

Johannes Giesinger

Leben und Tod

Zur Methode des Überlegungsgleichgewichts

Im folgenden Beitrag stellt der Autor einen methodischen Ansatz vor, der die persönlichen Meinungen der Schüler ernst nimmt, ohne die theoretische Arbeit zu vernachlässigen. Er zeigt am Beispiel einer Unterrichtsreihe zur Ethik von Leben und Tod, wie man sich Rawls' Methode des Überlegungsgleichgewichts als *Unterrichtsmethode* nutzbar machen kann.¹

Abstract:

In the following article the author presents a methodological approach which takes the opinions of the students seriously but without neglecting the theoretical work. Using the example of a series of lessons on the ethics of life and death, the author shows how Rawls' technique of balanced reflection can be utilized as a teaching method.

Als Lehrer für Ethik und Philosophie stoße ich immer wieder auf die zwei folgenden Probleme:

1. Wie gehe ich mit den persönlichen Ansichten von Schülerinnen und Schülern zu ethischen und philosophischen Themen um? Es scheint mir wichtig, diese ernst zu nehmen und in den Unterricht zu integrieren. Andererseits kann sich der Unterricht nicht darin erschöpfen, die Schüler dazu anzuregen, ihre Meinungen auszutauschen.

2. Welchen Stellenwert sollen ethische und philosophische Theorien im Unterricht haben? Man kann sich darauf beschränken, den Schülern eine Reihe von Theorien *als Allgemeinwissen* zu vermitteln. Damit verpasst man aber unter Umständen die Anbindung des theoretischen Wissens an die Welt der Erfahrungen und Ansichten der Schüler. Hier zeigt sich der Zusammenhang des zweiten Problems mit dem ersten Problem: Viele Schüler haben den Wunsch, ihre Meinungen und damit „sich selbst“ in den Unterricht einbringen zu können. Und es fällt ihnen schwer, die Bedeutung abstrakter theoretischer Konstruktionen für ihr Leben zu erkennen.

1. Spontane moralische Urteile

Mit dem Überlegungsgleichgewicht wird eine Methode in die Unterrichtspraxis eingeführt, die John Rawls vor allem für die praktische Philosophie entwickelt hat, die aber auch in anderen Bereichen der Philosophie ihre Anwendung finden kann.² Rawls' Methode des Überlegungsgleichgewichts (*reflective equilibrium*) setzt bei unseren spontanen moralischen Urteilen an. Im Alltag fällen wir moralische Urteile, von denen wir *intuitiv* – ohne weitere Begründung – überzeugt sind. Von diesen „moralischen Intuitionen“ sollte nach Rawls das ethische Denken seinen Ausgang nehmen. Dieser Ansatz kommt den Schülern entgegen: Ihre spontanen Äußerungen – die jetzt „Intuitionen“ heißen – gelten als wertvolles Datenmaterial. In Weiterführung der Überlegungen von John Rawls und Norman Daniels möchte ich vorschlagen, nicht nur explizite moralische Urteile als Ausgangspunkt zuzulassen, sondern auch „reaktive moralische Gefühle“. Nach Rawls³ und Daniels⁴ können Gefühle zu einer Verzerrung unserer moralischen Urteile führen; als Datenbasis wollen sie nur wohlüberlegte (*considered*)

Urteile akzeptieren, die bestimmte Bedingungen erfüllen.⁵ Allerdings schreibt Daniels in einer Randbemerkung: „These ‚ideal‘ conditions may have drawbacks [...]. Sometimes anger or (moral) indignation may lead to morally better actions and judgments than ‚calm“.“⁶

Betrachten wir das Gefühl der moralischen Entrüstung (*moral indignation*). Dieses ist nach Peter Strawson⁷ ein *reaktives* Gefühl. Auf einige Ansichten Peter Singers, etwa auf seine Aussage, neugeborene Menschen dürften getötet werden, reagieren viele Schüler entrüstet. Diese Reaktion stellt sich spontan ein; sie beruht nicht auf Überlegung. Sie drängt sich den Schülern auf. Moralische Reaktionen wie diese sind, wie Habermas sagt, „wegen ihrer Aufdringlichkeit geeignet [...], auch dem Hartgesottesten sozusagen den Realitätsgehalt moralischer Erfahrungen zu demonstrieren“⁸. Reaktive moralische Gefühle stellen Urteile dar, welche auch sprachlich ausgedrückt werden können. Die sprachlichen Explikationen moralischer Reaktionen, so mein Vorschlag, können als Grundlage der Methode des Überlegungsgleichgewichts verwendet werden.

Die emotionalen Reaktionen auf Singers Position zum Infantizid lassen sich etwa in folgendem sprachlich gefassten Urteil ausdrücken: „Neugeborene dürfen nicht getötet werden.“ Legt man den Schülern Singers Position vor, so wird auch denjenigen, die ansonsten eher der moralischen Beliebigkeit das Wort reden, mit einem Schlag bewusst, wie tief verankert gewisse moralische Überzeugungen auch bei ihnen sind. Singers kontroverse Theorie scheint mir deshalb ein geeigneter Ausgangspunkt einer Unterrichtsreihe zur Ethik von Leben und Tod zu sein, welche nach der Methode des Überlegungsgleichgewichts gestaltet wird. Gleich zu Beginn können sich die Schüler ihres moralischen Wissens zur Tötungsfrage bewusst werden. Diesem Wissen wird, wie gesagt, eine große Wertschätzung entgegengebracht

– aber, wie im Folgenden deutlich wird, es gilt doch nicht als sakrosankt.

