautomaten noch gleichgültig gegenüber den Dingen und Verhältnissen. [...] Mit einem Wort: Der Blick auf Systemzusammenhänge empfiehlt, Menschen zu respektieren als solche, die unter geeigneten Bedingungen auch anders können – im weitesten Sinn [konstruktiver]. Etwas zu diesen geeigneteren Bedingungen beizusteuern, ist das Kernstück systemischen Arbeitens.²⁵⁵

Die Deutsche Gesellschaft für Systemische Therapie, Beratung und Familientherapie weist auf ein weiteres zentrales Charakteristikum der systemischen Haltung hin, nämlich „die Akzeptanz Einzelner als Personen und die Allparteilichkeit gegenüber den zum System gehörenden Personen, unabhängig von deren Alter, Geschlecht, ethnischer Herkunft, Kultur, Status, sexueller Orientierung, Weltanschauung und Religion“²⁵⁶. Des Weiteren versteht die systemische Haltung Menschen als Expert*innen nicht nur für sich selbst, sondern auch für die eigene Lebensführung. Die systemische Haltung ist in diesem Sinne auch durch ihre Ressourcenorientierung gekennzeichnet und daher liegt ein wichtiger Teil systemischen Arbeitens in der Unterstützung und Begleitung der Klient*innen bei der Entdeckung und dem selbstbestimmten Nutzen der Ressourcen.²⁵⁷

Während diese Definitionen Respekt, Wertschätzung, Allparteilichkeit und Ressourcenorientierung betonen, weist Borst mit der (hinter-)fragenden Grundhaltung auf einen weiteren Aspekt der systemischen Haltung hin. Hinter dem Hinter-Fragen steht eine Sensibilität für die über Beschreibungen generierte Wirklichkeit und im Rahmen des systemischen Arbeitens wird mit der (hinter-)fragenden Grundhaltung eine Beschreibung von Wirklichkeit angestrebt, die ein Bewusstsein für Veränderbarkeit und Möglichkeiten schaffen.²⁵⁸

Manuel Barthelmess präzisiert die systemische Haltungen, indem er vier systemische Grundhaltungen benennt und jede durch eine Leitlinie und eine Methode für die praktische Umsetzung konkretisiert. Der Autor ordnet die Grundhaltungen, Leitlinien und Methoden in konzentrischen Kreisen an, wobei er im Mittelpunkt der Kreise die systemische Expertise situiert. Barthelmess zufolge ist Grundhaltung eine konstante innere Ausgeglichenheit, die

²⁵⁵ Systemische Gesellschaft Deutscher Verband für systemische Forschung, Therapie, Supervision und Beratung e.V. (Hg.), *Der systemische Ansatz und seine Praxisfelder. Eine Informationsbroschüre der Systemischen Gesellschaft*, o.O. o.J., 11, https://systemische-gesellschaft.de/wp-content/uploads/2021/10/SG_Systemischer-Ansatz-und-seine-Praxisfelder.pdf (Zugriff 3.8.2024).

²⁵⁶ Deutsche Gesellschaft für Systemische Therapie, Beratung, und Familientherapie (DGSF) (Hg.), *Ethik-Richtlinien der Deutschen Gesellschaft für Systemische Therapie, Beratung und Familientherapie*, Köln 2024, 1, <https://dgsf.org/ueber-uns/ethik-richtlinien.htm> (Zugriff 10.9.2024).

²⁵⁷ Vgl. Deutsche Gesellschaft für Systemische Therapie, Beratung, und Familientherapie (DGSF) (Hg.), *Ethik-Richtlinien der Deutschen Gesellschaft für Systemische Therapie, Beratung und Familientherapie*, 1.

²⁵⁸ Vgl. Ulrike Borst, „Grundhaltung und Rahmung“, in: *Systemische Therapie in der Praxis*, hg. v. Kirsten von Sydow u. Ulrike Borst, Weinheim/Basel 2018, 70.

im innersten Bereich des Kreises als Ursprung des systemischen Arbeitens dargestellt wird. Je weiter man sich in der Abbildung nach außen bewegt, desto konkreter wird die Grundhaltung in der Praxis realisiert. Im Sinne eines Denkmodells für die konkrete Umsetzung fungiert die Leitlinie als Bindeglied zwischen der jeweiligen Grundhaltung und der dazugehörigen systemischen Methode, welche die Grundhaltung in der Praxis umsetzt.²⁵⁹ Die vier Grundhaltungen sowie die zugehörigen Leitlinien und Methoden sind in folgender Grafik veranschaulicht:



Abbildung 5: Systemische Grundhaltungen, Leitlinien und Methoden²⁶⁰

Die vier Grundhaltungen werden nachfolgend detailliert dargestellt. Im Zusammenhang mit der Entwicklung der systemischen Haltung (Kapitel 3.3.3) wird auf die Leitlinien Bezug genommen. Auf die Methoden wird im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht näher eingegangen, da diese sehr spezifisch für das beraterische bzw. therapeutische Setting konzipiert sind und daher für den schulischen Kontext weniger relevant sind.

Obwohl die erste Grundhaltung Nichtwissen im Namen trägt, schließt sie professionelles Wissen über Systeme und deren Strukturen und Funktionsweisen keineswegs aus. Vielmehr fungiert das Knowhow als Basis, aus der die *Haltung des Nichtwissens* erwächst. Das professionelle Wissen ist in jeder Beratung im Hintergrund wirksam, es wird jedoch nicht als direktes Wissensangebot in Form von Tipps oder Handlungsvorschlägen in das Gespräch

²⁵⁹ Vgl. Manuel Barthelemess, *Die systemische Haltung*, Göttingen 2016, 87.

²⁶⁰ Barthelemess, *Die systemische Haltung*, 88.

eingebraucht. Das bedeutet, mit der Einnahme der nichtwissenden Haltung wenden sich systemische Berater*innen von einer ‚Machermentalität‘, die alles als planbar und beeinflussbar sieht, ab. Durch diese Abkehr wird ein Prozess des Steuerns, der durch Begleitung und Erweiterung der Möglichkeiten gekennzeichnet ist, ermöglicht. Konkret äußert sich dieses Steuern des*r Beraters*in durch das Stellen von Fragen sowie das Setzen von Impulsen, welche eine Reflexion im Klient*innensystem bewirken. Mit jeder Frage wird neues Wissen im System der Klient*innen aufgenommen, wodurch wiederum eine Verstörung oder Neuausrichtung der bisherigen Wirklichkeitsbetrachtung initiiert werden kann.²⁶¹ Die Steuerung durch Fragen ist jedoch nicht als Beeinflussung durch den*die Berater*in zu verstehen, denn

[w]ir steuern beraterisch das Was (was wir zur Reflexion stellen), das Klientensystem steuert das Wie (wie es auf die Impulse reagiert und neues Wissen generiert). Wir steuern als Berater den Prozess, der Klient steuert innerhalb des Prozesses seinen Inhalt, sein Wissen.²⁶²

Im Zentrum der Haltung des Nichtwissens steht also das Initiieren von Kommunikationsprozessen, welche die Klient*innen zu Wissenskonstruktion (d.h. Herstellung von neuem Wissen, z.B. eine neue Wahrnehmung einer Situation) und Wissensdekonstruktion (d.h. Loslassen von bisherigem Wissen) bewegen sollen.²⁶³

Die *Haltung des Nichtverstehens* bezieht sich auf einen gewissen Widerspruch: Einerseits stellt (die Fähigkeit zu) Empathie eine Voraussetzung für Beratung oder eine Basiskompetenz von Berater*innen dar. Andererseits werden Menschen aus der systemisch-konstruktivistischen Perspektive zwar als über Kommunikation verbundene jedoch als füreinander nicht einfühlbare Wesen bestimmt. Für das systemische Arbeiten bedeutet dies, dass obwohl ein vollständiges Verstehen des Gegenübers unmöglich ist, dieses durch ein neugieriges Nachfragen trotzdem anzustreben ist, wobei das Ziel des Nachfragens primär in einem erweiterten bzw. neuen Selbstverständnis der Klient*innen liegt. Mit der Grundhaltung des Nichtverstehens, geht der*die Berater*in also von der Unwahrscheinlichkeit bzw. Unmöglichkeit des gegenseitigen Verstehens aus aber er*sie versucht paradoxerweise trotzdem Verstehen zu ermöglichen. Diese Haltung wirkt sich zum einen auf die Kommunikation der Berater*innen aus, denn diese ist von Neugierde auf andere Sichtweisen und Perspektiven geprägt. Zum anderen geht sie auch mit einer immer wiederkehrenden Relativierung der eigenen Sichtweise einher.²⁶⁴

²⁶¹ Vgl. Barthelemess, *Die systemische Haltung*, 89-91.

