

Philipp Richter (Hrsg.)

Professionell Ethik und Philosophie unterrichten

Ein Arbeitsbuch

Kohlhammer

150 Jahre
Kohlhammer

Philipp Richter (Hrsg.)

Professionell Ethik und Philosophie unterrichten

Ein Arbeitsbuch

Mit Beiträgen von
Katarzyna Adamiak, Suzana Alpsancar, Ulrich Biebel,
Andreas Brenneis, Dagmar Dann, Susanne Dungs, Hardy
Frehe, Stefan Gammel, Petra Gehring, Andreas Gelhard,
Florian Heusinger von Waldegge, Oliver Honer, Christoph
Hubig, Andreas Kaminski, Jens Kertscher, Jan Müller,
Michael Nerurkar, Alexandra Phan, Philipp Richter, Klaus
Wiegerling und Andreas Woyke.

Verlag W. Kohlhammer

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Autoren und Autorinnen widmen diesen Band Frau Dagmar Dann

1. Auflage 2016

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-031141-1

E-Book-Formate:

pdf: ISBN 978-3-17-031142-8

Für den Inhalt abgedruckter oder verlinkter Websites ist ausschließlich der jeweilige Betreiber verantwortlich. Die W. Kohlhammer GmbH hat keinen Einfluss auf die verknüpften Seiten und übernimmt hierfür keinerlei Haftung.

Inhalt

Vorwort	7
Einleitung	9
Teil I: Philosophie/Ethik studieren	
Konzeption und föderale Wirklichkeit Der Philosophie-/Ethikunterricht im Pluralismus (<i>Philipp Richter</i>)	15
Heute schon ans Referendariat denken? Tipps zur Optimierung des Studiums im Hinblick auf die Unterrichtspraxis (<i>Dagmar Dann</i>)	31
Strategien zur Lektüre von philosophischen Texten (<i>Jens Kertscher</i>)	37
Methoden der Texterschließung im Unterricht (<i>Alexandra Phan und Andreas Gelhard</i>)	41
Unterrichtsmethoden in der didaktischen und fachdidaktischen Literatur Bedeutung und Missverständnisse (<i>Philipp Richter</i>)	51
Formen des wissenschaftlichen Arbeitens Recherche, Hausarbeiten, Unterrichtsentwürfe (<i>Philipp Richter</i>)	63
Teil II: Glossar Philosophie/Ethik	
Zur Benutzung des Glossars	95
Glossar für Sach- und Problemanalysen Begriffe, Themen und Disziplinen der Philosophie/Ethik im Unterricht ..	97
Verzeichnis der Artikel des Glossars	341

Teil III: Kommentierte Bibliographie

Bibliographie zur Fachdidaktik Philosophie/Ethik 345

Autorinnen und Autoren 377

Vorwort

Das vorliegende Arbeitsbuch ist das Ergebnis einer Projektlinie, die auf eine Problemlage in der philosophischen Lehrerbildung reagiert. Als fachdidaktisch engagierte Lehrende haben sich die Autor/innen sowie der Herausgeber des Bandes mit den Realitäten und Qualitätsfragen in der universitären Lehrerbildung über mehrere Jahre hindurch auseinandergesetzt. Dabei tat der regelmäßige Erfahrungsaustausch, auch zu den Schwächen vorhandener Literatur, ein Übriges, um schließlich das Format eines „Arbeitsbuches“ zu definieren. Seit 2013 wurde das Vorhaben im Rahmen der „Qualitätsoffensive zur Verbesserung des Lehramtsstudiums Philosophie/Ethik“ am Institut für Philosophie der Technischen Universität Darmstadt mit QSL-Mitteln („Qualitätssicherung Lehre“) realisiert.

Aus unserer Sicht ist die universitäre Lehrerbildung für die Fächer Philosophie und Ethik im Wesentlichen dadurch charakterisiert, dass – gewissermaßen arbeitsteilig – auf der einen Seite (im fachwissenschaftlichen Bereich) Wissensbestände und methodische Kompetenzen vermittelt, und auf der anderen Seite didaktische und pädagogische Fähigkeiten gebildet werden, wobei dann eher operative Fragen der Unterrichtsgestaltung im Vordergrund stehen. Die Vermittlung zwischen beiden Bereichen und eine Sensibilisierung für die inhärenten Zusammenhänge scheint wenig entwickelt. Der Eindruck eines unvermeidlichen Bruchs zwischen Fachinhalten und Vermittlung wird durch die politische Aufwertung des Stichwortes „Praxisbezug“ (einschließlich entsprechender Module) im Sinne einer vorausseilenden Erwartung womöglich sogar verstärkt. Studierende lernen die Trennung von Fach und Praxis so quasi mit. Eine aus unserer Sicht fachfremde Trennung der Welten wird verinnerlicht – als vermeintlich professionell.

Dies zeigte sich in den Fächern Philosophie und Ethik vielfach. So gibt es z. B. eine gewisse Ratlosigkeit angehender Lehrerinnen und Lehrer angesichts der Problematik eines Umgangs mit dem Pluralismus der Ansätze in der Ethik: Wie geht man mit der damit verbundenen Herausforderung zur Entwicklung von überzeugenden Reflexionsstrategien um? Wie verdeutlicht man vor der Klasse die Leistungen und Grenzen wertender Argumente in der Ethik als einerseits (noch) unentschieden bzw. ergebnisoffen und andererseits rational verhandelbar? Unsicher macht auch eine fehlende Überbrückung der gefühlt „riesigen“ Lücke zwischen der jeweiligen theoriegestützten Sicht auf Probleme und den möglichen Fragehaltungen der Schüler/innen, die ja in ihrem je eigenen Problemhorizont „abgeholt“ werden müssen, um sie zu einem philosophischen Nachdenken zu motivieren. Unsere Erfahrung ist, dass Schwierigkeiten einer Vermittlung in (fach-)didaktischer Absicht sowohl auf Defizite

in einer tieferen Durchdringung der philosophischen Ansätze hindeuten, insbesondere was die Eruierung der jeweiligen Ausgangsfrage betrifft, als auch auf eine fehlende Sensibilisierung für philosophische Implikationen und Argumentationshypothesen im alltäglichen Denken der Schüler/innen.

Angesichts dieser Problemlage wurde zunächst ein „Darmstädter Didaktik-Reader“ konzipiert, der seit Herbst 2013 Studierenden zur Verfügung gestellt wird und im Austausch mit diesen in Lehrveranstaltungen erprobt wurde. Weiterentwickelt wurde er dann insbesondere im Rahmen der Seminare „Philosophische Probleme in der Fachdidaktik“ und den „Schulpraktischen Studien II: Vorbereitung auf das Schulpraktikum“. Schon dem Readerprojekt ging es nicht um die Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien oder -methoden („Kopiervorlagen“ und dgl.), sondern um die Reflexion einer fachlich fundierten Vermittlung von Philosophie/Ethik und somit um die Verbesserung fachlich-philosophischer Kompetenz mit Blick auf Fragen der Unterrichtsgestaltung.

Aus dem Readerprojekt ist nun ein überregional einsetzbares Arbeitsbuch für die Vermittlung von Philosophie/Ethik im Studium, im Schulpraktikum, im Referendariat und in der schulischen Praxis entstanden. Hierfür wurde insbesondere der zweite Teil des Buches – ein an die Problemlagen des Unterrichtens angepasstes Glossar philosophischer Grundbegriffe – überarbeitet und deutlich erweitert. Auch für den ersten Teil wurden Kapitel neu geschrieben oder maßgeblich ergänzt.

Unser Dank gilt allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Instituts für Philosophie und ihren Kooperationspartnern: Susanne Dungs/FH Kärnten, Stefan Gammel/Hochschule Darmstadt, Andreas Gelhard/Universität Wien, Florian Heusinger von Waldegge/IZEW der Universität Tübingen, Andreas Kaminski/HLRS der Universität Stuttgart, Jan Müller/Universität Basel, Michael Nerukar/KIT sowie Klaus Wiegerling/KIT, außerdem den Kolleginnen und Kollegen aus dem Studienseminar Darmstadt, insbesondere der Fachleiterin Dagmar Dann, wie auch aus der Schulpraxis Katarzyna Adamiak und Alexandra Phan. Philipp Richter hat das Teamwork des Instituts für Philosophie über drei Jahre koordiniert und ist Herausgeber dieses Bandes. Stefanie Theuerkauf und Lea Klasen sei für Recherche- und Korrekturarbeiten gedankt.

Gewidmet ist dieses Buch Dagmar Dann, die während des Produktionsprozesses im Jahr 2014 verstarb und der unser Andenken gilt. Sie war Fachleiterin für Philosophie und Ethik am Studienseminar für Gymnasien in Darmstadt und Heppenheim. In engem Austausch mit dem Institut für Philosophie hat sie sich stets für die besondere Gewichtung des fachlich-philosophischen Anteils in der Ausbildung von Philosophie-/Ethik-Lehrer/innen eingesetzt und maßgeblich zur Entstehung dieses Arbeitsbuches beigetragen.

Einleitung

Das Arbeitsbuch ist aus einem Reader entstanden, der am Institut für Philosophie der TU Darmstadt den Studierenden des Lehramtes als Unterstützung für das Selbststudium und als Arbeitsgrundlage in fachdidaktischen Seminaren diene. Was aber soll nun dieses Buch leisten? Wozu kann es eingesetzt werden?

Das Arbeitsbuch fokussiert den Philosophieunterricht in der gymnasialen Oberstufe bzw. das Niveau der Sek. II an ähnlichen Schulformen im deutschsprachigen Raum (das Philosophieren mit Kindern oder ein Philosophieunterricht an außerschulischen Lernorten o. ä. kommen also nicht vor). Wenn hier von „Philosophieunterricht“ die Rede ist, dann ist jedoch immer auch der Unterricht im Fach „Ethik“ im Blick. Denn ein professioneller Ethikunterricht ohne philosophische Denkerfahrung oder Theoriekenntnis der Lehrkraft ist eigentlich nicht vorstellbar – zumindest wenn „Ethik“ eine argumentative Auseinandersetzung und reflektierte Urteilsbildung über Moral meint, im Unterschied zum bloßen Meinungs austausch, der Wertevermittlung oder einer moralischen Erziehung. Das Arbeitsbuch positioniert sich hier eindeutig: Auch der Ethikunterricht in unteren Jahrgangsstufen muss – auch wenn sich aufgrund der Werte- und Handlungsorientierung der Ethik hier besondere Denkprobleme stellen – auf der Basis von Philosophie und ihren Verfahrensweisen gedacht werden. Wir sprechen im Folgenden daher durchgängig vom Fach „Philosophie/Ethik“.

