

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Die aristotelische Tugendethik im Unterricht: Ein
bildungstheoretisch-identitätstheoretisches Konzept

verfasst von | submitted by
Verena Berger BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 506 525 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Deutsch Unterrichtsfach Psychologie und
Philosophie

Betreut von | Supervisor:

Ass.-Prof. Dr. Donata Romizi M.A.

Danksagung

Ein besonderer Dank gilt meiner Betreuerin Dr. Donata Romizi, die mir die Möglichkeit gab, im Rahmen meiner Tätigkeit als Fachmentorin ein vertieftest Verständnis von Aristoteles *Nikomachischer Ethik* zu erlangen. Auch für die fachliche Unterstützung und das konstruktive Feedback während des Schreibens meiner Masterarbeit möchte ich danke sagen.

Zudem möchte ich meinen Eltern, meinem Freund und einer besonderen Freundin danken, die mir während der letzten Jahre immer mit aufmunternden Worte und wertvollen Ratschlägen in vielen Gesprächen und Telefonaten zur Seite standen. Ohne euch wäre diese Masterarbeit und gleichzeitig der Start ins Berufsleben nicht möglich gewesen. Vielen Dank!

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	6
2. Aristoteles lehren: Vermittlung der aristotelischen Tugendethik im Unterricht	9
2.1 Aufgaben des Philosophie- und Ethikunterrichts	9
2.2 Kompetenzen und Bildungsstandards	13
2.2.1 Anita Röschs kompetenzorientierter Ansatz	14
2.2.2 Kritik an der Kompetenzorientierung	17
2.3 Die Martens-Rehfus-Debatte	20
2.3.1 Ekkehard Martens dialogisch-pragmatischer Ansatz	21
2.3.2 Wulff D. Rehfus bildungstheoretischer-identitätstheoretischer Ansatz	24
2.4 Vermittlung der aristotelischen Tugendethik nach Wulff D. Rehfus	26
3. Auswahl und Darstellung der Unterrichtsinhalte: Theoretische Auseinandersetzung mit der aristotelischen Tugendethik	32
3.1 Aristoteles: Begründer der Tugendethik	32
3.1.1 Erste Unterrichtseinheit (I): Aristoteles Leben und Schaffen	32
3.1.2 Erste Unterrichtseinheit (II): Die Bedeutung der Nikomachischen Ethik	34
3.2 Entwicklung der aristotelischen Tugendethik in der <i>Nikomachischen Ethik</i>	34
3.2.1 Zweite Unterrichtseinheit: Ziele und Streben	35
3.2.2 Dritte Unterrichtseinheit: Letztes Ziel und bestes Gut	37
3.2.3 Vierte Unterrichtseinheit: Die Fragen nach der eigentümlichen Funktion (<i>ergon</i>) des Menschen	40
3.2.4 Fünfte Unterrichtseinheit: Entstehung und Definition der ethischen <i>arete</i>	43
3.2.5 Sechste Unterrichtseinheit: Eine tugendhafte Lebensführung nach Aristoteles	47
3.3 Aktueller Ansatz der Tugendethik nach Martha Nussbaum	48
3.3.1 Siebte Unterrichtseinheit: Was bleibt von Aristoteles?	49
4. Einsatz im Unterricht: Die Tugendethik im Philosophieunterricht in der Sekundarstufe II	54
4.1 Unterrichtsgestaltung nach Wulff D. Rehfus	54
4.1.1 Grundsätze, Lernschritte, Lernmittel	54
4.1.2 Unterrichtsverfahren: Textumgang und Gesprächsführung	55
4.1.3 Unterrichtstätigkeit	58
4.2 Stundenentwürfe	58

4.2.1 Aristoteles Leben und Schaffen (1)	59
4.2.2 Die <i>Nikomachische Ethik</i> : Ziele und Streben (2).....	64
4.2.3 Die <i>Nikomachische Ethik</i> : Letztes Ziel und bestes Gut (3).....	68
4.2.4 Die <i>Nikomachische Ethik</i> : Die Frage nach der eigentümlichen Funktion (ergon) des Menschen (4)	73
4.2.5 Die <i>Nikomachische Ethik</i> : Entstehung und Definition der ethischen arete (5).....	79
4.2.6 Die <i>Nikomachische Ethik</i> : Eine tugendhafte Lebensführung nach Aristoteles (6) .	84
4.2.7 Aktueller Ansatz der Tugendethik: Was bleibt von Aristoteles? (7).....	87
5. Fazit.....	93
6. Literaturverzeichnis.....	97
7. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	102
8. Abstract	103

1. Einleitung

Philosophie als Wissenschaft hat eine lange Tradition. Bereits antike Denker¹ haben Ideen und Theorien hervorgebracht, die bis heute nachwirken. Einer davon ist Aristoteles, der sich in seinen Werken mit zahlreichen Lebensbereichen beschäftigt hat und auch als jemand gilt, der Philosophie in ihren Grundzügen entwickelt hat. Schüler*innen, die im Rahmen ihrer schulischen Bildung, Philosophie- oder Ethikunterricht belegen, sollen die Möglichkeit bekommen, diesen Traditionsbeständen zu begegnen, grundlegende Theorien und Ideen von Philosoph*innen wie Aristoteles kennenzulernen und im Zuge dessen auch Originalquellen, die primären Worte der Denker*innen dieser Zeit, zu lesen.

Eines der wichtigsten Werke von Aristoteles ist die *Nikomachische Ethik*, die unter anderem eine umfassende Konzeption der Tugendethik enthält und sich mit Themen wie Glück und dem richtigen Handeln beschäftigt. Um Aristoteles grundlegende Konzepte zur Tugendethik kennenzulernen, kann man im Sinne einer Inhaltsvermittlung und der Begegnung von philosophischer Tradition zur Originalquelle greifen und gemeinsam mit Schüler*innen Auszüge daraus lesen und auf diesem Weg wichtige Thesen erschließen. In dieser Masterarbeit soll genau diese Art von Unterricht konzipiert und der Frage nachgegangen werden, wie die aristotelische Tugendethik mit Fokus auf philosophische Bildung behandelt werden kann und nach welchem fachdidaktischen Ansatz man diesbezüglich arbeiten kann.

Eine interessante Vorgehensweise, die im Gegensatz zu modernen Konzepten die Schüler*innen durch das Gegenüberstellen mit der philosophischen Tradition bildet und die Lektüre klassischer Texte fokussiert, ist der bildungstheoretisch-identitätstheoretische Ansatz des Philosophen und Lehrers Wulff D. Rehfus. Die Philosophiedidaktik der Gegenwart war lange geprägt von einer Debatte zwischen Rehfus und dem Philosophen Ekkehard Martens, in der es um den Stellenwert von Traditionsbestände versus Selbstdenken und Lebensweltbezug im Philosophieunterricht ging. Das Feld der philosophiedidaktischen Positionen hat sich seit dieser Debatte jedoch maßgeblich erweitert und angesichts dessen soll in dieser Masterarbeit im Zuge der Thematisierung der Tugendethik des Aristoteles und der Aufbereitung der Inhalte für den Unterricht eine kritische Betrachtung verschiedener fachdidaktischer Richtungen, wie des dialogisch-pragmatischen Ansatzes nach Martens oder der Kompetenzorientierung nach Anita Rösch, erfolgen und schließlich aufgezeigt werden, wie der bildungstheoretisch-identitätstheoretische Ansatz nach Rehfus für die Unterrichtsplanung genutzt werden kann. Die

¹ bewusster Verzicht auf das Gendern an dieser Stelle

Forschungsfrage, die es in dieser Masterarbeit zu beantworten gilt, ist daher folgende: **Wie kann man Unterrichtseinheiten zur aristotelischen Tugendethik gestalten, wenn man sich dem bildungstheoretisch-identitätstheoretische Ansatz nach Wulff D. Rehfus bedient?**

Neben der Darlegung und Kritik verschiedener Richtungen der Philosophiedidaktik und der Herausarbeitung der für den Unterricht relevanten Inhalte der *Nikomachischen Ethik* liegt ein weiterer Fokus der Masterarbeit somit auf der konkreten Umsetzung im Unterricht und die Entwicklung von Stundenbildern und Material. Daraus ergibt sich auch die Gliederung der Arbeit in drei große Teile.

Im auf die Einleitung folgenden Kapitel 2 erfolgt ein Blick auf verschiedene fachdidaktische Ansätze, um herauszufinden, wie ein antiker Philosoph und sein Werk im Sinne der Aufgaben des Unterrichts gelehrt werden soll. Dazu beschäftigt sich ein erstes Unterkapitel mit der Frage, was Philosophie- und Ethikunterricht leisten sollen und welche Aufgabe und Ziele, auch im Unterschied zu anderen Fächern, Philosophie bzw. Ethik in der Schule haben. Genauer betrachtet, verglichen und kritisch beäugt werden anschließend die fachdidaktischen Ansätze von Anita Rösch, Ekkehard Martens und Wulff D. Rehfus. Warum bei der Planung der Unterrichtseinheiten vor allem auf das Konzept von Rehfus zurückgegriffen wird, wird in einem diesen Abschnitt abschließendes Unterkapitel gezeigt.

Sobald klar ist, nach welchem fachdidaktischen Ansatz maßgeblich gearbeitet wird, um dem ausgewählten Thema, Aristoteles Tugendethik, nach den angestrebten Zielen vermitteln zu können, erfolgt in Kapitel 3 eine Auswahl der konkreten Inhalte, die im Unterricht behandelt werden sollen. In diesem Kapitel wird daher vor allem mit der Primärliteratur, der *Nikomachischen Ethik*, gearbeitet, entsprechende Inhalte und Zitate für die einzelnen Stunden ausgewählt und all das Wissen, das für Lehrpersonen relevant ist, die die aristotelische Tugendethik anhand der Originalquelle unterrichten wollen, in einer komprimierten, zusammenfassenden Form ausgeführt. Die Titel der Unterkapitel weisen schon auf die jeweiligen Unterrichtseinheiten hin. Insgesamt wird es sieben Stunden geben, die aufeinander aufbauen und sich mit verschiedenen Bereichen der *Nikomachischen Ethik* beschäftigen. Auch das Leben des Aristoteles wird beispielsweise in einem Abschnitt beziehungsweise einer Einheit bearbeitet.

In Kapitel 4 erfolgt schließlich eine Zusammenführung der beiden vorausgehenden Kapitel, der fachdidaktische Ansatz und die Inhalte werden in Form von Unterrichtsplanungen verbunden. Ein einleitender Abschnitt beschäftigt sich hier noch näher mit Unterrichtsentwürfen, wie Rehfus sie konzipiert, bevor in Kapitel 4.2 die konkreten Gestaltungen zu allen sieben Einheiten erfolgen. Jede Stunde enthält dabei Ausführungen zu den Lernvoraussetzungen, dem genauen

Lernvorhaben, den Lernmitteln, die für die Einheit gebraucht werden und schließlich eine Stundenmatrix, die die verschiedenen Phasen der Stunde, eine chronologische Auflistung und kurze Beschreibung des Geschehens enthält. Jede Einheit abschließend wird das Material, das die ausgewählten Textauszüge, Arbeitsblätter und teilweise Tafelbilder enthält, angeführt.

2. Aristoteles lehren: Vermittlung der aristotelischen Tugendethik im Unterricht

Zu Beginn dieser Masterarbeit, die die Aufbereitung der aristotelischen Tugendethik für den Unterricht zum Ziel hat, bedarf es einer Beschäftigung mit der Frage, warum die Theorien eines antiken Philosophen und eine Originalquelle im Philosophie- und Ethikunterricht unterrichtet werden sollten und welches Konzept als fachdidaktische Grundlage verwendet werden könnte. In den folgenden Unterkapiteln sollen dazu verschiedene Ansätze der Philosophiedidaktik kritisch betrachtet werden. Ausgehend von der in den aktuellen Lehrplänen vorherrschenden Kompetenzorientierung soll ein Blick in die Vergangenheit, zur Martens-Rehfus-Debatte, geworfen und argumentiert werden, welcher Ansatz sich am besten für die Aufbereitung des ausgewählten Themas für den Unterricht eignet. Grundlegend dafür ist die Klärung der Aufgaben des Philosophie- und Ethikunterrichts, mit der der nachfolgende Abschnitt dieser Masterarbeit eingeleitet wird.

2.1 Aufgaben des Philosophie- und Ethikunterrichts

Die Festlegung der Aufgaben und Ziele des Philosophie- und Ethikunterrichts benötigt zunächst eine Betrachtung der rechtlichen und formalen Lage in Österreichs Schulen. Eine Beantwortung folgender Fragen soll Orientierung bieten: In welchen Lernjahren und an welchen Schultypen wird Philosophie und Ethik unterrichtet? Was soll laut Lehrplan und Bildungsministerium in diesen Fächern gelehrt und gelernt werden? Und welche Ziele werden für den Philosophie- und Ethikunterricht festgelegt?

Das Fach Philosophie hat in Österreich eine lange Tradition, da es an Gymnasien seit dem Jahr 1849 unterrichtet wird. Teil des Faches waren unter anderem die Logik sowie die Psychologie und dementsprechend wird das Fach heute auch „Psychologie und Philosophie“ (PP oder PuP) genannt. Psychologie und Philosophie sind in den letzten beiden Lernjahren der Sekundarstufe II fester Teil des Unterrichts und zwar nicht nur an Gymnasien (AHS), sondern auch an manchen Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS). Eine Teilnahme am Fach PP ist für die Schüler*innen von Beginn an obligatorisch. (Vgl. Pfister 2014, 124.)

Anders ist das beim Unterrichtsfach Ethik. Seit dem Jahr 1997 wurde in einem Schulversuch der Gegenstand an Österreichs Schulen als Ersatz zum Religionsunterricht geführt (vgl. Pfister 2014, 126). Im Jahr 2020 wurde schließlich das Schul-Organisations-Gesetz dahingehend geändert, dass Ethik in der Sekundarstufe II in einen Regelbetrieb übergeführt wurde und seit dem Schuljahr 2021/22 als Pflichtgegenstand neben dem Religionsunterricht angeboten wird.

Die Einführung des Ethikunterrichts als Pflichtgegenstand hat das Ziel, ein „zusätzliches Bildungsangebot“ zu schaffen. (Vgl. BMBFW 2024b.)

Es versteht sich nicht als Kompensationsfach (vgl. Pfister 2014, 127), sondern „soll Schülerinnen und Schüler zu gelingender Lebensgestaltung befähigen, ihnen Orientierungshilfen geben und sie zur fundierten Auseinandersetzung mit den Grundfragen des Lebens anleiten“ (BMBFW 2024b). Dabei spielt auch die Philosophie eine wichtige Rolle, da sie als Grundlagenwissenschaft der Ethik gilt und sich somit in den Lehrplänen widerspiegelt (vgl. BMBFW 2024b). Inhaltlich ist der Lehrplan Ethik vielseitig. Einerseits werden gewisse Themen, die eine Auseinandersetzung mit philosophischen, weltanschaulichen, kulturellen und religiösen Traditionen bieten und somit ein breites Bildungsangebot schaffen, festgelegt, andererseits soll im Ethikunterricht auch auf aktuelle Themen eingegangen werden (vgl. RIS 2024). Durch die Vielfalt schafft es das Fach Ethik, dass „die Fähigkeit und die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler gestärkt werden, die Würde des Menschen zu achten, Verantwortung für das eigene Leben und Handeln sowie das friedliche Zusammenleben zu übernehmen sowie eine Haltung von Toleranz und Offenheit zu praktizieren“ (RIS 2024).

Für das Fach Psychologie und Philosophie sind laut den Lehrplänen eine „fundierte Auseinandersetzung mit den Grundfragen des Lebens“ (RIS 2024) und wie schon im Gegenstand Ethik das Erhalten einer Orientierungshilfe das Ziel. Speziell im Philosophieunterricht sollen die Schüler*innen die abendländische Philosophie näher kennenlernen und „die Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit und ihrer Erkenntnis, der Wahrheitsfrage, den Werten, mit der Sinnfrage sowie Legitimation von gesellschaftlichen Ordnungen soll die Schülerinnen und Schüler auffordern, sich auf das Philosophieren als Prozess einzulassen“ (RIS 2024). Daraus ergeben sich Inhalte, die die allgemeinen Grundlagen der Philosophie, Erkenntnistheorie, Anthropologie und Ethik umfassen. (Vgl. RIS 2024.)

Wollen die Schüler*innen ihr Interesse für Philosophie oder Ethik erweitern, gibt es in der AHS zusätzlich zum regulären Unterricht ab der 7. Klasse die Möglichkeit, einen Wahlpflichtgegenstand (WPG) zu besuchen. Mindestens fünf Schüler*innen müssen sich anmelden, damit das Fach zustande kommt. Laut Lehrplan ist sowohl im Wahlpflichtgegenstand Psychologie und Philosophie als auch in Ethik der Lehrstoff schulautonom festzulegen und spezifische Vertiefungen sollen je nach Interessen der Schüler*innen und Lehrperson bestimmt werden. (Vgl. RIS 2024).

Zusammenfassend lässt sich aus den Lehrplänen und somit gesetzlichen Richtlinien des Bildungsministeriums erschließen, dass im regulären Philosophie- und Ethikunterricht sowie in den Wahlpflichtgegenständen grundsätzlich auch philosophisches Wissen vermittelt werden

soll. Jonas Pfister, der ein wichtiges Einführungswerk zur Fachdidaktik Philosophie verfasst hat, sieht philosophisches Wissen als Wissen darüber, wie man bestimmte Probleme im Bereich der Philosophie lösen kann. Probleme äußern sich mittels Fragen, zum Beispiel nach der Bedeutung von allgemeinen Begriffen oder nach der Begründung von allgemeinen Meinungen. Die Schüler*innen werden im Philosophie- und Ethikunterricht demnach dazu aufgefordert, sich anhand von Fragen und Problemen mit Inhalten der Philosophie zu beschäftigen. Zu einer Lösung beziehungsweise Antwort auf die Fragen, die eine argumentativ gestützte philosophische These sein soll, kommen die Schüler*innen vor allem mittels einer Tätigkeit: Nachdenken. Als grundsätzliches Ziel des Philosophieunterrichts legt Pfister demzufolge das Philosophieren fest. Vergleichbar mit dem Lernen der Fertigkeit des Schreibens im Deutschunterricht, lernen die Schüler*innen im Zuge der Beschäftigung mit der Philosophie das Philosophieren, das Nachdenken über Fragen und den Versuch Probleme zu lösen. (Vgl. Pfister 2014, 35-37.)

Was in den Unterrichtsfächern Philosophie und Ethik in etwa gelernt werden soll, wurde nun überblicksmäßig geklärt, wozu die Fächer jedoch überhaupt an der Schule gelehrt werden sollen, ist eine Frage, die es ebenso zu behandeln gilt. Man kann zum Beispiel mit Immanuel Kant und seinem Aufklärungsgedanken aus dem Jahr 1784 argumentieren, der bis heute als Leitidee für die Begründung des Philosophieunterrichts und allgemein des Gymnasiums dient. Dieser besagt, dass der Mensch nur durch Aufklärung einen Ausgang aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit findet. Durch das Philosophieren lernt man, eigenständig zu denken und kann somit einen Weg aus der Abhängigkeit erreichen. (Vgl. Pfister 2014, 137-138, 152.)

Ähnlich dazu wird oft das kritische Denken als Zweck des Philosophieunterrichts genannt, um damit verbunden die Schüler*innen zu „verantwortungsbewusste Bürger [sic!]² in einem demokratischen Staat zu erziehen“, so Pfister (2014, 155). Sowohl der Aufklärungsgedanke als auch das kritische Denken sind Begründungen, die aber nicht nur speziell für die Philosophie oder Ethik gelten, da es auch in anderen Fächern um die Schulung des Intellekts geht und das eigenständige Denken gefördert wird. Was im Unterschied zu anderen Fächern aber sehr wohl ein Alleinstellungsmerkmal der Philosophie ist, sind die grundlegenden Fragen, die beantwortet werden sollen. Im Philosophieunterricht passiert ein Infragestellen von (mehr oder weniger) gesicherten Überzeugungen und dabei gibt es kaum Grenzen. Philosophieren bedeutet, eine

² In dieser Masterarbeit wird „[sic!]“ in direkten Zitaten auch benutzt, wenn in der originalen Quelle nicht gegendert bzw. zumindest die weibliche und männliche Form benutzt wurde.

Überzeugung radikal in Frage zu stellen. Wenn in anderen Fächern so vorgegangen wird, dann wird philosophiert. (Vgl. Pfister 2014, 152-157.)

Wie Philosophieunterricht konzipiert wird und welche Inhalte wie gelehrt werden sollen, sind Aspekte, denen Didaktiker*innen und Philosoph*innen in einer Vielzahl an fachdidaktischen Ansätzen nachgegangen sind. Dabei entstanden im Laufe der Zeit Kontroversen, die sich vor allem um die Positionen von Ekkehard Martens und Wulff D. Rehfus zentrierten (vgl. Pfister 2014, 177). Der sogenannten Martens-Rehfus-Debatte wird mit 2.3 ein eigenes Unterkapitel gewidmet.

Die Fragen rund um Inhalt versus Methode des Philosophierens haben laut Christa Runtenberg auch immer mit dem Verständnis des Begriffes Philosophie zu tun, Lehrende müssen sich also klarmachen, welchen Begriff der Philosophie sie verwenden und voraussetzen (vgl. 2016, 15, 31). Wird Philosophie in der Schule beispielsweise an der akademischen Philosophie ausgerichtet, spricht man von Wissenschaftspropädeutik, soll die Philosophie die Schüler*innen bei der Lösung von Lebensproblemen unterstützen, liegt eine Alltagsorientierung vor (vgl. Pfister 2014, 153). Neben diesen Verständnismöglichkeiten gibt es zahlreiche andere Ansätze, Philosophie zu definieren und zu verstehen und je nach situativ angemessenen Philosophieverständnis, nach Lerngruppe und Lernort „entscheidet man sich für entsprechende Ziele, Inhalte, Methoden und Medien“ (Runtenberg 2016, 16) und somit auch für ein Verständnis von Philosophiedidaktik (vgl. Runtenberg 2016, 16).

Genau diese Auswahl gilt es auch in dieser Masterarbeit zu treffen. Es folgt daher in den nächsten Unterkapiteln eine kritische Betrachtung ausgewählter fachdidaktischer Ansätze, die in weiterer Folge in der Festlegung eines Philosophieverständnisses, einer fachdidaktischen Konzeption und unterrichtspraktischer Folgen gipfelt. Schließlich soll dargestellt werden, wie ein besonderes Unterrichtsthema Schüler*innen im Sinne der Anforderungen der Unterrichtsfächer Philosophie und Ethik vermittelt werden kann.

Dieses Unterkapitel abschließend lässt sich nun das Philosophieren als die zentrale Aufgabe des Philosophieunterrichts festlegen. Dahingehend sind sich die Lehrpläne und verschiedene Fachdidaktiker*innen einig. Das Reflektieren und Nachdenken über philosophische Fragen und Probleme sowie das Hinterfragen von bereits feststehenden Überzeugungen sind das Charakteristische der Philosophie. Kein anderes Fach hat dies zur Aufgabe, daher legitimiert das Philosophieren die Philosophie sowie Ethik als Unterrichtsgegenstände, vor allem in der Sekundarstufe II an Gymnasien (AHS), um eine bestmögliche Ausbildung im Sinne der Allgemeinbildung zu erhalten.

2.2 Kompetenzen und Bildungsstandards

Betrachtet man die Lehrpläne der AHS, die Schulform, für die in weiterer Folge Unterricht konzipiert wird, nun hinsichtlich ihrer didaktischen Grundsätze, fällt das Kompetenzmodell auf, anhand dessen der Unterricht gestaltet werden soll (vgl. BMBWF 2024c). Dies hat maßgeblich mit der standardisierten kompetenzorientierten Diplom- und Reifeprüfung zu tun, die im Schuljahr 2015/16 erstmals in allen Schulformen durchgeführt wurde. Die neue standardisierte und kompetenzorientierte Matura soll mehr Fairness und Transparenz sowie gleiche Bedingungen für alle Maturant*innen in Österreich bringen. Auf Grund dessen wurden einheitliche Grundkompetenzen festgelegt, die man den Lehrplänen entnehmen kann. (Vgl. BMBWF 2024a.)

Im Fach Ethik werden im Lehrplan folgende Kompetenzbereiche definiert: „Wahrnehmen und Perspektiven Einnehmen“, „Analysieren und Reflektieren“, „Argumentieren und Urteilen“, „Interagieren und Sich-Mitteilen“ und „Handlungsoptionen entwickeln“ (RIS 2024). Den Kompetenzbereichen folgt außerdem eine genaue inhaltliche Beschreibung davon, was die Schüler*innen können und lernen müssen. Die Kompetenzen sollen in allen Schulstufen entwickelt und der Ausprägungsgrad von Jahr zu Jahr komplexer und differenzierter werden (vgl. RIS 2024). Für das Schulfach Psychologie und Philosophie werden folgende, semesterübergreifende Kompetenzen festgelegt: „Begriffe verstehen und differenziert verwenden“, „Wissen aus verschiedenen Fachgebieten vergleichen“, „Texte, Grafiken und Diagramme fachspezifisch analysieren und interpretieren“, „geeignete Fragestellungen formulieren“, „eigene Stärken und Schwächen erkennen und einschätzen“ und „die Beschäftigung mit Inhalten aus Psychologie und Philosophie als persönliche erkennen“ (RIS 2024).

Im Lehrplan wird außerdem festgemacht, dass Kompetenzorientierung „eine Verknüpfung von Wissenserwerb und Anwendung von Wissen“ ist und, dass ein langfristiger Zuwachs von Kenntnissen und Fertigkeiten angestrebt wird (vgl. RIS 2024). Bildungsstandards wiederum werden durch Kompetenzen konkretisiert. Sie dienen vor allem der Qualitätssicherung des Bildungswesens, sind output- und leistungsorientiert und sollen eine leichtere Vergleichbarkeit der Bildungsabschlüsse ermöglichen (vgl. Rösch 2012, 27, 30). Durch standardisierte Aufgaben und einheitliche Beurteilungskriterien sollen Objektivität, Vergleichbarkeit und Transparenz erreicht werden (vgl. BMBWF 2024a).

Auch wenn an Österreichs Schulen die Einführung der standardisierten und kompetenzorientierten Matura und die Festlegung von Kompetenzbereichen im Lehrplan erst in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren erfolgte, werden kompetenzorientierte Ansätze in der

Fachdidaktik Philosophie bereits seit den 1980er Jahren entwickelt. Bekannt sind beispielsweise der konstruktivistisch-kompetenzorientierte Ansatz aus Frankreich von France Rollin und Michel Tozzi, dem in der deutschsprachigen Fachdidaktik jedoch kaum Beachtung geschenkt wurde. Karel van der Leeuw und Pieter Mostert entwickelten den lerntheoretischen-kompetenzorientierten Ansatz und setzten sich dabei mit der deutschen und amerikanischen Fachdidaktik, der lerntheoretischen Didaktik sowie der Lernpsychologie auseinander. (Vgl. Pfister 2014, 192, 196.)

Den aktuellsten kompetenzorientierten Ansatz lieferte in den 2000er Jahren Anita Rösch mit ihrer Dissertation, in der sie ein didaktisch sehr differenziertes Kompetenzmodell für das Fach Ethik entwickelt (vgl. Rösch 2012, 13) und argumentiert, dass gerade der Unterricht rund um die Fächer Philosophie und Ethik an sich kompetenzorientiert ist und alle Kompetenzdimensionen umfasst (vgl. Rösch 2021, 107).

Nach diesem kurzen Überblick zur Kompetenzorientierung wird in dem folgenden Unterkapitel Röschs kompetenzorientierte Philosophiedidaktik genauer in den Blick genommen und kritisch betrachtet.

2.2.1 Anita Röschs kompetenzorientierter Ansatz

Anita Rösch, Philosophin und Pädagogin, begründet ihren kompetenzorientierten Ansatz aus der Sicht der Bildungspolitik, Philosophie, Fachdidaktik und zuletzt Unterrichtspraxis und versucht zu zeigen, dass der Philosophie- und Ethikunterricht per se kompetenzorientiert ist (vgl. Rösch 2012, 38). Dabei sollen Bildungsziele wie das Wahrnehmen und Verstehen, Analysieren und Reflektieren sowie Argumentieren und Urteilen erreicht und die gewonnenen Einsichten schließlich „in der orientierenden Gestaltung des eigenen Lebens und der verantwortungsvollen Handlung [...] umgesetzt werden.“ (Rösch 2012, 21)

In ihrem ersten Begründungsversuch geht Rösch auf die Aktualität von Bildungsstandards und Kompetenzen ein und stellt fest, dass Fächer, die sich diesen entziehen wollen, Gefahr laufen, den Anschluss an moderne pädagogische Entwicklungen zu verlieren. Natürlich muss man sich fragen, inwiefern sich beispielsweise im Philosophie- und Ethikunterricht Kompetenzen umsetzen lassen, da Standards bei Wertehaltungen und Einstellungen an ihre Grenzen kommen. Trotz allem müssen die Fächer vermittel- und überprüfbar sein und dafür objektive Kriterien formuliert werden. (Vgl. Rösch 2012, 38-39.)

Laut Rösch hat die Politik-Didaktik genau das gemacht und fordert für die untersuchte Fächergruppe eine „prägnante, identitätsstiftende und attraktiv-öffentlichkeitswirksame Inhaltbestimmung“ (Rösch zit. nach Himmelmann 2005, 6) der Fächer, um sie

bildungspolitisch zu legitimieren. Aufgrund eines kontroversen Fachverständnisses weichen im Philosophie- und Ethikunterricht Inhalte gerne voneinander ab und daher braucht es eine bundesweit akzeptierte Formulierung von Standards und Kompetenzen, anhand derer Unterricht gestaltet werden soll, um die Erreichung des Bildungsauftrags der Fächer zu gewährleisten. (Vgl. Rösch 2012, 39-40.)

In Röschs philosophischer Begründung von kompetenzorientiertem Unterricht geht sie auf das Grundverständnis des Faches ein, das Basis einer Kompetenzformulierung ist. Innerhalb der Philosophie gibt es viele Definitionsversuche eines Philosophiebegriffs (vgl. Rösch 2012, 41). Rösch zitiert Herbert Schnädelbachs Verständnis von Philosophie, der die Wissenschaft als den „Versuch gedanklicher Orientierung im Bereich der Grundsätze unseres Denkens, Erkennens und Handelns“ (Schnädelbach 1993, 14) sieht. Daraus resultiert eine Pluralität der Philosophie, da ihre Themen und Aufgaben, die aktuellen Problem Diskussionen genau wie die Interpretation der Klassiker vielfältig sind. Wie bereits in 2.1 festgestellt, kann die Philosophie als Wissenschaft sowie als Lebensform charakterisiert werden, was auch verschiedene andere fachdidaktische Ansätze zeigen. Rösch nennt zudem als Kompromiss die Philosophie als Weltweisheit, die Probleme thematisiert, die alle betreffen und dabei die Objektivität der Wissenschaft und die Subjektivität der persönlichen Auseinandersetzung verbindet. (Vgl. Rösch 2012, 41-42.)

Die dreiteilige Auffassung der Philosophie (als Wissenschaft, Weltweisheit und Lebensform) wurde ursprünglich von Gernot Böhme (1994) konzeptualisiert. Die Herangehensweise der Philosophie als Weltweisheit scheint Rösch „für den Unterricht die angemessenste zu sein, geht es doch weder um Theorielastigkeit in Form einer rein hermeneutischen Interpretation der Klassiker und eine Flucht in die Perspektive der dritten Person, sondern um ein Bekenntnis des Ichs“ (Rösch 2012, 42). Vielmehr bietet Philosophieunterricht dadurch Problemorientierung, Selbstreflexion und die Möglichkeit der Orientierungshilfe und macht damit soziale und personale Kompetenzen zu einem unverzichtbaren Teil des Fachunterrichts (vgl. Rösch 2012, 42).

