
Eine Frage der Haltung?

Überlegungen zu einem neuen (und alten) Schlüsselbegriff für die Lehre

Jochen Berendes (Karlsruhe)

1. Einleitung

Der *Shift from teaching to learning* wird häufig mit der Forderung nach einer neuen Haltung oder auch nach einem Haltungswechsel verbunden, den Lehrende umzusetzen haben. Die „[...] Studierendenzentrierung ist keine konkrete Handlungsanweisung, keine Sammlung didaktischer Ideen, sondern eine Haltung, die Lehrende einnehmen sollten. Es gilt die Perspektive zu wechseln: vom Lehren zum Lernen.“¹ Die Forderung einer „didaktisch erwünschten Haltung der Lehrenden [...], Lehre interaktiver zu gestalten und die konkrete Anwendbarkeit des Gelernten aufzuzeigen“², ist allgemein anzutreffen. Auch die Studierenden – so die lesenswerte *Charta guter Lehre* – sollen eine „kritische und neugierige Haltung“³ entwickeln und in der Lehre „Standards für Haltungen“⁴ vermittelt bekommen. Zu den Ebenen des Kompetenzerwerbs werden in der *Charta guter Lehre* „Wissen, Verstehen, Können, Haltung“⁵ gezählt. Haltung ist im Umfeld des Kompetenzbegriffs zumeist festgelegt auf Wertorientierung, Affekte und Motivation.⁶ Das Interesse an diesen ‚soften‘

¹ BRITTA BAUMERT: Auch Hochschullehrende sind nur Menschen. Ein hochschuldidaktischer Blick auf die Diversität von Lehrenden. S. 20-21.

² MARGRET BÜLOW-SCHRAMM und EDITH BRAUN: Einleitung. In: EDITH BRAUN, ANDRÉ DONK, MARGRET BÜLOW-SCHRAMM (Hrsg.): *AHELO goes Germany?* Dokumentation des GfHf- & HIS-HF-Workshops. März 2013. S. 1-4. S. 2.

³ BETTINA JORZICK (Hrsg.): *Charta guter Lehre. Grundsätze und Leitlinien für eine bessere Lehrkultur.* Edition Stifterverband. Essen 2013. S. 14.

⁴ BETTINA JORZICK (Hrsg.): *Charta guter Lehre.* S. 15.

⁵ BETTINA JORZICK (Hrsg.): *Charta guter Lehre.* S. 40.

⁶ „Kompetenzen schließen Fertigkeiten, Wissen und Qualifikationen ein, lassen sich aber nicht darauf reduzieren. Bei Kompetenzen kommt einfach etwas hinzu, das die Handlungsfähigkeit in offenen, unsicheren, komplexen Situationen erst ermöglicht, beispielsweise selbstverantwortete Regeln, Werte und Normen als ‚Ordner‘ des selbstorganisierten Handelns.“ JOHN ERPENBECK und LUTZ VON ROSENSTIEL in ihrer Vorbemerkung zu dem von ihnen herausgegebenen Handbuch *Kompetenzmessung.*

Faktoren der Lehre ist auch bei jenen gewachsen, die das Gelingen didaktisch sinnvoller Methoden in Abhängigkeit sehen von den Lehrüberzeugungen, Verhaltensweisen und Haltungen der Lehrenden, die diese Methoden umsetzen.⁷ Auch die Studien von John HATTIE haben die Wirksamkeit des Handelns von Lehrenden aufgewertet und heben entschieden die „Geisteshaltung“ von Lehrenden als besonders relevant hervor.⁸ Selbst wenn schwächer und differenzierter davon die Rede ist, dass es um die Erweiterung des Handlungsrepertoires gehe, so besteht doch kein Zweifel daran, dass diese neu erworbenen Handlungsoptionen besonderen Vorzug genießen, in neue Handlungsroutinen eingefügt werden und somit insgesamt eine neue Haltung der Lehrenden generieren sollen.

Der Beitrag versucht, die Forderungen nach einem Haltungswandel zu beleuchten, indem kommunikative Hemmnisse, ‚performative Tücken‘, sprachliche Vieldeutigkeiten und kulturell geprägte Konnotationen herausgestellt werden. Um die Herausforderungen und Hemmnisse zu klären, auf die Haltungs-Forderungen stoßen, wird der hochschuldidaktische Diskurs erweitert durch interdisziplinäre, vor allem philosophische, antike Perspektiven. Der Ausdruck Haltung (gr. *hexis*, lat. *habitus*) wird beim Wort genommen, auf Traditionen zurückgeführt, um die mit dem Ausdruck Haltung verbundenen anspruchsvollen Forderungen zumindest anzudeuten. Es sind anspruchsvolle Forderungen, die in ihrer anregenden Bedeutung für die Lehrenden einerseits bestätigt und andererseits hinsichtlich ihrer direkten Umsetzbarkeit auch in Frage gestellt werden. Vorrangig werden Problemstellungen aufgewiesen und Implikationen durchgespielt, um den Austausch innerhalb der Hochschuldidaktik anzuregen. Auch wenn in diesem Beitrag wenig pragmatische Handlungshinweise abgeleitet werden, so besteht doch die Hoffnung, dass eine fundierte Behutsamkeit im Umgang mit einem schwierigen Ausdruck auch in der Praxis ertragreich sein kann.⁹

Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2. überarb. Aufl. Stuttgart 2007. S. XII.

⁷ Vgl. KATHRIN MUNT und ANIKA FRICKE: Der Einfluss von Beliefs der Lehrenden auf den Einsatz von Peer Instruction. In: Minttendrin. Lehre erleben. Tagungsband zum 1. HD MINT Symposium 2013. S. 184-186. Vgl. auch den Beitrag von MIKKO VASKO und GOTTFRIED METZGER über E-Learning sowie den Beitrag von ISABEL BRAUN zu Peer Instruction in diesem Band.

⁸ „Geisteshaltung“ heißt das abschließende Kapitel in: JOHN HATTIE: Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarb. deutschspr. Ausg. von „Visible Learning for Teachers“ besorgt von W. BEYWL U. K. ZIERER. Baltmannsweiler 2014. S. 170-194.

⁹ Die Ausarbeitung dieses Beitrags wurde im Rahmen des Projekts SKATING aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen

2. Haltung: sprachliche Besonderheiten und terminologische Alternativen

Der Begriff Haltung wird zunächst auf das körperliche Erscheinungsbild einer einzelnen Person bezogen und besitzt daher hohe Evidenz; im didaktischen Kontext wird er aber so konkret nicht verwendet, obwohl der ‚Lehr-Körper‘ in der Lehre sicher nicht ganz gleichgültig und für die (metaphernreiche) Rede über Haltung gleichsam ein bedeutsamer und schwer auszugrenzender Bildspender ist. Mit gutem Grund aber wird der Körper und die körperliche Haltung und Verfassung in der Didaktik nicht normativer Forderung unterzogen. Um den Ausdruck Haltung von der leiblichen Dimension abzugrenzen, wird daher häufig auch von der sogenannten ‚inneren Haltung‘, der ‚Werthaltung‘ oder einer ‚Geisteshaltung‘ gesprochen. Diese Präzisierung ist allerdings mit einem Körper-Geist-Dualismus erkauft, dem nicht vorbehaltlos zugestimmt werden kann.

Dem Begriff Haltung haftet etwas Würdevolles, Edles und Aristokratisches an. Er signalisiert Integrität, Stabilität, Konsequenz, vielleicht Berechenbarkeit und belastbare Erwartungserwartungen (LUHMANN), er zeigt einen (moralischen) Standpunkt und Standfestigkeit als (vermeintliches) Ideal an. Haltung kann aber auch in der extremen Gestalt von Steifheit als das Gegenteil situationsadäquater Geschmeidigkeit erscheinen.¹⁰ Der Begriff Haltung kann männliche, heldenhafte, ja militärische Assoziationen wecken, im Sinne des widerständigen Standhaltens in gefährlicher Position.¹¹ Gender-neutral ist der Begriff sicher nicht. Durch seine heroischen Konnotationen birgt er vielmehr die Gefahr, das Verhältnis zum jeweiligen Handlungsfeld

01PL11014 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor. – MICHAEL RENTSCHLER, THOMAS D’SOUZA und nicht zuletzt KIRSTEN CHRISTMANN danke ich für hilfreiche kritische Hinweise.

¹⁰ Das *Historische Wörterbuch der Philosophie* bietet einen Artikel über „Haltung“ und einen Artikel über „Hexis“. Der Artikel über Haltung von GERHARD FUNKE gibt pointiert die kritische Beurteilung KARL JASPERS wieder: „Eine mögliche H. [Haltung] will keine endgültige feste Form des Daseins abgeben, als ‚mögliche‘ hängt sie engstens mit dem Ganzwerdenwollen der Existenz zusammen, die ihr Wesen offenhält; jede Gewohnheit aber schränkt wie jede H. [Haltung] den Bereich des Möglichen ein.“ *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Hrsg. v. JOACHIM RITTER. Bd. 3. G - H. Basel 1974. Sp. 990-991. Sp. 991.

¹¹ Als ein besonders widerwärtiges Dokument sei auf die Rede des Reichsführers SS, Heinrich Himmler, bei der SS-Gruppenführertagung in Posen am 4. Oktober 1943 hingewiesen, in der „Haltung“ als ein Schlüsselbegriff fungiert. Vgl. http://www.1000dokumente.de/pdf/dok_0008_pos_de.pdf.

dramatisch zu übersteigern, also in unserem Zusammenhang auch eine überzeichnete Dramatisierung des Lehrkontextes zu erzeugen, für die es in der Regel wenig Anlässe gibt, eine Dramatisierung also, die eine Kluft aufreißt zwischen Lehrenden und Studierenden und somit dem *Shift from teaching to learning* gründlich zuwiderläuft.

