



universität
wien

DIPLOMARBEIT/ DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Ethische Gedankenexperimente und Dilemmata.
Ihre Auswirkungen und deren Anwendbarkeit im
Philosophieunterricht.“

verfasst von/ submitted by

Ines Hanusch

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

Magistra der Philosophie (Mag.phil)

Wien, 2016 / Vienna, 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt/
degree programme code as it appears
on the student record sheet : A 190 299 456

Studienrichtung lt. Studienblatt/
degree programme as it appears on
the student record sheet: Lehramtsstudium UniStG
UF Psychologie und Philosophie UniStG
UF Geographie und Wirtschaftskunde UniStG

Betreut von/Supervisor: Assoz. Prof. MMag. DDr. Esther Ramharter, Privatdoz.

*„Der Mensch ist umzingelt von moralischen Forderungen.
Alle gleichermaßen abstrakt, vage und widersprüchlich.“¹*

¹ Westerhoff, Nikolas: „Ethische Zwickmühlen“: Wen retten? Wen Opfern?“ In: *Psychologie Heute* 2008/(1), 2008, 47

Danksagung

Bei meiner Danksagung möchte ich mich bei allen bedanken, die mich die ganze Zeit über unterstützt, beraten, begleitet, bestärkt, inspiriert haben, ich könnte die Reihe an Verben beliebig lang fortführen. Es stellt sich dabei die Frage, wo fange ich an und wo höre ich auf? Auf gar keinen Fall möchte ich irgendjemanden vergessen. Jedenfalls möchte ich mich bei jedem einzelnen von euch bedanken, ihr wisst, dass ihr damit gemeint seid.

Jedoch ist es mir ein Anliegen, einzelne Personen besonders hervorzuheben.

Ich möchte mich recht herzlich bei Frau Assoz. Prof. MMag. DDr. Esther Ramharter bedanken für die Unterstützung während des Prozesses meiner Diplomarbeit, für die gute Betreuung bei Fragen und die Freiheiten, die sie mir gegeben hat, um meine Ideen in meiner Diplomarbeit umzusetzen.

Am allermeisten möchte ich mich bei meiner Mutter Beatrix bedanken, sie ermöglichte es mir, zu studieren und meine Ziele zu verfolgen. Ich kann mich immer auf sie verlassen und werde von ihr stets tatkräftig unterstützt, motiviert, inspiriert, begleitet uvm. Ohne ihre positive Energie und ihren Glauben an mich wäre ich nicht da wo ich heute bin.

Ein großes Dankeschön geht auch an meine Großeltern Annemarie und Johann, die mir jeder Zeit einen besonderen Rückhalt geboten haben und mich in meinem Handeln und Tun immer bestärkt haben.

Ein Dankeschön gebührt auch meinem Stiefvater Andreas, welcher mir durch Diskussionen die nötigen Inputs für die Erweiterung meines Blickwinkels gegeben hat.

Vielen Dank!

Vorwort

Schon vor dem Beginn meiner Diplomarbeit habe ich mich mit der Thematik „Gedanken“ im Allgemeinen beschäftigt. Durch Diskussionen und inspirierende Gespräche bin ich auf die Idee gekommen, über Gedankenexperimente zu schreiben. Während des Sommers habe ich Recherchen angestellt und begonnen das Buch „Would you kill the fat man?“ von David EDMONDS zu lesen. Ausgehend davon manifestierte sich meine Idee und begann zu wachsen. Mein Interesse an der Ethik als Teil der Philosophie war schon immer groß und somit war für mich klar in welche Richtung meine Diplomarbeit gehen soll.

Ich wollte mich dabei auf drei spezielle Experimente fokussieren und mir war trotz der theoretischen Arbeit ein Praxisbezug wichtig. Somit wollte ich für meine drei ausgewählten Gedankenexperimente Umsetzungsmöglichkeiten im Unterricht finden. Mit dieser Idee bin ich unmittelbar nach den Sommerferien zu Frau Assoz. Prof. MMag. DDr. Esther Ramharter gegangen und habe ihr meine Visionen mitgeteilt und mein Exposé vorgelegt. Bei einem gemeinsamen Gespräch hat sie mir die nötigen Inputs gegeben um endgültig mit meiner Diplomarbeit zu beginnen. Dieser Austausch und die Übernahme der Betreuung meiner Arbeit hat mir sehr geholfen und ich bin sehr dankbar für ihre Unterstützung.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1 Ethische/ moralische Gedankenexperimente und Dilemmata	5
1.1 Herkunft des Terminus Gedankenexperiment	6
1.2 Versuch einer Definition	9
1.3 Logische Struktur eines Dilemmas	12
1.4 Typologien philosophischer Gedankenexperimente	16
1.5 Funktion ethischer Gedankenexperimente	21
1.6 Bewältigung moralischer Dilemmata	23
2. Drei ausgewählte Gedankenexperimente und ihre philosophische Grundlage	28
2.1 Das Trolley Problem	28
2.1.1 Die Szenarios	28
2.1.2 Theorien zum Trolley Problem	32
2.1.3 Utilitaristische Betrachtung des Trolley Problems	33
2.1.3. 1 Zählt die Anzahl, wenn man Leben rettet?	33
2.1.4 Deontologische Betrachtung des Trolley Problems	36
2.2 Heinz Dilemma	38
2.2.1 Das Szenario	40
2.2.2 Interpretation	40
2.2.3 Antworten zum Heinz Dilemma	41
2.3 Rettungsboot Dilemma	49
2.3.1 Das Szenario	52
2.3.2 Interpretation	53
2.3.3 Brett des Carneades	54
2.3.4 Schluss	58
2.4 Kann man moralische Dilemmata überhaupt lösen?	59
3. Kritische Reflexion ethischer Gedankenexperimente und Dilemmata	61
3.1 Schwachstellen des zweiten Arguments der Maximierungsregel (Trolley Problem)	65
3.1.2 Kritik am dritten Argument zur Maximierungsregel (Trolley Problem)	66

3.1.5 Fragen und Probleme zum Rettungsboot Dilemma	70
4. Fachdidaktische Anwendung.....	71
4.1 Didaktische Funktion des Gedankenexperiments	73
4.1.1 Verlauf einer Dilemma-Diskussion	77
4.2 Lehrplanbezug und Kompetenzorientierung.....	79
4.3 Fachdidaktische methodische Umsetzung	87
4.4 Unterrichtsbeispiele für den Philosophieunterricht	95
4.4.1 Unterrichtseinheit 1	96
4.4.2 Unterrichtseinheit 2 – Variante 1	99
4.4.3 Unterrichtseinheit 2 – Variante 1 (Fortsetzung).....	102
4.4.4 Unterrichtseinheit 2 – Variante 2	104
4.4.5 Unterrichtseinheit 2 – Variante 3	107
4.4.6 Unterrichtseinheit - Wahlpflichtfach	109
5. Materialien zu den Unterrichtseinheiten	110
Unterrichtsstunde 1: Text – „Das Moral-Gen“	110
Unterrichtsstunde 2 Variante 1: Handout Trolley Problem	112
Unterrichtsstunde 2 Variante 2: Text – „Dieb stahl aus Liebe“	114
Unterrichtsstunde 2 Variante 3: Handout Text Onora O’Neill.....	115
Resümee	116
Literaturverzeichnis	118
Materialien Ressourcen	122
Abstract.....	124

Einleitung

„Wenn wir beobachten, wie ein Kind, welches die erste Stufe der Selbstständigkeit erreicht hat, die Empfindlichkeit seiner eigenen Glieder prüft, wie es von seinem Spiegelbilde, oder von seinem eigenen Schatten im hellen Sonnenschein befremdet, durch Bewegungen die Bedingungen desselben zu ermitteln sucht, wie es sich im Werfen nach einem Ziel übt; so müssen wir sagen, dass die instinktive Neigung zum Experimentieren dem Menschen angeboren ist, und dass er ebenso die Grundmethode des Experiments, die Methode der Variation, ohne viel nach derselben zu suchen, in sich vorfindet.“²

Zweifellos existiert keine scharfe Grenze zwischen dem instinktiven und dem durch Denken geleitete Experiment.³ Gedankenexperimente, welche uns eine vollständige Übersicht der möglichen Fälle verschaffen, haben die größten Umwandlungen in unserem Denken herbeigeführt und die bedeutendsten Forschungswege eröffnet.⁴

Moralische Konflikte und damit verbundene moralische Dilemmata sind ein wesentlicher Bestandteil unseres Lebens. Wir müssen alltäglich Entscheidungen treffen, die moralisch komplex sind und keine allgemein akzeptierte Lösung besitzen. All diese Probleme haben nicht nur Konsequenzen auf der institutionellen, der politischen Ebene, sondern betreffen auch unsere persönlichen, individuellen Belange. Es stellt sich die Frage, warum es für viele Situationen und ethische Fragestellungen keine allgemein akzeptierte Lösung gibt. Debatten, die in der Bereichsethik geführt werden, zeigen uns, dass es für unvereinbare Positionen verschiedene überzeugende, logisch gültige Argumentationen gibt.⁵

² Ernst Mach: „Über Gedankenexperimente“: In: Stadler, Friedrich et al. (Hg.): *Ernst Mach Studienausgabe. 2. Erkenntnis und Irrtum. Skizzen zur Psychologie der Forschung*. Berlin 2011, 193-210, 193

³ Vgl. Ernst Mach: „Über Gedankenexperimente“: In: Stadler, Friedrich et al. (Hg.): *Ernst Mach Studienausgabe. 2. Erkenntnis und Irrtum. Skizzen zur Psychologie der Forschung*. Berlin 2011, 193-210, 194

⁴ Vgl. Ernst Mach: „Über Gedankenexperimente“: In: Stadler, Friedrich et al. (Hg.): *Ernst Mach Studienausgabe. 2. Erkenntnis und Irrtum. Skizzen zur Psychologie der Forschung*. Berlin 2011, 193-210, 199

⁵ Vgl. Stephan Sellmaier: *Ethik der Konflikte: über den moralisch angemessenen Umgang mit ethischen Dissens und moralischen Dilemmata*. Stuttgart 2008, 9

In allen Wissenschaften kommen Gedankenexperimente vor. Man forscht damit in allen Disziplinen, in der Physik als auch in der Moralphilosophie. Gedankenexperimente sind Ergebnisse theoretischer Entdeckungen, sie fördern technische Erfindungen und gestalten den Schulunterricht von trockenen Fächern leichter und anschaulicher. Gedankenexperimente wurden von Wissenschaftshistorikern in allen bedeutenden Werken des Denkens gefunden.⁶ Bis zu den Vorsokratikern konnten Wissenschaftshistoriker Gedankenexperimente zurückverfolgen,⁷ „insbesondere bei XENOPHANES, HERAKLIT, DEMOKRIT und ZENON VON ELEA, bei PLATON, in der Neuzeit gehäuft in den Schriften der Philosophen MALEBRANCHE, CONDILLAC, LOCKE, HOBBS, LEIBNITZ, KANT u.a. und verstärkt wieder in der neueren angelsächsischen Philosophie.“⁸ „Besonders deutlich kommt sie [die Praxis des Gedankenexperimentierens, Anm. von I.H.] in den philosophischen Neuansätzen in der Philosophie der Neuzeit zum Tragen. Eines der bekanntesten und wirkmächtigsten Gedankenexperimente ist dasjenige des Täuschergottes (Genius malignus), das für den rationalistischen Neuansatz von René DESCARTES (1596 -1650) eine wichtige Rolle spielte. Und auch bei einem Begründer des empiristischen Philosophierens, John LOCKE (1632-1704), haben Gedankenexperimente eine große Relevanz. Zudem gehören die Utopien des Thomas MORUS (1478 -1535) oder Evokationen idealisierter Urzustände wie bei Thomas HOBBS (1588-1679) und Jean-Jacques ROUSSEAU (1712-1778) zum klassischen Instrumentarium neuzeitlichen Denkens.“⁹

„Zu Beginn des 20. Jahrhunderts hat das Arbeiten mit Gedankenexperimenten in einem bestimmten philosophischen Umfeld einen neuen Anstoß erfahren. Es handelt sich um ein Umfeld, in dem Geisteswissenschaften unter Rechtfertigungsdruck geraten sind. Der Erfolg von Naturwissenschaften und positivistischen Denkweisen führte dazu, dass geisteswissenschaftliche

⁶ Vgl. Ulrich Kühne: *Die Methode des Gedankenexperiments*. Frankfurt am Main 2005, 9

⁷ Vgl. Ulrich Kühne: *Die Methode des Gedankenexperiments*. Frankfurt am Main 2005, 18

⁸ Hans-Ludwig Freese: *Abenteuer im Kopf. Philosophische Gedankenexperimente*. Weinheim, Berlin 1995, 26

⁹ Georg W. Bertram (Hg.): *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch*. Stuttgart 2012, 27 f.

Positionen sich in strenger Weise zu begründen versuchten. [...] Genau in einem solchen Umfeld wurde besonders durch den Mathematiker und Philosophen Gottlob FREGE (1848-1925) eine philosophische Tradition angestoßen, die man als (sprach)analytische Philosophie bezeichnet. Diese Tradition will eine Neubegründung der Philosophie durch eine Kritik an der philosophischen Sprache gewinnen. Im Zentrum steht die Frage, wie philosophischer Sprachgebrauch ein (wissenschaftlich) sinnvoller Sprachgebrauch sein kann. Die Tradition der analytischen Philosophie hat damit eine besondere sprachliche Diszipliniertheit im Philosophieren eingeführt. Und sie hat mit ihrer Orientierung an naturwissenschaftlichen Arbeitsweisen das Experimentieren in Gedanken zu einer besonderen Prominenz gebracht.“¹⁰

„In anderen Traditionen der Philosophie des 20. Jahrhunderts sind Gedankenexperimente nicht gleichermaßen verbreitet. Dennoch gibt es hier auch verwandte Praktiken. Diese sind besonders damit verbunden, dass literarische Texte, das Theater und auch der Film als Basis des philosophischen Nachdenkens herangezogen werden. [...] Z.B. hat die Auseinandersetzung mit Literatur in der hermeneutischen Tradition von Friedrich SCHLEIERBACH (1768-1834) über Wilhelm DILTHEY (1833-1911) bis zu Martin HEIDEGGER (1889-1976) und Hans Georg GADAMER (1900-2002) eine besondere Bedeutung. Sie finden sich in der Philosophie aber auch weit jenseits der hermeneutischen Tradition im engeren Sinne. So haben z.B. Georg Wilhelm Friedrich HEGEL (1770-1831), die Neoaristotelikerin Martha NUSSBAUM (*1947) und der Begründer der Dekonstruktion, Jacques DERRIDA (1930-2004), immer wieder an entscheidenden Stellen ihrer philosophischen Arbeit literarische Texte herangezogen.“¹¹

„Die Philosophie des 20. Jahrhunderts hat damit in unterschiedlichen Formen die Praxis des Gedankenexperimentierens aufgegriffen und fortgeführt. Die Praxis ist zutiefst in der Spezifik von Philosophie als Wissenschaft verwurzelt. Die Philosophie ist eine Wissenschaft, in der gedanklich gearbeitet wird. [...] In einer

¹⁰ Georg W. Bertram (Hg.): *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch.* Stuttgart 2012, 27 f.

¹¹ Georg W. Bertram (Hg.): *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch.* Stuttgart 2012, 28 f.

solchen Wissenschaft kommt Gedankenexperimenten eine besondere Rolle zu.¹²

Was bedeutet dies für die Ethik? Die Ethik als Theorie des Guten versucht uns Kriterien zu bieten, die es uns ermöglichen sollen, in solch strittigen, komplizierten Situationen, welche im Zuge von Gedankenexperimenten entstehen, moralisch angemessene Entscheidung zu treffen. Allerdings muss man einsehen, dass es selbst unter dem Postulat einer ethischen Theorie in wirklich komplizierten Fällen auch zu keiner eindeutigen Antwort führt. Es entstehen Konflikte, sogenannte normative Konflikte. Die umfassen neben den rein moralischen Konflikten auch juristische. Sie sind sozusagen der Oberbegriff zu moralischen Konflikten. Die genannten normativen Konflikte lassen sich wiederum noch weiter differenzieren in ethischen Dissens und moralische Dilemmata. Dies sind zwei Arten moralischer Konflikte.¹³ Ich möchte in weiterer Folge näher auf moralische Dilemmata und Gedankenexperimente eingehen und genauer analysieren.

¹² Georg W. Bertram (Hg.): *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch*. Stuttgart 2012, 29 f.

¹³ Vgl. Stephan Sellmaier: *Ethik der Konflikte: über den moralisch angemessenen Umgang mit ethischen Dissens und moralischen Dilemmata*. Stuttgart 2008, 11

1 Ethische/ moralische Gedankenexperimente und Dilemmata

„Außerhalb des physischen Experiments gibt es noch eine andere Art des Experiments, welches auf höherer intellektueller Stufe in ausgedehntem Maße geübt wird – das Gedankenexperiment. Der Projektmacher, der Dichter sozialer oder technischer Utopien, etc. experimentieren in Gedanken. Aber auch der solide Kaufmann, der erste Erfinder oder Forscher tun dasselbe.“¹⁴ Alle stellen sich Umstände vor, knüpfen an diese Vorstellung Erwartungen und vermuten gewisse Folgen; sie machen eine Gedankenerfahrung.¹⁵

Das Gedankenexperiment geht dem physischen Experiment voraus. Schon die physikalischen Untersuchungen des Aristoteles basieren größtenteils auf Gedankenexperimenten, in welchen die in der Erinnerung und namentlich in der Sprache aufbewahrten Erfahrungsschätze verwertet worden sind.¹⁶

Wenn man mit Gedanken experimentiert, dann stellt man sich etwas vor, das nicht der Fall ist. Begrifflich lässt sich dieses Element von Gedankenexperimenten fassen, indem man von einem sogenannten „kontrafaktischen Szenario“ spricht. Als Szenario bezeichnet man eine erzählerisch entwickelte Situation. Eine Situation ist dann kontrafaktisch, wenn sie erzählerisch entwickelt wird, obwohl sie faktisch nicht besteht. Es stellt sich dabei die Frage, ab wann eben genannte Szenarien zu Elementen von philosophischen Gedankenexperimenten werden. Dabei muss man versuchen diese abzugrenzen. Dies kann man relativ einfach, denn bei philosophischen Gedankenexperimenten gehen dem kontrafaktischen Szenario Überlegungen zu philosophischen Fragestellungen voran. Daraus ergibt sich aber wiederum die

¹⁴ Ernst, Mach: „Über Gedankenexperimente“: In: Stadler, Friedrich et al. (Hg.): Ernst Mach Studienausgabe. 2. Erkenntnis und Irrtum. Skizzen zur Psychologie der Forschung. Berlin 2011, 193-210, 196

¹⁵ Vgl. Ernst, Mach: „Über Gedankenexperimente“: In: Stadler, Friedrich et al. (Hg.): Ernst Mach Studienausgabe. 2. Erkenntnis und Irrtum. Skizzen zur Psychologie der Forschung. Berlin 2011, 193-210, 196

¹⁶ Vgl. Ernst, Mach: „Über Gedankenexperimente“: In: Stadler, Friedrich et al. (Hg.): Ernst Mach Studienausgabe. 2. Erkenntnis und Irrtum. Skizzen zur Psychologie der Forschung. Berlin 2011, 193-210, 197

Frage, was eigentlich philosophische Fragestellungen sind. Philosophische Fragen betreffen Überlegungen zur Philosophie als Wissenschaft und zu ihren charakteristischen Gegenständen. Beispiele für solche Fragestellungen wären: Was ist Wissen, und was können wir wissen? Was ist wirklich? Was sollen wir tun? Was ist ein gutes Leben? Wann heißt es, dass etwas Sinn und Bedeutung hat? etc. Es geht in der Philosophie um Grundbegriffe, mittels derer wir unser Weltverhältnis für uns verständlich machen.¹⁷

Bei ethischen oder moralischen Gedankenexperimenten bzw. Dilemmata handelt es sich um normative Konflikte, die in der Sprache einer ethischen Theorie beziehungsweise eines einheitlichen Wertesystems formuliert sind und Situationen kennzeichnen, in denen nach sorgfältiger Prüfung mindestens zwei moralische Forderungen bestehen, die nicht zugleich befolgt werden können. Mit „einheitlichen Wertesystemen“ sind Sitten beziehungsweise moralische Konventionen einer Gesellschaft gemeint. Diese vermeiden, ähnlich wie Theorien, offene Widersprüche.¹⁸

1.1 Herkunft des Terminus Gedankenexperiment

Der Begriff „Gedankenexperiment“ wurde in das Vokabular der Naturwissenschaften und Wissenschaftsphilosophie um das Jahr 1900 von Ernst MACH eingeführt. Allerdings geht die erste theoretische Arbeit im Jahre 1811 über die Methode des Gedankenexperiments auf den dänischen Naturwissenschaftler und Naturphilosophen Hans Christian ØRSTED (1777-1851) zurück. Im Anschluss an ØRSTEDS wissenschaftsphilosophische Arbeit zur Wissenschaftsmethode schreibt MACH einen Aufsatz über den damaligen Forschungsstand der Chemie. In diesem Aufsatz *Ansicht der chemischen Naturgesetze durch die neueren Entdeckungen gewonnen werden können?*, welcher 1812 in Berlin erschienen ist, kommt das erste so bezeichnete „Gedankenexperiment“ vor, welcher zugleich

¹⁷ Vgl. Georg W. Bertram (Hg.): *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch*. Stuttgart 2012, 15 f.

¹⁸ Vgl. Stephan Sellmaier: *Ethik der Konflikte: über den moralisch angemessenen Umgang mit ethischen Dissens und moralischen Dilemmata*. Stuttgart 2008, 12

die Fundstelle des Wortes ist. Dieses besagte Gedankenexperiment beschäftigte sich mit der Frage, ob Wasserstoff zu den Metallen zählen kann.¹⁹

Die von ØRSTED genannten Charakteristika von Gedankenexperimenten sind folgende:

1. „Die Methode des Gedankenexperiments behandelt Gegenstände des „inneren Sinns“, also Vorstellungen.
2. Sie involviert (manchmal) die Konstruktion geometrischer Objekte aus anderen geometrischen Objekten in der Vorstellung.
3. Sie ist die Hauptmethode von Differential- und Integralrechnung.
4. Sie führt im Vergleich mit existierenden Alternativmethoden zu einem „tieferen“ Verständnis („wie es wirklich ist“).
5. Dieses tiefere Verständnis wird erreicht, weil wir jede „Wahrheit in ihrer Geburt zu sehen bekommen“.²⁰

ØRSTED hat sich in seiner Wissenschaftsphilosophie auf Immanuel KANT berufen. KANT philosophierte seiner Zeit über das „Experiment der reinen Vernunft“ und andere zeitgleiche Autoren sprachen vom „Experimentieren in Gedanken“. In diesen Überlegungen kann man die Vorläufer des Gedankenexperiments sehen.²¹

Ein wenig älter als das Wort Gedankenexperiment, welches bei ØRSTED verwendet wurde, kommt bei Christoph LICHTENBERG (1742-1799) in dessen Sudelbüchern vor und es heißt: „Man muss mit Ideen experimentieren“. Aber weder von LICHTENBERG noch von KANT oder ØRSTED wurde der Begriff wirkmächtig verwendet.²²

¹⁹ Vgl. Ulrich Kühne: *Die Methode des Gedankenexperiments*. Frankfurt am Main 2005, 21 f.

