

Entwicklung und Erprobung eines Konzepts zur Förderung ethischer Kompetenz

Wie kann die Auseinandersetzung über „richtig“ und „falsch“ in
Lehrveranstaltungen an Wirtschaftsuniversitäten verankert werden?

DISSERTATION
der Universität St. Gallen,
Hochschule für Wirtschafts-,
Rechts- und Sozialwissenschaften
sowie Internationale Beziehungen (HSG)
zur Erlangung der Würde eines
Doktors der Sozialwissenschaften

vorgelegt von

Dietrich Wagner

aus

Deutschland

Genehmigt auf Antrag der Herren

Prof. Dr. Dieter Euler

und

Prof. Dr. Thomas Beschorner

Dissertation Nr. 4926

Difo-Druck GmbH, Untersiemau 2019

Die Universität St.Gallen, Hochschule für Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften sowie internationale Beziehungen (HSG), gestattet hiermit die Drucklegung der vorliegenden Dissertation, ohne damit zu den darin ausgesprochenen Anschauungen Stellung zu nehmen.

St. Gallen, den 20. Mai 2019

Der Rektor:

Prof. Dr. Thomas Bieger

VORWORT

Wer lernen möchte, den Menschen die Wahrheit zu sagen, muss lernen, sie sich selbst zu sagen.

Lew Nikolajewitsch Tolstoi

Для того чтобы выучиться говорить правду людям, надо научиться говорить ее самому себе.

Лев Николаевич Толстой

Diese Arbeit hat mich und meine Sicht auf die Welt verändert. Sie ist für mich deshalb viel mehr als nur ein Schriftstück, das für eine Promotion oder eine wissenschaftliche Qualifizierung notwendig ist. Die gedanklichen Auseinandersetzungen in dieser Dissertation waren für mich in erster Linie eine Suche nach Wahrheit und Erkenntnis. Diese Suche führte mich sowohl über steile Wege in unwegsames Gelände, wo jeder Schritt Kraft und Überwindung kostete, aber auch auf Wegabschnitte, die geradlinig und abschüssig verliefen, weshalb das Vorankommen fast wie von selbst ging. Auf dem Weg bis zu diesen letzten Zeilen erlebte ich in vielen Momenten deshalb Freude und Verzweiflung zugleich. Ohne behaupten zu wollen, die Wahrheit auf dieser Reise gefunden zu haben, ist es mir doch gelungen, erste Schritte in diese Richtung zu tun und mindestens herauszufinden, wo ein guter Ort zum Suchen ist. Die Richtung für die weitere Suche nach Erkenntnis ist jetzt deshalb etwas klarer als sie zu Beginn war.

Der Weg bis hierher war nur mithilfe anderer Menschen möglich, die mich begleitet, mich unterstützt und mit mir gelitten haben. Ich möchte euch an dieser Stelle danken und deutlich machen, wie wertvoll eure Unterstützung für mich gewesen ist.

Zuerst will ich meinen beiden Betreuern, Dieter Euler und Thomas Beschorner, danke sagen. Ihr wart immer offen für meine Fragen, wenn ich Orientierung brauchte. Außerdem möchte ich mich bei Martin (Booms) und Michael (Heumann) für die inhaltlichen Anregungen bedanken, die wir in zahlreichen Diskussionen gemeinsam erarbeitet haben. Ohne euch wären mir wichtige Erkenntnisse entgangen.

Meine Dissertation wäre ohne das Institut für Wirtschaftspädagogik und den Menschen, die ich hier kennenlernen durfte, nicht möglich gewesen. Vielen Dank für eure vielfältige Unterstützung. Ganz besonders möchte ich dabei meinen Freunden Christian (Schneider) und Luci (Gommers) danken, die sich momentan ebenfalls auf dem Weg zur Promotion befinden. Ihr wart für mich an vielen Stellen eine Inspiration und habt mir auch in Zeiten des Leidens zur Seite gestanden. Ich wünsche euch alles Gute für euren eigenen Weg und hoffe, dass ich euch auch an einigen Stellen unterstützen kann. Ein besonderer Dank soll auch an Taiga (Brahm) und Tobias (Jenert) gehen. Ich habe während unserer gemeinsamen Arbeit am Institut viel von euch gelernt und es sehr geschätzt, dass ihr mir immer auf Augenhöhe begegnet seid.

Während der Arbeit an der Dissertation habe ich auch Menschen an meiner Seite gebraucht, die mich immer wieder daran erinnern haben, dass das Leben neben der Dissertation auch noch aus anderen schönen Erlebnissen bestehen kann. Dafür

möchte ich mich vor allem bei meinen Freunden aus der Chrischona Romanshorn und ganz besonders bei Nadia (Kradolfer), Jon Peider (Denoth) und Patrick (Itten) bedanken. Durch die Chrischona Romanshorn habe ich neben der Ermutigung durch andere Menschen auch Ermutigung durch meinen Glauben erfahren, für die ich ebenfalls dankbar bin.

Viele Weichenstellungen in meinem Leben, die den Weg zur Promotion überhaupt ermöglicht haben, habe ich meinen Eltern, meiner Schwester Luisa und meinen Großeltern zu verdanken. Es ist wundervoll, euch an meiner Seite zu haben. Ich widme diese Arbeit deshalb euch und euren mutigen und liebevollen Entscheidungen, die mein Leben so reich gemacht haben. Это для вас! Большое спасибо за все.

Schließlich möchte ich noch von ganzem Herzen meiner Frau Lydia für ihre Hilfe, ihre Geduld und ihre Liebe während dieser auch für sie nicht einfachen Zeit danken. Es würde dir und allem, was du für mich getan hast, nicht gerecht werden, wenn ich versuchen würde, alles einzeln aufzuzählen. Ohne deine Zuversicht und deine Liebe wäre diese Arbeit niemals entstanden. Ich liebe dich und freue mich auf die vielen schönen Momente, die uns noch bevorstehen.

Auch wenn ich viel Zeit und Energie in die Auseinandersetzung mit den Fragen aus dieser Arbeit gesteckt habe und auch von vielen Menschen unterstützt wurde, bleiben am Ende trotzdem einige Fragen offen. Ich sehe das als Ansporn, auch in Zukunft daran zu arbeiten und dabei der Wahrheit vielleicht wieder ein Stück näher zu kommen, um sie dann, wie es in dem obigen Zitat von TOLSTOI deutlich wird, mit anderen Menschen teilen zu können.

Dietrich Wagner, im März 2019

INHALTSVERZEICHNIS

ZUSAMMENFASSUNG.....	11
ABSTRACT	12
I. TEIL: LEGITIMATION DER PROBLEMSTELLUNG UND FORMULIERUNG DER FORSCHUNGSFRAGE.....	13
1. Thematische Hinführung.....	13
2. Zielsetzung und Aufbau der Arbeit.....	17
3. Legitimation der Problemstellung aus normativer und empirischer Perspektive	19
3.1 Zielsetzung und Struktur dieses Kapitels.....	19
3.2 Betrachtung der normativen Ebene.....	20
3.2.1 Auseinandersetzung mit dem klassischen Bildungsbegriff.....	21
3.2.2 Zeitgenössische Bildungsideen	25
Exkurs 1: Die Dialektik von Bildung und Ausbildung	28
3.2.3 Formulierung eines eigenen Bildungsverständnisses	30
3.2.4 Ist eine Integration ethischer Auseinandersetzungen in Bildungsangebote <i>wünschenswert</i> ? – Diskussion der Frage vor dem Hintergrund des formulierten Bildungsverständnisses	46
3.2.5 Diskussion antizipierter Kritikpunkte zum Bildungsverständnis	49
3.3 Die Betrachtung der empirisch-deskriptiven Ebene.....	53
3.3.1 Aktuelle Trends und Entwicklungen in der Bildung	55
3.3.2 Bewertung der diskutierten Entwicklungen	58
3.3.3 Darstellung bildungskritischer Beiträge.....	60
3.3.4 Bewertung der dargestellten Bildungskritik	64
3.3.5 Ist eine Integration ethischer Auseinandersetzungen in Bildungsangebote <i>notig</i> ? – Diskussion der Frage vor dem Hintergrund der aktuellen Entwicklungen im Bildungssystem.....	68
4. Formulierung der Forschungsfrage.....	69
4.1 Fokussierung der Fragestellung.....	69
4.2 Begründung des gewählten Kontexts: Studierende an Wirtschaftsuniversitäten.....	71
4.3 Begründung der thematischen Ausrichtung: Entwicklung ethischer Kompetenz	72
5. Weiteres Vorgehen.....	75
II. TEIL: FORSCHUNGSANSATZ UND FORSCHUNGSMETHODEN.....	77
1. Die Gestaltungsforschung als Mittel zur Erkenntnisgewinnung	77
1.1 Fokus und Zielsetzung des Kapitels.....	77

1.2	Leitlinien des Forschungsansatzes der Gestaltungsforschung	78
1.3	Der Forschungsprozess der Gestaltungsforschung	81
1.3.1	Präzisierung des Problems	82
1.3.2	Auswertung von Erfahrungen aus Theorie und Praxis	83
1.3.3	Entwicklung und Verfeinerung des Prototyps	85
1.3.4	Formative Evaluation des Designs	85
1.3.5	Generierung von Gestaltungsprinzipien	88
1.3.6	Entwickelte Maßnahmen summativ evaluieren	89
1.3.7	Die Rolle der Praxis im Forschungsprozess	90
1.4	Kritische Diskussion des Forschungsprozesses	92
2.	Die Forschungsmethoden der qualitativen Sozialforschung als Werkzeuge im Forschungsprozess	96
3.	Weiteres Vorgehen	97
III.	TEIL: ENTWICKLUNG DES THEORETISCHEN BEZUGSRAHMENS	98
1.	Ziele und Struktur des Kapitels	98
2.	Das erstrebenswerte Ziel: Ethische Kompetenz	99
2.1	Kompetenzverständnis und die Formulierung von Lernzielen	99
2.2	Die Bestimmung der Inhaltskomponente und die Handlungsdimension des Kennens	102
2.2.1	Moral und Moralität	103
2.2.2	Werte und Normen	108
2.2.3	Die unterschiedlichen Aufgaben der Ethik	110
2.2.4	Ethische Fragestellungen im Kontext der Wirtschaft	112
	Exkurs 2: Die Integrative Wirtschaftsethik (Ulrich, 2016) und die nicht ökonomischen Grundlagen von Ökonomie (Booms, 2013)	115
2.2.5	Zusammenfassung: Die Inhaltskomponente ethischer Kompetenz ..	120
2.3	Die Bestimmung der Verhaltenskomponente und die Handlungsdimension des Könnens	122
2.3.1	Definition einer moralischen Handlung	122
2.3.2	Die moralische, die unmoralische und die moralisch neutrale Handlung	124
2.3.3	Prozessmodelle moralischer Handlungen	126
2.3.4	Die Ableitung der Verhaltenskomponente von ethischer Kompetenz	129
2.3.5	Zusammenfassung: Die Verhaltenskomponente ethischer Kompetenz	144
2.4	Reflexion der bisherigen Erkenntnisse und weitere Fokussierung	145
2.5	Die Handlungsdimension der Einstellungen bei ethischer Kompetenz ...	147

2.6	Zusammenfassende Darstellung der ethischen Kompetenz.....	151
2.7	Darstellung der Lernziele im Zusammenhang mit ethischer Kompetenz	153
3.	Lehr-Lern-Konzepte zur Förderung ethischer Kompetenz	155
3.1	Ziele und Struktur des Kapitels	155
3.2	Darstellung und Strukturierung von Förderkonzepten im Kompetenzbereich „Ethik & Moral“	155
3.2.1	Gesamtüberblick.....	155
3.2.2	Entwicklung einer Struktur zur Kategorisierung vorhandener Ansätze	157
3.2.3	Kategorisierung und Strukturierung vorhandener Förderkonzepte ...	166
3.2.4	Auswahl der Förderkonzepte für die vertiefte Analyse	173
3.3	Differenzierte Analyse und Beurteilung ausgewählter Förderkonzepte...	176
3.3.1	Förderung ethisch-reflexiver Kompetenz	176
3.3.2	Theorie und Didaktik zur Förderung des kritischen Denkens	189
3.3.3	Die Collaboratory	197
3.3.4	Didaktik der Philosophie	205
3.4	Darstellung der Wissenschafts-Praxis-Kommunikation	223
3.4.1	Erkenntnisinteresse und Kontext der Wissenschafts-Praxis- Kommunikation.....	223
3.4.2	Erkenntnisse aus den Gesprächen und dem Einzelinterview	225
3.5	Zusammenfassung und weiteres Vorgehen	240
4.	Der Kontext der Wirtschaftsuniversität.....	243
4.1	Ziele und Struktur des Kapitels	243
4.2	Die organisatorisch-sozialen Rahmenbedingungen	244
4.2.1	Die Wirtschaftsuniversität und ihre historische Entwicklung	244
	Exkurs 5: Die Universität St.Gallen (HSG)	247
4.2.2	Aktuelle Diskussion um Wirtschaftsuniversitäten	248
4.2.3	Die organisatorisch-sozialen Rahmenbedingungen in Lehrveranstaltungen	253
4.3	Die Lernvoraussetzungen der Studierenden an Wirtschaftsuniversitäten.....	255
4.3.1	Definition und Auswahl relevanter Lernvoraussetzungen.....	255
4.3.2	Auswertung vorhandener Daten über Lernvoraussetzungen	258
4.3.3	Eigene empirische Untersuchungen zu den Lernvoraussetzungen	260

4.4 Die Lehrvoraussetzungen der Dozierenden an Wirtschaftsuniversitäten	287
4.4.1 Definition und Auswahl relevanter Lehrvoraussetzungen.....	287
4.4.2 Auswertung vorhandener Daten über die Lehrvoraussetzungen von Dozierenden	289
4.4.3 Ergebnisse der empirischen Untersuchungen zu den Lehrvoraussetzungen	293
4.4.4 Zusammenfassung der Ergebnisse und abgeleitete Konsequenzen	296
5. Weiteres Vorgehen	298
IV. TEIL: ENTWICKLUNG EINES PROTOTYPS ZUR FÖRDERUNG ETHISCHER KOMPETENZ ...	299
1. Gestaltungsprinzipien als Ergebnis der Gestaltungsforschung	299
1.1 Allgemeine Eigenschaften von Gestaltungsprinzipien	299
1.2 Gestaltungsprinzipien für die Förderung ethischer Kompetenz	302
1.2.1 Gestaltungsprinzipien zur Förderung einer integrativen Wahrnehmung	304
1.2.2 Gestaltungsprinzipien zur Förderung der ethischen Bewertung	314
2. Entwicklung eines Prototyps zur Förderung ethischer Kompetenz.....	321
3. Weiteres Vorgehen	322
V. TEIL: ERPROBUNG UND EVALUATION DER FORMULIERTEN GESTALTUNGSPRINZIPIEN ...	323
1. Das Evaluationskonzept	323
1.1 Ziele und Struktur des Kapitels	323
1.2 Evaluationsfokus und Evaluationsprozess	324
2. Die Evaluation mit dem Alpha-Test.....	326
2.1 Zielsetzung und Zeitpunkt des Alpha-Tests.....	326
2.2 Die Evaluationsgegenstände und Evaluationsmethoden	327
2.3 Evaluationsergebnisse des Alpha-Test	329
2.3.1 Ergebnisse aus Gesprächen mit Experten aus der Wirtschaftsethik	329
2.3.2 Ergebnisse aus Gesprächen mit Experten aus der Wirtschaftspädagogik	330
2.3.3 Ergebnisse aus der Gruppendiskussion mit Studierenden	331
2.3.4 Die Bedeutung der Ergebnisse des Alpha-Tests	332
3. Die Evaluation mit dem Beta-Test	333
3.1 Zielsetzung und Zeitpunkt des Beta-Tests	333
3.2 Die Zusammenarbeit mit Praxispartnern beim Beta-Test	333
3.3 Die Evaluationsgegenstände.....	337

3.3.1	Evaluationsgegenstand 1 – Fragezettelmethode	339
3.3.2	Evaluationsgegenstand 2 – Think-Pair-Share und der E-Mail Austausch.....	341
3.3.3	Evaluationsgegenstand 3 – Vertrauensvolle Atmosphäre	344
3.3.4	Evaluationsgegenstand 4 – Selbstreflexion mit Metaphern.....	346
3.3.5	Evaluationsgegenstand 5 – Auseinandersetzung mit dem Praxisvortrag	348
3.4	Die Evaluationsmethoden	349
3.4.1	Die teilnehmende Beobachtung.....	349
3.4.2	Die Gruppendiskussion.....	350
3.4.3	Interviews mit den Dozierenden.....	351
3.4.4	Analyse der studentischen Artefakte.....	351
3.5	Evaluationsergebnisse des Beta-Test	352
3.5.1	Struktur und Aufbau der Ergebnisdarstellung	352
3.5.2	Evaluationsergebnisse zur Fragezettelmethode	352
3.5.3	Evaluationsergebnisse zu Think-Pair-Share und dem E-Mail Austausch.....	355
3.5.4	Evaluationsergebnisse zur Herstellung einer vertrauensvollen Atmosphäre	360
3.5.5	Evaluationsergebnisse zur Selbstreflexion mithilfe von Metaphern	364
3.5.6	Evaluation zur Reflexion des Praxisvortrags.....	368
3.5.7	Evaluationsergebnisse zur Wissenschafts-Praxis-Kommunikation und zur Bedeutung von Prüfungsleistungen	371
4.	Weiteres Vorgehen.....	378
VI.	TEIL: EIN BLICK NACH VORNE UND ZURÜCK	379
1.	Was bisher geschah... ..	379
2.	...und was noch zu erwarten ist.....	381
	LITERATURVERZEICHNIS	384
	ANHANG	399
	LEBENS LAUF	490

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Aufbau und Struktur der Arbeit	18
Abbildung 2: Die fünf Bestandteile des klassischen Bildungsbegriffs.....	22
Abbildung 3: Die vier Bestandteile des normativen Bildungsverständnisses.....	46
Abbildung 4: Der Prozess der Gestaltungsforschung	81
Abbildung 5: Theoretischer Bezugsrahmen	84
Abbildung 6: Ziele der Wissenschafts-Praxis-Kommunikation	91
Abbildung 7: Theoretischer Bezugsrahmen mit Forschungsbezügen	99
Abbildung 8: Zusammenhang zwischen Moral, Moralität und Ethik	108
Abbildung 9: Ethische, moralische und ökonomische Werte	109
Abbildung 10: Strukturmodell von ethischer Kompetenz.....	122
Abbildung 11: Ethische Kompetenz und die moralische Handlung	131
Abbildung 12: Die dialektische Methode und die Fertigkeiten ethischer Kompetenz.....	145
Abbildung 13: Das Prozessmodell ethischer Kompetenz.....	147
Abbildung 14: Struktur zur Kategorisierung von Ansätzen zur Förderung ethischer Kompetenz.....	159
Abbildung 15: Struktur zur Einordnung der Konzepte für ethische Kompetenz	165
Abbildung 16: Kategorisierung vorhandener Ansätze zur Förderung ethischer Kompetenz.....	174
Abbildung 17: Prinzipien für die Gestaltung von Lehr-Lern-Aktivitäten zur Förderung ethischer Kompetenz	242
Abbildung 18: Das Evaluationskonzept	326

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Wissenschafts-Praxis-Kommunikation im Rahmen der Untersuchung	92
Tabelle 2: Kategorisierung von Studierenden nach ihren Lernvoraussetzungen	271
Tabelle 3: Gestaltungsprinzipien zur Förderung von integrativer Wahrnehmung	312
Tabelle 4: Gestaltungsprinzipien zur Förderung der ethischen Bewertung	320

ZUSAMMENFASSUNG

Ethische Kompetenz erlaubt es einem Individuum einerseits, implizite Wertvorstellungen in Argumenten, Theorien und sozialen Situationen aufzudecken und zu beschreiben. Andererseits können ethisch kompetente Personen die identifizierten Wertvorstellungen auf ihre moralische Gültigkeit überprüfen. Im Rahmen dieser Arbeit wird untersucht, ob und wie ethische Kompetenz bei Studierenden an Wirtschaftsuniversitäten gefördert werden kann. Die Studierenden sollen befähigt werden, die normativen Grundlagen des wirtschaftlichen Handelns zu identifizieren und ethisch zu reflektieren. Dafür wird zunächst diskutiert, ob die Förderung ethischer Kompetenz aus einer normativen Perspektive wünschenswert und aus einer empirischen Perspektive notwendig ist. Dabei wird deutlich, dass ethische Kompetenz ein erstrebenswertes Bildungsziel ist, das an Wirtschaftsuniversitäten aktuell vernachlässigt wird. Hier knüpft diese Arbeit an und entwickelt mithilfe des Forschungsansatzes der Gestaltungsforschung ein Lehr-Lern-Konzept zur Förderung dieser Kompetenz. Dafür werden die einzelnen Facetten ethischer Kompetenz dargestellt, bereits existierende pädagogische Konzepte zur Förderung diskutiert und der Forschungs- und Entwicklungskontext beschrieben. Das so entwickelte Lehr-Lern-Konzept zur Förderung ethischer Kompetenz wird im nächsten Schritt teilweise in einer Lehrveranstaltung erprobt und evaluiert. Das Ergebnis des Forschungsprozesses ist ein Lehr-Lern-Konzept zur Förderung ethischer Kompetenz, das theoretisch fundiert und praktisch erprobt wurde.

ABSTRACT

Ethical competence allows uncovering and describing implicit values in arguments, theories and social situations. Furthermore, ethically competent persons can examine the identified values for their moral validity. This thesis investigates whether and how ethical competence can be fostered among students at business schools. Students should therefore be empowered to uncover the normative foundations of economic activity and to reflect ethically on them. In this thesis, it will be discussed whether the promotion of ethical competence is desirable from a normative perspective and necessary from an empirical perspective. The discussion clearly shows that ethical competence is a desirable educational goal, which currently is neglected at business schools. In response to this observation and using design-based research as methodological approach, a teaching-learning concept to foster ethical competence is developed. This concept takes into account different components of ethical competence, existing pedagogical concepts and the concrete implementation context. The teaching-learning concept was partly tested and evaluated during a university course. The research process resulted in a teaching-learning concept for the promotion of ethical competence, which is both theoretically founded and practically tested.

I. TEIL: LEGITIMATION DER PROBLEMSTELLUNG UND FORMULIERUNG DER FORSCHUNGSFRAGE

1. Thematische Hinführung

In vielen Momenten unseres Lebens stehen wir an Scheidewegen und treffen Entscheidungen. Wir entscheiden im Berufsleben über die nächsten Schritte in einem Projekt, antworten auf die schwierige Anfrage eines Kunden und überlegen, wie wir mit unseren Kollegen oder Mitarbeitern umgehen wollen. Im Privatleben gestalten wir unser Leben in der Familie, pflegen Freundschaften und konsumieren ausgewählte Waren. Manche Entscheidungen fallen uns leicht und werden intuitiv getroffen, andere sind schwieriger, weil die Situation komplex ist oder weil die Folgen unserer Entscheidung einen großen Einfluss haben können. Unabhängig davon, welche Entscheidungskriterien wir in der jeweiligen Situation anwenden, würden die meisten Menschen vermutlich sagen, dass sie versuchen, in den meisten Fällen „richtig“ bzw. „gut“ zu handeln. Wie dieses richtige Handeln aussieht, ist dabei von Person zu Person unterschiedlich, weil wir unsere Entscheidungen auf unterschiedliche Werte und Überzeugungen stützen. Diese individuellen Werte und Überzeugungen entstehen unter anderem in der Auseinandersetzung mit anderen Menschen, indem wir z. B. versuchen, Werte und darauf basierendes Verhalten von anderen Menschen zu kopieren oder uns im Gegenteil davon abzugrenzen. Auch die Orientierung an Gesetzen oder gesellschaftlichen Überzeugungen beeinflusst unsere Vorstellung von einem wünschenswerten und guten Handeln. Beispielsweise gibt es seit einigen Jahren in der Gesellschaft eine stärker werdende Überzeugung, dass mindestens ein Teil unserer konsumierten Lebensmittel aus fairem Handel stammen oder nach biologischen Standards angebaut sein sollte. Auch die artgerechte Tierhaltung bei der Erzeugung von Milch oder Fleisch ist zu einem wichtigen Kriterium geworden. Lebensmittel, die als „bio und fair“ gelten, haben einen festen Platz in Supermärkten und in den Köpfen der Menschen eingenommen. Dieses Umdenken zeigt sich nicht nur im Konsum der Individuen, sondern z. B. auch bei strategischen Überlegungen von Unternehmen, die auf eine ökologisch nachhaltige Produktion setzen oder bereit sind, ihren Lieferanten höhere Preise für gelieferte Rohstoffe zu bezahlen. Eine andere gesellschaftliche Entwicklung, die – verglichen mit dem „bio und „fair“-Trend – weitaus kontroverser diskutiert wird, betrifft die steigende Migration nach Europa aus afrikanischen und arabischen Staaten. Während rechtspopulistische Parteien und Gruppierungen sich dafür aussprechen, möglichst wenig Menschen die Einreise zu erlauben, argumentieren z. B. Menschenrechtsorganisationen für eine Aufnahme möglichst vieler schutzsuchender Menschen.

In beiden Fällen stellt sich dem Individuum die Frage, welches Verhalten das „richtige“ Verhalten ist und wie die eigene Position legitimiert werden kann. Diese Frage erweist sich bei genauerem Hinsehen als komplex und führt nicht selten in ein Dilemma, bei

dem es nicht möglich ist, allen aufgeworfenen Ansprüchen gerecht zu werden. Im ersten Fall möchte man vielleicht fair gehandelte und biologische Lebensmittel kaufen, kann sich solche Lebensmittel aber nicht leisten. Im zweiten Beispiel steht eine Entscheidung darüber an, ob man anderen Menschen helfen will und dafür bereit ist, eigene Nachteile in Kauf zu nehmen. Unabhängig davon, ob Fragen dieser Art auf einer gesellschaftlichen Ebene diskutiert werden oder „lediglich“ im Beruf oder im Privatleben relevant sind, fordern sie Menschen heraus und überfordern sie zuweilen auch. Gefährlich wird es für das Individuum und die Gesellschaft in solchen Diskussionen dann, wenn Manipulationsstrategien zum Einsatz kommen. Beispielsweise lässt sich dieses Phänomen momentan im politisch rechtspopulistischen Lager in Deutschland beobachten, wo immer wieder Ängste vor geflüchteten Menschen gesät werden. Wenn die Menschen diese Manipulationsstrategie nicht durchschauen und sich dagegen zur Wehr setzen, lassen sie sich instrumentalisieren und verlieren damit ihr Recht auf Mitbestimmung.

Es sind aber nicht nur diese großen und herausfordernden Fragestellungen, bei welchen wir darüber nachdenken, welches Verhalten das Richtige ist. Auch bei ganz alltäglichen Fragen werden wir von unseren eigenen Werten und den geltenden gesellschaftlichen Überzeugungen beeinflusst. Auch hier können wir unreflektiert einer einmal eingeschlagenen Richtung folgen und alles so tun, wie z. B. unsere Eltern oder Freunde das getan haben. Alternativ dazu können wir auch überlegen, wie wir leben wollen und versuchen, diese Vorstellung in die Tat umzusetzen. Natürlich orientieren wir uns auch hier an vorhandenen Meinungen und Überzeugungen, allerdings tun wir das bewusst und gestalten dabei den Prozess selbstständig. Die Frage nach dem richtigen bzw. guten Verhalten ist also offensichtlich an vielen Stellen und in verschiedenen Kontexten unseres Lebens relevant. Jedes Individuum sollte sich deshalb stetig und aktiv damit auseinandersetzen und um Antworten ringen. Nur so lässt sich verhindern, dass Menschen manipuliert und zu Instrumenten einer Ideologie gemacht werden, die grundlegende Werte und Prinzipien unseres Zusammenlebens verletzt. Auch für die bewusste und aktive Gestaltung des eigenen Lebens ist eine Auseinandersetzung mit der Frage: „*Wie will ich leben?*“ bzw. „*Wie sollte ich leben?*“ von entscheidender Bedeutung. Dabei wird es auf die Frage nach dem richtigen Handeln viele unterschiedliche Antworten geben. Bezogen auf das oben dargestellte Beispiel der biologisch und fair produzierten Lebensmittel können eine Reihe von alternativen Sichtweisen möglich sein. Die überzeugten Befürworter würden dafür argumentieren, nur biologisch produzierte Produkte zu kaufen, da sonst die Umwelt belastet wird. Andere würden sich dafür einsetzen, weil biologisch angebaute Lebensmittel für die eigene Gesundheit unbedenklicher sind. Wieder andere würden fair gehandelte und nicht regional produzierte Lebensmittel vermeiden wollen, da diese beim Transport zu hohe Kohlendioxidemissionen verursachen und wegen der voranschreitenden Klimaerwärmung nicht gekauft werden sollten.

Offensichtlich gibt es zu dieser Frage viele Handlungs- und Begründungsalternativen, die alle auf den ersten Blick überzeugende Argumente enthalten, aber dennoch zum Teil in unterschiedliche Richtungen weisen. Welchem Argument soll eine Person folgen, die sich mit dieser Frage auseinandersetzt und dabei Orientierung für das eigene Verhalten sucht? Gibt es hier überhaupt so etwas wie eine richtige Antwort oder sind alle Alternativen vertretbar? Hier wäre es möglich, auf die freiheitlich-demokratische Grundordnung zu verweisen und dafür einzustehen, dass jeder im Rahmen der Gesetze kaufen und essen darf, was er will. Einige würden dabei z. B. mehr aufs Geld schauen, anderen ist die artgerechte Haltung von Tieren wichtiger. Das sei eine freie Entscheidung, die jeder selbst treffen muss. Allerdings gerät diese Argumentation spätestens dann ins Stocken, wenn der individuelle Lebensmittelkonsum z. B. die Lebenssituation anderer Menschen beeinflusst, die diese Lebensmittel herstellen. Hier wäre zu verantworten, warum das eigene Wohlergehen vor das Wohlergehen anderer Menschen gestellt wird. Dabei ist der Verweis auf die eigene Handlungsfreiheit schwierig, weil die Ausübung der eigenen Freiheit die Freiheit anderer Menschen beschränkt.

Im Rahmen dieser Arbeit geht es weniger darum, die Höhe eines fairen Lohns o. ä. zu diskutieren. Vielmehr besteht die Absicht zunächst darin, die Relevanz von Fragen zum richtigen und wünschenswerten Verhalten in unterschiedlichen Situationen aufzuzeigen. Diese Fragen sind präsent, können aber selten einfach aufgelöst werden. Die Schwierigkeit bei der Beantwortung solcher Fragen entsteht, weil mehrere Überzeugungen miteinander konkurrieren. Um diese Schwierigkeit zu überwinden, wird eine übergeordnete Instanz benötigt, die die Argumente aus einer distanzierten Position analysieren kann und im Anschluss daran in der Lage ist, eine Bewertung zu den einzelnen Positionen abzugeben. Diese übergeordnete Instanz bei Fragen zum richtigen Verhalten wird „Ethik“ genannt. Mithilfe der Ethik, die als „*Wissenschaft vom moralischen Handeln*“ (Pieper, 2007, S. 17) definiert wird, ist es möglich, bestehende Vorstellungen über gutes und wünschenswertes Verhalten zu analysieren und zu reflektieren. Dabei greift die Ethik auf unterschiedliche Analyse- und Prüfmethoden zurück. Benötigt werden diese Methoden einerseits, um herauszufinden, welche wertbasierten Meinungen zu einer Fragestellung existieren. Andererseits geht es darum, diese vorgefundenen Meinungen zu legitimieren. Dabei ist die Ethik schon fast so alt wie die Menschheit selbst (Precht, 2015, S. 183–191). Schon die ersten überlieferten Schriften aus der Philosophie und den Schriftensammlungen unterschiedlicher Religionen enthalten neben naturphilosophischen Überlegungen auch Ausführungen zum guten Handeln. Ein bekanntes Beispiel sind die zehn Gebote, die laut Bibel von Gott an Moses übergeben wurden (Exodus 20) und beschreiben, wie die Menschen sich gegenüber Gott und anderen Menschen verhalten sollen. Dabei werden die Menschen z. B. dazu aufgefordert, ihre Eltern zu ehren und nicht zu lügen. Ein anderes Beispiel ist die Nikomachische Ethik von ARISTOTELES (1911), in der es darum geht, was ein Mensch tun sollte, um ein gutes Leben zu führen. Dabei wird auch darüber nachgedacht, was unter „gut“ verstanden werden kann. Auch für KANT war

diese Frage („*Was soll ich tun?*“) relevant und gehörte seiner Meinung nach zu den wichtigsten Fragen¹ der Menschheit bzw. der Philosophie, weshalb er ihr einen beträchtlichen Teil seiner Arbeit widmete (Ziegler, 2015, S. 76–112). Wie mit den Fragen zu Migration und den Überlegungen zu biologisch erzeugten Lebensmitteln illustriert wurde, bleibt das Nachdenken über das richtige Verhalten auch heutzutage aktuell und wird es auch in Zukunft noch sein.

Wenn aber die Auseinandersetzung mit Fragestellungen über das richtige Handeln einerseits allgegenwärtig und andererseits wichtig für das persönliche und gesellschaftliche Leben ist, sollte sie gezielt gefördert werden. Damit ist nicht so sehr die intuitive Auseinandersetzung in einer Entscheidungssituation gemeint, die jeder Mensch täglich bewusst oder unbewusst durchläuft, sondern ein systematisches Nachdenken, das sich an den Standards einer ethischen Auseinandersetzung orientiert. Durch eine solche Analyse und Reflexion der eigenen Überzeugungen ist es z. B. möglich, wertebasierte Entscheidungen bewusst zu treffen, das unbewusste Gefangensein in scheinbar selbstverständlichen Denkweisen aufzudecken oder Manipulationsversuche am eigenen Denken zu entlarven.

An diese Überlegungen schließt sich die Frage an, wo und wie eine solche systematische Auseinandersetzung mit ethischen Analysemethoden erfolgen kann. Dabei sind zwei Positionen als Extrempunkte eines Kontinuums denkbar. Bei der ersten Position wird die formale und geplante Thematisierung ethischer Analyse- und Reflexionsfähigkeiten abgelehnt, weil man davon ausgeht, dass jeder Mensch im Laufe seines Lebens die nötigen Kompetenzen selbstständig erwirbt. Bei der zweiten Position wird im Gegenteil argumentiert, ethische Kompetenzen² systematisch in formale Bildungsangebote zu integrieren. Für beide Positionen gibt es Argumente und entsprechende Gegenargumente. Diejenigen, die eine verpflichtende Auseinandersetzung mit der Frage nach dem richtigen Handeln ablehnen, haben bspw. Angst vor einer Manipulation der Lernenden in Bildungseinrichtungen. Solch eine wichtige Frage sollte nicht zentral behandelt, sondern von jedem Menschen selbstständig durchdacht werden. Auf der anderen Seite wird die These vertreten, dass die einzelnen Individuen es nicht schaffen, sich selbstständig mit der Frage nach dem richtigen Handeln auseinanderzusetzen, weshalb ein formales und verpflichtendes Angebot für alle notwendig sei. Eine Indoktrination findet aus dieser Perspektive nicht statt, da vor allem Denk- und Reflexionsmethoden im Mittelpunkt stehen und keine Vermittlung von unverrückbaren Werturteilen erfolgt. Letztendlich geht es bei dieser Diskussion um die Fragen, (1) ob Ethik und die damit verbundenen methodischen Auseinandersetzungen zu einem Teil des formalen und verpflichtenden

¹ Andere wichtige Fragen für KANT sind z. B. die Frage nach der Existenz Gottes, nach dem Wesen des Menschen oder den Möglichkeiten und Grenzen unserer Erkenntnis.

² Was genau unter ethischer Kompetenz verstanden werden kann, wird an einer späteren Stelle detailliert definiert. Für diese Diskussion genügt es, darunter alle möglichen Auseinandersetzungen rund um die Frage nach dem guten und richtigen Handeln zu subsumieren.

Bildungsangebots werden sollten. Wird diese Frage mit einem „Ja“³ beantwortet, stellt sich die Anschlussfrage, (2) wie eine Integration aus pädagogisch-didaktischer Perspektive in die unterschiedlichen Kontexte des Bildungssystems erfolgen kann.

2. Zielsetzung und Aufbau der Arbeit

Das Ziel dieser Arbeit ist es, diese beiden Fragen detailliert zu diskutieren und erste Antworten darauf zu formulieren.

(1) Im Rahmen der *ersten Frage* geht es darum, Argumente für eine systematische Integration von ethischen Fragestellungen in Bildungsangebote herauszuarbeiten und Gegenargumente zu beleuchten. Diese Diskussion basiert auf einer Auseinandersetzung mit dem Selbstverständnis von Bildung. Ausgehend davon werden Argumente beleuchtet, die aus einer normativen Perspektive für die Entwicklung von ethischer Kompetenz in Bildungsangeboten sprechen. Anschließend wird geprüft, ob aus einer empirischen Perspektive ein Bedarf für die Integration von ethischen Fragestellungen in Bildungsangebote existiert. Möglicherweise gibt es bereits genug Angebote, die sich mit Fragen nach dem richtigen Verhalten beschäftigen. Bei dieser Diskussion wird darauf geachtet, an welchen Stellen die Förderung ethischer Kompetenz bisher im Bildungsbereich präsent ist und wo es Handlungsbedarf gibt.

(2) Im Rahmen der *zweiten Frage* geht es darum, wie ethische Kompetenz aus pädagogisch-didaktischer Perspektive in Bildungsangebote integriert werden sollte. Dafür wird nach der Eingrenzung der Forschungsfrage der gewählte Forschungsansatz (Gestaltungsforschung) erläutert. Das Vorgehen im Rahmen der Gestaltungsforschung (Euler, 2014a) basiert auf einer klaren Struktur, die zunächst vorgestellt und im Anschluss Schritt für Schritt umgesetzt wird. Dabei wird zunächst das Konzept der ethischen Kompetenz differenziert dargestellt. Im Anschluss folgt eine Auseinandersetzung mit bestehenden pädagogischen Ansätzen zur Förderung von ethischer Kompetenz. Ergänzt wird dieser literaturbasierte Teil der Arbeit durch die Integration von Alltagstheorien von Praktikern, die Erfahrungen in der Entwicklung von ethischer Kompetenz haben. Außerdem wird der Kontext, in dem ethische Kompetenz entwickelt werden soll, betrachtet. Die Beschreibung des Kontextes ist wichtig, weil ein Lehr-Lern-Konzept zur Förderung einer Kompetenz in Gültigkeit und Reichweite von dem Kontext abhängt, in welchem es eingesetzt wird. Das Ergebnis der Betrachtung des Zielkonstrukts (ethische Kompetenz), der dafür relevanten Lehr-Lern-Strategien und des entsprechenden Kontextes ist ein erster Prototyp eines Lehr-Lern-Konzepts, mit dem ethische Kompetenz gefördert werden kann. Das entwickelte Lehr-Lern-Konzept basiert zum einen auf Literatur aus den relevanten Disziplinen und zum anderen auf Erfahrungen von Praktikern. Dieses Lehr-Lern-Konzept wird anschließend in einer Lernsituationen erprobt und auf seine Wirkungen evaluiert. Dafür

³ Natürlich ist es auch möglich, diese Frage mit „Nein“ zu beantworten. In diesem Fall gibt es keine Anschlussfragen, die aus pädagogischer Perspektive interessant wären. Man könnte in diesem Fall darüber nachdenken, welche Bedingungen man schaffen müsste, um die Individuen in der selbständigen Auseinandersetzung mit ethischen Fragestellungen zu unterstützen.

werden die Ergebnisse der Erprobung und Evaluation analysiert und das ursprüngliche Konzept an den relevanten Stellen angepasst. Das Ergebnis des gesamten Forschungsprozesses ist ein in der Praxis erprobtes Lehr-Lern-Konzept für die Förderung von ethischer Kompetenz. Die Entwicklung des Förderkonzepts ist mit dieser Arbeit aber noch nicht abgeschlossen, weswegen im letzten Kapitel offen gebliebene Fragen thematisiert werden. Die folgende Grafik zeigt den Aufbau und die Struktur dieser Arbeit:

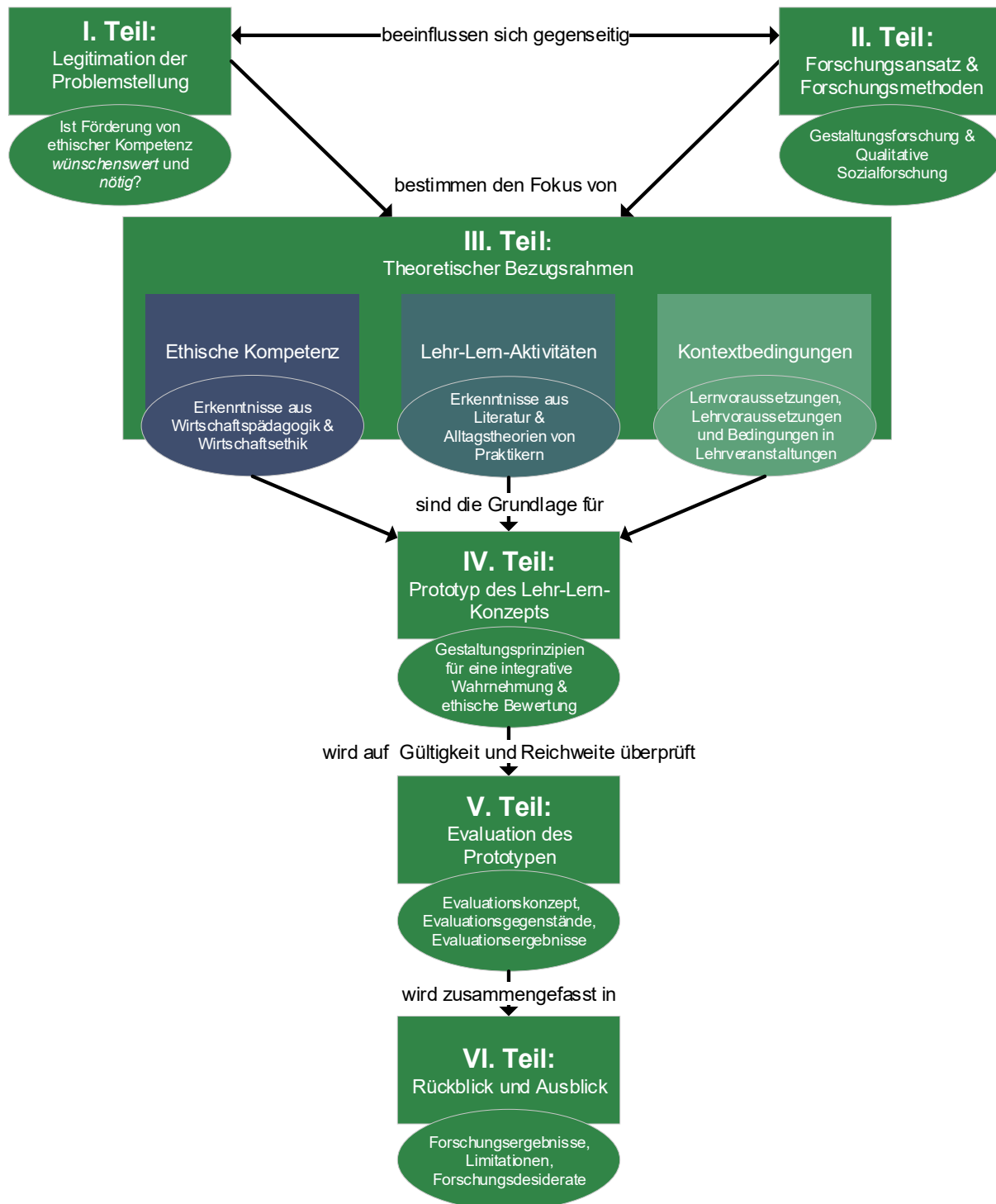


Abbildung 1: Aufbau und Struktur der Arbeit

3. Legitimation der Problemstellung aus normativer und empirischer Perspektive

3.1 Zielsetzung und Struktur dieses Kapitels

Die Diskussion auf den letzten Seiten deutete bereits unterschiedliche Positionen zu der Frage an, ob und wie die Förderung von ethischer Kompetenz in formalen Bildungsangeboten verankert werden sollte. Dabei wurde unter anderem gefragt, ob die systematische Auseinandersetzung mit der Frage nach dem richtigen Handeln jedem Individuum selbst überlassen werden sollte, oder ob diese Frage im Gegenteil in formalen Lehr-Lernprozessen thematisiert werden muss. Darüber hinaus wird darüber gestritten, welche ethische Theorie am überzeugendsten die Frage nach dem guten Handeln beantworten kann, und ob eine solche Theorie auf intersubjektiver Ebene überhaupt existiert. Unabhängig davon, welche Antworten sich zu den jeweiligen Fragestellungen herauskristallisieren, beeinflusst das die weiteren Überlegungen zu der Frage, *wie* die Entwicklung von ethischer Kompetenz pädagogisch unterstützt werden kann. Bevor es also darum gehen kann, *wie* ethische Kompetenz entwickelt werden sollte, muss zuerst die Frage beantwortet werden, *ob* es überhaupt wünschenswert bzw. nötig ist, diese Kompetenz zu entwickeln.

Die Diskussion in diesem Kapitel wird sich deshalb mit der Frage auseinandersetzen, ob ethische Kompetenz überhaupt ein Teil des Bildungsangebots werden sollte und wie sich die Entscheidung in dieser Frage begründen lässt.

Zu dieser Frage gibt es etwas vereinfacht ausgedrückt zwei kontroverse Positionen: Eine Seite lehnt jegliche Thematisierung von ethischen Fragestellungen ab, die andere befürwortet ausdrücklich die Integration solcher Fragestellungen⁴. Die Argumente, die die Befürworter der jeweiligen Position ins Feld führen, sind auf zwei unterschiedlichen Ebenen angesiedelt.

(1) Eine Reihe von Argumenten zielt dabei auf die *normative Ebene*. Die Gegner der Integration von ethischen Fragestellungen weisen darauf hin, dass es nicht die Aufgabe von Bildung sein sollte, den einzelnen Individuen ihr Verhalten vorzuschreiben. Bildungsinstitutionen, die das tun, würden die Lernenden manipulieren, da ihnen die eigenständige Bewertung von Situationen abgenommen wird. Die Befürworter der Integration behaupten im Gegenteil, dass es zu den Kernaufgaben der Bildung gehören sollte, die Lernenden mit ethischen Auseinandersetzungen zu konfrontieren. Dabei soll weniger thematisiert werden, *was* die Lernenden über einen Sachverhalt zu denken haben, sondern *wie* sie sich mit einer solchen Fragestellung auseinandersetzen können, weshalb sich der Vorwurf einer Manipulation nicht aufrechterhalten lässt. Die normative Ebene beschäftigt sich also mit der Frage, wie Bildung sein sollte und welche Kompetenzen basierend darauf

⁴ Neben diesen zwei Extrempositionen gibt es noch eine Reihe gemäßigerer Ausprägungen, die sich in der Tendenz eher auf der einen oder der anderen Seite bewegen. Eine kurze Übersicht zu diesen Positionen findet sich z. B. bei WILBERS (2018, S. 107–110) oder EULER & HAHN (2014, S. 163–164).

entwickelt werden müssen. Die Antworten, die in diesen Diskussionen formuliert werden, beziehen sich deshalb auf die Frage:

Ist eine Integration von ethischen Auseinandersetzungen in Bildungsangebote *wünschenswert*?

(2) Die zweite Ebene der Argumente für oder gegen eine Integration von ethischen Fragestellungen in Bildungsangebote bewegt sich auf der *empirisch-deskriptiven Ebene*. Hier geht es nicht um die Frage, welche Inhalte und Ziele die Bildung haben *sollte*, sondern darum, was bereits empirisch beobachtbar existiert oder (noch) nicht existiert. Argumente von Gegnern einer Integration könnten z. B. auf zahlreiche bestehende Angebote verweisen oder argumentieren, dass die Anzahl bestehender Angebote für andere wichtige Themen zu gering ist und deshalb ausgebaut werden muss. Beispielsweise wären hier Verweise auf den Megatrend der Digitalisierung denkbar, mit dem Lernende aktuell viel stärker konfrontiert werden sollten, da dieses Themenfeld momentan hoch aktuell ist und noch nicht intensiv genug thematisiert wird. Befürworter der Implementierung von ethischen Fragestellungen in Bildungsangebote könnten auf der empirisch-deskriptiven Ebene dagegen argumentieren und dabei auf aktuelle Skandale, wie z. B. den Abgasskandal (vgl. Breiting, 2018) bei den Automobilherstellern verweisen. Anhand dieses realen Falles könnte aufgezeigt werden, wie wichtig Gedanken über richtiges Handeln im Kontext der Wirtschaft aussehen könnten. Aus der empirisch-deskriptiven Perspektive werden die Argumente für bzw. gegen die Thematisierung von ethischen Fragestellungen also basierend auf faktischen Entwicklungen vorgetragen, an die Bildung sich anpassen muss. Die Antworten, die hier in den Diskussionen gegeben werden, beziehen sich deshalb auf die Frage:

Ist eine Integration von ethischen Auseinandersetzungen in Bildungsangebote unter den gegebenen Umständen *nötig*?⁵

3.2 Betrachtung der normativen Ebene

Ist eine Integration von ethischen Auseinandersetzungen in Bildungsangebote *wünschenswert*?

Im Rahmen dieser Frage muss geklärt werden, ob ethische Auseinandersetzungen in Bildungsangeboten aus einer normativen Perspektive befürwortet oder abgelehnt werden sollten. Dafür sind Überlegungen zum Selbstverständnis von Bildung notwendig. Wird hier z. B. deutlich, dass ethische Auseinandersetzungen in Bildungsinstitutionen nur dann vertretbar sind, wenn grundlegende Annahmen über das normative Selbstverständnis der Bildung aufgegeben werden müssen, kann eine Integration dieser Auseinandersetzungen begründet abgelehnt werden. Das

⁵ Hier könnte angemerkt werden, dass diese Frage eine normative Perspektive enthält, da sie sich mit der Priorisierung von Bildungsthemen auseinandersetzt. Dieser Einwand ist zweifellos richtig, allerdings geht es mir bei dieser Frage nicht darum die Wichtigkeit verschiedener Bildungsthemen zu bewerten, sondern darum herauszufinden, ob bereits genügend Angebote für die Förderung von ethischer Kompetenz existieren. Die Frage nach der Legitimität dieser Angebote wird dabei ausgeklammert.

Bildungsverständnis ist also ein Prüfstein, an dem reflektiert wird, welche Bildungsinhalte und Kompetenzen zum Kanon der Bildungsangebote gehören dürfen. Ein solches Bildungsverständnis beinhaltet verschiedene präskriptive Aussagen auf unterschiedlichen Ebenen bzw. zu unterschiedlichen Fragestellungen. Beispielsweise enthält ein Bildungsverständnis immer Annahmen über den Menschen und legt damit fest, welche Kompetenzen die Menschen im Laufe ihres Lebens entwickeln sollten. Um also die normative Perspektive auf die Integration von ethischen Auseinandersetzungen in Bildungsangebote beleuchten zu können, ist zunächst die Formulierung eines eigenen Bildungsverständnisses notwendig. Die Entwicklung eines solchen Bildungsverständnisses basiert auf inhaltlichen Auseinandersetzungen mit verschiedenen vorhandenen Theorien und Positionen. Aus diesem Grund erfolgt im nächsten Abschnitt zunächst eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem klassischen Bildungsbegriff, der anschließend durch Gedanken von zeitgenössischen Bildungsphilosophen ergänzt wird. Auf Basis dieser Auseinandersetzungen wird eine eigene Position entwickelt, die sich in der Formulierung eines persönlichen Bildungsverständnisses niederschlägt. Das Adjektiv „persönlich“ bedeutet in diesem Fall nicht „privat“ oder „nicht für die Öffentlichkeit bestimmt“, sondern drückt lediglich die Subjektivität der abgeleiteten Vorstellung aus. Dabei wird diese subjektive Vorstellung bewusst präsentiert und zur Diskussion gestellt, wobei die Intention besteht, das präsentierte Bildungsverständnis intersubjektiv zu begründen. Abschließend erfolgt eine präventive Verteidigung der eigenen Position vor vorhersehbarer Kritik.

Erst nach dieser detaillierten Auseinandersetzung mit dem Selbstverständnis der Bildung erfolgt eine Positionierung in der Frage, ob die Integration von ethischen Auseinandersetzungen in Bildungsaktivitäten aus einer normativen Perspektive heraus befürwortet oder abgelehnt werden muss.

3.2.1 Auseinandersetzung mit dem klassischen Bildungsbegriff

Das Wort „Bildung“ ist eine deutsche Wortschöpfung und hat kein Äquivalent z. B. im Englischen oder Französischen. Im englischen Begriff „education“ liegt der Schwerpunkt eher auf der „*Ausbildung zu etwas hin*“, womit unter anderem der Aspekt der „Selbstbildung“ (Koselleck, S. 138f.) vernachlässigt wird, der für die Vertreter des klassischen Bildungsbegriffs ein konstitutives Element von Bildung ist. Der klassische Bildungsbegriff ist ein guter Einstiegspunkt in die Diskussion, weil viele moderne Bildungsverständnisse sich von den Ideen des klassischen Bildungsbegriffs abgrenzen oder aber sich explizit darauf beziehen. Die Entwicklung des eigenen Bildungsverständnisses startet deshalb mit der Diskussion der Grundideen des klassischen Bildungsbegriffs und bezieht dann in einem zweiten Teil die Sichtweisen zeitgenössischer Vertreter ein.

Der klassische Bildungsbegriff wurde vor allem von WILHELM VON HUMBOLDT und JOHANN GOTTFRIED HERDER (Hastedt, 2012, S. 7–27) geprägt und im Laufe der

Jahrhunderte von vielen anderen Denkern ergänzt und weiterentwickelt. HASTEDT (2012, S. 9–15) führt aus, dass vor allem die folgenden fünf Merkmale den klassischen Bildungsbegriff dieser beiden „Gründungsväter“ charakterisieren:

(1) Selbstbildung, (2) Formung und Entwicklung der gesamten Person, (3) Anthropologische Bedürftigkeit und Wachstum, (4) Steigerung der Individualität bei gleichzeitig überindividueller Verbindlichkeit, und (5) Entfremdungsüberwindung.

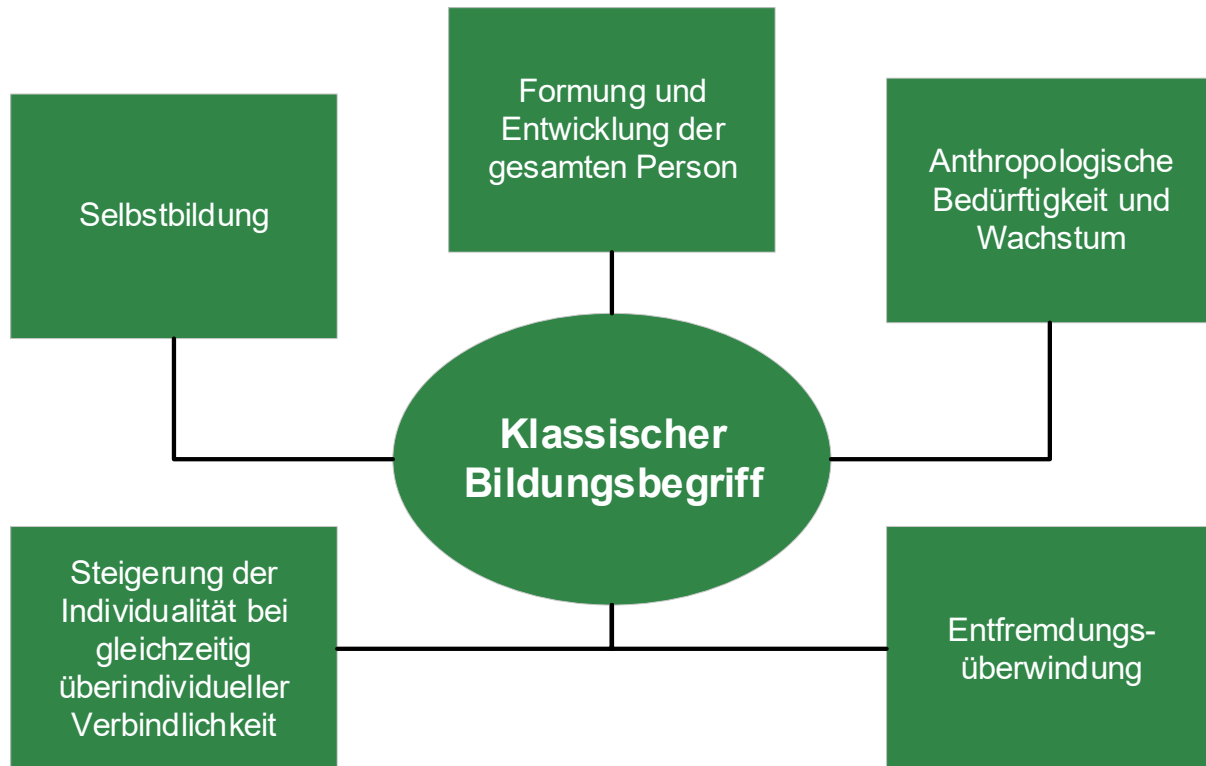


Abbildung 2: Die fünf Bestandteile des klassischen Bildungsbegriffs

Bei der (1) *Selbstbildung* geht es darum, den Menschen zu entwickeln und dabei nicht verwertungsorientiert zu denken (ebd., S. 7). Es geht also nicht darum, wieviel zusätzliches Geld sich durch einen Abschluss verdienen lässt, sondern ob das Individuum seine Kompetenzen durch die Bildungsmaßnahme weiterentwickeln konnte. Metaphorisch ausgedrückt, bearbeitet ein Bildhauer eine Skulptur (ebd.) mit Idee der Selbstbildung im Hinterkopf nicht, um sie z. B. teuer zu verkaufen, sondern um die Schönheit und das volle Potenzial der Figur, die er im Stein sieht, herauszuarbeiten. Bei der Selbstbildung dreht sich alles darum, die eigenen Anlagen, Begabungen und Interessen möglichst umfassend zu entwickeln und das Potenzial, das in jedem Menschen steckt, optimal zu entfalten. Die Motivation, die hinter der Selbstbildung steht, ist laut DÖRPINGHAUS (2009, S. 7) dieselbe, die hinter allen Dingen steht, die wir tun, ohne dass sie uns einen unmittelbaren Nutzen einbringen: die Liebe (zur Erkenntnis). Diese Liebe ist es, die uns Antrieb und Kraft gibt, auch wenn es anstrengend wird, die eine Perspektive eröffnet und uns weiter forschen lässt. Anders lässt sich nicht erklären, warum die Menschen nicht aufgehört haben, sich zu

entwickeln, als sie in der Lage waren, ihre drängendsten und unmittelbaren Bedürfnisse zu befriedigen.

Selbstbildung kann auch als Aufklärung charakterisiert werden, die nach KANT (1784) „*der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit*“ ist. Dabei bezieht sich Mündigkeit nicht nur auf die eigene Lebensführung und Selbstbestimmung. Es ist genauso wichtig, nach einem mündigen Leben in der Gemeinschaft und Gesellschaft zu fragen und gemeinsam passende Antworten auf aktuelle Herausforderungen zu suchen. Damit bekommt die Selbstbildung auch eine *ethische* Komponente, die danach fragt, welches Zusammenleben ein gutes Zusammenleben ist, das angestrebt werden sollte. Interessant ist, dass sowohl HERDER (2012, S. 63–91) als auch HASTEDT (2012, S. 6) den Ort der Selbstbildung nicht ausschließlich in den Bildungsinstitutionen sehen, sondern auch dem Individuum Verantwortung für den eigenen Bildungsprozess zuschreiben.

Das zweite Merkmal des klassischen Bildungsbegriffs, die (2) *Formung und Entwicklung der gesamten Person*, kann mit der gleichen Metapher vom Bildhauer und seiner Skulptur illustriert werden: Der Bildhauer schenkt hier der *gesamten* Skulptur seine Aufmerksamkeit, wenn er sie aus dem Stein herausarbeitet. Wunderschön ausgearbeitete Hände, aber ein nichtsagendes und vernachlässigtes Gesicht würden diesem Grundsatz widersprechen. Bildung darf sich also nicht darauf konzentrieren, lediglich Spezialisten ohne breites Wissen hervorzubringen. Die Selbstbildung und die Entwicklung der gesamten Person ergänzen sich und gehen Hand in Hand. Dabei entsteht eine Vorstellung von Bildung, die ganzheitlich und breit ist, und außerdem einen Zweck in sich selbst darstellt und nicht durch einen Mittelcharakter legitimiert werden muss.

Mit der (3) *anthropologischen Bedürftigkeit* als drittem Merkmal des klassischen Bildungsbegriffs wird die Notwendigkeit der Bildung für jeden Menschen legitimiert. Anthropologische Bedürftigkeit heißt in diesem Zusammenhang, dass der Mensch langfristig ohne Bildung nicht überleben kann (Hastedt, 2012, S. 11–12). Die Zugehörigkeit zur Gattung „Mensch“ bedeutet damit zwingend eine Bedürftigkeit für Bildung. Der Mensch ist ein Mängelwesen, das sich durch Bildung verbessert und weiterentwickelt. Die Gedanken zur Zeit der Aufklärung⁶ im 18. Jahrhundert werden an dieser Stelle deutlich: Wachstum und Veränderung durch Bildung ermöglichen

⁶ Die Vorstellung vom Menschen als Mängelwesen, das diesen Mangel überwinden kann, in dem es etwas tut oder sich zu etwas bekennt, ist kein typischer Gedanke der Aufklärung. Interessanterweise findet sich ein ähnlicher Gedanke schon im frühen Mittelalter (um das Jahr 400) in der sog. „Erbsündenlehre“ von Augustinus. Augustinus argumentiert, dass jeder Mensch mit der Sünde beladen auf die Welt kommt und nur durch die Kirche und das Sakrament der Taufe erlöst werden kann. Die Sünde hat jeder Mensch von Adam „geerbt“, weil dieser als erster Mensch gesündigt hatte. Ähnlich wie bei den Überlegungen zur Bildung findet sich hier der Gedanken des unvollkommenen und verlorenen Menschen, der durch die Taufe gerecht gemacht wird und überleben kann. (Lachmann et. al., 2010, S.358; Precht, 2015, S.392). So ähnlich die Gedanken dieser beiden Epochen im Ausgangspunkt sind, so unterschiedlich sind sie in den Schlussfolgerungen. Im Fall der Bildung wird deutlich, dass jeder Mensch selbst dazu beitragen kann, sich aus dieser (prekären) Situation herauszubringen und nicht auf eine Institution wie die Kirche angewiesen ist, die exklusiv für seine Rettung zuständig ist. Darin zeigt sich eine der großen Neuerungen, die die Aufklärung mit sich brachte.

jedem Menschen ein Heraustreten aus den traditionellen, bis dahin akzeptierten und nicht hinterfragten Verhältnissen. Der Mensch kann mithilfe der Bildung aus den Schatten seiner Vergangenheit entfliehen, wobei sein Schicksal nicht mehr durch die Verhältnisse vorbestimmt ist, in die er hineingeboren wurde. Das hier präsentierte Menschenbild beinhaltet die Annahme eines veränderungsfähigen Menschen. Als solcher muss er sein Veränderungspotenzial erkennen und basierend darauf Veränderungen planen, durchführen, und reflektieren. Hier lässt sich wieder die Brücke zur Selbstbildung und der Metapher des Bildhauers schlagen, der nicht den Status quo des unbehauenen Steins akzeptiert, sondern immer weiter an der Skulptur arbeitet, um sie zu verbessern. Diese Überlegungen zum Menschenbild und zu den Fähigkeiten des Menschen im Rahmen des klassischen Bildungsbegriffs zeigen auf, wie wichtig es ist, sich die Ausgangslage und den Zielhorizont von Bildung bewusst zu machen. Ohne diese Ausweisung ist es nicht nur schwierig, die Notwendigkeit von Bildung zu begründen, sondern z. B. auch die Richtung von Lehr-Lernaktivitäten und die Ziele von Bildung zu formulieren.

Eine Bildung, die zur *(4) Steigerung der Individualität führt und gleichzeitig überindividuelle Verbindlichkeit* erzeugt, klingt auf den ersten Blick widersprüchlich. Dieses vierte Merkmal des klassischen Bildungsbegriffs wird bei näherem Hinsehen vor dem Hintergrund des aufkommenden Individualismus verständlich (Hastedt, 2012, S. 13). Die freie Entfaltung der eigenen Persönlichkeit und das Aufbrechen fester Muster und Strukturen sowohl in den Bildungsinhalten als auch in den Vorstellungen über Bildung kennzeichnet diesen Grundsatz. Dabei umfasst dieser Grundsatz nicht nur die eigene Lebensführung, sondern bezieht auch Fragen des guten Zusammenlebens in einer Gesellschaft ein und enthält damit eindeutig eine *ethische* Komponente (Dörpinghaus, 2009, S. 6). Es geht also nicht nur um den Einzelnen und seine bestmögliche individuelle Weiterentwicklung. Bildung bedeutet auch, den Blick von der einzelnen Person auf die gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse zu richten und diese „vermenschlichen“ bzw. verbessern zu wollen (Koller, 2014, S. 2). Die Fähigkeit des Wachsens sollte deshalb überindividuell verbindlich sein. Dabei soll jeder dorthin wachsen können, wohin er will. Das Wachsen muss aber gelernt sein und wird den Menschen nicht in die Wiege gelegt. Bildung muss also nicht nur Wissen vermitteln, sondern Menschen dazu befähigen, sich und ihre Umgebung weiterzuentwickeln. Der Fähigkeit, sein Wachstum selber zu steuern, kommt auch im Hinblick auf das letzte Merkmal des klassischen Bildungsbegriffs eine entscheidende Rolle zu.

Mit *(5) Entfremdungsüberwindung* ist die Überwindung von Schwierigkeiten und Hindernissen gemeint, die Entwicklungen auslösen können. Damit sind nicht nur große Schicksalsschläge oder Lebenskrisen gemeint, sondern auch Situationen, in denen Individuen im Alltag mit der bisherigen Routine nicht weiterkommen und gezwungen sind, darüber hinaus zu denken. Diese Hindernisse führen zu einer Art Entfremdung des Individuums von den bisherigen Überzeugungen, die in einem nächsten Schritt überwunden werden müssen. Mit und durch die Überwindung findet gleichzeitig eine

Entwicklung statt. DÖRPINGHAUS (2009, S. 8) spricht von einem „Sichfremdwerden“ und beschreibt dieses Phänomen als: *„Sich von etwas in Frage stellen zu lassen, dem Nicht-Wissen den Primat einzuräumen und den Irrtum als menschlich zu betrachten“*. Den gleichen Zusammenhang beschreibt SPAEMANN (2012, S. 224) als die Erkenntnis, dass es *„außer uns noch andere Mittelpunkte der Welt und andere Perspektiven auf sie“* gibt. Wenn Entfremdungsüberwindung eine Voraussetzung für die eigene Weiterentwicklung ist, tun sich Menschen, die nicht mit Hindernissen, Zweifeln und Herausforderungen in Kontakt kommen, schwerer in ihrer Weiterentwicklung. Wie dieser Kontakt zu Herausforderungen systematisch herbeigeführt werden kann und was der beste „Ort“ ist, um die Entfremdungsüberwindung anzuregen, ist unter den Vertretern der klassischen Bildungstheorie allerdings umstritten (Hastedt, 2012, S. 13–14). Viel wichtiger als der Ort oder die Art der Erfahrung scheint aber der Umgang damit zu sein. Hindernisse und Schwierigkeiten begegnen den Menschen regelmäßig. Das Entscheidende ist die Bewertung der Hindernisse, die einerseits als Chance und Gelegenheit zum Wachstum oder als Risiko und Gefahr gesehen werden können. Entscheidend ist, wie es nach der herausfordernden Erfahrung weitergeht. Hier spielen Reflexion und der richtige Umgang mit Erfahrungen eine große Rolle. Ein wichtiger Faktor dabei ist die Zeit. DÖRPINGHAUS (2009, S. 9) plädiert deshalb dafür, Verzögerungen in unserem Leben und im Umgang mit Herausforderungen zuzulassen und positiv zu bewerten. Das „Warten-können“ ist deshalb entscheidend, weil es den Menschen herausholt aus einem Reiz-Reaktions-System, das für die Lösung einiger aktueller Problemtypen zum Standard geworden ist. Warten, reflektieren, die Frage analysieren, eine andere Perspektive einnehmen und den Sinn und die Bedeutung von etwas zu begreifen, braucht Zeit. Obwohl das Warten in der heutigen schnelllebigen und nutzenorientierten Welt nicht geschätzt wird, hat es einen entscheidenden Anteil an der Bildung und sollte deshalb nicht unterbewertet werden.

3.2.2 Zeitgenössische Bildungsideen

Neben diesen fünf Merkmalen des klassischen Bildungsbegriffs gibt es einige weiterführende Gedanken von zeitgenössischen Bildungsphilosophen, die das klassische Verständnis weitergedacht und ergänzt haben.

Eine wichtige Ergänzung findet die Selbstbildung im klassischen Bildungsbegriff durch die Idee der „Lebenskunst“, die sich aus der Sorge um sich selbst ableitet (Foucault, 2012, S. 34ff.). Danach muss sich der Mensch zwischen verschiedenen Wegen entscheiden, die ihm im Leben offenstehen. Diese Entscheidung verhindert zwar die Möglichkeit, einen anderen Weg zu gehen, ist aber notwendig, da man sonst zwischen vielen Optionen steht, ohne eine davon wählen zu können. HASTEDT (2012, S. 16) beschreibt diesen Zusammenhang mit dem Satz: *„Optionen ersticken dann die Wirklichkeit“* und führt die Geschichte von Buridans Esel an, der verhungert, weil er sich zwischen zwei gleich großen Heuhaufen nicht entscheiden kann. Diese Fähigkeit wird vor dem Hintergrund der stetig wachsenden Optionen umso wichtiger, die im 21. Jahrhundert durch den steigenden Wohlstand und die Digitalisierung entstehen.

Beispielsweise lassen sich mögliche Lebenspartner durch Plattformen wie Parship oder Tinder einfacher kennenlernen, was wiederum die quantitativen Optionen erhöht und die Entscheidung für einen Partner komplexer und schwieriger macht. Auch die enorme Zunahme von Informationen im Internet kann ohne eine Strategie zur Bewertung dieser Informationen zu einem nicht mehr bewältigbaren Informationsüberfluss führen. Bei der Lebenskunst handelt es sich um eine anspruchsvolle, aber auch wichtige Fähigkeit, die in vielen Jahren gelernt und immer wieder angewendet werden muss. Die Idee der Bildung als Lebenskunst erweitert das Merkmal der Selbstbildung aus dem klassischen Bildungsverständnis, weil dadurch andere Grundsätze in den Blick genommen werden, die für eine optimale Entfaltung des Menschen notwendig sind: sich selber besser kennenzulernen, herauszufinden, wohin man will und was man dafür tun muss.

Eine weitere Ergänzung findet der klassische Bildungsbegriff durch Gedanken von LIESSMANN (2012, S. 221–22) und HASTEDT (2012, S. 21–25), die dafür plädieren, Bildung nicht nur auf „Geistesbildung“ zu beschränken. Bildung ist mehr als nur die klugen Gedanken im eigenen Kopf und wird nicht erst durch eine wissenschaftliche Ausbildung entwickelt und ermöglicht. Im Gegenteil kann (empirisches) Einzelwissen Menschen sogar verunsichern, da hier oft nur Details isoliert untersucht werden. Die Konzentration auf viele Details kann dazu führen, die größere Frage aus den Augen zu verlieren und am Ende nichts mehr genau zu wissen. HASTEDT (2012, S. 22–23) behauptet sogar, dass alltagspraktische Urteile sich mindestens genauso gut wie wissenschaftliche Erkenntnisse dafür eignen, Entscheidungen im Leben zu treffen. Anders ausgedrückt schaffen es die Erkenntnisse der empirischen Wissenschaft nicht, die Menschen genügend gut zu orientieren, weshalb es nicht sinnvoll ist, bei der Bildung nur diesen Bereich zu betonen. Ein möglicher Ausweg daraus ist eine ganzheitliche Betrachtung des Menschen, die sowohl eine Geistesbildung als auch eine Leibesbildung anstrebt. Dabei spielt der Umgang mit der eigenen Gesundheit und Ernährung ebenso eine Rolle wie der bewusste Umgang mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen wie Zeit oder den eigenen Begabungen.

Ein weiterer Gedanke, der die vorgestellte Idee des klassischen Bildungsverständnisses erweitert, ist die Bedeutung der Übung bzw. des Trainings. Während die Reflexion in der Selbstbildung der klassischen Bildungstheorie einen Platz hat, geht die Bedeutung der Übung und Anstrengung in der Diskussion um den klassischen Bildungsbegriff etwas verloren (Hastedt, 2012, S. 17–19). Für DÖRPINGHAUS (2009, S. 7) ist Bildung in diesem Zusammenhang ein *„leidvoller Prozess, der mitunter mit Schmerzen verbunden ist“*. Die Übung und das Training sind deshalb wichtig, weil sie eine Voraussetzung für Bildung sind. Aneignung von Wissen und Fähigkeiten, unabhängig davon, ob es sich um Geistesbildung oder Leibesbildung handelt, sind von Anstrengungen und kontinuierlicher Übung abhängig, die häufig auch unangenehme Momente beinhaltet. Damit werden Übungstechniken und Disziplin zu einem verpflichtenden Bestandteil von Bildung (Hastedt, 2012, S. 19).

Selbstdisziplin, Entwicklung von Übungstechniken und Fähigkeit zur Überwindung von Rückschlägen (Resilienz) sind keine Verhaltensweisen, die jeder schon immer beherrscht. Diese Fähigkeiten und Einstellungen müssen kontinuierlich entwickelt und verbessert werden, wenn Bildung nachhaltig gelingen soll. Gerade in Verbindung mit der Reflexion über Erfahrungen bezüglich der Bewältigung von Herausforderungen gewinnt die Bedeutung der Übung an Wichtigkeit. Übung und Reflexion schließen sich deshalb nicht aus. Sie sind vielmehr aufeinander angewiesen und verstärken sich gegenseitig.

Über mögliche Inhalte von Bildung wurde bisher nur am Rande gesprochen, weil verpflichtende konkrete Inhalte der bisher dargestellten Grundidee einer möglichst ganzheitlichen Bildung widersprechen würden (ebd., S. 23–26). BIERI (2012, S. 228–240) hat sich dennoch Gedanken dazu gemacht und Bildung als eine Orientierung in der Welt charakterisiert. Dabei ist sowohl Überblickswissen über ungefähre Größenordnungen wichtig, als auch präzises und genaues Wissen in einigen wenigen Bereichen. Ebenfalls dazu gehört die Auseinandersetzung mit dem „Was?“ und dem „Warum?“ von Wissen. Hier findet sich eine Parallele zu SPAEMANN (2012, S. 224–225), der einen gebildeten Menschen als jemanden definiert, der nach Zusammenhängen sucht und sein Wissen strukturiert. Gebildete Mensch sind deshalb gegen Manipulation und Falschinformationen (sog. „Fake News“) besser gewappnet und können nicht so einfach zum Opfer einer Ideologie werden. Dabei geht es auch darum, „*Wissen zweiter Ordnung*“ aufzubauen, wie BIERI (2012, S. 229–230) es nennt. Es geht dabei um Wissen über das Wissen und um Fragen nach den Quellen und den Zusammenhängen des eigenen Wissens, aber auch um das kritische Hinterfragen davon. Das Ergebnis dieses Wissens zweiter Ordnung ist die gedankliche Unbestechlichkeit (ebd.). Das gilt sowohl für die kognitive als auch für die affektive Dimension des Wissens und ist nicht auf Wissen über Dinge und Sachen beschränkt. Vielmehr geht es um das Wissen über sich selbst, die eigenen Gefühle und Wünsche, aber auch um Wissen und Einstellungen zu Beziehungen mit anderen Menschen. Ein gebildeter Mensch weiß also nicht nur Fakten über die Welt, sondern kann auch eigene Gefühle erspüren, bewerten und ihnen auf den Grund gehen. Dabei ergibt er sich nicht seinem Schicksal, sondern ist sich auch der Beeinflussbarkeit seiner Gedanken und Gefühle bewusst. Einiges, was auf den ersten Blick gegeben zu sein scheint und hingenommen werden muss, wird so veränderbar. BIERI (ebd., S. 236–237) spricht hier von einer Selbstbestimmung, die letztendlich zu mehr Freiheit führt, weil dem Individuum mehr Optionen und Einflussmöglichkeiten zur Verfügung stehen.

Ein weiteres Merkmal eines gebildeten Menschen ist laut BIERI (ebd. S. 234) die Bereitschaft, sich durch Bildung verändern zu lassen. Dieser Gedanke korrespondiert mit dem Merkmal der Entfremdungsüberwindung und der anthropologischen Bedürftigkeit des Menschen aus der klassischen Bildungstheorie. Lesen und Lernen ist nur dann etwas wert, wenn es etwas mit dem handelnden Menschen macht. Ohne eine solche Veränderung findet keine Bildung im eigentlichen Sinne statt. Als Beispiel

führt BIERI den Nationalsozialisten Heinrich Himmler an, der, obwohl humanistisch erzogen, der Hauptverantwortliche für die Ermordung von Millionen Menschen war. Das konnte passieren, weil die Ideen und Gedanken des Humanismus Himmler nicht verändert haben. Die Veränderung bezieht sich nämlich nicht nur auf den Kopf und die kognitiven Fähigkeiten. Vielmehr empfindet ein gebildeter Mensch auch anders und kann elaborierter über seine Gefühle sprechen. Er lernt neue Wörter und kann dadurch Dinge und Gefühle differenzierter beschreiben und differenzierter fühlen. Damit geht die Verbesserung des eigenen Einfühlungsvermögens einher. Durch eine bessere Vorstellung davon, wie Gefühle beschrieben werden können, gelingt es auch, die Gefühle und Stimmungen anderer präziser wahrzunehmen. Eine solche verbesserte Wahrnehmung hat zur Folge, dass die Bereitschaft steigt, andere zu akzeptieren und besser zu verstehen, wenn sie andere moralische Vorstellungen haben.

Exkurs 1: Die Dialektik von Bildung und Ausbildung

Die Gedanken zur Bildung von damals und heute transportieren eine Vorstellung von einem gebildeten Menschen, die ganzheitlicher und umfassender ist, als auf den ersten Blick vermutet werden konnte. Es gibt kaum einen Bereich im Leben, der nicht durch Bildung berührt wird. Genau das scheint auch eines der wichtigsten Merkmale der Bildung zu sein. Wenn Bildung aber alles umfasst, warum brauchen wir dann noch den Begriff der Ausbildung und warum werden diese beiden Begriffe in Diskussionen oft gegeneinander ausgespielt? Was unterscheidet diese beiden Konzepte und wo sind sie sich vielleicht sogar ähnlich? Bildung scheint bei den Vertretern des klassischen und modernen Bildungsbegriffs den deutlich besseren Ruf zu haben und wird als der Idealzustand betrachtet, der mit einer *Ausbildung* nicht erreichen kann (vgl. Liessmann, 2012; Bieri, 2012; Hastedt, 2012). Wie werden diese Überlegungen begründet und was passiert, wenn Menschen *gebildet* bzw. *ausgebildet* werden?

Der erste Vorwurf gegenüber der Ausbildung bezieht sich auf die vermeintliche Verwertungsorientierung des Konzepts. Ausbildung sei nutzenorientiert, weil sie sich auf direkt verwertbare Tätigkeiten konzentriert. Hier geht es darum, „praktische“ Probleme zu lösen, indem Anfragen und Informationen möglichst effizient verarbeitet werden. In einem solchen Verständnis von Ausbildung gibt es keinen Ort, wo die präsentierten Probleme hinterfragt werden können und keine Möglichkeit, die gemachten Erfahrungen für die eigene Entwicklung zu nutzen. Da die Fähigkeiten zum kritischen Denken oder zum Warten nicht direkt verwertet werden können und unter Umständen sogar der Nützlichkeit schaden, sollte sie nicht gefördert werden. Aus der Perspektive des klassischen Bildungsverständnisses ist diese Art der Argumentation höchst bedenklich und muss deshalb Kritik hervorrufen. Bildung ist nach klassischem Verständnis Selbstzweck und bedarf keiner Legitimation durch eine Verwertungszuweisung. Bei näherer Betrachtung werden allerdings auch in der Vorstellung von Bildung durchaus Aspekte sichtbar, die als nutzenorientiert bezeichnet werden können. Die Vorstellung vom Menschen als Mängelwesen, der durch die Bildung immer stärker zum Menschen ohne Mängel wird, sich seiner Umgebung

anpasst und damit sein Überleben sichert, widerspricht der Vorstellung, dass Bildung nicht verwertungsorientiert ist. Wenn der Mensch ein Mängelwesen ist und sich erst durch Bildung entfalten und überleben kann, dann ist fast jede Bildung eine *Ausbildung*, denn die Selbstbildung des Menschen ist „nur“ Mittel zum Zweck der Entfaltung des Menschen. Bildung wird also nicht nur um ihrer selbst willen angestrebt. Auch hier finden sich Zusammenhänge, die auf die Generierung von „Nutzen“ aus sind. Zweifellos gibt es einen Unterschied zwischen einer Ausbildung, die die eigenen Stärken besser entfalten will und einer Ausbildung, die die Höhe des eigenen Einkommens im Blick hat. Allerdings wird dieser Unterschied selten thematisiert. Die Kritik an der Ausbildung von Seiten der Befürworter eines klassischen Bildungsbegriffs erschöpft sich häufig in einem pauschalen Vorwurf einer reinen Verwertungsorientierung von Ausbildung.

Ein zweiter häufiger Vorwurf bezieht sich auf den Zusammenhang von Selbstbildung und Bildungsinstitutionen. Bildung und Selbstbildung können nach diesen Vorstellungen nur vom jeweiligen Individuum bewerkstelligt werden, weshalb Bildungsinstitutionen und andere Individuen darauf keinen Einfluss haben können. *„Ausbilden können uns andere, bilden kann sich jeder nur selbst“* (Bieri, 2008, S.13). Eine Universität könnte nach dieser Vorstellung die Studierenden also gar nicht bilden, sondern wäre auf die Ausbildung beschränkt. Diese Annahme erklärt auch, warum HASTEDT (2012, S. 6) von einer *„sachfremden Nutzung des Wortes“* spricht, wenn der Bildungsbegriff im Zusammenhang mit der Universität gebraucht wird. Auch diese Abgrenzung verliert bei einer genaueren Betrachtung an Schärfe. Zweifellos muss das Individuum bei der Selbstbildung die meiste Arbeit machen, geduldig sein, Anstrengungen in Kauf nehmen, Warten, Unsicherheiten eingehen usw., allerdings ist vieles davon nicht ohne einen Anstoß und Unterstützung von außen möglich. Durch herausforderndere Fragestellungen und die Konfrontationen mit bisher nicht gehörten Gedanken kann der Prozess der Selbstbildung initiiert und aufrechterhalten werden. Auch die Begleitung der einzelnen Individuen ist ein entscheidender Faktor im Bildungsprozess. Diese Rolle können neben Familie und Freunden auch Bildungsinstitutionen übernehmen. In diesem Sinn kann dem obigen Zitat von HASTEDT (2012, S. 6) widersprochen werden. Universitäten und andere Bildungsinstitutionen können z. B. (Denk-)Anstöße geben, Diskussionsort sein oder dabei helfen, Netzwerke aufzubauen, in welchen (Selbst-)Bildung möglich wird. Dabei darf die Universität nicht zu einem Ort werden, an dem lediglich ein bestimmter Bereich der Entwicklung des Menschen gefördert wird oder nur „arbeitsmarktrelevante“ Aspekte in den Blick genommen werden. Allerdings können Bildungsinstitutionen nicht alleine für eine ganzheitliche Bildung verantwortlich sein; sie sind dabei auf die Unterstützung anderer Institutionen und Personen angewiesen. Die Hauptanstrengung muss aber das Individuum leisten. Ohne diese Anstrengung und die *„Liebe zur Erkenntnis“* (Dörpinghaus, 2009, S. 7) funktioniert Bildung nicht, nichtsdestotrotz können Bildungsinstitutionen einen wesentlichen Anteil dazu beitragen.

Sind Bildung und Ausbildung am Ende gar nicht so unterschiedlich und drücken lediglich ähnliche Gedanken mit unterschiedlichen Worten aus? Auch diese Schlussfolgerung würde den Kern des Zusammenhanges nicht treffen, da Bildung und Ausbildung sich vielmehr gegenseitig bedingen und dabei die jeweilige Grundlage füreinander bilden. DÖRPINGHAUS (2009, S. 5) beschreibt diesen Zusammenhang folgendermaßen: *„Bildung ist die Grundlage jeder gelingenden Ausbildung, die sich nicht mit einer stupiden und mechanischen Anwendung von Gelerntem zufriedengibt, sondern den Anspruch des Mitgestaltens stellt.“* Nur wer im Sinne des klassischen Bildungsbegriffs gebildet ist, ist demnach fähig, eine Ausbildung zu absolvieren, die über bloßes Reagieren auf Reize oder Anfragen hinausgeht. Eine Ausbildung kann damit nur auf einem Boden gedeihen, der vorher durch Bildung vorbereitet und „gedüngt“ wurde. Diese Ausbildung konzentriert sich nicht auf die bloße ökonomische Verwertung einer Kompetenz, spricht nicht von einem Return-on-Investment im Zusammenhang mit einer Weiterbildung und argumentiert nicht mit Begriffen wie „Humankapital“. Vielmehr ist sie dafür da, den Menschen in seiner Bildung zu unterstützen, womit die Ausbildung wiederum zu einer Grundlage von Bildung wird. Fleiß, Geduld, Durchhaltevermögen, Reflexionsfähigkeit, und zahlreiche Übungseinheiten sind wesentlicher Bestandteil einer Bildung und können nicht ersetzt oder kompensiert werden. Diese Fähigkeiten und Tugenden sind aber selten angeboren, sondern müssen erlernt und erprobt werden. Eine Ausbildung kann dazu beitragen, diese Fähigkeiten zu fördern und damit einen wesentlichen Anteil zur Bildung beitragen. Beide Konzepte sollten immer aufeinander bezogen bleiben, weshalb es nicht sinnvoll ist, sie gegeneinander auszuspielen.

3.2.3 Formulierung eines eigenen Bildungsverständnisses

Die Diskussion um den Bildungsbegriff macht deutlich, dass Bildung nicht einfach zu definieren ist. Jeder Bildungsphilosoph und jeder Pädagoge hat ein eigenes Bildungsverständnis, das sich mehr oder weniger von anderen Betrachtungsweisen unterscheidet. Allerdings gibt es einige Gedanken und Aussagen, die immer wieder vorkommen, sich gegenseitig bestärken und damit den Kern von Bildung zu formen scheinen. Auf den nachfolgenden Seiten soll dieser Kern herausgearbeitet und mit eigenen Gedanken ergänzt werden. Das Bildungsverständnis, das aus diesen Überlegungen abgeleitet wird, ist mein persönliches Bildungsverständnis und enthält normative Vorstellungen darüber, wie Bildung sein soll. Aufbauend auf diesem Verständnis kann die Frage beantwortet werden, ob die Integration von ethischen Auseinandersetzungen in Bildungsaktivitäten aus einer normativen Perspektive befürwortet werden kann oder abgelehnt werden muss.

Die Ableitung eines eigenen Bildungsverständnisses aus den bisherigen Überlegungen und weiterführenden Gedanken wird im Folgenden durch die Beantwortung von vier Teilfragen durchgeführt. Diese Teilfragen betrachten die komplexere Frage zum Selbstverständnis der Bildung aus unterschiedlichen Perspektiven und mit unterschiedlichen Schwerpunkten.

Die erste der vier Teilfragen beschäftigt sich damit, (1) *wer* gebildet werden soll. Hier geht es um das Menschenbild, welches dem Bildungsverständnis zugrunde liegt. Wie bereits angedeutet, kann die Vorstellung über den Menschen großen Einfluss auf die Art und Weise haben, was unter Bildung verstanden wird. Als nächstes wird danach gefragt, (2) *wie* gebildet werden soll. Hier werden Gedanken zu möglichen bzw. optimalen Abläufen und Methoden im Bildungsprozess diskutiert. Die dritte Frage thematisiert die Gründe und die Notwendigkeit für Bildung: (3) *Warum* ist Bildung nötig? Schließlich stellt sich noch die Frage nach dem Bildungsinhalt: (4) *Was* gehört zu den Bildungsinhalten? Diese vier Teilfragen⁷ werden im Folgenden beantwortet, wobei die Antworten zugleich mein eigenes Bildungsverständnis charakterisieren. Dabei überschneiden und inspirieren sich die verschiedenen Teilbereiche, weswegen sich Wiederholungen nicht vermeiden lassen.

3.2.3.1 Teilfrage 1: Der Mensch und die Bildung – Wer wird gebildet?

Diese Frage scheint zunächst recht einfach zu sein, denn die Bildungsakteure in den bisherigen Theorien und Konzepten waren allesamt Menschen. Auch im weiteren Verlauf dieser Arbeit sind Menschen diejenigen, um deren Entwicklung sich alles dreht. Allerdings hängt vieles davon ab, wie der Menschen gesehen wird, welche Fähigkeiten und Voraussetzungen er hat, und welches Potenzial für Entwicklung ihm zugesprochen wird. Es ist z. B. ein großer Unterschied, ob man davon ausgeht, dass jeder Mensch bereits perfekt zu Welt kommt und eigentlich schon alles kann, oder ob man annimmt, dass Menschen Mängelwesen sind, die sich ihr Leben lang anstrengen müssen, um bestimmte Erfolge zu erreichen. Auch im Bereich der Motivation gibt es diametral unterschiedliche Ansichten. Zum einen gibt es die Vorstellung von Menschen, die sich entwickeln wollen und nur auf Entwicklungsanstöße warten, um zu lernen. Zum anderen existiert auch die Annahme, dass Menschen faul und unwillig sind und eigentlich nur etwas lernen wollen, wenn sie durch externe Anreize oder Bestrafungen dazu gezwungen werden. So ist die Beantwortung der Frage, was Bildung sein soll und welche Merkmale sie definieren, auch immer eine Frage nach dem Wesen des Menschen. Diese Frage ist nicht neu und wurde bereits an vielen Orten und zu unterschiedlichen Zeiten, darunter in der Philosophie, der Theologie und der Psychologie, ausführlich und ohne ein abschließendes Ergebnis diskutiert (vgl. Hampe, 2016; Lüthy, 2015; Spaemann, 2006). Es ist aufgrund der Fülle der verschiedenen Beiträge deshalb weder möglich noch sinnvoll, diese Diskussion umfassend darzustellen. Allerdings ist es möglich, sich von diesen Gedanken inspirieren zu lassen, um basierend darauf eigene Vorstellungen zu entwickeln und Überzeugungen über den Menschen und sein Wesen zu formulieren. Insofern handelt es sich bei den nachfolgenden Aussagen nicht um empirisch gefestigte, robuste und weitestgehend anerkannte Fakten, sondern um sorgfältig durchdachte und reflektierte Annahmen. Dabei wird der Fokus auf Eigenschaften des Menschen in Verbindung mit

⁷ Zusammengefasst können die vier Teilfragen in einer komplexeren Frage dargestellt werden: (1) Wer soll (2) wie (3) aus welchen Gründen (4) und mit welchen Inhalten gebildet werden?

Bildung gelegt und damit weitere menschliche Eigenschaften und Wesenszüge bewusst vernachlässigt.

Eine erste herausragende Eigenschaft des Menschen, die ihn von anderen Lebewesen unterscheidet, ist die Fähigkeit, über die Welt und sich selbst nachdenken zu können. Konkret heißt das: über sich reflektieren, kritisch sein, sich und andere infrage stellen, sich entwickeln, umdenken, Dinge anders betrachten, Entscheidungen treffen, Herausforderungen überwinden usw. (Lachmann et. al, 2010, S. 226–239). Im Duden findet sich eine Definition, die das Gesagte kurz zusammenfasst: *„[G]eistiges Vermögen des Menschen, Einsichten zu gewinnen, Zusammenhänge zu erkennen, etwas zu überschauen, sich ein Urteil zu bilden und sich in seinem Handeln danach zu richten“*. Das Wort, das hinter dieser Umschreibung im Duden steht, ist die *Vernunft*. Vernunft war bereits bei ARISTOTELES, THOMAS VON AQUIN, MARTIN LUTHER, IMMANUEL KANT und vielen anderen Philosophen eine zentrale Eigenschaft des Menschen, die ihn vom Tier unterscheidet und zu etwas Besonderem in der Schöpfung bzw. der belebten Welt macht (Lachmann et. al, 2010, S. 226–239; Precht, 2015, S. 261–264; Precht, 2014, S. 236–238). Es ist auch diese Vernunft, aus der der Philosoph GIOVANNI PICO DELLA MIRANDOLA in der Renaissance die Menschenwürde begründet, die bis heute das zentrale Prinzip demokratischer Verfassungen ist (Precht, 2017, S. 78). Die Anerkennung der Würde des Menschen bedeutet, dem Menschen nur aufgrund seines Menschseins bestimmte Rechte, wie z. B. Achtung und Respekt, zuzugestehen. Dieses Denken war neu und bahnbrechend, denn in der antiken Philosophie galten andere Regeln und Grundsätze. Nach ARISTOTELES (1911) wurden Menschen respektiert, wenn sie ein tugendhaftes Leben führten. Auch bei den Römern gab es klare Regeln zur Tugendhaftigkeit, die an bestimmte Verdienste gekoppelt waren (ebd.). Die Philosophie der Renaissance kehrt dieses Denken um und spricht jedem Menschen eine Würde zu, die ihm gleichzeitig das Recht gibt, von allen anderen Menschen ebenfalls als Mensch wahrgenommen und entsprechend behandelt zu werden⁸. Die Fähigkeit, über sich selbst und die Welt nachdenken zu können, versetzt den Menschen in eine einmalige und besondere Lage. Er kann seinen Platz in der Welt verändern, indem er sich selbst verändert bzw. indem er seine Umwelt beeinflusst und entwickelt. Ein Tier muss weitestgehend mit den gegebenen Umständen zurechtkommen, während der Mensch sich in viel stärkerem Maße darüber hinwegsetzen kann. Das eröffnet viel größere Möglichkeiten sowohl in der Auseinandersetzung mit der Welt als auch in der Entwicklung des eigenen Selbst. Auch GIOVANNI PICO DELLA MIRANDOLA hatte diesen Gedanken in Verbindung zu seinen Überlegungen zur Vernunft und zur Menschenwürde und beschrieb dort den

⁸ Auch in der zeitgenössischen Philosophie setzt sich der Dialog um die Menschenwürde fort, was deutlich macht, wie wichtig die Überlegungen und Schlussfolgerungen aus dieser Idee gewesen sind. SPAEMANN (2006) unterscheidet z. B. in seiner Philosophie zwischen dem Menschen- und dem Personenbegriff, womit er unter anderem von einem biologischen Verständnis des „Menschseins“ wegkommen will, wie es z. B. bei HAMPE (2016) zu finden ist. SPAEMANN schreibt bspw. über die Frage, warum auch geistig behinderte Menschen oder Säuglinge eine Würde haben, obwohl man manchen von ihnen nicht ansieht, dass sie in der Lage sind, über sich selbst und die Welt nachzudenken.

Menschen als ein Lebewesen, das frei ist, selbstständig seinen Platz in der Welt auszusuchen und zu finden (Precht, 2017, S. 79). Dies macht den Menschen autonom bzw. frei in seinen Entscheidungen und unterscheidet ihn damit von anderen Lebewesen. Dadurch wird auch die unantastbare Würde des Menschen begründet.

Die menschliche Weiterentwicklung zeichnet sich in meiner Vorstellung durch eine schwierige Berechenbarkeit und Planbarkeit aus. Der Mensch ist keine Reiz-Reaktions-Maschine, bei der sich genau sagen lässt, was passiert, wenn bestimmte Reize ausgesendet werden. Vielmehr wird angenommen, dass sich sowohl menschliches Verhalten als auch die menschliche Entwicklung nicht linear und nicht deterministisch vollziehen. Für einige Entwicklungsschritte ist viel Aufwand notwendig, andere vollziehen sich schneller und direkter. Für welche Schritte wieviel Zeit benötigt wird, lässt sich nicht allgemein sagen, sondern ist vom Individuum abhängig. Insofern lassen sich Bildungsaktivitäten zwar planen und mit Zielvorstellungen hinterlegen, die Ergebnisse dieser Aktivitäten sind aber nur schwer vorherzusehen und von nicht plan- oder veränderbaren Faktoren abhängig. Es ist deshalb wichtig, sich immer wieder einen Eindruck davon zu verschaffen, welche Konsequenzen ein bestimmtes Entwicklungsvorhaben letztendlich hatte und inwieweit das tatsächliche Ergebnis vom geplanten Ergebnis abweicht. Da die Entwicklung von Menschen nicht komplett planbar ist, kann die Verantwortung für Erfolg und Misserfolg von Bildung nicht ausschließlich auf eine Bildungsinstitution oder ein Bildungskonzept abgeschoben werden, sondern liegt immer auch beim jeweiligen Individuum. Genauso wichtig wie die Weiterentwicklung ist die Akzeptanz von Situationen, die sich nicht ändern oder beeinflussen lassen. Manche Dinge, wie z. B. Begabungen und Talente im Bereich des Handwerks oder der Kunst, können bis zu einem gewissen Punkt nicht erzwungen oder durch Fleiß und Anstrengung erworben werden. Es ist deshalb zwar nicht zwingend notwendig, sich passiv seinem „Schicksal“ zu ergeben, allerdings führt der Kampf mit zunächst unveränderlichen Gegebenheiten eher zur Resignation und damit zum Verpassen von realen Entwicklungschancen⁹.

Der Mensch kann diese Unzulänglichkeiten akzeptieren und kompensieren, weil er ein Gemeinschaftswesen ist. Der Kontakt zu anderen ist aber nicht nur dafür da, um eigene Schwächen zu kompensieren, sondern auch, um die eigene Entwicklung zu unterstützen und das eigene Potenzial zu entfalten. Dafür gibt es empirische Anhaltspunkte, die auf psychologischen Experimenten basieren (vgl. Schneider, 2014), bei welchen der Kontakt von Kindern und Säuglingen zu erwachsenen Bezugspersonen auf ein Minimum beschränkt wurde. Anschließend wurde die Entwicklung der Kinder untersucht, wobei Indizien für eine Korrelation zwischen dem

⁹ Diese Annahme gilt allerdings nur für die Auseinandersetzung mit Gegenständen, Inhalten usw. Es ist z. B. nicht legitim, festzustellen, keine Begabung zum respektvollen Umgang mit anderen Menschen zu haben. Es gibt Bildungsinhalte, die nicht aufgrund mangelnden Talents oder irgendwelcher widriger Umstände gestrichen und vernachlässigt werden dürfen.

Die bereits erwähnte Autonomie und die daraus abgeleitete Würde des Menschen darf ebenfalls nicht mit einem Verweis auf mangelndes Talent o. ä. vernachlässigt oder missachtet werden.

Kontakt mit anderen Menschen und einer positiven Entwicklung gefunden wurden. Dieser Zusammenhang kann auch aus der Entstehung des Menschen erklärt werden, da sich hier plausible Argumente für den Menschen als Gemeinschaftswesen finden. Dabei ist es unerheblich, ob man von einer Schöpfung durch Gott ausgeht oder annimmt, der Mensch sei anderweitig durch die Evolution entstanden. Im ersten Fall wurde der Mensch dafür geschaffen, um mit Gott und den anderen Menschen in Verbindung zu stehen, was ihn zu einem Gemeinschaftswesen macht. Im zweiten Fall haben sich im Laufe der Evolution nur die stärksten und widerstandsfähigsten Lebewesen durchgesetzt. Eine Gruppe von Menschen kann sich gegenseitig ergänzen und unterstützen und ist deshalb grundsätzlich stärker und widerstandsfähiger als Einzelne, weshalb die Gemeinschaft entscheidend für das Überleben war. Außerdem ist die Aufzucht des Nachwuchses beim Menschen im Gegensatz zu vielen Tieren mit viel Zeit und Aufwand verbunden, die eine Person ohne Hilfe kaum bewerkstelligen kann. Der Mensch war und ist also kein Einzelgänger, sondern benötigt aus verschiedenen Gründen den Kontakt zu anderen. Das bedeutet aber nicht, dass grundsätzlich alles in der Gruppe besser und einfacher ist. Dort wo mehrere Menschen sind, entstehen Konflikte und Streit um z. B. Einfluss und Ressourcen, weshalb die Gruppe nicht in jedem Fall der beste Ort für die Entwicklung des Individuums ist. In diesem Sinne ist der Mensch ein „Mischwesen“, das sowohl die Gemeinschaft mit anderen braucht, sich aber auch individuell entfalten und selbstständig handeln kann.

Der Mensch hat also eine Würde, die auf seiner Fähigkeit basiert, über sich selber nachdenken und damit sein Handeln und seine Entwicklung steuern zu können. Diese Entwicklung vollzieht sich nicht linear und vollständig planbar, sondern ist das Ergebnis von eigenen Handlungen sowie Einflüssen aus der Umwelt. Zu dieser Umwelt gehören auch andere Menschen, auf deren Gesellschaft das Individuum für eine optimale Entwicklung angewiesen ist.

3.2.3.2 Teilfrage 2: Der Bildungsprozess – Wie sollte der Bildungsprozess ablaufen und welche Komponenten sollte er beinhalten?

Die Frage nach dem Wesen des Menschen hängt mit der Gestaltung des Bildungsprozesses zusammen. Bildungskonzepte, die die besonderen Eigenschaften des Menschen nicht berücksichtigen, bilden „am Menschen vorbei“. Die Überlegungen zum Wesen des Menschen bilden deshalb die Basis für die Frage, *wie* ein gelingender Bildungsprozess aussehen sollte. Eine fundierte Antwort auf diese Frage zu finden, ist entscheidend, denn sie hilft sowohl bei der Analyse von aktuell bestehenden Bildungsprozessen als auch bei der Entwicklung von möglichen Alternativen.

Wenn der Mensch auch¹⁰ dadurch zum Menschen wird, dass er über sich selbst nachdenken und seine Entwicklung planen und steuern kann, ist die Hauptaufgabe

¹⁰ Dieses „auch“ ist hier bewusst eingefügt, weil es in meinen Augen fraglich ist, ob *allein!* die Autonomie und Willensfreiheit des Menschen sein Menschsein konstituieren. Andere Eigenschaften, die alle für sich genommen keine hinreichende Bedingung für das Menschsein darstellen, sind z. B. Sterblichkeit oder Fehleranfälligkeit. Vor allem im Zusammenhang mit der Entwicklung immer besserer Systeme der künstlichen Intelligenz stellt sich die

von Bildung schnell gefunden: Sie muss den Menschen in diesem Prozess unterstützen und die passenden Rahmenbedingungen für seine Entwicklung schaffen. Damit ist das Verhältnis zwischen Bildung und Mensch geklärt: Die Bildung ist für den Menschen da und nicht der Mensch für die Bildung. Das hat große Auswirkungen auf die Ziele der Bildungsaktivitäten, da Bildung in dieser Vorstellung ein Mittel ist, mit dem der Mensch entwickelt und gefördert wird. Aus diesem Grund sollten Bildungsaktivitäten nicht so gestaltet werden, dass sie im Kern z. B. darauf zielen, das Wachstum der Wirtschaft zu beschleunigen, den Fachkräftemangel zu beseitigen, die Arbeitslosenquote zu senken oder optimal auf einen Beruf vorzubereiten. Diese Zielvorstellungen widersprechen dem Grundsatz, dass Bildung ein Mittel sein soll, mit dem die Würde des Menschen ernst genommen und berücksichtigt wird, weil Bildungsergebnisse darauf optimiert werden, welche Fähigkeiten z. B. momentan auf dem Arbeitsmarkt gebraucht werden. Die erwähnten Zielvorstellungen können als Nebenziele mitgedacht werden, aber wenn sie zum primären Fokus von Bildungsaktivitäten werden, vernachlässigen sie die besondere Stellung des Menschen. Es wird dann nicht mehr gebildet, sondern nur noch ein Auftrag bzw. eine Dienstleistung für die Wirtschaft, den Arbeitsmarkt oder die Politik ausgeführt. Arbeitgeber und Politiker dürfen weiterhin Vorschläge für Kompetenzen äußern, die aus ihrer Sicht für die Wirtschaft oder den globalen Wettbewerb wichtig sind. Bildungsverantwortliche und Bildungsinstitutionen dürfen diese Vorschläge aber nicht unhinterfragt übernehmen, zum Primat der Bildung machen und die zentrale Stellung des Menschen bei den Bildungsaktivitäten vergessen. Nur so kann eine Bildung entstehen, die den Menschen und seine Weiterentwicklung in den Mittelpunkt setzt und seine unantastbare Würde berücksichtigt. Diesen Gedanken haben die Vertreter der klassischen Bildungstheorie ebenfalls gehabt, wenn sie von der Selbstbildung als wichtigem Merkmal ihres Bildungsverständnisses gesprochen haben. Bei der Selbstbildung werden die Potenziale, Begabungen und Interessen des Individuums herausgebildet und entwickelt.

Bildung zielt in meinem Verständnis also zuerst darauf ab, die Autonomie und Willensfreiheit des Menschen zu achten, weshalb sie z. B. gerade *nicht* primär auf die Forderungen aus der Wirtschaft eingehen muss, die die Entwicklung dringend benötigter Kompetenzen einfordert. ULRICH (2016) formuliert einen ähnlichen Gedanken, wenn er von Freiheit als Bedingung für das Wirtschaften spricht. Dabei dreht er die weit verbreitete Vorstellung um, bei der die Freiheit des Menschen erst durch die ökonomische Tätigkeit entstehen und aufrechterhalten werden kann. Der Fokus der Bildung muss also auf der Autonomie des Menschen liegen und nicht auf Forderungen, die die Menschen für andere Zwecke wie z. B. Wirtschaftswachstum instrumentalisieren wollen.

Frage, ob eine Maschine irgendwann ebenfalls die Fähigkeit hat, über sich selbst nachzudenken und ihre Entscheidungen frei zu treffen. Wenn das Menschsein nur durch diese Bedingung definiert wird, müssten wir die Maschinen irgendwann ebenfalls zu Menschen erklären und ihnen die gleichen Rechte zugestehen.

Wenn das Ziel von Bildung also die Entwicklung des Menschen und seiner besonderen Eigenschaften ist, stellt sich immer noch die Frage, wie diese Entwicklung ablaufen soll. Bisher wurde herausgearbeitet, dass die Entwicklung des Menschen auf seiner Fähigkeit beruht, über sich selbst und seine Umwelt nachdenken zu können. Dieses Nachdenken kann aber nicht erzwungen oder bis ins letzte Detail geplant werden, weil es viele Einflussfaktoren gibt, die diesen Prozess beeinflussen. Grundsätzlich lässt sich aber vermuten, dass jeder Mensch danach strebt, sich mindestens partiell weiterzuentwickeln. Im Entwicklungsprozess kann es allerdings an vielen Stellen zu Störungen und Verzögerungen kommen. Die Motivation, sich weiterentwickeln zu wollen, reicht nicht immer aus, um die Veränderung tatsächlich stattfinden zu lassen. Die Weiterentwicklung des Menschen findet also nicht unabhängig von äußeren und inneren Einflussfaktoren statt. Beispielsweise haben Menschen nur schlechte Chancen, sich systematisch weiterzuentwickeln, wenn sie um ihr Überleben kämpfen müssen. Die Entwicklungsprozesse können sich auch verlangsamen, wenn sie von außen behindert werden. Das kann bspw. passieren, wenn man Opfer einer Ideologie wird, die genau vorgibt, was zu tun und zu denken ist. Menschen lassen sich in ihrer Entwicklung also durchaus stimulieren oder bremsen, je nachdem, in welcher Umgebung und Lebenssituation sie sich gerade befinden. Vermutlich bietet dabei ein geradliniges, nach Plan verlaufendes Leben weniger Entwicklungsanlässe und Möglichkeiten, sich selber und die Welt zu hinterfragen als ein Leben, das turbulent verläuft und an manchen Stellen vom vorgezeichneten Weg abweicht. Dieser Gedanke findet sich auch in dem Merkmal der Entfremdungsüberwindung im Zusammenhang mit dem klassischen Bildungsbegriff. Hier muss der Mensch zunächst sich selbst bzw. der Situation, in der er sich befindet, fremd werden, um einen Weiterentwicklungsschritt im Geiste der Bildung zu tun. Mit dieser Entfremdung sind keine schweren Schicksalsschläge oder große Lebenskrisen gemeint. Es geht vielmehr um Erschütterungen in den eigenen Vorstellungen über die Welt, die mehr Anlässe zur Entwicklung bieten als lineares Weiterdenken bereits gefestigter Meinungen. Auf diese Vorstellung hat z. B. PIAGET bei seiner entwicklungspsychologischen Theorie der Assimilation und Akkommodation zurückgegriffen. Dabei wird der Mensch in seinem Lernprozess stimuliert und in seiner Entwicklung unterstützt, wenn er auf neue Anreize stößt oder mit Widersprüchen zu seinen bisherigen Vorstellungen umgehen muss (Euler & Hahn, 2014, S. 115f.). Die Quellen für diese neuen Anreize können vielfältig sein und z. B. darin bestehen, in fremde Kulturen zu reisen, neue Menschen kennenzulernen, vor herausfordernden Problemen zu stehen und sich mit bisher nicht bekannten Themengebieten auseinander zu setzen. Dabei findet ein Wechselspiel zwischen der Aufnahme von Erfahrungen und ihrer Verarbeitung mit bestehenden Wissensstrukturen statt. Aus dieser Verarbeitung entstehen neue Vorstellungen, die wiederum in der Auseinandersetzung mit der Umwelt geprüft und angepasst werden.

Diese Prüfung und Anpassung erfordert eine Reihe von Kompetenzen, die für die Bildung von großer Bedeutung sind. Auf der einen Seite ist da die Fähigkeit zur

Reflexion und zum kritischen Denken. Fragen in diesem Zusammenhang könnten z. B. sein: *„Sind die Erkenntnisse, die ich gewonnen habe, wirklich sinnvoll und unter welchen Umständen gelten sie?“* oder *„Auf welchen Werturteilen basieren die neuen Aussagen und welche Konsequenzen ergeben sich daraus?“* Reflexion und kritisches Nachdenken über neues und bestehendes Wissen führt zu einer Veränderung des Individuums durch Bildung. Ein Mensch ist nur dann gebildet, wenn er nach den Bildungsaktivitäten ein anderer ist als zuvor. Das gilt nicht nur für den Bereich des Wissens, sondern auch für den Bereich des Handelns und des Wertens. Neben der Reflexion und dem kritischen Denken gibt es eine weitere Gruppe von Fähigkeiten, die wichtig für das Gelingen des Bildungsprozesses sind: regelmäßiges Üben und ausreichend Zeit. Die Betonung der Reflexion lässt die Bedeutung des regelmäßigen Übens leicht in den Hintergrund treten. Die Bedeutung dieser Tätigkeiten ist aber nicht zu unterschätzen, da bestimmte Erkenntnisse und Entwicklungen nicht linear und gradlinig laufen, sondern manchmal ins Stocken geraten und unter Anstrengung und Fleiß über einen längeren Zeitraum erarbeitet werden müssen.

Der Bildungsprozess - egal ob geradlinig oder stockend, ob in der Reflexion oder in der Übung - kann sowohl alleine als auch in Gesellschaft mit anderen Menschen ablaufen. Mitmenschen können also eine große Rolle im Bildungsprozess spielen. Sie können Impulse geben, Sichtweisen hinterfragen, aber auch manipulieren und weitere Entwicklungen verhindern. Das ist Segen und Fluch zugleich, denn ob andere Menschen mich manipulieren oder in meiner Entwicklung fördern wollen, ist auf den ersten Blick nicht zu erkennen. In der Metapher von Bildung als Prozess der Erschaffung einer Skulptur sind die Mitmenschen deshalb wichtige Werkzeuge wie z. B. Hammer und Meißel. Ein Hammer ist manchmal das richtige Werkzeug, um den nächsten Schritt machen zu können, doch manchmal wird durch einen Hammer mehr zerstört als entwickelt. An manchen Stellen wird auch gar kein Werkzeug benötigt und dann ist es an der Zeit, still zu sein, zurück zu blicken und zu evaluieren, was bisher gewesen ist. Mitmenschen müssen also nicht überall im Bildungsprozess vorkommen, allerdings haben sie zweifelsohne eine wichtige Rolle.

Bildung ist in meinem Bildungsverständnis ein Mittel, mit dem die Entwicklung des Menschen initiiert und aufrechterhalten wird. Bildungsaktivitäten müssen deshalb die Entwicklung des Menschen in den Blick nehmen und seine Autonomie berücksichtigen. Dabei dürfen nicht die Forderungen von z. B. der Wirtschaft zum Entscheidungsparameter im Bildungsprozess werden. Der Bildungsprozess verläuft nicht geradlinig und wird durch Ereignisse stimuliert, die den bisherigen Vorstellungen zum Teil oder vollständig widersprechen. Um mit diesen Herausforderungen im Bildungsprozess umzugehen, sollte auf der einen Seite die Fähigkeit zur Reflexion und auf der anderen Seite die Fähigkeit zum kontinuierlichen Üben gefördert werden. Im gesamten Bildungsprozess sind neben dem Individuum auch andere Menschen entscheidend dafür verantwortlich, dass Bildung gelingen kann und Entwicklung stattfindet.

3.2.3.3 Teilfrage 3: Die Gründe für Bildung – Warum soll gebildet werden?

Die bisherigen Ausführungen beantworten zwar die Frage, wer der Mensch in Bezug auf Bildung ist und wie ein Bildungsprozess auf dieser Basis aussehen kann, sie machen aber noch keine Aussagen darüber, warum Bildung überhaupt angestrebt werden sollte. In Westeuropa muss heute bspw. kaum jemand mehr ums tägliche Überleben kämpfen; deshalb lässt sich das Argument mit der Entwicklungsnotwendigkeit des Einzelnen und der Gesellschaft durchaus hinterfragen: *„Wohin und warum sollen wir uns denn noch bilden? Es geht uns doch gut!“*.

Die wichtigste Begründung für die Notwendigkeit der Bildung wurde bereits in der Beschreibung des Wesens des Menschen gegeben: Eine entscheidende Eigenschaft, die den Menschen zum Menschen macht, ist die Fähigkeit, über sich selbst nachzudenken, sich zu entwickeln und seinen Platz in der Welt zu suchen bzw. diesen verändern zu können. Wird dieses Wesensmerkmal vernachlässigt, geht etwas verloren, das den Menschen definiert. Genau deshalb ist Bildung nötig: Sie muss auf dieses Wesensmerkmal eingehen, es berücksichtigen und ernst nehmen. Mit Bildung werden zwar keine Menschen gemacht, denn ein Mensch ist auch ungebildet ein Mensch, aber ohne Bildung besteht die Gefahr, wesentliche menschliche Merkmale verkümmern zu lassen. Wenn die Bildung sich also nicht darum kümmert, Menschen weiter zu entwickeln und ihre Potenziale hervorzubringen, wird sie dem Menschen nicht gerecht. Dieser Gedanke taucht bereits im klassischen Bildungsbegriff auf, wenn dort von anthropologischer Bedürftigkeit des Menschen im Zusammenhang mit Bildung gesprochen wird. Der Mensch kann nach dieser Vorstellung ohne Bildung nicht überleben. Das Bild des Menschen im klassischen Bildungsverständnis, also die Antwort auf die Frage: „Wer wird gebildet?“, unterscheidet sich allerdings in manchen Punkten von dem hier präsentierten Bildungsverständnis. Der Mensch im klassischen Bildungsverständnis ist ein Mängelwesen, wobei Bildung diese Mängel beseitigt. Bei meinem Menschenbild geht es mehr um die Entwicklung des Potenzials in jedem Menschen durch Bildung. Die Menschen kommen nach meiner Vorstellung nicht mit Mängeln zur Welt, die repariert werden müssen, sondern verfügen über unterschiedliche Anlagen und Potenziale, die gehoben werden sollten, ähnlich wie das bei der Idee der Selbstbildung formuliert worden ist. In dieser Möglichkeit und ihrer Realisierung liegt ein entscheidender Schlüssel zum Menschsein, der in der Bildung nicht vernachlässigt werden darf.

Eine Möglichkeit, um den eben dargestellten Gedanken zu konkretisieren, ist die Vorstellung, dass die Lebenskunst ein Teilbereich von Bildung ist. Der Mensch lernt durch Bildung, sein Leben eigenverantwortlich und konstruktiv zu führen. Eine entscheidende Frage dabei spielen z. B. die verschiedenen Optionen, die jedem Menschen im Laufe seines Lebens offenstehen und zu einer Entscheidung auffordern. Dabei ist eine Entscheidung *für* etwas in den meisten Fällen eine Entscheidung *gegen* etwas anderes. Solche Entscheidungssituationen stellen damit für jedes Individuum Herausforderungen dar, mit denen es zwangsläufig umzugehen lernen muss. Bildung

kann helfen, diese Herausforderung zu meistern, indem sie den Individuen die nötigen Kompetenzen zur Verfügung stellt. Ungebildete Menschen sind nach dieser Vorstellung deshalb nicht so gut in der Lage, ihr Leben aktiv, selbstbestimmt und verantwortungsbewusst zu gestalten.

3.2.3.4 Teilfrage 4: Der Bildungsinhalt – Was sind notwendige Inhalte und Kompetenzen?

Auch die Frage nach den Bildungsinhalten baut auf bisherigen Gedanken, wie z. B. dem Wesen des Menschen auf und führt diese weiter. Dabei wird die Beschreibung der Bildungsinhalte auf einem abstrakten Niveau gehalten, da das bisher präsentierte Bildungsverständnis einen allgemeinen Charakter hat und keinem Fachbereich oder einer Domäne zugeordnet wird. Eine vollständige und akkurate Beschreibung aller nötigen (auch domänenspezifischen) Kompetenzen ist an dieser Stelle nicht möglich. Aus diesem Grund wird bspw. auch kein Kompetenzmodell präsentiert, sondern lediglich darüber diskutiert, welche Inhalte und Kompetenzen nötig sind, um die bisher beschriebenen Ziele und Wesensmerkmale der Bildung erreichen zu können.

Bevor es jedoch an diese Fragen geht, muss noch ein anderer Grundsatz der Ausrichtung und Zielsetzung von Bildung geklärt werden. Bisher wurde der Blick vor allem auf das Individuum gelenkt, die Entwicklung des Einzelnen betont und die Notwendigkeit von Bildung mit der menschlichen Vernunft und Autonomie begründet. Diese Argumentation kann dazu verleiten, Fragen über die Gemeinschaft von Individuen und die Weiterentwicklung von Gesellschaft aus den Augen zu verlieren. Wenn es nur um den Einzelnen und die Entwicklung seiner Potenziale geht, kann das auch auf Kosten anderer Individuen geschehen und mit der Notwendigkeit der eigenen Entwicklung begründet werden. Diese Argumentation wäre allerdings an vielen Stellen brüchig und würde einige entscheidende Annahmen vernachlässigen, die bisher formuliert wurden. Die eigene Entwicklung kann nur soweit gehen, wie sie die Entwicklung anderer Menschen nicht behindert. Nur so lässt sich die Würde der anderen Menschen achten. Sehe ich in dem anderen aber nur ein Hindernis oder einen Steigbügel für meine Entwicklung und verhalte mich entsprechend, kann nicht mehr von der Achtung des Gegenübers gesprochen werden. Damit verspiele ich aber gleichzeitig das Recht, mich selbst weiter zu entwickeln, weil es ebenfalls auf dem unbedingten Vorhandensein von Vernunft und Würde basiert. Dieser Grundsatz wird auch in der Selbstzweckformel des kategorischen Imperativs von Kant sichtbar: *„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 brauchst.“* (Kant, 1785). Auf dem Fundament der Vernunft und Menschenwürde kann also kein rein egozentrisches Bildungsprogramm aufgebaut werden, das einige wenige bilden will und den Großteil der Menschen vernachlässigt. Die Fokussierung auf die individuelle Entfaltung bei einer Vernachlässigung des Gemeinschaftsgedankens oder auch umgekehrt, würde deshalb dem beschriebenen Wesen des Menschen

widersprechen.¹¹ Nicht mehr nur die Auseinandersetzung mit Gegenständen oder mit den eigenen Erfahrungen und Gedanken ist wichtig, sondern auch die Frage, wie mit anderen Menschen konstruktiv und verantwortungsvoll umgegangen werden kann. Diese dreiteilige Fokussierung auf Dinge, andere Menschen und sich selbst wird auch in Kompetenzmodellen wie bspw. von EULER & HAHN (2014, S. 141–144) sichtbar. Diese ganzheitliche Sichtweise findet sich auch in der klassischen Bildungstheorie wieder, worin die Entwicklung der ganzen Person im Mittelpunkt steht. Neben der Geistesbildung muss also auch die sog. Leibesbildung in den Blick genommen werden. Dabei dürfen z. B. Fragen, die den verantwortungsvollen Umgang mit dem eigenen Körper thematisieren, ebenso wenig fehlen wie Themen, die sich mit Beziehungen und Partnerschaften mit anderen Menschen beschäftigen. Der Mensch als Ganzes in der Beziehung zu Sachen und zur unbelebten Natur, in der Beziehung zu anderen Lebewesen und in der Beziehung zu sich selbst muss dabei in den Blick genommen werden.

Ganzheitlichkeit kann aber nicht das einzige und das letzte Kriterium sein, aus dem sich ableiten lässt, welches Wissen, welche Fähigkeiten und welche Einstellungen jedes Individuum haben muss. Im Sinne einer ganzheitlichen Bildung sollten Menschen auch lernen, wie sie andere foltern und quälen können. Bisher hält das Kriterium der Ganzheitlichkeit diese Argumentation nicht auf. Offensichtlich fehlt hier noch ein qualitatives Kriterium, das den Möglichkeitsraum fokussieren und begrenzen kann. Wenn Bildung sich am Menschen orientieren und seine ganzheitliche Entwicklung zum Mittelpunkt des eigenen Schaffens machen soll, stellt sich folgende Fragen: Wohin soll die (qualitative) Entwicklung des Menschen gehen? Was ist Ziel und der Zweck von Bildung und damit auch von der Entwicklung des Menschen? Ist das Ziel von Bildung ein gebildeter Mensch? Diese Antwort verläuft auf den ersten Blick im Kreis und generiert keine neuen Erkenntnisse. Man könnte nämlich sofort zurückfragen, was einen gebildeten Menschen auszeichnet. Welche anderen Antworten gibt es also noch auf diese Frage?

ARISTOTELES (1911) argumentiert in der Nikomachischen Ethik für das Glück bzw. die Glückseligkeit als das höchste Gut, auf das der Mensch sein ganzes Schaffen und Sein ausrichten sollte, weil das Glück das Einzige ist, was nicht erreicht werden will, um damit etwas anderes erreichen zu wollen. Es ist ein in sich ruhender Zweck (Tiedemann, 2016). So einfach wie diese Antwort ist, so unbestimmt ist sie auch, denn wie das Glück inhaltlich bestimmt ist, verrät ARISTOTELES nicht. Er gibt allerdings einige Hinweise, wie er versucht, dem Wesen und dem Charakter des Glücks auf die Spur zu kommen. Zum einen rät er zur Ausgewogenheit, denn der Feind des Glücks ist das Extrem. So ist bspw. das ausgewogene Maß zwischen Geiz und Verschwendung die Großzügigkeit. Außerdem wird der Mensch dann glücklich, wenn er seine Talente und

¹¹ Die Ausbalancierung dieser beiden Ebenen in einem Konfliktfall führt allerdings zwangsläufig zu strittigen Dilemmasituationen, die nicht ohne Konflikte aufgelöst werden können. Dieses durchaus relevante Problem kann an dieser Stelle aber nicht weiter diskutiert werden.

Begabungen findet und entwickelt, wobei die Fähigkeit zum Denken und Reflektieren, die auch nach ARISTOTELES den Menschen besonders macht, bei jedem entwickelt werden sollte. Schließlich gibt er auch noch einen Hinweis darauf, was garantiert nicht glücklich machen kann: Das Geld (vgl. Booms, 2013, S. 28–31). Das Geld wird für etwas anderes eingetauscht und ist damit bloß ein Mittel, um einen anderen Zweck zu erreichen. Geld und Glück können also nach ARISTOTELES nicht zusammenkommen, weil sie nach ihrem Wesen verschiedener nicht sein können (ebd.).

Auch in der christlichen Theologie gibt es Anhaltspunkte, die sich mit der Frage beschäftigen, wohin sich der Mensch entwickeln soll. Was bei ARISTOTELES das Glück ist, ist im Christentum die Gemeinschaft zwischen dem Menschen und Gott. Der Mensch ist als Geschöpf Gottes dazu geschaffen und bestimmt, sowohl in der Gemeinschaft mit Gott als auch in der Gemeinschaft mit anderen Menschen zu leben. Seit dem Sündenfall, der in Genesis 3 beschrieben wird, ist die Verbindung zwischen Gott und Mensch getrennt und der Mensch lebt nicht zwangsläufig in dieser Verbindung. Im Laufe seines Lebens muss er deshalb diese Verbindung zu Gott wiederherstellen und damit eine seiner Grundbestimmungen (Leben in Gemeinschaft mit Gott) erfüllen. Das Glück bei ARISTOTELES wird im Christentum mit der wiederhergestellten Gemeinschaft mit Gott beschrieben. Die Frage, wie diese Verbindung wiederaufgebaut und aufrechterhalten werden kann, wird in der Bibel an vielen Stellen diskutiert (z. B. Matthäus 22, 34–40, Markus 12, 28–34). Die Details der christlichen Theologie in dieser Frage ausführlich zu diskutieren, würde an dieser Stelle den Rahmen sprengen; deshalb wird darauf verzichtet, z. B. die wichtigen Unterschiede zwischen Altem und Neuem Testament aufzuführen oder verschiedene Auslegungen dazu z. B. von AUGUSTINUS oder MARTIN LUTHER darzustellen. Diese Auslegungen deuten aber alle in eine ähnliche Richtung: Die Verbindung zwischen Menschen und Gott kann vor allem durch ein Gefühl, eine Tätigkeit, eine Lebenseinstellung wiederaufgebaut werden: Liebe. Dabei ist sowohl die Liebe zu Gott wie auch die Liebe zu sich selbst und auch die Liebe zu den Mitmenschen (Nächstenliebe) wichtig. Auf diese Weise sollen alle Gebote Gottes erfüllt werden, was den Menschen zum einen wieder mit Gott versöhnt und ihn zum anderen das Leben leben lässt, für das er von Gott geschaffen wurde¹². Natürlich stellt sich auch hier die Frage, wie diese Liebe sich konkretisieren soll und was getan werden muss, um die Forderung zu erfüllen. Hier gibt die Bibel im sog. „Hohen Lied der Liebe“ (1. Korinther, 13, 4–7)¹³ einige Anhaltspunkte, allerdings sind das auch eher abstrakte Kriterien und keine konkreten Handlungsanweisungen. ARISTOTELES und die christliche Theologie beschreiben lediglich nicht näher bestimmte Ideen zu der Frage, wohin sich das Leben

¹² Interessanterweise gibt es auch in der Bibel einige Stellen, wie z. B. Markus 10, 17–27, wo dem Reichtum und dem Geld ausdrücklich eine kontraproduktive Funktion für das Erreichen des wichtigsten Ziels im Leben zugeschrieben wird.

¹³ „Die Liebe ist langmütig und freundlich, die Liebe eifert nicht, die Liebe treibt nicht Mutwillen, sie blähet sich nicht, sie stellet sich nicht ungebärdig, sie suchet nicht das Ihre, sie lässt sich nicht erbittern, sie rechnet das Böse nicht zu, sie freut sich nicht der Ungerechtigkeit, sie freut sich aber der Wahrheit; sie verträgt alles, sie glaubet alles, sie hoffet alles, sie duldet alles.“ (Lutherbibel, 2017).

des Menschen entwickeln sollte, und analysieren geeignete und weniger geeignete „Kandidaten“ für dieses Ziel.

Nichtsdestotrotz sind das erste wichtige Anhaltspunkte, die einen Eindruck davon vermitteln, wie eine solche Antwort aussehen kann. Wer von beiden nun recht hat oder ob es in der großen Fülle von anderen Philosophien und Religionen nicht bessere Antworten auf diese Frage gibt, lässt sich nicht abschließend und objektiv beantworten¹⁴. Sowohl ARISTOTELES als auch die christliche Theologie lassen einen gewissen Spielraum bei der Interpretation ihrer jeweiligen Lehre zu. Der letzte konkrete Schritt bzw. die Ausgestaltung der eigenen Handlungen und des täglichen Lebens werden dabei den einzelnen Individuen überlassen. Folgt man z. B. ARISTOTELES, muss zunächst bestimmt werden, was das Glück für einen persönlich bedeutet, um anschließend Tätigkeiten zu planen und auszuführen, die einen näher zu diesem Ziel bringen. Es ist also nicht das abstrakte Modell einer Zweck-Mittel- Beziehung, die den Einzelnen vor Schwierigkeiten stellt, sondern ihre konkrete Ausgestaltung. *„Wie finde ich heraus, was mich glücklich macht und was bedeutet es seinen Nächsten bzw. mich selbst zu lieben?“* Das sind Beispiele für die entscheidenden Fragen, die sich ein Mensch stellen muss. Genau an dieser Stelle könnte die Bildung ins Spiel kommen, indem sie den einzelnen Menschen hilft, Antworten auf diese Fragen zu finden. Vor diesem Hintergrund erscheint der Gedanke, dass der gebildete Mensch letztendlich das Ziel von Bildung sein sollte, nicht mehr so abwegig, wie es am Anfang dieser Diskussion den Anschein gehabt haben könnte. Bildung muss auf diesen anspruchsvollen und langwierigen Prozess vorbereiten, bei dem es um diese entscheidenden Fragen für das Leben jedes einzelnen Menschen geht. Bildung bringt also den gebildeten Menschen hervor, der in der Lage ist, diese komplexen Fragen nach dem Zweck für sein Leben und den dazu passenden Mitteln zu beantworten. Ein gebildeter Mensch schafft es eher, sich darüber im Klaren zu werden, was er im Leben will und wie er es erreicht. Welchen Lebenszweck man letztendlich wählt und worauf man seine Handlungen ausrichtet – auf das Glück, auf Gott oder auf etwas anderes – ist für die grundlegende Idee von Bildung zunächst zweitrangig. Vielmehr unterstützt die Bildung den Menschen dabei, den Zweck für sich und sein Leben zu finden, indem sie zuallererst seine Autonomie ernst nimmt und den Bildungsprozess entsprechend gestaltet. Wenn Menschen für sich entdecken, was sie gerne tun wollen bzw. wo ihre Potenziale liegen und es außerdem auch schaffen, diese Potenziale in Handlungen umzusetzen, entsteht Begeisterung und Freude. Bildung sollte Menschen deshalb auch helfen, ihre Energie und Kraft für solche Dinge einzusetzen, die sie begeistern. Auch dieser Zusammenhang lässt sich mit den Überlegungen zum Wesen des Menschen begründen. Jeder Mensch hat andere Begabungen und Potenziale, deshalb ist es entscheidend, jedem die Möglichkeit zu geben, seine Potenziale

¹⁴ Nichtsdestotrotz ist die Antwort auf diese Frage für jeden einzelnen Menschen relevant und sollte bewusst gestellt und beantwortet werden. Meine persönlichen Überlegungen dazu werden an dieser Stelle nicht dargestellt, weil sie nichts zur eigentlichen Frage in diesem Abschnitt beitragen.

auszuschöpfen, weil alles andere die Besonderheit des Individuums nicht ernst nimmt und auch ein wichtiges Wesensmerkmal des Menschen nicht berücksichtigt.

Trotz dieser Freiheit bei der Wahl seines Lebenszwecks ist es notwendig, ein abstraktes Kriterium zu bestimmen, an dem geprüft werden kann, ob die getroffene Wahl die bisher beschriebenen Annahmen über den Menschen berücksichtigt. Dieses Kriterium ist auch bei dieser Frage die Würde des Menschen, die zu achten und zu schützen am Anfang aller Bildungsaktivitäten steht und aus der Bildungsaktivitäten überhaupt erst möglich werden. Die Würde des Menschen ist also sowohl das Kriterium bei der Abstimmung der eigenen Interessen gegenüber den Interessen der anderen als auch die Grenze und Richtschnur für die Bestimmung des eigenen Lebenszwecks. Bildung wird durch die Achtung der Vernunft und Würde begrenzt, weil sie daraus entsteht bzw. erst dadurch möglich ist. Die konkreten Fähigkeiten und Inhalte, die Bildung deshalb haben muss, sind vielfältig und sollten alle den Horizont des Individuums erweitern. Bildung darf also nicht lähmen, täuschen, zum Stillstand animieren, kritische Gedanken unterdrücken, Reflexion unterbinden, kurz gesagt: Menschen an ihrer Entwicklung hindern. Wenn Bildung im Gegenteil dazu Entfaltung ermöglicht, ermöglicht sie auch jedem Individuum, nach seinem eigenen Lebenszweck zu suchen. Damit bleibt die Frage nach den konkreten Inhalten von Bildung immer noch vage, allerdings hilft Bildung den Menschen, die Frage nach dem Zweck des Lebens zu stellen, weshalb sie für jeden Menschen wichtig ist.

Eine weitere herausfordernde Frage bei den Überlegungen zum Inhalt von Bildungsprozessen dreht sich um den Begriff und die Bedeutung der Wahrheit. Hier ist zu entscheiden, ob subjektive oder objektive bzw. absolute oder relative Wahrheiten existieren. Die Unterschiede zwischen diesen Sichtweisen können gut anhand einer Gegenüberstellung von Aussagen zweier Bildungsphilosophen illustriert werden. Während ein gebildeter Mensch bei BIERI (2012) jemand ist, der tolerant gegenüber anderen Wahrheiten ist bzw. der den Begriff der Wahrheit relativ sieht, ist es für SPAEMANN (2012, S. 226–227) wichtig, dass ein gebildeter Mensch für seine Werturteile objektive Geltung beansprucht und sich nicht scheuen darf, Werturteile abzugeben. Die objektive Geltung von Werturteilen ist die Voraussetzung dafür, diese korrigieren und anpassen zu können. *„Denn was keine objektive Gültigkeit beansprucht, braucht auch nicht korrigiert zu werden.“* (ebd., S. 226). Ein gebildeter Mensch muss deshalb aber nicht immer die Wahrheit kennen und sollte sich anderen nicht überlegen oder besser gestellt fühlen¹⁵. Allerdings ist der Mensch in der

¹⁵ Ein gebildeter Mensch ist nicht nützlicher und steht nicht auf einer höheren Stufe. Er ist ein Mensch wie auch der Ungebildete ein Mensch ist, und kann sich deshalb auf seine Würde berufen, die ihm durch das Menschsein zugesprochen wird. Dieses Argument leitet der Theologe SPAEMANN aus dem christlichen Menschenbild ab, das den Menschen als Geschöpf Gottes und damit als Wert an sich betrachtet. Bildung hat also keinen Einfluss auf das Wesen und den Wert des Menschen und sein Selbstwertgefühl, weil dieses Selbstwertgefühl nicht aus einer Leistung oder dem Vergleich mit anderen abgeleitet wird. Auch die Betonung des objektiven Geltungsanspruchs von Aussagen, die SPAEMANN postuliert, lassen sich mit dem Bezug zum christlichen Menschenbild erklären. Wenn es einen Gott gibt, von dem alles ausgeht, dann gibt es automatisch auch Wahrheiten, da ein Gott und die Wahrheit sich gegenseitig bedingen. Der berühmte Satz von NIETZSCHE (1882), indem er Gott für tot erklärt, hat ebenfalls mit

Vorstellung von SPAEMANN in der Lage, nach der Wahrheit zu suchen, sie zu erkennen und auszusprechen. Der beschriebene Unterschied wird in den beiden Texten nur in wenigen Sätzen sichtbar, weist aber auf eine seit Jahrhunderten geführte philosophische Diskussion hin, die sich mit der Frage auseinandersetzt, ob es objektive Wahrheiten überhaupt gibt und wie wir diese erkennen können. Spannend für den Kontext der Bildung ist die Frage nach der Wahrheit durchaus, weil damit in gewisser Weise der Horizont dafür aufgespannt wird, was Bildung zu leisten imstande ist. Ist eine Bildungsinstitution oder sind Menschen auf der Suche nach Wahrheit und Erkenntnis oder sind sie auf der Suche nach Meinungen und subjektiven Ansichten? Im Rahmen der Überlegungen zu meinem Bildungsverständnis kann diese Frage nur oberflächlich betrachtet werden, da das vorhandene Material dazu umfangreich ist und hier nicht der richtige Ort ist, sich damit in aller Breite auseinander zu setzen. Dennoch wird an dieser Stelle von der Existenz objektiver Wahrheiten ausgegangen. Bildung sollte deshalb das Erkennen und Begreifen dieser Wahrheiten initiieren und befördern. Ohne diese Annahme ist eine Suche nach Erkenntnis wenig sinnvoll, da alle Anstrengungen dafür sich „nur“ auf die Generierung subjektiver Einsichten beschränken würden. Es ergibt auch nur Sinn, mit einem gestaltungsorientierten Blick über ein Thema oder ein Problem zu diskutieren, wenn ein Ergebnis angestrebt wird, das besser oder genauer ist als der Ausgangspunkt¹⁶. Der Bewertungsmaßstab dafür ist wiederum eine objektive Wahrheit, deren Existenz damit anerkannt werden muss. Ein lesenswerter Versuch, die Annahme über die Existenz einer objektiven Wahrheit zu belegen, findet sich bei APEL (2011).

Die Annahme bezüglich der Existenz objektiver Wahrheiten leugnet aber nicht die Kontextabhängigkeit von nahezu allen menschlichen Erkenntnissen. Beispielsweise wird unter einer höflichen und respektvollen Begrüßung in Westeuropa etwas anderes verstanden als in Südostasien, weswegen es schwer ist, eine allgemeingültige und kontextlose Formel für eine höfliche und respektvolle Begrüßung aufzustellen. Es wäre aber auch nicht sinnvoll, die Existenz einer solchen Formel gänzlich zu leugnen. Eine solche Behauptung würde zur Einstellung des gemeinsamen Erkenntnisstrebens führen, weil nur noch das zählen würde, was das einzelne Individuum für sich als richtig identifiziert. Darüber hinaus könnte behauptet werden, die Anwendung körperlicher Gewalt gegenüber dem Gesprächspartner ist ein Weg, um Respekt auszudrücken. Kontextabhängigkeit von Erkenntnissen und ein subjektives Verständnis von Wahrheit sind deshalb keine Synonyme. Das eben beschriebene Beispiel lässt sich mit der Zuhilfenahme einer bereits formulierten Wahrheit bzw. Überzeugung auflösen: Der Mensch ist ein Vernunftwesen, das über sich selbst nachdenken, reflektieren und sich so entwickeln kann. Diese Fähigkeit unterscheidet uns von anderen Lebewesen und

diesem Zusammenhang zu tun. Dort, wo es keinen Gott mehr gibt, öffnet sich das Tor für den Relativismus und das subjektive Verständnis von Wahrheit.

¹⁶ Vorausgesetzt, die Motivation der Diskussion speist sich aus dem Interesse, die erworbene Erkenntnis zu präzisieren. Bei einer Diskussion, in der es „nur“ um die Beschreibung gegenseitiger Meinungen/Ansichten geht, gilt diese Aussage nicht.

gibt uns eine Würde, die wir gegenseitig respektieren und schützen müssen, da wir sonst Gefahr laufen, die Eigenschaft zu verleugnen. Wird die Überzeugung vom Menschen als Vernunftwesen akzeptiert und auf das oben erwähnte Beispiel angewendet, wird es schwierig, die Anwendung körperlicher Gewalt als Zeichen des Respekts gegenüber der Würde des Gegenübers zu akzeptieren. Eine allgemeingültige Formel für eine respektvolle Begrüßung sollte in jedem Fall die Achtung der Würde des Gegenübers beinhalten. Wie diese Achtung von Fall zu Fall aussieht, kann aber abhängig vom jeweiligen Kontext sein.

Die eben ausgeführten Argumente sind noch kein stichhaltiger Beweis für die Existenz objektiver Erkenntnisse. Auch der Hinweis auf einen Selbstwiderspruch im Satz: „*Ich habe erkannt, dass es keine objektive Erkenntnis gibt*“¹⁷ hilft nicht unbedingt dabei, Skeptiker von der Existenz objektiver Wahrheiten zu überzeugen. Auch wenn die bisherigen Ausführungen die Frage nach der Wahrheit nicht abschließend klären konnten, überwiegen meiner Meinung nach die Argumente der Befürworter von objektiven Wahrheiten, weshalb diese Annahme in mein Bildungsverständnis übernommen wird. Bildung muss sich deshalb zur Aufgabe machen, Wahrheiten zu ergründen und Menschen darauf vorbereiten, nach diesen Erkenntnissen zu suchen. Dieser Weg verläuft nicht geradlinig und beinhaltet auch die Revidierung von bereits vermeintlich sicheren Erkenntnissen. Einige Wahrheiten¹⁸ lassen sich womöglich nie vollständig erkennen, was uns aber nicht davon abhalten sollte, die Menge gesicherten Wissens weiter zu vergrößern. Dafür sind Offenheit und eine kritische Grundhaltung notwendig, die sowohl die Kontextabhängigkeit von Erkenntnissen berücksichtigt, aber auch in der Lage ist, Irrtümer zu revidieren.

Bildungsinhalte sollten also den Menschen helfen, ihren individuellen Lebenszweck zu finden und sie dabei unterstützen, diesem nachzugehen. Auf diese Weise können Menschen ihre Potenziale bestmöglich einsetzen und damit einen positiven Beitrag für die Gemeinschaft leisten. Inhaltlich ist Bildung durch die Suche nach objektiven Wahrheiten bestimmt. Dabei gründet sie sich auf der Vernunft und Würde des Menschen und setzt sich damit selber eine Grenze, da Bildung die Würde nicht verletzen darf, weil sie sich sonst ihre Grundlage nimmt.

Die folgende Abbildung fasst die wichtigsten Erkenntnisse aus den bisherigen Überlegungen zur Formulierung eines eigenen Bildungsverständnisses zusammen.

¹⁷ Der Anspruch auf diese allgemeingültige Aussage kann nicht durchgesetzt werden, wenn die Existenz allgemeingültiger Aussagen gleichzeitig verneint wird.

¹⁸ Beispielsweise hat KANT in seiner Philosophie herausgearbeitet, dass wir alles, was wir wahrnehmen, immer in einer räumlichen und zeitlichen Dimension wahrnehmen. Diese Wahrnehmung ist unserer Erfahrung vorgelagert. Deshalb können wir nicht wissen, wie z. B. ein Stuhl ohne die bereits vorhandene räumliche und zeitliche Vorstellung aussieht. „*Was es für eine Bewandnis mit den Gegenständen an sich und abgesondert von all dieser Rezeptivität unserer Sinnlichkeit haben möge, bleibt uns gänzlich unbekannt.*“ (Kant, 1787, S. 87 zitiert in Ziegler, 2015, S. 43)



Abbildung 3: Die vier Bestandteile des normativen Bildungsverständnisses

3.2.4 Ist eine Integration ethischer Auseinandersetzungen in Bildungsangebote *wünschenswert*? – Diskussion der Frage vor dem Hintergrund des formulierten Bildungsverständnisses

Die ausführliche Auseinandersetzung mit verschiedenen Selbstverständnissen von Bildung und die Formulierung eines eigenen Bildungsverständnisses hatte zwei Zielsetzungen.

Einerseits und auf einer eher allgemeinen Ebene wurde so eine normative Grundlage und Prüfinstanz für die weiteren Überlegungen geschaffen. Bildungsziele und Bildungsaktivitäten, die im weiteren Verlauf der Arbeit thematisiert und entwickelt werden, lassen sich mithilfe der festgehaltenen normativen Grundsätze aus dem Bildungsverständnis begründen und reflektieren. Das Bildungsverständnis bildet also eine Art „Hintergrundfolie“, vor die alle nachfolgenden Überlegungen treten müssen.

So kann reflektiert werden, ob die Hintergrundfolie und die vordergründigen Aktivitäten zusammenpassen oder in grundlegend andere Richtungen tendieren.

Andererseits können die Ausführungen zum Bildungsverständnis genutzt werden, um eine ganz konkrete Frage zu beantworten: Ist die Thematisierung von ethischen Frage- und Problemstellungen in Bildungszielen und -aktivitäten wünschenswert bzw. lässt sie sich mit der grundlegenden Idee von Bildung vereinbaren? Mithilfe des Bildungsverständnisses lässt sich diese Frage nun differenziert diskutieren und beantworten.

Vor allem die Beantwortung dieser konkreten Frage steht bei der Diskussion auf den nächsten Seiten im Fokus. Dabei wird die Legitimation der Thematisierung von ethischen Frage- und Problemstellungen in Bildungskontexten bewusst nicht mithilfe von offiziellen Planungshilfen wie Bildungsstandards oder Lehrplänen durchgeführt oder mit dem Vorhandensein einer Vision von Bildungsinstitutionen begründet. Solche Verweise sind zwar hilfreich für die Rechtfertigung einer Zielsetzung, allerdings sind sie für eine überzeugende Begründung nicht ausreichend. Die Planungshilfen und Visionen können geändert und umgeschrieben werden, womit auch die Legitimationsquelle für das Bildungsziel wegfällt. Außerdem wirkt eine solche Begründung eher formalistisch bzw. extrinsisch motiviert, da sie sich auf eine äußere Forderung bezieht, ohne die Motive und Begründungen dieser Forderungen systematisch offen zu legen oder zu hinterfragen. Beispiele für solche Begründungen finden sich u. a. bei KÜHNER & EULER (2017, S. 1), die die Thematisierung „*ethisch-reflexiver Kompetenz*“ im Ökonomieunterricht durch einen Verweis auf Formulierungen im Schweizer Maturitätsanerkennungsreglement und im Berufsbildungsgesetz begründen, worin eine Sensibilität für ethische Fragestellungen als Zielsetzung formuliert ist. Auch der Verweis auf eine konkrete strategische Ausrichtung einer Bildungsinstitution kann zur Rechtfertigung von Bildungszielen genutzt werden. So wäre es z. B. möglich, aus der Vision der Universität St.Gallen (o. J.), in der die Wichtigkeit der Entwicklung von „*verantwortungsvollem Denken*“ betont wird, eine Begründung für die Integration ethischer Auseinandersetzungen in Lehrveranstaltungen abzuleiten.

Im Gegensatz dazu ist es möglich, mit der Formulierung von normativen Annahmen im Bildungsverständnis eine viel grundlegendere Legitimationsbasis zu schaffen, auf die sich die Begründung der Bildungsziele beziehen kann. Damit kann das beschriebene Problem der variablen und formalistischen Legitimationsgrundlage abgeschwächt werden. Natürlich kann man an dieser Stelle einwerfen, dass die Formulierung eines Bildungsverständnisses auf individuellen bzw. subjektiven Vorstellungen basiert und deshalb ebenfalls problematisch ist. Dieses Gegenargument ist durchaus berechtigt, denn die Begründung über das Bildungsverständnis ist selbstverständlich pfadabhängig und kann kritisiert und hinterfragt werden. Allerdings müsste man dann bereit und in der Lage sein, die entsprechenden grundlegenden normativen Annahmen konstruktiv-kritisch zu diskutieren und angemessene

Alternativvorschläge zu formulieren. Dabei würden nicht so sehr die zu begründenden Bildungsziele diskutiert, sondern es würde die dahinterliegende normative Idee von Bildung mit all ihren Annahmen in den Blick genommen. Im vorliegenden Fall müsste man dann z. B. begründen, warum der Mensch nicht über Autonomie verfügt. Darüber hinaus basieren die Aussagen in den Planungshilfen letztendlich wieder auf den Vorstellungen der Autoren über ihr individuelles Selbstverständnis von Bildung, weshalb sich die Begründung der Bildungsziele über das Bildungsverständnis auch aus diesem Grund anbietet.

Die Diskussion zu der Frage, ob die Thematisierung von ethischen Auseinandersetzungen in Bildungsaktivitäten wünschenswert ist, wird deshalb vor dem Hintergrund des eben dargestellten Bildungsverständnisses geführt. Betrachtet man die darin enthaltenen normativen Annahmen und die daraus resultierenden Schlussfolgerungen, scheint die Antwort auf die eben aufgeworfene Frage klar zu sein: Aus einer normativen Perspektive, die sich in der Formulierung des Bildungsverständnisses äußert, ist es wünschenswert und sogar unbedingt notwendig, ethische Frage- und Problemstellungen in Bildungszielen zu verankern und in entsprechenden Bildungsaktivitäten umzusetzen. Dafür sprechen sämtliche bisherigen Überlegungen zum Selbstverständnis von Bildung. Ein besonders deutliches Bild zeichnen hier die diskutierten Annahmen zum Menschenbild. Danach ist das Besondere am Menschen seine Autonomie und die damit verbundene Fähigkeit, über sich selbst nachzudenken und auf dieser Basis sich und seine Umwelt zu gestalten. Diese Gestaltung kann aber nicht irgendwie geschehen, sondern muss die Ansprüche anderer berücksichtigen bzw. dort zum Stehen kommen, wo grundlegende Rechte anderer Menschen missachtet werden. Dabei kann es durchaus zu Konflikten und (scheinbar) unlösbaren Problemen kommen, die häufig unvermeidbar, aber selten überhaupt nicht bearbeitbar sind. Die Bearbeitung führt nicht immer zu einer für alle zufriedenstellenden Lösung, hilft aber dabei, den Konflikt und die Interessen des Gegenübers besser zu verstehen. Für die Gestaltung und Umsetzung eines solchen Analyse- und Lösungsprozesses können ethische Überlegungen einen Beitrag leisten. Mithilfe dieser Überlegungen lässt sich darstellen, welche normativen Grundlagen in z. B. einer Entscheidungssituation wirkmächtig sind und wie bzw. ob diese argumentativ begründet werden können. Durch die Betrachtung verschiedener Ethiktheorien ist es außerdem möglich, die Auflösung einer strittigen Situation gedanklich mit verschiedenen Alternativen durchzuspielen und sich so ein klareres Bild der eigenen Position und der Meinungen Anderer zu gestalten. Allgemeiner formuliert kann Ethik dem Menschen dabei helfen, seine gemeinschaftliche Seite aktiv und konstruktiv zu gestalten, indem sie ihm eine Orientierung über grundlegende Prinzipien des menschlichen Zusammenlebens gibt. Allerdings sind ethische Überlegungen nicht nur im Zusammenleben mit anderen Menschen relevant. Auch die Gestaltung und Entfaltung des individuellen Lebens, die unabhängig von einer direkten Interaktion mit anderen Menschen ist, kann und sollte von ethischen Überlegungen durchzogen sein. Dafür muss man z. B. nur vor der Frage

stehen, welche berufliche Laufbahn man einschlagen will, oder welche Rolle dem Geld im eigenen Leben eingeräumt werden soll. Das formulierte Bildungsverständnis beinhaltet also unterschiedliche potenzielle Anknüpfungspunkte für ethische Fragen. Die Auseinandersetzung mit diesen Fragestellungen gehört für jeden Menschen ganz natürlich zum alltäglichen Leben. Überall dort, wo Menschen denken und handeln, d.h. ihre Autonomie ausleben, stellt sich früher oder später auch die Frage, welches Denken und Handeln richtig bzw. wünschenswert ist. Ethische Überlegungen auf der einen und das normative Selbstverständnis von Bildung auf der anderen Seite hängen untrennbar zusammen und können dabei wie zwei Seiten derselben Medaille betrachtet werden. Das normative Bildungsverständnis, wie es auf den letzten Seiten dargestellt wurde, ist deshalb ohne die Thematisierung ethischer Überlegungen nicht nur schwer vorstellbar, sondern gar nicht möglich.

3.2.5 Diskussion antizipierter Kritikpunkte zum Bildungsverständnis

Da das zugrundeliegende Bildungsverständnis die Thematisierung von ethischen Auseinandersetzungen schon per Definition beinhaltet, ist es nur mit einer grundlegenden Kritik an diesem Bildungsverständnis möglich, gegen die Integration ethischer Überlegungen in Bildungsaktivitäten zu argumentieren. Für eine solche Kritik gibt es genügend Ansatzpunkte, da das formulierte Bildungsverständnis verschiedene (normative) Annahmen und darauf basierende Schlussfolgerungen enthält. Die Formulierung von Kritik ist dabei durchaus erwünscht, da es durch eine lebendige Diskussion möglich ist, die offengelegte Vorstellung weiter zu differenzieren. Um einen ersten Schritt in die Richtung einer solchen Diskussion zu tun, werden im Folgenden antizipierte Kritikpunkte am Bildungsverständnis aufgeworfen und diskutiert. Das soll zum einen die Initiierung der Diskussion über das vorliegende Bildungsverständnis erleichtern und zum anderen dabei helfen, die Begründung für die Integration ethischer Fragestellungen in Bildungskontexte zu präzisieren.

Der erste antizipierte Kritikpunkt könnte sich auf die einseitige Ausrichtung des Bildungsverständnisses beziehen, die vor allem die Entwicklung des Menschen in den Blick nimmt. Eine solche (einseitige) Betrachtung könnte in den Augen der Kritiker wichtige Aspekte vernachlässigen, um die es in der Bildung auch gehen sollte. Neben der Entwicklung des Menschen müssten doch wenigstens noch die anderen beiden Legitimationsquellen für die Ableitung von Bildungszielen berücksichtigt werden: wissenschaftliche Erkenntnisse und die Lebenswelt¹⁹ der Lernenden. Eine solche Berücksichtigung aller drei Legitimationsquellen findet sich bspw. bei den Überlegungen zum Bildungsverständnis von EULER & HAHN (2014, S. 133–141). Die Kritik ist durchaus berechtigt, denn natürlich ist bspw. eine Vorstellung darüber erforderlich, ob die Lernenden nach dem Besuch der Bildungsinstitution in die

¹⁹ Mit der Lebenswelt sind in diesem Zusammenhang die äußeren Ansprüche an die Lernenden in verschiedenen Lebenssituationen gemeint. Im Fall der beruflichen Bildung versteht man darunter z. B. die Ansprüche potenzieller Arbeitgeber, die nach bestimmten Qualifikationen und Kompetenzen verlangen. Grundsätzlich fragt diese Legitimationsquelle danach, mit welchen Situationen die Lernenden in ihrem Alltag konfrontiert werden und versucht dann, sie auf diese Situationen vorzubereiten.

Landwirtschaft gehen oder eine Karriere in der theoretischen Physik starten wollen. Es wäre ebenso fatal, Lernende in der theoretischen Physik nicht mit den Erkenntnissen von EINSTEIN zu konfrontieren und von einem veralteten Physikverständnis auszugehen. Die Anbindung der Bildungsziele und Bildungsinhalte an die Fachwissenschaften und die Lebenswelt der Lernenden sind wichtig und legitim, dürfen aber nur als Nebenbedingungen mitgedacht und nicht selber zum Zweck der Bildung werden. Bildung ist für den Menschen da und es gibt die Bildung nur, weil es die Menschen gibt, deshalb sollte der Mensch der Dreh- und Angelpunkt der Überlegungen zu Bildungszielen sein. Eine Bildung, die bspw. die Lebenswelt der Lernenden zu stark betont, verlegt diesen Dreh- und Angelpunkt weg vom Menschen hin zu z. B. der aktuellen technologischen Entwicklung. Das Ergebnis einer solchen Verlagerung zeigt sich z. B. bei DOROTHEE BÄR, der Staatsministerin für Digitalisierung in Deutschland, die fordert, dass alle Schüler programmieren lernen müssen, weil die technologische Entwicklung das von uns fordert (Der Spiegel, 2018). Diese Forderung kann problematisch werden, wenn in Vergessenheit gerät, für welchen Zweck programmiert werden sollte. Man könnte auch anders fragen: Für wen oder was muss man programmieren lernen? Die Antwort von BÄR bezieht sich lediglich auf eine äußere Forderung und beinhaltet deshalb keine überzeugende Begründung. Das hier entwickelte Bildungsverständnis würde das Programmieren dann als legitimen Bildungsinhalt akzeptieren, wenn begründet werden kann, ob und wie diese Kompetenz die Entwicklung des Individuums und der Gesellschaft fördern kann. Diese Antwort bestimmt auch die Ausgestaltung dieser Kompetenz, da die Kompetenz bei dieser Vorstellung lediglich ein Mittel zur Entwicklung der Menschen ist. Die Hierarchie ist hier klar geregelt. Eine andere Antwort auf die oben gestellte Frage könnte Programmierkenntnisse deshalb fordern, weil sich die Welt in diese Richtung entwickelt und wir uns daran anpassen müssen. Die digitale Transformation sei eine Realität, vor der wir uns nicht verstecken können. Bei dieser Argumentation wird die Anpassung an die Lebenswelt als Zweck von Bildung verstanden. Wird die Anpassung an die Lebenswelt allerdings als letztes Entscheidungskriterium festgesetzt, würde dieses Ziel dann am besten erreicht werden, wenn z. B. Unternehmen und nicht mehr der Staat die Bildungsziele und -inhalte bestimmen. Die Anpassung an das agile und transformative System geht außerdem schneller voran, wenn Lehrkräfte unterrichten, die selber am „Puls der Zeit“ sind und wissen, was in der Lebenswelt vorgeht. Lehrkräfte sollten dann am besten Mitarbeiter aus Unternehmen sein. Der Staat schließt in letzter Konsequenz seine Bildungsinstitutionen, da die Unternehmen die geforderte Bildung am „Puls der Zeit“ besser umsetzen können. Anstrengungen zur Entwicklung des Menschen und fachwissenschaftliche Impulse würden dann zwar beachtet, allerdings als an die aktuelle Lebenswelt angepasste Teilziele. Das wäre eine mögliche konsequente Anwendung der Legitimationsquelle der Lebenswelt für die Gestaltung und Umsetzung von Bildungskonzepten. Hier lässt sich aber die Frage stellen, ob der Mensch dafür da ist, das Wirtschaftssystem am Laufen zu halten, oder ob das Wirtschaftssystem dem Menschen dienen und auf seine Bedürfnisse eingehen

soll. Ähnliche Szenarien lassen sich auch für das Primat der wissenschaftlichen Erkenntnisse bei der Bestimmung von Bildungszielen konstruieren. Diese Überlegungen zeigen, wie wichtig die zentrale Stellung des Menschen bei Bildungsaktivitäten ist und was passiert, wenn diese aufgegeben wird.

Ein weiterer Vorwurf der Kritiker könnte sich auf die idealistische Basis meines Bildungsverständnisses beziehen. Genauer gesagt würden die dargestellten Wesensmerkmale des Menschen von Kritikern als zu idealistisch, realitäts- und praxisfern bezeichnet. Die Vorstellungen über den Menschen sind außerdem „aus der Luft gegriffen“ und beziehen sich auf nicht abgesicherte empirische Befunde und Fakten, sondern lediglich auf reflektierte Annahmen und darauf basierende Argumente. Dadurch übersieht man die „wahren“ Probleme und Herausforderungen, die sich im Zusammenhang mit Bildung ergeben. Außerdem sei in der Praxis kein Platz für idealistische Gedanken und normative Annahmen, da hier ganz andere Herausforderungen bewältigt werden müssen. Auch diese Einwände können grundsätzlich nachvollzogen werden, wobei die Kritik auch an dieser Stelle zu kurz greift. Eine Kritik, die auf einen übermäßigen Idealismus hinweist, wird meist aus der Vorstellung gespeist, dass „die Praxis“²⁰ anders aussieht und funktioniert und die idealistische Vorstellung in ihrer Umsetzung deshalb scheitern muss. Besser wäre es, „die Praxis“ als Ausgangspunkt zu nehmen und die Bildungsaktivitäten daran auszurichten, da sich hier klar beobachten und messen lässt, wo die Probleme liegen. Wenn also die Bildungsziele den Vorstellungen aus der Praxis angeglichen werden, würden die eigentlich wichtigen Herausforderungen bearbeitet. Außerdem gäbe es dann nicht mehr so viele normative und idealistische Vorstellungen, die alles kompliziert machen. Warum greift diese Vorstellung zu kurz? Zunächst einmal deshalb, weil auch jede Praxis normative Vorstellungen von Bildung hat. Diese Vorstellungen sind zwangsläufig da, egal, ob sie nur implizit mitgedacht oder explizit kommuniziert werden. Im Unterschied zu dem hier präsentierten Bildungsverständnis gründen diese Vorstellungen aber selten auf dem Wesen des Menschen und auf Überlegungen, die die Entfaltung und Selbstbestimmung des Menschen zum Ziel haben. Beispielsweise gibt es in Deutschland zurzeit viele unbesetzte Ausbildungsstellen, aber auch Jugendliche ohne Ausbildungsplatz, weil es Passungsprobleme zwischen Bewerber und Unternehmen gibt (Töpfer, 2018). Diese Passungsprobleme basieren z. B. auf mangelnder Mobilitätsbereitschaft oder unzureichender Qualifizierung der Bewerber. Unternehmen, die Probleme haben, einen Ausbildungsplatz zu besetzen und die Schuld dafür in den Bildungsinstitutionen suchen, gehen implizit davon aus, dass die Aufgabe der Bildung darin besteht, Menschen für eine Ausbildung vorzubereiten. Diese Vorstellung ist aber ebenfalls normativ, weil sie eine klare Idee davon hat, was Bildung tun sollte. Andere Initiativen aus der Praxis wie bspw. der Digitale Bildungspakt (2018) fordern von

²⁰ Mit „der Praxis“ sind Anforderungssituationen der Lernenden im weiteren Verlauf ihres Lebens gemeint. Im Besonderen wird der Ausdruck für Anforderungssituationen im Arbeitsleben gebraucht, auf die Bildung vorbereiten soll.

Bildungsinstitutionen, viel stärker auf die Entwicklung digitaler Kompetenzen einzugehen, und artikulieren dadurch ihre normativen Vorstellungen über wünschenswerte Bildungsinhalte. So haben verschiedene Gruppen und Unternehmen aus der Praxis ganz unterschiedliche Vorstellungen zu der Frage, was Bildung tun sollte. Diese Interessen gründen aber wieder auf tiefer liegenden Interessen, wie bspw. der Sicherstellung der Arbeitsfähigkeit eines Unternehmens im Fall der fehlenden Ausbildungsplätze oder der Sicherstellung der Wettbewerbsfähigkeit im globalen Wettbewerb im Fall des digitalen Bildungspakets. Jede Forderung gründet letztendlich auf einem Ziel oder einem Sinn, da sie sonst im wahrsten Sinne des Wortes sinnlos wäre. Die entscheidende Frage in diesem Zusammenhang ist eher, auf welchen Sinn wir unsere Handlungen ausrichten wollen. Das hier dargestellte Bildungsverständnis hat den Zweck, die Entwicklung des Menschen hin zur Selbstbestimmung und Entfaltung zu fördern und dabei seine Würde ernst zu nehmen. Wenn man also Kritik daran üben will, sollte man an der inhaltlichen Bestimmung des Zwecks ansetzen und diesen kritisieren. Wortmeldungen, die die Existenz eines Zwecks kritisieren, greifen zu kurz. Auch „die Praxis“ hat ihre eigenen Zwecke, Ziele und Normen, nur werden diese oft nicht so deutlich beschrieben und explizit dargestellt.

Ein weiterer Vorwurf im Zusammenhang mit der Kritik an der idealistischen Zielvorstellung könnte sich auf die unmögliche Erreichbarkeit dieser Zielvorstellung beziehen. Die Praxis sei nun mal ganz anders als die formulierte Vorstellung vom Menschen und die daraus abgeleiteten Zielvorstellungen, deshalb funktioniere die Verschmelzung der beiden nicht. Man müsste sich mit dem arrangieren, was man in der Praxis vorfindet und seine Zielvorstellungen anpassen. „Die Praxis“ ist aber keine fixe und unverrückbare Größe, der man sich beugen muss. Auch die Praxis wird von den einzelnen Akteuren und den beteiligten Institutionen geformt, nach verschiedenen Interessen beeinflusst, und befindet sich deshalb in einem stetigen Wandel. Vieles von dem, was man in der Praxis vorfindet, muss nicht hingenommen werden, sondern ist durch einzelne Individuen oder Institutionen gestalt- und veränderbar. Deshalb ist es auch sinnvoll, sich bewusst zu überlegen, wohin man sich und die Praxis entwickeln will, um anschließend entsprechend handeln zu können, statt sich unbewusst den normativen Vorstellungen der bestehenden Praxis zu fügen und diese zu übernehmen. Für diese Vergewisserung sind bspw. Überlegungen zum Menschenbild sinnvoll.

Schließlich soll noch ein letzter möglicher Kritikpunkt mit Bezug auf das dargestellte Bildungsverständnis thematisiert werden. Bei den eher abstrakten und ideellen Aussagen zum Menschen und den daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen könnten Kritiker einwenden, dass das alles zu abstrakt, zu allgemein und zu weit weg vom praktischen Handeln ist. Es sei schön und gut, sich solche Gedanken zu machen, aber für die eigentliche Arbeit, für das Lösen von Problemen, sei das doch „zu hoch“. Im Prinzip unterstützt man das formulierte Bildungsverständnis und die Überlegungen zum Menschen klingen ganz vernünftig, aber wie soll es sich denn in der täglichen Arbeit niederschlagen? Dafür sind weniger abstrakte Ideen und Konzepte notwendig.

Von den bisher dargestellten Kritikpunkten ist dieser wohl der relevanteste, denn natürlich gelingt der Sprung in die tägliche Praxis ausgehend von den allgemeinen Annahmen zum Menschenbild nicht auf Anhieb. Um diesen Sprung ohne Fehler hinzubekommen, ist viel Anstrengung und Reflexion notwendig, die bspw. die Zielvorstellung in kleinere Teilziele gliedert und diese Teilziele wieder an Lernsituationen bindet. Dieser Weg ist lang und die Formulierung einer Zielvorstellung mit darauf basierenden Leitplanken zu den Fragen, wie Bildung aussehen soll, ist nur der erste Schritt dorthin. Solange aber ein Schritt nach dem anderen getan wird, rückt das Ziel stetig näher. Die Kritik, es gehe nicht schnell genug, bringt sich deshalb selbst in die Verpflichtung, den Abstand zum Ziel durch eigene Anstrengungen zu verkürzen.

Diese dargestellten Kritikpunkte können die Breite und Tiefe der möglichen kontroversen Diskussion über das normative Bildungsverständnis in dieser Kürze nur andeuten. Nichtsdestotrotz erlaubt diese Diskussion das formulierte Bildungsverständnis gegen erwartbare kritische Anmerkungen zu verteidigen. Damit wird das Bildungsverständnis in seiner Überzeugungskraft gestärkt, was sich positiv auf die Entscheidung auswirkt, die Integration ethischer Auseinandersetzungen in Bildungsaktivitäten zu befürworten.

Die Diskussion über die Frage, ob ethische Auseinandersetzungen in Bildungsaktivitäten integriert werden *sollten*, kann an dieser Stelle deshalb beendet werden. Die Entscheidung zugunsten einer solchen Integration ethischer Auseinandersetzungen basiert dabei auf der Grundlage des entwickelten Bildungsverständnisses. Für die Formulierung dieses Bildungsverständnisses wurde zu Beginn des Kapitels der klassische Bildungsbegriff näher vorgestellt und erläutert. Diese Überlegungen konnten außerdem durch Beiträge zeitgenössischer Bildungstheoretiker und –philosophen ergänzt und erweitert werden. Mit der abschließenden Zurückweisung möglicher Kritik am formulierten Bildungsverständnis war es schließlich möglich, die getroffene Entscheidung zugunsten einer Integration ethischer Auseinandersetzungen in Bildungsaktivitäten noch weiter zu stärken.

3.3 Die Betrachtung der empirisch-deskriptiven Ebene

Bevor es an die Überlegungen gehen kann, *wie* eine Integration ethischer Fragestellungen in Bildungsaktivitäten geschehen kann, muss noch die zweite Frage zur Legitimation der aufgeworfenen Problemstellung beantwortet werden. In dieser Frage geht es darum, ob die Integration von ethischen Auseinandersetzungen überhaupt nötig ist bzw. an welchen Stellen im Bildungssystem sie am ehesten erfolgen muss. Hier wird *nicht* wie im vorherigen Kapitel die normative Perspektive betrachtet, sondern eine empirisch-deskriptive Sichtweise eingenommen. Dieses Vorgehen verhindert einen unüberlegten Schluss von einem „Sollen“, das aus dem Bildungsverständnis abgeleitet worden ist, auf ein „Sein“. Dieser Schluss ist gefährlich, weil er ohne Prüfung die wünschenswerten Zustände bereits in der empirischen

Wirklichkeit vermutet²¹. Wenn die empirisch wahrnehmbare Wirklichkeit betrachtet wird, stellt sich also die Frage, ob die Integration ethischer Überlegungen in Bildungsaktivitäten umsetzbar bzw. überhaupt notwendig ist. Es geht bspw. darum, herauszufinden, ob Bildungsinstitutionen nicht schon genug in diesem Themenbereich tun und damit die normative Forderung erfüllen. Sollte das nicht der Fall sein, kann die empirisch-deskriptive Betrachtung Anhaltspunkte dafür liefern, wo und wie ethische Fragestellungen in Bildungsaktivitäten integriert werden können. Dabei können aktuelle Trends im Bildungssystem wichtige Indikatoren sein. Wenn z. B. Schulen und Universitäten in der heutigen Zeit ihre kompletten Ressourcen darauf verwenden, eine digitale Infrastruktur aufzubauen, ist es schwieriger, ethische Fragestellungen als Lernziele zu etablieren, als wenn die Bildungsinstitutionen ohnehin nach solchen Themen suchen und bereit sind, sich damit auseinanderzusetzen. Bei der nachfolgenden Diskussion geht es also nicht darum, nach Forderungen zu suchen, die sich explizit für eine Integration ethischer Themen in Bildungsaktivitäten aussprechen. Es geht vielmehr darum, einen groben Überblick über die aktuellen Trends und Entwicklungen in der Bildung zu bekommen und dabei heraus zu finden, welche Chancen und Risiken dort wahrnehmbar sind. In einem zweiten Schritt und aufbauend auf dieser ersten groben Betrachtung kann dann eingeschätzt werden, ob ethische Themen überhaupt eine realistische Chance auf eine Integration in Bildungsaktivitäten haben. Für die Beantwortung dieser Frage kann es hilfreich sein, darüber nachzudenken, welche Voraussetzungen ein Bildungssystem bzw. eine Bildungsinstitution für die Integration ethischer Fragestellungen haben sollte.

Um diese Fragen beantworten zu können, wird es im Folgenden darum gehen, das Bildungssystem als Ganzes zu betrachten und herauszufinden, welche allgemeinen Entwicklungen aktuell diskutiert werden. Im Anschluss daran werden einzelne Bereiche des Bildungssystems betrachtet, um eventuelle spezifische Merkmale herausarbeiten zu können, auf die dann im weiteren Verlauf der Arbeit gesondert eingegangen wird. Ergänzt wird diese Analyse durch die Auseinandersetzung mit Beiträgen verschiedener Bildungskritiker, die dem heutigen Bildungssystem vorwerfen, die ursprüngliche Bildungsidee aus den Augen verloren zu haben. Am Ende dieser Diskussion steht dann die Einschätzung zu der Frage, ob ethische Auseinandersetzungen in das heutige Bildungssystem integriert werden können bzw. welche Gründe möglicherweise dagegensprechen. Auf Basis dieser unterschiedlichen Argumente wird im letzten Abschnitt dieses Kapitels diskutiert, welchen Weg die weiteren Überlegungen einschlagen sollen.

²¹ Neben diesem „Sollen-Sein“-Fehlschluss muss auch der als „Sein-Sollen“-Fehlschluss, der auch als naturalistischer Fehlschluss (Richter et. al., 2016, S. 253–258) bezeichnet wird, in der folgenden Diskussion beachtet werden. Beim naturalistischen Fehlschluss werden auf Basis von empirisch vorgefundenen Umständen wünschenswerte bzw. normative Aussagen getroffen, was nicht zulässig ist.

3.3.1 Aktuelle Trends und Entwicklungen in der Bildung

Bei der Diskussion aktueller Entwicklungen und Problemfeldern in der Bildung werden insbesondere die Bildungssysteme der Bundesrepublik Deutschland und der Schweiz näher betrachtet. Die Analyse aktueller Trends und Herausforderungen fokussiert sich dabei jeweils auf die aktuellen Bildungsberichte der beiden Länder. Außerdem werden mit dem Bericht des Verbundes der „Akademien der Wissenschaften Schweiz“ (AWS, 2009) und dem Bericht „Berufsbildung 2030“ des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI, 2017) zwei Quellen näher untersucht, die antizipierte Entwicklungen im Bildungssystem bis zum Jahr 2030 beschreiben. Dabei werden Maßnahmen vorgeschlagen, mit welchen Bildungsverantwortliche sich bereits heute auf die antizipierten Entwicklungen einstellen können. Die Auswahl dieser vier Quellen basierte auf den Überlegungen, einerseits durch die Bildungsberichte einen soliden Überblick über die aktuelle Situation im Bildungssystem zu bekommen, andererseits durch zukunftsgerichtete Beiträge die mittel- und langfristigen Trends besser einschätzen zu können. Die nachfolgende Analyse hat explizit nicht den Anspruch, die aktuellen Entwicklungen und Trends in der Bildung umfassend und detailliert darzustellen. Es wird auch nicht versucht, die länderspezifischen Unterschiede bei jedem einzelnen Trend zu diskutieren. Es geht vielmehr darum herauszufinden, ob die aktuelle Situation im Bildungssystem und die darauf basierenden Entwicklungsszenarien die Förderung von ethischer Kompetenz aktuell und in Zukunft möglich bzw. nötig erscheinen lassen. Möglich wäre eine solche Umsetzung z. B. dann, wenn Bildungsinstitutionen momentan ohnehin die Auseinandersetzung mit der normativen Ebene stärken wollen. Nötig wäre sie z. B., wenn die Notwendigkeit zur Förderung ethischer Kompetenz von den Bildungsinstitutionen erkannt, aber momentan noch nicht umgesetzt wird.

Einen ersten Einblick in diese Frage geben die Bildungsberichte der Bundesrepublik Deutschland (2016, 2018), die von verschiedenen Forschungseinrichtungen und Instituten²² verfasst und herausgegeben werden. In den beiden Berichten werden unterschiedliche Entwicklungen und Herausforderungen im Bildungssystem angesprochen, die mittel- und langfristig einen Einfluss auf das Bildungssystem haben können. Danach gibt es in Deutschland seit Jahren einen stabilen Trend zu höheren qualifizierten Bildungsabschlüssen. Das betrifft sowohl den allgemeinbildenden als auch den berufsqualifizierenden Bereich, wobei eine Verschiebung hin zum Hochschulstudium und weg von der Berufsausbildung zu beobachten ist²³ (Bildungsbericht, 2016, S. 13–15; Bildungsbericht, 2018, S. 14). Diese Entwicklung hat auch einen Einfluss auf die anderen Bereiche des Bildungssystems, da das

²² Die beteiligten Institutionen im Überblick: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI) / German Youth Institute, Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH (DZHW), Soziologisches Forschungsinstitut e.V. an der Universität Göttingen (SOFI), Statistische Ämter des Bundes und der Länder.

²³ Es gab z. B. einen Anstieg von knapp 2 Mio. Studierender im Jahr 2005 auf ca. 2.6 Mio. Studierender im Jahr 2013 (CHE, 2015)

Bildungssystem von den jungen Erwachsenen auf einem bestimmten Weg durchlaufen werden muss, um studieren zu können. Da die Hochschulzugangsberechtigung nur an bestimmten Schulen erworben werden kann, verzeichnen auch diese einen Anstieg an Schülern (Malecki, S. 26–27; Bildungsbericht, 2018, S. 7). Mit anderen Worten steigt das Bildungsniveau insgesamt an, d.h., die Deutschen haben im Durchschnitt höhere Bildungsabschlüsse. Vor allem die Anzahl der Studierenden und derjenigen, die eine Studienzugangsberechtigung haben, steigt kontinuierlich. Außerdem gewinnt die Hochschule im Vergleich zur beruflichen Bildung an Bedeutung und wird für mehr Menschen zu einer Qualifizierung, mit der sie anschließend eine Berufstätigkeit und ein selbstständiges Leben beginnen (Bildungsbericht, 2016, S. 13–15; Bildungsbericht, 2018, S. 10). Die Relation zwischen denen, die eine duale Ausbildung starten bzw. ein Studium beginnen, hat sich in den vergangenen Jahren verschoben. Mittlerweile beginnen mehr junge Erwachsene ein Studium statt einer Ausbildung²⁴. Das war vor ca. 10 Jahren noch anders (Bertelsmann Stiftung, 2015). Damit steigt die Verantwortung, die die Hochschulen tragen und die Frage kommt auf, ob und wie das veränderte Nachfrageverhalten mit einer Anpassung des Angebots einhergehen sollte. Daneben wird im Bildungsbericht eine beachtenswerte Gruppe (ca. 6% der gleichaltrigen Bevölkerung bzw. 49.300 Menschen) in der Bevölkerung erwähnt, die die Schule ohne einen Schulabschluss verlassen. Dieser Anteil ist seit 2016 wieder leicht angestiegen (Bildungsbericht, 2018, S. 8). Außerdem existieren bekannte regionale (z. B. weniger berufsbildende Angebote in strukturschwachen Gebieten) und soziale Faktoren (z. B. haben Kinder von sozial schwachen Familien oder Einwanderern im Durchschnitt weniger hohe Bildungsabschlüsse), die einen Einfluss auf den Bildungserfolg haben (Bildungsbericht, 2016, S. 14; Bildungsbericht, 2018, S. 5). Die Migration nach Europa im Allgemeinen und Deutschland im Besonderen wird als eine große Herausforderung identifiziert, mit der die Bildungssysteme umzugehen lernen müssen. Damit sind ausdrücklich nicht nur die Flüchtlinge gemeint, die seit dem Jahr 2015 nach Deutschland eingereist sind, sondern auch die vielen anderen Menschen mit Migrationshintergrund, die bereits vorher in Deutschland gelebt haben oder im Rahmen der Personenfreizügigkeit innerhalb der EU nach Deutschland kommen. Diese Personen verändern den durchschnittlichen Bildungsstand in der Bevölkerung, da sie einerseits überdurchschnittlich oft über einen Hochschulabschluss verfügen. Andererseits ist der Anteil der Personen ohne Berufsausbildung deutlich höher als im bisherigen Bevölkerungsdurchschnitt (Bildungsbericht, 2018, S. 5). Die Analysen des Bildungsberichts bestätigen nach eigenen Angaben (ebd., S. 15) die vielfältigen Chancen, die Bildung jedem Individuum bietet und den großen Wert, den sie für eine Gesellschaft und den Einzelnen haben kann. Weitere zentrale Herausforderungen für das Bildungssystem sind z. B. die Anpassungsnotwendigkeiten der Bildungsinstitutionen an den Wunsch nach höheren Bildungsabschlüssen (ebd., S. 18–21) oder die nötigen Qualifizierungen und Neueinstellungen von Fachkräften,

²⁴ Die Zahl der jungen Erwachsenen, die eine duale Ausbildung beginnen, ist in den letzten 3 Jahren allerdings konstant geblieben (Bildungsbericht, 2018, S. 8)

die in der Lage sind, die veränderten Bedingungen im Bildungssystem aufzunehmen und zu gestalten.

Im Bildungsbericht der Schweiz (Wolter et. al, 2018) werden ebenfalls zentrale Herausforderungen für das Schweizer Bildungssystem diskutiert. Hier werden vor allem Migrationsfragen²⁵ und die zunehmende Digitalisierung als Phänomene identifiziert, mit denen sich das Bildungssystem aktuell auseinandersetzen sollte. Allerdings wird auch erwähnt, dass man die genauen Auswirkungen dieser beiden Trends noch nicht genau absehen kann (EDK, 2018). Deutlich wird allerdings schon jetzt, dass Lernende mit Migrationshintergrund weniger häufig einen Abschluss auf der Sekundarstufe 2 besitzen (Schweizer: 94% mit Abschluss, Lernende mit Migrationshintergrund: zwischen 73%–86%) und deshalb wahrscheinlicher dauerhaft arbeitslos werden können (Wolter et. al, 2018). Diese Lücke soll laut Bericht in den nächsten Jahren geschlossen werden, um schwerwiegende Folgen dieser Disparität für das Individuum und die Gesellschaft auszuschließen. In der Berufsbildung steht das Schweizer Bildungssystem laut dem Bericht gut da, weil insbesondere in der guten Verzahnung des Bildungswesens mit der Wirtschaft Vorteile gesehen werden. Ähnlich wie in Deutschland ist auch in der Schweiz eine sog. „Tertiarisierung“ zu beobachten (EDK., 2018, S. 2), wobei der Anteil der Bevölkerung mit einem tertiären Bildungsabschluss²⁶ bis 2045 von aktuell ca. 40% auf 60% wachsen könnte.

Der Verbund „Akademien der Wissenschaften Schweiz“ (AWS)²⁷ beschäftigt sich zwar auch mit der Frage, wie der aktuelle Zustand des Schweizer Bildungssystems ist, allerdings wird hier mehr in die Zukunft geschaut und mögliche Herausforderungen und Lösungen antizipiert. Der Bericht (AWS, 2009, S. 4) beschreibt seine Vorstellung von der Bildung im Jahr 2030, die dann u. a. durch flexiblere Ausbildungszeiten, einer stärkeren Bedeutung des informellen Lernens, höheren Bildungsabschlüssen und der Notwendigkeit einer umfassenden informationstechnologischen Alphabetisierung geprägt sein wird. Die Maßnahmen, die der AWS fordert und die schon heute auf dieses Zukunftsbild vorbereiten sollen, werden in politisch-institutionelle Maßnahmen, metadidaktische Maßnahmen und inhaltliche Forderungen unterschieden (ebd., S. 28). Das Bildungssystem sollte vereinheitlicht und vereinfacht werden. Außerdem müssen bestimmte Mindest- und Schlüsselkompetenzen, wie z. B. „Aspekte des multikulturellen Zusammenlebens (...) [und] der Problem- und Konfliktlösung“ (ebd., S. 31) vermittelt werden. Inhaltlich wird neben der informationstechnologischen Kompetenz, die zur Allgemeinbildung gehören soll, auch vermehrt auf die Notwendigkeit philosophischer und historischer Reflexion hingewiesen. Die Notwendigkeit zur Reflexion wird mit der pluralistischen Gesellschaft in der Schweiz und mit dem Aufkommen des Nachhaltigkeitsgedankens begründet (ebd., S. 32).

²⁵ Ungefähr ein Drittel aller 15- bis 17-jährigen in der Schweiz hat einen Migrationshintergrund (EDK, 2018, S. 1)

²⁶ Unter diesem Begriff werden sowohl Abschlüsse von Hochschulen als auch Abschlüsse der höheren Berufsbildung zusammengefasst.

²⁷ Der AWS setzt sich nach eigenen Angaben für einen Dialog zwischen Wissenschaft und Gesellschaft ein.

Einen noch besseren Überblick über verschiedene gesellschaftliche und technologische Trends und mögliche Auswirkungen auf die Bildung in der Zukunft gibt der Bericht „Berufsbildung 2030“ des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI, 2017) der Schweiz. Hier werden gleich neun sog. Megatrends diskutiert und mögliche Auswirkungen auf die Bildung im Allgemeinen und auf die Berufsbildung im Besonderen abgeleitet (SBFI, 2017, S. 4–7). Die diskutierten Megatrends umfassen die zunehmende Digitalisierung der Lebenswelt und damit verbundenen steigenden Anforderungen an Arbeitnehmer, die sowohl fachlicher Natur sind, aber auch mehr Flexibilität und Mobilität erfordern. Auch der demografische Wandel und die Migrationsströme nach Europa spielen eine Rolle bei der Bestimmung möglicher Chancen und Risiken für die Berufsbildung. Der Bericht bestimmt die Veränderungen, die durch die beschriebenen Megatrends zu erwarten sind, und leitet daraus Auswirkungen auf verschiedene Berufs- und Tätigkeitsfelder ab. Außerdem werden verschiedene proaktive Maßnahmen diskutiert, die die Realisation der abgeleiteten Risiken verhindern sollen. Diese identifizierten Gefahren beziehen sich in weiten Teilen auf die Diskussion der Adaptionfähigkeit des Bildungssystems. Kann also das Bildungssystem dem hohen Tempo der Arbeitswelt standhalten und sich schnell genug anpassen? Schaffen es die Bildungsverantwortlichen, die spezifischen Kompetenzen auszubilden, die die veränderte Berufswelt braucht, und was passiert mit Jugendlichen, die diese neuen, vermeintlich anspruchsvolleren Kompetenzen nicht erlernen können oder wollen? Wenn die Berufsbildung es nicht schafft, sich schnell genug anzupassen und die dargestellten Trends ernst zu nehmen, könnte sie laut dem Bericht Berufsbildung 2030 sowohl für Jugendliche als auch für Unternehmen an Bedeutung verlieren.

3.3.2 Bewertung der diskutierten Entwicklungen

Aus den vier analysierten Berichten lassen sich insgesamt drei Phänomene ableiten, die die Bildungslandschaft sowohl aktuell als auch in Zukunft beschäftigen werden und relevant im Hinblick auf die Überlegungen in dieser Arbeit sind. Diese drei Phänomene stehen exemplarisch für weitere Entwicklungen, die an dieser Stelle aber nicht umfassend dargestellt werden können.

(1) In allen vier Berichten wird die Migration als ein aktueller Trend herausgearbeitet, der Gesellschaft, Wirtschaft und das Bildungssystem vor verschiedene Herausforderungen stellt. Bildungsinstitutionen und Bildungsverantwortliche müssen sich z. B. mit der Frage auseinandersetzen, wie Menschen mit Migrationshintergrund in Bildungsinstitutionen aufgenommen und integriert werden können. Dabei werden immer wieder zwei Aufgaben genannt, die Bildung erfüllen soll. *Zum einen* sollen die Migranten durch Bildungsaktivitäten besser in die Gesellschaft und Arbeitswelt integriert werden. Hier macht z. B. der AWS (2009, S. 31) einige Vorschläge für die Weiterentwicklung des Bildungssystems und spricht davon, dass „*Aspekte des multikulturellen Zusammenlebens (...) [und] der Problem- und Konfliktlösung*“ im Fokus stehen müssen, um eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen.

Außerdem ist historische und philosophische Reflexion notwendig, um die Fehler der Vergangenheit nicht noch einmal zu machen, und um sich der unterschiedlichen Werte bewusst zu werden, die in einem multikulturellen Miteinander eine Rolle spielen. *Zum anderen* werden z. B. im Bildungsbericht der Schweiz (Wolter et. al, 2018) signifikante Leistungsunterschiede zwischen Lernenden ohne und mit Migrationshintergrund festgestellt, die sich z. B. durch eine geringere Abschlussquote der Lernenden mit Migrationshintergrund auf der Sekundarstufe 2 zeigen. Diese Benachteiligung soll mithilfe von Bildungsaktivitäten überwunden werden, wobei besonders auf die Bedürfnisse der Lernenden mit Migrationshintergrund eingegangen wird. Wie das genau geschehen soll, ist allerdings noch umstritten, da bspw. in der Schweiz noch keine verlässlichen Informationen über die genauen Gründe der Benachteiligung vorliegen (EDK, 2018, S. 1). Die Förderung ethischer Kompetenz in Bildungsinstitutionen erscheint in Bezug auf den Trend der zunehmenden Migration nach Deutschland und in die Schweiz durchaus sinnvoll zu sein. Ansatzpunkte für die Förderungen könnten z. B. Auseinandersetzungen mit den Werthaltungen der eingewanderten Personen sein, die in einem zweiten Schritt zu einem besseren gegenseitigen Verständnis bzw. einem harmonischen Miteinander führen können. Die Rahmenbedingungen für Förderkonzepte für ethische Kompetenz sind im Hinblick auf diesen Trend also günstig.

(2) Ein weiteres Phänomen in der Bildungslandschaft, das in allen vier dargestellten Berichten diskutiert wird, ist die Digitalisierung der Lebens- und Arbeitswelt, die auch nicht vor den Bildungsinstitutionen haltmacht. Wie genau sich dieser Trend auf die Bildungslandschaft auswirkt, kann aber noch nicht vollständig vorhergesagt werden (EDK, 2018, S. 1). Inwieweit werden z. B. Aufgabenfelder in Berufen verändert oder die Gestaltung der Lehr-Lern-Aktivitäten in Schulen und Universitäten durch Technologie beeinflusst? Eine Veränderung wird zwar in jedem Fall erwartet, allerdings ist eine Unsicherheit in Bezug auf die Frage zu spüren, wie genau diese Veränderung aussehen wird. Unabhängig davon, wohin sich die Technik entwickelt und welche Möglichkeiten sie dadurch bietet, können ethische Überlegungen den Umgang mit der digitalen Transformation erleichtern und strukturieren. Ethische Reflexionen zur digitalen Transformation können z. B. den Blick auf die Frage lenken, wohin wir uns entwickeln wollen bzw. sollen. Damit wird eine wichtige Perspektive in der Diskussion des Megatrends der digitalen Transformation beleuchtet, die auf den ersten Blick nicht offensichtlich ist. Die Förderung ethischer Kompetenz in Bildungsinstitutionen könnte die Lernenden dafür sensibilisieren, dass die technologische Entwicklung gestaltbar ist und von normativen Entscheidungen abhängt. So wird den Lernenden eine Mitgestaltungsmöglichkeit für ihre zukünftige Lebens- und Arbeitswelt aufgezeigt. Um diese Mitgestaltung selbstständig und eigenverantwortlich umsetzen zu können, müssen die Lernenden ausgestattet werden. Beispielsweise könnte man mit Bezug auf die fortschreitende Digitalisierung alltäglicher Lebensbereiche reflektieren, ob die Optimierung unseres Lebens durch digitale Werkzeuge erstrebenswert ist und welche Bedingungen daran möglicherweise

geknüpft werden sollten. Für solche Überlegungen sind ethische Kompetenzen notwendig, die jedoch zunächst entwickelt werden müssen.

(3) Ein drittes wichtiges Phänomen im Bildungssystem, das vor allem von den Bildungsberichten aus Deutschland und der Schweiz angesprochen wird, ist der Trend zu höheren Bildungsabschlüssen. In der Schweiz wird dieser Trend z. B. durch eine Zunahme der tertiären Bildungsabschlüsse sichtbar, in Deutschland wird die Entwicklung an den anhaltend hohen Studierendenzahlen deutlich. Auch diese Entwicklung offenbart Anknüpfungspunkte für die Förderung ethischer Kompetenz. Um ethische Fragestellungen zu beantworten, sind in vielen Fällen anspruchsvolle kognitive Auseinandersetzungen notwendig, da dabei z. B. bisherige Annahmen zu einem Konzept bewertet und reflektiert werden. In Bezug auf die Lernzieltaxonomie von ANDERSON & KRATHWOHL (2001) befinden sich diese kognitiven Prozesse auf den hohen Taxonomiestufen und verlangen deshalb eine intensive kognitive Auseinandersetzung. Unter der Annahme, dass höhere Bildungsabschlüsse eine intensive kognitive Auseinandersetzung mit den Lerninhalten mit sich bringen, würde die Förderung ethischer Kompetenz und der Trend zu höheren Bildungsabschlüssen sich an dieser Stelle gut ergänzen²⁸. Diese gegenseitige Ergänzung kann sowohl für den allgemeinbildenden als auch für den berufsbildenden Bereich angenommen werden, da ethische Kompetenzen in beiden Feldern relevant sind. Auch in Bezug auf diesen Trend scheinen die Rahmenbedingungen für die Förderung ethischer Kompetenz in Bildungsinstitutionen also günstig zu sein.

Die drei beschriebenen Phänomene aus den vorgestellten Berichten über aktuelle und antizipierte Herausforderungen in der Bildungslandschaft offenbaren unterschiedliche Anknüpfungspunkte für die Förderung ethischer Kompetenz. Basierend auf den eben angestellten Überlegungen wäre die Förderung ethischer Kompetenz deshalb anschlussfähig an aktuelle Entwicklungen im Bildungssystem.

3.3.3 Darstellung bildungskritischer Beiträge

Nachdem bisher aktuelle und antizipierte Entwicklungen im Bildungssystem betrachtet und auf Anknüpfungspunkte für die Förderung ethischer Kompetenz untersucht wurden, soll es in diesem Abschnitt darum gehen, bildungskritische Beiträge zu analysieren. Damit kann ebenfalls überprüft werden, ob die Förderung ethischer Kompetenz in Bildungsinstitutionen anschlussfähig an die aktuelle Diskussion um das Bildungssystem ist. Die Perspektive der Bildungskritiker eröffnet dabei eine komplementäre Sichtweise zu den bereits analysierten Bildungsberichten. Hier besteht genauso wenig der Anspruch, ein umfassendes Bild der aktuellen Bildungskritik zu rezipieren, sondern exemplarisch laufende Diskussionen darzustellen und gleichzeitig zu überprüfen, ob die geäußerte Kritik die Integration ethischer Überlegungen in Bildungsangebote fördert oder behindert. Auch die Frage, an welchen

²⁸ Damit soll explizit nicht gesagt werden, dass ethische Auseinandersetzungen z. B. im Sekundarbereich nicht bzw. schwer möglich oder nicht notwendig sind.

Stellen im Bildungssystem ethische Kompetenzen entwickelt werden können, kann auf diese Weise bearbeitet werden.

Als erster Bildungskritiker soll LIESSMANN zu Wort kommen, der seine bildungsphilosophischen Überlegungen auf dem Begriff „*Theorie der Unbildung*“ (vgl. Liessmann, 2012) aufbaut. Wie diese Beschreibung vermuten lässt, übt er Kritik an vielen Ansichten und Praktiken innerhalb des heutigen Bildungssystems. Seiner Meinung nach fehlt vielen Menschen eine normative Idee von Bildung, weil sie gar nicht wissen, was Bildung ist bzw. wie Bildung sein soll. Diese Entwicklung ist seiner Meinung nach „*das Resultat eines Denkens, das Bildung auf Ausbildung reduziert und Wissen zu einer bilanzierbaren Kennzahl des Humankapitals*“ macht (Liessmann, 2012, S. 213). Bildung wird seiner Meinung nach immer mehr zu einem Investitionsobjekt, das der Mensch optimieren muss und womit möglichst effizient umgegangen werden sollte. LIESSMANN meint damit ausdrücklich *nicht* eine Entwicklung zu weniger Bildung. Seiner Meinung nach ist eher das Gegenteil der Fall, da ein Trend zu höheren bzw. zu akademischen Bildungsabschlüssen zu beobachten ist. Er kritisiert vielmehr eine „*Kapitalisierung des Geistes*“ (ebd., S. 214), die zwangsläufig zu einer Gesellschaft der Unbildung führt. Unbildung definiert er als den „*Umgang mit Wissen jenseits jeder Idee von Bildung*“ (ebd.). Dabei ist nicht das Wissen an sich problematisch, sondern der Umgang damit. Bildung und Wissen entwickeln sich seiner Meinung nach auseinander. Die heutige Wissensgesellschaft strebt nicht mehr nach Weisheit oder Erkenntnis und versucht auch nicht, die Welt besser zu verstehen. Sie darf vielmehr gar nicht näher an die Wahrheit und Erkenntnis kommen, weil die Menschen heute nicht lernen, um etwas zu wissen, sondern um des Lernens willen. In dem Moment, wo sie etwas wissen und erkennen würden, müsste das Lernen aufhören und die Wissensgesellschaft, wie sie heute gedacht wird, hätte keine Existenzgrundlage mehr (ebd., S. 215–216). Wissen ist nach seiner Definition (ebd., S.217) kein ausgelagertes Wissen, nichts was man irgendwo nachschauen kann, wenn man es braucht, sondern etwas, das man durch Mühe und Denken verinnerlicht hat. „*Wissen bedeutet immer, eine Antwort auf eine Frage geben zu können, was und warum etwas ist. Wissen kann deshalb nicht konsumiert werden, Bildungsstätten können keine Dienstleistungsanbieter sein*“ (ebd.). Nur das, was man selbst durchdacht und verstanden hat, kann deshalb als wahres Wissen klassifiziert werden. Die Auslagerung von Informationen z. B. in Datenbanken, Wissensmanagementsystemen, Bibliotheken usw. befördert eine falsche Vorstellung von Wissen. Dadurch wird es industrialisiert, ökonomisiert und in ein Kosten-Nutzen-Verhältnis gestellt. Nur direkt verwertbares Wissen ist deshalb erstrebenswert und wertvoll. Wissen wird mehr zu einem Rohstoff, der eingesetzt wird, um etwas anderes damit zu erreichen. Damit wird es zu einer ökonomischen Größe, die automatisch mit einem ökonomischen Blick betrachtet wird. Die Entwicklung von Körper, Geist und Seele, die Selbstbildung des Menschen, die Förderung individueller Begabungen, ja, generell die Entwicklung von Individualität und Autonomie steht deshalb auf dem Spiel (ebd., S. 220–221). Bemerkbar macht sich diese Entwicklung in den

Bildungsinstitutionen beispielsweise an der Kompetenzorientierung. Kompetenzen konzentrieren sich nämlich vor allem auf das Lösen von Problemen (Liessmann, 2014). Dabei wird systematisch die Auseinandersetzung vernachlässigt, ob und unter welchen Umständen es überhaupt Probleme gibt, und ob diese gelöst werden müssen. Außerdem werden Kompetenzen beliebig differenziert, was zu absurden Ergebnissen führen kann. Um diese Bewertung zu illustrieren führt LIESSMANN das Beispiel des Lehrplan 21 für die Grundschulen an, wo ca. 4500 Kompetenzen aufgeführt werden. Auf der anderen Seite werden Kompetenzen nicht mit Inhalten verknüpft, sondern können zum Teil auf beliebige Inhalte oder Fragestellungen angewendet werden. So würden bspw. im Religions- und Philosophieunterricht die gleichen Kompetenzen entwickelt (ebd.), was seiner Meinung nach nicht überzeugend ist.

In eine ähnliche Richtung bzw. gegen die Kompetenzorientierung argumentiert mit CRAIN (2016) ein weiterer Bildungskritiker. Seine Analyse bezieht sich vor allem auf die Schweiz und die Entwicklungen, die seit der Annahme des Bildungsartikels 2006²⁹ stattfanden. Diese Vorlage wurde aus CRAINS Sicht eigentlich mit dem Gedanken initiiert, die Gleichheit und Leistungsgerechtigkeit im Bildungswesen der Schweiz zu verbessern. Um das zu erreichen, wurden zunächst Bildungsstandards eingeführt. So konnte festgestellt werden, wie gut Schüler bestimmte Aufgaben und Probleme in verschiedenen Kantonen lösen. Basierend auf diesen Ergebnissen wurden Maßnahmen zur Steuerung und Weiterentwicklung des Bildungswesens abgeleitet. Mithilfe standardisierter Tests sollten Schüler für die gleiche Leistung die gleiche Bewertung bekommen. Außerdem bekommt jeder Schüler auf diese Weise ein „ehrliches“ Feedback, was wiederum individuelle Entwicklungsmöglichkeiten aufzeigt. Dafür werden Kompetenzen in verschiedenen Bereichen und Ebenen definiert und operationalisiert, um anschließend Messungen durchzuführen und gezieltes Feedback zu geben. Diese auf den ersten Blick sinnvollen Gedanken können fatale Auswirkungen haben, wenn die Messung dieser Leistung und die Optimierung davon zum eigentlichen Ziel von Bildung werden. CRAIN warnt vor einer zu starken „Output-Orientierung“, da Ergebnisse bei einem standardisierten Test nur einen kleinen Aspekt von Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft messen können und außerdem ungenau sind. Die Überführung des schulischen oder universitären Lernens in standardisierte Fragen ist ebenso schwierig wie die Erfassung von z. B. Neugier und Einstellungen. Aus diesem Grund wird die Kompetenzorientierung kritisiert, da durch die Einführung eines Kompetenzkatalogs nur die Fähigkeiten und das Wissen wirklich zählen, welche in Messungen abgebildet werden können. Die anderen Wissens- und Fertigungsbereiche geraten so in den Hintergrund. Außerdem wird der Unterricht in den Schulen mit der Zeit immer stärker auf das Lösen und Bearbeiten der

²⁹ Im Jahr 2006 wurde in der Schweiz über eine Vorlage abgestimmt, die dem Bund mehr Zuständigkeiten in der Bildung zuschreibt. Das Ziel war ein Angleichen der unterschiedlichen Regelungen im Bereich der Bildung in den Kantonen. Dadurch soll die Planung von bildungspolitischen Maßnahmen erleichtert werden, da man jetzt die Kantone besser miteinander vergleichen kann. Als ein Ergebnis dieser Initiative wurde der sog. Lehrplan 21 entwickelt und in den Volksschulen eingeführt (EDK, 2017).

standardisierten Tests optimiert. Schlussendlich fördert man mit solchen Verfahren Konkurrenzdenken, soziale Vergleiche und die Angst vor dem (scheinbar objektiv bewiesenen) Versagen (ebd.). Der Grund für diese fragwürdigen Entwicklungen liegt laut CRAIN in der Ökonomisierung der Bildung. Bildung wird so zu einer Ware, in die investiert wird und mit der gehandelt werden kann, was sie schlussendlich marktfähig macht. Bildung wird in Form von Humankapital in den einzelnen Individuen aufgebaut und kann dann in einem Arbeitsverhältnis verwertet bzw. an den Arbeitgeber verkauft werden. Was eine solche von ihm befürchtete Entwicklung auslösen kann, zeigt CRAIN (2016, S. 3 f.) am Beispiel von Bildungsreformen in den USA, die einer ökonomischen Logik folgen.

CRAIN ist Teil eines Netzwerkes in der Schweiz, dem Denknetz (<http://www.denknetz.ch>), das sich nach eigenen Angaben für Freiheit, Gleichheit und Solidarität engagiert und gegen die Entsolidarisierung und die steigende soziale Ungleichheit in der Gesellschaft vorgehen will. Die Mitglieder des Denknetzes sind Personen aus Wissenschaft, Politik und verschiedenen sozialen Bewegungen. Neben dem vorgestellten Beitrag von CRAIN bringt das Denknetz regelmäßig Schriften heraus, worin Entwicklungen in Bildung und Gesellschaft analysiert und kritisiert werden. So veröffentliche z. B. auch ERICH RIBOLITS, Universitätsprofessor und Bildungsforscher in Wien, einen Artikel im Denknetz, in dem er über das Konzept des lebenslangen Lernens nachdenkt und das gängige Verständnis dieses Konzepts kritisiert. Seiner Meinung nach wird unter lebenslangem Lernen in der heutigen Zeit vor allem die stetige Anpassung der Menschen an die sich verändernden Rahmenbedingungen verstanden. RIBOLITS (2010, S. 135) beschreibt eine alternative Interpretation des lebenslangen Lernens und geht dabei von anthropologischen Überlegungen aus. Er charakterisiert den Menschen als ein Lebewesen, das neben der Anpassung an vorgefundene Bedingungen auch in der Lage ist, die vorgefundene Welt nach eigenen Vorstellungen von gut und schlecht zu modifizieren. Da der Mensch ein Leben lang jemand bleibt, der gestalten und seine Umwelt verändern will, bleibt er ein Leben lang ein Lernender. Die andere Sichtweise auf lebenslanges Lernen, die eine Anpassung vom Menschen an die vorgefundenen Bedingungen fordert und bspw. die Arbeitsplatzsicherheit von dieser Anpassung abhängig macht, zielt laut RIBOLITS nicht darauf ab, den Menschen zu einem Gestalter, sondern zu einem Angepassten zu machen.