Fachdidaktisch begründet Rösch die Kompetenzorientierung anhand der Anforderungen an Bildung und Schule, denen sich Fachdidaktiken nicht entziehen können. Auch die Philosophiedidaktik muss sich überlegen, welches fachspezifische Wissen und welche fachspezifische Methoden Lehrpersonen den Schüler*innen, trotz rasanten Veränderungen in ihrer Lebenswelt, vermitteln können, die dann auch längerfristig nutzbringend sind. Im Mittelpunkt des Philosophie- und Ethikunterrichts stehen Kompetenzen, die laut Rösch den Schüler*innen dabei helfen, sich in ihrer informationsgeladenen Welt zu orientieren, Wissen

auf Wahrheitsgehalt zu überprüfen und zu bewerten. Philosophie und Ethik sind laut Rösch Fächer, die per se fächerübergreifend sind, da sie keine eigenen Inhalte haben, sondern Themen vieler anderer Fächer in einen Reflexionsprozess miteinbeziehen. (Vgl. Rösch 2012, 45-46.)

Besonders im Philosophie- und Ethikunterricht kann Orientierungswissen, also das „Wissen um gerechtfertigte Zwecke und Ziele sowie den Sinn des Lebens“ (Böhme 1994, 47), durch verschiedene Methoden, die zum Analysieren, Reflektieren und Argumentieren anleiten, erworben werden (vgl. Böhme 1994, 47).

Zuletzt nimmt Rösch eine unterrichtspraktische Begründung vor und versucht mit ihrem kompetenzorientierten Ansatz vor allem dem Phänomen entgegenzuwirken, dass trotz ausgiebiger Vorbereitung zu einem Thema im Unterricht die abschließenden Klausuren nicht wie erwartet ausfallen und Gelerntes von Schüler*innen nicht ausreichend angewendet werden kann. Dazu kommt es, wenn im Unterricht träges Wissen angesammelt wird und nicht in neue Zusammenhänge transformiert werden kann. Träges Wissen entsteht in einem Unterricht, der das Erlernen von reproduzierbaren Fakten fokussiert und das selbstständige Übertragen dieses Wissens auf neue Situationen ausspart, so Rösch. Angesichts dessen stellt sie die These auf, dass die Fächer Philosophie und Ethik das Anliegen vertreten müssen, Unterrichtsgestaltung innovativ zu verändern und dies durch die Orientierungs- und Handlungskompetenz als Ziel von Unterricht gelingen kann. Handlungskompetenz ist dabei als Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme zu verstehen, die vor allem auf Schüler*innen-Seite als Selbstverantwortung für das eigene Lernen zu Tragen kommt. Speziell der Philosophie- und Ethikunterricht vermittelt Kompetenzen, die für die Übernahme von Verantwortung förderlich sind und in den Kompetenzbereichen Wahrnehmen und Verstehen, Analysieren und Reflektieren, Argumentieren und Urteilen, Interagieren und Sich-Mitteilen und Sich-Orientieren und Handeln zu verorten sind. Wenn eine Förderung dieser Kompetenzbereiche in den Mittelpunkt von Unterricht gestellt wird, entsteht laut Rösch eine Stärkung von selbstverantwortetem Lernen und Lernkompetenz. (Vgl. Rösch 2012, 48-50.)

Durch die Begründung auf bildungspolitischer, philosophischer, fachdidaktischer und unterrichtspraktischer Ebene möchte Rösch zeigen, dass die Fächergruppe rund um Philosophie und Ethik „in besonderer Weise prädestiniert ist, kompetenzorientiert ausgerichtet zu werden“ (Rösch 2012, 50), denn sowohl Kompetenzorientierung als auch die Philosophie und Ethik werden „von den gleichen Intentionen nach Orientierung und Verantwortung geleitet“ (Rösch 2012, 50).

2.2.2 Kritik an der Kompetenzorientierung

Soviel Beachtung und Zuspruch die Kompetenzorientierung in den letzten Jahrzehnten im Schulsystem auslöste, soviel kritische Stimmen gibt es auch. Auszüge dieser Kritik, speziell in Anbetracht des Philosophie- und Ethikunterrichts, und eine eigene Positionierung werden nachfolgend dargestellt.

Zunächst sehen Kritiker*innen ganz allgemein das Problem von kompetenzorientiertem Unterricht darin, dass Bildung sich in Einzelkompetenzen auflöst und die Schüler*innen sowie Lehrer*innen somit maßgeschneidert (vgl. Steenblock 2012, 23) und nicht mehr als individuelle Ganzheiten betrachtet werden (vgl. Rehfus 1980, 112). Speziell für die Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht wird angemerkt, dass die Fächer nicht alleine dadurch begründet werden können, denn die Schulung von Kompetenzen als Zweck des Philosophieunterrichts (zum Beispiel nach Rösch) kann nicht abgekoppelt werden vom Zweck des Philosophierens (vgl. Pfister 2014, 199). Die Aneignung von oft unzusammenhängenden, allgemeinen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die kompetenzorientierter Unterricht bietet, ist nicht Sinn des Philosophierens. Philosophieren ist vielmehr die Suche nach Antworten auf philosophische Fragen. (Vgl. Rehfus 1980, 112.)

Das macht die Philosophie und Ethik somit zu Fächern, die notwendigerweise Fachinhalte vermitteln müssen, um die Tätigkeit des Philosophierens zu ermöglichen und inhaltliche Klarheit zu schaffen (vgl. Ziegler 2021, 14). Die Ausbildung von Kompetenzen rückt dabei in den Hintergrund, da diese inhaltlich leer sind und, nach der Kritik von Jürgen Knaube, empirische Bildungsforscher*innen Fragen nach dem Erkenntnisgewinn bei der Entwicklung von Kompetenzen ausgeblendet haben (vgl. Knaube 2019, 91-92). Knaube formuliert seine Kritik wie folgt: „[Die] Bildungsforscher [sic!] [müssten] sich dann ja entscheiden, was sie inhaltlich für richtig halten. Wobei Inhalte ihrer tiefen Überzeugung nach doch schon deshalb zweitrangig sind, weil das Lernen selbst und nicht etwas davon Unterschiedenes gelernt werden soll. Wie aber sollen Schüler ‚kompetent‘ werden, wenn sie nicht wissen, worum es sich bei der Sache, die sie kompetent bearbeiten sollen, überhaupt handelt?“ (Knaube 2019, 92). Ohne das Festlegen von Fachinhalten verblödet der Unterricht (vgl. Knaube 2019, 93).

Speziell im Philosophie- oder Ethikunterricht, in dem philosophisches Wissen vermittelt wird und damit philosophische Bildung stattfinden soll, sind Inhaltserschließungen essenziell. Durch Kompetenzen und Bildungsstandards maßgeschneiderte Schüler*innen sind alles andere als gebildet, da sich die geistigen Gehalte und Sinnbestimmungen der Philosophie und Ethik sowie das verantwortliche Urteilen und Handeln nicht einfach quantitativ operationalisieren lassen

und diese Inhalte in einem kompetenzorientierten Unterricht somit auf der Strecke bleiben. (Vgl. Steenblock 2012, 24.)

Ähnlich sieht das Andreas Gruschka, der eine ganz besondere und detaillierte Kritik an der Bildungsreform nach dem PISA-Schock und der daraus hervorgegangenen Kompetenzorientierung liefert. Anstatt fachliche Sachkompetenz zu erlangen, die er gutheißen würde, fokussieren die aktuellen kompetenzorientierten Ansätze auf Methodenkompetenz und Lernselbstmanagement (vgl. Gruschka 2019, 31). Es geht in der aktuellen Didaktik laut Gruschka nicht mehr um die Lösung von Sachproblemen, sondern um eine reibungslose selbstgenügsame Organisation von Lernprozessen, aus der eine Umerziehung der Schüler*innen folgt (vgl. Gruschka 2019, 32). „Ihnen wird ein verantwortliches Verhältnis und eine neugierige Haltung zu den Inhalten des Lernens konsequent abgewöhnt. Erspart wird ihnen zugleich die Konfrontation mit den Schwierigkeiten, die die Inhalte bei ihrer begreifenden Erschließung bereithalten bzw. bereitgehalten hätten“ (Gruschka 2019, 32), erläutert Gruschka. Der pädagogische Sinn von Schule wäre laut Gruschka jedoch ein anderer, da die Schüler*innen im Unterricht auch vom Handlungsdruck der Außenwelt befreit werden und in einem geschützten Rahmen nachdenken, spekulieren, projizieren und untersuchen könnten. Dadurch könnten die Lernenden aufgrund eines reflexiven Verhältnisses zur Welt und der Herausbildung sachlicher Einsichten ein Ich-Welt-Verhältnis entfalten, das ihnen in einem Unterricht, aufgelöst in Kompetenzbereiche, verwehrt bleiben würde. (Vgl. Gruschka 2019, 32-33.)

Die Kritik, die sowohl Gruschka und Knaube als auch weitere Fachdidaktiker*innen anführen, ist vor allem überzeugend, da die Aufgabe des Philosophie- und Ethikunterrichts in ihren Argumentationen eine zentrale Rolle spielt. Wie bereits in Kapitel 2.1 sowie den letzten Absätzen festgelegt, sollen im Philosophie- und Ethikunterricht grundlegende Fragen gestellt und in Form des Philosophierens über Probleme und Fragen nachgedacht werden. Dabei sollen Schüler*innen auch Überzeugungen, die bereits als gesichert gelten, infrage stellen können, Neugier und Staunen entwickeln sowie Freude am Philosophieren haben. Diese Bildungsaufgabe, die die Fächer Philosophie und Ethik im Vergleich zu anderen Disziplinen so besonders macht, lässt sich anhand von operationalisierbaren Kompetenzen nicht erzielen. Es geht im Philosophie- und Ethikunterricht nicht darum, *eine* Lösung für ein Problem zu finden oder Methoden, wie das Reflektieren, Analysieren oder Argumentieren, einzuüben. Vielmehr lebt der Unterricht in dieser Fächergruppe gerade vom Nachdenken, Infragestellen, Spekulieren, Staunen und Diskutieren, vom sich Einlassen auf Neues und Unbekanntes und vom Freiraum, der all dies ermöglicht.

Passend dazu schreibt Kirsten Meyer in einem Artikel zur Kompetenzorientierung, dass ein Philosophieunterricht, „der allein den messbaren [...] Kompetenzzuwachs im Blick hat“ (2015, 112), genau diese Freiheit des Philosophierens hemmen würde (vgl. Meyer 2015, 112). Sie nimmt außerdem den Lernprozess im Philosophie- und Ethikunterricht am Weg zur Erreichung der festgelegten Ziele genauer in den Blick und führt folgendes an: „Im Vordergrund dieser Lernprozesse steht die inhaltliche Orientierung an einem philosophischen Problem und nicht der Kompetenzerwerb selbst. Es ist das inhaltliche Interesse, an solchen Problemen, welches die Schülerinnen und Schüler dazu bringt, sich die Fähigkeiten [*Anm. Kompetenzen*] anzueignen, die zur Lösung des Problems erforderlich sind“ (Meyer 2015, 110). Meyer formuliert hier eine Möglichkeit, wie kompetenzorientierter Philosophieunterricht, unter Beachtung der fachspezifischen Aufgabe, funktionieren kann und erklärt schlüssig, dass in gewissen Phasen die Einübung von Fähigkeiten, zum Beispiel Techniken der Begriffsanalyse, als „Mittel zum Zweck einer besseren Beantwortung philosophischer Fragen“ vielleicht sogar notwendig sei. Ohne die Berücksichtigung von konkreten Inhalten sollten Lernprozesse im Philosophieunterricht aber keinesfalls stattfinden, da Schüler*innen das Interesse an der Philosophie verlieren könnten, wenn sie den Eindruck haben, bei der Behandlung philosophischer Fragen bloß bestimmte philosophische Methoden einzuüben. (Vgl. Meyer 2015, 110.)

Dieses Verständnis von Kompetenzorientierung, also zum Beispiel das Kennenlernen gewisser Werkzeuge, um zum Beispiel Fragestellungen oder Argumente besser formulieren zu können, muss den Schüler*innen die Freiheit beim Philosophieren nicht unbedingt nehmen, sondern kann sie dabei bestärken. Gegen eine vollumfassende Kompetenzorientierung, wie Rösch sie für den Ethik- und Philosophieunterricht entworfen hat, spricht aber die Freiheit und Individualität, die dieser Unterricht unbedingt benötigt sowie die standardisierten Aufgabenformate, die in der Fächergruppe schwer umzusetzen sind.

Aufgrund dessen gilt es, im Sinne der Erschließung von philosophischem Wissen, andere fachdidaktische Ansätze zu betrachten und festzustellen, wie die Fächer begründet und welche Inhalte wie vermittelt werden sollen. Im nächsten Unterkapitel soll dazu ein Blick in die Vergangenheit, zu den Anfängen der deutschsprachigen Philosophiedidaktik, geworfen werden.

2.3 Die Martens-Rehfus-Debatte

Bevor in diesem Unterkapitel die beiden fachdidaktischen Ansätze von Ekkehard Martens und Wulff D. Rehfus detailliert dargestellt und kritisch betrachtet werden, soll als Einführung in ihre Positionen die bereits angeführte Kontroverse näher betrachtet werden.

In der Philosophiedidaktik wurde besonders im deutschsprachigen Raum intensiv an Theorie- und Konzeptentwicklungen gearbeitet, kontroverse Debatten waren die Ursache dafür. In den 1970er Jahren standen sich mit Martens dialogisch-pragmatischer und Rehfus bildungstheoretisch-identitätstheoretischer Philosophiedidaktik erstmals zwei ausgearbeitete Theorien gegenüber. (Vgl. Tiedemann 2015, 15.)

Beide Konzepte gelten im deutschsprachigen Raum bis heute als wichtigste philosophiedidaktische Ansätze. Martens Ansatz steht dabei in der Tradition der kommunikativen Didaktik, Rehfus in der Tradition der bildungstheoretischen Didaktik. (Vgl. Pfister 2014, 177.)

Kurz zusammengefasst beinhaltet Rehfus Konzeption den Nachvollzug der Philosophiegeschichte, um sich als Subjekt in der Geschichte begreifen zu können, während Martens dies als Abbilddidaktik ablehnt. Seiner Ansicht nach soll Philosophie nicht um ihrer selbst willen betrieben werden, sondern die Interessen der Schüler*innen aufgreifen. Gemeinsam sehen sie die Entwicklung einer autonomen Urteilskraft als übergeordnetes Bildungsziel. Um dies zu erreichen, sind für Rehfus Klassiker der Philosophie notwendiger Bestandteil des Unterrichts, die Unterrichtsmethode des Dialogs dabei willkommen, aber verzichtbar. Martens sieht dies genau umgekehrt, Texte der philosophischen Tradition können Dialogpartner sein, der Dialog an sich ist aber jedenfalls notwendiger Bestandteil seines Unterrichts. Was diese Debatte jedenfalls leistete, war eine Ausdifferenzierung der Fachdidaktik und ein rasches Vorankommen der philosophiedidaktischen Theoriebildung im deutschsprachigen Raum. Heute existieren neben den Konzepten von Rehfus und Martens zahlreiche weitere fachdidaktische Theorien für den Philosophie- und Ethikunterricht, beispielsweise von Johannes Rohbeck oder Anita Rösch, deren Konzept bereits ein Unterkapitel in dieser Masterarbeit gewidmet wurde. (Vgl. Pfister 2014, 177.)

Seit den 1970er Jahren, in denen die Martens-Rehfus-Debatte stattfand, hat sich laut Rohbeck außerdem gezeigt, dass niemand mehr auf Elemente der Gegenseite verzichten mag. Er versteht beispielsweise Textlektüre und Dialog als sich ergänzende Aspekte des Philosophieunterrichts. (Vgl. Rohbeck 2008, 41.)

Diesem ersten Einblick folgend werden in den anschließenden Unterkapiteln der dialogisch-pragmatische Ansatz nach Martens sowie der bildungstheoretisch-identitätstheoretische Ansatz

nach Rehfus aufgrund der zentralen Rolle, die diese beiden, vergleichsweise alten Ansätze in der Geschichte der Philosophiedidaktik und für ihre Entwicklung spielen, genauer ausgearbeitet. Beide Ansätze scheinen Grundsätze zu bieten, die für die zentrale Aufgabe des Philosophie- und Ethikunterrichts interessant wirken und daher gilt es Rehfus und Martens Konzeptionen in Abgrenzung zur Kompetenzorientierung, die nicht vollständig überzeugen konnte, zu betrachten.

2.3.1 Ekkehard Martens dialogisch-pragmatischer Ansatz

Ekkehard Martens wurde 1943 in Polen geboren, studierte unter anderem Philosophie und habilitierte sich 1977 in Philosophiedidaktik. Er war von 1978 bis 2008 Professor für Didaktik der Philosophie an der Universität in Hamburg und gründete die „Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik“. Seine dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik entwickelte Martens in den 1970er Jahren und sieht diesen Ansatz seither als Abgrenzung zur bildungstheoretischen Didaktik. Martens versteht sein dialogisch-pragmatisches Konzept vielmehr als kommunikative Didaktik und im Sinne des Dialogprinzips soll sich in seinen Augen Philosophieunterricht im Gespräch entwickeln. (Vgl. Pfister 2014, 183.)

Als Begründung sieht er die Handlungsorientierung des Philosophieunterrichts. Schüler*innen, die aufgrund von Problemen ihrer Zeit in eine Orientierungskrise geraten, können durch die Philosophie Lösungsmöglichkeiten erhalten. Der Inhalt des Philosophieunterrichts ist nach Martens daher immer auch mitbestimmt von den in den Unterricht mitgebrachten Problemen der Schüler*innen. Als zentrale Methode des Philosophieunterrichts gilt in der dialogisch-pragmatischen Konzeption also der Dialog. Um die philosophisch wichtigen Probleme, um die es inhaltlich im Unterricht gehen soll, für die Schüler*innen identifizier- und verstehbar zu machen, muss die Lehrperson zu einem Gespräch anregen. (Vgl. Martens 1986, 96-97.)

Hierfür schlägt Martens eine Einheit von drei Dialogmethoden vor, die situativ verschieden eingesetzt werden und Scheingegensätze, wie Textarbeit versus Unterrichtsgespräch, Ganzschriften versus Textauszüge oder Selbstdenken versus Nachvollzug, überwinden können. Den ersten dialogischen Moment nennt er offener Dialog und meint damit ein offenes Unterrichtsgespräch zur Klärung von Interessen und Vormeinungen der Schüler*innen. (Vgl. Martens 2021, 27.)

Dieser erste Schritt folgt, wie Martens schreibt, „der Maxime des Selbstdenkens, die Kant in seiner Vorlesungsankündigung von 1765/66 [...] definiert [...]“ (Martens 2021, 27-28) und die Lernenden sollen zum Denken angeregt werden (vgl. Martens 2021, 28). Kant spricht in seiner Aufklärungsmaxime auch vom „Mut, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen“ (Kant zit.

nach Martens 2021, 29) und Martens versteht dies als „Eigenrecht der umgangssprachlichen Kommunikationsformen mit ihren latenten Denk- und Handlungsmustern“, das im Philosophieunterricht von allen Beteiligten ausgeübt werden muss, „etwa im Durchspielen von Denkmöglichkeiten oder im ‚ungeschützten‘ Sprechen“ (Martens 2021, 29). Es soll im Unterricht keinesfalls eine Denk- und Sprechdisziplinierung im akademischen Sinne vorgenommen werden. Nach dem offenen Unterrichtsgespräch folgt ein Übergang zum Nachvollzug von Gedankengängen und das Hinzuziehen von Dialogpartnern durch das Lesen von Texten oder Zuhören von Referaten. Wann dieser Schritt passieren soll, bleibt grundsätzlich offen, ist jedoch sinnvoll zu setzen, sobald die Lerngruppe alle Argumente genannt und diskutiert hat und zum Weiterkommen eine „Expertenbefragung“ benötigt wird. (Vgl. Martens 2021, 29.)

Martens verlangt dazu von gesprochenen und geschriebenen Texten, „dass sachlich unangemessene Sprachschwierigkeiten wie verschachtelter Satzbau, unübersichtliche Gliederung, überflüssige und unbekannte Fremdwörter sowie bildungssprachliches Vorwissen mit undefinierten ‚großen Worten‘, Eigennamen und ganzen Theorieansätze vermieden werden sollten.“ (Martens 2021, 30)

Als letzter Schritt folgt eine Überprüfung der nachvollzogenen Gedankengänge als Realisierung des Dialogangebots. Dies ist laut Martens eine Konsequenz der dialogischen Denkstruktur. Nach der Konfrontation mit den eigenen Gedanken und der interpretativen Verarbeitung durch inhaltliche Informationen, sollten die Schüler*innen, anstatt die Auffassungen einfach zu Kenntnis zu nehmen oder sie nachzureden, mit den Autor*innen wie mit Gesprächspartner*innen umgehen. Das dies oft nicht wie ein normales Gespräch ablaufen kann, gilt es ein „einseitiges Gespräch innerhalb der Seele“ zu führen und dabei auf gewisse Regeln zu achten. Zum Beispiel ist es neben den üblichen Texterschließungsmethoden nützlich, festzustellen, ob die Autor*innen lediglich etwas vermuten oder mit Sicherheit behaupten oder, wie sich der Rede- und Schreibstil der Autor*innen charakterisieren lässt. Nachdem schließlich nach einem Gespräch oder einer Lektüre ein Ergebnis erzielt wurde, sollte man sich überlegen, wie es weitergeht, welche Frage es nun zu besprechen gilt und, ob man das behandelte Problem noch besser lösen könnte. (Vgl. Martens 2021, 30-32.)

Nach der Darstellung seines dialogischen Dreischritts schlussfolgert Martens, dass nur durch eine Zusammenführung dieser Dialog-Formen der Monolog der Lehrperson verhindert werden kann (vgl. Martens 2021, 32). Passend zu seinem dialogisch-pragmatischen Ansatz sieht er als Ziele des Philosophieunterrichts das Selbstdenken und die Autonomie der Schüler*innen, die durch Dialog- und Handlungsorientierung erreicht werden sollen (vgl. Martens 1986, 95-96).

Gegen den dialogisch-pragmatischen Ansatz und Martens Kommunikationsdidaktik wurden im Laufe der Zeit verschiedene Einwände erhoben, die im Folgenden dargestellt werden sollen. Laut Pfister spricht gegen das Dialogprinzip, auf das Martens setzt, dass die Resultate dieser Art von Unterricht vor allem die individuellen Probleme der Schüler*innen betreffen, anstatt allgemeines philosophisches Wissen. Wenn das offene Unterrichtsgespräch und die Subjektseite der Lernenden im Vordergrund des Philosophieunterrichts stehen, dann hat man als Lehrperson zudem das Problem, dass Schüler*innen nicht unbedingt philosophisch interessante Fragen formulieren, vor allem nicht innerhalb von einer begrenzten Zeitspanne. Sofern die Schüler*innen dann überhaupt zu angemessenen Fragen gelangen, scheint es in weiterer Folge schwierig zu sein, einen tatsächlich passenden „Dialogpartner“ zu finden. (Vgl. Pfister 2014, 186-187.)

Man bräuchte dann, so Pfister, für „jedes erdenkliche philosophische Problem einen entsprechenden, in der Schwierigkeit den Fähigkeiten und Kenntnissen der Schülerinnen und Schüler entsprechenden Text in genügend hoher Anzahl Kopien zur Hand [...]“ (Pfister 2014, 187). Dieser Kritikpunkt macht vor allem eine konkrete Stundenplanung beziehungsweise die Vorbereitung einer Philosophiestunde schwierig und sofern man nicht über sehr viel Erfahrung als Lehrperson (und, wie Pfister angesprochen hat, genügend Material) verfügt, ist es durchaus fraglich, inwiefern ein zuvor festgelegtes Stundenziel erreicht werden soll.

Stundenziele sind auch mit konkreten philosophischen Inhalten verbunden und wenn Philosophieunterricht neben dem Dialogprinzip auch der Handlungsorientierung gerecht werden soll, dann, so kritisiert Pfister, „werden [auch] dessen Inhalte ungebührlich eingeschränkt“ (Pfister 2014, 187). Neben praktischen und ethischen Fragen sind auch erkenntnistheoretische Fragen notwendiger Bestandteil der Philosophie und wenn Erkenntnistheorie im Unterricht keinen Platz hat, ist das aus der Sicht der Philosophie inakzeptabel (vgl. Pfister 2014, 187).

Auch Rehfus hat sich zur Dialog- und Handlungsorientierung Martens geäußert und, wie bereits angesprochen, einen Gegenansatz entwickelt. Kritisch am dialogisch-pragmatischen Ansatz sieht er, dass Philosophie als Philosophie nicht unbedingt dialogisch sein muss, da sie vor allem des diskursiven Denkens bedarf und dies auch monologisch, ohne Handlungs- und Kommunikationsgemeinschaft möglich ist (vgl. Rehfus 1980, 98). Es gibt laut Rehfus für die Philosophie auch andere sinnvolle Unterrichtsformen als den Dialog (vgl. Rehfus 2021, 34-35). An der Handlungsorientierung, die Martens über das Philosophieren erreichen möchte, kritisiert Rehfus, dass er „damit, eine kontemplative Werthaltung mit einer aktiven zu verbinden“ (Rehfus 1986, 29) versucht. Die griechische Philosophie strebt nicht Praxis an, sondern das

Denken, die Kontemplation. Der kommunikative Verständigungsprozess, wie Martens ihn entwirft, ist aufgrund eines Pluralismus an Meinungen aber wenig erkenntnisfördernd und stellt Beliebigkeit im Denken dar. Eine eigene Identität kann nicht durch Dialog und Alltagstauglichkeit von philosophischen Diskursen erreicht werden, sondern die Lernenden sollen im Philosophieunterricht aus dem Alltag hinausgeführt werden, eine praktische Zweck- und Nutzenorientierung hinter sich lassen und so ein autonomes Ich konstituieren. (Vgl. Runtenberg 2016, 33-34.)

Anhand dieser Kritik an Martens und der ersten Ausführung von Rehfus Auffassungen soll im Folgenden sein bildungstheoretisch-identitätstheoretischer Ansatz näher betrachtet werden.

2.3.2 Wulff D. Rehfus bildungstheoretischer-identitätstheoretischer Ansatz

Wulff D. Rehfus wurde 1944 in Österreich geboren und studierte neben Germanistik, Kunstgeschichte und Pädagogik auch Philosophie. Nachdem er 1976 in Köln promovierte, war er unter anderem als Schulleiter eines Gymnasiums sowie Fachleiter für Philosophie am Studienseminar Düsseldorf tätig. Außerdem war er maßgeblich an der Entwicklung des Lehrplans Philosophie für das Bundesland Nordrhein-Westfalen beteiligt. Im Verlauf der 1970er Jahre entwickelte Rehfus seinen bildungstheoretisch-identitätstheoretischen Ansatz, der in der bildungstheoretischen Tradition zu verorten ist. Dabei sollen die Lernenden durch die Konfrontation mit ausgewählten Kulturgütern gebildet werden. (Vgl. Pfister 2014, 178.)

Zur Begründung und Rechtfertigung philosophischer Unterrichtspraxis benutzt Rehfus die Philosophiedidaktik selbst und stellt vier didaktische Grundsätze auf, wobei die ersten beiden aufgrund ihrer Relevanz für die Forschungsfragen hier näher erläutert werden. Erstens muss die Didaktik der Philosophie notwendigerweise philosophisch sein und es gilt zu rekonstruieren, was die Philosophie ist. (Vgl. Rehfus 1980, 98.)

Für die Inhalte des Unterrichts hat dieser Grundsatz folgende Konsequenzen: Da sich die Philosophie, die in der Schule gelehrt wird, nicht von der akademischen Philosophie abkoppeln darf, muss im Philosophieunterricht auch tatsächlich Philosophie unterrichtet werden und nicht „kommunikative Verständigungslehre“, wie Rehfus in Anspielung an Martens fachdidaktischen Ansatz meint (vgl. Rehfus 2021, 34). Da die philosophische Tradition als Ganzes aber für die Vermittlung im Unterricht zu groß und unübersehbar ist, „muß [sic!] die Philosophiedidaktik Gesichtspunkte entwickeln, kraft denen für den Philosophieunterricht taugliche Inhalte ausgewählt werden können“ (Rehfus 1980, 99). Als Didaktiker schlägt Rehfus ein ausgewogenes Verhältnis zwischen den Zielvorstellungen des Philosophieunterrichts, der Geschichte der Philosophie, den Interessen der Lehrer*innen und den Interessen der

Schüler*innen vor (vgl. Rehfus 2021, 34). Im Zuge dessen hat die Lehrperson zudem die Aufgabe, die Probleme der Philosophie zu Problemen der Schüler*innen zu machen und Philosophiegeschichte als einen Ort zu gestalten, „an dem sich das Abenteuer des eigenen Denkens der Schüler abspielt“ (Rehfus 2021, 34). Inhaltlich sollen die Lernenden im Philosophieunterricht also überkommenen sowie gegenwärtigen Probleme, der Methode des Philosophierens sowie philosophischen Schriften begegnen (vgl. Rehfus 2021, S.34). Ein Hinführen zur Philosophie bedeutet laut Rehfus aber nicht ein Heruntertransformieren auf Schüler*innen-Niveau, sondern ein Konfrontieren mit beispielsweise Autor*innen und Denker*innen, die Philosophie in ihren Grundzügen entwickelt haben und die einen Ausgangspunkt für weitere Diskussionen darstellen können (vgl. Rehfus 1980, 99).

Auch das Redeverhalten im Unterricht thematisiert Rehfus im Zuge seines ersten didaktischen Grundsatzes. Wie bereits in der Kritik an Martens Ansatz klar wurde, ist für Rehfus die Philosophie als solche nicht dialogisch und der Dialog daher auch nicht notwendigerweise das Unterrichtsprinzip des Philosophieunterrichts. Trotz allem ist das Gespräch ein sinnvolles Verfahren der Unterrichtsgestaltung, auch wenn es nicht das einzige oder philosophiespezifische ist. Man braucht den Dialog jedenfalls nicht, um Philosophie zu betreiben. (Vgl. Rehfus 2021, 34-35.)

Vielmehr birgt ein Zwang zum Dialog die Gefahr, dass Schüler*innen gedrängt werden, „sich redend zu offenbaren, auch wenn es nichts zu offenbaren gibt“ (Rehfus 2021, 35). Das stille Nachdenken und Schweigen ist beim Philosophieren durchaus bedeutend und hinsichtlich einer „nicht-öffentlichen“ Verarbeitung muss sich der Lernende auch nicht unbedingt mitteilen (vgl. Rehfus 2021, 35).

Der zweite didaktische Grundsatz Rehfus lautet folgendermaßen: Die Philosophiedidaktik ist reflexionsbezogen und Philosophie nicht bloß Handlungswissenschaft. Das hat für den Unterricht zur Folge, dass es nicht um das Handeln, sondern das reflexive Denken geht. Denken bedeutet, dass sich die Schüler*innen die Wirklichkeit theoretisch und nicht praktisch aneignen und sich in einer arbeitswütigen und am Handeln orientierten Welt auch einmal besinnen dürfen. Der reflexive Moment im Denken entsteht, wenn der Denkende, indem er die Wirklichkeit begreift, selbst ergriffen wird und dabei den Alltag mit seinen Problemen hinter sich lässt. (Vgl. Rehfus 1980, 101-103.)

Rehfus schreibt dazu folgendes: „Zwar orientiert die Philosophie keinen Menschen praktisch-lebensweltlich, zwar bildet die Philosophie keine Routiniers des besseren Lebens aus und macht keinen Schüler [sic!] glücklicher; gleichwohl hat die Philosophie natürlich Auswirkungen auf den Philosophierenden [sic!]. Philosophieren verändert das Selbstverständnis des

Philosophierenden [sic!]“ (Rehfus 1980, 103). Wie sich diese Denkorientierung dann auf den Alltag der Schüler*innen auswirkt, kann die Philosophie nicht beantworten (vgl. Rehfus 2021, 39). Für Rehfus gilt jedoch, dass auch Erkenntnis eine Form der Praxis ist, nicht bloß Handlungsorientierung: „Die Praxis des Philosophen [sic!] ist die Theorie. [...] In der Philosophie geschieht Praxis als Denken, nicht als Handeln“ (2021, 39) und das Denken hat auch nicht die Absicht, das Handeln anzuleiten (vgl. Pfister 2014, 179).

