



universität
wien

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Die Grundlagen eines guten Ethikunterrichts

verfasst von | submitted by

Esra Kilic BEd MEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2025

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

UA 066 641

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

Masterstudium Interdisziplinäre Ethik

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Doz. Mag. Mag. Dr. Hisaki Hashi

Inhaltsverzeichnis

1	Entstehung von Konzept und Begriff der Ethik	4
1.1	Bedeutung im Schulkontext	5
1.2	Didaktik in Ethik	7
2	Glücks- und Handlungstheorie	9
2.1	Aristoteles	10
2.2	Immanuel Kant	15
2.3	Menschliche Handlungen.....	17
3	Glück – bei Kant und bei Aristoteles	28
4	Methoden im Ethikunterricht	29
4.1	Rollenspiele.....	29
4.2	Sokratisches Gespräch	32
4.3	Sozialformen	34
4.4	Bilder.....	41
4.5	Gedankenexperimente	47
5	Förderung der Kompetenzbereiche	51
5.1	Lehrplan – Ethik	51
5.2	Urteilskompetenz.....	56
5.3	Kritikfähigkeit	57
5.4	Orientierungskompetenz.....	59
5.5	Argumentationskompetenz	60
6	Praktischer Teil – Schulbuchanalyse.....	68
6.1	Forschungsinteresse.....	68
6.2	Forschungsprozess	68
6.2.1	Schulbuch I - Vielfalt (er)leben 1 – Ethik I BHS.....	69
6.2.2	Schulbuch II - Vielfalt (er)leben 3 – Ethik III BHS.....	79
7	Ergebnisse und Interpretation	87
8	Fazit.....	89
9	Literaturverzeichnis	90
9.1	Gedruckte Quellen.....	90
9.2	Digitale Quellen	92
10	Abbildungsverzeichnis	93
11	Anhang.....	94

Einleitung

In meiner Masterarbeit werde ich mich mit dem Thema: *Die Grundlagen eines guten Ethikunterrichts* beschäftigen.

Nach der Themenfindung habe ich mich mit unterschiedlichen Bereichen und Quellen auseinandergesetzt, um zu meinen Schlussfolgerungen zu gelangen. Im Zuge einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Thema habe ich beschlossen, die folgende Forschungsfrage zu formulieren und zu beantworten: *Welche Bausteine spielen für das Gelingen eines Ethikunterrichts eine Rolle und inwiefern werden wichtige Kompetenzen in den Schulbüchern vertreten?*

Darüber hinaus habe ich mir zur Orientierung folgende Subfragen überlegt: *Was bedeutet Ethik überhaupt? Wozu dient sie? Welche Methoden spielen in Bezug auf einen gelingenden Ethikunterricht eine wichtige Rolle? Mittels welcher Methoden könnte man die philosophischen/ethischen Fähigkeiten der Schüler/innen fördern/stärken?*

Im ersten Teil der Arbeit werde ich mich mit der Theorie befassen und darin werde ich die Entstehung und den Ursprung des Ethikbegriffs beschreiben. Danach werde ich auf die Rolle des Ethikunterrichts eingehen. Hier werde ich versuchen, inwiefern Ethik im Leben der Schüler/innen eine zentrale Rolle spielt.

Als Nächstes werde ich das Glücks- und Handlungskonzept präsentieren und versuchen die beiden Themen aus der Sicht verschiedener Philosophen zu erläutern. Dabei werde ich auf Kant und Aristoteles eingehen.

Im nächsten Abschnitt beschäftige ich mich dem Methodenrepertoire für den Ethikunterricht und hier werde ich die relevanten Methoden auflisten und erklären, die lernfördernd sind und zur Motivation der Schüler/innen beitragen könnten.

Im weiteren Verlauf werde ich auf einige wichtige Kompetenzen eingehen, da ein kompetenzorientierter Unterricht zur Erreichung der Ziele sehr relevant ist. Ich werde die Relevanz jedes Kompetenzbereichs darlegen und versuchen für ein besseres Verständnis Beispiele dazu anzuführen.

Danach werde ich mich auf den praktischen Teil konzentrieren. Zu Beginn werde ich den Forschungsprozess und meine Forschungsziele vorstellen. Nach diesem Schritt werde ich mit meiner Analyse beginnen. Bei meiner Lehrwerkanalyse werde ich einige im Lehrplan

vorhandene Kompetenzen aussuchen und das Glücks- und Handlungsthema anhand dieser Kompetenzen untersuchen.

Nach der Analyse folgen die Darstellung und Interpretation von Ergebnissen und erforderlichenfalls auch die Differenzen zwischen den beiden Lehrbüchern und Verbesserungsvorschläge.

1 Entstehung von Konzept und Begriff der Ethik

Aristoteles war der erste Philosoph, der die Ethik als eine eigenständige philosophische Disziplin behandelt und von den Disziplinen der theoretischen Philosophie (Logik, Physik, Mathematik, Metaphysik) unterschieden hat. Die praktische Philosophie untergliederte er in Ethik, Ökonomie und Politik. Während es die theoretische Philosophie mit dem veränderlichen und unveränderlichen Seienden zu tun hat, geht es in der praktischen Philosophie um menschliche Handlungen und ihre Produkte.¹

Der Begriff „Ethik“ kommt aus dem Griechischen, bei Aristoteles als Begriff geprägt und differenziert. In seinem Werk „Nikomachische Ethik“ handelt es sich um zwei ähnlich ausgesprochene, allerdings inhaltlich verschiedene Ausdrücke. Zum einen hat es die Bedeutung „Ethos“ im Sinne von Gewohnheit, Sitte, Brauch, Gewöhnung (geschrieben und auch gesprochen mit hellem griechischem „Ep-silon-e“) und zum anderen „Ethos“ im Sinne von Charakter, Denk- und Handlungsweise wegen verinnerlichter Sitten und Gebräuche (geschrieben und gesprochen mit offenem „Eta-ä“). Der Begriff „Ethik“ hat also anfänglich mit der Genese des sittlichen Charakters (=„ethos“ mit „ä“) durch Gewöhnung (=ethos mit „e“) zu tun. Von Cicero wurden beide Varianten für Ethos ins Lateinische mit dem einen Ausdruck „mos“ (Plural: mores) übersetzt, daraus hat sich dann im 16. Jahrhundert das Wort „Moral“ herauskristallisiert. Das Wort „Moral“ kommt ins Deutsche durch das Französische „la morale“ und wird sprachlich nicht von der Bedeutung Sitte unterschieden.² Zur Moral oder Sitte werden jene aus wechselseitigen Anerkennungsprozessen in einer Gemeinschaft von Menschen hervorgegangenen und als allgemein verbindlich ausgezeichneten Handlungsmuster zusammengefasst, denen normative Geltung anerkannt wird. Die Ausdrücke Moral und Sitte stellen mithin Ordnungsgebilde, die gewachsene Lebensformen repräsentieren, Lebensformen, die die Wert -und Sinnvorstellungen einer Handlungsgemeinschaft widerspiegeln.³

¹ Barbara Brüning, *Grundwissen Ethik & Philosophie. Texte – Kommentare – Methoden*, Leipzig 2008, 13.

² Vgl. Werner Wiater, *Ethik unterrichten. Einführung in die Fachdidaktik*, Stuttgart 2011, 17.

³ Brüning, *Grundwissen*, 13.

Ethik als Wissenschaft überprüft Regeln und Werte auf das dieses begründende Verständnis von Moralität. Das Mittel für die Beurteilung der Moralität einer gelebten Moral ist die praktische Vernunft des menschlichen Individuums. Moralisch gesehen, ist das schlecht, was eine Verfehlung gegen die praktische Vernünftigkeit des Menschen zeigt.⁴ Anschließend beschreibe ich, welche Bedeutung Ethik im Schulkontext hat und führe die Gründe an, weshalb Ethikunterricht vonnöten ist.

1.1 Bedeutung im Schulkontext

Aufgrund der multikulturellen Gesellschaft wurde das Fach Ethik eingeführt. Der Hauptgrund dieser Entscheidung waren also Probleme und Konflikte einer vielschichtigen Gesellschaft, bei denen Ethik als Unterrichtsfach Lösungsansätze bieten soll. Der Ethikunterricht hat es zum Ziel, die Schüler/innen mit einem unterschiedlichen kulturellen Background und einer unterschiedlichen Religionszugehörigkeit zusammen über den Sinn eines guten Lebens, insbesondere des friedlichen Miteinanders zu informieren. In erster Linie soll es in diesem Unterrichtsfach hauptsächlich darum gehen, den Schülern/innen den moralisch richtigen Weg beizubringen. Dies soll in den Vordergrund rücken und zentral liegen. Ethik soll dazu beitragen, eklatant moralische Verfehlungen zu verunmöglichen. Dies ist auch einer der Gründe, welches die Einführung des Unterrichtsfachen vorangetrieben hat. Aufgrund der zunehmenden Gewalt an Schulen wurde die Einführung dieses Fachs beschlossen. Mittels Werteerziehung soll die Reduzierung der Gewalt an Bildungsinstituten erreicht werden.⁵

Des Weiteren soll das Unterrichtsfach Ethik darauf hinwirken, gewissermaßen moralische Einsichten zu veranlassen. Somit soll die Unverletzlichkeit der Persönlichkeit als notwendige Voraussetzung eines friedlichen Zusammenlebens angenommen werden. Dem soll offensichtlich die Vermutung zugrunde liegen, dass es uns Lehrern/innen dadurch gelingen kann, die Schüler/innen auf den moralisch richtigen Weg zu bringen. Als Nächstes stellt sich hierzu die Frage, ob es auch tatsächlich möglich wäre, dass dies uns gelingen kann. Der Autor hebt hierzu hervor, dass vom Ethikunterricht zu viel erwartet wird, und zur Erreichung ist eine darauf ausgerichtete wertorientierte und wohlinstrumentierte Pädagogik allein nicht ausreichend. Deshalb ist es auch wichtig zu betonen, dass Ethik sich nicht an erster Stelle um

⁴ Vgl. Wiater, *Ethik unterrichten*, 17.

⁵Vgl. Kirsten Meyer, „Philosophie im Ethikunterricht“, in: *Werte in Religion und Ethik. Modelle des interdisziplinären Werteunterrichts in Deutschland und der Schweiz*, hg. v. Marie-Luise Raters, Dresden 2011, 119f.

solche Problemfelder, wie etwa Gewalt an Schulen befassen soll, so gehen zum Beispiel einige Probleme auf eine berufliche Perspektivlosigkeit zurück, die nicht bzw. die einzige Sache des Ethikunterrichts sein kann.⁶

Es gibt unzählige Möglichkeiten, wie man als Lehrperson solchen Gewalttaten entgegenwirken könnte, und zwar dadurch, dass Lehrkräfte die Schüler/innen ermahnen, dass körperliche Gewalt nicht zu akzeptieren ist, dass mögliche Strafen diese verhindern und vorbeugen oder dass ein friedvolles Handeln belohnt wird. Diese genannten Möglichkeiten sind nicht der besondere Auftrag eines Ethikunterrichts. Zudem ist für Meyer unklar, weshalb genau spezifische philosophische Fähigkeiten der Lehrer/innen verlangt sein sollten. Die Aneignung von Tugenden erfolgt dabei nicht durch das Lesen der moralischen Prinzipien, sondern durch Übung. Wichtig ist, dass hier nicht nur auf Sanktionen/Konsequenzen hingewiesen, welche mit Verstoß dieser Werte in Verbindung stehen, sondern es soll darum gehen, Einsicht in die Gültigkeit bestimmter Grundsätze zu begünstigen.⁷

Die Nötigung ist allerdings mit spezifischen Sanktionsdrohungen verbunden, nicht physischer und materieller Art, sondern den sozialen Achtungsverlust betreffend. Die Nötigung steht wesentlich im Konflikt mit dem Eigenstreben, indem sie es einschränkt und limitiert. Sie tritt ferner als eine unbedingte und unverfügbare an uns heran, ist also unserem eigenen Belieben entzogen. Dies schließt eine zirkuläre Selbstnötigung und Selbstverpflichtung aus, die grundsätzlich revidierbar und daher nicht unbedingt wäre. Die moralische Forderung bedarf daher des sozialen Außen -und Gegenhalts: Sie wird von Anderen, Dritten und zuletzt der Sozietät an uns herangetragen.⁸

Moral ist daher wesentlich sozionom und für den Geforderten heteronom und in diesem Sinne als externalistisch verfaßt zu betrachten. Die moralische Grundsituation ist durch die Erwartungshaltung der Anderen definiert, die uns zur Entscheidung auffordert und der wir uns stellen müssen. Im übrigen ist moralisch relevantes Handeln nicht nur dem Erwartungsdruck und der Beurteilung seitens der jeweils Anderen ausgesetzt, sondern bezieht sich auch inhaltlich wesentlich auf unsere Beziehung zu anderen Menschen und Wesen, also auf Außenverhältnisse, nicht etwa auf unser Verhältnis zu uns selbst.[...] Der den abstrakten Pflichtbegriff zunehmend ablösende neuere Verantwortungsbegriff macht dies in den meisten westlichen Sprachen auch

⁶ Vgl. Meyer, *Philosophie im Ethikunterricht*, 120f.

⁷ Vgl. Ebd., 120f.

⁸ Hans Krämer, *Integrative Ethik*, Frankfurt am Main 1995, 42f.

semantisch deutlich: Er bezieht sich stets mehrstellig nicht nur auf das ‚Wofür‘, sondern auch auf diejenigen, *vor* dem man verantwortlich ist, schließt also, richtig verstanden, die soziale Dimension ein. Auch in der Mehrzahl der Fälle, in denen wir scheinbar ohne Nötigung freiwillig in ein Verantwortungsverhältnis eintreten oder zu uns etwas verpflichten, folgen wir nur den sogenannten weiten Pflichten etwa der Hilfeleistung, zu denen ein Ermessensspielraum gehört, sind also nur beschränkt autonom.⁹

Als Nächstes beschreibe ich Ethik in Verbindung mit Didaktik und führe dessen bedeutenden Ziele an.

1.2 Didaktik in Ethik

Ethik ist zunächst ein Schulfach wie jedes andere. Schülerinnen und Schüler werden hier in einem planmäßig arrangierten Lernprozess angehalten und angeregt, sich mit ausgewählten Kulturinhalten unter vorüberlegten Zielsetzungen zu befassen. Dabei soll ihre Vorstellungswelt systematisch geordnet bzw. erweitert werden, so dass Fortbestand und Fortentwicklung der Gesellschaft einerseits und die Mündigwerdung und Emanzipation der jungen Gesellschaftsmitglieder andererseits gefördert werden können. [...] Hier wie dort versucht der Lehrer, dies aus der Kenntnis didaktischer Theorien und unter Beachtung der „fundierte[n] Unterrichtsprinzipien“ Sachorientierung, Schülerorientierung und Handlungsorientierung zu erreichen. Er berücksichtigt bei der Unterrichtsplanung ferner die Forderungen nach Motivierung, Veranschaulichung, Selbsttätigkeit, Differenzierung, Strukturierung, Zielorientierung, Zielverständigung sowie Sicherung des Lernerfolgs und wendet das ganze Repertoire didaktischen Handelns, von der Sachanalyse über die Didaktische Analyse, die Didaktische Reduktion und die Zielanalyse bis hin zur variantenreichen methodischen Ausgestaltung des Unterrichts an. Nach Durchführung des Unterrichts reflektiert er die Planung und deren Umsetzung, bezogen auf sich selbst, die Schüler und die Inhalte und stellt sich den Kriterien qualitätsvollen Unterricht. Durchaus vergleichbar mit anderen Schulfächern ist auch, dass es im Fach Ethik Unterrichtsinhalte gibt, die sich als Wissensbestände abfragen und in schriftlichen Leistungskontrollen überprüfen lassen (vgl. z.B. Erschließen von Texten, Ausdeuten von Bildern oder Liedern, Auswerten von Umfragen, Definieren von Leitbegriffen, Analysieren von Fallbeispielen, Repetieren von Fakten über Religionen und Weltanschauungen, usw.). Ebenso gibt

⁹ Ebd., 43f.

es Inhalte, die sich einer Leistungsüberprüfung dieser Art entziehen, weil sie Einstellungen oder emotionale und soziale Verhaltensbereitschaften betreffen.¹⁰

Die didaktischen Spezifika des Schulfachs Ethik ergeben sich unmittelbar, wenn man daran geht, die Inhalte der Bezugswissenschaften Philosophie, Psychologie, Soziologie und Pädagogik an Schülerinnen und Schüler zu vermitteln [...]. Von Schulform zu Schulform und Jahrgangsstufe zu Jahrgangsstufe verschieden akzentuiert heißen die globalen Ziele des Ethikunterrichts: die Sensibilisierung der Schüler für ethische Herausforderungen in ihrem Alltag, die Kenntnis von Werten, Normen und Tugenden und deren Rangordnung, das wertentscheidende Urteilen und wertentscheidende (d.h. verantwortungsvolle) Handeln im persönlichen Leben und in der Gemeinschaft mit anderen.¹¹

Es ist zu erkennen, dass für das Erreichen dieser vorhin genannten Ziele mit enormem Aufwand verbunden ist. Voraussetzung dafür ist die das kognitive Vermögen des Menschen, etwas Gegebenes evaluieren zu können und das grundlegende Wissen, etwas Verstehen und das Verstandene praktisch umsetzen zu können. Das Gleiche lässt sich auch für das Verhalten sagen. Die Richtlinie des Verhaltens der Schüler/innen nach gewissen Werten und die Konstruktion einer Werthierarchie sind zwei durch multidimensionale Bereiche.¹²

Es ist stark hervorzuheben, dass es im Rahmen des Ethikunterrichts nicht nur um die Förderung des Denkens und der moralischen Hinterfragung von Schülern/innen geht.¹³

Im Folgenden werden auf die Besonderheiten des Ethikunterrichts eingegangen:

Anders als in lehrgangorientierten Fächern (wie z.B. Mathematik) kann der Ethikunterricht nicht von der entwicklungsmäßig erreichten Denkstufe auf die kognitive Durcharbeitung eines ethischen Problems rückschließen. Das soziale und moralische Urteilen des Menschen läuft nämlich nicht immer auf der von ihm erreichten kognitiven Stufe ab.¹⁴

Der Grund dafür ist, dass offenbar jeder „seine Denkstrukturen in spezifischen Handlungsbereichen“ erwirbt und die „erworbenen Strukturen, besonders die formalen Operationen, ...sich...nicht in allen Bereichen zwangslos anwenden (lassen). Die Individuen

¹⁰Wiater, *Ethik unterrichten*, 79f.

¹¹Ebd., 80f.

¹²Vgl. Ebd., 81.

¹³Vgl. Ebd., 81.

¹⁴Ebd., 81f.

akkomodieren sich daher an die Situationen und entwickeln bereichsspezifische Konzepte, die nicht einfach als ein Transfer aus anderen Handlungsbereichen zu erklären sind.¹⁵

Daher lässt sich aus diesen oben angeführten Erklärungen die Conclusio ziehen, dass die Schülerinnen und Schüler über ethische Problemfelder so denken, wie sie selbst in diesen Handlungsbereichen zu handeln gelernt haben oder von Interaktionspartnern abschauen konnten, welche beispielsweise modellhaft wurden.¹⁶

Daher sollte laut Autor das oberste Lernziel des Ethikunterrichts folgendermaßen lauten:

Durchschauen der eigenen Einstellungen und Verhaltensweisen, selbstkritisches Analysieren dieser Einstellungen und Verhaltensweisen auf ihr Zustandekommen und ihre Auswirkungen, Aufbau neuer Wissensbestände über ethisch begründetes Verhalten sowie Anbahnung neues, verantwortliches Handeln fördernder Willensprozesse.¹⁷

Im nächsten Hauptkapitel beschäftige ich mich mit den Themen Glück und Handlungen beruhend auf die zwei bedeutenden Philosophen Kant und Aristoteles.

2 Glücks- und Handlungstheorie

Zunächst möchte ich den Begriff des Glücks definieren und auf dessen Bedeutung eingehen:

Seit der Antike hat man immer wieder das Glück als das höchste Gut oder das höchste Ziel des menschlichen Lebens verstanden. Anders als dem weit verbreiteten alltäglichen Verständnis zufolge, ist mit dem philosophischen Begriff allerdings weder der günstige Zufall noch eine momentan angenehme Gemütsverfassung gemeint, die aus der Erfüllung von Wünschen resultiert. Generell beschreibt der Begriff des Glücks in der Philosophie eine Art von Zufriedenheit, die aus der menschlichen Tätigkeit selbst erwächst und über längere Zeit anhält.¹⁸

Im Folgenden Abschnitt gehe ich auf das Glück aus der Sicht von Aristoteles ein.

¹⁵ Ebd., 81f., zitiert nach Schmidt, 1983, 158.

¹⁶ Ebd., 82.

¹⁷ Ebd., 82.

¹⁸ Peter, Precht; Franz Peter, Burkhard, *Metzler Philosophie Lexikon*. Stuttgart 1999, 215.

2.1 Aristoteles

„Glück“ oder „Glückseligkeit (eudaimonia) ist bei Aristoteles das höchste Ziel des menschlichen Lebens. Er versteht darunter die vernunftgemäße Tätigkeit der Seele nach den Maßstäben der Tugenden.“¹⁹

Aristoteles legt in seinem Werk die zum Glück führenden Komponenten dar und schließt auch in seine Liste der Glücksbedingungen äußere Güter ein:

Indessen bedarf dieselbe, wie gesagt, auch wohl der äußeren Güter, da es unmöglich oder schwer ist das Gute und Schöne ohne Hilfsmittel zur Ausführung zu bringen. Vieles wird wie durch Werkzeuge mit Hilfe der Freunde, des Reichtums und des Einflusses im Staate zustande gebracht; andererseits trübt der Mangel an gewissen Dingen, wie ehrbarer Herkunft, braver Kinder, körperlicher Schönheit die Glückseligkeit. Der kann nicht als sonderlich glücklich gelten, der ganz von häßlichem Äußern oder ganz gemeiner Abkunft oder einsam und kinderlos ist, und noch weniger vielleicht einer, der ganz lasterhafte Kinder oder Freunde hat oder die guten Freunde und Kinder, die er hatte durch den Tod verlor. Deshalb also bedarf die Glückseligkeit, wie gesagt, auch solcher äußerer Güter, und so mag es sich erklären, daß einige das äußere Wohlergehen der Glückseligkeit gleichsetzen, wie andere die Tugend.²⁰

Nach Aristoteles gehören auch soziale Güter und günstige äußere Umstände zu den relevanten Glücksfaktoren; sie sind zwar nicht maßgeblich für das Glück, ihr Fehlen schließt aber aus, dass man jemanden glücklich (eudaimôn) nennt. An anderer Stelle bezeichnet er Vermögen, Ehre, Gesundheit, Vergnügen, Geist usw. als Teile des Glücks. Übrigens rehabilitiert Aristoteles auch Solons Ansicht, jemand könne auch noch nach seinem Tod das Prädikat eudaimôn einbüßen, indem nämlich seine Nachkommen ein widriges Schicksal erleiden.²¹

Aristoteles führt zu dieser Stelle Folgendes an:

[...] Denn es scheint auch noch für den Verstorbenen, so gut wie für den Lebenden, der nichts davon erfährt, Übel und Güter zu geben, z.B. Ehrungen und Diffamationen, Glück und Unglück der Kinder und der Nachkommen überhaupt. Aber auch dabei findet sich ein Bedenken. Ein Mensch, der bis in sein hohes Alter glücklich gelebt hat und ebenso gestorben ist, kann noch mancherlei Veränderungen in seinen Nachkommen erleiden; die einen können tugendhaft sein und ein dem entsprechendes Lebenslos genießen, die anderen umgekehrt, und sonst können sie

¹⁹ Ebd., 215.

²⁰ Aristoteles, *Nikomachische Ethik*. Übers. u. hg. v. Günther, Bien; Eugen Rolfes, Hamburg 1985, 15f.

²¹ Christoph Horn, „Glück bei Aristoteles. Der Güterpluralismus und seine Deutungen“, in: *Glück: ein interdisziplinäres Handbuch*, hg. v. Christoph Henning, Olivia Mitscherlich-Schönherr, Dieter Thomä, Stuttgart 2011, 121., zitiert nach Aristoteles, NE 1129b 18.

noch auf alle mögliche Weise von ihren Eltern sich unterscheiden. Und da wäre es nun ungereimt, wenn der Tote sich mit veränderte und bald glücklich, bald unglücklich würde. Ungereimt wäre es aber auch, wenn die Schicksale der Nachkommen nicht einmal für gewisse Zeit die Eltern oder Vorfahren mit berühren sollten.²²

Aristoteles räumt materiellen, körperlichen oder sozialen Gütern anders als Solon nur den Status von notwendigen, nicht von hinreichenden Glücksfaktoren. Wiederholt stellt er fest, äußere Güter und günstige Umstände seien allein von instrumentellem Wert. Nach aristotelischer Auffassung entfalten solche Güter zudem nur dann eine glücksfördernde Wirkung, wenn sie im richtigen Umgang zur Verfügung stehen. Ein Übermaß an Reichtum soll sich ebenso schädlich auswirken wie ein Mangel an Wohlstand.²³

Dazu führt Aristoteles folgende Worte zu den Aspekten eines glücklichen Lebens an:

Weil es aber zum glückseligen Leben auch noch der Glücksgüter bedarf, so scheint manchen das zufällige äußere Glück dasselbe zu sein wie die Glückseligkeit; dies ist jedoch nicht der Fall; denn es hindert dieselbe sogar, wenn es im Übermaß vorhanden ist, und dann ist es wohl gar nicht mehr richtig, es Glück zu nennen; denn seinem Begriff nach hängt es von der Glückseligkeit ab.²⁴

Aristoteles lehnt ein genussorientiertes und ein geldorientiertes Leben vollkommen ab:

„Das auf Gelderwerb gerichtete Leben hat etwas Unnatürliches und Ungezwungenes an sich, und der Reichtum ist das gesuchte Gut offenbar nicht. Denn er ist nur für die Verwendung da und nur Mittel zum Zweck.“²⁵

Aristoteles bringt also die Frage nach der *eudaimonia* mit der nach dem besten Leben in Zusammenhang. Er legt sich die Frage vor, welche Arten von Tätigkeit in der menschlichen Natur liegen und wie diese zu bewerten sind. Seine Urteile über bioi ergeben sich dann aus der Vorstellung, Menschen besäßen glücksrelevante Anlagen unterschiedlichen Niveaus, die sie zudem in verschiedenen Graden entwickeln könnten.²⁶

²² Aristoteles, *Nikomachische Ethik*, 18.

²³ Horn, *Glück bei Aristoteles*, 122., zitiert nach Aristoteles, NE 1096a 5-7.

²⁴ Aristoteles, *Nikomachische Ethik*, 176f.

²⁵ Ebd., 6.

²⁶ Horn, *Glück bei Aristoteles*, 122., zitiert nach Aristoteles, NE 1097a 25-b 22.

Aristoteles will also die Bedingungen eines guten oder gelingenden menschlichen Lebens im Unterschied zu den Umständen des bloßen Lebens aufdecken. Ein gelungenes Leben kommt dadurch zustande, dass jemand möglichst häufig und intensiv die bestmögliche in der menschlichen Natur angelegte Tätigkeit ausführt; von dieser Tätigkeit soll die Lebensführung insgesamt geprägt sein.²⁷

Noch wichtiger für die Frage nach dem Glück sind aber die Elemente einer Strebenstheorie; sie finden sich bei Aristoteles mit einer ähnlichen Intention wie bei Platon. Beide Philosophen stützen ihre Lösung des Glücksproblems auf eine Untersuchung teleologischer Handlungsstrukturen. [...] Es bleibt zu klären, worin es inhaltlich besteht, d.h. welche Güter in welchem Maß glücksfördernd sind. Nach Platon und Aristoteles ist aber eine Analyse des logischen Verhältnisses, in dem Güter oder Ziele relativ eng zueinander gewählt werden, von zentraler Bedeutung für die inhaltliche Bestimmung des Glücks. Aristoteles formuliert drei teleologische Merkmale, die das Glück auszeichnen: Es ist das vollkommenste oder auch vollständigste Gut (teleiôtaton), es ist für sich hinreichend (autarkes), und es ist das wählenswerteste (hairetôtaton) Gut.²⁸

Im Folgende möchte ich auf die drei wesentlichen Merkmale des Glücks näher eingehen:²⁹

1. Das vollkommenste Gut ist das Glück deswegen, weil es nicht um eines anderen Gutes oder Zieles willen gewählt wird. Aristoteles schreibt: „Denn dieses [sc. das Glück] wählen wir immer um seiner selbst willen, nie um einer anderen Sache willen. Geist, Ehre, Vergnügen und die gesamte Tugend wählen wir dagegen sowohl um ihretwillen als auch um des Glückes willen, weil wir annehmen, durch sie glücklich zu werden. Niemand wählt aber das Glück um ihretwillen wählt und überhaupt auch um keiner anderen Sache willen. Das Glück wird also ebenso wie einige andere Güter als intrinsisches Gut erstrebt; es unterscheidet sich von allen anderen Zielen aber darin, dass es nur um seinetwillen erstrebt werden kann. Das teleiôtaton-Merkmal besagt also, dass das Glück das letzte oder abschließende Ziel darstellt.
2. ‚Für sich hinreichend‘ ist ein Gut dann, wenn es ein bestimmtes Leben „wählenswert“ und in keiner Hinsicht mangelhaft macht. Dass das Glück etwas In-sich-Hinreichendes ist, heißt also, dass es als Faktor genügt, um ein Leben gelingen zu lassen. Dabei ist allerdings auszuschließen, dass das autarkes-Merkmal ein Plädoyer gegen äußere Güter bedeutet; denn dann wäre Aristoteles Position sicherlich inkonsistent. Gemeint ist wohl, dass die eudaimonia immer dann, wenn sie zu einem gut ausgestatteten Leben hinzukommt, dieses Leben

²⁷ Ebd., 122.

²⁸ Ebd., 122.

²⁹ Ebd., 122.

abschließend gelungen macht. 3. Als wählenswertestes Gut gilt das Glück schließlich, weil es zu anderen Gütern nicht hinzugezählt werden kann; wäre es mit anderen Gütern verrechenbar, so müsste es durch Hinzufügung des geringsten Gutes wählenswerter werden. Das hairetctaton-Merkmal bedeutet stattdessen, dass das Glück in sich bereits alles Wertvolle einschließt und nicht verbesserungsfähig ist.³⁰

Aristoteles charakterisiert also die eudaimonia als abschließendes Strebensziel, als hinreichend für ein gutes Leben und als nicht verbesserungsfähig. Er erklärt andererseits auch andere Güter für intrinsisch wählenswert, z.B. Lust, Ehre oder moralische Tugend. Dazu sagt er, diese würden immer zugleich um der eudaimonia willen gewählt. Nach dem hairetctaton -Merkmal ist Glück nicht als Gut neben anderen Gütern zu verstehen; es enthält bereits in sich alles Erstrebenswerte. Aristoteles sagt zudem, die eudaimonia setze sich aus bestimmten Gütern zusammen; sie sei nicht etwas von diesen Gütern Getrenntes, sondern mit ihnen identisch. Der Zusammenhang zwischen intrinsischen Gütern und Glück lässt sich also wie folgt erläutern: ³¹

Wir wählen einige Güter instrumentell, andere dagegen um ihrer selbst willen. Die ersteren können allenfalls indirekt glücksrelevant sein. Nur die letzteren kommen als eigentliche Glückskonstituenten in Betracht. Denn dasjenige Gut, das zum Glück führt, muss ein intrinsisches, kein instrumentelles Gut sein; sonst würde es dem formalen Charakter der eudaimonia nicht entsprechen. Glück ist so betrachtet kein Gut neben anderen Gütern, sondern der Inbegriff dessen, was intrinsisch erstrebenswert ist.³²

Aristoteles inhaltliche Lösung des Glücksproblems orientiert sich also an der Frage, welche Güter und Ziele um anderer willen gewählt werden (d.h. für die Klärung der Glücksfrage uninteressant sind) und welche sich als intrinsisch wählenswert erweitert. Er kennt eine ganze Reihe solcher Güter; neben den genannten sind das etwa der Besitz von Freunden oder eine gute Gesundheit.³³

Aristoteles nimmt pointierte Wertungen vor. Es gibt für ihn über -und untergeordnete Anlagen, Neigungen und Tendenzen, und folgerichtig gibt es auch unterschiedliche Dignitätsgrade intrinsischer Güter. Den Besitz von zwei Tugenden zeichnet er vor allen anderen Gütern aus. Zum einen betrachtet er die intellektuelle Tugend, die sophia, als höchstes in sich wählenswertes Gut, und zum anderen erklärt er die praktische Einsicht (phronesis) für das zweihöchste Gut dieser Art; die phronesis soll sekundär sein, weil sie sich lediglich auf den Teil der rationalen Seele bezieht, der es mit beweglichen Gegenständen zu tun hat.³⁴

³⁰ Ebd., 122.

