

steckt hinter der Auswahl die Überlegung, daß der Mensch nicht teilbar ist und er schon im Kleinen und in alltäglichen Zusammenhängen praktizieren muß, was seine volle Bedeutung erst in Ausnahmesituationen erhält. Für den Philosophieunterricht ist allerdings unverzichtbar, auch Philosophie selbst als Mittel zur Einübung in die genannte Fähigkeit einzusetzen und diese Bedeutung der Philosophie den Schülern bewußt zu machen. Denn eine philosophische Betrachtung ist immer auch die Verwirklichung einer ungewöhnlichen, die Alltagsroutinen übersteigende Sicht: Philosophie hat den schrägen Blick, die *intentio obliqua*, und sie sieht die Dinge wie von oben. Was Nicolai HARTMANN von der Ethik sagt, kann von der Philosophie allgemein behauptet werden: „Ihre Perspektiven verhalten sich zu denen des privaten und öffentlichen Alltags wie die der Astronomie zum terrestrischen Sehen der Dinge.“ Zu dem Blick von oben gehören auch die sich aus dem Thema Perspektivität ergebenden und damit auch für den Unterricht unumgänglichen Fragen, ob alle Standpunkte gleiches Recht beanspruchen können und, wenn dies nicht der Fall ist, nach welchen Kriterien sie zu bewerten und zu ordnen sind; außerdem ist die Frage unabweisbar, in welchem Sinne der Begriff der Wahrheit angesichts der Relativität des Selbst- und Weltverhältnisses des Menschen überhaupt noch aufrecht erhalten werden kann.

#### Anmerkungen:

- <sup>1</sup> Hamburg 1956.
- <sup>2</sup> Ebd. S. 22.
- <sup>3</sup> Wilson, R. A.: Die neue Inquisition. Frankfurt/M. 1992.
- <sup>4</sup> Ebd. S. 10.
- <sup>5</sup> Ebd. S. 33.
- <sup>6</sup> Ebd. S. 11.
- <sup>7</sup> Ebd. S. 34.
- <sup>8</sup> Kant, I.: Werkausgabe, Bd. VI: Schriften zur Metaphysik und Logik. Frankfurt/M. 1968. S. 485.
- <sup>9</sup> Reucher, Th.: Das Glas hat einen Sprung. Darmstadt 1993. S. 72.
- <sup>10</sup> Zit. n.: Meyer-Abich, K.-M.: Wege zum Frieden mit der Natur. München 1986. S. 245.
- <sup>11</sup> Pirsig, R. M.: *Lila* oder ein Versuch über Moral. Frankfurt/M. 1992. S. 45ff.
- <sup>12</sup> Ders.: Im toten Winkel. München 1992. S. 101f.
- <sup>13</sup> Diese und die beiden folgenden Abbildungen sind enthalten in: Block, J. R./Ytzer, H. E.: Ich sehe was, was Du nicht siehst. Gütersloh 1953. S. 24, 30, 32. – Ich lichte solche Graphiken – das genannte Buch enthält noch eine Anzahl weiterer brauchbarer Abbildungen – nicht einfach ab, sondern zeichne sie vergrößert auf einen DIN A1-Karton, damit ich sehen kann, ob überhaupt und wie lange die Schüler hinschauen und wie sie reagieren.