Nach der Darstellung seiner didaktischen Grundsätze und der klaren Verortung seines Konzepts als Bildungstheorie schlussfolgert Rehfus, dass für den Philosophieunterricht vor allem die Art und Weise des Hinführens an die Philosophie entscheidend ist, nicht die Inhalte oder vielfältige Unterrichtsmethoden. Bedeutend hierfür ist auch die Lehrperson, denn die Unterrichtsgestaltung kann nicht unabhängig von den Lehrer*innen betrachtet werden. Alle noch so interessanten Themen und raffinierten Unterrichtstechniken, zur Hinführung der Schüler*innen zum Philosophieren, „laufen leer, wenn der Lehrer [sic!] sie nicht zu füllen mag“ (Rehfus 2021, 42). (Vgl. Rehfus 2021, 42.)

Am bildungstheoretisch-identitätstheoretischen Ansatz kann vor allem kritisch gesehen werden, dass die Subjektivität der Schüler*innen und der Bezug zu ihrer Lebenswelt sehr in den Hintergrund rückt und laut Pfister nicht hinreichend vorhanden ist. Zwar sieht Rehfus im Verlauf einer Unterrichtsstunde und bei der Auswahl der Inhalte die Einbeziehung der Interessen der Lernenden schon vor, aber ohne einen hinreichenden Bezug zu ihrem Alltag würde das manchen Schüler*innen wohl nicht reichen, um sich auf das Denken und Philosophieren einzulassen. (Vgl. Pfister 2014, 182.)

Zudem kann die Fokussierung auf das Lesen klassischer Texte philosophischer Tradition sehr anspruchsvoll sein und die Inhalte sind dann womöglich nur einem kleinen Teil der Schüler*innen wirklich zugänglich.

2.4 Vermittlung der aristotelischen Tugendethik nach Wulff D. Rehfus

Für diese Masterarbeit soll nun Unterricht konzipiert werden, der als Ziel die Vermittlung eines Fachinhalts, die Tugendethik des Aristoteles, hat. Dafür sollen Auszüge aus der *Nikomachischen Ethik* gelesen und ihre Inhalte erschlossen werden. Eine detaillierte theoretische Auseinandersetzung mit der aristotelischen Tugendethik und eine Festlegung der Stundeninhalte erfolgt in Kapitel 3, umfassende Stundenplanungen werden in Kapitel 4 entwickelt.

Bezüglich der Vermittlung dieses Themas haben die Betrachtung unterschiedlicher fachdidaktischer Ansätze und ihre Kritik verschiedene Erkenntnisse gebracht. Zunächst zu dem

Ansatz, der auch den aktuellen Lehrplänen der AHS zu Grunde liegt: die Kompetenzorientierung. Ganz allgemein bieten die je nach Fach unterschiedlichen Kompetenzen, die Schüler*innen bis zur Reifeprüfung erlangen sollen, den Vorteil, dass sie für alle gelten und durch die leichtere Vergleichbarkeit der Lernenden innerhalb Österreichs Fairness und Transparenz geschaffen wird. Die zentralen und standardisierten Aufgaben tragen zur Qualitätssicherung des Bildungswesens bei, jedoch ist Unterricht dadurch auch stark Output orientiert und das Erbringen von Leistungen steht im Vordergrund. Laut Kritiker*innen gehen damit Fachinhalte verloren und das längere Verweilen und Nachdenken über eine Sache scheint nicht im Fokus des kompetenzorientierten Unterrichts zu sein. Speziell für die Fächer Philosophie und Ethik sollen nach Anita Rösch (vgl. 2012; 2021) Kompetenzen erreicht werden, die Orientierungshilfe für das eigene Leben und verantwortungsvolles Handeln bieten. Rösch versteht Philosophie als Weltweisheit und positioniert sich damit zwischen dem aus der Rehfus-Martens-Debatte hervorgegangenem Wissenschafts- bzw. Alltagsverständnis. Geht es nach ihr, sollen im Philosophie- und Ethikunterricht die Objektivität der Wissenschaft und die Subjektivität der persönlichen Auseinandersetzung anhand von Kompetenzen verbunden werden. Träges Wissen, was für Rösch vor allem reproduzierbare Fakten sind, ist kein sinnvoller Inhalt von Unterricht, Anwendung, Verantwortung und Handeln hingegen unverzichtbar.

Auch wenn Ekkehard Martens (vgl. 1986; 2021) in seinem dialogisch-pragmatischem Ansatz keine Kompetenzen vorsieht, die Schüler*innen erlangen sollen, hat er mit Rösch trotzdem eines gemein: die Handlungsorientierung. Wenn Schüler*innen in einer Lebenskrise stecken, können sie durch den Philosophieunterricht, wie Martens ihn konzipiert, Orientierung erhalten und zum Handeln befähigt werden. Inhaltlich wichtig sind also auch die Probleme der Jugendlichen, die sie aus ihrem Alltag mitbringen. Um sowohl die persönlichen als auch die philosophischen Probleme identifizieren zu können, setzt Martens als zentrale Unterrichtsmethode auf den Dialog. Dialogpartner können dabei nicht bloß Mitschüler*innen und die Lehrer*innen, sondern auch Texte, die Ansichten von „Experten“ darstellen, sein. Ein Monolog der Lehrperson ist jedenfalls zu verhindern.

Einer, der sich mit seinem Verständnis von Philosophiedidaktik und Unterricht ganz anders positioniert, ist Wulff D. Rehfus (vgl. 1980; 2021). Für ihn ist es genau nicht die Handlungs-, Dialog- oder Alltagsorientierung, die der Philosophieunterricht leisten soll, sondern philosophische Bildung durch die Konfrontation mit Traditionsbeständen, das heißt mit Denker*innen, die die Philosophie in ihren Grundzügen entwickelt haben. Beim Philosophieren, als zentrale Tätigkeit des Unterrichts, sollen die Schüler*innen überkommenen

sowie gegenwärtigen Problemen begegnen und dafür philosophische Schriften heranziehen. Dazu ist nicht unbedingt der Dialog und das Sich-Mitteilen nötig, da reflexives Nachdenken im Stillen fruchtbarer zu sein scheint. Die Martens-Rehfus-Debatte, die ein kontroverses Philosophieverständnis thematisiert, ist heutzutage dahingehend aufgelöst, dass normalerweise Elemente beider Seiten in Unterricht eingebaut werden. Warum sich die in Kapitel 4 dargelegten Unterrichtsplanungen trotzdem besonders Rehfus fachdidaktischem Konzept bedienen, soll nun gezeigt werden.

Rehfus bildungstheoretischer-identitätstheoretischer Ansatz ist aus verschiedenen Gründen überzeugend, wenn man, wie in dieser Masterarbeit, zum Ziel hat, Fachinhalte zu vermitteln und der Unterricht zum wissenschaftlichen Denken und zur akademischen Philosophie hinführen soll. Philosophie- und Ethikunterricht haben, wie bereits in Kapitel 2.1 besprochen, die Aufgabe, philosophisches Wissen zu vermitteln, also Wissen darüber, wie Probleme aus dem Bereich der Philosophie behandelt werden können. Schüler*innen mit Originalquellen von unterschiedlichen Denker*innen und somit auch mit Traditionsbeständen der abendländischen Philosophie zu konfrontieren, dient der Erfüllung der Aufgabe, philosophisches Wissen zu vermitteln. Rehfus schreibt in seiner Konzeption dieser Phase eine wichtige Rolle zu. Martens Philosophieunterricht ist hingegen verstärkt auf die Probleme der Schüler*innen ausgerichtet (vgl. Martens 1980, 96), eine gründliche Auseinandersetzung mit der philosophischen Tradition braucht jedoch mehr, als den Versuch, die Schüler*innen in einem offenen Dialog auf Probleme und Inhalte der Philosophie hinzuleiten und diese dabei noch mit ihrem Alltag zu verbinden. Ähnlich scheint das bei der Kompetenzorientierung zu sein, denn auch hier fehlt, wie bereits ausführlich in Kapitel 2.2.2 anhand von verschiedenen Positionen von Kritiker*innen dargestellt, eine tiefere fachliche Auseinandersetzung mit der Philosophie. Die bildungstheoretisch-identitätstheoretische Didaktik fokussiert die für die Ziele des Philosophie- und Ethikunterrichts so wichtige Inhaltsvermittlung. Nur, wenn anhand von Originalquellen philosophisches Wissen erworben wird, können in weiterer Folge Fragen gestellt und über die Sachverhalte und Überzeugungen nachgedacht werden. Daraus ergibt sich die Tätigkeit des Philosophierens, die im Philosophie- und auch Ethikunterricht von großer Bedeutung ist. Zentral für diesen Lernprozess ist der Umgang mit Texten und das Lesen, das ein wichtiger Bestandteil von Unterricht, wie Rehfus ihn denkt und wie er auch in dieser Masterarbeit konzipiert wird, ist. Gruschka sagt dazu passend, dass Schüler*innen dabei in die Tiefe einer bislang unbekannten Welt eintauchen und sich schwierigen Textauszügen wie Rätseln stellen müssen, die es zu knacken gilt (vgl. Gruschka 2019, 161).

Auch das Sprechen ist Rehfus Ausführungen zufolge im Unterrichtsverlauf grundsätzlich geeignet, schließlich kann das Denken auch in Form von Dialogen und Diskussionen erfolgen. Unerlässlich für Philosophie- und Ethikunterricht sind jedenfalls das Lesen und das Denken (vgl. Rehfus 2021, 34-35) und dies ist insofern bedeutend, als es für das Philosophieren, das Infragestellen von Überzeugungen und Untersuchen von sowie Spekulieren und Staunen über philosophische Probleme, eine zentrale Rolle spielt. Die Beschäftigung mit Autor*innen und Denker*innen, die Philosophie in ihren Grundzügen entwickelt haben, stellt den Ausgangspunkt des Philosophierens dar. Dazu braucht es nicht unbedingt einen Dialog, ein Sprechen mit Mitschüler*innen und Lehrpersonen, denn auch das stille Nachdenken, zum Beispiel in Form von Schreiben, kann im Philosophie- und Ethikunterricht sehr wirksam sein. Philosophie als wissenschaftliche Disziplin sollte nicht heruntergebrochen und für Schüler*innen vereinfacht werden, sie sollte zudem nicht in einer stark eingeschränkten Form vermittelt werden, um Alltagsprobleme der Schüler*innen zu thematisieren. Die zentrale Aufgabe von der Vermittlung von Philosophie und Ethik im Unterricht ist eine andere: Schüler*innen sollen sich philosophisches Wissen aneignen, über philosophische Probleme nachdenken und gesicherte Überzeugungen in Frage stellen. Sie sollen versuchen grundlegende Fragen der Philosophie zu beantworten und dafür Konzepte und Theorien kennenlernen, um diese Antworten finden zu können. Genau wie in anderen Unterrichtsfächern, zum Beispiel den naturwissenschaftlichen, sollten also auch Lehrpersonen, die Philosophie oder Ethik unterrichten, den Anspruch haben, dass die Schüler*innen über konkrete Inhalte Bescheid wissen. Philosophie und Ethik sollen keinesfalls die Gegenstände sein, die hauptsächlich dafür da sind, Lernenden bei der Bewerkstelligung ihrer persönlichen Probleme und Krisen des Alltags zu unterstützen.

Für die festgelegten Ziele scheint der bildungstheoretisch-identitätstheoretische Ansatz nach Rehfus, aufgrund der Konfrontation mit Traditionsbeständen und dem Fokus auf das Nachdenken über Probleme und Methoden der Philosophie, der richtige zu sein und in den Unterrichtsplanungen, die in Kapitel 4 folgen, wird sich diesem fachdidaktischen Konzept bedient. Aus dem Ansatz von Rehfus ergeben sich somit folgende unterrichtspraktische Konsequenzen: Die Idee ist, dass die Schüler*innen durch die auszugsweise Lektüre der Bücher I und II der *Nikomachischen Ethik* die aristotelische Tugendethik erschließen sollen. Dies wird den Großteil der Unterrichtsreihe ausmachen. Abgeschlossen werden soll das Thema mit der Beschäftigung mit einem aktuellen Ansatz der Tugendethik und somit mit dem Transfer von der Vergangenheit in die Gegenwart. Der Transfer soll den Schüler*innen zeigen, dass Aristoteles und seine in der Antike entstandenen Konzepte bis heute aktuell sind.

Grundsätzlich lässt sich das Thema der Unterrichtsreihe im österreichischen Lehrplan für das Fach Psychologie und Philosophie dem Bereich „Grundfragen der Ethik“ und genauer den Kompetenzen „Ethische Grundpositionen erklären und kritisch hinterfragen“ und „Differenzen in ethischen Konzepten herausarbeiten“ zuordnen. (Vgl. RIS 2024.)

Für das Unterrichtsfach Ethik steht im Lehrplan der AHS sogar konkret, dass die Schüler*innen Grundbegriffe wie Tugenden und Laster und Grundkonzepte der Ethik wie die Tugendethik kennenlernen sollen (vgl. RIS 2024). Die Verwendung der *Nikomachischen Ethik* im Unterricht ist demnach durch den Lehrplan der Fächer Psychologie und Philosophie sowie Ethik grundsätzlich legitimiert. Eine detaillierte Auseinandersetzung mit dem Werk, wie die Planungen in dieser Masterarbeit angelegt sind und auch Rehfus Ansatz suggeriert, benötigt jedoch einen höheren Zeitaufwand, als es der auf Kompetenzen ausgelegte Lehrplan vorsieht. Daher eignen sich die in Kapitel 4 dargestellten Stundenplanungen besonders gut für den Wahlpflichtgegenstand Psychologie und Philosophie oder Ethik, da laut Lehrplan eine spezifische Vertiefung schulautonom festgelegt und demnach der Inhalt eines Werks wie die *Nikomachische Ethik* auf umfassendere Art und Weise erschlossen werden kann. Unterricht im Wahlpflichtgegenstand kann weniger kompetenzorientiert angelegt werden als der Regelunterricht, da keine zu erreichenden Kompetenzen vorgeschrieben sind. Außerdem kann das Konzept durch den Fokus auf Lektüre und Nachdenken über Gelesenes durchaus anspruchsvoll sein und aufgrund der Freiwilligkeit sowie dem Interesse der Schüler*innen dieses Fach zu besuchen, ist das Wahlpflichtfach der geeignetste Rahmen für die Planung.

Um die antike Philosophie, Aristoteles und im speziellen auch seine Tugendethik zu verstehen, müssen Lernende grundlegende inhaltliche Probleme und Wege des Denkens von Aristoteles kennenlernen und eine philosophische Interpretation der *Nikomachischen Ethik*, in der die Tugendethik entwickelt wurde, vornehmen. Notwendig dafür sind das Lesen von Auszügen aus der Originalquelle und das Nachdenken, in unterschiedlichen Formen, über die aufkommenden Fragen und Probleme. Wie Unterricht, der diese Inhalte zum Thema hat, anhand des bildungstheoretisch-identitätstheoretischen Ansatzes von Rehfus konkret gestaltet und geplant und welche Unterrichtsverfahren eingesetzt werden sollen, wird an späterer Stelle dieser Masterarbeit, in Kapitel 4, behandelt. Zuvor gilt es die Tugendethik des Aristoteles, das Rahmenthema der Unterrichtsreihe, zu erschließen und Unterrichtsinhalte festzulegen. Dass die Darstellung der Inhalte relativ detailliert erfolgt, ergibt sich angesichts der Denk- und Inhaltsorientierung, die im Philosophie- und Ethikunterricht stattfinden soll und die auch im Sinne Rehfus Philosophiedidaktik ist.

3. Auswahl und Darstellung der Unterrichtsinhalte: Theoretische Auseinandersetzung mit der aristotelischen Tugendethik

Nachdem in Kapitel 2 nun geklärt wurde, welche Ziele Philosophie- bzw. Ethikunterricht verfolgt und warum man sich bei den Unterrichtsplanungen dem bildungstheoretisch-identitätstheoretische Ansatz nach Wulff D. bedienen soll, soll in diesem Kapitel eine Konkretisierung der Unterrichtsinhalte stattfinden. Dazu soll zunächst das Leben und Schaffen des Aristoteles näher betrachtet werden, bevor anschließend aus der *Nikomachische Ethik* Inhalte ausgewählt und detailliert dargestellt werden. Im Zuge dessen werden somit die Themen festgelegt, die in den in Kapitel 4 entworfenen Unterrichtsstunden behandelt werden sollen.

3.1 Aristoteles: Begründer der Tugendethik

Da Aristoteles als wichtigster Vertreter der Tugendethik gilt und allgemein ein bis heute sehr einflussreicher Philosoph ist, soll in der ersten Unterrichtseinheit sein Leben und Schaffen betrachtet und die *Nikomachische Ethik* als wichtigstes Werk der Tugendethik kennengelernt werden.

3.1.1 Erste Unterrichtseinheit (I): Aristoteles Leben und Schaffen

Über Aristoteles Leben lässt sich aus seinen eigenen Schriften kaum etwas entnehmen, daher müssen für das Erfassen der biographischen Daten des einflussreichen Philosophen andere Quellen herangezogen werden. Als wichtigste Grundlage für Aristoteles Leben nennt der Philologe Hellmut Flashar die Biographie, die etwa 200 n. Chr. von dem Philosophiehistoriker Diogenes Laertios verfasst wurde. Seitdem sind Aristoteles Lebensdaten und Lebensverlauf Bestandteil vieler Handbücher und Übersetzungen seiner Werke. (Vgl. Flashar 2021, 3.)

Aristoteles wurde 384 v. Chr. in Stageira auf Chalkidike in Griechenland geboren. Er war Sohn eines Arztes und lebte am Hof von König Philipp von Makedonien (vgl. Aristoteles 2020, 9). Da Aristoteles Vater Bildung sehr wichtig war, wurde er als 17-Jähriger an Platons Akademie nach Athen geschickt, um dort bestmöglich unterrichtet zu werden. Ebendort diskutierte er als Teil der engsten Vertrauten von Platon vor allem dessen Philosophie, entwickelte aber auch eigene philosophische Positionen und setzte sich dafür zum Teil kritisch mit Platons Lehre auseinander. (Vgl. Flashar 2021, 4-5).

Nach Platons Tod 347 v. Chr. verließ Aristoteles Athen und lehrte an anderen Orten in Griechenland (vgl. Aristoteles 2020, 9). Ein bedeutender Abschnitt in Aristoteles Lebenslauf ist zudem die Tätigkeit als Gelehrter von König Philipps Sohn, Alexander, der später unter dem Namen Alexander der Große bekannt wurde. Ob auch politische Ratschläge Teil dieser drei Jahre andauernden Lehre waren, ist nicht bekannt. (Vgl. Flashar 2021, 5-6.)

Aristoteles große philosophische und auch andere wissenschaftliche Schriften entstanden einigen Quellen zufolge nach der Ausbildung des Alexanders in einer von ihm gegründeten Schule, die Lykeion genannt wird (vgl. Rapp 2020, 10). Dieser Lebensabschnitt dürfte eine arbeitsintensive Zeit für Aristoteles gewesen sein, da er auch frühere Schriften und Entwürfe überarbeitete und fertigstellte. Als es dann 323 v. Chr., nach dem Tod von Alexander dem Großen, zu politischen Spannungen kam, verließ Aristoteles Athen und zog sich nach Chalkis zurück, wo er ein Jahr später, 322 v. Chr., mit 62 Jahren an einem Magenleiden starb. Aus einem überlieferten Testament des Aristoteles geht hervor, dass er einen Sohn und eine Tochter hatte. Laut Flashar widmete er seinem Sohn Nikomachos das einflussreiche und in dieser Masterarbeit besprochene Werk: die *Nikomachische Ethik*. (Vgl. Flashar 2021, 6-7.)

Die Entstehung und Bedeutung der *Nikomachischen Ethik* wird im nächsten Abschnitt geklärt.

Was von dem Universalgelehrten Aristoteles bis heute bleibt, ist ein enormer Einfluss auf die Philosophie, Politik und Naturforschung (vgl. Köck/Köck 2021, 97). Schriftkataloge der Antike weisen ihm eine unglaubliche Zahl an Werken zu. Laut dem Katalog des Diogenes Laertius handelt Aristoteles seine Theorien in 500 Büchern unter 150 Titeln ab. Anhand dieser Grundlage lässt sich heute feststellen, dass nicht mehr als ein Drittel dieser Gesamtzahl überliefert wurde. Aristoteles Dialoge, die für ein breites Publikum vorgesehen waren, sind zum Beispiel nicht erhalten. Die Schriften, die überliefert sind, scheinen vor allem Vorlesungsaufzeichnungen zu sein, also Texte, die in einem trockenen Stil geschrieben wurden und daher eigentlich nicht für Leser*innen gedacht waren. Dieser Eindruck kann nach Christof Rapp aber auch durch die Vielzahl von Überarbeitungen und Ergänzungen entstanden sein. Aristoteles Gesamtwerk umfasst viele Schriften, die thematisch zur Philosophie gehören wie Werke zur Ethik, politischen Philosophie, Logik oder Metaphysik, aber auch Texte zur Philosophiegeschichte, Biologie, Zoologie oder Astronomie wurden von ihm verfasst. Gemeinsam haben sie den bereits angesprochenen nüchternen Schreibstil, aber auch eine argumentative und problemorientierte Aufarbeitung der Inhalte. (Vgl. Rapp 2020, 13.)

Die erste kritische Gesamtausgabe der Werke von Aristoteles erschien erst im 19. Jahrhundert. Den *Corpus Aristotelicum* veröffentlichte Immanuel Bekker zwischen 1831 und 1837. Diese

Ausgabe, die von der Preußischen Akademie der Wissenschaften in Auftrag gegeben wurde, unterscheidet sich von anderen Ausgaben vor allem darin, dass Bekker verschiedene Handschriften verglich und die Varianten in einem Apparat dokumentierte. (Vgl. Rapp 2020, 16.)

3.1.2 Erste Unterrichtseinheit (II): Die Bedeutung der Nikomachischen Ethik

Die *Nikomachische Ethik* ist, so Ursula Wolf, „einer der wirkungsreichsten Texte der Philosophiegeschichte“ (Wolf 2013, 13). Sie zählt zu den wissenschaftlichen Werken von Aristoteles und ist ein historisches Dokument, das den Zustand der praktischen Philosophie vor Christus belegt. Gleichzeitig ist die *Nikomachische Ethik* ein wertvoller Beitrag zu gegenwärtigen Auseinandersetzungen mit Philosophie und daher auch einer von wenigen antiken Texten, die heute noch aktuell sind. Aristoteles entwirft mit seiner Ethik, die neben der *Nikomachischen Ethik* die *Eudemische Ethik* umfasst, sowohl eine Moraltheorie als auch eine Theorie des guten Lebens und Handelns, die er in eine Theorie des Politischen einbettet. Die *Nikomachische Ethik*, die Gegenstand dieser Masterarbeit ist und für den Unterricht aufbereitet werden soll, ist thematisch sehr umfangreich. Neben einer Konzeptualisierung der Glückseligkeit verfasst Aristoteles auch Abhandlungen über die Gerechtigkeit, Lust oder Freundschaft. (Vgl. Wolf 2013, 13.)

Außerdem gilt das Werk als gründliche und ausführliche Grundlage der Tugendethik, das bis heute noch Quelle vieler Neuansätze ist (vgl. Köck/Köck 2021, 97). „Ob es Philosophen oder Juristen, ob Moraltheologen, Sozialethiker oder Sozialwissenschaftler sind – wer auch immer sich für eine Theorie moralischer bzw. humaner Praxis interessiert, findet hier eines der wenigen bis heute einschlägigen Grundmodelle“ (Höffe 2006, 1), schreibt Otfried Höffe über die *Nikomachische Ethik* und benennt somit die Besonderheit dieses vielfältigen Werks.

Die Schüler*innen sollen am Ende der ersten Unterrichtseinheit das Leben des großen Philosophen Aristoteles in groben Zügen kennengelernt und die Hintergründe seiner Werke, speziell der *Nikomachischen Ethik*, erschlossen haben.

3.2 Entwicklung der aristotelischen Tugendethik in der *Nikomachischen Ethik*

Im Zuge des Ethik- oder Philosophieunterrichts kann nicht die gesamte *Nikomachische Ethik* erschlossen werden, daher gilt es eine Auswahl an Inhalten zu treffen und theoretisch aufzubereiten. Dies soll in den folgenden Abschnitten passieren und den fachlichen Hintergrund der Unterrichtsentwürfe darstellen. Ziel ist es, die wichtigsten Thesen des

Aristoteles zur Tugendethik zu erschließen, Themen wie Freundschaft, Gerechtigkeit oder Lust, die ebenso in der *Nikomachischen Ethik* abgehandelt werden, werden in dieser Masterarbeit ausgespart.

Für die Ausarbeitung wird die Übersetzung von Ursula Wolf³, die 2006 erstmals veröffentlicht wurde, herangezogen und aufgrund ihrer Expertise als klassische Philologin auch verschiedene Begleitlektüren ihrerseits als Interpretationshilfe verwendet. Als Sekundärliteratur werden außerdem Werke und Texte anderer Philosoph*innen und Philolog*innen herangezogen, beispielsweise von Dorothea Frede, Ottfried Höffe und Christof Rapp. Es gibt eine Vielzahl an Übersetzungen sowie Interpretationen und Auslegungen der Thesen des Aristoteles und sowohl diese Masterarbeit als Ganze als auch die einzelnen Unterrichtsentwürfe haben nicht den Anspruch, diese im Gesamten abzudecken. Anhand der Beschäftigung mit der Primärquelle soll in diesem Unterkapitel der Großteil des inhaltlichen Hintergrunds einer Unterrichtsreihe zur *Nikomachischen Ethik* erschlossen werden.

Wie im Unterricht methodisch vorgegangen werden soll, wird an einer späteren Stelle dieser Arbeit, in Kapitel 4, geklärt.

3.2.1 Zweite Unterrichtseinheit: Ziele und Streben

In der zweiten Unterrichtseinheit beginnt nun die Erschließung gewisser Teile der *Nikomachischen Ethik*. Dazu sollen die Schüler*innen zunächst mit folgender berühmten Aussage, die die *Nikomachische Ethik* einleitet, konfrontiert werden:

Jedes Herstellungswissen (*techne*) und jedes wissenschaftliche Vorgehen (*methodos*), ebenso jedes Handeln (*praxis*) und Vorhaben (*prohairesis*) strebt, so die verbreitete Meinung, nach einem Gut (*agathon ti*). Deshalb hat man „Gut“ zu Recht erklärt als „das, wonach alles strebt“. (EN, 1094a1-3)⁴

Dieses Zitat umfasst eine Auflistung der wichtigsten Bereiche des menschlichen Tuns. Aristoteles nennt zuerst das Herstellungswissen (*techne*), mit dem er die praktische Fähigkeit, etwas hervorzubringen, meint. Davon unterscheidet er das wissenschaftliche Vorgehen (*methodos* oder *episteme*). Beide Bereiche umfassen das Wissen über Gesetzmäßigkeiten und stehen sich deshalb nahe. Aufgrund der praktischen Komponente, ist die *techne* außerdem mit der *praxis*, mit der die Handlung gemeint ist, verwandt. Sie unterscheiden sich aber darin, dass

³ zitierte Quelle: Aristoteles 2020.

⁴ EN = *Ethica Nicomachea*; EN wird bei Belegen ab sofort verwendet; zitiert wird nach der Bekker-Zählung.

eine Handlung ein Ziel in sich selbst hat, eine *technē* jedoch ein Ergebnis hervorbringt. Das Resultat der *technē* des Hausbauens sind Häuser, ein Beispiel, das Aristoteles immer wieder anführt. Mit *prohairesis* meint Aristoteles die tatsächliche Entscheidung, eine Charaktereigenschaft auszuüben und sich beispielsweise tapfer zu verhalten, weil man tapfer sein will. (Vgl. Wolf 2013, 25.)

All diese Bereiche streben laut Aristoteles nun nach einem Gut, was die Frage mit sich bringt, was mit *agathon ti* (ein Gut) nun gemeint sein könnte.

In der auf das Zitat folgenden Passage (vgl. EN, 1094a3-5) unterscheidet Aristoteles zwei Arten von Handlungszielen. Einerseits spricht er von Tätigkeiten (*energeia*), die das Ziel einer Handlung sein können, andererseits von Produkten (*ergon*) dieser Tätigkeiten. Dass, wie Aristoteles anführt (vgl. EN, 1094a5-6), Produkte besser seien als Tätigkeiten, erkennt man gut an dem Beispiel, dass Wolf in ihrer Begleitlektüre nennt. Im Bereich der *technē* „[...] ist das Ziel z.B. ein Haus [*ergon*], dieses ist gegenüber dem Bauen [*energeia*] das größere Gut, das wünschenswerter ist“ (Wolf 2013, 25). Der Begriff Ziel (*telos*) wird von Aristoteles hier selbst eingeführt und könnte nach Wolf nun ein Hinweis für die Bedeutung von „gut“ im ersten Satz der *Nikomachischen Ethik* sein. „Ein Gut“ (*agathon ti*) könnte also das Ziel einer Handlung sein oder auch als Gegenstand des Strebens bezeichnet werden. (Vgl. Wolf 2013, 26.)

Der zweite Satz „Deshalb hat man ‚Gut‘ zu Recht erklärt als das, wonach alles strebt“ (EN, 1094a1-3), bietet demnach eine knappe Definition des Wortes „Gut“ und besagt, dass das Gut das Ziel allen Strebens sei. Aristoteles betont durch Phrasen wie „verbreitete Meinung“ und „zu Recht“ in der ersten Aussage seiner *Nikomachischen Ethik* außerdem die allgemeine Gültigkeit seiner Behauptungen. (Vgl. Wolf 2013, 24, 26.)

Schwierig zu verstehen wird diese Definition, wenn Aristoteles wenig später von der Vielfalt der Ziele spricht (vgl. EN, 1094a7). Laut Wolf ist an dieser Stelle nicht ein „Gut“ gemeint, nach dem alles strebt, sondern: „Gut ist jeweils das, wonach jedes strebt“ (Wolf 2013, 26). Das Handeln ist demnach teleologisch, das heißt es zielt immer auf etwas ab. Konkret spricht Aristoteles am Beginn der *Nikomachischen Ethik* von vier größeren Tätigkeitsfeldern (das Herstellungswissen, die Wissenschaft, das Vorhaben und das ethische Handeln), die also immer auf ein Gut, ein angestrebtes Ziel, ausgerichtet sind. Für die *technē* des Hausbauens ist wie bereits angesprochen das Ziel das fertige Haus. Dieses Haus ist das Gut der entsprechenden *technē* und für den erstrebenswert, der das Produkt braucht und benutzt. (Vgl. Wolf 2013, 27-28).

Nach Aristoteles sind aber nicht alle Ziele gleichwertig, sondern er nimmt eine Hierarchisierung der Ziele vor (vgl. EN, 109410-15). Anzustreben ist bei einer Tätigkeit stets das Ziel der

überlegenen Kenntnisse im Vergleich zu den untergeordneten Kenntnissen, die man für die leitende, übergeordnete Kenntnis braucht, da die untergeordneten Ziele nicht um ihrer willen, sondern der leitenden Handlungen willen verfolgt werden. Die *techné* der Sattlerei wird ausgeübt des Reitens willen, daher ist das Reiten hier die übergeordnete Tätigkeit und somit das größere Ziel. Unterzuordnen ist das Reiten wiederum der *techné* der Kriegsführung usw. (Vgl. Wolf 2013, 28.)

Hier kommt natürlich die Frage auf, welches Ziel in der Hierarchie dann das letzte ist. Aristoteles führt an dieser Stelle den Superlativ zum Begriff *agathon* (Gut) ein, *ariston*, und meint damit „das beste Gut“ (EN, 1094a20). Die Definition des *ariston* soll Inhalt der dritten Unterrichtseinheit zur *Nikomachischen Ethik* sein.

