

## **Inhalt**

<b>Die Denkfigur des Reflective Practitioner .....</b>	<b>11</b>
Robert Gücker	
<b>Die philosophische Ethik als Reflexionsangebot für Lehrende zur Klärung normativer Implikationen in der Lehre .....</b>	<b>25</b>
Jochen Berendes	
<b>Preservation of Educational Inequality in Doctoral Education: Tacit Knowledge, Implicit Bias and University Faculty.....</b>	<b>57</b>
Anne J. MacLachlan	
<b>Die Rolle impliziten Wissens bei kompetenzorientierter Lehre .....</b>	<b>87</b>
Stefan Bornemann	
<b>Erforschung medienpädagogischer Praxis .....</b>	<b>99</b>
Robert Gücker	
<b>Der Reflective Practitioner als Coach für forschendes Lernen .....</b>	<b>121</b>
Frauke Link	
<b>Reflective Practitioner – Gedanken zu einem Gast in der Lehre .....</b>	<b>131</b>
Klaus P. L. Ploch	
<b>Implizites Wissen von Lehrenden der Hochschuldidaktik bei der Einschätzung der Lernvoraussetzungen von Seminarpartnehmern/innen .....</b>	<b>143</b>
Burkhard Vollmers	
<b>Future Design – Implizites Wissen explizit.....</b>	<b>153</b>
Florian Krause	
<b>Reflection on Action: Werkzeuge und Methoden .....</b>	<b>165</b>
Robert Gücker	
<b>Verzeichnis der Autorinnen und Autoren .....</b>	<b>175</b>

# Die philosophische Ethik als Reflexionsangebot für Lehrende zur Klärung normativer Implikationen in der Lehre

Jochen Berendes

## 1. Einleitung

Die Rede von der Ethik als einem Reflexionsangebot für die Lehre hat etwas Defensives. Ist es denn richtig, mit Blick auf die Ethik nur von einem Angebot zu sprechen? Gibt es nicht vernünftige Gründe, warum die philosophische Ethik geboten sein kann – ganz gleich in welchem Handlungskontext?<sup>2</sup> Genau hier liegt das Problem. Um die vielleicht zwingenden Gründe für die Auseinandersetzung mit der Ethik nachvollziehen zu können, muss man sich auf die Ethik schon eingelassen haben. Ein gewisser hilfloser Zirkel ist daher nicht zu leugnen. Kommunikativ sinnvoller und der Sache angemessener als dieser fordernde Gestus, der sehr schnell zur ‚Erhitzung‘ führt, scheint es daher, zur Ethik einzuladen, Begriffswerkzeuge zur Beschreibung und Deutung anzubieten, konkrete Ansatzpunkte zu benennen, die sich aus der ethischen Perspektive ergeben und an die in der Reflexion der eigenen Lehre angeknüpft werden kann. Kommunikativ erfolgreicher als die blanke Forderung scheint es, deutlich zu machen, dass die Integration ethischer Fragestellungen hier und dort bei der Reflexion und Gestaltung des eigenen Handelns in der Lehre durchaus hilfreich sein kann. Es geht nicht darum, dem ohnehin belasteten Lehrhandeln weitere Normen und Pflichten aufzuerlegen, vielmehr geht es um die Befreiung des Handelns durch die Eröffnung anderer Formen der Selbstbeschreibung mit der scheinbare Selbstverständlichkeiten und

---

<sup>2</sup> Wenn von philosophischer Ethik hier die Rede ist, so geschieht dies zwar in Abgrenzung von der theologischen Ethik, deren Bedeutung und Relevanz aber damit nicht in Abrede gestellt werden soll. Ich werde künftig kurz von Ethik im Sinne philosophischer Ethik sprechen.

blinde Flecken, aber vielleicht auch zentrale Ziele des eigenen Handelns erfasst und gegenüber anderen dargelegt werden können.<sup>3</sup>

Die Rede von einem Reflexionsangebot baut hierbei auch eine Brücke zu dem Konzept des *Reflective Practitioner* (Schön, 2007). Denn die ethische Sichtweise wird als ein möglicher Beitrag verstanden, das eigene Lehrhandeln besser oder zumindest anders zu verstehen, indem längst angeeignete normative Überzeugungen kenntlicher und artikulierbarer werden als zuvor. Je nach Anlass wird auf das eigene Erfahrungswissen und eigene Handlungsstrategien rekurriert; wenn diese aber nicht zu einer Lösung verhelfen, so ist eine systematische Sicht auf die eigene Erfahrung und die eigenen Hintergrundannahmen hilfreich. Die zumeist impliziten Überzeugungen explizit zu machen und sie in *die Stimmenvielfalt ethischer Theorie* zu rücken, dient der Klärung und Weiterentwicklung des eigenen Handelns. Dass unser Lehrhandeln von normativen Überzeugungen immer schon geprägt ist, soll heißen: Wir haben immer schon die Überzeugung vom Wert des Lehrgegenstands und der Lehrbeziehung, wir haben immer schon Vorstellungen vom Zusammenwirken des eigenen Lehrhandelns und dem eigenen Glück (eine strebensethische oder tugendethische Sicht), von der optimalen Wirksamkeit des eigenen Lehrhandelns (eine utilitaristische Sicht) und nicht zuletzt von Handlungen, die schlechthin geboten oder verboten sind (eine pflichtethische oder deontologische Sicht).

Hilfreich ist ein Angebot für den Prozess der Reflexion insbesondere dann, wenn vorausgesetzt werden kann, dass zur klärenden, explikativen Reflexion nicht nur ein Gegenstand gehört, sondern auch ein *Repertoire an Begriffen und Kriterien*, mit deren Hilfe der Gegenstand erfasst, bestimmt und beurteilt werden kann. Zusätzlich stellt sich bei jeder Reflexion die Frage, in welchem *Kontext* der Gegen-

---

<sup>3</sup> Die Ausarbeitung dieses Beitrags wurde im Rahmen des Projekts SKATING aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PL11014 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor. – Robert Gücker danke ich für die freundliche Einladung, an der Tagung „Hochschullehrende als Reflective Practitioner“ und an diesem Band mitzuwirken. Robert Gücker, Thomas D’Souza, Michael Rentschler, Hans-Peter Voss und nicht zuletzt Kirsten Christmann danke ich für hilfreiche Diskussionen und Kritik.

stand betrachtet wird<sup>4</sup> und auf welche *Bereiche des Gegenstands* in welcher Weise rekurriert wird<sup>5</sup>, denn in der Reflexion wird der Gegenstand nicht abgebildet, sondern re-präsentiert und re-konstruiert. Ebenso klärend für eine Reflexion sind die Fragen, mit welcher *Motivation*, zu welchem *Anlass* und mit welchem (Wirkungs-) *Anspruch* die Reflexion durchgeführt wird. Inwiefern bin ich motiviert und zuversichtlich, durch Reflexion beispielsweise auf meine eigenen Routinen oder auf die Verhaltensmuster von Studierenden Einfluss nehmen zu können? Wer beginnt, das eigene Reflektieren nach diesen Aspekten auszudifferenzieren, befindet sich bereits mitten in einem klärenden Prozess, der sogleich auch alternative Deutungs- und Handlungs-Perspektiven eröffnet.<sup>6</sup>

## **2. Bologna-Prozess und gegenläufige Auswirkungen auf die Ethik**

Der Bologna-Prozess hat gegensätzliche Auswirkungen auf die Relevanz der Ethik für die Lehre. Einerseits könnte die Ethik durch das geforderte hohe Maß an Explizitheit in der Lehre und durch ein Bündel von eingeführten Verfahren entlastet oder ersetzt werden. Explikationsbemühungen und etablierte Verfahren dienen der Legitimation und verringern Konfliktfälle, bei deren Lösung womöglich Ethik notwendig sein könnte (Luhmann, 1983). Andererseits aber sind zentrale Begriffe, die mit dem Bologna-Prozess verbunden werden, mehr oder minder explizit mit ethischen Konzepten verknüpft, sodass die Ethik umgekehrt besondere Bedeutung gewinnt.

Mit dem Bologna-Prozess wird höchste Transparenz in der Lehre angestrebt, um durch internationale Standards vergleichbare Studienleistungen und damit eine

---

<sup>4</sup> Beispielsweise meine Lehrveranstaltung im Kontext meiner sonstigen Lehre, im Kontext meiner bisherigen Lehr- und Lernerfahrungen, meiner Lehrziele, meiner Lebensziele, im Kontext einer neuen Generation von Studierenden, im Kontext des Studiengangs, der Fakultät, im Rahmen der Fachgeschichte etc.

<sup>5</sup> Beispielsweise meine Lehre mit Blick auf die Prüfungsergebnisse, die sogenannten Evaluationsergebnisse, mein Erleben, spezifische Lehrsituationen, Schwierigkeiten bei der Darstellung einzelner fachlicher Inhalte, Einsatz von Medien, etc.

<sup>6</sup> Versuche, Kriterien für die Qualität oder die Tiefe von Reflexionen abzubilden, können Skalen ergeben, die der ethisch-moralischen Perspektive die höchste Stufe zuweisen: der deskriptiven, bloß beschreibenden Reflexion (1. Stufe) folgt die persönliche, auf Erfahrungen beruhende Reflexion (2. Stufe), dieser dann die theoretische, an Vorkenntnisse anknüpfende Reflexion (3. Stufe), um schließlich von der kritischen Reflexion (4. Stufe), die Theorie, Kontext und Folgerungen zusammenführt, zur ethisch-moralischen Reflexion (5. Stufe) zu gelangen, die ethische, politische und gesellschaftliche Gesichtspunkte berücksichtigt. (Vgl. Keller, 2015, S. 112.)

höhere Mobilität der Studierenden zu ermöglichen. Die Lernziele und Kompetenzen, die Prüfungs- und Leistungsanforderungen werden in einer Lehrveranstaltung inzwischen viel expliziter als zuvor ausgeführt und an abgestimmte Standards des Studiengangs, der Fakultät, der Hochschule und der Qualifikationsrahmen ausgerichtet. Die Voraussetzungen für die Vergabe von ECTS und die wechselseitigen Anforderungen und Erwartungen werden vorab kommuniziert und zu Beginn einer Veranstaltung zwischen Lehrenden und Studierenden nochmals geklärt. Dennoch wird nicht volle Explizitheit erreicht, ja volle Explizitheit kann vielleicht auch nicht erreicht werden. Denn auch bei großer Transparenz wechselseitiger Ansprüche zwischen Lehrenden und Studierenden können Lehrende nicht ausschließen, dass ihre Teilnehmer kritisch das Geschehen auf Fragen der Gerechtigkeit und Anerkennung abbilden. Auch bei großer Formalisierung und Explizierung können Lehrende nicht immer die Wirkung ihres Handelns auf die Studierenden einschätzen und können selbst nicht frei von Zweifel sein, ob ihre Entscheidungen als gerecht und angemessen beurteilt werden. Ebenso können Lehrende nicht ausschließen, dass sie selbst unbewusst normative Überzeugungen mit großer Selbstverständlichkeit in ihre Lehrpraxis hineinbringen, die von Studierenden nicht geteilt werden.