³¹ Horn, *Glück bei Aristoteles*, 122f., zitiert nach Aristoteles-Magna Moralia, 1184a 26-29.

³² Horn, *Glück bei Aristoteles*, 123., zitiert nach Aristoteles, Rhetorik, I 6.

³³ Ebd., 123.

³⁴ Horn, *Glück bei Aristoteles*, 123., Aristoteles, NE 1139a 3-17.

Aristoteles betont, wie wir sahen, dass die eudaimonia nicht im Sinn eines Produkts oder Resultats als das Ziel menschlichen Lebens zu verstehen sei. Zwischen höchstem Gut und verschiedenen Einzelgütern bestehe vielmehr ein Zusammenhang des Ganzen zu seinen Teilen. Daraus kann man mit Ackrill schließen, dass alle einzelnen Güter, die ihr Ziel in sich tragen, an einem insgesamt gelingenden Leben mitwirken.³⁵

Anhand eines Beispiels lässt sich die Sache besser nachvollziehen:

Angenommen, jemand wollte die konstitutiven Faktoren eines geglückten Urlaubs zusammenstellen. Dann könnte er beispielsweise den Genuss einer schönen Landschaft oder eine angenehme Lektüre als solche Faktoren verstehen (Teil-Ganzes-Relation). Die Frage, aus welchen weiteren Bestandteilen sich ein gelungener Urlaub zusammensetzt, ob z.B. ein angenehmes Tennisspiel dazugehört, wäre dann von gänzlich anderer Art als die Frage, was ich tun muss, um tatsächlich ein erfreuliches Tennisspiel zu erreichen; eine Frage der zweiten Art wäre etwa, wie ich den Tennisschläger richtig halten muss (Zweck-Mittel-Relation). Gemäß dieser Unterscheidung hätte Aristoteles nur sagen wollen, dass theoretische Aktivitäten den wichtigsten Glücksbeitrag leisten, ohne dass er die Meinung vertreten hätte, die anderen intrinsischen Güter seien wenig relevant oder gar unerheblich. Ein vollständig glückliches Leben müsste alle wesentlichen Güter einschließen und miteinander verbinden; falls ein zentrales menschliches Gut überhaupt nicht vorkäme, läge kein glückliches Leben vor.³⁶

Im weiteren Schritt weist Aristoteles neben den Gütern, welche auf den Weg zum Glück führen, dem Geist des Menschen eine zentrale Rolle zu:

„Tatsächlich betont er den Vorrang intellektueller Aktivität an einigen Stellen mit Nachdruck. Die Tätigkeit des Geistes ist demnach allein konstitutiv für die eudaimonia; aus ihr ergibt sich das vollkommene Glück.“³⁷

Hierbei führt Aristoteles aus:

Ist aber die Glückseligkeit eine der Tugend gemäße Tätigkeit, so muß dieselbe natürlich der vorzüglichsten Tugend gemäß sein, und das ist wieder die Tugend des Besten in uns. Mag das nun der Verstand oder etwas anderes sein, was da seiner Natur nach als das Herrschende und Leitende auftritt und das wesentlich Gute und Göttliche zu erkennen vermag, sei es selbst auch göttlich oder das Göttlichste in uns:- immer wird seine seiner eigentümlichen Tugend gemäße Tätigkeit die vollendete Glückseligkeit sein. Daß diese Tätigkeit theoretischer oder betrachtender Art ist, haben wir bereits gesagt. Man sieht aber auch, daß das sowohl mit unseren früheren

³⁵ Ebd., 123.

³⁶ Ebd., 123f.

³⁷ Ebd., 124., zitiert nach Aristoteles, NE 1177a 12ff.

Ausführungen wie mit der Wahrheit übereinstimmt. Denn zunächst ist diese Tätigkeit die vornehmste. Der Verstand oder die Vernunft ist nämlich das Vornehmste in uns, und die Objekte der Vernunft sind wieder die vornehmsten im ganzen Feld der Erkenntnis.³⁸

Nur sie – und in viel geringerem Maß die moralische Lebensführung – erweist sich als tatsächlich glückserzeugend. Glückselig soll jemand also primär nach der Häufigkeit und der Intensität theoretischer Aktivitäten sein. Auch wenn viele andere Güter, etwa die Lust, unverzichtbar sein mögen, tragen sie zum Glück dennoch nicht maßgeblich bei.³⁹

Dazu führt Aristoteles Folgendes an:

Auch bedarf das Leben nach dem Geiste und die entsprechende Glückseligkeit der äußeren Güter nur wenig oder doch weniger als das Leben gemäß den sittlichen Tugenden. Mögen beide das zum Unterhalt Nötige gleich dringend brauchen – wenn auch der Mann des öffentlichen Lebens sich um den Körper und was damit verwandt ist, mehr bemühen muß; doch macht das nicht viel aus-, so muß sich doch ein großer Unterschied ergeben, sobald man die Bedeutung erwägt, die der Besitz oder Nichtbesitz äußerer Güter für die beiderseitigen Tätigkeiten hat. Der Freigebige braucht Geld, um freigebig zu handeln, und der Gerechte braucht es, um Empfangenes zu vergelten – denn das bloße Wollen ist nicht erkennbar, und auch, wer nicht gerecht ist, tut so, als wolle er gerecht handeln –; der Mutige bedarf der Kraft, wenn er eine Tat des Mutes vollbringen will, und der Mäßige bedarf der Freiheit und Ungebundenheit [...]⁴⁰

„Auch zwischen theoretischer und moralischer Aktivität soll genau hierin der Unterschied liegen: Erstere beruhe anders als letztere nicht auf äußeren Gütern; so brauche man etwa Geld, um großzügig sein zu können“.⁴¹

Im Folgenden gehe ich auf das Glück aus der Sicht von Kant ein und versuche die Differenz zwischen ihm und Aristoteles in Hinblick auf die Bedeutung des Glücks hervorzuheben.

2.2 Immanuel Kant

Immanuel Kant vollzieht einen Bruch mit der eudämonistischen Tradition in der Philosophie. [...] Kant fordert, dass nicht – mehr-Glückseligkeit, sondern Freiheit bzw. Autonomie das oberste

³⁸ Aristoteles, *Nikomachische Ethik*, 248.

³⁹ Horn, *Glück bei Aristoteles*, 124., zitiert nach Aristoteles, NE 1153b 17ff.

⁴⁰ Aristoteles, *Nikomachische Ethik*, 252.

⁴¹ Horn, *Glück bei Aristoteles*, 124., zitiert nach Aristoteles, NE 1178a 28.34.

Prinzip der Sittlichkeit und damit zugleich der praktischen Philosophie ausmachen solle. Vor dem Hintergrund der eudämonistischen Tradition zeigt sich erst die Radikalität von Kants Bekenntnis zur Freiheit. Kant wendet die Freiheit nämlich nicht nur innerhalb der Ethik gegen die Glückseligkeit, sondern weit grundsätzlicher in der Anlage seiner Transzendentalphilosophie gegen das teleologische Verständnis von Wirklichkeit überhaupt, das die Glückseligkeit als oberstes Prinzip der Ethik seit Platon getragen hat. [...] Zugleich zeigt sich vor dem Hintergrund von Kants Bruch mit den teleologischen Grundlagen der eudämonistischen Tradition aber auch sein Bemühen darum, sich viele Aspekte des eudämonistischen Glücksdenkens im Rahmen seiner auf Freiheit gestellten Philosophie anzueignen.⁴²

Mitscherlich-Schönherr führt dabei folgende Interpretation im Bereich der Ethik an:

Der Primat des Praktischen mitsamt seiner Verabschiedung einer teleologischen Ausrichtung der Wirklichkeit zwingt Kant zum Bruch mit der eudämonistischen Tradition. Indem Kant die begegnende Wirklichkeit als Reich der Erscheinungen denkt, gibt er – gegenüber der traditionellen Metaphysik – die ontologische Grundlage auf, die im Theoretischen die metaphysische Einsicht in die Sinnhaftigkeit der Wirklichkeit und das damit einhergehende Glück der Erfüllung und im Praktischen die Identifikation von Wollen und Sollen und damit das Glück des gelingenden Lebens tragen könnte.⁴³

Auf der anderen Seite erscheint das Glück als Gegenstand des bloß natürlichen Wollens des Menschen und damit als Inbegriff von Heteronomie. In seiner Abgrenzung gegen die Vernunft stellt sich die Glückseligkeit für Kant als die Befriedigung aller unserer Neigungen dar. Ein Leben, in dem nach dem eigenen Glück gestrebt wird, begreift Kant – vor dem Hintergrund dieses allen sinnlich bestimmten Glücksbegriff – als wesentlich fremdbestimmt, da abhängig von den Gegenständen der eigenen Neigung. Der Wille gibt alsdann sich nicht selbst, sondern das Objekt durch sein Verhältnis zum Willen gibt diesem das Gesetz.⁴⁴

Auf der anderen Seite bestimmt Kant Tugend als Teilhabe an der Autonomie der praktischen Vernunft, die durch Distanzname von den eigenen Neigungen erreicht werde. So besteht der sittliche Gehalt einer guten Handlung nach Kant darin, diese nicht aus Neigung, sondern aus Pflicht zu tun. Allein ein Handeln aus Pflicht könne nämlich von der Bedingtheit durch die eigenen Neigungen befreien, so dass sich in ihm die Selbstgesetzgebung der praktischen Vernunft verwirkliche. Die beiden Gemütszustände, die Kant mit einem tugendhaften Leben in Verbindung bringt – die Achtung vor dem Moralgesetz und die Selbstzufriedenheit –, in denen diese Tradition

⁴²Christoph Mitscherlich-Schönherr, „Glück bei Kant. Der Bruch mit dem Eudämonismus.“, in: *Glück: ein interdisziplinäres Handbuch*, hg. v. Christoph Henning; Olivia Mitscherlich-Schönherr; Dieter Thomä, Stuttgart 2011, 183., zitiert nach Kant, KrV, B. 833ff.

⁴³Ebd., 183.

⁴⁴Ebd., 185.

fortwirkt, begrenzt er so weit, dass sie die Selbstgesetzgebung der Vernunft nicht in Frage stellen können. Nicht nur die Achtung vor dem Gesetz, sondern auch die Selbstzufriedenheit des tugendhaften Menschen haben ihren Ursprung nämlich nicht in den Neigungen, sondern in der Vernunft. Beides-das Gefühl der Achtung und die Selbstzufriedenheit-seien damit vom Moralgesezt abgeleitete Gemütszustände.⁴⁵

Kant legt im Folgenden nochmal dar, dass Glück und Tugend keinerlei miteinander in Verbindung gebracht werden können. Er betont auch, dass das Streben nach dem Glück stetig auf eigenen Vorteilen beruht.

In dieser Gegenüberstellung als sinnliche Befriedigung einerseits und Pflichterfüllung andererseits müssen für Kant Glückseligkeit und Tugend als unvereinbare ethische Prinzipien erscheinen. Dementsprechend lautet sein Haupteinwand gegen den ethischen Eudämonismus, dass weder das Streben nach Glückseligkeit zur Tugend, noch das Bemühen um Tugend zur Glückseligkeit führten, da beides grundsätzlich verschiedene Dinge seien. Infolge seines auf Bedürfnisbefriedigung beschränkten Glücksverständnisses stellt sich für Kant das menschliche Glücksstreben als instrumentelle Klugheit dar, in der der Mensch auf seinen eigenen Vorteil abgewitzt sei. Als solch ein instrumentelles Kalkül trage das menschliche Glücksstreben nicht nur nichts zur Gründung der Sittlichkeit bei, sondern unterlege der Sittlichkeit Triebfedern, die sie eher untergraben und ihre ganze Erhabenheit zernichten.⁴⁶

Umgekehrt werden aber auch die Neigungen eines tugendhaften Menschen nicht notwendigerweise erfüllt, so dass ein tugendhaftes Leben nach Kant nicht glücklich sein muss. Vielmehr stellt sich die Launenhaftigkeit des Schicksals als Einwand gegen das Glück eines tugendhaften Lebens dar. Da nicht jeder tugendhafte Mensch auch immer Glück hat, behauptet Kant dementsprechend, dass die Erfahrung dem Vorgeben, als ob das Wohlbefinden sich jederzeit nach dem Wohlverhalten richte, widerspricht.⁴⁷

Im Folgenden möchte ich mich mit menschlichen Handlungen beschäftigen und sie aus der Perspektive von Kant darstellen.

2.3 Menschliche Handlungen

In diesem Kapitel möchte ich mich mit Handlungen beziehend auf Kant befassen. Zunächst möchte ich auf Handlung aus Pflicht und dann im weiteren Verlauf auf Achtung für

⁴⁵Ebd., 185.

⁴⁶Ebd., 185.

⁴⁷Ebd., 185.

das Gesetz eingehen. Ich werde mich auf einige wichtige von Kant erwähnte Punkte konzentrieren und versuchen sie anhand einiger Beispiele zu erläutern. Zu Beginn des ersten Abschnittes der Grundlegung zur Metaphysik der Sitten verbindet Kant den Begriff „Wille“ mit dem Pflichtbegriff. Kant erklärt dies:

Um aber den Begriff eines an sich selbst hochzuschätzenden und ohne weitere Absicht guten Willens, so wie er schon dem natürlichen gesunden Verstande beiwohnt und nicht sowohl gelehrt als vielmehr nur aufgeklärt zu werden bedarf, diesen Begriff, der in der Schätzung des ganzen Werts unserer Handlungen immer obenan steht und die Bedingung alles übrigen ausmacht, zu entwickeln: wollen wir den Begriff der Pflicht vor uns nehmen, der den eines guten Willens, obzwar unter gewissen subjektiven Einschränkungen und Hindernissen, enthält, die aber doch, weit gefehlt, daß sie ihn verstecken und unkenntlichen machen sollten, ihn vielmehr durch Absteckung heben und desto heller hervorscheinen lassen.⁴⁸

Unmittelbar nach diesem Zitat führt Kant an, dass der Mensch sich beim Handeln immer auf seine Neigungen stützt. Die subjektiven Beschränkungen und Hindernisse, sprich seine Neigungen und Interessen des Menschen veranlassen, dass der Mensch von seinem moralischen Weg abkommt. Kant spricht hier auch nicht nur von denen, die sich von der Vernunft leiten lassen, sondern auch von denen, die einerseits vernünftig handeln können, aber dennoch ihre Neigungen und Wünsche nicht überwinden können.⁴⁹

Beispielsweise weiß jemand, der raucht, dass das Rauchen seiner Gesundheit schadet und er aus diesem Grund das Rauchen unterlassen sollte, allerdings erliegt er seinen Begierden, indem er es nicht schafft, diese Handlung zu unterlassen. Menschen, die voll und ganz vernünftig handeln können, sind nicht zu derartigen Vernunftswesen zuzuordnen, da sie keinerlei sich von ihren Begierden und Neigungen steuern lassen. Diese Menschen entscheiden in ihrem Handeln mit Vernunft und wissen, wo die Grenzen der Vernunft liegen. Bei diesen Menschen ist Vernunft vom Willen bestimmt, und daher treffen sie rationale Entscheidungen, die als objektiv notwendig und nicht nur als subjektiv erachtet werden.

Später nennt Kant das moralische Gesetz für den Menschen nur deshalb einen Imperativ, weil der Mensch als sinnlich-vernünftiges Wesen nicht immer so handelt, wie es ihm die Vernunft gebietet: „Bestimmt aber die Vernunft für sich allein den Willen nichthinlänglich, ist dieser noch subjektiven Bedingungen (gewissen Triebfedern) unterworfen, die nicht immer mit den objektiven übereinstimmen; mit einem Worte, ist der Wille nicht an sich völlig der Vernunft

⁴⁸ Christoph Horn; Corrina Mieth; Nico Scarano, *Immanuel Kant-Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, Frankfurt am Main 2007, 22f., zitiert nach Kant, GMS 5-10.

⁴⁹Vgl. Dieter Schönecker; Allen Wood, *Kants „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“ Ein einführender Kommentar*, Paderborn 2011, 57f., zitiert nach Kant, GMS, 397.

gemäß (wie es bei Menschen wirklich ist): so sind die Handlungen, die objektiv als notwendig erkannt werden, subjektivzufällig, und die Bestimmung eines solchen Willens, objektiven Gesetzen gemäß, ist Nötigung“. Es sind genau diese, subjektiven Bedingungen (gewisse Triebfedern)“, die Kant bei jener Überleitung zum Pflichtbegriff mit den, subjektiven Einschränkungen und Hindernissen“ meint.⁵⁰

Im Folgenden führen Schönecker und Wood Kants Pflicht -und Willensbegriff aus und gehen auf Kants Unterscheidung zwischen vollkommen vernünftigen und unvollkommen vernünftigen Menschen.

Aber in welchem Sinne „enthält“ der Pflichtbegriff den Willensbegriff, und warum enthält der Pflichtbegriff den Willensbegriff und nicht umgekehrt? Der Grund dafür ist Kants Unterscheidung zwischen dem Begriff eines vollkommen und dem eines unvollkommen vernünftigen Wesens. Diese Unterscheidung ist für die gesamte GMS von großer Wichtigkeit, und wir werden darauf noch mehrmals und ausdrücklich zu sprechen kommen. Für den Augenblick genügen folgende Hinweise: Vollkommen vernünftige Wesen sind Wesen, die keinen „subjektiven Einschränkungen und Hindernissen“ unterworfen sind, oder die doch in einer Perspektive betrachtet werden, in der von dieser Eingeschränktheit abstrahiert wird. Sie handeln daher immer vernünftig und auch immer moralisch, oder werden so betrachtet, als handelten sie immer vernünftig und moralisch.⁵¹

Wenn die Vernunft den Willen unausbleiblich bestimmt, so sind die Handlungen eines solchen Wesens, die als objektiv notwendig erkannt werden, auch subjektiv notwendig, d.i. der Wille ist ein Vermögen, nur dasjenige zu wählen, was die Vernunft, unabhängig von der Neigung, als praktisch notwendig, die als gut erkennt.⁵²

Dagegen sind unvollkommen vernünftige Wesen solche, die eben jenen, subjektiven Einschränkungen und Hindernissen“ unterworfen sind. Sie handeln daher auch nicht immer vernünftig und nicht immer moralisch. Für ein rein vernünftiges Wesen ist das moralische Gesetz objektiv und subjektiv notwendig, für ein sinnlich-vernünftiges Wesen nur objektiv notwendig. Daher gibt es auch nur für unvollkommene Wesen Nötigung und Pflicht, nicht für vollkommene: „Die Abhängigkeit eines nicht schlechterdings guten Willens vom Prinzip der Autonomie (die moralische Nötigung) ist Verbindlichkeit. Diese kann also auf ein heiliges [vollkommen vernünftiges] Wesen nicht bezogen werden. Die objektive Notwendigkeit einer Handlung aus Verbindlichkeit heißt Pflicht. Daß es für rein vernünftige Wesen keine Pflicht gibt, heißt auch, daß für solche Wesen das moralische Gesetz kein Imperativ ist. Denn der KI ist ja der „allgemeine Imperativ der Pflicht. Ein vollkommen guter Wille würde also ebenso wohl unter objektiven Gesetzen (des Guten) stehen, aber nicht dadurch als zu gesetzmäßigen Handlungen genötigt vorgestellt werden können, weil er von selbst nach seiner subjektiven Beschaffenheit nur durch

⁵⁰ Ebd., 58., zitiert nach Kant, GMS, 412,35.

⁵¹ Ebd., 58f.

⁵² Ebd., 58f., zitiert nach Kant, GMS, 412,30.

die Vorstellung des Guten bestimmt werden kann. Daher gelten für den göttlichen und überhaupt für einen heiligen Willen keine Imperativen; das Sollen ist hier am unrechten Orte, weil das Wollen schon von selbst mit dem Gesetz notwendig einstimmig ist.⁵³

Es ist nun sehr wichtig zu sehen, daß Kant mit den vollkommen vernünftigen Wesen nicht nur solche Wesen im Blick hat, die tatsächlich überhaupt keinen subjektiven Einschränkungen und Hindernissen unterworfen sind oder vielmehr sein können (Gott oder Engel). Denn Kant versteht sinnlich-vernünftige Wesen, die moralisch handeln können, als Glieder einer intelligiblen Welt (der Welt der Dinge an sich). Wären die Menschen nur Glieder dieser Welt, würden auch sie immer vernünftig handeln.⁵⁴

Ein vollkommen vernünftiges Wesen (das einen guten Willen hat), handelt nicht aus Pflicht; denn Pflicht gibt es für ein solches Wesen überhaupt nicht. Nur für ein Wesen, dessen Wille nicht vollkommen gut ist, kann es Pflicht überhaupt geben. Aufgrund dieses Unterschieds ist der Satz: ‚Jede Handlung aus Pflicht ist die Handlung eines guten Willens‘, richtig, während der Satz: ‚Jede Handlung eines guten Willens ist eine Handlung aus Pflicht‘ falsch ist, und zwar deswegen, weil die Handlung eines vollkommen guten Willens keine Handlung aus Pflicht ist. Richtig ist wiederum der Satz: ‚Jede moralisch uneingeschränkt gute Handlung eines unvollkommenen Wesens ist eine Handlung aus Pflicht‘. Nur so kann man erklären, warum Kant in jener Überleitungsstelle schreibt, der Pflichtbegriff, enthalte‘ den Begriff des guten Willens, obzwar unter gewissen subjektiven Einschränkungen und Hindernissen.⁵⁵

Im Folgenden möchte ich nun auf den zweiten Satz zur Pflicht von Kant eingehen: Der zweite Satz lautet:

Eine Handlung aus Pflicht hat ihren moralischen Wert nicht in der Absicht, welche dadurch erreicht werden soll, sondern in der Maxime, nach der sie beschlossen wird, hängt also nicht von der Wirklichkeit des Gegenstandes der Handlung ab, sondern bloß von dem Prinzip des Wollens, nach welchem die Handlung unangesehen aller Gegenstände des Begehrungsvermögens, geschehen ist.⁵⁶

Schönecker und Wood führen an, dass für Kant die Maxime das subjektive Prinzip des Wollens ist. Das bedeutet, dass es sich um Richtlinien handelt, die als Orientierung/Leitlinie für das menschliche Handeln dienen und diese können sich in objektive Gesetze verwandeln. Zunächst einmal handelt es sich hierbei um allgemeine Grundregeln für die Person selbst, die in einer

⁵³ Ebd., 59., zitiert nach Kant, GMS, 414-439,30.

⁵⁴ Ebd., 59.

⁵⁵ Ebd., 60.

⁵⁶ Horn; Mieth; Scarano, *Immanuel Kant*, Frankfurt am Main 2007, 26., zitiert nach Kant, GMS, 35.

bestimmten Situation das ausdrückt, was der Mensch will, also welche Handlung, sie in dieser Situation ausführen möchte.⁵⁷

In Bezug auf diesen zweiten Satz führt Kant weiters aus, dass eine Handlung dann moralische Gültigkeit hat, wenn der Bestimmungsgrad des Willens nicht von einem Gegenstand abhängt, sondern von einem formellen Prinzip (a priori), das den Willen bestimmt.⁵⁸ Anhand eines von mir stammenden Beispiels kann man seine Behauptung besser nachvollziehen:

Das allgemein gültige Gesetz besagt, dass man nicht lügen darf. Der Grund, weshalb ich bei meinen Handlungen nicht lügen darf, liegt darin, dass diese Handlung schlimme Folgen haben könnte: andere könnten mich dabei erwischen und als weitere Folge, würde mir dann niemand glauben und auch nicht vertrauen. Das bedeutet, ich rechne mit den Folgen hier und ich lüge nicht, um die schlechten Folgen zu vermeiden. Diese Art des Handelns kann nicht als moralisch gut angesehen werden, weil der Grund meines Handelns sozusagen nicht die Ursache nicht das moralische Gesetz selbst ist, sondern wie bereits oben erwähnt: Ich ziehe die Folgen, die daraus resultieren könnten in Erwägung.

Eine Handlung wäre erst dann moralisch wertvoll, wenn ich sie ohne Rücksicht auf ihre negativen oder positiven Folgen durchführe und sie ausschließlich auf der Grundlage eines moralischen Gesetzes ausführen würde. Ich sollte deshalb nicht lügen, weil das sittliche Gebot dies besagt, und nicht aus dem Grund, weil diese beabsichtigte Handlung für mich gute oder schlechte Konsequenzen haben könnte. Daher kann man an diesem Beispiel erkennen, dass der Wert einer moralischen Handlung in der Maxime liegt, wenn wir sie in ein objektives Gesetz umwandeln. Kant führt folgende Worte zum Willen an:

Der Wille kann nirgend anders liegen als im Prinzip des Willens, unangesehen der Zwecke, die durch solche Handlung bewirkt werden können; denn der Wille ist mitten inne zwischen seinem Prinzip a priori, welches formell ist, und zwischen seiner Triebfeder a posteriori, welche materiell ist, gleichsam auf einem Scheidewege, und, da er doch irgend wodurch muß bestimmt werden, so wird er durch das formelle Prinzip des Willens überhaupt bestimmt werden müssen, wenn eine Handlung aus Pflicht geschieht, da ihm alles materielle Prinzip entzogen worden.⁵⁹

Kant fragt hier, worin der Wert liegt, und er meint, wie bereits auch oben angeführt, dass er im Prinzip des Willens liegt und sagt, dass er zwischen dem Prinzip a priori (Wissen aus reiner Vernunft) und dem Prinzip a posteriori (aus Erfahrung) liegt. Da die menschlichen Neigungen,

⁵⁷ Vgl. Schönecker; Wood, *Kants Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, 80.

⁵⁸ Vgl. Ebd., 81.

⁵⁹ Horn; Mieth; Scarano, *Immanuel Kant*, Frankfurt am Main 2007, 26.

Absichten und Interessen beim Prinzip des guten Willens keine Bedeutung haben, wird dieses durch das Prinzip a priori bestimmt. Dies zeigt, dass das formale Prinzip des Willens das moralische Gesetz ist, was mit dem vorletzten Satz übereinstimmt, den ich angegeben habe, nämlich, dass der Wert einer Handlung in der Maxime liegt.⁶⁰

Dies möchte ich wieder für ein besseres Verständnis anhand eines Beispiels veranschaulichen:

Zwei Personen sehen ein Kind in einem brennenden Haus und beide möchten das in Schwierigkeiten steckende Kind retten. Einer davon möchte das Kind aus dem Haus retten, weil er es vor dem Tod schützen will, das heißt es geht hier um eine Handlung aus Pflicht. Er handelt also nach einer Maxime, dass ein allgemein-gültiges Gesetz ist. Hier sehen wir, dass die von ihm durchgeführte Handlung moralisch wertvoll ist, weil er damit kein bestimmtes Ziel verfolgt. Hinter dem Verhalten seines Freundes steckt allerdings ein anderer Zweck, d.h. er rettet das Kind aus jenem Grund, um sich den Menschen um sich herum zu zeigen, d.h. sein Verhalten erfolgt aus „Eigeninteresse.“ Hier handelt er nicht aus Vernunft, sondern aus Neigungen, welche gegen die Regeln seiner Vernunft verstoßen. Anhand dieses Beispiels erkennen wir, dass der moralische Wert nicht in unserem Begehrungsvermögen liegt, sondern in der Befolgung der Gesetze.

Im weiteren Verlauf geht Kant vom Handeln aus Pflicht zum Begriff „Achtung für Gesetz“ zu dem ich folgende Worte Kants zitieren will: „Pflicht ist die Notwendigkeit einer Handlung aus Achtung fürs Gesetz.“⁶¹

Was Handlungen uneingeschränkten moralischen Wert verleiht, ist das Motiv, aus Pflicht, d.h. aus Achtung zu handeln. [...] Denn aus Pflicht zu handeln heißt, subjektiv betrachtet, nichts anderes als aus Achtung zu handeln. Kant hält das rückblickend umiverstndlich fest: „Auch haben wir oben gezeigt, wie weder Furcht noch Neigung, sondern lediglich Achtung fürs Gesetz diejenige Triebfeder sei, die der Handlung einen moralischen Wert geben kann.“⁶²

Achtung wird im Folgenden aus verschiedenen Facetten betrachtet:

1. Achtung ist ein Gefühl: [...] daß auch für Kant moralische Handlungen motivational von einem Gefühl ausgehen. Die Vernunft muß motivationale Kraft haben, und das kann sie nur, wenn sie das Wollen des Moralischen hervorrufen kann, ohne auf ein bereits existierendes, subjektives Repertoire von Wünschen und Interessen zurückgreifen zu müssen. Die Vernunft als principium

⁶⁰ Vgl. Schönecker; Wood, *Kants Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, 81f., zitiert nach Kant, GMS, 400.

⁶¹ Horn; Mieth; Scarano, *Immanuel Kant*, Frankfurt am Main 2007, 27. zitiert nach Kant, GMS, 15-20.

⁶² Schönecker; Wood, *Kants Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, 82., zitiert nach Kant, GMS, 397-440.

diudicationis muß, wenn sie auch principium executionis sein will, ein Gefühl der Lust oder des Wohlgefallens an der Erfüllung der Pflicht‘ hervorrufen können.⁶³

2. Achtung ist selbstgewirkt: Kant unterscheidet, durch Einfluß empfangene‘ Gefühle (,die sich auf Neigung oder Furcht bringen lassen‘) von ,selbstgewirkten‘ Gefühlen (wie die ,Achtung‘); auf diesem Unterschied (,daher‘) beruht Kants Behauptung, daß Achtung von anderen Gefühlen ,spezifisch unterschieden‘ ist. Mit dieser Autoaffektion sind folgende Punkte verbunden: (i) Das Auftreten des Gefühls der Achtung ist unabhängig von natürlichen Bedingungen, deren ,Einfluß‘ wir nicht unter Kontrolle haben. Vielmehr bewirken wir dieses Gefühl ,selbst‘. Kant sagt zwar, die Achtung sei die ,Wirkung des Gesetzes aufs Subjekt‘. Aber da dieses moralische Gesetz von, uns selbst‘ in unserer Autonomie (Selbstgesetzgebung) aufgestellt wird, sind wir es, die durch dieses Gesetz in uns das Gefühl der Achtung hervorzurufen vermögen. Weil die Achtung ein Gefühl ist, kann man sie selbst nicht direkt gebieten (ebenso wenig wie die Liebe). Gebieten kann man aber die Reflexion und das Einsetzen praktischer Vernunft, die Einsicht in die Geltung des moralischen Gesetzes. Im Zuge dieser rationalen praktischen Einstellung – als ,Wirkung‘, wie Kant sagt – erfahren wir das Gefühl der Achtung, das dann als subjektive Triebfeder moralischer Handlungen wirkt. Am Anfang steht aber die Vernunft, nicht das Gefühl.⁶⁴
3. Achtung reflektiert einen objektiven Wert: Der Sachverhalt, daß Achtung eine ,Wirkung‘ des Gesetzes ist und dennoch ,selbstgewirkt‘, zeigt sich auch in Kants Rede über den Gegenstand der Achtung. [...] Gegenstand der Achtung sei das moralische Gesetz. Dafür bietet Kant eine Überlegung an, die er in zwei Varianten formuliert.⁶⁵
 - a.) Weder für das „Objekt als Wirkung [der] vorhabenden Handlung noch „für Neigung überhaupt“ kann man Achtung haben. Achtung kann man nur für das haben, was Grund und Tätigkeit eines Willens ist, also für das bloße Gesetz für sich. Diese These nimmt Kant dann als Argument für die schon bekannte Behauptung, daß, objektiv das Gesetz und subjektiv reine Achtung‘ den Willen bestimmen müssen. Denn da bei einer Handlung aus Pflicht Objekte der Neigung wie überhaupt die Neigung keine Rolle spielen dürfen, kann „also“ nur Achtung vor dem Gesetz und damit dieses Gesetz selbst handlungsbestimmend für einen guten Willen sein.⁶⁶
 - b.) Kant wiederholt, daß der moralische Wert einer Handlung nicht in den zu erwartenden Wirkungen liegen kann. Er fährt dann fort: „Denn alle diese Wirkungen (Annehmlichkeit seines Zustandes, ja gar Beförderung fremder Glückseligkeit) konnten auch durch andere Ursachen zustande

⁶³ Ebd., 83.

