

**Lehr-Ethik – Ethik (in) der Lehre.
Zwei Workshops zur
interdisziplinären Annäherung**

Petra Michel-Fabian & Alexandra Lehmann



Lehr-Ethik – Ethik (in) der Lehre.

Zwei Workshops zur interdisziplinären Annäherung

Petra Michel-Fabian & Alexandra Lehmann

Bericht zweier kooperativer Veranstaltungen der FH Münster und der
Ev. Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe

2023

Diese Quelle bitte wie folgt zitieren:

Michel-Fabian, P. & Lehmann, A. (2023): *Lehr-Ethik – Ethik (in) der Lehre. Zwei Workshops zur interdisziplinären Annäherung*. EvH-Werkstatt-Bericht Nr. 4 [Elektronische Quelle]. Bochum: Ev. Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe.

Inhalt

Zusammenfassung (Abstract).....	5
1 Interdisziplinäre Annäherung – Wahrnehmen von Argumentationslücken in der Hochschullehre	6
2 Der erste interdisziplinäre Workshop: Erstellen eines Landkarten-Entwurfs der ethischen Hochschullehre	11
2.1 Startpunkt des ersten Workshops	11
2.2 Design und Methodik des ersten Workshops – Impulsvortrag und Kartografie	12
2.3 Ergebnisse des ersten Workshops.....	13
2.4 Zusammenfassende Erkenntnisse aus dem ersten Workshop	15
3 Der zweite interdisziplinäre Workshop: Ethisches Zoomen in die Landkarte.....	17
3.1 Startpunkt des zweiten Workshops	17
3.2 Design und Methodik des zweiten Workshops – Praktischer Syllogismus.....	17
3.3 Ergebnisse des zweiten Workshops.....	19
3.3.2 Ergebnisse Schritt 2 – Ethische Perspektive kennenlernen	21
3.3.3 Ergebnisse Schritt 3 – Handlungshinweise für eine ethisch gute Hochschullehre generieren	24
3.4 Erkenntnisse aus dem zweiten Workshop.....	26
4 Fazit und Ausblick – Die Landkarte der Lehr-Ethik	27
Quellenverzeichnis	28
Anhang.....	30

Zusammenfassung (Abstract)

In diesem Werkstattbericht werden die Hintergründe, die Durchführung und Ergebnisse von zwei interdisziplinären Workshops zum Thema „Lehr-Ethik – Ethik (in) der Lehre“ zum Ende des Wintersemesters 2021/22 und zum Beginn des Wintersemesters 2022/23 vorgestellt. Ursprünglicher Ausgangspunkt war die Fragestellung der persönlichen Haltung und Einstellung zur eigenen Lehre im Vergleich und ggf. auch Kontrast zu der Lehre von Kolleg*innen der eigenen Fachdisziplin oder auch anderer Fachdisziplinen, an der eigenen oder auch an anderen Hochschulen. Wie definiert sich „Gute Lehre“? Wer definiert und legt fest, was „Gute Lehre“ ausmacht? Welche Bedeutung – neben der eigenen Haltung und Einstellung – hat der jeweilige Kontext der eigenen Hochschule und ihrer Kultur, von Leitlinien, von Erwartungen verschiedener Beteiligter? Und wie kommen individuell und kulturell geprägte Vorstellungen einer guten Hochschullehre mit einer ethisch-wissenschaftlichen Perspektive zusammen?

Das Ziel über die zwei Workshops zum Thema „Lehr-Ethik – Ethik (in) der Lehre“ war das interdisziplinäre Entwickeln und Diskutieren einer ethischen Landkarte der Hochschullehre. Tatsächlich konnten erste Schritte in diese Landkarte gemacht werden; sie ganz zu erkunden wäre Ziel weiterer Zusammenarbeit.

Die hier näher beschriebenen Workshops entwickelten sich aus zunächst getrennten Diskursen an der Ev. Hochschule RWL in Bochum und der FH Münster. Finanziert werden konnten die Workshops über Qualitätsverbesserungsmittel der EvH sowie über die Ideenwerkstatt Lehre des Wandelwerks der FH Münster. Die beiden Autorinnen danken den Verantwortlichen beider Hochschulen sowie allen Beteiligten an den Workshops für ihre Unterstützung und ihr Mitwirken.

1 Interdisziplinäre Annäherung – Wahrnehmen von Argumentationslücken in der Hochschullehre

Die Hochschullehre ist durch Artikel 5 Absatz 3 des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland besonders geschützt. Das impliziert vor allem eine große formale und inhaltliche Freiheit für Hochschullehrende, die eigene Lehre zu gestalten. Im zweiten Satz dieses Abschnitts heißt es weiter, dass diese Freiheit jedoch nicht von der Treue zur Verfassung entbinde. Inwieweit können wir diese juristische Einschränkung in die Lehrpraxis umsetzen? Denn diese allgemeine Formulierung gibt nur einen allgemeinen Hinweis, der im Lehralltag weiter mit Leben, und vor allem in wissenschaftlicher Hinsicht flankiert von guten Argumenten, gefüllt werden muss. Oft stehen arbeitsökonomische oder auch individuell-subjektive Argumente im Vordergrund; es geht dann darum, die schiere Masse des Arbeitsaufwands irgendwie in den Griff zu bekommen.

Bevor wir auf unsere konkrete interdisziplinäre Zusammenarbeit genauer eingehen (ab Kap.2), werden wir zunächst den Begriff der Arbeit näher beleuchten, um über Fragen der Selbstverwirklichung und Motivation zur Besonderheit der Hochschullehre zu kommen. Daran anknüpfend wird deutlich, dass eine sorgfältige und systematische Argumentation der Lehre eine gute Selbstreflexion voraussetzt. Es lohnt sich, vorhandene Argumentationslücken in der Hochschullehre zu schließen.

Hochschullehrende zwischen Arbeit, Selbstverwirklichung und Motivation

Im Duden finden sich fünf verschiedene Definitionen für „Arbeit“: Sie ist 1. eine allgemeine „Tätigkeit mit einzelnen Verrichtungen, Ausführung eines Auftrags o. Ä.“, 2. ein allgemeineres „Schaffen, Tätigsein; das Beschäftigtsein mit etwas, mit jemandem“, 3. gleichbedeutend mit „Mühe, Anstrengung; Beschwerlichkeit, Plage“, 4. bezogen auf eine spezifische „Berufsausübung, Erwerbstätigkeit; Arbeitsplatz“ und 5. eine „körperliche Vorbereitung auf bestimmte Leistungen; Training“ (Duden-Online 2023, o.S.). Im Politlexikon der Bundeszentrale für politische Bildung wird Arbeit als „spezifisch menschliche – sowohl körperliche als auch geistige – Tätigkeit [bezeichnet], die v. a. dazu dient, die zur Existenzsicherung notwendigen Mittel zu beschaffen“ (Schubert & Klein 2020). Voigt (2018) fügt dieser nüchternen und zweckmäßigen Betrachtung einen (wirtschafts-)ethischen Kontext hinzu: So geht es bei Arbeit neben der Frage der „Humanisierung der Arbeitswelt“ unter anderem auch um den „Gedanken der Selbstverwirklichung des Menschen durch und in Arbeit“ (beides ebd., o.S.).

Mit dem Begriff der Selbstverwirklichung eng verbunden ist die Frage nach der Motivation für **die** Arbeit. So definiert Scheffer (2021) Motivation speziell in der Arbeitswelt allgemein als „gerichtete Energie von Menschen bei der Arbeit und in Organisationen, deren Intensität von sehr gering bis sehr hoch variieren kann“ (ebd., S. 12). Im Unterschied zum dahinterliegenden

Grund-Motiv¹ geht es bei der Motivation um die „*aktuelle Registrierung einer Ist-Soll-Diskrepanz, auf deren Beseitigung ein Organismus seinen ganzen momentanen Lebensvollzug ausrichtet*“ (ebd., S. 26f.; Hervorhebung AL).² Einen Zusammenhang zwischen Motivation und Arbeitszufriedenheit stellte bereits Herzberg 1959 in der so genannten Zwei-Faktoren-Theorie dar: Nach diesem einfachen Modell müssen bestimmte Hygienefaktoren wie ein entsprechendes Gehalt, eine bestimmte Führung oder Unternehmenspolitik an einem Arbeitsplatz vorhanden sein, damit man zumindest nicht arbeits-**un**zufrieden ist. Für die Ausbildung von Arbeitszufriedenheit dagegen seien noch weitere Motivatoren notwendig wie bspw. die Vermittlung von Leistungserlebnissen, Anerkennung und Möglichkeiten für persönliches Wachstum (siehe Nerdinger 2007 für einen kurzen Überblick).

Kritisch betrachtet Sprenger (2021) die Diskussion um eine Motivation zur Arbeit: „*Alles Motivieren ist Demotivieren*“ (ebd., S. 10). Dabei bezieht er sich allerdings ausdrücklich auf äußere Anreize, Mitarbeitende zur Arbeit zu verführen („*Wie schaffe ich es, dass der Mitarbeiter etwas tut, was er aus sich heraus nicht tun will?*“, ebd., S. 11). Diese externe Motivation oder Motivierung sei nicht nur unnötig, sondern – so Sprenger – schlimmstenfalls demotivierend. Stattdessen gehe es darum, „*anzuerkennen, dass Menschen nicht nur Geld nehmen, sondern auch Arbeit geben wollen*“ (ebd., S. 175). Über die Auswirkungen von (intrinsischer) Arbeitsmotivation von speziell Lehrkräften auf die Qualität des Unterrichts, das Lernen allgemein und das Kompetenz- und Leistungsvermögen von Schüler*innen gibt es in den vergangenen Jahren verschiedene Forschungsveröffentlichungen. Daumiller (2018) bietet hier einen entsprechenden Überblick und warnt davor, Ergebnisse aus anderen Branchen oder auch aus Untersuchungen zur Lern- und Leistungsmotivation von Schüler*innen oder Studierenden auf die Situation von Lehrenden zu übertragen: „*Lehrkräfte stellen eine eigenständige und besondere Population dar*“ (ebd., S. 22). Dies wird beispielsweise bei der Abwägung der Lern-Leistungs-Richtung deutlich: Für Lehrende „*stellt [...] neben ihrem eigenen, auch das Lernen und Leisten ihrer Schüler(innen) einen zentralen Aspekt ihrer Tätigkeit dar, wobei ihr persönliches Lernen und Leisten oft eher voneinander abgegrenzt sind (z. B. Zeit für eine Fortbildung geht zu Lasten der Vorbereitungszeit für den Unterricht)*“ (ebd., S. 22). Daumiller (2018) fasst die Ergebnisse wie folgt zusammen:

„*Resümierend stellt die Motivation von Lehrkräften demnach ein verhältnismäßig neues und hochgradig spannendes Forschungsfeld dar, das aus unterschiedlichen*

¹ Die derzeitige Forschung geht von drei impliziten Grundmotiven aus: Macht, Leistung und Bindung (s. Scheffer 2021, S. 29, und dort Tab. 1.1 für einen vertiefenden Einblick).