Die Grenze der Explikation kann über den Begriff der Implikation verdeutlicht werden. Während in der formalen Logik die *Implikation* eine eindeutige Wenn-Dann-Schlussfolgerung von einer Aussage auf eine andere darstellt, so ist die Rede von Implikationen in komplexen alltäglichen Handlungssituationen suggestiv und potenziell irreführend, da die Schlussfolgerungen auf Deutungsspielräumen beruhen: Erst durch Hintergrundwissen und Hintergrundannahmen wird für uns aus einer Beobachtung oder einer Beobachtungsreihe eine weitere Nachricht, die Implikation, deren Explizierung leicht fällt, nicht aber die strittigen Voraussetzungen dieser Schlussfolgerung. Da unsere Hintergrundannahmen uns evident erscheinen, scheint die Schlussfolgerung zwingend zu sein: Wer z. B. während der Vorlesung das Handy nutzt, zeigt ‚offenkundig‘ mangelndes Interesse und mangelnden Respekt. Wer z. B. *A* studiert, hat sich ‚offenkundig‘ auch für *B* zu interessieren. Eine diese Problematik reflektierende Sprachform würde zumindest sagen: *Y impliziert für mich X*, da ich erwarte, dass *Z*. Sofern normative Überzeugungen implizit wirksam bleiben, also beispielsweise anhand von Beobachtungen eine stillschweigende Schlussfolgerung der Studierenden über die Lehrenden erfolgt oder Schlussfolgerungen des Dozenten über die Studierenden, behalten sie

eine schleichende, die Interaktion gefährdende Brisanz. Diese wechselseitige Moralisierung führt zu vieldiskutierten *schwierigen Situationen in der Lehre* (Schumacher, 2011). Die Reflexion solcher Moralisierungsprozesse findet nicht deshalb statt, um diese Formen der Zuschreibung zu verstärken, sondern dazu, auf solche Zuschreibungen eingestellt zu sein, sich zu ihnen bewusst und kontrolliert zu verhalten. Ethische Reflexion kann vor moralisierenden Zuschreibungen warnen und mögliche Konflikte klärend entschärfen.<sup>7</sup>

Könnte also einerseits die zunehmende Formalisierung und Explizierung den Gegenstandsbereich ethischer Reflexion in der Lehre deutlich minimieren, so hat aber andererseits Ethik im Rahmen des Bologna-Prozesses umgekehrt auf der *Ebene der Lernziele* an Bedeutung gewonnen, da der zentrale Begriff der *Kompetenz* in der Regel auch mit „Werte/ Haltungen/ Beliefs“ (Schaper, Hilkenmeier & Bender, 2013, S. 56), mit kritischer Reflexion und „Werthaltungen“ (Jorzick, 2013, S. 103) verbunden wird. Der deutsche und der europäische Qualifikationsrahmen zählen zu den Lernzielen ethische Kompetenz, verantwortungsvolles berufliches Handeln und gesellschaftliches Engagement (Citizenship). „Zur Kompetenz gehört eine Einstellung, die von kritischer Anerkennung und Neugier geprägt ist, sowie ein Interesse an ethischen Fragen und Respekt vor Sicherheits- und Nachhaltigkeitsaspekten, insbesondere im Hinblick auf den wissenschaftlichen und technischen Fortschritt und seine Auswirkungen auf die eigene Person, die Familie, die Gemeinschaft und globale Fragen.“ (Europäische Gemeinschaften, 2007, S. 8.) Der *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse* formuliert für die Bachelor-Ebene folgende Lernziele: Die Studierenden „erkennen situationsadäquat Rahmenbedingungen beruflichen Handelns und begründen ihre Entscheidungen verantwortungsethisch“, sie „reflektieren ihr berufliches Handeln kritisch in Bezug auf gesellschaftliche Erwartungen und Folgen“ (KMK, 2017, S. 8). Für die Master-Ebene lauten die Ziele: Die Studierenden „erkennen situations-adäquat und situations-übergreifend Rahmenbedingungen beruflichen Handelns und reflektieren Entscheidungen verantwortungsethisch“, sie „reflektieren kritisch ihr berufliches Handeln in Bezug auf gesellschaftliche Erwartungen

---

<sup>7</sup> „Empirisch gesehen ist moralische Kommunikation nahe am Streit und damit in der Nähe von Gewalt angesiedelt. Sie führt im Ausdruck von Achtung und Mißachtung zu einem Überengagement der Beteiligten. Wer moralisch kommuniziert und damit bekanntgibt, unter welchen Bedingungen er andere und sich selbst achten bzw. mißachten wird, setzt seine Selbstachtung ein – und aufs Spiel.“ (Luhmann 1990, S. 26.)

und Folgen und entwickeln ihr berufliches Handeln weiter“ (KMK, 2017, S. 10). Entsprechend weit und anspruchsvoll ist der Begriff der Kompetenz zu fassen: „Kompetenzen beziehen sich demnach nicht nur auf kognitive Kompetenzfacetten, sondern auch auf motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten“ (Schaper, Hilkenmeier & Bender, 2013, S. 56).<sup>8</sup> Während einige zum Kern des Kompetenzbegriffs die *Werte* zählen,<sup>9</sup> neigen andere angesichts der methodischen Schwierigkeiten auf der operationalen Ebene der Vermittlung und Prüfung dazu, die affektiven und motivationalen Aspekte aus dem Begriff der Kompetenz herauszuhalten.<sup>10</sup> Die für alle Studiengänge verpflichtenden Zielsetzungen wurden also aufgestellt, ohne dass bereits Einvernehmen bestünde, in welchen Lehrkontexten, mit welchen Lehrformaten und durch welche Lehrende eine Operationalisierung dieser Lernziele in der fachlichen und überfachlichen Lehre für alle Studierenden plausibel gesichert werden kann. Die kaum zu leugnenden Herausforderungen bei der Umsetzung der anspruchsvollen, verbindlichen und bildungspolitisch bedeutsamen Zielsetzungen sollten aber nicht dazu führen, dass diese Ziele vorschnell aus den Augen verloren gehen.

### 3. Ethisch relevante Ebenen der Lehre

Um zu klären, was hier unter dem Fokus der ethischen Perspektive beleuchtet werden soll und was nicht, versuche ich kurz, drei zentrale Ebenen der Lehre zu skizzieren, für die eine ethische Reflexion relevant sein kann:

- 1) Die ethische Reflexion kann sich auf die fachlichen *Inhalte der Lehre* beziehen. Welche Auswirkungen sozialer, ökologischer Art zum Beispiel sind mit diesem Forschungs- und Entwicklungsfeld verbunden? Inwiefern

---

<sup>8</sup> Vgl. ebenso: „Lernen umfasst nicht nur Informationsvermittlung oder Qualifikation, sondern auch Werte, Denkhaltungen und Normen sowie ihre Aneignung in Form von Emotionen und Motivation. Wir nennen diesen Prozess kompetenzorientiertes Wissens- und wissensorientiertes Kompetenzmanagement.“ (Erpenbeck & Sauter, S. 226.)

<sup>9</sup> „Sach- und Fachwissen bildet die Grundlage unseres alltäglichen wie unseres beruflichen Handelns. Zu kompetentem Handeln wird es aber erst, wenn wir dieses Wissen auch emotional bewerten und situationsentsprechend einsetzen können. Insofern bilden *Werte die Kerne von Kompetenzen*.“ (Erpenbeck & Sauter, S. 184.)

<sup>10</sup> Ein Beispiel für eine restriktive Verwendung des Ausdrucks Kompetenz: „[...] Zum einen sind Kompetenzen funktional bestimmt und somit bereichsspezifisch auf einen begrenzten Sektor von Kontexten bezogen. Zum anderen wird die Bedeutung des Begriffs auf den kognitiven Bereich eingeschränkt, motivationale oder affektive Voraussetzungen für erfolgreiches Handeln werden explizit nicht mit einbezogen.“ (Klieme, Maag-Merki & Hartig 2007, S. 7.)

kann dieses Themenfeld als Lösungsansatz sozialer, ökologischer oder technischer Fragen betrachtet werden?

- 2) Die ethische Reflexion kann sich (im engeren Sinne von *Wissenschaftsethik*) auf die strenge Form wissenschaftlichen Arbeitens und Handelns beziehen. Methodenwissen, angemessene Darstellungsformen, das Ethos des Wissenschaftlers, eine für die *Scientific community* nachvollziehbare Argumentation, die gute wissenschaftliche Praxis und die Vermeidung von Plagiaten sind hierbei zentrale Themen.
- 3) Die ethische Reflexion kann sich auch auf das *Handeln der Lehrenden* in der Lehre beziehen – und auf diese Ebene zielt dieser Beitrag ab. Hier geht es um die Interaktion und das aufgebaute Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden sowie um das Selbstverständnis der Lehrenden in ihrem Handeln.

Fragen der Anerkennung und des Respekts, der Haltung und der Pflicht, Fragen der Fairness, Transparenz und Gerechtigkeit sind hier angesprochen. Allerdings sind m.E. auch institutionelle, gesellschaftliche und politische Fragen hier anzusiedeln: Inwiefern sehen Lehrende sich beispielsweise auch genötigt, auf den Lehrkontext (Studiengangkonzeption etc.) und bildungspolitische Vorgaben einzuwirken?<sup>11</sup>

#### **4. Moral und Ethik**

Nun war wiederholt von Moral und Ethik die Rede. Ich stelle kurz eine bekannte Begriffsklärung vor, um sie zu differenzieren: Moral steht demnach für die gelebten Überzeugungen. Ethik hingegen steht für die systematische und auf Begründung zielende Reflexion der Moral. Ethik kann dabei die Beschreibung der Sprache der Moral bedeuten oder auch die kritische Prüfung und Begründung moralischer Urteile. Wenn wir so sprechen, steht zunächst auf der einen Seite die mehr oder minder blind gelebte Praxis – und auf der anderen Seite die Theorie der Pra-

---

<sup>11</sup> Im hochschuldidaktischen Rahmen zeichnet sich seit einigen Jahren eine gewachsene Aufmerksamkeit für die Einstellungen, Haltungen und Beliefs der Lehrenden ab, da diese u. a. für die Wirksamkeit didaktischer Methoden entscheidend sind (am Beispiel Peer Instruction: Munt & Fricke, 2013). In der Diskussion um die Scholarship of teaching and learning werden auch Aspekte der Moral, Wertorientierung und Reflexion von Handlungsprämissen vorangeführt. So betont Kreber, „[...] that the scholarship of teaching and learning needs to be informed by a broader conceptualizations of professionalism, one that is not limited to ‚best teaching practices‘ but is inclusive of the notion of citizenship (contributing to the university’s moral and civic purpose).“ (Kreber, 2006, 103.)



xis. Eine solche Polarisierung ist aber eine Überzeichnung, denn die alltägliche Verständigung weist stets schon eingespielte Begründungs- und Reflexionsformen auf. Wir beherrschen im Alltag bereits vielfältige Formen von Sprachzügen, die Handlungsroutrinen und Handlungserwartungen thematisieren, erklären und begründen. Und dies ist das Ergebnis der früh schon wahrgenommenen Vielfalt an Lebensstilen und Einstellungen. Die Pluralität moralischer Positionen erleben bekanntlich schon Kinder bei dem Vergleich mit anderen Familien, Generationen und innerhalb der Peer Group. Die Konfrontation mit abweichenden Üblichkeiten und abweichenden Vorstellungen von Üblichkeiten führt zu einer Ent-Automatisierung des Verhaltens und zu Begründungspositionen. Die Rede von *einer* Moral suggeriert eine Kohärenz, die es womöglich nie gegeben hat, und die im Alltag stets schon geleistete Reflexion und Handhabung wahrgenommener Vielfalt sollte angemessen gewürdigt werden. Die Trennung von Moral und Ethik, Theorie und Praxis ist daher durchaus virtuell. Ethik ist kein künstlich aufgesetzter Diskurs, sondern vielmehr in der alltäglichen Kommunikation stets schon angelegt. Es gibt gleitende Übergänge und vielfältige Anlässe, um in alltäglichen Debatten terminologische Unterscheidungen aus der Ethik wiederzufinden oder in diese einzubringen. Daher muss die philosophische Ethik, wenn sie ihre besondere Relevanz ausweisen will, Kriterien benennen, die sie selbst, nicht aber die alltägliche Sprachpraxis auszeichnet. Und diese Kriterien sind Kohärenz, Allgemeinheit und schlüssige Argumentation im Gegensatz zu ad hoc-Begründungen, die wir eher im Alltag finden.