2. Regeln, Prinzipien, Theorien

Von der Ebene der moralischen Intuitionen ist die Ebene der moralischen Regeln, Prinzipien und Theorien zu unterscheiden. Ziel der Methode des Überlegungsgleichgewichts ist, diese Ebenen in ein *Gleichgewicht*, d. h. in ein *kohärentes Verhältnis* zu bringen. Ausgehend von spontanen moralischen Urteilen, von denen wir stark überzeugt sind, können wir Handlungsorientierungen höherer Allgemeinheit, z. B. Prinzipien, gewinnen. Mit Hilfe dieser Prinzipien wiederum können wir unsere Intuitionen begründen. Dieses Wechselspiel von Induktion und Deduktion muss so lange fortgesetzt werden, bis unsere zentralen, unaufgebbaren Intuitionen mit unseren Prinzipien – oder unserer Moraltheorie – übereinstimmen.

In meiner Unterrichtsreihe, die ich mit verschiedenen Gymnasialklassen des 10. und 11. Schuljahres erprobt habe, habe ich jeweils den methodischen Hintergrund explizit gemacht.⁹ Meine theoretischen Ausführungen richtete ich darauf aus, den Schülerinnen und Schülern die praktische Arbeit mit der Methode zu erleichtern. Ich halte es für sinnvoll, nur mit *zwei* Ebenen zu arbeiten – im Unterricht spreche ich von „Ebene A“ und „Ebene B“. Führt man drei oder mehr Ebenen ein, verkleinert sich die Chance, dass die Schüler die Methode in ihrem eigenen Denken fruchtbar machen können. „Ebene A“ definiere ich als Ebene der moralischen Intuitionen in Bezug auf Einzelfälle, „Ebene B“ als Ebene der Regeln, Prinzipien oder Theorien. Allerdings bin ich im Laufe der Unterrichtsreihe zum Schluss gelangt, dass es besser ist, die Charakterisierung der Ebenen flexibler zu fassen: Intuitionen z. B. können sich nicht nur an Einzelfällen zeigen, sondern auch an Regeln. So zeigen viele Menschen

¹ Ein grundlegender Beitrag zu diesem Thema ist: Pfeifer, Volker: Kohärentismus und ethisches Argumentieren. In: Rohbeck, Johannes (Hrsg.): Philosophische Denkrichtungen. Dresden 2001. S. 11–34. Pfeifer gibt einen guten Überblick über verschiedene theoretische Aspekte einer kohärentistischen Unterrichtsmethode. Deshalb kann ich mich hier darauf beschränken, theoretische Grundlagen nur soweit zu erwähnen, wie es für meinen Gedankengang erforderlich ist.

² Vgl. Elgin, Catherine: Considered Judgment. Princeton 1996.

³ Vgl. Rawls, John: Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt/M. 1979. S. 37f.

⁴ Vgl. Daniels, Norman: Wide reflective equilibrium and theory acceptance in ethics. In: Justice and Justification. New York 1996. S. 22.

⁵ Neben emotionaler Aufgewühltheit werden genannt: Mangel an Information und Befangenheit durch eigene Interessen.

⁶ Ebd. S. 41 (FN 3). Ähnlich Peter Schaber: „(E)s ist [...] fraglich, ob Gefühle des Zorns oder der Enttäuschung in jedem Fall kognitiv verzerrend sind. Ermöglichen uns solche Gefühle nicht häufig, Aspekte von Situationen zu sehen, die uns in einem emotional entspannten Zustand nicht zugänglich sind?“ (Moralischer Realismus. Freiburg/München 1997. S. 117)

⁷ Vgl. Strawson, Peter F.: Freiheit und Übelnehmen. In: Pothast, Ulrich (Hrsg.): Seminar: Freies Handeln und Determinismus. Frankfurt/M. 1978.

⁸ Habermas, Jürgen: Diskursethik. Notizen zu einem Begründungsprogramm. In: Ders.: Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt/M. 1983. S. 55.

⁹ Meine Erfahrungen mit anderen Themen zeigen, dass es auch gut möglich ist, mit dieser Methode zu arbeiten, ohne es den Schülern zu sagen.

eine spontane Reaktion auf die Regel „Neugeborene darf man töten“. Auf der anderen Seite kann Ebene B verschiedene Grade der Allgemeinheit umfassen. Eine ethische Theorie wie der Utilitarismus und das dieser Theorie entsprechende moralische Prinzip stehen auf einer hohen Allgemeinstufe, da sie beanspruchen, unser gesamtes Handeln zu leiten. Eine Regel wie „Man soll nicht töten“ kann aber ebenfalls auf Ebene B angesiedelt werden, wenn man sie zu einer weniger allgemeinen Handlungsorientierung in Bezug setzt.