3.2.2 Dritte Unterrichtseinheit: Letztes Ziel und bestes Gut

Nach der Bestimmung des Begriffs „Gut“ sollen sich die Schüler*innen nun Gedanken machen, was es mit dem Begriff „bestes Gut“ (*ariston*) auf sich haben könnte und Aristoteles Thesen dazu kennenlernen. Dazu ist folgendes Zitat aus der *Nikomachischen Ethik* von besonderer Relevanz:

Wenn es nun für das, was wir tun, ein Ziel gibt, dass wir um seiner selbst willen wünschen (*boulesthai*), während wir die übrigen Dinge um seiner willen wünschen, und wenn wir alles um eines weitergehenden Ziels willen wählen – denn auf diese Weise ginge der Prozess ins Unendliche, sodass das Streben leer und vergeblich würde –, dann wird offensichtlich dieses [Ziel] das Gut, und zwar das beste Gut (*ariston*) sein. (EN, 1094a20-25)

Aristoteles bestimmt dem Zitat zufolge ein Ziel, das man um seiner selbst willen erreichen will und schlussfolgert daraus, dass alle anderen Ziele um dieses eine Ziel willen gewünscht und angestrebt werden. Damit nicht alle Handlungen ins Leere laufen, wird also eine Spitze der Rangordnung von Zielen festgelegt. Das letzte Ziel ist zugleich das beste Gut und das Ende einer Kette an untergeordneten Zielen. (Vgl. Wolf 2013, 28.)

Bei der Einführung des besten Guts geht Aristoteles in zwei Schritten vor. Zunächst betont er die Wichtigkeit dieses letzten Ziels für die Lebensführung eines Individuums und verwendet dafür die Metapher des Bogenschützens (vgl. EN, 1094a23-24). Der *Nikomachischen Ethik* nach hat das beste Gut den Sinn, dass der Handelnde wie ein Bogenschütze ein Ziel vor Augen braucht, um das Richtige zu treffen (vgl. Wolf 2013, 29).

Laut Dorothea Frede möchte Aristoteles an dieser Stelle auf die Nützlichkeit eines Gesamtziels im Leben hinaus. Anzustreben sind nicht verschiedene Endpunkte der Handlungsketten, sondern tatsächlich nur dieses eine letzte Ziel und zwar das beste Gut. Die Menschen brauchen eine klare Vorstellung vom Guten, um ein gelingendes Leben zu führen. (Vgl. Frede 2013, 4.) In der Begleitlektüre wird diesbezüglich auch auf das zweite große ethische Werk des Aristoteles, die *Eudemische Ethik*, verwiesen, in der vom Unverstand eines Menschen gesprochen wird, wenn das Leben nicht auf ein Ziel hin geordnet ist (vgl. Frede 2013, 4; Wolf 2013, 29). Eine Aufgabe, die sich Aristoteles nun stellt, ist in Umrissen zu erfassen, was das beste Gut sein könnte und welcher Fähigkeit es angehört (vgl. EN, 1094a25-27). Er legt fest, dass die Politik jene Disziplin ist, die in ihrer Rolle als leitende Instanz (vgl. Wolf 2013, 29) vorschreibt, was in einem Staat (*polis*) gebraucht wird und diesbezüglich auch Gesetze erlässt (vgl. EN, 1094b5). Dabei hat die Politik laut Aristoteles immer ein Ziel vor Augen, ein Gut, das für den Einzelnen und für den Staat dasselbe ist (vgl. Wolf 2013, 29).

Der Inhalt des letzten Ziels und besten Guts wird von Aristoteles in Buch I Abschnitt 2 der *Nikomachischen Ethik* bestimmt und er stellt sich nun die Frage, „welches [...] das höchste aller durch Handeln erreichbaren Güter (*prakton agathon*) [ist]?“ (EN, 1095a15-16). Die Schüler*innen sollen durch folgende Stelle aus der *Nikomachischen Ethik* die Antwort auf diese Frage erhalten:

Im Namen stimmen die meisten Menschen ziemlich überein: „Das Glück“ (*eudaimonia*), sagen nämlich sowohl die Leute aus der Menge (*polloi*) als auch die kultivierten Menschen (*charientes*); und dabei setzen sie das Glückliche damit gleich, dass man gut lebt (*eu zen*) und gut handelt (*eu prattein*). (EN, 1095a17-19)

Aristoteles beruft sich zur Bestimmung des letzten Ziels also auf die in der Gesellschaft verbreitete Ansicht, dass das „Glück“ das beste Gut sei. Das griechische *eudaimonia* wird hier mit Glück übersetzt, da im Deutschen im Gegensatz zu anderen Sprachen keine Ausdrücke zur Verfügung stehen, um die Vieldeutigkeit dieses Wortes zu entschlüsseln (vgl. Frede 2013, 2). Gemeint ist hier keinesfalls der glückliche Zufall, da die Griechen dafür das Wort *eutychia* benutzen. Vielmehr wird wohl ein inneres Gefühl des Glücks, das dauerhaft ist, gemeint sein und im Deutschen daher auch gerne die Übersetzung „Glückseligkeit“ verwendet. (Vgl. Wolf 2013, 31-32.)

Sowohl nach Dorothea Frede als auch John L. Ackrill ist mit dem Griechischen *eudaimonia* jedenfalls keine subjektive Befindlichkeit gemeint, sondern ein Leben, das (objektiv) als Gesamtes als gelingend und sich lohnend betrachtet wird (vgl. Frede 2013, 3; Ackrill 2006, 44).

Aristoteles nimmt in seiner *Nikomachischen Ethik* zunächst eine Einführung der *eudaimonia* vor und bestimmt den genauen Inhalt des Begriffs erst im Laufe des ersten Buches. Beim Glücklichein geht es, wie im oben angeführten Zitat steht, um das Gut-Leben und Sich-Gut-Verhalten (*eu zen kai prattein*), also um gutes Leben und gutes Handeln. Durch den Begriff „Handeln“ in Verbindung mit Glück wird deutlich, dass es nicht um ein passives Glücklichein geht, sondern das glückliche menschliche Leben ein aktives ist. Auch die Dauerhaftigkeit von diesem ist herauszulesen. Die Menschen stimmen nach Aristoteles nun überein, was das beste Gut ist, jedoch kommt es zu einem Dissens, wenn es um den Inhalt der *eudaimonia* geht. (Vgl. Wolf 2013, 31-32.)

Aristoteles erläutert infolge, welche verschiedenen Vorstellungen über die Erreichung von Glückseligkeit es im Leben gibt und benennt drei Grundtypen: das Leben der Lust, das politische Leben und das betrachtende Leben (vgl. EN, 1095a20-30). Ein Leben der Lust, welches ungebildete Menschen suchen, ist nach Aristoteles sklavisches wie das Leben des Tiers. Hierbei meint er eine primitive Vorstellung von Lust, denn an einer späteren Stelle in der *Nikomachischen Ethik* (Buch X, ab EN, 1172a20) entwirft er in einer detaillierten Abhandlung den Zusammenhang von Lust und Glückseligkeit. Die kultivierten und aktiven Menschen in einem Staat streben nach Ehre, dem Ziel eines politischen Lebens. Aristoteles kritisiert diese Vorstellung als oberflächlich, da die Ehre zum Geehrten von außen kommt, während das gesuchte Gut etwas der Person Eigenes sein sollte. Dass Aristoteles als Ziel des politischen Lebens die eigene Gutheit (*arete*) festmacht, liegt außerdem an der eigentlichen Grundlage des Geehrt-Werdens. Man möchte Ehre bekommen, weil man selbst gut ist, *arete* besitzt und ausübt. Bloß erwähnt und an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt wird der dritte Grundtyp, das betrachtende Leben oder Leben der *theoria*. (Vgl. Wolf 2013, 32.)

Eine Frage, die man sich nun stellen mag, ist, warum *eudaimonia* von Aristoteles als das beste Gut bestimmt wird. In Buch I Abschnitt 5 nennt er hinsichtlich der Anforderungskriterien, die das beste Gut erfüllen muss, die Bedingung der Zielhaftigkeit und die Bedingung der Autarkie (vgl. EN, 1097a25-b20). Nicht alle Ziele, die am Ende einer Handlung stehen, sind abschließende Ziele (*teleios*), aber an das beste Gut stellt Aristoteles sehr wohl die Anforderung, dass es absolut zielhaft sein muss und nicht als Mittel, um etwas zu erreichen, angestrebt wird (vgl. Wolf 2013, 33-34).

Als so beschaffen ist die *eudaimonia*, da man das Glücklichein nie aufgrund von einem anderen Ziel wählen würde. Ehre ist zum Beispiel etwas, das man um seiner selbst willen wählen kann, aber man wählt Ehre auch hinsichtlich der *eudaimonia*. *Eudaimonia* würde man hingegen nie der Ehre zuliebe anstreben. (Vgl. EN, 1097b1-5.)

Daraus folgt für Aristoteles auch das zweite Kriterium: Ein abschließendes Gut, das beste Gut, ist autark (vgl. EN, 1097b6-7). Ist die *eudaimonia* autark heißt das, dass sie alleine das Leben lebenswert macht und diesem Leben nichts fehlt. Und genau so beschaffen ist das beste Gut, das Glück, wie Aristoteles es festlegt. (Vgl. Wolf 2013, 35.)

Am Ende der ersten drei Unterrichtseinheiten kann nun festgehalten werden, dass jede Handlung (eines Menschen) auf ein Ziel, ein Gut hinstrebt. Da das Streben aber nicht ins Leere führen kann, steht am Ende der Handlungskette ein letztes Ziel, das Aristoteles als das beste Gut bezeichnet. Der in der Polis gängigen Ansicht nach ist das beste Gut Glückseligkeit (*eudaimonia*) und dies bedeutet gut zu leben und gut zu handeln. Es gibt jedoch verschiedene Ansichten darüber, worin das Glück besteht. Manche Menschen sehen es in einem Leben der Lust, andere in einem politischen, nach Ehre strebenden Leben, wieder andere in einem betrachtenden, der *theoria* entsprechenden Leben. Dass das beste Gut im Glück besteht, ist Aristoteles Ansicht nach aber eine sehr allgemeine Erläuterung, mit der er sich nicht zufriedengibt. Er sucht im weiteren Verlauf des Buches I daher nach einer genaueren Definition der *eudaimonia*.

Die nähere Bestimmung des besten Guts und infolgedessen die Entwicklung der Tugendethik ist Thema der nächsten Unterrichtseinheiten.

3.2.3 Vierte Unterrichtseinheit: Die Fragen nach der eigentümlichen Funktion (*ergon*) des Menschen

Dass das Streben des Menschen auf ein bestes Gut hinausläuft und dieses das Glück ist, soll den Schüler*innen bis zum Beginn der vierten Unterrichtseinheit der Reihe klar sein. Nun soll genauer erläutert werden, wie das Glück beschaffen ist und was Tugenden (*arete*) damit zu tun haben. Bedeutend für diese Ziele ist nun folgendes Zitat aus dem Buch I Abschnitt 6 der *Nikomachischen Ethik*:

Nun wird das [die genauere Bestimmung des Glücks] vielleicht geschehen können, wenn man die Funktion (*ergon*) des Menschen erfasst. Wie man nämlich annimmt, dass für den Flötenspieler, den Bildhauer und jeden Fachmann in einem Herstellungswissen, allgemein für jeden, der eine bestimmte Funktion und Tätigkeit (*praxis*) hat, „gut“ (*agathos*) und „auf gute Weise“ (*eu*) in der Funktion liegt, so sollte man annehmen, dass das wohl auch für den Menschen zutrifft, wenn er wirklich eine bestimmte Funktion hat. (EN, 1097b25-30)

Zentral für diese Unterrichtseinheit ist zunächst der Begriff *ergon*. Dieser bedeutet „eigentümliche Leistung oder Funktion“ und hängt eng mit den Ausdrücken Ziel und Gut zusammen. Von *ergon* wird gesprochen, wenn eine *techne*, Handlungsweise oder ein Werkzeug durch ein konkretes Ziel oder Gut bestimmt wird. (Vgl. Wolf 2013, 38.)

Die spezifische Aufgabe eines Schusters ist es beispielsweise, Schuhe zu machen, das *ergon* des Auges ist zu sehen. Im *ergon* liegt außerdem eine bestimmte Bedeutung des Begriffs „gut“. Man kann eine Aufgabe, wie Wolf anführt, „nur so“ oder auf eine gute Weise (*eu*) ausführen. Ein guter Schuster besitzt das Können, Schuhe auf vortreffliche Weise herzustellen. Er besitzt nach Aristoteles *arete*, eine Vortrefflichkeit beziehungsweise Tugend, Schuhe zu machen. (Vgl. Wolf 2006, 84-85.)

Der Ausdruck *arete* wird demnach verwendet, wenn jemand oder etwas gut ist, wenn ein *ergon* auf gute Weise ausgeführt wird (vgl. Wolf 2013, 39). Der Begriff „gut“, von dem an dieser Stelle die Rede ist, hat also eine andere Bedeutung als das Gut, dass synonym zum Wollensziel steht (vgl. Wolf 2006, 85).

Aristoteles fragt nun nach der spezifischen Funktion (*ergon*) des Menschen (vgl. EN, 1097b29-34) und meint dabei nicht den Menschen in einer Rolle oder einem Beruf, sondern den Menschen als Mensch. Es gilt herauszufinden, welche Tätigkeiten spezifisch menschlich sind und durch die vortreffliche Erfüllung welcher Aufgabe (*ergon*), sich ein gutes und gelingendes Leben für den Menschen bestimmen lässt. (Vgl. Wolf 2006, 85.)

Infolge versucht Aristoteles durch ein naturwissenschaftliches Vorgehen den Menschen genauer zu bestimmen und unterscheidet ihn von Pflanzen und Tieren (vgl. Wolf 2013, 40). Mit den Pflanzen teilt der Mensch das vegetative Leben, also ein Leben im Sinn von Wachstum und Ernährung, mit den Tieren hat der Mensch die Wahrnehmung und Bewegung gemein. Dem Menschen eigentümlich (*ergon*) ist nach Aristoteles das tätige, handelnde Leben des vernünftigen Seelenteils (*logon echon*). (Vgl. EN, 1098a1-5.)

Seine These lautet hier also folgendermaßen: Der Mensch hat das Vermögen, sein Leben im Gegensatz zu anderen Lebewesen in der Betätigung der Vernunft auszuführen (vgl. Wolf 2013, 41). Die *arete* des Menschen ist eine gute Lebensweise, die der Vernunft gemäß ist (vgl. Wolf 2006, 86).

Welcher Zusammenhang nun zwischen *ergon*, *arete* und *eudaimonia* besteht, muss für das Verständnis der Schüler*innen weiter geklärt werden. Eine genauere Bestimmung des Glücks (*eudaimonia*) versucht Aristoteles zunächst anhand folgender, einen Satz umfassenden und kompliziert erscheinenden, Passage:

Wenn nun die Funktion des Menschen eine Tätigkeit (*energeia*) der Seele entsprechend der Vernunft (*kata logon*) oder wenigstens nicht ohne Vernunft ist und wenn wir sagen, dass die Funktion eines So-und-so und die eines guten (*spoudaios*) So-und-so zur selben Art gehören, zum Beispiel die eines Kitharasielers und die eines guten Kitharasielers, und so überhaupt in allen Fällen, wobei das Herausragen im Sinn der Gutheit (*arete*) zur Funktion hinzugefügt wird [...] – wenn das der Fall ist, wenn wir aber als die Funktion des Menschen eine bestimmte Lebensweise annehmen, und zwar eine Tätigkeit der Seele oder der Vernunft entsprechende Handlungen, als die Funktion des guten Menschen aber, die Handlungen auf gute und angemessene (*kalos*) Weise zu tun, und wenn jede Handlung gut verrichtet ist, wenn sie im Sinn der eigentümlichen Tugend verrichtet ist – wenn es sich so verhält: dann erweist sich das Gut für den Menschen als Tätigkeit der Seele im Sinn der Gutheit, und wenn es mehrere Arten der Gutheit gibt, im Sinn derjenigen, welche die beste und am meisten ein abschließendes Ziel (*teleios*) ist. (EN, 1098a5-20)

Diesen Satz gilt es nun, wie Wolf es in der Begleitlektüre macht, schrittweise zu analysieren, um zu erfassen, wie Aristoteles das Glück weiter bestimmt. Zu Beginn wird wieder auf das *ergon* des Menschen eingegangen und die verschiedene Art der Ausführung beschrieben. Man kann „nur so“ Kithara spielen, wie es im Zitat heißt, aber auch auf gute Weise. Diese Gutheit (*arete*) wird zur Funktion (*ergon*) hinzugefügt und im weiteren Satz auf den Menschen übertragen. Das *ergon* des guten Menschen besteht in der guten Tätigkeit gemäß der Vernunft – all das wurde bereits zuvor im Zuge des *ergon*-Arguments thematisiert. Neu ist der Inhalt jenes Teilsatzes, der auf „dann“ folgt: Das Gut, gemeint ist hier das beste Gut, also *eudaimonia*, ist vorhanden, wenn der Mensch die Tätigkeit des vernunftbegabten Seelenteils gemäß der menschlichen *arete* (in vortrefflicher Weise) ausübt. Nach Aristoteles ist der Mensch also glücklich und hat *eudaimonia*, wenn er gut als Mensch ist und im Sinne dieses Gutseins (*arete*) lebt und handelt. An dieser Stelle wird von der *eudaimonia* zur *arete* übergegangen. (Vgl. Wolf 2013, 42.)

Hier ist es vor allem wichtig zu verstehen, dass das Tätigsein im Sinne der Gutheit beim Menschen liegt und dadurch am ehesten eine dauerhafte Art des Glücks erreicht werden kann (vgl. Wolf 2013, 44). Aristoteles fügt der oben zitierten Passage am Ende von Buch I Abschnitt 6 noch „in einem ganzen Leben“ (EN, 1098a18) hinzu und unterstreicht damit das Merkmal der Dauerhaftigkeit von Glück.

3.2.4 Fünfte Unterrichtseinheit: Entstehung und Definition der ethischen *arete*

Im Laufe von Buch I Abschnitt 6 wurde eine Skizze der *arete* angefertigt, jetzt gilt es laut Aristoteles die Details festzumachen (vgl. EN, 1098a20) und die spezifisch menschliche *arete* genauer zu charakterisieren sowie ihre Arten festzulegen. Dies erfolgt in Buch I Abschnitt 13 der *Nikomachischen Ethik*, in dem Aristoteles die Bestandteile der menschlichen Seele betrachtet. Bisher soll den Schüler*innen bekannt sein, dass es einen vernunftlosen und einen vernunftbesitzenden Teil der Seele gibt. Diese werden von Aristoteles nun weiter spezifiziert und angemerkt, dass es wohl neben dem vernunftlosen, vegetativen Teil der Seele, den sich der Mensch mit den Pflanzen teilt, einen weiteren natürlichen Bestandteil der Seele gibt, der zwar vernunftlos ist, aber auf gewisse Weise Anteil an der Vernunft nimmt. (Vgl. EN, 1102a32-b15.)

Anscheinend ist also der vernunftlose Bestandteil ebenfalls [wie die Seele im Ganzen] zweifacher Art. Denn der vegetative Bestandteil hat niemals etwas mit Vernunft gemeinsam, während der begehrende und allgemein der strebende Bestandteil auf gewisse Weise an ihr teilhat, insofern er auf sie hört und ihr gehorcht. (EN, 1102b28-32)

Der im angeführten Zitat beschriebene Seelenteil ist jener, den der Mensch mit den Tieren gemeinsam hat und der die Antriebe (Begierde, Wünsche) und die Bewegung enthält. Dieses Strebevermögen ist beim Menschen in einer besonderen Form vorhanden, da es sich obwohl selbst vernunftlos nach der Vernunft richtet. Es sind hier also zwei verschiedene Seelenteile im Spiel. Das Vernunftvermögen definiert Aristoteles schließlich auch auf zweifache Art. (Vgl. Wolf 2013, 46-47.)

Einerseits ist der Seelenteil gemeint, der die Vernunft besitzt, andererseits wieder das bereits erwähnte Strebevermögen, dass auf die Vernunft hört, „wie man auf den Vater hört“ (EN, 1103a3). Aristoteles bereitet hiermit auf die Unterscheidung verschiedener Formen der menschlichen *arete* vor, die er am Ende von Buch I Abschnitt 13 schließlich benennt. Da es zwei Vermögen gibt, die sich der Vernunft betätigen, können beide Arten menschliche Tugenden (*arete*) erzeugen. Auf der Seite des Vernunftvermögens stehen die Tugenden des Denkens, die dianoetischen Tugenden (*arete*), zum Strebevermögen gehören die Tugenden des Charakters, die ethischen Tugenden (*arete*). (Vgl. Wolf 2013, 46-47.)

Die letztgenannten sollen in der Unterrichtsreihe fokussiert und mit den Schüler*innen infolge erarbeitet werden, da sie sich für die Thematisierung im Unterricht aufgrund des größeren Lebensweltbezugs besser eignen.

Eine Frage, die nun aufkommt und der Aristoteles Teile des Buches II widmet, ist, was es bedeutet, auf die Vernunft zu hören. Zur Herausarbeitung der guten Disposition (*hexis*) verwendet Aristoteles zwei Beispiele: Einerseits spricht er von den natürlichen Anlagen Furcht und Mut, die ein Mensch empfinden kann. Wer in eine Gefahrensituation gerät, kann einerseits weglaufen, sich andererseits der Gefahr tollkühn stellen. Die *arete* liegt jedoch in der Mitte, in der Tapferkeit. In gleicher Weise bestimmt Aristoteles die *arete* der Besonnenheit, indem er ein zu viel und zu wenig an sinnlicher Lust als Zügellosigkeit und Empfindungslosigkeit festmacht und beides als schlechte *hexis* im Vergleich zur *arete* als richtiges Maß betrachtet. (Vgl. Wolf 2013, 67-68; Wolf 2006, 89.)

An dieser Stelle nimmt Aristoteles eine Überleitung zur *Mesotes*-Lehre vor, die für die Definition der ethischen *arete* von besonderer Bedeutung ist. Dass die charakterliche Gutheit eines Menschen eine Disposition ist, wurde bisher ausreichend geklärt. Welche Art von Disposition hier gemeint ist, soll nach der kurzen Einführung zur *arete* als Mitte (*mesotes*) nun genauer geklärt und mit den Schüler*innen ausgearbeitet werden. Aristoteles beginnt seine Ausführung, die als *Mesotes*-Lehre bekannt ist, mit folgender Passage:

Bei allem Kontinuierlichen und Teilbarem kann man einen größeren, einen kleineren oder einen gleichen Betrag nehmen, und dies entweder in Bezug auf die Sache selbst oder in Bezug auf uns. Das Gleiche ist eine Art Mittleres (*meson*) zwischen Übermaß und Mangel. Ich nenne aber das Mittlere der Sache das, was gleich weit von beiden Extremen ist, und das ist für alle ein und dasselbe. Hingegen meine ich mit dem Mittleren in Bezug auf uns, was weder zu viel noch zu wenig ist; dies ist nicht eines, und es ist auch nicht für alle dasselbe. (EN, 1106a26-32)

Aristoteles nimmt hier eine allgemeine Bestimmung der Mitte vor. Mit einer Mitte kann zweierlei gemeint sein. Erstens kann es sich um das arithmetische Mittel handeln, dass immer gleich ist. Zum Beispiel ist die zahlenmäßige Mitte zwischen zwei und zehn sechs. Zweitens kann eine Mitte aber auch proportional, mit Bezug auf eine Person, gemeint sein. Verschiedene Menschen benötigen beispielsweise eine verschiedene Menge an Kalorien, um nicht zu viel oder zu wenig zu haben. Hier variiert die Mitte je nach zu betrachtender Person und ist nicht immer unbedingt dieselbe. Aristoteles führt in weiterer Folge aus, dass die gute Ausführung des *ergon*, also der eigentümlichen Funktion eines Menschen und einer *techne*, auf die richtige Mitte abzielt. Bei der *techne* des Hausbauens muss zum Bauen zum Beispiel nicht die rechnerische Mitte herangezogen werden, sondern auf mittlere Weise Material genommen

werden, damit ein möglichst gutes Haus entsteht, das seine Aufgabe als Haus gut erfüllen kann. (Vgl. Wolf 2013, 72.)

Auf den Menschen und sein *ergon* übertragen, gelangt Aristoteles wieder zur ethischen *arete* und sagt, dass durch verschiedene Charakterdispositionen (*hexeis*) Affekte unterschiedlich empfunden werden können. Die Gewöhnung zu einer Vortrefflichkeit, zu einer Tugend (*arete*), bedeutet aber, dass man sich verhält „wie-man-soll“. (Vgl. Wolf 2006, 90.)

Ich meine die Gutheit des Charakters, die Tugend (*arete ethike*). Denn diese hat mit Affekten und Handlungen zu tun, und in diesen gibt es Übermaß, Mangel und das Mittlere. [...] Dagegen sie [Affekte] zu empfinden, wann man soll, bei welchen Anlässen und welchen Menschen gegenüber, zu welchem Zweck und wie man soll, ist das Mittlere und Beste, und dies macht die Tugend aus. (EN, 1106b17-24)

In ihrem Artikel zur *Mesotes*-Lehre erläutert Wolf das Mittlere im Sinne des Richtigen anhand des Affekts der Furcht. Wenn jemand, der sich fürchtet, die Furcht im richtigen Maß, zum richtigen Zeitpunkt, über den richtigen Sachverhalt und in der richtigen Situation empfindet, also wie er/sie soll, dann ist die mittlere Haltung (*hexis*) erreicht und diese Person verhält sich angemessen und wird als tugendhaft angesehen. (Vgl. Wolf 2006, 90.)

Affekte und Leidenschaften, die im Zuge der Bestimmung der ethischen Tugenden genauer betrachtet werden, sind also nicht per se schlecht und es geht in der Ausführung eines guten Lebens auch nicht darum, möglichst leidenschafts- und empfindungslos zu sein. Leidenschaften auf die richtige Weise zu haben und somit eine Mitte zwischen zwei Lastern zu treffen, ist das, was die *Mesotes*-Lehre grundlegend aussagt. Am Beispiel der Tugend Tapferkeit lässt sich Aristoteles These folgendermaßen veranschaulichen: Die Tapferkeit ist die Mitte zwischen zu viel Furcht, als Feigheit bezeichnet, und zu wenig Furcht, als Tollkühnheit bezeichnet. Wenn jemand feige ist, dann ist Furcht in einer Situation vorhanden, die objektiv betrachtet nicht bedrohlich wirkt. Eine dieser starken Furcht entsprechende Handlung wäre somit unangemessen. Auf der anderen Seite kann jemand in einer wirklich bedrohlichen Situation, ohne Furcht zu empfinden handeln. Diese ebenso falsche Reaktion kann als Tollkühnheit bezeichnet werden und muss aufgrund ihrer Unangemessenheit auch getadelt werden. Tugendhaft und gut verhält sich hier jemand, der tapfer ist und genau so viel Furcht empfindet, wie es in der Situation richtig ist. (Vgl. Rapp 2020, 33-34.)

Welche Charaktereigenschaften nun Tugenden und welche Laster sind, erläutert Aristoteles in Abschnitt 7 des Buch II. Dabei bestimmt er, inwiefern traditionelle Tugenden wie Gerechtigkeit, die Besonnenheit, der Großmut oder die eben genannte Tapferkeit als richtige

hexis und entsprechend der Mitte zwischen zwei Extremen als vortreffliche Verhaltensweise gelten können (vgl. Rapp 2020, 34).

Zum Ende dieser Unterrichtseinheit gilt es noch zu besprechen, inwiefern eine Haltung, als Mitte zwischen einem Zuviel und einem Zuwenig, erreicht werden kann, schließlich sind die Tugenden, die Aristoteles festlegt, nicht angeboren. Zum Erwerb der Tugenden schreibt Aristoteles am Beginn von Buch II folgendes:

Da die Gutheit (*arete*) also zwei Arten aufweist, die Gutheit des Denkens und die charakterliche Gutheit, verdankt die Gutheit des Denkens sowohl ihr Entstehen als auch ihr Anwachsen größtenteils der Belehrung (*didaskalia*) – weshalb sie Erfahrung und Zeit erfordert –, während die charakterliche Gutheit aus Gewöhnung hervorgeht, daher auch ihr Name (*ethike*), der nur wenig von dem Wort *ethos* (Gewohnheit) abweicht. (EN, 1103a10-17)

Während die dianoetischen Tugenden also durch Belehrung entstehen, werden die ethischen Tugenden durch Gewöhnung erworben. Aristoteles stellt diese These auf, in dem er deutlich macht, dass die Tugenden des Charakters keine natürlichen Gegebenheiten sind (vgl. Wolf 2013, 67). Vielmehr wird das Strebevermögen, das der Mensch von Natur aus besitzt und das alle sinnlichen Begierden, Wünsche und Affekte umfasst, in der Erziehung auf bestimmte Inhalte hin ausgerichtet (vgl. Wolf 2006, 88-89). Bei der Übung zur Gewöhnung geht das Ausüben bestimmter Tätigkeiten dem tatsächlichen Besitzen der Fähigkeit (*arete*) voraus, ein gerechter Mensch wird man also, indem es zum wiederholten Ausführen gerechter Handlungen kommt (vgl. Wolf 2013, 67). Als Ergebnis der Gewöhnung, die durch entsprechende Tätigkeiten (*energeia*) passiert, entstehen ethische Haltungen, die Aristoteles Charakterdispositionen (*hexeis*) nennt (vgl. EN, 1103b20-22). Die *hexis* eines Menschen ist nun dafür verantwortlich, ob er sich gut oder schlecht verhält. Angesichts dessen lässt sich nur von ethischer *arete* sprechen, wenn die *hexis* zu gutem, vortrefflichem Verhalten führt. (Vgl. Wolf 2006, 89.)

Die Gewöhnung, die so entscheidend für den Erwerb dieser Tugenden des Charakters ist, muss zudem bereits in der Kindheit beginnen, wie Aristoteles am Ende von Buch II Abschnitt 1 anführt (vgl. EN, 1103b23-25).

Am Ende der fünften Unterrichtseinheit kann nun festgehalten werden, dass der Charakter der auf die Vernunft hörende und strebende Teil der Seele ist. Von den Tugenden des Charakters, ethische *arete*, spricht man, wenn der Zustand der Vortrefflichkeit vorhanden ist, sich also

jemand gut und richtig verhält, so wie es die Vernunft befehlen würde. Im Sinne der *Mesotes*-Lehre bedeutet sich vortrefflich zu verhalten, die Mitte zwischen zwei Lastern zu treffen. Da der Charakter, ausgehend vom natürlichen Strebevermögen des Menschen, die richtige Verhaltensweise aber auch verfehlen, ein Zuviel oder Zuwenig sein kann, ist Übung und darauffolgend Gewöhnung notwendig, um die *arete* als feste Haltung zu erreichen. (Vgl. Rapp 2020, 31.)

Eine Zusammenfassung der *Mesotes*-Lehre und eine abschließende Betrachtung des Tugendbegriffs sollen schließlich in der sechsten Unterrichtseinheit erfolgen.

3.2.5 Sechste Unterrichtseinheit: Eine tugendhafte Lebensführung nach Aristoteles

Zum Abschluss der Beschäftigung mit der Originalquelle sollen die Schüler*innen in der sechsten Unterrichtseinheit eine genaue Definition von Tugend herausarbeiten und die Verbindung von Tugend und Glück erschließen. Folgendes steht diesbezüglich in Buch II Abschnitt 6 in der *Nikomachischen Ethik*:

Die Tugend ist also eine Disposition (*hexis*) [...]. Sie ist die Mitte zwischen zwei Lastern, von denen das eine auf Übermaß, das andere auf Mangel beruht. Sie ist auch in dem Sinne eine Mitte, dass die einen Laster in den Affekten und Handlungen hinter dem Gesollten (*to deon*) zurückbleiben, die anderen über es hinausgehen, während die Tugend das Mittlere sowohl findet wie wählt. Daher ist die Tugend ihrem Wesen nach, das heißt nach der Definition, die angibt, wie es hieß, dies zu sein (*to ti en einai*), eine Mitte; im Hinblick darauf aber, was das Beste (*ariston*) und das gute Handeln (*eu*) ist, ist sie ein Extrem. (EN, 1107a1-8)

An dieser Stelle definiert Aristoteles nun genau, was eine ethische Tugend ist. Dazu bedient er sich noch einmal den Ergebnissen seiner *Mesotes*-Lehre. Tugenden sind demnach Charakterdispositionen (*hexeis*), feste Haltungen, die man sich durch Übung des richtigen Verhaltens angewöhnen kann. Tugendhaftes Handeln bedeutet, dass eine Mitte zwischen zwei Extremen, zwischen einem zu Viel und einem zu Wenig, gewählt wird. Wer eine Tugend (*arete*) besitzt, ist nach Aristoteles in der Lage, diese Mitte zu finden und zu wählen. Vom Wert her ist die Mitte jedoch das Beste, das es zu wählen gibt und eine tugendhafte Lebensführung ist der Weg zu einem glücklichen Leben. (Vgl. EN, 1107a1-8.)

