

Tutorium

zur Vorlesung
Einführung in die Didaktik
der
Philosophie und Ethik von
Prof. Rohbeck

Themen:

1.-5. Sitzung:

Ethisches
Argumentieren/moral
isches Urteilen

1. 19.10.

Einführung in die Didaktik der Philosophie und Ethik

Einleitung:

Ziele und Methoden des Philosophie- und Ethikunterrichts

2. 23.
26.10.

Das moralische Urteil

Die Entwicklung des moralischen Urteils
(nach Piaget und Kohlberg)

3. 2.11.

Unterrichten mit moralischen Dilemmata

4. 9.11.

Ethisch Argumentieren

Rhetorik und Philosophie: Was ist ein Argument?

5. 16.11.

Grundlagen ethischen Argumentierens
mit Fallbeispielen der angewandten Ethik

6.-11. Sitzung:

Textarbeit

6. 30.11.

Das Unterrichtsgespräch

Sokratischer Dialog

7. 7.12.

Disputation und Streitgespräch

8. 14.12.

Textlektüre im Unterricht

Verfahren der Texterschließung

9. 21.12.

Methoden der Interpretation:
Verständnis, Analyse, Kritik

10. 4.1.

Schreiben philosophischer Texte

Literarische Formen des Philosophierens:
Essay, Dialog, Brief, Autobiographie

11. 11.1.

Schreiben nach philosophischen Methoden:
Phänomenologie, Hermeneutik, Dialektik, Analytik

12.-14. Sitzung:

Bilddidaktik

12. 18.1.

In Bildern denken

Begriffe, Metaphern und Gedankenexperimente

13. 25.1.

Medien im Philosophie- und Ethikunterricht:
Abbildungen, Filme, Computer

14. 1.2.