Es soll also darum gehen, ein Gleichgewicht zwischen moralischen Handlungsorientierungen *unterschiedlicher Allgemeinstufe* herzustellen.

3. Wahl des Themas

Bei der Wahl des Themas wird man sich überlegen, in welchen Bereichen des Überzeugungssystems von Schülerinnen und Schülern Ungleichgewichte, also Inkohärenzen, vorhanden sein könnten. Das Thema wird man so eingrenzen und zuspitzen, dass solche Inkohärenzen im Unterricht möglichst klar zu Tage treten können.

Das Thema „Ethik von Leben und Tod“ habe ich auf *drei moralische Fragestellungen* begrenzt, welche alle darauf hinauslaufen, wie das Tötungsverbot genau interpretiert werden soll. Dies sind die drei Fragestellungen: a) Darf man Embryonen und Föten töten? b) Darf man neugeborene Menschen töten? c) Darf man Tiere töten?

Natürlich ist keinesfalls davon auszugehen, dass alle Schüler die gleichen Intuitionen zu diesen Fragen haben. Deshalb ist zu erwarten, dass die kognitiven Konflikte verschiedener Schülerinnen und Schüler – falls sie entstehen sollten – unterschiedlicher Art sind. Bereits im Vorfeld der Unterrichtsreihe kann man sich Gedanken darüber machen, auf welche Probleme verschiedene Typen von Schülern stoßen werden.

Beschränken wir uns zunächst auf die Fragen a) und b). Manche Schüler werden sowohl gegen Abtreibung, als auch gegen Infantizid eingestellt sein (Ebene A). Diesen wird *kein* Ungleichgewicht offenbar, wenn sie sich mit diesen Fragen beschäftigen. Sie müssen aber eine Begründung (Ebene B) finden, welche die Tötung in beiden Fällen verbietet.

Andere werden Abtreibung als unproblematisch ansehen, die Tötung Neugeborener aber strikt ablehnen. Diese stehen vor der Aufgabe, einen moralisch relevanten Unterschied zwischen Föten und

Neugeborenen zu suchen und diesen in einer Regel oder einem Prinzip zur Geltung zu bringen. Einige werden dieses Problem so lösen, dass sie die moralisch relevante Schwelle nicht bei der Geburt, sondern deutlich früher ansetzen, so dass Abtreibung nur bis zu einem bestimmten Punkt der Entwicklung erlaubt ist.

Nimmt man die Frage c) hinzu, ergeben sich folgende weiteren Komplikationen. Wer sich gegen Abtreibung und Infantizid äußert, hat keine großen Probleme, wenn er die Tötung von Tieren ebenfalls verbieten will. Kann er sich aber dazu nicht durchringen, muss er einen moralisch relevanten Unterschied zwischen menschlichen Föten und Säuglingen auf der einen und Tieren auf der anderen Seite angeben.

Schülerinnen und Schüler, die sich nur gegen Kindstötung, nicht aber gegen Abtreibung äußern, müssen sich darüber klar werden, warum eine unterschiedliche moralische Behandlung von Säuglingen und Tieren gerechtfertigt ist.

4. Vorgehen

Während der Unterrichtsreihe, die sich jeweils über mehrere Wochen hinzog, führte ich drei schriftliche Befragungen durch. Ganz zu Beginn forderte ich die Schüler auf, ihre spontanen Ansichten (Ebene A) zu allen drei Fragestellungen kurz zu notieren. Die mit den Schülernamen versehenen Formulare sammelte ich ein – sie dienten mir dazu, später allfällige Änderungen der Positionen besser feststellen zu können. In einem zweiten Schritt legte ich den Schülern die Theorie Peter Singers vor. Wie bereits gesagt, sollte dies die moralischen Intuitionen der Schüler vor allem zum Infantizid wachrufen. Die Einführung von Singers Ethik hatte aber weitere Vorteile:

1. Ohne die pointierten Äußerungen Singers wäre es viel schwieriger gewesen, die Schüler zu einer ernsthaften argumentativen Auseinandersetzung mit der Frage der Kindstötung zu bringen. Sie hätten viel eher dazu geneigt anzunehmen, die Antwort auf diese Frage sei „*ohnehin klar*“.

2. Singers Ethik war geeignet, den theoretischen Rahmen für die weiteren Überlegungen der Schüler zu bieten. Aus ihr – und in Abgrenzung zu ihr – konnten die Schüler Impulse für ihre Suche nach Regeln und Prinzipien beziehen. Singer wurde zunächst an Hand seiner konkreten Positionen vorgestellt, darauf folgte eine gründliche Einführung in die utilitaristische Theorie. Angesichts der Ableh-

nung, die Singer auf Grund seiner konkreten Positionen erfuhr, legte ich Wert darauf, die Stärken des Utilitarismus zu betonen. Besondere Mühe machte ich mir, den Zusammenhang zwischen dem utilitaristischen Grundsatz („Fördere das Gesamtwohl!“) und Singers Aussagen zur Tötungsfrage zu erläutern: Wie jede utilitaristische Theorie enthält Singers Konzeption eine Theorie des Glücks, d. h. eine Auffassung davon, *was für Individuen gut ist*. Obwohl Singer bisweilen auch auf die hedonistische Glückstheorie rekurriert, steht für ihn doch die Wunscheerfüllung im Vordergrund: Ein gutes oder glückliches Leben ist ein Leben, in dem unsere Wünsche erfüllt werden. Da Wesen, die keine Personen sind – die also nicht über ein Ich-Bewusstsein verfügen – keine zukunftsgerichteten Wünsche und vor allem keinen Wunsch zu überleben haben, *ist es nicht schlecht für sie*, getötet zu werden. Sie haben kein Überlebensinteresse, und man beeinträchtigt also ihr Glück nicht, wenn man sie umbringt.