Das Arbeitsbuch richtet sich daher an Studierende und Lehrende in allen Varianten der Fächergruppe. Erstens sind Studierende des Lehramtes „Philosophie/Ethik“ angesprochen, die es z. B. für Hausarbeiten in fachdidaktischen Seminaren oder für Schulpraktika nutzen können. Zweitens richtet es sich an Lehrer/innen im Vorbereitungsdienst, die methodische und thematische Unterstützung für Unterrichtsentwürfe oder Abschlussarbeiten suchen, aber drittens auch an bereits aktive Lehrerinnen und Lehrer, denen Impulse zur Reflexion ihres Faches und inhaltliche Vorschläge zur vertieften Vorbereitung von Themen willkommen sind (z. B. Dialektik, Freiheit, Macht, Skeptizismus). Allerdings ist das Arbeitsbuch keine Sammlung gebrauchsfertiger Materialien, obwohl auch konkrete Vorschläge und Reflexionsfragen formuliert werden. Vielmehr soll es als Grundlage für das Selbststudium dienen, um die Denkmöglichkeiten des Philosophie-/Ethik-Unterrichts philosophisch zu erschließen: Wie kann und soll Philosophie/Ethik gelehrt und gelernt werden? Diese Frage wird hier als Aufgabe der philosophischen Reflexion und Bildung verstanden. Insofern stellt das Arbeitsbuch ein Gegengewicht dar zur oft falsch verstandenen Forderung nach „mehr Praxisbezug“ im scheinbar „nur akademischen“ Fachstudium. Aufgrund dieser Fokussierung auf das Fach und seine

eigentümliche Methodik sind daher die ersten Erkenntnisse aus der empirischen Effizienzforschung oder der quantifizierenden Sozialforschung des Schulunterrichts, aber auch Einsichten aus der allgemeinen Didaktik und Schulpädagogik keine Themen dieses Buches. Die Frage, wie Philosophie/Ethik gelehrt werden kann, wird hier ausgehend vom (akademischen) Fach „Philosophie“ gedacht und mit dessen eigentümlichen Mitteln der Argumentation, Begriffsanalyse und Reflexion bearbeitet. Die Professionalität einer Lehrkraft in Philosophie/Ethik besteht, so die hier vertretene Position, vor allem in der fachlichen Souveränität, der philosophischen Denkerfahrung und der reflexiven Klarheit über das eigene Denken und Handeln – alles andere ist sekundär.

Das Arbeitsbuch gliedert sich in drei Teile, die in verschiedener Hinsicht Vorschläge für das Nachdenken über den Unterricht in Philosophie/Ethik machen. Der erste Teil bietet hier vor allem Anregungen zur Reflexion und konkrete Anhaltspunkte zur Selbstvergewisserung über die Inhalte und Methoden des Faches. Die in den einzelnen Kapiteln erarbeiteten Gesichtspunkte haben entweder stärker Impulscharakter für das Weiterdenken (Wie verhalten sich Fachphilosophie und das Schulfach „Philosophie/Ethik“ zu einander? Wie lassen sich Studium und Referendariat aufeinander abstimmen? Gibt es eigentümlich philosophische Unterrichtsmethoden? etc.) oder bieten konkrete Anleitungen und Strategien zum Durchdenken, Lesen, Recherchieren und Schreiben von philosophischen Texten, Hausarbeiten und Unterrichtsentwürfen.

Der zweite Teil des Buches ist ein Glossar, das wichtige Begriffe und Themen der Philosophie/Ethik mit besonderer Fokussierung auf den Schulunterricht und vor allem auf die Problemformulierung und Sachanalyse in Unterrichtsentwürfen vorstellt. Welche allgemeinen und unterrichtspraktisch reizvollen Denkprobleme und Fragen bietet ein Thema? Welche Vernetzungen und Anknüpfungspunkte gibt es? Welche häufigen Missverständnisse oder einseitigen Vorverständnisse könnten bei Schüler/innen auftreten? Anhand welcher Fachliteratur, Textabschnitte oder Materialien lassen sich die Denkprobleme vertiefen und Missverständnisse aufgreifen? Die Autor/innen waren hier frei, eigene Schwerpunkte zu setzen. Daran zeigt sich, dass das Arbeitsbuch das Resultat eines jahrelangen Teamworks des Instituts für Philosophie und ihm verbundener Kolleg/innen darstellt, die jeweils in unterschiedlicher Weise Anregungen und Fragen von Studierenden oder Kollegen/innen aufgegriffen haben. Ein Verzeichnis der Artikel am Ende des Glossars erleichtert die Übersicht; zudem sind die einzelnen Stichworte – auch über das Glossar hinaus – im gesamten Buch durch ein Pfeilsymbol „→“ miteinander vernetzt.

Der dritte Teil des Buches stellt eine kommentierte Bibliographie dar, die eine Auswahl von Nachschlagewerken und Handbüchern sowie Titeln aus der Fachdidaktik „Philosophie/Ethik“ und Textsammlungen enthält. Die Auswahl kam durch Anfragen oder im Zuge der Eigenrecherche von Studierenden zustande, die wissen wollten, ob und inwiefern einzelne Titel für Hausarbeiten

und Unterrichtsentwürfe „seriös“ und „brauchbar“ seien. Daher werden die aufgelisteten Titel kurz dargestellt und kommentiert.

Es ist sehr erfreulich, dass die intensive Ausarbeitung des „Darmstädter Didaktik-Readers“ durch diese Publikation zu einem überregionalen Einsatz kommen kann. Wir wünschen uns, dass dieses Arbeitsbuch Studierenden und Lehrenden wichtige Impulse für das Studium des Faches und für die berufliche Praxis geben kann.

Abschließend danke ich allen Kolleginnen und Kollegen sehr herzlich für ihre Mitarbeit an diesem Arbeitsbuch. Insbesondere gilt der Dank allerdings Prof. Dr. Christoph Hubig und Prof. Dr. Petra Gehring für die Unterstützung und Förderung des Projekts. Herzlich danke ich ebenfalls Herrn Dr. Sebastian Weigert vom Kohlhammer Verlag für die gute Zusammenarbeit bei der Erstellung des Buches.

Philipp Richter

Teil I: Philosophie/Ethik studieren

Konzeption und föderale Wirklichkeit: Philosophie-/Ethikunterricht im Pluralismus

Philipp Richter

Aus verschiedenen Gründen ist die Frage, was den Schulunterricht der Fächer Philosophie und Ethik auszeichnen soll, nach wie vor in der föderalen Wirklichkeit von Lehr- und Bildungsplänen o. ä. klärungsbedürftig und offen.¹ Daher soll es in diesem Kapitel darum gehen, die Koordinaten zu markieren, die relevant sind, um Konzeptionen dieser Fächer reflektieren und dann eigenständig konkretisieren zu können. Ziel des Kapitels ist also eine Hilfestellung bei der *Entwicklung eines eigenen Standpunktes* zur Beantwortung der Frage: Was ist Philosophie-/Ethikunterricht?² Diese Frage muss vor allem dann im Konkreten weitergedacht und beantwortet werden, wenn es darum geht, für die Lehrpraxis die sehr allgemeinen Formulierungen von Lerninhalten und Kompetenzen in Lehrplänen und Kerncurricula für Unterrichtsentwürfe zu operationalisieren und diese Auswahl fundiert zu begründen. Von besonderer Bedeutung für die Beantwortung der Frage ist, wie sich zeigen wird, das Verständnis und die Positionierung zu den Begriffen „Pluralität“ und „Wertneutralität“ im Ethikunterricht.

Die Fachdidaktik Philosophie/Ethik, die sich mit Fragen des Philosophie-/Ethik-Unterrichts beschäftigt, hat vornehmlich die Aufgabe, durch philosophische Reflexion und Begriffsarbeit zu klären, wie das Vermitteln von Philosophie/Ethik an unterschiedlichen Lernorten gedacht werden soll.³ Dabei kann

¹ Für ihre sehr hilfreichen Anmerkungen und Ergänzungen zu diesem Kapitel danke ich sehr herzlich Prof. Dr. Christoph Hubig, Dr. Jens Kertscher und Dr. Jan Müller.

² Ich spreche im Folgenden von „Philosophie-/Ethikunterricht“ oder verwende „Philosophieunterricht“ und „Ethikunterricht“ synonym, da ein nicht-philosophischer Ethikunterricht bzw. ein Ethikunterricht, der sich nicht von der akademischen Bezugsdisziplin Philosophie her versteht, eigentlich nicht sinnvoll denkbar ist. Das Verhältnis der auf theoretische Klarheit zielenden philosophisch-ethischen Reflexion und den verschiedenen auf das Handeln verweisenden Aspekten der Ethik muss von der (theoretischen) Philosophie her als gradueller Übergang gedacht werden (vgl. DIETRICH, Julia (2007): *Was ist ethische Kompetenz? Ein philosophischer Versuch einer Systematisierung und Konkretion*, in: Anmicht Quinn, Regina/Lotter-Badura, Gisela et. al. (Hg.): *Wertloses Wissen? Fachunterricht als Ort ethischer Reflexion*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 31–51, hier S. 39f.; vgl. EURINGER, Martin (2008): *Vernunft und Argumentation. Metatheoretische Analysen zur Fachdidaktik Philosophie*, Darmstadt: WBG, S. 220f. und 228).

³ Vgl. STEENBLOCK, Volker (2011): *Was ist Philosophiedidaktik?*, in: ZDPE 2/2011, S. 90–95; vgl. DIETRICH (2007): *Was ist ethische Kompetenz?*, a. a. O., S. 31f.

sie Erkenntnisse aus den empirisch-erklärenden und normativen Nachbardisziplinen (insbesondere Psychologie, Sozialwissenschaften und Pädagogik, Theologie) aufnehmen. Sie muss sich zudem mit der kultuspolitischen Wirklichkeit auseinandersetzen (Lehrpläne, Kerncurricula, Erziehungs- und Bildungsaufträge etc.). Letztlich geht es jedoch um eine wohlbegründete Antwort auf eine philosophische Wesensfrage: Wie soll Philosophie/Ethik angemessen unterrichtet werden? Wie muss der Unterricht in diesem Fach gedacht werden?

Es ist Stand der Fachdidaktik-Diskussion, dass das Konzept einer „Abbild-Didaktik“ nicht überzeugt und gerade für den Unterricht in Philosophie/Ethik unangemessen ist.⁴ Mit der → Metapher „Abbild“ oder „Abbilden“ ist gemeint, dass ein vorliegender Bestand an philosophischem Wissen (im Sinne eines Urbilds) nachträglich und ohne weitere philosophische Betätigung in den Schulunterricht übertragen werden müsste.⁵ Damit würde zum einen die Fachdidaktik der Philosophie/Ethik auf eher technische und empirische Fragen des Wie der Vermittlung reduziert (z. B. Strategien für den angemessenen Medieneinsatz (→ Medien/Medialität) relativ zum Entwicklungsstand der Schüler/innen). Zum anderen birgt die „Abbild-Auffassung“ für den Schulunterricht zumindest tendenziell die Gefahr einer Reduktion auf Ideengeschichte und Doxographien der „großen Denker“. Hierfür müsste jedoch ein Bestand von eindeutig philosophischem Fachwissen vorliegen, der dann in einem zweiten Schritt unphilosophisch – also ohne ergebnisoffene Reflexion und kritische Auseinandersetzung – gelehrt und gelernt werden könnte. Das ist allerdings schon deshalb abwegig, da es bei der philosophischen Betätigung stets weniger auf das Auffassen und Behalten von abfragbarem Wissen (→ Skeptizismus/Wissen) ankommt, als auf die Fähigkeit zur kritischen und reflexiven Auseinandersetzung mit Denkproblemen, Gedankengängen und den daraus resultierenden Standpunkten (→ Philosophie).⁶

Das Bild der zwei Wissensbereiche, hier die akademische Fachdisziplin und dort das Schulfach, passt aus verschiedenen Gründen nicht auf den Philosophie-/Ethikunterricht. Die als „Abbild-Didaktik“ bezeichnete Position geht davon aus, dass Umfang, Spezialisierung und Abstraktheit von Fachwissen und Methodik einer akademischen Disziplin (z. B. „Biologie“ bzw. alle dieser

⁴ Vgl. MARTENS, Ekkehard (2003): *Didaktik der Philosophie*, in: Schnädelbach, Herbert/Martens, Ekkehard (Hg.): *Philosophie. Ein Grundkurs*, Bd. 2, 7. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 748–780; vgl. TIEDEMANN, Markus (2013): *Problemorientierte Philosophiedidaktik*, in: ZDPE 1/2013, S. 85–96.