⁶⁴ Ebd., 83.

⁶⁵ Ebd., 84., zitiert nach Kant, GMS, 400-416.

⁶⁶ Ebd., 84., zitiert nach Kant, GMS, 400, 19-400, 31.

gebracht werden, und es brauchte also dazu nicht des Willens eines vernünftigen Wesens; worin gleichwohl das höchste und unbedingte Gute allein angetroffen werden kann. Es kann daher nichts anderes als die Vorstellung des Gesetzes an sich selbst, die freilich nur im vernünftigen Wesen stattfindet, sofern sie[also jene Vorstellung], nicht aber die verhoffte Wirkung, der Bestimmungsgrund des Willens ist, das so vorzügliche Gute, welches wir sittlich nennen, ausmachen, welches in der Person selbst schon gegenwärtig ist [...].⁶⁷

Den beiden Passagen ist wesentlich mehr zu entnehmen, als es auf den ersten Blick den Anschein hat. Der Hauptgedanke der ersten Passage liegt eindeutig in dem Begriff der ‚Tätigkeit eines Willens‘ (einige Zeilen später paraphrasiert als ‚Grund‘). Nur diese ‚Tätigkeit‘, so Kants Hauptthese, ermöglicht und verdient Achtung.⁶⁸

Kant führt hierzu an:

Zum Objekte als Wirkung meiner vorhabenden Handlung kann ich zwar Neigung haben, aber niemals Achtung, eben darum, weil es bloß eine Wirkung und nicht Tätigkeit eines Willens ist. Ebenso kann ich für Neigung überhaupt, sie mag nun meine oder eines anderen seine sein, nicht Achtung haben, ich kann sie höchstens im ersten Falle billigen, im zweiten bisweilen selbst lieben, d.i. sie als meine eigenen Vorteile günstig ansehen.⁶⁹

Das vorherige Zitat lässt sich folgendermaßen aufklären: Hier ist laut Horn et al. Kant der Ansicht, dass, wenn man eine bestimmte Handlung beabsichtigt und sie ausführen möchte, um etwas zu erlangen, spielen die Neigungen mit und daher kann der Mensch keine Achtung haben, weil es nämlich die Wirkung des Willens ist. Bei der Handlung spielen die Beweggründe des Willens in Hinblick auf die Achtung eine bedeutende Rolle. Wenn der Wille von unseren Neigungen frei wäre, würden wir nur aus Achtung eine Handlung.

Nun möchte ich diesen Abschnitt zur Achtung mit dem folgenden Zitat zum Schluss bringen: „Der Gegenstand der Achtung ist also lediglich das Gesetz, und zwar dasjenige, dass wir uns selbst und doch als an sich notwendig auferlegen.“⁷⁰

Hierbei führt Kant an, dass die Achtung für den Menschen beim Handeln vonnöten ist. Vor dem Ausführen einer Handlung wird der Mensch mit den Gesetzen konfrontiert, auf die er achten muss und sich durch diese Achtung für das moralisch Gute entscheidet.

⁶⁷ Ebd., 84f.

⁶⁸ Ebd., 85., zitiert nach Kant, GMS, 400,19-401,2.

⁶⁹ Horn; Mieth; Scarano, *Immanuel Kant*, Frankfurt am Main 2007, 27., zitiert nach Kant, GMS 20-25.

⁷⁰ Horn; Mieth; Scarano, *Immanuel Kant*, Frankfurt am Main 2007, 27f., zitiert nach Kant, GMS, 30-35.

Nun geht Höffe zu den sogenannten Imperativen über und versucht, darzustellen, was überhaupt Imperative bedeuten. Der Autor führt an, dass alle Formen von Imperativen durch das „Sollen“ zum Ausdruck gebracht werden. Für die Befolgung eines Imperativs, ist die Nötigung des Willens, die Bedingung, unabhängig davon, ob der Wille gut oder schlecht sei. An dieser Stelle spielt die Vernunft eine essenzielle Rolle, denn die Imperative stellen uns die Verbindung eines Gesetzes dar, das aus der Vernunft kommt, zu dem Willen, das heißt die Imperative haben ihre Wurzeln in der menschlichen Vernunft. Die Menschen als vernünftige Wesen müssen diese Imperative, also die allgemein-objektiven Gesetze nicht befolgen, nur in dem Fall, wenn sie für bestimmte Gesetze eine Nötigung brauchen, z.B. „Wenn ich das will, dann soll ich...“ (Zweck-Mittel-Relation). Die Imperative stellen uns objektive Prinzipien zur Verfügung, die dann in unserem Willen ihren Platz finden und dann letztendlich zur Sprache gebracht werden. Mit den objektiven Prinzipien meint Kant, Grundsätze, die für die Gesamtheit der Menschen gelten und genau dieser Punkt ist von großer Wichtigkeit, dass es für alle vernünftigen Menschen gültig ist, also ist hier die Vernunft die Voraussetzung, um diese als gültig zu erkennen. Kant unterscheidet zwischen dem kategorischen Imperativ und einem hypothetischen Imperativ. Er versucht im weiteren Verlauf des Abschnittes klar darzustellen, welche Unterschiede zwischen den beiden Arten des Imperativs vorliegen. Der wesentliche Unterschied zwischen den beiden Imperativen liegt darin, dass die Art zeigt, was und wie sie voraussetzen. Die Imperative sind immer auf die Handlungen bezogen und zeigen deren praktische Notwendigkeit. Beispielsweise, wenn man eine bestimmte Handlung beabsichtigt oder durchführt, kommen diese ins Spiel. Sie liefern uns Voraussetzungen her, welche von uns erfüllt werden müssen, d.h. die Handlung, die wir beabsichtigen, ist als Mittel anzusehen, wenn man zu seinem Ziel gelangen möchte. Allerdings ist zu betonen, dass nicht beide Imperative die gleiche Funktion haben und eine Zweck-Mittel-Relation darstellen. Ein wesentlicher Unterschied zwischen diesen Imperativen ist, dass der kategorische Imperativ objektiv-allgemein gültig ist und der hypothetischer Imperativ dagegen weist keine allgemeine Gültigkeit auf.⁷¹

Im Folgenden gehe ich auf beide Arten näher ein und versuche dies mithilfe von Beispielen genauer zu erklären.

Die Gesetzesformel des kategorischen Imperativs lautet: „Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde.“⁷²

⁷¹Vgl. Otfried Höffe, *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten-Ein kooperativer Kommentar*. Frankfurt am Main 1993, 151-153.

⁷² Horn; Mieth; Scarano, *Immanuel Kant*, Frankfurt am Main 2007, 52., zitiert nach Kant, GMS, 5-7.

Also, lässt sich aus den vorherigen Ausführungen folgende Punkte zusammenfassen. Die sogenannten kategorischen Imperative sind unbedingt notwendige objektiv-allgemeingültige Prinzipien und sind somit oberstes Prinzip aller Gesetze. Sie sind solche Gesetze, die keine einschränkenden Bedingungen haben. Dieser hängt nicht von einem „Wenn-Satz“ ab. Sollte jemand eine bestimmte Handlung begehen, beispielsweise jemanden töten oder ausrauben, sollte die Person sich hier folgende Frage stellen: Ist es wirklich mein Wunsch, dass jeder Mensch ein Räuber oder ein Mörder wird? Kant zufolge macht genau dies ihn unmöglich. Der kategorische Imperativ bestimmt, dass jedermann vernünftig und moralisch handeln sollte, unabhängig von seinen Erwartungen. Beim kategorischen Imperativ geht es nicht darum, dass man eine Absicht verfolgt. Diese Art der Imperative haben immer Geltung, die vorliegenden Umstände spielen keinerlei Rolle. Der Wille des Menschen muss diesem Gesetz gerecht werden.

In den weiteren Absätzen zu diesem Thema den kategorischen Imperativ mit dem Zweck zu verbinden. Kant führt hierzu an: „die vernünftige Natur existiert als Zweck an sich selbst.“⁷³

Man ist versucht, darunter nichts anderes zu verstehen als irgendeinen Zustand oder Gegenstand, der noch nicht existiert, dessen Existenz wir aber wünschen und anstreben. Demnach wäre ein Zweck immer ein Zweck für jemanden, und wenn das wirklich die ausschließliche Bedeutung des Zweckbegriffs wäre, würde der Begriff eines Zwecks an sich selbst bedeutungslos. Ein Zweck an sich selbst ist ein Zweck, ohne daß er für jemanden Zweck wäre und ohne daß dieser Zweck ein Zustand oder Gegenstand (unserer Interessen) sein müßte. Wenn es einen KI gibt, der bestimmte Handlungen als notwendig gebietet, und wenn alle Handlungen (auch solche notwendigen Handlungen) einen Zweck verfolgen, dann muß es Zwecke geben, die von allen notwendig in ihren Handlungen verfolgt oder berücksichtigt werden müssen. Solche Zwecke sind Zwecke an sich. [...] Dagegen sind objektive (selbständige) Zwecke (an sich selbst) Zwecke, deren Dasein an sich, unabhängig von subjektiven Interessen und Mittel-Zweck-Beziehungen, einen Wert hat.⁷⁴

Des Weiteren lässt sich das oben angeführte Zitat noch folgendermaßen weiter erklären.

Folglich könnte sich ein vernünftiges Wesen schon dadurch als Zweck an sich selbst auszeichnen, daß es Zwecke setzen und rational verfolgen kann; oder ein vernünftiges Wesen könnte Zweck an sich selbst sein, weil es autonom handeln kann. Was ist Kants Position? Er sagt ausdrücklich, daß jeder Mensch und jedes Vernunftwesen sein Dasein notwendig als ‚Zweck an sich selbst‘ verstehen muß.⁷⁵

⁷³ Ebd., 62., zitiert nach Kant, GMS, 25.

⁷⁴ Schönecker; Wood, *Kants Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, 143f., Kant, GMS, 427-438.

⁷⁵ Ebd., 144f., zitiert nach Kant, GMS, 429,3-7.

Im Folgenden möchte ich auf die hypothetischen Imperative näher eingehen und versuchen, die wesentlichen Unterschiede zwischen dem kategorischen und diesem hervorzuheben.

Bei den hypothetischen Imperativen geht es um bedingt-gültige Gebote. Hier ist nicht davon auszugehen, dass sie die Grundlage einer moralischen Handlung bilden, denn diese Art der Imperative sind solche Imperative, die mit Zielen und Zwecken in Verbindung stehen. Bei diesen Imperativen verfolgen die menschlichen Wesen bestimmte Ziele, daher können sie nicht kategorisch, sprich allgemein-gültig sein, weil sie durch eine Bedingung eingeschränkt sind und eine sogenannte Zweck-Mittel-Beziehung darstellen. Denn wenn eine Person ein bestimmtes Ziel verfolgt, so muss sie das dafür notwendige Mittel haben. Beispielsweise muss jemand, der kochen möchte, über eine Küche und die notwendigen Utensilien verfügen. Im Vergleich zum hypothetischen Imperativ, unterliegen die Handlungen beim kategorischen Imperativ allgemeinen Gesetzen, d.i. persönliche Neigungen und Interessen spielen hier keinerlei eine Rolle. Anhand des folgenden Beispiels möchte ich die Differenzen zwischen den beiden Imperativen nochmals angeben: „Du sollst Radfahren!“⁷⁶

Hier kann man nicht von einem kategorischen Imperativ ausgehen, weil die Absicht, also, das, was durch den Sport erreicht werden soll, nicht bei der Gesamtheit der Menschen voraussetzen kann.

Kategorische und hypothetische Imperative lassen sich manchmal nicht anhand von Beispielen einfach erklären. Einige gewisse Handlungen weisen sowohl kategorische als auch hypothetische Imperative auf. Zum Beispiel: „Du sollst nicht stehlen“ unterliegt dem kategorischen Imperativ. Verknüpft man diesen mit dem hypothetischen Imperativ, dann würde der Satz folgendermaßen lauten: Du sollst nicht lügen, wenn du nicht willst, dass sie die Freundschaft beenden.“ Durch dieses Beispiel kann man erkennen, dass der Zweck hierbei ein entscheidender Faktor ist.⁷⁷

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die kategorischen und die hypothetischen Imperative den Begriff „Wille“ beinhalten. Beim hypothetischen Imperativ liegen zwei Willensbestimmungen vor: die erstere beinhaltet Begierden und Interessen. Um einen hypothetischen Imperativ zu erzielen, muss auch die zweite zustande kommen, welches das Mittel zur Erreichung des Ziels darstellt. Wenn die zwei Kriterien erfüllt sind, kann man diesen Imperativ als hypothetisch definieren. Erwähnenswert ist auch, dass der hypothetische

⁷⁶ Vgl. Ebd., 112-113.

⁷⁷ Vgl. Höffe, *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, 265f.

Imperativ auch unklar enthält, indem Sinne, wenn ich nicht weiß, welches Mittel ich für das Erreichen meines Ziels benötige. Bei den kategorischen Imperativen weiß ich genau, was dieser enthält, und zwar alle allgemein-objektiven Gesetze, die für vernünftige Menschen Geltung haben.

3 Glück – bei Kant und bei Aristoteles

Nun möchte ich kurz und prägnant die behandelten Glückstheorien der Philosophen gegenüberstellen und einen Vergleich machen. Bei Aristoteles ist das Glück mit mehreren Definitionen verbunden. Man sieht, dass es bei ihm keine einheitliche Definition von Glück vorliegt. In erster Linie geht es bei ihm um eine Art Zufriedenheit, die sich aus menschlichen Handlungen zusammensetzt. Allerdings ist zu erwähnen, dass diese Zufriedenheit nicht durch die Befriedigung der Neigungen und Bedürfnisse zustande kommt. Laut Aristoteles handelt es sich bei Glück/Glückseligkeit nicht im Sinne eines Endresultats als Ziel des menschlichen Lebens. Zwischen den einzelnen Gütern und höchstem Gut besteht eine Verknüpfung des Ganzen zu seinen Teilen. Im Mittelpunkt seines Glücksverständnisses steht die menschliche Handlung nach den Maßstäben der Tugend. Die äußeren Güter und die sozialen und äußeren Umstände werden nicht ausgeschlossen und gehören ebenso zum Glück, jedoch nicht in erster Linie. Bei diesen handelt es sich um Glücksfaktoren, die hinreichend sind. Ein tugendhafter Handwerker ist von äußeren Gütern abhängig, denn er braucht für die erfolgreiche Ausführung seiner Arbeit, gutes Material und einen guten Arbeitsplatz.

Kant hingegen, legt ein anderes Verständnis von Glück dar. Er ersetzt den Begriff des Glücks durch das Prinzip der Sittlichkeit. Kant zufolge ist Glückseligkeit die Befriedigung der Neigungen.

Hierzu möchte ich folgende Stelle anführen:

Ein Leben, in dem nach dem eigenen Glück gestrebt wird, begreift Kant-vor dem Hintergrund dieses allein sinnlich bestimmten Glücksbegriffs – als wesentlich fremdbestimmt, da abhängig von den Gegenständen der eigenen Neigung. Der Wille gibt alsdenn sich nicht selbst, sondern das Objekt durch sein Verhältnis zum Willen gibt diesem das Gesetz.⁷⁸

Wenn der Mensch versucht, nach einem glücklichen Leben zu streben, so spielen die Neigungen auch mit und der Mensch ist dann daran gehindert, vernünftig zu handeln. Das sittliche,

⁷⁸Mitscherlich-Schönherr, Glück bei Kant, 184f., zitiert nach Kant, KrV, B 834.

moralische Handeln verbindet er sozusagen mit glücklichem Leben. Die äußeren Güter und die sozialen Umstände scheinen bei Kant keinerlei eine Rolle zu spielen. Allerdings finden sich auch bei Aristoteles die moralischen Aspekte im Hinblick auf das Erlangen des Glücks. Ohne moralische Tugend ist laut ihm das Erreichen des höchsten Guts unmöglich. Im weiteren Verlauf stelle ich die verschiedensten Unterrichtsmethoden und deren Funktionsweise dar.

4 Methoden im Ethikunterricht

Wenn der Ethik- und Philosophieunterricht vor allem darauf zielt, die Schülerinnen und Schüler zum Philosophierenkönnen zu befähigen oder sie darin zu fördern, bekommen die philosophischen Methoden wie man bestimmte Inhalte oder letzte Fragen angemessen untersuchen und zumindest vorläufig beantworten kann, ein besonderes Gewicht, ebenso die entsprechenden fachspezifischen Unterrichtsmethoden.⁷⁹

4.1 Rollenspiele

Der Einsatz von Rollenspielen im Ethikunterricht ist reich an Voraussetzung. Sie sind ein wichtiger Teil des Ethikunterrichts und sind für die Förderung der Empathiefähigkeit von großer Relevanz. Lernende können durch die Rollenspiele unterschiedliche Situationen simulieren.⁸⁰

Es bedarf in Vorbereitungsphase einer hinlänglich präzisen Situationsbeschreibung, die dem Rollenspiel zugrunde liegen soll. Es bedarf weiterhin einer genauen Definition der Rollen. Die Schüler brauchen in der Rolle viel Zeit, um ihre jeweiligen Rollentexte sinnvoll schreiben zu können. Für Gruppenmitglieder, die nicht mitspielen, gilt es, eventuell einen Beobachtungsbogen mit vorgegebenen Kriterien zu erarbeiten. Als Abschluss sollte unbedingt eine Auswertung in Form eines Metagesprächs stehen. Die Schülerinnen und Schüler können sich dabei kritisch über die eigene bzw. die Rolle von anderen oder Sinn und Zweck des Spiels äußern.⁸¹

Rollenspiele können in Einstiegs-, in Problematisierungs- oder in Auswertungsphasen eingesetzt werden.⁸²

⁷⁹Ekkehard Martens, *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*, Hannover 2007, 46.

⁸⁰Vgl. Volker Pfeifer, *Didaktik des Ethikunterrichts: Bausteine einer integrativen Wertevermittlung*, Stuttgart 2009, 250.

⁸¹Ebd., 100.

⁸²Ebd., 250.

Einige Beispiele hierzu sind:

- *Das Selbstgespräch:* Ein Spieler versucht, im Selbstgespräch die Ereignisse und Absichten, eigene Möglichkeiten und Unfähigkeiten öffentlich zu klären.⁸³
- *Der Rollentausch:* Ein Spieler wechselt ständig die Rolle mit dem Mitspieler, der die Bezugspersonen spielt. Er spielt also sich selbst und den Gegenpart. Der Mitspieler wechselt zwar auch die Rolle, spricht aber nur die Sätze des Hauptspielers nach. Damit kann der Mitspieler in die Rolle der Bezugsperson eingeführt werden, gleichzeitig erlebt sich der Hauptspieler aus der Sicht des Gegenspielers. (Beispiel: ein Junge spielt die Rolle eines Mädchens und umgekehrt.)⁸⁴
- *Der Rollenwechsel:* Die Rollen eines Spielers werden nacheinander von mehreren Teilnehmern gespielt. Dadurch können unterschiedliche Verhaltens- und Reaktionsweisen, bezogen auf die gleiche Situation, sichtbar gemacht werden. Der Rollenwechsel kann auch spontan vorgenommen werden: Wer den Wunsch hat, die Rolle eines Mitspielers zu übernehmen, legt ihm die Hand auf die Schulter.⁸⁵
- *Das Fragen stellen:* Der Spielleiter hilft durch Fragen, verschüttete Erlebnisse und Erfahrungen zu rekonstruieren. Er versucht, Unsicherheiten, Ratlosigkeit und Rationalisierungen durch Insistieren auf möglichst genauer Darstellung der Erlebnissituation aufzulösen.⁸⁶
- *Die Rollenverfremdung:* Der Spielleiter (oder ein Gruppenmitglied) reagiert auf das Spiel eines Spielers, als würde es ihn in Wirklichkeit treffen. Dadurch wird der Spieler gezwungen, über seine „Rolle“ nachzudenken, sich zu zeigen und zu verfremden.⁸⁷

Gute Organisation und Vorbereitung sind zwei wichtige Komponenten, die zum Erfolg eines Rollenspiels beitragen. Wie bereits auch im vorherigen Absatz erwähnt, benötigt man für Rollenspiele viel Zeit. Es ist auch hervorzuheben, dass für Besprechung der Resultate der durchgeführten Rollenspiele genug Zeit eingeplant werden muss. Der teilnehmende Schüler und die teilnehmende Schülerin sollte sich mit seiner/ihrer Rolle zunächst einmal identifizieren und sich auch freiwillig für die jeweilige Rolle melden. Wichtig ist auch zu bemerken, dass Rollenspiele nicht ohne Sinn und Zweck, sondern zielorientiert geplant werden sollten.⁸⁸

Im Folgenden sind die einzelnen Phasen eines Rollenspiels zu sehen:

⁸³ Ebd., 250.

⁸⁴ Ebd., 250f.

⁸⁵ Ebd., 251.

⁸⁶ Ebd., 251.

⁸⁷ Ebd., 250f.

⁸⁸ Vgl. Ebd., 251.

- Integration des Rollenspiels in einen problemorientierten Unterrichtszusammenhang. Zu fragen wäre also: welche problematischen Sachverhalte, Handlungsweisen, Einstellungen sollen szenisch dargestellt werden? Was versprechen wir uns davon? Was interessiert uns daran?⁸⁹
- Entscheidung über Art und Form des Rollenspiels. Grundsätzlich wäre zu fragen: Sollen Situation, Rollenbeschreibung und Rollenkonflikt vorstrukturiert oder nicht vorgegeben, also weitgehend unstrukturiert und offen sein?⁹⁰
- Verfassen des Szenarios. Das Szenario sollte schriftlich skizziert werden. Ein gutes Szenario zeichnet sich dadurch aus, dass das Spannungsfeld transparent, d.h. Problemaspekte, Konflikte, Emotionen, unterschiedliche Perspektiven, Zielvorstellungen und Kontroversen klar ersichtlich werden.⁹¹
- Genaue Definition der Rollen. Die Rollenbeschreibung sollte so gestaltet werden, dass die Spieler dazu motiviert werden, sich selbst zu spielen und nicht bloß eine unverbindliche Show abzuliefern. In der Regel ist zu unterscheiden zwischen Haupt- und Nebenrollen und den möglichen Zusatzrollen je nach Wahl der Spieltechnik.⁹²
- Durchführung. Für die Zuteilung der Rollen gibt es mehrere Möglichkeiten, die allerdings behutsam bedacht werden sollten. Sie kann nach Zufall, nach Entscheidung der Klasse, nach Freiwilligkeit oder nach Nähe (leichte Identifikationsmöglichkeit) bzw. Ferne (Gegensätzlichkeit zwischen Person und Rolle) erfolgen.⁹³
- Auswertung. Sie umfasst eine Nachbereitung des Ablaufs des Rollenspiels aus der Sicht der Spieler bzw. Beobachter. Fragen könnte man: Wie habe ich mich gefühlt beim Spiel? Was ist mir schwergefallen, was hat mich belastet? Welche neuen Problemaspekte sind mir beim Spiel bewusst geworden, die ich noch weiter untersuchen wollte? Was würde ich bei einem nächsten Rollenspiel anders bzw. besser machen wollen.⁹⁴

Im nächsten Schritt möchte ich die Rolle der Rollenspiele im Ethikunterricht erläutern. Zum einen wird die Sprechkompetenz der Lernenden gefördert. Zum anderen können die Schüler/innen sich die Fähigkeit aneignen, sich in die Lage des Gegenübers hineinzusetzen, also Empathiefähigkeit wird dadurch gefördert. Neben diesen zwei bedeutenden Hauptfunktionen eines Rollenspiels, gibt es auch weitere wichtige Zwecke eines Rollenspiels.⁹⁵

⁸⁹ Ebd., 251f.

⁹⁰ Ebd., 252.

⁹¹ Ebd., 252.

⁹² Ebd., 252.

⁹³ Ebd., 252.

⁹⁴ Ebd., 251f.

⁹⁵ Vgl. Ebd., 252.

Zum Beispiel:

Die Rollendistanz: die Fähigkeit, übernommene bzw. gespielte Rollen distanziert, d.h. in der Konfrontation mit einer neuen Situation kritisch, hinterfragen und gegebenenfalls revidieren zu können. Die Schüler können dabei erfahren, dass Rollen keine starren, unverrückbaren, institutionalisierten Verhaltensmuster darstellen, sondern bis zu einer gewissen Grade von den Rollenträgern mitdefiniert werden können.⁹⁶

Ambiguitätstoleranz: die Fähigkeit, die zwischen Rollenpartnern divergierenden Erwartungen und Bedürfnisse, die häufig mit unterschiedlichen Norm- und Wertvorstellungen zusammenhängen, ertragen zu können und nicht mit Resignation oder Aggression zu reagieren.⁹⁷

4.2 Sokratisches Gespräch

Das Sokratische Gespräch ist die exemplarische Form, die die neosokratische Methode als philosophische und (in Grenzen) mathematische Didaktik angenommen hat. Ursprünglich entwickelt von Nelson, der es als Lehrer in der von ihm geleiteten Schule Walkemühle auch als Lehrform praktiziert hat, wurde es später insbesondere von Gustav Heckmann (1898-1996), einem Schüler Nelsons, weiter ausgebaut und durch die Formulierung eines Regelkanons gewissermaßen als Markenzeichen fixiert. [...]Das Gespräch, anders als etwa der „herrschaftsfreie Diskurs“ in der Diskurstheorie Habermas', übernimmt keine wahrheitskonstitutive Funktion mehr, sondern ist Teil eines Selbstklärungsprozesses, der auf „Wahrheiten“ führen kann, aber nicht muss.⁹⁸

Der Dialog bzw. das Gruppengespräch ist wie bei Sokrates nicht mehr nur Methode oder Vermittlungsform, sondern eigenständiges Ziel. Das Sokratische Gespräch dient weder primär der Vermittlung unabhängig gewonnener philosophischer Erkenntnisse, noch ist sie eine bloße Übung zur Aneignung einer philosophischen Technik, auf die nach erlangter Beherrschung verzichtet werden kann.⁹⁹

In seiner Standardform ist das Sokratische Gespräch kein Dialog zwischen Lehrer und Lernendem, sondern ein „Polylog“, bei dem jeder der Teilnehmer an einer Gesprächsgruppe die Rolle der „Hebamme“ für die philosophischen Entdeckungen der anderen übernimmt. Ziel der „Hebammenkunst“ ist es, eine gemeinsame, von der Gruppe als ganzer getragene philosophische

⁹⁶ Ebd., 252.

⁹⁷ Ebd., 252f.

⁹⁸ Dieter Birnbacher, „Methoden und Arbeitsschwerpunkte“, in: *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*, hg. v. Julian Nida-Rümelin; Irina Spiegel; Markus Tiedemann, Schöningh 2017, 173.

⁹⁹ Ebd., 173f.

Einsicht zu generieren. Mit dem Wechsel von der Dyade zur Gruppe wechselt zwangsläufig auch die Rolle des Leiters. Ein großer Teil seiner „Hebammenaufgaben“ werden nunmehr von der Gruppe übernommen. Andererseits hat er die in der Praxis oft nicht leicht zu meisternde Aufgabe, als facilitator auf Regeleinhaltung zu achten, die Gesprächsdisziplin aufrechtzuerhalten und das Gespräch vor dem Entgleisen zu bewahren. [...]Der Erfolg eines Sokratischen Gesprächs hängt wesentlich davon ab, dass die für diese Methode geltenden Regeln eingehalten werden. Diese Regeln sind von dreierlei Art: Regeln für den Gesprächsleiter, Regeln für die Gesprächsteilnehmer und Verfahrensregeln. Die wichtigste Regel für den Gesprächsleiter ist die Nicht-Direktivität. Er soll die Teilnehmer begleiten, ohne sie inhaltlich anzuleiten. Nur in Verfahrensfragen darf oder (sofern es um die Einhaltung der Regeln geht) muss er direktiv werden. Es gehört nicht zu seinen Aufgaben, die Positionen anderer, am Gespräch nicht beteiligter Philosophen oder eigene Theorien und Lösungsansätze einzubringen.¹⁰⁰

Darüber hinaus soll er das Gespräch aktiv fördern, indem er die atmosphärischen Voraussetzungen für ein offenes und ein freies Gespräch schafft und darauf hinwirkt, dass sich möglichst alle beteiligten, u.a. indem er die „langsam“ Denkenden davor schützt, von den „Schnelldenkern“ überfahren zu werden. Außerdem soll er dafür sorgen, dass alle Äußerungen innerhalb der Gruppe von allen Übrigen verstanden werden und dass jeder eine Chance bekommt, weitere Klärungen zu verlangen. Auch wenn Gefühle und Einstellungen, wie es häufig vorkommt, in sich intransparent, diffus oder nur teilweise verständlich sind, sollten sie so klar wie möglich geäußert werden, um der Gruppe als ganzer die Möglichkeit zu geben, sich an ihrer weiteren Klärung und Durchdringung zu beteiligen. Darüber hinaus ist es dem Gesprächsleiter durchaus erlaubt, von sich aus weitere Klärungen zu verlangen, wann immer dies ihm auf der Grundlage seiner überlegenen Sachkenntnis für den Gesprächsverlauf fruchtbar erscheint. Schließlich soll der Gesprächsleiter auch darauf hinwirken, dass in der jeweiligen Gruppe ein Konsens gefunden wird. Das Hinarbeiten auf einen Konsens ist von offensichtlicher Bedeutung dann, wenn die Gesprächsergebnisse (wie in der Institutionenberatung) zur Grundlage praktischer Regeln oder Entscheidungen werden sollen. Aber auch dann, wenn in diesem Fall ein Einverständnis über die zu treffenden praktischen Entscheidungen erreicht ist, ist das eigentliche Ziel des Sokratischen Gesprächs noch nicht erreicht. Ein Sokratisches Gespräch zielt stets auf allgemeine und über den konkreten Anlass hinausreichende Einsichten, nicht auf partikuläre Entscheidungen.¹⁰¹

Die wichtigste Regel für die Gesprächsteilnehmer lautet, dass sie eigene Erfahrungen zum Ausgangspunkt nehmen. Die eingebrachten persönlichen Erfahrungen werden der Gruppe in Gestalt eines detaillierten Berichts präsentiert, nachdem sie unter mehreren Angeboten von der Gruppe als die geeignetsten ausgewählt worden sind. Die Teilnehmer, die bereits sind, eine

¹⁰⁰ Ebd., 174f.