² Im Unterschied dazu die Definition von „Motiv“ (Scheffer 2021, S. 26f.): „Ein Motiv ist die über viele Situationen und Zeitpunkte hinweg konsistente Ausrichtung des gesamten Lebensvollzuges“ (S. 26f.; Hervorhebung AL).

theoretischen Zugängen und Perspektiven heraus fundiert untersucht und angewendet werden kann und dem sich wichtige weitere Forschungsperspektiven mit bedeutsamen Implikationen für die Schulbildung bieten“ (ebd., S. 23).

Die Besonderheit der Arbeit in der Hochschullehre – und damit ist in diesem Kontext tatsächlich nur der Bereich der Lehre an sich gemeint, nicht der ebenfalls dazugehörige Aufgabenbereich von Forschung oder im Zusammenhang mit den Aufgaben in der Hochschulselbstverwaltung – ist das tatsächliche „Nie fertig sein“: Es gibt immer etwas zu verbessern oder zu aktualisieren, etwas vor- oder nachzubereiten, Anfragen von Studierenden in Person oder per Email zu beantworten, Lehrinhalte auszuwählen und zu komprimieren, usw. Das offizielle Lehrdeputat (für Professor*innen an HAW³ in NRW liegt dieses bei 18 SWS; für Lehrkräften für besondere Aufgaben liegt es bei 20 bis 24 SWS) entspricht dabei nicht der faktischen Arbeitszeit: Lehre an einer Hochschule bedeutet immer, sich seine Arbeitszeit und damit auch seine freie Zeit selbst einteilen zu können – und auch zu müssen. Prioritätensetzung bestimmt also zu einem großen Teil des hochschulischen Lehr-Alltag. Wie gehen die Lehrenden mit dieser Grundvoraussetzung für die eigene Arbeit um?

Hochschullehrende und Selbstreflexion

An einer Hochschule zu lehren bedeutet, sich bei verschiedenen Gelegenheiten und in verschiedenen Situationen mit der Thematik „Was macht eigentlich Hochschullehre mit uns Lehrenden? Wieso machen wir Lehrenden Hochschullehre?“ sowohl auf persönlicher, als auch auf einer theoretischen Metaebene auseinanderzusetzen. Einige Fragen und Themen in diesem Kontext sind beispielweise:

- die Frage nach der eigenen Motivation zu lehren – im Vergleich mit der Motivation (der Studierenden) zu lernen;
- die Frage nach dem eigenen Lehr- und Lernhintergrund (auch als ehemalige Studierende, die wir alle sind);
- das Thema (speziell an einer HAW) von uns als Lehrenden (v.a. bei den Professor*innen) mit einer z.T. universitären Lern-, Lehr-, Forschungs-Perspektive und -Erfahrung im Vergleich mit den Studierenden mit einer eher praktischen Berufs-Orientierung;
- unsere Erwartungen an uns selbst, an die Studierenden, und die Frage des Umgangs mit nicht-erfüllten Erwartungen (von uns selbst und von den Studierenden);
- die Erwartungen der eigenen Hochschule an „gute Lehre“ (im Vergleich oder vielleicht auch im Kontrast zu den eigenen Erwartungen);
- usw.

³ HAW = Hochschule/n für Angewandte Wissenschaften

Dies waren die Hintergründe für erste Diskussionen rund um die eigene Lehr-Ethik (im Sinne einer persönlichen Haltung und Einstellung zur eigenen und fremden Lehre), welche die beiden Autorinnen dieses Berichts an ihren jeweiligen Hochschulen organisierten.

Aus den eigenen Ursprungs-Disziplinen bringen wir alle eine entsprechende Professionsethik mit, die in den verschiedenen Berufsverbänden (für die Psychologie z.B. die ethischen Richtlinien der BDP und der DGPs) festgehalten ist. Und auch die Studierenden erfahren im Laufe ihres Studiums, welche ethischen Grundlagen in ihrer späteren Berufstätigkeit eine Rolle spielen. Daneben unterliegen wir als Wissenschaftler*innen alle einer wissenschaftlichen Forschungs-Ethik. Die Frage ist: Gibt es so etwas wie eine Lehr-Ethik, quasi eine Professionsethik von Hochschul-Dozent*innen? Welche impliziten Norm- und Wertvorstellungen existieren in der Lehre? Könnte eine entsprechende Ethik als Bewusstmachen eben dieser funktionieren und eine Richtschnur bieten⁴, wenn die impliziten Norm- und Wertvorstellungen der verschiedenen Ebenen ggf. miteinander konkurrieren und konfligieren (z.B. internal, systemisch oder internal vs. systemisch)? Und wie könnte diese Richtschnur – gleichsam einer Landkarte als Orientierungshilfe im Feld der Hochschullehre – gestaltet sein?

Hochschullehrende im interdisziplinären Austausch

Erste Ideen und Gedanken zu einer möglichen „Lehr-Ethik“ wurden an der EvH RWL bereits ab dem Sommer 2018 gesammelt. Dieser Austausch fand, initiiert durch die eine der beiden Autorinnen dieses Berichts, bis zum Ende des Wintersemesters 2019/ 2020 an insgesamt vier Treffen eher informell und in wechselnder Besetzung statt; eine Erweiterung und Vertiefung des Themas durch eine offizielle Diskussion mit Vertreter*innen anderer Hochschulen erschien notwendig.

An der Fachhochschule Münster existiert seit 2016 ein zunächst loser Zusammenschluss von Hochschulangehörigen, die sich über ethische Aspekte ihres professionellen Handelns austauschen wollten. Im Laufe der Jahre verstetigte sich dies und mündete letztendlich in ein Netzwerk von Lehrenden aus sowohl sozial- und gesellschaftswissenschaftlichen als auch ingenieurswissenschaftlichen Fachbereichen – das sogenannte Netzwerk für Ethik in Lehre und Forschung an der FH Münster entstand. In den zwei Netzwerktreffen pro Jahr werden aktuelle Themen diskutiert sowie Workshops mit externen Referent*innen durchgeführt, wie z.B. zum Thema „Gerechtes Prüfen“.

Im Sommer 2019 kam es zu einem ersten Kontakt der beiden Autorinnen dieses Artikels und der Idee für zwei gemeinsame Workshops zum Thema. Geplant waren von vornherein eine Sequenz von zwei Workshops, wobei der erste als Einleitung ins Thema dienen und der zweite

⁴ Anmerkung am Rande: Im Kontext dieser Auseinandersetzung wollen die beiden Autorinnen allerdings vorerst eher das Bewusstmachen *groß* und die Richtschnur *klein* schreiben.

die Ergebnisse des ersten weiterführen sollte. Die Fragestellung für diesen ersten Workshop war daher allgemein: „Was macht eine ethisch gute Lehre aus? An welchen Punkten komme ich als Lehrende*r mit Ethik in Berührung, vielleicht ohne dass ich das bewusst wahrnehme?“

Die weitere Planung und Organisation der Workshop-Reihe geriet durch die Covid19-Pandemie und deren Auswirkungen auf die Lehr-Lern-Gestaltung im Hochschulkontext in den Hintergrund. Aber genau diese Auswirkungen machten noch einmal deutlich, wie wichtig eine Auseinandersetzung mit der eigenen Einstellung zur Lehr-Tätigkeit ist: Reicht es aus, dass Lehre „irgendwie“ läuft? Oder welche Rolle spielen qualitative Bedürfnisse und Bedarfe in einer solchen Ausnahmesituation bzw. können sie (noch) spielen? – Auf der anderen Seite ermöglichte der Vershub der Workshop-Sequenz eine Öffnung des Netzwerks in Bezug auf lehr-ethische Themen und die Einrichtung eines hochschulübergreifenden „Netzwerk Lehr-Ethik“, dem sich mittlerweile Vertreter*innen weiterer Hochschulen angeschlossen haben.

Der erste Workshop wurde dann schließlich im Februar 2022 durchgeführt, der zweite im September 2022. Da beide Autorinnen die Workshops als teilnehmende Leitung mit-gestalten wollten, wurde für die Moderation auf externe Unterstützung durch einen Hochschul-Didaktiker zurückgegriffen.⁵ Ziel beider Workshops war es ausdrücklich, nicht die ethischen Aspekte der jeweiligen Fachinhalte zu betrachten, sondern ethische Aspekte des eigenen Lehr-Lern-Handelns. In den folgenden Kapiteln 2 und 3 dieses Berichts werden die beiden Workshops in ihren Planungen, Durchführungen und Ergebnissen vorgestellt.

⁵ Vielen herzlichen Dank an Dr. Jonas Lilienthal von der FH Münster.

2 Der erste interdisziplinäre Workshop: Erstellen eines Landkarten-Entwurfs der ethischen Hochschullehre

Im zeitlich eng getakteten Lehralltag an einer HAW müssen Lehrende ständig Entscheidungen treffen, die positive und/ oder negative Auswirkungen auf andere Personen haben. Beispiele hierfür sind der „richtige“, respektvolle Umgang mit Studierenden; die Auswahl von wichtigen und unwichtigen Lehrinhalte – und damit verbunden eine Nicht-Kenntnis der Studierenden über letztere; die Definition und Notwendigkeit von Lehr-Tugenden; etc.

Mit dem ersten Workshop sollte daher der Dialog gestartet und eine erste Skizze einer „Landkarte einer ethisch guten Lehre“ erstellt werden. Damit lagen die Ziele des ersten Workshops in dem Erkennen der ethischen Dimensionen der Lehrqualität, einer beginnenden ethischen Reflexion der eigenen Lehrinhalte und von sich selbst als Lehrperson bzw. des eigenen Lehrhandelns. Abschließend sollten bestenfalls erste konkrete Handlungsvorschläge in die eigene Lehre integriert werden.

2.1 Startpunkt des ersten Workshops

Die Workshop-Teilnehmenden setzten sich hauptsächlich zusammen aus Lehrenden (Professor*innen, Lehrkräften für besondere Aufgaben) der beiden beteiligten Hochschulen. Die 24 Teilnehmenden vertraten dabei viele verschiedene Studiengänge, u.a.: Energie-/ Gebäude-/ Umweltwissenschaft, Oecotrophologie und Facility Management, Design, Sozialwesen, Soziale Arbeit, Elektrotechnik und Informatik, Wirtschaft, Gesundheit, Technische Betriebswirtschaft, Künstlerische Bildung, Heilpädagogik und Pflegewissenschaft.