- <sup>14</sup> Foerster, H. von: Das Konstruieren einer Wirklichkeit. In: *Watzlawick, P.* (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. München/Zürich 1981. S. 39ff.
- <sup>15</sup> In: Wilson: A. a. O. S. 34.
- <sup>16</sup> Vgl. Weisgerber, L.: Wo gibt es das Sternbild „Orion“? In: Philosophisches Kolleg, Heft 5: Sprachphilosophie. Düsseldorf 1979. S. 135ff.
- <sup>17</sup> Gipper, H.: Gibt es ein sprachliches Relativitätsprinzip? Untersuchungen zur Sapir-Whorf-Hypothese. Frankfurt/M. 1972. S. 3. Die Sapir-Whorf-Hypothese, die im Unterricht noch häufig vorbehaltlos rezipiert wird, untersucht Gipper kritisch – er war selbst bei den Hopi – und relativiert sie. Letztlich bestätigt er jedoch das linguistische Relativitätsprinzip. Vor allem das Kapitel über Farbwörter (S. 15ff.) enthält überzeugendes Anschauungsmaterial für den Unterricht.
- <sup>18</sup> Tschirch, F.: Weltbild, Denkform und Sprachgestalt. Berlin o. J. S. 69.
- <sup>19</sup> Weiteres Unterrichtsmaterial: Philosophisches Kolleg, Heft 5: Sprachwissenschaft. Bearbeitet von R. Besch. Düsseldorf 1979. Kap. V. – Ein schöner Vergleich zwischen Deutsch und Japanisch findet sich in: Berendt, J. E.: Nada Brahma Die Welt ist Klang. Frankfurt/M. 1983. S. 71ff. – In welcher Weise die Satzstruktur das Denken beeinflusst, sagt schon Nietzsche in 1, 13 seiner „Genealogie der Moral“.
- <sup>20</sup> In: van de Wetering, J. (Hrsg.): Totenkopf und Kimono. Reinbek 1992. S. 11ff.
- <sup>21</sup> In: Aichinger, I.: Der Gefesselte. Erzählungen. Frankfurt/M. 1958.
- <sup>22</sup> Stifter, A.: Werke, Bd. II. Salzburg 1953. S. 944ff.
- <sup>23</sup> In: Aufgaben und Wege des Philosophieunterrichts. Neue Folge, Heft 3. Frankfurt/M. 1971. S. 2ff.
- <sup>24</sup> Böhme, G.: Ist Goethes Farbenlehre Wissenschaft? In: Ders.: Alternativen der Wissenschaft. Frankfurt/M. 1980. S. 123ff.
- <sup>25</sup> Ebd. S. 123.
- <sup>26</sup> Ebd. S. 14f.
- <sup>27</sup> Ditsfurth, H. von: Wir sind nicht nur von dieser Welt. Hamburg 1981. S. 157.
- <sup>28</sup> Graf Dürckheim, K.: meditieren – wozu und wie. Freiburg/Basel/Wien 1976. S. 65.
- <sup>29</sup> Patzig, G.: Ethik ohne Metaphysik. Göttingen 1971. Darin der Aufsatz: Relativismus und Objektivität moralischer Normen. S. 62ff.
- <sup>30</sup> Hafemann, M.: Die Suche nach einer Umweltethik. In: Lesehefte Ethik – Werte und Normen – Philosophie: Natur und Mensch. Stuttgart 1988. S. 62ff.
- <sup>31</sup> Meyer-Abich, K.-M.: (s. Anm. 10).
- <sup>32</sup> Bettelheim, B.: Kinder brauchen Märchen. Stuttgart 1977. S. 92ff.
- <sup>33</sup> München 1983 bzw. als Taschenbuch München 1986 (dtv 2895)
- <sup>34</sup> Fischer TB 1060. Frankfurt/M. 1969.
- <sup>35</sup> Watzlawick, P. u. a.: Lösungen. Zur Theorie menschlichen Wandels. Bern/Stuttgart/Wien 1974. S. 118ff.
- <sup>36</sup> Wilson, R. A.: A. a. O. S. 32.
- <sup>37</sup> Ebd. S. 95.
- <sup>38</sup> Feyerabend, P.: Über Erkenntnis. Frankfurt/M. 1992. S. 12.
- <sup>39</sup> In: Benn, G.: Gesammelte Werke, Bd. 1. Wiesbaden: Limes 1959.
- <sup>40</sup> Pirinçci, A.: Felidae. München 1989. S. 82.
- <sup>41</sup> Feyerabend, P.: Erkenntnis für freie Menschen. Frankfurt/M. 1980. S. 147.