¹⁰¹ Ebd., 175f.

relevante Erfahrung beizusteuern, skizzieren, was sie anbieten können, so dass die Gruppe eine Grundlage dafür hat, unter den Angeboten eine sinnvolle Auswahl zu treffen. Das präsentierte Beispiel wird zunächst in allen relevanten deskriptiven Einzelheiten geklärt, bevor aus ihm Aufschlüsse für die zu bearbeitende Frage gezogen werden. Diese Aufgabe stellt sich insbesondere bei ethischen Fragen, bei denen häufig Entscheidungskonflikte zur Sprache kommen, die der „Beispielgeber“ für sich selbst noch nicht vollständig oder befriedigend gelöst hat oder (wenn diese Konflikte in der Vergangenheit liegen) deren faktische Lösung er noch nicht völlig verstanden hat. Die Klärung der Situation und der beteiligten Motive kann dann der gesamten Gruppe (einschließlich des Beispielgebers selbst) zur Aufgabe gemacht werden. Die wichtigste Verfahrensregel sieht vor, dass zu jedem – sich in der Regel über mehrere Tage erschreckendem – Sokratischen Gespräch ein Metagespräch gehört, das den Gesprächsverlauf selbst thematisiert. Es bietet Gelegenheit, sich über die formalen und prozeduralen Aspekte der Gruppenarbeit auszutauschen und, wenn nötig, am Verhalten des Gesprächsleiters und einzelner Teilnehmer Kritik zu üben. Die Rolle des Gesprächsleiters sollte im Metagespräch einer der erfahreneren Teilnehmer übernehmen. Es ist wiederum Sache des Gesprächsleiters, ein Metagespräch vorzuschlagen (z. B. wenn er in der Gruppe wachsendes Unbehagen bemerkt). Alternativ kann ein Bedarf nach einem Metagespräch auch von jedem beliebigen Teilnehmer angemeldet werden.¹⁰²

4.3 Sozialformen

Wiater führt folgende Definition der Sozialform an: „Als Sozialform versteht man bei Lehr-Lern-Prozessen die Formen der sozialen Kooperationsbeziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden und unter den Lernenden.“¹⁰³

Für den erfolgreichen Ethikunterricht spielt der Einsatz unterschiedlicher Sozialformen eine zentrale Rolle. Frontalunterricht Einzel-, Partner- und Gruppenarbeiten sollten im Unterricht wechselweise eingesetzt werden. Je nach Aufgabe muss die geeignete Sozialform für die Erarbeitung des Arbeitsauftrag von der Lehrperson herangezogen werden. Wie bereits vorhin erwähnt, ist es wichtig, dass sie abwechselnd und miteinander vermischt eingesetzt werden.

¹⁰² Ebd., 176.

¹⁰³ Wiater, *Ethik unterrichten*, 150.

Schramm führt folgendes Zitat zu diesem Punkt an: „Jede hat ihre spezifischen Vorteile und dient der Herausbildung von Schlüsselqualifikationen, die für die Lebenswelt der Schüler von Bedeutung sind.“¹⁰⁴

Im Anschluss möchte ich auf diese drei Sozialformen näher eingehen.

Beim Frontalunterricht steht der Lehrer der Klasse als Gesamtheit der Schülerinnen/Schüler gegenüber. Die traditionelle Form des Frontalunterrichts mit Lehrervortrag, fragend-entwickelndem Unterrichtsgespräch, Stillarbeit zur Einübung des neuen Unterrichtsstoffs, Überprüfen der Stillarbeit und Hausaufgabenstellung ist in den letzten Jahren mehr und mehr einem reformierten Frontalunterricht gewichen, der schülerorientiert und mit viel Schülerselbsttätigkeit und Gruppenarbeit durchgeführt wird.¹⁰⁵

Im Folgenden wird auf die Besonderheiten des Frontalunterrichts aus der Sicht von Schramm eingegangen.

Jeder Trainer muss sich beim Einsatz des Lehrvortrags selbst um eine aktivierende, interessante Präsentation bemühen. Dabei sind die folgenden Punkte zu berücksichtigen: + Interesseweckende Aufbereitung des Themas und der Ziele: Sinnfrage, Einbettung, Praxisbezug, Lerngerüst + Zeitliche Begrenzung des Lehrvortrages auf maximal 20 Minuten + Motivierendes Verhalten der Dozentin/des Dozenten: "Verständlichmacher", "Muntermacher", "Aufwärmer" + Einsatz unterrichtlicher Medien zur Veranschaulichung des Themas.¹⁰⁶

Die Güte schriftlicher oder mündlicher Darstellungen von Lehr- und Informationsinhalten hängt im Wesentlichen von fünf Faktoren oder Merkmalen ab: Realisation des Merkmals "Sprechdenken" (= freies Sprechen), Merkmal Einfachheit: Einfache Sätze, leicht verständliche Wörter, konkrete Darstellung, Merkmal Ordnung und Gliederung: Gut gegliederter, übersichtlicher Textinhalt, Folgerichtigkeit, Unterscheidung von Wesentlichem und weniger Wesentlichem, überblickende Vorausschau am Beginn, Zusammenfassungen, Merkmal Kürze und Prägnanz: Beschränkung auf das Wesentliche, kurze, nicht langatmige Darstellung, Merkmal Anregung und Stimulans: Abwechslungsreiche und flüssige Darstellung, Verwendung von Beispielen, Bildern, Vergleichen.¹⁰⁷

¹⁰⁴ Ingeborg Schramm, *Methodisches Handbuch für Ethiklehrer und solche, die es werden wollen*, Leipzig 2011, 44.

¹⁰⁵ Wiater, *Ethik unterrichten*, 150.

¹⁰⁶ Bettina Ritter-Mamczek, *50 didaktische Methoden-für jede Lehrveranstaltung*. Berlin, Deutschland 2013, 19.

¹⁰⁷ Ebd., 19.

Weitere Aspekte des Lehrverhaltens tragen zu einem gelungenen Lehrvortrag bei:¹⁰⁸

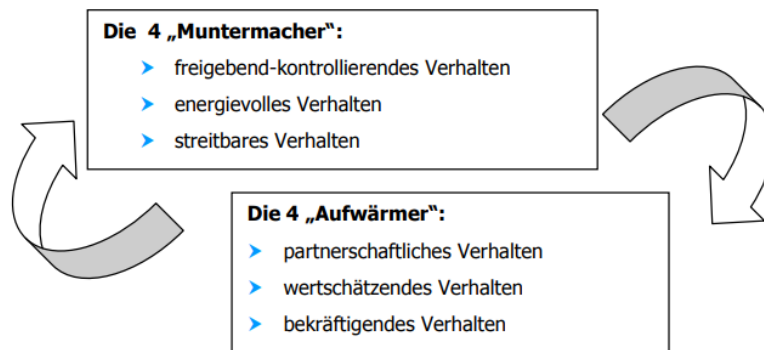


Abbildung 1: Aspekte-Lehrvortrag

Nun gehe ich auf einige bestimmte Unterrichtsmethoden ein, die sich bei dieser Sozialform gut eignen. Eine bestimmte Methode namens **Brainstorming** eignet sich hierzu gut als Einstieg.

Der Autor führt folgende Beschreibung an: „Brainstorming heißt wörtlich übersetzt: „Gehirnsturm“ und ist eine sehr bekannte Kreativitätsmethode. Dabei werden kommentarlos und ohne Wertung spontane Einfälle für die Lösung von Problemen gesammelt und aufgeschrieben. Jede Idee zählt dabei gleich viel.“¹⁰⁹

Folgendermaßen geht man vor:

1. Formulierung des Problems: Ein Problem wird vom Lehrer oder einem Schüler vorgetragen und formuliert, zum Beispiel: Einige Schüler werden in der Klasse gehänselt. Sie fühlen sich daher sehr unwohl und wollen die Klasse verlassen. Was können wir dagegen tun? Das Problem sollte so ausführlich beschrieben werden, dass alle Schüler verstanden haben, was genau gemeint ist. **2. Brainstorming:** Die Schüler werden dazu aufgefordert, zügig und relativ spontan so viele Vorschläge zur Lösung des Themas zu nennen, wie ihnen einfallen. Diese Vorschläge werden auf Karten oder an der Tafel aufgeschrieben. Die Dauer des Brainstormings sollte 15 bis 20 Minuten nicht übersteigen.¹¹⁰

¹⁰⁸ Ebd., 19.

¹⁰⁹ Lothar Scholz, *Thema im Unterricht/Extra. Methoden-Kiste*. Bundeszentrale für politische Bildung 2020, 9.

¹¹⁰ Ebd., 9.

Folgende Spielregeln gelten: „Jede Idee wird sofort kurz und knapp ausgesprochen, es darf keine Bewertung oder Kritik zu einer vorgetragenen Idee geäußert werden und jede Idee wird stichwortartig notiert (auf einer Karte, auf Flipchart oder der Tafel).“¹¹¹

Anschließend werden die Ideen gesichtet, geordnet und bewertet. Beim Sortieren könnt ihr Oberbegriffe formulieren, denen die einzelnen Ideen zugeordnet werden. Anschließend können diese Oberbegriffe sortiert oder gewichtet und damit in eine Reihenfolge gebracht werden (z.B. Priorisierung durch Bepunktung). Für das Brainstorming gilt: Es ist günstiger, wenn die Gruppe nicht zu groß sind (max. 8 bis 10 Leute).¹¹²

Des Weiteren möchte ich noch eine solche Methode als Einstieg erwähnen und kurz beschreiben, und zwar die **Methode 6 – 3 – 5**.

Auch diese Methode dient zum Finden von Ideen. Im Gegensatz zum mündlichen Brainstorming schreibt ihr hier eure Ideen auf, deshalb wird sie auch „Brainwriting“ genannt. Dabei wird eine bestimmte Zeit festgelegt und ein fester Ablauf ist vorgeschrieben: Die Bezeichnung 6 – 3 – 5 gibt die Spielregeln vor.¹¹³

Sie läuft wie folgt ab:

Sechs Schüler/innen sitzen an einem Tisch und entwickeln Lösungsvorschläge für ein gestelltes Problem. Innerhalb einer festgelegten Zeit (z. B. sieben Minuten) schreibt jeder in drei vorgegebene Felder auf einem Blatt je eine Idee. Anschließend wird das Blatt zum linken Nachbarn weitergegeben. Dies geschieht fünf mal hintereinander. Jeder liest also das Blatt, das er erhält, durch, lässt sich durch die aufgeschriebenen Vorschläge zu neuen Ideen anregen, ergänzt diese Ideen in der darunter liegenden waagerechten Reihe durch drei eigene Ideen und gibt das Blatt dann weiter.¹¹⁴

Die Blätter werden aufgehängt und können von allen während eines Rundgangs noch einmal betrachtet werden. Jeder Schüler soll nun die Ideen auf jedem Blatt bewerten: alle sollen jeweils drei (oder zwei) Ideen, die ihr zusagen blau markieren, und drei (oder zwei) Ideen, die er ablehnt, rot markieren. Das kann während des Rundgangs auf den aufgehängten Blättern geschehen oder ihr geht auf eure Plätze zurück und die Blätter werden noch einmal in der Gegenrichtung herumgegeben. Anschließend betrachtet man die Bewertungen gemeinsam und stellt eine Rangliste oder eine Auflistung der Ideen her. Besonders geeignet ist diese Methode für eine

¹¹¹ Ebd., 9.

¹¹² Ebd., 9.

¹¹³ Ebd., 10.

¹¹⁴ Ebd., 10.

konkrete und eingegrenzte Problemfrage. Sie kann sich auch aus einem gemeinsam gelesenen Text ergeben.¹¹⁵

Im Folgenden ist ein Beispiel zu sehen.¹¹⁶

Beispiel für ein Brainwriting-Blatt

Thema: „Welche Regeln sollten für Handys in der Schule gelten?“

verbieten	feste Zeiten	nur Notrufe

Abbildung 2: Brainwriting Blatt

Im weiteren Schritt gehe ich auf Einzelarbeit ein und lege dessen relevante Aspekte dar:

„Einzelarbeit schult die Sorgfalt, Konzentration, das eigenverantwortliche Arbeiten und den Umgang mit der Zeit, Meist ist die Einzelarbeit eine Stillarbeit, denn die Schüler sollen ja in aller Ruhe ihre Aufgaben erledigen und sich dabei konzentrieren.“¹¹⁷

Hier lernen Schüler zeitweilig und bei genau vorgegebenen Aufgaben (meist Aufgaben der Übung, der Anwendung, des Transfers, der Ideenproduktion oder der Kenntnisüberprüfung) ohne die direkte Führung des Lehrers oder die Mitwirkung anderer Lernender. Dass der Schüler aktiv, selbstgesteuert und selbstentdeckend lernt wird ebenso als Vorteil gesehen wie dass seine Lernschritte und Lernergebnisse überprüft und ihm als Verursacher zugeschrieben werden können; nachteilig wirkt das Fehlen sozialer Beziehungen beim Lernen.¹¹⁸

An dieser Stelle ist es wichtig, hervorzuheben, dass die Lehrkraft für die Arbeitsphase ein bestimmtes Zeitlimit vorgibt. Des Weiteren kann diese Sozialform die Kompetenz im Bezug auf Hausarbeiten stärken. Weiters herrscht in der Klasse Ruhe, was für die Lehrperson auch

¹¹⁵Ebd., 10.

¹¹⁶Ebd., 10.

¹¹⁷Schramm, *Methodisches Handbuch für Ethiklehrer*, 44.

¹¹⁸Wiater, *Ethik unterrichten*, 151.

eine kurze Erholung bedeutet. Hierbei kommt der Lehrkraft die Aufgabe zu, durch die Klasse zu spazieren, und erforderlichenfalls Anweisungen zu geben.¹¹⁹

Bei der Sozialform: Partnerarbeit kommen zwei Schüler/innen zusammen, um einen von der Lehrperson erhaltenen Arbeitsauftrag unter bestimmten Bedingungen und Anweisungen zu erarbeiten.¹²⁰

Des Weiteren möchte ich die Partnerarbeit präsentieren, welche ebenso mit einer großen Vielzahl an Vorteilen verbunden ist.

Gegenseitige Hilfe, Arbeitsteilung, Kommunikation, Kritik üben, eigenverantwortliches Arbeiten, Zuhören, sich auf den anderen einstellen, den eigenen Standpunkt verteidigen, aber auch den Standpunkt des Partners akzeptieren und eventuell die eigene Meinung revidieren, werden trainiert. In dieser Phase kann gesprochen werden. Daher sollten Schüler entsprechende Kommunikationsregeln beherrschen. Ein Zeitlimit ist auch hierbei wichtig.¹²¹

Im weiteren Verlauf werde ich eine weitere für die Kommunikationskompetenz relevante Methode vorstellen.

Eine Methode, Gedanken, Meinungen, Ergebnisse oder auch Hausaufgaben untereinander auszutauschen, ist das so genannte „Rotierende Partnergespräch“ oder auch „Kommunikatives Stuhlrücken“. Dazu bildet ihr am besten einen großen Stuhlkreis. Jetzt zählt ihr der Reihe nach ab: A – B, A – B, A – B,... Die „B’s“ nehmen nun ihren Stuhl, tragen ihn in den Innenbereich und setzen sich den vormals rechts von ihnen sitzenden „A’s“ gegenüber. Zuerst beginnen die im Innenbereich sitzenden Schüler, den ihnen gegenüber im Außenbereich sitzenden Mitschülern z. B. Arbeitsergebnisse vorzutragen. Danach fassen die außen sitzenden Schüler das zusammen, was sie gehört haben und tragen im Anschluss daran ihre Arbeitsergebnisse dem Gegenüber vor. Auf ein Zeichen des Lehrers rücken nun die im Innenbereich sitzenden Schüler zwei Plätze nach links. Sie sitzen nun einer anderen Person gegenüber. Jetzt beginnen zuerst die außen sitzenden Schüler ihre Ergebnisse vorzutragen. Die gegenüber sitzende Person wiederholt das Wichtigste und stellt ihrerseits ihre Ergebnisse dar. Nun wandern die innen sitzenden Schüler wieder zwei Plätze weiter nach links, beginnen mit dem Vortrag ihrer Ergebnisse vor neuen Partnern. Diese wiederholen, sprechen dann ihrerseits, usw. Da jeweils die Hälfte der Schüler gleichzeitig spricht, müssen die Gespräche mit gedämpfter Stimme geführt werden. Wann das Rotierende Partnergespräch beendet werden soll, hängt von der Vielfalt der Arbeitsergebnisse oder dem Reichtum der Assoziationen ab. Gleichen sich die Ergebnisse weitgehend oder wiederholen sich die Aussagen,

¹¹⁹ Vgl. Schramm, *Methodisches Handbuch für Ethiklehrer*, 44.

¹²⁰ Vgl. Wiater, *Ethik unterrichten*, 150.

¹²¹ Schramm, *Methodisches Handbuch für Ethiklehrer*, 44.

so kann der Austausch nach drei- bis viermaligem Weiterrücken abgebrochen werden. Das rotierende Partnergespräch kann auch ohne Stühle im Stehen durchgeführt werden.¹²²

Die bisher oben vorgestellten Methoden, wo die Schüler/innen größtenteils die Aufgabenstellungen zu zweit oder in Gruppen durchzuführen haben, wären zur Thematisierung der Theorien von den Philosophen Kant und Aristoteles eine große Unterstützung und würden auch zur Reflexion und kritischen Auseinandersetzung beider Philosophen, einen großen Beitrag leisten. Bezugnehmend zu den im theoretischen Teil behandelten Themen, also Glück, glückliches Leben und moralisches Handeln würden dann bei diesen oben erwähnten Methoden im Mittelpunkt stehen. Unter Verwendung dieser Methoden haben Lernende die Möglichkeit, die vertretenen Thesen von Kant und Aristoteles, deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede besser zu verinnerlichen.

Als Nächstes möchte ich auf die Bedeutung der *Impulse* für den Unterricht, insbesondere für den Ethikunterricht eingehen.

Zu den meisten Themen aus dem Bereich Gesellschaft oder Politik haben wir Ansichten, Meinungen, (Vor-)Urteile. Diese sind häufig mit Ablehnung, Zustimmung oder einer noch unbestimmten Haltung verbunden. Diese Vor-Einstellungen, die oft unbewusst sind und erst durch ein Gespräch an die Oberfläche gelangen, sollten zu Beginn einer Auseinandersetzung mit einem Thema oder einem Problem zur Sprache kommen. Der Lehrer gibt einen Satzanfang mit einem zentralen Begriff des vorgesehenen Unterrichtsthemas, z.B. „Familie“, „Dritte Welt“, „Parteien“, als Impuls vor. Ihr vollendet diesen Satz, indem ihr eure Gedanken zu dem Begriff aufschreibt.¹²³

Der Autor führt den genaueren Ablauf dieses Spiels folgendermaßen an:

Ihr solltet euch zu Beginn auf eine gemeinsame Impulsaufgabe festlegen. Jeder2 „assoziiert“ nun zu dem Impulssatz oder dem Impulswort weitere Wörter und Sätze und führt mit eigenen Gedanken den Satzanfang weiter oder schreibt die Wörter zu den Impulsbegriffen auf, die ihm2 dazu einfallen. Anschließend könnt ihr mit der Methode des „Rotierenden Partnergesprächs“ (siehe Seite 04 / 05) die Begriffe oder Sätze austauschen. Nach zwei bis drei Durchgängen setzt ihr euch in einer Kleingruppe (vier bis fünf Personen) zusammen. Ihr einigt euch jetzt auf Begriffe, die in Bezug auf das Thema von Bedeutung sind. Diese Begriffe werden aus allen Gruppen zusammengetragen und können dann Grundlage für die weitere Bearbeitung des Themas der Unterrichtseinheit sein.¹²⁴

¹²² Scholz, *Thema im Unterricht/Extra*, 4f.

¹²³ Ebd., 7.

¹²⁴ Ebd., 7.

Die dritte Sozialform wäre die Gruppenarbeit, welche im Bezug auf die Sozialkompetenz eine äußerst relevante Rolle spielt.

Teamfähigkeit, Kommunikation, gemeinsame Diskussion, um ein Problem zu lösen, werden geübt. Außerdem verlangt sie von den Schülern Eigenverantwortung, soziales Engagement sowie Rücksichtnahme. Auch in der Gruppenarbeit sind Kommunikationsregeln einzuhalten. Ein Zeitlimit muss auch hier gesetzt werden. Im Anschluss an eine Gruppenarbeit kann eine Präsentation erfolgen.¹²⁵

Im Anschluss listet Schramm einige wichtige Punkte, die man als Lehrperson bei der Planung einer Gruppenarbeit beachten sollte:

Für die Planung von Gruppenarbeit sollten Sie eine Doppelstunde nutzen. Äußerst wichtig sind die Arbeitsanweisungen, die Sie als Lehrer geben. Diese müssen für jeden jeder Zeit einsehbar sein, entweder an der Tafel oder auf einem Zettel, der auf dem Arbeitstisch jeder Gruppe ausliegt. Die Arbeitsanweisung sollte auf jeden Fall enthalten: Das methodische Vorgehen, die inhaltliche Aufgabe, das Zeitlimit. Die Gruppenbildung für eine Gruppenarbeit kann auf unterschiedliche Art und Weise geschehen, entweder der Lehrer legt schon im Vorfeld die Gruppen fest. [...] Es können aber auch Gruppen durch das Ziehen von Karten mit bestimmten Motiven entstehen. Oder aber sie überlassen die Gruppenbildung ganz den Schülern. Dann müssen Sie aber damit rechnen, dass es Schüler gibt, die immer wieder ausgegrenzt werden und von keiner Gruppe aufgenommen werden wollen. In diesem Fall muss der Lehrer behutsam vorgehen.¹²⁶

4.4 Bilder

Die Rolle der Verwendung von Bildern ist im Unterricht genauso markant und essenziell so wie die anderen erwähnten Methoden.

Bilder können aufdecken, erhellen, zu Erkenntnissen und Urteilsbildung führen. Bilder können aber auch täuschen, lügen, verschweigen, Interessen und Ideologien transportieren. Deshalb ist es notwendig, Bilder, Abbildungen, Fotos und visuelle Texte kritisch zu betrachten, um Bildabsichten zu erkennen.¹²⁷

Hierbei ist es wichtig zu erwähnen, dass Schüler/innen vielmehr in der heutigen Zeit, wo die Medien Macht über deren Leben ergriffen haben, Dinge ohne es zu kritisch hinterfragen,

¹²⁵ Schramm, *Methodisches Handbuch für Ethiklehrer*, 45.

¹²⁶ Ebd., 45f.

¹²⁷ Scholz, *Thema im Unterricht/Extra*, 15.

hinnehmen, dabei handelt es sich nicht um reine Aussagen, sondern auch um Illustrationen. Daher ist es von großer Relevanz, den Umgang mit Bildern im Unterricht zu.

Man kann festhalten, dass Jugendliche aufgrund ihrer Sehgewohnheiten im Unterricht gerne mit und an Bildern arbeiten. Daher reagieren sie auf künstlerische Darstellungen ganz anders als auf das geschriebene Wort– nur äußerst selten mit Ablehnung. Dass der Einsatz von Bildern im Philosophie- und Ethik-Unterricht positiv bei Schülerinnen und Schülern ankommt, lässt sich darüber hinaus zumindest auch noch auf folgende Gründe zurückführen: Ein Problem kann manchmal besser durch ein Bild als durch einen Text veranschaulicht werden, weil es gegenständlicher und damit für Schülerinnen und Schüler greifbarer und verständlicher ist. Bei der Auseinandersetzung mit einem Bild können zumindest zu Beginn alle Schülerinnen und Schüler am Unterrichtsgespräch teilnehmen, indem sie sich z. B. dadurch in den Unterricht einbringen, dass sie das Bild so genau wie möglich beschreiben oder auch nur ihre damit verbundenen Assoziationen benennen. Durch eine solche Vorgehensweise können auch die diskursiv schwächeren Schülerinnen und Schüler in den Unterricht integriert werden. Durch Bilder werden grundsätzlich Emotionen ausgelöst – selbst wenn es nur die Feststellung ist, dass man ein Bild mag oder nicht. Wenn Schülerinnen und Schüler von sich aus emotional auf ein Kunstwerk reagieren, müssen sie fast schon automatisch begründen, warum ein Bild auf die eine oder die andere Weise auf sie wirkt. Durch diese Vorgehensweise gelingt es schnell, sich mit einem Bild und dem in ihm enthaltenen philosophischen Problem auseinanderzusetzen oder zumindest zu ihm hingeführt zu werden. Durch den Einsatz von Bildern wird im Philosophie- bzw. Ethik-Unterricht auch die Nachhaltigkeit des Lernens unterstützt, weil Schülerinnen und Schüler sich in der Regel intensiv Bildern zuwenden und sich gerne über sie bzw. die darin zu findenden Themen austauschen. Wie alle vorangegangenen Punkte zeigen, wird die Motivation der Schülerinnen und Schüler durch die methodische bzw. mediale Variation gesteigert, sich überhaupt auf philosophische Probleme einzulassen.¹²⁸

Bei Reflexion könnten folgende Fragen, wie man bereits an der folgenden Abbildung sehen kann, den Lernenden dabei unterstützen:¹²⁹

¹²⁸ Jörg Peters, „Bilder und Comics“, in: *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*, hg. v. Julian Nida-Rümelin; Irina Spiegel; Markus Tiedemann, Schöningh 2017, 280.

¹²⁹ Scholz, *Thema im Unterricht/Extra*, 15.

Folgende Fragen können dabei hilfreich sein

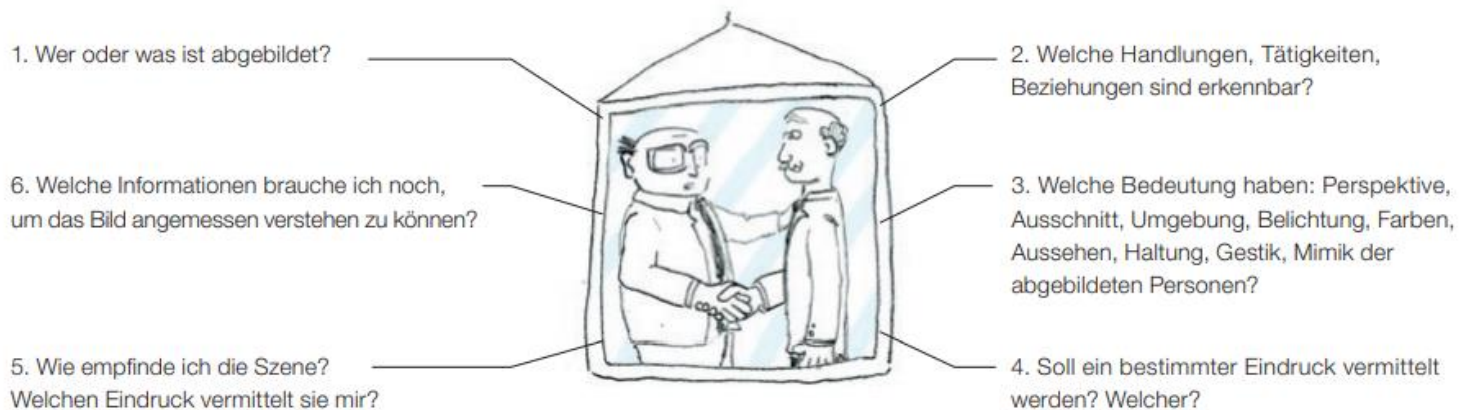


Abbildung 3: Bildanalyse - Fragen

Weiters werden die Schüler/innen im Ethik- und auch Philosophieunterricht mit Karikaturen konfrontiert. Lothar führt folgende Definition an:

Eine Karikatur ist eine zeichnerische Darstellungsform, mit der der Karikaturist einen Sachverhalt aus Politik, Wirtschaft oder Gesellschaft in einer überspitzten Art und Weise zum Ausdruck bringt und interpretiert. Ihr findet Karikaturen sehr oft in Tages- oder Wochenzeitungen.¹³⁰

Um einen Überblick darüber zu bekommen, wie man ein gewisses Thema im Unterricht anhand verschiedener Karikaturen erklären kann, wird die Karika-Tour-Methode herangezogen.

Die Methode Karika-Tour dient dazu, mit Hilfe unterschiedlicher Karikaturen einen Überblick über Interpretationen eines Themas zu erhalten. Dazu werden vier oder sechs Karikaturen an den Wänden eures Klassenzimmers aufgehängt. In Kleingruppen betrachtet ihr nun die einzelnen Darstellungen und stellt euch beispielsweise folgende Fragen: Wie sieht der Karikaturist das Thema? Auf welches Problem macht er aufmerksam? Nach etwa zwei bis drei Minuten wechseln die Gruppen auf ein Signal des Lehrers im Uhrzeigersinn zur nächsten Karikatur. Diese wird unter der gleichen Fragestellung betrachtet. Wenn der Rundgang abgeschlossen ist, werden die Bilder abgehängt. Der Lehrer lässt nun jede Gruppe verdeckt eine Karikatur ziehen. Mithilfe eines Leitfadens bespricht dann jede Gruppe die Karikatur so ausführlich wie möglich.¹³¹

¹³⁰ Ebd., 16.

¹³¹ Ebd., 16f.

Folgende Fragen zu den Karikaturen sind von Bedeutung: **Was stellt der Zeichner/die Zeichnerin dar?** – Aussage oder Thema der Karikatur. **Wie und mit welchen Mitteln** (Figuren, Objekte, Symbole) **wird das Thema dargestellt?** – zeichnerische Elemente. **Ist aus der Karikatur eine bestimmte Einstellung, Meinung oder Deutung des Zeichners/der Zeichnerin erkennbar?** – Tendenz der Karikatur. **Wie beurteilt ihr die Aussage der Karikatur?** – eigene Meinung. **Welche Fragen ergeben sich für euch aus der Karikatur?** – weitere Fragen.¹³²

Hierbei ist auch zu hervorheben, dass die Übertragung/das Herausfinden der in einer Karikatur enthaltenen Idee möglich ist, eine mögliche Gefahr/umstrittene Frage ist allerdings jene, ob es möglich wäre, dies ohne Sinnverdrehung zu erlangen.

Um die Ergebnisse der Gruppenarbeiten untereinander auszutauschen, eignet sich die sogenannte Fish-Bowl-Methode dafür gut.

Das Fish-Bowl (wörtlich: „Fisch-Kugelglas“, frei übersetzt: Aquarium) ist ein Verfahren zum Austausch und zur Diskussion von Gruppenarbeitsergebnissen. Die Ergebnisse werden dabei nicht nacheinander von ein oder zwei Gruppensprechern frontal vor der Klasse vorgetragen, sondern in einem Innenkreis vorgestellt und diskutiert. Die zuhörenden Schüler sitzen im Außenkreis und können sich jederzeit beteiligen. Der Lehrer oder ein Schüler leiten und moderieren die Diskussion.¹³³

Im Folgenden kann man sehen, wie man genau dabei vorgehen könnte:

In den Gruppen sollten die Arbeitsergebnisse in Stichworten festgehalten werden. Nach Beendigung der Gruppenarbeit nehmen ein oder zwei Sprecher aus jeder Gruppe in einem inneren Sitzkreis in der Mitte des Raumes Platz. Ein Stuhl für den Moderator und ein zusätzlicher freier Stuhl werden in den Innenkreis gestellt. Die übrigen Schüler bilden den äußeren Sitzkreis. Die Gruppensprecher tragen nun die Diskussionsergebnisse aus ihren Gruppen vor. Es gibt keine strenge Abfolge der Beiträge. Wer zu Äußerungen eines Gruppensprechers etwas ergänzen möchte oder eine widersprüchliche Ansicht vortragen will, kann sich direkt an den Vorredner anschließen. Auch aus dem Zuhörerkreis können sich Schüler beteiligen. Wenn sie etwas zu der Diskussion im Innenkreis äußern möchten, setzen sie sich auf den leeren Stuhl und bringen ihren Redebeitrag vor. Anschließend gehen sie wieder in den Außenkreis zurück.¹³⁴

¹³² Ebd., 17.

¹³³ Ebd., 26.

¹³⁴ Ebd., 26.

Manchmal kann es im Unterricht zu einem extremen Konflikt/Streit kommen, wenn die Schüler/innen untereinander über ein bestimmtes Thema diskutieren/ihre Meinung dazu äußern. Um dies zu vermeiden, bedarf es einer effektiven Methode.