Der *alltägliche Sprachgebrauch* zeigt Bemühungen um Nüchternheit im Umgang mit dem Ausdruck Haltung an.¹² Wir sagen beispielsweise „Erika hat angesichts von X Haltung bewiesen / bewahrt / gezeigt“. Haltung wird demnach in Situationen herausgefordert und aktualisiert. Die Integrität der Person und die Unbestechlichkeit werden lobend angesichts einer bewältigten Situation zum Ausdruck gebracht. Wir können auch sagen: „Norbert muss die Haltung gegenüber X aufgeben oder überdenken.“ Haltung in diesem Sinne beruht demnach auf Überzeugungen und Erfahrungen. Daher kann die Nötigung entstehen, die eigene Haltung zu überdenken und zu modifizieren. Unabhängig von einem akuten situativen Kontext verwenden wir den Ausdruck Haltung eher nicht. Die Äußerungen „Norbert hat Haltung“, „Norbert ist ein Mann von Haltung“ vermittelt in dieser Allgemeinheit eher den Eindruck von Unflexibilität oder Steifheit, wenn nicht sogleich die spezifische Herausforderung oder situative Nötigung zur deutlich werdenden Haltung gegeben scheint. Wenn wir allerdings sagen „Angesichts von X hat Erika Haltung gewahrt“, meinen wir, dass die Haltung von Erika in dieser Situation deutlich geworden ist, ihr aber ohnehin zugesprochen werden kann. Die dauerhafte Präsenz von Haltung wird eher implizit und dezent anderen Personen zugeschrieben.

Zu beachten ist eine weitere Problematik, die eine Verständigung über Haltung erheblich erschwert. Haltung gehört zu den Begriffen, bei deren Verwendung die Zuhörer sogleich den Sprechenden in besonderer Weise fokussieren.¹³ Der Begriff Haltung wird sogleich empfindlich prüfend auf das Auftreten und Handeln des Sprechenden bezogen. Diese Empfindlichkeit wird noch gesteigert, wenn Haltung im Sinne

¹² Eine Vielzahl von Belegstellen und Nachweisen zu dem Ausdruck Haltung finden sich bei der Nutzung des eindrucksvollen Digitalen Wörterbuchs der deutschen Sprache: www.dwds.de

¹³ Andere Ausdrücke dieser Art sind m. E. beispielsweise Takt, Manieren, Humor, Witz, Dummheit. Siehe hierzu JEAN PAUL: „[...] keiner darf sagen, er habe Witz; so wie man sich Stärke, Gesundheit, Gelenkigkeit des Körpers zuerkennen kann, aber nicht Schönheit. [...] Siege des Gefallens kann man nicht selber als sein eigener Eilbote überbringen, ohne unterwegs geschlagen zu werden.“ JEAN PAUL: *Vorschule der Ästhetik*. In: J. P.: *Werke*. Abteilung I. 6 Bde. Hrsg. v. N. MILLER. Bd. 5. 5. Aufl. München 1987. S. 169.

einer *Selbstzuschreibung* verwendet wird. „Meine Haltung zum Gebrauch von Handys während einer Veranstaltung ist X“, mag als Äußerung vertraut klingen. Schwerer erträglich ist eine Äußerung der Form: „Angesichts des Bier trinkenden Studenten habe ich Haltung bewiesen.“ Unmöglich ist die Äußerung: „Ich bin ein Mann von Haltung.“ Weil Haltung als eine entschieden individuelle und persönliche Qualität empfunden wird, ist die lobende Selbstzuschreibung von Haltung grundsätzlich gehemmt. Über Haltung nicht sprechen zu wollen, kann Ausdruck von Haltung sein. Die Einladung hingegen, über Haltung zu sprechen, kann jene auf die Bühne ziehen, denen Haltung eher fremd bleibt, da sie diese schon in exponiertester Weise zu besitzen glauben.

Haltung und *Einstellung* werden häufig gemeinsam wie Synonyme angeführt.¹⁴ Im Vergleich zur Haltung wirkt der Ausdruck Einstellung etwas weniger diffus anspruchsvoll, sondern nüchterner, da er stärker kognitiv ausgerichtet und situativ zugeschnitten zu sein scheint. Einstellungen sind durch ein Objekt jeweils schon konkretisiert, sie sind sichtbar und können womöglich durch Argumente und Diskussionen bearbeitet werden. In der Psychologie besteht auch Zuversicht, Einstellungen messen zu können bzw. Einstellungen zweckmäßig als messbare Größe definieren zu können. „Es ist nicht allzu schwer, eine Einstellung zu messen, die Frage ist vielmehr, ob diese Einstellung immer einen richtigen Hinweis darauf gibt, wie sich Menschen tatsächlich verhalten.“¹⁵ Der Ausdruck Haltung, sofern er nicht auf die Körperhaltung bezogen ist, wird m. W. in der psychologischen Literatur gemieden.

Der Ausdruck *Teaching Beliefs* im Sinne von handlungsleitenden Lehr-Lernüberzeugungen hat etwas grundsätzlich Zweideutiges: Entweder unterstellen wir ein deduktives Handlungsschema: Beliefs als ein (mehr oder minder) bewusstes und artikulierbares Bündel von Überzeugungen determinieren die individuelle Lehrpraxis. Oder wir gehen induktiv und zuschreibend vor: Wir beschreiben die Lehrpraxis einer

¹⁴ Vgl. STEFANIE FULEDA: Kompetenzprofil eines Hochschulcoaches. In: MONIKA BESSENRODT-WEBERPALS u. a. (Hrsg.): *Coaching als Türöffner. Auf dem Weg zu einer studierenden-zentrierten Lehr- und Lernkultur*. Augsburg 2013. S. 77. Unter Selbstkompetenz werden „Einstellung/Haltung/Werte“ sowie „Selbstreflexion/Persönlichkeitsentwicklung“ angeführt. Vgl. ebenso beispielsweise EVA-MARIA SCHUMACHER: *Schwierige Situationen in der Lehre. Methoden der Kommunikation und Didaktik für die Lehrpraxis*. Opladen, Farmington Hills 2011. S. 15 und S. 43-44.

¹⁵ RICHARD J. GERRIG und PHILIP G. ZIMBARDO: *Psychologie*. 18., aktual. Aufl. München u. a. 2008. S. 644.

Person durch die Zuschreibung von ihr zu Grunde liegenden Beliefs.¹⁶ Inwiefern können wir aber unterstellen, dass die Beliefs in dem jeweiligen Bewusstsein von Lehrenden eine kohärente Menge darstellen und sich ungestört in der Praxis manifestieren? Nicht alles, was wir als gute Lehrpraxis erlebt haben, setzen wir konsequent in der eigenen Lehre um. Nicht alles, was wir als abschreckende Lehrpraxis erlebt haben, vermeiden wir konsequent in der eigenen Lehre. Inwiefern können Beliefs von Träger und Beobachter hinreichend deutlich artikuliert werden? Und findet nicht im Moment der Artikulation bereits eine Verschiebung und Rationalisierung der Beliefs statt? Ein Dozent kann beispielsweise abstrakt davon überzeugt sein, dass aktivierende Methoden relevant für den Lernerfolg sind; zugleich kann es ihm aber schwer fallen, der von ihm gewählten Gruppenarbeit angemessen Raum zu lassen, da er zugleich (mehr oder minder) unbewusst davon überzeugt ist, dass sein verantwortliches Mitwirken bei dem Lernerfolg unverzichtbar ist. Nicht alles, was man tut und wie man es tut, ist aus abstrakten Überzeugungen herzuleiten und über abstrakte Argumente zu bearbeiten.

Verhaltensweisen hingegen können erprobt, eingeübt und verändert werden, und selbst wenn sie nicht mit den Grundüberzeugungen zur Gänze übereinstimmen (und deshalb eigentlich schädlich sein könnten), kann sich über die reflektierte Erfahrung eine nachhaltige Veränderung (im Habitus und in den Beliefs) ergeben. Bei Arbeitsgruppenphasen kann beispielsweise erprobt werden, nicht nur vor oder bei den Studierenden zu stehen, sondern auf Augenhöhe zu gehen, einen Stuhl zu nehmen oder sich hinzuhocken. Dieses Verhalten eröffnet Erfahrungen, die, reflektiert und in Zusammenhänge gerückt, zu einem stabilen neuen Verhaltensrepertoire führen können.

Woher aber kommt die Attraktivität des Begriffs Haltung, ein Begriff, der so viele unerwünschte und problematische Assoziationen wecken kann, die auszugrenzen und zu bändigen fast unmöglich scheint? Diagnostisch kann man darin auch einen verzweifelten Widerruf dominanter Forderungen der Zeit, insbesondere der Arbeitswelt, sehen. Angesichts allseits geforderter Flexibilität, der real sich vollziehenden Fragmentierung und Segmentierung der individuellen Lebensläufe scheint der Ruf nach Haltung noch einmal auf die Kräfte und die Würde des Individuums zu setzen und somit einen noblen Fluchtweg vor zermürbenden Tendenzen zu bieten. Es ist

¹⁶ Vgl. die instruktive Übersicht der komplexen Diskussionslage: CAROLINE TRAUTWEIN: Lehrebezogene Überzeugungen und Konzeptionen – eine konzeptuelle Landkarte. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 8. 2013. S. 1-14.

aber ein Fluchtweg, der sich bei genauerer Betrachtung leicht auflösen und in sein Gegenteil zu verwandeln scheint. Wenn Haltung nämlich in wechselnden beruflichen Feldern gefordert wird, im Sinne einer vorbehaltlosen Identifikation z. B. mit einer ‚Firmenphilosophie‘ oder anderen ausgehängten ‚Leitbildern‘, so ist die Forderung von Haltung kein Gegenimpuls zur Flexibilität, sondern deren instrumenteller und radikaler Ausdruck.