⁵ Martens unterscheidet zwei Begriffe von Didaktik. Zum einen sei gemeint, die Lehre von Methodik und Medieneinsatz für gegebene Inhalte, d. h. die Entwicklung und Erprobung von Vermittlungstechniken für anderweitig legitimierte Inhalte. Diese Vorstellung von Didaktik greife allerdings zu kurz. Zum anderen sei mit „Didaktik“ eine über den Medieneinsatz hinaus gehende Reflexion und Suche nach der Begründung für Inhalte, Lernziele und Bildungsbeiträge eines Faches gemeint (MARTENS (2003): *Didaktik der Philosophie*, a. a. O., S. 752f.).

⁶ TIEDEMANN (2013): *Problemorientierte Philosophiedidaktik*, a. a. O.

Disziplin zugeordneten Spezialfächer) durch didaktische Reduktion zurückgenommen und auf ein leichter lern- und abfragbares Niveau gebracht werden müssen (z. B. das Schulfach „Biologie“ an Gymnasien oder „Heimat- und Sachkunde“ in den Grundschulen). Für den Philosophie-/Ethik-Unterricht ergibt sich für die Abbild-Position jedoch sogleich das Problem, dass der akademischen Disziplin „Philosophie“ deutschlandweit *ganz unterschiedliche* Schulfächer zugeordnet sind. Die Vielheit dieser Fächer, die u. a. den Bereich der philosophischen Ethik abdecken sollen, existiert aufgrund des kultuspolitischen Föderalismus. Ihre korrekte Bezeichnung, theoretische Konzeption und Zielsetzung,⁷ aber auch der rechtliche Status ihrer Legitimität und ihres Verpflichtungscharakters sind verschiedentlich umstritten.⁸ Einige der vielfältigen Fächerbezeichnungen in den Bundesländern lauten bspw. Allgemeine Ethik, Ethikunterricht, Ethik/Philosophie, Humanistische Lebenskunde, Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde, Praktische Philosophie, Philosophieren mit Kindern oder → Werte und Normen.⁹ Dabei muss zudem differenziert werden, ob Ethik und Philosophie auch als getrennte Fächer unterrichtet werden und weiter welchen schulrechtlichen Status diese Fächer haben: Sind es Pflicht- oder Wahlfächer, handelt es sich um ein „Ersatzfach“ oder „Alternativfach“ usw.¹⁰

Diese Vielfalt der Fächer beruht allerdings im Kern auf einer ganz einheitlichen kultuspolitischen Überlegung und Konzeption, die seit den 1970er Jahren auf die zunehmenden Abmeldungen vom Religionsunterricht reagiert hatte. Der Ethikunterricht wird seit den 70er Jahren vor allem *negativ* definiert als ein „Ersatzfach“. Ersetzt werden sollen die Leistungen des Religionsunterrichts, insbesondere die Auseinandersetzung mit Werten und Normen, aber auch die Werteerziehung in diesen Fächern – nur eben ohne christliche Dogmen und ohne Bekenntnis zu einer bestimmten religiösen Moral.¹¹ Ziel der Einführung dieses negativ definierten Faches war es zunächst wohl vor allem,

⁷ Vgl. EURINGER (2008): *Vernunft und Argumentation*, a. a. O., S. 221f.

⁸ Vgl. RÖSCH, Anita (2011): *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen*, LER, 2. Aufl., Zürich: LIT, S. 24ff.

⁹ Vgl. die tabellarischen Auflistungen ebd., S. 24; MEYER, Martin F. (1997): *Ethik ohne Lehrer? Zur Situation des Ethikunterrichts in Deutschland*, in: ZDPE 4/1997, S. 271–280, hier S. 279 und KULTUSMINISTERKONFERENZ KMK (2008): *Zur Situation des Ethikunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 22.02.2008*, http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_02_22-Situation-Ethik-Unterricht.pdf, abgerufen am 14.03.2016, S. 7.

¹⁰ KULTUSMINISTERKONFERENZ KMK (2008): *Zur Situation des Ethikunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland*, a. a. O.

¹¹ Vgl. TREML, Alfred K. (1994): *Ethik als Unterrichtsfach in den verschiedenen Bundesländern. Eine Zwischenbilanz*, in: EU 5/1994, S. 18–29, hier S. 20; vgl. auch MEYER (1997): *Ethik ohne Lehrer?*, a. a. O., S. 276.

die Option des Austritts aus dem Religionsunterricht weniger attraktiv erscheinen zu lassen; diese Zielsetzung verband sich später mit dem Motiv, auch einer durch Migration bedingten, erweiterten weltanschaulichen Pluralität der Gesellschaft gerecht zu werden.¹²

Insgesamt ist diese Negativ-Etablierung von Ethik als einem neuen Schulfach jedoch in der Tat, um eine Formulierung aus der Studie von Martin F. Meyer zu gebrauchen, als „bildungspolitischer Skandal“ zu bezeichnen. Von staatlicher Seite wurde ein Schulfach verordnet, ohne dessen Qualität durch klare Definition von Inhalt, Methodik und Wissenschaftsbezug sicherzustellen: „In 15 von 16 Bundesländern ist ein Schulfach eingeführt worden, ohne dass der Staat sich hinreichend um eine qualifizierte Erteilung dieses Unterrichtes bemüht hat“¹³. Und tatsächlich hat, aufgrund dieser Unklarheiten in der Fachkonzeption, der Ethikunterricht vielerorts bis heute eher den Status einer Beschäftigungstherapie zur Füllung von Freistunden oder eines methodisch beliebigen „Lagerfachs“, das zudem häufig im Sinne einer Wandertags Betreuung von fachfremden Lehrkräften unterrichtet wird.¹⁴ Je nach Bundesland fallen die schulrechtlichen Anforderung einer Qualifikation für die Erteilung von Philosophie-/Ethikunterricht daher auch recht unterschiedlich aus: Je nach Schulart sind unterschiedliche Studienhintergründe oder Weiterbildungen vorzuweisen. Oft ist ein universitäres Philosophiestudium nötig, jedoch akzeptieren einige Bundesländer auch einen Studienhintergrund in Sozialkunde/Sozialwissenschaft, politischer Bildung, Religionswissenschaft oder Theologie. Eine bemerkenswerte Formulierung bietet allerdings die Qualifizierungsanforderung für den Ethikunterricht im Bundesland Bayern: „Erteilt wird der Unterricht im Fach Ethik von Lehrerinnen und Lehrern, die beide Staatsprüfungen an der betreffenden Schulart abgelegt haben und sich in *besonderer Weise* für Fragestellungen der Ethik interessieren“; einzig Lehrkräfte für Religion sind aufgrund des spezifischen Bekenntnisses davon ausgenommen.¹⁵ Wenn aber grundsätzlich jede Lehrkraft den Fachunterricht in Ethik erteilen kann, so scheint dem Fach aus kultuspolitischer Sicht „im Gesamtkanon der Schulfächer kein besonderer Stellenwert zuzukommen“¹⁶.

¹² Vgl. TREML (1994): *Ethik als Unterrichtsfach in den verschiedenen Bundesländern*, a. a. O., S. 19f.; vgl. RÖSCH (2011): *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht*, a. a. O., S. 22.

¹³ MEYER, Martin F. (1997): *Ethikunterricht in Deutschland. Die Bundesländer im Vergleich*, Online-Publikation bei Universität Koblenz-Landau, <https://www.uni-koblenz-landau.de/de/koblenz/fb2/ik/institut/philosophie/personen/lehrende/meyer/der-ethikunterricht-in-deutschland.pdf>, abgerufen am 12.03.2016.

¹⁴ Vgl. KRÄMER, Maximilian (2013): *Philosophieunterricht – sehr bedenklich*, in: FAZ Online, 21.04.2013, <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/forschung-und-lehre/philosophieunterricht-sehr-bedenklich-12134327.html>, abgerufen am 12.03.2016; vgl. MEYER (1997): *Ethik ohne Lehrer?*, a. a. O., S. 278.

¹⁵ Vgl. die Übersicht im Länderteil von KULTUSMINISTERKONFERENZ KMK (2008): *Zur Situation des Ethikunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland*, a. a. O.

¹⁶ MEYER (1997): *Ethik ohne Lehrer?*, a. a. O., S. 277.

Eine Professionalisierung der Ausbildung für das Ethiklehramt ist also in der föderalistischen Wirklichkeit noch im Werden und stellt nach wie vor ein Desiderat dar – hier haben sich länderspezifische Initiativen gebildet.¹⁷ Jedoch gilt: Wer einen professionellen und fachlich fundierten Philosophie-/Ethikunterricht bieten will, ist aufgefordert, das Verhältnis des Schulfaches zur universitären Philosophie und der dort betriebenen Disziplin „Ethik“ zu klären. Die Frage lässt sich auch so formulieren, dass geklärt werden muss, *wie* philosophisch ein Ethikunterricht in der Schule sein soll – ein Unterricht, der ja grundsätzlich als Auseinandersetzung mit Werten und Normen jedoch ohne exklusive Bindung an eine bestimmte moralische Weltanschauung gedacht ist.

Nimmt man die Fachdiskussion in der Philosophie zum Ausgangspunkt, so kann die Subdisziplin „Ethik“ durch eine grundlegende begriffliche Unterscheidung charakterisiert werden. Es handelt sich um die Unterscheidung von Ethik und Moral. Es hat sich eingebürgert, „Ethik“ als die kritisch-normative Theorie der Moralen zu verstehen, wobei mit „Moralen“ die gelebten Werte und Normen von Individuen oder Gruppen gemeint sind.¹⁸ Dabei lässt sich diese Beschäftigung mit Moralen, Moralvorstellungen und entsprechenden Begriffen (*Ethik*) weiter in einen stärker phänomenologisch-feststellenden (→ Phänomen) oder empirisch-erklärenden Zugang (*deskriptive Ethik*) und einen weniger an konkreten moralischen Urteilen, sondern stärker an grundbegrifflicher Klärung interessierten Zugang (*Metaethik*) unterscheiden. Letztlich sind jedoch diese beiden Zugangsweisen nicht ohne Reflexion im Sinne einer *normativen Ethik* denkbar, die sich kritisch und argumentativ mit Moralen, moralischen Urteilen und moralischen Vorannahmen auseinandersetzt (→ Ethik/Ethik im Unterricht). Hiermit stimmen auch die etablierten Schulfächer überein: Es geht, so die meisten Lehrpläne oder Kerncurricula, in den Varianten des Ethikunterrichts um ein „kritisches Verständnis für die in der Gesellschaft wirksamen Wertvorstellungen und Normen“¹⁹. Dadurch, dass auch das Herkommen und die Geschichte heute gelebter Werte und Normen ein Thema sein sollen, ist eine Auseinandersetzung mit religiösen Moralen und Religionen unerlässlich (→ Religion/Religionskritik). Im Unterschied zur Behandlung und Vermittlung einer religiösen Moral im Religionsunterricht kann in der Ethik allerdings kein Bekenntnis bzw. keine tradierte Offenbarung als normativer Bezugspunkt dienen, vielmehr gilt das Gebot *weltanschaulicher*

¹⁷ Vgl. ebd., S. 278f.; vgl. exemplarisch für Baden-Württemberg GOERGEN, Klaus (2015): *Ethikunterricht – Ersatz, Alternative oder Pflicht?*, in: Lehren und Lernen 8/9/2015, S. 48–57, Online unter: http://www.fachverband-ethik.de/uploads/media/ETHIKUNTERRICHT_IN_BADEN-WpoundRTTEMBERG.pdf, abgerufen am 13.03.2016.