Im Alltag gibt es einen relativ hohen Verständigungs- und Begründungsdruck. Wird man dies auch von der Lehre sagen dürfen? Die Lehre findet in separierten Hörsälen statt. Sofern der gesetzliche und studiengangspezifische Rahmen eingehalten wird, gibt es wenig Anlass zur Begründung des eigenen Lehrhandelns gegenüber den Kolleginnen und Kollegen. Solange die Lehrenden sich gegenüber den Studierenden im institutionellen Rahmen der Üblichkeiten bewegen – und solange die Studierenden den Erwartungen der Lehrenden entsprechen, gibt es auch wenig Anlass, sich gegenüber den Studierenden oder anderen Lehrenden zu erklären. Darum kann die These gewagt werden, dass die Lehre traditionell einen relativ abgeschirmten Raum darstellt, in dem *weniger als im Alltag* Begründungsformen des eigenen Handelns gepflegt werden. Qualitätsmanagement und Akkreditierungsverfahren nötigen aber inzwischen Lehrende dazu, sich mit Blick auf ihre Lernziele zu artikulieren und in einen konstruktiven Austausch über

Absolventenprofile, Lehr-Lernformate, Curriculum- und Studiengangentwicklung zu begeben. Zudem gibt es seit einiger Zeit an vielen Hochschulen Versuche, in möglichst zwangloser Weise Lehrende studiengangübergreifend in einen Austausch über Lehre zu bringen, was häufig nicht die erwünschte und erwartete Resonanz findet. Denn die eigenen Üblichkeiten werden durch den vergleichenden Austausch suspendiert und begründungsbedürftig. Mit diesen Begründungsformen wiederum gibt es wenig Vertrautheit; diese müssen oft allererst eingespielt werden.

## 5. Perspektiven auf die Lehre

Im Folgenden möchte ich nun zumindest skizzieren, welche Perspektiven sich auf die Lehre ergeben, wenn wir zentrale ethische Theorien heranziehen und auf die Lehre beziehen. Es werden die Strebensethik (auch Tugend- oder Glücksethik genannt), die Pflichtethik (auch deontologische Ethik oder Sollensethik genannt) und schließlich der Utilitarismus in knapper und unvermeidlich reduzierter Weise vorgestellt, da es zu jedem komplexen Ansatz viele Varianten und zahlreiche Deutungsansätze gibt. Für keine Theorie wird hier votiert, vielmehr gehe ich von einem Ergänzungsverhältnis ethischer Perspektiven aus. Der Weg führt hier über Fragen der *Selbstsorge* und Selbstgestaltung über Fragen der *Freiheit*, die wir zu gestalten und einander zuzusprechen haben, zu Überlegungen der größten *Wirksamkeit* und des höchsten Nutzens für alle. In öffentlichen Debatten, aber auch im Umfeld der Kompetenzdiskussion, kommt der Rede über *Werte* eine zentrale Rolle zu. Daher soll eingangs auch auf die Rede von Werten eingegangen werden, obwohl – und weil<sup>12</sup> – einige Schwierigkeiten mit diesem Ausdruck verbunden sind.<sup>13</sup>

### 5.1 Werte

Was für mich wert hat, was mir wertvoll erscheint, strebe ich an, orientiert mein Handeln und erscheint mir selbst als schützenswert, muss aber nicht notwendig

---

<sup>12</sup> In der Philosophie dominiert seit den letzten Jahrzehnten Skepsis gegenüber Wert-Konzepten. „Dieser Skepsis von Seiten der Philosophie steht jedoch ein ungebrochenes gesellschaftliches Bedürfnis nach wertvermittelter Orientierung gegenüber. Aus der öffentlichen Diskussion sind Wertdebatten kaum wegzudenken.“ (Bohlken, 2002, S. 118.)

<sup>13</sup> Mit Blick auf das *Coaching* für Lehrende wird oft auf Begriffe wie „Einstellung/Haltung/Werte“ (Fuleda, 2013, S. 77) Bezug genommen, was innerhalb möglicher ethischer Theorien eine Dominanz *strebensethischer* Ansätze signalisieren mag. Eine *hochschuldidaktische Beratung* ist dagegen eher von einer *utilitaristischen* Perspektive bestimmt.

von anderen in gleicher Weise geteilt werden. Die Frage aber, was Werte ‚eigentlich‘ sind bzw. in welchem Sinne von Werten die Rede ist, welcher objektive, subjektive oder intersubjektive Status ihnen zukommt, wird auch in hochschuldidaktischen Zusammenhängen kaum gestellt, muss vielleicht auch nicht immer gestellt werden. Werte – als Summe individueller Ziele und Wünsche – können aber die italienische Küche, einen Kirschbaum, Freunde und Familie, das Reinheitsgebot für Bier, die Relativitätstheorie, das morgendliche Duschen, Freiheit und Gerechtigkeit, Erdbeermarmelade, eine Wintermütze, den Kölner Dom, den Satz des Pythagoras, das Grundgesetz und den Sommerurlaub betreffen. Es wundert daher nicht, dass bei der Rede von Werten entweder durch sprachliche Ergänzungen eine Hierarchie angedeutet wird (Grundwerte, grundsätzliche Werte, allgemeine, uns verbindende Werte, universelle Werte, westliche Werte, die Basis unserer Werte, Wertegemeinschaft etc.)<sup>14</sup> oder aber eine ‚objektive Wertordnung‘ vorausgesetzt und entworfen wird, die aber bislang jeweils strittig blieb.<sup>15</sup>

Die Bedeutungsvarianten im wissenschaftlichen Diskurs seien zumindest skizziert. Die Motivation zum Handeln – so zumindest ein Ansatz – wird mit einem angestrebten, positiv bewerteten Ziel erklärt. Wenn wir Handeln als zielorientiertes Handeln verstehen und wenn wir Handelnden *Wertüberzeugungen zuschreiben*, um ihr Handeln modellhaft zu erklären, so kommt den Werten in dieser Verwendung eine *heuristische*, deskriptive Funktion zu. Der Ausdruck dient als Instrument der Beschreibung menschlichen Handelns. Soziologische, psychologische und sozialpsychologische Verwendungsweisen nutzen den Ausdruck zur Rekonstruktion (nicht zur Beurteilung) von sozialen Prozessen und schreiben den inkorporierten bzw. introjizierten Werten eine hohe Relevanz für die Wahrnehmung, für die Setzung von Handlungszielen und die Umsetzungsformen der Ziele

---

<sup>14</sup> Hierbei ist es naheliegend, aber nicht hilfreich, der höchsten Abstraktheit auch die höchste Verbindlichkeit zuzusprechen. So wird man sich allgemein, auch mit vielen Fundamentalisten, auf die *Freiheit* als Wert einigen können, vermutlich weniger leicht, wenn deutlich wird, dass für uns Freiheit Meinungsfreiheit, Religionsfreiheit, Versammlungsfreiheit, Pressefreiheit usw. bedeutet.

<sup>15</sup> „Es gibt so etwas wie eine objektive Wertrangordnung, die sich dem erschließt, der bestimmte Werte überhaupt auffaßt.“ (Spaemann 1999, S. 39.)

zu.<sup>16</sup> Während in dieser Beschreibung eine stillschweigende Wirksamkeit von Werten angesetzt wird, die nur zum Teil von den jeweiligen Akteuren bewusst erfasst und artikuliert werden kann, finden wir ebenso Verwendungsweisen, die Werte als abstrakte Ideale und Ideen verstehen, die wir uns bewusst vergegenwärtigen können, um Kriterien zur Beurteilung von zunächst angestrebten Handlungen zu erhalten.<sup>17</sup> Bei einer solchen Bestimmung wird eine durch Werte bewusst aufgespannte Differenz zwischen faktisch Angestrebtem und abstrakt Gebotenen eingeräumt. Der Ausdruck Werte bezeichnet dann die vom Individuum jeweils anerkannten allgemeinen Ansprüche, die es trotz gegenläufiger Impulse zu berücksichtigen wünscht.

Wenn nun in hochschuldidaktischen Kontexten von Werten die Rede ist und davon, dass die Studierenden sich nicht nur Wissen im Studium aneignen sollen, sondern zugleich motiviert sein sollen, dieses Wissen verantwortungsvoll und kontextsensibel anzuwenden und zu aktualisieren, so ist nicht klar, mit welcher fachkulturellen Prägung der Ausdruck Wert verwendet wird, ob der Ausdruck Wert in diesen Zusammenhängen eher deskriptiv oder präskriptiv verwendet wird, ob es um eine Sozialisation in der Binnenmoral der Fachwissenschaft oder eine Sozialisation in der Binnenmoral der Profession geht,<sup>18</sup> was primär auf die

---

<sup>16</sup> „Nach Kluckhohn [...] ist ein Wert eine Auffassung vom Wünschenswerten, die explizit oder implizit für einen einzelnen oder eine Gruppe kennzeichnend ist und die Auswahl der zugänglichen Weisen, Mittel und Ziele des Handelns beeinflusst. Kmiecik [...] verweist darauf, daß ein Wert auch die Wahrnehmung mit beeinflusst [...].“ (Stengel, 2001, S. 463.)  
„Unter *Werten* verstehen wir die allgemeinsten Grundprinzipien der Handlungsorientierung und der Ausführung bestimmter Handlungen.“ (Schaefer, 2000, S. 36.)

<sup>17</sup> „‘Werte‘ sind Vorstellungen des Wünschenswerten, also Ideen oder Ideale, die der Beurteilung von Wünschen dienen; sie sind nicht gleichzusetzen mit den erstrebenswerten Objekten und ermöglichen die Differenzierung zwischen faktisch vorhandenen und gerechtfertigten Wünschen [...].“ (Reinhardt, 2005, S. 363.)

<sup>18</sup> Vgl. zu diesen und anderen Differenzierungen den vorzüglichen Vortrag von Oliver Reis „Welche Praxis brauchen Werte in der Hochschulbildung?“ auf der 46. DGHD-Tagung in Köln, dessen filmische Aufnahme online verfügbar ist:  
[https://www.youtube.com/watch?v=B\\_QZhk2-IUk](https://www.youtube.com/watch?v=B_QZhk2-IUk)

Inkorporation von spezifischen Werten und ‚Haltungen‘ zielt,<sup>19</sup> oder ob es darüber hinaus um das Bewusstsein von abstrakten normativen Werten geht, die auch das eigene berufliche Handeln orientieren sollen – und erst eine eigene individuelle und alle Lebensbereiche umfassende *Haltung* hervorrufen.<sup>20</sup> Die Unterscheidung wird auch dann sichtbar, wenn wir fragen, ob wir Absolventen auf das gegenwärtige Bild von Professionalität im Sinne einer habituellen Anpassung ausrichten sollten (künftige Absolventen der Ingenieurwissenschaften werden darauf vorbereitet, so zu handeln, wie gute Ingenieure heute handeln) oder ob wir sie darauf vorbereiten sollen, in ihrem künftigen professionellen Handeln allgemeine Werte zu berücksichtigen, um zukünftige Herausforderungen verantwortungsbewusst zu bewältigen. Dieses Changieren in programmatischen Texten und im didaktischen Kontext (mit der Verwendung des Ausdrucks Wert vermutlich generell verbunden) zwischen Werten als inkorporierten Überzeugungen und expliziten Anforderungen ist so auffällig, dass die Vermutung sich ergibt, hier liege weniger ein Defizit vor als vielmehr ein erwünschter und eröffneter Deutungsraum, der von den Hochschul-Akteuren konstruktiv gefüllt werden darf und soll. Mögen dann auch sozialpsychologische Perspektiven dominieren, so scheint doch unstrittig, dass in einigen Bereichen, die oben bereits skizziert wurden, normative Positionen und ethische Kompetenzen anvisiert werden. Der Ausdruck Wert wird dann ein-

---

<sup>19</sup> Eine organisationspsychologische Sichtweise verwendet den Ausdruck *Indoktrination* für die Sozialisation der Mitarbeiter im Unternehmen; mögliche Wertpluralitäten und Wertkonflikte werden gezielt zur Sicherung der organisatorischen Interessen und zur Entlastung der Mitarbeiter überformt: „Für die Organisation ist es [...] sehr wichtig, dass sich die Mitarbeiter mit der Organisation identifizieren und nicht im eigenen, persönlichen Interesse entscheiden, sondern im Interesse der Organisation. Um dies zu sichern, werden die Organisationsmitglieder ‚indoktriniert‘, d. h., es wird versucht, sie zur Verinnerlichung der Werte und Ziele der Organisation zu bewegen. Das wird z. B. im Rahmen von Weiterbildungsveranstaltungen, bei Motivationstagen, Vorstandsansprachen etc. gemacht. Letztlich dient auch die Ausbildung einer Organisationskultur genau dieser Art von Indoktrination [...]. Für die Mitarbeiter wiederum vereinfacht die Übernahme der organisationalen Werte und Ziele die alltäglichen Entscheidungen, da sie dann ohne langes Abwägen im Interesse der Organisation handeln.“ (Nerdinger, Blickle & Schaper, 2014, S. 53). Dies ist v.a. auch deshalb keine befriedigende Beschreibung, da abweichende individuelle Überzeugungen nicht nur im Eigeninteresse begründet sein müssen, sondern auch allgemeine Interessen und Werte vertreten können, die eine Organisation womöglich nicht – auch im eigenen Interesse – übergehen sollte.