Zusammenfassung

| Inhaltliche und methodische Charakteristika des Ethikunterrichts im unteren Sekundarbereich in zehn europäischen Staaten – Auswertung der nationalen Lehrpläne ¹ | | | | | |
|---|---|--|--|---|---|
| Staat | 1. Name des Fachs 2. Bezugswissenschaft ² 3. Lehrplanmodell | 1. Bildungspolitische Ziele 2. Philosophische Ziele | Wichtigste Themenbereiche | Wichtigste Methoden ³ | Nationale Besonderheiten |
| Frankreich | 1. Staatsbürgerliche Bildung 2.1 Sozialwissenschaften 2.2 Philosophische Ethik 3. Nachdenklichkeitsmodell | 1. Solidarität und Toleranz; allgemeine Menschenrechte (Rechte der Kinder) – umfassende Persönlichkeitsentwicklung 2. Ausbildung einer unabhängigen, kritischen ethischen Urteilsfähigkeit | – Freiheit (Rede-, Meinungs-, Versammlungsfreiheit) – Gerechtigkeit (Verteilungsgerechtigkeit) – Identität | 1. dialogisches Prinzip 2. begrifflich-argumentatives Arbeiten 3. Kenntnisvermittlung 4. Handlungsorientierung 5. Erfahrungsorientierung | – laizistische Orientierung des gesamten Bildungswesens – ethische Bildung soll fächerübergreifend stattfinden, nicht nur in der <i>éducation civique</i> |
| Italien | 1. Staatsbürgerliche Bildung 2.1 Sozialwissenschaften 2.2 Philosophische Ethik 2.3 Psychologie 3. Lebenskundliches Modell | 1. Lebenshilfe und -orientierung – umfassende Persönlichkeitsbildung (ethische, soziale, intellektuelle und emotionale Fundierung) 2. Ausbildung einer ethischen Urteilsfähigkeit | – Freiheit (Abwägen von Einzel- und Allgemeininteresse) – Verantwortung – Rechte und Pflichten von Bürgerinnen und Bürgern – Identität – Umwelt-Ethik | 1. Dialogisches Prinzip (Moralische Dilemmata) 2. Erfahrungs- u. Handlungsorientierung 3. Kenntnisvermittlung 4. Arbeit mit philosophischen Texten 5. begrifflich-argumentatives Arbeiten | – ganzheitliche Reflexion (kognitive, voluntative, emotionale Aspekte) – Hinweise auf psychologische Aspekte der besonderen Altersstufe von Heranwachsenden |
| Spanien | 1. Staatsbürgerliche Bildung 2.1 Philosophische Ethik 2.2 Sozialwissenschaften 3. Nachdenklichkeitsmodell | 1. Toleranz und Solidarität (Pluralismus von Werten und Standpunkten) 2. Ausbildung einer unabhängigen, kritischen ethischen Urteilsfähigkeit | – Mensch und Natur – Ökologische Ethik – Feministische Ethik – Freundschaft – Identität | 1. begriffliches Arbeiten 2. Handlungsorientierung 3. Kenntnisvermittlung 4. dialogisches Prinzip (moralische Dilemmata) 5. Arbeit mit philosophischen Texten | – selbständige Einheit in einem sozialwissenschaftlichen Fächerverbund – interkulturelles Lernen in Bezug auf Minderheiten |
| Bundesrepublik Deutschland | | | | | |
| Rheinland-Pfalz | 1. Ethikunterricht 2.1 Philosophische Ethik 2.2 Religiöse Ethik 2.3 Psychologie 3. Lebenskundliches Modell | 1. Selbstbestimmung und Verantwortung vor Gott und den Mitmenschen 2. Beschäftigung mit den Problemen menschlichen Daseins (Existenzherhellung) | – Grenzsituationen menschlicher Existenz (Tod, Glück/Leid) – Identität – Weltreligionen – Freundschaft – Arbeit/Freizeit – Zukunftsgestaltung | 1. Kenntnisvermittlung 2. Erfahrungsorientierung 3. Handlungsorientierung 4. dialogisches Prinzip (moralische Dilemmata) | – Orientierung an einer ganzheitlichen Reflexion (sinnliche Wahrnehmungen werden präferiert) – Variation der Themenbereiche in den einzelnen Jahrgangsstufen |
| Sachsen-Anhalt | 1. Ethikunterricht 2.1 Philosophische Ethik 2.2 Religiöse Ethik 2.3 Sozialwissenschaften 3. Lebenskundliches Modell | 1. Selbstbestimmung und soziale Verantwortung 2. Problematisierung von Seins-, Wert- und Sollenfragen sowie Problemen der persönlichen Existenz – Ausbildung einer kritischen Urteilsfähigkeit | – Lebensgestaltung – Identität – Freiheit – Freundschaft – Weltreligionen – Arbeit und Freizeit – Glück | 1. Erfahrungs- und Handlungsorientierung 2. dialogisches Prinzip 3. begriffliches Arbeiten 4. Kenntnisvermittlung | – Mehrdimensionalität ethischer Reflexion (kognitive und emotionale Aspekte) – Entwicklung von Konfliktlösungsstrategien |
| Großbritannien | 1. Staatsbürgerliche Bildung 2.1 Sozialwissenschaften 2.2 Psychologie 2.3 Philosophische Ethik 3. Lebenskundliches Modell | 1. Befähigung zur sozial verantworteten Lebensgestaltung 2. Unabhängigkeit ethischer Urteile – Entwicklung der Fähigkeit zum Dissens und Konsens in ethischen Fragen | – Pluralistische Gesellschaft und ihre Wertsysteme – soziale Gemeinschaften (Familie) – Arbeit und Freizeit – Identität | 1. Kenntnisvermittlung 2. Erfahrungs- und Handlungsorientierung 3. dialogisches Prinzip (moralische Dilemmata) 4. begriffliches Arbeiten | – Entwicklung von persönlicher Normativität durch Tätigkeit in der kommunalen und schulischen Praxis – interkulturelles Lernen |
| Russische Föderation | 1. Ethische Grammatik 2.1 Philosophische Ethik 2.2 Psychologie 3. Lebenskundliches Modell | 1. Umfassende Persönlichkeitsbildung – Orientierung an Grundwerten einer pluralistischen Gesellschaft 2. Entwicklung einer persönlichen Normativität | – Gut und Böse – Normative Regeln menschlichen Verhaltens in der Gemeinschaft (Etikette) – Identität – Freundschaft – Arbeit und Freizeit | 1. Erfahrungs- und Handlungsorientierung 2. Kenntnisvermittlung 3. begriffliches Arbeiten 4. dialogisches Prinzip | – Entwicklung von persönlicher Normativität durch Tätigkeit in der schulischen und familiären Praxis – Orientierung an Tugenden, wie z.B. Barmherzigkeit |
| Slowakische Republik | 1. Ethische Erziehung 2.1 Psychologie 2.2 Philosophische Ethik 2.3 Religiöse Ethik 3. Lebenskundliches Modell | 1. Umfassende Persönlichkeitsbildung (Reduktion des Werteverfalls von Kindern und Jugendlichen) 2. Auseinandersetzung mit pluralen Wertvorstellungen | – Identität – Normative Regeln menschlichen Verhaltens in der Gemeinschaft (Etikette) – Weltreligionen – Gefühle – Arbeit und Freizeit – Ökologische Ethik – Leben und Tod | 1. dialogisches Prinzip (interaktive Methoden) 2. Erfahrungs- und Handlungsorientierung 3. begriffliches Arbeiten | – Eigenständiger Themenbereich «Gefühle» – in jeder Jahrgangsstufe bleibt Raum für moralische Themen aus der aktuellen Klassensituation |