²⁰ Daniel Cohnitz: „Ørsteds „Gedankenexperiment“: eine Kantianische Fundierung der Infinitesimalrechnung? Ein Beitrag zur Begriffsgeschichte von „Gedankenexperiment“ und zur Mathematikgeschichte des frühen 19. Jahrhunderts.“ In: *Kant-Studien* 2008/ 99 (4), 2008, 412

²¹ Vgl. Ulrich Kühne: *Die Methode des Gedankenexperiments*. Frankfurt am Main 2005, 21 f.

²² Vgl. Georg W. Bertram (Hg.): *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch*. Stuttgart 2012, 30

Diskussionen und Rezeptionsgeschichte zu Gedankenexperimenten gibt es erst im Anschluss an die Beiträge von Ernst MACH um 1900. Demnach blieben ØRSTEDS Veröffentlichungen hier wirkungslos.²³

MACH fasste den Begriff sehr weit:

„Der Projektemacher, der Erbauer von Luftschlössern, der Romanschreiber, der Dichter sozialer und technischer Utopien experimentiert in Gedanken. Aber auch der Kaufmann, der erste Erfinder oder Forscher tut dasselbe. Alle stellen sich Umstände vor und knüpfen an diese Vorstellung die Erwartung, Vermutung gewisser Folgen; sie machen eine Gedankenerfahrung. Während aber die ersteren in der Phantasie Umstände kombinieren, die in Wirklichkeit nicht zusammentreffen, oder diese Umstände von Folgen begleitet denken, welche nicht an dieselben gebunden sind, werden letztere, deren Vorstellungen gute Abbilder der Tatsachen sind, in ihrem Denken der Wirklichkeit sehr nahe bleiben. Auf der mehr oder weniger genauen unwillkürlichen Abbildung der Tatsachen in unseren Vorstellungen beruht ja die Möglichkeit der Gedankenexperimente.“²⁴

Für MACH schöpft derjenige, der mit Gedanken experimentiert, aus einem „großen Reservoir unartikulierter Erfahrung“.²⁵

Nach MACH beschäftigten sich, unter anderen Pierre DUHEM (1906), Karl POPPER (1959), Alexander KOYRÉ (1960) und Thomas S. KUHN (1964) mit der Wissenschaftsphilosophie der Gedankenexperimente. Jeweils jedoch nur am Rande ihrer Hauptwerke.²⁶

²³ Vgl. Ulrich Kühne: *Die Methode des Gedankenexperiments*. Frankfurt am Main 2005, 21 f.

²⁴ Hans-Ludwig Freese: *Abenteuer im Kopf. Philosophische Gedankenexperimente*. Weinheim, Berlin 1995, 23

²⁵ Vgl. Hans-Ludwig Freese: *Abenteuer im Kopf. Philosophische Gedankenexperimente*. Weinheim, Berlin 1995, 23

²⁶ Vgl. Ulrich Kühne: *Die Methode des Gedankenexperiments*. Frankfurt am Main 2005, 22

„Hans POSER bezeichnet Gedankenexperimente als alles, was der menschliche Geist in freier Abwandlung seiner Vorstellungen hervorzubringen vermag. Er unterscheidet verschiedene Typen von Gedankenexperimenten: Das realisierbare und realisierte, das realisierbare aber nicht realisierte, das nicht realisierbare, das absurde und schließlich das fiktive Gedankenexperiment.“²⁷
Manche Philosophen sprechen anstatt von Gedankenexperimenten auch von „hypothetischen Begriffserörterungen“.²⁸

1.2 Versuch einer Definition

Mit „Gedankenexperiment“ ist eine Wissenschaftsmethode gemeint, welche man in Gedanken ausführt. Man muss sich dabei nicht irgendwo hinbewegen, um in die Welt hineinschauen zu können oder ein reales Messgerät zu bedienen. Zugleich ist damit aber auch eine Art von Experiment gemeint. Mit einem Gedankenexperiment wird unser Wissen bereichert und lässt uns etwas entdecken, was wir vorher noch nicht wussten. Es gibt eine Definition in einem Lexikon der Wissenschaftsphilosophie, welches KÜHNE wie folgt angibt:²⁹

„Ein ↑ Experiment, dessen Ablauf methodisch entwickelt ist, das jedoch aus technisch-kontingenten (Kosten des technischen Aufwands etc.) oder prinzipiellen (Dimension der gedachten Versuchsgeräte, moralische Grenzen beim Umgang mit Versuchspersonen etc.) Gründen nicht ausgeführt wird.“³⁰

Nicht nur in Naturwissenschaften, sondern auch in der Moralphilosophie findet man Gedankenexperimente. Diese haben eine Struktur wie viele Gedankenexperimente, die aus den Naturwissenschaften kommen. Dabei wird eine konstruierte Situation, welche als Annahme in das Experiment eingeht, einem moralischen Prinzip und keinem Naturgesetz unterworfen, sodass sich ein

²⁷ Hans-Ludwig Freese: *Abenteuer im Kopf. Philosophische Gedankenexperimente*. Weinheim, Berlin 1995, 24

²⁸ Vgl. Hans-Ludwig Freese: *Abenteuer im Kopf. Philosophische Gedankenexperimente*. Weinheim, Berlin 1995, 24

²⁹ Vgl. Ulrich Kühne: *Die Methode des Gedankenexperiments*. Frankfurt am Main 2005, 9

³⁰ Ulrich Kühne: *Die Methode des Gedankenexperiments*. Frankfurt am Main 2005, 9, zitiert nach Carl F. Gethmann in: Mittelstraß 1980, 712.

Ergebnis ableiten lässt. Auch hier werden die Gedankenexperimente als Argumente vorgetragen. Sie sollen uns dabei helfen, geeignete moralische Prinzipien zu finden bzw. ungeeignete Kandidaten zu erkennen. Zu diesem Zweck wird unsere Intuition so manchen Extremsituationen gegenübergestellt. Die vorgestellten Situationen sind häufig realisierbar und anschaulich. Daher sind Gedankenexperimente in der Moralphilosophie auch argumentativ schlagkräftig.³¹

Nach SELLMAYER bleiben bei einem moralischen Dilemma nach der Ausschöpfung aller theoretischen Differenzierungsmöglichkeiten für den Akteur mindestens zwei mögliche, jedoch einander ausschließende, Handlungspositionen als moralisches Gebot übrig. Damit befindet sich der Akteur in einer Situation, in der er, egal wie er sich entscheiden wird, nie allen moralischen Erfordernissen nachkommen kann.³²

Mit einer solchen Charakterisierung, wie SELLMAYER sie vornimmt, ergeben sich mindestens drei verschiedene Aspekte moralischer Dilemmata.

Zum einen das Fehlen einer eindeutigen Handlungsanweisung durch die Theorie. Dazu lassen sich wiederum zwei mögliche Fälle denken. Entweder gibt es mindestens zwei gleichwertige Handlungsoptionen, oder es gibt keine moralisch angemessene Handlung. Zum anderen wird in einer Dilemmasituation das notwendige moralische Versagen eines Akteurs gekennzeichnet. Und als dritter Aspekt ist die Dringlichkeit der Entscheidungssituation. Eine Entscheidung ist immer dann dringlich, wenn ein Nichtentscheiden deutlich schlechtere moralische Konsequenzen hat, als die konkurrierenden Handlungsoptionen.³³

Bleiben nach dem Ausschöpfen aller Differenzierungsmöglichkeiten, welche eine normative Theorie zur Verfügung stellt, mehrere gleichwertige

³¹ Vgl. Wolfgang Buschlinger: *Denk Kapriolen? Gedankenexperimente in Naturwissenschaften, Ethik und Philosophy of Mind*. Würzburg 1993, 70

³² Vgl. Stephan Sellmaier: *Ethik der Konflikte: über den moralisch angemessenen Umgang mit ethischen Dissens und moralischen Dilemmata*. Stuttgart 2008, 37 f.

³³ Vgl. Stephan Sellmaier: *Ethik der Konflikte: über den moralisch angemessenen Umgang mit ethischen Dissens und moralischen Dilemmata*. Stuttgart 2008, 38

Handlungsoptionen übrig, dann kommt es zu einer sogenannten ethischen Pattsituation. Die bereits genannte Dringlichkeit verlangt jedoch eine Entscheidung zwischen den vorhandenen Optionen. Die Auswahl kann hierbei auf mannigfaltige Weise erfolgen. Welche Handlung man schlussendlich tatsächlich wählt, ist aus ethischer Sicht beliebig, aus moralischer Sicht jedoch, kann die Auswahl nicht vollkommen willkürlich sein.³⁴

SELLMAIER legt fest, dass jedes Entscheidungsdilemma, welches auf Grund fehlender Eindeutigkeit und Dringlichkeit bei der Bewältigung des Entscheidungsproblems moralische Überlegungen heranzieht, ein moralisches Dilemma ist.³⁵

Ein moralisches Dilemma entsteht für einen oder mehrere Akteure, wenn folgende fünf Bedingungen erfüllt sind:

1. „Es bestehen moralische Forderungen für verschiedene einander ausschließende und erschöpfende positive beziehungsweise negative Handlungsalternativen innerhalb einer (impliziten oder expliziten) ethischen Theorie.
2. Mindestens zwei moralische Forderungen sind für verschiedene Alternativen ausschlaggebend, werden also nicht durch eine übergeordnete moralische Forderung übertroffen.
3. Die Dilemmasituation ist weder fahrlässig noch wissentlich durch den Akteur beziehungsweise die Akteure herbeigeführt.
4. Der Akteur beziehungsweise die Akteure können jede ausschlaggebende moralische Forderung an und für sich ausführen.
5. Der Akteur beziehungsweise die Akteure können aber nicht allen bestehenden ausschlaggebenden moralischen Forderungen zugleich gerecht werden.“³⁶

³⁴ Vgl. Stephan Sellmaier: *Ethik der Konflikte: über den moralisch angemessenen Umgang mit ethischen Dissens und moralischen Dilemmata*. Stuttgart 2008, 38 f.

³⁵ Vgl. Stephan Sellmaier: *Ethik der Konflikte: über den moralisch angemessenen Umgang mit ethischen Dissens und moralischen Dilemmata*. Stuttgart 2008, 40

³⁶ Stephan Sellmaier: *Ethik der Konflikte: über den moralisch angemessenen Umgang mit ethischen Dissens und moralischen Dilemmata*. Stuttgart 2008, 50 f.

„Formal bedeutet dies:

$\text{soll}_{\text{Th}} A \vee \text{soll}_{\text{Th}} B \wedge \neg \text{kann} (A \wedge B)$

(*schwaches* moralisches Dilemma)

$\text{soll}_{\text{Th}} A \wedge \text{soll}_{\text{Th}} B \wedge \neg \text{kann} (A \wedge B)$

(*starkes* moralisches Dilemma)

[Allgemein kann man ein moralisches Dilemma beschreiben durch, Anm. durch I.H.][...]: $\text{soll}_{\text{Th}} A \vee (\wedge \text{soll}_{\text{Th}} B \wedge \neg \text{kann} (A \wedge B))$ ³⁷

„Um *Gedankenexperimente im engen Sinne zu charakterisieren*, ist es sinnvoll, sie der Hypothese gegenüberzustellen. Die Hypothese ist eine Annahme, der ein gewisser Grad an Plausibilität zu eigen ist. Ihr Wahrheitsanspruch wird im Laufe der Untersuchung etwa durch Experimente bestätigt oder zurückgewiesen. Oft ist es notwendig die Hypothese zu modifizieren, um eine Annäherung an Wahrheit zu erreichen. Die Annahme des Gedankenexperiments hat jedoch von vornherein irrealen Charakter. Zwar muß sie denkbar, also widerspruchsfrei sein; der in ihr ausgedrückte Sachverhalt ist jedoch real unmöglich oder doch unwahrscheinlich bis an die Grenzen des Unmöglichen. Sie soll auch nicht verifiziert oder falsifiziert werden, sondern bleibt von dem Verfahren bis zum Ende der Überlegungen gänzlich unangetastet: sie ist das Medium, das Ergebnisse ermöglicht, ohne selbst Gegenstand der Untersuchung zu werden.“³⁸

1.3 Logische Struktur eines Dilemmas

„Im Unterschied zu den Erfahrungswissenschaften, kann die Philosophie kein „Wissen, dass...“ erzeugen, sondern muss sich auf Aussagen der Form „wenn p gilt, gilt auch q“ beschränken und es muss das Spiel die Möglichkeiten der

³⁷ Stephan Sellmaier: *Ethik der Konflikte: über den moralisch angemessenen Umgang mit ethischen Dissens und moralischen Dilemmata*. Stuttgart 2008, 51

³⁸ Helmut Engels: „Gedankenexperiment.“- In: Rehfus Wulff D., Becker, Horst (Hg.): *Handbuch des Philosophie - Unterrichts*. Düsseldorf 1986, 397

Verbindung von Ideen und Gedanken spielen. „Wenn...- dann...“ – Folgen durchzuspielen und hypothetische Fälle und Situationen durchzudenken ist eine überlebenswichtige Leistung der Vernunft. In der Philosophie stellen Gedankenexperimente im weiteren Sinn die Erkenntnismethode schlechthin dar. Philosophieren heißt mit Gedanken zu spielen und zu experimentieren, Gedanken analysieren, sie nach Regeln variieren, sie mit anderen Gedanken verflechten, die Verknüpfung von Gedanken auf ihre Reiß - und Zugfestigkeit zu testen und die Standfestigkeit von Gedankengebäuden überprüfen und ähnliche Operationen auszuführen. Im engeren Sinn des Wortes bestehen Gedankenexperimente in der Schaffung und Erkundung von fiktiven, alternativen Wirklichkeiten und Grenzfällen, deren logische, ontologische und deontologische Analyse ein helles Licht auf die Weisen wirft, in denen der menschliche Geist „Wirklichkeit“ erzeugt.“³⁹

„Mit Hilfe von Gedankenexperimenten lassen sich neue Fragen stellen, Beweisführungen entwickeln, implizite Annahmen aufdecken, Folgen von Setzungen durchspielen, Zusammenhänge aufklären, allgemeine Prinzipien demonstrieren, Denkmöglichkeiten explorieren u.ä. Wer Gedankenexperimente ausführt, erkundet, ausgehend von Erfahrungen des Wirklichen, das Mögliche, um dem Notwendigen bzw. Nicht-Notwendigen, dem Kontingenten oder Zufälligen auf die Spur zu kommen.“⁴⁰

Wie bereits erwähnt ist ein Element von Gedankenexperimenten das sogenannte „kontrafaktische Szenario“. Man wird mit diesem bis zu einem gewissen Punkt gebracht, in dem man sich durch die Auseinandersetzung mit dem kontrafaktischen Szenario Klärung verspricht. Mit einem solchen Szenario ist allerdings ein Gedankenexperiment noch nicht zu Ende. Nach seinem vorläufigen Abschluss folgt eine Rückkehr zu dem Punkt, an dem die philosophische Frage zurückgelassen wurde. Aus dem Szenario werden gewisse Schlüsse in Bezug

³⁹ Hans-Ludwig Freese: *Abenteuer im Kopf. Philosophische Gedankenexperimente*. Weinheim, Berlin 1995, 25 f.

⁴⁰ Hans-Ludwig Freese: *Abenteuer im Kopf. Philosophische Gedankenexperimente*. Weinheim, Berlin 1995, 27

auf die Frage gezogen. Es ergibt sich für ein philosophisches Gedankenexperiment zunächst eine Unterteilung in drei Elemente.⁴¹

1. „Einleitung durch philosophische Fragestellung(en)
2. Kontrafaktisches Szenario
3. Auswertung des Szenarios in Bezug auf die Fragestellung(en)“⁴²

Diese drei Elemente philosophischer Gedankenexperimente sind in vielen philosophischen Texten nicht einfach voneinander zu unterscheiden. Oftmals wird mit der Erzählung des Szenarios auch der Rahmen von Fragen entwickelt, mit denen das Szenario verbunden ist. Auch die Auswertung ist oftmals in der Erzählung mit eingebettet bzw. beginnt im Zusammenhang mit ihr. Daher ist die Unterscheidung der Elemente als analytisches Instrumentarium zu verstehen, mit dem sich Gedankenexperimente in ihrem Funktionieren aufklären lassen. Um genauer darauf eingehen zu können, müssen die drei Elemente etwas ausführlicher analysiert werden.⁴³

ad 1.

Die Einleitung philosophischer Gedankenexperimente kann sehr unterschiedlich ausfallen. Durch die Einleitung wird das Experiment einer oder mehreren philosophischen Disziplinen zugeordnet und motiviert es aus diesen Disziplinen und ihren Fragestellungen heraus.⁴⁴

ad 2.

Ein kontrafaktisches Szenario wird durch Sätze geformt, die einen erzählerischen Charakter haben. Diese Formulierungen werden oftmals mit „Nehmen wir an, ...“,

⁴¹ Vgl. Georg W. Bertram (Hg.): *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch*. Stuttgart 2012, 17

⁴² Georg W. Bertram (Hg.): *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch*. Stuttgart 2012, 17

⁴³ Vgl. Georg W. Bertram (Hg.): *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch*. Stuttgart 2012, 17

⁴⁴ Vgl. Georg W. Bertram (Hg.): *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch*. Stuttgart 2012, 18

„Angenommen...“, „Stellen wir uns vor...“, etc. eingeleitet. Solche Formulierungen kann man als Indikator kontrafaktischer Szenarios sehen. Diese Szenarios in philosophischen Gedankenexperimenten werden nur in mehr oder weniger knappen Strichen entworfen. Erzählerische Details spielen dabei oftmals keine wichtige Rolle. Anders als bei naturwissenschaftlichen Gedankenexperimenten sind die kontrafaktischen Szenarien in philosophischen nicht so angelegt, sodass eine empirische Umsetzbarkeit der Szenarien für die Experimente relevant ist. Die Szenarien sind prägnant ausgearbeitet, eher knappgehalten und haben klare Konturen. Weiter steht ein kontrafaktisches Szenario in einem philosophischen Gedankenexperiment nicht allein, der Leser wird aufgefordert, sich eine bestimmte Situation vorzustellen. Dies ist möglich, weil es so angelegt ist, dass ein gedankliches Durchspielen möglich ist.⁴⁵

ad 3.

Die Auswertung, die sich beim Durchspielen eines vorangegangenen kontrafaktischen Szenarios ergeben hat, führt meist zu einer oder mehreren Thesen. Diese Schlussfolgerungen kann man laut Sören HÄGGQVIST als Zielthesen (target thesis) bezeichnen. Wie auch in diversen anderen Wissenschaften verwendet man auch in der Philosophie Gedankenexperimente, um bestimmte Theorien zu widerlegen oder bestimmte Theorien zu entwickeln. Die Zielthesen werden daher durch Rekonstruktionen als Ergebnisse oder Konklusionen von Argumenten verständlich gemacht. Jedoch lassen sich nicht alle Gedankenexperimente in aufschlussreicher Weise rekonstruieren. Viele der kontrafaktischen Szenarien sind eigenständiger, als dass sie sich auf einen Status reduzieren lassen, der auf Prämissen oder Teilen von Prämissen beruht. In der Geschichte der abendländischen Philosophie finden sich immer wieder Szenarien, die über den bestimmten Kontext, in dem sie entwickelt wurden, hinaus wirksam geworden sind. Beispiele dafür wären das Höhlengleichnis oder

⁴⁵ Vgl. Georg W. Bertram (Hg.): *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch*. Stuttgart 2012, 18 f.

der Naturzustand, welche immer wieder in unterschiedlichen Kontexten aufgegriffen worden sind.⁴⁶

1.4 Typologien philosophischer Gedankenexperimente

BERTRAM und KUHN haben Gedankenexperimente unterschiedlich typologisiert.

Nach BERTRAM werden drei unterschiedliche Typen von Gedankenexperimenten charakterisiert.

1. Erklärende Gedankenexperimente: diese illustrieren bestimmte begriffliche Zusammenhänge und machen sie dadurch auf eine anschauliche Weise erfassbar.
2. Gedankenexperimente zur Änderung bestimmter Überzeugungen: diese lassen sich als besondere Form von Argumentationen für eine Zielthese begreifen, wobei die Besonderheit darin besteht, dass ein kontrafaktisches Szenario – ein solches Szenario besteht dann, wenn erzählerisch eine Situation entwickelt wird, die aber faktisch nicht besteht – in die Argumentation eingeht.
3. Gedankenexperimente zur Schärfung von Innovation und Begriffen: diese formulieren Szenarien, auf deren Basis sich Begriffe und begriffliche Zusammenhänge prinzipiell unbegrenzt erkunden lassen.⁴⁷

Nach KUHN haben Gedankenexperimente die Funktion, Verwirrungen aufzuklären, indem sie den Wissenschaftler zur Erkenntnis von Widersprüchen in seinem bisherigen Denken zwingen. Die Beseitigung einer bestehenden Verwirrung benötigt nicht zwingend zusätzliche empirische Daten, auch in der Natur muss die vorgestellte Situation nicht vorkommen. Es gilt viel mehr für das

⁴⁶ Vgl. Georg W. Bertram (Hg.): *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch*. Stuttgart 2012, 21 f.

⁴⁷ Vgl. Georg W. Bertram (Hg.): *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch*. Stuttgart 2012, 41

Gedankenexperiment, welches lediglich Verwirrungen auflösen soll, einzig die Bedingung der Wirklichkeitsnähe.⁴⁸

Man kann zusammenfassend sagen, dass Gedankenexperimente aufdecken können, dass die Natur in einem bisherigen System von Erwartungen nicht entspricht, und sie können aufzeigen, dass die Erwartungen und die Theorie abgeändert werden müssen.⁴⁹

In der Philosophie kann man vier Grundideen voneinander unterscheiden.