¹⁸ Vgl. DÜWELL, Marcus/HÜBENTHAL, Christoph/WERNER, Micha H. (Hg.) (2011): *Handbuch Ethik*, 3. Aufl., Stuttgart/Weimar: Metzler; vgl. DIETRICH, Julia (2011): Art. *Moralpädagogik*, in: Düwell, Marcus/Hübenthal, Christoph/Werner, Micha H. (Hg.): *Handbuch Ethik*, 3. Aufl., Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 439–444.

¹⁹ KULTUSMINISTERKONFERENZ KMK (2008): *Zur Situation des Ethikunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland*, a. a. O., S. 8.

Neutralität und die *Achtung* eines *gesellschaftlichen Pluralismus*.²⁰ Jedoch stellen diese Werte des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland wiederum eine bestimmte moralische Positionierung dar, deren Geltung – im Gegensatz zu anderen Positionen im Pluralismus – im Ethikunterricht nicht gelehrt werden darf und vielmehr den Schülerinnen und Schülern als die *richtige* Einstellung vermittelt werden soll.²¹ Dieses Spannungsfeld von moralischer Neutralität einerseits und moralischer Wertevermittlung einer eher deontologisch-formalen „Sittlichkeit des Grundgesetzes“ andererseits wird beispielweise im Lehrplan des Faches „Praktische Philosophie“ (Sekundarstufe I) in Nordrhein-Westfalen sehr deutlich:

„Das Fach Praktische Philosophie ist auf die zusammenhängende Behandlung von Sinn- und Wertfragen gerichtet. [1:] Während dies im Religionsunterricht auf der Grundlage eines bestimmten Bekenntnisses geschieht, übernimmt Praktische Philosophie diese Aufgabe auf der Grundlage einer argumentativ-diskursiven Reflexion im Sinne einer sittlich-moralischen Orientierung ohne eine exklusive Bindung an eine bestimmte Religion oder Weltanschauung. [2:] Bezugspunkt für die Ausrichtung des Faches ist die Werteordnung, wie sie in der Verfassung des Landes Nordrhein-Westfalen, im Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland und in den Menschenrechten [→ Menschenwürde/Menschenrechte, PR] verankert ist.“²²

²⁰ Vgl. LOHMANN, Georg (1996): *Thesen zur Ethiklehrerbildung vor dem Hintergrund einiger Unterschiede zwischen Religion und Ethik*, in: ZDPE 2/1996, S. 144–150, hier S. 144f.; vgl. exemplarisch zu dieser normativen Positionierung des Philosophie-/Ethikunterrichts den *Lehrplan Ethik an Gymnasien Hessen*, <https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/g9-ethik.pdf>, abgerufen am 12.03.2016, S. 3f. und das neue Kerncurriculum *Ethik für Sek. II Hessen*, <https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/go-ethik.pdf>, abgerufen am 12.03.2016, S. 10 sowie das unterschiedliche Problembewusstsein in den Formulierungen des *Lehrplanes Ethik in Bayern*, <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26356>, abgerufen am 12.03.2016, S. 1 und dagegen – ausführlich und reflektiert – jene des *Berliner Rahmenlehrplans Ethik* für die Sekundarstufe I, https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_ethik.pdf?start&ts=1398697565&file=sek1_ethik.pdf, abgerufen am 12.03.2016, S. 5 und 10.

²¹ Vgl. MEYER (1997): *Ethik ohne Lehrer?*, a. a. O., S. 275f.; vgl. EURINGER (2008): *Vernunft und Argumentation*, a. a. O., S. 222f.

²² KM NRW (2008): *Kernlehrplan Praktische Philosophie, Sekundarstufe I*, S. 9, http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/hauptschule/hs_praktische_philosophie.pdf, abgerufen am 12.03.2016; vgl. auch die in der Zusammenschau aller in Deutschland vertretenen Varianten des Philosophie-/Ethikunterrichts verwendete Formulierung der Kultusministerkonferenz, dass „die Vermittlung bestimmter Inhalte und Denkweisen im Sinne eines geschlossenen Weltbildes mit einheitlicher Deutung von Lebens- und Sinnfragen [...] nicht Sache dieses Unterrichts“ ist. Dabei müsse insbesondere die gesellschaftliche „Pluralität der Bekenntnisse und Weltanschauungen“ berücksichtigt werden (KULTUSMINISTERKONFERENZ KMK (2008): *Zur Situation des Ethikunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland*, a. a. O., S. 8).

Eine exklusive Bindung an bestimmte Moralen bzw. moralische Urteile wird in Satz 1 für den Philosophie-/Ethikunterricht also grundsätzlich abgelehnt; dagegen wird jedoch in Satz 2 die exklusive Bindung an eine bestimmte moralische Werteordnung gefordert. – Wie passt das zusammen? Für den Umgang mit dieser Problematik ist eine Begriffsklärung von „Pluralismus“ und der Rede von „Wertneutralität“ erforderlich.

Die gesellschaftliche „Pluralität der Bekenntnisse und Weltanschauungen“, die der Ethikunterricht erstens berücksichtigen und zweitens als achtenswert aufweisen soll,²³ ist in modernen insbesondere westlich-demokratischen Gesellschaften schlichtweg eine Tatsache. John Rawls hat hierfür den Begriff „Faktum des Pluralismus“ geprägt, wobei die Rede von diesem *gesellschaftlichen Pluralismus* dabei beschreibend ist.²⁴ Mit Pluralismus wird jedoch auch in normativer Hinsicht eine Einstellung bezeichnet, die eine Achtung von Vielfalt, Differenz und Dissens befürwortet und einen „uniformierende[n] Zwang“ ablehnt.²⁵ Diese Einstellung geht also davon aus, dass verschiedene moralische Urteile, Interessen und Moralen, aber auch alle beschreibenden Aussagen und weltanschaulichen Meinungen gleichberechtigt und gleichermaßen anerkennungswürdig behandelt werden sollen.²⁶ Dieser *normativ verstandene Pluralismus* ist wiederum Grundlage für ein *politisches Programm* mit dem Titel *Pluralismus*, das insbesondere in der demokratisch-parlamentarischen Staatsform zur Sicherung der Freiheit der Bürger verwirklicht wird (→ Freiheit und Determinismus). Dieses Programm richtet sich gegen eine „Allgewalt des Staates“ und gegen Totalitarismen, die „das ganze gesellschaftliche Leben [...] nach einem einzigen Ordnungsprinzip aufbauen [...] [und] alle Lebensbereiche einer einzigen Ordnungsmacht unterstellen“²⁷ wollen. Auf Basis der normativen Einstellung und des politischen Programms ist allererst ein gewaltloser, vernünftiger Umgang mit „Konflikten der Weltinterpretationen oder mit Wertkonflikten“ möglich, ohne dass über die Gewalt des Rechtssystems hinaus zum Konsens gezwungen werden müsste.²⁸

Der gesellschaftliche Pluralismus sowie die normative Einstellung seiner Befürwortung zeigen sich beispielhaft in den politischen Debatten, die von den Parlamentariern in den Landtagen oder im deutschen Bundestag geführt werden. So diskutierten die Abgeordneten beispielsweise am 13. November 2014 über die Legitimität von (kommerzieller) Sterbebegleitung und Sterbehilfe.

²³ Vgl. KULTUSMINISTERKONFERENZ KMK (2008): *Zur Situation des Ethikunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland*, a. a. O., S. 8.

²⁴ Vgl. SANDKÜHLER, Hans J. (2010): Art. *Pluralismus*, in: Ders. (Hg.): *Enzyklopädie Philosophie*, Bd. 2, Hamburg: Meiner, S. 2057–2066, hier S. 2057.

²⁵ Vgl. ebd.

²⁶ Vgl. HÖFFE, Otfried (1994): *Ethikunterricht in einer pluralistischen Demokratie*, in: EU 5/1994, S. 30–35, hier S. 30.

²⁷ KERBER, Walter (1987): Art. *Pluralismus, I. Philosophie*, in: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried/Gabriel, Gottfried (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 7, Basel: Schwabe, Sp. 988–993, hier Sp. 991.

²⁸ Vgl. SANDKÜHLER (2010): Art. *Pluralismus*, a. a. O., S. 2058.

Ziel der Bundestagsdebatte war es freilich, eine Gesetzesgrundlage für die Legalität der Erlaubnis oder des Verbotes von Sterbehilfe zu schaffen.²⁹ In den Reden wurde ganz unterschiedlich für oder gegen die Legitimität von Sterbehilfe argumentiert: Manche Parlamentarier führten persönliche Erfahrungen mit todkranken und leidenden Angehörigen an, andere meinten, Sterbewünsche seien als Ausdruck einer psychischen Störung eher zu therapieren als zu unterstützen. Niemand dürfe mit dem Leiden und Sterben anderer „Profit“ machen, so ein weiteres moralisches Urteil; auch könne eine rechtliche Legitimation der Sterbehilfe den Druck auf die tödlich Erkrankten erhöhen. Es wurde aber auch vorgebracht, dass Sterbehilfe als eine frei wählbare Option keinesfalls prinzipiell vorenthalten werden dürfe³⁰.

Was hier deutlich wird, ist der prinzipielle Meinungsunterschied in Wertfragen einer modernen Gesellschaft und insbesondere ein moralischer Konflikt angesichts der Sterbehilfe. Diese Meinungen werden alle gleichberechtigt vorgetragen. Gemäß des politischen Programms des Pluralismus konkurrieren die Parlamentarier, die verschiedene Interessengruppen und insofern spezifische Moralen vertreten, um politischen Einfluss, so dass letztlich Kompromisse möglich werden.³¹ Jedoch hat in der *moralischen* Frage, ob Sterbehilfe legitim oder verwerflich ist, prinzipiell keiner der Vortragenden eigentümlich Recht – alle moralischen Positionierungen und Urteile für und gegen Sterbehilfe treten gleichberechtigt in Erscheinung und werden gehört.

Dieser normative und politische Pluralismus der moralischen Urteile soll auch im Ethikunterricht eine entscheidende Rolle spielen. Denn es gilt – in Anlehnung an den „Beutelsbacher Konsens“ für die politische Bildung – auch für den Ethikunterricht das Gebot der Kontroversität, dass nämlich das, was wissenschaftlich strittig ist, auch im Unterricht als strittig erscheinen soll.³² Aufgrund des gesellschaftlichen Pluralismus und der weltanschaulichen Neutralität des Philosophie-/Ethikunterrichts gilt die unbedingte Achtung der gleichberechtigten Geltung der unterschiedlichen moralischen Urteile und Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler, sofern diese nicht „dem Grundgesetz“ widersprechen. Anders als in der parlamentarischen Diskussion geht es in der philosophischen Ethik als einem theoretischen Unternehmen jedoch nicht ohne weiteres darum, den Pluralismus zu veranschaulichen, zu verteidigen oder Moralfragen im Sinne der Konkurrenzsituation des Parlaments

²⁹ Vgl. KOSFELD, Claus-Peter (2014): *Emotionale Debatte über Sterbehilfe im Bundestag*, https://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2014/kw46_de_sterbebegleitung/339436, abgerufen am 15.03.2016.