Obwohl ich mich bemüht habe, die Frage nach dem Überlebensinteresse in den utilitaristischen Kontext einzubinden, betrachteten viele Schüler diese Frage isoliert. Sie akzeptierten stillschweigend, dass man ein Wesen nicht töten sollte, wenn es ein Interesse zu überleben hat, und konzentrierten sich dann darauf, verschiedenen Wesen ein solches Interesse zu- oder abzuspüren. Dies hat Vor- und Nachteile: Zum einen ermöglicht ihnen die Konzentration auf diesen Punkt, sich über allfällige Inkohärenzen in ihrem Wertesystem besser klar zu werden und diese zu bearbeiten. Zum anderen aber zeigt sich hier, dass die Einführung der utilitaristischen Theorie die Denkprozesse der Schüler sehr stark vorstrukturiert. Es ist zu überlegen, ob schon von Anfang an eine alternative Moraltheorie, etwa eine kantische „Ethik der Würde und der Rechte“, eingeführt werden sollte. Gerade für die jüngeren Schüler allerdings ist es wohl überfordernd, gleichzeitig zwei Moraltheorien kennen zu lernen. Zudem führt die Auseinandersetzung mit dem Kantianismus letztlich in ganz ähnliche Probleme, wie sie bereits der Utilitarismus bietet: Schließlich stellt sich die Frage, welchen Wesen eine „Würde“ zugeschrieben werden kann. Es ist einfach, diese schlicht allen zuzuschreiben, die man

für moralisch relevant hält. Allerdings sollte beachtet werden, dass die kantianische Tradition den Begriff der Würde mit Begriffen wie Vernünftigkeit oder Autonomie verknüpft. Es stellt sich hier also wiederum die Frage, ob Föten, Säuglinge oder gar Tiere als „autonome Personen“ im kantischen Sinn verstanden werden können.¹⁰

Nach der Einführung von Singers Ethik folgte eine Diskussion des Abtreibungsproblems an Fallbeispielen. Danach hatten die Schüler erstmals selbstständig die Methode des Überlegungsgleichgewichts anzuwenden. Der schriftlich zu erfüllende Auftrag lautete, ihre Ansichten zu den Fragen a) und b) – also Abtreibung und Infantizid – in ein kohärentes Verhältnis zueinander und zu einer einheitlichen Regel oder einem Prinzip zu bringen. Die Stellungnahmen der Schüler habe ich auf allfällige Inkohärenzen überprüft und mit einem kurzen schriftlichen Kommentar versehen. Zudem fasste ich einige Beiträge ohne Namensnennung auf einem Blatt zusammen, welches ich der Klasse abgab und mit ihr diskutierte. Bis anhin war die Frage der Tötung von Tieren – Frage c) also – nicht behandelt worden; auch bei der anfänglichen Behandlung Singers hatte ich diese ausgeklammert. Diese Fragestellung konnte ich nun einführen, indem ich die Schüler aufforderte, die zuvor ausgehend von den Fragen a) und b) entwickelten Regeln auf Tiere anzuwenden. So konnten sie direkt überprüfen, ob diese Regeln die Intuitionen zur Tierfrage ebenfalls angemessen begründen – oder ob hier allenfalls Modifikationen an der Regel oder den Ansichten zur Tötung von Tieren vorgenommen werden müssen. In einer schriftlichen Arbeit zum Schluss lautete die zentrale Aufgabe, nun eine Regel zu entwickeln, welche mit den eigenen Ansichten zu allen drei Fragen kohärent ist. Die Schüler wurden zudem aufgefordert, sich dazu zu äußern, ob die Beschäftigung mit diesen Fragen und die Suche nach Begründungen ihre Einstellungen verändert habe.

5. Schülerbeiträge

Ich möchte nun an Hand einiger Beispiele die Denkprozesse beleuchten, die Schülerinnen und

¹⁰ Anstatt eine kantianische Theorie einzuführen, beschränkte ich mich darauf, den Schülern im Rahmen der Abtreibungsdebatte einen übersetzten und bearbeiteten Ausschnitt aus Don Marquis' Aufsatz „Why Abortion is Immoral“ (in: *Classic Works in Medical Ethics*. Boston/Mass. 1998, S. 183–200) vorzulegen. Dieser beantwortet die Frage nach dem Überlebensinteresse von Föten (und Säuglingen) ganz anders als Singer, fügt sich aber gut in das von Singer vorstrukturierte Feld ein.