1. „Einem Ansatz zufolge sind Gedankenexperimente Experimente, mittels derer wir etwas Geistiges erkunden, etwas, das sich nur gedanklich erkunden lässt. Es handelt sich demnach um Experimente in Bezug auf rein geistige (platonische) Größen.“⁵⁰
2. Ein weiterer Ansatz geht davon aus, dass Gedankenexperimente Zusammenhänge aufklären, die in allen uns denkbaren Welten wahr sind. Sie sind, in diesem Sinne, Experimente mit möglichen Welten.⁵¹
3. Ein wiederum anderer Ansatz versteht Gedankenexperimente als eine besondere Form von Argumentationen. Die Besonderheit dieser Argumentationen besteht darin, dass sie auf besonderen Annahmen beruhen. Genau diese besonderen Annahmen machen ein Gedankenexperiment aus.⁵²
4. Noch einmal anders kann man die Sache sehen, wenn man Gedankenexperimente von den spezifischen Vorstellungsaktivitäten her begreift, die sie hervorrufen. Ein Gedankenexperiment ruft demnach ein

⁴⁸ Vgl. Thomas S. Kuhn: „Eine Funktion für das Gedankenexperiment“: In: Krüger, Lorenz (Hg.): *Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte*. Frankfurt am Main 1977, 328

⁴⁹ Vgl. Thomas S. Kuhn: „Eine Funktion für das Gedankenexperiment“: In: Krüger, Lorenz (Hg.): *Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte*. Frankfurt am Main 1977, 348

⁵⁰ Georg W. Bertram (Hg.): *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch*. Stuttgart 2012, 42, vgl. zitiert von James Robert Brown: *Peeking into Plato's Heaven*.

⁵¹ Georg W. Bertram (Hg.): *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch*. Stuttgart 2012, 42, vgl. zitiert von Lubomír Doležel: *Possible Worlds and Literary Fictions*; Peter Swirski: *Of Literature and Knowledge*.

⁵² Vgl. Georg W. Bertram (Hg.): *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch*. Stuttgart 2012, 42, vgl. zitiert von u.a. John D. Norton: *Are Thoughts Experiments just What You Thought?*

mentales Modell hervor, innerhalb dessen man besonders schnell und sicher Konsequenzen erfassen vermag. Das Experimentieren mit Gedanken ist demnach als ein Erkunden mentaler Modelle zu begreifen.⁵³

Gedankenexperimente leiten begriffliche Neubestimmungen und Innovationen. Die Relevanz dieser Neubestimmungen und Innovationen kann verständlich gemacht werden, wenn man auf den spezifischen Charakter der Philosophie zurückkommt. Der spezifische Charakter der Philosophie ist es, Begriffe zu entwickeln, die für unser Weltverständnis zentral sind. Der kontrafaktische Charakter von Gedankenexperimenten ist so gesehen mit einer spezifischen Zukunftsorientierung der philosophischen Begriffsarbeit verbunden.⁵⁴

Es gibt den sogenannten fiktionalen Sprachgebrauch, dieser ist die Basis eines kontrafaktischen Szenarios und bekommt eine Bedeutung dadurch, dass er sich auf sprachliche Ausdrücke bezieht, mittels derer er artikuliert werden kann.⁵⁵

Es stellt sich die Frage, wie begriffliche Ergebnisse eines philosophischen Gedankenexperiments zustande kommen. Dabei liegt eine Antwort nahe und zwar, dass sie zustande kommen durch Argumentationen. So kann man versuchen, Gedankenexperimente auch als Argumentationen zu begreifen. Es handelt sich um eine besondere Art von Argumentation und zwar eine Argumentation mit erzählerischen Elementen. Aber wozu können erzählerische Elemente in Argumentationen dienen? Eine Argumentation ist ein Zusammenhang von Aussagen. Dabei gilt, dass eine oder mehrere Aussagen (als Prämissen) eine andere Aussage (als Konklusion) stützen. Eine solche Stützung liegt dann vor, sobald eine Argumentation schlüssig ist. Schlüssig ist eine Argumentation dann, wenn bei Wahrheit der Prämissen auch die Konklusion wahr ist. Die erzählerischen Elemente tragen dazu bei, bestimmte Aussagen zu

⁵³ Vgl. Georg W. Bertram (Hg.): *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch*. Stuttgart 2012, 42, vgl. zitiert von Kendall L Walton: *Mimesis as Make-Believe*.

⁵⁴ Vgl. Georg W. Bertram (Hg.): *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch*. Stuttgart 2012, 43 f.

⁵⁵ Vgl. Georg W. Bertram (Hg.): *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch*. Stuttgart 2012, 68

formulieren. So lässt sich das Argumentationsschema von Gedankenexperimenten in Anlehnung an Bestimmungen von Holm TETENS (*1948) folgendermaßen angeben:⁵⁶

1. „Ein kontrafaktisches Szenario wird prägnant entfaltet.
2. In Reaktion auf die Entfaltung des Szenarios kommt es zu einer Aussage, die als angemessen akzeptiert wird.
3. Aus anderen Aussagen und der Aussage, die in Reaktion auf die Schilderung als angemessen akzeptiert wird, folgt logisch eine Zielthese.
4. Also: Die Zielthese ist wahr“⁵⁷

Diese Explikation des Funktionierens von Gedankenexperimenten als Argumentation ist einerseits von Vorteil, weil es die Zusammenhänge zwischen dem kontrafaktischen Szenario und der Argumentation offen fasst. Andererseits wirkt sich diese Offenheit auch problematisch aus, denn damit bleibt die Rolle des Szenarios unklar. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, noch weitere Vorschläge zur Erläuterung von Gedankenexperimenten anzuführen. Einen recht vielversprechenden Vorschlag hat Sören HÄGGQVIST ausgearbeitet. Er hat ausgehend von der Theorie des Roy SØRENSEN eine allgemeine argumentative Formalisierung für philosophische Gedankenexperimente entwickelt. Diese Formalisierung macht deutlich, dass das kontrafaktische Szenario in die Formulierung aller Ausgangspunkte der Argumentation eingeht. Die Aussagen, die in der Argumentation als Prämissen dienen, beziehen jeweils das kontrafaktische Szenario mit ein. Das Szenario dient nicht nur als Anlass dafür, bestimmte Aussagen zu formulieren. Das Szenario ist Teil der Aussagen, auf die sich die Zielthese stützt. Insofern macht diese Formalisierung eine Argumentation mit erzählerischen Elementen verständlich. Es handelt sich also um eine Argumentation, deren Prämissen sich nicht ohne Bezug auf die erzählerischen Elemente formulieren lassen. Dennoch erklärt diese Schematisierung nicht,

⁵⁶ Vgl. Georg W. Bertram (Hg.): *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch*. Stuttgart 2012, 51 f.

⁵⁷ Georg W. Bertram (Hg.): *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch*. Stuttgart 2012, 52: nach: Vgl. Holm Tetens, *Philosophisches Argumentieren*, München 2004 S. 121 f.

wodurch der Beitrag des Szenarios zur Argumentation zustande kommt. Weiter wird die argumentative Formalisierung nicht allen Typen von Gedankenexperimenten gerecht. HÄGGQVIST spricht in seinen Erläuterungen davon, dass es einen narrativen Beigeschmack gäbe („narrative flavour“), der in den Formalisierungen übergangen werde. Es bedarf damit einer Erklärung, die dieses Defizit korrigiert.⁵⁸

Das kontrafaktische Szenario kann als ein narrativer Prototyp verstanden werden. Es ist prägnant auf die von ihm exemplifizierten begrifflichen Zusammenhänge ausgearbeitet. Ein narrativer Prototyp ist ein erzählerischer Zusammenhang, der in seiner Struktur auf bestimmte Begriffe bzw. begriffliche Zusammenhänge verweist. Ein solcher Prototyp ruft Begriffe hervor, die sich für die Artikulation des menschlichen Weltverständnisses fruchtbar machen lassen. Es kann sich hierbei um Begriffe handeln, die bereits theoretisch gefasst sind, oder um Begriffe, die bislang nur unzureichend geklärt oder überhaupt noch nicht gebildet worden sind.⁵⁹

Wenn kontrafaktische Szenarien als narrative Prototypen verstanden werden, erübrigt es sich, besondere geistige Gegenstände oder mögliche Welten in der Erklärung von Gedankenexperimenten heranzuziehen.⁶⁰

Der narrative Prototyp eines Gedankenexperiments ist allerdings nicht als eine statische Größe zu sehen. Durch die mentale Aktivität bei der Auseinandersetzung mit einem Gedankenexperiment, wird ein mentales Modell gebildet, das durchgespielt wird und damit begriffliche Zusammenhänge in neuer Weise zu erkunden und zu fassen erlaubt.⁶¹

„Dass philosophische Gedankenexperimente einen stark kontrafaktischen Charakter haben, lässt sich durch die spezifische Aufgabe philosophischer Begriffsbestimmung erklären: Die Klärung von Begriffen bzw. begrifflichen

⁵⁸ Vgl. Georg W. Bertram (Hg.): *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch*. Stuttgart 2012, 54 f.

⁵⁹ Vgl. Georg W. Bertram (Hg.): *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch*. Stuttgart 2012, 56 f.

⁶⁰ Vgl. Georg W. Bertram (Hg.): *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch*. Stuttgart 2012, 60

⁶¹ Vgl. Georg W. Bertram (Hg.): *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch*. Stuttgart 2012, 68

Zusammenhängen, die von Gedankenexperimenten geleistet wird, betrifft Begriffe, mittels derer Menschen ihre Auseinandersetzung mit der Welt, mit anderen und mit sich selbst artikulieren und die damit Möglichkeiten einer solchen Auseinandersetzung eröffnen.“⁶²

„Warum spielen also in der Philosophie Gedankenexperimente eine große Rolle? Sie erlauben der Philosophie Festlegungen in Bezug auf Grundbegriffe der menschlichen Existenz. Diese Festlegung wird von Gedankenexperimenten kreativ unterstützt.“⁶³

1.5 Funktion ethischer Gedankenexperimente

Zunächst bedarf es hierbei einer philosophischen Begründung über moralisches Denken. Es gibt drei Hauptrichtungen, in die die philosophischen Positionen, welche sich mit der Begründung moralischen Denkens befassen, eingeteilt werden könnten.⁶⁴

1. „Moralisches Handeln wird durch unsere Empfindungen hervorgerufen. Die Begründungen für moralisches Handeln erfolgen erst als Rechtfertigung, können aber selber moralische Handlungen nicht auslösen (David HUME) – Gefühlsethik“⁶⁵

„Die Befürworter der *Gefühlstheorie* sind der Überzeugung, dass uns unser Gefühl unmittelbar mitteilt, wie wir handeln müssen, und dass die Vernunft gar nicht in der Lage ist, ein moralisches Gefühl *auszulösen*. Diesen Ansatz vertrat der englische Philosoph David HUME (1711-1776).“⁶⁶

⁶² Georg W. Bertram (Hg.): *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch*. Stuttgart 2012, 68 f.

⁶³ Georg W. Bertram (Hg.): *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch*. Stuttgart 2012, 69

⁶⁴ Vgl. Andreas Hauer: *Moralisch denken: Einführende Gedanken zur philosophischen Ethik*. Berlin: 2015, 65

⁶⁵ Andreas Hauer: *Moralisch denken: Einführende Gedanken zur philosophischen Ethik*. Berlin: 2015, 65

⁶⁶ Andreas Hauer: *Moralisch denken: Einführende Gedanken zur philosophischen Ethik*. Berlin: 2015, 67

2. „Moralisches Handeln wird durch die Vernunft bestimmt. Nur sie ist in der Lage, entweder durch ein Kalkül darüber zu entscheiden, welche Folgen einer Handlung größeren Nutzen hat, oder ein allgemeines Gesetz zu formulieren, das sicherstellt, dass unsere moralischen Handlungen nicht durch individuelle Wünsche und Begehren ausgelöst deshalb durchgeführt werden (BENTHAM/ MILL, KANT) Utilitarismus/Pflichtethik“⁶⁷ = Deontologie
3. „Moralisches Handeln bewegt sich in der Mitte zwischen Vernunft und Gefühl. Es wird durch Erziehung und Gewohnheit erlernt, also in der Aneignung von Tugenden, die dann von den Menschen angemessen ausgeübt werden, wenn sie sich diese Tugenden erworben haben (ARISTOTELES) – Tugendethik“⁶⁸

Die ethische theoretische Funktion von Gedankenexperimenten in der Moralphilosophie ist es, den Gültigkeitsbereich moralischer Prinzipien auszuloten. Warum die Moralphilosophie gerne und ausgiebig Gedankenexperimente verwendet, hat ähnliche Motivation wie die der Wissenschaftler. Gedankenexperimente lassen sich dazu einsetzen, Konsequenzen eines moralischen Prinzips deutlich zu machen und kritisch zu diskutieren. Gedankenexperimente haben also sowohl in der Naturwissenschaft, als auch in der Moralphilosophie starke heuristische Qualität. Betrachtet man dies genauer, sind Moralphilosophen im Grunde noch viel stärker als ihre Kollegen aus der Wissenschaft dem „Instrument“ des Gedankenexperiments verpflichtet. Man findet sie auch viel häufiger in der Moralphilosophie als in der Naturwissenschaft. Der Unterschied in der Häufigkeit von Gedankenexperimenten dürfte darin liegen, dass Naturgesetze sich auf die Natur als Ganzes beziehen. Diese Eigenschaft verlangen wir auch von Naturgesetzen, Naturgesetze als Beschreibungen von Regelmäßigkeiten im Verhalten realer Systeme. Mit ihrer Formulierung machen wir Menschen zugleich eine räumliche und zeitliche Universalisierbarkeitsannahme. Anders verhält sich dies in der

⁶⁷ Andreas Hauer: *Moralisch denken: Einführende Gedanken zur philosophischen Ethik*. Berlin: 2015, 65 f.

⁶⁸ Andreas Hauer: *Moralisch denken: Einführende Gedanken zur philosophischen Ethik*. Berlin: 2015, 66

Moralphilosophie. Wenn alle Menschen übereinstimmen, dass sich ein bestimmtes moralisches Prinzip in vielen Situationen bewährt hat und zur moralisch richtigen Handlung führt, so wird in der Moralphilosophie eine entsprechende Universalisierbarkeitsannahme nicht angewendet. Die Erfahrung hat uns viel mehr gezeigt, dass es ein Universalisierbarkeitsprinzip für ein einziges moralisches Grundprinzip für alle moralischen Handlungen nicht gibt. In moralischen Fragen muss viel intensiver als in naturwissenschaftlichen damit gerechnet werden, dass schon die nächste Situation mit einem vorgeschlagenen moralischen Prinzip nicht adäquat bewältigt werden kann, auch wenn sich dieses Prinzip bisher gut bewährt hat.⁶⁹

1.6 Bewältigung moralischer Dilemmata

Bei der Bewältigung von moralischen Dilemmata ist es vorweg von Bedeutung, dass man die zwei Arten von moralischen Verpflichtungen kennt. Diese beiden Arten sind nun nicht grundsätzlich voneinander unterschieden, aber sie treten je nach Kontext in unterschiedlicher Ausprägung auf. Zum einen gibt es „Prima facie – Verpflichtungen“, diese sind wie folgt charakterisiert:⁷⁰ „Eine *Prima facie* – Verpflichtung, Handlungsalternative A herbeizuführen, liegt genau dann vor, wenn es – unter der Annahme, dass es keine moralische Rechtfertigung gäbe, A nicht herbeizuführen – moralisch falsch wäre, A nicht herbeizuführen.“⁷¹ An dieser Definition erkennt man, dass bei den eben genannten Verpflichtungen kontrafaktische Überlegungen ins Spiel kommen. Ein Beispiel, welches eine solche Situation verdeutlichen würde, wäre, wenn ein Vater seiner Tochter verspricht, zu ihrer Tanzaufführung zu kommen, jedoch am Weg dahin an einem Autounfall vorbeikommt und dort Erste Hilfe leisten muss und damit die Aufführung verpassen würde. In Hinblick auf die zuvor genannte Definition der Prima facie Verpflichtungen beurteilt, hat der Vater die Pflicht, das Versprechen zu halten, denn er hätte keine Rechtfertigung dafür, das Versprechen nicht zu

⁶⁹ Vgl. Wolfgang Buschlinger: *Denk Kapriolen? Gedankenexperimente in Naturwissenschaften, Ethik und Philosophy of Mind*. Würzburg 1993, 82 f.

⁷⁰ Vgl. Helen Bohse-Nehring: *Moralische Dilemmata als wahre Widersprüche. Argumente für eine dialethistische Semantik im moralischen Diskurs*. Münster 2013, 15

⁷¹ Helen Bohse-Nehring: *Moralische Dilemmata als wahre Widersprüche. Argumente für eine dialethistische Semantik im moralischen Diskurs*. Münster 2013, 15

halten wäre unmoralisch. Das resultiert daraus, dass es für uns im Allgemeinen moralisch ist, unsere Versprechen zu halten. In diesem speziellen Fall hat der Vater jedoch eine Rechtfertigung, es nicht zu halten, weil er es richtigerweise für seine Pflicht hält, den Verletzten beim Unfall zu helfen. Dennoch bleibt aber die Verpflichtung, sein Versprechen zu halten als Prima facie Verpflichtung aufrecht. Prima facie Verpflichtungen bleiben also selbst dann bestehen, auch wenn sie (möglicherweise auch aus gutem Grund) nicht erfüllt werden.⁷²

Eine weitere Art von Verpflichtung in moralischen Konflikten ist die sogenannte „All things considered Verpflichtung“ (kurz ATC-Verpflichtung). Die Definition von ATC-Verpflichtungen lautet wie folgt:⁷³ „Eine ATC Verpflichtung gibt an, was, von einem moralischen Standpunkt aus betrachtet und unter Berücksichtigung aller Prima facie-Verpflichtungen sowie aller weiteren moralisch relevanten Faktoren, in einer bestimmten Situation moralisch geboten ist. In den meisten moralischen Konfliktfällen wird die ATC-Verpflichtung einfach die stärkste Prima facie-Verpflichtung sein, die alle anderen Prima facie-Verpflichtungen überwiegt. Im Konflikt stehen zwei Prima facie – Verpflichtungen dabei genau dann, wenn das Erfüllen der einen Prima facie – Verpflichtung es unmöglich macht, auch die andere Verpflichtung zu erfüllen, und umgekehrt. Dass eine Prima facie – Verpflichtung, Handlungsalternative A zu tun, die Prima facie Verpflichtung, Handlungsalternative B zu tun, überwiegt, bedeutet, dass die Prima facie – Verpflichtung, A zu tun, moralisch stärker ist als die Prima facie – Verpflichtung, B zu tun.“⁷⁴

Daraus ergibt sich, wenn man die zuvor genannte Definition der Prima facie – Verpflichtung berücksichtigt, dass beim erwähnten Fall zwei Prima facie Verpflichtungen vorliegen. Zum einen die Verpflichtung, die Aufführung der Tochter zu besuchen und zum anderen, dem Verletzten Erste Hilfe zu leisten. Es wäre in beiden Fällen moralisch falsch, das Versprechen nicht zu halten, sofern es keine Rechtfertigung dafür gäbe. Allerdings wird im genannten Beispiel die

⁷² Vgl. Helen Bohse-Nehring: *Moralische Dilemmata als wahre Widersprüche. Argumente für eine dialethistische Semantik im moralischen Diskurs*. Münster 2013, 15 f.

⁷³ Vgl. Helen Bohse-Nehring: *Moralische Dilemmata als wahre Widersprüche. Argumente für eine dialethistische Semantik im moralischen Diskurs*. Münster 2013, 16

⁷⁴ Helen Bohse-Nehring: *Moralische Dilemmata als wahre Widersprüche. Argumente für eine dialethistische Semantik im moralischen Diskurs*. Münster 2013, 16

Prima facie Verpflichtung, die Aufführung der Tochter zu besuchen, von der Verpflichtung, Erste Hilfe zu leisten, überwogen und damit entsteht eine Rechtfertigung, erstes Versprechen nicht zu halten. Somit wird die Verpflichtung Erste Hilfe zu leisten zu einer ATC – Verpflichtung. Unter der Berücksichtigung aller Prima facie Verpflichtungen (im genannten Fall waren es zwei) unterliegt der Vater der moralischen Verpflichtung, Erste Hilfe zu leisten. Zu beachten ist aber, dass die eine Verpflichtung von der anderen nur überwogen wird allerdings nicht ausgelöscht. Vom Auslösen einer Verpflichtung kann man erst dann sprechen, wenn es beispielsweise durch einen plötzlichen Todesfall dazu kommt, dass die Person, gegenüber der man die Verpflichtung hat, gar nicht mehr existiert. Es gäbe noch ein weiteres Szenario, wann es zu einer Auslöschung der Verpflichtung käme. Angenommen man ist verpflichtet, eine Person aus dem Wasser vor dem Ertrinken zu retten. In dem Moment, als man ins Wasser springen möchte, um Hilfe zu leisten, sieht man ein Rettungsboot, welches den Hilfsbedürftigen in wenigen Sekunden erreichen wird. Dann ist die Person, welche ins Wasser springen wollte von seiner Verpflichtung befreit. Zu einem Auslösen der Verpflichtung kommt es wiederum, wenn die Person, der man verpflichtet ist, den Verpflichteten „freispricht“. Dabei ist aber zu beachten, dass es in einer solchen Situation Rechte dieser Person geben kann, welche dazu führen, dass trotz eines Freispruches die Verpflichtung bestehen bleibt.⁷⁵

Die zuvor im Kapitel 1.2 genannten fünf Bedingungen charakterisieren die Entscheidungsprobleme, für die nun in weiterer Folge versucht wird, Entscheidungshilfen zu suchen. Werden Pattsituationen akzeptiert, werden wiederum auch die daraus resultierenden, neuen Entscheidungsprobleme akzeptiert. In diesen dringlichen, normativen Entscheidungssituationen ist Verharren keine Ausweichmöglichkeit. Man muss den moralischen Forderungen, soweit es möglich ist, Folge leisten. Dies kann nur durch die Auswahl *einer* der fraglichen Optionen, der Handlungsalternativen, geschehen. Welche gewählt

⁷⁵ Vgl. Helen Bohse-Nehring: *Moralische Dilemmata als wahre Widersprüche. Argumente für eine dialethistische Semantik im moralischen Diskurs*. Münster 2013, 17 f.

werden soll, kennzeichnet das Entscheidungsproblem auf der Reflexionsebene. Die Ethik der Konflikte sucht für dieses Entscheidungsproblem Entscheidungshilfen. Wie bereits erwähnt, ist die Entscheidung beliebig, darf jedoch aus moralischen Gründen nicht willkürlich sein. Genau an diesem Punkt setzt die Ethik der Konflikte ein. Sie orientiert sich hierbei an den folgenden, nach SELLMAIER sechs verschiedenen Ursachen für moralische Dilemmata:⁷⁶

1. „Kontingenz
2. Vagheit
3. Gewichtung
4. Inkommensurabilität und Unvergleichbarkeit
5. Uneindeutigkeit
6. Ahnungslosigkeit“⁷⁷

Die Bewältigung eines genuinen moralischen Dilemmas besteht darin, dass man die Auswahl einer Handlungsalternative moralisch begründen kann. Sie stellt damit für alles Handeln und Entscheiden die notwendige Eindeutigkeit her und löst die ethische Pattsituation auf. Da moralische Dilemmata theorieinterne Konflikte sind, kann für die Bewältigung der Pattsituation auf die normativen Überlegungen und Konzeptionen der zugrunde gelegten Theorie zurückgegriffen werden, da genau diese von allen als verbindlich akzeptiert werden. Denn die Pattsituation baut in dieser Hinsicht auf der Ausgangstheorie auf. Daher ist es auch möglich, dass unterschiedliche Theorien unterschiedlich mögliche Entscheidungshilfen in analogen Dilemmasituationen begründen. Entscheidungshilfen wären z.B. Reihenfolge, Rotation, erzwungene Gleichheit, Kompensation und Prioritätenlisten. Diese zeigen uns, dass wir alltäglich mit schwierigen normativen Entscheidungen zu tun haben. Jedoch haben diese alltäglichen Vorkommnisse nicht die tragischen Aspekte außergewöhnlicher moralischer Dilemmata. Weitere sinnvolle Entscheidungshilfen können

⁷⁶ Vgl. Stephan Sellmaier: *Ethik der Konflikte: über den moralisch angemessenen Umgang mit ethischen Dissens und moralischen Dilemmata*. Stuttgart 2008, 126

⁷⁷ Stephan Sellmaier: *Ethik der Konflikte: über den moralisch angemessenen Umgang mit ethischen Dissens und moralischen Dilemmata*. Stuttgart 2008, 126 f.

prozedurale Verfahren sein. Diese kommen immer dann zur Anwendung, wenn keine eindeutig zu bestimmenden moralischen Lösungen vorliegen. Neben diesen gibt es auch noch Entscheidungsregeln, welche in der rationalen Entscheidungstheorie angewandt werden, auch diese können den Bereich sinnvoller Entscheidungshilfen für moralische Dilemmata bereichern.⁷⁸

Ein weiterer wesentlicher Schritt zur Bewältigung des Problems ist die genaue Analyse der Ursachen für das moralische Dilemma. Erst dann, wenn man die Ursache für das moralische Problem genau kennt, ist es sinnvoll nach einer begründbaren Lösung oder einer angemessenen Bewältigung des Entscheidungsproblems zu suchen.⁷⁹

Zusammengefasst kann man vier Punkte zu Entscheidungshilfen angeben:

1. „Für jeden Typus genuiner Dilemmata lassen sich verschiedene Entscheidungshilfen vorstellen.
2. Nicht alle Entscheidungshilfen sind für jeden Typus gleichermaßen geeignet.
3. Die Angemessenheit einer Entscheidungshilfe hängt von der Ursache des Dilemmas ab.
4. Die moralische Legitimation einer angemessenen Entscheidungshilfe hängt von der politischen Legitimation ab.“⁸⁰

⁷⁸ Vgl. Stephan Sellmaier: *Ethik der Konflikte: über den moralisch angemessenen Umgang mit ethischen Dissens und moralischen Dilemmata*. Stuttgart 2008, 127 f.