²⁶² Barthelemess, *Die systemische Haltung*, 90.

²⁶³ Vgl. Barthelemess, *Die systemische Haltung*, 91.

²⁶⁴ Vgl. Barthelemess, *Die systemische Haltung*, 102-103 u. 108.

Im Rahmen einer Beratung bilden Berater*in und Klient*in für die Zeit des Beratungsprozesses ein eigenes System, was zur Folge hat, dass bestimmte Interdependenzen zwischen den beiden Parteien bestehen. Mit der *Haltung des Eingebundenseins* akzeptiert der*die Berater*in nicht nur die eigene Einbindung in das System, sondern unternimmt auch eine genaue Beobachtung seiner*ihrer Reaktionen auf den*die Klienten*in. Letztgenanntes ist von überaus großer Bedeutung, da bestimmte Charakterzüge, Handlungen, Werte, etc. eines*r Klienten*in bei dem*der Berater*in Widerstand, Opposition oder einen Wunsch nach Belehrung auslösen können. Um den Beratungsprozess aufrecht zu erhalten, ist es jedoch zentral diesen Impulsen nicht nachzugeben. Die Haltung des Eingebundenseins bedeutet also eine Selbstreflexion der Eingebundenheit in das Beratungssystem sowie der damit verbundenen Wechselwirkungen mit dem*der Klienten*in.²⁶⁵

Die *Haltung des Vertrauens* meint ein Vertrauen in die Selbstorganisationsprozesse eines Systems. Die Selbstorganisation des Systems lässt sich an folgendem Beispiel veranschaulichen: Der Erfolg einer Intervention kann nicht von dem*der Berater*in vorhergesagt werden, denn die Wirksamkeit der Intervention kann nur vom Klient*innensystem bestimmt werden. Wenn systemische Berater*innen diese Grundhaltung einnehmen und in die gelingende Selbstorganisation vertrauen, sehen sie sich selbst auch nicht verantwortlich für die Klient*innen.²⁶⁶ Dies ist jedoch keineswegs ein Zeichen von Beliebigkeit, denn Berater*innen vertrauen in den*die Klienten*in sowie seine*ihre Ressourcen und übernehmen Verantwortung für den Prozess der Beratung.

3.3.3 Ausbildung und Umsetzung der systemischen Haltung

Die Ausbildung resp. Entwicklung der systemischen Haltung erscheint als komplexer Prozess, da weder eine bestimmte Technik noch eine Methode diese Haltung erzeugt. Außerdem wirkt diese Haltung für Systemiker*innen, die sich am Beginn ihrer Ausbildung befinden, oft als wenig fassbar. Das Ziel der Entwicklung liegt in der Aneignung der systemischen Grundhaltung, sodass diese als implizites Wissen stets präsent ist bzw. in die Arbeit einfließt.²⁶⁷ Mit anderen Worten, wenn jemand die systemische Grundhaltung ausgebildet hat, ist ihm/ihr diese zwar „nicht vollständig bewusst [...], aber in der Reflexion

²⁶⁵ Vgl. Barthelemess, *Die systemische Haltung*, 118-119.

²⁶⁶ Vgl. Barthelemess, *Die systemische Haltung*, 126-127.

²⁶⁷ Vgl. Borst, „Grundhaltung und Rahmung“, 70.

erschließbar und vor allem an den Auswirkungen erkennbar“²⁶⁸. Für den Erwerb der systemischen Grundhaltung ergeben sich daraus zwei Konsequenzen: Zum einen ist das fortlaufende Ein- und Ausüben der Haltung unabdingbar. Zum anderen ist die Entwicklung der systemischen Grundhaltung mit andauernder (Selbst-)Reflexion und einem lebenslangen (Reifungs-)Prozess gleichzusetzen.²⁶⁹

Willemse und von Ameln weisen darauf hin, dass systemisches Denken und die systemische Grundhaltung einander gegenseitig bedingen.²⁷⁰ Diesen Zusammenhang zeigen sie anhand der folgenden acht zentralen Geboten der systemischen Haltung:

- 1. Halte deine Sicht der Dinge nie für die einzig mögliche und misstrauere einfachen Erklärungen. [...]**
- 2. Unterstütze deine Klienten darin, eine positive Sicht auf die Welt zu entwickeln. Arbeite an Ressourcen und Lösungen, nicht an Problemen und Defiziten. [...]**
- 3. Achte auf deine Sprache, denn sie erschafft eine Wirklichkeit. [...]**
- 4. Konzentriere dich auf die Veränderung von Kommunikation(smustern), nicht auf die Veränderungen der Systemmitglieder. [...]**
- 5. Bedenke, dass sich Veränderungen nicht aufzwingen lassen - das Klientensystem entscheidet selbst, ob es die Perturbation durch die Beratung zum Anlass für eigene Veränderungen nutzen will oder nicht. [...]**
- 6. Berücksichtige den Kontext, wenn du das System verstehen willst. [...]**
- 7. Denke zirkulär. [...]**
- 8. Begegne deinen Klienten mit Wertschätzung und Respekt; sie - nicht du - sind die Expert für ihre Situation und die für sie passenden Lösungen.²⁷¹**

Diese Gebote haben zwar auch die Beratung und Therapie im Fokus, die hervorgehobenen Passagen erscheinen jedoch für die Umsetzung der systemischen Haltung im schulischen Kontext sehr praktikabel. Daher werden sie im Folgenden näher erläutert und mit den bereits erwähnten Leitlinien, in denen sich die vier systemischen Grundhaltungen ausdrücken, ergänzt.

Basierend auf der konstruktivistischen Erkenntnistheorie, handelt es sich bei der scheinbaren Wirklichkeit immer um eine subjektive Konstruktion. Aus diesem Grund ist ein gewisser Vorbehalt gegenüber der eigenen Wahrnehmung Teil der systemischen Grundhaltung. Bei allen Beobachtungen und Deutungen der systemischen Berater*innen handelt es sich immer um Arbeitshypothesen und nie um feststehende Urteile. Ein wichtiger

²⁶⁸ Borst, „Grundhaltung und Rahmung“, 70.

²⁶⁹ Vgl. Angelika Kutz, *Systemische Haltung in Beratung und Coaching. Wie lösungs- und ressourcenorientierte Arbeit gelingt*, Wiesbaden 2020, 29.

²⁷⁰ Vgl. Joop Willemse u. Falko von Ameln, *Theorie und Praxis des systemischen Ansatzes. Die Systemtheorie Watzlawicks und Luhmanns verständlich erklärt*, Berlin 2018, 56.

²⁷¹ Willemse u. von Ameln, *Theorie und Praxis des systemischen Ansatzes*, 56-59; meine Hervorhebung K. K. B.

Teil des Prozesses liegt im kritischen Hinterfragen der Arbeitshypothesen auf ihre Tragfähigkeit.²⁷² Diese notwendige Relativierung der eigenen Wissenskonstruktion sowie der des Adressaten*der Adressatin wird auch in der aus der Haltung des Nichtwissens abgeleiteten Leitlinie ausgedrückt.²⁷³

Um die Klient*innen bei der Entwicklung einer positiven Einstellung zur Welt zu unterstützen, ist eine lösungs- und ressourcenorientierte Arbeit essenziell. Klient*innen wird die probeweise Einnahme einer neuen und möglicherweise hilfreicherer Sicht auf ihre Situation angeboten und sie werden zu einer Überprüfung dieser auf ihre mögliche Entlastung resp. Produktivität eingeladen.²⁷⁴ An dieser Stelle muss auf die Leitlinie der Prozessorientierung hingewiesen werden, denn in dieser werden die Berater*innen als Expert*innen für den Prozess definiert. Im Vertrauen auf die Ressourcen und Fähigkeiten des Gegenübers, ermöglichen Berater*innen Lösungen, indem sie für den Prozess der Beratung verantwortlich sind.²⁷⁵

Auch die Sprache spielt eine wesentliche Rolle im systemischen Arbeiten. Sie ist nicht nur das Medium der Beratung, sondern erschafft selbst auch Wirklichkeit. Da auch die Fragen und Begriffe von Berater*innen Wirklichkeit erzeugen, ist die richtige Auswahl dieser besonders bedeutsam. Fragetechniken sind daher ein wichtiges Werkzeug der systemischen Arbeit.²⁷⁶ Die Bedeutung von Fragen kommt auch in der Leitlinie des vertieften Selbstverständnisses und Selbstverstehens zum Ausdruck. Durch Neugierde und Nachfragen seitens der Berater*innen, kann ein vertieftes Selbstverständnis und Selbstverstehen der Adressat*innen und damit möglicherweise eine Relativierung der Problemsituation oder eine Eröffnung neuer Handlungsoptionen evoziert werden.²⁷⁷

Wie bereits in den Grundlagen zur Systemtheorie erwähnt wurde, können Systeme von außen nur ‚gestört‘ und nicht gesteuert werden. Dieser Aspekt wirkt sich auf die systemische Beratung insofern aus, als Berater*innen von außen lediglich Anstöße geben können, welche vom Klient*innensystem in seiner eigenen Wirklichkeitskonstruktion verarbeitet werden. Da Systeme also nicht gezielt und planvoll veränderbar sind, nimmt systemisches Arbeiten die Form eines experimentellen Modus an, welcher zu neuen Sicht- und Kommunikationsweisen einlädt. Ob diese Einladung angenommen wird und eine

²⁷² Vgl. Willemse u. von Ameln, *Theorie und Praxis des systemischen Ansatzes*, 56.