Tugenden sind also das Mittel zur Glückseligkeit (*eudaimonia*) und es liegt in der Hand jedes Menschen, sich durch wiederholtes richtiges Handeln einen festen, guten Charakter anzugewöhnen. Dabei entscheidet man sich bewusst, tugendhaft zu werden und zu handeln.

Tugenden sind etwas Gewolltes und diese feste Haltung des Charakters soll Beständigkeit haben. Insgesamt wird durch die Tugendhaftigkeit also ein gelingendes und glückliches Leben erreicht, unabhängig von den Geschehnissen in der Welt, die das eigene Glücksempfinden beeinträchtigen können. Es geht bei der Tugendethik, wie die Schüler*innen bereits wissen, nicht um die Bewertung der eigentlichen Handlung, wie es zum Beispiel bei der deontologischen Ethik der Fall ist, sondern tugendhaftes Handeln ist vorsätzliches Handeln und das Bewerten des Vorsatzes entspricht auch dem aristotelischen Verständnis von Tugend. Ein Vorsatz, eine Motivation, aus der eine Handlung entspringt, muss von der handelnden Person gewollt sein und einer Überlegung entspringen, die durch den tugendhaften Charakter geformt ist. (Vgl. Wendt, 25-30.)

Durch diese in Gang gesetzte Überlegungen kommt es schließlich zu einer Entscheidung (*prohairesis*) darüber, welche konkrete Handlung ausgeführt werden soll (vgl. Wolf 2013, 76).

Am Ende der Beschäftigung mit der Originalquelle sollen die Schüler*innen selbstständig erklären können, worin die aristotelische Tugendethik besteht und welche Thesen und Begriffe bedeutend sind. Sie verfügen somit an dieser Stelle der Unterrichtsreihe über Wissen über Traditionsbestände und haben durch die Lektüre eines Werkes eines paradigmatischen Denkers Grundzüge der Philosophie begreifen können.

3.3 Aktueller Ansatz der Tugendethik nach Martha Nussbaum

Nachdem die Schüler*innen die grundlegenden tugendethischen Positionen von Aristoteles erschlossen und sich tiefergehend mit einem Teil der *Nikomachischen Ethik* beschäftigt haben, folgt die Unterrichtsreihe abschließend die Auseinandersetzung mit einer gegenwärtigen Theorie der Tugendethik.

Nach Köck und Köck (2021) sehen sich aktuelle Entwürfe der Tugendethik vor allem als Gegenbewegung zu den verschiedenen Formen der deontologischen Ethik. Die Neuentwürfe sind unter anderem im Kommunitarismus, der Rechtsphilosophie und den Politischen Theorien vertreten. Bekannte Philosoph*innen wie Alasdair MacIntyre, Elizabeth Anscombe, Michael Sandel oder Martha Nussbaum lassen sich als Tugendethiker*innen bezeichnen und beschäftigen sich mit der Frage, wie der Mensch sein und handeln muss, um glücklich zu leben. (Vgl. Köck/Köck 2021, 115.)

Der Einfluss von Aristoteles auf moderne Theorien ist umfassend und viele Denker*innen der Gegenwart greifen auf seine praktische Philosophie zurück (vgl. Knoll 2015, 32). In der letzten Unterrichtseinheit zur Tugendethik, die die Frage beantworten soll, was von Aristoteles

Tugendethik bleibt und welche Auswirkungen sich heute feststellen lassen, soll mit den Schüler*innen ein besonderer Ansatz betrachtet werden: Martha Nussbaums „capabilities approach“ (vgl. Nussbaum 1999; 2015).

3.3.1 Siebte Unterrichtseinheit: Was bleibt von Aristoteles?

Martha Nussbaum, Professorin für Rechtswissenschaften und Ethik an der University of Chicago, ist eine der einflussreichsten Philosophinnen der Gegenwart (vgl. Nussbaum 2015, 2). Sie schrieb zahlreiche Essays zur Ethik und politischen Philosophie und entwickelte eine Ethik des Guten, die eine Alternative zu den deontologischen Moralansätzen sein soll (vgl. Nussbaum 1999, 2). Im Vergleich zu anderen Neuansätzen der Tugendethik und Theorien des guten Lebens ragt Nussbaums Ansatz, Manuel Knoll, Professor für Politische Theorie und Philosophie, zufolge (vgl. Knoll 2015, 33), aufgrund seiner beträchtlichen politischen Wirkung hervor und die Philosophin entwickelt mit ihrem Fähigkeiten-Ansatz (vom Englischen „capabilities approach“), der stark von Aristoteles beeinflusst ist, eine Möglichkeit zur Messung der Lebensqualität in Entwicklungsländern. Sowohl der jährlich herausgegebene Menschheitsentwicklungsbericht (*Human Development Reports*) als auch der Weltentwicklungsbericht (*World Development Reports*) der Weltbank sind von Nussbaum beeinflusst. Die Entwicklung der Theorie und Veröffentlichung der ersten Aufsätze erfolgte in den 1980er und 1990er Jahren, aber auch im 21. Jahrhundert betont die Amerikanerin, die sich selbst als Aristotelikerin versteht, dass die wichtigste Quelle ihres Ansatzes das politische und ethische Denken des Aristoteles sei. (Vgl. Knoll 2015, 33.)

Die Besonderheit des „capabilities approach“ Nussbaums, der eine Fortbildung des Fähigkeiten-Ansatzes des Wirtschaftswissenschaftlers Amartya Sen ist (vgl. Knoll 2015, 34), ist die Aufstellung einer Liste mit Fähigkeiten beziehungsweise Eigenschaften eines Menschen, die die Lebensqualität verbessern sollen. Anhand dieser sollen auch Vergleiche von Gesellschaften möglich sein und ein Nachdenken über soziale Gerechtigkeit erzielt werden. (Vgl. Nussbaum 2015, 26-27.)

Eine Schlüsselfrage, die Nussbaum zunächst stellt, ist folgende: „Was ist eine jede Person wirklich befähigt zu tun und zu sein?“ (Nussbaum 2015, 27). Im Zuge dessen definiert sie den Begriff „Fähigkeiten“ und legt fest, dass diese Freiheiten und Chancen, um zu wählen und zu handeln, sind. Zentral ist dabei das Individuum, denn es geht um die Möglichkeiten, die jeder einzelnen Person offenstehen. Nach dem Durchschnitts- oder Gesamtwohl einer Gesellschaft wird bei Nussbaums Fähigkeiten-Ansatz nicht gefragt. (Vgl. Nussbaum 2015, 27-29.)

In Verbindung mit Aristoteles begreift Nussbaum die Fähigkeiten als menschliche Potentiale, die entwickelt und schließlich im Handeln und in Tätigkeiten verwirklicht werden sollen (vgl. Knoll 2015, 43). Ihre Liste mit Fähigkeiten und Merkmalen führt Nussbaum in verschiedenen Aufsätzen an. Sie selbst legt fest, dass die Liste, die grundsätzlich eine offene ist, viele Anknüpfungspunkte an Aristoteles aufweist - später mehr dazu - und als Ausgangspunkt zur Reflexion über das gute Leben herangezogen werden kann (vgl. Nussbaum 1999, 56). In Nussbaums Buch „Fähigkeiten schaffen“ (2015) lauten die Fähigkeiten wie folgt:

1. *Leben*: Fähig zu sein, ein Menschenleben normaler Dauer zu leben; nicht verfrüht zu sterben oder bevor das Leben so eingeschränkt ist, dass es nicht mehr lebenswert ist.
2. *Körperliche Gesundheit*: Sich einer guten Gesundheit, einschließlich der reproduktiven Gesundheit, erfreuen zu können; ausreichend ernährt zu sein und eine angemessene Unterkunft zu besitzen.
3. *Körperliche Unversehrtheit*: Fähig zu sein, sich frei zu bewegen; vor gewalttätigen, einschließlich sexuellen Übergriffen und häuslicher Gewalt geschützt zu sein; über Gelegenheiten sexueller Befriedigung zu verfügen und frei in Fragen der Fortpflanzung entscheiden zu können.
4. *Sinne, Vorstellungskraft, Denken*: In der Lage zu sein, die Sinne zu benutzen, Vorstellungen zu entwickeln, zu denken und zu argumentieren – und all dies auf „wirklich menschliche“ Weise zu tun, d.h. geprägt und kultiviert durch hinreichende Bildung, die Lese-, Schreibfähigkeit und Grundkenntnisse der Mathematik und Wissenschaft einschließt, sich darauf aber nicht beschränkt; Vorstellungskraft und Denken im Zusammenhang mit dem Erleben und Erzeugen von Werken der eigenen Wahl, u.a. religiöser, literarischer, musikalischer Art, nutzen zu können; befähigt zu sein, dem eigenen Verstand auf eine Weise zu nutzen, die durch Garantien politischer und künstlerischer Meinungsfreiheit sowie der freien Religionsausübung geschützt ist; fähig zu sein, angenehme Erfahrungen zu machen und unnötigen Schmerz zu vermeiden.
5. *Gefühle*: Fähig zu sein, Bindungen zu Dingen und Personen außerhalb unserer selbst zu entwickeln; die zu lieben, von denen man geliebt wird und die sich um einen sorgen; bei deren Abwesenheit betrübt sein zu können; generell gesagt Liebe, Trauer, Sehnsucht, Dankbarkeit und berechtigten Zorn erfahren zu können; fähig zur Entwicklung eigener Gefühle zu sein, diese nicht durch Furcht und Sorgen verkümmern lassen zu müssen (diese Fähigkeiten zu befördern heißt, Formen menschlichen Zusammenschlusses zu befördern, die für deren Entwicklung nachweislich entscheidend sind).
6. *Praktische Vernunft*: Fähig zu sein, eine Vorstellung vom Guten zu bilden und über die eigene Lebensplanung in kritischer Weise nachzudenken (dies beinhaltet den Schutz der Gewissensfreiheit und der Freiheit der Religionsausübung).

7. *Zugehörigkeit*: (A) Fähig zu sein, mit anderen und für andere zu leben, andere Menschen anzuerkennen und sich um die zu kümmern, sich an vielfältigen Formen gesellschaftlicher Interaktion zu beteiligen; sich in die Lage eines anderen hineinversetzen zu können (diese Fähigkeit zu schützen heißt Institutionen zu schützen, die solche Formen der Zugehörigkeit schaffen und hegen, wie auch die Versammlungsfreiheit und die Freiheit der politischen Rede zu schützen.) (B) Über die gesellschaftlichen Grundlagen der Selbstachtung und der Nichtdemütigung zu verfügen; fähig zu sein, mit einer Würde behandelt zu werden, die der anderer gleich ist. Hierzu gehören Regelungen, die die Diskriminierung auf Grundlage der Hautfarbe, des Geschlechts, der sexuellen Orientierung, der Ethnizität, der Kastenzugehörigkeit, der Religion und der nationalen Herkunft ausschließen.

8. *Andere Gattungen*: Fähig zu sein, in Rücksicht auf Tiere, Pflanzen und Natur und in Beziehung mit diesen zu leben.

9. *Spiel*: Lachen, spielen und sich Freizeitaktivitäten erfreuen können.

10. *Kontrolle über die eigene Umwelt*: (A) Politisch: Fähig zu sein, sich effektiv an den politischen Entscheidungsprozessen zu beteiligen, die das eigene Leben bestimmen; das Recht zu politischer Teilnahme zu besitzen, den Schutz der freien Rede und der Versammlungsfreiheit zu genießen. (B) Materiell: Über Eigentum (sowohl an Land als auch an mobilen Gütern) verfügen zu können und Eigentumsrechte gleich anderen Menschen zu besitzen; das Recht, gleich anderen eine Beschäftigung zu suchen; unberechtigte Durchsuchungen und Beschlagnahme nicht fürchten zu müssen. Fähig zu sein, als Mensch zu arbeiten, die praktische Vernunft einzusetzen und in sinnvolle Beziehungen zu anderen Beschäftigten auf der Basis gegenseitiger Anerkennung zu treten. (Nussbaum 2015, 41-42)

Die Liste hat nach Nussbaum evaluativen Charakter, das heißt, dass bereits die Fähigkeiten und Merkmale ausgewählt wurden, die das Leben zu einem menschlichen und guten machen (vgl. Nussbaum 2015, 56). Es sind Eigenschaften, die zwar eine unterschiedliche geschichtliche und kulturelle Ausprägung aufweisen können, jedoch allen Menschen gemeinsam sind (vgl. Knoll 2015, 35). Die Philosophin bezweifelt daher, dass ein Leben, in dem eine dieser Fähigkeiten nicht verwirklicht werden kann, ein wirklich gutes menschliches Leben ist. Die Liste stellt miteinander zusammenhängende *capabilities* dar und der Staat beziehungsweise die Regierung muss diese Fähigkeiten, ein gutes Leben zu wählen und zu führen, in den Mittelpunkt ihrer Entscheidungen und ihres Tuns stellen sowie die Voraussetzungen dafür bieten. Dabei geht es nicht bloß um die Zuteilung von Gütern wie Geldmittel oder Ämter, sondern Menschen sollen dazu befähigt werden, bestimmte Tätigkeiten auch tatsächlich auszuführen. Nussbaum bezieht

sich hier auf Aristoteles Ausführungen über die spezifischen Fähigkeiten und Aufgaben des Menschen, die er in seiner *Nikomachischen Ethik* untersucht. In diesem Werk sowie in der *Politik* geht Aristoteles darauf ein, dass es die Aufgabe des Staats ist, jedem Menschen in einer Gemeinschaft ein tugendhaftes Leben und einen möglichst hohen Grad an Glückseligkeit (*eudaimonia*) zu ermöglichen. Politische Ordnungen sollen danach beurteilt werden, ob sie es Menschen ermöglichen, das Beste aus sich herauszuholen. (Vgl. Nussbaum 1999, 57-58, 86-88.)

In dem Artikel „Nicht-relative Tugenden: Ein aristotelischer Ansatz“ (1999) Nussbaums wird, Knoll zufolge, die Verbindung von der Liste der Fähigkeiten und den Tugenden von Aristoteles besonders gut deutlich. Nussbaum argumentiert für eine universelle Geltung des Tugendkatalogs und gegen einen Relativismus, in dem die Tugenden als von lokalen Traditionen der Gesellschaft und Kultur von Aristoteles beeinflusst gesehen werden. (Vgl. Knoll 2015, 41.)

Aristoteles Liste von Tugenden umfasst Erfahrungsbereiche, die jedes menschliche Leben betreffen und in denen „[...] jeder Mensch mehr oder weniger *irgendwelche* Entscheidungen treffen und sich in *irgendeiner* Weise verhalten muß [sic!]“ (Nussbaum 1999, 231). Sein Katalog gibt jeweils den Bereich, in dem Menschen Erfahrungen machen und sich entscheiden müssen sowie die genaue Festlegung der richtigen (Tugend) und falschen (Laster) Verhaltensweise wieder (vgl. Nussbaum 1999, 232). Somit definiert er seine Tugenden, zum Beispiel die Tapferkeit, die ein richtiges Verhalten im Bereich „Furcht vor großen Schäden, insbesondere vor dem Tod“ (Nussbaum 1999, 232) ist oder die Mäßigkeit, die ihre Träger*innen dazu veranlasst, „[k]örperliche Begierden und damit verbundene Freuden“ (Nussbaum 1999, 232) richtig zu empfinden. An diesen Tugendkatalog und an die menschlichen Grunderfahrungen des Aristoteles schließt Nussbaum mit ihrem Fähigkeiten-Ansatz und ihrer Liste an, die genau wie Aristoteles, die wichtigsten Bereiche des menschlichen Lebens abdeckt. Das erwähnt die Philosophin auch explizit im Zuge der Auslistung ihrer menschlichen Merkmale und Fähigkeiten. (Vgl. Knoll 2015, 41-42.)

Angelehnt an Aristoteles Bereich der Furcht, in dem er die Tugend Tapferkeit entwickelt, beginnt Nussbaums Liste mit dem Bereich Sterblichkeit, gefolgt vom Bereich des Körpers und den Grunderfahrungen der menschlichen Begierde, die der Tugend Mäßigkeit des Aristoteles ähneln (vgl. Nussbaum 1999, 257-258).

Martha Nussbaum kommt mit ihrem „capabilities approach“ zu dem Schluss, dass ein Mensch nur im Stande ist, ein gutes Leben zu führen, wenn er die grundlegenden Fähigkeiten ihrer Liste ausleben kann. Die Schüler*innen sollen am Ende dieser Einheit den Zusammenhang zu

Aristoteles erkannt haben, der mit seinem Tugendkatalog und der Führung eines tugendhaften Lebens genau das Gleiche, die Möglichkeit zu einem guten, glückseligen Leben, anstrebt. Der Staat hat die Aufgabe der Erziehung, also der Gewöhnung und Übung hin zu einem Verhalten den Tugenden entsprechend. Auch in Nussbaums Konzeption liegt die Basis eines guten Lebens in Bereichen wie Erziehung und (Aus)Bildung. Die Förderung der Fähigkeiten eines Menschen hängt von der ganzen Gesellschaft und dem Staat, nicht bloß von engen Bezugspersonen, ab. (Vgl. Nathschläger 2014, 297-298.)

4. Einsatz im Unterricht: Die Tugendethik im Philosophieunterricht in der Sekundarstufe II

In diesem, die Masterarbeit abschließenden Kapitel, werden die Inhalte der bisherigen Kapitel zusammengeführt und in Form von Unterrichtsentwürfen dargestellt, wie die aristotelische Tugendethik als bildungstheoretisch-identitätstheoretisches Konzept im Unterricht vermittelt werden kann. Dazu wird der unterrichtspraktische Leitfaden von Wulff D. Rehfus herangezogen und festgemacht, welche Schritte Unterricht haben soll und welche Unterrichtsverfahren sich am besten eignen. Schließlich gehen die Stundenentwürfe, die für alle sieben festgelegten Einheiten konzipiert werden, auf das konkrete Unterrichtsgeschehen ein und es werden die Lernvoraussetzungen, das Lernvorhaben und die Lernmittel bestimmt sowie entsprechendes Material erstellt, das den jeweiligen Stundenentwurf abschließend angeführt wird.

4.1 Unterrichtsgestaltung nach Wulff D. Rehfus

Wie bereits in Kapitel 2 dargestellt eignet sich der bildungstheoretische-identitätstheoretische Ansatz besonders gut für den Philosophie- und Ethikunterricht, wenn man als Lehrperson zum Ziel hat, philosophische Bildung zu betreiben und Fachinhalte zu vermitteln. Im Zuge der Entwicklung der Stundenentwürfe, sollen die unterrichtspraktische Folgen von Rehfus genauer betrachtet werden, um seinen fachdidaktischen Ansatz auch tatsächlich umsetzen zu können.

4.1.1 Grundsätze, Lernschritte, Lernmittel

Rehfus legt im Rahmen seines unterrichtspraktischen Leitfadens fest, welche Schritte Unterricht beinhalten soll, damit das Ziel des Unterrichts, das Philosophieren und im Zuge dessen das Nachdenken über Probleme der Philosophie, erreicht werden kann. Zunächst gilt es daher Fragen im Hinblick auf ein Problem zu stellen, die im Staunen ihren Ursprung finden. (Vgl. Rehfus 1986, 107.)

Dies kennzeichnet den Anfang des Philosophieunterrichts und stellt zugleich die wesentliche Aufgabe, „[...] das Sich-Wundern, das In-Frage-Stellen des Selbstverständlichen“ (Rehfus 1986, 107), dar. Dabei soll den Schüler*innen das Vertraute geraubt und mit dem Alltag gebrochen werden. Es entsteht ein, wie Rehfus es nennt, „Mangel an Gewißheit [sic!]“, der dazu antreibt, Schüler*innen also motiviert, sich auf die Philosophie einzulassen. Diese erste Phase des Unterrichts, als Beginn des Philosophierens überhaupt sowie am Anfang von Unterrichtsreihen oder Unterrichtseinheiten, eröffnet, wie Rehfus sagt, eine erste

Planungseinheit, die man Problemeröffnung nennen kann. In einer darauffolgenden zweiten Planungseinheit muss das Staunen aufgelöst werden und ins Denken übergehen. Dafür werden als Lernmittel geeignete philosophische Texte benötigt, die das Ausgangsproblem klar erkenntlich machen. In dieser Phase der Problemerarbeitung soll eine Aufarbeitung beziehungsweise ein Versuch zur Lösung stattfinden, den Schüler*innen muss jedoch deutlich gemacht werden, dass ein ungeklärter Rest des Problems bleiben wird und sich daraus sofort ein neuer Problemaufweis ergeben kann. Diese beiden Planungseinheiten sollen den Kern des Philosophieunterrichts darstellen, alles andere wie Transferleistungen oder die Rückbesinnung auf das Gelernte, rundherum angeordnet werden. (Vgl. Rehfus 1986, 107-111.)

Für die soeben beschriebenen Planungseinheiten sollen laut Rehfus unterschiedliche Lernmittel verwendet werden. Dass Texte für das Denken, das im Philosophieunterricht betrieben werden soll, allgemein die geeignetsten Materialien sind, stellt Rehfus dabei klar, er betont aber auch die Wichtigkeit besonders von klassischen, philosophische Schriften paradigmatischer Denker*innen. Um am Beginn der Unterrichtsreihe oder Unterrichtseinheit das Nachdenken vorzubereiten und ein Problem zu eröffnen, eignen sich entweder Alltagstexte, Rehfus schlägt Gedichte, Theaterstücke oder klassische Werke der bildenden Kunst vor, oder eine freie Problemerörterung, für die Phase der Problemerarbeitung ist ein klassisch philosophischer Text jedoch unerlässlich. Eine philosophische Unterrichtsform, die Rehfus im Zuge der Ausführung der Lernmittel anführt, kommt in der nachfolgenden Unterrichtseinheit zum Einsatz: die auszugsweise Lektüre einer philosophischen Schrift. Für das Lesen von Auszügen einer Ganzschrift im Gegensatz zum Lesen einer kompletten Ganzschrift spricht, dass trotz geringerem Zeitaufwand sowohl Grundgedanken und Grundbegrifflichkeiten als auch der Eigenwert der Autor*innen zum Ausdruck kommen. (Vgl. Rehfus 114-120.)

4.1.2 Unterrichtsverfahren: Textumgang und Gesprächsführung

Dass für die nachfolgenden Unterrichtsplanungen ein klassisches, philosophisches Werk das Lernmittel der Wahl ist und herangezogen wird, um philosophisches Wissen zu vermitteln, wurde auch im Zuge der Aufbereitung des bildungstheoretisch-identitätstheoretischen Ansatzes von Rehfus in Kapitel 2 deutlich.

Das Erschließen und Interpretieren von Texten bedarf jedoch mehr, als eine einmalige Lektüre, schließlich kann man davon ausgehen, dass die Schüler*innen paradigmatische, philosophische Texte nicht alltäglich lesen und der Umgang mit solchen erst gelernt werden muss. Wenn also Schüler*innen den Text wirklich verstehen wollen, reicht einmaliges Durchlesen nicht aus. (Vgl. Runtenberg 2016, 88.)

Um in weiterer Folge zu einer Interpretation des argumentativen Gedankengangs zu gelangen und ein Problem zu bearbeiten, gilt es, das genaue Lesen bei den Schüler*innen zu fördern. Dabei können Arbeitsaufträge helfen (vgl. Pfister 2014, 53). In der Phase der Textbegegnung gibt es beispielsweise verschiedene Methoden, die verwendet werden können, um einen Konsens im Textverständnis zu erarbeiten. Sowohl Volker Haase und Donat Schmidt (vgl. 2015, 207-208) als auch Klaus Langenbeck (vgl. 2013, 43-57) oder Barbara Brüning (vgl. 2023, 67-74) unterscheiden zwischen drei Arten der Texterschließung: Die Texterschließung mit Anleitung, die beispielsweise das Satz-für-Satz-Lesen und Leitfragen beinhaltet, die eigenständige Texterschließung mit Anleitung, die das eigene Nachdenken über den Text zum Beispiel durch das Herausfinden von Schlüsselbegriffen oder eine eigenständig vorzunehmende Gliederung unterstützt und als dritten Punkt die selbstständige Texterschließung, zu der aufwendigere Verfahren zur schriftlichen Reorganisation oder Reduktion, wie das Schreiben eines Exzerpts oder einer Inhaltsangabe, zählen. (Vgl. Haase/Schmidt 2015, 208-209.)

Durch einen schrittweisen Übergang von angeleiteten über teilweise angeleitete bis zu selbstständigen Verfahren lernen Schüler*innen auch in den nachfolgenden Unterrichtsplanungen Methoden mit verschiedenem Schwierigkeitsgrad kennen und sollen schließlich zur eigenständigen Texterschließung gelangen. Sich einen Text verständlich zu machen, beinhaltet in weiterer Folge auch das Interpretieren. Rehfus gibt im Zuge seines bildungstheoretisch-identitätstheoretischen Ansatzes einen Vorschlag, wie philosophische Schriften zu interpretieren sind, der aus acht Schritten besteht (vgl. Rehfus 1986, 136). Innerhalb des Unterrichts ist eine vollständige philosophische Interpretation nicht realisierbar, jedoch sind zum Beispiel die Problemstellung und Problemlösung für Textauszüge realistische Vorgehensweisen (vgl. Rehfus 1986, 137). Zunächst gilt es also das Problem, das sich ein Text vornimmt, herauszustellen, bevor die Schüler*innen einen Problemlösungsvorschlag herausarbeiten. Zu verwenden ist dafür grundsätzlich der Text, den es zu verstehen und interpretieren gilt. Schritte, die für die Lösung eines Problems im Zuge des Unterrichts außerdem sinnvoll sind, sind die Zergliederung der Argumentation, um so den Argumentationszusammenhang herzustellen. Philosophische Texte sind laut Rehfus eine Mischung aus Behauptungen, Unterstellungen, Argumenten, Beispielen, Beschreibungen und so weiter und man muss beim Interpretieren versuchen, für den Fortgang der Argumentation das Wichtige und das Unwichtige zu trennen. Dafür ist es unumgänglich, das Problem erkannt und bereits erschlossen zu haben. Um die Argumentation zu verstehen, wird es außerdem auch für Schüler*innen notwendig sein, die verwendeten Begrifflichkeiten zu klären. Hierfür müssen

Bedeutungsspielräume aufgelöst und Begriffe sowie Metaphern erläutert werden. Anhand dieser Schritte kann im Zuge des Unterrichts der textinterne Begründungszusammenhang erfasst werden. (Vgl. Rehfus 1986, 126-134.)

Dass auf die Beschäftigung mit originalen Quellen im Philosophieunterricht nicht verzichtet werden kann, wurde in dieser Masterarbeit bereits an vielen Stellen klargemacht, dass aber auch über philosophische Probleme gesprochen werden muss und dies sehr wohl im Sinne Rehfus ist, soll nun noch kurz erläutert werden (vgl. Rehfus 1986, 138).

Nachdem man als Lehrperson Aufgaben zum Text, die der Unterstützung des Verständnisses dienen, gegeben hat und die Schüler*innen diese bearbeitet haben, kann ein Gespräch beginnen (vgl. Pfister 2014, 46). Der Dialog ist ein sinnvolles Unterrichtsverfahren, da die Schüler*innen dabei Einsicht in die philosophischen Problemstellungen erhalten sowie Lösungsvorschläge begreifen können. Ein Gespräch kann dabei viel beinhalten: Es setzt sich zusammen aus Meinungsäußerungen, Zustimmungen, Behauptungen, Argumenten, Beispielen, Abschweifungen, Lachen, Zusammenfassungen, Fragen und so weiter. (Vgl. Rehfus 1986, 148-152.)

Laut Pfister kann ein Gespräch außerdem in unterschiedlichen Sozialformen stattfinden, denn es muss nicht immer die ganze Klasse diskutieren. Um eine größere Beitragsmöglichkeit der einzelnen Schüler*innen zu gewährleisten, sind sogar kleinere Gruppen sinnvoller und deswegen kann ein Dialog auch in Partner*innen-Arbeit stattfinden. Die Lehrperson muss sich bei dieser Form jedoch überlegen, ob und wie die Ergebnisse der Diskussion anschließend dargestellt werden. (Vgl. Pfister 2014, 37-45.)

Sprechen kann innerhalb des Unterrichts auch im Zuge einer Sachdarlegung der Lehrer*innen passieren. Der Lehrer*innenvortrag mit Tafel und Kreide oder heute auch mit moderneren Medien bereitet die Schüler*innen auf das Studium und den „Vorlesungsbetrieb“ vor und ist daher ein ebenso sinnvolles Unterrichtsverfahren, vor allem in der Sekundarstufe 2. (Vgl. Rehfus 1986, 154.)

Von Rehfus wird im Zuge der Darlegung der Gesprächsführung im Unterricht jedoch abermals betont, dass auch das Schweigen notwendig ist, um über das Gelesene nachdenken zu können. Eine Kombination aus Lesen, Analysieren und Interpretieren sowie Sprechen und Schweigen ist für das Verständnis eines philosophischen Textes am sinnvollsten und wird im Zuge der Stundenentwürfe in Kapitel 4.2 für Auszüge der *Nikomachischen Ethik* umgesetzt.

4.1.3 Unterrichtstätigkeit

Bevor Lehrpersonen in die Klasse treten und Unterricht durchführen können, benötigen sie eine Planung, die ihnen genau vorgibt, was innerhalb der Einheit inhaltlich und methodisch zu lehren ist. Die Planung von Einzelstunden ist wenig sinnvoll (vgl. Rehfus 1986, 156), daher ist auch im Zuge dieser Masterarbeit die Konzeption einer Unterrichtsreihe, thematisch zusammenhängender und Auszüge *einer* philosophischen Schrift behandelnder Stunden, vorgesehen.

Eine Lehrperson muss sich nach der Festlegung des Themas überlegen, wie in den Stunden vorgegangen werden soll. Dazu ist es zunächst notwendig, die Lernvoraussetzungen der Schüler*innen zu kennen sowie die Ziele beziehungsweise Absicht der Stunden festzumachen (vgl. Rehfus 1986, 156-160). Dies hat Folgen für den Aufbau der Stunden, den Textesatz und die Interaktionsformen. Rehfus ist der Ansicht, dass der Unterricht „bis ins Einzelne hinein geplant werden [soll], und zwar deshalb, weil [...], je genauer geplant, je gewissenhafter die Vorbereitung ist, desto sicherer ist der Lehrer [sic!] im Unterricht, desto leichter kann er vom Plan abweichen, ohne ins Bodenlose zu geraten“ (Rehfus 1986, 160). Wenn der Plan detailliert vorliegt, macht das die tatsächliche Unterrichtsdurchführung freier und die Lehrer*innen gefestigter. Im Zuge dessen schlägt Rehfus einen schriftlichen Unterrichtsentwurf vor, der neben den Lernvoraussetzungen der Schüler*innen, dem Lernvorhaben, also der Sachdarlegung der Ziele und Absichten des Unterrichts und den Lernmitteln auch die konkrete und detailliert gegliederte Unterrichtsgestaltung beinhaltet. (Vgl. Rehfus 1986, 162-163.)

4.2 Stundenentwürfe

In diesem Unterkapitel folgen nun die Stundenentwürfe sowie das dazu passende Material, beides anhand des bildungstheoretisch-identitätstheoretischen Ansatzes von Wulff D. Rehfus entwickelt. Diese im letzten Absatz angesprochene Planungshilfe von Rehfus wird als Vorlage für die folgenden, schriftlichen Unterrichtsentwürfe verwendet und minimal abgeändert. Das für die Lehrpersonen relevante, fachliche Wissen zu den Unterrichtsentwürfen, das auch im Material verarbeitet wird, ist bei den entsprechenden Unterrichtseinheiten in Kapitel 3 zu finden und wird, ausgenommen direkte Zitate, hier nicht noch einmal zitiert. Sofern neue Quellen, hinsichtlich Methoden oder zusätzlichen fachlichen Inhalten, benutzt werden, werden diese an der jeweiligen Stelle direkt angegeben. Gemeinsam haben die Entwürfe, dass sie alle für das Wahlpflichtfach Psychologie und Philosophie beziehungsweise Ethik konzipiert wurden und zu einer Unterrichtsreihe zum Thema Tugendethik des Aristoteles gehören.