⁷⁹ Vgl. Stephan Sellmaier: *Ethik der Konflikte: über den moralisch angemessenen Umgang mit ethischen Dissens und moralischen Dilemmata*. Stuttgart 2008, 129

⁸⁰ Stephan Sellmaier: *Ethik der Konflikte: über den moralisch angemessenen Umgang mit ethischen Dissens und moralischen Dilemmata*. Stuttgart 2008, 139

2. Drei ausgewählte Gedankenexperimente und ihre philosophische Grundlage

Um den bisher erläuterten Theorie und Fakten einen praktischen Bezug einzuhauchen, richte ich im folgenden Kapitel mein Augenmerk auf drei besondere Gedankenexperimente: Das Trolley Problem, das Heinz Dilemma und das Rettungsboot Dilemma. Ich habe diese drei Dilemmata gewählt, weil es bei jedem Einzelnen um Situationen geht, die eine Person vor die Entscheidung stellt, entweder Leben zu nehmen oder Leben zu retten. Obwohl sie diese Gemeinsamkeit besitzen, sind sie dennoch sehr unterschiedlich und es wert, genauer betrachtet zu werden. Da ich zu diesen Gedankenexperimenten in weiterer Folge (Kapitel 4) auch Unterrichtseinheiten plane, war ein weiterer wichtiger Faktor, dass die Gedankenexperimente auch gut für SchülerInnen nachvollziehbar sind. Ich werde zu jedem der Gedankenexperimente das Szenario, die Interpretation, mögliche Lösungsansätze und im Kapitel 3 auch deren Kritik erörtern.

2.1 Das Trolley Problem

Das Trolley Problem wurde von Philippa FOOT beschrieben. Beim Trolley Problem, oder auch Straßenbahn Dilemma genannt, geht es darum, dass das grundsätzliche Problem geklärt werden soll, ob es richtig ist, wenige Menschen zu opfern, um viele zu retten. Diese Dilemma Szenarios sollen diese Frage klären bzw. aufzeigen, welches grundsätzliche moralische Denken in der jeweiligen Begründung eine Rolle spielt.⁸¹

2.1.1 Die Szenarios

Szenario 1: Nebengleis:

„Du stehst neben den Gleisen, während ein unkontrollierbarer Zug auf dich zurast, weil die Bremsen versagt haben. Auf den vorausliegenden Schienen sind fünf Menschen angebunden. Wenn du nichts tust, wird der Zug die fünf Menschen überfahren und diese in weiterer Folge sterben. Aber du stehst zum

⁸¹ Vgl. Andreas Hauer: *Moralisch denken: Einführende Gedanken zur philosophischen Ethik*. Berlin: 2015, 63

Glück in der Nähe eines Weichensignals. Betätigst du dieses und veränderst die Weichen wird der außer Kontrolle geratene Zug auf das Nebengleis gleitet. Allerdings ist dabei leider ein Haken, denn auf dem Nebengleis ist ebenfalls eine Person angebunden. Auch beim Verändern der Weichen wird zwangsweise eine Person getötet werden. Was kannst du tun?“⁸²

Szenario 2: Fat Man:

„Du stehst auf einer Fußgängerbrücke und blickst über die darunterliegenden Schienen. Du siehst den Zug immer näherkommen und auf den davorliegenden Schienen sind fünf Menschen angebunden. Es stellt sich die Frage ob diese fünf gerettet werden können. Auch hier hat die Moralphilosophie listig arrangierte Fälle, sodass sie gerettet werden könnten. Ein stark übergewichtiger Mann lehnt am Geländer und beobachtet die Schienen. Wenn du ihn von der Brücke stößt fällt er auf die Schienen vor den fünf angeketteten Personen. Er ist so korpulent, sodass seine Masse den Zug zum Stehen bringen würde. Traurig aber ist, dass er dabei sterben würde. Würdest du die fünf Leben sichern und den übergewichtigen Mann von der Brücke stoßen?“⁸³

Szenario 3: Lazy Susan:

„In diesem Szenario fährt der Zug auch auf fünf Menschen zu, welche auf den Schienen festgebunden sind. Du kannst die fünf in Sicherheit bringen, indem du die Drehscheibe um 180 Grad drehst. Dies hat die Konsequenz, dass anstatt der fünf ein stark übergewichtiger Mann im Weg des Zuges liegt. Würdest du die Scheibe drehen?“⁸⁴

Szenario 4: Loop:

„Der Zug nähert sich fünf auf den Schienen angeketteten Menschen. Diese fünf Personen sind alle sehr schlank. Würde man den Zug über diese fünf Personen

⁸² David Edmonds: *Would you kill the fat man?. The Trolley Problem and What Your Answer Tells Us about Right and Wrong*. USA: 2015, 183

⁸³ David Edmonds: *Would you kill the fat man?. The Trolley Problem and What Your Answer Tells Us about Right and Wrong*. USA: 2015, 184

⁸⁴ David Edmonds: *Would you kill the fat man?. The Trolley Problem and What Your Answer Tells Us about Right and Wrong*. USA: 2015, 185

leiten, würden sie sterben aber der Zug nicht gebremst. Es besteht die Möglichkeit den Zug nicht zu den fünf Personen, sondern ihn auf eine Ausweischleife zu leiten. Ein korpulenter Mann ist auf den Schienen der Ausweischleife angekettet. Sein Gewicht kann den Zug stoppen und damit wären die fünf Personen in Sicherheit. Würdest du den Zug auf die Ausweischleife leiten?“⁸⁵

Szenario 5: Sechs hinter einem (Six behind one):

„Du stehst neben den Schienen, auf denen ein außer Kontrolle geratener Zug entgegen kommt. Vor dem Zug liegen fünf Menschen an die Schienen gekettet. Wenn du nichts tust, überfährt der Zug die fünf Personen und alle sterben dabei. Glücklicherweise stehst du neben einem Weichensignal. Bedienst du dieses, wird der Zug auf ein Nebengleis geleitet. Auf dem Nebengleis liegt ein übergewichtiger Mann, welcher den Zug stoppen würde, dabei allerdings auch sterben würde. Hinter diesem Mann sind sechs weitere Personen gekettet. Da aber der korpulente Mann vor ihnen liegt, würde der Zug vor ihnen gestoppt werden. Was würdest du tun?“⁸⁶

Szenario 6: Extra Push:

„Der Zug rast mit voller Geschwindigkeit auf die fünf Personen zu, die auf den Schienen angekettet sind, sie werden sterben, wenn du nichts tust. Du kannst den Zug auf eine Ausweischleife leiten und damit weg von den fünf Menschen. Auf der Ausweischleife befindet sich aber auch ein Mann. Der Zug hat aber eine solche Geschwindigkeit, sodass der Zug über den Mann springt, wenn du das Weichensignal nicht noch einmal einstellst. Wenn der Zug über den Mann springt, dann es würde nach der Ausweischleife zurück auf die Schienen gelangen, wo die fünf Personen angekettet sind und diese in weiterer Folge töten. Die einzige Garantie, dass er Zug in den Mann fährt besteht, wenn du dem Weichensignal einen zusätzlichen Stoß gibst. Würdest du das Weichensignal

⁸⁵ David Edmonds: *Would you kill the fat man?. The Trolley Problem and What Your Answer Tells Us about Right and Wrong*. USA: 2015, 186

⁸⁶ David Edmonds: *Would you kill the fat man?. The Trolley Problem and What Your Answer Tells Us about Right and Wrong*. USA: 2015, 187

bedienen und wenn ja würdest du es zusätzlich umstellen, sodass das Zug mit Sicherheit auf den einzelnen Mann zufährt?“⁸⁷

Szenario 7: Zwei Ausweichschleifen (Two Loops):

„Der Zug rast auf fünf Menschen zu, wovon alle sterben würden, wenn du nichts dagegen tust. Du kannst den Zug auf eine leerstehende Ausweichschleife lenken. Wenn du nichts weiter als das Umleiten des Zuges auf die Ausweichschleife tust, dann würde der Zug entlang der Schleife fahren und zurück zu den fünf angeketteten Menschen kommen. Du hast aber die Möglichkeit die Richtung des Zuges ein weiteres Mal zu verändern und ihn damit auf eine weitere Ausweichschleife zu lenken. Auf dieser ist jedoch ein Mensch angebunden. Diese Person würde getötet werden, aber die fünf anderen könnten überleben. Solltest du den Zug nicht nur einmal, sondern zweimal umrouten?“⁸⁸

Szenario 8: Tractor man:

„Der Zug donnert auf fünf unschuldige an die Gleise gekettete Menschen zu. Allerdings ist der Zug nicht die einzige Bedrohung für sie. Sie sind von einer anderen außer Kontrolle geraten Gefahr bedroht und zwar einem Traktor, der direkt auf sie zurast. Den Zug umzuleiten wäre zwecklos, denn sie würden so oder so sterben, weil der Traktor sie überfahren würde. Aber wenn du den Zug umleitest würde der Zug eine andere Person die im Weg es Traktors treffen, allerdings ohne Verletzungen. Wenn der Mann aber vom Traktor getroffen wird, dann würde er diesen stoppen aber dabei auch sterben. Sollte der Zug umgeleitet werden?“⁸⁹

⁸⁷ David Edmonds: *Would you kill the fat man?. The Trolley Problem and What Your Answer Tells Us about Right and Wrong*. USA: 2015, 188

⁸⁸ David Edmonds: *Would you kill the fat man?. The Trolley Problem and What Your Answer Tells Us about Right and Wrong*. USA: 2015, 189

⁸⁹ David Edmonds: *Would you kill the fat man?. The Trolley Problem and What Your Answer Tells Us about Right and Wrong*. USA: 2015, 190

Szenario 9: The tumble case:

„Der Zug steuert auf fünf an die Gleise gebundene Menschen zu. Du kannst den Zug aber nicht umleiten. Aber du kannst die fünf Menschen bewegen. Bewegst du diese, würden die fünf Personen einen Hügel hinunterrollen und unverletzt bleiben. Jedoch würde durch die Hinunterrollenden eine unschuldige Person getötet werden. Würdest du die fünf Personen bewegen?“⁹⁰

Szenario 10: The trap door:

„Der Zug rast auf fünf an die Gleise gebundene Personen zu. Du selbst stehst seitlich der Schienen. Um die fünf Personen zu schützen, kannst du einen Hebel betätigen, der eine Falltür öffnet, welche sich genau dort befindet wo ein korpulenter Mann an der Fußgängerbrücke lehnt. Der übergewichtige Mann würde auf die Schienen fallen und sterben, allerdings würde seine Masse den Zug stoppen und damit die fünf Leute retten. Würdest du die Falltür öffnen?“⁹¹

2.1.2 Theorien zum Trolley Problem

Egal welches der Szenarien man näher betrachtet, es läuft immer auf dieselbe Problematik hinaus, dass man eine Entscheidung treffen muss. „Jede mögliche Antwort ist nicht nur eine spezielle Antwort auf das vorliegende Problem, sondern impliziert eine generelle Antwort. Eine Richtung sagt, dass es legitim sei, wenige Menschen zu opfern, wenn man viele Menschen retten kann, und zwar unter der Voraussetzung, dass keine besonderen Umstände vorliegen wie etwa der, dass ich weiß, dass der Bahnarbeiter, der alleine auf einem der beiden Gleise steht, ein Massenmörder ist. Und auch dann ergeben sich weitere Fragen wie die, ob unabhängig des bisherigen Lebens nicht jeder Mensch das gleiche Recht auf Leben hat. Eine andere Richtung argumentiert, dass es grundsätzlich

⁹⁰ David Edmonds: *Would you kill the fat man?. The Trolley Problem and What Your Answer Tells Us about Right and Wrong*. USA: 2015, 191

⁹¹ David Edmonds: *Would you kill the fat man?. The Trolley Problem and What Your Answer Tells Us about Right and Wrong*. USA: 2015, 192

unmoralisch ist, Menschenleben nach Zahlen gegeneinander aufzuwiegen, auch wenn in der Wirklichkeit wahrscheinlich die meisten Menschen dies tun - [...].⁹²

2.1.3 Utilitaristische Betrachtung des Trolley Problems

2.1.3.1 Zählt die Anzahl, wenn man Leben rettet?

„Es gibt die sogenannte Maximierungsregel in Zwangslagen. Dabei handelt es sich um Spezialfälle der maximierenden Selektion unter Restriktionen. Diese Regel führt den Akteur / die Akteurin dazu, die beste aus den schlechten Alternativen auszuwählen. Es sind aber jederzeit, auch unter Zwang, Alternativen denkbar, die einen Ausweg aus einer unangenehmen Lage weisen könnten. [...] Es gibt prinzipiell immer noch eine andere Möglichkeit. Menschen haben – auch unter Zwang – immer die „Wahl“ und sie „müssen“ den – etwa normativ vorgegebenen – Alternativen in keiner Weise blindlings folgen. Aber wenn sie bestimmte Alternativen – einschließlich einer ganz neuen – sehen, dann wählen sie eine davon immer nach der Regel des Maximierens aus.“⁹³

Für Vertreter der Maximierungsregel, ist es beispielsweise schlechter, wenn nicht nur eine Person, sondern zwei Personen an Kopfschmerzen leiden, egal wer diese Individuen sind.⁹⁴

Man muss aber vorweg anmerken, dass ein Arzt, Schiffskapitän oder wie beim Trolley Problem die Person neben den Gleisen, wenn sie einen Menschen anstatt fünf retten, nicht unrecht handelt, weil sie damit niemandes Recht verletzt, weil die infrage stehenden Ressourcen ihr gehören. Verteidiger der Maximierungsregel berufen sich üblicherweise auf drei Argumente, um ihren Standpunkt positiv zu begründen. Das erste ist ein unverhohlener Appell an die Intuition. Es besagt, dass es sich möglicherweise noch entschuldigen lässt, dass die Entscheidung dem Zufall überlassen wird, wenn fünf Menschenleben gegen eines stehen, obwohl selbst hier Zweifel angebracht sind. Aber angenommen, es besteht die Möglichkeit fünfhundert Menschen zu retten, wenn der Einzelne

⁹² Andreas Hauer: *Moralisch denken: Einführende Gedanken zur philosophischen Ethik*. Berlin: 2015, 64

⁹³ Hartmut Esser: *Soziologie. Allgemeine Grundlagen*. Frankfurt/Main; New York 1999, 227 f.

⁹⁴ Vgl. Eric Rakowski : „Zählt die Anzahl, wenn man Leben rettet?“. In: Lübke, Meyma (Hg.): *Tödliche Entscheidungen. Allokation von Leben und Tod in Zwangslagen*. Paderborn 2004, 158

seinem Schicksal überlassen werden würde. Dabei stellt sich die Frage, ob es hierbei wirklich angemessen ist, den Zufall entscheiden zu lassen. Es gibt aber auch andere Beispiele: Wenn von zwei Gruppen verschütteter Bergleute nur eine gerettet werden kann und in einer zwei und in der anderen zwanzig Menschen verschüttet sind, verwenden Vertreter der Maximierungsregel diese als Argumente, um von der Richtigkeit ihrer Position zu überzeugen. Es kann auch nicht bestritten werden, dass die Intuition auf die sie sich stützen, weithin geteilt wird.⁹⁵

Das zweite Argument stützt sich auf die Behauptung, dass Menschenleben, Lebensjahre, Präferenz Erfüllung oder die Existenz bestimmter Bewusstseinszustände einen objektiven Wert haben, der interpersonelle Addition erlaubt. Wir haben die Pflicht, die Menge objektiver Werte in der Welt nach Möglichkeit zu bewahren oder sogar zu vermehren. Weil genau diesen Zweck die Maximierungsregel erfüllt, müssen wir, nach dem Argument der Vertreter, ihr beipflichten.⁹⁶

„Das dritte Argument zugunsten der Maximierungsregel beruht auf einer angeblichen Analogie zwischen der Auswahl Überlebender und demokratischen Entscheidungsprozessen. Diesen Gedanken könnte man wie folgt formulieren: So wie man die Präferenzen aller Personen gleich gewichten sollte, wenn es um die Wahl von politischen Programmen geht, die niemandes moralische Rechte einschränken, so sollte man auch den persönlichen Präferenzen für das Weiterleben gleiches Gewicht geben, wenn es um die Entscheidung geht, wen man rettet. Wenn mit einem Blick auf die Gesetzgebungsprozesse es unpassend erscheint, eine Münze zu werfen, um zu entscheiden, ob den Präferenzen der Mehrheit oder denen der Minderheit gefolgt werden soll, wäre dann das Münzenwerfen nicht ebenso unpassend in dem Fall, in dem eine Mehrheit der bedrohten Personen (deren jede dieselbe Achtung verdient) klarerweise eine

⁹⁵ Vgl. Eric Rakowski : „Zählt die Anzahl, wenn man Leben rettet?“. In: Lübke, Meyma (Hg.): *Tödliche Entscheidungen. Allokation von Leben und Tod in Zwangslagen*. Paderborn 2004, 159

⁹⁶ Vgl. Eric Rakowski : „Zählt die Anzahl, wenn man Leben rettet?“. In: Lübke, Meyma (Hg.): *Tödliche Entscheidungen. Allokation von Leben und Tod in Zwangslagen*. Paderborn 2004, 159

Handlungsweise der anderen vorzieht? Dieses Argument scheint auf den ersten Blick eine gewisse Überzeugungskraft zu besitzen. Beim näheren Hinsehen verliert es sie jedoch. Denn es besteht ein entscheidender Unterschied zwischen dem, was das Gebot gleicher Achtung im Hinblick auf Routineentscheidungen über ein andere Personen affizierendes staatliches oder individuelles Handeln gebietet, und dem, was es gebietet, wenn Staat oder Bürger zwischen gefährdeten Individuen wählen müsse.⁹⁷

Zur Maximierungsregel nehmen auch John TAUREK als auch Derek PARFIT Stellung.

TAUREK ist der Ansicht, dass die Maximierungsregel auf folgender Annahme fußt.⁹⁸

„Leiden ist nicht in dieser Weise additiv. Das Unwohlsein jedes einzelnen aus einer großen Menge von Individuen, die alle ein bisschen Kopfschmerzen haben, addiert sich nicht zu irgendjemandes Migräne-Erfahrung“⁹⁹

Bei TAUREK heißt es auch:

„Wenn von fünf Individuen jedes sein Leben verliert, addiert sich das nicht zu irgendjemandes Erleben eines Verlusts, der fünfmal größer ist als der Verlust, den jeder einzelne von den fünf erleidet“¹⁰⁰

PARFIT hat festgestellt:

„[d]iejenigen, die glauben, dass Leid ‚additiv‘ sei, glauben nicht, dass viele geringere Schmerzen dasselbe seien wie ein größerer Schmerz. Sie

⁹⁷ Eric Rakowski : „Zählt die Anzahl, wenn man Leben rettet?“: In: Lübbe, Meyma (Hg.): *Tödliche Entscheidungen. Allokation von Leben und Tod in Zwangslagen*. Paderborn 2004, 161 f.

⁹⁸ Vgl. Eric Rakowski : „Zählt die Anzahl, wenn man Leben rettet?“: In: Lübbe, Meyma (Hg.): *Tödliche Entscheidungen. Allokation von Leben und Tod in Zwangslagen*. Paderborn 2004, 158

⁹⁹ Eric Rakowski : „Zählt die Anzahl, wenn man Leben rettet?“: In: Lübbe, Meyma (Hg.): *Tödliche Entscheidungen. Allokation von Leben und Tod in Zwangslagen*. Paderborn 2004, 158; aus: John Taurek, Should the Numbers Count?, in: *Philosophy & Public Affairs* 6 (1977), S. 293-316, S. 308 f [im vorliegenden Band S. 137]

¹⁰⁰ Eric Rakowski : „Zählt die Anzahl, wenn man Leben rettet?“: In: Lübbe, Meyma (Hg.): *Tödliche Entscheidungen. Allokation von Leben und Tod in Zwangslagen*. Paderborn 2004, 158; aus: John Taurek, Should the Numbers Count?, in: *Philosophy & Public Affairs* 6 (1977), S. 307 [S. 136]

meinen vielmehr, dass die geringeren Schmerzen zusammengenommen genauso schlecht sein können.“¹⁰¹

Demnach positioniert sich TAUREK gegen die Maximierungsregel und PARFIT spricht sich für die Maximierungsregel aus.