1. Es werden nur diejenigen Staaten berücksichtigt, die ethische Bildung durch entsprechende Lehrpläne realisieren.

2. Die Bezugswissenschaften werden in der Reihenfolge ihrer Gewichtung in den Lehrplänen genannt.

3. Die Reihenfolge entspricht der Gewichtung der einzelnen Methoden in den nationalen Lehrplänen.

Abb. 1: Synopse »Ethischer Unterricht in Deutschland«

| Bundesland | Name des Faches | seit wann Lehrpläne | für welche Schularten | für welche Schulstufen | Status | Lehrer- ausb. | Lel for |
|----------------------------|---|-----------------------------|---------------------------|--|--|------------------|------------|
| Baden- Württemberg | Ethik | 1984/85/86 neue LP 94/95 | HS, RS, BS, GY | Sek I ab 8, Sek II | Ersatzfach | nein | ja |
| Bayern | Ethik | 1981/84 neu ab 1994 | GS, HS, RS, BS, GY | PS, Sek I/II ab 5 | Ersatzfach | nein | ja |
| Berlin | Ethik/Philosophie (Schulversuchsfach) ab 94/95 | Arbeitspapier 1993 | GS, HS, RS, GY | Sek I, 7–10 Sek II | Wahlpflicht- fach | nein | ja |
| Brandenburg | Lebensgestaltung – Ethik – Religion | Modellversuch ab 1992–95 | GS, HS, RS, GY | Sek I, 7–10 (PS, Sek II) | Wahlpflicht- fach | nein | ja |
| Bremen | Sek I: »Philosophie/Ethik« Sek II: »Philosophie« | 1993 | HS, RS, GY, IGS | GS, Sek I Sek II | Ersatzfach f. »Bibl. Gesch.« Wahlpflicht- fach | nein | ja |
| Hamburg | Ethik Philosophie (Sek II) | 1985/1986 | HS, RS, IGS, GY | Sek I, 9–10 Sek II | Wahlpflicht- fach | nein | ja |
| Hessen | Ethik | 1982/1985 | HS, RS, IGS, BS, GY | Sek I/II | Ersatz f. Sek I Sek II | nein | ja |
| Mecklenburg- Vorpommern | Philosophie | 1991 | GY | Sek II, 11–12 | Wahlpflicht- fach | ja | i. P. |
| Niedersachsen | Werte und Normen (Philosophie) | 1980 neue LP 1995 | HS, RS, IGS, GY | Sek I/II | Ersatzfach | nein | ja |
| Nordrhein- Westfalen | Philosophie (Ethik i. Pl.) | 1984 | GY, GS, BS | Sek II | Wahlpfl. (als Pflichtfach geplant) | ja | ? |
| Rheinland- Pfalz | Ethik | 1983/85/86 | HS, RS, GY, SS, GY | Sonderschulen GS, Sek I/II Sek I, 4–10 Sek II | Ersatzfach | nein | ja |
| Saarland | Allgemeine Ethik | 1980 1993 | HS, RS, GY | Sek I, 9–10 Sek II | Ersatzfach | nein | ja |
| Sachsen | Ethik | 1991/94 | MS, SS, GY | Sek I, 5–10 Sek II | Wahlpflicht- fach | angel. | ja |
| Sachsen- Anhalt | Ethik | 1993 | GS, HS, RS, SS, GY, BS | PS Sek I Sek II | Wahlpflicht- fach | angel. | ja |
| Schleswig- Holstein | Philosophie (Philosoph. Propädeutik) | 1984 | HS, RS, GY, BS | Sek I, 9–10 Sek II | Ersatzf. für Kath. Rel. u. Nichtkonf./ Wahlpfl. für Evang. Rel. | nein | ja |
| Thüringen | Ethik | 1991 vorl. 1993/94 | GS, MS, RS, GY | PS, Sek I/II | Wahlpflicht- fach | angel. | ja |

2. Wir verfügen über ethische Prinzipien, die zur Entscheidungsfindung herangezogen werden können, wie z. B. den Kategorischen Imperativ.

3. Es gibt keine »objektiven«, vom Menschen unabhängig existierenden Werte. Hieraus einen Relativismus der Werte im Ethikunterricht herleiten zu wollen, ist als verfehlt zu erachten, da einerseits das Grundgesetz, die Landesverfassungen, die Menschenrechtskonventionen usw. bestimmte Werte festgelegt haben und da andererseits durch die in der zweiten These genannten Prinzipien »objektive«, intersubjektiv verpflichtende Geltung erreicht werden kann. Dadurch kommt es zur Bereitschaft, diese Werte zu akzeptieren und zu verwirklichen, selbst wenn keine Strafmaßnahmen drohen und wenn das Handeln den eigenen Interessen zuwiderläuft.

4. Es existiert – im Prinzip – eine Ethik elementarer Verbindlichkeiten, die die sittlichen Grundnormen enthält und die den Pluralismus erst ermöglicht. Gewöhnlich wird diese Ethik mit den Menschenrechten gleichgesetzt und enthält im Kern das Schadens- bzw. das Verletzungsverbot. Sie begründet Freiheit und Autonomie des moralischen Subjekts.

5. Diese Ethik elementarer Verbindlichkeiten ist als konkrete Sittlichkeit und in Form moralischer Grundintuitionen im Vorwissen der Schüler vorhanden. Es gibt einen theoriefreien Zugang zu dieser Ethik, die es mit geeigneten Mitteln zu erhalten und zu stärken gilt. Eine wichtige Rolle spielt dabei das Verhältnis zur Gewalt.

6. Die sokratische These des Nichtwissens hat weiterhin Bestand. Die sich durch die gesellschaftliche Entwicklung neu stellenden ethischen Probleme lassen auch die bisher als unproblematisch bzw. gelöst empfundenen Bereiche als unsicher und zweifelhaft erscheinen, wie z. B. die Menschenwürde in der modernen Reproduktionsmedizin. Der Ethikunterricht reagiert hierauf – im Sinne der angewandten Ethik – mit der Rückgewinnung der Kontexte und der Förderung der Übernahme von Verantwortung.