²⁷³ Vgl. Barthelemess, *Die systemische Haltung*, 92-93.

²⁷⁴ Vgl. Willemse u. von Ameln, *Theorie und Praxis des systemischen Ansatzes*, 56-57.

²⁷⁵ Vgl. Barthelemess, *Die systemische Haltung*, 127-128.

²⁷⁶ Vgl. Willemse u. von Ameln, *Theorie und Praxis des systemischen Ansatzes*, 57.

²⁷⁷ Vgl. Barthelemess, *Die systemische Haltung*, 108-109.

nachhaltige Veränderung bewirkt wird, entscheidet das System, nicht der*die Berater*in.²⁷⁸ Manchmal haben Berater*innen aber auch den Eindruck ein*e Klient*in befände sich im Widerstand. Die der Haltung des Eingebundenseins zugeordnete Leitlinie weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass aus systemischer Perspektive Widerstand seitens der Adressat*innen nicht gegeben ist. Ein scheinbarer Widerstand bedeutet die Notwendigkeit weiter nach einem passenden Impuls für das vorliegende System zu suchen oder anders gesagt, ein*e Berater*in muss die eigene Vorgehensweise verändern.²⁷⁹

Die Begegnungen mit Klient*innen ist geprägt durch Wertschätzung und Respekt. In der Stimmigkeit auf der Beziehungsebene und ein von Zuwendung geprägtes Verhältnis zum*zur Klient*in ist ein entscheidender Erfolgsfaktor in der Arbeit mit Menschen. Dies trifft zwar auf die Arbeit mit Menschen insgesamt zu, das systemische Arbeiten zeichnet sich jedoch durch eine besondere Akzentsetzung aus, nämlich der (Ko-)Konstruktion von Wirklichkeit im Rahmen des Beratungsprozesses. In diesem Sinne tragen systemische Berater*innen Mitverantwortung für das Bild der Klient*innen über sich selbst und die eigene Wirklichkeit, welche sie aus dem Beratungsprozess mitnehmen. Das systemische Denken negiert auch jegliche Abwertung, jegliches Werturteil und jeglichen Anspruch auf Überlegenheit. Vielmehr werden Klient*innen als Expert*innen für ihre Situation und die für sie passenden Lösungen wahrgenommen.²⁸⁰

Die vorgestellten Gebote und Leitlinien sind für die Ausbildung der systemischen Haltung relevant, weil sie Orientierungspunkte für das Einüben und die Reflexion der Haltung darstellen.

²⁷⁸ Vgl. Willemsen u. von Ameln, *Theorie und Praxis des systemischen Ansatzes*, 57-58.

²⁷⁹ Vgl. Barthelemess, *Die systemische Haltung*, 120-121.

²⁸⁰ Vgl. Willemsen u. von Ameln, *Theorie und Praxis des systemischen Ansatzes*, 58-59.

Conclusio

In diesem abschließenden Kapitel soll eine Antwort auf die Forschungsfrage präsentiert werden. Dies erfolgt in zwei Schritten. Im ersten Schritt werden im Rekurs auf die Inhalte der ersten beiden Kapiteln die Anforderungen an (Ethik) Lehrer*innen dargestellt. Im zweiten Schritt wird aufgezeigt, wie mit der Einnahme einer systemischen Haltung diese Anforderungen am besten erfüllt werden können.

Eine wichtige Anforderung an Lehrende steht im Zusammenhang mit der Kompetenzorientierung. Für den Aufbau einer Kompetenz sind nicht nur Kenntnisse, sondern auch Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Haltungen notwendig.²⁸¹ Damit Schüler*innen im Unterricht Kenntnisse erwerben sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln und damit letzten Endes Kompetenzen aufbauen, ist eine neue Unterrichtskultur, die von einem konstruktivistischen Lernverständnis geprägt ist, unerlässlich. Daher liegt eine zentrale Anforderung an Lehrer*innen in der *Integration von Instruktion und Konstruktion im Unterricht*. Konkret bedeutet dies einerseits den Schüler*innen genügend Wissen mitzugeben, aber andererseits auch Prozesse zu ermöglichen, in denen die individuellen Schüler*innen selbst und aktiv Erkenntnisse konstruieren.²⁸² Dass beides, Instruktion durch Lehrer*innen und Konstruktion durch Schüler*innen, für erfolgreiches Lernen notwendig ist, wurde in dieser Arbeit am Beispiel der argumentativen Kompetenzen veranschaulicht. Denn um ein Argument analysieren zu können, müssen Schüler*innen zuerst argumentationstheoretische Begriffe lernen.²⁸³ Dieser Anforderungsbereich umfasst auch die Etablierung einer Unterrichtskultur, die von Selbstständigkeit, -organisation, -verantwortung sowie Lebensnähe, Handlungsorientierung und Kooperation geprägt ist. Außerdem erfordert diese Auffassung von Unterricht von der Lehrperson ein Begleiten, Beraten und Unterstützen der Schüler*innen und ihrer Lernprozesse.²⁸⁴

Der soeben skizzierten Anforderungen sind auf das Unterrichten allgemein bezogen. Um die fachspezifischen Anforderungen an Ethiklehrer*innen herzuleiten, ist ein Blick in die Ziele dieses Unterrichtsgegenstandes notwendig. Die Ziele des Lehrplans sind vielfältig und reichen von der Befähigung zu selbständiger Reflexion sowie der Anleitung zur Auseinandersetzung mit existenziellen Grundfragen über die Förderung von autonomem und selbstreflektiertem Urteilen und Handeln bis hin zur Stärkung der

²⁸¹ Vgl. Rösch, *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht*, 37.

²⁸² Vgl. Gudjons, *Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle*, 19.

²⁸³ Vgl. Pfister, „Wie viel Theorie für das Argumentieren in der Schule?“, 53.

²⁸⁴ Vgl. Gudjons, *Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle*, 17.

Verantwortungsbereitschaft und -fähigkeit sowie zum Praktizieren einer toleranten und offenen Haltung.²⁸⁵ Diese Ziele finden sich auch in den erläuterten Kompetenzbereichen des kompetenzorientierten Ansatzes (siehe Kapitel 2.1), wobei hier auch noch weitere Ziele genannt werden, wie etwa die Förderung der Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeit der Schüler*innen.²⁸⁶ Des Weiteren wurde in den Kapiteln 2.3 und 2.4 gezeigt, dass die Entwicklung des kritischen Denkens und der dafür notwendige Aufbau argumentativer Kompetenz ein Grundanliegen des Ethikunterrichts sein muss.²⁸⁷ Aus diesen Zielen lässt sich ableiten, dass der Schwerpunkt des Ethikunterrichts in der persönlichen und ethisch-moralischen Entwicklung der individuellen Schüler*innen liegt. Das Diversitätsangebot (d.h. die offene und respektvolle Auseinandersetzung mit verschiedenen Positionen)²⁸⁸ ermöglicht ein Nebeneinander unterschiedlicher persönlicher und ethisch-moralischer Positionierungen. Mit anderen Worten, den Schüler*innen wird hier ein ergebnisoffener Entwicklungsraum eröffnet. Gleichzeitig will der Ethikunterricht, wie im Zusammenhang mit dem Wertepluralismus in Kapitel 2.3 gezeigt wurde, keinen ‚alles ist möglich‘ Relativismus. Diese Absage an den Relativismus ist auch im Lehrplan verortet, da in diesem Achtung der Menschenwürde sowie Toleranz und Offenheit als konkrete Erwartungen formuliert werden.²⁸⁹ Lehrer*innen müssen also *Lernprozesse* initiieren, welche auf die *persönliche und ethisch-moralische Entwicklung der Schüler*innen* ausgerichtet sind. Dabei muss einerseits der Pluralität und Diversität Rechnung getragen werden und andererseits ein moralisch-ethischer Relativismus vermieden werden. Um diese Balance zu schaffen, müssen Lehrer*innen u.a. unparteilich urteilen können, zu Perspektivenwechsel fähig sein und kritische (Rück-)Fragen stellen.²⁹⁰

Im ersten Anforderungsbereich wurde auf die Notwendigkeit von begleitendem, beratendem und unterstützendem Handeln seitens der Lehrperson hingewiesen. Mit anderen Worten, eine Anforderung an Lehrer*innen liegt in der Ausbildung von *Beratungskompetenz*, welche Fertigkeiten auf folgenden Ebenen umfasst: Kommunikation (z.B. aktives Zuhören, Paraphrasieren), Diagnose (z.B. Perspektivenübernahme),

²⁸⁵ Vgl. Bundeskanzleramt der Republik Österreich (Hg.), *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*.