JOHANNES GIESINGER

## Ethik des Ethikunterrichts

*Der Beitrag wendet sich gegen objektivierende Konzeptionen des Ethikunterrichts, gegen einen ethikkundlichen Unterricht, der sich auf ein Kennenlernen der „großen Moralphilosophen“ beschränkt, ebenso wie gegen einen indoctrinierenden Ethikunterricht, für den der traditionelle christliche Religionsunterricht als Beispiel dient. Auch ein relativistisches und subjektivistisches Konzept lehnt der Autor als widersprüchlich ab. Der Ethikunterricht hat selbst ethische Implikationen, die aufgedeckt werden müssen.*

#### Abstract:

*The contribution takes a stand against concepts of ethical teaching which claim objectivity and against lessons concerning ethics which limit themselves to an introduction to the "great moral philosophers" as well as against ethical teaching which aims to indoctrinate and which uses traditional religious introduction to this end. The author also rejects relativistic and subjective concepts as incompatible. The teaching of ethics possesses ethical implications of its own, which must be uncovered.*

*Sage ich aber, es sei das größte Glück für einen Menschen, wenn er Tag für Tag über die Tugend nachdenken und reden darf [...], daß dagegen ein Leben ohne Selbsterforschung nicht lebenswert sei: wenn ich dies sagte, dann würdet ihr mir noch weniger glauben. Und doch ist es so, wie ich sage; aber es ist nicht leicht, euch das glaubhaft zu machen.*

*Sokrates, in: Platon: Apologie 38 A*

Im Ethikunterricht soll über Fragen des Guten philosophiert werden. Ziel des Unterrichts ist die Förderung der Fähigkeit, über das Gute zu philosophieren. Ein solcher Unterricht beruht auf der Voraussetzung, daß die Fähigkeit zu philosophieren eine wertvolle Fähigkeit ist: Es ist wertvoll für die Schülerinnen, diese Fähigkeit zu haben.

Im ersten Abschnitt dieses Aufsatzes betrachte ich Konzeptionen des Ethikunterrichts, denen diese Voraussetzung nicht zugrundeliegt. Im zweiten Abschnitt stelle ich die These auf, daß eine Konzeption des Ethikunterrichts, welche die Fähigkeit zu philosophieren als wertvoll voraussetzt, auf zwei weiteren ethischen Voraussetzungen beruht. Im dritten Abschnitt prüfe ich, ob die im ersten Abschnitt genannten Konzeptionen diese zwei Voraussetzungen teilen. Schließlich grenze ich meine Konzeption des Ethikunterrichts gegenüber einer weiteren Konzeption ab, welche eine der zwei zusätzlichen Voraussetzungen ablehnt, und erläutere dann, weshalb die Fähigkeit zu philosophieren wertvoll ist.

Ich führe keine Beweise dafür an, daß diese Fähigkeit wertvoll ist. Genausowenig beweise ich, daß die zwei zusätzlichen Voraussetzungen wahr sind. Wer die drei Voraussetzungen teilt, so meine These, sollte zu einer Konzeption des Ethikunterrichts gelangen, die von der hier vertretenen nicht allzu verschieden ist. Und wer meiner Konzeption des Ethikunterrichts zustimmend gegenübersteht, sollte auch die drei angeführten ethischen Voraussetzungen anerkennen.

I Betrachten wir zunächst einen Ethikunterricht, in dem Grundwissen über Wertsysteme und ethische Theorien vermittelt wird. Eine solcher „ethikkundlicher Unterricht“ möchte zur Allgemeinbildung beitragen, ohne aber zu selbständigem Philosophieren anzuregen. Den Vertretern eines ethikkundlichen Unterrichts stehen zwei verschiedene – aber nicht unvereinbare – Strategien offen, mit denen sie gegen die hier vertretene Konzeption vorgehen können. Sie

können erstens behaupten, daß die Fähigkeit zu philosophieren zwar einen Wert hat, daß diese Fähigkeit aber nicht gefördert werden kann. Und zweitens können sie die Meinung vertreten, daß es für Schülerinnen und Schüler wertvoller ist, ethisches Allgemeinwissen zu erwerben, als die Fähigkeit zu philosophieren zu entwickeln.