7. Ein entscheidendes Kriterium zur Beurteilung ethischer Theorien ist die Frage, in welchem Maße sie den in den obigen Thesen formulierten Einsichten entsprechen.

8. Ethische Urteilsbildung beginnt mit Problemen, d. h. mit situationsgebundenen Handlungsalternativen, die es mit Hilfe von Intuitionen und ethischen Prinzipien zu begründen gilt. Keine Prinzipien ohne Probleme, genauso wie es keine Probleme ohne Prinzipien geben kann. Jedes Problem entsteht durch die Entdeckung, daß etwas zweifelhaft ist, und jedes Prinzip entsteht durch den Versuch, zweifelhafte Ent-



scheidungen zu begründen. Nicht hintergebar ist dabei das Gewissen.

9. Die Spannung zwischen dem Problem und dem auf Intuitionen und ethischen Prinzipien beruhenden und mit dem Gewissen in Einklang stehenden ethischen Urteil wird nie völlig überwunden. Unsere Urteile können nur den Charakter des Vorläufigen haben, denn sonst würden sie den Charakter von Vorurteilen annehmen. Keine Norm und kein Prinzip enthalten bereits die Regeln ihrer Anwendung. Die Probleme stellen sich in bestimmten Situationen und Kontexten, die bei der Urteilsfindung berücksichtigt werden müssen. Ein entscheidender Kontext ist dabei die Person, die entscheidet. Hier fließen die Ethiken des guten Lebens bei der Urteilsfindung ein, da nur so personale Identität entsteht, die den schlechten Atomismus des ethischen Urteils vermeidet und das Urteil in einen Kontext, in eine Reihe von Urteilen, bringt.

Im Bereich der Lösung moralischer Dilemmata ist von einem Pluralismus auszugehen, der auch akzeptiert werden sollte. Die Fähigkeiten, wie z. B. sich in den anderen hineinversetzen zu können, die Position des anderen wahrnehmen zu können, eigene Vorteile zugunsten anderer aufgeben zu können, bereit zu sein, auch Nachteile in Kauf zu nehmen, Lasten mitzutragen, öffentlich sein Urteil zu rechtfertigen, Verantwortung zu übernehmen usw. bleiben dabei Voraussetzung.

Zum Schluß sei noch auf die schlichte Einsicht verwiesen, daß Normen für die Menschen und nicht die Menschen für die Normen da sind. Der problemori-

Thesenartig läßt sich der problemorientierte Ethikunterricht wie folgt zusammenfassen:

1. Es gibt keine Letztbegründungen im Bereich der Ethik, sondern lediglich miteinander konkurrierende ethische Theorien. Im Bereich der Lebensformen gibt es einen grundsätzlichen Pluralismus.

enterte Ethikunterricht, der zur Verschränkung der Bereiche der Motivation, des Urteils und des Handelns führt, ermöglicht auch die Bewältigung der neuen Aufgaben, die sich mit den Begriffen »Kreativität«, »eigenständiges Denken«, »Teamarbeit«, »fächerverbindender Unterricht« usw. andeuten lassen.

Ethische Urteile müssen auf verschiedenen Ebenen aufgebaut werden

Bei der Kreativität treffen sich die Bemühungen des Ethikunterrichtes und der Kommunitaristen. MacIntyres Forderung, die Lebensgeschichte erzählen zu können, sie als Ganzes, als Einheit darstellen zu können, trifft sich mit der Intention des Ethikunterrichtes, Hilfen bei der Entwicklung des Selbst zu leisten. Das Selbst ist und wird erst durch diese Erzählung. Das gute Leben wird dann als permanente Suche nach einer solchen Erzählung begriffen, wobei Tugenden genau die Erzählhilfen sind, die eine solche Einheit erst ermöglichen. Nicht hintergebar ist dabei der Pluralismus der Lebensformen. Die Kreativität soll auch verhindern, daß es zur bloßen Konformität und zu Vorurteilen kommt. Sapere aude! Um den Intentionen des problemorientierten Ethikunterrichtes gerecht zu werden, sollte das ethische Urteil auf verschiedenen Ebenen aufgebaut werden, so daß sowohl die Intuitionen und das Gewissen der Schülerinnen und Schüler (Schülerorientierung), die Prinzipien und Normen der philosophischen Ethik (Traditionsorientierung) als auch die Fakten und Kontexte (Lebensweltorientierung) angemessen an der Urteilsfindung beteiligt werden. Ziel ist die Verschmelzung dieser unterschiedlichen Horizonte. Die Einheit von Normen und Fakten wird dabei angestrebt.