³⁰ Vgl. ebd.

³¹ Vgl. SANDKÜHLER (2010): *Pluralismus*, a. a. O., S. 2064.

³² Vgl. GOERGEN (2015): *Ethikunterricht – Ersatz, Alternative oder Pflicht?*, a. a. O., PDF, S. 5; vgl. SUTOR, Bernhard (2011): *Beutelsbacher Konsens*, <http://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens>, abgerufen am 20.03.2016.

auszuhandeln.³³ Freilich geht es andererseits aber auch nicht darum, mit Richtlinienanspruch ein aus der Theorie abgeleitetes moralisches Urteil mit Experten- oder Lehrkraftautorität zu fällen – vielmehr muss das konkrete moralische Urteil den Einzelnen überlassen bleiben.³⁴ Ethik nimmt hierbei indirekt Einfluss, indem bestimmte moralische Positionen in ihren Leistungen und Grenzen reflektiert und differenziert betrachtet werden (→ Ethik/Ethik im Unterricht). Die Frage, ob Sterbehilfe legitim ist, ist in dieser Form keine Frage der philosophischen Ethik im Allgemeinen. Vielmehr handelt es sich um eine moralische Frage, an die sich ethische Fragen anschließen lassen, die insbesondere in der Angewandten Ethik behandelt werden – hier vertreten manche die Auffassung, dass die Angewandte Ethik in der Tat moralische Probleme lösen und zu einer Entscheidung führen soll, dies ist jedoch hoch umstritten.³⁵ Beispielsweise beziehen sich in der parlamentarischen Debatte sowohl Gegner als auch Befürworter der Sterbehilfe auf den → Wert „in Würde und selbstbestimmt sterben“³⁶. Was aber bedeutet das genau? Wenn an dieser Stelle weiter gefragt wird, was wir meinen können, wenn von „Würde“ oder „Selbstbestimmung“ die Rede ist, und weiter nach überzeugenden Begründungen für entsprechende Gedankengänge und Positionen gesucht wird, dann handelt es sich um ethische Reflexion.

Ist jegliche Willensäußerung, z. B. in einer Patientenverfügung, ein Indiz für echte Selbst- und nicht Fremdbestimmung? Sind manche Wünsche irrational und daher nicht authentisch der Person zuzuordnen? Muss die professionelle Autorität des Arztes Sterbewünsche prinzipiell als Ausdruck von psychischer Störung zurückweisen, weil angesichts des medizinischen Fortschritts (→ Fortschritt und Evolution) das Sterben (z. B. im Sinne des Endes der Zellreproduktion) prinzipiell als Krankheit und dagegen das Leben und das Lebenwollen als Normalzustand konzipiert wird? Hier stellen sich Wesensfragen danach, was Leben, das Verhältnis zum → Tod und Sterben sind und sein sollen, so dass letztlich die Frage nach der *richtigen* Weise des Sterbens bearbeitet werden muss. Die philosophische Arbeit an diesen Fragen und Gedankengängen kann zu mehr begrifflicher Klarheit führen – am Ende steht jedoch kein definitives moralisches Urteil, ob Sterbehilfe nun im Konkreten prinzipiell verwerflich ist oder nicht. Die Ethik als Disziplin verbleibt im Bereich des Denkmöglichen (→ Ethik/Ethik im Unterricht). Ob in der Wirklichkeit Gesetze und Institutionen zur Realisierung von Sterbehilfe eingerichtet werden sollen und ob diese oder jene Person die Pflicht hat, am Leben

³³ Vgl. HÖFFE (1994): *Ethikunterricht in einer pluralistischen Demokratie*, a. a. O., S. 30f.

³⁴ Vgl. GOERGEN (2015): *Ethikunterricht – Ersatz, Alternative oder Pflicht?*, a. a. O., PDF, S. 5.

³⁵ Vgl. Überblick bei RICHTER, Philipp (2015): *Was bedeutet ‚Anwendung‘ in der Ethik?*, in: Ammicht Quinn, Regina/Pothast, Thomas (Hg.): *Ethik in den Wissenschaften. 1. Konzept, 25 Jahre, 50 Perspektiven*, (IZEW Materialien, Bd. 10), Tübingen: IZEW, S. 199–206.

³⁶ KOSFELD (2014): *Emotionale Debatte über Sterbehilfe im Bundestag*, a. a. O.

zu bleiben und krankheitsbedingte Schmerzen als zumutbare ertragen soll, sind politische und lebenspraktische Fragen jenseits der theoretischen Leistung der Ethik.

Die Ethik selbst zielt im Gegensatz zu den moralischen Urteilen und lebenspraktischen Entscheidungen der Einzelnen (s. oben die Positionen der Parlamentarier) auf theoretische Klarheit, Eindeutigkeit und wohlbegründete Erkenntnis. In gewisser Hinsicht endet mit Blick auf den Ethikunterricht hier der Pluralismus der moralischen Meinungen der Schülerinnen und Schüler. Bei der philosophischen Tätigkeit müssen sich, zumindest in klassischer Auffassung,³⁷ richtige von falschen Aussagen unterscheiden lassen und auch müssen darauf basierende moralische Urteile ggf. als unbegründet zurückgewiesen werden können. „Philosophisch gesehen, streiten [...] [die Urteile, PR] um Richtigkeit; politisch gesehen sind sie zunächst einmal als gleichberechtigt anzuerkennen.“³⁸ Freilich existieren ebenfalls viele philosophische Moraltheorien – mit Blick auf die Klassiker bildet die Reihung Aristoteles, Kant und Mill das Standardbeispiel für diese Vielheit. Diese theoretischen Positionen stehen jedoch – anders als die Positionen im Parlament – nicht als gleichberechtigte Meinungen nebeneinander. Vielmehr haben diese theoretischen Ausführungen ihre Leistungen und Grenzen; und manche ihrer Aussagen müssen als falsch oder unbegründet zurückgewiesen werden, um z. B. deren Problemstellung und Gedankengänge konsequent zu Ende denken zu können. Obwohl also, wie Otfried Höffe formuliert, auch in der philosophischen Ethik – ähnlich zu einem gesellschaftlichen Pluralismus mit seiner Uneinigkeit in letzten Wertfragen – ein „doktrinaler Tiefenkonflikt“ vorliegt, entbindet uns dieser in philosophischer Hinsicht nicht von der „Aufgabe, eine allgemein anerkanntenswerte Moralphilosophie zu entwickeln“³⁹. Die moralphilosophische Pluralität ist philosophisch betrachtet also ein Anlass für ihre Überwindung durch mehr Theoriearbeit, nicht dafür, eine Kompromisslösung auszuhandeln, die eine Vielheit dieser Meinungen nebeneinander stehen lässt. Für die philosophische Theoriebildung ist der Pluralismus der moralischen Positionen also in gewisser Hinsicht eine provozierende Erscheinung, die ausgehend vom inneren Ziel der philosophischen Reflexion in der Einheitlichkeit der Gedanken, dazu herausfordert, weiter nach Klarheit und Richtigkeit in ethischen Fragen zu suchen. Damit ist jedoch nicht gemeint, dass der gelebte Pluralismus durch philosophische Reflexion in einer letzten eindeutigen Antwort oder moralischen Position „aufgehoben“ bzw. „abgeschafft“ werden soll – das wäre wiederum dogmatisch.

Für die Frage, wie ein Unterricht in Philosophie/Ethik gedacht werden soll, ergibt sich demnach eine eigentümliche Spannung: Es ist richtig, dass alle moralischen Urteile der Schülerinnen und Schüler im Ethikunterricht, z. B. in

³⁷ Vgl. hierzu HÖFFE (1994): *Ethikunterricht in einer pluralistischen Demokratie*, a. a. O.

³⁸ Ebd., S. 31.

³⁹ Ebd., S. 32.

einer Gruppendiskussion. zunächst einmal gleichermaßen als berechtigt gelten dürfen – kein Bekenntnis bzw. keine bestimmte Moral wird im Ethikunterricht vorausgesetzt und gelehrt. Implizit oder explizit muss dabei jedoch eine moralische Position bezogen werden. Diese Positionen einer „Sittlichkeit des Grundgesetzes“ widersprechende moralische Urteile zurückweist, muss ggf., z. B. wenn es sich um menschenverachtende und totalitäre Positionen, Rassismus und Sexismus handelt. Derartige Positionen müssen von der Lehrkraft zurückgewiesen werden, da sie den Bedingungen für einen politischen Pluralismus widersprechen. Die Einsicht und auch gewissermaßen die Anerkennung dieses normativen Pluralismus muss eines der Ziele der „Werteerziehung“ im Ethikunterricht sein.⁴⁰ In ethischer Hinsicht sind jedoch nicht alle moralischen Urteile und alle damit implizit oder explizit verbundenen philosophischen Aussagen wahr; das wäre für die Theoriebildung eine widersprüchliche und absurde Behauptung. „Da hat halt jede/r seine/ihre Meinung“ oder ähnliche Aussagen sind mit dem normativen Pluralismus und einer parlamentarischen Debatte noch vereinbar, nicht jedoch mit der philosophischen Ethik. Was nun das Lernziel einer philosophischen Ethik im Ethikunterricht betrifft, so zeigt sich hier ein dem normativen Pluralismus gegenläufiges Lernziel: Der Pluralismus der Meinung (negativ formuliert: ein Relativismus) ist hier gerade kein gleichsam absoluter Wert (wie im Grundgesetz), sondern ein vorläufiges Stadium der Theoriebildung. Ganz gleich, ob letztlich das theoretische Ideal einer eindeutigen und einheitlichen Moralphilosophie möglich ist oder verwirklicht wird, muss dieser Zielpunkt für die philosophische Ethik gesetzt sein.⁴¹

Allerdings ist diese Reduktion des Ethikunterrichts auf nur formale Argumentationslehre (→ Argumentation), auf das Lernziel „ethische Argumentationskompetenz“ oder eine moralneutrale Metaethik nicht denkbar, da die konstitutiven Begriffe Moral und Ethik der Sache nach nicht trennbar sind, sondern sinnvoll nur in „Interaktion“ gedacht werden können.⁴² „Ethik als Theorie betreiben“ ist nicht unabhängig von einer moralischen Praxis denkbar, da Ethik als reflexive Klärung auch auf die Aufklärung der eigenen moralischen Sozialisation und Lebensweise zielt. Ethische Reflexion ist gewissermaßen der reflexiv-kognitive Aspekt eines Umgangs mit gelebten Werten und Normen, die aus einer moralischen Praxis auch kognitiv, emotional, habituell und motivational etc. gegeben sind.⁴³ Alle Aspekte der moralischen Praxis

⁴⁰ Vgl. EURINGER (2008): *Vernunft und Argumentation*, a. a. O.

⁴¹ Freilich ist zu klären, worin eine Vollendung der moralphilosophischen Theorie letztlich besteht: Geht es um ein transzendentalphilosophisches System der Ethik oder um eine – z. B. von Holmer Steinfath so interpretierte – Sokratische Haltung zur Lebensbewältigung und das entsprechende Handeln (vgl. STEINFATH, Holmer (2010): *Philosophie und gutes Leben*, in: Meyer, Kirsten (Hg.): *Texte zur Didaktik der Philosophie*, Stuttgart: Reclam, S. 103–126)?