4.2.1 Aristoteles Leben und Schaffen (1)

1. Lernvoraussetzungen

Die Schüler*innen benötigen für die Unterrichtseinheit kein spezifisches Vorwissen.

2. Lernvorhaben

Bevor das Leben und Schaffen des Aristoteles überblicksmäßig behandelt wird, gilt es die Schüler*innen in das Thema der Unterrichtsreihe einzuführen. Dies soll mit einem Einstieg geschehen, der mit ihrem Alltag und gewohntem Umfeld bricht und sie dazu bringt, sich auf die Inhalte, auf das Philosophieren und Nachdenken über Aristoteles Ideen, einzulassen. Ihnen wird dazu von der Lehrperson in einer kurzen „Reise in die Vergangenheit“, die Person vorgestellt, um die es in den nächsten Einheiten gehen soll: Aristoteles. Dazu wird der Raum abgedunkelt, sodass die Schüler*innen zunächst einen dunklen Raum betreten, dann wird ein Bild auf die Wand projiziert, das passend zum Gesagten der Lehrperson Aristoteles in einer typisch altgriechischen Kulisse zeigt. Die Schüler*innen sollen sich vorstellen, dass sie sich in der Antike in Athen befinden, Aristoteles Schüler*innen sind und einen Einblick in sein Wissen und seine Konzepte erhalten werden. Dann folgt ein Bild von einer Büste, die Aristoteles zeigt, und die Lehrperson informiert die Schüler*innen überblicksmäßig über seine Arbeit als Universalgelehrter und seine Beschäftigung mit dem Wesen des Menschen, um schließlich auf das Thema der Unterrichtsreihe, die Tugendethik, zu kommen. Anschließend wird das Licht wieder eingeschaltet und die Erarbeitung beginnt. Der genaue Wortlaut dieser „Reise in die Vergangenheit“ findet sich im Material (vgl. Weischedel 1998).

Nach dem allgemeinen Einstieg sollen die Schüler*innen in dieser Einheit einen Überblick über Aristoteles Leben erhalten und auch das Werk, das in den nächsten Stunden intensiv besprochen wird, die *Nikomachische Ethik*, erstmals kennenlernen. Dies soll anhand eines schriftlichen Portraits von Aristoteles, das den Lernenden vorgelegt wird und alle wichtigen Informationen zum Philosophen und seinem Werk enthält, passieren und mittels eines von den Schüler*innen in Partner*innen-Arbeit vorbereitetes und geführtes, fiktives Interview verarbeitet werden. Ziel ist, Aristoteles als Person sowie sein Schaffen näher kennenzulernen und Interesse für sein Werk zu entwickeln.

3. Lernmittel

Die Schüler*innen erhalten ein von der Lehrperson gestaltetes Arbeitsblatt (AB 1), das Inhalte zum Leben und Schaffen des Aristoteles enthält. Diese Informationen werden der Sekundärliteratur entnommen. Außerdem brauchen sie Papier, um das Interview (vgl.

Wittschier 2016, 125-126) vorzubereiten und ein aufnahmefähiges elektronisches Gerät (zum Beispiel ein Handy).

4. Unterrichtsgestaltung

Zeit	Phase	Beschreibung	Sozialform	Material
10'	Einführung	Einstieg in die Unterrichtsreihe: Die LP⁵ unternimmt mit den SuS⁶ eine „Reise in die Vergangenheit“; LP spricht, SuS hören zu.	Plenum	/
25'	Erarbeitung 1	- Die SuS erhalten AB 1, das ein Portrait des Philosophen Aristoteles zeigt, und sollen den Text still lesen; sie können sich erste, ihnen wichtig erscheinende Informationen, markieren. - Die SuS sollen nun in Partner*innenarbeit mindestens fünf Interviewfragen vorbereiten, die sie dem Philosophen Aristoteles zu seinem Leben und Werk stellen würden; diese können geschlossen, jedoch auch offen sein. - Da das Interview anschließend auch geführt und aufgenommen werden soll, sollen die Paare die Rollen (Interviewer*in, Aristoteles) verteilen und können ggf. noch üben.	PA	AB 1, Papier
15'	Sicherung	Die SuS sollen das Interview führen und mit einem Handy aufnehmen; die Person, die Aristoteles spricht, soll so frei wie möglich antworten.	PA, Plenum	Papier, Handy

⁵ LP steht für Lehrperson; in Unterrichtsgestaltungen wird Abkürzung benutzt

⁶ SuS steht für Schülerinnen und Schüler; in Unterrichtsgestaltungen wird Abkürzung benutzt

		Falls Zeit ist, kann sich die gesamte Klasse ein oder zwei Interviews anhören.		
--	--	--	--	--

Tabelle 1: Unterrichtsentwurf 1

5. Material

Text für „Reise in die Vergangenheit“:

„Stellt euch vor, ihr seid in Athen, im 4. Jahrhundert vor Christus. Die Stadt ist ein Zentrum des Wissens und der Philosophie. Ihr seid Schüler von Aristoteles, einem der größten Denker dieser Zeit und wollt einen Einblick in sein Wissen und seine Ideen erhalten. Doch wer war dieser Mann wirklich?

Aristoteles wurde in Stageira, einer Provinz-Stadt in Griechenland geboren. Er gehörte keinem aristokratischem Geschlecht an, war kein Bürger Athens, wie es zum Beispiel Platon war. Und trotzdem wurde er zu einem der größten unter den griechischen Philosophen. (Vgl. Weischedel 1998, 50.)

Stellt euch einen Mann vor, der von Platon unterrichtet wurde, jedoch nicht mit allem, was dieser ihn lehrte, einverstanden war und sich deshalb schnell seine eigenen Gedanken machte (vgl. Weischedel 1998, 51). Aristoteles gilt als Universalgelehrter, als Mann von Welt. Sein größtes Interesse gilt dem Menschen, seinem Wesen, auch im Unterschied zum Tier, und den Fragen, was wirklich gut für den Menschen ist und wie er glücklich wird (vgl. Weischedel, S.54-56).

Wir werden erkunden, was es bedeuten kann, ein gutes, glückliches Leben zu führen und herausfinden, was nach Aristoteles zur Erreichung eines erfüllten Lebens notwendig ist. Wir werden uns dafür außerdem intensiver mit dem Werk *Nikomachische Ethik*, mit Aristoteles Worten, und mit seiner Tugendethik beschäftigen!

Entdeckt mit mir ein Werk voller spannender Ideen, ein Werk, das bis heute Bedeutung hat.“

Arbeitsblatt 1:

siehe S.63 bis 64

Kurzbiografie: Aristoteles Leben und Schaffen

1. Lies die Kurzbiografie über den Philosophen Aristoteles und markiere dir ggf. wichtige Daten.
2. Bereite mit einem Partner/einer Partnerin mindestens fünf Fragen für ein fiktives Interview mit Aristoteles vor und verarbeite dabei das soeben Gelesene. Es können auch gerne mehr sein!
3. Verteilt die Rollen und benutzt ein elektronisches Gerät (z.B. Handy), um das Interview zu führen und aufzunehmen. Sprecht so frei wie möglich!



Abbildung 1: Aristoteles (vgl. Wikipedia 2024)

Aristoteles Leben

Aristoteles wurde 384 v. Chr. in Stageira auf Chalkidike in Griechenland geboren. Er war Sohn eines Arztes und lebte am Hof von König Philipp von Makedonien. Da Aristoteles Vater Bildung sehr wichtig war, wurde er als 17-Jähriger an Platons Akademie in Athen geschickt, um dort bestmöglich unterrichtet zu werden. Ebendort diskutierte er als Teil der engsten Vertrauten von Platon vor allem dessen Philosophie, entwickelte aber auch eigene philosophische Positionen und setzte sich dafür zum Teil auch kritisch mit Platons Lehre auseinander. Nach Platons Tod 347 v. Chr. verließ Aristoteles Athen und lehrte an anderen Orten in Griechenland. Ein bedeutender Abschnitt in Aristoteles Lebenslauf ist zudem die Tätigkeit als Gelehrter von

König Philipps Sohn Alexander, der später unter dem Namen Alexander der Große bekannt wurde. Ob auch politische Ratschläge Teil dieser drei Jahre andauernden Lehre waren, ist nicht bekannt.

Aristoteles große philosophische und auch andere wissenschaftliche Schriften entstanden einigen Quellen zufolge nach der Ausbildung des Alexanders in einer von ihm gegründeten Schule, die Lykeion genannt wird. Dieser Lebensabschnitt dürfte eine arbeitsintensive Zeit für Aristoteles gewesen sein, da er auch frühere Schriften und Entwürfe überarbeitete und fertigstellte. Als es dann 323 v. Chr., nach dem Tod von Alexander dem Großen, zu politischen Spannungen kam, verließ Aristoteles Athen und zog sich nach Chalkis

zurück, wo er ein Jahr später, 322 v. Chr. mit 62 Jahren an einem Magenleiden starb. Aus einem überlieferten Testament des Aristoteles geht hervor, dass er einen Sohn und eine Tochter hatte. Seinem Sohn Nikomachos dürfte er das einflussreiche Werk Nikomachische Ethik gewidmet haben.

Die Nikomachische Ethik

Die, die Nikomachische Ethik umfassenden Bücher, gelten als welche der wirkungsreichsten Texte der Philosophiegeschichte. Sie zählt zu den wissenschaftlichen Werken von Aristoteles und ist ein historisches Dokument, das den Zustand der praktischen Philosophie vor Christus belegt. Gleichzeitig ist die Nikomachische Ethik ein wertvoller Beitrag zu gegenwärtigen Auseinandersetzungen mit Philosophie und daher auch einer von wenigen antiken Texten, die heute noch aktuell sind. Thematisch ist das Werk sehr umfangreich. Neben einer Theorie zum Glück verfasst Aristoteles auch Abhandlungen über die Gerechtigkeit, Lust oder Freundschaft. Außerdem gilt das Werk als gründliche und ausführliche Grundlage der

Tugendethik, das bis heute noch Quelle vieler Neuansätze ist.

Aristoteles Werk

Was von dem Universalgelehrten Aristoteles bis heute blieb, ist ein enormer Einfluss auf die Philosophie, Politik und Naturforschung. Schriftkataloge der Antike weisen ihm eine unglaubliche Zahl an Werken zu. Laut dem Katalog des Diogenes Laertius handelt Aristoteles seine Theorien in 500 Büchern unter 150 Titeln ab. Anhand dieser Grundlage lässt sich heute feststellen, dass nicht mehr als ein Drittel dieser Gesamtzahl überliefert wurde. Aristoteles Dialoge, die für ein breites Publikum vorgesehen waren, sind zum Beispiel nicht erhalten. Die Schriften, die überliefert sind, scheinen Vorlesungsaufzeichnungen zu sein, also Texte, die in einem trockenen Stil geschrieben sind und eigentlich nicht für Leser*innen gedacht waren. Aristoteles Gesamtwerk umfasst viele Schriften, die thematisch zur Philosophie gehören wie Werke zur Ethik, politischen Philosophie, Logik oder Metaphysik, aber auch Texte zur Philosophiegeschichte, Biologie, Zoologie oder Astronomie wurden von ihm verfasst.

4.2.2 Die *Nikomachische Ethik*: Ziele und Streben (2)

1. Lernvoraussetzungen

Die Schüler*innen sollen, um in dieser Stunde effektiv arbeiten zu können, wissen, was die Tugendethik (im Gegensatz zu anderen Positionen der Ethik) auszeichnet und, dass Aristoteles ein Begründer dieser Position ist. Außerdem soll ihnen bekannt sein, dass Aristoteles die Tugendethik in dem Werk die *Nikomachische Ethik* entwickelt hat, die sie nun schrittweise und in Auszügen lesen und erschließen werden.

2. Lernvorhaben

Nachdem am Beginn der ersten Einheit schon versucht wurde, mit dem Alltag der Schüler*innen zu brechen und sie in eine ganz andere, ihnen vielleicht noch unbekannte Welt zu führen, sie zum Staunen zu bringen und Neugierde hinsichtlich Aristoteles *Nikomachischer Ethik* zu entwickeln, verlassen die Lernenden nun erneut ihr gewohntes Lernumfeld und es wird mit dieser, der zweiten Einheit begonnen, Aristoteles Argumentation schrittweise zu rekonstruieren. Dafür gilt es zu Beginn der Stunde festzuhalten, welches Problem bzw. welche Fragen in den nächsten Einheiten und anhand von Textstellen aus der *Nikomachischen Ethik* bearbeitet werden sollen. Die Schüler*innen sollen dazu befragt werden und durch die ersten beiden, vorbereitenden Einheiten bereits Bescheid wissen. Falls dies nicht der Fall ist, kann die Lehrperson das Problem festmachen. Grundsätzlich soll in dieser Stunde mit einer zentralen Textstelle gearbeitet werden, die die Schüler*innen anhand von Leitfragen und Arbeitsaufträgen erschließen und zu verstehen versuchen sollen. Da sich die Schüler*innen womöglich zum ersten Mal mit einer Originalquelle (des Aristoteles) auseinandersetzen, werden sie durch die schrittweise hinzukommenden Fragen, Aufgaben und Textstellen beim Arbeiten und Denken angeleitet und bekommen somit noch hinreichend Unterstützung. Durch Auszüge aus der Originalquelle sollen die Schüler*innen das Problem, mit dem sich Aristoteles befasst, erkennen und durch die Rekonstruktion der Argumentation verstehen, inwiefern er es zu lösen versucht. Die Erarbeitung dieser Punkte soll in zwei Phasen unterteilt werden (Erarbeitung 1 und 2), dazwischen sollen die Ergebnisse mit der Lehrperson besprochen werden, um die Lernenden, falls nötig, auf den richtigen Weg zu bringen.

3. Lernmittel

Die Schüler*innen erhalten ein von der Lehrperson gestaltetes Arbeitsblatt (AB 2), das die für die Einheit zentralen Textstellen sowie Leitfragen bzw. Arbeitsaufträge enthält. Bei den Textstellen handelt es sich um Auszüge aus der *Nikomachischen Ethik*, Buch eins und Abschnitt

eins. Für die Beantwortung der Fragen und Mitschreiben von Gedanken brauchen die Schüler*innen ein Blatt Papier und einen Stift.

4. Unterrichtsgestaltung

Zeit	Phase	Beschreibung	Sozialform	Material
5'	Einführung	Die LP erwähnt am Beginn der Stunde die Probleme/die Fragen, die in den nächsten Einheiten (anhand der Originalquelle) bearbeitet werden sollen: Wie kann es einem Menschen laut Aristoteles gelingen, ein tugendhaftes Leben zu führen? Was bedeutet es, ein tugendhaftes Leben zu führen?	Plenum	/
15'	Erarbeitung 1	- Den SuS wird das Arbeitsblatt (AB 2), das alle Textstellen und Aufgaben für diese Stunde enthält, ausgeteilt. - Im Plenum wird die zentrale Textstelle (EN, 1094a1-3), um die es diese Stunde gehen soll, gelesen (z.B. durch LP, die ggf. noch wichtige Begriffe betonen kann) und die Aufgaben kurz besprochen. - Danach bekommen SuS etwa 15 Minuten Zeit, um die ersten vier Aufgabenstellungen in EA zu bearbeiten und die Ergebnisse auf ein Papier zu notieren.	Plenum, EA	AB 2, Papier

5'	Sicherung 1	- Besprechen der Ergebnisse der SuS; LP sollte darauf achten, alle SuS in die Ergebnissicherung einzubeziehen. - Die LP kann ggf. an der Tafel die wichtigsten Begriffe und Definitionen festhalten.	Plenum	AB 2, Papier, Tafel
20'	Erarbeitung 2	- Im Plenum werden die nächsten Aufgaben besprochen. - Die SuS sollen wieder in EA arbeiten und die Ergebnisse zu den vier Aufgabenstellungen auf ein Papier notieren.	Plenum, EA	AB 2, Papier
5'	Sicherung 2	Besprechen der Ergebnisse der SuS; wenn sich eine Sicherung zeitlich nicht ausgehen sollte, kann die LP die Ergebnisse der SuS auch absammeln und bis zur nächsten Einheit anschauen und ggf. bewerten.	Plenum	AB 2, Papier, Tafel

Tabelle 2: Unterrichtsentwurf 2

5. Material

Arbeitsblatt 2:

Nikomachische Ethik: Erstes Buch, Abschnitt 1

ZIELE UND STREBEN

Jedes Herstellungswissen (*techne*) und jedes wissenschaftliche Vorgehen (*methodos*), ebenso jedes Handeln (*praxis*) und Vorhaben (*prohairesis*) strebt, so die verbreitete Meinung, nach einem Gut (agathon ti). Deshalb hat man „Gut“ zu Recht erklärt als „das, wonach alles strebt“. (EN, 1094a1-3)

A.) Eine zentrale Textstelle verstehen

1.) Problem erkennen: Überlege, welchem Problem sich Aristoteles im oben angeführten Zitat stellt, was er also herausfinden möchte, und notiere dieses.

2.) Hauptbegriffe erkennen: Finde die Hauptbegriffe im oben angeführten Zitat und notiere diese, wenn möglich samt griechischem Original.

3.) Streben definieren: Suche in einem Wörterbuch oder online nach der Definition des Verbs „Streben“ und notiere diese.

4.) Hauptbegriffe definieren: Finde eine Synonym zum Begriff „Gut“ und schreibe die Definitionen auf.

B.) Weitere Definition des Begriffs „Gut“

1.) Finde die **Hauptbegriffe** in folgender Textstelle und notiere diese:

„Doch zeigt sich ein Unterschied zwischen den Zielen (*telos*); einige sind Tätigkeiten (*energeia*), andere darüber hinaus Produkte (*ergon*) der Tätigkeiten. Wo es Ziele über die Handlungen hinaus gibt, sind die Produkte naturgemäß besser als die Tätigkeiten.“ (EN, 1094a3-6)

2.) Finde ein **Beispiel** für eine Tätigkeit und ein Produkt und notiere dieses.

3.) Finde anhand folgender Textstellen eine detailliertere **Definition** des Begriffs „Gut“ und notiere diese:

„Da es nun viele Arten des Handelns, Herstellungswissens (*technē*) und der Wissenschaft (*epistēmē*) gibt, gibt es auch viele Ziele; so ist das Ziel der Medizin die Gesundheit, dasjenige des Schiffbaus das Schiff, das der Strategik (Heerführung) der Sieg, das der Haushaltsführung der Reichtum.“ (EN, 1094a7-10)

„Wo solche Kenntnisse einer bestimmten Fähigkeit (*dynamis*) unterstehen – wie die Sattlerei und die übrigen Kenntnisse, die mit der Ausstattung von Pferden zu tun haben, der Reitkunst untergeordnet sind [...] –, in all diesen Fällen sind die Ziele der leitenden (*architektonikos*) Kenntnisse wählenswerter als die der untergeordneten; denn jenen zuliebe werden auch diese verfolgt.“ (EN, 1094a10-15)

4.) Beantworte zum Abschluss noch folgende **Fragen** schriftlich: Inwiefern konnte Aristoteles, das oben benannte Problem bisher lösen und was bleibt noch offen?

4.2.3 Die *Nikomachische Ethik*: Letztes Ziel und bestes Gut (3)

1. Lernvoraussetzungen

Um die für diese Einheiten ausgewählten Textstellen verstehen zu können, müssen die Schüler*innen aus der vorherigen Einheit folgendes Wissen mitbringen: Jede Handlung eines Menschen strebt nach einem Gut, das heißt nach einem Ziel. Es gibt nicht nur ein Gut, sondern mehrere, die untergeordnet oder übergeordnet sein können. Am Ende der zweiten Unterrichtseinheit soll die Frage aufkommen, ob es ein höchstes Ziel, einem, dem nichts mehr überzuordnen ist, gibt.

2. Lernvorhaben

Während die Schüler*innen in der vorherigen Einheit gelernt haben, dass beim menschlichen Handeln ein Gut angestrebt wird, soll diese Einheit klarmachen, dass es ein bestes Gut beziehungsweise letztes Ziel geben muss, damit das menschliche Tun nicht ins Leere geht und welches das beste Gut ist. Methodisch wird nahezu gleich wie in der vorherigen Einheit vorgegangen, da die Schüler*innen erst an das Arbeiten mit Originalquellen gewöhnt werden müssen und daher anfangs noch Anleitung benötigen. Durch Textstellen und dazu passende Leitfragen beziehungsweise Arbeitsaufträge sollen sie die Argumentation von Aristoteles schrittweise rekonstruieren und dabei die wichtigsten Thesen verstehen. Ähnlich wie in der letzten Einheit wird dies in zwei Phasen passieren, denn einerseits gilt es zu verstehen, warum es ein bestes Gut braucht und andererseits sollen die Schüler*innen dieses genauer bestimmen und sowohl eine Definition als auch Anforderungskriterien finden. Da die Arbeitsaufträge relativ umfassend sind und die Lernenden an mehreren Stellen eigenständige Überlegungen treffen müssen, sollen am Ende der Einheit die Ergebnisse von der Lehrperson abgesammelt und angeschaut sowie bewertet werden.

3. Lernmittel

Gleich wie in Unterrichtseinheit 2 zum Thema „Ziele und Streben“ erhalten die Schüler*innen ein von der Lehrperson gestaltetes Arbeitsblatt (AB 3), das die für die Einheit zentralen Textstellen sowie Leitfragen bzw. Arbeitsaufträge enthält. Bei den Textstellen handelt es sich um Auszüge aus der *Nikomachischen Ethik*, Buch eins und Abschnitt eins, zwei und drei. Für die Beantwortung der Fragen und Mitschreiben von Gedanken brauchen die Schüler*innen ein Blatt Papier und einen Stift.

4. Unterrichtsgestaltung

Zeit	Phase	Beschreibung	Sozialform	Material
5'	Einführung	Im Plenum werden Erkenntnisse der letzten Stunde kurz wiederholt; d.h. Aufgabe B/4 des AB 2 wird besprochen und Ziel für diese Stunde durch LP festgelegt (Was ist das beste Gut?).	Plenum	
15'	Erarbeitung 1	- Den SuS wird das Arbeitsblatt (AB 3), das alle Textstellen und Aufgaben für diese Stunde enthält, ausgeteilt. - Im Plenum wird die zentrale Textstelle (EN, 1094a20-25), um die es diese Stunde gehen soll, Satz-für-Satz gelesen (z.B. durch LP, die ggf. noch wichtige Begriffe betonen kann) und die Aufgaben kurz besprochen. - Danach bekommen SuS etwa 15 Minuten Zeit, um unter Punkt A) drei Aufgabenstellungen in EA zu bearbeiten.	Plenum, EA	AB 3, Papier
5'	Sicherung 1	- Besprechen der Ergebnisse der SuS; LP sollte darauf achten, alle SuS in die Ergebnissicherung einzubeziehen. - Die LP kann ggf. an der Tafel die wichtigsten Begriffe und Definitionen festhalten.	Plenum	AB 3, Papier, Tafel
25'	Erarbeitung 2	Im Plenum wird die zweite zentrale Textstelle (EN, 1095a17-19), um die es diese Stunde gehen soll, Satz-für-Satz gelesen (z.B. durch LP, die ggf. noch wichtige Begriffe betonen kann) und die Aufgaben kurz besprochen.	Plenum, EA	AB 3, Papier

		• Danach bekommen SuS etwa 15 Minuten Zeit, um unter Punkt B) fünf Aufgabenstellungen in EA zu bearbeiten. • Anschließend werden die Ergebnisse der SuS von der LP abgesammelt und bis zur nächsten Einheit angeschaut und ggf. bewertet (Sicherung 2).		
--	--	--	--	--

Tabelle 3: Unterrichtsentwurf 3

Material siehe S.72 bis 73

5. Material

Arbeitsblatt 3:

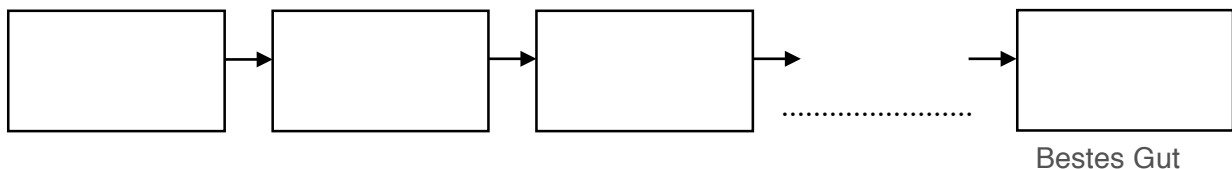
Nikomachische Ethik: Erstes Buch, Abschnitt 1-3

LETZTES ZIEL UND BESTES GUT

Wenn es nun für das, was wir tun, ein Ziel gibt, dass wir um seiner selbst willen wünschen (*boulesthai*), während wir die übrigen Dinge um seiner willen wünschen, und wenn wir alles um eines weitergehenden Ziels willen wählen – denn auf diese Weise ginge der Prozess ins Unendliche, sodass das Streben leer und vergeblich würde -, dann wird offensichtlich dieses [Ziel] das Gut, und zwar das beste Gut (*ariston*) sein. (EN, 1094a20-25)

A.) Letztes Ziel

1.) Die Hierarchie von Zielen: Finde anhand des oben angeführten Zitats Beispiele für verschiedene Stufen von Zielen und schreibe diese in folgende Grafik:



2.) Beantworte folgende Frage schriftlich: Warum braucht es ein Ende der Kette?

3.) Lies das folgende Zitat und beschreibe in eigenen Worten, welcher Zusammenhang zwischen der Tätigkeit eines Bogenschützen und dem besten Gut besteht.

„Wird nun das Erkennen dieses Guts nicht auch großes Gewicht für die Lebensführung haben, und werden wir dadurch nicht wie Bogenschützen, die einen Zielpunkt (*skopos*) haben, eher das Richtige treffen? Wenn ja, dann müssen wir zumindest im Umriss zu erfassen versuchen, was es sein könnte und zu welcher Wissenschaft oder Fähigkeit es gehört.“ (EN, 1094a25-30)

B.) Bestes Gut

Im Namen stimmen die meisten Menschen ziemlich überein: „Das Glück“ (*eudaimonia*), sagen nämlich sowohl die Leute aus der Menge (*polloi*) als auch

die kultivierten Menschen (*charientes*); und dabei setzen sie das Glücklichein damit gleich, dass man gut lebt (*eu zen*) und gut handelt (*eu prattein*). (EN, 1095a17-19)

1.) Beantworte folgende Fragen schriftlich: Welches ist das höchste Gut? Welche weitere Definition findet Aristoteles für das höchste Gut? Wer ist laut Aristoteles der Ansicht, dass ... das höchste Gut ist?

2.) Recherchiere im Internet die Bedeutung des Begriffs *eudaimonia*. Welche Form des Glücks ist damit gemeint/nicht gemeint? Notiere die Ergebnisse.

3.) Fertige anhand der nachfolgenden Textstellen eine Liste an Anforderungskriterien, die das beste Gut erfüllen muss, an.

„Da sich die Ziele als viele erweisen, wir von diesen aber einige um anderer Dinge willen wählen (wie Reichtum, Flöten und allgemein die Werkzeuge), sind offensichtlich nicht alle Ziele abschließende Ziele (*teleios*). Es ist aber klar, dass das beste Gut abschließenden Charakter hat. Daher wird, wenn es nur ein einziges Abschließendes gibt, dieses das Gesuchte sein, wenn aber mehrere, dasjenige unter ihnen, welches am meisten abschließend ist.“ (EN, 1097a25-30)

„Dasselbe Ergebnis scheint auch aus dem Kriterium der Autarkie (*autarkeia*) zu folgen; [...] Mit ‚autark‘ meinen wir nicht, was für einen Menschen allein genügt, für jemanden, der ein isoliertes Leben führt, sondern was auch für die Eltern, Kinder, Ehefrau, allgemein für die Freunde und Mitbürger genügt, da der Mensch seiner Natur nach in die politische Gemeinschaft gehört. [...] Die Autarkie bestimmen wir als dasjenige, was auch dann, wenn man nur es allein besitzen würde, das Leben wählenswert macht und ihm nichts fehlen lässt.“ (EN, 1097b7-15)

4.) Überlege anhand der Anforderungskriterien, inwiefern *eudaimonia* (Glückseligkeit) die Anforderungskriterien des besten Guts erfüllt. Notiere deine Erkenntnisse schriftlich.

5.) Beantworte folgende Frage schriftlich: Welche Probleme wurden bisher gelöst? Was bleibt offen?

4.2.4 Die *Nikomachische Ethik*: Die Frage nach der eigentümlichen Funktion (*ergon*) des Menschen (4)

1. Lernvoraussetzungen

Die Schüler*innen sollen am Beginn der vierten Unterrichtseinheit, für eine weitere Bearbeitung der *Nikomachischen Ethik* und Tugendethik des Aristoteles, wissen, dass das menschliche Handeln nach einem Gut strebt und es ein bestes Gut geben muss, damit das Streben nicht ins Leere läuft. Dieses beste Gut oder letzte Ziel wurde von Aristoteles als das Glück (*eudaimonia*) bestimmt. Ihnen muss klar sein, dass es einer näheren Bestimmung des Glücks bedarf und wie in allen bisherigen Einheiten müssen sie auch dieses Mal aufgeschlossen gegenüber dem Lesen von und Nachdenken über Textauszügen sein.

2. Lernvorhaben

Gestartet wird in dieser Einheit mit einer Zusammenfassung der Lehrperson der Erkenntnisse und Thesen der letzten Einheiten (siehe Lernvoraussetzungen). Zu Hilfe nehmen kann sie sich dabei eine Power-Point-Folie, um diese Informationen auch schriftlich zu veranschaulichen, alle Schüler*innen abzuholen und auf den gleichen Wissenstand zu bringen. Außerdem gilt es im Plenum zu klären, was nun offen ist und welche Informationen hinsichtlich des Glücks noch fehlen (z.B. Wie es zu erreichen ist.) Im Fokus der Stunde steht die eigentümliche Funktion (*ergon*) des Menschen, die für das Erreichen des Glücks von großer Bedeutung ist. Worin diese Funktion besteht und was sie mit dem Glück zu tun hat, sollen die Schüler*innen mit der Methode Textpuzzle (vgl. Wittschier 2016, 90-91) erschließen. Dazu bekommen sie einen ihnen noch unbekannten Textauszug aus der *Nikomachischen Ethik*, der in einzelne Abschnitte zerteilt und nach Zufall an kleine Lerngruppen ausgegeben wird. In den Gruppen soll das Problem, eine Problemlösung sowie wichtige Schlüsselbegriffe besprochen und notiert sowie auch Unklarheiten und Fragen aufgeschrieben werden. Anhand der Notizen stellen in einer anschließenden Plenumsphase die Kleingruppen in beliebiger Reihenfolge diese notierten Erkenntnisse vor, bevor dann in einem gemeinsamen Gespräch versucht wird, die Textabschnitte richtig anzuordnen. Dies sollte durch das Verständnis der Abschnitte und dem sachlogischen Zusammenhang der Inhalte gut möglich sein. In einer letzten Phase des Unterrichts erhalten die Schüler*innen dann einzeln den vollständigen Textauszug (alle Abschnitte in der richtigen Reihenfolge), um ihn noch einmal zu lesen und in wenigen Sätzen eine Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse zu schreiben. Hierbei sollen sie auf die Funktion des Menschen sowie die weitere Bestimmung des Glücks eingehen. Diese

Zusammenfassungen können dann entweder von der Lehrperson abgesammelt und bewertet oder, wenn noch Zeit ist, von den Lernenden selbst vorgelesen werden.