3. Haltung: situations- oder personenbezogenes Verhaltensmuster

Auf zwei (fast beliebig gewählte) Lexikonartikel zum Begriff Haltung (gr. *hexis*, lat. *habitus*) sei kurz Bezug genommen, um an die Darstellung anzuknüpfen. Ein theologisch-philosophisches Lexikon bietet folgende Bestimmungen:

Dem allgemeinen Verständnis nach bezeichnet H. [Habitus] das Haben relativ gleichbleibender, erst in der Zeit erworbener (im Unterschied zu von Natur aus bestehenden) Eigenschaften oder Strukturen. [...] Einen H. auszubilden besagt deshalb nicht einfach nur, Gewohnheiten als objektive Verhaltensweisen zu entwickeln; der H. schließt darüber hinaus ein, dass, oder besser, wie ein X sich selbst hat (man tut etwas nicht nur „für gewöhnlich“, sondern „hat die Art, dies zu tun“).¹⁷

Die Betonung der zeitlichen Erstreckung der Ausprägung einer Haltung und ihrer elementaren Relevanz für die personale Identität hebt das Beharrungsvermögen und die besondere Sensibilität der Haltung hervor. In einem Workshop von wenigen Stunden kann wenig an einer Haltung verändert werden (und man möchte dies fast begrüßen), sondern nur durch eine reflexive Begleitung des Handelns über einen längeren Zeitraum. Das folgende Zitat aus einem literatur- und kulturwissenschaftlichen Lexikon hebt die Deutungsvielfalt des Begriffs hervor:

[...] unter H. [Habitus] versteht man die Haltung, Gebärde oder den typischen Verhaltensstil einer Person. Die Bedeutung des Begriffs changiert zwischen der Vorstellung eines situationsbedingten Verhaltensmusters und der eines personenbezogenen, eher charakterologischen Sche-

¹⁷ Artikel „Habitus“ von CHRISTIAN SCHRÖER in: Lexikon der christlichen Ethik. Hrsg. von GERHARD W. HUNOLD unter Mitarbeit von JOCHEN SAUTERMEISTER. 2. Bde. Freiburg u. a. 2003. Bd. 1. Sp. 778-780.

mas, das als erworbenes Muster wie eine Art ‚zweite Natur‘ Wahrnehmungs- und Handlungsweisen seines Trägers bestimmt.¹⁸

Diese Zweideutigkeit des Begriffs Haltung – entweder als situationsbezogenes oder personenzentriertes Muster verwendet zu werden – charakterisiert wohl auch die aktuelle Rezeption des Begriffs in der Didaktik, ohne dass sie als solche ausgewiesen und geklärt würde. Die Unklarheit in der Verwendung erlaubt, einerseits situationsspezifische Forderungen und Standards zu erheben und andererseits von der Emphase und Dignität eines das ganze eigene Leben umfassenden Begriffs zu profitieren. So ist es charakteristisch, dass in einem jüngst erschienenen Artikel über die Qualifizierung von Hochschuldidaktikern wiederholt vieldeutig von „(Berufs-)Haltung“¹⁹ die Rede ist, eine „(Berufs-)Haltung“, die es angesichts widersprüchlicher beruflicher Anforderungen auszubilden und umzusetzen gelte. Der „(Berufs-)Haltung“ als „Ressource“²⁰ wird dort eine „Schlüsselrolle“²¹ für die individuelle „Interpretation der Rolle“²² im Arbeitsfeld der Hochschuldidaktik zugesprochen. Nicht nur gibt es m. E. eingespielte soziologische Begrifflichkeiten, die eine Ausbildung von individueller Rollenidentität differenzierter fassen und den Begriff Haltung nicht bemühen müssen;²³ die situations- und berufsspezifische Fokussierung des Begriffs Haltung führt schließlich zu einer kaum noch zu bändigenden Partialisierung und Entleerung, indem die Ausprägung einer beruflich orientierten Haltung allein innerhalb der Binnenperspektive beruflicher Ansprüche definiert wird, ohne auf längerfristige (außerberuflich entstandene und außerberuflich relevante) positive Überzeugungen und Prägungen einzugehen: „[...] Auf Basis der Reflexion von verschiedenen Erwartungen erfolgt durch Einnahme einer Haltung die individuelle Ausgestaltung

¹⁸ Artikel „Habitus“ von LINDA SIMONIS in: ANSGAR NÜNNING (Hrsg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Stuttgart, Weimar 1998. S. 200.

¹⁹ KRISTINA MÜLLER, ANJA TILLMANN, MARK ZEUCH: Haltung entwickeln! Ein Erfolgsfaktor für den beruflichen Einstieg in die Hochschuldidaktik. In: Neues Handbuch Hochschullehre. Griffmarke A 1.6. S. 1, S. 4, S. 6, S. 7, S. 8, S. 9, S. 15.

²⁰ A. a. O. S. 12 - und öfter.

²¹ A. a. O. S. 2.

²² A. a. O. S. 5.

²³ Vgl. etwa die von LOTHAR KRAPPMANN entworfene Phasenfolge: Role taking – Rollendistanz – Role Making, bei der Ich-Identität in Auseinandersetzung von sozialer und personaler Identität hervorgebracht und aufrechterhalten wird. Vgl. HEINZ ABELS: Einführung in die Soziologie. Bd. 2. Die Individuen in ihrer Gesellschaft. 4. Aufl. Wiesbaden 2009. S. 376-380.

der Rollen [...]“²⁴ Wenn Haltung in einer Berufssituation mehr sein soll als die Resultante der auf den Einzelnen einwirkenden Kräfte, so muss der jeweilige berufliche Kontext deutlich überschritten werden und der erweiterte Kontext in den Reflexionsrahmen einbezogen werden. Diese Nötigung besteht auch dann, wenn – was häufig geschieht – Haltung auf die Aneignung von *Werten und Normen* zurückgeführt wird, denn auch auf diesem Wege ist eine situative Einengung der Haltung nicht plausibel, sofern wir denn von Normen und Werten sprechen, die von einer grundsätzlichen Bedeutung sind, und nicht über DIN-Normen zum Schallschutz.²⁵ Gewiss können im Arbeitsumfeld einzelne Normen und Werte besonderen Vorrang erhalten (etwa bei einer Chirurgin oder einem Starkstromelektriker die Sorgfalt und die Genauigkeit), grundsätzliche Werte wie Gerechtigkeit, Wahrhaftigkeit etc. sind davon aber nicht tangiert. *Wenn* wir also von Normen und Werten sprechen möchten und der Überzeugung sind, dass die Aneignung von allgemeinen Werten und Normen allererst Haltung hervorbringen, so zeichnet sich diese Haltung dadurch aus, dass sie alle Lebensbereiche umfasst. Haltung ist im Singular das Ergebnis dieser vom Einzelnen zu erbringenden integrierenden Leistung; wer von Haltungen im Plural spricht, löst diese anspruchsvolle Position bereits auf.²⁶

²⁴ KRISTINA MÜLLER, ANJA TILLMANN, MARK ZEUCH: Haltung entwickeln! S. 5.

²⁵ Die Selbstverständlichkeit, mit der auf den Begriff Wert rekurriert wird, hängt von der Disziplin ab. Während beispielsweise in der Soziologie Wert ein gebräuchlicher, grundlegender Terminus ist, wird er in der Philosophie und Ethik sehr kritisch beurteilt. „Unter Werten verstehen wir die allgemeinsten Grundprinzipien der Handlungsorientierung und der Ausführung bestimmter Handlungen. Werte sind Vorstellungen vom Wünschenswerten, kulturelle und religiöse, ethische und soziale Leitbilder, die die gegebene Handlungssituation transzendieren.“ BERNHARD SCHÄFERS: Soziales Handeln und seine Grundlagen: Normen, Werte, Sinn. In: KORTE, HERMANN, und BERNHARD SCHÄFERS (Hrsg.): Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. 5. erw. und aktual. Aufl. Opladen 2000. S. 25–43. S. 36. Vgl. hingegen die Darstellung der ethischen Diskussion im Artikel „Wert“ von CHRISTIAN KRIJNEN in: MARCUS DÜWELL, CHRISTOPH HÜBENTHAL, MICHA H. WERNER (Hg.): Handbuch Ethik. Stuttgart 2002. S. 527–533.

²⁶ So ist es m. E. unglücklich, wie THOMAS KESSELRING das Berufsethos von Lehrern und Pädagogen bestimmt: „Das Berufsethos lässt sich umreißen als Ensemble von Haltungen oder Gewohnheiten, die eine erfolgreiche und zugleich ethisch angemessene Ausübung des Berufs ermöglichen.“ THOMAS KESSELRING: Handbuch Ethik für Pädagogen. Grundlagen und Praxis. 2. Aufl. Darmstadt 2012. S. 318.

4. Haltung im Kontext der Strebensethik: Epikur, Stoa und Aristoteles

Angesichts der Vieldeutigkeit und Problematik des Begriffs *Kompetenz* ist erwogen worden, ob Kompetenz nicht durch die Begriffe Tugend und Haltung ersetzt werden könne.²⁷ Damit werde auch die normative Dimension des Begriffs Kompetenz deutlich. Ob dies ein sinnvolles Begriffsmanöver darstellt, sei hier dahingestellt, doch zeigt diese Diskussion die Virulenz der selbst wiederum vieldeutigen und nicht unstrittigen Begriffe Tugend und Haltung. Fraglich ist allerdings, ob mit diesen Begriffen hinreichend und umfassend die normative Dimension der Lehre erschlossen wird. Haltung ist ein zentraler Begriff der *Tugendethik* oder allgemeiner der *Strebensethik*; darüber hinaus gibt es noch – um nur die prominentesten anzuführen – die deontologische Ethik (oder auch Pflichtethik) und die utilitaristische Ethik, die beide wichtige Hinweise zur Gestaltung der Lehre bieten.²⁸ In der Strebensethik, auf die wir uns hier beschränken müssen, geht es nicht primär um ein Sollen, sondern um ein Wollen. Mit HANS KRÄMER, der das Konzept einer *Integrativen Ethik* entwickelt hat, die auf ein komplementäres Verhältnis ethischer Theorien setzt, kann die Differenz von Moralphilosophie (im Sinne einer deontologischen Ethik oder Pflichtethik) und der Strebensethik folgendermaßen bestimmt werden:

Während [...] die Moralphilosophie an das Verantwortungs- und Pflichtgefühl appelliert und vielfach Weisungen vermittelt, sucht die Strebensethik nicht verbindlich, sondern anratend über Handlungsziele aufzuklären und das entsprechende richtig regulierte Verhalten in Gang zu setzen, zu verbessern und zu optimieren. Sie setzt ein gehemmtes oder unklares Streben voraus, bei dem das eigentlich Gewollte nicht aktuell ge-

²⁷ Vgl. GABI REINMANN: Lehrkompetenzen von Hochschullehrern: Kritik des Kompetenzbegriffs in fünf Thesen. In: Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt. Doppelfestschrift für PETER BAUMGARTNER und ROLF SCHULMEISTER. Hrsg. v. G. REINMANN, M. EBNER u. S. SCHÖN. S. 215-234. Sie schließt v. a. an folgendem Beitrag an: HANS-ULRICH DALLMANN: Eine tugendethische Annäherung an Begriff und Pädagogik der Kompetenzen. In: Ethik und Gesellschaft 1/2009.