Das offene Austragen widerstreitender Meinungen und Interessen gehört aber zum Wesensbestandteil der Demokratie, um zu einem Ausgleich der Interessen zu gelangen. Deshalb sollte auch im Unterricht das Streiten gelernt werden. Mit dieser Methode könnt ihr lernen, eure eigenen Interessen zu erkennen, sie zu artikulieren, gewaltfreie Formen der Auseinandersetzung zu praktizieren, euch dabei aber auch in Positionen anderer hineinzusetzen, Kompromisse zu schließen und diese zu akzeptieren. Mit einer Pro- und Contra-Debatte oder einem Streitgespräch können unterschiedliche Standpunkte in einem Rollenspiel zum Ausdruck gebracht und dargestellt werden. Diskutiert wird über ein umstrittenes Thema oder eine Entscheidungsfrage. Ziel ist es, die Zuschauer von der eigenen Meinung zu überzeugen. Dabei kann durchaus hart und energisch gestritten werden, aber es muss fair verlaufen.¹³⁵

Folgende Regeln sind dabei zu beachten:

1. Zunächst müsst ihr euch mit dem Thema, dem Problem oder der Fragestellung vertraut machen. Führt in einer Abstimmung ein erstes Meinungsbild herbei: Wie steht ihr zu dem Problem oder der Frage?
2. Bildet nun Gruppen für die jeweiligen Positionen. Am besten ist es, wenn die Gruppen durch Los oder ein Zufallsprinzip gebildet werden (z.B. indem verschiedenfarbige Spielkarten gezogen werden). Es geht nämlich jetzt nicht um die eigene Meinung zu dem Problem, sondern darum, Begründungen für einen Standpunkt vorzutragen, in den man sich hineinversetzt.
3. Die Gruppen setzen sich nun anhand von Materialien vertiefend mit „ihren“ Positionen auseinander und erarbeiten begründete Standpunkte. Dabei sollten sie auch Argumente der gegnerischen Partei erkennen und überlegen, wie man sie widerlegen kann. Anschließend bestimmen sie Gruppensprecher (2 oder 3).
4. Für die Durchführung des Spiels wird eine geeignete Sitzordnung hergestellt: vorne sollen die Gesprächsleiter sitzen (dies können Schüler oder Lehrer sein), an zwei sich gegenüberstehenden Längstischen sitzen die „Parteien“, hinten die übrigen Schüler als Beobachter.
5. Die Gesprächsleiter eröffnen das Streitgespräch bzw. die Pro- und Contra-Debatte, begrüßen die Zuschauer, nennen das Thema, stellen die Gesprächsteilnehmer vor und erklären den Ablauf des Spiels. Anschließend halten die Gruppensprecher jeweils einen ca. dreiminütigen Eingangsvortrag (Statement). Danach erfolgt in Rede und Gegenrede der Austausch der Argumente und Gegenargumente (ca. 15 bis 20 Minuten).
6. In der Auswertung des Spiels fordern die Gesprächsleiter die Beobachter auf, mitzuteilen, welche Argumente sie überzeugend fanden und welche nicht. Außerdem sollen sie ihren Gesamteindruck wiedergeben und sagen, was gut war und was ihnen nicht gefallen hat.
7. Zum

¹³⁵ Ebd., 30f.

Abschluss des Spiels wird noch einmal eine Abstimmung über die Ausgangsfrage durchgeführt. Das Ergebnis wird mit dem ersten Abstimmungsergebnis verglichen. Wenn es Unterschiede gibt, sollten die Ursachen dafür diskutiert werden.¹³⁶

Für die Arbeit mit dieser Art von Bildern hat Stefan Maeger das Fünf-Schritt-Schema für das Bildverstehen im Unterricht entwickelt, das sich aus folgenden Punkten zusammensetzt: 1) Erster Eindruck 2) Inhaltliche Analyse 3) Formale Analyse 4.) Metaphorische Analyse 5) Interpretation. Diese Aspekte sind der Kunstdidaktik entliehen und können auf den Philosophie- und Ethikunterricht nur dann konsequent übertragen werden, wenn ästhetische Gesichtspunkte im Vordergrund der Auseinandersetzung mit einem Bild stehen. Das Schemagreift allerdings nur eingeschränkt, wenn man ein Bild im Philosophie- oder Ethikunterricht zur Problematisierung, zur Hinführung zu einem Thema oder zu einer Auseinandersetzung mit einer Theorie heranzieht. In diesem Fall muss jede Lehrkraft entscheiden, welche Aspekte des Fünf-Schritt-Schemas sich für die Auseinandersetzung mit dem von ihr ausgewählten Bild anbieten.¹³⁷

In einem anderen Beitrag stellt Maeger die unterschiedlichen Verwendungsmöglichkeiten von Bildern im Philosophie- und Ethikunterricht übersichtlich in einem Schema dar. In diesem Überblick unterscheidet er sechs Bereiche, die den Einstieg durch Bildnutzung (beispielsweise als Appell, Provokation oder als Hilfe zur Perzeptbildung), 2. die Problematisierung durch Bildeinsatz (beispielsweise als Vorlage zur Dialogisierung oder Kommentierung), 3. Die Erarbeitung durch Bildverwendung (beispielsweise als Beitrag zum Argumentationsgang, Kontrastierung oder Exemplifikation), 4. die Überprüfung durch Bildnutzung im Sinne einer Konkretisierung, Kontrastierung, Generalisierung, Modifizierung oder Aktualisierung, 5. die Sicherung des Ergebnisstandes durch Bildeinsatz und 6. die Weiterführung durch Bildverwendung zur Überleitung, zum Transfer oder als Variation umfassen. Maeger geht es also in dieser Zusammenstellung nicht darum, zu zeigen, wie man mit einem Bild eine Unterrichtsstunde bestreitet, sondern lediglich darum, dass in einer bestimmten Sequenz des Unterrichts ein Bild bzw. die eigene Bildproduktion dazu beitragen kann, den Erkenntnisgewinn von Schülerinnen und Schülern zu fördern.¹³⁸

Im Anschluss gehe ich auf die sogenannten Gedankenexperimente ein.

¹³⁶ Ebd., 31.

¹³⁷ Peters, *Bilder*, 280f.

¹³⁸ Ebd., 281.

4.5 Gedankenexperimente

„Zur Gruppe der fiktionalen Texte gehören auch die Gedankenexperimente. In ihnen wird durch eine experimentelle, kontrafaktische Umkehrung üblicher Auffassungen und Verhältnisse die Fähigkeit zum hypothetischen und analytischen Denken – „Was wäre wenn...“-eingeübt.“¹³⁹

Im Folgenden sind einige Beispiele zu sehen, die auf irrealen Projektionen beruhen, allerdings das Interesse der Lernenden wecken und zum Nachdenken bringen. Es handelt sich hierbei um Beispiele, die vom Autor genannt werden, teilweise auch umformuliert und auf die aktuelle Situation in der heutigen Zeit bezogen sind. Erwähnenswert ist auch, dass man im Unterricht Fragestellungen einsetzen sollte, die realitätsnah sind:

Was wäre, wenn von einem bestimmten Zeitpunkt an alle Menschen stets die Wahrheit sagen müssten? Nehmen wir einmal an, alle Augen verschwänden. Würde es dann dunkel werden im Kosmos? Nehmen wir an, wir könnten uns unsichtbar machen! Gehen wir einmal davon aus, es gäbe ein Medikament, das irdische Unsterblichkeit verleiht.¹⁴⁰

Da der Einsatz von KI heutzutage eine entscheidende Rolle spielt und im Alltag, insbesondere im Schulalltag sehr präsent ist, müsste man hierzu als Lehrperson weitere Fragestellungen erarbeiten, die Schüler/innen während der Gedankenreise zu der Schlussfolgerung führen sollten, dass die menschliche Intelligenz durch die KI niemals ersetzt werden könnte: Stell dir vor: Du sitzt gegenüber der künstlichen Intelligenz: Was würdest du ihn fragen wollen?

Nun möchte ich auf einen Bericht eingehen, der sich gut im Ethikunterricht einsetzen lässt:

In einem Reisebericht von Gulliver schildert der Protagonist seine Reisen auf vier fiktiven Reisen.¹⁴¹ Gulliver begibt sich nach Luggnagg. Der einstige Wundarzt erfährt dort von einer Volksgruppe namens Struldbrugs, die angeblich unsterblich sein soll. Als man ihm aber die Begleiterscheinungen des ewigen Lebens erläutert, reift in ihm die Erkenntnis, doch besser ein Sterblicher zu sein.¹⁴²

Mittels des Einsatzes dieses Werkes kann im Unterricht eine spannende Diskussion zum Thema Unsterblichkeit geschaffen werden. Auch eine Verbindung zur Sterbehilfe kann hierbei

¹³⁹ Pfeifer, *Didaktik des Ethikunterrichts*, 166.

¹⁴⁰ Ebd., 166f.

¹⁴¹ Bildungsserver https://wiki.bildungsserver.de/weltliteratur/index.php/Gullivers_Reisen (abgerufen am 02.02.2025)

¹⁴² Gullivers Reisen von Jonathan Swift, <https://www.inhaltsangabe.de/swift/gullivers-reisen/> abgerufen am 02.02.2025

hergestellt werden. Des Weiteren können Pros und Contras des menschlichen Sterbewunsches ausdiskutiert werden.

Im Folgenden wird das Gedankenexperiment dargelegt und dessen Sinn und Zweck erläutert.

Gedankenexperimente als „Abenteuer im Kopf“ (Freese) kommen vielfältige didaktische Funktionen zu. Sie wecken und fördern die Fähigkeit, unbefragte Selbstverständlichkeiten als solche wahrzunehmen, stereotype Sehweisen aufzubrechen, Denkbarrieren zu überwinden, von eingefahrenen Vorurteilen zu abstrahieren und elementare Sachverhalte unter einer neuen Perspektive zu betrachten. Sie schärfen außerdem den Blick für unterschiedliche Fallkonstellationen und Handlungsalternativen und stimulieren so die moralische Phantasie.¹⁴³

Ein Lernzugang, welcher bei allen drei Sozialformen eingesetzt werden kann, ist die **Gedanken-Landkarte** oder auch **Mind-Map** genannt.

Diese Form des Aufschreibens eignet sich aber nur sehr bedingt für das Aufschreiben von Ideen und andere kreative Formen der Verschriftlichung. Eine Mind Map bietet eine gehirngerechte Form, Gedanken, Ideen und Zusammenhänge ohne strenge Struktur aufzuschreiben. Sie ist ein vielfältig verwendbares grafisches Hilfsmittel, das man selbst entwickeln kann.¹⁴⁴

Dieses Hilfsmittel verläuft folgendermaßen:

In der Mitte eines quer gelegten Blattes zeichnest du einen Kreis (bzw. ein Oval), in den du das Thema schreibst. Wenn du nun deinen Gedanken zu diesem Thema freien Lauf lassen willst, so kannst du von dem Kreis ausgehend nach und nach Äste nach allen Richtungen zeichnen, auf die du die ersten Gedanken – in Stichworten! – schreibst, die dir so einfallen. Nach und nach hast du weitere Ideen, dir fallen auch weitere Unterpunkte zu den Stichworten auf den Ästen ein – dann kannst du an die Äste Zweige hängen, auf die du weitere Stichworte schreibst. So entsteht nach und nach eine Ideen-Landschaft, die du nach deinen Einfällen gestaltest. Durch anregende Symbole und andere Zeichnungen kannst du die Anschaulichkeit deiner Mind Map noch erhöhen.¹⁴⁵

¹⁴³Pfeifer, *Didaktik des Ethikunterrichts*, 166.

¹⁴⁴Scholz, *Thema im Unterricht/Extra*, 12.

¹⁴⁵Ebd., 12.

„Mind Mapping ist eine kreative Arbeitstechnik, die der vernetzten Struktur unseres Gehirns entspricht. Auf einen Blick erkennt man die wichtigsten Begriffe und Zusammenhänge eines Themas.“¹⁴⁶

Zum Beispiel bei zwei Philosophen, die sich mit dem selben Thema/Problem befasst haben, um die Gemeinsamkeiten oder Unterschiede hervorzuheben oder wenn man komparativ vorgehen möchte. Hier ein Beispiel zu Mind-map.¹⁴⁷

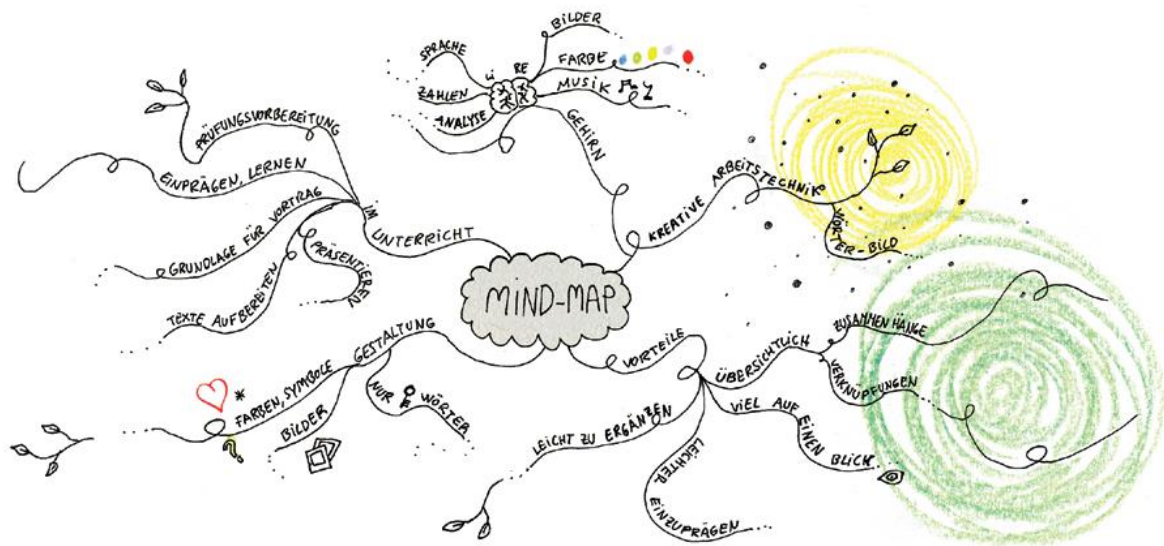


Abbildung 4: Mind-Map

Nun möchte ich mich mit der sogenannten Fünf-Schritt-Lesemethode befassen, die den Schülern/innen beim Lesen den Arbeitsauftrag erleichtert.

Im Folgenden führt Lothar einige zu beachtende Punkte an:

Im ersten Schritt verschafft ihr euch einen groben Überblick über den Text. Die Überschrift, die Anfänge der einzelnen Abschnitte, Schlüsselwörter oder bekannte Begriffe können euch dabei eine Vorstellung von dem Textinhalt vermitteln. Der Text wird überflogen. Ihr überlegt, um welche Fragen oder Probleme es in dem Text geht. Ihr fragt: Worum geht es? Jetzt wird der Text gründlich gelesen. Unterstreicht und markiert euch dabei die wichtigsten Aussagen (keine ganzen Sätze!) oder Schlüsselbegriffe. Achtet aber darauf, dass ihr nicht zuviel unterstreicht, damit die

¹⁴⁶ Ebd., 12.

¹⁴⁷ Ebd., 13.

Übersicht über die wesentlichen Textaussagen erhalten bleibt. Unbekannte Begriffe schreibt ihr heraus und klärt sie mit Hilfe eines Lexikons oder indem ihr den Lehrer fragt. Lasst euch dabei genügend Zeit, um den Inhalt auch zu erfassen. Fasst die einzelnen Abschnitte in eigenen Worten kurz zusammen und formuliert Überschriften. Nun wiederholt ihr die wichtigsten Informationen des Textes. Mit Hilfe der unterstrichenen Schlüsselwörter könnt ihr dann sicher vor eurer Gruppe oder ganzen Klasse einen kleinen Vortrag über den Bericht halten. Sucht euch in eurer Tageszeitung einen Übungstext, an dem ihr die Methode ausprobieren könnt.¹⁴⁸

Durch den Einsatz dieser Lesemethode kann man im Unterricht sich der Ergebnissicherung nicht mit allzu viel Anstrengung herankommen. Übertragen auf die Glückstheorien der Philosophen Kant und Aristoteles würde man folgendermaßen vorgehen: Schüler/innen lesen das Originalwerk beider Philosophen zum Thema Glück/glückliches Leben oberflächlich durch. Dabei unterstreichen/markieren sie Fachbegriffe bzw. Stellen, die ihnen das Verständnis erschweren. Man könnte ihnen auch ein Wörterbuch, wo die Bedeutungen der philosophischen Begriffe stehen, zur Verfügung stellen. Eventuell sollte man Schüler/innen bei Bedarf im Hinblick auf den Umgang mit Wörterbuch einschulen. Nach diesem ersten Schritt kriegen Schüler/innen einen allgemeinen Überblick über den Inhalt der vertretenen Thesen. Im nächsten Schritt überlegen sich Schüler/innen welche zentrale Message die Texte vermitteln möchten und wo der Kernpunkt liegt. Danach wird der Text gründlich und reflektierend durchgelesen. Dabei sollen Schüler/innen keine ganzen Sätze unterstreichen, sondern jene Satzstellen markieren, die ausschlaggebend sind und versuchen die Unterschiede und Gemeinsamkeiten, die zwischen den Glückstheorien von Kant und Aristoteles vorliegen, hervorzuheben. Im Anschluss wird das Gelesene in eigenen Worten wiedergegeben, in Form einer Präsentation oder einer schriftlichen Übung könnte dies geschehen. Dieser Schritt ist relevant für die Ergebnissicherung und ich möchte auch hervorheben, diesen Schritt in der Stunde zu setzen, wo man als Lehrperson mit Sicherheit davon ausgehen kann, dass Schüler/innen eigenständig sich damit auseinandergesetzt haben und ohne Hilfe der KI. Im nächsten Schritt behandle ich die im Ethikunterricht relevanten Kompetenzen.

¹⁴⁸ Ebd., 14.

5 Förderung der Kompetenzbereiche

Es ist wichtig, hervorzuheben, dass philosophische Inhalte problemorientiert zu vermitteln. Damit eine solche Vermittlung gelingen kann, müssen die Schüler/innen über gewisse Kompetenzen verfügen.

Dem Ethikunterrichts sollte es darum gehen, die Schülerinnen und Schüler auf den (moralisch) richtigen Weg zu bringen. In der öffentlichen Diskussion scheint dieses Ziel tatsächlich zentral zu sein. Denn hier wird gefordert, der Ethikunterricht sollte dazu beitragen, eklatante moralische Verfehlungen zu verhindern. Dieser Gesichtspunkt scheint die Einführung des Faches Ethik wesentlich mit vorangetrieben zu haben.¹⁴⁹

Das Fach Ethik soll also erklärtermaßen darauf hinwirken, bestimmte moralische Einsichten zu bewirken. So soll etwa die Unantastbarkeit der Persönlichkeit als notwendige Bedingung einer friedlichen Gesellschaft eingesehen werden. Dem liegt offenbar die Annahme zugrunde, dass es dadurch gelingen kann, die Schülerinnen und Schüler auf den (moralisch) richtigen Weg zu bringen.¹⁵⁰

Im Anschluss behandle ich den Lehrplan für Ethik und gehe auf die Lernziele des Ethikunterrichts einzeln ein.

5.1 Lehrplan – Ethik

In diesem Kapitel möchte ich mich mit den für den Ethikunterricht bedeutenden Kompetenzbereichen befassen. Da ich im praktischen Teil eine Lehrwerkanalyse vornehmen und untersuchen werde, inwiefern und welche Kompetenzen zu den Themen Glück und Handlungen im Lehrbuch eingebaut sind, möchte ich mich zunächst in diesem Abschnitt mit dem Lehrplan für die Handelsakademie beschäftigen und die für den Ethikunterricht relevanten Kompetenzen erläutern. Ich möchte zuerst die Hauptziele des Ethikunterrichts vorstellen:

¹⁴⁹ Meyer, *Philosophie im Ethikunterricht*, 119f.

¹⁵⁰ Ebd., 120.

Bildungs- und Lehraufgabe ¹⁵¹

Der Ethikunterricht ist den grundlegenden Menschen- und Freiheitsrechten verpflichtet. Er zielt auf begründetes Argumentieren und Reflektieren im Hinblick auf Fragen der Ethik und Moral ab.

Der Ethikunterricht soll Schüler/innen zu selbstständiger Reflexion über gelingende Lebensgestaltung befähigen, ihnen Orientierungshilfen geben und sie zur fundierten Auseinandersetzung mit Grundfragen der eigenen Existenz und des Zusammenlebens anleiten.

In der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen philosophischen, weltanschaulichen, kulturellen und religiösen Traditionen und Menschenbildern leistet der Ethikunterricht einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung. Hierbei sollen die Fähigkeit und die Bereitschaft der Schüler/innen 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.

Der Ethikunterricht unterstützt die Schüler/innen in der Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen und fördert autonomes und selbstreflektiertes Urteilen und Handeln. Er stärkt die Bereitschaft zu argumentativer Prüfung eigener Haltungen und moralischer (Vor-)Urteile.

Grundlagenwissenschaft des Ethikunterrichts ist die Philosophie.

Bezugswissenschaften sind alle Wissenschaften, die das menschliche Handeln erforschen, insbesondere Psychologie, Soziologie, Pädagogik, Anthropologie, Religionswissenschaft, Theologien verschiedener Religionsgemeinschaften, Geschichte, Politikwissenschaft, Rechtswissenschaft, Wirtschaftswissenschaften, Medienwissenschaft, Genderforschung, Informatik, Biologie, Chemie und Medizin. Die zentrale fachliche Grundlage des Unterrichtsgegenstandes Ethik ist die Praktische Philosophie.

Als Integrationswissenschaft vertieft die Ethik praktisch-philosophische Diskurse durch Erkenntnisse der einschlägigen Bezugswissenschaften und bindet die Ergebnisse an die Gegebenheiten der Lebenswelt zurück.¹⁵²

¹⁵¹ Ethiklehrpläne – Handelsakademie, 2024.

¹⁵² Ebd.

Im Folgenden werden zentrale fachliche Konzepte des Ethikunterrichts gezeigt. Diese stellen dar, in welchen Bereichen Ethik zum Leben des Lehrenden beiträgt.

Zentrale fachliche Konzepte¹⁵³

Aus den im Lehrstoff abgebildeten Anwendungsbereichen (Themen) entwickelte, für die Lebensgestaltung relevante Problemfragen werden aus drei Perspektiven betrachtet, die einander ergänzen und durchdringen. Dabei wird die Verbindung zu den Bezugswissenschaften hergestellt.

Die Lebenswirklichkeit der Einzelnen – personale Perspektive:

Hier wird die Frage nach der Bedeutung des jeweiligen Themas für ein gutes und gelingendes Leben der Einzelnen gestellt. Dafür wird an die Alltagserfahrungen und existenziellen Grunderfahrungen der Schülerinnen und Schüler angeknüpft.

Das Zusammenleben in der Gesellschaft – gesellschaftliche Perspektive:

Aus dieser Perspektive wird das jeweilige Thema im Hinblick auf das Zusammenleben in lokalen bis hin zu globalen Kontexten betrachtet. Dabei wird auf die verschiedenen kulturellen, sozialen, ökonomischen und religiösen Hintergründe und Erfahrungen der Schüler/innen Rücksicht genommen.

Wirkmächtige Leitvorstellungen und Ideen – ideengeschichtliche Perspektive:

Aus dieser Perspektive wird das jeweilige Thema im Hinblick auf das moralisch Gute und Gerechte im Lichte maßgeblicher ethischer Positionen und Begriffe sowie unter Bezugnahme auf kulturelle und religiöse Traditionen betrachtet und reflektiert.

Didaktische Grundsätze

Im Unterricht sind folgende Gestaltungsprinzipien anzuwenden:

Integration von Lebenswelt, Ethik und Bezugswissenschaften

Bei der Gestaltung des Ethikunterrichts ist an den Lebenserfahrungen der Schüler/innen anzuknüpfen. Diese sind durch relevante Erkenntnisse der Bezugswissenschaften unter Zuhilfenahme ethisch-philosophischer Theorien und Methoden problemorientiert zu diskutieren und zu vertiefen.

Diskursorientierung

Mögliche Lösungen moralischer oder lebensgestalterischer Probleme sind diskursiv zu erarbeiten bzw. vorgeschlagene Antworten kritisch zu untersuchen. Dazu sind

¹⁵³ Ebd.

mannigfaltige (interaktive) Methoden und Gesprächs- und Diskussionsformate einzusetzen.

Diversitätsgebot

Auf die Vielfalt unterschiedlicher Weltanschauungen und Menschenbilder ist Rücksicht zu nehmen. Die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Positionen ist ergebnisoffen und respektvoll zu gestalten. Der Unterricht ist so zu strukturieren, dass mehrere wohlbegründete, voneinander abweichende Positionierungen möglich sind.

Im nächsten Schritt werden die bedeutenden Kompetenzbereiche einzeln präsentiert und näher beschrieben.

Kompetenzmodell, Kompetenzbereiche, Kompetenzbeschreibungen¹⁵⁴

Das Kompetenzmodell gliedert sich in fünf Kompetenzbereiche, die für alle Schulstufen gelten. Die beschriebenen Kompetenzen sind in allen Schulstufen zu entwickeln. Ihr Ausprägungsgrad soll mit aufsteigender Schulstufe komplexer und differenzierter werden.

Wahrnehmen und Perspektiven einnehmen

Die Schüler/innen können

- Situationen und Probleme der individuellen, sozialen und ökologischen Lebenswelt wahrnehmen, beschreiben und deuten und
- sich mit Denkweisen, Wertvorstellungen und Lebenswelten anderer auseinandersetzen sowie die eigene Position einordnen.

Analysieren und Reflektieren

Die Schüler/innen können

- ethisch-relevante Texte mit Hilfe fachspezifischer Terminologie und Methoden erschließen und verfassen und
- Wissen und Erfahrungen aus unterschiedlichen Fachgebieten und Lebensbereichen aufeinander beziehen und im Lichte ethischer Positionen reflektieren.

Argumentieren und Urteilen

Die Schüler/innen können

¹⁵⁴ Ebd.

- moralische und ethische Grundkonzepte darstellen, ihre historischen, sozioökonomischen und kulturellen Zusammenhänge verstehen und
- Argumente kritisch prüfen sowie eigenständige und begründete ethische Urteile fällen.

Interagieren und Sich-Mitteilen

Die Schüler/innen können

- eigene Gedankengänge und die anderer sachgemäß und sprachlich sensibel darstellen und – Auseinandersetzungen auf argumentativer Grundlage konsens- und dissensfähig führen und mit Meinungsverschiedenheiten und Konflikten gewaltfrei umgehen.

Handlungsoptionen entwickeln

Die Schüler/innen können

- durch Handlungsentwürfe zu moralischen Problemen verantwortungsbewusst und ethisch reflektiert Stellung beziehen und
- die erworbenen Kompetenzen zu eigenen Lebensentwürfen in Beziehung setzen.¹⁵⁵

Volker Pfeifer befasst sich in seinem Werk zuallererst mit dem Sinn und Zweck der Notwendigkeit des Ethikunterrichts und führt an, welche entscheidenden Ziele sich aus dem Leben von Kindern und Jugendlichen hervorgehen. Um näher darauf einzugehen, ist für ihn besonders wichtig, an erster Stelle immer vor Augen zu haben, wie der Ethikunterricht helfen kann, um der künftigen jungen Generation eine bestimmte moralische Orientierung zur Verfügung zu stellen. Der Kerngedanke soll nicht jener sein, Jugendliche auf den Weg zur sozialen Anpassung und gesellschaftlichen Gleichheit zu bringen, sondern es geht in erster Linie um die sittliche Autonomie. Im Mittelpunkt soll die Befreiung der jungen Menschen von zweifelsfreier Hinnahme/Übernahme herkömmlicher aktueller bestehender Verhaltensweisen zu autonomer Moral stehen.¹⁵⁶

Primär geht es darum, die Schüler/innen im Hinblick auf Selbstwahrnehmung zu fördern und zu stärken. Durch das Erkennen eigener Interessen und Bedürfnisse sollen Jugendliche ihre

¹⁵⁵ Ebd.

¹⁵⁶ Vgl. Pfeifer, *Didaktik des Ethikunterrichts*, 25.

persönlichen Einstellungen und Werte kennenlernen. Die Schüler/innen sollen insbesondere auch dazu befähigt werden, sich die Frage zu stellen, was er eigentlich überhaupt will und wie er sich in diesem Wollen selbst sieht. Das Wissen um den eigenen Standort ist eine bedeutende Bedingung selbstkompetenten Handelns. So entsteht durch die Selbstreflexion Mut zu verantwortlicher Selbstgestaltung des Lebens, Wollens sowie Handelns.¹⁵⁷

Pfeifer führt folgende Worte zur Wichtigkeit der Urteilsbildung an:

Der Weg zur moralischen Urteilsbildung in unserer Zeit ist nicht die willkürliche Setzung der Moral durch das einzelne große Individuum und die suggestive Vermittlung dieser Moral an die Masse, er ist auch nicht der Weg der moralischen Bevormundung einer Gruppe durch eine andere, sondern dieser Weg ist das Gespräch, in welchem jeder den anderen zu begründeter Rechenschaftsabgabe anhält und das Gute gemeinsam in Richtung auf einen frei akzeptierten Konsens gesucht wird.¹⁵⁸

Ethische Normen entstehen in der Regel induktiv, sie wachsen von unten her, aus der menschlichen Erfahrung heraus. Dieser moral-genetischen Grundregel folgt dann auch der didaktische Duktus: Ethikunterricht nimmt seinen Ausgang von den konkreten Wahrnehmungen und Erfahrungen der Schüler, dem Schülerhorizont, und prozediert von da aus reflexiv und problemorientiert zu den sich zeigenden Sachverhalten und begrifflichen Differenzierungen.¹⁵⁹

Ein dem Orientierungsbedürfnis von Jugendlichen Rechnung tragender Ethikunterricht muss die Möglichkeit zum konkreten Handeln mitberücksichtigen. Er muss versuchen, auf konkrete Fragen, konkrete Antworten zu geben, nicht als fertig verpackte Patentrezepte, sondern als Anregung und Hilfe zu eigener Identitätsfindung. Aufs Ganze gesehen kann ein so konzipierter Ethikunterricht vor dem Hintergrund gegenwärtiger Probleme und Dilemmata zur Selbstaufklärung des Individuums in moralisch-praktischer Hinsicht beitragen.¹⁶⁰

Anschließend gehe ich auf die Urteilskompetenz ein.

5.2 Urteilskompetenz

Wir leben in einer Gesellschaft, die sehr vielschichtig ist und damit sich Jugendliche orientieren und mit dem gegebenen Pluralismus umgehen können, ist die Bildung einer Urteilskraft

¹⁵⁷ Vgl. Ebd., 26.

¹⁵⁸ Ebd., 26.

¹⁵⁹ Ebd., 26.

¹⁶⁰ Ebd., 26f.

vonnöten. Die Bildung und Förderung dieser Kompetenz ist ein essenzielles Muss für eine eigenständige Lebensführung und Übernahme von Verantwortung sowohl in persönlicher als auch in politischer Hinsicht.¹⁶¹

Urteilsfähigkeit ist nach Kant das Vermögen, dass Einzelne mit dem Allgemeinen zu vermitteln. Dies kann in einer zweifachen Weise geschehen. Wenn das Allgemeine gegeben ist, ist Urteilstkraft nötig, um das Besondere dem Allgemeinen unterzuordnen. Aber es ist auch das Umgekehrte denkbar: Gegeben ist der konkrete Fall, zu dem eine passende allgemeine Regel gefunden werden soll. Kant unterscheidet daher in seiner ‚Kritik der Urteilstkraft‘ die bestimmende von der reflektierenden Urteilstkraft.¹⁶²

Weiters führt an:

Urteilstkraft überhaupt ist das Vermögen. Das Besondere als enthalten unter dem Allgemeinen zu denken. Ist das Allgemeine (die Regel, das Prinzip, das Gesetz) gegeben, so ist die Urteilstkraft, welche das Besondere darunter subsumiert, bestimmend. Ist aber nur das Besondere gegeben, wozu sie das Allgemeine finden soll, so ist die Urteilstkraft bloß reflektierend.¹⁶³

Es lässt sich also sagen, dass durch das reflektierende Urteilsvermögen, die eigene und die allgemeine Anschauungsweise zusammen vermittelt werden. Wenn der/die Schüler/in also ethisch argumentiert, muss er/sie das Dreifältige in Betracht ziehen: Es erfolgt die Feststellung der genaueren und bedeutenden Details in der Überprüfung der Situation; die Analyse der Grundsätze legt jene Prinzipien und Normen vor, denen zufolge gewertet werden soll. Nach einer Abwägung kommt es schließlich zu einem Urteil.¹⁶⁴

Das nächste Kapitel handelt von der Kritik- und Konfliktfähigkeit.