<sup>20</sup> Auf die zweideutige Verwendungsweise des Begriffs *Haltung* – entweder als situationsbezogenes oder personenzentriertes Muster verwendet zu werden – habe ich bereits kritisch hingewiesen (Berendes, 2014, insbes. S. 8-10).

deutig in einem präskriptiven Sinn verwendet. Die Studierenden sollen nicht nur überzeugt sein, dass ihre fachlichen Kenntnisse relevant zur Lösung von Problemen sind, sondern sie sollen bei der Umsetzung ihrer fachlichen Kenntnisse allgemeine Werte rücksichtsvoll anerkennen.

Angesichts der problematischen Vieldeutigkeit lässt sich aber zumindest ein entscheidender Punkt hervorheben: Wie abstrakt auch immer der Wert sein mag, Wertüberzeugungen bedürfen des Erlebens; Werte abstrakt zu verkünden, ist hingegen sinnlos.<sup>21</sup> Der *Satz des Pythagoras*,<sup>22</sup> aber auch Begriffe wie *Gerechtigkeit* müssen erlebbare und erlebte Größen sein, um den Ausdruck Wert zu verdienen. Lehrende verkörpern stets schon – wohl zum größeren Teil unbewusst – Wertüberzeugungen, die Studierende wahrnehmen und womöglich auch teilen können, und diese Überzeugungen beziehen sich auf die Inhalte der Lehre, auf die Bedeutung von Wissenschaft und Forschung, aber auch auf die Beziehung zu den Lernenden und den Lernprozess. Vielleicht fällt es gerade denjenigen, die hochmotiviert und überzeugt lehren, besonders schwer, sich ihre Wertüberzeugungen nicht als objektiv, sondern als soziale Konstruktion vorzustellen, die andere so nicht selbstverständlich teilen.<sup>23</sup> Erfahren Lehrende und Studierende im Kontakt miteinander eine Wert- oder Kulturdifferenz – schon wegen des Altersunterschieds unvermeidlich –, so ist sicherlich der unproduktivste Weg, den anderen *Wertblindheit* zuzuschreiben. Dies ist allerdings ein Weg, der mit der suggestiven Vorstellung objektiver Werte eröffnet wird. Wer hingegen einräumt, die eigenen starken Wert-Überzeugungen seien zwar nicht beliebig, aber als Ergebnis einer individuellen Lernbiographie und einer sozial konstruierten Fachkultur zu begreifen, kann angesichts der immer wieder aufbrechenden Differenzen die Studierenden *einladen*, den Lehrkontext als einen Erfahrungsraum zu fassen, der gemeinsame Wert-erfahrungen ermöglicht, als einen Raum zu erleben, in dem Erfahrungen gemacht,

---

<sup>21</sup> „Man kann Wertungen, man kann Werte noch so oft predigen, gleich ob es sich um religiöse, kulturelle, ethnische, ethische, politische oder unternehmensbezogene handelt, ihre Wirkung muss in emotional anrührenden Situationen selbst erfahren, selbst erlebt werden.“ (Erpenbeck & Sauter, 2016, S. 187.) „Die Inhalte oder Gegenstände gerichteter Gefühle nennen wir ‚Werte‘. Der Wertgehalt erschließt sich uns in Akten der Freude und Trauer, der Verachtung, der Liebe, des Hasses, der Furcht und der Hoffnung.“ (Spaemann 1999, S. 37-38.)

<sup>22</sup> Vgl. dieses Beispiel bei Erpenbeck & Sauter, 2016, S. 182-184.

<sup>23</sup> Vgl. den von Pierre Bourdieu geprägten Begriff der *illusio*, der dazu dient, besondere Formen des Einsatzes in sozialen Feldern (Wissenschaft, Labore, Archive etc.) zu bezeichnen, die außerhalb des Feldes nicht geteilt werden: Bourdieu, 1992, S. 10-11.

erzählt und geteilt werden, einen Raum, in dem gemeinsam gehandelt, debattiert und geforscht wird – und Unterschiede nicht nur akzeptiert, sondern als Möglichkeit der Fremd- und Selbsterkenntnis verstanden werden.

## 5.2 Strebensethik

Das Richtige zu wählen, sich anzueignen und richtig zu wollen, steht in der Strebensethik unter dem Ziel, dauerhaft ein *gelingendes glückliches Leben* zu führen. Gelassenheit, Selbstsicherheit, innere Unbefangenheit und Freiheit von Zwängen und Ängsten werden nicht durch Einsicht ein- für allemal erreicht, sondern sind das Ziel kontinuierlicher Übung, Gewöhnung und Selbstprüfung (Exerzitien). Zu diesem Bereich der Ethik kann u. a. die epikureische, die stoische sowie die skeptische Ethik und nicht zuletzt die Aristotelische Ethik gezählt werden. Bei aller Differenz der Ansätze kann als verbindende Annahme doch festgehalten werden, dass der Mensch auf verschiedene Weise nach Glück strebt, das Unglück meidet, und bei der Ausrichtung seiner Ziele und bei der Wahl der Mittel der *Anleitung*, der *vernünftigen Reflexion* und der *Übung* bedarf. Der Mensch bedarf der Belehrung und Übung, da er zunächst bei der Wahl seiner Ziele dem Überlieferten oder Naheliegendem folgt. Die Ziele zu überprüfen und das eigene Empfindungsvermögen zu schulen, ist daher notwendig und mündet letztlich in der Perspektive der gezielten Selbstgestaltung.

*Epikurs* Ethik verfolgt das Ziel, den Menschen durch Beobachtung, Reflexion und Wissenschaft klärend die Angst (vor übernatürlichen Mächten, vor Schmerzen, dem Tod und einem Leben nach dem Tod) zu nehmen und ihnen Hinweise zu geben, wie sie dauerhaft und relativ unbesorgt Freude und Lust empfinden können.<sup>24</sup> Am prominenten Beispiel des Essens und Trinkens votiert Epikur aber nicht für ungehemmte Gaumenfreuden, sondern für die zu schulende Freude am Einfachen, an der einfachen, leicht verfügbaren Kost. „Wenn man Brot und Wasser hat, dann darf man sogar mit Zeus an Glückseligkeit wetteifern.“ (Epikur, 1991, S. 168.) Die Ziele des Handelns sollen demnach so bestimmt werden, dass eine stabile, freudenvolle und von Sorgen möglichst unbelastete Position erreicht werden kann. Auf die Lehre übertragen kann dies bedeuten, sich zu fragen: Wann

---

<sup>24</sup> Eine Paraphrase von Pierre Hadot: „Das Unglück der Menschen liegt darin, daß sie Dinge fürchten, die sie nicht zu fürchten brauchen, und daß sie Dinge begehren, die sie zu begehren nicht nötig haben und die ihnen entgehen.“ (Hadot, 2005, S. 20.)

empfinde ich im Rahmen meiner Lehrtätigkeit Freude? Wie kann ich mich darin schulen, diese Freude aufrechtzuerhalten? Welche Bereiche der Lehre bereiten mir Sorge? Wie kann ich durch Beobachtung und Einsicht meine Sorgen und Ängste eingrenzen und überwinden? Wie kann ich neue ‚Mythen‘, neue Narrative, die Störungen und Ängste aufgreifen und fortschreiben (über die Studierenden heute, über Hochschulreformen, über das sinkende ‚Nie-wo‘), durch eigene konkrete Beobachtungen eingrenzen? Es kann auch heißen, nicht unbewusst immer anspruchsvollere Ziele in der Lehre anzupeilen, deren Erreichen zunehmend schwieriger wird, sondern das Gelingen des Einfachen – eine Argumentation, eine Überlegung von Studierenden, ein Gespräch – täglich wahrzunehmen und als einen gemeinsamen Erfolg zu würdigen, der den Sinn von Lehre gemeinsam erleben lässt. Wir haben uns darin zu schulen, auch die *glückenden Situationen in der Lehre* wahrzunehmen und zu pflegen.

Für die *stoische Ethik* ist die Unterscheidung zentral, ob wir etwas beeinflussen und bewirken können oder nicht.<sup>25</sup> Was nicht beeinflusst werden kann, soll hingenommen und als Ausdruck der göttlichen Naturordnung bejaht werden.<sup>26</sup> Was aber beeinflusst werden kann, verdient höchsten Einsatz. Diese Unterscheidung zwischen Gestaltbarem und Hinzunehmendem zielt auf die Kontrolle der eigenen Empfindungen, auf die Sicherung der Seelenruhe und den effektiven Einsatz der eigenen Ressourcen. Die stoische Lehre ermuntert, sich nicht durch Dinge beunruhigen zu lassen, die nicht zu steuern sind und darum auch keinen emotionalen Wert erhalten sollten. Die Unruhe beruht dann nämlich auf der fälschlich erfolgten Wertzuschreibung. „Nicht die Dinge selbst beunruhigen die Menschen, sondern ihre Urteile und Meinungen über sie.“ (Epiktet, 1991, S. 21.) Diese Unterscheidung verspricht jedem, der sie nutzt, eine beachtliche Entlastung und unerschütterliche Gelassenheit<sup>27</sup>, ist aber konkret nicht leicht anzuwenden. Wenden

---

<sup>25</sup> „Wenn wir aber nur das, was in unserer Macht steht, für gut und böse halten, dann bleibt keinerlei Ursache übrig, mit Gott zu hadern oder Feind eines Menschen zu sein.“ (Marc Aurel, 1973, S. 78.)

<sup>26</sup> „Verlange nicht, daß alles, was geschieht, so geschieht, wie du es willst, sondern wünsche dir, daß alles so geschieht, wie es geschieht, und du wirst glücklich sein.“ (Epiktet, 1991, S. 21.)