²⁸ Entsprechend systematisch hat THOMAS KESSELRING den ersten Teil seines „Handbuchs Ethik für Pädagogen“ angelegt. Vgl. THOMAS KESSELRING: Handbuch Ethik für Pädagogen. Grundlagen und Praxis. 2. Aufl. Darmstadt 2012. S. 25-174.

wollt oder nicht gekonnt wird, und trägt durch Aufklärung und Anleitung zu seiner Realisierung und Erfüllung bei.²⁹

Das Richtige zu wählen, sich anzueignen und richtig zu wollen, steht in der Strebensethik unter dem Ziel, dauerhaft ein gelingendes glückliches Leben zu führen. Gelassenheit, Selbstsicherheit, innere Freiheit (von Zwängen und Ängsten) und womöglich Einverständnis mit der (göttlichen) Ordnung werden nicht durch Einsicht ein- für allemal erreicht, sondern sind das Ziel kontinuierlicher Übung, Gewöhnung und Selbstprüfung (Exerzitien)³⁰. Zu diesem Bereich der Ethik kann u. a. die stoische, die epikureische sowie die skeptische Ethik – und nicht zuletzt (wenn auch nicht uneingeschränkt)³¹ die Aristotelische Ethik gezählt werden. Im Folgenden soll der Schwerpunkt auf ARISTOTELES liegen, da die ethische Prägung des Ausdrucks *Haltung* von ihm bestimmt wurde. Dennoch sei kurz angesprochen, welche Perspektiven sich im Rahmen anderer strebensethischer Konzepte (v. a. am Beispiel der Lehre) ergeben können. Der eingangs angesprochene, didaktisch empfohlene *Haltungswechsel* der Lehrenden steht unter der Zielvorgabe, das Lehr- und Lerngeschehen zu verbessern, die Erreichung gesetzter Lernziele zu optimieren. Die Lehrenden sind dann dezidiert als Instrumente des Lerngeschehens, als Arrangeure von Lerngelegenheiten gedacht. Indem wir nun den Ausdruck Haltung auf den strebensethischen Kontext beziehen, und dies mit Interesse an der Gestaltung der Lehre, so ist dies mit einer deutlichen Akzentverschiebung verbunden, denn dies heißt, dass die Lehrenden unter der Perspektive ihrer gesamten (auf Glück und Gelingen ausgerichteten) Lebensführung ihre Ziele in der Lehre klären und sichern. Wenn nun der Ausdruck Haltung auf den von verschiedenen philosophischen Schulen bestimmten strebensethischen Kontext bezogen wird, entwerfen wir beiläufig auch eine kleine, selbstverständlich nicht vollständige Typologie der Lehrenden.

²⁹ HANS KRÄMER: Integrative Ethik. Frankfurt a. M. 1992. S. 77-78. – Diese Charakterisierung der Strebensethik weist Nähen zum Verständnis von *Coaching* auf (siehe den Beitrag von MICHEL RENTSCHLER in diesem Band), und nicht zufällig gibt es in dem Werk von HANS KRÄMER ein längeres Kapitel über philosophische Beratung; a. a. O. S. 323-365.

³⁰ Vgl. PIERRE HADOT: Philosophie als Lebensform. Antike und moderne Exerzitien der Weisheit. 2. Aufl. Frankfurt a. M. 2005.

³¹ Vgl. beispielsweise OTFRIED HÖFFE: Aristoteles' universalistische Tugendethik. In: KLAUS PETER RIPPE und PETER SCHABER (Hrsg.): Tugendethik. Stuttgart 1998. S. 42-68.

Epikurs Ethik verfolgt das Ziel, den Menschen aufklärend die Angst (vor übernatürlichen Mächten, Schmerzen, dem Tod und einem Leben nach dem Tod) zu nehmen und ihnen Hinweise zu geben, wie sie dauerhaft und relativ unbesorgt Freude und Lust empfinden können.³² Am prominenten Beispiel des Essens und Trinkens votiert EPIKUR – dem Klischee ganz zuwider – nicht für ungehemmte subtile Gaumenfreuden, sondern für die Freude am Einfachen und leicht Verfügbaren:

Wir halten auch die Selbstgenügsamkeit für ein großes Gut, nicht um uns in jedem Falle mit Wenigem zu begnügen, sondern damit wir, wenn wir das Viele nicht haben, mit dem Wenigen auskommen, in der echten Überzeugung, daß jene den Überfluß am süßesten genießen, die seiner am wenigsten bedürfen, und daß alles Naturgemäße leicht, das Sinnlose aber schwer zu beschaffen ist [...].³³

Die Ziele werden demnach so bestimmt, dass eine stabile, freudenvolle und von Sorgen unbelastete Position erreicht werden kann. Auf die Lehre übertragen kann dies beispielsweise bedeuten, nicht unbewusst immer anspruchsvollere Ziele anzupeilen, deren Erreichen zunehmend schwieriger wird, sondern das Gelingen des Einfachen – eine Argumentation, eine Überlegung von Studierenden, ein Gespräch – wahrzunehmen und als einen gemeinsamen Erfolg zu würdigen, der den Sinn von Lehre erleben lässt.

Für die *stoische Ethik* ist die Unterscheidung zentral, ob wir etwas beeinflussen und bewirken können oder nicht.³⁴ Was nicht beeinflusst werden kann, soll hingenommen

³² PIERRE HADOT umreißt dies so: „Das Unglück der Menschen liegt darin, daß sie Dinge fürchten, die sie nicht zu fürchten brauchen, und daß sie Dinge begehren, die sie zu begehren nicht nötig haben und die ihnen entgehen.“ PIERRE HADOT: Philosophie als Lebensform. Antike und moderne Exerzitien der Weisheit. 2. Aufl. Frankfurt a. M. 2005. S. 20.

³³ EPIKUR: Brief an Menoikeus. In: EPIKUR: Von der Überwindung der Furcht. Katechismus, Lehrbriefe, Spruchsammlung, Fragmente. Übersetzt und mit einer Einführung und Erläuterungen von O. GIGON. München 1991. S. 100-105. S. 103.

³⁴ „Wenn wir aber nur das, was in unserer Macht steht, für gut und böse halten, dann bleibt keinerlei Ursache übrig, mit Gott zu hadern oder Feind eines Menschen zu sein.“ MARC AUREL: Selbstbetrachtungen. Übertragen und mit Einleitung von WILHELM CAPELLE. 12. Aufl. Stuttgart 1973. S. 78.

und als Ausdruck der Gott-Natur bejaht werden.³⁵ Was aber beeinflusst werden kann, verdient höchsten Einsatz. Diese Unterscheidung zwischen Gestaltbarem und Hinzunehmendem bietet jedem, der sie nutzt, ein beachtliches Entlastungspotential und unerschütterliche Gelassenheit³⁶, ist aber konkret nicht leicht umzusetzen. Wenden wir diese Unterscheidung auf die Lehre an, so springt ins Auge, dass die angestrebte Gelassenheit in der Tat z. B. von Durchfallraten und Abbrecherquoten bedroht werden kann und dass Gelassenheit dennoch erreicht werden kann, indem das Misslingen und Scheitern nicht grundlos auf andere (sagen wir: strukturelle und individuelle) Faktoren als Ursache zurückgeführt werden kann. Wenn man selbst in der Lehre das vorgetragen, gesagt und getan hat, was vorzutragen, zu sagen und zu tun war, scheint der eigene Bereich an Zuständigkeit geklärt, erfüllt und gesichert. Denn das Aneignen des Lehrstoffs fällt in die Verantwortung der Studierenden; und der Rahmen der Veranstaltung fällt in die Zuständigkeit des Studiengangs, der Hochschule, der Hochschulpolitik. Fraglich ist nur, ob bei einer solchen Grenzziehung die Möglichkeiten der eigenen beruflichen Rolle jeweils voll ausgeschöpft und genutzt werden, ob nicht auch die externen Faktoren des Unverfügbaren in den Bereich des Gestaltens (einer aktivierenden Fachdidaktik, einer Hochschulkultur und einer Hochschulpolitik) gehören. Die Grenze zwischen dem Verfügbaren und Unverfügbaren lässt sich daher für uns heute kaum guten Gewissens schnell und zufriedenstellend lösen, denn unter der für die stoische Philosophie nicht unproblematischen Annahme, dass durch soziales *kooperatives Handeln* auch Rahmenbedingungen der Lehre verändert werden können, öffnet sich ein weiter Raum der Gestaltung.

Während bei EPIKUR die Lustempfindung als Prämisse allen Handelns angesetzt wird und in der stoischen Philosophie die Affekte als eine zu überwindende Abweichung von der Vernunft-Natur, ja als abzutötende Gefahr gedeutet werden, ist bei ARISTOTELES die Bewertung und Bearbeitung der Affekte ein zentrales Instrument zur Ausbildung einer tugendhaften Haltung. Während es schwer fällt, sich Epikureer

³⁵ „Verlange nicht, daß alles, was geschieht, so geschieht, wie du es willst, sondern wünsche dir, daß alles so geschieht, wie es geschieht, und du wirst glücklich sein.“ EPIKTET: Handbuch der Moral. In: EPIKTET, TELES, MUSONIUS: Wege zum Glück. Auf der Grundlage der Übersetzung von WILHELM CAPELLE neu übersetzt und mit Einführungen und Erläuterungen versehen von RAINER NICKEL. München 1991 S. 17-48. S. 21.