5.3 Kritikfähigkeit

Kritik- und Konfliktfähigkeit hängen mit der Urteilskompetenz sehr eng zusammen.

Unter die Fähigkeit zu begründeter Kritik kann konstruktive Selbstkritik ebenso wie Kritik an gesellschaftlichen Vorurteilen und Sachzwängen gefasst werden. Konfliktfähigkeit meint das

¹⁶¹ Vgl. Ebd., 26.

¹⁶² Ebd., 40.

¹⁶³ Ebd., 40.

¹⁶⁴ Vgl. Ebd., 40.

Wahrnehmen, Akzeptieren und Ertragen von Konflikten. Sie impliziert, zu sich selbst zu stehen, aber auch zulassen zu können, dass andere begründetermaßen anders denken, handeln und leben.¹⁶⁵

Philosophische Texte erheben einen Wahrheitsanspruch, den es zu anerkennen gilt. Mit der Interpretation allein wird man diesem Anspruch nicht gerecht, dazu bedarf es darüber hinaus Kritik. Dabei ist „Kritik“ nicht einseitig zu verstehen im Sinne von Einspruch, Widerlegung oder Entkräftung. [...] Sie ist vielmehr in der ursprünglichen Bedeutung des griechischen *krinein* ein Unterscheiden, nämlich das Unterscheiden zwischen dem, worin wir dem Text zustimmen, und dem, worin wir ihm unsere Zustimmung verweigern, und zwar jeweils mit Gründen. Die Beschränkung der Behandlung von Texten im Philosophieunterricht auf ihre Interpretation wird aber ebensowenig den Schülern gerecht, denn Werten und Beurteilen sind autonome geistige Tätigkeiten, die wir immer qua Subjekte vollziehen und worauf auch Schüler als Lernsubjekte ein ursprüngliches Recht haben. [...] Die ausdrückliche Einbeziehung der von den Schülern auch spontan vollgezogenen Wertungen und Beurteilungen in den Unterricht bedeutet darum, sie als aktive und bewußte Subjekte ihrer geistigen Tätigkeiten ernst zu nehmen. Zudem kommt noch dazu, dass der/die Schüler/in erst durch die kritische Wertung den gelesenen Text in das eigene Wissen und Werten einfügen kann, weil er die Information als bejaht oder verneint klassifiziert. Hinzu kommt, daß der Lernende erst durch die kritische Beurteilung das Gelesene in das eigene Wissen und Werten integrieren kann, weil er nun die Information als bejaht oder verneint kategorisiert.¹⁶⁶

Des Weiteren stellt der Autor die Frage, ob es eventuell sinnvoll wäre, wenn man den Schülern/innen die Gelegenheit gibt, Kritik auszuüben und dabei das sogenannte philosophische Niveau verliert? Daraufhin versucht der Autor zu erklären, dass es unterschiedliche Arten gibt, wie man auf solch ein Problem reagieren könnte. Der/die Lehrer/in könnte die Problematik der Wahrheitsfrage prinzipiell in den Hintergrund schieben, diese Verdrängung wäre dann verwerflich. Eine solche Vorgangsweise würde jedoch seine wichtige philosophische Komponente dadurch verlieren. Die Lehrkraft hat aber dennoch die Möglichkeit, diesem Risiko auszuweichen, in dem die Lehrkraft versucht, dass der Autor/die Autorin B sich mit dem davor behandelten Autor A reflexiv befasst. Hierzu ist zu erwähnen, dass nicht der/die Schüler/in kritisiert, sondern ein anderer. Den Schülern/innen kommt hierbei

¹⁶⁵ Ebd., 26.

¹⁶⁶ Norbert Diesenberg, „Formen der philosophischen Kritik oder „Stimmt das eigentlich, was da im Text behauptet wird?“ Zur Schulung der kritischen Urteilskompetenz im Philosophieunterricht“, in: *Methoden des Philosophierens*, hg. v. Johannes Rohbeck; Thomas Rentsch, Dresden 2000, 77.

eine noch schwierigere und herausfordernde Rolle zu, da sie nun zwei Autoren/Autorinnen verstehen und auch miteinander vergleichen müssen.¹⁶⁷

Die Kritik der Schüler kann also nicht durch die Kritik, die ein Autor an einem anderen Autor übt, ersetzt werden. Denn die kritische Leitfrage „Stimmt das eigentlich, was da gesagt wird?“ wird in diesem Falle nur verschoben, oder anders: sie wird um die Kritik des zweiten Autors erweitert, denn dieser fordert seinerseits die kritische Frage heraus: „Stimmen die Einwände von B gegen A? Die Beantwortung dieser Frage setzt aber die kritische Beurteilung von A schon voraus.“¹⁶⁸

Der Autor kommt in dem Punkt zu dem Schluss, dass es aufgrund der fehlenden Unterrichtsmethoden kein guter Ethikunterricht sein, da eine kritische Kompetenz nicht im Mittelpunkt steht.¹⁶⁹

Im Anschluss wirft der Autor eine Frage auf, die vielen Lehrenden Herausforderungen bereiten:

Wie kann man sowohl dem Anspruch des philosophischen Textes auf eine angemessene kritische Auseinandersetzung im Philosophieunterricht als auch dem Kritikbedürfnis und der Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler gerecht werden, ohne Niveauverlust in Kauf nehmen zu müssen?“¹⁷⁰

Anschließend führt der Autor an dieser Stelle seine Sichtweise an und meint, dass man dies dann erreichen könnte, indem man die Kritikkompetenz der Schüler/innen mittels einer Methode stärkt und fördert.¹⁷¹

Anschließend werde ich auf die Orientierungskompetenz eingehen und einige wichtige Punkte hervorheben.

5.4 Orientierungskompetenz

Pfeifer führt herzu an:

Sittliches Orientierungswissen gibt weder eine (dogmatische) Antwort für alle, aber es gibt auch kein beliebiges und unverbindliches Nebeneinander zufälliger Antworten. Wir leben auch in der

¹⁶⁷ Vgl. Ebd., 77f.

¹⁶⁸ Ebd., 78.

¹⁶⁹ Vgl. Ebd., 78f.

¹⁷⁰ Ebd., 79.

¹⁷¹ Vgl. Ebd., 79.

Schule in einer multikulturellen und multireligiösen Welt. Alles kommt darauf an, wie Menschen mit verschiedenen letzten Voraussetzungen und Traditionen mit ihren Mitmenschen umgehen, die nicht in jeder Hinsicht die gleichen letzten Orientierungen haben. Wenn die Schüler begreifen, dass Menschen für ihr Leben letztlich verbindliche, nicht beliebig änderbare Orientierungen gesucht und gefunden haben, dann erzieht das zur gelebten Toleranz und zur Achtung vor denjenigen, die ein anderes Zentrum ihres Denkens, Handelns, Leidens und Hoffens für sich als verbindlich anerkennen.¹⁷²

Bei der Orientierung geht es nicht darum, das bereits Bestehende sich anzueignen und seine Handlungen danach zu richten, sondern es ist vielmehr etwas anderes damit gemeint. Durch die Auseinandersetzung mit gegebenen Möglichkeiten, wird der Handelnde zur Reflexion animiert. Das bedeutet, es kommt auf den Schüler/die Schülerin an, für welche Einstellung und Handlung er/sie sich entscheidet. Ziel ist es nicht, dass der Schüler/die Schülerin sich nicht an den vorgelegten Exemplaren orientiert, sondern im eigenen Denken. Das heißt, hierbei rückt eine Erziehung und Vermittlung von/zu bestimmten Werten in den Hintergrund und im Mittelpunkt steht das eigenständige Urteilsbildung. Pfeifer erläutert auch eine weitere Facette des Orientierungsbegriffs, welche die gesamte persönlichen Lebensgestaltung abzielt. Auch hier soll der Handelnde selbstbestimmt zu Entscheidungen kommen und sein eigenes Leben selbst gestalten. Orientierungsfähigkeit kann die Schülerinnen und Schüler dazu veranlassen, die Medien kritisch zu reflektieren und kann ihn mit den erforderlichen Mitteln ausstatten, um mit der damit verbundenen Problematik umzugehen.¹⁷³

Im nächsten Schritt behandle ich die Argumentationskompetenz und führe einige entscheidende Abbildungen zur Förderung dieser Kompetenz an.

5.5 Argumentationskompetenz

Goergen führt an, dass das Philosophieren-Können im Ethikunterricht eine bedeutende Kompetenz ist und eng mit der Kompetenz des Argumentierens verknüpft sei. Im Unterricht argumentieren zu können bedeutet nicht nur logische Schlüsse herauszuarbeiten und die Gültigkeit von Gegebenem zu überprüfen. Bei der Argumentationsschulung geht es auch darum, Behauptungen schlüssig zu begründen und die Uneinigkeit zu reduzieren. Das

¹⁷² Pfeifer, *Didaktik des Ethikunterrichts*, 42.

¹⁷³ Vgl. Ebd., 42f.

wesentliche Ziel des Argumentierens ist der Gewinn an Sicherheit und das Erlangen von Orientierungen in einer Gesellschaft, wo eine Vielfalt an Optionen herrscht.¹⁷⁴

Zur Argumentationsschulung werden in vier Schritten insgesamt zwölf Methoden vorgestellt, beginnend mit jener Art des Argumentierens, „in dem durchgängig ein gemeinsames Erwägen von Gründen stattfindet.“ also das vom Stammvater des argumentierenden Diskurses, Sokrates, geadelte, mäeutisch-dialektische Argumentieren im mündlichen Diskurs. In einem zweiten Schritt werden Methodenlogischen Argumentierens erläutert und, nicht minder bedeutsam im Alltag des Argumentierens, auf Übungen zum Erkennen diverser Fehlschlüsse verwiesen. Am Logos im weiteren Sinn orientieren sich die Kriterien vernünftigen Begründens zwischen Widerspruchsfreiheit, Wahrscheinlichkeit und Wiederholbarkeit, die ebenfalls mit einer Übung dargestellt werden. Die im dritten Schritt erläuterten Methoden rhetorischen und ethischen Argumentierens erweitern das Verständnis vom Argumentieren noch einmal und beziehen auch die Ergebnisse der Argumentationsforschung aus Rhetorik, Linguistik und Ethik ein. [...] Alle dargebotenen Methodenaktiven Argumentierens im Mündlichen und Schriftlichen wie die Methoden passiven Argumentierens müssen, um nachhaltig über sie zu verfügen, unterrichtlich von der Lehrkraft eingeführt, an Übungs-Beispielen erläutert und in eigenen, kreativen Übungen gefestigt werden.¹⁷⁵

Hier weist der Autor auf das sokratische Gespräch hin.

Ausgangspunkt der Schulung im sokratischen Argumentieren soll ein sprachlich und didaktisch soweit reduzierter Auszug aus einem sokratischen Tugend-Dialog von Platon sein, dass der dialektische Aufbau und die argumentative Struktur des Einkreisens einer angemessenen Definition für die Lernenden leicht erkennbar sind. Sie erhalten in Gruppen die einzelnen Aussagen der Dialogpartner ungeordnet auf großen Karten und sortieren sie zu einem sinnvollen Dialog, den sie dann im Plenum vortragen. Dessen argumentative Struktur wird anschließend gemeinsam analysiert, die dialektische Bewegung und die fehlerhaften Definitionsversuche werden freigelegt. Hilfreich ist es, wenn zuvor das Definieren bereits geübt wurde. Das Verfahren kann mit anderen Dialogauszügen wiederholt oder gleich an mehreren Beispielen in Gruppen geübt werden.¹⁷⁶

¹⁷⁴ Vgl. Klaus Goergen, „Argumentationsschulung“, in: *Handbuch Philosophie und Ethik. Band1: Didaktik und Methodik*, hg. v. Julian Nida-Rümelin; Irina Spiegel; Markus Tiedemann, Schöningh 2017, 214.

¹⁷⁵ Ebd., 214.

¹⁷⁶ Ebd., 215f.

Argumentationsmethoden

Argumentieren im mündlichen Diskurs	Logisches Argumentieren, Erweiterungen und Fallstricke	Rhetorisches Argumentieren, ethisches Argumentieren	Argumentationskritik
1. Sokratisches Gespräch: Mäeutik und Dialektik	4. Syllogismen und Toulmin-Schema	7. Übungen zu rhetorischen Argumentationsfiguren	11. Kritische Prüfung der Qualität von Argumenten in Texten
2. Pro-Contra-Debatte: Formen des <i>Debating</i>	5. Syllogistische, naturalistische, konditionale, kausale Fehlschlüsse	8. Argumentieren mit abgestuften Geltungsansprüchen	12. Eristische Strategien in mündlichen Diskursen
3. Argumentieren nach Diskursregeln	6. Kriterien rationalen Begründens anwenden	9. Utilitaristisches Argumentieren	
		10. Übungen zu Drei-B-Argumenten	

Abbildung 5: Arbeitsmethoden

Die nächste Abbildung veranschaulicht die erste Methode. Das Beispiel basiert auf dem besonders geeigneten Dialog *Laches*.¹⁷⁷

¹⁷⁷ Ebd., 215f.

Dialektisches Argumentieren mit Sokrates (vgl. Laches, 190b – 193d)

Laches	Sokrates	Strukturanalyse
1. Mein Sohn wird Fechtunterricht erhalten.	2. Wozu soll er denn Fechtunterricht erhalten?	Frage nach dem Zweck der geplanten Handlung
3. Er soll zur Tapferkeit erzogen werden.	4. Muss man sein Erziehungsziel nicht genau kennen? Was bedeutet denn Tapferkeit?	Frage nach der Definition des Zielbegriffs „Tapferkeit“. Präzise Benennung des Ziels als Voraussetzung, um Zweck-Mittel-Angemessenheit einschätzen zu können.
5. Tapferkeit ist Standfestigkeit vor dem Feind. Nicht zu fliehen, heißt das, im Krieg. (1. These)	6. Ziehen sich die Tapferen nicht manchmal auch zurück, um aus der Verteidigung besser siegen zu können? (1. Antithese)	1. Definition; Sokrates' Rückfrage zeigt: zu eng in Bezug auf tapfere Handlungen; Beginn des dialektischen Gesprächs
7. Gut, Tapferkeit kann auch taktischen Rückzug vor dem Feind einschließen. (1. Synthese = 2. These)	8. Und die Frauen, die Kinder, die Alten? Können die ganz ohne Krieg nicht auch tapfer sein? (2. Antithese)	2. Definition; Sokrates' Rückfrage zeigt: zu eng in Bezug auf tapfere Personen
9. Dann ist Tapferkeit eben Beharrlichkeit allgemein. (2. Synthese = 3. These)	10. Und die Beharrlichkeit im Geiz, in der Faulheit? Ist das etwa auch tapfer? (3. Antithese)	3. Definition; Sokrates Rückfrage zeigt: zu weit in Bezug auf Anwendungsfelder von Beharrlichkeit
11. Also gut. Dann ist Tapferkeit eben vernünftige Beharrlichkeit. (3. Synthese = 4. These)	12. Aber ist denn, wer vernünftig darauf beharrt, sein Geld gewinnbringend zu investieren oder nachhaltig zu heilen wirklich tapfer? (4. Antithese)	Scheinbar angemessene Definition: Nennt Oberbegriff und <i>differentia specifica</i> Sokrates' Einwand verweist auf Gefahr als Element von Tapferkeit (vgl. 1. These)
13. Nein, zur Tapferkeit gehört offenbar doch auch die Bereitschaft, sich in Gefahr zu begeben, also etwas unvernünftiges zu tun.	14. So kommen wir nicht weiter: Einerseits gehört Vernunft zur Tapferkeit, andererseits auch Unvernunft.	Sokrates benennt die Dilemma-Situation, in die die bisherige Argumentation führt. Fazit und Abbruch des Gesprächs mit Laches

Abbildung 6: Dialektisches Argumentieren

An die Übungen an vorgelegten Beispielen sokratischen Argumentierens sollen sich kreative Übungen anschließen, in denen die Lernenden in Gruppen sokratische Dialoge nach dem erarbeiteten Muster entwerfen und im Rollenspiel vor dem Plenum vortragen. Tugend-Dialoge zum Thema „Gerechtigkeit“ etwa können zu folgenden Situationen entworfen werden.¹⁷⁸

Hier sind die folgenden Beispiele:

An der Tankstelle trifft Sokrates den Kunden Kevin. Dieser sagt: „Was sagst du dazu, Sokrates, der Benzinpreis ist doch eine Unverschämtheit. Der Staat plündert seine Bürger aus, das ist völlig ungerecht. b.) Im Pausenhof trifft Sokrates die Schülerin Vanessa. Diese sagt: „Sag’ mal, Sokrates, ist es nicht total ungerecht, dass wir hier kostenlos arbeiten, und jeder Lehrling kriegt schon mindestens 600 Euro im Monat, obwohl er auch nicht mehr schafft als wir? c.) Vor einem Wahllokal trifft Sokrates die 15-jährige Jenny. Sie sagt: „Schau, Sokrates, die wollen mich nicht wählen lassen, obwohl hier über meine Zukunft bestimmt wird. Dabei darf jeder 90-Jährige

¹⁷⁸ Ebd., 217.

wählen, der's überhaupt nicht mehr blickt, und dem egal sein kann, wer regiert. Das ist total unfair.“¹⁷⁹

Im nächsten Schritt möchte ich auf die nächste Methode Pro-Contra-Debatte eingehen.

Das Debating kann als regelgeleitetes, auf eine pragmatische Entscheidungsfrage konzentriertes Streitgespräch definiert werden, dessen Ziel nicht der Konsens der Disputierenden, sondern deren Bewertung durch eine Jury ist. Das turniermäßige Debattieren findet meist nach den Regeln des „British Parliamentary Style (BPS)“ in zwei Gruppen – Befürworter und Gegner [...]. In der Debatte wechseln die zwei bis vier Redner beider Seiten nach strengen Zeitvorgaben (3 – 5 Minuten) strikt ab; die Vorbereitungszeit beträgt 15 Minuten; die Argumente der Gegenseite müssen direkt pariert werden, Zwischenfragen sind erwünscht, Zwischenrufe erlaubt. Die Bewertung des einzelnen Redners misst etwa bei der OPD die fünf Fähigkeiten: Sprachkraft, Auftreten, Kontaktfähigkeit, Sachverstand und Urteilkraft. Die erste dieser Fähigkeiten wird wie folgt präzisiert: „Sprachkraft meint Verständlichkeit und Klarheit, Plausibilität und Schlüssigkeit in Vortrag und Darstellung. Ausgezeichnet werden Prägnanz in der Beschreibung, Eindringlichkeit der Beweisführung sowie passende sprachliche Bilder und Vergleiche, Wortspiele und rhetorische Figuren. Die Maßstäbe enthalten also sowohl logische Kategorien („Schlüssigkeit“) als rhetorische („Wortspiele“) und machen damit deutlich: Beim Debating geht es um Logik und Rhetorik des Argumentierens.“¹⁸⁰

Im nächsten Schritt möchte ich das Argumentieren nach Diskursregeln näher erläutern.

Sokratische Gespräche münden meist in Aporie oder Paralogie, die Kontrahenten beim Debating wollen Publikum und Jury von ihren argumentativen Fähigkeiten überzeugen, aber nicht die Gegenseite von der Wahrheit. Die Teilnehmer an einem Diskurs hingegen, der nach diskurstheoretischen Regeln geführt wird, zielen auf den Konsens, und dieser beansprucht, ein Wahrheitskriterium zu sein. [...] Diese sind so formuliert, dass alle Teilnehmer am Diskurs als gleich, frei, vernünftig und wahrhaftig gesehen werden. Sie diskutieren so lange, bis sie sich geeinigt haben. In einem epistemischen Diskurs zielt der angestrebte Konsens auf die Wahrheit der Aussagen, im ethischen Diskurs zielt er auf die normative Richtigkeit der Übereinkunft. Um im ethischen Diskurs die universelle Verbindlichkeit der Normenplausibel behaupten zu können, müssen sie der Bedingung gehorchen, dass ihre allgemeine Befolgung, mit allen Nebenwirkungen und weitergehenden Folgen, von allen Betroffenen als beste Alternative zu denkbaren anderen Normen eingeschätzt werden. Diese Bedingung nennt Habermas „Universalisierungsgrundsatz“. Den diskursethischen Grundsatz formuliert Habermas so: „Der Diskursethik zufolge darf eine Norm nur dann Geltung beanspruchen, wenn alle von ihr möglicherweise Betroffenen als

¹⁷⁹ Ebd., 217.

¹⁸⁰ Ebd., 217.

Teilnehmer eines praktischen Diskurses Einverständnis dar-über erzielen (bzw. erzielen würden), dass diese Norm gilt.“ Eine nach Regeln der Diskurstheorie geführte Debatte sollte zudem bedenken, dass jedes Argument mehreren Geltungsansprüchen genügen muss: es muss verständlich, wahrhaftig, richtig und wahr sein. Verständlichkeit und Wahrhaftigkeit sind generelle subjektive Voraussetzungen für gelingende Kommunikation; Richtigkeit zielt auf die Welt des Normativen, wird sie bestritten, können wir mit Rechtfertigungen reagieren; der Anspruch auf Wahrheit zielt auf die objektive Welt der Tatsachen, wird sie bezweifelt, können wir mit Erklärungen und weiteren Behauptungen reagieren. Beim Üben des Argumentierens nach Diskursregeln sollten beide Aspekte der Diskurstheorie bedacht werden, es sollten von allen Teilnehmern die eigentlich regulativen Diskursregeln eingehalten und von einem Diskursleiter überwacht werden und es sollte an konkreten Beispielsätzen geübt werden, mit welchen Aussagen die vier Geltungsansprüche bezweifelt werden können.¹⁸¹

Ein Beispiel hierzu wäre:

Der Minister sagt: „Die Krim war noch nie russisch, sondern immer ein Teil der Ukraine.“ 1. „Wenn Sie so etwas behaupten, schüren sie nur Hass und gefährden den Frieden.“ 2. „Sie wissen doch genau, dass das nicht stimmt und sagen es nur aus taktischen Gründen.“ 3. „Wo liegt überhaupt die Krim?“ 4. „Tatsächlich war die Krim seit 1783 Teil des russischen Reichs.“¹⁸²

Weiters möchte ich den Syllogismus und das Toulmin-Schema präsentieren.

Diese können zwar das logische Denken trainieren, das Bedingung für rationales Argumentieren ist, aber Syllogismen vermitteln nichts Neues und kommen in der Praxis des Argumentierens, zumindest in ihren Standardformen, kaum vor. Stephen Toulmin setzt mit seinem Versuch einer induktiven Erweiterung des logischen Argumentierens an dem Defizit des analytischen Syllogismus an, der auch korrekt schließt, wenn die Prämissen falsch sind. „*Fast alle bayrischen Bauern wählen CSU. Max ist ein bayrischer Bauer. Also wählt Max wahrscheinlich CSU.*“¹⁸³

Ein solcher einfacher Syllogismus schließt nicht minder zwingend, wenn anstelle der CSU die SPD gesetzt würde. Allerdings ist es dann ein inhaltlich falsches Argument. Toulmin dreht in seinem „synthetischen Syllogismus“ die Reihenfolge von Konklusion und Prämisse um und erweitert die Schlussregel („warrant“), die der strittigen Prämisse im einfachen Syllogismus entspricht, durch eine weitere Begründung („backing“), die nun garantieren soll, dass von keinen falschen Prämissen mehr richtig geschlossen werden kann.¹⁸⁴

¹⁸¹ Ebd., 217f.

¹⁸² Ebd., 218.

¹⁸³ Ebd., 218.

¹⁸⁴ Ebd., 218.

Hierzu folgendes Beispiel: „Max wählt wahrscheinlich die CSU (claim), weil Max bayrischer Bauer ist (Data), und weil fast alle bayrischen Bauern CSU wählen (warrant), wie die Wahlergebnisse regelmäßig belegen (backing).“¹⁸⁵

In deskriptiven Argumenten, wie diesem, wird die Begründung der Schlussregel aus empirischen Aussagen bestehen, in normativen, wie dem folgenden, aus normativen Aussagen. Ein einfacher normativer Syllogismus kann lauten: Lügen ist eine moralisch schlechte Handlung, Max hat gelogen, also hat Max moralisch schlecht gehandelt. Toulmin dreht die Reihenfolge nun wiederum und begründet die strittige erste Prämisse durch eine weitere normative Aussage: Max hat moralisch schlecht gehandelt (claim), weil Max gelogen hat (Data) und weil Lügen moralisch schlecht ist (warrant), denn es zerstört das Vertrauen zwischen den Menschen. (backing).¹⁸⁶

Im weiteren Verlauf wird auf die Bedeutung und Rolle eines Arguments näher eingegangen und anhand von Beispielen veranschaulicht.

Ein Argument kann rhetorisch noch so elegant und aufwändig formuliert sein, enthält es einen logischen Fehlschluss, ist es völlig entwertet. Für das aktive Argumentieren ist das Vermeiden, für das passive das Erkennen von Fehlschlüssen daher von zentraler Bedeutung. [...] Die Übungen sollten mit Beispielen ungültiger Schlüsse beginnen, die quantitativen und qualitativen Regeln (z. B. dass aus verneinten Aussagen nichts, aus nur partikularen keine allgemeine Aussage geschlossen werden kann) können aus den Beispielen abgeleitet und nach deren Muster dann in kreativen Schreibübungen eigene Beispiele für ungültige Schlüsse entworfen werden. Ein entsprechendes Vorgehen empfiehlt sich bei den hypothetischen, kausalen und naturalistischen Fehlschlüssen. Die zentrale Regel für hypothetische Schlüsse lautet: Wenn die Bedingung gilt, gilt auch das Bedingte, und wenn das Bedingte nicht gilt, gilt auch nicht die Bedingung. Bei kausalen Schlüssen muss beachtet werden, dass sie nicht fälschlicherweise aus der bloßen Gleichzeitigkeit oder Vorzeitigkeit auf Kausalität schließen; ein naturalistischer Fehlschluss liegt vor, wenn aus zwei deskriptiven Prämissen ein normativer Schluss gezogen wird. Die folgenden vier Beispiele stehen für je eine der Arten von Fehlschluss. Veganer essen keinen Schweinebraten. Necla isst keinen Schweinebraten. Also ist Necla Veganerin.¹⁸⁷

Wenn Argumentieren als der Königsweg zur Erkenntnis gilt, und diese definiert ist als wahre, rational begründete Überzeugung, dann heißt Argumentieren: rational begründen. Wann also kann eine Überzeugung als rational begründet gelten? Die logischen Kriterien rationalen Begründens heißen: Widerspruchsfreiheit und logische Gültigkeit; die naturwissenschaftlich üblichen heißen: Wahrscheinlichkeit, Wiederholbarkeit, Überprüfbarkeit; weichere Kriterien sind Konsens,

¹⁸⁵ Ebd., 218.

¹⁸⁶ Ebd., 218f.

¹⁸⁷ Ebd., 219.

Kohärenz, Plausibilität und Verlässlichkeit. Zur Argumentationsschulung sollten aus negativen Beispielfällen die Kriterien ermittelt und dann in eigenen positiven Beispielen eingeübt werden.¹⁸⁸

Aus den folgenden Beispielen können die Kriterien der **Widerspruchsfreiheit** und der **Verlässlichkeit** ermittelt werden: „Um die mündlichen Jahresnoten zu ermitteln, bewertet Lehrer Schläu die mündlichen Leistungen seiner Schüler in der Unterrichtsstunde vor der Notenkonferenz. Die Schülerin Janine z. B. zeigte in der letzten Stunde befriedigende mündliche Leistungen und erhält somit eine Drei im Mündlichen.“¹⁸⁹

Eine weitere Methode, die ebenso ein wichtiger Teil der Argumentationsschulung darstellt, ist das Argumentieren nach rhetorischen Argumentationsfiguren.

Aus der endlosen Liste rhetorischer Argumentationsfiguren können daher einige sehr wohl zur Argumentationsschulung verwendet, d. h. wieder: an Beispielen erläutert, auf den Begriff gebracht und nachdiesem an eigenen Beispielen eingeübt werden. Dies gilt etwa für Argumente, die über die Falsifizierung des Gegenteils laufen (*argumentum e contrario*), für Analogieargumente, Berufungen auf Autoritäten, Werte, die allgemeine Überzeugung oder eigene Erfahrungen. Es gilt für den Traditions- und den Erfolgsverweis als Argument („wer heilt, hat recht.“), es gilt für das Dammbbruchargument und natürlich für alle induktiven Argumente, solange sie nicht den Fehlschlüssen der Gleich- oder Vorzeitigkeit unterliegen.¹⁹⁰

Im Anschluss befasse ich mich mit dem praktischen Teil meiner Arbeit und führe eine Lehrwerkanalyse durch.

¹⁸⁸ Ebd., 220.

¹⁸⁹ Ebd., 220.

¹⁹⁰ Ebd., 220.

6 Praktischer Teil – Schulbuchanalyse

6.1 Forschungsinteresse

In diesem zweiten Abschnitt möchte ich das Schulbuch „*Vielfalt (er)leben 1 – Ethik I BHS*“¹⁹¹ und Schulbuch II „*Vielfalt (er)leben 3 – Ethik III BHS*“¹⁹² analysieren. Ich habe mich für eine Lehrwerkanalyse entschieden, da den Schülern/innen einen qualitativen erfolgreichen Ethikunterricht anzubieten eine der wichtigsten Aufgaben der Lehrkraft ist. Zum Erreichen der im Lehrplan verankerten Ziele und prinzipiell um die Schüler/innen auf das Leben und die möglichen Problemfelder/Konflikte vorzubereiten, ist es von großer Relevanz, einen gut geplanten organisierten Ethikunterricht zu ermöglichen. Da man insbesondere sowohl im Philosophie -als auch im Ethikunterricht mit schwer verständlichen Texten konfrontiert wird, ist es essenziell, den Unterricht dementsprechend vorzubereiten: ein Repertoire an Methoden, was insbesondere zu besserem Verständnis philosophischer Themen beitragen sollten, muss entworfen werden. Die Anwesenheit der Lehrkraft reicht als Unterstützung nicht aus, deshalb sollte den Schülern/innen die effizientesten Mittel zur Verfügung gestellt werden.

6.2 Forschungsprozess

Zur Lehrwerkanalyse werde ich wie bereits oben angeführt zwei Schulbücher heranziehen: *Vielfalt (er)leben 1 – Ethik I BHS* und *Vielfalt (er)leben 3 – Ethik III BHS*. Beide Bücher sind für die Berufsbildende Höhere Schule geeignet und stammen vom Trauner Verlag. Zudem verfügen beide Schulbücher über 8 Kapitel. Zuerst werde ich die Kompetenzbereiche, welche im theoretischen Teil präsentiert wurden, aufgreifen. Nach diesen Kompetenzbereichen werde ich die Themen Glück – Handlungen in beiden Schulbüchern analysieren. Zuerst werde ich die Analyse von *Vielfalt (er)leben 1 – Ethik I BHS* anhand der aufgelisteten Kompetenzen im Theorieteil durchführen: Wahrnehmen und Perspektiven einnehmen, Analysieren und Reflektieren, Argumentieren und Urteilen, Interagieren und Sich-Mitteilen, Handlungsoptionen entwickeln. Ich werde nach diesen Kompetenzen lediglich die Kapitel analysieren, wo die im theoretischen Teil behandelten Unterrichtsthemen eingebettet sind. Ich werde das

¹⁹¹ Ferdinand Auhser; Veronica Futterknecht; Wolfram Reiss; Robert Wurzrainer, *Vielfalt (er)leben – Ethik I BHS*, Linz 2022.

¹⁹² Ferdinand Auhser; Veronica Futterknecht; Karin Varda; Robert Wurzrainer; Christine Obermayr, *Vielfalt (er)leben – Ethik III BHS*, Linz 2024.