Ein wichtiges Ziel ist die Aufnahme und Beachtung der Gefühle der Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung des ethischen Urteils. Einerseits müssen den Schülerinnen und Schülern Hilfen angeboten werden, um sich in bestimmte Entscheidungssituationen einfühlen zu können, andererseits muß es den Urteilenden gelingen, einen Gemütszustand zu erreichen, der es ihnen ermöglicht, zu einem rationalen Urteil zu kommen, ohne daß dabei das Mitfühlen verlorengeht bzw. ohne daß es den Urteilenden überwältigt. Letztlich geht es um die Entwicklung von Haltungen als Gesamtheit von rationalen Urteilen und der Emotionalität des Urteilenden, die längerfristig erhalten bleiben und in direkter Beziehung zum Gewissen stehen. Nur so kann auch die Übernahme von Verantwortung möglich werden, nur so kann personale Identität des Urteilenden entstehen. Die Umsetzung im Unterricht könnte folgendermaßen erfolgen.⁸

| | | |
|---|--|--|
| Motivation | 1. Situationsanalyse 2. Problemstellung 3. Entscheidungsfrage | Einfühlung, Empathie |
| Urteil auf der Basis von Intuitionen und ethischen Prinzipien | 4. Vor-Urteile auf der Basis der Intuitionen 5. Erarbeitung der sittlichen Prinzipien, Begriffe und Kriterien 6. Ethisches Urteil; Lösungsvorschläge; Handlungsanweisung | Reflexion und Verfremdung; Erreichen eines mittleren Zustandes, der Reflektieren und Mitfühlen ermöglicht |
| Handeln Applikation Gesamt von Normen und Fakten Kohärenz | 7. Angemessenheitsprüfung, Einordnung in Kontexte, Gewissensprüfung, Folgenabschätzung, Übernahme von Verantwortung, Einordnung des einzelnen ethischen Urteils (Atomismus) in eine Reihe von ethischen Urteilen, personale Identität, Entscheidung im Falle von Pflichten-kollisionen | Entwicklung von Haltungen als Gesamt von rationalen Urteilen und der Emotionalität des Urteilenden |

Die Realisierung im Unterricht kann auf vielfältige Weise geschehen. Nicht jede Stunde muß dieser Struktur entsprechen. Es ist vorstellbar, daß nur einzelne Ebenen angesprochen werden. Diese Struktur könnte auch durch eine Einheit von vielen Stunden erreicht werden. Ebenso müssen nicht immer Texte gewählt werden. Situationen können auch dadurch eingebracht werden, daß sie gespielt werden, daß sie als Filmausschnitte vorgeführt werden, daß man gemeinsame Beobachtungen außerhalb der Schule durchführt usw. Auch die Prinzipien der Tradition können im Dialog entwickelt werden. Dabei sollten dann die notwendigen Begriffsanalysen – vom Alltagsgebrauch ausgehend – durchgeführt werden. Alltagsurteile und Prinzipien der Tradition könnten so in ein kohärentes Ganzes gebracht werden. Die Einbeziehung der Kontexte hat aber auch eine Grenze: Es darf nicht zur Aufhebung der Ethik durch die Politik kommen. Hier ist Kant gegen Aristoteles recht zu geben: »Das Recht muß nie der Politik, wohl aber die Politik jederzeit dem Recht angepaßt werden.«⁹ Nur so ist ein Unterricht denkbar, dem es gelingt, das ethische Urteil und die personale Identität jenseits von Indoktrination und Relativismus in einer pluralistischen Gesellschaft zu entwickeln und zu fördern. ■

1. Ethisches Argumentieren/ moralisches Urteilen



Begriffshierarchie

- ◆ Norm
 - ◆ Wert
 - ◆ Grundsatz
 - ◆ Ethik
 - ◆ Sitte
 - ◆ Moral
- Religion
- Humanismus



Begriffshierarchie



- ◆ Aufgabe:
- ◆ Bringen Sie auf einem Zettel innerhalb ihrer Gruppe die genannten Begriffe in einen Zusammenhang, eine Reihenfolge und Schema...Sie haben ca. 5 Minuten!

Vernissage – die Auswertung

- ◆ Aufgabe:
- ◆ Hängen Sie den Zettel Ihrer Gruppe in den Flur. Schauen Sie sich die der anderen an und wählen Sie ihren Favoriten aus.



Woher kommt die Sehnsucht
nach moralischer
Gewissheit?

Folterbeispiel

- ◆ Das FBI verhaftet einen wichtigen Terroristen und entnimmt den dabei beschlagnahmten Dokumenten, dass ein Anschlag im Herzen Europas geplant ist. Nur wann? Wo genau? Und durch wen? Der Verdächtige schweigt.
- ◆ Ist Folter in dieser Situation gerechtfertigt?

Folterbeispiel

- ◆ Aufgabe:
- ◆ Erarbeiten Sie gemeinsam mit Ihrem Nachbarn eine Argumentation und damit ein Lösung...Sie haben 15 Minuten!

Systematisierung

- ◆ ***Deontologisch***
- ◆ Die Lehre von den Pflichten heißt **Deontologie** (zusammengesetzt aus dem griechischen *to deon* "das Erforderliche, die Pflicht" und *logos* "Lehre", also "Pflichtenlehre").
- ◆ ***Teleologisch***
- ◆ Die **Teleologie** (griechisch **τελεολογία** im altgriechischen Sinn von *τέλος, télos* – Ziel, Sinn und *λόγος, lógos* – Lehre) ist die Lehre der ziel- und zweckbe-stimmten Ordnung von Gegenständen und Ereignissen.