Aufgrund der im Februar 2022 noch unklaren Covid19-Situation fand dieser erste Workshop online über ein Videokonferenz-System statt. Nach der Begrüßung durch die beiden Ansprechpartnerinnen der beiden Hochschulen, Dr. Petra Michel-Fabian und Prof. Dr. Alexandra Lehmann, fand ein erstes Kennenlernen der Teilnehmenden statt. Dieses wurde verbunden mit einer kurzen Sammlung zu Ideen, Vorstellungen und Erwartungen an den Workshop. Die Fragen und Beispiele der Teilnehmenden wurden online in einem Ideaboardz⁶ gesammelt; Nennungen der jeweils anderen Teilnehmenden hinsichtlich der Relevanz für sich selbst konnten entsprechend markiert werden. Beispielhaft sind die Meldungen mit den meisten Markierungen in Abbildung 1 zu sehen. Diese Nennungen bildeten somit eine subjektive Liste von Bedarfen mit vielen Bezügen zur Lehr-Ethik als ethischen Auseinandersetzung mit der eigenen Lehre.

⁶ „Ideaboardz“ = kostenfreies Online-Tool; vergleichbar mit einer virtuellen Pinnwand, auf der man die Möglichkeit hat, virtuelle „Klebezettel“ anzubringen (<https://ideaboardz.com>; zuletzt abgerufen am 03.07.23).

Welche Fragen, Anliegen, Beispiele bringe ich mit? 		
Wie gelingt mir die Balance zwischen Unterstützung und Eigenverantwortung (mit Blick auf Problemlösekompetenz-Entwicklung) der Studierenden? + 5	Studierende und Lehrende als Menschen in ethischen und persönlichen Zusammenhängen reflektieren. Hat das was mit Lehrethik zu tun + 4	Persönliche Reflektion und Auseinandersetzung mit dem Thema Ethik. Kennenlernen des Themas + 4

Abbildung 1 Auszug aus dem Ideaboardz: Erwartungen der Teilnehmer*innen an den Workshop sowie Priorisierung durch Punktevergabe

2.2 Design und Methodik des ersten Workshops – Impulsvortrag und Kartografie

Für einen Impulsvortrag zur Einsortierung und Gestaltung einer „Ethischen Landkarte der Lehre“ in die didaktische Konzeption von Lehre konnte Julia Dietrich⁷ von der Freien Universität Berlin gewonnen werden. Die kartografischen Markierungen einer solchen Landkarte bestehen laut Dietrich (2022) bei rein oberflächlicher Betrachtung aus den didaktischen Fragen zur guten Lehre: WER – SOLL – WOZU – WAS – WIE – LEHREN und LERNEN? (vgl. auch Abbildung 2).

Auf den zweiten, vertiefenden Blick stecken hinter dieser didaktischen Auflistung ethische Fragestellungen, die in der reinen Didaktik vernachlässigt werden (Dietrich 2022):

- *Wer* – das Handlungssubjekt: Wer darf lehren? Mit welchem Recht? Wer wird aus welchen Gründen ausgeschlossen von einer Lehre?
- *Soll* – normativ gesetzt: Darf zu (einer bestimmten Art) des Lehrens und Lernens verpflichtet werden? Gibt es ein Menschenrecht auf eine ethisch reflektierte Bildung?
- *Wozu* – an Zielen ausgerichtet: Welche ethische Legitimation haben diese Ziele? Wie gewichte ich konkurrierende Ziele in meinem Lehrangebot? Wie steht es mit der Ausrichtung bzgl. „Wissenschaft und Forschung“ und/ oder „Berufspraxis“?
- *Was* – Gegenstand des Lehrens und Lernens (Kenntnisse und Kompetenzen): Anhand welcher Kriterien wird der Lehr-Kanon gebildet? Wie gewichte ich zu vermittelnde Kenntnisse und Kompetenzen im konkreten Einzelfall?

⁷ AOR Dr. Julia Dietrich (FU Berlin, Institut für Philosophie): U.a. von 2000 bis 2015 Leiterin des Arbeitsbereichs Ethik und Bildung am Internationalen Zentrum für Ethik in den Wissenschaften (IZEW) der Eberhard-Karls-Universität Tübingen. Seit dem Wintersemester 2015/16 am Institut für Philosophie der Freien Universität Berlin, inzwischen Leiterin des Arbeitsbereichs Didaktik der Philosophie und Ethik. Forschungsschwerpunkte: Theorien ethischer Urteilsbildung und Grundbildung, Didaktik der Philosophie und Ethik, Angewandte Ethik und ihre Didaktik, Theorien der Leiblichkeit und des Schmerzes / Medizinethik

- *Wie* – Methoden, Medien, Rahmenbedingungen: Welche Kommunikations- und Machtgefüge entstehen durch die methodischen Arrangements? Wie legitimiere ich diese? Sind meine Lehrinhalte allen zugänglich? Wer wird vielleicht ausgeschlossen?
- *Lehren und Lernen* – asymmetrische zwischenmenschliche Beziehung: Wie gestalte ich diese Asymmetrie zu den Studierenden? Wie verstehe ich meine Rolle als Lehrende*r? Welche ethischen und moralischen Haltungen lebe ich vor? Inwiefern reflektiere ich diese?

Perspektiven	
wer	• Handlungssubjekte, zuschreibbare Praxis • beiderseitige Verantwortung
soll	• normativ: gesucht ist eine begründete Orientierung • (nicht allein beschreibend, erklärend, empirisch)
wozu	• an Zielen ausgerichtet (die letztlich ethisch legitimiert werden müssen)
was	• Gegenstände: Kenntnisse und/oder Kompetenzen
wie	• Methoden (Sozialformen und „Handlungsmuster“), Medien, Rahmenbedingungen
lehren und lernen	• (mehr oder minder) asymmetrische zwischenmenschliche Beziehung
	• integrative theoretische Reflexion (nicht nur Methodik)

Abbildung 2 „Ethische Landkarte der Lehre“ – Teil 1: didaktische Prinzipien guter Lehre (Dietrich 2022)

Diese abstrakte Landkarte wurde von den Workshop-Teilnehmenden anschließend in eine topografische Umsetzung gegeben, d.h. mit entsprechenden Fragen, Anmerkungen und Gedanken gefüllt. Ausgangspunkt hierfür waren die in der den Workshop einleiteten Phase gesammelten Anliegen und Gedanken, welche nunmehr den verschiedenen Perspektiven zugeordnet wurden. An diese kurze Phase individueller Arbeit schloss sich eine Diskussion in Dreier-Gruppen an, in der die ursprünglichen Aspekte noch ergänzt und weiter differenziert wurden.

2.3 Ergebnisse des ersten Workshops

Unter den einzelnen didaktisch-ethischen Prinzipien sammelten sich verschiedene Gedankengänge mit Bezug zu einer ethischen Auseinandersetzung (siehe Tabelle 1; für die vollständige Darstellung siehe Anhang). Durch eine Priorisierung der verschiedenen Aspekte durch die Teilnehmenden hinsichtlich ihrer jeweiligen persönlichen Bedeutsamkeit für die eigene Lehre und Lehr-Haltung wurden abschließend die inhaltlichen Themen für den zweiten Workshop festgesetzt (s. unten).

Tabelle 1 Landkarte zur guten Hochschullehre – Auszüge aus den Ergebnissen des ersten Workshops vom 7.2.22 (Hervorhebung durch die Autorinnen; vollständige Ergebnisse siehe Anhang A) – grün unterlegte Aspekte wurden mehrfach „gelikt“

WER	SOLL	WOZU	WAS	WIE	LEHREN UND LERNEN
Subjekte des Lehr-Lern-Settings	Normativität der Lehre	Ziele der Lehre	Gegenstand der Lehre	Methoden der Lehre	Lehrenden-Lernenden-Verhältnis
Qualifizierungen offen legen → Transparenz Wie und warum habe ich den Lehrauftrag erhalten? Wahlmöglichkeiten erkennen – dass ich tatsächlich die Wahl habe und mir eben diese aktiv bewusst mache Wie nähere ich mich meinen Studierenden an (Hierarchie, Vorurteile, ...?) Wie differenziere ich zwischen Wollen und Können? Menschenbild Eine Lehrethik wird ohne die Klärung eines zugrunde liegenden Menschenbilds nicht herumkommen.	Was bedeutet „soll“ für mich? Soll = was mache ich, wenn ich krank bin? Bin ich dann tatsächlich krank (und die Arbeit bleibt liegen und häuft sich weiter auf), oder halte ich krank durch (weil der Arbeitshaufen sonst zu groß wird)? Freiwilligkeit – Wie gehe ich mit dem Spannungsverhältnis zwischen einem „verschulten System“ und der „freiwilligen Teilnahme“ der Studierenden um? Welche Haltung habe ich als Lehrender dazu? Prüfungsrelevanz und Praxisrelevanz als ausschlaggebende Kriterien für den Besuch von Studierenden in meiner LV	Wie mache ich meine (teilweise unbewussten) Ziele sichtbar und somit zur Reflexion zugänglich? Ziele mit den Studierenden aushandeln als partizipativer Prozess Zeit für die eigene Reflexion zu finden... fällt zum einen schwer und müssen wir uns auch selbst genehmigen	Transparenz der Quellen, Begründung der Auswahl von Inhalten nachvollziehbar gestalten Welche Perspektiven mache ich sichtbar? Wie mache ich deutlich, dass es sich um eine Selektion handelt? Wie viel Raum gebe ich Gefühlen und Befindlichkeiten? Forderungen nach Triggerwarnungen, Auslassen von Inhalten Kein Zwang? Gender als ethische Perspektive	Gerechtes Prüfen von nicht/schlecht deutschsprechenden Studierenden Wie gehe ich mit unterschiedlichen Redeanteilen der Studierenden um? Habitusreflexive Verwendung von Sprache Andere Personen und Institutionen in den Lehrprozess mit einbeziehen, um Eindimensionalität der Lehrperson aufzubrechen Wechselseitigkeit der Lehrethik deutlich machen und Verantwortungsbewusstsein schaffen Messbarkeit der Nachhaltigkeit der Lerneffekte? Inklusive Sprache gendern	Wie soll/ darf ich mit extremistischen Studierenden umgehen? Kein Zwang Mindset von Studierenden Lehrenden Hochschule: Korrespondieren meine Lehr-Einstellungen mit den Lern-Einstellungen meiner Studierenden? Was machen z.B. Prüfungen für mich aus („Checken des eigenen Wissens-/ Lern-/ Kompetenzzustandes“), was bedeuten sie für Studierende („Bestehen oder Nicht-Bestehen“), was ist der Sinn auf Hochschulebene (z.B. staatliche Anerkennung geben können)? Duzen oder Siezen → welche Auswirkung hat es? Raum für „andersdenkende“ Studierende schaffen ... die z.B. nicht vegan/vegetarisch sind ... die z.B. nicht „eher linksorientiert“ sind in ihrer politischen Einstellung ... die z.B. andere Erziehungseinstellungen haben als der Mainstream ... etc.