<sup>27</sup> „Du kannst, ohne einem Zwang ausgesetzt zu sein, dein Leben in größtem Seelenfrieden zu Ende führen, auch wenn alle Menschen gegen dich schreien, was sie wollen, auch wenn die wilden Tiere die Glieder von diesem um dich herumgewachsenen Stoffgemisch zerreißen.“ (Marc Aurel, 1973, S. 100.)



wir diese Unterscheidung auf die Lehre an, so sind viele Bereiche zu nennen, die Unruhe und Unzufriedenheit wecken können, die aber nicht gänzlich in der Hand des einzelnen liegen. Hier ist für jeden die Grenze zu ziehen, was in die Verantwortung der Studierenden und was in die Verantwortung der Lehrenden und der Hochschule fällt.<sup>28</sup> Fraglich bleibt dennoch, ob bei einer solchen Grenzziehung die Möglichkeiten der eigenen (beruflichen Rolle) jeweils voll ausgeschöpft und genutzt werden, ob nicht auch die externen Faktoren des vermeintlich Unverfügbaren in den Bereich des Gestaltens (einer aktivierenden Fachdidaktik, einer Hochschulkultur und einer Hochschulpolitik) gehören. Die Grenze zwischen dem Verfügbaren und Unverfügbaren lässt sich daher für uns heute kaum guten Gewissens schnell und zufriedenstellend lösen, denn unter der – für die stoische und epikureische Philosophie nicht unproblematischen – Annahme, dass durch soziales *kooperatives Handeln* auch Rahmenbedingungen der Lehre verändert werden können, öffnet sich ein weiter Raum der Gestaltung.

Während es schwerfällt, sich Epikureer und Stoiker bei engagierter Gremienarbeit vorzustellen,<sup>29</sup> so gilt für Aristoteles die Prämisse, dass der Mensch ein geselliges und politisches Wesen ist. Während die Suche nach heilsamer Seelenruhe (*ataraxia*) bei Epikureern und Stoikern im Zentrum steht, gleicht der Aristotelische Ansatz einer *inneren Mobilmachung*, um mit den eigenen besten Möglichkeiten das möglichst Vollkommene stetig zu leisten: „[...] so ist bei aller Tätigkeit diejenige die beste, bei der das Tätige in bester Verfassung und das Objekt das vollkommenste ist [...].“ (Aristoteles, 1985, S. 241.) Das differenzierte Empfinden von Lust und Unlust ist für *Aristoteles* ein Bestimmungsmoment menschlichen Lebens.<sup>30</sup> Die Affekte können allerdings das Gute hemmen und zu Falschem anregen, daher soll Erziehung und Selbsterziehung dahin führen, dass wir Lust und

---

<sup>28</sup> Dies bestätigt sich aus der Sicht des *Coachings*: „Und schließlich hat es oft eine geradezu befreiende Wirkung, wenn Lehrbeauftragte mit der Zeit zu der Einsicht finden, dass es – allein aus kommunikationstheoretischen Gründen – ganz unmöglich ist, sich für alles verantwortlich zu fühlen, was innerhalb (geschweige denn außerhalb) der vier Wände des Seminarraums oder Vorlesungssaals passiert. Ja mehr noch: dass sie die Pflicht haben, auf ihr eigenes Wohlbefinden zu achten, weil damit eine ganz wesentliche Voraussetzung für gelingenden Unterricht verbunden ist.“ (Rentschler, 2014, S. 211.)

<sup>29</sup> „Der Weise wird sich nicht an der Politik beteiligen und nicht Herrscher sein wollen.“ (Epikur, 1991, S. 114.)

<sup>30</sup> „Wenn aber für einen nichts lustbringend ist und kein Unterschied zwischen dem einen und dem anderen sinnlichen Eindruck für ihn besteht, so ist er wohl weit davon entfernt, ein Mensch zu sein.“ (Aristoteles, 1985, S. 70.)

Unlust dort empfinden, wo es unsere Einsicht fordert. Die Bearbeitung der Affekte scheint zu bedeuten, dass die ursprünglichen Affekte ihre Aussagekraft zwar behalten, aber gleichsam mit Freude überformt oder überstimmt werden.<sup>31</sup> Der Erziehung kommt die Funktion zu, diese – offenbar sozial vermittelte – Prägung des Empfindens anzuleiten, eine Prägung, die dann selbsttätig und eigenverantwortlich weitergeführt wird. Es gilt, „über dasjenige Lust und Unlust zu empfinden, worüber man soll. Denn das ist die rechte Erziehung.“ (Aristoteles, 1985, S. 29.) Der Tapfere empfindet zwar Furcht, aber Freude an der gewohnten Überwindung der Furcht und Freude an dem Handlungsvollzug (Wolf, 2013, S. 210). Erst durch die tapfere Handlung wird der Einzelne tapfer, erst durch die besonnene Handlung wird der Einzelne besonnen. Durch Erziehung und Selbsterziehung wird die Haltung auf Dauer ausgebildet, und die Beobachtung eigener Neigungen wird zu einem individuellen Auftrag erhoben.<sup>32</sup> Aus der (vernünftigen) Wahl der Mittel und Ziele, der Bearbeitung und Mäßigung der Affekte und den wiederholten Handlungsvollzügen, ergibt sich eine Haltung, die sich durch Vortrefflichkeit auszeichnet. Nur die vorzügliche Haltung erlaubt *Kontinuität*, *Kohärenz* und *Selbstaffirmation*. Das von Aristoteles entworfene Bild von Glück, durch ein Leben in tugendhafter Haltung erzeugt, ist erstaunlich und konsequent. Auch wenn das eigene Tun in Zweckzusammenhänge eingebunden ist, gelingt es doch, so charakteristisch und situationsadäquat zu handeln, dass der Handlungsvollzug zugleich Zweck an sich ist und Freude weckt. Die von Zerknirschung verblüffend freie Selbstaffirmation schaut zufrieden auf das Vergangene und zuversichtlich in die Zukunft.<sup>33</sup>

Was aber können diese strebensethischen Positionen für Lehrende bedeuten? Die Aufmerksamkeit wird auf die Quellen der Freude gerichtet, um sie durch vernünf-

---

<sup>31</sup> „Als ein Zeichen des Habitus muß man die mit den Handlungen verbundene Lust oder Unlust betrachten. Wer sich sinnlicher Genüsse enthält und eben hieran Freude hat, ist mäßig, wer aber hierüber Unlust empfindet ist zuchtlos.“ (Aristoteles, 1985, S. 29.)

<sup>32</sup> „Auch muß man beachten, wozu man selbst am meisten neigt, und in dieser Beziehung sind die Einzelnen von Haus aus sehr verschieden. Wohin jedoch unsere Neigung steht, verrät unsere besondere Art, Lust und Unlust zu empfinden. Da müssen wir uns mit eigener Anstrengung auf die andere Seite zu bringen suchen.“ (Aristoteles, 1985, S. 42.)

<sup>33</sup> „Der Mann der Tugend steht mit sich selbst in Übereinstimmung und begehrt seiner ganzen Seele nach ein und dasselbe, und darum wünscht er auch sich selbst Gutes und was so erscheint und setzt es ins Werk – denn dem Guten ist es eigen, das Gute zu verwirklichen – und zwar um seiner selbst willen, nämlich zugunsten seines denkenden Teils, der ja das eigentliche Selbst des Menschen ist.“ (Aristoteles, 1985, S. 216.)

tiges Handeln möglichst dauerhaft genießen zu können, zugleich aber auch auf Ängste und Hemmungen, die durch aufklärende Einsicht, durch Erfahrung und durch Übung überwunden werden können. Wenn Lehrende lehren, so sollten sie es gut, nach besten Möglichkeiten und mit Freude tun können – und Ängste und Hemmungen um der Ziele willen überwinden. Wir finden Hinweise, auch die Grenzen des eigenen Handelns zu reflektieren, da vieles auch in der Verantwortung der Studierenden liegt. Zugleich scheint es notwendig, diese Grenzziehung stets wieder zu befragen. Schließlich wird der anspruchsvolle Begriff von Haltung deutlich, als Ergebnis eines langwährenden (Selbst-)Erziehungsprozesses. Die heute häufig anzutreffende Rede von *Haltungsveränderung* oder *Haltungswechsel* wird in ihrem hohen und umfassenden Anspruch kenntlich. Der durch strebensethische Positionen provozierte Perspektivwechsel vom Lernprozess zurück auf eine Dozentenorientierung schlägt wieder um auf die Anliegen der Lernenden und ihre Lernprozesse. Denn es muss nicht nur heißen: Was will ich mit meinem lehrenden Handeln erreichen – was sind meine Ziele? Was muss ich unter Einsatz meiner besten Fähigkeiten tun, um das Ziel in der Lehre stets und vortrefflich zu erreichen? Sondern auch: Woher weiß ich, wann weiß ich, wann erlebe ich, dass ich meine Ziele in der Lehre erreiche? Die Ziele des eigenen Handelns in der Lehre müssten aus strebensethischer Sicht geklärt und individuelle Hemmnisse reflektiert und bearbeitet werden, damit das Handeln in der Lehre als ein stimmiger und gelingender Bestandteil des eigenen Lebensvollzugs verstanden und erlebt werden kann. Dies öffnet zugleich den Raum für eine noch zu gestaltende eigene Entwicklung, denn die Selbsterziehung und Selbstprüfung – mit der Haltung notwendig verbunden – verändern den Umgang mit Handlungsoptionen. Beispielsweise lautet die berechtigte Frage angesichts einer offerierten didaktischen Methode nicht mehr allein, ob diese Methode jeweils zu mir passt, sondern ob ich jemand werden möchte, zu dem auch diese Methode passt. Wird die Lehrgestaltung zugleich eine Frage der Selbstgestaltung, so können die Erfahrungen in der Lehre dann auch produktiv ausstrahlen in alle anderen Lebensbereiche.

### **5.3 Pflichtethik: Immanuel Kant**

Mit der Pflichtethik wird die wohl normativ verbindlichste und strengste ethische Position angesprochen, denn schlechthin geltende Gebote stehen im Zentrum; Pflicht, Würde, Respekt, Achtung sind zentrale Begriffe. Als einziges sicheres Gut setzt Immanuel Kant, der als wichtigster Vertreter dieser Pflichtethik hier vorgestellt werden soll, den eigenen freien, auf die Vernunft verwiesenen *guten*

*Willen* an, denn einzig auf die Folgen einer Handlung zu setzen, sei zu ungewiss, und das Temperament oder der Charakter seien moralisch nicht eindeutig gut (Kant, 1956a, S. 18). Kant unterscheidet zwischen Pflichten gegenüber sich selbst und Pflichten gegenüber anderen – und hierbei wird der höhere Anspruch an sich selbst im Sinne der Selbstgesetzgebung (Autonomie) deutlich.<sup>34</sup> Es ist dem Menschen jeweils eine Pflicht, „sich aus der Rohigkeit seiner Natur [...] immer mehr zur Menschheit, durch die er allein fähig ist, sich Zwecke zu setzen, empor zu arbeiten [...]“ (Kant, 1956c, S. 516-517). Gegenüber anderen bin ich je in der Pflicht, ihre Glückseligkeit zu fördern und sie in ihren jeweiligen (legitimen und zu achtenden) Zwecken zu unterstützen „Was diese zu ihrer Glückseligkeit zählen mögen, bleibt ihnen selbst zu beurteilen überlassen [...].“ (Kant, 1956c, S. 518.) Kant versteht somit Pflicht im Sinne der Selbst- und nicht der Fremdverpflichtung – und betont den heiteren Ton pflichtbewusster Lebensführung: „Die Zucht (Disziplin), die der Mensch an sich selbst verübt, kann daher nur durch den Frohsinn, der sie begleitet, verdienstlich und exemplarisch werden.“ (Kant, 1956c, S. 626.) Die *fordernde* Sicht auf sich selbst wird von Kant nicht auf andere übertragen; diese werden vielmehr *gefördert*. Die eigenen Bemühungen dürfen nicht anderen vorbehaltlos aufgebürdet werden. Nur als Vorbild kann die Disziplin ausstrahlen, denn ein vorläufiges „Mittel der Bildung zur Tugend ist das *gute* Beispiel an dem Lehrer selbst [...]“ (Kant, 1956c, S. 619).