3. Lernmittel

Die Schüler*innen erhalten nach der Einführung, für die die Lehrperson die Tafel oder eine Power-Point-Folie verwendet, einen Zettel mit jeweils einem Textabschnitt für die Gruppe. Dieser Textabschnitt und Papier für Notizen sind die Lernmittel für die erste Erarbeitungsphase der Einheit. Für die zweite Erarbeitungsphase bekommen die Schüler*innen ein Arbeitsblatt (AB 4), das alle Textabschnitte in der richtigen Reihenfolge enthält, also den gesamten, für diese Stunde relevanten, Auszug aus der *Nikomachischen Ethik*. Sie benötigen für die letzte Aufgabenstellung erneut Papier.

4. Unterrichtsgestaltung

Zeit	Phase	Beschreibung	Sozialform	Material
10'	Einführung	- Die LP gibt anhand einer Power-Point-Folie oder eines Tafelbildes eine Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse der letzten beiden Einheiten und geht ggf. auch auf die abgesammelten Schreibaufgabe der letzten Stunde ein (Zsfg. der Inhalte siehe Anhang). - Gemeinsam soll die Frage besprochen werden, was offenbleibt bzw., was für eine weitere Bestimmung des Glücks fehlt. - Anschließend erklärt die Lehrperson anhand der Informationen auf der Folie bzw. dem Tafelbild (siehe Anhang), dass diese Einheit Inhalte in GA und in Form eines Textpuzzles erarbeitet werden sollen.	Plenum	Folie o. Tafel

10'	Erarbeitung 1	- Die SuS finden sich zunächst in Gruppen (zwei bis drei Personen, je nach Klassengröße) zusammen und ziehen dann bei der LP einen Textabschnitt. - Die SuS sollen Textabschnitt lesen und dann in der Gruppe ihren Abschnitt erschließen: Was ist das Problem, das bearbeitet wird? Wie wird es gelöst? Was sind Schlüsselbegriffe? Was ist nicht klar? Diese Erkenntnisse sollen sie stichwortartig notieren.	GA	Textabschnitt, Papier
15'	Sicherung 1	- Nacheinander stellen in beliebiger Reihenfolge die Gruppen ihre Textabschnitte (Erkenntnisse, Schlüsselbegriffe, ...) vor. - Dann wird im gemeinsam Gespräch versucht, die richtige Reihenfolge der Abschnitte (angesichts ihres Zusammenhangs) zu rekonstruieren.	Plenum	Textabschnitt, Papier
15'	Erarbeitung 2	- Die SuS erhalten ein Arbeitsblatt (AB 4), das die Lösung (richtige Reihenfolge der Abschnitte) zeigt und sollen sich diese noch einmal in Ruhe durchlesen. - Abschließend sollen sie auf einem Blatt Papier die wichtigsten Erkenntnisse der Textauszüge (auch hinsichtlich der weiteren Bestimmung des Glücks) kurz (in wenigen Sätzen) zusammenfassen und ggf. der LP abgeben bzw. der Klasse vorlesen.	EA	AB 4, Papier

Tabelle 4: Unterrichtsentwurf 4

5. Material

Zusammenfassung der Inhalte der letzten Stunde und Arbeitsanweisung Textpuzzle für Power-Point-Folie(n) oder Tafelbild:

Glück (*eudaimonia*) als das beste Gut

- Jedes menschliche Handeln strebt nach einem Gut.
- Damit das Streben nicht ins Leere läuft, gibt es ein letztes Ziel, also bestes Gut.
- Die Menschen sehen als das beste Gut das Glück (*eudaimonia*).
- Das Glück erfüllt Anforderungskriterien (Zielhaftigkeit, Autarkie) des besten Guts.
- Einerseits wird es immer um seiner selbst willen gewählt und nicht einem anderen Ziel, wie zum Beispiel der Ehre, zuliebe.
- Andererseits ist das Leben selbst dann wählenswert, wenn wir nur alleine das Glück besitzen würden.

Frage: Was bleibt nun offen? Was fehlt in der bisherigen Bestimmung des Glücks?

Aufgabenstellung: Textpuzzle

1. Zusammenfinden in Kleingruppen (2-3 Personen)
2. Ziehen eines Textabschnittes und gemeinsame Lesen dieses Absatzes
3. Notieren des Problems, einer möglichen Lösung, notieren von Schlüsselbegriffen, Fragen und Unklarheiten
4. Vorstellen des Textabschnittes (sowie Schlüsselbegriffe, Unklarheiten usw.) im Plenum
5. Rekonstruktion der ursprünglichen Reihenfolge des Textes im Plenum
6. Vergleichen mit der Lösung und lesen des gesamten Lektüreauszugs
7. Bearbeiten der letzten Aufgabenstellung (siehe Ende des Lektüreauszugs) in Einzelarbeit

Textabschnitte für Textpuzzle:

„Nun wird [die genauere Bestimmung des Glücks] vielleicht geschehen können, wenn man die Funktion (*ergon*) des Menschen erfasst. Wie man nämlich annimmt, dass für den Flötenspieler, den Bildhauer und jeden Fachmann in einem Herstellungswissen, allgemein für jeden, der eine bestimmte Funktion oder Tätigkeit (*praxis*) hat, „gut“ (*agathos*) und „auf gute Weise“ (*eu*) in der Funktion liegt, so sollte man annehmen, dass das wohl auch für den

Menschen zutrifft, wenn er wirklich eine bestimmte Funktion hat.“ (EN, 1097b25-30; SuS die Quellenangabe nicht mitausdrucken)

Sollten also wirklich der Schreiner und der Schuster bestimmte Funktionen haben, der Mensch hingegen keine, sondern von Natur aus ohne Funktion sein? Oder kann man, ebenso wie offensichtlich das Auge, die Hand, der Fuß, allgemein jeder Körperteil eine bestimmte Funktion besitzt, so auch für den Menschen eine bestimmte Funktion neben all diesen Funktionen ansetzen? (EN, 1097b30-35; SuS die Quellenangabe nicht mitausdrucken)

„Welche nun könnte das sein? Das Leben scheint der Mensch mit den Pflanzen gemeinsam zu haben, gesucht ist aber die eigentümliche (*idios*) Funktion. Das [vegetative] Leben der Ernährung und des Wachstums ist also auszusondern. Als nächstes käme wohl das Leben der Wahrnehmung, doch auch dieses teilt der Mensch offenkundig mit dem Pferd, dem Rind und überhaupt mit jedem Tier.“ (EN, 1098a1-3; SuS die Quellenangabe nicht mitausdrucken)

„Übrig bleibt also ein tätiges Leben desjenigen Bestandteils in der menschlichen Seele (*psyche*), der Vernunft (*logos*) besitzt; von diesem hat ein Teil Vernunft in der Weise, dass er der Vernunft gehorcht, der andere so, dass er sie hat und denkt. Da aber auch von diesem letzteren Teil in zwei Bedeutungen gesprochen wird, müssen wir sagen, dass er im Sinn der Betätigung (*energeia*) zu verstehen ist, da er so im eigentlicheren Sinn bezeichnet werden dürfte.“ (EN, 1098a3-7; SuS die Quellenangabe nicht mitausdrucken)

„[Wenn dies der Fall ist]: dann erweist sich das Gut für den Menschen als Tätigkeit (*energeia*) der Seele im Sinn der Gutheit (*arete*), und wenn es mehrere Arten der Gutheit gibt, im Sinn derjenigen, welche die beste und am meisten ein abschließendes Ziel (*teleios*) ist.“ (EN, 1098a15-18; SuS die Quellenangabe nicht mitausdrucken)

„Hinzufügen müssen wir: „in einem ganzen Leben“. Denn eine Schwalbe macht noch keinen Frühling, auch nicht einen Tag. So macht auch ein Tag oder eine kurze Zeit keinen selig und glücklich.“ (EN, 1098a19-20; SuS die Quellenangabe nicht mitausdrucken)

Arbeitsblatt 4:

siehe S. 79

Nikomachische Ethik: Erstes Buch, Abschnitt 5 und 6

Die eigentümliche Funktion (ergon) des Menschen

Nun wird [die genauere Bestimmung des Glücks] vielleicht geschehen können, wenn man die Funktion (*ergon*) des Menschen erfasst. Wie man nämlich annimmt, dass für den Flötenspieler, den Bildhauer und jeden Fachmann in einem Herstellungswissen, allgemein für jeden, der eine bestimmte Funktion oder Tätigkeit (*praxis*) hat, „gut“ (*agathos*) und „auf gute Weise“ (*eu*) in der Funktion liegt, so sollte man annehmen, dass das wohl auch für den Menschen zutrifft, wenn er wirklich eine bestimmte Funktion hat.

Sollten also wirklich der Schreiner und der Schuster bestimmte Funktionen haben, der Mensch hingegen keine, sondern von Natur aus ohne Funktion sein? Oder kann man, ebenso wie offensichtlich das Auge, die Hand, der Fuß, allgemein jeder Körperteil eine bestimmte Funktion besitzt, so auch für den Menschen eine bestimmte Funktion neben all diesen Funktionen ansetzen?

Welche nun könnte das sein? Das Leben scheint der Mensch mit den Pflanzen gemeinsam zu haben, gesucht ist aber die eigentümliche (*idios*) Funktion. Das [vegetative] Leben der Ernährung und des Wachstums ist also auszusondern. Als nächstes käme wohl das Leben der Wahrnehmung, doch auch dieses teilt der Mensch offenkundig mit dem Pferd, dem Rind und überhaupt mit jedem Tier. Übrig bleibt also ein tätiges Leben desjenigen Bestandteils in der menschlichen Seele (*psyche*), der Vernunft (*logos*) besitzt; von diesem hat ein Teil Vernunft in der Weise, dass er der Vernunft gehorcht, der andere so, dass er sie hat und denkt. Da aber auch von diesem letzteren Teil in zwei Bedeutungen gesprochen wird, müssen wir sagen, dass er im Sinn der Betätigung (*energeia*) zu verstehen ist, da er so im eigentlicheren Sinn bezeichnet werden dürfte.

[Wenn dies der Fall ist]: dann erweist sich das Gut für den Menschen als Tätigkeit (*energeia*) der Seele im Sinn der Gutheit (*arete*), und wenn es mehrere Arten der Gutheit gibt, im Sinn derjenigen, welche die beste und am meisten ein abschließendes Ziel (*teleios*) ist. Hinzufügen müssen wir: „in einem ganzen Leben“. Denn eine Schwalbe macht noch keinen Frühling, auch nicht einen Tag. So macht auch ein Tag oder eine kurze Zeit keinen selig und glücklich. (EN, 1097b25-35; EN, 1098a1-7; EN, 1098a15-20)

Aufgabenstellung: Formuliere für jeden Absatz 1-2 Sätze, die die wichtigsten Erkenntnisse kurz zusammenfassen. Bestimme dabei die eigentümliche Funktion des Menschen (*ergon*) und den Zusammenhang mit dem Begriff *arete* näher.

4.2.5 Die *Nikomachische Ethik*: Entstehung und Definition der ethischen arete (5)

1. Lernvoraussetzungen

Die Schüler*innen sollen aus der letzten Einheit die Teilung der Seele in Erinnerung haben. Der spezifisch menschliche Seelenteil enthält die Vernunft, die auch für die eigentümliche Funktion (*ergon*) des Menschen zentral ist. Das *ergon* des guten Menschen besteht in der guten Tätigkeit gemäß der Vernunft, und so kann ein Mensch ein Leben im Sinne der Gutheit (*arete*) führen, was ihm Glückseligkeit (*eudaimonia*) einbringt.

2. Lernvorhaben

In dieser Einheit gilt es eine weitere Spezifizierung der Seele vorzunehmen, aus der sich infolge die verschiedenen Arten der Gutheit bzw. der Tugenden ergeben. Dazu fasst die Lehrperson am Beginn zusammen, welche Erkenntnisse in der vergangenen Stunde festgemacht wurden. Dabei wird auf das Leben des Menschen im Sinne der Gutheit (*arete*) verwiesen, die zutage kommt, wenn eine Person gemäß der Vernunft, die sie von den Tieren abhebt und Teil der Seele ist, lebt und handelt. Somit entstand bisher eine erste Skizze der *arete* bzw. des tugendhaften Lebens, die nun mit Details bestückt werden soll. Die Findung der Details gilt als zentrales Thema beziehungsweise Problem des Aristoteles, das nun behandelt/gelöst werden soll. Die Schüler*innen bekommen ein Arbeitsblatt und sollen sich zunächst mit der ersten Aufgabenstellung befassen, die die Arten der menschlichen Gutheit behandelt. Dazu sollen sie Textausschnitte lesen, die aufeinander aufbauen und Leitfragen (vgl. Wittschiefer 2016, 13-15) beantworten. Da eine grafische Veranschaulichung bei der Teilung der Seele hilfreich für das Verständnis ist, sollen die Schüler*innen die Antworten in die beiliegende Grafik eintragen. Die Ergebnisse werden in einer Sicherungsphase kurz besprochen und verglichen, bevor dann die Lehrperson auf die zweite Aufgabenstellung verweist und den Schüler*innen erklärt, was sie zu tun haben. Ähnlich wie in vorausgegangenen Unterrichtseinheiten sollen die Schüler*innen Textauszüge lesen und Leitfragen, die beim Verständnis einer durchaus komplexen Textstelle helfen, beantworten. Anhand der in den Textauszügen behandelten Mesotes-Lehre wird näher bestimmt, was eine Tugend ist und wie man ein tugendhaftes Leben erreichen kann. Die Schüler*innen sollen alleine oder zu zweit die wesentlichen Inhalte dieser Lehre selbstständig erfassen und die Lehrperson kann die Ausarbeitungen am Ende der Einheit zur Bewertung mitnehmen.

3. Lernmittel

Die Schüler*innen erhalten für diese Einheit ein Arbeitsblatt (AB 5), das zwei Aufgabenstellungen sowie zwei längere Textpassagen der *Nikomachischen Ethik* (die aus Auszügen zu den beiden vorhin dargelegten Themen bestehen) enthalten. Für beiden Aufgaben benötigen sie ebenso Papier.

4. Unterrichtsgestaltung

Zeit	Phase	Beschreibung	Sozialform	Material
5'	Einführung	- Die wichtigsten Erkenntnisse der letzten Einheit bzw. Ergebnisse der Zusammenfassung der SuS werden von der LP kurz mündlich wiederholt/zusammengetragen. - Problem/Thema, das allgemein in dieser Stunde behandelt wird, wird festgemacht.	Plenum	/
15'	Erarbeitung 1	- Die SuS bekommen AB 5 ausgehändigt, das zwei Aufgabenstellungen enthält. - Zunächst sollen sie Aufgabe A machen: Textauszüge lesen und Antworten auf die Fragen in die Grafik eintragen.	EA	AB 5, Papier
5'	Sicherung 1	- Besprechen der Antworten auf die Leitfragen im Plenum. - Die LP erklärt die Aufgabestellung bei Punkt B.	Plenum	AB 5, Papier
25'	Erarbeitung 2	Die SuS bearbeiten Aufgabe B und beantworten die Leitfragen zu weiteren Textauszügen aus der <i>Nikomachischen Ethik</i> schriftlich.	EA o. PA	AB 5, Papier

/	Sicherung 2	Die LP sammelt die Ausarbeitungen der SuS ab und bewertet diese.	/	Papier
---	------------------------	--	---	--------

Tabelle 5: Unterrichtsentwurf 5

5. Material

Arbeitsblatt 5:

Entstehung und Definition der ethischen arete

A.) Aufgabenstellung: Lies die nachstehenden Auszüge aus der *Nikomachischen Ethik* und bearbeite die Fragen, indem du die Grafik zur Teilung der Seele vervollständigst:

- Welche Teilung der Seele nimmt Aristoteles weiter vor?
- Welche menschliche Gutheit (*arete*) gehört zu welchem Teil der Seele?
- Welche konkreten Beispiele nennt Aristoteles?
- Was ist eine Tugend?

	Seele	
vernunftlos mit Vernunft		
arete:		
Beispiele:		
Tugend =		

Die Arten der menschlichen Gutheit (*Nikomachische Ethik*: Erstes Buch, Abschnitt 13)

Da das Glück eine bestimmte Tätigkeit der Seele im Sinn der Gutheit (*arete*) ist, die ein abschließendes (*teleios*) Ziel darstellt, müssen wir die Gutheit untersuchen; so werden wir vielleicht auch eine bessere Auffassung des Glücks bekommen (EN, 1102a5-8). [...] Die Gutheit, die wir zu untersuchen haben, ist offensichtlich die *menschliche* Gutheit. Denn was wir suchten, war das Gut für den Menschen und das menschliche Glück. Mit „menschliche Gutheit“ bezeichnen wir nicht die Gutheit des Körpers, sondern die der Seele; und auch vom Glück sagen wir, dass es eine Tätigkeit der Seele ist. (EN, 1102a12-17) [...]

Es scheint aber noch ein anderer natürlicher Bestandteil der Seele vernunftlos zu sein, der allerdings auf gewisse Weise an der Vernunft (*logos*) Anteil hat (EN, 1102b14.15). [...] Anscheinend ist also der vernunftlose Bestandteil ebenfalls [wie die Seele im Ganzen] von zweifacher Art. Denn der vegetative Bestandteil hat niemals etwas mit Vernunft gemeinsam, während der begehrende und allgemein der strebende Bestandteil auf gewisse Weise an ihr teilhat, insofern er auf sie hört und ihr gehorcht (EN, 1102b28-32). [...] Wenn man auch von diesem Bestandteil sagen muss, dass er Vernunft besitzt, dann wird der besitzende Bestandteil ebenfalls [wie der vernunftlose] von zweifacher Art sein: Der eine seiner Teile besitzt die Vernunft im eigentlichen Sinn und in sich selbst, der andere in der Weise, dass er auf sie hören kann wie man auf den Vater hört. (EN, 1103a1-4)

In Entsprechung zu diesem Unterschied wird auch die Gutheit (*arete*) aufgeteilt. Denn wir nennen von den Arten der Gutheit die einen Tugenden des Denkens (*dianoetike*), die anderen Tugenden des Charakters (*ethike*). Dabei sind Weisheit (*sophia*), Verständigkeit (*synesis*) und Klugheit (*phronesis*) Tugenden des Denkens, Großzügigkeit und Mäßigkeit solche des Charakters. Wenn wir über den Charakter (*ethos*) eines Menschen reden, sagen wir nicht, dass er weise oder verständig, sondern dass er sanftmütig oder mäßig ist. Doch loben wir auch den Weisen für seine Disposition (*hexis*), und die lobenswerten Dispositionen nennen wir Tugenden. (EN, 1103a4-10)

B.) Aufgabenstellung: Bearbeite den folgenden Text aus der *Nikomachischen Ethik*, in dem du nach jedem Absatz eine Frage stichwortartig beantwortest.

Die Entstehung und Bestimmung der Tugenden des Charakters (*Nikomachische Ethik*: Zweites Buch, Abschnitt 1, 2, 5)

Da die Gutheit (*arete*) also zwei Arten aufweist, die Gutheit des Denkens und die charakterliche Gutheit, verdankt die Gutheit des Denkens sowohl ihr Entstehen als auch ihr

Anwachsen größtenteils der Belehrung (*didaskalia*) – weshalb sie Erfahrung und Zeit erfordert –, während die charakterliche Gutheit aus Gewöhnung hervorgeht; daher auch ihr Name (*ethike*), der nur wenig von dem Wort *ethos* (Gewöhnung) abweicht. (EN, 1103a12-17) [...]

Die Tugenden [...] erwerben wir dadurch, dass wir sie *zuvor* betätigen [...]. Denn was wir erst lernen müssen, um es zu machen, lernen wir, indem wir es machen (EN, 1103a32-34). [...] Die Dispositionen (*hexis*) entstehen aus den entsprechenden Tätigkeiten (*energeia*). Aus diesem Grund müssen wir den Tätigkeiten, die wir ausüben, eine bestimmte Qualität geben, eben weil den Unterschieden zwischen diesen die Dispositionen entsprechen. Es kommt also nicht wenig darauf an, ob man schon von Kindheit an so oder so gewöhnt wird; es hängt viel davon ab, ja sogar alles. (EN, 1103b21-25)

- **Wie und wann entstehen die Tugenden des Charakters?**

[D]ie Handlungen sind, wie wir gesagt haben, ausschlaggebend auch dafür, wie die Dispositionen beschaffen sein werden, die in uns entstehen (EN, 1103b30-32). [...] Zuerst muss man beachten, dass solche Dispositionen (*hexis*) ihrer Natur nach durch Mangel und Übermaß zerstört werden, ganz genau so, wie wir es im Fall der Körperkraft und der Gesundheit sehen. [...] So verhält es sich nun auch bei der Mäßigkeit, der Tapferkeit und den übrigen Tugenden. Wer alles flieht und fürchtet und nirgends standhält, wird feige, wer aber nichts fürchtet und auf alles losgeht, wird tollkühn. Ebenso wird, wer jede Lust genießt und sich keiner Lust enthält, unmäßig, wer aber jede Lust meidet wie ein ungehobelter Bauer, wird unempfindlich. Also werden Mäßigkeit und Tapferkeit durch Übermaß (*hyperbole*) und Mangel (*elleipsis*) zerstört, durch die Mitte (*mesotes*) hingegen erhalten. (EN, 1104a11-25) [...]

- **Wie ist eine Disposition (*hexis*) beschaffen? Was soll vermieden werden?**

Ich meine die Gutheit des Charakters, die Tugend (*arete ethike*). Denn diese hat mit Affekten und Handlungen zu tun, und in diesen gibt es Übermaß, Mangel und das Mittlere. [...] Dagegen sie zu empfinden, wann man soll, bei welchen Anlässen und welchen Menschen gegenüber, zu welchem Zweck und wie man soll, ist das Mittlere und Beste, und dies macht die Tugend aus. Ähnlich gibt es Übermaß, Mangel und das Mittlere in Bezug auf Handlungen. Die Tugend hat mit Affekten und Handlungen zu tun, bei denen das Übermaß wie auch der Mangel eine Verfehlung darstellt, das Mittlere dagegen gelobt wird und das Richtige trifft. Dies beides aber [Gegenstand von Lob und richtig zu sein] sind Kennzeichen der Tugend. Die Tugend ist also eine Art von Mitte (*mesotes*), das sie auf das Mittlere (*meson*) zielt. (EN, 1106b17-28).

- **Wie verhält sich ein Mensch, der einen tugendhaften Charakter besitzt?**

4.2.6 Die *Nikomachische Ethik*: Eine tugendhafte Lebensführung nach Aristoteles (6)

1. Lernvoraussetzungen

Um die Aufgabe der letzten Einheit, die sich mit der Originalquelle beschäftigt, adäquat lösen zu können, müssen die Schüler*innen die Inhalte und Aufgaben der letzten Stunden, speziell das Streben nach dem besten Gut, die Teilung der Seele sowie die Mesotes-Lehre verstanden haben.

2. Lernvorhaben

Nachdem die Lehrperson das Wichtigste zur Mesotes-Lehre zusammengefasst hat, sollen die Lernenden zum Abschluss in Form der Methode „Mit 100 Worten“ (vgl. Wittschier 2016, 138-139) einen Lexikon Beitrag zur aristotelischen Tugendethik verfassen, der aus ganzen Sätzen besteht. Dazu steht ihnen, neben all den Textstellen, die Teil der bisherigen Arbeitsblätter waren, ein letztes Zitat zur Verfügung. Durch die Beschränkung der Wortanzahl müssen die Schüler*innen das Wesentliche, das die Tugendethik nach Aristoteles charakterisiert bzw. zum tugendhaften Verhalten führt, aus alle den bisherigen Zitaten und Aufgaben herausfiltern. Dabei muss klarwerden, mit welchem Problem sich Aristoteles auseinandersetzt, welche Lösung er findet und welche Begriffe dabei eine zentrale Rolle spielen. Die Schüler*innen arbeiten alleine, können aber jederzeit eine Hilfestellung oder Rückmeldung der Lehrperson einholen. Am Ende der Einheit können die Textstücke eingesammelt und für alle kopiert werden, sodass der Outcome aller Stunden zur *Nikomachischen Ethik* für die gesamte Lerngruppe sichtbar wird.

3. Lernmittel

Die Schüler*innen erhalten ein Arbeitsblatt (AB 6), das ein letztes Zitat aus der *Nikomachischen Ethik*, die Aufgabenstellung sowie Zeilen für maximal 100 Wörter enthält. Das Verwenden von einem extra Blatt Papier ist insofern sinnvoll, da der Lexikon-Beitrag womöglich nicht auf Anhieb gelingt und die Schüler*innen bestimmt an der Auswahl der richtigen Wörter und Formulierung von Sätzen „basteln“ müssen.

4. Unterrichtsgestaltung

Zeit	Phase	Beschreibung	Sozialform	Material
5'	Sicherung	Die LP fasst das Wichtigste der letzten Einheit zusammen.	Plenum	/

5'	Einführung	Die LP erklärt den SuS die letzte Aufgabe: Eine Zusammenfassung der aristotelischen Tugendethik in Form eines 100-Worte-Lexikon-Beitrags.	Plenum	AB 6
30'	Erarbeitung	Die SuS arbeiten selbstständig an ihrem Lexikon-Beitrag und versuchen das bisher Gelernte in etwa 100 Worten zusammenzufassen.	EA	AB 6, ggf. Papier
10'	Sicherung	Falls am Ende Zeit bleibt, können Beiträge von SuS vorgelesen werden.	Plenum	AB 6, Papier

Tabelle 6: Unterrichtsentwurf 6

5. Material

Arbeitsblatt 6:

Eine tugendhafte Lebensführung nach Aristoteles

Nikomachische Ethik: Zweites Buch, Abschnitt 6

Die Tugend ist also eine Disposition (*hexis*) [...]. Sie ist die Mitte zwischen zwei Lastern, von denen das eine auf Übermaß, das andere auf Mangel beruht. Sie ist auch in dem Sinne eine Mitte, dass die einen Laster in den Affekten und Handlungen hinter dem Gesollten (*to deon*) zurückbleiben, die anderen über es hinausgehen, während die Tugend das Mittlere sowohl findet wie wählt. Daher ist die Tugend ihrem Wesen nach, das heißt nach der Definition, die angibt, wie es hieß, dies zu sein, eine Mitte; im Hinblick darauf aber, was das Beste (*ariston*) und das gute Handeln (*eu*) ist, ist sie ein Extrem. (EN, 1107a1-8).

Aufgabenstellung: Zum Abschluss der Beschäftigung mit der *Nikomachischen Ethik* sollst du unter Verwendung der Methode „**Mit 100 Worten**“ und anhand eines letzten Zitats (EN, 1107a1-8) zusammenfassen, was du in den letzten Unterrichtseinheiten gelernt hast. Verfasse auf der Grundlage des bisher Gelesenen einen max. 100-Worte-Lexikon-Beitrag zu aristotelischen Tugendethik.

Aristoteles Tugendethik in 100 Worten

					10
					20
					30
					40
					50
					60
					70
					80
					90
					100

4.2.7 Aktueller Ansatz der Tugendethik: Was bleibt von Aristoteles? (7)

1. Lernvoraussetzungen

Um aktuelle Ansätze generell beziehungsweise den für diese Unterrichtseinheit ausgewählten Ansatz im Speziellen verstehen zu können, müssen die Schüler*innen die Tugendethik des Aristoteles, wie im Unterricht bereits kennengelernt, verstanden haben und die wichtigsten Thesen, die sie vor allem in den zu bearbeitenden Aufgabenstellungen herausgefiltert haben, in ihrem Wissen verankert haben.

2. Lernvorhaben

Um die Frage „Was bleibt von Aristoteles?“ klären zu können, soll in dieser Einheit ein ausgewählter Neuansatz der Tugendethik und eine Philosophin der heutigen Zeit, die sich als Aristotelikerin sieht, kennengelernt werden. Die Lehrperson kann am Anfang einen kurzen Überblick über bedeutende Namen für die aktuelle Tugendethik geben und dann zu Martha Nussbaum überleiten. Ihre wichtigen biografischen Daten können anhand des Arbeitsblatts, das alle wichtigen Informationen für diese Einheit enthält, besprochen werden. Die Schüler*innen sollen sich somit ein Bild von der Frau machen, die diese Einheit in den Fokus rückt. In weiterer Folge sollen die Schüler*innen dann, zunächst alleine, an der ersten Aufgabenstellung arbeiten, bei der sie Martha Nussbaums Fähigkeiten-Ansatz kennen- und verstehen lernen und eine Verbindung zur tugendethischen Lebensführung nach Aristoteles herstellen. Im Mittelpunkt beider Theorien steht das gute Leben, das der Mensch erreichen möchte und er sollte durch gewisse Fähigkeiten beziehungsweise Tugenden auch in der Lage sein, dieses Leben zu wählen und zu führen. Der Staat muss die Ermöglichung eines guten, menschlichen Lebens in den Mittelpunkt all seiner Entscheidungen stellen, was auch Aristoteles durch die Aspekte der Gewöhnung und Übung verdeutlicht. Sobald die Schüler*innen dies erkannt haben, kann im Plenum darüber besprochen werden. Wichtige Erkenntnisse können stichwortartig oder in Form einer Tabelle, die die Philosoph*innen gegenüberstellt, an der Tafel von der Lehrperson festgehalten werden. Bei der zweiten Aufgabenstellung sollen die Schüler*innen die konkrete Liste an Fähigkeiten durcharbeiten, die Nussbaum 2015 veröffentlicht hat und mit ihrem eigenen Leben vergleichen. Dazu werden ihnen vier Leitfragen vorgegeben, mit denen sie sich nach dem Lesen der Fähigkeiten befassen sollen. Im Plenum soll anschließend vor allem auf die allgemeineren Fragen eingegangen werden und besprochen werden, was getan werden kann, um eine bessere Verwirklichung der Fähigkeiten zu erreichen und welche Gruppen von Menschen womöglich von der Notwendigkeit der Verbesserung betroffen sein könnten.

3. Lernmittel

Zur Bearbeitung der beschriebenen Aufgaben benötigen die Schüler*innen neben dem Arbeitsblatt (AB 7), das Informationen zu Martha Nussbaum und ihren Fähigkeiten-Ansatz sowie Textstücke von ihr sowie Aristoteles beinhaltet, Papier, um die Aufgabenstellungen bearbeiten und sich Notizen machen zu können.

4. Unterrichtsgestaltung

Zeit	Phase	Beschreibung	Sozialform	Material
5'	Einführung	- Die LP benennt Stundenthema und Problem: Was bleibt von Aristoteles? Wichtige Namen von aktuellen Tugendethiker*innen werden vorgestellt und auf Martha Nussbaum und ihre Ethik verwiesen. - Die LP gibt AB 7 aus und erklärt erste Aufgabenstellung.	Plenum	/
15'	Erarbeitung 1	Die SuS arbeiten in EA an Aufgabenstellung 1 und versuchen durch das Lesen des Infoblattes zu Martha Nussbaums Fähigkeiten-Ansatz und die Bezugnahme zu Aristoteles das Tugendethische bei Nussbaum zu finden.	EA	AB 7, Papier
10'	Sicherung 1	- Die LP bespricht mit SuS ihre Ergebnisse. - Es wird gemeinsam festgehalten, inwiefern sich bei Martha Nussbaum Aristoteles tugendethische Konzeptionen wiederfinden; wichtige Aussagen/Erkenntnisse können dabei an der Tafel notiert werden.	Plenum	AB 7, Papier, Tafel
15'	Erarbeitung 2	Die SuS arbeiten zu zweit an der Aufgabenstellung 2 und versuchen ihr	EA	AB 7, Papier

		eigenes Leben anhand der konkreten Liste an Fähigkeiten zu analysieren. Ihre Erkenntnisse notieren die SuS auf einem Blatt Papier.		
5'	Sicherung 2	Die LP bespricht mit den SuS, was sie analysiert haben und fokussiert in der Sicherung vor allem Frage 3 und 4 („Welche Maßnahmen oder Änderungen könnten euch helfen, diese Fähigkeiten besser zu verwirklichen? Kennst du Menschen (muss nicht persönlich sein), bei denen eine oder mehrere Fähigkeiten nicht verwirklicht sind?“)	Plenum	AB 7, Papier, Tafel

Tabelle 7: Unterrichtsentwurf 7

5. Material

Arbeitsblatt 7:

Der Fähigkeiten-Ansatz („capabilities approach“) nach Martha Nussbaum

Martha Nussbaum (geb. 1947) ist Professorin für Rechtswissenschaften und Ethik an der University of Chicago und gilt als eine der einflussreichsten Philosophinnen der Gegenwart.