WER	SOLL	WOZU	WAS	WIE	LEHREN UND LERNEN
Subjekte des Lehr-Lern-Settings	Normativität der Lehre	Ziele der Lehre	Gegenstand der Lehre	Methoden der Lehre	Lehrenden-Lernenden-Verhältnis
Welches „Bild“ habe ich als Lehrender vom Studierenden? Persönliche Motive Brauche ich Anerkennung durch die Lehre/ Titel? Warum zweifle ich an meiner Fähigkeit? Bin ich meines Wertes sicher ohne die Position als Lehrer?	Normen Selber nicht an die Werte und Normen halten, die man vorgibt			Duzen oder Siezen? Welche Ausnahmen sind ethisch? z.B. zeitlicher Aufschub bei Hausarbeiten von nicht Deutsch-Muttersprachler*innen	Muss ich gender-sensible Sprache nutzen, um ethisch korrekt zu handeln? Wie gewähre ich Fairness und Gerechtigkeit bei der Korrektur bzw. Bewertung von Prüfungsleistungen?
Sonstiges, nicht zuordenbar Was ist mit der Selbstfürsorge für uns Lehrende?! (und damit auch mit der Fürsorgepflicht des*der Arbeitgeber*in?!)					

2.4 Zusammenfassende Erkenntnisse aus dem ersten Workshop

Mithilfe der Priorisierung der gesammelten Aspekte konnten insgesamt fünf Themenbereiche festgehalten werden, welche bei den Teilnehmenden die größte Wichtigkeit, Dringlichkeit und/oder Interesse aufwiesen. Diese waren (vgl. grün hervorgehobenen Aspekte in Tabelle 1):

- das *Mindset* von Studierenden, von Lehrenden und der Hochschule und der Frage, ob die eigenen Lehr-Einstellungen mit den Lern-Einstellungen der Studierenden korrespondieren (achtmal gelikt),
- die Frage des *Menschenbilds*, das heißt: Welches „Bild“ habe ich als Lehrender von Studierenden? (siebenmal gelikt),
- eine gewollte und erhoffte *Freiwilligkeit* bei der Teilnahme an Lehrveranstaltungen – in einem an sich „verschulten“ Studiensystem (sechsmal gelikt),

- die Problematik der *Fairness und Gerechtigkeit in Prüfungssituationen* (sechsmal gelikt), sowie
- die *Persönlichen Motive* der Lehrenden für die eigene Tätigkeit (sechsmal gelikt).

Für die weitere Planung der Auseinandersetzung mit der „Lehr-Ethik“ werden diese Schwerpunkt-Aspekte hinsichtlich der Zielsetzung des zweiten Workshops noch einmal genauer reflektiert und entsprechend priorisiert.

Das Gesamt-Feedback der Teilnehmenden an diesem ersten Workshop war vor allem aus dem Kreis der Lehrenden der Fachhochschule Münster positiv. Auch von den Lehrenden der Ev. Hochschule RWL gab es grundsätzlich ein gutes Feedback. Gleichwohl muss festgehalten werden, dass der Umgang und die „Erweiterung“ der didaktischen Prinzipien für einige der Teilnehmenden nicht ausreichend differenziert von der didaktisch-pädagogischen Grundlage war. Dies kann auch daran liegen, dass Lehrende in einem genuin sozialwissenschaftlichen Anwendungsfeld bereits durch die zu vermittelnden Lehr-Inhalte vermehrt mit pädagogischen Inhalten und damit auch mit diesen Prinzipien befasst sind, während dies für Lehrende aus z.B. dem MINT-Bereich eher weniger der Fall ist. Daneben macht diese Rückmeldung auch deutlich, dass es eines zweiten, auf den Erkenntnissen des ersten Teils aufbauenden Workshops bedarf, um die Reflexion der eigenen Lehr-Lern-Ethik möglichst vollumfänglich zu ermöglichen.

3 Der zweite interdisziplinäre Workshop: Ethisches Zoomen in die Landkarte

Während im ersten Workshop der Fokus auf dem Anlegen und Erkunden der Landkarte der Hochschullehre lag, war das Ziel des zweiten Workshops, innerhalb dieser Landkarte die Topografie der ethischen Aspekte näher zu beleuchten. In der Ausschreibung zum zweiten Workshop haben wir das „ethisches Zoomen“ in die Landkarte der Hochschullehre genannt.

Im Folgenden beschreiben wir die Voraussetzungen, Vorgehensweise sowie die Ergebnisse und Erkenntnisse des zweiten Workshops.

3.1 Startpunkt des zweiten Workshops

Die dafür ausgewählten Orte der Landkarte der Hochschullehre waren am Ende des ersten Workshops von den Teilnehmenden per Punktabfrage festgelegt worden. Da auch der zweite Workshop ausschließlich mit Hochschullehrenden durchgeführt wurde, ergab sich die inhaltliche Einschränkung der Themenfelder auf die Perspektive der Lehrenden. Die Leitfrage für die Teilnehmenden des zweiten Workshops lautete also: „Was ist mein Mindset in Zusammenhang mit guter Lehre?“ Folgende zwei Orte der Landkarte der Hochschullehre aus dem ersten Workshop wurden vertieft bearbeitet:

- Mein Menschenbild als Lehrende*r
- Meine Einstellung zur Freiwilligkeit in der Lehre

3.2 Design und Methodik des zweiten Workshops – Praktischer Syllogismus

Diese Orte der Landkarte der Hochschullehre sollten im Laufe des zweiten Workshops aus ethischer Sicht beleuchtet werden. Dazu sind wir in einem Dreischritt vorgegangen, der sich an den praktischen Syllogismus (Poser 2012, S. 60 ff.) anlehnt. Schritt Eins entspricht dabei den deskriptiven Prämissen, Schritt Zwei den normativen Prämissen und Schritt Drei der Conclusio:

Schritt 1: Landkarte der Hochschullehre kennenlernen und genannte zwei Orte anreichern;

Schritt 2: Ethische Perspektive, hier in Form der „Mittleren Prinzipien“, kennenlernen;

Schritt 3: Diese in Handlungshinweise für eine ethisch gute Hochschullehre überführen.

Zu Schritt 1: Dieser war notwendig, weil beide Workshops unabhängig voneinander angeboten wurden, so dass sich die Teilnehmenden auf eine gemeinsame Basis, hier die Landkarte der Hochschullehre, beziehen können sollten. Es ging darum, sich selbst in diesem Aspekt der Hochschullehre zu verorten, eigene Gedanken zu entwickeln und zu notieren. Methodisch wurde das Brainwriting eingesetzt, bei dem die Teilnehmenden pro Ort der Landkarte ihre eigenen Gedanken auf einem vorbereiteten Flipchart ergänzten.

Zu Schritt 2: Um die eigene Hochschullehre ethisch beurteilen zu können, bedarf es ethischer Maßstäbe. Die Erkenntnis, dass es nicht einen einzigen solchen Maßstab gibt, wirkt oft genug desillusionierend für Personen, die beginnen, sich mit der Ethik als Wissenschaftsdisziplin (vgl. z.B. Schweppenhäuser 2021, S. 13 ff.; Düwell et al. 2011, S. 61 ff.) auseinander zu setzen. Die Forderung, ethische Aspekte in das praktische Handeln zu integrieren, geht oft einher mit der Forderung, dass Ethik ein Teil dieser Handlungsbereiche, wie z.B. der Hochschullehre, sein sollte und nicht als externalisiertes Expert*innenwissen an Ethiker*innen ausgelagert werden sollte. Deshalb ist es nicht möglich, in solchen Kontexten mit Letztbegründungsansprüchen aufzuwarten. Als hinreichend hilfreich in Bezug auf einen pragmatischen, praktikablen und laienverständlichen normativen Maßstab haben sich die Mittleren Prinzipien (Beauchamp & Childress 2019) erwiesen. Daraus entwickelte Michel-Fabian in Anlehnung an die ethische Matrix (Dietrich et al. 2012; Mepham 2000; Voget-Kleschin 2012) eine Art „Ethik-Schnelltest“: Ziel ist es, philosophisch-ethisch nicht vorgebildete Personen zu befähigen, selbstständig einen „Ethik-Schnelltest“ in Analogie zu dem bei allen Personen bekannten Corona-Schnelltest durchzuführen. Ähnlich wie beim Corona-Schnelltest gibt es auch beim Ethik-Schnelltest eine beschränkte Genauigkeit, die jedoch als erste Näherung, d.h. „prima facie“ (*lat. auf den ersten Blick*), eine relative Gültigkeit besitzt. Die Testfragen der vorliegenden Arbeitshilfe (s. auch Anhang) wurden von Michel-Fabian für Module zu Technik und Gesellschaft an der FH Münster entwickelt. Dabei sind die Testfragen nicht immer vollständig und hängen vom jeweiligen Kontext ab. Im hier vorliegenden Kontext beispielsweise wurde der Begriff „Technik“ durch den Begriff „Lehre“ ersetzt.

Mit einem Impulsreferat wurde in die *Mittleren Prinzipien* eingeführt. Unterstützend hierzu gab es eine knappe Zusammenfassung dieser Einführung als Arbeitshilfe für den dritten Schritt (s.u.; vgl. Michel-Fabian 2022), in der die vier Mittleren Prinzipien Autonomie, Wohltun, Schadensvermeidung und Gerechtigkeit kurz erklärt sowie mit Teil- bzw. Testfragen und Gegenbegriffen speziell für Nichtphilosoph*innen erläutert wurden.

Zu Schritt 3: In Kleingruppen erarbeiteten sich die Teilnehmer*innen des Workshops die ethischen Aspekte der Hochschullehre mit dem Ziel, daraus Handlungshinweise für eine ethisch gute Lehre zu formulieren. Dazu synthetisierten sie die in Schritt 1 angereicherten, gesammelten Aspekte und die in Schritt 2 vorgestellten Mittleren Prinzipien. Exemplarisch wurde das für die Orte „Freiwilligkeit“ und „Menschenbild“ durchgeführt.