Auch innerhalb der verschiedenen Kontexte im Bildungssystem gibt es Kritik an den aktuellen Entwicklungen. Schaut man bspw. in den tertiären Bereich des Bildungssystems, genauer auf die Bildung an Wirtschaftsuniversitäten, finden sich dort Stimmen, die „*fundamental changes*“ (Dyllick, 2015) und eine „*evolution of business education*“ (Sharma & Hart, 2014) fordern. Um das zu erreichen benötigt man „*a new vision of management education*“ (Kurucz, Colbert, & Marcus, 2014) und „*major change and transformation*“ (Howard & Cornuel, 2012). Die Kritiker der Wirtschaftsuniversitäten prangern die falsche inhaltliche und strategische Ausrichtung

der Universität an. Dabei werden entscheidende Themenfelder wie wirtschaftsethische Fragestellungen vernachlässigt, während andere Bereiche, die sich z. B. mit Universitätsrankings beschäftigen, ausgebaut werden. Die tieferliegenden Gründe für diese Entwicklung werden in einer zu starken Orientierung an ökonomischen Gesichtspunkten gesehen. Dadurch schafft es die Ausbildung an Wirtschaftsuniversitäten nicht mehr, die relevanten Inhalte und Kompetenzen an die Studierenden weiterzugeben. Durch diese Unzulänglichkeit wird ein falsches und verkürztes Bild des Wirtschaftens erzeugt, was sich dann in der Arbeit in den Unternehmen widerspiegelt. Diese falsche Vorbereitung ist auch ein Treiber des unmoralischen und unverantwortlichen Verhaltens in wirtschaftlichen Kontexten.

3.3.4 Bewertung der dargestellten Bildungskritik

3.3.4.1 Allgemeine Bewertung der dargestellten Bildungskritik

Die dargestellten bildungskritischen Beiträge fordern eine Veränderung und ein Umdenken innerhalb des Bildungssystems. Für die Bildungskritiker soll die Veränderung des Bildungssystems nicht aus einer Anpassungsnotwendigkeit an z. B. die Arbeitswelt abgeleitet, sondern aus einem normativen Selbstverständnis über Bildung gestaltet werden. Dem jetzigen System wird deshalb eine verkürzte normative Ausrichtung von Bildung attestiert. Verkürzt ist die Ausrichtung deshalb, weil sie im Kern nur auf ökonomischen Überlegungen aufbaut und z. B. anthropologische Grundlagen nicht beachtet. Bildung wird so lediglich als Investitionsobjekt gesehen und mit einer Kosten-Nutzen-Überlegung belegt. Als äußeres Zeichen dieser Entwicklung identifizieren LIESSMANN (2012) und CRAIN (2016) unter anderem die Kompetenzorientierung und setzen diese ins Zentrum ihrer Kritik. Basierend auf der verkürzten Vorstellung von Bildung verselbstständigt sich die Idee der Kompetenzorientierung und stellt damit weniger relevante Aspekte, wie z. B. Messbarkeit von Leistungen, in den Mittelpunkt der Bildungsaktivitäten. Dadurch verändert sich der Charakter und das Wesen von Bildung, da der Schwerpunkt jetzt auf Definition und Messung von Kompetenzen liegt. Die Bestimmung der relevanten Kompetenzen wird dabei nicht aus der Vorstellung gewonnen, was ein gutes Leben für den Einzelnen und die Gesellschaft hervorbringen würde, sondern von bspw. der Wirtschaft bestimmt. Besonders sichtbar werden diese Unzulänglichkeiten bei der Bildung an Wirtschaftsuniversitäten. Hier fordern die Kritiker eine grundlegende Änderung des bisherigen Selbstverständnisses von Bildung im Kontext der Wirtschaftswissenschaften.

Was bedeuten diese verschiedenen Kritikpunkte nun aber für die Frage, ob ethische Fragestellungen zum Teil von Bildungsaktivitäten werden können? Sprechen die beschriebenen Unzulänglichkeiten eher dafür, ethische Auseinandersetzungen zu integrieren, weil dann z. B. Teile der beschriebenen Probleme gelöst werden können, oder würde eine Integration ethischer Überlegungen die kritisierten Tendenzen noch verstärken?

Vor allem vor dem Hintergrund der kritisierten Teilbereiche des Bildungssystems scheint die Antwort auf diese Fragen eindeutig zu sein: Die Integration ethischer Auseinandersetzungen und die damit verbundene Entwicklung ethischer Kompetenz würde es ermöglichen, einige der angesprochenen Herausforderungen zu bewältigen, weshalb die Integration aus Sicht der Bildungskritik eindeutig zu befürworten ist. Unabhängig davon, welche Themen und Fragestellungen im Rahmen einer ethischen Auseinandersetzung in Bildungsaktivitäten angesprochen werden, führt eine solche Auseinandersetzung zu einer grundlegenden Betrachtung von Frage- und Problemstellungen. In diesem Zusammenhängen wird bspw. dann wieder öfter gefragt, für wen bestimmte Kompetenzen nützlich oder verwertbar sind und warum man diese erlernen muss. Nicht mehr die reine Lösung von vorgegebenen Problemen steht dann im Mittelpunkt, sondern das Hinterfragen und Reflektieren der Problemstellungen wird thematisiert und explizit eingefordert. Bildungsaktivitäten könnten durch die Integration von ethischen Überlegungen und damit verbundenen kritischen Reflexionen ihre einseitige ökonomische Ausrichtung verlieren. Natürlich wäre dieser Effekt auch stark davon abhängig, wie ethische Kompetenzen im Einzelnen geplant und entwickelt werden sollten. Um das in dieser Art und Weise zu erreichen, müsste die Entwicklung ethischer Kompetenzen deshalb aus einem Bildungsverständnis heraus geplant und umgesetzt werden, wie es in dieser Arbeit zugrunde gelegt worden ist. Andernfalls könnten ethische Überlegungen instrumentalisiert werden, indem sie z. B. für die Legitimation von eigenem unmoralischem Verhalten genutzt werden. Im Unterschied dazu versucht eine nicht instrumentell entwickelte und eingesetzte ethische Kompetenz, den einzelnen Menschen dabei zu unterstützen, seine Autonomie und Willensfreiheit verantwortungsvoll auszuleben.

3.3.4.2 *Detaillierte Betrachtung der Kritik an der Kompetenzorientierung*

Die geäußerte Kritik hat unterschiedliche Facetten, wovon einige bereits eingeordnet wurden. Für die weitere Diskussion um die Integration ethischer Auseinandersetzungen sollte aber besonders die Kritik an der Kompetenzorientierung detaillierter in den Blick genommen werden. Betrachtet man die vorgebrachten Argumente der Kritiker, kommt der Verdacht einer definitorischen Gegensätzlichkeit zu dem hier zugrunde gelegten Bildungsverständnis auf. Damit wäre die Entwicklung ethischer *Kompetenz* unter den bisher angenommenen Rahmenbedingungen und den präferierten Zielen nicht möglich. Wenn das Kompetenzkonzept die genannten Vorwürfe also tatsächlich in sich vereint, würde die Entwicklung ethischer *Kompetenz* die dargestellten Probleme nicht lösen, sondern nur verstärken. In den nachfolgenden Überlegungen wird die vorgebrachte Kritik gegen das Kompetenzkonzept deshalb noch einmal differenzierter betrachtet.

EULER & HAHN (2014, S. 82 und S. 91) definieren (Handlungs-)Kompetenz folgendermaßen: „*Handlungskompetenzen bezeichnen Potenzial, die Möglichkeit zu*

*handeln. Handeln ist dabei mehr als Wissen, zugleich aber auch mehr als ausführendes Tun. Es verbindet Reflexion und Aktion, oder konkreter: Kennen, Können und Wollen“.*³⁰

Handeln kann sich also sowohl auf den Umgang mit Sachen als auch auf den Bereich der zwischenmenschlichen Handlung beziehen. Handeln kann darüber hinaus auch im Bezug zur eigenen Person stattfinden. So lässt sich der Begriff der Handlungskompetenz in Kompetenzbereiche (Sachen, andere Menschen, eigene Person) und Dimensionen (Kennen, Können, Werten/Wollen) einteilen (Euler & Hahn, 2014, S. 144). Vergleicht man diese Gedanken mit den Überlegungen zum klassischen Bildungsbegriff, werden einige Parallelen sichtbar. Wenn Bildungsphilosophen wie z. B. HASTEDT (2012) sich dafür einsetzen, neben der Geistesbildung auch auf andere Aspekte wie die Leibesbildung Rücksicht zu nehmen, werden darin auch unterschiedliche Kompetenzbereiche und -dimensionen sichtbar. Diese Kompetenzbereiche und -dimensionen werden in sog. Kompetenzmodellen³¹ zusammengefasst, die eine Grundlage für die Formulierung von Lernzielen und Bestimmung von Lerninhalten bilden. Ein unvollständiges Kompetenzmodell kann deshalb eine unvollständige Planung und Umsetzung von Bildungsaktivitäten nach sich ziehen. Diese Pfadabhängigkeit ist wichtig und sollte berücksichtigt werden, indem der Inhalt des Kompetenzmodells in Bezug auf die eigenen Bildungsziele reflektiert wird.

Vor dem Hintergrund der eben dargestellten Definition der Kompetenzen ist noch nicht klar, warum LIESSMANN, CRAIN und RIBOLITS gegen dieses Konzept argumentieren. Bisher öffnet das Kompetenzkonzept vielmehr den Blick für Lern- und Entwicklungsfelder, die man ohne Rückgriff auf die präsentierte Definition übersehen würde. Neben dem Wissen über Buchhaltung wäre es mithilfe des Kompetenzkonzepts möglich, bei den Schülern eine positive Einstellung gegenüber der Buchführung zu entwickeln. Mit der Selbstkompetenz hat ein Kompetenzmodell auch einen Ort, an dem die Entwicklung jedes Individuums festgemacht werden kann. Es ist also durchaus möglich, innerhalb des Kompetenzdenkens Ziele zu formulieren, die den Studierenden helfen, ihre Potenziale zu entdecken und zu entwickeln. Kompetenzmodelle erlauben es auch, komplexe, schwierige und nichtlineare Denkprozesse abzubilden. Über eine Taxonomie, die verschiedene Komplexitätsniveaus im Denken und Handeln hierarchisch darstellt, lassen sich kritische Denkprozesse modellieren und entsprechende Lernziele formulieren (Euler & Hahn, 2014, S. 148). So könnte man z. B. auf der Taxonomiestufe „Analyse“ fragen,

³⁰ Das Kompetenzverständnis von EULER & HAHN (2014) enthält darüber hinaus noch andere Facetten wie z. B. die explizite Unterscheidung von Kompetenz und Performanz. Diese Facetten sind für diese Diskussion aber nicht weiter relevant, weshalb sie nicht ausdrücklich dargestellt werden.

³¹ Ein Kompetenzmodell, das dem von EULER & HAHN (2014, S. 142–144) in einigen Punkten ähnelt, aber die Kompetenzbereiche weiter ausdifferenziert, ist das Kompetenzmodell von WILBERS (2018, S. 63–93), das z. B. noch die Lernkompetenz als eigenen Bereich aufweist.

wie ein bestimmtes Problem gelöst werden kann. Man kann die Fragestellung aber noch komplexer formulieren und beurteilen lassen, ob überhaupt ein Problem besteht.

Es scheint also offenbar kein Problem mit dem Kompetenzbegriff an sich zu geben, denn dieser ermöglicht, Lernziele facettenreich und angepasst an unterschiedliche Individuen zu gestalten. Bei der Kritik scheint es darum zu gehen, wie die Idee der Kompetenzorientierung verstanden und umgesetzt wird. Die Kritiker behaupten, dass die Idee der Kompetenzorientierung an verschiedenen Stellen fehlinterpretiert wurde. Außerdem wurde ein zu starker Fokus auf die Messung von Kompetenzen gelegt. Diese Messungen waren aus Sicht der Befürworter nötig, weil Kompetenzen latente Eigenschaften sind und von außen schwer wahrgenommen werden können (Grabowski & Becker-Mrotzek, 2014, S. 18). Es sind deshalb nur Rückschlüsse auf das Vorhandensein von Kompetenzen aus dem beobachteten Verhalten abzuleiten. Aus diesem Grund wurden Fragebögen und andere Instrumente entwickelt, die beobachtbare Merkmale erfassen sollen, wodurch auf die Ausprägung der jeweiligen Kompetenzen geschlossen werden kann. Bestimmte komplexe Denkprozesse und Lernziele, wie z. B. die Fähigkeit zum kritischen Denken, lassen sich nicht oder nur schwer bzw. mit einem hohen Aufwand valide, objektiv und reliabel messen. Im besten Fall führt das zu einer unzureichenden Erfassung der Kompetenz, weshalb die Schlüsse daraus nur partiell gültig sein können. Im schlimmsten Fall wird auf die Messung verzichtet, was mittel- und langfristig zum Verschwinden dieser Kompetenz aus den Bildungsinstitutionen führt. Wenn die Steuerung und Qualitätsentwicklung der Bildungsinstitution auf der Messung von Kompetenzen basiert, wird schlussendlich nur das beachtet, was gemessen werden kann. Alle anderen Aspekte des Lernens gehen mit der Zeit verloren, da der Unterricht und die Lerninhalte mit Blick auf die messbaren Kompetenzen gestaltet werden. Außerdem werden die Schüler und Studierenden durch die standardisierte Messung und die damit verbundene Anpassung des Unterrichts in ihrer Entwicklung standardisiert. Wenn ein Fragebogen z. B. festlegt, wie gute Kommunikation aussieht, reagieren die Bildungsinstitutionen auf diese Normierung und versuchen, die Studierenden zu solchen Kommunikatoren zu machen. Dabei gehen wichtige Ideale aus einem menschenzentrierten Bildungsverständnis, wie z. B. die Hinführung zur Selbstbestimmung, verloren³².

So nachvollziehbar wie die eben präsentierte Kritik an einigen Stellen ist, so wenig überzeugend sind andere geäußerte Aspekte. Beispielsweise kann LIESSMANN (2014) es nicht nachvollziehen, dass Religions- und Philosophieunterricht ähnliche Kompetenzen und Lernziele erreichen wollen. Die Unterschiedlichkeit der beiden Fächer verhindert seiner Meinung nach die Verfolgung ähnlicher Lernziele. Diese

³² Hier könnte angemerkt werden, dass die Fragebögen auch Kriterien wie „authentischer Ausdruck der individuellen Persönlichkeit in der Kommunikation“ enthalten können und damit die Lernenden nicht mehr standardisieren würden. Allerdings geht es bei der Messung der Kompetenzniveaus auch immer um eine Leistungsbewertung. Es soll herausgefunden werden, ob die Lernenden die Kompetenzen beherrschen oder nicht. Für eine solche Leistungsbewertung eignet sich das Kriterium des „authentischen Ausdrucks der Persönlichkeit“ nicht, da die Persönlichkeit des Lernenden nicht unmittelbar in allen Facetten erfasst und mit der Ausprägung der Kommunikation verglichen werden kann. Kriterien wie z. B. „Einsatz von Gestik“ usw. eignen sich dafür besser.

Einschätzung wird von mir nicht geteilt. Natürlich haben beide Fächer unterschiedliche Schwerpunkte, aber warum sollten sie z. B. bei ethischen Fragen nicht ähnliche Herangehensweisen für die Identifikation und Bewertung einüben? Worin besteht der Unterschied bei Überlegungen z. B. zu der Frage nach einer guten Lebensführung aus der Perspektive der Theologie bzw. der Philosophie? Die Antworten auf die Fragen können verschieden sein, aber die Art und Weise, sich dieser Frage zu nähern, sie zu analysieren und darüber zu diskutieren, könnte ähnlich gestaltet werden. LIESSMANN scheint sich an dieser Stelle zu stark auf den Inhalt eines Faches zu fokussieren und diesen als bestimmenden Faktor zu sehen. Das Kompetenzkonzept will sich aber genau aus diesem engen Verständnis befreien und neben dem Inhalt auch die Fertigkeiten und die Einstellung berücksichtigen. Deshalb ist es möglich, ähnliche Kompetenzen anzustreben, auch wenn die Inhalte sich unterscheiden. Im Religions- und Philosophieunterricht könnte das z. B. die Analyse einer Fragestellung in Bezug auf ihre ethische Relevanz sein. Ob man diese Fragestellung dann mit Blick auf die Bibel oder die utilitaristische Ethik aufzulösen versucht, ist für das Einüben des Analyseprozesses zunächst irrelevant.

Die Kritik an der Kompetenzorientierung bezieht sich vor allem auf die Umsetzung des Konzepts und ist nicht in der Lage, grundlegende Probleme aufzudecken. Damit kann die Kritik auch nicht die Idee der Entwicklung ethischer *Kompetenz* grundlegend in Frage stellen. Sie weist nur darauf hin, wie der Kompetenzbegriff *nicht* verstanden werden sollte und liefert damit wichtige Anhaltspunkte für weiterführende Fragen.

3.3.5 Ist eine Integration ethischer Auseinandersetzungen in Bildungsangebote *nötig*? – Diskussion der Frage vor dem Hintergrund der aktuellen Entwicklungen im Bildungssystem.

Die Diskussion um den aktuellen Zustand der Bildung und der Trends im Bildungssystem macht deutlich, dass ethische Auseinandersetzungen auf der inhaltlichen und methodischen Ebene in verschiedenen Bildungskontexten sowohl *aktuell*³³ als auch *relevant*³⁴ sind und deshalb nicht vernachlässigt werden dürfen. Darüber hinaus hat auch die Auseinandersetzung mit bildungskritischen Beiträgen offenbart, an welchen Stellen im Bildungssystem momentan Veränderungen nötig sind bzw. gefordert werden. Auch hier spielt an einigen Stellen wieder die Forderung nach einer Entwicklung ethischer Kompetenz eine Rolle. Ethische Auseinandersetzungen im Rahmen von Bildungsaktivitäten sind also aus einer empirisch-deskriptiven Perspektive wichtig und notwendig.

³³ Die Aktualität ist dabei ein zeitliches Kriterium, mit dem bewertet wird, ob die diskutierten Themen in der heutigen Zeit bzw. im aktuellen Bildungskontext präsent sind.

³⁴ Das Kriterium der Relevanz fragt danach, ob die gefundene Fragestellung noch eine offene und unbeantwortete Fragestellung ist.

4. Formulierung der Forschungsfrage

4.1 Fokussierung der Fragestellung

Die bisherige Diskussion offenbart, dass die Auseinandersetzung mit ethischen Fragenstellungen im Rahmen von Bildungsaktivitäten auf der einen Seite wünschenswert und auf der anderen Seite notwendig ist. Da das Vorhaben zur Entwicklung ethischer Kompetenz damit ausreichend begründet und legitimiert wurde, kann sich die weitere Diskussion darauf fokussieren, *wie* die Entwicklung ethischer Kompetenzen geplant und umgesetzt werden kann.

Die denkbaren Frage- und Problemstellungen bei der Planung und Umsetzung der Förderung ethischer Kompetenzen sind zahlreich. Beispielsweise ist es möglich, ethische Kompetenzen in ganz unterschiedlichen Kontexten und Bildungsstufen zu entwickeln, wobei sich die Ansätze von Kontext zu Kontext unterscheiden. Denkbar sind z. B. Fokussierungen auf ein Berufsfeld oder eine Schulart. Weiter stellt sich die Frage, ob ethische Kompetenzen lediglich auf der Ebene einzelner Lehrveranstaltungen bzw. ausgewählter Fächer entwickelt werden sollen, oder ob eine Integration auf der Ebene ganzer Bildungsprofile angestrebt wird. Natürlich gibt es auch verschiedene Vorstellungen darüber, was genau unter ethischer Kompetenz verstanden werden kann, die ebenfalls beeinflussen, wie die Entwicklung geplant und umgesetzt wird. Hier lässt sich auf einer Seite des möglichen Kontinuums ein ausschließlicher inhaltlicher Fokus identifizieren, bei dem man sich explizit auf die Entwicklung eines Verständnisses über einzelne ethische Theorien beschränkt. Auf der anderen Seite des Kontinuums steht ein ausschließlich methodischer Fokus, wobei es darum geht, ethische Argumentations- und Begründungsstrategien zu entwickeln, ohne dabei explizit theoretische Positionen zu thematisieren. Bevor es also um die Frage gehen kann, wie ethische Kompetenz entwickelt werden kann, muss zunächst eine Fokussierung der Fragestellung durchgeführt werden.

Ein erster einschränkender Faktor bei der Fokussierung der Fragestellung ist die wissenschaftliche Disziplin, mit deren Hilfe die vorliegende Fragestellung beantwortet werden soll. In der vorliegenden Arbeit fällt die Wahl dabei auf die *Wirtschaftspädagogik*. Um besser einschätzen zu können, welche Entscheidungen mit der Wahl dieser Disziplin bereits gefallen sind, wird das Selbstverständnis der Wirtschaftspädagogik im Folgenden näher betrachtet.

EULER & HAHN (2014, S. 78) definieren die Wirtschaftspädagogik als „*Theorie über die bildende Vorbereitung des Menschen auf die Bewältigung von sozio-ökonomischen Lebenssituationen*“.

Dabei handelt es sich bei sozio-ökonomischen Lebenssituationen um Situationen, die einen ökonomischen Bezug haben, aber nie ausschließlich ökonomisch zu begreifen sind, sondern immer auch unter dem Einfluss anderer, nicht ökonomischer Disziplinen, wie z. B. der Psychologie oder Philosophie, betrachtet werden müssen (Euler & Hahn,

2014; Booms, 2013, S. 16–19). Die Wirtschaftspädagogik beschäftigt sich aber nicht nur mit der Frage, wie sozio-ökonomische Lebenssituationen bewältigt werden können, sondern fragt auch, wie Menschen auf die Bewältigung dieser herausfordernden Situationen vorbereitet werden können. Es geht also zum einen darum, die Komplexität der sozio-ökonomischen Situation zu erfassen und die relevanten Fragen zu identifizieren, die sich z. B. ergeben, wenn bestimmte Konsumententscheidungen getroffen werden. Es geht aber auch um die Frage, welche Theorien und Konzepte verwendet werden können, um Menschen für die selbstständige Bewältigung solcher Situationen vorzubereiten. Neben der inhaltlichen Auseinandersetzung mit ökonomischen Sachverhalten im Kontext unterschiedlicher Lebenssituationen geht es also auch darum, mithilfe pädagogischer Methoden und Theorien die Entwicklung des Menschen hin zu einer selbstständigen Bewältigung solcher Situationen zu gestalten. Was genau unter „selbstständig“ oder „Bewältigung“ verstanden wird, ist eine normative Frage, die vom zugrundeliegenden Menschenbild und dem individuellen Bildungsverständnis beeinflusst ist. Die Maßnahmen, die die Wirtschaftspädagogik zur Vorbereitung nutzt, müssen also immer vor dem Hintergrund dieser normativen Prinzipien getroffen und reflektiert werden (Euler & Hahn, 2014, S. 79). Eine Besonderheit der Wirtschaftspädagogik zeigt sich in den unterschiedlichen Bildungskontexten, in denen sie aktiv sein kann. Der Wirk- und Arbeitsbereich ist z. B. nicht auf die Universität oder bestimmte Schulformen beschränkt, sondern befindet sich überall dort, wo im Bildungskontext Auseinandersetzung mit sozio-ökonomischen Lebenssituationen stattfinden. Das schließt neben der Bildung an Hochschulen und Universitäten auch den Kontext der schulischen und beruflichen Bildung ein. Einerseits eröffnet dieses Selbstverständnis ein breites Spektrum an potenziellen Kontexten für die Entwicklung ethischer Kompetenz, andererseits wird die Fokussierung der zu bearbeitenden Forschungsfrage auf einen Bildungskontext dadurch nicht einfacher.

Neben der Disziplin der Wirtschaftspädagogik werden noch andere wissenschaftliche Disziplinen wie die Wirtschaftsethik, die Psychologie oder die Philosophie bei der weiterführenden Diskussion berücksichtigt. Die Auseinandersetzung mit Erkenntnissen aus diesen Disziplinen erfolgt vor allem an den Stellen, wo sie die wirtschaftspädagogischen Lösungsangebote bereichern und erweitern können.

„Räumlich“ wird die Bearbeitung der Forschungsfrage auf den deutschsprachigen Bildungskontext, insbesondere auf Deutschland und die Schweiz, begrenzt.

Mithilfe der Wirtschaftspädagogik als Disziplin auf der einen Seite und der Beschränkung auf Fragestellung aus den Bildungskontexten in Deutschland und der Schweiz auf der anderen Seite ist die Anzahl der Optionen für mögliche Forschungsfragen bereits etwas geschrumpft. Nichtsdestotrotz ist das mögliche Spektrum relevanter Forschungsfragen immer noch zu breit. Vor allem eine Eingrenzung des Bildungskontextes, in welchem die Entwicklung ethischer Kompetenzen geplant und umgesetzt werden soll, ist für die weiterführende

Diskussion wichtig. Diese Eingrenzung wird im Folgenden sowohl durch bereits thematisierte Argumente begründet, aber auch vor dem Hintergrund persönlicher Interessen, meiner gegenwärtigen professionellen Tätigkeit und bisherigen Erfahrungen aus der eigenen Bildungsbiografie getroffen.

Werden all diese Einflussfaktoren und Argumente berücksichtigt und in den Entscheidungsprozess einbezogen, fällt die Wahl auf den Bildungskontext der *universitären Bildung* und dabei insbesondere auf die *Wirtschaftsuniversitäten*.

Wenn also einerseits die Integration ethischer Auseinandersetzungen in Bildungsaktivitäten wünschenswert und nötig ist und es andererseits gute Gründe³⁵ für eine Fokussierung der Entwicklungsanstrengungen auf Wirtschaftsuniversitäten gibt, kann die Forschungsfrage für die weiteren Forschungsaktivitäten in dieser Arbeit folgendermaßen formuliert werden:

„Wie kann die Entwicklung ethischer Kompetenz bei Studierenden an Wirtschaftsuniversitäten unterstützt werden?“

Die wichtigsten Argumente für die Wahl dieser konkreten Fragestellungen werden im Folgenden präsentiert, wobei die Auseinandersetzung sich auf zwei Elemente fokussiert: *Kontext* und *thematische Ausrichtung* der Fragestellung.

4.2 Begründung des gewählten Kontexts: Studierende an Wirtschaftsuniversitäten

In der Diskussion über den aktuellen Zustand der Bildung waren es vor allem Universitäten, die in der aktuellen Bildungslandschaft an Bedeutung gewinnen (Bildungsbericht, 2016, 2018). In Deutschland entscheiden sich z. B. seit 2013 mehr junge Erwachsene für ein Studium als für eine berufliche Ausbildung (ebd.). Dieser Bedeutungszuwachs beschert der universitären Bildung eine besondere Aufmerksamkeit, vergrößert aber auch die Verantwortung, die Universitäten tragen. Mehr junge Menschen als früher vertrauen ihre Bildung den Universitäten an und erwarten eine adäquate Vorbereitung auf die kommenden Herausforderungen im Berufs- und Privatleben. Dabei stellt sich z. B. auch die Frage, ob Universitäten umdenken müssen und andere Kompetenzen als früher entwickeln sollten. Ist bspw. eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Selbstverständnis von Forschung und wissenschaftlicher Arbeiten für alle notwendig, wenn die meisten Studierenden eine Karriere in der Wirtschaft anstreben? Warum sollten bestimmte Inhalte beibehalten, andere gestrichen und wieder andere neu implementiert werden? Auch im Umgang mit gesellschaftlichen Megatrends wie z. B. der Digitalisierung gibt es für Universitäten viele aktuelle Herausforderungen, die mit inhaltlichen Fragen wie bspw. der Einführung von Programmierkursen zusammenhängen. Zu dieser aktuellen Diskussion um notwendige Inhalte an Universitäten will diese Arbeit beitragen und eigene Vorschläge

³⁵ Diese guten Gründe werden im weiteren Verlauf dieses Kapitels noch ausführlich dargestellt und diskutiert. Auf eine Diskussion an dieser Stelle wird aus dramaturgischen Gründen verzichtet.

erarbeiten, die an einem Bildungsverständnis orientiert sind, das die Entwicklung des Menschen im Fokus hat. Diese explizite Orientierung an einem solchen Bildungsverständnis wurde in den bisherigen Diskussionen nicht gefunden, weshalb hier eine neue Komponente hinzu kommt.

Es wird momentan aber nicht nur um neue und sich verändernde Inhalte in den Universitäten diskutiert. Es geht auch um die Frage, wie Universitäten zukünftig und in einer digitalisierten Welt Inhalte vermitteln und Kompetenzen entwickeln sollen. Dabei wird den Universitäten immer wieder vorgeworfen (vgl. z. B. bei Swearer, 2016), sie würden heute noch so funktionieren wie vor hundert Jahren. Da sich in der Zwischenzeit aber sowohl die Gesellschaft als auch die Studierenden verändert haben, sei die alte Form der Lehre nicht mehr geeignet, um Studierende auf aktuelle Herausforderungen vorzubereiten. Dass solche Forderungen nicht immer den Kern des Problems treffen, wurde bereits bspw. durch die Darstellung von Argumenten der Bildungskritiker gezeigt. Im Rahmen dieser Diskussion wurde aber noch nicht herausgearbeitet, welche Maßnahmen stattdessen ergriffen werden können, um die Lehre an Universitäten weiterzuentwickeln. Zur Beantwortung dieser Frage muss eine Verbindung zu der inhaltlichen Diskussion hergestellt werden, da sich die Fragen „Was soll gelernt werden?“ und „Wie soll gelernt werden?“ stets gegenseitig beeinflussen. Die Beantwortung dieser Fragen liegt im Zuständigkeitsbereich der Wirtschaftspädagogik. Deshalb wird neben der Frage, welche Inhalte an Universitäten thematisiert werden sollen, auch darüber diskutiert, wie Lehr- und Lernsituationen gestaltet werden müssen, um die beabsichtigten Ziele zu erreichen.

Die Fokussierung auf die *Wirtschaftsuniversitäten* als konkrete Bildungsinstitutionen hatte mit der Kritik an den Wirtschaftsuniversitäten zu tun, die sich unter anderem auf die mangelnde ganzheitliche Auseinandersetzung mit wirtschaftswissenschaftlichen Fragestellungen bezog. Die Forderungen nach einem radikalen Wandel in den Wirtschaftsuniversitäten machen außerdem deutlich, dass einige Kritiker die Wirtschaftsuniversitäten als Mitverursacher der Skandale im wirtschaftlichen Kontext der jüngsten Vergangenheit identifizieren.

4.3 Begründung der thematischen Ausrichtung: Entwicklung ethischer Kompetenz

Nachdem die Begründung für die Wahl des Kontextes formuliert wurde, stellt sich die Frage, warum die Entscheidung für die inhaltliche Fokussierung auf die Entwicklung ethischer Kompetenz gefallen ist.

Mit ethischer Kompetenz wird das Vermögen bezeichnet, Werte und Wertungen innerhalb einer Frage- oder Problemstellung identifizieren und darüber reflektieren zu können. Diese Kompetenz hilft dabei, die eigenen Entscheidungen bewusster und auf Basis reflektierter Werthaltungen zu treffen. Für den Kontext der Wirtschaftswissenschaften könnte das z. B. bedeuten, die Maßnahme eines Unternehmens zu analysieren, die dahinterliegenden Werte zu identifizieren und diese

Werte schließlich zu reflektieren und zu bewerten. Dadurch können Handlungen anderer Menschen und Institutionen analysiert und besser verstanden werden, was es auch erlaubt, diese Handlungen auf einer fundamentalen Ebene zu kritisieren bzw. zu rechtfertigen. Mit ethischer Kompetenz ist es darüber hinaus auch möglich, die eigenen Überlegungen und Handlungen besser verstehen und rechtfertigen zu können. Ethische Kompetenz erlaubt es also, sich selbst und die Mitmenschen besser zu verstehen, eigene Entscheidungen fundierter begründen und die Entscheidungen und Argumente anderer wertebezogen analysieren zu können. Diese wichtigen Funktionen passen gut zu den Überlegungen über das eigene Bildungsverständnis. Danach ist Bildung dafür da, den Menschen zu befähigen, sein Leben für sich selbst und in Gemeinschaft eigenverantwortlich zu gestalten und dabei seine Autonomie zu entfalten. Dafür ist ethische Kompetenz notwendig, weil sie das Individuum befähigt, mit Bewertungs- und Begründungsfragen umzugehen. Verschiedene Werte und Überzeugungen in einer Entscheidungssituation müssen gegeneinander abgewogen und bewertet werden. Diese Bewertung wird auch von persönlichen Überzeugungen beeinflusst und kann deshalb nicht als eindeutig wahr oder falsch gekennzeichnet werden. Trotzdem lässt sich mit ethischer Kompetenz nicht jedes Handeln rechtfertigen. Vielmehr geht es darum, sich der eigenen Überzeugungen bewusst zu werden und diese Überzeugungen einer ethischen Prüfung zu unterziehen. Das zugrundeliegende Bildungsverständnis spricht also für die Entwicklung ethischer Kompetenz bzw. ist ohne ethische Kompetenz gar nicht sinnvoll.

Allerdings lassen sich aus dem zugrundeliegenden Bildungsverständnis noch weitere Kompetenzen ableiten, die ebenfalls wichtig sind und in dieser Arbeit nicht weiter berücksichtigt werden. Welche weiteren Auswahlkriterien wurden angewendet und haben für die Entscheidung für ethische Kompetenz gesprochen? Wie bereits erwähnt stehen Fragen, die mit Ethik und Verantwortung in der Wirtschaft zu tun haben, momentan hoch im Kurs. Es gibt z. B. die bereits erwähnten Forderungen an Wirtschaftsuniversitäten, verantwortungsvollere Manager auszubilden und ihre Prioritäten neu zu ordnen (Dyllick, 2015; Sharma & Hart, 2014; Howard & Cornuel, 2012). Aber auch die Unternehmen werden spätestens seit der Finanzkrise 2008/2009 von einer kritischen Öffentlichkeit beobachtet und müssen ihre Entscheidungen stärker verantworten. Aus diesen Forderungen sind verschiedene Initiativen wie z. B. das „Sustainability Reporting“ (Global Reporting Initiative, o. J.) oder die „Principles for Responsible Management Education (PRME)“ (United Nations, o. J. a) entstanden. Beim „Sustainability Reporting“ verpflichten sich Unternehmen zu einer Dokumentation über die Auswirkungen ihres Handelns auf Umwelt und Gesellschaft und beschreiben, was sie tun, um diese Auswirkungen positiv zu gestalten. Im Fall der PRME verpflichten sich Universitäten, Maßnahmen zu ergreifen, die dabei helfen, verantwortungsvollere Manager auszubilden. Diese Maßnahmen werden dokumentiert und als Bericht publiziert. Darüber hinaus sind Konzepte wie z. B. die „Corporate Social Responsibility“ (CSR) entwickelt worden, die Unternehmen dabei

unterstützen sollen, ihre Verantwortung gegenüber der Gesellschaft und der Umwelt besser mit ihren Kernaktivitäten zu verbinden (Beschorner, 2010, S. 40–42).

Das gesamte Feld ist unübersichtlich, weshalb eine Einschätzung über die Wirkung der durchgeführten Maßnahmen nicht einfach ist. Inwieweit haben es z. B. die Universitäten durch die PRME geschafft, ihre theoretischen Grundlagen zu überarbeiten und mehr explizite Auseinandersetzung mit ethischen Fragen zu ermöglichen, wie es z. B. GHOSHAL (2005) oder DYLLICK (2015) fordern? Die Antwort auf diese Fragen ist bisher noch offengeblieben, weshalb eine Auseinandersetzung damit sinnvoll ist. Dabei könnte die Förderung ethischer Kompetenz ein wichtiger Beitrag zur Bearbeitung einiger erwähnter Problemstellungen sein. Ethische Kompetenz ist darüber hinaus auch im Umgang mit anderen erwähnten Entwicklungen in Wirtschaft und Gesellschaft hilfreich. Beispielsweise wurde in der kurzen Auseinandersetzung um die Herausforderungen im Zusammenhang mit der Digitalisierung deutlich, wie wichtig es ist, Forderungen und Argumente in Bezug auf zugrundeliegende Werte und normative Vorstellungen hin zu untersuchen. Auch andere gesellschaftliche Herausforderungen wie die zunehmende Migration erfordern es, über eigene und fremde Werte zu reflektieren, um so zu einem besseren gegenseitigen Verständnis zu kommen.

Schließlich ist es noch wichtig, darüber nachzudenken, warum der Fokus auf die Frage gelegt wurde, wie ethische Kompetenz bei Studierenden *entwickelt* werden kann. Es wäre z. B. auch möglich gewesen, das bisherige Feld zu beschreiben und die vorhandenen Ansätze zu bewerten. Diese Fokussierung hat etwas mit dem grundsätzlichen Anspruch dieser Arbeit zu tun, der darin besteht, verschiedene Maßnahmen für eine identifizierte Herausforderung (mit)gestalten zu wollen. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, ist eine noch nicht vollständig bearbeitete Forschungsfrage notwendig, die analysiert werden muss, um dann im Anschluss bearbeitet werden zu können. Konkret werden dafür nach einer detaillierten Analyse der Problemstellung verschiedene Gestaltungsempfehlungen für die Lehre entwickelt, mit welchen Lehr-Lernsituationen in Universitäten gestaltet werden können. Diese Gestaltungsempfehlungen werden in einem weiteren Schritt in Lehrveranstaltungen implementiert und nach der Durchführung evaluiert. Am Ende des Prozesses stehen entwickelte Maßnahmen und Ideen zur Förderung ethischer Kompetenz.

Ein zweiter Grund für die Fokussierung auf eine *Entwicklungsfrage* liegt in der Disziplin, in der diese Arbeit geschrieben wird. Die Wirtschaftspädagogik beschäftigt sich als Disziplin mit Fragen der „*bildenden Vorbereitung des Menschen auf die Bewältigung von sozio-ökonomischen Lebenssituationen*“ (Euler & Hahn, 2014, S. 78). Diese „*bildende Vorbereitung*“ erschöpft sich aber nicht in der möglichst differenzierten Darstellung einer Diskussion, sondern hat auch etwas mit der Entwicklung von Menschen und dem Aufbau von Kompetenzen zu tun. Es handelt sich dabei um einen aktiven und lebendigen Lern- und Entwicklungsprozess. Bei diesem Prozess gibt es eine Reihe bekannter, aber auch unbekannter Einflussfaktoren, die z. B. die

Entwicklung einer bestimmten Kompetenz verhindern oder erst ermöglichen können. Aus diesem Grund ist es notwendig, die erarbeiteten und formulierten Gestaltungsempfehlungen für z. B. die Entwicklung einer Kompetenz selber auszuprobieren, zu evaluieren und weiter zu entwickeln, um möglichst viele der Einflussfaktoren erkennen und zielgerichtet nutzen zu können.

Eine abschließende Bemerkung soll schließlich noch begründen, warum die Wahl auf die Entwicklung einer *Kompetenz* gefallen ist.

Zum einen ist Kompetenz ein pädagogischer Begriff (vgl. Euler & Hahn, 2014, S. 141–144; Wilbers, 2018, S. 63–91), der direkt anschlussfähig an Theorien und Konzepte ist, die in der Wirtschaftspädagogik diskutiert werden. Damit sind eine problemlose Aufnahme und Bewertung bereits durchgeführter Überlegungen zu diesem Thema möglich. Außerdem verfolgen das Kompetenzkonzept und das formulierte Bildungsverständnis ähnliche Zielsetzungen. Beispielsweise wurde im Zusammenhang mit dem Bildungsverständnis eine ganzheitliche Bildung betont, die neben Geistesbildung auch Leibesbildung in den Blick nimmt. Beim Kompetenzkonzept zeigen sich diese Zielsetzungen in den verschiedenen Kompetenzbereichen und Kompetenzdimensionen. Schließlich wurden vor der Entscheidung für das Kompetenzkonzept auch Kritiker dieses Konzepts gehört, wobei die vorgebrachten Argumente analysiert und bewertet wurden. Dabei wurde nur ein Teil der Kritikpunkte als berechtigt eingestuft.

5. Weiteres Vorgehen

Nach Auswahl und Begründung der gewählten Forschungsfrage wird im nächsten Schritt darüber nachgedacht, wie diese Forschungsfrage im weiteren Verlauf dieser Arbeit bearbeitet und beantwortet werden kann. Dabei müssen die einzelnen Aspekte der Forschungsfrage differenziert dargestellt und diskutiert werden, um eine Vorstellung davon zu bekommen, auf welche Entwicklungsschwerpunkte sich die weitere Arbeit konzentrieren muss. Möglicherweise wurden manche Teilfragen bereits in anderen Arbeiten beantwortet und dokumentiert. Diese Antworten können dann kritisch reflektiert und übernommen werden, wenn sie zu der verfolgten Fragestellung passen. Eine solche Analyse benötigt vorher eine präzise Definition der relevanten Konzepte, wie z. B. der ethischen Kompetenz. Nur dann kann festgestellt werden, ob es bereits Förderkonzepte gibt, die auf die eigene Fragestellung adaptiert werden können. Dort wo es keine bisherigen Erfahrungen gibt, müssen eigene Entwicklungsschritte geplant, erprobt, evaluiert und dokumentiert werden. Diese Definitions-, Analyse- und Entwicklungsschritte sollen einem systematischen Prozess folgen, der qualitative Mindeststandards definiert und in der Lage ist, die Einhaltung dieser Standards zu überprüfen. Nur durch die Befolgung einer solch nachvollziehbaren und anerkannten Forschungsmethode wird eine Arbeit zu einer wissenschaftlichen Arbeit. Diese Mindeststandards und der damit verbundene Prozess werden im nächsten Kapitel beschrieben, wo es um die Darstellung der

Forschungsausrichtung dieser Arbeit geht. Damit kommt gleichzeitig das eigene Wissenschaftsverständnis zum Ausdruck, das sich mit der Frage auseinandersetzt, wie wissenschaftliche Erkenntnisse gewonnen werden und über welche Aussagekraft und Repräsentativität sie verfügen. Nachdem in den letzten beiden Kapiteln intensiv über die Frage diskutiert wurde, *ob* die Entwicklung ethischer Kompetenz wünschenswert und notwendig ist, widmen sich die folgenden Kapitel der Frage, *wie* ethische Kompetenz in Wirtschaftsuniversitäten am besten entwickelt werden kann. Dabei fließen in die Konzeption des entsprechenden Förderkonzepts einerseits abgeleitete Erkenntnisse aus der Theorie und andererseits empirisch gewonnene Befunde ein.

II. TEIL: FORSCHUNGSANSATZ UND FORSCHUNGSMETHODEN

1. Die Gestaltungsforschung als Mittel zur Erkenntnisgewinnung

1.1 Fokus und Zielsetzung des Kapitels

Die bisherigen Überlegungen waren notwendig, um die Forschungsfrage, die im weiteren Verlauf bearbeitet werden soll, abzuleiten und zu begründen. Die Erkenntnisse aus dieser Diskussion haben ergeben, dass die weiteren Überlegungen sich auf folgende Frage fokussieren:

„Wie kann die Entwicklung ethischer Kompetenz bei Studierenden an Wirtschaftsuniversitäten unterstützt werden?“

Das aktuelle Kapitel hat nun das Ziel, den Forschungsansatz, der zur Bearbeitung der Forschungsfrage verwendet wird, näher vorzustellen. Damit verbunden ist die Darstellung des Forschungsablaufs, der auch die Diskussion möglicher Forschungsmethoden und zu erwartender Forschungsergebnisse umfasst. Die Diskussion wird sich weitestgehend auf die Darstellung der gewählten Forschungsausrichtung beschränken. Dabei werden grundlegende definitorische Merkmale der gewählten Forschungsausrichtung diskutiert. Die nachfolgende Diskussion wird nicht die Analyse mehrerer möglicher Forschungsansätze umfassen, um herauszufinden, welcher sich besser für die Beantwortung der vorliegenden Frage eignet. Für eine solche Evaluation müssten grundlegende ontologische³⁶ oder epistemische³⁷ Fragen diskutiert werden. Außerdem sollte reflektiert werden, ob, wo und warum z. B. ein eher empirischer oder rationaler Zugang besser zu der aufgeworfenen Frage passt. Diese grundlegenden Fragen sind auf der einen Seite spannend und in Bezug auf wissenschaftstheoretische Überlegungen wichtig, andererseits würde eine grundlegende Diskussion darüber zu weit führen und den Fokus dieser Arbeit verschieben. Die ontologischen und epistemischen Annahmen des gewählten Forschungsansatzes werden gleichwohl an ausgewählten Stellen diskutiert, da dadurch bestimmt wird, was sich durch die Forschungsaktivitäten erkennen lässt und wie diese Aktivitäten gestaltet werden müssen, damit die Ergebnisse als qualitativ hochwertig bewertet werden.

Die Darstellung der gewählten Forschungsausrichtung beginnt mit einer kurzen Erläuterung der allgemeinen Grundregeln und Leitlinien. Im Anschluss werden wichtige definitorische Merkmale dargestellt und in einen idealtypischen

³⁶ Die Ontologie ist ein Teilbereich der Philosophie und beinhaltet Überlegungen über das Seiende bzw. das in der Welt Existierende (Chalmers & Bergemann, 2007, S. 171). Die Frage ist für die Wissenschaft von Bedeutung, weil ihre Antworten darüber bestimmen, wonach die Wissenschaft suchen kann und wo ihre Grenzen liegen.

³⁷ Epistemische Fragen, die auch als erkenntnistheoretische Fragen bezeichnet werden, befassen sich mit den Voraussetzungen von Erkenntnissen und beschäftigen sich z. B. damit, welche Art von Evidenzen ausreichen, um eine Erkenntnis rechtfertigen und/oder generalisieren zu können (Chalmers & Bergemann, 2007, S. 171). Darüber hinaus wird darüber nachgedacht, wo und warum sich wissenschaftliche Erkenntnisse anzweifeln und kritisieren lassen. Epistemische Fragen sind damit ein elementarer Bestandteil jeder Wissenschaftstheorie.

Forschungsablauf eingeordnet. An verschiedenen Stellen der Diskussion wird der Bezug zur gewählten Forschungsfrage hergestellt, wobei auch darüber reflektiert wird, ob die Forschungsfrage und der Forschungsansatz zusammenpassen. Dabei werden auch Verbindungen zum formulierten Bildungsverständnis aufgezeigt. Am Ende dieses Kapitels soll zum einen eine klare Vorstellung darüber bestehen, wie der weitere Prozess der Erkenntnisgewinnung aussieht. Zum anderen kann die nachfolgende Diskussion dafür genutzt werden, um über Stärken und Schwächen des gewählten Forschungsansatzes zu reflektieren.

1.2 Leitlinien des Forschungsansatzes der Gestaltungsforschung

Die wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung in der vorliegenden Arbeit folgt den Ideen und Leitlinien des Forschungsansatzes der *Gestaltungsforschung*³⁸. Dieses Forschungsparadigma³⁹ wird bei der Diskussion und Bearbeitung herausfordernder Problemstellungen in *Bildungskontexten* angewendet, ist aber nicht nur darauf beschränkt. Außerdem werden durch die Gestaltungsforschung wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung und die Bearbeitung praktischer Probleme verzahnt (Euler, 2014a, S. 16). Da es sich um eine wissenschaftliche Art der Erkenntnisgewinnung handelt, sollte sie nach bestimmten Regeln ablaufen und diese Regeln transparent machen bzw. zur Diskussion stellen. Die Gestaltungsforschung kann aktuell noch nicht auf eine lange Entstehungsgeschichte zurückblicken, da die Diskussion darüber erst seit etwas mehr als zwei Jahrzehnten geführt wird (Euler, ebd.). Im Bereich der Wirtschaftspädagogik sind hier vor allem EULER & SLOANE (2014) als wichtige Vertreter dieser Forschungsausrichtung zu nennen. Aufgrund der eher kurzen Entstehungshistorie hat dieser Forschungsansatz noch kein breites und eindeutiges Regelwerk, das festlegt, wie wissenschaftliche Erkenntnisse innerhalb dieses Paradigmas gewonnen und legitimiert werden können. Nichtsdestotrotz existieren auf einer abstrakten Ebene Anhaltspunkte in Form heuristischer Leitlinien, die den Prozess der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung im Rahmen der Gestaltungsforschung bestimmen. Diese Leitlinien können und dürfen dabei je nach Problemstellung und Forschungsfrage flexibel angepasst werden. Dabei sollte das Spannungsfeld zwischen den Vorstellungen und Standards zur Erkenntnisgewinnung auf der einen Seite und der Flexibilität und Anpassung an konkrete Probleme auf der anderen Seite im Blick behalten werden (Euler, 2014a, S. 21–23). Diese heuristischen Leitlinien bzw. Merkmale der Gestaltungsforschung, die zwar einerseits Orientierung im Prozess geben, aber andererseits den Weg der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung nicht zu sehr standardisieren sollen, werden im Rahmen der

³⁸ Für diesen Ansatz existiert eine Reihe unterschiedlicher Bezeichnungen. Beispielsweise identifiziert EULER (2014a, S. 16) dafür mindestens sieben Benennungen, die alle einer ähnlichen Grundidee folgen bzw. die gleiche Forschungsausrichtung meinen. Dabei wird der Ansatz auch als „Design Research“ oder als „Wissenschafts-Praxis-Kommunikation“ bezeichnet. Um Verwirrungen zu vermeiden, wird im Folgenden aber durchgehend der Begriff „Gestaltungsforschung“ verwendet.

³⁹ Der Begriff des Forschungsparadigmas wurde von KUHN (1996) geprägt. Unter einem Paradigma wird ein Gefüge aus Regeln verstanden, das die Standards für die wissenschaftliche Suche nach Erkenntnis innerhalb einer Gruppe von Wissenschaftlern festlegt.

folgenden Diskussion dargestellt. Dabei werden die Merkmale zunächst in ihrer Grundidee erklärt und im nächsten Schritt in einen Forschungsprozess eingeordnet. Basierend auf dieser Darstellung ist es dann möglich, über die Gestaltungsforschung konstruktiv kritisch zu diskutieren. Alle nachfolgenden Ausführungen wurden weitestgehend aus Beiträgen von EULER (2014a) übernommen. Dort, wo andere Quellen verwendet wurden, wird das deutlich gemacht.

Das erste der sechs Merkmale der Gestaltungsforschung bezieht sich auf die grundlegende Zielsetzung des Ansatzes. Anders als z. B. in der empirisch-analytischen Forschung wird dabei nicht zu allererst die Effektivität einer bereits bekannten Maßnahme überprüft. Vielmehr wird in der Gestaltungsforschung danach gesucht, *(1) wie ein erstrebenswertes Ziel mit einer noch nicht ausgearbeiteten Maßnahme erreicht werden kann.*

Mit der Ableitung von Fragen, deren Beantwortung als wertvoll gilt, wird die Grundlage für das zweite Merkmal der Gestaltungsforschung geschaffen. Dabei geht es darum, *(2) Antworten auf die offenen Fragen zu entwickeln und auf ihre Aussagekraft zu überprüfen.* Die möglichen Antworten sind zu Beginn des Forschungsprozesses noch nicht fertig ausgearbeitet, sondern müssen erst noch gefunden werden. Es geht also darum, bislang noch nicht ausreichend bearbeitete Frage- und Themenfelder zu erkunden. Nach Euler (ebd., S. 17) soll Gestaltungsforschung deshalb „not only (...) examine existing realities (actualities), but also (...) explore the possibilities (potentialities)“. Die Fragestellungen und Herausforderungen sollten dabei bedeutend für die Praxis sein, da die Auseinandersetzung mit den Fragestellungen in Zusammenarbeit mit der Praxis erfolgt.

Beim dritten Merkmal unterscheidet sich die Gestaltungsforschung nicht so stark von anderen Forschungsansätzen, da es hier darum geht, die Entwicklung der Problemlösungen *(3) theoriebasiert* durchzuführen. Dabei werden allerdings bestehende wissenschaftliche Erkenntnisse durch sog. Alltagstheorien von Praktikern ergänzt. Dazu werden Vertreter aus der Praxis an verschiedenen Stellen in den Forschungsprozess involviert und bekommen so eine aktive Rolle bei der Mitgestaltung der Problemlösungen.

Das führt auch direkt zum vierten Merkmal, das die *(4) Zusammenarbeit zwischen Praxis und Wissenschaft* betont. Vertreter aus der Praxis werden nicht als Forschungsobjekte betrachtet, sondern als Mitgestalter des gemeinsamen Prozesses der Erkenntnisgewinnung angesehen. Dadurch erhofft man sich einerseits eine höhere Relevanz und Qualität bei der Beantwortung der aufgeworfenen Frage. Die Praxisvertreter können eine andere Perspektive in die Diskussion einbringen und sind in der Lage, kritische Ereignisse in dem entwickelten Lösungsansatz zu identifizieren, die aus einer theoriebasierten Sicht nicht entdeckt worden wären. Andererseits wird durch den aktiven Einbezug der Praxis eine Erhöhung der Transferwahrscheinlichkeit in das praktische Handeln erwartet. Im Idealfall gewinnen beide Seiten, da bei einer

Zusammenarbeit die entwickelte Lösung zum einen tragfähiger und robuster ist und zum anderen bessere Anknüpfungspunkte an die bestehende Praxis hat. Die Zusammenarbeit mit der Praxis verläuft aber nicht immer reibungslos. Auch im Verlauf des Forschungsprozesses in dieser Arbeit gab es in diesem Zusammenhang einige kritische Ereignisse, über die an geeigneter Stelle reflektiert wird.

Die Zusammenarbeit mit Praktikern hat im Rahmen der Gestaltungsforschung die (5) *Sicherstellung einer hohen Praxisrelevanz* zum Ziel. Dieses fünfte Merkmal der Gestaltungsforschung kann an verschiedenen Stellen des Forschungsprozesses sichergestellt werden. Die hohe Praxisrelevanz wird am Anfang des Forschungsprozesses durch die gemeinsame Entwicklung (von Theorie und Praxis) erster Lösungsideen für das aufgeworfene Problem angestrebt. Erst wenn der Lösungsentwurf einigermaßen robust ist, wird er angewendet und evaluiert. Die Evaluation der Umsetzung ist für die Generierung neuer Erkenntnisse bezüglich der (Um-)Gestaltung der entwickelten Lösung hilfreich. Im Forschungsansatz der Gestaltungsforschung wird eine Lösung in mehreren Evaluationszyklen entwickelt und immer wieder verbessert, bevor sie mithilfe der Methoden der empirisch-analytischen Forschung auf ihre Wirksamkeit überprüft wird.

Das sechste und letzte Merkmal der Gestaltungsforschung beschreibt die zu erwartenden Ergebnisse und ihre angenommene Reichweite. Die entwickelten Lösungen bzw. Antworten sind für einen (6) *spezifischen Kontext* konzipiert und evaluiert worden und in erster Linie dort wirksam. Die Erkenntnisse zu Fragen rund um die in der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen gelten in den wenigsten Fällen kontextunabhängig und können nicht ohne Adaptionen in anderen Kontexten eingesetzt werden. Nichtsdestotrotz versucht die Gestaltungsforschung, in der Darstellung ihrer Forschungsergebnisse über sog. Gestaltungsprinzipien eine intersubjektive Gültigkeit dieser Ergebnisse sicherzustellen. Auch die Reichweite der Anwendung soll so über den konkreten Kontext, in dem die Erkenntnisse gewonnen wurden, erweitert werden. Die Generierung, Formulierung und Anwendung solcher Gestaltungsprinzipien kann deshalb als Kernaufgabe der gestaltungsorientierten Forschung betrachtet werden, da sie die wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung mit der Gestaltung der Praxis verbinden (Euler, 2014b; Euler, 2017). Dabei entbinden allerdings selbst eine perfekte Ableitung und Formulierung eines Gestaltungsprinzips den potenziellen Anwender nicht davon, dieses Prinzip lediglich als Orientierung für sein eigenes Handeln zu nutzen.

Der Fokus der Gestaltungsforschung ist auf die Erreichung von erstrebenswerten Zielen in Bildungskontexten gerichtet. Der Anspruch des Ansatzes ist, die drei Bereiche Theoriebildung, Theorieüberprüfung und Theorieanwendung miteinander zu verknüpfen. Die wichtigsten Ansprüche der Gestaltungsforschung sind zum einen die Entwicklung von praxisrelevanten Lösungen für bestehende Probleme und ungelöste Fragen. Zum anderen geht es darum, nicht nur Bestehendes zu beschreiben, sondern Neues zu entwickeln. Das Ergebnis eines gestaltungsorientierten

Forschungsprozesses sind Gestaltungsprinzipien, in denen zum Ausdruck kommt, wie das erstrebenswerte Ziel in dem betrachteten Kontext erreicht werden könnte. Diese Gestaltungsprinzipien müssen allerdings auf das jeweilige Handeln in den unterschiedlichen Bildungskontexten angepasst werden.

1.3 Der Forschungsprozess der Gestaltungsforschung

In diesem Abschnitt wird basierend auf der Beschreibung der Merkmale der Gestaltungsforschung der idealtypische Forschungsprozess beschrieben. Die Merkmale finden sich dabei in den einzelnen Prozessschritten. Der Mehrwert dieser Diskussion liegt in der detaillierten Beschreibung und Strukturierung des Prozesses der Erkenntnisgewinnung, der im Anschluss an dieses Kapitel dargestellt wird.

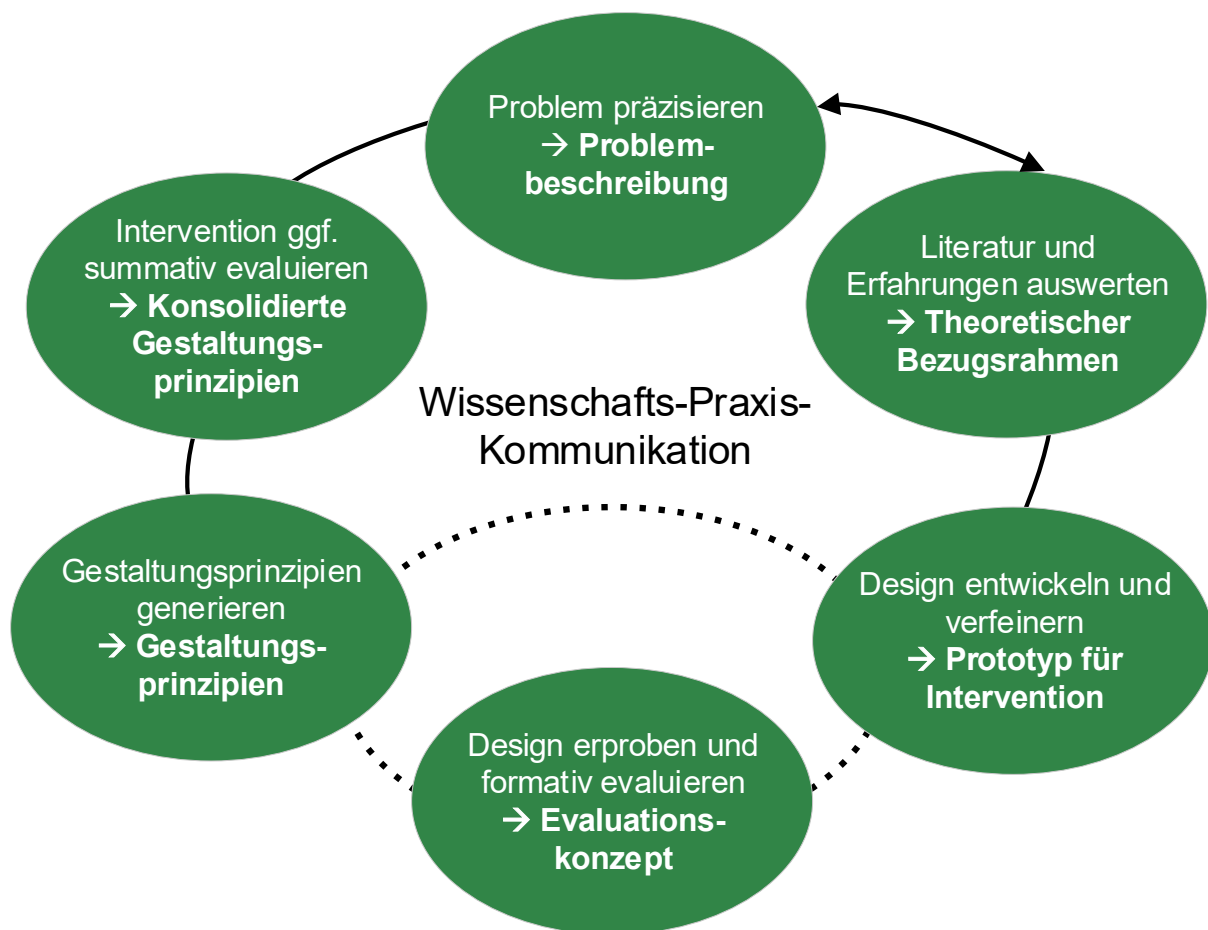


Abbildung 4: Der Prozess der Gestaltungsforschung (angelehnt an Euler, 2014a, S. 20)

Die graphische Darstellung des Forschungsprozesses zeigt durch die kreisförmige Anordnung der einzelnen Elemente auf, dass es sich um einen Zyklus handelt, der an ausgewählten Stellen wiederholt durchlaufen werden kann. Laut EULER (2014a, S. 19) besteht der Forschungsprozess aus „*iterate cycles of design, testing, analysis, and redesign*“. Anders als z. B. im wissenschaftstheoretischen Ansatz des Falsifikationismus von POPPER (1973) werden in der Gestaltungsforschung widerlegte Annahmen und Lösungsansätze nicht verworfen, sondern weiterentwickelt und erneut

getestet. Die schrittweise Genese der Ergebnisse und ihre Weiterentwicklungen werden dokumentiert, da auch aus der Entwicklungsgeschichte eines Lösungsansatzes Erkenntnisse gewonnen werden können. Neben diesen zyklischen Entwicklungsschritten ist die Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis ein zentrales Element der Gestaltungsforschung, die in jedem Prozessschritt mehr oder weniger intensiv gestaltet werden kann. EULER (2014a, S. 20–21) bewertet die Kooperation einerseits für beide Seiten als vorteilhaft. Andererseits haben diese beiden Seiten zum Teil unterschiedliche Interessen bei der Zusammenarbeit, weshalb eine offene Kommunikation wichtig ist. Die Wissenschaft ist daran interessiert, Theorien weiterzuentwickeln und zum wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn beizutragen. Erst nachgelagert kommt das Interesse an einer aktiven und nachhaltigen Gestaltung der Praxis. Die Interessen der Praxispartner liegen in den Prioritäten entgegengesetzt dazu. Die Grundeinstellung zur Praxis im Rahmen der gestaltungsorientierten Forschung ist eine Beziehung auf Augenhöhe, bei der die Praxis nicht bloßes Forschungsobjekt ist, sondern den Forschungsprozess aktiv mitgestalten kann.

Auf den nächsten Seiten wird jeder einzelne dieser sechs Schritt im Forschungsprozess der Gestaltungsforschung genauer beschrieben und diskutiert. Dabei werden Bezüge zur Forschungsfrage im Rahmen dieser Arbeit hergestellt. Bei der Thematisierung der sechs Forschungsschritte wird sowohl der Prozess innerhalb der jeweiligen Phase diskutiert als auch über das Ergebnis am Ende jeder Phase gesprochen. Am Ende der Diskussion werden die beschriebenen Merkmale und Prozessschritte der Gestaltungsforschung reflektiert, wobei ein besonderes Augenmerk auf antizipierte kritische Situationen gelegt wird.

1.3.1 Präzisierung des Problems

In dieser ersten Phase geht es darum, ein erstrebenswertes Ziel in einem gegebenen Kontext zu bestimmen. Basierend auf dieser Zielbestimmung und mithilfe der Kontextinformationen ist es dann möglich, über Maßnahmen nachzudenken, mit welchen das Ziel erreicht werden kann. Diese Maßnahmen existieren bisher nicht und müssen erst noch entwickelt werden. Der Prozess der Zielbestimmung beginnt mit der detaillierten Darstellung der Frage- bzw. Problemstellung. Dabei ist es wichtig, in der Präzisierung des Problems sowohl eine wissenschaftliche als auch eine praktische Perspektive einzunehmen. Aus der wissenschaftlichen Perspektive ist zu fragen, welche Theorien bei der Beschreibung des Problems hilfreich sein können, während die praktische Perspektive hilft, die Rahmenbedingungen in der Praxis besser zu verstehen, in denen nach der Lösung des Problems gesucht werden kann. Diese detaillierte Beschreibung des Problems aus mehreren Perspektiven ist bedeutsam, um eine praxisrelevante und tragfähige Lösung entwickeln zu können.

In Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde die Präzisierung und Legitimation der Fragestellung bereits in den ersten beiden Kapiteln durchgeführt. Dabei wurde ein

Schwerpunkt auf die Zielsetzung gelegt, indem basierend auf dem formulierten Bildungsverständnis diskutiert wurde, warum ethische Kompetenz ein erstrebenswertes Ziel ist. Ergänzt wurde diese Diskussion durch einen Blick auf den Zustand des heutigen Bildungssystems, wobei geprüft wurde, ob die Entwicklung ethischer Kompetenz aus einer empirisch-deskriptiven Perspektive anschlussfähig an die aktuellen Entwicklungen in der Bildungspraxis ist. Dabei wurde deutlich, dass vor allem den Wirtschaftsuniversitäten vorgeworfen wird, zu wenig in die Förderung ethischer Kompetenz zu investieren. Aus diesen Erkenntnissen wurde folgende Forschungsfrage abgeleitet:

„Wie kann die Entwicklung ethischer Kompetenz bei Studierenden an Wirtschaftsuniversitäten unterstützt werden?“

Obwohl diese Frage noch grob und unscharf ist, zeigt sie bereits in eine bestimmte Richtung. Das erstrebenswerte Ziel ist die Entwicklung ethischer Kompetenz bei Studierenden an Wirtschaftswissenschaften. Damit wird sowohl die Zielgruppe als auch der Kontext festgelegt. Es geht also nicht darum, grundsätzlich über die Förderung ethischer Kompetenz nachzudenken, sondern dabei die spezifischen Bedingungen an Wirtschaftsuniversitäten zu berücksichtigen. Außerdem geht es um die Unterstützung der Entwicklung von Studierenden. Menschen können grundsätzlich nicht zu einer Entwicklung gedrängt oder gezwungen werden, weshalb es lediglich möglich ist, ihnen unterstützende Rahmenbedingungen für ihre Entwicklung zur Verfügung zu stellen.

Nichtsdestotrotz ist die Präzisierung der Problemstellung noch nicht abgeschlossen. Weder ist bisher bekannt, was unter ethischer Kompetenz verstanden werden kann, noch gibt es Anhaltspunkte dafür, welche Art von Unterstützungsleistungen den Studierenden helfen können, diese Kompetenz zu entwickeln. Außerdem ist noch wenig über den Kontext der Wirtschaftsuniversität bekannt. Diese Präzisierungen werden in den nächsten Schritten des Forschungsprozesses durchgeführt.

1.3.2 Auswertung von Erfahrungen aus Theorie und Praxis

Die Identifikation eines Problems bzw. die Formulierung einer Zielsetzung ist nur der erste Schritt auf dem Weg zur *Lösung* des Problems. Da das Ziel bei der Gestaltungsforschung relevant und erstrebenswert sein soll, gibt es dafür meistens noch keine allgemein anerkannten und gültigen Lösungen. Nichtsdestotrotz haben sich vermutlich bereits andere Wissenschaftler und Praktiker mit diesem Problem auseinandergesetzt. Um diese Erkenntnisse und Erfahrungen nutzbar zu machen, geht es bei diesem Prozessschritt um die Auswertung von theoretischen und praktischen Erkenntnissen zu der aufgeworfenen Fragestellung. Dazu werden bestehende wissenschaftliche Theorien betrachtet und Erfahrungen von Praktikern analysiert. Der Weg zur Entwicklung eines Lösungsansatzes für das identifizierte Problem erfolgt also theoriebasiert. Das Ergebnis der Auswertung von wissenschaftlichen Erkenntnissen und praktischen Erfahrungen wird im sog.

theoretischen Bezugsrahmen dargestellt, der damit zum zentralen Instrument zur Erreichung des festgelegten Ziels wird. Im Bezugsrahmen wird dargestellt, wie das beschriebene Ziel mithilfe der diskutierten wissenschaftlichen Theorien und praktischen Erfahrungen bearbeitet werden kann. Dabei ist aufzuführen, welche Anforderungen sowohl von der Wissenschaft als auch von der Praxis für die Erreichung des angestrebten Ziels gestellt werden. Darüber hinaus enthält der theoretische Bezugsrahmen Informationen über den Kontext, in welchem das festgelegte Ziel erreicht werden soll. Der theoretische Bezugsrahmen hat damit drei Bestandteile: angestrebtes Ziel, Kontextinformationen und Lehr-Lern-Strategien. Folgende Abbildung zeigt den Bezugsrahmen für die relevante Fragestellung:

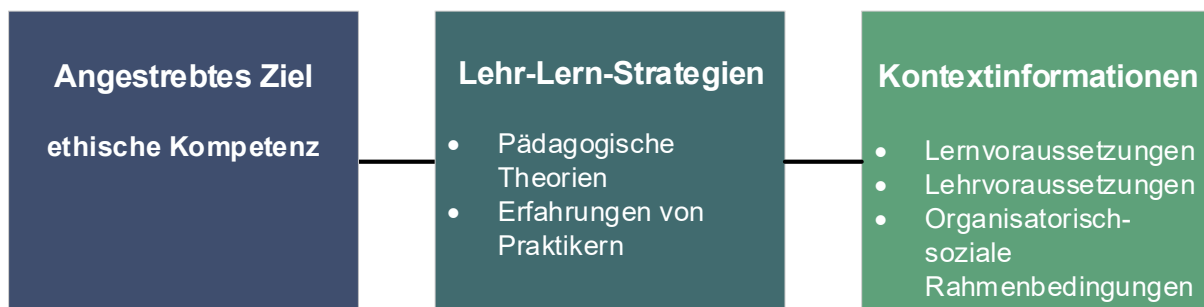


Abbildung 5: Theoretischer Bezugsrahmen (angelehnt an Euler, 2014b, S. 106)

Der theoretische Bezugsrahmen in Abbildung 5 enthält noch einige unbestimmte Stellen, da die Präzisierung der drei dargestellten Elemente erst im nächsten Schritt erfolgt. Der Ausgangspunkt zu dieser Präzisierung ist die Sammlung und Strukturierung von vorhandenen Erkenntnissen aus Wissenschaft und Praxis. Das vorliegende Projekt tangiert bei der Suche nach einer Lösung verschiedene Fachdisziplinen, weshalb die Literaturrecherche zu Beginn relativ breit angelegt sein sollte. Es ist noch nicht klar, welche Fachdisziplin einen Beitrag zur Bearbeitung des Problems liefern kann. Deshalb wird Literatur aus den Bereichen Psychologie, Philosophie, Wirtschaftsethik, Ökonomie, Betriebswirtschaftslehre, Pädagogik, Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik begutachtet. Neben der wissenschaftlichen Seite wurde auch die praktische Perspektive zur Förderung ethischer Kompetenz berücksichtigt. Bei dieser Perspektive geht es weniger darum, neue theoretische Erkenntnisse zu generieren, sondern den Blickwinkel eines Praktikers mit seinen Alltagstheorien und Erfahrungen einzufangen. Dafür werden Gespräche mit Dozierenden geführt, die bereits im Bereich Wirtschaftsethik und Nachhaltigkeit lehren und forschen, um herauszufinden, welche Hürden und Schwierigkeiten sie dabei erleben. Der detaillierte Prozess und die Ergebnisse werden in den nächsten Kapiteln ausführlich dargestellt. Dadurch entwickelt sich der theoretische Bezugsrahmen inhaltlich iterativ weiter und enthält am Ende wesentliche Konzepte, die zur Erreichung des erstrebenswerten Ziels in dem relevanten Kontext notwendig sind. Diese gewonnenen und aufbereiteten Erkenntnisse werden im nächsten Forschungsschritt genutzt, um über Maßnahmen nachzudenken, die in der Lage sind, das anvisierte Ziel zu erreichen.

1.3.3 Entwicklung und Verfeinerung des Prototyps

Nachdem bei der Entwicklung des theoretischen Bezugsrahmens bereits erste Überlegungen dazu angestellt wurden, wie das anvisierte Ziel erreicht werden soll, werden die Überlegungen in dieser Phase weitergeführt und verfeinert. Das erste entwickelte Maßnahmenbündel wird das anvisierte Ziel allerdings kaum vollumfänglich erreichen können. EULER (2014a, S. 26–27) spricht in dieser Phase von einem Spannungsfeld, bei dem der Wissenschaftler abschätzen muss, wann der jeweilige Prototyp bereit für eine Erprobung ist und wo noch wichtige Verbesserungen anstehen. Dieses Spannungsfeld gilt für den ersten Lösungsversuch, aber auch für bereits getestete Maßnahmen, bei denen noch Verbesserungspotenzial aufgedeckt werden soll. Das Ziel dabei ist es, die entwickelten Maßnahmen mehrmals zu evaluieren und damit eine robuste und zielgerichtete Lösung zu erarbeiten. Da es bei der Entwicklung von Maßnahmen darum geht, solche Maßnahmen zu entwickeln, die in der Praxis funktionieren, sollte in dieser Phase ein enger Kontakt zur Praxis aufrechterhalten werden. Außerdem lässt sich durch eine Kooperation die Akzeptanz für das entwickelte Konzept erhöhen und die Gefahr für Widerstände minimieren. Hier sind die bereits angesprochenen unterschiedlichen Interessen der Wissenschaft und Praxis ein relevanter Faktor, der beachtet und gestaltet werden muss, damit die Kooperation einen Mehrwert bringt.

Im Rahmen dieser Arbeit werden in dieser Phase des Forschungsprozesses die beiden Disziplinen der Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik zum Zuge kommen, da sie sich mit der (Um-)Gestaltung vom Lehren und Lernen an der Universität beschäftigen. Dafür werden die bisher gewonnenen Erkenntnisse zum Zielkonstrukt, zum Kontext und zu möglichen Maßnahmen in einem pädagogisch-didaktischen Modell zusammengefasst, das dann den ersten Prototyp darstellt, mit dem die Entwicklung ethischer Kompetenz an Wirtschaftsuniversitäten unterstützt werden kann. Beispielsweise könnte dieser Prototyp konkrete Annahmen für die Gestaltung einer Lehrveranstaltung enthalten, in der ethische Kompetenz gefördert werden soll. Auch detaillierte Informationen zum Ablauf der einzelnen Sitzungen gehören zu einem Prototyp und müssen deshalb festgelegt werden. Wenn ein erster Prototyp einsatzbereit ist, sollte er erprobt und evaluiert werden, um ihn weiter optimieren zu können. Wie die Erprobungsphase und das dahinterliegende Evaluationskonzept aussehen können, wird im nächsten Abschnitt detaillierter beschrieben.

1.3.4 Formative Evaluation des Designs

Da die Gestaltungsforschung praxisrelevante und funktionierende Konzepte entwickeln will, müssen die entwickelten Prototypen mehrmals im Praxisfeld erprobt und formativ evaluiert werden. Mit der formativen Evaluation werden zwei Ziele verfolgt: Zum einen wird überprüft, ob das entwickelte Konzept in dem anvisierten Praxisfeld durchführbar ist. Zum anderen werden durch die Evaluation Potenziale für

Erweiterungen und Verbesserungen im Design sichtbar. Damit ein Evaluationskonzept das leisten kann, muss es nach MCKENNEY & REEVES (2012) sechs Teilschritte durchlaufen. Zunächst muss ein Evaluationsfokus gewählt werden, zu dem jeweils Leitfragen zu formulieren sind. Je nachdem, wie die Leitfragen lauten, sind Evaluationsstrategien, Evaluationsmethoden und -instrumente zu wählen. Die letzten Teilschritte beinhalten die Gewinnung, Auswertung und Dokumentation der Daten. Die dafür verwendeten Forschungsmethoden werden im Laufe dieses Kapitels noch näher vorgestellt. MCKENNEY & REEVES (ebd., S. 137–139) unterscheiden in ihren Ausführungen zwischen drei verschiedenen Tests, die jeweils unterschiedliche Evaluationsfokuse haben und deshalb an verschiedenen Stellen in der Entwicklung des Prototyps eingesetzt werden sollten. Die drei Tests werden als *Alpha-Test*, *Beta-Test* und *Gamma-Test* bezeichnet. Da alle Teilschritte eines Evaluationskonzeptes von der Wahl des Evaluationsfokus abhängen, werden die folgenden Ausführungen nach diesen drei Tests strukturiert. Die Tests finden logischerweise nicht gleichzeitig statt, weswegen die nachfolgenden Ausführungen als eine Abfolge im Prozess gelesen werden können.

1.3.4.1 Der Alpha-Test

Beim Alpha-Test geht es um die Frage, ob das entwickelte Konzept in sich plausibel und in der gegebenen Praxis durchführbar ist. Bezogen auf die Förderung ethischer Kompetenz wäre zu überprüfen, ob das geplante didaktische Design z. B. tatsächlich die Reflexion unter einer ethischen Perspektive fördert oder ob bspw. nur verschiedene Positionen nebeneinandergestellt werden, ohne diese auf ihre Normativität zu untersuchen. Außerdem wäre zu überprüfen, ob die Forderungen und Bedürfnisse aller Anspruchsgruppen für die entwickelten Maßnahmen genügend berücksichtigt wurden bzw. begründet zurückgewiesen werden können. Inwieweit wurde z. B. auf Forderungen der Studierenden eingegangen, die sich bestimmte Formate gewünscht haben, damit die Durchführung für sie positive Effekte hat? Auch die Einbindung der Dozierenden ist in dieser Phase nochmals zu evaluieren. Inwieweit sind wichtige Forderungen wie z. B. die Entwicklung von geeignetem Material für die Lehrveranstaltungen umgesetzt worden? Kurz gesagt soll überprüft werden, ob der Prototyp überhaupt so funktionieren kann, wie er konzipiert wurde. Für diese Art von Fragen bieten sich vor allem zwei Evaluationsstrategien an. Beim sog. „developer screening“ wird das Design mithilfe von Gruppendiskussionen oder Dokumentenanalysen auf die oben beschriebenen Fragen untersucht. Beispielsweise ist denkbar, eine Gruppendiskussion mit Vertretern aller Anspruchsgruppen zu organisieren und dort das Förderkonzept zur Diskussion zu stellen. Wenn die jeweiligen Vertreter mit konkreten Vorschlägen konfrontiert werden, können sie besser darauf reagieren und Verbesserungsvorschläge anbringen. Eine andere Evaluationsstrategie beim Alpha Test ist das sog. „expert appraisal“. Hier werden externe Experten gebeten, das Förderkonzept kritisch zu überprüfen und auf die geplante Zielerreichung zu validieren. Denkbar wäre es, einen Experten aus dem

pädagogischen Kontext für die Validierung des didaktischen Designs zu gewinnen. Ebenso sind Vertreter aus der Wirtschaftsethik für eine Begutachtung des Designs denkbar. Diese Evaluationen könnten über Interviews ablaufen.

1.3.4.2 *Der Beta-Test*

Das Ergebnis des Alpha-Tests ist ein Konzept, das auf seine innere Konsistenz und Sinnhaftigkeit überprüft wurde und eine erste Basis für eine Erprobung im Feld liefert. Es ist aber davon auszugehen, dass es hier noch einige Optimierungsmöglichkeiten gibt, weil bisher keine Bewährung im praktischen Handeln erprobt wurde. Um diese Optimierungsmöglichkeiten zu entdecken, ist eine erste Anwendung nötig. Es ist ratsam, innerhalb des relevanten Praxisfeldes nach einer Möglichkeit zu suchen, in der eine Pilotdurchführung stattfinden kann. Hier könnte z. B. beobachtet werden, wie lange Studierende benötigen, um bestimmte Reflexionsleistungen zu erbringen oder welche Vorbereitungsaufgaben Dozierende durchführen müssen, um zusammen mit den Studierenden in den Reflexionsprozess einzusteigen. Zwar können Studierende während der Gruppendiskussion beim Alpha-Test schon eigene Ideen einbringen und Bedenken äußern, allerdings kann man davon ausgehen, dass sich ihre Anforderungen nach einer Pilotdurchführung verändern. Mögliche Evaluationsmethoden wären hier Interviews mit den Dozierenden und Studierenden oder Beobachtungen während der Durchführung. Vor allem die Beobachtung während der Durchführung kann wichtige ergänzende Anhaltspunkte liefern, da sich sowohl Studierende als auch Dozierende während der Durchführung in einer neuen Situation befinden und nicht alles, was passiert, erfassen können. Eine weitere mögliche Methode zur Evaluation ist die Dokumentenanalyse, bei der z. B. Reflexionsleistungen der Studierenden angeschaut und auf ihre Reflexionstiefe untersucht werden. Dazu können z. B. Aufsätze oder Peerfeedbacks von Studierenden kriterienbasiert untersucht werden, um festzustellen, welche Reflexionstiefe erreicht wurde. Sollten sich hier Probleme zeigen, muss das Design in den relevanten Punkten noch einmal angepasst werden.

1.3.4.3 *Der Gamma-Test*

Beim Gamma-Test liegt der Fokus auf der Frage, ob die bisherigen Verbesserungen ausreichen, um das entwickelte Konzept auch in einem breiten Feld einsetzen zu können. Hier werden deshalb die Effektivität und die Wirkung des entwickelten Lehr-Lern-Konzepts genauer untersucht. Dabei ist die Frage nach dem Grad der Zielerreichung relevant, weshalb geprüft wird, inwieweit das angestrebte Ziel erreicht worden ist. Der Gamma-Test wird aus diesem Grund im breiten Feld durchgeführt, weshalb sich die Intervention in wesentlich komplexeren Situationen bewähren muss. Anders ausgedrückt wird das entwickelte Lehr-Lern-Konzept jetzt nicht mehr nur unter kontrollierten Bedingungen untersucht, sondern zum ersten Mal in einem realen Praxiskontext eingesetzt. Die Evaluationsmethoden sind denen des Beta-Tests ähnlich, da sich zwischen Beta- und Gamma-Test hauptsächlich die Komplexität des

Praxisfeldes ändert. Allerdings würde sich beim Gamma-Test zusätzlich noch ein Prä-/Post-Test anbieten, der evaluieren kann, inwieweit die angestrebten Ziele erreicht werden konnten. Hier wäre es möglich, die Studierenden denselben oder einen ähnlichen Fall vor und nach der Lehrveranstaltung bearbeiten zu lassen, um anschließend die Veränderung in der ethischen Kompetenz zu untersuchen. Auch Fragen der Effektivität lassen sich beim Gamma-Test gut adressieren. Studierende und Dozierende können z. B. nach der Wirkung einzelner Einheiten gefragt werden, um herauszufinden, wo die kritischen Phasen im Lernprozess liegen.

Die Daten, die bei den jeweiligen Tests gesammelt werden, müssen je nach Methode ausgewertet werden. Beispielsweise können die Beiträge in der Gruppendiskussion beim Alphatest aufgezeichnet und anschließend inhaltsanalytisch in Bezug auf die verfolgten Fragestellungen ausgewertet werden. Die genauen Überlegungen zu dem Evaluationskonzept sind an dieser Stelle noch nicht weit fortgeschritten, da der Prototyp für die Förderung ethischer Kompetenz noch nicht entwickelt wurde. Eine detaillierte Ausarbeitung des Evaluationskonzepts wird deshalb erst realisiert, wenn der erste Prototyp entwickelt wurde. Allerdings kann jetzt schon festgehalten werden, dass das Evaluationskonzept nur mithilfe von bereitwilligen Studierenden und Dozierenden umgesetzt werden kann. Notwendig sind auch Experten aus der Wirtschaftspädagogik und Wirtschaftsethik, die den entwickelten Prototypen inhaltlich validieren können. Das Ziel der unterschiedlichen Evaluationszyklen besteht darin, die anfänglichen Gestaltungsannahmen aus dem ersten Prototyp so weiter zu entwickeln, dass sie zu bewährten und robusten Gestaltungsprinzipien werden, mit deren Hilfe die Förderung ethischer Kompetenz unterstützt werden kann. Diese für den gesamten Forschungsprozess wichtige Ableitung solcher Prinzipien wird im vorletzten Prozessschritt der Gestaltungsforschung durchgeführt.

1.3.5 Generierung von Gestaltungsprinzipien

Ein Streitpunkt zwischen der Gestaltungsforschung auf der einen und der empirisch-analytischen Forschung auf der anderen Seite nimmt Bezug auf die Generalisierbarkeit der gewonnenen Erkenntnisse. Dabei wird der Gestaltungsforschung häufig vorgeworfen, nicht in der gleichen Weise den anerkannten Gütekriterien der empirisch-analytischen Forschung zu folgen und damit Forschungsergebnisse zu produzieren, die lediglich in den Situationen gelten können, wo sie entwickelt wurden (Euler, 2014a., S. 31). Diesem Vorwurf will die Gestaltungsforschung mit der Formulierung von Gestaltungsprinzipien entgegentreten. Unter solchen Gestaltungsprinzipien werden Leitlinien verstanden, die beschreiben, wie z. B. ein Förderkonzept für die Entwicklung ethischer Kompetenz konzipiert und umgesetzt werden muss. Eine mögliche Form der Darstellung von Gestaltungsprinzipien präsentiert VAN DEN AKKER (1999, S. 9, zitiert in Euler, 2014a, S. 31–32): *„If you want to design intervention X [for the purpose/function Y in context Z], then you are best advised to give that interventions the characteristics A, B and C*

[substantive emphasis], and to do that via procedure K, L and M [procedural emphasis], because of arguments P, Q and R.”

Auch EULER (2017, S. 4–5) macht sich Gedanken über eine idealtypische Struktur von Gestaltungsprinzipien und identifiziert insgesamt drei Merkmale, die bei der Formulierung beachtet werden sollten. Ähnlich wie bei der Formulierung von Lernzielen (vgl. Euler & Hahn, 2014, S. 144–145) ist ihm dabei eine präskriptive Aussage wichtig, die in Form eines Soll-Operators ausgedrückt wird. Außerdem sollten Gestaltungsprinzipien sich auf spezifische Lehr- und Lernaktivitäten beziehen und diese präzise benennen. Schließlich sollte bei der Formulierung die beabsichtigte bzw. vermutete Wirkung aufgenommen werden, die mit der genannten Lehr- und Lernaktivität einhergeht. Die formulierten Prinzipien müssen außerdem so abstrakt sein, dass jemand, der nicht bei der Entwicklung dabei war, verstehen kann, wovon die Rede ist. Sie dürfen aber auch nicht zu abstrakt sein, weil sie dann die spezifischen Charakteristiken verlieren, die erst durch die Evaluation und Erprobung identifiziert werden. Allerdings sind Gestaltungsprinzipien auch keine Gesetze oder Dogmen, die immer zutreffen. Sie wurden in einer Praxis mit Praktikern entwickelt, weshalb ihre Gültigkeit zunächst auf diesen Kontext begrenzt ist. Die Gestaltungsprinzipien müssen deshalb nicht in einer komplett anderen Praxis mit ganz anderen Praktikern gelten, sondern müssen für den Einsatz in einem anderen Kontext adaptiert werden.

Die Gestaltungsprinzipien sind also ein zentrales Ergebnis der Gestaltungsforschung. EULER (2017) beschreibt sie als Brücke zwischen der wissenschaftlichen Gewinnung von Erkenntnissen und der Gestaltung von Praxis. Im bisherigen Forschungsprozess konnten noch keine Gestaltungsprinzipien generiert bzw. abgeleitet werden. Dies kann erst realisiert werden, wenn über die Entwicklung des ersten Prototyps nachgedacht wird bzw. wenn der erste Evaluationszyklus erfolgreich absolviert wurde. Im Zuge der konkreten Formulierung von Gestaltungsprinzipien werden an den geeigneten Stellen weitere Beiträge von z. B. EULER (2014b, 2017) zu diesem Thema eingebracht und auf das eigene Forschungshandeln angewendet.

Bezogen auf die Diskussion des Forschungsprozesses der Gestaltungsforschung ist mit der Generierung der Gestaltungsprinzipien der Prozess schon fast an sein Ende gelangt. Die entwickelten Maßnahmen, mit denen das erstrebenswerte Ziel erreicht werden sollte, wurden bereits mehrmals evaluiert und weiterentwickelt. Die wichtigsten Erkenntnisse aus diesem Prozess wurden extrahiert und in Form von Gestaltungsprinzipien festgehalten. In einem letzten Schritt ist es nun noch möglich, das gesamte Konzept summativ zu evaluieren.

1.3.6 Entwickelte Maßnahmen summativ evaluieren

Die summative Evaluation soll eine Aussage über die Wirkung der entwickelten Maßnahmen zur Erreichung des erstrebenswerten Ziels machen. Um eine solche Aussagen treffen zu können, braucht die summative Evaluation einen ähnlichen Aufbau wie eine Interventionsstudie. Denkbar wäre z. B. eine Längsschnittstudie mit

Experimental- und Kontrollgruppe. Dafür ist eine ausreichend große Fallzahl notwendig. Die formative Evaluation im Rahmen des Beta- oder Gamma-Tests kann das nicht leisten, da es keine Kontrollgruppen gibt. Durch die große Fallzahl in der summativen Evaluation würden die Sondereffekte der spezifischen Situation verschwinden und Aussagen generiert werden, die einen höheren Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben können. Allerdings kann es auch bei einer summativen Evaluation eine Reihe Störfaktoren und Schwierigkeiten wie bspw. nicht kontrollierbare Einflüsse auf die Probanden geben. Die Erkenntnisgewinne, die durch die Evaluation erzielt werden können, sind, gemessen am Aufwand, relativ gering. Zu erwarten wären z. B. Hinweise, wie die bereits bestehenden Gestaltungsprinzipien weiter verfeinert werden können (Euler, 2014a, S. 33–35).

Aufgrund des großen Aufwandes einer summativen Evaluation und den relativ geringen verwertbaren Ergebnissen wird das Konzept zur Förderung ethischer Kompetenz im Rahmen dieses Forschungsprojektes nicht summativ evaluiert.

Der Forschungszyklus endet mit der summativen Evaluation, in der die Wirkung der entwickelten Maßnahmen überprüft wird. Im Forschungsprozess wurde die Rolle der Praxis immer wieder angesprochen und verschiedene Möglichkeiten der Beteiligung von Praktikern erwähnt. Da die Kommunikation von Wissenschaft und Praxis in der Gestaltungsforschung essenziell wichtig ist, wird im nächsten Abschnitt detaillierter darauf eingegangen.

1.3.7 Die Rolle der Praxis im Forschungsprozess

Eine für den Forschungsprozess entscheidende Frage in Zusammenhang mit der Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis dreht sich um die Art und Weise, mit der die Praxis in die Konzeption und die Durchführung des Forschungsprojektes einbezogen wird. In der empirisch-analytischen Forschung, wo Praxis als Objekt der Forschung verstanden wird, ist Distanz zwischen Wissenschaft und Praxis wichtig, damit die Forschungsergebnisse nicht beeinflusst werden. Bei der Gestaltungsforschung dagegen ist die Praxis ein Teil des Forschungsprozesses und wird ganz bewusst in diesen involviert, um die Fundierung, die Wirkung und die Transferwahrscheinlichkeit der entwickelten Maßnahmen zu erhöhen. Hier sind Rückkoppelungen und gegenseitige Einflussnahme von Wissenschaft und Praxis erwünscht und werden sogar bewusst hergestellt. Die Zusammenarbeit sollte deshalb über ein bloßes Einholen von Feedback hinausgehen, kann aber in der Intensität variiert werden. Dabei können in jedem Prozessschritt der Gestaltungsforschung - von der Präzisierung des Problems bis zur Generierung von Gestaltungsprinzipien - Kooperationen stattfinden. EULER (2014a, S. 37) macht in seinem Beitrag zu jedem bisher beschriebenen Forschungsschritt Vorschläge für eine Kooperation von Wissenschaft und Praxis.

Im vorliegenden Forschungsprojekt sollen ebenfalls der Kontakt zu Praktikern an verschiedenen Stellen im Forschungsprozess gesucht werden. Dabei ist „die Praxis“

ein weiter Begriff, der für das vorliegende Forschungsprojekt noch eingegrenzt werden sollte. Die beiden wichtigsten Gruppen für eine Zusammenarbeit in diesem Forschungsprojekt sind Dozierende, mit denen das Konzept zur Förderung von ethischer Kompetenz entwickelt und umgesetzt werden soll, und Studierende, die die verschiedenen Maßnahmen erlebt haben oder potenziell erleben werden. Schließlich kann es auch noch sinnvoll sein, Praktiker aus dem Bereich der Wirtschaftspädagogik und der Wirtschaftsethik zu gewinnen, die die entwickelte Konzeption auf pädagogische Sinnhaftigkeit prüfen und mit den eigenen Erfahrungen bei der Lehre von Ethik vergleichen können. Die bisher geführte Diskussion, die unter anderem die Legitimation des Ziels beinhaltet hat, fand bisher noch ohne expliziten Einbezug von Praktikern statt. Dieser Einbezug folgt in den nächsten Kapiteln, wo es um die Entwicklung des theoretischen Bezugsrahmens für das Forschungsprojekt geht. Hier ist es einerseits wichtig, mithilfe der Praktiker einen Eindruck über sog. „Alltagstheorien“ zur Förderung ethischer Kompetenz zu bekommen. Andererseits können so wichtige Kontextinformationen über die Rahmenbedingungen in Erfahrung gebracht werden, in denen ethische Kompetenz gefördert werden soll. Einen kurzen Überblick über Ziele der Wissenschafts-Praxis-Kommunikation liefert die nachfolgende Abbildung.

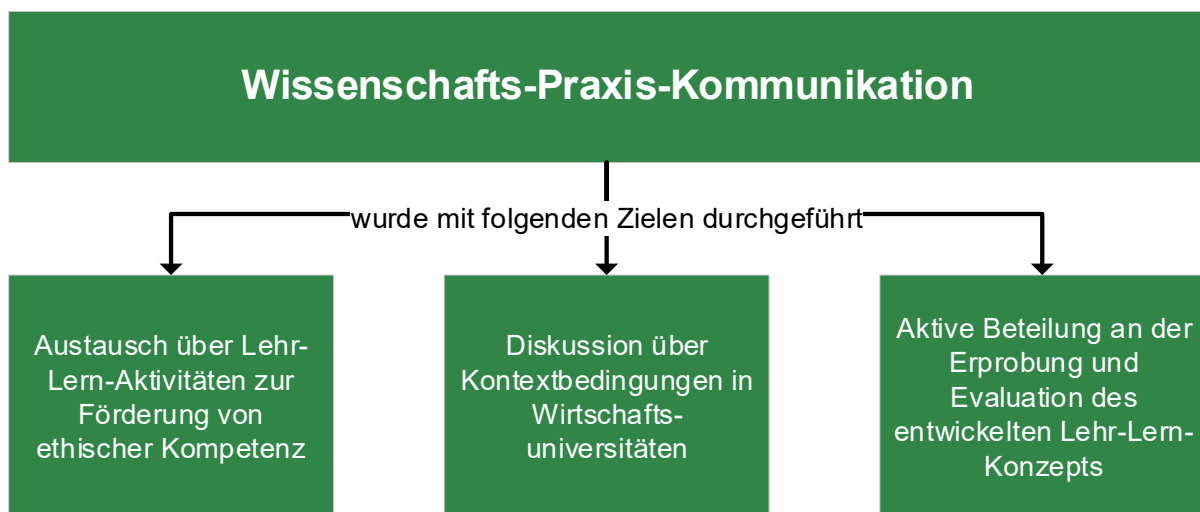


Abbildung 6: Ziele der Wissenschafts-Praxis-Kommunikation

In der folgenden Tabelle sind neben den konkreten Zielsetzungen der Wissenschafts-Praxis-Kommunikation die verschiedenen Kooperationspartner und die dabei verwendeten Methoden zur Erfassung der Alltagstheorien aufgeführt. Da die verschiedenen Kooperationen jeweils andere Zielsetzungen verfolgen, werden die Ergebnisse der Zusammenarbeit mit der Praxis auch an unterschiedlichen Stellen dargestellt. Die genaue Angabe der Kapitel für die Darstellung der Ergebnisse findet sich ebenfalls in der nachfolgenden Tabelle.

Zielsetzung der Kooperation	Beteiligte Personen	Methoden zur Kooperation bzw. Datenerfassung	Darstellung der Ergebnisse
Austausch mit Dozierenden über ihre „Alltagstheorien“ zur Förderung ethischer Kompetenz	Fünf Dozierende mit Erfahrungen in der Lehre an Wirtschafts-universitäten	• Einzelinterview 1 („Peter“) • 4 informelle Zweiergespräche	Kapitel III/3.4
Sammlung von Eindrücken zu Lernvoraussetzungen der Studierenden	• Fünf Studierende aus Bachelor- und Masterstudiengängen der Universität St.Gallen • Ein Dozierender aus der Universität St.Gallen	• Einzelinterviews 1, 2 & 3 („Peter“, „Hertha“ und „Marc“) • Gruppendiskussion 1	Kapitel III/4.3.3
Sammlung von Eindrücken zu Lehrvoraussetzungen der Dozierenden	Fünf Dozierende mit Erfahrungen in der Lehre an Wirtschafts-universitäten	• Einzelinterview 1 („Peter“) • 4 informelle Zweiergespräche	Kapitel III/4.4.3
Evaluation des Lehr-Lern-Konzepts zur Förderung ethischer Kompetenz (Alpha-Test)	• 3 Experten aus der Wirtschaftsethik • 2 Experten aus der Wirtschaftspädagogik • 3 Studierende aus verschiedenen Masterstudiengängen	• 5 informelle Gespräche • Gruppendiskussion 1	Kapitel V/2.3
Erprobung und Evaluation des Lehr-Lern-Konzepts zur Förderung ethischer Kompetenz (Alpha-Test)	• Zwei Dozierende mit Erfahrungen in der Lehre an Wirtschafts-universitäten • Sieben Studierende aus verschiedenen Bachelorstudiengängen der Universität St.Gallen	• Einzelinterview 4 und 5 („Peter“ & „Uwe“) • Gruppendiskussion 2 & 3	Kapitel V/2.4

Tabelle 1: Wissenschafts-Praxis-Kommunikation im Rahmen der Untersuchung

1.4 Kritische Diskussion des Forschungsprozesses

Das Ziel dieses Abschnitts ist es *nicht*, noch einmal die Einwände zu wiederholen, die gegen den Forschungsansatz der Gestaltungsforschung vorgebracht werden. Es geht auch nicht darum, auf einer allgemeinen und abstrakten Ebene über die Vor- und Nachteile der Gestaltungsforschung zu reden, da diese bereits auf den letzten Seiten

diskutiert wurden. Vielmehr soll dieser Abschnitt dafür genutzt werden, um über antizipierte Schwierigkeiten im konkreten Forschungsprozess zu reden, der die Entwicklung eines Förderkonzepts für ethische Kompetenz zum Ziel hat.

Das Zielkonstrukt der ethischen Kompetenz wurde bereits normativ legitimiert und als notwendige Kompetenz für heutige und zukünftige Herausforderungen in der Gesellschaft bewertet. Allerdings ist die Vorstellung über diese Kompetenz bisher noch vage. Es gibt zwar offensichtlich aktuell Forderungen nach mehr Ethik, Verantwortung und Nachhaltigkeit in der Gesellschaft im Allgemeinen und in Wirtschaftsuniversitäten im Besonderen. Ob diese Vorstellungen aber alle in eine ähnliche Richtung deuten bzw. dasselbe wollen, ist noch offen. Dabei muss die Passung der vorhandenen Verständnisse von Ethik, Verantwortung usw. zum formulierten Bildungsverständnis geprüft und sichergestellt werden. Die Definitionen dieser Vorstellungen beziehen sich zum Teil auf verschiedene Grundbegriffe, weshalb eine Vergleichbarkeit nicht so einfach möglich ist. Eine eindeutige, verbreitete und breit akzeptierte Vorstellung über ethische Kompetenz existiert also nicht. Anders als z. B. bei der Förderung von Sozialkompetenz, wo mehr oder weniger eindeutige Modelle, wie z. B. von EULER & HAHN (2014, S. 235–272) oder WILBERS (2018, S. 102–123) existieren, gibt es im Fall der ethischen Kompetenz vergleichsweise wenige solcher Modelle. Es gibt wenige Bezugspunkte über die Vorstellung von ethischer Kompetenz, auf die sich die Bemühungen für eine Entwicklung von Lehr-Lern-Konzepten zur Förderung von ethischer Kompetenz stützen könnten.

Damit verbunden ist die zweite antizipierte Herausforderung, die sich darauf bezieht, geeignete didaktische Methoden, Instrumente und Orte für die Förderung ethischer Kompetenz zu finden. Die Auseinandersetzung mit ethischer Kompetenz war bisher eher ein Randthema in pädagogisch-didaktischen Diskussionen und Modellen⁴⁰. Deshalb gibt es nicht viele etablierte Lehr-Lern-Konzepte, die adaptiert werden können. Das ist ein Problem, weil so nicht auf dokumentierte Erfahrungen und vorhandenes Wissen zurückgegriffen werden kann, das bereits erprobt wurde und sich bewährt hat. Die Entwicklung eines Lehr-Lern-Konzept zur Förderung ethischer Kompetenz muss also zunächst theoriebasiert erfolgen. Auch die Zusammenarbeit mit Vertretern aus der Praxis gestaltet sich deshalb schwieriger. Allein schon die Frage, ob bei der Entwicklung des Förderkonzepts die Zusammenarbeit mit Philosophen oder mit Pädagogen sinnvoller ist, kann nicht eindeutig beantwortet werden. Philosophen können zu diesem Thema fachlich viel beitragen und etwas dazu sagen, wie ethische Reflexion aus ihrer Sicht ablaufen sollte. Allerdings fehlt ihnen der Blick für die Komplexität einer Lernsituationen und die Vorstellung der verschiedenen Interdependenzen, die darin herrschen. Diese Komplexität kann dazu führen, dass intendierte Handlungen nicht in der gewünschten Weise aufgenommen und umgesetzt

⁴⁰ Natürlich gibt es auch Forscher, die sich genau mit diesen Fragen beschäftigt haben. Der bekannteste ist vermutlich KOHLBERG (1984), der mit seinen Überlegungen zur Entwicklung der moralischen Urteilskompetenz bis heute großen Einfluss auf die Entwicklung von Kompetenzen rund um das Thema Moral und Verantwortung hat.

werden, was den ganzen Zweck der Lernsituationen infrage stellt. Wirtschaftspädagogen können diese Situationen besser einschätzen und damit umgehen, haben aber in den meisten Fällen kein fundiertes Wissen über philosophische Methoden. Dadurch besteht die Gefahr, nicht die intendierte Kompetenz zu entwickeln. Einige der beschriebenen Probleme können durch die wissenschaftliche Begleitung aufgefangen und verhindert werden. Allerdings kann die Entwicklung eines Förderkonzepts für ethische Kompetenz in der Zusammenarbeit mit der Praxis aus den genannten Gründen aufwendig und komplex werden.

Auch der Kontext, in dem das angestrebte Ziel erreicht werden soll, bringt einige Herausforderungen mit sich. Zum einen stellt sich die Frage, mit wem eine Kooperation notwendig ist bzw. angestrebt werden sollte. Je nachdem, auf welcher Ebene in der Wirtschaftsuniversität die Förderung der ethischen Kompetenz verankert werden soll, kann sich die Zusammenarbeit entweder auf ausgewählte Studierende und Dozierende beziehen oder muss auf Verantwortliche der Studienprogramme ausgeweitet werden. In der Zusammenarbeit mit Studierenden stellt sich z. B. die Frage, welche Motive und Ziele die Studierenden z. B. in die jeweilige Lehrveranstaltung führen. Auf welche Weise lässt sich Interesse für ethische Fragen bei den Studierenden wecken, wenn bisher keines vorhanden ist, und gibt es vielleicht Situationen, wo man den Anspruch aufgeben muss, alle Studierenden involvieren zu wollen? Diese Fragen sind zwar wichtig und haben in Bezug auf ethische Kompetenz vielleicht eine besondere Relevanz, allerdings ist zu vermuten, dass sich solche Fragen bei der Förderung von fast jeder Kompetenz finden. Aus diesem Grund ist das zwar eine wichtige Herausforderung, aber kein Problem, für das sich keine Lösung finden lässt. In diesem Zusammenhang können vor allem Modelle aus der Motivationstheorie zu Hilfe genommen und auf die spezifische Situation angewendet werden. Davor sollte aber erst im Detail geklärt werden, wie Studierenden an Wirtschaftsuniversitäten über die Förderung ethischer Kompetenz denken. Eine etwas andere Frage in der Zusammenarbeit mit Studierenden stellt sich in Bezug auf die Lernvoraussetzungen. Hier könnten die Studierenden von den erwarteten Fertigkeiten und dem damit verbundenen Wissen überfordert sein, weil sie bisher nicht mit dieser Art von Denk- und Reflexionsprozessen konfrontiert worden sind. Die Relevanz dieser Herausforderungen kann aber erst eingeschätzt werden, wenn geklärt wurde, was im Rahmen dieser Arbeit unter ethischer Kompetenz verstanden wird.

Auch in der Zusammenarbeit mit Dozierenden können einige Herausforderungen entstehen. Hier stellt sich die Frage nach den individuellen Lehrvoraussetzungen der Dozierenden. Dozierende, die vorher keine Berührungspunkte mit den Themen Ethik oder Verantwortung hatten, könnten zunächst zurückhaltend auf das Angebot der Zusammenarbeit reagieren. Einerseits können sich Dozierende im Zusammenhang mit ethischen Fragen, die oft mit Aussagen zu gutem und schlechtem Handeln verknüpft werden, unsicher fühlen und die Thematisierung solcher Fragen deshalb ablehnen (Gentile, 2016). Andererseits fällt es schwer, die Relevanz des Themas in

dem jeweiligen Fachgebiet des Dozierenden herauszuarbeiten. Ethische Fragen werden dann, wenn überhaupt, lediglich als Ergänzungen zum eigentlichen Thema der Veranstaltung eingeführt und damit von vornherein marginalisiert (Brahm & Kühner, 2017). Aber auch wenn man Dozierende findet, die bereits ethische Fragen in ihren Veranstaltungen behandeln, kann eine Situation entstehen, in der eine Zusammenarbeit problematisch werden kann. Dies ist dann der Fall, wenn die Verständnisse über die Herangehensweisen zur Förderung ethischer Kompetenz unterschiedlich sind. Dieses Problem ist wiederum keines, das spezifisch für die Förderung ethischer Kompetenz steht, aber deswegen nicht weniger schwerwiegend ist. Die Anzahl potenzieller Dozierender für eine Zusammenarbeit schrumpft unter den beschriebenen Bedingungen beträchtlich. Die Suche nach möglichen Partnern könnte sich deshalb schwierig gestalten. Die potenziellen Herausforderungen in der Zusammenarbeit mit Dozierenden sind deshalb relevanter als etwaige problematische Konstellationen in der Interaktion mit Studierenden.

Darüber hinaus kann es auf Grund struktureller und organisatorischer Rahmenbedingungen zu herausfordernden Situationen kommen, wenn z. B. die Thematisierung ethischer Fragen aufgrund von vermeintlich wichtigeren Themen systematisch aus den Lehrveranstaltungen entfernt wird. Zu Herausforderungen dieser Art lassen sich erst differenzierte Aussagen treffen, wenn der Kontext der Wirtschaftsuniversität näher betrachtet wurde und anschließend mit den Ansprüchen der Förderung ethischer Kompetenz verglichen werden konnte.

Die antizipierten Herausforderungen und Schwierigkeiten im kommenden Forschungsprozess sind zahlreich, aber auch unterschiedlich. Inwieweit sich einige oder alle davon realisieren und wie damit umgegangen werden kann, wird im Laufe dieser Arbeit an verschiedenen Stellen diskutiert. Die Herausforderungen sprechen allerdings nicht gegen den Einsatz der Gestaltungsforschung, sondern führen eher vor Augen, wie komplex ein Vorhaben zur Entwicklung einer Kompetenz sein kann, und welche unterschiedlichen Probleme dabei möglich sind. Die potenziellen Herausforderungen sprechen im Gegenteil eher für die Anwendung des Forschungsansatzes der Gestaltungsforschung. Verglichen mit der empirisch-analytischen Forschung, die im Rahmen der vorliegenden Forschungsfrage vermutlich ein bestehendes Konzept in ausgewählten Kontexten angewendet und mithilfe von z. B. Fragebögen überprüft hätte, existieren im Forschungsprozess der Gestaltungsforschung mehr Möglichkeiten, um neue Ideen für aktuelle Herausforderungen zu entwickeln. Insofern kann der Aussage von EULER (2014a) zugestimmt werden, wonach das Forschungsparadigma der Gestaltungsforschung in seiner Grundkonzeption wesentlich besser in der Lage ist, die Komplexität der Praxis aufzunehmen und basierend darauf relevante und funktionierende Lösungen für die Praxis zu gestalten.

2. Die Forschungsmethoden der qualitativen Sozialforschung als Werkzeuge im Forschungsprozess

Der Forschungsansatz der Gestaltungsforschung greift bei der Sammlung und Auswertung von relevanten empirischen Daten auf verschiedene bestehende Verfahren aus der qualitativen und quantitativen Forschung zurück. In dieser Arbeit werden vor allem Methoden der *qualitativen Sozialforschung* für die Sammlung und Auswertung empirischer Daten verwendet. Diese Methoden werden gewählt, weil sie aus ihrem Selbstverständnis heraus versuchen, die tieferliegenden Zusammenhänge der beobachteten Phänomene zu verstehen und dabei nach Hintergründen und Begründungen einer Handlung fragen. Es wird dabei also von einer äußeren Beobachtung auf den dahinter liegenden inneren Sinn geschlossen (König & Zedler, 1983, S.75–76). Bei der qualitativen Sozialforschung geht es in erster Linie nicht darum, die Wirksamkeit bzw. Effizienz eines bestimmten Verfahrens zu bestätigen, eine Grundgesamtheit möglichst präzise zu beschreiben oder kausale Erklärungen für ein beobachtetes Phänomen zu liefern, wie das die quantitative Forschung tun würde.

Für die Datenerfassung innerhalb dieses Forschungsprojekts werden deshalb das *Episodische Einzelinterview* (vgl. Lamnek, 2005, S. 356–384), die *Gruppendiskussion* (vgl. Kühn & Koschel, 2001; Lamnek, 2005, S. 408–474) und die *teilnehmende Beobachtung* (vgl. Lamnek, 2005, S. 571–622) eingesetzt. Diese drei unterschiedlichen Verfahren werden gewählt, um die Validität der Daten zu erhöhen, weil dadurch Wahrnehmungsverzerrungen reduziert werden können. Der zu erfassende Gegenstand lässt sich genauer wahrnehmen, wenn er aus verschiedenen Blickwinkeln und mit unterschiedlichen Erfassungs- bzw. Messvorgängen angeschaut wird. In der Sozialforschung wird dieses Verfahren als *Validierung durch Triangulation* bezeichnet (ebd., S. 158–159). Bezogen auf eine konkrete Fragestellung ließe sich deshalb argumentieren, dass Aussagen eines Studierenden aus einem Einzelinterview nicht so zuverlässig sind wie die kombinierte Betrachtung von Aussagen aus dem Einzelinterview und einer teilnehmenden Beobachtung.

Die konkrete Ausgestaltung der Einzelinterviews, der Gruppendiskussionen und der teilnehmenden Beobachtungen zur Beantwortung der Forschungsfragen in dieser Arbeit basiert auf den Überlegungen zur qualitativen Sozialforschung von LAMNEK (2005). Insbesondere bei der Formulierung von Fragen für Einzelinterviews und Gruppendiskussionen wurde auch auf Beiträge von ATTESLANDER (2010, S. 109–115) und MAYRING (2002, S. 70) zurückgegriffen.

Die drei eingesetzten Methoden der Datenerfassung (Einzelinterview, Gruppendiskussion, teilnehmende Beobachtung) liefern zahlreiche Informationen in Bezug auf die gestellten Forschungsfragen. Bevor sich auf Basis dieser Daten konkrete Ergebnisse ableiten lassen, müssen sie zunächst aufbereitet und anschließend ausgewertet werden. Dafür wird im Rahmen dieser Arbeit die *qualitative Inhaltsanalyse* (vgl. Lamnek, 2005, S. 478–513) verwendet. Die Inhaltsanalyse dient

dabei „*der Interpretation symbolisch-kommunikativ vermittelter Interaktion in einem wissenschaftlichen Diskurs*“ (ebd., S. 480) und wird in drei Analyseschritten durchgeführt (vgl. Mayring, 2002). Die qualitative Inhaltsanalyse wird z. B. angewendet, um Interviewdaten auszuwerten, die Aussagen von Studierenden über ihre Motivation für das Studium enthalten. Eine detaillierte Einführung zu allen Forschungsfragen, die im Rahmen dieser Arbeit mithilfe der qualitativen Sozialforschung bearbeitet werden, erfolgt jeweils an den Stellen, wo die erhobenen Daten ausgewertet werden.

3. Weiteres Vorgehen

Der Schwerpunkt des nächsten Kapitels liegt auf der konkreten Beschreibung des Forschungsprozesses dieser Arbeit, der in diesem Kapitel lediglich in seinen Grundzügen erläutert wurde. Dafür wird zunächst ein theoretischer Bezugsrahmen entwickelt und konkretisiert. Im Rahmen dieser Konkretisierung wird das angestrebte Ziel näher vorgestellt, der gewählte Kontext detaillierter beschrieben und Ideen und Ansätze zur Förderung von ethischer Kompetenz diskutiert. Die Überlegungen aus dem theoretischen Bezugsrahmen münden dann in die Erstellung eines Prototyps, der im nächsten Schritt erprobt, evaluiert und weiterentwickelt werden kann.

III. TEIL: ENTWICKLUNG DES THEORETISCHEN BEZUGSRAHMENS

1. Ziele und Struktur des Kapitels

Das Ziel dieses Forschungsprojektes ist die Förderung ethischer Kompetenz bei Studierenden an einer Wirtschaftsuniversität. Die Förderung von ethischer Kompetenz soll dabei mithilfe bewusst gestalteter Lehr-Lern-Aktivitäten unterstützt werden. Konkret können auf Basis dieser Zielvorstellung insgesamt drei Teilbereiche bzw. Teilfragen im theoretischen Bezugsrahmen identifiziert werden.

(1) Bei der *ersten Teilfrage* geht es um den Zielbezug bzw. den inhaltlichen Schwerpunkt der bisherigen Fragestellung: **Die ethische Kompetenz**. Hier muss präzisiert werden, was genau unter ethischer Kompetenz verstanden wird und was es bedeutet, wenn jemand ethisch kompetent ist. Einerseits spielt dabei die Theorie der Ethik eine Rolle, wobei unter anderem diskutiert wird, was Ethik ist und welche Ziele sie verfolgt. Dabei wird auf Erkenntnisse aus der Philosophie zurückgegriffen. Andererseits ist es wichtig, Erkenntnisse aus der Pädagogik wie z. B. zu dem Konzept der Kompetenz zu berücksichtigen, da diese Auseinandersetzung verschiedene Anhaltspunkte für die Förderung ethischer Kompetenz liefern kann. Am Ende der Diskussion stehen ausformulierte Lernziele, die die Grundlage für die Formulierung eines Konzeptes zur Förderung von ethischer Kompetenz bilden.

(2) Bei der *zweiten Teilfrage* geht es darum, erste Anhaltspunkte dafür zu suchen, welche Strukturen und Prozesse notwendig sind, mit denen ethische Kompetenz **gefördert** werden kann. Der Schwerpunkt liegt hier auf pädagogischen Konzepten, die sich mit der *Entwicklung* von ethischer Kompetenz auseinandersetzen. Hier stellt sich die Frage, ob es bereits erprobte und für die vorliegende Zielsetzung passende Lehr-Lern-Strategien gibt, oder ob ein größerer Entwicklungsaufwand notwendig ist, um das beschriebene Ziel zu erreichen. Dabei werden nicht nur theoretische Erkenntnisse berücksichtigt, sondern auch Praktiker nach ihren Erfahrungen und Alltagstheorien befragt. Mit der Beantwortung dieser Teilfrage wird ein Überblick über vorhandene Erkenntnisse gewonnen, wobei erste Anhaltspunkte für die Gestaltung des ersten Prototyps abgeleitet werden.

(3) Die *dritte Teilfrage* beschäftigt sich mit dem Kontext, in welchem ethische Kompetenz entwickelt werden soll: **den Wirtschaftsuniversitäten**. Hier geht es weniger darum, die Wirtschaftsuniversitäten vollumfänglich in ihrem Selbstverständnis darzustellen und dabei z. B. zu beschreiben, aus welchen unterschiedlichen Fachbereichen diese bestehen können. Vielmehr geht es bei dieser Teilfrage darum, die Besonderheiten der Wirtschaftsuniversitäten in Bezug auf die Entwicklung ethischer Kompetenz herauszuarbeiten, weil eine solche Entwicklung nicht im luftleeren Raum erfolgt, sondern in einen Kontext mit bereits vorhandenen Denkmustern und fachbezogenen Theorien eingebettet ist. Diesen Kontext gilt es auszuleuchten, zu beschreiben und in seinen Besonderheiten zu verstehen. Dabei

werden sowohl historische als auch aktuelle Entwicklungen in Wirtschaftsuniversitäten beschrieben. Wie bereits angedeutet gibt es z. B. an Wirtschaftsuniversitäten Initiativen wie die PRME, die sich in der Schnittstelle „Wirtschaftswissenschaften-Ethik/Verantwortung“ bewegen. Diese und andere Initiativen werden detaillierter betrachtet und bewertet. Auch die Lernvoraussetzungen der Studierenden und die Lehrvoraussetzungen der Dozierenden werden diskutiert. Die erste und die dritte Teilfrage beziehen sich demnach an unterschiedlichen Stellen aufeinander, haben aber verschiedene Schwerpunkte. Während es in der ersten Teilfrage darum geht, den inhaltlichen Schwerpunkt der Fragestellung auszuleuchten, beschäftigt sich die dritte Teilfrage damit, den Kontext zu beschreiben, in dem die Fragestellung bearbeitet wird.

Die drei beschriebenen Teilfragen werden in den folgenden Kapiteln diskutiert. Dabei wird die eben eingeführte Struktur beibehalten. Am Ende des Prozesses steht ein fertig ausgearbeiteter theoretischer Bezugsrahmen, der genutzt werden kann, um einen Prototyp für ein Lehr-Lern-Konzept zu entwickeln, mit dessen Hilfe die Förderung ethischer Kompetenz an Wirtschaftsuniversitäten unterstützt werden kann.

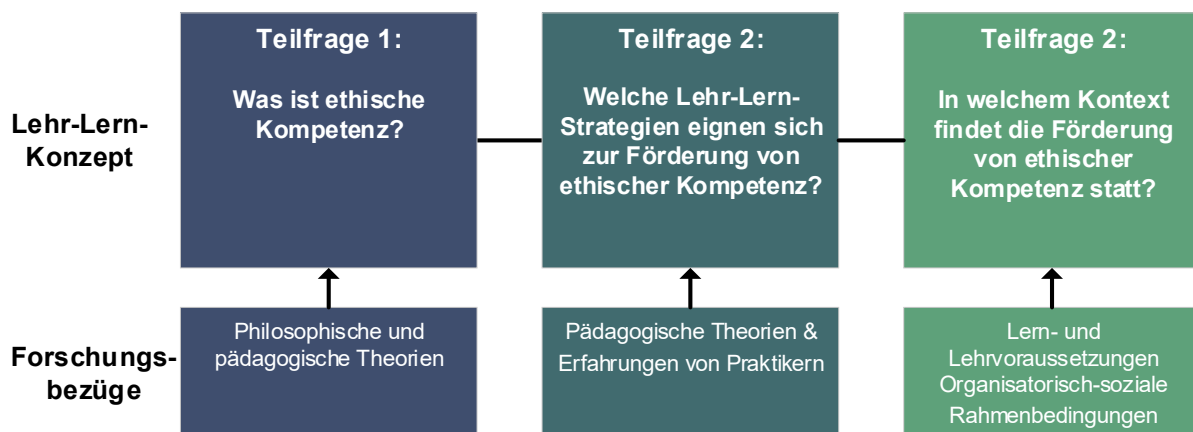


Abbildung 7: Theoretischer Bezugsrahmen mit Forschungsbezügen (angelehnt an Euler, 2014b, S. 106)

2. Das erstrebenswerte Ziel: Ethische Kompetenz

2.1 Kompetenzverständnis und die Formulierung von Lernzielen

Der Ausgangspunkt für eine differenzierte Darstellung ethischer Kompetenz bildet ein allgemeines Verständnis von Kompetenz aus der Pädagogik. Mithilfe eines solchen allgemeinen Verständnisses ist es möglich, die weitere Diskussion zu strukturieren, was auch dabei hilft, die verschiedenen Facetten ethischer Kompetenz herauszuarbeiten. In der bisherigen Diskussion wurde bereits das Kompetenzkonzept von EULER & HAHN (2014, S. 82) präsentiert und diskutiert. Dieses Verständnis bildet auch jetzt den Ausgangspunkt für die vertiefte Auseinandersetzung mit ethischer Kompetenz. EULER & HAHN (2014, S. 82 und S. 91) definieren (Handlungs-)Kompetenz folgendermaßen: „*Handlungskompetenzen bezeichnen Potenzial, die Möglichkeit zu handeln. Handeln ist dabei mehr als Wissen, zugleich aber auch mehr als*

ausführendes Tun. Es verbindet Reflexion und Aktion, oder konkreter: Kennen, Können und Wollen“.⁴¹

Handlungskompetenz lässt sich also nicht auf eine bestimmte Tätigkeit oder kognitive Aktivität begrenzen. Sie besteht aus den unterschiedlichen Handlungsdimensionen des Kennens, Könnens und Wollens. Das Kennen korrespondiert dabei mit dem Wissen über etwas oder jemand, das Können ist gleichbedeutend mit Fertigkeiten bzw. mit der Anwendung von Wissen, und das Wollen verweist auf die Einstellung bzw. die Bewertung einer Tätigkeit oder einer Person. Dabei ist die präzise Differenzierung zwischen Kennen und Können in vielen Fällen nicht ohne weiteres möglich bzw. nur für analytische Zwecke sinnvoll⁴². Es wird deshalb im Rahmen der Überlegungen zur ethischen Kompetenz an einigen Stellen Parallelen bei der Diskussion dieser beiden Dimensionen geben.

Neben den Handlungsdimensionen, die verschiedene Facetten einer Handlung beschreiben, definieren EULER & HAHN (ebd., S. 141–143) Handlungskompetenzbereiche, die Handlungen im Bezug zu verschiedenen Handlungsobjekten bzw. -subjekten spezifizieren. Sie unterscheiden dabei zwischen Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz. Dabei bezieht sich die Sachkompetenz auf den Umgang mit Dingen, die Sozialkompetenz auf den Umgang mit anderen Menschen und die Selbstkompetenz auf den Umgang mit der eigenen Person (ebd., S. 144). Ethische Kompetenz scheint in Bezug auf die Handlungskompetenzbereiche sowohl im Umgang mit Dingen, mit anderen Menschen, aber auch mit dem eigenen Selbst notwendig zu sein. In der weiteren Diskussion wird deshalb darauf verzichtet, die Handlungskompetenzbereiche explizit zu differenzieren bzw. separat zu betrachten. Dort, wo es Unterschiede in der Ausprägung oder dem Selbstverständnis der Kompetenz in Bezug auf die Handlungskompetenzbereiche gibt, wird eine explizite Unterscheidung durchgeführt und auf die Differenzierung verwiesen.

Mit diesen insgesamt sechs Kategorien (drei Kompetenzdimensionen und drei Kompetenzbereiche) und ihren unterschiedlichen Kombinationen ist es möglich, die einzelnen Facetten einer Kompetenz präzise zu beschreiben. Diese Beschreibung ist der Ausgangspunkt für die Planung, Durchführung und Evaluation von Fördermaßnahmen.

Konkret wird dieser Ausgangspunkt in der Formulierung von **Lernzielen** deutlich. Lernziele können dabei für ein Studienprogramm, eine Lehrveranstaltung oder einzelne Lehrveranstaltungstermine formuliert werden. Lernziele bestimmen also nicht

⁴¹ Das Kompetenzverständnis von EULER & HAHN (2014) enthält darüber hinaus noch andere Facetten wie z. B. die explizite Unterscheidung von Kompetenz und Performanz. Diese Facetten sind für diese Diskussion aber nicht weiter relevant, weshalb sie nicht ausdrücklich dargestellt werden.

⁴² EULER & HAHN (ebd., S. 143) betonen, dass es bei psychomotorischen Tätigkeiten, z. B. im Handwerk, sinnvoll ist, diese beiden Dimensionen zu unterscheiden. Eine andere sinnvolle Möglichkeit der Unterscheidung bietet der Grad der Expertise in einer Tätigkeit. Jemand, der eine Tätigkeit zum ersten Mal ausführt, wird die Handlungsdimension des Könnens noch nicht meistern können, während man das bei einem routinierten Anwender beobachten kann.

nur die Lerninhalte und die entsprechenden Lehr-Lern-Methoden, sondern auch die Lernergebnisse, die am Ende des Lernprozesses stehen sollen. Dadurch wird gleichzeitig determiniert, wie die geplanten Lernergebnisse festgestellt und beurteilt werden. Um diesen drei Ansprüchen gerecht zu werden, müssen Lernziele drei Elemente beinhalten: einen Solloperator, eine Verhaltenskomponente und eine Inhaltskomponente (Euler & Hahn, 2014, S. 129–130).

Der *Solloperator* drückt aus, dass es sich bei dem Lernziel um einen wünschenswerten Zustand in der Zukunft handelt. Es geht also nicht um die Beschreibung der gegenwärtigen Situation, sondern um die Vorgabe einer Richtung, in die sich die jeweilige Person entwickeln soll. Ein Lernziel ist normativ, da es bestimmte Entwicklungsrichtungen vorgibt und andere vernachlässigt. Auch deshalb ist es wichtig, sich über das eigene Bildungsverständnis und die eigenen Bildungsziele im Klaren zu sein, weil so eine Reflexion darüber stattfinden kann, ob die verfolgten Lernziele mit den eigenen normativen Vorstellungen übereinstimmen.

Die *Verhaltenskomponente* drückt aus, auf welchem Komplexitäts- und Abstraktionsniveau die formulierten Lernziele sich bewegen, und legt somit die Art der Überprüfung der Lernziele fest. Sie entscheidet auch darüber, welche der drei oben vorgestellten Handlungsdimensionen (Kennen, Können, Wollen) Teil des Lernziels werden. Bei der Verhaltenskomponente wird zwischen der kognitiven und der affektiven Dimension unterschieden, wobei sich die meisten Lernziele lediglich auf die kognitive Dimension beschränken (ebd., S. 148). Sowohl bei der kognitiven als auch bei der affektiven Dimension wird das Komplexitätsniveau eines Lernziels mit einer Taxonomie abgebildet. Ein verbreitetes Konzept für die Ordnung der Komplexitätsstufen in der kognitiven Dimension wurde von BLOOM (1976) entwickelt und einige Jahrzehnte später von ANDERSON & KRATHWOHL (2001) überarbeitet. Im Konzept von ANDERSON & KRATHWOHL (2001) ist das bloße Erinnern der am wenigsten komplexe kognitive Prozess, während die Gestaltung und Entwicklung von etwas Neuem den höchsten Komplexitätsgrad aufweist. Die vollständige Taxonomie ist folgendermaßen aufgebaut: Erinnern, Verstehen, Anwenden, Analysieren, Evaluieren, und Gestalten. Mithilfe dieses Konzeptes lässt sich ein Verhalten bzw. der Komplexitätsgrad einer kognitiven Auseinandersetzung beschreiben. Die Taxonomie ist auch eine Hilfe bei der Auswahl geeigneter Methoden zur Erarbeitung der Lernziele sowie bei der Lernzielüberprüfung. KRATHWOHL et. al. (1975) entwickelten ebenso eine Taxonomie für die affektive Dimension des Verhaltens, in der die Intensität der Auseinandersetzung mit Gefühlen, Bewertungen und Emotionen kategorisiert werden, und die beschreibt, wie stark diese Bewertungen unser Verhalten bestimmen. Sie gehen dabei von fünf Intensitätsstufen aus. Die niedrigste Stufe bildet dabei die Sensibilität für ein Phänomen, womit z. B. die Offenheit gemeint ist, sich mit einem Sachverhalt auseinander zu setzen. Auf der nächsten Stufe folgen die Reaktion bzw. die Bereitschaft zur Reaktion, wobei eine erste aktive Auseinandersetzung mit dem Phänomen beginnt. Auf der dritten Stufe wird einem Sachverhalt, einer Meinung,

einem Ereignis ein Wert zugeschrieben. Dadurch werden bestimmte Verhaltensweisen oder Ereignisse stärker wertgeschätzt als andere. Die vierte Stufe ist die Bildung einer Wertordnung, wobei mehrere Werte miteinander in Verbindung gebracht werden. Am Ende der Taxonomie findet sich ein Zustand, in dem das Verhalten der Person durch ein Wertesystem bzw. eine Weltanschauung bestimmt ist. Die Taxonomie der affektiven Verhaltensdimension enthält direkte Verbindungen zur ethischen Kompetenz, die sich mit ähnlichen Zusammenhängen beschäftigt. Dieser Zusammenhang wird im Kapitel III/2.5 in Verbindung mit der Handlungsdimension des Wollens bzw. der Einstellungen nochmals genauer thematisiert.

Die Taxonomie für das kognitive und affektive Verhalten benötigt immer einen Gegenstand, auf den sie sich beziehen kann. Die *Inhaltskomponente* ist deshalb der dritte wichtige Bestandteil eines Lernziels. Mithilfe der Inhaltskomponente ist es möglich, den komplexen Inhalt zu ordnen und zu strukturieren und damit die Auswahl der inhaltlichen Schwerpunkte des Lernziels vorzubereiten. Neben der Strukturierung des Inhalts kann so auch die Reihenfolge festgelegt werden, in der die einzelnen Bestandteile diskutiert werden sollen (Euler & Hahn, 2004, S. 151). Die Sequenzierung von Lernzielen ist allerdings erst in der Feinplanung einer Lehrveranstaltung interessant, weshalb an dieser Stelle nicht weiter darauf eingegangen wird.

Im Fall der Präzisierung und Strukturierung ethischer Kompetenz wird im Folgenden zunächst die Inhaltskomponente konkreter thematisiert bzw. der inhaltliche Kern der Kompetenz bestimmt. Auf Basis dieser Struktur erfolgt dann eine Auseinandersetzung mit den dazu passenden kognitiven und affektiven Verhaltenskomponenten. In der Sprache der Handlungsdimensionen einer Kompetenz wird also zunächst das Kennen bzw. Wissen behandelt, bevor eine Auseinandersetzung mit der Dimension des Könnens bzw. der Fertigkeiten erfolgt. Da diese beiden Dimensionen an vielen Stellen nahe beieinanderliegen, wird eine strikte Trennung von Kennen und Können innerhalb der Diskussion nicht immer möglich sein. Zum Abschluss der Diskussion wird das Wollen bzw. die Einstellungen betrachtet. Dabei wird nur dort zwischen den drei Kompetenzbereichen der Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz differenziert, wo das aus inhaltlichen Gründen notwendig ist.

2.2 Die Bestimmung der Inhaltskomponente und die Handlungsdimension des Kennens

Den Startpunkt zur Bestimmung der Inhaltskomponente von ethischer Kompetenz bildet die Auseinandersetzung mit dem Begriff und den Aufgaben der Ethik. Dabei wird diskutiert, welche Ziele Ethik verfolgt und welche Mittel sie dafür einsetzt.

Ethik ist in ihrem Selbstverständnis eine Teildisziplin der Philosophie⁴³ und wird als die „*Wissenschaft vom moralischen Handeln*“ (Pieper, 2007, S. 17) bezeichnet. Es geht

⁴³ Die Philosophie wird in theoretische und praktische Philosophie eingeteilt. Die Ethik ist neben der Politik, der Rechtsphilosophie und der Ökonomik Teil der praktischen Philosophie, bedient sich aber der Erkenntnisse aus der theoretischen Philosophie, die die Anthropologie, die Metaphysik und die Logik umfasst (Pieper, 2007, S. 60–83)

der Ethik bei ihrem Erkenntnisstreben also darum, Einsichten über moralisches *Handeln* zu gewinnen. Die theoretischen Überlegungen in der Ethik werden nicht um der Theorie willen gewonnen, sondern um eine Wirkung auf das tatsächliche Handeln zu erzielen (ebd., S. 60–61). Gleichzeitig betont PIEPER (ebd., S. 114–118) auch, dass die Ethik keine Lösungsvorschläge für einzelne Fälle bietet oder in der Lage ist, Menschen moralischer zu machen. Sie zeigt lediglich die Richtung an, wobei der Weg vom Individuum selbst gegangen werden muss. Ethik ähnelt damit einem Kompass, der zwar immer nach Norden zeigt und Orientierung bietet, aber nicht wie ein Navigationssystem den konkreten Weg vorgibt. Ethik ist in diesem Sinne „*nicht unmittelbar praxiswirksam, hat aber gleichwohl entscheidende Bedeutung für die menschliche Praxis.*“ (ebd., S. 116)

Menschen kommen grundsätzlich ohne Ethik durchs Leben, wenn sie wissen, nach welchen moralischen Grundsätzen sie leben sollen und wollen. Ethische Überlegungen sind in diesen Situationen für die Individuen nicht sinnvoll. Erst wenn es zu Widersprüchlichkeiten kommt und das Individuum diese nicht auflösen weiß, werden Kompetenzen benötigt, die die Moral analysieren und die bisherigen Verhaltensweisen kritisch hinterfragen können.

Dieser Zusammenhang gibt einen Hinweis darauf, womit sich die Ethik beschäftigt. Ihr Gegenstand ist die *Moral* auf der einen und die *Moralität* auf der anderen Seite. Ethik fragt danach, wann eine Handlung moralisch ist bzw. was eine Handlung zu einer moralischen Handlung macht (Pieper, 2007, S. 11). Dabei untersucht sie die Moral aus einer distanzierten Position – eher in der Rolle eines „Zuschauers“ – und reflektiert dabei auf einer Metaebene und mithilfe der Moralität über moralisches Handeln. Aufgrund dieser eindeutigen Methode kann Ethik auch als Wissenschaft bezeichnet werden (ebd., S. 28–29). Moral und Moralität sind also keine Synonyme, sondern bezeichnen unterschiedliche Dinge. Allerdings wird die Nutzung dieser Begriffe in der Alltagssprache oft vermischt, was ein Verständnis der dahinterliegenden Zusammenhänge erschwert. In diesem Zusammenhang beklagt auch ACEVEDO (2013), dass es im universitären Kontext viele Fehlkonzepte über diese Begrifflichkeiten bei Studierenden und Dozierenden gibt. Es ist deshalb sinnvoll, eine präzise Begriffsbestimmung durchzuführen, die als Basis für die weiterführende Diskussion dient.

2.2.1 Moral und Moralität

Unter *Moral* werden alle Handlungsmuster und Regeln verstanden, die in einer Gesellschaft entstanden sind und zeigen, welche Rechte, Pflichten und Freiheiten für die einzelnen Mitglieder der Gesellschaft gelten oder gelten sollen. Diese Regeln können auf unterschiedliche Art und Weise, z. B. durch Traditionen oder Konventionen, entstehen und gelten dann, wenn sie durch die Mitglieder der Gemeinschaft wechselseitig anerkannt werden (Pieper, 2007, S. 42). Solche Regeln legen z. B. fest, was eine gute und was eine schlechte Handlung ist, bei welchen

Verhaltensweisen Unterstützung von der Gesellschaft zu erwarten ist und wann mit Widerstand gerechnet werden muss. Es würde z. B. der geltenden Moral an einer Universität widersprechen, wenn sich jemand beim Anstehen in einer Warteschlange in der Universitätsmensa vordrängelt. Moral ist dabei ein Ordnungsbegriff, der die geltenden beobachtbaren und angewendeten Regeln⁴⁴ in einer Gemeinschaft zusammenfasst und ordnet, ähnlich wie z. B. der Begriff der „Erkenntnis“ alle Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung in sich vereinen würde (ebd., S. 42). Dieser Ordnungsbegriff benötigt Eigenschaften, die festlegen welche Regeln und Verhaltensweisen zur Moral dazuzählen und welche nicht. Es müssen also Bedingungen formuliert werden, die bestimmen, wann etwas zur Moral dazu gehört bzw. als gute Handlung gilt. Diese Ordnungsbedingungen von Moral sind aber nicht allgemeingültig bzw. allgegenwärtig, weshalb das, was als gut oder schlecht bezeichnet wird, von der jeweiligen Kultur und Gemeinschaft abhängt und sich im Laufe der Zeit ändern kann (ebd., S. 43). Es könnte deshalb z. B. auch Kulturen geben, in welchen Menschen durch Rufen und Winken auf sich aufmerksam machen und ihre Essensportion in der Mensa auf diese Weise bekommen. Solange dieses Verhalten akzeptiert wird, gehört es zur Moral der jeweiligen Kultur.

Allerdings gibt es auch Fragen, die über die Zuordnung von Verhaltensweisen in „akzeptiert“ und „nicht akzeptiert“ hinausgehen. Eine dieser Fragen erforscht die Gründe für moralisches Handeln. Wie kann begründet werden, dass moralisches Verhalten dem unmoralischen Verhalten vorgezogen werden sollte? Um diese Fragen zu beantworten, schlägt PIEPER (2007, S. 43) vor, der Moral einen unveränderlichen Anspruch⁴⁵ zugrunde zu legen, den sie unabhängig von allen empirisch beobachtbaren Regeln und Verhaltensweisen verfolgt. Dieser Anspruch ist nun kein Ordnungsbegriff mehr, mit dessen Hilfe die Verhaltensweisen „nur“ gesammelt werden, sondern ein Prinzipienbegriff, der die Moral begründet und legitimiert. Diese Begründung soll laut PIEPER (ebd., S. 58) eine Letztbegründung sein, hinter die nicht mehr zurückgegangen wird. Diesen Prinzipienbegriff bezeichnet sie als *Moralität*: *„Im Begriff der Moralität wird Freiheit als das Unbedingte gedacht, als der unbedingte Anspruch, Freiheit um der Freiheit willen als das höchste menschliche Gut zu realisieren“* (ebd., S. 44)

Moralität und der Sinnanspruch, der darin formuliert wird, ist unveränderlich und wandelt sich nicht im Laufe der Zeit oder wird in unterschiedlichen Kulturen

⁴⁴ Wenn von Regeln die Rede ist, denkt man auch an Gesetze, die von Staaten erlassen und durchgesetzt werden. Aber Gesetze und die geltende Moral müssen nicht deckungsgleich sein. So wurde in Irland im Jahr 2018 ein Verfassungsartikel abgeschafft, der bisher Abtreibungen verboten hat (Haefliger, 2018). Mit der Abschaffung des Artikels ist es möglich, Abtreibungen in Irland gesetzlich zu regeln und unter bestimmten Umständen zu erlauben. Nichtsdestotrotz gibt es immer noch eine große Anzahl von Menschen im Land, die eine Abtreibung kategorisch ablehnen. Die gesetzliche Änderung hat an der Gültigkeit dieser moralischen Vorstellung, zumindest in der kurzen Frist, nichts geändert.

⁴⁵ Pieper (2007, S. 44–45) benutzt in ihren Ausführungen in diesem Zusammenhang oft den Begriff „unbedingt“. Damit will sie deutlich machen, dass die Moralität auf einem Vernunftbegriff und nicht auf einem empirischen Phänomen aufbauen muss. Vernunftbegriffe lassen sich nicht mithilfe von Empirie ableiten oder beschreiben und sind deshalb nicht bedingt durch die Empirie. Deshalb sind es *unbedingte* Begriffe. Vernunftbegriffe sind notwendig, weil empirische Begriffe sich aufgrund ihrer Bedingtheit nicht selber einen Sinn geben können.

verschieden aufgefasst. Gerade die Definition von Moralität schließt diese Relativität aus und legt damit fest, auf welches Prinzip die Letztbegründung der Moral aufbaut: Sicherstellung und Ausweitung von Freiheit⁴⁶. Bezogen auf die Analogie des Kompasses ist die Moralität mit der dahinterliegenden Idee der Freiheit der Norden, auf die die Ethik stets verweist, und den sie als Grundlage aller moralischen Handlungen einfordert, ohne einen Zwang ausüben zu können oder zu wollen (ebd., S. 115–116). Die Freiheit ist also das Kriterium, auf das die Moral legitimiert wird, wobei eine Handlung dann als moralisch gut bezeichnet werden kann, wenn sie sowohl aus Freiheit als auch zur Freiheit hinausgeführt wurde (ebd., S. 49). Eine Handlung, die diesen Anspruch verfolgt, wird dann als moralisch bezeichnet, wenn die konkrete Ausführung gegen geltende Moral oder geltende Gesetze verstößt. An dieser Stelle wird noch einmal die unbedingte Geltung der Moralität deutlich, die nicht durch empirische Phänomene beeinflusst wird.

Woher kommt diese Vorstellung der unbedingten Geltung der Moralität und die Einforderung der Freiheit als oberste Grundlage aller Moral?

PIEPER lehnt sich in ihren Ausführungen an die Überlegungen von KANT (2013) an, der in seinem Werk *„Kritik der praktischen Vernunft“* der Frage nachgegangen ist, ob es ein Prinzip gibt, das einem Menschen in jeder Situation, zu jeder Zeit und an jedem Ort sagen kann, was er tun soll, um moralisch zu handeln. Die Befolgung von moralischen Regeln und Normen ist für KANT nur dann sinnvoll, wenn es eine oberste Norm gibt, an der die Legitimität der geltenden moralischen Normen überprüft werden kann. KANT fragte sich, ob es eine solche Norm geben kann und beantwortete diese Frage anschließend, indem er den kategorischen Imperativ formulierte: *„Handle so, dass die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könnte“* (Kant, 1785).

Der kategorische Imperativ ist aber nicht nur eine Orientierung für das Verhalten des Menschen, er ist gleichzeitig der Prüfstein für alle anderen Normen, Regeln und Verhaltensweisen aus der Moral und damit das Kriterium, mit dem die bestehende Moral geprüft, reflektiert und kritisiert werden kann (Ziegler, 2015, S. 76–81). Der kategorische Imperativ kann so eine weitreichende Wirkung entfalten, weil KANT seine Gültigkeit von aller Erfahrung unabhängig begründet. Die Gültigkeit einer moralischen Norm kann mithilfe des kategorischen Imperativs auch ohne das Vorhandensein von eigenen und fremden Erfahrungen überprüft und kritisiert werden. Eine Begründung, die im Gegensatz dazu nicht unabhängig von Erfahrung ist, würde z. B. den Diebstahl deshalb als unmoralisch bezeichnen, weil man selber schon bestohlen bzw. dadurch geschädigt worden ist. Wenn allerdings jemand anderes mit dem Stehlen reich geworden ist oder dabei Freude empfindet, wäre das eine legitime Begründung für den

⁴⁶ Freiheit wird von Pieper (2007, S. 31–32) nicht als Zustand verstanden, in dem jeder tun und lassen kann, was er will. Es geht nicht um eine regellose Freiheit. Vielmehr soll sich der Mensch selber Regeln setzen und diese aus Freiheit und zur Erhaltung von Freiheit befolgen. Dabei ist der Mensch bereit, sich für seine Handlungen zu rechtfertigen und diese zu verantworten, um Irrtum aufzudecken und Schuld einzugestehen.

Diebstahl auf Basis der eigenen Erfahrung. Unsere Erfahrung ist also nicht geeignet, Moral zu begründen oder aufgestellte Regeln zu kritisieren, da die Regeln und die Kritik daran immer nur empirisch bedingt und damit nicht unabhängig wären. Die Begründung und Verpflichtung für moralisches Handeln müssen deshalb vor aller Erfahrung stehen, weshalb sie nur aus dem Inneren des Menschen kommen können. Menschen müssen dafür zunächst das Gute tun wollen, sich freiwillig Gesetze geben und sich schließlich *verpflichten*⁴⁷ diese Gesetze einzuhalten (ebd., S. 102–103).

Da sich die Menschen Gesetze freiwillig geben und sich freiwillig verpflichten, diese zu befolgen, obwohl sie es von ihrer Natur her nicht müssten, ist Freiheit sowohl die Grundlage als auch das Ziel moralischen Handelns. Zu Beginn des moralischen Handelns steht die freie Entscheidung, überhaupt moralisch handeln zu wollen. Darunter wird der Wille verstanden, sich selbst beschränken zu wollen. Dieser gute Wille und die Handlung aus einer Pflicht heraus stellen für KANT die Bedingung für moralisches Handeln dar. Nicht die Folgen einer Handlung qualifizieren diese als gut, sondern der gute Wille (Pieper, 2007, S. 269–272).

Der Mensch gibt sich also selber Gesetze, die ihn beschränken und ihm zeigen, an welchen Stellen er welches Verhalten zeigen bzw. vermeiden soll. Zur Überprüfung dieser Gesetze entwickelt KANT den bereits vorgestellten kategorischen Imperativ. Der Mensch begrenzt seinen freien Willen also mit dem kategorischen Imperativ, wobei die Handlungsanweisungen, die so entstehen, zur Pflicht für den Einzelnen und damit zu „Sollensforderungen“ werden (Ziegler, 2015, S. 108–110). Wenn die Freiheit am Beginn des moralischen Handelns steht, kann es nicht moralisch sein, die Freiheit durch das Handeln einzuschränken, da man sonst nicht in Übereinstimmung mit dem Ausgangspunkt der Handlung und dem eigenen Willen agieren würde (Pieper, 2007, S. 227–229). Aufgrund dieses Zusammenhanges kommt der Freiheit diese besondere Stellung in der Ethik von KANT und PIEPER zu⁴⁸. Freiheit und die Begrenzung dieser Freiheit durch die Selbstverpflichtung mithilfe des kategorischen Imperativs ist allerdings nicht das einzige Kriterium, das für die Legitimation von moralischen Handlungen genutzt werden kann. Andere Ethikkonzeptionen argumentieren z. B. dafür, den persönlichen bzw. gesellschaftlichen Nutzen (Utilitarismus) zur Legitimation von Handlungen zu verwenden. Auch die Orientierung an Spaß (Hedonismus), den geltenden Gesetzen (Legalismus) oder Glück (Eudämonismus) ist denkbar. KANT zeigte allerdings schon in der Entwicklung des kategorischen Imperativs, dass sein Konzept diesen Ideen überlegen ist (Ziegler, 2015, S. 82–100). Die kritische

⁴⁷ KANTS Ethik wird aus diesem Grund auch als *Pflichtenethik* bezeichnet.

⁴⁸ Auch in anderen Ethikkonzeptionen spielt die Freiheit bzw. Unfreiheit des Menschen eine wichtige Rolle. Beispielsweise hat LUTHER in seiner Schrift „*Von der Freiheit eines Christenmenschen*“ sein Verständnis von Freiheit dargelegt und betont, dass der Christenmensch zugleich frei und unfrei ist. Er ist unfrei, weil er nicht in der Lage ist, sich sein Heil durch seine Taten zu verdienen. Er ist deshalb auf die Gnade Gottes angewiesen. Diese Unfreiheit befreit ihn aber davor, gute Taten „strategisch“ einzusetzen und sich damit etwas verdienen zu wollen. Er ist deshalb frei, „*gute Werke aus freier Liebe umsonst*“ zu tun (Lienemann, 2008, S. 90–96).

Auseinandersetzung mit dieser Behauptung und die Frage, welche Vor- und Nachteile die einzelnen Ethikkonzeptionen haben, wird hier aber nicht weiterverfolgt.

Mit der Formulierung des kategorischen Imperativs und der Bestimmung der Freiheit als höchstes moralisches Prinzip ist das Nachdenken über Ethik noch nicht abgeschlossen, denn die Erkenntnisse von KANT müssen durch weitere Überlegungen konkretisiert werden, um im täglichen Handeln wirksam werden zu können (Pieper, ebd., S. 229). Moral und Moralität lassen sich zwar auch einzeln betrachten, allerdings werden sie erst in Bezug aufeinander wirkmächtig. PIEPER (ebd., S. 44) beschreibt das Verhältnis von Moral und Moralität folgendermaßen: *„Eine Moral ist eine endlich-geschichtliche Gestalt der dem Menschen wesentlichen Freiheit und bedarf als solche der ständigen Begründung und Legitimation durch den Begriff der Moralität“*

Diese Definition und die bisherigen Ausführungen lassen den Eindruck entstehen, dass die Moralität höher steht als die Moral, weshalb ein einseitiges Abhängigkeitsverhältnis besteht. Allerdings ist nicht nur die Moral darauf angewiesen, sich durch die Moralität zu rechtfertigen, indem sie zeigt, dass ihre materiellen und beobachtbaren Regeln auf dem Anspruch der Freiheit basieren. Auch Moralität braucht Moral, weil sie zunächst nur auf einem abstrakten Prinzip basiert. Moralität benötigt konkrete Regeln, um sichtbar und wirkmächtig zu werden⁴⁹. An dieser Stelle kommt die *Ethik* ins Spiel: Obwohl Ordnungs- und Prinzipienbegriff in Beziehung stehen, braucht es eine „Instanz“, die die Wechselbeziehung reflektiert und zu verstehen versucht, warum sich Moralität z. B. so konkretisiert und wo sich mit der Zeit Vorurteile festgesetzt haben, die einer Überprüfung unterzogen werden müssen. PIEPER (2007, S. 46) beschreibt die Aufgabe der Ethik als ein *„Hin- und Hergehen zwischen den bedingten Ansprüchen der Moral einerseits und den unbedingten Ansprüchen des Moralitätsprinzips andererseits“*.

Dieses stetige Hin- und Hergehen ist notwendig, um die Reflexion und Überprüfung in Gang zu setzen und am Leben zu erhalten, die für eine Weiterentwicklung der Moral erforderlich ist. Ethik soll sich laut PIEPER (ebd., S. 56–58) dafür einsetzen, einen Konsens über universal gültige Prinzipien menschlichen Handelns zu bekommen und zu bestimmen, unter welchen Bedingungen ein gutes Leben geführt werden kann. Dadurch wird die Moral, die mithilfe der Ethik immer auf die Moralität bezogen bleibt, nicht relativ und beliebig. Meinungsverschiedenheiten in moralischen Fragen können also prinzipiell geregelt und aufgelöst werden, indem bedingte moralische Regeln mithilfe der unbedingten Moralität überprüft werden. Aus diesem Grund sind Fragen, die mit der Gültigkeit von Moral und den dahinterliegenden Begründungen zu tun haben, immer ethische Fragen.

⁴⁹ Die Wechselbeziehung zwischen Moral und Moralität kann durch die Metapher der Musikalität und der Musik illustriert werden. Ohne Musikalität, also Begabung und Verständnis für Musik, die einen Standard setzen und definieren, weiß man nicht, was gute Musik ist und wie sie sich anhört. Ist man aber nur begabt und versteht viel von Musik, ohne diese Musik zu spielen, wird Musik nicht lebendig und die Musikalität verliert ihren Sinn.

Auf Basis der bisherigen Überlegungen kann der Zusammenhang zwischen Moral, Moralität und Ethik folgendermaßen dargestellt werden:

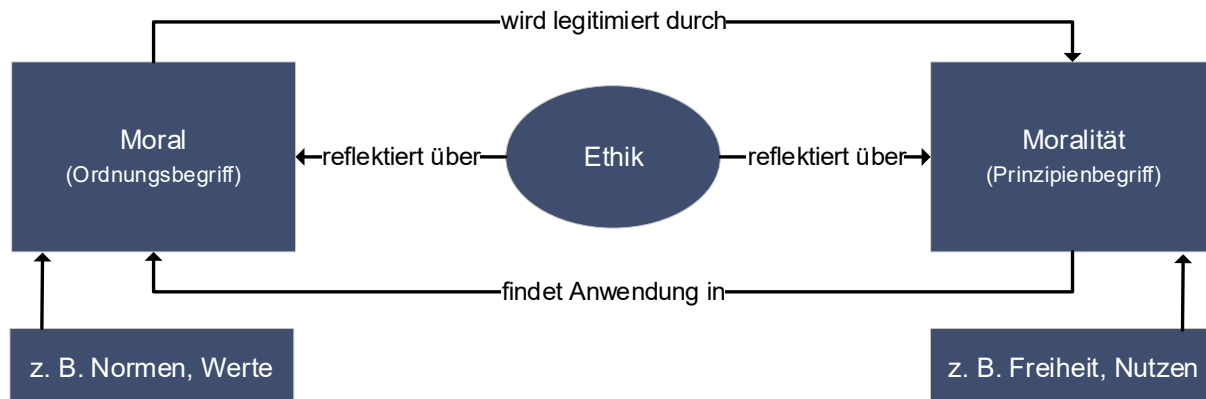


Abbildung 8: Zusammenhang zwischen Moral, Moralität und Ethik

2.2.2 Werte und Normen

Neben den Konzepten von Ethik, Moral und Moralität werden in der Literatur zur Ethik an verschiedenen Stellen auch die beiden Begriffe *Werte* und *Normen* verwendet.

Durch *Werte* wird deutlich, wie ein Individuum oder eine Institution leben und handeln will bzw. welche Vorstellung von einem guten Leben existiert. In Werten drückt sich aus, was für den Einzelnen erstrebenswert und wertvoll ist (Lienemann, 2008, S. 285–289). Das können z. B. Vorstellungen darüber sein, wie das Familienleben aussehen soll oder was notwendig ist, um im Berufsleben erfolgreich zu sein. Da Werte subjektiv sind, müssen sie nicht von allen Mitgliedern einer Gemeinschaft geteilt werden. Die gelebte Moral und die individuellen Werte einer Person müssen deshalb nicht identisch sein. Wenn die Diskrepanzen allerdings zu groß werden, entsteht für das Individuum ein Akzeptanzproblem in der Gesellschaft. PIEPER (2007, S. 249–252) unterscheidet zwischen ethischen Grundwerten, moralischen Werten und ökonomischen Werten, wobei sie betont, dass diese Unterscheidung eher in der abendländischen und demokratisch orientierten Kultur wirkmächtig ist.

Die *ethischen Grundwerte* lassen sich auf den Begriff der Menschenwürde zurückführen und garantieren jedem Menschen einen unantastbaren Wert, der ihm unabhängig von allen Eigenschaften zukommt bzw. einem Menschen deshalb zugesprochen wird, weil er Mensch ist. Die Menschenwürde konkretisiert sich in den Grundwerten der Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit.

Die *moralischen Werte* sollen jedem Individuum ein gutes Leben ermöglichen, wobei die Entstehung dieser Werte im Gegensatz zu den ethischen Grundwerten einem Evolutionsprozess unterworfen ist. Was unter einem guten Leben verstanden wird, kann sich von Gesellschaft zu Gesellschaft unterscheiden und sich auch im Laufe der Zeit verändern. Die moralischen Werte können in Individualwerte (z. B. Selbstbestimmung), in Sozialwerte (z. B. Solidarität) und in ökologische Werte (z. B. Rechte der Natur) eingeteilt werden.

Unter *ökonomischen Werten* werden die freie Marktwirtschaft und die Vertragsfreiheit verstanden, wobei diese garantieren, dass Menschen arbeiten und Handel treiben können, um Eigentum zu erwirtschaften und materielle Bedürfnisse zu befriedigen.

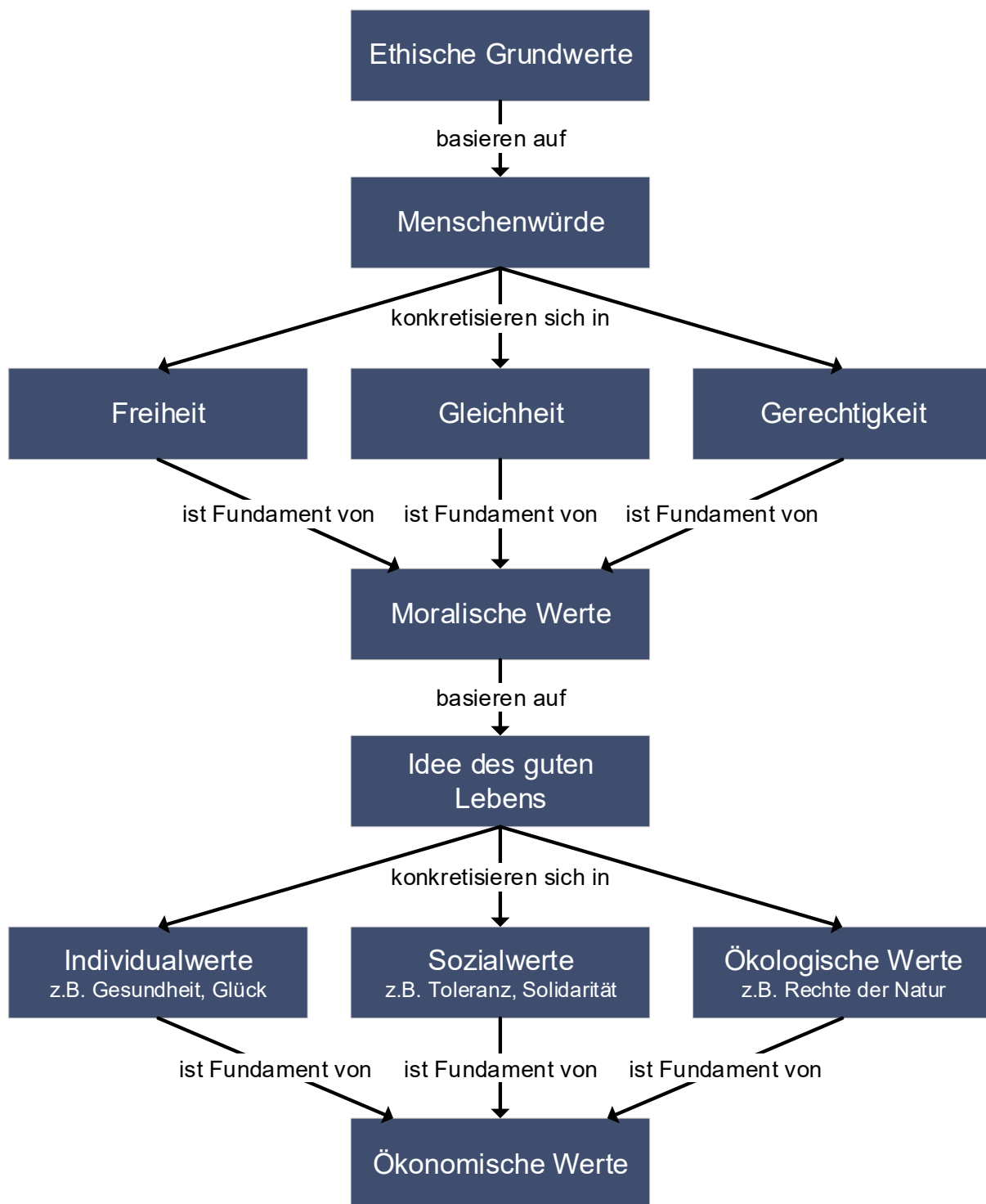


Abbildung 9: Ethische, moralische und ökonomische Werte (angelehnt an Pieper, 2007, S. 249–252)

PIEPER (ebd. S. 250–252) plädiert dafür, die ethischen Grundwerte als das Fundament der beiden anderen Wertetypen zu betrachten, weil sonst die Menschenwürde und die

damit verbundenen Werte der Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit nicht mehr notwendigerweise Teil des Wertesystems sein müssen. Sie thematisiert das Thema deshalb so explizit, weil sie einen Wertewandel beobachtet, der die ökonomischen Werte als die eigentlich wichtigen Werte verankern und als Basis unseres Denkens und Handelns durchsetzen will. Die beiden anderen Wertetypen werden dabei nur als etwas Zusätzliches betrachtet, das zwar thematisiert werden kann, aber für die Realisierung der „wichtigen Dinge“ nicht mehr entscheidend ist. Die Überhöhung der ökonomischen Werte berücksichtigt nicht, dass die ethischen Grundwerte und die darauf basierenden moralischen Werte den freien Markt und das Schließen von Verträgen überhaupt erst möglich machen. Dass PIEPER nicht die Einzige ist, die diese Entwicklung mit Sorge beobachtet und deshalb auf eine Änderung drängt, wird im weiteren Verlauf der Arbeit noch bei der Diskussion unterschiedlicher wirtschaftsethischer Konzepte deutlich. Allerdings sollten auch die anderen Wertetypen nicht überhöht werden, weil das sonst zu Fundamentalismus und Moralismus führen kann (ebd.)

Im Unterschied zu Werten bezeichnen *Normen* verschiedene Regeln und Vorschriften, die nicht notwendigerweise die Vorstellung eines guten Lebens widerspiegeln müssen. Bei Normen handelt es sich vielmehr um allgemeine Verhaltenserwartungen und Regeln, die nach Meinung der Individuen in einer Gesellschaft befolgt werden sollten (Lienemann, 2008, S. 296). Beispielsweise handelt es sich um eine Norm, einer älteren oder beeinträchtigten Person im Bus seinen Sitzplatz anzubieten. LIENEMANN (ebd., S. 290–296) unterscheidet dabei zwischen sozialen Normen, rechtlichen Normen, sittlichen Normen und technischen Normen.

Die bisherige Diskussion zeigt die Vielfältigkeit der verwendeten Begrifflichkeiten in diesem Themenfeld. Dabei wurden noch nicht alle Facetten und Verständnisse z. B. über die Begriffe der Moral oder der Normen definiert und thematisiert. In einer solchen Vielfalt steckt die Gefahr, schnell den Überblick und damit die Orientierung zu verlieren. Eine kurze Einordnung der bisherigen Diskussion scheint deshalb nötig zu sein: Werte und Normen, wie sie hier beschrieben werden, können als Teil von Moral verstanden werden, was sie ebenfalls zu einem Gegenstand der Ethik macht. Ethik ist damit weiterhin die Wissenschaft, die diese verschiedenen Begriffe und Phänomene beschreibt, reflektiert und kritisiert. Ethik bleibt damit im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit und beschäftigt sich als Wissenschaft mit den verschiedenen menschlichen Handlungen, die auf Traditionen, gesellschaftlichen Normen oder eigenen Überzeugungen basieren.

2.2.3 Die unterschiedlichen Aufgaben der Ethik

Neben dem bereits formulierten Selbstverständnis hat die Ethik unterschiedliche Aufgaben und kann dabei verschiedene Schwerpunkte in ihrer Betrachtung der Moral

verfolgen. LIENEMANN (ebd., S. 18–20) unterscheidet zwischen drei Hauptaufgaben⁵⁰ der Ethik.

(1) Ethik hat zunächst eine *deskriptive* Funktion. Dabei soll sie Verhalten und die Begründungen für dieses Verhalten beschreiben und darstellen. Nicht nur das Verhalten von Individuen, sondern auch das von Organisationen steht dabei im Fokus, wobei vor allem die Wechselwirkungen unterschiedlicher Verhaltensweisen interessant sind. Um diese Funktion zu erfüllen, ist Ethik auf die Zusammenarbeit mit empirischen Wissenschaften angewiesen. LIENEMANN betont allerdings, dass eine ausschließlich deskriptive Analyse der Moral kaum möglich ist, da z. B. schon die Auswahl der betrachteten Phänomene normativ gefärbt ist, weil bestimmte Elemente und Phänomene bewusst in den Mittelpunkt gestellt werden.

(2) Neben der beschreibenden Funktion ist Ethik auch *normativ*, indem sie die vorgefundenen Verhaltensweisen mit ihren Wechselwirkungen bewertet und gewichtet und damit ihre kritische Funktion erfüllt, wozu ebenfalls die Formulierung von Änderungsvorschlägen gehört. Die Bewertung erfolgt dabei auf Basis empirisch nachgewiesener Alternativen, die aufzeigen, wie ein bestimmtes Verhalten auch aussehen könnte. Ein weiterer Bereich der normativen Ethik befasst sich mit Fragen, bei denen es um die Zuschreibung von Verantwortung geht. Hier wird darüber nachgedacht, wer für welche Handlungen verantwortlich gemacht werden kann und wie diese Zuschreibung von Verantwortung begründet wird.

(3) Schließlich kann die Ethik über sich selbst auf einer Metaebene nachdenken und dabei Kritik an den Beschreibungen und Bewertungen üben, die bisher erstellt wurden. Konkret könnte eine *metaethische* Analyse z. B. analysieren, welche Werte und Kriterien den Bewertungen zugrunde liegen, die die normative Ethik durchgeführt hat. Eine andere Frage in diesem Zusammenhang könnte die Analyse des Menschenbildes sein, das Bewertungen und Beschreibungen zugrunde liegt. Eine solche Analyse wurde in dieser Arbeit bereits im Rahmen der Diskussion des Bildungsverständnisses durchgeführt. LIENEMANN (ebd., S. 19) bezeichnet diese Aufgabe deshalb als „Beobachtung zweiter Ordnung“.

Ethik hat im Verständnis von LIENEMANN (ebd., S. 14–24) neben der Beschreibung und Kritik von Moral auch die Aufgabe, *Menschen zu beraten*. Dies kann sowohl auf gesellschaftlicher Ebene geschehen, aber auch im privaten Raum, z. B. in Beziehungen und Freundschaften stattfinden. Dabei kommt es nicht darauf an, dass eine klassische Beratungssituation zustande kommt, wo ein Ethiker einem Ratsuchenden verschiedene alternative Deutungen der Situation aufzeigt. LIENEMANN versteht Beratung viel offener und breiter und betont, dass diese sowohl mit sich selbst möglich ist, aber auch abwesende Personen als Adressaten haben kann. Beratung

⁵⁰ Auch PIEPER (2007, S. 84–91) schreibt der Ethik verschiedene Teilaufgaben zu bzw. unterteilt sie in zwei Disziplinen. Sie identifiziert anders als LIENEMANN zwei Disziplinen: In der *Pragmatik* geht es um Fragen nach dem richtigen und guten Handeln, während die *Metaethik* für Kritik und Reflexion der Ethik als Wissenschaft zuständig ist.

wird als eine Art offene Diskussion verstanden, in der die Ethiker ihre Hinweise und Bewertungen äußern können. Die Beratung sollte nicht bevormundend sein, sondern lediglich Angebote machen. Als Theologe, der eine Verbindung von Ethik zur praktischen Theologie und Seelsorge sucht, spricht LIENEMANN (ebd., S. 22) deshalb von einer Beratung aus einer annähernd „*therapeutischen Perspektive*“.⁵¹ Die Beratung der Ethik soll dabei dem „*moralisch und politisch gewollten und rechtlich geordneten Zusammenleben in einer Gesellschaft*“ dienen (ebd., S. 23).

Schließlich gibt LIENEMANN in seinen Ausführungen noch einen Hinweis zu einer wichtigen Facette der Ethik: Die Ethik als Auseinandersetzung mit Moral spielt sich nie nur auf der kognitiven Ebene ab. Auch Affekte beeinflussen unser Handeln und sind damit im Zusammenhang mit ethischen Überlegungen und moralischen Entscheidungen von Bedeutung. Affekte können deshalb bereits erfolgreich durchgeführte ethische Reflexionen über gelebte Moral überdecken und erworbene Erkenntnisse wieder in den Hintergrund drängen. Wissen und Handeln können deshalb, beeinflusst durch Affekte, auseinanderdriften.

2.2.4 Ethische Fragestellungen im Kontext der Wirtschaft

Das Selbstverständnis der Ethik mit ihren Aufgaben und Teilgebieten wurde bisher allgemein beschrieben, ohne sie auf einen Fachbereich zu beziehen. Da diese Arbeit sich mit der Entwicklung ethischer Kompetenz an Wirtschaftsuniversitäten befasst, stellt sich die Frage, was getan werden muss, um das allgemeine Selbstverständnis auf den Bereich der Wirtschaftswissenschaften zu übertragen. Hat ethische Kompetenz in den Wirtschaftswissenschaften ebenfalls die Aufgabe, über *Wirtschaftsmoral*, also die geltenden Regeln und Handlungsmuster in der Wirtschaft, nachzudenken oder stellen sich hier andere Fragen?

Der Versuch, darauf zu antworten, offenbart eine Reihe von Handlungsfeldern, worin sich spezialisierte Ethiken, sog. „*Bindestrichethiken*“ (Ulrich, 2016, S. 103) herausgebildet haben. Dazu gehören unter anderem die Medizin-Ethik, die Umwelt-Ethik, die Wissenschafts-Ethik, die Sozial-Ethik und die Wirtschafts-Ethik⁵² (im Folgenden „*Wirtschaftsethik*“). Der Grund für die Herausbildung der Bereichsethiken liegt in den speziellen Fragestellungen, die in den letzten Jahren und Jahrzehnten innerhalb der Handlungsbereiche aufkommen. So stellt sich in der Medizin z. B. erst seit kurzem die Frage, was mit befruchteten Eizellen passiert, die man Frauen aus medizinischen Gründen nicht in die Gebärmutter übertragen kann. In den Wirtschaftswissenschaften hat z. B. eine zunehmend globalisierte Wirtschaft zu ethischen Fragen darüber geführt, wie gutes wirtschaftlichen Verhalten auf dem globalen Markt aussehen kann. Wie sollte ein Unternehmen handeln, wenn es z. B.

⁵¹ Natürlich ist auch diese Festlegung wieder normativ und man könnte aus einer metaethischen Perspektive fragen, warum die Beratung genau diese Funktion haben soll und was genau an einer bevormundenden Beratung schlecht ist. An dieser Stelle wird auf diese Diskussion aber verzichtet, weil eine Bearbeitung dieser Frage vom Hauptfokus des Kapitels abweichen würde.

⁵² Bei dieser Aufzählung wird auch deutlich, woher die Bezeichnung der „*Bindestrichethik*“ kommt.

seine Textilartikel in Bangladesch fertigen lässt. Gibt es hier einen Weg, der als „richtig“ bezeichnet und begründet werden kann, oder sollte die Produktion gänzlich eingestellt werden? Was geschieht dann mit den Menschen dort, die auf einmal ohne Einkommen auskommen müssen? Die Diskussion dieser Fragen benötigt nicht nur fundierte Kenntnisse über den Zusammenhang von Ethik und Moral, sondern setzt auch eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem fachlichen Gegenstand voraus. In der wirtschaftsethischen Fragestellung wäre es z. B. wichtig, über Lieferketten des Unternehmens Bescheid zu wissen und eine Vorstellung davon zu haben, nach welchen Kriterien diese gestaltet und optimiert werden. Auch Informationen darüber, inwieweit die Situation vor Ort von dem einzelnen Unternehmen beeinflusst werden kann, wären für die Beantwortung der skizzierten Fragen von Bedeutung. Mit anderen Worten reflektiert die Wirtschaftsethik nicht mehr die allgemeine Frage nach einem guten Leben, sondern spezifische Fragen nach guten und richtigen Handlungen im wirtschaftlichen Kontext. Dafür entwickelt sie eigene Konzepte und Theorien, die ihr bei der Analyse, Bewertung und Beratung helfen sollen. Im Falle der Wirtschaftsethik sind hier z. B. die Integrative Wirtschaftsethik von ULRICH (2016), die Kulturalistische Wirtschaftsethik von BESCHORNER (2015), die Governanceethik von WIELAND (2007) oder die Moralökonomik von HOMANN & LÜTHE (2013) zu nennen. Aufgrund der Fülle der Fragestellungen ist eine allgemein ausgerichtete Ethik gar nicht mehr in der Lage, sich so breit und tief aufzustellen bzw. sich in die verschiedenen Handlungsbereiche, die ihre Kompetenz benötigen, einzuarbeiten. Die Herausbildung der Bereichsethiken war deshalb ein logischer Schritt (Lienemann, 2008, S. 32–36; Herold, 2012, S. 10–12; Ulrich, 2016, S. 103). Diese vergleichsweise noch relativ jungen Bereichsethiken werden im angelsächsischen Raum als „applied ethics“ bezeichnet und im Deutschen deshalb mit dem Begriff „angewandte Ethik“ übersetzt (Lienemann, 2008, S. 32; Herold, 2012, S. 10). Hier liegt auch eine erste Gefahr, die mit der Herausbildung der Bereichsethiken verbunden ist. HEROLD (2012, S. 10) definiert die Bereichsethik in Anlehnung an die Charakterisierung der „angewandten Ethik“ als Ethiken, denen es weniger um die Begründung und Systematisierung von moralischen Urteilen geht, sondern mehr um die Anwendung und Umsetzung in dem jeweiligen Kontext. Er führt weiter aus, dass die moderne Lösung moralischer Problemstellungen durch ethische Reflexion nicht mehr durch einzelne Personen möglich ist, sondern durch eine Kommission oder Arbeitsgruppe durchgeführt werden sollte. Dabei ist angewandte Ethik eine Dienstleistung, die als Ergebnis Empfehlungen für den Auftraggeber hat, die daran gemessen werden, ob sie praktisch umsetzbar und unmittelbar verwertbar sind.

Diese Aussagen von HEROLD lassen erste Zweifel an der Passung zwischen dem Selbstverständnis der allgemeinen Ethik und der Bereichsethik aufkommen. Zum Beispiel stellt sich die Frage, wie genau unmittelbar verwertbare Empfehlungen einer Arbeitsgruppe zu moralischen Fragen aussehen sollen. Was macht diese Empfehlungen im Gegensatz zu denen der allgemeinen Ethik verwertbarer? Ist eine Bereichsethik überhaupt noch eine *Ethik*, wenn sie auf Begründungsfragen verzichtet und sich auf die Anwendung und Herausgabe von Handlungsempfehlungen

beschränkt? Mit Blick auf die allgemeine Definition von Ethik aus Kapitel III/2.2.1 muss diese Frage mit „Nein“ beantwortet werden. Allerdings ist das kein Argument gegen eine kategorische Ablehnung der Bereichsethiken. Ähnlich wie beim Kompetenzkonzept kommt es auch hier darauf an, wie die jeweilige Bereichsethik definiert und umgesetzt wird. Um ein besseres Verständnis dafür zu bekommen, wie eine Wirtschaftsethik aussehen müsste, die zur oben dargestellten allgemeinen Definition von Ethik passt, werden im Folgenden Kritiker und Befürworter des Konzepts zu Wort kommen.

LIENEMANN (2008, S. 32–36) ist gleichzeitig Befürworter und Kritiker der Bereichsethiken und argumentiert deshalb nicht im Grundsatz für oder gegen ihre Existenz. Für ihn liegt einerseits auf der Hand, dass die Fülle an historischen und empirischen Informationen, mit denen sich die Ethik in jedem spezifischen Kontext beschäftigt, immer größer und unübersichtlicher wird. Andererseits dürfen die Bereichsethiken es sich auch nicht zu leicht machen und ihre Verpflichtungen zur kritischen Reflexion aufgeben. Darüber hinaus wirft LIENEMANN den Bereichsethiken vor, sie würden zum Teil lediglich andere Kriterien bei der Bewertung von Fragestellungen verwenden, weil die ethische Reflexion nach den Maßstäben der allgemeinen Ethik zu einer negativen Bewertung der durchgeführten Praxis führen würde. Um dieses Problem zu umgehen, wird aus seiner Sicht nach einer neuen Ethik gerufen, die neue Arbeitsweisen und Kriterien zur Verfügung stellt und damit die aktuellen Probleme vermeintlich besser lösen kann als die „veraltete Ethik“. Als Beispiel nennt er das Tötungsverbot, das auch ohne die Hilfe der Medizin-Ethik auf ungeborenes Leben angewendet werden kann.

Auch ULRICH (2016, S. 103–112) betont die Notwendigkeit einer Ethik für den Kontext der Wirtschaftswissenschaften, identifiziert aber einige Probleme, die mit dem Verständnis einer angewandten Bereichsethik einhergehen. ULRICH weist in seinen Ausführungen zunächst auf eine Besonderheit der Wirtschaftsethik unter den anderen Bereichsethiken hin. Bei Erkenntnissen aus Naturwissenschaften, die man in die Praxis umsetzen will, sei es durchaus sinnvoll, eine Ethik auf den jeweiligen Bereich „anzuwenden“ und so zunächst von Begründungsfragen zu trennen. Allerdings ist dieses Vorgehen bei der Wirtschaftsethik nicht möglich, da wirtschaftliches Handeln bereits von vornherein mit Werten und impliziten normativen Entscheidungen durchzogen ist und nicht ohne bereits existente und vorhandene moralische Vorstellungen auskommt. Es ist deshalb nicht sinnvoll, Ethik auf den Kontext der Ökonomie und ihrer Theorie, der Ökonomik, anzuwenden (ebd., S. 108–112). Eine solche Sichtweise geht von zwei verschiedenen Welten aus, die nichts miteinander zu tun haben: Auf der einen Seite steht die wertfreie Ökonomik, auf der anderen Seite die Ethik ohne ökonomischen Bezug. In einer solchen Vorstellung ist es nachvollziehbar, zu fordern, die Ethik müsste auf den Bereich der Ökonomie angewendet werden. Denn nur so kann sie dort überhaupt eine Wirkung entfalten und die Ökonomik korrigieren und kritisieren, wo es nötig ist. Sie wird in dieser Vorstellung aber nur dort gebraucht,

wo die wirtschaftliche Praxis nicht optimal funktioniert, weil z. B. Marktversagen auftritt oder bewusst betrogen wurde. Hier muss Wirtschaftsethik dann eingreifen. In den Bereichen, wo alles nach ökonomisch rationalen Prinzipien abläuft und der Markt funktioniert, braucht es deshalb keine Wirtschaftsethik. Diese Vorstellung ist deshalb problematisch, weil sie es vernachlässigt, die implizit in der Ökonomie verborgenen Werte und normativen Grundlagen aufzudecken, zu reflektieren und zu kritisieren. Eine solche Vorstellung der angewandten Wirtschaftsethik schafft es nicht, die notwendige Begründung und Legitimation dafür zu liefern, warum und inwieweit z. B. Marktlösungen sinnvoll sind und deshalb im Vergleich zu anderen Möglichkeiten der Ressourcenallokation bevorzugt werden sollten. ULRICH (ebd.) spricht hier von einem Reflexionsstopp. Gleichzeitig wird implizit angenommen, dass der angeblich wertfreie und neutrale Markt bereits die beste aller Lösungen ist, ohne diese Annahme zu hinterfragen oder zu erklären, wie etwas, das ohne normative Kriterien auskommen will, *besser* sein kann als etwas anderes. ULRICH widerspricht dieser Vorstellung einer angewandten Ethik für den Bereich der Ökonomie und entwickelt basierend auf dieser Kritik einen eigenen Ansatz: Die Integrative Wirtschaftsethik (Ulrich, 2016).

Exkurs 2: Die Integrative Wirtschaftsethik (Ulrich, 2016) und die nicht ökonomischen Grundlagen von Ökonomie (Booms, 2013)

Innerhalb dieses Exkurses wird das Konzept der integrativen Wirtschaftsethik von ULRICH (2016) und die Gedanken zu den nicht ökonomischen Grundlagen von Ökonomie von BOOMS (2013) detaillierter vorgestellt, weil diese wirtschaftsethischen Überlegungen das inhaltliche Fundament für die Handlungsdimension des Wissens von ethischer Kompetenz bilden.

Die Integrative Wirtschaftsethik

Neben der oben dargestellten Kritik an der Vorstellung von einer angewandten Wirtschaftsethik identifiziert ULRICH (ebd., S. 112–123) eine zweite Denkrichtung innerhalb der Wirtschaftsethik, von der er sich distanzieren will: die normative Ökonomie. Die normative Ökonomie kann sich dabei auf zwei verschiedene Weisen äußern, die für ULRICH beide problematisch sind:

(1) Die normative Ökonomie existiert einerseits als sog. „Business Case“. Hier wird ethische Reflexion über die eigene Handlung und die Ableitung von Konsequenzen nur dann durchgeführt, wenn es sich für das Unternehmen oder das Individuum wirtschaftlich lohnt. Ethik wird hier als Möglichkeit gesehen, Kosten zu senken oder die Reputation zu erhöhen. Sie wird damit zu einem strategischen Instrument. Mit Anreizsystemen für ethische Anstrengungen kann das Handeln in eine bestimmte Richtung gelenkt werden. Das Problem hier ist unter anderem die fehlende Argumentation zu der Frage, in welche Richtung das Verhalten gelenkt werden sollte, und warum das anzustreben ist. Daneben kritisiert ULRICH (ebd., S. 117) auch, dass Ethik hier als strategisches Instrument missbraucht wird, statt vorgefundene bedingte Moral im Hinblick auf unbedingte Moralität zu überprüfen. Es ist hier deshalb auch nicht

mehr legitim, von Wirtschaftsethik zu sprechen, da grundlegende Prinzipien des Selbstverständnisses von Ethik verletzt werden.

(2) Im Gegensatz dazu gibt es auch eine normative Ökonomik, die sich explizit als Wirtschaftsethik versteht und dabei Moralität als ökonomische Rationalität betrachtet (ebd., S. 118). Bei diesem Ansatz geht es darum, eine Wirtschaftsethik zu konzipieren, die lediglich mit der ökonomischen Rationalität auskommt und den Individuen lediglich die Verfolgung ihrer Eigeninteressen vorschreibt. ULRICH (ebd., S. 119) bezeichnet diesen Ansatz deshalb als „Wirtschaftsethik ohne Moral“. Die Vertreter der normativen Ökonomik machen sich laut ULRICH keine Gedanken darüber, wie ein gutes Handeln in der Wirtschaft gelebt und begründet werden kann. Sie gehen davon aus, dass der Markt das ideale Mittel ist, um gutes wirtschaftliches Handeln sicherzustellen. Die Ökonomik benötigt keine andere Ethik, die die Wirtschaftsmoral reflektiert, da die Theorien und Konzepte der Ökonomik von selbst den Idealzustand herstellen. Aus diesem Grund beschäftigen sich die Vertreter der normativen Ökonomik auch weitestgehend damit, das Funktionieren des idealen Marktes sicherzustellen und nicht seine Existenz zu begründen oder sein Funktionieren zu reflektieren. Sie lassen es als Wirtschaftsethiker also nicht zu, dass die Bedingungen, unter denen der vermeintlich ideale Markt⁵³ funktioniert, kritisch reflektiert und begründet werden.

ULRICH (ebd., S. 124–135) stellt diesen beiden als problematisch beurteilten wirtschaftsethischen Ansätzen seinen eigenen Ansatz, die integrative Wirtschaftsethik, entgegen. Nur sein Ansatz würde es schaffen, die bisher dargestellte Kritik aufzunehmen und adäquat darauf zu reagieren. Der erste Schritt ist die Aufdeckung und Darstellung des normativen Kerns der Ökonomik. Bereits bei diesem Schritt tun sich die beiden von ihm kritisierten Theorien schwer. Ist der normative Gehalt ökonomischer Denkweisen und Handlungen identifiziert, muss dieser einer ethischen Reflexion unterzogen werden, die überprüfen kann, auf welche Kriterien sich die normativen Aussagen der Ökonomik beziehen. Dabei stellt ULRICH fest, dass die Ökonomik sich momentan ausschließlich auf die „*normative Logik des Marktes*“ (ebd., S. 128) verlässt und diese Logik weder begründet noch kritisiert. Er möchte diese Logik durch eine „*normative Logik der Zwischenmenschlichkeit*“ (ebd.) ersetzen und dafür eine „*philosophisch-ethisch tragfähige Grundlegung einer anderen erweiterten Idee ökonomischer Rationalität, die in sich schon ethisch gehaltvoll ist*“ (ebd., S. 129) einführen. Ulrich will die Ökonomie lebensdienlich gestalten und dabei eine Entscheidung nur als moralisch gerechtfertigt akzeptieren, wenn sie sich an der menschlichen Lebensqualität orientiert. Um das zu erreichen, dürfen nur die Handlungen ausgeführt werden, welche „*die freien und mündigen Bürger in der*

⁵³ Es werden zwar Ziele wie z. B. die Sicherstellung des Gemeinwohls genannt, allerdings findet sich keine Spezifizierung, was unter dem Ziel des Gemeinwohls in einem wirtschaftlichen Kontext zu verstehen ist und wie sich dieses Ziel zeigen kann (Ulrich, 2016, S. 119).

vernunftgeleiteten Verständigung unter allen Betroffenen als legitime Form der Wertschöpfung bestimmt haben (könnten)“ (ebd., S. 132)

Um dieses Prinzip zu begründen, muss Ulrich annehmen, dass sich Menschen gegenseitig mit ihren Ansprüchen anerkennen und achten. Um ihre Ansprüche durchzusetzen und zu legitimieren, müssen die Menschen in einen Diskurs treten und die Konflikte, die durch die eigenen Ansprüche entstehen, argumentativ begründen bzw. die Ansprüche der Mitmenschen anerkennen oder begründet abweisen. Nicht mehr die reine ökonomische Rationalität entscheidet nun über die Verteilung der knappen Ressourcen. In ULRICHS Konzeption wird die ökonomische Rationalität so durch eine *sozial*/ökonomische Rationalität ersetzt. Diese Ersetzung ist nötig, weil eine ökonomische Entscheidung über knappe Ressourcen nie eine rein ökonomische Entscheidung ist, sondern auch soziale Elemente bzw. Konflikte beinhaltet, die ebenfalls berücksichtigt und gegenüber allen Betroffenen legitimiert werden müssen. Ökonomische Entscheidungen betreffen nicht nur die beteiligten Akteure, die in den meisten Fällen davon profitieren, sondern auch nicht beteiligte Personen, die z. B. die ökologischen Kosten einer ökonomischen Entscheidung tragen müssen.

Die Integrative Wirtschaftsethik von Ulrich beinhaltet noch viele weitere detaillierte Ausführungen zur Begründung der Theorie. Für die Bestimmung der kognitiven Handlungsdimension von ethischer Kompetenz reicht die bisherige Darstellung aber aus. Das Ziel dieser Arbeit ist die Entwicklung ethischer Kompetenz und nicht die Umsetzung oder Vermittlung der integrativen Wirtschaftsethik, weshalb auch die (konstruktive) Kritik, die an der integrativen Wirtschaftsethik geübt wird (vgl. z. B. Beschorner, 2015 oder Kuttner, 2015, S. 165–195), an dieser Stelle nicht ausgeführt werden muss.

Die bisherige Darstellung zeigt nichtsdestotrotz, wie wichtig die Gedanken aus der integrativen Wirtschaftsethik für die Förderung ethischer Kompetenz sein können. Beispielsweise wird mithilfe der geäußerten Kritik an der Ökonomie der Blick auf die häufig implizit normativen Aspekte in der Ökonomie gelenkt. Damit werden Selbstverständlichkeiten infrage gestellt und die „*nicht ökonomischen Grundlagen von Ökonomie*“ (Booms, 2013) aufgedeckt. Die integrative Wirtschaftsethik folgt damit dem dargestellten Verständnis einer allgemeinen Ethik, die die geltende Moral beschreibt und kritisiert.

Die nicht ökonomischen Grundlagen von Ökonomie (Booms, 2013)

Die nicht ökonomischen Grundlagen von Ökonomie wurden bereits öfter erwähnt und als wichtiger Gegenstand einer Wirtschaftsethik klassifiziert. Diese Grundlagen müssen jetzt noch präziser beschrieben werden, um die inhaltliche Bestimmung von ethischer Kompetenz zu komplettieren.

In seinem Beitrag zu den nicht ökonomischen Grundlagen der Ökonomie kritisiert BOOMS (ebd. S. 10) zunächst ebenfalls die weitverbreitete Annahme, dass Philosophie

bzw. Ethik und Ökonomie zwei voneinander getrennte Welten sind, wobei sich in der einen Welt der „weiche“ Idealismus und in der anderen die „harte“ Realität abspielt. Ähnlich wie ULRICH fordert auch BOOMS eine Reintegration von Ethik in die Ökonomie und plädiert dafür, diese beiden Wissenschaften wieder zusammen zu denken. Philosophie und Ökonomie konnten historisch betrachtet lange gar nicht anders als gemeinsam gedacht werden, da es die Philosophie war, die der Ökonomie ihr Fundament und ihre normative Ausrichtung gegeben hat. In diesem Selbstverständnis entwickelte sich die Ökonomie viele Jahrhunderte lang. In der jüngsten Vergangenheit ist aber eine verstärkte Tendenz zur Trennung festzustellen, bei der die Philosophie immer mehr zum unbeteiligten Zuschauer degradiert wird. Die Ökonomie versucht sich dabei immer mehr von philosophischen Fragen und Reflexionen zu befreien, wobei sie sich selbst das Selbstverständnis einer Naturwissenschaft geben will. BOOMS (ebd. S. 11–12) beschreibt diese Entwicklung als „*Mathematisierung der Ökonomie*“. Als eine verstärkende Entwicklung identifiziert er außerdem noch eine „*Ökonomisierung der Ethik*“⁵⁴. Im Rahmen dieser Entwicklungen konzentriert sich die Ökonomik immer mehr auf die berechenbaren und materiellen Dinge, ohne die dahinterliegenden ideellen Werte zu betrachten und zu reflektieren, weswegen diese immer mehr in Vergessenheit geraten. Dabei entsteht die Annahme, dass ökonomische Konzepte und Theorien nichts mit Ethik, Werten oder normativen Aussagen zu tun hätten. Unternehmerische Entscheidungen seien deshalb keine normativen Entscheidungen, weil die Ökonomie wertneutral ist. Gegen diese Vorstellung wehrt sich BOOMS (ebd.), indem er zeigt, wie unsere äußerlich sichtbaren Entscheidungen durch Werte und normative Vorstellungen beeinflusst werden.

Eine wichtige Quelle für diese normativen Vorstellungen sind unsere Überzeugungen und Bewertungen in der Welt und über die Welt, egal, ob wir diese als Wirtschaftsakteur, als Ehemann oder Arbeitskollege treffen. Diese Bewertungen basieren darauf, was wir als erstrebenswert betrachten und deshalb erreichen wollen. Das könnte z. B. heißen, eine Familie zu haben, Karriere zu machen, ein Eigenheim zu besitzen oder möglichst viel Geld zu verdienen. Diese Vorstellungen haben, zumeist unbewusst, auch einen großen Einfluss auf unsere Entscheidungen als Wirtschaftsakteur. Unsere Überzeugungen werden allerdings nur als äußere Verhaltensweisen sichtbar und deshalb reduzieren wir sie häufig auf das äußerlich Sichtbare. BOOMS (ebd. S. 18) plädiert für eine andere Sichtweise: Er interpretiert die äußerlich sichtbaren Verhaltensweisen, z. B. die Anstrengung, möglichst viel Geld zu verdienen zu wollen, nur als die Spitze eines viel größeren Eisberges, bei dem das meiste unsichtbar unter der Wasseroberfläche liegt. Bei den nicht sichtbaren Elementen handelt es sich um Wertungen und normative Vorstellungen über die Welt, über gültige Normen und die aktuelle Wirtschaftsmoral, aber auch um größere Fragen wie z. B. der Frage nach dem Glück. Die äußerlich sichtbare Entscheidung eines

⁵⁴ Mit der Ökonomisierung der Ethik ist z. B. die Entwicklung des Utilitarismus gemeint, bei dem der Maßstab für gutes Handeln die Steigerung des Nutzens ist. Der Nutzen wird in Zahlen oder Funktionen ausgedrückt und entsprechend gemessen.

Wirtschaftsakteurs mag zwar als wertneutral angekündigt werden, sie ist es durch die unterschiedlichen normativen Einflüsse aber keineswegs. Mit anderen Worten und übertragen auf den wirtschaftlichen Kontext:

Die Entscheidung eines Unternehmens, an einem Standort A statt einem Standort B zu produzieren, ist keine wertfreie und neutrale ökonomische Entscheidung, weil es eine solche gar nicht gibt bzw. geben kann. Sie basiert ebenfalls auf ideellen Werten und Überzeugungen, die sich in diesem Fall dadurch äußern, dass das Unternehmen mit seiner Geschäftstätigkeit in diesem Fall z. B. einen möglichst hohen Gewinn anstrebt. Dieses Ziel kann z. B. mit der Reduktion von Kosten erreicht werden, und weil der Standort A günstiger ist, fällt die Entscheidung auf diesen Standort. Die Konzentration auf den Gewinn ist aber kein Naturgesetz, sondern eine normative Leitidee, die hinterfragt und reflektiert werden kann. Diese Reflexion ist die Aufgabe der Wirtschaftsethik, da sie andernfalls ihrem Selbstverständnis nicht gerecht wird.

Neben diesem grundsätzlichen Zusammenhang zwischen unseren Entscheidungen und den dahinterliegenden normativen Vorstellungen identifiziert BOOMS (ebd., S. 12) noch drei Entwicklungen in der modernen Gesellschaft, die ebenfalls unsere Vorstellung über die Welt, unsere Wertungen und damit auch unser Verhalten in ökonomischen Kontexten beeinflussen: Die *Materialisierung*, wobei Ideen zu Dingen werden, die *Quantifizierung*, wo es um Größen und nicht mehr um den Sinn geht, und die *Technisierung*, die den Fokus auf die Mittel und Instrumente und nicht mehr auf die Zwecke und Ziele legt. Umgangssprachlich könnte man diese Tendenzen mit: „*Ich will mehr, weiter, höher...Konsumgüter, Freunde, Karrieresprünge...*“ umschreiben. Die beschriebenen Tendenzen sind in der heutigen Gesellschaft wirkmächtig und beeinflussen unser Denken und Handeln und die Art und Weise, wie wir z. B. Zielsetzungen aufstellen und bewerten. Im Zusammenhang mit der Quantifizierung wird z. B. einem „mehr“ oder „weniger“ von etwas fast automatisch eine qualitative Bewertung entgegengebracht, unabhängig davon, welchen Zweck das „mehr“ oder „weniger“ verfolgt. Diese Tendenz zeigt sich z. B. in der Strategie einzelner Unternehmen oder ganzer Ökonomien, die das Wachstum der Wirtschaft oder die Maximierung ihres Profits als Ziel gewählt haben.

An dieser Stelle setzt BOOMS (2013) an und zeigt, dass diese Tendenzen nicht schon immer so bestanden haben, sondern sich im Laufe der Jahrhunderte bis heute entwickelten. So war es z. B. für ARISTOTELES undenkbar, dass die Vermehrung von Geld einen Menschen glücklich machen könnte, da die Vorstellung von Glück und das Wesen des Geldes in der damaligen Zeit nicht zusammenpassten (Booms, ebd. S. 28–31). Auch Preise wurden im Mittelalter nicht durch Angebot und Nachfrage bestimmt, sondern durch das verarbeitete Material und die verrichtete Arbeit festgelegt. Ein Preis veränderte sich deshalb nicht, wenn das Gut knapper wurde (ebd., S.35–38). Erst mit ADAM SMITH wurden erste gedankliche Schritte in die Richtung einer Marktwirtschaft gegangen, wie wir sie heute haben, aber auch hier gab es Vorstellungen, die heute missverstanden werden. BOOMS (ebd., S. 45–49) thematisiert

auch wie es dazu kommen konnte, dass der Kapitalismus nach immer mehr Investitionen und Wachstum strebt und dabei auf einen Teil des möglichen Konsums verzichtet. Dabei ging es in der Grundidee nicht um Gier und einem Streben nach immer mehr materiellem Wohlstand, sondern auch um die Vergewisserung des eigenen Seelenheils bzw. die Bestätigung, von Gott erwählt worden zu sein. Das Wachstum des materiellen Wohlstands wurde dabei als Indikator für diese Erwählung angesehen, weshalb man versuchte, diesen Wohlstand zu steigern.

BOOMS (2013) schafft es auf wenigen Seiten, die ökonomische Entwicklung der letzten Jahrhunderte vor dem Hintergrund der damals wirkmächtigen philosophischen und metaphysischen Vorstellungen nachzuzeichnen und zeigt damit, wie wirtschaftliches Handeln auf vielen Ebenen von Wertungen und normativen Vorstellungen durchdrungen ist. Eine Wirtschaftsethik, die diesen Namen verdient, muss sich deshalb zweifellos dieser Abhängigkeiten bewusst sein und nicht davor zurückschrecken, sie zu thematisieren. Dabei sind die Ausflüge in die Antike und das Mittelalter keinesfalls nur historische Exkurse, sondern eine Demonstration der Wirkmächtigkeit von Ideen im praktischen ökonomischen Handeln. Diese Ideen wirken heute noch und müssen deshalb identifiziert und hinterfragt werden. Dabei können z. B. folgende Fragen interessant sein: Was ist das Ziel/der Zweck unseres wirtschaftlichen Schaffens im 21. Jahrhundert und für wen oder was wirtschaften und arbeiten wir? Welche Mittel sind passend, um die gewählten Ziele zu erreichen? Welche normativen Vorstellungen leiten uns heute bei unseren Vorstellungen von einer guten Wirtschaft? Ausgehend von diesen Fragen ist es möglich, die Ökonomik im Allgemeinen und wirtschaftliches Handeln im Besonderen wieder als Disziplin zu betrachten, die offen ist für ethische Fragen und damit verbundene Reflexionen.

Ähnliche Gedanken wie BOOMS (2013) formuliert auch KUTTNER (2015) in ihrem Beitrag zu den „*Ideengeschichtlichen Aporien der Wirtschaftsethik*“. KUTTNER beginnt ihre Suche nach der Moral in der Ökonomik bei ADAM SMITH und damit ideengeschichtlich etwas später als BOOMS. Aber auch sie zeigt, wie sich Ideen, normative Vorstellungen vom Denken und Handeln des Menschen und die damit verbundenen Menschenbilder immer wieder in den Konzepten der Ökonomik zeigten und das praktische Handeln beeinflussten.

2.2.5 Zusammenfassung: Die Inhaltskomponente ethischer Kompetenz

Die vorherigen Kapitel haben sich der Frage gewidmet, wie die Handlungsdimension des Wissens von ethischer Kompetenz aussehen könnte. Dabei wurde zunächst die Theorie der allgemeinen Ethik definiert und diskutiert. Ethik wird dabei als eine Wissenschaft verstanden, die aus einer distanzierten Position auf gelebte Moral schaut, diese darstellt, begründet und reflektiert. Unter Moral werden die Regeln und Verhaltensweisen verstanden, die in einer Gesellschaft gelten und als gut bzw. erstrebenswert bezeichnet werden. Davon zu unterscheiden sind die persönlichen Vorstellungen von einem guten Leben jedes Individuums, die als moralische Werte

bezeichnet werden. Die Ethik hat sowohl die Moral als auch die Werte zum Gegenstand. Sie untersucht in ihrer Arbeit die Gründe, die für die Legitimation des Verhaltens vorgebracht werden. Diese Gründe, die empirisch erhoben und historisch bedingt sind, werden von der Ethik mithilfe eines Prinzips auf ihre moralische Geltung überprüft. Dieses Prinzip wird allgemein als Moralität bezeichnet und konkretisiert sich in dem unbedingten Willen zur Freiheit. Handlungen sind also nur dann moralisch, wenn sie aus Freiheit und zur Freiheit vollzogen werden.

Auch im Kontext der Wirtschaft ist ein solches Verständnis von Ethik notwendig. Eine Ethik, die die gegebene Wirtschaftsmoral und die gelebten Werte der einzelnen Individuen lediglich hinnimmt, verleugnet ihr Selbstverständnis. Auch die bloße Korrektur eines unerwünschten Verhaltens kann nicht das Ziel der Wirtschaftsethik sein. Eine Wirtschaftsethik wird nur dann ihrem Namen gerecht, wenn sie den Menschen in den Mittelpunkt ihrer Arbeit rückt und damit sichergestellt, dass die Ökonomie für den Menschen da ist und nicht der Mensch für die Ökonomie. Der Mensch, sein Wohlergehen und die Sicherstellung seiner Freiheit müssen also im Zentrum der wirtschaftlichen Aktivitäten stehen⁵⁵. Ein solches Verständnis findet sich in der integrativen Wirtschaftsethik von ULRICH (2016). ULRICH geht es darum, die bestehende Theorie und Praxis des Wirtschaftens in ihren Grundlagen kritisch zu reflektieren und das bisherige rein ökonomische Rationalitätskalkül durch ein sozialökonomisches Rationalitätskalkül zu ersetzen, bei dem die Ökonomie dem Anspruch der Lebensdienlichkeit genügen muss. Eine Diskussion auf dieser Ebene ist nicht zwangsläufig abstrakt und ohne Bezug zum alltäglichen Handeln. Auch alltägliche Fragen, wie bspw. der Einkauf von Rohstoffen, die Wahl des Produktionsverfahrens und der Umgang mit den Kollegen sind von dieser grundsätzlichen Reflexion betroffen. Dafür muss Wirtschaftsethik die Wirtschaftsmoral, also das Verhalten, die Regeln, Normen und Werte in der Ökonomie aufdecken und reflektieren. Wirtschaft ist dabei mehr als das äußerlich sichtbare Handeln. Sie beinhaltet viele unsichtbare Bewertungen und normative Positionen, die das wirtschaftliche Handeln beeinflussen. Nach der Aufdeckung dieser impliziten Bewertungen erfolgt eine Überprüfung und Legitimation der vorgefundenen Moral mithilfe von Moralität. Auf Basis dieser kritischen Reflexion kann die Wirtschaftsethik Handlungsempfehlungen für moralisches wirtschaftliches Handeln formulieren.

Die **inhaltliche Komponente ethischer Kompetenz** basiert deshalb auf den Überlegungen zu Integrative Wirtschaftsethik von ULRICH (2016) und den Ausführungen zu den nicht ökonomischen Grundlagen der Ökonomie von BOOMS (2013) und KUTTNER (2015). Das Verständnis über die Identität und die Aufgaben von Ethik basiert zum größten Teil auf den Ausführungen von PIEPER (2007). In der inhaltlichen Komponente ethischer Kompetenz wird nicht zwischen Sach-, Sozial- und

⁵⁵ Ein ähnlicher Gedanke wurde bereits in dem Kapitel formuliert, in welchem das eigene Bildungsverständnis dargestellt und begründet wurde. Dort war es die Bildung, die für den Menschen da sein musste, um ihm dabei zu helfen, seine Autonomie ausleben zu können.

Selbstkompetenz unterschieden, da diese Kompetenzbereiche alle relevant sind. Es geht bei der Analyse und Bewertung von wirtschaftlichem Handeln immer um andere Menschen, das eigene Selbst und um die belebte und unbelebte Umwelt, weshalb alle drei Kompetenzbereiche eingeschlossen sind.