Immanuel Kant setzt bei der Überprüfung des eigenen Handelns nicht bei einer einzelnen Handlung an, sondern an Grundsätzen des eigenen Handelns, den *Maximen*. Handlungsinteressen und Handlungsgepflogenheiten werden von ihm als bereits gegeben vorausgesetzt – und einer formalen Prüfung unterzogen. Während andere ethische Positionen zu konkreten, ‚materialen‘ Bestimmungen neigen und damit Gefahr laufen, der aktuellen sittlichen Überzeugung überzeitlichen und überregionalen Status zuzuschreiben, ist mit der formalen Überprüfung von Handlungsgrundsätzen eine moderne Position erreicht, die mit einer *Pluralität sittlicher Überzeugungen* rechnet und diese auf einer allgemein verbindlichen Ebene in einen kooperativen Bezug setzen kann.

Es gibt verschiedene Versionen des *kategorischen Imperativs* von Kant. Drei seien kurz vorgestellt und sogleich auf den Lehrkontext bezogen:

---

<sup>34</sup> Vgl. zu Kants Tugendethik: Steigleder, 2002, S. 246-274.

Eine bekannte Variante fordert die Prüfung der eigenen Maximen auf widerspruchsfreie Verallgemeinerung. „Handle so, daß die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne.“ (Kant, 1956b, S. 140.) Die Überprüfung der Maximen läuft somit auf folgende Fragen hinaus: Kann ich wollen, dass alle vernünftigen Wesen (jetzt und künftig) nach meiner Maxime handeln? Besteht ein Widerspruch in meinem Handeln, da es die eigenen Voraussetzungen angreift (denn die Lüge untergräbt das Vertrauen, der Diebstahl das Eigentum)? Würde beispielsweise mein *stoischer* Rückzug aus Bereichen der Lehre und Lehrgestaltung dazu führen, dass ich die Leistungen anderer und die Aufrechterhaltung von Prozessen nutze und benötige, aber diese nicht unterstütze und auf diese nicht einwirke? Eine Verallgemeinerung, die zugleich mit einer Konkretion verbunden ist, könnte lauten: Welche Form der Lehre sollten Kinder – auch meine – erleben? Kann ich wollen, dass meine Kinder künftig nur die von mir praktizierte Form der Lehrveranstaltung erleben?

Eine weitere Variante betrifft die Perspektive, die wir gegenüber uns selbst und anderen vernünftigen Wesen einnehmen sollen: „Handle so, dass du die Menschheit sowohl in deiner Person, als in der Person eines jeden anderen jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchest.“ (Kant, 1956a, S. 61.) Jeder Mensch ist auch als ein Zweck an sich anzusehen, nicht nur als ein Mittel in vorgegebenen funktionalen Zusammenhängen. Jedem Menschen kommt somit Würde zu, jeder Mensch hat, trotz der Einbindung in funktionale Zwecke, den Anspruch auf die Anerkennung der freien Selbstbestimmung. Dies gilt für Studierende, die eben auch andere Lehrveranstaltungen zu besuchen haben, die andere Interessen, Einsichten, Zwecke und Kontexte neben dem Studium verfolgen. Diese Anerkennung auch anderer, den eigenen Lehrkontext überschreitender Zweckzusammenhänge gilt es aber auch für die Lehrenden im Blick zu behalten: Auch die eigene Vielfalt an Zweck- und Lebenszusammenhängen darf nicht vergessen werden. Es ist vermutlich nicht gut, wenn Lehrende sich als Person uneingeschränkt zu einem Mittel der Lehre degradieren.

Die letzte angeführte Variante arbeitet mit der Vorstellung eines Als Ob: „[...] handle so, als ob die Maxime deiner Handlung durch deinen Willen zum allgemeinen Naturgesetze werden sollte.“ (Kant, 1956a, S. 51.) Hier könnte von einer utopischen Perspektive gesprochen werden, denn ungeachtet des Handelns anderer wird jeder einzelne aufgerufen, sich als Gesetzgeber einer Natur zu denken, als Gesetzgeber einer Totalität des Lebens, die frei von Widersprüchen ist, und

zugleich den eigenen Grundsätzen entspricht. Eine zugespitzte Paraphrase könnte lauten: Mit jedem Handeln entscheiden wir, in welcher Welt wir leben möchten. Oder auch: Mit jedem Handeln entwerfen wir eine Welt, in welcher wir leben möchten. Wenden wir diese herausfordernde Perspektive auf die Lehre an, so kommen wir zu Fragen, die an sogenannte *Wunderfragen* erinnern könnten (Shazer & Dolan, 2008). Wie würden Sie lehren wollen, wenn Lehrpläne, Raumfragen und Abschlussprüfungen keine Rolle spielten? Welche Inhalte wären Ihnen dann wichtig? Welchen Umgang würden Sie sich mit den Studierenden dann wünschen? Der sedierende Duktus zum Beispiel einer stoischen Sichtweise erfährt damit einen korrektiven Gegenimpuls – und zugleich ergeben sich durch diese, alle Zwänge aufbrechende, Perspektive, zu der wir von Kant verpflichtet werden, stets auch Hinweise auf konkrete Veränderungsoptionen.

Übertragen wir dies in den Lehrkontext, so ergibt sich, dass Kant mit der Pflicht notwendig die Freiheit verknüpft. Es ist die Aufforderung, aus Freiheit die eigenen Grundsätze und Ziele des eigenen Handelns zu prüfen, aus Freiheit sich Ziele zu setzen und aus Freiheit die Freiheit anderer zu achten. Die Darlegung von Gründen und die Schaffung von Transparenz in der Lehre ist Ausdruck der anerkannten Freiheit der Studierenden. Lehrende sind gehalten, ihre Lehre fördernd zu gestalten und nicht die eigenen Anstrengungen unbedacht den Studierenden aufzubürden. Der Anspruch an sich selbst kann einzig über die Vorbildfunktion gelingen.

#### **5.4 Utilitarismus**

Das Prinzip des Utilitarismus ist nicht an dem ‚guten Willen‘ oder das Streben nach Glück der Handelnden orientiert, sondern es setzt die erwartbaren *Konsequenzen* einer Handlung als Beurteilungskriterium. Die besondere Stärke dieses Ansatzes besteht darin, aus dem Prinzip des zu erwartenden *größten Nutzens* und des *geringsten Schadens* eine empirisch fundierte Entscheidung über Handlungen oder Handlungsregeln fällen zu können, die möglichst differenziert und unparteiisch den Nutzen, das Glück, das Wohlergehen, die Präferenzen oder die Interessen aller Betroffenen gerecht zu werden versucht. Die für alle Beteiligten zuträglichste Handlung ist die beste Handlung und damit auch moralisch geboten. Dabei stellt sich jedoch stets die Frage, wie weit die Konsequenzen einer Handlung reichen und wie genau der Nutzen, die Lust, das Glück (der von den Konsequenzen Betroffenen) vorab bestimmt, verglichen und summiert werden kann.

Lehrende erscheinen in diesem Theoriekontext als Personen, die über die Regeln und einzelnen Schritte im Lehrkontext zu entscheiden haben und die bei ihren Entscheidungen gehalten sind, den größten Nutzen zu erwirken. Was aber sollte geschehen, damit Studierende und Lehrende den größten Nutzen erfahren und deshalb zufrieden sind? Auf die Lehre bezogen kann der angestrebte Nutzen gedeutet werden als die anvisierte *Konsequenz* des Lehr-Lerngeschehens in einer Lehrveranstaltung – und damit: als das Erreichen der gesetzten Lernziele. Wenn wir in diesem Rahmen *einer einzelnen Lehrveranstaltung* zunächst bleiben, so stellt sich die vertraute Frage, ob das Lehr-Lern-Geschehen konsequent auf dieses Erreichen ausgerichtet ist und ob die Studierenden jedes Handeln auch als einen Beitrag zu diesem Ziel erleben können. Wann aber sollen sie es erleben – jederzeit, am Ende des Semesters, am Ende des Studiums oder im Berufsleben? Lehrende versprechen nicht selten den später erst sich erschließenden Sinn, den Studierende womöglich aber schon jetzt einfordern. Das viel beklagte Verweilen-Wollen in der sogenannten Komfortzone, verknüpft mit dem Wunsch, dennoch alle Lernziele zu erreichen oder zumindest die Prüfung zu bestehen, ist eine wohl legitime, primär instrumentell-egozentrische, aber noch keine utilitaristische Sicht, da die Kosten-Nutzen-Kalkulation nur in der eigenen aktuellen Sichtweise verbleibt; die Handlungsfolgen für andere und auch für sich selbst werden nicht angemessen einbezogen. Die im Utilitarismus angestrebte Berechnung setzt gezielt bei den *vorhandenen* Präferenzen und Dispositionen der Beteiligten an – hat aber Schwierigkeiten, ein qualitativ hinreichend reflektiertes Verständnis von Präferenzen und Glück zu *entwickeln*, damit die Beteiligten auch nur eine utilitaristische Position beziehen.<sup>35</sup>

Der gesetzte und intuitiv einleuchtende Rahmen einer einzelnen Lehrveranstaltung aber ist auch zu überschreiten, denn übergeordnet sind das gesamte Studium und die folgende berufliche Praxis. Auch in diesem erweiterten Kontext können wir utilitaristisch fragen, wer die Betroffenen des Lehrhandelns sind. Wenn wir beispielweise die Tausende Menschen in den Kalkül einbeziehen, die täglich über eine Brücke gehen, die von Absolventen gebaut werden wird, so kommen wir zu

---

<sup>35</sup> „Ohne Prozesse der Selbstbesinnung und der Selbstklärung, ohne eine Kritik aus Eigeninteresse wie aus sozialem Engagement stößt man nur auf die vermeintlichen statt auf die wohlverstandenen, auf die naturwüchsig vorhandenen statt auf die sozial akzeptablen Interessen.“ (Höffe, 2013, S. 50.)

einer ganz anderen Beschreibung der Lehrsituation als zuvor, da nämlich die Präferenzen und das Befinden der Lernenden gegenüber der Gesamtzahl der Betroffenen marginalisiert wird. Wenn es sich nicht auch als nützlich erwiese, eine gute und angenehme Lehr- und Feedbackkultur zu pflegen, wäre in einem utilitaristischen Kalkül kein Vorbehalt gegenüber anderen Lehrkulturen verankert, sofern sie nur für die Gesamtheit der Betroffenen nützlich sind.

Verteilungsfragen bei begrenzten Ressourcen können mit utilitaristischen Kalkülen möglichst gerecht geklärt werden. Und so fragen sich auch Lehrende, wie die beschränkte Vor- und Nachbereitungszeit, wie die beschränkte Veranstaltungszeit optimal für möglichst alle Lernprozesse der Studierenden genutzt werden kann. Wie aber, wenn einige als ‚schwach‘ eingestufte Studierende eigentlich sehr viel Beratungszeit bedürften? Wie aber, wenn es zugleich einige sehr starke Studierende gibt, die einer besonderen Förderung bedürften? Wer verdient dann besondere Beachtung? Ist es womöglich angemessen, gerecht und moralisch geboten – angesichts der beschränkten Ressourcen – einige Studierende als ohnehin verloren einzustufen und ihnen kaum noch Aufmerksamkeit zu schenken? Indem der Utilitarismus auf die Gesamtbilanz der Wirkung zielt, gibt es – wie wiederholt bemerkt wurde – keinen Schutz der Minderheiten, sofern sie die Bilanz nicht stören.<sup>36</sup> Es soll hier gar nicht zu einer Beantwortung dieser beunruhigenden Fragen angesetzt werden, bei der auch die Rechte der Studierenden und die Pflichten der Lehrenden einzubeziehen wären; wenn wir aber sagen, es müsse – selbst bei Einhaltung von Mindestbetreuung – eine Grenze gezogen werden, so fordert dies immerhin, sowohl strukturelle (bildungs- und hochschulpolitische) Fragen ins Auge zu fassen als auch in der Position des Lehrenden bereit zu sein, gegenüber einzelnen Studierenden mutig, konstruktiv und ehrlich die eigene Einschätzung auszusprechen und zur Diskussion zu stellen. Diese Haltung wiederum wäre aber eher *strebensethisch* zu entwickeln.