3.3 Ergebnisse des zweiten Workshops

Im Folgenden werden die Ergebnisse der drei Arbeitsschritte des zweiten Workshops dargestellt. Die Ergänzungen zu den Orten „Menschenbild“ und „Freiwilligkeit“ (Ergebnisse Schritt 1, Kap. 3.3.1) werden als Transkript der jeweiligen Flipcharts tabellarisch wiedergegeben. Als Ergebnis des Schritt 2 wird das Handout zu den Mittleren Prinzipien abgebildet und erläutert (Kap. 3.3.2). Die Ergebnisse der Synthese aus Schritt 1 und 2, d.h. die abgeleiteten ethischen Handlungshinweise, werden als Fotos abgebildet sowie näher beschrieben (Kap. 3.3.3).

3.3.1 Ergebnisse Schritt 1 – Landkarte der Hochschullehre kennenlernen und anreichern

Aus der Auseinandersetzung mit dem Ort „Menschenbild“ ergaben sich Fragen danach, in welcher Rolle die Studierenden in der Hochschule von den Lehrenden gesehen werden, welches Bild resp. Paradigmen Lehrende von den Studierenden im Kopf haben, wenn sie mit ihnen interagieren, ob ein Menschenbild von der Hochschule oder auch einer Fachdisziplin vorgegeben werden kann, ob ein oder auch mehrere Menschenbilder von Studierenden legitim sind, Fragen nach Diversität oder auch Fragen nach Grenzen der Akzeptanz und des Respekts (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2 Anreichern des Ortes „Menschenbild“ auf der Landkarte der Hochschullehre durch die Teilnehmer*innen des zweiten Workshops zur Lehr-Ethik (09/22)
(Transkript des Brainwritings auf Flipcharts, Reihenfolge zufällig, keine Priorisierung)

Anliegen der TN*innen des ersten Workshops (02/22) zum Ort „Menschenbild“ Eine Lehrethik wird ohne die Klärung des zugrundeliegenden Menschenbilds nicht herkommen. Welches „Bild“ habe ich (als Lehrende*r) von Studierenden?
Ergänzende Gedanken aus dem zweiten Workshop (09/22) zum Ort „Menschenbild“
• Welche Rolle spielen Studierende für die Hochschule?
• Was heißt „Menschenbild“? vgl. „Paradigmen“ in der Psychologie • Mensch als ○ Maschine ○ demokratische*r Bürger*in ○ moralisches Wesen ○ permanente Katastrophe ○ soziales Wesen ○ aufrechtgehendes Tier ○ (lehr-technisch) funktionierendes Wesen • Student*in als billige*r Proband*in
• Evangelische Hochschule: Welches Menschenbild wird institutionell vorgegeben oder erwartet? Welches wird durch die Fachdisziplin vorgegeben?
• Gibt es ein Menschenbild für alle Studierenden? Gibt es ein spezifisches Menschenbild für/von Studierenden?
• Nürnberger Trichter
• Preußisch-protestantische Arbeitsethik für Lehrende versus arme, hilfsbedürftige Studierende

Anliegen der TN*innen des ersten Workshops (02/22) zum Ort „Menschenbild“
Eine Lehrethik wird ohne die Klärung des zugrundeliegenden Menschenbilds nicht herkommen. Welches „Bild“ habe ich (als Lehrende*r) von Studierenden?
Ergänzende Gedanken aus dem zweiten Workshop (09/22) zum Ort „Menschenbild“
Diversität ist wichtig; Respekt unabhängig von Geschlecht (Gendervielfalt), Behinderung, sexueller Orientierung, Ethnizität, Religion ... dies sollte allen Studierenden vermittelt werden
- Grenzen setzen bzgl. Offenheit = Regeln und Respekt - Wo setze ich Grenzen? (Respekt uns Lehrenden gegenüber)

Aus der Auseinandersetzung mit dem Ort „Freiwilligkeit“ ergaben sich Fragen in Richtung der Studierenden, wie beispielsweise, inwieweit ein curriculares, benotetes Studium überhaupt Freiwilligkeit zulässt, inwieweit die Freiwilligkeit der Studierenden durch individuelle Unfreiheiten beeinträchtigt wird, inwieweit Schulabgänger*innen überhaupt schon „frei“ im Sinne von autonom sein können, inwieweit Freiheit der Studierenden auch etwas mit Selbstverantwortungsübernahme zu tun hat. Des Weiteren dachten die Lehrenden in ihre eigene Richtung, wie beispielsweise mit Fragen nach der Rolle ökonomischer oder evaluativer Zwänge in der Lehre, mit der Frage nach dem Dienstleistungscharakter von Lehre, oder auch mit der Idee, dass Studierende in ihrer Freiwilligkeit durch Transparenz und Legitimation der Lehrinhalte unterstützt werden können. Die Idee, dass die Freiheit der Studierenden erst durch klare Regeln, Vorgaben und Grenzen überhaupt erst möglich wird, stellt einen von mehreren Widersprüchen dar, den die Teilnehmenden ausmachen konnten (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3 Anreichern des Ortes „Freiwilligkeit“ auf der Landkarte der Hochschullehre durch die Teilnehmer*innen des zweiten Workshops zur Lehr-Ethik (09/22)
(Transkript des Brainwritings auf Flipcharts; Ergänzung durch die Autorinnen in eckigen Klammern)

Anliegen der TN*innen des ersten Workshops (02/22) zum Ort „Freiwilligkeit“
Wie gehe ich mit dem Spannungsverhältnis zwischen einem „verschulten System“ und der „freiwilligen Teilnahme“ der Studierenden um? Welche Haltung habe ich als Lehrende*r dazu?
Ergänzende Gedanken aus dem zweiten Workshop (09/22) zum Ort „Freiwilligkeit“
Kann ich jemanden zum „Denken lernen“ zwingen?
Folgen sinkender Bewerberzahlen; ökonomische Zwänge der Hochschule
Konsequenz, Rückmeldungen, Präsenz, Offenheit – klare Regeln von Lehrenden Studierende werden durch Präsenz motiviert
Lehrende als Dienstleister? Wie damit umgehen, wenn Angebot nicht abgeholt wird? Verantwortung als Lehrende

Anliegen der TN*innen des ersten Workshops (02/22) zum Ort „Freiwilligkeit“ Wie gehe ich mit dem Spannungsverhältnis zwischen einem „verschulten System“ und der „freiwilligen Teilnahme“ der Studierenden um? Welche Haltung habe ich als Lehrende*r dazu?
Ergänzende Gedanken aus dem zweiten Workshop (09/22) zum Ort „Freiwilligkeit“
• Differenzierung zwischen Arbeitsbereitschaft der Studierenden, „Faulheit“ und äußeren Zwängen (z.B. Kinderversorgung, Beeinträchtigung)
• „Freiwilligkeit“ – wer trägt die Verantwortung, dass das Studium erfolgreich läuft? ◦ „(...) Dann müsste ich 1/3 durchfallen lassen!“ ◦ gesetzte Standards, was (mindestens) erreicht werden muss
• Ich versuche, meine Modulinhalte zu legitimieren und erhoffe so Freiwilligkeit und Zustimmung bei den Studierenden – ob das ausreichend ist?
• Wie gelingt Umgang mit „ökonomischem Studierverhalten“? Wieviel Service biete ich in der Nachbetreuung, Einzelsprechstunden?
• Freiwilligkeit/ Selbstständigkeit versus verschultes Studium
• Evaluation als Chance, um freiwillige Teilnahme zu steigern
• Sind Studierende nach einem verschulten Abitur überhaupt schon autonome und mündige Lernende?
• Lasse ich bewusst Misserfolg in der Prüfung zu, obwohl ich selber [als Lehrende*r] am Lernerfolg gemessen werde?
• Freiwilligkeit nur in Grenzen

3.3.2 Ergebnisse Schritt 2 – Ethische Perspektive kennenlernen

Im Folgenden wird das Arbeitsblatt zu den *Mittleren Prinzipien* (siehe Abbildung 3) als Grundlage für den Ethik-Schnelltest (Michel-Fabian 2022) vorgestellt. Dabei wurde darauf hingewiesen, dass diese „Prima-Facie-Prinzipien“ sind. Damit ist gemeint, dass sie „auf den ersten Blick“ (bis auf Widerruf) alle vier gleichermaßen gelten, dass sie jedoch gegenseitig in Konflikt geraten können. Die Geltung eines oder mehrerer dieser Prinzipien darf nur dann außer Kraft gesetzt werden, wenn die entsprechende Notwendigkeit begründet wird. Die Mittleren Prinzipien stellen dabei keinen ethischen Letztbegründungsanspruch, wie z.B. das utilitaristische oder das diskursethische Prinzip.

„Mittlere Prinzipien“

- **Autonomie**
Respektierung der Fähigkeit von Individuen, ihre eigene Vorstellung vom guten Leben zu wählen und ihr gemäß zu handeln (Gegenbegriff: Paternalismus)
- **Wohltun**
Aktiv die Bedürfnisse anderer Personen stillen und deren Wohl fördern („hands on“) (Gegenbegriff: Egoismus)
- **Schadensvermeidung**
Vermeidung von Schädigungen anderer Personen („hands off“) (Gegenbegriff: Egoismus)
- **Gerechtigkeit**
„Gleiches gleich und Ungleiches ungleich behandeln“, Fairness in der Verteilung von Nutzen und Lasten bzw. die Konfliktlösung in fairen Verfahren (Gegenbegriffe: einseitige Vorteilsnahme, Diskriminierung)

Abbildung 3 „Mittlere Prinzipien“ als Grundlage für einen Ethik-Schnelltest (Ausschnitt aus dem Handout von Michel-Fabian zum Workshop Landkarte LehrEthik am 23.09.2022, FH Münster; vollständiges Handout siehe Anhang B)

Autonomie

Beim Prinzip der Autonomie gibt es viele unterschiedliche Zugänge und Definitionen zum Begriff. Für die Übersetzung dieses Prinzips in praktisches Handeln und konkretes Operationalisieren wählte Michel-Fabian die von Faden und Beauchamp vorgeschlagene „Three Conditions of Autonomous Action“, nämlich die Bedingungen Intentionality, Understanding und Non-control (Faden et al. 1986). Es geht nach diesem Konzept darum, dem Prinzip der Autonomie über eine informierte Zustimmung („Informed Consent“; Faden et al. 1986) gerecht zu werden.