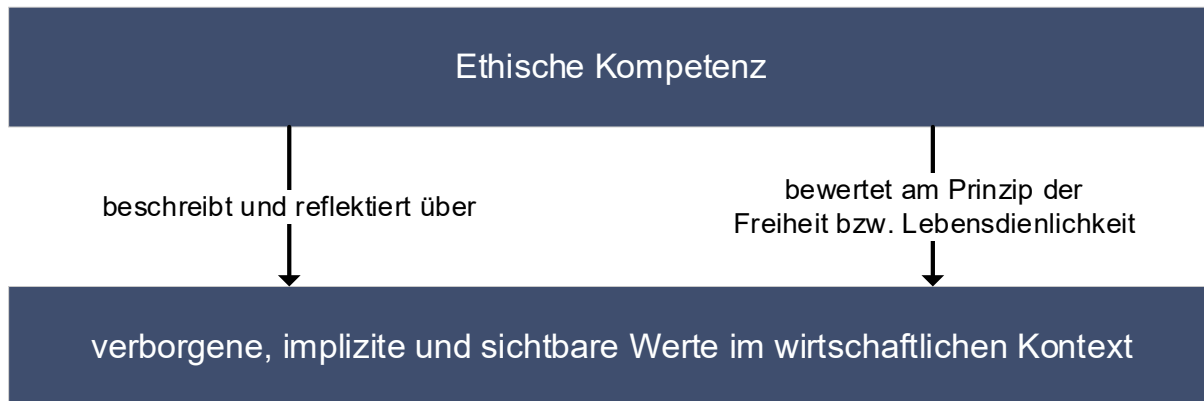


Abbildung 10: Strukturmodell von ethischer Kompetenz

Wie bereits angedeutet wurde, ist eine Kompetenz nicht nur durch das Wissen definiert bzw. kann ein Lernziel nicht nur auf Basis einer inhaltlichen Komponente formuliert werden. Wissen ist lediglich eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für das Beherrschen einer Kompetenz. Deshalb stellt sich jetzt die Frage, welches Verhalten ein Individuum zeigen muss, um als ethisch kompetent zu gelten. Zum Teil wurde diese Frage bereits beantwortet, da Wissen und das damit verbundene Verhalten oft nicht trennscharf voneinander unterschieden werden können: Es genügt also nicht, nur über geltende Moral Bescheid zu wissen oder diese beschreiben zu können. Die vorgefundenen Regeln und Normen müssen außerdem reflektiert und kritisiert werden. Bezogen auf die Verhaltenskomponente kann daraus geschlossen werden, dass die kognitive Dimension in der Taxonomie von ANDERSON & KRATHWOHL (2001) auf einer eher hohen Stufe angesiedelt ist und sich im Bereich der Analyse bzw. Bewertung bewegt. Welche Denkschritte Teil des Prozesses sind und wie sie ablaufen, wurde bisher noch nicht thematisiert.

2.3 Die Bestimmung der Verhaltenskomponente und die Handlungsdimension des Könnens

2.3.1 Definition einer moralischen Handlung

Die genaue Bestimmung der Handlungsdimension der Kompetenz ist für die Entwicklung von ethischer Kompetenz von besonderer Bedeutung. Nahezu alle weiteren pädagogisch-didaktischen Überlegungen werden auf den Überlegungen über das Handeln einer ethisch kompetenten Person basieren. So ist z. B. die Bestimmung der angestrebten Lernergebnisse davon abhängig, wie die Verhaltenskomponente der Lernziele formuliert wurden. Lernziele bestimmen die Wahl der Lehr-Lern-Methoden, weil sie das Niveau vorgeben, auf dem der Lehr-Lern-Prozess ablaufen muss. Wenn z. B. eine Argumentationstechnik bei Studierenden entwickelt werden soll, muss diese

Technik geübt werden, weil sich sonst lediglich theoretisches Wissen darüber entwickeln und festigen kann. Es wäre deshalb auch unpassend, in einer Prüfung die Anwendung dieser Argumentationstechnik abzufragen, da dies nie Teil des Lernprozesses gewesen ist. Um herauszufinden, welche Fähigkeiten für die erfolgreiche Umsetzung ethischer Kompetenz benötigt werden, ist es nötig, sich mit moralischen Handlungen zu beschäftigen, weil diese im Fokus der Ethik stehen.

Das Nachdenken über moralische Handlungen und ethische Kompetenz scheint nur dann sinnvoll zu sein, wenn man davon ausgeht, dass das menschliche Handeln nicht vollständig determiniert und festgelegt ist. Das Individuum muss die Möglichkeit haben, zwischen verschiedenen Handlungen wählen zu können und sich dann für eine davon zu entscheiden. In einer Entscheidungssituation muss es deshalb möglich sein, zwischen mindestens zwei Handlungsalternativen zu wählen. Ethische Überlegungen ergeben also nur Sinn, wenn Menschen in ihrem Handeln (mindestens teilweise) frei sind. Diese Willensfreiheit im Zusammenhang mit moralischen Handlungen wurde bereits von KANT in seinem Werk *„Kritik der praktischen Vernunft“* thematisiert. KANT unterscheidet, vereinfacht gesagt, in seinen Überlegungen zwischen „Sollen“ und „Wollen“. Das „Wollen“ wird unter anderem von Reizen und Bedürfnissen beeinflusst, die in der Natur des Menschen liegen und z. B. darin bestehen, etwas essen zu wollen oder in eine soziale Interaktion zu treten. Viele Entscheidungen des Menschen sind also auf das „Wollen“ zurückzuführen. Allerdings kann der Mensch, anders als Tiere, seine Entscheidungen beeinflussen, indem er fragt was er tun *soll*. Dieses „Sollen“, das KANT mit dem Handeln nach (selbstgewählten) Prinzipien gleichsetzt, ist durch eine freiwillige Begrenzung des eigenen Handlungsspielraums definiert. Nicht alles, was der Mensch tun kann, sollte er auch tun. Der Mensch verfügt also über die Fähigkeit, sich selber verschiedene Gesetze zu geben, wie z. B. niemals zu lügen, und anschließend nach ihnen zu leben. Dadurch definiert der Mensch eine normative Grenze für sein Handeln (Pieper, 2007, S. 21). Die Tatsache, dass er das kann, ist für KANT ein starkes Indiz für seine Willensfreiheit. Der Mensch muss also nicht immer seinen natürlichen Bedürfnissen folgen und tun, was er will, sondern kann sich beschränken und seinen Willen einem Prinzip unterwerfen. Dieses Prinzip ist für Kant der kategorische Imperativ. Mit anderen Worten und bezogen auf die Willensfreiheit: Der Mensch ist frei, das Gute zu wählen und zu tun.

Am Anfang der moralischen Handlung steht deshalb die Entscheidung, Gutes tun zu wollen (Ziegler, 2015, S.108–112). Eine Handlung gilt deshalb als moralisch, wenn ihr der Wille vorausgeht, gut handeln zu wollen. Handlungen, die z. B. auf einen Befehl hin geschehen, aufgrund einer eingefahrenen Routine oder Bequemlichkeit durchgeführt werden, erfüllen dieses Kriterium nicht und sind streng genommen nicht moralisch (Pieper, 2007, S.19–24). Eine Handlung ist darüber hinaus dann moralisch, wenn sie im Einklang mit der geltenden Moral, den anerkannten Werten und akzeptierten Normen steht. Allerdings muss eine moralische Handlung immer wieder mithilfe der Ethik auf ihre Moralität überprüft und als solche legitimiert werden. Diese

Legitimation kann mithilfe unterschiedlicher Prinzipien erfolgen, wie z. B. der Steigerung des allgemeinen Nutzens oder Glücks. Die Diskussion über das Prinzip für die Legitimation einer moralischen Handlung wird deshalb immer kontrovers geführt, ohne diese Kontroverse gänzlich auflösen zu können. Das Kriterium, das in dieser Arbeit für die Legitimation der moralischen Handlung genutzt wird, ist die Freiheit des Menschen. Handlungen sind deshalb dann moralisch bzw. gut, wenn sie aus Freiheit und mit dem Ziel der Sicherstellung und Ausweitung der Freiheit begangen werden.

2.3.2 Die moralische, die unmoralische und die moralisch neutrale Handlung

Wenn es moralische Handlungen gibt, muss es auch unmoralische Handlungen geben. Unter *unmoralischen Handlungen* können Handlungen verstanden werden, die explizit gegen die geltende Moral verstoßen bzw. ethische Prinzipien missachten. Das Handeln wird also nicht durch ein ethisches Prinzip begrenzt bzw. geleitet.

Darüber hinaus trifft man in der Literatur auch immer wieder auf den Begriff der „*nicht-moralischen*“ bzw. der *moralisch neutralen* Handlung. Die nicht-moralische Handlung ist dabei ein häufig genutztes Argument, um ethischen Auseinandersetzungen aus dem Weg zu gehen. Da die Ethik über Moral reflektiert und bei nicht-moralischen Handlungen keine Moral berührt wird, erscheint eine Diskussion über Moral sinnlos. Allerdings ist fraglich, inwieweit es solche Handlungen überhaupt geben kann. Nach der gängigen Definition sind nicht-moralische Handlungen im Gegensatz zu (un)moralischen *wertneutral*. Menschen nutzen ihre Willensfreiheit hier ebenfalls, allerdings verwenden sie andere als ethische Entscheidungskriterien bei der Wahl ihrer Handlungsalternativen. Kauft jemand z. B. Lebensmittel ein, gibt es viele Begründungen, die sich nicht auf ethische Prinzipien beziehen und trotzdem rechtfertigen können, warum gerade dieses Gemüse oder Fleisch gekauft wurde. Darunter fällt z. B. die Herkunft der Lebensmittel, verschiedene Hersteller und der Preis des Produktes. Man möchte hier also nicht explizit moralisch sein bzw. etwas Gutes tun, aber auch nicht bewusst gegen die geltende Moral verstoßen.

LIENEMANN (ebd., S. 33) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen „*fünf Dimensionen des Wählens (...) oder der Präferenzbildung*“, die in Entscheidungssituationen bei der Wahl der zu realisierenden Handlung helfen können. Eine dieser Wahldimensionen sind (1) technische Wahlen, bei denen technische Mittel auf einen festgelegten Zweck optimiert werden. Zum Beispiel kann man die Verbindung zwischen zwei Städten mit unterschiedlichen technischen Mitteln bewerkstelligen, indem man z. B. eine Autobahn baut oder Eisenbahngleise verlegt. Weiterhin unterscheidet er (2) ökonomische, (3) rechtliche und (4) politische Wahlen, wo es z. B. um Investitionsentscheidungen oder demokratische Abstimmungen geht. Schließlich führt er noch die (5) ethischen Entscheidungen als eine Kategorie auf und konkretisiert diese als Entscheidung, die „*nach Maßgabe ausdrücklich ethischer Kriterien*“ erfolgt (ebd.). Ethische Kriterien sind für ihn z. B. die Orientierung an Tugenden, dem Nutzen oder Verpflichtungen, wobei er betont, dass bei Gültigkeit

seiner Aufzählung die wenigsten Entscheidungen der Menschen genuin ethische Entscheidungen sind. Nach den Ausführungen von LIENEMANN basieren moralische Entscheidungen auf ethischen Kriterien und nicht-moralische Entscheidungen finden in den anderen vier Dimensionen des Wählens statt.

LIENEMANN spricht damit *einerseits* eine wichtige Differenzierung an. Empirisch betrachtet orientieren sich vermutlich nur wenige Menschen bei ihren Entscheidungen explizit an ethischen Theorien wie dem Utilitarismus oder der Tugendethik. Die Überlegungen beim Lebensmitteleinkauf werden dann z. B. mit einem begrenzten Budget für Nahrung begründet. Auf den ersten Blick geht es bei diesen beispielhaften Begründungen für die Lebensmitteleinkäufe tatsächlich nicht um Tugenden oder Pflichten. Allerdings enthalten diese Entscheidungen ebenfalls Wertungen und haben eine normative Grundlage, weshalb sie auch Gegenstand der Ethik sein müssen. Beispielsweise enthält eine ökonomische Wahl, wie sie LIENEMANN definiert, auch eine wertende Perspektive, denn hier werden bestimmte Aspekte betont und andere vernachlässigt. Es ist z. B. durchaus bewertend, wenn Supermärkte immer stärker auf Bioprodukte setzen oder fair gehandelte Waren anbieten. Auch Kunden entscheiden nicht nur nach ökonomischen Kriterien, wenn sie z. B. die günstigsten Produkte kaufen. Unabhängig davon, wie man diese Entwicklungen begründet und die Begründung bewertet: Die Entscheidung, bestimmte Lebensmittel einzukaufen ist auch eine Werteentscheidung und damit Gegenstand der Ethik.

LIENEMANN vernachlässigt deshalb *andererseits* in der Diskussion über die fünf Dimensionen des Wählens diese integrative Perspektive und öffnet damit die Tür für die zahlreichen Probleme, die z. B. auch ULRICH dazu bewegt haben (vgl. Ulrich, 2016, S. 141 ff.), seine Integrative Wirtschaftsethik auszuarbeiten. Auch wenn die unterschiedlichen Perspektiven sich so betrachten und darstellen kann, wie LIENEMANN sie formuliert hat, dürfen die normativen Grundlagen der fünf präsentierten Dimension nicht ausgeblendet werden.

Aus dem Beitrag von LIENEMANN lassen sich deshalb zwei Punkte ableiten, die für die Bestimmung der Verhaltenskomponente von ethischer Kompetenz wichtig sind.

(1) *Erstens* ist deutlich geworden, wie wichtig die integrative Perspektive im Zusammenhang mit ethischer Kompetenz ist. Wird diese Perspektive nicht eingenommen, reduziert sich der Gegenstand der Ethik auf einen kleinen Anteil der menschlichen Handlungen, während die anderen Handlungen und Entscheidungen vermeintlich technisch, ökonomisch oder politisch begründet werden. Dabei wird die Ethik künstlich aus der Diskussion herausgehalten, wobei sie sich nicht mit dem normativen Fundament dieser Entscheidungen auseinandersetzt. Es ist deshalb nicht möglich von *nicht-moralischen* Handlungen sprechen. Solche Handlungen gibt es (fast) nicht, da jedes Entscheidungs- und Bewertungskriterium eine normative Grundlage hat und damit zum Gegenstand von Ethik und Moral werden kann. Neben den moralischen Handlungen, die Freiheit realisieren wollen, gibt es also „nur“ noch

unmoralische Handlungen, die das nicht tun. An dieser Stelle ist es wichtig, das Adjektiv „unmoralisch“ nicht zu eng aufzufassen. Es geht nicht darum, andere anzuklagen oder mit dem erhobenen Zeigefinger auf verwerfliches Verhalten hinzuweisen⁵⁶. Vielmehr soll damit gezeigt werden, dass wir viel öfter vor moralischen Entscheidungen stehen, als das auf den ersten Blick aussieht.

(2) *Zweitens* ist es ebenso wichtig, aus der Diskussion mitzunehmen, dass die Legitimation von Moral mithilfe der Ethik eine wichtige Fertigkeit im Rahmen der ethischen Kompetenz werden sollte. Neben der Notwendigkeit, bei der Auseinandersetzung mit Entscheidungen die integrative Perspektive einzunehmen, ist es für eine ethisch kompetente Person notwendig, mithilfe eines Prüfverfahrens untersuchen zu können, welche Prinzipien die Entscheidungen und Handlungen beeinflussen. Unabhängig davon, ob diese Prinzipien vordergründig ökonomisch, ethisch oder technisch sind, haben sie einen normativen Kern, der von der Ethik untersucht und reflektiert werden kann. Dieser normative Kern kann mithilfe des ethischen Prüfverfahrens auf seinen normativen Gehalt untersucht und anschließend reflektiert werden. Die ethische Reflexion basiert wiederum auf der Definition einer moralischen Handlung, die in dieser Arbeit als eine freiwillige Handlung verstanden wird, die aus Freiheit und zur Freiheit durchgeführt wird. Auf diese Art und Weise kann man getätigte Entscheidungen nach ihrer moralischen Qualität beurteilen und bei zukünftigen Entscheidungen beratend zur Verfügung stehen. Die Vorstellung und Einübung eines solchen Prüfverfahrens ist deshalb ebenfalls Bestandteil der Fertigkeiten ethischer Kompetenz.

Um diese beiden Fertigkeiten in die Verhaltenskomponente ethischer Kompetenz aufnehmen und dort verankern zu können, ist es notwendig, sich damit noch intensiver auseinander zu setzen. Dafür wird zunächst spezifiziert, wie der Prozess einer moralischen Handlung aussieht. Die moralische Handlung wurde bis hierher nur in ihren Wesenszügen definiert, aber nicht als Prozess betrachtet. Das ist notwendig, um einschätzen zu können, an welchen Stellen die bisher skizzierten Fertigkeiten einer ethisch kompetenten Person benötigt werden.

2.3.3 Prozessmodelle moralischer Handlungen

2.3.3.1 Das Modell der moralischen Handlung von NARVAEZ & REST (1995)

Ein Modell über moralische Handlungen mit vier Prozesskomponenten wurde von NARVAEZ & REST (1995) formuliert.

(1) Am Anfang des Prozesses steht die **Sensibilität**, die es dem Individuum erlaubt, Situationen zu identifizieren, die moralisch relevante Fragestellungen enthalten. Hier ist wichtig, einschätzen zu können, ob und in welcher Weise die eigenen Handlungen

⁵⁶ Auch eine ethisch kompetente Person handelt nicht immer moralisch bzw. wird nicht durch die Beschäftigung mit der Ethik automatisch zu einer moralisch handelnden Person. Sie wird lediglich in die Lage versetzt, gründlich und mit einer integrativen Sichtweise über Entscheidungen und Handlungen zu reflektieren. Die Freiheit, sich gegen die moralische Handlung zu entscheiden, wird dadurch nicht eingeschränkt.

z. B. andere Menschen oder die eigene Person beeinflussen. Einfühlungsvermögen und die Fähigkeit, aus einer anderen Perspektive auf etwas zu schauen, sind wichtige Komponenten dieser Sensibilität. Sensibilität für ethische Situationen kann in die zwei Teilbereiche „Wahrnehmung“ und „Interpretation“ aufgeteilt werden. In der Phase der Wahrnehmung finden zunächst unbewusste Prozesse statt. Die Person nimmt verschiedene Signale und Eigenschaften der Situation auf und versucht, diese zu interpretieren. Dafür sind Aufmerksamkeit und Wachsamkeit notwendig. Ab einer bestimmten Menge von Informationen realisiert die Person, dass es sich um eine moralisch relevante Situation handelt und interpretiert die empfangenen Signale entsprechend. Der Prozess der Interpretation braucht ein gutes Einfühlungsvermögen und sollte bewusst gestaltet werden.

(2) Die zweite Komponente ist das **moralische Urteilen**, im Zuge dessen das Individuum reflektiert und entscheidet, welche Handlungsalternativen aus moralischer Perspektive richtig bzw. falsch sind. Die Bewertung der Handlungsalternativen wird als moralisches Urteilsvermögen bezeichnet und wurde u. a. intensiv von KOHLBERG (1984) erforscht. Vereinfacht gesagt geht es darum, verschiedene Handlungsalternativen zu finden, zu analysieren und gegeneinander abzuwägen. Für die Entscheidung, welche Alternative moralisch richtig ist, können verschiedene Prinzipien verwendet werden. Die Alternativen werden überprüft, ob sie z. B. Freiheit, Gerechtigkeit, Nächstenliebe, Gesetze, Nutzenmaximierung usw. fördern und berücksichtigen.

(3) Die dritte Komponente des Modells ist die **moralische Motivation**, die sicherstellen soll, dass die Priorität auf die Alternative gelegt wird, die im zweiten Schritt als moralisch richtig eingeschätzt wurde. Es gibt laut NARVAEZ & REST (1995) auch andere Gründe, die Individuen dazu bewegen könnten, eine Handlung auszuführen oder zu unterlassen. Beispielsweise könnte ein Individuum Karriereziele verfolgen und dabei Entscheidungen gutheißen, die eigentlich als unmoralisch bewertet wurden.

(4) Die letzte Komponente des Modells ist der **moralische Charakter**, also die Fähigkeit, die moralisch richtige Entscheidung in die Tat umzusetzen und dafür Verantwortung zu übernehmen. Auch das Überwinden von Schwierigkeiten und der Wille, trotz Widerständen an einem Thema dranzubleiben, gehören in diese Kategorie.

Um eine moralische Handlung zu vollziehen, sind alle vier Komponenten des Modells notwendig. Sie müssen nicht zwangsläufig als linearer Prozess durchlaufen werden, sondern können sich gegenseitig beeinflussen und miteinander interagieren. Die beiden Autoren betonen auch, dass in jedem der vier Schritte sowohl kognitive als auch affektive Prozesse eine Rolle spielen.

2.3.3.2 Das Modell der fünf Teilkompetenzen von RICHTER et. al. (2011)

Das Modell von RICHTER et al. (2011) komplementiert an einigen Stellen die Definition von NARVAEZ & REST (1995). RICHTER et al. (2011) identifizieren in ihren Überlegungen

fünf Teilkomponenten einer moralischen Handlung. Ähnlich wie im vorherigen Modell ist die Sensibilität eine erste Voraussetzung, um überhaupt eine moralische Handlung vollziehen zu können. Auch die Implementierung der getroffenen Entscheidung als letzter Schritt am Ende des Prozesses unterscheidet sich nicht vom bereits dargestellten Modell von NARVAEZ & REST (1995). Allerdings gibt es Unterschiede in der Beschreibung des Prozesses der Entscheidungsfindung. RICHTER et al. (2011) sind hier wesentlich detaillierter und versuchen, den Prozess kleinteiliger darzustellen. Wurde eine moralisch relevante Situation identifiziert, ist der erste Schritt die Ableitung möglicher Handlungsalternativen. Im nächsten Schritt müssen diese Handlungsalternativen gegeneinander abgewogen und bewertet werden. Diese Phase ist ähnlich zu der des „moralischen Urteils“ von NARVAEZ & REST (1995). Im vorletzten Schritt geht es darum, eine Entscheidung zu treffen, die sich zum einen auf die verwendeten Bewertungskriterien stützt, zum anderen eigene Werte und Vorstellungen in die Entscheidungsfindung einbezieht. Dieser Einbezug von eigenen Werten ist eine Neuerung im Vergleich zum Modell von NARVAEZ & REST (1995), da diese Berücksichtigung dort nicht erwähnt wird. Was in dem Modell von RICHTER et al. (2011) dagegen fehlt, ist die moralische Motivation. Dieses Modell konzentriert sich also stärker auf den Prozess der Suche und Bewertung von Alternativen und vernachlässigt dabei motivationale Überlegungen, die beschreiben, warum eine Handlung gegenüber einer anderen bevorzugt wird.

2.3.3.3 Der Social Intuitionist Approach von HAIDT (2001)

HAIDT (2001) liefert mit seinem „*social intuitionist approach*“ eine Alternative zu den bisherigen Modellen, die moralische Entscheidungen mit kognitiven Begründungen und der Abwägung von Alternativen beschreiben. Für HAIDT spielen Emotionen und Einstellungen die entscheidende Rolle bei der Entstehung moralischer Urteile. Der Einfluss von Emotionen ist sogar so groß, dass damit rationale Überlegungen außer Kraft gesetzt werden. Viele unserer Entscheidungen würden deshalb auf Intuitionen und Emotionen basieren und erst im Nachhinein mit Begründungen und Urteilen versehen werden. Damit versucht HAIDT zu erklären, warum Menschen Dinge tun, die sie in einem moralischen Bewertungsprozess als falsch ansehen würden. Der rationale und abwägende Bewertungsprozess findet erst nach der wirklichen Entscheidung statt und ist damit nicht immer mit der Intuition bzw. dem Verhalten konsistent.

Für die Entwicklung von ethischer Kompetenz ist die Forschung von HAIDT deshalb besonders interessant, weil hier nicht nur die kognitive Dimension des Abwägens und Entscheidens für ein moralisches Urteil wichtig ist. Da Ethik die Moral beschreibt und reflektiert, muss sie diese Erkenntnisse wahrnehmen und entsprechend berücksichtigen. Das kann zum einen dadurch geschehen, dass auch Emotionen in der Moral beschrieben und reflektiert werden. Zum anderen muss der Ethiker sich auch immer die Frage stellen, ob und inwieweit er sich in seiner Beschreibung und

Begründung von Emotionen hat leiten lassen. Mit seiner Forschung liefert HAITT eine wichtige Ergänzung zu den bisher dargestellten Modellen.

2.3.3.4 Zusammenfassung der Diskussion über Prozessmodelle moralischer Handlungen

Die dargestellten Prozessmodelle bestätigen und erweitern auf vielfältige Weise die bisherige Vorstellung von moralischen Handlungen. Es finden sich z. B. wichtige Hinweise für kritische Ereignisse in einer moralischen Handlung. Außerdem wird deutlich, welche Voraussetzungen für die Entstehung einer moralischen Handlung vorhanden sein müssen. So ist z. B. die Motivation eine wichtige Voraussetzung für die Entstehung moralischer Handlungen. Darüber hinaus wurde deutlich, dass die Übergänge zwischen den einzelnen Elementen genauso wichtig für die Entstehung moralischer Handlungen sind wie die Elemente selber. Beispielsweise kann es beim Übergang von der Handlungsabsicht zur eigentlichen Handlung zu unterschiedlichen kritischen Ereignissen kommen. Die tatsächlich durchgeführte Handlung kann dann in vielerlei Hinsicht von der beabsichtigten Handlung abweichen, weil z. B. das Individuum Ablehnung gegen die ursprünglich beabsichtigte Handlung erfährt und deshalb nicht mehr bereit ist, die Handlungsabsicht umzusetzen. Auch die Bedeutung der Affekte im Zusammenhang mit moralischen Handlungen können durch die Forschungen von HAITT (2001) besser verstanden werden. Jedoch ist hier noch nicht ganz klar, welche Rolle Affekte tatsächlich bei der Entstehung moralischer Urteile spielen.

Für die Bestimmung der Handlungsdimensionen der Fertigkeiten ethischer Kompetenz sind die bisher präsentierten Modelle der moralischen Handlung deshalb interessant, weil moralische Handlungen die Elemente sind, mit denen Ethik sich auseinandersetzt. Eine ethisch kompetente Person muss also über den Gegenstand Bescheid wissen, mit dem sie sich beschäftigt. Das ist deshalb notwendig, weil die ethisch kompetente Person so besser abschätzen kann, an welchen Stellen sie mit ihrer Analyse und Reflexion von Moral bzw. der moralischen Handlung ansetzen kann.

2.3.4 Die Ableitung der Verhaltenskomponente von ethischer Kompetenz

2.3.4.1 Die zwei Fertigkeiten ethischer Kompetenz

Die Diskussion darüber, was eine moralische Handlung ist, wie sie idealerweise abläuft und welche Kompetenzen dafür benötigt werden, hat auch zu einem besseren Verständnis über die Verhaltenskomponente von ethischer Kompetenz geführt. Dabei wurde deutlich, an welchen Stellen ethische Kompetenz benötigt wird und was ihre Aufgaben sind. In der bisherigen Diskussion wurde aufgezeigt, dass eine ethisch kompetente Person im Zusammenhang mit der Diskussion moralischer Handlungen zwei wesentliche Fertigkeiten benötigt:

(1) Sie muss *erstens* in der Lage sein, identifizierte Problemstellungen, theoretische Konzepte, eigene bzw. fremde Handlungen usw. mit einer integrativen Perspektive zu

analysieren. Bei der Analyse mit einer integrativen Perspektive werden die normativen Grundlagen ausgeleuchtet, die den analysierten Gegenständen zugrunde liegen. Auf diese Weise können diese normativen Grundlagen zum Gegenstand einer ethischen Reflexion werden.

(2) Darüber hinaus muss eine ethisch kompetente Person *zweitens* in der Lage sein, moralische Entscheidungen und Begründungen auf ihre Moralität hin zu untersuchen. Damit kann die Frage beantwortet werden, ob eine moralische Entscheidung tatsächlich als solche bezeichnet werden kann.

Die bisherige Diskussion macht auch deutlich, wo im Prozess einer moralischen Handlung diese Fertigkeiten zur Anwendung kommen müssen. Illustrieren lässt sich dieses Erkenntnis bspw. an dem Prozessmodell von RICHTER et. al. (2011), die die moralische Handlung in fünf Teilschritten darstellen. Das Prozessmodell beginnt mit der Sensitivität, womit moralisch relevante Situationen und Fragestellungen identifiziert werden. An dieser Stelle scheint die Anwendung der integrativen Sichtweise entscheidend zu sein. Kommt die Analyse mit einer integrativen Perspektive nicht zur Anwendung, können moralisch relevante Probleme gänzlich übersehen werden. Außerdem können Probleme zwar identifiziert, aber nicht weiterverfolgt werden, weil man den normativen Kern nicht identifiziert hat und eine ethische Reflexion für nicht sinnvoll hält. Auch die Identifikation des normativen Kerns des eigenen Denkens setzt eine Analyse mit einer integrativen Perspektive auf das eigene Selbst voraus. Die Fertigkeit, integrativ zu denken und Situationen so zu analysieren, benötigt eine ethisch kompetente Person vor allem in der Identifikation von Situationen, die moralisch relevant sind. Allerdings gibt es auch im späteren Verlauf der moralischen Handlung, bspw. bei der Formulierung von Entscheidungsalternativen oder bei der Abwägung und Entscheidung für eine Alternative, wichtige Momente für den Einsatz der integrativen Sichtweise.

Das Prozessmodell einer moralischen Handlung von RICHTER et. al. (2011) enthält neben der Phase der Sensitivität außerdem eine Phase, in der Handlungsalternativen aufgestellt werden. Diese Handlungsalternativen werden im nächsten Schritt gegeneinander abgewogen und bewertet. Schließlich erfolgt eine Entscheidung, die anschließend umgesetzt wird. Aus der Betrachtung der unterschiedlichen Phasen lässt sich schließen, dass die Fertigkeit, moralische Entscheidungen und Begründungen auf ihre Moralität bzw. Gültigkeit hin zu untersuchen, vor allem in den mittleren drei Phasen (Alternativen suchen, Bewerten und Entscheiden) relevant ist. Eine ethisch kompetente Person sollte deshalb das Verfahren zur Legitimation moralischer Überlegungen in der Phase der Entscheidungsfindung anwenden. Dabei ist es wichtig, die präferierten Kriterien zu analysieren, die zur Begründung der gewählten moralischen Handlung genutzt wurden. Anschließend kann eine Reflexion darüber erfolgen, ob die verwendeten Kriterien berechtigterweise Anspruch darauf erheben dürfen, moralisch zu sein.

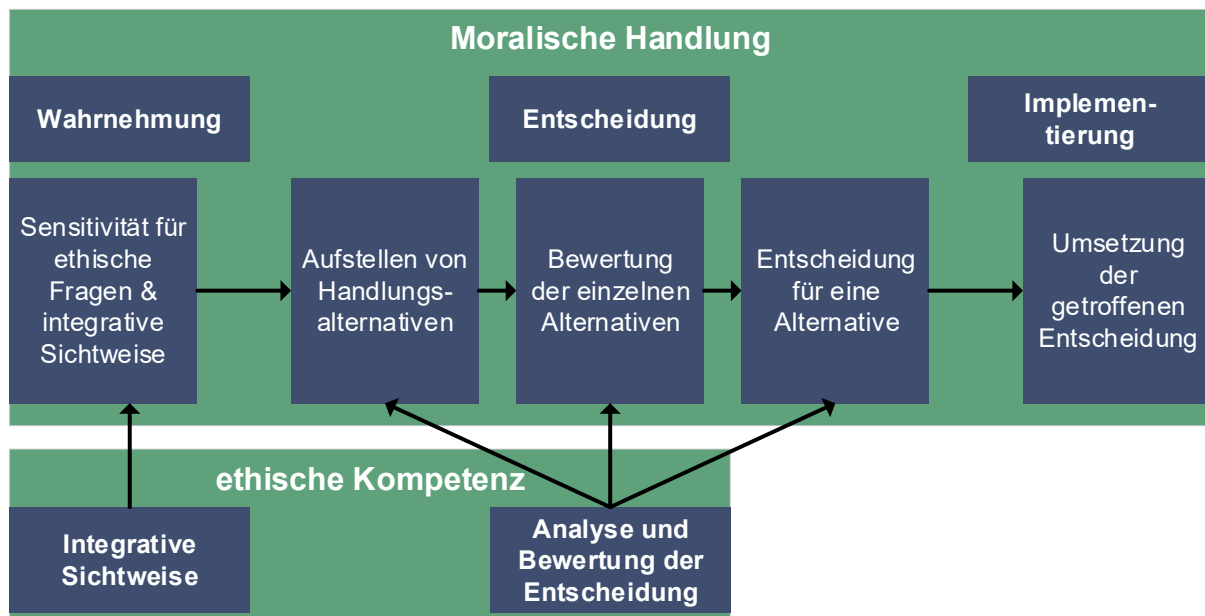


Abbildung 11: Ethische Kompetenz und die moralische Handlung

2.3.4.2 Präzisierung der zwei Fertigkeiten ethischer Kompetenz

Bevor die beiden präsentierten Fertigkeiten in Lernziele transferiert werden können, um anschließend mithilfe von Lehr-Lern-Aktivitäten bei Studierenden entwickelt zu werden, müssen sie noch weiter präzisiert werden. Die bisherigen Überlegungen stellen die identifizierten Fertigkeiten auf einer zu abstrakten Ebene dar. Beispielsweise ist noch nicht klar, wie die „Sensibilität“ in ethisch relevanten Situationen aussehen sollte. Für die genaue Bestimmung der Verhaltenskomponente ethischer Kompetenz stellen sich deshalb die folgenden zwei Fragen:

- (1) Wie genau sieht das Prüfverfahren aus, mit dessen Hilfe moralische Entscheidungen legitimiert werden können?
- (2) Wie kann die Analyse einer ethisch relevanten Situation mit einer integrativen Perspektive gestaltet werden, um damit den normativen Kern einer Entscheidung herauszuarbeiten?

Diese Fragen werden auf den folgenden Seiten beantwortet. Dafür wird zunächst das Prüfverfahren zur Legitimation moralischer Entscheidungen weiter spezifiziert. Um das zu erreichen, müssen zunächst Grundformen der moralischen Argumentation beschrieben, analysiert und kritisiert werden. Diese Grundformen stellen typische Begründungen da, womit Menschen ihr Handeln moralisch legitimieren. Durch die Analyse dieser Begründungen ist es möglich, problematische Momente in der Argumentation zu identifizieren und darauf hinzuweisen. Im Anschluss an diese Diskussion folgt die Vorstellung einer ethischen Argumentationsform, die eine Methode zur systematischen Analyse von moralischen Begründungen und Argumenten darstellt. Mithilfe der ethischen Argumentationsform ist es möglich, moralische Argumente und moralische Handlungen systematisch zu untersuchen und

diese mit Bezug zum unbedingten Prinzip der Moralität zu reflektieren. Im Anschluss daran erfolgt eine vertiefte Auseinandersetzung mit der integrativen Sichtweise auf ethisch relevante Situationen. Dabei wird diskutiert, wie dieses Analyseverfahren inhaltlich noch weiter konkretisiert werden kann.

(1) Wie genau sieht das Prüfverfahren aus, mit dessen Hilfe moralische Entscheidungen legitimiert werden können?

Die Grundformen der moralischen Argumentation

Unsere alltäglichen Handlungen, wie z. B. der Einkauf eines Elektrogeräts bei Amazon, werden von verschiedenen Individuen meistens unterschiedlich (moralisch) beurteilt und begründet. Es gibt Personen, die den Einkauf bei Amazon kategorisch ablehnen, weil dadurch der Handel in den Innenstädten verschwindet. Andere stören sich an dem Umgang des Unternehmens mit seinen Mitarbeitern und wollen dieses Verhalten nicht unterstützen. Wieder andere haben in der Schule oder in den Medien gehört, dass Amazon nicht unterstützt werden sollte, und lehnen den Einkauf deshalb ab. Es gibt auch Befürworter, die gerne bei diesem Händler einkaufen, weil es bequem ist oder sie sich dabei gut fühlen, da sie nicht erst physisch in ein Geschäft gehen müssen.

Diese unterschiedlichen fallspezifischen Begründungen und die damit verbundenen Handlungen beziehen sich auf verschiedene tieferliegende moralische Begründungsstrategien. PIEPER (2007, S. 189–204) beschreibt insgesamt sechs solcher Strategien, die im Folgenden näher vorgestellt werden. Dadurch soll deutlich werden, wie ein ethisches Prüfverfahren für moralische Begründungen aussehen könnte bzw. welche Begründungen geeignet sind, um moralische Handlungen zu legitimieren. Dabei werden neben der Beschreibung von Begründungsstrategien auch problematische Aspekte der Begründungen aufgezeigt.

Begründung mit Fakten

Eine mögliche moralische Begründung für eine Handlung greift auf Fakten oder Tatsachen zurück. Im oben erwähnten Beispiel würde man deshalb sagen: „Ich kaufe bei Amazon ein, weil ich dort das beste Preis-Leistungsverhältnis finde.“ Falls Amazon wirklich das beste Preis-Leistungs-Verhältnis bietet, kann diese Legitimation aus verschiedenen Gründen von den anderen Diskussionsteilnehmern akzeptiert oder hinterfragt werden. Die Diskussion dreht sich dann allerdings nicht um die Tatsache selber, sondern um die Norm, die dahinter verborgen ist und von anderen akzeptiert oder abgelehnt wird⁵⁷. Eine mögliche dahinterliegende Norm, auf die sich das Individuum in dem oben genannten Beispiel beziehen könnte, wäre z. B. „Kaufe immer nur die Sachen ein, die bei gleicher Leistung am wenigsten kosten“. Wenn der

⁵⁷ PIEPER (2007, S. 193) betont deshalb, dass es sich bei dieser Argumentationsstrategie deswegen gerade nicht um einen „Sein-Sollen-Fehlschluss“ bzw. naturalistischen Fehlschluss handelt, weil nicht von einem Fakt (Sein) auf eine Norm (Sollen) geschlossen wird, sondern weil das Sein schon von sich auf ein Sollen verweist bzw. es impliziert.

Gesprächspartner diese Norm ebenfalls akzeptiert, dann ist die Bezugnahme auf die Tatsache des besten Preis-Leistungs-Verhältnisses dafür geeignet, die Handlung moralisch zu legitimieren: Diese Norm entspricht dann der geltenden Moral beider Gesprächspartner und ist deshalb „moralisch“. Lebt der Gesprächspartner allerdings nach anderen Normen, wie z. B. „Achte bei deinen Konsumententscheidungen auf die Art und Weise, wie das Unternehmen mit seinen Mitarbeitern umgeht“ wird eine Legitimation über die Tatsache des besten Preis-Leistungs-Verhältnisses schwierig. Ethik muss deshalb versuchen, die Norm hinter dem Argument freizulegen, sie zu reflektieren und auf ihre Moralität hin zu hinterfragen, und sich weniger auf die genannten Tatsachen in der Begründung zu fokussieren.

Problematisch wird die Begründung mit Tatsachen dann, wenn die Tatsachen auf Vorurteilen bzw. problematischen Annahmen basieren. So gibt es z. B. in der Pädagogik eine Studie, die sich mit der Wirkung von Schülernamen beschäftigt. Dabei schneidet z. B. der Vorname „Kevin“ nicht besonders gut ab und wird mit einem bildungsfernen Milieu assoziiert und als Problemkind betrachtet (Burchard, 2009). Antwortet ein Lehrer auf die Frage, warum ein bestimmtes Kind in der Klasse eine schlechte Bewertung erhalten hat, mit der Bezugnahme auf die Tatsache: „Das Kind heißt Kevin“, wird es problematisch. Tatsachenbezüge, die auf Vorurteilen basieren bzw. sich auf eine Norm beziehen, die ein Vorurteil ist, sind als Begründungen für moralische Handlungen nicht geeignet, da sie nicht in ihrer Moralität begründet werden können.

Begründung mit Gefühlen

Die Begründung einer Handlung mit Gefühlen, die man vor, während oder nach der Handlung hat, könnte in dem anfangs erwähnten Beispiel so aussehen: „Ich kaufe bei Amazon ein, weil mir das Einkaufserlebnis viel besser gefällt als in einem physischen Elektrogeschäft. Ich habe Freude an dem Einkauf und fühle mich gut dabei.“ Eine solche Begründung ist genau genommen gar keine Begründung, sondern lediglich die Erklärung des eigenen Verhaltens. Das Verhalten kann so zwar dem Gegenüber verständlich gemacht werden, aber die Bezugnahme auf Gefühl eignet sich nicht, eine Handlung moralisch zu legitimieren. Es ist nicht möglich, auf der Basis von Gefühlen Normen aufzustellen. Zum einen kann kein Mensch einem anderen befehlen, in einer Situation ein bestimmtes Gefühl zu haben⁵⁸. Beispielsweise haben manche Menschen beim Anblick von menschlichem Leid ein Gefühl der Trauer und leiden mit den Betroffenen, während bei anderen Unwohlsein und eine innere Unruhe aufkommt, die sie dazu veranlasst, das Leid auszublenden. Zum anderen ist ein Gefühl nicht automatisch und eindeutig mit einer bestimmten Handlung verbunden, aus der man eine Norm ableiten könnte. Eine Norm, die folgendermaßen formuliert ist, würde kaum

⁵⁸ Eine Ausnahme bilden hier Manipulationen von Menschen mithilfe von Gefühlen. Dafür werden z. B. bestimmte Bilder gezeigt, die ein Gefühl auslösen. Aus Basis dieses Gefühls soll der Mensch dann zu einer Handlung bewegt werden. Ein Bereich des alltäglichen Lebens, wo diese Manipulation täglich durchgeführt wird, ist die Fernsehwerbung.

akzeptiert werden: „Wenn du Leid beobachtest, musst du Mitleid haben und aus diesem Mitleid heraus das Leid mindern“. Das ist deshalb nicht möglich, weil Menschen erstens unterschiedliche Gefühle bei der Wahrnehmung derselben Eindrücke haben und zweitens unterschiedlich mit diesen Gefühlen umgehen. Möglicherweise ist die beobachtete Situation für ein Individuum so einschneidend, dass es zunächst von der Situation überwältigt ist und damit gar nicht in der Lage, unmittelbar zu helfen. Im oben genannten Beispiel würde es also nicht ausreichen, den Einkauf bei Amazon mit der empfundenen Freude zu rechtfertigen. Hinter dem Gefühl der Freude steht auch ein implizites Werturteil, das die Ethik zunächst untersuchen und auf seine Rechtmäßigkeit überprüfen muss (Pieper, 2007, S. 194). In diesem Fall könnte man z. B. fragen, inwieweit die eigene Freude über die Interessen der Mitarbeiter von Amazon gestellt werden darf. Noch allgemeiner wäre zu fragen, ob Freude überhaupt dafür geeignet ist, eine Handlung moralisch zu rechtfertigen. Ähnlich wie bereits bei HAIDT (2001) dargestellt, können Gefühle und Affekte unser Handeln zwar beeinflussen, für die unmittelbare Begründung einer Handlung eignen sie sich aber nicht.

Begründung mit möglichen Folgen

Ähnlich der moralischen Begründung von Handlungen durch Fakten ist auch die Begründung einer Handlung mit den möglichen Folgen verbreitet. Dabei wird auf etwas Bezug genommen, was passiert wäre, wenn eine Handlung getan oder unterlassen worden wäre. Bezogen auf das oben präsentierte Beispiel könnte die Begründung also folgendermaßen lauten: „Wenn ich bei Amazon einkaufe, dann müssen mehr Elektrogeschäfte in der Innenstadt schließen“ oder „Da ich bei Amazon einkaufe, habe ich am Ende des Monats mehr Geld zur Verfügung“. Man versucht also abzuschätzen, welche Auswirkungen das eigene Handeln auf sich selbst und die Umwelt hat, und passt sein Verhalten darauf basierend an. Dafür wird aber eine Größe benötigt, die optimiert werden kann. Der Utilitarismus, der zur Gruppe der teleologischen Ethik⁵⁹ gehört, schlägt den Nutzen des Einzelnen bzw. der Gesellschaft als eine solche Größe vor. Man optimiert also den Nutzen, indem man die Handlung wählt, die den größtmöglichen Nutzen erzielt bzw. den kleinstmöglichen Schaden verursacht. Auch diese Begründung verursacht einige Probleme.

Wenn unterschiedliche Individuen verschiedene Nutzenfunktionen haben, lässt sich der Nutzen des Einzelnen und der Gesellschaft nicht immer gleichzeitig maximieren. Das oben genannte Beispiel illustriert das Problem ganz gut, denn der zweiten Person ist es offensichtlich wichtiger, am Ende des Monats mehr Geld zu haben, als durch eine belebte Innenstadt mit Elektrogeschäften zu laufen. Ob die erste Person im Besitz von Geld ebenfalls einen Nutzen sieht, lässt sich aus der Aussage nicht schließen, aber eine belebte Innenstadt ist offensichtlich etwas, was als nützlich bewertet wird.

⁵⁹ Diese Ethik legitimiert die Handlung mit der Abwägung möglicher Folgen.

Das zweite Problem mit dieser Begründung besteht in der Annahme, dass das Gute auch immer das Nützliche ist. Eine nützliche Handlung ist gleichzeitig eine moralische Handlung und umgekehrt. Allerdings ist diese Annahme problematisch, denn sie hat in sich selber keine Grenzen, die bestimmte Arten von Abwägungen verhindern. So würde es auch möglich sein, Menschenleben gegeneinander abzuwägen oder die Unantastbarkeit der Menschenwürde für nützlichere Folgen aufzugeben. Solche sog. „*Grenzen der Güterabwägung*“ (Lienemann, 2008, S. 153–154) kann der Utilitarismus nicht aufstellen. Die Bezugnahme auf mögliche Folgen einer Handlung ist deshalb keine hinreichende Bedingung, um eine Handlung als moralisch zu rechtfertigen.

Schließlich ist es problematisch, ausschließlich das Ergebnis einer Handlung als Begründung für eine moralische Handlung zu akzeptieren und nicht die Mittel, die dafür genutzt wurden, zu beachten. Diese Mittel müssen genauso betrachtet und von der Ethik auf ihre Moralität überprüft werden. Dabei gibt es durchaus Fälle, bei denen man nachvollziehbarerweise dafür argumentieren kann, dass der „Zweck die Mittel heilige“. Man bedenke hier z. B. den Fall, wo etwas gestohlen werden muss, um einem Menschen das Leben zu retten. Trotzdem wird das Stehlen in diesem Fall nicht zu einer moralischen Handlung. Die unmoralische Handlung des Stehlens wird durch das Hinzuziehen möglicher Folgen lediglich eher akzeptiert, aber nicht moralisch legitimiert.

PIEPER (2007, S. 198–199) spricht sich aber trotz der bisher geäußerten Kritik dafür aus, mögliche Folgen unserer Handlungen mit ins Kalkül unserer Entscheidungen zu ziehen. Als Beispiel bringt sie den Umgang mit der Umwelt bzw. den Ressourcen der Erde an. Ein zu kurzfristiges Denken ohne einen Vorausblick und die Berücksichtigung der Folgen unseres heutigen Handelns könnte katastrophale Auswirkungen für zukünftige Generationen haben. Der Einbezug möglicher Folgen bei unseren Entscheidungen ist also nicht nur schwer vermeidbar, sondern in vielen Fällen auch sinnvoll. Diese Bezugnahme auf Folgen *allein* ist aber nicht hinreichend, um eine Handlung als moralische Handlung zu legitimieren.

Begründung mit einem Moralkodex und einer moralischen Instanz

Wenn ein bestehender Moralkodex für die Begründung einer moralischen Handlung herausgezogen wird, geschieht das meistens, weil die im Kodex enthaltenden Regeln und Normen eine gewisse Verbreitung und Verbindlichkeit haben. Je nachdem, welcher Moralkodex das ist, gilt die Verbreitung nur innerhalb der Gruppe, die diesen Moralkodex aufgestellt hat. Diese Gruppe kann genau bestimmt sein wie z. B. Gläubige einer bestimmten Religion, oder auch unbestimmt zusammengesetzt sein wie z. B. „die Gesellschaft“ oder „das Bürgertum“. Bezogen auf das oben genannte Beispiel könnte man deshalb argumentieren: „Ich kaufe nicht bei Amazon ein, weil ein aufgeklärter Bürger keine Unternehmen unterstützen sollte, die ihre Mitarbeiter schlecht behandeln“. Ein anderes Beispiel bezieht sich auf den Moralkodex der

katholischen Kirche, worin z. B. wiederverheirateten Personen die Eucharistie in der Messe verweigert wird, weil sie durch die zweite Heirat gesündigt haben sollen.

Ähnlich wie bei den bisher diskutierten Argumentationsformen muss hier die Norm hinter dem Moralkodex aufgedeckt und von der Ethik untersucht und auf ihre Gültigkeit reflektiert werden. Aus welchem Grund soll man z. B. nicht bei Unternehmen einkaufen, die ihre Mitarbeiter schlecht behandeln? Inwieweit hängt der Einkauf von Waren und der Umgang mit den Mitarbeitern zusammen, und kann es nicht auch sein, dass die Mitarbeiter noch schlechter behandelt werden, wenn es dem Unternehmen wirtschaftlich schlechter geht?

Genauso müssen auch Begründungen für moralische Handlungen überprüft werden, die auf der Bezugnahme zu Aussagen oder Verhaltensweisen von moralisch kompetenten Personen oder Instanzen basieren. Eine solche Begründung könnte z. B. lauten: „Ich kaufe nicht bei Amazon ein, weil meine Eltern mir gesagt haben, dass ich das nicht machen soll“. Auch hier ist es entscheidend, hinter die Handlungsanweisung zu blicken und nach den eigentlichen Gründen der Entscheidung zu fragen.

Begründung mit dem eigenen Gewissen

„Ich kann den Einkauf bei Amazon nicht mit meinem Gewissen vereinbaren“. Bezogen auf das hier gewählte Beispiel wäre das eine typische Aussage, die eine Handlung durch die Bezugnahme auf das eigene Gewissen moralisch legitimieren will. Der Duden definiert das Gewissen als *„Bewusstsein von Gut und Böse des eigenen Tuns“*. Man kann darunter also unsere eigenen und individuellen Vorstellungen über Gut und Böse zusammenfassen. PIEPER (2007, S. 202) bezeichnet das Gewissen als unser *„Selbstverständnis als Mensch bzw. Ausdruck dieses seines Selbstverständnisses“* und fasst ihre Definition im Vergleich zum Duden etwas weiter. Im Kern geht es also um unsere eigenen Vorstellungen, Selbstverständnisse und Antworten auf die Frage: „Was soll ich tun bzw. wie soll ich leben?“. PIEPER (ebd.) weist zu Recht darauf hin, dass das Gewissen nicht unfehlbar ist, weshalb auch die angeführten Gründe für den Gewissensentscheid kritisch reflektiert werden sollten. Nicht selten verstecken sich in den Begründungen, die auf das Gewissen verweisen, Bezugnahmen zu Fakten, Gefühlen, absehbaren Folgen oder einem Moralkodex.

So analytisch voneinander getrennt wie hier finden sich die sechs Begründungsstrategien in einer Diskussion wohl eher selten. Dort werden sie miteinander vermischt und aufeinander bezogen, wobei alle letztendlich nach guten Gründen für das eigene Handeln suchen. Es gibt unzählige Situationen, wo die dargestellten moralischen Argumentationsstrategien gute Dienste leisten und in der Lage sind, zu begründen, warum eine Handlung moralisch ist. Allerdings können die Begründungen selten für sich selbst stehen und bedürfen für eine moralische Legitimation noch einer Reflexion durch die Ethik. Für eine ethisch kompetente Person genügt es also nicht, lediglich die moralischen Begründungs- und Argumentationsstrategien zu beherrschen und diese anzuwenden. Darüber hinaus

sind sog. ethische Argumentationsstrategien notwendig, die im nächsten Abschnitt vorgestellt werden.

Darstellung ethischer Argumentationsstrategien

Anders als die moralischen Argumentationsstrategien, mit welchen einzelne Handlungen moralisch legitimiert werden, geht es bei den ethischen Argumentationsstrategien darum, die Geltung bestimmter Normen über den Einzelfall hinaus zu legitimieren und einen systematischen Weg zur Analyse bestehender Moral zu beschreiben. Es geht also nicht darum, ob z. B. der einzelne Einkauf bei Amazon moralisch legitim ist, sondern um die Frage, auf welchen Normen der Einkauf bei Amazon beruhen könnte, um als moralisch zu gelten. Bei der ethischen Argumentation wird nicht der einzelne Fall im Detail auf seine moralische Legitimität untersucht, sondern über ein Verfahren nachgedacht, das prinzipiell auf alle möglichen Fälle angewendet werden könnte. Dieses Verfahren wird als ethische Argumentationsstrategie bezeichnet und geht dabei wesentlich weiter als die moralische Begründungsstrategie, weil sie auf einer Metaebene stattfindet. Dieser Prozess ist gleichzeitig die Grundlage für die Bestimmung der Fertigkeiten, die eine ethisch kompetente Person beherrschen muss.

PIEPER (2007, S. 204–237) unterscheidet mit der logischen Methode, der diskursiven Methode, der dialektischen Methode, der analogischen Methode, der transzendentalen Methode, der analytischen Methode und der hermeneutischen Methode zwischen sieben verschiedenen ethischen Argumentationsstrategien. Diese Verfahren haben alle unterschiedliche Funktionen und ergänzen sich deshalb gegenseitig. Dabei haben fünf Methoden einen normativen Charakter und werden deshalb als normative Methoden bezeichnet, mit deren Hilfe sich Handlungsnormen überprüfen lassen, die einen Anspruch auf Moralität erheben (ebd., S. 236). Es geht also um die Frage, welche Normen aus Sicht der Ethik berechnigte Normen sind und damit unser Handeln leiten dürfen. Beispiele für normative Methoden sind die diskursive und die transzendente Methode. Die Rechtfertigung von Moral geschieht z. B. bei der diskursiven Methode in einem Gespräch zwischen mehreren Individuen, weil die Legitimation von Moral bei diesem Verständnis nicht durch einzelne begründet werden kann, sondern in einen Diskurs stattfinden muss. Die Diskursethik, wie dieser Ansatz auch genannt wird, wurde von HABERMAS (2015) und APEL (2017) begründet.

Die deskriptiven ethischen Argumentationsmethoden werden so genannt, weil damit eine Feststellung bereits bestehender Geltungsansprüche möglich ist, wobei z. B. die unterschiedlichen Wertesysteme herausgearbeitet werden können, die Individuen oder Gesellschaften in ihrem Handeln beeinflussen. Eine solche deskriptive Methode ist bspw. die hermeneutische Methode, bei der bestehende Argumentationen, die sich mit Ethik und Moral befassen, nachvollzogen und interpretiert werden. Dabei ist auch das eigene Vorverständnis wichtig und muss beachtet werden. Als ein Begründer

dieser Methode, die nicht nur auf ethische Fragestellungen angewendet werden kann, gilt HEIDEGGER (2018).

Die dialektische Methode als ethische Argumentationsstrategie

Ein weiteres Beispiel für eine normative ethische Argumentationsstrategie ist die dialektische Methode, die einige Gemeinsamkeiten mit der oben skizzierten diskursiven Methode hat, da beide dialogische Verfahren sind. Bei diesen Verfahren wird versucht, in einer Diskussion bzw. durch Rede und Gegenrede eine offene Fragestellung aufzulösen. Dabei werden normative Ansprüche und das reale Handeln immer wieder miteinander in Beziehung gesetzt, wobei sich das reale Handeln so verändern soll, dass es näher beim normativen Anspruch ist. Gleichzeitig soll sich auch der normative Anspruch konkretisieren und im realen Handeln sichtbar werden (Pieper, 2007, S. 216). Die dialektische Methode, die auf PLATON und sein Höhlengleichnis zurückgeht (vgl. Platon, 1999), wird im Folgenden ausführlicher dargestellt. Die Ableitung eines Prüfverfahrens zur Legitimation von Moral aus der dialektischen Methode dient damit als Grundlage für die Bestimmung der Fertigkeiten ethischer Kompetenz. Dafür wird die dialektische Methode zunächst in ihren Besonderheiten beschrieben. Auf Basis dieser Beschreibung erfolgt dann die Ableitung der Fertigkeiten, die eine ethisch kompetente Person beherrschen muss, um Moral mithilfe einer ethischen Argumentation legitimieren zu können.

Das Höhlengleichnis von PLATON ist der Ausgangspunkt der dialektischen Methode. Ihre vier Stufen, die das ethische Begründungsverfahren für moralische Handlungen darstellen, sind in dem Gleichnis angedeutet (vgl. Pieper, 2007, S. 216–224).

Das Höhlengleichnis beschreibt eine Höhle, in der Menschen gefesselt sitzen und nur in eine Richtung auf eine Höhlenwand blicken können⁶⁰. Hinter ihnen brennt ein Feuer und an diesem Feuer werden Gegenstände hin- und herbewegt. Die gefesselten Menschen nehmen deshalb alles, was hinter ihnen passiert, nur als Schattenabbild auf der Höhlenwand wahr und können nicht sehen, wie die Gegenstände tatsächlich aussehen, die vor dem Feuer hin- und herbewegt werden. Da die gefesselten Menschen nichts anderes kennen, gehen sie davon aus, dass es sich bei den Schatten auf der Höhlenwand um die wahre Welt handelt. Die Schatten der Gegenstände sind für diese Menschen keine Abbilder, sondern die Gegenstände selber. PLATON schildert nun, wie sich ein Mensch aus seinen Fesseln befreien kann, seinen Kopf dreht und nach hinten schaut. Dieser Mensch sieht dann auf die realen Gegenstände und kann nun Schatten und Realität unterscheiden. Der befreite Mensch war aber so lange an die alte Welt gewöhnt, dass er sich zunächst nur langsam umschaue und vorwärtsbewegen kann, weil seine Augen noch an die Schatten und das dunkle Licht

⁶⁰ PLATON lässt offen, wie die Menschen in Gefangenschaft geraten konnten. Es ist nicht klar, ob die Fesselung selbstverschuldet ist oder von jemandem veranlasst wurde. PIEPER (2007, S. 219–220) hält es z. B. für denkbar, dass Platon hier Menschen beschreibt, die aus eigenem Antrieb nicht selbst denken wollen und, im Bild gesprochen, nur bereit sind, die Schatten direkt vor sich wahrzunehmen. Die Befreiung der Gefangenen würde dann in der Folge der Idee der Aufklärung folgen, die den Menschen aus selbstverschuldeter Unmündigkeit (vgl. Kant, 1784) befreien will.

gewöhnt sind. Das Licht kann deshalb so hell und unangenehm werden, dass der Mensch wieder umdreht und weiter nur die Wand mit den Schatten anschaut bzw. in seine alte Welt zurückkehrt. Wenn er es aber schafft, sich an das Licht und die neue Sichtweise zu gewöhnen, ist er in der Lage, immer mehr von der Realität zu erkennen. Er sieht zunächst Dinge, später andere Menschen, die Umwelt außerhalb der Höhle und sich selbst. Dabei erkennt er auch die Sonne, die die Welt mit Licht erfüllt und in den Eingang der Höhle scheint. Der Mensch geht anschließend wieder zurück in die Höhle und erzählt den anderen Gefangenen, was er gesehen und erlebt hat. Die anderen nehmen ihn aber nicht ernst und glauben ihm nicht, sondern halten ihn für jemanden, dessen Augen nicht mehr funktionieren, weil er es gewagt hatte, aus der Höhle rauszugehen. Deshalb sollten alle gefangenen Menschen daran gehindert werden, die Höhle zu verlassen und denjenigen, der bereits draußen gewesen ist, sollte man umbringen.

Aus diesem Gleichnis lassen sich nun vier Schritte ableiten, die beschreiben, wie von einem empirischen Ausgangspunkt bzw. einer ethischen Fragestellung auf die dahinterliegenden Ideen und Werte geschlossen werden kann. In der folgenden Darstellung werden vier Prozessschritte beschrieben, mit welchen Moral Schritt für Schritt auf ihre normativen Grundlagen zurückgeführt und begründet werden kann.

(1) *Der erste Schritt* zur Identifikation und Legitimation von Moral beginnt mit der Erkenntnis, dass die Beobachtungen und wahrgenommenen Eindrücke lediglich ein Teil der Realität sind. Der Mensch erfährt in seinem Alltag unterschiedliche Dinge, befindet sich in Entscheidungssituationen und steht vor Herausforderungen. Wenn er das Erlebte aber für das Einzige und Wahre hält und sich nichts darüber hinaus vorstellen kann, glaubt er, dass die Schatten an der Höhlenwand bzw. das empirisch Wahrnehmbare die gesamte Realität abbildet. Der Mensch muss deshalb begreifen, dass die wahrgenommenen Dinge nur einen Teil der Realität ausmachen. Anschließend muss er sich auf die Suche nach den anderen Teilen machen. Das geschieht im Gleichnis durch das Drehen des Kopfes, also durch einen Wechsel der Perspektive. Es ist also möglich, durch die Reflexion der beobachteten Erscheinung eine Distanz zu ihr aufzubauen und sie zu ihrem Ursprung zurückzuverfolgen.

(2) Ist diese erste Erkenntnis gewonnen, gibt der Mensch sich nicht mehr damit zufrieden, nur noch den Kopf zu drehen, sondern möchte mehr über die Gründe der Erscheinungen wissen, die er täglich sieht. Er steht im *zweiten Schritt* deshalb auf, befreit sich von den Fesseln und macht die ersten Schritte auf den Höhleneingang zu. Dort sucht er weiter nach den Ursprüngen der empirischen Erscheinungen. Im übertragenen Sinn sucht er nach den Teilen der Realität, die er bisher nicht wahrgenommen hat. Im Kontext von Moral und Ethik sind damit die impliziten Wertungen und Regeln gemeint, die unser Zusammenleben prägen und beeinflussen und nicht unmittelbar aus unseren wahrnehmbaren Handlungen abgeleitet werden können. Durch den plötzlichen Wechsel der Lichtverhältnisse von der Dunkelheit der Höhle zur Helligkeit der Oberfläche wird er bei der Suche geblendet und irritiert. Wegen

der Blendung gibt es immer noch an einigen Stellen Verwechselung zwischen Schatten und tatsächlichen Gegenständen. Er tut sich immer noch schwer, die normativen Grundlagen der Handlungen und Ereignisse zu identifizieren, allerdings ist er jetzt ein aktiv Suchender und will mehr als nur die Schatten an der Höhlenwand erkennen.

(3) *Im dritten Schritt* hat sich der Mensch langsam an die Lichtverhältnisse gewöhnt und kann die Gegenstände genau wahrnehmen, die die Schatten an die Höhlenwand geworfen haben. Er hat jetzt die normativen Grundlagen und Wertungen hinter den Handlungen ausgemacht und kann diese reflektieren. Nicht nur die Außenwelt ist für ihn reicher geworden, sondern auch das Verhältnis zu sich selbst verändert sich durch diese Erkenntnisse, da er merkt, wie die eigenen Vorstellungen und Überzeugungen sein eigenes Handeln beeinflussen.

(4) *Im vierten Schritt* identifiziert der Mensch schließlich die Sonne als Ursache für das Licht und damit für alle bisherigen Wahrnehmungen und Schattierungen. Die Sonne steht bei PLATON für die Idee des Guten, also für das Prinzip, worauf die Moralität gründet und aus der Moral legitimiert werden kann. Anders als PIEPER (2007), die in ihrer Ethikkonzeption die Freiheit als das Prinzip der Moralität festlegt und Moral von dieser Freiheit her legitimiert, ist für PLATON die Idee des Guten die höchste normative Instanz, auf die Moral zurückgeführt und begründet werden kann (ebd., S. 224). Übertragen auf die Ethik findet der Mensch in diesem Schritt Zugang zu einem Kriterium, mit dem er die normative Grundlage seiner Handlungen begründen und legitimieren kann. Damit ist es auch möglich, die gelebte Moral und die alltäglich beobachteten Handlungen mit einem Prinzip zu rechtfertigen und daran zu überprüfen. Das, was *ist*, kann jetzt mit dem, was *sein soll*, verglichen werden.

Mit der Erkenntnis des Einzelnen und einer veränderten Sicht auf die Welt endet das Gleichnis aber noch nicht. Derjenige, der die Sonne als Ursache für alles erkannt hat, muss wieder in die Höhle gehen und den anderen Gefangenen von seiner Erkenntnis berichten. Dafür muss er sich auch wieder mit den Schatten in der Höhle beschäftigen, damit die anderen Gefangenen die Chance haben, sich aus der Höhle zu befreien. Dabei können durchaus Schwierigkeiten und Widerstände entstehen und die Hilfe des zurückgekehrten Menschen kann ausgeschlagen werden. Nichtsdestotrotz ist es notwendig, in die Höhle zu gehen, um von den Erkenntnissen zu berichten. Dieses Hin- und Hergehen zwischen den empirisch-faktischen Erfahrungen, den normativen Begründungen und Reflexionen der Erfahrungen gibt der dialektischen Methode ihren Namen. Dabei sollen die allgemeinen normativen Ansprüche für die Anwendung konkretisiert und differenziert werden, während das tatsächliche Handeln an die normativen Ansprüche angepasst wird.

Das Höhlengleichnis macht ebenfalls deutlich, dass der Weg aus der Höhle vom Individuum selbstständig gegangen werden muss. Es ist nicht möglich, jemanden gegen seinen Willen aus der Höhle herauszuzerren und ihn zu zwingen, seine

Wahrnehmungen zu erweitern⁶¹. Hilfestellungen sind zwar möglich und nötig, allerdings müssen die einzelnen Schritte vom Individuum selber gegangen werden (Pieper, 2007, S. 223–224). Solche Hilfestellungen zur schrittweisen Erweiterung der eigenen Wahrnehmung kann und sollte die Pädagogik leisten.

Ableitung der Fertigkeiten für die Verhaltenskomponente

Welche Erkenntnisse für die Bestimmung der Fertigkeiten bzw. der Verhaltenskomponente ethischer Kompetenz können aus den Überlegungen zur dialektischen Methode abgeleitet werden? Das vorrangige Ziel war zunächst die Beschreibung und Konzeption eines Prüfverfahrens, womit die Moral begründet und legitimiert werden kann. Die dialektische Methode bietet dafür Anhaltspunkte, die aufgenommen und konkretisiert werden müssen. Für diese Konkretisierung der Fertigkeiten, mit denen die Moral begründet und legitimiert werden kann, sind vor allem die Schritte *drei und vier der dialektischen Methode* relevant.

Im dritten Schritt sollte das Individuum die bereits herausgearbeiteten normativen Grundlagen der wahrgenommenen Handlungen analysieren. Dabei stellt sich einerseits die Frage, welche (guten) Gründe für eine Handlung angeführt werden können. Hier helfen die dargestellten moralischen Argumentationsstrategien in der Auseinandersetzung. Andererseits hilft dem Individuum in dieser Phase eine gut entwickelte Reflexionskompetenz, die relevanten Entscheidungen bzw. Handlungen besser analysieren und nachvollziehen zu können. Bei der Reflexion versucht das Individuum die jeweilige Situation auf einer Metaebene zu betrachten und auf die relevanten normativen Grundlagen zu achten. Dabei kann die Reflexion sowohl im Anschluss als auch innerhalb der Situation stattfinden. Diese Vorstellung folgt weitestgehend dem Reflexionskonzept von SCHÖN (1984), der von „*reflection in action*“ und „*reflection on action*“ spricht. Für die Reflexion ist Kenntnis der wirkmächtigen Werte in der jeweiligen Situation wichtig, wobei sowohl die eigenen Werte als auch die des Gegenübers betrachtet werden können. In der Auseinandersetzung mit Werten kann die Einteilung in sog. Wertetypen hilfreich sein, wie sie bereits im Kapitel III/2.2.2 dargestellt und diskutiert wurde. Hier existieren insgesamt drei Kategorien, mit denen ethische, moralische und ökonomische Werte strukturiert werden können. Auch Gefühle und Affekte spielen bei der Reflexion eine Rolle. Welche Dynamiken hier entstehen können hat bspw. HAIDT (2001) in seiner Forschung gezeigt. Am Ende des dritten Schrittes der dialektischen Methode stehen also wahrgenommene Handlungen und Entscheidungen auf der einen Seite und die freigelegte normative Basis dieser Handlungen und Entscheidungen auf der anderen Seite.

Im vierten Schritt der dialektischen Methode erfolgt nun der Rückbezug der identifizierten normativen Basis auf ein Prinzip der Moralität. Dieser Schritt ist wohl der anspruchsvollste und am schwersten zu fassende in der gesamten Methode. Es geht

⁶¹ Für PIEPER (2007, S. 224) ist das wiederum ein Indiz für Freiheit und damit ein wichtiges Merkmal gegen Bevormundung und Zwang.

hier nicht um ein stures und einseitiges Vergleichen zwischen dem „überlegenen“ Prinzip der Moral und den empirisch wahrgenommen normativen Grundlagen der Handlungen. Eine ethisch kompetente Person sollte sich dabei nicht in der überlegenden Situation fühlen, weil sie in der Lage ist, die vorgefundenen normativen Grundlagen reflektieren und legitimieren zu können. An dieser Stelle ist viel Fingerspitzengefühl notwendig, um nicht moralisierend zu wirken und zu einem „Zeigefinger-Ethiker“ zu werden, der andere vor den Kopf stößt, ohne mit seinen Reflexionen einen Effekt zu erzielen. Neben den bereits beschriebenen Punkten ist es ebenso unverzichtbar, die situationsspezifischen Aspekte zu berücksichtigen und den Kontext, in dem die Handlung stattgefunden hat, mit ins Kalkül zu ziehen. Der Name der dialektischen Methode leitet sich von der Dialektik ab, die im Duden unter anderem mit *„einer Sache innewohnende Gegensätzlichkeit“* beschrieben wird. In diesem vierten Schritt ist diese Dialektik gut sichtbar. Die Gegensätzlichkeit zeigt sich hier durch die Reflexion des konkreten Verhaltens vor dem Hintergrund eines abstrakten Prinzips. Aber auch das abstrakte Prinzip muss auf den jeweiligen Fall konkretisiert werden. Die Gegensätzlichkeit zeigt sich zwischen dem konkreten Verhalten in der Handlung und der abstrakten Idee des Prinzips. In dieser Arbeit wird das Prinzip der Freiheit als Bedingung der Moral angesehen. Eine Handlung kann also nur dann als moralisch bezeichnet werden, wenn sie aus Freiheit und zur Freiheit erfolgt. Dass diese Aussage abstrakt ist und sich nicht ohne weiteres auf einen konkreten Fall anwenden lässt, wo es z. B. darum geht, welche Investitionsentscheidungen ein Unternehmen treffen muss, liegt auf der Hand. Allerdings lässt sich ohne ein solches Begründungskriterium nur schlecht feststellen, ob eine Handlung moralisch gewesen ist, weil es dafür kein Kriterium gibt, an dem das konkrete Verhalten reflektiert werden kann. Im Beispiel der Investitionsentscheidung des Unternehmens lässt sich z. B. fragen, welches Kriterium das Unternehmen mit seinen Entscheidungen optimieren will. Geht es eher darum, den Handlungsspielraum des Unternehmens, also der juristischen Person, zu erweitern und dafür zu sorgen, dass es dem Unternehmen besser geht oder werden auch andere Akteure, wie z. B. Mitarbeiter, Lieferanten oder die ökologische Umwelt, berücksichtigt. Dabei geht es nicht darum, das Unternehmen zu ruinieren und dafür zu plädieren, ökonomische Kalküle völlig außer Acht zu lassen. Vielmehr könnte es bei einer solchen Reflexion darum gehen, sich der Frage zu nähern, für wen oder was das Unternehmen wirtschaftet und welche Konsequenzen sich daraus ergeben. Hier spielen die von ULRICH (2016) angesprochenen normativen Fundamente der Ökonomie eine Rolle. Sollte das Unternehmen möglichst seine eigene Freiheit ausbauen oder könnte das Ziel nicht lauten, die Freiheit der Menschen im Allgemeinen und der Mitarbeiter im Besonderen zu erhöhen. Dafür sind ökonomische Mittel legitim, aber eben nur solche, bei denen das normative Fundament offengelegt und auf das entsprechende Ziel reflektiert wurde. Wie genau eine solche Strategie aussieht, die nicht dem Unternehmen zu mehr Freiheit, Geld und Umsatz verhilft, sondern den Menschen, die damit zu tun haben, ist eine komplexe Frage, die an dieser Stelle nicht allgemein beantwortet werden kann. Allerdings sind die bisher

praktizierten Strategien, die hauptsächlich den Erfolg des Unternehmens zum Ziel haben, auch nicht einfach da gewesen, sondern wurden von unterschiedlichsten Denkern und Unternehmern in Jahren und Jahrzehnten entwickelt und angepasst. Es spricht nichts dagegen, dass auch solche Unternehmensstrategien entwickelt werden können, die die Menschen und ihr Wohlergehen im Fokus haben. Um diese Entwicklung anzustoßen, benötigt ein ethisch kompetentes Individuum die eben dargestellte Fertigkeit, mit der die identifizierten Begründungen für moralisches Handeln auf ihre Moralität überprüft werden können.

(2) Wie kann die Analyse einer ethisch relevanten Situation mit einer integrativen Perspektive gestaltet werden, um damit den normativen Kern einer Entscheidung herauszuarbeiten?

Neben der Fertigkeit, moralische Handlungen und Begründungen auf ihre Legitimität zu untersuchen, gehört zur ethischen Kompetenz die Fertigkeit, eine Situation aus einer integrativen Perspektive wahrzunehmen. Dabei geht es darum, den normativen Kern von Entscheidungen und Handlungen herauszuarbeiten. Auch dafür liefert die dialektische Methode im *ersten und zweiten Schritt* einige Anhaltspunkte.

Der Einstieg in die dialektische Methode bzw. in eine integrative Betrachtung einer Situation geschieht im Gleichnis durch das Drehen des Kopfes und das Einnehmen einer anderen Perspektive. Das ist ein passendes Bild für die Beschreibung der integrativen Betrachtung von Situationen, da es hier darum geht, neben der ökonomischen Perspektive auch ethische Gesichtspunkte zu betrachten.

Vor dieser expliziten Einnahme der integrativen Perspektive steht die Entscheidung, überhaupt über Moral und Ethik nachdenken zu *wollen*. Diese Annahme wurde in den bisherigen Diskussionen implizit mitgedacht, aber nicht explizit ausgesprochen. Menschen, die sich nicht mit Ethik und Moral auseinandersetzen wollen, können weder mit der dialektischen Methode noch mit irgendeinem anderen Konzept dazu gezwungen werden. Wenn man sich an dieser Stelle nochmals das Höhlengleichnis vor Augen führt, könnten das diejenigen sein, die sich nicht von den Fesseln lösen wollen, sondern immer in der Höhle zu bleiben wünschen.

Wenn sich das jeweilige Individuum für ethische Betrachtungen interessiert, ist die Analyse von Entscheidungen oder Handlungen mit einer integrativen Sichtweise unbedingt erforderlich. Diese Reflexion setzt Fachkenntnisse voraus, die sich das Individuum erst aneignen muss. Im Kontext der Wirtschaftswissenschaften sind das z. B. die bereits thematisierten nicht-ökonomischen Grundlagen der Ökonomie (Booms, 2013) und die Erkenntnisse der integrativen Wirtschaftsethik (Ulrich, 2016). An dieser Stelle bilden Inhalte und Fertigkeiten eine Symbiose und ergänzen sich. Das Verstehen dieser Theorien gibt dem Individuum auch eine spezifische und präzise Sprache⁶², mit der es möglich ist, bestimmte Beobachtungen auf den Punkt zu bringen,

⁶² Diese Erfahrung durfte ich selber machen. Ganz zu Beginn meines Promotionsvorhabens hatte ich eine ungefähre Vorstellung davon, welche Ziele ich in meiner Dissertation verfolgen will. Allerdings fehlte mir noch die

was die Reflexion darüber erleichtert. Die Reflexionskompetenz ist in dieser Phase ebenso wichtig wie in der Phase der Überprüfung und Legitimation von Moral. Um eine integrative Betrachtung durchführen zu können, müssen möglichst viele Eindrücke und Gedanken zugelassen werden. Um nicht überwältigt und überfordert zu sein, ist es deshalb notwendig, mithilfe von Reflexion die wichtigen von den unwichtigen Eindrücken zu trennen und den Fokus auf Aspekte zu lenken, die für eine ethische Beurteilung einer Situation sinnvoll sind. Auch Gefühle und Affekte spielen dabei eine Rolle und können durch Reflexionskompetenz eingeordnet und besser verstanden werden. Allerdings sind Gefühle nicht dafür geeignet, moralische Handlungen zu legitimieren, sondern nur, um sie zu erklären bzw. besser beschreiben zu können. Schließlich sollte das Individuum über ein gewisses Durchhaltevermögen verfügen, wenn es die dialektische Methode anwendet. Das Gleichnis von PLATON spricht davon, dass der befreite Mensch geblendet wird und sich deshalb schwertut, die neuen Erkenntnisse wahrzunehmen. Das kann sogar so schmerzhaft werden, dass der Mensch zweifelt, ob die Befreiung die richtige Entscheidung gewesen ist. Es ist deshalb wichtig, eine gewisse Gelassenheit an den Tag zu legen und sich Schritt für Schritt fortzubewegen. Rückschläge sind gewissermaßen ein Teil des Weges und müssen immer wieder überwunden werden. Die Anwendung ethischer Kompetenz benötigt also einige Zeit, da die neue Sichtweise und die damit verbundene Reflexion langsam eingeübt und ausprobiert werden muss.

2.3.5 Zusammenfassung: Die Verhaltenskomponente ethischer Kompetenz

Sämtliche bisherigen Überlegungen zur Verhaltenskomponente ethischer Kompetenz sind in die Konkretisierung der beiden identifizierten Fertigkeiten eingeflossen. Dafür wurde zunächst das Wesen der moralischen Handlung differenziert dargestellt. Hier waren die Überlegungen, was eine moralische Handlung von einer unmoralischen Handlung unterscheidet, genauso hilfreich wie die Betrachtung verschiedener Prozessmodelle moralischer Handlungen. Auf dieser Basis konnten im nächsten Schritt moralische und ethische Argumentationsverfahren näher betrachtet werden. Innerhalb dieser Diskussion wurde die dialektische Methode als das Verfahren ausgewählt, das die bisherigen Erkenntnisse zu moralischen Handlungen und ihrer kritischen Reflexion am treffendsten darstellt. Auf Basis der dialektischen Methode wurden zwei Fertigkeiten erschlossen, die eine ethisch kompetente Person beherrschen sollte.

Die ersten beiden Phasen der dialektischen Methode stehen dabei für die Fertigkeit, die Welt mit „integrativen“ Augen zu sehen und dabei die normativen Grundlagen von Handlungen und Entscheidungen wahrzunehmen.

Sprache, um diese Ziele für die Außenwelt verständlich und explizit darzustellen. Diese Sprache kam, als ich angefangen habe, mich mit Wirtschaftsethik auseinander zu setzen. Dieser Prozess ist nach über 4 Jahren immer noch nicht abgeschlossen. Allerdings erlauben mir die neu gewonnen sprachlichen Begriffe, nun mit der Außenwelt über meine Anliegen diskutieren zu können.

In den letzten beiden Phasen der dialektischen Methode geht es darum, die gefundenen normativen Grundlagen zu analysieren und die darauf basierenden Entscheidungen auf ihre moralische Legitimität zu überprüfen. Diese Überprüfung geschieht mithilfe eines Prinzips, das geeignet ist, Moral zu begründen.

		1. Schritt	2. Schritt	3. Schritt	4. Schritt
Ereignis im Gleichnis		• Drehen des Kopfes • Schatten sind nur ein Teil der realen Gegenstände	• Befreiung von den Fesseln und Bewegung zum Höhleneingang • Blendung durch das Licht	• Gewöhnung an die Lichtverhältnisse • Wahrnehmung der eigentlichen Gegenstände	• Sonne als Grundlage für bisherige Wahrnehmung • Sonne als Symbol für das Gute
Bedeutung für ethische Kompetenz		• Wechsel der Perspektive • Reflexion über das Sichtbare hinaus	• Suche nach impliziten Bewertungen • Anfängliche Schwierigkeiten	• Analyse der vorgefundenen Bewertungen und moralischen Vorstellungen • ethische & moralische Argumentation	• Legitimation der vorgefundenen Bewertungen mithilfe der Moralität • Freiheit als Kriterium für Moralität
1. Fertigkeit: integrative Wahrnehmung			2. Fertigkeit: ethische Analyse und Legitimation		

Abbildung 12: Die dialektische Methode und die Fertigkeiten ethischer Kompetenz

2.4 Reflexion der bisherigen Erkenntnisse und weitere Fokussierung

Die bisherige Diskussion um die Inhalte und Fertigkeiten ethischer Kompetenz wurde bisher durch zwei Theoriegruppen mit Ideen versorgt. Die eine Richtung bildete die Auseinandersetzung mit der Theorie der Ethik, wobei hier philosophische Konzepte relevant sind. Die andere Richtung konzentrierte sich auf die Diskussion von moralischen Handlungen, wobei thematisiert wurde, wie diese entstehen, welche Phasen durchlaufen werden und wo Probleme auftreten können. Reflektiert man nun die Erkenntnisse vor dem Hintergrund dieser beiden Theoriegruppen, fällt auf, dass die *Umsetzung oder Implementierung* der moralischen Handlung bisher noch nicht angesprochen wurde. Nimmt man z. B. das Modell von RICHTER et. al (2011), zeigt sich, dass die ersten vier Phasen des Modells thematisiert und durch die bisherigen Überlegungen abgedeckt worden sind. Die letzte Phase der *Implementierung* wird aber durch die bisher beschriebenen Fertigkeiten nicht repräsentiert. In der bisherigen Diskussion ist ebenfalls deutlich geworden, dass das Zustandekommen einer moralischen Handlung von vielen Faktoren abhängt und deshalb von Problemen begleitet sein kann. Eines der möglichen Probleme betrifft den Übergang zwischen der Entscheidung für eine Handlung und der Ausführung dieser Handlung. Beispielsweise wurde in zahlreichen Studien im Kontext der Berufsbildung eine Abweichung der durchgeführten Handlung von der beabsichtigten Handlung festgestellt. Dabei wurde z. B. das Lügen grundsätzlich als unmoralisch beurteilt, waren aber im jeweiligen

Handeln weit verbreitet (vgl. Euler & Hahn, 2014, S. 165). Dazu kann es z. B. kommen, wenn das Individuum feststellt, dass die Ablehnung von Lügen Nachteile mit sich bringt, während Kollegen mit der Unwahrheit ihre Ziele schneller erreichen. Ob und wann das getroffene Urteil in eine tatsächliche Handlung übergeht, ist deshalb von vielen Faktoren abhängig. Diese Einflussfaktoren wurden in einer Reihe von Theorien und Konzepten unter dem Stichwort „Volition“ thematisiert. Beispiele für solche Theorien sind das Rubikon-Modell von HECKHAUSEN & GOLLWITZER (1987), die Handlungskontrolltheorie von KUHL (1983) oder die Theorie des geplanten Verhaltens von AJZEN (1991). Das Rubikon-Modell beschreibt bspw. den Prozess, der beim Abwägen, Entscheiden und Handeln stattfindet. Das Überschreiten des Rubikon⁶³ steht dabei metaphorisch für eine verbindliche Festlegung auf ein Ziel, das ab diesem Zeitpunkt realisiert werden soll. Das Modell besteht aus den Phasen „Abwägen“, „Planen“, „Handeln“ und „Bewerten“. Innerhalb dieser Phasen werden Aufgaben und Herausforderungen beschrieben, die das Individuum überwinden muss, um die getätigte Entscheidung umzusetzen. In empirischen Untersuchungen wurde bspw. festgestellt, dass Individuen, die sich mit der Umsetzungsplanung einer getätigten Entscheidung beschäftigen, fokussierter arbeiten als solche, die noch in der Entscheidungsfindung sind, aber bereits über die Umsetzung nachdenken (Brandstätter et. al, 2013, S.114). Diejenigen, die bereits planen und nicht mehr über die Entscheidung nachdenken, haben den Rubikon also überschritten und können nicht mehr zurück, weswegen sich ihre Aktivitäten auf die Handlungsumsetzung fokussieren. Auch die anderen oben skizzierten Theorien liefern Anhaltspunkte, die für die Umsetzung getätigter Entscheidungen genutzt werden könnten. Allerdings wird die Auseinandersetzung im Bereich der Implementierung getätigter moralischer Entscheidungen an dieser Stelle nicht weiterverfolgt. Die Umsetzung von moralischen Entscheidungen in das tägliche Handeln ist ohne Zweifel ein wichtiger Bestandteil ethischer Kompetenz. Auch hier ist es notwendig, die tatsächlichen Entscheidungen zu analysieren und zu reflektieren. Dabei ist z. B. eine spannende Frage, was die gewollten oder ungewollten Folgen einer Handlung beim Individuum auslösen und wie sich diese Erfahrungen auf spätere Entscheidungssituationen auswirken. Nichtsdestotrotz wird weitere Auseinandersetzung rund um Fragen der Umsetzung moralischer Entscheidungen in dieser Arbeit aus den folgenden Gründen nicht weitergeführt.

Der bisherige Fokus wurde auf die Analyse und Reflexion von Situationen gelegt, in denen der normative Kern von Handlungen und Entscheidungen freigelegt werden soll. In der Auseinandersetzung mit den dafür benötigten Fertigkeiten wurde deutlich, dass es sich dabei um anspruchsvolle Fertigkeiten handelt. Es scheint also auch ohne die Herausforderungen im Zusammenhang mit der Umsetzung von moralischen Handlungen kompliziert zu sein, ethische Kompetenzen bei Studierenden zu

⁶³ Diese Metapher geht auf Julius Cäsar zurück, der nach dem Überschreiten des Rubikon seinen Entschluss, in den Krieg zu ziehen, nicht mehr rückgängig machen konnte (Brandstätter et. al, 2013, S.114).

entwickeln. Die Fokussierung auf die bereits identifizierten Fertigkeiten bei der Analyse und Bewertung von ethischen Situationen beinhaltet deshalb schon ausreichend Herausforderungen im Zusammenhang mit der Förderung ethischer Kompetenz.

Auch aus inhaltlichen Gründen kann die Phase der Implementierung zunächst vernachlässigt werden. Diese Phase wird erst dann relevant, wenn die anderen Phasen schon durchlaufen worden sind. Es scheint deshalb sinnvoller zu sein, sich in der Entwicklung ethischer Kompetenz zunächst auf die ersten Phasen einer moralischen Handlung zu beschränken, die unter anderem die Analyse der Situation aus einem integrativen Blickwinkel beinhalten. In späteren Auseinandersetzungen mit diesem Thema wäre die Umsetzung von moralischen Handlungen ein relevantes Thema, das an die Erkenntnisse dieser Arbeit anknüpfen könnte. Hier ist es möglich, auf bereits bestehende Konzepte wie z. B. „*Giving Voice To Values*“ von GENTILE (2010) zurückzugreifen, die sich explizit mit diesen Fragen beschäftigen. GENTILE vernachlässigt in ihren Überlegungen allerdings den Analyse- und Entscheidungsprozess, der zu moralisch guten Entscheidung führen soll. In dem Sinne macht sie eine ähnliche Abgrenzung, wie sie auch in dieser Arbeit durchgeführt wurde, allerdings fokussiert sie sich auf die Umsetzung der getroffenen Entscheidung.

Aus diesen Gründen wird ethische Kompetenz in dieser Arbeit mit dem folgenden Prozessmodell beschrieben:



Abbildung 13: Das Prozessmodell ethischer Kompetenz

2.5 Die Handlungsdimension der Einstellungen bei ethischer Kompetenz

Nachdem nun das Wissen und die Fertigkeiten ethischer Kompetenz herausgearbeitet wurden, kann jetzt die Auseinandersetzung mit der letzten Handlungsdimension erfolgen, die zu einer Kompetenz gehört: den Einstellungen (Euler & Hahn, 2014, S. 144). Das Wissen wird dabei mit dem Verb „kennen“ beschrieben, die Fertigkeiten mit „können“ und die Einstellung mit „werten“ (ebd.). Das „Werten“ in Zusammenhang mit Bildung wurde bereits an vielen Stellen angesprochen und als wichtig eingeschätzt. Je nachdem, wie Einstellungen genau definiert werden, wurde diese Kompetenzdimension bereits zum Teil im Zusammenhang mit dem Wissen und den Fertigkeiten thematisiert. Es lohnt sich aber dennoch, einen genauen Blick darauf zu werfen, da Einstellungen im Zusammenhang mit pädagogischen Themen rund um das Lehren und Lernen nur selten differenziert dargestellt werden (ebd., S. 161).

EULER & HAHN (ebd., S. 161–167) versuchen in ihrem Beitrag zunächst einen Überblick über bestehende Verständnisse über Einstellungen zu schaffen. Dabei kann die Frage, was eine Einstellung ist bzw. was zu einer Einstellung gehört, nicht eindeutig

beantwortet werden. Beispielsweise werden zu den Einstellungen Charaktereigenschaften und Tugenden wie „Zuverlässigkeit“ und „Ehrlichkeit“ (ebd., S. 161) gezählt. Darüber hinaus fallen die Begriffe „Nachhaltigkeit“ und „Verantwortung“, die eher im Kontext der Wirtschaft anzutreffen sind, aber über das ökonomische Kalkül hinausgehen. Weiterhin wird die affektive Verhaltenstaxonomie (KRATHWOHL et. al., 1975) als ein Bestandteil der Einstellungen gesehen. Aber auch Fragen der Moralentwicklung (vgl. Kohlberg (1984)) und Werteerziehung sollen Bestandteil dieser Kompetenzdimension sein⁶⁴. Schließlich definieren EULER & HAHN (2014, S. 173) Einstellungen als eine *„bewertende Haltung gegenüber Sachen, anderen Menschen oder der eigenen Person. Dabei können sich Einstellungen in unterschiedlicher Gewichtung auf kognitive, affektive und verhaltensbasierte Grundlagen in Form von Argumenten und Überzeugungen, Gefühlen und Erfahrungen stützen“*.

Außerdem werden Einstellungen von EULER & HAHN (ebd., S. 167) gegenüber Werten und Zielen abgegrenzt, wobei Werte allgemeiner und Ziele konkreter sind als Einstellungen. Einstellungen sind außerdem für die Identitätsbildung verantwortlich und erleichtern Informationsaufnahme sowie Informationsverarbeitung und dienen als moralischer Kompass.

Spätestens an dieser Stelle wird deutlich, warum Einstellungen als anspruchsvolle Kompetenzdimension gelten. Allein eine klare Definition des Konstrukts scheint schwierig zu sein und verschiedene verwandte Konzepte zu beinhalten. Die Verbindungen zwischen diesen Konzepten sind dabei nicht immer sofort nachvollziehbar, was es noch schwieriger macht, die Dimension der Einstellungen differenziert zu betrachten. Bevor also darüber entschieden werden kann, ob und wie diese Dimension für die Definition ethischer Kompetenz relevant ist, sollte eine kritische Auseinandersetzung mit dem oben skizzierten Verständnis erfolgen.

Zunächst ist nicht ganz klar, was Einstellungen genau sind und wie sie sich z. B. von Gefühlen und kognitiven Bewertungen abgrenzen. Weiterhin ist nicht ganz klar, warum es innerhalb der Einstellungsdimension die Unterscheidung zwischen Kognition, Affektion und dem Verhalten braucht. Die Unterscheidung zwischen den Gefühlen, die uns in unserem Handeln beeinflussen und manipulieren können, und dem kognitiv gesteuerten Entscheidungsprozess auf Basis von Kriterien kann noch nachvollzogen werden. Diese Unterscheidung wurde auch durch die Forschung von HAIDT (2001) gestützt, der die Affekte für die Steuerung unseres Handelns verantwortlich macht. Allerdings ist nicht einleuchtend, warum das Verhalten, das hier als vorgängige Erfahrung mit dem Einstellungsobjekt definiert wird, von Kognition und Affektion abgegrenzt wird. EULER & HAHN (2014, S. 165–166) erklären diese Unterscheidung

⁶⁴ Unter anderem wird hier auch zwischen der ethischen Orientierungs- und Urteilskompetenz unterschieden, wobei die Orientierungskompetenz Werthaltungen wahrnimmt, während die Urteilskompetenz die Wahrnehmungen bewertet. Diese Unterscheidung ist deshalb spannend, weil sie im Grunde die beiden Fertigkeiten beschreibt, die auf den letzten Seiten als unverzichtbar für die ethische Kompetenz identifiziert wurden.

zwar anhand eines Beispiels, allerdings ist die Erklärung nicht plausibel⁶⁵. Es scheint überzeugender zu sein, die Erfahrung als einen Einflussfaktor zu bestimmen, der sowohl die Kognition als auch die Affektion beeinflusst und damit die Bewertung steuert. Die kognitive Dimension in einer Entscheidungssituation kann damit sowohl aus bisherigen Erfahrungen als auch durch Gefühle beeinflusst werden. In einem weiteren Beispiel, das EULER & HAHN (ebd., S. 168) präsentieren, werden die Abgrenzungsprobleme zwischen Kognition, Affektion und Verhaltens ebenfalls deutlich. Hier wird ein Schulfach als Einstellungsobjekt betrachtet, wobei die Einstellungen dazu aus Sicht von Kognition, Affektion und Verhalten beschrieben werden. Dabei wird die Einstellung auf Basis der Kognition folgendermaßen beschrieben: *„Das Fach ist wichtig für den Erfolg in Schule und Beruf“*. Man könnte diese Aussagen auch „lediglich“ als eine Einstellung im Sinne von einer bewertenden Tendenz deuten. Hier werden keine Anhaltspunkte auf eine kognitive Auseinandersetzung gegeben, die erklären können, warum die Person so darüber denkt. Das Fach wird in diesem Beispiel nur als wichtig bewertet. Falls man an dieser Stelle eine Differenzierung einführen will, müsste man nach der Entstehung und Begründung der Einstellung differenzieren. Lautet die Aussage z. B.: *„Das Fach ist wichtig für den Schulerfolg, weil meine Eltern mir das gesagt haben“*, könnte der Einfluss der Eltern als Begründung identifiziert und z. B. von der Aussage: *„Das Fach ist wichtig für den Schulerfolg, weil alle anderen Fächer damit zusammenhängen“* abgegrenzt werden, der eine eigene Analyse zugrunde liegt.

Auch die Abgrenzung der Einstellungen zu Zielen und Werten, wie EULER & HAHN (ebd., S. 167–169) sie beschreiben, kann nicht vollständig nachvollzogen werden. Dabei sollen sich Ziele auf konkrete Handlungskontexte für einen begrenzten Zeitraum beziehen, während Einstellungen sich auf Situationstypen beziehen. Handelt es sich jetzt bei der Aussage: *„In der Schule strebe ich gute Noten an“* um ein Ziel oder eine Einstellung, und aus welchem Grund ist eine Unterscheidung notwendig? Ändert sich die Zuordnung, wenn die Aussage folgendermaßen lautet: *„In der Schule strebe ich in Mathematik eine gute Note an“*? Möglicherweise lässt sich hier argumentieren, dass die Einstellung sich ändert, je nachdem wie konkret das Einstellungsobjekt benannt wird, also z. B. die Einstellungen gegenüber der Schule oder gegenüber dem Schulfach Mathematik. Allerdings geht es dabei immer noch um Einstellungen gegenüber einem mehr oder weniger konkreten Objekt, weswegen es immer noch keine Anhaltspunkte dafür gibt, warum es im Zusammenhang mit Überlegungen zu der Kompetenzdimension der Einstellungen eine Differenzierung zwischen Zielen und Einstellungen braucht. Auch die Abgrenzung zu Werten ist nicht überzeugend, da die

⁶⁵ Das präsentierte Beispiel illustriert die Einstellung einer Lehrkraft zu einer Schülerin. Die Einstellung der Lehrkraft ist negativ, weil die Schülerin u. a. eine schlechte Leistung zeigt und sich abwertend gegenüber ihren Mitschülern verhält. Die schlechte Leistung wird dabei als kognitive Komponente und das Verhalten gegenüber den Mitschülern als verhaltensbasierte Komponente definiert. Hier wird allerdings ein Abgrenzungsproblem sichtbar, da die schlechte Leistung der Schülerin auch auf ihr Verhalten zurückgeführt werden kann. Möglicherweise haben die schlechten Leistungen nichts mit der kognitiven Leistungsfähigkeit zu tun, sondern sind auf mangelnde Disziplin zurückzuführen. Außerdem werden bei einer Leistungsbewertung in erster Linie das Verhalten bzw. das Handeln der Schülerin bewertet, da sich die kognitiven Prozesse nur schwer von außen erfassen lassen.

Einstellung als *bewertende* Haltung definiert worden ist und damit das Konzept bereits enthält, von dem es sich abgrenzen will.

Darüber hinaus ist nicht ganz klar, wie der gesamte Bereich der moralischen Entwicklung mit den Einstellungen zusammenhängt. In dem hier vertretenen Verständnis ist die Bewertung, um die es bei den Einstellungen geht, nicht gleichzusetzen mit einer moralischen Argumentation und der damit verbundenen Handlung. Die Bewertung ist nur ein Bestandteil der moralischen Argumentation, wobei hier verschiedene Bezugsobjekte wie Fakten, Gefühle oder die Folgen einer Handlung (vgl. Kapitel III/2.3.4.2) eine Rolle spielen können. Die Förderung von ethischer Kompetenz kann sich deshalb nicht nur auf die Thematisierung von Einstellungen begrenzen, sondern muss darüber hinaus gehen. Der gesamte Bereich der kritischen Auseinandersetzungen mit den eigenen Einstellungen, ihrer Reflexion und regelmäßigen Überprüfung fehlt an dieser Stelle.

EULER & HAHN (ebd., S. 173) definieren Einstellungen als „*bewertende Haltung gegenüber Sachen, anderen Menschen oder der eigenen Person*“. Die Analyse und Bewertung von Entscheidungsalternativen, Handlungen usw. wurden allerdings bereits im Rahmen der Diskussion über das Wissen und der Fertigkeiten ethischer Kompetenz angesprochen. Dabei wurde einerseits deutlich, wie anspruchsvoll eine solche kognitive Bewertung sein kann⁶⁶. Andererseits konnte festgehalten werden, dass Affekte die Bewertung beeinflussen und steuern können. Außerdem werden viele Bewertungen unbewusst gemacht. Nichtsdestotrotz sind Bewertungen immer mit Begründungen verbunden, die die erteilte Bewertung legitimieren. In diesem Zusammenhang hat die Diskussion der Einstellungsdimension keine neuen Erkenntnisse hervorgebracht. Die wichtigen Zusammenhänge zwischen Bewertung und Begründung bzw. zwischen Affektion und Kognition wurden bereits an anderen Stellen angesprochen.

Welche Schlüsse können nun aus der Definition von Einstellungen und der kritischen Auseinandersetzung damit gezogen werden?

Auch wenn Einstellungen als wichtige und komplexe Kompetenzdimension gelten, werden sie im Folgenden nicht in der Art und Weise aufgenommen, wie EULER & HAHN (ebd., S. 161–169) sie darstellen. Das liegt an den identifizierten Widersprüchen innerhalb der unterschiedlichen Verständnisse. Außerdem beinhalten die Überlegungen zur ethischen Kompetenz bereits Elemente aus der Diskussion um die Einstellungsdimension. Nichtsdestotrotz ergeben sich Elemente aus der Diskussion, die für die weitere Konkretisierung ethischer Kompetenz wichtig werden können.

Ein solches Element ist die Unterscheidung zwischen einer eher kognitiv und einer eher affektiv geprägten Bewertung. Die Unterscheidung ist deshalb wichtig, weil kognitive und affektive Bewertungen durchaus unterschiedliche Tendenzen haben

⁶⁶ Nähere Beschreibungen dazu wurden z. B. durch die Diskussion der Grundformen von moralischen Argumentationen gemacht, die von PIEPER (2007, S. 189–203) zusammengetragen wurden.

können. Wenn eine Person z. B. Angst vor dem Schulfach Mathematik hat, kann diese Angst die kognitive Bewertung über die Wichtigkeit des Fachs für den Schulerfolg überstrahlen. Das könnte z. B. dazu führen, dass die Anstrengungen in diesem Schulfach eingestellt werden. Gefühle können also die kognitive Bewertung überdecken und handlungsbestimmend sein, allerdings ist auch der umgekehrte Fall genauso möglich (Euler & Hahn, 2014, S. 166). Gefühle sind darüber hinaus geeignet, Bewertungen zu erklären und anderen verständlich zu machen, weshalb es für das weitere Vorgehen wichtig ist, die Differenzierung zwischen Affektion und Kognition aufrecht zu erhalten.

Eine weitere bisher nicht beachtete Facette in der Diskussion um Einstellungen bezieht sich auf die Einstellung zu bzw. die Bewertung von ethischer Kompetenz als angestrebtes Lernergebnis. Das Bewertungs- bzw. Einstellungsobjekt ist das Wissen und die Fertigkeiten ethischer Kompetenz. Ganz zu Beginn dieser Arbeit wurde darüber diskutiert, ob die Förderung ethischer Kompetenz wünschenswert ist. Diese Frage wurde bejaht, allerdings ist nicht zu erwarten, dass alle Individuen diese Meinung teilen bzw. diese positive Einstellung zur ethischen Kompetenz haben. Es ist sogar wahrscheinlich, dass einige Studierende und Dozierende ethische Kompetenz als nicht relevant, langweilig oder störend empfinden. Diese negative Einstellung kann die Förderung ethischer Kompetenz negativ beeinflussen. Es ist deshalb wichtig, neben Überlegungen zu Bewertungen von z. B. Verhaltensweisen auch die Einstellung zur bewertenden Tätigkeit an sich zu thematisieren. Nur wenn es gelingt, die Einstellung der Studierenden und Dozierenden zu ethischer Kompetenz positiv zu beeinflussen, kann eine Förderung gelingen. Hier spielen Überlegungen zur Steigerung der Motivation für ethische Auseinandersetzungen eine Rolle. Eine ablehnende Haltung gegenüber ethischer Kompetenz führt zu innerem und äußerem Widerstand und blockiert Versuche der Entwicklung von Fertigkeiten bzw. der Konstruktion von Wissen.

2.6 Zusammenfassende Darstellung der ethischen Kompetenz

Die bisherigen Ausführungen in diesem Teil III hatten das Ziel, die besonderen Eigenschaften ethischer Kompetenz zu beschreiben. An dieser Stelle soll es darum gehen, die Erkenntnisse der ausführlichen Diskussion über ethische Kompetenz zusammenzufassen. Die Zusammenfassung wird durch die verschiedenen Kompetenzdimensionen des Wissens, der Fertigkeiten und der Einstellungen strukturiert.

(1) Zum *Wissen* der ethischen Kompetenz gehört ein allgemeines Verständnis über die Ethik als Wissenschaft vom moralischen Handeln (Pieper, 2007, S. 17). Ethik ist dabei die vermittelnde und reflektierende Kraft, die die Moral und die Moralität zusammenführt. Unter Moral werden die geltenden und akzeptierten Regeln, Normen und Werte verstanden. Moral ordnet diese Regeln, Normen und Werte und legt damit fest, welche Handlungen als moralisch gelten dürfen. Moralität ist das Kriterium, mit

dem überprüft werden kann, ob eine Handlung als moralisch gelten darf. Dieses Kriterium ist in dieser Arbeit die Freiheit bzw. Autonomie des Menschen. Mithilfe der Moralität ist es deshalb möglich, moralische Urteile intersubjektiv zu begründen und zu vermitteln.

Mithilfe der integrativen Wirtschaftsethik von ULRICH (2016) ist es gelungen, das allgemeine Verständnis von Ethik in den Kontext der Wirtschaftswissenschaften zu übertragen, da hier ähnliche Vorstellungen vom Wesen und den Aufgaben der Ethik existieren. Die Wirtschaftsethik reflektiert und kritisiert die Wirtschaftsmoral an einem Prinzip (Moralität). Dafür müssen die normativen Grundlagen in der Ökonomie aufgedeckt und reflektiert werden.

(2) Bei der Kompetenzdimension der *Fertigkeiten* war es zunächst wichtig, eine Vorstellung über moralische und unmoralische Handlungen zu bekommen und über Prozessmodelle von moralischen Handlungen zu reflektieren. Auf Basis dieser Überlegungen wurde für die ethische Kompetenz ein Prozessmodell mit drei Phasen bzw. Fertigkeiten herausgearbeitet:

1. Integrative Wahrnehmung
2. Analyse und ethische Bewertung
3. Implementierung der Entscheidung

1. In der Phase der integrativen Wahrnehmung geht es darum, die moralisch relevanten Aspekte einer Situation zu erkennen und herauszuarbeiten. Da in meinem Verständnis Denken und Verhalten kaum ohne normative Grundlagen auskommen, finden sich solche Aspekte in nahezu jeder Situation, in der es Wahlalternativen gibt. Bei der integrativen Wahrnehmung wird eine Situation, ein Verhalten, eine Theorie usw. aus verschiedenen Perspektiven betrachtet und dabei auf die normativen Grundlagen analysiert, die sich hinter der empirisch wahrnehmbaren „Fassade“ verstecken. Diese normativen Grundlagen werden im Anschluss zum Gegenstand der ethischen Reflexion.

2. In der Phase der ethischen Bewertung werden die Ergebnisse aus der ersten Phase aufgenommen und mithilfe moralischer Argumentationsverfahren und der dialektischen Methode analysiert und überprüft. Das Ziel besteht einerseits darin, zu einem moralischen Urteil zu kommen. Andererseits soll es darum gehen, bestehende moralische Urteile zu diesem Sachverhalt zu reflektieren und zu kritisieren. Die Anwendung der dialektischen Methode ist vergleichsweise anspruchsvoll, weshalb diese Fertigkeit trainiert werden muss.

3. Die Phase der Implementierung beinhaltet die Umsetzung der getroffenen Entscheidung. Die Fertigkeiten, die in dieser Phase benötigt werden, wurden nicht weiter spezifiziert, da es zunächst sinnvoll ist, die Fertigkeiten der beiden ersten

Phasen zu fördern und zu beherrschen, bevor es an die Diskussion der Implementierung geht.

(3) Bei der Diskussion um die Kompetenzdimension der *Einstellungen* wurde die besondere Stellung der Gefühle im Rahmen von moralischen Entscheidungen herausgestellt. Außerdem war es wichtig, Einstellungen zu Gegenständen von Einstellungen zu ethischer Kompetenz als Lernergebnis zu differenzieren. Bei der Förderung ethischer Kompetenz ist es wichtig, bei Studierenden und Dozierenden eine positive Einstellung gegenüber ethischer Kompetenz zu entwickeln, da eine negative Einstellung die Förderung hemmen oder ganz aufhalten könnte.

2.7 Darstellung der Lernziele im Zusammenhang mit ethischer Kompetenz

Lernziele sind für die Planung und Durchführung pädagogischer Entwicklungskonzepte wichtig, weil sie den Ausgangspunkt der pädagogisch-didaktischen Überlegungen bilden (Euler & Hahn, 2014, S. 129–130). Im Zentrum des didaktischen Modells steht zwar das Lernen (ebd., S. 90), allerdings ist es für die Planung und Umsetzung von Lehr-Lern-Aktivitäten unverzichtbar, einen Zweck bzw. ein Ziel zu definieren, das am Ende des Lernprozesses steht. Die Formulierung von Lernzielen bildet deshalb den Startpunkt für die Konzeption und Umsetzung des pädagogischen Förderkonzeptes, das im Rahmen dieser Arbeit entwickelt und umgesetzt werden soll. Basierend darauf können Lernvoraussetzungen, Lernmethoden und Lernergebnisse konkretisiert werden.

Lernziele basieren auf normativen Auswahlkriterien und beinhalten deshalb einen Solloperator. Darüber hinaus bestehen sie aus einer Inhalts- und einer Verhaltenskomponente. Außerdem kann noch eine Situationskomponente bei der Formulierung hilfreich sein, die den Kontext angibt, in welchem das Lernziel erarbeitet werden soll (ebd. S. 129–130; S. 144–145).

Die Darstellung der normativen Auswahlkriterien für die Lernziele wurde bereits in der Diskussion um das Bildungsverständnis beschrieben. Die Lernziele werden im Kontext der verschiedenen Fachbereiche an Wirtschaftsuniversitäten verfolgt. Eine detaillierte Auseinandersetzung mit der Situationskomponente wird an dieser Stelle vernachlässigt, weil der genaue Kontext im Kapitel III/4 detailliert dargestellt wird.

Aus diesem Grund enthalten die folgenden Lernziele einen Solloperator, eine Inhalts- und eine Verhaltenskomponente, die auf der einen Seite den Zielhorizont für die Konzeption und Umsetzung des Lehr-Lern-Konzepts für ethische Kompetenz vorgeben. Andererseits können mithilfe der formulierten Lernziele bestehende Entwicklungskonzepte für ethische Kompetenz analysiert und evaluiert werden.

Folgende Lernziele im Zusammenhang mit der Förderung ethischer Kompetenz bei Studierenden an Wirtschaftsuniversitäten werden verfolgt:

Die Studierenden sollen (*Solloperator*)...

- die Ethik als Vermittlerin und kritische Instanz zwischen Moral und Moralität (*Inhaltskomponente*) verstehen und von anderen Ethikkonzeptionen abgrenzen (*Verhaltenskomponente*).
- die Bedingungen und Grenzen von moralischem Denken und Handeln erkennen und evaluieren.
- die Grundzüge der integrativen Wirtschaftsethik und der normativen Grundlagen von Ökonomie verstehen.
- den idealtypischen Ablauf einer moralischen Handlung erklären.
- die normativen Grundlagen von Theorien, Entscheidungen und Handlungen mithilfe einer integrativen Sichtweise aufdecken und analysieren.
- die aufgedeckten normativen Grundlagen mithilfe der dialektischen Methode und den moralischen Argumentationsmustern reflektieren und beurteilen.
- das Wissen und die Fertigkeiten der ethischen Kompetenz im Umgang mit Sachen, anderen Personen und sich selbst anwenden.
- die Rolle von Gefühlen im Zusammenhang mit Ethik und Moral erkennen und berücksichtigen.
- eine positive Einstellung zur Anwendung ethischer Kompetenz entwickeln.

Ethisch kompetente Individuen müssen also beurteilen können, *was* eine moralische Handlung ist und *warum* sie das ist. Es geht darum, die Bedingungen für moralisches Handeln zu ermitteln, diese Bedingungen in einem stetigen Prozess kritisch zu reflektieren und über die Begründungen dieser Bedingungen nachzudenken.

Um das zu erreichen, sollte das Individuum neben dem spezifischen Wissen, den damit verbundenen Fertigkeiten und einer positiven Einstellung zu ethischer Kompetenz eine Reihe weiterer Kompetenzen beherrschen. Dazu gehören z. B. sprachliche Kompetenzen, die eine klare und verständliche Ausdrucksweise erlauben. Auch im Umgang mit Texten oder anderen Medien, die Informationen transportieren, müssen die Individuen geschult sein. Auf diese Weise kann eine Fragestellung z. B. aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden, was ein wichtiger Bestandteil der integrativen Sichtweise darstellt. Weiterhin ist es unverzichtbar, über Konzepte, Erfahrungen und sich selbst reflektieren zu können.

Die bisherige Diskussion hat es also einerseits geschafft, ethische Kompetenz in ihrem Selbstverständnis darzustellen. Allerdings war es andererseits noch nicht möglich, darüber nachzudenken, wie eine Person zu einer ethisch kompetenten Person wird. Das Ziel steht zwar klar vor Augen, der Weg dorthin ist noch nicht skizziert worden. Ein erster Schritt in diese Richtung wird im folgenden Kapitel getan, wo bestehende pädagogisch-didaktische Konzepte zur Förderung ethischer Kompetenz beschrieben und evaluiert werden.

3. Lehr-Lern-Konzepte zur Förderung ethischer Kompetenz

3.1 Ziele und Struktur des Kapitels

Nachdem das Zielkonstrukt der ethischen Kompetenz im letzten Kapitel diskutiert wurde, wird es in diesem Kapitel darum gehen, eine Vorstellung von der Art und Weise zu gewinnen, wie ethische Kompetenz gefördert werden kann. Nicht mehr die Frage: „Was soll gefördert werden?“ steht im Vordergrund, sondern die Ableitung von Ideen, die eine Antwort auf folgende Frage geben: „Wie soll ethische Kompetenz gefördert werden?“. Der Fokus der nachfolgenden Diskussion wird deshalb auf der Analyse und Diskussion von pädagogischen Theorien und Konzepten liegen, die sich im weitesten Sinne mit der Förderung ethischer Kompetenz beschäftigen. Dabei werden einerseits Erkenntnisse aus der Literatur zur Förderung ethischer Kompetenz betrachtet, aber auch Erkenntnisse aus Alltagstheorien von erfahrenen Praktikern eingebracht, die im Rahmen einer Wissenschafts-Praxis-Kommunikation gewonnen werden konnten. Die einzelnen Konzepte werden kurz vorgestellt, im Anschluss kritisch diskutiert und auf ihr Potenzial für die Förderung ethischer Kompetenz bewertet. Dabei wird stets der Bezug zum Zielkonstrukt der ethischen Kompetenz beachtet. Diese Bezugnahme ist wichtig, damit die betrachteten pädagogischen Konzepte tatsächlich die gleiche oder ähnliche Vorstellung von ethischer Kompetenz haben. Am Ende dieses Kapitels werden erste Ideen identifiziert, die beschreiben, welche Lern- und Lehrprozesse notwendig sind, um die Entwicklung ethischer Kompetenz fördern zu können. Die Ergebnisse der nachfolgenden Diskussion sind deshalb wichtige Anhaltspunkte für die Konzeption des Prototyps für ein Förderkonzept für ethischer Kompetenz.

3.2 Darstellung und Strukturierung von Förderkonzepten im Kompetenzbereich „Ethik & Moral“

3.2.1 Gesamtüberblick

Wirft man einen Blick in die pädagogische Literatur, die sich im weitesten Sinne mit der Förderung ethischer Kompetenz befasst, stößt man auf eine unübersichtlich große Anzahl unterschiedlicher Beiträge. Ethische Kompetenz taucht als Konzept dabei eher selten in der relevanten Literatur auf und wird häufig durch andere damit verwandte Begriffe beschrieben⁶⁷. Die Autoren sprechen z. B. von „*Modellierung moralischer Kompetenz*“ (Wilbers, 2014, S. 107–109), „*Moralerziehung*“ (Lind, 2017), „*Einstellungsentwicklung*“ (Euler & Hahn, 2014, S. 163), „*Entwicklung von ethisch-reflexiver Kompetenz*“ (Kühner & Euler, 2017) oder „*moralischer Entwicklung*“ (Minnameier, 2016, S. 7).

Daneben gibt es auch Konzepte, die ihrem Namen nach nicht den Eindruck erwecken, etwas mit der Entwicklung ethischer Kompetenz zu tun zu haben, bei genauerem

⁶⁷ Ob dabei das Verständnis von ethischer Kompetenz aus dieser Arbeit mit den Vorstellungen aus der Literatur korrespondiert, kann an dieser Stelle noch nicht eingeschätzt werden. Bevor eine solche Beurteilung abgegeben werden kann, ist eine detaillierte Analyse der unterschiedlichen Förderkonzepte notwendig.

Hinsehen aber ähnliche Zielsetzungen aufweisen, wie sie in dieser Arbeit diskutiert wurden. Dazu gehört z. B. das Konzept zur Förderung des kritischen Denkens von JAHN (2012) oder ein Beitrag von PIEPER (2007, S. 154–163), indem es um „pädagogisch vermittelte Ethik“ geht. Sämtliche dieser Beiträge stammen aus dem deutschsprachigen Raum und sind zu einem großen Teil in der Disziplin der Wirtschaftspädagogik entstanden. MINNAMEIER (2016, S. 7) spricht sogar davon, dass moralische Entwicklung *„seit jeher auch ein zentraler Gegenstand der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gewesen ist“*.

Auch in der anglo-amerikanischen Literatur findet man unterschiedliche Lehr-Lern-Konzepte, mit denen ethische Kompetenz entwickelt werden kann. Exemplarisch seien hier die Stichworte *„Responsible Management Education“* (Forray & Leigh, 2012), *„Social Responsibility“* (Nicholson & DeMoss, 2010), *„Sustainability“* (Sharma & Hartz, 2014) und *„Accounting ethics education“* (Mintz, 2006) genannt. Wie die Bezeichnungen dieser Konzepte vermuten lassen, stammen sie aus dem Kontext der Wirtschaftsuniversitäten. Das Interesse an Ethik und Moral in diesem Kontext ist in den letzten Jahren gestiegen, was sich durch verschiedene Indikatoren belegen lässt. CHRISTENSEN et. al. (2007) zeigen in ihrer Analyse der weltweit besten 50 Wirtschaftsuniversitäten beispielsweise auf, dass die Integration von Kursen mit dem Thema *„Sustainability“* in das Curriculum zunimmt, aber auch, dass die Studierenden immer mehr Interesse an diesen Themenbereichen haben⁶⁸.

Neben den Konzepten, die sich eher thematisch auf einen Bereich fokussieren und z. B. kritisches Denken oder verantwortungsvolles Verhalten mit unterschiedlichen Methoden fördern wollen, gibt es Ansätze, die eine spezifische Methode zur Förderung ethischer Kompetenz einsetzen. Beispiele dafür sind das VaKE-Konzept (Weinberger, Patry & Weyringer, 2008) und die Collaboratory (Muff, 2014).

Schließlich finden sich außerhalb des Kontextes der Wirtschaftsuniversität Konzepte, die sich mit der Didaktik der Philosophie beschäftigen und damit ebenfalls einen Bezug zur Entwicklung ethischer Kompetenz aufweisen. In diesen Beiträgen geht es darum, das philosophische Fragen und Denken zu lernen und dabei Methoden wie die Argumentation (Tetens, 2010) oder das sokratische Gespräch (Birnbacher, 2010) einzusetzen.

Die Anzahl der Beiträge ist einerseits erfreulich und stimmt optimistisch, wenn es darum geht, Inspiration für die Entwicklung eines eigenen Förderkonzepts zu erhalten. Andererseits kann man auch schnell den Überblick verlieren und an der bloßen Anzahl der vorhandenen Konzepte verzweifeln. Um eine solche Orientierungslosigkeit zu vermeiden, kann es hilfreich sein die gefundenen Konzepte zu strukturieren bzw. in unterschiedliche Kategorien einzuteilen. Die Kriterien zur Strukturierung der Förderansätze müssen sich dabei einerseits an dem hier vertretenen Verständnis von

⁶⁸ Eine genauere Auseinandersetzung dieser Entwicklungen im Kontext der Wirtschaftswissenschaften und an Wirtschaftsuniversitäten findet zu einem späteren Zeitpunkt im Kapitel III/4. statt.

ethischer Kompetenz orientieren, um Ansätze mit einem gänzlich anderen Fokus schnell identifizieren und aussortieren zu können. Andererseits ist es wichtig, eine gewisse Offenheit bei der Auswahl zu behalten, um andere Perspektiven und Meinungen zuzulassen und dabei Ähnlichkeiten und Unterschiede zum eigenen Verständnis zu beschreiben. Die Einteilung in verschiedene Kategorien bildet die Voraussetzung für eine genauere Analyse und Evaluation der vorgefundenen Förderkonzepte. Der Fokus der vertieften Analyse wird dabei auf die Konzepte gelegt, die entweder ein ähnliches Verständnis von ethischer Kompetenz haben oder besondere Elemente enthalten, die vertieft analysiert werden sollten. Am Ende der Analyse stehen Anhaltspunkte für die Gestaltung der Lehr-Lern-Aktivitäten zur Förderung ethischer Kompetenz, mit welchen die Entwicklung des eigenen pädagogischen Förderkonzepts erfolgen kann.

3.2.2 Entwicklung einer Struktur zur Kategorisierung vorhandener Ansätze

Für die Strukturierung vorhandener Ansätze zur Förderung ethischer Kompetenz werden zunächst Kriterien benötigt, die eine Differenzierung dieser Ansätze ermöglichen. Die Auswahl dieser Kriterien sollte sich an den Merkmalen des hier vertretenen Verständnisses von ethischer Kompetenz orientieren, aber gleichzeitig nicht zu restriktiv sein, um auch die Auseinandersetzung mit anders ausgerichteten Ansätzen zu ermöglichen. Die Anzahl der Kriterien darf außerdem nicht zu groß sein, da sonst die Zuteilung der Förderansätze zu komplex wird. Unter der Berücksichtigung dieser Voraussetzungen wurden deshalb zwei Kriterien formuliert, mit denen die vorhandenen Ansätze zur Förderung ethischer Kompetenz strukturiert werden können.

(1) *In der ersten Kategorie* geht es darum, das grundlegende Verständnis des pädagogischen Ansatzes in Bezug auf die Grundannahmen und Zielsetzungen zur Förderung ethischer Kompetenz zu eruieren. Hier stellt sich die Frage, wie moralische Handlungen und die darauf bezogene ethische Reflexion in einer Bildungsinstitution lehr- und lernbar sind bzw. ob sie dort gelernt werden *sollten*⁶⁹. Dabei geht es beispielsweise darum, die Annahmen zu reflektieren, die ein pädagogisches Konzept zur Förderung ethischer Kompetenz implizit oder explizit beinhaltet. EULER & HAHN (2014, S. 163) sprechen in diesem Zusammenhang von einem Kontinuum der pädagogischen Beeinflussbarkeit, mit dem die unterschiedlichen Förderansätze kategorisiert werden können. Die hier verwendeten Ausprägungen in dieser Kategorie, wie z. B. die Wertklärung oder Wertvermittlung, werden im Detail auf den nächsten Seiten dargestellt. Die Kategorisierung der Ansätze ist notwendig, um die zugrundeliegenden Grundannahmen und Zielsetzungen beschreiben zu können und Ähnlichkeiten zu dem hier vertretenen Verständnis von ethischer Kompetenz zu identifizieren. Nur wenn ein Mindestmaß an Ähnlichkeit vorhanden ist, ergibt es

⁶⁹ Hier gibt es eine Parallele zu der Diskussion am Anfang dieser Arbeit, wo es um die Frage ging, ob die Förderung von ethischer Kompetenz grundsätzlich wünschenswert ist.

überhaupt Sinn, das vorhandene Förderkonzept genauer anzuschauen und über die Methoden und Lehr-Lern-Arrangements zu reflektieren.

(2) *Die zweite Kategorie* bezieht sich auf die unterschiedlichen Gestaltungsebenen, auf welchen Veränderungen und Weiterentwicklungen in den Lehr- und Lernprozessen an Bildungsinstitutionen umgesetzt werden können. Dabei wird zwischen einer Mikroebene, einer Mesoebene und einer Makroebene unterschieden. Auf der Mikroebene geht es darum, einzelne Veranstaltungen oder Kurse zu überarbeiten und dabei z. B. neue Lehr-Lern-Konzepte auszuprobieren. Die Makroebene bezieht sich auf die strategische Steuerung und strukturelle Ausrichtung einer Bildungsinstitution. Auch hier können z. B. Impulse für die Entwicklung neuer Kompetenzen gegeben werden, indem organisatorische und kulturelle Rahmenbedingungen angepasst werden. Die Mesoebene liegt zwischen der Mikro- und der Makroebene und bildet dabei die Verbindung. Die allgemeinen strategischen Vorgaben werden auf der Mesoebene konkretisiert und zu einer Zielvorgabe für eine Reihe von Einzelveranstaltungen gebündelt.

Für den Kontext der Universität haben BRAHM, JENERT & EULER (2016, S. 27–28) auf Basis dieser drei Gestaltungsebenen einen Bezugsrahmen für eine pädagogische Hochschulentwicklung konzipiert. Dieser Bezugsrahmen hat das Ziel, die unterschiedlichen Perspektiven der drei Ebenen in den Blick zu nehmen, um damit Initiativen und Entwicklungsvorhaben im Rahmen der Hochschulentwicklung zu unterstützen. Je nachdem auf welcher dieser Gestaltungsebenen ein Ansatz für die Förderung von ethischer Kompetenz angesiedelt ist, kann er unterschiedliche Zielsetzungen haben und verschiedene Methoden verwenden. Das analysierte Förderkonzept sollte deshalb auf der gleichen Ebene angesiedelt sein wie ein Förderansatz, der in dieser Arbeit entwickelt werden soll. Nur dann kann sichergestellt werden, dass die Erkenntnisse aus der Analyse tatsächlich für die Konzeption des eigenen Ansatzes sinnvoll genutzt werden können.

Die beiden vorgestellten Kategorien betrachten die Förderkonzepte für ethische Kompetenz aus unterschiedlichen, aber komplementären Perspektiven, weshalb die Darstellung der Kategorisierung in einer Matrix möglich ist. Um die Kategorisierung der Förderansätze von ethischer Kompetenz durchzuführen, müssen die zwei gewählten und vorgestellten Kategorien zunächst noch weiter ausdifferenziert werden. Dabei wird der Schwerpunkt auf die Diskussion der Ausprägungen innerhalb der beiden Kategorien gelegt. Diese Ausprägungen können dann in die Zeilen und Spalten der Matrix eingetragen werden, die zur Kategorisierung der vorhandenen Förderansätze genutzt wird. Schließlich erfolgt die eigentliche Kategorisierung der vorhandenen Ansätze zur Förderung ethischer Kompetenz, wobei jeder Ansatz zunächst kurz vorgestellt wird, um die Zuordnung zu den jeweiligen Ausprägungen der beiden Kategorien nachvollziehen zu können.

Ebene der Organisation			
Ebene der Studienprogramme			
Ebene der Lernumgebungen			
	Wertklärung	Wertanalyse	Wertvermittlung

Abbildung 14: Struktur zur Kategorisierung von Ansätzen zur Förderung ethischer Kompetenz

Ist die Kategorisierung abgeschlossen, werden die Förderansätze vertieft analysiert, die eine ähnliche Zielsetzung wie das hier entwickelte Konzept haben oder besondere Elemente enthalten, die näher angeschaut werden sollten. Das Ziel dieser Analyse ist es, die Schwerpunkte, Erfahrungen, Methoden und Herausforderungen, die bei der Planung und Umsetzung der Förderansätze entstanden sind, in den Fokus zu nehmen. Dabei soll es einerseits um Inspiration für die Konzeption eines eigenen Förderansatzes gehen. Andererseits werden die Förderansätze auch noch einmal kritisch reflektiert und evaluiert. Dadurch wird klarer, in welchem Ausmaß z. B. die angewendeten Methoden für die Konzeption des eigenen Förderansatzes übernommen werden sollten.

3.2.2.1 Erste Kategorie: Pädagogische Beeinflussbarkeit

In dieser Kategorie geht es um die Grundannahmen und Zielsetzungen bei der Förderung ethischer Kompetenz und der Beeinflussbarkeit von normativen Positionen. Die Ausprägungen in dieser Kategorie offenbaren kontroverse Positionen. Dabei können mindestens vier unterschiedliche Ausprägungen unterschieden werden. Die folgenden Ausführungen basieren weitestgehend auf der Darstellung von WILBERS (2014, S. 108–109).

(1) Die erste Position, die gleichzeitig eine Extremposition auf einem Kontinuum abbildet, lehnt jegliche Thematisierung von Ethik und Moral in Bildungsinstitutionen ab. Begründet wird diese Haltung unter anderem mit dem Neutralitätsgebot für Lehrkräfte und Dozierende. Der Dozierende befreit sich damit allerdings auch von der Verantwortung, sich weitere Gedanken um diese Fragestellungen zu machen. Die

Beschäftigung mit moralischen Fragen soll im privaten Bereich stattfinden und benötigt keine Unterstützung durch Bildungsinstitutionen.

(2) Die nächste Position wird als *Wertklärung* bezeichnet. Bei diesem Ansatz werden Werte zwar thematisiert, allerdings geht es lediglich darum, die persönlich vorhandenen Werte und normativen Vorstellungen der Schüler und Studierenden herauszuarbeiten und offen zu legen. Es wird nicht angestrebt, andere Werte zu vermitteln oder bestehende Vorstellungen zu analysieren und zu verändern. Man geht davon aus, dass moralische Handlungen dann ausgelöst werden, wenn die jeweilige Person herausfindet, was ihr individuell wichtig ist. EULER & HAHN (2014, S. 163–164) bezeichnen diese Position deshalb als Ansatz der „romantischen Werterziehung“. WILBERS (2014, S. 108) kritisiert die relativistische Position, die der Ansatz der Wertklärung impliziert. Wenn es nur darum geht, herauszufinden, was den Individuen persönlich wichtig ist und sie dabei zu unterstützen, das umzusetzen, gibt es keine Möglichkeit, z. B. extrem egoistisches Handeln zu verhindern.

(3) Bei der Position der *Wertanalyse* wird über Werte und Normen gesprochen und ihre Wirkung und Bedeutung auf unser Denken und Verhalten analysiert. Die Analyse der Werte geschieht dabei aus einer distanzierten Perspektive ohne Intention, bestimmte Werte an die Schüler oder Studierende zu vermitteln. Dabei werden normative Grundlagen von z. B. Theorien und Konzepten aufgedeckt und dekonstruiert. Dieser Ansatz geht kritischer mit Wertpositionen um als der Ansatz der Wertklärung und ist damit bspw. in der Lage, extrem egoistisches Handeln als unmoralisch zu beurteilen. Eine Vermittlung von Werten oder normativen Positionen ist auch in diesem Ansatz nicht erwünscht. Hier geht es mehr darum, sich mit Analysemethoden vertraut zu machen, mit welchen Werte betrachtet werden können.

(4) Schließlich existiert noch die Position der *Wertvermittlung*, wobei es darum geht, einen bestehenden Katalog an Werten und Normen an die Lernenden weiterzugeben. Dies geschieht z. B., indem ein Lehrer Pünktlichkeit einfordert und diese Tugend als wichtig einschätzt, da Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit im späteren Berufsleben benötigt werden. WILBERS (2014, S. 108–109) kritisiert an diesem Ansatz, dass es nicht ohne weiteres möglich ist, einen Wertekonsens in einer pluralistischen Gesellschaft zu finden, weshalb es schwierig ist, sich auf die Werte zu einigen, die vermittelt werden sollen. Außerdem bezweifelt er, dass Werte aus der pädagogischen Perspektive einfach so vermittelt werden können. Vielmehr müssen die Individuen sich aktiv und intensiv mit Werten auseinandersetzen und sich eine eigene Meinung dazu bilden, um wertbewusst handeln zu können.

Sowohl WILBERS (ebd., S. 109–110) als auch EULER & HAHN (2014, S. 164–165) identifizieren darüber hinaus den Ansatz von KOHLBERG (1984) als eine weitere Position innerhalb des dargestellten Kontinuums. Kohlberg geht davon aus, dass sich die Fähigkeit, moralische Urteile zu bilden, beim Menschen stufenweise entwickelt. Am Ende dieser Entwicklung steht die Orientierung an universalen Prinzipien wie z. B. der

Achtung der Menschenwürde. Vor dem Erreichen der letzten Stufe orientiert sich der Mensch an gesellschaftlich akzeptierten Normen oder erklärt die Vermeidung der eigenen Bestrafung zum handlungsleitenden Prinzip.

In meinen Augen ist die Position von KOHLBERG allerdings kein komplett eigenständiger Ansatz, sondern repräsentiert eine Kombination aus den bisher dargestellten Ausprägungen. KOHLBERG definiert insgesamt sechs Stufen, die zeigen, wie sich die moralische Urteilsfähigkeit beim Menschen entwickelt. Er macht sich in seiner Theorie ebenfalls darüber Gedanken, wie die menschliche Urteilsfähigkeit entwickelt werden kann, um am Ende eine möglichst hohe Stufe zu erreichen. Der Ansatz enthält also wertvermittelnde Aspekte, da KOHLBERG annimmt, dass höhere Stufen der moralischen Urteilsfähigkeit anzustreben seien. Allerdings finden sich auch Aspekte aus der Wertanalyse, da Argumente für oder gegen eine Entscheidung in einer Dilemmasituation analysiert und kritisiert werden. Der Ansatz von Kohlberg wird deshalb nicht als eigenständige Ausprägung innerhalb des Kontinuums betrachtet, mit dem die Möglichkeiten und Grenzen der Förderung von ethischer Kompetenz beschrieben werden können.

Die vier oben beschriebenen Positionen zu der Frage, wie Ethik und Moral in der Pädagogik thematisiert werden könnten, offenbaren auf einer tieferen Ebene unterschiedliche Menschenbilder. Der Ansatz der Wertklärung geht z. B. davon aus, dass Menschen von Natur aus gute Anlagen haben und diese nur entfalten müssen, um moralisch zu handeln. Bei der Wertvermittlung nimmt man im Gegenteil an, dass wichtige Regeln für das Zusammenleben übertragen werden müssen, da Menschen sich z. B. nicht von selbst zur Pünktlichkeit erziehen können. Menschenbilder und pädagogische Theorien hängen also direkt miteinander zusammen, weswegen es wichtig ist, beides sowohl einzeln als auch im Bezug zueinander zu reflektieren. Die vier dargestellten Positionen verweisen darüber hinaus auf das zugrundeliegende Bildungsverständnis. Beispielsweise fokussiert die Vorstellung, die die Thematisierung von Ethik und Moral ablehnt, auf die vermeintlich wertneutrale Thematisierung von Inhalten und Fertigkeiten und vernachlässigt Fragen der Persönlichkeitsbildung.

Die Positionen zur Thematisierung von Ethik und Moral sind ein Ergebnis der persönlichen normativen Vorstellungen über den Menschen und über die Aufgaben der Bildung. Diese Vorstellungen sind dabei selten so klar getrennt und eindeutig unterscheidbar wie eben dargestellt, weshalb die darauf basierenden Konzepte zur Förderung ethischer Kompetenz nicht immer eindeutig einer Position zugeordnet werden können. Nichtsdestotrotz ist es möglich, mit den Positionen der Wertvermittlung, der Wertanalyse, der Wertklärung und der Ablehnung der Thematisierung von Ethik bestehende Förderkonzepte im Bereich ethischer Kompetenz einer Position zuzuteilen.

3.2.2.2 *Kategorisierung des eigenen Ansatzes in der ersten Kategorie*

Die Kategorisierung meines eigenen Ansatzes wird auf Basis meiner normativen Vorstellung durchgeführt, die sich zu der Frage positioniert, wie ethische Kompetenz entwickelt und gefördert werden *soll*.

Auf Basis der bisherigen Aussagen zum Konzept von ethischer Kompetenz kann meine Position am ehesten durch die **Wertanalyse** abgebildet werden. Die Wertanalyse beinhaltet viele Aspekte, die zu den Aufgaben der Ethik gehören. In meinem Verständnis von ethischer Kompetenz geht es z. B. darum, Werte- und Werthaltungen zu identifizieren und aus einer gewissen Distanz zu reflektieren. Ein ähnliches Selbstverständnis weist die dargestellte Position der Wertanalyse auf.

Allerdings beinhaltet mein Ansatz auch Aspekte der **Wertvermittlung**, da ein bestimmtes Verständnis von Ethik entwickelt werden soll. Dieses Verständnis ist vor allem dadurch geprägt, dass die Reflexion der vorgefundenen Moral an dem Prinzip der Freiheit erfolgt. Allerdings ist die Festlegung auf das Prinzip der Freiheit als *die* Bedingung für Moral eindeutig eine normative Position, die durch die Umsetzung des Konzepts so weitergegeben wird und damit Aspekte einer Wertvermittlung enthält.

Gemeinsamkeiten mit der Position der Wertklärung sind zwar auf den ersten Blick auch vorhanden, da es in meinem Ansatz darum geht, bestehende persönliche Werte zu identifizieren und explizit zu machen. Allerdings fehlt dem Ansatz der Wertklärung der kritische und reflektierende Aspekt. Bei der Wertklärung werden die identifizierten Werte beschrieben und offengelegt, ohne sich darüber Gedanken zu machen, ob diese Werte gelten *sollten*. Der gemeinsame analytische und deskriptive Teil zwischen der Wertklärung und meinem Verständnis von ethischer Kompetenz wird auch in der Position der Wertanalyse abgebildet, wo es ebenfalls darum geht, Werthaltungen zu identifizieren und offenzulegen. Die Position der Wertklärung ist deshalb nicht notwendig, um das hier vertretene Verständnis von ethischer Kompetenz zu beschreiben.

Die Position der Ablehnung jeglicher Thematisierung ethischer Fragestellungen passt offensichtlich nicht zu meiner Vorstellung von ethischer Kompetenz. Diese Position vernachlässigt die Tatsache, dass Werte und moralische Vorstellungen immer schon Teil des Denkens und Handelns sind. Es ist deshalb nicht sinnvoll, diese Themen aus Bildungsinstitutionen auszuklammern. Es besteht lediglich die Möglichkeit, Wertfragen explizit anzusprechen und bewusst zu thematisieren oder den gesamten Wertebereich zu ignorieren. Der Weg der Ignoranz führt allerdings nur dazu, dass Werte unser Handeln weiterhin implizit und unbewusst beeinflussen.

3.2.2.3 *Zweite Kategorie: Gestaltungsebenen für Lehr- und Lernprozesse*

BRAHM et. al. (2016, S. 19–36) haben ihr Modell der pädagogischen Hochschulentwicklung, mit dem die Gestaltung von Lehr- und Lernprozesse angestoßen und umgesetzt werden soll, auf Basis von drei Gestaltungsebenen

konzipiert. Da das Förderkonzept für ethische Kompetenz die Universität als Gestaltungskontext hat, basieren die folgenden Ausführungen zur Konkretisierung der drei unterschiedlichen Gestaltungsebenen auf diesem Modell.

(1) Bei der Ebene der *Lernumgebungen* geht es um die Gestaltung und Anpassung von einzelnen Lehrveranstaltungen und Kursen. Hier sind klassische pädagogisch-didaktische Themen wie die Anpassung von Lernzielen oder die Veränderung der Lehr-Lern-Aktivitäten im Vordergrund. Damit die Gestaltung von Lernumgebungen gelingen kann, um bisher nicht adressierte Kompetenzen bei Studierenden zu entwickeln, müssen häufig die Fertigkeiten und Einstellungen der Dozierenden zu einem Thema weiterentwickelt werden. Die Kompetenzentwicklung bei den Dozierenden kann bspw. im Rahmen eines hochschuldidaktischen Kurses geschehen oder in persönlicher Beratung mit einem Experten für die neue Lehr-Lern-Methode angestoßen werden.

(2) Da einzelne punktuelle Veränderungen oft nur einen partiellen Effekt für das gesamte System haben, sollte die pädagogische Hochschulentwicklung neben der Ebene der Lernumgebungen auch auf der *Ebene der Studienprogramme* aktiv sein. Hier geht es darum, alle Kurse, die z. B. zu einem Studiengang oder einem Ausbildungslehrgang gehören, durch Impulse in ihrer Ausrichtung und Profilierung zu gestalten. Abgrenzungen zu anderen Studienprogrammen spielen dabei ebenso eine Rolle wie ein Mechanismus, der die formulierte Profilierung in den einzelnen Kursen konkretisiert und umsetzt. Auch Fragen der Qualitätssicherung spielen eine Rolle, wenn darüber nachgedacht wird, wie die Ziele eines Studiengangs valide überprüft werden können. Studienprogramme beziehen ihre Impulse aus den Leitbildern und Visionen, die die Universität für sich formuliert hat.

(3) Diese Leitbilder und Visionen werden unter anderem auf der *Ebene der Organisation* entwickelt, diskutiert und angepasst. Im Allgemeinen geht es auf dieser Ebene darum, die „strukturellen und kulturellen Rahmenbedingungen der Lehre an der Hochschule“ (Brahm et. al., ebd., S. 28) zu gestalten. Konkret heißt das z. B. darüber nachzudenken, welche Lernkultur an einer Universität angestrebt wird und wie sich diese Vorstellungen umsetzen lassen. Wird es z. B. als wichtig erachtet, dass eine Universität kritisches Denken bei den Studierenden fördert, müssen unterschiedliche Maßnahmen auf der Ebene der Organisation umgesetzt werden. Dazu gehört es z. B. auch, die äußeren Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens zu gestalten, indem z. B. eine bestimmte Anzahl an ECTS-Punkten in einem Bereich absolviert werden muss, der kritisches Denken als Fokus hat. Dafür sind auch die Rekrutierung und Weiterbildung von Dozierenden entscheidend.

Erfolgreiche Gestaltungsprozesse im Rahmen pädagogischer Hochschulentwicklung sollten parallel auf allen drei Ebenen umgesetzt werden, da nur so alle relevanten Stellen erreicht werden können. Das wiederum führt zu einer größeren Reichweite und Erfolgswahrscheinlichkeit der gewählten Gestaltungsmaßnahme. Darüber hinaus ist

es notwendig, eventuelle Interdependenzen, die durch die Adressierung auf einer Ebene entstehen, auf den anderen Ebenen zu antizipieren und entsprechend zu gestalten. Bei der Förderung ethischer Kompetenz ist es z. B. wichtig, neben der Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse in einzelnen Lehrveranstaltungen darüber nachzudenken, wie Prüfungsreglemente weiterentwickelt werden müssen, um die neuen Kompetenzen valide zu überprüfen.

Neben den drei Gestaltungsebenen gehört die Ausarbeitung von strategischen Zielen für Lehre und Studium sowie die Anwendung von Change-Management und Change-Leadership Prozessen zum Modell der pädagogischen Hochschulentwicklung. Diese beiden Teilbereiche werden an dieser Stelle nicht weiter erläutert.

Die gefundenen Förderkonzepte können nun einigermaßen eindeutig einer der drei Gestaltungsebenen zugeordnet werden. Die Zuordnung hilft bei der Analyse der Förderkonzepte und der darin enthaltenen Maßnahmen, da nun besser eingeschätzt werden kann, welche Schwerpunkte ein Förderkonzept verfolgt. Es ist deshalb sinnvoll, die Förderkonzepte zu analysieren, die auf der gleichen Ebene wie das eigene Konzept angesiedelt sind. Bevor allerdings diese Begrenzung des möglichen Betrachtungshorizontes durchgeführt werden kann, muss festgelegt werden, auf welcher/n Ebene/n das zu entwickelnde Förderkonzept verortet werden kann.

3.2.2.4 Kategorisierung des eigenen Ansatzes in der zweiten Kategorie

Die bisherigen Überlegungen zur Konkretisierung von ethischer Kompetenz deuten an, dass die primäre Gestaltungsebene die **Ebene der Lernumgebungen** ist. Dabei wurde in erster Linie darüber diskutiert, wie eine vorab definierte Kompetenz in Lehrveranstaltungen von Wirtschaftsuniversitäten entwickelt werden kann. Überlegungen, welche Maßnahmen auf der Ebene der Studienprogramme notwendig sind oder wie sich die Wirtschaftsuniversität in den kulturellen Rahmenbedingungen verändern sollte, standen bisher nicht im Zentrum. Die Ausführungen zum Modell der pädagogischen Hochschulentwicklung machen aber deutlich, dass eine erfolgreiche Gestaltungsmaßnahme nur dann ihre volle Wirkung entfalten kann, wenn sie auf allen drei Ebenen adressiert wird. Allerdings würden die Planung und Umsetzung einer solch komplexen und vielschichtigen Gestaltungsmaßnahme diese Arbeit überfordern. Es ist aus zeitlichen Gründen nicht möglich, alle drei Ebenen zu adressieren, weshalb der Fokus für die weiteren Überlegungen zum Förderkonzept ethischer Kompetenz auf die Ebene der Lernumgebungen gelegt wird.

Auch aus inhaltlichen Gründen erscheint es sinnvoll, sich zunächst auf die Ebene der Lernumgebungen zu beschränken. Das Konzept der ethischen Kompetenz kann dann zunächst in einzelnen Lehrveranstaltungen eingesetzt und evaluiert werden. Dabei können sowohl Erkenntnisse zu geeigneten Lehr-Lern-Prozessen gesammelt als auch Informationen darüber gewonnen werden, welche Kompetenzen Dozierende brauchen, um ethische Kompetenz erfolgreich fördern zu können. Die Erkenntnisse aus einer solchen Evaluationsphase können dann genutzt werden, um das

Förderkonzept weiter zu verbessern und auf bisher nicht beachtete Herausforderungen einzugehen. Ein gleichzeitiges Ausrollen auf allen drei Ebenen würde eine solche Evaluation wesentlich schwieriger machen, da die Interdependenzen zwischen den drei Gestaltungsebenen die Identifikation von Ursachen und Wirkungen der eingeführten Maßnahmen erschweren. Es ist aber in der mittleren und langen Frist sinnvoll, auch die anderen Gestaltungsebenen zu adressieren.

Zusammen mit der bereits erfolgten Zuordnung zu der Ausprägung der Kategorie im Rahmen der pädagogischen Beeinflussbarkeit ergibt sich für mein Förderkonzept für ethische Kompetenz eine eindeutige Position in der Matrix zur Strukturierung von pädagogischen Förderkonzepten.

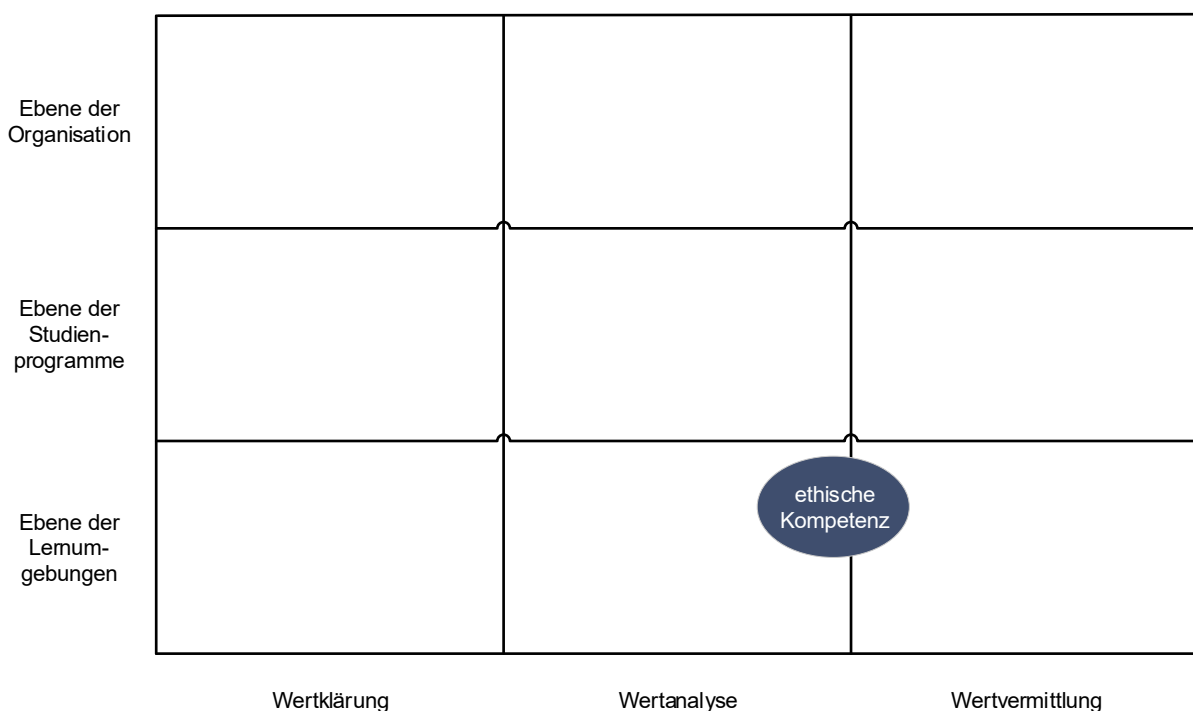


Abbildung 15: Struktur zur Einordnung der Konzepte für ethische Kompetenz

Der nächste Schritt besteht nun darin, eine Auswahl bereits vorhandener Förderkonzepte für ethische Kompetenz detaillierter zu betrachten und mithilfe der dargestellten Kategorien zu strukturieren. Das hilft auf der einen Seite dabei, den Überblick zu behalten und verschafft darüber hinaus grundlegende Kenntnisse zu den gefundenen Förderkonzepten. Auf der anderen Seite hilft die Strukturierung bei der Frage, welche Förderkonzepte im nächsten Schritt näher angeschaut und detailliert analysiert werden sollten, um daraus Ideen und Erkenntnisse für die Entwicklung eines eigenen Konzeptes abzuleiten.

3.2.3 Kategorisierung und Strukturierung vorhandener Förderkonzepte

3.2.3.1 *Das Modell der moralischen Entwicklung von KOHLBERG (1984)*

KOHLBERG entwickelt in seinem Konzept eine Methode, mit der die moralische Urteilsfähigkeit gefördert werden kann. Er geht dabei von sechs Entwicklungsstufen aus, die sich auf drei Ebenen verteilen. Die Ebenen werden als präkonventionell, konventionell und postkonventionell bezeichnet. Individuen, die auf der präkonventionellen Ebene urteilen, nutzen Argumente und handlungsleitende Prinzipien, die nicht den allgemein anerkannten bzw. konventionellen Regeln entsprechen. Auf der postkonventionellen Ebene sind die Individuen in der Lage, die konventionellen Prinzipien zu befolgen, aber auch anders zu handeln, wenn die Konventionen als ungerecht oder unmenschlich empfunden werden. KOHLBERG nimmt an, dass Individuen sich in ihrem Leben von den unteren Stufen zu den oberen Stufen entwickeln können. Um diese Entwicklung zu unterstützen, entwickelt KOHLBERG Fördermethoden, die eine systematische Entwicklung entlang der Stufen erlauben. Beispielsweise schlägt er vor, Individuen mit sog. Dilemmasituationen zu konfrontieren, die durch einen Werte- bzw. Normenkonflikt charakterisiert sind. In einer solchen Dilemmasituation könnte es um die Frage gehen, ob Gesetze übertreten werden dürfen, um einem Menschen das Leben zu retten. Die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit findet dann statt, wenn Individuen mit Argumenten und Prinzipien der Stufe konfrontiert werden, die über der eigenen Stufe liegt. Diese Konfrontation und die damit verbundene Entwicklung der Urteilsfähigkeit wird bspw. durch verschiedene Formen von Diskussionen initiiert.

Das Konzept kann auf Basis der bisherigen Überlegungen folgendermaßen kategorisiert werden:

Erste Kategorie: Position der Wertvermittlung und der Wertanalyse.

Zweite Kategorie: Ebene der Lernumgebungen.

3.2.3.2 *Die Principles for Responsible Management Education (PRME)*

Diese 2007 gegründete Initiative, die unter anderem von den Vereinten Nationen unterstützt wird, hat sich zum Ziel gesetzt, Themen und Fragestellungen der Nachhaltigkeit und Verantwortung in die Wirtschaftsuniversitäten⁷⁰ zu integrieren. Die Initiative geht davon aus, dass an den Wirtschaftsuniversitäten die zukünftigen Verantwortungsträger in den Unternehmen ausgebildet werden. Aus diesem Grund ist es wichtig, schon in den Wirtschaftsuniversitäten die Grundlagen für verantwortungsvolles und nachhaltiges Wirtschaften zu legen. Die PRME stützen sich auf sechs Prinzipien, zu denen sich die Partneruniversitäten bekennen müssen, um Teil der Bewegung zu werden. Bei den sechs Prinzipien handelt es sich um

⁷⁰ Die PRME-Initiative fasst die Zielgruppe noch etwas weiter, da neben Wirtschaftsuniversitäten andere Bildungsinstitutionen Teil der Bewegung werden können, wenn sie ähnliche Aufgaben und Ziele haben.

unterschiedliche Ziele und Aufgaben, wie z. B. Entwicklung von Material, mit deren Hilfe sich Fragen zur Nachhaltigkeit an Universitäten thematisieren lassen. Dazu gehört auch die Verpflichtung zur Kooperation mit regionalen Unternehmenspartnern, um gemeinsam Herausforderungen im Bereich Verantwortung und Nachhaltigkeit zu diskutieren. Die Grundwerte der PRME gründen auf einem international anerkannten Wertekatalog, wie z. B. dem „United Nation Global Compact“ (United Nations, o. J. b). Entschließt sich eine Universität, Mitglied des PRME zu werden, verpflichtet sie sich, die sechs Prinzipien umzusetzen und regelmäßige Berichte zum aktuellen Fortschritt zu verfassen. Die PRME-Initiative gibt strategische Ziele für die Entwicklung verantwortungsvoller Führungskräfte aus, verpflichtet aber nicht dazu, einen bestimmten Weg zu gehen oder ein spezielles Förderinstrument zu verwenden. Es gibt auf der Internetseite vielmehr eine Vielzahl von Vorschlägen, wie die abstrakten Prinzipien in die eigene Bildungsinstitution integriert werden können. Die Ziele sind also festgelegt; wie der Weg dorthin aussieht, können und müssen die Universitäten für sich selbst bestimmen. Die Aussagen der PRME sind eher politische Statements, die nicht über einen bestimmten Detailgrad hinausgehen.

Die Initiative kann auf Basis der bisherigen Überlegungen folgendermaßen kategorisiert werden:

Erste Kategorie: Position der Wertvermittlung.

Zweite Kategorie: Ebene der Organisation.

3.2.3.3 Förderung ethisch-reflexiver Kompetenz (Kühner & Euler, 2017)

Dieses Konzept wurde im Rahmen des Bildungsangebots der Schweizer Nationalbank entwickelt, das sich „Ionomix“⁷¹ nennt. Das Bildungsangebot umfasst Lehr- und Lernmaterialien für den Wirtschaftsunterricht an Schulen der Sekundarstufe II. Die Materialien werden dabei kostenfrei zur Verfügung gestellt. Das Konzept von KÜHNER & EULER (ebd., S. 1) zielt darauf ab, dass Schüler *„die Kompetenz erwerben, die ethischen Grundlagen von wirtschaftlichen Sachverhalten (...) reflektieren und daraus Schlüsse für das eigene Handeln (...) ziehen“*. Die Kompetenz besteht dabei aus den Dimensionen Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen. Im ökonomischen Situationskontext werden sechs unterschiedliche Facetten ethisch-reflexiver Kompetenz formuliert, mit deren Hilfe Aufgabenstellungen entwickelt werden können und die gleichzeitig den Unterricht strukturieren. Diese Facetten umfassen z. B. die Wertklärung oder die Entscheidung zu einem wertbasierten Handeln. Entscheidet sich eine Lehrkraft nun z. B., mit ihren Schülern zunächst die Phase der Wertklärung zu durchlaufen, bietet das Konzept von KÜHNER & EULER (ebd.) Hinweise an, wie dieser Prozess strukturiert werden könnte. Neben dem allgemeinen Modell der ethisch-reflexiven Kompetenz wurden konkrete Themen wie z. B. Allmendegüter genauer betrachtet und im Hinblick auf die Ziele ethisch-reflexiver Kompetenzentwicklung

⁷¹ Nähere Informationen zu diesem Projekt können auf <https://www.ionomix.ch/de/> abgerufen werden.

ausgearbeitet. Die Überlegungen beziehen sich bisher lediglich auf Module oder einzelne Themengebiete und nehmen z. B. nicht die Verankerung des Themas in Studienprogrammen in den Blick.

Dieses Konzept kann auf Basis der bisherigen Überlegungen folgendermaßen kategorisiert werden:

Erste Kategorie: Position der Wertklärung und Wertanalyse

Zweite Kategorie: Ebene der Lernumgebungen

3.2.3.4 *Ethics Education in Business Schools (AACSB, 2004)*

Die Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB) ist eine Akkreditierungsagentur, die nach eigenen Angaben das Ziel hat, die wirtschaftliche Bildung so zu verändern, dass sie zu Wohlstand führt. Dafür sollen die Bildungsinstitutionen befähigt werden, Innovationen in ihrer Organisation selbst voranzutreiben und dabei eine hohe Qualität zu gewährleisten. Die AACSB definiert dafür Standards in unterschiedlichen Gebieten wie z. B. das Curriculum Management in Standard 8 und überprüft in regelmäßigen Abständen alle akkreditierten Mitglieder auf die Einhaltung dieser Standards. Zu besonderen Themen, die zwar kein Bestandteil der Standards, aber dennoch in den Augen der AACSB wichtig sind, werden Handreichungen veröffentlicht, die in ein Thema einführen und Hinweise zur Verankerung in Wirtschaftsuniversitäten geben. Eine dieser Handreichungen heißt „*Ethics Education in Business Schools*“. In diesem Bericht werden unterschiedliche Begriffe und Konzepte, wie z. B. „*ethical decision-making*“ oder „*ethical leadership*“ definiert und diskutiert. In diesem Zusammenhang werden auch unterschiedliche Phasen im Prozess einer wertbasierten Entscheidung angeschaut und verschiedene Ethikverständnisse angesprochen. Danach müssen Werte geklärt und analysiert werden, wobei keine konkrete Methode dafür vorgeschlagen wird. Allerdings wird darauf hingewiesen, dass eine Verankerung auf der Programm- und der Kursebene wichtig ist, um die Integration erfolgreich durchführen zu können. Außerdem werden Materialien und Initiativen vorgestellt, die den einzelnen Wirtschaftsuniversitäten bei der Integration von Förderkonzepten für ethische Kompetenz helfen können. Die AACSB versucht in dieser Handreichung ihre Mitglieder dazu aufzurufen, Ethik und Moral verstärkt in die Lehre zu integrieren.

Dieser Bericht kann auf Basis der bisherigen Überlegungen folgendermaßen kategorisiert werden:

Erste Kategorie: Position der Wertklärung und Wertanalyse

Zweite Kategorie: Ebene der Studienprogramme und Ebene der Organisation

3.2.3.5 *Theorie und Didaktik zur Förderung des kritischen Denkens (Jahn, 2012)*

JAHN setzt mit seinem Konzept bei der aktuellen Bildungskritik an, die den Vorwurf enthält, Bildung sei hauptsächlich dem Arbeitsmarkt zugewandt und würde sich vor

allem um ökonomisch verwertbares Wissen kümmern. Dabei ist es nicht mehr möglich, vermeintlich sicheres Wissen zu hinterfragen und kritische Gedanken zum eigenen und fremden Verhalten zu verfolgen. Diese Unzulänglichkeiten will JAHN überwinden und entwickelt dafür in seiner Dissertation mithilfe der Gestaltungsforschung ein Konzept des kritischen Denkens, das sich aus unterschiedlichen Facetten wie z. B. Klarheit, Richtigkeit und Konstruktivität zusammensetzt. Ein kritischer Denkprozess durchläuft außerdem verschiedene Prozessphasen. Diese Phasen ähneln den Phasen einer moralischen Handlung. Dabei sind nicht nur die Phasen ähnlich, sondern auch die inhaltlichen Schwerpunkte, die in jeder Phase ablaufen, sind vergleichbar. Auch aus diesem Grund wurde dieser Ansatz mit in die Diskussion aufgenommen. Neben allgemeinen Gedanken zur Didaktik des kritischen Denkens wie z. B. der These „Undidaktisierbarkeit“⁷² enthält das Konzept wichtige Gestaltungshinweise für alle Phasen des kritischen Denkens. Für die „*Initialphase*“ formuliert JAHN (ebd., S. 124) z. B. Hinweise zur Förderung des Vertrauens innerhalb der Lehrveranstaltung, da Vertrauen eine wichtige Voraussetzung für die Initiierung kritischer Denkprozesse ist. In der Phase der „*Entwicklung von Alternativen*“ werden „*wechselnde Phasen der multiperspektivischen Reflexion und sozialen Interaktion*“ (ebd., S. 126) vorgeschlagen. Daneben wird die Notwendigkeit einer hochschuldidaktischen Qualifizierung von Dozierenden betont, um kritisches Denken gezielt und effektiv zu fördern. Diese Förderung wird dabei stets auf der Ebene der Lernumgebungen und Lehrveranstaltungen diskutiert, ohne ausführlich auf die beiden anderen Gestaltungsebenen im Zusammenhang mit dem Modell der pädagogischen Hochschulentwicklung (Brahm et. al., 2016) einzugehen.

Das Konzept kann auf Basis der bisherigen Überlegungen folgendermaßen kategorisiert werden:

Erste Kategorie: Position der Wertanalyse

Zweite Kategorie: Ebene der Lernumgebungen

3.2.3.6 Die Collaboratory (Muff, 2014)

Die Collaboratory ist eine Methode, mit deren Hilfe anspruchsvolle Probleme und Herausforderungen in Wirtschaft und Gesellschaft multiperspektivisch analysiert und bearbeitet werden können. Die Methode ist aus der Idee entwickelt worden, verantwortungsvolle Führungskräfte in Wirtschaft und Gesellschaft auszubilden, die für eine nachhaltige Welt eintreten und in ihren Entscheidungen verantwortungsvoll agieren. Eine Collaboratory kann in unterschiedlichen Kontexten eingesetzt werden, wobei die nachfolgende Betrachtung sich auf den Einsatz in einer Lehrveranstaltung bezieht. Die Struktur der Collaboratory definiert dabei den gesamten Prozess der

⁷² Mit diesem Begriff will JAHN deutlich machen, dass kritisches Denken nie vollständig in einer didaktischen Situation erzwungen bzw. herbeigeführt werden kann. Es ist zwar möglich, günstige Rahmenbedingungen für die Förderung und Anwendung von kritischem Denken zu gestalten, ob es dann aber wirklich zu einem kritischen Denkprozess kommt, ist vom Individuum abhängig.

Veranstaltung, wobei Dozierende sowie Studierende aktive Rollen in der Gestaltung der Lehrveranstaltung haben. In der ersten Phase der Methode werden ausgewählte Herausforderungen im Zusammenhang mit Nachhaltigkeit und Verantwortung in Wirtschaft und Gesellschaft präsentiert, wobei besondere Aspekte der Problemkonstellation hervorgehoben werden. Beispielsweise besteht eine Herausforderung darin, Lebensmittel möglichst klimafreundlich zu produzieren. Die zweite Phase hat das Ziel, die präsentierte Herausforderung näher zu verstehen und sich darüber Gedanken zu machen, wie eine Welt ohne dieses Problem aussehen könnte. In diesem Zusammenhang werden Lösungsansätze für das Problem diskutiert und ein Aktionsplan für die ersten Handlungen aufgestellt. In der dritten Phase geht es schließlich darum, die noch groben Lösungsideen aus der zweiten Phase weiter zu spezifizieren und mit Vertretern aus Wirtschaft und Gesellschaft zu diskutieren. Diese Unternehmensvertreter oder Politiker waren bereits in der zweiten Phase dabei, als es darum ging, die Problemkonstellation zu besprechen. Die Einbindung von Unternehmen und Politik soll eine direkte Umsetzung der Ideen bewirken. An keiner Stelle der Collaboratory erfolgt eine kritische Auseinandersetzung mit der Situation oder den Ideen, die zur Lösung der Herausforderungen abgeleitet wurden. Die Diskussion konzentriert sich eher auf die gemeinsame Entwicklung einer Lösung. Die Einbindung der Collaboratory als Methode in eine Lehrveranstaltung ist gut möglich, allerdings kann diese Methode nicht selbst dafür sorgen, dass Studienprogramme oder eine ganze Universität Fragen der Nachhaltigkeit und Verantwortung in die Lehr-Lern-Prozesse integrieren. Die Collaboratory bleibt als Methode deshalb auf der Ebene der Lernumgebungen.

Diese Methode kann auf Basis der bisherigen Überlegungen folgendermaßen kategorisiert werden:

Erste Kategorie: Position der Wertklärung

Zweite Kategorie: Ebene der Lernumgebungen

3.2.3.7 *Didaktik der Philosophie*

Bei diesem Konzept handelt es sich nicht um ein einzelnes Verfahren zur Förderung ethischer Kompetenz, sondern um verschiedene Ideen und Methoden zur Anregung von philosophischen Auseinandersetzungen. Es geht dabei hauptsächlich um die Frage, mit welchen Lehr-Lern-Arrangements Studierende dabei unterstützt werden können, sich *philosophisch* mit einem Thema auseinander zu setzen. Die philosophische Auseinandersetzung ist im Rahmen ethischer Kompetenz notwendig, weil Ethik eine Teildisziplin der Philosophie ist und diesen Status auch nicht verliert, wenn sie sich auf verschiedene Fachbereiche, wie z. B. die Wirtschaftswissenschaften konzentriert. Über die Frage, wie eine philosophische Diskussion aussehen soll und mit welchen Methoden sie stattfinden kann, wird kontrovers diskutiert. Einige schreiben z. B. dem Umgang mit philosophischen Texten einen hohen Stellenwert zu (Patzig, 2010) oder betonen die Wichtigkeit des sokratischen Gesprächs zur Anregung des

Selbstdenkens (Birnbacher, 2010). Für andere ist die philosophische Argumentation die wichtigste Methode (Tetens, 2010). ROHBECK (2008) versucht in seinem Beitrag zur Didaktik der Philosophie, die verschiedenen Denkrichtungen der Philosophie in Methoden zu überführen, die im Unterricht einsetzbar sind. Damit soll der Zugang zu philosophischen Denkweisen erleichtert werden. RICHTER (2016, S. 51–62) kritisiert den Beitrag von ROHBECK (2008) und weist dabei auf einige Fehlannahmen in der Konzeption hin. Diese führen seiner Meinung nach letztendlich dazu, dass das Philosophieren in Bildungsinstitutionen immer weiter an den Rand gedrängt wird. Beispielsweise kritisiert er, dass einige Dozierende dazu neigen, den Unterricht mit vielen kreativen Methoden anzureichern und dadurch mit den Studierenden „viel zu machen“, ohne dabei wichtige fachliche Einsichten zu thematisieren. Beschreibung der eigenen Gefühle und Meinungen zu einem Thema und der Austausch über unterschiedliche Ansichten seien zwar wertvolle Startpunkte für eine philosophische Diskussion, allerdings hat allein ein Austausch von Befindlichkeiten noch nichts mit Philosophie zu tun. Für RICHTER gehört zum Philosophieren die Argumentation und die Begriffsanalyse im Rahmen einer Diskussion (ebd., S. 57). Er verweist dabei auch auf die Arbeit von DIETRICH (2007), die im Rahmen ihrer didaktischen Überlegungen zur Entwicklung ethischer Kompetenz auf die Analyse und Reflexion von Argumenten und Schlussfolgerungen im Rahmen einer Diskussion setzt.

Die Überlegungen zur Didaktik der Philosophie können folgendermaßen kategorisiert werden:

Erste Kategorie: Position der Wertklärung und Wertanalyse

Zweite Kategorie: Ebene der Lernumgebungen

3.2.3.8 *Values and Knowledge Education (VaKE) (Weinberger et. al., 2008)*

Ähnlich wie bei der bereits vorgestellten Methode der „Collaboratory“ handelt es sich bei VaKE um eine spezifische Unterrichtsmethode, die nach Angaben der Autoren Werteerziehung auf der einen und die Konstruktion von Wissen auf der anderen Seite kombiniert. Mit der Anwendung soll der Wissenserwerb genauso gut funktionieren wie im „herkömmlichen“ Unterricht und darüber hinaus durch die Thematisierung von Werten angereichert werden. Die Methode beruht auf der Lerntheorie des Konstruktivismus, in der davon ausgegangen wird, dass Wissen und Kompetenzen nicht übertragen werden können, sondern aktiv von den Lernenden entwickelt und angeeignet werden müssen. Ausgangspunkt der Lehr-Lern-Methode ist ähnlich wie im Konzept von KOHLBERG (1984) eine Dilemmasituation, von der aus Schüler⁷³ und Studierende ihren selbstständigen Lernprozess starten können. Die Lernziele von VaKE beinhalten unter anderem die Entwicklung von kritischem Denken,

⁷³ Die Methode wurde vor allem für Schulen konzipiert, allerdings ist es möglich, die Schritte und Annahmen für die Universität zu adaptieren. Eine wichtige Voraussetzung für diese Adaption ist ausreichend Wissen über Spezifika von Universitäten und den Lehr-Lern-Prozessen, die dort stattfinden. Diese Spezifika werden im Kapitel III/4 näher betrachtet.

Argumentationsfähigkeiten sowie Problemlösekompetenzen. Außerdem wird die Teamfähigkeit gefördert und anwendbares Wissen konstruiert. VaKE besteht aus insgesamt 16 Schritten, die genau vorgeben, was getan und am Ende erreicht werden sollte. Beispielsweise wird in den ersten vier Schritten genau beschrieben, wie die präsentierte Dilemmasituation ablaufen soll. Die anderen Schritte beinhalten die selbstständige Suche nach Informationen zur Lösung des Dilemmas, Diskussionen über die Dilemmasituation und Phasen der Reflexion. An verschiedenen Stellen wird betont, dass es nicht darum geht, bestimmte Werthaltungen an die Schüler zu vermitteln. Die Lernenden würden es selber schaffen, Informationen zu recherchieren und diese zu Werturteilen zu verarbeiten. Die Methode enthält deshalb auch optionale Prozessschritte, die genutzt werden können, weitere Informationen zu sammeln, wenn der bisherige Stand noch nicht ausreichend ist. Es wird allerdings nicht deutlich, nach welchen Maßstäben die gefundenen Lösungen der Lernenden beurteilt und eingeschätzt werden. Geht es darum, wer am besten argumentieren kann oder darum, wer die bessere Lösung hat? Aber was ist die bessere Lösung? Wie VaKE mit diesen Fragen umgeht, wird aus den Beschreibungen nicht ersichtlich. Die Internetseite von VaKE⁷⁴ enthält neben grundlegenden Informationen zu dem Ansatz auch einige Lehr- und Lernmaterialien für Lehrpersonen oder Lernende. Die vorhandenen Materialien legen einen Schwerpunkt auf einzelne Kurse oder Unterrichtsstunden.

VaKE kann auf Basis der bisherigen Überlegungen folgendermaßen kategorisiert werden:

Erste Kategorie: Position der Wertklärung

Zweite Kategorie: Ebene der Lernumgebungen

3.2.3.9 *Accounting ethics education: Integrating reflective learning and virtue ethics (Mintz, 2006)*

MINTZ setzt sich in seinem Ansatz zur Förderung ethischer Kompetenz hauptsächlich mit dem Einsatz von Methoden und Techniken auseinander, die die Reflexion der Studierenden anregen sollen. In seinem Beitrag beschreibt er die Entwicklung einer neuen Lehrveranstaltung im Accounting und verwendet dafür ein Planungsmodell, mit dem er tugendethische Grundsätze mit Ansätzen zur Förderung von Reflexion verbindet. Dafür werden Handlungen, die eine moralische Fragestellung aufwerfen, auf zuvor festgelegte Tugenden oder Selbstverständnisse einer Person oder Berufsgruppe reflektiert. Das könnte z. B. das Selbstverständnis eines Finanzbuchhalters sein, das durch Ehrlichkeit und Transparenz gekennzeichnet ist. Alle relevanten Handlungen müssen auf diese Tugenden hin überprüft werden, was eine hoch entwickelte Reflexionskompetenz voraussetzt. Interessant aus der pädagogischen Perspektive sind die zahlreichen methodischen Vorschläge, um Reflexion auszulösen und aufrecht zu erhalten. Beispielsweise werden vier

⁷⁴ <http://blog.vake.sbg.ac.at/de/>

unterschiedliche Diskussionsmethoden vorgestellt, mit welchen Problemstellungen erfasst und näher beschrieben werden können (ebd., S. 103). Damit kann eine Grundlage für eine detaillierte Reflexion im Plenum oder in Einzelarbeit gelegt werden. Darüber hinaus diskutiert MINTZ über die Methode des „Minute Paper“, mit der herausgefunden werden kann, was Studierende in der Lehrveranstaltung gelernt haben und wo sie noch vor Problemen stehen. Auch sog. Reflexionstagebücher werden von ihm thematisiert. Dabei soll jeder Studierende seine persönliche Entwicklung über ein Thema in einem Dokument festhalten und nachverfolgen, wie sein Denken sich über die gesamte Zeit entwickelt hat. Schließlich werden Rollenspiele als methodische Hilfe zur Förderung von Reflexion thematisiert, wobei MINTZ betont, dass nicht das Rollenspiel der entscheidende Teil der Lehrveranstaltung ist, sondern die darauffolgende Diskussion und Reflexion. MINTZ bleibt in der Formulierung seines Konzepts nicht bei einer theoretischen Auseinandersetzung stehen, sondern überträgt seine Gedanken in die Planung einer Lehrveranstaltung im Accounting. Dafür werden die allgemeinen Gedanken konkretisiert und mit den Fachinhalten verbunden. Auch die Sequenzierung der unterschiedlichen Methoden spielt eine Rolle, da die Bereitschaft und die Fähigkeit zur Reflexion im Laufe des Kurses entwickelt wird. Deshalb werden z. B. Rollenspiele nicht gleich zu Beginn des Kurses eingesetzt. Außerdem braucht Reflexion viel Zeit und fordert die Studierenden in vielerlei Hinsicht heraus. Der Lernprozess wird so verlangsamt, was zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit den Sachverhalten führt. MINTZ betont zwar am Ende, dass die vorgestellten Methoden in einer Vielzahl von Lehrveranstaltungen eingesetzt werden können, macht sich aber keine Gedanken, wie z. B. die Förderung von Reflexion über mehrere Lehrveranstaltungen hinweg geplant und umgesetzt werden kann.

Der Ansatz kann auf Basis der bisherigen Überlegungen deshalb folgendermaßen kategorisiert werden:

Erste Kategorie: Position der Wertanalyse und Wertvermittlung

Zweite Kategorie: Ebene der Lernumgebungen

3.2.4 Auswahl der Förderkonzepte für die vertiefte Analyse

Die bisher dargestellten Ansätze zur Entwicklung ethischer Kompetenz können nur einen Bruchteil dessen abbilden, was an pädagogischen Ideen zur Förderung derselben existiert. Die Darstellung kann deshalb auch keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Die skizzierten Überlegungen sind vielmehr der Versuch, einen ersten Eindruck davon zu bekommen, welche grundlegenden Förderansätze für ethische Kompetenz existieren.

Dabei ist *auf der einen Seite* deutlich geworden, dass bestimmte Ideen wie z. B. die Initiierung einer Diskussion über ethische Fragen mithilfe einer Dilemmasituation immer wieder auftauchen und weitestgehend unabhängig von den Zielen des Förderkonzepts eingesetzt werden. Auch bestimmte Formulierungen in den

Zielsetzungen der Förderkonzepte kommen häufig vor. Beispielsweise wird an mehreren Stellen betont, dass das Ziel des Konzepts nicht die Wertevermittlung ist. Die Lernenden sollen vielmehr dazu befähigt werden, eine eigene Lösung in der Auseinandersetzung mit einer herausfordernden Situation zu entwickeln.

Auf der anderen Seite gibt es wichtige Unterschiede zwischen den Förderkonzepten, die durch die Auseinandersetzung deutlich geworden sind. Beispielsweise beinhaltet der Ansatz von KOHLBERG (1984) ein Stufensystem, mit dem Begründungen von Handlungen auf ihre moralische Qualität hin untersucht werden können. Der Ansatz hat damit wertvermittelnde Aspekte, da z. B. die Begründung, die den eigenen Vorteil als Rechtfertigung für eine Handlung anführt, auf einer niedrigen Stufe eingeordnet wird und damit Entwicklungspotenzial impliziert. Im Gegensatz dazu verfügt z. B. das VaKE Konzept nicht über eine solche gestufte Entwicklungsannahme der moralischen Urteilsfähigkeit.

Neben diesen identifizierten Unterschieden und Gemeinsamkeiten in den vorhandenen Ansätzen hat die bisherige Diskussion auch eine übersichtliche Darstellung der vorhandenen Förderkonzepte ermöglicht. Diese Darstellung ist die Grundlage für die Auswahl der Konzepte, die im nächsten Abschnitt differenzierter analysiert und beurteilt werden. Die durchgeführte Kategorisierung hilft dabei insofern weiter, weil mit ihrer Hilfe einige Ansätze von vornherein für die weitere Analyse ausgeschlossen werden können.

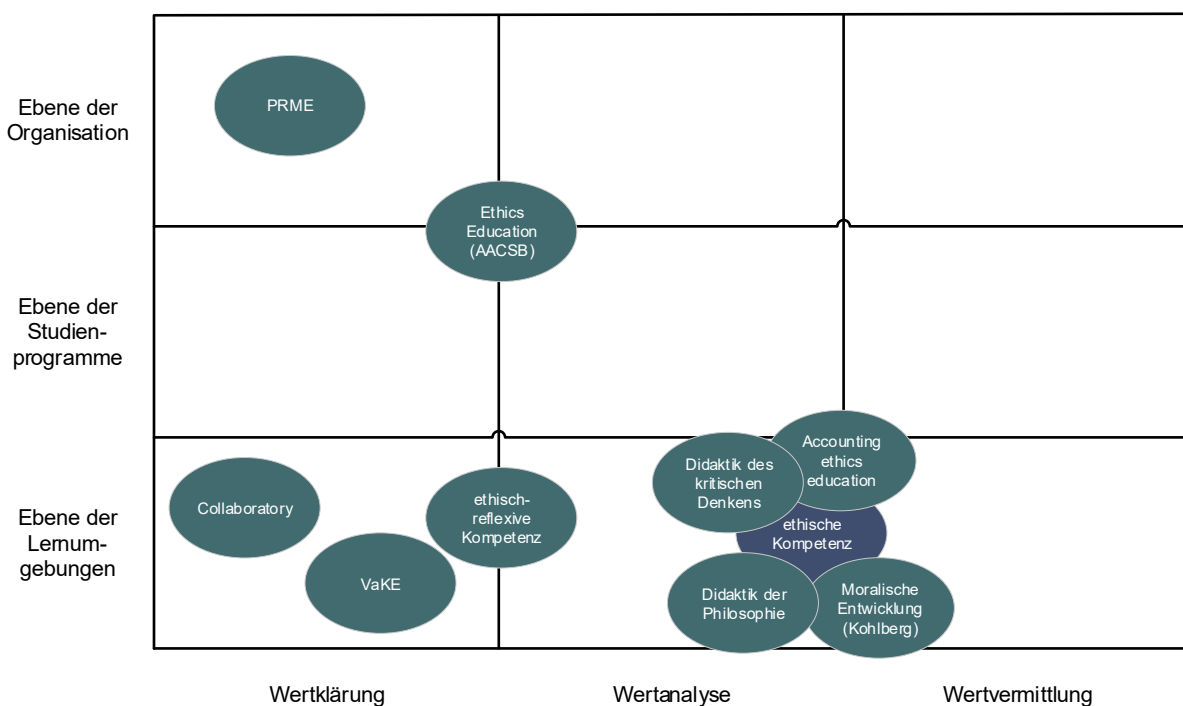


Abbildung 16: Kategorisierung vorhandener Ansätze zur Förderung ethischer Kompetenz

Bezogen auf die zweite Kategorie werden alle Förderansätze von der weiteren Analyse ausgeschlossen, die sich nicht auf der Gestaltungsebene der Lernumgebungen bewegen. Die Unterschiede in den Gestaltungsmethoden zwischen den verschiedenen Ebenen sind so groß, dass eine Auseinandersetzung mit den Ebenen der Studienprogramme und der Organisation nicht fruchtbar wäre. Beispielsweise ist die Ebene der Gesamtuniversität von mikrodidaktischen Fragen weit entfernt, weswegen eine Auseinandersetzung mit den Prinzipien und Methoden einer solchen Initiative nicht zielführend ist. Im Gegensatz bewegt sich z. B. der Ansatz zur Förderung ethisch-reflexiver Kompetenz (Kühner & Euler, 2017), auf der Ebene der Lernumgebungen und ist damit deutlich näher an dem Konzept, das in dieser Arbeit entwickelt werden soll.

Etwas anders verhält es sich mit der Zuordnung der vorhandenen Förderansätze zur ersten Kategorie. Hier lassen sich nicht solche eindeutigen Schlussfolgerungen über die Auswahl der Ansätze treffen, die im weiteren Verlauf detailliert analysiert werden sollen. Wenn z. B. ein Förderkonzept eindeutig der Position der Wertklärung zugeteilt wird, ist es trotzdem möglich, dass der Ansatz relevante Elemente für die weiteren Zielsetzungen dieser Arbeit enthält. Grundlegende Differenzen in der Definition von ethischer Kompetenz *können* also dazu führen, dass ein vorhandenes Förderkonzept für die weiteren Überlegungen dieser Arbeit nicht relevant ist, allerdings ist diese Schlussfolgerung nicht zwangsläufig. Es kann z. B. durchaus sinnvoll sein, sich die Methoden und Lehr-Lern-Arrangements anzuschauen, die den Studierenden dabei helfen, ihre eigenen Werte zu identifizieren. Da dieser Schritt auch ein Bestandteil meines Verständnisses von ethischer Kompetenz ist, kann die Vorgehensweise und die damit verbundenen Erfahrungen durchaus interessant für den weiteren Verlauf der Arbeit sein.

Die Auswahl der Förderkonzepte, die im Folgenden vertiefter analysiert werden, erfolgt also zum einen auf Basis der durchgeführten Kategorisierung. Zum anderen wurde darauf geachtet, möglichst unterschiedliche Förderkonzepttypen in die Analyse einzubeziehen. Darüber hinaus wurden Konzepte, die einander ähnlich waren, aus der weiterführenden Analyse ausgeschlossen. Schließlich war es auch wichtig, nicht zu viele Förderkonzepte auszuwählen, da die Anzahl der abgeleiteten Empfehlungen für die Entwicklung eines eigenen Förderansatzes zu groß würde.

Auf dieser Basis wurden vier Förderkonzepte für die weitere Analyse ausgewählt:

(1) Das Konzept zur **Förderung ethisch-reflexiver Kompetenz von KÜHNER & EULER (2017)** umfasst zwar nicht den Bereich der Wertvermittlung, geht aber ebenfalls von Prozessphasen im Zusammenhang mit moralischen Handlungen aus und formuliert dafür didaktische Empfehlungen.

(2) Die **Theorie und Didaktik zur Förderung des kritischen Denkens von JAHN (2012)** legt einen Fokus auf die Ausleuchtung impliziter Annahmen und Werturteile. Hier wird vor allem der Bereich der Wertanalyse intensiv thematisiert. Außerdem

wurde das Konzept ebenfalls mithilfe der Gestaltungsforschung entwickelt, weswegen die Ergebnisse bzw. die entwickelten Gestaltungsprinzipien mit wenig Aufwand adaptiert werden können.

(3) Die **Collaboratory von MUFF (2014)** wird vertieft analysiert, weil die Einbindung von Studierenden in die Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses hier erfolgreich umgesetzt wird. Dadurch steigen das Engagement und die Motivation der Studierenden in einer Collaboratory (vgl. Dyllick & Muff, 2014). Die Auseinandersetzung mit den Erfolgsfaktoren, die dieses hohe Engagement möglich machen, kann bei der Gestaltung des Prototyps zur Förderung ethischer Kompetenz hilfreich sein.

(4) Die **Didaktik der Philosophie** enthält Methoden und fachdidaktische Überlegungen, die sich mit der Frage beschäftigen, wie z. B. Problemstellungen aus einer philosophischen Perspektive betrachtet und bearbeitet werden können. Dabei werden Methoden thematisiert, mit denen implizite Annahmen aufgedeckt und analysiert werden können. Vor allem die Ähnlichkeit zwischen den Zielsetzungen der Didaktik der Philosophie und der ethischen Kompetenz war der Grund für die vertiefte Analyse.

Bei der folgenden Analyse geht es nun darum, die Details der ausgewählten Konzepte herauszuarbeiten und zu bewerten, ob die methodischen Vorschläge und die dargestellten Erfahrungen sich dafür eignen, ethische Kompetenz zu fördern. Die folgende Analyse wird im Vergleich zu bisherigen Überlegungen deshalb detaillierter und kritischer sein und Konsequenzen für die Entwicklung des eigenen Förderkonzepts enthalten.

3.3 Differenzierte Analyse und Beurteilung ausgewählter Förderkonzepte

Bei der vertieften Analyse der vier ausgewählten Förderkonzepte wird auf eine erneute Beschreibung der Grundidee verzichtet, da diese bereits erfolgt ist. In der folgenden Diskussion geht es mehr darum, eine detaillierte Auseinandersetzung mit den Annahmen und methodischen Zugängen des jeweiligen Ansatzes anzustoßen, aus denen sich dann Ideen für die Konzeption eines eigenen Förderkonzepts für ethische Kompetenz ableiten lassen.

3.3.1 Förderung ethisch-reflexiver Kompetenz (Kühner & Euler, 2017)

Das Förderkonzept für ethisch-reflexive Kompetenz von KÜHNER & EULER (ebd.) hat an einigen Stellen gewisse Ähnlichkeiten mit dem Förderansatz für ethische Kompetenz, dessen Konzeption in dieser Arbeit im Zentrum steht. Beispielsweise werden beide Ansätze im Rahmen der Forschungsausrichtung der Gestaltungsforschung entwickelt und evaluiert. Darüber hinaus ähneln sich auch die Definitionen ethischer Kompetenz bzw. ethisch-reflexiver Kompetenz mindestens oberflächlich. Auch wurden die beiden Konzepte mehr oder weniger im gleichen Zeitraum entwickelt und erprobt, ohne jedoch von einer gemeinsamen Startidee

auszugehen oder sich im Laufe des Entwicklungsprozesses auszutauschen. Es ist deshalb interessant, die Erkenntnisse des Forschungsvorhabens zur Förderung ethisch-reflexiver Kompetenz genauer zu betrachten. Dabei werden sowohl die formulierten Zielsetzungen diskutiert als auch die pädagogischen Ansätze zur Entwicklung analysiert. Am Ende der Diskussion ist es im Idealfall möglich, aus den erarbeiteten Erkenntnissen zu lernen und dabei einige Elemente in die eigene Konzeption übernehmen zu können.

3.3.1.1 *Diskussion der Zielsetzung und Ausrichtung des Konzepts*

Für KÜHNER & EULER (ebd., S. 2) ermöglicht ethisch-reflexive Kompetenz im Kontext des Ökonomieunterrichts ein *„auf Werthaltungen bezogenes reflektiertes wirtschaftliches Entscheiden und Handeln der Lernenden“*. In einem anderen Beitrag schreiben EULER, COLLENBERG & KÜHNER (2018, S. 421), dass ethisch-reflexive Kompetenz die Lernenden dazu befähigen soll, *„die hinter dem (ökonomischen) Handeln liegenden Ziele und Werte zu klären, wertbewusste Entscheidungen zu treffen und wertbasiertes Handeln hinsichtlich möglicher Folgen zu reflektieren“*. Es geht bei ethisch-reflexiver Kompetenz also neben der reflektierten Entscheidung um die Handlung, die die Entscheidung in die Tat umsetzt. Die Entscheidung bzw. Handlung erfolgt reflektiert und wertebasiert, wenngleich es explizit um *„wirtschaftliches (Hervorhebung D.W.) Entscheiden und Handeln“* (Kühner & Euler, 2017., S. 2) geht.

Ob diese Vorstellung von ethisch-reflexiver Kompetenz der Definition ethischer Kompetenz aus dieser Arbeit nahekommt, soll in der folgenden Diskussion herausgearbeitet werden. Prinzipiell sind auf Basis der dargestellten Definition von ethisch-reflexiver Kompetenz zwei Varianten bei der Interpretation des Kompetenzverständnisses möglich. Je nachdem, zu welcher der beiden Varianten die Konzeption von KÜHNER & EULER gehört, ist das Verständnis entweder mit der hier vertretenen Vorstellung von ethischer Kompetenz vergleichbar, oder die beiden Definitionen unterscheiden sich stärker voneinander als man auf den ersten Blick vermuten könnte.

In der *ersten Variante*, die als *„Integration moralischer Werthaltungen in ökonomische Kontexte“* bezeichnet werden kann, können unter dem Begriff der „Werthaltungen“, hauptsächlich moralische und ökonomische Werte zugefasst werden. Moralische Werte, wie z. B. Fairness oder Nachhaltigkeit, legen fest, was unter einem guten Leben verstanden wird und können in Individualwerte, Sozialwerte und ökologische Werte eingeteilt werden (Pieper, 2007, S. 249). Ökonomische Werte wie z. B. Nutzen oder Leistung bezeichnen Werthaltungen, die vor allem, aber nicht nur, in der Ökonomie zu finden sind. Im Rahmen dieses Verständnisses sucht man sich aus dem Wertekatalog der moralischen Werte diejenigen aus, die man selbst am ehesten vertreten würde und integriert diese in die eigenen Entscheidungen im ökonomischen Kontext, der bisher z. B. hauptsächlich von ökonomischen Werten geprägt war. Hier wird also die Intention

verfolgt, individuell wichtige moralische Werte, die bisher gar nicht oder nur implizit berücksichtigt wurden, in das eigene Denken und Handeln innerhalb der ökonomischen Dimension zu integrieren. Dabei spielen einerseits persönliche Vorstellungen von einem guten Leben eine Rolle. Andererseits wirken die gesellschaftlichen Vorstellungen über ein gutes Leben auf die eigenen Überzeugungen ein. Diese beiden Perspektiven vermischen sich und erzeugen gemeinsam die individuelle Vorstellung von Prinzipien, nach denen man im Leben handeln will. Mithilfe der Förderung ethisch-reflexiver Kompetenz wird versucht, diesen Prozess bewusster zu gestalten und den ökonomischen Akteur dabei etwas „moralischer“⁷⁵ zu machen. Dazu gehört auch, dem ökonomischen Akteur Werkzeuge mit auf den Weg zu geben, mit denen er die Integration der moralischen Werte in den ökonomischen Kontext bewusster planen und umsetzen kann. Dabei bleibt die normative Basis der Ökonomie weitestgehend unangetastet und wird lediglich an einigen Stellen durch Erweiterungen in Form moralischer Werte ergänzt.

Die *zweite Variante*, die auch „*ethische Reflexion der Ökonomie*“ heißen könnte, geht von einer anderen Grundvoraussetzung aus. Hier geht es zuallererst darum, die vorhandenen Werthaltungen und normativen Grundlagen im ökonomischen Kontext zu analysieren und kritisch zu reflektieren. Damit sind nicht nur die eigenen Werthaltungen in Bezug auf ökonomische oder moralische Werte gemeint, sondern der gesamte Bereich der ökonomischen Werte, die das Funktionieren der freien Marktwirtschaft ermöglichen. Dabei ist entscheidend, dass ökonomische Werte, wie z. B. Wachstum, Eigentum, Umsatz usw. an vielen Stellen präskriptiv auf das tägliche Verhalten wirken und den jeweiligen Akteuren vorschreiben, wie sie handeln sollen. Beispielsweise ist der Grundsatz der Effizienz eine aus der ökonomischen Theorie abgeleitete Handlungsorientierung, die (unreflektiert?) in viele andere Kontexte⁷⁶ übernommen wird. Diese Perspektive muss zunächst erkannt, beschrieben und kritisch reflektiert werden. Im nächsten Schritt folgt dann eine normative Diskussion über den ökonomischen Kontext, wobei hier die Frage interessant ist, welche Grundwerte diesen Kontext prägen *sollen*. Es geht also ebenfalls um eine präskriptive Aussage, die ausdrückt, welche Werte und Prinzipien der treibende Faktor in der Ökonomie sein *sollen*. Dabei könnte der Grundsatz z. B. lauten, dass die Ökonomie dem Menschen dienen muss und nicht der Mensch der Ökonomie, wodurch sich die Diskussion auf ethische Grundwerte fokussieren und diese als Grundlage allen Handelns (also auch des ökonomischen Handelns) festlegen kann. Mit ethischen Grundwerten sind solche Werte gemeint, die einzigartige menschliche Eigenschaften aufnehmen und diese zur Orientierung für das menschliche Handeln machen.

⁷⁵ Damit ist nicht gemeint, dass die Entwicklung ethisch-reflexiver Kompetenz dem Individuum bestimmte Werte vermitteln oder aufdrängen will. KÜHNER & EULER (2017) distanzieren sich an einigen Stellen in ihrem Beitrag klar von einem solchen Vorgehen. In dieser Variante geht es nicht darum, bestimmte Werte in den ökonomischen Kontext zu integrieren, sondern moralischen Werten im Allgemeinen mehr Raum zu geben.

⁷⁶ Ein Beispiel für die Verselbstständigung der ökonomischen Idee in anderen Kontexten ist die Entstehung des sog. effektiven Altruismus (vgl. Stiftung für effektiven Altruismus in der Schweiz, 2018: <https://ea-stiftung.org/>). HEUMANN (2016) hat an diesem Beispiel gezeigt, welche Gefahren eine solch gut gemeinte, aber unreflektierte Initiative haben kann.

Hierunter fällt z. B. die Freiheit des Menschen, die insofern als Handlungsorientierung dienen kann, als dass alle Handlungen aus Freiheit und zur Freiheit erfolgen sollten. Auch die Gleichheit und die damit verbundene Gleichberechtigung der Menschen als Geschöpfe, die mit einer unveräußerlichen Würde ausgestattet sind, ist ein ethischer Grundwert, von dem aus die Entscheidungs- und Handlungsorientierung in der Ökonomie neu gedacht werden kann. Es ist auf diese Weise also möglich, Orientierung für einzelne Fragen und Entscheidungssituationen zu bekommen. Diese Orientierung erfolgt allerdings erst, nachdem der normative ökonomische Kern kritisch reflektiert und mit ethischen Grundwerten legitimiert wurde. Mithilfe der ethischen Grundwerte ist es auch möglich, auf einer intersubjektiv geltenden Ebene zu begründen, warum bestimmte moralische Werte ein Teil der geltenden Handlungsorientierung im ökonomischen Kontext werden sollen. In der bereits vorgestellten ersten Variante (der sog. „Integration moralischer Werthaltungen in ökonomische Kontexte“) ist das in dieser Art und Weise nicht möglich, da die Integration von moralischen Werten hier lediglich auf persönlichen, also subjektiven Vorlieben und Kriterien beruht. Diese zweite Variante analysiert im Gegensatz dazu aus einer integrativen Perspektive den ökonomischen Kontext auf die handlungsleitenden normativen Grundlagen. In einem zweiten Schritt werden diese handlungsleitenden normativen Grundlagen mithilfe der Orientierung an ethischen Grundwerten transformiert, wobei die ethischen Grundwerte – im Gegensatz zu den ökonomischen Werten – den Menschen ins Zentrum ihrer Überlegungen rücken. Es geht nicht darum, dem bestehenden System etwas mehr Moral „einzupflegen“, wie das bei der ersten Variante der Fall ist, sondern es grundsätzlich moralischer und damit menschlicher zu machen.

Es ist nicht ganz so einfach, allein auf der Basis weniger Seiten Text das Konzept von KÜHNER & EULER (2017) eindeutig einer der beiden vorgestellten Interpretationsvarianten zuzuordnen. Allerdings kann auf Grund verschiedener Aussagen innerhalb der Konzeption vermutet werden, dass KÜHNER & EULER eher die Variante eins („Integration moralischer Werthaltungen in ökonomische Kontexte“) im Blick hatten, während mein Ansatz der ethischen Kompetenz eher in der zweiten Variante („ethische Reflexion von Ökonomie“) verortet wird.

Diese Zuordnung ist in einem gewissen Maße spekulativ und beruht vor allem auf den folgenden zwei Aussagen:

(1) *Erstens* wird im Rahmen der ethisch-reflexiven Kompetenz an verschiedenen Stellen von einem „ökonomischen Situationskontext“ (ebd., S. 2–3) oder von „ökonomischem Handeln“ (Euler et. al, 2018, S. 421) gesprochen, ohne dass der Fokus auf die dort geltenden normativen Grundlagen gelenkt wird. Ökonomische Werte werden dabei neben individuellen, sozialen und ökologischen Werten dargestellt, wobei nicht reflektiert wird, dass die ökonomischen Werte im ökonomischen Kontext eine dominante Position einnehmen und deshalb an vielen Stellen unbewusst wirken und die anderen Werte überstrahlen. Es wird vielmehr

selbstverständlich davon ausgegangen, dass ökonomische Werte im ökonomischen Situationskontext in ihrer Wirkmächtigkeit genauso bewusst und beschreibbar sind wie z. B. individuelle Werte. Weil die große Bedeutung ökonomischer Werte für das Denken und Handeln im ökonomischen Situationskontext (und darüber hinaus!) innerhalb des Konzepts nicht explizit herausgestellt wird, erfolgt auch keine tiefergehende ethische Analyse und kritische Reflexion desselben. Dass diese Beobachtung nicht nur in der theoretischen Auseinandersetzung mit diesen beiden Ansätzen relevant ist, zeigt sich in der Aufgabenstellung, die im Rahmen des Förderkonzepts der ethisch-reflexiven Kompetenz genutzt wurde. In dieser Aufgabenstellung geht es um eine Problemstellung im Rahmen von Allmendegütern. Darunter werden Güter verstanden, die auf der einen Seite durch eine Rivalität in der Nutzung charakterisiert sind, bei denen es auf der anderen Seite aber nicht möglich ist, jemanden von der Nutzung auszuschließen. Beispiele dafür sind Fischgründe, Trinkwasser, Waldbestände usw. Um die ethisch-reflexive Kompetenz der Lernenden zu fördern, werden sie in der formulierten Aufgabenstellung für dieses Modul in die Rolle von Fischern versetzt, die darüber entscheiden sollen, wieviel Fisch sie fangen müssen bzw. wollen. Dabei sollen neben ökonomischen Werten z. B. auch ökologische oder soziale Werte zur Sprache kommen. Das Entscheidende ist aber, dass die Aufgabenstellung vorgibt, am Ende „möglichst *viele* (Hervorhebung D.W.) Fische zu fangen“. Auch wenn die Lernenden also merken, dass sich auch ökologische und soziale Werte in ihre Entscheidungen integrieren können, ist und bleibt die Maximierung der Fangmenge unter noch zu bestimmenden Nebenbedingungen das erklärte Ziel. Die Maximierung einer Größe ist ein typisch ökonomischer Wert, der in diesem Fall von dem Konzept unbewusst übernommen und als Zielkriterium festgesetzt wird. Das Ergebnis der Förderung ethisch-reflexiver Kompetenz in diesem Beispiel kann also höchstens eine Maximierung der Fischmenge unter Nebenbedingungen herbeiführen, wobei die Nebenbedingungen wiederum abhängig sind von den subjektiven Werthaltungen der einzelnen Lernenden. Die Frage, warum und unter welchen Bedingungen das Fangen von möglichst vielen Fischen anzustreben ist, wird dabei nicht diskutiert und kritisch reflektiert. Es wäre z. B. durchaus denkbar, dass nur ein Teil des gefangenen Fisches wirklich verkauft bzw. verwertet werden kann und der Rest weggeworfen werden muss. Auch andere Konstellationen, die das Fangen von möglichst viel Fisch als nicht sinnvoll erscheinen lassen, sind denkbar. Diese Fragen und die damit verbundenen Erkenntnisse werden durch die fehlende kritische Reflexion der geltenden und implizit wirkmächtigen ökonomischen Werte an dieser Stelle systematisch nicht beachtet.

Mithilfe des Konzepts zur Förderung ethisch-reflexiver Kompetenz ist es in diesem Beispiel also einerseits möglich, moralische Werte als Nebenbedingungen in ökonomisches Handeln zu integrieren. Andererseits wird ökonomisches Handeln nicht kritisch reflektiert und ethisch begründet, was dazu führt, dass ökonomische Werte unbewusst übernommen werden und weiterhin implizit wirkmächtig sind. Diese

Beschreibung entspricht viel eher den Grundsätzen, die oben unter der Variante eins präsentiert worden sind.

(2) Das Konzept von KÜHNER & EULER (2017) wird *zweitens* der oben skizzierten Variante eins zugeordnet, weil sich im Konzept keine Elemente finden, die auf eine ethische Auseinandersetzung mit den identifizierten Werten und Handlungsalternativen schließen lassen. Es finden sich einerseits zwar an vielen Stellen Elemente, die es den Lernenden erlauben, einen Sachverhalt aus mehreren Perspektiven anzuschauen oder Alternativen für die eigene Handlung zu entwickeln. Andererseits werden aber keine Möglichkeiten skizziert, die es dem Dozierenden oder den Lernenden erlauben, eine *ethische* Reflexion und Bewertung der unterschiedlichen Perspektiven und Alternativen vorzunehmen. Das Konzept bietet keine Gelegenheit, um z. B. ethisch fragwürdige Argumente⁷⁷ reflektieren und kritisch betrachten zu können. Ein Lernender könnte im oben dargestellten Beispiel also sagen, dass er den ganzen Fisch für sich beansprucht. Natürlich würden die Lehrkraft und die anderen Lernenden in einem solchen Fall von egoistischem Handeln einschreiten und z. B. auf die Rechte der anderen Fischer rekurrieren oder ökologische Werte hochhalten. Allerdings handelt es sich dabei aus der Sicht der Lernenden nur um Meinungen, die eine andere Sichtweise auf die Situation vertreten. Es gibt innerhalb des Konzepts von ethisch-reflexiver Kompetenz keine Möglichkeit die (ethische) Überlegenheit eines Arguments vor einem anderen Argument festzustellen. Ob man am Ende dann im Einklang mit dem ethisch überlegenen Argument handelt, ist immer noch eine freie Entscheidung, weshalb ein ethisch überlegenes Argument nicht zwingend in die Tat umgesetzt werden muss. Allerdings ist die Feststellung der Überlegenheit ein erster Schritt dorthin. Das Konzept von KÜHNER & EULER verzichtet aber nicht nur auf die Definition von Kriterien, mit denen eine argumentative Überlegenheit festgestellt werden kann, sondern es distanziert sich sogar explizit von einer solchen Vorstellung (ebd., S. 5)⁷⁸. Damit verzichtet das Konzept auf einen entscheidenden Bestandteil aus der theoretischen Konzeption der allgemeinen Ethik, wie sie im Kapitel III/2 dargestellt wurde.

Im Gegensatz dazu enthält das Konzept der ethischen Kompetenz aus dieser Arbeit die dialektische Methode als ein ethisches Prüfverfahren, mit dem es möglich ist, Argumente und Werthaltungen auf ihre moralische Legitimation zu überprüfen. Für die Anwendung einer solchen Methode ist es wichtig, eine Vorstellung davon zu haben, welche Grundsätze eine moralische Handlung erfüllen oder welche Werte sie enthalten muss, um als solche bezeichnet zu werden. Auf diese Frage bietet die Konzeption der ethisch-reflexiven Kompetenz von KÜHNER & EULER keine Antwort, da

⁷⁷ Ethisch fragwürdig in Bezug auf die dargestellten ethischen Grundwerte von z. B. Freiheit oder Gleichheit. Wenn ein Verhalten diese ethischen Grundwerte klar verletzt, ist es möglich, dieses Verhalten mithilfe dieser Grundwerte zu kritisieren und es als ethisch fragwürdig zu bezeichnen.

⁷⁸ Die explizite Distanzierung ist in dem Kapitel sichtbar, wo es um wertbasiertes Entscheiden geht. Hier stellen KÜHNER & EULER (2017, S. 5) verschiedene Werte vor, worauf Entscheidungen basieren können und schießen dann mit Satz: „Jede Entscheidung hat dabei ihre prinzipielle Berechtigung“.

sie die Bedingungen für Moral an keiner Stelle diskutiert. Es ist deshalb eher angemessen, die Konzeption von KÜHNER & EULER als Förderkonzept für *moralisch-reflexive* Kompetenz zu bezeichnen, da entscheidende Bestandteile einer *ethisch-reflexiven* Kompetenz an vielen Stellen nicht erkennbar sind.

Fasst man die bisherige Diskussion zusammen, wird deutlich, dass das Konzept von KÜHNER & EULER es ermöglicht, verschiedene Werte aufzuspüren, die unseren Handlungen zugrunde liegen. Dabei werden unterschiedliche Perspektiven auf eine Situation oder Problemstellung eingenommen und Handlungsalternativen diskutiert. Außerdem wird eine Entscheidung für eine der Handlungsalternativen angestrebt, wobei die daraus resultierenden Konsequenzen betrachtet werden. Verglichen mit dem hier entwickelten Konzept der ethischen Kompetenz fehlt aber die integrative Sichtweise auf den Gegenstand, die dadurch charakterisiert ist, dass bspw. die Ökonomie zuallererst in ihren normativen Grundlagen kritisch reflektiert wird. Auch der gesamte Bereich der ethischen Legitimation der gefundenen moralischen Grundsätze findet im Rahmen des Konzepts nicht statt. Wenn KÜHNER & EULER also von *ethisch-reflexiver* Kompetenz sprechen, meinen sie damit den reflektierten Umgang mit Werthaltungen und Sichtweisen, die es erlauben, eine herausfordernde Fragestellung aus unterschiedlichen Perspektiven auszuleuchten. Das Konzept der *ethisch-reflexiven* Kompetenz ist auch in der Lage, den Lernenden dabei zu helfen, ihr Verhalten in Bezug auf die geltende Moral auszurichten und es auf diese Weise „moralischer“ zu gestalten. Es ist mithilfe dieses Konzepts aber nicht möglich, den Lernenden zu zeigen, wie sie herauszufinden können, ob die geltende Moral tatsächlich *ethisch* legitimiert ist und ob die Anpassung der eigenen Entscheidungen und Handlungen aus *ethischer* Sicht zu einem besseren Ergebnis führt.