Sie schrieb zahlreiche Essays zur Ethik und politischen Philosophie und entwickelte, beeinflusst von Aristoteles Tugendethik, eine **Ethik des Guten**, die eine Alternative zu deontologischen Prinzipien sein soll.



Abbildung 2: Martha Nussbaum (vgl. Wikipedia 2024)

1. Aufgabestellung: Lies folgende Informationen zu Martha Nussbaums **Fähigkeiten-Ansatz** und beantworte folgende Fragen:

- Inwiefern erkennt man in Nussbaums Fähigkeiten-Ansatz, dass dieser von Aristoteles Tugendethik beeinflusst wurde?

Martha Nussbaum entwickelte ihren **Fähigkeiten-Ansatz** (vom Englischen „capabilities approach“) in den 80er und 90er Jahren des 20. Jahrhunderts. Im Zuge des Ansatzes stellt Nussbaum eine **Liste mit Fähigkeiten** bzw. Eigenschaften eines Menschen auf, deren Verwirklichung zu einem guten menschlichen Leben führt. Die Liste entstand angesichts der Frage, was eine jede Person wirklich befähigt sei, zu tun und zu sein. Nussbaum definiert diesbezüglich den Begriff „Fähigkeiten“ als Freiheiten und Chancen, zu wählen und zu handeln. Fähigkeiten sind also menschliche Potentiale, die entwickelt und im Handeln und Tätigsein verwirklicht werden sollen.

Nussbaums Liste besteht aus Fähigkeiten, die das Leben zu einem menschlichen und guten Leben machen und sie hat Zweifel, dass ein Leben, in dem eine dieser Fähigkeiten nicht verwirklicht werden kann, ein wirklich gutes und menschliches Leben sein kann. Die Menschen sollen dazu befähigt werden, die in ihrem Katalog genannten Tätigkeiten auch tatsächlich auszuleben, um so ein gutes Leben führen zu können.

Es liegt laut Nussbaum an den Regierungen, diese Liste, die die Wahl und Führung eines guten Lebens ermöglicht, in den Mittelpunkt ihrer Entscheidungen zu stellen und Voraussetzungen dafür zu bieten. Aufgrund dessen hat ihr Fähigkeiten-Ansatz eine **große politische Wirkung** und dient als Möglichkeit zur Messung der Lebensqualität, vor allem in Entwicklungsländern. Mit ihrem Ansatz beeinflusst sie beispielsweise den *Human Development Report* sowie den *World Development Report*, die jährlich herausgegeben werden.

2. Aufgabenstellung: Vergleiche Martha Nussbaums Liste an Fähigkeiten mit **deinem eigenen Leben** und analysiere deine Lebenssituation. Beantworte folgende Fragen stichwortartig:

- Inwiefern sind die verschiedenen Fähigkeiten in eurem eigenen Leben verwirklicht?
- Gibt es Bereiche, in denen ihr Verbesserungspotential seht?
- Welche Maßnahmen oder Änderungen könnten euch helfen, diese Fähigkeiten besser zu verwirklichen?
- Kennst du Menschen (muss nicht persönlich sein), bei denen eine oder mehrere Fähigkeiten nicht verwirklicht sind?

Liste der Fähigkeiten von Martha Nussbaum

„1. *Leben*: Fähig zu sein, ein Menschenleben normaler Dauer zu leben; nicht verfrüht zu sterben oder bevor das Leben so eingeschränkt ist, dass es nicht mehr lebenswert ist.

2. *Körperliche Gesundheit*: Sich einer guten Gesundheit, einschließlich der reproduktiven Gesundheit, erfreuen zu können; ausreichend ernährt zu sein und eine angemessene Unterkunft zu besitzen.

3. *Körperliche Unversehrtheit*: Fähig zu sein, sich frei zu bewegen; vor gewalttätigen, einschließlich sexuellen Übergriffen und häuslicher Gewalt geschützt zu sein; über Gelegenheiten sexueller Befriedigung zu verfügen und frei in Fragen der Fortpflanzung entscheiden zu können.

4. *Sinne, Vorstellungskraft, Denken*: In der Lage zu sein, die Sinne zu benutzen, Vorstellungen zu entwickeln, zu denken und zu argumentieren – und all dies auf „wirklich menschliche“ Weise zu tun, d.h. geprägt und kultiviert durch hinreichende Bildung, die Lese-, Schreibfähigkeit und Grundkenntnisse der Mathematik und Wissenschaft einschließt, sich darauf aber nicht beschränkt; Vorstellungskraft und Denken im Zusammenhang mit dem Erleben und Erzeugen von Werken der eigenen Wahl, u.a. religiöser, literarischer, musikalischer Art, nutzen zu können; befähigt zu sein, dem eigenen Verstand auf eine Weise zu nutzen, die durch Garantien politischer und künstlerischer Meinungsfreiheit sowie der freien Religionsausübung geschützt ist; fähig zu sein, angenehme Erfahrungen zu machen und unnötigen Schmerz zu vermeiden.

5. *Gefühle*: Fähig zu sein, Bindungen zu Dingen und Personen außerhalb unserer selbst zu entwickeln; die zu lieben, von denen man geliebt wird und die sich um einen sorgen; bei deren Abwesenheit betrübt sein zu können; generell gesagt Liebe, Trauer, Sehnsucht, Dankbarkeit und berechtigten Zorn erfahren zu können; fähig zur Entwicklung eigener Gefühle zu sein, diese nicht durch Furcht und Sorgen verkümmern lassen zu müssen (diese Fähigkeiten zu befördern heißt, Formen menschlichen Zusammenschlusses zu befördern, die für deren Entwicklung nachweislich entscheidend sind).

6. *Praktische Vernunft*: Fähig zu sein, eine Vorstellung vom Guten zu bilden und über

die eigene Lebensplanung in kritischer Weise nachzudenken (dies beinhaltet den Schutz der Gewissensfreiheit und der Freiheit der Religionsausübung).

7. *Zugehörigkeit*: (A) Fähig zu sein, mit anderen und für andere zu leben, andere Menschen anzuerkennen und sich um die zu kümmern, sich an vielfältigen Formen gesellschaftlicher Interaktion zu beteiligen; sich in die Lage eines anderen hineinversetzen zu können (diese Fähigkeit zu schützen heißt Institutionen zu schützen, die solche Formen der Zugehörigkeit schaffen und hegen, wie auch die Versammlungsfreiheit und die Freiheit der politischen Rede zu schützen.) (B) Über die gesellschaftlichen Grundlagen der Selbstachtung und der Nichtdemütigung zu verfügen; fähig zu sein, mit einer Würde behandelt zu werden, die der anderer gleich ist. Hierzu gehören Regelungen, die die Diskriminierung auf Grundlage der Hautfarbe, des Geschlechts, der sexuellen Orientierung, der Ethnizität, der Kastenzugehörigkeit, der Religion und der nationalen Herkunft ausschließen.

8. *Andere Gattungen*: Fähig zu sein, in Rücksicht auf Tiere, Pflanzen und Natur und in Beziehung mit diesen zu leben.

9. *Spiel*: Lachen, spielen und sich Freizeitaktivitäten erfreuen können.

10. *Kontrolle über die eigene Umwelt*: (A) Politisch: Fähig zu sein, sich effektiv an den politischen Entscheidungsprozessen zu beteiligen, die das eigene Leben bestimmen; das Recht zu politischer Teilnahme zu besitzen, den Schutz der freien Rede und der Versammlungsfreiheit zu genießen. (B) Materiell: Über Eigentum (sowohl an Land als auch an mobilen Gütern) verfügen zu können und Eigentumsrechte gleich anderen Menschen zu besitzen; das Recht, gleich anderen eine Beschäftigung zu suchen; unberechtigte Durchsuchungen und Beschlagnahme nicht fürchten zu müssen. Fähig zu sein, als Mensch zu arbeiten, die praktische Vernunft einzusetzen und in sinnvolle Beziehungen zu anderen Beschäftigten auf der Basis gegenseitiger Anerkennung zu treten“ (Nussbaum 2015, 41-42).

5. Fazit

Das Ziel dieser Masterarbeit war es, die Tugendethik des Aristoteles für den Unterricht aufzubereiten und dabei nicht bloß oberflächlich vorzugehen, sondern sich vertieft mit seinen Thesen zu befassen, um den Schüler*innen zu ermöglichen, philosophisches Wissen zu erwerben und Traditionsbeständen zu begegnen. Daher stand die Frage im Raum, wie man als Lehrperson im Philosophie- oder Ethikunterricht vorgehen kann, um dies zu erreichen. Aristoteles ist bis heute einer der bedeutendsten Philosophen, entwickelte seine Theorien jedoch zur Zeit der Antike und das Arbeiten mit seinen Schriften ist daher nicht unbedingt einfach. Wie kann man also Unterrichtseinheiten zum Thema Tugendethik des Aristoteles gestalten und inwiefern kann man sich dabei dem bildungstheoretisch-identitätstheoretischen Ansatz von Wulff D. Rehfus bedienen?

Diese grundlegende Frage wurde in dieser Masterarbeit zum Anlass genommen, um sich in Kapitel 2 zunächst mit verschiedenen fachdidaktischen Ansätzen zu beschäftigen. Aufgrund der hohen Anzahl an Philosophiedidaktiker*innen und Modellen musste eine Auswahl getroffen werden und es wurde versucht, möglichst vielfältige Ansätze näher zu betrachten. Die Kompetenzorientierung ist in den aktuellen Lehrplänen Österreichs vorherrschend, daher wurde zunächst der kompetenzorientierte Ansatz von Anita Rösch dargelegt. Große Bedeutung im Bereich der Philosophiedidaktik haben außerdem Ekkehard Martens und Wulff D. Rehfus, die Jahrzehnte vor Rösch ihren dialogisch-pragmatischen bzw. bildungstheoretisch-identitätstheoretischen Ansatz entwickelten. Die Martens-Rehfus-Debatte ging dabei in die Geschichte der Philosophiedidaktik ein und ein Blick auf diese grundlegenden Modelle schien neben dem modernen Ansatz Röschs besonders spannend. Außerdem schien Rehfus Konzept für das Vorhaben der Masterarbeit besonders interessant zu sein, da bei ihm die Thematisierung von Traditionsbeständen im Vordergrund steht.

Um eine Analyse der ausgewählten Konzeptionen vorzunehmen, musste zuerst geklärt werden, welche Aufgabe beziehungsweise welches Ziel der Philosophie- bzw. Ethikunterricht eigentlich verfolgt und worin sich diese Fächer von anderen unterscheiden. Während im österreichischen Lehrplan steht, dass sowohl Ethik als auch das Fach Psychologie und Philosophie zu einer gelingenden Lebensgestaltung befähigen, Orientierungshilfe geben und zur Auseinandersetzung mit den Grundfragen des Lebens anleiten sollen, sehen das Fachdidaktiker zum Teil anders. Zentral ist zum Beispiel auch für Jonas Pfister, der in dieser Masterarbeit häufig zitiert wurde, das Vermitteln von philosophischen Inhalten und von Wissen darüber, wie man philosophische Probleme lösen kann, und nicht das Sprechen über Probleme

aus dem Leben von Schüler*innen. Dazukommt das Philosophieren, also das Nachdenken über Fragen und Lösen von philosophischen Problemen, das im Unterricht betrieben werden soll. Hier sieht man eine Ähnlichkeit zum Lehrplan, der auch besagt, dass Schüler*innen über Grundfragen des Lebens nachdenken sollen. Ein Alleinstellungsmerkmal der Fächergruppe ist genau dieses Nachdenken und in Frage stellen von womöglich bereits gesicherten Überzeugungen.

In Kapitel 2 konnte in weiterer Folge gezeigt werden, dass der bildungstheoretisch-identitätstheoretische Ansatz von Wulff D. Rehfus ein gutes fachdidaktisches Gerüst bietet, wenn es um die Erreichung dieser Ziele geht. Es sollte in dieser Masterarbeit Unterricht konzipiert werden, der einen speziellen Fachinhalt, die Tugendethik des Aristoteles, vor allem entwickelt in seiner *Nikomachischen Ethik*, vermittelt. Rehfus Ansatz fokussiert philosophische Bildung, also das Lehren von philosophischem Wissen. Dies kann am besten gelingen, wenn Schüler*innen mit Traditionsbeständen und Denker*innen konfrontiert werden, die die Philosophie in ihren Grundzügen entwickelt haben. Zu diesen Personen zählt auch der antike Universalgelehrte Aristoteles, dessen zahlreiche Schriften bis heute aktuell sind. Es wurde also am Ende des Kapitels festgestellt, dass bei der Planung von Unterricht, der Ziele wie Inhaltsvermittlung und philosophische Bildung verfolgt, auf Rehfus Konzept Bezug genommen werden kann. Röschs kompetenzorientierter Ansatz setzt auf standardisierte Aufgaben, die zwar zur Qualitätssicherung des Bildungswesens beitragen können, jedoch die Inhalte der jeweiligen Fächer in den Hintergrund rücken. Daher ist eine vertiefte Beschäftigung mit der Tugendethik sowie das detaillierte und sich über mehrere Einheiten hinziehende Lesen von Auszügen einer Schrift, wie der *Nikomachischen Ethik*, nicht im Sinne dieser Konzeption. Martens dialogisch-pragmatisches Modell zieht vor allem den Punkt des Lehrplanes heran, bei dem es um die Orientierungshilfe geht. Durch die Unterrichtsmethode des Dialogs sollen Lehrpersonen mit ihren Schüler*innen ins Gespräch treten, ihre Probleme erfassen und ihnen Orientierung geben. Philosophische Bildung und die Vermittlung von Wissen findet dabei kaum statt und daher eignet sich dieser Ansatz auch für die Bearbeitung der *Nikomachischen Ethik* und das Kennenlernen der aristotelischen Tugendethik nicht. Bei den in Kapitel 4 dargelegten Planungen ist also Rehfus Ansatz der, auf den zurückgegriffen wird.

Nachdem klar wurde, nach welchen Zielen und nach welcher fachdidaktischen Richtung der Unterricht gestaltet werden soll, ging es in Kapitel 3 dann um die Auswahl der Unterrichtsinhalte und Textstellen, die in Kapitel 4 in Form von konkreten Stundenplanungen verarbeitet wurden. Bevor begonnen wird, mit der originalen Quelle zu arbeiten, wurde in einer Unterrichtseinheit auch das Leben und Schaffen des bedeutenden Philosophen thematisiert und

ein Überblick zu seinen Werken gegeben. Mit Kapitel 3.2 beginnt dann die Aufarbeitung der Inhalte des ersten und zweiten Buchs der *Nikomachischen Ethik*, in denen Aristoteles seine Tugendethik grundlegend entwickelt hat. Das besondere dieser Unterkapitel der Masterarbeit ist die Festlegung der konkreten Inhalte und Ziele der einzelnen Stunden sowie eine erste Auswahl an Textstellen, die im Unterricht bearbeitet werden sollen. Hauptsächlich wurde hier mit einer Übersetzung der Primärquelle von Ursula Wolf gearbeitet, für ein besseres Verständnis und zur Interpretation der Inhalte aber auch Sekundärliteratur, wiederum hauptsächlich von Ursula Wolf, verwendet. Die Auswahl der Inhalte abschließend behandelt Unterrichtseinheit sieben einen aktuellen Ansatz der Tugendethik, den Fähigkeiten-Ansatz von Martha Nussbaum, und es findet somit ein Transfer von Aristoteles Theorien in die Gegenwart statt.

Schlussendlich ging es in Kapitel 4 dieser Masterarbeit um die finale Beantwortung der Forschungsfrage, also wie sich Unterricht zum ausgewählten Thema gestalten lässt, wenn man sich dem bildungstheoretisch-identitätstheoretischen Ansatz bedient. Im Laufe der Arbeit konnte schon festgestellt werden, dass der bildungstheoretisch-identitätstheoretische Ansatz von Rehfus ein Konzept bereithält, das benutzt werden kann, um Inhaltsvermittlung zu betreiben und Tradition zu fokussieren. In Kapitel 4 werden schließlich konkrete Umsetzungsmöglichkeiten aufgezeigt. Konzipiert wurde der Unterricht für das Wahlpflichtfach Psychologie und Philosophie bzw. Ethik, die in Österreich in der Sekundarstufe II unterrichtet werden und zwei Wochenstunden umfassen. In diesen Fächern hat man als Lehrperson die Freiheit, Vertiefungen vorzunehmen und sich beispielsweise genauer mit einer Schrift von Philosoph*innen zu befassen. Außerdem bringen die Schüler*innen im Wahlpflichtgegenstand, eher als im Regelunterricht, das Interesse und den Willen mit, sich mit anspruchsvollen Inhalten und Methoden, die das Selbstdenken anleiten, zu beschäftigen. Die Stundenentwürfe wurden nach einem unterrichtspraktischen Leitfaden von Rehfus erstellt und die Unterrichtsmethoden so ausgewählt, dass auch Rehfus Prinzipien, kurz gesagt die Wissensvermittlung, Denkorientierung und Konfrontation mit Traditionsbeständen, wiedergespiegelt werden. Am Beginn der Unterrichtsreihe werden die Schüler*innen noch stärker in ihrem Tun angeleitet. Konkrete Aufgabenstellungen auf Arbeitsblättern unterstützen die Schüler*innen beim Erarbeiten von philosophischem Wissen und Nachdenken über philosophische Probleme. Ab der Unterrichtseinheit 2 sollen die Schüler*innen ausgewählte Textstellen verstehen. Zunächst sind das nur drei bis vier Textstellen pro Einheit, außerdem wird schrittweise angeleitet, wie sie vorgehen müssen, um das philosophische Problem zu erkennen, die Hauptbegriffe zu erschließen und eine mögliche Lösung des Aristoteles zu erarbeiten. Die Schüler*innen

arbeiten teilweise alleine, teilweise müssen sie zu zweit oder mehr in Diskussionen Fragen beantworten und Aufgabenstellungen besprechen. Im Laufe der Reihen gehen die Anleitungen immer weiter zurück und das selbstständige Nachdenken über Aristoteles Theorien wird immer zentraler. Abschließend wird auf eine Form des Schreibens zurückgegriffen, konkret in Unterrichtseinheit 6 die Methode „Mit 100 Wörtern“, die eine gute Möglichkeit darstellt, damit die Schüler*innen die zuvor gelernten philosophischen Inhalte reflektieren und überlegen, was es braucht, um die Tugendethik des Aristoteles zusammengefasst wiederzugeben, was also die wichtigsten Erkenntnisse rund um die Beschäftigung mit den Textauszügen sind. Durch die Konfrontation mit Auszügen aus der originalen Quelle, der *Nikomachischen Ethik*, in nahezu allen Einheiten werden den Schüler*innen die philosophische Tradition, überkommene, vielleicht auch gegenwärtige Probleme und Grundzüge der Philosophie, die bis heute nachwirken, nähergebracht. Somit wird durch das Lesen und Nachdenken philosophisches Wissen vermittelt und ein Hauptziel des Philosophie- und Ethikunterrichts sowie das Vorhaben dieser Masterarbeit erreicht.

Die Masterarbeit stellt eine Möglichkeit dar, wie man ein bestimmtes Unterrichtsthema im Sinne der Aufgaben des Philosophie- und Ethikunterrichts vermitteln kann. Durch Erreichung der Ziele anhand von Methoden, die vor allem das Lesen von Originalquellen und Selbstdenken fokussieren, werden die Inhalte nicht auf das Niveau der Schüler*innen heruntergebrochen und auch kaum ein Bezug zu ihren Alltagsproblemen und ihrer Lebenswelt hergestellt. In der Masterarbeit wurde ausreichend dargelegt, dass dies durchaus gewollt beziehungsweise nötig ist, damit sich die Schüler*innen wirklich mit Traditionen der Philosophie beschäftigen können. Was jedoch passieren kann, ist, dass die Methoden und Lektüren zu anspruchsvoll sind und manche Schüler*innen die Aufgabenstellung nicht bewältigen können. Eine Auslagerung der Planung in den Wahlpflichtgegenstand ist eine Möglichkeit, diesem Problem entgegenzuwirken, da man annehmen kann, dass eine Vertiefung im Fach nur jene Schüler*innen auswählen, die auch bereit sind, sich auf einem höheren Niveau mit Philosophie zu beschäftigen. In den Planungen wurde aber auch Raum gelassen, um Hilfestellungen durch Mitschüler*innen und die Lehrperson zu erhalten.

6. Literaturverzeichnis

- Ackrill, John L. (2006): "Aristotle on Eudaimonia", in: Höffe, Otfried (Hg.): *Aristoteles Nikomachische Ethik*. 2., bearb. Aufl. Berlin: Akademie Verlag, 39-62.
- Aristoteles (2020): *Nikomachische Ethik*. Übers. u. hg. v. Ursula Wolf. 8. Aufl. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt (= re 55651).
- Böhme, Gernot (1994): *Weltweisheit, Lebensform, Wissenschaft. Eine Einführung in die Philosophie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brüning, Barbara (2023): „Verfahren der Texterschließung“, in: Peters, Jörg; Peters, Martina (Hg.): *Textarbeit im Philosophie- und Ethikunterricht*. Hamburg: Felix Meiner, 67-74.
- Flashar, Hellmut (2021): „Leben“, in: Rapp, Christof; Corcilius, Klaus (Hg.): *Aristoteles Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. 2. aktual. u. erw. Aufl. Berlin: Springer, 3-7.
- Frede, Dorothea (2013): *Der politische Charakter der aristotelischen Ethik. Vorbemerkungen zur politischen Wissenschaft als Meisterwissenschaft des Lebens*. München: LMU Center for Advanced Studies.
- Gruschka, Andreas (2019): *Erziehen heißt Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht*. 2., erw. u. aktual. Aufl. Ditzingen: Reclam.
- Haase, Volker; Schmidt, Donat (2015): „Rezeptionsorientierte Textarbeit“, in: Nida-Rümelin, Julian; Spiegel, Irina; Tiedemann, Markus (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*. 2., durchges. Aufl. Paderborn: Ferdinand Schöningh (= UTB 8617), 206-213.
- Himmelmann, Gerhard (2005): *Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform*. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Höffe, Otfried (2006): *Aristoteles Nikomachische Ethik*. 2. bearb. Aufl. Berlin: Akademie Verlag (= Klassiker Auslegen 2).

- Knaube, Jürgen (2019): *Ist die Schule zu blöd für unsere Kinder?* Berlin: Rowohlt.
- Knoll, Manuel (2015): „Martha Nussbaum und Aristoteles: Ist der „capabilities approach“ ein aristotelischer Ansatz?“, in: *ARSP* 101(1), 32-51.
- Köck, Peter; Köck, Michael (2021): *Handbuch des Ethikunterrichts. Fachliche Grundlagen – Didaktik und Methodik – Materialien und Unterrichtsbeispiele*. 6. aktual. u. erw. Aufl. Augsburg: APP Lehrerwelt.
- Langenbeck, Klaus (2023): „Verfahren zur Texterschließung im Philosophieunterricht“, in: Peters, Jörg; Peters, Martina (Hg.): *Textarbeit im Philosophie- und Ethikunterricht*. Hamburg: Felix Meiner, 43-57.
- Martens, Ekkehard (1986): „Philosophieunterricht als Problem- und Lerngeschichte. Ein dialogisch-pragmatischer Ansatz“, in: Rehfus, Wulff D. & Becker, Horst (Hg.): *Handbuch des Philosophie-Unterrichts*. Düsseldorf: Schwann, 89-97.
- (2021): „Der dialogisch-pragmatische Ansatz“, in: Peters, Jörg; Peters, Martina (Hg.): *Moderne Philosophiedidaktik. Basistexte*. 2., überarb. Aufl. Hamburg: Felix Meiner, 27-32.
- Meyer, Kirsten (2015): „Kompetenzorientierung“, in: Nida-Rümelin, Julian; Spiegel, Irina; Tiedemann, Markus (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*. 2., durchges. Aufl. Paderborn: Ferdinand Schöningh (= UTB 8617), 104-113.
- Nathschläger, Johannes (2014): *Martha Nussbaum und das gute Leben. Der „Capabilities Approach“ auf dem Prüfstand*. Marburg: Tectum.
- Nussbaum, Martha C. (1999): *Gerechtigkeit oder Das Gute Leben*. Hg. von Herlinde Pauer-Studer. Übers. von Ilse Utz. Frankfurt am Main: Suhrkamp (= edition suhrkmap 739).
- (2015): *Fähigkeiten schaffen. Neue Wege zur Verbesserung menschlicher Lebensqualität*. Übers. von Verit Friemert. München: Karl Alber (= Kosmopolis 3).

Peters, Jörg; Peters, Martina (Hg.) (2021): *Moderne Philosophiedidaktik. Basistexte*. 2., überarb. Aufl. Hamburg: Felix Meiner.

Pfister, Jonas (2014): *Fachdidaktik Philosophie*. 2., korrigiert u. aktualisierte Aufl. Bern: Haupt (= UTB 3324).

Rapp, Christof (2020): *Aristoteles zur Einführung*. 6. erweiterte Aufl. Hamburg: Junius.

Rehfus, Wulff D. (1980): „Methodischer Zweifel und Metaphysik. Der bildungstheoretische-identitätstheoretische Ansatz in der Philosophiedidaktik“, in: Rehfus, Wulff D.; Becker, Horst (Hg.): *Handbuch des Philosophie-Unterrichts*. Düsseldorf: Schwann-Bagel, 98-113.

- (1986): *Der Philosophieunterricht. Kritik der Kommunikationsdidaktik und unterrichtspraktischer Leitfaden*. Stuttgart-Bad Canstatt: Friedrich Frommann (= problemata frommann-holzboog 109).
- (2021): „Der bildungstheoretische-identitätstheoretische Ansatz“, in: Peters, Jörg; Peters, Martina (Hg.): *Moderne Philosophiedidaktik. Basistexte*. 2., überarb. Aufl. Hamburg: Felix Meiner, 33-42.

Rohbeck, Johannes (2008): *Didaktik der Philosophie und Ethik*. 4., erweiterte Aufl. Dresden: Thelem.

Rösch, Anita (2012): *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen, LER*. 3. Aufl. Wien u.a.: LIT Verlag (= Philosophie in der Schule 13).

- (2021): „Der kompetenzorientierte Ansatz“, in: Peters, Jörg; Peters, Martina (Hg.): *Moderne Philosophiedidaktik. Basistexte*. 2., überarb. Aufl. Hamburg: Felix Meiner, 107-119.

- Runtenberg, Christa (2016): *Philosophiedidaktik: Lehren und Lernen*. Paderborn: Wilhelm Fink (= UTB 4653).
- Schnädelbach, Herbert (1993): „Philosophie der Gegenwart – Gegenwart der Philosophie“, in: Schnädelbach, Herbert; Keil, Geert (Hg.): *Philosophie der Gegenwart – Gegenwart der Philosophie*. Hamburg: Junius, 11-19.
- Steenblock, Volker (2012): *Philosophie und Lebenswelt. Beiträge zur Didaktik der Philosophie und Ethik*. Hannover: Siebert.
- Tiedemann, Markus (2015): „Genese und Struktur der Philosophiedidaktik“, in: Nida-Rümelin, Julian; Spiegel, Irina; Tiedemann, Markus (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*. 2., durchges. Aufl. Paderborn: Ferdinand Schöningh (= UTB 8617), 14-29.
- Weischedel, Wilhelm (1998): *Die philosophische Hintertreppe. Die großen Philosophen in Alltag und Denken*. 28. Aufl. München: dtv.
- Wendt, Sebastian (2013): *Aristoteles verstehen. Interpretationshilfe für die Nikomachische Ethik*. München: AVM.
- Wittschier, Michael (2016): *Textschlüssel Philosophie. 30 Erschließungsmethoden mit Beispielen*. Berlin: Cornelsen.
- Wolf, Ursula (2006): „Über den Sinn der Aristotelischen Mesoteslehre“, in: Höffe, Otfried (Hg.): *Aristoteles Nikomachische Ethik*. 2., bearb. Aufl. Berlin: Akademie Verlag, 83-108.
- (2013): *Aristoteles’ „Nikomachische Ethik“*. 3. bibl. erw. Aufl. Darmstadt: WBG.
- Ziegler, Mario (2021): *Ethik in Szene setzen. Die Nikomachische Ethik als Lehrstück in der Unterrichtspraxis*. Hamburg: Meiner.

Internetquellen:

BMBFW (= Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung): „Die standardisierte kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung“.

<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/zentralmatura/srdp.html>

(abgerufen am 17.5.2024a).

- „Ethik – Pflichtgegenstand für alle Schülerinnen und Schüler, die keinen schulischen Religionsunterricht besuchen“.

<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ugbm/ethik.html> (abgerufen am 17.5.2024b).

- „Lehrpläne der AHS“.

https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_ahs.html (abgerufen am 17.5.2024c).

RIS (= Rechtsinformationssystem): „Lehrpläne - allgemeinbildenden höheren Schulen“.

<https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40255195/NOR40255195.pdf> (abgerufen am 17.5.2024).

Bildquellen:

Wikipedia: „Aristoteles“. <https://de.wikipedia.org/wiki/Aristoteles> (abgerufen am 17.5.2024).

Wikipedia: „Martha Nussbaum“. https://de.wikipedia.org/wiki/Martha_Nussbaum (abgerufen am 17.5.2024).

7. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Unterrichtsentwurf 1	61
Tabelle 2: Unterrichtsentwurf 2	66
Tabelle 3: Unterrichtsentwurf 3	70
Tabelle 4: Unterrichtsentwurf 4	75
Tabelle 5: Unterrichtsentwurf 5	81
Tabelle 6: Unterrichtsentwurf 6	85
Tabelle 7: Unterrichtsentwurf 7	89
Abbildung 1: Aristoteles (vgl. Wikipedia 2024)	62
Abbildung 2: Martha Nussbaum (vgl. Wikipedia 2024)	89

8. Abstract

In dieser Masterarbeit geht es um die Konzeption von Unterrichtsentwürfen, die einem bestimmten Thema folgen und sich einem ausgewählten philosophiedidaktischen Ansatz bedienen. Aus persönlichem Interesse wird das Werk *Nikomachische Ethik* des antiken Philosophen Aristoteles und seine Konzeption der Tugendethik näher betrachtet und Teile daraus für den Unterricht aufbereitet. Es wird der Frage nachgegangen, wie Unterrichtseinheiten zur aristotelischen Tugendethik gestaltet sein können, wenn auf den bildungstheoretisch-identitätstheoretischen Ansatz des Philosophiedidaktikers Wulff D. Rehfus zurückgegriffen wird.

Hinsichtlich der Aufgaben des Philosophie- und Ethikunterrichts, die in dieser Arbeit festgelegt werden, ist es auch sinnvoll, Schüler*innen mit Traditionsbeständen der klassischen Philosophie zu konfrontieren. Möchte man im Rahmen des Ethik- oder Philosophieunterrichts philosophisches Wissen vermitteln und das, diesen Fächern eigentümliche, Philosophieren betreiben, das heißt über gegenwärtige, aber auch überkommene Probleme nachdenken, stellt Rehfus Philosophiedidaktik eine geeignete Möglichkeit dar. Konkrete philosophische Inhalte kennenzulernen, Fragen zu stellen und über Sachverhalte der Philosophie und Ethik nachzudenken, benötigt nach Rehfus vor allem das Heranziehen und Lesen von originalen, philosophischen Schriften und nicht, wie es andere fachdidaktische Ansätze handhaben, das Vereinfachen und Herunterbrechen der Inhalte, um es den Schüler*innen leichter zu machen. Die Masterarbeit liefert diesbezüglich einen konkreten Vorschlag und zeigt, wie Unterricht zu einem bestimmten Thema aussehen kann, der sich dem bildungstheoretisch-identitätstheoretischen Konzept bedient. Die Stundenentwürfe und das Material können von interessierten Lehrpersonen in ihrem Unterricht verwendet werden, um philosophische Wissensvermittlung vorzunehmen, die Tugendethik des bedeutenden Philosophen Aristoteles anhand der Originalquelle zu betrachten, das Lesen klassischer Texte zu betreiben sowie das Nachdenken über philosophische Probleme zu fördern.