²⁸⁶ Vgl. Rösch, *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht*, 74.

²⁸⁷ Vgl. Roew, „Ethikunterricht zwischen Indoktrination und Werterelativismus“, 48.

Vgl. Pfister, „Wie viel Theorie für das Argumentieren in der Schule?“, 53.

²⁸⁸ Vgl. Bundeskanzleramt der Republik Österreich (Hg.), *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*.

²⁸⁹ Bundeskanzleramt der Republik Österreich (Hg.), *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*.

²⁹⁰ Vgl. Roew, „Ethikunterricht zwischen Indoktrination und Werterelativismus“, 53.

Problemlösung (z.B. Lösungs- und Ressourcenorientierung, Kooperation) und Bewältigung (z.B. Umgang mit schwierigen Situationen).²⁹¹ Beratendes Handeln hat angesichts der Fokussierung auf die persönliche und ethische Entwicklung der Schüler*innen meiner Ansicht nach einen besonderen Platz im Ethikunterricht. Dies zeigt sich im Rekurs auf einige grundlegende Aspekte von Beratung: Beratung erfordert die aktive Beteiligung der Klient*innen am Beratungsprozess damit diese eine Entwicklungsaufgabe selbst meistern können.²⁹² Als Verantwortliche*r für die Prozessgestaltung eröffnet der*die Berater*in einen ergebnisoffenen Raum, in dem der*die Klient*in die eigene Position entdecken bzw. erforschen kann.²⁹³ Umgelegt auf Ethiklehrer*innen bedeutet dies: Damit Schüler*innen sich persönlich und ethisch-moralisch entwickeln können, müssen Lehrpersonen mit Hilfe ihrer Beratungskompetenz ergebnisoffene Prozesse und Räume gestalten, in denen Schüler*innen sich aktiv dieser Entwicklungsaufgabe stellen können.

Die *Reflexionsfähigkeit* bzw. das *evaluative thinking* markiert eine weitere Anforderungen an Lehrende. Durch reflektierendes bzw. evaluierendes Denken können Lehrer*innen nicht nur ihre eigenen Muster und Vorurteile erkennen sowie nach Handlungsalternativen suchen, sondern auch Verständnis für die Begründungen und Urteile anderer Menschen aufbauen.²⁹⁴ Gerade der letzte Punkt ist für den Ethikunterricht, in dem wie bereits erwähnt unterschiedliche Positionen Platz haben müssen,²⁹⁵ von zentraler Bedeutung. Außerdem sollen Ethiklehrer*innen, wie in Kapitel 2.3 dargelegt wurde, die Entwicklung des kritischen Denkens fördern.²⁹⁶ Um das Diversitätsangebot sowie die Entwicklung des kritischen Denkens sicherzustellen, müssen Ethiklehrer*innen in der Lage sein Verständnis für die Begründungen und Urteile der Schüler*innen zu zeigen, auch wenn diese von der eigenen Position abweichen bzw. dieser möglicherweise widersprechen. Damit Lehrer*innen dazu fähig sind, müssen sie selbst reflektierend bzw. evaluierend denken. In diesem Zusammenhang ist mit der *Bereitschaft zur kollegialen Zusammenarbeit* eine ergänzende Anforderung zu erwähnen, da diese die Möglichkeit zur gemeinsamen

²⁹¹ Vgl. Bruder u. Hertel u. Gerich, „Lehrer als Berater“, 911.

²⁹² Vgl. Schnebel, *Professionell beraten*, 17.

Vgl. Bruder u. Hertel u. Gerich, „Lehrer als Berater“, 906.

²⁹³ Vgl. Schwing u. Fryszer, *Systemisches Handwerk*, 334.

²⁹⁴ Vgl. Hattie, *Visible learning, the sequel*, 242.

Vgl. Pfister, „Was ist eine gute Lehrperson für Philosophie, und wie wird man zu einer?“, 116.

²⁹⁵ Vgl. Bundeskanzleramt der Republik Österreich (Hg.), *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*.

²⁹⁶ Vgl. Roew, „Ethikunterricht zwischen Indoktrination und Werterelativismus“, 48.

Reflexion, zu gegenseitigem Feedback sowie zum gemeinsamen Sammeln von Handlungsalternativen und Lösungsstrategien bietet.²⁹⁷

Des Weiteren bedarf es *Flexibilität und Authentizität in der Rollengestaltung*. Wie in Kapitel 1.1.2 dargelegt wurde, müssen Lehrer*innen ein breites Rollenspektrum erfüllen. Da die pädagogische Arbeit von Lehrenden ein simultanes oder aufeinander folgendes Einnehmen unterschiedlicher Rollensegmente erfordert, müssen Lehrer*innen flexibel zwischen den Rollen wechseln können.²⁹⁸ Für die generelle Gestaltung der Rolle Lehrer*in bedarf es zwar der Auseinandersetzung mit den unbedingten Anforderungen an diese Rolle, nichtsdestotrotz soll dieser Prozess durch persönliche Authentizität geprägt sein. Mit anderen Worten, auch in ihrer Lehrer*innenrolle müssen Lehrpersonen authentische und echte Menschen bleiben.²⁹⁹

Der letzte Anforderungsbereich an Lehrer*innen, der aus den Inhalten dieser Arbeit herausgearbeitet wurde, beschreibt die *bewusste Beziehungsgestaltung*. Wie in dieser Conclusio mehrmals betont wurde, stellt Begleitung und Beratung eine wesentliche Aufgabe von Lehrer*innen dar und dies wirkt sich auch auf die Lehrer*in-Schüler*in Beziehung aus. In einem Unterricht, in dem die Begleitung im Zentrum steht, müssen beide Parteien, d.h. Lehrer*innen und Schüler*innen als Subjekte verstanden werden. In Kapitel 1.2.2 wurden die Reflexionen verschiedener Autor*innen zu einer gelingenden Lehrer*in-Schüler*in Beziehung präsentiert. Aus dem Vergleich der Überlegungen lassen sich folgende Werte festhalten, an denen sich Lehrer*innen in der Beziehungsgestaltung orientieren sollen: Empathie, positive resp. verstehende Zuwendung, Nichtdirektivität, Wahrnehmung und Interesse an den Schüler*innen als individuelle Personen sowie Wertschätzung.³⁰⁰ Gleichzeitig muss jedoch auch immer bedacht werden, dass auch wenn ein*e Lehrer*in die Beziehung zu den Schüler*innen nach diesen Parametern gestaltet, trotzdem gewisse strukturelle Asymmetrien zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen bestehen bleiben.³⁰¹ Die bewusste Beziehungsgestaltung markiert zwar eine Anforderung an alle Lehrer*innen, sie ist jedoch für Ethiklehrer*innen besonders relevant. Schüler*innen, die, soweit es die

²⁹⁷ Vgl. Bauer, *Lob der Schule*, 74-75

²⁹⁸ Vgl. Perkhofer-Czapek u. Potzmann, *Begleiten, Beraten und Coachen*, 35-36.

²⁹⁹ Vgl. Bauer, *Lob der Schule*, 72.

Vgl. Perkhofer-Czapek u. Potzmann, *Begleiten, Beraten und Coachen*, 37-38.

³⁰⁰ Vgl. Bauer, *Lob der Schule*, 56.

Vgl. Dollase, „Lehrer-Schüler-Beziehungen und die Lehrerpersönlichkeit“, 125 u. 129

Vgl. Leitz, „Die motivationale Kraft guter Beziehungen“, 115.

Vgl. Miller, „Förderliche Beziehungen als Voraussetzung für erfolgreiches Lehren und Lernen“, 137.

³⁰¹ Vgl. Bressler u. Rotter, „Begegnung auf Augenhöhe?“, 196-197.

strukturellen Gegebenheiten zulassen, als gleichwertige Subjekte bzw. Personen gesehen werden, die Empathie und Wertschätzung erfahren und von Lehrer*innen nicht in eine bestimmte Richtung gelenkt werden, fällt es meiner Meinung nach leichter sich auf echte Entwicklungsprozesse einzulassen.