2.1.4 Deontologische Betrachtung des Trolley Problems

Privatpersonen, denen das Überleben eines oder mehrerer Mitglieder in der kleineren Gruppe besonders am Herzen liegen, würden sich nicht automatisch für die Rettung der größeren Gruppe entscheiden. Hinzu kommt, dass eine solche Entscheidung von der Bindung an die betreffende Person/die betreffenden Personen, sowie dem Größenunterschied zwischen den zwei Gruppen abhängt. Um die Rettungschance bestimmter Angehöriger, Freunde etc. zu erhöhen, würden Menschen einwilligen, bestimmte Opfer zu bringen. Jedoch gibt es Grenzen, es wäre nämlich ungerecht, bei manchen einen anspruchsvolleren Maßstab anzulegen als bei anderen. Daher sollte man einen Mindeststandard für die Präferenzen oder Fähigkeiten der Retter ansetzen, die am wenigsten dazu bereit wären, ihre persönlichen Interessen hinter den Aspekt der Gruppengröße zurücktreten zu lassen.¹⁰²

Die Anwendung der Maximierungsregel ist nur dann verpflichtend, wenn der geringfügige Nutzen, der anderen daraus erwächst, die Kosten für einen selbst und die nahestehenden nahestehender Personen deutlich überwiegen. Die unwesentliche Verminderung des sich ergebenden vorhergegangenen Nutzens, wenn man eine Ausnahmeregelung für Verwandte, Freunde etc. nutzt, wäre im Vergleich mit den Kosten eines Verzichts darauf nicht so erheblich, dass eine solche Ausnahmeregelung sich als moralisch verboten erweist. Es besteht daher

¹⁰¹ Eric Rakowski : „Zählt die Anzahl, wenn man Leben rettet?“: In: Lübbe, Meyma (Hg.): *Tödliche Entscheidungen. Allokation von Leben und Tod in Zwangslagen*. Paderborn 2004, 158; aus: Derek Parfit, Innumerate Ethics, in: *Philosophy & Public Affairs* 7 (1978), S. 285-301, S. 293 [im vorliegenden Band S. 150] Siehe auch Samuel Scheffler, *The Rejection of Consequentialism*, Oxford 1982, Kap. 5; Herbert L.A. Hart, Between Utility and Rights, in: *Columbia Law Review* 79 (1979), S. 828-846, § III; Thomas Nagel, Libertarianism without Foundations, in: *Yale Law Journal* 85 (1975), S. 136-149. S- 142f.

¹⁰² Vgl. Eric Rakowski : „Zählt die Anzahl, wenn man Leben rettet?“: In: Lübbe, Meyma (Hg.): *Tödliche Entscheidungen. Allokation von Leben und Tod in Zwangslagen*. Paderborn 2004, 167

keine Pflicht, die Maximierungsregel ungeachtet der Identität der gefährdeten Personen anzuwenden.¹⁰³

Angenommen der Retter/die Retterin hat in beiden der Gruppen keine Verwandte, Freunde, etc. und würde daher sowohl die eine als auch die andere Gruppe gerne retten. Es stellt sich hierbei die Frage, ob er/sie die Mitglieder der kleineren Gruppe ungerecht behandeln würde, wenn er/sie sich direkt dafür entscheidet, die größere Gruppe zu retten? Weiter stellt sich die Frage, ob er/sie der großen Gruppe unrecht tun würde, wenn der Retter/ die Retterin zuerst eine Münze werfen würde, anstatt die Maximierungsregel darüber entscheiden zu lassen wer überlebt? Eine Antwort auf diese Fragen lässt sich nur mit Blick auf die Konventionen für Entscheidungen dieser Art in der betreffenden Gesellschaft finden. Wenn es so üblich ist, dass die größere Gruppe gerettet wird, sofern kein starkes persönliches Interesse am Überleben eines Mitglieds der kleineren Gruppe gibt, dann wäre das Vernachlässigen der kleineren Gruppe und das Retten der größeren Gruppe nicht unfair gegenüber der kleineren. Würde in einer solchen Gesellschaft der Retter/ die Retterin nicht umgehend die größere Gruppe retten, sondern vorweg eine Münze werfen, um die Entscheidung zu fällen, würde dieser/diese sogar Kritik bekommen dafür, dass er/sie pflichtwidrig eine für alle übliche Praxis nicht respektiert hat. Ist jedoch keine Regel etabliert und es ist üblich, dass das Los entscheidet, wie viele Menschenleben gerettet werden sollen, dann könnte es ungerecht erscheinen, wenn der Retter/ die Retterin umgehend die größere Gruppe auswählt zu retten. Die Maximierungsregel zu wählen, ist selbst dann in Ordnung, wenn es in einer Gesellschaft üblich ist, eine Münze zu werfen, da die Maximierungsregel niemandes Recht verletzt. Entscheidet sich aber ein Retter/eine Retterin für die größere Gruppe erst dann, nachdem sich die Gruppen gebildet haben, dann erscheint das den Mitgliedern der kleineren Gruppe ungerecht. Denn sie haben eine Entscheidung nach der Maximierungsregel weder gewollt noch erwartet und in jedem Falle haben sie ein Recht auf eine Entscheidung, die das Kriterium der Zufälligkeit erfüllt.¹⁰⁴

¹⁰³ Vgl. Eric Rakowski : „Zählt die Anzahl, wenn man Leben rettet?“. In: Lübbe, Meyma (Hg.): *Tödliche Entscheidungen. Allokation von Leben und Tod in Zwangslagen*. Paderborn 2004, 167

¹⁰⁴ Vgl. Eric Rakowski : „Zählt die Anzahl, wenn man Leben rettet?“. In: Lübbe, Meyma (Hg.): *Tödliche Entscheidungen. Allokation von Leben und Tod in Zwangslagen*. Paderborn 2004, 168 f.

2.2 Heinz Dilemma

Lawrence KOHLBERG (1927-1987) versuchte den Prozess der Werteerziehung unter einem entwicklungspsychologischen Aspekt darzustellen.¹⁰⁵ „Unter dem Einfluss von Autoren wie KANT, RAWLS, DEWEY und vor allem PIAGET konzentrierte er sich auf eine Untersuchung der Ontogenese des Gerechtigkeitsurteils als des Zentrums von Moralität. KOHLBERG geht bei seiner Beschreibung der Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit von einem Stufenkonzept aus. Die moralische Entwicklung verläuft in Stufen und zeigt so eine grundlegende strukturelle Komponente. KOHLBERG gewann seine Erkenntnisse über die Eigenschaften der Stufen moralischer Urteilsfähigkeit aus Interviews, die er mit Versuchspersonen führte, denen verschiedene moralische Dilemmata vorgelegt wurden. Eines der bekanntesten ist das sogenannte Heinz Dilemma.“¹⁰⁶

Beim Heinz Dilemma muss der Moralist [...] „bestimmte Güter gegeneinander abwägen, etwa das Recht auf Leben und das Recht auf Eigentum.“¹⁰⁷

Um die empirische Erfassung der moralischen Urteile auszuarbeiten, hat Lawrence KOHLBERG seine Methode in drei Einheiten unterteilt.¹⁰⁸

1. „das hypothetische Dilemma
2. das strukturelle Interview und
3. die (semi – hermeneutische) Auswertung des Interviews“¹⁰⁹

„Der Beginn jeder Erhebung zur moralischen Stufenentwicklung ist durch die Vorlage eines Dilemmas gekennzeichnet.“¹¹⁰ Bei einem solchen Dilemma ist wie bereits erwähnt die Situation folgende, dass sich (mindestens) zwei moralische

¹⁰⁵ Vgl. Volker Pfeifer: *Didaktik des Ethikunterrichts. Wie lässt sich Moral lehren und lernen?* Stuttgart 2003, 220

¹⁰⁶ Volker Pfeifer: *Didaktik des Ethikunterrichts. Wie lässt sich Moral lehren und lernen?* Stuttgart 2003, 220

¹⁰⁷ Nikolas Westerhoff: „Ethische Zwickmühlen“: Wen retten? Wen Opfern?“ In: *Psychologie Heute* 2008/ (1), 2008, 47

¹⁰⁸ Vgl. Detlef Garz: *Lawrence Kohlberg zur Einführung*. Hamburg 2015, 75

¹⁰⁹ Detlef Garz: *Lawrence Kohlberg zur Einführung*. Hamburg 2015, 75

¹¹⁰ Detlef Garz: *Lawrence Kohlberg zur Einführung*. Hamburg 2015, 75 f.

Werte gegenüber stehen, welche sich gegenseitig ausschließen, und die befragte Person sich ausschließlich für eine Alternative entscheiden muss. KOHLBERG hat sich bewusst dafür entschieden nur mit hypothetischen Dilemmata zu arbeiten, weil er sich davon Vorteile verspricht, welche bei tatsächlich erfahrenen Konflikten verloren gehen. Weiter war es von Bedeutung, für die von ihm geplante Längsschnittstudie ein Instrument zu haben, welches sowohl für Kinder, Jugendliche als auch für Erwachsene einsetzbar ist. Denn nur dadurch ist Vergleichbarkeit der Antworten gewährleistet. Insgesamt war es KOHLBERG wichtig, dass bei seinen gewählten Dilemmata eine „richtige Mischung“ zwischen kultureller Nähe und Distanz gefunden wird.¹¹¹

Nachdem die Dilemma Situation dargelegt wurde, kommt es zum strukturalen Interview. Dieses Interview besteht aus drei parallelen Varianten.¹¹² „Jede Variante umfaßt drei hypothetische Dilemmata, und auf jedes Dilemma folgen neun bis zwölf standardisierte Sondierungsfragen, die formuliert wurden, um Rechtfertigungen, Ausgestaltungen und Klärungen der moralischen Urteile des Subjekts erheben zu können.“¹¹³ Solche Fragen wären z.B.: „Soll Heinz das Medikament stehlen?“ „Weshalb/weshalb nicht?“[...] „Ist Heinz verpflichtet, das Medikament zu stehlen?“[...] „Ist es für Menschen wichtig, alles was in ihren Kräften steht zu tun, um das Leben eines anderen zu retten?“ [...] etc.“¹¹⁴ „Die Fragen zu jedem Dilemma fokussieren auf die beiden moralischen Themen, die ausgewählt wurden, um den zentralen Wertekonflikt in diesem Dilemma zu repräsentieren. Zum Beispiel wird das [...] Heinz Dilemma bei der standardisierten Auswertung als ein Konflikt zwischen dem Wert der Aufrechterhaltung des Lebens und dem Wert der Aufrechterhaltung der Gesetze verstanden. Leben und Gesetze sind die standardisierten Themen in diesem Dilemma, und die Sondierungsfragen wurden geschaffen, um Informationen über die Vorstellungen des Subjekts über diese beiden Themen zu erhalten.“¹¹⁵

Dieses Interview wird dann in weiterer Folge durch eine semi-hermeneutische

¹¹¹ Vgl. Detlef Garz: *Lawrence Kohlberg zur Einführung*. Hamburg 2015, 76

¹¹² Vgl. Detlef Garz: *Lawrence Kohlberg zur Einführung*. Hamburg 2015, 79

¹¹³ Anne Colby, Lawrence Kohlberg and collaborators: *The measurement of moral judgment*. Cambridge 1987,41

¹¹⁴ Detlef Garz: *Lawrence Kohlberg zur Einführung*. Hamburg 2015, 77

¹¹⁵ Anne Colby, Lawrence Kohlberg and collaborators: *The measurement of moral judgment*. Cambridge 1987,41

Methode ausgewertet. Die Methode zur Auswertung umfasst die Auswertung der erhobenen Antworten, diese werden mit „Musterantworten“, welche von KOHLBERG über eine durchgeführte Längsschnittuntersuchung gesammelt hat, verglichen.¹¹⁶

2.2.1 Das Szenario

„In einem fernen Land lag eine Frau, die an einer besonderen Krebsart erkrankt war, im Sterben. Es gab eine Medizin, von der die Ärzte glaubten, sie könne die Frau retten. Es handelte sich um eine besondere Form von Radium, das ein Apotheker in der gleichen Stadt erst kürzlich entdeckt hatte. Die Herstellung war teuer, doch der Apotheker verlangte zehnmal mehr dafür, als ihn die Produktion gekostet hatte. Er hatte 200 Dollar für das Radium bezahlt und verlange 2000 Dollar für eine Dosis des Medikaments.

Heinz, der Ehemann der kranken Frau, suchte alle seine Bekannten auf, um sich das Geld auszuleihen, und er bemühte sich auch um eine Unterstützung durch die Behörden. Doch er bekam nur 1000 Dollar zusammen, also die Hälfte des verlangten Preises. Er erzählte dem Apotheker, dass seine Frau im Sterben lag, und bat, ihm die Medizin billiger zu verkaufen bzw. ihn den Rest später bezahlen zu lassen. Doch der Apotheker sagte: „Nein, ich habe das Mittel entdeckt, und ich will damit viel Geld verdienen.“ – Heinz hat nun alle legalen Möglichkeiten erschöpft; er ist ganz verzweifelt und überlegt, ob er in die Apotheke einbrechen und das Medikament für seine Frau stehlen soll.“¹¹⁷

2.2.2 Interpretation

Lawrence KOHLBERG geht es bei seinen Forschungen mit moralischen Dilemmata nicht darum, wie die befragten Individuen in der entsprechenden Situation tatsächlich handeln würden oder gehandelt haben, es geht ihm lediglich um die strukturellen Bezugspunkte, welche für ihre moralischen Urteile herangezogen werden. Denn es sind tieferliegende, sehr allgemeine Kompetenzen strukturell

¹¹⁶ Vgl. Detlef Garz: *Lawrence Kohlberg zur Einführung*. Hamburg 2015, 79 f.

¹¹⁷ Lawrence Kohlberg: *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt am Main 1997, 495

genetischer Provenienz, die es dem Individuum ermöglichen, begründet auf konkrete moralische Fragen zu antworten.¹¹⁸

2.2.3 Antworten zum Heinz Dilemma

Es ergibt sich natürlich die Frage ob Heinz das Medikament stehlen soll oder nicht.

Lawrence KOHLBERG hat diese Frage Kindern gestellt und die in dieser Untersuchung erhobenen Antworten (bzw. ihre einzelnen Bestandteile) konnten jeweils einer von sechs Stufen, welche wiederum zu drei Hauptniveaus zusammengefasst wurde, zugeordnet werden.¹¹⁹ „KOHLBERG unterscheidet in der Entwicklung des moralischen Urteils ein präkonventionelles, ein konventionelles und ein postkonventionelles Niveau. Jedes Niveau umfasst zwei Stufen, sodass sich insgesamt sechs Stufen ergeben.“¹²⁰

<p>„Niveau I – Prä-moralisch</p> <p>Stufe 1:</p> <p>Stufe 2:</p>	<p>Orientierung an Strafe und Gehorsam.</p> <p>Naiver instrumenteller Hedonismus.</p>
<p>Niveau II – Moral der konventionellen Rollenkonformität</p> <p>Stufe 3:</p> <p>Stufe 4:</p>	<p>Moral des guten Kindes, das gute Beziehungen aufrecht erhält und die Anerkennung der anderen sucht.</p> <p>Moral der Aufrechterhaltung von Autorität</p>
<p>Niveau III – Moral der selbst – akzeptierten moralischen Prinzipien</p>	

¹¹⁸ Vgl. Sibylle Reinhardt: *Werte-Bildung und politische Bildung. Zur Reflexivität von Lernprozessen*. Opladen 1999, 28

¹¹⁹ Vgl. Lawrence Kohlberg: *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt am Main 1997, 26

¹²⁰ Volker Pfeifer: *Didaktik des Ethikunterrichts. Wie lässt sich Moral lehren und lernen?* Stuttgart 2003, 221

Stufe 5:	Moral des Vertrages, der individuellen Rechte und des demokratischen anerkannten Gesetzes/Rechtssystems
Stufe 6:	Moral der individuellen Gewissensprinzipien ¹²¹

Tabelle 1: Stufenmodell Kohlberg

Auf dem prä-moralischen oder auch präkonventionellen Niveau, auf welchem Kinder im Vorschulalter sind, denken Personen in den Kategorien von „Belohnung“ und „Bestrafung“. Sobald das zweite Niveau, das konventionelle Niveau erreicht ist, handeln Personen danach, was von ihnen von anderen erwartet wird bzw. was nach den gängigen Normvorstellungen als richtig angesehen wird. Wer sich auf diesem Niveau befindet, hat Gedanken wie „Ist es erlaubt zu stehlen?“ oder „Finden meine Eltern es gut, wenn ich etwas stehle?“. KOHLBERGS Studien haben gezeigt, dass dieses konventionelle Niveau sehr weit verbreitet ist. Menschen handeln in diesem Stadium nicht nach den selbst gesetzten Prinzipien, sondern nach gesellschaftlichen oder familiären Wünschen. Auf dem dritten Niveau, dem postkonventionellen Niveau, orientiert sich die Person an „universellen moralischen Werten“. Dabei kommt es zu Gedanken wie „Heinz sollte das Medikament klauen, weil es eine allgemeine Verpflichtung gibt, für jeden vom Tod bedrohten Menschen zu stehlen.“ Dabei ist aber nicht entscheidend, ob es ein solches Moralgesetz tatsächlich gibt, sondern entscheidend ist der Anspruch, ein individuelles Handlungsprinzip in ein allgemeines zu verwandeln. Wenn man besonders moralisch handeln möchte, nimmt man sich den kategorischen Imperativ von Immanuel KANT zu Herzen: „Handle nur nach derjenigen Maxime, von der du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde.“ KOHLBERG ist der Meinung, wer einmal auf der höchsten Stufe des moralischen Stufenmodells gekommen ist, kann nicht mehr auf niedrigere zurückfallen.¹²² „Ob jemand moralisch ist, hängt davon ab, ob und wie er über Moral philosophiert. Der moralische Mensch ist für KOHLBERG

¹²¹ Lawrence Kohlberg: *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt am Main 1997, 26

¹²² Vgl. Nikolas Westerhoff: „Ethische Zwickmühlen“: Wen retten? Wen Opfern?“ In: *Psychologie Heute* 2008/ (1), 2008, 47

vor allem eines: ein begabter Rhetoriker, der in abstrakten Begriffen zu denken vermag.“¹²³

Betrachtet man die Stufen genauer, kann man gut erkennen, dass sie in zwei sich deutlich voneinander unterscheidende Teile gegliedert sind:¹²⁴ „Stufe 1 bis 3 enthalten eine vornehmlich unter einem moralpsychologischen Blickwinkel vorgenommene Beschreibung der Genese der moralischen Urteilsfähigkeit im Kindes- bzw. Jugendalter. Auf den Stufen 4 bis 6 hingegen werden Teile moralphilosophischer Lehre positioniert: Utilitarismus, kantianischer Idealismus bzw. Rawlscher Liberalismus.“¹²⁵

„Unter einem sozialisationstheoretischen Blickwinkel betrachtet lassen sich charakteristische Merkmale des Stufenmodells von KOHLBERG festhalten:

- a. Die Entwicklung von 1 nach 6 impliziert einen Prozess der Dezentrierung. Die höheren Stufen erweitern jeweils die konkret personale Perspektive der niedrigeren zur abstrakt-gesellschaftlichen.
- b. Das moralische Subjekt entwickelt sich vom Triebbündel über den Rollenträger zur individuierten, autonomen Person.
- c. Die Handlungsregeln werden immer abstrakter. Durchgesetzt werden sie zunächst durch elterliche Gewalt (1), dann durch Gruppengeist (2), autoritären Legalismus (3) und durch rationale Herrschaft (5).
- d. Der Geltungsbereich der Regeln wird kontinuierlich erweitert: von konkreten Personen, über Bezugspersonen bis hin zu allen Menschen und das Leben schlechthin.“¹²⁶

„Jede dieser sechs allgemeinen Stufen der moralischen Orientierung konnten nach ihrer spezifischen Haltung zu etwa 32 Aspekten der Moralität definiert

¹²³ Nikolas Westerhoff: „Ethische Zwickmühlen“: Wen retten? Wen Opfern?“ In: *Psychologie Heute* 2008/ (1), 2008, 47

¹²⁴ Vgl. Volker Pfeifer: *Didaktik des Ethikunterrichts. Wie lässt sich Moral lehren und lernen?* Stuttgart 2003, 222

¹²⁵ Volker Pfeifer: *Didaktik des Ethikunterrichts. Wie lässt sich Moral lehren und lernen?* Stuttgart 2003, 222

¹²⁶ Volker Pfeifer: *Didaktik des Ethikunterrichts. Wie lässt sich Moral lehren und lernen?* Stuttgart 2003, 222

werden. Für den Aspekt „Motivation, Regeln zu befolgen oder moralisch zu handeln“ beispielsweise wurden die sechs Stufen wie folgt definiert.“¹²⁷

„Stufe 1:	Befolge Regeln, um Strafe zu vermeiden.
Stufe 2:	Verhalte dich konform, um Belohnungen zu bekommen, erwidere Gefälligkeiten usw.
Stufe 3:	Verhalte dich konform, um die Missbilligung und die Abneigung der anderen zu vermeiden.
Stufe 4:	Verhalte dich konform, um die Kritik durch legitime Autoritäten und daraus folgende Schuldgefühle zu vermeiden.
Stufe 5:	Entspreche den Regeln (Prinzipien), um die Achtung des unvoreingenommenen Zuschauers zu bewahren, der im Sinne des allgemein Wohlergehens urteilt.
Stufe 6:	Entspreche den Regeln (Prinzipien), um Selbsturteilung zu vermeiden.“ ¹²⁸

Tabelle 2: Stufenmodell Kohlberg unter dem Aspekt Motivation, Regeln zu befolgen.

Hinsichtlich des Aspekts bzw. Werts von menschlichem Leben hat KOHLBERG die Stufen erneut definiert.¹²⁹

¹²⁷ Lawrence Kohlberg: *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt am Main 1997, 27

¹²⁸ Lawrence Kohlberg: *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt am Main 1997, 27

¹²⁹ Vgl. Lawrence Kohlberg: *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt am Main 1997, 27

„Stufe 1:	Der Wert eines menschlichen Lebens wird mit dem Wert materieller Objekte verwechselt und er beruht auf dem sozialen Status oder äußerlichen Merkmalen seines Trägers (d.h. der Person, um deren Leben es geht)
Stufe 2:	Der Wert eines menschlichen Lebens wird instrumentell in seiner Bedeutung für die Bedürfnisbefriedigung seines Trägers oder anderer Personen gesehen.
Stufe 3:	Der Wert eines menschlichen Lebens beruht auf der Empathie oder der Zuneigung der Familienmitglieder und anderer Personen für seinen Träger.
Stufe 4:	Das Leben wird im Rahmen seiner Stellung in einer kategorischen moralischen oder religiösen Ordnung von Rechten und Pflichten als heilig betrachtet.
Stufe 5:	Das Leben wird gleichermaßen in seiner Beziehung zum Wohlergehen der Allgemeinheit und als ein universelles Menschenrecht bewertet.
Stufe 6:	Das Leben wird als heilig bewertet; darin drückt sich ein universeller menschlicher Wert der Achtung für das Individuum aus.“ ¹³⁰

Tabelle 3: Stufenmodell Kohlberg hinsichtlich des Wertes menschlichen Lebens.