Die Bedingung der **Intentionalität** (sich selbst Zwecke setzen) bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die an einer Situation Beteiligten aktiv und planvoll entscheiden können, Teil dieser Situation zu sein. Das Gegenteil davon wäre, eine Person (gegen ihren Willen) in eine Situation zu bringen, auch wenn man das paternalistisch betrachtet für eine gute Idee halten könnte. Dass die Bedingung der Intentionalität nicht beachtet wurde, kann man also u.a. daran erkennen, dass sich die Person aus eigenen Stücken nicht in diese Situation gebracht hätte. Positiv formuliert kann man also sagen, die Autonomie zu respektieren bedeutet, Personen nicht in Situationen zu bringen, die sie selbst nicht intendiert haben.

Die Bedingung des **Verstehens** bedeutet in diesem Zusammenhang, Kenntnis von den Voraussetzungen, den Gegebenheiten, den Inhalten, den Zielen und Zwecken zu erhalten, um sich selbst eine Meinung bilden zu können. Eingeschlossen sind hier auch Kenntnis und Einschätzung von realistischen Handlungsalternativen. Das Gegenteil davon wäre ein strategi-

ches oder paternalistisches Verschweigen von Informationen. Autonomie zu respektieren bedeutet also auch, die betroffenen Personen einerseits bestmöglich zu informieren sowie sich eines gemeinsamen Verständnisses zu versichern.

Die Bedingung der **Unbeschränktheit** (eine etwas freiere Übersetzung des englischen „non-control“) bedeutet in diesem Zusammenhang, dass kein Zwang herrschen darf. Für den Zweck des Workshops wird dies auf die „Freiheit von äußeren Zwängen“ begrenzt.⁸ Wenn man unter Zwang die allgemeine Androhung von Strafe versteht (Weimer 2015), dann geht es in dieser Bedingung der Autonomie darum, Handlungen oder Aktionen in den Blick zu nehmen, die eine Person eigentlich nicht tun würde oder tun möchte und zu der diese Person nicht gezwungen werden darf. Ebenfalls liegt eine Beschränkung der Autonomie vor, wenn eine Person qua Belohnung zu einer Handlung genötigt wird. Eine solche Belohnung kann finanzieller, aber auch sozialer oder psychischer Art sein. Der Kern dabei ist derselbe: Die Person soll von der Handlung überzeugt sein. Das Gegenteil von „Unbeschränktheit“ ist also „Zwang“ oder – abgeschwächt – „überreden“. Autonomie zu respektieren bedeutet also auch, die betroffenen Personen nicht in eine vorbestimmte Richtung zu zwingen, sondern auf echte Überzeugung mit guten Argumenten zu setzen.

Nichtschaden und Wohltun

Diese beiden mittleren Prinzipien stehen in einem antagonistischen Verhältnis. Es geht zum einen darum, einer anderen Person keinen Schaden zuzufügen, zum anderen darum, ihr wohl zu tun. Das erste weist in Richtung einer Hands-Off-Policy (Was darf man *nicht* tun?) und das zweite in Richtung einer Hands-On-Policy (Was soll man tun?). Die Perspektive ist dabei nicht eine egozentrische, also sich selbst voranstellend, sondern eine gemeinschaftliche, die Schaden und Wohl auch anderer Beteiligter in den Blick nimmt. Dem Nichtschadensprinzip wird man dann gerecht, wenn eine Risikoanalyse durchgeführt wird und Schäden bestmöglichst vermieden werden. Dem Wohltuns-Prinzip kommt man nach, wenn man auch die Bedürfnisse und das Wohl der Anderen bei der Entscheidung berücksichtigt. Dem Handout wurden einige Beispiel-Testfrage beigefügt, die dabei helfen sollen, beide mittleren Prinzipien in der konkreten Entscheidung mitzudenken.

Gerechtigkeit

Auch bei diesem mittleren Prinzip wurde darauf hingewiesen, dass es unterschiedliche, zum Teil konträre Gerechtigkeitsansätze und -theorien gibt. Allgemein könne man sich am Motto „Gleiches gleich und Ungleiches ungleich behandeln“ orientieren. Das bedeute unter anderem, menschliche Grundbedürfnisse für alle gleich zu berücksichtigen, Menschen nicht zu diskriminieren, unterschiedliche Bedürfnisse nicht zu nivellieren, die Wertschätzung einer Person nicht

⁸ Inwieweit innere Zwänge hier ebenfalls eine Rolle spielen, muss an anderer Stelle diskutiert werden.

von der Leistung oder dem gesellschaftlichen Beitrag abhängig zu machen. Dies sollte sich auch in Verträgen widerspiegeln; sie sollten in diesem Sinne fair und verantwortlich gestaltet werden. Als Maßstab für eine gerechte Ungleichverteilung schlagen die Autoren der *Principles of Biomedical Ethics* das Abschwächen der „Lotterie des Lebens“ vor (Beauchamp & Childress 2019), indem Nachteile, z.B. durch gesundheitliche oder soziale Rahmenbedingungen, derart ausgeglichen werden, dass zuerst die schlechter gestellten Personen besser gestellt werden. Das Gegenteil des Gerechtigkeitsprinzips stellt also nicht Ungleichheit, sondern Diskriminierung und einseitige Vorteilsnahme dar. Das Gerechtigkeitsprinzip in das praktische Handeln zu übertragen bedeutet demnach, sich klar zu machen, was als „gleich“ und was als „ungleich“ betrachtet werden soll, wo Diskriminierungs- oder Wertschätzungspotentiale liegen und auch, wie schlechter gestellte Personen bessergestellt werden können.

3.3.3 Ergebnisse Schritt 3 – Handlungshinweise für eine ethisch gute Hochschullehre generieren

Die Anwendung des Ethik-Schnelltests auf die Orte „Menschenbild“ und „Freiwilligkeit“ macht aus der Landkarte der Hochschullehre eine Landkarte der Lehr-Ethik.

Während der Übertragung der Mittleren Prinzipien auf den jeweiligen Ort der Hochschullehre wurde deutlich, dass das ethische Beschreiben dieser Orte eine permanente Hin- und Herbewegung zwischen der Situations- und Faktenkonkretisierung einerseits, der Bewusstmachung eigener Werthaltungen sowie der Hinterfragung dieser Werthaltungen andererseits bedarf. Die Ergebnisse sind deshalb abhängig von der Perspektive, dem Startpunkt und der Diskussionstiefe der jeweiligen Arbeitsgruppen. Im Folgenden werden die zwei Ausschnitte der Landkarte der Lehr-Ethik als Ergebnis des Workshops näher beschrieben.

Die Gruppe, die den Ort „Menschenbild“ ethisch reflektierte, hat zunächst zwei gegensätzliche Sub-Orte herausgearbeitet, nämlich eine „preußisch-protestantische“ Arbeitshaltung der Lehrenden sowie ein Menschenbild des „armen, hilfsbedürftigen Studierenden“. Diese wurden weiter konkretisiert. Im Anschluss testeten die Workshop-Teilnehmer*innen diese Sub-Orte auf den ethischen Gehalt. So machten sie in der preußisch-protestantischen Arbeitshaltung der Lehrenden ein Defizit in Bezug auf das Wohltuns-Prinzip aus, indem sie ein Ungleichgewicht zwischen dem Wohl für die Studierenden und dem Wohl der Lehrenden konstatierten. Ebenso identifizierten sie dort ein Defizit in Bezug auf das Gerechtigkeitsprinzip, indem sie eine ungleiche Verteilung der unterstützenden Angebote für Studierende (viel) und Lehrende (wenig) ausmachen konnten. Zum Schluss formulierte diese Arbeitsgruppe noch Handlungshinweise, die sich für diesen Ort der Lehr-Ethik daraus ergeben, wie z.B. Selbstfürsorge ernst nehmen oder Studierende in ihrer Eigenverantwortung ernst nehmen.

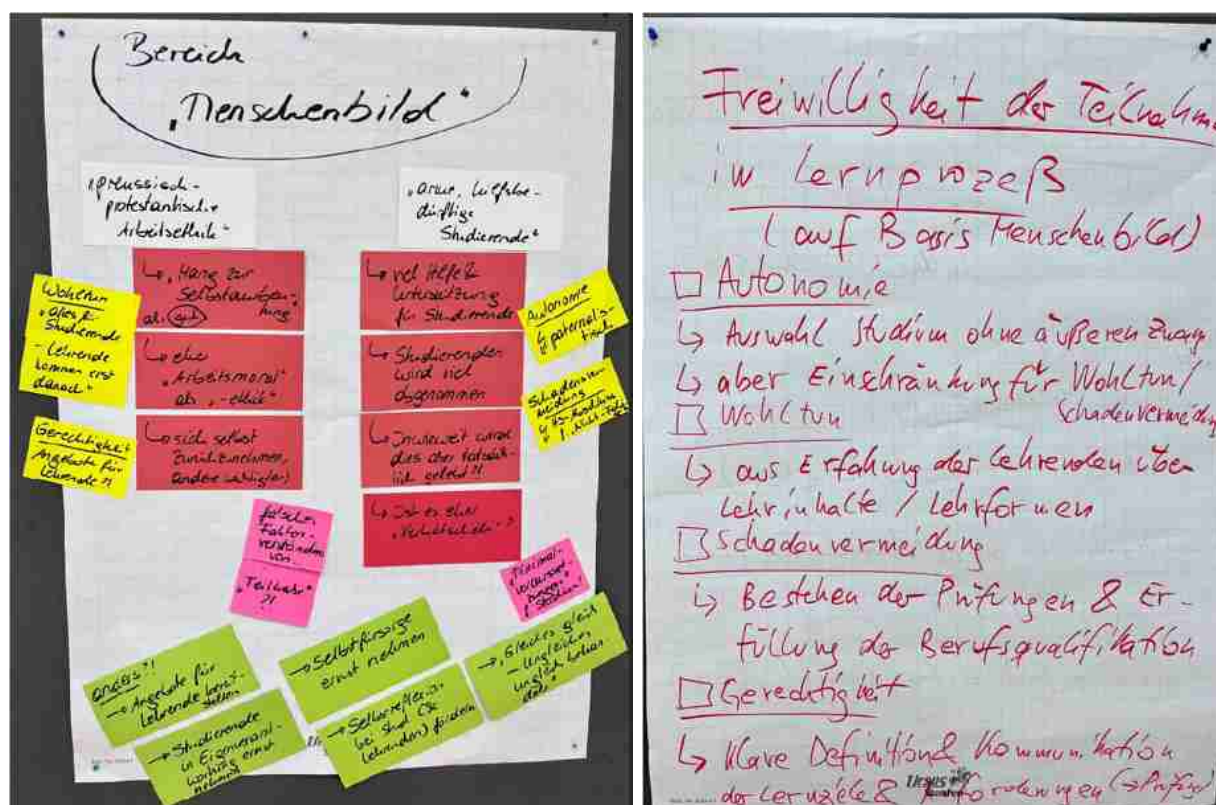


Abbildung 1 Ergebnisse der Beschreibung der Orte Menschenbild und Freiwilligkeit auf der Landkarte der Lehr-Ethik (aus: Workshop Landkarte LehrEthik am 23.09.2022, FH Münster)