Dass die Einnahme einer adäquaten Haltung einen Beitrag zu den genannten Anforderungen leistet, kann mit der allgemeinen Definition von Haltung begründet werden: Haltung prägt das Denken, Entscheiden und Handeln eines Menschen und beeinflusst die Art und Weise wie er*sie Beziehungen gestaltet.³⁰² Daraus lässt sich schließen, dass die ‚richtige‘ Haltung der Lehrperson einen positiven Einfluss auf sein*ihr pädagogisches und didaktisches Denken und Handeln hat.

Bevor ich in einem letzten Schritt aufzeige, warum die systemische Haltung eine adäquate Antwort auf die skizzierten Anforderungen darstellt, möchte ich kurz den grundlegenden Unterschied zwischen dem philosophischen und dem systemischen Haltungsbegriff aufzeigen. Aristoteles verwendet den Habitus Begriff, um sein Verständnis von sittlichen Tugenden zu spezifizieren. Demnach ist die sittliche Tugend ein Habitus des Wählens der vernünftigen Mitte zwischen Übermaß und Mangel. Außerdem betont er die Notwendigkeit früher Übung zur Ausbildung des Habitus.³⁰³ Der Habitus Begriff von Bourdieu ist hingegen soziologisch bzw. klassistisch geprägt. Als System andauernder Dispositionen, welches das Denken und Handeln der Menschen leitet, wird der Habitus vor allem durch die frühen klassistisch geprägten Erfahrungen eines Menschen ausgebildet.³⁰⁴ Bei Kurbachers Philosophie der Haltung steht die anthropologische Perspektive im Vordergrund. Die grundlegende Bezüglichkeit des Menschen zu sich selbst, zu Anderen und zur Mitwelt ist ein existenzielles Merkmal des Menschseins. Diese Relationalität realisiert sich in einzelnen Haltungen, welche der Mensch reflexiv urteilend erkennen kann. Mit der Identifikation der selbstzweckhaften Liebe als adäquate Haltung für Verantwortung zeigt Kurbacher aber auch die ethische Dimension von Haltung auf.³⁰⁵ Die genannten Autor*innen definieren also aus ihrer jeweiligen Perspektive (Ethik, Soziologie, philosophische Anthropologie) das Phänomen Haltung. Die in Abschnitt 3.3.2 präsentierten Darstellungen der systemischen Haltung verfolgen hingegen ein anderes Ziel: Sie zeigen, basierend auf systemtheoretischen Konzepten, wie beispielsweise der Theorie sozialer Systeme, konkrete

³⁰² Vgl. Königswieser u. Hillebrand, *Einführung in die systemische Organisationsberatung*, 39.
Vgl. Kuhl u. Schwer u. Solzbacher, „Professionelle pädagogische Haltung“, 107-108.

³⁰³ Vgl. Aristoteles, *Nikomachische Ethik*, 27 u. 34.

³⁰⁴ Vgl. Bourdieu, *Sozialer Sinn*, 98 u. 101.

³⁰⁵ Vgl. Kurbacher, „Interpersonalität zwischen Autonomie und Fragilität“, 150 u. 152-153 u. 158.

Merkmale einer Haltung auf, die für systemisches Arbeiten notwendig ist (z.B. an welchen Werten sich die Zusammenarbeit mit Klient*innen orientiert). Hier zeigt sich noch eine weitere Unterscheidung zu den philosophischen Positionen. Letztgenannte stellen den Zusammenhang zwischen Haltung und menschlichem Handeln dar. Im Unterschied dazu beziehen sich die Ausführungen zur systemischen Haltung auf das Handeln in der Rolle des*der Beraters*in.

Anschließend an diesen Vergleich soll nun erläutert werden, inwiefern gerade die systemische Haltung geeignet ist, den Anforderungen an Ethiklehrer*innen gerecht zu werden. Beginnend beim ersten Anforderungsbereich fällt besonders auf, dass die geforderte Unterrichtskultur mit der systemischen Haltung einen gemeinsamen erkenntnistheoretischen Bezugspunkt hat, nämlich den Konstruktivismus. Ausgehend von dieser Gemeinsamkeit lässt sich der Mehrwert der systemischen Haltung für Lehrpersonen zeigen: Aus einer systemischen Haltung heraus verstehen Lehrer*innen ihre Schüler*innen als autopoietische Systeme, deren Sinnkonstruktion sie zwar anregen aber nicht steuern können. Weiters sehen Lehrpersonen Schüler*innen als Expert*innen für ihr eigenes Leben und Lernen und sie vertrauen in die Ressourcen der Lernenden.³⁰⁶ Dieser systemische Blick auf Schüler*innen ist davon überzeugt, dass Schüler*innen zu selbstgesteuerten Lernprozessen fähig sind. Aus diesem Grund ist die systemische Haltung meiner Ansicht nach unabdingbar, um eine Unterrichtskultur zu etablieren, die Instruktion und Konstruktion integriert.

Mit der systemischen Haltung kann auch die Aufgabe von Ethiklehrer*innen im Hinblick auf Förderung der persönlichen und ethisch-moralischen Entwicklung der Schüler*innen spezifiziert werden. Weil systemisches Arbeiten einen Prozess als (Ko-)Konstruktion auffasst, werden Lehrer*innen als Mitverantwortliche für die Entwicklungsprozesse der Schüler*innen verstanden.³⁰⁷ Die Haltungen des Nichtwissens und des Nichtverstehens machen die Aufgaben von Ethiklehrer*innen in diesem Prozess deutlich: Impulse und Fragen von der Lehrperson sollen Reflexion im System der Schüler*innen im Hinblick auf deren persönlichen und ethisch-moralischen Status Quo bewirken. Der*die Lehrer*in entscheidet dabei welchen Impuls er*sie setzt, die Schüler*innensysteme steuern die jeweiligen Reaktionen auf den Impuls der Lehrkraft. Durch vermehrtes Nachfragen seitens der Lehrperson wird außerdem eine Erweiterung bzw. Erneuerung des Selbstverständnisses

³⁰⁶ Vgl. Schwemm, „Systemisch(er) unterrichten – wie geht das?“, 49-50.

Vgl. Barthelemess, *Die systemische Haltung*, 127.

³⁰⁷ Vgl. Willemse u. von Ameln, *Theorie und Praxis des systemischen Ansatzes*, 58-59.

der Schüler*innen angestrebt³⁰⁸, was wiederum für die persönlichen und ethisch-moralischen Entwicklungsprozesse von großer Bedeutung ist.

Im Zusammenhang mit dem Ziel der persönlichen und ethisch-moralischen Entwicklung wurde auch auf die notwendige Balance zwischen einer offenen Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Positionen und einem ethisch-moralischen Relativismus hingewiesen. Auch in diesem Punkt kann die systemische Haltung Ethiklehrer*innen unterstützen, denn obwohl in der systemischen Haltung die Allparteilichkeit einen hohen Stellenwert einnimmt, bedeutet diese kein automatisches Gutheißen von oder Zustimmung zu jeglichem Verhalten.³⁰⁹ Mit der Einnahme einer Haltung, die zum einen Allparteilichkeit anstrebt aber gleichzeitig nicht allem zustimmt, können Ethiklehrer*innen die Koordination zwischen dem Diversitätsangebot und der Gefahr des Relativismus leichter erreichen. Ich möchte hier noch auf einen weiteren Mehrwert der systemischen Haltung im Zusammenhang mit dem Diversitätsangebot des Ethikunterrichts aufmerksam machen: Da ein*e Lehrer*in, welche die systemische Haltung einnimmt, weiß, dass die Wirklichkeit von jedem Menschen selbst erzeugt wird,³¹⁰ ist er*sie auch eher in der Lage Lernprozesse zu gestalten, in denen die Subjektivität der individuellen Standpunkte klar wird. Dadurch werden Denk- und Verständigungsräume eröffnet, in denen ein gemeinsames Nachdenken und ein ernsthafter Austausch ohne Abwertung unterschiedlicher Positionen stattfinden kann.³¹¹

Die systemische Haltung bietet auch eine adäquate Antwort an die weiteren Anforderungen an Lehrer*innen. In den Abschnitten 3.3.2 und 3.3.3 wurde dargestellt, dass bzw. wie die systemische Haltung erfolgreiche Beratungsprozesse ermöglicht. Daraus lässt sich die Eignung der systemischen Haltung für den Anforderungsbereich Beratungskompetenz ableiten. Auch die für Lehrer*innen notwendige Reflexionsfähigkeit und -bereitschaft ist der systemischen Haltung, die mit andauernder (Selbst-)Reflexion einher geht,³¹² inhärent. Anders gesagt, die Einnahme der systemischen Haltung durch eine Lehrperson gewährleistet auch sein*ihr reflektierendes Denken. Die Rolle der Reflexion in der systemischen Haltung wird auch in der Haltung des Eingebundenseins (siehe auch Kapitel 3.3.2) sichtbar. Die Haltung des Eingebundenseins schließt eine Selbstreflexion über die eigene Reaktion auf den*die Klient*in ein. Für Ethiklehrer*innen ist dies insofern

³⁰⁸ Vgl. Barthelemess, *Die systemische Haltung*, 90 u. 103.