Systematisierung

- ◆ Das Grundprinzip ist die Berufung auf die Motivation der Handlung. Es folgt die Prüfung, ob die Motivation und Handlung mit einem Wertemaßstab, den jeder vernünftige Mensch sofort einsieht, vereinbar ist oder nicht. Das Begründungsverfahren lässt hierbei nur "gut" oder "schlecht" als Attribute zu.
- ◆ Das Grundprinzip ist die Berufung auf das Ziel der Handlung, dessen Realisierung der Handelnde als Handlungsfolge zusammen mit den anderen Folgen zu verantworten hat. Es wird daraufhin geprüft, ob diese praktischen Folgen (etwa Annehmlichkeit, Nützlichkeit) zur Realisierung eines moralischen Werts beitragen. Das Begründungsverfahren lässt auch Zwischenstufen zwischen *gut* und *schlecht* zu.



Systematisierung berühmteste Vertreter

◆ Immanuel Kant

◆ Aristoteles

Kant oder Bentham?

Die inzwischen allgemein akzeptierte Dichotomie deontologisch–konsequenzialistisch als Klassifikationsmuster für ethische Theorien schlägt sich in stark verkürzter Form auch in alltäglichen moralischen Begründungsversuchen nieder. So etwa wenn Eltern gegenüber ihren Kindern gegen das »Schwarzfahren« argumentieren, und zwar einmal aus prinzipiellen Gründen – »So etwas tut man einfach nicht, das verstößt gegen Anstand und gute Sitten.« – oder aber, indem sie auf die abträglichen Folgen dieses Verhaltens hinweisen. Gründe, die zur Legitimierung von Handeln und Verhalten angeführt werden, rekurren in ganz typischer Form auf Fakten, auf moralische Grundsätze oder auch explizit auf Folgen. Wenn wir – um ein weiteres Beispiel zu nennen – die typischen Argumente im Streit um die Embryonenforschung klassifizieren, so können wir ganz grob zwischen Zweck- und Güterargumenten, Statusargumenten bzw. Dammbruch- und Tabuargumenten unterscheiden. Auch hier finden wir deontologische und konsequenzialistische Begründungen nebeneinander.

Um strukturelle Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten dieser beiden Argumentationsmuster bestimmen zu können, geht es vor allem darum, jene Linien begründetermaßen nachzuzeichnen, auf denen deontologisches und konsequenzialistisches Argumentieren konvergieren. Dies soll in der folgenden Skizze anhand von zwei Fragen versucht werden: (a) Welches sind die strukturellen Merkmale der beiden moraltheoretischen Ansätze, und (b) wo verlaufen jene Konvergenzlinien und welche Folgen ergeben sich daraus für das fallbezogene kohärente Argumentieren im Philosophie- und Ethikunterricht?¹

Deontologische und konsequenzialistische Ethik – zwei fundamental unterschiedliche Perspektiven?

Eine Grundidee der deontologischen Ethik besteht darin, dass wir bei der ethischen Bewertung einer Handlung *h* auf besonders intendierte Handlungstypen rekurren. Diese basalen Handlungstypen zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass sie einen eigenständigen oder intrinsischen Wert haben. »Intrinsisch« heißt, dass diese Wertqualität dem fraglichen Handlungstyp ungeachtet der Konsequenzen zukommt (z. B. Lügenverbot). Für den Konsequenzialisten hingegen haben moralisch richtige Handlungen stets nur abgeleiteten oder extrinsischen Wert. Der Konsequenzialist fragt: Welches *bonum*, welche

Güter können durch die entsprechende Handlung *h* ermöglicht oder befördert werden? Für den Deontologen ist die Befolgung bestimmter moralischer Prinzipien für sich genommen wertvoll, ungeachtet einer Realisierung weiterer, außermoralischer Güter und Werte. Bestimmte Handlungen sind moralisch verboten, völlig ungeachtet des möglichen daraus entstehenden Nutzens. So ist – um nur ein besonders anschauliches Beispiel zu nennen – für Kant eine Bestrafung für ein Verbrechen, ganz unabhängig von möglichen nicht-moralischen Folgen (z. B. für die Rechtssicherheit oder das Gerechtigkeitsempfinden der Gesellschaft), grundsätzlich geboten.

Zusammengefasst lassen sich die Strukturmerkmale konsequenzialistischen Argumentierens so beschreiben:

1. die konsequenzialistische Komponente: Handlungen und Normen werden ausschließlich anhand ihrer Folgen beurteilt;
2. die hedonistische Wertbasis: Glück, Lust, Präferenzenerfüllung, Interessenbefriedigung bzw. Unlust, Leid-, Schmerzvermeidung und eine entsprechende Anthropologie;
3. die Gleichheitskomponente: Alle als wertvoll definierten Zustände müssen gleichermaßen berücksichtigt werden;
4. die Maximierungskomponente: Das als wertvoll Definierte – z. B. »pleasures«, Präferenzenerfüllung oder »well-being« – soll maximiert bzw. das Gegenteilige soll minimiert werden;
5. das Aufzählungsbestreben: das Nutzenkalkül als heuristisches Konstrukt.