Diese sechs Stufen repräsentieren eine Ablösung oder Differenzierung moralischere Werte und Urteile von anderen Werte- und Urteilstypen.¹³¹ „[...] Moralurteile sind darauf gerichtet, eine allgemeingültige, umfassende, konsistente Form anzunehmen und sich auf objektive oder ideelle Grundlagen abzustützen.“¹³² Kinder die sich auf der Stufe 1 befinden, antworten nicht mit einem moralischen Urteil, das universelle Gültigkeit beansprucht oder das

¹³⁰ Lawrence Kohlberg: *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt am Main 1997, 27 f.

¹³¹ Vgl. Lawrence Kohlberg: *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt am Main 1997, 28

¹³² Lawrence Kohlberg: *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt am Main 1997, 28 f.

irgendwelche unpersönliche oder ideelle Grundlagen hat.¹³³ „Auf den Stufen 5 und 6 sind alle Forderungen des geschriebenen Rechts oder des moralischen (Natur-) Gesetzes in einem Konzept der Gerechtigkeit begründet, d.h. sie beruhen auf Übereinkommen, Verträgen und der Unvoreingenommenheit (Unparteilichkeit) des Gesetzes und seiner Funktion, die Recht der Individuen zu bewahren.“¹³⁴ Jedes Kind muss die oben angeführte Stufenabfolge Schritt für Schritt und jede Art des moralischen Urteilens durchlaufen. Dabei ist es natürlich möglich, dass Kinder sich in unterschiedlichem Tempo weiterentwickeln oder dass sie auf irgendeinem der Niveaus stehen bleiben. Durch empirische Untersuchungen hat sich herausgestellt, dass die beschriebenen Stufen des moralischen Urteilens weitgehend kulturübergreifend sind. In allen befragten, kulturell unterschiedlichen Gruppen war Stufe 1 die erste, welche mit zunehmenden Alter immer mehr verloren geht. Stufen 3, 4 verschwinden ebenfalls mit zunehmendem Alter. Lediglich Stufe 5 und 6 wurden in Mittelschichtgruppen zu einem späteren Zeitpunkt (mit ca. 16 und 21 Jahren) vorgefunden. Bei Befragten aus bäuerlichen Dorfpopulationen wurden die beiden obersten Stufen nicht vorgefunden. Wichtig ist auch, dass die Moralstufen ein Resultat der Interaktion des Kindes mit anderen ist, man darf nicht davon ausgehen, dass moralisches Urteilen eines Kindes unmittelbar ein Ergebnis der Entfaltung von biologische oder neurologischer Strukturen ist. Damit ist aber auch nicht umgehend gesagt, dass die Werte die durch die elterliche Erziehung vermittelt werden direkt vom Kind übernommen werden. Ein Kind kann die moralischen Werte seiner Eltern und auch der umgebenden Kultur erst zu seinem eigenen machen, wenn es soweit ist, diese Werte mit einer sozialen Ordnung in Beziehung zu setzen. Dafür muss das Kind diese erst verstanden haben und in weiterer Folge diese mit seinen eigenen Zielen als einem sozialen Selbst in Beziehung setzen.¹³⁵

Die Stufe 1 hat das Begründungsmuster von Strafe, Gehorsam und Autorität. Kinder in einem Alter von ca. 6-9 Jahren würden Antworten geben wie: „Heinz

¹³³ Vgl. Lawrence Kohlberg: *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt am Main 1997, 29

¹³⁴ Lawrence Kohlberg: *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt am Main 1997, 30

¹³⁵ Vgl. Lawrence Kohlberg: *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt am Main 1997, 30 f.

muss sich ja nicht erwischen lassen“ (Pro Stehlen) oder „Meine Eltern haben gesagt, dass Diebe ins Gefängnis kommen“ (Contra Stehlen). Auf Stufe 2 kommt es zu dem Begründungsmuster der Belohnung und des individuellen Interesses an Austausch. Auf dieser Stufe würden Kinder im Alter von 9-14 Jahren in etwa so antworten: „Wer soll denn für Heinz kochen?“ (Pro Stehlen) oder „Ich würde nicht für jemand anderes in Gefängnis gehen.“ (Contra Stehlen). Bei der Stufe 3 des moralischen Urteilsvermögens stützt sich das Begründungsmuster auf Lob, Aufmerksamkeit und Anerkennung in einer sozialen Gruppe. Kinder bzw. Jugendliche im Alter von 15-20 Jahren würden auf die Frage, ob Heinz das Medikament stehlen soll, antworten: „Seine Frau wäre enttäuscht und traurig“ (Pro Stehlen) oder „Niemand mag einen Dieb“ (Contra Stehlen). Hat man die Stufe 4 erreicht, ist man laut Kohlberg bereits im Erwachsenenalter. Auf Stufe 4 stützt sich das Begründungsmuster auf die Pflichten der sozialen Gruppe. Die Antworten wären wie folgt ausgeprägt: „Er hat versprochen, seiner Frau beizustehen“ (Pro Stehlen), oder „Man darf nicht stehlen“ (Contra Stehlen). Auf der Stufe 5 des moralischen Urteilsvermögens richtet sich das Begründungsmuster auf die Anerkennung und Achtung vor dem Gesetz. Argumente Pro und Contra sehen in diesem Stadium so aus: „Das Gesetz würde mildernde Umstände anerkennen.“ (Pro Stehlen), oder „Wer Ausnahmen vom Einbruchsverbot zulässt, zerstört das Gesetz (Contra Stehlen). Auf der höchsten Stufe, Stufe 6, ist das Begründungsmuster auf die Orientierung an universalen moralphilosophischen Prinzipien ausgerichtet. Dabei liegt die Argumentation nur auf der „Pro – Seite“, denn „Ein Menschenleben steht höher als jedes Eigentum“.¹³⁶

AUFENANGER et al. haben zu der Frage, ob Heinz das Medikament stehlen soll, Pro und Contra Argumente formuliert, welche sie den von KOHLBERG formulierten Stufen zugeordnet haben. Dabei ist aber zu beachten, dass es hier nur fünf Stufen gibt.¹³⁷

¹³⁶ Marie-Luise Raters: Das moralische Dilemma im Ethik Unterricht. Moralphilosophische Überlegungen zur Dilemma-Methode nach Lawrence Kohlberg. Dresden 2011, 16

¹³⁷ Vgl. Sibylle Reinhardt: *Werte-Bildung und politische Bildung. Zur Reflexivität von Lernprozessen*. Opladen 1999, 29

Stufe 1	Heinz sollte das Medikament stehlen, da seine Frau vielleicht eine bedeutende Person ist [...].	Heinz sollte es nicht stehlen, da er dafür ins Gefängnis kommen kann.
Stufe 2	Heinz sollte das Medikament stehlen, weil seine Frau ihm eines Tages auch einen Gefallen tun könnte.	Heinz sollte es nicht stehlen, wenn er seine Frau nicht liebt, denn dann wäre es die ganzen Schwierigkeiten nicht wert.
Stufe 3	Heinz sollte das Medikament stehlen, selbst wenn er seine Frau nicht liebt oder es für einen Fremden ist, denn wir sollten bereit sein, anderen zu helfen.	Heinz sollte es nicht stehlen, um einen guten Eindruck in der Gemeinschaft zu hinterlassen.
Stufe 4	Heinz sollte das Medikament stehlen, weil Menschen zum Nutzen der Gesellschaft Verantwortung für andere übernehmen müssen.	Man sollte das Gesetz achten, denn der Respekt vor dem Gesetz würde zerstört werden, wenn die Bürger meinen, sie könnten jederzeit Gesetze brechen wenn sie nicht mit ihnen übereinstimmen.
Stufe 5	Heinz sollte das Medikament stehlen, da das Recht auf Leben das Recht auf Eigentum verdrängt oder sogar übersteigt.	Man sollte das Gesetz achten, weil das Gesetz die grundlegenden Rechte Einzelner gegenüber anderen sichert, die diese übertreten.“ ¹³⁸

Tabelle 4: AUFENANGER et al. fünf Stufen mit Pro- und Contra Antworten

¹³⁸ Stefan Aufenanger, Detlef Garz, Michael Zutavern: *Erziehung zur Gerechtigkeit. Unterrichtspraxis nach Lawrence Kohlberg*. München 1981, 68

Die Aussage in Stufe 5, warum Heinz nicht stehlen sollte, führt hierbei das „grundlegende Recht Einzelner“ an.¹³⁹ „Konkret wäre das das Recht des Apothekers auf Eigentum gegenüber dem Recht auf Leben der Frau von Heinz. In dieser konkreten Formulierung ist das Argument gegen den Diebstahl wenig überzeugend, nur in der abstrakten Formulierung ist das Argument überzeugend. Da die Autoren in allen Punkten, die für den Diebstahl sprachen, auf die konkrete Situation hin formulieren (Heinz sollte), müßten sie auch die Kontraformulierungen auf diese konkrete Ebene leisten können. Daß dies nicht gelingt, weist darauf hin, daß dieses Dilemma entgegen der methodischen Absicht von Kohlberg doch keine gleichgewichtigen inhaltlichen Pro- und Kontra-Antworten ermöglicht.“¹⁴⁰

2.3 Rettungsboot Dilemma

„Das Rettungsboot Dilemma ist ein beliebtes Setting für moralphilosophische Gedankenexperimente. Es wird dazu verwendet um zu testen, was das gebotene Verhalten in moralischen Zwangslagen sein könnte, in denen wir durch extrem ungünstige Umstände und stark begrenzte Mittel gezwungen sind, einige Personen gegenüber anderen gravierend zu benachteiligen. Typische Fragen lauten: „Wen müßte ich mit an Bord nehmen, und wem darf ich die Mitfahrt auf dem Boot verweigern?“ Als in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts angesichts einer stark anwachsenden Bevölkerung und einer immer stärker nach Rohstoffen verlangenden Wirtschaft die Begrenztheit der Ressourcen unserer Welt und die Ungleichheit, mit der die Güter auf der Erde verteilt sind, immer dringlicher zu Bewusstsein kamen, hat man die Metapher des Rettungsboots von der Anwendung auf Einzelschicksale auf die Situation der Welt im Ganzen ausgeweitet. Zwei prominente Beispiele stellen Texte von Garrett HARDIN (1915-

¹³⁹ Vgl. Sibylle Reinhardt: *Werte-Bildung und politische Bildung. Zur Reflexivität von Lernprozessen*. Opladen 1999, 29

¹⁴⁰ Sibylle Reinhardt: *Werte-Bildung und politische Bildung. Zur Reflexivität von Lernprozessen*. Opladen 1999, 29

2003) und Onora O'Neill (geb. Nell, *1941) dar. Sie zeigen zugleich, welchen unterschiedlichen Gebrauch man von dieser Metapher machen kann.¹⁴¹

HARDIN'S Version (in dem Aufsatz „Living on a Lifeboat“) lautet:

„Ungefähr zwei Drittel der Welt sind bitterarm und nur ein Drittel ist vergleichsweise reich. [...] Metaphorisch entspricht jede reiche Nation einem Rettungsboot voller vergleichsweise reicher Menschen. Die Armen der Welt befinden sich in anderen, viel überfüllteren Rettungsbooten. Die Armen fallen sozusagen ununterbrochen aus ihren Rettungsbooten und schwimmen für eine Weile draußen im Wasser in der Hoffnung, in ein reiches Rettungsboot aufgenommen zu werden oder in einer anderen Weise von den Gütern an Bord zu profitieren. Was sollten die Insassen auf einem reichen Rettungsboot tun? Dies ist das zentrale Problem der „Rettungsboot-Ethik“.“¹⁴²

„[...] Betrachten wir nur ein einziges Rettungsboot: unseres. Das ethische Problem ist für alle dasselbe und ist das Folgende: Hier sitzen wir, sagen wir 50 Leute, in einem Rettungsboot. Um großzügig zu sein, nehmen wir an, dass unser Boot 10 Leute mehr aufnehmen könnte, was 60 macht. (Dies bedeutet allerdings, das Konstruktionsprinzip eines „Sicherheitsfaktors“ zu missachten. Eine neue Pflanzenkrankheit oder eine ungünstige Wetterentwicklung kann unsere Bevölkerung dezimieren, wenn wir nicht einige Überkapazitäten als Sicherheitsfaktor wahren.) Wir 50 im Rettungsboot sehen 100 andere draußen im Wasser schwimmen, um Aufnahme ins Boot oder Hilfsgüter bittend. Wie sollen wir auf ihre Rufe reagieren?“¹⁴³

¹⁴¹ Georg W. Bertram (Hg.): *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch.* Stuttgart 2012, 212

¹⁴² Georg W. Bertram (Hg.): *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch.* Stuttgart 2012, 213

¹⁴³ Georg W. Bertram (Hg.): *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch.* Stuttgart 2012, 213 aus: Garrett Hardin: „Living on a Lifeboat“, in: *Bio Science* 24.10 (1974), S. 561-568, hier: S. 561 f. – Übers. Aus dem Engl.: F.B.)

Onora NELL (in ihrem Aufsatz „Lifeboat Earth“) schildert die Situation so:

„Stellen wir uns vor, auf einem Rettungsboot befinden sich sechs Überlebende. Hinsichtlich der Versorgung mit Vorräten gibt es zwei mögliche Situationen:

(1) Nach allen vernünftigen Berechnungen sind bis zur Rettung ausreichend viele Vorräte vorhanden. Entweder befindet sich das Boot in der Nähe der Küste oder es ist reichlich mit Vorräten versorgt oder es ist die nötige Ausrüstung vorhanden, um Wasser zu destillieren, Fische zu fangen usw.

(2) Nach allen vernünftigen Berechnungen ist es unwahrscheinlich, dass die Vorräte für alle sechs Überlebenden bis zur Rettung ausreichen.

Wir können Situation (1) die Situation *Rettungsboot mit guter Versorgung* nennen und Situation (2) die Situation *Rettungsboot mit Unterversorgung*. [...]

In einem Rettungsboot mit guter Versorgung ist es für alle möglich, bis zur Rettung zu überleben. Keine Tötung könnte als unvermeidbar gerechtfertigt werden und wenn jemand getötet wird, dann könnte in besonderen Situationen allenfalls Selbstverteidigung rechtfertigend sein. [...] In einem Rettungsboot mit Unterversorgung ist es nicht für alle möglich, bis zur Rettung zu überleben. Einige Todesfälle sind unvermeidbar, aber manchmal gibt es keine bestimmte Person, deren Tod nicht zu verhindern ist. [...] Wenn wir uns ein Rettungsboot vorstellen, auf dem bestimmte Bereiche für die (vormals) Erste-Klasse-Passagiere bereitgestellt werden und auf dem in Nahrung und das Wasser für alle Passagiere in eben diesen Bereichen verstaut sind, so haben wir ein passendes, wenn auch grobes Modell der gegenwärtigen Lage der Menschen auf dem Rettungsboot Erde. Denn selbst unter der Annahme, dass es gegenwärtig für alle genug zum Überleben gibt, haben doch einige die Kontrolle über die Mittel zum Überleben und damit indirekt auch über das Überleben anderer. Manchmal kann die Ausübung der Kontrolle sogar auf einem Rettungsboot mit guter Versorgung den Hunger und den Tod von einigen der Menschen herbeiführen, die keine Kontrolle besitzen. Auf einem unterversorgten Rettungsboot müssten in jedem Fall ein paar Menschen sterben und obwohl einige dieser Todesfälle Tötungen sein mögen, sind es

[...] möglicherweise gerechtfertigte Tötungen. Entsprechende Situationen können auf dem Rettungsboot Erde entstehen, sie sind entstanden und werden weiterhin auftreten und wir sollten uns nun mit diesen Situationen beschäftigen.“¹⁴⁴

2.3.1 Das Szenario

Die beiden oben beschriebenen Szenarien unterscheiden sich trotz der gleichen Requisiten deutlich voneinander. In der Variante von HARDIN gibt es mehrere voneinander unabhängige Boote, welche den einzelnen Staaten entsprechen. Der Platz und die vorhandene Ausstattung auf den Booten (z.B. Nahrung, Frischwasser) entsprechen den natürlichen Ressourcen des jeweiligen Landes. Das Szenario beginnt mit der Ungleichverteilung, auf manchen Booten herrscht eine wesentlich bessere Ausgangslage als auf anderen, dennoch ist für jedes Boot die Situation bedrohlich. Es gibt insgesamt deutlich zu viele Menschen für alle Boote. Dabei wird aber nicht gefragt, wie es zu der Ungleichheit und Unterversorgung mit Booten gekommen ist und diese wird auch nicht gerechtfertigt. Es geht hierbei rein um den Umgang, dass auf einigen Booten Menschen deshalb sterben, weil sie nicht genügend Platz haben und um Rettung auf einem anderen Boot bitten.¹⁴⁵

Bei NELL kommt nur ein einziges Boot vor, welches als Sinnbild für die Weltgemeinschaft steht. Dabei wird offengelassen, ob die Nahrungsreserven des Bootes für alle Insassen reichen. Es gibt aber eine Ungleichverteilung an Bord, denn einige haben die Kontrolle darüber, wie andere mit Lebensmitteln versorgt werden. Hierbei wird auch offengelassen, wie es zu dieser Situation kommt, es geht lediglich darum, wie man mit einer solchen Situation umgeht. Der Fokus liegt aber nicht darauf, wen man mit verfügbaren Vorräten versorgt, sondern in

¹⁴⁴ Nell [O'Neill], Onora: „Rettungsboot Erde“: In: Lübke, Weyma (Hg.): *Tödliche Entscheidungen. Allokation von Leben und Tod in Zwangslagen*. Paderborn: 2004, 38 f.

¹⁴⁵ Vgl. Georg W. Bertram (Hg.): *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch*. Stuttgart 2012, 215

welchen Situationen man durch Mangelbedingungen berechtigt ist, jemanden zu töten mit z.B. dem Vorenthalten von Nahrung.¹⁴⁶

2.3.2 Interpretation

Die Stoßrichtung, welche in HARDINS Szenario hervorkommt, ist ziemlich deutlich: Wir können nicht allen helfen. Denn würden wir allen helfen, würden am Ende alle dabei umkommen und somit wäre niemandem geholfen. Das würde bedeuten, die reichen Länder können, wenn überhaupt, nur eine kleine Zahl von Bedürftigen aufnehmen, doch damit setzen sie sich und auch die dann Aufgenommenen einem erhöhten Risiko aus. Dies klingt nun sehr hartherzig aber entsprechend dem Szenario von HARDIN realistisch gedacht und eine direkte Folge der Bevölkerungssituation. Für ihn stellt sich deswegen als eigentliches Problem unserer Welt die Überbevölkerung dar. Das Problem der Überbevölkerung kann jedoch nicht mit der Aufnahme von Flüchtlingen beseitigt werden, dagegen hilft einzig und allein eine vernünftige Bevölkerungspolitik in jedem einzelnen Land (bzw. Boot). Würde ein Boot viele Flüchtlinge aufnehmen, so würde es dazu führen, dass der Druck in den anderen Booten, die schwierige Situation unter Kontrolle zu bringen, sinken würde. Wenn verhindert werden soll, dass am Ende alle untergehen, dann muss nach dieser Überlegung hartherzig gehandelt werden.¹⁴⁷

NELL macht darauf aufmerksam, dass die Situation in den armen Ländern zu einem Teil auch von unserem Tun abhängt. Ihr Argument ist, dass wenn wir im Moment noch genug Ressourcen für alle haben, jeder durch uns herbeigeführte Tod, der nicht unserer eigenen Verteidigung und der Verteidigung der gemeinsamen Lebensgrundlage dient, ungerechtfertigt ist. Das bedeutet, wir müssen dafür sorgen, dass die Ressourcen gerecht verteilt werden. Sollten also die Vorräte schon jetzt nicht für alle reichen, muss gut überlegt werden, nach welchen Kriterien diejenigen bestimmt werden sollen, die sterben müssen. Es darf jedoch keinesfalls die Entscheidung bloß auf der Grundlage des historischen

¹⁴⁶ Vgl. Georg W. Bertram (Hg.): *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch*. Stuttgart 2012, 215 f.

¹⁴⁷ Vgl. Georg W. Bertram (Hg.): *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch*. Stuttgart 2012, 216

Zufalls getroffen werden, nur weil die westliche Welt diejenige ist, die derzeit am besten ausgestattet ist.¹⁴⁸

2.3.3 Brett des Karneades

Eine ähnliche Situation gab es schon bei den alten Griechen. Sie ist nach einem griechischen Gelehrten Karneades benannt. „Karneades, der Sohn des EPIKOMOS oder - nach Alexander in Diadochai - des Philokomos, stammte aus Kyrene.“¹⁴⁹ Dieses Gedankenexperiment nennt sich „Brett des Karneades“, das Rettungsboot Dilemma entspricht diesem Prinzip. Das „Brett des Kaneades“ beschäftigt schon seit Jahrhunderten Ethik- und auch Rechtsexperten.

Dem „Brett von Karneades“ liegt folgende Parabel zu Grunde. Zwei Männer erleiden Schiffbruch und bekommen ein im Meer schwimmendes Brett zu fassen. Jedoch ist dieses zur Rettung gedachte Brett sehr klein, dies hat die Folge, dass es nur einer Person das Überleben sichern kann. Dem anderen droht der Tod durch Ertrinken. Es ergibt sich die Frage, wie sich die beiden Männer in dieser Situation verhalten sollen. Ist es zulässig, dass der eine dem anderen das Brett entreißt um das eigene Leben zu retten? Oder gebietet es der Anstand, dem Gegenüber das Brett zu überlassen, auch wenn dies in weiterer Folge den eigenen Tod bedeutet? Oder gibt es anerkannte Kriterien, wie etwa den bekannten Grundsatz „Frauen und Kinder zuerst“, nach denen die beiden Betroffenen gemeinsam entscheiden müssen, wer von ihnen überleben darf?¹⁵⁰

Man muss sich die Frage stellen, ob es „gerechtfertigtes Töten“ gibt und was man darunter versteht. Grundsätzlich hat jeder Mensch das Recht, nicht getötet zu werden, allerdings kann es unter bestimmten Umständen gerechtfertigt sein, dieses Recht außer Kraft zu setzen. Dies gilt aber nicht für jede Tötung. Man kann zwei bestimmte Umstände hervorheben, unter denen es gerechtfertigt ist, dieses Recht außer Kraft zu setzen. Zum einen ist es der Fall bei unvermeidbarer

¹⁴⁸ Vgl. Georg W. Bertram (Hg.): *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch*. Stuttgart 2012, 216 f.