Hinter der ersten Strategie steht eine bestimmte Auffassung von „Philosophie“ und von „Philosophieren“. Es ist demnach den großen Moralphilosophen vorbehalten, über das Gute zu philosophieren. Die meisten Ethiklehrer und Schüler haben diese Fähigkeit nicht und können sie auch nicht entwickeln. Deshalb ist es sinnlos, das Philosophieren in den Mittelpunkt des Ethikunterrichts zu stellen.

Ich behaupte demgegenüber, daß die Fähigkeit zu philosophieren eine grundlegende menschliche Fähigkeit ist. Es ist eine Fähigkeit, die in allen Menschen angelegt, aber nicht bei allen ausgebildet ist. Die Ausbildung dieser Fähigkeit nun kann im Ethikunterricht gefördert werden. Die Fähigkeit zu philosophieren ist vergleichbar mit Fähigkeiten wie Singen, Tanzen oder Malen. Die Begabungen der Menschen zu diesen Tätigkeiten sind sehr verschieden. Die meisten Menschen aber könnten durch Förderung so weit gebracht werden, daß sie einigermaßen singen, tanzen oder malen können. Nur wenige aber werden Sängerinnen, Tänzerinnen oder Malerinnen.

Genauso ist es in der Philosophie: Nur wenige können Philosophen werden. Nur wenige haben den Scharfsinn und die Kreativität, ein eigenständiges philosophisches Werk zu verfassen. Daß die Fähigkeit, über das Gute zu philosophieren, bei allen gefördert werden kann, bedeutet also nicht, daß alle dazu gebracht werden können, eine ethische Theorie wie diejenige KANTS zu entwickeln. Philosophieren aber können alle.

Wenn dies zutrifft, was hiermit natürlich nicht bewiesen ist, stellt sich die Frage nach dem Wert der Fähigkeit, über das Gute zu philosophieren. Hier nun setzen die Anhänger des ethikundlichen Unterrichts mit ihrer zweiten Strategie ein: Sie betonen den Wert des ethischen Allgemeinwissens. Gegen die Auffassung, daß dieses Allgemeinwissen wertvoller ist als die Fähigkeit zu philosophieren, möchte ich zwei Argumente vorbringen.

Das erste Argument lautet, daß auch in einem Unterricht, in dem philosophiert wird, ethisches Allgemeinwissen vermittelt werden kann. Texte von PLATON, KANT und NIETZSCHE können als Ausgangspunkt für Diskussionen dienen. Die Vermittlung von

Grundwissen kann als zweites Ziel des Ethikunterrichts angesehen werden. Die Konzeption des Ethikunterrichts, die ich vertrete, schließt den ethikundlichen Unterricht ein.

Das zweite Argument möchte ich als hermeneutisches Argument bezeichnen. Das Argument lautet, daß Texte der moralphilosophischen Tradition nur philosophierend erschlossen werden können. Wer nicht philosophiert, für den bleiben Texte wie die „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“ unverständlich und leer. Wen die Grundfragen dieses Textes nicht beschäftigen, der versteht auch die Antworten nicht, die der Text gibt. Ein rein ethikundlicher Unterricht muß sich darauf beschränken, oberflächliches Halbwissen über Ethik zu vermitteln. Solches Halbwissen aber ist meines Erachtens völlig wertlos.

Nicht nur die Vertreter des ethikundlichen Unterrichts stellen den Wert der Fähigkeit zu philosophieren in Frage. Gegen das Philosophieren im Unterricht wenden sich auch all jene, die im Ethikunterricht ein *bestimmtes* System von Werten und Normen vermitteln wollen. Was im moralischen und außermoralischen Sinn gut ist, soll nicht philosophierend ergründet werden, es steht von vornherein fest.

Mit dieser Konzeption des Ethikunterrichts, bei der zwei Varianten unterschieden werden müssen, werde ich mich im dritten Abschnitt genauer auseinandersetzen.