³⁶ „Du kannst, ohne einem Zwang ausgesetzt zu sein, dein Leben in größtem Seelenfrieden zu Ende führen, auch wenn alle Menschen gegen dich schreien, was sie wollen, auch wenn die wilden Tiere die Glieder von diesem um dich herumgewachsenen Stoffgemisch zerreißen.“ MARC AUREL: Selbstbetrachtungen. A. a. O. S. 100.

und Stoiker bei engagierter Gremienarbeit vorzustellen,³⁷ so gilt für ARISTOTELES die Prämisse, dass der Mensch ein geselliges und politisches Wesen ist. Während die Suche nach heilsamer Seelenruhe (*ataraxia*) bei Epikureern und Stoikern im Zentrum steht, gleicht der Aristotelische Ansatz einer inneren Mobilmachung, um das möglichst Größte zu leisten.

Das differenzierte Empfinden von Lust und Unlust ist für *Aristoteles* ein Bestimmungsmoment menschlichen Lebens.³⁸ Die Affekte können allerdings das Gute hemmen und zu Falschem anregen, daher soll Erziehung und Selbsterziehung dahin führen, dass wir (frei von Heuchelei) Lust und Unlust dort empfinden, wo es unsere Einsicht fordert. Die Bearbeitung der Affekte scheint zu bedeuten, dass die ursprünglichen Affekte ihre Aussagekraft zwar behalten, aber gleichsam mit Freude überformt oder überstimmt werden.³⁹ Der Erziehung kommt die Funktion zu, diese – offenbar sozial vermittelte – Prägung des Empfindens anzuleiten, eine Prägung, die dann selbsttätig und eigenverantwortlich weitergeführt wird.

Darum muß man, wie Plato sagt, von der ersten Kindheit an einigermaßen dazu angeleitet worden sein, über dasjenige Lust und Unlust zu empfinden, worüber man soll. Denn das ist die rechte Erziehung. (NE 29)

Es ist dann möglich, dass der Tapfere zwar Furcht empfindet, aber Freude an der gewohnten Überwindung der Furcht und Freude an dem Handlungsvollzug.⁴⁰ Erst durch die tapfere Handlung wird der Einzelne tapfer, erst durch die besonnene Handlung wird der Einzelne besonnen. Durch Erziehung und Selbsterziehung wird

³⁷ „Der Weise wird sich nicht an der Politik beteiligen und nicht Herrscher sein wollen.“ EPIKUR: Fragmente. In: Von der Überwindung der Furcht. Katechismus, Lehrbriefe, Spruchsammlung, Fragmente. Übersetzt und mit einer Einführung und Erläuterungen von O. GIGON. München 1991. S. 114.

³⁸ „Wenn aber für einen nichts lustbringend ist und kein Unterschied zwischen dem einen und dem anderen sinnlichen Eindruck für ihn besteht, so ist er wohl weit davon entfernt, ein Mensch zu sein.“ ARISTOTELES: Die Nikomachische Ethik. Auf der Grundlage der Übersetzung von EUGEN ROLFES. Hrsg. v. GÜNTHER BIEN. 4. Aufl. Hamburg 1985. (Künftig zitiert mit der Sigle NE.) S. 70.

³⁹ „Als ein Zeichen des Habitus muß man die mit den Handlungen verbundene Lust oder Unlust betrachten. Wer sich sinnlicher Genüsse enthält und eben hieran Freude hat, ist mäßig, wer aber hierüber Unlust empfindet ist zuchtlos.“ NE S. 29.

⁴⁰ Vgl. URSULA WOLF: Aristoteles‘ „Nikomachische Ethik“. 3. Aufl. Darmstadt 2013. Insbes. S. 210.

die Haltung auf Dauer ausgebildet, und die Beobachtung eigener Neigungen wird zu einem individuellen Auftrag erhoben:

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

Aus der (vernünftigen) Wahl der Mittel und Ziele, der Bearbeitung und Mäßigung der Affekte und den wiederholten Handlungsvollzügen, ergibt sich eine Haltung, die sich durch Vortrefflichkeit auszeichnet. „Dementsprechend macht jeder Mensch sich zu dem, der er dann seinem Verhalten und seinem Gehaben nach ist, nämlich aufgrund habitusbildender Tätigkeit.“⁴¹ Ob allerdings ARISTOTELES der Ansicht ist, dass jeder Mensch eine Haltung habe oder entwickeln könne, wird man bezweifeln müssen. Nach ARISTOTELES – dessen Ethik offenkundig elitäre und aristokratische Züge trägt – bevorzugen die meisten Menschen das „Leben des Viehs“ (NE 5), da sie lustorientiert leben. Die ‚schlechten‘ Menschen sind überdies von Reue zerrissen, müssen sich selbst fliehen und die ablenkende Gesellschaft anderer suchen.⁴² Nur die vorzügliche Haltung des Edlen – die Tugend im Sinne der Vortrefflichkeit – erlaubt *Kontinuität*, *Kohärenz* und vorbehaltlose *Selbstaffirmation*. Das von ARISTOTELES entworfene Bild von Glück, durch ein Leben in tugendhafter Haltung erzeugt, ist erstaunlich und konsequent. Auch wenn das eigene Tun in Zweckzusammenhänge eingebunden ist, gelingt es doch, so charakteristisch und passend zu handeln, dass der Handlungsvollzug zugleich Zweck an sich ist und Freude weckt. Die von Zerknirschung verblüffend freie Selbstaffirmation schaut zufrieden auf das Vergangene und zuversichtlich in die Zukunft:

Der Mann der Tugend steht mit sich selbst in Übereinstimmung und begehrt seiner ganzen Seele nach ein und dasselbe, und darum wünscht er auch sich selbst Gutes und was so erscheint und setzt es ins Werk – denn dem Guten ist es eigen, das Gute zu verwirklichen –, und zwar um seiner

⁴¹ Artikel „Hexis“ von GERHARD FUNKE in: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Hrsg. v. JOACHIM RITTER. Bd. 3. Sp. 1120- 1123. Sp. 1122.

⁴² „Die Lasterhaften haben keine Beständigkeit, da sie nicht einmal sich selbst gleich bleiben, doch werden sie auf kurze Zeit Freunde unter sich, da der eine an der Schlechtigkeit des anderen Gefallen hat.“ (NE 195)

selbst willen, *nämlich zugunsten seines denkenden Teils, der ja das eigentliche Selbst des Menschen ist.* (NE 216)

Was aber heißt dies alles womöglich für die Lehre? Der skizzierte anspruchsvolle Begriff von Haltung lässt die Rede von *Haltungsveränderung* oder *Haltungswechsel* – was vieles bereits voraussetzt (nämlich Haltung) – problematisch erscheinen. Die grundlegende Dimension der (zu bearbeitenden) Affekte wird unterstrichen, deren Prägung hat aber je schon stattgefunden und wird von den Lehrenden stets schon in die Lehre hineingetragen. Die Frage der klaren Zielstellung in der Lehre und der angemessenen Umsetzung wird aufgeworfen. Wenn Lehrende lehren, so sollten sie es gut, nach besten Möglichkeiten und mit Freude tun können – und Ängste und Hemmungen um der Ziele willen überwinden. Entwerfen wir einige auf die Lehre entworfene Fragen, so zeigt sich, dass der durch die Strebensethik provozierte Perspektivwechsel vom Lernprozess zurück auf eine Dozentenzentrierung wieder umschlägt auf die Anliegen der Lernenden und ihre Lernprozesse. Denn es muss *aristotelisch gedacht* nicht nur heißen: Was will ich mit meinem lehrenden Handeln erreichen? Was muss ich unter Einsatz meiner besten Fähigkeiten tun, um das Ziel in der Lehre stets und vortrefflich zu erreichen? Sondern auch: Woher weiß ich, wann weiß ich, wann erlebe ich, dass ich mein Ziel in der Lehre vortrefflich erreiche? Hierfür für sich jeweils im Handlungsvollzug eine Antwort gefunden zu haben und dies kontinuierlich umzusetzen, erlaubt womöglich eine Haltung, die Glück hervorruft und intrinsisch motiviert.

5. Kommunikation über Haltung: das Beispiel „Begeisterung“

In der Kritik an ARISTOTELES ist geäußert worden, dass Tugenden und Haltungen nur vage und nicht präzise bestimmt würden und die Hinweise zu allgemein oder gar leer seien. ARISTOTELES selbst spricht davon, nur umrisshaft zu sprechen, und rechtfertigt dies damit, dass das Vorgehen und Sprechen sich am jeweiligen Gegenstand zu orientieren habe.⁴³ Dies kann mit gutem Grund zum Anlass genommen

⁴³ „Das aber möge im voraus als zugestanden gelten, daß jede Theorie der Sittlichkeit *nur allgemeine Umriss*e liefern und nichts mit unbedingter Bestimmtheit vortragen darf. Darum haben wir ja auch gleich eingangs bemerkt, daß die Anforderungen an eine Erörterung sich *je nach dem Stoff* richten müssen. Was aber dem Bereich des sittlichen Handelns und des im Leben Nützlichen angehört, hat nichts an sich, was ein für allemal feststände [...].“

werden, darüber nachzudenken, wie über Haltungen überhaupt gesprochen werden kann. Wie lassen sie sich (hinreichend abstrakt und hinreichend präzise) kommunizieren, beschreiben und darstellen? Lassen sich Haltungen überhaupt empfehlen oder vorschreiben? Abstrakte Ausdrücke im Sprechen über Haltungen scheinen unvermeidlich zu sein und werden zumeist undurchsicht mit eigenen Bildern (auch Körperbildern) und Erfahrungen vermengt. Mit gutem Grund werden in hochschuldidaktischen Workshops häufig Karten mit Fotografien ausgelegt, um mit Hilfe der Kommentierung des gewählten Bildes jeweilige Überzeugungen und Haltungen anschaulich zu verbalisieren. In der Auseinandersetzung mit einem Bild nähert man sich ansatzweise sprachlich dem eigenen Verständnis.