¹⁴⁹ Firtz Jürß (Hg.): *Diogenes Laertios. Leben und Lehren der Philosophen*. Stuttgart 2010, 215

¹⁵⁰ Vgl. Klaus Schmeh: *Das Trojanische Pferd. Klassische Mythen erklärt*. Planegg/München 2007, 90

Tötung und zum anderen bei Selbstverteidigung. Unvermeidbare Tötungen geschehen in Situationen, in denen eine Person, die eine Handlung vollzieht, einen oder einige Todesfälle verursacht, die sie nicht verhindern kann. Diese Tötungen können nicht verhindert werden, weil dem Tötenden zu dem Zeitpunkt seiner Entscheidung einige relevante Umstände nicht bekannt sind.¹⁵¹

Eine Tötung kann wie bereits erwähnt auch durch Selbstverteidigung gerechtfertigt werden. Das Recht der Selbstverteidigung, welches auf das Recht, nicht getötet zu werden, folgt, ist ein Recht darauf, etwas zu unternehmen, um Tötung zu verhindern. Das bedeutet also, wenn ich ein Recht habe, nicht getötet zu werden, dann habe ich das Recht, andere davon abzuhalten, mein Leben zu bedrohen. Dies darf ich aber nur, wenn es der einzig mögliche Weg ist, die Gefahr von meinem eigenen Leben abzuwenden. Es gilt genauso, wenn ein anderer das Recht hat, nicht getötet zu werden, dann sollte ich wenn möglich etwas unternehmen, um andere davon abzuhalten, sein Leben zu bedrohen. Ich darf aber deren Leben durch dieses Handeln nur dann gefährden, wenn dies der einzige Weg ist, die Gefahr für sein Leben abzuwenden. Die Aufgabe, andere Personen zu verteidigen, ist keine allgemeine Verpflichtung zu einem wohlthätigen Verhalten, sondern eine sehr eingeschränkte Pflicht, die darin besteht, das Recht anderer durchzusetzen, nicht getötet zu werden.¹⁵²

Wie ist es nun im speziellen Fall des Rettungsbootszenarios?

Dazu möchte ich genauer auf die bereits genannten Situationen bei Onora NELL eingehen:

- (1) Nach allen vernünftigen Berechnungen sind bis zur Rettung ausreichend viele Vorräte vorhanden. Entweder befindet sich das Boot in der Nähe der Küste oder es ist reichlich mit Vorräten versorgt oder es ist die nötige Ausrüstung vorhanden, um Wasser zu destillieren, Fische zu fangen usw. (=Rettungsboot mit guter Versorgung)

¹⁵¹ Vgl. Onora Nell [O'Neill]: „Rettungsboot Erde“: In: Lübbe, Weyma (Hg.): *Tödliche Entscheidungen. Allokation von Leben und Tod in Zwangslagen*. Paderborn 2004, 35

¹⁵² Vgl. Onora Nell [O'Neill]: „Rettungsboot Erde“: In: Lübbe, Weyma (Hg.): *Tödliche Entscheidungen. Allokation von Leben und Tod in Zwangslagen*. Paderborn 2004, 36

- (2) Nach allen vernünftigen Berechnungen ist es unwahrscheinlich, dass die Vorräte für alle sechs Überlebenden bis zur Rettung ausreichen.
(=Rettungsboot mit Unterversorgung)¹⁵³

Im Rettungsboot mit guter Versorgung kann keine Tötung als unvermeidbar gerechtfertigt werden. Lediglich in besonderen Situationen könnte es als Selbstverteidigung gerechtfertigt werden.

Angenommen A droht in diesem Boot das frische Wasser über Bord zu werfen, sodass einige oder alle nicht bis zur Rettung überleben würden. A könnte in diesem Fall entweder feindlich gestimmt oder verstört sein. B versucht A zur Vernunft zu bringen, war jedoch erfolglos, folglich erschießt er ihn. Dabei kann sich B auf sein eigenes Recht auf Selbstverteidigung berufen. „Er oder wir“ könnte er vernünftigerweise sagen, denn mit dieser Aktion hätte er das Boot mit guter Versorgung zu einem Boot mit Unterversorgung gebracht. Er könnte dies unabhängig davon behaupten, ob A handelte, um Schaden hinzuzufügen, oder ob er als schuldloser Bedrohter handelte.¹⁵⁴

Kommt es aber zu dem Fall, dass im Rettungsboot mit guter Versorgung die Personen B, C, D, E, F sich dazu entscheiden, A das Essen vorzuenthalten, wodurch dann in weiterer Folge A stirbt, so können diese sich nicht auf Selbstverteidigung berufen. Denn es hätten eigentlich alle mit den Vorräten überleben können. Sie können aber auch nicht behaupten, sie hätten A sterben lassen, ohne etwas getan zu haben, denn ohne den Nahrungsentzug wäre A nicht gestorben. Dieser Fall ist eine Verletzung des Rechts, nicht getötet zu werden, und diese Verletzung kann weder mit Selbstverteidigung noch mit Unvermeidbarkeit gerechtfertigt werden.¹⁵⁵

Im Rettungsboot mit Unterversorgung ist es nicht für alle Insassen möglich, bis zur Rettung zu überleben.

¹⁵³ Vgl. Onora Nell [O'Neill]: „Rettungsboot Erde“: In: Lübbe, Weyma (Hg.): *Tödliche Entscheidungen. Allokation von Leben und Tod in Zwangslagen*. Paderborn 2004, 38

¹⁵⁴ Vgl. Onora Nell [O'Neill]: „Rettungsboot Erde“: In: Lübbe, Weyma (Hg.): *Tödliche Entscheidungen. Allokation von Leben und Tod in Zwangslagen*. Paderborn 2004, 38 f.

¹⁵⁵ Vgl. Onora Nell [O'Neill]: „Rettungsboot Erde“: In: Lübbe, Weyma (Hg.): *Tödliche Entscheidungen. Allokation von Leben und Tod in Zwangslagen*. Paderborn 2004, 39

Angenommen im Rettungsboot mit Unterversorgung befindet sich die Person A, welche sehr krank ist und daher eine extra Portion Wasser benötigt, welches aber ohnehin schon sehr knapp ist. Die anderen Personen im Boot entscheiden sich dafür, dass sie der Person A kein zusätzliches Wasser geben und dadurch verdurstet A. Wenn A genug zu trinken bekommen hätte, dann hätten nicht alle überlebt. Aber es ist auch klar, dass die anderen A nicht sterben haben lassen, sondern ihn viel mehr getötet haben. Denn wenn er Wasser bekommen hätte, hätte A möglicherweise überlebt. Obschon irgendein Todesfall unvermeidbar war, so war es doch nicht unbedingt der Tod von A. Dass er als Opfer ausgewählt wurde, bedarf einer Rechtfertigung.¹⁵⁶

Kommt es zu dem Fall, dass in dem Rettungsboot mit Unterversorgung das Wasser nur für vier Personen anstatt sechs reicht, weil möglicherweise das Destillationsgerät nur für vier konstruiert ist. Stellt sich die Frage, wer ohne Wasser bleiben soll? Nehmen wir an, durch Losentscheidung werden zwei ausgewählt, ohne Wasser zu bleiben, und sterben deshalb. Niemand hat ein größeres Recht zu überleben. Wenn nicht alle überleben können, werden diejenigen, die nicht überleben, in gerechtfertigter Weise getötet, sofern das Auswahlverfahren fair ist. Dazu müsste natürlich auch geklärt werden, ab wann ein Auswahlverfahren fair ist.¹⁵⁷

Es besteht die gleiche Situation im Rettungsboot, jedoch bitten die beiden vom Wasser ausgeschlossenen Personen, erschossen zu werden, um einen leichteren Tod zu haben. Die Überlebenden können behaupten, sie haben gerechtfertigt getötet. Es hängt nicht davon ab, ob sie die beiden erschossen haben oder das Wasser entzogen haben, sondern es geht lediglich um die Unvermeidbarkeit einiger Todesfälle und die Fairness der Verfahren bei der

¹⁵⁶ Vgl. Onora Nell [O'Neill]: „Rettungsboot Erde“: In: Lübbe, Weyma (Hg.): *Tödliche Entscheidungen. Allokation von Leben und Tod in Zwangslagen*. Paderborn 2004, 39

¹⁵⁷ Vgl. Onora Nell [O'Neill]: „Rettungsboot Erde“: In: Lübbe, Weyma (Hg.): *Tödliche Entscheidungen. Allokation von Leben und Tod in Zwangslagen*. Paderborn 2004, 39

Opferauswahl.¹⁵⁸

Kommt es jedoch dazu, dass sich die beiden Ausgeschlossenen wehren anstatt klein beizugeben. Daraufhin erschießen die anderen die beiden, um die Kontrolle über das Wasser zu behalten. In dieser Situation ist es vollkommen klar, dass die beiden Personen getötet wurden, allerdings könnten sie auch gerechtfertigt getötet worden sein. Wie die Opfer getötet wurden und in wie weit die Opfer kooperiert haben ist in diesem Fall irrelevant. Es geht um die Fairness des Auswahlverfahrens.¹⁵⁹

2.3.4 Schluss

Wie bereits erwähnt beschäftigen sich Ethik- und Rechtsexperten schon seit Jahrhunderten mit diesem Gedankenexperiment. Die meisten kamen hierbei zu dem Schluss, dass keiner der Schiffsbrüchigen dafür bestraft werden darf, wenn er dem anderen das Brett mit Gewalt wegnimmt. Dazu gibt es ein lateinisches Sprichwort, welches wie folgt lautet: „Necessitas non habet legem“ („Die Not hat kein Gebot“). Laut dem deutschen Strafgesetzbuch ist in einem wie eben beschriebenen Szenario der Tatbestand des Totschlags erfüllt, wenn der eine dem anderen das Brett entreißt. Allerdings ist zusätzlich ein sogenannter „entschuldigender Notstand“ gegeben, der dazu führt, dass der Täter nicht bestraft werden darf.¹⁶⁰

Die Schiffsbrüchigen-Geschichte steht allgemein für Notsituationen, in der zwar geeignete Hilfsmittel zur Verfügung stehen, jedoch nicht in ausreichender Zahl.¹⁶¹

Neben der Entschuldigungslösung gibt es zwei historische Ansätze, die für Fälle des Lebensnotstandes in einem radikaleren Sinne ein Ende der Normativität behauptet haben. Die beiden Ansätze sind Positionen von HOBBS und von

¹⁵⁸ Vgl. Onora Nell [O’Neill]: „Rettungsboot Erde“: In: Lübbe, Weyma (Hg.): *Tödliche Entscheidungen. Allokation von Leben und Tod in Zwangslagen*. Paderborn 2004, 39

¹⁵⁹ Vgl. Onora Nell [O’Neill]: „Rettungsboot Erde“: In: Lübbe, Weyma (Hg.): *Tödliche Entscheidungen. Allokation von Leben und Tod in Zwangslagen*. Paderborn 2004, 40

¹⁶⁰ Vgl. Klaus Schmeh: *Das Trojanische Pferd. Klassische Mythen erklärt*. Planegg/München: 2007, 90

¹⁶¹ Vgl. Klaus Schmeh: *Das Trojanische Pferd. Klassische Mythen erklärt*. Planegg/München: 2007, 91

Johannes Gottlieb FICHTE. HOBBS äußert sich nicht explizit zu Beispielen von Lebensnotstandssituationen, jedoch stellt er einschlägige Forderungen an das Recht auf Selbsterhaltung im staatsphilosophischen Kontext. Bei HOBBS ist die Selbsterhaltung das Motiv dafür, den Vertrag abzuschließen, der aus dem Naturzustand herausführt. Somit kann der Vertrag nicht den Verzicht auf das zur Selbsterhaltung Erforderliche umfassen. Bei ihm beziehen sich zwar diese Annahmen hauptsächlich auf Selbstverteidigung gegenüber gewaltsamen Angriffen, aber da das Recht, welches zur Selbsterhaltung erforderlich ist, sich auf den Naturzustand bezieht, also zur Umwälzung einer natürlichen Gefahr auf eine andere Person ohne weiteres berechtigt, muss dasselbe auch im status civilis gelten. Denn das Recht soll nicht begrenzen, sondern erfolgsversprechend wirken.¹⁶²

Etwas anderes sagt die Stellungnahme FICHTES aus, welche unter dem Stichwort „Exemptionstheorie“ bekannt ist. FICHTE hat abgeleitet, dass die Rechtslehre danach fragt, wie „mehrere freie Wesen, als solche, beisammen bestehen [können]“. Das Notrecht ist für FICHTE „das Recht, sich als gänzlich exempt von aller Rechtsgesetzgebung zu betrachten“. Im Fall des Carneades nimmt FICHTE das Merkmal auf, dass „wenn nicht einer von beiden aufgeopfert wird, beide zugrunde gehen“. FICHTE begrenzt die generelle Kennzeichnung des Notrechtes auf Notstandslagen, die „durch bloße Naturcausalität“ entstanden sind und nicht dadurch, „dass der eine den anderen angegriffen hat“.¹⁶³

2.4 Kann man moralische Dilemmata überhaupt lösen?

Es scheint bei moralischen Dilemmata und Gedankenexperimenten oftmals so, dass sie nicht „aufgelöst“ werden können. Es gibt auch durch die dialethischen Beschreibungen der unterschiedlichen Szenerien keinerlei Anhaltspunkte, welche

¹⁶² Vgl. Weyma Lübke: „Lebensnotstand-Ende der Normativität? Untersuchung einer Grauzone im Unrecht des Tötens“: In: Lübke, Weyma (Hg.): *Tödliche Entscheidungen. Allokation von Leben und Tod in Zwangslagen*. Paderborn 2004, 106.

¹⁶³ Vgl. Weyma Lübke: „Lebensnotstand-Ende der Normativität? Untersuchung einer Grauzone im Unrecht des Tötens“: In: Lübke, Weyma (Hg.): *Tödliche Entscheidungen. Allokation von Leben und Tod in Zwangslagen*. Paderborn 2004, 106 f.

der konkurrierenden Handlungsalternativen letztlich am besten zu wählen sind. Dazu gibt es mehrere Fragestellungen, die mit der Problematik moralischer Dilemmata zusammenhängen.¹⁶⁴

„Erstens: Konnte der intuitive Eindruck der Widersprüchlichkeit dilemmatischer Situationen beseitigt werden? Zweitens: Erhalten wir eine Handlungsanweisung, was in diesen Situationen zu tun ist? Drittens: Ist aufgezeigt worden, an welcher Stelle das Widerspruchsargument fehlschlägt, um so der Widersprüchlichkeit der Konklusion und der drohenden Trivialisierung zu entgehen?“¹⁶⁵

Die erste Frage kann man im Hinblick darauf, dass moralische Dilemmata immer mit einer intuitiven Widersprüchlichkeit einhergehen, ganz klar verneinen. Was die zweite Frage betrifft ist es ein Charakteristikum von moralischen Dilemmata, dass man mehreren Verpflichtungen unterliegt, jedoch nur eine erfüllen kann. Eine handlungspraktische Lösung kann man folglich von moralischen Dilemmata nicht erwarten. Jede Wahl ist zugleich richtig und auch falsch. Bei dialethistischen Situationen muss der Begriff der Lösung wohl anders gefasst werden. Die meisten Ansätze zur Lösung von Problemen werden daran festgemacht, dass man schlussendlich zu einer einzigen Handlungsweise gelangt und damit sämtliche Widersprüche aufgelöst werden. Bei moralischen Dilemmata ist dies nicht der Fall, und somit muss die Definition des Begriffs „Lösung“ neu durchdacht werden. Bezüglich der dritten Frage muss behauptet werden, dass bei moralischen Dilemmata auch keine Fehler in Widerspruchsargumenten gefunden werden und damit muss diese Frage ebenfalls verneint werden.¹⁶⁶

¹⁶⁴ Vgl. Helen Bohse-Nehring: *Moralische Dilemmata als wahre Widersprüche. Argumente für eine dialethistische Semantik im moralischen Diskurs*. Münster 2013, 157

¹⁶⁵ Helen Bohse-Nehring: *Moralische Dilemmata als wahre Widersprüche. Argumente für eine dialethistische Semantik im moralischen Diskurs*. Münster 2013, 157

¹⁶⁶ Vgl. Helen Bohse-Nehring: *Moralische Dilemmata als wahre Widersprüche. Argumente für eine dialethistische Semantik im moralischen Diskurs*. Münster 2013, 158 f.

3. Kritische Reflexion ethischer Gedankenexperimente und Dilemmata

Philosophische Gedankenexperimente lassen sich relativ einfach kritisieren. Zum einen kann man jemandem, der mit Gedanken experimentiert, vorwerfen, dass ihm bei einem solchen Vorgehen der Bezug zu Erfahrungen fehlt. Allerdings muss man gleichzeitig festhalten, dass es gerade bei Gedankenexperimenten nicht darum geht, Begriffe für direkte Auseinandersetzungen mit der äußeren Welt zu generieren. Demnach kann ein solcher Vorwurf recht schnell im Keim erstickt werden. Jedoch gibt es noch weitere Kritikpunkte, denn Gedankenexperimente können sehr wohl auf ihre Plausibilität und ihren Erkenntnisgewinn kritisiert werden. Die Kritik ist aber jedes mal eine Kritik des Einzelfalls, jedes mal aufs Neue wird bewertet, ob es sich nun um ein gutes oder nicht gutes, produktives oder nicht produktives, etc. Gedankenexperiment handelt.¹⁶⁷

Im Gegensatz zu den Gedankenexperimenten in den Naturwissenschaften, haben diese in der Philosophie eine schlechte „Presse“. Einer der allgemeinsten Vorwürfe gegen die Verwendung von Gedankenexperimenten ist, dass es keine allgemein akzeptierte Theorie darüber gibt, wie Gedankenexperimente funktionieren. Bei Verena MAYER und insbesondere bei Jaakko HINTIKKA findet sich der Vorwurf, dass es solange es keine Erklärung dafür gibt, weshalb man den in Gedankenexperimenten abgefragten Intuitionen irgendein Vertrauen entgegenbringen sollte, hätten diese Intuitionen überhaupt keine methodologische Bedeutung. Jedoch ist eine solche Argumentation hanebüchen. Es gibt nämlich keinen Grund, von dieser Methode abzuraten, nur weil es keine allgemein akzeptierte Rechtfertigung gibt. Ein weiterer häufiger Einwand ist, dass wir „einfach nicht wissen, was wir sagen würden“, wenn wir mit einem kontrafaktischen Fall konfrontiert werden. Diesen Einwand kann man auf zwei Weisen auslegen. Zum einen gibt es Situationen, in denen wir nicht wissen was wir sagen würden, und zum anderen gibt es Situationen, in denen wir wissen, was wir sagen würden. Dies könnten wir nicht über die Methode des

¹⁶⁷ Vgl. Georg W. Bertram (Hg.): *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch*. Stuttgart 2012, 69

Gedankenexperiments herausfinden. Ersteres bedeutet also, dass bloß mögliche Sachverhalte außerhalb unseres Anwendungsbereichs unserer Sprache liegen und Letzteres besagt, dass sie zwar nicht außerhalb unseres Anwendungsbereichs liegen, wir jedoch keinen Zugang dazu haben, wie die Sprache auf die bloß möglichen Fälle angewendet werden würde. Dieser Einwand, dass es keine Tatsachen in Bezug darauf gibt, was wir sagen würden, scheint insbesondere von QUINE und WITTGENSTEIN erhoben worden zu sein. Sprache ist nach der Auffassung von Quine und Wittgenstein ein Instrument, das entwickelt worden ist (bzw. sich entwickelt hat), um bestimmte Zwecke zu erfüllen, insbesondere, um bestimmte tatsächlich auftretende Situationen zu beschreiben zu können. Für diese Situationen gibt es Regeln, die bestimmen, ob eine Situation korrekt oder inkorrekt beschrieben ist. Für nicht auftretende Situationen gibt es keine solche Regeln, folglich gibt es keine Tatsache, was wir in solchen Situationen sagen würden. Kontrafaktische Szenarien bringen es mit sich, dass in ihnen Dinge anders sind als wir glauben, dass sie tatsächlich sind. Daraus folgt, dass sich die Bedeutung unserer Wörter in diesen Situationen ändert, und es gibt einen Grund anzunehmen, dass dies auf unbestimmte und unvorhersehbare Weise geschieht. Falls wir in der Lage sind, genügend Hintergrundinformationen zu akquirieren, wie die kontrafaktische Situation beschaffen sein soll, so wird es auch eine Tatsache geben, wie wir in einer solchen Situation bestimmte Wörter verwenden würden. Dem sollte so sein, wenn eine Änderung in unserem Überzeugungssystem zu bloß lokalem Bedeutungswandel führt.¹⁶⁸

Wenn es Tatsachen gibt, die festlegen, was wir in Bezug auf eine kontrafaktische Situation sagen würden, könnten wir sie durch die Methode des Gedankenexperimentes nicht ergründen, dieser Vorwurf wurde von Jerry FODOR erhoben. Er möchte nachweisen, dass die Methode des Gedankenexperimentes deshalb dubios ist, weil sie durch Definition nicht als zuverlässig erwiesen werden kann, und es keine Gründe gibt, sie a priori für zuverlässig zu halten. Dabei werden von ihm zwei Fälle unterschieden, einen hält FODOR für prinzipiell unproblematisch, den anderen für höchst zweifelhaft. Der unproblematische Fall

¹⁶⁸ Vgl. Daniel Cohnitz: *Gedankenexperimente in der Philosophie*. Paderborn 2006, 153 f.

ist der Versuch, eine Sprache zu beschreiben, also die internen Regeln explizit zu machen, die Sprecher erwerben, wenn sie eine Sprache lernen. Eine Möglichkeit dies zu tun besteht darin, das verbale Verhalten von Sprechern zu beobachten. Eine andere Möglichkeit wäre, Sprecher darauf anzusprechen, wie sie sich in bestimmten vorgestellten Situationen sprachlich verhalten würden. Fehler kommen dann ans Tageslicht, wenn sich herausstellt, dass das tatsächliche Sprachverhalten von dem prognostizierten abweicht. Die Zuverlässigkeit dieser Methode ist also empirisch evaluierbar und es scheint plausibel anzunehmen, dass das Sprachvermögen Sprechern eine gewisse Grundlage dafür gibt, solche Prognosen über ihr eigenes Sprachverhalten in neuen Situationen in zuverlässiger Weise zu erstellen.¹⁶⁹

Der problematische Fall nach FODOR, in dem Philosophen fragen, was wir sagen würden, beruht auf einer Unterscheidung zwischen logischen und empirischen Charakteristika eines Wortes. Seine Skepsis beruht darauf, dass wir keine unabhängig bestätigte Theorie über Bedeutungswandel haben. Dadurch können wir nicht sicher sein, dass wir immer erfolgreich kontrafaktisch mögliche Welten beschreiben können, ohne dabei die deskriptiven Sinne und Bedeutungen unserer Ausdrücke zu ändern. FODOR befürchtet, dass es sein kann, dass immer oder häufig, wenn wir eine mögliche Welt betrachten, die in bestimmter Hinsicht von der aktuellen Welt abweicht, unsere Begriffe sich in unkontrollierbarer Weise ändern. Was unklar bleibt ist, dass wir nicht wissen, warum dem so sein sollte. Wenn FODOR recht hat und die Betrachtung kontrafaktischer Fälle der einzige Weg ist, empirisch und logisch charakteristische Merkmale von Wörtern voneinander zu trennen, dann scheint die Auffassung, dass es überhaupt so eine Trennung gibt, Resultat eben dieser von FODOR angezweifelten Intuition zu sein. FODOR sagt, dass wir keine alternative Methode haben, er sie aber nicht rechtfertigen kann. Damit kommt man wieder zurück zu dem allgemeinsten Einwand gegen Gedankenexperimente und FODOR gibt damit offenbar gar kein a priori Argument gegen diese Methode.¹⁷⁰

¹⁶⁹ Vgl. Daniel Cohnitz: *Gedankenexperimente in der Philosophie*. Paderborn 2006, 159 f.