## II

Die *erste ethische Voraussetzung* eines sinnvollen Ethikunterrichts lautet: Die Fähigkeit, über das Gute zu philosophieren, ist wertvoll; es ist für die Schülerinnen und Schüler wertvoll, diese Fähigkeit zu haben. Wer diese Voraussetzung anerkennt, so meine These, sollte auch zwei weitere Voraussetzungen anerkennen.

Im Ethikunterricht soll die Fähigkeit zu philosophieren gefördert werden. Diese Fähigkeit kann am besten dadurch gefördert werden, daß im Ethikunterricht gemeinsam philosophiert wird. Das philosophische Gespräch über das Gute steht deshalb im Zentrum der hier vertretenen Konzeption des Ethikunterrichts. Die *zweite Voraussetzung* eines Ethikunterrichts, den ich als sinnvoll erachte, stellt nun eine Gesprächsnorm dar: Im Gespräch über das Gute sollen alle gleichberechtigt sein. Diese Norm beruht auf der Überzeugung, daß alle philosophieren können, und daß der Ethiklehrer/die Ethiklehrerin kein Privileg in der Erkenntnis der ethischen Wahrheit

hat. Einen Vorsprung gegenüber den Schülerinnen hat er nur in bezug auf das ethische Grundwissen. Dieser Wissensvorsprung verleiht ihm fachliche Autorität. In Fragen des Guten aber steht er auf der gleichen Stufe wie die Schüler.

Die Fähigkeit zu philosophieren soll durch philosophische Gespräche gefördert werden, an denen alle gleichberechtigt teilnehmen können. Damit diese Gespräche überhaupt einen Sinn haben, muß nun noch eine *dritte Voraussetzung* erfüllt sein: Wir müssen der Überzeugung sein, daß Antworten auf ethische Fragen wahr oder falsch sein können. Wenn wir gemeinsam nach Wahrheit suchen, müssen wir auch annehmen, daß es diese Wahrheit gibt. Es gibt bekanntlich eine Fülle von Theorien – ob sie nun universalistisch, objektivistisch oder realistisch genannt werden –, die zu erläutern versuchen, in welcher Weise Wertaussagen wahr, richtig oder objektiv sein können. Die dritte Voraussetzung eines sinnvollen Ethikunterrichts bezieht sich nicht auf eine bestimmte Theorie, sondern auf den einfachen und interpretationsbedürftigen Gedanken, daß ethische Aussagen nicht „subjektiv“ oder „relativ“ sind. Mit diesem Gedanken verbindet sich auch die Ansicht, daß es für die Anerkennung bestimmter Werte und Normen *vernünftige Gründe* gibt.

## III

Der ethikundliche Unterricht steht diesen beiden zusätzlichen Voraussetzungen indifferent gegenüber. Den Kern dieses Unterrichts bildet die Vermittlung von Grundwissen, nicht die Wahrheitssuche. Folglich ist es gleichgültig, ob es Wahrheit in der Ethik gibt und ob alle in der Suche nach dieser Wahrheit gleichberechtigt sind.

Dies gilt nicht für diejenigen Konzeptionen des Ethikunterrichts, in denen bestimmte Werte und Normen vermittelt werden sollen. Hier nun müssen zwei Varianten unterschieden werden. Nach einer dieser Varianten muß die zweite Voraussetzung abgelehnt werden, während die dritte Voraussetzung anerkannt werden kann. Nach der zweiten Variante müssen beide Voraussetzungen abgelehnt werden.

Folgt man der ersten Variante, so gelangt man zu einer Position, wie sie für den traditionellen christlichen Religionsunterricht charakteristisch ist. Der traditionelle Religionsunterricht beruht auf der Annahme, daß es eine absolute Wahrheit gibt, daß diese offenbart wurde und deshalb vermittelt werden kann. Die Schülerinnen und Schüler müssen die Wahrheit, die ihnen vorgesetzt wird, widerspruchs-

los übernehmen. Es wird nicht angenommen, daß sie selbständig zur Wahrheit gelangen können.