Mühe los können wir uns darauf einigen, dass Begeisterung, Leidenschaft, Präsenz, Ausstrahlung, Aufgeschlossenheit, Engagement, Vitalität positive und wünschenswerte Eigenschaften von Lehrenden darstellen. Was aber ist damit gesagt und getan? Wie lässt sich diese Einschätzung angemessen und kommunikativ erfolgreich gegenüber Lehrenden darstellen? Am Beispiel der ‚Begeisterung‘ sei dies im Folgenden durchgespielt. Ist Begeisterung eine explizit einzufordernde oder auch nur eine behutsam zu empfehlende Haltung? Und lässt sich die für die Lehre angepeilte ‚Begeisterung‘ begrifflich präzisieren? Eine hochschuldidaktische Äußerung, die Lehrenden empfiehlt, ihre Begeisterung für den Lehrstoff zu zeigen, hat jedenfalls intuitiv eine hohe Evidenz. Die Wirkung einer Abwesenheit von Begeisterung können wir uns gut vorstellen: die Lehre wäre vermutlich leblos, routiniert, uninspiriert, sie ließe einen ‚kalt‘ und erschiene letztlich sinnlos. „Bildungsbedürfnisse, ja Bildungsehrgeiz, das kann nur jemand hervorrufen, der selbst begeistert Bildung verkörpert.“⁴⁴ Wird Begeisterung aber empfohlen, so schleicht sich in die Empfehlung eine präskriptive und paradoxe Tendenz, die den gut gemeinten Appell unterminiert. Warum ist dies so? Der Appell fordert, die intrinsische Motivation zur Sache den Adressaten deutlich zu machen. Begeisterung erscheint als notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung guter Lehre. Auf der Beziehungsebene lautet das Signal (zugespitzt): ‚Zeigst Du mir Deine Begeisterung, so erkenne ich Dich als guten Lehrenden an.‘ Oder auch: ‚Du bist sicherlich begeistert, und darum erkenne

Hier muß vielmehr *der Handelnde selbst wissen*, was dem gegebenen Fall entspricht, wie dies auch in der Heilkunst und in der Steuermannskunst geschieht. Aber trotz dieses Charakters unserer Disziplin *müssen wir sehen, wie zu helfen ist.*“ (NE 28, Hervorh. v. mir)

⁴⁴ MICHAEL FELTEN: Schluss mit dem Bildungsgerede! Eine Anstiftung zu pädagogischem Eigensinn. Gütersloh 2012. S. 49.

ich Dich als guten Lehrenden an.' In die eingeforderte (und nach Möglichkeit spontan wirkende) Präsentation intrinsischer Motivation spielt gegenläufig ein extrinsisch gelagertes Anerkennungsverhältnis hinein.⁴⁵ Es ist nicht möglich, den Hinweis auf die didaktische Relevanz der Begeisterung auszusprechen, ohne zugleich mit diesem Hinweis (performativ) eine Version, ein Bild, einen möglichen und vermutlich (von der sprechenden Person) erwünschten Ausdruck von Begeisterung zu zeigen. Und diese Konkretion durchkreuzt den jeweils geforderten individuellen Bezug, beschränkt das mögliche individuelle Ausdrucksverhalten und verschärft den Anerkennungskontext (,ich bin nur dann angemessen begeistert, wenn es so aussieht und klingt wie hier'). Es mag bei den Angesprochenen bereits grundsätzliche Vorbehalte gegenüber dem Ausdruck Begeisterung geben. Das kann zunächst nur bedeuten, dass der sprachliche Ausdruck bislang nicht der Selbstbeschreibung dient. Die Empfehlung von Begeisterung führt schnell unproduktiv entweder zu einer Selbstabwertung (,ich sollte eigentlich begeistert sein, verstehe mich aber nicht so, kann dem didaktischen Kriterium nicht entsprechen') oder zur strikten Abwehr (,ich bin kein Animateur, kein Showmaster'). Überdies kann Begeisterung explizit bekannt werden (,ich bin von X begeistert, weil ...') und läuft dann Gefahr, als abstrakte oder unglaubwürdige Behauptung abgelehnt zu werden, oder aber sie kann sich im lehrenden Handeln *zeigen* durch die souveräne (geistig durchdrungene) Handhabung des Stoffes: Begeisterung ist dann impliziert und inkorporiert, spürbar – vielleicht für alle – und mehr als ein Versprechen. Begeisterung zeigt sich; und hierbei ist noch eine zweideutige Implikation herauszustellen, denn: Begeisterung an einer Sache kann sich – gleichsam esoterisch – selbstgenügsam nur nach innen oder an ausgewählte

⁴⁵ Hier im Sinne von paradoxer Kommunikation, vgl. PAUL WATZLAWICK, JANET H. BEAVIN, DON D. JACKSON: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 10. Aufl. Bern u. a. 2000. S. 171-212. Nun wird man mit NIKLAS LUHMANN entgegen können, die Kommunikation in Bildungskontexten sei stets von der Paradoxie von Freiheit und Zwang durchkreuzt, um sich auf die Strategien zu konzentrieren, wie diese Paradoxien verdeckt werden. Vgl. hierzu auch: NIKLAS LUHMANN: Takt und Zensur im Erziehungssystem. In: N. L.: Schriften zur Pädagogik. Hrsg. und mit einem Vorwort v. DIETER LENZEN. Frankfurt a. M. 2004. S. 245-259. Oder aber man spricht von Antinomien in der Lehre und sieht die Kompetenz der Lehrenden darin ausgewiesen, wie sie die Antinomien bewältigen. Vgl. hierzu ELISABETH WEGNER und MATTHIAS NÜCKLES: Die Wirkung hochschuldidaktischer Weiterbildung auf den Umgang mit widersprüchlichen Handlungsanforderungen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 8. 2013. S. 171-188.

Experten richten.⁴⁶ Die im Lehrkontext erwünschte Begeisterung ist aber eine, die an der Sache sich ‚entzündet‘⁴⁷ und sogleich Freude an der Mitteilung, Freude an der erwünschten Teilhabe durch die Studierenden hat.⁴⁸ Nicht zuletzt geht die empfohlene Begeisterung auch an den konkreten Zwängen institutionell gebundener Lehrpraxis vorbei. Bei einem hohen Lehrdeputat und zuweilen kontingent oder kurzfristig zugewiesenen Lehrinhalten kann eine (zumindest vorübergehende) Zurückhaltung gegenüber dem Lehrstoff plausibel sein. Die strikte Forderung nach steter Begeisterung hingegen trägt dem nicht Rechnung, sie ist nicht Ausdruck von Empathie und Umsicht. Die Glaubwürdigkeit – ein hohes Gut in der Lehre – würde untergraben, wenn Begeisterung nur simuliert würde. Warum aber kann eine Lehrperson nicht auch ihre Zurückhaltung gegenüber dem Stoff, den Mangel an Begeisterung bekennen, um dann alle Studierenden einzuladen, mit ihr gemeinsam den Reiz und die Relevanz zu entdecken? Begeisterung ist dann vielleicht das Ziel und das Movens einer gemeinsamen Suchbewegung.

Ein solcher Weg hat Vorzüge, denn die oben dargestellte Problematik zwischen der hochschuldidaktischen Empfehlung und der konkreten Umsetzung wiederholt sich auch hier zwischen Lehrenden und Studierenden: Begeisterung wirkt nicht notwendig ansteckend, sie kann auch Abwehr und Misstrauen auslösen – und das ist (aus bekannten historischen Gründen) auch gut so. Begeisterte Lehrende zeichnen gegenüber den Studierenden ein Bild von Begeisterung vor – sie können ‚mitreißend‘ sein, doch sie können auch mit einer dominanten Präsenz den Studierenden den Raum nehmen, einen eigenen emotionalen Zugang zu finden, sie können den Anschein erwecken, ein bestimmtes Ausdrucksverhalten sei von den Studierenden gefordert (was auch der Fall sein mag: positive Resonanzen des eigenen Auftretens werden unbewusst honoriert). Behutsamkeit ist daher allemal ratsam. Als Gegenakzent zu dem latenten Affektüberschwang kann es daher hilfreich sein, nochmals einen Schritt

⁴⁶ „Sagt es niemand, nur den Weisen / Weil die Menge gleich verhöhnet [...].“ GOETHE: Selige Sehnsucht. In: Goethes Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden. Hrsg. v. ERICH TRUNZ. Bd. 2. Gedichte und Epen II. 14. Aufl. München 1989. S. 18-19.

⁴⁷ Sachbezogene und problemlos explizierbare Gründe für Begeisterung können beispielsweise sein: gesellschaftliche, wissenschaftliche, wirtschaftliche, technische oder ökologische Relevanz, ebenso Aktualität, Schlichtheit, Komplexität, Evidenz, Unerwartetheit.

⁴⁸ „Lehre öffnet den Zugang zur Wissenschaft und ist zugleich ‚personenbezogene Dienstleistung‘.“ JOHANNES WILDT: Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. In: Neues Handbuch Hochschullehre. Griffmarke A1.1. S. 3.

zurück zu treten und sich auch das Ziel der Lehre zu vergegenwärtigen: Es geht im Lehr-Lern-Kontext um Wissenschaft und wissenschaftliche Sozialisation. Hierzu gehört prinzipiell die Bereitschaft, das eigene Verstehen auch in Distanz zu rücken und fremde Perspektiven sich anzueignen.

Wer nicht jeden fremden Gedanken, wie einen seinigen, und einen eigentümlichen, wie einen fremden Gedanken behandelt – ist kein echter Gelehrter.⁴⁹

Es gilt, einerseits den Anderen intersubjektiv nachvollziehbar die eigenen Überzeugungen deutlich zu machen und andererseits bereit zu sein, auch fremde Gedanken vorbehaltlos zu prüfen und sich gegebenenfalls anzueignen. Objektivierende ‚Nüchternheit‘ und wissenschaftliche ‚Kälte‘ müssen eingenommen und als Teil und Ausdruck geistigen Engagements verstanden werden.

Wer zum Abstand von sich selbst, zur Einsicht in die Beschränktheit seiner Lebenskreise und damit zur Offenheit für andere fähig ist, der erfährt ständig Korrektur durch die Wirklichkeit. Die Wissenschaft hat das zu ihrer vornehmsten Pflicht gemacht.⁵⁰

Wenn Begeisterung in einem kontrollierten Wechselspiel aus Enthusiasmus und Nüchternheit situationsgerecht und gleichsam moduliert zum Ausdruck gebracht werden kann, verdient sie Haltung genannt zu werden. Begeisterung wäre für sich demnach noch gar keine Haltung, sondern Haltung konstituiert sich vielmehr durch ein reflektiertes Verhältnis zu ihr.⁵¹ Diese Überlegungen können vermutlich auch auf andere Aspekte von Haltung bezogen werden. Denn es scheint notwendig und möglich zu sein, die nicht-intendierten, ambivalenten performativen Wirkungen von Empfehlungen und unstrittig scheinenden Aspekten von Haltung zu reflektieren.