Schüler bei der Arbeit mit der Methode des Überlegungsgleichgewichts durchlaufen. Die Mehrheit gibt an, ihre Einstellungen hätten sich während der Arbeit gefestigt, eine Minderheit räumt Modifikationen ein.

Katja¹¹ z. B. vertritt die Auffassung, alle Wesen, die sich nicht selber ernähren und nicht selber atmen könnten, dürften getötet werden. Diese könnten nicht selbstständig überleben. Damit begründet sie ihre Haltung, wonach Embryonen und Föten getötet werden dürfen, Neugeborene hingegen nicht. Sie beachtet aber nicht, dass ihre allgemeine Auffassung auch ein Verbot der Tötung von Tieren nach sich ziehen würde. Zur Entwicklung ihrer Einstellungen schreibt sie: „Meine Meinungen haben sich im Suchen nach Erklärungen nicht grundsätzlich gewandelt. Ich habe einfach viele verschiedene Lösungen in Erwägung gezogen und darüber nachgedacht. Ja, ich denke, ich bin nicht viel weiter gekommen seit dem Semesteranfang, weil ich immer noch ungefähr gleich denke, und ich finde, man diskutiert da völlig im Kreis herum. Ich denke, es sollte einfach jedem seine Meinung gelassen werden. Jeder hat schon seinen Grund, warum er so oder eben anders denkt.“ Nach der eigenen Einschätzung Katjas hat ihr die Arbeit mit der hier besprochenen Methode nicht viel gebracht. Immerhin hat sie aber eine Art Regel zu den Fragen a) und b) entwickelt. Hätte sie sich auch auf Frage c) eingelassen, wären ihr wohl ihre eigenen Inkohärenzen bewusst geworden, und ihr Denken wäre in Bewegung geraten.

Viele Schülerinnen und Schüler, die ebenfalls keine Meinungsänderung vornehmen mussten, nehmen eine andere Einstellung ein als Katja. Damian etwa schreibt: „Ich habe mich mit diesem Thema früher nicht ausführlich befasst, ich habe mich eigentlich nur mit Ebene A befasst, habe meine Ansichten aber nicht begründet (Ebene B). Jetzt, nachdem ich dieses Thema behandelt habe, kann ich meine Einstellung sogar begründen, somit hat sich meine Einstellung gefestigt. Ich denke, ich bin nicht mehr am gleichen Ort wie am Anfang des Semesters.“ Betrachten wir Damians Überlegungen: In der ersten schriftlichen Arbeit sucht Damian nach einer Begründung für die anfänglich geäußerte Ablehnung des Infantizids und die Befürwortung einer Freigabe der Abtreibung. Embryonen und Föten, so schreibt er, hätten kein Überlebensinteresse, Säuglinge „eher schon“. Wäh-

rend er meint, Föten könnten nicht denken, schreibt er Säuglingen einen „Überlebensinstinkt“ zu, der sich zu einem „Überlebenswillen“ entwickle. Diese Formulierungen greift er in der Schlussarbeit wieder auf und gießt sie in eine entsprechende Regel, welche er allerdings nicht auf die Tierfrage anwendet. Er behauptet schlicht, Tiere dürfe man töten.

Während Katja und Damian im 10. Schuljahr stehen, ist Carmen bereits ein Jahr weiter. Wie Katja und Damian hat sie ihre Ansichten nicht geändert. Sie schreibt: „Ich finde, dass man Embryonen, Föten und Säuglinge nicht töten sollte. Bei Tieren ist die Frage schwieriger, weil man nicht weiß, ob das Tier einen klaren Wunsch hat zu leben, oder ob es einfach ein Interesse daran hat, nicht zu leiden. Auch wenn ein Embryo, Fötus oder Säugling diesen Wunsch noch nicht hat, dann entwickelt er/sie diesen sicher später.“ Tiere, so schreibt sie weiter, solle man mit Achtung behandeln, eine schmerzlose Tötung von Tieren hält sie aber für unproblematisch. Sie formuliert folgende Regel: „Man darf Personen/Tiere, die Zukunftspläne haben oder noch haben werden (nach weiterer Entwicklung) nicht töten.“

Auch Sabine (11. Schuljahr) gibt an, sie habe ihre Ansichten nicht geändert: „Natürlich stehe ich bezüglich dieser Fragen noch am gleichen Ort wie am Anfang des Semesters!“ Studiert man allerdings ihre während der Unterrichtsreihe gemachten schriftlichen Äußerungen, stellt man in einer Frage eine deutliche Positionsänderung fest. Dies ist übrigens ein regelmäßig auftretendes Phänomen: Schüler geben an, sie hätten eine bestimmte Ansicht schon „seit längerer Zeit“, obwohl sie fünf Wochen früher eine andere Ansicht notiert haben. Aber zurück zu Sabine, welche in der Schlussarbeit folgende Regel formuliert: „Lebewesen mit Bedürfnis nach Luft, Nahrung, Zuwendung streben nach Leben und dürfen deshalb nicht getötet werden.“ Diese wendet sie konsequent auch auf Frage c) an und kommt so zu dem Schluss, Tiere dürften nicht getötet werden. In der ersten Befragung hatte sie in einer Tötung von Tieren noch kein Problem gesehen. Die Entwicklung einer Regel, also die Arbeit auf Ebene B, hat offenbar unter der Hand ihre Einstellungen auf Ebene A verändert.