In diesem Sinn gibt es also zwischen meinem Konzept (*ethische* Kompetenz) und dem Konzept von KÜHNER & EULER (*ethisch-reflexive* Kompetenz) bedeutende Unterschiede, die auf das Verständnis von Ethik zurückzuführen sind. Daraus lassen sich auch die Unterschiede im Umgang mit den ökonomischen Werten ableiten. In meiner Vorstellung sind ökonomische Werte den ethischen und moralischen Werten untergeordnet und müssen sich daher immer erst mit einem Bezug auf diese Werte legitimieren, bevor sie Anspruch auf Gültigkeit erheben können. Ebenso verhält es sich in der Beziehung zwischen moralischen und ethischen Werten, wobei die ethischen Grundwerte die Basis für die moralischen Werte bieten und deshalb in der Lage sind, diese zu begründen. KÜHNER & EULER haben in ihrem Konzept der *ethisch-reflexiven* Kompetenz keine Hierarchie zwischen den unterschiedlichen Werttypen eingeführt, was dazu führt, dass z. B. ökonomische Werte und moralische Werte miteinander konkurrieren und um Einfluss auf das Handeln des Individuums „streiten“. Je nachdem, wer lauter oder überzeugender argumentiert, setzt sich durch. Eine *ethische* Instanz, die das verhindern kann, indem die gewählten Werte einer *ethischen* Reflexion unterzogen werden, existiert nicht.

3.3.1.2 Die sechs Facetten der ethisch-reflexiven Kompetenz

Was bedeuten diese Unterschiede für die Auseinandersetzung mit den Lehr-Lern-Aktivitäten, die KÜHNER & EULER für die Förderung ethisch-reflexiver Kompetenz vorschlagen? Ist es dennoch möglich, die Erkenntnisse auf die Entwicklung eines Förderansatzes für ethische Kompetenz zu übertragen?

Trotz der Unterschiede in der Definition ethischer Kompetenz und ethisch-reflexiver Kompetenz sind die unterschiedlichen Erfahrungen, die KÜHNER & EULER mit der Gestaltung und Umsetzung ihres Förderkonzepts sammeln konnten, wertvoll für die weitere Arbeit. Diese Erkenntnisse werden im Folgenden dargestellt und diskutiert.

KÜHNER & EULER (ebd., S. 2) unterteilen ethisch-reflexive Kompetenz in mehrere Facetten, um sie besser beschreiben und in Lernumgebungen abbilden zu können. Dabei werden insgesamt sechs Facetten identifiziert und mit Leitfragen bzw. einem Anwendungsbeispiel (Allmendegüter) beschrieben. Ähnlich wie LIND (2017) im Zusammenhang mit der moralischen Urteilskompetenz versuchen KÜHNER & EULER, die ethisch-reflexive Kompetenz mithilfe von Teilkompetenzen differenziert zu beschreiben, um einen präzisen Ansatz zur Förderung der unterschiedlichen Teile zu haben. Es ist z. B. wesentlich einfacher, Aufgaben zur Initiierung des Lernprozesses zu konzipieren, wenn es explizit eine Facette der ethisch-reflexiven Kompetenz gibt, die sich mit dem Einstieg in die Diskussion von moralischen Fragen beschäftigt. Fünf der sechs Facetten der ethisch-reflexiven Kompetenz laufen dabei chronologisch ab, während die sechste eine übergeordnete Teilkompetenz ist. Alle Teilkompetenzen sind eingebettet in einen ökonomischen Situationskontext⁷⁹. Da KÜHNER & EULER (2017) ihre Ausführungen mithilfe der Darstellung unterschiedlicher Teilkompetenzen strukturieren und basierend darauf ihre Erkenntnisse für die Gestaltung ihres Förderkonzepts beschreiben, werden die folgenden Ausführungen ebenfalls so strukturiert. Dazu wird zuerst die jeweilige Teilkompetenz beschrieben. Im Anschluss erfolgt eine Diskussion der Bestandteile, die für die Konzeption eines eigenen Förderkonzepts hilfreich werden können. Dabei sollten die grundlegenden Unterschiede in der Definition ethischer Kompetenz bzw. ethisch-reflexiver Kompetenz im Hinterkopf behalten werden, damit nicht die Bestandteile des Förderkonzepts übernommen werden, die ein anderes Grundverständnis von ethischer Kompetenz haben.

1. Facette: Die *erste* Facette der ethisch-reflexiven Kompetenz beschäftigt sich mit der Klärung von Werten und versucht die Frage zu beantworten, welche Werte hinter den Handlungen der Individuen liegen. Dabei schlagen KÜHNER & EULER (ebd., S. 3) vor, für die Klärung von Werten auf die Analyse von Emotionen zu setzen und z. B. zu fragen, warum bei bestimmten Themen Wut oder Frustration empfunden wird.

⁷⁹ An dieser Stelle wird nicht deutlich, was unter einem ökonomischen Situationskontext zu verstehen ist. Gelten hier z. B. besondere Werte und wenn ja, welche? Die Erwähnung des ökonomischen Situationskontextes erweckt den Eindruck, dass hier bestimmte ökonomische Grundwerte und Gegebenheiten hingenommen werden, ohne sie zu hinterfragen.

Emotionen lassen sich besser aktivieren und beschreiben als Werte und können auf diese Weise den Zugang zu einer Diskussion über Werte erleichtern. Als Methode zur Erzeugung von Emotionen wird eine Einnahme der Perspektiven der beteiligten Akteure vorgeschlagen. Die Perspektivenwechsel können z. B. mit Rollenspielen unterstützt werden. Zur besseren Beschreibung der identifizierten Werte wird ein Wertekatalog vorgestellt, der individuelle, soziale, ökonomische und ökologische Werte enthält.

Vor allem die Idee, über Emotionen zu den dahinterliegenden Werthaltungen vorzudringen, ist ein Konzept, das für die weiteren Überlegungen grundsätzlich interessant sein kann. Dabei wird z. B. mithilfe von Gefühlen wie Wut oder Begeisterung in Erfahrung gebracht, ob die Lernenden einen Vorschlag zur Lösung eines Problems begrüßen oder ablehnen. Durch eine detaillierte Analyse der wahrgenommenen Gefühle können die Gründe für die Zustimmung oder Ablehnung des Vorschlags eruiert werden. Darüber hinaus ist es möglich, etwas über die eigenen Werthaltungen zu lernen und sich im Bezug zu anderen normativen Positionen abzugrenzen. Beispielsweise ist denkbar, dass ein wütender Lernender gegen die Überfischung argumentiert und in später folgenden Reflexionsprozessen durch die Analyse seiner emotionalen Betroffenheit feststellt, dass ihm ein ökologisches Gleichgewicht am Herzen liegt. Allerdings ist bei der Wertklärung mithilfe von Emotionen auch Vorsicht geboten, da damit die Einstellungen zwar beschrieben, aber nicht begründet oder moralisch legitimiert werden können (Pieper, 2007, S. 193–195). Mithilfe von Emotionen lässt sich z. B. nicht erklären, warum Überfischung vermieden werden sollte und aus welchem Grund ein ökologisches Gleichgewicht angestrebt werden muss. Gefühle sind auch nicht in der Lage, argumentativ zu begründen, warum z. B. egoistische Werthaltungen besser oder schlechter sind als gemeinschaftsorientierte Werthaltungen.

Emotionen können also nur ein erster Ansatzpunkt sein, mit dem Werte und normative Grundlagen von Handlungen untersucht werden können. Weitere Ansatzpunkte sind z. B. theoretische und konzeptionelle Kenntnisse über die Ökonomie, mit welchen die normativen Grundlagen der Ökonomie explizit gemacht werden können. Darüber hinaus können eigene Erfahrungen im ökonomischen Kontext bei der Identifikation von Werthaltungen eine Rolle spielen. Das Ziel im Rahmen der Wertklärung sollte aber unabhängig von den verwendeten Methoden immer dasselbe sein: Die Identifikation von Motiven und Werthaltungen hinter den Ansichten, Entscheidungen und Handlungen von Akteuren (im ökonomischen Kontext).

2./3. Facette: Die nächsten beiden Facetten werden zwar chronologisch dargestellt, passieren aber zeitgleich. Es geht dabei zum einen um die Abschätzung möglicher Folgen einer wertbasierten Entscheidung und zum anderen um die Identifikation von alternativen Handlungen und den damit verbundenen Werthaltungen. Dabei sind auf der einen Seite die Auswirkungen für andere Personen in der Situation gemeint. Auf der anderen Seite geht es um die Zuweisung von Werthaltungen zu verschiedenen

alternativen Entscheidungen, die in dieser Situation möglich sind. Hier entstehen zwangsläufig auch Konflikte zwischen verschiedenen Werten, die zunächst identifiziert und anschließend analysiert werden können. Die Konflikte können dabei sowohl zwischen verschiedenen Akteuren als auch innerhalb einer Person bestehen (Kühner & Euler, 2017, S. 4).

Der gesamte Lern- und Reflexionsprozess wird dabei mithilfe dieser Aufgaben- und Problemstellung strukturiert. Diese Strukturierung folgt dem didaktischen Prinzip der Problemorientierung. Die Grundzüge der problemorientierten Didaktik werden im Folgenden deshalb kurz vorgestellt und anschließend auf ihr Potenzial im Zusammenhang mit der Förderung ethischer Kompetenz diskutiert. Die Beschreibung der problemorientierten Didaktik stützt sich in weiten Teilen auf einen Beitrag von EULER & HAHN (2014, S. 118–126).

Exkurs 3: Die problemorientierte Didaktik

Im Rahmen der problemorientierten Didaktik wird der Lernprozess an praxisbezogenen und herausfordernden Problemstellungen ausgerichtet. Damit soll die Lernsituation mit der praktischen Anforderungssituation verzahnt werden, was sich sowohl positiv auf die wahrgenommene Relevanz eines Lerninhalts als auch auf den Transfererfolg auswirkt. Dabei existieren Parallelen zum didaktischen Prinzip der Handlungsorientierung, das alle Aspekte einer Handlung zum Teil des Lernprozesses macht. Es ist deshalb wichtig, neben Kompetenzen, die die Planung einer Handlung in den Blick nehmen, auch auf ausführende und evaluierende Aspekte zu achten. Neben der Handlungsorientierung hat die problemorientierte Didaktik einige Gemeinsamkeiten mit der konstruktivistischen Lerntheorie. Im Konstruktivismus soll der Lernende weitestgehend selbstständig eine Lösung für ein kontextgebundenes und spezifisches Problem entwickeln. All diese Grundsätze lassen sich in der Idee der Problemorientierung wiederfinden, wobei die jeweilige Ausgestaltung manche Facetten mehr und andere weniger betont. Allerdings gibt es zwei Eigenschaften, die in jedem Fall Bestandteil einer problemorientierten Lernsituation sein sollten: eine *praxisbezogene* und *herausfordernde* Problemstellung.

Praxisbezogen bedeutet nicht zwingend, eine vollständige Übertragung eines Problems aus der Praxis sicherzustellen. Es ist mit Blick auf die Lernvoraussetzungen der Lernenden sogar gefährlich, eine zu komplexe und unstrukturierte Problemstellung zu formulieren. Deshalb sollte die Problemstellung zwar einen Bezug zur Praxis haben, allerdings ist es auch notwendig, vor der Diskussion der Problemstellung komplexitätsreduzierende Überarbeitungen vorzunehmen.

Ähnlich verhält es sich mit *herausfordernden* Problemstellungen. Die zu bearbeitende Aufgabe muss aus Sicht der Lernenden herausfordernd sein und darf nicht *überfordern*, weshalb an dieser Stelle darauf geachtet werden muss, über welche Lernvoraussetzungen die Lernenden verfügen. Im Zusammenhang mit komplexen Lernzielen wie bspw. der Entwicklung ethischer Kompetenz sollte genügend Zeit für

die Thematisierung der unterschiedlichen Aspekte einer Problemstellung eingeplant werden, um sicherzustellen, dass das Potenzial der problemorientierten Didaktik sich entfalten kann.

Eine Problemstellung bildet den Ausgangs- und Bezugspunkt zum Nachdenken und Entwickeln eigener Lösungen. Der Problemlösungsprozess kann dabei auf unterschiedliche Art und Weise strukturiert werden. EULER & HAHN (ebd.) stellen verschiedene Ideen zur Bearbeitung einer Problemstellung vor, die alle dadurch charakterisiert sind, dass sie keine fertigen Lösungen vorgeben, sondern die Lernenden ermutigen, nach eigenen Lösungen zu suchen. Für das Konzept der ethisch-reflexiven Kompetenz präsentieren KÜHNER & EULER (2017, S. 2) die bereits angesprochenen sechs verschiedenen Teilkompetenzen als idealtypischen Problemlöseprozess, der mit dem Ziel durchlaufen wird, eine wertebasierte Entscheidung zu einer komplexen Problemstellung zu finden.

Welche Ideen der problemorientierten Didaktik sind nun für die Entwicklung ethischer Kompetenz geeignet und können deshalb für die Konzeption des Förderkonzepts übernommen werden?

(1) *Erstens* erscheint es im Zusammenhang mit der Thematisierung von Ethik und Moral sinnvoll zu sein, auf ein didaktisches Konzept zu setzen, das den Lernenden Raum lässt und sie dabei unterstützt, eigene Lösungen für herausfordernde Fragestellungen zu finden. Zu Beginn der Auseinandersetzung sollte Offenheit im Lösungsprozess und -ergebnis spürbar sein. Im späteren Verlauf des Lösungsprozesses besteht aber dennoch die Möglichkeit, die gefundenen Lösungen zu reflektieren und kritisch zu hinterfragen. Aus diesen Gründen kann eine Orientierung an den Prinzipien der problemorientierten Didaktik als Grundlage für die Initiierung eines Prozesses zur Förderung ethischer Kompetenz befürwortet werden. Der Ausgangspunkt für die Entwicklung ethischer Kompetenz sollte also eine herausfordernde und praxisbezogene Problemstellung sein, die in der Lage ist, den Fokus der Lernenden sowohl auf inhaltliche als auch auf wertbezogene Fragen zu lenken. Als Ergänzung zu dem bisher präsentierten Verständnis von Problemorientierung wird außerdem noch angestrebt, mit den Lernenden zu reflektieren, warum die Problemstellung in diesem Kontext überhaupt als solche bezeichnet werden kann. Hier soll die Frage beantwortet werden, was genau das Problem ist bzw. ob es sich überhaupt um ein Problem handelt. Durch solche Fragen werden normative Grundlagen und Werthaltungen angesprochen, die im weiteren Verlauf der Problembearbeitung – vorausgesetzt, das Problem bleibt weiterhin bestehen – bearbeitet werden können.

(2) *Zweitens* wurde deutlich, dass es notwendig ist, sich Gedanken um den genauen Problemlöseprozess zu machen, der nach der Präsentation der Problemstellung abläuft. Die genaue Ausgestaltung des Problemlöseprozesses hängt von vielen unterschiedlichen Faktoren ab. Beispielsweise kann es notwendig sein, den Prozess

strukturiert und detailliert zu gestalten, um die Lernenden nicht zu überfordern. Die Entscheidung für einen solch strukturierten Prozess ist bspw. bei großen und komplexen Problemen sinnvoll. Allerdings kann eine festgelegte Struktur auch bei Lernenden notwendig sein, die noch nicht in der Lage sind, den Problemlöseprozess selber zu gestalten. Der Problemlöseprozess kann aber auch unstrukturiert ablaufen und sich z. B. lediglich an einzelnen Meilensteinen orientieren. Im Fall der Förderung ethisch-reflexiver Kompetenz von KÜHNER & EULER (2017) handelt es sich um einen eher strukturierten Prozess, da hier fünf Teilschritte mit Bezug auf sechs Teilkompetenzen durchlaufen werden.

4./5. Facette: Diese beiden Facetten zielen darauf ab, die Lernenden zu einer begründeten und wertbasierten Entscheidung bezüglich der aufgeworfenen Fragestellung zu bewegen. KÜHNER & EULER (ebd.) betonen, wie wichtig es ist, dass das Individuum tatsächlich eine Entscheidung fällt und diese auch nach außen begründet. Nur so ist es möglich, ethisch-reflexives *Handeln* zu fördern und nicht beim Reflektieren oder Kritisieren stehen zu bleiben. Es ist also wichtig, dieser Facette eine besondere Aufmerksamkeit zu widmen. In einem anderen Beitrag von EULER et. al (2018), bei dem es ebenfalls um das Konzept der ethisch-reflexiven Kompetenz geht, wird in Bezug auf die Facette der Entscheidungsfindung der Lehrperson eine entscheidende Rolle zugesprochen. Die Lehrperson ist bei allen Schritten im Zusammenhang mit der Förderung ethisch-reflexiver Kompetenz wichtig, allerdings spielt sie in dieser Phase eine besondere Rolle. Hier muss die Lehrperson die Lernenden dazu auffordern, sich zu positionieren und Begründungen für ihre Entscheidungen zu formulieren. Dabei ist einerseits denkbar, dass die Lernenden eine Einschätzung ihrer Positionierung von der Lehrperson erwarten. Andererseits kann die Lehrperson von den Lernenden auch dazu aufgefordert werden, selber Stellung zu der Frage zu beziehen. Beides kann die Lehrperson in eine unangenehme Belastungssituation versetzen und erfordert, dass die Lehrperson sich auf die Situation einlässt und selbst ethisch kompetent ist.

Für die Konzeption eines eigenen Ansatzes zur Förderung ethischer Kompetenz kann festgehalten werden, dass Dozierende wichtige Erfolgsfaktoren bei der Umsetzung des Lehr-Lern-Konzepts sind. Die Dozierenden sollten deshalb nicht nur richtig „instruiert“, sondern auch in die Entwicklung der Problemstellungen einbezogen werden. Auf diese Weise lässt sich schon früh erkennen, ob ein Konzept an bestimmten Stellen Dozierende oder Lernende überfordert und damit zum Scheitern verurteilt ist. Im Rahmen der ethischen Kompetenz, wo es noch viel stärker um die Beurteilung und Legitimation komplexer moralischer Entscheidungen geht, ist der Einbezug von Dozierenden in die Konzeptionsphase des pädagogischen Förderansatzes umso wichtiger. Eine solche Beteiligung wurde deshalb im Rahmen dieser Arbeit geplant und durchgeführt.

6. Facette: Die letzte Facette der ethisch-reflexiven Kompetenz ist den anderen fünf Facetten übergeordnet und bezieht sich auf die Betrachtung der jeweiligen Frage- und

Problemstellung aus verschiedenen Perspektiven. Diese Mehrperspektivenbetrachtung soll die unterschiedlichen Positionen in einer wertbasierten Streitfrage herausarbeiten und ordnen. Das könnte z. B. durch die Übernahme von vorbereiteten Rollen unterstützt werden. Die Betrachtung der Problemstellung aus mehreren Perspektiven liegt quer zu den bisher dargestellten Facetten und kann deshalb an verschiedenen Stellen angewendet werden. Beispielsweise könnte so die Wertklärung über die Analyse von Emotionen unterstützt werden, wenn ein Umweltschützer und ein Fischer eine Diskussion über Fischereiquoten führen und dabei verschiedene Perspektiven beleuchten.

Für die Konzeption des Förderansatzes von ethischer Kompetenz ist diese Facette insofern relevant, als damit nochmals deutlich wird, dass die Thematisierung verschiedener Perspektiven auf ein Problem auch die Auseinandersetzung mit ethischen Fragestellungen unterstützen kann.

3.3.1.3 Zusammenfassung der Erkenntnisse

Das Konzept der ethisch-reflexiven Kompetenz von KÜHNER & EULER (2017) hat einerseits einen anderen Schwerpunkt als das Konzept der ethischen Kompetenz. Dabei ist vor allem die fehlende ethische Auseinandersetzung mit den vorgefundenen Werten im Konzept von KÜHNER & EULER ein differenzierendes Merkmal. Andererseits konnten in der detaillierten Diskussion der einzelnen Teilkompetenzen verschiedene wichtige Erkenntnisse für die weiteren Überlegungen im Rahmen dieser Arbeit mitgenommen werden.

Die Einteilung der ethisch-reflexiven Kompetenz in sechs Teilfacetten ist eine wichtige Neuerung, die für die weiteren Überlegungen relevant ist. Hier waren weniger die einzelnen Teilbereiche neu, da diese in ähnlicher Form im Rahmen der unterschiedlichen Teilschritte einer moralischen Handlung im Kapitel III/2.3.3 besprochen wurden. Vielmehr war es hilfreich zu sehen, wie die verschiedenen Teilkompetenzen mit Leitfragen und Teilzielen verbunden wurden und so Schritt für Schritt die Bearbeitung einer Problemstellung ermöglicht haben. Dabei können bestimmte Teilaspekte wie z. B. die Orientierung an Problemstellungen übernommen werden. Neben der detaillierten Betrachtung der Teilkompetenzen von ethisch-reflexiver Kompetenz war es hilfreich, einzelne Methoden oder Erfolgsfaktoren innerhalb des Problemlöseprozesses zu erkennen. Dazu gehört z. B. die Unterstützung der Lernenden in der Phase der Wertklärung durch eine Analyse der wahrgenommenen Emotionen. Auch die Erkenntnis über die Wichtigkeit des Dozierenden in der Phase der Entscheidung und Bewertung der einzelnen Argumente wird für die weitere Arbeit hilfreich sein.

3.3.2 Theorie und Didaktik zur Förderung des kritischen Denkens (Jahn, 2012)

3.3.2.1 *Gemeinsamkeiten zwischen kritischem Denken und ethischer Kompetenz*

Es erscheint vielleicht auf den ersten Blick etwas befremdlich, ein Konzept zur Entwicklung von kritischem Denken in einer Auseinandersetzung mit Förderkonzepten für ethische Kompetenz zu finden. Man könnte meinen, die beiden Ansätze hätten nicht viel gemeinsam und könnten deshalb kaum voneinander profitieren. Bei näherem Hinsehen wird aber deutlich, dass kritisches Denken einige Parallelen zur ethischen Kompetenz hat. Das pädagogisch-didaktische Konzept zur Förderung von kritischem Denken basiert auf einem idealtypischen Ablauf eines kritischen Denkprozesses. Insofern ähnelt der Ansatz von JAHN (2012) von der grundsätzlichen Herangehensweise dem bereits diskutierten Förderansatz von KÜHNER & EULER (2017). JAHN beschreibt diesen Prozess und identifiziert in jedem einzelnen Prozessschritt kritische Ereignisse und Erfolgsfaktoren für die Förderung von kritischem Denken. Diese Erfolgsfaktoren basieren sowohl auf konzeptionell-theoretischen Überlegungen als auch auf Erfahrungen aus der Erprobung des Konzepts im Rahmen des Forschungsansatzes der Gestaltungsforschung. Insofern weisen die von ihm identifizierten Erfolgsfaktoren eine gewisse Verlässlichkeit auf, wenngleich sie von dem Kontext abhängen, in dem sie generiert wurden und durch das Zielkonstrukt des kritischen Denkens bestimmt sind.

Die detaillierte Auseinandersetzung mit der Theorie und Didaktik des kritischen Denkens erfolgt in drei Phasen. Zunächst wird das Verständnis von kritischem Denken analysiert und mit der Definition von ethischer Kompetenz verglichen. Die differenzierte Analyse des Förderkonzepts für kritisches Denken erfolgt dann in der zweiten Phase. Schließlich werden die Überlegungen, die für diese Arbeit wertvoll sind, in der dritten Phase zusammengefasst.

3.3.2.2 *Auseinandersetzung mit der Theorie des kritischen Denkens*

JAHN (2013, S. 114) bezeichnet kritisches Denken als Fähigkeit, die es dem Individuum erlaubt, „*durch herausforderndes Fragen unabhängige und eigenständige Erkenntnisse bezüglich bestimmter Sachverhalte hervorzubringen, auf deren Grundlage wohlbegründet Urteile gefällt und Entscheidungen getroffen werden*“. Die Zielvorstellung ist ein emanzipierter Mensch, der seine Entscheidungen unabhängig fällt und seine Handlungen begründen kann. Kritisches Denken hat einerseits unterschiedliche Tradition in den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen. Beispielsweise wird es in den Sozialwissenschaften unter anderem als ideologiekritisches oder hermeneutisches Denken bezeichnet. In den Naturwissenschaften spricht man dagegen von analytischem und logischem Denken. Andererseits ist diese Zuweisung nicht immer haltbar, da z. B. die Analyse von Argumenten nach logischen Gesichtspunkten auch eine philosophische Methode ist. Allerdings existieren unterschiedliche *Denkdimensionen* und *Denkstandards* des

kritischen Denkens, die in verschiedenen Kontexten unterschiedlich stark in den Vordergrund gestellt werden. Mithilfe von *Denkdimension* lassen sich die Absichten und Ziele von kritischem Denken beschreiben. Dazu gehört z. B., Argumente auf ihre Richtigkeit zu untersuchen oder Fragestellungen aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten. *Denkstandards* beschreiben Vorgehensweisen, die befolgt werden müssen, damit das kritische Denken als solches bezeichnet werden kann. JAHN (2013, S. 115–117) identifiziert in einer Analyse dieser verschiedenen Richtungen vier Denkdimensionen und damit verbundene Denkstandards. Beispielsweise geht es bei der Denkdimension des ideologiekritischen Denkens darum, Machtmechanismen in der Gesellschaft aufzudecken und sich davon zu emanzipieren. Ein Denkwerkzeug in dieser Dimension des kritischen Denkens ist die immanente Kritik. Daneben existiert noch die epistemisch-analytische Dimension, die Dimension der Multiperspektivität und die Dimension des konstruktiven Denkens.

JAHN (ebd.) bringt die Denkdimensionen und Denkstandards zusammen und entwickelt basierend darauf sieben Standards des kritischen Fragens, die er als Kriterien zur Ausrichtung des kritischen Denkens beschreibt. Diese Standards beschreiben unterschiedliche Zugänge zum kritischen Denken und zeigen damit die verschiedenen Facetten, auf die sich ein kritischer Denker beim Analysieren eines Sachverhalts beziehen kann. Die Standards des kritischen Fragens zeigen jedem Individuum sieben unterschiedliche Perspektiven auf, mithilfe derer Argumente und Sachverhalte kritisch untersucht und auf Denkfehler überprüft werden können. Die sieben Kriterien werden mit allgemeinen Leitfragen unterlegt und beschrieben, um die Anwendung und Übertragung auf unterschiedliche Kontexte möglich zu machen. Die Standards des kritischen Fragens lauten: Klarheit/Exaktheit, Richtigkeit, Relevanz, Logik, Multiperspektivität, Ideologiekritik, und Konstruktivität.

Inwieweit hat die Definition des kritischen Denkens von JAHN nun etwas mit ethischer Kompetenz zu tun?

Die erste Gemeinsamkeit beider Ansätze ist die Ähnlichkeit der grundlegenden Zielsetzungen. In beiden Fällen geht es darum, Individuen zu befähigen, eigene und unabhängige Entscheidungen zu treffen und sich nicht von impliziten Einflussfaktoren aus der Umwelt oder aus sich selbst heraus steuern zu lassen. JAHN identifiziert ähnliche Dynamiken im heutigen Bildungssystem, wie sie auch in dieser Arbeit beschrieben wurden und folgert daraus, dass das Bildungssystem nur bedingt in der Lage ist, die Lernenden auf ein eigenständiges Leben vorzubereiten. Das Menschenbild beider Ansätze und die Richtung, in welche Bildung den Menschen entwickeln sollte, sind ebenfalls vergleichbar.

Auch abgesehen von den Zielsetzungen beider Förderkonzepte bestehen Gemeinsamkeiten. Beispielsweise können mithilfe ethischer Kompetenz bzw. des kritischen Denkens ähnliche Frage- und Problemstellungen bearbeitet werden. Ethische Kompetenz bezieht sich zwar „nur“ auf Fragen, bei denen moralisches

Denken und Handeln im Fokus steht, während kritisches Denken darüber hinausgehen kann. Setzt man allerdings die integrative „Brille“ auf und analysiert einen Sachverhalt aus einer Perspektive, in der Werte und Normen schon immer enthalten sind, wird die Bedeutung dieses differenzierenden Faktors relativiert.

Bei der Analyse und Beurteilung von Fragestellungen fokussiert sich ein kritischer Denker zunächst zwar auf andere Faktoren als die ethisch kompetente Person das tun würde. Allerdings ist z. B. das Kriterium der Exaktheit notwendig, um im Fall der ethischen Kompetenz verstehen zu können, welche normativen Grundlagen das Gegenüber bei seiner Argumentation verwendet. Ohne eine exakte Darstellung gerät die ethische Analyse ins Stocken. Ähnlich verhält es sich auch mit dem Kriterium der Konstruktivität. Ethische Kompetenz ist vordergründig nicht darauf ausgerichtet, konstruktiv zu sein, sondern die normativen Grundlagen des Denkens und Handelns zu eruieren und diese mithilfe von Bedingungen für moralisches Handeln zu legitimieren. Allerdings verfehlt eine ethisch kompetente Person, die lediglich alle Gedanken und Argumente seiner Gesprächspartner kritisiert, die Hauptzielsetzung von ethischer Kompetenz, die darin besteht, eine Antwort auf die Frage nach dem richtigen Handeln zu finden. Eine ethisch kompetente Person muss also ihrem Denken und Handeln auch immer das Kriterium der Konstruktivität zugrunde legen. Die gleichen Argumente könnten für die übrigen Standards des kritischen Denkens vorgebracht werden. Logik, Multiperspektivität, Ideologiekritik, Relevanz und Richtigkeit sind ebenfalls notwendige Bedingungen für die Diskussion von Fragen nach dem guten Handeln und gehören damit zur ethischen Kompetenz. Diese Standards setzen den Rahmen für die Diskussion, innerhalb der die ethische Kompetenz angewendet und umgesetzt werden kann. Eine ethisch kompetente Person, die diese Standards nicht zur Basis der eigenen Gedankengänge und Handlungen macht, wird sich schwertun, Fragen nach dem guten Handeln zu diskutieren. Darüber hinaus helfen die Standards des kritischen Fragens dabei, die Beiträge von anderen Personen in Diskussionen zu analysieren und zu reflektieren, um so ein besseres Verständnis für die Argumente des Gegenübers zu erhalten.

Allerdings kann nicht nur die ethische Kompetenz von den Standards des kritischen Fragens profitieren, auch das Konzept des kritischen Denkens kann durch ethische Kompetenz erweitert werden. Die Standards des kritischen Fragens enthalten keine Hinweise auf eine ethische Auseinandersetzung bzw. ethische Beurteilung der vorgefundenen Argumente. In diesen Standards gibt es kein Kriterium, das explizit auf Werte und normative Grundlagen von Handlungen abzielt. JAHN (2013, S. 116). gibt immer wieder implizite Hinweise auf diese Perspektive, wenn er z. B. davon spricht, dass kritisches Denken dabei hilft, in der „*moralischen Entwicklung voranzukommen*“. Allerdings findet sich in den Standards des kritischen Fragens keine Perspektive, die bspw. als „*normative Grundlage*“ bezeichnet wird. Ein kritischer Denker macht sich also weder Gedanken um die normativen Grundlagen von Argumenten, noch ist er in

der Lage, diese auf ihre moralische Legitimation zu untersuchen, wie das durch ethische Kompetenz, z. B. durch die dialektische Methode, möglich ist.

Kritisches Denken und das Verständnis von ethischer Kompetenz können sich also ergänzen und bereichern. Beide Konzepte fragen aus einer kritischen Perspektive nach den Bedingungen und Folgen von Entscheidungen und Handlungen und versuchen so, bisher unbemerkte Einflüsse zu identifizieren und Handlungsvorschläge zu generieren. Auch im Hinblick auf die Entwicklung eines Lehr-Lern-Konzepts zur Förderung ethischer Kompetenz ist es deshalb sinnvoll, den Ansatz von JAHN detailliert zu untersuchen.

3.3.2.3 *Betrachtung des Förderkonzepts für kritisches Denken*

Auch wenn Einigkeit darüber besteht, dass kritisches Denken eine wichtige Eigenschaft ist, gibt es viele Meinungen zu der Frage, wie diese Kompetenz am besten entwickelt werden sollte. Hier spielen die unterschiedlichen Denkdimensionen des kritischen Denkens eine Rolle, da z. B. bei der analytischen Dimension des kritischen Denkens der Denkstandard der Logik im Vordergrund steht und nach Meinung der Vertreter dieses Standards besonders beachtet werden sollte. Vertreter anderer Denkdimensionen sehen kritisches Denken als kontextabhängig an, weshalb diese Kompetenz nicht ohne einen inhaltlichen Bezug gefördert werden kann.

JAHN (ebd., S. 120–122) versucht von diesen Diskussionen zu abstrahieren und stützt seine didaktischen Überlegungen auf einen allgemeinen Prozess des kritischen Denkens, der unabhängig von der Disziplin bzw. dem jeweiligen Fach ist. Der allgemeine Prozess des kritischen Denkens besteht aus einem 4-Phasenmodell, mit dem einerseits dargestellt wird, wie ein idealtypischer Prozess des kritischen Denkens aussehen kann. Andererseits wird dieser idealtypische Prozess genutzt, um didaktische Empfehlungen darzustellen, mit welchen kritisches Denken ausgelöst, gefördert und aufrechterhalten werden kann. Die Darstellung des kritischen Denkprozesses in vier aufeinanderfolgenden Phasen darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass der Ablauf des Denkprozesses in der Realität nicht selten durch Abbrüche und Rückkehrschleifen gekennzeichnet ist.

Die nachfolgende Diskussion stellt das 4-Phasenmodell des kritischen Denkens vor und fokussiert sich dabei auf didaktische Empfehlungen.

(1) Die erste Phase des 4-Phasenmodells ist die *Initialphase*. Hier plädiert JAHN (ebd., S. 124) dafür, eine Ambiguitätserfahrung auf kognitiver und emotionaler Ebene zu erzeugen, um damit einen inneren Konflikt bei dem Lernenden auszulösen. Um diesen Konflikt wieder auszugleichen, versucht der Lernende, die vorgestellte Frage- und Problemstellung aufzulösen. Mithilfe der Ambiguitätserfahrung wird also Dringlichkeit bzw. Motivation erzeugt, sich weiter mit dem Sachverhalt auseinander zu setzen. Geeignete Mittel dafür sind z. B. Filme, Texte oder sokratische Fragen in einer Diskussion. Dabei ist es wichtig, die Irritation nicht zu stark werden zu lassen, da das

im Gegenteil dazu führen kann, dass der kritische Denkprozess abgebrochen wird. Neben der Ambiguitätserfahrung sind in dieser Phase auch Vertrauen und Selbstvertrauen des Lernenden wichtig. Dabei ist es entscheidend, dass mit vertrauensbildenden Methoden eine Atmosphäre hergestellt werden kann, die dazu einlädt, ungewöhnliche Gedanken zu äußern und offen über eine Fragestellung zu reden. Auch das Kriterium der subjektiven Wichtigkeit der gewählten Themen für die Studierenden ist in dieser Phase entscheidend dafür, ob ein kritischer Denkprozess ausgelöst wird.

In der Initialphase gibt es zwischen der Definition von kritischem Denken und dem Verständnis von ethischer Kompetenz keine sichtbaren relevanten Unterschiede, die sich auf die Anwendung der didaktischen Empfehlungen auswirken könnten. Bei der Präsentation einer Frage- und Problemstellung im Rahmen der Förderung ethischer Kompetenz können die vorgestellten Empfehlungen deshalb ausprobiert und verwendet werden. Dabei kann ebenfalls mithilfe einer subjektiv wichtigen, aber nicht überfordernden Fragestellung Motivation zur Bearbeitung und Auflösung dieser Fragestellung erzeugt werden. Ob dafür im Rahmen der Förderung ethischer Kompetenz immer eine Ambiguitätserfahrung notwendig ist, kann an dieser Stelle noch nicht abschließend beantwortet werden. Allerdings kann diese Frage im Rahmen der Erprobung und Evaluation untersucht werden.

(2) In der zweiten Phase, der *Phase der Urteilsbildung*, kommen die vorgestellten Standards des kritischen Fragens zum Zug. Das Individuum nutzt die Motivation aus der Initialphase und sucht nach Informationen zu der aufgeworfenen Fragestellung. Dabei werden die gefundenen Fakten mithilfe der Kriterien für einen kritischen Denkprozess untersucht und beurteilt. Beispielsweise wird ein Sachverhalt aus verschiedenen Perspektiven angeschaut, wobei versucht wird, eine konstruktive Sichtweise auf die Fragestellung einzunehmen. Eigene Annahmen werden dabei genauso beachtet wie gefundene Expertenmeinungen oder gängige Mehrheitspositionen. In dieser Phase ist die Abwechslung zwischen Reflexion und sozialer Interaktion besonders wichtig, da das Individuum am Ende ein Urteil bzw. eine Meinung zu der in der Initialphase aufgeworfenen Problemstellung haben sollte. Dafür müssen kommunikative Regeln eingeführt werden, die festlegen, in welchem Rahmen die soziale Interaktion ablaufen kann. Außerdem müssen genug Zeiten und Räume geschaffen werden, um den Interaktionsprozess am Leben zu erhalten. Genauso sollten Zeiten der individuellen Bewertung und Reflexion eingeplant werden, um den Lernenden die Möglichkeit zu geben, die gehörten Argumente in die bisherigen Überlegungen einzuordnen. Auch die Steuerung der entstehenden Emotionen ist wichtig, da Lernende das innere kognitive und emotionale Ungleichgewicht aus der Initialphase irrational verarbeiten können. Die Modellierung eines kritischen Denkprozesses ist in dieser Phase ebenfalls wichtig. Hier spielt das Lernen am Modell eine Rolle, da der Dozierende seine Gedanken und Vorgehensweisen transparent macht und den Lernenden damit aufzeigt, wie ein kritischer Denkprozess aussehen

könnte. Auch Methoden, die die Lernenden zur Selbstreflexion anregen, unterstützen den Prozess der Urteilsbildung. Am Ende der Phase kann das Individuum abhängig von den gefundenen Argumenten beschließen, das bisherige Verhalten beizubehalten oder neue Wege zu gehen.

Für die Förderung ethischer Kompetenz können aus dieser Phase einige Erkenntnisse übernommen werden, da eine ethisch kompetente Person eine Situation ebenfalls analysieren und ein Urteil über die identifizierten Wert- und Moralvorstellungen fällen sollte. Für diese Zielsetzung scheint besonders der Wechsel zwischen Reflexion und Interaktion innerhalb des Analyse- und Bewertungsprozesses wichtig zu sein. Auch die Modellierung des Bewertungsprozesses durch den Dozierenden ist eine gute Möglichkeit, den Lernenden aufzuzeigen, wie gelebte ethische Kompetenz aussehen könnte.

(3) In der *Phase der Entwicklung von Alternativen* steht die Gestaltung und Veränderung der gegenwärtigen Praxis im Fokus. Hier wird darüber nachgedacht, wie die bestehenden Zustände – vorausgesetzt sie wurden als veränderungswürdig beurteilt – verbessert werden können. Dazu werden unterschiedliche Handlungsoptionen durchgedacht und für eine Anwendung in der Praxis geprüft. Um die Gedanken zu den Handlungsalternativen in eine passende Richtung zu lenken, können Humor und andere positive Emotionen helfen. Auch die Förderung des Selbstvertrauens und der Selbstwirksamkeit der Studierenden wirken an dieser Stelle unterstützend. Dabei soll den Lernenden klar werden, dass sie etwas verändern können, wenn sie sich dafür einsetzen.

In dieser Phase wird deutlich, dass die ethische Kompetenz in der Lage ist, die Theorie des kritischen Denkens zu ergänzen. JAHN spricht an vielen Stellen davon, durch kritisches Denken eine bessere Alternative zu finden. Allerdings ist nicht klar, welche Alternative am Ende die beste ist und nach welchen Kriterien diese Wahl getroffen werden soll. Offensichtliche Probleme bzw. Missstände sind dabei selten ein Problem, da man sich schnell einig ist, dass etwas getan bzw. unterlassen werden muss. Allerdings wird das in Fällen, die sich in einer Grauzone bewegen, schon schwieriger. Wie soll man z. B. mit einem Lieferanten aus dem Ausland umgehen, der im Einklang mit geltenden Gesetzen des jeweiligen Landes Kinder bei sich arbeiten lässt? Ändert die Situation sich, wenn man weiß, dass die Kinder dafür sorgen, dass die Familie nicht hungern muss? Ändert sie sich noch mehr, wenn der Lieferant die Kinder nur bei sich arbeiten lässt, wenn sie in den Abendstunden und am Wochenende eine Schule besuchen? Soll man die Zusammenarbeit mit diesem Lieferanten aufkündigen und ihn z. B. dadurch zur Entlassung eines Teils seiner Angestellten zwingen? Die Theorie des kritischen Denkens kann solche Fragen zwar mithilfe der Standards des kritischen Fragens einfangen und die kontroversen Argumente überprüfen. Allerdings enthalten diese Standards keine ethische Reflexion der Situation und der moralischen Argumente, die dort geäußert werden. Es fehlt also ein systematischer Ort, an dem Fragen nach dem richtigen und falschen Verhalten in dieser Situation diskutiert werden

können. Auch fehlt die Möglichkeit, bestimmen zu können, was in dieser Situation richtig und falsch ist. Die Methoden und Verfahren der ethischen Kompetenz können solche Fragen zwar nie befriedigend beantworten, allerdings sind sie in der Lage, sie systematisch zu behandeln. Das Konzept des kritischen Denkens ist dabei auf den Zufall angewiesen.

(4) Die letzte Phase des 4-Phasenmodells kritischen Denkens wird als *Integrationsphase* bezeichnet. Hier werden die Gedanken und Entscheidungen aus den letzten beiden Phasen in die Tat umgesetzt bzw. zur Umsetzung vorbereitet. Dafür überlegt sich das Individuum mögliche Handlungen und erprobt diese in der Praxis, wobei die Reaktion des Umfelds einen nicht zu vernachlässigenden Einfluss auf die Handlungen hat. Aus diesem Grund ist es wichtig, die Lernenden für die Konsequenzen des kritischen Denkens zu sensibilisieren, indem man z. B. von eigenen positiven und negativen Erfahrungen im Zusammenhang mit kritischem Denken berichtet. Auch die sog. „*Modellierung emanzipatorischen Handelns*“ (ebd., S. 127) ist wichtig, da hier aufgezeigt wird, wie kritische Erkenntnisse in Handlungen umgesetzt werden können, die die beabsichtigte Wirkung haben. Das Selbstvertrauen der Studierenden spielt genauso eine Rolle wie eine realistische Einschätzung und Reflexion ihrer eigenen Einflussmöglichkeiten. Hilfreich für die Implementierung der getroffenen Entscheidungen ist die Arbeit in Gemeinschaften, die sich gegenseitig unterstützen und in schwierigen Phasen Rückhalt geben. Die Atmosphäre, in der solche Gemeinschaften entstehen können, kann in der jeweiligen Lernsituation geschaffen und aufrechterhalten werden.

Auch die Überlegungen zur Integration der getroffenen Entscheidung in die Handlungspraxis sind für die Förderung ethischer Kompetenz relevant und können in weiten Teilen übernommen werden. Die vorgestellten Ideen können bei Entscheidungen angewendet werden, die ethisch kompetente Individuen treffen. Da die Implementierung der getroffenen Entscheidung im Rahmen dieser Arbeit nicht genauer angeschaut wird, können diese Erkenntnisse für den Moment vernachlässigt werden.

Die didaktische Unterstützung der Lernenden innerhalb dieses 4-Phasenmodells wird hauptsächlich durch bewährte und alltägliche Methoden bewerkstelligt (ebd., S. 128). Neue oder besonders aufwendige Methoden sind nicht nötig und können sogar den Blick auf das Wesentliche, in diesem Fall die kritische Reflexion, versperren. Deshalb ist es möglich, die didaktischen Überlegungen zum 4-Phasenmodell des kritischen Denkens in verschiedenen Bildungskontexten einzusetzen. Allerdings hat JAHN mit diesem Konzept vor allem bei Studierenden gute Erfolge erzielt. Hier waren besonders die ideologiekritischen Facetten erkenntnisreich, da diese in der bisherigen Bildungsbiographie der Studierenden selten thematisiert wurden. Um solche Erfolge bei den Studierenden erzielen zu können, müssen die jeweiligen Dozierenden ebenfalls kritische Denker sein. Die Weiterbildung der Dozierenden in diesem Bereich

ist also ein wichtiger Aufgabenbereich, der im Zusammenhang mit der Förderung von kritischem Denken nicht vernachlässigt werden darf.

3.3.2.4 Zusammenfassung der Erkenntnisse

Ethische Kompetenz und das kritische Denken haben mehr gemeinsam als man auf den ersten Blick vermutet. Kritisches Denken geht allerdings von mehr Standards und Kriterien aus, die sein Wesen definieren und die für die Analyse und Beurteilung von Argumenten angewendet werden können. Diese Denkstandards sind auch für die ethische Kompetenz relevant, da damit vorgebrachte Argumente auf ihre Gültigkeit überprüft werden können. Gleichzeitig kann die Theorie des kritischen Denkens entscheidend von der ethischen Kompetenz profitieren. Kritisches Denken verfügt über keine Kriterien, die bestimmen können, ob die reflektierte und neu ausgerichtete Handlung besser oder anders als das ist, was bisher getan wurde. Solche Kriterien zur Legitimation und Begründung von moralischen Handlungen kann die ethische Kompetenz liefern. In der Planung und Umsetzung von Förderkonzepten für ethische Reflexion sollten deshalb die Standards des kritischen Denkens auftauchen und thematisiert werden. Auf diese Weise ist es möglich, die ähnlichen Zielsetzungen der beiden Konzepte gemeinsam zu verfolgen. Allerdings wird nicht angestrebt, beide Konzepte miteinander zu verschmelzen. Kritisches Denken und ethische Kompetenz sollten nebeneinander existieren und voneinander profitieren.

Das didaktische Konzept zur Förderung des kritischen Denkens ist mit seinen vier Phasen, die einen idealtypischen kritischen Denkprozess darstellen, einfach und verständlich aufgebaut. Innerhalb dieser vier Phasen werden keine aufwendigen Methoden eingesetzt, um kritische Denkprozesse zu initiieren und aufrecht zu erhalten. Es wird vielmehr auf bekannte und bewährte Methoden zurückgegriffen, die durch eine leichte Adaption an den jeweiligen Kontext schnell einsatzbereit sind. Diese Methoden werden von JAHN aber nicht einfach nur erwähnt, sondern mit sog. didaktischen Richtlinien ergänzt, die den Einsatz beschreiben. Darüber hinaus werden Erfolgsfaktoren wie z. B. „*Fördere das Selbstvertrauen deiner Studierenden*“ (ebd., S. 124) aufgeführt. Außerdem sollen Lernende für die Beurteilung einer Situation oder die Suche nach Handlungsalternativen zwischen Phasen der Reflexion und Interaktion wechseln. Wie die Phase der Reflexion genau aussieht, mithilfe welcher Methoden reflektiert und wie der Wechsel stattfinden soll, wird von JAHN nicht festgelegt. Das Konzept behält so eine gewisse Flexibilität und kann besser in unterschiedlichen Kontexten eingesetzt werden. Diese didaktischen Richtlinien und damit verbundenen Erfolgsfaktoren können deshalb an den passenden Stellen für die Förderung ethischer Kompetenz genutzt werden.

In den Überlegungen zur Förderung des kritischen Denkens wurde außerdem einmal mehr deutlich, wie wichtig die Qualifizierung der jeweiligen Dozierenden für den Erfolg des Förderansatzes ist. Wenn Dozierende kritisches Denken ablehnen oder sich selbst unsicher dabei fühlen, werden sie es nicht schaffen, die Lernenden in ihren

Denkprozessen zu unterstützen. Dieser Zusammenhang kann genauso für die Förderung ethischer Kompetenz angenommen werden. Es ist für den weiteren Verlauf deshalb wichtig, sich auch über dieses Problemfeld Gedanken zu machen und passende Herangehensweisen zu entwickeln. Ein erster Schritt dorthin sind Gespräche mit Dozierenden über ihre bisherige Praxis in der Entwicklung ethischer Kompetenz. Daraus lässt sich ableiten, wie Dozierende zu diesem Thema stehen und was sie brauchen, um sich in diesem Bereich zu engagieren.

3.3.3 Die Collaboratory (Muff, 2014)

3.3.3.1 Entstehung und Zielsetzung der Collaboratory

Die Collaboratory wird als Methode zur gemeinschaftlichen Lösung komplexer Probleme beschrieben, die im Rahmen der „Global Responsible Leadership Initiative“ (GRLI) entstanden ist. Die GRLI setzt sich nach eigenen Angaben für die Ausbildung von verantwortungsvollen Führungskräften ein, die sich für einen nachhaltigen Umgang mit der Welt und ihren Ressourcen engagieren. Dabei werden folgende drei Fragen in den Mittelpunkt der Arbeit gerückt: „*Wie leben wir?*“, „*Wie lernen wir?*“ und „*Wie führen wir?*“ (GRLI, o. J.). Innerhalb der drei Kontexte, auf die diese Fragen verweisen, wird ein systematischer Wandel der aktuellen Verhältnisse gefordert. Die neue Ausrichtung soll stärker die Bedürfnisse der Mitmenschen aufnehmen und nicht nur auf die eigenen Ansprüche achten. Die Losung lautet, das „Ich“, das bisher im Mittelpunkt stand, in ein „Wir“ umzudeuten. Dafür soll bspw. das Gemeinwohl als ein Entscheidungskriterium etabliert und die Interdependenzen der eigenen Handlungen mit der sozialen und ökologischen Umwelt herausgearbeitet werden. Der Wandel darf groß gedacht werden, weshalb die Ideen für eine Veränderung radikal sein dürfen. Allerdings sollen die Handlungen, die zur Lösung eines Problems entwickelt werden, schnell und möglichst einfach umsetzbar sein. Die normative Grundlage der Initiative bilden grundlegende menschliche Werte wie Freiheit, Würde und die Menschenrechte. Daneben spielen Fragestellungen zur Nachhaltigkeit und Schutz der ökologischen Umwelt eine wichtige Rolle.

Im Grundsatz geht es hier um die Frage, welches Verhalten in einer Situation das richtige bzw. gute Verhalten ist. Dabei ist mit der Fokussierung auf nachhaltiges Wirtschaften und die Gemeinwohlorientierung deutlich gemacht worden, wie dieses gute Verhalten aussehen kann. Die Collaboratory hat also einen direkten Bezug zu Fragen der Moral und Ethik und ist deshalb für die Diskussion im Zusammenhang mit ethischer Kompetenz relevant. Den Befürwortern der Collaboratory ist eine schnelle, pragmatische und unkomplizierte Lösung von Problemen wichtig. Diese Problemlösungen fokussieren auf die problembestimmenden Faktoren und werden nicht durch eine Theorie geleitet, was sie viel dynamischer macht (Muff, 2014, S. 12). Diese Ausrichtung soll verhindern, dass elitäre und abgehobene Lösungsansätze entwickelt und vorgeschlagen werden, die in der Praxis nicht umsetzbar sind. Eine solche Ausrichtung eines Förderkonzepts ist in den bisher vorgestellten

pädagogischen Konzepten nicht explizit formuliert worden, weshalb es lohnenswert ist, die Collaboratory als Methode näher anzuschauen und auf ihre Passung für die Förderung ethischer Kompetenz zu untersuchen. Dazu werden zunächst grundlegende Ideen der Methode vorgestellt und diskutiert. Im Anschluss folgt die Analyse und Evaluation eines konkreten Einsatzes der Collaboratory im universitären Kontext. Auf Basis dieser Erkenntnisse wird eine Einschätzung darüber abgegeben, inwieweit es mithilfe der Collaboratory möglich ist, ethische Kompetenz im universitären Kontext zu entwickeln.

3.3.3.2 Grundlegende Prinzipien der Collaboratory

Die Bezeichnung „Collaboratory“ ist ein Kunstwort, das aus „collaboration“ und „laboratory“ zusammengesetzt ist. Berücksichtigt man diesen Ursprung, wird schnell klar, auf welchen beiden Grundprinzipien das Konzept basiert und wie die Entwicklung einer Problemlösung im Rahmen dieser Methode aussehen sollte.

Im Rahmen der „collaboration“ geht es darum, *gemeinsam* und unter Berücksichtigung mehrerer Perspektiven (innovative) Problemlösungen zu entwickeln (Muff, 2014, S. 11–12). Die Berücksichtigung der verschiedenen Perspektiven zu einem identifizierten Problemfeld muss gleichberechtigt erfolgen und darf keine betroffene Partei auslassen. Dafür wird die Auseinandersetzung mit dem identifizierten Problemfeld in einer Weise angestrebt, die symbolisch und buchstäblich der geometrischen Form des Kreises nahekommt. Symbolisch steht der Kreis dabei für Gleichberechtigung und Zusammenarbeit. Alle haben die gleiche Position und die gleichen Rechte, wobei keiner sich benachteiligt oder ungehört fühlen darf. Buchstäblich spielt der Kreis ebenfalls eine wichtige Rolle. Die Form des gegenseitigen Austausches soll – bis hin zur Anordnung der Stühle – ebenfalls in einem Kreis erfolgen, da eine solche Anordnung intuitiv für gemeinschaftliches Arbeiten und Gleichberechtigung steht. Das Rederecht in dem Kreis wird durch einen Gegenstand symbolisiert, der für alle sichtbar ist und von Redner zu Redner weitergegeben wird. Der Mitte des Kreises kommt dabei besondere Aufmerksamkeit zu, da alle Personen automatisch in diese Richtung blicken. Aus diesem Grund kann die Mitte bewusst gestaltet werden, um so ebenfalls zur Problemlösung beizutragen. Insgesamt geht es darum, voneinander und miteinander zu lernen, indem das Problem gemeinsam analysiert und gelöst wird. (ebd., S. 13–15). Das Bild vom Kreis wird noch weiter ausgeführt, da im Kreis einer Collaboratory keine einzelnen Stühle, sondern Bänke stehen, auf denen mehrere Menschen Platz haben. Zum einen ist das ein Symbol für die Bereitschaft, sich gegenseitig verstehen und aufeinander eingehen zu wollen, weil man auf einer Bank sitzend fast zwangsläufig aus derselben Perspektive in eine Richtung schauen muss. Zum anderen ist die Bank ein Ort der Ruhe, an dem über die identifizierte Problemstellung reflektiert werden kann.

Die Entwicklung einer konkreten Problemlösung geschieht zweitens mit Bezug zur „laboratory“ – wie bei einem Experiment in einem Labor – mithilfe verschiedener

Versuche und Experimente. Diese Versuche sind handlungsbasiert und auf eine praktische Umsetzung ausgerichtet. So sollen abgehobene und unrealistischen Lösungsvorschläge vermieden werden, die in der Praxis nicht umgesetzt werden können. Außerdem ist es so möglich, die Kluft zwischen Wissenschaft und Praxis zu verkleinern und den Dialog neu zu beleben. Dieser Teilbereich der Collaboratory weist Aspekte von forschungsbasiertem Lernen auf, das auf die Erkundung bisher unbekannter Lösungen abzielt.

Sowohl das reibungslose Funktionieren der „collaboration“, als auch der „laboratory“ sind entscheidend von der Vorbereitung und Betreuung des Moderators abhängig, der die Collaboratory verantwortet. Der verantwortliche Dozierende muss dafür seine Rolle als Fachexperte und Wissensvermittler zum Teil aufgeben und stärker als Ansprechpartner und Moderator im Prozess zur Verfügung stehen. Eine Collaboratory lässt sich nicht komplett planen und im Vorfeld durchstrukturieren, weswegen es notwendig ist, spontan auf unvorhersehbare Entwicklungen reagieren zu können. Dafür ist Training, Vorbereitung und Erfahrung der Dozierenden notwendig.

Das Hauptziel einer Collaboratory ist die Ausbildung von Führungskräften, die verantwortungsvoll mit ihren Mitmenschen und der Umwelt umgehen und damit nachhaltiges Wirtschaften und Leben ermöglichen. Unter der Berücksichtigung der beiden vorgestellten Prinzipien („collaboration“ und „laboratory“) lassen sich in Bezug zur Planung und Umsetzung von *Lern- und Lehrprozessen* (Muff et. al., 2014, S. 17–19) drei Schwerpunkte herausarbeiten, die Teil einer Collaboratory sein müssen, um den dargestellten Anforderungen gerecht zu werden. Diese drei Schwerpunkte werden auch als „Triple E Vision“ bezeichnet und bestehen aus „educating“, „enabling“ und „engaging“.

(1) Hinter dem „*educating*“ verbirgt sich die Verpflichtung zur Entwicklung von verantwortlichen Führungskräften mithilfe problembezogener Lehr-Lern-Methoden und einer Reflexion des Gelernten. Dieser Schwerpunkt kann am ehesten auf individueller bzw. personaler Ebene angesiedelt werden.

(2) Das „*enabling*“ zielt auf die Aktivierung von Unternehmen, sich stärker für das Gemeinwohl zu engagieren, indem z. B. die Produktionsplanung neben ökonomischen Interessen auch gesellschaftliche Problemstellungen in den Blick nimmt. Hier wird der Fokus auf die Ebene der Organisationen gelegt.

(3) Das „*engaging*“ steht für die stetige Veränderung der Art und Weise, wie Wirtschaft von Unternehmen gedacht und gelebt wird. Die Richtung, in die die Veränderungen gehen sollen, werden von den Prinzipien der „Global Responsible Leadership Initiative“ vorgegeben. Die hier angesprochene Ebene nimmt die gesamte Gesellschaft in den Blick.

Eine Collaboratory soll also die formulierten Ziele auf drei unterschiedlichen Ebenen (individuelle Ebene, Ebene der Organisation, und Ebene der Gesellschaft) adressieren und auf drei Handlungsschwerpunkte (educating, enabling und engaging)

fokussieren. Der Grundauftrag einer Collaboratory ist ein Dienst an der Gesellschaft, der durch eine Transformation dieser Gesellschaft zu mehr Verantwortung und Nachhaltigkeit erreicht werden soll. Um diese Transformation auf der Ebene der Unternehmen und der Gesellschaft erfolgreich durchzusetzen, müssen die Individuen eine solche Transformation durchlaufen. Diese Transformation passiert dann, wenn eine aktive Beteiligung der einzelnen Individuen an der Lösung und Bearbeitung des Problems erfolgt. Deshalb wird die Collaboratory von Muff (ebd., S. 23) folgendermaßen definiert: *„In our new definition, a collaboratory is an inclusive learning environment where action learning and action research meet. It involves the active collaboration of a diversified group of participants that bring in different perspectives on a given issue or topic. In such a space, learning and research is organized around issues rather than disciplines or theory.”*

Diese Definition und die damit verbundenen Ausführungen sind für die Evaluation des didaktischen Konzepts immer noch etwas vage. Ob die Collaboratory Elemente enthält, die für die Förderung ethischer Kompetenz übernommen werden können, kann an dieser Stelle deshalb noch nicht endgültig beurteilt werden. Dafür ist es notwendig, die konkrete Umsetzung einer Collaboratory im universitären Kontext anzuschauen und die dort gemachten Erfahrungen zu evaluieren. Zum einen wird dafür ein Beitrag von DYLLICK & MUFF (2014, S. 134–149) analysiert und evaluiert, indem sie beschreiben, wie eine Collaboratory in einer Lehrveranstaltung umgesetzt werden kann. Zum anderen basieren die nachfolgenden Beschreibungen auf Beobachtungen und Erfahrungen, die ich persönlich sammeln konnte, als ich als Beobachter an einer Collaboratory teilnehmen durfte.

3.3.3.3 Collaboratory an einer Universität

Grundsätzlich ist die Umsetzung einer Collaboratory in einer Lehrveranstaltung mit einigen Unsicherheiten verbunden, die im Vorfeld nicht vollständig planbar sind und die Kontrolle der Situation erschweren können. DYLLICK & MUFF (ebd.) plädieren deshalb für Offenheit und Flexibilität in der Durchführung, die sich z. B. durch einen flexiblen Zeit- und Ablaufplan oder eine ergebnisoffene Diskussionsführung kennzeichnet. Improvisation, Humor und Spontanität sind ebenfalls wichtige Voraussetzungen für eine gelingende Collaboratory, die von der Atmosphäre lebt, in der die aufgeworfenen Probleme diskutiert werden. Eine gute Vorbereitung des Dozierenden und die bisherigen Erfahrungen in der Umsetzung der Collaboratory sind geeignete Mittel, die die beschriebene Unsicherheit relativieren können.

Ein Grund für die Ergebnisoffenheit der Methode ist die große Verantwortung, die den Studierenden bei der Planung und Umsetzung der Collaboratory zukommt. In dem konkreten Fall wurden drei unterschiedliche Problemstellungen von drei Studierendengruppen bearbeitet. Dabei hat jede Studierendengruppe zwei Sitzungen zur Verfügung, um konkrete und umsetzbare Lösungsansätze zu entwickeln und zu präsentieren. Die Verantwortung für die Einladung der Experten, die Moderation der

Sitzung, die Vorbereitung der Materialien usw. wird dabei in die Hände der Studierenden gelegt. Die erste Sitzung ist dafür gedacht, die Problemstellung vorzustellen und eine Vision zu entwickeln, wie die Welt ohne dieses Problem aussehen könnte. In der zweiten Sitzung geht es darum, konkrete Handlungen zur Lösung des Problems zu entwickeln und die Umsetzung zu planen. Der Ablauf der Sitzungen basiert dabei auf dem Konzept der „Theory U“ von SCHARMER (2013). Mithilfe der „Theory U“ wird ein aktuelles Problem so präsentiert, als ob es bereits gelöst ist bzw. nicht mehr existiert. Damit werden nicht die Ursachen des Problems zum Ausgangspunkt für die Ableitung von Lösungsansätzen gemacht, sondern die Vorstellung von der Welt *ohne* das Problem. Von dieser Vorstellung aus werden in der Gegenwart Handlungen zur Überwindung des Problems geplant und umgesetzt. Die Phasen der „Theory U“ können im Kontext der Collaboratory grob in drei Abschnitte eingeteilt werden.

(1) Zunächst kommt das *Wahrnehmen und „Herunterladen“* der aktuellen Situation innerhalb des Problemfelds. Die Studierenden laden dazu Experten aus Wirtschaft, Wissenschaft und Gesellschaft ein, die sich zu der Problemstellung äußern können. Mithilfe der unterschiedlichen Perspektiven der Experten und der Sichtweisen der Studierenden wird die Problemsituation umfassend beschrieben. Die gesamte Phase des Herunterladens passiert im Rahmen einer kreisförmigen Sitzordnung. Dabei werden zwei Kreise gestellt, wobei nur die Personen im inneren Kreis miteinander diskutieren dürfen. Im inneren Kreis sind allerdings immer freie Stühle vorhanden, sodass sich Personen aus dem Außenkreis, die etwas zu der Diskussion beitragen wollen, jederzeit einschalten können.

(2) Im Anschluss an die mehrperspektivische Diskussion folgt der *Blick in eine Zukunft*, in der das Problem nicht mehr existiert. Dieser Blick wird von einer angeleiteten Meditation unterstützt, bei der sich die Studierenden und die anwesenden Experten konkret vorstellen sollen, wie z. B. eine Stadt aussehen kann, in der das Fahrrad das Hauptverkehrsmittel ist. Die unterschiedlichen Vorstellungen werden gesammelt und allen zur Verfügung gestellt.

(3) Im letzten Schritt werden diese Visionen in Handlungen übertragen und ein erster *Prototyp* entwickelt, der möglichst konkret ist und sich unmittelbar umsetzen lässt. Dafür werden die eingeladenen Experten ebenfalls mit einbezogen. Die konkrete Planung unterschiedlicher Handlungen wird in der zweiten Sitzung zu dem jeweiligen Thema fortgesetzt und konkretisiert. Am Ende der beiden Sitzungen steht ein Aktionsplan, der aufzeigt, welche Schritte zur Lösung des Problems gegangen werden müssen.

DYLLICK & MUFF (2014, S. 146–148) präsentieren in ihrem Beitrag neben der grundlegenden Beschreibung der Collaboratory einige Aussagen von teilnehmenden Studierenden, die in einem Reflexionspapier ihre Erfahrungen beschreiben. Dabei wird deutlich, an welchen Stellen die Collaboratory Stärken hat und wie diese sichtbar

werden. Studierende beschreiben bspw., dass sie sich durch die eigenständige Bearbeitung eines Themas vertiefter mit der Materie beschäftigt haben und dabei viel lernen konnten. Ein Studierender findet es bemerkenswert, dass er bereit war, seine Freizeit für die Beschäftigung mit dem Thema zu opfern. Auch die Atmosphäre im jeweiligen Studierendenteam und bei den einzelnen Sitzungen war positiv und inspirierend, was die Motivation zusätzlich gesteigert hat. Die Entwicklung der konkreten Lösungsvorschläge, die sich unmittelbar umsetzen lassen, wurde ebenfalls positiv beurteilt. Die Studierenden berichten allerdings auch von anfänglicher Skepsis in Bezug auf die geleitete Meditation und die große Eigenverantwortung in dem Kurs. Diese Skepsis legte sich aber im Laufe der Collaboratory und konnte mit der Zeit gänzlich abgebaut werden. Erstaunlich ist die Breite des Lernerfolgs, den die Studierenden sich selbst zuschreiben. Neben fachlichen Erkenntnissen mit Bezug zu den Problemstellungen werden eine Reihe von überfachlichen Kompetenzen genannt, die im Laufe der Lehrveranstaltung adressiert werden konnten. Beispielsweise haben die Studierenden gelernt, mit ihren Kommilitonen zusammen zu arbeiten und sich aufeinander zu verlassen. Auch die Kontaktaufnahme zu den verschiedenen Experten und die damit verbundene Überzeugungsarbeit war für viele eine neue Erfahrung.

Diese Aussagen decken sich mit meinen eigenen Erfahrungen aus der Beobachtung einer Collaboratory. Hier war es zwar nicht möglich, die Vorbereitung der Studierenden zu beobachten, allerdings wurde die Dynamik und die Atmosphäre innerhalb der Sitzung ähnlich positiv und konstruktiv wahrgenommen. Einzelne Gespräche mit Studierenden nach der Sitzung ergaben ein ähnliches Bild. Die Studierenden waren motiviert und wollten die beschlossenen Handlungsoptionen möglichst schnell umsetzen. Von der Skepsis bezüglich der Meditation oder anderer Teile war nichts zu spüren. Die beschriebenen Phasen der „Theory U“ konnten ohne Probleme oder Störungen umgesetzt werden und ergaben eine gute Basis für die Diskussionen und anschließende Entwicklung von Lösungsansätzen.

3.3.3.4 Bewertung der Collaboratory in Bezug auf die Förderung ethischer Kompetenz

Um einschätzen zu können, welche Bestandteile der Collaboratory für die Förderung ethischer Kompetenz genutzt werden können, sollte die grundlegende Zielsetzung einer Collaboratory reflektiert und mit dem Selbstverständnis von ethischer Kompetenz verglichen werden. Die Collaboratory hat die Zielsetzung, eine möglichst anwendungsorientierte *Lösung* von praktisch relevanten Problemen zu finden. Im Fall der Collaboratory an der Universität wurden im Vorfeld z. B. drei Probleme auf lokaler Ebene in der Ostschweiz ausgewählt und den Studierenden vorgestellt. Es wurde allerdings nicht reflektiert, was diese Probleme überhaupt zu Problemen macht und warum genau diese Probleme ausgesucht wurden. Vielmehr wird hier vorausgesetzt, dass alle Studierenden, die einen Kurs zum Thema *„Strategien für nachhaltige Entwicklungen“* wählen, dieselben Vorstellungen wie die Dozierenden darüber haben,

welche Probleme anzugehen sind. Eine ethische Reflexion der Problemstellung könnte im Gegensatz dazu z. B. fragen, auf welche normativen Grundlagen sich der Wunsch stützt, in St.Gallen das Fahrrad vermehrt für die Fortbewegung zu nutzen. Will man damit Natur schützen, etwas für die eigene Gesundheit tun oder Verkehrsstaus verhindern? Falls es sich um den Wunsch nach Naturschutz handelt: Wie wird der Schutz der Natur genau begründet und welche konkurrierenden Werte werden dadurch möglicherweise verletzt? Wie lässt sich diese Einschränkung wiederum begründen? Diese Fragen werden systematisch ausgeklammert und nicht beachtet, was aus Sicht der ethischen Analyse der Situation problematisch ist.

Selbst wenn man sich im nächsten Schritt darauf einigen würde, dass die Natur schützenswert ist und dafür Kohlendioxidemissionen eingespart werden müssen, ist noch nicht selbstverständlich, dass dafür das Fahrrad die richtige Wahl ist. Fahrräder verursachen in der Herstellung und der Entsorgung ebenfalls Emissionen und sind damit aus Sicht des Naturschutzarguments ebenfalls problematisch. Aus dieser Sicht wäre die Fortbewegung zu Fuß die bessere Wahl. Man könnte alternativ dazu Bäume pflanzen und für eine intensivere Aufforstung der Schweizer Wälder werben, damit Kohlendioxid aus der Luft gefiltert werden kann. Natürlich beinhalten diese Vorschläge wiederum eine Reihe von Problemen und Annahmen, die reflektiert werden müssen. Allerdings ist die Lösung, Fahrräder vermehrt für die Fortbewegung zu nutzen, nicht selbstverständlich die beste Lösung zum Schutz der Natur und sollte deshalb zur Diskussion gestellt werden. Diese Diskussion wird im Rahmen einer Collaboratory allerdings nicht durchgeführt, weil eine möglichst schnelle und gradlinige Lösung angestrebt wird. Es wird deshalb vorausgesetzt, dass das gewählte Problem und die Richtung der Lösung korrekt ist und versucht lediglich herauszufinden, wie genau die Lösung optimal gestaltet werden kann.

Um an dieser Stelle Missverständnisse zu vermeiden: Es geht nicht darum, gegen das Fahrradfahren zu argumentieren oder die Einsparung von Kohlendioxid verhindern zu wollen. Diese Handlungen können in Bezug auf die Lösung bestimmter Probleme durchaus sinnvoll sein. Es geht vielmehr darum, auf die fehlende systematische Reflexion der Problemauswahl und Problembearbeitung zu verweisen, die im Rahmen der Collaboratory durchgeführt wird. Die Collaboratory stellt keine Kriterien zur Verfügung, mit denen bestimmt werden kann, welche Fragen dringend sind und bearbeitet werden sollten. Das bedeutet nicht, dass die Arbeit innerhalb einer Collaboratory nichts wert ist oder immer in eine falsche Richtung geht. Allerdings lässt sich feststellen, dass die zu bearbeitenden Probleme eher zufällig und ohne ethische Reflexion ausgesucht und bearbeitet werden. Man startet mit eher unreflektierten Annahmen und Zielen und versucht, diese möglichst effizient und anschlussfähig an die gegenwärtigen Umstände umzusetzen. Diese Art der Herangehensweise ist für die Förderung ethischer Kompetenz nicht akzeptabel. Hier geht es anders als bei der Collaboratory nicht nur darum, Probleme zu lösen, sondern zu reflektieren, warum bestimmte Probleme überhaupt entstehen und was genau sie zu Problemen macht.

Die Zielsetzungen der Collaboratory und der ethischen Kompetenz lassen sich also nicht ohne weiteres zusammendenken.

Auch bei der Diskussion potenzieller Lösungsansätze fehlt der Collaboratory eine Möglichkeit, Lösungen systematisch reflektieren und ethisch überprüfen zu können. Auch damit soll *nicht* angedeutet werden, dass die Collaboratory nur unpassende und ethisch fragwürdige Lösungen hervorbringt. Allerdings kann das Konzept solche Lösungen auch nicht systematisch verhindern. Damit wird die ethische Qualität der entwickelten Lösungen zu einem Zufallsprodukt. Dass dieses Problem nicht rein theoretischer Natur ist, konnte ich während meiner Beobachtung feststellen. Vor allem in der letzten Phase, wobei es darum geht, einen Prototyp für die Lösung des vorliegenden Problems zu entwickeln, wurden *die* Vorschläge angehört und weiterverfolgt, die rhetorisch am besten vorgetragen und verteidigt wurden. Da es keine Kriterien für die Bestimmung des Problems gab, gab es auch keine, um die vorgeschlagenen Lösungen zu evaluieren, weswegen auf andere Bewertungsanker wie z. B. rhetorisches Geschick zurückgegriffen wurde. Hier spielten auch die Experten eine nicht zu vernachlässigende Rolle. Als Vertreter aus Wirtschaft und Politik haben sie neben einer gewissen Autorität auch mehr Erfahrungen in Gesprächsführung und Argumentation und konnten so ihre Vorschläge eher gegen die Einwände und Bedenken der Studierenden durchsetzen. Auch das ist aus der Perspektive einer ethischen Kompetenz, bei der es unter anderem um eine wertbasierte Begründung von Entscheidungen geht, nicht akzeptabel.

Trotz der angesprochenen Probleme gibt es auch einige wichtige Erkenntnisse aus der Durchführung von Collaboratories, die für die Förderung ethischer Kompetenz beachtet werden sollten. Ein wichtiger Punkt ist die motivationale Wirkung, die der Prozess auf die jeweiligen Studierenden hat. Sowohl die Beschreibungen der Studierenden aus dem Beitrag von DYLLICK & MUFF (2014, S. 146–148) als auch die eigenen Beobachtungen lassen darauf schließen, dass die Studierenden viel Engagement, Zeit und Kraft in die Lehrveranstaltung investiert haben. Diese Entwicklung kann unter anderem mit der motivierenden Wirkung von Autonomie erklärt werden, wie sie z. B. DECI & RYAN (1993) beschrieben haben. Auch die gegenseitige Abhängigkeit der einzelnen Studierendengruppen hat dazu geführt, dass die jeweiligen Teams sich Mühe bei der Vorbereitung und Umsetzung gaben. Es ist also aus motivationaler Perspektive für die Förderung ethischer Kompetenz wichtig, den Studierenden von Anfang an Freiräume im Denken und Gestalten zu geben.

Weiterhin zeigen die Erfahrungen mit der Collaboratory auf, dass die Studierenden viel Verantwortung für die Gestaltung einer Lehrveranstaltung übernehmen können, ohne diese Freiheit auszunutzen und dabei ihren eigenen Aufwand zu minimieren. Unabhängig von der Qualität der Problemlösungen waren alle bemüht, die Veranstaltung möglichst reibungslos und erwartungskonform zu planen und durchzuführen. Allerdings wurde auch deutlich, wie wichtig eine gute Vorbereitung des Dozierenden ist, um auf unvorhersehbare Situationen adäquat reagieren zu können.

Ebenfalls erstaunlich war die nicht primär intendierte Kompetenzentwicklung z. B. im Bereich der Sozialkompetenzen. Studierende haben beschrieben, wie sie mehr über die Zusammenarbeit mit anderen gelernt haben und besser darin geworden sind, einer Diskussion zu folgen und sich daran zu beteiligen. Auch die Selbstkompetenz wurde angesprochen, indem Studierende sich über die eigene Position Gedanken machen und diese verteidigen mussten. Für die Förderung ethischer Kompetenz kann aus diesen Erfahrungen mitgenommen werden, dass diese überfachlichen Kompetenzen in einer komplexen Problembearbeitung fast automatisch angesprochen und von den Studierenden wahrgenommen werden. Diese Entwicklung wurde so nicht bewusst geplant, war aber dennoch erfolgreich. Eine bewusste und gezielte Planung, Thematisierung, und Ansprache dieser Kompetenzen innerhalb der Förderung ethischer Kompetenz kann die Qualität des Entwicklungsprozesses von überfachlichen Kompetenzen deshalb noch weiter verstärken.

Gesamthaft betrachtet konnten sowohl positive als auch kritische Teilaspekte in der Collaboratory identifiziert werden. Ein markanter positiver Teilaspekt ist die motivierende Wirkung auf die Studierenden. Damit verbunden ist eine für die Studierenden unerwartet positive Lernerfahrung, die sich sowohl qualitativ als auch quantitativ bemerkbar macht⁸⁰. Diese motivierende Wirkung kann durch die hohe Autonomie der Studierenden in der Planung und Umsetzung der Lehrveranstaltung erklärt werden. Ein kritischer Aspekt an der Idee der Collaboratory, der aus der Sicht ethischer Kompetenz relevant ist, betrifft die fehlende ethische Auseinandersetzung mit den Problemstellungen und den vorgeschlagenen Lösungen. Dieser für ethische Kompetenz unverzichtbare Teilaspekt fehlt in den Beschreibungen zur Collaboratory und kann nur zufällig durch Beiträge von Studierenden oder Experten in die Diskussion eingebracht werden. Die systematische Vernachlässigung des ethischen Teilaspekts ist auf den expliziten Wunsch zurückzuführen, möglichst praxisnahe und anwendungsorientierte Lösungen erarbeiten. Ethische Reflexion und grundlegende Auseinandersetzung mit dem relevanten Problemfeld stören dabei und verschwinden deshalb aus dem Fokus.

3.3.4 Didaktik der Philosophie

3.3.4.1 Besonderheiten in der Philosophiedidaktik

Das Besondere an der Philosophie im Allgemeinen und an der Didaktik der Philosophie im Besonderen ist das Fehlen eines typischen Inhaltes oder Gegenstandes. Philosophie kann sich nicht wie z. B. die Germanistik(-didaktik) auf die Sprache als ihren Gegenstand stützen und ihre Überlegungen von diesem Gegenstand aus entwickeln. In der Philosophie entscheidet die Art und Weise des Nachdenkens und Reflektierens darüber, ob etwas als philosophischer Gedankengang klassifiziert werden kann. Es sind also weniger die Inhalte, sondern

⁸⁰ Hier sollte einschränkend erwähnt werden, dass die Feststellung der Lernergebnisse auf Selbstauskünften der Studierenden basiert und deshalb nicht verlässlich sein muss.

mehr die angewendeten Methoden, die darüber bestimmen, ob etwas als philosophische Auseinandersetzung bezeichnet werden kann. Deshalb wird in der Didaktik der Philosophie den Methoden ein besonderer Stellenwert zugeschrieben (Rohbeck, 2010, S. 237). Dabei existieren viele unterschiedliche Methoden, mit welchen Lernende philosophieren lernen sollen oder eine Vorstellung davon bekommen können, was Philosophie überhaupt ist. Die unterschiedlichen Methoden lassen sich bspw. nach den verschiedenen Denkrichtungen unterscheiden. Eine umfassende Darstellung dieser Methodentypen ist an dieser Stelle allerdings weder sinnvoll noch möglich. Das Kapitel soll vielmehr dazu genutzt werden, die Grundideen didaktischer Überlegungen in der Philosophie zu präsentieren und ausgehend davon Ideen für die Förderung ethischer Kompetenz zu entwickeln.

Die erste wichtige Erkenntnis in diesem Zusammenhang bezieht sich auf die allgemeine Zielsetzung der Didaktik der Philosophie. Sie unterscheidet sich von ihrer Grundausrichtung zum Teil radikal von einigen der bisher präsentierten pädagogischen Ansätze. Dieser Unterschied kann bspw. an der oben skizzierten Idee der Collaboratory illustriert werden. Bei der Collaboratory ging es darum, nach machbaren und anwendungsorientierten Lösungen für aktuelle Probleme zu suchen. Dem Kriterium der Anwendungsorientierung wurde deshalb ein hoher Stellenwert eingeräumt. Auf der anderen Seite geht es in der Philosophie aber gerade nicht nur um die Bestimmung dessen, was momentan machbar oder umsetzbar ist. Philosophie beschäftigt sich mit dem, was denkbar ist und hat damit einen viel weiteren Horizont. In der Ethik, die ein Teilbereich der Philosophie ist, wird dieser Horizont des Denkbaren auf das Wünschenswerte bzw. das Gute eingeschränkt, wobei diese Perspektive noch wesentlich breiter sein kann, als nur auf das empirisch Mach- bzw. Beobachtbare zu schauen (Dietrich, 2007, S. 31). Diese breitere Perspektive kann im Hinblick auf die Förderung ethischer Kompetenz fruchtbar sein, weil die Didaktik der Philosophie mit ihrer anderen Ausrichtung in der Lage ist, bisher vernachlässigte Aspekte aufzunehmen und pädagogisch-didaktisch aufzubereiten. Um die spezifische Ausrichtung der Didaktik der Philosophie für die Förderung ethischer Kompetenz zu berücksichtigen, werden im Folgenden zunächst die Grundzüge einiger typischer philosophischer Methoden vorgestellt und auf ihre Eignung zur Entwicklung ethischer Kompetenz untersucht. Im Anschluss daran erfolgt – wie bei den anderen Darstellungen der pädagogischen Konzepte – eine Bewertung der vorgestellten Ansätze in Bezug auf die Eignung zur Förderung ethischer Kompetenz.

3.3.4.2 *Philosophische Methoden für Schule und Universität*

Philosophie ist in ihrem Selbstverständnis eine nach Weisheit strebende Wissenschaft, die die Suche nach Erkenntnis zu ihrem Hauptziel macht. Dabei ist die Formulierung neuer Fragen und die Kritik an bereits gegebenen Antworten genauso wichtig wie der Versuch, eigene Antworten auf aufgeworfene Fragen zu geben. Obwohl sie keine spezifische, sondern zahlreiche Methoden verwendet, ist eine Philosophie ohne

kognitive Aktivitäten kaum vorstellbar. Selbst wenn man als Philosoph der Meinung ist, dass alle Fragen über empirische Untersuchungen erklärt werden können, müssen die empirischen Daten trotzdem aufbereitet und interpretiert werden, was wiederum kognitive Aktivitäten voraussetzt.

Diese verschiedenen Eigenschaften der Philosophie übertragen sich auf die Konzepte in den dazugehörigen didaktischen Überlegungen. Dabei dominieren in der Didaktik der Philosophie Methoden, die kognitiv ausgerichtet sind und sich mehr auf die Auseinandersetzung mit Argumenten beziehen, als sich mit Emotionen zu beschäftigen. Die intensive Arbeit mit Texten, die bestimmte philosophische Positionen darstellen sowie die Verarbeitung von Meinungen in einem sokratischen Gespräch sind dafür zwei typische Beispiele. Eine weitere Eigenschaft der Philosophie ist die Thematisierung und Diskussion von Grundsatzfragen und die Äußerung von Kritik. Philosophische Methoden sind deshalb nicht unbedingt intuitiv zugänglich und sofort verständlich. Um dem Selbstverständnis der Philosophie im Bildungskontext gerecht zu werden, schlägt ROHBECK (2010, S. 252) vor, philosophische Methoden mithilfe einer reduzierenden Transformation und didaktischen Aufbereitung so umzuformen, dass Lernende sie anwenden können. Auf diese Weise ist es möglich, z. B. in Universitäten und Schulen zu philosophieren, ohne zunächst Vorwissen über philosophische Strömungen und Positionen thematisieren zu müssen. Allerdings ist dieser Vorschlag innerhalb der Fachdidaktik der Philosophie umstritten. RICHTER (2016, S. 62) stellt sich gegen diesen Vorschlag und zweifelt daran, ob Lernende mit diesen reduzierten und transformierten Methoden überhaupt in der Lage sind zu philosophieren. Für ihn lassen sich Methode und spezifischer Inhalt nicht trennen. Eine Methode gehört dabei zu einer bestimmten Fragestellung und muss in Verbindung mit dieser Fragestellung angewendet werden. Trotz dieser angedeuteten Differenz über das Verständnis und den Einsatz anspruchsvoller philosophischer Methoden finden sich in der Literatur zur Philosophiedidaktik an unterschiedlichen Stellen ähnliche Ansätze, die die Entwicklung wichtiger philosophischer Kompetenzen unterstützen sollen. ROHBECK (2010, S. 237–253) hat diese Methoden kurz dargestellt und mit einigen wichtigen Gestaltungshinweisen versehen. Im Folgenden werden drei dieser philosophischen Methoden präsentiert und anschließend in Bezug auf den Einsatz zur Förderung ethischer Kompetenz evaluiert.

Der sokratische Dialog

Das Gespräch zwischen Philosophen ist traditionell eine weit verbreitete Form, eigene Gedanken zu formulieren, fremde Gedanken nachzuvollziehen und dabei konstruktive Kritik zu üben. Eine dieser Gesprächsformen, die im Rahmen der Philosophiedidaktik für Lehr-Lern-Situationen aufbereitet wurden, ist der sokratische Dialog. Dieser unterscheidet sich wesentlich von den „originalen“ Dialogen des Sokrates, worin die Gesprächspartner lediglich Stichwortgeber sind und von SOKRATES in ihrem Nichtwissen bloßgestellt werden. Die Gesprächspartner begegnen sich im didaktisch aufbereiteten sokratischen Dialog auf Augenhöhe, wobei sämtliche Beiträge ernst

genommen und diskutiert werden. Auch die Grundausrichtung des Dialogs ist konstruktiver und darauf ausgelegt, neue Einsichten bezüglich der Fragestellung zu haben. Die Gewinnung dieser neuen Einsichten ist nicht mehr nur von der Person des SOKRATES abhängig, sondern ein Produkt gemeinschaftlicher Anstrengung. Ob und wie dabei nach Wahrheiten gesucht wird bzw., ob eine Wahrheit überhaupt existiert, ist von der jeweiligen philosophischen Position abhängig. Dabei ist ein Konsens über eine Frage genauso möglich wie ein Dissens. BIRNBACHER (2010, S. 216) sieht im sokratischen Dialog das Potenzial, eigene Gedanken zu klären und eine Position zu einer Frage zu entwickeln. Ein Vorteil dieser Methode ist, dass sie ohne textliche Unterstützung funktioniert und auf die individuellen Erfahrungen und Einsichten der Studierenden zurückgreift. Die Themen des sokratischen Dialogs sollten deshalb so gewählt werden, dass die Lernenden ohne vorgelagerte Recherche in der Lage sind, etwas zu der aufgeworfenen Frage zu sagen. Die Charakterisierung des sokratischen Gesprächs als „*Dialog*“ ist im Laufe der Entwicklung der Methode ebenfalls überholt. So können daran mehr als zwei Gesprächspartner teilnehmen, was bspw. im Kontext der Universität durchaus sinnvoll ist. Das Gespräch muss nicht zwingend mündlich erfolgen, sondern kann auch schriftlich durchgeführt werden. BIRNBACHER (ebd., S. 223–230) formuliert einige Regeln, die das Funktionieren des sokratischen Dialogs sicherstellen sollen und differenziert diese nach Regeln für den Gesprächsleiter, die Gesprächsteilnehmer sowie für den Prozess des Dialogs. Der Gesprächsleiter wird dabei als Moderator gesehen, der sich nicht in die inhaltliche Diskussion einmischt. Er soll vielmehr die Beteiligung möglichst vieler Gesprächsteilnehmer sicherstellen, das Gespräch beim ursprünglichen Thema halten und an ausgesuchten Stellen ein Zwischenfazit ziehen. Die Gesprächsteilnehmer sind dazu angehalten, sich präzise auszudrücken, eigene Erfahrungen und Meinungen zu präsentieren und sich dabei gegenseitig verstehen zu wollen. Außerdem ist es wichtig, dass Teilnehmer, die sich aufgrund des Gesprächsverlaufs unwohl fühlen, dieses Gefühl artikulieren können. Das ermöglicht, das Gespräch zu unterbrechen und auf einer Metaebene zu diskutieren, woher dieses Unwohlsein kommt. Regeln für den Ablauf des Gesprächs beinhalten Grundsätze bezüglich der Themenwahl und des Umgangs mit Teilnehmerbeiträgen. So sollen eigene Erfahrungen der Ausgangspunkt des Gesprächs sein, wobei alle Beiträge der Teilnehmenden festgehalten werden. Neben dem thematischen Gespräch ist die Durchführung eines Metagesprächs notwendig, in dem über den Verlauf und das Ergebnis des Dialogs reflektiert wird.

Die beschriebenen Regeln können je nach Situation oder Lernvoraussetzungen der Gesprächsteilnehmer angepasst oder erweitert werden. So ist es z. B. nicht immer möglich, auf reale Erfahrungen der Teilnehmer zurückzugreifen, weswegen fiktive Beispiele oder Beschreibungen aus Filmen oder Texten zulässig sind. Auch die Regel, dass der Gesprächsleiter sich nicht in das Gespräch einmischen sollte, kann aufgeweicht werden. Kommen die Gesprächsteilnehmer z. B. nicht weiter, weil sie einen Sachverhalt falsch interpretieren oder nicht über die nötigen

Hintergrundinformationen verfügen, kann der Gesprächsleiter die Situation durch eigene Beiträge neu auszurichten.

Zusammenfassend betrachtet nimmt der sokratische Dialog die Gesprächsteilnehmer in die Pflicht und mutet ihnen zu, ein Gespräch zu einem Thema selbstständig zu führen, die eigenen Gedanken zu sortieren und dabei Erkenntnisse zu gewinnen. Dabei erleben die Gesprächsteilnehmer viel Freiraum und können sich ohne eine Vorbereitung mit Fragen beschäftigen, die nahe an ihrer individuellen Lebenswirklichkeit sind. Es versteht sich von selbst, dass ein sokratischer Dialog nicht sofort und bei allen Lernenden reibungslos verlaufen wird. Deshalb ist eine entsprechende Vorbereitung auf diese Methode ebenso wichtig wie Geduld und Fingerspitzengefühl bei der Durchführung.

Lesen und Interpretieren philosophischer Texte

Die Beschäftigung mit philosophischen Texten hat gegenüber dem sokratischen Dialog den Vorteil, dass die Lernenden mit Gedanken und Thesen konfrontiert werden können, auf die sie selbst nicht zwangsläufig gekommen wären. Dabei ist es wichtig, ein besonderes Augenmerk auf die Auswahl der Texte zu legen. Die ausgesuchte Lektüre sollte die Lernenden nicht überfordern und nicht aus einer größeren zusammenhängenden Argumentation gerissen sein, da es sonst schwerfällt, die einzelnen Gedanken nachzuvollziehen. ROHBECK (2010, S. 241) regt deshalb an, mit der Textgattung des philosophischen Essays zu arbeiten. Hier werden einerseits meistens Themen behandelt, die etwas mit dem Leben der Lernenden zu tun haben. Andererseits sind die Essays vergleichsweise kurz und einfach geschrieben, weshalb sie für die Lernenden gut zugänglich sein sollten. Neben solchen Essays können auch Briefe, worin sich Philosophen mit bestimmten Themen auseinandersetzen, zum Gegenstand der Analyse mit philosophischen Texten werden. Die Lernenden sollten die ausgewählten Texte nicht nur lesen, sondern sich aktiv mit ihnen auseinandersetzen. Eine solche Auseinandersetzung beinhaltet zumindest das Nachdenken und Nachvollziehen der präsentierten Gedanken. Darüber hinaus können die nachvollzogenen Gedanken kommentiert, kritisiert oder selber weitergeschrieben werden. Abhängig davon, welchen Schwerpunkt der Dozierende mit der Textlektüre verfolgt und welche Anweisungen er den Lernenden gibt, kann er steuern, wie tief und intensiv der jeweilige Text betrachtet und diskutiert wird. ROHBECK (ebd., S. 243–245) unterscheidet drei verschiedene Formen der Hermeneutik in der Auseinandersetzung mit (philosophischen) Texten. Hermeneutik kann in diesem Zusammenhang als eine Methode der Interpretation philosophischer Texte angesehen werden.

(1) Bei der *Hermeneutik als objektive Interpretation* geht es darum, den Sinn des Textes zu ergründen. Dabei geht man davon aus, dass der Text einen objektiv wahrnehmbaren und damit beschreibbaren Sinn hat, der intersubjektiv diskutiert werden kann. Der Dozierende spielt bei dieser Interpretation eine entscheidende Rolle, weil er eine Vorstellung vom Sinn des Textes hat und die Lernenden dabei unterstützt,

diesen Sinn zu erkennen. Die methodischen Schritte dieser Variante beinhalten die Klärung des angesprochenen Problems und der verwendeten Begriffe, das Nachvollziehen der Argumentation sowie die abschließende Kritik der vorgefundenen Argumente.

(2) Die zweite Variante des Verstehens philosophischer Texte ist die *intentionalistische Hermeneutik*. Wie der Name schon vermuten lässt, wird hier nach der Intention des Verfassers gefragt. Ähnlich wie bei der objektiven Interpretation liegt der Schwerpunkt darauf, herauszuarbeiten und darzustellen, was der Text bereits enthält. Hier geht es also darum, die Strategie zu ergründen, die der Autor beim Schreiben des Textes angewendet hat und weniger darum, den objektiven Inhalt des Textes zu bestimmen.

(3) Die letzte Variante der Hermeneutik wird *philosophische Hermeneutik* genannt. Diese Variante baut auf der Überlegung auf, dass es die Fremdheit und Andersartigkeit der Gedanken anderer Personen ist, die das gegenseitige Verstehen erschwert. Gleichzeitig wird dem Leser eine aktive und produktive Rolle zugeschrieben. Der Leser interpretiert den Text deshalb vor dem Hintergrund seines eigenen Weltbildes. Gleichzeitig verändert sich im Laufe der Auseinandersetzung das eigene Vorverständnis, was wiederum zu einer anderen Interpretation der gelesenen Gedanken führt. Die beiden Perspektiven befruchten sich und ermöglichen so tiefere Einsichten. Eine Methode, die die Verschmelzung der beiden Perspektiven begünstigt und unterstützt, ist das sog. verzögerte Lesen. Zunächst wird dafür ein kurzer einführender Textabschnitt gelesen und etwaige Fragen dazu geklärt. Im Anschluss bekommen die Lernenden den Auftrag, darüber nachzudenken, wie der Text weitergehen könnte. Nachdem sie ihre Gedanken dazu aufgeschrieben haben, erhalten die Lernenden den Originaltext und können die eigenen Gedanken mit der Argumentation aus dem Text vergleichen. Durch die anschließende Reflexion und Diskussion ist es möglich, das eigene Vorverständnis besser einzuordnen und die Argumentation des philosophischen Textes besser zu verstehen. Im gesamten Prozess ist wichtig, dass sich die Lernenden ernst genommen fühlen und nicht das Gefühl bekommen, ihre Gedanken und Argumente seien im Vergleich zu den Gedanken aus dem philosophischen Text minderwertig. Das bedeutet nicht, dass Denkfehler oder logische Brüche in den Argumenten der Lernenden nicht aufgezeigt werden dürfen. Das ist aus einer philosophischen Perspektive sogar unbedingt notwendig. Es geht vielmehr darum, eine Atmosphäre zu erzeugen, in der die Lernenden bereit sind, selbst über einen Text nachzudenken und sich dabei trauen, ins Philosophieren zu kommen.

Während die ersten beiden Varianten der Hermeneutik interpretativ bestehende Gedanken in einem Text aufspüren, geht es bei der philosophischen Hermeneutik um die Konstruktion eigener Argumente für eine Frage oder ein Problem.

Das philosophische Argumentieren

Die bisher vorgestellten Methoden des Redens und Lesens beschreiben unterschiedliche Herangehensweisen an die Auseinandersetzung mit philosophischen Theorien und Argumenten. Unabhängig davon, ob Argumente in einem Gespräch formuliert, in einem Text nachvollzogen oder sich beim Verfassen eines eigenen Textes niedergeschrieben werden, geht es immer um die Kunst des Argumentierens. Es geht also darum, eine Behauptung zu belegen oder sie vor Kritik zu verteidigen. Auch die Überzeugung einer Person von einer bestimmten Sichtweise kann Intention einer Argumentation sein (Tetens, 2010, S. 198–199). Überhaupt haben die Formulierung und Analyse von Argumenten sowohl in der Philosophie im Allgemeinen als auch in der Didaktik der Philosophie im Besonderen eine besondere Stellung. Um diese besondere Stellung zu illustrieren, vergleicht TETENS (ebd., S. 198) eine philosophische Lernsituationen ohne Schulung und Analyse von Argumentationen mit Lernsituationen im Sportunterricht, bei denen die Bewegung fehlt. Trotz dieser Bedeutung der Argumentation ist in Lernsituationen nicht immer klar, was genau ein Argument ist und wie es aufgebaut sein muss. Das gilt sowohl für Lernsituationen im philosophischen Kontext, aber auch außerhalb davon. Es ist deshalb notwendig, diesem wichtigen Instrument der Philosophie besondere Aufmerksamkeit zu schenken, um herauszuarbeiten, wie und wo die Schulung der Argumentation in der Förderung ethischer Kompetenz hilfreich sein kann.

Diese Auseinandersetzung startet mit der allgemeinen Definition der Form und des Aufbaus eines Arguments und den damit verbundenen didaktischen Umsetzungshinweisen. Anschließend folgt die Auseinandersetzung mit Argumenten, die sich explizit auf ethische Fragestellungen beziehen. Dabei wird auf das Konzept von DIETRICH (2007) zurückgegriffen, das ethische Kompetenz aus einer philosophischen Perspektive konkretisiert. Schließlich erfolgt eine Evaluation aller bisher vorgestellten Methoden aus der Didaktik der Philosophie. Dabei steht die Frage im Vordergrund, ob und mit welchen Anpassungen diese Methoden für die Entwicklung ethischer Kompetenz fruchtbar gemacht werden können.

Definition des philosophischen Arguments

Die Definition und der Aufbau eines Arguments können am einfachsten über die Analyse der Absicht einer Argumentation abgeleitet werden. Bei der Argumentation versucht man zu belegen, dass eine Aussage der Wahrheit entspricht bzw. gültig ist. Die Wahrheit einer Aussage kann dann belegt werden, wenn sich die entsprechende Aussage auf andere wahre Behauptungen stützen kann und darüber hinaus auf ihnen aufgebaut ist. Aus diesem Grund haben Argumente eine sog. Prämissen-Konklusions-Struktur. Die Konklusion ist dabei die Aussage, von deren Gültigkeit jemand anderes überzeugt werden soll und die Prämissen sind die Aussagen, auf die Bezug genommen wird. Bei einer Argumentation geht es also darum zu zeigen, dass eine Konklusion deswegen wahr ist, weil die Prämissen wahr sind, auf die sich die

Konklusion stützt (Tetens, 2010, S. 198–200). Ein Argument kann deshalb an drei Stellen auf seine Gültigkeit überprüft werden. Um diese drei Stellen beschreiben zu können, werden sie im Folgenden zunächst allgemein und dann an einem Beispiel diskutiert. Das Beispielargument ist dabei aus der Diskussion um den Klimawandel entnommen und wird in der gesamten Auseinandersetzung beibehalten.

Das Beispielargument lautet: *Der Klimawandel ist menschengemacht, weil die Menschen den größten Teil der Kohlendioxidemissionen verursachen, die den Planeten aufheizen.*

In der Konklusion des Arguments werden die Menschen für den Klimawandel verantwortlich gemacht. Die Konklusion stützt sich auf die Prämissen, dass Menschen Kohlendioxidemissionen verursachen und diese Emissionen die Aufheizung des Planeten verursachen.

Die erste Stelle, an der die Gültigkeit eines Arguments überprüft werden kann, ist die Gültigkeit der vorgetragenen Prämissen. Wenn die Prämissen nicht wahr sind, fehlt dem Argument die nötige Grundlage, um selber Anspruch auf Gültigkeit zu erheben. Im Beispiel lässt sich deshalb fragen, ob der Mensch tatsächlich Kohlendioxidemissionen verursacht oder ob diese vielleicht aus anderen Quellen kommen. Darüber hinaus lässt sich fragen, ob Kohlendioxid und Temperatur wirklich kausal zusammenhängen. Möglicherweise gibt es noch andere Einflüsse auf die Temperatur als nur Kohlendioxid. Darüber hinaus kann die Gültigkeit eines Arguments durch die Analyse der Verbindung zwischen Prämissen und Konklusion überprüft werden. Ist diese Verbindung nicht gegeben, wird die Gültigkeit der Konklusion nicht von der Wahrheit der Prämissen beeinflusst. Im Beispiel könnte das bedeuten, dass der Mensch zwar Kohlendioxidemissionen verursacht und diese einen Einfluss auf die Temperatur haben, aber diese menschengemachten Emissionen nur einen sehr kleinen Anteil an allen Kohlendioxidemissionen haben und deshalb vernachlässigt werden können. Die Konklusion, dass der Mensch für den Klimawandel verantwortlich ist, könnte so nicht mehr aufrechterhalten werden. Schließlich muss für die Gültigkeit eines Arguments sowohl die erste als auch die zweite Überprüfung positiv ausgefallen sein. Ist das der Fall, ist die gemachte Konklusion gültig und das Argument überzeugend. Bezogen auf das Beispiel müsste also festgestellt werden, dass der Mensch Kohlendioxidemissionen verursacht und diese die Temperatur beeinflussen. Die menschengemachten Emissionen müssen außerdem einen erheblichen Anteil der Gesamtemissionen ausmachen. Wenn beides gilt, ist die Schlussfolgerung zulässig, dass der Mensch für den Klimawandel verantwortlich ist.

Ist diese auf den ersten Blick einfach erscheinende Grundstruktur verstanden, ist es möglich, alle Argumente in ihre Einzelteile zu zerlegen und auf ihre Gültigkeit zu überprüfen. Diese Analyse, Zerlegung und Überprüfung der einzelnen Bestandteile eines Arguments ist aufgrund der Komplexität realer Frage- und Problemstellungen nicht immer so einfach möglich. Im alltäglichen Leben nehmen wir in unserem Denken

manchmal „Abkürzungen“ und beachten nicht die formal korrekte Struktur eines Arguments, das von Prämissen ausgeht und mit einer darauf basierenden Konklusion endet. Für eine philosophische Auseinandersetzung mit einer Frage- oder Problemstellung ist diese Fähigkeit aber unumgänglich. Auch über die explizit philosophische Auseinandersetzung hinaus ist die Fertigkeit des korrekten Argumentierens sowohl in der aktiven als auch in der zuhörenden Rolle relevant. TETENS (ebd., S. 213–214) gibt deshalb einige didaktische Hinweise, die dabei helfen sollen, Argumente besser analysieren und auf ihre Gültigkeit überprüfen zu können.

Danach ist es für die Auseinandersetzung mit Argumenten wichtig, mit *Beispielen und Illustrationen* zu arbeiten. Dabei kann die Diskussion von z. B. guten und schlechten Argumentationen helfen, die eigene Formulierung zu überprüfen bzw. zu reflektieren. Die Qualität eines Arguments lässt sich außerdem selten *nur* an formalen Kriterien ablesen, sondern ist auch durch den Inhalt bestimmt. Die formale Struktur eines Arguments ist lediglich ein Hilfsmittel, das die inhaltliche Auseinandersetzung nicht dominieren sollte. Der bereits präsentierte typische Aufbau eines Arguments (Prämisse-Konklusion) muss in Lernsituationen deutlich gemacht und diskutiert werden. Das ist sowohl für die Schulung der eigenen Argumentationsfähigkeit wichtig als auch für die Überprüfung und Analyse fremder Thesen. Die explizite Thematisierung und Überprüfung der formalen und inhaltlichen Richtigkeit eines Arguments setzt voraus, dass die Lernenden die Prämissen und die Konklusion eines Arguments aufdecken können. Das klingt einfacher als es ist, weil viele Argumente z. B. versteckte Annahmen und normative Setzungen beinhalten, die nicht ohne weiteres offengelegt werden können. Darüber hinaus ist es schwierig, trennscharf zu unterscheiden, wo genau die Prämissen enden und wann die Konklusion anfängt.

Auch wenn TETENS sich detailliert mit der Argumentation als philosophischer Methode auseinandersetzt und wichtige Grundlagen davon für die Thematisierung in Lernsituationen darstellt, bleibt er an einigen Stellen zu allgemein. Seine Ausführungen beschreiben Grundzüge der Methode und erste Ideen zum Einsatz in Lernsituationen. Es fehlt allerdings eine konkrete Auseinandersetzung mit Bezug zu einer Lernsituation, in der deutlich wird, wie die Analyse der formalen Logik eines Arguments und die inhaltliche Analyse der einzelnen Elemente vor sich gehen kann. Mit dieser Frage beschäftigt sich der Beitrag von DIETRICH (2007), in dem es explizit um die Betrachtung ethischer Kompetenz aus einer philosophischen Perspektive geht. Dabei werden einige Merkmale ethischer Kompetenz vorgestellt und erläutert, die in der bisherigen Diskussion nur am Rand angesprochen wurden. Neben der philosophischen Betrachtung erläutert DIETRICH einige Vorschläge zur didaktischen Umsetzung ihrer Vorstellungen. Dabei spielt die bewusste Auseinandersetzung mit wertbasierten Aussagen eine besondere Rolle, was für die Entwicklung des Förderkonzepts für ethische Kompetenz ebenfalls von Bedeutung sein kann. DIETRICHs Ansatz wird deshalb im Folgenden zunächst in einem Exkurs detailliert dargestellt und anschließend mit Bezug zur Förderung ethischer Kompetenz diskutiert.

Exkurs 4: Die philosophische Systematisierung ethischer Kompetenz (Dietrich, 2007)

Ein wichtiges Merkmal in DIETRICHs Konzeption von ethischer Kompetenz ist die Differenzierung zwischen einer *empirischen* und einer *philosophischen* Perspektive.

(1) Die *empirische* Perspektive befasst sich mit Überlegungen, wie z. B. moralische Urteile vom Individuum faktisch gebildet werden und wie eine Entwicklung im moralischen bzw. ethischen Urteilsvermögen tatsächlich abläuft. Entwickelt sich jeder Mensch individuell weiter oder wird dafür eine soziale Gruppe benötigt? Welche Entwicklungsschritte werden dabei gegangen und wie kann diese Entwicklung unterstützt werden? Um das herauszufinden, werden verschiedene quantitative und qualitative Forschungsmethoden verwendet, die die Lernenden z. B. nach ihren Lernerfahrungen und Entwicklungsschritten befragen. Im Rahmen der empirischen Perspektive von ethischer Kompetenz spielen unterschiedliche Begrenzungen wie z. B. die Lernvoraussetzungen der Lernenden eine wichtige Rolle. Wenn Lernende bspw. Probleme haben, konfliktfrei über moralische Fragen zu diskutieren, hängt die Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit von der Verbesserung der Konfliktkompetenz ab. Bevor es also darum gehen kann, sich Fragen mit Bezug zu moralischen Urteilen zu stellen, muss das Defizit im Bereich der Konfliktfähigkeiten überwunden werden. Hier sind moralpsychologische und entwicklungspsychologische Theorien und Erkenntnisse relevant, wie sie z. B. von KOHLBERG (1984) formuliert worden sind.

(2) Neben der empirischen Perspektive kann ethische Kompetenz auch aus der *philosophischen* Perspektive betrachtet werden. Hier wird gerade nicht danach gefragt, was tatsächlich passiert oder beobachtbar ist, sondern was möglich und denkbar ist. Das Denkmögliche wird im Zuge ethischer Kompetenz lediglich auf das wünschenswerte eingegrenzt, aber nicht von empirischen Begrenzungen tangiert. Diese Perspektive gründet nicht auf Beobachtungen oder Befragungen, sondern bezieht ihre Überlegungen aus theoretisch-konzeptionellen Auseinandersetzungen mit Ethik und Moral. Durch die differenzierte Darstellung einer Theorie der Ethik wird ein weiterer Raum für die Bestimmung und Systematisierung ethischer Kompetenz eröffnet. Dabei ist es wichtig, alle denkmöglichen Differenzierungen ethischer Kompetenz darzustellen und basierend auf dieser breiten Perspektive einen Schwerpunkt zu wählen. Das Denkmögliche leitet hier den Diskussions- und Auswahlprozess und nicht das mess- oder beobachtbare Verhalten oder Denken, wie das im Fall der empirischen Perspektive der Fall ist.

DIETRICH (ebd., S. 32–33) plädiert in ihren Überlegungen dafür, ethische Kompetenz zunächst aus der philosophischen Perspektive zu betrachten und erst im Anschluss daran empirische Begrenzungen zu diskutieren. Auf diese Weise ist es möglich, implizite Festlegungen und Begrenzungen im eigenen Denken zu entdecken. Außerdem ermöglicht eine solche philosophische Klärung eine Verständigung über zentrale Begriffe und Definitionen im Zusammenhang mit ethischer Kompetenz. Wie wichtig die philosophische Klärung im Rahmen ethischer Kompetenz ist, illustriert

DIETRICH an einem Beispiel. Dabei geht ein Dozierender implizit davon aus, dass die Thematisierung ethischer Fragestellungen zum Klimawandel mit einer Sensibilisierung der Lernenden für dieses Thema einhergeht, die sich in einem aktiven Engagement für die ökologische Umwelt äußern sollte. Diese Zielsetzung ist aber nur ein möglicher Schwerpunkt einer ethischen Auseinandersetzung mit dieser Thematik. Es kann aus philosophischer Perspektive ebenfalls möglich sein, sich Gedanken zu machen, warum die Umwelt überhaupt geschützt werden muss bzw. welche Gründe für den Umweltschutz vorgebracht werden können. Zudem ist denkbar, das Thema „Schutz der ökologischen Umwelt“ als Vehikel zu benutzen, um ethische Urteilsfähigkeit einzuüben. Keine dieser anderen Möglichkeiten ist an sich besser oder schlechter als die ursprüngliche Idee. Es ist nur wichtig, sich bewusst zu machen, dass es neben der zunächst gedachten Zielsetzung noch eine Reihe weiterer Möglichkeiten gibt, für die man sich bewusst entscheiden oder von denen man begründet Abstand nehmen kann. Mithilfe der philosophischen Perspektive ethischer Kompetenz ist es möglich, diese Optionen aufzuzeigen und zu einer begründeten Entscheidung zu animieren.

Im bisherigen Verlauf der Arbeit wurde ebenfalls zunächst die philosophische Perspektive ethischer Kompetenz betont. Dafür wurden zu Beginn theoretisch-konzeptionelle Überlegungen zu Ethik, Moral und Moralität diskutiert und erst im Anschluss verschiedene Lehr-Lern-Methoden vorgestellt, mit denen ethische Kompetenz gefördert werden kann. Das bisherige Vorgehen entspricht der Empfehlung, die DIETRICH in ihrem Beitrag gibt.

Neben der Thematisierung der beiden Perspektiven ethischer Kompetenz bringt DIETRICH (ebd., S. 33–35) neue Gedanken zum Kompetenzbegriff auf, die die bisherigen Überlegungen ergänzen. Sie unterscheidet dabei zwischen drei verschiedenen Interpretationen der Reichweite und Tiefe einer Kompetenz.

(1) Die erste Interpretation sieht die Reichweite einer Kompetenz durch eine *Domäne* bzw. ein Fach begrenzt. In dieser Vorstellung hilft eine Kompetenz dem Individuum dabei, Probleme aus einer bestimmten Fachrichtung zu lösen. Die Expertise in diesem konkreten Fachbereich ist dabei besonders groß, allerdings kann die Kompetenz dann nur schwer auf andere Domänen übertragen und dort genutzt werden. Beispielsweise lassen sich Kompetenzen im Zusammenhang mit der Programmierung einer Datenbank nicht ohne weiteres von dem Fachbereich der Informatik auf Frage- und Problemstellungen aus anderen Fachbereichen, wie z. B. dem Marketing, übertragen.

(2) Eine zweite Interpretation versteht unter Kompetenzen *fächerübergreifende Schlüsselkompetenzen*, die unabhängig von den einzelnen Domänen eingesetzt werden können. Diese Kompetenzen sind viel allgemeiner und breiter definiert als die Kompetenzen mit explizitem Domänenbezug. Unter Schlüsselkompetenzen wird z. B. die Fähigkeit zum kritischen Denken oder die Konfliktkompetenz gefasst. Bei den Schlüsselkompetenzen ist es nicht so entscheidend, in welcher konkreten Situation sie eingesetzt werden, da sie auf unterschiedliche Fragestellungen adaptiert werden

können. Kritisches Denken lässt sich sowohl in der Informatik als auch in der Theologie einsetzen und kann unabhängig von der jeweiligen Ausrichtung der Frage- und Problemstellung wirksam werden.

(3) Die letzte Interpretation der Reichweite einer Kompetenz schränkt den Gültigkeitsbereich in ähnlicher Weise ein wie das schon beim Domänenbezug sichtbar wurde. Hier wird allerdings nicht der Fachbereich als Begrenzung interpretiert, sondern das jeweilige *Handlungsfeld*, für das die Kompetenz erworben worden ist. Unter Handlungsfeldern werden mehr oder weniger abgeschlossene Bereiche aus einem Beruf verstanden, in welchen die Individuen regelmäßig tätig sind und die besondere Relevanz für den jeweiligen Beruf haben. Beispielsweise ist ein Handlungsfeld von Erzieherinnen und Erziehern bei einer Ausbildung an Fachschulen in Deutschland das pädagogische Handeln in Gruppen (KMK, 2011). Hier können einerseits Methoden eine Rolle spielen, die eher in den Fachbereich der Psychologie einzuordnen sind. Andererseits sind kommunikative Kompetenzen wichtig, die man mit Bezug zu spezifischen Domänen eher im Fachbereich der Rhetorik sehen würde. Erzieher müssen in diesem Handlungsfeld aber nicht lernen, wie man eine Gruppe zum produktiven Arbeiten anleitet. Der Fokus wird also begrenzt und bezieht sich auf pädagogisches Handeln.

Mein Verständnis von ethischer Kompetenz entspricht am ehesten dem Ansatz der Schlüsselkompetenz. Ein domänenbezogenes oder handlungsfeldspezifisches Verständnis von ethischer Kompetenz ist aus mehreren Gründen nicht sinnvoll. Das stärkste Argument gegen die Vorstellung einer Ethik, die sich auf einen Fachbereich oder ein Handlungsfeld bezieht, ist das fehlende Kriterium, das die begrenzte Gültigkeit rechtfertigen könnte. Warum sollte z. B. die Ethik in Wirtschaftswissenschaften andere Kriterien für ihre Reflexion der Moral verwenden als die Ethik in der Medizin? Es ist richtig, dass die einzelnen Bereiche fachlich immer komplexer und undurchsichtiger werden. Die Schwierigkeit dabei ist, die allgemeinen Aussagen und Prinzipien der Ethik in die jeweiligen Domänen und Handlungsfelder zu adaptieren. Es ist aber nicht notwendig, eine „neue“ Ethik mit anderen Prinzipien und Regeln für die einzelnen Bereiche zu konzipieren. Ethische Kompetenz sollte deshalb aus einer fachübergreifenden Perspektive gedacht bzw. als Schlüsselkompetenz verstanden werden⁸¹.

3.3.4.3 *Das philosophische Argumentieren aus einer ethischen Perspektive*

Nachdem der Ansatz der ethischen Kompetenz von DIETRICH (2007) in seinen Grundideen vorgestellt wurde, kann der Fokus auf die Diskussion der verwendeten Methoden gelegt werden. Im Kontext der ethischen Kompetenz basiert die Formulierung und Überprüfung von Argumenten hauptsächlich auf der Begründung

⁸¹ Interessanterweise positioniert sich DIETRICH (ebd., S. 34) nicht so klar zu der Frage, welches Verständnis sie für ihr Konzept von ethischer Kompetenz wählen würde. Sie betont lediglich, dass Kompetenz für sie im Allgemeinen mehr ist als nur Wissen über etwas zu haben. Zur Kompetenz gehören ebenso das Können bzw. die Fertigkeiten sowie der Umgang mit Gefühlen und sozialen Interaktionen.

und Überprüfung moralischer Normen und Verhaltensorientierungen. DIETRICH verwendet dafür vor allem eine bestimmte Argumentationsmethode, die auf den Überlegungen von TETENS (2010) zur philosophischen Argumentation aufbaut. Für die Grundstruktur des Prüfverfahrens und die Strukturierung der Schritte ethischer Urteilskompetenz nutzt DIETRICH (ebd., S. 40) den *Praktischen Syllogismus* als Handlungsmodell. In der Grundstruktur besteht der praktische Syllogismus aus zwei Prämissen und einer Schlussfolgerung. Die beiden Prämissen lassen sich in eine präskriptive und eine deskriptive Prämisse unterteilen. Es wird also zunächst etwas normativ angenommen und festgelegt. Anschließend wird der aktuelle Zustand des jeweiligen Sachverhalts beobachtet und beschrieben. Basierend auf der durchgeführten Bewertung und der tatsächlichen Beobachtung erfolgt das Urteil bzw. die Schlussfolgerung. Ethische Urteilskompetenz kann also mit den folgenden drei Teildimensionen beschrieben werden: Wahrnehmen, Bewerten, Schlussfolgern. Dieser Zusammenhang kann am besten an einem Beispiel illustriert werden:

Das Thema der Diskussion sind die Auswirkungen des Konsums regional produzierter Lebensmittel auf die ökologische Umwelt. Eine Argumentation, die der Grundstruktur des praktischen Syllogismus folgt, könnte in diesem Zusammenhang folgendermaßen lauten:

- Regional produzierte Lebensmittel verursachen auf dem Transportweg wenig Kohlendioxid, was der ökologischen Umwelt zugutekommt (*deskriptive Prämisse-Wahrnehmung*)
- Kohlendioxidemissionen sollen verhindert werden, da sie dem Klima und damit der ökologischen Umwelt schaden (*präskriptive Prämisse-Bewertung*)
- Mit Bezug auf den Schutz der ökologischen Umwelt sind regional produzierte Lebensmittel zu bevorzugen (*Konklusion-Schlussfolgerung*)

Die Struktur der Argumentation scheint einleuchtend zu sein, weswegen die Frage aufkommt, was durch den praktischen Syllogismus eigentlich gewonnen werden konnte. Bei näherem Hinsehen wird allerdings deutlich, dass die Trennung der beiden Prämissen und die individuelle Betrachtung der drei Teildimensionen für die Analyse von Argumenten einige Vorteile mit sich bringt.

Zunächst ist es hilfreich, die Existenz der drei Teildimensionen bei Diskussionen im Hinterkopf zu haben. Die Diskussionspartner präsentieren ihre Argumente häufig nicht so strukturiert. Beispielsweise wird nur die deskriptive Prämisse als Argument vorgetragen. Bezogen auf das oben präsentierte Beispiel würde der Diskussionsteilnehmer dann sagen: „*Regional produzierte Lebensmittel verursachen aber weniger Kohlendioxid*“. Genau genommen ist das lediglich eine deskriptive Aussage, die weder eine Bewertung noch eine Schlussfolgerung enthält und deshalb kein wirkliches Argument ist. Würde man den Sprecher aber auffordern, seine Gedanken explizit zu machen, wäre er vermutlich in der Lage, die präskriptive Prämisse und die Schlussfolgerung nachzureichen. Die beiden anderen Schritte

werden also (implizit) mitgedacht, aber nicht immer explizit ausgesprochen. Mithilfe des praktischen Syllogismus lassen sich Defizite in Argumentationen aufzeigen und unbewusste Annahmen und Schlussfolgerungen sichtbar machen. So können z. B. auch unbewusste Werturteile oder moralische Vorstellungen zu einer Frage offengelegt werden.

Darüber hinaus kann auch die kritische Überprüfung und Reflexion der präsentierten Argumente mithilfe der drei Teildimensionen strukturierter durchgeführt werden. Die drei Teildimensionen sind nicht deshalb wahr, weil ein Diskussionsteilnehmer das behauptet, und sollten überprüft werden. Durch die Strukturierung der getätigten Aussagen mithilfe des praktischen Syllogismus wird die kritische Überprüfung von Argumenten unterstützt. Ein Argument kann dann abgelehnt werden, wenn die Prämisse, die ihm zugrunde liegt, nicht zutrifft, oder wenn die Verbindung zwischen Prämisse und Konklusion nicht in der behaupteten Art existiert. Für die Überprüfung des Arguments müssen deshalb einerseits die deskriptive und die präskriptive Prämisse und andererseits die abgeleitete Schlussfolgerung kritisch reflektiert werden.

Reflexion der deskriptiven Prämisse

Im Rahmen der Überprüfung der *deskriptiven Prämisse* geht es darum, die verwendeten Begriffe zu klären und die behaupteten Sachverhalte empirisch zu überprüfen. Bei der Begriffsklärung kann bezogen auf das oben genannte Beispiel gefragt werden, was mit „regional“ gemeint ist. Wie weit dürfen die Bauernhöfe entfernt sein, damit die Lebensmittel noch diesem Anspruch entsprechen? Auch der Begriff „produziert“ verlangt nach einer Klärung: Muss die gesamte Wertschöpfungskette an diesem regionalen Standort liegen oder kann z. B. das Futter für die Schweinezucht in Neuseeland bestellt werden? Man könnte darüber hinaus noch fragen, was genau unter dem Schutz der Natur verstanden wird und ob die ökologische Umwelt, die man schützen will, ebenfalls regional begrenzt ist oder den gesamten Planeten umfasst.

Die Antworten auf diese Fragen helfen zum einen, den Gesprächspartner und seine Ansichten besser zu verstehen und bereiten zum anderen die empirische Überprüfung der getätigten Behauptungen vor. Mithilfe empirischer Forschungsmethoden wird nun z. B. geschaut, ob regional produzierte Lebensmittel wirklich weniger Kohlendioxid verursachen als Lebensmittel, die einen größeren Transportweg hinter sich haben. Dabei kann z. B. herauskommen, dass die Lagerung der Lebensmittel über einen längeren Zeitraum in einem Kühlhaus wesentlich mehr Kohlendioxid verursacht als der Transport gerade geernteter Lebensmittel aus einer weit entfernten Region. Darüber hinaus ist ebenfalls denkbar, dass es Regionen gibt, die vom Klimawandel profitieren, weil sie aufgrund der wärmeren Temperaturen länger Landwirtschaft betreiben können. Wie soll man die Ansprüche der verschiedenen Regionen nun gegeneinander abwägen? Unabhängig davon, welche Ergebnisse erzielt werden, eröffnet die Klärung der deskriptiven Prämisse neue Fragestellungen, die im Rahmen der Reflexion der präskriptiven Prämisse diskutiert werden können.

Reflexion der präskriptiven Prämisse

Bei der Reflexion der *präskriptiven Prämisse* wird die Ebene der Begriffsklärung und der empirischen Arbeit verlassen. Es geht also *nicht* mehr um die Frage, was genau unter Naturschutz verstanden wird und ob Kohlendioxid tatsächlich für den Klimawandel verantwortlich ist. Vielmehr wird hier die Frage gestellt, ob die Belastung der ökologischen Umwelt zulässig sein kann und wie sich diese Position begründen lässt. Dafür ist es notwendig, die Begründung für den Naturschutz zu analysieren. Dafür muss als erstes gefragt werden, welche Gründe für den Schutz der Natur überhaupt vorliegen. Die Antwort auf diese Frage beinhaltet unterschiedliche Argumente, die sich wiederum auf die verschiedenen Ethiktraditionen beziehen. Da hier die Gefahr besteht, den Überblick zu verlieren und die verschiedenen Argumente nicht mehr einordnen zu können, schlägt DIETRICH (ebd., S. 45–46) vor, die Begründungen für präskriptive Prämissen grundsätzlich in drei Kategorien einzuteilen: zweckrationale, strebensethische und sollensethische Begründungen. Diese drei Begründungsansätze werden im Folgenden vorgestellt und an einem Beispiel erläutert, bevor der Fokus anschließend wieder auf die Überprüfung der präskriptiven Prämisse gelegt wird.

(1) Wenn jemand *zweckrational* argumentiert, sieht er in der ökologischen Umwelt ein Mittel, um damit einen bestimmten Zweck zu erfüllen. Bei der Reflexion eines zweckrationalen Arguments kann diese Mittel-Zweck-Beziehung auf ihre Konsistenz überprüft werden. Die Umwelt darf danach nicht weiter belastet werden, weil sonst ökologische Substanz irreparabel zerstört wird und dadurch immer weniger Ressourcen gewonnen werden können. Die ökologische Umwelt hat also den Zweck, dem Menschen Ressourcen zu liefern und ihn zu ernähren. Wird das System irreparabel beschädigt, könnte in Zukunft niemand mehr davon profitieren. Im Rahmen der zweckrationalen Argumentation wird also reflektiert, ob ein Mittel zweckadäquat eingesetzt wird. Dabei wird nicht darüber nachgedacht, ob ein bestimmtes Zweck-Mittel-Verständnis sinnvoll ist oder nicht. Die Überprüfung ist eher „technischer“ Natur.

(2) Im Rahmen einer *strebensethischen* Begründung wird argumentiert, dass die getätigte Handlung zu einem Gelingen des Lebens beiträgt und deshalb richtig ist. Bezogen auf das Beispiel ließe sich ausführen, dass der Mensch von seiner Identität her mit der ökologischen Umwelt verbunden ist und diese deshalb braucht, um ein erfülltes Leben führen zu können. Beispielsweise sind Naherholungsgebiete, die Teil der ökologischen Umwelt sind, wichtige Orte der Inspiration. Wenn diese Gebiete durch den Klimawandel geschädigt oder zerstört werden, hätte das einen schlechten Einfluss auf das Wohlbefinden und das Lebensglück der Menschen. Aus diesem Grund muss die ökologische Umwelt geschützt werden, was durch die Reduktion von Kohlendioxid bewerkstelligt werden kann.

(3) Schließlich ist es auch noch möglich, die präskriptive Prämisse basierend auf dem *sollensethischen* Begründungsansatz zu legitimieren. Dabei geht es darum zu zeigen,

dass es eine Pflicht bzw. eine Notwendigkeit gibt, ein bestimmtes Verhalten auszuführen oder zu unterlassen. Ein Verhalten, das aufgrund einer Verpflichtung und basierend auf einem guten Willen, diese Verpflichtung zu erfüllen, umgesetzt wird, gilt als gutes Verhalten. Im Beispiel müsste also eine Pflicht zum Umweltschutz identifiziert werden. Dabei geht es *nicht* wie bei der strebensethischen Begründung darum, mit den Folgen einer Handlung zu argumentieren und z. B. darauf zu verweisen, dass es den Menschen weniger gut gehen würde, wenn die ökologische Umwelt zerstört wird. Die sollensethische Perspektive konstruiert eine Verpflichtung zum Schutz der ökologischen Umwelt basierend auf Rechten, die ihr zugesprochen werden. Die ökologische Umwelt hat dabei z. B. das Recht auf eine Entfaltung der natürlichen Anlagen. Wenn die Umwelt trotzdem durch den Menschen in ihrer Substanz angegriffen wird, sollte sie die Möglichkeit haben, sich wieder zu erholen. Durch die massiven Emissionen von Kohlendioxid wird dieses Recht verletzt, weshalb die Emissionen gestoppt werden sollten. Die große Frage bei der sollensethischen Begründung stellt sich im Rahmen der Formulierung und Ableitung der jeweiligen Rechte, die die Basis für die Handlungen bilden, die ausgeführt werden *sollten*. Hier kann hinterfragt werden, ob die Natur wirklich Rechte hat und wie diese legitimiert werden können.

Die Formulierung und Begründung der präskriptiven Prämisse wird durch die unterschiedlichen Begründungsansätze besser verständlich. Zum einen können die vorgestellten Begründungsansätze verwendet werden, um eigene Argumente besser und präziser zu formulieren, zum anderen ist es möglich, Begründungen der anderen Diskussionsteilnehmer besser nachvollziehen zu können. Mit der Reflexion der deskriptiven und präskriptiven Prämissen entsteht bereits ein guter Eindruck von dem präsentierten Argument bzw. den einzelnen Facetten. Außerdem entsteht eine Vorstellung zu der Frage, welche Meinungen und Argumente zu den diskutierten Fragestellungen aktuell vorhanden sind. DIETRICH (ebd., S. 45) weist deshalb darauf hin, dass Diskussionsteilnehmer immer etwas von sich preisgeben, wenn sie über die präskriptive Prämisse diskutieren. Ein sensibler Umgang mit diesen Beiträgen ist deshalb umso wichtiger. Um die kritische Prüfung und Reflexion einer ethischen Argumentation abzuschließen, fehlt nur noch die detaillierte Betrachtung der getroffenen Schlussfolgerung.

Reflexion der Schlussfolgerung

In diesem Teil geht es nicht um ethische Theorien oder die Legitimation moralischer Urteile, sondern darum, ob sich die formulierte Schlussfolgerung konsistent aus den beiden Prämissen ergibt. Bei der Reflexion der formulierten Schlussfolgerung kann außerdem überprüft werden, ob alle moralisch legitimen und empirisch möglichen Handlungsalternativen berücksichtigt wurden (Dietrich, ebd., S. 43). Die getroffene Schlussfolgerung muss sich nicht immer zwingend aus den beiden vorher formulierten Prämissen ergeben. Im verwendeten Beispiel ist es sogar dann nicht zwingend notwendig, nur regional produzierte Lebensmittel zu konsumieren, wenn die beiden

Prämissen so zutreffen, wie sie formuliert wurden. Da es im Argument um den Schutz der ökologischen Umwelt und nicht um den Verzehr regional produzierter Lebensmittel geht, ist es möglich, Lebensmittel zu konsumieren, die ähnlich wenig Kohlendioxid erzeugen, aber nicht regional produziert wurden. Das wäre z. B. dann möglich, wenn die Lebensmittel mit Containerschiffen transportiert werden, die im Verhältnis zur geladenen Menge wenig Kohlendioxidemissionen verursachen.

Der Praktische Syllogismus kann als Strukturierungshilfe für Argumente in Diskussionen genutzt werden, die sich mit Ethik, Moral und dem richtigen Handeln in einer Situation beschäftigen. Darüber hinaus zeigt dieses Argumentations- und Handlungsmodell mehrere Möglichkeiten auf, wie präskriptive Argumente analysiert und überprüft werden können. Im Unterschied zu der allgemeinen Struktur eines philosophischen Arguments, wie sie z. B. bei TETENS (2010) zu finden ist, schafft es DIETRICH (2007) mithilfe des Praktischen Syllogismus, konkrete Hinweise für die Strukturierung und Überprüfung von Argumenten im Zusammenhang mit Ethik und Moral zu geben. Von allen bisher präsentierten Methoden aus der Didaktik der Philosophie schafft es dieser Ansatz deshalb am besten, die Ansprüche des zugrundeliegenden Verständnisses von ethischer Kompetenz aufzunehmen. Allerdings haben auch die anderen Methoden wichtige Anhaltspunkte für die Entwicklung ethischer Kompetenz geliefert. Im Folgenden werden deshalb potenzielle Einsatzmöglichkeiten der vorgestellten Methoden für die Förderung ethischer Kompetenz dargestellt.

3.3.4.4 Evaluation der Methoden aus der Didaktik der Philosophie

Der *Sokratische Dialog* ist eine Methode, mit der bestehende Meinungen zu einer Fragestellung aufgenommen und strukturiert werden können. Die Methode eignet sich als Einstieg in die Auseinandersetzung mit einem Thema, da hier Begriffe geklärt und eigene Positionen kommuniziert werden können. Die Gesprächspartner sind dabei gleichberechtigt, aber nicht gleichgeschaltet, weshalb sich gegensätzliche Positionen innerhalb der Gruppe verstärken können. Die Grundausrichtung sollte aber konstruktiv bleiben. In Bezug auf die Förderung ethischer Kompetenz kann der sokratische Dialog als Methode an unterschiedlichen Stellen eingesetzt werden. Beispielsweise ist es denkbar, diese Methode bei der Analyse einer Situation mit der „integrativen Brille“ zu gebrauchen. Hier ist es möglich, unterschiedliche Erfahrungen der Lernenden abzuholen und dabei als Moderator gezielt auf die Ebene der Werte und normativer Vorstellungen zu verweisen. Auch in der Phase der Bewertung und Entscheidungsfindung kann der sokratische Dialog ein hilfreiches Instrument sein, weil damit z. B. gefundene Lösungsalternativen in Bezug zu verschiedenen Begründungsansätzen diskutiert werden können. Dabei werden die Positionen der einzelnen Teilnehmer deutlich und können von den anderen Lernenden kritisch hinterfragt werden.

Die Arbeit mit *philosophischen Texten* legt andere Schwerpunkte als der sokratische Dialog und ist eher dafür gedacht, in neue Zusammenhänge einzuführen. Die aktive Auseinandersetzung mit philosophischen Texten kann auf unterschiedliche Art und Weise angeregt werden und beginnt schon bei der Auswahl geeigneter Textpassagen. Da es bei der Förderung ethischer Kompetenz nicht darum geht, eine bestimmte philosophische Richtung zu verstehen, ist die Auswahl und der dosierte Einsatz der Texte besonders wichtig. Beispielsweise ist es möglich, die Lernenden bereits in der Phase der Wahrnehmung ethisch relevanter Situationen mit Texten zu konfrontieren, die sich aus einer philosophisch-normativen Perspektive mit der Fragestellung beschäftigen. Allerdings hängt der Einsatz philosophischer Texte in Lehrveranstaltungen von den Lernvoraussetzungen der Studierenden ab. Studierende können von den ungewohnten Gedanken und dem ihnen unbekannten Stil überfordert sein und die aktive Auseinandersetzung mit der Fragestellung gänzlich einstellen. Um das zu verhindern und um den Einsatz der anderen Methoden zur Förderung ethischer Kompetenz auf die Lernvoraussetzungen abzustimmen, wird im nächsten Kapitel der Kontext in den Blick genommen, in dem ethische Kompetenz gefördert werden soll.

Die *philosophische Argumentation* ist genau genommen keine besondere Methode der Didaktik der Philosophie, sondern gehört untrennbar zu allen philosophischen Auseinandersetzungen. Das Argumentieren kann deshalb z. B. sowohl im sokratischen Gespräch als auch in der Arbeit mit Texten relevant sein. Ein Argument beruft sich in seiner Grundstruktur auf eine oder mehrere Prämissen und trifft dabei eine darauf basierende Schlussfolgerung. Diese Struktur gilt grundsätzlich für alle philosophischen Fragen und kann verwendet werden, um ein Argument analytisch in seine Einzelteile zu zerlegen. DIETRICH (2007) entwickelt diese allgemeine Grundstruktur der Argumentation weiter und schlägt den Einsatz eines Instruments vor, mit dem Argumente in Diskussionen analysiert werden können. Von den drei thematisierten Methoden aus der Didaktik der Philosophie ist die philosophische Argumentation die wichtigste im Zusammenhang mit der Förderung ethischer Kompetenz. Der Praktische Syllogismus, den DIETRICH (ebd., S. 40) als Grundstruktur für Diskussionen vorschlägt, in denen es um ethische und moralische Fragen geht, kann im Rahmen dieser Arbeit für die Förderung ethischer Kompetenz eingesetzt werden. Dabei kann der Praktische Syllogismus sowohl bei der integrativen Analyse einer Situation als auch bei Bewertungs- und Entscheidungsfragen eingesetzt werden.

Neben der Thematisierung der konkreten Methode des Praktische Syllogismus haben die Überlegungen von DIETRICH (2007) dazu beigetragen, das entwickelte Konzept der ethischen Kompetenz zu validieren. Eine intersubjektive Validierung kann angenommen werden, weil DIETRICH in ihrem Beitrag ähnliche Gedanken zur ethischen Kompetenz äußert, weshalb die bisherigen Überlegungen zumindest zu einem gewissen Grad verlässlich sein sollten.

3.4 Darstellung der Wissenschafts-Praxis-Kommunikation

3.4.1 Erkenntnisinteresse und Kontext der Wissenschafts-Praxis-Kommunikation

Die bisherige Auseinandersetzung mit den potenziellen Fördermethoden für ethische Kompetenz basierte auf wissenschaftlichen Publikationen aus den relevanten Fachbereichen. Eine Einbindung erfahrener Praktiker, die die Diskussion mit ihren Alltagstheorien ergänzen können, fand nicht statt. Vor dem Hintergrund, der formulierten Absicht bei der Gestaltung des Förderkonzepts auch die Sichtweise aus der Praxis zu berücksichtigen und dabei auf aktuelle Herausforderungen einzugehen, sollte eine Einbindung erfahrener Praktiker noch erfolgen. In diesem Abschnitt wird es deshalb darum gehen, eine Wissenschafts-Praxis-Kommunikation zu der Frage zu beschreiben, wie die Entwicklung ethischer Kompetenz bei Studierenden in Lernprozessen gefördert werden kann. Dazu wurden an mehreren Stellen im Forschungsprozess Gespräche mit Dozierenden geführt und folgende Teilfragen in den Blick genommen:

- (1) *Erstens* sollte durch einen Austausch mit der Praxis geklärt werden, welche Erfahrungen die Praktiker mit der Entwicklung ethischer Kompetenz haben und welche pädagogischen Ansätze und Methoden sie dabei nutzen.
- (2) *Zweitens* konnte durch den Austausch etwas über die Lehrvoraussetzungen von Dozierenden an Wirtschaftsuniversitäten herausgefunden werden.
- (3) *Drittens* wurde die Wissenschafts-Praxis-Kommunikation für die Evaluation des Prototyps zur Förderung ethischer Kompetenz genutzt.

Im Folgenden wird die Bearbeitung der ersten Teilfrage näher beschrieben. Die Erkenntnisse zu den Lehrvoraussetzungen und die Ergebnisse der Evaluation des Prototyps werden in den Kapiteln III/4 und V/2.4 dargestellt.

Um Erfahrungswissen und sog. Alltagstheorien im Hinblick auf die Förderung ethischer Kompetenz zusammentragen zu können, mussten zunächst Dozierende gefunden werden, die in dieser Hinsicht erfahren sind und bereit waren, Auskunft zu geben. Nach ersten Kontakten zu Dozierenden wurde deutlich, dass es nicht möglich sein wird, Dozierende aus den Kernfächern der BWL wie z. B. strategisches Management, Marketing oder Rechnungslegung für ein solches Gespräch zu gewinnen. Diese Dozierenden haben nicht genug Erfahrung in der Entwicklung ethischer Kompetenz, da diese Themen in ihren Veranstaltungen nur am Rande angesprochen werden. Außerdem basiert die Art und Weise der Thematisierung ethischer Fragestellungen auf der sog. Zwei-Welten-Theorie, die von der Annahme ausgeht, dass Ethik und Wirtschaft sich in zwei unterschiedlichen Bereichen bewegen und künstlich ineinander überführt werden müssen. Eine integrative Sichtweise auf Wirtschaft schien in den meisten Kernveranstaltungen zu fehlen. Diese Erkenntnis wurde mithilfe verschiedener Informationsquellen wie z. B. Auskünfte von Studierenden,

vorhandenen Veranstaltungsinformationen sowie eigenen Beobachtungen gewonnen. Um eine Vorstellung dafür zu bekommen, wie ethische Kompetenz aktuell in Wirtschaftsuniversitäten entwickelt wird, musste nach Praktikern Ausschau gehalten werden, die sich explizit mit diesem Thema beschäftigen und deshalb über die nötige Erfahrung verfügen. Aus diesem Grund wurden gezielt Dozierende aus dem Bereich Wirtschafts- und Unternehmensethik, Nachhaltigkeitsmanagement und Corporate Social Responsibility angesprochen. Erfreulicherweise kamen hier einige positive Rückmeldungen, sodass erste Gespräche geführt werden konnten. Die Gesprächspartner waren Fachexperten aus dem Bereichen Wirtschaftsethik und Nachhaltigkeit. Die pädagogischen Kompetenzen der Gesprächspartner waren zum großen Teil autodidaktisch erworben. Das Ziel der Gespräche bestand darin, die Erfahrungen der Dozierenden in Bezug auf die Entwicklung ethischer Kompetenz abzuholen. Deshalb standen die Erfahrungen und die damit verbundenen Schlussfolgerungen in Bezug auf das Lehrhandeln der Dozierenden im Zentrum.

Insgesamt konnten fünf Dozierende für Gespräche gewonnen werden. Vier Dozierende waren dabei unter anderem an der Universität St.Gallen tätig. Eine Dozentin unterrichtet in einer amerikanischen Universität. Alle Gespräche begannen mit einem Treffen, bei dem das gegenseitige Kennenlernen im Vordergrund stand. Das Ziel dieses Treffens war außerdem ein Austausch über die grundlegenden Vorstellungen von ethischer Kompetenz bzw. über Förderkonzepte für ethische Kompetenz. Die Gespräche wurden nicht als Einzelinterviews geführt, wie sie z. B. von LAMNEK (2005, S. 356–384) beschrieben werden, sondern hatten einen informellen Charakter. Die Ergebnisse wurden schriftlich in einem Ergebnisprotokoll festgehalten. Die Fragen in den Gesprächen orientierten sich an dem Leitfaden für das Einzelinterview ¹⁸². Allerdings wurden nicht so viele Nachfragen an den Dozierenden gestellt bzw. wurde der Dozierende nicht gebeten, seine Gedanken und Erfahrungen in allen Details darzustellen.

Durch diese informellen Gespräche mit den fünf Dozierenden sollte ebenfalls geprüft werden, ob eine weiterführende und engere Zusammenarbeit für beide Seiten denkbar ist. In vier von fünf Fällen wurde allerdings bei diesem ersten Gespräch deutlich, dass sich das Verständnis des Dozierenden von ethischer Kompetenz zum Teil erheblich von meinem Verständnis unterscheidet. Deshalb konnten die Strategien der Dozierenden zur Förderung ethischer Kompetenz nur bedingt bei der Entwicklung eines Lehr-Lern-Konzepts in dieser Arbeit verwendet werden. Nichtsdestotrotz waren die Gespräche hilfreich und offenbarten wichtige Einblicke auf die Lernvoraussetzungen der Studierenden und die Lehrvoraussetzungen der Dozierenden. Darüber hinaus konnten vereinzelt methodische Gestaltungsprinzipien identifiziert werden, die bei der Förderung ethischer Kompetenz hilfreich sein

⁸² Dieser Leitfaden befindet sich, zusammen mit allen anderen verwendeten Interviewleitfäden, im Anhang dieser Arbeit.

könnten⁸³. Die Erkenntnisse aus diesen Gesprächen werden im nächsten Abschnitt detailliert beschrieben.

Im Verlauf des fünften Vorgesprächs wurde deutlich, dass das Grundverständnis von ethischer Kompetenz zwischen mir und dem Gesprächspartner ähnlich ist, weshalb nach dem Gespräch ein Termin für ein Einzelinterview vereinbart wurde. Im Rahmen dieses Interviews (vgl. Leitfaden für das Einzelinterview 1 im Anhang) wurden die Themen, die im Vorgespräch lediglich oberflächlich angesprochen wurden, vertieft diskutiert. Im Schwerpunkt ging es hier um die Erfassung der Erfahrungen und Strategien im Zusammenhang mit der Entwicklung ethischer Kompetenz. Das Interview ging ca. 30 Minuten, wurde aufgezeichnet und transkribiert. Das Transkript wurde genauso wie die Gesprächsprotokolle der anderen vier Gespräche inhaltsanalytisch ausgewertet.

3.4.2 Erkenntnisse aus den Gesprächen und dem Einzelinterview

3.4.2.1 Die Praxis als Impulsgeber (1. Gespräch)

Für den ersten Gesprächspartner ist die Praxis ein wichtiger Anknüpfungspunkt für die Auseinandersetzung mit Fragen der Unternehmensverantwortung. Die Entwicklungen, die momentan z. B. im Bereich der Nachhaltigkeitsberichterstattung (Sustainability Reports) stattfinden (vgl. z. B. öbu, o. J.), weisen darauf hin, dass die Unternehmen sich aktuell mit verschiedenen Fragen im Zusammenhang mit ihrer Unternehmensverantwortung auseinandersetzen. Darüber hinaus sind andere Entwicklungen wie z. B. verschiedene Selbstverpflichtungen von Unternehmen (vgl. CSR Germany, o. J.) im Zusammenhang mit der Unternehmensverantwortung ein wichtiger Bestandteil der Lehrveranstaltung. Diese Auseinandersetzungen in der Praxis werden vom ersten Gesprächspartner als Anhaltspunkt für die Gestaltung seiner Lehr-Lern-Aktivitäten genutzt. Die Aktivitäten der Praxis werden auch kritisch betrachtet und im Hinblick auf wirtschaftsethische Theorien analysiert und bewertet. Um die Anbindung der vorgestellten Initiativen aus der Praxis an die wissenschaftliche Diskussion sicherzustellen, werden im Laufe der Lehrveranstaltung wichtige Konzepte der Unternehmensverantwortung diskutiert. Die wissenschaftlichen Konzepte auf der einen Seite und die Aktivitäten in der Praxis auf der anderen Seite können durch diese Art der Auseinandersetzung voneinander profitieren.

Dieses Vorgehen soll den Studierenden *einerseits* eine Vorstellung davon zu geben, wie die Praxis mit dem Thema Unternehmensverantwortung umgeht. Falls die Studierenden sich dafür interessieren, in diesem Bereich zu arbeiten, müssen sie eine Vorstellung haben, welche Themen momentan aktuell sind. Die Studierenden werden so mit der konkreten Implementierung verschiedener Ideen der

⁸³ Diese Gespräche haben ebenfalls dazu beitragen, meine eigene Vorstellung von ethischer Kompetenz zu schärfen. Dieses Ziel war zu Beginn nicht intendiert, allerdings zeigten sich im Verlauf der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Vorstellungen der Gesprächspartner immer wieder differenzierende Merkmale zu meinem Verständnis.

Unternehmensverantwortung konfrontiert Diese Lehrstrategie geht davon aus, dass die Praxis ihr eigenes Tempo hat und sich abhängig von der Unternehmenskultur und Unternehmensstrategie weiterentwickelt. Hier lässt sich also nichts erzwingen. Vielmehr sollte die aktuelle Situation der Unternehmen ernst genommen werden, anstatt fertige und eher allgemeine theoretische Konzepte auf die speziellen Gegebenheiten in den Unternehmen zu stützen. Die Entwicklungen in der Praxis werden als Impulsgeber für die Auseinandersetzung in den Lehrveranstaltungen betrachtet und bestimmen damit auch die Schwerpunkte in der Lehre.

Andererseits bekommen die Studierenden durch diese Lehr-Lern-Strategie eine theoretisch-konzeptionelle Basis im Bereich der Wirtschaftsethik, indem verschiedene Ansätze und Theorien besprochen und miteinander verglichen werden. Dadurch ist es möglich, die Entwicklungen in der Praxis einzuordnen und kritisch zu reflektieren. Die Zielsetzung liegt auf einer Zusammenarbeit mit der Praxis, weswegen bereits existierende Initiativen der Unternehmen im Bereich der Unternehmensverantwortung grundsätzlich positiv bewertet werden, auch wenn diese nicht vollständig der Grundidee der Unternehmensverantwortung folgen. Diese Strategie wird gewählt, weil davon ausgegangen wird, dass Entwicklungen schrittweise geschehen und Zeit brauchen. Außerdem wird zunächst eine positive Beziehung zur Praxis benötigt, um dort etwas verändern zu können.

Diese Gradwanderung hat den Vorteil, dass sie eine authentische Sichtweise auf die theoretisch-konzeptionellen Überlegungen der Wirtschaftsethik erlaubt. Es wird aber auch ein Einblick in die konkreten Umsetzungen dieser Konzepte in der Praxis gewährleistet.

Diese Ziele setzt der Dozierende mit verschiedenen Lehr-Lern-Aktivitäten um. Grundsätzlich werden dabei sowohl dozierenden–zentrierte, als auch studierenden–zentrierte Lehr-Lern-Methoden verwendet. Beispielsweise führt der Dozierende zunächst durch Beispiele in die Nachhaltigkeitsberichterstattung ein. Im nächsten Schritt müssen die Studierenden solche Berichte selbstständig analysieren und bewerten. Auch typische Analysen im Bereich der Unternehmensverantwortung, die z. B. die Erwartungen der Stakeholder an das Unternehmen erfassen, werden sowohl gemeinsam als auch von den Studierenden selbstständig erarbeitet. In diesem Zusammenhang werden Praxispartner aus ausgewählten Unternehmen in die Lehrveranstaltung eingeladen, die z. B. für die Nachhaltigkeitsberichterstattung eines Unternehmens verantwortlich sind. Die Auseinandersetzung mit Konzepten aus der Wirtschaftsethik geschieht ebenfalls zum Teil in Form einer gemeinsamen Erarbeitung, aber auch im Rahmen einer selbstständigen Erarbeitung in Studierendengruppen. Mit der Orientierung an den Entwicklungen der Praxis auf der einen Seite und der Einbindung der Studierenden in die Gestaltung der Lehrveranstaltung auf der anderen Seite gelingt es, die Studierenden für den Kurs und die damit verbundenen inhaltlichen Auseinandersetzungen zu motivieren. Das lässt sich zum einen damit erklären, dass die Studierenden direkt sehen können, wo die thematisierten Inhalte in konkreten

Unternehmen auftauchen und wie diese in der Praxis interpretiert werden. Diese Transparenz über mögliche Anwendungsmöglichkeiten scheint für Studierende an Wirtschaftsuniversitäten wichtig zu sein. Dieser Zusammenhang wird im nächsten Kapitel, wo es um die Lernvoraussetzungen von Studierenden geht, nochmals detailliert aufgegriffen. Zum anderen steigt die Motivation, weil die Studierenden selbstständig und selbstgesteuert Themen bearbeiten und durchdenken können. Dieser Zusammenhang wird unter anderem von der Selbstbestimmungstheorie von DECI & RYAN (1993) bestätigt.

Die Auseinandersetzung mit aktuellen Entwicklungen in der Praxis auf der einen und die zum Teil eigenständige Erarbeitung theoretischer Konzepte der Wirtschaftsethik auf der anderen Seite sind die herausragenden Eigenschaften des Ansatzes des ersten Gesprächspartners. Die Motivation der Studierenden steigt durch diese Kombination spürbar an und bewirkt damit eine aktive Auseinandersetzung mit den ausgewählten Inhalten. Nichtsdestotrotz unterscheidet sich dieser Ansatz an entscheidenden Stellen von der Idee zur Förderung ethischer Kompetenz, die in dieser Arbeit entwickelt wurde. Am deutlichsten werden die Unterschiede in Bezug auf die Bedeutung der Praxis sichtbar. Während im Rahmen der Überlegungen zur ethischen Kompetenz festgestellt wurde, dass die Praxis häufig keine integrative Sichtweise auf das Wirtschaften hat und es deshalb versäumt, wichtige normative Vorannahmen im eigenen Handeln zu reflektieren, wird diese Feststellung im Konzept des ersten Gesprächspartners so nicht formuliert. Die aktuellen Entwicklungen in der Praxis werden vielmehr als Impulse verstanden, auf die man aufbauen kann, um gemeinsam die weiteren Entwicklungen zu gestalten. Das ist insofern problematisch, als damit nicht sichergestellt werden kann, dass die Praxis z. B. die Vorstellung der Trennung von Ethik und Wirtschaft (Zwei-Welten-Theorie) überwunden hat. Darüber hinaus werden die Aktivitäten der Praxis zwar analysiert, allerdings nicht einer wirtschaftsethischen Reflexion unterzogen, die die Aktivitäten der Praxis in Bezug auf unterschiedliche Vorstellungen von einem guten Handeln im Kontext der Wirtschaft betrachtet. Vielmehr besteht hier die Annahme, dass sämtliche Handlungen in der Praxis mit Bezug zur Unternehmensverantwortung grundsätzlich befürwortet werden sollten. Während also die Idee der ethischen Kompetenz stärker *über* die Praxis reflektiert und die dort beobachteten Handlungen analysiert und bewertet, fokussiert sich das Konzept des ersten Gesprächspartners auf eine Zusammenarbeit *mit* der Praxis. Dabei werden aktuelle Entwicklungen aufgenommen, analysiert und diskutiert.

Welche der beiden Vorstellungen nun die bessere ist bzw. bevorzugt werden sollte, kann an dieser Stelle nicht abschließend geklärt werden. Diese Schwierigkeit ist aber auch nicht relevant, weil grundsätzlich festgestellt wurde, dass das Lehr-Lern-Konzept des ersten Gesprächspartners an einigen Stellen nicht zu der Idee von ethischer Kompetenz passt und deshalb nicht weiter im Detail betrachtet werden muss. Vor allem der Bereich, in dem die aktuellen Entwicklungen in der Praxis in die eigene Lehre aufgenommen werden, kann im Rahmen der Entwicklung ethischer Kompetenz so

nicht umgesetzt werden. Hier sollte vorher eine explizite Analyse und daran anschließende ethische Reflexion der Aktivitäten erfolgen, mit deren Hilfe sich feststellen lässt, ob die beobachteten Aktivitäten in der Praxis in die Richtung gehen, die z. B. im Rahmen der Überlegungen zur integrativen Wirtschaftsethik beschrieben wurden. Diese Analyseleistung und die damit verbundene Reflexion sind wichtige Bestandteile der ethischen Kompetenz. Ob und wie diese Kompetenz von Unternehmen verwertet werden kann bzw., ob die Entwicklung dieser Kompetenz auf die Tätigkeit in einer entsprechenden Abteilung im Unternehmen vorbereiten kann, ist im Rahmen der ethischen Kompetenz zweitrangig. Mit dieser anderen Zielsetzung verändern sich selbstverständlich auch die Lehr-Lern-Aktivitäten, weshalb die Erfahrungen des ersten Gesprächspartners nur bedingt übernommen werden können.

Allerdings werden dennoch wichtige Erkenntnisse aus diesem Gespräch für die Entwicklung des eigenen Lehr-Lern-Konzepts zur Förderung ethischer Kompetenz mitgenommen. Der Dozierende berichtete von positiven Erfahrungen im Zusammenhang mit der selbstständigen Erarbeitung von Inhalten durch Studierende. Vor allem im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit wirtschaftsethischen Theorien wurden die Ergebnisse sowohl qualitativ hochwertig recherchiert als auch ansprechend aufbereitet. Die Studierenden setzen sich zum großen Teil kritisch mit ihren Ergebnissen auseinander. Wo das weniger gut gelungen ist, konnte der Dozierende ergänzen. Darüber hinaus zeigten die Studierenden viel Engagement bei der Bearbeitung der Arbeitsaufträge und haben sich selten lediglich auf die passive Aufnahme aufbereiteter Inhalte beschränkt. Diese Lehr-Lern-Aktivitäten scheinen keinen direkten Bezug zur grundlegend anderen Vorstellung von ethischer Kompetenz zu haben und können deshalb bei der Entwicklung des Lehr-Lern-Konzepts zur Förderung ethischer Kompetenz eingesetzt und erprobt werden.

3.4.2.2 Die Lehrveranstaltung als Ort des Handelns (2. Gespräch)

Auch im zweiten Gespräch über Lehr-Lern-Strategien zur Förderung ethischer Kompetenz stand das konkrete praktische Handeln als wichtiges Gestaltungsprinzip im Vordergrund. Der befragte Dozierende betonte, wie wichtig es aus seiner Sicht ist, die Studierenden in die Rolle von Handelnden zu versetzen, damit sie reale Probleme lösen und sich dabei mit realen Herausforderungen auseinandersetzen. Ein wichtiges Prinzip in der Gestaltung dieses Prozesses ist die Konstruktion einer Vision, in der das Problem bereits gelöst wurde. Das ist deshalb entscheidend, weil man innerhalb dieses Lehr-Lern-Konzepts davon ausgeht, dass es ohne eine solche zukunftsgerichtete Auseinandersetzung nicht zu einer echten Lösung des Problems kommen kann. In einem klassischen Problemlöseprozess sind die Menschen häufig Gefangene der vermeintlichen Begrenzungen, die bisher verhindert haben, dass das Problem gelöst werden konnte. Sobald die Situation ohne das Problem dargestellt wird, fallen diese Begrenzungen weg und der Freiheitsgrad bei der Lösungsfindung wird größer. Die Auswahl der zu lösenden Probleme orientiert sich an der Absicht, das

unternehmerische Handeln aus der Perspektive verschiedener Anspruchsgruppen zu betrachten. Außerdem wird bewusst darauf geachtet, Frage- und Problemstellungen auszuwählen, die außerhalb der perfekten Modellwelt der theoretischen Konzepte aus der Betriebswirtschaftslehre liegen. Damit soll gezeigt werden, dass die reale Welt komplexer ist als die theoretischen Modelle. Gleichzeitig geht es darum, die Gültigkeit vorhandener und bisher nicht reflektierter Annahmen zu hinterfragen. Die Studierenden sollen aufhören, in ihrem Denken einer monorationalen Logik zu folgen. Dafür werden sie gezielt mit realen Dilemmas konfrontiert, die nicht monorational zu lösen sind. Dieses Lehr-Lern-Konzept setzt einen Schwerpunkt auf die aktive Bearbeitung realer Probleme innerhalb der Lehrveranstaltung. Im Umkehrschluss bedeutet das auch, gewisse Abstriche bei der Analyse des Problems machen zu müssen, da die thematisierten Probleme häufig von den beteiligten Unternehmen eingebracht werden, ohne sich aus einer wissenschaftlichen Perspektive damit zu beschäftigen. Beispielsweise wird nicht darüber nachgedacht, welche Kriterien verwendet wurden, um das Problem überhaupt zu bestimmen. Eine solche kriterienbasierte Auseinandersetzung soll aber auch nicht im Fokus dieses Lehr-Lern-Konzepts stehen, da das von dem explizit aktiven und lösungsorientierten Schwerpunkt ablenken würde. Dieser lösungsorientierte Schwerpunkt soll die sog. „praktische“ Seite der Ethik aufzeigen und ethische Überlegungen aus dem theoretischen Kontext herausholen.

Im Einklang mit der anwendungsorientierten Zielsetzung werden unterschiedliche Lehr-Lern-Methoden eingesetzt, bei denen eine lösungsorientierte Auseinandersetzung mit dem gewählten Problem im Mittelpunkt steht. Beispielsweise werden verschiedene Vertreter aus Unternehmen, Wissenschaft oder Politik, die an der Lösung der aufgeworfenen Probleme interessiert sind, in die Lehrveranstaltung eingeladen. In der Auseinandersetzung mit den Vertretern aus der Praxis kommen so verschiedene Herausforderungen ans Licht, die ohne diesen direkten Kontakt zur Praxis nicht entdeckt worden wären. Hierbei ist aus der Sicht des interviewten Dozenten wichtig, den Studierenden einen großen Teil der Prozessverantwortung für die Suche und Einladung der Praxispartner zu geben, um die Motivation der Studierenden im Problemlöseprozess zu erhöhen. Am Ende des Problemlöseprozesses sollen ganz konkrete Vorschläge stehen, die den eingeladenen Praxispartnern überreicht und zur Umsetzung empfohlen werden. Die Lehrveranstaltung soll also mit einer Lösungspräsentation der Studierenden enden, die im Anschluss *nicht* „in der Schublade“ verschwindet, sondern bei den beteiligten Praxispartnern umgesetzt wird. Für die Einführung der identifizierten Probleme, die eine detaillierte Auseinandersetzung mit dem entsprechenden Dilemma beinhaltet, nannte der interviewte Dozierende einige bekannte Lehr-Lern-Methoden, mit denen er gute Erfahrungen gemacht hat. Beispielsweise eignen sich Filme oder Filmsequenzen aus Dokumentationen für eine allgemeine Beschreibung eines Problems, das dann im weiteren Verlauf noch detaillierter betrachtet werden kann. Auch Rollenspiele mit verschiedenen Anspruchsgruppen, die unterschiedliche Sichtweisen auf ein Problem

eröffnen, sind als Einstieg in den Problemlöseprozess geeignet. Eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Umsetzung dieser Lehr-Lern-Konzeption ist die authentische und adäquate Darstellung des relevanten Dilemmas in der ersten Phase des Problemlöseprozesses. Da im weiteren Verlauf alles auf der ersten Problembeschreibung aufbaut und das identifizierte Problem innerhalb des Prozesses nicht weiter hinterfragt wird, ist es enorm wichtig, dass es am Anfang differenziert beschrieben werden kann.

Unabhängig von den Erläuterungen zu seiner konkreten Lehr-Lern-Methode äußerte sich der interviewte Dozierende zu der allgemeineren Frage, wie ethische Fragestellungen seiner Meinung nach in Lehrveranstaltungen an Wirtschaftsuniversitäten integriert werden können. Hier wurde eine frühzeitige und systematische Thematisierung dieser Fragestellungen im Studium betont. Die Studierenden würden auf diese Weise an verschiedenen Stellen einen Bezug zwischen klassischen betriebswirtschaftlichen Fragestellungen und ethischen Fragen erkennen und damit verstehen, wo diese Themen einen gemeinsamen Kern haben. Um die Integration der beiden Perspektiven zu unterstützen, ist eine Thematisierung ethischer Fragestellungen auf Studienprogrammebene erforderlich. Es ist für eine systematische Auseinandersetzung nicht ausreichend, Ethik und Nachhaltigkeit lediglich in einigen mehr oder weniger zufällig ausgewählte Kursen zu thematisieren.

Ähnlich wie im Lehr-Lern-Konzept des ersten Gesprächspartners zeigen sich auch bei diesem Lehr-Lern-Konzept einige grundlegende Unterschiede im Vergleich zur Idee von ethischer Kompetenz, wie sie in dieser Arbeit definiert wurde. In Bezug auf ethische Kompetenz wurde in dieser Arbeit ebenfalls betont, dass die Implementierung der getroffenen Entscheidung wichtig ist, allerdings steht diese Implementierung nicht im Mittelpunkt. Genau mit umgedrehten Vorzeichen präsentiert sich das Konzept des zweiten Gesprächspartners. Hier wird vor allem auf die Lösung des Problems geachtet, ohne vorher zu reflektieren, ob z. B. die Prämissen und Schlussfolgerungen bzw. die Wahrnehmung und Bewertung des Problems korrekt erfolgt sind (vgl. z. B. Dietrich, 2007). In diesem Sinne ergänzen sich die beiden Konzepte gut, da sie ihre Schwerpunkte auf verschiedene Bereiche legen. Damit sind aber auch viele Lehrmethoden und Erfahrungen des interviewten Dozierenden nur bedingt für Entwicklung eines Prototyps für ethische Kompetenz verwendbar. Vor allem die Aktivitäten, durch die lösungsorientierte Antworten auf identifizierte Problemstellungen gesucht werden, können im Rahmen dieser Arbeit nicht genutzt werden.

Allerdings können auch aus diesem Gespräch einige Gestaltungshinweise für die Entwicklung des eigenen Lehr-Lern-Konzepts übernommen werden. Im Verlauf des Gesprächs wurde an verschiedenen Stellen deutlich, wie wichtig es ist, die Studierenden in die Gestaltung des Kurses zu involvieren bzw. ihnen Verantwortung für eine eigenständige Erarbeitung und Präsentation von Inhalten zu geben. Die Studierenden waren dabei über das übliche Maß hinaus engagiert und motiviert und haben an verschiedenen Stellen Teile der Lehrveranstaltung selber organisiert. Das

Engagement könnte allerdings auch darauf zurückzuführen sein, dass die Teilnahme an den Kursen freiwillig war. Daneben eröffneten die Ideen des Dozierenden zum Einsatz von Dilemmas für die Förderung ethischer Kompetenz neue Horizonte. Der Dozierende setzt Dilemmas ein, um die Komplexität der realen Welt außerhalb des Modellkosmos aufzuzeigen. Dadurch wird deutlich, dass die Realität von Unternehmen selten lediglich durch die Fokussierung auf wenige zu optimierende Größe adäquat abgebildet werden kann. Die Überlegungen zum Einsatz von Dilemmas in der bisherigen Diskussion beschränkten sich auf die Darstellung moralischer Konflikte und wurden nicht als Methode wahrgenommen, mit der Studierenden die Komplexität realer Probleme nähergebracht werden kann. Die Aussagen des interviewten Dozierenden bezüglich der systematischen Integration ethischer Auseinandersetzungen innerhalb eines Studienprogramms können ebenfalls unterstützt werden. Die Notwendigkeit, solche Initiativen nicht nur auf der Ebene der Lernumgebungen zu implementieren, wurde bereits an anderer Stelle diskutiert. Allerdings ist ein solches Vorhaben für diese Arbeit zu umfangreich, weshalb es auch trotz der unterschiedlichen Forderungen nicht umgesetzt werden kann.

3.4.2.3 Persönlichkeitsentwicklung als anvisiertes Ziel (3. Gespräch)

Im dritten Gespräch wurde ebenfalls betont, dass es wichtig ist, die Studierenden im Zusammenhang mit der Thematisierung von ethischen Fragestellungen in die Rolle von Gestaltern zu versetzen. Eine solche Rolle zeichnet sich durch einen hohen Handlungsbezug aus, bei dem die Studierenden die identifizierten Fragestellungen analysieren, reflektieren und umsetzen können sollten. Die Analyse der Probleme geschieht zum Teil an den Orten, wo das Problem auftaucht. Beispielsweise gehen die Studierenden dafür direkt zu dem Unternehmen, das seine Wertschöpfungskette nachhaltiger gestalten will, und analysieren vor Ort die Situation. Neben Unternehmen sind auch andere Praxispartner wie z. B. Nichtregierungsorganisationen denkbar. Die vergleichsweise komplexe Analysephase bringt neben den vielen Vorteilen wie z. B. einem differenzierten Problemverständnis auch einige Nachteile mit sich. Beispielsweise ist eine solch intensive und enge Zusammenarbeit mit Praxispartnern kaum innerhalb einer traditionellen Lehrveranstaltung möglich, die z. B. in jeder Woche zwischen zwei und vier Lektionen mit jeweils 45 Minuten Zeit einnimmt. Hierfür müssen deshalb Formate entwickelt werden, die sich außerhalb des gewöhnlichen Universitätsalltags bewegen. Diese Formate sind allerdings nur für bestimmte Studierende attraktiv, da sie die tradierte Semesterplanung erschweren. Auch für die Dozierenden werden diese Kurse zu einer Herausforderung, weil sie im Vergleich zu den bekannten Entwürfen andere Lehr-Lern-Strategien nutzen. Die Rolle des Dozierenden wandelt sich deshalb ebenfalls und fokussiert auf die Begleitung von Studierendengruppen in Form von Feedback und Coaching. Ein solches Kursformat lebt nach der Aussage des Dozierenden durch die stetige Weiterentwicklung der Lehrveranstaltung auf Basis der laufenden Erfahrungen und Rückmeldungen. Der

offene und schwer planbare Verlauf macht es nötig, stets sensibel für unvorhergesehene Entwicklungen zu sein, um rasch darauf reagieren zu können.

Das Hauptziel dieses besonderen Kursformats sei die Weiterentwicklung der Persönlichkeit der Studierenden. Unter Persönlichkeit versteht der Dozierende die Entwicklung von Professionalität, Exzellenz und Wahrhaftigkeit. Die Studierenden sollen dabei ihre Potenziale und Anlagen entwickeln können. Um das zu erreichen, findet der gesamte Lernprozess in einer sog. „Gemeinschaft von Lernenden“ statt. Damit sind unterschiedliche Studierendengruppen gemeint, die gemeinsam innerhalb einer abgeschlossenen Gruppe eine Herausforderung analysieren und zu überwinden versuchen. Sie lernen sich dabei gegenseitig kennen, schließen Freundschaften, lösen Konflikte und erkennen so, wo sie ihre Potenziale einbringen können und wo noch Entwicklungsbedarf besteht. Besondere Aufmerksamkeit erfährt dabei die Zusammenarbeit zwischen Studierenden und Dozierenden. Für die Erreichung der beschriebenen Zielsetzungen ist es laut dem interviewten Dozierenden besonders wichtig, dass Studierende und Dozierende untereinander ein enges Verhältnis pflegen. So ist es möglich, den Studierenden regelmäßig Feedback zu geben und sie in ihrem Lernprozess zu begleiten. Auch das Lernen am Modell spielt an dieser Stelle eine wichtige Rolle, da der Dozierende bei offenen Fragen beraten und aus seiner persönlichen Erfahrung berichten kann. Die Studierenden können dann für sich überprüfen und reflektieren, ob die Handlungen und Begründungen des Dozierenden überzeugend sind.

In Bezug auf die Förderung ethischer Kompetenz scheint dieses Lehr-Lern-Konzept weniger geeignet zu sein. Ähnlich wie bei den beiden bereits vorgestellten Ideen sind die Zielsetzungen unterschiedlich. In diesem Konzept geht es darum, die Persönlichkeit der Studierenden zu entwickeln, indem man sie vor herausfordernde Situationen stellt und dann Schritt für Schritt bei der Bearbeitung der Herausforderungen begleitet. Unter ethischer Kompetenz wird dagegen eine integrative Analyse einer Fragestellung verstanden, die auf das Freilegen der Werte und normativen Grundlagen innerhalb dieser Fragestellung abzielt. In einem nächsten Schritt werden mögliche Alternativen in dieser Fragestellung einer ethischen Reflexion unterzogen und basierend darauf eine Entscheidung gefällt. Die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit ist eine weitaus breitere und anspruchsvollere Zielsetzung, was sich z. B. dadurch zeigt, dass eine adäquate Umsetzung gar nicht innerhalb einer gewöhnlichen Lehrveranstaltung möglich ist, sondern spezielle Lernformate benötigt. Dieses spezielle Lernformat ist auch dafür verantwortlich, dass die Verwertung der vielfältigen Erfahrungen des interviewten Dozierenden nur eingeschränkt möglich ist. Der Rahmen für die Entwicklung ethischer Kompetenz in dieser Arbeit wurde auf das Lernformat einer gewöhnlichen Lehrveranstaltung begrenzt, weshalb Erfahrungen, die außerhalb davon gemacht wurden, nicht direkt verwertbar sind.

Zwischen den beiden präsentierten Zielsetzungen existieren aber auch Parallelen, wenn es z. B. darum geht, eine vorgefundene Problemstellung zu analysieren,

weswegen einige Gestaltungsprinzipien für die Förderung ethischer Kompetenz übernommen werden können. Bemerkenswert bei diesem Konzept ist die starke Fokussierung auf eine aktive Involvierung der Studierenden in den Problemanalyse- und -lösungsprozess. Ähnlich wie bei den beiden bereits beschriebenen Interviews geht es hier darum, das identifizierte Problem zu lösen. Allerdings scheint der Fokus in diesem Fall noch stärker auf der individuellen Kompetenzentwicklung der Studierenden zu liegen. Für die Entwicklung ethischer Kompetenz kann deshalb mitgenommen werden, dass die Beziehung und enge Zusammenarbeit zwischen Studierenden und Dozierenden neben der inhaltlichen Auseinandersetzung ebenfalls wichtig ist und deshalb bewusst gestaltet werden sollte. Außerdem wird in diesem Interview zum dritten Mal betont, wie wichtig es ist, reale Fälle bzw. Beispiele aus der Praxis zu präsentieren und basierend darauf ethische Fragestellungen zu diskutieren. Da bisher alle interviewten Dozierenden gute Erfahrungen mit solchen realen Beispielen gemacht haben, sollte dieses Gestaltungsprinzip für die Entwicklung des Lehr-Lern-Konzepts zur Förderung ethischer Kompetenz ebenfalls beachtet werden. Grundsätzlich wäre es nicht nötig, reale Beispiele zu nehmen, da man ethische Fragestellungen auch anhand selbst konstruierter Fallbeispiele deutlich machen kann, allerdings spricht die Erfahrung der Praktiker eindeutig für dieses Vorgehen.

3.4.2.4 Tun ist wichtiger als Analysieren (4. Gespräch)

Im vierten Gespräch mit einer erfahrenen Dozierenden zu der Frage, welche Lehr-Lern-Formate für die Entwicklung ethischer Kompetenz eingesetzt werden können, wurde eine ganz neue Zielsetzung für ein Förderkonzept sichtbar. Diese Ausrichtung basiert auf einer Beobachtung der interviewten Dozierenden im Zusammenhang mit der Analyse ethischer Fragestellungen. Ihrer Meinung nach ist die Analyse für die meisten Individuen kein großes Problem, weil man in vielen Fällen schon weiß, was das richtige Handeln ist bzw. was gutes Wirtschaften bedeutet. Natürlich gibt es immer wieder schwierige Fragen und sog. „Graubereiche“, bei welchen man sich nicht sicher sein kann. Allerdings sind diese Fälle im Vergleich zu den eindeutigen Einschätzungen eher selten. Die eigentliche Schwierigkeit liegt also nicht in der mangelnden Analyse- und Entscheidungskompetenz, sondern in der Implementierung bereits getroffener Bewertungen. Die Förderkonzepte für ethische Kompetenz sollten diese Beobachtung deshalb aufnehmen und mehr Zeit darin investieren, die Studierenden bei der Umsetzung getroffener Entscheidungen zu unterstützen. Die Dozierende vermutet, dass viele Individuen ihre Vorstellungen von einem guten Handeln bisher nicht durchsetzen konnten, weil die Rahmenbedingungen sie daran hinderten. Das Ankämpfen gegen diese Rahmenbedingungen ist nicht einfach, weshalb die meisten es nicht versuchen oder schnell aufgeben. Das Förderkonzept der interviewten Dozierenden beinhaltet deshalb die Unterstützung der Studierenden bei der Umsetzung von eigenen moralischen Vorstellungen. Dieser Vorschlag basiert nicht nur auf eigenen Erfahrungen der Dozierenden, sondern ist das Ergebnis verschiedener Forschungsaktivitäten in diesem Bereich. Beispielsweise wurde in Interviews

festgestellt, dass Arbeitnehmer im Kontext ihres Berufs häufig in Situationen sind, wo sie gegen ihre eigenen moralischen Vorstellungen handeln müssen. Die Reaktionen in diesen Situationen sind allerdings unterschiedlich. Manche ergeben sich der Situation und handeln dauerhaft gegen ihre eigenen Vorstellungen. Andere versuchen zunächst, ihre eigene Moral zu verleugnen, bis sie nicht mehr weitermachen können und aus eigenem Antrieb kündigen. Die spannendste Gruppe aus Sicht der interviewten Dozierenden sind die Menschen, die etwas gegen die unbefriedigende Situation unternehmen und damit Erfolg haben. Diese Gruppe wurde genauer betrachtet und die Eigenschaften der Personen analysiert. Dabei stellte sich heraus, dass fast alle Personen aus dieser Gruppe einen entscheidenden Vorteil gegenüber den anderen Arbeitnehmern hatten. Diese Personen gaben an, sich bereits im Vorfeld mit Situationen beschäftigt zu haben, in denen ein moralischer Konflikt besteht. Die Situation war also nicht neu und überfordernd für die Individuen, weshalb sie auf Routinen und zurechtgelegte Strategien zurückgreifen konnten. Die interviewte Dozierende führte zur Illustration dieses Phänomens die Metapher von einem Muskel an, der nach langem Training für ausgewählte Belastungssituationen ein „Gedächtnis“ entwickelt und sich dann in einer Anspannungssituation so verhält, wie das im Training eingeübt wurde.

Übertragen auf die Förderung ethischer Kompetenz sollten deshalb Strategien eingeübt werden, die den Individuen helfen, ihre persönlichen Wertevorstellungen in herausfordernden Situationen umzusetzen. Das Lehr-Lern-Konzept sieht deshalb die Bearbeitung von Fällen vor, in denen keine Entscheidungssituation im Mittelpunkt stehen, sondern bei denen Herausforderungen bei der Implementierung bereits getroffener Entscheidungen überwunden werden müssen. Die vermeintlich logische Abfolge im Prozess einer ethischen Bewertung wird innerhalb dieses Konzepts deshalb umgedreht. Ethisches Denken bzw. Argumentieren kann über entsprechende Handlungen initiiert und gefördert werden. Eine Handlung folgt also nicht auf eine reflektierte Entscheidung, sondern eine wertebasierte Handlung führt zum Nachdenken über Werte und das richtige Handeln⁸⁴. Zu den Vorteilen einer solchen Vorgehensweise gehören neben den bereits beschriebenen Punkten die leichtere Umsetzung dieses Konzepts in Bildungsinstitutionen. Laut der interviewten Dozentin lehnen viele Dozierende die Beschäftigung mit ethischen Fragen in ihrer Lehrveranstaltung aus verschiedenen Gründen ab. Beispielsweise trauen sich einige eine normative Beurteilung von Handlungsoptionen nicht zu, weil sie keine Philosophen sind. Diese Begründung könnte dann nicht mehr angeführt werden, da die Entscheidung bereits gefallen ist und „nur noch“ implementiert werden muss. Die Strategien für eine erfolgreiche Implementierung sind aber unabhängig von der

⁸⁴ An dieser Stelle werden einige Parallelen zu der Forschung von Haidt (2001) sichtbar, der ebenfalls die Bedeutung der kognitiven Überlegungen für die ausgeführte Handlung als gering einschätzt. Bei ihm spielen Emotionen eine viel größere Rolle bei der Entscheidung für eine Handlungsoption.

Entscheidung, weshalb die Befürchtung der Dozierenden bezüglich ihrer eigenen philosophischen Kompetenz weniger relevant ist.

Während ethische Kompetenz sich also auf die Analyse und Entscheidungsphase beschränkt und die Implementierung der Entscheidung vernachlässigt, passiert im Konzept der interviewten Dozierenden genau das Gegenteil. Man geht hier von ganz unterschiedlichen vorhandenen Problemstellungen aus und gestaltet deshalb die Lehr-Lern-Methoden entsprechend anders. Da die integrative Betrachtung und anschließende Bewertung ethisch relevanter Situationen nicht Teil dieses Lehr-Lern-Konzepts sind, können auch keine Erfahrungen damit ausgewertet und für die Entwicklung eines Prototyps zur Förderung ethischer Kompetenz verwendet werden.

Nichtsdestotrotz gibt es auch aus diesem Interview Erkenntnisse, die im weiteren Verlauf dieser Arbeit genutzt werden können. Beispielsweise berichtete die interviewte Dozierende von ihrer Arbeit mit anderen Dozierenden, die bisher keine ethischen Frage- und Problemstellungen in ihre eigenen Lehrveranstaltungen integriert haben. Dabei wurde eine Reihe von typischen Problemen und Herausforderungen sichtbar, die eine Integration ethischer Überlegungen aus Sicht der Dozierenden verhindern können. Das Wissen um diese typischen Herausforderungen kann hilfreich sein, wenn man versucht, ein neu entwickeltes Konzept einem breiten Publikum von Dozierenden vorzustellen. Auch Einstellungen und typische Reaktionen von Studierenden in Bezug auf die Thematisierung von Ethik und Verantwortung in Lehrveranstaltungen konnten innerhalb dieses Gesprächs abgeholt werden. Die Diskussion dieser Erkenntnisse und die daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen für die Konstruktion des Prototyps werden im Kapitel III/4 genauer beschrieben, da dort der Kontext für die Implementierung des Prototyps beschrieben wird.

3.4.2.5 *Aufbrechen von Selbstverständlichkeiten (Einzelinterview 1)*

Im fünften Gespräch mit dem erfahrenen Dozierenden „Peter“⁸⁵ (Einzelinterview 1) wurde deutlich, dass die Ziele von Peter und die Ziele, die im Rahmen der Entwicklung ethischer Kompetenz verfolgt werden, ähnlich sind. Aus diesem Grund wurde Peter nach dem Vorgespräch um ein detailliertes Interview gebeten, wobei die bisher lediglich oberflächlich angesprochenen Ziele und Lehr-Lern-Methoden detaillierter thematisiert werden konnten. Die gestellten Fragen können im Leitfaden für das Einzelinterview 1 im Anhang nachgelesen werden.

Als Hauptziel für seine Lehrveranstaltungen identifizierte Peter die Förderung und Entwicklung von kritischem Denken im Kontext wirtschaftswissenschaftlicher und wirtschaftsethischer Fragestellungen. Kritisches Denken hat dabei unterschiedliche Stoßrichtungen und Facetten, wobei im Verlauf des Gesprächs betont wurde, dass

⁸⁵ Die Pseudonym-Bezeichnung wird hier eingeführt, weil die Ergebnisse dieses Gesprächs an verschiedenen Stellen im weiteren Verlauf der Arbeit erwähnt und diskutiert werden. Die Zuordnung der Ergebnisse zu diesem Gespräch kann mit einem Verweis auf „aus dem Interview mit Peter“ einfacher sichergestellt werden als mit anderen Beschreibungen.

keine bestimmte inhaltliche Ausrichtung des (kritischen) Denkens angestrebt wird. Es kommt also z. B. nicht darauf an, welche wirtschaftsethische Position ein Studierender bei einer Fragestellung einnimmt, solange er in der Lage ist, diese Position überzeugend zu begründen. Wichtig ist, *dass* argumentiert wird und nicht *wofür*⁸⁶. Dabei spielt es eine große Rolle, ob Studierende verschiedene Perspektiven auf eine Frage einnehmen können und in der Lage sind, die Argumente der Gegenseite zu verstehen und gegebenenfalls zu widerlegen. Um ein solches Ziel zu erreichen, ist es wichtig, Selbstverständlichkeiten im Denken der Studierenden aufzubrechen. Neben der Analyse, bei der die Wichtigkeit einer integrativen Sichtweise auf eine Fragestellung betont wurde, war es für Peter wichtig, von den Studierenden eine Entscheidung in Bezug auf eine Fragestellung zu verlangen. Der Lernprozess soll also nicht damit enden, dass unterschiedliche Argumente für die verschiedenen Seiten gesammelt werden. Der Schritt der persönlichen Entscheidung für eine Alternative und die damit verbundene Begründung sind wichtige Bestandteile der Lehr-Lern-Konzeption. Die Verankerung dieses Zieles im Curriculum ist laut Peter dann richtig wirkmächtig, wenn es in alle Lehrveranstaltungen aufgenommen wird. Dieses Ziel stellt aber einen hohen Anspruch dar, weil dadurch der Gegenstand der Wirtschaftswissenschaften erweitert werden müsste. Damit ist das Aufbrechen der Zwei-Welten-Theorie zwischen Wirtschaftswissenschaften und Ethik gemeint. Da die Vorstellung über die zwei Welten tief sitzt, ist es schwer, sie sowohl bei Studierenden als auch Dozierenden aufzubrechen, weshalb es sinnvoll ist, die verfolgten Lernziele „lediglich“ in einzelnen Lehrveranstaltungen zu thematisieren.

Die ausgewählten und eingesetzten Lehr-Lern-Methoden orientieren sich an den formulierten Zielen. Mithilfe der Lehrmethoden soll im Allgemeinen das Denken der Studierenden angeregt und auf eine kritische Reflexion ausgerichtet werden. Allerdings soll diese Anregung nicht ziel- und richtungslos sein, sondern innerhalb der bereits beschriebenen Stoßrichtungen verlaufen. Die Studierenden sollen so etwas wie ein „*Koordinatensystem*“ (Einzelinterview 1, Zeile 274) für ihr Denken bekommen, das ihnen das Nachdenken nicht abnimmt, aber einen Rahmen vorgibt, der als Orientierung genutzt werden kann. Darunter fällt z. B. das kritische Nachdenken über verschiedene Grundbegriffe und selbstverständliche Zusammenhänge. Am besten funktioniert diese Erschütterung von Selbstverständlichkeiten mit konkreten Beispielen und Fällen aus der Praxis, die die Studierenden kennen. Diese Fälle werden zunächst dekonstruiert und analysiert, um anschließend auf die ursprünglichen grundlegenden Überlegungen zurückgeführt zu werden. Auf Basis dieser Überlegungen können unvermutete Zusammenhänge aufgezeigt werden. Auch provozierende Statements des Dozierenden können die Studierenden zu grundlegenden Überlegungen über Zusammenhänge und Begriffe anregen. Beispielsweise fragte der Dozierende in einer

⁸⁶ Als Seitenbemerkung wurde allerdings auch darauf hingewiesen, dass Extrempositionen unter solchen Voraussetzungen argumentativ gar nicht mehr vertreten werden können. Das Einüben einer kritischen und differenzierten Argumentationsweise führt deshalb mittelbar dazu, dass bestimmte Standpunkte nicht mehr ohne Selbstwidersprüchlichkeiten eingenommen werden können.

Situation, ob es wirklich besser ist, wenn Unternehmen, statt Gewinne zu maximieren, anfangen würden, ihre Verantwortung gegenüber den Stakeholdern zu maximieren. Diese Frage löste zwar zunächst Empörung bei den Studierenden aus, allerdings wurde auf diese Weise die grundlegende Frage diskutiert, ob eine Maximierung ohne qualitative Zweckvorstellung überhaupt sinnvoll ist.

Die konkrete Umsetzung dieses Vorhabens im Lehrhandeln von Peter geschieht in den meisten Fällen wortgestützt und auf Basis von Vorträgen. An ausgewählten Stellen werden andere Präsentationsformate wie z. B. Werbeclips eingesetzt, um einen Gedanken oder einen Zusammenhang aufzuzeigen. Einerseits gab Peter an, dass er es wichtig findet, durch gezielte Vorträge bestimmte Zusammenhänge aufzuzeigen. Dadurch würden erste Schritte zu einer Erschütterung der bestehenden Selbstverständlichkeiten getan. Andererseits wurde die Sorge formuliert, dass die Lehrveranstaltungen dadurch zu wenig interaktiv sind und die Studierenden auf diese Weise im Denkprozess schneller „abhängen“. Dieses Spannungsfeld ist ein relevanter Reflexionsgegenstand für Peter. Eine Änderung hin zu mehr Interaktivität ist bisher nicht systematisch erfolgt, weil Peter davon ausgeht, dass grundlegende Zusammenhänge zunächst präsentiert werden müssen, um sie zu verstehen. An vielen Stellen sind die Selbstverständlichkeiten so eingefahren, dass die Studierenden sie nicht aus eigener Kraft überwinden können. Das Interaktionsbedürfnis der Studierenden wird aber trotzdem gesehen und ernst genommen. Das geschieht z. B. durch die Initiierung einer offenen Diskussion am Ende jeder Lehrveranstaltung, bei der Unklarheiten und Fragen besprochen werden können. Auch die Zeit nach der Lehrveranstaltung wird häufig für die Interaktion mit Studierenden genutzt und führt zum Teil zu intensiven Gesprächen. Peter sieht in der Menge und der Intensität dieser Gespräche einen Indikator dafür, wie gut es gelungen ist, die Studierenden zum Nachdenken über grundlegende Fragen anzuregen.

Die Ziele des gerade vorgestellten Lehr-Lern-Konzepts passen gut zu den Zielen, die für die Förderung ethischer Kompetenz formuliert worden sind. Diese Ähnlichkeit macht die verwendeten Lehr-Lern-Methoden für die Entwicklung des Prototyps zur Förderung ethischer Kompetenz interessant. Im Folgenden werden deshalb die gerade präsentierten Aussagen von Peter zu seinem Lehr-Lern-Konzept im Hinblick auf ihre Eignung zur Förderung ethischer Kompetenz untersucht.

Bei seiner Lehr-Lern-Methode geht Peter davon aus, dass die Studierenden seinem Vortrag folgen, dadurch die nötigen Gedankenanstöße bekommen und sich basierend darauf eigene Gedanken machen. Die Kommunikation verläuft einseitig von dem Dozierenden zu den Studierenden. Damit der Lernprozess allerdings genauso ablaufen kann, müssen verschiedene Voraussetzungen erfüllt sein. Plakativ könnte man diese Voraussetzungen folgendermaßen zusammenfassen: Was vom Dozierenden gesagt wird, muss von den Studierenden nicht unbedingt gehört werden. Was von den Studierenden gehört wird, müssen sie aber nicht zwangsläufig verstehen. Was die Studierenden verstehen, muss sie nicht zum Weiterdenken

bewegen. Und selbst wenn die Studierenden über die gehörten Aussagen weiterdenken, ist noch nicht sicher, in welche Richtung sie denken.

Ein Vortrag *kann* also genau dazu führen, dass die Studierenden über Grundbegriffe und Grundzusammenhänge ins Nachdenken kommen, allerdings gibt es auf dem Weg zu diesem Ziel einige Stolpersteine, auf die geachtet werden sollte. Beispielsweise gibt es im Laufe eines längeren Lehrvortrags für den Dozierenden kaum die Möglichkeit, sich ein Bild über die bisher gegangenen Lernschritte der Studierenden zu machen. Wenn die Diskussion zu dem Vortrag erst ganz am Ende der Lehrveranstaltung geplant ist, ist es nicht möglich, zwischendurch ein Bild von dem bisherigen Lernprozess zu bekommen. Wenn Lernen ein aktiver Konstruktionsprozess ist, erscheint eine solche Vorgehensweise nicht optimal zu sein, da die fehlende aktive Beteiligung den Konstruktionsprozess hemmt.

Allerdings hat die Argumentation von Peter zur Rechtfertigung seiner Lehrmethode gute Argumente. Es leuchtet ein, dass am Anfang eine Einführung in eine kritische Denkweise nötig und wichtig ist. Die Studierenden müssen bei diesen ungewohnten Denkprozessen zunächst an die Hand genommen und an den Umgang mit grundsätzlichen Fragen gewöhnt werden. Erst wenn bestimmte Grundlagen gelegt wurden, können die Studierenden eigenständig über solche Grundbegriffe nachdenken. Nichtsdestotrotz lässt sich hier kritisch zurückfragen, woher Peter weiß, ob die Studierenden die Grundlagen verstanden haben, wenn er selten mit ihnen in Kontakt tritt. Wenn am Ende der Veranstaltung eine Frage zu präsentieren Zusammenhängen kommt, die am Anfang thematisiert wurden, ist es nur schwer möglich, nochmal alle Zusammenhänge zu wiederholen. Auch die Interaktionen am Rande der Veranstaltung sind nur bedingt hilfreich, um herauszufinden, ob die Studierenden die präsentierten Zusammenhänge verstanden haben. Vermutlich haben nur die Studierenden nach dem offiziellen Ende der Veranstaltung noch Fragen, die sowieso an dem Thema interessiert sind und etwas aus der Lehrveranstaltung mitgenommen haben⁸⁷. Diejenigen, die beim Input gedanklich nicht mitgekommen sind, werden auf diese Weise vermutlich nicht entdeckt und bleiben in ihrem Lernprozess stehen. Als Ergänzung zu dem vorwiegend wortgestützten Input sollte also im Zusammenhang mit der Förderung ethischer Kompetenz darauf geachtet werden, dass die Studierenden systematisch zu Wort kommen, damit man einen Eindruck davon bekommen kann, welche Denkschritte sie momentan durchlaufen.

Neben diesen kritischen Überlegungen im Zusammenhang mit der Methode des Lehrvortrags in Bezug auf die Förderung ethischer Kompetenz gibt es einige explizite Vorteile dieses Vorgehens.

⁸⁷ Unabhängig von der zu geringen Interaktionsaktivität innerhalb der beschriebenen Lehrveranstaltungen wird das regelmäßige Angebot an die Studierenden, nach Veranstaltungsende für Gespräche zur Verfügung zu stehen, gut angenommen. Hier kann zwar nur schlecht eingeschätzt werden, ob die Studierenden die Fragen, die sie nach der Veranstaltung im Zweier- oder Dreiergespräch stellen, auch im Plenum gestellt hätten, allerdings spricht die Tatsache, dass überhaupt regelmäßig Fragen nach dem offiziellen Ende der Lehrveranstaltung kommen, für die Sinnhaftigkeit des Angebots.

Eine wesentliche Stärke liegt in der Demonstration eines kritischen Denkprozesses. Der Dozierende kann z. B. mithilfe eines Beispielfalls aufzeigen, welche Fragen und Überlegungen angestellt werden können, um eine Situation in Bezug auf ethische Überlegungen zu analysieren. Die Studierenden bekommen also vorgeführt, wie der Dozierende an das Problem herangeht. Dieses Modelllernen hilft vor allem am Anfang weiter, da es den Denkprozess beispielhaft aufzeigt, der von den Studierenden erwartet wird. Das ist besonders für die Studierenden hilfreich, die bisher noch keine Berührungspunkte mit dieser Art des Denkens im Kontext der Wirtschaftswissenschaften hatten. Basierend auf Peters Erfahrungen kann die Illustration des Denkprozesses mithilfe konkreter Beispiele aus Wirtschaft, Politik und Gesellschaft zusätzlich unterstützt werden. Zum Beispiel wurde die Frage der Unternehmensverantwortung an dem Fall der manipulierten Software bei den Dieselmotoren von Volkswagen besprochen. Laut den Rückmeldungen der Studierenden sind die Beispiele hilfreich, um die dahinterliegenden Problemstellungen zu verstehen. Beim Einsatz solcher Beispiele ist es allerdings wichtig, klarzustellen, dass die Beispiele nur Mittel sind, um grundlegende ethische Argumentationen aufzuzeigen. Das eigentliche Ziel ist das Erlernen der Denkprozesse und nicht die Auseinandersetzung mit konkreten Beispielen.

Ein weiterer Vorteil der starken Inputorientierung des Lehr-Lern-Konzepts ist die (vermeintliche) Kontrolle über den Lernprozess. Der Dozierende kann somit bewusst und dosiert Impulse an ausgesuchten Stellen setzen. Beispielsweise können Provokationen eingebaut werden, womit Empörung und emotionale Betroffenheit ausgelöst werden kann. Damit wird nicht nur die kognitive Dimension des Denkens aktiviert, sondern auch eine affektive Reaktion provoziert, die eine stärkere Involvierung der Studierenden zur Folge hat. Solche Elemente können am Anfang einer Auseinandersetzung eingesetzt werden und dabei als Alternative zum Einstieg mit einem Dilemma dienen. Dabei sollte beachtet werden, dass Provokation und Empörung nicht zu stark werden, weil das die kognitive Beschäftigung mit der Fragestellung erschweren könnte.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Lehrvortrag durchaus einige Vorteile in Bezug auf die Förderung ethischer Kompetenz hat. Vor allem am Anfang des Lernprozesses kann es hilfreich sein, den Studierenden den erwarteten Denkprozess vorzustellen und mit ihnen gemeinsam nachzuvollziehen. Hier helfen konkrete Beispiele, womit der Denkprozess veranschaulicht wird, weiter. Da eine ethische Auseinandersetzung für einige Studierende neu sein kann, sollte darauf geachtet werden, den Lernprozess stetig im Auge zu behalten. Damit kann verhindert werden, dass die Studierenden die vorgetragenen Gedanken nicht nachvollziehen können und den Lernprozess abbrechen. Dafür können verschiedene Formen der Interaktion eingesetzt werden. Denkbar sind z. B. unterschiedliche Formen des Lehrgesprächs, die darauf ausgerichtet sind, neue Inhalte zu entwickeln oder bereits gehörte Inhalte zu festigen. Auch Interaktionen zwischen den Studierenden helfen dabei, die gehörten

Inhalte noch einmal zu durchdenken und Denkfehler aufzudecken. Diese Initiierung der verschiedenen Interaktionsformen sollte an unterschiedlichen Stellen der Lehrveranstaltung angestrebt werden, da man auf diese Weise einen besseren Überblick über erfolgreiche und herausfordernde Stationen des Lernprozesses der Studierenden erhält.

3.4.2.6 Erkenntnisse aus den Gesprächen mit erfahrenden Dozierenden

Auf den letzten Seiten wurde insgesamt fünf Gespräche mit erfahrenen Dozierenden beschrieben und ausgewertet, die sich mit der Förderung ethischer Kompetenz beschäftigen. Das Ziel der Gespräche war darauf ausgerichtet, die Lehr-Lern-Konzepte der Dozierenden kennen zu lernen. Dabei wurde als festgestellt, dass die Definition des Zielkonstrukts der ethischen Kompetenz in allen fünf Fällen eine etwas andere gewesen ist. Das war einerseits erfreulich, da das die Vielfältigkeit dieser Kompetenz aufzeigt. Ethische Kompetenz hat offensichtlich viele verschiedene Facetten, was ihre Bedeutung vergrößert. Andererseits deutlich, dass diese unterschiedlichen Facetten in den präsentierten fünf Fällen nicht immer eine unmittelbare Übernahme der verwendeten Lehr-Lern-Konzepte für diese Arbeit zulassen. Im vierten Gespräch war dieses Problem am besten sichtbar. Der Fokus des Lehr-Lern-Konzepts aus dem vierten Gespräch liegt eindeutig auf der Förderung wertbasierter Handlungen. Auch wenn die verwendeten Methoden in diesem Konzept erfolgreich sind, können sie nicht für die Entwicklung des Prototyps in dieser Arbeit genutzt werden, da der Fokus hier ein anderer ist. Auch die Erkenntnisse aus dem ersten, zweiten und dritten Gespräch machten deutlich, dass eine direkte Übernahme der verwendeten Lehr-Lern-Konzepte nur bei ausgewählten Facetten möglich ist. Beispielsweise ist die Verwendung von Problemen aus der Praxis ein wichtiges Prinzip in den vorgestellten Lehr-Lern-Konzepten. Diese Orientierung an den Entwicklungen im Anwendungsfeld kann in etwas abgewandelter Form bei der Förderung ethischer Kompetenz genutzt werden. Schließlich ist es auch gelungen, einen Dozierenden zu finden, der ähnliche Vorstellungen von ethischer Kompetenz hat. Aus diesem Gespräch wurden konkrete Ideen für die Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen zur Förderung ethischer Kompetenz abgeleitet.

Neben dem inhaltlichen Austausch wurden die Gespräche dafür genutzt, potenzielle Partner für die Erprobung des entwickelten Lehr-Lern-Konzepts zur Förderung ethischer Kompetenz zu gewinnen. Die Zusammenarbeit in Bezug auf diese Erprobung und die daraus gewonnenen Evaluationsergebnisse werden im V. Teil dieser Arbeit beschrieben.

3.5 Zusammenfassung und weiteres Vorgehen

Im Laufe dieses Kapitels wurde verschiedene pädagogische Ansätze vorgestellt, mit denen ethische Kompetenz in Lehr-Lern-Situationen entwickelt und gefördert werden kann. Die Erkenntnisse aus dieser Auseinandersetzung wurden sowohl auf Basis bestehender Literatur gewonnen als auch aus eigenen Beobachtungen und Interviews

mit erfahrenen Praktikern abgeleitet. Die Erkenntnisse wurden jeweils am Ende jedes Abschnitts kurz beschrieben und bewertet. Dort erfolgte auch eine Einschätzung über die Eignung zur Förderung ethischer Kompetenz. Aus diesem Grund wird an dieser Stelle auf eine nochmalige detaillierte Aufzählung der Erkenntnisse verzichtet. Allerdings ist es möglich, die gefundenen Hinweise in vier allgemeinere Prinzipien zusammenzufassen, mit denen Lehr-Lern-Aktivitäten zur Förderung ethischer Kompetenz gestaltet werden können. Diese Prinzipien erleichtern zum einen die Handhabung der einzelnen pädagogischen Hinweise, zum anderen legen sie die Basis für die Entwicklung eines Prototyps zur Förderung ethischer Kompetenz. Bei der Entwicklung des Lehr-Lern-Konzepts zur Förderung ethischer Kompetenz sollte deshalb auf die folgenden vier Punkte geachtet werden⁸⁸:

(1) *Problem- und Fallorientierung*: Die Strukturierung von ethischen Auseinandersetzungen in verschiedene Phasen ist ein wichtiges Gestaltungsprinzip für die Förderung ethischer Kompetenz. Dafür sind (reale) Fall- und Problembeschreibungen hilfreich, weil damit einerseits die Strukturierung des Analyse- und Lösungsprozesses möglich ist. Andererseits werden die Studierenden dadurch für die ethische Auseinandersetzung motiviert und aktiviert. Als Methoden kommen dafür z. B. Dilemmasituationen oder didaktische aufbereitete reale Fallbeispiele infrage. Allerdings sind dafür z. B. auch Provokationen des Dozierenden denkbar, da diese bei Studierenden Irritation und damit Nachdenken auslösen können.

(2) *Interaktion zwischen Studierenden und Dozierenden*: Interaktionen sind wichtig, weil die Auseinandersetzung mit ethischen Fragestellungen für die Studierenden oft neu und ungewohnt ist. Der Dozierende sollte deshalb eine Vorstellung vom Lernprozess der Studierenden haben, um richtige Gedanken verstärken zu können und auf Denkfehler hinzuweisen. Auch weil der Lernprozess ein konstruktiver Prozess ist, für den eigene kognitive Aktivität benötigt wird, sollten Interaktion in der Lehrveranstaltung initiiert und aufrechterhalten werden. Dies kann mit verschiedenen Methoden geschehen, die abhängig vom Kontext eingesetzt werden können. Dabei sollte sowohl die Interaktion zwischen den Studierenden, aber auch zwischen Studierenden und Dozierenden gefördert werden. Außerdem können Interaktionen innerhalb und außerhalb der Lehrveranstaltung angeregt werden. Die Interaktionen haben alle das Ziel, den Studierenden bei der Auseinandersetzung mit den ethischen Fragestellungen zu helfen und dem Dozierenden aufzuzeigen, welche Denkprozesse die Studierenden durchlaufen.

(3) *Wechsel zwischen Vermittlung, Anwendung und Reflexion*: An diesem Prinzip wird deutlich, dass sowohl studierenden-zentrierte als auch dozierenden-zentrierte Lehr-

⁸⁸ Diese vier Prinzipien sind auf Basis von Erkenntnissen aus der Literatur und aus den Gesprächen mit Dozierenden über ihre Alltagstheorien abgeleitet worden. Damit sind diese Prinzipien verlässlicher als bloße intuitive Überlegungen. Allerdings kann an dieser Stelle noch nicht von gesicherten Erfolgsfaktoren für die Förderung ethischer Kompetenz gesprochen werden. Die abgeleiteten Prinzipien müssten dafür erst in einer Praxissituation erprobt, evaluiert und ggf. angepasst werden. Ein erster Schritt in diese Richtung wird im V. Teil dieser Arbeit beschrieben.

Lern-Methoden bei der Förderung ethischer Kompetenz eingesetzt werden sollten. Im Rahmen von Lehrvorträgen bekommen die Studierenden erste Hinweise auf den Umgang mit ethischen Fragestellungen. Diese Gedanken sollten sie dann im nächsten Schritt auf andere Beispiele anwenden und mit ihren bisherigen Vorgehensweisen vergleichen. Dadurch werden sie einerseits nicht allein gelassen und bekommen andererseits immer wieder Gelegenheiten, selbstständig denken und reflektieren zu können. Dafür sind verschiedene Methoden denkbar, die den Wechsel zwischen Vermittlung, Anwendung und Reflexion in der Lehrveranstaltung sicherstellen. Im Zusammenspiel mit den Interaktionen aus Punkt (2) entsteht ein Lernklima, das durch Input, Verarbeitung, Kommunikation und Reflexion geprägt ist.

(4) *Offene und vertrauensvolle Atmosphäre*: Fragen im Zusammenhang mit richtigen und falschen Verhalten werden selten unabhängig von eigenen Meinungen und Werthaltungen diskutiert. Damit die Studierenden sich trauen, ihre Ansichten in der Gruppe zu äußern und zu verteidigen, sollte in der Lehrveranstaltung eine vertrauensvolle und offene Atmosphäre herrschen. Darunter wird z. B. eine wohlwollende Einstellung der Beteiligten zu den geäußerten Meinungen verstanden. Das bedeutet nicht, dass die jeweiligen Beiträge nicht diskutiert und kritisiert werden können. Es geht vielmehr darum, die Meinungen der Studierenden konstruktiv aufzunehmen und zur Diskussion zu stellen. Alle Beteiligten sollten sich deshalb Vertrauen entgegenbringen und nicht in erster Linie um Noten o. ä. konkurrieren. Diese Atmosphäre entsteht nicht von selbst und sollte deshalb durch z. B. vertrauensbildende Methoden unterstützt werden.