⁴² Vgl. DIETRICH (2007): *Was ist ethische Kompetenz?*, a. a. O., S. 36.

⁴³ Vgl. ebd., S. 36–39.

können durch Schulung weiterentwickelt werden; die ethische Kompetenz bestünde jedoch u. a. darin, so z. B. Julia Dietrich, moralische Urteile transparent zu machen, kritisieren und begründen zu können – dies wiederum interagiert mit der moralischen Praxis, die nun anders verstanden oder gelebt werden kann.⁴⁴ Dabei muss klar sein, dass auch eine Erziehung zu einer scheinbar moralisch inhaltlich leeren, kritischen Haltung gegenüber moralischen Urteilen – im Sinne eines Habitus des „Sokratischen Rechenschaftgebens“ in der Ethik⁴⁵ – wiederum eine starke moralische Positionierung beinhaltet: Nur ein geprüftes Leben mit reflektierten moralischen Urteilen, so Sokrates, ist es wert, gelebt zu werden.⁴⁶

Es bleibt also die Frage, welche Werte im Philosophie-/Ethikunterricht auf welche Weise vermittelt werden sollen, wenn eigentlich keine unreflektierte Moralerziehung stattfinden darf und die Gültigkeit eines moralischen Minimalkonsenses des Grundgesetzes nicht einfach vorausgesetzt werden soll,⁴⁷ andererseits aber auch keine Erziehung zu Beliebigkeit und Relativismus angestrebt wird. Peter Schaber hat hierzu dargelegt, dass eine absolute Wertneutralität der Lehrenden im Ethikunterricht ohnehin nicht denkbar ist, lediglich eine partielle Wertneutralität relativ zum Erziehungsziel Autonomie ließe sich begründen.⁴⁸ Wer zugunsten eines normativen Pluralismus absolute Wertneutralität für den Ethikunterricht fordert, verstrickt sich in unaufhebbare Konsistenzprobleme.⁴⁹ Vielmehr muss, so Schaber, der Standpunkt des Erziehungszieles eines philosophischen Ethikunterrichts, nämlich die Autonomie der reflektierenden und urteilenden Person, klar herausgestellt und vertreten werden. Denn sicherlich sind die mit der Haltung eines normativen Pluralismus assoziierten moralischen Einstellungen, wie z. B. Offenheit, Einfühlungsvermögen Sensibilität für fremde Sichtweisen, durchaus wünschenswert, jedoch gewinnen sie ihre Legitimität allererst durch eine Begründung, z. B. relativ zur Autonomie, als dem einzig denkbaren absoluten Wert.⁵⁰

Das Erziehungsziel „Autonomie“ hat Schabers Argument zufolge zwei Komponenten: Es muss erstens deutlich werden, dass es unterschiedliche moralische Urteile und zahlreiche Moralen gibt (z. B. viele Meinungen zu Sterbehilfe) – diese müssen gleichberechtigt und ohne Wahrheitsanspruch präsentiert werden. Hier besteht eine Analogie zum normativen Pluralismus. Auf dieser Basis kann dann in philosophischer Hinsicht nach den richtigen oder

⁴⁴ Vgl. DIETRICH (2011): *Moralpädagogik*, a. a. O.

⁴⁵ Vgl. MARTENS (2003): *Didaktik der Philosophie*, a. a. O.

⁴⁶ Vgl. STEINFATH (2010): *Philosophie und gutes Leben*, a. a. O., 103f.

⁴⁷ Vgl. EURINGER (2008): *Vernunft und Argumentation*, a. a. O., S. 222f.

⁴⁸ Vgl. SCHABER, Peter (2010): *Wertevermittlung und Autonomie*, in: Meyer, Kirsten (Hg.): *Texte zur Didaktik der Philosophie*, Stuttgart: Reclam, S. 139–155.

⁴⁹ Vgl. BIRNBACHER, Dieter (2013): *Pluralismus als ethisches Prinzip – am Beispiel der Bioethik*, in: Tiedemann, Markus/Rohbeck, Johannes (Hg.): *Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik* 14, S. 32–45, hier S. 38ff.

⁵⁰ Vgl. ebd., S. 36.

falschen bzw. gut oder schlecht begründeten moralischen Urteilen gesucht werden. Gerade dies läuft im Ethikunterricht, so die Erfahrung aus der Betreuung von Schulpraktika, insbesondere bei ergebnisoffenen Diskussionen oder Debatten zu Themen der Angewandten Ethik häufig schief: Es findet ein Austausch von Meinungen statt, die dann unkommentiert und unvermittelt nebeneinander stehenbleiben, oder es werden Pro- und Contra-Stichpunkte zu Sterbehilfe gesammelt, um vor diesem Hintergrund schließlich entweder per Kompromiss oder per Debattierspiel zu entscheiden, was als richtig gelten soll. Dabei handelt es sich, wie oben erläutert, bei dieser Vorführung des gesellschaftlichen und normativen Pluralismus noch nicht um ethische Reflexion.⁵¹

Philosophisch gesehen müsste letztlich auch die Begründung des Pluralismus reflektiert und transparent gemacht werden. Mit Schaber lässt sich dies als die zweite Komponente des Lernziels Autonomie auffassen. Für seine Realisierung bedürfe dieses nämlich bestimmter sozialer Bedingungen:⁵² Eine autonome, begründete Entscheidung für eine Lebensweise sei u. a. nur möglich, wenn allgemein die diskursethischen Minimalbedingungen zur gewaltlosen Konfliktlösung und die damit verbundenen Werte wie z. B. → Toleranz, Gleichberechtigung und Solidarität gelebt würden – sei das im Schulunterricht oder im gesellschaftlichen Zusammenleben. Schaber bietet hier ein Kriterium zur Herleitung von Werten, denen gegenüber die Ethiklehrkraft nicht neutral sein darf, sondern die – freilich mit Begründung – unbedingt vertreten und von den Schülern anerkannt werden sollen. D. h., alle moralischen Urteile der Schülerinnen und Schüler, die den sozialen Bedingungen von Autonomie und einer Erziehung zur Autonomie widersprechen, sind relativ zu diesem Erziehungsziel als falsch zurückzuweisen. Dies muss freilich im Konkreten und auch im Austausch mit den Schülerinnen und Schülern erörtert werden. Diese könnten fragen: Warum ist gerade diese Position intolerant? Was ist denn mit Toleranz gemeint, wenn wir manches nicht tolerieren?

Nach Schabers Ausführung folgt die partielle Wertneutralität der Ethiklehrkraft gegenüber moralischen Urteilen nicht aus dem – freilich auch verbindlichen – Pluralismus in den späteren Passagen des Grundgesetzes. Es handelt sich vielmehr um eine „begrifflich-argumentative Rekonstruktion“ dieses normativen Pluralismus.⁵³ Dieser gilt im Ethikunterricht einerseits, philosophisch betrachtet, nur relativ zu einer überzeugenden Begründung (vgl. z. B.

⁵¹ Diese klare Differenzierung der Leistungen eines Debattierspiels für den Politikunterricht einerseits und für den Ethikunterricht andererseits sowie eine Erörterung des eigentümlich *philosophischen* Mehrwerts in der Verwendung von Debatten im Ethikunterricht vermisst man bspw. im neueren Handbuchbeitrag von: MONTAG, Bärbel (2015): *Debatten im Ethik- und Philosophieunterricht*, in: Nida-Rümelin, Julian/Spiegel, Irina/Tiedemann, Markus (Hg.): *Handbuch Philosophie und Ethik*, Bd. 2: Disziplinen und Themen, Paderborn: UTB/Schöningh, S. 196–205. Während die Bedeutung des Debattierens für die politische Bildung sicherlich auf der Hand liegt, ist die Leistung dieser Methode für den Ethikunterricht nicht ohne weiteres ersichtlich; s. dazu unten.

⁵² Vgl. SCHABER (2010): *Werte Vermittlung und Autonomie*, a. a. O., S. 146.

⁵³ Vgl. HÖFFE (1994): *Ethikunterricht in einer pluralistischen Demokratie*, a. a. O., S. 30.

Schabers Argument), andererseits soll er von den Schülerinnen und Schülern im werterziehenden Sinne des Ethikunterrichts unbedingt anerkannt werden, da es sich um einen Aspekt des im Grundgesetz enthaltenen moralischen Minimumkonsenses handelt.

Für eine Diskussion im Themenfeld der Angewandten Ethik bedeutet dies bspw., dass die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe der Lehrkraft reflektieren und einsehen, dass sie bestimmte moralische Urteile ihrer Mitschüler akzeptieren (normativer Pluralismus) und zugleich nicht ohne weiteres akzeptieren sollen (philosophische Theoriebildung). „Niemand soll einen anderen töten dürfen, weil das Zusammenleben dann schöner wäre“ ist einerseits ein nicht überzeugend begründetes Urteil, so dass aus philosophischer Sicht Widerspruch und weiteres Nachdenken nötig werden – die (pazifistische) Meinung soll also nicht einfach stehenbleiben. Jedoch muss dieses Urteil zugleich im Sinne des normativen Pluralismus geachtet werden, darf also nicht verächtlich oder lächerlich gemacht werden. Diese unterschiedlichen Umgangsweisen mit dem Pluralismus, die im Ethikunterricht gefordert sind, lassen sich zum Abschluss am Unterschied der Methode des Debattierspiels und eines philosophischen Gesprächs weiter veranschaulichen.

Vollkommen zu Recht verweist z. B. Bärbel Montag auf die in didaktischer Hinsicht besondere Bedeutung von Debatten und Debattierspielen für den Schulunterricht. Am Beispiel des politischen Streits um die Legitimität von Sterbehilfe lasse sich exemplarisch das „offene Austragen widerstreitender Meinungen und Interessen“ als für die Demokratie wesentlich aufweisen und die „gewaltfreie Form der Auseinandersetzung“⁵⁴ einüben. Im Debattierspiel muss nach dem argumentativen Schlagabtausch letztlich eine Jury mit Hilfe von Beobachtern entscheiden, wer besser argumentiert hat – ob also eher die Pro- oder Contra-Position zu Sterbehilfe überzeugt. Auch für den Ethikunterricht sei eine derartige Debatte sinnvoll, so Montag, denn Debattieren als „Form des Nachdenkens mit anderen“ sowie als „gründliche Prüfung und Analyse von Argumenten [...] steigere die Fähigkeit zu philosophieren“⁵⁵. Es sei jedoch zu vermeiden, dass ein nur „technischer Schlagabtausch“ stattfindet. Für die Antwort z. B. auf die Frage, ob Sterbehilfe erlaubt oder verboten sein soll, müsse das „bessere Argument [...] entscheiden, nicht der ‚Sieg in der Debatte‘“⁵⁶. Dies ist jedoch nur jenseits der strikten Verfahrensregeln der Debatte, also in ihrer Reflexion, möglich. Man fragt sich daher, weshalb der Debatte im Ethikunterricht dann überhaupt so viel Raum gegeben werden soll, wenn das Wesentliche doch jenseits des Debattierens stattfinden muss. Jedoch handelt es sich dabei sicherlich um die in der konkreten Unterrichtsplanung zu entscheidende Frage, wie und wozu das Instrument der Debatte eingesetzt werden soll. Eine andere und hier besonders interessierende Frage ist die, was

⁵⁴ MONTAG (2015): *Debatten im Ethik- und Philosophieunterricht*, a. a. O., S. 198.

⁵⁵ Ebd., S. 202.