Zeit und Aufmerksamkeit als endliche Ressourcen für Vor- und Nachbereitung bedarf der gerechten Abwägung, und wer so fragt, legt bereits eine differenzierte Problembeschreibung vor. Und dennoch stößt diese beim Utilitarismus anzu-

---

<sup>36</sup> Hierzu kritisch Konrad Ott: „Deshalb kann im Prinzip das Leid von einzelnen Individuen als Opfer in Kauf genommen werden, wenn dadurch die Gesamtdifferenz steigt. Diese Orientierung an der Gesamtbilanz führt dazu, daß Individuen nur verrechenbare ‚Posten‘ in der Bilanz sind.“ (Ott, 2005, S. 103-104.)



treffende Tendenz, vielfältige Qualitäten auf einen Nenner hin zu quantifizieren und deren Verteilung zu diskutieren, an aufschlussreiche Grenzen. Statt sogleich über Verteilung zu sprechen, könnte auch über die Potenzierung von Ressourcen nachgedacht werden. Denn Lehre ist kein Null-Summen-Spiel. Wenn ich mich den einen zuwende, erfolgt dies nicht notwendig zum Nachteil anderer. Gibt es nicht viele didaktische Gestaltungsmöglichkeiten der Interaktion in der Lehre, die einer so endlichen Ressource wie Zeit und Aufmerksamkeit in einer Lehrveranstaltung ein größeres Potential verleihen können? Mag die Aufmerksamkeit der Lehrperson begrenzt sein, so ist es doch möglich, die Studierenden zu einem wechselseitigen Austausch anzuregen, damit sie einander Feedback zu Texten, zu gewählten Beschreibungen oder Lösungsformen geben, kurz: es ist möglich, bei den Studierenden die wechselseitige Aufmerksamkeit zu mobilisieren – und damit die Ressource Aufmerksamkeit deutlich zu erhöhen. Wer zum Beispiel innerhalb einer Lehrveranstaltung den Studierenden keinen Schreibauftrag erteilen will, da die Zeit fehle, alle Texte zu lesen und zu korrigieren, zentriert die Aufmerksamkeit auf sich und schlägt eine Option aus: nur punktuell persönlich Feedback zu geben – und den Austausch unter den Studierenden gezielt zu fördern.

Der Utilitarismus – so schlage ich vor – lädt einerseits ein, die Wirksamkeit der Lehre gezielt und konkret zu überprüfen, er lädt ein, die Präferenzen der Beteiligten zu klären und zu berücksichtigen sowie den Wirkungshorizont des Lehrgeschehens zu definieren, er lädt ein, notwendige Abwägungsfragen zu stellen und zu entscheiden. Andererseits aber kann er auch den Widerstand wecken, die Präferenzen der Studierenden nicht nur wahr- und hinzunehmen, sondern zu thematisieren und zu erweitern; er weckt den Widerstand, statt von der Opferfordernden endlichen Ressource auszugehen, sich umgekehrt zu fragen, wie diese Ressource konstruktiv und kreativ erweitert werden kann.

## **6. Schluss**

Es ist aufschlussreich, die mit dem Bologna-Prozess verknüpften Bemühungen um die *Kompetenzorientierung in der Lehre* in diesem polyperspektivischen Ethik-Kräfte-Spiel abzubilden. Jeder Lehrende sieht sich durch Programm- oder Systemakkreditierungsprozesse gefordert, das Lehr-Lerngeschehen auf Kompetenzen auszurichten, neu sprachlich zu fassen und anhand dieser zu erarbeitenden Darstellungsformen das eigene Selbstverständnis in der Lehre zu überdenken. Der gute Wille der Lehrenden, so könnte man sagen, genügt durchaus nicht für die kompetenzorientierte Lehre; er ist notwendig, aber nicht hinreichend.

Entscheidendes Kriterium für die Lehre vielmehr ist, was sich am Ende einer Veranstaltung als Konsequenz ergibt: ob die gesetzten Lernziele, die *Learning Outcomes* von den Studierenden durch gewählte Lernarrangements und gezieltes Agieren der Lehrenden erreicht wurden. Eine solche Darstellung, welche die Absichten der Lehrenden marginalisiert bzw. instrumentalisiert und die Ergebnisse der Lernprozesse priorisiert, legt eine dominante konsequenzialistische, genauer: utilitaristische Ausrichtung der Kompetenzorientierung frei – und damit scheint zunächst der vielfach geäußerte Verdacht bestätigt zu werden, durch den Bologna-Prozess werde eine *Verzweckung der Bildung* befördert.<sup>37</sup> Doch in zweierlei Hinsicht müsste diese Beschreibung ergänzt werden, da zum einen der Zweck und das Ziel noch präzise einbezogen werden müssten und zum anderen auch andere ethische Ansätze in die Kompetenzorientierung integriert werden müssen.

Der Nutzen und das Ziel der Lehre kann, je nach Fokus, Folgendes für die Studierenden umfassen: das Bestehen der Modul-Prüfung, das Bestehen des Studiums, den erfolgreichen Berufseinstieg, die erfolgreiche Arbeit für ein Unternehmen, den Nutzen für die Abnehmer des Produkts dieses Unternehmens, die ökologische und soziale Zutraglichkeit der Produktion und Nutzung dieses Produkts. Mögen diese Ziele hinsichtlich einer einzelnen Lehrveranstaltung zu hoch gesteckt sein, so sind sie doch für Studiengänge durch europäische und deutsche Rahmenvorgaben als Absolventenprofil angelegt – durch die Forderung, die Studierenden sollten befähigt werden, die Folgen ihres beruflichen Handelns ethisch zu reflektieren. Diese Forderung bedeutet für die Lehrenden den Aufruf, das eigene Lehrhandeln als einen sinnvollen Beitrag im Rahmen dieser weitreichenden Anforderungen zu situieren. Die Reflexion der eigenen Lehrpraxis mit Konzepten der philosophischen Ethik kann hierzu einen wichtigen Beitrag leisten. Die utilitaristische Ausrichtung gelangt durch die Einbeziehung umfassender Wirkungskontexte und durch die komplexe Einbeziehung von Betroffenen eine sinnvolle und anspruchsvolle Richtung. *Wenn* es gelingt, diesen Anspruch in der Lehre

---

<sup>37</sup> Konrad Paul Liessmann als Kritiker dieses ‚Verfalls‘: „Die Abkehr von der Idee der Bildung zeigt sich dort am deutlichsten, wo man dies vielleicht am wenigsten vermutet: in den Zentren der Bildung selbst. Die seit geraumer Zeit betriebene Umstellung sogenannter Bildungsziele auf Fähigkeiten und Kompetenzen (*skills*) ist dafür ein prägnanter Indikator. Wer Teamfähigkeit, Flexibilität und Kommunikationsbereitschaft als Bildungsziele verkündet, weiß schon, wovon er spricht: von der Suspendierung jener Individualität, die einmal Adressat und Akteur von Bildung gewesen war.“ (Liessmann 2012, S. 221.)

plausibel umzusetzen und in einer kritischen Reflexion des *Curriculums* und der Lehrpraxis stets wieder zu aktualisieren, ist der Vorwurf, primär wirtschaftliche und arbeitsmarktorientierte Interessen bei dem Reformprozess zu verfolgen, nicht haltbar. Umgekehrt wird vielmehr deutlich, dass die Hochschulen und die Lehrenden aufgerufen sind, mit ihren Absolventinnen und Absolventen in die wirtschaftlichen Prozesse, in die Arbeitsprozesse von Organisationen neben der fachlichen Expertise auch wirkungsvolles Verantwortungsbewusstsein und Engagement für die soziale und ökologische Zuträglichkeit einzubringen.<sup>38</sup>

Dass auch andere, nicht-utilitaristische Konzepte in der Kompetenzorientierung mitgeführt werden, lässt sich bereits daran erkennen, dass die eher strebensethisch konnotierten Begriffe *Werte* und *Haltung* bei der Bestimmung der Lernziele eine zentrale Rolle spielen. Diese Begriffe allerdings sind vieldeutig und können anspruchsvoll etwas Singuläres und Individuelles versprechen, sie können aber auch – wie oben kritisch entwickelt wurde – partikularisiert und pluralisiert auf die Vorgaben von Organisationen und anderer Kontexte funktional zugeschnitten werden: Haltung und Werte bei der Arbeit, Haltung und Werte im Verein, Haltung und Werte in der Familie u. s. w. Darum ist eine begriffliche Klärung und Ausdifferenzierung unerlässlich. Wenn diese Klärung nicht erfolgt, steht der gesamte Prozess unter zweideutigem Vorzeichen.

Die Lernziele werden – nach heutiger Kenntnis – dann besonders gut erreicht, wenn die Eigengesetzlichkeit (Autonomie) und Würde aller Beteiligten respektiert, berücksichtigt und im Sinne der ‚Selbststeuerung‘ gefördert wird und wenn die Lehrperson eine reflektierte Haltung zur Wirkung des eigenen Lehrhandelns entwickelt und pflegt. Der produktive und konstruktive Umgang mit Vielfalt ist ein notwendiges Instrument zum Erreichen der Lernziele. Diese Form der Beschreibung bezeugt einen sympathischen ‚Paarlauf‘ von Didaktik und Ethik und

---

<sup>38</sup> Sagen wir es *mutatis mutandis* mit Immanuel Kants Forderung zur Erziehung: „[...] Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich bessern Zustande des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit, und deren ganzer Bestimmung, angemessen erzogen werden. Dieses Prinzip ist von großer Wichtigkeit. Eltern erziehen gemeiniglich ihre Kinder nur so, daß sie in die gegenwärtige Welt, sei sie auch verderbt, passen. Sie sollten sie aber besser erziehen, damit ein zukünftiger besserer Zustand dadurch hervor gebracht werde.“ (Kant 1954, S. 704.)

weist den Aspekten der Autonomie, der Haltung und dem Glückstreben zumindest eine instrumentelle Funktion zu.

Was aber wäre nun, wenn eine effektive Methode entwickelt würde, die ein unvergleichlich hohes Maß an Wirksamkeit besäße, aber eine strikte Unterwerfung aller Beteiligten in einen (wie auch immer technisch gestalteten) Lern-Algorithmus verlangte? Diese hypothetische Frage legt den normativen Kern der Kompetenzorientierung frei: die urteilsfähige freie und verantwortungsbewusste Handlungsfähigkeit der einzelnen ist nicht nur ein gewähltes nützliches Mittel, sondern Zweck der Lehre und soll in die Arbeitswelt und in die Gesellschaft getragen werden. Es wäre ein eklatanter Widerspruch, an diesem Ziel mit gutem Grund festhalten zu wollen, aber bei der Wahl der Mittel dieses Ziel zu verraten. Diese Überlegung ergänzt die zunächst augenfällige *utilitaristische* Ausrichtung der Kompetenzorientierung: Anerkennung, Autonomie, Würde, Transparenz, Verantwortung sind nicht allein Instrumente für eine effektive Lehre, sondern zugleich das primäre Ziel für das Studium, das Berufsleben und das Engagement in der Gesellschaft.