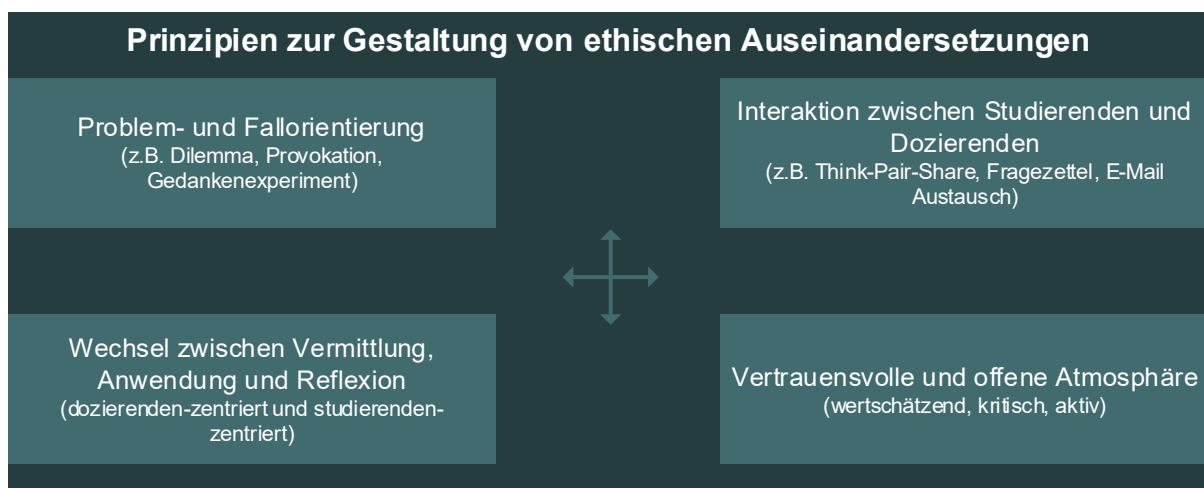


Abbildung 17: Prinzipien für die Gestaltung von Lehr-Lern-Aktivitäten zur Förderung ethischer Kompetenz

Diese Prinzipien zur Gestaltung von Lehr-Lern-Aktivitäten konnten bisher lediglich allgemein beschrieben und nicht auf den Kontext der Wirtschaftsuniversität angepasst werden. Sie geben zwar wichtige Hinweise, worauf bei der Förderung ethischer Kompetenz geachtet werden sollte, allerdings sind sie noch nicht für Studierende und Dozierende an Wirtschaftswissenschaften angepasst worden. Um eine solche

Anpassung durchzuführen, ist zunächst eine Auseinandersetzung mit den Kontextbedingungen und Lern-Lehr-Voraussetzungen an Wirtschaftsuniversitäten notwendig. Diese Auseinandersetzung wird im nächsten Kapitel geführt. Mithilfe dieses letzten „Puzzleteils“ wird es dann möglich sein, einen ersten Prototyp für die Förderung ethischer Kompetenz zu formulieren, der alle bisherigen Erkenntnisse zusammenfasst.

4. Der Kontext der Wirtschaftsuniversität

4.1 Ziele und Struktur des Kapitels

In diesem Kapitel geht es darum, den Kontext in den Blick zu nehmen, in welchem die Förderung ethischer Kompetenz erfolgen soll. Nachdem in den letzten beiden Kapiteln die Fragen: *„Was soll gefördert werden?“* und *„Wie soll gefördert werden?“* diskutiert wurden, liegt der Fokus jetzt auf der Fragestellung: *„Wo soll ethische Kompetenz gefördert werden und welche Einflüsse hat das auf das Lehr-Lern-Konzept?“*. Der Kontext bestimmt die Bedingungen, unter denen die Lehr-Lern-Prozesse ablaufen, und beeinflusst die Prioritäten der Förderung einzelner Teilkompetenzen. Wenn bspw. die ethische Bewertung einzelner Alternativen für die Lernenden ohne Vorbereitung überfordernd wäre, müssten die notwendigen Voraussetzungen dafür zunächst geschaffen werden. Dabei kann es z. B. wichtig sein, zuerst Reflexionskompetenz zu fördern. Auch die Gültigkeit und Reichweite der Erkenntnisse kann nur eingeschätzt werden, wenn der Kontext der Erkenntnisgewinnung transparent und detailliert beschrieben wird.

Bevor der Kontext der Erkenntnisgewinnung beschrieben werden kann, sollte zunächst bestimmt werden, welche Elemente dabei betrachtet werden sollen. Dafür sind die Überlegungen, die in der Diskussion zum theoretischen Bezugsrahmen angestellt wurden, hilfreich. Hier gehörten die organisatorisch-sozialen Rahmenbedingungen sowie die Lehr- bzw. Lernvoraussetzungen zu den Kontextbedingungen. Diese drei relevanten Bestandteile werden im Folgenden zunächst auf einer allgemeinen Ebene dargestellt und anschließend im Zusammenhang mit der Entwicklung ethischer Kompetenz diskutiert. Die Auseinandersetzung startet mit einer Betrachtung der Wirtschaftsuniversität in ihren Eigenschaften und ihrer historischen Entwicklung. Dadurch sollen die organisatorisch-sozialen Rahmenbedingungen dieser Institution ausgeleuchtet werden. Im Anschluss folgt eine Auseinandersetzung mit der aktuellen Diskussion über Wirtschaftsuniversitäten in Bezug auf die Integration ethischer Fragestellungen im Curriculum. Im nächsten Schritt und eingebettet in die vorherige Diskussion wird eine konkrete Wirtschaftsuniversität (Universität St.Gallen) näher vorgestellt. Dabei wird eruiert, welche Maßnahmen die Universität St.Gallen bisher ergriffen hat, um ethische Fragestellungen in der Lehre zu berücksichtigen. Durch diese umfassende Diskussion soll eine Einschätzung dazu entwickelt werden, wie die Idee zur Förderung ethischer

Kompetenz bei Wirtschaftsuniversitäten im Allgemeinen und bei der Universität St.Gallen im Besonderen aufgenommen wird.

Im Anschluss an die Diskussion der organisatorisch-sozialen Rahmenbedingungen folgt die Darstellung der Lehr- und Lernvoraussetzungen der Dozierenden und Studierenden an der Universität St.Gallen mit Bezug zur Förderung ethischer Kompetenz. Um die Ausprägungen der Lehr- und Lernvoraussetzungen an Wirtschaftsuniversitäten einschätzen zu können, wurden Einschätzungen und Daten aus verschiedenen Quellen berücksichtigt und ausgewertet. Beispielsweise wurden literaturbasierte Einschätzungen zu den Lernvoraussetzungen genauso berücksichtigt wie selbst erhobene Interviewdaten. In Bezug auf die Einschätzung der Lehrvoraussetzungen der Dozierenden waren Interviews, teilnehmende Beobachtungen und literaturbasierte Einschätzungen die Hauptquellen der Erkenntnisse. Die einzelnen empirischen Untersuchungen orientierten sich an den Ausführungen zur Qualitativen Sozialforschung von LAMNEK (2005).

Am Ende der Diskussion erfolgt eine strukturierte Aufbereitung der vorgefundenen Kontextelemente. Diese differenzierte Darstellung macht es möglich, den einzigen bisher noch nicht erkundeten Bereich des theoretischen Bezugsrahmens zu konkretisieren. Die detaillierte Ausformulierung aller drei Teilbereiche (Zielkonstrukt, pädagogische Konzepte, Kontext) des theoretischen Bezugsrahmens erlaubt es dann, im nächsten Schritt einen Prototyp zu entwickeln, mit dessen Hilfe das beschriebene Ziel mit geeigneten Lehr-Lern-Methoden und in einem konkretisierten Kontext gefördert werden kann.

4.2 Die organisatorisch-sozialen Rahmenbedingungen

4.2.1 Die Wirtschaftsuniversität und ihre historische Entwicklung

Eine Wirtschaftsuniversität unterscheidet sich laut KIRCHGÄSSNER (2011, S. 317–320) durch ein eingeschränktes Spektrum an studierbaren Fächern von einer traditionellen Universität. Innerhalb der Wirtschaftsuniversität werden zum überwiegenden Teil Studiengänge aus dem Fachbereich der Wirtschaftswissenschaften angeboten, weil der Schwerpunkt der Wirtschaftsuniversität traditionell auf der Ausbildung von Kaufleuten⁸⁹ liegt. Aus diesem Grund wurden alle Disziplinen, die diese Ausbildung unterstützt haben, in das Fächerangebot aufgenommen. Es ist deshalb verständlich, warum es an Wirtschaftsuniversitäten z. B. keine medizinische oder theologische Fakultät gibt. In der heutigen Zeit und knapp 200 Jahre nach ihrer Gründung haben Wirtschaftsuniversitäten laut KIRCHGÄSSNER (ebd., S. 319–320) neben der wirtschaftswissenschaftlichen Grund- bzw. Ausbildung noch drei weitere Aufgabenbereiche: die Forschung, die Beratung und die Weiterbildung. Vor allem die beiden Bereiche der Beratung und Weiterbildung sind in Wirtschaftsuniversitäten wesentlich stärker ausgeprägt als an traditionellen Universitäten. Das heutige Profil

⁸⁹ Andere Professionen, die ebenfalls eigene Universitäten für eine bestimmte Ausbildung geründet haben, sind Ärzte und Techniker (Kirchgässner, 2011, S. 317).

der Wirtschaftsuniversität mit ihren vier Aufgabenbereichen ist das Produkt einer Entwicklung der vergangenen zwei Jahrhunderte. Wirtschaftsuniversitäten können im Vergleich zu anderen wissenschaftlichen Institutionen, wie z. B. philosophischen Akademien⁹⁰, lediglich auf eine kurze Entstehungsgeschichte zurückblicken, weshalb es auch nicht viele Umbrüche und radikale Veränderungen in der Evolution dieser Institutionen gibt. Nichtsdestotrotz haben sie sich sowohl in Europa als auch in den USA seit ihrer Entstehung im Laufe des 19. Jahrhunderts weiterentwickelt. KAPLAN (2014) beschreibt diesen Prozess und arbeitet dabei explizit die Spezifika der europäischen und amerikanischen Wirtschaftsuniversitäten heraus. Auf Basis dieses Beitrags werden im Folgenden die historischen Wurzeln der Wirtschaftsuniversitäten beschrieben und ihre Entwicklung bis in die heutige Zeit nachgezeichnet. Die Entwicklung wird in Bezug auf die Frage beschrieben, wie Wirtschaftsuniversitäten in ihrer Geschichte mit Fragen der Ethik und Verantwortung umgegangen sind.

Die erste Wirtschaftsuniversität der Welt ist in Paris im Jahr 1819 gegründet worden. Knapp 80 Jahre später (1898) wurde mit der Leipziger Handelshochschule⁹¹ die erste Institution dieser Art im deutschsprachigen Raum ins Leben gerufen. Die amerikanischen Wirtschaftsuniversitäten entstanden ungefähr zur gleichen Zeit, wobei die Wharton School im Jahr 1881 die erste gewesen ist. Die europäischen Wirtschaftsuniversitäten haben laut KAPLAN (ebd., S. 530) traditionell eine interdisziplinäre und internationale Ausrichtung, was z. B. durch die unterschiedlichen Sprachen deutlich wird, die Bestandteil des Curriculums waren. Hier zeigt sich der Einfluss der Fokussierung auf die Ausbildung einer Profession in der Wirtschaftsuniversität. In Europa waren verschiedene Sprachen notwendig, um Handel treiben zu können, in den USA genügte zur damaligen Zeit Kenntnisse in Englisch. Das amerikanische Modell beschäftigte sich auch weniger mit der Thematisierung wirtschaftlicher Zusammenhänge zwischen Kulturen oder Nationen, sondern hatte seinen Fokus auf der Erforschung von effizienzsteigernden Instrumenten bei der Führung von Unternehmen. Darüber hinaus zeigten sich in der Zielsetzung der Ausbildung von Kaufleuten zwischen Europa und den USA Unterschiede. Während für die europäischen Wirtschaftsuniversitäten die Steigerung des allgemeinen Wohlstands ein Hauptanliegen war, haben die amerikanischen Pendanten die Erforschung möglicher Potenziale zur Steigerung der Produktivität einzelner Unternehmen in den Blick genommen. KAPLAN (ebd., S. 531–532) führt diese etwas engere und fokussierte Ausrichtung der amerikanischen Wirtschaftsuniversitäten auf die größeren kulturellen und sprachlichen Unterschiede in Europa zurück. Diese Unterschiede waren in der Gründungszeit deutlicher sichtbar und verloren dann nach Ende des zweiten Weltkriegs an Bedeutung. Der steigende

⁹⁰ Die erste Akademie soll von Platon im 4. vorchristlichen Jahrhundert gegründet worden sein (Precht, 2015, S. 185–187).

⁹¹ Die Institutionen, die heute Wirtschaftsuniversitäten heißen, wurden nicht schon zur Zeit ihrer Gründung so bezeichnet. Die ersten Institutionen wurden zunächst fast alle mit privaten Mitteln gegründet oder waren außerhalb des damaligen staatlichen Bildungssystems angesiedelt.

amerikanische Einfluss in Europa führte dazu, dass die europäischen Wirtschaftsuniversitäten angefangen haben, sich dem amerikanischen Vorbild anzupassen. Erst in den vergangenen zwanzig Jahren bemühen sich die europäischen Wirtschaftsuniversitäten wieder stärker um eigenständige Profile. Diese Initiative zeigt sich z. B. in der Gründung der europäischen Akkreditierungsagentur EQUIS⁹² im Jahr 1997, die die Entwicklung der Wirtschaftsuniversitäten wieder mehr in Richtung der europäischen Bedürfnisse ausrichten will. Trotz dieses Versuchs der europäischen Wirtschaftsuniversitäten stellt KAPLAN (ebd.) fest, dass es weltweit einen Trend zur Standardisierung der gesamten Ausbildung in diesem Bereich gibt. In diesem Zusammenhang sind vor allem zwei Trends relevant:

Auf der einen Seite legen die einzelnen Universitäten einen stärkeren Fokus auf die Forschung, die ganz bestimmten Ansprüchen genügen muss. Mit diesen strikten Ansprüchen sollen die Wirtschaftswissenschaften als „echte“ Wissenschaft etabliert werden. Auch die vermeintlich objektive Geltung der eigenen Forschungsergebnisse kann so sichergestellt werden. Die formulierten Ansprüche an die wirtschaftswissenschaftliche Forschung erinnern an manchen Stellen an Qualitätsstandards aus den Naturwissenschaften. Diese strikte Forschungsorientierung zeigt sich auch in der Etablierung eines ganz bestimmten Publikationssystems, das nur die vermeintlich beste Forschung in den bekanntesten Zeitschriften publiziert. Durch diese Fokussierung auf ausgewählte Zeitschriften mit den entsprechenden Richtlinien werden in vielen Fällen lediglich ähnliche Gedanken und Theorien weiterentwickelt. Neue Konzepte tun sich schwer, weil die Diskussion in den Zeitschriften nur geführt werden kann, wenn sie anschlussfähig an die vergangenen Beiträge ist.

Auf der anderen Seite orientieren sich Wirtschaftsuniversitäten immer stärker an Rankings und anderen internationalen Vergleichsmaßstäben, die Leistungen oder Rahmenbedingungen der Wirtschaftsuniversität bewerten. Diese Rankings verursachen durch die verwendeten Kriterien ebenfalls eine Standardisierung, weil die einzelnen Institutionen versuchen, in den einzelnen Kategorien möglichst viele Punkte zu sammeln.

Damit gibt es zwar Bemühungen, unterschiedliche Kulturen und Ausrichtungen in den Wirtschaftsuniversitäten zu etablieren, allerdings existieren auch Entwicklungen, die diese Bemühungen wieder torpedieren (können)⁹³.

Nichtsdestotrotz führt KAPLAN (ebd., S. 531–532) aus, dass die europäischen Wirtschaftsuniversitäten heutzutage mit den Merkmalen „*cross-cultural, societal*

⁹² EQUIS bildet damit das Gegengewicht zur AACSB, die wesentlich älter ist (Gründung 1916) und bis 1997 die Ausrichtung und Weiterentwicklung der Wirtschaftsuniversitäten in den USA und in Europa geprägt hat (Kaplan, 2014, S. 530–531).

⁹³ Im Fall der Akkreditierungsagentur EQUIS zeigt sich dieses Spannungsfeld in ein und derselben Maßnahme. EQUIS will zum einen andere Schwerpunkte setzen als die AACSB und sich so von dem amerikanischen Verständnis emanzipieren. Zum anderen führen die von EQUIS entwickelten Standards, an die sich europäische Wirtschaftsuniversitäten anpassen sollen, zu einem gegenseitigen Angleichungsprozess.

management based on an interdisciplinary approach“ charakterisiert werden können. Für die Diskussion im Zusammenhang mit der Förderung ethischer Kompetenz ist das „*societal management*“ wichtig. Dieses Prinzip soll dafür sorgen, dass auch der Wohlstand der Gesellschaft bei Entscheidungen des Unternehmens berücksichtigt wird. Die europäischen Wirtschaftsuniversitäten sollten laut KAPLAN ihr aktuelles Profil erweitern und dafür z. B. Kurse in Wirtschaftsethik anbieten oder neben den ausschließlich wirtschaftswissenschaftlichen Fachbereichen den Horizont für andere Disziplinen öffnen, um einen stärker integrativen Fokus auf relevante Fragestellungen zu bekommen.

Es bleibt festzuhalten, dass Wirtschaftsuniversitäten ihre anfängliche Fokussierung auf die Ausbildung von Kaufleuten um die Arbeitsfelder der Forschung, Beratung und Weiterbildung verbreitert haben. Damit rückt die Bedeutung der Lehre einerseits in den Hintergrund. Andererseits haben Wirtschaftsuniversitäten aus ihrer Gründungsidee heraus eine normative Verpflichtung, ihre Studierenden für eine Tätigkeit im wirtschaftlichen Kontext adäquat vorzubereiten. Eine solche Vorbereitung beinhaltet die Thematisierung normativer Fragen im Zusammenhang mit wirtschaftlichem Handeln, weshalb die Entwicklung ethischer Kompetenz vor allem in europäischen Wirtschaftsuniversitäten einen festen Platz haben sollte. Die Bedingungen für eine Initiative, die die Entwicklung ethischer Kompetenz an einer Wirtschaftsuniversität zum Ziel hat, sollten deshalb gut sein. Inwieweit dieser erste Eindruck tatsächlich zutrifft, muss allerdings in der konkreten Erprobung geprüft werden.

Exkurs 5: Die Universität St.Gallen (HSG)

Da das Konzept zur Förderung ethischer Kompetenz an der Universität St.Gallen entwickelt und erprobt werden soll, wird diese Institution im Folgenden kurz vorgestellt.

Die Universität St.Gallen wurde 1898 gegründet und zählt damit zu den ältesten Wirtschaftsuniversitäten im deutschsprachigen Raum. Zurzeit sind an der Universität ca. 8.300 Studierende eingeschrieben, die sich auf insgesamt vier Lehr- und Forschungsbereiche verteilen: Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre, Internationale Beziehungen und Rechtswissenschaften (SBFI, 2018, S. 46). Momentan ist noch die Gründung eines fünften Lehr- und Forschungsbereichs im Bereich Informatik geplant, wobei noch unklar ist, wann diese Idee vollständig umgesetzt wird. In jedem der vier Lehr- und Forschungsbereiche kann ein Bachelorstudium absolviert werden. Außerdem bietet die Universität 13 Masterstudiengänge und mehrere Doktoratsprogramme an. Der Anteil ausländischer Studierender ist auf 25% begrenzt, der Frauenanteil liegt bei ca. 34% (ebd., S. 46). Bekannt ist die HSG, wie die Universität St.Gallen auch genannt wird, vor allem wegen ihrer internationalen Anerkennung als eine der führenden Wirtschaftsuniversitäten in Europa. Darüber hinaus identifiziert sich die Universität mit einem integrativen Managementansatz (St.Galler Management Modell), der unterschiedliche Umweltsphären des Unternehmens in den Blick nimmt und bei der

Entscheidungsfindung beachtet (Rüegg-Stürm & Grand, 2017). Daneben gibt es in jedem Studiengang der Universität ein Kontextstudium, das die Perspektive der Wirtschaftswissenschaften durch andere Blickwinkel ergänzen soll. Weitere Merkmale sind die hohe Praxisrelevanz der Forschung und Lehre, die damit begründet wird, dass ein beträchtlicher Anteil der Finanzierung der Universität aus Drittmitteln kommt. Damit ist der Kontakt zur Praxis gewährleistet, wodurch die Herausforderungen und Anliegen der Praxis wahrgenommen und bearbeitet werden können. Dieser hohe Anteil an Drittmitteln wird von Außenstehenden aber nicht nur als Vorteil betrachtet (vgl. Baches, 2010) und führte in jüngster Zeit zu kontroversen Diskussionen (vgl. Breu, 2018).

4.2.2 Aktuelle Diskussion um Wirtschaftsuniversitäten

4.2.2.1 Forderung nach Veränderungen

Bei der Auseinandersetzung mit der Frage, welche aktuellen Entwicklungen es in Bezug auf Wirtschaftsuniversitäten gibt, ist tendenziell eine kritische bzw. anklagende Haltung gegenüber diesen Institutionen spürbar. Diese kritische Diskussion beschränkt sich aber nicht nur auf den Kreis von Bildungsexperten und Angehörigen von Wirtschaftsuniversitäten, sondern findet auch – befeuert durch immer wieder aufkommende Unternehmensskandale und die Folgen der Finanzkrise – vermehrt in der breiten Öffentlichkeit statt (vgl. z. B. Vom Lehn, 2011; Weitzenbürger, 2014; Bennis & O'Toole, 2005). Dabei weisen die Diskussionsteilnehmer auf Missstände in der Ausbildung der Wirtschaftsuniversitäten hin und rufen zu einer weitreichenden und radikalen Veränderung auf. Häufig wird die globale Finanz- und Wirtschaftskrise aus dem Jahr 2008/2009 als Argument für die Notwendigkeit des Wandels angeführt. Auch bekannt gewordene Unternehmensskandale wie der Fall „Enron“ oder „VW“⁹⁴, werden als Begründung für die Kritik und den geforderten Wandel angeführt. Da die vorgebrachten Vorwürfe und die damit verbundenen Forderungen zum Teil grundlegend sind, ist es lohnenswert, einen genaueren Blick darauf zu werfen.

4.2.2.2 Systematische Fehler in der Ausbildung

Eine Reihe von Befürwortern des Wandels (vgl. Bosco et. al., 2010; Dyllick, 2015; Low et. al., 2008; Statler, 2014) geht davon aus, dass in erster Linie die Führungskräfte in den Unternehmen für zahlreiche Unternehmensskandale verantwortlich sind. Das Verhalten dieser Führungskräfte wurde aber entscheidend in und durch Wirtschaftsuniversitäten geprägt. In diesem Zusammenhang behauptet ADLER (2002, S. 148), dass das Problem nicht zufällig entstanden sein kann, sondern strukturelle Gründe hat, die es zu suchen und aufzudecken gilt. Dabei wird die Vermutung geäußert, dass die Ausbildung an Wirtschaftsuniversitäten systematisch ein Denken und Handeln fördert, das zur Entstehung der Krise(n) beigetragen hat. Das ist möglich, weil bestimmte Kompetenzen nicht oder nur unzureichend gefördert werden. In diesem

⁹⁴ Eine kurze Übersicht der größten Unternehmensskandale der letzten Jahre inklusive des geschätzten Schadens findet sich bei LOW, DAVEY, & HOOPER (2008, S.226).

Zusammenhang bezweifelt z. B. DYLLICK (2015, S. 18), dass Wirtschaftsuniversitäten es schaffen, bei ihren Absolventen die Fähigkeiten zu entwickeln, mit denen sie in einer globalisierten, komplexen und pluralistischen Arbeitswelt bestehen können. Das Argument von BIEGER (2011) geht in eine ähnliche Richtung, wenn er fordert, dass Wirtschaftsuniversitäten nicht nur funktionalistisches Wissen entwickeln sollten, sondern daran denken müssen, wie ihre Absolventen einen Beitrag für die Gesellschaft leisten können.

Wenn man davon ausgeht, dass die vorgebrachten Vorwürfe ernst zu nehmen sind und Wirtschaftsuniversitäten tatsächlich systematische Fehler bei der Ausbildung ihrer Absolventen machen, stellt sich die Frage, wie diese Probleme entstehen konnten. Mit anderen Worten: Aus welchen Gründen haben die Wirtschaftsuniversitäten diese verkürzte Vorstellung von den Anforderungen an ihre Absolventen und versäumen es deshalb, wichtige Kompetenzen in der Lehre zu fördern?

Auf diese Frage werden in der laufenden Diskussion zwei komplementäre Antworten gegeben.

(1) Das erste Problem wird in der strategischen Ausrichtung von Wirtschaftsuniversitäten gesehen. Der Vorwurf bezieht sich auf eine zu starke Orientierung gegenüber dem „Markt“ bzw. den Universitätsrankings (Bennis & O'Toole, 2005; Khurana, 2007). Das ist deshalb problematisch, weil die dafür notwendigen Ressourcen für Marketing und Imagebildung ausgegeben werden, die dann in der Lehre fehlen und zu einer unzureichenden Ausbildung führen. Der Vorwurf der Kritiker lautet deshalb, dass Wirtschaftsuniversitäten den Blick dafür verloren haben, was ihr Auftrag ist und in welche Bereiche sie deshalb investieren müssen. Beispielsweise gewichten Wirtschaftsuniversitäten ihren guten Ruf oder gewonnene Plätze im Universitätsranking in der strategischen Ausrichtung häufig höher als z. B. kontinuierliche Investitionen in die pädagogische Ausbildung der Dozierenden (Howard & Cornuel, 2012, S. 330). Weiter wird Wirtschaftsuniversitäten vorgeworfen, sie würden Studiengänge wie den Executive MBA als Einnahmequelle missbrauchen (ebd.). Es ist dabei nicht entscheidend, ob Studierende Kompetenzen erworben haben, solange die Kosten-Nutzen-Rechnung positiv ausfällt. Die Wirtschaftsuniversität verhält sich damit in einigen Bereichen nicht wie eine Bildungsorganisation, die Kompetenzen entwickeln will, sondern wie ein Unternehmen, das Profite maximieren will. Zum einen werden dadurch wichtige Kompetenzen vernachlässigt, zum anderen zeigt dieses Verhalten den Studierenden, dass das Erwirtschaften von Gewinnen in jedem Lebensbereich das wichtigste Ziel ist und mit allen Mitteln angestrebt werden sollte (ebd.).

(2) Während der Vorwurf, falsche Prioritäten zu setzen, mit verkürzten Überlegungen bei der strategischen Ausrichtung von Wirtschaftsuniversitäten erklärt werden kann, bewegt sich die Kritik von GHOSHAL (2005), WELTZIEN HOVIK (2009) und GIACALONE & THOMPSON (2006) auf einer inhaltlichen Ebene. Im Kern dieser Kritik steht die

Behauptung, dass die Theorien und Konzepte, die an Wirtschaftsuniversitäten vermittelt werden, für Unternehmensskandale und unmoralisches Verhalten in der Unternehmenswelt verantwortlich sind. GHOSHAL (2005, S. 75) drückt das folgendermaßen aus:

„Many of the worst excesses of recent management practices have their roots in a set of ideas that have emerged from Business Schools academics over the last 30 years“.

Als Beispiele für solche Ideen wird die Agenten-Prinzipal-Theorie angeführt, die zur Entwicklung von Anreizsystemen geführt hat, die Betrug und unmoralisches Verhalten auslösten. Auch Annahmen über menschliches Verhalten wie z. B. das Modell des homo oeconomicus, bei dem die Maximierung des Nutzens das einzige Ziel ist, verengten den Blick und führten zur Entwicklung eindimensionaler Sichtweisen. Grundsätzlich steht bei vielen Theorien nicht das Wohlergehen des Menschen, sondern das des Unternehmens im Mittelpunkt. Es wäre deshalb nötig die grundlegende Weltanschauung der Wirtschaftswissenschaften überdenken und dabei den Menschen wieder in den Mittelpunkt der wirtschaftlichen Aktivitäten zu stellen (Giacalone & Thompson, 2006). Was die beschriebene Entwicklung noch gefährlicher macht, ist die Tatsache, dass Theorien in den Sozialwissenschaften zu sich selbst erfüllenden Prophezeiungen werden können (Ghoshal, 2005). Gelernte Theorien werden, vor allem bei mangelnder Reflexion, als realistische Abbilder der Wirklichkeit verstanden, was zu einer Anpassung des Verhaltens an die Theorie führt und dieses Verhalten in die Praxis „implementiert“. Dieser Mechanismus funktioniert auch bei falschen oder schädlichen Konzepten, da es hier – anders als in den Naturwissenschaften – keine „natürlichen“ Gesetzmäßigkeiten gibt, die die verkürzte Interpretation eines Sachverhalts verhindern.

Diese Kritikpunkte gehen mit der Forderung nach einer intensiveren Auseinandersetzung mit ethischen Fragestellungen in Wirtschaftsuniversitäten einher. JAGGER & VOLKMAN (2014) fordern z. B. von Universitäten, sich auf die Förderung einer „professional ethic“ bei Studierenden zu konzentrieren. Das Fehlen solcher Entwicklungsmöglichkeiten verhindert die Berücksichtigung ethischer Auseinandersetzungen in komplexen Entscheidungssituationen. In eine ähnliche Richtung argumentiert HARTMAN (2006), wenn er behauptet, dass durch die Auseinandersetzung mit ethischen Fragestellungen besonders der Charakter der Studierenden ausgebildet wird.

4.2.2.3 Reaktionen der Wirtschaftsuniversitäten

Die Reaktionen der Wirtschaftsuniversitäten auf diese Vorwürfe und Forderungen sind – mindestens vordergründig betrachtet – in weiten Teilen konstruktiv. Die geäußerte Kritik scheint ernst genommen zu werden, da es aktuell konkrete Anstrengungen gibt, die die geäußerte Kritik entkräften wollen. Ein Blick auf die Visionen, Selbstverpflichtungen und Curricula von Wirtschaftsuniversitäten, deutet an einigen Stellen auf ein Umdenken hin. So spiegelt z. B. die Vision der Universität St.Gallen die

Bereitschaft wider, ethischen Fragen mehr Gewicht zu geben. Danach soll die Hochschule dafür bekannt sein, sich für „*die Förderung integrativ denkender, unternehmerisch und verantwortungsvoll handelnder Persönlichkeiten*“ einzusetzen (Universität St.Gallen, o. J.). Auch ein Zeitungskommentar des Prorektors für Lehre & Studium und des Beauftragten des Rektorats für Qualitätsentwicklung der Lehre an der Universität St.Gallen (Euler & Gschwend, 2016a) lässt darauf schließen, dass die Universitätsleitung sich intensiver mit der Frage auseinandersetzt, mit welchen Kompetenzen die Studierenden die Universität verlassen sollen. Neben der Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten soll auch die Persönlichkeit der Studierenden entwickelt werden. Die Befähigung zum verantwortlichen Handeln ist dabei eines der wichtigsten Ziele. Ein weiterer Beleg für diesen Trend findet sich in der Anzahl angebotener Kurse zum Thema Ethik, Nachhaltigkeit und verantwortungsvollem Handeln an Wirtschaftsuniversitäten. CHRISTENSEN et al. (2007) untersuchten die Top 50 MBA Programme und stellten fest, dass die Mehrheit der Programme wenigstens eines dieser Themen behandelt. Außerdem hat sich die Anzahl von Kursen, die diese Themen behandeln, seit einer Untersuchung im Jahr 1988 verfünffacht. Ein anderer Anhaltspunkt sind Initiativen wie die „Principles for Responsible Management Education (PRME)“, der sich seit der Gründung im Jahr 2007 über 500 Wirtschaftsuniversitäten angeschlossen haben. Die Universität St.Gallen hat in den Jahren 2012 und 2014 einen Bericht herausgegeben, in dem über den Stand der Umsetzung der PRME an der Universität berichtet wird. Dabei werden verschiedene Initiativen und Fortschritte vorgestellt und dokumentiert (Dyllick, 2012; Dyllick, 2014). Auch internationale Akkreditierungsagenturen wie die AACSB fordern in ihren Standards eine Integration von Ethik in die Curricula von Bachelor- und Masterstudiengängen (AACSB, 2004).

4.3.3.4 Reflexion der bisherigen Diskussion

Die Kritik an Wirtschaftsuniversitäten wird auf verschiedenen Ebenen geführt, wobei alle Argumente auf ein ähnliches Grundproblem hinweisen. Die Kritiker vermuten einen Zusammenhang zwischen unmoralischem Verhalten im Kontext der Wirtschaft und der Ausbildung von Führungskräften an Wirtschaftsuniversitäten. Dieser Zusammenhang wird unter anderem durch die unzureichende Fokussierung der Wirtschaftsuniversitäten auf die Thematisierung ethischer Fragen erklärt. Außerdem wird festgestellt, dass Wirtschaftsuniversitäten ihre Prioritäten an verschiedenen Stellen falsch setzen und z. B. viele Ressourcen ins Eigenmarketing und die Verbesserung der Rankingplatzierung investieren, anstatt die Lehre zu stärken und dabei z. B. ethische Fragen ins Studium zu integrieren. Die Kritik bezieht sich also einerseits auf die Art und Weise, wie die Studierenden auf eine Berufstätigkeit vorbereitet werden. Andererseits wird kritisiert, welche Theorien und Kompetenzen entwickelt werden. Allerdings ist auch deutlich geworden, dass es einige Initiativen gibt, die die geäußerte Kritik aufnehmen und konstruktiv verarbeiten.

Für die Entwicklung eines Konzepts zur Förderung ethischer Kompetenz scheint die beschriebene Situation ideal zu sein: Die Verantwortlichen in den Wirtschaftsuniversitäten geben ihren Kritikern in einigen Punkten recht und bemühen sich um Reformen. Die Bereitschaft zur Veränderung des Status quo sollte in den Wirtschaftsuniversitäten also vorhanden sein. Weiterhin fordern die kritischen Stimmen explizit die Thematisierung ethischer Fragestellungen. Damit ist das Vorhaben dieser Arbeit direkt anschlussfähig an die gegenwärtige kritische Diskussion rund um die Wirtschaftsuniversitäten. Schließlich gibt es schon erste Initiativen, die versuchen die aufgeworfenen Kritikpunkte anzugehen. Auf diese Initiativen kann sich das Vorhaben dieser Arbeit beziehen und die dort gemachten Erfahrungen nutzen. Darüber hinaus wurde in der Diskussion um die historischen Wurzeln der Wirtschaftsuniversität deutlich, dass die soziale Verantwortung seit der Gründung europäischer Wirtschaftsuniversitäten in ihrem Selbstverständnis verankert ist.

Bei näherem Hinsehen wird allerdings auch deutlich, dass die bisher dargestellte Diskussion bzw. Kritik an einigen Stellen etwas undifferenziert geführt wird. Die bisherigen Beiträge sollten deshalb an mindestens zwei Stellen sorgfältig reflektiert werden.

(1) Die Kritik an den Wirtschaftsuniversitäten ist an einigen Stellen zu einseitig. Die bisher vorgestellten Argumente legen nahe, dass z. B. die Unternehmensskandale ausschließlich von einzelnen Personen zu verantworten sind. Demnach können oder wollen einzelne Individuen komplexe Situation nicht adäquat erfassen und treffen basierend darauf Entscheidungen, die nur einen begrenzten Teil der relevanten Einflussfaktoren berücksichtigen und in der Konsequenz moralisch fragwürdig sind. Allerdings wäre es etwas zu einfach, alle Ungereimtheiten in Wirtschaft und Gesellschaft mit nicht durchdachten Entscheidungsprozessen von Individuen zu erklären. Nicht berücksichtigt wird dabei z. B., dass einzelne Unternehmen mit ihrer Unternehmenskultur eine Mitschuld an den Skandalen tragen. Durch die vorherrschende Kultur in einem Unternehmen werden die Individuen dazu gedrängt, sich auf eine bestimmte Art und Weise zu verhalten. Dadurch werden Entscheidungen getroffen, die möglicherweise gegen persönliche moralische Vorstellungen verstoßen. Auf einer noch höheren Ebene können auch Gesetze und Rahmenbedingungen so gestaltet sein, dass Unternehmen einen Graubereich vorfinden, den sie ausnutzen und dabei moralisch fragwürdige Entscheidungen treffen. Diese drei Orte der Verantwortung (Individuen, Unternehmen, Rahmenordnung) stellen ein gängiges wirtschaftsethisches Konzept dar (vgl. z. B. bei Conrad, 2016) und wurden in der bisherigen Diskussion nicht ausreichend differenziert berücksichtigt. Basierend auf diesem Konzept wäre es möglich, die Zuschreibung der Verantwortung zu differenzieren, was der komplexen Situation gerechter wird als ein pauschaler Vorwurf in die Richtung der Wirtschaftsuniversitäten. Damit darf den Individuen aber ihre individuelle Verantwortung nicht abgenommen werden. Auch wenn das Individuum auf der Ebene des Unternehmens und der Gesetze in der kurzen Frist nicht die

vollständige Kontrolle über die Entscheidungen hat, sind es immer noch Individuen, die Unternehmen und Gesetze gestalten. Die Verantwortung einzelner Individuen wird also nicht aufgehoben. Die Kritik und die damit verbundenen Maßnahmen sollten deshalb neben der individuellen Ebene z. B. Fragen des Change-Managements berücksichtigen oder eine gesellschaftliche Diskussion über den Zweck des Wirtschaftens anstoßen⁹⁵.

(2) Auch die Maßnahmen, die die Wirtschaftsuniversitäten initiiert haben, um auf die geäußerte Kritik zu reagieren, sollten etwas differenzierter betrachtet und reflektiert werden. Hier wird bei näherem Hinsehen deutlich, dass viele der vorgeschlagenen Maßnahmen sich auf einer abstrakten Ebene bewegen. EULER & RAATZ (2014) klassifizieren deshalb einige der vorgeschlagenen Maßnahmen eher als politische Initiativen, die mehr neue Fragen aufwerfen, als Antworten zur Verfügung zu stellen. Dabei ist z. B. oft unklar, was unter „verantwortungsvoll handelnden Persönlichkeiten“ verstanden wird oder wie genau Ethik in die Wirtschaftsuniversitäten „hineingebracht“ werden soll. JAGGER & VOLKMAN (2014) und BOSCO et al. (2010) kritisieren darüber hinaus, dass es kaum Untersuchungen zu der Frage gibt, ob die vorgeschlagenen Konzepte überhaupt geeignet sind, die gewünschten Ziele zu erreichen. Sowohl aus wirtschaftspädagogischer als auch aus wirtschaftsethischer Sicht können also kritische Fragen zu den dargestellten Initiativen aufgeworfen werden.

4.2.3 Die organisatorisch-sozialen Rahmenbedingungen in Lehrveranstaltungen

Mit einer Lehrveranstaltung ist eine formale Veranstaltung an der Universität gemeint, die über einen einzelnen Vortrag oder ein ähnliches „Event“ hinausgeht und in den meisten Fällen innerhalb eines Semesters stattfindet. Die Veranstaltung kann dabei in einem Block an mehreren Tagen hintereinander oder an ausgewählten Wochentagen stattfinden. Von diesem Zuschnitt ist weitestgehend auch die Art und Weise der Sequenzierung der Lerninhalte und die Planung der Kompetenzentwicklung abhängig, was ebenfalls die Art der Prüfung beeinflusst. Beispielsweise bietet eine Lehrveranstaltung an drei aufeinanderfolgenden Tagen andere Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit Fragestellungen als ein Kurs, der über 13 Wochen mit jeweils 90-minütigen Sitzungen durchgeführt wird. Zu einer Lehrveranstaltung gehört neben der Präsenzzeit auch das Selbststudium der Studierenden, das nicht zwangsläufig an der Universität stattfinden muss. Eine Lehrveranstaltung ist ein Teil eines Studienprogramms und wird von den Studierenden belegt, weil sie damit eine Leistung in einem Studienprogramm ablegen wollen. Dabei können Lehrveranstaltungen sowohl Vorlesungen als auch Seminare oder Übungen sein. Lehrveranstaltungen bilden die kleinste Einheit innerhalb eines Studienprogrammes und können zu

⁹⁵ Die eben formulierte Kritik an der bisherigen Diskussion über die identifizierten Probleme an Wirtschaftsuniversitäten ist gleichzeitig eine Kritik an der vorliegenden Arbeit. Auch hier wird lediglich die individuelle Ebene der einzelnen Person in den Blick genommen. Dies ist aber dem Umstand geschuldet, dass diese Arbeit im Umfang begrenzt ist. Die Wichtigkeit der anderen Ebenen bei der Förderung ethischer Kompetenz soll dadurch nicht marginalisiert werden.

Modulen zusammengeschlossen werden. Dadurch entstehen größere thematische Blöcke, aus denen sich die Struktur eines Studienprogramms ergibt.

In der nachfolgenden Diskussion werden lediglich Gedanken zu organisatorisch-sozialen Rahmenbedingungen der einzelnen Lehrveranstaltungen angesprochen. Dabei werden bewusst andere relevante Gestaltungsebenen für die Förderung ethischer Kompetenz, wie z. B. Fragestellungen auf der Ebene der Studienprogramme, aus der Diskussion ausgeschlossen. Damit soll nicht geleugnet werden, dass eine effektive und nachhaltige Verankerung ethischer Kompetenz in der Universität auf allen drei Ebenen (Lernumgebungen, Studienprogramme, Organisation) des bereits vorgestellten Modells der pädagogischen Hochschulentwicklung (Brahm et. al, 2016) erfolgen muss. Auch EULER (2013) und MÜLLER (2016) führen aus, wie wichtig es ist, Veränderungen an Hochschulen in den Gestaltungsfeldern Lehrveranstaltung, Studienprogramme und strukturelle bzw. kulturelle Rahmenbedingungen gleichermaßen durchzuführen. Es wäre also erfolgsversprechender, bspw. ein ganzes Studienprogramm anzuschauen und dort die Förderung ethischer Kompetenz systematisch zu verankern. Allerdings stellt MÜLLER (2016, S. 162) auch fest, dass solche Vorhaben schwierig sein können, da dafür *„ein kontinuierliches Zusammenarbeiten von zentralen und dezentralen Akteuren“* innerhalb der Universität bzw. des Studienprogrammes notwendig ist. Dies sei zwar möglich, aber keine Selbstverständlichkeit, da oft unterschiedliche Interessen und Wertvorstellungen zwischen den Fachwissenschaftlern auf der einen und der zentralen Verwaltung auf der anderen Seite herrschen. Im vorliegenden Fall wurde ebenfalls geprüft, ob eine Fokussierung auf die Studienprogrammebene möglich ist. Gespräche mit verantwortlichen Dozierenden in einem ausgewählten Studienprogramm ergaben ein pessimistisches Meinungsbild zu dieser Idee.

Diese Beschränkung auf eine einzelne Lehrveranstaltung als organisatorisch-sozialer Rahmen für das zu entwickelnde Förderkonzept hat Vor- und Nachteile.

Ein *Vorteil* besteht in der einfacheren Ausgangslage, die wesentlich weniger Interdependenzen enthält, die bei der Entwicklung des Förderkonzepts beachten werden müssen. Beispielsweise kann vernachlässigt werden, welche anderen Lehrveranstaltungen die Studierenden im Rahmen des Studienprogramms besuchen und wie das bei der Entwicklung des Förderkonzepts für ethische Kompetenz beachtet werden könnte. Mögliche Herausforderungen in der Koordination und Abstimmung zwischen den einzelnen Dozierenden und den Verantwortlichen des Studienprogramms können genauso ausgeklammert werden wie die Auseinandersetzung mit den Qualitätsentwicklungsstrategien der Studienprogramme. Auch die Wahl der möglichen Lehrveranstaltungen für eine Erprobung des Konzepts ist so freier möglich. So können z. B. Lehrveranstaltungen aus unterschiedlichen Studienprogrammen oder Fachbereichen für die Erprobung ausgewählt werden, weil es nicht relevant ist, ob und wie die einzelnen Lehrveranstaltungen

zusammenhängen⁹⁶. Das erhöht die potenzielle Zahl an Lehrveranstaltungen, die für eine Erprobung infrage kommen.

Allerdings existieren auch einige *Nachteile*, die mit dieser Fokussierung einhergehen. So ist die Reichweite des Förderkonzepts eingeschränkt. Realistisch betrachtet können durch die Lehrveranstaltung lediglich Studierenden in *einer* Lehrveranstaltung erreicht werden. Ob und inwieweit die Kompetenzen in anderen Kursen oder Modulen thematisiert und weiterentwickelt werden, bleibt dem Zufall überlassen. Eine systematische Entwicklung, die Semester für Semester erfolgt, ist unter diesen Rahmenbedingungen nicht plan- und umsetzbar. Weiterhin ist es möglich, dass es in der betrachteten Lehrveranstaltung einen Selektionseffekt gibt, weil nur bestimmte Studierende den Kurs besuchen, in dem ethische Kompetenz gefördert wird.

Neben den konkreten Rahmenbedingungen der Lehrveranstaltung sind es die *Lernvoraussetzungen der Studierenden* und die *Lehrvoraussetzungen der Dozierenden*, die die konkrete Ausgestaltung und die Reichweite des Förderkonzepts für ethische Kompetenz beeinflussen. Aus diesem Grund werden diese beiden Kontextbedingungen im nächsten Abschnitt differenziert dargestellt. Dabei werden sowohl bestehende Untersuchungen zu Lehr- und Lernvoraussetzungen an Wirtschaftsuniversitäten diskutiert als auch eigene Beobachtungen und Befragungen zu diesem Thema dargestellt. Das Ziel des nächsten Kapitels besteht darin, ein möglichst differenziertes Bild der Lern- und Lehrvoraussetzungen der Studierenden und Dozierenden an Wirtschaftsuniversitäten im Allgemeinen und an der Universität St.Gallen im Besonderen zu bekommen. Auf Basis dieser Erkenntnisse kann im nächsten Schritt ein Prototyp für das Konzept zur Förderung ethischer Kompetenz bei Studierenden an Wirtschaftsuniversitäten entwickelt werden.

4.3 Die Lernvoraussetzungen der Studierenden an Wirtschaftsuniversitäten

4.3.1 Definition und Auswahl relevanter Lernvoraussetzungen

Für EULER & HAHN (2014, S. 179) sind Lernvoraussetzungen „*diejenigen Handlungskompetenzen, die vor Beginn eines Lernprozesses beim Lernenden als lernbedeutsam vermutet werden*“. Es sollen also nur die Eigenschaften und Voraussetzungen betrachtet werden, die sich explizit auf den Lernprozess beziehen. Für EULER & HAHN (ebd.) sind das die Lernziele/Lerninhalte, die Phasen des Lernprozesses, die Methoden der Lernerfolgsüberprüfung, die Ausgestaltung der Kommunikation und die Lehrmethoden. Allgemeine Eigenschaften der Lernenden wie z. B. Geschlecht, Alter oder Migrationshintergrund sind nur im Hinblick auf eine

⁹⁶ Um an dieser Stelle Missverständnisse zu vermeiden: Hier soll nicht geleugnet werden, dass die Einbettung der Lehrveranstaltung in das Studienprogramm keine Relevanz für die Ergebnisse der Erprobung hat. Selbstverständlich muss z. B. darauf geachtet werden, ob die Lehrveranstaltung im Bachelor- oder im Masterstudium stattfindet, welche fachlichen Voraussetzungen die Studierenden mitbringen und inwieweit sie bereits mit den eingesetzten Lehrmethoden vertraut sind. Die Reichweite der Ergebnisse der Erprobung sind wesentlich von diesen Informationen abhängig.

konkrete Bezugnahme zum Lernprozess relevant. Im Fall von ethischer Kompetenz werden deshalb das *Vorwissen*, die *Motivation* und die *kommunikativen Kompetenzen* der Studierenden als relevant betrachtet.

Das *Vorwissen* beinhaltet alle drei Handlungsdimensionen einer Kompetenz, also Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen (Euler & Hahn, 2014, S. 144). Damit ist zunächst Vorwissen in Bezug auf ethische Kompetenz im engeren Sinne gemeint. Haben die Studierenden z. B. schon etwas von der integrativen Wirtschaftsethik und ihren grundlegenden Ideen gehört und wie stehen sie zu den dort formulierten Gedanken? Darüber hinaus beinhaltet das Vorwissen so etwas wie eine fragende und reflektierende Haltung. Können sich die Studierenden z. B. überhaupt vorstellen, dass bestehende Theorien kritisch hinterfragt werden können und haben sie eine Ahnung davon, wie dafür vorgegangen werden sollte? Außerdem ist Vorwissen als Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen nicht nur im Zusammenhang mit der ethischen Kompetenz relevant, sondern wird auch in Bezug auf die geplanten Lern- und Lehrmethoden betrachtet. Hier ist es z. B. wichtig, grundlegende Informationen darüber zu haben, inwieweit die Zielgruppe bereits Kontakt mit den Methoden hatte, die eingesetzt werden sollen. Unbekannte Methoden könnten dazu führen, dass Studierende den Lernprozess abbrechen, wobei auch die Entwicklung ethischer Kompetenz zum Stillstand kommen würde.

Ganz ähnlich ist das im Fall der *Motivation* der jeweiligen Zielgruppe. Wenn die Motivation bezüglich der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema gering ist, kann das dazu führen, dass der Lernprozess nicht oder nur sehr schwierig gestartet und aufrechterhalten werden kann. Beispielsweise könnte ethische Kompetenz als nicht relevant für die Praxis oder die Prüfungsleistung des Moduls angesehen werden. Das hätte negative Auswirkungen auf die Intensität der Auseinandersetzung mit dem Thema. Auch die Art und Weise der Wahrnehmung ethisch relevanter Situationen ist zu einem großen Teil davon abhängig, inwieweit die Studierenden motiviert sind, sich mit diesem Thema auseinander zu setzen. Im Fall der Motivation ist auch abzuklären, welche Art von Motivation, z. B. intrinsisch oder extrinsisch, bei den Studierenden dominiert und auf welche Objekte sie sich bezieht.

Die *kommunikativen Kompetenzen* der Studierenden sind als Kategorie der Lernvoraussetzungen deshalb wichtig, weil sie bei einer ethisch relevanten Fragestellung sowohl im Rahmen der integrativen Analyse als auch in der Bewertung und Entscheidungsfindung eine Rolle spielen. Analysen, Bewertungen und Begründungen von ethisch relevanten Fragestellungen sind nur dann möglich, wenn auf ausreichend viele Begriffe, Konzepte und Argumentationsweisen zurückgegriffen werden kann. Dabei spielen sowohl der Wortschatz als auch die effektive Nutzung davon im Rahmen einer ethischen Fragestellung eine Rolle. Das inhaltliche Vorwissen in Bezug auf ethische Kompetenz ist an dieser Stelle ebenfalls relevant. Vor allem bei der Analyse von Argumenten anderer Diskussionsteilnehmer liegt die Verbindung zwischen Vorwissen und kommunikativen Fähigkeiten der Studierenden auf der Hand.

In Bezug auf diese Fähigkeiten ist aber auch Vorsicht geboten. Sie sollten lediglich ein Mittel sein, um ethische Kompetenz fördern zu können. Ethische Kompetenz sollte dabei das Hauptziel bleiben und nicht durch die Entwicklung oder Anwendung kommunikativer Kompetenzen überstrahlt werden. Das heißt, dass rhetorisch begabte Studierende nicht unbedingt ethisch kompetent sein müssen und umgekehrt. Im Lernprozess könnten bei einer unzureichenden kommunikativen Kompetenz zunächst Übungen dazu durchgeführt werden. Bei der Dominanz einzelner Studierender in der verbalen Diskussion aufgrund einer rhetorischen Überlegenheit könnten alternative Formen der ethischen Auseinandersetzung z. B. in Schriftform gewählt werden.

Neben den bereits dargestellten Lernvoraussetzungen können noch weitere Faktoren wie z. B. Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen gegenüber den eingesetzten Prüfungsformen relevant sein. Diese Lernvoraussetzungen werden an dieser Stelle aber nicht weiter diskutiert, da in den Auseinandersetzungen mit Lehr-Lern-Konzepten zur Förderung ethischer Kompetenz im Kapitel III/3 keine Anhaltspunkte für eine besondere Wichtigkeit der eingesetzten Prüfungsform ersichtlich wurde. Weder in der Literatur noch in den Gesprächen mit den Dozierenden wurden die eingesetzten Prüfungsformen explizit erwähnt bzw. als relevant für die Förderung ethischer Kompetenz eingeschätzt. Ob diese Annahme haltbar ist, wird bei der Erprobung des Lehr-Lern-Konzepts im Teil V evaluiert.

EULER & HAHN (2014, S. 183–192) teilen die Diagnose und Erfassung der Lernvoraussetzungen in direkte und indirekte Verfahren auf. Bei den indirekten Verfahren werden vorhandene und nicht selbst gesammelte Informationen über die Lernenden analysiert. Dazu gehören einerseits Gespräche mit anderen Personen, die etwas zu den Lernvoraussetzungen der Lernenden sagen können. Andererseits werden Informationen aus Dokumenten, die relevante Aussagen zu den Lernvoraussetzungen der Lernenden enthalten, genutzt. Beim direkten Verfahren verlässt man sich nicht nur auf die Einschätzungen anderer, sondern sammelt selbst relevante Informationen zu den Lernvoraussetzungen. EULER & HAHN (ebd.) differenzieren das direkte Verfahren noch weiter aus und unterscheiden z. B. zwischen sporadisch einsetzbaren und kontinuierlich einsetzbaren Verfahren. Die eingesetzten Verfahren lassen sich in die beiden Datensammlungskategorien „Beobachtungen“ und „Befragungen“ einteilen. Dabei unterscheiden sich die einzelnen Varianten z. B. der Beobachtungen durch den Grad der Offenheit in Bezug auf die Informationen, die im Beobachtungsprozess erfasst werden können. Unabhängig davon, welche Verfahren genutzt werden, ist die kontinuierliche Erfassung der Lernvoraussetzungen wichtig, um Entwicklungen zu bemerken und stereotype Einschätzungen zu vermeiden.

Im vorliegenden Fall der Erfassung von Lernvoraussetzungen wurden zunächst eine Reihe bereits vorhandener Daten ausgewertet. Diese Informationen sind aus der Auseinandersetzung mit verschiedenen Untersuchungen entnommen worden, die bezüglich der Lernvoraussetzungen von Studierenden an Wirtschaftsuniversitäten durchgeführt wurden. Diese Informationen wurden dann in einem zweiten Schritt durch

eigene Beobachtungen und Befragungen an der Universität St.Gallen ergänzt. Die Beobachtungen fanden in ausgewählten Lehrveranstaltungen statt. Ergänzend dazu wurden Studierende und Dozierende in Einzelinterviews befragt. Die hier eingefangenen Erkenntnisse konnten in einem zweiten Schritt durch eine Gruppendiskussion ergänzt werden. Auf diese Weise lässt sich die Gefahr vermeiden, ein zu einseitiges oder verzerrtes Bild der Lernvoraussetzungen zu bekommen. Die Planung und Auswertung der Interviews folgten dabei in weiten Teilen den Ausführungen zur qualitativen Sozialforschung von LAMNEK (2005).

4.3.2 Auswertung vorhandener Daten über Lernvoraussetzungen

Literaturbasierte Auseinandersetzungen mit Lernvoraussetzungen von Studierenden verweisen an vielen Stellen auf den im Jahr 1999 begonnenen Bologna-Reform-Prozess⁹⁷ und seine Auswirkungen auf die Motivation und die Kompetenzentwicklung der Studierenden. Ein dabei häufig genannter Kritikpunkt in Bezug auf die Lernvoraussetzungen ist die hohe Anzahl an Lehrveranstaltungen pro Semester. Damit verbunden ist eine große Anzahl an Prüfungen, für die eine große Stoffmenge oberflächlich auswendig gelernt wird. Als Folge dieser Entwicklung optimieren Studierende die Wahl ihrer Lehrveranstaltungen nicht nur nach Interesse oder erwartetem Lernerfolg, sondern nach einem Prinzip, das ihnen erlaubt, möglichst optimal durch die Prüfungszeit zu kommen (vgl. Kruse, 2010, S. 60ff.). Der ständige Themenwechsel zwischen den unterschiedlichen Veranstaltungen pro Semester verhindert außerdem eine vertiefte Auseinandersetzung mit einer Fragestellung (Euler & Gschwend, 2016b, S. 6). Diese Entwicklungen behindern die Möglichkeiten der Reflexion und kritischen Auseinandersetzung mit den Inhalten. Indizien dafür liefern BEVERIDGE et al. (2013) mit der Analyse von Reflexionspapieren von Studierenden verschiedener Fachrichtungen. Sie stellen in vielen Fällen eine unzureichende Reflexionstiefe fest, wobei als Gründe mangelndes Training, mangelnde Anleitung durch Dozierende sowie ein falsches Verständnis (misconception) von Reflexion angeführt werden (Dyment & O'Connell, 2010). KRUSE (2010, S. 61) spricht mit Blick auf die genannten Problemfelder davon, dass es *„immer weniger Gründe für die Studierenden [gibt], die Wahrheit professoralen Wissens anzuzweifeln und selbst nachzudenken.“* Genau dieses Anzweifeln ist aber nötig, um in einen Reflexionsprozess hinein zu kommen, der „hinter die Kulissen“ schaut und es erlaubt, sich auch mit ethischen Fragenstellungen zu beschäftigen. Es gibt also starke Indizien dafür, dass die Studierenden in der Zeit nach Bologna nur noch unzureichend oft die Gelegenheit bekommen, Gelerntes zu reflektieren und über mögliche ethische Herausforderungen nachzudenken. In Bezug auf das Vorwissen und die Motivation der Studierenden scheint die Situation deshalb nicht optimal zu sein, da die intensive und kritische Auseinandersetzung mit Frage- und Problemstellungen im Studium

⁹⁷ Die Reform hat das Ziel, den europäischen Hochschulraum zu harmonisieren bzw. zu standardisieren. Eine wichtige Maßnahme in diesem Zusammenhang ist z. B. die flächendeckende Einführung des dreistufigen Systems von Bachelor, Master und Doktorat (SBFI, 2018).

keinen Platz mehr hat. Allerdings betonen z. B. EULER & GSCHWEND (2016b, S. 5) auch, dass Studierende trotz dieser Rahmenbedingungen heterogen sind und differenziert betrachtet werden müssen. Dabei beziehen sie sich auf eine Untersuchung von MULTRUS (2004) über Studierende an deutschen Hochschulen. Danach gibt es zwar Studierende, die karriereorientiert sind und denen vor allem die Verwertbarkeit der gelernten Inhalte wichtig ist. Allerdings existiert auch ein Studierendentyp, der an kritischen Fragen interessiert ist und für den Fragen nach Ethik und Moral ebenfalls bedeutsam sein können. Ein etwas anderes Bild zeichnet KIRCHGÄSSNER (2011, S. 323), der davon spricht, dass es in der Betriebswirtschaftslehre vor allem zwei Typen von Studierenden gibt: *„[J]ene, denen letztlich nichts besseres einfällt als BWL, weil sie (...) hoffen, damit später auf jeden Fall einen zumindest nicht ganz schlecht bezahlten 'Job' erhalten zu können, und jene, die eine gute bezahlte Karriere im oberen Management einer Firma anstreben.“*

Diese beiden Gruppen sind laut KIRCHGÄSSNER nicht darauf fokussiert, sich mit wissenschaftlichen Fragestellungen auseinanderzusetzen. Sie versuchen vielmehr das Studium strategisch auf gute Noten zu optimieren. Damit einher geht eine in Wirtschaftsuniversitäten starke Fokussierung der Studierenden auf praktisch verwertbare Inhalte und auf funktionales Wissen. COLBY et al. (2011) charakterisieren Studierende der Wirtschaftswissenschaften als auf sich selbst bezogen und ohne Sensibilität für Probleme außerhalb ihrer unmittelbaren Umgebung. Diese Studierenden sind weniger bereit, sich über das geforderte Maß hinaus mit den Inhalten des Studiums zu beschäftigen. Ihr Fokus liegt eher darauf, mithilfe des Studiums später Karriere zu machen und einen interessanten und gut bezahlten Job zu haben (Backhaus & Liff, 2007). Die Motivation Studierender an Wirtschaftsuniversitäten für eine kritische und intensive Auseinandersetzung mit den Inhalten scheint vor dem Hintergrund der zitierten Beiträge nicht sehr hoch zu sein. Auch im Hinblick auf das Vorwissen zu ethischen Konzepten gibt es Kritik an den Studierenden. ACEVEDO (2013) verweist in seinem Beitrag auf die vielen Ungenauigkeiten und Fehlkonzepte in der Lehre an Universitäten beim Thema Ethik und Unternehmensverantwortung, die in verschiedenen Untersuchungen festgestellt wurden. Diese Fehlkonzepte treten bei Studierenden, Dozierenden und Lehrbüchern auf, weshalb häufig nur scheinbar ethische Kompetenz gefördert wird. Tatsächlich haben Studierende danach ein diffuses und eindimensionales Bild von z. B. Unternehmensverantwortung und können diese Kompetenz deshalb auch nicht in die Praxis transportieren.

Mit Bezug zu Lernvoraussetzungen von Studierenden an Wirtschaftsuniversitäten deuten die skizzierten Charakterisierungen auf eine komplexe und herausfordernde Ausgangslage hin. Diese Ausgangslage hat auch Einfluss auf die Entwicklung von Lehr-Lern-Konzepten zur Förderung ethischer Kompetenz.

Der eher strategische Umgang mit den Inhalten und die dementsprechende Steuerung des Lernprozesses führt dazu, dass Studierende die Inhalte nicht reflektieren oder

hinterfragen. Das könnte ganz zu Beginn des Entwicklungsprozesses ethischer Kompetenz zu einer Überforderung führen. Es würde den Studierenden dann z. B. schwerfallen, die gelernten Inhalte aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten und die (eigenen) Annahmen und normativen Setzungen darin zu erkennen. Hier wäre es wichtig, den Studierenden zunächst klar machen zu können, warum Reflexion notwendig ist und welche Erkenntnisse dadurch gewonnen werden können. Eine weitere Herausforderung in diesem Zusammenhang ist der starke Fokus auf funktionales Wissen und sog. „Management Tools“ an Wirtschaftsuniversitäten. Im Gegensatz dazu ist ethische Kompetenz nicht zwangsläufig funktional und hilft auch nicht dabei, den Umsatz zu erhöhen oder neue Märkte zu erschließen. Die Motivation und Bereitschaft der Studierenden, sich mit ethischen Fragen auseinander zu setzen, müsste also erst noch geweckt werden. Auch die erwähnten falschen Vorstellungen von dem Wesen und der Funktion ethischer Überlegungen können zu herausfordernden Situationen im Zusammenhang mit der Entwicklung ethischer Kompetenz führen. Falls diese Vorstellungen tatsächlich existieren, müssen sie ganz zu Beginn des Lernprozesses thematisiert werden, da es sonst zu einer Verfestigung der Fehlkonzepte kommt.

In Bezug auf die kommunikativen Kompetenzen der Studierenden konnte aus der bestehenden Literatur kein differenziertes Bild über die Lernvoraussetzungen gewonnen werden. Diese Frage wird in den nachfolgenden Interviews näher untersucht.

4.3.3 Eigene empirische Untersuchungen zu den Lernvoraussetzungen

4.3.3.1 Forschungsfrage und Kontext bei den Einzelinterviews

Im Rahmen dieser Arbeit wurden zwei Einzelinterviews mit Studierenden und ein Einzelinterview mit einem Dozierenden durchgeführt, in denen explizit nach den Lernvoraussetzungen der Studierenden gefragt wurde.

Beim 1. Studierenden („Marc“⁹⁸) wurde vor dem Interview eine ausgeprägte Motivation für wirtschaftsethische Fragen und ein allgemeines Interesse an den Inhalten des Studiums vermutet. Marc wählte seine Studienschwerpunkte deshalb weitestgehend nach persönlichen Interessen. Die 2. Studierende („Hertha“) ist eher durch ein strategisches Vorgehen in ihrer Fächerwahl im Hinblick auf potenzielle Chancen auf dem Arbeitsmarkt aufgefallen. Durch ein Interview dieser beiden wurden nicht alle möglichen Ausprägungen der Lernvoraussetzungen aus der Literatur abgedeckt. Allerdings werden die Ergebnisse aus den Einzelinterviews durch Erkenntnisse aus der Gruppendiskussion, den Gesprächen mit Dozierenden sowie teilnehmenden Beobachtungen ergänzt und bilden zusammen mit den Auswertungen aus der Literatur erste Anhaltspunkte für die Ausprägung der relevanten Lernvoraussetzungen. Beide Studierende waren in einem Masterstudiengang eingeschrieben (Master in Business

⁹⁸ Da den Studierenden Anonymität zugesichert wurde, mussten ihre Namen abgeändert werden.

Innovation [„Marc“] & Master in Unternehmensführung [„Hertha“]), wobei „Marc“ den Bachelor ebenfalls an der Universität St.Gallen gemacht, „Hertha“ jedoch nicht. Die Interviews wurden im Bürogebäude der Universität St.Gallen durchgeführt und dauerten zwischen 37 und 46 Minuten. Die Interviewleitfäden und Transkripte befinden sich im Anhang dieser Arbeit.

Der Kontakt zu dem interviewten Dozierenden „Peter“ wurde im Rahmen der Wissenschafts-Praxis-Kommunikation hergestellt, bei der ein Austausch bezüglich unterschiedlicher Lehr-Lern-Konzepte zur Förderung ethischer Kompetenz im Vordergrund stand. Im Rahmen des Interviews zu den verwendeten Lehr-Lern-Methoden konnten auch einige Fragen zu den Lernvoraussetzungen der Studierenden an der Universität St.Gallen gestellt werden. Der Dozierende hat seit über 10 Jahren Erfahrung in der Lehre und lehrt seit mehreren Jahren an der Universität St.Gallen, weshalb er eine gute Vorstellung über die Lernvoraussetzungen der Studierenden hat. In seiner Lehre ist ihm wichtig, die Studierenden mit grundlegenden Fragen zu konfrontieren und dabei wirtschaftsethische Überlegungen anzustellen. Aus diesem Grund sind die Einschätzungen dieses Dozierenden besonders wertvoll, weil sie nicht nur die allgemeinen Lernvoraussetzungen in den Blick nehmen, sondern explizit eine Aussage zu den Lernvoraussetzungen in Bezug auf ethische Kompetenz machen. Einige Teile dieses Interviews wurden bereits im Kapitel III/3.4.2.5 *„Aufbrechen von Selbstverständlichkeiten“*, ausgewertet. Das Interview dauerte insgesamt ca. 30 Minuten. Das Transkript dazu befindet sich im Anhang dieser Arbeit.

Das Erkenntnisinteresse bei den drei Interviews war breit angelegt. Zum einen war das Ziel, etwas über die relevanten Lernvoraussetzungen der Studierenden zu erfahren. Dazu wurden die beiden Studierenden um eine Einschätzung ihrer persönlichen Lernvoraussetzungen gebeten, wobei zunächst ihre Interessen im Studium im Vordergrund standen. Im weiteren Verlauf wurden Vorwissen und Motivation im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit ethischen Fragestellungen thematisiert. Außerdem sollten die Studierenden eine Einschätzung über die Lernvoraussetzungen ihrer Kommilitonen abgeben und skizzieren, welche Erfahrungen sie bei der Auseinandersetzung mit ethischen Fragen in Lehrveranstaltungen bisher sammeln konnten.⁹⁹ Dabei wurde auch die wahrgenommene Strategie der Universität und der einzelnen Studienprogramme zu dieser Frage diskutiert.

Der interviewte Dozierende wurde in Hinblick auf die Lernkompetenzen um eine Einschätzung zur Motivation und Vorwissen der Studierenden gebeten. Auch die Einstellung der Studierenden zu wirtschaftsethischen Fragestellungen und ihre kommunikativen Kompetenzen war Bestandteil des Interviews. Schließlich wurde eine

⁹⁹ Die detaillierten Fragen an die Studierenden und den Dozierenden finden sich in den jeweiligen Interviewleitfäden im Anhang. Die Interviewleitfäden basieren zum großen Teil auf Erkenntnissen, die aus der Konkretisierung des theoretischen Bezugsrahmens abgeleitet werden konnten. Der Leitfaden enthält deshalb Fragenkomplexe zum Zielkonstrukt, den Lehr-Lern-Methoden und den Kontextbedingungen im Zusammenhang mit der Förderung ethischer Kompetenz.

Einschätzung über die vorhandenen Kompetenzen der Studierenden in Bezug auf ethische Kompetenzen abgeholt.

4.3.3.2 *Erkenntnisse aus den Einzelinterviews in Bezug auf die Lernvoraussetzungen*

Die Erkenntnisse aus den Interviews basieren auf einer geringen Zahl von Interviewpartnern und sollten deshalb mit Vorsicht interpretiert werden. Auch die Schlussfolgerungen, die daraus für die Förderung ethischer Kompetenz abgeleitet werden können, sollten lediglich als umsichtige Annahmen betrachtet werden, die es zu evaluieren gilt. Nichtsdestotrotz bilden diese Erkenntnisse das Fundament, auf dem die ersten Ideen für ein Lehr-Lern-Konzept zur Förderung ethischer Kompetenz aufgebaut werden.

Die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der eigenen empirischen Untersuchungen offenbart ein differenziertes bzw. uneinheitliches Bild der Lernvoraussetzungen von Studierenden der Universität St.Gallen. Es gibt nicht *den* Studierenden, der ein typisches Vorwissen hat und eine bestimmte Motivation für ausgewählte Fächer oder Themen mitbringt. Die Studierenden haben verschiedene Bildungsbiographien, Interessen, Ziele und Motivationen, weshalb ihre Lernvoraussetzungen sich zum Teil stark voneinander unterscheiden. Nichtsdestotrotz gibt es ähnliche Typen, die bei den relevanten Lernvoraussetzungen vergleichbare Ausprägungen haben. Beispielsweise gibt es Studierende, für die das Studium eine gute Vorbereitung auf einen späteren Beruf sein soll. Diese Studierenden sind z. B. dann motiviert, wenn die Themen anwendungsorientiert sind und Bezug zu aktuellen Herausforderungen der Wirtschaft haben. Um also wenigstens einen groben Überblick über die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Studierenden an der Universität St.Gallen zu bekommen, ohne alle Studierenden zu befragen, sollten diese verschiedenen Studierendentypen näher beschrieben werden.

Der Dozierende „Peter“ (Einzelinterview 1)

Als Ausgangspunkt der Diskussion der Ergebnisse dieses Interviews dient eine Wahrnehmung von Peter, der in seiner langjährigen Lehrerfahrung in Bezug auf die Lernvoraussetzungen im Themenbereich „Ethik, Werte, Nachhaltigkeit“ eine *Zweiteilung der Studierenden* erkennt.

Auf der einen Seite finden sich die sog. „*klassischen Mainstreamökonom*en“ (Einzelinterview 1, Zeile 95). Diese Gruppe hat laut Peters Beobachtungen keinen echten Zugang zu dem Themenbereich der Ethik und interessiert sich auch nicht dafür. Die Studierenden dieses Typs sehen die Universität eher als eine Qualifizierungsstätte für den späteren Beruf und haben deshalb kein Interesse an Themen, die nicht unmittelbar in der Praxis verwertbar sind. Sie wollen sich möglichst gute Startchancen für ihre berufliche Karriere erarbeiten, weshalb die Kurs- und Themenwahl im Studium funktional auf dieses Ziel optimiert wird. Die Förderung ethischer Kompetenz in dieser

Gruppe ist schwierig, da sowohl die Motivation der Studierenden als auch ihr inhaltliches Interesse bereits auf ein anderes Ziel fokussiert ist. Diese vergleichsweise starke Fokussierung trägt dazu bei, dass die Studierenden aus dieser Gruppe *„geistig weniger in Bewegung sind“* (Einzelinterview 1, Zeile 105–107). Der Dozierende muss sich in diesem Fall deshalb zunächst darum bemühen, die Studierenden von der Sinnhaftigkeit ethischen Auseinandersetzungen zu überzeugen.

Auf der anderen Seite der Zweiteilung sind die Studierenden, die gezielt nach anderen bzw. kritischen Sichtweisen auf die Wirtschaft suchen. Sie sind mehr an Sachfragen interessiert und versuchen deshalb, z. B. Wirtschaftstheorien intensiver zu durchdringen und dabei die normativen Grundlagen zu verstehen. Ob und inwieweit das später für den Beruf verwertbar ist, spielt dabei eine untergeordnete Rolle. Diese Studierenden erhoffen sich von der Universität Angebote, die sie bei ihrer Suche unterstützen. Allerdings gibt es laut Peters Aussagen zu wenig solcher Angebote, da Studierende ihm immer wieder rückmelden, dass sie *„mit der Lupe“* (Einzelinterview 1, Zeile 138) danach suchen müssen. Im Gegensatz zur ersten Gruppe sind diese Studierenden geistig viel stärker in Bewegung und offener für Neues, da sie z. B. bereits selber nach alternativen Perspektiven auf die Wirtschaft suchen und dabei auch ethische Überlegungen anstellen.

Die große Herausforderung in der Lehre im Allgemeinen und bei der Entwicklung ethischer Kompetenz im Besonderen ist der adäquate Umgang mit diesen beiden Gruppen. Denn unabhängig davon, welches Niveau der Dozierende für die Auseinandersetzung mit ethischen Fragen in der Lehrveranstaltung wählt, über- bzw. unterfordert er eine der beiden Gruppen. Diese Herausforderung ist deshalb beachtenswert, weil beide Gruppen bewusst Veranstaltungen zu Fragestellungen aus der Wirtschaftsethik, Unternehmensverantwortung und Nachhaltigkeit besuchen. Die erste Gruppe tut das, weil dieses Thema momentan aktuell ist und fundiertes Wissen darüber wichtig ist, wenn die Stellensuche ansteht. Die andere Gruppe dagegen ist mehr an der inhaltlichen Auseinandersetzung interessiert und hat deshalb schon mehr Vorkenntnisse. Anders ausgedrückt muss die erste Gruppe zunächst durch gezielte Lehr-Lern-Methoden geistig in Bewegung versetzt werden, weil ethische Auseinandersetzungen diese Bewegung benötigen¹⁰⁰. Die andere Gruppe ist aber bereits in Bewegung und wird durch diese Maßnahmen zunächst ausgebremst. Eine gute Lösung für dieses Problem kann also nicht darin bestehen, mit allen Studierenden den „Mittelweg“ zu gehen, da die Studierenden der ersten Gruppe dadurch überfordert und abgehängt werden könnten und die Studierenden der zweiten Gruppe sich möglicherweise mit ihren Fragen und Bedürfnissen nicht ernst genommen fühlen. Um eine bessere Lösung für dieses Problem zu finden, müssen die Eigenschaften, Interessen und Motive der Studierenden in den beiden Gruppen noch etwas

¹⁰⁰ Mit dieser „geistigen Bewegung“ sind alle wichtigen bisher diskutierten Eigenschaften von ethischen Auseinandersetzungen gemeint. Darunter fällt z. B. die Fähigkeit, die normativen Grundlagen von Theorien und Konzepten erkennen zu können, oder ethische Argumentationen zu analysieren und basierend darauf begründete Entscheidungen zu fällen.

differenzierter analysiert werden. Die Studierenden für die beiden Interviews wurden deshalb so ausgewählt, dass jeweils ein Vertreter aus beiden Gruppen interviewt werden konnte. Dadurch war es möglich, die Beobachtungen über die Lernvoraussetzungen von Peter aus der Innenperspektive der Studierenden zu ergänzen. Auf Basis dieser differenzierteren Darstellung kann dann im nächsten Schritt über den Umgang mit der Heterogenität nachgedacht werden.

Im Folgenden wird zunächst das Einzelinterview 2 mit der Studierenden „Hertha“ ausgewertet, die eher zu der Gruppe der Studierenden gehört, die die Universität als Vorbereitung auf den Beruf ansehen und sich funktional für ethische Fragestellungen interessieren. Im Anschluss daran erfolgt die Auswertung des Einzelinterview 3 mit dem Studierenden „Marc“, der ein inhaltliches Interesse an ethischen Fragen hat.

Die Studierende Hertha (Einzelinterview 2)

Die Studierende Hertha wurde zunächst danach gefragt, was sie sich unter den Begriffen Ethik, Nachhaltigkeit und Verantwortung im Kontext der Wirtschaftswissenschaften vorstellt. Die Antworten darauf offenbarten auf der einen Seite ein grundsätzliches Interesse für das Thema, da sie sich Gedanken dazu gemacht hat und eine ausführliche Einschätzung abgeben konnte. Auf der anderen Seite machten ihre Antworten deutlich, dass ihr Vorverständnis eher oberflächlich ist. Beispielsweise wurde ethisches Handeln als etwas bezeichnet, das auf langfristigen Erfolg ausgerichtet ist, während unethisches Handeln nur den kurzfristigen Erfolg vor Augen hat. Die Studierende erschien bei dieser Aussage allerdings sehr unsicher und hat es nicht geschafft, ihre Meinung zu begründen oder auf ethische bzw. moralische Werte zu verweisen, die ihre Aussagen stützen konnten. Diese und andere Aussagen¹⁰¹ lassen deshalb vermuten, dass Hertha sich nicht im Detail mit ethischen Konzepten auseinandergesetzt hat. Diese Vermutung wurde von Hertha im weiteren Verlauf des Interviews bestätigt, als sie gefragt wurde, nach welchen Kriterien sie ihren Studienschwerpunkt bzw. die von ihr besuchten Lehrveranstaltungen auswählt. Hier gab sie an, sich vor allem von Überlegungen im Zusammenhang mit der Verwertung der erworbenen Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt leiten zu lassen. Auch wenn sie selbst Fragen im Zusammenhang mit Nachhaltigkeit und verantwortungsvollem Wirtschaften interessant findet, hat sie einen anderen Schwerpunkt in ihrem Studium gewählt, weil sie sich dadurch bessere Chancen im Bewerbungsprozess erhofft. Allerdings gab sie auch an, im Wahlbereich einige Lehrveranstaltungen basierend auf ihrem persönlichen Interesse gewählt zu haben.

Im Laufe des Gesprächs wurde Hertha nach den Interessen ihrer Mitstudierenden im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit ethischen Fragen im Kontext der Wirtschaft gefragt. Hier gab sie an, eine große Diversität unter ihren Kommilitonen wahrzunehmen, wobei einige von ihren Studienkollegen sich ganz bewusst für einen

¹⁰¹ Zum Beispiel hat Hertha eine Aussage über Massentierhaltung getroffen und diese als schlecht bewertet. Allerdings wurde keine weitere Begründung für diese Bewertung geliefert, die im Zusammenhang mit ethischen Überlegungen aber entscheidend ist.

Studienschwerpunkt im Bereich „Nachhaltigkeit“ entschieden haben. Die Proportionen sehen ihrer Meinung nach so aus, dass ca. 10% der Studierenden sich ganz explizit für diese Fragen interessieren, 20% die Beschäftigung mit diesen Fragen ablehnen und ca. 70% unentschlossen sind bzw. zwischen diesen beiden Extrempositionen liegen. Hertha zählt sich selber zu den 70% der Unentschlossenen. In der Auseinandersetzung mit dieser Frage gab Hertha eine Vermutung dazu ab, warum der Anteil der Unentschlossenen so hoch ist. Ihrer Meinung nach hängt das damit zusammen, dass die Beschäftigung mit diesem Thema für die Studierenden nicht alltäglich ist, weshalb es ihnen nicht in den Sinn kommt, sich im Studium vertieft damit auseinander zu setzen. Hertha berichtete weiter, dass sie sich ausführlich mit ethischen Fragen im Bereich der Tierhaltung beschäftigt hat und basierend darauf Überzeugungen entwickelte. Beispielsweise lehnt sie Massentierhaltung ab und kauft lediglich Hühnereier aus Freilandhaltung. Allerdings macht sie sich nach eigenen Angaben in anderen Bereichen wie z. B. ihrer Kleidung nicht solche Gedanken und verspürt auch keinen Drang dazu. Es ist für sie selbstverständlich, bestimmte Dinge nicht infrage zu stellen, weshalb die Beschäftigung mit ethischen Auseinandersetzungen im Studium sie nicht reizt.

Nichtsdestotrotz ist sie an verschiedenen Stellen ihres Masterstudiums (sowohl Pflicht- als auch Wahlveranstaltungen) mit diesem Thema in Berührung gekommen und findet deshalb, dass die Universität St.Gallen hier ein gutes Angebot zur Verfügung stellt. Verglichen mit ihrem Studium an der Universität Zürich hat sie sogar den Eindruck, dass die Universität St.Gallen ein breiteres Angebot in diesem Bereich hat. Darüber hinaus geht Hertha davon aus, dass die Universität einen geringen Einfluss auf die ethische Kompetenz der Studierenden hat. Solche grundlegenden Kompetenzen werden viel früher in der Familie herausgebildet und sind im Rahmen eines Studiums kaum mehr zu verändern.

Im letzten Teil des Gesprächs mit Hertha ging es um die Frage, welche Elemente in einer Lehrveranstaltung ihr geholfen haben, einen guten Zugang zu Auseinandersetzungen mit ethischen Fragestellungen zu bekommen. Als erste Reaktion auf diese Frage hat sie betont, wie wichtig und hilfreich Gruppenarbeiten für ihren Lernprozess sind. Sie würde deshalb nicht nur im Zusammenhang mit ethischen Fragestellungen die Gruppenarbeit (in und außerhalb der Präsenzzeit) als Lehr-Lern-Methode bevorzugen. Der große Vorteil liegt in der Möglichkeit, die Mitstudierenden besser kennen zu lernen und dabei verschiedene Perspektiven auf eine Fragestellung zu bekommen. Darüber hinaus gelingt es in der Gruppenarbeit besser, über den eigenen Horizont hinauszuschauen, weil die anderen Gruppenmitglieder in der Lage sind, bisher unbeachtete Aspekte im eigenen Denken aufzudecken. Gruppenarbeiten sind außerdem gute Möglichkeiten, gemeinsame Prüfungsleistungen abzulegen und sich dabei z. B. intensiv mit einer Frage zur Nachhaltigkeit eines Unternehmens zu beschäftigen. Im Unterschied zur Klausur, wo es oft nur wenig Zeit pro Frage gibt und deshalb wenig Raum für Begründungen und Argumentationen übrig ist, bietet die

Gruppenprüfung in Form von z. B. einer Ergebnispräsentation viel mehr Möglichkeiten an. Vor allem bei ethischen Fragen, wobei die Antwort selten ein eindeutiges „richtig“ oder „falsch“ ist, sei eine Klausur keine angebrachte Prüfungsform. Weiterhin wurde der Kontakt mit Praktikern als anzustrebendes Gestaltungsprinzip für die Lehre erwähnt. Vor allem in der Auseinandersetzung mit Themen wie Nachhaltigkeit und Ethik können Praktiker zu Vorbildern werden und dabei helfen, die eher abstrakten und ungreifbaren Theorien in anwendungsorientierte Konzepte umzusetzen. Begründet wurde diese Einschätzung mit einer eigenen Erfahrung Herthas, die in einem Kurs mit einem Geschäftsführer eines Unternehmens ins Gespräch kam und darüber wichtige Einsichten zum Thema Unternehmensverantwortung erhalten hat. Auch Gastvorträge von Praktikern können solche Einsichten auslösen und sollten deshalb vermehrt in die Lehre integriert werden. Neben dem Kontakt zur Praxis war es für Hertha wichtig, in einem stetigen Austausch mit dem Dozierenden des Kurses zu stehen. Dabei sind ihr persönliche Gespräche, die z. B. nach einer Lehrveranstaltung geführt werden, lieber, weil der Dozierende hier gezielt auf ihre Fragen eingehen kann. Allerdings sind diese Gespräche nicht immer möglich, weswegen Interaktion in der Lehrveranstaltung umso wichtiger ist. Dabei sollte der Dozierende bereit sein, spezielle Fragestunden anzubieten, wobei er gezielt auf Fragen der Studierenden eingehen kann.

Der Studierende Marc (Einzelinterview 3)

Im Unterschied zu Hertha repräsentiert Marc eher den Studierenden, der inhaltlich an ethischen Fragestellungen interessiert ist. Im Laufe seines Studiums hat Marc immer stärker wahrgenommen, dass in der Wirtschaft irgendetwas nicht gut läuft (Einzelinterview 3, Zeile 16–17). Bewusst wurde ihm das, als er nach potenziellen Arbeitgebern für die Zeit nach dem Studium suchte. Hier musste er feststellen, dass die für ihn spannenden Branchen und Unternehmen aus reinem Eigeninteresse handelten und keine gesellschaftliche oder gemeinnützige Perspektive hatten. Er hatte daraufhin den Eindruck, dass eine solche Arbeit für ihn nicht sinnstiftend wäre und begann sich für die Gründe zu interessieren, die die Entwicklung in diesen Branchen verursacht haben. Daneben interessiert sich Marc für die aktuellen gesellschaftlichen und technologischen Veränderungen, die unter dem Schlagwort „Digitalisierung“ zusammengefasst werden. Aus diesem Grund hat er einen Studienschwerpunkt gewählt, der sich im Kern mit Wirtschaftsinformatik beschäftigt. Marc ist der Meinung, dass die Studienwahl interessengeleitet sein sollte und sich nicht an den Anforderungen des Arbeitsmarktes orientieren muss, da es am Ende nicht die Fachkompetenz des Individuums ist, die über eine erfolgreiche Karriere entscheidet. Viel wichtiger sind überfachliche Kompetenzen wie Sozial- und Selbstkompetenz, die auch im Hinblick auf die Burnout-Prävention nicht vernachlässigt werden dürfen. In diesem Zusammenhang beschreibt Marc seine eigene Persönlichkeitsentwicklung im Vergleich zu seinen Freunden und Bekannten, die nicht studieren. Dabei stellt er fest, dass er durch das Studium bestimmte Fähigkeiten erlernt hat, die seine Bekannten nicht haben. Beispielsweise ist er besser in der Lage, eine Fragestellung aus

verschiedenen Perspektiven zu betrachten, seinen Standpunkt in der Diskussion zu wechseln und Verständnis für die Gegenseite zu zeigen. Diese Beobachtung unterstreicht seinen Eindruck, dass es im Studium viel stärker darauf ankommt, die überfachlichen Kompetenzen der Studierenden anzusprechen. Deshalb ist auch die Beschäftigung mit ethischen Fragestellungen im Studium wichtig, da hier gefragt wird, welches Handeln aus welchen Gründen zu befürworten bzw. abzulehnen ist. Diese Kompetenz sei aber nicht nur im wirtschaftlichen Kontext, sondern in allen anderen Lebensbereichen wichtig. Nach seinem persönlichen Vorverständnis über Ethik und Moral gefragt, schilderte Marc ausführlich und differenziert, wie die beiden Konzepte seiner Meinung nach zusammenhängen und welche Kompetenzen notwendig sind, um systematisch über solche Fragen nachzudenken zu können. Dadurch wurde deutlich, dass Marc sich intensiv mit diesen Fragen auseinandersetzt.

Marc wurde auch nach einer Einschätzung der Interessen seiner Kommilitonen in Hinblick auf ethische Auseinandersetzungen gefragt. Hier bezeichnete er sich als Sonderfall bzw. als „*extrem*“ oder sogar „*zu extrem*“ (Einzelinterview 3, Zeile 333–334), weil er sich gezielt Veranstaltungen aussucht, die sich mit Wirtschaftsethik oder Unternehmensverantwortung beschäftigen. Auch seine Mitstudierenden nehmen ihn so wahr und bezeichnen ihn in Diskussionen deshalb als „*unseren Ethiker*“ (Einzelinterview 3, Zeile 335). Ein ausgeprägtes Interesse für ethische Fragen ist offensichtlich nicht besonders weit verbreitet, weshalb es auffällig ist, wenn sich jemand für diese Fragen interessiert. Unter seinen Mitstudierenden gibt es laut Marc eine Gruppe, die zwar an ethischen Fragen interessiert ist, aber trotzdem nicht so weit gehen will, einen Kurs zu diesem Thema zu besuchen. Eine andere Gruppe von Kommilitonen interessiert sich einfach nicht für dieses Thema und setzt andere Prioritäten im Studium. Allerdings funktioniert die Einbindung ethischer Fragestellungen ins Studium bisher nicht besonders gut. Die Universität schafft es laut Marc nicht, solche Kurse systematisch in Studienprogramme einzubinden. Es gibt zwar einige Wahlkurse im Kontextstudium, die gewählt werden können, allerdings wirken diese Kurse wie künstliche Gebilde, die nicht zu der Grundidee aller anderen Kurse im Studium passen. Die Wahl eines solchen Kurses ist deshalb eine aktive Suche, die man nur auf sich nimmt, wenn man sich bereits dafür interessiert.

Im letzten Teil des Interviews wurde Marc nach seinen Erfahrungen in Lehrveranstaltungen befragt, die ethische Fragestellungen behandeln. Hier war es wichtig zu erfahren, welche Elemente hilfreich und welche hinderlich für den Lernprozess waren. Marc sollte auch Gestaltungsvorschläge für zukünftige Kurse zu diesem Thema äußern.

In seinem ersten Erfahrungsbericht beschrieb Marc einen Kurs, in dem es darum ging, eine Benutzeroberfläche für ein Kundenportal zu programmieren. Diese Oberfläche sollte dabei so gestaltet werden, dass die Kunden dazu animiert werden, mehr zu kaufen. Im Rahmen des Kurses war es für Marc wichtig, darüber zu diskutieren, ob ein solches Verhalten in Ordnung ist bzw. unter welchen Umständen es vertretbar ist und

wann es zur Manipulation wird. Diese Diskussion fand im Kurs statt, allerdings wurde am Ende keine klare Antwort auf seine Frage herausgearbeitet. Es wurde lediglich gesagt, dass der Vorwurf der Manipulation nur in bestimmten Situationen erhoben werden kann. Dieses Ergebnis war für Marc nicht befriedigend, da ihm schon vorher klar gewesen ist, dass es auf den Einzelfall ankommt. Er hätte sich eine klarere Aussage oder Kriterien gewünscht, die ihm Orientierung bei der Antwortsuche gegeben hätten. Diese Orientierung konnte ihm aber weder der Kurs noch die verantwortliche Dozierende geben. Marc ist bewusst, dass seine Ansprüche an den Kurs und die Dozierende hoch sind, allerdings ist die ethische Auseinandersetzung seiner Meinung nach eine der wichtigsten Stellen in diesem Kurs, da davon der gesamte weitere Ablauf der Veranstaltung abhängt. Es wäre deshalb hilfreich gewesen, wenn die Dozierende sich eine eigene Position zu der Frage überlegt und begründet hätte. Auch zu erfahren, auf welche Kriterien die Dozierende ihre Überlegungen gestützt hat, wäre für Marc spannend gewesen und hätte ihn zur Reflexion angeregt. Ohne diese Elemente war die Diskussion über diese ethische Frage für ihn aber nicht besonders hilfreich.

Als anstrengend und herausfordernd beschrieb Marc eine Situation, in der es um Auseinandersetzungen mit ethischen Fragestellungen ging. Der Dozierende legte in diesem Fall einen großen Stellenwert auf Lehrvorträge und stellte im Laufe der Lehrveranstaltung selten Fragen zu den präsentierten Inhalten. Wenn Fragen gestellt wurden, waren diese eher trivial, sodass die Studierenden sich nicht wirklich angesprochen fühlten. Die Lehrveranstaltungen waren deshalb durch das Zuhören geprägt, was mit der Zeit anstrengend wurde. Auch wenn das Thema der Lehrveranstaltung in diesem Fall spannend gewesen ist und der Dozierende viele gute Gedanken geäußert hat, führen die Lehr-Lern-Methoden langfristig zu einer Verminderung der aktiven Denkprozesse. Marc hat in dieser Lehrveranstaltung festgestellt, dass es seinem Lernprozess hilft, wenn der Dozierende sich selbst mit dem präsentierten Thema identifiziert. Außerdem ist es bei ethischen Auseinandersetzungen entscheidend, dass die Argumentationen des Dozierenden klar, nachvollziehbar und verständlich sind. Darüber hinaus ist es möglich, die Studierenden in ihrem Lernen zu unterstützen, wenn aktuelle Beispiele und realen Fällen aus Wirtschaft und Gesellschaft präsentiert werden. Marc gab an, dass diese Strategie in diesem Kurs zu intensiv praktiziert wurde, weil ein und derselbe theoretische Zusammenhang an ganz verschiedenen realen Beispielen aufgezeigt und durchgespielt wurde. Im Nachhinein merkte er aber, dass dieses wiederholende Element dazu geführt hat, dass er jetzt selber in der Lage ist, das theoretische Konzept aus der Wirtschaftsethik auf andere Beispiele anzuwenden. Ein anderes Element, dass Marc grundsätzlich im Lernen hilft, ist die Problemorientierung. Die Präsentation einer Problemstellung hilft Marc dabei, seine Gedanken zu fokussieren und sich für die Beantwortung dieser Frage zu motivieren. Dabei ist für ihn zunächst wichtig, eine differenzierte Vorstellung über das Problem und seine Entstehung zu bekommen. Erst

danach sollte es darum gehen, mögliche Konzepte und Theorien für die Lösung des Problems zu diskutieren.

4.3.3.3 *Diskussion der Ergebnisse der Einzelinterviews*

Sowohl die Aussagen in den Interviews als auch die Ergebnisse aus bereits existierender Forschung legen nahe, dass Studierende sich in ihren Lernvoraussetzungen in Bezug auf ethische Auseinandersetzungen voneinander unterscheiden. Diese Unterschiede sollten beschrieben und herausgearbeitet werden, um sie in der Planung und Umsetzung von Lehr-Lern-Konzepten berücksichtigen zu können. Für diesen Zweck bildet die Einteilung der Studierenden abhängig von ihren Lernvoraussetzungen *in drei unterschiedliche Gruppen* die wahrgenommene Realität am besten ab. Diese Einteilung basiert sowohl auf Aussagen aus den drei Einzelinterviews, wo sie explizit oder implizit erwähnt wurde, als auch auf bereits vorgestellte Forschungsergebnisse aus der Literatur. Bei diesen Ergebnissen handelt es sich um umsichtige Annahmen, die zwar verlässlicher als intuitive Überlegungen sind, aber keinen Anspruch darauf erheben, die Wirklichkeit in all ihren Facetten abzubilden.

(1) *Die erste Gruppe* bilden Studierende, die sich aus verschiedenen Gründen nicht für ethische Fragestellungen interessieren und deshalb in ihrem Studium andere Prioritäten setzen. Selbst wenn sie in Kontakt mit ethischen Fragestellungen kommen, werden diese als irrelevant betrachtet. Aus dieser Gruppe konnte leider kein Vertreter interviewt werden, da das Interesse an diesem Thema nicht besonders hoch ist, weshalb potenzielle Gesprächspartner zu keinem Interview bereit waren.

(2) *Die zweite Gruppe* besteht aus den Studierenden, die genau die gegenteilige Einstellung zu ethischen Fragestellungen haben. Sie finden, dass ethische Auseinandersetzungen wichtig sind und die Wirtschaft und andere Lebensbereiche durchdringen. Diese Studierenden suchen sich bewusst Lehrveranstaltungen zu diesem Thema, versuchen bestehende Entwicklungen in der Wirtschaft aus einer ethischen Perspektive zu betrachten und sind grundsätzlich interessiert an alternativen Sichtweisen auf das Wirtschaften. In den Einzelinterviews symbolisierte der Studierende Marc diese Gruppe.

(3) Schließlich gibt es noch *die dritte Gruppe* Studierender, die weder in die erste noch in die zweite Gruppe fallen, sondern sich eher in der Mitte auf einer gemäßigten Position befinden. Sie finden ethische Fragestellungen zwar grundsätzlich interessant, allerdings wieder nicht so interessant, dass sie ihren Studienschwerpunkt auf diese Themen ausrichten oder sich außerhalb ihres Studiums vertieft mit solchen Fragen auseinandersetzen. Wenn diese Studierenden allerdings ethischen Fragestellungen begegnen, sind sie nicht abgeneigt darüber nachzudenken, auch wenn es sich dabei um Themen handelt, zu denen sie bisher keinen Bezug hatten. Die Studierende Hertha gehört am ehesten zu dieser Gruppe.

Zu den genauen Proportionen dieser Gruppen können keine verlässlichen Aussagen gemacht werden, allerdings scheint es auf Basis der bisherigen Informationen plausibel zu sein, dass die meisten Studierenden zur dritten Gruppe gehören. Schaut man sich allerdings gezielt die Lehrveranstaltungen an, bei denen ethische Auseinandersetzungen im Mittelpunkt stehen, werden vermutlich überproportional viele Studierende der zweiten Gruppe anwesend sein. Studierende aus der ersten Gruppe finden sich in solchen Veranstaltungen allerdings kaum.

In Bezug auf die relevanten Lernvoraussetzungen (das Vorwissen, die Motivation und die kommunikativen Kompetenzen) der Studierenden können auf Basis dieser Dreiteilung folgende Schlussfolgerungen gezogen werden.

(1) Die Studierenden in der ersten Gruppe haben vermutlich keine nennenswerten Vorkenntnisse zu dem Thema, da sie sich nicht sonderlich für diese Frage interessieren. Die Motivation zur Auseinandersetzung mit ethischen Fragestellungen ist ebenfalls entsprechend gering. Über die Gründe der niedrigen Motivation kann an dieser Stelle nichts gesagt werden, da ein solcher Studierender nicht interviewt werden konnte. Allerdings können ggf. Informationen, die durch die Gruppendiskussion bzw. die teilnehmende Beobachtung generiert wurden, hier weiterhelfen. Die Überlegungen dazu werden deshalb im nächsten Abschnitt weitergeführt. Aufgrund dieser Eigenschaften wird die Gruppe in der nachfolgenden Diskussion als „*nicht interessiert und unmotiviert*“ bezeichnet.

(2) Die Studierenden der zweiten Gruppen verfügen über ein differenziertes Vorwissen in Bezug auf ethische Auseinandersetzungen, da sie sich bereits entweder innerhalb oder außerhalb der Universität mit diesen Fragestellungen beschäftigt haben. Eventuell existieren im Vorverständnis noch einige Fehlkonzepte, allerdings macht das hohe Interesse der Studierenden und die damit verbundene intrinsische Motivation es möglich, diese Fehlkonzepte zu korrigieren. Da diese Studierenden selber schon vergleichsweise weit in ihrer Entwicklung bezüglich der Auseinandersetzung mit ethischen Fragestellungen sind, fordern sie von den Dozierenden viel Engagement in den Lehrveranstaltungen. Diese hohen Ansprüche an die Dozierenden wurden im Interview mit Marc sichtbar, der es unbefriedigend empfand, nur über ethische Frage zu diskutieren ohne am Ende Leitlinien herauszuarbeiten, die er selbst reflektieren kann. Die kommunikativen Kompetenzen dieser Studierendengruppe in Bezug auf ethische Auseinandersetzungen können ebenfalls als gut ausgebildet angesehen werden, da sie durch die inhaltliche Auseinandersetzung mit diesem Themenfeld die typischen Begriffe und Argumentationsweisen kennen. Aufgrund dieser Eigenschaften wird die Gruppe in der nachfolgenden Diskussion als „*interessiert und motiviert*“ bezeichnet.

(3) Die Studierenden der dritten Gruppe verfügen in Bezug zu ethischen Fragen in ausgewählten Bereichen über Vorwissen und zeigen Interesse, sich weiter damit auseinander zu setzen. Im Interview mit Hertha wurde bspw. Interesse an Fragen im

Zusammenhang mit der Tierethik sichtbar. Andere relevante ethische Fragen, wie z. B. grundsätzliche Überlegungen im Zusammenhang mit Unternehmensverantwortung wurde von Hertha im Interview als nicht relevant betrachtet. Es ist zu vermuten, dass es Vorwissen zu verschiedenen Bereichen und Fragestellungen gibt, wobei dieses Vorwissen maßgeblich durch unterschiedliche biographische Erfahrungen der Studierenden beeinflusst wird. Die Motivation, sich mit ethischen Fragen auseinander zu setzen, ist in dieser Gruppe nicht immer und von Anfang an vorhanden, weil die Studierenden andere Zielsetzungen, wie z. B. die angemessene Vorbereitung auf den späteren Beruf, als relevanter einschätzen. Allerdings kann diese Motivation geweckt werden, da es keine grundsätzlichen Abneigungen gegenüber solchen Fragestellungen gibt. Hier haben sowohl Hertha als auch Marc davon gesprochen, dass sie Kommilitonen kennen, die grundsätzlich Interesse an ethischen Fragen haben, aber nicht unbedingt von sich aus auf die Suche nach Antworten gehen würden. Die kommunikativen Kompetenzen in dieser Gruppe sind unterschiedlich ausgeprägt und von der entsprechenden Fragestellung abhängig. So kann man davon ausgehen, dass z. B. Hertha in der Lage ist, über tierethische Fragestellungen zu diskutieren und ihren Standpunkt dazu zu begründen. Allerdings fehlen ihr vermutlich die Begriffe und Konzepte, um etwas zu unternehmensethischen Fragestellungen beizutragen. Aufgrund dieser Eigenschaften wird die Gruppe in der nachfolgenden Diskussion als „*partiell interessiert, aber mit anderen Prioritäten*“ bezeichnet.

Typen Kategorien	Typ 1: <i>„nicht interessiert und unmotiviert“</i>	Typ 2: <i>„interessiert und motiviert“</i>	Typ 3: <i>„partiell interessiert, aber mit anderen Prioritäten“</i>
<i>Vorwissen</i>	kein Vorwissen	differenziertes Vorwissen zu Inhalten und Methoden	Vorwissen in einzelnen Teilbereichen vorhanden
<i>Motivation</i>	geringe oder keine Motivation	hohes Engagement, aber auch hohe Ansprüche an Lehrveranstaltung	Fokus liegt auf anderen Zielsetzungen, aber Interesse kann geweckt werden
<i>Kommunikative Kompetenzen</i>	keine ausgeprägten kommunikativen Kompetenzen in Bezug auf ethische Fragen	gut ausgeprägte kommunikative Kompetenz in Bezug auf ethische Fragen	differenziert ausgeprägt, da unterschiedlich breites Vorwissen in Bezug auf ethische Fragen

Tabelle 2: Kategorisierung von Studierenden nach ihren Lernvoraussetzungen

Um die Erkenntnisse zu den Lernvoraussetzungen in den verschiedenen Gruppen in der Entwicklung des Prototyps zur Förderung ethischer Kompetenz zu nutzen, muss

im nächsten Schritt noch darüber nachgedacht werden, wie man diese Erkenntnisse in pädagogisch-didaktische Überlegungen einfließen lassen kann.

In Bezug auf die erste Gruppe („*nicht interessiert und unmotiviert*“) gibt es nicht viele angemessene pädagogisch-didaktische Schlussfolgerungen. Wenn die Studierenden weder Interesse an dem Thema haben noch motiviert sind, sich damit auseinander zu setzen, ist es weder möglich noch gewollt, sie dazu zu zwingen. Die Möglichkeiten des Dozierenden kommen an dieser Stelle an ihre Grenzen. Der Versuch, diese Studierenden noch irgendwie für das Thema zu begeistern, würde auf Kosten aller anderen Studierenden gehen, da diese eine ganz andere Motivation und Einstellung zu ethischen Fragestellungen mitbringen und deshalb ein anderes Niveau in der Auseinandersetzung erwarten. Die einzig angemessene Strategie an dieser Stelle scheint deshalb die Vernachlässigung dieser Studierenden zu sein, da ein konstruktives Arbeiten mit ihnen nicht möglich ist. Mengenmäßig dürfen diese Studierenden aber nicht zahlreich in solchen Lehrveranstaltungen anwesend sein, die sich explizit mit ethischen Fragestellungen auseinandersetzen.

Die Studierenden der zweiten Gruppe („*interessiert und motiviert*“) sind vermutlich die am wenigsten anspruchsvolle Gruppe, wenn es um die Frage geht, wie die pädagogisch-didaktischen Überlegungen in Bezug auf die vorhandenen Lernvoraussetzungen gestaltet werden sollen. Da sowohl Vorwissen zu dem Thema als auch die Motivation, sich damit auseinander zu setzen, vorhanden sind, kann von guten Startvoraussetzungen ausgegangen werden. Hier sollte lediglich beachtet werden, dass die Studierenden dieser Gruppe durch die Gestaltung der Lehrveranstaltung nicht unterfordert werden. Um das zu verhindern, können Erwartungsabfragen und ein Austausch über die Intention der Kurswahl helfen. Allerdings sollten die Lehr-Lern-Konzeption und das Niveau des Kurses nicht ausschließlich auf diese Gruppe ausgerichtet werden, da sonst die Gefahr besteht, die anderen zu überfordern und bei den Lernschritten abzuhängen. Eine weitere sinnvolle Strategie für diese Studierenden ist, ihr Potenzial und Vorwissen zu nutzen und sie aktiv in die Erarbeitung von Inhalten in der Lehrveranstaltung einzubinden. Das kann z. B. durch regelmäßig initiierte Lehrgespräche stattfinden, in denen einerseits Verständnisfragen gestellt werden, es aber andererseits darum geht, weiterführende Gedanken der Studierenden dieser Gruppe abzuholen und im Plenum zu diskutieren. Auch die Initiierung und Begleitung von Selbstlernphasen, bei denen die Studierenden ihr eigenes Tempo gehen und ihre Schwerpunkte weitestgehend selbst bestimmen können, kann einer Unterforderung entgegenwirken. Schließlich kann das Angebot des Dozierenden, eine Fragestunde durchzuführen oder die Bereitschaft, nach den Lehrveranstaltungen für individuelle Gespräche zur Verfügung zu stehen, dazu beitragen, die Motivation hoch zu halten.

Die Studierenden der dritten Gruppe („*partiell interessiert, aber mit anderen Prioritäten*“) bilden in Bezug auf die Förderung ethischer Kompetenz einerseits die wichtigste und andererseits die anspruchsvollste Zielgruppe. Wichtig ist die Gruppe

deshalb, weil ihr mit großer Wahrscheinlichkeit die meisten Studierenden angehören, weshalb sie auch in nahezu jeder Lehrveranstaltung anzutreffen sein sollten. Außerdem handelt es sich dabei um Studierende, die in Bezug auf die Auseinandersetzung mit ethischen Fragen noch keine endgültig festgelegte Meinung haben und deshalb davon überzeugt werden können, dass es wichtig ist, sich damit zu beschäftigen. Bei den Studierenden aus den anderen Gruppen ist das entweder nicht mehr möglich oder nicht mehr nötig. Anspruchsvoll ist diese Zielgruppe, weil die Studierenden nicht von vornherein an ethischen Fragestellungen interessiert sind und bisher andere Prioritäten in ihrem Studium hatten. Aus pädagogisch-didaktischer Sicht ist es deshalb wichtig, möglichst frühzeitig die Motivation für ethische Fragestellungen zu aktivieren, indem deutlich gemacht wird, dass diese Fragestellungen einen Bezug zu den Auseinandersetzungen haben, die bisher im Vordergrund standen. Wird die Relevanz ethischer Überlegungen nicht deutlich gemacht, könnten die Studierenden die Motivation an der Auseinandersetzung verlieren. Einige Ideen, die das verhindern könnten, wurden bereits in den Einzelinterviews thematisiert. Aus dem Gespräch mit Marc konnte z. B. abgeleitet werden, dass Problemstellungen und der Bezug zu realen Beispielen motivierend wirken können. Es kann auch hilfreich sein, zunächst bei ethischen Fragen und Themen anzusetzen, mit denen sich die Studierenden schon beschäftigt haben. Im Einzelinterview mit Hertha wurde z. B. deutlich, dass sie sich bisher mit tierethischen, aber nicht wirtschaftsethischen Fragen auseinandergesetzt hat. Wenn sich also herausfinden lässt, welche Themen die Studierenden interessieren, könnte zunächst damit gestartet und im Anschluss auf wirtschaftsethische Fragen übergeleitet werden. Die Maßnahmen zur Steigerung der Motivation in dieser Studierendengruppe sollten also die Denkprozesse der Studierenden aktivieren und sie mit ethischen Überlegungen konfrontieren. Optimal wäre darüber hinaus, wenn die Aktivierung der Denkprozesse an bereits bestehende Erfahrungen der Studierenden anknüpfen könnte. Ergänzend zu den beschriebenen Maßnahmen zur Aktivierung der Motivation wurde auch festgestellt, dass die Passion des Dozierenden für ein Thema das Interesse der Studierenden wecken kann. Vor allem im Gespräch mit Marc wurde deutlich, wie wichtig der Dozierende als Vorbild in Bezug auf die Auseinandersetzung mit ethischen Fragen ist. Auch im Umgang mit dem Vorwissen kann das Verhalten des Dozierenden eine wichtige Rolle spielen. Da diese Studierenden vergleichsweise wenig Vorwissen haben, kann es für sie hilfreich sein, den Dozierenden dabei zu beobachten, wie er mit ethischen Fragen umgeht. Auch die Art und Weise, wie der Dozierende argumentiert und seine Position verteidigt, kann aufzeigen, was sich hinter ethischer Kompetenz verbirgt. In diesem Zusammenhang können Fragestunden des Dozierenden oder Einzelgespräche nach der Lehrveranstaltung dabei helfen, gegenseitige Anforderungen und Erwartungen aufzuklären.

Die Dreiteilung der Studierenden nach ihren Lernvoraussetzungen ist ein wichtiger Schritt für die Entwicklung eines Prototyps zur Förderung ethischer Kompetenz. Allerdings basiert diese Dreiteilung bisher lediglich auf der Auswertung von drei

Einzelinterviews. Die vorhandene Datenbasis ist bisher noch nicht verlässlich, weshalb weitere Untersuchungen nötig sind, um die bisherigen Ergebnisse zu bestätigen. Auf den folgenden Seiten werden deshalb zwei weitere empirische Untersuchungen (eine Gruppendiskussion und teilnehmende Beobachtungen) zu den Lernvoraussetzungen durchgeführt, mit denen die bisherigen Erkenntnisse validiert werden sollen. Die Typisierung der Studierenden wird dadurch geprüft und mithilfe der gewonnenen Daten bestätigt, ergänzt oder widerlegt. Dort, wo sich die Erkenntnisse aus der Gruppendiskussion und der teilnehmenden Beobachtung nicht in die dreiteilige Struktur einfügen lassen, wird das explizit erwähnt. Sollten die Widersprüche zu groß werden, kann über eine Revidierung der Dreiteilung nachgedacht werden.

4.3.3.4 *Forschungsfrage und Kontext bei den Gruppendiskussionen*

Die Datenerfassungsmethode der Gruppendiskussion wurde lediglich einmal¹⁰² eingesetzt, um die Lernvoraussetzungen der Studierenden an der Universität St.Gallen zu erfassen. An dieser Gruppendiskussion nahmen drei Studierende teil. Das ist laut Literatur (Kühn & Koschel, 2011; Schulz, 2012; Lamnek, 2005) zwar keine optimale Größe, allerdings konnten zu diesem Zeitpunkt nicht mehr Studierende zu einer Teilnahme motiviert werden. Von anfangs 20 Anmeldungen blieben nur vier übrig, von denen drei tatsächlich zu dem Termin gekommen sind. Die Teilnehmer dieser Gruppendiskussion wurden in einer Lehrveranstaltung mit dem Thema „Unternehmensverantwortung“ angesprochen, in der auch eine teilnehmende Beobachtung stattgefunden hat. Es ist also davon auszugehen, dass hier Selbstselektionseffekte vorliegen, da vermutlich nur die interessierten Studierende einen solchen Kurs wählen und sich dann noch bereit erklären, an einer Gruppendiskussion teilzunehmen. Die drei Studierenden machten entweder den Master in Unternehmensführung (MUG) oder den Master in Organisation und Kultur (MOK). Auch dieser Umstand war nicht besonders optimal, da beide Masterstudiengänge Fragestellungen zur Nachhaltigkeit und Verantwortung explizit in ihrem Curriculum haben. Zum einen wurden also nur Studierende erreicht, die einen Kurs zum Thema Unternehmensverantwortung besucht haben und zum anderen nur diejenigen, bei denen ähnliche Themen im Masterprogramm bereits an anderen Stellen thematisiert wurden. Zwei von drei Studierenden („Max“ und „Bernd“) haben ihren Bachelor nicht an der Universität St.Gallen gemacht, sondern sind erst für den Master an die diese Universität gekommen. Die Bachelorstudiengänge der beiden waren nicht im Fachbereich der Wirtschaftswissenschaften, sondern in den Geistes- bzw. Politikwissenschaften verortet. Die dritte Studierende („Karla“) war bereits zum Bachelorstudium an der Universität St.Gallen und konnte deshalb tiefere Einblicke in die Studienkultur des Bachelorstudiums liefern. Das Vorverständnis zur Ethik und Verantwortung bei den teilnehmenden Studierenden war deshalb unterschiedlich. Die

¹⁰² Insgesamt wurden drei Gruppendiskussionen durchgeführt. Gruppendiskussion 2 und 3 dienten aber in erster Linie dazu, den Prototyp zur Förderung ethischer Kompetenz zu evaluieren und enthielten deshalb keine ergänzenden Informationen zu den Lernvoraussetzungen.

Gruppendiskussion dauerte ca. 75 Minuten und fokussierte sich auf die Lernvoraussetzungen der Studierenden an der Universität. Allerdings wurden in der Diskussion auch Fragen zur allgemeinen Lernkultur an der Universität St.Gallen angesprochen und vorhandene Ansätze zur Förderung ethischer Kompetenz an der Universität evaluiert. Der Interviewleitfaden zu dieser Gruppendiskussion mit den detaillierten Fragen befindet sich im Anhang. Die gesamte Diskussion wurde mit einem Diktiergerät aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Auch das Transkript kann im Anhang eingesehen werden.

4.3.3.5 *Erkenntnisse aus den Gruppendiskussionen in Bezug auf die Lernvoraussetzungen*

Die herausgearbeitete Einteilung der Studierenden basierend auf ihren Lernvoraussetzungen in drei Gruppen konnte in der Gruppendiskussion weitestgehend bestätigt werden. Zwei der drei Studierenden (Max und Bernd) waren basierend auf ihren Lernvoraussetzungen eher der Gruppe zwei (*„interessiert und motiviert“*) zuzuordnen, da sie über gute bis sehr gute Vorkenntnisse in Bezug auf ethische Konzepte verfügen und an verschiedenen Stellen bereits mit ethischen Fragen in Kontakt gekommen sind. Auch eine hohe Motivation für die Auseinandersetzung mit dem Thema war in der Gruppendiskussion spürbar. Die vorhandenen Vorkenntnisse beruhen entweder auf ihrer Vorbildung oder auf einer Reihe von bereits besuchten Kursen mit Bezug zu ethischen Fragen im Kontext der Wirtschaftswissenschaften. Die dritte Studierende (Karla) musste nach ihren Vorkenntnissen und den bisher gewählten Schwerpunkten eher der Gruppe drei (*„partiell interessiert, aber mit anderen Prioritäten“*) zugeordnet werden. Sie hatte wesentlich weniger fachliches Vorwissen als Bernd und Max, und sprach sich in der Gruppendiskussion dafür aus, dass die in der Universität thematisierten Inhalte einen Bezug zur Arbeit in Unternehmen haben müssen, um für sie relevant zu sein. Aus der ersten Gruppe (*„nicht interessiert und unmotiviert“*) war kein Studierender anwesend. Allerdings wurde im Verlauf der Gruppendiskussion deutlich, dass es diesen Studierendentyp an der Universität gibt, da die teilnehmenden Studierenden diesen Studierendentyp an verschiedenen Stellen in der Gruppendiskussion erwähnten.

Neben der Bestätigung der Existenz von drei Gruppen basierend auf den Lernvoraussetzungen konnten auch einige neue Erkenntnisse über die Studienkultur an der Universität St.Gallen gewonnen werden. Beispielsweise gab Karla als Vertreterin der dritten Gruppe (*„partiell interessiert, aber mit anderen Prioritäten“*) an, dass der Kurs zur Unternehmensverantwortung der erste Berührungspunkt in ihrem Studium mit dem Themenbereich Ethik, Verantwortung und Nachhaltigkeit gewesen ist, obwohl sie bereits im Bachelor an der Universität St.Gallen studiert hat. Auf die Nachfrage, wie sie dieses Phänomen erklären würde, gab sie an, dass das an der Studienkultur der Universität St.Gallen liegt. In diesem Zusammenhang führte sie weiter aus, dass die Universität St.Gallen nur bestimmte Typen von Studierenden

anzieht bzw. ausbildet¹⁰³. In der Gruppendiskussion wurde dieser Studierendentyp als zielstrebig, von sich selbst überzeugt und karriereorientiert bezeichnet. Karla vermutet, dass die Studierenden aus ihrer Sicht durch die Lehrveranstaltungen in ihrem Denken und Handeln normiert werden. Das führt ihrer Meinung nach sogar soweit, dass die Studierenden sich äußerlich immer ähnlicher werden. Beispiele zu diesem Phänomen bezogen sich auf ähnliche Kleider und ähnliche Hobbys. Neben diesen äußerlichen Dingen wären die Studierenden stolz, an dieser Universität zu studieren. Dieses Phänomen wird nach Karlas Meinung durch das sog. Assessmentjahr im Bachelorstudium noch verstärkt, das für die Studierenden anspruchsvoll ist, weshalb nur die weiterkommen, die schnell lernen und effizient arbeiten können. Diese Art der „Aufnahmeprüfung“ (Gruppendiskussion 1, Zeile 499) führe dazu, dass die Studierenden sich nach dem Assessmentjahr als Teil eines exklusiven Clubs verstehen und davon ausgehen, dass die verwendeten Strategien auch im weiteren Studium angewendet werden müssen. Deshalb wird im weiteren Verlauf des Studiums wenig über die Hintergründe der Inhalte nachgedacht. Ein Beispiel, an dem man dieses Phänomen laut Bernd beobachten kann, ist das Kontextstudium. Das Kontextstudium verfolgt eigentlich das Ziel, die Kerninhalte durch andere Augen zu sehen und dabei mit Hilfe anderer Wissenschaften zu reflektieren. Von den meisten Studierenden wird das Kontextstudium aber als Möglichkeit gesehen, eine gute Note mit wenig Aufwand zu erreichen, weshalb die Kursauswahl z. B. nach der Prüfungsform und nicht nach Thema stattfindet. Dieses Denken wird im ersten Jahr des Studiums entwickelt und über die gesamte Zeit beibehalten.

Eine weitere Beobachtung der Studierenden, die damit im Zusammenhang steht, bezog sich auf die stark ausgeprägte und gelebte Verwertungsorientierung im Zusammenhang mit den gelernten Inhalten. Die Lehrveranstaltungen sind demnach nur dann als gut bewertet, wenn etwas konkret Anwendbares mitgenommen werden kann. In diesem Zusammenhang machten Bernd und Max darauf aufmerksam, dass sie an der Universität St.Gallen kaum jemanden kennen, der für ein Thema wirklich brennt bzw. intrinsisch motiviert ist. Wenn allerdings doch ein Studierender sich intensiv mit einem Thema auseinandersetzt, sticht er eher negativ heraus, weil die anderen nicht verstehen, warum man sich so in eine Fragestellung vertiefen kann¹⁰⁴. Den meisten geht es lediglich darum, den Kurs abzuschließen und die Prüfung zu bestehen. Zeigen würde es sich z. B. daran, dass einige Studierende 40 ECTS und mehr in einem Semester absolvieren und dabei ihre Lerntätigkeiten lediglich auf die jeweilige Prüfung optimieren. Einige Studierende sehen das Studium an der Universität deshalb lediglich als Mittel, um später damit ihrem eigentlichen Ziel (z. B. einen guten Job, ein gutes Gehalt, Ansehen, Macht usw.) näher zu kommen.

¹⁰³ Hier ist natürlich nicht ganz klar, ob die Universität die Studierenden anzieht, die vorher schon diese Einstellungen und Wertvorstellungen hatten oder ob sich diese Wertvorstellungen während des Studiums entwickelt haben.

¹⁰⁴ An dieser Stelle wird eine Parallele zu den Äußerungen von Marc sichtbar, der von seinen Kommilitonen als „unser Ethiker“ (Einzelinterview 3, Zeile 335) bezeichnet wird.

Zwei kurze anekdotische Berichte, von denen Karla im Rahmen der Gruppendiskussion erzählt hat, fassen die eben beschriebenen Phänomene gut zusammen. Im ersten Beispiel beschreibt Karla, wie sie per Zufall an einem Kurs teilgenommen hat, in dem viele Studierende waren, die ihren Bachelor nicht an der Universität St.Gallen gemacht haben. Sie war erstaunt, wie anders die Stimmung in dem Kurs war. Die Studierenden dort seien viel offener und aufmerksamer und nicht darauf aus, den Kurs möglichst schnell und ohne Widerstände zu Ende zu bringen. Nach kurzer Zeit hätten die Kommilitonen bereits ihren Namen gewusst und hätten sich sonst viel stärker für sie als Person interessiert. Dieses Phänomen wurde damit erklärt, dass die Studierenden aus diesem Kurs die Studienkultur der Universität St.Gallen noch nicht vollständig übernommen hatten. Das zweite Beispiel bezog sich auf ihre beiden Schwestern, die an anderen Universitäten studieren. Im Vergleich zu ihr „brennen“ ihre Schwestern für ihr Studium und sind bereit, anstrengende Phasen im Studium auf sich zu nehmen, um die gestellten Anforderungen zu erfüllen. Karla dagegen verspürt nicht diese intrinsische Motivation für ihr Studium, sondern ist erst dann an den Inhalten interessiert, wenn sie einen direkten Anwendungsbezug sieht.

Die Gespräche in der Gruppendiskussion zeigten ebenfalls, dass die anfängliche Annahme über die Relevanz der eingesetzten Prüfungsform in Bezug auf die Förderung ethischer Kompetenz aus Kapitel III/4.3.1 verworfen werden muss. In der Diskussion über die Lernvoraussetzungen mit der Förderung ethischer Kompetenz wurde die eingesetzte Prüfungsform als nicht besonders wichtig beurteilt, weil sie bis zu diesem Zeitpunkt weder in der Literatur über relevante Lehr-Lern-Konzepte erwähnt wurde noch in den Interviews mit den Dozierenden explizit auftauchte. Allerdings wurde in der Gruppendiskussion und vereinzelt bei den Einzelinterviews mit Studierenden deutlich, dass die Ausgestaltung der Prüfung sowohl die Wahl der Lehrveranstaltungen als auch die Motivation und Lernstrategie der Studierenden beeinflusst. Besonders sichtbar wurde dieser Zusammenhang in den Berichten der interviewten Studierenden über Kommilitonen, die ihre Lehrveranstaltung in erster Linie nach der verwendeten Prüfungsform wählen und die thematisierten Inhalte nur soweit verinnerlichen, dass sie damit die Prüfung bestehen. In Bezug auf die Förderung ethischer Kompetenz sind diese Aussagen hoch relevant und sollten deshalb bei der Entwicklung des Lehr-Lern-Konzepts berücksichtigt werden. In diesem Zusammenhang wäre es wichtig, den Prototyp für die Förderung ethischer Kompetenz so zu konstruieren, dass die geplante Prüfungsform die Studierenden dazu bewegt, einerseits eine integrative Perspektive bei der Analyse von Problemen einzunehmen und andererseits von ihnen verlangt, die identifizierten normativen Zusammenhänge einer ethischen Reflexion zu unterziehen. Da die Studierenden ihre Lehrveranstaltungen offensichtlich auch nach der verwendeten Prüfungsform auswählen, kann ein komplexes und unbekanntes Prüfungsdesign sie davon abhalten, sich für einen Kurs zu entscheiden. Außerdem sollte die Prüfung einen direkten Bezug zu den geförderten Kompetenzen haben und Prüfungsfragen auf der gleichen kognitiven Dimension in der Taxonomie von ANDERSON & KRATHWOHL (2001) enthalten,

die in der Lehrveranstaltung thematisiert wurden. Ansonsten besteht die Gefahr, dass sich Studierende nicht in der gewünschten Intensität mit den Fragestellungen auseinandersetzen und „nur“ für die Prüfung lernen. Schließlich sollte die Prüfung die Studierenden nicht überfordern bzw. unbekannte Elemente enthalten, die sie verunsichern könnte. Andernfalls würden viele Studierende diese Lehrveranstaltung nicht wählen. An dieser Stelle wird ein Spannungsfeld bei der Prüfungsgestaltung sichtbar, das im weiteren Verlauf der Arbeit im Blick behalten werden sollte. Dabei könnte bspw. geklärt werden, wie eine Prüfung gestaltet sein muss, um auf breite Akzeptanz zu stoßen. Diese Informationen wären in einem nächsten Schritt mit den Ansprüchen des Dozierenden an eine Prüfung zu verbinden.

In der Gruppendiskussion wurde in einem weiteren Fragenkomplex thematisiert, wie es gelingen kann, die Studierenden der Universität St.Gallen zu einer Auseinandersetzung mit ethischen Fragestellungen zu motivieren.

Dieses Vorhaben wurde von den drei Studierenden zunächst als wichtig bezeichnet und befürwortet. Allerdings äußerte sich Karla auch folgendermaßen: „*Sie [damit sind v.a. Studierende gemeint] werden sich mit Händen und Füßen wehren*“ (Gruppendiskussion 1, Zeile 563). Auch Bernd schloss sich dieser Aussage an und prognostizierte Widerstände in Bezug auf eine Integration ethischer Auseinandersetzungen. Die Begründungen für diese Einschätzungen waren vielfältig und bezogen sich größtenteils auf die bereits herausgearbeiteten Lernvoraussetzungen der Studierenden. In den Augen der Teilnehmer werden ihre Kommilitonen durch die Thematisierung ethischer Fragestellungen in Lehrveranstaltungen verunsichert, da sie bisher keine Erfahrung damit gemacht haben. Sie würden dann argumentieren, dass sie Wirtschaftswissenschaften und nicht Philosophie studieren wollen. Die Ablehnung gegenüber diesen Themen hängt außerdem damit zusammen, dass die Wirtschaft kein Interesse bzw. kein richtiges Bedürfnis an solchen Überlegungen zeigt. Karla beschrieb in diesem Zusammenhang einen Praxisvortrag, bei dem der eingeladene Unternehmensvertreter sagte, dass es nicht wirklich jemanden interessiert, was in der CSR-Abteilung seines Unternehmens vor sich geht. Karla war aufgrund dieser Aussage desillusioniert und verspürte danach nicht mehr so viel Motivation, sich mit Unternehmensverantwortung zu beschäftigen.

Die Studierenden haben aber nicht nur über Begrenzungen und Hürden im Zusammenhang mit der Förderung von ethischer Kompetenz gesprochen, sondern auch konstruktive Vorschläge gemacht. Beispielsweise sollte ihrer Meinung nach darauf geachtet werden, dass die thematisierten Inhalte möglichst handlungs- und anwendungsorientiert sind. An dieser Stelle entstand in der Gruppendiskussion allerdings eine kontroverse Auseinandersetzung darüber, was unter anwendungsorientiert zu verstehen ist. Dabei war Max der Meinung, dass ethische Auseinandersetzungen an sich schon anwendungsorientiert sind, weil es dabei um Handlungen geht, die andere Menschen betreffen. Solche Handlungen müssen deshalb immer verantwortet und legitimiert werden. Da ethische Überlegungen in

solchen Situationen helfen, sind sie per se anwendungsorientiert. Diese Tatsache müsste den Studierenden an der Universität nur deutlich gemacht werden. An dieser Stelle war Karla anderer Meinung und forderte, dass der Praxisbezug durch direkte Hinweise zu Handlungen und Tätigkeiten im Unternehmen aufgezeigt werden sollte. Andernfalls kann und will sie sich nicht mit ethischen Fragestellungen auseinandersetzen, da sie ihr zu abstrakt und abgehoben sind. Ein anderer Hinweis zu dieser Frage kam von Bernd, der die offene Frage stellte, was der Anspruch einer Universität bei der Ausbildung von Studierenden ist bzw. sein sollte. Sollen dabei möglichst viele Inhalte sehr oberflächlich vermittelt und vor allem Werkzeuge und handlungsorientierte Konzepte thematisiert werden, oder sollen die Studierenden die gelernten Inhalte hinterfragen und sich vertieft damit auseinandersetzen? Wenn die Universität eine vertiefte Auseinandersetzung mit ethischen Fragestellungen will, könnte sie das verpflichtend für alle festlegen. Dies könnte laut Bernd z. B. durch eine Veränderung des Anspruchs in den Prüfungsleistungen geschehen. Bisher animieren die Prüfungsleistungen im Studium nicht dazu, sich vertieft und kritisch mit einer Fragestellung auseinander zu setzen, weshalb die Studierenden ihr Studierverhalten dementsprechend anpassen.

Sowohl die Auswertung der Aussagen aus Einzelinterviews als auch aus der Gruppendiskussion haben ein differenziertes Bild der Studierenden an der Universität St.Gallen entstehen lassen. Neben der dabei entstandenen Typisierung der Studierenden wurden auch pädagogisch-didaktische Maßnahmen bzw. Reaktionen abgeleitet, die gezielt auf die Eigenheiten der drei unterschiedlichen Studierendengruppen eingehen. Alle beschriebenen Überlegungen scheinen plausibel und nachvollziehbar zu sein. Allerdings wurden die bisherigen Erkenntnisse lediglich auf Basis von Aussagen aus Interviews und Diskussionen gewonnen. Was noch fehlt, sind Erkenntnisse, die aus einer direkten Beobachtung Studierender in Lehrveranstaltungen stammt.

4.3.3.6 Forschungsfrage und Kontext bei den teilnehmenden Beobachtungen

Für die Beantwortung der verschiedenen Forschungsfragen im Rahmen dieser Arbeit wurden insgesamt drei teilnehmende Beobachtungen in drei verschiedenen Lehrveranstaltungen durchgeführt. Der Fokus der jeweiligen Durchführungen lag auf unterschiedlichen Fragestellungen, wobei die relevanten Lernvoraussetzungen der Studierenden auch beobachtet und berücksichtigt wurden. Alle drei Veranstaltungen hatten gemeinsam, dass sie sich mit Ethik, Nachhaltigkeit oder Unternehmensverantwortung beschäftigt haben. Dieser Fokus war deutlich bzw. im Veranstaltungstitel sichtbar.

Im Rahmen der ersten Veranstaltung („Nachhaltigkeit“) ging es um die Betrachtung und Bearbeitung lokaler Herausforderungen aus einer sozialen und ökologischen Perspektive. Die Veranstaltung wurde auf Masterstufe angeboten und die Studierenden übernahmen wichtige Aufgaben bei der Planung und Organisation der

einzelnen Sitzungen. Die Lehrveranstaltung wurde nach dem Konzept einer „Collaboratory“ durchgeführt, das bereits im Kapitel III/3.3.3 diskutiert wurde. Eine Collaboratory besteht aus zwei Sitzungen pro Fragestellung, einem Kick-off und einer Schlussveranstaltung. Die teilnehmende Beobachtung fand nur in einer einzigen Sitzung statt, die über 90 Minuten ging. Im Rahmen dieser Sitzung ging es unter anderem um die Entwicklung einer Vision, in der das identifizierte Problem nicht mehr besteht. Im Rahmen der Beobachtung wurden die Lernvoraussetzungen der Studierenden und die eingesetzten Lehr-Lern-Methoden observiert.

Bei der zweiten beobachteten Lehrveranstaltung („Unternehmensverantwortung“) bestand das Ziel darin, den Studierenden eine inhaltliche Einführung in verschiedene Konzepte der Unternehmensverantwortung zu geben. Der verantwortliche Dozierende hat dafür einerseits selbst in Konzepte eingeführt und Diskussionen dazu initiiert. Andererseits wurden die Studierenden aufgefordert, sich in der Gruppe in ein ausgesuchtes Konzept der Unternehmensverantwortung einzuarbeiten und die Ergebnisse den Kommilitonen zu präsentieren. Ähnlich wie die Veranstaltung „Nachhaltigkeit“ konnte die Lehrveranstaltung „Unternehmensverantwortung“ lediglich durch Masterstudierende belegt werden. Auch hier hatten die Studierenden großen Spielraum bei der Gestaltung der eigenen Beiträge. Sie konnten festlegen, wo sie bei ihrer Präsentation Schwerpunkte setzen und auf welche Weise die Präsentation erfolgen soll. Anders als bei der Collaboratory war das Ziel hier nicht ein bestehendes Problem zu bearbeiten, sondern eine fundierte Einführung in unterschiedliche Konzepte zur Unternehmensverantwortung zu erhalten. Diese Lehrveranstaltung wurde in einem Blockformat über mehrere Tage hinweg durchgeführt und fand an jedem Tag von ca. 08:00 bis ca. 18:00 Uhr (inklusive Pausen) statt. Außerdem gab es einen Kick-off, wo organisatorische Fragen geklärt und Arbeitsaufträge verteilt wurden. Die teilnehmende Beobachtung fand in der Blockphase statt. Dabei konnten an jedem der vier Blocktage ausgewählte Sequenzen beobachtet werden, wobei ganz unterschiedliche Lehr-Lern-Formate observiert wurden. Grob geschätzt wurde ungefähr die Hälfte der Gesamtzeit der Blockveranstaltung beobachtet. Der Fokus der Beobachtung war deshalb breiter als der in der Lehrveranstaltung „Nachhaltigkeit“, da hier wesentlich mehr Zeit zur Verfügung stand und auf diese Weise auch nicht beabsichtigte Zusammenhänge in den Fokus kommen konnten. In der Lehrveranstaltung „Unternehmensverantwortung“ konnten so neben Informationen zu den Lernvoraussetzungen der Studierenden auch die eingesetzten Lehrmethoden und das Verhalten des Dozierenden beobachtet werden. Außerdem war es durch den besonderen Verlauf der Lehrveranstaltung möglich, zu observieren, wie sich eine intensive Beschäftigung mit dem Thema auf die Studierenden auswirkt, da sie innerhalb von vier Tagen von morgens bis abends intensiv mit Fragen der Unternehmensverantwortung konfrontiert wurden.

Schließlich wurde noch eine dritte Lehrveranstaltung („Ethik“) beobachtet, die den Fokus auf wirtschaftsethische und unternehmensethische Aspekte legt. Dieser Kurs

ist im Vergleich zu der Veranstaltung „Unternehmensverantwortung“ wesentlich breiter ausgerichtet, erreicht dadurch aber nicht die Tiefe in der Auseinandersetzung mit den Konzepten. Da der Kurs auf der Bachelorstufe angeboten wird, ist das auch nicht der zugrundeliegende Anspruch. Hier sollen bewusst erste Ideen transportiert und ein Überblick zu wirtschafts- und unternehmensethischen Fragen gegeben werden. Abgesehen von der thematischen Grundausrichtung unterscheiden sich die beiden Kurse „Unternehmensverantwortung“ und „Ethik“ aber nicht sehr in ihrem Aufbau und Ablauf. Beispielsweise wurden die Studierenden auch in diesem Kurs nach einem Input durch den Dozenten dazu aufgefordert, sich in einer Gruppe einen wirtschafts- oder unternehmensethischen Ansatz herauszusuchen und diesen den anderen Studierenden zu präsentieren. Nichtsdestotrotz gab es einige erwähnenswerte Unterschiede zwischen den beiden Lehrveranstaltungen. Zunächst fand der Kurs „Ethik“ nicht im Block an vier Tagen am Stück statt, sondern erstreckte sich über das gesamte Semester mit 11 Einzelterminen zu je ca. 4 Zeitstunden (inklusive Pausen). Dadurch konnte zwar keine so intensive punktuelle Auseinandersetzung mit dem Thema sichergestellt werden, wie das beim Kurs „Unternehmensverantwortung“ der Fall gewesen ist, allerdings ist es auf diese Weise möglich, die Studierenden über mehrere Monate immer wieder mit dem Thema zu konfrontieren. Die teilnehmende Beobachtung wurde dabei an ausgewählten Terminen durchgeführt und umfasste ungefähr die Hälfte der gesamten Präsenzzeit. Dadurch war es möglich, die Entwicklung der Studierenden über einen längeren Zeitraum zu verfolgen. Eine weitere Besonderheit bei der Lehrveranstaltung „Ethik“ war die Tatsache, dass er von zwei Dozierenden unterrichtet wurde. Dabei waren an einigen Terminen beide Dozierenden gemeinsam anwesend, während die meisten Kurstage lediglich einer von beiden unterrichtet hat. Die wichtigste Besonderheit dieser Lehrveranstaltung in Bezug auf die teilnehmende Beobachtung war allerdings die Tatsache, dass innerhalb des Kurses „Ethik“ einige Teile des Prototyps zur Entwicklung ethischer Kompetenz eingesetzt und evaluiert werden konnten. Der Kurs wurde also nicht nur beobachtet, sondern bewusst verändert, wobei die Wirkung der Veränderungen observiert wurde. Diese Tatsache bestimmte auch den Fokus dieser teilnehmenden Beobachtung. Hier ging es vor allem darum, den entwickelten Prototyp zu evaluieren und festzustellen, ob die Studierenden und Dozierenden z. B. mit den vorgeschlagenen Lehr-Lern-Methoden umgehen können. Dabei sind auch die Lernvoraussetzungen der Studierenden in den Fokus geraten, allerdings wurde der Schwerpunkt in dieser teilnehmenden Beobachtung auf andere Aspekte gelegt. Im nächsten Abschnitt werden zunächst nur die Beobachtungen über die Lernvoraussetzungen der Studierenden diskutiert.

Schaut man sich die bisherigen Beschreibungen der Kontexte und Personen an, die als Partner und Teilnehmer in den empirischen Untersuchungen beteiligt waren, stellt man fest, dass es sich ausschließlich um Personen oder Kurse handelt, die thematisch etwas mit Ethik, Nachhaltigkeit oder Verantwortung zu tun haben. Das liegt zum einen daran, dass die Personen für die Gruppen- und Einzelinterviews in den Lehrveranstaltungen angefragt wurden, in denen eine teilnehmende Beobachtung

stattgefunden hat. Der Zugang zu Studierenden außerhalb dieser Kurse war nur schwer möglich und konnte nur durch die beiden Einzelinterviews erreicht werden. Allerdings waren auch die beiden Teilnehmer der Einzelinterviews prinzipiell an den Themen Ethik und Verantwortung interessiert, weshalb hier von keiner wirklichen Differenzierung gesprochen werden kann. Zum anderen wurde bei der Suche nach potenziellen Partnern deutlich, dass Dozierende, die sich nicht explizit mit Ethik, Nachhaltigkeit oder Verantwortung beschäftigen, nicht bereit waren, sich auf eine teilnehmende Diskussion mit den formulierten Zielsetzungen einzulassen. Hier wurde darauf verwiesen, dass Ethik nicht das Thema des Kurses ist und solche Diskussionen deshalb lediglich am Rand vorkommen. Eine teilnehmende Beobachtung sei deshalb nicht zielführend. Auch aus meiner Sicht war es nicht wünschenswert, solche Lehrveranstaltungen zu beobachten, da fraglich war, ob dadurch relevante Erkenntnisse generiert werden können. Die Suche nach passenden Partnern für die empirischen Untersuchungen war also nicht einfach, weshalb nicht angenommen werden kann, dass die Daten ein befriedigend breites und verlässliches Bild aus der Grundgesamtheit liefern.

4.3.3.7 Erkenntnisse aus den teilnehmenden Beobachtungen in Bezug auf die Lernvoraussetzungen

Ein erstes Ergebnis der teilnehmenden Beobachtung war die Erkenntnis, dass sich die wahrgenommenen Lernvoraussetzungen der Studierenden zwischen den drei beobachteten Lehrveranstaltungen kaum unterscheiden. Aus diesem Grund wird die nachfolgende Darstellung nur dort zwischen den Veranstaltungen differenzieren, wo es explizite Unterschiede gegeben hat.

Eine gute Möglichkeit, einen Eindruck über die Lernvoraussetzungen der Studierenden zu bekommen, waren die jeweiligen Vorstellungsrunden am Anfang der jeweiligen Lehrveranstaltungen. Hier wurden die Studierenden beispielsweise danach gefragt, welche Erwartungen sie an den Kurs haben und warum sie gerade einen Kurs gewählt haben, der sich explizit mit dem Thema Ethik, Unternehmensverantwortung oder Nachhaltigkeit beschäftigt. Die jeweiligen Antworten bezogen sich an einigen Stellen direkt auf die Lernvoraussetzungen der Studierenden.

Ungefähr jeder fünfte Studierende zeigte ein eindeutiges Interesse am Thema und hatte bereits Vorwissen zu Unternehmensverantwortung oder Ethik aus anderen Lehrveranstaltungen oder einem anderen Studium. Bei diesen Studierenden war eine intrinsische Motivation durch die Art und Weise spürbar, wie sie ihre Kurswahl begründeten. Ein weiteres Fünftel der Studierenden war ebenfalls interessiert am Thema und motiviert, sich damit auseinander zu setzen. Allerdings war bei diesen Studierenden noch nicht so viel Vorwissen verfügbar. Sie begründeten ihre Kurswahl deshalb an vielen Stellen mit der Aussage, dass das Wirtschaftssystem ihrer Meinung nach an vielen Stellen nicht richtig funktionieren würde. Sie wüssten zwar noch nicht genau, was das Problem ist, aber sie würden spüren, dass etwas nicht stimmt und

diesem Gefühl wollen sie nachgehen. An dieser Stelle wurde auch sichtbar, wie wichtig die kommunikative Kompetenz in Verbindung mit ethischer Kompetenz ist. Diese Studierenden hatten noch nicht die sprachlichen Möglichkeiten, um die von ihnen beobachteten Probleme zu benennen und sie zu kritisieren. Der Rest der anwesenden Studierenden (etwas mehr als die Hälfte) zeigte zwar ein grundsätzliches Interesse an dem Thema, allerdings war dieses Interesse nicht explizit auf die thematischen Zusammenhänge bezogen. Vielmehr begründeten sie ihre Teilnahme am Kurs mit dem gestiegenen Interesse der Öffentlichkeit für dieses Thema. Damit wären auch Unternehmen in der Pflicht, sich z. B. zu nachhaltiger Produktion und dem verantwortungsvollen Umgang mit ihren Stakeholdern zu äußern. Um dieser Notwendigkeit nachzukommen, ist ein gewisses Grundwissen zu diesen Themen wichtig. Dieses Grundwissen erhofften die Studierenden im Kurs zu entwickeln und hatten ihn deshalb gewählt. Die Motivation, sich mit diesem Thema auseinander zu setzen, ist also ebenfalls da, allerdings ist der Ursprung der Motivation im Vergleich zu den anderen Studierenden ein anderer. Studierende, die das Thema uninteressant finden und sich nicht damit auseinandersetzen wollen, waren nicht im Kurs anwesend bzw. haben diese Sichtweise nicht offen geäußert.

Durch die präsentierten Beobachtungen und Aussagen konnte die vorab angenommene Dreiteilung der Studierenden in die Gruppen *„nicht interessiert und unmotiviert“*, *„interessiert und motiviert“*, und *„partiell interessiert, aber mit anderen Prioritäten“* bestätigt werden. Außerdem war es möglich, die Studierenden in der Gruppe 2 (*„interessiert und motiviert“*) noch etwas differenzierter zu charakterisieren. Hier wurde deutlich, dass es Studierende gibt, die sich zwar eindeutig für ethische Fragestellungen interessieren, aber noch nicht über das Vorwissen und die kommunikativen Kompetenzen verfügen, um selbstständig ethische Analysen durchzuführen. Diese Studierenden haben deshalb Probleme, die bestehenden Strukturen in der Wirtschaft zu analysieren und zu kritisieren, obwohl sie merken, dass etwas dort nicht gut läuft. Aus diesem Grund sollte nicht pauschal angenommen werden, dass Studierende, die sich für ethische Fragestellungen interessieren, gleichzeitig das Vorwissen über z. B. ethische Analysemethoden haben.

Im Zusammenhang mit den kommunikativen Kompetenzen der Studierenden wurden während der Observation einige kritische Situationen beobachtet. Dabei stand ein Studierender im Mittelpunkt, der über gute kommunikative bzw. rhetorische Fähigkeiten verfügte. Dieser Studierende hatte wenig Vorwissen in Bezug auf die Auseinandersetzung mit ethischen Fragestellungen und gehörte eher zu denen, die den Kurs besuchten, weil die Nachfrage nach dieser Kompetenz in den Unternehmen vermeintlich hoch ist. Nichtsdestotrotz konnte er mit seinen kommunikativen Fähigkeiten große Teile der Diskussion dominieren und dabei an vielen Stellen seine Meinung durchsetzen. Dieser Umstand wurde im Laufe der Beobachtung als bedenklich gewertet, da diese Dominanz die Denk- und Reflexionsprozesse aller anderen hemmte. Es hat so gewirkt, als wenn die anderen sich irgendwann nicht mehr

die Mühe gemacht haben, gegen die Meinung ihres Kommilitonen zu argumentieren, da sie sich rhetorisch unterlegen fühlten. Darüber hinaus war die normative Basis hinter der Argumentation des rhetorisch starken Studierenden einseitig und teilweise unreflektiert, was die Problematik weiter erschwerte. Die Auseinandersetzung mit einer ethisch relevanten Frage hat in dieser Situation dazu geführt, dass Studierende mit der einseitigen Position ihres Kommilitonen konfrontiert wurden. In der Konsequenz wurde deutlich, dass die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen im Rahmen der Förderung ethischer Kompetenz an eine Weiterentwicklung von ethischen Argumentations- und Reflexionsstrategien angebunden sein sollte, um einem „Missbrauch“ rhetorischer Fähigkeiten zu verhindern.

Darüber hinaus konnte beobachtet werden, dass die Studierenden in den Veranstaltungen „Ethik“ und „Unternehmensverantwortung“ die Konfrontation mit der integrativen Betrachtung des wirtschaftlichen Handelns spannend, aber zugleich herausfordernd fanden. Die wenigsten Studierenden haben sich vor der Veranstaltung mit dem Gedanken befasst, dass das wirtschaftliche Handeln auf normativen Vorstellungen basiert. Die Dekonstruktion und Offenlegung dieser Werte waren deshalb beeindruckend und befremdlich zugleich. Um den Studierenden diese neue Einsicht näher zu bringen, mussten in der Lehrveranstaltung viel Zeit und verschiedene Lehr-Lern-Methoden eingesetzt werden. Nachdem diese neue Erkenntnis zu den meisten Studierenden durchgedrungen ist, konnte beobachtet werden, wie unterschiedlich die Studierenden damit umgehen. Einige waren fasziniert von den geäußerten Gedanken und wollten sich daraufhin in der Pause mit dem Dozierenden darüber unterhalten, während andere diese Sichtweise als eine unter vielen betrachteten und nicht besonders intensiv darüber nachdenken wollten. Die Gedanken zu den normativen Grundlagen der Ökonomie und die damit verbundenen ethischen Auseinandersetzungen sind für die meisten Studierenden neu und herausfordernd, was eine aufmerksame Gestaltung des Lernprozesses erfordert. Der Dozierende muss sich dabei immer wieder versichern, ob seine Gedanken wie beabsichtigt bei den Studierenden ankommen und dabei nicht falsch verstanden werden. Außerdem ist es hilfreich, den Studierenden in solchen Phasen der Faszination und Verunsicherung regelmäßig die Möglichkeit zu geben, ihre eigenen Gedanken zu äußern und mit anderen darüber zu sprechen. Da die Analyse der normativen Grundlagen im Prozessmodell der ethischen Kompetenz eine entscheidende Rolle spielt, sollte diese Beobachtung bei der Gestaltung des Prototyps zur Förderung ethischer Kompetenz verarbeitet werden.

Eine andere Beobachtung bezüglich des Verhaltens von Studierenden nach der Thematisierung von ausgewählten Inhalten wurde in der Lehrveranstaltung „Nachhaltigkeit“ gemacht. Hier gab es keine explizite Auseinandersetzung mit den normativen Grundlagen des wirtschaftlichen Handelns, weshalb auch keine Reaktionen beobachtet werden konnten. Allerdings war hier eine hohe Motivation in Bezug auf die Teilnahme an der Lehrveranstaltung und ein Interesse an den Themen

bei den Studierenden zu beobachten. Über die Gründe dieses hohen Engagements kann zwar nur spekuliert werden, allerdings konnten im Laufe der teilnehmenden Beobachtung einige Indizien dafür gesammelt werden, dass diese Entwicklung dem Kurskonzept zu verdanken ist. Das Kurskonzept sah vor, dass die Studierenden in einer Gruppe an einem gesellschaftlich relevanten Problem arbeiten und dafür Lösungsvorschläge entwickeln. Dabei hatten sie viel Spielraum, was in den meisten Fällen zu einem kreativen und engagierten Arbeiten an dem jeweiligen Problem geführt hat. Selbst bei den Studierenden, die den Kurs „nur“ gewählt haben, um damit künftigen Arbeitgebern zu signalisieren, dass sie sich mit dem Thema befassen haben, konnte die Motivation zu engagierter Mitarbeit durch das Kurskonzept gesteigert werden. Diese Beobachtung ist für die Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements mit ethischem Bezug wertvoll, da sie aufzeigt, wie Studierende motiviert werden können, deren Prioritäten im Studium eigentlich andere sind.

Im Vergleich zu den beiden anderen Datenquellen (Einzelinterviews und Gruppendiskussion) erbrachte die teilnehmende Beobachtung wenig neue Erkenntnisse zu den Lernvoraussetzungen der Studierenden. Das lag in erster Linie an der nur bedingt beobachtbaren Zielgröße. In den Gesprächen konnte explizit nach dem Vorwissen oder der Motivation gefragt werden, während es bei der Beobachtung nur möglich war, aufgrund von Äußerungen und dem Verhalten der Studierenden auf die dahinterliegenden Lernvoraussetzungen zu schließen. Nichtsdestotrotz konnten durch die Beobachtungen wichtige Erkenntnisse gesammelt werden. So wurde die Dreiteilung der Studierenden bezüglich ihrer Lernvoraussetzungen bestätigt bzw. weiter ausdifferenziert. Außerdem kann jetzt noch besser eingeschätzt werden, wie die Studierenden mit neuen und für sie unvorhergesehen Inhalten umgehen.

4.3.3.8 Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse

Die Analyse der Lernvoraussetzungen der Studierenden an Wirtschaftsuniversitäten offenbarte eine Reihe von Erkenntnissen, die für die Förderung ethischer Kompetenz von Bedeutung sind.

Eine erste wichtige Erkenntnis, die sowohl von der Literatur als auch durch die empirischen Untersuchungen gestützt wird, bezieht sich auf die Heterogenität der Studierenden in ihren Lernvoraussetzungen. Studierende haben verschiedene Interessen, Motive und kommunikative Kompetenzen, weshalb eine pauschale Betrachtung den einzelnen Individuen selten gerecht wird. Nichtsdestotrotz ist es für die Ableitung von pädagogisch-didaktischen Konsequenzen notwendig, eine Basis aggregierter Beobachtungen und Eindrücke zu haben. Aus diesem Grund wurden die Studierenden aufgrund von Aussagen aus der Literatur und Daten aus selbst durchgeführten empirischen Untersuchungen bezogen auf ihre Lernvoraussetzungen in drei Gruppen eingeteilt.

Sowohl in Gesprächen mit Studierenden als auch bei der teilnehmenden Beobachtung, konnten Kandidaten aus zwei der drei Gruppen identifiziert werden. Das

ist erfreulich und herausfordernd zugleich, da die Erwartungen aus diesen beiden Gruppen unterschiedlich sind. In einem ungünstigen Fall läuft man z. B. Gefahr, die Studierenden aus Gruppe 2 mit bestimmten Fragestellungen zu unterfordern, während die Inhalte für die Kandidaten aus Gruppe 3 nicht anwendungsorientiert genug sind. Dieses Problem wurde auch in den Interviews und Gruppendiskussionen angesprochen, wobei verschiedene Ideen zu dessen Bearbeitung entstanden sind. Beispielsweise sollten die Studierenden die Möglichkeit bekommen, ihre eigenen Ideen und Schwerpunkte bei der Analyse und Bearbeitung der aufgeworfenen Frage zu setzen. Das erfordert ein Lehr-Lern-Konzept, das die Beiträge und Ideen der Studierenden aufnehmen und damit weiterarbeiten kann. Allerdings ist auch deutlich geworden, dass die Studierenden diese Freiheiten nicht von Anfang an bekommen sollten, da sie zunächst wichtige Grundsätze der ethischen Kompetenz verstehen und verinnerlichen müssen. Beispielsweise müssen Studierende zunächst verstehen, wie eine integrative Analyse des wirtschaftlichen Handelns funktioniert, bevor sie sich selbstständig damit befassen. Die Thematisierung dieser grundlegenden Bestandteile ethischer Kompetenz stellt zum einen sicher, dass die Studierenden keine Fehlkonzepte entwickeln und sorgt zum anderen dafür, dass sie am Anfang des Lernprozesses kognitiv nicht überfordert werden.

Darüber hinaus wurde in den empirischen Untersuchungen festgestellt, dass das Prüfungsdesign einen entscheidenden Einfluss auf das Lernverhalten und die Motivation der Studierenden hat. Außerdem bestimmt die Art der Prüfung, ob Studierende einen Kurs überhaupt wählen. Diese Erkenntnis ist insoweit wichtig, weil sie im Zusammenhang mit den Überlegungen zu den Lehr-Lern-Konzepten für ethische Kompetenz in Kapitel III/3 nicht in dieser Eindeutigkeit sichtbar wurde. Das Lehr-Lern-Konzept zur Förderung ethischer Kompetenz sollte also auch Überlegungen über das Prüfungsdesign beinhalten, wobei hier ein Spannungsfeld zwischen Akzeptanz und Validität der Prüfung besteht.

Schließlich wurde in den Interviews und Beobachtungen zu den Lernvoraussetzungen der Studierenden deutlich, dass die Einflussmöglichkeiten des Dozierenden auf die Förderung ethischer Kompetenz nicht unerheblich sind. Unabhängig davon, welche Lernvoraussetzungen die Studierenden haben, kann der Dozierende mit unterschiedlichen Maßnahmen darauf reagieren und damit die Förderung ethischer Kompetenz unterstützen. Allerdings ist diese Aufgabe nicht trivial. Ob die jeweiligen Dozierenden es schaffen, den verschiedenen Anforderungen der Studierenden gerecht zu werden, hängt auch mit ihren eigenen Lehrvoraussetzungen zusammen.

Aus diesem Grund wird es im nächsten Abschnitt schwerpunktmäßig darum gehen, die Lehrvoraussetzungen der Dozierenden an Universitäten im Allgemeinen und an der Universität St.Gallen im Besonderen zu beschreiben. Auf Basis dieser Beschreibung werden dann wiederum Konsequenzen für die Entwicklung des Prototyps zur Förderung ethischer Kompetenz gezogen.

4.4 Die Lehrvoraussetzungen der Dozierenden an Wirtschaftsuniversitäten

4.4.1 Definition und Auswahl relevanter Lehrvoraussetzungen

Der Lernprozess der Studierenden ist gleichzeitig der Prozess, den Dozierende begleiten und unterstützen, um das Lernen in die gewünschte Richtung zu lenken. Für den Dozierenden sind die Lernziele der Ausgangspunkt seiner Planungen und Handlungen im Lernprozess. Basierend auf diesen Lernzielen erfolgt die Konkretisierung der anderen Elemente des zugrundeliegenden didaktischen Modells. Beispielsweise gibt es eine Verbindung zwischen Lernzielen und Lerninhalten. Die Lerninhalte müssen außerdem zu den Lernvoraussetzungen der Studierenden passen und mit den entsprechenden Lehrmethoden entwickelt werden. Auch die Art und Weise der Überprüfung von Lernzielen wird von den anderen Elementen eines didaktischen Modells beeinflusst und übt wiederum selber einen aktiven Einfluss aus (vgl. Modell einer Wirtschaftsdidaktik von Euler & Hahn, 2014, S. 89–91). Mit den Entscheidungen in den verschiedenen Kategorien eines didaktischen Modells schaffen Dozierende die Rahmenbedingungen für das Lernen. Dabei unterstützen sie zum einen mit den Vorbereitungen im Vorfeld der Lehrveranstaltung und zum anderen mit ihrem Lehrhandeln in der Lehrveranstaltung das Lernen der Studierenden (vgl. Trautwein & Merkt, 2013, S. 58–59). Beispielsweise können Dozierende an ausgewählten Stellen kontroverse Diskussionen initiieren und damit die differenzierte Auseinandersetzung mit einer Fragestellung fördern. Allerdings sind sie hier nicht vollkommen frei, da sie bestimmte inhaltliche, zeitliche und räumliche Vorgaben beachten müssen. Beispielsweise wird die inhaltliche Ausrichtung eines Kurses durch die Einbettung in das Curriculum des entsprechenden Studienprogramms bestimmt. Ob und wie die vorhandenen Freiheitsgrade genutzt werden, hängt davon ab, inwieweit die Dozierenden bereit und in der Lage sind, den Lernprozess aktiv zu gestalten. In der Literatur werden die Fähigkeiten der aktiven Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen z. B. als „*akademische Lehrkompetenz*“ (Merkt, 2016, S. 11), „*hochschuldidaktische Kompetenzen*“ (Wildt, 2013, S. 43) oder „*lehrrelevante Fähigkeiten*“ (Johannes & Seidel, 2012, S. 234) bezeichnet. In der Forschung werden diese Lehrkompetenzen in unterschiedlicher Art und Weise differenziert, um sie besser erfassen, verstehen und entwickeln zu können. FEIMAN-NEMSER (2008) unterteilt die Lehrkompetenzen bspw. in *lehrbezogene Vorstellungen*, *lehrbezogenes Wissen*, *Handlungsroutinen* und die *lehrbezogene Identität*. WILDT (2013, S. 43) spricht von Schwerpunkten des hochschuldidaktischen Handelns und zählt dazu „*Lehren und Lernen, Prüfen, Beraten, Evaluieren, Qualitätssicherung [und] Innovation in der Lehre*“. Im Strukturmodell von TRAUTWEIN & MERKT (2013, S. 58–59) wird akademische Lehrkompetenz auf drei Ebenen mit fünf Komponenten dargestellt. Auf der ersten Ebene befinden sich die *Lehr-Lern-Überzeugungen*, die sich unter anderem aus dem individuellen Bildungsverständnis und den Erwartungen an die Studierenden zusammensetzen. Die zweite Ebene beinhaltet *hochschuldidaktische Handlungsstrategien*, die z. B. Wissen über Lehr-Lern-Methoden oder

Prüfungsformate umfassen. Die Handlungsstrategien werden genutzt, um die Lehr-Lern-Überzeugungen umzusetzen. Auf der dritten Ebene findet sich schließlich das *Kontextwissen* bezogen auf die verschiedenen Handlungsfelder (z. B. Prüfen, Lehren, Beraten) des Lehrenden in der Hochschule. Das Kontextwissen ist wichtig, um die Handlungsstrategien an die jeweilige Situation anzupassen. Das Modell von TRAUTWEIN & MERKT (ebd.) enthält außerdem noch das *formale Lehr-Lern-Wissen*, mit dem theoretisches Wissen über Lehr-Lern-Prozesse bezeichnet wird, das z. B. in Lehrbüchern zu finden ist. Schließlich sind auch metakognitive Strategien Teil des Modells der akademischen Lehrkompetenz, mit denen das eigene Lehrhandeln reflektiert, hinterfragt und weiterentwickelt wird.

In der Forschung zur akademischen Lehrkompetenz herrscht Einigkeit darüber, dass die Ausprägungen in den einzelnen Komponenten einen wesentlichen Einfluss auf die Qualität der Lehre haben (vgl. Merkt, 2016, S. 11). Aus diesem Grund wird die Lehrkompetenz der Dozierenden gezielt mit unterschiedlichen hochschuldidaktischen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen entwickelt. Beispielsweise beschreibt WILDT (2013, S. 42–50) in einem Aufsatz über hochschuldidaktische Angebote den sog. „*state of the art*“ der Hochschuldidaktik und gibt basierend darauf Empfehlungen für die Weiterentwicklung der bestehenden Angebote.

Im Rahmen dieser Arbeit geht es aber weniger um die Entwicklung der akademischen Lehrkompetenz der Dozierenden, mit denen eine Zusammenarbeit angestrebt wird. Vielmehr soll gemeinsam mit ausgewählten Dozierenden ein Konzept zur Förderung ethischer Kompetenz entwickelt und umgesetzt werden. Dafür ist es zunächst wichtig, in Erfahrung zu bringen, wie die akademische Lehrkompetenz von Dozierenden an Wirtschaftsuniversitäten im Allgemeinen und an der Universität St.Gallen im Besonderen ausgeprägt ist. Die Grundlage für diese Analyse bietet das vorgestellte Modell der akademischen Lehrkompetenz von TRAUTWEIN & MERKT (2013, S. 58–59). Ohne eine Vorstellung von den Lehrvoraussetzungen der Dozierenden zu haben, besteht die Gefahr, einen Prototyp für die Förderung ethischer Kompetenz zu entwickeln, der nicht anschlussfähig an die gelebte Praxis in der Lehre ist. Dazu kommt noch, dass das Ziel der Entwicklung ethischer Kompetenz besonders herausfordernd in Bezug auf den Umgang mit den Dozierenden ist. Man hat es hier gleich mit zwei „Hürden“ zu tun, die sich auf die Zusammenarbeit mit Dozierenden und damit auf die Implementierung des Konzepts auswirken können. Zum einen enthält der Prototyp für die Entwicklung ethischer Kompetenz ganz unterschiedliche pädagogisch-didaktische Überlegungen, auf die sich die Dozierenden erst einmal einlassen müssen. Hat man z. B. selbst lediglich die Methoden des Lehrvortrags und des Lehrgesprächs für die eigene Lehre gebraucht, kann es eine Überwindung sein, auch Phasen der selbstständigen Erarbeitung von Inhalten in die eigene Lehre zu integrieren. Diese Hürde bezieht sich auf die genutzten *hochschuldidaktischen Handlungsstrategien* der Dozierenden. Zum anderen kann vermutet werden, dass das Konzept der ethischen Kompetenz nicht für alle Dozierenden auf den ersten Blick verständlich und zugänglich

ist. Vor allem die integrative Ausrichtung des Konzepts, die in diesem Fall konkret bedeutet, dass jeder Dozierende (und nicht nur z. B. die Dozierenden für Wirtschaftsethik) ethische Kompetenz fördern sollte, könnte zu Irritationen führen. Hier könnten sich die *Lehr-Lern-Überzeugungen* des Dozierenden negativ auf die Förderung ethischer Kompetenz auswirken.

Die nachfolgende Analyse der Lehrvoraussetzungen nimmt zunächst Einschätzungen aus bestehenden Untersuchungen aus der Literatur auf. Ergänzt werden diese Erkenntnisse durch die Darstellung und Auswertung eigener empirischer Untersuchungen. Die nachfolgende Analyse erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern wird genutzt, um umsichtige Annahmen zu den Lehrvoraussetzungen der Dozierenden zu generieren. Diese Annahmen bilden dann die Grundlage für Entwicklung eines Lehr-Lern-Konzepts zur Förderung ethischer Kompetenz.

4.4.2 Auswertung vorhandener Daten über die Lehrvoraussetzungen von Dozierenden

Ein erster Beitrag, der sich der Frage nach den Lehrvoraussetzungen der Dozierenden an Wirtschaftsuniversitäten annimmt, stammt von KIRCHGÄSSNER (2011, S. 322–332). KIRCHGÄSSNER identifiziert in seinen Ausführungen zunächst vier typische Aufgabenbereiche von Dozierenden an Wirtschaftsuniversitäten. Danach müssen die Dozierenden sich neben der Lehre mit den Aufgabenfeldern der Forschung, Beratung und Weiterbildung beschäftigen. Dadurch entsteht ein Konkurrenzverhältnis um Zeit und finanzielle Ressourcen zwischen diesen Aufgabenfeldern. In den letzten Jahrzehnten ist dabei eine Verschiebung festzustellen, wobei die Bedeutung der Lehre im Vergleich zu der Bedeutung der Aufgabenfelder Forschung und Beratung abgenommen hat. Obwohl die Lehre an Wirtschaftsuniversitäten aus historischer Perspektive einen hohen Stellenwert hat bzw. haben sollte, wird an verschiedenen Entwicklungen sichtbar, dass diese bevorzugte Stellung erodiert.

Die Entwicklung des Verhältnisses zwischen Lehre und Forschung ist in erster Linie mit der deutlich aufgewerteten Bedeutung der Forschung zu erklären. KIRCHGÄSSNER (ebd., S. 327) führt als Indiz für diese Entwicklung die Platzierungen verschiedener Wirtschaftsuniversitäten in internationalen Forschungsrankings an. Danach hat sich die Position der Wirtschaftsuniversitäten in den vergangenen 15 Jahren massiv verbessert, was ein Indiz für die Intensivierung von international anerkannten Forschungsaktivitäten ist. Die Forschung gewinnt deshalb an Bedeutung, weil gute Leistungen als Forscher sich positiv auf die eigene Karriere und die Reputation im eigenen Fachbereich auswirken, während eine innovative Lehre einen weniger direkten Einfluss auf diese Größen hat (Euler & Gschwend, 2016b, S. 4). WILDT (2009, S. 221) behauptet sogar, dass nicht-forschungsbasierte Kriterien bei Berufungsverfahren nur dann zum Zuge kommen, wenn die Forschungsleistungen der Kandidaten keine Differenzierung zulassen. Dazu kommt noch, dass der

wissenschaftliche Nachwuchs meist gezielt und systematisch auf Forschungs-, jedoch nicht auf Lehrtätigkeiten vorbereitet wird. Das drückt sich z. B. durch die vielen Professionalisierungsangebote für Forschung in Doktoratsprogrammen aus. DYLLICK (2015, S. 25–28) stellt fest, dass solche Angebote für die Lehre kaum vorhanden sind. Dabei haben vor allem Lehranfänger Probleme, ihre Lehr-Lern-Überzeugungen in kohärentes Lehrhandeln zu überführen und kontext- und situationsspezifische Lehrstrategien zu entwickeln (vgl. Johannes & Seidel, 2012, S. 234–235). Allerdings stellt SCHMIDT (2007, S. 143ff.) fest, dass über 50% der jungen Hochschulmitarbeiter hochschuldidaktische Angebote wahrnehmen. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch BRAHM (2016, S. 70–71), die die Entwicklungen im Bereich des lehrbezogenen Faculty Developments beschreibt und dabei feststellt, dass die Möglichkeiten zur Qualifizierung größtenteils von Nachwuchswissenschaftlern genutzt werden. Professoren finden sich nur selten unter den Teilnehmern dieser Angebote. Erklären lassen sich diese Entwicklungen mit dem bereits angedeuteten Konkurrenzverhältnis zwischen der Lehre und den anderen Tätigkeiten an Wirtschaftsuniversitäten. Eine andere Erklärung für dieses Phänomen liefert WILDT (2009, S. 222–225), wenn er vermutet, dass Professoren sich in vielen Fällen lediglich als Vertreter ihres Fachs sehen, für das sie auf Basis ihrer Forschungstätigkeiten berufen wurden. Deshalb zeigen sie auch wenig Bereitschaft, „*sich außerhalb der Forschung systematischen Lernanstrengungen zu unterziehen*.“ Da die Berufsausübung eines Professors sich auch in der Gestaltung sozialer Beziehungen (bspw. Lehre oder Mitarbeiterführung) abspielt, ist diese Haltung problematisch und verhindert eine systematische Weiterentwicklung in diesem Feld. Das führt dazu, dass die Handlungen in sozialen Beziehungen selten reflektiert bzw. informell und autodidaktisch erworben werden. Diese Haltung verhindert letztendlich, dass die Professoren sich im Bereich der Ausgestaltung sozialer Beziehungen professionalisieren können (ebd., S. 224). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch HEINER (2013, S. 16), wenn er schreibt, dass viele Hochschullehrende sich im Zusammenhang mit der Lehre vor allem als fachlich kompetent betrachten. In der didaktischen Perspektive sei ihre Kompetenz aber schwach ausdifferenziert und entwickle sich unterschiedlich. EULER & GSCHWEND (2016b, S. 19–20) sind ähnlicher Meinung und bezeichnen den Wissenschaftler als einen „Expertenlaien“ in der Lehre. Damit soll deutlich werden, dass viele Wissenschaftler ihre Lehrkompetenz autodidaktisch erwerben. Mit anderen Worten ausgedrückt heißt das: „*Sie [die Lehrenden – Anmerkung des Verfassers] lehren so, wie sie Lehre als Studierende erlebt haben*“ (ebd.). Die Weiterentwicklung der eigenen Lehrkompetenz wird von Expertenlaien zwar häufig als notwendig und wichtig erachtet, allerdings sind sie selten bereit, zeitliche und kognitive Ressourcen in dieses Vorhaben zu investieren (ebd., S. 4).

In Bezug auf das Modell der akademischen Lehrkompetenz von TRAUTWEIN & MERKT (2013, S. 58–59) verfügen Hochschullehrende also bezogen auf ihre *hochschuldidaktischen Handlungsstrategien* nicht immer über eine optimale Ausstattung. Auch in Bezug auf die *Lehr-Lern-Überzeugungen* entsteht ein

differenziertes Bild, da einige Dozierende sich in erster Linie als Fachexperten und nicht als Gestalter von Lehr-Lern-Prozessen betrachten. Die Ausgestaltung der Lehre wird so eher dem Zufall überlassen. Daher dominiert in der universitären Lehre oft das „Instruction Paradigm“, wie es u. a. von BARR & TAGG (1995) beschrieben wurde. Nach dieser Vorstellung werden die Dozierenden als Vermittler des Wissens betrachtet. Dabei gehen alle wichtigen Lehr- und Lernaktivitäten von dem Dozierenden aus. In der Folge beschäftigen sich die Studierenden nicht vertieft mit den Inhalten und kommen nicht über ein oberflächliches Verstehen hinaus. Problematisch an diesem Verständnis sind die dahinterliegenden Annahmen und das grundlegende Verständnis von Lehren und Lernen. Viele Lehr-Lern-Forscher zweifeln daran, ob tatsächlich eine direkte Kausalität zwischen Lehren und Lernen besteht. Auch wenn eine solche direkte Kausalität angenommen werden kann, ist immer noch unklar, wie genau diese ausgeprägt ist (Jütte, Walber & Lobe, 2016, S. 84). Vielmehr geht man in der modernen Lehr-Lern-Forschung davon aus, dass *„Lernergebnisse aus Interaktion der Lernenden mit ihrer Umwelt [entstehen], zu der auch Lehrende zählen können“* (ebd.).

Auch die Beratungsleistungen von Wirtschaftsuniversitäten in betriebswirtschaftlichen und volkswirtschaftlichen Fragestellungen haben in den letzten Jahrzehnten zugenommen (Kirchgässner, 2011, S. 330–332). Diese Beratungsaufträge werden dabei aus unterschiedlichen Überlegungen durchgeführt. Zunächst können die Wissenschaftler dadurch selbst praktische Erfahrungen sammeln und dabei ihre eigenen Theorien und Konzepte an praktischen Problemen ausprobieren¹⁰⁵. Darüber hinaus gilt die Fähigkeit, Drittmittel einzuwerben, als ein Signal für hohe Qualität der eigenen wissenschaftlichen Arbeit. Dieser Qualitätsausweis ist mittlerweile so wichtig, dass er als Entscheidungskriterium bei Berufungsverhandlungen fungiert. Schließlich eröffnen eingeworbene Drittmittel dem Wissenschaftler verschiedene Freiräume in seinen Tätigkeiten, die er bei einer ausschließlich öffentlichen Finanzierung seiner Arbeit nicht hat. Da er im Verhältnis zu seinen Auftraggebern in Wirtschaft und Gesellschaft als Unternehmer auftritt und damit seine Preise selbstständig kalkulieren kann, ist er in der Lage, mit den erwirtschafteten Überschüssen Ideen und Projekte zu finanzieren, die mit öffentlichen Mitteln nicht möglich gewesen wären. KIRCHGÄSSNER (ebd., S. 331) stellt allerdings fest, dass diese Nebentätigkeiten von Wissenschaftlern auch ihre Schattenseiten haben. Hier stellt sich z. B. die Frage, wie unabhängig Wissenschaftler noch sein können, wenn sie sich von den Drittmitteln abhängig machen. Aktuelle Ereignisse an der Universität St.Gallen lassen dieses Spannungsfeld wieder aktuell werden (vgl. SRF, 2018).

Welche Schlussfolgerungen können nun aus diesen Einschätzungen über den Professionalisierungsgrad der Lehrenden an Wirtschaftsuniversitäten getroffen werden?

¹⁰⁵ Hier führt KIRCHGÄSSNER (2011, S.330) zur Illustration das Beispiel des Medizinprofessors an, der auch praktisch tätig ist, indem er sich im Universitätsklinikum mit verschiedenen Patienten und ihren Krankheiten beschäftigt.

Zunächst einmal ist deutlich geworden, dass die Tätigkeitsfelder und die damit verbundenen Loyalitäten von Wissenschaftlern in der heutigen Zeit zahlreich sind. Nicht mehr nur die Prioritätensetzung zwischen Forschung und Lehre ist zu bedenken, sondern auch die Tätigkeitsfelder der Beratung und Weiterbildung verlangen nach Ressourcen und Aufmerksamkeit. Dabei hat die Lehre keinen leichten Stand, da eine Weiterentwicklung in diesem Bereich in der Regel keinen positiven Einfluss auf die Karriere des jeweiligen Wissenschaftlers und seine Anerkennung innerhalb der Forschergemeinschaft hat. Diese verschiedenen Umstände führen letztendlich dazu, dass Wirtschaftsuniversitäten immer mehr zu Orten werden, an denen Lehrende „*in der Lehre zwar als erfahren, zugleich aber auch ein- bzw. festgefahren*“ (Euler & Gschwend, 2016, S. 4) sind. Außerdem können Hochschullehrende bezüglich ihrer *Lehr-Lern-Überzeugungen* und ihrer *hochschuldidaktischen Handlungsstrategien* differenziert werden, wobei junge Dozierende eher Schwierigkeiten damit haben, ihre Lehr-Lern-Überzeugungen in Lehrhandeln umzusetzen. Professoren sehen es dagegen nicht immer als ihre Aufgabe an, sich in ihrer Lehre auf die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen zu fokussieren. Sie betrachten sich mehr als Experten für ihr Fach und lehnen es deshalb ab, sich mit hochschuldidaktischen Handlungsstrategien zu beschäftigen bzw. diese anzuwenden. Im Hinblick auf die Konzeption des Prototyps zur Förderung ethischer Kompetenz zeigen diese Erkenntnisse, wie wichtig und gleichzeitig schwierig die Einbindung von Lehrenden in die Entwicklung und Umsetzung des Prototyps ist. Dozierende sollten deshalb gezielt und von vorn herein in die Entwicklung und Erprobung eingebunden werden, weil an Wirtschaftsuniversitäten nicht von einer positiven und wohlwollenden Einstellung gegenüber Lehrinnovationen ausgegangen werden kann. Da der Grad der Professionalisierung in der Lehre im Durchschnitt eher niedrig ist, sollten zunächst die konkreten Hürden und Schwierigkeiten in Bezug auf die Umsetzung des Konzepts zur Förderung ethischer Kompetenz ermittelt werden. Nach jetzigem Stand sind vor allem *zwei grundlegende Hürden* denkbar:

(1) Zum einen können Dozierende im Zusammenhang mit ethischen Fragestellungen fachlich unsicher sein. Wie an verschiedenen Stellen in dieser Arbeit bereits gezeigt wurde, existiert in der aktuellen Literatur selten eine echte integrative Sichtweise auf die Wirtschaft. Aus diesem Grund werden normative Annahmen in bestehenden Theorien, z. B. aus der Betriebswirtschaftslehre, von den Dozierenden häufig nicht angesprochen und diskutiert. Bei der Förderung ethischer Kompetenz wird aber genau diese Sichtweise angenommen. Das Aufeinandertreffen dieser beiden verschiedenen Grundideen führt deshalb zwangsläufig zu Unsicherheiten auf Seiten der Dozierenden, da sie sich mit Themen und Fragen auseinandersetzen müssen, die vorher nicht Teil ihrer Lehre waren. Um dieses Problem zu beseitigen, müssten die Dozierenden die Grundidee der integrativen Sichtweise auf die Wirtschaft annehmen und sie auf die eigenen Inhalte anwenden. Ist der Dozierende nicht bereit, diese neue Sichtweise auf die Wirtschaft einzunehmen, wird eine Umsetzung des Prototyps nicht möglich sein. Diese auf den ersten Blick fachliche Hürde hat auch einen Bezug zu den Lehr-Lern-

Überzeugungen des Dozierenden. Je nachdem wie diese ausgeprägt sind, kommt es für ihn z. B. gar nicht infrage, bestehende Inhalte und Überzeugungen zu hinterfragen oder zu bewerten. Neben fachlichen Differenzen können also nicht zueinanderpassende Bildungsverständnisse die Zusammenarbeit erschweren.

(2) Zum anderen lässt sich vermuten, dass einige Dozierende im Bereich ihrer Lehrkompetenz eher Laien als Experten sind und deshalb in die grundlegenden pädagogisch-didaktischen Konzepte und die dahinterliegenden Ideen eingeführt werden müssen. Es muss also zunächst ein grundlegendes Verständnis von hochschuldidaktischen Handlungsstrategien aufgebaut werden. Zu komplexe didaktische Vorhaben laufen deshalb Gefahr, bereits an der fehlenden Anschlussfähigkeit zum bisherigen „Lehralltag“ der beteiligten Dozierenden zu scheitern. Die Vorschläge könnten dann z. B. als „didaktische Spielerei“ abgetan werden, ohne den eigentlichen Sinn der durchgeführten Veränderungen adäquat zu evaluieren.

4.4.3 Ergebnisse der empirischen Untersuchungen zu den Lehrvoraussetzungen

4.4.3.1 Forschungsfrage und Kontext bei den Gesprächen und Einzelinterviews

Um die Erkenntnisse zu den Lehrvoraussetzungen aus der Literatur zu überprüfen und ggf. zu erweitern, wurden vier informelle Gespräche¹⁰⁶ mit Dozierenden geführt. Das Ziel dieser Gespräche bestand einerseits darin, die Lehrvoraussetzungen der Dozierenden zu erfassen und ihre Einstellung zur Förderung ethischer Kompetenz abzuholen. Dort wo sie bereits Erfahrungen mit der Förderung ethischer Kompetenz gemacht haben, wurden diese besprochen. Andererseits wurden die Dozierenden nach einer Einschätzung zu den Lehrvoraussetzungen ihrer Kollegen im Zusammenhang mit der Förderung ethischer Kompetenz gebeten. Ergänzend dazu wurden die interviewten Dozierenden danach gefragt, wie sie das Angebot an Lehrveranstaltungen wahrnehmen, die sich mit ethischen Fragestellungen beschäftigen. Die vier Gespräche hatten den Charakter eines Erfahrungsaustausches. Dabei kam es nicht darauf an, die Dozierenden für bestimmte Ideen zu gewinnen oder ihnen ein Konzept vorzustellen. Es ging vielmehr darum, herauszufinden, wie sie in ihrer eigenen Lehre vorgehen und welchen Stellenwert dabei die Thematisierung ethischer Fragestellungen hat. Die Gespräche wurden zu einem frühen Zeitpunkt der Entwicklung eines Prototyps zur Förderung ethischer Kompetenz durchgeführt. Die vier Dozierenden wurden gezielt ausgewählt und angesprochen, wobei ein Kriterium für die Ansprache ein grundsätzliches Interesse für die Entwicklung ethischer Kompetenz gewesen ist. Dieses Interesse zeigte sich z. B. durch das Angebot von Lehrveranstaltungen im Bereich Ethik, Verantwortung oder Nachhaltigkeit. Dieses

¹⁰⁶ Es handelt sich dabei um die gleichen Gespräche, die auch im Kapitel III/3.4.2 beschrieben wurden. Allerdings wurden dort die Gesprächsteile beschrieben, bei denen es um die bisherigen Erfahrungen und Konzepte zur Förderung ethischer Kompetenz ging. An dieser Stelle stehen die Lehrvoraussetzungen der Dozierenden im Mittelpunkt.

Kriterium war wichtig, um bei den Gesprächen auf einer gemeinsamen Basis starten zu können und nicht erst darüber diskutieren zu müssen, ob die Entwicklung ethischer Kompetenz sinnvoll ist. Die Dozierenden hatten also ähnliche Lehr-Lern-Überzeugungen, wie ich sie in dieser Arbeit vertrete. Diese kriterienorientierte Wahl der Gesprächspartner birgt die Gefahr, dass die Perspektive von Dozierenden mit anderen Lehr-Lern-Überzeugungen nicht adäquat abgeholt und berücksichtigt wird. Dieses Problem kann in einem nächsten Schritt der Entwicklung des Prototyps behoben werden, indem z. B. das entwickelte und bereits erprobte Konzept einem breiten Publikum Dozierender vorgestellt wird. Drei der vier befragten Dozierenden sind an der Universität St.Gallen tätig, während eine Dozentin an einer amerikanischen Universität lehrt. Die Gespräche wurden in Form von Ergebnisprotokollen dokumentiert.

4.4.3.2 Erkenntnisse aus den Gesprächen in Bezug auf Lehrvoraussetzungen

Die Antworten der Dozierenden auf die Frage nach der Angebotssituation von Lehrveranstaltungen mit Bezug zu ethischen Fragestellungen fielen einheitlich aus. Danach gibt es eine Reihe von Dozierenden, denen das Thema wichtig ist und die es deshalb in ihren Veranstaltungen thematisieren. Es gibt z. B. Lehrveranstaltungen, die sich projektbasiert über bestehende Probleme in der unmittelbaren Umgebung der Universität Gedanken machen und Strategien entwickeln, diese Probleme zu überwinden. Außerdem werden Service Learning Module angeboten, im Rahmen derer Studierende in sozialen Projekten mitarbeiten und ihre Erfahrungen dort reflektieren. In anderen Veranstaltungen wird die Frage nach dem Zweck des Unternehmens thematisiert, um einen Reflexionsprozess bei Studierenden über ihre bisherigen Konzepte aus der BWL zu initiieren. Schließlich gibt es auch Veranstaltungen, die im Co-Teaching gelehrt werden, wobei ein Dozierender der Fachexperte für den jeweiligen Bereich ist und der andere die ethische Perspektive zu dem jeweiligen Thema einsetzt. Neben diesen Beispielen für die gelungene Integration ethischer Fragestellungen in verschiedene Lehrveranstaltungen berichteten alle Gesprächspartner auch von Fällen, in denen Kollegen sich explizit gegen die Thematisierung ethischer Fragestellungen entschieden haben. Als Gründe dafür wurden bspw. Zweifel an der Notwendigkeit ethischer Kompetenz geäußert oder die fehlende Erfahrung ins Feld geführt. Außerdem argumentierten Dozierende gegen die Integration ethischer Fragestellungen, weil sie den Aufwand befürchten, der im Zusammenhang mit der Überarbeitung ihrer Veranstaltungsunterlagen entstehen würde. Diese verschiedenen Gründe sind nach Meinung der interviewten Dozierenden die Ursache, warum die Förderung ethischer Kompetenz bislang noch nicht flächendeckend eingeführt werden konnte.

Um ein noch besseres Bild von der Situation zu bekommen, wurden die interviewten Dozierenden im zweiten Schritt direkt nach der Einschätzung zu ihren eigenen Lehrvoraussetzungen und den Lehrvoraussetzungen ihrer Kollegen gefragt. Hier

standen zunächst die Lehrvoraussetzungen der Dozierenden im Fokus, die sich gegen die Förderung ethischer Kompetenz ausgesprochen haben. In diesem Zusammenhang konnte die Dozierende aus den USA einige wichtige Erklärungsansätze präsentieren. In ihrer langjährigen Karriere an unterschiedlichen Universitäten hat sie nach eigenen Angaben schon viele Gespräche mit Dozierenden über die Integration ethischer Auseinandersetzungen in die Lehre geführt. Dabei wurden immer die gleichen fünf Begründungen gegen eine Integration aufgeführt. Diese Gründe sind nach Meinung der Dozierenden weitestgehend länder- und kulturübergreifend:

(1) Einige Dozierende sagten, sie seien keine Philosophen oder Wirtschaftsethiker und kennen sich deshalb nicht gut genug in diesen Fragestellungen aus. Sie könnten ethische Kompetenz bei Studierenden also gar nicht entwickeln. (2) Außerdem gibt es auch Dozierende, die ihre Ablehnung mit dem Fehlen einer richtigen bzw. passenden Antwort auf ethische Fragen begründeten. Wenn es auf viele ethische Fragen sowieso nicht die eine richtige Antwort gibt, lohne es sich nicht, darüber zu diskutieren. (3) Weiterhin zweifelten die Dozierenden an der Sinnhaftigkeit ethischer Auseinandersetzungen, weil die Studierenden ihrer Meinung nach in den entscheidenden Situationen sowieso etwas anderes tun werden. Der Druck in den Unternehmen sei hoch und außerdem würden die Studierenden ihre Karriere gefährden, wenn sie sich gegen die Unternehmenskultur stellten. (4) Nicht zuletzt betonten die Dozierenden auch die Wichtigkeit einer neutralen Haltung in den Lehrveranstaltungen zu den angesprochenen Themen. Sie wollten die Studierenden von nichts überzeugen oder predigen, sondern ihnen die Inhalte und Kompetenzen möglichst wertneutral präsentieren. Mit der Integration ethischer Auseinandersetzungen sei das aber nicht möglich. (5) Schließlich wurde auf die fehlende Zeit und die vielen Inhalte verwiesen, die die Studierenden ohnehin lernen sollen. Für ethische Auseinandersetzungen bliebe dann kein Platz mehr.

Bezogen auf die Diskussion um die Lehrvoraussetzungen der Dozierenden fällt bei näherer Betrachtung auf, dass mindestens vier der fünf vorgebrachten Gründe sich auf fachliche Unsicherheiten in Bezug auf ethische Auseinandersetzungen beziehen. Die Dozierenden argumentieren in keinem Fall mit Defiziten bezüglich ihrer hochschuldidaktischen Handlungsstrategien. Das Problem scheint seine Wurzeln in der fehlenden fachlichen Gewissheit bezüglich ethischer Auseinandersetzungen zu haben bzw. auf nicht zusammenpassende Lehr-Lern-Überzeugungen¹⁰⁷ zu gründen. Diese Vermutung wurde bereits in der Auseinandersetzung mit bestehender Literatur geäußert und konnte durch die Erfahrungen der interviewten Dozierenden nun bestätigt werden.

¹⁰⁷ Dabei geht der Dozierende davon aus, dass es nicht sinnvoll ist, ethische Fragen in der Lehre zu thematisieren. Da die Förderung ethischer Kompetenz nicht in sein Bildungsverständnis passt, interessieren ihn auch keine pädagogisch-didaktische Fragen in diesem Zusammenhang.

Allerdings kann vermutet werden, dass der Zusammenhang zwischen pädagogisch-didaktischen Kompetenzen von Dozierenden und der Thematisierung ethischer Fragestellungen ebenfalls relevant ist. Dieser Zusammenhang kommt aber lediglich nachgelagert zum Zuge. Dozierende, die sich bei ethischen Fragenstellungen fachlich unsicher fühlen, werden in erster Linie diese Unsicherheit thematisieren und als Begründung für ihre Ablehnung anbringen. Unsicherheiten in der didaktischen Umsetzung spielen dabei zunächst keine Rolle. Es hat also keinen Sinn, einem Dozierenden, der die Thematisierung ethischer Fragestellungen aufgrund fachlicher Unsicherheiten ablehnt, eine pädagogisch-didaktische Unterstützung zuzusagen oder ihn zur Verbesserung seiner Lehrkompetenzen zu motivieren. Erst nachdem die fachliche Unsicherheit bei der Thematisierung ethischer Fragestellungen abgebaut wurde, ist es sinnvoll, mit dem Dozierenden pädagogisch-didaktische Fragen zu besprechen. Auch in den Gesprächen wurde dieser Zusammenhang sichtbar. Ein Gesprächspartner verwies auf seine langjährige Erfahrung in der Lehre, erwähnte aber auch, dass er bisher keine Angebote zur Entwicklung seiner akademischen Lehrkompetenz besucht hat. Im weiteren Verlauf des Gesprächs äußerte der Dozierende dann aber ein Bedürfnis nach pädagogisch-didaktischer Unterstützung im Zusammenhang mit der Förderung ethischer Kompetenz. Der Dozierende berichtete dabei von seinen ausführlichen Lehrvorträgen, die die Studierenden in entscheidende Themen und Denkweisen einführen sollen. Diese Vorträge werden meistens dozierenden-zentriert durchgeführt, gehen jedoch mit einer geringen Beteiligung und Interaktion der Studierenden einher. Der Dozierende würde gerne etwas an der Passivität der Studierenden ändern und wünscht sich an einigen Stellen deshalb mehr Interaktion. Seine hochschuldidaktischen Handlungsstrategien erlauben ihm aber nicht, solche Interaktionselemente einzubauen, weshalb er offen für eine Weiterentwicklung seiner akademischen Lehrkompetenz ist. Dieses Beispiel zeigt, wie eine grundsätzliche Offenheit für die Förderung ethischer Kompetenz ein Bedürfnis nach Entwicklung der akademischen Lehrkompetenz auslösen kann.

4.4.4 Zusammenfassung der Ergebnisse und abgeleitete Konsequenzen

Die Diskussionen um die Lehrvoraussetzungen der Dozierenden deuteten an, dass einige Dozierende sich in ihren Lehrveranstaltungen nicht mit ethischen Fragestellungen beschäftigen wollen oder können. Die Gründe dafür sind eher in einer fachlichen Unsicherheit im Zusammenhang mit ethischen Fragen oder in anderen Lehr-Lern-Überzeugungen in Hinblick auf die Ziele und Aufgaben der Lehre zu suchen. Sowohl in den Gesprächen mit Dozierenden als auch in der Literatur wurden wenig Indizien gefunden, die die fehlenden pädagogisch-didaktischen Kompetenzen Dozierender für die ablehnende Haltung verantwortlich machen. Vielmehr scheint es so zu sein, dass die Unsicherheiten bei der didaktischen Umsetzung der Förderkonzepte erst ans Licht kommen, wenn bereits Erfahrungen mit der Förderung ethischer Kompetenz bestehen. Es war deshalb nicht überraschend, dass die Dozierenden, die bereits ethische Kompetenz fördern, ein Bedürfnis nach Entwicklung

ihrer akademischen Lehrkompetenz äußerten. Die angesprochenen Herausforderungen lagen dabei auf hochschuldidaktischen Handlungsstrategien und bezogen sich z. B. auf Probleme bei der Initiierung von Interaktionen oder bei der Anregung von Denkprozessen.

An diesen Erkenntnissen setzten die Konsequenzen an, die aus der Diskussion um die Lehrkompetenzen gezogen werden. Es ist zunächst lediglich sinnvoll, mit den Dozierenden zusammen zu arbeiten, die die Förderung ethischer Kompetenz entweder erstrebenswert finden oder bereits selber aktiv praktizieren. In einer solchen Zusammenarbeit ist es möglich, unterschiedliche Lehr-Lern-Aktivitäten zur Entscheidungsfindung oder Analyse ethisch relevanter Situationen in der Lehre zu bewerten. Auch verschiedene Methoden zur Reflexion der normativen Grundlagen wirtschaftswissenschaftlicher Theorien können so auf den Prüfstand gestellt werden. Mit Bezug zur Förderung ethischer Kompetenz wird an dem „Wie?“ und nicht an dem „Ob?“ bzw. „Warum?“ gearbeitet. Auf eine Zusammenarbeit mit Dozierenden, die die Förderung ethischer Kompetenz ablehnen oder für nicht möglich halten, wird verzichtet. Eine solche Kooperation kann möglicherweise zu einem späteren Zeitpunkt initiiert werden. Beispielsweise ist es sinnvoll, auf diese Dozierenden zuzugehen, wenn der Prototyp zur Förderung ethischer Kompetenz bereits evaluiert wurde. Mit diesen Erfahrungen könnten die zunächst abgeneigten Dozierenden angesprochen und zur Mitarbeit angeregt werden. Bei der Entwicklung und Evaluation des Prototyps zur Förderung ethischer Kompetenz werden also nur Dozierende einbezogen, die entweder bereits Erfahrung bei der Förderung ethischer Kompetenz haben oder Interesse daran zeigen. Im Rahmen dieser Zusammenarbeit sollten folgende Erkenntnisse aus den bisherigen Überlegungen zu den Lehrvoraussetzungen beachtet werden.

Bezüglich der akademischen Lehrkompetenz ist es einerseits wichtig, die Erfahrungen der Dozierenden ernst zu nehmen. Andererseits sollten neue didaktische Impulse in Bezug auf die Förderung ethischer Kompetenz gesetzt werden, da die hochschuldidaktischen Handlungsstrategien der Dozierenden nicht sehr differenziert sein könnten. Auf diese Weise ist es möglich, auf die langjährigen Erfahrungen der Dozierenden zurückzugreifen und ergänzend dazu Erkenntnisse aus der Literatur zur Förderung ethischer Kompetenz zu verarbeiten.

Darüber hinaus sollte die Motivation der beteiligten Dozierenden für ein solches Entwicklungs- und Evaluationsprojekt realistisch eingeschätzt werden. Die Lehre an der Universität steht bei vielen Dozierenden nicht an oberster Stelle, sondern muss mit Forschungs- und Beratungstätigkeiten um Zeit und Ressourcen konkurrieren. Bei der Zusammenarbeit darf es deshalb nicht verwundern, wenn die Entwicklung und Evaluation des Prototyps zur Förderung ethischer Kompetenz in den Augen der Dozierenden eines von vielen Projekten ist und deshalb nicht an oberster Stelle in der Prioritätenliste steht.

5. Weiteres Vorgehen

Die Diskussion über die Lehrvoraussetzungen von Dozierenden schließt die Konkretisierung des theoretischen Bezugsrahmens ab, der die Basis für die Entwicklung eines Lehr-Lern-Konzepts zur Förderung ethischer Kompetenz bildet. Im nächsten Kapitel wird es nun darum gehen, die Erkenntnisse aus den Kapiteln III/2, III/3 und III/4 aufzunehmen und basierend darauf den ersten Prototyp zur Förderung ethischer Kompetenz zu entwickeln

IV. TEIL: ENTWICKLUNG EINES PROTOTYPS ZUR FÖRDERUNG ETHISCHER KOMPETENZ

1. Gestaltungsprinzipien als Ergebnis der Gestaltungsforschung

1.1 Allgemeine Eigenschaften von Gestaltungsprinzipien

Alle bisherigen Überlegungen im Rahmen dieser Arbeit waren darauf ausgerichtet, ein pädagogisches Konzept zur Förderung ethischer Kompetenz zu entwickeln. Diese Erkenntnisse müssen jetzt konsolidiert und zusammengebracht werden. Mit der Formulierung von Gestaltungsprinzipien werden im Folgenden einerseits die bisherigen Erkenntnisse zusammengebracht, andererseits präskriptive Aussagen im Hinblick auf die Gestaltung eines Prototyps zur Förderung ethischer Kompetenz formuliert. Gestaltungsprinzipien erfüllen drei wichtige Funktionen im Forschungsprozess (Euler, 2017, S. 11):

(1) *Erstens* fassen sie die bisherigen Ergebnisse zusammen, die für die Entwicklung des Prototyps zur Förderung ethischer Kompetenz relevant sind. Das sind sowohl die literaturbasierten Erkenntnisse als auch die getätigten Schlussfolgerungen auf Basis der empirischen Untersuchungen. Da die Gestaltungsprinzipien eng mit dem ausformulierten theoretischen Bezugsrahmen zusammenhängen, können alle relevanten Ergebnisse mit Bezug zu den verschiedenen Komponenten des Bezugsrahmens strukturiert werden.

(2) Diese Strukturierung hilft auch bei der *zweiten* Funktion, die Gestaltungsprinzipien innerhalb des Forschungsprozesses zu erfüllen. Dabei sind Gestaltungsprinzipien die zentralen Elemente des didaktischen Konzepts, das zur Förderung des formulierten Ziels entwickelt wird. Mit anderen Worten stellen sie die Bestandteile des zu entwickelnden Prototyps dar. Da der erste Prototyp am Anfang nicht allen Ansprüchen gerecht werden kann, wird er im Rahmen des Forschungsansatzes der Gestaltungsforschung in mehreren Zyklen evaluiert und auf seine Wirksamkeit getestet (Euler, 2014a, S. 28–31). Hier spielen die Gestaltungsprinzipien wieder eine entscheidende Rolle.

(3) Gestaltungsprinzipien bezeichnen *drittens* die Evaluationsgegenstände im Rahmen der Erprobung des entwickelten Prototyps. Der Fokus bei der Erprobung des Prototyps bezieht sich somit direkt auf die bisherigen Ergebnisse und führt damit den Erkenntnisprozess weiter. Der evaluierte und revidierte Prototyp wird deshalb direkt aus dem ersten Prototyp abgeleitet, wobei die neuen Erkenntnisse an den relevanten Stellen eingearbeitet werden.

Die Gestaltungsprinzipien haben eine entscheidende Funktion im Rahmen des Forschungsansatzes der Gestaltungsforschung. Es ist deshalb wichtig, auch im Rahmen dieser Arbeit Gestaltungsprinzipien zu formulieren. Bevor es allerdings an die konkrete Formulierung der Gestaltungsprinzipien gehen kann, sollte diskutiert werden,

welche Eigenschaften und welche Form diese Prinzipien haben können bzw. haben sollten.

Allgemein gesprochen können Gestaltungsprinzipien als Getriebe im wissenschaftlichen Erkenntnisprozess bezeichnet werden, da mit ihrer Hilfe Erkenntnisse aus der Theorie in die Praxis übertragen werden können. Bei einem Automobil überträgt das Getriebe die Energie des Motors auf die Reifen, was zu einer Fortbewegung des Fahrzeugs führt. Ohne das Getriebe ist die Kraft des Motors für die Bewegung des Autos unerheblich, da diese Kraft nicht in die dafür vorgesehene Richtung gelenkt wird. Ganz ähnlich verhält es sich mit den Gestaltungsprinzipien. Die theoretischen und empirischen Erkenntnisse müssen zunächst für die praktischen Kontexte aufbereitet werden, um dort einsatzfähig zu sein. Ohne diese Aufbereitung bleibt die Forschung unter Umständen mit Erkenntnissen zurück, die zwar neue Einsichten in relevante Herausforderungen bieten, aber nicht in den relevanten Kontexten wirkmächtig werden können. EULER (2017, S. 1) bezeichnet die Gestaltungsprinzipien deshalb auch als „*bridge between scientific knowledge production and practice design*“.

Um die eben beschriebenen Ansprüche zu erfüllen, sollten Gestaltungsprinzipien zumindest drei Elemente enthalten (ebd., S. 4–5). Sie sollten erstens *präskriptiv* sein und beschreiben, wie ein didaktisches Konzept gestaltet werden kann, um damit die angestrebten Ziele zu erreichen. Außerdem sollten in den Gestaltungsprinzipien ganz bestimmte *Lehr- und Lernaktivitäten* angesprochen werden, die zur Erreichung des Ziels beitragen. Diese Aktivitäten können sowohl aus didaktischen Modellen, aber auch aus Erfahrungen von Praktikern abgeleitet werden. Die Lehr- und Lernaktivitäten werden dann drittens mit der *erwünschten bzw. vermuteten Wirkung* zusammengebracht. Die Wirkung bezieht sich dabei entweder unmittelbar oder mittelbar¹⁰⁸ auf die angestrebten und im theoretischen Bezugsrahmen festgelegten Ziele. Ein Beispiel für ein Gestaltungsprinzip mit diesen Eigenschaften wäre:

„Studierende *sollten* durch *Methoden, die kognitive Dissonanz erzeugen*, eine Erschütterung ihrer bisherigen selbstverständlichen Annahmen in Bezug auf ethische Fragestellungen erleben, damit sie für die weiterführende Auseinandersetzung mit diesen Fragen *motiviert* sind.“

Dieses Beispiel enthält alle drei vorgestellten Elemente (*kursiv dargestellt*) eines Gestaltungsprinzips. Allerdings wird durch dieses Beispiel auch deutlich, dass Gestaltungsprinzipien zwar die Brücke von wissenschaftlicher Erkenntnis zur Gestaltung der Praxis schlagen, diesen Weg aber nicht bis ins letzte Detail vorzeichnen. Sie gehen über den konkreten Einzelfall hinaus, da sie beschreiben, wie

¹⁰⁸ Eine mittelbare Wirkung einer Lehr- und Lernaktivität auf die angestrebte Zielsetzung vollzieht sich nicht direkt, sondern über mehrere Stationen. So können Studierende z. B. über verschiedene Aktivierungsmethoden in ihrer kognitiven Aktivität angeregt werden. Diese kognitive Aktivität lässt sich im nächsten Schritt für ethische Auseinandersetzungen nutzen. Damit hatten die aktivierenden Methoden keinen unmittelbaren Einfluss auf die Initiierung von ethischen Auseinandersetzungen, allerdings ist eine mittelbare Wirkung nicht zu bezweifeln.

ein bestimmtes Ziel in einem begrenzten Kontext erreicht werden kann. Diese Beschreibung sollte aber nicht zu konkret sein, da sie sonst nicht auf andere Situationen übertragen werden kann. Es ist also weder möglich noch gewünscht, jedes einzelne Detail in einem Gestaltungsprinzip zu berücksichtigen. Die Gestaltung der konkreten Situation und die Berücksichtigung besonderer Kontextbedingungen müssen deshalb von dem einzelnen Praktiker bewerkstelligt werden. Gestaltungsprinzipien erfordern deshalb eine Transferleistung. Allerdings geht es auch nicht darum, Gestaltungsprinzipien als allgemeingültige Theorien zu formulieren, die Anspruch auf eine kontextunabhängige Wirkung erheben. Gestaltungsprinzipien sind in ihrer Reichweite begrenzt und streben keine allgemeingültigen Aussagen zu einer Fragestellung an. Sie gehen bewusst über Einzelfälle hinaus und beschreiben die Zusammenhänge und Erkenntnisse in dem jeweiligen Untersuchungskontext. Besonders wichtig in diesem Zusammenhang ist die Auseinandersetzung mit dem Kontext, aus dem die Gestaltungsprinzipien abgeleitet wurden und in dem sie angewendet werden. Im Rahmen dieser Arbeit wurde der Kontext im letzten Kapitel detailliert dargestellt, wobei dort u. a. die Wirtschaftsuniversität bzw. die Lehrveranstaltung als organisatorischer Kontext in den Blick genommen wurde. Außerdem sind auch die Lernvoraussetzungen der Studierenden und die Lehrvoraussetzungen der Dozierenden wichtige Kontextbedingungen in Bezug auf die Förderung ethischer Kompetenz. Mithilfe dieser Informationen lassen sich die konkret ausformulierten Gestaltungsprinzipien besser einordnen und auf andere Kontexte übertragen.

Auch wenn der Grad der Abstraktion von Gestaltungsprinzipien zwischen einer allgemeinen Theorie und einem konkreten Einzelfall liegen sollte, bietet das oben formulierte Beispiel noch etwas zu wenig Anhaltspunkte für die konkrete Gestaltung des Förderprozesses für ethische Kompetenz. Der grundsätzliche Gedanke ist zwar klar („Erschütterung von Selbstverständlichkeiten durch Erzeugung kognitiver Dissonanz“), jedoch wird nicht deutlich, auf welche Art und Weise die Erschütterung ausgelöst werden kann. Aus diesem Grund kann dieses sog. „*Leitprinzip*“ (Euler, 2014b, S. 108–109) durch verschiedene sog. „*Umsetzungsprinzipien*“ (ebd.) weiter konkretisiert und ausdifferenziert werden. Leitprinzipien beziehen sich auf didaktische Leitideen aus pädagogisch-didaktischen Theorien oder werden aus empirischen Erkenntnissen abgeleitet. Aus diesem Grund sollte die Herkunft der Leitprinzipien transparent und nachvollziehbar gemacht werden. Umsetzungsprinzipien beschreiben konkrete Ausprägungen der formulierten didaktischen Leitideen und erfassen insbesondere Details in der Umsetzung, die für eine erfolgreiche Interpretation der Leitideen wichtig sind. Hier sollte nachvollziehbar sein, wie diese Umsetzungsdetails generiert wurden und in welchen Kontexten und Situationen sie sich bereits bewähren konnten. Ein Beispiel für ein Umsetzungsprinzip mit einem direkten Bezug zu dem oben formulierten Leitprinzip könnte folgendermaßen lauten:

„Die Erschütterung selbstverständlicher Annahmen sollte mithilfe einer Dilemmasituation, einem Gedankenexperiment oder einer Provokation erfolgen, damit die Studierenden dadurch einen Wertekonflikt erfahren, der sie zum Weiterdenken motiviert.“

Mithilfe des Umsetzungsprinzips wird das oben formulierte Leitprinzip einerseits etwas konkreter. Andererseits konnten so allgemeine Kriterien („Erzeugung eines Wertekonflikts“) für die Gestaltung von Dilemmasituationen festgehalten werden.