³⁰⁹ Vgl. Systemische Gesellschaft Deutscher Verband für systemische Forschung, Therapie, Supervision und Beratung e.V. (Hg.), *Der systemische Ansatz und seine Praxisfelder*, 11.

³¹⁰ Vgl. Schwing u. Fryszer, *Systemisches Handwerk*, 327.

³¹¹ Vgl. Schwehm, „Systemisch(er) unterrichten – wie geht das?“, 48-49.

³¹² Vgl. Kutz, *Systemische Haltung in Beratung und Coaching*, 29.

wichtig, als sie dadurch einen möglichen Widerstand oder einen Wunsch nach Belehrung, der beispielsweise durch eine Wertvorstellung eines*r Schülers*in ausgelöst wurde, identifizieren können und sich dem Impuls widersetzen können.³¹³ Diese Art der Selbstreflexion ist von zentraler Bedeutung für die Förderung des kritischen Denkens der Schüler*innen. Ein weiterer Punkt, auf den hier eingegangen werden soll, ist die Gestaltung von Beziehungen. Aus systemischer Perspektive basieren erfolgreiche Beziehungen auf der Akzeptanz einzelner Menschen als Personen, Gleichberechtigung, Kooperation, Interesse und Wertschätzung sowie einem Verständnis von Klient*innen als Expert*innen für ihr eigenes Leben.³¹⁴ Da sich diese Werte mit jenen, die im Anforderungsbereich bewusste Beziehungsgestaltung genannt wurden, decken ist die systemische Haltung kompatibel mit dieser Anforderung an Lehrende.

Zugegebenermaßen konnte im Rahmen dieser Arbeit nicht gezeigt werden, dass die systemische Haltung weder die flexible und authentische Rollengestaltung noch die kollegiale Zusammenarbeit gewährleistet. Mit den Ausführungen auf den vorangegangenen Seiten konnte die Kompatibilität der systemischen Haltung mit den Anforderungen an Lehrer*innen jedoch trotzdem ausreichend aufgezeigt werden.

Basierend auf diesen Überlegungen ist es mir ein besonderes Anliegen auf die Notwendigkeit von Haltungsbildung im Rahmen der Lehrer*innen Ausbildung aufmerksam zu machen. Dass es sich beim Aufbau resp. der Entwicklung einer professionellen Haltung um einen komplexen und langen Prozess handelt, konnte an mehreren Stellen in dieser Arbeit gezeigt werden (siehe dazu die Kapitel 1.1.3, 3.1 und 3.3.3). Nichtsdestotrotz halte ich dies für eine lohnende Investition, da die Haltung einer Lehrperson einen wesentlichen Einfluss auf erfolgreiche Lehr- und Lernprozesse hat. Ohne zu negieren, dass andere Haltungen ebenso förderlich sind, erachte ich die systemische Haltung aus den oben ausgeführten Gründen dennoch als besonders zielführend, insbesondere für den Ethikunterricht. Um auf die eingangs gestellte Frage meines Schülers zurückzukommen, möchte ich abschließend Folgendes festhalten: Wenn Ethiklehrer*innen ihren Unterricht aus einer systemischen Haltung heraus gestalten, wird für Schüler*innen erfahrbar, dass es im Ethikunterricht um mehr geht als ein Diskutieren über die Sinnhaftigkeit von Theorien.

³¹³ Vgl. Barthelemess, *Die systemische Haltung*, 118.

³¹⁴ Vgl. Deutsche Gesellschaft für Systemische Therapie, Beratung, und Familientherapie (DGSF) (Hg.), *Ethik-Richtlinien der Deutschen Gesellschaft für Systemische Therapie, Beratung und Familientherapie*, 1.

Vgl. Systemische Gesellschaft Deutscher Verband für systemische Forschung, Therapie, Supervision und Beratung e.V. (Hg.), *Der systemische Ansatz und seine Praxisfelder*, 11.

Vgl. Willemse u. von Ameln, *Theorie und Praxis des systemischen Ansatzes*, 58-59.

Literaturverzeichnis

- Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. Übers. v. Eugen Rolfes u. bearbeitet v. Günther Bien. Hamburg: Felix Meiner Verlag 1995.
- Barthelmess, Manuel: *Die systemische Haltung. Was systemisches Arbeiten im Kern ausmacht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2016.
- Bauer, Joachim: „Einfühlung, Zuwendung und pädagogische Führung: Die Bedeutung der Beziehung für Lehren und Lernen. Eine neurobiologisch fundierte Perspektive“, in: Hermann, Ulrich (Hg.): *Pädagogische Beziehungen. Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa 2019, 35-41.
- *Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern*. 10. Auflage. Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag 2007.
- Beckmann, Hans-Karl: „Fachdidaktik“, in: Reinhold, Gerd; Pollak, Guido; Heim, Helmut (Hg.): *Pädagogik-Lexikon*. München: R. Oldenbourg Verlag 1999, 196-198.
- Borst, Ulrike: „Grundhaltung und Rahmung“, in: von Sydow, Kirsten; Borst, Ulrike: *Systemische Therapie in der Praxis*. Weinheim/Basel: PVU Psychologie Verlags Union 2018, 70-83.
- Bourdieu, Pierre: *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Übers. v. Achim Russer unter Mitwirkung v. Hélène Albagnac u. Bernd Schwibs. 5. Auflage. Frankfurt am Main: suhrkamp taschenbuch wissenschaft 2020a.
- *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Übers. v. Günter Seib. 11. Auflage. Frankfurt am Main: suhrkamp taschenbuch wissenschaft 2020b.
- Bressler, Christoph; Rotter, Carolin: „Begegnung auf Augenhöhe? Der Umgang mit der Asymmetrie in der Lehrer-Schüler-Beziehung“, in: Rotter, Carolin; Schülke, Carsten; Bressler, Christoph (Hg.): *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?* Weinheim/Basel: Beltz Juventa 2019, 194-218.
- Bruder, Simone; Hertel, Silke; Gerich, Mara; Schmitz, Bernhard: „Lehrer als Berater“, in: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf*. Münster/New York: Maxmann 2014, 905-919.
- Brüllmann, Philipp: „Ethische Schriften“, in: Rapp, Christof; Corcilus, Klaus (Hg.): *Aristoteles Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin: J.B. Metzler Verlag 2021, 147-159.
- Brun, Georg; Kuenzle, Dominique: „Kritische Selbstreflexion, vernünftige Meinungsbildung und argumentative Kompetenzen“, in: Löwenstein, David; Romizi, Donata; Pfister, Jonas (Hg.): *Argumentieren im Philosophie- und Ethikunterricht. Grundlagen, Anwendungen, Grenzen*. Göttingen: Vienna University Press 2023, 19-37.
- Bundeskanzleramt der Republik Österreich (Hg.): *Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz – SchUG)*, Wien: 2024, <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> (Zugriff 1.11.2024).
- *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*, Wien: 2024,