Problematisch an dieser Konzeption finde ich vor allem, daß sie über meine dritte Voraussetzung noch hinausgeht. Es wird nicht nur vorausgesetzt, daß es eine ethische Wahrheit gibt, sondern auch, daß wir sie voll und ganz besitzen können. Gerade weil ich das nicht glaube, bin ich der Meinung, daß wir die Schüler gleichberechtigt am Gespräch über Werte teilnehmen lassen sollten.

Betrachten wir nun die zweite Variante. Wie werden diejenigen den Ethikunterricht gestalten, welche alle genannten Voraussetzungen ablehnen? Sie werden irgendein System von Werten durch Indoktrination vermitteln; vielleicht ihr persönliches Wertesystem, vielleicht dasjenige, das in ihrer Gesellschaft allgemein anerkannt ist. Diese zweite Möglichkeit würden wohl die meisten Kommunitaristen wählen. Sie sind zum einen der Meinung, daß wir das Wertesystem einer Gemeinschaft nicht von einem objektiven Standpunkt beurteilen können. Zum andern halten sie es für wichtig, daß die Mitglieder einer Gemeinschaft gemeinsame Werte haben. Deshalb wollen sie, daß an den Schulen die traditionellen gemeinschaftlichen Werte vermittelt werden, auch wenn diese nicht objektiv sind.

Welches sind die traditionellen Werte, die in unserer Gesellschaft allgemein anerkannt sind? Seit die christliche Tradition an Bedeutung verloren hat, sind es vor allem liberale Werte, z. B. Toleranz oder Selbstbestimmung. Warum sollten diese Werte an den Schulen nicht durch Indoktrination vermittelt werden? Weil es, zumindest zum Teil, Gründe für sie gibt. Es gibt Gründe dafür, in gewissen Fällen tolerant zu sein. Es kann aber niemand dazu gezwungen werden, diese Gründe anzuerkennen. Gute Gründe müssen und können aus freien Stücken anerkannt werden. Sie zwingen sich selbst auf. Deshalb sollten wir meines Erachtens im Ethikunterricht auf Indoktrination ganz verzichten und davon ausgehen, daß gute Gründe zumindest von manchen Schülern anerkannt werden.

## IV

Ich möchte mich nun einer Konzeption des Ethikunterrichts zuwenden, welche die wichtigste Voraussetzung der hier vertretenen Konzeption teilt: Die Fähigkeit zu philosophieren wird als wertvoll anerkannt. Diese Konzeption teilt auch die Voraussetzung, daß im Gespräch über das Gute alle gleichberechtigt sein sollten. Sie unterscheidet sich von der hier vertretenen Position nur in einem Punkt: Sie ist

subjektivistisch und relativistisch und lehnt also die dritte Voraussetzung ab.

Gerade weil es in der Ethik keine Wahrheit gibt, so könnten die Vertreter eines solchen Ansatzes argumentieren, sollten im philosophischen Gespräch alle gleichberechtigt sein. Und genau aus diesem Grund sollte die Fähigkeit zu philosophieren gefördert werden. Denn gerade diese Fähigkeit ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, ihre eigenen Werte zu finden und ihre eigene Lebensform zu entwickeln.

Die Anhänger einer solchen Konzeption müssen sowohl die Fähigkeit zu philosophieren als auch die Gleichberechtigung im Gespräch als nur subjektiv wertvoll und nicht weiter begründbar betrachten. Einer Person, welche diese Werte ablehnt, haben sie nicht mehr entgegenzusetzen als ihre subjektive Meinung. Diese Tatsache bringt die Vertreter einer solchen Konzeption auf zwei Ebenen in Schwierigkeiten. Zum einen auf der theoretischen Ebene, in der Auseinandersetzung mit Konzeptionen, welche die beiden ersten Voraussetzungen ablehnen. Zum andern aber auch im Unterricht. Dies gilt insbesondere für die zweite Voraussetzung. Was z. B., wenn eine Schülerin die Werte der Toleranz und der Gleichberechtigung ablehnt? Was, wenn sie die Regeln, die sich aus diesen Werten ergeben, im Unterricht verletzt? Ein Lehrer oder eine Lehrerin mit subjektivistischen Überzeugungen kann nicht begründen, warum diese Regeln gelten sollen. Wenn er der Schülerin seine subjektiven Werte aufzwingt, dann geschieht das nicht, weil sie begründbar wären, sondern weil er zufällig mehr Macht hat.