1.2 Gestaltungsprinzipien für die Förderung ethischer Kompetenz

Nachdem nun die allgemeinen Eigenschaften von Gestaltungsprinzipien vorgestellt und an einigen Beispielen illustriert wurden, geht es im nächsten Schritt darum, aus den bisherigen Erkenntnissen konkrete Gestaltungsprinzipien für die Förderung ethischer Kompetenz abzuleiten. Hier stellt sich aber zunächst die Frage nach der Art und Weise der Darstellung. Eine mögliche Form der Präsentation der Gestaltungsprinzipien wäre eine einfache Aufzählung. Allerdings ist eine solche Darstellung unübersichtlich, da die verschiedenen Erkenntnisse lediglich zusammenhangslos nebeneinanderstehen. Diese Unübersichtlichkeit könnte die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen zur Förderung ethischer Kompetenz erschweren, weshalb über eine andere Struktur nachgedacht werden sollte. Unter der Berücksichtigung der bisherigen Überlegungen und in Anlehnung an die Darstellung von Gestaltungsprinzipien zur Förderung des kritischen Denkens bei JAHN (2012, S. 469–476) werden die formulierten Gestaltungsprinzipien nachfolgend mithilfe des *Prozessmodells der ethischen Kompetenz* aus Abbildung 13 strukturiert. Dabei sind in erster Linie die beiden Phasen (1) „*integrative Wahrnehmung einer ethisch relevanten Situation*“ und (2) „*ethische Bewertung einer ethisch relevanten Situation*“ relevant. Das Prozessmodell der ethischen Kompetenz besteht aus drei Phasen und stellt in seinem Kern einen idealtypischen Prozess von der Wahrnehmung einer ethischen Situation bis zur Implementierung der getroffenen Entscheidung dar. Die Strukturierung der Gestaltungsprinzipien mithilfe des Prozessmodells schafft es deshalb, die fachwissenschaftlichen Bezüge herauszustellen, berücksichtigt aber nicht die pädagogisch-didaktischen Prinzipien für die Förderung ethischer Kompetenz. Solche Prinzipien sind z. B. die Entwicklung einer vertrauensvollen Atmosphäre oder die Förderung der Motivation bei Studierenden. Diese Prinzipien wurden im Kapitel III/3.5 konkreter beschrieben. Deshalb wird noch ein zweites Strukturelement für die Darstellung der Gestaltungsprinzipien benötigt, mit dem die pädagogisch-didaktischen Voraussetzungen für die Förderung ethischer Kompetenz zusammengefasst werden können. Unter diesen Voraussetzungen lassen sich die Gestaltungsprinzipien deshalb am besten in einer Tabelle darstellen, die einerseits relevante Phasen des Prozessmodells der ethischen Kompetenz zeigt und andererseits die Möglichkeit bietet, verschiedene pädagogisch-didaktische Prinzipien zur Förderung ethischer Kompetenz zu berücksichtigen. In der ersten Phase (integrative Wahrnehmung) gibt es *fünf* solcher pädagogisch-didaktischer Prinzipien für die Gestaltung der Lehr-Lern-

Prozesse zur Förderung ethischer Kompetenz und in der zweiten Phase (ethische Bewertung) sind es *vier*. Diese Prinzipien wurden einerseits direkt aus den Erkenntnissen abgeleitet, die im Kapitel III/3 beschrieben wurden. Andererseits spiegeln sie auch die Erkenntnisse aus den Gesprächen mit Studierenden und Dozierenden aus der Universität St.Gallen wider.

Das erste Strukturierungselement (Phasen des Prozessmodells der ethischen Kompetenz) findet sich in der Spalte ganz links. Das zweite Strukturierungselement (pädagogisch-didaktische Prinzipien für die Förderung ethischer Kompetenz) werden jeweils in einer eigenen Zeile innerhalb der Tabelle dargestellt.

1.2.1 Gestaltungsprinzipien zur Förderung einer integrativen Wahrnehmung

Phase im Prozessmodell	Leitprinzip	Umsetzungsprinzip	Methoden, Material und sonstige Hinweise
Integrative Wahrnehmung einer ethisch relevanten Situation	Motivation für ethische Auseinandersetzung schaffen		
	Studierende sollten durch Methoden, die kognitive Dissonanz erzeugen, eine Erschütterung ihrer bisherigen selbstverständlichen Annahmen in Bezug auf ethische Fragestellungen erleben, damit sie für die weiterführende Auseinandersetzung mit diesen Fragen motiviert sind. Quelle: Einzelinterview 1 (ausgewertet in Kapitel III/3.4.2.5), JAHN (2012), FESTINGER (2012)	Die Erschütterung selbstverständlicher Annahmen sollte mithilfe einer Dilemmasituation, einem Gedankenexperiment oder einer Provokation erfolgen, damit die Studierenden dadurch einen Wertekonflikt erfahren, der sie zum Weiterdenken motiviert. Quelle: KOHLBERG (1984), LIND (2015) Die Dilemmasituationen sollten eine thematische Anbindung an die Lebenswelt der Studierenden haben, damit die kognitive Dissonanz in der Auseinandersetzung noch größer wird, was wiederum die Motivation zum Weiterdenken steigert. Quelle: Collaboratory (Muff, 2014), teilnehmende Beobachtung Bei provozierenden Aussagen sollten kontroverse Positionen zu den Meinungen der Studierenden eingenommen werden, damit die Motivation zur Verteidigung der eigenen Position gesteigert wird. Quelle: Einzelinterview 1 (ausgewertet in Kapitel III/3.4.2.5) Die philosophischen Gedankenexperimente sollten für die Studierenden ein subjektiv wichtiges Thema behandeln, damit Motivation für eine vertiefte Auseinandersetzung ausgelöst werden kann. Quelle: BERTRAM (2012)	Dilemmas oder Provokationen können auf unterschiedliche Weise präsentiert werden. Denkbar sind: Texte, Filme, verbale Aussagen, Gastvorträge, der sokratische Dialog. Hinweise zur Konstruktion von Dilemmas finden sich z. B. bei LIND (2015) Denkbar ist die Methode des „<i>Advocatus Diaboli</i>“, bei der das Gegenüber absichtlich immer die Gegenposition zu der Meinung des Redners einnimmt. Eine Sammlung philosophischer Gedankenexperimente mit Hinweisen zu ihrem Einsatz in der Lehre findet sich bei BERTRAM (2012).

	Die ethische Auseinandersetzung sollte mit einem realen oder realitätsnahen Fallbeispiel beginnen, damit die Studierenden die Relevanz und Notwendigkeit von ethischen Auseinandersetzungen erkennen. Quelle: Collaboratory (Muff, 2014), ethisch-reflexive Kompetenz (Kühner & Euler, 2017) Einzelinterview 1 (ausgewertet in Kapitel III/3.4.2.5), Gespräche mit Dozierenden (ausgewertet in Kapitel III/ 3.4.2)	Das Fallbeispiel sollte aus einem bekannten oder regionalen Unternehmen kommen, damit die Studierenden so den direkten Anwendungsbezug der ethischen Auseinandersetzung vor Augen haben. Quelle: Collaboratory (Muff, 2014) Die Darstellung des Fallbeispiels sollte so realitätsnah wie möglich erfolgen, damit das Engagement und die Motivation der Studierenden für ethische Auseinandersetzungen steigen. Quelle: JAHN (2012), Einzelinterview 2 und 3 (ausgewertet in Kapitel III/4.3.3.3, Gruppendiskussion 1 (ausgewertet in Kapitel III/4.3.3.5), teilnehmende Beobachtung	Die Realitätsnähe des thematisierten Fallbeispiels kann durch Kontakte zu lokalen Unternehmen gesteigert werden. Die Realitätsnähe des Fallbeispiels kann durch Gastvorträge von Praktikern oder durch Exkursionen (virtuell oder real) gesteigert werden. Aktuelle Ereignisse in Wirtschaft und Gesellschaft aus den Medien können als Fallbeispiele aufbereitet werden Quelle: JAHN (2012)
	Da die Lernvoraussetzungen der Studierenden unterschiedlich sein können, sollten die Maßnahmen zur Motivation diese Unterschiede berücksichtigen, damit bestimmte Studierende nicht vernachlässigt werden. Quelle: Einzelinterview 2 und 3 (ausgewertet in Kapitel III/4.3.3.3, Gruppendiskussion 1 (ausgewertet in Kapitel III/4.3.3.5), teilnehmende Beobachtung	Die intrinsisch motivierten Studierenden sollten früh über die Kompetenzen informiert werden, die sie in der Lehrveranstaltung entwickeln können (z. B. in Form einer ausführlichen Agenda). Damit werden sie am Anfang der Lehrveranstaltung nicht ungeduldig und behalten ihre Motivation. Quelle: eigene Überlegungen basierend auf Erkenntnissen aus Kapitel III/4 Studierende, die sich nicht explizit für ethische Auseinandersetzungen interessieren, die Lehrveranstaltung aber dennoch besuchen, sollten mit Beispielen und Praxisfällen konfrontiert werden, damit sie für die ethische Auseinandersetzung motiviert werden. Quelle: Einzelinterview 2 und 3 (ausgewertet in Kapitel III/4.3.3.3), Gruppendiskussion 1 (ausgewertet in Kapitel III/4.3.3.5)	Die Differenzierung der Studierenden nach unterschiedlichen motivationalen Lernvoraussetzungen ist mithilfe einer Vorstellungsrunde möglich. Dabei sollte die Frage nach den Gründen für Kursteilnahme gestellt werden. Quelle: teilnehmende Beobachtung, Einzelinterview 1 (ausgewertet in Kapitel III/3.4.2.5) Die Realitätsnähe des Fallbeispiels kann durch Gastvorträge von Praktikern oder durch Exkursionen (virtuell oder real) gesteigert werden. Aktuelle Ereignisse in Wirtschaft und Gesellschaft aus den Medien können als Fallbeispiele aufbereitet werden Quelle: JAHN (2012)

Phase im Prozessmodell	Leitprinzip	Umsetzungsprinzip	Methoden, Material und sonstige Hinweise
	Theoretisch-konzeptionelle Grundlagen entwickeln		
Integrative Wahrnehmung einer ethisch relevanten Situation	Der Dozierende sollte den Studierenden zu Beginn des Lernprozesses mithilfe von dozierenden-zentrierten Lehr-Lern-Methoden aufzeigen, dass nahezu alle Entscheidungen und Handlungen eine normative bzw. wertbezogene Basis haben. Damit wird die Wahrnehmung der Studierenden für die Berücksichtigung der normativen Perspektive von Frage- und Problemstellungen geschärft. Quelle: Einzelinterview 1 (ausgewertet in Kapitel III/3.4.2.5), Didaktik der Philosophie (Meyer, 2010), teilnehmende Beobachtung	Es ist für die Studierenden nicht sofort einleuchtend bzw. schwer nachzuvollziehen, dass nahezu alle Frage- und Problemstellungen einen normativen Kern haben sollen. Deshalb sollte der Dozierende darauf achten, zu Beginn solche Lehr-Lern-Methoden einzusetzen, die die Gedanken der Studierenden stärker lenken. Damit können Rückfälle in gewohnte Denkweisen vermieden werden. Außerdem sehen die Studierenden auf diese Weise an einem Beispiel, wie eine integrative Wahrnehmung einer Fragestellung aussehen könnte (Modelllernen). Quelle: Einzelinterview 2 und 3 (ausgewertet in Kapitel III/4.3.3.3), Einzelinterview 1 (ausgewertet in Kapitel III/3.4.2.5) Die Studierenden sollten während der vermittelnden Phase die Möglichkeit bekommen, eigene Fragen und Gedanken festzuhalten und zu äußern, damit ihre kognitive Aktivität aufrechterhalten bleibt. Quelle: Didaktik der Philosophie (Meyer, 2010; Dietrich, 2007), JAHN (2012), Einzelinterview 3 (ausgewertet in Kapitel III/4.3.3.3)	Für die Vermittlung der Grundlagen kommen z. B. das Lehrgespräch und der Lehrvortrag als Lehrmethoden infrage. Die Studierenden können ihre Fragen entweder offen im Plenum stellen oder zunächst sammeln und in einer Pause mit dem Dozierenden diskutieren. Auch die Anregung zu einem Mailverkehr mit Fragen zwischen Studierenden und Dozierenden im Anschluss an die Veranstaltung ist denkbar.

	Die theoretisch-konzeptionelle Grundlage für die integrative Wahrnehmung von Frage- und Problemstellungen sollte insbesondere die Integrative Wirtschaftsethik von ULRICH (2016) und das Konzept der „nicht ökonomische Grundlagen der Ökonomie“ von BOOMS (2013) enthalten, damit die normative Perspektive im Kontext der Wirtschaftswissenschaften klar herausgearbeitet werden kann.	Um den Studierenden den Zugang zu diesen beiden wirtschaftsethischen Konzepten zu erleichtern sollten verständliche und herausfordernde Problemstellungen an den Anfang des Lernprozesses gestellt werden. Der Prozess der integrativen Wahrnehmung sollte anhand mehrerer Beispiele aufgezeigt werden, damit die Studierenden die Grundidee dieser Vorgehensweise verstehen. Quelle: Einzelinterview 1 und 3 (ausgewertet in Kapitel III/4.3.3.3), teilnehmende Beobachtung	Hinweise zur Formulierung von Problemstellungen finden sich z. B. bei EULER & HAHN (2014, S. 118–126) Aktuelle Ereignisse in Wirtschaft und Gesellschaft aus den Medien können als Fallbeispiele aufbereitet werden
	Der Dozierende sollte mithilfe illustrativer Beispiele die Unterschiede aufzeigen, die zwischen einer integrativen und nicht integrativen Wahrnehmung von ethischen Fragestellungen entstehen, damit die Studierenden die Neuartigkeit der Herangehensweise verstehen. Quelle: Einzelinterview 1 und 3 (ausgewertet in Kapitel III/4.3.3.3), JAHN (2012)	Der Dozierende sollte mithilfe realer Beispiele herausstellen, welche problematischen Schlussfolgerungen möglich sind, wenn eine ethische Fragestellung nicht integrativ wahrgenommen wird, um den Studierenden damit die kritische Perspektive einer integrativen ethischen Auseinandersetzung zu präsentieren. Quelle: eigene Überlegungen basierend auf Erkenntnissen aus Kapitel III/4 Der Dozierende sollte anhand von Beispielen aufzeigen, welche Vorteile die integrative Wahrnehmung einer ethischen Fragestellung hat, damit die Studierenden die Sinnhaftigkeit der Anwendung dieser Sichtweise erkennen. Quelle: eigene Überlegungen basierend auf Erkenntnissen aus Kapitel III/4	Methoden der ethischen und moralischen Begründung (Pieper, 2007) Methode des Praktischen Syllogismus (Dietrich, 2007)

	Bei der eigenständigen Analyse einer ethischen Fragestellung mithilfe der theoretisch-konzeptionellen Grundlagen sollten sich Phasen der Anwendung bzw. Übung und der Interaktion abwechseln, damit die Studierenden die zunächst nur gehörten Inhalte selbstständig anwenden und mit ihren Kommilitonen darüber diskutieren können. Damit kann auch der Horizont der Studierenden für mögliche andere Wahrnehmungen der behandelten Fragestellung erweitert werden. Quelle: JAHN (2012), Einzelinterview 1 und 3 (ausgewertet in Kapitel III/4.3.3.3), teilnehmende Beobachtung	Nachdem die Studierenden die Grundidee der integrativen Wahrnehmung von Frage- und Problemstellungen verstanden haben, sollten sie in Einzelarbeit ethischen Frage- und Problemstellungen analysieren. Damit kann sichergestellt werden, dass sie die Zusammenhänge selber durchdenken bzw. reflektieren (kognitive Aktivierung) und nicht nur gedanklich nachvollziehen. Die Studierenden sollten sich mit einem Kommilitonen über ihre eigene Vorgehensweise bei der integrativen Wahrnehmung ausgewählter Problemstellungen austauschen. Damit können Missverständnisse und Fehlkonzepte in der Anwendung aufgedeckt werden. Außerdem können die Studierenden sich bei etwaigen Problemen gegenseitig helfen. Die Ergebnisse der Einzelarbeit und des Austausches im Tandem sollten im Plenum geteilt und durch den Dozierenden kommentiert werden, damit Fehlkonzepte in den Studierendentandems aufgedeckt werden können. Außerdem lernen Studierende durch den Austausch andere Herangehensweisen für die Analyse ethischer Fragestellungen kennen. Quelle: teilnehmende Beobachtung (ausgewertet in Kapitel III/4.3.3.7) Die eigenständige Analyse einer ethischen Fragestellung braucht Zeit. Die Studierenden sollten deshalb genügend Freiraum für die Anwendung und Übung erhalten, damit sie die notwendigen Schritte nachvollziehen und verstehen können. Quelle: JAHN (2012)	Mit der Methode „Think-Pair-Share“ können die beschriebenen Lernschritte vom Dozierenden angeleitet und aufrechterhalten werden. Einzelne Teile des Wechselspiels zwischen eigener Anwendung, Reflexion und Interaktion können ins Selbststudium verlegt werden. Zum Beispiel kann die Analyse einer Fragestellung mit der integrativen Wahrnehmung als Vorbereitungsaufgabe an die Studierenden gegeben werden.

	Der Dozierende sollte in der Lehrveranstaltung gezielt verschiedene Interaktionsanlässe zwischen sich und den Studierenden schaffen, damit er die Denk- und Reflexionsprozesse der Studierenden in Bezug auf die integrative Wahrnehmung nachvollziehen und zusätzlich fördern kann. Die Studierenden können die Lehrveranstaltung auf diese Weise selbst mitgestalten und voneinander lernen. Außerdem können so bereits erarbeitete Erkenntnisse gezielt verstärkt und Fehlkonzepte thematisiert werden. Quelle: Einzelinterview 1, 2 und 3 (ausgewertet in Kapitel III/4.3.3.3)	Für die Studierenden sollte das Frage- und Interaktionsniveau angemessen und herausfordernd sein, damit sie sich an dem Lehrgespräch mit dem Dozierenden beteiligen. Die Interaktion mit den Studierenden sollte gezielt an den Stellen initiiert werden, wo Dozierende Verständnisschwierigkeiten vermuten, damit etwaige Probleme schnell beseitigt werden und den weiteren Denkprozess nicht stören. Quelle: eigene Überlegungen basierend auf Erkenntnissen aus Kapitel III/4	Hinweise zur Durchführung eines Lehrgesprächs finden sich z. B. bei EULER & HAHN (2014, S. 446–451) Zur Initiierung von Interaktion können unterschiedliche Methoden wie z. B. • Minute Paper • Fragezettelmethode • Think-Pair-Share eingesetzt werden.
	Der Dozierende sollte bereits ganz am Anfang des Lernprozesses deutlich machen, wie die entwickelten Kompetenzen überprüft werden, damit die Studierenden ihren Lernprozess an den Anforderungen der Prüfung ausrichten können. Quelle: Gruppendiskussion 1 (ausgewertet in Kapitel III/4.3.3.5)	Die Prüfung sollte auf dem kognitiven Niveau angesiedelt sein, das in der Lehrveranstaltung thematisiert wurde, um den Lernprozess der Studierenden entsprechend zu steuern. Die Prüfung sollte nicht zu viele Elemente enthalten, die für die Studierenden fremd oder ungewohnt sind, damit die Motivation der Studierenden für die Auseinandersetzung mit ethischen Fragen nicht sinkt. Auch der Abbruch der Lehrveranstaltung ist bei unklaren Prüfungserwartungen möglich. Quelle: Gruppendiskussion 1 (ausgewertet in Kapitel III/4.3.3.5)	Um die Anforderungen der Prüfung transparent zu machen, können z. B. Probe-Klausuren oder Musteraufsätze zur Verfügung gestellt werden. Die Studierenden sollten genügend Zeit bekommen, um Fragen zur Prüfung stellen zu können. Hinweise zur Gestaltung von Prüfungen finden sich z. B. bei EULER & HAHN (2014, S. 193ff.)

Phase im Prozessmodell	Leitprinzip	Umsetzungsprinzip	Methoden, Material und sonstige Hinweise
	Emotionen wahrnehmen und verarbeiten		
Integrative Wahrnehmung einer ethisch relevanten Situation	Die Dozierenden sollten vor allem (aber nicht nur) bei der Initiierung einer kognitiven Dissonanz mithilfe von Provokationen o. ä. auf die dadurch ausgelösten Emotionen bei den Studierenden achten, damit negative Emotionen wie Überforderung, Zweifel und Angst die kognitiven Aktivitäten der Studierenden nicht blockieren bzw. die integrative Wahrnehmung der Situation verhindern. Quelle: JAHN (2012)	Bei der Initiierung und Gestaltung von Interaktionen mit Studierenden sollten die geäußerten Emotionen aufgenommen und interpretiert bzw. gezielt abgefragt werden, damit der Dozierende einschätzen kann, welche Emotionen ausgelöst worden sind. Wenn eine größere Gruppe von Studierenden mit negativen Emotionen auf einen Lernschritt reagiert, sollte die Situation metakommunikativ thematisiert und aufgeklärt werden, damit die Studierenden ihre Lern- und Denkprozesse nicht abbrechen. Quelle: JAHN (2012), teilnehmende Beobachtung (ausgewertet in Kapitel III/4.3.3.7) Einzelne Studierende, die auffällig emotional reagieren, sollten vom Dozierenden bei günstigen Gelegenheiten (z. B. in der Pause) darauf angesprochen werden, damit die Ursache für die Reaktion ergründet und aufgelöst werden kann.	In der Interaktion äußern sich emotionale Reaktionen z. B. durch Aufregung, lautere Stimmlage oder eine drastische Wortwahl Quelle: teilnehmende Beobachtung Mögliche Methoden für die direkte Abfrage von Emotionen sind: • Minute Paper • Blitzlicht Quelle: MINTZ (2006), JAHN (2012)

Phase im Prozessmodell	Leitprinzip	Umsetzungsprinzip	Methoden, Material und sonstige Hinweise
	Vertrauensvolle Atmosphäre herstellen		
Integrative Wahrnehmung einer ethisch relevanten Situation	Die Atmosphäre und das Lernklima in der Lehrveranstaltung sollten offen, vertrauensvoll und verständnisvoll (i. S. einer konstruktiven Fehlerkultur) sein, damit die Studierenden kritisch über ihre bisherige Herangehensweise in Bezug auf ethische Auseinandersetzungen nachdenken und sich auf neue Sichtweisen einlassen können. Quelle: JAHN (2012), Einzelinterview 1, 2 und 3 (ausgewertet in Kapitel III/4.3.3.3)	Studierende an Wirtschaftsuniversitäten könnten verunsichert sein, wenn etablierte Sichtweisen auf wirtschaftswissenschaftliche Zusammenhänge aufgebrochen und neu interpretiert werden. Deshalb sollte möglichst früh aufgezeigt werden, dass es in der Lehrveranstaltung darum geht, mit einem kritisch-reflektierenden Blick auf wirtschaftliche Zusammenhänge zu schauen, damit die Studierenden verstehen, dass ungewöhnliche und kritische Beiträge erwünscht sind. Quelle: eigene Überlegungen basierend auf Erkenntnissen aus Kapitel III/4 Die Inhalte und Sichtweisen im Zusammenhang mit der integrativen Wahrnehmung ethischer Fragestellungen sind für viele Studierende neu und ungewohnt, weshalb sie an verschiedenen Stellen noch Probleme mit der richtigen Interpretation und Anwendung haben könnten. Diese anfänglichen Schwierigkeiten sollten vom Dozierenden verständnisvoll, geduldig und wertschätzend aufgenommen werden, damit die Studierenden die neue Denkweise weiter ohne Scheu ausprobieren und entwickeln können. Quelle: eigene Überlegungen basierend auf Erkenntnissen aus Kapitel III/4	Erarbeitung gemeinsamer Regeln für einen wertschätzenden und offenen Umgang miteinander. Explizite Einforderung kritischer Gedanken und Beiträge von Studierenden Lob und Anerkennung für Studierende, die sich auf die integrative Wahrnehmung einlassen. Quelle: JAHN (2012)

Phase im Prozessmodell	Leitprinzip	Umsetzungsprinzip	Methoden, Material und sonstige Hinweise
	Selbstreflexion bei Studierenden initiieren		
Integrative Wahrnehmung einer ethisch relevanten Situation	Die Studierenden sollten vor der inhaltlichen Einführung in die integrative Wahrnehmung zu einer Selbstreflexion über ihr bisheriges Vorverständnis und ihre Annahmen im Zusammenhang mit ethischen Fragestellungen angeregt werden. Damit können die Unterschiede zwischen beiden Denkweisen herausgearbeitet und diskutiert werden. Quelle: Gespräche mit Dozierenden (ausgewertet in Kapitel III/3.4.2), eigene Überlegungen basierend auf Erkenntnissen aus Kapitel III/3	Die Selbstreflexion sollte sich einerseits auf die Erkundung der inhaltlich-konzeptionellen Vorverständnisse konzentrieren, weil diese zu einem großen Teil die Vorgehensweise bei der Diskussion ethischer Fragestellungen festlegen. Da die konkrete Beschreibung des Vorverständnisses zu Konzepten wie „Ethik“ den Studierenden häufig schwerfällt, sollte das Vorverständnis mithilfe von Methoden, die die Beschreibung solcher Konzepte erleichtern (z. B. Metaphern), erarbeitet werden, damit alle Studierenden Zugang zu ihrem bisherigen Vorverständnis bekommen. Die Selbstreflexion sollte sich andererseits auf die Erkundung des bisherigen Vorgehens bei der Analyse und Bewertung ethischer Fragestellungen beziehen. Dadurch erkennen die Studierenden auf einer Prozessebene, wo die Unterschiede zwischen ihrer Lösung und der Lösung des Dozierenden liegen und können die verschiedenen Herangehensweisen reflektieren. Die Studierenden sollten ihre Lösung bei dieser Selbstreflexion in Einzelarbeit erarbeiten und aufschreiben, damit sie ihr eigenes Vorverständnis präzise festhalten. Quelle: eigene Überlegungen basierend auf Erkenntnissen aus Kapitel III/4	Bei der Arbeit mit Metaphern sollen die Studierenden ihr Vorverständnis zu einem ausgewählten Begriff entweder in einem Bild darstellen oder metaphorisch in Worten beschreiben. Bei der Sandwichmethode bittet der Dozierende die Studierenden nach einem kurzen Input bzw. einer Fallbeschreibung, ihre gewohnte Vorgehensweise für den Fall anzuwenden. Nachdem die Studierenden eine Lösung beschrieben haben, präsentiert der Dozierende seine Lösung und diskutiert die verschiedenen Varianten.

Tabelle 3: Gestaltungsprinzipien zur Förderung von integrativer Wahrnehmung

Die Entwicklung der integrativen Wahrnehmung ethisch relevanter Frage- und Problemstellungen bei den Studierenden soll durch die fünf vorgestellten pädagogisch-didaktischen Prinzipien sichergestellt werden. Die Studierenden sollen einerseits lernen, wie sie die normativen Grundlagen von wirtschaftlichen Entscheidungen und wirtschaftswissenschaftlichen Theorien aufdecken können. Andererseits sollen sie über ihre eigenen Werte und normativen Vorstellungen reflektieren. Wenn die Studierenden die integrative Wahrnehmung beherrschen, sollten sie in der Lage sein, ethisch relevante Situationen mit einer integrativen Sichtweise zu analysieren und die normativen Grundlagen einer Frage- oder Problemstellung herauszuarbeiten. Um dieses Ziel zu erreichen, ist es notwendig, bei einigen der formulierten Gestaltungsprinzipien eine logische Reihenfolge in der Umsetzung einzuhalten, während andere wesentlich freier und auch wiederholt in einer Lehrveranstaltung eingesetzt werden können¹⁰⁹.

Unabhängig, wie oft und an welcher Stelle im Lehr-Lern-Prozess die bisher formulierten Gestaltungsprinzipien umgesetzt werden, sollte für die Förderung ethischer Kompetenz auch die zweite Phase des Prozessmodells ethischer Kompetenz betrachtet werden. Während es in der ersten Phase um die integrative Wahrnehmung ethisch relevanter Situationen geht, bezieht sich die zweite Phase vor allem auf ethische Bewertungen dieser Situationen:

¹⁰⁹ Beispielsweise ist es nicht sinnvoll, Gestaltungsprinzipien, die die Studierenden für eine ethische Auseinandersetzung motivieren sollen, erst nach der Einführung in die theoretisch-konzeptionellen Grundlagen umzusetzen. Andererseits können die Gestaltungsprinzipien, die auf eine vertrauensvolle, offene und wertschätzende Atmosphäre abzielen, immer wieder im Lehr-Lern-Prozess eingesetzt werden.

1.2.2 Gestaltungsprinzipien zur Förderung der ethischen Bewertung

Phase im Prozessmodell	Leitprinzip	Umsetzungsprinzip	Methoden, Material und sonstige Hinweise
ethische Bewertung einer ethisch relevanten Situation	Grundlagen der moralischen und ethischen Argumentation entwickeln		
	Die Studierenden sollten mithilfe dozierender-zentrierter Lehr-Lern-Methoden und anhand von Beispielen ein Grundverständnis von dem Wesen und den Aufgaben der Ethik entwickeln, damit sie die Vorgehensweise der moralischen und ethischen Argumentation nachvollziehen können. Quelle: Einzelinterview 1 (ausgewertet in Kapitel III/3.4.2.5), Didaktik der Philosophie (Meyer, 2010), teilnehmende Beobachtung	Studierende der Wirtschaftswissenschaften könnten abstrakte Definitionen mit einem Bezug zur philosophischen Ethik nicht sofort verstehen oder als irrelevant bewerten, weil sie nicht anwendungsorientiert sind. Das Wesen und die Aufgaben der Ethik sollten deshalb weitestgehend induktiv mit den Studierenden entwickelt werden, damit die Akzeptanz für das Konzept der philosophischen Ethik erhöht und der Lerneffekt vergrößert werden kann. Quelle: Gruppendiskussion 1 (ausgewertet in Kapitel III/4.3.3.5) Bei der Entwicklung eines Verständnisses philosophischer Ethik sollten sich Phasen des Lehrvortrags mit Phasen der Reflexion und Interaktion abwechseln. In den Phasen der Reflexion können die Studierenden die gehörten Inhalte vertiefen, kritisch hinterfragen und auf selbstgewählte Beispiele anwenden. In den Phasen der Interaktion können sie Verständnisfragen stellen und eigene Gedanken mit dem Dozierenden und den Kommilitonen teilen. Damit wird der Lernprozess der Studierenden unterstützt. Quelle: Einzelinterviews 1, 2, 3 (ausgewertet in Kapitel III/3.4.2.5 und III/4.3.3.3)	Grundlage für die Definition der philosophischen Ethik ist das Strukturmodell aus dem Kapitel III/2.2 Für eine synchrone Interaktion zwischen Studierenden und Dozierenden eignet sich vor allem das Lehrgespräch. Mithilfe einer Partner- bzw. Gruppenarbeit kann die Interaktion mit den Kommilitonen sichergestellt werden. Eine asynchrone Interaktion kann über Emails, Foren o. ä. stattfinden. Die Reflexionsaufgaben sollten sich auf den Vergleich zwischen dem eigenen und dem neuen Verständnis von Ethik beziehen

	Die Studierenden sollten anhand konkreter Fallbeispiele in die Grundlagen der ethischen und moralischen Argumentation eingeführt werden, damit sie in einem nächsten Schritt selbstständig ethische Bewertungen durchführen und darauf basierende Entscheidungen treffen können. Quelle: Einzelinterviews 1, 2, 3 (ausgewertet in Kapitel III/3.4.2.5 und III/4.3.3.3)	Der Dozierende sollte den Studierenden unterschiedliche moralische Argumentationsformen (Pieper, 2007, S. 189–204) vorstellen und an ausgewählten Beispielen erklären, damit sie die Möglichkeiten und Grenzen dieser Argumentationsformen einschätzen können. Mithilfe der dialektischen Methode, die ein Beispiel für eine ethische Argumentationsmethode ist, soll anhand illustrativer Beispiele aufgezeigt werden, dass ethische Argumentationen im Vergleich zu moralischen Argumentationen Vorteile haben, damit die Studierenden die Unterschiede zwischen beiden Argumentationsformen verstehen. Quelle: eigene Überlegungen basierend auf Erkenntnissen aus Kapitel III/4 Die dialektische Methode sollte durch den Praktischen Syllogismus ergänzt werden, der ein Modell ethischer Urteilskompetenz ist (Dietrich, 2007, S. 40–41). Dadurch wird die dialektische Methode konkreter und anwendungsbezogener, was die Studierenden bei der ethischen Bewertung einer Situation unterstützen kann. Bei der Diskussion unterschiedlicher ethischer und moralischer Argumentationen in Bezug auf eine Fragestellung sollte die relevante Situation stets getrennt nach ethischen Gesichtspunkten und empirischen Gesichtspunkten analysiert und diskutiert werden, damit die Besonderheit der ethischen Auseinandersetzung klar herauskommt. Quelle: DIETRICH (2007, S.40–45) Bei der Entwicklung eines Verständnisses ethischer und moralischer Argumentationsmethoden sollten sich Phasen des Lehrvortrags mit Phasen der Reflexion und Interaktion abwechseln. In den Phasen der Reflexion können die Studierenden die gehörten Inhalte vertiefen, kritisch hinterfragen und auf selbstgewählte Beispiele anwenden. In den Phasen der Interaktion können sie Verständnisfragen stellen und eigene Gedanken mit dem Dozierenden und den Kommilitonen teilen. Quelle: JAHN (2012), Didaktik der Philosophie (Meyer, 2010; ausgewertet in Kapitel III/3.3.4)	Moralische Argumentation basiert z. B. auf Begründung mit: • den Folgen einer Handlung • dem eigenen Gewissen • einem Moralkodex Nähere Informationen zur dialektischen Methode finden sich bei PIEPER (2007, S. 216–223). Nähere Informationen zum Praktischen Syllogismus finden sich bei DIETRICH (2007). Für eine synchrone Interaktion zwischen Studierenden und Dozierenden eignet sich vor allem das Lehrgespräch. Mithilfe einer Partner- Gruppenarbeit kann die Interaktion mit den Kommilitonen sichergestellt werden. Eine asynchrone Interaktion kann über Emails, Foren o. ä. stattfinden.

	Bei der Auseinandersetzung mit ethischen und moralischen Argumentationsmethoden sollte der Dozierende aufzeigen, wie er persönlich die entsprechenden Methoden anwendet und zu welchen Entscheidungen er dabei kommt, damit die Studierende am „Modell“ des Dozierenden lernen können. Quelle: EULER & HAHN (2014, S. 108–112), BANDURA (1979)	Der Dozierende sollte seine Gedankenschritte bei ethischen und moralischen Argumentationen möglichst detailliert und transparent darstellen, weil er die Studierenden damit in ihrem Lernprozess unterstützt. Der Dozierende sollte seine persönliche Entscheidung bzw. Schlussfolgerungen aus dem ethischen Bewertungsprozess offenlegen und begründen, damit die Studierenden den gesamten Prozess von der integrativen Wahrnehmung einer Situation bis zur begründeten Entscheidung demonstriert bekommen. Das löst einerseits zusätzliche kognitive Aktivitäten bei den Studierenden aus, weil sie die Entscheidung des Dozierenden reflektieren wollen. Andererseits bemerken die Studierenden auf diese Weise, dass auch von ihnen eine ethisch begründete Entscheidung erwartet werden kann. Quelle: Einzelinterview 1, 2 und 3 (ausgewertet in Kapitel III/4.3.3.3)	Die Grundlage der hier angesprochenen sozial-kognitiven Lerntheorie findet sich bei BANDURA (1979).

Phase im Prozessmodell	Leitprinzip	Umsetzungsprinzip	Methoden, Material und sonstige Hinweise
	Moralische und ethische Argumentationen anwenden		
ethische Bewertung einer ethisch relevanten Situation	Nachdem die Grundlagen der ethischen und moralischen Argumentationsmethoden gelegt wurden, sollten die Studierenden aufgefordert werden, selbständig ethische Bewertungen durchzuführen, dabei eine Entscheidung zu treffen und diese zu begründen, weil sie damit ethische Kompetenz erwerben und demonstrieren. Quelle: ethische-reflexive Kompetenz (Kühner & Euler, 2017), DIETRICH (2007), Definition ethischer Kompetenz im Kapitel III/2 Der Ausgangspunkt der ethischen Bewertung sollte eine herausfordernde und für die Studierenden subjektiv wichtige Fragestellung sein, damit die Studierenden motiviert werden sich mit der Fragestellung auseinander zu setzen. Quelle: ethische-reflexive Kompetenz (Kühner & Euler, 2017), Einzelinterview 3 (ausgewertet in Kapitel III/4.3.3.3)	Bei der eigenständigen ethischen Bewertung der herausfordernden Fragestellung durch die Studierenden sollten sich Phasen der Anwendung des Gelernten und Phasen der Interaktion mit den Kommilitonen und den Dozierenden abwechseln. In den Phasen der Anwendung sollten die Studierenden die bisher nur gehörten Inhalte selber durchdenken und auf die Fragestellung anwenden. In den Phasen der Interaktion sollten die Studierenden ihre eigenen ethischen Bewertungen vor ihren Kommilitonen und dem Dozierenden begründen. Quelle: JAHN (2012), Didaktik der Philosophie (Meyer, 2010) Durch die unterschiedlichen Begründungen werden den Studierenden verschiedene Perspektiven auf dieselbe Fragestellung präsentiert. Damit erleben sie Vielfalt denkbarer Lösungen und können ihre eigene Bewertung ergänzen oder präziser abgrenzen. Quelle: eigene Überlegungen basierend auf Erkenntnissen aus Kapitel III/3 Die Studierenden sollten aufgefordert werden, eine klare und eindeutige Entscheidung auf der Basis ihrer ethischen Bewertung abzugeben und diese Entscheidung zu begründen. Damit sollte für die Studierenden deutlich werden, dass ethische Bewertungen und darauf basierende Entscheidungen immer mit Wertekonflikten zusammenhängen, aber trotzdem getroffen und ausgehalten werden müssen. Diese Erfahrung sollten die Studierenden bereits in der (geschützten) Lehrveranstaltung machen und aushalten, damit sie auch in (ungeschützten) Situationen außerhalb der Lehrveranstaltung darauf vorbereitet sind. Quelle: ethische-reflexive Kompetenz (Kühner & Euler, 2017), DIETRICH (2007)	Hinweise zur Formulierung von Problemstellungen finden sich z. B. bei EULER & HAHN (2014, S. 118–126) Zur Initiierung von Interaktion und zur Anregung von Reflexion können unterschiedliche Methoden wie z. B. • Minute Paper (Reflexion) • Fragezettelmethode (Reflexion & Interaktion) • Think-Pair-Share (Reflexion & Interaktion) eingesetzt werden.

		Subjektiv wichtige Fragestellungen für Studierende an Wirtschaftsuniversitäten sollten einen anwendungsorientierten Bezug haben, damit die Studierenden eine direkte Verbindung zur Verwertung ihrer Überlegungen bzw. Anstrengungen erkennen können. Quelle: Gruppendiskussion 1 (ausgewertet in Kapitel III/4.3.3.5)	Die Realitätsnähe des Fallbeispiels kann durch Gastvorträge von Praktikern oder durch Exkursionen (virtuell oder real) gesteigert werden. Quelle: JAHN (2012),
	Die Studierenden sollten ihre eigenen ethischen Bewertungen in einem „Streitgespräch“ vor Kritik von Kommilitonen oder Dozierenden verteidigen müssen. Damit wird der Horizont der Studierenden für mögliche Begründungen zu dieser Frage erweitert und Fehlkonzepte in der Bewertung werden aufgedeckt. Quelle: eigene Überlegungen basierend auf Erkenntnissen aus Kapitel III/2 und III/3	Die präsentierte ethische Bewertung sollte z. B. durch provokative Gegenbeispiele angegriffen und in ihrer Gültigkeit infrage gestellt werden, damit die Studierenden ihre Argumentation weiter schärfen müssen. Die Verteidigung der eigenen Position kann zu einer Stärkung der eigenen Begründung führen, allerdings können Studierende so auch demotiviert und verunsichert werden. Deshalb sollten klare Regeln für das „Streitgespräch“ aufgestellt und konsequent durchgesetzt werden, damit ein klarer Rahmen für das Streitgespräch existiert.	Denkbar ist die Methode des „Advocatus Diaboli“, bei der das Gegenüber absichtlich immer die Gegenposition zu der Meinung des Redners einnimmt. Die Regeln sollten gemeinsam mit den Studierenden erarbeitet werden und gängige Konventionen für Diskussionen enthalten.

Phase im Prozessmodell	Leitprinzip	Umsetzungsprinzip	Methoden, Material und sonstige Hinweise
	Emotionen wahrnehmen und verarbeiten		
ethische Bewertung einer ethisch relevanten Situation	In der Auseinandersetzung mit ethischen und moralischen Argumentationsmethoden wird bei den Studierenden nicht nur die kognitive Dimension des Denkens angesprochen. Vor allem, wenn die Grenzen typischer Argumentationsmuster sichtbar werden, können die Studierenden emotional reagieren. Der Dozierende sollte in diesem Fall offen für Bearbeitung der Emotionen sein und den Studierenden genügend Gelegenheiten bieten, ihre Emotionen zu äußern, damit die kognitive Aktivität der Studierenden nicht gehemmt wird. Quelle: JAHN (2012), HAIDT (2001)	Bei der Initiierung und Gestaltung von Interaktionen mit Studierenden sollten die geäußerten Emotionen aufgenommen und interpretiert bzw. gezielt abgefragt werden, damit der Dozierende einschätzen kann, welche Emotionen ausgelöst worden sind. Die Emotionen der Studierenden können motivierend wirken und eine Diskussion zu einer ethischen Fragestellung beleben. Allerdings besteht die Gefahr von Vermischungen zwischen Emotionen und Argumentation, weshalb der Dozierende den Fokus einer Diskussion stets im Auge behalten sollte, damit Studierende nicht nur mithilfe eigener Emotionen für oder gegen eine Entscheidung argumentieren. Quelle: eigene Überlegungen basierend auf Erkenntnissen aus Kapitel III/3 Wenn die Emotionen der Studierenden zu einem Fallbeispiel sich negativ auf die Denk- und Lernprozesse der Studierenden auswirken, weil die Studierenden z. B. stark emotional betroffen sind, sollte der Dozierende seine Beobachtung metakommunikativ thematisieren und das weitere Vorgehen diskutieren. Quelle: DIETRICH (2007), Jahn (2012)	In der Interaktion äußern sich emotionale Reaktionen z. B. durch Aufregung, lautere Stimmlage oder eine drastische Wortwahl Mögliche Methoden für die direkte Abfrage von Emotionen sind z. B. Minute Paper oder Blitzlicht Quelle: MINTZ (2006), JAHN (2012)

Phase im Prozessmodell	Leitprinzip	Umsetzungsprinzip	Methoden, Material und sonstige Hinweise
	Vertrauensvolle Atmosphäre herstellen		
ethische Bewertung einer ethisch relevanten Situation	Die Atmosphäre in der Lehrveranstaltung sollte offen, vertrauensvoll und verständnisvoll (konstruktive Fehlerkultur) sein, damit die Studierenden sich trauen, ethische Bewertungen vorzunehmen, eine Entscheidung in einer komplexen Frage zu treffen und diese zu vertreten. Quelle: JAHN (2012)	Studierende an Wirtschaftsuniversitäten könnten verunsichert sein, wenn etablierte ökonomische Argumente infrage gestellt werden. Außerdem könnten vorgebrachte ethische und moralische Argumente in wirtschaftswissenschaftlichen Zusammenhängen die Studierenden verunsichern. Deshalb sollte möglichst früh aufgezeigt werden, dass es in der Lehrveranstaltung darum geht, mit einem kritisch-reflektierenden Blick auf ökonomische Zusammenhänge und Argumente zu schauen. Die Studierenden sollten dadurch verstehen, dass ihre Verunsicherung normal ist, aber auch merken, dass von ihnen ungewöhnliche und kritische Beiträge erwartet werden. Quelle: Gespräche mit Dozierenden (ausgewertet in Kapitel III/ 3.4.2), teilnehmende Beobachtung (ausgewertet in Kapitel 4.3.3.7) Die ethischen und moralischen Argumentationsmethoden sind für viele Studierende ungewohnt, weshalb sie an verschiedenen Stellen noch Probleme mit der richtigen Interpretation und Anwendung haben könnten. Diese Schwierigkeiten sollten vom Dozierenden verständnisvoll, geduldig und wertschätzend aufgenommen werden, damit die Studierenden die neue Denkweise weiter ohne Scheu entwickeln können. Quelle: Einzelinterview 1 (ausgewertet in Kapitel III/3.4.2.5)	Erarbeitung gemeinsamer Regeln für einen wertschätzenden und offenen Umgang miteinander. Explizite Einforderung von kritischen Gedanken und Beiträgen von Studierenden. Quelle: JAHN (2012) Anerkennung für Studierende, die ethische Bewertungen abgeben und ihre Entscheidungen begründen

Tabelle 4: Gestaltungsprinzipien zur Förderung der ethischen Bewertung

2. Entwicklung eines Prototyps zur Förderung ethischer Kompetenz

Die Gestaltungsprinzipien enthalten zahlreiche Hinweise für die Ausgestaltung eines Lehr-Lern-Prozesses zur Förderung ethischer Kompetenz. Diese Hinweise wurden mithilfe pädagogischer Theorien oder empirischer Erkenntnisse begründet und zum Teil bereits an anderen Stellen in dieser Arbeit ausführlich diskutiert. Dort, wo keine direkte Begründung mit theoretischen oder empirischen Erkenntnissen möglich oder sinnvoll war, wurden plausible Annahmen getroffen. Die formulierten Gestaltungsprinzipien stellen allerdings für sich genommen noch kein Lehr-Lern-Konzept dar, mit welchem ethische Kompetenz gefördert werden kann. Wie im Kapitel IV/1.1 beschrieben wurde, bilden Gestaltungsprinzipien „lediglich“ die Brücke zwischen wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung und Praxisgestaltung (Euler, 2017, S. 1). Aus diesem Grund müssen die Hinweise zur Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen, die in den formulierten Gestaltungsprinzipien auftauchen, in ein konkretes Lehr-Lern-Konzept überführt werden, bevor sie in konkreten Lernsituationen für die Förderung ethischer Kompetenz eingesetzt werden können. Dabei müssten z. B. mithilfe der Gestaltungsprinzipien zur Erzeugung von Motivation für ethische Auseinandersetzung konkrete Dilemmasituationen konstruiert werden, die mit Studierenden bearbeitet werden können. In einem nächsten Schritt wären die konkreten Inhalte zu bestimmen, die in der Auseinandersetzung mit den theoretisch-konzeptionellen Grundlagen thematisiert werden sollten. Neben diesen mikrodidaktischen Entscheidungen müsste auch darüber nachgedacht werden, wie die Förderung ethischer Kompetenz z. B. innerhalb mehrerer Sitzungen gestaltet werden kann. Auch konkrete Überlegungen zur Prüfung der Kompetenzentwicklung müssten angestellt werden. Am Ende dieses Prozesses, in dem die formulierten Gestaltungsprinzipien konkretisiert und in einen Prototyp zur Förderung ethischer Kompetenz überführt werden, würde ein unmittelbar einsatzbereites Lehr-Lern-Konzept stehen. Dieses Lehr-Lern-Konzept kann im nächsten Schritt in der Praxis umgesetzt und evaluiert werden.

Dieses (ideale) Vorgehen ist im Rahmen dieser Arbeit nicht umsetzbar. Es wäre zwar möglich, auf Basis der Gestaltungsprinzipien einen Prototyp zur Förderung ethischer Kompetenz zu konzipieren, allerdings wäre es nicht möglich, diesen Prototyp in der Praxis umzusetzen. Das liegt zum einen daran, dass ich selbst keine Möglichkeit habe, den Prototyp in meiner eigenen Lehre einzusetzen, da mein Freiheitsgrad in der Gestaltung der entsprechenden Lehrveranstaltungen nicht ausreichend ist. Zum anderen ist es mir nicht gelungen, Dozierende zu gewinnen, die entweder bereit gewesen wären, gemeinsam mit mir ein neues Konzept auf Basis der formulierten Gestaltungsprinzipien zu entwerfen oder aber ein von mir entworfenes Lehr-Lern-Konzept in ihrer Lehre umzusetzen. Da die Entwicklung eines vollständigen Lehr-Lern-Konzepts unter diesen Umständen nicht sinnvoll war, musste ich nach anderen Wegen suchen, um die formulierten Gestaltungsprinzipien in Lehr-Lern-Aktivitäten zu

überführen und sie anschließend zu evaluieren. Dabei wurde deutlich, dass eine andere Art der Zusammenarbeit mit zwei Dozierenden möglich ist, die es erlaubt, einige Gestaltungsprinzipien in Lehr-Lern-Aktivitäten zu überführen und sie in der Praxis zu evaluieren. Im Rahmen dieser Zusammenarbeit wird aber kein neues Lehr-Lern-Konzept entwickelt, sondern bestehende Konzepte zur Förderung ethischer Kompetenz mit den Erkenntnissen aus den Gestaltungsprinzipien angereichert. In dieser Kooperation wurde also zunächst das bestehende Konzept der Dozierenden analysiert, wobei unter anderem die bereits vorhandenen Ziele und die verwendeten Lehr-Lern-Methoden genauer betrachtet wurden. In nächsten Schritt wurden die bestehenden Ideen der Dozierenden durch Hinweise und Ideen aus den Gestaltungsprinzipien aus Kapitel IV/1.2 ergänzt. Dabei wurde in erster Linie darauf geachtet, dass die entwickelten Ergänzungen die bestehenden Ideen der beiden Dozierenden um ausgewählte Lernziele in Bezug zur Förderung ethischer Kompetenz aus Kapitel III/2.7 erweitert¹¹⁰. Dort, wo die Dozierenden bereits ähnliche Lernziele hatten, wurden die bestehenden Lehr-Lern-Aktivitäten entsprechend den Hinweisen aus den Gestaltungsprinzipien angepasst.

3. Weiteres Vorgehen

Die detaillierte Beschreibung der Zusammenarbeit mit den beiden Dozierenden, die eine Ausweisung der tatsächlich umgesetzten Gestaltungsprinzipien, der entwickelten Lehr-Lern-Aktivitäten sowie den damit verbundenen Lernzielen enthält, erfolgt im nächsten Teil dieser Arbeit. In diesem V. Teil steht die Erprobung und Evaluation der entwickelten Gestaltungsprinzipien im Mittelpunkt. Dort wird auch das verwendete Evaluationskonzept beschrieben und die Ergebnisse des Erprobungs- und Evaluationszyklus diskutiert. Basierend auf diesen Ergebnissen werden dann überarbeitete bzw. neue Gestaltungsprinzipien formuliert.

¹¹⁰ In Kapitel III/2.7 wurden insgesamt neun Lernziele formuliert, die im Rahmen der Förderung ethischer Kompetenz erreicht werden sollen. Diese Ziele wurden hier wieder aufgenommen und in die bestehende Konzeption der beiden Dozierenden integriert.

V. TEIL: ERPROBUNG UND EVALUATION DER FORMULIERTEN GESTALTUNGSPRINZIPIEN

1. Das Evaluationskonzept

1.1 Ziele und Struktur des Kapitels

Die Erprobung und Evaluation der entwickelten Gestaltungsprinzipien in diesem Kapitel ist wichtig, weil die darin enthaltenen Hinweise zur Gestaltung der Lehr-Lern-Aktivitäten sich bisher nicht in Praxissituationen bewähren konnten. Die Gestaltungsprinzipien aus Kapitel IV/1.2 wurden noch nicht erprobt und evaluiert, weshalb sie genau genommen noch keine robusten Prinzipien zur Förderung ethischer Kompetenz sind. Es handelt sich dabei eher um begründete Annahmen, die bei der Konzeption von Lehr-Lern-Konzepten zur Förderung ethischer Kompetenz als Orientierung dienen können (Raatz, 2015, S. 25). Obwohl die formulierten Gestaltungsprinzipien bereits viele Einflussfaktoren in Bezug auf die Förderung ethischer Kompetenz enthalten, ist die Existenz bisher unberücksichtigter Einflüsse wahrscheinlich. Diese unberücksichtigten Einflüsse sind beachtenswert, weil sie die Förderung ethischer Kompetenz stören bzw. ungeplant beeinflussen können. Beispielsweise könnten in der Umsetzung bisher nicht wahrgenommene Lernvoraussetzungen ans Licht kommen, die Studierende für ethische Auseinandersetzungen demotivieren können. Ein Weg, um solche bisher vernachlässigten Einflussfaktoren systematisch zu berücksichtigen, liegt in der Erprobung und Evaluation, die in diesem Kapitel beschrieben werden.

Dafür werden zunächst die exakten Evaluationsgegenstände dargestellt, da im Rahmen dieser Arbeit nicht alle Gestaltungsprinzipien gleichzeitig evaluiert werden konnten. Darüber hinaus müssen die eingesetzten Evaluationsmethoden vorgestellt werden. Mit anderen Worten wird auf den nachfolgenden Seiten näher darauf eingegangen, „Was?“ „Womit?“ und „Wofür?“ evaluiert wurde. Im Anschluss an die Beschreibung der Gegenstände und Methoden werden die Evaluationsergebnisse vorgestellt und diskutiert. Eine Evaluation im Rahmen der Gestaltungsforschung ist zuallererst eine formative Evaluation (Euler, 2014a), die die Weiterentwicklung und Verbesserung der formulierten Gestaltungsprinzipien zum Ziel hat. Aus diesem Grund endet das aktuelle Kapitel nicht mit der bloßen Darstellung der Evaluationsergebnisse. Die aufbereiteten und reflektierten Ergebnisse werden am Ende des Kapitels für eine Modifikation der aktuellen Gestaltungsprinzipien genutzt. Aus dieser Modifikation entstehen schließlich evaluierte Gestaltungsprinzipien, die sich an einigen Stellen besser als ihre Vorgänger für die Umsetzung in der Praxis bzw. zur Förderung ethischer Kompetenz eignen.

1.2 Evaluationsfokus und Evaluationsprozess

Die Grundidee des gesamten Evaluationskonzepts geht auf MCKENNEY & REEVES (2012, S. 137–139) und EULER (2014a, S. 28–31) zurück und wurde bereits im Kapitel II/1.3.5 kurz beschrieben. Die ausgewählten Evaluationsfokusse, Evaluationsgegenstände und Evaluationsprozesse werden im Folgenden deshalb mit Bezug auf die konkreten Kontexte und Fragestellungen dieser Arbeit dargestellt.

Die formative Evaluation im Rahmen dieser Arbeit hat vor allem zwei Zielsetzungen, die aber nicht gleichzeitig, sondern nacheinander bearbeitet werden müssen.

(1) *Erstens* wird geprüft, ob die formulierten Gestaltungsprinzipien sich überhaupt in der geplanten Weise in Lehrveranstaltungen an Wirtschaftsuniversitäten umsetzen lassen. Bei den Überlegungen zum theoretischen Bezugsrahmen wurden zwar ausgewählte theoretische Konzepte berücksichtigt und Erfahrungen von Praktikern ausgewertet, allerdings wurden die formulierten Gestaltungsprinzipien zur Förderung ethischer Kompetenz noch nicht auf ihre innere Konsistenz und Plausibilität überprüft. Diese Überprüfung soll im Rahmen des sog. *Alpha-Tests* erfolgen. Im Alpha-Test, wie ihn u. a. MCKENNEY & REEVES (2012, S. 137–139) beschreiben und wie er im Kapitel II/1.3.5.1 dargestellt wurde, sollte der erste Entwurf des Lehr-Lern-Konzepts evaluiert werden. Dabei wird das Lehr-Lern-Konzept allerdings noch nicht im Praxisfeld eingesetzt, da beim Alpha-Test erst geprüft werden soll, ob eine Umsetzung in der Praxis überhaupt möglich ist. Im Rahmen dieser Arbeit wird der Alpha-Test allerdings nicht in dieser Art und Weise eingesetzt. Wie im Kapitel IV/1.3 beschrieben wurde, war es nicht sinnvoll, ein vollständiges Lehr-Lern-Konzept zur Förderung ethischer Kompetenz auf Basis der Gestaltungsprinzipien auszuarbeiten. Ein solches Konzept wird aber benötigt, um es im Alpha-Test evaluieren zu können¹¹¹. Der Alpha-Test in dieser Arbeit weicht deshalb an entscheidenden Stellen von den Überlegungen von MCKENNEY & REEVES (2012, S. 137–139) und EULER (2014a, S. 28–31) ab. Nichtsdestotrotz war es möglich, im Rahmen dieser Evaluation wichtige Erkenntnisse für die Weiterentwicklung der Gestaltungsprinzipien zu sammeln. Als Evaluationsgegenstände wurden dabei die ersten Entwürfe der Gestaltungsprinzipien zur Förderung ethischer Kompetenz in den Blick genommen. Dementsprechend wurden auch die Evaluationsmethoden ausgewählt. Einerseits wurde die Plausibilität der ersten Entwürfe für die Gestaltungsprinzipien mit Studierenden und Dozierenden diskutiert. Andererseits wurde ein sog. „expert appraisal“ durchgeführt. Im Rahmen dieser Evaluationsmethode werden Experten für z. B. Wirtschaftsethik und Wirtschaftspädagogik, die nicht an der Entwicklung der Gestaltungsprinzipien beteiligt waren, um ihre Meinung zu dem entwickelten Lehr-Lern-Konzept gebeten.

¹¹¹ Der Prototyp in dieser Arbeit wurde erst erstellt, als Dozierende für eine Zusammenarbeit gewonnen werden konnten. Im Rahmen dieser Zusammenarbeit wurden bestehende Ideen der Dozierenden mit den Hinweisen aus den entwickelten Gestaltungsprinzipien angereichert.

(2) Nachdem der Alpha-Test abgeschlossen ist, wird *zweitens* übergeprüft, welche Verbesserungspotenziale in den Gestaltungsprinzipien entdeckt werden können. Entsprechend nimmt diese Evaluation ein Lehr-Lern-Konzept in den Blick, das bereits im Alpha-Test durch Experten begutachtet wurde und sich deshalb grundsätzlich für die Förderung ethischer Kompetenz eignet. Allerdings werden in diesem Lehr-Lern-Konzept noch eine Reihe von Optimierungsmöglichkeiten vermutet, die durch den sog. *Beta-Test* (McKenney & Reeves, 2012, S. 137–139) aufgespürt werden sollen. Dafür ist die Umsetzung des entwickelten Lehr-Lern-Konzept in realistischen Praxisumgebungen notwendig. Die Praxisumgebung für die erste Durchführung sollte dabei bewusst ausgesucht werden, wobei die Balance zwischen einem möglichst realistischen, aber nicht zu komplexen Kontext beachtet werden sollte. Im Rahmen dieser Arbeit wurde der Beta-Test zusammen mit Dozierenden durchgeführt, die ähnliche Vorstellungen von ethischer Kompetenz haben und bereit waren, einige der entwickelten Gestaltungsprinzipien in ihrer Lehre umzusetzen. Dazu wurden in erster Linie vorhandene Elemente des bestehenden Lehr-Lern-Konzepts der Dozierenden mit neuen Lehr-Lern-Aktivitäten angereichert, die auf Basis der Gestaltungsprinzipien aus Kapitel IV/1.2 konzipiert wurden. Um die Wirkung der neu konzipierten Elemente evaluieren zu können, wurden Interviews mit Dozierenden und Gruppendiskussionen mit Studierenden durchgeführt. Außerdem war es möglich, die Umsetzung des entwickelten Lehr-Lern-Konzept zu beobachten und dabei ebenfalls Artefakte von Studierenden wie z. B. schriftliche Diskussionen zu einem Thema zu berücksichtigen. Die Evaluationsdaten wurden alle während oder unmittelbar nach der Erprobung des Prototyps gesammelt und anschließend ausgewertet. Die ausgewerteten Daten bilden im nächsten Schritt die Grundlage zur Überarbeitung der formulierten Gestaltungsprinzipien. Die modifizierten Gestaltungsprinzipien können dann wiederum in einem weiteren Beta-Test evaluiert werden, um einerseits die Anpassungen zu überprüfen und andererseits bisher noch nicht getestete Gestaltungsprinzipien in den Blick zu nehmen.

Nachdem die Gestaltungsprinzipien auf diese Weise evaluiert und modifiziert werden konnten, folgt der letzte Test der formativen Evaluation im Rahmen der Gestaltungsforschung. Dieser sog. *Gamma-Test* zielt darauf ab, die Effektivität des entwickelten Lehr-Lern-Konzepts zu evaluieren. Hier wird getestet, wie wirkmächtig die formulierten Gestaltungsprinzipien in Bezug auf die Förderung ethischer Kompetenz sind. Aus diesem Grund sollten lediglich die Gestaltungsprinzipien mithilfe eines Gamma-Tests evaluiert werden, die bereits im Rahmen des Beta-Test erprobt wurden. Im Rahmen dieser Arbeit konnte aufgrund zeitlicher Restriktionen allerdings kein Gamma-Test durchgeführt werden.

Das Evaluationskonzept für den Prototyp zur Förderung ethischer Kompetenz wird in der nachfolgenden Grafik nochmals kurz dargestellt:

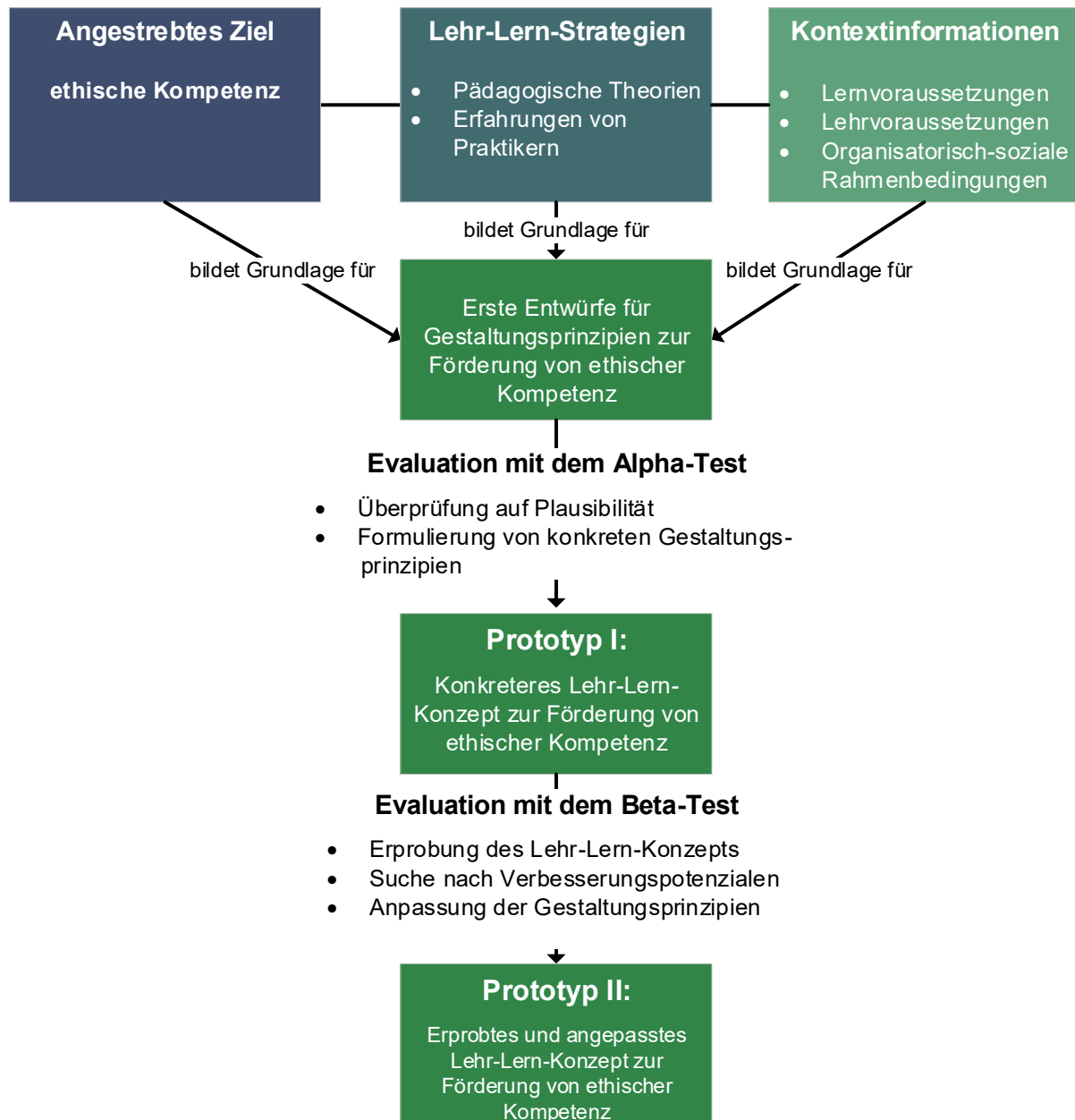


Abbildung 18: Das Evaluationskonzept

2. Die Evaluation mit dem Alpha-Test

2.1 Zielsetzung und Zeitpunkt des Alpha-Tests

Die Alpha-Test-Evaluation ist durchgeführt worden, als die Gestaltungsprinzipien zur Förderung ethischer Kompetenz sich noch in einer frühen Entwicklungsphase befanden. Die Gestaltungsprinzipien waren zu diesem Zeitpunkt deshalb noch nicht so detailliert ausgearbeitet, wie im Kapitel IV/1.2 beschrieben. Vielmehr existierten lediglich grobe Ideen zu den einzelnen Teilbereichen. Diese ungefähren Vorstellungen bezogen sich einerseits auf die Definition ethischer Kompetenz und damit auf die fachwissenschaftliche Perspektive des Konzepts. Andererseits gab es bereits erste Ideen, wie ethische Kompetenz aus einer pädagogisch-didaktischen Perspektive

gefördert werden kann. Obwohl die Gestaltungsprinzipien noch nicht detailliert ausgearbeitet waren, war es hilfreich, bereits in dieser Phase erste Rückmeldungen darauf zu erhalten. Einer dieser Gründe war die unzureichende Verfügbarkeit von vergleichbaren Konzepten zur Förderung ethischer Kompetenz, an denen sich die Ausarbeitung hätte orientieren können. Grundsätzlich wurden durch die Literaturrecherche und die Befragung erfahrener Experten zwar einige vergleichbare Lehr-Lern-Konzepte identifiziert, allerdings hatten diese Konzepte andere Definitionen von ethischer Kompetenz oder waren nicht explizit für den Einsatz in Wirtschaftsuniversitäten konzipiert worden. Es war deshalb nicht einfach einzuschätzen, ob die eigenen Ideen in eine denk- und machbare Richtung gehen oder grundlegend revidiert werden müssen. Beispielsweise musste vor der Generierung von Gestaltungsprinzipien geklärt werden, ob das fertige Lehr-Lern-Konzept eine feste Struktur und einem klaren Ablauf haben soll, wie das z. B. bei der Collaboratory von MUFF (2014) der Fall ist, oder ob am Ende verschiedene Ideen und Prinzipien stehen sollen, die flexibel und situationsabhängig eingesetzt werden können, wie z. B. beim Konzept zur Förderung des kritischen Denkens von JAHN (2012). Da die Antworten auf diese Frage die weitere Entwicklung entscheidend beeinflussen, war es sinnvoll, solche grundlegenden Entscheidungen bereits vor der Fertigstellung des ersten Prototyps zu treffen.

Ein weiterer Grund für die Evaluation der ersten Konzeptideen in dieser frühen Entwicklungsphase war die begrenzte Zeit, die für das Gesamtprojekt zur Verfügung stand. Die Generierung konkreter Gestaltungsprinzipien für das Lehr-Lern-Konzept zur Förderung ethischer Kompetenz dauerte aufgrund fehlender vergleichbarer Konzepte relativ lange, weshalb der Alpha-Test schon vor der eigentlichen Fertigstellung des ersten Prototyps durchgeführt werden musste. Verschärfend kam noch hinzu, dass der Alpha-Test nicht innerhalb eines eng begrenzten Zeitraums durchgeführt werden konnte, sondern sich aufgrund der gewählten Evaluationsmethoden über mehrere Monate erstreckte. In dieser Zeit wurden die anfänglich groben Ideen stetig reflektiert, verfeinert und weiterentwickelt. Wenn der Alpha-Test erst nach der Entwicklung von konkreten Gestaltungsprinzipien durchgeführt worden wäre, hätte es in der insgesamt zur Verfügung stehenden Zeit keine Möglichkeit mehr für die Durchführung eines Beta-Tests gegeben. Das Lehr-Lern-Konzept zur Förderung ethischer Kompetenz sollte¹¹² aber mindestens einmal in einem realistischen Praxiskontext getestet werden.

2.2 Die Evaluationsgegenstände und Evaluationsmethoden

Zum Evaluationsgegenstand des Alpha-Tests gehörte deshalb die inhaltliche Definition von ethischer Kompetenz, die dem Lehr-Lern-Konzept zugrunde liegt. Im Rahmen der Alpha-Evaluation wurden drei Experten aus der Philosophie und

¹¹² Dieses „sollte“ ist der Ausdruck einer normativen Vorstellung in Bezug auf die Frage der Evaluation des entwickelten Lehr-Lern-Konzepts in einem realistischen Praxiskontext. Die Vorgabe zur Durchführung eines Beta-Tests im Rahmen dieser Arbeit ist also keine äußerlich auferlegte Pflicht, sondern eine bewusste Entscheidung, die das Ziel hat, die Qualität der Ergebnisse zu erhöhen.

Wirtschaftsethik um eine Einschätzung zu dem ausgearbeiteten Verständnis gebeten. In den Gesprächen standen in erster Linie die integrative Wahrnehmung und ethische Bewertung ethisch relevanter Situationen im Fokus¹¹³. Die wichtigste Frage bei den Gesprächen mit den Experten bezog sich auf die eingeschlagene Richtung bei der Definition von ethischer Kompetenz. Diese Richtung sollte idealerweise auf Akzeptanz bei den befragten Experten stoßen, da es sonst schwer werden würde, geeignete Praxispartner für die Umsetzung des Lehr-Lern-Konzepts zu finden. Auch Fehlkonzepte und Missverständnisse in der Definition von Ethik wurden auf diese Weise aufgedeckt und beseitigt. Neben den inhaltlichen Rückmeldungen konnte während den Gesprächen in Erfahrung gebracht werden, ob und unter welchen Umständen eine gemeinsame Erprobung eines Lehr-Lern-Konzepts zur Förderung ethischer Kompetenz möglich ist. Erfreulicherweise wurden dabei wichtige Kontakte geknüpft, auf die bei der Durchführung des Beta-Tests zurückgegriffen werden konnte.

Ungefähr zur gleichen Zeit wurden zwei Experten aus der Wirtschaftspädagogik um ihre Einschätzung der pädagogisch-didaktischen Grundideen für das Lehr-Lern-Konzept zur Förderung ethischer Kompetenz gebeten. Der Evaluationsgegenstand beschränkte sich hier auf pädagogisch-didaktische Potenziale und Herausforderungen in der Konzeption und Umsetzung des Prototyps. Hier wurde z. B. über die pädagogisch-psychologischen Annahmen zur Initiierung von Reflexionsprozessen diskutiert, die im Lehr-Lern-Konzept zur Förderung ethischer Kompetenz sichtbar werden. Außerdem wurden verschiedene Grundideen für die Förderung ethischer Kompetenz in den Evaluationsfokus gerückt. Hier waren z. B. die Vorteile der Problemorientierung im Rahmen der Förderung ethischer Kompetenz ein wichtiges Gesprächsthema. Ergänzend dazu wurde eine Gruppendiskussion mit Studierenden durchgeführt, in der ähnliche Fragen angesprochen wurden. Dazu wurden Studierende zunächst mit Elementen des noch groben Lehr-Lern-Konzepts zur Förderung ethischer Kompetenz konfrontiert. In einem nächsten Schritt sollten sie diese Ideen bewerten bzw. einschätzen, ob sie bei den Kommilitonen auf Akzeptanz stoßen würden. Die Zusammensetzung und der Verlauf dieser Gruppendiskussion ist zusammen mit wichtigen Ergebnissen bereits im Kapitel III/4.3.3.4 und 4.3.3.5 beschrieben worden.

Ergänzend zu den Gesprächen mit den Experten aus der Wirtschaftsethik und Wirtschaftspädagogik konnte die Grundidee des Konzepts zur Förderung ethischer Kompetenz auf zwei internationalen wissenschaftlichen Konferenzen und in einem Doktorandenkolloquium am Institut für Wirtschaftspädagogik (Universität St.Gallen) zur Diskussion gestellt werden. Bei den wissenschaftlichen Konferenzen handelte es sich *einerseits* um die JURE (JUnior REsearchers of EARLI) 2016 in Helsinki. *Andererseits* konnte das Konzept auf der TABEC (TransAtlantic Business Ethics Conference) in St.Gallen präsentiert werden. Hier haben die Rückmeldungen von erfahrenen Professoren und Dozierenden aus dem Bereich der Wirtschaftsethik das

¹¹³ Die Leitfäden mit den Fragen an die Experten aus den verschiedenen Fachbereichen finden sich im Anhang.

Konzept in der inhaltlichen Ausrichtung in Bezug auf die Definition von ethischer Kompetenz gestärkt.

Die Rückmeldungen aus den unterschiedlichen Evaluationsanlässen wurden gesammelt und ausgewertet. Dabei sind zunächst die Beiträge der befragten Experten bzw. der Studierenden analysiert und interpretiert worden. Im nächsten Schritt konnten diese konsolidierten Meinungen mit den bisherigen Annahmen zur Förderung ethischer Kompetenz verglichen werden. Dieser Prozess führte letztendlich zur Formulierung der Gestaltungsprinzipien, die im Kapitel IV. dargestellt wurden.

2.3 Evaluationsergebnisse des Alpha-Test

2.3.1 Ergebnisse aus Gesprächen mit Experten aus der Wirtschaftsethik

Die Gespräche mit den Fachexperten aus der Wirtschaftsethik offenbarten die Vielfalt möglicher wirtschaftsethischer Verständnisse im Zusammenhang mit der Förderung ethischer Kompetenz. Sowohl die Vorstellung vom Wesen und den grundsätzlichen Aufgaben der Ethik als auch die Herangehensweise an ethische Fragestellungen unterschied sich zum Teil von meinem Verständnis. Ein Experte sagte z. B., dass die Studierenden bereits intuitiv wüssten, was richtig und falsch ist, weshalb eine explizite Beschäftigung mit diesen Fragen in Lehrveranstaltungen nicht sehr sinnvoll ist. Bei der Förderung ethischer Kompetenz sollte deshalb die Implementierung der getroffenen Entscheidung in den Blick genommen werden. Dementsprechend wurde die Rückmeldung auf die grundlegende Idee des Lehr-Lern-Konzepts zur Förderung ethischer Kompetenz formuliert. Danach fehlt dem Konzept die praktische Komponente, weil die Umsetzung der getroffenen Entscheidung in eine Handlung nicht betrachtet wird. Es ist aber in erster Linie diese Komponente, auf die es in der Praxis ankommt. Die Empfehlung dieses Experten ging deshalb in die Richtung einer grundsätzlichen Revision der bisherigen Grundidee. Allerdings sprachen sich andere Fachexperten für die Weiterentwicklung der präsentierten Idee aus. In diesen Gesprächen wurde die Andersartigkeit des entwickelten Lehr-Lern-Konzepts im Vergleich zu bestehenden Konzeptionen sichtbar. Viele Dozierende aus der Wirtschaftsethik thematisieren in ihrer Lehre in erster Linie wirtschaftsethische Theorien. Dabei werden z. B. die Unterschiede zwischen der Integrativen Wirtschaftsethik von ULRICH (2016) und der Governanceethik von WIELAND (2007) aufgezeigt. Das Lehr-Lern-Konzept zur Förderung ethischer Kompetenz geht aber über diese Vorstellung hinaus und hat daneben z. B. noch die Entwicklung argumentativer und analytischer Fähigkeiten zum Ziel. Die Studierenden sollen also nicht nur die Grundlagen der integrativen Wirtschaftsethik von ULRICH (2016) lernen, sondern auch wirtschaftliche Fragestellungen aus dieser integrativen Perspektive betrachten. Ähnliches gilt für moralische und ethische Argumentationen. Die Studierenden sollen nicht nur verstehen, wie Unternehmen ihre Handlungen begründen und verantworten. Sie sollen auch lernen, diese Begründungen zu dekonstruieren und einer ethischen Reflexion zu unterziehen. Dieses Vorhaben war in

den Augen einiger Fachexperten neu und unterstützenswert. Insbesondere auf der TABEC gab es einige Experten, bei denen diese Idee ehrliches Interesse ausgelöst hat.

Basierend auf diesen Rückmeldungen konnten erste Erkenntnisse für die weitere Entwicklung der Gestaltungsprinzipien abgeleitet werden:

(1) Das Verständnis von ethischer Kompetenz kann zumindest von einem Teil der Experten aus dem Fachbereich nachvollzogen und unterstützt werden. Der Weiterentwicklung und Präzisierung der zum Teil noch groben Ideen stand also nichts im Weg.

(2) Die Kritik am Verständnis von ethischer Kompetenz wurde aufgrund divergierender fachwissenschaftlicher Grundannahmen geäußert. Diese Fachexperten hatten andere Vorstellungen vom Wesen und den Aufgaben der Wirtschaftsethik, weshalb sie in ihren Lehr-Lern-Konzepten andere Schwerpunkte setzen. Die geäußerten Kritikpunkte wurden deshalb nicht weiter bei der Entwicklung der Gestaltungsprinzipien berücksichtigt.

2.3.2 Ergebnisse aus Gesprächen mit Experten aus der Wirtschaftspädagogik

Die Tendenz der Rückmeldungen aus den Gesprächen mit Experten aus der Wirtschaftspädagogik forderte eine verstärkte Fokussierung der pädagogisch-didaktischen Überlegungen auf den speziellen Charakter der Lernziele und Lerninhalte. Mit anderen Worten wurde danach gefragt, was das Spezielle an der Förderung ethischer Kompetenz ist und wie sich diese Besonderheiten in den präsentierten Gestaltungsprinzipien äußerten. Da die präsentierten pädagogisch-didaktischen Ideen noch grob gewesen sind, war diese Rückmeldung verständlich. Allerdings wurde damit auch die weitere Entwicklungsrichtung deutlich. Um konkrete Gestaltungsprinzipien für die Förderung ethischer Kompetenz zu formulieren, musste der Fokus der pädagogischen Überlegungen auf die spezifischen Elemente dieser Kompetenz gelegt werden. Dazu wurde z. B. darüber nachgedacht, wie Studierende im Lehr-Lern-Prozess unterstützt werden können, wenn sie sich mit ethischen Argumentationen beschäftigen. Da diese Art der Argumentation für viele Studierende am Anfang ungewöhnlich ist, benötigen sie eine Demonstration dieser Argumentation anhand unterschiedlicher Beispiele. Außerdem ist es wichtig, den Lernprozess der Studierenden am Anfang stets im Auge zu behalten, um Missverständnisse und Fehlkonzepte zu vermeiden.

Neben diesen Hinweisen war in nahezu allen Gesprächen mit Wirtschaftspädagogen ein Interesse an der Förderung ethischer Kompetenz spürbar. Die Wichtigkeit dieses Themas für die Pädagogik wurde oft betont und in einigen Fällen mit erlebten Beispielen illustriert. Insgesamt war eine Offenheit für die Förderung ethischer Kompetenz spürbar.

Darüber hinaus gab es noch einige Rückmeldungen, bei denen die wirtschaftsethische und die wirtschaftspädagogische Perspektive vereint wurden. Hier ging es um Hinweise auf wichtige Lernvoraussetzungen der Studierenden, ohne die die Förderung nicht funktionieren kann. *Einerseits* ist das die Reflexionskompetenz. Nur durch Reflexion schaffen es Studierende, ethisch relevante Fragen in z. B. wirtschaftlichen Situationen zu identifizieren und anschließend zu bewerten. Haben die Studierenden ein falsches Verständnis von Reflexion oder erreichen sie dabei nicht eine bestimmte Reflexionstiefe, wird die Förderung ethischer Kompetenz entscheidend erschwert. *Andererseits* wurden die sprachlichen Fähigkeiten der Studierenden als eine wichtige Lernvoraussetzung in Bezug auf die Förderung identifiziert. Die Studierenden müssen zunächst die Sprache der Wirtschaftsethik verstehen, um nachvollziehen zu können, worum es in dieser Wissenschaft geht. Außerdem werden die sprachlichen Fähigkeiten bei der integrativen Wahrnehmung und Beschreibung ethisch relevanter Situationen sowie bei der eigenständigen ethischen Argumentation benötigt. Sowohl auf die Reflexion als auch auf die sprachlichen Fähigkeiten der Studierenden wurde zu diesem Zeitpunkt der Entwicklung der Gestaltungsprinzipien kein besonderes Augenmerk gelegt, weswegen diese Hinweise wertvoll für die weiteren Überlegungen waren.

Die Gespräche mit den Experten aus der Wirtschaftspädagogik förderten folgende Hinweise für die Weiterentwicklung der Gestaltungsprinzipien zutage:

- (1) Die Gestaltungsprinzipien sollten spezifische Hinweise auf die Besonderheiten bei der Förderung ethischer Kompetenz enthalten.
- (2) Die Förderung ethischer Kompetenz ist nach den Rückmeldungen einiger Experten ein aktuelles und relevantes Thema in der Wirtschaftspädagogik. Diese Tatsache kann hilfreich sein, wenn das Lehr-Lern-Konzept zu einem späteren Zeitpunkt in unterschiedlichen Praxiskontexten getestet werden soll.
- (3) Die Lernvoraussetzungen der Studierenden in Bezug auf die Reflexionskompetenz und die sprachlichen Fähigkeiten müssen besonders beachtet und, falls nötig, zusätzlich gefördert werden.

2.3.3 Ergebnisse aus der Gruppendiskussion mit Studierenden

Einerseits wurde im Laufe der Gruppendiskussion deutlich, dass das fertige Lehr-Lern-Konzept zur Förderung ethischer Kompetenz entweder einen Bezug zur Lebenswelt der Studierenden oder einen sichtbaren Anwendungsbezug zur Unternehmenswelt haben sollte. Wenn die Studierenden „lediglich“ mit philosophischen Theorien und ethischen Argumentationen konfrontiert werden und dabei keine subjektive Wichtigkeit verspüren, verlieren sie das Interesse am Thema bzw. stellen ihre Denkprozesse ein. Um diese Entwicklung zu verhindern, sollte gemeinsam herausgearbeitet werden, wo genau das Bedürfnis der Unternehmen oder der Gesellschaft nach ethischer Kompetenz ist. Neben der Anbindung an die Tätigkeiten im Unternehmen können Studierende über die Anbindung der aufgeworfenen Fragen an ihre persönliche

Lebenswelt motiviert werden. In diesem Zusammenhang berichtete eine Studentin von ihrer Auseinandersetzung mit einem Text von ARISTOTELES, der aus ihrer Sicht überhaupt keine Verbindung zu ihrer aktuellen Lebenswelt hatte und sie deshalb nicht motivieren konnte. Die Erzeugung subjektiver Wichtigkeit für die Auseinandersetzung mit ethischen Fragen bei den Studierenden scheint deshalb eine entscheidende Voraussetzung für die Förderung ethischer Kompetenz zu sein.

Andererseits wurde in der Gruppendiskussion über die Bedeutung von Prüfungsleistungen in Bezug auf die Förderung ethischer Kompetenz gesprochen. Die Studierenden berichteten in diesem Zusammenhang von Veranstaltungen, bei welchen sie ethische Fragen im Plenum diskutiert haben und dabei wichtige Einsichten gewinnen konnten. Allerdings bestand die Prüfungsleistung aus einer Präsentation oder einer Klausur, die nicht die Tiefe der Diskussion aus der Lehrveranstaltung erreichen konnte. Die Studierenden bewerteten diese Erfahrung als Enttäuschung, da sie sich auch in der Prüfung vertieft mit diesen Fragen beschäftigen wollten. Die Prüfungsleistung wurde deshalb als etwas Künstliches empfunden und hatte einen negativen Einfluss auf die Bewertung des gesamten Kurses. Die Studierenden wünschten sich eine bessere Abstimmung zwischen den Kursinhalten und der Prüfungsform. Als Beispiel für eine angemessene Prüfungsform wurden Aufsätze zu ethischen Fragen vorgeschlagen. Es geht bei der Förderung ethischer Kompetenz also nicht nur darum, die Lernschritte der Studierenden in einer Lehrveranstaltung zu unterstützen, sondern auch um eine Niveauangleichung des Lernprozesses und der Lernerfolgsüberprüfung. Diese Erkenntnis war zentral, da die Prüfungsleistung bis zu dieser Gruppendiskussion im Rahmen des Lehr-Lern-Konzepts zur Förderung ethischer Kompetenz nicht explizit beachtet worden ist.

Aus dem Evaluationsgespräch mit den Studierenden lassen sich zwei Punkte mitnehmen, die sich in den Gestaltungsprinzipien niederschlagen sollten.

(1) Eine Anbindung der ethischen Fragestellungen an die Lebenswelt der Studierenden ist zentral. Dabei sollten die aufgeworfenen Fragen für die Studierenden subjektiv wichtig sein. Dafür kommen z. B. Fallbeispiele aus Unternehmen oder Situationen aus dem Alltag infrage.

(2) Die Prüfungsleistung der Lehrveranstaltungen für die Förderung ethischer Kompetenz passte häufig nicht zu den Lerninhalten, die während des Semesters diskutiert wurden. Dabei war weniger die inhaltliche Passung, sondern mehr das Niveau der Prüfungsfragen ein Problem. Die Studierenden würden sich in der Prüfung lieber vertieft mit einer Frage auseinandersetzen und dabei z. B. eine längere Hausarbeit schreiben.

2.3.4 Die Bedeutung der Ergebnisse des Alpha-Tests

Alle vorgestellten Ergebnisse der Evaluation finden sich bereits in den Gestaltungsprinzipien, die im Kapitel IV. formuliert wurden. Der Alpha-Test war in diesem Sinne keine Plausibilitätsprüfung eines bereits ausgearbeiteten Lehr-Lern-

Konzepts. Nichtsdestotrotz war diese Evaluation für die Formulierung der Gestaltungsprinzipien hilfreich, da damit einige bis dahin wichtige, aber unbeachtete Aspekte im Zusammenhang mit der Formulierung von Gestaltungsprinzipien berücksichtigt werden konnten.

3. Die Evaluation mit dem Beta-Test

3.1 Zielsetzung und Zeitpunkt des Beta-Tests

Das wichtigste Ziel bei der Beta-Evaluation war der Einsatz der entwickelten Gestaltungsprinzipien unter realistischen Bedingungen. Dabei sollte geprüft werden, ob sich das entwickelte Lehr-Lern-Konzept so umsetzen lässt. Außerdem sollten die formulierten Gestaltungsprinzipien verbessert und präzisiert werden.

Der Beta-Test wurde durchgeführt, als die formulierten Gestaltungsprinzipien bereits einen hohen Konkretisierungsgrad hatten. Dieser Konkretisierungsgrad wurde mithilfe der Berücksichtigung von Hinweisen aus Literatur, Expertenbefragungen und Evaluation mit dem Alpha-Test erreicht. Die Evaluationsgegenstände waren also wesentlich detaillierter als beim Alpha-Test. Allerdings hat diese Konkretisierung einige Zeit in Anspruch genommen, sodass die zur Verfügung stehende Zeit für das Gesamtprojekt stetig weniger wurde und deshalb eine baldige Umsetzung der Beta-Evaluation erforderte. Letztendlich blieb ein Semester Zeit, um die Erprobung und Evaluation eines Lehr-Lern-Konzepts durchzuführen. Die wichtigste Voraussetzung für diese Durchführung war die Zusammenarbeit mit ausgewählten Praktikern. Da ich selber keine eigene Lehrveranstaltung verantwortete, in der das Lehr-Lern-Konzept erprobt werden konnte, war ich auf die Kooperation mit anderen Dozierenden angewiesen. Schon bei der Durchführung des Alpha-Tests konnten Kontakte zu Praktikern aufgebaut werden, die bereit waren, sich an der Evaluation zu beteiligen. Diese Dozierenden wurden nach der Verarbeitung der Ergebnisse aus dem Alpha-Test und der Formulierung der konkreten Gestaltungsprinzipien um eine erneute Zusammenarbeit im Rahmen des Beta-Tests gebeten.

3.2 Die Zusammenarbeit mit Praxispartnern beim Beta-Test

Bei der Suche nach potenziellen Partnern für die Evaluation war es zunächst sinnvoll, lediglich mit Dozierenden aus dem Fachbereich der Wirtschaftsethik zusammen zu arbeiten. Darüber hinaus sollte sich die grundsätzliche Vorstellung der Dozierenden über das Selbstverständnis der Wirtschaftsethik nicht allzu stark von meiner Vorstellung unterscheiden. Dozierende mit diesen Eigenschaften müssen einerseits nicht erst davon überzeugt werden, dass wirtschaftsethische Überlegungen im Rahmen eines Studiums relevant sind. Andererseits betreten diese Dozierenden auf der fachlichen Ebene kein unbekanntes Terrain, weshalb der Fokus bei der Evaluation auf die pädagogisch-didaktischen Elemente des Lehr-Lern-Konzepts gelegt werden kann. Die Zusammenarbeit mit Dozierenden aus anderen Fachbereichen wäre grundsätzlich auch denkbar, allerdings können sich in einer solchen Konstellation

fachliche Unsicherheiten und pädagogisch-didaktische Herausforderungen vermischen und die Evaluation erschweren. Davon abgesehen ist es nicht einfach, Dozierende zu finden, die bisher keine wirtschaftsethischen Fachinhalte in ihren Lehrveranstaltungen thematisiert haben und sich lediglich für die Evaluation in diesen Fachbereich einarbeiten würden.

Die Fokussierung auf Dozierende aus dem Fachbereich der Wirtschaftsethik brachte neben den beschriebenen Vorteilen auch vier Herausforderungen mit sich.

(1) Zunächst begrenzte die beschriebene Einengung die Anzahl möglicher Kooperationspartner, da es an der Universität St.Gallen nicht viele Dozierende gibt, die diese Voraussetzungen erfüllen. Es war aber dennoch möglich, zwei Dozierende zu finden, die sowohl bereits im Bereich der Wirtschaftsethik lehren als auch ähnliche Vorstellung über das Wesen und die Aufgaben der Wirtschaftsethik haben. Diese beiden Dozierenden werden im Folgenden „Peter“ und „Uwe“ genannt. Der Dozierende Peter wurde bereits im Kapitel III/3.4.2.5 kurz vorgestellt. Beide Dozenten haben jahrelange Erfahrungen in der Lehre von wirtschaftsethischen Inhalten. Außerdem verantworteten sie im Herbstsemester 2017 eine Lehrveranstaltung im Fachbereich der Wirtschafts- und Unternehmensethik und konnten das entwickelte Lehr-Lern-Konzept zur Förderung ethischer Kompetenz deshalb in ihre Lehre einbauen.

(2) Das Herbstsemester 2017 war für Peter und Uwe in Bezug auf die Lehre besonders, da sie nicht wie sonst jeder eine Lehrveranstaltung in der Wirtschaftsethik angeboten haben, sondern eine Lehrveranstaltung in Zusammenarbeit gestalteten. Das war ursprünglich anders geplant, entwickelte sich dann aber kurzfristig wie beschrieben. Es war deshalb nicht möglich, dass Lehr-Lern-Konzept wie ursprünglich geplant in zwei verschiedenen Lehrveranstaltungen zu evaluieren. Nichtsdestotrotz konnte die Zusammenarbeit mit zwei verschiedenen Dozierenden und zu unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten (Wirtschaftsethik und Unternehmensethik) evaluiert werden. Lediglich die Studierenden waren in beiden Fällen dieselben, weil die Lehrveranstaltung zwar thematisch und personell aufgeteilt wurde, aber formal eine Lehrveranstaltung blieb. Diese Tatsache machte die gesamte Evaluationsplanung etwas komplexer, da Peter und Uwe sich nicht nur mit mir, sondern auch untereinander absprechen mussten. Davon abgesehen hatte die Lehrveranstaltung folgende Rahmenbedingungen: Sie wurde auf Bachelorebene angeboten und beschäftigte sich mit wirtschaftsethischen und unternehmensethischen Ansätzen. Es handelte sich um eine einführende Veranstaltung in das Thema, die auf weiterführende und vertiefende Lerninhalte verzichtete. Die Lehrveranstaltung wurde über das gesamte Semester mit insgesamt 11 Einzelterminen zu je ca. 4 Zeitstunden (inklusive Pausen) durchgeführt.

(3) Eine weitere Herausforderung in der Zusammenarbeit mit Peter und Uwe wurde bei der konkreten Planung des Beta-Tests deutlich. Beide waren grundsätzlich offen,

ihr bisheriges Lehr-Lern-Konzept zur Förderung ethischer Kompetenz zu überarbeiten, allerdings wurde in den gemeinsamen Gesprächen deutlich, dass die Vorstellung über die Art der Überarbeitung unterschiedlich war. Meine Vorstellung ging von einer möglichst kompletten Implementierung der formulierten Gestaltungsprinzipien in die Lehrveranstaltung aus. Peter und Uwe hätten deshalb ihre bisherigen Lehr-Lern-Strategien kritisch betrachten und an verschiedenen Stellen überarbeiten müssen. Die Überarbeitung wäre in Zusammenarbeit mit mir durchgeführt worden. Auf diese Weise wäre die Passung zwischen dem umgesetzten Lehr-Lern-Konzept und den formulierten Gestaltungsprinzipien sichergestellt worden¹¹⁴. Dadurch wären im Rahmen des Beta-Tests in erster Linie die entwickelten Gestaltungsprinzipien evaluiert worden und nicht das bisherige Lehr-Lern-Konzept von Peter und Uwe. Die Umsetzung dieser Vorstellung ist für beide Seiten aufwendig und benötigt genügend zeitlichen Vorlauf. Da sich in der Lehrveranstaltungsplanung der beiden in diesem Semester kurzfristig noch etwas geändert hat, war der benötigte zeitliche Vorlauf kaum vorhanden. Dazu kamen außerdem noch die unterschiedlichen Vorstellungen über den Charakter der Zusammenarbeit zwischen mir und Peter und Uwe. Diese Unterschiede wurden u. a. durch verschiedene Aussagen in den gemeinsamen Gesprächen deutlich. Beide betonten dabei, dass sie keine pädagogischen Experten sind und ihre Lehrveranstaltungen deshalb an einigen Stellen intuitiv planen und umsetzen. Die Anfrage eines Doktoranden aus der Wirtschaftspädagogik für eine Evaluation haben beide deshalb eher als Möglichkeit zur Ergänzung ihrer bisherigen Lehr-Lern-Strategien angesehen. Basierend auf diesem Verständnis soll der bisherige Status quo in ihrer Lehre um besondere Methoden oder andere pädagogische Elemente ergänzt werden, um den Lernprozess der Studierenden zu unterstützen. Das bestehende Konzept sollte also durch die entwickelten Gestaltungsprinzipien angereichert werden. Das war aber nicht die Art der Zusammenarbeit, die ich mir an dieser Stelle vorgestellt habe. Die Evaluation des entwickelten Prototyps ist bei diesem Vorgehen nur punktuell möglich. Schwierig wird es vor allem an den Stellen, wo die Gestaltungsprinzipien die Anpassung inhaltlicher Elemente nötig machen. Die formulierten Gestaltungsprinzipien enthalten nicht nur Aussagen zu Methoden oder zur Sequenzierung der Lernschritte, sondern auch zu Inhalten, die allerdings in der Vorstellung von Peter und Uwe nicht Teil des zu evaluierenden Lehr-Lern-Konzepts werden sollen. Darüber hinaus war es aus meiner Sicht wichtig, die Perspektive von Peter und Uwe auf die Implementierung der Gestaltungsprinzipien zu evaluieren. Die Gestaltungsprinzipien müssen vor der Umsetzung in den meisten Fällen von den Dozierenden in den konkreten Kontext eingebettet und in konkrete Lehr-Lern-Aktivitäten übertragen werden. Die Erfolgsfaktoren und Hürden dieser Transferleistung sind ebenfalls ein wichtiger Evaluationsgegenstand. Allerdings äußerten Peter und

¹¹⁴ Dabei ging es nie darum zu zeigen, welche Lehrstrategien „besser“ oder „schlechter“ sind. Es sollte vielmehr darum gehen, die entwickelten Gestaltungsprinzipien auf Verbesserungspotenziale zu überprüfen. Dafür müssen diese Gestaltungsprinzipien vollständig umgesetzt werden, weshalb das bisherige Lehr-Lern-Konzept an einigen Stellen hätte verändert werden müssen.

Uwe den Wunsch, dass ich die allgemein formulierten Gestaltungsprinzipien in den konkreten Kontext der Lehrveranstaltung transferieren sollte. Obwohl diese Konstellation so nicht geplant wurde, entstand mit der Zeit das Bild von zwei Fachexperten, die von einem pädagogischen Experten in ihrer Arbeit unterstützt werden¹¹⁵. Deshalb drehten sich die gemeinsamen Gespräche vor allem um Lehr-Lern-Methoden, die die Dozierenden in ihrer Lehre unterstützen können. Die Evaluation wurde also nicht auf Basis eines Lehr-Lern-Konzepts gestaltet, das vollständig aus den Gestaltungsprinzipien abgeleitet wurde. Vielmehr wurde das bestehende Konzept von Peter und Uwe punktuell um neue Elemente ergänzt, die auf Basis der Gestaltungsprinzipien konzipiert wurden. Diese Entwicklung stellte die Beta-Evaluation nicht infrage, da es dennoch gelungen ist, wichtige Gestaltungsprinzipien umzusetzen und zu evaluieren. Die beschriebene Entwicklung der Zusammenarbeit ist auch auf meine eigenen Fehler in der Planung und Kommunikation zurückzuführen. Ich habe meine Vorstellungen über die grundlegende Idee der Evaluation an einigen Stellen vermutlich nicht präzise genug beschrieben oder missverständlich kommuniziert. Außerdem habe ich nicht interveniert, als deutlich wurde, dass die Zusammenarbeit sich in eine nicht intendierte Richtung entwickelt.

(4) Schließlich wurde bei der Zusammenarbeit mit Peter und Uwe deutlich, wie stark Dozierende an Universitäten neben der Lehre in andere Verpflichtungen eingebunden sind. Wie vielfältig Aufgaben von Dozierenden an Universitäten sein können, wurde bereits im Kapitel III/4.4 dargestellt und diskutiert. Dozierende engagieren sich neben der Lehre häufig in Forschung und Beratung und müssen ihr Zeitbudget deshalb stets im Auge behalten. Die Lehre hat es in diesen Konstellationen nicht immer leicht. Bei Peter und Uwe ist an einigen Stellen ebenfalls eine starke Eingebundenheit in andere Verpflichtungen sichtbar geworden, die Auswirkungen auf die Zusammenarbeit in der Evaluationsplanung und -umsetzung hatte. Beispielsweise waren die Planungszyklen der beiden für die Lehre relativ kurz. Die genaue Planung einer Sitzung wurde bspw. einige Tage vor Beginn der Sitzung fertig gestellt. Hier war es für mich schwierig und herausfordernd, innerhalb einer kurzen Zeit meine eigenen Gestaltungsprinzipien in die bestehenden Planungen einzuarbeiten bzw. die bestehende Planung entsprechend der Gestaltungsprinzipien anzupassen. Eine längere Vorlaufzeit hätte es erlaubt, die ursprüngliche Planung genauer zu analysieren und mit Peter und Uwe über Ziele und Absichten darin zu sprechen. Da ich die Planung der jeweiligen Sitzung meist kurzfristig erhielt und die Erprobung der Gestaltungsprinzipien in nur wenigen Tagen stattfinden sollte, waren lediglich „Ad hoc-Anpassungen“ möglich, die dann selten ausführlich mit den beiden vorbesprochen werden konnten. Diese Erfahrungen bilden aber vermutlich die realistische Situation von Dozierenden an Universitäten ab

¹¹⁵ Diese Vorstellung wurde in verschiedenen Szenen in der Lehrveranstaltung sichtbar. Hier war ich meistens als teilnehmender Beobachter anwesend und wurde von den beiden Dozierenden an einigen Stellen gebeten, die neu implementierten Elemente den Studierenden in der Lehrveranstaltung selbst vorzustellen und den Ablauf zu begleiten.

und waren deshalb hilfreich für die Evaluation der Gestaltungsprinzipien, weil sie aufzeigen, wie der Alltag von Dozierenden aussieht.

3.3 Die Evaluationsgegenstände

Die Evaluationsgegenstände für den Beta-Test wurden durch die Vorstellungen von Peter und Uwe zum Charakter der Evaluation und ihrer zeitlichen Verfügbarkeit beeinflusst. Es konnten deshalb vor allem die Gestaltungsprinzipien überprüft werden, die sich relativ einfach in ein bestehendes Kurskonzept integrieren lassen bzw. mit denen bestehende Lehr-Lern-Aktivitäten angereichert werden können. Das bestehende Kurskonzept konnte also nicht umfassend mit den Ideen aus den formulierten Gestaltungsprinzipien ergänzt werden. Es war auch nicht möglich, größere Teile der Lehrveranstaltung gemeinsam mit Peter und Uwe neu zu planen bzw. auf Basis der formulierten Gestaltungsprinzipien umzugestalten.

Unter diesen Bedingungen konnten einige Gestaltungsprinzipien der Phase *„Integrative Wahrnehmung einer ethisch relevanten Situation“* evaluiert werden. Dies war der Ähnlichkeit der Definition ethischer Kompetenz zwischen mir und Peter und Uwe zu verdanken. Weil es für die beiden ein wichtiges Anliegen war, den Studierenden die normativen Grundlagen des Denkens und Handelns aufzuzeigen, waren einige der formulierten Gestaltungsprinzipien bereits vor der Beta-Evaluation Teil des Kurskonzepts. Vor allem einige der Leitprinzipien aus dem Bereich *„Theoretisch-konzeptionelle Grundlagen entwickeln“* waren bereits so ähnlich im Kurskonzept vorgesehen.

Die Auswahl der evaluierten Leit- und Umsetzungsprinzipien war also keine systematische Wahl basierend auf fachwissenschaftlichen oder pädagogisch-didaktischen Überlegungen. Vielmehr wurden diejenigen Leit- und Umsetzungsprinzipien umgesetzt und evaluiert, die unter den gegebenen Bedingungen getestet werden konnten. Das bedeutete auch, dass der gesamte zweite Schritt im Prozessmodell der ethischen Kompetenz (*„ethische Bewertung einer ethisch relevanten Situation“*) im Rahmen dieser Evaluation nicht auf Verbesserungspotenziale getestet werden konnte.

Neben den Evaluationsgegenständen, die sich direkt aus den formulierten Gestaltungsprinzipien ableiten lassen, nahm die Beta-Evaluation noch andere Elemente der Lehrveranstaltung in den Blick. Beispielsweise hat Uwe darum gebeten, ein Konzept für die kognitive Verarbeitung und Reflexion von Praxisvorträgen zu entwickeln und zu erproben. Dieser Wunsch würde mit der Unzufriedenheit über bisherige Erfahrungen mit der Reflexion von Praxisvorträgen begründet. Uwe beschrieb die bisherige Einbettung als nicht besonders gelungen und hatte an einigen Stellen das Gefühl, dass die Verbindung zu den anderen Lerninhalten bzw. Lernzielen nicht deutlich wird.

Basierend auf den beschriebenen Kontextbedingungen und Vorstellungen über die Evaluation von Peter und Uwe wurden konkret die folgenden Gestaltungsprinzipien für

den Kontext der ausgewählten Lehrveranstaltung ausgearbeitet und an verschiedenen Punkten bzw. in unterschiedlichen Sitzungen implementiert. Die Aufstellung zeigt zunächst das allgemeine Gestaltungsprinzip aus Kapitel IV/1.2. Basierend darauf wird beschrieben, welches Lernziel aus Kapitel III/2.7 mit der Umsetzung des Gestaltungsprinzips verfolgt wurde und wie die Umsetzung den ursprünglichen Lehr-Lern-Prozess verändert hat. Dort, wo spezielle Methoden wie z. B. die Fragezettelmethode zum Einsatz kommen, erfolgt eine detaillierte Beschreibung der Umsetzung.

3.3.1 Evaluationsgegenstand 1 – Fragezettelmethode

Phase im Prozessmodell	Leitprinzip	Umsetzungsprinzip	Methoden, Material und sonstige Hinweise
Integrative Wahrnehmung einer ethisch relevanten Situation	Theoretisch-konzeptionelle Grundlagen entwickeln		
	Der Dozierende sollte den Studierenden zu Beginn des Lernprozesses mithilfe von dozierenden-zentrierten Lehr-Lern-Methoden aufzeigen, dass nahezu alle Entscheidungen und Handlungen eine normative bzw. wertebezogene Basis haben. Damit wird die Wahrnehmung der Studierenden für die Berücksichtigung der normativen Perspektive von Frage- und Problemstellungen geschärft. Quelle: Einzelinterview 1 (ausgewertet in Kapitel III/3.4.2.5), Didaktik der Philosophie (Meyer, 2010), teilnehmende Beobachtung	Es ist für die Studierenden nicht sofort einleuchtend bzw. schwer nachzuvollziehen, dass nahezu alle Frage- und Problemstellungen einen normativen Kern haben sollen. Deshalb sollte der Dozierende darauf achten, zu Beginn solche Lehr-Lern-Methoden einzusetzen, die die Gedanken der Studierenden stärker lenken. Damit können Rückfälle in gewohnte Denkweisen vermieden werden. Außerdem sehen die Studierenden auf diese Weise an einem Beispiel, wie eine integrative Wahrnehmung einer Fragestellung aussehen könnte (Modelllernen). Quelle: Einzelinterview 2 und 3 (ausgewertet in Kapitel III/4.3.3.3), Einzelinterview 1 (ausgewertet in Kapitel III/3.4.2.5) Die Studierenden sollten während der vermittelnden Phase die Möglichkeit bekommen, eigene Fragen und Gedanken festzuhalten und zu äußern, damit ihre kognitive Aktivität aufrechterhalten bleibt. Quelle: Didaktik der Philosophie (Meyer, 2010; Dietrich, 2007), JAHN (2012), Einzelinterview 3 (ausgewertet in Kapitel III/4.3.3.3)	Für die Vermittlung der Grundlagen kommen z. B. das Lehrgespräch und der Lehrvortrag als Lehrmethoden infrage. Die Studierenden können ihre Fragen entweder offen im Plenum stellen oder zunächst sammeln und in einer Pause mit dem Dozierenden diskutieren. Auch die Anregung zu einem Mailverkehr mit Fragen zwischen Studierenden und Dozierenden im Anschluss an die Veranstaltung ist denkbar.

Vor der Umsetzung der Gestaltungsprinzipien des Evaluationsgegenstands 1 sahen die Lehr-Lern-Aktivitäten der Dozierenden in dieser Phase der Lehrveranstaltung bereits so ähnlich aus wie in den Gestaltungsprinzipien gefordert. Allerdings beinhalteten die ursprünglichen Lehr-Lern-Aktivitäten lediglich Rückfragen der Dozierenden zu möglichen Unklarheiten nach längeren Vortragsphasen. An dieser Stelle setzte die Umsetzung der Gestaltungsprinzipien an. Dabei wurde die Inputorientierung zu Beginn der Lehrveranstaltung durch eine Ergänzung mit Interaktionsmöglichkeiten aufgewertet und die Studierenden systematisch zu Rückfragen animiert. Dadurch sollte die Fähigkeit der Studierenden zur integrativen Wahrnehmung von Situationen gefördert werden. Außerdem sollten sie besser verstehen, was die Aufgaben und Ziele der Wirtschaftsethik sind (vgl. Lernziele in Kapitel III/2.7). Da diese beiden Ziele zentral für die weiteren Schritte bei der Förderung ethischer Kompetenz sind, musste sichergestellt werden, dass die Grundzüge dieser Teilkompetenz bei allen entwickelt wurden. Für diese Einschätzung werden möglichst viele Informationen über die kognitiven Aktivitäten der Studierenden benötigt, weil damit eingeschätzt werden kann, an welchen Stellen die Studierenden noch Unterstützung brauchen und wo sie bereits die grundlegenden Zusammenhänge verstanden haben. Der Dozierende kann die Kompetenzentwicklung mit diesen Informationen gezielter steuern und damit die oben erwähnten Lernziele eher erreichen. Die Grundidee hinter der Umsetzung dieses Leitprinzips war also, den Studierenden während der längeren Phase des Lehrvortrags zu Beginn der Lehrveranstaltung mehr Möglichkeiten zu geben, ihre Fragen zu stellen und auf Unklarheiten hinzuweisen.

Um ein umfassendes Bild über die kognitiven Aktivitäten der Studierenden zu bekommen, wurde in der Beta-Evaluation das Potenzial der *Fragezettelmethode* evaluiert. Bei dieser Methode werden die wichtigsten Fragen zu einem Thema gesammelt und besprochen. Dafür werden zu Beginn des Lehrgesprächs Moderationskarten ausgeteilt. Auf diese Moderationskarten sollen während des Lehrvortrags Fragen und Gedanken geschrieben werden, die für die Studierenden subjektiv wichtig sind und im Anschluss im Plenum besprochen werden sollten. Anschließend sollen die Studierenden sich mit ihren direkten Nachbarn über ihre jeweiligen Fragen unterhalten und die Relevanz der Fragen einschätzen. Jede Frage wird dann mit einer Zahl von 1 bis 10 bewertet, wobei die „1“ für eine nicht relevante Frage steht und die „10“ für eine intersubjektiv wichtige Frage vergeben wird. Nach diesem Austausch werden die Karten eingesammelt und vom Dozierenden angeschaut. Beim Durchsehen der Fragen werden einerseits die am höchsten bewerteten Fragen beachtet und andererseits Fragen berücksichtigt, die typische Fehlkonzepte der Studierenden aufzeigen. Der Dozierende spricht schließlich ausgewählte Fragen an und geht auf die geäußerten Unklarheiten ein. Die Fragezettelmethode wurde im Laufe der Lehrveranstaltung einmal in der ersten Sitzung durchgeführt. Dabei waren ca. 35 Studierende anwesend.

3.3.2 Evaluationsgegenstand 2 – Think-Pair-Share und der E-Mail Austausch

Phase im Prozessmodell	Leitprinzip	Umsetzungsprinzip	Methoden, Material und sonstige Hinweise
Theoretisch-konzeptionelle Grundlagen entwickeln			
Integrative Wahrnehmung einer ethisch relevanten Situation	Der Dozierende sollte in der Lehrveranstaltung gezielt verschiedene Interaktionsanlässe zwischen sich und den Studierenden schaffen, damit er die Denk- und Reflexionsprozesse der Studierenden in Bezug auf die integrative Wahrnehmung nachvollziehen und zusätzlich fördern kann. Die Studierenden können die Lehrveranstaltung auf diese Weise selbst mitgestalten und voneinander lernen. Außerdem können so bereits erarbeitete Erkenntnisse gezielt verstärkt und Fehlkonzepte thematisiert werden. Quelle: Einzelinterview 1, 2 und 3 (ausgewertet in Kapitel III/4.3.3.3)	Für die Studierenden sollte das Frage- und Interaktionsniveau angemessen und herausfordernd sein, damit sie sich an dem Lehrgespräch mit dem Dozierenden beteiligen. Die Interaktion mit den Studierenden sollte gezielt an den Stellen initiiert werden, wo Dozierende Verständnisschwierigkeiten vermuten, damit etwaige Probleme schnell beseitigt werden und den weiteren Denkprozess nicht stören. Quelle: eigene Überlegungen basierend auf Erkenntnissen aus Kapitel III/4	Hinweise zur Durchführung eines Lehrgesprächs finden sich z. B. bei EULER & HAHN (2014, S. 446–451) Zur Initiierung von Interaktion können unterschiedliche Methoden wie z. B. • Minute Paper • Fragezettelmethode • Think-Pair-Share eingesetzt werden.

Auch das Leitprinzip des zweiten implementierten Gestaltungsprinzips war Peter und Uwe bereits vor der Kooperation mit mir bekannt. Allerdings wurde in den Vorbereitungsgesprächen deutlich, dass sich Peter und Uwe mehr systematische Interaktion mit den Studierenden wünschen, um besser zu verstehen, auf welche Fragen und Konzepte die Studierenden ihre kognitive Aktivität ausrichten. Dafür wurde unter anderem die bereits vorgestellte Fragezettelmethode umgesetzt. Allerdings geht es bei den Leit- und Umsetzungsprinzipien des Evaluationsgegenstands 2 im Unterschied zu der Fragezettelmethode nicht darum, den Prozess der kognitiven Auseinandersetzung während eines Lehrvortrag zu verfolgen und aufrecht zu erhalten. Hier liegt der Schwerpunkt darauf, die Interaktion mit den Studierenden als Quelle für die gemeinsame Entwicklung von Erkenntnissen zu gebrauchen. Die Studierenden sollten durch ihre Beiträge die Lehrveranstaltung mitgestalten und damit zu ihrer eigenen Kompetenzentwicklung beitragen. Bezogen auf die Lernziele im Zusammenhang mit der Förderung ethischer Kompetenz aus Kapitel III/2.7 zielt dieses Gestaltungsprinzip darauf ab, die Studierenden zu einer eigenständigen integrativen Wahrnehmung von Situationen zu befähigen. Durch die Umgestaltung des vorhandenen Lehr-Lern-Konzepts sollen die Studierenden also stärker nachdenken, reflektieren und analysieren. Außerdem sollen sie durch die aktive Beteiligung an der Erarbeitung der Inhalte eine positive Einstellung zur Anwendung von ethischer Kompetenz entwickeln. Um das zu erreichen, war es einerseits wichtig, während des Lehrgesprächs angemessene Fragen zu stellen. Andererseits ist es möglich, unterschiedliche andere interaktionsförderliche Methoden einzusetzen. Im Rahmen der Erprobung wurden zwei solche Lehr-Lern-Methoden erprobt: „Think-Pair-Share“ und der E-Mail Austausch.

(1) *Think-Pair-Share* wurde an verschiedenen Stellen in der Lehrveranstaltung auf sein interaktionsförderliches Potenzial zu ethischen Fragestellungen getestet. Dabei wurden keine speziellen Situationen konstruiert oder bestimmte Fragen gezielt für diese Methode aufgespart. Es ging vielmehr darum, auszuprobieren, ob Think-Pair-Share sich grundsätzlich besser für die Initiierung von Interaktionen eignet als z. B. die Frage des Dozierenden, ob alles verstanden wurde. Im Kontext der Entwicklung ethischer Kompetenz ist Interaktion bedeutend, weil es vor allem am Anfang wichtig ist, dass die Studierenden die Grundzüge der thematisierten Denk- und Herangehensweise verstehen. Wenn es aber selten zu einer Interaktion kommt und die Studierenden nicht die Möglichkeit haben nachzufragen, ist es nicht möglich, festzustellen, wo ggf. Missverständnisse vorliegen. Dieses Problem sollte mit Think-Pair-Share gelöst werden. Die Grundidee von Think-Pair-Share ist bereits im Namen angelegt. Der Dozierende stellt eine aus seiner Sicht relevante Frage zu den bisherigen Erkenntnissen oder zu dem unmittelbar bevorstehenden Thema und lässt die Studierenden zunächst in Einzelarbeit über diese Frage nachdenken. Die Studierenden sollen dabei „Material“ sammeln, das sie dann untereinander austauschen können. Damit das gelingt, muss die Frage des Dozierenden

entsprechend gestellt sein und darf z. B. nicht trivial oder zu schwer sein. Die Studierenden sollten sich basierend auf ihrem bisherigen Vorwissen oder den Inhalten aus dem Kurs mit dieser Frage auseinandersetzen können. Nach einer gewissen Zeit tauschen die Studierenden sich zu zweit über ihre Erkenntnisse aus. Dabei wird ggf. eine jeweils andere Perspektive auf die eigenen Gedanken geworfen, was zusätzlich Denk- und Reflexionsprozesse auslösen kann. Schließlich werden die Tandems aufgefordert, ihre Gesprächsthemen im Plenum zu teilen und die anfangs aufgeworfene Frage zu besprechen.

(2) Beim *E-Mail Austausch* geht es darum, die Studierenden zu einem „Briefwechsel“ per E-Mail zu animieren, um sie bei der Verarbeitung der Inhalte zu unterstützen. Die Studierenden sollten sich dafür einen Partner im Kurs suchen und ihm im Anschluss an den Kurs eine E-Mail schreiben, in der zwei Fragen angesprochen werden: 1. *„Welche Gedanken aus der heutigen Vorlesung haben mich am meisten überrascht/beeindruckt/zum Nachdenken gebracht?“* und 2. *„Welche Gedanken und Zusammenhänge habe ich (noch) nicht verstanden? Wo brauche ich noch Zeit?“* Die zwei Fragen werden von dem Tandempartner aufgenommen und mit eigenen Gedanken unterlegt. Jeder Studierende schreibt also eine E-Mail mit Fragen und antwortet auf die E-Mail mit den Aussagen und Fragen seines Tandempartners. Damit sollen die Studierenden sich gegenseitig im Prozess des Verstehens unterstützen. Außerdem können die Studierenden den Dozierenden bei diesen E-Mails in Kopie setzen und ihm damit aufzeigen, über welche Themen sie gesprochen haben. Der Dozierende liest die Nachrichten im Idealfall mit und geht in der nächsten Sitzung auf ausgewählte Gespräche ein. Jedes Tandem sollte sich pro Woche einmal austauschen. Das Angebot fand außerhalb der Präsenzzeit statt und war freiwillig. Der E-Mail Austausch wurde zu 2 Themenkomplexen durchgeführt. Die Zahl der beteiligten Studierenden schwankte ziemlich stark, wobei sie beim zweiten Mal wesentlich höher war als beim ersten.

3.3.3 Evaluationsgegenstand 3 – Vertrauensvolle Atmosphäre

Phase im Prozessmodell	Leitprinzip	Umsetzungsprinzip	Methoden, Material und sonstige Hinweise
Vertrauensvolle Atmosphäre herstellen			
Integrative Wahrnehmung einer ethisch relevanten Situation	Die Atmosphäre und das Lernklima in der Lehrveranstaltung sollten offen, vertrauensvoll und verständnisvoll (i. S. einer konstruktiven Fehlerkultur) sein, damit die Studierenden kritisch über ihre bisherige Herangehensweise in Bezug auf ethische Auseinandersetzungen nachdenken und sich auf neue Sichtweisen einlassen können. Quelle: JAHN (2012), Einzelinterview 1, 2 und 3 (ausgewertet in Kapitel III/4.3.3.3)	Studierende an Wirtschaftsuniversitäten könnten verunsichert sein, wenn etablierte Sichtweisen auf wirtschaftswissenschaftliche Zusammenhänge aufgebrochen und neu interpretiert werden. Deshalb sollte möglichst früh aufgezeigt werden, dass es in der Lehrveranstaltung darum geht, mit einem kritisch-reflektierenden Blick auf wirtschaftliche Zusammenhänge zu schauen, damit die Studierenden verstehen, dass ungewöhnliche und kritische Beiträge erwünscht sind. Quelle: eigene Überlegungen basierend auf Erkenntnissen aus Kapitel III/4 Die Inhalte und Sichtweisen im Zusammenhang mit der integrativen Wahrnehmung ethischer Fragestellungen sind für viele Studierende neu und ungewohnt, weshalb sie an verschiedenen Stellen noch Probleme mit der richtigen Interpretation und Anwendung haben könnten. Diese anfänglichen Schwierigkeiten sollten vom Dozierenden verständnisvoll, geduldig und wertschätzend aufgenommen werden, damit die Studierenden die neue Denkweise weiter ohne Scheu ausprobieren und entwickeln können. Quelle: eigene Überlegungen basierend auf Erkenntnissen aus Kapitel III/4	Erarbeitung gemeinsamer Regeln für einen wertschätzenden und offenen Umgang miteinander. Explizite Einforderung kritischer Gedanken und Beiträge von Studierenden Lob und Anerkennung für Studierende, die sich auf die integrative Wahrnehmung einlassen. Quelle: JAHN (2012)

Die Umsetzung des Evaluationsgegenstands 3 erweiterte das ursprüngliche Lehr-Lern-Konzept von Uwe und Peter. In den Vorbereitungsgesprächen wurde zwar deutlich, dass beiden bewusst ist, wie wichtig eine vertrauensvolle Atmosphäre für die Förderung ethischer Kompetenz ist, allerdings wurde auch klar, dass es bisher wenig explizite Bemühungen gab, diese Atmosphäre aktiv aufzubauen. Ausgehend von diesen Beobachtungen wurden gemeinsam Überlegungen angestellt, wie eine vertrauensvolle Atmosphäre in den einzelnen Sitzungen aufgebaut werden könnte. Mit dem Aufbau einer vertrauensvollen Atmosphäre wurde nicht ein bestimmtes Lernziel aus Kapitel III/2.7 in den Blick genommen, da eine gute Atmosphäre eine wichtige Voraussetzung für das gesamte Vorhaben der Förderung ethischer Kompetenz ist. In dieser Atmosphäre trauen sich die Studierenden bspw. eher, Gedanken auszusprechen, die aus ihrer Sicht bisher ungewöhnlich sind und sehen dadurch eine Fragestellung aus einer anderen Perspektive. Auch die Einstellung der Studierenden zur Anwendung ethischer Kompetenz kann durch eine vertrauensvolle Atmosphäre positiv beeinflusst werden. Eine vertrauensvolle Atmosphäre lässt sich aber nicht auf Knopfdruck erzeugen, sondern bedarf sorgfältiger Planung¹¹⁶. Dabei sind aktive Maßnahmen und Sensibilität für die Situation wichtig. Mithilfe aktiver Maßnahmen sollte deutlich gemacht werden, dass der Kurs ungewöhnliche und kritische Gedanken zulässt und einfordert. Außerdem können gemeinsame Regeln für die Diskussionen aufgestellt werden, die den Rahmen für die gemeinsame Auseinandersetzung vorgeben. Die Sensibilität für die Atmosphäre in der Lehrveranstaltung hilft dabei, die Dynamiken unter den Studierenden besser einzuschätzen. Dabei kann es z. B. vorkommen, dass Studierende in Diskussionen nicht versuchen, eine differenzierte Antwort auf eine Frage zu erarbeiten, sondern die Diskussion lediglich „gewinnen“ wollen. In diesem Fall sollte der Dozierende auf die Einhaltung der aufgestellten Regeln verweisen.

Diese unterschiedlichen Herangehensweisen für die Erzeugung einer vertrauensvollen Atmosphäre wurden mit beiden Dozierenden im Vorfeld besprochen und geplant. Die Planung der Umsetzung war allerdings wenig konkret. Im Gespräch wurde lediglich festgelegt, dass an verschiedenen Stellen im Kurs explizite Hinweise auf den Charakter der Lehrveranstaltung gegeben werden sollen. Dabei sollten die Studierenden darauf hingewiesen werden, dass es in diesem Kurs darum geht, kritisch zu sein und in andere Richtungen zu denken, als sie das bisher gewohnt sind. Die Studierenden sollten auch aufgefordert werden, „*sich etwas zu trauen*“, da diese Lehrveranstaltung dafür einen geschützten Raum bietet.

¹¹⁶ Das hängt auch damit zusammen, dass Studierende in vielen Fällen von anderen Lehrveranstaltungen geprägt sind, in denen sie passiv sind und Inhalte lediglich aufnehmen.

3.3.4 Evaluationsgegenstand 4 – Selbstreflexion mit Metaphern

Phase im Prozessmodell	Leitprinzip	Umsetzungsprinzip	Methoden, Material und sonstige Hinweise
Selbstreflexion bei Studierenden initiieren			
Integrative Wahrnehmung einer ethisch relevanten Situation	Die Studierenden sollten vor der inhaltlichen Einführung in die integrative Wahrnehmung zu einer Selbstreflexion über ihr bisheriges Vorverständnis und ihre Annahmen im Zusammenhang mit ethischen Fragestellungen angeregt werden. Damit können die Unterschiede zwischen beiden Denkweisen herausgearbeitet und diskutiert werden. Quelle: Gespräche mit Dozierenden (ausgewertet in Kapitel III/3.4.2), eigene Überlegungen basierend auf Erkenntnissen aus Kapitel III/3	Die Selbstreflexion sollte sich einerseits auf die Erkundung der inhaltlich-konzeptionellen Vorverständnisse konzentrieren, weil diese zu einem großen Teil die Vorgehensweise bei der Diskussion ethischer Fragestellungen festlegen. Da die konkrete Beschreibung des Vorverständnisses zu Konzepten wie „Ethik“ den Studierenden häufig schwerfällt, sollte das Vorverständnis mithilfe von Methoden, die die Beschreibung solcher Konzepte erleichtern (z. B. Metaphern), erarbeitet werden, damit alle Studierenden Zugang zu ihrem bisherigen Vorverständnis bekommen. Die Selbstreflexion sollte sich andererseits auf die Erkundung des bisherigen Vorgehens bei der Analyse und Bewertung ethischer Fragestellungen beziehen. Dadurch erkennen die Studierenden auf einer Prozessebene, wo die Unterschiede zwischen ihrer Lösung und der Lösung des Dozierenden liegen und können die verschiedenen Herangehensweisen reflektieren. Die Studierenden sollten ihre Lösung bei dieser Selbstreflexion in Einzelarbeit erarbeiten und aufschreiben, damit sie ihr eigenes Vorverständnis präzise festhalten. Quelle: eigene Überlegungen basierend auf Erkenntnissen aus Kapitel III/4	Bei der Arbeit mit Metaphern sollen die Studierenden ihr Vorverständnis zu einem ausgewählten Begriff entweder in einem Bild darstellen oder metaphorisch in Worten beschreiben. Bei der Sandwichmethode bittet der Dozierende die Studierenden nach einem kurzen Input bzw. einer Fallbeschreibung, ihre gewohnte Vorgehensweise für den Fall anzuwenden. Nachdem die Studierenden eine Lösung beschrieben haben, präsentiert der Dozierende seine Lösung und diskutiert die verschiedenen Varianten.

Die Umsetzung dieses Gestaltungsprinzips erzeugt Lehr-Lern-Aktivitäten, bei denen die Studierenden über sich selbst und ihre bisherigen Annahmen nachdenken und reflektieren. Diese Selbstreflexion wird initiiert, um zu verdeutlichen, wie die bisherigen Herangehensweisen der Studierenden an eine Fragestellung sich von der Denkweise einer ethisch kompetenten Person unterscheiden. Durch diese Gegenüberstellung sollen die Studierenden verstehen, wo sie bisher wichtige Aspekte ausgelassen oder Abkürzungen in ihrem Denken benutzt haben. Gleichzeitig soll eine Möglichkeit aufgezeigt werden, wie diese Abkürzungen im Denken in Zukunft verhindert werden können. Die Studierenden sollen durch die Selbstreflexion dazu befähigt werden, sich und ihre Handlungen aus einer integrativen Perspektive zu analysieren und diese Fertigkeit so weiter zu entwickeln (vgl. Lernziele aus Kapitel III/2.7). Um dieses Lernziel zu erreichen, ist es notwendig, zunächst die bisherigen Denk- und Argumentationsweisen der Studierenden aufzudecken. Das ist kein trivialer Prozess, da viele Denkschritte implizit bzw. unbewusst ablaufen und erst einmal bewusst gemacht werden müssen. Gleichzeitig soll der Dozierende an der Selbstreflexion der Studierenden anknüpfen und eine alternative Möglichkeit der Herangehensweise präsentieren, um den Studierenden eine Alternative aufzuzeigen, die sie reflektieren können. Bei dieser Herangehensweise könnte z. B. die integrative Wahrnehmung ethisch relevanter Situationen im Zentrum stehen. Durch den Vergleich der ursprünglich ggf. verkürzten Herangehensweise der Studierenden und der integrativen Herangehensweise können die Besonderheiten der ethischen Kompetenz herausgearbeitet werden.

Im Rahmen der Beta-Evaluation sollten zwei verschiedene Methoden ausprobiert werden, mit denen der beschriebene Effekt sichergestellt werden kann. Zum einen war das die sog. Sandwichmethode und zum anderen die Arbeit mit Metaphern.

(1) Bei der *Sandwichmethode* geht es darum, den Studierenden zunächst eine Aufgabe zu stellen und sie über die Lösung dieser Aufgabe nachdenken zu lassen. Sie sollen dabei ihre bisherigen Kompetenzen einsetzen und ihre Lösung begründen. Im Anschluss daran präsentiert der Dozierende seine Interpretation der Situation und fordert die Studierenden auf, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zur eigenen Lösung zu identifizieren. Die weitere Verarbeitung dieser Erkenntnisse kann auf unterschiedlichen Wegen geschehen und z. B. im Plenum besprochen oder in einem Reflexionsbericht dargestellt werden.

(2) Bei der Arbeit mit *Metaphern* sollen die Studierenden ihr Vorverständnis zu einer Frage mit einem Bild bzw. einer Metapher darstellen. Dafür werden ihnen Stifte und Papier zur Verfügung gestellt. Im Anschluss stellen die Studierenden ihr individuelles Verständnis bzw. Bild vor. Die unterschiedlichen Meinungen und Vorverständnisse der Studierenden werden während der Präsentation vom Dozierenden festgehalten. In einem letzten Schritt erfolgt eine Diskussion über die verschiedenen Sichtweisen und eine Einordnung in bereits thematisierte oder neue theoretische Konzepte.

Die Sandwichmethode sollte zu einem Zeitpunkt eingesetzt werden, wo die Studierenden mit wirtschaftsethischen Überlegungen zum Wirtschaftswachstum konfrontiert werden sollten. Dabei sollten sie zunächst unterschiedliche Fragen zum Wirtschaftswachstum beantworten und im Anschluss die Überlegungen des Dozierenden zu dieser Frage anhören. Als Abschluss wären die unterschiedlichen Perspektiven auf die Fragen ausgetauscht und vom Dozierenden eingeordnet worden. Leider gab es in der Lehrveranstaltung an der vorgesehenen Stelle unvorhersehbare zeitliche Restriktionen¹¹⁷, weshalb die Sandwichmethode nicht durchgeführt werden konnte.

Die Arbeit mit den Metaphern konnte bei der Diskussion um die Einführung in das Grundverständnis von Unternehmensethik und Unternehmensverantwortung eingesetzt werden. In diesem Zusammenhang sollten die Studierenden überlegen, wie sie den Begriff der „Verantwortung“ in einem Bild/einer Metapher darstellen können. Die fertigen Bilder wurden zunächst unter den Studierenden besprochen und im Anschluss auf freiwilliger Basis im Plenum vorgestellt.

3.3.5 Evaluationsgegenstand 5 – Auseinandersetzung mit dem Praxisvortrag

Der Dozierende Uwe hat in den Vorbereitungsgesprächen zur Planung der Evaluation darum gebeten, gemeinsam die Einbettung eines Praxisvortrags in die Lehrveranstaltung zu überdenken, um die Themen der Lehrveranstaltung und des Praxisvortrages besser zu verzahnen. In den formulierten Gestaltungsprinzipien im Kapitel IV/1.2 sind Praxisvorträge in einer frühen Phase des Lehr-Lern-Prozesses vorgesehen. Dabei sollen die Praxisvorträge aufzeigen, wie wichtig ethische Auseinandersetzungen für Entscheidungen und Handlungen von Unternehmen sind. Die eher anwendungsorientierten Studierenden in den Wirtschaftsuniversitäten sollen auf diese Weise für eine Auseinandersetzung mit ethischen Fragen motiviert werden, was ihre Einstellung und Motivation zur Anwendung ethischer Kompetenz positiv beeinflussen soll (vgl. Lernziele im Kapitel III/2.7). Der Praxisvortrag, der in dem Lehr-Lern-Konzept von Uwe vorgesehen war, hatte aber eine andere Zielsetzung. Der Praxispartner wurde deshalb erst in die Lehrveranstaltung eingeladen, als der Kurs bereits fortgeschritten war, und sollte über seine konkrete Arbeit als Experte für Unternehmensverantwortung erzählen. Das Ziel dieses Praxisvortrages war es also, die Studierenden dazu zu bewegen, die bisher gehörten theoretisch-konzeptionellen Inhalte mit den tatsächlichen Handlungen von Unternehmen im wirtschaftlichen Kontext zu vergleichen und kritisch zu reflektieren. Dadurch sollte den Studierenden bewusst werden, dass die Handlungen von Unternehmen immer eine normative Komponente haben, die aufgedeckt und reflektiert werden kann. Dieses Ziel findet sich ebenfalls unter den Lernzielen im Kapitel III/2.7, die für die Förderung ethischer Kompetenz formuliert wurden, weshalb auch Gestaltungsprinzipien im Kapitel IV/1.2

¹¹⁷ Der Dozierende Peter brauchte für die Einführung in das Thema mehr Zeit, als dafür geplant gewesen ist. Aus diesem Grund war die Lehrveranstaltung bereits am Ende angelangt, bevor die Sandwichmethode umgesetzt werden konnte.

formuliert wurden, mit denen dieses Ziel umgesetzt werden kann. Allerdings beinhalten die Gestaltungsprinzipien Hinweise auf andere Lehr-Lern-Aktivitäten (also kein Praxisvortrag) zur Erreichung dieses Ziels (vgl. Kapitel IV/1.2.1). Der Evaluationsgegenstand bzw. die konkrete Lehr-Lern-Aktivität wurde in diesem Fall also nicht von mir in die Beta-Evaluation hineingebracht, sondern von Uwe vorgeschlagen.

Bisher hat Uwe die Studierenden vor dem Praxisvortrag aufgefordert, sich Fragen zu überlegen, die dann im Anschluss gestellt und diskutiert werden können. Dieses Vorgehen sollte jetzt überarbeitet und besser auf die beschriebenen Ziele ausgerichtet werden. Die neu entwickelten Lehr-Lern-Aktivitäten sollten die Sichtweise der Praxis auf Unternehmensverantwortung und die Sichtweise der Wirtschaftsethik auf Unternehmensverantwortung gegenüberstellen und die Unterschiede herausarbeiten. Dadurch sollte deutlich werden, dass die Praxis die normative Komponente in ihren Handlungen oft nicht beachtet. Diese Lektion war dafür besonders geeignet, weil unmittelbar vor dem Praxisvortrag eine Einführung in das Themenfeld der Unternehmensverantwortung stattgefunden hat. Die Studierenden konnten also hintereinander beide Sichtweisen anhören. Nach dem Praxisvortrag sollten diese beiden Sichtweisen in einer Diskussion gegenübergestellt werden. Dazu wurde die Gruppe der Studierenden in zwei Teile aufgeteilt, wobei ein Teil die Sichtweise des Unternehmens und der andere Teil die Sichtweise der Wirtschaftsethik herausarbeiten sollte. Die Studierenden haben nach Ende des Praxisvortrags 15 Minuten Zeit bekommen, um sich auf die Diskussion vorzubereiten. Der Ablauf der Diskussion wurde als Gesprächssituation mit den Rollen eines Professors der Wirtschaftsethik und einem Unternehmensvertreter inszeniert. Die Studierendengruppen waren mit jeweils 10-13 Studierenden relativ groß, weshalb die Sitzordnung in einen Innen- und einen Außenkreis aufgeteilt wurde. Die 3-4 Studierenden im Innenkreis durften sich an der Diskussion beteiligen und ihre Gedanken austauschen. Die Studierenden im Außenkreis waren zunächst Beobachter, konnten sich aber in die Diskussion einschalten, da im Innenkreis ein Stuhl frei war. Die Gesprächssituation sollte ebenfalls ca. 15 Minuten dauern und mit einer Reflexion im Plenum enden, in der die Studierenden ihre Rollen bereits verlassen haben.

3.4 Die Evaluationsmethoden

3.4.1 Die teilnehmende Beobachtung

Die teilnehmende Beobachtung ist die einzige der vier eingesetzten Evaluationsmethoden, mit der ein direkter Zugang zu den Ereignissen in der Lehrveranstaltung möglich war. Als teilnehmender Beobachter konnte ich die Auswirkungen der implementierten Gestaltungsprinzipien auf die Studierenden und den Dozierenden direkt wahrnehmen. Nichtsdestotrotz ist meine Wahrnehmung von verschiedenen Faktoren, wie z. B. dem Vorverständnis über die Situation, beeinflusst. Erschwerend kam noch hinzu, dass ich der einzige teilnehmende Beobachter im

Rahmen dieser Evaluation war. Um die Objektivität der Beobachtung zu erhöhen, wäre es sinnvoll gewesen, andere Beobachter in die Evaluation einzubeziehen. Allerdings war eine Teilnahme für die von mir angefragten Personen aus zeitlichen Gründen nicht möglich. Die Objektivität der Beobachtungen wurde deshalb durch einen Abgleich mit den Ergebnissen aus den anderen Evaluationsmethoden sichergestellt. Die teilnehmende Beobachtung wurde an ausgewählten Terminen durchgeführt und umfasste ungefähr die Hälfte der gesamten Präsenzzeit. Das waren insgesamt 6 Termine mit jeweils 4 Lektionen. Dabei wurden die Termine gewählt, bei denen das bestehende Lehr-Lern-Konzept auf Basis der formulierten Gestaltungsprinzipien angepasst wurde. Der längere Zeitraum der Beobachtung über mehrere Wochen erlaubte es darüber hinaus, die Entwicklung der ethischen Kompetenz bei den Studierenden zu verfolgen. Peter und Uwe waren an einem beobachteten Termin gemeinsam anwesend und haben die Veranstaltung im Co-Teaching durchgeführt. An allen anderen beobachteten Terminen unterrichtete jeweils einer der beiden. Bei den Beobachtungen waren vor allem die Lehr-Lern-Prozesse in der Lehrveranstaltung im Fokus der Observation. An ausgewählten Stellen wurde auch das Verhalten der Studierenden und des Dozierenden genauer betrachtet. Die Beobachtung wurde mit einer offenen Grundeinstellung durchgeführt, wobei alles notiert wurde, was für die Förderung ethischer Kompetenz relevant sein könnte. Aus diesem Grund wurde auch kein Beobachtungsbogen verwendet, der bestimmte Beobachtungskategorien vorgegeben hätte. Zum Teil war die fokussierte Wahrnehmung der Situation nicht so einfach möglich, da ausgewählte Teile der Lehrveranstaltung wie z. B. die Erklärung der Fragezettelmethode von mir selber eingeführt und begleitet wurden. Alle Beobachtungen wurden in einem Beobachtungsprotokoll notiert und anschließend ausgewertet.

3.4.2 Die Gruppendiskussion

Ganz zu Beginn der Lehrveranstaltung haben beide Dozierende die Lernziele des Kurses vorgestellt und auch meine Beteiligung an der Lehrveranstaltung erwähnt. Dabei kam zur Sprache, dass dieser Kurs für die Evaluation von Lehr-Lern-Konzepten zur Förderung ethischer Kompetenz genutzt wird. Im Zusammenhang mit dieser Einführung wurden Studierende in einer späteren Sitzung darum gebeten, an einer Gruppendiskussion teilzunehmen, in der sie ihre Eindrücke aus dem Kurs schildern sollten. Beide Dozierende haben den Studierenden nahegelegt, sich an der Gruppendiskussion zu beteiligen, aber auch betont, dass die Teilnahme freiwillig ist. Zunächst war geplant, nur eine Gruppendiskussion durchzuführen, allerdings waren bei der ersten Abfrage 17 Studierende interessiert, an einer Gruppendiskussion teilzunehmen. Die Terminfindung war mit so vielen Studierenden etwas kompliziert, aber schließlich konnten zwei Gruppendiskussionen realisiert werden, wobei an der ersten fünf und an der zweiten zwei Studierende teilgenommen haben. Alle Teilnehmer besuchten einen Bachelorstudiengang an der Universität St.Gallen und waren zu dieser Zeit im dritten oder fünften Semester. Vermutlich liegt bei den teilnehmenden

Studierenden eine Selbstselektion in Bezug auf Vorwissen, Motivation und Engagement im Zusammenhang mit wirtschaftsethischen Fragen vor. Sie haben sich einerseits entschieden, einen Kurs zu diesem Thema zu besuchen, und waren andererseits zu einer Teilnahme an der Gruppendiskussion bereit. Die Fragen in beiden Gruppendiskussionen bezogen sich auf die Lehrveranstaltung, in der die Evaluation des Lehr-Lern-Konzepts zur Förderung ethischer Kompetenz durchgeführt wurde. Der Interviewleitfaden zu beiden Gruppendiskussionen findet sich im Anhang. Auch wenn aus meiner Sicht vor allem die Punkte interessant waren, die mithilfe der Gestaltungsprinzipien neu konzipiert wurden, sprachen die Studierenden an vielen Stellen auch über andere Dinge, die ihnen aufgefallen sind. Die beiden Gruppendiskussionen wurden am Ende des Semesters durchgeführt, dauerten ca. 60 Minuten und wurden aufgezeichnet und transkribiert.

3.4.3 Interviews mit den Dozierenden

Die Interviews mit den Dozierenden Peter und Uwe wurden zur gleichen Zeit durchgeführt wie die beiden Gruppendiskussionen. Die Interviews wurden getrennt voneinander durchgeführt, da ein gemeinsamer Termin zeitlich nicht möglich gewesen ist. Da die meisten Veränderungen in der Lehrveranstaltung entweder mit Peter oder mit Uwe geplant wurden, erschien die getrennte Befragung der beiden Dozierenden sinnvoller. Beide Dozierende wurden im Gespräch zunächst nach ihren persönlichen Eindrücken in Bezug auf die Lehrveranstaltung befragt und in einem nächsten Schritt spezifisch auf die veränderten Elemente in den einzelnen Sitzungen angesprochen. Der entsprechende Interviewleitfaden findet sich im Anhang. Beide wurden aufgefordert, sich auch kritisch zu äußern, da konstruktive Kritik für die Weiterentwicklung der Gestaltungsprinzipien hilfreich ist. Peter und Uwe beantworteten in den Interviews die gestellten Fragen, äußerten sich aber auch zu Beobachtungen, nach denen sie nicht direkt gefragt wurden. Die Interviews dauerten ca. 30 Minuten, wurden aufgezeichnet und transkribiert.

3.4.4 Analyse der studentischen Artefakte¹¹⁸

Die studentischen Artefakte entstanden an verschiedenen Stellen bei der Erprobung der formulierten Gestaltungsprinzipien. Konkret wurden im Rahmen der Beta-Evaluation die E-Mails der Studierenden aus dem E-Mail Austausch, die Moderationskarten der Fragezettelmethode und die gemalten Bilder (Metaphern) als Datenquelle verwendet. Die Artefakte wurden als Indizien für die Stärke der kognitiven Aktivierung und Auseinandersetzung mit dem Thema betrachtet. Wenn einer der beiden Dozierenden einen Lehrvortrag hält und die Studierenden im Anschluss daran in einer E-Mail über diesen Vortrag sprechen, ist das ein Hinweis auf einen kognitiven Verarbeitungsprozess, der durch den Vortrag ausgelöst wurde. Darüber hinaus offenbarte die Analyse der Metaphern zur Frage „Was ist Verantwortung?“ wichtige

¹¹⁸ Unter studentischen Artefakten werden alle von Studierenden in der Lehrveranstaltung erzeugten Gegenstände (im weiteren Sinn) verstanden.

Details zum Vorwissen der Studierenden. Die Auswertung der Artefakte zeigte ebenfalls, ob die eingesetzten Methoden tatsächlich in der Lage sind, die erhofften Informationen über die kognitive Aktivität der Studierenden zur Verfügung zu stellen. Lässt sich z. B. auf Basis von E-Mails einschätzen, was Studierende in der vergangenen Sitzung angesprochen haben, oder befinden sich darin nur hohle Phrasen? Die studentischen Artefakte eignen sich als Ergänzung zu den Daten aus der teilnehmenden Beobachtung und den Interviews. Da nicht alle Studierende beim E-Mail Austausch und der Fragezettelmethode mitgemacht haben, war keine Vollerhebung möglich. Allerdings wurden auch so genug Artefakte gesammelt, um ein differenziertes Bild über die kognitiven Aktivitäten zu bekommen. Die einzelnen Gegenstände wurden inhaltsanalytisch oder interpretativ ausgewertet, wobei 25 Metaphern, 30 Fragezettel und 30 E-Mails gesammelt werden konnten.

3.5 Evaluationsergebnisse des Beta-Test

3.5.1 Struktur und Aufbau der Ergebnisdarstellung

Die Evaluationsergebnisse des Beta-Tests werden mithilfe einer festen Struktur dargestellt, die helfen soll, den Überblick in der Datenmenge nicht zu verlieren und die Beobachtungen und Aussagen den einzelnen Gestaltungsprinzipien zuordnen zu können. Die erste Strukturierungsebene bilden die jeweiligen Evaluationsgegenstände. Die nachfolgende Diskussion wird sich also zunächst mit der Evaluation der Fragezettelmethode beschäftigen. Nachdem alle Evaluationsdaten zu diesem Bereich ausgewertet wurden, rückt die Betrachtung des nächsten Evaluationsgegenstandes in den Fokus. Innerhalb der Ergebnisdarstellung jedes Evaluationsgegenstandes werden zunächst die Aussagen und Beobachtungen der verschiedenen Datenquellen diskutiert. Nachdem alle gesammelten Daten dargestellt wurden, erfolgt die Einschätzung und Interpretation der unterschiedlichen Aussagen. Am Ende dieser Diskussion wird das formulierte Gestaltungsprinzip basierend auf den Erfahrungen und Bewertungen angepasst.

Die gefundenen Evaluationsergebnisse beziehen sich einerseits auf die vorgestellten fünf Evaluationsgegenstände. Andererseits konnten bei der Beta-Evaluation auch unerwartete Erkenntnisse gesammelt werden, die ebenfalls einen Einfluss auf die Förderung ethischer Kompetenz haben.

3.5.2 Evaluationsergebnisse zur Fragezettelmethode

Die Fragezettelmethode wurde in der zweiten Sitzung eingesetzt, um zu Beginn der Auseinandersetzung mit der integrativen Sichtweise einen Austausch zwischen den Studierenden und dem Dozierenden zu initiieren. Dabei sollten die Studierenden die Möglichkeit haben, ihre Fragen und Gedanken untereinander und gegenüber dem Dozierenden zu äußern. Während des ersten thematischen Lehrvortrags machten sich viele Studierende Notizen auf den ausgeteilten Moderationskarten. Bei ca. 35 Studierenden im Raum wurden nach Beendigung des Vortrags ca. 50

Moderationskarten eingesammelt. Allein die Menge der Fragen deutete auf eine aktive Beteiligung der Studierenden hin. Im Laufe des Lehrvortrags gab es außer den Fragezetteln keine Möglichkeiten für die Studierenden, Fragen zu stellen. Der Dozierende stellte zwar an einigen Stellen Rückfragen ins Plenum, allerdings waren diese zum Teil speziell auf den Fall bzw. die Situation bezogen, die er momentan vorstellte. Die Moderationskarten waren deshalb eine gute Möglichkeit für die Studierenden, ihre Fragen und Gedanken zum Lehrvortrag zu notieren.

Bereits während des Durchlesens der Fragen hatte Peter nach eigenen Angaben ein viel besseres Bild davon, über welche Zusammenhänge seines Vortrags die Studierenden verstärkt nachdachten. Beispielsweise haben die Studierenden gefragt, wieviel Wachstum aus ethischer Sicht unbedenklich ist oder wie groß der Umsatz von Unternehmen sein sollte, damit das aus einer ethischen Perspektive noch vertretbar ist. In diesen Beispielsfragen wird deutlich, dass die Studierenden eine wichtige Aussage aus dem Vortrag nicht mitgenommen haben. In den Ausführungen von Peter sollte deutlich werden, dass es gar nicht darauf ankommt, *wieviele* Umsatz erwirtschaftet wird, sondern *wie* dieser Umsatz erwirtschaftet wird. Basierend auf dieser Erkenntnis konnte Peter sein weiteres Vorgehen nach der Pause planen und dabei explizit auf dieses Fehlkonzept eingehen. Die Auseinandersetzung mit den Fragen war allerdings auch dozierenden-zentriert und die Studierenden hörten vor allem zu. Inwieweit sie die Zusammenhänge beim zweiten Mal besser verstanden haben, konnte durch die Beobachtung nicht festgestellt werden. Offensichtlich scheint es bei der Verarbeitung der Fragen durch den Dozierenden noch Potenzial für Verbesserungen zu geben.

Im Interview mit Peter (Einzelinterview 4) wurde der positive Eindruck aus der teilnehmenden Beobachtung explizit bestätigt. Peter sah den Vorteil dieser Methode in der Möglichkeit, ein schnelles und ehrliches Feedback auf seine Lehrtätigkeit zu bekommen. Dieses Feedback würde er nicht in dieser Art und Weise bekommen, wenn er z. B. Studierende fragt, ob alles verstanden wurde. Auch die Möglichkeit, unmittelbar auf die gestellten Fragen zu reagieren, wurde als positiv bewertet. Die Fragezettelmethode ist deshalb als Bereicherung für den Kurs empfunden worden, die in dieser Deutlichkeit von Peter nicht erwartet wurde.

Die Studierenden hatten zu der Fragezettelmethode eine ähnliche Meinung. Der Großteil hat diese Lehr-Lern-Aktivität als lernförderlich bewertet. Durch die Aufforderung, Fragen während des Vortrags aufzuschreiben, konnten sie ihre Gedanken ehrlich äußern. Außerdem wurden einige Fragen gleich beantwortet, was ebenfalls gelobt wurde. Besonders für Studierende, die sich im Plenum nicht aktiv beteiligen wollen oder können, sei das eine gute Alternative. Eine Studierende beschrieb sich eher als jemand, der sich wenig an Diskussionen beteiligt, weshalb die Fragezettel hilfreich waren. Ein anderer Studierender äußerte sich enttäuscht von dieser Methode, weil seine eigene Frage nicht beantwortet wurde. Er schlug deshalb vor, die Anzahl der gestellten Fragen zu begrenzen, um im Plenum möglichst viele

Fragezettel durchgehen zu können. Grundsätzlich empfand aber auch dieser Studierende die Fragezettelmethode als bereichernd. Schließlich gab es noch eine Studierende, die die Sinnhaftigkeit der Methode in Frage stellte. Sie fühlte sich durch die Aufforderung gezwungen, eine Frage zu stellen, was für sie störend war. Außerdem charakterisierte diese Studierende sich selbst als jemand, der offene Fragen stets im Plenum stellt. Diese Gedanken erst aufzuschreiben und sie erst später zu thematisieren, würde nicht zu ihr passen.

Sämtliche Fragen der Studierenden wurden nach der Lehrveranstaltung eingesammelt und elektronisch erfasst. Die Artefakte offenbaren zum Teil eine reflektierte und tiefgründige kognitive Auseinandersetzung mit dem Vortrag des Dozierenden. Dabei gab es sowohl weiterführende Fragen, aber auch Anmerkungen, aus denen typische Fehlkonzepte hervorgehen. Für den Dozierenden war beides hilfreich, weshalb die Artefakte sowohl aus qualitativer als auch aus quantitativer Sicht für die Fragezettelmethode sprechen.

In der Gesamtschau lässt sich ein eindeutig positiver Trend aus den Beobachtungen und Aussagen in Bezug auf die Fragezettelmethode herauslesen. Die gesammelten Daten zeigen die Vorteile dieser Interaktionsform während eines Lehrvortrags auf. Der Dozierende bekommt einen guten Eindruck davon, was bei den Studierenden ankommt, und die Studierenden können ihre Gedanken sortieren und Unklarheiten beseitigen. Mithilfe der Fragezettelmethode ist es also grundsätzlich möglich, die Fähigkeit der integrativen Wahrnehmung bei Situationen zu fördern bzw. ihnen die Aufgaben und Ziele der Wirtschaftsethik näher zu bringen. Die verfolgten Lernziele (vgl. Kapitel III/2.7) konnten deshalb mit den umgesetzten Lehr-Lern-Aktivitäten erreicht werden.

Allerdings sollte die Menge der Fragen gesteuert werden, da der Dozierende bei zu vielen Rückmeldungen den Überblick verlieren kann. In der Beobachtung wurde außerdem deutlich, dass die Verarbeitung der gestellten Fragen vom Dozierenden noch verbessert werden sollte. Eine bloße Wiederholung der vorher präsentierten Inhalte ist für einige Studierende für ein besseres Verständnis vermutlich nicht ausreichend. Hier wäre es z. B. möglich, die Studierenden im Zusammenhang mit typischen Fehlkonzepten stärker zu Wort kommen zu lassen. Dabei sollen sie verbalisieren, wie sie auf die Aussagen oder Fragen auf den Moderationskarten gekommen sind. Das ermöglicht dem Dozierenden, die Denk- und Argumentationsweise der Studierenden aus einer anderen Perspektive anzuschauen und zeigt ihm auch mögliche Ansatzpunkte für weitere Erläuterungen. Wenn es sowohl eine Gruppe Studierender gibt, die ihre Fehlkonzepte überwunden haben und solche, die das bisher nicht geschafft haben, kann der Dozierende auf die Methode der „Peer-Instruction“ zurückgreifen, wo Studierende versuchen, sich gegenseitig Inhalte und Zusammenhänge näher zu bringen.

Im Rahmen dieser Evaluation kann das evaluierte Gestaltungsprinzip folgendermaßen angepasst werden (Änderungen sind fett):

Umsetzungsprinzip:

„Die Studierenden sollten während der vermittelnden Phase die Möglichkeit bekommen, eigene Fragen und Gedanken festzuhalten und zu äußern, damit ihre kognitive Aktivität aufrechterhalten bleibt. **Dabei sollte die Anzahl der Fragen begrenzt werden, damit die Auswertung und Schwerpunktsetzung bei der Besprechung der Fragen erleichtert wird. Der Dozierende sollte bei der Auswertung Studierende zu Wort kommen lassen, bei denen auf Basis der Fragen noch Fehlkonzepte und Missverständnisse vermutet werden. Die Studierenden sollten dabei ihre Gedanken erläutern, damit der Dozierende die Quellen für die Missverständnisse erkennen kann.**“

3.5.3 Evaluationsergebnisse zu Think-Pair-Share und dem E-Mail Austausch

Die Methoden des Think-Pair-Share und des E-Mail Austausches sollten die Interaktion zwischen Dozierenden und Studierenden unterstützen. Think-Pair-Share ist eine Methode, die in der Interaktion mit Studierenden im Plenum ihren Platz hat und prinzipiell bei jeder Frage des Dozierenden eingesetzt werden kann. Der E-Mail Austausch läuft zwischen einem Studierendentandem und findet bewusst außerhalb der Lehrveranstaltung statt. Einerseits aus dem Grund, um Interaktionen zu dem Thema außerhalb der Sitzungen zu initiieren und andererseits, um den Studierenden etwas Zeit zu geben, sich gedanklich mit den Inhalten auseinander zu setzen, bevor es zum Austausch kommt.

Im Folgenden werden zunächst die Beobachtungen zu Think-Pair-Share beschrieben. Anschließend folgt die Darstellung der Evaluationsergebnisse zum E-Mail Austausch.

Der Einsatz von Think-Pair-Share konnte an verschiedenen Stellen beobachtet werden. Beide Dozierende haben sich bewusst dazu entschieden, diese Methode bei komplexen Fragen anzuwenden. Das Aktivitätsniveau der Studierenden während des Austausches im Tandem war hoch, was sich an der Geräuschkulisse zeigte. Da ich als teilnehmender Beobachter mitten unter den Studierenden saß und nicht vorne beim Dozierenden-Pult stand, konnte ich zum Teil verfolgen, über welche Themen die Studierenden gesprochen haben. In allen mitgehörten Fällen wurde über die gestellte Frage diskutiert, wobei die Länge und Intensität der Diskussion stark von der Qualität der gestellten Frage abhing. Zu manchen Zeitpunkten, bspw. nach längeren Lehrvorträgen, konnten die Studierenden über eine einzige Frage viel diskutieren, weil sie gerade viel Material gehört haben, das sie nun verarbeiten wollten. In anderen Fällen, z. B. bei Fragen, die aus Sicht der Studierenden vermeintlich einfach oder rhetorisch war (in den meisten Fällen waren die Fragen weder einfach noch rhetorisch), erstarb die Aktivität schon nach wenigen Sekunden, da die Studierenden offensichtlich nichts zu besprechen hatten. In der anschließenden Plenumsdiskussion

gab es in den meisten Fällen ebenfalls eine hohe Beteiligung unter der Studierenden, wobei auch diejenigen aktiv waren, die sich sonst wenig beteiligten.

Die Sichtweise der Dozierenden zur Wirkung von Think-Pair-Share ähnelte meinen Beobachtungen in vielen Punkten. Peter hob besonders die Einfachheit und problemlose Einbindung dieser Methode in die Lehre hervor. Diese Einfachheit hätte eine spürbare Wirkung, die er anfangs nicht für möglich gehalten hätte. Diese Einschätzung von Peter basiert einerseits auf seinem Vorwissen zu didaktischen Methoden bzw. seiner akademischen Lehrkompetenz. Deshalb sollte dieser positive Eindruck nicht generalisiert werden. Andererseits verfügt Peter über langjährige Erfahrung bei der Entwicklung ethischer Kompetenz. Seine positive Bewertung der Methode basiert deshalb auf dem Vergleich mit früheren Erfahrungen, bei denen die Interaktion mit Studierenden nicht so problemlos initiiert werden konnte.

Auch die Studierenden in den Gruppendiskussionen äußerten sich an wenigen Stellen zu dieser Methode. Leider gab es nicht viele Wortmeldungen dazu, weil die Studierenden dieses Element nicht bewusst wahrgenommen haben. Selbst nachdem die Studierenden in der Gruppendiskussion speziell auf Think-Pair-Share angesprochen wurden, konnten die meisten sich nicht daran erinnern. Das könnte daran liegen, dass die Methode nicht als besonderes bzw. neues Kurselement eingeführt wurde, sondern sich „natürlicherweise“ in das bestehende Lehr-Lern-Konzept eingefügt hat. Ein Studierender verwies in seinen Beschreibungen allerdings explizit auf Think-Pair-Share und betonte dabei die für ihn hilfreichen Elemente. Das Gespräch mit seinem Tandempartner hätte ihm geholfen, die eigene Sichtweise nochmals explizit darstellen und vertreten zu müssen. Außerdem hätte sein Tandempartner in den meisten Fällen Gedanken gehabt, auf die er selbst nicht gekommen wäre, weshalb diese Gespräche zu einer Horizonterweiterung geführt hätten.

Zu Think-Pair-Share gab es keine studentischen Artefakte, da die Gedanken nicht schriftlich festgehalten werden.

Der E-Mail Austausch konnte nicht direkt beobachtet werden, weil die Konversationen außerhalb des Kurses stattfanden. Da ich die E-Mails aber in Kopie bekommen habe, konnte ich sehen, welche Gedanken dort ausgetauscht wurden. Das Konzept wurde im Kurs explizit eingeführt und erklärt. Diese Erklärung wurde einmal auf den Schluss der letzten Sitzung gelegt und lediglich mündlich und ohne Unterstützung durch Folien o. ä. durchgeführt. Dieses Vorgehen brachte einige Nachteile mit sich. Zum einen wurde deutlich, dass die Studierenden nicht mehr voll konzentriert waren, da die Lehrveranstaltung aus ihrer Sicht bereits vorbei war. Zum anderen wurde meine Erklärung nicht durch eine Folie o. ä. unterstützt, weshalb einige Studierende annahmen, dass das Gesagte keine besonders hohe Relevanz hat. Diese ungünstige Konstellation zeigte sich in der geringen Anzahl der E-Mails, die im Nachgang zum Kurs ausgetauscht wurden. Beim zweiten Mal wurde der Zeitpunkt der Erklärung

besser gewählt und die Aufgabenstellung auf eine Folie geschrieben. Viele Studierende fotografierten diese Folie daraufhin mit ihrem Smartphone. Bereits diese kleinen Veränderungen führten zu einem starken Anstieg der Beteiligung. Da der E-Mail Austausch freiwillig gewesen ist, nahmen nicht alle Studierenden daran teil. Allerdings konnte mit ca. 20 beteiligten Studierenden ein Großteil der gesamten Gruppe erreicht werden. Die E-Mails wurden vom Dozierenden angeschaut und als Basis für die Planung der nächsten Lehrveranstaltung verwendet. Zu Beginn der nächsten Lehrveranstaltung wurden die E-Mails und ihre Wirkung auf die Planung der Lehrveranstaltung erwähnt, allerdings wurde keine dort formulierten Fragen im Plenum besprochen.

Der Dozierende Peter zeigte sich im Interview überzeugt von dieser Methode. Seiner Meinung nach haben die Studierenden im gegenseitigen Austausch viel von sich preisgegeben, was sie sonst im Kurs nicht tun würden. Für ihn war es wertvoll, die Gedanken und Fragen der Studierenden nachzuverfolgen. Diese Erfahrung hat Peter so zum ersten Mal gemacht und könnte sich gut vorstellen, diese Methode in anderen Kursen einzusetzen.

Die Studierenden hatten eine differenzierte Meinung zu dieser Methode. Der E-Mail Austausch wurde in den Gruppendiskussionen öfter erwähnt, was für eine stärkere Wahrnehmung dieser Lehr-Lern-Methode spricht. Grob zusammengefasst gab es einige Befürworter und viele Skeptiker. Die Argumente der Befürworter zielten auf die Chancen des gegenseitigen Lernens. Eine Studentin erzählte z. B., wie sie in der E-Mail an ihre Kommilitonen bewusst Fragen gestellt hat, auf die sie selbst keine Antwort hatte. Diese Fragen wurden dann von dem Tandempartner beantwortet und kommentiert. Die Qualität der Antwort überraschte sie, da sie die Problemstellung nach der Antwort ihres Kommilitonen besser verstanden habe. Die E-Mails boten ihr die Chance, sich mit ihren eigenen Fragen auseinander zu setzen und anderen dabei zu helfen, herausfordernde Fragen zu beantworten. Vor allem, wenn man noch ganz am Anfang der Auseinandersetzung mit ethischen Fragen steht, kann der Austausch mit Kommilitonen hilfreich sein. Allerdings würde der Erfolg stark von dem Tandempartner abhängen. Ein anderer Student lobte den E-Mail Austausch deshalb, weil er hier gezwungen war, mit nur wenigen Sätzen seine Erkenntnisse und Fragen zusammen zu fassen. Das bedeutete für ihn eine intensive Auseinandersetzung mit den besprochenen Themen.

An dieser Stelle kamen aber auch die ersten kritischen Stimmen von Studierenden. In den meisten Fällen ging es dabei um den Zusatzaufwand, den die Methode verursacht. Da die Formulierung der E-Mail außerhalb der Lehrveranstaltung stattfinden muss, lehnten einige diese Methode ab, da sie nicht bereit sind, diesen Zusatzaufwand auf sich zu nehmen. Dabei war kein inhaltliches Desinteresse die Ursache der Ablehnung. Die Studierenden waren fast alle hochmotiviert und interessiert an dem Thema. Nichtsdestotrotz sagten einige ganz explizit, dass sie keine 20 Minuten Zeit pro Woche für den Kurs außerhalb der Sitzungen investieren wollen. Sie würden 4 Stunden in der

Woche anwesend sein und das muss aus ihrer Sicht reichen. Da der E-Mail Austausch einen gewissen Zeitaufwand erfordert, kommt er für ca. zwei Drittel der befragten Studierenden nicht infrage. Das Thema und die Fragen sind zwar spannend, aber diese sollten in den einzelnen Sitzungen behandelt werden. Außerdem wurde in den kritischen Stimmen eine Skepsis gegenüber den Antworten der Kommilitonen sichtbar. Da man nicht sicher sein kann, ob die Antworten des Gegenübers wirklich stimmen, wäre die Diskussion den Aufwand nicht wert. Außerdem ist man nicht bereit, den „Mentor“ für die anderen zu spielen und ihre offenen Fragen beantworten. Dafür ist den Studierenden ihre Zeit zu wertvoll. Wenn es aber möglich wäre, dem Dozierenden Nachrichten zu schreiben und sich mit ihm auszutauschen, würden sich einige Studierenden die Zeit nehmen. Schließlich wurde noch über die fehlenden Möglichkeiten gesprochen, an der Universität St.Gallen ein wirkliches Vertrauensverhältnis zu Kommilitonen aufzubauen. Ohne dieses Vertrauensverhältnis wäre es auch schwierig, einen solchen E-Mail Austausch durchzuführen. Dieses Problem bestehe aber nicht nur in diesem Kurs, sondern generell an der Universität.

Da die kritischen Rückmeldungen zahlreich waren, wurde in der Gruppendiskussion versucht, die Gründe dafür besser zu verstehen. Dafür wurden die Studierenden gezielt danach gefragt, wie das Konzept verändert werden müsste, damit sie aktiv daran teilnehmen. Auf diese Frage gab es leider keine wirklich eindeutige Antwort. Einige sprachen sich dafür aus, einen Teil der E-Mail bereits im Kurs schreiben zu dürfen, um nur noch die Antwort in der Freizeit formulieren zu müssen. Für andere ging damit aber genau das wichtigste Element dieser Methode verloren. Wenn sie direkt im Kurs schon ihre Gedanken aufschreiben müssten, könnten sie nicht mehr reflektieren. Für wieder andere wäre es besser gewesen, wenn der E-Mail Austausch einen Teil der Prüfungsleistung eingenommen hätte. In diesem Fall hätten sie gar nicht darüber nachgedacht, ob sie daran teilnehmen oder nicht. Nach eigenen Angaben hätten sie sich dann wirklich Mühe gegeben und nicht nur irgendwelche Fragen formuliert, um ihre Pflicht zu erfüllen. Außerdem würden viele Kommilitonen erst merken, wie sinnvoll solch ein Austausch untereinander ist, nachdem sie ihn erlebt haben. Dafür wäre eine Verpflichtung über die Anrechnung als Prüfungsleistung sinnvoll.

Basierend auf den Artefakten (studentische E-Mails) war der Einsatz dieser Methode zumindest ein kleiner Gewinn für den Kurs. Einerseits gaben die Beteiligten Einblicke in ihre Überlegungen und kognitiven Aktivitäten. Diese Einblicke konnte der Dozierende nutzen, um seine nächsten Schritte in der Lehrveranstaltung zu planen. Andererseits sah man an einigen E-Mails, wie die Studierenden untereinander herausfordernde Fragen ansprechen und zum Teil lösen können. Darüber hinaus wurden in einigen E-Mails auch weiterführende Fragen und Gedanken formuliert. Eine vergleichbar individuelle Kommunikation über die unterschiedlichen denkerischen Herausforderungen kann der Dozierende innerhalb des Kurses nicht leisten.

Betrachtet man die Beobachtungen, Beschreibungen und Bewertungen, wird an vielen Stellen deutlich, wie wichtig die aktive Gestaltung der Interaktion bei der Förderung ethischer Kompetenz ist. Die Studierenden haben die Interaktion mit dem Dozierenden an allen Stellen als wertvoll erachtet. Darüber hinaus wurde die Interaktion unter den Studierenden lediglich von einigen als hilfreich für die eigene Kompetenzentwicklung eingeschätzt. Diese Interaktion scheint besonders am Anfang der Kompetenzentwicklung wichtig zu sein, da die Studierenden hier noch unsicher sind und von vielen Konzepten und Begriffen zum ersten Mal hören. In der Interaktion mit Kommilitonen finden sie schneller heraus, welche Konzepte sie noch nicht richtig verstanden haben, und können sich den Grund für ihr Missverständnis erklären lassen. Aber selbst dann, wenn die Studierenden sich nicht gegenseitig helfen können, identifizieren sie gemeinsam ein Problem, welches sie im Plenum ansprechen können.

Das bestehende Lehr-Lern-Konzept wurden mit diesen beiden interaktionsförderlichen Methoden angereichert, um die Studierenden einerseits zu einer eigenständigen integrativen Wahrnehmung von Situationen zu befähigen. Andererseits sollten sie durch die aktive Beteiligung an der Erarbeitung des Inhalts eine positive Einstellung zur Anwendung ethischer Kompetenz entwickeln. Diese beiden Lernziele für die Förderung ethischer Kompetenz aus Kapitel III/2.7 konnten zumindest teilweise erreicht werden, wobei an einigen Stellen Verbesserungspotenzial identifiziert werden konnte:

(1) Bei der Planung und Umsetzung von Think-Pair-Share ist auf eine angemessene Formulierung der Fragen zu achten. Diese sollten nicht zu komplex, aber auch nicht zu trivial sein. Die Studierenden sollen bezogen auf die Frage genug Material haben, um allein über die Frage nachzudenken und sich im Tandem darüber auszutauschen.

(2) Im Zusammenhang mit dem E-Mail Austausch sind einige offene Fragen aufgetaucht, die vor der nächsten Erprobung zu reflektieren sind. Zum einen stellt sich die Frage nach möglichen Anreizen für die Beteiligung am E-Mail Austausch. Führt z. B. eine Anrechnung der Beiträge auf die Note der Studierenden zu mehr kognitiver Aktivität und einem aktiveren Austausch oder passiert genau das Gegenteil, weil dann nur noch eine auferlegte Pflicht erfüllt wird? Steigen Beteiligung und Akzeptanz der Methode, wenn Studierende die erste E-Mail bereits im Kurs schreiben dürfen oder verkürzt das die Zeit, um die gehörten Inhalte zu reflektieren? Zum anderen wäre zu klären, ob der Dozierende die Beiträge aus den E-Mails stärker in den Kurs einbinden kann, indem er z. B. einige Fragen daraus nochmals diskutieren lässt. Die Antworten auf diese offenen Fragen im Zusammenhang mit dem Einsatz der Lehr-Lern-Methode hängen einerseits von den konkreten Themen ab, die im Kurs behandelt werden und haben andererseits mit den Lernvoraussetzungen der Studierenden zu tun. Die Entscheidung für die herausgearbeiteten Alternativen sollte deshalb diese Parameter berücksichtigen. Welche Varianten in welchen Situationen sinnvoll sind, lässt sich an dieser Stelle aber nicht mit Sicherheit sagen. Die Gestaltungsmöglichkeiten in Bezug

auf den E-Mail Austausch sind zahlreich, weshalb in der nächsten Erprobung verschiedene Varianten evaluiert werden sollten.

Auf Basis der Daten aus der Beta-Evaluation kann das evaluierte Gestaltungsprinzip folgendermaßen angepasst werden (Änderungen sind fett):

Umsetzungsprinzipien:

Für die Studierenden sollte das Frage- und Interaktionsniveau angemessen und herausfordernd sein, damit sie sich an dem Lehrgespräch mit dem Dozierenden beteiligen. **Vor allem triviale oder zu schwere Fragen hemmen die Interaktion zwischen den Studierenden.**

Die Interaktion mit den Studierenden sollten gezielt an den Stellen initiiert werden, wo Dozierende Verständnisschwierigkeiten vermuten, damit etwaige Probleme schnell beseitigt werden und den weiteren Denkprozess nicht stören.

Falls die Interaktion mit und zwischen den Studierenden nicht in der Lehrveranstaltung, sondern außerhalb davon stattfindet (z. B. über E-Mail), sollte der Dozierende bei der nächsten Sitzung einige relevante Punkte aus der Interaktion aufgreifen und thematisieren, damit die Studierenden einen Einfluss ihres Beitrags bemerken.

Folgende **Variante dieses Umsetzungsprinzips** könnte mit Bezug zu der gerade geführten Diskussion über die Evaluationsergebnisse bei der nächsten Erprobung getestet werden:

Der zusätzliche Aufwand für die Studierenden durch den E-Mail Austausch sollte durch eine Anrechnung auf eine Prüfungsleistung kompensiert werden, damit die Studierenden einen Anreiz haben, an der Interaktion teilzunehmen. Alternativ dazu sollten Studierende schon während der einzelnen Sitzungen Zeit für die Formulierung ihrer E-Mail an den Kommilitonen bekommen, um damit den Aufwand während der Woche zu reduzieren.

Der Dozierende sollte die E-Mails der Studierenden lesen und ausgewählte Fragen und Gedanken in der nächsten Lehrveranstaltung thematisieren, damit die Studierenden merken, dass ihre Fragen die Ausrichtung der Lehrveranstaltung beeinflussen. Damit werden die Studierenden zu einer aktiveren Beteiligung am E-Mail Austausch motiviert.

3.5.4 Evaluationsergebnisse zur Herstellung einer vertrauensvollen Atmosphäre

Die Evaluation dieses Gestaltungsprinzip war nicht einfach, weil die Maßnahmen zur Förderung einer vertrauensvollen Atmosphäre in der Lehrveranstaltung für die Studierenden nicht immer offensichtlich waren. Es wurde z. B. bei der Planung keine spezielle Zeit für die Entwicklung einer vertrauensvollen Atmosphäre eingeplant, weshalb die geplanten Maßnahmen „nebenbei“ implementiert werden mussten. Die

Dozierenden betonten dabei z. B. bei ihrer eigenen Vorstellung die Wichtigkeit kritischer Auseinandersetzungen mit wirtschaftswissenschaftlichen und wirtschaftsethischen Themen. Der Charakter der Lehrveranstaltung sollte deshalb offen und kritisch sein. Außerdem wurden die Studierenden als Mitgestalter des Kurses in die Pflicht genommen. Dabei haben sie ebenfalls eine Verantwortung in der Gestaltung des Kurses, indem sie sich z. B. aktiv an Diskussionen beteiligen. Diese Aussagen wurden nicht nur am Anfang getroffen, sondern tauchten an verschiedenen anderen Stellen in der Lehrveranstaltung auf. Ein besonderes Ereignis in diesem Zusammenhang war der Filmnachmittag. Dabei wurde gemeinsam ein Spielfilm angeschaut und im Anschluss aus einer wirtschaftsethischen Perspektive diskutiert. Nach dem offiziellen Ende dieser Sitzung haben die Dozierenden angeboten, noch weiter mit interessierten Studierenden über den Film und damit verbundene Themen zu diskutieren. Dieses Angebot wurde von beiden Dozierenden deshalb geplant, um mit den Studierenden in einer offenen Atmosphäre außerhalb der Universität über die Kursinhalte zu reden.

Mit der Evaluation dieses Gestaltungsprinzips sollte überprüft werden, ob die Maßnahmen zur Förderung einer vertrauensvollen Atmosphäre eine Auswirkung auf die Atmosphäre im Kurs bzw. bei den Studierenden hatten. Dabei wurde vor allem darauf geachtet, ob die Studierenden und Dozierenden von einer offenen und andersartigen Atmosphäre berichten, die kritische Gedanken und neuartige Denkweisen zulässt. Die dazugehörigen Fragen thematisierten z. B. die Stimmung im Kurs und die Art und Weise des gegenseitigen Umgangs. In der teilnehmenden Beobachtung sollte ebenfalls geprüft werden, welche Stimmung in den einzelnen Sitzungen herrscht und wie sich diese Stimmung auf die kognitiven Aktivitäten der Studierenden auswirkt. Eine offene, kritische und vertrauensvolle Atmosphäre wird als wichtige Voraussetzung für die Förderung ethischer Kompetenz betrachtet und liegt deshalb vielen Lernzielen aus Kapitel III/2.7 zugrunde.

Die teilnehmende Beobachtung brachte zu diesem Evaluationsgegenstand nicht viele verwertbare Ergebnisse. Die Stimmung in der Lehrveranstaltung wurde zwar observiert, unterschied sich aber, vor allem zu Beginn, nicht von anderen Lehrveranstaltungen. Die Studierenden waren am Anfang alle eher passiv und still. Auch wenn Peter und Uwe offene Fragen ins Plenum stellten, die die Studierenden ohne fachliche Vorkenntnisse hätten beantworten können, gab es wenig Aktivität. Erst im Laufe der Zeit entwickelte sich eine lebendigere Atmosphäre und ein Gruppengefühl unter den Studierenden, wobei das in vielen anderen Lehrveranstaltungen ähnlich zu beobachten ist. Diese Veränderung wurde z. B. durch mehr Beteiligung in Form von Wortmeldungen während der Veranstaltung sichtbar. Dabei trauten sich unterschiedliche Studierende einen Wortbeitrag zu und stellten Fragen. Die angesprochenen Themen wurden auch kritischer diskutiert und die Studierenden begannen sich in den Pausen untereinander auszutauschen. Die

Atmosphäre war insgesamt nicht unangenehm, aber es war auch keine besondere Offenheit unter den Studierenden spürbar.

Die beiden Dozierenden äußerten in den Interviews einen anderen Eindruck von der Atmosphäre im Kurs bzw. ihrer Wahrnehmung der Studierenden. Aus Sicht von Peter und Uwe waren in dieser Lehrveranstaltung erstaunlich viele Studierende aktiv, wobei die einzelnen Beiträge meistens ein hohes Niveau hatten. Die Dozierenden konnten die Inhalte deshalb zum Teil mithilfe der Studierenden im Lehrgespräch erarbeiten und musste nicht alles selbst vortragen. Auch die Fragen der Studierenden zu den vorgetragenen Inhalten waren durchdacht und kritisch, was beide Dozierende beeindruckte. Besonders auffällig wurde die Aktivität der Studierenden bei der gemeinsamen Besprechung und Reflexion des Spielfilms und in der Auseinandersetzung mit dem eingeladenen Praxispartner. Die gemeinsame Besprechung des Spielfilms erstreckte sich beispielsweise weit über die geplante Zeit und wurde nach offiziellem Ende der Sitzung noch weitergeführt. Auch wenn sich daran nicht mehr alle beteiligten, illustriert die Episode nach Meinung von Peter und Uwe die Offenheit und das Engagement der Studierenden. Der Dozierende Uwe merkte an, dass diese Gruppe so aktiv und aufgeschlossen ist, wie er es sonst aus Masterstudiengängen kennt.

In den Gruppendiskussionen mit den Studierenden wurde die Atmosphäre der Lehrveranstaltung wiederum anders beschrieben. Die Studierenden sprachen an keiner Stelle von einer besonderen Atmosphäre und sagten nichts über Maßnahmen zur Gestaltung einer vertrauensvollen Atmosphäre. In beiden Gruppendiskussionen wurde die Sitzung mit dem Spielfilm nicht erwähnt und auch nichts über die gemeinsame Nachbesprechung gesagt. Aus Studierendensicht war dieser Kurs bezüglich Stimmung und Atmosphäre offensichtlich kein besonderes Erlebnis. Allerdings wurden beide Gruppendiskussionen kurz vor der schriftlichen Prüfung in diesem Kurs durchgeführt, weshalb in der Gruppendiskussion in erster Linie die Prüfungsleistungen im Kurs die Gespräche dominierten. Die positiven Erfahrungen im Kurs in Bezug auf die vertrauensvolle Atmosphäre könnten deshalb von dem Zeitpunkt der Gruppendiskussion beeinflusst worden sein. Die Studierenden berichteten allerdings, dass gegen Ende des Kurses eine positive Dynamik unter allen spürbar gewesen ist, weil eine gegenseitige Abhängigkeit zwischen allen Studierenden bestanden hat. Das lag u. a. an den unterschiedlichen Prüfungsleistungen im Kurs. Die Studierenden mussten einerseits eine Präsentation vorführen und andererseits eine schriftliche Prüfung schreiben. Die Präsentationen der Studierenden waren gleichzeitig die Grundlage für die Prüfung, weshalb die einzelnen Gruppen auf eine qualitativ hochwertige Aufbereitung der Ergebnisse der anderen Gruppen angewiesen waren. Diese Abhängigkeit hat zu einer Annäherung der verschiedenen Gruppen und Personen geführt, die aus Sicht der Studierenden eher ungewöhnlich ist. Nichtsdestotrotz gab es auch negative Einflüsse der Gruppenarbeit auf die Atmosphäre im Kurs. Eine Studierende berichtete von nicht motivierten Kommilitonen

in ihrer Gruppe, die von der Gruppe getragen werden mussten, um die Aufgabe erfüllen zu können.

Zur Einschätzung der Atmosphäre im Kurs gab es keine studentischen Artefakte, die ausgewertet werden konnten.

Betrachtet man alle beschriebenen Eindrücke zur Atmosphäre im Kurs, werden ganz unterschiedliche Facetten sichtbar, die zum Teil in verschiedene Richtungen deuten, sich aber trotzdem nicht widersprechen. Die Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft der Studierenden war auf einem hohen Niveau und hat den Dozierenden dadurch mehr Möglichkeiten in der Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse ermöglicht. Dagegen unterschied sich die Atmosphäre im Kurs zumindest zu Beginn nicht sehr von anderen Kursen, obwohl die beiden Dozierenden am Anfang gezielt versucht haben, eine offene und vertrauensvolle Atmosphäre herzustellen. Die gewohnte Lernkultur an der Universität St.Gallen hat sich innerhalb dieser Lehrveranstaltung zunächst durchgesetzt und war mindestens in den Köpfen der Studierenden dominant. Lediglich zum Ende entwickelte sich eine Art Gruppengefühl, wobei nicht ganz klar ist, was diese positive Dynamik ausgelöst bzw. verstärkt hat. Vermutlich hat dabei die gegenseitige Abhängigkeit der Studierenden in Bezug auf die Prüfungsleistung eine Rolle gespielt. Auch wenn die Dozierenden an verschiedenen Stellen betont haben, wie wichtig ihnen kritische Gedanken sind, kam das bei den Studierenden nicht so explizit an, dass sie in der Gruppendiskussion von sich aus darauf verwiesen hätten. Auf Nachfrage erinnerten sie sich zwar daran, allerdings war das für sie nichts Besonderes in diesem Kurs. Auch im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung zeigten sich keine besonderen Veränderungen oder eine spürbare Entwicklung der Atmosphäre im Kurs. Es konnte also keine Atmosphäre hergestellt werden, die Studierende als besonders vertrauensvoll wahrnehmen und in der sie sich eher bspw. trauen, Gedanken auszusprechen, die aus ihrer Sicht ungewöhnlich sind. Auch die Einstellung der Studierenden zur Anwendung ethischer Kompetenz konnte durch die Maßnahmen zur Initiierung einer vertrauensvollen Atmosphäre nicht spürbar verbessert werden. Das angestrebte Ziel für dieses Gestaltungsprinzip wurde deshalb nicht erreicht.

In den Aussagen und Beobachtungen zu diesem Gestaltungsprinzip finden sich einige Indizien für mögliche Gründe, die zu dieser unzureichenden Zielerreichung geführt haben. Zum einen ist es möglich, dass die Maßnahmen zur Erzeugung der vertrauensvollen Atmosphäre nicht gut genug geplant bzw. umgesetzt wurden. Im Vorfeld haben die beiden Dozierenden mit mir lediglich darüber gesprochen, dass sie etwas für die Förderung einer vertrauensvollen Atmosphäre tun wollen. Bei diesem Gespräch wurde aber nicht spezifiziert, welche Maßnahmen mit welcher Intensität eingesetzt werden sollten. An dieser Stelle war die Umsetzungsplanung des Gestaltungsprinzips von mir nicht gut initiiert und begleitet worden. Zum anderen scheint es nicht auszureichen, den Studierenden lediglich zu sagen, sie sollen einander vertrauen und eine Art „Lerngemeinschaft“ bilden, in der sie andersartige und

kritische Gedanken austauschen können. Es scheint sinnvoll zu sein, den Kurs so zu gestalten, dass eine gegenseitige Abhängigkeit zwischen den Studierenden „natürlicherweise“ entsteht.

Diese Veränderungen, die vor allem die Umsetzung des Gestaltungsprinzips betreffen, können bei der nächsten Erprobung evaluiert und weiter verfeinert werden.

Auf Basis der Daten aus der Beta-Evaluation kann das evaluierte Gestaltungsprinzip folgendermaßen angepasst werden (Änderungen sind fett):

Leitprinzip:

Die Atmosphäre und das Lernklima in der Lehrveranstaltung sollten offen, vertrauensvoll und verständnisvoll (i. S. einer konstruktiven Fehlerkultur) sein, damit die Studierenden kritisch über ihre bisherige Herangehensweise in Bezug auf ethische Auseinandersetzungen nachdenken und sich auf neue Sichtweisen einlassen können.

Außerdem bilden sich in einer solchen Atmosphäre eher Gruppen von Studierenden, die die gehörten Inhalte gemeinsam besprechen und verarbeiten können.

Umsetzungsprinzipien:

Die Maßnahmen zur Erzeugung einer vertrauensvollen, offenen und verständnisvollen Atmosphäre sollten bewusst geplant und an verschiedenen Stellen in der Lehrveranstaltung eingesetzt werden, damit die Studierenden die Andersartigkeit einer solchen Atmosphäre bewusst wahrnehmen. So wird die etablierte Lernkultur durchbrochen und es entsteht Raum für ein anderes Verständnis des gemeinsamen Lernens und eine andere Art der Zusammenarbeit in der Lehrveranstaltung. Durch einen intensiveren Austausch unter den Studierenden werden die Themen der Lehrveranstaltung differenzierter betrachtet und tiefgründiger diskutiert.

Die Studierenden sollten vom Dozierenden während der Durchführung der Lehrveranstaltung in gegenseitige Abhängigkeitsverhältnisse (z. B. bei der Bearbeitung von Aufgaben) gebracht werden, damit untereinander Vertrauen entstehen kann. Dieses gegenseitige Vertrauen kann im nächsten Schritt die Atmosphäre des gesamten Kurses positiv beeinflussen.

3.5.5 Evaluationsergebnisse zur Selbstreflexion mithilfe von Metaphern

Die Evaluation der Umsetzung dieses Gestaltungsprinzips wurde an einer Stelle in der Lehrveranstaltung durchgeführt. Dabei wurden Studierenden aufgefordert, mithilfe einer Metapher über ihr Vorwissen zu einer Fragestellung zu reflektieren. Konkret sollten die Studierenden zu der Frage: „*Was ist Verantwortung?*“ ein Bild zeichnen oder sich alternativ eine bildhafte Beschreibung überlegen. Mithilfe dieses Einstiegs sollte das Vorwissen der Studierenden aktiviert und eine Basis für die gemeinsame Erarbeitung des Verantwortungsbegriffs geschaffen werden. Nachdem die

Studierenden ihre Vorstellung von Verantwortung gezeichnet haben, wurden sie gebeten, ihr Bild ihrem Nachbarn vorzustellen und zu erklären. Anschließend wurden die verschiedenen Tandems aufgefordert, ihre Gedanken aus dem Austausch im Plenum zu teilen. Die einzelnen Aussagen wurden auf einem Flipchart festgehalten. Der Dozierende Uwe kommentierte während der gesamten Zeit die Berichte der Studierenden. Im Anschluss an den Austausch im Plenum ergänzte Uwe die Punkte, die aus seiner Sicht bisher nicht genannt wurden.

Die teilnehmende Beobachtung der Umsetzung war bildlich gesprochen eine Achterbahnfahrt. Schon während der Ankündigung und Erklärung des Vorgehens war in den Gesichtern der Studierenden einerseits Belustigung und andererseits Ungläubigkeit und Irritation sichtbar. Die Studierenden schienen zu hoffen, dass die Aufforderung zum Malen nur ein Scherz gewesen ist. Auch Uwe bemerkte diese Veränderung in der Atmosphäre und versuchte, die Situation deshalb konstruktiv aufzulösen. Dafür sprach er zunächst seine Wahrnehmung über die Irritation der Studierenden an. Im nächsten Schritt machte er deutlich, dass der Einsatz von Metaphern in der Lehre durchaus verbreitet ist und dass diese Methode auch in der Weiterbildung von Managern eingesetzt wird. Diese Erklärungen genügten, um die Skepsis der Studierenden abzubauen. Der anfänglich schwierige Start war plötzlich nicht mehr spürbar, und die Studierenden begannen mit viel Freude und Engagement zu zeichnen. Dabei musste die anfangs angegebene Zeit überschritten werden, da viele ihre Bilder fertig stellen wollten. Der Austausch im Tandem wurde wie geplant durchgeführt und die Studierenden wurden im nächsten Schritt aufgefordert, ihre Gedanken im Plenum zu äußern. Hier haben einige sich bereit erklärt, ihre Vorstellungen bzw. Bilder mit den anderen zu teilen. Die Aussagen der Tandems wurden aufgeschrieben und kommentiert. An dieser Stelle wurde ein Problem bei der Umsetzung der Methode sichtbar. Die Vielfalt der verschiedenen Bilder und die Interpretationen dazu waren so zahlreich, dass die schriftliche Sammlung auf dem Flipchart schnell unübersichtlich wurde. Der Austausch dauerte außerdem relativ lange, da viele Studierende etwas sagen wollten. Im Anschluss kam der Input von Uwe zum Konzept der Verantwortung. Dabei gelang es ihm, an verschiedenen Stellen die Zeichnungen der Studierenden in seine theoretisch-konzeptionellen Überlegungen einzubinden.

In der Gruppendiskussion wurde die Vorstellung, etwas zu malen, zunächst als irritierend und ungewöhnlich bezeichnet. Eine Studierende sprach sogar von „*fremd schämen*“. Nach der Intervention des Dozierenden beschrieben allerdings alle Studierenden die Methode als bereichernd. In mehreren Fällen hat es ihnen nach eigenen Angaben sogar überraschend viel Spaß gemacht. Darüber hinaus hatten sie den Eindruck, durch die Bilder auf eine wesentlich tiefere Ebene in der Auseinandersetzung zu kommen. Durch das Zeichnen und die damit verbundenen Erklärungen haben viele Studierende persönliche Dinge berichtet, die sonst nicht sichtbar geworden wären. Auch die Diskussion über die Bilder wurde positiv bewertet,

da hier verschiedene Sichtweisen des Verantwortungskonzepts zusammengetragen werden konnten. Inwieweit die Zeichnungen aber geholfen haben, die grundlegenden Merkmale von Unternehmensverantwortung zu verstehen, konnten die Studierenden nicht beantworten. Sie sagten lediglich etwas zu dem gegenseitigen Austausch und klammerten den anschließenden Vortrag des Dozierenden zum Verantwortungsbegriff in der Gruppendiskussion aus.

Im Interview mit Uwe wurde die anfängliche Verunsicherung der Studierenden durch die angewendete Methode ebenfalls angesprochen. Allerdings war für Uwe die fehlende Verbindung zwischen den Metaphern und der anschließenden Thematisierung der Unternehmensverantwortung ein viel gravierenderes Problem. Ihm fehlte eine Verzahnung zwischen den Erkenntnissen aus der Diskussion über die Metaphern und seinen eigenen Überlegungen. Die Beiträge der Studierenden hätten anders festgehalten werden müssen, wobei es nötig gewesen wäre, die unterschiedlichen Meinungen optisch voneinander abzugrenzen, um später bei der Thematisierung des Begriffs der Unternehmensverantwortung besser darauf eingehen zu können. Dieses Versäumnis ist laut Uwe auf die nicht optimale Planung und Umsetzung der Lehr-Lern-Methode zurückzuführen. Wenn bereits im Vorfeld die Ziele und der Ablauf der eingesetzten Methode detailliert diskutiert worden wären, hätte die Verzahnung der Elemente besser geplant werden können. Eine solche engere Zusammenarbeit sollte bei späteren gemeinsamen Projekten ins Auge gefasst werden.

Nachdem die Metaphern besprochen waren, wurden die Studierenden gefragt, ob sie ihre Bilder anonym für eine Auswertung zur Verfügung stellen. So konnten ca. 30 Bilder bzw. Artefakte zu der Frage „*Was ist Verantwortung?*“ betrachtet und interpretiert werden. Bei der Auswertung der Bilder fiel zunächst auf, wie viel Mühe sich die Studierenden für ihre Darstellung gegeben haben. Aber nicht nur die zeichnerischen Qualitäten waren beeindruckend. Auch die große Vielfalt der verschiedenen Interpretationen des Verantwortungsbegriffs zeugten von der grundsätzlichen Eignung der Methode, das Vorwissen der Studierenden zu einem Thema aktivieren zu können. In den meisten Artefakten waren zumindest Ansätze vorhandener Verständnisse von Verantwortung bzw. Unternehmensverantwortung zu entdecken, weshalb die Bilder eine gute Basis für weiterführende Gedanken lieferten. Viele Zeichnungen enthielten dabei mehrere Elemente, wobei häufig Menschen in Beziehung zu anderen Menschen oder der Natur standen und sich dabei für ihre Taten verantworten (i. S. v. Gründe für das eigene Handeln liefern) mussten. In einigen Fällen wurde der Verantwortungsbegriff mit der Frage nach dem guten Handeln verbunden und damit in den Zuständigkeitsbereich der Ethik eingeordnet. Die Bilder wurden nach Ende der Sitzung mit Uwe ausgewertet, wobei auch er die Vielfalt und Tiefe der Gedanken lobte, die auf den Zeichnungen sichtbar wurden.

Der Einsatz der Metapher sollte den Studierenden durch die Initiierung einer Reflexion helfen, ihr bisheriges Verständnis von Verantwortung offen zu legen. Dieses

individuelle Verständnis wurde im nächsten Schritt mit den theoretisch-konzeptionellen Ausführungen des Dozierenden zum Begriff der Verantwortung verbunden. Dadurch sollte die Kompetenz der Studierenden zur integrativen Wahrnehmung von eigenen Denkweisen, aber auch von theoretischen Konzepten, gestärkt werden (vgl. Lernziele aus Kapitel III/2.7). Dieses Lernziel konnte durch die umgesetzte Lehr-Lern-Aktivität (Einsatz von Metaphern) teilweise erfüllt werden. Die Reflexion der Studierenden über ihr eigenes Verständnis von Verantwortung wurde nach anfänglichen Schwierigkeiten erfolgreich angeregt, wobei die Ergebnisse dieser Reflexion in den Bildern sichtbar wurden. Nicht gelungen ist die Verbindung der individuellen Vorstellungen der Studierenden mit den konzeptionell-theoretischen Überlegungen des Dozierenden. Die Studierenden konnten ihre eigenen Vorstellungen also vor dem Hintergrund der präsentierten theoretisch-konzeptionellen Grundlagen reflektieren. Bei einer wiederholten Umsetzung wären an dieser Stelle sowohl in der Planung als auch in der Durchführung Anpassungen notwendig. Die Anpassungen würden sich in erster Linie auf die Interpretation und Weiterverarbeitung der Metaphern beziehen.

Auf Basis dieser Evaluationsergebnisse sollten für weitere Erprobungen dieses Gestaltungsprinzips folgende zwei Adaptionen beachtet werden:

(1) Einerseits sollte zu Beginn die Ernsthaftigkeit der Methode deutlich gemacht werden. Das Malen von Bildern könnte von Studierenden als vermeintlich unseriös eingeschätzt und deshalb abgelehnt werden. Wenn es aber gelingt, den Studierenden deutlich zu machen, was mit der Zeichnung erreicht werden soll, lassen sie sich mit Freude darauf ein. Das Gefühl der Ernsthaftigkeit kann durch einen Hinweis auf den Einsatz der Methode in „ernsten“ Kontexten wie z. B. der Weiterbildung von Managern hergestellt werden. Sobald die Studierenden sich auf diese Lehr-Lern-Aktivität einlassen, ist eine weitere Motivation nicht nötig, da ihnen die Tätigkeit allein schon Freude zu bereiten scheint.

(2) Andererseits ist es wichtig, die Sammlung der Beiträge von Studierenden gezielter mit den theoretisch-konzeptionellen Inhalten zu verbinden, die im weiteren Verlauf der Lehrveranstaltung relevant werden. Es reicht nicht, lediglich das Vorwissen der Studierenden abzuholen und eine Diskussion über die verschiedenen Meinungen zu initiieren. Im vorliegenden Fall wäre intensiver zu überlegen gewesen, wie eine systematische Verknüpfung zwischen den Vorstellungen der Studierenden zur Frage „*Was ist Verantwortung?*“ und den theoretischen Konzepten von Unternehmensverantwortung aufgezeigt werden kann. Dafür bietet es sich beispielsweise an, die Meinungen der Studierenden auf Moderationskarten zu sammeln und diese dann je nach Frage und Meinung zu gruppieren. Dadurch lässt sich mithilfe der Metaphern das Vorwissen aktivieren und im Lehrgespräch festhalten. Die Möglichkeit, die Begriffe auf den Karten flexibel gruppieren zu können, erlaubt es im nächsten Schritt, die unterschiedlichen Vorstellungen thematisch zu sortieren und mit den theoretischen Konzepten zu verbinden.

Auf Basis der Daten aus der Beta-Evaluation kann das evaluierte Gestaltungsprinzip folgendermaßen angepasst werden (Änderungen sind fett):

Leitprinzip:

Die Studierenden sollten vor der inhaltlichen Einführung in die integrative Wahrnehmung zu einer Selbstreflexion über ihr bisheriges Vorverständnis und ihre Annahmen im Zusammenhang mit ethischen Fragestellungen angeregt werden. Damit können die Unterschiede zwischen beiden Denkweisen herausgearbeitet und diskutiert werden. **Außerdem sollte aufgezeigt werden, an welchen Stellen die neuen Konzepte zur integrativen Wahrnehmung an die bestehenden Vorstellungen der Studierenden angeknüpft werden können. Damit wird das Vorwissen systematisch mit den neuen Vorstellungen verbunden.**

Umsetzungsprinzipien:

Die Selbstreflexion sollte sich einerseits auf die Erkundung der inhaltlich-konzeptionellen Vorverständnisse konzentrieren, weil diese zu einem großen Teil die Vorgehensweise bei der Diskussion ethischer Fragestellungen festlegen. Da die konkrete Beschreibung des Vorverständnisses von Konzepten wie „Ethik“ den Studierenden häufig schwerfällt, sollte das Vorverständnis mithilfe verschiedener Methoden, die die Beschreibung solcher Konzepte erleichtern (z. B. Metaphern), erarbeitet werden, damit alle Studierenden Zugang zu ihrem bisherigen Vorverständnis bekommen. **Bei der Arbeit mit Metaphern sollte darauf geachtet werden, den Studierenden die Ernsthaftigkeit der Methode vor Augen zu führen. Andernfalls nehmen sie dieses Element im Lehr-Lern-Konzept nicht ernst, wodurch die Aktivierung des Vorwissens gefährdet wird. Die Ernsthaftigkeit sollte mit einem Verweis auf Einsatzgebiete der Methode begründet werden, die von den Studierenden als seriös angesehen werden (z. B. Weiterbildung von Managern).**

3.5.6 Evaluation zur Reflexion des Praxisvortrags

Bezogen auf die äußeren Rahmenbedingungen konnte der Praxisvortrag und die Diskussion darüber wie geplant durchgeführt werden. Der Praxispartner erzählte zunächst über seine Arbeit im Bereich der Unternehmensverantwortung, und die Studierenden stellten im Anschluss daran ihre Fragen. Der Vortrag des Praktikers eröffnete eine Sichtweise auf ein Verständnis von Unternehmensverantwortung, das in dieser Form bisher nicht explizit im Kurs thematisiert wurde. Es ging dabei z. B. um Aufgaben, mit denen sich eine Abteilung für Unternehmensverantwortung beschäftigt. Im Vortrag wurde bspw. über eine Risikoabwägung berichtet, bei der eingeschätzt werden muss, ob das Unternehmen ein Produkt weiterhin verkaufen darf oder ob die sozialen und ökologischen Risiken dafür zu groß sind. Nach dem Praxisvortrag wurden die Studierenden nochmals an die Aufgabenstellung erinnert, mit der die gehörten Inhalte weiterverarbeitet und diskutiert werden sollten. Das Szenario war als Rollenspiel angelegt, in dem die Sicht der Wirtschaft und die Sicht der Wirtschaftsethik

auf Unternehmensverantwortung gegenübergestellt werden sollten. Beide Sichtweisen konnten aus den Unterlagen der Veranstaltung gewonnen bzw. aus dem Praxisvortrag abgeleitet werden. Diese Sichtweisen waren differenziert und beinhalten einige Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede, wobei die Unterschiede nicht radikal waren. Die Studierenden bekamen ca. 15 Minuten Zeit zur Vorbereitung, bevor die Diskussion gestartet wurde.

Während der teilnehmenden Beobachtung wurden an unterschiedlichen Stellen in der Umsetzung Hürden und Probleme identifiziert. Die beiden Studierendengruppen, die sich entweder mit der wissenschaftlichen oder mit der wirtschaftlichen Sichtweise beschäftigen sollten, waren zahlenmäßig jeweils zu groß. Die Studierenden konnten oder wollten sich anfangs deshalb nicht zur Diskussion der aufgeworfenen Frage zusammensetzen bzw. blieben auf ihren alten Plätzen, von wo aus sie sich mit den anderen Gruppenmitgliedern aber nicht unterhalten konnten. Erst nach einer erneuten Aufforderung bildeten sich Arbeitsgruppen, die gemeinsam diskutierten. Außerdem fanden sich nur mit Mühe vier Studierende auf jeder Seite, die bereit waren, zu Beginn in den Innenkreis zu gehen und mit ihren Kommilitonen aus der anderen Gruppe zu diskutieren. Die Studierenden, die sich mit der Sichtweise des Unternehmensvertreters auseinandersetzen mussten, waren schon nach kurzer Zeit mit der Vorbereitung fertig und beschäftigten sich mit anderen Dingen. Als sie darauf angesprochen wurden, versicherten sie, die Aufgabenstellung verstanden und umgesetzt zu haben. Kurz nach Beginn der Diskussion im Plenum wurde allerdings deutlich, dass die Aufgabenstellung falsch verstanden bzw. anders als gedacht umgesetzt wurde. Die Gruppe mit der Sichtweise der Unternehmensvertreter nahm gleich zu Beginn der Diskussion eine extreme Position ein und sprach sich gegen jegliche Form von Unternehmensverantwortung aus. Hier war vor allem ein Studierender auffällig, der offensichtlich die gesamte Gruppe beeinflusst hatte und jetzt die treibende Kraft in der Diskussion war. Dabei wurden typische Klischees von den „gierigen Managern“ angesprochen und mit den entsprechenden Phrasen unterstützt. Die andere Gruppe zeigte zunächst eine leichte Verunsicherung, ging aber dann schnell auf diese extreme Position ein und formulierte ebenfalls undifferenzierte Aussagen. Dieses Missverständnis wurde zu Beginn weder von mir noch von Uwe korrigiert, sondern lief zunächst für einige Minuten weiter, bis Uwe an einer Stelle das Gespräch in eine andere Richtung lenkte. Die Nachbesprechung und Reflexion des Rollenspiels waren aufgrund dieser Entwicklung nicht so reichhaltig, da vor allem zwei extreme Positionen präsentiert wurden, wovon sich die Studierenden in der Reflexion dann sofort distanzieren. Die unterschiedliche Sichtweise des Praxispartners und der Wirtschaftsethik konnten auf diese Weise nicht herausgearbeitet werden, weil die Diskussion sich gar nicht darauf bezog. Uwe führte zwar noch einige Gedanken in der Nachbesprechung des durchgeführten Rollenspiels aus, aber diese Gedanken hatten keinen Bezug zu dem Rollenspiel und waren nur nötig, weil die Nachbereitung des Praxisvortrags nicht optimal verlief.