- <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (Zugriff 26.11.2024).
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.): *Ethik – Pflichtgegenstand für alle Schülerinnen und Schüler, die keinen schulischen Religionsunterricht besuchen*. Wien: o.J., <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ugbm/ethik.html> (Zugriff 6.1.2025).
- Burkhard, Anne; Franzen, Henning; Löwenstein, David; Romizi, Donata; Wienmeister, Annett: „Argumentative Fähigkeiten. Ein systematischer Rahmen für die Lehr- und Lernpraxis“, in: Franzen, Henning; Burkard, Anne; Löwenstein, David (Hg.): *Argumentieren lernen. Aufgaben für den Philosophie- und Ethikunterricht*. o.O.: 2022, 10-27, <https://www.philovernetzt.de/wp-content/uploads/2022/11/Argumentieren-Lernen-20221104-01.pdf> (Zugriff 11.10.2024).
- Cho, Dae-Ho: „Art und Gattung“, in: Rapp, Christof; Corcilus, Klaus (Hg.): *Aristoteles Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin: J.B. Metzler Verlag 2021, 199-204.
- Dauber, Heinrich: „Der Lehrer in der Schule der Zukunft: Coach oder Pädagoge?“ in: Dauber, Heinrich u. Krause-Vilmar, Dietfrid (Hg.): *Schulpraktikum vorbereiten. Pädagogische Perspektiven für die Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2005, 23-37.
- Deutsche Gesellschaft für Systemische Therapie, Beratung, und Familientherapie (DGST) (Hg.): *Ethik-Richtlinien der Deutschen Gesellschaft für Systemische Therapie, Beratung und Familientherapie*. Köln: 2024, <https://dgsf.org/ueber-uns/ethik-richtlinien.htm> (Zugriff 10. 9. 2024).
- Dollase, Rainer: „Lehrer-Schüler-Beziehungen und die Lehrerpersönlichkeit – Wie stark ist ihr empirischer Einfluss auf Leistung und Sozialverhalten?“ in: Hermann, Ulrich (Hg.): *Pädagogische Beziehungen. Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa 2019, 122-130.
- Dudenredaktion (o.J.): „Haltung“, in: *Duden Online Wörterbuch*. Berlin: Cornelsen Verlag GmbH 2024, <https://www.duden.de/rechtschreibung/Haltung> (Zugriff 2.8.2024).
- Franzen, Henning; Burkard, Anne; Löwenstein, David (Hg.): *Argumentieren lernen. Aufgaben für den Philosophie- und Ethikunterricht*. o.O.: 2022, <https://www.philovernetzt.de/wp-content/uploads/2022/11/Argumentieren-Lernen-20221104-01.pdf> (Zugriff 11.10.2024).
- Frede, Dorothea: „Lust“, in: Rapp, Christof; Corcilus, Klaus (Hg.): *Aristoteles Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin: J.B. Metzler Verlag 2021, 294-298.
- Gudjons, Herbert: *Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2006.
- Hattie, John: *Visible learning, the sequel. A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. London/New York: Routledge 2023.
- Herzog, Walter; Makarova, Elena: „Anforderungen and und Leitbilder für den Lehrerberuf“, in: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf*. 2. Auflage. Münster/New York: Maxmann 2014, 83-102.
- Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (Hg.): *PISA 2022*, Salzburg: o.J., <https://www.iqs.gv.at/pisa-2022> (Zugriff 26.10.2024).

- Königswieser, Roswita; Hillebrand, Martin: *Einführung in die systemische Organisationsberatung*. 11. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer Verlag 2023.
- Köppl, Susann: „Haltung – Einstellung – Selbst(-organisation) ein Differenzierungsversuch“, in: Kurbacher, Frauke; Wüschner, Philipp (Hg.): *Was ist Haltung? Begriffsbestimmung, Positionen, Anschlüsse*. Würzburg: Königshausen & Neumann 2016, 163-177.
- Krais, Beate; Gebauer, Gunter: *Habitus*. 6. Auflage. Bielefeld: transcript Verlag 2016.
- Krajczynski, Jakub: „Tugend“, in: Rapp, Christof; Corcilus, Klaus (Hg.): *Aristoteles Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin: J.B. Metzler Verlag 2021, 424-429.
- Kramer, Rolf-Torsten: „Auf die richtige Haltung kommt es an? Zum Konzept des Lehrerhabitus und zu Implikationen für seine absichtsvolle Gestaltung“, in: Rotter, Carolin; Schülke, Carsten; Bressler, Christoph (Hg.): *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?* Weinheim/Basel: Beltz Juventa 2019, 30-52.
- Kraut, Richard: „Aristotle’s Ethics“, in: Zalta, Edward; Nodleman, Uri (Hg.): *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Stanford: Stanford University 2022, <https://plato.stanford.edu/archives/fall2022/entries/aristotle-ethics> (Zugriff 22.7.2024).
- Kuhl, Julius; Schwer, Christina; Solzbacher, Claudia: „Professionelle pädagogische Haltung. Versuch einer Definition des Begriffes und ausgewählte Konsequenzen für Haltung“, in: Schwer, Christina; Solzbacher, Claudia (Hg.): *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2014, 107-122.
- Kurbacher, Frauke: „Haltung. Eine Philosophische Befragung“, in: *sozialpsychiatrische informationen* 53(2), 2023, 7-10.
- „Haltungswechsel. Zur Interkulturalität und Interpersonalität des philosophischen Liebesbegriffs“, in: Morikawa, Takemitsu (Hg.): *Die Welt der Liebe. Liebessemantiken zwischen Globalität und Lokalität*. Bielefeld: transcript Verlag 2014, 77-99.
 - „Interpersonalität zwischen Autonomie und Fragilität. Grundzüge einer Philosophie der Haltung“, in: Kurbacher, Frauke; Wüschner, Philipp (Hg.): *Was ist Haltung? Begriffsbestimmung, Positionen, Anschlüsse*. Würzburg: Königshausen & Neumann 2016, 145-162.
 - „Was ist Haltung? Überlegungen zu einer Theorie von Haltung im Hinblick auf Interindividualität“, in: Deutsche Gesellschaft für Philosophie e.V. (Hg.): *Lebenswelt und Wissenschaft. XXI. Deutscher Kongress für Philosophie*. Essen: 2008. www.dgphil2008.de/fileadmin/download/Sektionsbeitraege/03-2_Kurbacher.pdf (Zugriff 3.5.2024).
- Kurbacher, Frauke; Wüschner, Philipp: „Einleitung: Was ist Haltung? Begriffsbestimmung, Positionen, Anschlüsse“, in: Kurbacher, Frauke; Wüschner, Philipp (Hg.): *Was ist Haltung? Begriffsbestimmung, Positionen, Anschlüsse*. Würzburg: Königshausen & Neumann 2016, 11-21.
- Kutz, Angelika: *Systemische Haltung in Beratung und Coaching. Wie lösungs- und ressourcenorientierte Arbeit gelingt*. Wiesbaden: Springer Fachmedien 2020.
- Leitz, Iris: „Die motivationale Kraft guter Beziehungen“, in: Hermann, Ulrich (Hg.): *Pädagogische Beziehungen. Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa 2019, 113-121.

- Looser, Dölf: „Die Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehung für die Lern- und Leistungsmotivation von Schülern. Erziehungskompetente Lehrer aus der Perspektive der Selbstbestimmungs- und Erziehungsstiltheorie, in: Hermann, Ulrich (Hg.): *Pädagogische Beziehungen. Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa 2019, 100-112.
- Löwenstein, David; Romizi, Donata; Pfister, Jonas (Hg.): *Argumentieren im Philosophie- und Ethikunterricht. Grundlagen, Anwendungen, Grenzen*. Göttingen: Vienna University Press 2023.
- Meurer, Olaf: „Lehrperson werden und sein – es ist schwer zu werden, wer man ist!“, in: Rotter, Carolin; Schülke, Carsten; Bressler, Christoph (Hg.): *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?* Weinheim/Basel: Beltz Juventa 2019, 112-130.
- Miller, Reinhold: „Förderliche Beziehungen als Voraussetzung für erfolgreiches Lehren und Lernen“, in: Hermann, Ulrich (Hg.): *Pädagogische Beziehungen. Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa 2019, 131-137.
- Momentum Institut (Hg.): *Bildungsreport. Ein Pay Gap kommt selten allein: Bildung, Gender und Einkommen in Österreich*. Wien: 2022, https://www.momentum-institut.at/wp-content/uploads/2022/07/FINAL_moment_Bildungstriologie_20220622.pdf (Zugriff 25.11.2024).
- Perkhofer-Czapek, Monika; Potzmann, Renate: *Begleiten, Beraten und Coachen. Der Lehrberuf im Wandel*. Wiesbaden: Springer 2016.
- Pfeifer, Volker: *Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine einer integrativen Wertevermittlung*. 3. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer Verlag 2013.
- Pfister, Jonas: „Was ist eine gute Lehrperson für Philosophie, und wie wird man zu einer?“, in: Torkler, René (Hg.): *Fachlichkeit und Fachdidaktik. Beiträge zur Lehrerbildung im Fach Ethik/Philosophie*. Berlin: J.B. Metzler 2020, 107-120.
- „Wie viel Theorie für das Argumentieren in der Schule?“, in: Löwenstein, David; Romizi, Donata; Pfister, Jonas (Hg.): *Argumentieren im Philosophie- und Ethikunterricht. Grundlagen, Anwendungen, Grenzen*. Göttingen: Vienna University Press 2023, 53-70.
 - *Fachdidaktik Philosophie*. 3. Auflage. Bern: Haupt Verlag 2022.
- Rehbein, Boike; Saalman, Gernot: „Habitus (habitus)“, in: Fröhlich, Gerhard; Rehbein, Boike (Hg.): *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler 2014, 110-118.
- Roew, Rolf: „Das Kompetenzmodell für den Ethikunterricht“, in: Roew, Rolf; Kriesel, Peter (Hg.): *Einführung in die Fachdidaktik des Ethikunterrichts*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2017, 103-126.
- „Ethikunterricht zwischen Indoktrination und Werterelativismus“, in: Roew, Rolf; Kriesel, Peter (Hg.): *Einführung in die Fachdidaktik des Ethikunterrichts*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2017, 29-58.
- Rösch, Anita: „Der kompetenzorientierte Ansatz“, in: Peters, Martina; Peters, Jörg (Hg.): *Moderne Philosophiedidaktik. Basistexte*. 2. Auflage. Hamburg: Felix Meiner Verlag 2021, 107-119.