Hier wird ein grundsätzliches Problem des Subjektivismus sichtbar. Für einen Subjektivisten ergibt es keinen Sinn, Wertkonflikte durch vernünftige Argumentation lösen zu wollen. Ein subjektivistischer Lehrer muß es deshalb für sinnlos halten, im Ethikunterricht ernsthaft über Wertfragen zu diskutieren. Er muß es bei einem Meinungsaustausch bewenden lassen. Ein bloßer Meinungsaustausch ist aber kein philosophisches Gespräch. Ich verstehe unter einem philosophischen Gespräch die gemeinsame Suche nach vernünftigen Gründen für intuitive Überzeugungen. Wer dieses Verständnis teilt, muß zugeben, daß unter subjektivistischen Voraussetzungen im Ethikunterricht keine philosophischen Gespräche stattfinden können. Im Ethikunterricht kann also nicht philosophiert werden. Folglich kann auch die Fähigkeit zu philosophieren nicht gefördert werden. Wer die dritte Voraussetzung ablehnt, verfehlt auch die erste Voraussetzung. Die Aussage vom Anfang dieses Abschnittes, diese Konzeption des

Ethikunterrichts anerkenne die erste Voraussetzung, muß also in Frage gestellt werden.

#### V

Wie sollen wir den Ethikunterricht gestalten, damit er Sinn hat? Dies ist die Grundfrage dieses Aufsatzes. Im Ethikunterricht, so meine Antwort, soll über Fragen des Guten philosophiert werden. Intuitionen zu Fragen des moralisch und außermoralisch Guten, welche die Schülerinnen und Schüler durch Erziehung und Sozialisation erworben haben, sollen einer argumentativen Prüfung unterzogen werden. Die philosophischen Gespräche, die den Kern des Ethikunterrichts bilden, stehen unter zwei ethischen Voraussetzungen: Antworten auf ethische Fragen können wahr oder falsch sein, und an der Suche nach der Wahrheit müssen alle gleichberechtigt teilnehmen können.

Das Ziel dieser Gespräche ist die Förderung einer Fähigkeit, die ich als wertvoll erachte: der Fähigkeit zu philosophieren. Warum aber ist es gut, diese Fähigkeit zu haben?

Diese Fähigkeit ist Teil einer bestimmten Konzeption des guten Lebens. Demnach gehört es zu einem guten Leben, seine Überzeugungen einer rationalen Überprüfung zu unterziehen. Es gehört zu einem guten Leben, Gründe für sein Handeln zu suchen. Diese Konzeption des Guten wird z. B. von SOKRATES vertreten, wenn er sagt, daß „ein Leben ohne Selbsterforschung nicht lebenswert sei“<sup>1</sup>. Martha Nussbaum spricht in diesem Zusammenhang von „Socratic self-examination“<sup>2</sup>, und sie fordert, daß die Fähigkeit zu philosophieren, ohne die eine rationale Lebensführung nicht möglich sei, an den Schulen und Universitäten gefördert werde.

Wer die hier skizzierte Konzeption des guten Lebens ablehnt, wird die Fähigkeit zu philosophieren für wertlos oder gar für schädlich halten. Wer hingegen „Socratic self-examination“ für wertvoll hält, sollte der hier vertretenen Konzeption des Ethikunterrichts zustimmen und die drei ihr zugrundeliegenden Voraussetzungen anerkennen.

Grundsätzlich ist in diesem Aufsatz klargestellt, daß es keine ethisch neutrale Konzeption des Ethikunterrichts gibt. Wenn wir uns fragen, wie der Ethikunterricht sinnvollerweise zu gestalten sei, kommen wir deshalb nicht an ethischen Überlegungen vorbei. Wir müssen zum einen die ethischen Implikationen von Konzeptionen des Ethikunterrichts aufdecken. Zum andern müssen wir uns fragen, welche Konzeption des Ethikunterrichts sich aus unseren ethischen Überzeugungen ergibt. Unsere

ethischen Überzeugungen und verschiedene Konzeptionen des Ethikunterrichts müssen wir solange gegeneinander abwägen, bis wir zu einem Gleichgewicht gelangen.