⁵⁶ Ebd., S. 203.

den Philosophie-/Ethikunterricht wesentlich ausmachen soll. Die Debatte hat sicherlich große Bedeutung zur Schulung und Anerkennung des normativen Pluralismus⁷ – das Debattieren ist zweifellos wichtiger Bestandteil der politischen Bildung.⁵⁷ Denn so wird deutlich, dass es zahlreiche Pro- und Contra-Positionen und viele unterschiedliche Meinungen gibt. Im Rahmen des Politikunterrichts soll daraus geschlossen werden, dass wir aushandeln und z. B. per Mehrheitsentscheid abstimmen müssen, welche Meinung sich durchsetzen darf. Aber es wird nicht notwendig zum Thema, welche Meinung gut begründet ist. Ganz anders im philosophischen Gespräch und in der ethischen Reflexion. Angesichts der offensichtlichen Tatsache, dass es so viele unterschiedliche Meinungen in Wertfragen gibt, müsste philosophisch gesehen vor allem zunächst ein Staunen erfolgen: So uneinig sind wir und so wenig wissen wir, so wenig Klarheit haben wir in wichtigen Wertfragen, die unser Zusammenleben betreffen? Ausgehend von dem Staunen über diesen Pluralismus müsste nach mehr theoretischer Klarheit und Eindeutigkeit gesucht, der festgestellte Pluralismus also reflektiert, weitergedacht und letztlich durch einen neuen theoretischen Standpunkt überwunden werden – selbst wenn diese Suche und der neue Standpunkt letztlich auf Argumente führt, die nachweisen, weshalb wir diese Eindeutigkeit in moralischen Urteilen prinzipiell nicht erwarten können o. ä. Um eine derartige Haltung des ethischen Reflektierens anzuregen, scheint das Medium der Debatte weniger geeignet, da hier in recht überschaubarem Rahmen um die Entscheidung einer moralischen Ja/Nein-Frage gestritten wird. Als passender könnte sich dagegen die Methode „Die Hüte des Urteilens“ von Donat Schmidt erweisen, da hier jeweils die Leistungen und Grenzen unterschiedlicher Antwortversuche und Perspektiven auf moralische oder epistemische Fragen von einzelnen Schülerinnen und Schülern vertreten und dann in der ergebnisoffenen Diskussion zum gemeinsamen Weiterdenken genutzt werden.⁵⁸

Was lässt sich resümieren? Wie also kann der Philosophie-/Ethikunterricht sinnvoll gedacht werden? Es hat sich gezeigt, dass vor allem in zwei Spannungsfeldern jeweils im Konkreten weitergedacht werden muss: Der Unterricht in Philosophie/Ethik ist immer auch werterziehend, aber stets undogmatisch und philosophisch-reflektierend, dabei ist er zugleich weder relativistisch noch anti-pluralistisch. Beide Gegensätze sind aber eher Problemformulierungen für die Vermittlung eines auf theoretische Standpunkte bezogenen Denkens der Schülerinnen und Schüler, als dass sie als eindeutige Direktiven gelten könnten. Im Philosophie-/Ethikunterricht, so hat sich gezeigt, müssten eigentlich angesichts der heute gelebten Werte und Normen im Kern vor allem zwei Moralen behandelt, vermittelt und reflektiert werden: Einmal der normative Pluralismus im Sinne eines moralischen Minimalkonsenses des

⁵⁷ Vgl. ebd., S. 198.

⁵⁸ Vgl. SCHMIDT, Donat (2012): *Moralische Urteilsbildung. Methoden zur Förderung der Urteilskompetenz*, <http://www.donat-schmidt.de/files/downloads/fobi/moralurteil.pdf>, abgerufen am 12.03.2016, S. 10–14.

Grundgesetzes, zum anderen die auf Theorie und das Ziel der Einheitlichkeit der Gedanken ausgerichtete Haltung des Philosophierens (ausgedrückt z. B. im Sokratischen Rechenschaftgeben und in der Achtung diskursethischer Standards), die das Grundgesetz und einen normativen Pluralismus erstens nur bei guter Begründung anerkennen muss, und zweitens die moralische Meinungsvielfalt im Pluralismus als Provokation zum Weiterdenken und für weitere Theoriearbeit auffasst. Die Frage: Was ist denn nun Philosophie/Ethik als Unterrichtsfach? muss durch Positionierung in den beiden Spannungsfeldern „beantwortet“ werden. Der Verweis auf das, was im Lehrplan oder Kerncurriculum steht, oder auf das akademische Fach im Modus einer Abbild-Didaktik bietet hier keinen Ausweg; eine einfache Antwort ist aufgrund der Uneinheitlichkeit und internen Spannung der Dokumente und fachlichen Inhalte sowie durch die Offenheit der Bezugnahme nicht möglich.

Heute schon ans Referendariat denken? Tipps zur Optimierung des Studiums im Hinblick auf die Unterrichtspraxis

Dagmar Dann

Wer sich zu Beginn des Studiums noch nicht so sehr dafür interessiert, was im Referendariat und der späteren Unterrichtspraxis geschieht, ist für den Lehrberuf Philosophie/Ethik vielleicht genau richtig. Denn das spricht dafür, dass Sie als Studierende/r sich für das Studium und seine Inhalte interessieren oder erst einmal sehen wollen, ob das etwas für Sie ist. Neben der Freude an Kindern und Jugendlichen und einem gewissen Talent im Umgang mit Menschen ist das *Interesse am Fach das Entscheidende*, denn nur so können Sie Ihre späteren Schüler/innen auch dafür interessieren. Philosophie und Ethik sind sehr anspruchsvolle Fächer, die nicht leicht zu unterrichten sind. Zudem stehen sie auf der Hierarchieleiter der Bedeutung der Schulfächer häufig recht weit unten und Schüler/innen empfinden wenig Sekundärmotivation, also Notendruck, beim Lernen. Wenn Sie langweiligen Unterricht machen, wird Ihnen das sofort zurückgemeldet (die Schüler/innen können sogar ins Nachbarfach Religion wechseln), und das ist *die* Chance, eine richtig gute Lehrkraft zu werden, wenn Sie *fachlich gut vorbereitet* sind.

Im Folgenden möchte ich diese Behauptung anhand meiner Erfahrungen aus der Praxis als Ausbilderin mit Referendaren/innen im Fach Philosophie/Ethik am Gymnasium belegen und einige Empfehlungen geben, wie man sein Studium im Blick auf die spätere Berufspraxis optimieren könnte. Ich danke meinen Referendaren/innen und Examinierten des Fachseminars Philosophie/Ethik in Darmstadt und Heppenheim, auf die wesentliche Empfehlungen zurückgehen.

Zwei Gespräche

1. Ein Lehrer einer unserer Ausbildungsschulen erzählt mir von einer Praktikantin der Fächer Deutsch und Philosophie (keine Angst, kein Name fiel), die er nach ihrem Lieblingsbuch fragte. Sie antwortete: Ich lese nicht.
2. Ein Praktikant an einer anderen Ausbildungsschule erzählt, dass es unter einigen Studenten/innen am Fachbereich einen Wettbewerb gibt, wer am schnellsten „scheinfrei“ sei. Der Rekord stehe bei 3 Semestern.

Zwei Szenen aus dem Lehrenden-Alltag im Referendariat

1. Die Lehrerin liest mit der Klassenstufe E-2 (10. Klasse) einen Auszug aus Feuerbachs *Das Wesen des Christentums*. Sie hält das Ergebnis der Stunde in einem Schaubild fest, das sie in einem Schulbuch gefunden hat (was sie natürlich nicht verrät). Ein Schüler meldet sich und stellt fest, dass das Schaubild nicht mit der Textstelle übereinstimmt. Die Lehrerin, die den recht schwierigen Text offenbar nicht verstanden hat, widerspricht. Es entwickelt sich ein Disput. Der Schüler verweist auf den Text und andere Schüler unterstützen ihn. Die Lehrerin kommt ins Schwitzen. Der Schüler hat Recht, die Lehrerin glaubt an ihr Schaubild aus dem Lehrbuch und behält den Tafelanschrieb bei. Großer Unmut breitet sich in der engagierten Schülergruppe aus. In der Nachbesprechung stellt die Lehrerin fest, dass dieser Schüler immer widersprechen muss und die Lerngruppe gegen sie aufbringt. Sie hält ihn für renitent und relativ schwach in der Textarbeit.
2. Der Lehrer hat die Schüler/innen gefragt, was Glück sei. Es entsteht eine angeregte Diskussion, in der die Schüler/innen einander widersprechen. Dabei verwenden sie den Glücksbegriff ganz unterschiedlich (→ Glück/ das gute Leben), ohne dass das klar wird. Dadurch ist das Gespräch verwirrend. Der Lehrer hat offenbar selbst keine genaue begriffliche Vorstellung und bemerkt das Problem nicht, sondern wartet, bis ein Schüler ein Stichwort liefert, das er mit dem geplanten Text von Epikur in Verbindung bringen kann, und beendet die Diskussion. Es entsteht der Eindruck, dass der Schüler, der dieses Stichwort geliefert hat, etwas ganz Hervorragendes gesagt hat und dass jetzt klar ist, wer Recht hat, nämlich der kommende Text von Epikur und vermutlich der Lehrer, der womöglich auch so denkt. Das Interesse der Klasse erlahmt. Im Nachgespräch ist der Lehrer sehr zufrieden, weil „die Schüler/innen“ schon zu Epikur übergeleitet haben und die Diskussion so angeregt war. Er kann auch im Nachhinein die verschiedenen Verwendungen des Glücksbegriffs durch die Schüler/innen nicht rekonstruieren oder gar auf den Begriff bringen und philosophisch einordnen.

Was in diesen beiden Unterrichtsszenen passiert, kann beinahe jedem/r Anfänger/in im Referendariat unterlaufen. Man unterschätzt zu Beginn häufig die Komplexität des Fachlichen, zumal man so viel mit den neuen methodischen Fragen zu tun hat und natürlich nicht jedes Thema aus dem Studium kennen kann. Der Lehrplan weist unzählige Themen und Philosophen/innen auf, da ist man schnell einmal überfordert. Entscheidend ist jedoch die eigene Reaktion auf die Unterrichtserfahrung, die in den oben beschriebenen Fällen leider nicht sehr selbstkritisch ausfällt, weil die betreffenden Referendare/innen so wenig Fachwissen und Denkerfahrung mitbringen, dass ihnen das Problem der fachlichen Mängel gar nicht bewusst wird. So entstehen unnötige Konflikte und/

oder Langeweile im Klassenraum und die Schüler/innen werden nicht wirklich gefördert und gerecht beurteilt.

Einstellungen, wie sie in den ersten beiden Gesprächen zum Ausdruck kommen und die wirklich so stattgefunden haben, sind sicherlich extreme Fälle, aber auch in abgeschwächter Form zeigen sie eine Haltung auf, die schließlich zu den problematischen Unterrichtssituationen führt, wie sie oben beschrieben werden. Wer dagegen eine fundierte philosophische Ausbildung hat, hat gelernt begrifflich vorsichtiger zu sein, kann Texte genau lesen und verstehen, kann interessante philosophische Fragen entwickeln und wirklich mit Schüler/innen-Antworten weiterarbeiten. Zudem werden in der Regel Defizite sehr genau bemerkt. Beim nächsten Mal wird man genauer vorbereiten, was man geplant hat. Probleme bis zum Ende der Ausbildung haben meistens diejenigen, die wenig Denkerfahrung in der Philosophie haben und daher gar nicht wissen, wie sie sich schnell und effektiv in ein neues Thema einarbeiten können, und die wenig selbstkritisch im Umgang mit den Schüler/innen-Beiträgen sind.