Im Interview mit Uwe konnten viele der beobachteten Punkte nochmals bestätigt werden. Auch er konnte keine Anbindung des Rollenspiels an den Praxisvortrag feststellen. Die diskutierten Themen waren seiner Meinung nach durchaus interessant, jedoch fehlte hier eine Verbindung zu den Aussagen des Praxispartners. Allerdings war daran nicht nur die mangelnde Vorbereitung der Gruppen, die Gruppengröße oder das Missverständnis zu Beginn der Diskussion Schuld. Auch die geringen inhaltlichen Unterschiede zwischen den Aussagen des Praxispartners und den Vorstellungen des Dozierenden zur Unternehmensethik sollen laut Uwe zur missglückten Diskussion unter den Studierenden beigetragen haben. Wenn der Praxisvertreter ganz andere Sichtweisen präsentiert hätte, dann wäre es den Studierenden leichter gefallen, die beiden Positionen einander gegenüber zu stellen. In diesem Fall fehlten die Anhaltspunkte und die Studierenden mussten sich selbst überlegen, wie wohl eine typische Position in der Wirtschaft aussehen könnte. Außerdem hätte das Rollenspiel von Anfang an wesentlich stärker geführt und gesteuert werden müssen. Sofort, nachdem das anfängliche Missverständnis in der Diskussion bemerkt wurde, hätte die Diskussion in eine andere Richtung gelenkt werden sollen. Auch die einführenden Anweisungen zur Erklärung der Ziele und des Ablaufs hätten nach Meinung des Dozierenden präziser sein sollen.

Auch in der Gruppendiskussion wurden die bisher geschilderten Eindrücke bestätigt. Die Studierenden erwähnten dabei einige Dinge, die sie irritiert und verunsichert haben. Es war für sie zunächst nicht erklärbar, warum die Diskussion in einer kleineren Gruppe, und nicht im Plenum, geführt werden sollte. Eine Studentin begründete damit ihre Zurückhaltung bei der Teilnahme an der Diskussion. Da sie in einer kleinen Gruppe stärker im Mittelpunkt steht als bei einer Diskussion im Plenum, wollte sie sich nicht freiwillig in den Innenkreis setzen. Diese Verunsicherung verstärkte sich noch weiter, als in der Diskussion Extrempositionen zu der gestellten Frage auftauchten. Hier haben die Studierenden sich zunächst gefragt, ob sie die Arbeitsanweisung vielleicht falsch verstanden hatten, weil sie z. B. lediglich die Position der Wirtschaftsethik aus ihrer Sicht darstellen wollten. Da sie sich bei dieser Frage nicht sicher waren, ging das Interesse an der Diskussionsbeteiligung noch weiter zurück, und nur noch die Studierenden aus dem Innenkreis sagten überhaupt noch etwas. Die erste Wortmeldung eines Studierenden beeinflusste also aus Sicht der anderen die gesamte Nachbereitung des Praxisvortrages. Dazu kam noch die fehlende Verbindung zwischen den Inhalten des Praxisvortrags und der geäußerten Extremposition. Die Studierenden beschrieben die gesamte Diskussion als wenig hilfreich, nicht nachvollziehbar und übertrieben. Sie hatten eher das Gefühl, dass es dem Studierenden mit der Extremposition gar nicht darum ging, die Positionen von Wirtschaft und Wissenschaft zu verstehen oder nebeneinander zu stellen. Vielmehr wollte er die Diskussion rhetorisch „gewinnen“. Da die Dozierenden an dieser Stelle nicht eingegriffen und die Diskussion zurück zur eigentlichen Frage gelenkt haben, entstand bei den Studierenden außerdem der Eindruck, dass die Diskussion so laufen

würde wie geplant. Die Studierenden hätten sich an dieser Stelle mehr Moderation und Anleitung gewünscht, um genauer zu wissen, was von ihnen erwartet wird.

Die Nachbereitung des Praxisvortrags ist unter Berücksichtigung der dargestellten Eindrücke und Aussagen nicht gut gelungen und sollte auf diese Art und Weise nicht wiederholt werden. Auch die verfolgten Lernziele (vgl. Kapitel V/2.4.3.5) konnten bei der Erprobung nicht erreicht werden. Die identifizierten Probleme bei der Umsetzung dieser Lehr-Lern-Aktivität sind zum Teil gravierend und haben an verschiedenen Stellen zu einem Abbruch der Denkprozesse bei den Studierenden geführt. Aus diesen Gründen sollte die beschriebene Methode in dieser Art und Weise nicht mehr umgesetzt werden. Bei einer erneuten Erprobung von Gestaltungsprinzipien zur Förderung ethischer Kompetenz wäre zu prüfen, ob ein Praxisvortrag mit anderen Lehr-Lern-Aktivitäten zielgerichteter nachbereitet werden kann. Die genaue Ausgestaltung der entsprechenden Lehr-Lern-Aktivitäten wäre an die vorliegenden Kontextbedingungen anzupassen und auf die konkret verfolgte Zielfacetten zu präzisieren.

3.5.7 Evaluationsergebnisse zur Wissenschafts-Praxis-Kommunikation und zur Bedeutung von Prüfungsleistungen

Während der Erprobung der fünf Gestaltungsprinzipien wurde eine Reihe von Beobachtungen gemacht und Aussagen von Studierenden und Dozierenden aufgenommen, die sich zwar nicht direkt auf die evaluierten Gestaltungsprinzipien beziehen, aber dennoch relevant für ein Lehr-Lern-Konzept zur Förderung ethischer Kompetenz sind. Diese Eindrücke sollten deshalb ebenfalls dargestellt und ausgewertet werden. Basierend darauf können neue und bisher nicht berücksichtigte Gestaltungsprinzipien formuliert werden. Die verschiedenen relevanten Beobachtungen und Aussagen lassen sich in zwei Kategorien zusammenfassen: „*Reflexion der Wissenschafts-Praxis-Kommunikation*“ und „*Bedeutung von Prüfungsleistungen*“.

3.5.7.1 *Reflexion der Wissenschafts-Praxis-Kommunikation*

Die Zusammenarbeit mit den Dozierenden Peter und Uwe verlief in der Vorbereitung und Durchführung der Beta-Evaluation an manchen Stellen reibungslos, in anderen Punkten jedoch nicht optimal. In der Reflexion dieser Zusammenarbeit konnten einige Erfolgsfaktoren und Hürden identifiziert werden, auf die in Zukunft bewusster geachtet werden sollte.

Zunächst ist in der Zusammenarbeit an vielen Stellen die starke Eingebundenheit der Dozierenden in verschiedenste Aufgaben und Projekte deutlich geworden. Die Dozierenden haben neben der Lehre noch andere Verpflichtungen und können deshalb nur begrenzte Zeit in die Vorbereitung und Weiterentwicklung ihrer Lehrveranstaltung investieren. In der Zusammenarbeit wurde das durch kurze Planungszyklen und die wenigen Gelegenheiten zur gemeinsamen Vorbereitung der

Beta-Evaluation deutlich. Beispielsweise konnte ich mich lediglich wenige Tage vor der ersten Lehrveranstaltung mit den genauen Inhalten der Sitzung vertraut machen, da die konkrete Planung erst zu diesem Zeitpunkt abgeschlossen war. Für eine Anwendung der Gestaltungsprinzipien auf die konkrete Situation der Lehrveranstaltung reichte diese Zeit nicht aus, zumal es keine Möglichkeit mehr gab, im Vorfeld mit Peter und Uwe über mögliche Anpassungen zu sprechen. In der Konsequenz war es beiden Dozierenden wichtig, dass ich die neu gestalteten Elemente in jeder Sitzung vorstelle und moderiere. Diese neuen Elemente wirkten dadurch etwas künstlich und hatten zum Teil keinen direkten thematischen Bezug zu bestehenden Elementen. Diese verschiedenen Entwicklungen führten bei allen Beteiligten (insbesondere bei mir) auch zu einer Unsicherheit bezüglich meiner Rolle während der Evaluation. Ursprünglich hatte ich geplant, die Evaluation mit den Dozierenden gemeinsam vorzubereiten. Dabei sollten die Dozierenden eigene Ideen in die Umsetzungsplanung der Gestaltungsprinzipien einbringen. Die eigentliche Umsetzung in der Lehrveranstaltung sollte dann ausschließlich durch Peter und Uwe erfolgen. Dadurch wäre zusätzlich evaluiert worden, ob Peter und Uwe die gemeinsam entwickelten Lehr-Lern-Aktivitäten selbstständig umsetzen können. Außerdem hätte ich mich auf meine Rolle als Beobachter konzentrieren können. Das größte Problem in dieser Konstellation war meine Unsicherheit in der beschriebenen Rolle. Ich habe mich an vielen Stellen gefragt, ob ich „nur“ die Moderation und Prozesssteuerung übernehmen soll oder bei Bedarf etwas Inhaltliches in die Diskussion einbringen kann. Dadurch habe ich in der Moderation oft passiv gewirkt und wenig zu den Wortmeldungen der Studierenden gesagt, da ich mir nicht sicher war, in welche Richtung die Lehrveranstaltung z. B. nach der Sammlung der unterschiedlichen Metaphern der Studierenden über Verantwortung gehen soll. Auch die mangelnde Steuerung des Rollenspiels bei der Nachbereitung des Praxisvortrags war zum Teil auf diese Unsicherheit zurück zu führen. Das Problem lag hier deshalb bei der Frage nach den jeweiligen Zuständigkeiten und Rollen. Sollte also *ich* das Rollenspiel steuern und in eine Richtung lenken oder würde das in diesem Fall Uwe übernehmen? Da das im Vorfeld nicht explizit besprochen wurde, verhielt ich mich in der Situation zunächst passiv, was zu einer gänzlich anderen Entwicklung des Rollenspiels führte. Die wahrgenommene Unsicherheit in den verschiedenen Situationen ist zum großen Teil auf die unzureichende Vorbereitung der Evaluation im Vorfeld zurückzuführen. Hier hätten die Rollen und Aufgaben expliziter vereinbart werden müssen. Das hätte zu einer größeren Klarheit in der Zusammenarbeit mit Peter und Uwe geführt. Auch Uwe äußerte diesen Eindruck im Abschlussinterview. Er wünschte sich für eine eventuelle zweite Durchführung mehr Transparenz und Informationen, um besser einschätzen zu können, was meine Absichten sind und wie er das konkret unterstützen kann. Auch im Hinblick auf den Lernerfolg der Studierenden könnte seiner Meinung nach mit einer besseren Vorbereitung und transparenteren Kommunikation mehr erreicht werden.

Die beschriebenen Versäumnisse in der Zusammenarbeit mit Peter und Uwe sind auch auf meine fehlende Erfahrung in der Planung und Umsetzung einer Evaluation dieser Art zurückzuführen.

Eine konstruktive Zusammenarbeit mit Dozierenden ist für Uwe der Schlüssel zur Integration wirtschaftsethischer Überlegungen in bestehende Veranstaltungen. Er selbst hat nach eigenen Angaben bereits viele Erfahrungen in diesem Feld gemacht und festgestellt, wie unterschiedlich die Einstellungen seiner Kollegen zu dieser Frage sind. Seiner Meinung nach gibt es eine Reihe von Kollegen, die sich nicht für dieses Thema interessieren und deshalb kaum zu erreichen sind. Allerdings gibt es auch Kollegen, die für eine Zusammenarbeit gewonnen werden können. Uwe hat an verschiedenen Stellen z. B. bereits gute Erfahrungen mit Co-Teaching gemacht, wo er eine bestehende Veranstaltung mit wirtschaftsethischen Inhalten ergänzt hat. Neben mikrodidaktischen Überlegungen sei deshalb die Gestaltung der Zusammenarbeit mit den Dozierenden ein wichtiger Erfolgsfaktor bei der Förderung ethischer Kompetenz. In dieser Zusammenarbeit entscheidet sich, wie erfolgreich eine Integration ethischer Fragestellungen in bestehende Lehrveranstaltungen werden kann.

Einige Bedingungen für eine konstruktive Zusammenarbeit mit Dozierenden konnten durch die Kooperation mit Peter herausgearbeitet werden. Diese Erkenntnisse wurden im Abschlussinterview (Einzelinterview 4) sichtbar. Für Peter war es bspw. erstaunlich zu sehen, welche positiven Auswirkungen die Veränderungen am Lehr-Lern-Konzept in der Lehrveranstaltung ausgelöst haben. Beeindruckend fand er z. B. die Methoden, mit denen er besser einschätzen kann, was in den Köpfen der Studierenden vor sich geht. Damit konnte Peter in verschiedenen Situationen viel gezielter Fragen stellen oder auf Kommentare der Studierenden eingehen. Bisher sei er bspw. bei der Fragenformulierung in erster Linie von seinem eigenen Verständnis ausgegangen, wobei er jetzt ein besseres Gefühl für die Denkweisen der Studierenden hat und seine Fragen deshalb anpassen kann. Im Interview äußerte Peter den Wunsch, einige der eingeführten Elemente in andere Lehrveranstaltungen übernehmen zu wollen, da er in der Evaluation davon überzeugt wurde. Peter erzählte auch von seiner anfänglichen Skepsis gegenüber pädagogisch-didaktischen Überlegungen im Zusammenhang mit der Planung und Umsetzung von Lehrveranstaltungen. Er ist vor der Evaluation davon ausgegangen, dass didaktische Überlegungen zwar „nett“ sind, aber keine wirklich positiven Auswirkungen auf den Lernerfolg haben, sondern letztendlich nur Zeit kosten. Peter hatte deshalb im Vorfeld einige Befürchtungen bezüglich der Evaluation, weil er aufgrund der Lehrveranstaltungsarchitektur weniger Zeit für seine inhaltlichen Themenfelder hatte und dann auch noch „*die Didaktik unterbringen musste*“ (Einzelinterview 4, Zeile 305). Nach der Durchführung der Evaluation sei er aber viel offener geworden und hätte gemerkt, dass der Aufwand nicht groß sein muss und der Mehrwert durchaus spürbar ist. Seine ursprünglich naive Vorstellung von Didaktik hätte er durch diese Erfahrung abgelegt und sei offener gegenüber solchen Ideen geworden (ebd., Zeile 307). Dieser beschriebene Effekt in der Zusammenarbeit mit

Peter konnte vor allem deshalb entstehen, weil es gelungen ist, mit kleinen Veränderungen eine spürbare Wirkung zu erzielen. Wäre der Aufwand zur Umgestaltung der Lehrveranstaltung und für die Durchführung einer Methode größer gewesen, hätte diese Einstellungsänderung nicht in dieser Weise stattgefunden.

Basierend auf den Erfahrungen und Berichten können für die Zusammenarbeit mit Dozierenden im Rahmen der gestaltungsorientierten Forschung deshalb folgende Gestaltungsprinzipien formuliert werden:

Leitprinzipien:

In der Zusammenarbeit mit Dozierenden sollten die Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit möglichst früh im Prozess geklärt und festgelegt werden, damit alle Beteiligten eine präzise Vorstellung von den eigenen Aufgaben haben und Erwartungen an die anderen formulieren können.

Die fruchtbare Kooperation mit Dozierenden ist der Schlüssel zur Integration ethischer Fragestellungen in bestehende Lehrveranstaltungen. Zu Beginn der Zusammenarbeit sollte deshalb geprüft werden, ob die Dozierenden eine offene und positive Grundeinstellung zu den anvisierten Zielen haben, damit die Kooperation auf einer gemeinsamen Grundlage starten kann.

Umsetzungsprinzipien:

Die Erwartungen und Aufgaben der Beteiligten sollten möglichst konkret sein, damit alle wissen, welche Rolle sie bei der Kooperation haben. Damit soll eine stärkere Beteiligung der Dozierenden in den Überlegungen zur Umsetzung der Gestaltungsprinzipien erreicht werden.

Die geplanten Anpassungen am Lehr-Lern-Konzept sollten am Anfang mit wenig Aufwand verbunden sein, damit Dozierende von den Veränderungen bzw. dem Aufwand-Nutzen-Verhältnis positiv überrascht werden können. Dozierende können pädagogisch-didaktischen Überlegungen zu Beginn skeptisch gegenüberstehen, weshalb sich ein großer Aufwand bei der Anpassung bestehender Lehrveranstaltungen negativ auf ihre weitere Bereitschaft für eine Kooperation auswirken könnte.

3.5.7.2 *Bedeutung von Prüfungsleistungen*

Ein Bereich des Lehr-Lern-Konzepts, der bisher nur am Rande betrachtet wurde, sind die Prüfungsleistungen in der Lehrveranstaltung. Auch in der Auseinandersetzung mit pädagogisch-didaktischen Konzepten zur Förderung ethischer Kompetenz war kaum von Prüfungsformaten die Rede, mit denen die entwickelten Kompetenzen überprüft werden können. Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass die in Kapitel IV. formulierten Gestaltungsprinzipien nur wenig Hinweise zur Ausgestaltung von Prüfungsleistungen enthalten. Der Fokus der Alpha- und Beta-Evaluation war aus diesem Grund auch nicht auf diesen Bereich ausgerichtet. Dieses Versäumnis fiel vor allem in den

Gruppendiskussionen 2 und 3 auf, wo die Studierenden ausführlich über die Prüfungsleistungen in der Lehrveranstaltung sprechen wollten. Auch wenn ich durch gezielte Fragestellungen versucht habe, das Gespräch auf andere Teilbereiche der Lehrveranstaltung zu legen, wurde es innerhalb kürzester Zeit wieder auf die Diskussion der Prüfungsleistungen gelenkt. Zum einen hing das damit zusammen, dass die Studierenden kurz vor der schriftlichen Prüfung in der Lehrveranstaltung befragt wurden und sich zu diesem Zeitpunkt deshalb intensiv damit auseinandergesetzt haben. Zum anderen kann das große Redebedürfnis mit der Unzufriedenheit bezüglich des Prüfungsformats¹¹⁹ und der Prüfungszeiträume erklärt werden. Die Studierenden nutzen die Gruppendiskussion also, um ihren Ärger über die Prüfungen in der evaluierten Lehrveranstaltung loszuwerden.

Dabei haben sie sich zunächst über die Gruppenpräsentation innerhalb der Lehrveranstaltung geärgert. Diese Präsentationen seien zu lang, weshalb am Ende sowieso keiner mehr zugehört habe. Außerdem sei die Betreuung durch die Dozierenden bei der Themenfindung nicht gut gelaufen, weshalb einige Gruppen ihre Schwerpunkte falsch gesetzt hätten. Da die Studierenden selbst für den Inhalt und die Präsentation verantwortlich waren, konnten sich die Zuhörer außerdem nicht sicher sein, ob die präsentierende Gruppe das Konzept wirklich richtig verstanden hatte. Auch die Gruppenfindung sei am Anfang schlecht koordiniert gewesen, weil manche Gruppen acht Teilnehmer hatten und andere die gleiche Aufgabe nur zu zweit erledigen mussten. In diesem Zusammenhang wurden die typischen Probleme im Zusammenhang mit Gruppenarbeiten berichtet: ungleiche Verteilung der Arbeitslast, hoher Koordinationsaufwand, Kommilitonen, die sich kurzfristig vor der Abgabe vom Kurs abmelden usw. Diese Probleme haben den Lernerfolg der Studierenden geschmälert und außerdem zu einer negativen Assoziation mit dem Kurs beigetragen. Am schlimmsten fanden die Studierenden allerdings die Ankündigung der Dozierenden zu den prüfungsrelevanten Inhalten der Klausur. Peter und Uwe hatten erst gegen Ende der Lehrveranstaltung angekündigt, dass alle Inhalte inklusive der Studentenpräsentationen prüfungsrelevant sind. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, hätten die Studierenden sich nach eigenen Angaben nicht nur in das eigene Thema einlesen müssen, sondern alle anderen Fragestellungen aus den Studentenpräsentationen durchgehen sollen. Die Menge an Themen und Texten war aus ihrer Sicht aber nicht zu bewältigen. Außerdem war der Zeitpunkt der schriftlichen Prüfung schlecht gewählt, da er auf den gleichen Tag fiel wie die Abgabe der Hausarbeit.

Alles in allem war das Prüfungskonzept aus Sicht der Studierenden nicht optimal, weswegen einige den Entschluss gefasst haben, ihre zukünftigen Lehrveranstaltungen

¹¹⁹ Die Studierenden mussten als Prüfungsleistung zum einen eine Präsentation über ein gewähltes Thema im Bereich der Wirtschafts- und Unternehmensethik halten und eine Hausarbeit zu diesem Thema schreiben. Diese Leistung konnte in einer Gruppe abgelegt werden. Außerdem wurde eine schriftliche Klausur über die inhaltlichen Schwerpunkte des Kurses geschrieben, die individuell bewertet wurde.

nicht mehr auf Basis der Themen, sondern nur noch abhängig von der Prüfungsform zu wählen. Das war deshalb erstaunlich, weil die gleichen Studierenden in der Gruppendiskussion ein großes Interesse an wirtschaftsethischen Fragestellungen geäußert haben. Der Kurs hätte sie zum Nachdenken gebracht und viele interessante inhaltliche Facetten enthalten, allerdings wäre das von dem schlecht durchdachten Prüfungskonzept überschattet worden.

Ob die Studierenden mit ihren Einschätzungen recht hatten, kann an dieser Stelle nicht beurteilt werden, da das Prüfungskonzept nicht im Fokus der Evaluation stand und deshalb mit Peter und Uwe nicht besprochen wurde. Allerdings ist die Unzufriedenheit der Studierenden mit der Situation deutlich geworden. Diese Beobachtung zeigt eindrücklich, welchen großen Einfluss die Prüfung auf die Bewertung einer Lehrveranstaltung hat. Bei der Planung und Umsetzung von Lehr-Lern-Aktivitäten zur Förderung ethischer Kompetenz sollte dieses Element deshalb nicht vernachlässigt werden. Im bisherigen Verlauf dieser Arbeit wurde die Relevanz des Prüfungskonzepts im Zusammenhang mit der Förderung ethischer Kompetenz unterschätzt. Die Studierenden könnten, wie in diesem Fall, ethische Fragestellungen zwar interessant finden, aber die gesamte Lehrveranstaltung trotzdem negativ bewerten, da die dazugehörige Prüfung als ungerecht oder unpassend empfunden wird. Fasst man die Kritik der Studierenden zum Prüfungskonzept zusammen, werden vor allem zwei wesentliche Punkte sichtbar, die im weiteren Verlauf berücksichtigt werden sollten.

(1) Beim ersten Punkt geht es um die Passung des Prüfungskonzepts zu den Inhalten der Lehrveranstaltung. Diese Passung sollte sowohl inhaltlich als auch auf Basis der kognitiven Lernzieltaxonomie sichergestellt werden. Im oben diskutierten Fall war das nicht so, weil die Studierenden ihre eigenen Präsentationen nicht als Teil der Kursinhalte akzeptierten und deshalb dabei oft nicht aufgepasst haben oder lediglich zu ausgewählten Präsentationen anwesend waren. Im Vergleich zu den Inputs der Dozierenden hatten die studentischen Präsentationen nach Aussagen der Studierenden ein niedrigeres qualitatives Niveau, was ebenfalls zu Akzeptanzschwierigkeiten führte. Aus diesem Grund konnten sie nicht nachvollziehen, wie die studentischen Präsentationen Teil der schriftlichen Prüfung sein können. Um diese Entwicklungen zu vermeiden, hätte schon von Anfang an gesagt werden müssen, welche Kursbestandteile prüfungsrelevant sind. Dadurch hätte die studentische Präsentation eine Aufwertung innerhalb der Lehrveranstaltung erfahren und wäre von den Studierenden eher akzeptiert worden.

(2) Der zweite Kritikpunkt dreht sich um die Betreuung der Studierenden im Zusammenhang mit den einzelnen Prüfungsleistungen. Nach Meinung der Studierenden hätten die Dozierenden sie bei der Bearbeitung der Gruppenpräsentation weitestgehend allein gelassen und die einzelnen Prüfungselemente unzureichend organisiert bzw. miteinander verbunden. Diese Vorwürfe wurden mit verschiedenen Beispielen illustriert: ungleiche Gruppengrößen, falsch gesetzte Schwerpunkte usw. An dieser Stelle kann nicht eingeschätzt werden,

welche vorgebrachten Vorwürfe wirklich zutreffen und wo die Studierenden durch mehr Eigeninitiative die Probleme hätten lösen können. Die Evaluation des Prüfungskonzepts war nicht der Schwerpunkt dieser Diskussion, weshalb die konkreten Überlegungen dazu nicht weitergeführt werden müssen. An dieser Stelle sollte lediglich festgehalten werden, wie wichtig es ist, die Studierenden möglichst früh über die einzelnen Prüfungselemente zu informieren. Für eine schriftliche Klausur muss der Dozierende alle Rahmenbedingungen zur Verfügung stellen, damit die Studierenden ihre Leistung zeigen bzw. abrufen können. Analog dazu sollte im Zusammenhang mit Hausarbeiten oder Präsentationen darauf geachtet werden.

In Bezug zu den Gestaltungsprinzipien aus Kapitel IV/1.2.1 fällt auf, dass der erste Punkt in den folgenden (bereits formulierten) Gestaltungsprinzip sichtbar wird:

Leitprinzip (vgl. Kapitel IV/1.2.1):

Der Dozierende sollte bereits ganz am Anfang des Lernprozesses deutlich machen, wie die entwickelten Kompetenzen überprüft werden, damit die Studierenden ihren Lernprozess an den Anforderungen der Prüfung ausrichten können.

Umsetzungsprinzip (vgl. Kapitel IV/1.2.1)

Die Prüfung sollte auf dem kognitiven Niveau angesiedelt sein, das in der Lehrveranstaltung thematisiert wurde, um den Lernprozess der Studierenden entsprechend zu steuern.

Diese beiden (bereits formulierten) Gestaltungsprinzipien konnten in der Beta-Evaluation in ihrer Sinnhaftigkeit bestätigt werden, obwohl sie bei der Evaluation nicht direkt im Zentrum der Aufmerksamkeit standen. Darüber hinaus formulierten die Studierenden noch weitere Kritikpunkte an der Gestaltung und Umsetzung des Prüfungskonzepts in der beobachteten Lehrveranstaltung. Auf Basis dieser Kritikpunkte wurden die folgenden (neuen) Gestaltungsprinzipien für die Konzeption und Umsetzung von unterschiedlichen Prüfungsformen abgeleitet:

Leitprinzip (neu):

Alle Elemente des Prüfungskonzepts sollten den Studierenden möglichst früh und transparent vorgestellt und erklärt werden. Darüber hinaus ist es wichtig, die notwendigen Rahmenbedingungen für eine reibungslose Durchführung der Prüfung zur Verfügung zu stellen, damit die Studierenden alle möglichst gleichbehandelt werden, was die Akzeptanz der Prüfung erhöht.

Umsetzungsprinzip (neu):

Besonders bei Gruppenarbeiten sollte auf eine regelmäßige Betreuung der Gruppen geachtet werden. Damit können Missverständnisse bei der Aufgabenstellung oder Schwierigkeiten in der Gruppe schneller aufgedeckt werden. Informationen zur Relevanz von Prüfungsinhalten sollten möglichst frühzeitig vermittelt werden, damit die Studierenden bereits von Anfang an wissen, worauf sie achten müssen.

4. Weiteres Vorgehen

Durch die Überlegungen auf den letzten Seiten wurden einige der formulierten Gestaltungsprinzipien aus Kapitel IV. evaluiert und revidiert. Es ist außerdem gelungen, Gestaltungsprinzipien zu Bereichen zu formulieren, die in den bisherigen Überlegungen noch nicht berücksichtigt wurden. Die entwickelten Gestaltungsprinzipien sind jetzt an einigen Stellen robuster und verlässlicher. Nichtsdestotrotz gibt es noch Gestaltungsprinzipien, die zwar auf der Basis theoretisch-konzeptioneller Überlegungen und praktischer Erfahrungen konstruiert wurden, aber bisher nicht erprobt werden konnten. Diese Erprobung ist deshalb der nächste Schritt in der Entwicklung eines Lehr-Lern-Konzepts zur Förderung ethischer Kompetenz. Diese Erprobung sollte weiterhin durch einen Beta-Test erfolgen, da bei einigen Gestaltungsprinzipien bisher noch keine Verbesserungspotenziale aufgedeckt wurden. Diese Beta-Evaluation sollte wiederum in einer Lehrveranstaltung in der Zusammenarbeit mit Dozierenden stattfinden. Erst nachdem alle Gestaltungsprinzipien ausprobiert, revidiert, neu formuliert und ggf. aussortiert wurden, kann der Fokus auf eine Gamma-Evaluation gelegt werden, bei der die Einschätzung der Wirksamkeit der eingesetzten Lehr-Lern-Strategien im Vordergrund steht.

Auch wenn die bisherigen Anstrengungen in der Erprobung und Evaluation der formulierten Gestaltungsprinzipien noch am Anfang sind und weitere Schritte erfordern, wird die Evaluation und Erprobung des entwickelten Lehr-Lern-Konzept an dieser Stelle beendet. Dafür sind zum einen „räumliche“ (i. S. v. Umfang dieser Arbeit) und zeitliche Restriktionen verantwortlich. Die Überlegungen in dieser Arbeit sind am Anfang mit grundsätzlichen Fragen zur Förderung ethischer Kompetenz gestartet, wobei ethische Kompetenz zunächst als erstrebenswertes Ziel begründet und legitimiert werden musste. Diese grundsätzlichen Überlegungen waren nötig, um eine stabile Grundlage für die Evaluation des Lehr-Lern-Konzepts zu schaffen, die deshalb weniger umfangreich sein konnte und hier deshalb etwas abrupt endet.

Dieser Endpunkt stellt aus Sicht der gestaltungsorientierten Forschung aber nur ein Zwischenziel dar. Im nächsten und letzten Kapitel dieser Arbeit wird deshalb zunächst ein Blick auf die bereits gewonnenen Erkenntnisse geworfen. Basierend darauf werden offene Fragen und mögliche nächste Schritte diskutiert, die bei der Entwicklung eines Konzepts zur Förderung ethischer Kompetenz gegangen werden müssen.

VI. TEIL: EIN BLICK NACH VORNE UND ZURÜCK

In diesem Kapitel werden zunächst die wichtigsten bisherigen Erkenntnisse kurz zusammengefasst und im Hinblick auf mögliche Limitationen diskutiert. Im Anschluss daran folgt ein Ausblick auf zukünftige Forschungsvorhaben, in welchen die bereits gewonnenen Einsichten erweitert bzw. verfeinert werden können.

1. Was bisher geschah...

Der bisherige Forschungsprozess lässt sich in drei aufeinanderfolgende und voneinander abhängige Schritte einteilen:

(1) Zu Beginn wurde die Forschungsfrage bzw. das Forschungsvorhaben spezifiziert und legitimiert. Dabei wurde gefragt, ob die Förderung ethischer Kompetenz einerseits wünschenswert und andererseits notwendig ist.

(2) Im zweiten Schritt wurden Gestaltungsprinzipien erarbeitet, mit deren Hilfe ein Lehr-Lern-Konzept zur Förderung ethischer Kompetenz entwickelt werden kann. Dafür musste zunächst ethische Kompetenz definiert werden. In Anschluss konnten bestehende pädagogische Konzepte zur Förderung ethischer Kompetenz betrachtet und auf ihr Förderpotenzial analysiert werden. Um Gestaltungsprinzipien zur Förderung ethischer Kompetenz zu entwickeln, waren außerdem Überlegungen zum Kontext notwendig, in dem die Förderung stattfinden sollte. Hier wurden die Lernvoraussetzungen der Studierenden und die Lehrvoraussetzungen der Dozierenden diskutiert bzw. die organisatorischen Rahmenbedingungen in Lehrveranstaltungen an Wirtschaftsuniversitäten betrachtet. Diese drei Bereiche (Definition des Konzepts, Suche nach bestehenden Förderkonzepten, Beschreibung der Rahmenbedingungen) bildeten den Ausgangspunkt für den letzten Schritt im Forschungsprozess.

(3) Dabei wurde ein Lehr-Lern-Konzept zur Förderung ethischer Kompetenz entwickelt und in einer Lehrveranstaltung evaluiert. In diesem Zusammenhang wurden bestehende Lehr-Lern-Aktivitäten von Praktikern mit den entwickelten Gestaltungsprinzipien angereichert. Die Ergebnisse dieser Evaluation wurden im Anschluss ausgewertet und aufbereitet.

Durch dieses Vorgehen konnten zwei bedeutende Erkenntnisse generiert werden:

(1) **Definition von ethischer Kompetenz:** Eine präzise Definition des Zielkonstrukts erlaubt einerseits eine gezielte Gestaltung der Lehr-Lern-Aktivitäten zur Förderung ethischer Kompetenz. Andererseits wurden im Rahmen der Literaturrecherche im Bereich der pädagogischen Förderkonzepte kaum Definitionen von ethischer Kompetenz gefunden, die sich tatsächlich auf die *Reflexion und Legitimation von Moral* fokussieren. Da Reflexion und Legitimation von Moral Hauptaufgaben der Ethik sind, konnte in dieser Arbeit der Grundstein für die Entwicklung von Fördermaßnahmen für *ethische* Kompetenz gelegt werden.

(2) Darüber hinaus hat diese Arbeit konkrete **Gestaltungsprinzipien zur Förderung ethischer Kompetenz** formuliert. Dafür wurden Erkenntnisse aus der Literatur mit Erfahrungen von Praktikern und Rückmeldungen von Studierenden vereint. Diese Gestaltungsprinzipien können nun von anderen Forschern für die Entwicklung von Lehr-Lern-Konzepten zur Förderung ethischer Kompetenz genutzt werden.

Diese Forschungsergebnisse sollten an verschiedenen Stellen allerdings mit Vorsicht betrachtet werden, da im Laufe des Erkenntnisprozesses einige Herausforderungen aufgetaucht sind. Die folgenden drei Herausforderungen limitieren die Reichweite der generierten Ergebnisse:

(1) Diese Arbeit stand am Anfang vor der Herausforderung, philosophische bzw. ethische Inhalte mit pädagogischen Überlegungen zu verknüpfen. Dabei könnte an einigen Stellen eine Perspektive zu dominant gewesen sein, was zu einer verkürzten Darstellung der anderen Sichtweise geführt hat. Diese Herausforderung ist bei multidisziplinären Ansätzen allerdings immer vorhanden und kann durch einen Austausch mit Experten aus den jeweiligen Fachbereichen aufgehoben werden. Dieser Austausch ist im Laufe des Forschungsprozesses bereits initiiert worden, sollte aber noch intensiviert werden.

(2) Da die Erprobung der formulierten Gestaltungsprinzipien lediglich an einer Wirtschaftsuniversität durchgeführt wurde, ist die Reichweite der Ergebnisse begrenzt. Wenn die Kontextbedingungen an der Universität St.Gallen speziell sind, können die gefundenen Ergebnisse an anderen Wirtschaftsuniversitäten ggf. nicht wiederverwendet werden. Dafür würde es z. B. schon genügen, wenn Studierende an anderen Universitäten andere Lernvoraussetzungen hätten, die bisher in den Gestaltungsprinzipien nicht berücksichtigt wurden. Um dieses Problem abzuschwächen, wurden die Kontextbedingungen der Universität St.Gallen in der vorliegenden Arbeit detailliert beschrieben. Dadurch sollte es für andere Forscher möglich sein, die Reichweite und Gültigkeit der erzielten Ergebnisse für die jeweils eigene Universität einschätzen zu können.

(3) Schließlich konnten nicht alle formulierten Gestaltungsprinzipien im Rahmen der Beta- Evaluation erprobt und bewertet werden. Darüber hinaus konnten die evaluierten Gestaltungsprinzipien lediglich einmal erprobt und revidiert werden. Im Forschungsansatz der Gestaltungsforschung werden die Gestaltungsprinzipien idealerweise mehrmals erprobt und angepasst, um eine möglichst große Reichweite und Robustheit sicher zu stellen. Die Limitation im Zusammenhang mit der Evaluation der Gestaltungsprinzipien ist einerseits bedeutend, weil sie direkten Einfluss auf die Gültigkeit der Ergebnisse hat. Andererseits ist es aber gut möglich, diese Limitation Schritt für Schritt aufzulösen, indem die Evaluation der Gestaltungsprinzipien weiter fortgesetzt wird.

2. ...und was noch zu erwarten ist.

Die beschriebenen Limitationen deuten darauf hin, dass es vor allem im Zusammenhang mit der Erprobung bzw. Evaluation der Gestaltungsprinzipien offene Fragen gibt, die in zukünftigen Forschungsprojekten bearbeitet werden sollten. Auch die Evaluationsergebnisse aus Kapitel V/2.4 zeigen verschiedene Herausforderungen auf, die im Rahmen der Erprobung aufgetaucht sind. Diese Herausforderungen bestimmen den Fokus der zukünftigen Arbeit am Förderkonzept für ethische Kompetenz. Dabei stechen vor allem drei Entwicklungs- bzw. Handlungsfelder heraus:

(1) Im Rahmen der Beta-Evaluation (Kapitel V/2.4) wurden *erstens* verschiedene Grenzen des Erprobungsansatzes bzw. der Variante der Wissenschafts-Praxis-Kommunikation sichtbar, die in dieser Arbeit gewählt wurde. Die Anreicherung bestehender Lehr-Lern-Konzepte durch die entwickelten Gestaltungsprinzipien wurde durch die zeitliche Verfügbarkeit und die Bereitschaft der beteiligten Dozierenden bestimmt bzw. begrenzt. Dabei war es z. B. nicht möglich, die Gestaltungsprinzipien zu erproben, die sich auf die ethische Bewertung von Handlungsalternativen konzentrieren. Deshalb konnten die angestrebten Zielsetzungen im Zusammenhang mit der Förderung ethischer Kompetenz (Kapitel III/2.7) lediglich zum Teil erreicht werden. Aus diesem Grund sollten bei der nächsten Erprobung der entwickelten Gestaltungsprinzipien andere Varianten der Wissenschafts-Praxis-Kommunikation angestrebt werden. Hierfür sind zwei Alternativen denkbar:

Im ersten Fall könnte die nächste Erprobung mit einem Dozierenden durchgeführt werden, der zu einer langfristigen und umfassenden Zusammenarbeit bereit ist. Diese Zusammenarbeit umfasst die Planung bzw. Neuentwicklung von Teilen der Veranstaltung auf Basis der entwickelten Gestaltungsprinzipien. Hier geht es also nicht mehr darum, Bestehendes anzureichern, sondern Neues zu entwickeln und gemeinsam umzusetzen. Dadurch können einerseits mehr Gestaltungsprinzipien erprobt und evaluiert und andererseits die formulierten Förderziele präziser verfolgt werden.

Im zweiten Fall könnte die nächste Erprobung eines Lehr-Lern-Konzepts zur Förderung ethischer Kompetenz in meiner eigenen Lehrveranstaltung umgesetzt werden. Im Unterschied zur Situation während der ersten Beta-Evaluation bin ich mittlerweile an verschiedenen Stellen in der Lehre tätig und habe aus diesem Grund die Möglichkeit, die entwickelten Gestaltungsprinzipien zu evaluieren. Dadurch könnte ebenfalls der Zielbezug gestärkt und die Anzahl der getesteten Gestaltungsprinzipien erhöht werden. Allerdings wäre auch bei dieser Variante eine Zusammenarbeit mit interessierten und erfahrenen Dozierenden anzustreben. Einerseits könnten diese Dozierenden als Berater bei der Entwicklung und Umsetzung des Lehr-Lern-Konzepts eingebunden werden und andererseits in die Evaluation bzw. Bewertung involviert sein.

Beide Varianten gehen von einer langfristigen und intensiven Zusammenarbeit mit erfahrenen und interessierten Dozierenden aus, die je nach Ausprägung unterschiedliche Rollen im Prozess der Entwicklung, Erprobung und Evaluation des Lehr-Lern-Konzepts zur Förderung ethischer Kompetenz haben.

(2) Zukünftige Erprobungen der entwickelten Gestaltungsprinzipien sollten *zweitens* verstärkt die Evaluation der Kontextbedingungen in den Blick nehmen, die an Wirtschaftsuniversitäten vermutet werden. Diese Bedingungen wurden im Kapitel III/4 zwar auf Basis bestehender Literatur und eigener empirischer Untersuchungen beschrieben, allerdings sind diese Beschreibungen momentan lediglich umsichtige Annahmen, die bisher nicht bestätigt bzw. widerlegt werden konnten, da in der Beta-Evaluation kein besonderes Augenmerk darauf gelegt wurde. Es geht dabei z. B. um die Frage, ob die Lernvoraussetzungen der Studierenden im Kapitel III/4.3 bereits hinreichend differenziert beschrieben wurden. Die Überprüfung dieser Annahmen ist wichtig, da die Gestaltungsprinzipien auf den Kontextbedingungen aufbauen und deshalb in ihrer Gültigkeit und Reichweite auf eine differenzierte Beschreibung angewiesen sind. Zukünftige Erprobungen sollten deshalb stärker die Kontextfaktoren während der Evaluation erfassen und zu den beschriebenen Annahmen in Beziehung setzen.

(3) *Drittens* sollten die entwickelten Gestaltungsprinzipien mittel- bzw. langfristig an zwei Stellen inhaltlich weiterentwickelt bzw. erweitert werden:

Zum einen sollte die Förderung ethischer Kompetenz auch auf die letzte Phase des Prozessmodells der ethischen Kompetenz aus Kapitel III/2.4 (Implementierung der Entscheidung) erweitert werden. Bevor allerdings die entsprechenden Gestaltungsprinzipien formuliert werden könnten, muss zunächst die theoretische Grundlage dafür geschaffen werden. Hier sind einerseits Theorien aus der Moralentwicklung relevant, bei denen die Umsetzung von moralischen Entscheidungen im Vordergrund steht. Andererseits sollten pädagogisch-psychologische Theorien berücksichtigt werden, die sich mit Volition beschäftigen.

Zum anderen sollten die entwickelten Gestaltungsprinzipien so erweitert werden, dass sie neben der Ebene der Lernumgebungen auch die Ebene der Studienprogramme in den Blick nehmen. An verschiedenen Stellen in dieser Arbeit wurde deutlich, wie wichtig eine parallele Betrachtung der beiden Ebenen (Lernumgebungen und Studienprogramme) für eine erfolgreiche Hochschulentwicklung ist. Bisher enthalten die Gestaltungsprinzipien zur Förderung ethischer Kompetenz allerdings nur Hinweise zur Gestaltung der Lernumgebungen. Die Erweiterung dieses bisherigen Schwerpunkts würde es einerseits erlauben, die Förderung ethischer Kompetenz breiter zu implementieren und systematisch in das Studium zu verankern. Andererseits bringt diese Ausdehnung neue und bisher nicht beachtete Herausforderungen mit sich, die bspw. mit der Steuerung von Studienprogrammen zu tun haben.

Die Entwicklung der Gestaltungsprinzipien zur Förderung ethischer Kompetenz ist an dieser Stelle deshalb noch nicht abgeschlossen und wird in Zukunft mit den drei präsentierten Schwerpunkten weitergeführt. Für den Moment werden diese Auseinandersetzungen allerdings unterbrochen...um einmal kurz durchzuatmen...

LITERATURVERZEICHNIS

- Die Bibel nach Martin Luthers Übersetzung. Lutherbibel: mit Apokryphen.* (2017) (Standardausgabe mit Apokryphen, revidiert 2017). Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft.
- AACSB International. (2004). *Ethics Education in Business Schools. Report of the Ethics Education Task Force to AACSB International's Board of Directors* (AACSB International, Hrsg.). South Harbour Island. Zugriff am 30.04.2016. Verfügbar unter <http://www.aacsb.edu/~media/AACSB/Publications/research-reports/ethics-education.ashx>
- Acevedo, A. (2013). But, Is It Ethics? Common Misconceptions in Business Ethics Education. *Journal of Education for Business*, 88 (2), 63–69. <https://doi.org/10.1080/08832323.2011.639407>
- Adler, P. S. (2002). Corporate scandals. It's time for reflection in business schools. *Academy of Management Executive*, 16 (3), 148–149. <https://doi.org/10.5465/AME.2002.8540425>
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50 (2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ammicht Quinn, R. (Hrsg.). (2007). *Wertloses Wissen? Fachunterricht als Ort ethischer Reflexion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Apel, K.-O. (2011). *Paradigmen der Ersten Philosophie. Zur reflexiven - transzendentalpragmatischen - Rekonstruktion der Philosophiegeschichte* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1985, 1. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Apel, K.-O. (2017). *Transzendente Reflexion und Geschichte* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 2214, 1. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Aristoteles. (1911). *Nikomachische Ethik*, Projekt Gutenberg - DE. Zugriff am 19.12.2018. Verfügbar unter <http://gutenberg.spiegel.de/buch/nikomachische-ethik-2361/1>
- Atteslander, P. (2010). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (ESV basics, 13., neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2016). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: wbv.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: wbv.
- AWS. Akademie der Wissenschaften Schweiz. (2009). *Zukunft Bildung Schweiz. Anforderungen an das schweizerische Bildungssystem 2030*. Zugriff am 19.12.2018. Verfügbar unter http://akademien-schweiz.ch/dms/D/Publikationen/Berichte/ZukunftBildungSchweiz_d.pdf

- Baches, Z. (2010). *Interessenkonflikte an der Kaderschmiede*, NZZ online. Zugriff am 02.01.2019. Verfügbar unter https://www.nzz.ch/interessenkonflikte_an_der_universitaet_st_gallen-1.6635310
- Backhaus, K. & Liff, J. P. (2007). Cognitive Styles and Approaches To Studying in Management Education. *Journal of Management Education*, 31 (4), 445–466. <https://doi.org/10.1177/1052562905284674>
- Backhaus-Maul, H., Biedermann, C., Nährlich, S. & Polterauer, J. (Hrsg.). (2010). *Corporate citizenship in Deutschland. Gesellschaftliches Engagement von Unternehmen. Bilanz und Perspektiven* (Bürgergesellschaft und Demokratie, Bd. 27, 2., aktualisierte und erweiterte Auflage). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91930-0>
- Bandura, A., Verres, R. & Kober, H. (Hrsg.). (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie* (Konzepte der Humanwissenschaften, 1. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Barr, R. B. & Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning — A New Paradigm For Undergraduate Education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27 (6), 12–26. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>
- Bennis, W. & O'Toole, J. (2005). How Business Schools Lost Their Way. *Harvard Business Review* (5), 96–104. Zugriff am 24.04.2016.
- Bertelsmann Stiftung. (2015). *Studium läuft Ausbildung den Rang ab*, BildungsSpiegel. Zugriff am 19.12.2015. Verfügbar unter <https://www.bildungsspiegel.de/news/berufswelt-arbeitsmarkt-europa/66-studium-laeuft-ausbildung-den-rang-ab>
- Bertram, G. W. (Hrsg.). (2016). *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch* (Reclam Taschenbuch, Nr. 20414, 2., durchgesehene und ergänzte Auflage). Stuttgart: Reclam.
- Beschorner, T. (2010). Corporate Social Responsibility und Corporate Citizenship. Theoretische Perspektiven für eine aktive Rolle von Unternehmen. In H. Backhaus-Maul, C. Biedermann, S. Nährlich & J. Polterauer (Hrsg.), *Corporate citizenship in Deutschland. Gesellschaftliches Engagement von Unternehmen. Bilanz und Perspektiven* (Bürgergesellschaft und Demokratie, Bd. 27, 2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 111–130). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91930-0_5
- Beschorner, T. (2015). Kulturalistische und Integrative Wirtschaftsethik. Zur Notwendigkeit einer Theorie der Anwendung. In T. Beschorner, P. Ulrich & F. Wettstein (Hrsg.), *St. Galler Wirtschaftsethik. Programmatik, Positionen, Perspektiven* (Ethik und Ökonomie, Band 16, S. 69–106). Marburg: Metropolis-Verlag.
- Beschorner, T., Ulrich, P. & Wettstein, F. (Hrsg.). (2015). *St. Galler Wirtschaftsethik. Programmatik, Positionen, Perspektiven* (Ethik und Ökonomie, Band 16). Marburg: Metropolis-Verlag.
- Beveridge, T. S., Fruchter, L. L., Sanmartin, C. V. & deLottinville, C. B. (2013). Evaluating the use of reflective practice in a nonprofessional, undergraduate clinical communication skills course. *Teaching in Higher Education*, 19 (1), 58–71. <https://doi.org/10.1080/13562517.2013.827655>

- Bieger, T. (2011). Business Schools – From Career Training Centers towards Enablers of CSR: A New Vision for Teaching at Business Schools. In A. Sauquet Rovira & M. Morsing (Eds.), *Business schools and their contribution to society* (pp. 104–113). Los Angeles: SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446250822.n11>
- Bieri, P. (2012). Wie wäre es, gebildet zu sein? In H. Hastedt (Hrsg.), *Was ist Bildung? Eine Textanthologie* (Reclams Universal-Bibliothek, Nr. 19008, S. 228–240). Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Birnbacher, D. (2010). Schule des Selbstdenkens - das Sokratische Gespräch. In K. Meyer (Hrsg.), *Texte zur Didaktik der Philosophie* (Reclams Universal-Bibliothek, Nr. 18723, S. 215–236). Stuttgart: Reclam.
- Bloom, B. S. & Engelhart, M. D. (Hrsg.). (1976). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich* (Beltz-Studienbuch, Bd. 35, 5. Aufl.). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Booms, M. (2013). *Philosophie und Wirtschaft. Die nicht-ökonomischen Grundlagen von Ökonomie*. Begleitbuch zum Öffentlichen Kolloquium Wintersemester 2013/14. Bonn: ASK-Akademie für Sozialethik und Öffentliche Kultur.
- Bosco, S. M., Melchar, D. E., Beauvais, L. L. & Desplaces, D. E. (2010). Teaching Business Ethics: The Effectiveness of Common Pedagogical Practices in Developing Students' Moral Judgment Competence. *Ethics and Education*, 5 (3), 263–280.
- Brahm, T. (2016). Lehrbezogenes Faculty Development an der Universität St. Gallen – Konzeption und Reflexion. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 69–82). Wiesbaden: Springer VS.
- Brahm, T., Jenert, T. & Euler, D. (Hrsg.). (2016). *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Brahm, T., Jenert, T. & Euler, D. (2016). Pädagogische Hochschulentwicklung als Motor für die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 19–36). Wiesbaden: Springer VS.
- Brahm, T. & Kühner, P. (2017). Development of a Curriculum Integrating Sustainable Development in Management Education. *International journal of innovation & sustainable development*. Angewandtes Forschungsprojekt.
- Brandstätter, V., Schüler, J., Puca, R. M. & Lozo, L. (2013). *Motivation und Emotion. Allgemeine Psychologie für Bachelor; mit 9 Tabellen ; [Lesen, Hören, Lernen im Web]* (Springer-Lehrbuch). Berlin: Springer.
- Breitinger, M. (2018). *Der Abgasskandal*, Zeit Online. Zugriff am 18.12.2018. Verfügbar unter <https://www.zeit.de/wirtschaft/diesel-skandal-volkswagen-abgase>
- Breu, M. (2018). *Wenn der HSG-Rektor sein Sackgeld aufbessert*, SRF online. Zugriff am 01.02.2019. Verfügbar unter <https://www.srf.ch/news/regional/ostschweiz/umstrittene-nebenbeschaeftigung-wenn-der-hsg-rektor-sein-sackgeld-aufbessert>

- Burchard, A. (2009). *"Kevin ist kein Name, sondern eine Diagnose". Wie deutsche Grundschullehrer Kinder aufgrund ihrer Vornamen in Schubladen stecken*, Zeit Online. Zugriff am 30.12.2018. Verfügbar unter <https://www.zeit.de/wissen/2009-9/vorurteile-namen-grundschullehrer>
- Chalmers, A. F. & Bergemann, N. (Hrsg.). (2007). *Wege der Wissenschaft. Einführung in die Wissenschaftstheorie* (6., verbesserte Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-540-49491-1>
- CHE. Centrum für Hochschulentwicklung. (2015). *Hochschulbildung wird zum Normalfall. Ein gesellschaftlicher Wandel und seine Folgen*. Zugriff am 19.12.2018. Verfügbar unter https://www.che.de/downloads/Hochschulbildung_wird_zum_Normalfall_Datenupdate_2015.pdf
- Christensen, L. J., Peirce, E., Hartman, L. P., Hoffman, W. M. & Carrier, J. (2007). Ethics, CSR, and Sustainability Education in the Financial Times Top 50 Global Business Schools. Baseline Data and Future Research Directions. *Journal of Business Ethics*, 73 (4), 347–368. <https://doi.org/10.1007/s10551-006-9211-5>
- Colby, A., Ehrlich, T., Sullivan, W. M. & Dolle, J. R. (2011). *Rethinking undergraduate business education. Liberal learning for the profession* (The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1. ed.). San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Conrad, C. A. (2016). *Wirtschaftsethik. Eine Voraussetzung für Produktivität* (Lehrbuch). Wiesbaden: Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-12403-8>
- Crain, F. (2016). *Wie könnte eine linke Bildungspolitik aussehen?*, Bildungsgruppe des „Denknetz“. Zugriff am 19.12.2018. Verfügbar unter <https://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/wie-koennte-eine-linke-bildungspolitik-aussehen.html>
- CSR Germany. (o. J.). *Vereinbarungen und Verpflichtungen. Deutsche Unternehmen tragen gesellschaftliche Verantwortung*. Zugriff am 02.01.2019. Verfügbar unter http://www.csrgermany.de/www/csr_cms_relaunch.nsf/id/vereinbarungen-und-verpflichtungen-de
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung fuer die Paedagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223–238. Zugriff am 21.07.2016.
- Der Spiegel. (2018). *Programmieren ist laut Bär "so wichtig wie Lesen und Schreiben"*, Der Spiegel. Zugriff am 19.12.2018. Verfügbar unter <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/dorothee-baer-programmieren-ist-so-wichtig-wie-lesen-und-schreiben-a-1196619.html>
- Dietrich, J. (2007). Was ist ethische Kompetenz? Ein philosophischer Versuch einer Systematisierung und Konkretion. In R. Ammicht Quinn (Hrsg.), *Wertloses Wissen? Fachunterricht als Ort ethischer Reflexion* (S. 30–51). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Digitaler Bildungspakt. (2018). *Wir wollen einen Digitalen Bildungspakt quer durch die Gesellschaft schließen, um ein digitales Wirtschaftswunder in Deutschland möglich zu machen*, FAKTOR 3 AG. Zugriff am 19.12.2018. Verfügbar unter <http://digitaler-bildungspakt.de/positionen-forderungen/>

- Dörpinghaus, A. (2009). Bildung. Plädoyer wider die Verdummung. *Forschung & Lehre*, 16 (9), 3–14.
- Dudenredaktion. (2013). *Duden - Die deutsche Rechtschreibung. Auf der Grundlage der aktuellen amtlichen Rechtschreibregeln* (Duden, Bd. 1, 26. völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Mannheim: Dudenverl.
- Dyllick, T. (2012). *Report on Progress. UN Principles for Responsible Management Education* (Universität St.Gallen, Hrsg.). St.Gallen. Zugriff am 30.04.2016. Verfügbar unter <http://www.unprme.org/reports/PRMEBerichtFinalGzD.pdf>
- Dyllick, T. (2014). *2014 Report on Responsibility and Sustainability. UN Principles for Responsible Management Education. Report on Progress* (Universität St.Gallen, Hrsg.). St.Gallen. Zugriff am 26.07.2016. Verfügbar unter <http://www.unprme.org/reports/PRMEReportOnProgress.pdf>
- Dyllick, T. (2015). Responsible management education for a sustainable world. *Journal of Management Development*, 34 (1), 16–33. <https://doi.org/10.1108/JMD-02-2013-0022>
- Dyllick, T. & Muff, K. (2014). Students leading collaboratories: University of St.Gallen. In K. Muff (Ed.), *The collaboratory. A co-creative stakeholder engagement process for solving complex problems* (pp. 134–149). Sheffield: Greenleaf.
- Dyment, J. E. & O'Connell, T. S. (2010). The Quality of Reflection in Student Journals. A Review of Limiting and Enabling Factors. *Innovative Higher Education*, 35 (4), 233–244. <https://doi.org/10.1007/s10755-010-9143-y>
- Eberhardt, U. (Hrsg.). (2010). *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92319-2>
- EDK. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. (2017). *Lehrplan 21*, EDK. Zugriff am 19.12.2018. Verfügbar unter <https://www.lehrplan.ch/>
- EDK. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. (2018). *Referenzwerk zum Bildungswesen Schweiz in dritter Auflage erschienen*. Zugriff am 29.01.2019. Verfügbar unter https://www.edudoc.ch/static/web/aktuell/medienmitt/bimo_medienmitteilung_2018_d.pdf
- Egger, R. & Merkt, M. (Hrsg.). (2016). *Teaching Skills Assessments. Qualitätsmanagement und Personalentwicklung in der Hochschullehre* (Lernweltforschung, Bd. 17, 1. Auflage). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10834-2>
- Euler, D. (2014b). Design Prinzipien als Kristallisationspunkt für Praxisgestaltung und wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik / Beihefte*, 2014 (27), 97–112.
- Euler, D. (2014a). Design-Research – a paradigm under development. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik / Beihefte*, 2014 (27), 15–44.
- Euler, D. (2013). Von der Hochschuldidaktik zur Hochschulentwicklung - neue Herausforderungen für die Gestaltung von Studium und Lehre. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 109 (3), 360–373.

- Euler, D. (2017). Design principles as bridge between scientific knowledge production and practice design. *EDeR. Educational Design Research*, 1 (1). Zugriff am 29.12.2018. Verfügbar unter <https://journals.sub.uni-hamburg.de/index.php/EDeR/article/view/1024>
- Euler, D., Collenberg, M. & Kühner, P. (2018). Entwicklung ethisch-reflexiver Kompetenzen im Ökonomieunterricht – ein Design-Based Research Projekt. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 114 (3), 419–441.
- Euler, D. & Gschwend, L. (2016b). *Alles soll besser bleiben! – Innovationen in Lehre und Studium an der Universität St.Gallen*. Dialogpapier. Universität St.Gallen. Zugriff am 03.01.2019. Verfügbar unter <https://www.unisg.ch/-/media/dateien/unisg/hsgservices/hsgmediacorner/aktuell/2016/september/dialogpapierinnovationen-in-lehre-und-studium-an-der-universitaet-stgallen.pdf>
- Euler, D. & Gschwend, L. (2016a). Zwischen Humboldt und Digitalisierung. *Neue Zürcher Zeitung*. Zugriff am 17.07.2016. Verfügbar unter <http://www.nzz.ch/meinung/kommentare/hochschulbildung-zwischen-humboldt-und-digitalisierung-ld.88888>
- Euler, D. & Hahn, A. (2014). *Wirtschaftsdidaktik* (UTB, Bd. 2525, 3., aktualisierte Aufl.). Bern: Haupt.
- Euler, D. & Raatz, S. (2014). *Development of responsible leadership behaviour in management education - from programmatic ambitions to scientific scrutiny*. St.Gallen: Universität St.Gallen.
- Euler, D. & Sloane, P. F. E. (Hrsg.). (2014). *Design-Based Research* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik / Beihefte, Bd. 27). Stuttgart: Steiner.
- Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher learning: How do teachers learn to teach? In D. J. McIntyre, K. E. Demers, M. Cochran-Smith & S. Feiman-Nemser (Eds.), *Handbook of research on teacher education. Enduring questions and changing contexts* (3rd ed., pp. 697–705). New York: Routledge.
- Festinger, L. (2012). *Theorie der kognitiven Dissonanz* (Programmbereich Psychologie, 2. Auflage, Faksimile-Reprint der deutschsprachigen Erstausgabe von 1978). Bern: Verlag Hans Huber.
- Forray, J. M. & Leigh, J. S. A. (2012). A Primer on the Principles of Responsible Management Education. *Journal of Management Education*, 36 (3), 295–309. <https://doi.org/10.1177/1052562911433031>
- Foucault, M. (2012). Die Sorge um sich selbst. In H. Hastedt (Hrsg.), *Was ist Bildung? Eine Textanthologie* (Reclams Universal-Bibliothek, Nr. 19008, S. 34–35). Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Gentile, M. C. (2010). *Giving voice to values. How to speak your mind when you know what's right*. New Haven: Yale University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1np94q>
- Gentile, M. C. (15.06.2016). *Gründe für die Ablehnung von ethischen Fragestellungen bei Dozierenden* (persönliches Gespräch).

- Gerholz, K.-H. & Sloane, P. F. E. (Hrsg.). (2013). *Studiengänge entwickeln - Module gestalten. Eine Standortbestimmung nach Bologna* (Higher education, Bd. 2). Paderborn: Eusl-Verl.-Ges.
- Ghoshal, S. (2005). Bad Management Theories Are Destroying Good Management Practices. *Academy of Management Learning & Education*, 4 (1), 75–91. <https://doi.org/10.5465/AMLE.2005.16132558>
- Giacalone, R. A. & Thompson, K. R. (2006). Business Ethics and Social Responsibility Education. Shifting the Worldview. *Academy of Management Learning & Education*, 5 (3), 266–277. <https://doi.org/10.5465/amle.2006.22697016>
- Grabowski, J. & Becker-Mrotzek, M. (Hrsg.). (2014). *Sinn und Unsinn von Kompetenzen*. Opladen: Budrich.
- GRI. Global Reporting Initiative. (o. J.). *Sustainability Reporting*, GRI. Zugriff am 29.12.2018. Verfügbar unter <https://www.globalreporting.org/information/sustainability-reporting/Pages/default.aspx>
- GRII. Globally Responsible Leadership Initiative. (o. J.). *Global Responsibility*. Zugriff am 01.01.2019. Verfügbar unter <https://grii.org/about/global-responsibility/>
- Habermas, J. (2015). *Erläuterungen zur Diskursethik* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 975, 6. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Haefliger, M. M. (2018). *Die Legalisierung der Abtreibung ist ein Zeichen für die abnehmende Macht der Kirche in Irland*, NZZ online. Zugriff am 29.12.2018. Verfügbar unter <https://www.nzz.ch/international/die-legalisierung-der-abtreibung-ist-ein-zeichen-fuer-die-abnehmende-macht-der-kirche-in-irland-ld.1390514>
- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail. A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108 (4), 814–834. <https://doi.org/10.1037//0033-295X.108.4.814>
- Hampe, M. (2016). *Mensch und Tier*, philosophie.ch. Zugriff am 18.12.2018. Verfügbar unter <https://www.philosophie.ch/philosophie/highlights/mensch/mensch-und-tier>
- Hartman, E. M. (2006). Can We Teach Character? An Aristotelian Answer. *Academy of Management Learning & Education*, 5 (1), 68–81. <https://doi.org/10.5465/AMLE.2006.20388386>
- Hastedt, H. (2012). Einleitung zu: Was ist Bildung? In H. Hastedt (Hrsg.), *Was ist Bildung? Eine Textanthologie* (Reclams Universal-Bibliothek, Nr. 19008, S. 7–28). Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Hastedt, H. (Hrsg.). (2012). *Was ist Bildung? Eine Textanthologie* (Reclams Universal-Bibliothek, Nr. 19008). Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Heckhausen, H. & Gollwitzer, P. M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and Emotion*, 11 (2), 101–120. <https://doi.org/10.1007/BF00992338>
- Heidegger, M. (2018). *Gesamtausgabe. 4 Abteilungen/Ontologie. Hermeneutik der Faktizität* (Gesamtausgabe. 4 Abteilungen, Bd. 63, 2018. Auflage). Frankfurt: Klostermann, Vittorio.

- Heiner, M. (2013). Entwicklung und Potenziale der Hochschuldidaktik. In J. Wildt & M. Heiner (Hrsg.), *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung* (S. 11–23). s.l.: W. Bertelsmann Verlag.
- Herold, N. (2012). *Einführung in die Wirtschaftsethik* (1., Auflage). Darmstadt: WBG.
- Heumann, M. (2016). *Spendenethik als Profitmaximierungsethik? Wirtschaftsethische Analysen eines philanthropischen Verantwortungskonzeptes anhand der Diskussion zur Chan-Zuckerberg-Initiative. Master-Arbeit*. Universität St.Gallen.
- Homann, K. & Lütge, C. (2013). *Einführung in die Wirtschaftsethik* (3., überarb. Aufl.). Münster: LIT.
- Howard, T. & Cornuel, E. (2012). Business schools in transition? Issues of impact, legitimacy, capabilities and re-invention. *Journal of Management Development*, 31 (4), 329–335. <https://doi.org/10.1108/02621711211219095>
- Jagger, S. & Volkman, R. (2014). Helping students to see for themselves that ethics matters. *The International Journal of Management Education*, 12 (2), 177–185. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2013.04.001>
- Jahn, D. (2012). *Kritisches Denken fördern können. Entwicklung eines didaktischen Designs zur Qualifizierung pädagogischer Professionals* (Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, Bd. 7). Zugl.: Erlangen, Nürnberg, Univ., Diss., 2011. Aachen: Shaker.
- Jahn, D. (2013). Kluge Fragen stellen können – Ein hochschuldidaktischer Beitrag zur Theorie und Didaktik des kritischen Denkens. In K.-H. Gerholz & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Studiengänge entwickeln - Module gestalten. Eine Standortbestimmung nach Bologna* (Higher education, Bd. 2, S. 107–138). Paderborn: Eusl-Verl.-Ges.
- Johannes, C. & Seidel, T. (2012). Professionalisierung von Hochschullehrenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15 (2), 233–251. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0273-0>
- Jütte, W., Walber, M. & Lobe, C. (2016). Hochschulbezogene Lehr-/Lern-Forschung als Basis für die Lehrprofessionalisierung. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 83–99). Wiesbaden: Springer VS.
- Kant, I. (1784). *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*, Projekt Gutenberg - DE. Zugriff am 18.12.2019. Verfügbar unter <http://gutenberg.spiegel.de/buch/beantwortung-der-frage-was-ist-aufklarung-3505/1>
- Kant, I. (1785). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, Projekt Gutenberg - DE. Zugriff am 19.12.2018. Verfügbar unter <http://gutenberg.spiegel.de/buch/grundlegung-zur-methaphysik-der-sitten-3510/1>
- Kant, I. (2013). *Kritik der praktischen Vernunft* (Reclams Universal-Bibliothek, Bd. 1111, [Nachdr.]. Stuttgart: Reclam.
- Kaplan, A. (2014). European management and European business schools. Insights from the history of business schools. *European Management Journal*, 32 (4), 529–534. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2014.03.006>

- Khurana, R. (2007). *From higher aims to hired hands. The social transformation of American business schools and the unfulfilled promise of management as a profession*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Kirchgässner, G. (2011). Kaderschmieden der Wirtschaft und/oder Universitäten? Der Auftrag der Wirtschaftsuniversitäten und –fakultäten im 21. Jahrhundert. *Perspektiven der Wirtschaftspolitik*, 12 (3), 317–337. Zugriff am 02.01.2019. Verfügbar unter <http://doc.rero.ch/record/290474/files/j.1468-2516.2011.00368.x.pdf>
- KMK. Kultusminister Konferenz. (2011). *Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen und Fachakademien*. Zugriff am 01.01.2019. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf
- Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of Moral Development. Essays on moral development*. San Francisco [u.a.]: Harper & Row.
- Koller, H.-C. (2014). *Möglichkeiten und Ansprüche einer Akademischen Allgemeinen Bildung. Vortrag auf dem Dies Academicus der Universität Hamburg „Den Horizont erweitern – Perspektiven für ein Fachüberschreitendes Studium“*, Hamburg. Zugriff am 18.12.2018. Verfügbar unter <https://www.uni-hamburg.de/dies-academicus/2014/vortrag-koller.pdf>
- König, E. & Zedler, P. (1983). *Einführung in die Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft*. Düsseldorf: Schwann.
- Koselleck, R. (2012). Bildung ist weder Ausbildung noch Einbildung. In H. Hastedt (Hrsg.), *Was ist Bildung? Eine Textanthologie* (Reclams Universal-Bibliothek, Nr. 19008, S. 137–154). Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. & Masia, B. B. (1975). *Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich* (Beltz-Studienbuch, Bd. 85). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Kruse, O. (2010). Kritisches Denken im Zeichen Bolognas: Rhetorik und Realität. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik* (1. Aufl., S. 45–80). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92319-2_3
- Kuhl, J. (1983). *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-69098-3>
- Kuhn, T. S. (2014). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 25, Zweite revidierte und um das Postskriptum von 1969 ergänzte Aufl., 24. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kühn, T. & Koschel, K.-V. (2011). *Gruppendiskussionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93243-9>
- Kühner, P. & Euler, D. (2017). *Ethisch-reflexive Kompetenz. Ein Ziel für den modernen Ökonomieverricht, iconomix*. Zugriff am 19.12.2018. Verfügbar unter https://www.iconomix.ch/fileadmin/user_upload/iconomix/infomat/didaktisches_konzept/Ethisch_reflexive_Kompetenz.pdf

- Kurtines, W. M. & Gewirtz, J. L. (Eds.). (1995). *Moral development. An introduction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kurucz, E. C., Colbert, B. A. & Marcus, J. (2014). Sustainability as a provocation to rethink management education. Building a progressive educative practice. *Management Learning*, 45 (4), 437–457. <https://doi.org/10.1177/1350507613486421>
- Kuttner, A. (2015). *Ökonomisches Denken und Ethisches Handeln. Ideengeschichtliche Aporien der Wirtschaftsethik*. Zugl.: Regensburg, Univ., Diss., 2011. Wiesbaden: Springer.
- Lachmann, R., Adam, G. & Ritter, W. H. (2010). *Theologische Schlüsselbegriffe. Biblisch - systematisch - didaktisch* (Theologie für Lehrerinnen und Lehrer, Band 1, 5. Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch* (4., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz PVU.
- Lienemann, W. (2008). *Grundinformation Theologische Ethik* (UTB Theologie, Religion, Bd. 3138). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Liessmann, K. P. (2012). Theorie der Unbildung. In H. Hastedt (Hrsg.), *Was ist Bildung? Eine Textanthologie* (Reclams Universal-Bibliothek, Nr. 19008, S. 212–222). Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Liessmann, K. P. (2014). *Das Verschwinden des Wissens*, Zeit Online. Zugriff am 19.12.2018. Verfügbar unter <https://www.nzz.ch/meinung/debatte/das-verschwinden-des-wissens-1.18383545>
- Lind, G. (2015). *Moral ist lehrbar! Wie man moralisch-demokratische Fähigkeiten fördern und damit Gewalt, Betrug und Macht mindern kann* (3., vollständig überarbeitete Auflage). Berlin: Logos Verlag Berlin.
- Lind, G. (2017). *Moralerziehung auf den Punkt gebracht* (Auf den Punkt gebracht, Band 3). Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik; Wochenschau Verlag Dr. Kurt Debus GmbH.
- Low, M., Davey, H. & Hooper, K. (2008). Accounting scandals, ethical dilemmas and educational challenges. *Critical Perspectives on Accounting*, 19 (2), 222–254. <https://doi.org/10.1016/j.cpa.2006.05.010>
- Luther, M. (1520). *Von der Freiheit eines Christenmenschen. De libertate christiana: 30 Thesen gegen die päpstliche Bannandrohungsbulle*, Luther2017: 500 Jahre Reformation. Zugriff am 29.12.2018. Verfügbar unter <https://www.luther2017.de/de/martin-luther/texte-quellen/lutherschrift-von-der-freiheit-eines-christenmenschen/>
- Lüthy, C. (2015). *Was macht den Menschen zum Menschen? Der in Australien tätige Entwicklungspsychologe Thomas Suddendorf wagt sich an die Frage, was Menschen und Tiere wesentlich voneinander unterscheidet.*, NZZ online. Zugriff am 18.12.2018. Verfügbar unter <https://www.nzz.ch/feuilleton/buecher/der-unterschied-1.18484430>
- Malecki, A. (Statistisches Bundesamt, Hrsg.). (2016). *Schulen auf einen Blick*. Zugriff am 19.12.2018. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/Br-oschuereSchulenBlick0110018169004.pdf?__blob=publicationFile

- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (Beltz-Studium, 5., überarbeitete und neu ausgestattete Auflage). Weinheim: Beltz Verlag.
- McIntyre, D. J., Demers, K. E., Cochran-Smith, M. & Feiman-Nemser, S. (Eds.). (2008). *Handbook of research on teacher education. Enduring questions and changing contexts* (3rd ed.). New York: Routledge.
- McKenney, S. & Reeves, T. C. (2012). *Conducting educational design research* (1. publ.). London [u.a.]: Routledge.
- Merkt, M. (2016). Zwischen individueller Kompetenzentwicklung und strategischem Qualitätsmanagement. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Teaching Skills Assessments. Qualitätsmanagement und Personalentwicklung in der Hochschullehre* (Lernweltforschung, Bd. 17, 1. Auflage, S. 7–26). Wiesbaden: Springer VS.
- Meyer, K. (Hrsg.). (2010). *Texte zur Didaktik der Philosophie* (Reclams Universal-Bibliothek, Nr. 18723). Stuttgart: Reclam.
- Minnameier, G. (2016). Einführung. In G. Minnameier (Hrsg.), *Ethik und Beruf. Interdisziplinäre Zugänge* (Wirtschaft - Beruf - Ethik, Bd. 33, S. 7–13). Bielefeld: wbv.
- Minnameier, G. (Hrsg.). (2016). *Ethik und Beruf. Interdisziplinäre Zugänge* (Wirtschaft - Beruf - Ethik, Bd. 33). Bielefeld: wbv.
- Mintz, S. M. (2006). Accounting ethics education. Integrating reflective learning and virtue ethics. *Journal of Accounting Education*, 24 (2-3), 97–117.
<https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2006.07.004>
- Muff, K. (Ed.). (2014). *The collaboratory. A co-creative stakeholder engagement process for solving complex problems*. Sheffield: Greenleaf.
- Müller, W. (2016). Vom "Durchwurschteln" zur kontinuierlichen Verbesserung? Akteurskonstellationen deutscher Universitäten bei Innovationsprozessen von Lehre und Studium. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 158–171). Wiesbaden: Springer VS.
- Multrus, F. (2004). *Fachkulturen. Begriffsbestimmung, Herleitung und Analysen. Eine empirische Untersuchung über Studierende deutscher Hochschulen*. Dissertation. Universität Konstanz, Konstanz. Zugriff am 03.01.2019. Verfügbar unter <https://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/11584/Diss-neu.pdf?sequence=1>
- Narvaez, D. & Rest, J. (1995). The four components of acting morally. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Moral development. An introduction* (pp. 385–399). Boston: Allyn and Bacon.
- Nicholson, C. Y. & DeMoss, M. (2009). Teaching Ethics and Social Responsibility. An Evaluation of Undergraduate Business Education at the Discipline Level. *Journal of Education for Business*, 84 (4), 213–218. <https://doi.org/10.3200/JOEB.84.4.213-218>
- Nietzsche, F. W. (1882). *Die fröhliche Wissenschaft*, Projekt Gutenberg - DE. Zugriff am 19.12.2018. Verfügbar unter <http://gutenberg.spiegel.de/buch/die-froehliche-wissenschaft-3245/3>

- Öbu. Der Verband für nachhaltiges Wirtschaften. (o. J.). *Themenschwerpunkte*. Zugriff am 02.01.2019. Verfügbar unter <https://www.oebu.ch/de/ueber-uns-9.html>
- Patzig, G. (2010). Über den Umgang mit Texten der philosophischen Tradition. In K. Meyer (Hrsg.), *Texte zur Didaktik der Philosophie* (Reclams Universal-Bibliothek, Nr. 18723, S. 175–197). Stuttgart: Reclam.
- Pieper, A. (2007). *Einführung in die Ethik* (UTB für Wissenschaft Uni-Taschenbücher Philosophie, Bd. 1637, Sechste, überarbeitete und aktualisierte Auflage). Tübingen: A. Francke Verlag.
- Platon. (1999). *Politeia. Siebentes Buch. 106. Das Höhlengleichnis. Beschreibung der Lage der Gefangenen*. Übersetzer: Friedrich Schleiermacher, Projekt Gutenberg - DE. Zugriff am 30.12.2018. Verfügbar unter <http://gutenberg.spiegel.de/buch/politeia-4885/1>
- Popper, K. R. (1973). *Logik der Forschung* (Die Einheit der Gesellschaftswissenschaften, Bd. 4, 5. Aufl., Nachdr. der 4., verb. Aufl.). Tübingen: Mohr.
- Precht, R. D. (2015). *Erkenne die Welt. Antike und Mittelalter* (Eine Geschichte der Philosophie, / Richard David Precht; Band 1, Originalausgabe). München: Goldmann.
- Precht, R. D. (2017). *Erkenne dich selbst* (Eine Geschichte der Philosophie, / Richard David Precht; Band 2, Originalausgabe). München: Goldmann.
- Raatz, S. (2015). *Die Entwicklung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung. Eine Design-based Research Studie in der Executive Education*. Dissertation. Universität St.Gallen, St.Gallen. Zugriff am 04.01.2019. Verfügbar unter [https://www1.unisg.ch/www/edis.nsf/SysLkpByIdentifier/4363/\\$FILE/dis4363.pdf](https://www1.unisg.ch/www/edis.nsf/SysLkpByIdentifier/4363/$FILE/dis4363.pdf)
- Ribolits, E. (2010). *Diese Art von lebenslang Lernen hilft nicht!*, Denknetz. Jahrbuch. Zugriff am 19.12.2018. Verfügbar unter http://www.denknetz.ch/wp-content/uploads/2017/07/Ribolits_Jahrbuch_2010_lebenslang_Lernen.pdf
- Richter, P. (Hrsg.). (2016). *Professionell Ethik und Philosophie unterrichten. Ein Arbeitsbuch*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Richter, P. (2016). Unterrichtsmethoden in der didaktischen und fachdidaktischen Literatur Bedeutung und Missverständnisse. In P. Richter (Hrsg.), *Professionell Ethik und Philosophie unterrichten. Ein Arbeitsbuch* (S. 51–62). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Richter, S. D., Henkens, C. & Ritt, S. (2011). Ethische Kompetenz. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 18 (4), 413–428. <https://doi.org/10.1007/s11613-011-0253-x>
- Rohbeck, J. (2008). *Didaktik der Philosophie und Ethik*. Dresden: Thelem.
- Rohbeck, J. (2010). Philosophische Methoden im Unterricht. In K. Meyer (Hrsg.), *Texte zur Didaktik der Philosophie* (Reclams Universal-Bibliothek, Nr. 18723, S. 237–254). Stuttgart: Reclam.
- Rüegg-Stürm, J. & Grand, S. (2017). *Das St. Galler Management-Modell* (3., überarbeitete und weiterentwickelte Auflage). Bern: Haupt.
- Sauquet Rovira, A. & Morsing, M. (Eds.). (2011). *Business schools and their contribution to society*. Los Angeles: SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446250822>

- SBFI. Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI, Hrsg.). (2017). *Berufsbildung 2030. Vision und strategische Leitlinien. Hintergrundbericht zum Leitbild*, Schweizerische Eidgenossenschaft. Zugriff am 19.12.2018. Verfügbar unter <https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/bildung/berufsbildungssteuerung-und-politik/projekte-und-initiativen/berufsbildungsstrategie-2030.html>
- SBFI. Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI, Hrsg.). (2018). *Hochschulen und Forschung in der Schweiz*, Schweizerische Eidgenossenschaft. Zugriff am 02.01.2019. Verfügbar unter <https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/hs/hochschulen.html>
- Scharmer, C. O. (2013). *Theorie U. Von der Zukunft her führen; Presencing als soziale Technik ; [Öffnung des Denkens, Öffnung des Fühlens, Öffnung des Willens]* (Management, 3., unveränd. Aufl.). Heidelberg: Auer.
- Schmidt, B. (2007). *Personalentwicklung für junge wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen. Kompetenzprofil und Lehrveranstaltungsevaluation als Instrumente hochschulischer Personalentwicklung*. Dissertation. Friedrich-Schiller-Universität, Jena. Zugriff am 07.02.2019. Verfügbar unter https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00008696
- Schneider, R. U. (2014). *Dieser Versuch macht sprachlos. Es gibt einen Versuch, der so schrecklich ist, dass er die Bezeichnung «das verbotene Experiment» erhielt – gemacht wurde er trotzdem.*, NZZ online. Zugriff am 18.12.2018. Verfügbar unter <https://folio.nzz.ch/2014/august/dieser-versuch-macht-sprachlos>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schulz, M. (Hrsg.). (2012). *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sharma, S. & Hart, S. L. (2014). Beyond "Saddle Bag" Sustainability for Business Education. *Organization & Environment*, 27 (1), 10–15. <https://doi.org/10.1177/1086026614520713>
- Spaemann, R. (2006). *Personen. Versuche über den Unterschied zwischen "etwas" und "jemand"* (Dritte Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Spaemann, R. (2012). Wer ist ein gebildeter Mensch? In H. Hastedt (Hrsg.), *Was ist Bildung? Eine Textanthologie* (Reclams Universal-Bibliothek, Nr. 19008, S. 223–227). Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Statler, M. (2014). Developing wisdom in a business school? Critical reflections on pedagogical practice. *Management Learning*, 45 (4), 397–417. <https://doi.org/10.1177/1350507614541198>
- Swearer, R. (2016). *Vorlesungen waren gestern! Vier neue Trends verändern das Bildungswesen*, Redshift. Zugriff am 20.12.2018. Verfügbar unter <https://www.autodesk.de/redshift/zukunft-des-lernens/>
- Tetens, H. (2010). Argumentieren lehren. Eine kleine Fallstudie. In K. Meyer (Hrsg.), *Texte zur Didaktik der Philosophie* (Reclams Universal-Bibliothek, Nr. 18723, S. 198–214). Stuttgart: Reclam.

- Tiedemann, M. (2016). *Das höchste Gut. Aristoteles' Definition des Glücks stellt die Ethik vor Probleme.*, Frankfurter Rundschau online. Zugriff am 19.12.2018. Verfügbar unter <http://www.fr.de/panorama/das-hoechste-gut-a-370628>
- Töpfer, V. (2018). *Warum so viele Ausbildungsplätze unbesetzt bleiben*, Der Spiegel. Zugriff am 19.12.2018. Verfügbar unter <http://www.spiegel.de/karriere/ausbildung-warum-viele-lehrstellen-unbesetzt-bleiben-a-1184346.html>
- Trautwein, C. & Merkt, M. (2013). Akademische Lehrkompetenz und Entwicklungsprozesse Lehrender. *Beiträge zur Hochschulforschung - Themenheft "Studium und Lehre"*, 35 (3), 50–76. Zugriff am 07.02.2019. Verfügbar unter <http://www.bzh.bayern.de/uploads/media/3-2013-Trautwein-Merkt.pdf>
- Ulrich, P. (2016). *Integrative Wirtschaftsethik. Grundlagen einer lebensdienlichen Ökonomie* (5., durchgesehene Auflage). Bern: Haupt Verlag.
- United Nations. (o. J. b). *Global Compact. The world's largest corporate sustainability initiative*, United Nations. Zugriff am 31.12.2018. Verfügbar unter <https://www.unglobalcompact.org/>
- United Nations. (o. J. a). *The Principles for Responsible Management Education*, United Nations. Zugriff am 29.12.2018. Verfügbar unter <http://www.unprme.org/about-prme/index.php>
- Universität St.Gallen. (o. J.). *Vision und Leitbild HSG*, Universität St.Gallen. Zugriff am 19.12.2018. Verfügbar unter <https://www.unisg.ch/de/universitaet/ueber-uns/vision>
- Vom Lehn, B. (2011). Die Frage nach der Moral. Studenten möchten immer häufiger über ethische Themen diskutieren. Erste Hochschulen reagieren auf diesen Wunsch. Doch vor allem in den Wirtschaftswissenschaften bleibt noch viel zu tun. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. Zugriff am 24.05.2016. Verfügbar unter <http://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/campus/ethik-an-der-uni-die-frage-nach-der-moral-1624776.html>
- Weinberger, A., Patry, J.-L. & Weyringer, S. (2008). *Das Unterrichtsmodell VaKE (Values and Knowledge Education). Ein Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer*. Innsbruck: Studien-Verl.
- Weitzenbürger, G. (2014). Managerausbildung in der Moralfalle. Nach den Krisen an Finanzmärkten und in den Chefetagen suchen Hochschulen Ideen, um auch ethische Werte zu vermitteln. *Frankfurter Rundschau*, 21, S. 21.
- Weltzien Hoivik, H. von. (2009). Developing Students' Competence for Ethical Reflection While Attending Business School. *Journal of Business Ethics*, 88 (1), 5–9. <https://doi.org/10.1007/s10551-009-0106-0>
- Wieland, J. (2007). *Die Ethik der Governance* (Studien zur Governanceethik, Bd. 1, 5., neu durchges. Aufl.). Marburg: Metropolis-Verl.
- Wilbers, K. (2014). *Wirtschaftsunterricht gestalten* (2. Aufl.). Berlin: epubli.
- Wilbers, K. (2018). *Wirtschaftsunterricht gestalten* (3. Auflage). Berlin: epubli GmbH.

- Wildt, J. (2009). Ausgelernt? Professor/innen im Prozess der Professionalisierung. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 16 (2), 220–227.
<https://doi.org/10.1007/s11613-009-0128-6>
- Wildt, J. (2013). Entwicklung und Potenziale der Hochschuldidaktik. In J. Wildt & M. Heiner (Hrsg.), *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung* (S. 27–57). s.l.: W. Bertelsmann Verlag.
- Wildt, J. & Heiner, M. (Hrsg.). (2013). *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung*. s.l.: W. Bertelsmann Verlag.
- Wolter, S. C., Cattaneo, M. A. & Denzler, S. (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Aarau: SKBF, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Ziegler, W. (2015). *Kant in 60 Minuten* (1. Aufl.). Norderstedt: Books on Demand.

ANHANG

1. Leitfäden zu den Einzelinterviews

1.1 Leitfaden für Einzelinterview 1 mit Dozierenden

Ziel des Einzelinterviews:

- Konkretisierung der Zielvorstellung des Dozierenden in der Lehre
- Diskussion über gemachte Erfahrungen und verwendete Methoden zur Förderung von ethischer Kompetenz
- Abfrage der Lehrvoraussetzungen des Dozierenden, der Lernvoraussetzungen der Studierenden und der Kontextbedingungen zur Förderung von ethischer Kompetenz, insbesondere an der HSG

Rahmenbedingungen:

Raum: Bibliotheksgebäude der Universität

Teilnehmerzahl: 1 Einzelinterview mit „Peter“

Dauer: ca. 30 Minuten

Fragen im Interview:

Zu Beginn: Erklärung der Ziele und des Interviewablaufs

1. Welche Ziele verfolgen Sie mit Ihrer Lehre? Was sollen die Studierenden nach dem Besuch der Lehrveranstaltung können?

Nachfragen, wenn nicht erwähnt: Verständnis von ethischer Kompetenz abfragen

2. Wie sehen Sie die Studierenden in Bezug auf ihre Interessen und Schwerpunkte im Studium? Spielen ethische Fragen dabei eine Rolle?

Nachfragen, wenn nicht erwähnt: Motivation, Engagement, Interesse

3. Wie beurteilen Sie die Kontextbedingungen an der Universität zur Förderung von ethischer Kompetenz?

Nachfragen, wenn nicht erwähnt: Systematische Verankerung des Themas, gefühlte Wichtigkeit

4. Wie sind Ihre eigenen Lehrvoraussetzungen in Bezug auf die Förderung von ethischer Kompetenz?

Nachfragen, wenn nicht erwähnt: fachliche Voraussetzungen, didaktische Voraussetzungen (Fähigkeiten und Motivation)

5. Welche Lehr-Lern-Konzepte und Methoden setzen Sie zur Förderung von ethischer Kompetenz ein?

Nachfragen, wenn nicht erwähnt: Woher kommen die Ideen? Welche Überlegungen stehen dahinter?

6. Gibt es sonst etwas, was Sie dazu sagen möchten?

1.2 Leitfaden für Einzelinterview 2 & 3 mit Studierenden

Ziel des Einzelinterviews:

- Abfrage von Lernvoraussetzungen und Kontextbedingungen zur Förderung von ethischer Kompetenz
- Sammlung von Ideen für die Integration von Lehr-Lern-Konzepten zur Förderung von ethischer Kompetenz
- Abfrage von Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit ethischen Fragen

Rahmenbedingungen:

Raum: Sitzungszimmer des IWPs

Teilnehmerzahl: 2 Studierende, „Marc“ und „Hertha“

Dauer: ca. 40 bzw. 45 Minuten

Fragen im Interview:

Zu Beginn: Erklärung der Ziele und des Interviewablaufs

1. Welche Interessen haben Sie im Studium? Was soll ein Studium leisten?

Nachfragen, wenn nicht erwähnt: Persönlichkeitsbildung? Verantwortung? Ethik?

2. Was verstehen Sie unter ethischer Kompetenz? Sind Sie in Ihrem Studium damit in Kontakt gekommen?

Nachfragen, wenn nicht erwähnt: Motivation, Vorwissen und kommunikative Kompetenzen in Bezug auf ethische Kompetenz

3. Wie sehen Sie Ihre Mitstudierenden in Bezug auf Interessen und Schwerpunkte im Studium? Spielen ethische Fragen dabei eine Rolle?

Nachfragen, wenn nicht erwähnt: Motivation, Vorwissen und kommunikative Kompetenzen der Kommilitonen, weitere Kontextbedingungen (Dozierende, Wahlmöglichkeiten im Studium)

4. Was hilft Ihnen beim Lernen? Wie müssen Lehr-Lern-Prozesse aussehen, um Ihr Lernen zu unterstützen? Gelten die gleichen Erfahrungen bei der Auseinandersetzung mit ethischen Fragen?

Nachfragen, wenn nicht erwähnt: Was muss Dozierender tun? Wie muss Veranstaltung aufgebaut sein? Was darf nicht passieren?

5. Gibt es sonst etwas, was Sie dazu sagen möchten?

1.3 Leitfaden für Expertenbefragung im Alpha-Test

Ziel der Befragung:

- Überprüfung und Diskussion der Definition von ethischer Kompetenz
- Überprüfung und Diskussion der pädagogisch-didaktischen Grundideen für das Lehr-Lern-Konzept zur Förderung von ethischer Kompetenz

Rahmenbedingungen:

Teilnehmer:

- 3 Experten für Wirtschaftsethik/Philosophie
- 2 Experten für Wirtschaftspädagogik

Dauer: zwischen ca. 20 bis 40 Minuten

Fragen an die Experten:

Zu Beginn: Vorstellung der Definition von ethischer Kompetenz

Fragen an die Experten aus der Wirtschaftsethik:

1. Ist die Idee/Definition von ethischer Kompetenz aus Ihrer Sicht plausibel? Welche Aspekte wurden noch nicht berücksichtigt bzw. könnten problematisch werden?

Nachfragen, wenn nicht erwähnt: Verhältnis Moral/Moralität, Freiheit als Legitimationsprinzip, Struktur und Prozessmodell der ethischen Kompetenz (integrative Wahrnehmung & ethische Bewertung)

2. Gibt es sonst etwas, was Sie dazu sagen möchten?

Fragen an die Experten aus der Wirtschaftspädagogik:

1. Lässt ethische Kompetenz mit den vorgeschlagenen Lehr-Lern-Aktivitäten fördern? Welche Vorteile bzw. Hinderungsgründe sehen Sie in den bisherigen Vorschlägen?

Nachfragen, wenn nicht erwähnt: Initiierung von Reflexion, Erschütterung von Selbstverständlichkeiten, Erzeugung von kognitiver Dissonanz, Nutzung der Problemorientierung

2. Gibt es sonst etwas, was Sie dazu sagen möchten?

1.4 Leitfaden für Einzelinterview 4 & 5 mit Dozierenden

Ziel des Einzelinterviews:

- Evaluation des gemeinsam entwickelten und getesteten Lehr-Lern-Konzepts zur Förderung von ethischer Kompetenz (Beta-Test)
- Einfangen von sonstigen Eindrücken aus der Wissenschafts-Praxis-Kommunikation

Rahmenbedingungen:

Raum: Büro des Dozierenden, Bibliotheksgebäude der Universität

Teilnehmerzahl: 2 Einzelinterviews, mit „Peter“ und „Uwe“.

Dauer: ca. 20 Minuten bzw. 25 Minuten

Fragen im Interview:

Zu Beginn: Erklärung der Ziele und des Interviewablaufs

1. Konnten die Ziele, die Sie sich für diese Lehrveranstaltung gesetzt haben, erreicht werden?

Nachfragen, wenn nicht erwähnt: Differenzierung zwischen Förderung von ethischer Kompetenz und sonstigen Zielen

2. Wie haben Sie den Kurs wahrgenommen? Was war gewöhnlich an diesem Kurs? Was war besonders?

Nachfragen, wenn nicht erwähnt: Lernvoraussetzungen der Studierenden, eigene Rolle, sonstige Kontextbedingungen

3. Wie beurteilen Sie den Einsatz des Lehr-Lern-Konzepts, das wir gemeinsam geplant und umgesetzt haben? Wurden die anvisierten Ziele Ihrer Meinung nach erreicht?

Nachfragen, wenn nicht erwähnt: Jedes einzelne Element ansprechen, Wirkung auf Dozierenden und Studierende erfragen

4. Gibt es sonst etwas, was Sie dazu sagen möchten?

2. Leitfäden zu den Gruppendiskussionen

2.1 Leitfaden für Gruppendiskussion 1

Ziel der Fokusgruppe:

- Abfrage von Lernvoraussetzungen und Kontextbedingungen zur Förderung von ethischer Kompetenz, insbesondere an der HSG
- Sammlung von Ideen für die Integration von Lehr-Lern-Konzepten zur Förderung von ethischer Kompetenz

Rahmenbedingungen:

Raum: Sitzungszimmer des IWP

Teilnehmerzahl: 3 Teilnehmende, „Max“, „Bernd“ und „Karla“

Dauer: ca. 1 Stunde

Ablauf:

Thema	Fragen	Methode
Erklärung der Zielsetzung & Vorstellung der Anwesenden	Name? Semester/Schwerpunkt? Berührungspunkte mit Ethik im Studium?	Einfache Abfrage, jeder stellt sich kurz vor
Abfrage von Vorverständnis und Motivation der Studierenden	Was ist Ethik? Was verstehen Sie unter ethischer Kompetenz?	Kartenabfrage. Zu jeder der beiden Fragen schreiben Studierende ein Stichwort auf eine Karte, anschließend Austausch
Abfrage von Kontextbedingungen an der Universität St.Gallen	Ist ethische Kompetenz an Wirtschaftsuniversitäten relevant? Wie nehmen Sie das Interesse an solchen Themen bei Ihren Kommilitonen wahr? Unter welchen Umständen würden Sie sich mit diesem Thema beschäftigen?	Offene Diskussion im Plenum. Ggf. zuerst 5 min Zeit um Argumente zu sammeln, dann Diskussion beginnen.
Bewertung von Ideen zur Förderung von ethischer Kompetenz und Sammlung von neuen Ideen	Vorstellung erster eigener Ideen, mit denen ethische Kompetenz gefördert werden kann. Bitte um Einschätzung durch die Studierenden Wie könnte Ethik in einzelne Module integriert werden? Welche Hürden sind hier zu erwarten? Welche Kurse und Personen eignen sich dafür besonders gut?	Offene Diskussion aufgeteilt in zwei Fragenblöcke
Abschluss	Abfrage von sonstigen Punkten.	Offene Frage

2.2 Leitfaden für Gruppendiskussion 2 und 3

Ziel der Fokusgruppe:

- Evaluation des erprobten Lehr-Lern-Konzepts zur Förderung von ethischer Kompetenz
- Einfangen von sonstigen Eindrücken aus der Erprobung

Rahmenbedingungen:

Raum: Sitzungszimmer am IWPs

Teilnehmerzahl: 5 Teilnehmer bei Gruppendiskussion 2, 2 Teilnehmer bei Gruppendiskussion 3

Dauer: ca. 40 Minuten bzw. 32 Minuten

Fragen im Interview:

Zu Beginn: Erklärung der Ziele und des Interviewablaufs und kurze Vorstellungsrunde (Name, Schwerpunkt im Studium, bisherige Berührungspunkte mit Ethik)

1. Welche Eindrücke haben Sie aus dem Kurs mitgenommen? Was ist Ihnen in Erinnerung geblieben? Was hat sie positiv überrascht und was war nicht so gut?

Nachfragen, wenn nicht erwähnt: Bezug herstellen zu anfänglichen Erwartungen

2. Wie empfanden Sie die Teile in der Lehrveranstaltung, die ich gemeinsam mit den beiden Dozierenden gestaltet habe? Was ist Ihnen hier aufgefallen?

Nachfragen, wenn nicht erwähnt: Einzelne Elemente durchgehen und jeweils konkret nachfragen

3. Gibt es sonst etwas, was Sie dazu sagen möchten?

3. Transkripte Einzelinterviews

1 Transkript zu Einzelinterview 1, Herbstsemester 16, Interview mit „Peter“

2 DIETRICH: Gut, dann ähm einfach die erste Frage, die ich an dich hätte, wär ähm,
3 wenn du eine Lehrveranstaltung hier hast, wenn du eine Lehrveranstaltung planst,
4 welches Ziel würdest du denn sagen, verfolgst du mit deiner Lehre mit deiner
5 Lehrveranstaltung? #00:00:17-4#

6
7 PETER: Also das das ganz allgemeine Ziel äh wäre ähm ein kritisches Denken zu
8 befördern. Und ähm das heißt zunächst mal klar zu machen von welchen
9 denkerischen Voraussetzungen, zum Teil auch wissenschaftlichen Voraussetzungen,
10 also welche Modelle ähm leiten denn eigentlich ein Vorverständnis. Von meiner
11 Erfahrung äh ganz stark ist, dass die Leute festumrissene Begriffe haben ähm, die
12 sie einfach für gesetzt halten, aber eigentlich gar nicht wirklich mal darüber
13 nachgedacht haben, was das bedeutet. Ob die haltbar sind, äh also ob die
14 Paradigmen, von denen sie zum Beispiel an die Gegenstand Wirtschaft ran gehen
15 ähm ob die eigentlich wirklich ähm hinterfragt sind. Und das scheint mir ähm das
16 größte Erfordernis zu sein. Jetzt gar nicht direkt inhaltlich ähm auf etwas hinzugehen
17 und zu sagen, das ist das richtige Ergebnis Wirtschaft muss so und so orientiert sein
18 oder Unternehmen müssten das und das tun. Sondern selbst bei Fragen
19 ergebnisoffen inhaltlich ergebnisoffen in Frage zu stellen ähm sind diese Begriffe,
20 was ist Zweck äh des Wirtschaftens oder eines Unternehmens. Ist das wirklich
21 geklärt. Das heißt die erste Aufgabe wäre eigentlich ein ein Aufbrechen von
22 Selbstverständlichkeiten, die ja nie Selbstverständlichkeiten sind. Eigentlich gibt es
23 nichts was selbst-verständlich ist. In der Sache jedenfalls nicht. Im Bewusstsein der
24 Leute ähm wimmelt es von vermeintlichen Selbstverständlichkeiten. #00:01:39-9#

25
26 DIETRICH: Okay. das heißt, du sagst, wenn ich dich richtig verstehe. Inhaltlich
27 würdest du jetzt nicht sagen, ich will das sie jetzt mit am Ende mit der und der
28 Vorstellung rausgehen. Zum Beispiel wie Wirtschaft jetzt aussehen soll #00:01:51-5#

29
30 PETER: Ja, genau #00:01:50-6#

31
32 DIETRICH: Sondern du willst sie eher zu kritischen Denkern machen, die selber in
33 der Lage sind. Okay #00:01:56-6#

34
35 PETER: Ja, ja. Darum geht es. Also diese kritische Beurteilungsfähigkeit und
36 Bewertungsfähigkeit ähm hervorzurufen. Und das lässt dann ja durchaus
37 unterschiedliche auch Vorstellungen von Wirtschaft ähm auch von
38 Unternehmensstrategien zu. Möglicherweise nicht mehr alle. Das muss man auch
39 sagen. Ähm weil es möglicherweise Modelle gibt ähm die einfach darauf beruhen,
40 dass eben völlig unkritisch ähm so was wie Profitmaximierung als Wert übernommen
41 wird. Ähm. Das wäre dann aber eher ein sozusagen eine indirekte Folge. Ähm. Das
42 ist mir ganz wichtig. Das sage ich übrigens auch den Leuten explizit bei
43 Qualifizierungsarbeiten ähm Klausuren zum Beispiel. Mich interessiert nicht und zwar
44 wirklich nicht, ob die jetzt zum Beispiel ähm für oder gegen Friedman argumentieren.
45 Ich will aber ähm sehen, dass die argumentieren. Dass die ähm, dass die einen
46 begründeten Standpunkt dazu einnehmen können. Und wenn das gewährleistet ist,
47 kann man sowohl mit einer pro als mit einer Kontra-These im Ergebnis theoretisch

jedenfalls die höchste Punktzahl erreichen. Das ist ein wichtiger Punkt. #00:03:01-5#

DIETRICH: Okay, ja, verstehe ja. Ähm. Das ist jetzt vielleicht eine sehr herausfordernde Frage für dich ähm. Deshalb fühl dich frei auch zu sagen, des ist was du jetzt nicht beantworten kannst. Aber wie müsste denn ein Studierender, was müsste ein Studierender tun, können oder zeigen, damit du sagst ähm okay, mein Ziel ist wenigstens in in Teilen erreicht. Also, wenn du jetzt Studierende vor dir hast #00:03:26-3#

PETER: Ja. Ähm er muss kritisch Stellung nehmen können. Äh zu seinen ähm eigenen Auffassungen. Er muss in der Lage sein. Äh eine Gegenposition zu äh durchdringen. Argumentativ ähm zu verstehen und vor allem auch zuzulassen. Denkerisch. Ähm damit mein ich nicht ein «anything goes», eine völlige Beliebigkeit ähm das würde ich auf diesen Begriff bringen. Ist ein Student in der Lage kritisch im Wortsinn vom griechischen sich scheiden, sichten. Ähm eine solch eine Analyseleistung vornehmen. Und ähm das wäre das Kriterium. Bei einigen Studierenden sieht man das. Nicht bei allen. Ähm am Ende eines Kurses, die sind im besten Sinne nachdenklich geworden. Und ähm haben eine eine äh Erschütterung, ähm, ihres Vorverständnissen erlangt. und das wäre das wo ich sagen kann, wenn ich das erreichen kann. Dann äh bin ich zufrieden. Dann ist das Ziel erreicht #00:04:27-3#

DIETRICH: Also eine Multiperspektivität auf eine bestimmte Sache. #00:04:29-9# die jetzt unabhängig

PETER: Ja #00:04:30-2# eine Multiperspektivität die aber nicht heißt, dass ich am Ende unentschieden bin. Ich kann durchaus dann sagen, dass das wäre sogar der höchste Schritt. Begründet zu sagen unter Abwägung aller alternativen Bestimmungsmöglichkeiten. Sinn und Zweck des Wirtschaftens zum Beispiel, Stellung der Wirtschaft zu Politik zur Gesellschaft und so weiter. Gibt es ja unterschiedliche Konsumierungsweisen. Wenn ich ich das kenne und äh und auch die berechtigten Gründe verstanden habe, warum es so unterschiedliche Modelle gibt und dann sagen kann am Ende bin ich hierfür. Dann würde ich sagen ähm, mehr kann man nicht erreichen. #00:05:08-1#

DIETRICH: Okay. Okay. Ähm. Vielen Dank. Ähm. Jetzt hätten wir meiner Meinung nach das Zielkonstrukt relativ gut abgedeckt. Mich würde es jetzt interessieren, ähm, wenn du dir den Kontext anschaust, indem du lehrst, indem du unterwegs bist. Den den Universitätskontext in dem Fall ähm. Wie nimmst du äh als erstes die Studierenden wahr. also genau, was fällt dir da ein, wenn du ähm #00:05:35-8#

PETER: Wir reden hier ganz konkret über die HSG? #00:05:38-0#

DIETRICH: Ja, genau #00:05:38-9#

PETER: Ja das ist eine sehr interessante, äh ein sehr interessanter Punkt ähm ich nehme und je länger ich hier bin umso stärker eine ganz klare Zweiteilung wahr. Ähm in meinen Kursen gibt es einmal die äh die klassischen Mainstreamökonomien. Das ist jetzt gar nicht abwertend gemeint, sondern einfach von der Grundorientierung. Ähm das sind Leute die ähm eigentlich mit Werten mit dem ganzen Bereich Ethik

nichts anfangen können. Ähm die auch nur teilweise erreichbar sind. Gewisser Teil ist allerdings erreichbar. Das ist die eine Gruppe ähm. Die andere Gruppe ähm das sind Leute die gezielt nach einer anderen Perspektive nach einem anderen Nachdenken über Wirtschaft suchen. Ähm und und die sind relativ klar voneinander getrennt. diese beiden Gruppen. Ähm. Was bedeutet, dass das ganz häufig die Studierenden sehr heterogen sind. Ähm. Das macht es natürlich dann auch wieder in der Umsetzung ähm schwieriger. Weil diejenigen, die sowieso schon offen sind, die wissen genau, was sie genau suchen. Aber die wissen, das da, die sind in Bewegung geistig. Ähm die ändern muss man überhaupt erst, wenn es überhaupt gelingt in in Bewegung bringen. In diese Öffnung. Mh und das ist etwas ich habe es jetzt in diesem Kurs äh den ich aktuell habe auch wieder ganz klar festgestellt ähm es gibt diese beiden verschiedenen Gruppen. Das geht übrigens so weit, dass ich mittlerweile ähm, die Leute auffordere, in der ersten Sitzung sich ganz ehrlich ähm zu äußern, weswegen sie diesen Kurs gewählt haben und dabei auch sagen sollen ähm, wenn sie das auch rein studentischen Gründen gemacht haben. Ich ermuntere sie auch dazu, ähm ich merk das sowieso (lacht) ähm und das hat übrigens zu einer gewissen ähm Entspannung äh geführt äh, weil die wissen, okay, ich muss jetzt nicht so tun, als ob ich eh der total ethikbegeisterte wär. #00:07:48-6#

DIETRICH: Okay. Ähm. Hast du denn eine Erklärung äh oder eine Vermutung warum es diese Studierende gibt, die sich relativ schwer ähm bewegen lassen? #00:08:00-9#

PETER: Naja, es liegt ja auch von der Motivation ab, mit der ich in ein Studium hineingehe. Ich kann ähm eine Universität als reinen Qualifizierungsbetrieb ähm ansehen. Dann entscheide ich mich auch für ein Studium, nach solchen Gesichtspunkten, wo kriege ich die beste Reputation ähm wo habe ich die besten Startchancen. Das ist ja auch eine legitime Motivation. Das ist aber eben eine funktionale Motivation. Und vielleicht kann man das auch auf diese Unterscheidung bringen. Es gibt funktionale Studierende und es gibt äh die Studierende, die an der Sache interessiert sind. Also bei denen das das Übergewicht hat. Also ganz rein ist es bei nie. Und ähm ich glaube, das ist der Grund. Die Tendenz generell geht natürlich dahin, dass das die funktionale Zweckbestimmung von Universität immer stärker wird. Da sind ja auch die bildungspolitischen Entwicklungen dran schuld muss man sagen. Ähm. Ich würde sagen insgesamt haben es ähm die Inhaltsstudierenden immer schwerer. Also auch Angebote zu finden. Es gibt sie aber und ähm mein Selbstverständnis soll auch ein bisschen zu versuchen, soweit das möglich ist, äh den Leuten auch zu signalisieren, ihr könnt es auch an der HSG machen. Das Gespräch übrigens, was ich gerade, was so lange gedauert hat, das war mit einer Studentin übrigens, da ging es genau darum. Das kann doch nicht sein. Die hat vorher in Bonn studiert hat, ich bin nicht einmal in Berührung damit gekommen. Jetzt komm ich an die HSG die hier eine Wirtschaftsethik hat und äh ich muss mit der Lupe suchen, wie ich mal diese anderen Zugänge finde. #00:09:35-8#

DIETRICH: Ich verstehe, ja. Du hast es gerade auch angesprochen, vorhin explizit gefragt, äh geht es jetzt hier um den Kontext HSG, erlebst du es an anderen Universitäten oder an anderen Orten wo du bist äh anders. Also nimmst du die Studierenden anders wahr? #00:09:49-0#

PETER: Es kommt tatsächlich auf die Hochschule an ähm äh mein Eindruck ist ähm

an den öffentlichen Universitäten ähm an den großen öffentlichen Universitäten ist das Thema nach wie vor eher am Rande vertreten. Es ist nicht eingebunden in die ähm in die äh bildungs- äh in die Studiengänge. Es gibt allerdings Entwicklungen bei den kleineren ähm auch häufig bei den privaten Hochschulen. Da gibt es Hochschulen mittlerweile, die fast diese Nischenfunktion erkannt haben und die Suchenden, ähm, die auch nachdenken wie man Gesellschaft auch anders konzipieren könnte, die die aufsaugen. Wenn man es auf einen Generalnenner bringen möchte, was dann im Einzelfall sicherlich auch zu Ungerechtigkeiten führt, aber da würde ich sagen mehr Bewegung ist bei den kleinen manchmal auch privaten ähm äh Hochschulen. Die sind fast noch spannender. Wobei das Ziel eigentlich sein müsste ähm so ein kritisches Denkvermögen ähm genau die Hauptuniversitäten Hauptbildungsstätten reinzukriegen. #00:10:55-9#

DIETRICH: Ja. Du hast es gerade selber auch ähm angesprochen. Du hast gesagt, in einigen Universitäten beispielsweise HSG hat Wirtschaftsethik für dich eher eine Randfunktion. Kommt weniger in den in den über das Studienprogramm hinweg immer wieder vor, sondern wird irgendwo an gesonderten äh gesonderten Bereich gepackt zum Beispiel im Kontextstudium. Ähm was wäre denn deiner Meinung nach oder deiner Erfahrung nach eine gute Art und Weise ähm Ethik oder kritisches Denken im Curriculum zu verordnen? #00:11:35-0#

PETER: Gut, wenn man es genau von studententechnisch macht, dann muss man die curricular im ähm im Detail genau anschauen. Ich glaube also erstens müsste es systemisch verankert werden. Eben nicht in den Kontext und in den Wahlbereich, sondern äh das von vornherein den Studierenden signalisiert dieser Bereich der Wirtschaftsethik ist einer der integral ähm zum Bereich Wirtschaft gehört. Jetzt muss man aber noch eins sagen. Ähm, wenn man das jetzt nur verpflichtend macht es aber in der Sache immer noch sozusagen angewandt bleibt, ähm haben wir in dann halt auch nicht viel gewonnen. Im Grunde müsste man das, und das ist aber ein Anspruch der gewaltig wäre. Das Verständnis von Wirtschaft insgesamt, also den Gegenstand der Wirtschaftswissenschaften erweitern. Das betrifft aber dann die Wirtschaftswissenschaft im Ganzen und in ihrem Kern. Da müsste man sagen, wenn man es so grob ähm rastern will, die Ethik ist ist eine Hälfte des Gegenstandsbereich Wirtschaften. Und die andere Hälfte sind halt andere Dinge. Technische Dinge ähm auch auch mathematische beschreibbare Algorithmen. Modelle ähm das heißt aber, diese Frage, wie man das vom Curriculum anbindet ist eigentlich verbunden mit der Frage, wie begreife ich überhaupt den Gegenstand um den es geht. #00:12:58-8#

DIETRICH: Ist eigentlich nachgelagert dann. #00:13:00-9#

PETER: Ja genau #00:13:02-1#

DIETRICH: Okay. Ja. Die Frage zum Kontext Studium haben wir jetzt gerade schon angerissen. Ähm es kam so bisschen raus, dass ähm du die Anbindung der Wirtschaftsethik im Kontextstudium an der HSG nicht so glücklich findest. Ähm meine Frage dazu wäre zu der hast du das Gefühl es fällt den Studierenden auch auf. Also hast du das Gefühl die Studierenden äh realisieren das und sagen okay, da ist irgendwas sozusagen im Kontext, was gar nicht dazugehört oder ist das #00:13:42-4#

PETER: Ich habe den Eindruck, dass die Studierenden eigentlich kaum darüber nachdenken. Weil dieses Selbstverständnis, dass Wirtschaft ja was Anderes ist ähm als als Ethik ähm eigentlich so stark ist, wirft bei denjenigen ähm die danach explizit suchen ähm, die die Ethik auch vermissen ähm glaub ich herrscht ein Bewusstsein vor, das Wirtschaft eigentlich ja erstmal nicht normativ ist nicht ethisch strukturiert ist ähm. Was einigen Studierenden also den Studierenden, die der Sache wegen in solche Veranstaltungen geht, auffällt, ist, dass sie gezielt danach suchen müssen, wo es das gibt. Dass sie nicht sozusagen systemisch damit in Berührung gebracht werden. #00:14:27-5#

DIETRICH: Ja, ist eine spannende Beobachtung. #00:14:30-2#

PETER: Ja. #00:14:30-5#

DIETRICH: Okay. Ja. Wie würdest du denn ähm damit wollen wir den Kontextbereich abschließen. Wir haben jetzt die Studierenden angeschaut, wir haben die Universität ein bisschen angeschaut. Wie würdest du denn deine persönliche Ausstattung sozusagen beschreiben sowohl inhaltlich als auch ähm pädagogisch methodisch also #00:14:56-0#

PETER: Ähm was meinst du mit Ausstattung? #00:14:55-4#

DIETRICH: Also Ausstattung im Sinne von ähm hast du das Gefühl, als du ähm als Philosoph als Ethiker hier angefangen hast sofort wusstest, okay, auf die in der Art und Weise kann ich an die Studierende herantreten. Ich habe inhaltlich das wissen, ich habe methodisch das wissen. Musstest du dir das erst erarbeiten? Wie ja äh wie ist deine methodische und Inhalt also inhaltliche Ausstattung. Wie würdest du dich da selber beschreiben? #00:15:26-7#

PETER: Ja also wie ich hergekommen bin ähm hatte ich schon ein paar Erfahrungen äh auch schon in unterschiedlichen ähm äh Studienkontexten. Ähm was sich als sehr hilfreich herausgestellt hat. Ich kenne halt die klassische deutsche Universität. Ich habe aber auch an ähm an privaten kleinen ähm Hochschulen gelehrt. Ich hab in Berlin internationale Studierende, was nochmal ein ganz anderer Kontext ist. Und ähm und insofern bin ich auch mit Vorerfahrungen ähm hergekommen. Ähm ich habe ähm eigentlich nie also was die Ausstattung angeht an Methoden, ich habe nie eine dezidierte Methode ähm angewandt. Was mich als ich herkam ähm wichtig war zu erfahren ähm wie wo kann ich andocken. Und ähm das ist eher die Frage äh eigentlich der des Bewusstseinszustandes, der Bewusstseinsöffnung von Studierenden. Ähm mittlerweile ist es so, dass ich fast noch lieber in Bachelorbereich ähm als im Masterbereich ansetzte mit meinen Veranstaltungen einfach deswegen, weil die noch offener sind. Ähm was die Ausstattung angeht ja also vielleicht erstmal so weit. #00:16:45-0#

DIETRICH: Ja verstehe. Also ähm, wenn ich es jetzt versuche zusammenzufassen. Ich habe jetzt herausgehört, also, dass du fachlicher Experte bist, davon geh ich aus und das würdest du bestimmt auch äh unterstreichen, dass du nicht als Novize als Ethik oder Philosophienovize hergekommen bist. #00:17:03-5#

PETER: Genau #00:17:04-7#

248
249 DIETRICH: Und so wie ich dich verstanden habe war es auch so, dass du ähm von
250 von deinen Lehrerfahrten bisher die du gemacht hast, bevor du hergekommen
251 bist und die du jetzt lehrst. Auch schon einige hattest und auch hier sozusagen auch
252 Novize warst. #00:17:17-7#
253
254 PETER: Ja, genau. #00:17:18-3#
255
256 DIETRICH: Okay das ist einfach wichtig für mich zu wissen, dass genau um des
257 einfach einzuordnen. #00:17:22-4#
258
259 PETER: Ja, das kann man sagen genau #00:17:22-7#
260
261 DIETRICH: Okay. Mhm. Super. Ähm okay dann ähm würden wir uns jetzt auf den
262 dritten Bereich konzentrieren. Da hätte ich einfach auch noch ein paar Fragen und
263 ähm die so die Vorbereitungen deiner Lehrveranstaltungen angehen, die auch darauf
264 abzielen, aber das machen wir nacheinander die darauf abzielen, ob du einen
265 Unterschied beispielsweise machst. Ob du dich auf eine Veranstaltung hier
266 vorbereitest oder auf eine öffentliche Vorlesung, die du ja auch gibst. Ähm. Was du
267 für also hast du in der in der Zwischenzeit in den Jahren irgendein gewisses Muster
268 gewissen Plan, ein gewissen Masterplan, den du immer machst? Genau. Ähm
269 starten wir doch einfach mit der Vorbereitung. Also wie bereitest du dich auf so 'nen
270 Kurs vor, wo du den machst. #00:18:05-2#
271
272 PETER: Ja, also zunächst mal ähm was ich ja erreichen will ist, die Leute ähm zu
273 zum Denken zu bringen. Nicht völlig frei, sondern indem ich ihnen auch Kategorien
274 auch an die Hand bringe. Dass sie die Maßstäbe an die Hand bringe. Also nicht das
275 Denken abnehmen, sondern versuche da ein Koordinatensystem reinzuziehen. Äh
276 das so würde ich das beschreiben. Und ähm diese Versuche ein Koordinatensystem
277 reinzuziehen das mach ich eigentlich sowohl bei Lehrveranstaltungen als auch bei
278 öffentlichen Geschichten. Ähm. Das ist 'ne ganz spannende Frage. Äh geht man jetzt
279 denn anders ran bei 'ner öffentlichen Veranstaltung. Ähm natürlich kann man ähm
280 weniger machen was theoretische Konzepte angeht. Ähm. Im Grunde versuche ich
281 ähm bei den Leuten das gleiche zu erreichen, nachzudenken über gewisse
282 Grundbegriffe zum Beispiel. Ähm. Ähm das erschüttern von Selbstverständnissen,
283 was man jetzt in öffentlichen Bereich stärken machen muss. Gelegentlich auch bei
284 Studierendengruppen, man merkt, dass die das theoretisch jetzt nicht so Feuer
285 fangen. Stärker mit Beispielen zu operieren und ähm äh die die Nahtstelle, zwischen
286 dem was man versucht theoretisch zu konzeptualisieren und dem was in der Realität
287 passiert zu machen. Deshalb greif ich unglaublich gerne, das habe ich heute auch
288 gemacht, auf konkrete Ereignisse des Wirtschaftslebens, bestimmte Statements,
289 aktuelle Debatten auch Skandaldebatten, also die die Leute bewusst kennen, um
290 aufzuzeigen, was wir jetzt hier zu hinterfragen, das spielt 'ne Rolle, für das was ihr
291 gerade erlebt. das ist eigentlich schon mein meine general äh Strategie. Ähm. Ich
292 würde es so beschreiben, ähm. Es aufzuzeigen, dass es hinter der konkreten
293 Realität, was geäußert wird, was passiert, ähm, dass es 'ne Matrix gibt, und dass
294 man die sichtbar machen kann. Und sichtbarmachen der Matrix, das ist das Ziel.
295 #00:19:57-8#
296
297 DIETRICH: Was meinst du mit Matrix genau? #00:20:00-1#

298

299 PETER: Das heißt ähm, dass man aufzeigt, dass ähm hinter anscheinend völlig
300 bunten äh Debatten; wo alle möglichen Äußerungen kommen ähm, dass da
301 bestimmte Grundvorstellungen die man identifizieren kann 'ne Rolle spielen.
302 Bestimmte Voraussetzungen, die gemacht werden äh von Rollen von Unternehmen,
303 über die Bedeutung von Marktwirtschaft. Und das kann man auf bestimmte Begriffe
304 und auch Typen von Vorstellungen bringen. Und das aufzuzeigen ähm. Äh das ist
305 eigentlich das Ziel. #00:20:29-7#

306

307 DIETRICH: Ja. Mhm. Ähm. Du hast eine spannende Sache gesagt, die ähm mich
308 jetzt, meiner Forschung und meinem Arbeiten an dem Thema auch immer wieder
309 ähm rumtreibt. Du hast gesagt, du versuchst das Selbstverständnis der Studierenden
310 zu erschüttern. Wie machst du das denn? #00:20:49-3#

311

312 PETER: Ähm ja. Das ist das ist eine gute Frage. (lacht) Wie geht man daran? Ähm.
313 Zunächst einmal in dem ich ähm völlig unvermutete ähm äh Zusammenhänge
314 aufmache. Also ein Beispiel. Ähm ich versuche ähm diese Debatte um
315 Profitmaximierung immer gegen den Strich zu bürsten. Belegt erstmal das Klischee,
316 das Klischee ist Profitmaximierung ist böse und wenn Unternehmen anfangen
317 würden, sowas wie CSR zu maximieren wäre das super. Und ähm ich versuche
318 eingangs immer ähm genau das Gegenteil plausibel zu machen. Zu sagen ähm das
319 Profitmaximierung schlecht ist, ist eigentlich völlig unbegründet. Und möglicherweise
320 könnte man sogar äh ganz gute Argumente finden, dass das Unternehmen gar nichts
321 anders machen sollen. Was Leute erstmal schockiert. Was sie manchmal empört,
322 weil das skandalös klingt. Also ich versuch aufzuzeigen, naja es gibt Gründe äh wie
323 man das äh wie man das äh so äh eben begründen könnte und da kommen die
324 Leute ins nachdenken. Meistens komm ich am Ende dann gar nicht bleib ich gar
325 nicht dabei ähm. Aber ich äh mach ihnen klar, dass diese verankerten
326 Selbstverständnisse, Haltungen, Reaktionsmuster möglicherweise so gar nicht das
327 letzte Wort sind. #00:22:09-5#

328

329 DIETRICH: Okay. #00:22:11-1#

330

331 PETER: Ich werde auch morgen zum Beispiel ähm ganz konkret hab ich äh diese
332 Sache in öffentlichen Raum einen Vortrag, werde ich genau dieses Experiment
333 durchführen lassen. Was wäre denn, wenn wir jetzt per Knopfdruck erreichen
334 könnten, dass alle Unternehmen nicht mehr profitmaximierend, sondern
335 verantwortungsmaximierend agieren würden. Wäre das wirklich eine bessere Welt.
336 Denen aufzuzeigen, möglicherweise äh wäre das überhaupt nicht die richtige
337 Antwort. Und dann hat man 'ne Grundlage äh das mal ordentlich sortieren zu
338 können. #00:22:43-1#

339

340 DIETRICH: Okay. Ja, mhm. Vielen Dank. Ähm. Ich kenn dich auch aus aus anderen
341 Kontexten, wo du ähm mit Filmen arbeitest. Mit Filmmaterial arbeitest. Ist das auch
342 etwas; also kleinere ausschnitte oder kleinere Filme, die du die einsetzt äh als
343 methodische ähm Möglichkeit? #00:23:02-0#

344

345 PETER: Bislang tatsächlich nicht. Ähm das hat aber eigentlich nicht den Grund, dass
346 ich was dagegen hätte. Sondern ist nur 'ne ähm, weil ich bislang ähm tatsächlich das
347 Arbeiten mit Filmsequenzen noch nicht wirklich methodisch didaktisch methodisch

allerdings jetzt ähm eingefangen habe. So ein Bereich in dem ich mich tatsächlich auch gerne entwickeln würde. Es ist jetzt fast alles wortgestützt. Was äh ich mache. Ähm. Ich würde gerne solche Elemente stärker einbauen. Was ich schon mal mache, ist mit ähm Werbeclips zuarbeiten. Einfach deswegen, weil es geschlossene Einheiten sind. Bei den filmausschnitten ist es immer das Problem, ähm, wenn man die aus dem Kontext nimmt wird es schwierig. Und wenn man einen ganzen Film zu nehmen, nimmt 'ne ganze Sitzung weg oder zwei. #00:23:46-9#

DIETRICH: Ja das stimmt. Ja. Okay. Ähm. Verstanden vielen Dank. Ähm. Würdest du sagen, wenn du jetzt ähm morgen würde dir jemand sagen, du musst, ähm übermorgen ein Seminar vor Studierenden halten zu dem und dem Thema. In dem Thema würdest du dich wohlfühlen, das wäre das wär dir gut bekannt. Gäb's denn ein Masterplan, den du wo du sagen würdest, okay ich äh muss mich da gar nicht groß vorbereiten. Ich mache baue eine Lehrveranstaltung so und so auf und ich kann die die ganzen Sitzungen so Strukturen in einer bestimmten Art und Weise? Hast du da über die Jahre in deinen öffentlichen Vorlesungen und auch in äh Veranstaltungen in der Uni eine Art Strategie aufgebaut, wie du diese Dinge durchführst und wie du diese Dinge wirklich dann machst? Oder ist das etwas, was du dir jedes Mal neu überlegst? #00:24:52-9#

PETER: Also ganz neu ähm überleg ich es mir nicht mehr, muss ich mir Gott sei Dank auch nicht mehr überlegen. Ich sag das auch in diesem Sinne ist das eine Erleichterung, wenn man das nicht mehr machen muss. Ähm tatsächlich bediene ich mich ähm viel von mit Bausteinen, die ich habe. Ähm. So da kommt es ein bisschen auf die Mischung an. Jetzt im öffentlichen Bereich würde ich dann eher die ähm ja sehr beispielbehafteten ähm plastischeren Sachen in den Vordergrund stellen. Ähm. Und ähm da habe ich mittlerweile ein Fundus. Ähm dass ich viel machen kann. Ich versuche allerdings, immer wenn es geht immer einen neuen Aspekt ähm auch zu entwickeln. Ähm. Auch um mich übrigens selber lebendig zu halten. Ähm. Weil es ist tatsächlich etwas was irgendwann zum Problem wird, das wird die Erleichterung dann wiederum zur Last. Ähm. Man muss aufpassen, dass man nicht sozusagen aus der Retorte erzählt. Aber grundsätzlich ist es schon so, ähm, dass ich, weil ich jetzt seit über 10 Jahren eben in der Lehre bin ähm. Also 14 Jahre sogar schon. Dass ich jetzt ähm mich jetzt ganz vieler Sachen bedienen kann. Da kommt es eher darauf an, dass das nochmal vielleicht in in dem Kontext der konkret angefragt ist, nochmals zu beleuchten. Also zu perspektivieren. Ähm. Die Grundsubstanz habe ich aber für die Themenfelder, wo ich vertraut bin. #00:26:14-3#

DIETRICH: Mhm. Ähm. Dann eine konkrete Nachfrage, zu einer Veranstaltung mit Studierenden beispielsweise. Ähm hast du das Gefühl, wenn du jetzt ein komplexes philosophisches Thema einbringen mit den Studierenden besprechen willst beispielsweise auch Selbstverständnisse erschüttern willst ähm hast du das Gefühl, es ist nötig und gut. Ähm mit den Studierenden vielleicht auch mit einzelnen Studierenden, mit Studierendengruppen in Interaktion und zu treten zu diskutieren. Oder sagst du ähm diese Themen sind zunächst erstmal ähm so abstrakt oder so weit weg von den Studierenden, dass es erstmal nötig ist relativ viel Input zu gehen? Wie würdest du das einordnen? #00:26:56-0#

PETER: Ja, ja, ähm tatsächlich so wie ich es faktisch mache ist es sehr Input orientiert. Ähm. Vielleicht manchmal zu stark, das ist etwas ähm wo ich selber drüber

398 nachdenke, wie ich ähm Interaktionselemente äh verstärken kann. Meine Erfahrung
399 ist ähm man muss es am Anfang relativ stark in die Hand nehmen, damit man auf
400 diesen Punkt kommt, damit man sozusagen durchdringt. Dafür muss man etwas
401 hartnäckig bohren. Tut manchmal auch etwas weh äh den Leuten. Ähm. Meine
402 Erfahrung ist, dass das die äh die dann erreicht werden, von sich auskommen. Also
403 häufig tatsächlich in Einzelgesprächen so wie gerade übrigens. Die nach ganz hohen
404 Gesprächsbedürfnis, Interaktionsbedürfnis äh herkommen. Und die Erfahrung hab
405 ich eigentlich ähm häufig gemacht. Das hat jetzt auch dafür geführt bei ähm weniger
406 bei Lehrveranstaltungen, weil da haben wir einfach 'nen starren zeitrahmen. Bei
407 anderen Veranstaltungen, dass ich immer ein Schlussteil einplane. Wo 'ne offene
408 ähm Diskussion Ansprache Austausch äh möglich ist. Meine Erfahrung ist, dass es
409 ganz stark angenommen wird. Und umso stärker, je mehr man durchgedrungen ist
410 mit diesem Bohrer, der da äh was freilegen will. Aber ähm das wäre die Reihenfolge.
411 Ähm. Mit 'nem Input äh auch mit einer gewissen das klingt immer so ein bisschen
412 hochgestochen in Anführungsstrichen äh dann gibt es «beeindruckens-Durchschlag»
413 #00:28:28-3#

414
415 DIETRICH: Mhm. Ja. Und tatsächlich diese möglicherweise Selbstverständnisse zu
416 erschüttern. #00:28:33-7#

417
418 PETER: Ja; genau. Mhm #00:28:36-2#

419
420 DIETRICH: Okay. Ja ich glaub von meiner Seite ähm ist es jetzt gut. Ich hab einen
421 guten Eindruck gewonnen. Ähm. Einfach nur noch die Nachfrage, ob's von deiner
422 Seite noch was gibt, was dir wichtig wäre in dem Bereich, wo du noch mal sagen
423 willst, was ich vielleicht nicht angesprochen habe oder was dir #00:29:10-2#

424
425 PETER: Ja, ich überleg auch gerade mhm. Nein ich glaube es sind die wesentlichen
426 Punkte eigentlich sind gefallen. Du hast sehr vollständig sozusagen abgefragt. (lacht)
427 Ja, ne ich glaube, so direkt hätte ich gar nichts mehr zu ergänzen. #00:29:28-0#

428
429 DIETRICH: Okay. Super. Vielen Dank. #00:29:30-2#

430
431 PETER: Ja, wunderbar

Transkript zu Einzelinterview 2, Herbstsemester 16, Interview mit „Hertha“

1 DIETRICH: Ich kann dich gut verstehen. Mir geht es auch oft so, dass ich Gedanken
2 zwar denke, aber dann nicht aussprechen kann. Genau. Okay. Also erstmal vielen
3 Dank dafür, dass äh, dass wir das hier machen dürfen. #00:00:12-0#

4
5 HERTHA: Gerne. #00:00:12-7#

6
7 DIETRICH: Ähm. Als erstes ähm würde ich dich einfach fragen, was dir in den Sinn
8 kommt, wenn du heute ähm Ethik, ethische Kompetenz, ähm Nachhaltigkeit
9 vielleicht. Was dir da in den Sinn kommt. Beziehungsweise auch was du denken
10 würdest, was sinnvoll ist ähm in der Universität zu vermitteln. Oder wie müsste ein
11 Studierender aussehen, der der des hat sozusagen. Ja. #00:00:37-5#

12

13 HERTHA: Mhm. Ja. (räuspern). Also ich finde, um ethisch zu handeln oder auch
14 nachhaltig zu denken sollte ein Student ähm (lacht). Sorry ähm ja. Einfach ein Schritt
15 weiterdenken. Das heißt ähm nicht nur auf kurzfristige Erfolge schauen, sondern
16 auch äh schauen, wie zum Beispiel in einem Unternehmen äh wie verhält sich der
17 Erfolg langfristig. Und und kann man damit ähm ja nicht nur Gewinn maximieren,
18 sondern vielleicht auch auch andere Aspekte erfüllen. Wie des das auch Mitarbeiter
19 zufrieden sind. Also das geht jetzt eher in die Ethik, für mich. (räuspern). Ähm. Ja
20 und Nachhaltigkeit geht für mich in die Richtung, ähm, dass man nachhaltige
21 Ressourcen bezieht. Und auch weiß woher diese stammen. Ja. #00:01:59-0#

22
23 DIETRICH: Okay. Also, wenn ich es richtig verstanden habe, sagst du, einfach die
24 die zeitliche Perspektive was dir wichtig wäre. Das du sagst, kurz und langfristig. Und
25 auch die Unternehmensziele, also, dass das Unternehmen nicht nur auf ein Ziel
26 ausgerichtet ist, sondern mehrere Ziele vielleicht im Kopf hat. Und dann noch die
27 nachhaltigen Ressourcen. Okay. Spielt für dich Begriffe wie richtiges oder falsches
28 Handeln auch eine Rolle? Oder würdest du sagen, ähm das ist immer Kontext
29 abhängig, beispielsweise, ob man richtig oder falsch handelt? #00:02:29-2#

30
31 HERTHA: Ja, ich denke es ist kontextabhängig, ob man richtig oder falsch handelt.
32 Also es gibt sicherlich ähm eindeutige äh Sachen, wo man sagt, okay, man hat jetzt
33 eindeutig falsch oder eindeutig richtig gehandelt. Also zum Beispiel, wenn wenn jetzt
34 zum Beispiel die Migros ihre ja das Fleisch von von Massenproduktionen bezieht,
35 dann ähm weiß sie das ja auch zum Beispiel. Und ich finde da kann man eindeutig
36 sagen, dass ist falsches Handeln. Aber, ja. #00:03:20-4#

37
38 DIETRICH: Okay. Das das habe ich verstanden äh, aber würdest du sagen, das
39 würde auch zu ethischer Kompetenz für dich gehören, dass man ähm als Manager
40 beispielsweise oder dann einen Schritt früher als Student, Studierender, für sich, eine
41 ja irgendwie eine Art und Weise entwickelt, wie man sozusagen das für sich
42 bewerten kann, oder? Oder frag ich, lass mich anders fragen. Ist es Aufgabe der
43 Universität? Oder ist es Aufgabe was weiß ich von der Familie oder von jedem selber
44 oder? #00:03:54-2#

45
46 HERTHA: Ähm. Ob man Sachen als richtig oder falsch #00:03:55-8#

47
48 DIETRICH: Ob man sozusagen diese Kompetenzen entwickelt oder ja. #00:04:01-3#

49
50 HERTHA: Ähm. Also ich denke, es ist die eigene Verantwortung. Vor allem. ähm.
51 Vielleicht auch familiäre Verantwortung und die Universität kann den Studenten
52 schon in eine Richtung lenken. Aber ich denk ähm einfach mehr oder weniger wird
53 den Studenten nicht um 180 Grad umdenken lassen. #00:04:27-6#

54
55 DIETRICH: Mhm. Okay. #00:04:29-1#

56
57 HERTHA: Ähm. Aber aber natürlich kann die Universität ähm unterstützen, in dem
58 Denken. Weil vielleicht hat man das nicht so von zu Hause mitbekommen und hat da
59 auch in der Schule nicht so viel äh über Nachhaltigkeit gelernt. Und dann wäre des
60 vielleicht spätestens dann im Studium sinnvoll. (räuspern). Darauf aufmerksam
61 gemacht zu werden. Weil vielleicht interessiert es einen ja dann doch sehr. Und dann
62 wäre das vielleicht doch hilfreich auch. #00:04:59-8#

63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81
82
83
84
85
86
87
88
89
90
91
92
93
94
95
96
97
98
99
100
101
102
103
104
105
106
107
108
109
110
111
112

DIETRICH: Okay. Mhm. Ähm. In wie weit spielt für dich in diesem ganzen ähm Begriffswirrwarr sag ich jetzt mal von Ethik, von nachhaltigen Handeln und so weiter, der Begriff der Reflexion eine Rolle. Oder ist Reflexion was, was würdest du unter Reflexion ähm verstehen? #00:05:20-9#

HERTHA: Ja, ich finde es spielt schon eine Rolle, weil Reflexion für mich was ist, wo man über den Tellerrand auch rausschaut. Das heißt hm. Ja, also für mich hat das auch so bisschen mit langfristigem Denken zu tun. Das heißt man hinterfragt einfach hm, mehrere ähm Ansätze, ob die wirklich einen zu dem Ziel bringen, zu dem zu dem man will. Und ähm ja, und ob das Ziel dann auch ethisch vertretbar ist. #00:06:09-0#

DIETRICH: Okay. Gut. Vielen Dank. Ähm. Was würdest du sagen ähm, jetzt gehen wir mal langsam zu dem zweiten Punkt. Was würdest du sagen, wenn du jetzt deine, an deine Definition oder dein Verständnis, dich nochmals kurz erinnerst. Ähm. Wenn du jetzt deine Mitstudierenden einschätzen würdest, würden die ähnlich denken? Würden die ganz anders denken? Denken die da überhaupt darüber nach? Wie ist so dein Bild von von den Kommilitonen an der Universität? #00:06:43-2#

HERTHA: Ja. Also ich habe ein sehr diverses Bild. #00:06:46-9#

DIETRICH: Okay. #00:06:47-5#

HERTHA: Ähm. Erfahren. Also es gibt wirklich die Studenten, die haben danach oft Nachhaltigkeit als Schwerpunkt gewählt, hab ich das Gefühl. Die wirklich sagen, sie wollen nicht in einer Firma arbeiten, die unethisch handelt oder Nachhaltigkeit nicht als Priorität oder als Teil ähm der Priorität setzt. Und dann gibt es aber auch Studenten, die überhaupt nicht über das nachdenken. Also zumindest habe ich das gefühlt. Also die die nicht darüber reden, das heißt für die ist das nicht relevant. #00:07:27-6#

DIETRICH: Mhm. Was Anderes können wir hier ja auch nicht diskutieren. Sondern nur dein Gefühl, genau. Mhm #00:07:31-9#

HERTHA: Also wirklich. Also wirklich sehr breit. Wirklich von Studenten die sagen, mir ist mir ist Nachhaltigkeit in einer Firma wichtig. Genau. Bis zu anderen Studenten. #00:07:47-3#

DIETRICH: Was für einen Schwerpunkt hast du denn, wenn ich fragen darf, in deinem Studium. #00:07:49-9#

HERTHA: Ich hab äh business development, das ist strategy and business development. #00:07:56-0#

DIETRICH: Also nicht Nachhaltigkeit? #00:07:56-8#

HERTHA: Nicht Nachhaltigkeit. #00:07:58-4#

DIETRICH: Okay. #00:07:58-8#

113
114 HERTHA: Ja, aber nicht, weil es mich nicht interessiert. Ich hab's überlegt zu
115 nehmen. Aber was ich mir gedacht hab ist, dass es halt zu sehr vielleicht in eine
116 Richtung geht. Und ich wollte einfach allgemeiner bleiben. Also ich habe zum
117 Beispiel, ich habe dann trotzdem ein Fach gewählt. Also corporate social
118 responsibility heißt das Fach. Weil's mich doch interessiert. aber als Schwerpunkt
119 wollt ich's dann doch auch nicht nehmen. Vielleicht ich mein, ja vielleicht wäre hätte
120 ich es als Schwerpunkt genommen, wenn's äh als wichtig mir vermittelt wurde. Also
121 es ist halt so. Ähm. Hier in der HSG werden ja viele oder wollen viele in die
122 Unternehmensberatung. und man wird schon bisschen da auch gelenkt. Also auch
123 wenn man gar nicht will. Ich muss mir auch noch überlegen, was was ich nach dem
124 Studium machen möchte. Aber da dachte ich mir, na gut, dann ist es vielleicht besser
125 den allgemeinen Schwerpunkt zu nehmen anstatt Nachhaltigkeit. Aber vielleicht ist
126 es auch ein falscher Denkansatz. #00:09:04-6#

127
128 DIETRICH: Ich verstehe gut. Ich kann es gut nachvollziehen. Ähm. Worum es mir
129 eigentlich ging, ähm ist einfach deine Einschätzung noch zu wissen, wenn du jetzt
130 ähm in dem Schwerpunkt bist oder nicht, dass ist ja egal, ähm wie so der, dein
131 persönlicher, deine persönliche Einschätzung drüber ist. Wie der Anteil zwischen
132 denjenigen ist, die sich für Ethik oder für Nachhaltigkeit interessieren und denjenigen,
133 die sich jetzt nicht so sehr dafür interessieren. Du hast ja gesagt, du siehst das sehr
134 divers ähm. Was würdest du sagen, wo liegt die Mehrheit denn? #00:09:36-3#

135
136 HERTHA: Ich würde sagen, zehn Prozent interessieren sich dafür. Und zwanzig
137 Prozent gar nicht. Und siebzig Prozent schwimmen so ein bisschen in der Mitte.
138 Würde ich sagen. Also die die interessieren sich vielleicht so bisschen dafür. Also so
139 wie, da würde ich mich auch einordnen. Also, weil ich bin so, dass ich sage okay.
140 Ähm. wenn, wenn ich jetzt Sachen einkaufe zum Beispiel Eier, dann kauf ich halt die
141 Freilandeier zum Beispiel. Also so schon, aber, ja. Zu viel hinterfrag ich dann auch
142 nicht. Also woher dann mein T-Shirt kommt. Des des ich jetzt günstig eingekauft
143 habe zum Beispiel. Ähm. Auch weiß man es ja auch gar nicht. Aber ich würd sagen,
144 also ich habe Interesse daran, aber ähm ich gehör nicht zu denjenigen, die sagen,
145 ich würde jetzt nur in einem und ich würde mich zuerst informieren, ob die
146 Unternehmung wirklich zu hundert Prozent nachhaltig ist, um da zu arbeiten.
147 #00:10:39-2#

148
149 DIETRICH: Okay. Verstehe. Verstehe ich sehr gut. Ähm. Ja. #00:10:44-7#

150
151 HERTHA: Oder würdest du noch so 'ne genauere Aufteilung #00:10:48-2#

152
153 DIETRICH: Nein, nein. Es ist gut. Es ist gut. Ich überleg gerade nur ähm, weil diese
154 Gruppe, die du beschreibst, als die Unentschlossenen oder diejenigen, die irgendwie
155 ähm zwar schon grundsätzlich offen dafür sind, aber jetzt nicht dafür brennen, aber
156 auch nicht grundsätzlich dagegen sind. Die Gruppe gibt es in in der Literatur auch
157 natürlich. Und man hört immer wieder von dieser Gruppe. Und ähm es passt auch
158 sehr gut zu deiner, zu deiner Einschätzung. Die ist meistens auch die größte. Ähm.
159 Und ähm mich würde jetzt einfach ähm also ich überleg gerade, wie weit ich dich
160 noch fragen könnte ähm, weil ich diese Gruppe einfach besser verstehen will. Also
161 ich möchte gerne wissen, ähm was so ähm wie soll ich es ausdrücken? #00:11:36-5#

162

HERTHA: Was noch fehlt? #00:11:37-6#

DIETRICH: Nein, nicht was noch fehlt. Aber. Oder vielleicht auch, vielleicht auch was noch fehlt, aber was so ja. Oder die die Antreibung dieser Gruppe sind. Also warum studieren, warum studieren, studiert man, wenn man, wie du gesagt hast, weil man später einen guten Job bekommt? Ist das so der, der Haupt äh des Hauptkriterium, auf das man alles ausrichtet? Oder sagt man sich, man ähm will möglichst ein entspanntes Studium haben? Nimmt eben vielleicht ähm Lehrveranstaltungen, von denen man weiß, dass die nicht so viel Aufwand verursachen? Oder ist man eher jemand der zum Beispiel sagt, ich habe irgendwie 'ne Clique, 'ne Gruppe, 'ne Peergroup an der Universität und wir nehmen alle Kurse zusammen. Weil wir irgendwie gerne zusammen irgend Gruppenarbeit machen. Also was, und wenn ich jetzt, beispielsweise, die zehn Prozent, die du ansprichst, mit Nachhaltigkeit, bei denen wäre ja sozusagen die das Argument zu sagen, wir nehmen Kurse, die sich damit beschäftigen. Weil sich, weil uns das sozusagen beschäftigt. Ich würde gerne wissen, was ist denn so die das die Argumentation dieser dieser unentschlossenen Gruppe. Also warum studiert ihr das was ihr studieren. Des würde mich interessieren. #00:12:46-0#

HERTHA: Mhm. Mhm. Ich denk, wichtig ist es vielen Studierenden, dass die nach dem Studium einen spannenden und herausfordernden Job haben, der abwechslungsreich ist und wo einem nie langweilig wird. Und ich glaub Nachhaltigkeit steht bei vielen erstmal im Hintergrund. Vor allem auch, weil weil man als Einzelner das Gefühl hat, man kann nicht viel ändern. Also das denke ich mir manchmal. Also natürlich ist es die falsche Einstellung, das ist ja bei Wahlen auch so. Weil als Einzelner ist man immer, zählt die Stimme immer fast nichts. Aber wenn jeder so denkt, dann ähm. Ja. Würden wir ganz unnachhaltig Leben so ungefähr. Ähm. Ja. Also warum ich das studiere, was ich studiere, war ja. Ja, also, weil mich so wirtschaftliche Zusammenhänge ähm schon sehr früh interessiert haben. Deswegen ähm. Ja, und Nachhaltigkeit war eigentlich nicht so äh der Grund. #00:14:13-9#

DIETRICH: Ja, versteh ich gut, sind spannende Einsichten, die du genannt hast. Also ähm #00:14:19-6#

HERTHA: Vor allem vor allem, weil äh, weil es mir war es nicht so bewusst ehrlich gesagt. Weil, also ich bin jetzt nicht so aufgewachsen. Also das ich hm also normal aufgewachsen halt. Dass man schon weiß, okay, es gibt Massentierhaltungen. Des ist schlecht. Aber aber nicht so, dass man jetzt äh alles hinterfragt. Also was man jetzt kauft zum Beispiel. Also deswegen und ich denke, dass viele so aufgewachsen sind. Also einfach, dass man bisschen unbewusst so durchs Leben geht. Und ich muss aber sagen, das Studium hat schon ähm also des also da bin ich schon bewusster geworden, würde ich sagen. Also mehr an der HSG als jetzt an der Uni Zürich zum Beispiel. #00:15:10-1#

DIETRICH: Da hast du deinen Bachelor gemacht? #00:15:11-8#

HERTHA: Genau. Ich hab den Bachelor an der Universität Zürich gemacht. Und da war kein einziges Pflichtfach also in Zürich kein einziges Pflichtfach dabei, das sich um Nachhaltigkeit gedreht hat. Also ich habe dann selber freiwillige ein Fach Unternehmensethik zum Beispiel genommen. Weil es mich interessiert hat. Aber des

war wirklich, man hätte da komplett ähm ohne ohne ethische oder nachhaltige Fächer durchs Studium gehen können. #00:15:38-1#

DIETRICH: Mhm. Verstehe; ja. #00:15:39-1#

HERTHA: Und hier ist es zumindest so, da haben wir zumindest noch so ein Pflichtfach gehabt, das heißt unternehmerisch managen. Und es geht zwar nicht so sehr in die Richtung Nachhaltigkeit, aber trotzdem um Verantwortung zu übernehmen. Des heißt man wird zumindest schon in die richtige Richtung gelenkt. Man hat dann auch die Möglichkeiten dann Fächer in die Richtung noch zu nehmen, was ich dann auch gemacht habe. Auch wenn ich meinen Schwerpunkt nicht gesetzt. Ja. Hab ich deine Frage eigentlich damit beantwortet, oder ähm? #00:16:11-3#

DIETRICH: Ja, ja, war 'ne, war gut. Ähm. Ich würde jetzt einfach noch, weil du jetzt grad schon übergeleitet hast. Was gut war, hätte ich jetzt sowieso gemacht. Auf die organisatorischen Rahmenbedingungen, die Universität. Ähm wie du des wahrnimmst, von der Uniseite her. (räuspern). Du bist ja im MUG-Master. Ähm. Von daher kannst du mir da hauptsächlich glaub ich aus dem Studienprogramm ähm ja Einsichten geben, was was für mich auch sehr gut ist, weil ich mir den Master auch speziell anschau. Ähm. Du hast schon von dem von dem ähm unternehmerisch managen erzählt. Ähm. Wie empfindest du denn die die Lehrveranstaltungen, jetzt vielleicht dieses eine Fach aber auch generell, wenn du an die Lehrveranstaltung denkst? Ähm. Ist Ethik oder Nachhaltigkeit oder wie wir vorhin auch schon gesagt haben, Reflexion vielleicht von von bestimmten Modellen oder Konzepten. Und die Frage ist, ist das wirklich langfristig vielleicht sinnvoll oder nicht? Ist das was, was du in vielen Lehrveranstaltungen siehst und wahrnimmst? Oder wo des thematisiert wird auch von Professoren? Oder sind des einfach ausgewählte äh Veranstaltungen, die vielleicht auch den Namen haben oder in der Beschreibung drinsteht, wo man einfach hinget und dann das dort auch bekommt sozusagen? #00:17:28-8#

HERTHA: Ja. Ähm. Ich würde sagen beides. Also es also die Lehrveranstaltungen, in die ich freiwillig gegangen bin. corporate social responsibility, da ist es natürlich dann, ja, sehr stark um Verantwortung und Nachhaltigkeit und ethisches Handeln gegangen. Aber auch in den Pflichtveranstaltungen ist man immer wieder darüber gestolpert. Und das fande ich recht gut, weil so lernt man auch ein denken, so lernt man auch so selber zu denken, dass man ähm, dass man ganzheitlich denkt. Also so ähm nach mehrere Aspekte mit einbezieht. Also oft ging's darum, dass wir uns ein Unternehmen angeschaut haben. Also sei es in unternehmerisch managen oder eine Führungspos äh oder eine Führungsperson. Und haben dann da verschiedene Aspekte uns angeschaut. Also und des auch in Fächern, also zum Beispiel corporate strategie and Corporate Governance ist auch ein äh Pflichtfach gewesen. Und da haben wir uns in einer Gruppe ein Unternehmen angeschaut und da haben wir auch verschiedene Aspekte ähm beurteilt. Und auch unter anderem Verantwortung, Nachhaltigkeit und Ethik. Und ich finde des wirklich ganz gut. Also, auch wenn es keine Veranstaltung gibt, die jetzt Ethik heißt. Aber ich finde des sehr gut, wie des die Uni macht, weil wir haben vier Pflichtveranstaltungen und davon würde ich sagen, dass bei bei mindestens zwei fächern sind wir auf dieses Thema gestoßen. Also vielleicht auch, weiß ich nicht genau, vielleicht auch noch bei einem Dritten. Aber bei zwei fächern würde ich jetzt mal sagen, haben wir das Thema angesprochen. #00:19:33-8#

263
264
265
266
267
268
269
270
271
272
273
274
275
276
277
278
279
280
281
282
283
284
285
286
287
288
289
290
291
292
293
294
295
296
297
298
299
300
301
302
303
304
305
306
307
308
309
310
311
312

DIETRICH: Mhm. Und es ist dir auf jeden Fall in irgendeiner Art und Weise aufgefallen. #00:19:36-5#

HERTHA: Genau. Ja. Mhm. #00:19:38-1#

DIETRICH: Okay. Gut. Schön. Ähm. Hast du das Gefühl, dass dass es, vielleicht tauscht ihr euch ja aus, dass es den Anderen auch so geht oder weißt du einfach nichts davon? Also, ob das die Anderen das auch so wahrgenommen haben, wie du, dass diese Themen vorkamen? #00:19:54-4#

HERTHA: Hm. Das weiß ich jetzt nicht, ob die das auch so wahrgenommen haben. Ich habe das Gefühl, dass dass diejenigen, die schon den Bachelor hier gemacht haben, schon mehr schon bewusster damit sind. #00:20:06-8#

DIETRICH: Ah okay. #00:20:07-6#

HERTHA: Also habe ich das Gefühl. Als als ich jetzt von von Zürich. Aber ich denke, dass ist wirklich von Universität zu Universität unterschiedlich. Und ähm. In Zürich bin ich nicht so darüber gestolpert, weil auch der Austausch nicht so dar war. #00:20:26-7#

DIETRICH: Das ist 'ne spannende Aussage, die du triffst. Das du sagt, dass die den Bachelor hier gemacht haben, vielleicht schon mehr Kontakt oder vielleicht schon mehr in dem Thema drin sind. Ähm. Kannst du das anhand von 'nem Beispiel oder einer Begegnung oder einer Erfahrung, die du gemacht hast, ähm illustrieren. Also warum du so denkst, oder ist das einfach nur ein Gefühl, dass du hast? Also beides ist in Ordnung. #00:20:52-2#

HERTHA: Hm. Ja, es ist vor allem das Gefühl, das ich habe. Und auch ähm und ich glaub auch in dem, in dem Fach, dass ich dann noch freiwillig gemacht habe, das CSR, da waren vor allem Leute, also ich war vor allem mit Leuten in einer Gruppe, die den Bachelor schon hier gemacht haben. Also es ist bestimmt nicht bei allen so, aber bei mir war das jetzt so. Und da habe ich das Gefühl, die haben, sie reflektieren viel mehr und das Nachhaltigkeitsbewusstsein ist mehr da. Und deswegen glaube ich, habe ich auch daraus geschlossen, dass die Studenten hier einfach schon mehr darüber also mehr über Nachhaltigkeit und Ethik geredet haben. #00:21:51-1#

DIETRICH: Okay. #00:21:52-2#

HERTHA: Und ich denke auch, also allgemein der Austausch ist hier, habe ich auch das Gefühl, stärker, weil hier auch mehr in Gruppen gearbeitet wird. Das heißt man tauscht sich auch aus. Das heißt man erfährt auch von dem Anderen was er denkt und und an Universitäten, wo der Austausch nicht so da ist, weiß man das einfach nicht von den Anderen. #00:22:12-3#

DIETRICH: Hm. wenn du jetzt Gruppenarbeit ansprichst, das ist auch eine spannende Frage. Man hört nämlich immer ganz unterschiedliche Meinungen und und Bewertungen von Gruppenarbeit. Ähm. Wenn ich dich jetzt richtig verstehe, nimmst du das eher als positiv und bereichernd wahr. #00:22:26-7#

313
314 HERTHA: Mhm. Ja. Ja. #00:22:28-1#
315
316 DIETRICH: Okay. Mhm. #00:22:28-6#
317
318 HERTHA: Auf jeden Fall. #00:22:29-7#
319
320 DIETRICH: Wie ähm oder was genau ist bereichernd? Oder wie erlebst du immer die
321 die Gruppenarbeiten? Was ist es genau, was dich ähm positiv stimmt an
322 Gruppenarbeiten? #00:22:40-8#
323
324 HERTHA: Hm. Man lernt einfach so unterschiedliche Arten von Menschen kennen.
325 Und auch besser kennen. Und die Denkweisen. Weil man die Person besser
326 kennenlernt und auch wie die Person denkt. Also ich mein ich habe dann auch mal
327 negative Erfahrungen gemacht. Wo ich mir gedacht habe, wie wie denkt denn diese
328 Person, so ungefähr? Also #00:23:09-2#
329
330 DIETRICH: Ja, man muss nicht jeden mögen, genau. #00:23:10-6#
331
332 HERTHA: Ja. Genau. #00:23:11-8#
333
334 DIETRICH: Mhm. Okay. Ich hab nur deshalb gefragt, weil ich oft auch höre, von von
335 Studierenden, dass Gruppenarbeiten häufig einfach sehr wenig kollaborativ sind.
336 Also, dass jeder sozusagen für sich selber arbeiten und man am Ende alles
337 zusammenfügt. Des das sehr arbeitsteilend gehandhabt wird. Oder dass sich
338 manche ständig aus dem aus der Verantwortung rausziehen. Und dann die Arbeit an
339 einigen wenigen hängen bleibt. Deshalb ist es spannend, mal jemanden zu hören,
340 oder zu treffen, der sagt, er empfindet die Kultur, die Gruppenarbeitskultur, wie sie
341 hier gelebt wird, eigentlich sehr gut. Genau: #00:23:47-8#
342
343 HERTHA: Ja, vielleicht ist es so, weil ich es im Bachelor gar nicht hatte oder
344 vielleicht so ein bis zweimal. und während meines Austauschsemester, in New York
345 war des, hab ich des in jedem Fach gehabt. Und dann dachte ich mir, okay, sowas
346 will ich auf jeden Fall im Master auch haben. Das war unter anderem auch ein Grund
347 warum ich hierher gewechselt bin. Weil, weil ich des gerne mag, einfach mit anderen
348 zusammen zu arbeiten. Und es es hat auch negative Aspekte, also das seh ich
349 schon. Also ich hab auch erlebt, dass wir mal einen in der Gruppe hatten, der wirklich
350 nichts gemacht hat. Und ich bin dann, ich bin jemand, der recht gutmütig ist und ich
351 würde die Person dann trotzdem nicht rausschmeissen aus der Gruppe. Aber ein
352 Anderer, der hat halt gesagt, nee, wenn der nichts macht, dann ähm soll der gehen.
353 Und wenn der nicht freiwillig geht, dann schreib ich den Professor so ungefähr. Das
354 war wirklich so, gut, ja. Verstehe ich. Also ich versteh das schon, dass man dann
355 sagt, so eine Person muss nicht in unserer Gruppe sein. Trotzdem werde ich nicht so
356 die Person gewesen, die die Person rausgeschmissen hätte, weil ich dann einfach
357 doch zu gutmütig bin. #00:25:07-0#
358
359 DIETRICH: Also du hast sowohl positive als auch negative #00:25:09-7#
360
361 HERTHA: Ja #00:25:10-0#
362

363 DIETRICH: Erfahrungen gemacht. Aber die positive überwiegen. #00:25:11-8#

364

365 HERTHA: Ja. Ja. #00:25:12-4#

366

367 DIETRICH: Okay. Mhm. Ähm. Noch eine letzte Frage dazu. Ähm. Von einfach von
368 der Anzahl her. Macht ihr viele Gruppenarbeiten oder ist das immer wieder mal
369 punktuelle ein bisschen oder ist es wirklich durch den Master hindurch ganz also
370 immer wieder und ganz viel Gruppenarbeit? #00:25:28-5#

371

372 HERTHA: Wir machen schon viele Gruppenarbeiten. Ähm. Selbst in den
373 Pflichtfächern hatten wir, hatten wir in zwei oder in drei Fächern Gruppenarbeiten?
374 Also ich mein, zu mindestens in fünfzig, also mindestens in zwei fächern hatten wir
375 Gruppenarbeiten. ähm. Und des waren, find ich schon, auch, find ich schon auch,
376 ähm interessant, weil die Klassen oder halt die ähm die Gruppe ist dann schon auch
377 größer. Weil wir dann doch auch mehrere Studenten sind. Also hundert bis
378 zweihundert würde ich sagen. Ähm. Und sonst in den kleineren Fächern kommt's
379 natürlich auf das Fach drauf an, aber doch in den meisten, also würde ich wirklich
380 sagen, in siebzig bis achtzig Prozent der Fälle hatte ich Gruppenarbeiten. #00:26:25-
381 4#

382

383 DIETRICH: Mhm. Also schon 'ne relativ hohe Zahl. Okay. Mhm. #00:26:27-1#

384

385 HERTHA: Ja. Sehr hohe Zahl. #00:26:27-9#

386

387 DIETRICH: Okay. Das ist spannend ja. Okay. Ähm. Dann ähm hast du ja schon
388 erwähnt, dass du ähm den Kurs unternehmerisches managen gemacht hast und 'nen
389 CSR Kurs gemacht. dann hast du vorhin erzählt ähm mit mindestens zwei von den
390 vier Pflichtfächern auch irgendwie Ethik, Nachhaltigkeit thematisiert worden ist. Ähm,
391 wenn du dran dich versuchst dran zurückzuerinnern und ähm versuchst irgendwie
392 zurückkapitulieren, was ihr da gemacht habt, vielleicht welche Themen ihr
393 angesprochen habt und ähm, wie des aufgebaut war und wie in der Professor das
394 irgendwie versucht hat, euch näher zu bringen. Vielleicht wie ihr auch untereinander
395 drüber diskutiert habt. Da würde mich einfach alles interessieren ähm dazu woran du
396 dich erinnern kannst und auch Bewertungen von deiner Seite aus. Also, wenn du
397 sagst, ähm, also ich finde das jetzt mega hilfreich, dass wir beispielsweise mit
398 Beispielen gearbeitet haben. Dass wir ein Unternehmen hatten, was irgendwie durch
399 die gesamt, durch den gesamten Kurs durchgegangen ist und wir immer
400 verschiedene Aspekte durchleuchtet haben. Oder wenn du sagst, also ähm was mir
401 überhaupt nichts geholfen hat, waren die Übungen, die wir gemacht haben. Äh, dazu
402 was weiß ich. Oder weiß ich nicht, was ihr im CSR gemacht habt. Ich habe den Kurs
403 auch nur besucht als als Gast sozusagen. Ähm. Wenn du beispielsweise sagst, mir
404 hat überhaupt nichts geholfen, dass wir die verschiedenen
405 Unternehmensethikansätze kennen gelernt haben. Was weiß ich Gouvernements
406 Ethik und die ähm die ähm na die Political CSR oder was es da halt alles gibt, das
407 hat mir nichts geholfen. Oder alles was dir halt so einfällt, dazu. Würde mich
408 interessieren und würde mir weiterhelfen. Genau. #00:28:08-7#

409

410 HERTHA: Ja. Also bei den CSR Kurs fand ich gut, dass wir, dass jede Gruppe ein
411 Theorieteil bekommen hat. Und dazu auch ein Beispiel genannt hat. Also mit einem
412 Unternehmen dann als Beispiel gearbeitet hat. Wir hatten XXX als Unternehmen und

äh ich fand es schon sehr hilfreich mit Beispielen zu arbeiten. Weil man dann auch sieht, wie Unternehmen in der Praxis agieren. Und ähm, weil man das einfach selber dann nach besser nachvollziehen kann. #00:28:54-1#

DIETRICH: Also, wenn ich dich richtig verstanden habe, ihr habt ein ein Konzept, irgendeine Theorie gekriegt, die ihr vorstellen musstet. Und musstet dazu auch ein Beispiel präsentieren. #00:29:03-2#

HERTHA: Genau. Also ein ein Thema sozusagen, wo wir dann eigentlich selber unsere Theorie dazu gesucht haben. Und und genau. Also unser Thema hieß glaub ich vom Saulus zum Paulus. Und dann mussten wir, ich weiß nicht genau, und dann noch mussten wir halt ein äh Unternehmen finden. Und halt dann äh schauen, wie wie jetzt das Unternehmen zu unserem Thema passt und dann Daten halt auch zu dem Thema passende ähm Literatur finden. Genau. Ähm. #00:29:47-2#

DIETRICH: Wenn du jetzt an unternehmerisch managen zum Beispiel denkst, ich glaube beide Kurse waren bei XXX, oder? oder war nur einer bei XXX #00:29:55-2#

HERTHA: Ähm. Nur der unternehmerisch managen war bei XXX. Und der CSR Kurs war bei der Frau XXX. #00:30:05-1#

DIETRICH: Okay mhm. #00:30:06-0#

HERTHA: Gibt's die? Noch? #00:30:07-1#

DIETRICH: Ähm das weiß ich nicht mehr. Mir sagt der Name auf jeden Fall was. #00:30:10-4#

HERTHA: Irgendwie XXX #00:30:10-9#

DIETRICH: Ja, des kann sein. #00:30:11-8#

HERTHA: XXX. #00:30:12-3#

DIETRICH: Ja. Mhm. Okay. Ja. Ist aber ist gar nicht so wichtig. #00:30:17-8#

HERTHA: Mhm. Also der eine war bei XXX also das Pflichtfach. Und ähm und da war's so, man konnte sich innerhalb vom dem Kurs für ein äh ja, wiederum für ein ähm für eine Spezialisierungsrichtung ähm wählen. Und wir haben. Also bei uns ging's schon um Verantwortung und wir haben uns überlegt, ja ist es jetzt Nachhaltigkeit oder geht's bei uns mehr um, doch mehr um Strategie. Und ähm im Endeffekt haben wir uns dann doch für für Strategie entschieden. Weil ähm, weil wir dann auch überlegt haben, wie wollen wir den Fragebogen auf äh aufbauen. Und Nachhaltigkeit ist dann einfach zu sehr in eine Richtung. Und äh deswegen haben wir dann doch wieder das allgemeine Strategie genommen. Aber es ging schon auch trotzdem um Verantwortung bei uns. Und ich glaube es hat sich aber auch von Gruppe zu Gruppe unterschieden. Also es gab wiederum welche, die mehr auf Nachhaltigkeit gesetzt haben. Andere haben vielleicht Entrepreneurship als Thema genommen. Genau: #00:31:32-7#

DIETRICH: Okay. Und einfach, und da war es auch, also, wenn ich dich jetzt richtig verstanden habe, wenn ich es richtig rausgehört habe, da war auch so die Mischung von verschiedenen Themen, verschiedenen Schwerpunkte, die die Gruppen gesetzt haben, der Grund dafür, dass du sagst, okay, des ähm hat mich irgendwie auch, wie du vorhin auch gesagt hast, über den Tellerrand schauen lassen. Oder was war da so der entscheidende Punkt, wo du sagst, okay, da hab ich jetzt was im Bereich Ethik oder Nachhaltigkeit oder im Bereich Verantwortung mitgenommen? #00:32:00-7#

HERTHA: Mhm. Also zum einen war des so, dass wir ähm den CEO von der zkb persönlich interviewt haben. Des haben, des Interview hab ich durchgeführt. Mit ähm noch einer Anderen, die noch ein paar Notizen noch gemacht hat. Aber wir haben das auch so aufgenommen, weil es halt für uns einfach war, dann auch zu transkribieren. Und ähm genau. Und da haben wir in halt so gefragt, wie wie des früher war und wie es heute ist. Weil er ist schon ziemlich lange CEO und und des hat sich dann auch verändert über die Jahre. Ähm. Und ich weiß es nicht mehr genau, welche Fragen wir ihm gestellt haben, aber aber solche Fragen von wegen ähm welche Verantwortung hat er als CEO, von der XXX und ähm wie nimmt er diese Verantwortung war und. Ja. #00:33:06-5#

DIETRICH: Okay. Und die Diskussion einfach mit ihm hat euch sozusagen angeregt da weiter zu denken. #00:33:13-5#

HERTHA: Genau. Also die Diskussion mit ihm und dass er auch ähm also er war wirklich ein sehr sympathischer ähm CEO. Der nicht nur auf Gewinnmaximierung aus war. Sondern halt auch wirklich gesagt hat, ihm ist wichtig, dass die Mitarbeiter äh zufrieden sind. Und dass die auch äh Spaß an ihrer Arbeit haben und er ist da auch ein recht fröhlicher Mensch gewesen. Also er war schon sehr ein Vorbild, sag ich jetzt mal. Also zum einen das Gespräch mit ihm. Und zum anderen am Schluss der Veranstaltung haben wir auch so jeweils so ein Plakat erstellt. Und haben es für ein paar Stunden in der Aula aufgehängt. Und jede Gruppe hat dann sozusagen präsentiert ähm, ja. Also wer interviewt wurde und was man so herausgefunden hat. Und da waren wirklich ganz unterschiedliche ähm Persönlichkeiten dabei. Also auch irgendwie Bäckereien ähm, die irgendwie gutes Brot herstellen oder irgendwie so. Also wirklich ganz ganz ganz unterschiedliche Unternehmenspersönlichkeiten, die vorgestellt wurden. Und des fand ich wirklich sehr interessant. #00:34:33-1#

DIETRICH: Okay. Und die unterschiedlichen Beispiele waren dann irgendwie. Okay. Ich verstehe. Mhm. #00:34:36-5#

HERTHA: Genau. Und man konnte dann auch selber durchgehen. Also man hat gar nicht geschafft, alle sich anzuschauen, weil es dann doch viele Gruppen waren. Aber man konnte sich einfach die aussuchen, die entweder ein schönes Plakat hatten oder des Thema, des einen interessiert hat und es war, es war wirklich sehr bereichernd. #00:34:54-5#

DIETRICH: Okay. Okay. Ja. Mhm. Gut. Ähm. Wenn, fallen dir noch andere Kurse ein? Ist auch überhaupt nicht schlimm ähm, wenn nicht, wo du irgendwie mit dem Thema in in Kontakt gekommen bist? Und wo du gesagt hast, okay, diese Art und Weise der der Lehrveranstaltung oder diese Art und Art der Präsentation oder

513 Prüfung oder was auch immer, hat mich irgendwie zum zum Nachdenken, zum
514 Reflektieren über Nachhaltigkeit oder Ethik oder sowas gebracht. Gibt's da noch
515 irgendwas was dir einfällt, sonst gehen wir einfach zur nächsten Frage? #00:35:25-
516 0#

517
518 HERTHA: Hm. Moment, ich überleg mal mal kurz. #00:35:31-9#

519
520 DIETRICH: Klar. Lass dir Zeit. #00:35:34-3#

521
522 HERTHA: Ähm. (pause) Hm. (pause) Ja, also in dem Corporate Strategy, da hatten
523 wir des auch bisschen des Thema. Ähm. Da ging's um, also in unserem Fall um
524 «caring» ist die Muttergesellschaft von vielen kleineren Gesellschaften. Unter
525 anderem glaub ich auch Puma und vielen anderen ähm Marken, die man kennt. Aber
526 ich weiß nicht mehr genau, was wir da bearbeitet haben. #00:36:31-3#

527
528 DIETRICH: Okay, ist, ist gar nicht. Ja. Voll okay. Ähm. So als als Abschluss würde
529 mich noch interessieren, als letzte Frage ähm. Wenn du dir jetzt, vorausgesetzt du
530 würdest dich mega für des Thema interessieren, würdest total den ja, das Bedürfnis
531 danach verspüren, da jetzt über Ethik, über Verantwortung, über Nachhaltigkeit viel
532 lernen oder viel mitnehmen zu wollen. Ähm. Was würdest du dir denn wünschen, wie
533 müsste 'ne Lehrveranstaltung oder ein Kurs aufgebaut sein, ähm, damit du das
534 gefühlt hättest oder damit du dann zufriedenen wärst? Also vollkommenes
535 Wunschkonzert, ohne ohne irgendwelche ähm ja Hindernisse, die vielleicht irgendwie
536 an der Uni existieren oder was auch immer. Ja. #00:37:26-5#

537
538 HERTHA: Also wie sollte des aufgebaut sein. #00:37:28-4#

539
540 DIETRICH: Ja, oder was, weiß ich nicht, vielleicht sagst du, am liebsten wäre es mir,
541 ähm, wenn ich nur mit dem Dozenten reden und diskutieren könnte. Ich könnte ihm
542 Fragen stellen und er könnte antworten. Oder du sagst, also ähm es würde mir
543 vollkommen reichen, wenn er mir die wichtigsten Theorien präsentiert. Es kann auch
544 es kann auch on demand sein, dass das irgendwie ein Video ist und ich schau mir
545 das an und dann ist das für mich gut. Also einfach so die, ja. Was wäre so vielleicht
546 auch an der ähm aus Erfahrung aus anderen Kursen zu einem ganz anderen Thema,
547 wo du sagst, also wenn das Thema so und so aufbereitet ist, wenn äh der Dozent
548 des auf die Art und Weise rüberbringt, vielleicht auch er als Person, wie muss der
549 Dozent als Person sein? Äh. Dann bewegt mich das Thema auch oder dann kann ich
550 das Thema zu meinem eigenen Thema machen. Ähm. Genau, einfach so deine,
551 vielleicht formuliere ich die Frage auch anders. Wie muss eine Lehrveranstaltung
552 sein, damit du begeistert davon bist? Oder damit du sie gut findest? Ja. Unabhängig
553 jetzt vielleicht vom Thema. Ja. #00:38:41-7#

554
555 HERTHA: Ja, also ich denk sie sollte auf jeden Fall abwechslungsreich gestaltet
556 sein. Mir persönlich gefallen Gruppenarbeiten sehr gut. Das heißt eine Gruppenarbeit
557 sollte auch beinhaltet sein. Äh, weil es auch den Austausch anregt zwischen den
558 Leuten. Ähm. Vielleicht kann man auch mal 'nen Film, also ich mein jetzt nicht
559 immer, aber vielleicht mal eine Stunde oder so, einen Film zeigen. Weil viele dann
560 doch auch so begeistert sind irgendwie und dann halt neue Ideen haben,
561 irgendwelche anderen ähnliche Filme anzuschauen. #00:39:25-1#

562

563 DIETRICH: Ja. Mhm. #00:39:26-5#

564

565 HERTHA: Was ja dann, was man dann in der Freizeit macht und des findet man
566 dann ja nicht so als Lernen und und so. Ähm. #00:39:42-0#

567

568 DIETRICH: Das ist immer so. Kurz vor fünf geht hier das Licht aus. Genau. Ziemlich
569 irritierend. #00:39:44-7#

570

571 HERTHA: Ähm ja. Und ich find's auch immer hilfreich. Also ja und auch
572 Präsentationen oder arbeiten zu schreiben. Ähm. Also das heißt in der Gruppe oder
573 alleine finde ich auch immer sehr hilfreich. Weil gerade bei Arbeiten setzt man sich
574 dann mehr mit 'nem Thema auseinander, auch mit der Theorie. #00:40:02-5#

575

576 DIETRICH: Mhm. Mehr jetzt im Vergleich zu einer Klausur meinst du jetzt, oder?
577 Oder im Vergleich zu was? #00:40:05-3#

578

579 HERTHA: Ähm, ja, genau. Weil also ja, man kann schon auch eine Klausur
580 schreiben, aber da ist man wieder so gedrängt äh, des zu schreiben, was ein Dozent
581 hören will. Das heißt, ich find's so im, gerade Bereich Nachhaltigkeit gibt's ja nicht
582 immer ein richtig oder falsch. Und da kommst ja mehr auf die Begründung drauf an.
583 Und und weniger darauf, was der Dozent vorgibt, was richtig oder falsch ist. Weil, äh
584 ja, ja, ein Examen ist dann so, dass man sagt, gut, man schreibt des und des hin,
585 weil man des und des gelesen hat. Aber vielleicht nicht, weil man selber so denkt.
586 #00:40:52-3#

587

588 DIETRICH: Und in der Hausarbeit oder in der Präsentation würdest du dich freier,
589 also fühlst du dich freier sozusagen? #00:40:57-1#

590

591 HERTHA: Ja, genau. #00:40:58-3#

592

593 DIETRICH: Okay. Ja. Mhm. #00:41:01-7#

594

595 HERTHA: Also ich weiß nicht. Mündliche Prüfungen wären vielleicht auch noch gut.
596 Hat ich jetzt nicht hier an der HSG. Aber gibt's glaub ich schon auch. #00:41:09-9#

597

598 DIETRICH: Ja, gibt's auch. #00:41:11-1#

599

600 HERTHA: Aber da sollten dann halt die Klassen, dann einfach kleiner sein, denke
601 ich. #00:41:16-3#

602

603 DIETRICH: Ja. Ja. #00:41:16-5#

604

605 HERTHA: Damit man des durchführen kann. #00:41:18-7#

606

607 DIETRICH: Du hast gesagt, abwechslungsreich. Du hast gesagt ähm
608 Gruppenarbeiten ähm. Von der prüfungsform haben wir jetzt geredet. Ähm. Gibt's
609 noch irgendwas, was du sagst, ähm, wenn des 'ne Lehrveranstaltung hat ähm dann
610 finde ich des gut? #00:41:38-0#

611

612 HERTHA: Hm. Also ich finde ja, Austausch mit 'nem Dozenten schon schon immer

613 sehr hilfreich. Also ich habe zum Beispiel den XXX im Bus getroffen. Und dann
614 haben wir uns auch kurz über Nachhaltigkeit unterhalten. Also nur fünf Minuten, aber
615 ich mein, wenn es die Möglichkeit gibt, dann finde ich das super. Ich mein, es es ist
616 halt nicht so realisierbar, aber aber mit Experten sich auszutauschen oder vielleicht
617 vielleicht gibt. Ähm. Oder dass, dass auch Leute kommen, die die Gastvorträge
618 halten zum Beispiel. Aus Unternehmen, die in 'nem Bereich Ethik arbeiten oder so.
619 Des finde ich sehr gut. #00:42:28-8#

620
621 DIETRICH: Ja. wenn du sagst Austausch mit den Dozenten ähm meinst du dann
622 also so 'nen informellen Austausch, wie du jetzt mit äh XXX hattest im Bus? Oder
623 meinst du tatsächlich sowas wie, also wär dann auch sowas in Frage gekommen,
624 wie so eine Art Fragestunde, dass der Dozent dann sagt, okay, ich bin jetzt mal 'ne
625 halbe Stunde, 'ne halbe Stunde der Lehrveranstaltung nehmen wir und jetzt Zeit. Ihr
626 könnt mich alles fragen zu dem Thema. Wäre das auch was, was du, du könntest dir
627 vorstellen oder #00:42:54-6#

628
629 HERTHA: Ja. #00:42:55-1#

630
631 DIETRICH: Oder ist es eher so eine eins zu eins Konversation, wo man irgendwie
632 auch auf andere Themen kommt? #00:42:59-0#

633
634 HERTHA: Mhm. Also ich finde 'ne Art eins zu eins Konversation immer besser. Aber,
635 aber, wenn's nicht möglich ist, und des ist ja oft o, weil's grade 'ne Anzahl an
636 Studierenden gibt, dann finde ich auch so 'ne Fragestunde gut. Und man kann sich
637 immer noch, wenn man möchte, ähm nimmt sich der Dozent ja meistens noch Zeit,
638 auch nach der Stunde. Nochmal spezifische Fragen zu beantworten. Also ich denke
639 'ne Fragestunde ähm wäre wirklich 'ne gute Lösung. Also eins zu eins ist super, aber
640 muss jetzt nicht unbedingt sein, also weil, wenn man das unbedingt möchte, kann
641 man ja trotzdem den Dozenten noch fragen. #00:43:41-6#

642
643 DIETRICH: Verstehe. Ja. Okay. Gut. Ähm. Dann bleibt mir eigentlich nur noch zu
644 fragen, ob's sonst noch irgendwas gibt, was dir jetzt grade im Kopf rumschwirrt, wo
645 du sagst, des möchte ich gerne noch zu dem Thema sagen? Des wäre mich noch
646 wichtig. Ähm. Des müsste jetzt noch raus. #00:43:57-0#

647
648 HERTHA: Hm. Nee, jetzt nicht gerade fällt mir nichts ein. Nein. #00:44:09-2#

649
650 DIETRICH: Okay. Dann vielen Dank. #00:44:09-5#

651
652 HERTHA: Ja.

Transkript zu Einzelinterview 3, Herbstsemester 16, Interview mit „Marc“

1 DIETRICH: Vielen Dank, äh, dass du dich bereit erklärst nochmal. Ähm ganz am
2 Anfang einfach kurz ähm zu dir selber, wenn du mir kurz erzählst, in welchem
3 Semester du bist, was du für einen was du für einen Master studierst, vielleicht was zu
4 deinen Schwerpunkten, deine Interessen im Studium sind. #00:00:16-4#

5
6 MARC: Mhm. Ich bin im zweiten Semester ähm Wissensinnovation. Ähm. Meine
7 Interessen, also jetzt studienbezüglich oder auch privat? #00:00:29-5#

8
9 DIETRICH: Genau, also, wenn du magst, beides, aber Studienbezug wäre #00:00:32-
10 7#
11
12 MARC: Okay. #00:00:33-5#
13
14 DIETRICH: Was wäre #00:00:34-5#
15
16 MARC: Also ich bin sehr ähm an wirtschaftlichen Themen interessiert. Was momentan
17 aktuell so vor sich geht. Ich merke aber, dass es nicht stimmt oder das es nicht gut
18 ähm läuft oder das es mir persönlich nicht zufriedenstellend läuft und ich kann mich
19 nicht mit den Vorgängen identifizieren, die momentan sind und setze mich eigentlich
20 gerne damit auseinander wieso. Ähm. Also was sind die Gründe, warum es mir nicht
21 passt und was wären mögliche Lösungen. Ähm. #00:01:04-3#
22
23 DIETRICH: Okay. #00:01:05-6#
24
25 MARC: Für diese Probleme #00:01:07-2#
26
27 DIETRICH: Ähm, Wissensinnovation ist welches Studienprogramm? Also wie heißt der
28 Master? Master in #00:01:10-8#
29
30 MARC: Master in Buisnessinnovation. #00:01:12-6#
31
32 DIETRICH: Ah, okay, es gibt ah, okay: #00:01:14-0#
33
34 MARC: Es gab es war INT. #00:01:16-0#
35
36 DIETRICH: MBI ist des dann, oder? #00:01:17-0#
37
38 MARC: Genau, ja. #00:01:17-7#
39
40 DIETRICH: Ja okay. Alles klar. Okay. Hab ich grad irgendwie nicht zusammen
41 gekriegt. Du sagst, du merkst, dass für dich irgendwas nicht stimmt. Woran merkst du
42 des? Also hast du ein Beispiel, wo du sagst, da hab ich irgendwie gemerkt oder eine
43 Situation, wo der du gemerkt hast, da ist irgendwas nicht in Ordnung? #00:01:35-0#
44
45 MARC: Mhm. Momentan merk ich es vor allem mit der Frage ähm wo ich mal arbeiten
46 möchte #00:01:41-5#
47
48 DIETRICH: Mhm. Okay, ja. #00:01:43-0#
49
50 MARC: Und wenn ich ich ähm schaue mir verschiedene Branchen an und denke sind
51 eigentlich im Grunde genommen sind das interessante Mechanismen, die da ablaufen,
52 die interessieren mich auch, wie es im Grunde funktioniert. Aber ich könnte mich nicht
53 dazu ähm überwinden, wirklich dann in so einer Branche zu arbeiten. #00:02:00-2#
54
55 DIETRICH: Okay. Mhm. Warum nicht? #00:02:02-7#
56
57 MARC: Ähm. Ja, weil ich das Gefühl habe, dass es mehr um Eigeninteressen der

Unternehmen geht und nicht mehr wirklich den Leuten zu helfen. #00:02:12-0#

DIETRICH: Mhm. Okay. Also ähm. Geht dir um um 'ne Diskrepanz von dem was du glaubst, was, was das Unternehmen tun sollte und was es letztendlich tut, oder? #00:02:23-1#

MARC: Ja, mir fehlt der Sinn, um um jeden Morgen aufzustehen und dafür möchte ich jetzt meine Zeit investieren. #00:02:29-3#

DIETRICH: Mhm. Okay. Mhm. Danke. Ähm. Mit welchen Gedanken, mit welchen Ziel und mit welcher eigenen Idealvorstellung hast du denn den MBI angefangen. Also was war denn deine Idealvorstellung? #00:02:52-7#

MARC: Mhm. Vor allem war es eigentlich naja, war es relativ stark auf die Digitalisierung also auf Themen der Digitalisierung eingeht. Und weil ich einfach glaube, dass mich dieses Thema stark betreffen wird. Und das ich vielleicht auch etwas gezwungen werden mich mehr mit Softwarethemen und so auseinander zu setzen. Dass das Thema Innovation einfach interessant ist und Spaß macht. #00:03:22-3#

DIETRICH: Okay. Also einfach ein fachlicher Fokus oder eine fachliche Passung zwischen deinen Interessen und dem Master? #00:03:28-5#

MARC: Genau. Obwohl ich noch relativ wenig halt so wirklich Software und IT-erfahrung habe. So dieses 0815 was jeder kann. Weil ich glaube, dass das noch nicht reicht um dann wirklich fit zu sein, wenn es dann losgeht. #00:03:44-0#

DIETRICH: Ja, cool. Danke. Ähm. Okay. Wenn du dir überlegst ähm das Ende des Studiums, also jetzt nicht dein Ende des Studiums, sondern generell, wenn ein Absolvent, ein Studierender sein Studium aufhört äh. Was muss deiner Meinung danach, unabhängig dem Studiengang, diese Person können? Also was wäre so wo du sagt, okay, wenn ich das Gefühl habe, der Studierende kann das nach dem Studium, dann hat das Studium seine ähm sein Ziel erreicht? Was wäre das? Also muss er beispielsweise gut präsentieren können oder was auch immer. Ja. #00:04:18-4#

MARC: Mh. Ähm. Ich glaube weniger das es fachliche Kompetenzen sind. Das man sagt, dass der dann wirklich gut sich in diesem Thema auskennt, sondern mehr, dass der sich Selbstlernkompetenzen entwickelt hat. Sich eigenständig auf unbekannte Situation vorzubereiten. Vielleicht auch auf verschiedene Denkweisen gelernt hat zu denken. Ähm. Ob der jetzt die buchhalterischen Grundsätze noch kann oder nicht, spielt keine Rolle. Ähm. Ich glaube viel auch selbst Selbstmanagement, Selbstreflexion. Dass man halt irgendwie in der Lage ist ähm ja, dass man auf sich selbst zu hören und zu merken, okay, da geht es mir jetzt nicht gut. Und dass man dann halt eben keinen Burnout erlebt in irgendwie 40 Jahren. Weil die Leute nicht bereit sind für diesen ganzen Wandel und so weiter. #00:05:14-8#

DIETRICH: Okay. #00:05:15-9#

MARC: Und dann glaub ich, ist man vorbereitet auf auf die Zukunft. Man bringt die Grundvoraussetzungen mit um das bestehen zu können. #00:05:26-3#

108
109 DIETRICH: Ähm korrigier mich, wenn ich dich falsch verstanden haben sollte aber ähm
110 du sagst, es kommt gar nicht so sehr auf die Fachkompetenz drauf an. Ähm. Du hast
111 von Selbstkompetenz gesprochen, du hast von Reflexionskompetenz gesprochen
112 ähm würdest du dann sagen, dass das Studium nicht nur auf den Beruf vorbereiten
113 sollte. Also würdest du die die Aussage teilen oder sagst du Studium ist Vorbereitung
114 auf den Beruf hauptsächlich? #00:05:51-0#
115

116 MARC: Ich ähm ich würde sagen in besten Fall bereitet es auf, bereitet es auf einen
117 Beruf vor. Also, wenn ich jetzt weiß, ich möchte in die Wirtschaftsprüfung und ich mach
118 den Master in Accounting and Finance. Und geh dann in die Wirtschaftsprüfung und
119 kann und habe alles schon gehört und kann, dann ist das natürlich gut. Ähm. Wenn
120 ich jetzt aber den Accounting and Finance mache und merke nein, ich möchte nicht
121 irgendwie in diese Richtung gehen. Und kann mich halt doch irgendwie im HR
122 durchsetzen oder mich da etablieren, da wohlfühlen und ich mach und leiste 'ne gute
123 HR-arbeit, das ist glaub ich, ist das Primärziel. #00:06:26-5#
124

125 DIETRICH: Okay. Mhm. Mhm. Ähm. #00:06:29-0#
126

127 MARC: Deshalb spielt es auch keine Rolle, welchen Master das man wählt, ob das
128 jetzt Business Innovation oder vielleicht Bank and Finance, die halt wirklich
129 spezialisiert sind. Schon eher wo man Business Innovation oder
130 Unternehmensführung oder Organisation und Kultur wählt. Ist schlussendlich reine
131 Interessenssache ähm und spielt dann keine wirkliche Rolle. Also so seh ich das.
132 #00:06:53-7#
133

134 DIETRICH: Mhm. Okay. Ähm. Eine Einschätzung von dir noch, zum Thema, was
135 kommt am Ende des Studiums dabei raus. Ähm. Würdest du sagen, dass ähm ein ein
136 Studium eine Universität auch die Persönlichkeit des Studierenden verändert und
137 formt. Und in in wie weit nimmst du das vielleicht bei Kommilitonen oder so weiter wahr?
138 #00:07:20-9#
139

140 MARC: Ähm. Ich würde auf jeden Fall sagen, dass das Studium die Persönlichkeit
141 ändert. Also ich merke es vor allem bei mir. Sehr stark aber auch an den Diskussionen
142 die ich mit Kollegen habe, die studieren. An den Diskussionen, die ich mit Kollegen,
143 die nicht studieren, die halt. Also ich kenn 'nen Maler, ich kenn 'nen Maurer. Und jetzt
144 nicht, dass die ähm blöder oder so, das möchte ich nicht sagen. Das ist einfach eine
145 andere Art von Diskussionen. Die sind weniger ähm vielseitig betrachtet oder man
146 kann den Standpunkt weniger stark wechseln. Und ich merke das, wenn man studiert
147 hat. Kann man eher den Standpunkt des anderen verstehen. #00:08:03-9#
148

149 DIETRICH: Mhm. Ja. Okay. Und glaubst du, dass das Studium oder jedes Studium
150 das beabsichtigt oder sagst du, das ist einfach so passiert. Also diese
151 Persönlichkeitsentwicklung. #00:08:15-3#
152

153 MARC: Mhm. Schwierig zu sagen. Ich glaube nicht, dass die HS naja vielleicht schon.
154 Ich glaube es passiert vieles nebenbei. Ähm unkontrolliert. Das nicht beeinflusst oder
155 gewollt. Also ich finde. Man merkt auch den Unterschied zwischen einem Assessment-
156 ähm Studenten und vielleicht Ende-bachelor- und einem Ende-Master-Studenten. Die
157 sind vielleicht menschlich auch weiter also nicht weiter, menschlich einfach flexibler,

158 habe ich das Gefühl. Ähm. #00:08:54-2#

159

160 DIETRICH: Vielleicht differenzierter, ja. #00:08:57-2#

161

162 MARC: Ja genau. Aber auch, ja, aber auch persönlich. Also halt schwierig zu sagen.
163 #00:09:05-3#

164

165 DIETRICH: Ja. Okay. Das können wir jetzt das Thema abschließen. Ähm. Eine ähm
166 Frage ähm zu zu ethischer Kompetenz, weil es ja in meiner Arbeit dazu darum geht.
167 Ähm. Mir geht es gar nicht darum ähm, irgendwie von dir 'ne die richtige oder die eine
168 Antwort zu hören. Aber ähm mich würde trotzdem interessieren, was du drunter
169 verstehen würdest. Also was ist für dich eine ethisch kompetente Person oder wann
170 ist jemand für dich äh in in der eine Person, wo du sagst, okay, der hat irgendwie mal
171 was von Moral oder von Ethik gehört? Was müsste der können oder was wie würde
172 sich das zeigen. wann würdest du sagen, okay, der hat irgendwie sich dann mal was
173 gedacht und ähm, der andere nicht? Ähm. Wie würde sich das für dich materiell, also
174 im Verhalten beispielsweise zeigen oder argumentieren? #00:10:05-4#

175

176 MARC: Mhm. Ist schwierig. Ähm. Also ich würde, ich würde Ethik und Moral trennen.
177 Ich würde sagen, es gibt, wenn jemand moralisch handelt moralisch denkt, dann, dann
178 ist das anders wie oder moralisch argumentiert, dann ist das anders, wenn jemand
179 ethisch argumentiert. Es kann moralisch ist ja vor allem an die Gesellschaft gebunden,
180 in der man sich befinden und kann. Und Ethik ist sowieso das darüber liegende. Ähm.
181 Und aus diesem Grund würde ich sagen, dass, wenn jemand ethisch handelt oder
182 diskutiert oder irgendetwas macht. Dann macht er das aus einem ähm ich sag mal
183 anbeißt. Aus einem unvoreingenommenen Standpunkt aus. Und auch wenn er
184 persönlich vielleicht gegen die Waffenindustrie ist, kann er aus, kann er für die
185 Waffenindustrie irgendwie argumentieren. Weil er diesen neutralen Standpunkt hat.
186 Und eine moralisch engagierte Person würde sagen, es ist nicht okay. Oder weil wir in
187 einer Gesellschaft, in der keine Waffen benötigt werden, irgendwie sowas. #00:11:29-
188 0#

189

190 DIETRICH: Also, wenn ich ähm deine Verbindung prüfen kann, ist es so ähnlich, wie
191 du vorhin gesagt hast, jemand der den Standpunkt von vielleicht anderen einnehmen
192 kann? #00:11:37-9#

193

194 MARC: Genau. #00:11:38-7#

195

196 DIETRICH: Okay. Mhm. #00:11:40-9#

197

198 MARC: Oder halt so unvoreingenommen auch unvoreingenommen von der
199 Gesellschaft. Dass er weiß, was aktuell die Gesellschaft akzeptiert und was nicht. Aber
200 auch er selbst. Dass man seinen eigenen Wert nicht probiert in die Argumentation
201 einfließen zu lassen, sondern man einfach total nüchtern sagen kann, diese Gründe
202 sprechen dafür, diese Gründe sprechen dagegen. #00:12:04-8#

203

204 DIETRICH: Okay. Ja. Danke. Ähm. Die diese Ausbildung von dieser Kompetenz, also,
205 dass man das so kann. Hast du das Gefühl. Also erstens findest du das wichtig, dass
206 das passiert im Studium? Und die zweite Anschlussfrage wäre, hast du das Gefühl,
207 dass kommt beispielsweise im MBI, in deinem Master oder äh vielleicht in einem

anderen Master, dass das da drin vorkommt und ähm ja thematisiert wird? #00:12:31-9#

MARC: Also ich finde es extrem wichtig, dass man das kann. Dass man also es ist auch grad für die Selbstreflexion und so wichtig, wenn man seinen eigenen Standpunkt in irgendwas messen möchte. Denn sonst geht das ja gar nicht. Und wenn man das nicht kann. Ich glaube nicht, dass es explizit gefördert wird im Master. Ich glaube viele Pflichtveranstaltungen und so behandeln es eigentlich nicht so, wie ich es gerne hätte. Aber ich bin vielleicht auch etwas anspruchsvoller, weil ich eben ähm halt, weil ich zum einen mich für das Thema interessiere. Und vielleicht auch schon mehr darüber gelesen habe so wie andere Mitstudierende, die vielleicht sagen, oh was soll das. Ähm. Genau. Es gibt natürlich die Möglichkeit, ähm Kurse zu besuchen, oder ist da, also das Potential, irgendwie das das zu verbessern. Diese Kompetenz ist da, aber sie wird nicht zwingendermaßen gefördert. In dem man sagt, in Pflichtkurse behandeln ethische Aspekte. Oder so. #00:13:36-6#

DIETRICH: Okay. Verstehe. Mhm #00:13:38-6#

MARC: Wir hatten doch letztens einen Kurs ähm XXX heißt der, oder. Dabei geht es darum, wie man über die Gestaltung eines Interface Kunden dazu zu bringen, bestimmte Handlungen, also mehr zu kaufen und so weiter. Ähm. Da musste man sich bewerben für den Kurs. Und ich habe da auch geschrieben, ich sehe da starke parallele zu ähm Manipulation und Beeinflussung. Und mich interessieren eigentlich die äh ethischen Aspekte dahinter und ob es okay ist, das zu machen oder nicht. Und sie hat mir dann zurückgeschrieben, ja das wird behandelt, das ist sehr gut, dass mich das interessiert. Und dann hatten wir im Kickoff hatten wir eine zwanzig-minütige Diskussion, ob es Manipulation ist oder nicht. Und das Resultat war, es kommt darauf an, oder. Und aber das war ja logisch, dass dass es drauf ankommt. Mir fehlte da wie so die grundlegende halt wirklich, dass man sagen kann, Aus diese also diese Kriterien müssen gegeben werden oder irgendwie sowas macht. Nicht einfach die Schüler kurz darüber besprechen lassen. Und da habe ich gemerkt, dass man, also sie, die diesen Kurs geführt, schon weiß, dass das dazu gehört, aber sich nicht wirklich für dieses Thema interessiert. Oder weil es für sie klar ist, oder. Wenn sie mit krasser Manipulation sind fühlt sie sich schlecht. Diese feine grenze, oder. Dass man das behandelt. ist halt ein schwieriges Thema. #00:14:56-2#

DIETRICH: Klar. Ja. #00:14:58-3#

MARC: Aber das würde für mich eben dazugehören. Dass man sagt, auch wenn es schwierig ist, dass man wenigstens probiert, da irgendetwas zu diskutieren. Und das fehlt noch in vielen Kursen. #00:15:08-2#

DIETRICH: Ja. Okay. Da waren ähm gerade ziemlich viele wichtige Punkte drin. Wir werden vielleicht ähm versuchen also ich werde versuchen, die vielen Punkte, die ich da jetzt gehört habe einzeln anzusprechen. Ähm. Zum einen genau hast du selber gesagt, es gibt diese Möglichkeiten, sich mit Ethik an der Universität beschäftigt. Ähm. Aber du hast gesagt, es wird jetzt nicht flächendeckend gemacht und auch nicht ähm in in Pflichtkursen. Was ist denn dein Eindruck ähm wird das in einen bestimmten Bereich ausgelagert oder ist das Thema von bestimmten Masterstudiengängen, wo das irgendwie explizit behandelt wird? Wo man sagt, gut das sind jetzt die Ethikfritzen

sozusagen. Oder ähm wie hast du das Gefühl, geht die HSG mit dem Thema um? Also aus deiner Perspektive. Ich weiß, dass du nicht, ich hab auch nicht den Einblick. Aber so, wie kommt das bei dir an? #00:16:05-3#

MARC: Ja. Ich könnte mir schon vorstellen, dass da bestimmte Masterstudiengänge besser also besser dafür geeignet sind aus Sicht der HSG besser dafür geeignet sind. Wie eben HR, Organisation und Kultur oder Unternehmensführung, dass man da vielleicht mehr Kurse anbieten wie jetzt in einem Accounting and Finance oder so. Ich glaube, dass die Uni mhm. Ich glaube, dass die Uni das Thema als gesondert betrachtet. Das man sagt, okay, wir haben noch ein Ethikthema, dass man irgendwie auch noch pushen muss, oder. Und das gleiche eigentlich auch mit Nachhaltigkeit. Es sind nicht, für mich ist es eigentlich ein allübergreifendes Thema, oder. Egal was man macht, das ist einfach überall mit dabei. Und ich hab das Gefühl, dass die Uni das einfach noch irgendwie reinschiebt zwischen. Und man sagt, okay wir behandeln jetzt, was wir vorhin hatten. Und dann gibt es eine Vorlesung über moralische Fragen und dann ist das abgehakt, oder. Aber eigentlich ist das dann nicht so wie integriert in das Handeln. #00:17:11-4#

DIETRICH: Verstehe, ja. Ja. Spannende Beobachtung. Ja. Ähm. Du hast vorhin auch gesagt, diese Dozierende, die du beschreiben hast oder diesen dozierenden, der diesen XXX Kurs gemacht hat. Ähm, ja. Du hast gesagt, du hast schon das Gefühl, dass das ist wichtig. Also es wird als wichtig angesehen, das Thema. Aber es wird dann nicht zu Ende gebracht. Also es wird dann ähm nicht was hast du. Also könntest du nochmals beschreiben, woran du das merkst? Also warum das nicht zu Ende gebracht wird aus deiner Sicht. Und das weiß, dass es eine Spekulation ist, aber woran das auch liegt, also warum das es nicht zu Ende gebracht wird? #00:17:49-1#

MARC: Also, zuerst der top, der Kurs ist gut. Also sie macht das auch gut. Ähm ich habe einfach das Gefühl, dass also, wenn man jetzt bei XXX das irgendwie ethisch aus ethischer Sicht betrachten möchte, ist es extrem schwierig ähm da wirklich durchgedacht irgend auf ein Kern zu kommen. Dass man sagt, das ist so oder irgendetwas greifbares. Ähm, wenn man jetzt die Diskussion startet, ist es Manipulation oder nicht. Und dann auf das Ende kommt, es kommt drauf an. Ist es wie so ein erster Schritt, der erste Stopp den man machen kann, oder. Und dass man dann sagen kann, okay, man hat etwas erarbeitet. Und das was dann danach kommt, wäre dann das der schwierige Teil, aber auch der interessante Teil. Und auch der wichtige Teil. Aber das ist halt extrem schwierig, dann mit der Klasse zu machen. Weil man halt nicht weiß ähm äh haben die überhaupt Lust über solche Themen lang und intensiv zu diskutieren. Können die das überhaupt. Dass man ja dann auch nicht jeden die eigenen Meinung einfach da reinbringen muss. Man muss es auch als Dozierender, muss man diese Kompetenz haben. Und ich meine, als Professoren wie XXX (→Peter) oder die sind extrem. Was die sich für Gedanken gemacht haben. Und wie fundiert eigentlich ihre Argumentation ist. Also die ist absolut top. Und dass kann ich nicht von jedem anderen Dozierenden verlangen. Auch wenn er ein ähm Thema doziert, das vielleicht eben solche Kompetenzen benötigt. #00:19:23-5#

DIETRICH: Also so ein, wenn ich dich richtig verstehe, sagst du, ähm es zeigt sich daran, dass oft nicht weit genug gegangen wird. Also es wird bis zu einem bestimmten Punkt gegangen, in dem Fall, dass man sagt, okay, wir diskutieren das jetzt, ist es Manipulation oder nicht. Das ist ja schon ein Schritt in die Richtung. Aber dann stoppt

man an einem bestimmten Punkt und macht nicht weiter. #00:19:40-8#

MARC: Genau. So beim ersten oder die Aussage, es kommt drauf an ist ja schon ist ähm ist ja schon ein Schritt in die richtige Richtung, oder. Es kommt ja drauf an. Und da ist aber wieder der einfache Teil, denn da muss man nicht genau begründen, wieso auch als Dozierende nicht und dann der zweite Teil, eben da sind so viele Faktoren, die wichtig sind, dass man, dass sie sich vielleicht auch nicht ähm vielleicht war ihr die Arbeit zu schade oder sie hat sich nicht getraut. Ich weiß nicht aus welchen Gründen. #00:20:15-0#

DIETRICH: Kann ja verschiedenen Gründen haben. Genau. #00:20:16-3#

MARC: Wieso sie da nicht weitergemacht hat. Vielleicht hätte sie auch das Gefühl ähm eben, dass das es keinen Mehrwert hat oder die Zeit lieber nutze für andere Sachen, die auch wichtig sind, oder es jemanden schwerläuft. #00:20:30-0#

DIETRICH: Mhm. Okay. Ähm. Für mich gut verständlich danke. Ähm. Eine andere Frage, jetzt haben wir uns über Dozierende unterhalten oder über über Kurse uns. Ähm jetzt würde mich interessieren, wie nimmst du denn deine Kommilitonen, deine Mitstudierenden wahr. Was dieses Thema angeht. Also hast du das Gefühl, dass hast du vorhin auch kurz erwähnt. du bist vielleicht anspruchsvoller, hast du gesagt. Ähm hast du das Gefühl, du bist so ein Exot, der sich dafür interessiert? Oder hast du das Gefühl, das Bedürfnis ist ähm auf einer breiten ebenen da und alle suchen irgendwie nach sowas? #00:21:09-2#

MARC: Mhm. Ähm. Ich würd schon eher sagen, dass ich vielleicht eher extrem bin. Ähm. Zu extrem, halt eher, dass ich eher diese Themen aussuche wie jetzt andere. Ich ja. Zum Teil in Diskussionen, kommt dann auch, ah, das ist unser Ethiker, oder. Oder wenn ich irgendwie vorgestellt werde, das macht mir nichts aus. Es ist ja nicht, sie meinen das auch nicht böse, oder. Es ist einfach für sie diese Themen nicht diesen Stellenwert haben wie für mich. Was für mich eigentlich unvorstellbar ist, weil es ist so extrem wichtig, oder. Und für sie halt einfach nicht. Ähm. Aber ich habe, also ich habe viele interessante Diskussionen ähm auch mit Leuten, die sich eigentlich nicht so mit dem Thema auseinandersetzen, aber halt irgendwie merken, doch ähm es ist macht auch Spaß, diese verschiedenen Standpunkte zu diskutieren. Ja. Also ich glaube, viele merken, dass es wichtig ist und dass es auch interessant ist und so. Doch sie sind jetzt noch nicht so weit, ich nehme mir jetzt nur Kurse in diese Richtung. Oder ich besuche jetzt drei vier Kurse in diese Richtung. #00:22:34-7#

DIETRICH: Ähm das ist nochmal 'ne interessante Sache, auf die ich gerne noch eingehen will. Du sagst, du interessierst dich dafür, du findest es mea wichtig. Und du suchst dir bestimmte Kurse, natürlich auch nicht alle, aber bestimmte Kurse nach dieser Logik aus. Dass du sagst, das ist einfach ein spannendes Thema für mich. Ähm hast du das Gefühl, dass dieses Interesse an diesen Themen, dieses ähm da ist irgendwas was mich irgendwie rumtreibt, mich bewegt, was ich wissen will. Dass die Anderen deine Kommilitonen, mit denen du Kontakt hast, dass sie die Kurse nach der gleichen Logik aussuchen. Also, dass sie sagen, mein das ist ja auch möglich, dass sie sagen, also mich interessiert jetzt dieser Kurs zu Steuerrecht mega und es ist irgendwas, was was ich total gerne wissen will. Oder hast du das Gefühl, da gibt es andere Logiken, nach denen die Kurse dann gewählt. Werden? Also was weiß ich,

358 Aufwand, Noten, keine Ahnung, was man da halt so machen kann. #00:23:24-5#

359

360 MARC: Also ich habe Steuerrecht auch besucht, nur, weil man Ethik, heißt ja nicht,
361 dass man nicht (lacht) ähm. Ich glaube, andere suchen auch, auch nach ihren
362 Interessen aus. Nur vielleicht nicht so extrem, wie ich es wie ich es mach. Also, wenn
363 ich ein Kurs nehme, denke ich an, der bringt mir vielleicht was oder sieht gut aus im
364 Lebenslauf, bringt wenig Aufwand, des ist ähm mir egal. Aber ich glaub es ist weniger
365 schlimm im Master wie im Bachelor. Im Bachelor hab ich das Gefühl, dass es extrem
366 war. Da hatten noch von überall die Information erhalten, nehm doch den Kurs, oder.
367 dann musst du nur ein Paper schreiben und kriegst bestimmt 'ne fünfeinhalb. Jetzt ist
368 schon eher so, dass man, dass man interessenbasiert wählt. Teilweise immer noch
369 auch in der ??? wenn du weißt, dieser Kurs ist extrem aufwändig für 'ne Note, wählst
370 du bestimmt einen anderen Kurs, der einen auch interessiert. #00:24:22-9#

371

372 DIETRICH: Das heißt aber im Umkehrschluss, dass du jetzt damit sagst, dass die,
373 dass ähm einige deiner Mitkommilitonen, ähm. Dieses Thema einfach nicht
374 interessiert. #00:24:34-4#

375

376 MARC: Ja. Ja. #00:24:35-9#

377

378 DIETRICH: Ja. Mhm. Gut, das war mir noch wichtig. Okay. Dann würden wir jetzt zum
379 letzten Fragenkomplex kommen. Nämlich zu dem ähm Lehren und Lehr- und
380 Lernprozesse. Ähm. Du hast, ich glaube in deinem Studium sehr viele
381 Lehrveranstaltung, sehr viele Seminar und so weiter erlebt. Ähm. Ich würde erstmal
382 allgemein fragen wollen, ähm, was waren die Seminare, die Lehrveranstaltungen, wo
383 du das Gefühl hattest, du hast dich mit einem Thema sehr intensiv, sehr differenziert,
384 sehr tief beschäftigen können? Also was ist da passiert, in dieser Lehrveranstaltung.
385 Also es muss jetzt nicht zum Thema Ethik gewesen sein, das würde dann vielleicht die
386 zweite Frage sein. Aber ähm an welche Kurse kannst du dich denn noch erinnern?
387 Und warum? #00:25:32-7#

388

389 MARC: Mhm. #00:25:38-8#

390

391 DIETRICH: Also möglicherweise, auch das Thema spannend. Oder. Also ganz
392 #00:25:46-5#

393

394 MARC: Mhm. Ich hatte einen Kommunikationskurs, der war der hie? verteidigen und
395 angreifen. Ich weiß nur nicht mehr bei wem. #00:25:56-2#

396

397 DIETRICH: Ja, ist gar nicht so wichtig. #00:25:58-9#

398

399 MARC: Ähm. Da hat man halt viel so alltägliche Kommunikationsprozesse behandelt.
400 Und das war wie so ein, hat dann wie dann die Augen geöffnet, wie komplex eigentlich
401 alltägliche Kommunikation sein kann. Und wie man dieses auf verschiedenste Weisen
402 eigentlich beeinflussen kann. Ähm. Der Dozent war dort sehr engagiert. Er hat das
403 Thema wirklich gelebt, und das hat man auch gemerkt, dass er absolut kompetent ist.
404 Und ich glaube, dass ist also diese Kurse die mir geblieben sind, sind meistens, wenn
405 der Dozent eigentlich von seinem Thema völlig begeistert ist. #00:26:35-0#

406

407 DIETRICH: Okay. Also, wenn du merkst, okay. #00:26:36-7#

MARC: Genau. Wenn. Was mich nervt sind ähm so Sätze, die keine Information drin enthalten, oder. Die ähm lesen die einfach irgendwie halt vor, was vor ihnen steht oder erklären etwas völlig Logisches. Oder was sie irgendwie zwanzig Minuten behandelt werden. Und dann werde ich wie unruhig und mich, dann möchte ich, das nervt mich so richtig. Ähm. Und bei diesem Kurs war's halt so, dass halt er wirklich genau aufzeigen konnte, wo so die ähm Stellhebel sind bei Kommunikation. So jeder dritte Satz, war irgendwie so klar, was er meinte. Und. #00:27:18-6#

DIETRICH: Okay. Mhm. #00:27:21-8#

MARC: Und ja. #00:27:23-2#

DIETRICH: Ähm, wenn du dir jetzt vorstellst. Also ähm an der Uni werden ja viele relativ komplexe Inhalte, Modelle ähm Kompetenzen und so weiter vermittelt, behandelt. Wann ähm, wenn jetzt ein Dozent vor die steht und versucht dir mega komplexes Modell zu erklären. Oder weiter zu geben. Ähm. Was würde dir denn deiner Meinung nach, wenn du die Frage beantworten kannst, was würde dir helfen? Also welche, was müsste der Dozent tun, äh um die wenigstens zum Teil sicher stellen zu können, okay, du hast was mitgenommen aus dem der letzten halben Stunde oder den zwanzig Minuten? Also was sind so muss-elemente in der Art und Weise, wie er versucht, dieses Modell an dich zu vermitteln? Unabhängig, was es für ein Inhalt ist. #00:28:21-7#

MARC: Also ich glaub, ähm die Art der Vermittlung, ob es jetzt Frontalunterricht ist oder irgendwas spielt nicht so eine Rolle. Ähm. Ich glaub viel wichtiger ist, dass ich das Problem verstehe und dass ich verstehe wieso oder wieso mein Problem überhaupt existiert. Und wieso es schwierig ist, es nicht anders zu lösen. Wenn ich das anhand des Modells oder wenn ich im Modell mein Problem wiedererkennen kann, und sage kann ah, dieses gehört zu diesem Teil und jetzt bin ich an diesem Punkt, und kann über das das Problem eigentlich. Das hilft extrem, oder. Oder das man halt irgendwie 'ne Frage hat, ähm die man nicht beantworten kann und dann anhand des Modelles Schritt für Schritt sieht, ah doch, so wäre ein strukturierter Ansatz gewesen, das anzugehen, dass hilft mir eigentlich am meisten. #00:29:10-8#

DIETRICH: Mhm. Jetzt hast du in deinen Ausführungen eine wichtige Voraussetzung gemacht, auf die ich gerne noch äh zurückkommen will. Du hast gesagt, eine unbeantwortete Frage oder ein Problem ist für dich immer nötig, dass es am Anfang ein Problem oder Frage steht. Oder kann er auch einfach reinkommen und sagt, so, heute beschäftigten wir uns mit ähm Rechnungslegung. Und bei der Rechnungslegung äh gibt es die und die Grundsätze. Und es muss so auch ausgeführt werden. #00:29:38-5#

MARC: Ich glaub schon, dass es wichtig ist. Weil ich weiß ja sonst nicht was ich damit anfangen soll, oder. Ich höre es zwar. Und ich versteh es auch. Es gibt verschiedene Grund, die Mechanismen sind ja auch klar, oder. Aber ich kann es dann nicht mit dem, ich kann, was soll ich jetzt mit dem, oder. Des muss ja nicht unbedingt 'ne Frage sein, es muss ja auch irgendwie halt probiere mal das zu machen oder irgendwas. Irgend. Ich weiß nicht. Und dass man dann irgendwie so merkt ähm, es geht nicht und dann kriegt man wie so die Lösung dafür, wieso das es vielleicht wieso es nicht geht, wieso

es unmöglich ist, dass man es löst oder eben, weil man es lösen könnte. Ich glaube, das ist schon wichtig, dass man diese erste Hürde hat. #00:30:30-9#

DIETRICH: Okay. Über Problem haben wir geredet. Über, du hast gesagt, es kommt für dich gar nicht so sehr auf die Methode an, sondern ähm ist viel wichtiger, dass der Dozent es schafft ähm dich in diesen Prozess mitzunehmen, dir zu helfen verschiedene Schritte zu gehen ähm. Okay, ich glaube, das passt ganz gut. Ähm. #00:31:05-1#

MARC: Also du kannst ja auch irgendwie ähm also ich lese jetzt gern, für mich ist es jetzt kein Problem so Leseaufgaben oder so zu haben, oder Video oder so. Das mir anhand Problem stellt, oder. Dann mit der Aufgabe, wie löst du das oder so. Es muss jetzt keine Frage sein. Du kannst ja dann auch ähm die Theorie danach selbst beibringen. Des hätte ich auch nichts dagegen, wenn man sagt, eben müssten man wissen, wieso etwas ähm das helfen bringen kann, damit umzugehen. #00:31:38-7#

DIETRICH: Ich kann mir vorstellen #00:31:40-1#

MARC: Das, wenn es gar nicht geht. Wenn ich den Sinn überhaupt nicht sehe, stell ich mir immer vor, dass ich vielleicht mal, dass das vielleicht mal die Millionenfrage ist bei «Wer wird Millionär?». #00:31:49-3#

DIETRICH: Ja, Okay. Ja #00:31:50-3#

MARC: Und das gibt mir dann immer so einen push zu sagen, okay, jetzt lernst du das einfach irgendwie. Oder man versucht sich halt die wichtigsten Punkte zu merken. Und das ist wie so das, man sich seine eigene Problemstellung gibt. #00:32:00-0#

DIETRICH: Ja, verstehe. Ja. Okay. Dann habe ich noch eine allerletzte Frage. Ähm. Es ist auch was, was ähm jetzt zwar personenbezogen ist. Aber was ich auch ähm dann anonymisieren werde. Ich habe dir erzählt, dass ich mit XXX (→Peter) schon das Interview geführt habe und ihn gefragt habe, wie er versucht, ähm seine Themen an Studierende weiterzugeben. Hm. Mich würd's interessieren und wie gesagt, dass wird dann anonymisiert. Wie nimmst du denn seine Lehre wahr? Also ähm. Die Themen, die Themen die er hat von denen weiß ich und von denen weißt du aber ähm ich habe jetzt seine Perspektive und ich würde jetzt einfach gerne deine Perspektive auch noch haben. Wie nimmst du ihn als lehrenden wahr und schafft er, die für dich relevanten ähm Dinge, die für dich jetzt wichtig sind, beispielsweise das mit dem Problem oder die anderen Dinge, schafft er es ähm bei dir oder in der Klasse, in der Lehrveranstaltung umzusetzen? #00:33:00-1#

MARC: Ja. also seine, die Vorlesung ist anstrengend. Also man ist danach sehr geschafft. Es ist sehr viel im halt Lehrvortrag. Und er versucht ab und zu so ähm bisschen Interaktion herzustellen. Aber nicht irgendwie bei bei ihm so wichtigen Fragen oder so, sondern er schafft's irgendwie nicht, dass die Leute antworten möchten oder dass es eine Diskussion gibt oder so. Sondern die Fragen sind oft trivial. Und wieso soll ich da jetzt antworten, oder. Die Antwort ist so offensichtlich. Ähm. Eben so er macht glaub ich eineinhalb Stunden Blöcke, dann halbe Stunde Pause und eineinhalb Stunden Frontalunterricht. Es ist einfach anstrengend. Mit der Problemorientierung ähm ja. Doch schon. Vor allem aber nicht, dass er uns, wie so das Problem gibt.