⁴⁹ NOVALIS: Werke. Hrsg. u. kommentiert v. G. SCHULZ. 3. Aufl. München 1987. S. 484.

⁵⁰ HANS-GEORG GADAMER: Wissenschaft und Öffentlichkeit. In: H.-G. G.: Lob der Theorie. Reden und Aufsätze. Frankfurt a. M. 1983. S. 85.

⁵¹ In diesem Zusammenhang kann auch das Verständnis von Glaubwürdigkeit oder auch *Authentizität* verdeutlicht werden. Denn authentisch ist weniger, wer seine Affekte ‚unmittelbar‘ oder auch ‚gefiltert‘ zum Ausdruck bringt, sondern eher jemand, der sein gestaltendes und von normativen Überzeugungen geprägtes Verhältnis zu Affekten zum Ausdruck bringt. Vgl. hierzu HEINER HASTEDT: Gefühle. Philosophische Bemerkungen. Stuttgart 2005. S. 98-100.

6. Schluss

Professorinnen und Professoren werden an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften berufen, da sie mindestens zwei Voraussetzungen erfüllen: Sie haben sich an Universitäten oder Hochschulen in Wissenschaft und Forschung erfolgreich profiliert und dann in der Regel einige Jahre in Unternehmen oder in der Verwaltung in Leitungspositionen gearbeitet. Diese Voraussetzungen werden aufgestellt, da sie für die künftigen Aufgaben an einer Hochschule für Angewandte Wissenschaften als sinnvoll angesehen werden. Eine kontinuierliche Weiterführung und ein Ausbau der erworbenen Kompetenzen sind selbstverständlich erwünscht. ‚Haltung‘ oder ‚Habitus‘ der Hochschullehrenden ist somit durch mindestens zwei institutionelle Umfelder geprägt: die fachwissenschaftliche Ausbildung mit Forschungsorientierung und die wirtschaftlich-pragmatische Ausrichtung durch die folgende Berufserfahrung. Beide Prägungen ermöglichen und bereichern die Lehre. Im Berufungsverfahren wird somit auf eine Kontinuität im Selbstverständnis der Lehrenden gesetzt. „Patchwork-Identitäten“, „Bastelexistenzen“ oder „Multiple Selbste“⁵² – von einer soziologischen Identitätskritik als zeitgemäß-diagnostische Begriffe vorgeschlagen – werden in diesem Zusammenhang wohl nicht ernsthaft erwogen. Die in die Lehre hineingetragenen fachlichen Kenntnisse, Vorstellungen über Lehren und Lernen, über professionelle Gestaltung des Arbeitslebens, über die gesellschaftliche Funktion technischer Innovation, Vorstellungen über Erfolg und Reputation, Steuerung und Führung von Gruppen, sinnvolle Lebensgestaltung, angemessene Authentizität, alle diese Vorstellungen haben eine langfristige, individuell und institutionell geprägte Geschichte, sie sind relativ stabil, komplex – und nicht selbstverständlich mit neueren Tendenzen der Didaktik kompatibel.

Wegen dieser erwünschten und schwerlich zu verleugnenden Kontinuitäten in den Lebensläufen benötigen wir einen Begriff für dieses ‚holistische‘ Gesamtbild der einzelnen Personen – und dieser Begriff kann (in möglichst deskriptiver Bedeutung) Haltung oder *Habitus*⁵³ genannt werden. Einige Forderungen oder auch Vorschläge

⁵² KATHARINA LIEBSCH: Identität und Habitus. In: KORTE, HERMANN, und BERNHARD SCHÄFERS (Hrsg.): Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. 5. erw. und aktual. Aufl. Opladen 2000. S. 65-82. S. 69.

⁵³ Wegen der deskriptiven Perspektive würde ich hier den von PIERRE BOURDIEU geprägten Begriff *Habitus* bevorzugen. Habitus ist demnach ein sozial vermitteltes individuelles Verhaltensmuster, ein Lebensstil, der mit seiner distinktiven Funktion der Profilierung im Feld sozialer Schichten bzw. Klassen dient. Vgl. PIERRE BOURDIEU: Zur Soziologie der

der Hochschuldidaktik sind angesichts des Habitus zunächst nicht weniger als eine Zumutung, denn sie sind mit der impliziten Forderung verbunden, auf das zu verzichten, woraus viele Lehrende ihre Reputation ableiten. Bereits die gewünschte Fokussierung auf die Lehre läuft – angesichts der Sorge, von der angesehenen Forschung sich abzuwenden – auf eine Verlustoption hinaus. Die eigene wissenschaftliche Brillanz, die sich auch in einer fachsprachlichen Erklärungskompetenz dokumentiert, diese Brillanz zurückzustellen, um beispielsweise einer unkontrollierbaren und womöglich effektiveren *Peer Discussion* schweigend Raum zu bieten, fordert die Überwindung auch eigenen Widerstandes. Um ein solches individuelles, sensibles und zugleich von Institutionen geprägtes Kräftespiel zu antizipieren und in einem Gespräch über die Lehre sinnvoll zu berücksichtigen, bedarf es eines Verständnisses dieser inkorporierten Erfahrungen und Überzeugungen. Sich diesen habituellen Rahmen nicht zu vergegenwärtigen heißt, entweder ahnungslos eine Operation am offenen Herzen durchzuführen oder einen verlorenen Kampf mit Windmühlen zu führen.

Erfassen wir *deskriptiv* mit dem Terminus Habitus die Gesamtheit an Erfahrungen, Überzeugungen und Dispositionen, so erhält der Begriff Haltung dann eine *präskriptive* Funktion, wenn die einzelnen Aspekte des ‚holistischen‘ Gesamtbildes der einzelnen Person auf Stimmigkeit und Angemessenheit hin betrachtet werden, also die strebensethische Perspektive gelingenden Lebens Raum greift. Die Ziele des eigenen Handelns in der Lehre müssten aus strebensethischer Sicht geklärt und individuelle Hemmnisse reflektiert werden, damit das Handeln in der Lehre als ein stimmiger und gelingender Bestandteil des eigenen Lebensvollzugs verstanden und erlebt werden kann. Dies ist nicht nur eine kritische, gegenwartsbezogene Bestandsaufnahme, sondern öffnet zugleich den Raum für eine noch zu gestaltende Zukunft. Die Selbsterziehung und Selbstprüfung – mit der Haltung notwendig verbunden – verändern den Umgang mit Handlungsoptionen. Beispielsweise lautet die berechtigte Frage angesichts einer offerierten didaktischen Methode nicht mehr allein, ob diese Methode jeweils zu mir passt, sondern ob ich jemand werden möchte, zu dem auch die Methode passt. Wird die Lehrgestaltung zugleich eine Frage der Selbstgestaltung, so können – jenseits einer *déformation professionnelle* – die Erfahrungen in der Lehre dann auch produktiv ausstrahlen in alle anderen Lebensbereiche.

symbolischen Formen. 2. Aufl. Frankfurt a. M. 1983. PIERRE BOURDIEU: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 7. Aufl. Frankfurt a. M. 1994. PIERRE BOURDIEU: Homo Academicus. Frankfurt a. M. 1992.

Die hochschuldidaktische Forderung einer neuen Haltung oder eines Haltungswechsels ruft durch den Ausdruck Haltung nicht nur vielfach betörende und verstörende Konnotationen und unklare Visionen hervor, die Intention versucht *nolens volens* auf etwas sehr Komplexes einzuwirken. Einen Haltungswechsel *in der Lehre* zu fordern, bedeutet letztlich nicht weniger, als einen Haltungswechsel *im Leben* zu fordern. Durch das Insistieren auf Glaubwürdigkeit, Authentizität und nicht situativ beschränkte Werte ist dieser zumindest implizite Anspruch unabweisbar. Im Insistieren auf die Perspektive einer stimmigen Lebensführung ist aber die hochschuldidaktische Forderung noch weiter verwiesen auf die Frage, ob in unserem (sozialen, politischen und wirtschaftlichen) Kontext dieser Anspruch überhaupt so zu erheben und einzulösen ist. Denn angesichts kontinuierlichen oder beschleunigten Wandels wird man fragen müssen, ob die bei ARISTOTELES entworfene vorbehaltlose Affirmation der eigenen Praxis überhaupt noch denkbar ist, ob also Lebenslanges Lernen (bzw. Lebenslanges Anpassen) nicht in besonderer Weise auch von Lehrenden verlangt wird. Und diese Fragen stellen nicht nur recht theoretisch und abstrakt anmutende Nötigungen dar, die man beiseite stellen möchte, sondern sie bieten konkrete Anschlussmöglichkeiten an Erfahrungen, Forderungen und Selbstansprüche jedes Einzelnen.

Literatur

- ABELS, HEINZ: Einführung in die Soziologie. Bd. 2. Die Individuen in ihrer Gesellschaft. 4. Aufl. Wiesbaden 2009.
- ARISTOTELES: Die Nikomachische Ethik. Auf der Grundlage der Übersetzung von EUGEN ROLFES. Hrsg. v. GÜNTHER BIEN. 4. Aufl. Hamburg 1985.
- ARISTOTELES: Die Nikomachische Ethik. Übersetzt und hrsg. v. URSULA WOLF. Reinbek bei Hamburg 2006.
- BAUMERT, BRITTA: Auch Hochschullehrende sind nur Menschen. Ein hochschuldidaktischer Blick auf die Diversität von Lehrenden. In: Journal Hochschuldidaktik 2012. S. 19-22.
- BERGER, P. L., und TH. LUCKMANN: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Mit einer Einleitung zur deutschen Ausgabe von HELMUTH PLESSNER. 20. Aufl. Fischer Taschenbuch-Verl., Frankfurt a. M. 2004.
- BOURDIEU, PIERRE: Zur Soziologie der symbolischen Formen. 2. Aufl. Frankfurt a. M. 1983. (stw. 107.)
- BOURDIEU, PIERRE: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 7. Aufl. Frankfurt a. M. 1994. (stw. 658.)
- BOURDIEU, PIERRE: Homo Academicus. Frankfurt a. M. 1992. (stw. 1002.)
- BÜLOW-SCHRAMM, MARGRET, und EDITH BRAUN: Einleitung. In: EDITH BRAUN, ANDRÉ DONK, MARGRET BÜLOW-SCHRAMM (Hrsg.): AHELO goes Germany? Dokumentation des GfHf- & HIS-HF-Workshops. März 2013. Download unter: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201302.pdf. S. 1-4.
- DALLMANN, HANS-ULRICH: Eine tugendethische Annäherung an Begriff und Pädagogik der Kompetenzen. In: Ethik und Gesellschaft 1/2009: Bildung, Gerechtigkeit und Kompetenz. Download unter: http://www.ethik-und-gesellschaft.de/mm/EuG-1-2009_Dallmann.pdf (Zugriff am 25.2.2014).