Vorhandensein dieser Kompetenzen anhand von Übungsbeispielen aus dem Schulbuch zeigen und erklären. Ich werde versuchen, zu jedem Kompetenzbereich ein Beispiel mit der Aufgabenstellung anzuführen, um das Verständnis zu erleichtern. Zudem werde ich auch erwähnen, welche Unterthemen die einzelnen Kapitel beinhalten.

Wenn das Schulbuch keine Übungen enthält, welche mit den im Lehrplan verankerten Kompetenzen nicht verbunden sind, dann kann dies nicht als Schulbuch für Ethikunterricht bezeichnet werden, wenn es den Schülern/innen nicht ermöglicht das Philosophieren zu lernen. In solch einem Fall ist es notwendig, als Lehrende Materialien für Lernende vorzubereiten/zusammenzustellen, mit deren Hilfe die Schüler/innen philosophieren lernen kann.

Im nächsten Schritt folgt die Analyse des zweiten Schulbuchs: *Vielfalt (er)leben 3 – Ethik III* und hier ist die Vorgehensweise die gleich wie bei *Vielfalt (er)leben 1 – Ethik I BHS*. Am Ende meiner Forschung werde ich die Ergebnisse beider Schulbuchanalysen zeigen und eventuell einen Vergleich zwischen den beiden anstellen.

6.2.1 Schulbuch I - Vielfalt (er)leben 1 – Ethik I BHS

Das erste Schulbuch I Vielfalt (er)leben 1 – Ethik I BHS ist ein approbiertes Schulbuch und beginnt mit einer Einführungsseite. Diese Seite gibt einen Überblick über die Ziele und den Aufbau des Buches. Es besteht aus 8 Lektionen und beinhaltet keine CD. Am Anfang jedes Kapitels befinden sich unter „Meine Ziele“ die Kompetenzen des Lehrplans, welche sich die Schüler/innen im Zuge des Kapitels aneignen sollten. Gegen Ende jedes Kapitels wird dann unter „Ziele erreicht?“ die Erreichung der Ziele überprüft und diese sind mit Farbe nach Kompetenzstufen gekennzeichnet. Zur Erarbeitung der Kenntnisse und Fähigkeiten sowie zur Überprüfung des Lernfortschritts stehen den Schülerinnen und Schülern „WissensChecks“, Übungen sowie Abschlusstests zur Verfügung¹⁹³

¹⁹³ Vgl. Auhser; Futterknecht; Reiss; Wurzrainer, Ethik I, 3.

Der Abschluss des Schulbuches ist von großer Bedeutung für einen erfolgreichen Ethikunterricht. Es gibt in jedem Kapitel verschiedene Aufgabenstellung, die mit Hilfe gewisser Methoden zu erarbeiten sind und diese sind in der sogenannten MethodenBox hinten im Anhang zu finden. Es handelt sich hierbei um Methoden, die beim selbstständigen Erarbeiten der Aufgaben Behandlung ethischer Problemstellungen für Lehrende von großer Unterstützung sind. Dieses Methodenrepertoire enthält zum Beispiel eine Filmanalyse, Gedankenexperiment, Mindmap, Rollenspiel etc. Zu jeder Methode sind die Ziele und der Ablauf der Methode zu finden. Die Kompetenzen der Schüler/innen werden mit Hilfe der Fünf-Finger-Methode geübt. Die Fünf-Finger-Methode wird am Anfang im ersten Kapitel dargestellt: Wahrnehmen, Perspektiven einnehmen, analysieren und reflektieren, argumentieren und urteilen, Handlungsoptionen entwickeln.¹⁹⁴ Zudem ist im Anhang ein Wörterverzeichnis zu finden, wo die Schüler/innen nachlesen können, welche Bedeutung bestimmte Fachbegriffe haben. Erwähnenswert ist auch, dass man am Ende des Anhangs auch die Lösungen hat.¹⁹⁵

Das Thema Glück – Handlungen wird im fünften Kapitel behandelt. Das Kapitel (Suche nach Glück und Sinn) lässt sich in zwei Unterkapitel unterteilen: Das Streben nach Glück und Glücksfabrik im Gehirn.¹⁹⁶ Die ethische Behandlung des Glücks ist unter dem Kapitel Suche nach Glück und Sinn zu finden. Zu Beginn des Kapitels wird das Thema Glück allgemein behandelt und es wird darüber einen Überblick gegeben. Das Kapitel startet etwa mit einem kurzen Absatz, der als Einleitung. Nach der Einleitungsphase haben die Schüler/innen die Aufgabe, sich mit der folgenden Frage zu beschäftigen: Was bedeutet Glück für mich? Diese kleine Aufgabenstellung müssen sie mit der sogenannten Methode Blitzlichttrunde erledigen. Bei der nächsten Übung handelt es sich um einen Lesetext von Lea, den sie einmal durchlesen und dann die Stellen markieren müssen, was sie heute glücklich gemacht hat, also es geht hierbei eher um eine Verständnisübung. Danach beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler mit dem Ursprung und den unterschiedlichen Bedeutungen von Glück., zum Beispiel: kurzfristiges schönes Gefühl – Glücksmoment, jemandem etwas gutes wünschen – Glückwünsche zum Geburtstag. Im weiteren Verlauf gibt es dazu verschiedene Übungen: eine Zuordnungsübung, wo sie bestimmten Wörtern eine der angegebenen fünf Bedeutungen zuordnen müssen. Bei der nächsten Übung müssen sie bestimmte Fragen in Form eines Glückstagebuchs beantworten (z.B. In welchen Situationen habe ich mich glücklich gefühlt?).

¹⁹⁴ Vgl. Ebd., 215-221.

¹⁹⁵ Vgl. Ebd., 222-225.

¹⁹⁶ Vgl. Ebd., 6.

Hierbei müssen sie sich eine Woche täglich 10 min. Zeit zur Beantwortung der Fragen nehmen. Außerdem kommen Bilder zum Einsatz, bei dieser Übung müssen sie bestimmte Bilder betrachten und zu bestimmten Punkten Stellung nehmen. Des Weiteren ist auch eine Übung zu sehen, wo die Schüler/innen mittels Gedankenexperiments arbeiten müssen. Sie müssen nämlich skizzieren, wie sie sich einen perfekten, glücklichen Tag vorstellen. Diesen sollen sie in einem Zeitablauf darstellen und dann zu einer weiteren Frage Stellung nehmen. Im weiteren Verlauf haben Lernende den Auftrag, einen Text zum individuellen Glück zu lesen und anschließend versuchen, anhand von Beispielen zu erklären, ob sie durch einen Vergleich mit anderen Mitmenschen glücklicher oder unglücklicher wurden. Weiteres werden ein paar Zitate angeführt, zu denen die Schüler/innen Stellung nehmen und ihre Haltung begründen müssen. Dann folgt zum allgemeinen Teil noch eine letzte Übung, wo zwei Methoden zum Einsatz kommen. Deren Aufgabe ist es, die Frage: Kann man Glück kaufen? zu beantworten. Hier müssen sie einen kurzen Essay verfassen und in der Klasse eine Diskussion mittels Fishbowl—Methode führen.¹⁹⁷

Im weiteren Verlauf findet die Überleitung vom allgemeinen Part zur ethischen Sichtweise statt. Die Seitenanzahl der Behandlung des Themas Glück aus ethischer Perspektive beträgt acht Seiten. Als Hinführung zum Thema müssen die Schüler/innen ein Beispiel aus ihrer Lebenswelt finde, welches zum Zitat vom griechischen Philosophen Demokrit passen würde.¹⁹⁸

Anhand dieser Übung können die Schüler/innen sich mit ihrer eigenen Lebenswelt auseinandersetzen und die eigene Position einordnen. Mittels dieses Zitats werden Schüler/innen zur Thematik geführt. Die erste im Lehrplan verankerte Kompetenz (Wahrnehmen und Perspektiven einnehmen) wird hier geübt. Die Schüler/innen werden hierbei auch leicht zum kritischen Denken angeregt.

Bei der nächsten Übung werden die Schüler/innen zu den unterschiedlichen Theorien von Philosophinnen und Philosophen zum Glück geführt. Es sind drei Philosophen und deren Kernaussage über Wege zum Glück abgebildet: Aristoteles (Glücksethik), Epikur (Lustethik, Hedonismus) und Bentham (Nützlichkeithetik/Utilitarismus). Über diese Philosophen und deren Positionen wird ein Überblick gegeben und anschließend wird auf Aristoteles und seine Glücksethik näher eingegangen. Die wichtigsten Aussagen und Zitate über die Tugenden und das Glück werden angeführt.¹⁹⁹

¹⁹⁷ Vgl. Ebd., 138-141.

¹⁹⁸ Vgl. Ebd., 142.

¹⁹⁹ Vgl. Ebd., 142f.

Es ist zu erwähnen, dass bei der Behandlung des Glücksthemas bei Aristoteles eine Anzahl an Zitaten angeführt sind, die bei Schüler/innen die Kritik- und Urteilsfähigkeit wecken. Jedoch fehlt teilweise an theoretischem Input, genauer gesagt, würden nähere Erklärungen, genauere Sichtweise, vertretene These des Philosophen Aristoteles zum Glück und auch seine Kritik dazu, die deutliche Abgrenzung zum Glück ist nicht wirklich festzustellen. Im Werk von Aristoteles sind die Glückskategorien deutlich zu erkennen, z.B. eine Kategorie, der man die äußeren Güter zuordnet, der anderen die sozialen Güter. Schlussendlich bringt er aber das menschliche Glück mit der Sittenkomponente in Verbindung, welches als höchstes Ziel gilt. Folgendes Luis-Beispiel wird angeführt:

Luis möchte in den nächsten Ferien mit seinem Freund Milo in den Urlaub fahren, am liebsten auf eine griechische Insel in ein teures Hotel. Allerdings weiß Luis, dass seine Mutter auf ein neues Auto sparen muss und schon lange keine neue Kleidung für sich gekauft hat. „Ich glaube, eine Woche am Campingplatz am Bodensee wäre genauso toll“, schlägt er deshalb Milo vor. Der stimmt begeistert zu. Als Luis seiner Mutter von den geänderten Plänen erzählt, merkt er, wie erleichtert sie ist. Luis fühlt sich richtig gut und freut sich schon sehr auf die gemeinsame Woche mit Milo im Zelt.²⁰⁰

An dem Inhalt ist zu erkennen, dass versucht wird, die eigentliche Bedeutung des Glücks bei Aristoteles klarzumachen, aber die dahin führenden Instrumente sind hierbei notwendig. Damit meine ich die Aufgabenstellungen, die auf Förderung unterschiedlicher Fähigkeiten beruhen. Die Förderung der Urteils- und Kritikfähigkeit ist nicht gegeben. Man hätte Fragen anbringen sollen, wie zur Güterabwägung führen, ein Beispiel hierzu wäre: Vergleiche die Situation von Luis mit der Allgemeinheit? Ist überhaupt so etwas denkbar? Des Weiteren fehlt hier auch etwas an kritischem Denken. Eine Frage hierbei könnte wie folgt lauten: Stimmt die Entscheidung von Luis, doch nicht auf eine griechische Insel zu fahren. Die Schüler/innen könnten Kritik an seiner Entscheidung ausüben. Wie bereits erwähnt, könnte man im Buch bei Glückstheorie von Aristoteles auch etwas Theorie einbetten können. Bei solchen Schulbüchern, wo kein ausführlicher Theorieteil zu finden ist, könnte man als Lehrperson eventuell als Ergänzung ein Handout erarbeiten. Im Hinblick noch auf die unterschiedlichen Zitate möchte ich anmerken, dass sie im Kapitel nicht gezielt eingesetzt wurden. Zu den Zitaten Aristoteles wurde kein Arbeitsauftrag/Aufgabenstellung formuliert.

²⁰⁰ Ebd., 143.

Es ist lediglich eine Fragestellung zu sehen: „Was kann dann aber das höchste zu erreichendes Gut sein?“²⁰¹

Man hätte angeben sollen, mittels welcher Sozialform oder Methode die Frage zu beantworten sei. In meinem theoretischen Teil hat man gesehen, dass der Einsatz von Gruppen -und Partnerarbeiten bei philosophischen Diskussionen eine zentrale Rolle spielt, der zum Verständnis der komplexen Themen einen besonderen Beitrag leistet. Aus dem Grund, auch wenn das Erarbeiten der Arbeitsaufträge in Gruppen im Buch nicht direkt angeführt sind, sollte man als Lehrende/r im Ethik- und Philosophieunterricht zum Erreichen für ein besseres Verständnis auf der einen Seite und zur Förderung der philosophischen Kompetenzen auf der anderen Seite, den Unterricht unter Verwendung unterschiedlicher Sozialformen, abwechslungsreich gestalten.

Nach den wichtigsten Aussagen von Aristoteles über Glück, sind am Ende der Seite drei weitere Fragestellungen als Übung zu finden. Diese lauten:

1. Wiederholen Sie die Definition von Tugend nach Aristoteles 2. Zeigen Sie anhand einer selbst gewählten Tugend, wie die Mitte zwischen zwei Extremen aussehen kann. Berücksichtigen Sie dabei auch die Fähigkeiten des handelnden Menschen und die jeweilige Situation 3. Vergleichen Sie den Begriff „Mitte“ nach Aristoteles mit dem Begriff „Mittelmäßigkeit“. Formulieren Sie dazu ein passendes Beispiel.²⁰²

Durch die Beantwortung dieser Fragen wird zum einen das Wissen der Schüler/innen reproduziert und zum andere der Kompetenzbereich: Analysieren und Reflektieren gefördert. Die zweite und dritte Frage trägt zur Förderung der Reflexions- und Analysekompetenz bei. Des Weiteren möchte ich hierbei anmerken, dass die erste Frage nicht ausreichend ist, um das Gelernte zu festigen. Hier hätte man weitere Fragestellungen anbringen können, wie etwa: Inwiefern bringt Aristoteles das Glück mit Tugend in Zusammenhang? Was kann laut ihm bei Menschen zum Glück führen? Was ist das eigentliche, höchstes menschliches Glück bei Aristoteles? Hier ist Schülern/innen klarzumachen, dass bei Aristoteles nicht letztendlich auf das Endziel einer Handlung kommt oder um die individuellen Interessen und Neigungen der Menschen geht, sondern, dass im Mittelpunkt der Handlungen die Tugend steht. Bei weiteren Fragestellungen sind die Begriffe wie Mitte und Mittelmäßigkeit zu lesen, die nach Analyse des

²⁰¹ Ebd., 143.

²⁰² Ebd., 143.

Kapitels, kaum behandelt werden bzw. vorkommen. Aus diesem Grund ist ergänzendes Material seitens Lehrkraft vonnöten.

Im weiteren Verlauf ist ein Rollenspiel zum Thema Glück durchzuführen. Ein/e Schüler/in hat die Aufgabe die Rolle von Aristoteles zu übernehmen und seine Position zu vertreten. Die Person beginnt mit einem erfolgreichen Unternehmer/einer erfolgreichen Unternehmerin zum Beispiel Marc Zuckerberg zu diskutieren. Siehe Abbildung In dieser Form würde die Diskussion zwischen Aristoteles und Zuckerberg starten und die Aufgabe der Teilnehmer/innen ist es, die Diskussion fortzusetzen, indem sie weitere Argumente für und gegen die goldene Mitte zu finden.²⁰³

Die Aufgabenstellung ist hier eindeutig zu vage formuliert. Man hätte Leitfragen, die als Hilfestellungen dienen, anführen können. Hier könnte man weitere Details bezüglich Sachverhalts anführen, die auch die Diskussionsführung erleichtern könnten. Mittels dieses Rollenspiels wird bei Schülern/innen der Großteil der im Lehrplan verankerten Kompetenzen gefördert und gestärkt: Argumentieren und urteilen, interagieren und sich mitteilen, Handlungsoptionen entwickeln und analysieren und reflektieren.

Im weiteren Verlauf wird zum Glücksverständnis von Epikur und Aristippos von Kyrene und zur Lustethik überleitet.

Auch hier sind Zitate und wichtige Aussagen der Philosophen angeführt: „Die Lust ist Ursprung des glücklichen Lebens.“²⁰⁴

Auch hier wurden keine Angaben/weitere Aufgabenstellungen angegeben, welche die Schüler/innen zur intensiven Auseinandersetzung mit dem Thema führen könnte. Hier könnte man, dieselbe Kritik bzw. Verbesserungsvorschläge wie bei Glück bei Aristoteles angeben. Es ist nicht explizit festzustellen, welche Kompetenzen hierbei geübt und welche Lernziele erreicht werden sollen.

Am Ende der Seite nach der Zusammenfassung der wichtigsten Aspekte der Lustethik sind Übungen zu finden, wo Lernende mittels gewisser Methoden arbeiten können, und dadurch bestimmte Kompetenzen gefördert werden.²⁰⁵

²⁰³ Vgl. Ebd., 144.

²⁰⁴ Ebd., 144

²⁰⁵ Vgl. Ebd., 145.

Dann wird noch zusätzlich ein Rollenspiel angehängt, welches den gleichen Aufbau wie das Aristoteles-Rollenspiel (siehe oben) aufweist. Die Schüler/innen arbeiten hierbei zu zweit: eine Person schlüpft in die Rolle von Epikur und die andere hingegeben in die eines Reality-Stars, wie etwa Kim Kardashian.²⁰⁶ Auch hier wird ein Rollenspiel eingesetzt, welches, wie bereits im theoretischen Teil dargestellt, mit einer Anzahl an Vorteilen verbunden ist. Wichtig ist hierbei, dass die Schüler/innen nicht nur in eine Rolle schlüpfen und dementsprechend agieren und argumentieren, sondern auch die Gegenrolle probieren und die Sichtweise auch aus der Rolle des Gegenübers darstellen. Durch dieses Rollenspiel haben Lernende die Möglichkeit aller Kompetenzbereiche gleichermaßen zu üben. Die Formulierung kompetenzfördernder Fragestellungen ist daher hierzu von großer Relevanz. Schüler/innen sollten genügend Zeit zur Verfügung gestellt werden, damit sich auch Gegenargumente einbringen können und somit die Diskussion aufrechterhalten bleibt. Die Leitfragen (Hilfestellungen) seitens der Lehrkraft ist so zu formulieren, dass die vertretene These von Aristoteles betont in den Vordergrund rückt und sie sichtbar macht. Zum Beispiel, dass neben äußeren Gütern, wie etwa unten angeführt Schuhe, die hinreichend sind, ein oberstes Glück gibt, und zwar das Prinzip der Sittlichkeit. Während der Argumentationsphase sollte die Lehrkraft darauf achten, dass der rote Faden und die Ziele dieses Rollenspiels nicht verloren geht und sollte bei Bedarf eingreifen. Beim Rollenspiel können die Schüler/innen zu moralischen Problemen reflektiert Stellung beziehen und die erworbenen Kompetenzen zu eigenen Lebensentwürfen in Relation setzen.

Beim nächsten Teil des Glücks wird das Thema aus der Nützlichkeithetik (Utilitarismus) betrachtet. Zu Beginn wird ein kurzer Absatz über die Lebensgeschichte von Jeremy Bentham und John Stuart Mill angeführt und danach wird kurz geschildert, wann eine Handlung moralisch richtig sein und man vom glücklichen Zustand sprechen kann. Weiters sind auch wieder Zitate und wichtige Aussagen über die Nützlichkeithetik zu lesen.²⁰⁷ So wie auch bei den Glückstheorien der anderen Philosophen, ist auch hier ein Fallbeispiel angeführt, welches die Schüler/innen zu einem besseren Verständnis und zum Nachdenken bringen sollte:

Milo hat von seinem Onkel einen Gutschein für einen Kinobesuch bekommen. „Wenn ich mir die besten Plätze im 3D-Saal aussuche, kann ich höchstens mit Luis meinen Geburtstag feiern. Mehmet und Max werden richtig enttäuscht sein“, überlegt Milo. Also bucht er die günstigen Plätze in der dritten Reihe ohne 3D. Mehmet, Max und Luis freuen sich riesig, dass sie den

²⁰⁶ Vgl. Ebd., 145.

²⁰⁷ Vgl. Ebd., 146.

Nachmittag gemeinsam mit Milo verbringen können. Auf welchen Plätzen sie sitzen, ist dabei gar nicht wichtig.²⁰⁸

Auch hier ist zu hervorheben, dass die Seite viel Input enthält, allerdings keine Einzige Arbeitsaufträge formuliert sind. Der/die Autorin hätte operational formulierte Aufgabenstellungen anbringen sollen, welche die Förderung der ethischen Kompetenzen begünstigen. Das oben angeführte Beispiel könnte die Schüler/innen in vielerlei Hinsicht stärken, wenn man bestimmte Angaben gezielt formuliert hätte.

Im weiteren Verlauf ist eine Anzahl an Übungen zu finden, bei denen die Schüler/innen Glücksethik von Aristoteles, Lustethik von Epikur und den Glücksbegriff des Utilitarismus miteinander vergleichen und die gegebenen Unterschiede hervorheben sollen.²⁰⁹

Im Abschluss folgt eine Textanalyse zum *Trolley-Problem*. Zunächst müssen sie sich den Text durchlesen und dann die wichtigsten Stellen in eigenen Worten wiedergeben. Danach haben die Aufgabe die Entscheidungsfindung des Trolleyfahrers nach dem utilitaristischen Prinzip zu erklären. Im letzten Schritt zu dieser Übung sind Gruppen zu bilden und das Dilemma ist aus der Perspektive des Trolleyfahrers zu diskutieren. Während eine Gruppe die Option des Unterlassens vertritt, muss die zweite Gruppe für die Option des Handelns sprechen.²¹⁰

Durch die Auseinandersetzung mit dem Trolleyproblem können die Schüler/innen Handlungsoptionen entwickeln, indem sie durch Handlungsentwürfe zu moralischen Problemen verantwortungsbewusst Stellung nehmen. Des Weiteren wird hier auch die Interaktion gefördert, die Schüler/innen können ihre Gedanken sachgemäß darstellen und mit Meinungsverschiedenheiten umgehen. Argumentations- und Reflexionskompetenz werden genau geübt und gestärkt.

Im Anschluss werden die Schüler/innen zu den aktuellen Überlegungen zum Glück geleitet und sie beschäftigen sich mit Glückstheorien von Nussbaum Martha, welche sich auf das 21. Jahrhundert stützen. Nach dem Lesen des Glückstextes, müssen die Schülerinnen und Schüler die Fähigkeiten für ein glückliches Leben in eigenen Worten zusammenfassen. Danach müssen sie diese Fähigkeiten mit den Glückstheorien anderer Philosophen behandeln und Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausfiltern. Die Schülerinnen und Schüler die von Nussbaum genannten Fähigkeiten beurteilen und eine Reihung der Fähigkeiten vornehmen.²¹¹

²⁰⁸ Ebd., 146.

²⁰⁹ Vgl. Ebd., 147.

²¹⁰ Vgl. Ebd., 147.

²¹¹ Vgl. Ebd., 147f.

Bei dieser letzten Aufgabenstellung werden mehrerer Kompetenzen gleichzeitig gefördert wie etwa Reflexionskompetenz, Urteilskompetenz und Analysekompetenz.

Am Ende dieses Kapitels folgt ein WissensCheck-Teil, bei dem sie die einzelnen Theorien und ausschlaggebenden Ausdrücke wiedergeben müssen. Danach haben die Schüler/innen noch die Möglichkeit ihre erreichten Ziele zu überprüfen, indem sie eine Textanalyse durchführen und anschließend dazu Arbeitsaufträge erledigen müssen, wo sie einen Vergleich anstellen und Gemeinsamkeiten/Unterschiede hervorheben müssen.²¹²

Weiters kommt in diesem Schulbuch auch Immanuel Kant mit seiner Theorie zu menschlichen Handlungen vor. Zu Beginn des Kapitels ist eine kurze theoretische Einführung zu seiner Theorie angeführt. Im Zuge des Textes sind die bedeutenden Begriffe und Ausdrücke hervorgehoben, wie etwa allgemeines Gesetz, der gute Wille etc.²¹³ Im Buch steht manchmal die Übersetzung des jeweiligen Fachbegriffes nicht, immer ist aber dies der Fall. Daher würde ich als Lehrperson raten, erstmals Schüler/innen den Text durchlesen lassen und die Begriffe, die ihnen fremd sind, markieren. Im philosophischen Wörterbuch/Online-Wörterbuch schlagen sie die Wörter nach. Dann werden sie seitens Lehrkraft im Plenum nochmal übersetzt/besprochen, um Unklarheiten/Missverständnisse zu vermeiden. Ich möchte hierbei hervorheben, dass bei philosophiebezogenen Texten mit Vorsicht vorzugehen und sicherzustellen ist, ob Schüler/innen mit den Begriffen zum Beispiel Vernunft, Wille, mit denen sie konfrontiert werden, vertraut sind. Zum Beispiel ist im Text zu lesen, dass der Mensch ein vernünftiges Wesen ist oder der Wille der Vernunft folgt. **Was genau ist ein vernünftiger Mensch? Wann ist von einem guten Willen eines Menschen auszugehen?** (siehe Abbildung 20). All diese Fragen müssen geklärt werden, bevor die Lehrkraft mit der Behandlung der Thematik fortsetzt. Andernfalls würden die Schüler/innen im weiteren Verlauf der Behandlung der Thematik/Problematik in Verständnisschwierigkeiten geraten.

Auf den nächsten Seiten wird der kategorische Imperativ angeführt und zudem wird dem kategorischen eine Gebrauchsanleitung hinzugefügt, wo die Schüler/innen nochmal erfahren können, wann ein guter Wille und ihr Handeln gut ist. Als Erklärung/Definition für den kategorischen Imperativ wird angeführt, dass kategorische Imperative als allgemeine Gesetze gelten.²¹⁴

²¹² Vgl. Ebd., 149.

²¹³ Vgl. Ebd., 37.

²¹⁴ Vgl. Ebd., 38.

Hier bedarf es einer weiteren näheren und ausführlichen Definition des kategorischen Imperativs. Im Buch liegt dies nicht vor, jedoch würde ich als Ethiklehrende ein weiteres Arbeitsblatt mit Erklärung bezogen auch auf Alltagsbeispiele gestalten, um das Verständnis zu festigen. Die bekannten Aussagen von Kant sind ohne ein Ziel auf der Buchseite angeführt. Hierzu würde ich Fragestellungen anbringen, die Schüler/innen, die Lernenden es ermöglichen, eine mögliche Definition des kategorischen Imperativs daraus zu kreieren und den Inhalt dieses Zitats auf die Alltagssituationen anwenden/übertragen. Weiters würde ich neben kategorischen Imperativen auch die hypothetischen Imperative im Unterricht einsetzen und behandeln. Dadurch können Schüler/innen sowohl die Gemeinsamkeiten als auch den wesentlichen Unterschied zwischen beiden Arten der Imperative erkennen und die eine Form von der anderen unterscheiden. Im Anschluss erfolgen drei Übungen zu Kants Theorie. Bei der ersten Übung müssen zwei Handlungsgrundsätze mit Hilfe des kategorischen Imperativs untersuchen. Durch diese Übung beginnen Lernende zu reflektieren, analysieren und wahrzunehmen. Bei der nächsten Übung haben sie die Aufgabe einen Schummelfall zu überprüfen und diesen nach dem kategorischen Imperativ zu beurteilen.²¹⁵

Bevor Schüler/innen den kategorischen Imperativ im praktischen Teil anwenden sollte sich die Lehrkraft vergewissern, ob das bereits erworbene Wissen über die Imperative allgemein und das kategorische Imperativ bei Lernenden gefestigt ist. Daher würde ich als Lehrkraft die Theorie in Bezug auf Imperative von Kant zusammengefasst wiedergeben und dabei die Linie zwischen den kategorischen und hypothetischen Imperativen hervorheben. Dabei würde ich einige relevante Stellen von Kant wiederholen. Das heißt, dass die sogenannten kategorischen Imperative sowie Kant anführt, unbedingt notwendige objektiv-allgemeingültige Prinzipien sind und so als oberstes Prinzip aller Gesetze angesehen werden. Die kategorischen Imperative haben keine einschränkenden Bedingungen und sind nicht mit einem „Wenn-Satz“ verbunden. Dies wird zum Beispiel im Buch nicht dargestellt, dass den kategorischen Imperativen keine Bedingungen zuzuordnen sind, daher würde ich diese Stelle nochmal hervorheben. Daher sollte man auch mit dem Schummelbeispiel im Buch diese Details des kategorischen Imperativs miteinander verknüpfen und Schüler/innen zum Nachdenken animieren: Ist es wirklich mein Wunsch, dass jede/r Mitschüler/in ein/e Betrüger/in oder ein/e Schwindler/in wird? Kant zufolge macht genau dies ihn unmöglich. Der kategorische Imperativ bestimmt, dass jedermann vernünftig und moralisch handeln sollte, unabhängig von seinen Erwartungen. Beim kategorischen Imperativ geht es nicht darum, dass man eine Absicht verfolgt. Diese Art der Imperative haben immer Geltung, die vorliegenden Umstände spielen keinerlei Rolle. Der Wille

²¹⁵ Vgl. Ebd., 38.

des Menschen muss diesem Gesetz gerecht werden.²¹⁶ In der letzten Phase gehen sie noch mit ihrem/ihrer Mitschüler/in zusammen und diskutieren darüber, ob schummeln erlaubt ist. Da sind wiederum die Punkte, die den kategorischen von hypothetischem Imperativ abgrenzt in den Mittelpunkt zu stellen und fortdauernd vor Auge zu haben. Mithilfe dieser Übung können Schüler/innen zum einen ihre Argumentations- und Urteilskompetenz erweitern und zum anderen Handlungsoptionen entwickeln. Sie bringen Argumente, hören sich die Gegenperspektive an und bringen dementsprechend Gegenargumente ein, weshalb das Verwenden von fremden Hilfsmitteln unterlassen werden sollte. Bei der letzten Übung haben die Schülerinnen und Schüler die Aufgabe, in Gruppen Gesetze für ein gutes Handeln zu sammeln. Zunächst muss jede Person für sich Gedanken machen, welche Grundsätze sie zum allgemeingültigen Gesetz erklären, möchten für ein gutes Miteinander im Klassenraum. Hier haben Schüler/innen die Möglichkeit, Regeln auf Allgemeinheit zu überprüfen und zum Nachdenken zu kommen: Kann ich es wollen, dass XY zu einem allgemeinen Gesetz werden könnte. So bleiben auch die subjektiven Interessen und Bedürfnisse außerhalb, die eine mögliche Gefahr für ein friedliches Miteinander darstellen könnten.²¹⁷ Im nächsten Schritt folgt die Analyse des zweiten Lehrwerks.

6.2.2 Schulbuch II - Vielfalt (er)leben 3 – Ethik III BHS

Es ist anzumerken, dass auch das Schulbuch II Vielfalt (er)leben 3 ein approbiertes und kompetenzorientiertes Arbeitsbuch ist. Auch dieses Buch ist für die Berufsbildende Höhere Schule geeignet und normalerweise erst ab dem 5. Semester zum Einsatz. Es besteht aus 8 Kapiteln und das Thema Glück wird im ersten Kapitel (Grundkonzepte der Ethik – Tugendethik, Deontologie, Teleologie) behandelt. Das Thema Glück ist unter Tugendethik zu finden. Abgesehen von den Kapiteln beinhaltet auch dieses Buch hinten ein Kapitel zum Glossar, zu den Lösungen sowie eine MethodenBox zu finden.²¹⁸ In diesem Buch sind auch bei jedem Großkapitel am Anfang die zu erreichende Ziele angeführt und am Ende ein WissensCheck-Teil und ein kleiner Test zur Überprüfung der erreichten Ziele. Man kann sagen, dass auch dieses Buch größtenteils wie das erste, das bereits analysiert wurde, den gleichen Aufbau aufweist. Die Großkapitel sind auch hier in Unterkapitel unterteilt.

²¹⁶ Vgl. Kant, GMS, 35. Horn; Mieth; Scarano, *Immanuel Kant*, Frankfurt am Main 2007, 62.