Andere Schüler und Schülerinnen, zum Beispiel Reto und Rebekka (beide 11. Schuljahr), sind sich

sehr wohl bewusst, dass sie ihre Ansichten geändert haben. Reto schreibt: „Meine Ebene A habe ich geändert, nachdem ich nach Begründungen gesucht habe.“ Er formuliert in der Schlussarbeit folgende Regel: „Im Grunde genommen sollte allen Lebewesen eine Chance auf ein gutes Leben gegeben werden, wenn es in ihrem Interesse ist.“ Das heißt, dass man ein Lebewesen töten darf, „wenn ihm dadurch geholfen wird“. Reto ist der Ansicht, dadurch lasse sich auch die Tötung von Neugeborenen in einigen Fällen, etwa wenn sie schwer behindert sind, rechtfertigen. Den Infantizid hatte er in den früheren Befragungen klar abgelehnt. Etwas merkwürdig mutet seine Anwendung der Regel auf die Tierfrage an: „Ein Batteriehuhn, welches immer mehr gemästet wird, darf man töten, denn ihm wird dadurch geholfen.“ Aber immerhin ist sich Reto im Klaren darüber, dass nach seiner Regel jede Tötung von Tieren damit gerechtfertigt werden muss, dass dem betreffenden Tier „geholfen wird“.

Rebekka schreibt in der Schlussarbeit zunächst ihre spontanen Urteile auf: Abtreibung hält sie „bis zu einem gewissen Stadium“ für moralisch unproblematisch, Infantizid lehnt sie ab, einer Tötung von Tieren kann sie zustimmen. Im Laufe ihrer Überlegungen muss sie ihr Urteil zur dritten Frage ändern, weil die von ihr entwickelte Regel dieses nicht abdeckt: „Meine Einstellung zu c) musste ich revidieren, Tiere sind alleine lebensfähig, ohne ‚Reinpfuschen‘ überleben sie selbstständig, was ihnen automatisch ein Recht auf Leben zusichert. Früher hätte ich mit ja geantwortet, weil ich nicht über die Ebene A hinausgegangen war.“ Die Regel, die zur Revision führt, ähnelt derjenigen von Katja: „Lebewesen, die selbst lebensfähig sind, dürfen nicht getötet werden.“ Zunächst hat sie an einer ganz anderen Regel herumgebastelt, welche ihre ursprünglichen Einstellungen begründet hätte („Lebewesen, die menschliche Merkmale haben, dürfen nicht getötet werden. Sie müssen als ‚Mensch‘ erkennbar sein.“) Diese Regel wird durchgestrichen und mit dem Kommentar „hat mich nicht überzeugt!“ versehen. Rebekka hat also von der Methode des Überlegungsgleichgewichts so viel begriffen, dass sie in der Lage war, ihren Meinungswechsel regelrecht zu inszenieren.

Zum Schluss noch die Stellungnahme von Antonia (10. Schuljahr), einer Schülerin, die im Unterricht nicht als besonders interessiert aufgefallen war: „Eigentlich bin ich bei b) und c) der Meinung, dass

man Neugeborene bzw. Tiere nicht töten darf, und ich bin für Abtreibung. Und wenn ich jetzt so darüber nachdenke, merke ich, dass dies eigentlich ein großer Widerspruch ist, denn Embryonen sind genauso Lebewesen wie Tiere und Babys. Also dürfte man nicht abtreiben.“ Nachdem sie sich ihrer Intuitionen vergewissert hat, stellt Antonia also bereits einen „Widerspruch“ fest. Dieser beruht wohl auf einer implizit gebildeten Regel, die besagt, dass „Lebewesen“ nicht getötet werden dürfen. Diese Regel, so kann man vermuten, begründet Antonias Ablehnung der Tötung von Tieren, und diese Regel wendet sie nun auch auf die Abtreibungsfrage an: „Also dürfte man nicht abtreiben.“

Nun setzt Antonia neu an, und zwar bei Frage c): „Warum darf man denn eigentlich Tiere nicht töten? Ich kann es gar nicht richtig sagen, es ist einfach das erste, das ich denke. Trotzdem esse ich Fleisch, töte also indirekt Tiere. Also müsste ich doch dafür sein, weil ich sehr gerne Fleisch esse.“ Sie wiederholt nochmals ihre Intuition zu Frage c), hält dieser aber ihre eigene Praxis entgegen, welche der Intuition widerspricht. Aufgrund ihrer Praxis, so meint sie, müsste sie zu Frage c) eine andere Ansicht haben. Dann geht sie näher auf Frage b) ein. Ihre ursprüngliche Intuition lautete, dass Babys nicht getötet werden dürfen. Jetzt aber schreibt sie: „Eigentlich ist es in speziellen Fällen auch richtig, Neugeborene zu töten.“ Dieser Meinungsumschwung wird mit folgender allgemeinen Aussage begründet: „Solange es Menschen glücklich macht (also Fleischesser, ungewollt Schwangere oder Mütter von schwerbehinderten Babys) darf man also töten, vor allem, wenn das zu tötende Lebewesen noch gar kein Selbstbewusstsein hat.“ Diese allgemeine Aussage enthält zwei Aspekte, zum einen die Bezugnahme auf das Glück von Personen – nicht aber das Glück der Tiere, Föten oder Babys selbst –, zum anderen die von Singer inspirierte Ansicht, der Besitz von Selbstbewusstsein sei für die Tötungsfrage von Belang. Sie geht nun über zu einer Einschätzung der Entwicklung ihrer moralischen Ansichten: „Ob ich noch am selben Ort stehe wie Anfang Semester? Nein, ich denke nicht. Früher habe ich einfach strikt ‚nein‘ zu der Frage gesagt, ob man Tiere töten darf. Ich habe gar nie so richtig darüber nachgedacht, warum ich dieser Meinung war und auch nicht, ob sie vielleicht falsch oder nicht richtig durchdacht ist. Heute muss ich sagen, dass, wenn man ein bisschen darüber nachdenkt und sich richtig damit auseinandersetzt, alles