## Literatur

- Aristoteles (1985). *Die Nikomachische Ethik*. Auf der Grundlage der Übersetzung von Eugen Rolfes. Hrsg. v. Günther Bien. 4. Aufl. Hamburg: Meiner.
- Berendes, J., Mildenerberger, G., Steiner, M., & Trübswetter, M. (2007). Ethik als Schlüsselqualifikation. Das Projekt „Verantwortung wahrnehmen“ an den Universitäten Tübingen und Freiburg. *Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik* 8. S. 137-163.
- Berendes, J. (2014). Eine Frage der Haltung? Überlegungen zu einem neuen (und alten) Schlüsselbegriff für die Lehre. In Rentschler, M. & Metzger, G. (Hrsg.), *Perspektiven angewandter Hochschuldidaktik. Studien und Erfahrungsberichte*. Aachen: Shaker. (Report – Beiträge zur Hochschuldidaktik. 44.) S. 229-257.
- Birnbacher, D. (2002). Utilitarismus / Ethischer Egoismus. In Düwell, M., Hübenthal, C., & Werner, M. H. (Hrsg.) (2002), *Handbuch Ethik*. Stuttgart: Metzler. S. 95-107.
- Bohlken, E. (2002). Wertethik. In Düwell, M., Hübenthal, C., & Werner, Micha H. (Hrsg.) (2002). *Handbuch Ethik*. Stuttgart: Metzler. S. 108-121.

- Bourdieu, P. (1992). *Homo Academicus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (stw. 1002.)
- Düwell, M., Hübenthal, C., & Werner, M. H. (Hrsg.) (2002). *Handbuch Ethik*. Stuttgart: Metzler.
- Epiktet (1991). *Handbuch der Moral*. In Epiktet, Teles, Musonius, *Wege zum Glück*. Auf der Grundlage der Übersetzung von Wilhelm Capelle neu übersetzt und mit Einführungen und Erläuterungen versehen von Rainer Nickel. München: dtv. S. 17-41. (Bibliothek der Antike. 2269.)
- Epikur (1991). *Von der Überwindung der Furcht. Katechismus, Lehrbriefe, Spruchsammlung, Fragmente*, übersetzt und mit einer Einführung und Erläuterungen von O. Gigon. München: dtv. (Bibliothek der Antike. 2268.)
- Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2016). *Stoppt die Kompetenzkatastrophe! Wege in eine neue Bildungswelt*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Europäische Gemeinschaften (2007). *Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Ein Europäischer Referenzrahmen*. Dieses Dokument ist im Anhang zur Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen zu finden, die am 30. Dezember 2006 im Amtsblatt der Europäischen Union Nr. L 394 veröffentlicht wurde. Online verfügbar unter: <http://www.kompetenzrahmen.de/files/europaeischekommission2007de.pdf>
- Fuleda, S. (2013). Kompetenzprofil eines Hochschulcoaches. In Bessenrodt-Weberpals, M., Fuleda, S., Hamer, B., & Wandhof, H. (Hrsg.) (2013), *Coaching als Türöffner. Auf dem Weg zu einer studierenden-zentrierten Lehr- und Lernkultur*. Augsburg: Ziel. S. 74-82.
- Hadot, P. (2005). *Philosophie als Lebensform. Antike und moderne Exerzitien der Weisheit*. 2. Aufl. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch.
- Höffe, O. (1998). Aristoteles' universalistische Tugendethik. In Rippe, K. P., & Schaber, P. (Hrsg.), *Tugendethik*. Stuttgart: Reclam. S. 42-68.
- Höffe, O. (2006). *Aristoteles*. 3. überarb. Aufl. München: Beck.
- Höffe, O. (Hrsg.) (2008). *Lexikon der Ethik*. 7., neubearb. u. erw. Aufl. München: Beck
- Höffe, O. (Hrsg.) (2013). *Einführung in die utilitaristische Ethik*. 5. überarb. und erweit. Aufl. Tübingen, Basel: Francke. (UTB. 1683.)

- Hossenfelder, M. (1995). *Stoa, Epikureismus und Skepsis*. 2. Aufl. München: Beck.
- Huber, L. (2014). Scholarship of Teaching and Learning: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In Huber, L., Pilniok, A., Sethe, R., Szczyrba, B., & Vogel, M. (Hrsg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen*. Bielefeld: Bertelsmann. S. 19-36.
- Jonas, K., Stroebe, W., & Hewstone, M. (Hrsg.) (2014). *Sozialpsychologie*. 6., vollst. überarb. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Jorzick, B. (Hrsg.) (2013). *Charta guter Lehre. Grundsätze und Leitlinien für eine bessere Lehrkultur*. Essen: Edition Stifterverband.
- Kant, I. (1954). *Über Pädagogik*. In I. K., *Werke in sechs Bänden*. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Bd. 6. *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 691-761.
- Kant, I. (1956a). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. In I. K.: *Werke in sechs Bänden*. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Bd. 4. *Schriften zur Ethik und Religionsphilosophie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 7-102.
- Kant, I. (1956b). *Kritik der praktischen Vernunft*. In I. K., *Werke in sechs Bänden*. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Bd. 4. *Schriften zur Ethik und Religionsphilosophie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 103-302.
- Kant, I. (1956c). *Die Metaphysik der Sitten*. In I. K., *Werke in sechs Bänden*. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Bd. 4. *Schriften zur Ethik und Religionsphilosophie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 305-634.
- Keller, M. (2015). Reflektieren gut gemacht. Von Empirie zu Denkangeboten. In Honegger, M., Ammann, D., & Hermann, T. (Hrsg.), *Schreiben und Reflektieren. Denkspuren zwischen Lernweg und Leerlauf*. Bern: hep. S. 107-123.
- Kesselring, T. (2012). *Handbuch Ethik für Pädagogen. Grundlagen und Praxis*. 2. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kesselring, T. (2014). *Ethik und Erziehung*. Darmstadt 2014.

- Klieme, E., Maag-Merki, K. & Hartig, J. (2007). Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In BMBF (Hrsg.), *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik*. Bonn, Berlin: BMBF. (Bildungsforschung. 20.) S. 5-15.
- Krämer, H. (1992). *Integrative Ethik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kreber, C. (2006). Developing the Scholarship of Teaching through Transformative Learning. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 6, No. 1, August, S. 88-109.
- Krijnen, C. (2002). Wert. In Düwell, M., Hübenthal, C., & Werner, M. H. (Hrsg.) (2002), *Handbuch Ethik*. Stuttgart: Metzler. S. 527-533.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2017). *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse*. Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz und in Abstimmung mit Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 16.02.2017 beschlossen.
- Liesch, K. (2000). Identität und Habitus. In Korte, H., & Schäfers, B. (Hrsg.), *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie*. 5. erw. und aktual. Aufl. Opladen: Leske & Budrich. S. 65-82.
- Liessmann, K. P. (2012). Theorie der Unbildung. In Hastedt, Heiner (Hrsg.), *Was ist Bildung? Eine Textanthologie*. Stuttgart: Reclam. S. 212-222.
- Luhmann, N. (1983). *Legitimation durch Verfahren*. Frankfurt a.M. 1983. (stw. 443.)
- Luhmann, N. (1990). *Paradigm lost. Über die ethische Reflexion der Moral*. Rede anlässlich der Verleihung des Hegel-Preises 1989. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Luhmann, N. (1993). Ethik als Reflexionstheorie der Moral. In N. L., *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft*. Bd. 3. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. (stw. 1093.) S. 358-447.
- Marc Aurel (1973). *Selbstbetrachtungen*. Übertragen und mit Einleitung von Wilhelm Capelle. 12. Aufl. Stuttgart: Kröner.
- Munt, K., & Fricke, A. (2013). Der Einfluss von Beliefs der Lehrenden auf den Einsatz von Peer Instruction. In: Minttendrin. Lehre erleben. Tagungsband zum 1. HD MINT Symposium 2013. Technische Hochschule Georg Simon Ohm. [Ingolstadt] 2013. S. 184-186.

- Nerdinger, F. W., Blickle, G., & Schaper, N. (2014). *Arbeits- und Organisationspsychologie*. 3. vollst. überarb. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Ott, K. (2005). *Moralbegründungen zur Einführung*. 2. ergänzte Aufl. Hamburg: Junius.
- Reinhardt, S. (2005). Moralisches Lernen. In Sander, W. (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*. Bonn: Wochenschau Verlag. S. 363-378.
- Reinmann, G. (2013). Lehrkompetenzen von Hochschullehrern: Kritik des Kompetenzbegriffs in fünf Thesen. In Reinmann, G., Ebner, M., & Schön, (Hrsg.), *Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt. Doppelfestschrift für Peter Baumgartner und Rolf Schulmeister*. S. 215-234. Online verfügbar: <http://www.bimsev.de/n/userfiles/downloads/festschrift.pdf>
- Reis, O. (2014). Welche Praxis brauchen Werte in der Hochschulbildung? 46. *DGHD-Tagung* in Köln. Online verfügbar: [https://www.youtube.com/watch?v=B\\_QZhk2-lUk](https://www.youtube.com/watch?v=B_QZhk2-lUk)
- Rentschler, M. (2014). Coaching für Hochschullehrende unter besonderer Berücksichtigung von Lehrbeauftragten. In Rentschler, M. & Metzger, G. (Hrsg.), *Perspektiven angewandter Hochschuldidaktik. Studien und Erfahrungsberichte*. Aachen: Shaker. (Report – Beiträge zur Hochschuldidaktik. 44.) S. 203-228.
- Rippe, K. P., & Schaber, P. (Hrsg.) (1998). *Tugendethik*. Stuttgart: Reclam.
- Schäfers, B. (2000). Soziales Handeln und seine Grundlagen: Normen, Werte, Sinn. In Korte, H., & Schäfers, B. (Hrsg.), *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie*. 5. erw. und aktual. Aufl. Opladen: Leske & Budrich. S. 25-43. (UTB. 8063.)
- Schaper, N., Reis, O., Wildt, J., Horvath, E. & Bender, E. (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Schaper, N., Hilkenmeier, F., & Bender, E. (2013). *Umsetzungshilfen für kompetenzorientiertes Prüfen. HRK-Zusatzgutachten* ausgearbeitet für die HRK von Niclas Schaper und Frederic Hilkenmeier unter Mitarbeit von Elena Bender.
- Schön, D. A. (2007). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Aldershot, Hants: Ashgate.



- Schumacher, E.-M. (2011). Schwierige Situationen in der Lehre. Methoden der Kommunikation und Didaktik für die Lehrpraxis. Opladen, Farmington Hills: Budrich. (UTB. 3507.)
- De Shazer, S. & Dolan, Y. (2008). *Mehr als ein Wunder. Lösungsfokussierte Kurztherapie heute*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Spaemann, R. (1999). *Moralische Grundbegriffe*. 6. Aufl. München: Beck.
- Steigleder, K. (2002). Kants Moralphilosophie. Die Selbstbezüglichkeit reiner praktischer Vernunft. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Steigleder, K. (2002). Kant. In Düwell, M., Hübenthal, Ch., & Werner, M. H. (Hrsg.) (2002), *Handbuch Ethik*. Stuttgart: Metzler. S. 128-139.
- Stengel, M. (2001). Werte. In *Lexikon der Psychologie in fünf Bänden*. Red. Gerd Wenninger. Bd. 4. Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademischer Verlag. S. 463-465.
- Studer, P., & Jannuzzo, D. (2015). Reflexive Praktiken in technischen Studiengängen. Das Lernjournal. In Honegger, M., Ammann, D., & Hermann, T. (Hrsg.), *Schreiben und Reflektieren. Denksuren zwischen Lernweg und Leerlauf*. Bern: hep. S. 124-136.
- Wildt, J. (2002). Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik. *Neues Handbuch Hochschullehre*. Griffmarke A1.1. S. 1-10.
- Wolf, U. (2013). *Aristoteles' „Nikomachische Ethik“*. 3. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.