²¹⁷ Vgl. Auhser; Futterknecht; Reiss; Wurzrainer, *Ethik I*, 38f.

²¹⁸ Vgl. Auhser; Futterknecht; Varda; Wurzrainer; Obermayr, *Ethik III*, 5.

Die Hinführung zum Glück erfolgt durch einen kurzen Text zu Aristoteles Position und zu höchstem Gut. Unmittelbar nach der Einführung dieses Kurztextes eignet sich eine Art Brainstorming, Mindmap oder ein Gedankenexperiment gut, um das Gelesene zu verinnerlichen und sich ein besseres Bild von Aristoteles machen zu können.²¹⁹ Neben diesen Kurztext würde ich als Lehrperson noch ein Arbeitsblatt erarbeiten, wo die Kategorien des Glückszustandes und die letzte Kategorie des eigentlichen höchsten Glücks angebracht sind, erstellen. Letztendlich geht es bei Aristoteles um eine Form Zufriedenheit bei Glück, die mit unterschiedlichen Arten verknüpft sind, beispielsweise mit materiellen und sozialen Gütern, wie bereits im theoretischen Teil erwähnt wird. Beginnend mit den vorhin genannten Komponenten des Glückszustandes würden die Schüler/innen zum höchsten Glück, sprich zum tugendhaften Handeln geführt. Unter Verwendung oben genannter Unterrichtsmethoden und eines Zusatzmaterials könnten die Kritikfähigkeit und Urteilsfähigkeit der Schüler/innen stark gefördert werdende. Auch hier möchte ich erwähnen, dass die Auseinandersetzung mit Fachbegriffen im Vorfeld erfolgen muss, damit es nicht zu Missverständnissen kommt. Dieser Text ist auch teilweise im ersten Schulbuch zu finden. Nach diesem Text folgt ein Fallbeispiel:

Stellen Sie sich vor, Sie lernen für eine Prüfung, weil Sie eine gute Note bekommen wollen. Das Lernen ist hier ein Mittel zum Zweck (die gute Note). Wenn Sie aber fragen, warum Sie eine gute Note wollen, könnte die Antwort sein: „Um meinen Abschluss zu machen.“ Wenn Sie weiterfragen, warum Sie einen Abschluss wollen, könnte die Antwort sein: „Um einen guten Job zu bekommen.“ Auf diese Art und Weise könnte man immer weiter fragen. Irgendwann gibt es jedoch ein Ziel, das nicht mehr dafür da ist, ein anderes Ziel zu erreichen. Es ist das Endziel das „höchste Gut“. Es ist etwas, das die Menschen um seiner selbst willen wollen und nicht, weil es sie zu einem anderen Ziel führt. Mit anderen Worten: ARISTOTELES fragt, was das ultimative Ziel im Leben ist, das der Mensch verfolgt, nicht weil es ihn zu etwas anderem führt, sondern weil es selbst wertvoll und wünschenswert ist.²²⁰

Anhand dieses Beispiels wird erklärt, was genau das höchste Gut ist und zudem wird noch auf eudaimonia näher eingegangen, und auch am Seitenrand sieht man, dass sie eine ausführliche Erklärung für eudaimonia angebracht haben. Jedoch erfolgt unmittelbar danach kein Arbeitsauftrag. Auch hier ist das Erarbeiten von kompetenzfördernden Aufgabenstellungen notwendig. Um den Sinn und Zweck dieses Beispiels mit einer guten Note zu verstehen, bedarfs

²¹⁹ Vgl. Ebd., 18.

²²⁰ Ebd., 18f.

es einer kritischen Auseinandersetzung. Hierzu würde ich die Schüler/innen dazu auffordern, die Kernaussage in eigenen Worten wiederzugeben, somit kann ich auch sicherstellen, ob die Hauptaussage des Textes bei Lernenden angekommen ist. Im Anschluss würde ich die Schüler/innen basierend auf das Noten-Beispiel, dazu auffordern, eigenes Beispiel oder auch persönliche Erfahrungen, die sie einmal in einen Glückszustand gebracht haben, auf das Papier zu bringen. Dabei sollen sie sich notieren, welche Momente/Güter sie glücklich gemacht haben, und herauszufinden, ob zwischen den einzelnen Gütern und höchstem Gut eine Verbindung des Ganzen zu seinen Teilen besteht. Im weiteren Verlauf kommen die Vernunft und die Tugenden ins Spiel: Hierbei würde ich als Lehrkraft mittels unterschiedlicher Methoden die Schüler/innen mit den Fachvokabeln vertraut machen. Des Weiteren würde ich noch eine weitere Übung erarbeiten und im Unterricht einsetzen, um diese Linie zwischen Charakter- und Verstandestugenden deutlich klarzumachen. Erforderlichenfalls könnten die Schüler/innen zu zweit arbeiten und sich darüber austauschen, was er/sie unter dem einen oder anderen Begriff versteht. So können sie auch unterschiedliche Sichtweisen beobachten und Perspektiven einnehmen.

In weiterer Folge werden die Tugenden zwischen zwei extremen: goldene Mitte näher dargestellt. An dieser Stelle handelt es hier vielmehr von Begriffsdefinitionen und Erklärungen. Zudem kommen für ein besseres Verständnis Bilder zum Einsatz, wie etwa die Waage, welche zwei Extreme (Übermaß – Mangel) darstellt.²²¹ Hier könnte man weiteres Material erstellen, um Schülern/innen die Kernaussage dieser Theorie näher zu zeigen und diese zu festigen.

Im Anschluss ist eine Vielzahl an Übungen zu Aristoteles Glückstheorie angeführt.

Bei der ersten Aufgabenstellung müssen die Schüler/innen über die Ziele denken, die sie im Leben erreichen möchten, die Sammlung erfolgt in der Klasse.²²²

Das bedeutet, es werden verschiedene Sozialformen eingesetzt und die Reflexionsfähigkeit wird dadurch gefördert. Außerdem werden auch die Orientierungs- und Urteilskompetenzen gefördert und gestärkt. Hierbei würde ich Schüler/innen auch den Arbeitsauftrag geben, inwiefern diese Ziele, die sie im Leben erreichen möchten, glücksfördernd sind und welcher Theorie der behandelten Philosophen Kant oder Aristoteles diese Ziele zuzuordnen sind. Dabei kommen die vertretenen Thesen in Erinnerung und Lernende haben die Möglichkeit, die Ziele zu beurteilen und abzuwägen. Danach erfolgt die kreative Darstellung von Ergebnissen: Die

²²¹ Vgl. Ebd., 20.

²²² Vgl. Ebd., 21.

Schüler/innen bilden Gruppen und erstellen eine Collage, welche die Lebensziele von jungen Menschen von heute darstellt.²²³

Auch wenn das kreative Arbeiten im Lehrplan bei den Lernzielen nicht erwähnt wird, ist es wichtig, dass Lernende auch in dieser Hinsicht gefördert werden. Sie könnten auch die Lebensziele der jungen Menschen früher zum Vergleichen heranziehen und dabei kritisch nachdenkend und reflektierend vorgehen: Welche Lebensziele haben Jugendliche früher gehabt? Welche Vorsätze haben sie heute? Was könnte der Grund dieser Veränderung sein? etc. Im weiteren Schritt folgt der interkulturelle und interaktive Teil dieser Übung. Sie haben den Arbeitsauftrag, die Großeltern zu interviewen und danach einen Vergleich anzustellen: Welche Ziele hatten sie in ihrem Alter? Welche Ziele verfolgen Jugendliche heutzutage? Gibt es Gemeinsamkeiten oder Unterschiede? Diese Ziele werden der Collage hinzugefügt. In der nächsten Phase müssen sie Zusammenhänge erkennen: Innerhalb der Klasse müssen sie diskutieren und versuchen festzustellen, wie die einzelnen Ziele der verschiedenen Generationen zusammenhängen und welche Ziele zeitlos sind etc. Zum Schluss dieser Übung kommt Aristoteles Glückstheorie ins Spiel. Die Schüler/innen haben die Aufgabe zu Aristoteles Aussage über Glück Stellung zu nehmen, dies machen sie in Form eines Kommentars. Dabei müssen sie reflektiv vorgehen: Wie passen die formulierten Ziele zu Aristoteles Vorstellung von Glück, d.h. sie müssen sich dabei auf die von ihnen formulierten Ziele eingehen. Welcher sozusagen Glückskategorie bei Aristoteles sind diese jeweiligen Ziele zuzuschreiben? Welche sind wünschenswert? Welche sind nicht unbedingt wünschenswert? Welche stehen laut Aristoteles an der Spitze?²²⁴

Danach erfolgt die zweite große Übung. Die Schüler/innen haben die Aufgabe einen Essay zum Thema Glück in meinem Leben, deinem Leben, unserem Leben und eurem Leben zu verfassen.²²⁵ Hier stehen die Bausteine eines Essays nicht, jedoch muss die Lehrkraft den Aufbau eines Essays davor mit der Klasse besprochen haben. Für die Auseinandersetzung mit dem Thema können sie dabei verschiedenartige Quellen heranziehen, wie etwa persönliche Erfahrungen, philosophische Quellen etc. Kant und Aristoteles werden hier außer Acht gelassen, daher würde ich hierbei die zwei bedeutenden Philosophen und deren Thesen im Essay einbauen lassen, um das Gelernte wiederzugeben und zu festigen. Dann würde ich die Schüler/innen, die persönlichen Anstrengungen, Handlungen und externe Faktoren beziehend auf beide Philosophen erarbeiten lassen. Hierzu würde ich ihnen Leitfragen

²²³ Vgl. Ebd., 21.

²²⁴ Vgl. Ebd., 21.

²²⁵ Vgl. Ebd., 21.

formulieren und zur Verfügung stellen: Inwiefern spielen glücksfördernde Handlungen bei Kant und Aristoteles eine Rolle? Sind äußere Umstände bei Kant und Aristoteles überhaupt glücksfördernd etc.?

Die weitere Aufgabenstellung dieser Übung besteht aus einer Talkshow zum Thema Glückliches Leben – ererbt, Schicksal oder selbst gemacht? ²²⁶

Hierbei ist es wichtig, dass der Moderator/die Moderatorin aufmerksam ist und mit seiner/ihrer Rolle vertraut ist. Durch diese Übung werden die Schülerinnen und Schüler zur Reflexion, Argumentation und Interaktion geführt. Darüber hinaus können sie auch Handlungsoptionen entwickeln.

Die beiden Übungsteile weisen eine gute Struktur auf und wurden auch gezielt formuliert. Die Sozialformen werden wechselweise eingesetzt, unterschiedliche Methoden werden verwendet und die im Lehrplan eingebetteten Kompetenzen werden auch geübt.

Bei der vierten Übung geht es um zwei Aufgabenstellungen zur Mesoteslehre. Lernende müssen an erster Stelle die Begriffe den Beispielen zuordnen. Danach müssen sie ein digitales Tagebuch kreieren, wo sie ihre Nutzung von sozialen Netzwerken festhalten werden und dann analysieren. Täglich wird eine Situation dokumentiert und nach einer Woche wird das Tagebuch basierend auf angefertigten Fragen, analysiert und in der Klasse diskutiert. ²²⁷ Man könnte auch hier anstelle von Nutzung sozialer Netzwerke, die KI einbauen, was heutzutage ein sehr aktuelles und umstrittenes Thema ist. Dann können sie dieses Thema beruhend auf diese Fragestellungen reflektierend erarbeiten und sehen, ob sie ein angemessenes Verhalten im Hinblick auf die Verwendung von KI besitzen oder nicht. Im Falle eines Mangels könnten sie weiter kritisch denken und Lösungsansätze erarbeiten, wie sie bei dieser Problematik die Mitte finden könnten. Auch hier ist zu beobachten, dass bestimmte Kompetenzen gestärkt werden, wie zum Beispiel Argumentationskompetenz, Interaktionskompetenz, das Wahrnehmen und Reflexionskompetenz.

Nun möchte ich zum Teil der menschlichen Handlungen in Zusammenhang mit Glück bei Kant übergehen. Nach einer Einführung ins Thema und einem allgemeinen Überblick über die Deontologie wird Immanuel Kant als bedeutender Vertreter der Deontologie dargestellt. Seine zentralen Fragestellungen:

²²⁶ Ebd., 21.

²²⁷ Vgl. Ebd., 22.

Was soll ich tun, Was ist der Mensch sind als erstes zu lesen, dann folgt die Erklärung des guten Willens. Danach die Vernunft und das Gesetz und alle drei Begriffe treffen sich beim kategorischen Imperativ.²²⁸ Es folgt eine prägnante Erklärung des kategorischen Imperativs mit der Angabe des bekannten Zitats von Kant. Danach folgt wiederum ein Beispiel, anhand dessen der kategorische Imperativ näher erklärt wird:

Romina möchte sich ein neues Kleid kaufen, das sie gestern im Schaufenster gesehen hat. Ihr Taschengeld ist für diesen Monat jedoch schon aufgebraucht. Da Rominas Mutter ihr das Kleid nicht kaufen würde, überlegt sie, das Geld aus deren Geldbörse zu stehlen. Romina sollte sich an dieser Stelle fragen, ob es wünschenswert ist, wenn alle ihre Freundinnen/Freunde auch stehlen würde, wenn sie von ihren Eltern etwas nicht bekommen. In diesem Fall würde Stehlen zu einem allgemeinen Gesetz werden.²²⁹

Auf der folgenden Seite erfolgt ein großer Übungsteil, bei dem eine weitere Ausgangssituation und ein Zitat angegeben sind und zu denen die Schüler/innen bestimmte Aufträge bekommen.

Die Schüler/innen müssen, nachdem sie die Ausgangssituation durchgelesen haben, eine Tabelle ausfüllen. Das bedeutet, dass die erste Aufgabenstellung Verständnisfragen beinhaltet, wo sie die Theorie anwenden müssen. Danach erfolgt bei der zweiten Aufgabenstellung die Diskussion zu einer Fragestellung, wo die Schülerinnen und Schüler in Gruppen arbeiten müssen.²³⁰

Zusammenfassend kann man zu diesem Übungsteil sagen, dass Lernende hier die Möglichkeit haben, zu analysieren, reflektieren, wahrnehmen, interagieren und argumentieren. So wie beim ersten Lehrwerk, welches in den vorherigen Kapiteln analysiert wurde, würde ich auch die zweite Form des Imperativs, also den hypothetischen Imperativ einsetzen, um den bedeutenden Unterschied zwischen den beiden Form herauszufiltern. Des Weiteren würde ich Beispiele im Unterricht einbringen und auch den Schüler/innen selbst erarbeiten lassen, wo die Bedeutung und auch die klare Linie zwischen dem kategorischen und hypothetischen Imperativ deutlich sichtbar ist.

Bei der nächsten Aufgabe müssen Lernende eine Textanalyse vornehmen und anschließend versuchen, das Gelesene in eigenen Worten wiederzugeben.²³¹ Es ist zu berücksichtigen, dass

²²⁸ Ebd., 27f.

²²⁹ Ebd., 28.

²³⁰ Vgl. Ebd., 29.

²³¹ Vgl. Ebd., 29.

die Schüler/innen mit der Vorgehensweise einer Textanalyse vertraut sind. Hierzu würde ich Schüler/innen raten, die sogenannte Fünf-Schritt-Lesemethode anzuwenden, welche ich im theoretischen Teil dargestellt habe. Mithilfe dessen kann das Gelesene besser nachvollzogen werden. Weiters haben sie die Aufgabe, gewisse Begriffe, wie etwa Gesetz, Pflicht, Sollen etc. zu analysieren. Hierzu würde ich Schüler/innen damit beauftragen, eine Verbindung zwischen diesen Begriffen herzustellen und zu den Philosophen, bei welchen diese Begriffe einen Platz finden. Somit kann in Erinnerung gerufen werden, welcher Philosoph sich womit befasst hat. Schülerinnen und Schülern wird zudem auch ermöglicht, die eigene Lebenswelt miteinzubeziehen und ihre Erfahrungen zur Sprache zu bringen. Hier sieht man, dass die Schülerinnen und Schüler zum einen mit Texten arbeiten und sie untersuchen und zum anderen sich vertieft mit dem Thema auseinandersetzen, indem sie von ihren persönlichen Erfahrungen berichten. Analyse-, Reflexions- und Argumentationskompetenz werden gestärkt und zudem werden Handlungsoptionen entwickelt.

Weiters wird im zweiten Kapitel des zweiten Schulbuchs die Menschenwürde aus Kants Sicht behandelt. Zu Beginn wird die Menschenwürde anhand einiger Aussagen und Zitate erklärt, hervorgehoben wird besonders der Mensch als vernünftiges Wesen, das als Zweck an sich selbst existiert. Diese bedeutende Stelle wird mithilfe eines Beispiels, das eine Art Objektivierung zeigt, dargestellt.²³² Hierbei würde ich diese Stelle ausweiten und folgendes Zitat von Kant einbauen, damit Schüler/innen ein besseres Verständnis von *Zweck an sich selbst* gewinnen können.

Kant führt hierzu an, dass der vernünftige Mensch als Zweck an sich selbst existiert. Hier ist der Begriff des Zwecks von zentraler Bedeutung. Man versucht, darunter nichts anderes zu verstehen, als einen Zustand oder Gegenstand, der noch nicht existiert, seine Existenz wir jedoch wir wünschen und erstreben. Demzufolge wäre ein Zweck immer ein Zweck für jemanden, und wenn das tatsächlich die ausschließliche Bedeutung des Zwecks wäre, würde der Begriff eines Zwecks an sich selbst unbedeutend. Ein Zweck an sich selbst ist Zweck, ohne dass er Handelnden ein Zweck wäre und ohne dass dieser Zweck ein Zustand oder ein Gegenstand unserer Interessen und Neigungen sein müsste. Es gibt kategorische Imperative, die gewisse Handlungen als notwendig gebieten und wenn die Handlungen auch solche notwendigen Handlungen einen Zweck verfolgen, dann muss es Zwecke existieren, die von allen Handelnden notwendig in ihren Handlungen verfolgt oder beachtet werden müssen. Derartige Zwecke sind Zwecke an sich selbst.²³³

²³² Vgl. Ebd., 71.

²³³ Horn; Mieth; Scarano, *Immanuel Kant*, Frankfurt am Main 2007, 62., zitiert nach Kant, GMS, 35.

Formuliert wurden dazu drei Aufgabenstellungen. Dabei werden die Schüler/innen in mehreren Hinsichten gestärkt. Sie versuchen die erzielten Ergebnisse miteinander zu vergleichen, nennen Beispiele für die Objektivierung des Menschen und zum Schluss wird eine Diskussion zur Verletzung der Menschenwürde geführt. Durch den Austausch untereinander werden hierbei die Kritik -und Argumentationskompetenzen aktiviert und gefördert. Schüler/innen bringen Argumente und Gegenargumente für die Objektivierung ein und versuchen unter Einhaltung von Regeln, die im theoretischen Teil erwähnt wurden, Kritik auszuüben. Hierbei würde ich Schüler/innen Bezug zu kategorischem Imperativ nehmen lassen und bezugnehmend wieder auf Kant die Problematik aus der moralischen Sichtweise diskutieren lassen.²³⁴ Erwähnenswert ist hierbei auch, dass zu Beginn der Übungen der Unterschied zwischen Menschenrechten und Menschenwürde nochmals klargemacht wird.

²³⁴ Vgl. Auhser; Futterknecht; Varda; WurZRainer; Obermayr, Ethik III, 272.

7 Ergebnisse und Interpretation

Im empirischen Teil habe ich zwei verschiedene Schulbücher zur Analyse herangezogen, um herauszufinden, ob die Lehrbücher, insbesondere die ich zu Analyse gewählt habe, den Schülern/innen die Möglichkeit geben, das Philosophieren zu lernen.

Des Weiteren habe ich in diesem Teil die im Lehrplan für Ethik verankerten Kompetenzbereiche erneut aufgegriffen: Wahrnehmen und Perspektiven einnehmen, Analysieren und Reflektieren, Argumentieren und Urteilen, Interagieren und Sich-Mitteilen und Handlungsoptionen entwickeln. Diese sind fundamentale Kompetenzen, welche ein Ethiklehrbuch enthalten muss. Daher habe ich meine zwei Themen, die ich im theoretischen Teil behandelt habe, also Glück und Handlungen, anhand dieser Kompetenzen analysiert. Nach dieser Analyse habe ich feststellen können, dass beide Lehrbücher, sowohl Vielfalt (er)leben 1 und Vielfalt (er)leben 3 Aufgabenstellungen beinhalten, die im Lehrplan verankerten Kompetenzen berücksichtigen. Es war auch wichtig, zu analysieren, ob die Lehrbücher ausreichend Übungen anbieten. In beiden analysierten Büchern war dies der Fall, beides bietet ungefähr die gleiche Anzahl an Aktivitäten. Zudem muss ich auch erwähnen, dass jedes Kapitel denselben Aufbau aufweist, d.h. zuerst erfolgt eine Einführung ins Thema, danach der theoretische Teil, welcher auch gewisse Zitate darstellt und zum Schluss kommt der Übungsteil. Zu den Zitaten hätten die Autoren/innen ebenfalls Arbeitsaufträge erstellen können. Darüber hinaus ist auch hervorzuheben, dass die Aufgabenstellung weitere Arbeitsaufträge beinhalten. Im Hinblick auf die Sozialformen kann man sagen, dass es nicht immer explizit angegeben ist, welche Sozialform bei einer Übung zum Einsatz kommt, allerdings kommen bei einer Aufgabe fast alle Formen vor. Meistens müssen Schüler/innen in Gruppen oder mit dem Partner/der Partnerin arbeiten. Im theoretischen Teil habe ich versucht, alle Kompetenzen so ausführlich wie möglich darzustellen und es ist hervorzuheben, dass beide Schulbücher diese berücksichtigen und den Lernenden eine Vielfalt an Übungen zur Verfügung stellen, um das erworbene Wissen zu erweitern und zu stärken. Das Üben und die Stärkung dieser Kompetenzen sind von großer Bedeutung, denn, wenn der/die Schüler/in im Zuge seiner/ihrer philosophischen/ethischen Ausbildung diese Kompetenzen nicht entwickelt, wird er/sie niemals in der Lage sein, mit philosophischen/ethischen Texten zu arbeiten. Im theoretischen Teil wurde auch gezeigt, dass handlungsorientierte Aktivitäten auch von zentraler Bedeutung sind. Beide Schulbücher in Bezug auf die im theoretischen Teil behandelten Themen enthalten einige Rollenspiele, bei den die Schüler/innen den Ablauf natürlich unter Berücksichtigung der Angabe, selbst bestimmen können. In Bezug auf die

Angaben wurde festgestellt, dass sie ziemlich klar und verständlich formuliert sind. Hier möchte ich darauf hinweisen, dass in beiden Lehrbüchern nach jedem Kapitel einen Teil zur Wissensüberprüfung und Zielüberprüfung folgt, wo Lernende das erworbene Wissen testen oder festigen können. Ganz wichtig ist auch, dass Schülern/innen hinten eine Methodenbox zur Verfügung steht. Es sind eine Anzahl an Methoden und deren Ablauf abgebildet. Welche Methoden die Schüler/innen bei den Übungen verwenden müssen, wird durch Symbole festgelegt. Stark unterstreichen möchte ich hierbei, dass in Bezug auf die Themen: Glück in Verbindung mit menschlichen Handlungen lediglich Kant und Aristoteles vorkommen und präsentiert werden.

8 Fazit

Für die Beantwortung meiner Forschungsfrage habe ich unterschiedliche sowohl gedruckte als auch digitale Quellen herangezogen. In meiner Masterarbeit befasse ich mich hauptsächlich mit den bedeutenden Elementen eines guten Ethikunterricht und den Kompetenzbereichen, welche ein zielorientiertes Ethikbuch enthalten sollte.

Zunächst wurden das Konzept und die Rolle der Ethik im Unterricht gezeigt. Hier wurde auf den Ursprung und Geschichte der Ethik auch eingegangen. Zudem wurde auch die Linie zwischen Moral und Ethik dargestellt.

Im Zuge meiner Arbeit wurde festgestellt, dass das Vorhandensein der für den Ethikunterricht relevanten Kompetenzen es erlaubt, ein Ethikbuch als eine Quelle zu betrachten, welche die Schüler/innen zum richtigen Philosophieren und somit zum Erreichen der Ziele führt. Die wichtigsten Kompetenzen laut Lehrplan für Ethik sind: Wahrnehmen und Perspektiven einnehmen, Analysieren und Reflektieren, Argumentieren und Urteilen, Interagieren und Sich-Mitteilen und Handlungsoptionen entwickeln. Des Weiteren wurde auch die Wichtigkeit der Methodenvielfalt und Sozialformen gezeigt. Durch die Analyse haben wir gesehen, dass beide Schulbücher alle wichtigen Komponenten enthalten. Vielleicht bietet das eine mehr Übungen als das andere, jedoch im Großen und Ganzen berücksichtigen beide Lehrbücher die für den Ethikunterricht relevanten Komponenten.

9 Literaturverzeichnis

9.1 Gedruckte Quellen

Aristoteles: *Nikomachische Ethik*. Übers. u. hg. v. Bien, Günther; Rolfes, Eugen (4. Aufl.). Hamburg: Felix Meiner Verlag 1985.

Auhser, Ferdinand; Futterknecht Veronica; Reiss, Wolfram; Wurzrainer, Robert: *Vielfalt (er)leben – Ethik I BHS* (1. Aufl.). Linz: Trauner Verlag 2022.

Auhser, Ferdinand; Futterknecht Veronica; Varda, Karin; Wurzrainer, Robert; Obermayr, Christine: *Vielfalt (er)leben – Ethik III BHS* (1. Aufl.). Linz: Trauner Verlag 2024.

Birnbacher, Dieter: Methoden und Arbeitsschwerpunkte, in: Nida-Rümelin, Julian; Spiegel, Irina; Tiedemann, Markus (Hg.). *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*, Schöningh: Brill 2017.

Brüning, Barbara: *Grundwissen Ethik & Philosophie. Texte – Kommentare – Methoden*. Leipzig: Militzke 2008.

Diesenberg, Norbert: Formen der philosophischen Kritik oder „Stimmt das eigentlich, was da im Text behauptet wird?“ Zur Schulung der kritischen Urteilskompetenz im Philosophieunterricht, in: Rohbeck, Johannes; Rentsch Thomas (Hg.): *Methoden des Philosophierens*, Dresden: Thelem bei w.e.b.-Univ.-Verl. 2000, 76-107.

Goergen, Klaus: Argumentationsschulung, in: Nida-Rümelin, Julian; Spiegel, Irina; Tiedemann, Markus (Hg.). *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*, Schöningh: Brill 2017, 214-223.

Horn, Christoph: Glück bei Aristoteles. Der Güterpluralismus und seine Deutungen. (Hg.) Henning, Christoph; Mitscherlich-Schönherr Olivia; Thomä Dieter. *Glück: ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: Metzler Verlag 2011, 121-125.

Horn, Christoph, Mieth, Corrina & Scarano Nico (2007): *Immanuel Kant-Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Höffe, Otfried: *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten-Ein kooperativer Kommentar*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann Verlag 1993.

Krämer, Hans: *Integrative Ethik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1995.

Martens, Ekkehard: *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*. (3. Aufl.), Hannover: Siebert 2007.

Meyer, Kirsten: Philosophie im Ethikunterricht, in: Raters, Marie-Luise (Hg.): *Werte in Religion und Ethik. Modelle des interdisziplinären Werteunterrichts in Deutschland und der Schweiz*. Dresden: Thelem, 2011, 115-129.

Mitscherlich-Schönherr, Christoph: Glück bei Kant. Der Bruch mit dem Eudämonismus. (Hg.): Henning, Christoph; Mitscherlich-Schönherr Olivia; Thomä Dieter. *Glück: ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: Metzler Verlag 2011, 183-188.

Peters, Jörg: Bilder und Comics, in: Nida-Rümelin, Julian; Spiegel, Irina; Tiedemann, Markus (Hg.). *Handbuch Philosophie und Ethik. Band1: Didaktik und Methodik*, Schöningh: Brill 2017, 277-293.

Pfeifer, Volker: *Didaktik des Ethikunterrichts: Bausteine einer integrativen Wertevermittlung*. 2., aktual. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer 2009.

Precht, Peter; Burkard, Franz Peter: *Metzler Philosophie Lexikon*. Stuttgart: Metzler Verlag 1999.

Ritter-Mamczek, Bettina: *50 didaktische Methoden-für jede Lehrveranstaltung*. Berlin, Deutschland: Splendid Akademie 2013.

Schmid, Hans Bernhard: *Moralische Integrität: Kritik eines Konstrukts*. Berlin Suhrkamp 2011.

Schönecker, Dieter; Wood, Allen: *Kants „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“* (4..Aufl). Ein einführender Kommentar, Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag 2011.

Schramm, Ingeborg: *Methodisches Handbuch für Ethiklehrer und solche, die es werden wollen*, 1. Aufl. Leipzig: Miltitzke 2011.

.

Wiater, Werner: *Ethik unterrichten. Einführung in die Fachdidaktik*, Stuttgart: Kohlhammer 2011.

Wilde, Leo Henri: *Hypothetische und kategorische Imperative – Eine Interpretation zu Kants „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Bonn: Bouvier Verlag Herbert Grundmann 1975.

9.2 Digitale Quellen

Duckheim, Simon: (2012, 17. April). *Glück aus philosophischer Perspektive. Zur Geschichte und Aktualität der Glücksforschung*. <https://www.linksnet.de/artikel/27481> (Zugriff 20.08.2024).

Scholz, Lothar: *Thema im Unterricht/Extra. Methoden-Kiste*. Bundeszentrale für politische Bildung, https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/methoden-kiste_auf19_online.pdf 2020.

Ethiklehrpläne – Handelsakademie:

https://www.hak.cc/!/hakcc/download?file=syllabus/bgb1a_2021_ii_250.pdf&serviceid=0ee71591-cd05-46a0-ada8-ea29d6eea162 (Zugriff 14.08.2024).

10 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Aspekte-Lehrvortrag	36
Abbildung 2: Brainwriting Blatt	38
Abbildung 3: Bildanalyse - Fragen.....	43
Abbildung 4: Mind-Map.....	49
Abbildung 5: Arbeitsmethoden.....	62
Abbildung 6: Dialektisches Argumentieren	63

11 Anhang

Abstract

Damit die Schüler/innen ethische und philosophische Problemstellungen sinnvoll lösen können, bedarf es eines vielfältigen Methodenrepertoires. Die Generierung einer einzigen Methode oder eines Weges, die Lernenden zum Philosophierenkönnen führen sollten, reichen allein nicht. Heutzutage gibt es eine Vielzahl an Ethikbüchern, welche unterschiedliche Themen beinhalten und Schülern/innen auch vielseitige Zugänge zu den Themen anbieten. Das Erarbeiten bestimmter Texte stellt für viele Lernende eine große Herausforderung dar, und da das Schulbuch die primäre Informationsquelle für Schüler/innen ist, sollten die darin beinhalteten Übungen und Aufträge so gewählt und gestaltet sein, sodass alle im Lehrplan verankerten Kompetenzbereiche trainiert und gefördert werden. Daher bedarf es an erster Stelle einer gründlichen Untersuchung des Schulbuchs auf Kompetenzen, die für den Ethikunterricht relevant sind. Im Falle eines Schulbuchs, wo nicht genügend kompetenzfördernde Übungen zu finden sind, ist es die Aufgabe der Lehrperson, sozusagen diese Lücken zu schließen.

In order for the pupils to be able to solve ethical and philosophical problems in a meaningful way, a diverse repertoire of methods is required. Generating a single method or pathway that should lead learners to philosophize is not enough. Nowadays, there are a variety of ethics books that cover different subjects and also offer students a wide range of approaches to the subjects. Writing certain texts is a mayor challenge for many learners and, as the textbook is the primary source of information for pupils, the exercises and assignments they contain should be selected and designed in such a way that all areas of competence enshrined in the curriculum are trained and nurtured. First and foremost, therefore, a thorough examination of the textbook for competences relevant to ethics teaching is needed. In the case of a textbook, where there are insufficient skills-enhancing exercises, it is the teacher's job to fill these gaps.