Die Gruppe, die den Ort „Freiwilligkeit“ ethisch reflektierte, hat dagegen die Mittleren Prinzipien aus den Ethik-Schnelltest als Startpunkt genommen und diese auf den gesamten Ort übertragen. Daraus ergaben sich ebenfalls Handlungshinweise. Für das Prinzip Autonomie war das ein Gebot, dass Wahl und Zugang des Studiums ohne äußeren Zwang erfolgen soll, allerdings mit einschränkenden Hinweisen auf das Wohltuns- und das Schadenvermeidungsprinzip. Das Prinzip des Wohltuns führte die Gruppe zum Hinweis, dass Erfahrung der Lehrenden über Lehrinhalte und Lehrformen geteilt werden sollten. Mit dem Prinzip der Schadensvermeidung machte die Gruppe deutlich, dass dabei nicht nur der persönliche Karriereerfolg der Studierenden, sondern hauptsächlich die berufliche Qualifikation, beispielsweise durch Bestehen der Prüfungen, im Vordergrund stehen sollte, dass also auch potentielle Schäden durch (fachlich falsches) Handeln im Beruf berücksichtigt werden. Eine am Gerechtigkeitsprinzip ausgerichtete Lehre fördert dementsprechend die Freiwilligkeit im Lernprozess der Studierenden dadurch, dass die Lernziele klar definiert und kommuniziert und dass Prüfungsanforderungen transparent gemacht werden.

3.4 Erkenntnisse aus dem zweiten Workshop

Die Landkarte der Hochschullehre (Produkt aus dem ersten Workshop) kann als kommunikativer Anker für Erfahrungen, Fragen und Probleme der Lehrenden dienen. Sie hat im zweiten Workshop dazu angeregt, tiefer in eine Selbstreflexion der eigenen Lehre einzusteigen.

Die Einführung eines Maßstabs für den ethischen Layer der Landkarte hat gezeigt, dass das Arbeiten mit den Mittleren Prinzipien in einem Ethik-Schnelltest möglich ist. Es ist zu vermuten, dass die Ergebnisdichte größer wäre, wenn man für diese Einführung mehr Zeit einräumen, eventuell sogar einen eigenen Workshop konzipieren würde. So könnten die Teilnehmer*innen die Prinzipien besser verinnerlichen und wären noch besser in der Lage, sie auf Entscheidungen in der eigenen Lehre zu übertragen. Sichtbar geworden ist darüber hinaus, dass das Arbeiten mit dem Ethik-Schnelltest hilft, blinde Flecke in der Reflexion der Lehre zu vermeiden. Der Schnelltest bietet hierfür einen systematischen Zugang und fachlich gute Anknüpfungspunkte zur ethischen Reflexion der Lehre für Nicht-Ethiker*innen.

Die Synthese der Mittleren Prinzipien mit der Landkarte der Hochschullehre hat insgesamt gut funktioniert. Sehr interessant war es zu sehen, dass es dabei unerheblich war, welcher Startpunkt gewählt wurde. Sowohl von der differenzierten Problemanalyse als auch vom Ethik-Schnelltest aus sind beide Gruppen auf unterschiedlichen prozessualen Wegen zu Hinweisen für eine ethisch gute Lehre gekommen.

4 Fazit und Ausblick – Die Landkarte der Lehr-Ethik

Die interdisziplinäre Annäherung an eine ethische Reflexion des Lehrhandelns hat gezeigt, dass es unerheblich ist, von welchem disziplinären Punkt aus gestartet wird. Diese Startpunkte, einerseits die Ethik als Lehr- und Reflexionsdisziplin und andererseits die Fachdisziplinen der Beteiligten⁹ konnten unterschiedlicher nicht sein. Trotzdem war es möglich, innerhalb von zwei Workshops einen klaren Rahmen für eine Landkarte der Lehr-Ethik zu entwickeln sowie diesen sogar beispielhaft inhaltlich zu konturieren.

Die Herausforderungen dabei waren mannigfaltig, sie reichten von der sprachlichen Annäherung über Finanzierungsfragen bis hin zu methodischen Aspekten, mit denen eine Verbindung zwischen der Ethik als Wissenschaftsdisziplin und allgemeinem hochschuldidaktischen Wissen schlüssig von den Hochschullehrenden selbst hergestellt werden kann.

Die Methode des argumentativen Dreischritts, nämlich die umfassende Beschreibung der Hochschullehre, die ethische Fundierung der Bewertung, sowie die logische Ableitung von ethischen Empfehlungen für einzelne Orte der Hochschullehre, wurde auf zwei Workshops aufgeteilt. Das Ergebnis des ersten Workshops war eine Landkarte der Hochschullehre mit individuellen Beschreibungen der einzelnen Orte. Das Ergebnis des zweiten Workshops waren zwei ethisch näher reflektierte Orte und erste Handlungsempfehlungen, die daraus abgeleitet wurden.

Als Gesamtfazit können wir daher festhalten, dass es *möglich*, *sinnvoll* und gleichermaßen *notwendig* ist, als Lehrende*r die eigenen Vorstellungen und Implikationen der Lehre zu reflektieren und zu legitimieren. Es reicht eben nicht aus, fachlich richtig *und* didaktisch gut zu lehren. Des Weiteren ist deutlich geworden, dass die Landkarte der Lehr-Ethik weiter angereichert werden muss; mit den zwei Workshops konnte zumindest die Oberfläche angekratzt werden. Es sind noch viele weitere Fragen zu diskutieren und in Handlungsoptionen zu übersetzen.

Perspektivisch steht die Entwicklung einer Reflexionshilfe mit und für Hochschullehrende, die weniger eine Checkliste ethisch guten Lehrhandelns darstellt, sondern vielmehr der didaktischen Perspektive (Wie funktioniert das?) eine ethische Perspektive (Wie kann ich Verantwortung wahrnehmen?) hinzufügt. Eine solche Lehr-Ethik könnte beispielsweise in Fortbildungen für Hochschullehrende integriert werden.

⁹ Vgl. Kap. 2.1 für die jeweiligen Fachdisziplinen der Workshop-Teilnehmenden; die beiden Autorinnen dieses Berichts allein vertreten mit der Ethik und der Psychologie hier zwei vordergründig vielleicht zusammenhängende, im Detail dann aber doch sehr verschiedenartige Wissenschaften in Bezug auf Methodik und Herangehensweise.

Quellenverzeichnis

- Beauchamp, T. L. & Childress, J. F. (2019): *Principles of biomedical ethics*. Oxford: University Press.
- Daumiller, M. (2018): „Motivation von Lehrkräften“ In: *EEO Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Fachgebiet Pädagogische Psychologie: Kontextuelle Determinanten von Lehr-Lern-Prozessen. [DOI: 10.31234/osf.io/7envh].
- Dietrich, J. (2022): *Ideen zu einer „Landkarte“ einer Hochschullehrethik*. Bochum: Unveröffentlichtes Handout zum ersten Workshop an der EvH RWL.
- Dietrich, J., Lutz, R., Hilscher, M., Manoharan, D., Matute Giron, I., Mauser, J. & Schweizer, S. and Bellows A.C. (2012): The ethical matrix as an instrument for teaching and evaluation. In: Potthast, T. & Meisch, S. (Hrsg.): *Climate change and sustainable development: Ethical perspectives on land use and food production; EurSAFE 2012, Tübingen, Germany*. Wageningen: Wageningen Academic Publishers, S. 511–516. [https://doi.org/10.3920/978-90-8686-753-0].
- Duden-Online (2023): *Arbeit*. [https://www.duden.de/rechtschreibung/Arbeit; Abrufdatum: 05.07.2023].
- Düwell, M., Hübenthal, C. & Werner, M.H. (Hrsg.) (2011): *Handbuch Ethik*. 3. Auflage. Stuttgart: Carl Ernst Poeschel.
- Faden, R. R., Beauchamp, T. L. & King, N. M. P. (1986): *A history and theory of informed consent*. New York, Birmingham: Oxford University Press.
- Mephram, B. (2000): A Framework for the Ethical Analysis of Novel Foods: The Ethical Matrix. In: *Journal of Agricultural and Environmental Ethics*, Jg. 12 (2), S. 165–176.
- Michel-Fabian, P. (2022): *Mittlere Prinzipien: Handout zum Workshop Landkarte LehrEthik am 23.09.2022*. Münster: FH Münster.
- Nerdinger, F. W. (2007): Motivierung. In: Schuler, H. (Hrsg.): *Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 379–387.
- Poser, H. (2012): *Wissenschaftstheorie: Eine philosophische Einführung*. 2. Auflage. Stuttgart: Reclam.
- Scheffer, D. (2021): *Motivation in der Arbeitswelt: Wie Bedürfnisse, Motive, Emotionen und Ziele unser Handeln leiten*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Schubert, K. & Klein, M. (Hrsg.) (2020): *Das Politiklexikon*. 7. Auflage. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, Lizenzausgabe [https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/politiklexikon/17088/arbeit; Abrufdatum: 05.07.23].
- Schweppenhäuser, G. (2021): *Grundbegriffe der Ethik*. Stuttgart: Reclam.
- Sprenger, R. K. (2021): *Mythos Motivation: Wege aus einer Sackgasse*. Frankfurt: Campus.

- Voget-Kleschin, L. (2012): The Mephram Matrix and the importance of institutions in food and agricultural ethics. In: Potthast, T. & Meisch, S. (Hrsg.): *Climate change and sustainable development: Ethical perspectives on land use and food production; EurSAFE 2012, Tübingen, Germany*. Wageningen: Wageningen Academic Publishers, S. 505–510.
- Voigt, H.-W. (2018; 19. Februar): Arbeit. Gablers Wirtschaftslexikon Online. [<https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/arbeit-31465/version-255022>; Abrufdatum: 05.07.23]
- Weimer, W. (2015): *Logisches Argumentieren*. Stuttgart: Reclam.