¹¹ Alle Schülernamen sind geändert. Die Schülerbeiträge habe ich sprachlich leicht geglättet.

ganz anders aussieht. Tiere können ja gar nicht wissen, dass sie irgendwann einmal sterben werden, und wenn man sie schmerzlos und schnell tötet, macht man sie damit auch gar nicht unglücklich.“ Hier zeigt sich nun, dass Antonia sich tatsächlich stark von Singers Theorie beeinflussen ließ: Da die meisten Tiere kein Selbstbewusstsein haben, wissen sie nicht, dass sie einmal sterben werden, und deshalb darf man sie töten. Diese Erkenntnis wendet sie dann auf die Fragen a) und b) an, ergänzt um die Behauptung, man könne Embryonen und behinderte Babys nicht lieben: „Auch einen Embryo kann man noch nicht richtig lieben, und ein Embryo kann nicht wissen, dass er leben oder sterben wird, er kann nicht fühlen, er ist keine Person, man darf ihn also töten. Dasselbe ist bei einem Neugeborenen der Fall. Klar, niemand tötet ein gesundes Baby, weil es geliebt wird. Aber ein schwerbehindertem Baby können nur wenige richtig lieben, man ist eher froh, wenn man es nicht aufziehen muss.“

6. Die Stärken der Methode des Überlegungsgleichgewichts

In der Einleitung habe ich zwei Probleme des Ethik- und Philosophieunterrichts genannt: Das erste betraf den Umgang mit Schülermeinungen, das zweite den Stellenwert von Theorien im Unterricht. Wie nun werden diese Probleme von der hier vorgestellten Unterrichtsmethode gelöst?

Die subjektiven Ansichten der Schüler und Schülerinnen gelten in dieser Methode als wertvolles Material, mit dem sie weiterarbeiten können. Sie bleiben aber nicht bei der bloßen Äußerung ihrer Meinung stehen, sondern müssen diese weiterentwickeln. Die Entwicklung einer kohärenten Lösung ist das individuelle Projekt jeder einzelnen Person. Es geht nicht primär darum, einen Konsens in der Klasse zu finden, sondern seine eigenen Überzeugungen in Ordnung zu bringen. Dieser individualistische Ansatz kommt den Schülern entgegen, da sie ohne-

hin häufig der von Katja geäußerten Ansicht sind, „es sollte einfach jedem seine Meinung gelassen werden“¹². Allerdings hatte Katja, wie oben deutlich wurde, eine eher negative Einstellung gegenüber der Arbeit mit dieser Methode. Dies könnte daran liegen, dass die individuellen Ansichten *nicht* jeglicher Kritik entzogen sind. Kritische Anmerkungen von Außenstehenden – besonders von der Lehrperson – beziehen sich nicht direkt auf inhaltliche Überzeugungen, sondern auf das Zusammenspiel, die Kohärenz verschiedener Elemente des Überzeugungssystems. So kann etwa Damian dafür kritisiert werden, dass die von ihm formulierte Regel seine eigene Meinung in der Tierfrage nicht begründet. Die Unterrichtsmethode des Überlegungsgleichgewichts ermöglicht es also der Lehrperson, die Meinungen von Schülern zu kommentieren und deren Weiterentwicklung anzuregen, ohne sie inhaltlich anzutasten.

Zu einzelnen inhaltlichen Ansichten von Schülerinnen und Schülern verhält sich der Lehrer neutral, ebenso zu Regeln, Prinzipien und Theorien. Welchen Stellenwert haben ethische oder philosophische Theorien in einem nach diesem didaktischen Konzept gestalteten Unterricht? Theorien werden den Schülern vorgestellt, mit dem Ziel, dass sie sie in ihr Denken integrieren können. Dazu müssen die Theorien in eine „handhabbare“ Form gebracht werden, d. h. sie müssen zum Teil erheblich vereinfacht werden, damit die Schüler selbstständig mit ihnen arbeiten können. Kants kategorischer Imperativ in den Originalformulierungen etwa kann zu diesem Zweck kaum verwendet werden. Hingegen kann man Kants Auffassung von der Würde des Menschen in vereinfachter Form den Schülern durchaus nahe bringen. Idealerweise stellt man ihnen *mehrere* Theorien zur Verfügung; die weitgehende Beschränkung auf *eine* Theorie, den Utilitarismus, hatte in der oben besprochenen Unterrichtsreihe