Konvergenzlinien

1. Der Regelutilitarismus

Das Moralprinzip des klassischen Akt- oder Handlungsutilitarismus kann wie folgt zusammengefasst werden: »Handle so, dass du durch die Konsequenzen deiner Handlung eine größtmögliche Differenz zwischen Freude und Leid hervorbringst!« In einem handlungsutilitaristischen Ansatz wird die Bewertung der ethischen Qualität einer Handlung allein aus den Folgen dieser Einzelhandlung abgeleitet. Dabei kommt es nicht selten zu kontraintuitiven Ergebnissen.

So wäre es aktutilitaristisch durchaus zu begründen, dass zum Beispiel ein unheilbar kranker Patient, der nur noch kurze Zeit zu leben hat, mit seinen noch intakten Organen das Leben von fünf anderen Personen, die sofort eine Transplantation benötigen, ret-

Zum Autor:

Dr. Volker Pfeifer, geb. 1944, ist Lehrer für Geschichte und Philosophie/Ethik am Faust-Gymnasium Staufen, Fachleiter am Studienseminar Freiburg und Lehrbeauftragter für Fachdidaktik Philosophie und Ethik an der Universität Freiburg.

¹ Vgl. dazu ausführlichen Volker Pfeifer, Didaktik des Ethikunterrichts, Stuttgart: Kohlhammer 2003, insbes. S. 165–173.

ten könnte und somit konsequenterweise »geopfert« wird. Wenn diese in einer Einzelhandlung realisierte Praxis jedoch zur allgemeinen Regel werden würde, so hätte dies unübersehbare negative Folgen für das gesamtgesellschaftliche Wohlbefinden: Keiner könnte sicher sein, nicht eines Tages in die Rolle jenes »Opfers« gezwungen zu werden. Daher der Schwenk zum Regelutilitarismus: »Eine Handlung, deren allgemeine Ausführung schlechte Folgen hat, sollte nicht ausgeführt werden.« Die entscheidende Frage aus der Sicht eines Regelutilitaristen lautet also, ob bestimmte moralische Regeln und nicht Einzelhandlungen das allgemeine Wohl sichern.

Es geht somit um die Frage, ob das Tötungsverbot, das Lügenverbot oder das Gebot, Versprechen zu halten, für ein gedeihliches Zusammenleben einer Gesellschaft unabdingbar sind. Dem Regelutilitarismus ist durch diesen funktionalen Zusammenhang ein Moment der Verallgemeinerung bzw. Sozialverträglichkeit implantiert.²

Der so konzipierte Regelutilitarismus rückt offensichtlich in die Nähe deontologischen Argumentierens. Da die aktutilitaristische Version der Nutzenmaximierung zu moralisch nicht tolerierbaren Ergebnissen führt, scheint es durchaus sinnvoll, das Ziel des Wohlergehens als allgemeines Regulativ moralischer Bestrebungen zu begreifen. Die Idee, dass die Moral das Wohlergehen der Menschen allgemein zu fördern hat, bildet auch ein wesentliches Element der kantischen Ethik.

Fazit

Die aus Gründen analytischer Klarheit weit voneinander abgerückten fundamentalen Argumentierweisen – Deontologie versus Konsequentialismus – rücken also in der Praxis nahe zusammen. Bei einem komplexen moralischen Urteil, das mit unterschiedlichen Argumenten moralische Intuitionen zu legitimieren sucht, werden in aller Regel sowohl die Handlung selbst als auch deren Folgen berücksichtigt. Nach Auffassung der überwiegenden Mehrzahl deontologischer Ethiker⁷ sollten bei einer Normierung von praktischem Handeln neben dem intrinsischen Wert der betreffenden Handlung auch empirische Folgenaspekte mitberücksichtigt werden.⁸

Eine »Kombination« beider Argumentierweisen ließe sich ganz knapp so nachzeichnen: Der Utilitarismus wird ein Stück weit akzeptiert, um von einem gewissen Punkt an durch Werte ergänzt zu werden. Konkret könnte das heißen, dass die utilitaristische Verrechenbarkeit vor höchstrangigen Individualrechten Halt zu machen hat, diese also – zumindest bis auf Weiteres – grundsätzlich nicht »verrechenbar« sind, sondern absolut gelten. Diese absolute Gültigkeit kann in extremen Einzelfällen allerdings problematisch werden. Wie verhalten wir uns, wenn wir zum Beispiel eine globale Atomkatastrophe durch das »Opfer« eines unschuldigen Einzelnen tatsächlich verhindern können? Hat sich seit dem 11. September 2001 unsere Wahrnehmung des moralischen Grundproblems »Menschenopfer für Sicherheit« unmerklich geändert? Ist jenes Argument der Befürworter des »Luftsicherheitsgesetzes« – es ermächtigt den Verteidigungsminister, eine von Terroristen gekaperte Zivilmaschine notfalls abschießen zu lassen⁹ – dass gegenwärtig mit jeder Benutzung eines Flugzeuges eine lebensgefährdende Risikoerhöhung hingenommen werde, ein Indiz dafür, dass der Sinn für den unantastbaren Wert eines Menschenlebens schwindet? Dürfen wir da, wo Menschenleben mit Menschenleben in gemeinsame Gefahr geraten, diese als bloße Rechnungsposten einem Gesamtkalkül einsetzen? In solchen Grenzsituationen leuchtet die Schwierigkeit auf, eine deontologische mit einer konsequentialistischen Argumentierweise zu kombinieren. Als eine mögliche Plattform, auf der beide in einen fruchtbaren Dialog kommen könnten, wäre folgender Grundsatz zu diskutieren: Im Rahmen einer auf Gerechtigkeit ausgerichteten Reform des Utilitarismus¹⁰ sollte der Grundsatz gelten, elementare Rechte nur gegen gleichartige Rechtspositionen zu verrechnen.