- *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen, LER*. 3. Auflage. Zürich/Münster: LIT Verlag 2012.
- Rotter, Carolin; Schülke, Carsten; Bressler, Christoph (Hg.): *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?* Weinheim/Basel: Beltz Juventa 2019.
- Schnebel, Stefanie: *Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule*. 3. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz 2017.
- Schwehm, Johannes: „Systemisch(er) unterrichten – wie geht das?“, in: *Pädagogik* 10, 2023, 48-51.
- Schwer, Christina; Solzbacher Claudia: „Einige Konsequenzen aus den theoretischen und empirischen Annäherungen an Haltung für die Professionalisierungsdebatte“, in: Schwer, Christina; Solzbacher, Claudia (Hg.): *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2014, 215-221.
- Schwer, Christina; Solzbacher, Claudia (Hg.): *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2014.
- Schwing, Rainer; Fryszer, Andreas: *Systemisches Handwerk. Werkzeug für die Praxis*. 9. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2018.
- Systemische Gesellschaft Deutscher Verband für systemische Forschung, Therapie, Supervision und Beratung e.V. (Hg.): *Der systemische Ansatz und seine Praxisfelder. Eine Informationsbroschüre der Systemischen Gesellschaft*, o.O.: o.J., https://systemische-gesellschaft.de/wp-content/uploads/2021/10/SG_Systemischer-Ansatz-und-seine-Praxisfelder.pdf (Zugriff 3.8.2024).
- von Schlippe, Arist; Schweitzer, Jochen: *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I. Das Grundlagenwissen*. 3. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2016.
- Wild, Thomas: „Was wissen wir von Haltung? Eine kleine enzyklopädische Suche“, in: Kurbacher, Frauke; Wüschner, Philipp (Hg.): *Was ist Haltung? Begriffsbestimmung, Positionen, Anschlüsse*. Würzburg: Königshausen & Neumann 2016, 91-108.
- Willemsen, Joop; von Ameln, Falko: *Theorie und Praxis des systemischen Ansatzes. Die Systemtheorie Watzlawicks und Luhmanns verständlich erklärt*. Berlin: Springer 2018.
- Zierer, Klaus u. Weckend Denise; Schatz, Christina: „Haltungsbildung ins Zentrum rücken. Theoretische Grundlagen und erste empirische Ergebnisse aus der Lehrerbildung“, in: Rotter, Carolin; Schülke, Carsten; Bressler, Christoph (Hg.): *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?* Weinheim/Basel: Beltz Juventa 2019, 14-29.

Anhang

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Beratungskompetenz	19
Abbildung 2: Pädagogische Expertise.....	24
Abbildung 3: Kompetenzpyramide	37
Abbildung 4: Zehn Typen sozialer Systeme.....	80
Abbildung 5: Systemische Grundhaltungen, Leitlinien und Methoden	86

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Bezugsgruppen und Erwartungen – Rollensektoren und Aufgaben	16
Tabelle 2: Kompetenzbereiche und Kompetenzbeschreibungen	42
Tabelle 3: Argumente entwickeln - Teilkompetenzen und Niveaustufen	52

Abstract Deutsch

Die vorliegende Arbeit will aufzeigen wie mit der Einnahme einer systemischen Haltung die vielfältigen Anforderungen an (Ethik) Lehrer*innen erfüllt werden können. Diese Arbeit basiert auf einer umfassenden Literaturrecherche zu bildungswissenschaftlichen, (fach-)didaktischen, philosophischen und sozial-wissenschaftlichen Themen. Ein Fokus liegt in der Identifikation der Anforderungen an (Ethik) Lehrer*innen. Zu diesen zählt die Etablierung einer neuen Unterrichtskultur, die auf einem konstruktivistischen Verständnis von Lernen basiert. Eine weitere Anforderung besteht in der Gestaltung eines Ethikunterrichts, welcher die persönliche und ethisch-moralische Entwicklung der Schüler*innen fördert und eine Balance zwischen der Anerkennung von Diversität und der Absage an moralischen Relativismus schafft. Außerdem müssen (Ethik) Lehrer*innen über Beratungskompetenz verfügen. Die bewusste, auf Werten wie Respekt, Empathie und Akzeptanz basierende Beziehungsgestaltung, sowie die Reflexionsfähigkeit markieren weitere Anforderungen an Lehrkräfte. Darüber hinaus müssen Lehrpersonen zu kollegialer Zusammenarbeit bereit sein und ihre Lehrer*innenrolle auf authentische und flexible Weise gestalten. Neben der Analyse der Anforderungen, liegt ein weiterer Schwerpunkt in der Untersuchung des Phänomens Haltung. Die philosophischen Texte über Haltung von Aristoteles, Bourdieu und Kurbacher, definieren das Phänomen Haltung allgemein. Die Ausführungen zur systemischen Haltung charakterisieren hingegen eine Haltung für erfolgreiche Beratungsprozesse. Die systemische Haltung bietet außerdem Antworten auf den Großteil der genannten Anforderungen. Mit der systemischen Haltung geht ein Verständnis von Schüler*innen als Expert*innen für das eigene Leben und Lernen sowie eine Auffassung von Lehrer*innen als mitverantwortliche Ko-Konstrukteur*innen in den Entwicklungsprozessen der Schüler*innen einher und damit schafft sie die Voraussetzung für eine neue Lernkultur und einen adäquat gestalteten Ethikunterricht. Weil die systemische Haltung der Allparteilichkeit hohe Bedeutung zumisst, aber gleichzeitig nicht jeglicher Positionierung zustimmt, fördert sie auch die für den Ethikunterricht notwendige Balance zwischen Diversität und Relativismus. Die Eignung der systemischen Haltung für die weiteren Anforderungsbereiche kann mit der tiefen Verwurzelung in der Beratung, der untrennbaren Verbindung von systemischer Haltung und (Selbst-)Reflexion und einem Anspruch an den Beziehungsaufbau, der u.a. Respekt, Empathie und Akzeptanz betont, begründet werden. Basierend auf diesen Ergebnissen wird empfohlen Haltungsbildung als Teil der (Ethik) Lehrer*innenausbildung zu etablieren.

Abstract English

The aim of this thesis is to justify why a systemic attitude meets the professional demands imposed on (ethics) teachers. The paper is based on extensive research into educational science, didactics, philosophy and social science. One major focus is the presentation of the demands on teachers. Firstly, teachers' lesson planning must be informed by a constructivist understanding of learning. In addition, ethics teachers are required to promote students' personal and ethical development, simultaneously celebrating diversity and resisting relativism. Another demand concerns the skills teachers need in order to offer counselling and coaching to their students. Furthermore, teachers must build relationships based on values such as respect, empathy and acceptance. The list of professional demands also includes evaluative thinking, cooperation with colleagues as well as an authentic and flexible approach to one's teacher's role. The second topic explored in this thesis is attitude. First, one major difference between a philosophical and a systemic understanding of attitude can be determined. While the philosophical texts by Aristoteles, Bourdieu and Kurbacher aim at providing a general definition of attitude, the systemic literature characterizes a practical attitude for successful counselling and coaching. Second, the utility of a systemic attitude regarding the demands outlined above can be shown. By promoting a perception of students as experts in their own learning and teachers as co-constructors who responsibly contribute to students' development, the systemic attitude enables teachers to prepare ethics classes in accordance with the criteria presented above. Although the systemic attitude entails impartiality, it does not necessitate agreeing with all stances. This aspect corresponds with the need to balance appreciating diversity and avoiding relativism. Due to its inherent connection to counselling and coaching, as well as reflective thinking, the systemic attitude meets these requirements of teachers. Another correspondence between the professional demands and the systemic attitude lies in the values upon which relationships are built. In short, by adopting a systemic attitude teachers can respond to most of the professional demands imposed on them. Therefore, education on resp. training in systemic attitude needs to be implemented in teacher training programmes.