- DÜWELL, MARCUS, HÜBENTHAL, CHRISTOPH, WERNER, MICHA H. (Hrsg.):
Handbuch Ethik. Stuttgart 2002.
- ENZENSBERGER, HANS MAGNUS: Das Ende der Konsequenz. In: H. M. E.: Politische
Brosamen. Frankfurt a. M. 1982. S. 7-30.
- EPIKTET, TELES, MUSONIUS: Wege zum Glück. Auf der Grundlage der Übersetzung
von WILHELM CAPELLE neu übersetzt und mit Einführungen und
Erläuterungen versehen von RAINER NICKEL. München 1991. (Bibliothek der
Antike. dtv. 2269.)
- EPIKUR: Von der Überwindung der Furcht. Katechismus, Lehrbriefe,
Spruchsammlung, Fragmente, übersetzt und mit einer Einführung und
Erläuterungen von O. GIGON. München 1991. (= Bibliothek der Antike. dtv.
2268.)
- ERPENBECK, JOHN, und LUTZ VON ROSENSTIEL (Hrsg.): Handbuch
Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in
der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2. überarb. Aufl.
Stuttgart 2007.
- FELTEN, MICHAEL: Schluss mit dem Bildungsgerede! Eine Anstiftung zu
pädagogischem Eigensinn. Gütersloh 2012.
- FLASHAR, HELLMUT: Aristoteles. Lehrer des Abendlandes. München 2013.
- FULEDA, STEFANIE: Kompetenzprofil eines Hochschulcoaches. In: MONIKA
BESSENRODT-WEBERPALS u. a. (Hrsg.): Coaching als Türöffner. Auf dem Weg
zu einer studierenden-zentrierten Lehr- und Lernkultur. Augsburg 2013.
- GADAMER, HANS-GEORG: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen
Hermeneutik. 4. Aufl. Tübingen 1975.
- GADAMER, HANS-GEORG: Wissenschaft und Öffentlichkeit. In: H.-G. G.: Lob der
Theorie. Reden und Aufsätze. Frankfurt a. M. 1983. S. 77-87.
- GERRIG, RICHARD J., PHILIP G. ZIMBARDO: Psychologie. 18., aktual. Aufl. München
u. a. 2008.

- GOETHE, JOHANN WOLFGANG VON: Selige Sehnsucht. In: Goethes Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden. Herausgegeben von ERICH TRUNZ. Bd. 2. Gedichte und Epen II. 14. Aufl. München 1989. S. 18-19.
- HADOT, PIERRE: Philosophie als Lebensform. Antike und moderne Exerzitien der Weisheit. 2. Aufl. Frankfurt a. M. 2005.
- HASTEDT, HEINER: Gefühle. Philosophische Bemerkungen. Stuttgart 2005.
- HATTIE, JOHN: Lernen sichtbar machen. Überarb. deutschspr. Ausg. von „Visible Learning“ besorgt von W. BEYWL u. K. ZIERER. 2. korrig. Aufl. Baltmannsweiler 2014.
- HATTIE, JOHN: Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarb. deutschspr. Ausg. von „Visible Learning for Teachers“ besorgt von W. BEYWL u. K. ZIERER. Baltmannsweiler 2014.
- Historisches Wörterbuch der Philosophie. Hrsg. v. JOACHIM RITTER. 13 Bde. Basel, Stuttgart 1971-2007.
- HÖFFE, OTFRIED: Aristoteles' universalistische Tugendethik. In: RIPPE, KLAUS PETER, und PETER SCHABER (Hrsg.): Tugendethik. Stuttgart 1998. S. 42-68.
- HÖFFE, OTFRIED: Aristoteles. 3. überarb. Aufl. München 2006.
- HÖFFE, OTFRIED (Hrsg.): Aristoteles- Lexikon. Stuttgart 2005.
- HOSSENFELDER, MALTE: Stoa, Epikureismus und Skepsis. 2. Aufl. München 1995. (Die Philosophie der Antike. 3. Geschichte der Philosophie. 3.)
- JEAN PAUL: Vorschule der Ästhetik nebst einigen Vorlesungen in Leipzig über die Parteien der Zeit. In: J. P.: Werke. Abteilung I. 6 Bde. Hrsg. v. NORBERT MILLER. Bd. 5. 5. Aufl. München 1987.
- JORZICK, BETTINA (Hrsg.): Charta guter Lehre. Grundsätze und Leitlinien für eine bessere Lehrkultur. Edition Stifterverband. Essen 2013. (= Positionen.)
- KESSELRING, THOMAS: Handbuch Ethik für Pädagogen. Grundlagen und Praxis. 2. Aufl. Darmstadt 2012.

- KORTE, HERMANN und BERNHARD SCHÄFERS (Hrsg.): Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. 5. erw. und aktual. Aufl. Opladen 2000.
- KRÄMER, HANS: Integrative Ethik. Frankfurt a. M. 1992.
- Lexikon der christlichen Ethik. Hrsg. von GERHARD W. HUNOLD unter Mitarbeit von JOCHEN SAUTERMEISTER. 2. Bde. Freiburg u. a. 2003.
- Lexikon der Psychologie in fünf Bänden. Red. GERD WENNINGER. Heidelberg, Berlin 2000-2002.
- LIEBSCH, KATHARINA: Identität und Habitus. In: KORTE, HERMANN und BERNHARD SCHÄFERS (Hrsg.): Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. 5. erw. und aktual. Aufl. Opladen 2000. S. 65- 82.
- LUHMANN, NIKLAS: Takt und Zensur im Erziehungssystem. In: N. L.: Schriften zur Pädagogik. Hrsg. und mit einem Vorwort v. DIETER LENZEN. Frankfurt a. M. 2004. S. 245-259.
- MARC AUREL: Selbstbetrachtungen. Übertragen und mit Einleitung von WILHELM CAPELLE. 12. Aufl. Stuttgart 1973. (Kröners Taschenausgabe. 4.)
- MÜLLER, KRISTINA, TILLMANN, ANJA und MARK ZEUCH: Haltung entwickeln! Ein Erfolgsfaktor für den beruflichen Einstieg in die Hochschuldidaktik. In: Neues Handbuch Hochschullehre. Griffmarke A 1.6.
- MUNT, KATHRIN und ANIKA FRICKE: Der Einfluss von Beliefs der Lehrenden auf den Einsatz von Peer Instruction. In: Minttendrin. Lehre erleben. Tagungsband zum 1. HD MINT Symposium 2013. Technische Hochschule Georg Simon Ohm. [Ingolstadt] 2013. S. 184-186.
- NOVALIS: Werke. Hrsg. u. kommentiert v. G. SCHULZ. 3. Aufl. München 1987.
- NÜNNING, ANSGAR (Hrsg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Stuttgart, Weimar 1998.
- REINMANN, GABI: Lehrkompetenzen von Hochschullehrern: Kritik des Kompetenzbegriffs in fünf Thesen. In: Hochschuldidaktik im Zeichen von

- Heterogenität und Vielfalt. Doppelfestschrift für Peter Baumgartner und Rolf Schulmeister. Hrsg. v. G. REINMANN, M. EBNER u. S. SCHÖN. S. 215-234.
- RIPPE, KLAUS PETER und PETER SCHABER (Hrsg.): Tugendethik. Stuttgart 1998.
- SCHÄFERS, BERNHARD: Soziales Handeln und seine Grundlagen: Normen, Werte, Sinn. In: KORTE, HERMANN und BERNHARD SCHÄFERS (Hrsg.): Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. 5. erw. und aktual. Aufl. Opladen 2000. S. 25-43.
- SCHUMACHER, EVA-MARIA: Schwierige Situationen in der Lehre. Methoden der Kommunikation und Didaktik für die Lehrpraxis. Opladen, Farmington Hills 2011.
- SENNETT, RICHARD: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Aus dem Amerikanischen v. MARTIN RICHTER. 2. Aufl. Berlin 2006.
- SENNETT, RICHARD: Die Kultur des neuen Kapitalismus. Aus dem Amerikanischen v. MICHAEL BISCHOFF. 2. Aufl. Berlin 2007.
- TRAUTWEIN, CAROLINE: Lehrebezogene Überzeugungen und Konzeptionen – eine konzeptuelle Landkarte. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 8. 2013. S. 1-14.
- WATZLAWICK, PAUL, JANET H. BEAVIN, DON D. JACKSON: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 10. Aufl. Bern u. a. 2000.
- WEGNER, ELISABETH und MATTHIAS NÜCKLES: Die Wirkung hochschuldidaktischer Weiterbildung auf den Umgang mit widersprüchlichen Handlungsanforderungen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 8. 2013. S. 171-188.
- WILDT, JOHANNES: Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik. In: Neues Handbuch Hochschullehre. Griffmarke A1.1. S. 1-10.
- WOLF, URSULA: Aristoteles' „Nikomachische Ethik“. 3. Aufl. Darmstadt 2013.

WOLF, URSULA: Über den Sinn der Aristotelischen Mesotes-Lehre. In: HÖFFE,
OTFRIED (Hrsg.): Aristoteles. Nikomachische Ethik. 2., bearb. Aufl. Berlin 2006.
S. 83-108.