Wie aber verschafft man sich philosophische Denkerfahrung für den Unterricht während des Studiums?

1. **Grundvoraussetzung ist ein wirkliches Interesse am Fach.** Ein/e wirklich gute/r Philosophielehrer/in hat auch ein außerberufliches Interesse an der Philosophie. Wer es nur wählt, weil er oder sie gehört hat, dass man es schnell neben einem anderen Fach studieren kann oder dass es gerade gesucht wird, ist, wenn er oder sie nicht noch Interesse entwickelt, fehl am Platz. Philosophische und ethische Fragestellungen beruhen auf einem sehr komplexen Hintergrund von Denktraditionen sowie auf der Fähigkeit zum interessierten Selbstdenken. Wer sich im Studium durchmogelt, bekommt spätestens im Referendariat Probleme. Dabei sollten ethische Fragen nicht isoliert von den philosophischen Kontexten studiert werden, aus denen sie hervorgehen. Ethik ist eigentlich kein eigenständiges Fach, sondern ein Teilbereich der Philosophie oder Theologie. Auch die Ethik-Lehrpläne der Schule verlangen philosophisches Wissen. Hinzu kommen historische, soziale, politische, naturwissenschaftliche und weitere Kontexte. Unser Fach ist also eigentlich immer „fächerübergreifend“.
2. **Lesen, lesen, lesen!** Jede/r Studienanfänger/in macht zunächst einmal die Erfahrung, dass er oder sie in den nicht direkt für ihn oder sie zugeschnittenen Seminaren nicht viel oder gar nichts versteht. Geben Sie zu, dass Sie nichts oder wenig verstanden haben und fragen Sie den oder die Unterrichtende/n nach hilfreicher Lektüre. Bereiten Sie die Sitzungen wirklich vor und nach. Schauen Sie Begriffe in einschlägigen Lexika nach.

Es ist völlig normal, wenn Sie am Anfang des Studiums durch Lektüre zunächst einmal noch verwirrter werden. Das können Sie schon in Platons Höhlengleichnis nachlesen: Der ans Sonnenlicht kommende Höhlenbewohner erkennt zunächst noch weniger als im Schatten der Höhle. Erst die Gewöhnung bringt das Sehen, erst die Lesegewohnheit und das eigene Nachdenken darüber die Denkerfahrung. Also nicht aufgeben, sondern weiterlesen, ins Seminar gehen und sich Verbündete suchen, z. B. für einen Lesezirkel. Das ermutigt auch zur Teilnahme am Seminargespräch.

Wer viel Leseerfahrung ins Referendariat mitbringt und gerne liest, kann sich sehr rasch in ein neues Thema einarbeiten. Dabei geht es nicht unbedingt darum, möglichst viele verschiedene Bücher zu lesen. Wer z. B. die *Kritik der reinen Vernunft* intensiv liest, sieht vermutlich hinterher klarer als der, der viele zufällige Lektüren oberflächlich gestreift hat.

3. **Studieren Sie lieber etwas länger.** Beschäftigen Sie sich intensiv mit *einem/er Philosophen/in*. Es ist ratsam sich dafür zunächst einen Klassiker auszusuchen, auch weil dieser häufiger im Lehrplan der Schule auftauchen wird. Also Platon, Aristoteles, Descartes, Locke, Hume, Kant. Belegen Sie im Laufe Ihres Studiums mindestens ein Seminar dazu und schreiben Sie mindestens eine Seminararbeit. Suchen Sie den Professor bzw. die Professorin aus, der/die Ihnen wirklich etwas sagt, und nicht denjenigen oder diejenige, von dem/der Sie die beste Note erwarten. Nur so kommen Sie wirklich ins wissenschaftliche Arbeiten hinein. Reagieren Sie nicht frustriert, wenn Ihre Arbeit zunächst sehr kritisiert wird. Überarbeiten Sie sie. So lernen Sie dazu.
4. Es kann nicht schaden, sich die Lehrpläne für Philosophie und Ethik des Bundeslandes, in dem sie studieren, anzusehen, aber das kann nicht die Orientierung für Ihr Studium sein, zumal jedes Bundesland andere Lehrpläne hat und diese auch im jeweiligen Bundesland in der Regel nicht sehr langlebig sind. Jedoch gilt: **Kant und den klassischen Utilitarismus sollten Sie gut kennen!**
5. Im Ethiklehrplan finden sich nicht nur philosophische Themen. Vor allem in der Sekundarstufe I haben Sie viel mit Religion, Soziologie oder Psychologie zu tun. **Schnuppern Sie** also auch mal **in Nachbarfächern**. Insbesondere Religion wird Sie im Referendariat beschäftigen, da z. B. das zweite Semesterthema in der Einführungsphase der Oberstufe in Hessen Religionsphilosophie und Religionsgeschichte ist.
6. **Nehmen Sie sich viel, mindestens aber sechs Wochen Zeit für das Schulpraktikum.** Da Ethik und Philosophie meistens nur zweistündig unterrichtet werden, schaffen Sie es nicht, in vier Wochen die zumeist vorgeschriebenen 50 Stunden zu hospitieren und zu unterrichten. Suchen Sie sich eine Schule mit ausgebildeten Philosophie- und Ethiklehrern/innen!

Noch immer wird hier viel fachfremd unterrichtet. Gehen Sie dann auch wirklich in diese Stunden zum Hospitieren und unterrichten Sie selbst. Nur so können Sie erkennen, wie schwierig es ist, diese Fächer zu unterrichten. Auch hier gilt: Gehen Sie nicht zu den Leuten, die Sie nicht kritisieren werden, sondern zu denen, von denen Sie wirklich etwas lernen können.

Vielleicht sind Sie verwundert, dass hier gar nicht von Didaktikseminaren gesprochen wurde. In der Regel wird allgemein darüber geklagt, dass die universitäre Ausbildung für die Lehrer/innen zu „praxisfern“ sei. Natürlich sollte man die Fachdidaktik professionalisieren, z. B. durch einen Studienrat oder eine Studienrätin im Hochschuldienst, die ihren eigenen Unterricht vorführen kann und das Praktikum sinnvoll begleitet. Allerdings halte ich eine solide fachliche Ausbildung für den wesentlichen Aspekt in der ersten Ausbildungsphase. Die Didaktik ist die sinnvolle Verbindung von fachlichem Inhalt mit der jeweils zu unterrichtenden Lerngruppe. Wer fachlich keine Ahnung hat, wird von einem Didaktikseminar nicht profitieren können. Wer fachlich gut aufgestellt ist und in Praktika festgestellt hat, dass er Schüler/innen mag und sich nicht als gänzlich untalentierte herausstellt bei den ersten Unterrichtskontakten, hat alle Voraussetzungen, um ein gutes Referendariat zu machen und danach gut zu unterrichten.

Strategien zur Lektüre von philosophischen Texten

Jens Kertscher

Im Studium der Philosophie/Ethik müssen Sie viel lesen, um sich fachliche Inhalte anzueignen. Dieses Lesen sollten Sie jedoch von Beginn an methodisch reflektieren. So lassen sich Lektürestrategien entwickeln, die Sie wie Instrumente einsetzen, verbessern und immer wieder gebrauchen können.

I. Vorbereitung

Die *Vorbereitung der Lektüre* dient in erster Linie dazu, einen Eindruck davon zu bekommen, worum es in dem philosophischen Text überhaupt geht. Überlegungen zur Textgattung können dabei als Orientierung hilfreich sein. Als Ausgangspunkt für die Lektüre kann danach differenziert werden, ob man es mit einem *Buch* bzw. einem *Buchkapitel* oder einem *Aufsatz* zu tun hat. Je nachdem lassen sich dann schon vorab unterschiedliche Fragen an den Text richten:

Bei einem **Aufsatz** (aus einem Sammelband oder einer Zeitschrift) zu einem bestimmten Thema kann man fragen, mit welchem Problem bzw. mit welcher Fragestellung er sich beschäftigt oder mit welchen anderen Texten er in Beziehung gesetzt wird oder auf welchen er aufbaut. Man sollte grundsätzlich also fragen: Auf welches Problem soll dieser Text (als theoretischer Beitrag) eine Lösung liefern? Auf welche Frage soll der Text antworten?

Bei **Buchkapiteln oder Abschnitten** eines Buches ist es hilfreich, zunächst Vorwort und/oder Einleitung unter der Fragestellung zu lesen: Wie steht das Kapitel/der Abschnitt inhaltlich und systematisch zum Gesamtwerk? Dient es/er der Begriffsklärung, werden grundlegende Begriffe neu eingeführt, geht es um die Position des Autors oder wird eine Fremdposition diskutiert? Welche Rolle spielt es/er in der Argumentationsstruktur bzw. im Gedankengang des Gesamtwerkes? Meistens findet man in der Einleitung explizite Bemerkungen zur Systematik des Gesamtwerkes.

Mit zunehmender Erfahrung im Umgang mit philosophischen Texten reduziert sich der Aufwand für die Vorbereitung; gerade zu Beginn des Studiums müssen Sie hierfür jedoch viel Zeit einplanen.

II. Lesedurchgänge

Strukturiertes und systematisches Lesen dient dem *reflektierten Textverständnis* und soll über äußerliche Textkenntnis (was „sagt“ x oder y?) hinausgehen. Deshalb sind *immer mehrere Lesedurchgänge* erforderlich. Das sollte man von vornherein bei der Planung der Arbeitszeit berücksichtigen. (Die Länge des Textes ist dabei nicht unbedingt proportional zur Lesedauer!)

Man kann nicht allgemeinverbindlich sagen, wie viele Lesedurchgänge nötig sind, das hängt von Text und Leser/in ab. Man kann aber idealtypisch *zwei Lesedurchgänge* unterscheiden, die sich wiederum in verschiedene Phasen unterteilen lassen.

II.1 Erster Lesedurchgang (schnelles Lesen)

Der erste Durchgang dient dazu, einen *Überblick* über den Text zu bekommen. Er umfasst zwei Lesephasen, die man als diagonales Lesen und als kursorisches Lesen bezeichnen kann:

Phase 1: Diagonales Lesen. Dabei wird der Text auf inhaltliche Schwerpunkte hin stichprobenartig gelesen.

Ziel: Erfassen der wichtigsten Inhalte und Strukturen des Textes. Es soll ein Gesamtüberblick über den Text gewonnen werden, um inhaltliche (evtl. systematische) Erwartungen an den Text dementsprechend ausrichten zu können.

Phase 2: Kursorisches Lesen. Das kursorische Lesen erfordert eine genauere Lektüre des gesamten Textes. Der Text wird vollständig ohne Auslassung rasch durchgelesen.

Dabei können erste, vorläufige Textmarkierungen, aber auch eine (vorläufige) Einteilung inhaltlicher und systematischer Abschnitte (finden eigener Überschriften) vorgenommen werden. Dies gilt insbesondere für die Lektüre von so genannten Klassikern bzw. für die Textkategorie „Buch oder Teile davon“; bei Zeitschriftenartikeln oder Essays liefert der/die Autor/in häufig schon eine gewisse Feinstrukturierung mit.

Es sollten erste Fragen an den Text, auch Verständnisfragen formuliert und schwierige Stellen gekennzeichnet werden, die bei der späteren Re-Lektüre genauer analysiert werden müssen.