In einem solchen Gleichgewicht stehen die hier vertretene sokratische Konzeption des Ethikunterrichts und die drei vorgeschlagenen Voraussetzungen.

#### Anmerkungen:

<sup>1</sup> Platon: Apologie 38A

<sup>2</sup> Nussbaum, Martha: *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education.* Cambridge/Mass. 1997. S. 15.

LOTHAR RIDDER

## Fachdidaktik Philosophie/Ethik

### Ein Tagungsbericht

Am 23. und 24. April 1999 fand am Institut für Philosophie der Technischen Universität Dresden auf Initiative und unter Leitung von Prof. Dr. Johannes ROHBECK die Tagung „Fachdidaktik Philosophie/Ethik“ statt. Diese Tagung sollte einen ersten Schritt zur Verständigung über Lehrformen, Themen und Methoden der Philosophiedidaktik im Rahmen der universitären Lehrerbildung darstellen. Einge-laden waren Kolleginnen und Kollegen, die an den Universitäten Didaktik der Philosophie und Ethik lehren und an einer bundesweiten Kooperation der fachdidaktischen Lehre und Forschung interessiert sind. Die Teilnehmerzahl wurde trotz größerer Nachfrage auf etwa 40 Personen beschränkt, um einen überschaubaren Tagungscharakter zu erhalten.

Die Begrüßung der Tagungsteilnehmer erfolgte durch Walter SCHMITZ, Prorektor für Bildung der Technischen Universität Dresden, der in seiner Rede den Bildungscharakter universitärer Lehre und Forschung hervorhob. Johannes ROHBECK erläuterte anschließend unter Bezugnahme auf die fachlichen und institutionellen Aufgaben der Philosophiedidaktik das Konzept der Tagung: Neben der Diskussion und Verständigung über bisher Erreichtes und zukünftige curriculare Standards der Fachdidaktik Philosophie gehe es auch darum, der fachdidaktischen Lehre und Forschung in Deutschland eine institutionelle Plattform zu verschaffen, die durch Errichtung eines kooperativen Netzwerkes zur Dif-

ferenzierung und Koordinierung vorhandener und zukünftiger Projekte beitragen solle. Als Grundidee der Tagung könne eine Ausarbeitung philosophischer Methoden in didaktischer Hinsicht angesehen werden.

Der erste Tagungstag stand unter dem leitenden Thema „Philosophie und Bildung“. Im einleitenden Vortrag stellte Ekkehard MARTENS (Hamburg) seine Konzeption von Philosophie als „Kulturtechnik“ vor. Als Methoden der Philosophie oder Techniken des Philosophierens unterschied er auf der ersten Stufe (1) Phänomenologie, (2) Hermeneutik, (3) Analytik, (4) Dialektik und (5) Intuition. Diese Methoden habe man jedoch eher „weich“ zu verstehen, nicht in einem strengen wissenschaftlichen Sinn. Die Angst vor einer Pädagogisierung des Faches Philosophie sei, so MARTENS, weniger angebracht als die vor seiner Akademisierung. Quer zu den Techniken erster Stufe (1) bis (4) setzte MARTENS als lehr-, lern-, einüb- und überprüfbare Techniken zweiter Stufe die Begriffs-Bildung als formales Handwerkszeug, das Dialog-Handeln als praktisches Können und das Deutungs-Wissen als inhaltliche Materialkunde. Als nicht oder kaum lehrbare, aber erhoffbare Technik zweiter Stufe quer zur Technik (5) und als mögliches Ergebnis der Techniken (1) bis (4) nannte MARTENS die Weisheitsliebe. Philosophieren als Kulturtechnik sei ein lehr- und lernbares Wissen und Können der Nachdenklichkeit, notwendig