Anhang

Anhang A: Topografische Umsetzung der Landkarte – fotografische Gesamtdarstellung

Anhang B: „*Mittlere Prinzipien*“ als Grundlage für einen Ethik-Schnelltest – vollständiges Handout zum Workshop am 23.09.2023

Anhang A Topografische Umsetzung der Landkarte einer Lehr-Ethik – Screenshot der Ergebnisse des Workshops am 07.02.2022 (kommentierter Ausschnitt aus der Landkarte siehe Kap. 2.3)

Landkarte einer Lehr-Ethik
nach Impuls von Dr. Julia Dietrich und den Workshop-Teilnehmer*innen, online am 07.02.2022

Nichtschaden, Autonomie, Wohltun, Gerechtigkeit

WER
Subjekte des Lehr-Lern-Settings
• Wer darf lehren? Mit welchem **Recht** bin ich Lehrender?
• Wer darf oder muss lernen?
• Haben alle / bleibe ich allen **gleichemmaßen Zugang** zu Bildung?

SOLL
Normativität der Lehre
• Ist ein Lehr-Lernprozess **überprüfbar**? Darf zu Lernen verpflichtet werden?
• Gibt es ein **Menschenrecht auf Bildung**?

WOZU
Ziele der Lehre
• Wie **legitimiere** ich die Ziele, die ich mit meinem Lehrauftrag verfolge?
• Wie **gewinne** ich konkurrierende Ziele meines Lehrauftrags?
• Ist mein Lehrauftrag (auch) Agenda Setting?
• Verfolge ich auch **ausbildungs- und wissenschaftsinterne** Ziele? **Bleibe** ich oder folde ich (nur) aus?

WAS
Gegenstand der Lehre
• Anhand welcher Kriterien **stabilisiere** ich (Lern-) **Karrieren**?
• Anhand welcher Kriterien **gewichte** ich zu vernünftigen **Kennzahlen bzw. Kompetenzen** im konkreten Einzelfall / in der konkreten Situation? (z. B. kritische Diskussion vs. Klausurstoff)
• Jede didaktische Entscheidung ist eine Frage der „**Alokation**“.

WIE
Methoden der Lehre
• Welche Kommunikations- und **Sanktionsmittel** entstehen durch meine methodischen **Anordnungen** und wie **legitimiere** ich sie?
• Erlauben meine Methoden einen **freien Zugang** aller zu den Lerngegenständen?

LEHREN UND LERNEN
Lehrende-Lehrenden-Verhältnis
• Wie **gestalte** ich das **Asymmetrie zu den Lernenden**? Wie **verstehe** ich meine Führungsrolle? Bin ich fair?
• Welche **persönlichkeitsbezogenen Haltungen** **lebe** ich vor? **Fördere** ich?

Sonstiges, nicht zuordenbar
was ist mit der Selbstfürsorge für uns Lehrende?
... und damit auch mit der Fürsorgepflicht des*der Arbeitgeber*in?

Qualifizierungen offen legen -> Transparenz

Wie und warum habe ich den Lehrauftrag erhalten?

„Wahnmöglichkeiten“ erkennen
dass ich tatsächlich die Wahl habe - und mir eben diese aktiv bewusst mache!

Wie nähere ich mich meinen Studierenden an (Hierarchie, Vorurteile, ...)?

Wie differenziere ich zwischen „wollen“ und „können“?

Menschenbild
Eine Lehrethik wird ohne die Klärung des zugrunde liegenden Menschenbilds nicht funktionieren. Welches „Bild“ habe ich als Lehrender vom Studierenden?

persönliche Motive
Brauche ich Anerkennung durch die Lehre/Titel? Warum zwänge ich an meiner Fängigkeit? Bin ich meines Wertes sicher ohne die Position als Lehrer?

Was bedeutet das „soll“ für mich?
„Soll“ = was mache ich, wenn ich krank bin? Bin ich dann tatsächlich krank (und die Arbeit bleibt liegen und fällt sich weiter auf), oder habe ich krank durch (weil der Arbeitsauftrag sonst zu groß wird)?

Wie mache ich meine (teilweise unbewussten) Ziele sichtbar und somit zur Reflexion zugänglich?

Ziele mit den Studierenden aushandeln als partizipativer Prozess

Zeit für die eigene Reflexion zu finden...
... fällt zum einen schwer und müssen wir uns auch selbst genehmigen :)

Prüfungsrelevanz und Praxisrelevanz...
... als ausschlaggebende Kriterien für den Besuch von Studierenden in meiner LV

Normen
Selber nicht an die Werte und Normen halten die man vorgibt

Gerechtes Prüfen von nicht/ schlecht deutsch sprechenden Studierenden

Wie gehe ich mit unterschiedlichen Redeanteilen der Studierenden um?

Habitusreflexive Verwendung von Sprache

Andere Personen und Institutionen in den Lehrprozess mit einbeziehen um Eindimensionalität der Lehrperson aufzubrechen

Wechselseitigkeit der Lehrethik deutlich machen und Verantwortungsbewusstsein schaffen.

Messbarkeit der Nachhaltigkeit der Lerneffekte?

Inklusive Sprache genders

Duzen oder siezen?

Welche „Ausnahmen“ sind ethisch?
z.B. zeitlicher Aufschub bei Hausarbeiten von nicht Deutsch-Muttersprachler_innen

Muss ich gendersensible Sprache nutzen, um ethisch korrekt zu handeln?

Wie gewähre ich Fairness und Gerechtigkeit bei der Korrektur bzw. Bewertung von Prüfungsleistungen?

Transparenz der Quellen, Begründung der Auswahl von Inhalten -> nachvollziehbar gestalten

Welche Perspektiven mache ich sichtbar? Wie mache ich deutlich, dass es sich um eine Selektion handelt?

Wie viel Raum gebe ich Gefühlen und Befindlichkeiten?

Forderungen nach „Triggerwarnungen“, Auslassen von Inhalten

Kein Zwang?

Gender als ethische Perspektive

Wie soll/ darf ich mit extremistischen Studierenden umgehen?

Kein Zwang

Mindset von Studierenden - Mindset von Lehrenden - „Mindset“ der Hochschule
Korrespondieren meine Lehr-Einstellungen mit den Lern-Einstellungen meiner Studierenden? Was machen z.B. Prüfungen für mich aus? („Checken des eigenen Wissens“ / Lern-/ Kompetenzstandes), was bedeuten sie für Studierende („Bestehen“ oder Nicht-Bestehen), was ist der Sinn auf Hochschulebene (z.B. staatliche Anerkennung geben können)?

Duzen oder Siezen -> Welche Auswirkung hat es?

Raum für „andersdenkende“ Studierende schaffen
... die z.B. nicht vegan/vegetarisch sind.
... die z.B. nicht „eher inkonsistent“ sind in ihrer politischen Einstellung.
... die z.B. andere Erziehungseinstellungen haben als der Mainstream, ... etc.

Anhang B: „Mittlere Prinzipien“ als Grundlage für einen Ethik-Schnelltest – vollständiges Handout zum Workshop Landkarte LehrEthik am 23.09.2022 (kommentierter Ausschnitt aus dem Handout siehe Kap. 3.3.2)

Mittlere Prinzipien

Handout zum Workshop Landkarte LehrEthik am 23.09.2022, FH Münster, Dr. P. Michel-Fabian

Autonomie

Respektierung der Fähigkeit von Individuen, ihre eigene Vorstellung vom guten Leben zu wählen und ihr gemäß zu handeln (Gegenbegriff: Paternalismus)

Drei Teilfragen

- 1) Intentionalität: Ist es gewährleistet, dass die Handlung, die Entscheidung, die Alternativenwahl **absichtlich** erfolgen kann?
- 2) Verständnis: Ist es gewährleistet, dass der Betroffene die Fakten/ eine Situation **ausreichend verstanden** hat?
- 3) Unbeschränktheit: Ist es gewährleistet, dass die Akteure in ihren Entscheidungen **frei von äußeren Zwängen** sind?

Wohltun

Aktiv die Bedürfnisse anderer Personen stillen und deren Wohl fördern („hands on“) (Gegenbegriff: Egoismus)

Testfragen

- 1) Habe ich die Rechte anderer geschützt und verteidigt?
- 2) Habe ich daran mitgewirkt, Techniken, die anderen Schaden zufügen, zu beseitigen?
- 3) Habe ich Personen mit Einschränkungen geholfen?
- 4) Habe ich Personen gerettet, die (durch das Handeln anderer) in Gefahr sind?

Schadensvermeidung

Vermeidung von Schädigungen anderer Personen („hands off“) (Gegenbegriff: Egoismus)

Testfragen

- 1) Wie kann ich präventiv vermeiden, dass durch meine Entscheidung/ mein Handeln andere Personen körperliches Leid erfahren, seelisches/ psychisches Leid erfahren, entmündigt oder beleidigt werden, insgesamt ihr selbst gewähltes gutes Leben nicht führen können?
- 2) Habe ich das Schadensrisiko bestmöglich reduziert? (Sorgfaltspflicht, nicht fahrlässig handeln)

Gerechtigkeit

„Gleiches gleich und Ungleiches ungleich behandeln“, Fairness in der Verteilung von Nutzen und Lasten bzw. die Konfliktlösung in fairen Verfahren (Gegenbegriff: **Ungleichheit** einseitige Vorteilsnahme, Diskriminierung)

Testfragen

- 1) Inwieweit sind durch meine Technik die **Grundbedürfnisse** von Personen betroffen und habe ich dafür gesorgt, dass (wenigstens) die Grundbedürfnisse erfüllt werden?
- 2) Inwieweit Sorge ich durch meine Technik dafür, dass der **Umwelt** und zukünftige Generationen minimal belastet werden?
- 3) Inwieweit differenziere ich durch meine Technik die **Wertigkeit von Personen**? Gelten alle Regeln gleichermaßen für alle betroffenen Personen?
- 4) Inwieweit gestalte ich [bezgl. meiner Technik] **Verträge fair** und halte sie ein? Arbeite ich mit Menschen zusammen, die dies auch tun?
- 5) Inwieweit Sorge ich durch meine Technik dafür, dass die am **schlechtest gestellten** Personen, z.B. sozial ausgegrenzte Personen, Analphabeten, finanziell arme Personen, kranke Menschen etc., **bessergestellt** werden?

Evangelische Hochschule
Rheinland-Westfalen-Lippe
Immanuel-Kant-Str. 18-20
44803 Bochum
Telefon 0234/36901-0
Telefax: 0234/36901-100
[E-Mail: evh@evh-bochum.de](mailto:evh@evh-bochum.de)
www.evh-bochum.de
Layout: Martina Niepel, Juni 2019