¹² Man kann sich fragen, ob die Methode des Überlegungsgleichgewichts mit einer *relativistischen oder subjektivistischen* Wertauffassung verbunden ist. Schließlich basiert diese Methode auf subjektiven Meinungen. Dazu schreibt Pfeifer: „Für den Kohärentisten gelten Normen weder bloß subjektiv noch rein objektiv. Ihnen kommt eine intersubjektive Geltung zu.“ (A. a. O. (s. Anm. 1) S. 24) Im Gegensatz dazu bin ich der Auffassung, dass die Entscheidung für die kohärentistische Methode keine Entscheidung für eine bestimmte metaethische Position impliziert. Der Kohärentismus ist eine *Methode* zur Lösung ethischer Probleme. Kohärenz ist *kein Kriterium* für die objektive Gültigkeit von Lösungen. Dass subjektive Intuitionen in dieser Methode eine Rolle spielen, schließt aber nicht aus, dass deren Resultate objektiven Maßstäben entsprechen. Im Übrigen: Würde man die kohärentistische Methode auch in der Metaethik anwenden, so gelangte man wohl zu einer objektivistischen Lösung. Wie der Subjektivist John L. Mackie einräumt, halten wir unsere moralischen Überzeugungen im Alltag intuitiv für objektiv gültig. Wir sind Alltagsobjektivist (vgl. Mackie, John L.: Ethik. Auf der Suche nach dem Richtigen und Falschen. Stuttgart 1981. S. 37).

den Nachteil, dass sich die Schüler weniger auf der Ebene der Moraltheorien bewegten, als auf der Ebene der Regeln, die sie allerdings größtenteils selbst entwickelten. Der große Vorteil der Methode des Überlegungsgleichgewichts ist, dass Schülerinnen und Schüler theoretische Konzepte im Idealfall nicht als etwas Fremdes erleben, das nichts mit ihnen zu tun hat, sondern als etwas, das sie ins eigene Überzeugungssystem einbinden können.

Ein weiterer Punkt sollte nicht übersehen werden: In der Arbeit mit dieser Methode lernen die Schüler eine bestimmte Theorie besonders gut kennen, nämlich Rawls' Theorie des Überlegungsgleichgewichts. Diese wird ihnen nicht nur „theoretisch“ vorgestellt, sondern sie erleben sie auch in der Anwendung.

Meiner Erfahrung nach bleiben nur wenige Schüler völlig unberührt vom Grundgedanken der Methode des Überlegungsgleichgewichts. Wie die Beispiele im letzten Abschnitt gezeigt haben, sind viele in eine echte Auseinandersetzung mit ihren moralischen Überzeugungen geraten.

Hier sehe ich denn auch den hauptsächlich didaktischen Sinn der Arbeit mit dieser Methode: Den Schülern kann man „Ungleichgewichte“ in ihrem eigenen moralischen Denken deutlich machen. Erkennen sie diese Ungleichgewichte, kommt Bewegung in ihr moralisches Überzeugungssystem,

da ein neues Gleichgewicht angestrebt wird. Es wird also ein Prozess kognitiven moralischen Lernens in Gang gesetzt. Die Auffassung, kognitiver Fortschritt bestehe in der Erlangung zunehmend besserer Gleichgewichte, entspricht Jean Piagets Entwicklungstheorie. Ein Gleichgewicht wird nach Piaget durch Prozesse der *Assimilation* und *Akkommodation* erreicht. Diese beiden Grundbegriffe Piagets lassen sich auch in Zusammenhang mit der Methode des Überlegungsgleichgewichts bringen¹³: Wird eine Regel auf Grund einer neuartigen Problemsituation modifiziert, so kann man von einer Akkommodation der Regel sprechen, wird hingegen eine bestehende Regel auf eine neue Problemsituation angewandt, so kann man von einer Assimilation der Problemsituation an die Regel sprechen.

Die Methode des Überlegungsgleichgewichts ist also geeignet, das moralische Denken von Schülerinnen und Schülern in Bewegung zu setzen. Der Erfolg der Methode sollte letztlich daran bemessen werden, ob dies gelingt. Als weniger wichtig stuft ich ein, ob ein Schüler tatsächlich zu einem überzeugenden theoretischen Konstrukt gelangt. Der Erfolg sollte auch nicht davon abhängig gemacht werden, dass möglichst viele Schüler ihre Meinungen ändern. Die Schüler sollen ihre Ansichten in Frage stellen und zu begründen suchen – auf diese Weise kommen sie „einen Schritt weiter“, auch wenn sie ihren Meinungen treu bleiben.¹⁴

¹³ Vgl. auch: Pfeifer, V.: A. a. O. (s. Anm. 1) S. 23.

¹⁴ Oben habe ich relativ viele Beispiele für Meinungsänderungen aufgeführt. Dies liegt daran, dass diese für mich als Lehrer und für die Leser dieses Artikels interessanter sind als die Beispiele, wo sich Meinungen gefestigt haben.