Grundsätzlich geht es also bei dem Versuch einer Kombination der beiden Moraltheorien darum, deren Nachteile möglichst zu minimieren, die Vorteile hingegen zu nutzen. Die Vorteilsseite des konsequentialistischen Argumentationsmusters ist beachtlich: Sie ist vergleichsweise einfach, orientiert sich an empirischen Gegebenheiten (Kontextsensitivität), nimmt explizit auf Bedürfnisse und Interessen der Menschen

Bezug und zeichnet sich noch dadurch aus, dass sie sich von metaphysischen Annahmen und Spekulationen weitgehend frei hält. Ihre Schwächen liegen in einer direkten Konzentration auf Nutzenmaximierung, die mit der einseitigen und nicht hinreichend plausiblen wertmonistischen Begründung zusammenhängt. Was die rationale Begründungsqualität und den Theoriekern betrifft, scheint das deontologische Modell überlegen. Diesen Kern konstituieren gewisse Grundprinzipien, zum Beispiel Selbstwert, Personalität, Würde oder Selbstachtung. Sie sollen in einem kombinierten Modell erhalten bleiben, allerdings erweitert durch utilitaristische Sekundärprinzipien, die teilweise den Theoriekern ergänzen (z. B. Folgenprinzip), teilweise dessen praktische Anwendung betreffen (z. B. Beachtung empirisch-wissenschaftlicher Daten oder grundlegender Interessen- und Bedürfnislagen).¹¹

Fallbeispiel

In Frankfurt am Main ließ der Polizeivize dem mutmaßlichen Entführer Magnus G. mit der Folter drohen – in der Hoffnung, so das Leben eines kleinen Jungen zu retten.

Die Ermittler kamen im Morgengrauen, der Delinquent wurde aus seiner Zelle in ein Verhörerzimmer gebracht. Dann begann einer der Fahnder mit der Vollstreckung. Der Festgenommene, so lautete die Anweisung, sei »nach vorheriger Androhung unter ärztlicher Aufsicht durch Zufügung von Schmerzen« zu befragen. Das Verhör fand am 1. Oktober 2002 im Frankfurter Polizeipräsidium statt. Schon die Androhung schwerer Schmerzen brachte das gewünschte Ergebnis. Magnus G., 27, so meldete um 8.25 Uhr der Vernehmungsbeamte, habe verraten, was man von ihm wissen wollte: das Versteck des entführten Bankierssohns Jakob von Metzler. Wenig später bargen Beamte die Leiche des Kindes aus einem Weiher nahe Frankfurt.

Hat die Polizei richtig gehandelt?

Bei der *Situations- bzw. Interessenanalyse* werden zunächst die unmittelbar in den Fall involvierten Personen und Institutionen samt deren jeweiliger Interessenlage untersucht. Im vorliegenden Fall handelt es sich also um eine Reihe von Privatpersonen und die Polizeibeamten als Repräsentanten des Staates, der seinerseits mit dem Gewaltmonopol ausgestattet ist. Die Normenanalyse lässt den dem Fall zugrunde liegenden zentralen Normenkonflikt deutlich werden. Das Leben des Opfers (= Erhaltungsgut) steht gegen die Willens- und Betätigungsfreiheit des Täters (= Eingriffsgut). In einer *Güterabwägung* gilt es nun, einem der beiden kollidierenden Güter ein größeres Gewicht zu geben. Und an dieser Stelle können das deontologische bzw. konsequentialistische Argumentationsmuster eingesetzt und auf ihre jeweilige Plausibilität hin überprüft werden.

Eine gängige Argumentation beruft sich an dieser Stelle auf das Prinzip der Menschenwürde. Sie hat als

Quellen und empfohlenes Material

- ◆ Zeitschrift Ethik und Unterricht 1/1995 und 1/2006
- ◆ Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik
- ◆ Fritz Ochser: „Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung“. In: Wolfgang Edelstein (Hg.) u.a.: Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. Beltz, Weinheim und Basel, 2001
- ◆ Almut Löbbecke (Hg.): Die Fundgrube für den Ethik- und Religionsunterricht. Das Nachschlagewerk für jeden Tag. Cornelsen
- ◆ Dr. Volker Pfeifer: Ethisch Argumentieren. „Was ist richtig, was ist falsch?“. Ethisches Argumentieren anhand von aktuellen Fällen. Arbeitsbuch für den Ethikunterricht in der gymnasialen Oberstufe. Konkordia, Bühl, 1997