Sondern es ist allen klar, dass ein Problem besteht. Also bei bei dem aktuellen Kurs mit Unternehmensverantwortung. Und dass, es finden sich tausende Fragen, die man halt nicht so einfach beantworten kann. Und das das interessante an ihm ist, er ist einfach wirklich extrem genau und extrem durchdacht. Bei dem und halt und eben nicht nur einseitig durchdacht, sondern er beleuchtet das Problem von allen erdenklichen Seiten. So, dass man wirklich versteht, okay, oder als man hat so das Gefühl man hat so einen ganzheitlichen Überblick. Und das macht er macht er eben extrem gut. Auch wenn er zum Teil abschweift und dann relativ weit ausholt, kommt er immer wieder zurück. Und man, also ich kann ihm sehr gut folgen bei seiner Argumentation. Und eben wie gesagt, er ist extrem passioniert und das merkt man auch. Also er macht das wirklich gerne und und er spricht auch gut. Also er sagt wenig äh, wenig Unterbrechungen, er spricht deutlich, langsam, so dass man ihm gut folgen kann. Und eben, dass was ich wirklich faszinierend, ist halt diese Präzision, wie er eigentlich aussagen machen kann. #00:35:25-6#

DIETRICH: Ähm. er hat mir gegenüber gesagt, dass er sehr sehr stark versucht und das ist so eine seiner seiner seiner Hauptprinzipien, dass er sehr stark versucht, bestimmte abstrakte Sachverhalten anhand von Beispielen aufzuzeigen und damit verständlich zu machen. Ähm. Nimmst du das auch so wahr? Hast du auch das Gefühl, dass es so ist und, dass es so funktioniert? Oder wie, genau, wie wäre deine Reaktion jetzt auf diese Aussage? #00:35:55-5#

MARC: Ja. Ich glaub das erkenn ich, diese Aussage erkenn ich jederzeit im Unterricht. #00:36:00-2#

DIETRICH: Und hilft dir des auch? Oder #00:36:02-1#

MARC: Ja. Vielleicht macht er es fast zu extrem. Oder, dass man das Problem halt wie schon kennt, weil er es, wie eben schon gesagt von allen Seiten beleuchtet und so weiter und dann bringt er noch die Beispiele, oder. Und dann greift er eigentlich immer wieder auf das auf die Problemstellung zurück, aber auch auf die Beispiele, oder. #00:36:23-2#

DIETRICH: Ja. Okay. Mhm. Äh: #00:36:28-0#

MARC: Also ich hab das gefühlt, dass in diesem Kurs haben wir zehn zehn Fälle oder so betrachtet, aber wirklich gründlich, oder. Und ich hab eigentlich wenig nach einem Kurs so einen großen, also, dass ich noch genau weiß eigentlich, dass sind so die Problemfälle, das ist eigentlich ein gutes Zeichen. Und aber während dem Unterricht denkt man sich, okay, es ist, man kann, ja wie soll ich sagen. Man weiß es dann einfach langsam. #00:36:56-6#

DIETRICH: Okay. Also du hast das Gefühl, während dem Kurs, man redet mehr oder weniger über das gleich, also man hat einen sehr sehr langen Anlauf oder sehr lange Ausführungen über ein Thema. Aber das wirkt sich dann auch positiv auf deinen deinen Behaltensprozess aus? #00:37:09-2#

MARC: Genau. #00:37:10-0#

DIETRICH: Okay. #00:37:10-7#

558
559 MARC: Ähm aber ich weiß vielleicht braucht es das auch. Vielleicht brauchen genau
560 diesen genauen präzisen Aussagen dann zu treffen. Was beispielsweise nicht der Fall
561 wäre, wenn man Teile schneller machen würde, überspringen würde, das ist eben
562 genau ein gewisser Punkt fehlt. Und dann diese Aussage wirklich treffen, zu verstehen.
563 Also ich bin eigentlich bin ich sehr zufrieden, mit dem Kurs. #00:37:34-3#
564
565 DIETRICH: Schön. Okay. Super, vielen Dank XXX (→Marc). Äh ich glaube von meiner
566 Seite aus, gibt es jetzt nichts mehr. Ähm ich würde dich einfach noch Fragen ähm als
567 Abschluss, wenn es von dir noch irgendwas gibt, was dir jetzt so auf einfällt, was du
568 noch loswerden willst, dann kannst du das gerne noch machen. #00:37:55-5#
569
570 MARC: Nein. Ist gut. #00:37:58-1#
571
572 DIETRICH: Okay. Vielen Dank.

Transkript zu Einzelinterview 4, Herbstsemester 17, Interview mit „Peter“

1 DIETRICH: Ja, ich würde dich gerne als erstes fragen, um das einordnen zu können,
2 was sind was war denn dein persönliches Ziel mit dem Kurs und für den Kurs?
3 #00:00:10-3#
4
5 PETER: Also mein persönliches Ziel war zunächst mal ähm tatsächlich ein ein
6 Denken aufzubrechen. Ä erwartbarer weise kommen die ja mit ihren Vorprägungen,
7 die die auch von dem Modul herkommen, die sie halt bislang hatten. Das ist in der
8 Regel ein nicht grundlagenkritisches Denken. Ähm. Und ähm das war eigentlich mein
9 Ziel ähm dahin zu bringen äh darüber nachdenken zu können auch ähm, was ist
10 eigentlich die Wirtschaft, was ist Ethik. Ähm, ähm. Wie kann man überhaupt an das
11 ganze Thema herangehen, gar nicht so sehr jetzt ähm Lösungen zu haben. Gar nicht
12 so sehr konkrete Fragen zu beantworten. Ähm. Da haben wir ja auch Vorschläge
13 diskutiert, mit dem bedingungslosen Grundeinkommen. Ähm, mir ist völlig egal, ob
14 die dafür oder dagegen sind, ähm, wenn die nachher verstanden haben ähm, warum
15 es sich lohnt über diese Fragen nachzudenken, egal zu welchen Antworten man
16 kommt. Super. Das war eigentlich ähm mein Ziel, also erstmal zu öffnen ähm für
17 Fragen. Und dann aber auch vielleicht Grundrichtung zu legen, in welche Richtung
18 man sinnvollerweise nachgehen kann. Also auch kein völlig freilaufendes
19 Nachdenken halt. #00:01:16-7#
20
21 DIETRICH: Mhm. Okay. Ähm, hattest du das Gefühl, dass deine Erwartungen erfüllt
22 worden sind? Oder deine Ziele, deine persönlichen? #00:01:25-1#
23
24 PETER: Ja. Also auch auf die Gefahr hin, dass man das nicht sich selber gerne
25 Zielerfüllung unterstellt, weil mein mein ehrliche Eindruck ist auch im Vergleich mit
26 anderen Kursen, dass das relativ hochgradig äh erreicht werden konnte. Ähm. Ich
27 mach das daran fest, dass erstens relativ viele Leute, relativ große Bandbreite, ähm,
28 sich an den Diskussionen beteiligt haben, die die zielführend waren. Man bemerkt
29 hat, die sie eingegangen auf die Perspektiven, die sie kennengelernt haben. Ähm
30 das hat auch erfreulich zugenommen zur ersten Sitzung. das war am Anfang noch
31 ein bisschen zäh hm und äh also letzte Woche zum Beispiel, als wir den Keynote-

Tag dahatten, ist ja nochmals ein neues Format, des war jetzt ein neues Setting. Äh war unglaublich lebendig in der Diskussion ähm und auch wirklich qualitativ gut. Und des hab ich schon anders erlebt. Des hab ich wirklich schon so erlebt, dass man äh man die mit der Nase ähm auf die Themen stoßen musste, die man vorhin besprochen hat. Das kam nun von alleine. Und ähm, also insofern bin ich tatsächlich, was diese Zielerreichung angeht, ähm, sehr zufrieden. #00:02:29-1#

DIETRICH: Mhm. Du beschreibst ähm, dass die Studierenden sich vielleicht von ihrer Art, wie sie diskutieren, wie sie sich beteiligten, wie sie denken, im Kurs verändert haben. Ist des normal, also erlebst du das bei jedem deiner Kurse oder ist das hier was Ungewöhnliches gewesen? #00:02:45-7#

PETER: Ähm. Das das erleb ich in der Tendenz eigentlich immer so. Ähm die Frage ist nur, mit welcher äh mit welcher tiefe das geschieht. Und und auch äh, ob man wirklich das Gefühl hat den Kurs, alle erreicht man sowieso nie. Aber, doch sagen kann, in der Gesamtheit, hat tatsächlich dieser Kurs da was mitgenommen, in der Richtung. und äh den Eindruck hatte ich, also ich hatte auch die andere Kurse, da ist es auch passiert, aber da hat sich das auf zwei maximal drei Leute konzentriert, wo ich dachte, für die hat es sich auch gelohnt, aber sind eben auch nur die Zwei oder Drei. #00:03:17-2#

DIETRICH: Verstehe. Mhm. Gab's außerdem, was du gerade geschildert hast, Eindrücke, die du aus dem Kurs mitgenommen hast? Jetzt unabhängig von deinen Zielen vielleicht, unabhängig von dem, was du gerade erzählt hast. Einfach noch Eindrücke, wenn ich dich jetzt Frage, was, woran denkst du denn, wenn du jetzt an den Kurs denkst? #00:03:35-5#

PETER: Ja, ich denke, das geht ein bisschen in die gleiche Richtung ähm, mich hat beeindruckt die große ähm Offenheit oder äh eigentlich hat mich beeindruckt, dass die sich haben beeindrucken lassen. Dass sie eine Grundoffenheit und Annahmewilligkeit hatten für Dinge, die sie mit Sicherheit noch nicht gehört haben. Ähm. Das hat mich wirklich beeindruckt. Also da kann ich auch echt nur dem Kurs ein Kompliment machen. Ähm ich könnte dir jetzt nicht sagen, warum das so ist. Ähm. Also am Anfang war's schon so ähm, dass ich dachte, hier könnte etwas gehen, äh wo die noch alle ganz schüchtern waren. Die nicht wussten, wie sie damit umgehen sollen, mit diesem neuen Stoff. Ähm ich hatte aber nie das Gefühl, da ist so eine verfestigte Haltung. Ähm, wo die gar nicht über ihren Schatten springen können. Ähm. Das finde ich von Anfang an nicht und, dass es sich jetzt so entwickelt, ähm, umso besser. Das ist ein ganz starker Punkt, diese Offenheit äh der Studierenden. Auch ähm der der ja, auch die Bereitschaft, sich was Neues zeigen zu lassen. Ähm. Das ist etwas was auch den Dozenten wirklich freut. Also, da das packt mich dann wirklich in meiner Rolle als Dozent. Ähm. Ja. #00:04:45-7#

DIETRICH: Okay, mhm. #00:04:48-2#

PETER: Ähm, vielleicht noch was. Was mir auch ähm aufgefallen ist ähm, dass diese ähm Formalorientierung relativ schnell nachgelassen hat. Das heißt ähm, zunächst mal zu überlegen auch auch, bei den Fragen, die die gestellt haben, im Vorhinein, zu den Präsentationen. Ähm, können wir das so oder so machen. Ähm, da hatte ich nie den Eindruck, dass die ähm, dass die taktisch gefragt haben. Müssen wir das so

82 machen, um die Punkte zu kriegen? Ähm, sondern die die waren sich manchmal
83 nicht sicher, wie sie die Sache packen sollen. Die haben auch nicht versucht,
84 abzustellen äh in Formaten die sie gewählt haben. Ähm, auf das was wohl am
85 Besten ankommt. Die haben versucht originell zu sein. Ob's dann immer gelungen
86 ist, ist dann die andere Frage. Aber ähm auch das sie Sache sehr entspannt
87 empfanden. Also auch für mich entspannt. #00:05:39-3#

88
89 DIETRICH: Ja. Okay. Wir haben ja im Laufe des Kurses ähm ein paar Sachen
90 ausprobiert, die ich ja eingebracht habe, beispielsweise. Vielleicht hast du auch
91 selber ähm was was ausprobiert, was neu gemacht. Weiß nicht, ob die
92 Studentenpräsentationen zum Beispiel für dich was Neues waren. Also, dass die
93 Studierenden selber was präsentieren. Ähm. Wie empfandest du diese
94 Hinzufügungen, also praktisch zu zu dem, was du vielleicht gewohnt bist, oft machst,
95 dass du referierst und deine Ideen ähm vorstellst. Wie fandest du diese
96 Hinzufügungen? Was haben die bei dir ausgelöst? Oder mit dem Kurs gemacht,
97 deiner Meinung nach? #00:06:17-5#

98
99 PETER: Ja. Ich fand sie wertvoll. Ähm, weil sie ähm ein Feedback äh ermöglichen,
100 was ich sonst so nicht bekomme. Also ähm mein Feedback, also man hat ja einen
101 Eindruck, ähm, wie wir sind, war nicht immer informeller Natur. Wenn ich die direkt
102 frage, ähm wie fandet ihr dieses oder jenes. Ähm dann sind die gefangen, müssen
103 die ja sein selbstverständlich. Ich habe das als äh hätte gar nicht damit gerechnet,
104 muss ich gestehen, vorher. Ähm das wirklich als Bereicherung erfunden, empfunden.
105 Zum Beispiel diese E-Mail ähm wo die ganz anders einfach preisgeben, was was los
106 ist und wo man viel besser reingucken kann äh hab ich als äh sehr wertvoll
107 empfunden. Würde ich auch äh gerne überlegen, wie man ich das in der Zukunft
108 irgendwie, vielleicht auch selber dann mit einbauen kann. Ähm. Ja, also insofern,
109 verwundert mich selber, hab jetzt gar nicht so viel anders gemacht. Das war
110 eigentlich deine Einbringungen. Ähm. Die Präsentationen, das habe ich immer schon
111 mal gemacht. Ähm. Auch mit der Betonung ähm Leute überlegt euch selber, wie ihr
112 das macht. das ist zum Teil auch Bewertung ähm dürft da auch originell sein. Ähm.
113 Das Feedback, was ja auch gekommen ist, also auch damit hätte ich nicht
114 gerechnet, dass, äh dass sie da machen, sich darauf einlassen. Und das da was
115 Rentables dabei rumkommt. und den Eindruck hatte ich durchaus. #00:07:36-6#

116
117 DIETRICH: Mhm. Okay. Vielleicht noch eine Frage zu den Studentenpräsentationen,
118 weil die äh ja sozusagen von euch ähm in den Kurs eingebracht wurden und dann an
119 an vielen Stellen auch sehr gut funktioniert haben, ähm, was, was war denn eure
120 Idee von den Studentenpräsentationen? Also was wolltet ihr durch die Studenten
121 Präsentationen erreichen? #00:08:03-5#

122
123 PETER: Ähm, wir wollten erreichen, dass Studenten äh im Grunde genötigt werden,
124 auch formal genötigt werden, sich eigenständig mit der Thematik auseinandersetzen
125 zu müssen. Ähm und äh, das ist die eigentliche Idee dahinter, deswegen haben wir
126 zum Beispiel am Anfang auch gesagt, also XXX (→Uwe) und ich, ähm diese Literatur
127 die wir da angeben ist nur ein Sprungbrett in die Geschichte. Es geht nicht darum
128 wie, weil das ist ja genau diese Leistung weggenommen, wo du das Vorgefertigte
129 einfach wiederholst hm. Man könnte mal überlegen, ob man das noch stärker
130 reduziert. Ähm mit mit dem vorgegebenen Texten. Also das ist etwas, was ich jetzt
131 mitgenommen habe. Ähm das war die Idee, sie müssen strukturiert eigenständig äh

132 äh über einem normativen Thema im weitesten Sinne nachdenken. Ähm. Da hab ich
133 auch den Eindruck, dass ist gelungen. Also äh sowohl von den Ergebnissen her,
134 aber ich hatte auch das Gefühl, das sie auch mit einer gewisse Freude
135 darangegangen sind und es mit Lust gemacht haben. #00:08:54-2#

136
137 DIETRICH: Ja. Das heißt, wenn ich dich richtig verstehe, habt ihr einen Teil von
138 eurer Verantwortung als Dozenten an die Studierenden äh abgegeben, habt gesagt,
139 ihr müsst euch jetzt oder solltet euch jetzt mit dem Thema auseinandersetzen.
140 #00:09:07-3#

141
142 PETER: Ja, also äh Verantwortung abgeben nicht in dem Sinne, jedenfalls nicht
143 primär, dass man sagt äh, jetzt sind mal nicht wir dran, obwohl das natürlich so ist,
144 sondern lassen die mal arbeiten so ungefähr. Ähm sondern vor allem Dingen, also
145 des ist ja ganz schwer zu kontrollieren, das ist ja auch die Idee gewesen äh jetzt
146 diese Didaktik systematisch reinzubringen, ganz schwer zu kontrollieren, ob die was
147 verstanden haben. Und verstehen im normativen Zusammenhängen ist eben was
148 anderes als als jetzt in der Mathematik. Und ähm das kann man natürlich sehr gut
149 machen ähm, wenn die selber ähm, das präsentieren müssen. Und ähm das ist
150 glaub ich die Idee dahinter, ich bin ein Freund, ich würde auch etwas anderes
151 machen. Ich würde die Präsentationen etwas kürzer halten ähm und würde stärker
152 noch ein selber ähm äh geleiteten Diskussions- nochmal Erdungs- oder
153 einordnungsteil machen. Das ist jetzt ein bisschen ähm knapp geworden. Wir
154 mussten regelmäßig überziehen, was nicht gut ist, weil die Leute es schon
155 erschlagen sind. Das würde ich noch anders machen. #00:10:04-7#

156
157 DIETRICH: Ja. Ich wollte damit nicht sagen, dass ihr sozusagen euch von der
158 Verantwortung stehlen wolltet oder so. Ich wollte einfach nur wissen, ob's äh ob für
159 euch auch die Rolle gespielt hat, dass ihr gesagt habt äh nicht wir als Dozenten,
160 sind jetzt sozusagen, die diejenigen die das wissen transportieren oder an die
161 Studierenden weitergeben, sondern die Studierenden erarbeiten sich das Wissen
162 sozusagen selber mit euch als als Unterstützer. #00:10:25-6#

163
164 PETER: Genau, genau, genau. So wäre es richtig zu verstehen. Ja, genau.
165 Deswegen übrigens auch, was ich immer auch stark mache äh ein Teil der Aufgabe
166 ist es die Anderen damit reinzubringen, dass ähm sie jetzt nicht nur sozusagen 'ne
167 gute Show abziehen, äh dass die Gruppe selber lernt tatsächlich. Durch sich und mit
168 sich selber lernt. Ja. #00:10:45-8#

169
170 DIETRICH: Du hast vorhin gesagt, dass diese Hinzufügung, die ich vor allem jetzt bei
171 deinem Teil, bei XXX(→Uwe) werde ich noch vielleicht ein bisschen anderes
172 vielleicht ausprobieren, aber bei deinen Teilen gemacht habe, deinen Feedback
173 Charakter gestärkt haben. Ähm, würdest du für deinen Kurs, also wenn du jetzt den
174 Kurs überlegt oder einen anderen Kurs, andere Elemente wünschen, die 'ne andere
175 ähm anderen Aspekt von deinem Kurs vielleicht stärker beleuchten? Also wir haben
176 jetzt Feedback beleuchtet. Gibt's denn was, wo du sagst, oh, da ähm bräuchte ich
177 vielleicht auch noch Unterstützung oder, ja? #00:11:20-7#

178
179 PETER: Ähm, ja. Und zwar ähm ähm was professionelle ähm Methoden äh der
180 Diskussion angeht. Ähm das läuft ja in der Regel so ähm, also bei mir jedenfalls,
181 ganz klassisch, ähm ich stell 'ne Frage und guck mal, wem was dazu einfällt. Ähm,

haben wir heute gesehen, äh, wenn den Leuten nichts einfällt, ja, dann stellt man vielleicht 'ne zweite Frage. Und ähm da würde ich tatsächlich gerne noch mehr ähm machen, da da äh habe ich gar nichts dazu. dass kann ein Fishball sein, dass kann ein Worldcafé, dass wir am Anfang hatte, ähm da seh ich tatsächlich auch bei mir bedarf. Ähm, ähm, weil des ja, dieses rauskitzeln auch von etwas ähm, das muss jetzt wirklich, das muss methodisch begleitet werden. Da kann auch so was dabei rauskommen, aber das ist dann halt optimierbar. Da würde ich Bedarf sehen bei mir. #00:12:14-5#

DIETRICH: Wir haben des jetzt nicht so häufig gemacht, aber auch die Studierenden haben des heute gemacht, wie empfandest du beispielsweise die diese ganz kurze Sequenz vor 'ner Diskussion im Plenum ähm, dass sie sich zu zweit austauschen mussten. Ich glaube wir haben das mal kurz gemacht und heute auch, ist dir da was aufgefallen? Ähm passiert da was oder ist das sozusagen ähm «Business as usual» sozusagen? Also ob du jetzt 'ne Frage stellst oder ob du 'ne Frage stellst und sie zu zweit sich austauschen lässt? #00:12:41-0#

PETER: Mein Eindruck war, dass es mehr Wert hatte, dass mehr dabei rumgekommen ist, als wenn sie einzeln atomisiert äh sich mit der Frage auseinandergesetzt hätten. Ähm und ich hatte auch den Eindruck, also da geht ja ein Geräuschpegel los, dass sie auch wesentlich über diese Frage gesprochen haben und nicht, dass da zwei Minuten Plauschzeit genutzt haben. Ähm. Also war auch für mich eine Erkenntnis, mit relativ einfachen Mitteln, sowohl zeitlich nicht aufwändig ähm und auch sonst nicht aufwändig. Also ich würde ganz klar sagen Mehrwert. #00:13:09-4#

DIETRICH: Okay. Gut. Ich hatte grad nochmal was, das ist mir grad entfallen. Ich stell dir einfach mal noch 'ne 'ne nächste Frage und vielleicht kommt mir das dann wieder. Du hast mir vorhin erzählt, dass die letzte Sitzung Philosophie im Kino ähm aus aus manchen Gründen besonders war. Könntest du da vielleicht noch ein bisschen mehr beschreiben, was da sozusagen, was das Format vielleicht mit den Studierenden gemacht hat. Oder was aus deiner Sicht besonders war daran. #00:13:38-3#

PETER: Ja, also äh ich hab's in der Tat sehr positiv empfunden äh äh, was dabei herumkam. Ähm und zwar einfach deswegen, weil so was auch schiefgehen kann. Da guckt man ein nettes Filmchen und im besten Fall finden die den Film gut, aber es wird nicht verkoppelt. Aber das Ganze macht ja nur Sinn, wenn's ähm ein ein Tricker ist für für die Inhalte, um die es einen geht. Und in dem Fall sollten gar keine neuen Inhalte kommen, sondern ähm es sollte angedockt werden, was bislang vermittelt wurde. Und ähm da muss ich sagen, in der in der Nachdiskussion, wir haben dann eine kleine Einführung dann dazu gemacht, die monologisch aber verkürzt war. Da da sind die von alleine ähm ganz viele relevante ähm Punkte gekommen. Was ist Glück. Äh vernünftiger??? Reichtum, äh äh, da muss man praktisch überhaupt nicht ähm arbeiten. Nichts vor die Nase halten. Ähm. Und das zeugt davon, dass sie sich erstens sich wirklich auseinandergesetzt haben mit dem, was vorhin gelaufen ist. Und das aber auch identifizieren konnten. Weil eigentlich geht es ja darum, dass sie nachher, wenn sie sich in der wirklichen Welt wirklichen Wirtschaftswelt umgucken, das auch identifizieren können. Und das da ist der Film, auch wenn es ein fiktives Setting ist, ist ja 'ne Vorstufe, simulierter Realität.

#00:14:54-1#

DIETRICH: Ja. Vielleicht jetzt 'ne ganz gute Überleitung äh zu meiner letzten Frage, die mir jetzt grad wieder eingefallen ist. Ähm. Wir haben gerade gesprochen davon oder ganz am Anfang, du wollt du willst denken aufbrechen, du willst Grundlagenreflexion anregen, du willst anregen, dass sie sich mit Fragen beschäftigen, mit denen sie sich vielleicht noch nicht beschäftigt haben. Jetzt haben wir das am Anfang besprochen und jetzt ähm die letzten Minuten haben wir darüber gesprochen, dass Feedback für dich hilfreich ist, also was passiert bei den Studierenden. Du hast gesagt ähm Diskussionen ähm könnten das fördern. Also eine Diskussion ist wertvoll, um sozusagen dieses Denken aufzubrechen, verschiedene Perspektiven einzubringen. Ähm, dieser Film als Tricker, der sozusagen bestimmte Dinge auslöst. Gibt es noch mehr solche, wie soll ich sagen, Elemente oder oder Bestandteile, wo du sagst, das bräuchte man äh, damit dieses Ziel Denken aufbrechen vielleicht äh passiert oder damit das gefördert wird. Also jetzt unabhängig von Diskussion, von Austausch und von ja, von von Film, von Input und Feedback. Würde dir noch was einfallen? #00:16:08-6#

PETER: Ja, es gibt natürlich immer ähm, noch die Möglichkeit äh Leute reinzuholen, das wird ja in den Kurs später noch passieren. Ähm. Da hab ich aber auch sehr unterschiedliche Erfahrungen damit gemacht. Also ich hab die Erfahrung damit gemacht, dass es auch so eine rein somatische Geschichte war, da hat einer was erzählt und ähm, ja, wenn der weg war, war auch noch alles weg. Ähm. Auch da kommt es drauf an, wie das Ganze ähm dann verzahnt wird. Ähm. Ich bin da etwas zurückhaltender geworden, was das angeht. Ähm. Ähm. Ansonsten ähm, wäre ich offen ähm auch auch für Ideen, wie man noch was transportieren könnte. Ich hätte jetzt selber gar nicht ähm könnte mir vorstellen, dass man noch mehr Sachen machen könnte. #00:16:47-9#

DIETRICH: Ja, also es ist ähm, glaube ich schon, wenn man, wenn man in Allgemeinkategorien redet, ist es schon sehr viel, wenn man sagt, man hat einen Input, man hat eine Diskussion und man hat irgendwie ein Feedback darüber, was sozusagen vom Input und von der Diskussion ähm hängen geblieben ist. Mich hat jetzt einfach nur interessiert, ob ähm du in deinen vielen Veranstaltungen, die du machst, noch so Elemente, Bestandteile identifiziert hast, wo du, wo du gesagt hast, ah, okay, das muss in einem Kurs aufkommen. Neben 'ner Diskussion, neben 'nem Feedback, neben 'nem Input, damit sozusagen, dieses Aufbrechen des Denken geschieht. Genau. #00:17:25-0#

PETER: Also, was vielleicht noch etwas ist, was man äh verstärkt machen könnte, mache ich gelegentlich, ist ist äh klare äh Andeutungen, dessen was man da ??? an konkrete ähm Ereignisse, die die Leute kennen. Ähm, zum Beispiel beim VW-fall. Da hat sich jeder irgendwie beschäftigt, jeder weiß, dass da irgendwas vorgefallen ist. Ähm da hab ich zum Beispiel in anderen Kursen mal mal Pressemitteilungen von VW genommen und und die analysieren lassen. Anhand der Kategorien mal ordnen lassen, also das Ziel der Größe ist das sinnvoll? Das konnte man bei VW super machen. Ähm. Das könnte könnte man etwas verstärkter machen ähm. Ich hab auch schon mal Werbespots ähm ähm eingebaut. Weil die Sorgen erstmal, da ist jeder erstmal aufmerksam, die sind sehr knackig, sehr prägnant. Von Vorwerk äh zum Beispiel, der Hausfrauen, Staubsauger äh. #00:18:16-4#

DIETRICH: Ja, ja. Und der thermomix. Ja, ja. #00:18:17-8#

PETER: Ja, genau. Ja, genau. Genau. Diese Sachen. Ähm. Also einfach äh denen zu zeigen ähm, das sind jetzt eben nicht die abstrakten Kategorien, die über allem schweben. Ich hab das heute ja nochmal kritisiert, diese Haltung. Äh. Die sind drin und zwar bei den Dingen, bei den wir alltäglich damit zu tun haben. Und das kann dann so einen Ahaeffekt erzeugen. Stimmt, das hab ich noch nie so 'nen Spot gesehen. Da ist eine ganz starke Vorhaltung drin. #00:18:47-5#

DIETRICH: Muss ich dir auf jeden Fall zustimmen. Das hätte ich jetzt selber nicht gesehen, aber wo du das jetzt gesagt hast, mit bei den Kursen, bei denen ich bei dir dabei war, hab ich das auch wahrgenommen. Also, dass du immer versuchst, diese abstrakten Dinge auf auf praktische praktische Sachverhalte anzuwenden. Ist nochmal eine spannende Erkenntnis auch für mich. Okay. Ähm. Ich glaube, von mir aus, war's das. Wenn du noch irgendwas hast, wo du sagst, dass wär dir noch wichtig loszuwerden. #00:19:14-1#

PETER: Mir fällt nichts direkt ein. Äh, also ich kann dir nochmals sagen, dass mir äh, dass ich jetzt auch ähm, mit der Erfahrung von diesem Kurs, ähm, auch noch mal ein Stück offener geworden bin, was was ähm neue Dinge, neue Ideen, auch für neue didaktische Dinge da rein geht. Was für mich eben auch 'ne äh 'ne wichtige Erfahrung in diesem Zusammenhang war, dass das äh gar nicht der Monsteraufwand ist. Dass es jetzt nicht darum geht, eine Stunde sozusagen, ähm für die Didaktik, jetzt böse formuliert, zu opfern. Ähm, ähm. Sondern ähm, dass man mit relativ einfachen ähm Methoden ähm, tatsächlich einfach nochmal 'ne andere Perspektive reinkriegt. Das war vorher, ehrlich gesagt, bei mir so ein bisschen die Befürchtung, jetzt ist das eh schon so eingedampft, auch mein Part, jetzt müssen wir noch die Didaktik da unterbringen, ähm so ungefähr. Und ähm, das sehe ich jetzt durchaus anders. Äh, weil es die Sache überhaupt nicht sozusagen vom Workload her belastet hat, was was meine vielleicht etwas naive Vorstellung war. Sondern, dass des, dass es den Stoff äh einfach nochmals anders durchdringt, sozusagen. Und das ist, ähm, war für mich nochmal wichtig. Also ich denke, dass meine eigene Offenheit für solche Sachen deutlich gewachsen ist, durch diese Erfahrung jetzt. #00:20:34-7#

DIETRICH: Vielen Dank, das ist glaub ich ein schönes Schlusswort. #00:20:36-1#

PETER: Ja, ist aber auch wirklich so. #00:20:39-2#

DIETRICH: Ja. #00:20:39-8#

PETER: Am Anfang dachte ich, dass, will ich das überhaupt anders machen. Und dann in vier Sitzungen, die man dann so hat. Und wenn das jetzt auch noch mit neuen Formaten gemacht wird, die ja dann auch ihren Raum brauchen und auch kriegen sollen. Ähm, und ja, oder da muss man, lebt halt selber so in bestimmten Voreinstellungen, was das angeht. die man dann eben auch in Frage stellen lassen muss. #00:21:05-8#

DIETRICH: Okay. Vielen Dank.

Transkript zu Einzelinterview 5, Herbstsemester 17, Interview mit „Uwe“

1 DIETRICH: Genau, als erstes würde ich dich gerne nach den Eindrücken aus dem
2 Kurs fragen. Was ist dir im Kurs aufgefallen, was war besonders zu anderen Kursen
3 speziell an diesem Kurs #00:00:09-9#

4
5 UWE: Ok also jetzt gar nicht bezogen auf deine Einheit? #00:00:14-7#

6
7 DIETRICH: Erstmal nicht, erstmal nicht genau, einfach so ganz allgemein #00:00:20-
8 5#

9
10 UWE: Ja wir hatten ja schon darüber gesprochen. Sehr aufgeweckte Gruppe. Also
11 das finde ich insbesondere bemerkenswert als Bachelor, die ich manchmal so
12 wahrnehme, ich weiß nicht ob das XXX (→Peter) so ist. Diejenigen die aus dem
13 Assessment kommen sind es gar nicht gewohnt, dass man eine Frage stellt und
14 dann auch eine Antwort erwartet. Die glauben, dass man rhetorische Fragen stellt.
15 Ich der Gruppe war das anders. Das ist mir aufgefallen. Und ich finde sie auch also
16 wirklich intellektuell sehr gut. Bei XXX (Praxisvortrag) haben sie gute Fragen, also
17 sich auch reaktiv und proaktiv beteiligt, drangeblieben. #00:00:58-6#

18
19 DIETRICH: Für einen Bachelor Kurs ist das also ein gutes Niveau? #00:01:01-7#

20
21 UWE: Ja für einen Bachelor Kurs ist das sehr gutes Niveau. Es wäre auch ein gutes
22 Niveau für einen Masterkurs, ehrlich gesagt #00:01:07-3#

23
24 DIETRICH: Ich würde speziell auf einige Punkte eingehen wolle. Ich war ja leider bei
25 Philosophie im Kino nicht dabei. Deshalb würde ich da drauf eingehen wollen, auch
26 wenn ich selber da nicht dran beteiligt war. Könntest du mir da bitte deine Eindrücke
27 schildern #00:01:25-6#

28
29 UWE: Das ist ja jetzt schon ein Weilchen her. Ich kann mich nicht mehr im Detail an
30 die Fragen oder die Diskussion erinnern. Normalerweise beteiligen sich bei solchen
31 Gelegenheiten 3-4 Personen aktiv, hier waren mindestens die Hälfte aller
32 Studierenden aktiv dabei. Es gab am Ende in der Diskussion eine sehr gute und
33 aktive Beteiligung. Das ging sogar soweit, dass wir aus dem angemieteten Saal
34 rausmussten. Wir haben also viel länger diskutiert vorgesehen. Wir haben ja auch im
35 Bermuda Dreieck draußen diskutiert und haben dann gesagt: Der Kurs ist offiziell zu
36 Ende, aber wer will, also wer weiter philosophieren will über den Film oder generell.
37 Wir gehen jetzt ein Bier trinken. Und es kamen einige mit. #00:02:06-8#

38
39 DIETRICH: XXX (→Peter) hat erzählt das viel von den Studierenden selber kam. Er
40 hat selber gar nicht zu viel vorbereitet, sondern es kam viel von den Studierenden.

41
42 UWE: Jahja es kam viele von ihnen. ich habe den Fällen auch zweimal gesehen. das
43 war auch mein Eindruck. Wir haben dann im Kino und auch außerhalb viel diskutiert.
44 Dabei waren einige thematische Punkte; aber es gab auch andere Beiträge. Das war
45 mehr in einem informellen Rahmen. Einige Studierende kamen auf uns zu und
46 berichteten uns das sie bisher gar nicht so viele Reflexionsräume an der Universität
47 hatten. Solche Formate wie wir sich hier angeboten haben gehen immer von

Freiwilligkeit aus. Die Studierenden haben sich gewünscht auch mal nach der Veranstaltung mit dem Professor reden zu können.

DIETRICH: wir haben ja unterschiedliche Dinge zusammen Kurs ausprobiert. Eins davon war die Abfrage von Vorwissen mit dieser Metapher. Du hast ja auch schon andere Methoden verwendet um so etwas zu tun. Hattest du das Gefühl, dass das hier anders gewesen ist oder war es von den ergebnen müssen sehr ähnlich?

UWE: die Metapher nach anfänglichen Bedenken gut funktioniert. Allerdings hatte ich den Eindruck das ist zwischen dem Verantwortungsbegriff und Unternehmensverantwortung noch ein Scharnier gebraucht hätte wo es um den Verantwortungsbegriff speziellen in diesem Kontext des Unternehmens gegangen ist. Hier hätte man noch einen Input gebraucht. Dann hätte man mehr den Bogen schlagen können.

DIETRICH: ja das ist eine spannende Idee das hätte ich so nicht gesehen. Man braucht hier eine Verbindung zwischen dem allgemeinen Begriff der Verantwortung und der Unternehmensverantwortung. man muss das also in einem Kontext bringen.

UWE: ja man muss einiges einfach nochmal festhalten. Die Beiträge der Studierenden festhalten und einordnen. Auch den Begriff der Eigenverantwortung hineinbringen. Und das Ganze auch etwas visualisieren während dem sammeln der einzelnen Beiträge. Außerdem könnte man dann später auch darauf zurückkommen. So könnte man das alles besser verfestigen.

DIETRICH: Hast du dazu noch etwas?

UWE: Ja, ich würde gerne zwei Dinge sagen. Zum einen wäre mir wichtig, dass falls du so etwas nochmal machen solltest, würde ich dir vorschlagen, dass du deine Partner etwas besser vorher informierst. Also so ein kurzes Ablaufplan mit Lernzielen wäre sehr hilfreich im Vorfeld. Das kann man dann etwas systematischer anschauen und planen. Dann hätte man auch eine bessere Vorstellung was auf einen zukommt usw. Man könnte sich auch überlegen, wie könnte man diese beiden Teile der Veranstaltung besser verzahnen. Dann könnte man noch was rausholen.

DIETRICH: Das sind gute Rückmeldungen und ich stimme dir zu. Wir haben es leider nicht wirklich geschafft hier gemeinsam zu planen und die Idee der gestaltungsorientierten Forschung wirklich zu realisieren. Die Idee wäre eigentlich, dass ich viel stärker mit den Praktikern zusammenarbeite und das wir uns im Vorfeld viel stärker über die einzelnen Elemente austauschen. Wo sind die Schritte, die Methoden, die Ziele usw.

UWE: Also mit Praktikern, heißt in dem Fall mit den Dozenten?

DIETRICH: Ja in dem Fall also mit dir und XXX (→Peter). Ich habe festgestellt, dass eure Planungszyklen sehr kurz sind, deshalb war die Zusammenarbeit für mich nicht in der Art und Weise möglich, wie das vielleicht vom Lehrbuch her vorgesehen ist. Eine Kollegin von mir plant diese Zyklen z.B. genau ein Semester im Voraus. Es stimmt was du sagst, es war an dieser Stelle aber nicht so gut möglich.

UWE: Das ist überhaupt keine harte Kritik. Es ist für deine Arbeit ja sogar interessant zu sehen, wie Dozierende in ihrem Alltag arbeiten und was die Prioritäten sind. Ein Problem sind da z.B. diese kurzen Planungszyklen oder das man unterscheidet, ob das eine Vorlesung ist, die zum ersten Mal läuft oder die jedes Semester seit vielen Jahren stattfindet.

B. Ich stimme zu! Ich habe viel aus der Arbeit mit Praktikern mitgenommen. Also worauf man achten muss und was die Hindernisse sein könnten. Hier gibt es bestimmte Chancen und Grenzen. An diesem Kurs ist ja spannend, dass zwei Leute ihn gemacht haben. Das ist etwas besonders. Die Leute müssen sich ja auch koordinieren. Die ticken ja nicht komplett gleich.

DIETRICH: Es ist ein spannender Fall, wo ich auf der methodischen Ebene viel mitnehmen aber auch aus der Zusammenarbeit mit den Dozierenden einiges lernen kann. Kommen wir noch etwas detaillierter zum Praxisvortrag. Wir waren deine Eindrücke hier?

UWE: Ich find die Methode wieder sehr interessant. Ich setze selber öfter so etwas Ähnliches ein. Ich nutzte das als Rollenspiel um verschiedene Positionen auf die Frage „Was ist der Sinn von Wirtschaften“ zu beleuchten. Hier ist es ja so, dass die Studierenden Kurzvorträge bzw. Plädoyers haben. Ich fand es hier interessant, weil diese Plädoyers direkt im Bezug auf den Praxisvortrag erstellt werden sollten. Wenn ich aber so über die Situation nachdenken, muss ich sagen, dass das nicht so gut geklappt hat. Das worüber die Studierenden gesprochen haben, war ein interessantes Thema aber es war losgelöst vom Praxisvortrag und dafür gibt es auch Gründe. Einer davon ist sicherlich, dass der Praxisvortrag nicht unbedingt provoziert hat. Derjenige der vorgetragen hat an vielen Stellen die Position vertreten, die auch im Kurs verfolgt wird, deshalb konnte ich mich gar nicht so sehr mit ihm streiten bzw. man hat nicht gespürt, dass es hier Meinungsverschiedenheiten gab.

DIETRICH: Ja so habe ich das auch gesehen. die Gruppe hat in der Diskussion verschiedene Extrempositionen eingenommen, die wir so im Praxisvortrag nicht gesehen haben.

UWE: Ja es war eigentlich ein Rollenspiel.

DIETRICH: Ja und das sollte es von der Idee her nicht sein. Möglicherweise lag es auch daran, dass die beiden Gruppen sehr groß gewesen sind und damit gar nicht zusammenarbeiten konnten. So haben zwar einige wenige gearbeitet und die Praxisgruppe war auch relativ schnell fertig. Deshalb müsste man vielleicht die Gruppen kleiner machen und die Anweisungen klarer geben. Vor allem in Bezug darauf, was das Ziel der Sequenz ist.

UWE: Ja vielleicht tatsächlich mehr über das Briefing nachdenken und sagen: Es geht wirklich nicht darum eine Rolle zu spielen. Versetzt euch mehr in die Rolle der Praxis. So wie es da gelaufen ist, hat es nicht wirklich funktioniert. Man sollte auch viel klarer Anweisungen geben. Auf Folie oder ähnliches. Vorher und dann auch vor dem Debriefing.

DIETRICH: Ja, das habe ich auch gemerkt bei einem anderen Versuch. Das Rückmeldeverhalten war ganz anders als ich die Hausaufgaben mithilfe von Folien

148 gegeben habe. Dann habe ich nur noch eine letzte, abschließende Frage: Sind deine
149 Ziele für den Kurs erreicht worden? Hast du das out-of-the box denken fördern
150 können?

151
152 UWE: Ja ich denke schon. Das sieht man auch an den Methoden und Ansätzen, die
153 wir im Kurs verwendet haben. Wenn sich mal anschaut was die Studierenden sonst
154 in den Kursen machen, also viel rechnen, Konzepte lernen usw. bei uns müssen sie
155 kritisch nachdenken. Das ist schon etwas anderes

156
157 DIETRICH: Dann hätte ich noch eine letzte abschließende Frage: Es gibt insgesamt
158 zwei Wege der Entwicklung von ethischer Kompetenz. Entweder man geht in Kurse,
159 die schon eine kritische Haltung haben und ethische Kompetenz fördern wollen und
160 versucht diese noch besser zu machen oder man fragt Kurse an, die das bisher noch
161 gar nicht als Ziel definiert haben. Vor allem der zweite Teil ist mir bisher nicht
162 gelungen. Was ist deine Erfahrung? Deine Strategie damit umzugehen? Wie müsste
163 man vorgehen um in bestehende Kurse ethische Kompetenz zu entwickeln, die
164 bisher nichts mit Ethik oder Nachhaltigkeit zu tun haben?

165
166 UWE: Man muss sich als Dozierenden darauf einlassen. Hier gibt es verschiedene
167 Wege damit umzugehen. Ich habe im Laufe meiner bisherigen Lehre mit
168 verschiedenen Dozierenden zu tun gehabt, wurde eingeladen und habe auch andere
169 in meinen Kurs eingeladen. Viele sind sehr offen und lassen sich auf das Thema ein
170 und andere sind da etwas schwierig im Umgang. Der Dozent ist der Schlüssel zu
171 einem Kurs. Wenn der nicht will oder eine ganz andere Vorstellung von Ethik oder
172 Wirtschaften hat, wird es nur schwer funktionieren.

173
174 DIETRICH: Gibt es sonst noch etwas Wichtiges?

175
176 UWE: Nein, ich habe alles gesagt. Danke.

4. Transkripte zu den Gruppendiskussionen

Transkript zu Gruppendiskussion 1: Frühjahrssemester 16, 3 Studierende (Karla, Max und Bernd)

1 DIETRICH: bedankt sich bei den Anwesenden für ihr Kommen. Er informiert kurz über
2 den Ablauf des Treffens... das Erste was ich gerne von euch wissen würde, ähm und
3 das können wir so ganz ohne Zettel einfach so frei raus machen, sind diese drei ähm
4 grüne grüne kreise. ganz kurz euren Namen, dann euern euern Studiengang, vielleicht
5 den Schwerpunkt eures Studiengangs und woher ihr herkommt, also herkommt im
6 Sinne von, seid ihr, habt ihr BWL studiert oder habt ihr irgendwas Anderes studiert,
7 seid ihr im Master oder seid ihr gerade noch im BWL-Studium ähm. und das dritte was
8 ich spannend fände wär, ob ihr schon Berührungspunkte mit dem Thema Ethik oder
9 Moral oder oder ähm ethische Reflexion oder der Frage nach was ist denn richtig, was
10 ist falsch, in eurem Studium bisher hatten. genau. einfach ganz kurz diese drei drei
11 Punkte. ja. weiss nicht wer anfangen mag. mir ist es ganz egal. #00:01:28-6#

12
13 MAX: dann fang ich an. ähm. also ich bin XXX ähm studiere MOK. ähm mit 'nem
14 Schwerpunkt wahrscheinlich schon auch Unternehmensethik ein bisschen und auf
15 design thinking strategie irgendwo die Verbindung. hab vorher auch Philosophie,
16 sprachen und Geschichten und Kultur des Nahen Osten Rhetorik studiert in
17 Tübingen. hab da meinen Bachelor gemacht. Berührungspunkte mit Ethik, Moral im
18 alltäglichen Leben und in meinem Philosophiestudium natürlich seiner Zeit und jetzt
19 dann auch hab ich den CSR vor 'nem Jahr gemacht. hab bei (*Name des Dozenten*)
20 seine Vorlesung über was ist Verantwortung besucht, wenn auch nicht offiziell
21 teilgenommen. ähm und hab auch bei (*Name des Dozenten*) des Praxisprojekts
22 seiner Zeit mit einem, mit einem schweizer rüstungsunternehmen gemacht und da
23 irgendeine der der äh der AGs in der Holding, deren Prozesse auf auf äh die Frage
24 untersucht, inwiefern sie ihrer unternehmerischen Verantwortung gerecht werden
25 und äh, das auch gemacht. ja. #00:02:47-2#

26
27 DIETRICH: okay. cool. wie hat's dich denn, wie hat's dich denn nach St. Gallen
28 verschlagen, wenn du in Tübingen deinen Bachelor gemacht hast? #00:02:56-0#

29
30 MAX: ähm. ich hab also ich hab meinen Abschluss gemacht letztendlich in
31 Islamwissenschaften und Philosophie. und wollte nicht äh in einen Verlag gehen oder
32 in der Wissenschaft bleiben und irgendwie den dreiundzwanzigsten band türkisch-
33 deutsche Liebesgedichte rausgeben oder so. war jetzt nicht so die Zielvorstellung.
34 Obwohl's spannend ist und echt schöne Gedichtbände gibt. ähm. und bin über eine
35 Hausarbeit zu 'nem, so im Nachgang zu ??? eigentlich äh auf die, hab ich mich mit
36 der Frage auseinandergesetzt, eben institutionelle Gesellschaftsordnung, wie man
37 eine gerechte Gesellschaft aufbaut kann und sowas. und der stellte damals
38 Forderungen in seinem Paper, die ich stark kritisiert habe, die ich aber letztendlich,
39 wo ich argumentativ an 'ne Grenze gestossen bin, weil ich nicht genug von
40 Wirtschaft verstanden habe, um da weiter argumentieren zu können. hab gedacht,
41 wäre eigentlich spannend, da nochmal mehr darüber zu verstehen. und dann war die
42 Idee eigentlich da so ein, irgend so ein Master mit mehr zahlen und mehr Wirtschaft
43 zu machen. und dann hab ich mich im Freundeskreis umgehört und da tauchte
44 dieser Name auf, dann hab ich mich beworben. darum. #00:04:11-3#

45

46 DIETRICH: ja, danke. ja. #00:04:16-4#

47

48 BERND: ich heiss XXX. ich studier auch den MOK. hab davor an der Uni Konstanz
49 Politik und Verwaltung studiert. ähm hatte da Berührungspunkte mit Ethik und Moral
50 durch ähm ja Vorlesungen mit politischer Theorie, die sich ja auch manchmal in die
51 Richtung entwickelt äh logischer weise. ähm. vom vom Elternhaus her, meine Eltern
52 sind beide Pfarrer und deswegen des auch so ein bisschen eingepfift wurde, glaub
53 ich. ähm. ja, genau. und der Schwerpunkt ist auch ähnlich wie bei XXX (→Max)
54 Richtung design thinking Innovation und so weiter. #00:04:57-7#

55

56 DIETRICH: ja, danke. #00:04:59-0#

57

58 KARLA: ich bin XXX. darf ich auf Schwyzerdütsch oder #00:05:00-0#

59

60 DIETRICH: sicher, klar, natürlich. #00:05:01-2#

61

62 KARLA: ähm mache den MUG im Master, ähm Schwerpunkt Nachhaltigkeit. also
63 ähm Berührungspunkt bis jetzt ausser corporate social responsibility Fach eigentlich
64 keine gehabt im Studium. bin im Bachelor in St. Gallen gewesen. ich hab den
65 normaler BWL Bachelor gemacht. ähm. genau. zu ???? hat er gerade ein Buch
66 darüber geschrieben über so moralische Ökonome quasi, als Berührungspunkte. es
67 ist. hab ich noch nicht gelesen. ist gerade am Montag fertig geworden. #00:05:39-6#

68

69 DIETRICH: okay. ja, vielen Dank. okay. ähm, dann würde ich gerne nachdem ich
70 jetzt ein bisschen von euch gehört habe, also ich kann nochmals mich kurz
71 vorstellen. also ich heiss Dietrich. ähm ich hab in Nürnberg, das ist in
72 Süddeutschland, ähm Wirtschaftspädagogik studiert. also das praktisch, was man
73 hier auch machen kann. hab allerdings äh neben meinem
74 Wirtschaftspädagogikstudium noch ein paar Semester Theologie studiert. und hab da
75 irgendwie die ersten Berührungspunkte mit den Fragen gehabt, was was ist richtiges
76 handeln und woran macht man des fest? wie kommt man auf die richtigen Fragen,
77 um um äh handeln auch zu hinterfragen und so weiter. ähm und hab danach
78 irgendwie so mir gedacht, ähnlich wie bei dir vielleicht, was möchte ich machen ähm
79 und bei mir ist es dann rausgekommen, so ich will eigentlich weder in die schule, was
80 ich gekonnt hätte, noch äh ins unternehmen, weil mir das damals irgendwie zu blöd
81 war. ich hatte da ein längeres Praktikum gemacht und es hat mir überhaupt nicht
82 gefallen. und dann hab ich die Stelle hier in St. Gallen gesehen, am am
83 wirtschaftspädagogischen Institut, die beiden Institute in Nürnberg und St. Gallen
84 haben sich auch wohl ganz gut verstanden, weil der Professor dort hier habilitiert hat
85 und dann hab ich mich hier ganz normal auf die Stelle beworben und es hat dann
86 geklappt und es war echt cool und dann hab ich mit Dieter Euler, das ist mein
87 Betreuer, ähm der Direktor hier noch, der geht jetzt dann bald, mit dem hab ich dann
88 darüber gesprochen, und was wir, was er auch unterstützen könnte, dass ich mir
89 darüber Gedanken mache, wie man diese diese Fragen, diese Diskussion, diese
90 Reflexion über diese diese Themen der der Moral und der Ethik in das Studium
91 integriert könnte. genau. und seitdem bin ich dabei. und ähm muss jetzt eben meine
92 Vorstudie im Juli abgeben und dazu wollte ich einfach an verschiedenen Stellen mit
93 Leuten reden, die das betreffen, betreffen würden in Führungszeichen. also mit
94 Dozenten, mit Studierenden, mit äh verschiedenen ähm äh
95 programmverantwortlichen oder Leuten mit Verantwortung in Programmen, denen es

auch wichtig ist. und, ja, genau, deshalb sind wir oder bin ich heute auch hier. genau. ja. jetzt haben wir an der ein oder anderen Stelle fiel das Wort ja schon Ethik und Moral und und diese Fragestellungen. ähm, ich hab mir gedacht, wir können so ne, so 'ne kleine kartenabfrage machen. äh. einfach zu der einen frage, was ist Ethik für euch, also was versteht ihr für euch da drunter? mir ist wichtig, dass es irgendwie, dass ihr euch, dass ihr nicht glaubt, dass es für mich oder überhaupt eine richtige Antwort, sondern ich bin selber gerade total am am Suchen, für mich, nach meiner Definition davon oder wie ich das sehe. mir geht es eigentlich eher darum, eure euren blick auf auf dieses Thema zu erfassen. also was versteht ihr darunter, was kommen bei euch für Assoziationen, wenn ihr dieses Wort hört? und genau das gleiche eben ethische Reflexion. also, wenn jetzt jemand zu euch sagen würde, keine Ahnung (*Name des Dozenten*) im CSR Kurs, reflektiert mal jetzt mit einer ethischen Brille über die, die und die Frage. soll ein rüstungsunternehmen ein CSR machen. und was würdet ihr dann tun? was würde da in euch, was würde es in euch auslösen. wenn ihr gar keine Vorstellung davon habt, ist das auch völlig okay. ähm, wenn ihr damit nichts anfangen könnt ist das auch ein Ergebnis. genau. ich will einfach so ein bisschen versuchen, rauszufinden, was ihr euch darunter vorstellt. (stifte, Papier, etc. wird genommen und Studenten machen sich Gedanken). Wenn ihr fertig seid, könnt ihr das einfach äh unter das jeweilige Ding tun. Und wenn ihr soweit seid, dann steigen wir einfach ein in die Diskussion. #00:09:43-8#

BERND: Eine oder so viele uns einfallen? #00:09:46-0#

DIETRICH: So viele wie euch einfallen. Ich würde sagen maximal drei pro Kreis, aber alles was euch, was euch so einfällt. Genau. (Studenten überlegen und schreiben Gedanken auf) #00:15:46-0#

A: (Studenten beginnen das Murmeln untereinander) #00:15:53-0#

DIETRICH: Mhm. okay. Schauen wir uns erstmal die Ethik an. ähm. ihr beiden habt glaub ich, richtiges handeln aufgeschrieben, oder? Oder Richtlinien für gutes handeln. Ähm. Also wenn ich, weiss nicht, könnt ihr des erläutern oder wenn ich es richtig verstehe, ist einfach ähm Ethik sagt, was gutes Handeln ist, oder? #00:16:24-5#

BERND: ja, je nach dem, also ich glaub des überschneidet sich dann schon auch mit dem, was XXX (→Max) dazu geschrieben hat. also ähm, ich habe eine Handlung, entweder, die bereits äh getan ist oder die noch zu tun ist. und ähm Ethik würde mir oder ein ethisches Verständnis würde mir dabei helfen zu sagen, ist das was ich, wenn ich das so tun würde, wäre das richtig oder ähm ist es das nicht. deswegen sind Richtlinien, die mir bei dieser Entscheidung helfen. #00:16:54-8#

DIETRICH: Mhm. ja, ja. okay. okay. ähm. du hast Gerechtigkeit Menschen Umwelt und Wirtschaft Medizin. das sind eher so die Bereiche. wie bist du bist du da draufgekommen? #00:17:08-9#

KARLA: ähm, weil ich also natürlich würde nicht quasi Medizin und Wirtschaft heisst für mich, sondern das ich Ärzte immer stark mit dem assoziiere. so ganz stark quasi halt mit dem Patient, da die Forschung, fortschritt, die Gentechnologie ist für mich ??? #00:17:28-8#

146
147 DIETRICH: also des sind also die Bereiche, wo es für dich relevant ist oder wo dich
148 die Fragen am prägendsten sind. okay. jaja. #00:17:34-6#
149
150 KARLA: ähm wo ich des stark damit assoziierte oder #00:17:39-1#
151
152 DIETRICH: jaja, okay. hm. aber es ist interessant oder spannend für mich, dass du
153 gerade diese diese Felder sozusagen benannt hast. okay. Mhm. ich glaub von dir ist
154 Kulturkontext, zeitabhängig. ähm. #00:17:53-1#
155
156 BERND: Mhm. was ich damit meine ist, ähm, also im Bezugnahme auf Richtlinien für
157 gutes handeln, dass ich natürlich, wäre es wünschenswert, wenn es ein
158 generalistisches Verständnis von Ethik geben würde, das jeder teilen würde. aber ich
159 denke, wenn man sich verschiedene Epochen anschaut ähm gibt es dort
160 unterschiedliches Verständnis oder es hat sich verändert, was dort unter gutem
161 Handeln beziehungsweise was Richtlinien für gutes Handeln sind. #00:18:24-0#
162
163 DIETRICH: ja. ja. okay. kann ich gut gut, versteh ich. gibt ja auch diese, (*Name des
164 Dozenten*) hat davon erzählt von diesen ähm Naturvölkern, wo Kinderarbeit äh
165 eigentlich total eigentlich ganz natürlich ist. und sich keiner darüber irgendwie
166 darüber aufregt. ja, weil es einfach so in der Kultur festgelegt ist. und ja. was sind
167 deine zwei? könntest du da ein bisschen äh dazu was sagen. also, ein zwischen Gut
168 und Böse gefangen, Tradition der europäischen Geistesgeschichte. hast du jetzt
169 Nitsch hingeschrieben. ähm. das heisst Tradition heisst ja was, was sich irgendwie
170 fest, also was schon immer so gemacht worden ist ohne dass es reflektiert wird. oder
171 wie meinst du das? #00:19:08-6#
172
173 MAX: hm. also. mal erst was Tradition für mich impliziert ist, dass es nicht ein Ding
174 ist, das festgeschrieben ist, sondern dass es etwas ist, was fortgeführt und tradiert
175 wird und weitergegeben wird. aber auch in dessen Rahmen dessen sich verändert.
176 also so ein bisschen in die Richtung, was der XXX (→Bernd) geschrieben hat. mit
177 einer Abhängigkeit von. also das ist in einer absoluten Betrachtung quasi nicht
178 darstellbar ist. ähm. und und des für mich, wichtiges glaub ich, dass es nach vorne
179 zeitlich offen ist. also das es, glaub ich ein fruchtloser versuch ist, festzuschreiben,
180 was, also vielleicht nicht was Ethik ist, aber eine Ethik festzuschreiben jetzt. für
181 immer und ewig sozusagen. #00:20:07-0#
182
183 BERND: also die hört nie auf, quasi, sondern entwickelt sich immer weiter.
184 #00:20:10-1#
185
186 MAX: des ist, genau, das ist was Prozessuales, was aktualisiert werden muss,
187 ständig. ähm. und auch angepasst werden muss. den dem Kontext und der der ähm,
188 ja. dem dem singeflechten, in dem es sich bewegt. und zwischen Gut und Böse
189 gefangen ähm. Weil's ja durchaus auf 'nen, also ähm, weil's 'ne normative Intention
190 glaub ich hat. des zeichnet des glaub ich schon aus. ähm. und diese Normativität
191 sich aber immer zwischen zwischen Gut und Böse bewegt und ich's spannend fände,
192 sich zu überlegen, ob es nicht andere Kriterien gibt anhand deren man auch
193 Handlung beurteilen kann. also ist ist muss Gut und Böse die Primärdifferenz sein
194 unter der ethische Fragestellungen verhandelt werden. #00:21:15-7#
195

DIETRICH: könnte es nicht auch witzig oder auch nicht witzig sein? #00:21:17-5#

MAX: könnte es nicht witzig oder nicht witzig sein, könnte es nicht auch ähm förderlich oder nicht förderlich. und das ist es auch, was man in der Geschichte oder in der Tradition auch auch oft sieht, dass Argumentationslinien von woanders herkommen und eigentlich andere Differenzierungen machen und am Ende wird das dann gekoppelt an ein gut oder böse. wobei das hinter dem gut oder böse steht, also das Verständnis, dessen was gut oder böse sei, ganz unterschiedlich sein kann. aber weil's am Ende immer auf ein gut oder böse hingeführt wird, kann man des in diese Ethiktradition irgendwo dann doch einordnen. aber das spannende ist ja, sind eigentlich die Begründungsmuster dahinter. und das mein ich dann auch mit dem zweiten, was da steht. oder. #00:22:13-5#

DIETRICH: ja, also es geht wahrscheinlich auch ein bisschen in die Richtung. du hast geschrieben, was was zu tun ist und wie das zu bewerten ist. oder sind da noch ein paar andere Dinge, die #00:22:25-9#

MAX: also die Frage war ja, was Ethik ist. und ich würde sagen Ethik ist weder 'ne Richtlinie, weil es ja dann etwas Festes wäre. noch ist es die Handlung selber. sondern Ethik ist die Auseinandersetzung mit der Frage welche Richtlinien es geben könnte. die Richtlinien selber schlagen sich dann nieder in in einem Rechtssystem, in einer Religion, in einer allgemeinen Kultur, in der bestimmte Handlungsweisen akzeptiert sind oder nicht. die dann institutionalisiert werden. hm. deshalb, ja, deshalb sag ich so es so der Standpunkt schlüssig vermutender, also nicht wirklich wissender, aber vermutender Vernunft. ähm. mit Bezug auf zwei auf zwei Fragen. ja. #00:23:17-7#

DIETRICH: ja. gut. vielen Dank. sind ähm doch Beiträge, die das aus unterschiedliche Richtungen beleuchten. okay, jetzt gehen wir noch kurz zur ethischen Reflexion. ähm. genau. nachdenken was in einer bestimmten Situation, in einem gegebenen Kontext, richtiges wie, genau wie richtiges handeln aussieht. Möglichkeiten ausloten. ist das Verhalten moralisch vertretbar. sind alle anspruchsrgruppen vertreten, genau, nicht nur ich. mit dem Ziel einer guten begründeten Position. okay. ähm. gehen wir doch gut einfach von oben nach unten die Runde. ich glaub die ersten beiden sind von dir. ja. #00:24:02-3#

BERND: genau. also ich glaub, des greift so ein bisschen auf, was XXX (→Max) grade auseinander äh gesagt hat, dass Ethik ja die Auseinandersetzung ist, mit diesen Richtlinien für gutes handeln. für mich wäre ethische Reflexion, ja, ich weiss jetzt nicht, ob das zu kurz, verkürzt ist, wenn man sagt, eben dann, genau die Auseinandersetzung mit in 'ner bestimmten Situation in einem gegebenen fall ähm, mit den und den variablen, ich habe das und das, wie würde ich mich persönlich da jetzt verhalten, dass es mit der Richtlinie oder quasi, dass es für mich ethisch, ja. und, dass dann aber auch basierend auf dieser Ethik, also mit meiner persönlichen Ethik begründen kann. also, ja. #00:24:54-6#

DIETRICH: aber, also es geht sowohl um ähm die Zukunft als auch um um bereits ähm gefällte Entscheidungen. #00:25:02-0#

BERND: genau. also mit Handlungsmöglichkeiten ausloten. wenn man es jetzt im

Kontext der Wirtschaft überträgt. wenn ich die Wahl zwischen zwei Standorten hätte und nehme einen, weiss ich es gibt Kinderarbeiten,nehm' ich den nicht, weil es des ausschliesst. deswegen des zukünftige mit Handlungsmöglichkeiten ausloten.

#00:25:18-2#

DIETRICH: Mhm. genau. danke. XXX (→Karla), dass mit den Anspruchsgruppen ist von dir, oder? #00:25:22-8#

KARLA: genau. also sind oder des glaub steht oft, wenn es vor allem darum geht, ist quasi macht man wie seine eigene Norm. und ich glaub aber, dass es aber da zwischendrin auch ein Rückschritt sein kann. und auch alle Meinungen vertreten sind und alle respektiert werden, in dem Sinn. #00:25:49-6#

DIETRICH: Mhm. okay, also für dich wäre sozusagen ähm, wo die Meinung der anspruchsgruppen noch mit rein #00:25:56-2#

KARLA: also nicht nur Meinungen, aber dass alle respektiert werden #00:26:02-5#

DIETRICH: okay. ja. ja. jetzt musst du mir deins leider ein bisschen erläutern, weil ähm Dialektik jetzt nicht unbedingt zu meinem aktiven Wortschatz dazugehört. #00:26:15-7#

MAX: ja. ähm. also Dialektik verstanden im Sinne von Hegel im weitesten Sinne. das man sagt, man hat eine Position oder eine innere Überzeugung, die man vielleicht für die Wahrheit hält, oder sowas. zu der dann eine Gegenposition, eine Antithese gestellt wird, und die dann in einer Synthese aufgehoben werden. sprich es ist eigentlich so ein ja, Diskussionsprozess, der sich, der idealerweise das Niveau steigert. sozusagen. und ähm, Reflektion häufig ja, mit sich selbst aber ich denke reflektieren kann man auch, so wie wir das jetzt tun oder in einer gruppe oder im Duett. ähm. und im ethischen Kontext ist glaub ich das wichtige, dass ich am Ende die Handlung für die ich mich entscheide oder die Handlung für die ich mich entschieden habe, vertreten kann nach aussen. also das könnte man dann auf die Stakeholder, die die XXX (→Karla) genannt hat, übertragen. ja, wenn bestimmte Stakeholder an mich ran treten, ist doch totale scheisse, was ihr da gemacht habt und warum, dann muss ich das begründen können. und auch begründen können, wie ich Ansprüche, also die unvereinbar sind von unterschiedlichen Stakeholdern, gegeneinander abgewägt habe und gesagt habe, ja, wir wissen zwar, dass es Kinderarbeit gibt da unten, aber wir wissen auch, dass wenn wir die Fabrik da nicht bauen und die Kinder nicht arbeiten bei uns in der Fabrik, die Leute an Hunger sterben werden. und dann haben wir das gegeneinander abgewägt und haben gesagt, wir bauen 'ne Fabrik, wo eine schule dabei ist, wo die Kinder bei uns acht Stunden arbeiten müssen. und von den acht Stunden sind aber faktisch vier Stunden Schule. und dann können sie mit zehn Jahren wenigstens lesen oder sowas. ja, das ist Kinderarbeit und das ist vielleicht aus unterschiedlichen Gründen als nicht so toll betrachtbar, aber die andere Konsequenz die wir auch gesehen haben, haben wir als noch schlimmer erachtet und des hat, also, dass ich meine Handlung nach aussen hin, also vor mir selber, aber auch gegenüber anderen begründen kann. dazu.

#00:28:55-9#

DIETRICH: also im Sinne einer Verantwortung? #00:28:58-4#

MAX: einer Verantwortung. genau. dass ich Rede und Antwort stehen kann, wenn Leute mich fragen, warum. genau #00:29:06-7#

DIETRICH: cool vielen Dank. ähm. sind echt interessante und gute äh Beiträge gewesen. ja. ähm. jetzt möchte ich mit euch auf 'ne komplett andere ebene gehen. also wir behalten es im Hinterkopf und kommen dann auch nochmal zurück. ähm 'ne komplett andere ebene gehen und dann das andere, den nächsten Diskussion anzuschliessen. wir haben ja jetzt uns Ethik angeschaut und ich würde jetzt gerne mit euch in mehreren schritten äh mich der Frage nähern ähm, wo könnte man diese Fragen, die wir gerade besprochen haben, im beispielsweise, wie könnte man bestimmte Handlungen vor sich selber und anderen vertreten, wie könnte ich mir des überlegen, wo könnte man diese Fragen in dieses Studium integrieren. Studium an der HSG und Studium an einer uni, Studium in beispielsweise in Wirtschaftswissenschaften. und dazu würde ich gerne mit euch ähm erst eine Frage diskutieren, die vielleicht im ersten Moment nichts damit zu tun hat. nämlich, wie erlebt ihr die Studienkultur, die Kultur an der hsg? ihr seid jetzt natürlich zu dritt, des ist jetzt keine wirklich repräsentative Stichprobe, aber es wird trotzdem für mich sehr spannend, wie erlebt ihr, also wie erlebt ihr studieren hier? wie ist der Umgang mit euren Kommilitonen, beispielsweise? wie erlebt ihr Gruppenarbeiten? wie erlebt ihr Vorlesungen? ähm Umgang vielleicht mit den Dozenten? und so weiter. also alles was euch irgendwie einfällt. alles was irgendwie nicht in irgendwelchen Richtlinien, Regeln festgelegt ist, sondern so kulturell irgendwie so mitschwingen. genau. einfach ganz frei raus. #00:30:54-4#

BERND: möchtest du mit post-its oder möchtest du #00:30:56-2#

DIETRICH: ne, einfach so. genau. #00:31:01-2#

KARLA: für mich gibt's schon so einen HSG-typ. so das Klischee, das ist gut vertreten, ich denke, der sich mega stark mit der HSG identifizieren. ich denk oder viel viel stärker als meine Freunde mit seiner Universitäten. irgendwer anders sagt, er studiert in Bern, Zürich oder irgendwo macht keiner einen doofen Spruch. aber wenn ich sag an der HSG, dann maximilian21 oder was auch immer. also das Klischee ist absolut vertreten. äh. #00:31:38-8#

DIETRICH: aber das ist ein Klischee, das von aussen da ist, oder? damit ich dich richtig verstehe. oder? #00:31:43-5#

BERND: ja, aber es wird auch, hab ich den Eindruck, man, es trifft einen vielleicht manchmal, dass man denkt, ja, an der Uni bin ich, aber es gibt Leute, die dieses Klischee lieben und es aber auch leben. also diese Geschichten, dass Leute mit ihren tollen Auto sich da absichtlich auf den Parkplatz stellen und keinen Parkschein haben, weil sie haben das Geld, das würde ich jetzt nicht für alle hier unterschreiben, die hier studieren, aber es gibt definitiv Leute, die dieses Klischee leben. #00:32:12-6#

DIETRICH: Mhm. okay. #00:32:15-5#

KARLA: und als ich finde das so normierte, ich meine, wir haben kaum Leute, die

346 übergewichtig sind. also echt so. aber wirk, aber sehr viele schöne Leute. ähm, wenn
347 man das objektiv kann sagen, wenn ich vergleiche mit einer PH Luzern dann haben
348 die viel mehr durchmischer studieren die, als was wir haben. ich habe schon das
349 Gefühl, der gut trainierte Mann, der die, natürlich gibt es Ausnahmen und aber so
350 Mehrheit von den Studierenden passen schon in das Klischee. #00:32:56-2#

351
352 DIETRICH: okay also es gibt wenig Subkulturen. also wenig
353 Studierendenverbindungen oder Vereinigungen, jetzt unabhängig von den vereinen,
354 die irgendwie anders sind. sondern, also irgendwie alle gleich. #00:33:07-3#

355
356 KARLA: hab schon das Gefühl. sehr stark. #00:33:09-8#

357
358 MAX: ja, ich habe das Gefühl von, also was der HSG gelungen ist, dass sie von
359 aussen sehr einheitlich aussieht und von innen sehr unterschiedlich. das was so. äh.
360 sieht man immer was für Startup Team vorschlägt. passt auch, dass man von aussen
361 immer gleich aussieht, aber von innen die Unterschiede kennt. ähm ich hab das
362 Gefühl, dass die HSG keine Universitätskultur pflegt, im Sinne von universal,
363 sondern wirklich diesen Hochschulcharakter und oder, dass was ich mit
364 Hochschulcharakter, jetzt muss ich aufpassen, worüber ich rede, verbinde. Also es
365 ist sehr stark eingeschränkt die die Thematiken, die ich hier laut und öffentlich
366 verhandelt werden. das kenn ich von der Tübinger Universität anders, wo die
367 Universität ihre Themen gepflegt hat, wie wir sie hier trotz eines erstaunlich breiten
368 Angebots, aber einfach nicht haben. weil einfach die Master und die Bachelor, die
369 man hier studiert, schon in eine, in eine Schlagrichtung gehen, oder. hier gibt es
370 keine Literaturwissenschaftler, hier gibt's keine Mediziner. #00:34:25-8#

371
372 KARLA: doch! #00:34:27-3#

373
374 MAX: keine was? #00:34:27-9#

375
376 KARLA: hier gibt's Mediziner. es gibt #00:34:32-2#

377
378 BERND: bald gibt es Medizin. #00:34:33-1#

379
380 MAX: ja, schauen wir mal. äh. #00:34:35-8#

381
382 DIETRICH: wobei beispielsweise, die Prorektorin ist ja Germanistin, dachte ich.
383 #00:34:46-2#

384
385 MAX: ja, aber es ist und darauf ist ja also aus diesem Frust ist ja der Job oder der
386 MOK auch entstanden, ne?. historisch. äh. #00:34:57-4#

387
388 KARLA: jeder Studiengang den du nicht brauchst. #00:35:03-2#

389
390 MAX: dass, dass das lange immer nur Beiwerk war und nötig war, dass man sich
391 Universität nennen kann. aber die Studiengänge, die angeboten werden sind ja sehr
392 stark auf 'nen wirtschaftlichen oder 'nen Rechtskontext ausgerichtet. was eine
393 Universität traditionell nicht ist. #00:35:24-6#

394
395 DIETRICH: was mich noch interessieren würde. du hast am Anfang gesagt, die

396 Universität hat es geschafft, sich nach aussen einheitlich darzustellen. ist es nach
397 innen aber nicht. ähm und XXX(→Karla) hat gerade gesagt, dass sie auch das
398 Gefühl hat, dass von den Studierenden her relativ wenig Subkultur gibt, relativ alles
399 einheitlich ist. passt das für dich trotzdem zusammen oder wie hast du das gemeint?
400 #00:35:46-1#

401
402 MAX: ich weiss nicht. ich glaub man hat schon so seine seine Bilder von dem oder
403 der MUG'lerin und dem MOK und dem macfinler und ähm. also einmal, dass diese
404 Studiengänge sich untereinander glaub ich schon irgendwelche Bilder im Kopf
405 entstehen. ähm. und dann gibt es eigentlich schon eine sehr vielfältige
406 Vereinslandschaft, wo man, also weiss nicht, war jetzt mit Wenigeren in Kontakt,
407 aber die Orchester oder ähm. #00:36:25-1#

408
409 DIETRICH: ja. aber des, nochmals jetzt an alle, aber du kannst natürlich auch
410 antworten, aber über diese Bilder hinaus. also ich meine, dass der, dass derjenige
411 der in macfin ist zahlenaffin ist und vielleicht weniger Sozialkompetenzen ist ein
412 Klischee. aber also erlebt ihr das auch. also ist es auch was, was dann tatsächlich,
413 wo ihr dann sagt, okay, wenn ihr jetzt in 'nem Masterkurs seid in 'nem Wahlkurs, wo
414 ihr Leute von macfin?? sind, dann ist da die Stimmung anders als jetzt in 'nem Kurs,
415 wo mehr MOK'ler drin sind oder ist das was, was nicht so. #00:37:03-1#

416
417 KARLA: absolut. zum Beispiel corporate social responsibility, hat es diverse Leute
418 gehabt, wo nach dem ersten Tag meinen Namen gewusst haben. und es ist so, du
419 bist viel, ihr seid sind viel mehr interessiert und introviert und bei uns ist ja viel mehr
420 tschau und tschüss. und ich habe das Gefühl, dass es bei dem Kurs so ist, weil
421 extrem stark merk, wie eigentlich interessiert am Studieren. #00:37:30-2#

422
423 BERND: also ich hatte einen Kurs letztes Semester zum Thema äh Regelverstösse
424 in Organisationen. und da hat die Dozentin damals gefragt, ähm, und da hat sie eine
425 Frage gestellt, am Anfang man sollte sich vorstellen ähm, Name, Studiengang und
426 gegen welche Regeln man heute verstossen hat und gegen welche man nie
427 verstossen würde. und dann gab's da eine ganz reihe an ähm Banking and finance
428 Studenten. und dann fing der erste so an, ja, sie würden nie gegen, sie würden nie
429 jemanden umbringen, weil eben die Konsequenzen da zu gross wären. und des
430 wurde dann reihe für Reihe von allen mcfinlern übernommen. und dann gab es halt
431 so den MUG und den MOK, und die haben dann halt, ja, des ist irgendwie nicht in
432 Ordnung des zu tun. also ich denke man merkt schon, was ja an anderen
433 Universitäten auch so ist, aber ich glaub, hier wird es schon auch deutlich, an der
434 HSG, dass bestimmte Studiengänge gibt, die sehr auf dieses rationale getrimmt sind
435 und #00:38:41-6#

436
437 MAX: das ist nicht rationaler als andere Sachen, XXX (→Bernd). bitte das ist eben
438 der Punkt. sorry. #00:38:48-8#

439
440 BERND: beziehungsweise, dass es halt, diese ähm ja, #00:38:52-1#

441
442 DIETRICH: ich versteh schon, ja. ja. #00:38:53-8#

443
444 BERND: das des so so hinaussticht. und des ist schon was was ich von einer
445 anderen Universität kommen schon gemerkt habe, dass hier viele an der Uni, viele

Leute ähm sehr zielorientiert sind. also ähm die ihr Studium dann wirklich in der Regelstudienzeit erledigen. die dann auch mal locker ähm 45 Credits in einem Semester machen, aber damit es gemacht ist. und aber auch von der Uni teilweise meinem Eindruck nach gewollt ist, dass man siehe Assessmentstufe, dass man gezielt überfordert wird. und dass man gar keine Zeit hat über das nachzudenken, was man da tut. weil man immer nur liefern muss. also Essay, Essay, Essay alles in der Prüfungszeit. man schreibt keine Hausarbeiten, wie an anderen Universitäten in den Semesterferien ähm und auch häufig des manche Leute ähm die uni wirklich als Mittel zu Zweck sehen. ähm. und dann würd ich noch sagen, was ich an der HSG, klar gibt es auch manchmal ist das auch nervig, was ich an der HSG beeindruckend finde, ist dieser Kontextstudienbereich, weil man da so unglaublich viel machen kann, was an uni anderen Universitäten gar nicht so leicht ist, sich jetzt eine Vorlesung aus dem Bereich Geschichte oder Kultur anrechnen zu lassen. wobei mir da immer auffällt, dass glaub ich, es viele Studenten gibt, also von der Universitätsleitung ist da sehr stolz drauf und hält es immer sehr hoch, wir haben das Kontextstudium, wir bilden aus für Reflexion und so weiter. heisst ja auch Reflexionskompetenz, aber von vielen studierenden es eher als lästig empfunden wird. also so ja, ich mach 'nen Kurs, möglichst wenig aufwand. und deswegen die Kurse, wo man nur ein Referat halten muss, für die werden 500 Punkte gebidded also dieser Gegensatz zwischen, ob man's wirklich will oder ob's man einfach nur tut, auch bei dem Engagement, es gibt unglaublich viele Gruppen, die Leute kriegen auch, also, die haben die TED-Konferenz auf die Beine gestellt. ganz schnell. sie haben diese starts-up-sumit usw. die Studenten machen ist unglaublich beeindruckend. ich weiss nur immer nicht, machen des alle, weil sie es wirklich wollen und spannend finden oder machen sie es alle, weil der Lebenslauf gepimpt werden muss. aber des ist glaub ich vielleicht sogar ein gesellschaftliches komp gesamt Ding und nicht nur vielleicht HSG like. vielleicht hier etwas verstärkt, aber.
#00:41:24-3#

KARLA: Was ich auch ganz spannend finde, ist schon auch die Identität wie man hier in der Berufsfeld. bis jetzt hat es noch keine einzige Schweizer gegeben, die nicht an der HSG studiert hat. was auch extrem diesen Kult fördert. und halt auch mit diesen Allumniprogramm kannst du sagen, ja, ist crazy, aber natürlich profitierst möglicherweise, wenn du mitmachst, oder? #00:41:47-8#

DIETRICH: also du meinst, es gehört in gewisser Weise dazu, dass man an der HSG ist, oder? #00:41:52-9#

KARLA: also so der der Kult oder so der #00:41:55-8#

BERND: ja, auch wieder des was ich vorhin meinte mit dem gezielt überfordern, dieses Assessmentjahr. ja, also ich persönlich finde es brutal. Respekt, dass man es geschafft hat. #00:42:05-3#

KARLA: was sollte ich machen? #00:42:07-0#

BERND: ich finde, Respekt also, wirklich brutal das ein Jahr, wie des da gemacht wird und ähm. auch zum Beispiel dieser Aufnahmetest für ausländische Studierende. und des ist irgendwie hart aber wer das dann geschafft hat, der hat dann also dieser Klubgedanke jaja. wer das geschafft hat, der ist dann schon mal was. #00:42:30-5#

496

497 MAX: das muss man ihnen aber lassen, das sind intelligente Initiationsriten, oder?
498 #00:42:33-7#

499

500 BERND: ja, also es ist wie so 'ne Art Aufnahmeprüfung. #00:42:35-8#

501

502 MAX: des genau, des genau das, was man im Militär, weiss ich nicht, irgendwie fünf
503 Liter saufen muss bevor man dazu gehört oder weiss ich nicht, ich war nie im Militär,
504 ich rede über Sachen, die ich aber ich könnte jetzt aber aus Orchestern erzählen, da
505 gibt auch auch ähnliche riten. ähm das ist schon intelligent gebaut, weil man natürlich
506 schon stolz ist, dass man diesen Ausländertest bestanden hat oder schon stolz ist,
507 dass man das Assessment überstanden hat oder so. und dann dermassen in diese
508 Institution investiert ist, dass man das schon irgendwie versucht hoch zu halten. ja.
509 #00:43:12-2#

510

511 DIETRICH: ja. ist es das, was du gemeint hast XXX (→Karla), oder? so ein bisschen
512 das dazugehören, weil man man es geschafft hat, oder hast du noch #00:43:19-2#

513

514 KARLA: aber auch, weil sie sich mega organisieren. und. also und auch so am
515 Anfang habe ich auch das Gefühl gehabt, das es nicht so. also, wenn ich, aber, wenn
516 man sachlich das Studium von der HSG mit der Uni Zürich vergleicht, dann hast du
517 wie die bessere Ausbildung oder ist es zu 99,9% die bessere Ausbildung an der Uni
518 Zürich. aber bei uns ist es einfach viel mehr auch der psychische Druck. vor allem
519 am Anfang, oder. sie terrorisieren dich einfach. das ist für mich herausfordernd im
520 ersten Jahr, nicht im Sinne vom Inhalt, sondern das du gleich von Anfang an liefern
521 musst. und. #00:43:55-4#

522

523 BERND: ja, also ich glaub auch, dass würd ich, würd ich unterschreiben. an der HSG
524 lernt man vielleicht jetzt nicht am allerbesten wie man wissenschaftlich arbeiten aber
525 dafür, kommt man in in diesen, wie heisst das so schön, «get-it-done-mode» also
526 wirklich kann halt dann doch irgendwie plötzlich in zwei Wochen acht Essays
527 schreiben. was man an anderen Unis irgendwie nicht hinbekommen hätte, weil man
528 sich da viel zu viel Gedanken gemacht drübergemacht hätte, ob das jetzt wirklich
529 okay ist und ob ich dann nicht noch ein bisschen tiefer reingehen muss. #00:44:26-
530 3#

531

532 KARLA: das wäre so die intrinsische Motivation. #00:44:31-6#

533

534 DIETRICH: okay. ja. ich hab grad noch 'ne Aussage von dir spannend gefunden, du
535 hast gesagt zu 99Prozent haben wir in Zürich 'ne bessere Ausbildung. inwiefern?
536 warum und in welchen Bereichen würde mich interessieren. #00:44:40-2#

537

538 KARLA: also mathematisch zum Beispiel sind sie ganz sicher stärker. sind finance
539 und sind sie viel, bei uns ist einfach, dass du alles einfach abarbeitest und gehst nur
540 so drüber. und die haben halt die einzelnen Thematiken viel tiefer. #00:44:56-2#

541

542 DIETRICH: ja, okay, verstehe. ja. #00:44:57-2#

543

544 KARLA: und es ist einfach ein komplexeres Studium. #00:44:59-8#

545

546 DIETRICH: ja. ja. okay. gibt's noch irgendwas was, weil ich muss ein bisschen auf
547 die Zeit schauen, ich will euch nicht zu lange festhalten, genau. #00:45:09-8#

548
549 BERND: wenn wir die Zeit brauchen, dann brauchen wir die Zeit. also ich #00:45:13-
550 0#

551
552 MAX: du hast schon gefragt, wie man, wie man Reflexion integrieren könnte ins
553 Studium? #00:45:17-8#

554
555 DIETRICH: das wäre, das wär die zweite Frage, aber jetzt geht es grad so ein
556 bisschen darum, die HSG erstmal zu beschreiben. dann aber, aber, wenn du dann
557 gerade etwas dazu hast, das wäre nämlich genau meine nächste Frage gewesen.
558 könnt ihr euch vorstellen, dass das ähm, praktisch da dazu, also in dieser Kultur,
559 dass man, dass man moralische, ethische Fragen und ethische Reflexion, dass das
560 hier reinpasst würde? wäre das überhaupt etwas, was ihr mit eurem
561 Erfahrungsschatz mit eurem Hintergrund, mit deinem Bachelor beispielsweise hier
562 euch überhaupt vorstellen könnt. oder sagt ihr, das ist so komplett 'ne andere Welt,
563 dass das gar nicht gehen? #00:45:59-2#

564
565 KARLA: ich finde unbedingt, aber es würde sich mit Hand und Füßen wehren.
566 #00:46:03-3#

567
568 DIETRICH: wer? #00:46:04-1#

569
570 KARLA: alle #00:46:06-7#

571
572 DIETRICH: also Studenten, Dozenten oder oder wen meinst du? #00:46:09-1#

573
574 KARLA: also vor allem die Studenten, also ja. studierende. aber ich denke auch
575 Dozenten. ich glaub, des ist auch nicht die gleiche Thematik oder eine ähnliche
576 Thematik von der Nachhaltigkeit. die Integration ins Studium, das haben sie
577 gemacht. oder versucht zu machen. wird hier belächelt. #00:46:29-0#

578
579 BERND: ich glaube, dass die Kultur oder viele Dozenten, Studenten vorleben oder,
580 den diesen Satz leben, the Business of Business is Business. und deswegen beisst
581 sich des so ein bisschen mit diesem Ethikgedanken. ich fänd es auch absolut
582 wünschenswert. ich glaube, dass die einzige Chance, des zu integrieren ohne zu
583 sagen, dass des dann wirklich zwingend funktioniert. weil man, wie XXX(→Karla)
584 gesagt hat, schon auf Widerstand stossen wird. äh die Diskussion hatten wir ja auch
585 in dem Kurs, in dem CRS Kurs ähm. Pflichtveranstaltung Ethik, so wie andere, also
586 St. Galler Management Modell oder BWL und dann in den einzelnen kurzen
587 verpflichtend, dass bei Accounting beispielsweise, dann nochmal einen Bezug
588 genommen wird zu Ethik. also, nicht nur so 'ne halbe Vorlesung, sondern es müssen
589 die Grundbegriffe klar sein und es muss präsent sein. weil dieser Kontextbereich, so
590 toll ich ihn finde, wenn man mag, kann man des gut umgehen, deswegen muss des
591 glaub ich schon verpflichtend sein. ähm. und weil, wie gesagt, weiss ja nicht sofort
592 auf liebe auf den ersten Blick ist, glaub ich, dass man die Leute auch dazu bringen
593 muss, sie zu ihrem Glück zwingen muss. würde ich. #00:47:49-9#

594
595 DIETRICH: ja. aja. okay. vielen Dank. oder ja #00:47:53-9#

596

597 KARLA: aber auch bezogen auf den Kurs. ich weiss leider nicht mehr wie der Herr
598 heisst, der vorbeigekommen ist, der von der Agentur, wo die Reports erstellt werden.
599 ich glaub in einer Zeit oder aktuell aber auch, wie sie, wie sie die corporate social
600 responsibility Reports machen. ähm und so quasi, ich bin vorne gestanden und dass
601 ich denke, ja, es liest eh niemand, das sind wir uns absolut bewusst. wenn das
602 immer noch quasi, dann find ich, wird es sehr schwierig, wenn quasi von der
603 Wirtschaft gar kein Bedürfnis, obwohl, also ich persönlich finde sie schon wichtig,
604 aber ich erachte es als sehr schwierig. #00:48:42-2#

605

606 BERND: also noch eine Ergänzung vielleicht. ähm. neben diesen Pflichtfächern
607 denke ich auch, dass die jetzige Schwierigkeit ist, dass man keine Zeit hat. also,
608 ähm. was ich vorhin meinte. man ist so beschäftigt, mit den ganzen Dingen, die man
609 tun hat, zu tun hat und abgeben muss, dass man sich nicht vertieft mit Dingen
610 beschäftigen kann. und wenn man mehr abstand hätte, mehr Zeit, dann ähm dann
611 liest man vielleicht mehr, dann taucht man tiefer ein, beschäftigt sich mehr mit
612 Themen und dadurch käme auch nochmal glaub ich ein Aspekt rein, der hier jetzt
613 momentan einfach noch fehlt. ähm. die Frage ist halt auch, der Anspruch von der
614 Uni. also, wollen wir nicht einfach setzen, dass alle Absolventen der HSG sich mit
615 dem Thema ethischen verhalten in der Wirtschaft oder wo auch immer es hingehet.
616 ähm sich damit auseinandergesetzt haben. so wie jeder HSG Student ja zwei
617 Sprachen spricht und weil du kannst. ähm, und sollte das nicht auch einfach ein
618 Anspruch sein. unabhängig, ob's die Wirtschaft jetzt fordert, sondern einfach
619 langfristig gesehen, wäre das nicht 'ne Verantwortung von der Uni zu sagen, jeder
620 Absolvent von uns 4kann bisschen drüber nachdenken, was er tut vernünftig ist.
621 #00:49:58-1#

622

623 DIETRICH: möchtest du noch was dazu sagen. sonst #00:49:59-4#

624

625 MAX: ich halt's nicht so weit entfernt, von dem was, was gemacht wird. vielleicht
626 muss man's nur explizit lehren. denn eigentlich ist es ja nicht viel mehr, als sich zu
627 überlegen, ob das was man an handlungsalternativen vorschlägt oder an
628 handlungsalternativen umsetzen wollen würde, und solche Fragestellungen gibt es ja
629 immer wieder im Studium, in den Praxisprojekten, in was auch immer. dass man da
630 'ne Begründung dafür einfordert, einfach, statt noch mehr Essays. und das wird ja
631 eigentlich auch getan. nur das man da den Horizont von 'ner 'ner rein, weiss ich
632 nicht, technischen Umsetzbarkeit und 'ner rein finanziellen Tragbarkeit, eben um die
633 Frage der Vertretbarkeit nach aussen und gegenüber allen, die da begründet
634 nachhaken können, auch einfordert. und des, ich glaube viele schrecken von dem
635 Begriff Ethik zurück, weil sie sagen, hey, ich studiere nicht Philosophie, ich studier
636 Management und ich will und also ja. und das ist so das wo die Pferde erst mal
637 scheu werden. aber zu sagen, dass ist 'ne ganz normale Situation, die ihr, der ihr
638 begegnen werdet, dass Leute auf euch zutreten und infrage stellen, was ihr getan
639 habt. und wir halten es für sinnvoll, dass ihr es nicht nur vorrechnen könnt, warum ihr
640 es gut findet, sondern, dass ihr es auch verbal begründen könnt. für 'ne für 'nen Skill
641 den ihr mitnehmen sollt aus diesem Studium. und des muss man glaub ich nicht,
642 unbedingt über irgendwelche Pflichtseminare oder so machen, sondern des könnte
643 man einfach ja, in Abschlussarbeiten standardmässig sozusagen einfordern. und des
644 andere, was ich, also zum Thema Reflexionskompetenz, Hausarbeiten. und zwar
645 Hausarbeiten von mehr als drei Seiten. ich studier jetzt mehr als zwei Jahre an der

646 HSG, ich glaub ich hab noch nichts abgegeben, was länger als vier Seiten war. es
647 sei denn es war 'ne Gruppenarbeit. und ich finde es zwar gut, dass sie einem
648 beibringen, dass man sich beschränkt, aufs wesentliche und das runterkocht, aber
649 was an Denkprozessen, an Reflexionsprozessen notwendig ist, um 'ne zwanzig bis
650 dreissigseitige Hausarbeit zu schreiben, ist unvergleichlich viel mehr als das was ich
651 brauche um vier Seiten zu schreiben. und das wäre für mich eine Art 'ne Reflexion
652 einzufordern, die natürlich mit Korrekturaufwand für den Dozenten verbunden ist.
653 aber. #00:52:31-8#

654
655 DIETRICH: ja. ja. ich würde gerne ähm noch bisschen um, mit euch die Frage
656 erörtern, der der widerstände. also von dir kam es ja relativ deutlich am Anfang und
657 du hast glaub ich auch ein bisschen was dazu gesagt, ähm, könntet ihr das noch ein
658 bisschen erläutern für mich, wo ihr seht, wo ihr seht, dass widerstand entsteht, bei
659 wem? und vor allem warum und was für widerstand? also würden würden die
660 Studenten beispielsweise nicht mehr in den Kurs kommen oder was weiss ich. oder
661 sich woanders beschweren. was was würdet ihr, was würdet erwarten? #00:53:08-2#

662
663 BERND: also #00:53:08-9#

664
665 DIETRICH: wie nehmt ihr das wahr? #00:53:09-4#

666
667 BERND: von Studierendenseite glaub ich ist es einfach so, dass Ethik wie XXX
668 (→Max) schon gesagt hat, ich studiere ja nicht Philosophie und Ethik ist nicht cool.
669 ähm und weil wir des auch vorhin schon hatten, mit dem zu der Einstellung der
670 studierenden, dass sie sehr zielorientiert sind, ähm, die die uni als Mittel zum Zweck
671 sehen, damit sie letztendlich im Arbeitsleben einen guten Job haben, ähm ist des
672 was, nach der Einstellung her, des rechnet sich nicht oder des bringt mir ja nichts.
673 und ich glaube deswegen, wenn man jetzt Pflichtvorlesungen hätte oder längere
674 Hausarbeiten ähm, des würden sie akzeptieren. also des ist dann halt so, aber ich
675 glaube sie hätten keine Freude daran. also des wäre dann so, ohje, und jetzt die
676 Ethikvorlesung, ja, dann muss ich das halt lernen. also ob sie dann mit Herzblut
677 dabei wären, das wäre dann mal die andere Geschichte. ähm. #00:54:06-0#

678
679 DIETRICH: okay. mhm. ja. okay. #00:54:09-3#

680
681 KARLA: ich würde es irgendwie so, natürlich, wenn du musst, dann werden sie
682 gehen, aber, dass eine eine gewisse Verweigerung zum Lernen. #00:54:19-9#

683
684 BERND: es ist lästig dann quasi. #00:54:22-0#

685
686 DIETRICH: okay. okay. mhm. #00:54:26-6#

687
688 MAX: erinnerst du dich noch an pas, nein, du warst nicht in creative ??? #00:54:31-
689 1#

690
691 BERND: nee #00:54:33-5#

692
693 DIETRICH: ich hab aus, eigentlich aus fast allen Beiträgen oder aus vielen Beiträgen
694 von euch jetzt rausgehört, dass ihr die den den typischen HSGler oder diejenigen die
695 Widerstand leisten würden ähm als jemanden seht, der sehr verwertungsorientiert

696 ist. also dieses Wissen oder diese Fähigkeit, die hier, die hier ähm gelernt werden
697 oder wo man sich einträgt, die sind sehr sehr, also man schaut erstmal, kann ich das
698 brauchen, später. was ist der Nutzen davon? und ähm je nach dem was das
699 Ergebnis dieser Überlegung ist, wird es eben dann genommen oder nicht
700 genommen. also eine sehr sehr starke Verwertungsorientierung. ist das eurer
701 Meinung nach auch, was typisch ist für die HSG? also, wenn du zum Beispiel
702 Tübingen, du Konstanz, ich weiss nicht, ob du, du kennst di uni in Zürich
703 anscheinend ein bisschen, wenn du sagst, dass es da besser ist. #00:55:28-3#
704

705 KARLA: nein. nein. nur die Kollegen sind da. #00:55:30-4#
706

707 DIETRICH: okay. #00:55:32-5#
708

709 BERND: also den den Typ gibt's meiner Meinung nach an jeder Universität, bloss an
710 den anderen Universitäten ist es meiner Meinung nach, einer von zehn. und
711 #00:55:43-1#
712

713 MAX: ja, aber wobei dieser eine von zehn halt, das sind dann diese zehn Prozent,
714 die es auch woanders gibt. weiss ich nicht #00:55:51-6#
715

716 BERND: es ist vielleicht auch einfach so, dass es natürlich die die Wirtschaftsleute
717 anzieht, da hat XXX (→Max) recht. aber ich glaube an der HSG ist der schon sehr
718 stark vertreten, dieses verwertungsdenken. #00:56:02-2#
719

720 MAX: ist ja auch okay. #00:56:03-6#
721

722 DIETRICH: jaja, ja sicher, aber ja. ja. okay. mhm. #00:56:09-8#
723

724 MAX: ich denk die sind aber, also den Wert einer ja eben sich zu überlegen, warum
725 man etwas macht, das zu begründen zu können und das kommunizieren zu können,
726 letzteres ist auch wichtig. also kommunizieren zu können, warum die eigenen
727 Handlung wohl begründet ist, sodass man auch nicht irgendwie zurückscheuen
728 muss, wenn der erste kommt, und sagt, das ist doch scheisse, was du machst. also,
729 dass man einfach für sich standhaft Standfestigkeit entwickelt. des muss man nicht
730 Ethik nennen meinetwegen, aber ist ein wesentlicher Skill und der ist auch
731 verwertbar. also den kann man auch verkaufen an ich sag mal, was war das vorhin
732 mit max21, maximilian21. #00:56:52-3#
733

734 BERND: oder Justus, wie sie alle heissen. #00:56:54-0#
735

736 KARLA: aber ich finde, irgendwo hat es schon, wird es uns unterstellt. also
737 irgendwie, meine älteste Schwester, hat Psychologie gemacht und die nächste
738 Medizin, und du sind so völlig Passion für ihr Studium. wirklich, das ist ihr leben. und
739 ich hab des überhaupt nicht mit unserem Wirtschaftsstudium. ich find es vermittelt
740 überhaupt nicht. ich find es ist zu extrem nutzenorientiert. ich will etwas, also ich wähl
741 schon mal nur etwas, wo ich auch gute Noten schreibe. das ist eben nicht so
742 Rechtssystem, also ich finde, wie. natürlich kannst du sagen, des ist okay. aber ich
743 finde, wenn wir, es müsste schon ein bisschen mehr, oder. also eben, was ich vorhin
744 gesagt habe, du sollst Studenten intrinsisch motivieren. ich finde des ist schon nicht
745 wirklich gegeben, dass du sie anspornst, dich mit Themen auseinanderzusetzen.

746 #00:57:48-9#

747

748 MAX: ich mein für langfristig Unzufriedenheit und dann kommt irgendwann Darwin
749 und macht batsch, und dann sind sie raus. ist schon okay. #00:57:57-9#

750

751 BERND: ja, aber was hier schon stimmt ist, also ich erinnere mich an einen fall von
752 einem studierenden in einem Semester über uns, was es hier nicht gibt, sind so
753 wirklich Leute, die für ein Thema brennen. also, es gibt ja an anderen Universitäten
754 hat man so DEN, der die politische Theorie rauf und runterrasselt und der des liebt.
755 und wir hatten einen im Jahrgang über uns, der konnte, kannte sich im Bereich Ethik
756 und so weiter, war der top unterwegs. wenn der was gesagt hat, dann sass der halbe
757 Kurs und hat, oh Gott. also lag auch ein bisschen an ihm, aber trotzdem, so was
758 gibt's hier echt, also da sticht jemand dann echt negativ raus. also auch in 'ner
759 Vorlesung äh ich hatt', auch in 'nem Kurs hab ich ein Referat gehalten und hab
760 während des Referats in den Kurs reingeguckt, achtzig Prozent, kann aber auch am
761 schlechten Referat gelegen haben, aber ähm hier ist Anwesenheitspflicht, ich sitz da
762 und lass mich berieseln. so richtig dafür brennen, das gibt es hier irgendwie auch
763 nicht. ausnahmen ja, aber #00:59:03-7#

764

765 DIETRICH: ja. okay. mhm. okay. das heisst ähm, es gäbe die ein oder andere
766 Baustelle sozusagen. #00:59:15-9#

767

768 BERND: oh ja. #00:59:18-5#

769

770 DIETRICH: okay. ja. ähm. ich hab jetzt mal ein paar Stichworte ähm aufgeschrieben.
771 ähm. wir haben jetzt schon einiges davon angesprochen schon. ich häng die jetzt
772 mal auf und falls euch irgendwas noch einfallen würde, einfach so an Assoziationen,
773 zum Thema Integration von Ethik ins Studium, zu diesen Stichworten könnt ihr noch
774 diskutieren. und ähm. wenn wir damit fertig sind, sind wir auch schon fertig. aber ich
775 glaube vieles davon haben wir, haben wir schon angesprochen und ähm haben wir
776 grad schon alles abgedeckt. ich hab hier noch ähm eine ein exemplarisch
777 Masterkurs, also Masterprogramm auf äh auf gepinnt, des ist der MUG Master. man
778 hat hier eben den Pflichtbereich, den Wahlbereich und hier den anderen Bereiche.
779 genau einfach zu der Frage ähm, vielleicht welche Kurse, welche Zeitpunkte, dass
780 ihr euch so ein Bild machen könnt, wie das so auf einen Blick aussieht. genau. auch
781 einfach ganz kurz überlegen. und dann sobald ihr was sagen wollte, einfach frei raus
782 sagen. #01:01:19-9#

783

784 KARLA: äh, ich glaub zu der Prüfung, ähm was du vorhin auch schon gesagt ist, was
785 mir ganz am Anfang auch schon in den Sinn gekommen ist in der
786 Wirtschaftspädagogik, mein da hast du Reflexionsprojekte ähm, aber ich hab
787 gedacht, dass du wie im Bachelor halt, den ganzen Bachelor zum Thema Ethik oder,
788 wie Projektionsportfolio, also das Portfolio machst. Also so etwas wäre doch sinnvoll.
789 dass man eben gar nicht die Möglichkeit gibt, wo einfach sinnlos auswendig lernen.
790 #01:01:56-7#

791

792 BERND: also wir haben auch bei unseren Praxisprojekten, äh haben wir meistens
793 zumindest am Ende immer ein Reflexionspapier von, dass jeder individuell nicht in
794 Gruppenarbeit ähm verfassen muss. und ja, natürlich, das ist, ich mein das ist halt
795 dann auch was, was getan werden muss. deswegen ist es manchmal dann auch

796 nervig. aber ich denke mir dann jedes Mal, wenn ich es dann doch schreibe, ist es
797 dann schon auch, dass man merkt, okay, nimm noch mal abstand, denk drüber nach,
798 was ist da passiert, schreib vielleicht noch nicht alles rein, aber ähm des ist schon
799 was, was helfen würde. und was XXX (→Max) gesagt hat, Hausarbeiten.
800 Hausarbeiten schreiben, schreiben, schreiben, sich mit Themen auseinandersetzen,
801 mehr Zeit haben ähm tiefer reingehen. weil an der Oberfläche kommt es nicht durch.
802 #01:02:50-9#
803

804 DIETRICH: des würde dann aber vermutlich auch bedeuten, ähm man müsste den
805 die Anzahl der Kurse reduzieren. wäre das ein Trade-off den man, den man
806 eingehen könnte oder sagt ihr, jetzt ganz ganz wirklich eure eure ganz subjektive
807 Meinung, nee, ich würde lieber mehr Wahlkurse haben. ich mein, es sind ja hier
808 relativ viele Wahlpflichtkurse. und wenn man jetzt sagt, man kann sich fünf davon
809 auswählen oder zwei. #01:03:17-5#
810

811 BERND: also ich denke, es wäre trotzdem machbar. also bei, man sagt
812 beispielsweise einfach, man hat, man hat nicht mehr zehntausend Gruppenarbeiten
813 und Präsentationen. und die Zeit, die da wegfällt, dann fang ich halt schon, das bleibt
814 ja jedem selbst überlassen, wie er des schreibt. aber wenn ich weiss, ich muss am
815 Ende des Semesters, schreib ich, muss ich drei Hausarbeiten schreiben und zwei
816 Prüfungen, und bei den Prüfungen geht es auch nicht um kreuzen, sondern es sind
817 auch offene Fragen, die ich mit Text beantworten muss. jeder kann selbst machen
818 wie er sich einteilt. aber dann kann auch während des Semestern mir schon ein
819 Thema suchen und mich da genauer damit beschäftigen. also, des ist dann halt
820 schwieriger zu korrigieren, definitiv. das bedeutet dann auch mehr Arbeit, glaub ich,
821 für die Dozenten, oder für die Doktoranden, je nachdem, wer es halt korrigiert. aber
822 die intensive dann Auseinandersetzung würde glaub ich da viel helfen. also ich hab
823 in England drei Vorlesungen gehabt, da hatte ich nur offene Fragen in den
824 Klausuren. in Konstanz nur mc fragen. die Themen aus England sind mir noch mit
825 pro und contra und da schlecht und da gut in Erinnerung geblieben. die mc zack
826 weg. also. #01:04:39-8#
827

828 DIETRICH: okay. vielleicht eine einzige Sache ähm ausser es will gerade jemand
829 was sagen. #01:04:46-8#
830

831 MAX: ich weiss nicht, ist, es sind so kritische Fragestellungen, ist es im momentan
832 alles Kontextstudium oder gibt es auch im Fachstudium? #01:04:53-8#
833

834 DIETRICH: nee, des gibt's schon den ein oder anderen Kurs, wo das angesprochen
835 wird. auf jeden Fall. also beispielsweise im, bei euch im MUG Master bei (*Name des
836 Dozenten*), der macht sowas. ähm (*Name des Dozenten*) macht ja diesen
837 unternehmerisch managen Kurs im MUG Master, ein Pflichtkurs, wo er, wo er diese
838 Fragen behandelt. und es gibt einfach den ein oder anderen Dozenten, der von sich
839 aus des thematisiert. genau, aber die ähm, des ist dann halt eher mehr zufällig oder
840 kommt sehr stark auf den Dozenten an. eine einzige Frage hätte ich vielleicht noch
841 an euch. ähm. und zwar zu diesem Punkt. den haben wir schon vorhin ein bisschen
842 angesprochen und ich glaube da hast du auch was dazu gesagt. äh die diese
843 Anwendungsorientierung also, ist es was, was ihr euch vor, was für euch vorstellbar
844 ist? dass man sozusagen diese Fragen von ähm Moral, gutem handeln und wie
845 muss ich mich verhalten und ähm was ist, was ist äh in der Situation der richtige

846 Weg, dass man die so runterbricht, dass es praxisrelevant ist sozusagen. oder sind
847 die einfach #01:06:11-9#

848
849 MAX: die muss man nicht runterbringen, damit sie praxisrelevant sind. des ist ja eben
850 die Krux an der Sache. #01:06:16-5#

851
852 DIETRICH: mhm. ja. #01:06:17-0#

853
854 MAX: oder? also des ist immer, also auch in der Anwendung sind es auch immer
855 opake Fragestellungen, wo es kein klares ja oder nein gibt. sondern es wird immer
856 ein Argumentationsmuster gefordert sein. spätestens, wenn ich's wirklich tue und
857 Leute mir dabei zuschauen und irgendwie wichtig ist, was ich tue. also ich mein,
858 weiss jetzt nicht, im ersten Stock oder im zweiten Stock aufs Klo gehe, interessiert
859 keinen. ist keine ethisch relevante Fragestellung. aber wenn ich irgendwie 'nen ???
860 mache, und je nachdem wie ich ihn mache, natürlich werde ich kritisiert werden
861 dafür. natürlich muss ich mich rechtfertigen. und sich da zu überlegen A was sind
862 Prinzipien, an denen ich meine Handlung ausrichten kann. B wie kommuniziere ich.
863 was ist der Unterschied zwischen einer Verhandlung und einer Debatte. Verhandlung
864 will gemeinsam auf ein Ziel hinarbeiten. Debatte, wo jemand mich von der Seite
865 dumm anmacht und ich dagegenhalten muss. und das das ist anwendungsorientiert.
866 das ist, das ist wahres Leben. wenn ich wichtige Sachen tue, die irgendwo in den
867 Medien oder im sozialen Umfeld wahrgenommen werden, dann gibt's die ersten
868 Leute, die darüber lästern oder es scheisse finden. und da muss ich grade stehen
869 können für. #01:07:39-6#

870
871 BERND: ich seh's, ich seh's da genauso. also ich glaub auch, dass die, dass nicht
872 das Problem ist, dass das nicht anwendungsorientiert ist, sondern man den Leuten
873 glaub ich vor Augen führen muss, dass Ethik nicht das ist, was damit mit einem
874 schönen guten handeln zu tun hat, sondern, dass bei allen Dingen, die ich habe,
875 auch als Manager oder Berater, muss ich mich mit diesen Fragestellungen
876 auseinandersetzen. und ich glaub, wenn das klarer wird, haben wir vielleicht, sind
877 wir vielleicht eher dann auch, dass es akzeptiert wird, dass es im Studium integriert
878 wird. #01:08:12-8#

879
880 DIETRICH: mhm. okay. ich hab, ich hör immer stärker raus, ähm, dass ihr es so seht,
881 dass es eher ein ein Problem ist, was für 'ne Vorstellung man von Ethik hat, was
882 was, was Studierende sozusagen drunter verstehen, welche Bilder Assoziationen,
883 ihnen da hochkommen und weniger ähm, dass das Fach oder die die das Tool an
884 sich das Problem ist. also nicht nicht die Ethik an sich ist zu komplex, zu zu
885 kompliziert äh zu philosophisch, sondern die Vorstellung, die Vorstellung davon.
886 #01:08:51-8#

887
888 KARLA: also für mich, Dietrich, wir haben den Wieland gehabt. und ich fand, äh, was
889 labberst du. oder. sicher, hat's daran gelegen, dass philosophische texte fordert,
890 aber für mich ist es einfach, also überhaupt nicht. ich hatte das Gefühl gehabt, der
891 Kurs sollte viel viel praxisnäher? #01:09:19-6#

892
893 DIETRICH: okay. Entschuldigung. #01:09:20-9#

894
895 MAX: du kannst sagen, das war eine schlechte Veranstaltung. #01:09:23-7#

896
897 DIETRICH: kannst, kannst du das letzte nochmal sagen. du hast das Gefühl gehabt,
898 dass? #01:09:27-3#
899
900 KARLA: dass er viel praxisnäher ist. #01:09:27-1#
901
902 DIETRICH: okay. mhm. also der Text war dir zu zu philosophisch. #01:09:30-5#
903
904 KARLA: der ganze Kurs ist mir zu ist mir zu. also aber unser Thema ist ganz gröbste
905 gewesen von allen. ähm und dann auch wie Aristoteles mit Ethik umgegangen ist.
906 und also das ist für mich der Horror #01:09:47-7#
907
908 DIETRICH: okay. du hattest dir gewünscht, dass es einfach mehr mehr darum geht,
909 was unternehmen tun kann. #01:09:56-0#
910
911 KARLA: genau. also ich bin ganz fest davon ausgegangen, ich hab mir nicht
912 überlegt, dass es in diesem #01:10:03-3#
913
914 DIETRICH: nee, ist ein super ähm super Statement, weil des ähm bisschen andere
915 Seite einfängt. okay. #01:10:12-6#
916
917 MAX: und also ich denk, dass das dann auch die die Verantwortung von Dozenten
918 irgendwo diesen Bezug auch deutlich zu machen. denn wenn das nicht gelingt und
919 dann fünfzig Prozent des Kurses irgendwie denken, okay und warum sollte ich jetzt
920 irgendwie die Nikomachische Ethik lesen, interessiert eh keinen. dann ist das super
921 schade. oder ist für den Dozenten langweilig, ist für die Teilnehmer langweilig.
922 #01:10:41-2#
923
924 KARLA: aber eventuell da kommt #01:10:42-5#
925
926 MAX: sehr Energie zum Fenster raus #01:10:43-3#
927
928 KARLA: bisschen im Kurs haben wir, in Kulturinfo, oder weiss ich nicht mehr, genau
929 diese Diskussion am Wochenende mit meiner Schwester geführt. ich hab gesagt, der
930 Kurs ist langweilig gewesen. es hat niemand zugehört, der Dozent hat einfach nur
931 einzelne Diskussionen mit interessierten Studenten geführt. und ihr Statement ist
932 gewesen, du bist im Master, und du solltest ein interessierter Student sein. und du
933 sollst mitdiskutieren. und wenn du es nicht bist, heisst das nicht, dass er sich nicht für
934 dich interessiert, oder sich keine Mühe macht. also ich glaub, da ist wieder sehr
935 die Kultur gefordert, dass es ein bisschen Entertainment ist, dass du überhaupt kein
936 Eigeninteresse mitbringen musst. aber weisst. #01:11:31-6#
937
938 DIETRICH: mhm. ja. also ich ähm würde auch sagen, dass es 'ne oder das wäre
939 jedenfalls mein Wunsch, dass man als Dozent aber auch als Studierende sozusagen
940 versucht, das den Inhalt so zu gestalten, dass das sowohl der Dozent seine vielleicht
941 seine ähm seine wissenschaftlichen Ansprüche unterbringen kann, als auch die
942 studierenden was mitnehmen, wo sie sagen, okay, das sind für mich konkrete
943 Handlung äh Schritte, die ich möglicherweise tun gut, in unternehmen. gut. habt ihr
944 noch irgendwas dazu, sonst würde ich langsam zum Ende kommen? #01:12:25-0#
945

946 BERND: momentan nicht. #01:12:27-3#

947

948 DIETRICH: okay. cool, dann würde ich mich bei euch ganz herzlich bedanken. ähm.
949 ich wollte einfach noch fragen, weil es äh in der qualitativen Forschung äh immer
950 wichtig ist, gibt es noch irgendwas zu dem Thema, das ich nicht angesprochen habe,
951 was ihr gerne loswerden wollte. was, was euch grad noch im Kopf rumgeht?.

Transkript zu Gruppendiskussion 2: Herbstsemester 17, 2 Studierende

1 DIETRICH: Stellt sich selbst vor. Außerdem Ziel der Dissertation und Prozess. Thema
2 der Arbeit wird vorgestellt. Der Rahmen der Fokusgruppe wird erklärt. Dann
3 Aufforderung zur Vorstellung: Name, Semester, Studiengang und Vorerfahrung mit
4 Wirtschaftsethik. #00:01:13-1#

5

6 J: Also ich heiße XXX und ich bin tatsächlich auch vor der Uni mit solchen Dingen in
7 Berührung gekommen. Ich war an einer Schule wo wir eigentlich jeden Tag
8 Philosophie hatten und uns deshalb mit diesen Fragen beschäftigen konnten. Ich war
9 aber auch ein Kind, dass sich für solche Fragen interessiert hat. Am Beispiel
10 Umweltethik habe ich mich immer gefragt: Warum machen die Menschen denn
11 sowas? Warum machen die das nicht anders? Meine Eltern wussten auch nicht was
12 sie darauf antworten sollten. Vielleicht ist das einfach in mir drin. Ich habe dann auch
13 Philosophie studiert. Zwar nicht abgeschlossen aber es trotzdem gemacht. Und jetzt
14 bin ich auch bei Student Impact. Wir machen nachhaltiges Consulting. Und da
15 beschäftige ich mich sehr viel mit Nachhaltigkeit. Ich habe auch Kontakt in die CSR
16 Branche von Lufthansa. Ich hatte da mal hingeschrieben ob man da ein Praktikum
17 machen kann und seitdem bin ich da mit einer aus dieser Abteilung ganz gut
18 befreundet. Mit ihr diskutiere ich auch öfters über solche Themen. #00:02:11-8#

19

20 M: Ich heiße XXX. Ich studiere BWL. Das ist jetzt mein zweiter Bachelor und auch
21 dort war meine Ausrichtung eher sozialwissenschaftlich. Der erste war an der Uni
22 Zürich. Ich hatte im meinem letzten Studium auch mal ein Modul: Medien und
23 Wirtschaftsethik genommen. Es ist ganz spannend zu sehen wie unterschiedlich das
24 doch gelehrt wird zwischen den Universitäten. Zum Beispiel auch unterschiedliche
25 Theorien als Grundlage. Philosophie hatte ich im Gymnasium ein Semester.
26 #00:02:58-8#

27

28 DIETRICH: Was waren ihre Erwartungen für Kurs als sie darauf gebiddet haben?
29 #00:02:58-3#

30

31 M: Mir hat die reflexive Komponente gefallen. Das Fach hat mir an der Uni Zürich
32 auch gut gefallen. Ich wollte vor allem einen Kontrast haben zum sonst sehr
33 ökonomistischen Studium mit der Wertorientierung. Auch die Zusammensetzung der
34 Prüfungsleistung, vor allem mit der Arbeit wo man sich auch noch reflexiv mit einem
35 Thema auseinandersetzt, hat mir gut gefallen. #00:03:30-1#

36

37 J: Bei mir war es ähnlich. Ich habe nach etwas geschaut was wertorientiert ist.
38 Außerdem fand ich es cool, dass es zwei Prof. machen. Beide waren sympathisch
39 und wirkten in der ersten Veranstaltung kompetent. Ich fand die
40 Prüfungszusammensetzung ebenfalls sehr passend. Das würde ich jetzt im
41 Nachhinein wieder revidieren aber im Vorhinein fand ich es gut. #00:04:08-4#

DIETRICH: Haben sich den die Erwartungen erfüllt? Was war gut am Kurs? Was könnte man verbessern? #00:04:08-6#

J: Mir hat der Aufbau gut gefallen. Ich fand es gut, dass es immer eine Einführung gab. Also das die Themen immer eingeführt wurden bevor es in die Tiefe ging. Man konnte so ins Thema reinkommen und eine gemeinsame Basis aufbauen. Danach kamen dann die Präsentationen. Irgendwann kamen ja nur noch die studentischen Präsentationen und das war zwar interessant und die Themen wurden ja auch gut rübergebracht aber ich muss gestehen, dass ich nicht so dabei gewesen bin. Es wäre anders gewesen, wenn der Dozent wirklich etwas zum Thema gesagt hätte. #00:05:03-6#

DIETRICH: Haben sich den ihre Erwartungen erfüllt? #00:05:03-6#

M: Ja zum großen Teil. Ich empfand den Kurs als positiv. Es waren vor allem viele verschiedene Aspekte der Wirtschaftsethik abgedeckt worden. Deshalb jetzt im Nachhinein bin ich zufrieden und würde den Kurs auch wieder bitten aber wegen der studentischen Präsentation, das war schon nicht ganz so wie ich mir das vorstelle. Das Problem ist, dass alle präsentieren und dann ist aber alles für alle prüfungsrelevant. Das hinterlässt einen bitteren Nachgeschmack. #00:05:21-8#

J: In meinem Fall hat der Kurs mir viel gebracht und auch meine Erwartungen haben sich bestätigt. Vielleicht sogar übertroffen. Grade auch in Bezug auf Wirtschaftsethik. Ich bin eigentlich hauptsächlich wegen der Unternehmensethik in den Kurs aber ich fand Wirtschaftsethik eigentlich noch interessanter. Da habe ich noch mehr gelernt. Weil ich das andere ja zum Teil schon gewusst habe. Die Systeme und die Wirtschaft müssen nicht so sein, wie sie jetzt sind. Ich bin davon ausgegangen, dass es so ein Muss, aber es ist nicht so. Das habe ich auch schon meinen Freunden im Freundeskreis erzählt und da gab es auch schon Diskussionen, weil die noch auf dem alten Standpunkt sind. Was ich aber überhaupt nicht toll fand, waren die studentischen Präsentationen. Ich fand das langweilig. Ich saß dann da und habe andere Dinge auf dem Laptop gemacht und habe nur auf dem halben Ohr zugehört. Ich habe das Gefühl, dass mir da einiges an Wissen entgangen ist. Im Unterschied dazu, wenn es mir ein kompetenter Prof. der dieses Wissen hat vermittelt hätte. Wir Studenten war ja selber sehr unsicher bei den Themen. Wir standen da und wussten zum Teil nicht so recht, wie das genau ist mit dem Thema und auch wenn wir Fragen gestellt haben, ging vielleicht eine Hand oder so hoch. Das fand ich einfach nicht gut #00:06:40-6#

M: Ich würde das ganze gerne auch noch ergänzen. Die studentischen Präsentationen beruhen ja auf der Interpretation der Studenten. Dieser Stoff ist dann auch prüfungsrelevant und dass wir uns dann damit auseinandersetzen müssen mit den Arbeiten die zum Teil 30-40 Seiten lang sind. Das als prüfungsrelevant zu vermerken ist schon eher fragwürdig und vor allem bei diesem Thema ist das risikoreich, weil da einfach noch mehr Führung durch die Dozenten nötig wäre. #00:07:12-1#

DIETRICH: Was war genau das Problem an den studentischen Präsentationen. Ging es darum, dass sie den Stoff nicht so gut können, also das dieser ihnen vermeintlich nichts so kompetent vermittelt werden konnte oder war das Problem, dass es

prüfungsrelevant ist. #00:07:36-2#

J: Mir ging es nicht nur um die Prüfungsleistung. Ich habe mich schon in den Präsentationen gelangweilt bevor ich wusste, dass das prüfungsrelevant ist. Deshalb ist man ja auch in St.Gallen um einfach von sehr guten Prof. unterrichtet zu werden. Wenn Studierende das dann machen, ist es schon etwas anderes. Grade auch bei den Diskussionen nach den Studentenpräsentationen. Wenn die Studenten dann was auf deine Frage geantwortet haben versuchst du noch irgendwie darauf zu reagieren, um das Gespräch am Laufen zu halten und sagst sowas wie: Hmm ja interessanter Punkt. Man versucht einfach irgendetwas darauf zu antworten, ich war ja auch so. Aber man ist einfach nicht in der Lage die konstruktive Frage zur zurück zu stellen. Wo ich mir dann denke: Ja das stimmt, da sollte ich nochmal darüber nachdenken. Mir haben einfach die Einführungsstunden am meisten gebracht. Deshalb kamen viele auch nicht zu den Präsentationen, weil sie dachten, das kann gar nicht prüfungsrelevant sein #00:08:15-1#

M: Bei mir war eher das Problem, dass ich mir einfach nicht sicher sein kann, dass es wahr ist, was sie erzählen. Dabei ist gar nicht so entscheidend ob das für die Prüfung relevant ist oder nicht. Am Anfang konnte ich mehr mitnehmen. Ich habe zwar auch bei den Präsentationen meine Notizen gemacht und dann angeschaut, aber ich konnte da nicht so viel mitnehmen. Da hätte vielleicht noch eine Interaktion mit dem Dozenten helfen können, dass die noch ihre Sichtweise auf das Thema darstellen. #00:09:09-9#

J: Man könnte die Präsentation ja auch kürzer gestalten. Wenn man das schon machen muss, dann einfach kürzer. Auch die Gruppengröße war ein Problem. Ich war in einer 7er Gruppe. Zu siebt diese Arbeit zu erstellen und die Präsentation vorzubereiten. Das ist einfach anstrengend. #00:09:39-4#

M: Bei uns kam noch dazu, dass unsere Präsentation 15 Minuten vorher abgebrochen wurde, weil wir anscheinend den Fokus falsch gesetzt haben. Da frage ich mich dann auch, ob an der Kommunikation alles richtig gelaufen ist bezüglich der Anforderungen an die Präsentation. #00:09:43-0#

J: Das würde ich auch so sagen. Ich war in der Gruppe "Anerkennung von Arbeit". Die Texte dazu gingen eigentlich nur über Hausarbeit und eigentlich war das Oberthema für unsere Präsentation sowas wie "Recht auf Arbeit und Zukunft der Arbeit" aber das haben die Texte gar nicht angeschnitten, weil die sich mit der Frage beschäftigt haben, was ist Arbeit und was ist Hausarbeit usw. Das Thema war deshalb auch nicht 100% klar. Das merken wir auch bei der Hausarbeit #00:10:12-4#

M: Ja das war das Problem und eben auch, dass gesagt wurde: verwendet auch andere Literatur bei der Erstellung der Präsentation. Das haben wir dann auch gemacht. Wir hatten nur ein 8-seitiges Paper als Grundlage und wir sollen wir über ein 8 seitiges Paper 60 Minuten sprechen ohne auch andere Quellen zu verwenden. DA war einfach die Aufgabenstellung am Anfang unklar gestellt. Sechs Personen in der Gruppe haben das ja falsch verstanden, deshalb glaube ich, dass das an der Aufgabenstellung lag. #00:10:46-3#

J: Das ist ja auch bei anderen Studenten und in anderen Kursen an der Uni ähnlich.

Ich habe das Gefühl: Studentenpräsentationen, die mag niemand gern. Niemand hält sie gerne, niemand hört sie gerne. Ich war letztes Jahr auch in einem Kurs, philosophischen Kurs, wo das vorgesehen war und der Dozent gesagt hat: ich finde die Präsentationen schieße, ich mach die nicht und hat sie dann auch nicht gemacht und ich fand das das einer der besten Kurse bisher gewesen ist. der Dozent hat mit uns diskutiert wir haben nachfragen gestellt und er hat uns immer wieder herausgefordert. Zum Teil 10 Minuten hin und her und dann auch sagen musste, wir müssen jetzt aufhören die Zeit ist rum. Deshalb würde ich das Konzept der Studentenpräsentationen grundsätzlich infrage stelle. Einfach weil jeder MUSS, jede Gruppe MUSS etwas tun. Das gab es vor einigen Jahren an der Uni noch gar nicht. Das ist irgendetwas neumodisches #00:11:30-1#

M: Oder einfach kürzer, weil die Aufmerksamkeit da verloren geht und runter geht. #00:11:41-3#

DIETRICH: Danke für die Rückmeldung. Wir haben das auch zu dritt besprochen und haben da ähnliche Eindrücke gehabt. Wir werden da drüber nachdenken wie man das besser machen kann. Der Kurs wurde so auch zum ersten Mal angeboten, also dass sie das zusammen machen, von daher wird das evtl. noch angepasst und man lernt aus den Erfahrungen. Ich würde jetzt aber ein bisschen reinzoomen in den Kurs und über die Elemente sprechen, die ich auch mitgestaltet habe. Zum Beispiel habe ich in einer der ersten Veranstaltungen Karteikarten ausgeteilt, wo sie während dem Vortrag Fragen draufschreiben konnten (-->Fragezettelmethode wird erklärt). Dann gab es den Mailaustausch (Erkenntnisse und Unklarheiten), dann gab es die Metapher und das Rollenspiel oder die Verarbeitung des Praxisvortrags. Seien Sie bitte genauso ehrlich wie sie gerade auch waren: Wie bewerten Sie diese einzelnen Elemente? Was hat das in Ihnen ausgelöst? Auch Frust oder Langeweile sind Gefühle, die mich interessieren. #00:13:34-6#

M: An die Karteikarten kann ich mich irgendwie nicht mehr so erinnern, aber den Mailaustausch fand ich eigentlich noch hilfreich. Vor allem ich bin dann mündlich nicht so aktiv, wenn die Lehrveranstaltung nachmittags in vier Lektionen stattfindet. Deshalb hat mir das mit den Mails gefallen und ich war auch erstaunt, dass ich von meinen Kollegen auch eine riesige Anzahl von antworten bekommen habe. Das fand ich deshalb eigentlich gut, weil man sich so noch über den Stoff Gedanken machen konnte. Das ganz rekapitulieren und auch Dinge die weiterhin offen sind nochmal besprechen und klären. Was war noch? Ach ja genau, das Zeichnen von Verantwortung. Da war ich am Anfang ganz ehrlich ein wenig skeptisch und ich halte selber nicht sehr viel von so Maltechniken. Was aber schlussendlich als man dann erklärt hat was man mit den Bildern ausdrücken wollte, da fand ich, dass der wirkliche Sinn macht, weil da unterschiedliche Versionen von Verantwortung zum Vorschein kamen, da war ich positiv überrascht. und bei dem letzten der Diskussionsrunde, diesem Schauspiel, muss ich sagen waren die Gruppen zu groß. Das müsste man dann im kleinen Rahmen noch ausprobieren, weil da nicht alle mitmachen konnten. Vor allem dann auch bis man 4 Leute gefunden hat, die sich darauf eingelassen haben zu diskutieren. Das kann ich aber auch verstehen, weil das ein großer Rahmen war. Wenn das im kleinen Rahmen wäre, also wenn alle mitdiskutieren. Dann wäre es glaube ich sicherlich effizienter und da hätten mehr Leute etwas von dieser Idee. #00:15:25-3#

J: Also bei mir war es so dass das mit dem Kärtchen zum Aufschreiben so gezwungen vorkam. Also jeder musste ja etwas ausschreiben. Ich hatte eigentlich gar keine Fragen und wenn ich dann hätte ich das einfach so Plenum gestellt. Deshalb hat mir das nicht so viel gebracht. Und bei dem Mail, dass ich die grundsätzliche Idee gut finde auch nach dem Kurs weiterhin auch offene Fragen und Gedanken auszutauschen, aber es ist einfach nur so, dass ich gar nicht die Zeit habe mich hinzusetzen und nochmal eine Mail zu schreiben und dann nochmal eine Mail. Bei mir war es so, dass bei mir ein paar Kollegen saßen und als wir dann zum nächsten Kurs gelaufen sind, haben wir uns einfach eine Viertelstunde darüber ausgetauscht. und auch an anderen Gelegenheiten haben wir einfach mal 10 Minuten zu einem Thema geredet. Aber das diskutiere ich eigentlich gerne mündlich, da schriftlich ist es mir zu viel Aufwand mich da hinzusetzen und die Gedanken in Sätze zu formulieren, deswegen habe ich da gar nichts gemacht. Mit dem Malen. Da dachte ich dann auch "wow, was soll das denn?" aber ich fand es dann doch ganz gut und ich fand es auch gut, dass der Prof. gesagt hat, die total skeptisch waren: Entspannt euch mal, das machen wir auch mit Managern oder so. Das fand ich gut, weil ich das Gefühl hatte, dass man das dann auch ernst genommen hat und haben sich mehr Mühe gegeben. Ich fand es ganz witzig das mal so darzustellen. Bei der Diskussion am Schluss mit dem Rollenspiel: Ich saß ja auch in der Runde und ich wusste gar nicht: Ok spielen wir das jetzt? Müssen wir da ein Rollenspiel machen? Sollen wir jetzt einen Wirtschaftsboss spielen oder müssen wir uns mit den streiten oder uns mit denen zu einigen? Oder sollen wir einfach wir sein? Der eine in der Gruppe der war so richtig...der hat ja eine Rolle gespielt und da dachte ich mir: Ok sollen wir jetzt auch einfach etwas spielen? Da hätte ich mir manchmal so ein bisschen mehr Eingriff von außen gewünscht und einfach mal so eine Richtung vorzugeben. Weil irgendwann haben wir uns so stark in das Thema verbissen und haben einen Punkt diskutiert. Und da wäre es gut gewesen, wenn jemand gesagt: ok den Punkt haben sie jetzt diskutiert, schauen sie sich doch mal diesen Punkt an. Oder: schauen sie, zwischen Ihnen geht es jetzt vor allem um diese Frage. Schauen sie sich doch noch diese Frage an usw. Ein bisschen mehr Anleitung. Oder dann halt im großen Plenum. Ich halte auch nichts davon so eine Zweiteilung zu machen und dann so gezwungen zu diskutieren bzw. das so vorzugeben. Ich mag es eigentlich lieber im großen Raum und mit dem direkten Kontakt zum Dozenten. Weil schlussendlich wähle ich den Kurs nicht wegen den anderen Leuten die den Kurs auch belegen, sondern wegen dem Dozenten und seinen Kompetenzen. #00:17:36-7#

DIETRICH: Eine Nachfrage zum Mailaustausch: ich kann ihre Gedanken verstehen, dass ihnen das zu viel Aufwand ist usw. Wie wäre es denn, wenn man Ihnen im Kurs Zeit geben würde die erste Mail zu schreiben. Würde das etwas ändern? Sie müssten die Antwort zwar trotzdem noch in der Freizeit schreiben aber man hätte die Hälfte der Antwort schon im Kurs gemacht. Die andere Variante ist, dass man den Mailaustausch als Teil der Prüfungsleitung macht. Nicht inhaltlich, sondern die Tatsache, dass man diesen Austausch macht. Würde ihnen das helfen oder würden sie dann einfach irgendetwas schreiben? #00:18:37-4#

M: Aus Zeitgründen würde ich die erste Lösung favorisieren, aber bei mir war es auch so, dass sich alles zunächst erstmal setzen musste. Da muss einfach ein bisschen Zeit vergehen und ich muss darüber nachdenken und dann kann ich das verarbeite und rekapituliere. Aus Zeitgründen wäre es eine Idee aber als ich hatte

das Gefühl es haben auch so relativ viele Studenten teilgenommen, das ist ja schon ein gutes Zeichen. Ich weiß nicht ob man das als Zwang machen sollte. Natürlich würden dann mehr Studenten mitmachen. Dann wären sie gezwungen aber ob das Resultat dann besser wäre oder ob die Auseinandersetzung mit dem Thema fundierter wäre, da bin ich mir eher unsicher. #00:19:33-4#

J: Bei mir ist es so: Wenn ich im Kurs so eine richtige Diskussion habe, dann brauche ich danach eigentlich keinen Austausch mehr per Mail. Ich habe die Auseinandersetzung im Kurs. Ich habe da Zeit mich fast vier Stunden mich damit zu beschäftigen und dann reicht es auch für die Woche. Da wäre es mir auch zu viel noch eine Antwort zu formulieren. Aber vielleicht bin ich da auch einfach ein Extremfall. Dieses ganze Emailing das ist mein Fall. Ich spreche gerne über Philosophie und ich philosophiere auch gerne aber wie gesagt, ich habe das Gefühl wenn man es im Kurs diskutiert hat, die Fragen haben sich beantwortet oder ich trage die Fragen mit mir rum und denke auch in anderen Vorlesungen darüber nach, also vor allem wenn die Vorlesungen langweilig sind, dann denke ich für mich selbst darüber nach und deshalb war es für mich witzigerweise so ,dass ich im Kurs saß und mir dachte: Wenn man das nicht verpflichtend macht, dann werde ich das nicht machen. Wenn es eine Kursleistung gewesen wäre, hätte ich das auch gemacht. Es hätte mir zwar nicht unbedingt entsprochen aber ich hätte das trotzdem ernst genommen. Ich hätte da nicht irgendeinen Quatsch geschrieben und ich hätte es auf jeden Fall gemacht. #00:20:50-5#

DIETRICH: Könnten Sie sich den vorstellen, dass es für andere hilfreich ist? Die Idee dahinter war jedem die Möglichkeit zu geben seine Gedanken zu äußern. Sie können das im Kurs, die anderen machen das vielleicht hinterher. Haben Sie das Gefühl, dass das sinnvoll sein könnte? #00:21:41-4#

J: Ja es schadet ja nicht. Ich denke schon, dass es Studierende gibt, die das brauchen und denen das hilft. Man könnte da eine Option anbieten und sagen: Macht das ruhig und dann können die das nutzen, die das nutzen wollen. Sonst finde ich es gut wenn man im Kurs die Möglichkeit für Fragen anbietet, wenn sich z.B. jemand nicht traut oder wenn einem eine Frage nach einigen Tagen einfällt, kann man noch per Mail schicken und der Prof. kann das beim nächsten Mal aufnehmen. Ich würde mich vor allem auf diese 4 Stunden fokussieren. Das da möglichst alles stattfindet. Aber Optionen schaden ja nicht. Ich finde es gut wenn man das anbietet, da man sonst auch nicht auf die Idee kommt jemanden anders aus dem Kurs zu fragen und zu sagen: Hey, wie siehst du das? #00:22:26-7#

DIETRICH: Mich würde noch der Praxisvortrag interessieren und wie das abgelaufen ist. Meine Idee war nie, dass sie schauspielern müssen. Ich wollte, dass sie ihre eigene Position zur Verantwortung, die sie im Bild dargestellt haben der Position von dem Praxispartner gegenüberstellen sollten, wenn das überhaupt eine Gegenüberstellung ist. Das kann ja auch ähnlich sein. Das hat sich aber dann schnell zu einem Schlagabtausch zwischen Extrempositionen entwickelt. Das war aber nie meine Intention. Was glauben Sie, woran das gelegen hat? Sie haben ja selbst mitdiskutiert. #00:23:07-8#

J: Das war vermutlich das falsche Verständnis von einzelnen, die das vorangetrieben haben. Als die Diskussion losging, habe ich mir gedacht: Oh, vielleicht habe ich das

falsch verstanden. Und da hätte man als Dozent eingreifen sollen und sagen sollen: Das war ein falscher Ansatz, bitte diskutieren sie auf eine andere Art und Weise. Wir shiften in eine andere Richtung. Versuchen sie das mal so. und dann sind noch mehr Leute eingestiegen, weil sie dachten, dass das so gedacht ist. Dann hat man auch angefangen sich zu siezen und ich dachte eigentlich: Ok, diskutieren wir jetzt eigentlich als Studierende die beiden verschiedenen Positionen. und dann war das so drin und das konnte man dann nicht mehr davon weg. und da muss man halt am Anfang klar machen worum es geht, wenn das in die falsche Richtung geht. so wie Sie uns das grade auch erklärt haben: Also z.B. es ist nicht so, dass auf der einen Seite die Ethikheinis sitzen und auf der anderen die Unternehmensbosse aber ihr sollt einfach versuchen herauszufinden, welche Position die verschiedenen Seiten vertreten und wir könnten Kompromiss schließen zwischen Positionen oder so ähnlich. #00:23:57-5#

M: Ich denke auch, dass es am Anfang nicht klar war, um was es genau geht und was die Aufgabenstellung ist und der Bezug zum Vortrag hat mir persönlich auch gefehlt oder so die Quintessenz, also was haben wir aus dem Vortrag rausgenommen für die Diskussion. So eine Art Zusammenfassung die wir für die Diskussion brauchen konnten. #00:24:24-7#

DIETRICH: Viele der Dinge, die ich eingeführt habe, zielen darauf ab, dass die Studierenden auch Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übernehmen. Auch die Studentenpräsentationen sind so ein Element. Die Studenten machen sich Gedanken über die Fragen, die sie interessieren und informieren sich zu den Dingen, die sie noch nicht verstanden haben usw. Glauben sie dass das funktionieren kann? Oder sind sie da als Studierende nicht bereit dafür? Das ist eigentlich ein Verfahren, dass ihnen selber Freiheiten geben soll. Sie können sich aus was fokussieren, was sie selbst spannend finden. #00:25:23-8#

J: Ich habe mein Thema nicht auf Basis von thematischen Interessen gewählt, sondern weil es eher weiter hinten im Semester war. Außerdem beschäftigt man sich ja nur mit einem Thema und das wochenlang. Wir haben ja gar nicht die Möglichkeit uns mit anderen Dingen zu beschäftigen. Ein anderes Beispiel von mir: Ich hatte einen Blockkurs im Break über Stiftungen und der Dozent hat eigentlich gar kein festes Thema vorbereitet, sondern er ist einfach reingekommen und hat gesagt: Ich möchte dass ihr eigenverantwortlich lernt und dazu gehört auch, dass ihr es lernt Fragen zu stellen, einfach in euch reinzuhören und dann Fragen zu stellen. Wir saßen erstmal nur alle da und er sagte: Was habt ihr für Fragen? und dann dachten wir erstmal was wir machen sollen, aber als wir dann angefangen haben Fragen zu stellen und er saß eigentlich nur da und hat mir uns geredet und er hat auch Sachen von sich selber erzählt oder irgendetwas ausgeführt. und wenn man dann da sitzt und zu hört. da kommen irgendwann die Fragen und man diskutiert. und wir hatten lange Diskussionen und er hat die dann auch nicht unterbrochen weil wir einfach die Zeit hatten zu diskutieren und ich hatte das Gefühl dass ich sehr viel über Stiftungen gelernt habe und er hat keine einzige Folie gehabt und er machte auch keine Studentenpräsentation. Ein anderer Punkt wäre noch: Wenn der Mailaustausch mit dem Dozenten wäre und nicht mit den Studierenden dann würde ich das machen. Also wenn ich die Möglichkeit hätte den Dozenten noch was zu fragen, dann würde ich das machen. aber für: Hmm das weiß ich jetzt auch nicht vielleicht kann man das so sehen...dafür habe ich keine Zeit und wenn dann aber zurück kommt: Das ist ein

guter Punkt oder denken sie darüber nochmal nach. Ich habe das Gefühl aus meiner philosophischen Perspektive ordne ich die Sachen auch zum Teil anders ein als die anderen deshalb macht die Maildiskussion für mich auch keinen Spaß. #00:27:21-9#

DIETRICH: Sie wollen also selber vorankommen und nicht für die anderen den Mentor spielen. #00:27:26-3#

J: Ja genau, so könnte man das ausdrücken. (zu anderer Studentin): Was meinst du? #00:27:28-9#

M: Ja also meiner Meinung nach generell halt mit Ethik, wenn man keine Vorkenntnisse hat, ist es schon sehr komplex sich in das Thema einzulesen und die Texte auszuwählen. Wo soll der Fokus sein was ist wichtig. Ich finde es schon auch schön, wenn man sagt, legt dort einen Schwerpunkt oder legt dort einen Schwerpunkt, weil man Ende war die Freiheit dann ja doch nicht so groß im Nachhinein hat der Prof. dann ja doch gesagt: Der Fokus wäre eigentlich eher dort und nicht dort und das widerspricht sich ein wenig. Ich glaube durch einen Austausch mit den Prof. wurde das alles etwas geführter stattfinden und man würde die Tendenzen merken, was wirklich wichtig ist. Vor allem diejenigen die im dritten Semester ganz neu sind und sich damit beschäftigen müssen. Das stelle ich mir schon schwer vor. Das ist auch für mich schwer und ich habe schon einen anderen Bachelorabschluss. #00:28:31-8#

DIETRICH: Ich höre jetzt aus beiden Statements raus, dass die Idee den Studierenden mehr Freiheit und Eigenverantwortung zu geben, irgendwie bei Ihnen angekommen ist, oder? #00:28:37-7#

J: Ich habe nicht das Gefühl, dass dieser Gedanke der Freiheit für den eigenen Lehrprozess bei mir so angekommen ist. Ich hatte nicht das Gefühl, dass ich jetzt mehr Freiheit habe. Ich konnte z.B. auch nicht die Texte von anderen Gruppen lesen, weil bis zu meiner Präsentation habe ich mich mit meinem Thema beschäftigt und danach hat man auch andere Dinge gemacht weil man ja davor schon so viel für den Kurs gemacht hat. Als man dann die Präsentation hinter sich hatte, wollte man auch nicht so viel machen. Das war bei vielen so, die sind dann auch gar nicht mehr gekommen nach ihrer Präsentation. #00:29:10-4#

M: Ich würde auch generell über den Umfang der Texte nachdenken. Es sind 3 oder mehr Texte mit jeweils 20-50 Seiten. Das ist zu viel. Am Anfang habe ich dann auch noch die Texte zur Einführungsvorlesung gelesen und danach muss ich auch sagen das ist vom Aufwand viel zu viel. das kann man nicht auch noch verlangen. #00:29:37-9#

J: Vor allem auch wenn man das Wissen sowieso nicht anwenden kann, dann liest man es auch nicht. Bei unserem Philosophiekurs wusste ich z.B. man diskutiert die ganze Zeit und dafür braucht man die Texte. Ich wusste, wenn ich die nicht lese dann steige ich sofort aus bei der Diskussion, deshalb habe ich alle Texte gelesen, weil ich dann auch was sagen konnte. Aber wenn ich weiß: Ok einen Großteil der Zeit reden sowieso Studenten dann gibt es so Case Studies von den Studenten und niemand hat mehr Bock und alle sind m de nach drei Stunden und davor redet der Dozent und erklärt noch irgendetwas. Man kommt gar nicht dazu wirklich zu

diskutieren, deshalb habe ich auch nicht das Gefühl irgendetwas verpasst zu haben, weil ich die Texte nicht gelesen habe. #00:30:07-7#

DIETRICH: Eine abschließende Frage noch und passend zu dem was sie grade gesagt haben: Was würden Sie anders machen? Wie würden Sie den Kurs verändern, wenn Sie die Möglichkeit hätten etwas zu gestalten? Zum Teil haben Sie das schon gesagt: Austausch mit Dozierenden, kleinere Gruppen, kürzere Präsentationen. Gibt es noch etwas anderes was Ihnen wichtig wäre? Sie müssen auch nicht klein denken, sondern einfach erzählen, was sie sich vorstellen erstmal ohne die Notwendigkeit, dass es sofort umgesetzt wird. #00:30:40-0#

J: Aus meiner Sicht kann das Prüfungsformat einfach sehr viel beeinflussen. Ich kenne einige Kollegen, die haben diese Studentenpräsentation nicht machen müssen und hatten Glück und ich habe das jetzt wiedergehabt. Ich werde nächstes Jahr dann auch meine Kurse nicht unbedingt nach Interesse wählen, sondern basierend auf dem Prüfungsformat. Ich will die Studentenpräsentationen umgehen. Und was ich gut und interessant fände, wären mehr Praxisvorträge. Also mit diesen Leuten mehr zu diskutieren und ihre Sichtweise zu hören. Vor allem bei so einem Thema wie CSR wären Praxisvorträge einfach sehr gut. Zu den Präsentationen: Wenn sie kürzer wären, dann wäre das vielleicht noch ok, aber wenn man schaut was wir daraus mitnehmen, ist das nicht so viel. Es ist eigentlich verschwendete Zeit, wenn ich ganz ehrlich bin. #00:31:26-7#

M: Sie kürzer machen und vielleicht auch nicht benoten. Also sagen man muss eine Präsentation machen um die Prüfung zu bestehen, aber die Präsentation wird nicht benotet. Weil das war für mich wieder so, dass es in der Gruppe Spannungen gab, wie das häufig in Gruppenarbeiten ist. Manche Leute geben das Zeug nicht ab und bei anderen muss man manche Teile nochmal neu schreiben. Das hat mich einfach extrem gestresst und das finde ich alles nur nervig. Das ist sehr schade, weil ich verbinde den Kurs jetzt viel weniger mit den guten Inhalten und viel mehr mit diesen Studentenpräsentationen und dass diese genervt haben. Ich glaube man könnte generell sagen, die Vorlesung hat gut gestartet aber jetzt vor allem gegen Ende hat es keinen Spaß mehr gemacht. #00:32:06-3#

J: Und dann kam auch noch letzte Woche die Ansage, dass auch die ganzen Gruppenarbeiten Prüfungsrelevant sind. Das hat sich keiner vorstellen können. Wir haben da untereinander gesprochen und waren uns sicher, dass das nicht prüfungsrelevant sein kann. Das können die ja nicht machen, weil manche Gruppen ja auch einen Vorteil haben, weil die ja das Thema vertieft behandelt haben. und dann kam letzte Woche: Ja es ist alles prüfungsrelevant. #00:32:29-2#

M: Bei der Prüfung ist es dann zwar so, dass wir das Thema wählen können und dann auch das nehmen dürfen, was wir selber behandelt haben, aber es ist trotzdem schwierig für uns. Auch das Timing das wir am Donnerstag die Prüfung haben und am Freitag die Arbeit abgeben müssen ist sehr schlecht gewählt. #00:32:51-5#

DIETRICH: Ich merke schon, die Art und Zeitpunkt der Prüfungsleistung beeinflusst den Kurs viel stärker als den Dozenten bewusst ist. #00:32:55-6#

J: Ja genau! Man könnte sich z.B. eine Art mündliche Prüfung vorstellen, wo man

eine Beratungssituation nachstellt und dann mit dem Dozierenden diskutieren. Oder ein Essay schreiben. Das wäre eine ganz tolle Sache. Aber wenn ich mir jetzt vorstelle irgendwelche Kästchen abhacken oder Konzepte erklären und ich hoffe einfach es kommen nicht die Gruppen dran, bei denen ich nicht aufgepasst habe und eingeschlafen bin. #00:33:23-0#

M: Wir haben uns ja eigentlich schon mit der Arbeit mit dem Thema befasst dann eigentlich eine Präsentation, die sich zum Teil mit dem Thema überschneidet. Wie sinnvoll es ist so doppelt gemoppelt. #00:33:44-5#

DIETRICH: Vielen Dank, ich werde Ihre Eindrücke weitergeben. Es wird einfach nicht mehr möglich sein, dass in diesem Kurs zu ändern aber dann in den Nachfolgekursen vielleicht. Ihre Rückmeldungen sind hier sehr hilfreich. #00:34:00-3#

J: Ich finde es außerdem sehr schade an der HSG, dass dieses Bild vermittelt wird: Du musst einfach alles reinfressen und auskotzen - fertig. Das Assessmentjahr wurde vor allem von denen überstanden und gut gemacht, die am besten auswendig lernen konnten. Nicht diejenigen, die das gut verstanden haben oder sich Gedanken gemacht haben, haben profitiert. #00:34:12-6#

M: Das ist ja generell mit dem Bologna-System gekommen, diese ganzen MC Fragen. Diejenigen die am besten lernen und sich organisieren können, kommen am weitesten. Ob sie es dann wirklich verstanden haben, ist eine ganz andere Frage. #00:34:29-4#

J: Vor allem auch die die kritisch über die Dinge nachdenken wollen, werden benachteiligt. Ich hatte gestern ein Gespräch mit einem Kollegen, der gesagt hat: ich würde mich einfach gerne in eine Thema reinlesen und verstehen aber ich habe einfach keine Zeit. Jetzt muss er es sich trotzdem einfach reinsaugen und auskotzen. #00:34:45-6#

DIETRICH: Ja das was sie ansprechen ist die Passung der Prüfung zu dem was in der Lehrveranstaltung gemacht wird. Man kann in der Lehrveranstaltung nicht kritisch hinterfragen und in der Prüfung dann Aufzählungen machen. Das passt nicht zusammen. #00:35:04-5#

J: Ja, es müssen Transferfragen kommen. Man bekommt eine Quelle und dann muss dann entscheiden wie man eine Aussage einschätzt oder was man darauf antworten sollte. Das bin ich aus dem humanistischen Gymnasium gewöhnt dass man das macht und dann bin ich nach St.Gallen gekommen, wo man eigentlich nur auswendig lernen muss und frage mich dann was erwarten die Leute von uns. Sieht so die Führungselite aus? #00:35:30-4#

M: Es ist auch nicht wirklich nachhaltig so, weil man das dann schnell vergisst. Aber vielleicht ist es auch nicht so gut möglich bei einer solch großen Studentenzahl. #00:35:40-2#

DIETRICH: Danke nochmal für diese Statements. Erlauben Sie mir bitte eine Anmerkung dazu. Wir versuchen den Fallbezug in unseren Prüfungen zu

themenisieren aber die Studierenden verstehen oft nicht was wir meinen und beziehen ihre Argumente nicht auf den Fall. Sie schreiben oft die Begriffe eins zu eins aus dem Buch ab (Open Book Prüfung) und erwähnen nur am Rande den Fall ohne Transferleistung. Auf der einen Seite fordern sie das von uns und auf der anderen Seite beschwerten sich die Studierenden dann bei uns, wenn die Prüfung aus ihrer Sicht schlecht bewertet wird. Das passt nicht so gut zusammen. #00:36:24-4#

J: Ja der Großteil der HSG Studenten macht das auch so. Weil das ein einfacher Weg auch weil sie das Studium als Mittel zum Zweck sehen um dann nach London oder sonst wohin zu gehen. Sie sind nicht an den Themen interessiert und es geht ihnen nicht darum, dass sie was lernen. Aber ich finde es trotzdem gut, dass man solche Klausuren anbietet, weil man muss diese Leute auch irgendwie catchen. Das ist für mich dann auch vertretbar, wenn sie schlechtere Noten schreiben. Das gleicht sich dann aus. Die Auswendiglerner schreiben bei Open Book Klausuren schlechtere Noten und dafür in den MC Klausuren besser und mit den anderen Studierenden ist das umgekehrt. Das hält sich die Waage. Es sollte mehr angeglichen werden #00:37:10-8#

M: Für mich ist die Abwechslung wichtig. Für alle sollte etwas dabei sein. #00:37:16-2#

J: Vor allem auch die Gruppenarbeit. Eine Gruppenarbeit ist in Ordnung aber so viele Gruppenarbeiten wie wir haben und alles bewertet. Das finde ich anstrengend. #00:37:31-9#

J: Vor allem auch das Studierende bis zum Ende den Kurs dropen können ist einfach schlecht. Da habe ich schon einige Horrorgeschichten gehört. Das ist man dann zwei Monate lang dabei und hat aber noch nichts gemacht und die anderen verlassen sich auf die Person und dann wird der Kurs gedroppt und sie verlassen die Gruppenarbeit. Das müsste man einfach früher entscheiden. Man sollte das mit der Anmeldung verbindlich machen. Vielleicht einen Monat nach dem Semesterstart noch die Möglichkeit haben sich abzumelden und dann nicht mehr. Das würde das etwas entzerren. #00:38:23-8#

DIETRICH: Ok vielen Dank nochmal. Dann würde ich Sie am Ende nochmal fragen, ob es sonst noch etwas gibt, was sie bisher nicht loswerden konnten aber ihnen trotzdem wichtig ist. Sie könnten es jetzt sagen. #00:38:32-4#

J: Nein, ich konnte alles sagen #00:38:32-4#

M: Ich auch. #00:38:32-4#

DIETRICH: Vielen Dank für Ihre Bereitschaft an der Fokusgruppe teilzunehmen.

Transkript zu Gruppendiskussion 3: Herbstsemester 17, 5 Studierende

1 DIETRICH: Vorstellung des Interviewers: Fokus und Intention der Fokusgruppe. Ablauf
2 der Fokusgruppe. Erst stellen sich Studierende vor, dann über Kurs reden: Fragen in
3 Vorstellungsrunde: Studiengang, Semester, Vorerfahrung in Ethik. #00:02:05-0#

I: 5 Semester BWL. Ich habe den Kurs gewählt, weil ich alles von einer anderen Seite sehen wollte. Meine anderen Reko-Kurse, da habe ich ganz verrückte Dinge gewählt, die gar nichts mit BWL zu tun hatten. Ich war ein Jahr auf einem Internat und da wurden Verhaltensregeln sehr gepflegt. Da war es wichtig, dass man sich respektiert. #00:02:49-0#

B: 5 Semester BWL. Ich finde das Thema interessant. Ich würde gerne erfahren, ob das was die Unternehmen machen überhaupt sinnvoll ist. Mich interessiert wie man ein Unternehmen auch ethisch führen kann. Ich würde gerne mal in einem Unternehmen arbeiten. Ein Unternehmen hinterlässt ja immer einen Abdruck in dem was es tut. Dieser Abdruck sollte meiner Ansicht nach positiv sein. Mir ist es wichtig ein moralischer Mensch zu sein und so zu handeln. #00:03:26-4#

H: Mich interessiert die Frage wie bringe ich Ethik und Wirtschaften überhaupt zusammen. #00:03:36-9#

J: Ich hatte das Gefühl, dass Wirtschaft an der HSG sehr einseitig betrachtet wird. Deshalb habe ich den Kurs gewählt. Das war eigentlich die Hauptmotivation #00:03:43-4#

U: Ich hatte den Kurs aus Interesse gewählt. Ich wollte eine Horizonterweiterung

DIETRICH: Haben alle die Erfahrung gemacht, dass man im Fachstudium schwer einen Zugang zu anderen als wirtschaftlichen Fragen bekommt? Ist das den im Kontextstudium besser? #00:04:05-0#

H: Im Fachstudium ist das schon schwieriger, aber dafür ist ja auch das Kontextstudium da. Wenn jemand jetzt z.B. Kunst machen will, dann findet er hier Möglichkeiten dafür. Viele Dozierende sind ja auch gar keine Wirtschaftswissenschaftler, sondern aus anderen Gebieten. Die bringen dann da eine andere Sichtweise ein. #00:04:12-6#

J: Die Dozierenden sind ja dann Experten auf einem ganz anderen Gebiet und geben dann ihre Expertise weiter. Das macht einen einfach auch reifer in der Sichtweise auf das Thema.

I: Das Kontextstudium verhindert, dass man zum Fachidioten wird, weil man hier einfach die Möglichkeit hat, die Dinge zu machen, die einen wirklich interessieren. #00:04:43-0#

DIETRICH: Das Kontextstudium erfüllt also seine Aufgabe und schafft es ihnen eine andere Sichtweise auf Wirtschaft zu vermitteln? #00:04:54-8#

Alle: Ja, auf jeden Fall. #00:04:57-1#

DIETRICH: Ok danke für die Einblicke. Ich würde gerne jetzt ein bisschen in den Kurs, also den Kurs zu Wirtschaftsethik, reinzoomen. Ich würde einfach gerne ein paar Dinge von Ihnen wissen. Warum sie den Kurs gewählt haben, haben sie grade schon ein bisschen ausgeführt. Welche Erwartungen hatten sie an den Kurs, wie bewerten sie den Kurs jetzt im Nachhinein. Welche Erfahrungen haben sie gemacht?

Was ist hängen geblieben? Was sind z.B. für Gefühle oder Kenntnisse bei Ihnen hängen geblieben? Also Erwartungen, Erfahrungen und Erkenntnisse. #00:05:27-9#

H: Ich habe insbesondere erwartet, dass man Wirtschaft von einer anderen Seite aus betrachtet. Das wurde auch so erfüllt. Ich fand es auch gut, dass wir oftmals Diskussionen hatten. Insbesondere bei Fragen und Themen, wo man unterschiedliche Meinungen dazu haben kann. In den Vorlesungen haben wir vielleicht an einigen Stellen zu sehr auf Modelle fokussiert. Das war dann zum Teil etwas schwer verständlich. #00:06:10-6#

DIETRICH: Ok, verstehe. Könnten sie da vielleicht ein Beispiel nennen für so ein Modell nennen, dass sie als unverständlich empfunden haben? #00:06:10-6#

H: Ja, da war z.B. die erste Vorlesung von XXX (→ „Uwe“). Da wurden zwei Modelle vorgestellt, die habe ich nicht verstanden. Ich habe es zwar bisher noch nicht für die Prüfung wiederholt, aber ich fand es ein bisschen schade, weil ich das gerne verstehen wollte und weil da einige Denkansätze drin waren, die wichtig zum Verständnis von Wirtschaftsethik waren. #00:06:16-7#

J: Ich war gut, dass Wirtschaftsethik einfach mal von einer anderen Perspektive beleuchtet wird. Wenn man sonst an Wirtschaftsethik denkt, dann hat man oftmals den BMW Skandal oder so etwas im Kopf, weil man das oft in den Medien liest. Aber der Kurs hat es geschafft eine theoretische Grundlage zu legen und das Bild von Wirtschaftsethik deshalb zu erweitern. Da wurde dann ein Rahmen geschaffen auf dem man dann aufbauen konnte. Die Diskussionen fand ich auch gut, aber das funktioniert nur, wenn man sich davor beteiligt hat, sonst wird es schwierig. Die Folien waren eher komplex und es stand auch sehr wenig drauf, also wenig theoretischer Inhalt. #00:07:02-8#

I: Ich hatte auch vorher die Erwartung, dass Unternehmens- und Wirtschaftsethik ein sehr interessantes Thema ist aber auch nur sehr fassbar ist. Ich weiß natürlich, dass wir ethisch handeln müssen, aber die Frage ist natürlich immer wie garantiere ich das. Wie setzte ich das um, wie kann ich das sicherstellen eigentlich. Das ist ja auch eine Art Qualitätssiegel für das Unternehmen, wenn es ethisch handelt und deshalb ist es wichtig, das zu verstehen. Ich hatte deshalb erwartet, dass einige Modelle drankommen und diese Erwartung wurde erfüllt. Ich selber würde das genauso machen. Also diese Gedanken zu Wirtschaftsethik mit einem Modell veranschaulichen. Es wurden auch verschiedene Ideen vorgetragen nach denen das dann gemacht werden konnte. Ich fand die Vorträge von den Gruppen alle gut. Mir hat insbesondere gefallen, dass wir so viele Freiheiten beim interaktiven Teil hatten. Was mir aber manchmal gefehlt hat war der größere Zusammenhang. Ich weiß gar nicht ob es da einen gibt. Der Bogen der zwischen den Einzelnen Modellen und Theorien geschlagen werden kann. Wir hatten das auch als Gruppe thematisiert und das war uns nicht klar, wie der größere Zusammenhang aussieht. Wir hätten das gerne auch in unserem Vortrag thematisiert, also gesagt: Vergleicht das mal doch mit dem und dem, aber wir wussten gar nicht, ob da überhaupt ein solcher Bogen besteht. An sich hat mir der Kurs sehr gut gefallen und ich habe auch einige spannende Inhalte mitgenommen. #00:08:12-6#

B: Ich hatte vor allem erwartet, dass wir etwas zu Compliance machen und da eine

Grundlage dafür schaffen. Auch das wir da Forschungen dazu anschauen. Aber auch zu Wertemanagement. Der erste Teil war noch einigermaßen verständlich, aber im zweiten Teil hatte ich einige Probleme. Wenn man da einfach so ein Modell vor sich hat und nicht so richtig weiß, was man damit anfangen soll. Die Folien waren etwas unverständlich und zusammenhanglos und ich wusste nicht so recht was der Dozent uns da sagen will. Ich habe nicht viel von diesem Teil (zweiter Teil der Vorlesung-Anmerkung des Verfassers) mitgenommen. #00:09:09-6#

U: Ich hatte am Anfang keine wirklichen Erwartungen. Die erste Erkenntnis des Kurses war für mich eine Horizonterweiterung. Also z.B. zu sehen, dass man vor 300 Jahren noch gar nicht die Rede von Profit oder Wachstum. Das fand ich extrem spannend. Was ich nicht so gelungen fand, war das der Kurs öfter überzogen wurde. Also man hat öfter die Pause kürzer gemacht oder den Kurs nach hinten länger gemacht. Es sind dann zwar nur 5 Minuten oder so, also sehr wenig, aber das schadet einfach meiner Motivation. Ich bin grundsätzlich motiviert für den Kurs aber eben auch nicht übermotiviert. Also wenn der Dozent dann sagt: Noch ein Satz. aber dann kommt doch wieder eine Viertelstunde Talk, oder so. Das hat bei mir extrem viel ausgemacht. #00:09:57-7#

DIETRICH: Ok, ich verstehe danke für ihre Statements. Ich würde gerne vor allem die ersten beiden Veranstaltungen/Sitzungen nochmal genauer ansprechen. Also da wo es um das Verständnis von Wirtschaft in der Antike ging. Also z.B. wo es um Aristoteles ging usw. Ich habe jetzt verstanden, dass sie es inhaltlich extrem spannend fanden. Wie empfanden sie die Art und Weise der Vermittlung dieser Themen. Also das Tempo, die Präsentation, der Intensität usw. War das aus ihrer Sicht angemessen oder fanden sie, dass es dafür mehr Zeit gebraucht hat. Bei mir selber war es so, dass ich eine Weile gebraucht habe um diese Inhalte zu verstehen und durchdringen zu können. Das ging bei mir nicht so schnell. Wie empfanden Sie es? Haben ihnen diese 2-3 Wochen gereicht um einen ersten Eindruck davon zu bekommen? #00:11:30-2#

I: Bei mir war es so, dass meine Schwester grade zu Besuch war und dann war sie auch mit in der Vorlesung. Sie sagte irgendwann zu mir: Das kann doch wohl nicht wahr sein, warum macht er nicht weiter? Das war darauf auf die Diskussion bezogen, die wir geführt haben. Das war zu dem Thema "Geld macht nicht glücklich". Da hat einfach jeder etwas sagen können und wir sind nicht vom Fleck gekommen. Klar jeder will irgendwie mitmachen, aber nicht jeder Beitrag ist relevant. Nachdem dann 10 Beiträge dazu kamen, war die Sache irgendwann auch geklärt. Ich empfand es dann selber auch irgendwann so. Weil jeder etwas zu dem Thema sagen konnte und jeder mitgemacht hat kam für mich der Kern der Aussagen gar nicht so stark raus. Ich habe mich dann gar nicht mehr so sehr damit beschäftigt. Aber ich denke das lag auch an meiner Schwester die mich da beeinflusst hat. #00:11:39-3#

B: Ich empfand das eher nicht so. Wenn man mal anfängt zu diskutieren dann diskutiert man halt einfach auch eine Weile. Ich habe auch noch einige Punkte aus der Diskussion im Kopf. Klar waren manche Fragen etwas leichter, andere etwas schwerer, aber dadurch konnte alle irgendwie mitmachen und das fand ich gut. Jeder kann was sagen und mitkommen. Ich empfand die Aufteilung der Zeit auf die verschiedenen Themen etwas ungleichmäßig. Der dritte große Themenblock wurde nur ganz kurz in einer halben Stunde abgehandelt und der Geld Teil wurde sehr

ausführlich diskutiert. Da hätte man evtl. ein bisschen sparen können und dafür die anderen Themen vertiefter anschauen. Vor allem weil diese Themen spannender waren, weil es da auch stärker um Wirtschaftsethik ging. #00:12:20-8#
H: Ich fand das Eisbergmodell genial. Eigentlich fast alle Grafiken. Vor allem dass das am Anfang kam. Auch die Sache mit den Zwängen und Zwecken. Da konnte man dann immer wieder draufschauen. Das war eine gute Orientierung und das war sogar bis zum zweiten Teil der Vorlesung eine gute Orientierung. #00:12:40-1#
#00:12:40-1#

DIETRICH: Danke für Einschätzung. Lasst uns jetzt ein bisschen detaillierter in die Veranstaltung schauen. Ich hatte ja am Anfang gesagt, dass es mir auch darum geht, die unterschiedlichen Elemente vertieft anzuschauen, die ich in den Kurs eingebracht habe, um mit euch darüber zu reden, wie ihr das empfunden habt. Die Inhalte habe ich dabei nicht angefasst. Die hatte weiterhin der Dozent verantwortet. Wir haben uns dann aber gemeinsam verschiedene Phasen der Veranstaltung angeschaut und überlegt wo könnte man mit kleinen Übungen und methodischen Veränderungen Ihren Lernprozess und ihre Verarbeitung der Inhalte unterstützen. [Vorstellung der unterschiedlichen Interventionen in der Veranstaltung: Fragezettelmethode, gegenseitiges Fragen beantworten per Mail, Metapher, Rollenspiel]. Wir bewerten Sie diese Methoden, was wissen sie noch davon? Wie haben sie das aufgenommen? #00:13:45-8#

U: Ich sage jetzt konkret was zum Mailaustausch und den Moderationskarten. Ich empfand die Fragen auf den Moderationskarten sehr gut, weil man direkt in der Veranstaltung etwas notieren konnte und die Frage dann angeschaut und zum Teil direkt beantwortet wurde. Da konnte man dann sehr ehrlich sein, weil das anonym war und gleich verarbeitet wurde. Der Mailaustausch war eher schleppend, weil man sich da gefragt hat, was man schreiben soll und wie man schreiben soll. Der Mailaustausch war für mich fragwürdig. #00:13:55-5#

DIETRICH: Was hat den dazu geführt, dass sie Schwierigkeiten beim Mailaustausch hatten? #00:14:13-6#

J: Man muss bei der Mail ja auch immer die Form wahren. Das macht man ganz automatisch. Dafür ist dann der Aufwand einfach so groß. Man kann ja nicht einfach das sagen, was man grade so denkt. Das war bei der Diskussion im Plenum oder auch bei der Fragezettelmethode etwas. #00:14:24-8#

U: Ja ich würde das unterstützen. Möglicherweise ist das in einer Email reflektierter, weil man sich dafür Zeit nimmt, klar, aber in einer Diskussion kann man das einfach frei heraus sagen und das ist ehrlicher. #00:14:36-2#

I: Ich würde gerne was zu dieser Rollendiskussion sagen. Ich fand das nicht so gelungen. Man hat sich zwar bemüht bei der Diskussion in seiner Rolle zu bleiben und dafür zu argumentieren aber inhaltlich habe ich aus diesem Teil nichts mitgenommen. #00:14:39-6#

DIETRICH: Sie meinen jetzt die Diskussion nach dem Praxisvortrag wo wir versucht haben die beiden Positionen einander gegenüber zu stellen? Ich hatte hier auch das Gefühl, dass es sehr stark in die Richtung ging, dass einige eine Rolle extrem

vertreten haben. Da entstanden schnell zwei Lager, die auch nicht mehr weg zu bringen waren. Das war von Anfang an nicht so geplant. Es hat sich so entwickelt, ich weiß nicht woran es gelegen hat, aber es war so. #00:14:52-7#

J: Ich glaube ich weiß woran es gelegen hat. Der erste Beitrag ist einfach komplett in diese Rolle verschwunden. Der hat einfach total das Klischee von einem verantwortungslosen Unternehmer erfüllt. Das war fast Oscar reif und der Beitrag wurde voll so durchgezogen. Der anderen Gruppe, wo ich auch dabei war, war dann auch sofort klar: Wenn der das macht, dann müssen wir das auch so machen. Wir müssen da ja drauf reagieren. #00:15:15-5#

U: Ja ich sehe das genauso und ich finde das schade, weil ich glaube, dass man eine viel bessere Diskussion halten kann, wenn man differenzierter diskutiert. Also das man sagt: Also ich habe den Standpunkt und wir unterhalten uns jetzt normal darüber. Und stattdessen hat er einfach mit so leeren Phrasen um sich geworfen. Das hat mich dann auch angestrengt und ich habe mich dann auch bemüht weiter so zu diskutieren, wie ich das gerne mache und die Diskussion offener zu halten, aber es war irgendwann nicht mehr möglich. Ich habe z.B. gesagt, also aus einer wissenschaftlichen Perspektive würde ich jetzt das und das machen und wenn man da aber aus einer wirtschaftlichen Perspektive drauf schaut dann sieht das vielleicht etwas anders aus. Er kam dann aber so mit "balabalabala..." #00:15:40-4#

I: Ja es ging ja eigentlich gar nicht um Sieg oder Niederlage bei der Diskussion aber er hat das einfach so interpretiert. #00:15:45-9#

U: Ja genau, gar nicht. Aber damit wurde der Sinn der Diskussion eigentlich verfehlt und das wurde dann auch nicht korrigiert dieses Verhalten oder mal gesagt: Wir stellen das jetzt mal auf 0. Andere Leute kommen nach vorne und wir machen das nochmal neu. Das wäre ja auch möglich gewesen. Aber noch etwas anders: Dieses Malen hat mir eigentlich große Freude bereitet. Obwohl das am Anfang schon komisch war. Ich dachte mir da: Hähh was soll ich denn jetzt machen? Das hat eigentlich total Spaß gemacht sich wirklich mal zu überlegen wie ich das machen würde und auch von anderen um einen herum mal zu sehen wie anders die das interpretieren. Das hat Spaß gemacht. Mit den Emails sehe ich das so wie die anderen. Es ist einfach irgendwie formaler und wirkt komisch. Außerdem ist das einfach ein Zusatzaufwand den man dann noch zu Hause machen muss. Wenn es sinnvoll gemacht werden sollte, müsste man sich ja nochmal 20 Minuten oder so zu Hause hinsetzen, damit das auch einen Mehrwert hat. Das ist bei mir dann einfach unter gegangen unter den anderen Dingen. Vor allem an Anfang des Semesters ist dann immer so viel Aufregung. Ob man alle Kurse bekommt und man muss sich zurecht finden usw. Ich fände die verschiedenen Elemente hatte eigentlich alle irgendwie etwas, weil sie aus einer anderen Richtung kamen. Vor allem am Anfang sind ja alle noch sehr steif und das hat ein bisschen Lockerheit reingebracht. und wenn man sich darauf eingelassen hat, dann ist auch etwas dabei rumgekommen. #00:16:35-3#

I: Ich hatte bei den Emails eigentlich einen ganz guten Mehrwert. Wir hatten das zu dritt gemacht und die anderen beiden hatten was geschrieben und ich hatte das gelesen und mir dann gedacht: Ja stimmt, so habe ich das noch nicht gesehen. Man sollte ja auch diskutieren was man noch nicht verstanden hat und während dem Emailverkehr wurde davon einiges schon beantwortet. Ich fand das dann sehr gut

und habe das dann auch geschrieben. Ich habe dann auch zwei andere Fragen in den Raum geworfen. Ich habe dann einfach eine Behauptung aufgestellt und zu wissen, ob man das wirklich so sehen kann und habe daraufhin eine Antwort bekommen, die ich auch wieder spannend fand. Das war für mich ein großer Mehrwert. Aber eben nur dann, wenn man sich die Zeit dafür nimmt und auch ein Team hat was sich aktiv darum bemüht und sich auch die Zeit für einen selber nimmt. Wenn die Situation anders gewesen wäre, hätte ich das vielleicht nicht so positiv erlebt. Also ein großes Lob an meine Mitstudenten. #00:17:21-0#

B: Ich hatte das Gefühl, dass das mit dem Mailverkehr bei einigen nicht so gut lief, weil man sich einfach nicht so gut kennt und dadurch nicht so ein Gruppengefühl entsteht. Jetzt am Ende des Kurses, wenn man sich öfter gesehen hat und sich ein paar Mal unterhalten hat, konnte man auch mal schreiben und sagen: Habt ihr vielleicht Tipps zu dem und dem Thema oder könntet ihr uns eure Handouts aus der Gruppenarbeit für die Prüfung nochmal schicken. Am Anfang wäre das nicht möglich und deshalb war das mit den Mails etwas schleppend. Am Anfang wäre man vielleicht zu scheu gewesen so eine Email zu schreiben. Jetzt kam das zum ersten Mal so. Also so eine Mail an alle im Kurs. #00:17:38-8#

DIETRICH: Was hat den dazu beigetragen, dass sie jetzt so eine Email geschrieben haben? Haben Sie in Ihrer Gruppe keine Mitstudierenden gehabt, die Sie mal etwas Fragen konnten und mit denen Sie in Mailkontakt stehen? Also warum war es schwer am Anfang so eine vertraute Atmosphäre herzustellen. #00:17:38-8#

H: Ich finde es gibt eine generelle Problematik an dieser Universität. Aber das ist meine einzige Universitätserfahrung deshalb stimmt das vielleicht nicht. Ich habe das Gefühl, dass es sehr schwer ist an dieser Uni wirklich Leute kennen zu lernen zu denen man wirklich eine Freundschaft pflegt und damit meine ich nicht sowas über den Gang mal Hallo sagen oder so. Und das spiegelt sich auch in den Kursen wieder. Das merkt man einfach. Man sieht sich ja eigentlich drei Monate jede Woche aber trotzdem lernt man sich nicht kennen. Man sitzt nur nebeneinander und unterhält sich über banale Themen oder sowas wie: Was hast du da geschrieben? Mehr kommt da aber auch nicht. Dieses Klima zu brechen ist sehr schwer. Aber das ist hier gelungen in diesem Kurs, aber weil man es so ein bisschen muss. Aber hier musste man auch irgendwie, weil wir gegenseitig aufeinander angewiesen sind für die Prüfung. Aber da sind wir auch ganz froh, dass das so ist. #00:18:23-9#

J: Bei uns war das auch so, dass wir erstmal einen in unserer Gruppe instruieren mussten, weil er nicht zugehört oder nicht da war bei der Vorstellung der Aufgaben. Und das ist dann auch ok. Man verteilt dann einfach die Aufgaben und ist aufeinander angewiesen #00:18:31-8#

U: Man entwickelt im Laufe der Zeit ein Mitgefühl mit den anderen die auch präsentieren müssen. Man wünscht sich dann auch dass die anderen bei der eigenen Präsentation mitmachen, also macht man auch bei ihrer mit. Das schafft ein Gefühl der Verbundenheit. #00:18:50-3#

I: Bei uns war das so, dass nach unserem Vortrag erstmal nichts kam von anderen. Es wurde zwar eine Frage vom Prof. an die Gruppe gestellt aber da war dann Stille. Es war auch ein komplexes Thema, aber trotzdem war es schwierig eine wirkliche

Interaktion herzustellen. #00:19:10-0#

DIETRICH: Sie hatten letzte Woche vorgestellt oder? Ich glaube das lag auch daran, dass wir sehr wenig Zeit hatten und der Prof. deshalb einfach weiter machen musste. Sie meinen diese Szene oder? #00:19:24-9#

H: Ich wollte noch was zu den besonderen Elementen im Kurs sagen. Ich empfand das sprechen mit dem Nachbarn sehr hilfreich also z.B. vor Diskussionen. Da bekommt man dann noch einen anderen Einblick und macht sich andere Gedanken. Auch das Fragen aufschreiben am Anfang fand ich sehr hilfreich. Aber ich fand es auch schade, dass meine Fragen nicht gezogen wurden. Es waren viel zu viele Fragen für die eigentliche Zeit. Auch wenn ich zwei Personen überzeugen konnte mir eine 10 auf die Frage zu geben, dann kam die Frage trotzdem nicht, weil die Zeit nicht reicht. Die Emails empfand ich deshalb also gut, weil man hier in einem Satz überlegen musste, um was es eigentlich ging. Das fand ich super. Aus pragmatischer Sicht nehme ich das mit der Hausaufgabe aber nicht so ernst, weil ich einfach andere Prioritäten habe. Für mich wäre es wichtig die Frage im Kurs zu besprechen, weil sie mich in den vier Stunden interessiert aber eben nicht außerhalb. #00:20:11-1#

DIETRICH: Danke für die Rückmeldung zu den Emails. Ich würde gerne noch etwas zu der Idee sagen, die da dahinterstand. Es ging ja nicht darum, technisch gesprochen eine E-Mail zu schreiben. Die Idee war viel eher sich die Folien nochmal anzuschauen und dann zu überlegen, was hat man verstanden, wo hat man noch Schwierigkeiten usw. Man muss dazu auch nicht am gleichen Ort und zur gleichen Zeit sein. Das war die Idee des Ganzen. Ich habe auch schon während dem Kurs gemerkt, dass die Emails nicht für jeden Studierenden etwas sind. Ich habe mich deshalb gefragt, wie man das ändern könnte. Fällt ihnen da etwas ein? Ich hatte die Idee die Statements, die sie abgeben als Prüfungsleistung zu sehen. Nicht im Sinne einer Bewertung aber im Sinne von: Jeder muss eine bestimmte Anzahl an Statements schreiben. Hätte sie das mehr motiviert? #00:21:13-3#

H: Es hätten auf jeden Fall mehr Leute wahrgenommen und gemacht. Aber man hätte dann einfach keine freiwillige Basis von den Teilnehmern wie bisher. Das wäre auf jeden Fall eine Möglichkeit und würde auch funktionieren. Eine andere Idee wäre, dass man keine anonymen Gruppen macht, sondern die Gruppen schon vorgebildet werden. Dann müsste man die Gruppenmitglieder auffordern ihre Nummern auszutauschen bzw. das machen wir sowieso und dann kann man eine WhatsApp Gruppe aufmachen. Dann könnte man in diesen Gruppen Fragen stellen und diskutieren und einmal pro Woche könnte jede Gruppe eine Frage präsentieren. Wir haben uns sowieso also Gruppe für die Gruppenarbeit getroffen. Sehr regelmäßig und da hätte man das Gespräch bzw. die Fragen besser führen und beantworten können. Wir haben uns am Anfang einmal getroffen, die Aufgaben zugeteilt und uns dann in den kleineren Gruppen getroffen. Und in dieser kleineren Gruppe kann ich mir schon vorstellen, dass man sich dann solche Fragen auch stellt. #00:22:15-0#

J: Ich finde man kommt von allein nicht wirklich darauf über Wirtschaftsethik zu diskutieren, aber das kann ja genau das Mittel sein, um den Inhalt, den man gehört hat zu festigen. Wenn man da ein bisschen gedrängt wird, funktioniert es vielleicht etwas besser #00:23:02-8#

DIETRICH: Aber was hätte das mit ihrer Motivation gemacht, wenn ich gesagt hätte: Sie müssen sich drei Mails hin- und herschreiben und dann bekommen sie eine bestimmte Anzahl von Punkten für die Klausur. Hätten Sie das noch ernsthaft gemacht oder hätten sie einfach irgendetwas geschrieben. Das kann ich momentan nicht so gut einschätzen. #00:23:36-4#

I: Ich kann da von einem Beispiel aus einem anderen Kurs berichten, wo man alle zwei Wochen einen Onlinetest macht. Je nachdem wie gut man in diesem Test ist, bekommt man dann Punkte für die Endklausur. Jeder der es nicht vergisst macht diesen Test eigentlich. Vielleicht auch einfach nur weil es diese Punkte gibt. Aber wenn man dann für die Klausur lernt, merkt man, dass dieser Text einem etwas gebracht hat. Man bleibt einfach am Ball und lernt deshalb etwas durch diese Tests. #00:23:42-5#

B: Ich würde da etwas unterscheiden zwischen kurz- und langfristigen Effekt. Ich habe den Kurs mit dem Onlinetest vor einem Jahr gemacht und damals fühlte ich mich von allen Pflichtfächern auf diese Prüfung am besten vorbereitet. Heute weiß ich aber nicht mehr davon als von den anderen Kursen. Das heißt der langfristige Effekt ist eigentlich gleich bei beiden. Dazu kommt noch, dass ich selber priorisieren konnte bei den anderen. Ich konnte also sagen: Das mach ich jetzt intensiver und da andere lasse ich erstmal weg oder verschiebe es, wenn es dringender oder wichtiger ist. Ich mag es, wenn ich selber priorisieren kann. Es ist grundsätzlich ja schon gut, wenn man motiviert wird. Da gibt es ja nichts dagegen zu sagen, aber für manche Kurse ist es für mich auch ok, wenn es nur die vier Stunden ist, oder nicht mal und außerhalb davon nichts mehr ist. Wenn man sich entscheidet in einen Kurs ein paar Wochen gar nicht zu gehen. Und das ohne dafür sanktioniert zu werden. #00:24:54-7#

H: Die Gefahr aus Dozentensicht ist meiner Meinung auch, dass die Dozenten uns ja nur einmal pro Woche sehen und sich dann denken: Was könnten die Studierenden den Rest der Woche tun, dass die am Ball bleiben. Aber man hat auch ohne diese Sonderaufgaben sehr viel zu tun. Man hat viele Gruppenarbeit oder andere Verpflichtungen in der Uni in den Kursen. Bei mir ist es so, dass ich seit drei bis vier Wochen komplett beschäftigt bin. Da brauch ich jetzt nicht noch irgendetwas was einfach nur da ist, damit es gemacht wird. Es müsste mich schon interessieren, wenn ich das wirklich gerne machen soll. Sonst würde ich das schon auch machen, aber eben nur wegen der Klausur. Ich würde das auch schon ernsthaft machen, weil ich denke, wenn es etwas macht, kann man es auch gescheit machen. Aber im Endeffekt würde ich das einfach als weitere Aufgabe sehen, die ich erledigen muss. #00:25:53-1#

J: Ich denke schon, dass alle sich beteiligen würden, auch im Sinne der Aufgabe, aber ich frage mich, ob das dann auch die Fragen sind, die man dann auch haben will. Also stellt man dann z.B. nicht irgendwelche fragen, damit man das erledigt hat. jedenfalls könnte das ein Gedanke sein. #00:26:13-8#

DIETRICH: Ich hätte noch eine Nachfrage dazu: Wie wäre es für Sie, wenn sie die Mail nicht zu Hause sondern im Kurs/in der Kurszeit machen würden. Würde das etwas ändern? Oder bleibt es dann trotzdem eine "Abhack-Übung" für Sie?

#00:26:38-7#

U: Vielleicht müsste man auch noch stärker betonen weswegen man das machen sollte, also ich glaube es ist schon so rübergekommen, dass es darum gehen soll die Themen zu besprechen. Aber vielleicht müsste man deutlicher machen, dass es darum geht, die wirklich spannenden und wichtigen Fragen anzusprechen und die zu thematisieren. #00:27:37-2#

DIETRICH: ich würde gerne noch die Szene mit der Metapher ansprechen. Ich hatte das Gefühl, dass Sie da etwas skeptisch waren am Anfang. Was haben sie gedacht, als sie malen mussten? #00:27:37-2#

I: Natürlich ist es erstmal komisch, wenn man das machen muss, aber man kuckt dann links und rechts und sieht, dass die anderen das ganz gut machen und mal selber möchte das auch so gut machen. #00:27:43-2#

B: Es ist ungewöhnlich, weil es was anderes ist, aber es ist auch irgendwie spannend. Vor allem weil man dadurch viel schneller bei Meinungen gewesen ist und persönlichen Vorlieben. Also es kam sehr schnell zu persönlichen Beiträgen, obwohl alle eigentlich nur ein Bild malen mussten. #00:27:54-0#

H: Ich denke, dass das auch damit zusammenhängt, dass man sich denkt: ich bin doch schon groß ich male doch nichts mehr, aber wenn man sich dann darauf einlässt und es versucht und sich damit beschäftigt. Also ich war wirklich überrascht wieviel Spaß mir das gemacht hat. Es war herrlich da so rum zu malen. Und es war auch eine total gute Stimmung. Am Anfang war das ja eher so ein Fremdschämen #00:28:18-1#

DIETRICH: Als letzte Frage würde ich gerne von Ihnen wissen wollen: Wo sehen sie Verbesserungspotenzial in dem Kurs? Also was ihnen so einfällt. Zum Beispiel in Bezug auf den Kurs oder den Dozierenden oder die Inhalte usw. Was ihnen da so einfällt. Einfach frei heraus. #00:28:44-0#

H: Wir hatten einfach eine kleine Gruppe bei der Gruppenarbeit. Das hat mich gestört. Die Arbeitsbelastung war bei uns ungleicher verteilt. #00:28:55-2#

J: Das war für uns ein sehr intensiver Kurs. Wir haben uns sehr vertieft mit den Inhalten beschäftigt und die Gruppenarbeit gemacht usw. Und trotzdem steht am Ende eine Klausur und man muss sich da nochmal beweisen. #00:29:14-8#

U: Auch was die Handouts angeht. Manche Handouts waren jetzt nicht so gut und irgendwie muss man ja auf die Klausur lernen und da muss man jetzt sehr aufwendig die unterschiedlichen Dinge sich wieder aneignen usw. Man muss jetzt die Folien lernen und die Grundlagentexte lesen. Es wäre super, wenn es so etwas wie eine kleine Zusammenfassung vom Dozenten gäbe, die man dann benutzen könnte. Das würde die Sache für einige sehr erleichtern, weil das Lernen für einige doch sehr mühselig ist auf diese Weise #00:29:29-4#

I: Mir hat der Kurs sehr gut gefallen und ich habe auch einiges mitgenommen aber das Problem ist einfach mit Gruppenarbeiten. Das ist einfach so oft das Problem. Es

gibt immer einen der alles anders haben will und es gibt einen der sich auf Kosten der anderen durchschmuggeln will usw. Wir haben in unserer Gruppenarbeit diese Mal sehr viel Arbeit reingesteckt. Wir hatten auch ein komplexes Thema und wollten das verstehen, deshalb war das auch nötig. Im Hinblick auf die Klausur hätte ich jetzt noch gut gefunden, wenn wir so eine Art Einordnung von allen Themen in den Gesamtzusammenhang gemacht hätten. Also nicht nur morgen sondern gleich am Anfang. Das sollte dann auch auf Folien sein, weil wenn ich das auf der Folie sehe, dann kann ich das einfach nochmal besser verarbeiten als wenn das nur gesagt wird. Ich versuche zwar mitzuschreiben, aber bis ich das geschrieben habe, sind wir schon beim nächsten Punkt und ich bekomme die Hälfte nicht mit und verpasse die Brücke und kann dann auch nicht fragen, weil sonst habe ich schon wieder die nächste Brücke verpasst. Dieses Semester war ein generelles Problem mit den Prüfungsleistungen. Die Dozenten haben einfach zu viel von uns verlangt zum Teil. Also auch von der Menge. Bei einem Kurs hatten wir fünf Prüfungsleistungen. Wir können uns ja auch schlecht wehren. Die Erwartung ist einfach das wir es erfüllen und wir wollen das auch erfüllen aber wenn das im Laufe des Kurses zu etwas wird was man am Anfang nicht erwartet hat, dann wird es schwierig und es bleibt so ein negativer Beigeschmack. Für die Klausur habe ich die Furcht, dass die Fragen sehr komplex und auf einem sehr hohen Niveau sein werden. Vor allem auch weil die beiden Dozenten so gut sind und in ihren Vorträgen viele spannende Punkte genannt gemacht haben. Wenn das dann runtergebrochen wird auf die Fragen dann wird das schwierig für uns. Vor allem wenn ich diese Brücken nicht habe, sondern die Dinge als einzelne Bubble lerne. Das wird auch dann schwierig wenn auch Transfer verlangt wird. Wenn man so ohne Zusammenhang lernt, dann bekommt man den Transfer nicht so gut hin. #00:31:26-7#

B: Aber was ist mit der Lernlandkarte? #00:31:29-9#

H: Die kommt doch nächste Woche vor der Klausur! #00:31:29-9#

B: Ich habe ein bisschen Angst, dass wir da noch mehr verwirrt werden. Wir lernen jetzt schon und dann kommt diese Lernlandkarte und vielleicht wird das dann noch schlimmer. Vor allem müssen wir dann ja auch noch zwei Stunden warten bis die Prüfung anfängt. Die Gruppenbildung war schwierig aus meiner Sicht. Ich musste erst eine Mail schreiben, bevor ich wusste, wer in meiner Gruppe ist. Wir waren erst zu zweit und dann sind erst welche dazu gekommen. #00:31:50-6#

U: Wir waren auch erst zu fünft und dann sind nach und nach alle abgesprungen, weil die das Fach abgewählt haben oder warum auch immer und dann standen wir zu zweit da.

I: Ja auch das mit der Klausurvorbereitung ist schwierig. Zum Teil mussten wir dem Material hinterherlaufen, weil die Gruppen es nicht geschickt haben und auch wenn es heißt: Relevant ist alles. Das ist dann immer "schön" (lacht). Muss ich den Text von Gruppe xy auch noch lesen, weil die den als Literatur bekommen haben. Also ich weiß von mir, dass ich das nicht machen werde. Das sind pro Gruppe drei Texte und ich weiß auch das wir bei unserer Gruppe noch andere Texte gebraucht haben. Wir werden unsere Arbeit hochladen und den anderen zur Verfügung stellen. Das hilft wahrscheinlich mehr als die einzelnen Texte. Aber selbst die Arbeit zu lesen sind 15 bis 20 Seiten. #00:32:48-4#

504

505 DIETRICH: Ok ich merke schon die Frage nach dem Leistungsnachweis beschäftigt
506 sie sehr stark. Ich würde trotzdem gerne noch eine Sache machen, was man bei
507 Interviews eigentlich immer macht und fragen, ob es noch etwas gibt, was sie sagen
508 wollten zu dem Kurs und was bisher noch nicht gesagt wurde. #00:32:53-9#

509

510 Alle: Nein, das war gut.

LEBENS LAUF

Persönliche Daten

Name	Dietrich Wagner
Geburtsdatum	11.11.1987
Geburtsort	Rudny (Kasachstan)
Nationalität	Deutsch

Studium und Schulausbildung

seit 09.2014	Doktoratsstudium an der Universität St.Gallen • Studiengang: Doktoratsprogramm in Organisation und Kultur (DOK)
10.2008-06.2014	Studium an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg: • Master of Science (M. Sc.) in Wirtschaftspädagogik • Bachelor of Arts (B. A.) in Wirtschaftswissenschaften mit Schwerpunkt Wirtschafts- und Betriebspädagogik
09.2004-07.2007	Fachoberschule mit Schwerpunkt Wirtschaft in Ansbach

Berufliche Tätigkeiten

seit 06.2014	Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP-HSG), Universität St.Gallen • Mitarbeit im Hochschuldidaktischen Zentrum • Mitarbeit in der Studienprogrammentwicklung • Planung und Umsetzung von Lehrveranstaltungen
09.2011-03.2014	Studentische Hilfskraft an der Universität Erlangen-Nürnberg • Lehrstuhl für Statistik und Ökonometrie, Statistiktutorium für Studierende • Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Begleitung eines Service Learning Projekts
04.2013-09.2013	Praktikum in der Personalentwicklung der TeamBankAG • Mitarbeit in der Konzeption und Durchführung von PE-Maßnahmen (Schulungen, Teamtrainings)
09.2007-08.2008	Zivildienst im CVJM Esslingen • Administration und offene Jugendarbeit