¹⁷⁰ Vgl. Daniel Cohnitz: *Gedankenexperimente in der Philosophie*. Paderborn 2006, 159 f.

Es gibt nach Jeanne PEIJENBURG und David ATKINSON Indikatoren für schlechte Gedankenexperimente. Ein Indiz dafür ist, wenn das Gedankenexperiment keine einheitlichen Intuitionen im intendierten Publikum auslöst, sondern zu unterschiedlichen Intuitionen führt, die sich in genau dem Punkt widersprechen, welcher das Thema des Gedankenexperiments betrifft, nämlich der Beurteilung der Target-These. Ein Gedankenexperiment wäre auch schlecht, wenn es in seiner Beschreibung voraussetzen würde, was eigentlich zu zeigen ist. Wenn es in der Philosophie alltäglich wäre, so wie es PEIJENBURG und ATKINSON es darstellen, dass Gedankenexperimente eine *petitio principii* (lat. Inanspruchnahme des Beweisgrundes) begehen, dann gäbe es keine Kontrollinstrumente innerhalb der Philosophie des Geistes. Gedankenexperimente wären doch nur dann ein problematisches Instrument der Philosophie, wenn es ausschließlich den Wissenschaftstheoretikern auffiele, wenn sie eine *petitio principii* begehen, alle oder die meisten an der Debatte Beteiligten dies aber für normal und untadelig hielten.¹⁷¹

„Gedankenexperimente sind - auch in der Philosophie - im Allgemeinen nicht zirkulär. Es wird von den an Debatten Beteiligten genau darauf geachtet, ob ein Gedankenexperiment in seiner Beschreibung das zu Beweisende bereits vorwegnimmt, ob die fragliche Intuition tatsächlich allgemein geteilt wird und ob die Tatsache, dass das Gedankenexperiment diese Intuition hervorruft, auch irgendeine Aussagekraft für die Konklusion hat, die in dem Argument des Gedankenexperiments gezogen wird. Diese Debatten werden (zum Teil) geführt, ohne dass empirische Versuche angestellt würden. Philosophische Gedankenexperimente – das haben PEIJENBURG und ATKINSON richtig beobachtet- werden normalerweise nicht empirisch realisiert. Ob das in jedem Fall unproblematisch ist, muss noch untersucht werden.“¹⁷² Die Debatten über Gedankenexperimente drehen sich deshalb nicht im Kreis, weil Dispute über Gedankenexperimente, sofern sie nicht überzeugen, meistens keine Dispute über jene Fragen sind, welche Gedankenexperimente eigentlich beantworten

¹⁷¹ Vgl. Daniel Cohnitz: *Gedankenexperimente in der Philosophie*. Paderborn 2006, 171 f.

¹⁷² Daniel Cohnitz: *Gedankenexperimente in der Philosophie*. Paderborn 2006, 175 f.

sollen, sondern sich die Debatten in andere Bereiche der Philosophie verlagern. Dabei handelt es sich um Problemverschiebung einer besonderen Art.¹⁷³

3.1 Schwachstellen des zweiten Arguments der Maximierungsregel (Trolley Problem)

„Ein erstes Problem zeigt sich, wenn man bedenkt, dass diese konsequentialistische Sicht (ohne ad hoc Zusätze) in sehr viele Fällen zu kontraintuitiven Resultaten führt, auch wenn sie im gegenwärtigen Fall ein intuitiv befriedigendes Ergebnis liefert. Wenn man gängige Maßstäbe für objektive Werte anlegen würde, könnte diese Sichtweise zum Humankapitalansatz in Fragen der Lebensrettung oder zu etwas sehr Ähnlichem führen, wonach produktive, junge oder mit großer Energie begabte Menschen immer zuerst zu retten wären, auch wenn diejenigen, die weiter hinter in der Schlange stehen, nicht für ihre mangelnden Fähigkeiten verantwortlich sind und bis dahin ein ärmliches Leben geführt haben, ohne etwas dafür zu können. Allgemeiner gefasst lassen sich konsequentialistische Überlegungen dieser Art jenseits des Utilitarismus oder einer damit verwandelten Moraltheorie schwer aufrechterhalten. [...] Die Umsetzung des Utilitarismus, würde unweigerlich die Auswirkungen ungleicher Schicksale vergrößern anstatt sie abzumildern, wie dies einer gerechten Theorie gesellschaftlicher und individueller Pflichten anstünde. Darüber hinaus hat diese Sichtweise auch die wenig ansprechende Konsequenz, dass jemand auch dann die größere Anzahl retten müsste, wenn er selbst oder seine Angehörigen der Minderheit angehörten – es sei denn, man begrenzt die Theorie durch die (nicht zu ihr passende) Anerkennung akteur-relevanter Vorrechte oder zähmt sie mithilfe einer Theorie, wonach der relevante Maximierungseffekt am besten dadurch erreicht wird, dass man etwas anderes anstrebt.“¹⁷⁴

„Das zweite Hauptproblem dieses Ansatzes liegt in seiner Untauglichkeit als umfassende Moraltheorie. Dass Individuen, die mit ihren eigenen Anliegen und emotionalen Bindungen auf die Welt gekommen sind, dazu verpflichtet sein

¹⁷³ Vgl. Daniel Cohnitz: *Gedankenexperimente in der Philosophie*. Paderborn 2006, 176 f.

¹⁷⁴ Eric Rakowski : „Zählt die Anzahl, wenn man Leben rettet?“. In: Lübbe, Weyma (Hg.): *Tödliche Entscheidungen. Allokation von Leben und Tod in Zwangslagen*. Paderborn 2004, 160 f.

sollten, ihr Leben der Maximierung einer abstrakten Größe zu widmen, ist eine absurde Vorstellung, die allenfalls innerhalb einer besonders unplausiblen theologischen Weltanschauung Platz haben könnte. Und selbst wenn der Konsequentialismus schmackhaft gemacht werden könnte, indem die Maximierung des objektiven Werts nur in den Fällen gefordert würde, in denen man dadurch einen erheblichen Verlust verhindern oder einen beachtlichen Gewinn erzielen könnte, ohne die eigenen Anliegen und emotionalen Bindungen zu stark zu beeinträchtigen, und selbst wenn dies in kohärenter Weise geschehen könnte – so ist diese Theorie immer noch dem Einwand ausgesetzt,[...] dass welcher objektive Wert auch immer der Vermeidung von Leid zugeschrieben werden kann (wenn überhaupt), kann nicht moralisch aufaddiert werden, selbst wenn er einen in die Lage versetzt, Handlungen auf der Grundlage ihrer Folgen für je zwei Personen moralisch zu beurteilen.¹⁷⁵

3.1.2 Kritik am dritten Argument zur Maximierungsregel (Trolley Problem)

„In umstrittenen Entscheidungen über öffentliche Maßnahmen wird der Mehrheit gefolgt; aber das geschieht [...] in der Annahme, dass ein Bürger sich in für ihn wichtigen Belangen ebenso oft auf der Seite der Mehrheit befindet wie jeder andere oder dass jedenfalls insgesamt betrachtet jeder von Mehrheitsentscheidungen in ungefähr demselben Maße persönlichen profitiert, da viele Köpfe oftmals besser sind als wenige. Setzte sich die Mehrheit stets aus demselben Personenkreis zusammen, der auf diese Weise unverhältnismäßig von Gemeinschaftsprojekten profitieren würde, dann wäre das Mehrheitswahlrecht ungerecht. Ebenso kritikwürdig wäre es, wenn jemand bei der Wahl zwischen zwei aus seiner Sicht gleich attraktiven Handlungen nach Sympathie entschiede und die Vorteile dabei stets denselben Personen zugute kämen. Dann brächte er den Bedürfnissen oder Wünschen derjenigen, für die er keine besondere Zuneigung empfindet, nicht die gleiche Achtung entgegen [...], die Gerechtigkeit verlangt aber, dass im Laufe der Zeit alle in ungefähr demselben Ausmaß begünstigt werden. Eine Nutzenverteilung nach dem Prinzip

¹⁷⁵ Eric Rakowski : „Zählt die Anzahl, wenn man Leben rettet?“. In: Lübbe, Weyma (Hg.): *Tödliche Entscheidungen. Allokation von Leben und Tod in Zwangslagen*. Paderborn 2004, 161

der Mehrheit, ist daher nur insoweit rechtfertigbar, als sie dem grundlegenden Ziel dient, für alle den größtmöglichen gleichen Nutzen zu sichern.“¹⁷⁶

„Der Fehler in der Analogisierung von Mehrheitsentscheidungen und Maximierungsregel ist [...] offensichtlich: Entscheidungen über Menschenleben können unmöglich als Glieder in einer langen Kette von Entscheidungen betrachtet werden, von der alle gleichermaßen profitieren werden. Vielmehr geht es um die Zuteilung eines unteilbaren Nutzens, der für viele Betroffene nur einmal auftreten wird. Anders als in wiederkehrenden Konfliktsituationen verlangt die Gerechtigkeit hier, dass jede Person dieselbe Chance erhält, den Nutzen zu erlangen. Deshalb ist nichts Fragwürdiges daran, durch Münzenwurf zu entscheiden, welche von zwei überlebenden konkurrierenden Gruppen gerettet wird, auch wenn es bei den meisten kollektiven Unternehmen problematisch wäre, die Vorteile so zu verteilen. Im Gegenteil, ein Losentscheid ist genau das Verfahren, das ein gerechter Staat oder eine gerechte Person verwenden würde, um seine oder ihre Handlung zu steuern.“¹⁷⁷

Das zweite und das dritte Argument zu Gunsten der Maximierungsregel scheitern. Nur die Intuition, auf die sich das erste Argument stützt, lässt sich nur schwer aufgeben. Auch wenn man sich zugesteht, dass es nicht objektiv schlechter ist, wenn man viele Menschen anstelle einer anderen, kleinere Gruppe zu Grunde gehen lässt und auch wenn man zugesteht, dass sich Lebensrettungsentscheidungen nicht nach Analogien der Mehrheitsregel verstanden werden dürfen.¹⁷⁸

3.1.3 Kritik am Heinz Dilemma

„Carol GILLIGAN, Mitarbeiterin, später Kollegin von Lawrence KOHLBERG an der Harvard Universität, formulierte in ihrer Arbeit *In a different voice* (1982; dt. 1984)

¹⁷⁶ Eric Rakowski : „Zählt die Anzahl, wenn man Leben rettet?“. In: Lübbe, Weyma (Hg.): *Tödliche Entscheidungen. Allokation von Leben und Tod in Zwangslagen*. Paderborn 2004, 162 f.

¹⁷⁷ Eric Rakowski : „Zählt die Anzahl, wenn man Leben rettet?“. In: Lübbe, Weyma (Hg.): *Tödliche Entscheidungen. Allokation von Leben und Tod in Zwangslagen*. Paderborn 2004, 163.

¹⁷⁸ Vgl. Eric Rakowski : „Zählt die Anzahl, wenn man Leben rettet?“. In: Lübbe, Weyma (Hg.): *Tödliche Entscheidungen. Allokation von Leben und Tod in Zwangslagen*. Paderborn 2004, 163 f.

vor allem zwei Kritikpunkte im Hinblick auf den Ansatz KOHLBERGS. Zum einen schneiden Frauen bei der Auswertung des Interviews in einem überzufälligen Maße schlechter ab als Männer, d.h., sie befinden sich überwiegend auf Stufe drei, der Stufe zwischenmenschlicher Erwartungen und Beziehungen, während viele der befragten Männer sich zu Stufe vier, einige zum postkonventionellen Denken weiterentwickeln. Als Grund für diese Benachteiligung könnte ein systematisch sowohl in die Stufenbeschreibung wie in die Auswertungshinweise eingebautes Vorurteil gelten, das die moralische Entwicklung von Frauen per definitionem „auf der Stufe von Kindern“, so GILLIGAN, festschreibt. Dieses, vor allem zu Beginn der Auseinandersetzung häufig zu hörende Argument wurde mittlerweile empirisch untersucht mit dem Ergebnis, dass bei einer Kontrolle von personenbezogenen Merkmalen wie Ausbildung und Beruf keine Unterschiede im Hinblick auf die Höhe des moralischen Urteils zwischen Männern und Frauen festzustellen sind. Ein zweiter Einwand erwies sich jedoch als bedeutsamer. Nämlich die Beobachtung, dass der Ansatz KOHLBERGS nur einen Bereich moralischer Theoriebildung abdeckt. In der Konzentration auf die Fragen der Gerechtigkeit gehen innerhalb des KOHLBERG'SCHEN Konzepts mögliche andere moralische Entwürfe verloren. Und hier haben, so GILLIGAN, die Ergebnisse der empirischen Forschung gezeigt, dass neben der Moral der Gerechtigkeit eine Ethik existiert, die vor allem von Frauen zur Begründung ihrer Vorstellung herangezogen wird. Dies ist eine Moral der Anteilnahme und Fürsorge. Empirisch konnte diese Moral der Fürsorge aufgrund der Ergebnisse aus einer Reihe von offenen Interviews – vor allem zur „Abtreibungsentscheidungsproblematik“ [...] - nachgewiesen werden.“¹⁷⁹

Deshalb ist ein Dilemma wie das Heinz Dilemma in GILLIGANS Augen nicht repräsentativ, weil das Dilemma an sich problematisch ist. Gilligan behauptet auch, dass der Ansatz von KOHLBERG, hypothetische anstatt realer Dilemmata zu verwenden das grundlegende Problem ist. Hypothetische Dilemmata sind zu abstrakt und gleichzeitig werden die moralischen Probleme von den sozialen bzw. gesellschaftlichen Möglichkeiten bei solchen Vorkommnissen getrennt.¹⁸⁰

¹⁷⁹ Detlef Garz: *Lawrence Kohlberg zur Einführung*. Hamburg 2015, 102 f.

¹⁸⁰ Vgl. Carol Gibb, Harding (Hg.): *Moral Dilemmas: Philosophical and Psychological Issues in the Development of Moral Reasoning*. Chicago 1985, 36

„KOHLEBERG hat auf die Thesen GILLIGANS reagiert und akzeptiert, dass sowohl eine Moral der Gerechtigkeit als auch eine Moral der Fürsorge voneinander unterscheidbar sind.“¹⁸¹ „Notwendig wird für ihn dann jedoch eine ausführliche Diskussion im Hinblick darauf, was jeweils unter einer Moral der Gerechtigkeit und einer Moral der Fürsorge oder Anteilnahme zu verstehen ist. Hierbei gilt es dann auch, dem Alltagsverständnis von Fürsorge oder Anteilnahme entgegenzutreten, das häufig gerade Gleichsetzungen herstellt zwischen einer traditionellen, konventionsgeleiteten Vorstellung von Weiblichkeit und der Idee der Fürsorge. [...] Ein weiterer wichtiger Punkt bleibt zu klären, welche Faktoren für die Ausbildung der unterschiedlichen moralischen Orientierungen konstruktiv sind; denn die von GILLIGAN postulierte direkte Zuordnung der sozialisatorischen Kategorie der Bindung zu „weiblicher Fürsorge“ und der Kategorie der Trennung zu „männlicher Gerechtigkeitsmoral“ hat sich durch empirische Nachweise, dass die Orientierungen nicht eindeutig geschlechtsgebunden sind, als problematisch erwiesen.“¹⁸²

3.1.4 Kritische Betrachtung des Stufenmodells

Betrachtet man die Darstellung der Entwicklung moralischen Urteils, muss man bedenken, dass dabei auch der Einfluss der sogenannten „didaktischen Brille“ vorhanden war. Das bedeutet im Konkreten, dass Erfahrungen von LehrerInnen eingeflossen sind und damit ihre Akzente gesetzt haben. Geht man auf die Ergebnisse von KOHLBERGS Entwicklung der Strukturen von moralischen Urteilen näher ein, erkennt man einen eher beunruhigenden Aspekt. Man stellt sich nämlich die Frage, ob durch diese Klassifizierung in sechs unterschiedliche Hierarchien es dazu kommt, dass man gleichzeitig Menschen als moralische und weniger moralische Wesen einteilt. Dieser Gedanke von REINHART kritisiert das Stufenmodell insofern, dass KOHLBERG indirekt ausdrückt, dass gute Menschen

¹⁸¹ Lawrence Kohlberg, Charles Levine, Alexandra Hower: *Moral stages: A current formulation and a response to critics*. Basel: 1983, 121 f.

¹⁸² Detlef Garz: *Lawrence Kohlberg zur Einführung*. Hamburg 2015, 107 f.

nur jene seien, deren Urteilsvermögen auf den beiden hohen Stufen 5 und 6 liegt und damit nur jene „gut“ sind, die besonders weit entwickelt sind.¹⁸³

3.1.5 Fragen und Probleme zum Rettungsboot Dilemma

Die Metapher des Bootes auf Flüchtlingsfragen anzuwenden, erweckt politisch unangenehme Assoziationen („Das Boot ist voll!“). Man kann HARDIN zugutehalten, dass er letztlich auf ein globales Problem hinweisen will, jedoch ist die Wahl des Settings unglücklich gewählt. Denn die Voraussetzungen der einzelnen Boote bzw. Staaten sind, dass sie in der Versorgungslage gänzlich unabhängig voneinander sind. Es liegt nahe, dass die gute Versorgung in den reichen Booten nicht unerheblich durch die Mittel der armen Länder ermöglicht wurde. Es stellt sich auch die Frage, ob die reichen Länder tatsächlich schon an der Grenze ihrer „safety factors“ angekommen sind, oder ob sie nicht viel mehr leisten könnten, ehe es ernsthaft bedrohlich für sie werden würde. Auf jeden Fall bleiben den Insassen im Rettungsboot Szenario wenig Handlungsspielraum. Es ist ihnen kaum möglich, ihre Lage zu verbessern bzw. sie zu verändern. An dieser Stelle muss man das Szenario von NELL hinterfragen, ob es nicht ein zu einfaches Modell ist, die Weltversorgung nur als eine Frage der Verteilung bereits vorgegebener Güter zu begreifen? Geht es nicht eigentlich darum, dass die Produktion der Güter unter Beteiligung der jeweiligen Bootsinsassen konzeptionell in den Blick zu bekommen?

Die Erde scheint letztlich nicht nur ein begrenzter Raum zu sein, sondern vor allem ein Raum, den wir ganz wesentlich mitgestalten können.¹⁸⁴

¹⁸³ Vgl. Sibylle Reinhardt: *Werte-Bildung und politische Bildung. Zur Reflexivität von Lernprozessen*. Opladen 1999, 32

¹⁸⁴ Vgl. Georg W. Bertram (Hg.): *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch*. Stuttgart 2012, 217

4. Fachdidaktische Anwendung

Grundsätzlich sind Normenkonflikte Gegenstand von Dilemma-Diskussionen. Sie sind ein Vehikel um Normen und Werte klärend zu vermitteln. Jedoch sind diese methodisch und praktisch nicht immer sehr einfach zu operationalisieren.¹⁸⁵

Gedankenexperimente und moralische Dilemmata sind dazu da, um die LeserInnen und im speziellen Fall im Unterricht die SchülerInnen zu eigenen Reflexionen anzuregen und dabei gleichzeitig Fragestellungen zu verdeutlichen. Selbst Platon hat in seinen Dialogen diese Methode angewandt, er verwendete Gedankenexperimente zur Aktivierung der philosophischen Phantasie.¹⁸⁶

Studien vom Moralpädagogen Georg LIND zeigen[...] „Kinder und Jugendliche müssen sich intensiv mit einem Dilemma beschäftigen ehe sie Moralkompetenz entwickeln. Am Anfang leugnen sie schlicht den „Dilemmacharakter“ der Situation oder äußern ihre Meinung, ohne darüber diskutieren zu wollen. Dann beginnen sie zu argumentieren, blenden aber alle Gegenargumente rigoros aus. Schließlich sehen sie ihre eigenen Argumente kritischer, unterscheiden zwischen schlechten und guten Begründungen und gehen auf die Überlegungen der Gegenseite ein.“¹⁸⁷ Daher ist es von großer Bedeutung, dieser Thematik genügend Raum im Philosophieunterricht zu schaffen.

„Gedankenexperimente sind imaginativ-spielerische Experimente mit Gedanken und imaginären Möglichkeiten, die von faktischen Gegebenheiten abstrahierten und Sachverhalte betreffen, die in der Realität nicht existieren, aber dennoch existieren *könnten* und in bestimmten Fällen auch dem gesunden Menschenverstand zuwiderlaufen. Sie regen zu neuen Sichtweisen der Wirklichkeit an, indem sie Umstände und Elemente kombinieren, die in der

¹⁸⁵ Vgl. Volker Pfeifer: Didaktik des Ethikunterrichts. Wie lässt sich Moral lehren und lernen? Stuttgart 2003, 148

¹⁸⁶ Vgl. Barbara Brüning: *Philosophieren in der Sekundarstufe. Methoden und Medien*. Weinheim, Basel, Berlin 2003, 76

¹⁸⁷ Nikolas Westerhoff: „Ethische Zwickmühlen“: Wen retten? Wen Opfern?“ In: *Psychologie Heute* 2008/ (1), 2008, 47

Realität nicht zusammentreffen, aber möglicherweise *zusammentreffen könnten, sollten oder müssten*:¹⁸⁸ „Ohne den Möglichkeitssinn würde unser Wirklichkeitssinn verkümmern, und wir wären auf immer Gefangene im Hier und Jetzt. Die Fähigkeit, durch das Tatsächliche hindurch das Mögliche zu erkennen, verdankt der Mensch sich selbst und seinem bisherigen evolutionären Erfolg. [...] In der Entwicklung des Möglichkeitssinns sollten wir deshalb eines der vornehmsten Ziele von Bildung erblicken, denn er schärft nicht nur sinnliche Wahrnehmung, sondern ist auch eine exzellente Schulung des analytischen Denkens.“¹⁸⁹

Zusammengefasst kann man behaupten, dass Gedankenexperimente im weiteren Sinn gedankliche Konstruktionen von fiktiven Welten sind.¹⁹⁰

Dazu gehören:

- „*Utopien*, in denen Gesellschaftsmodelle gedanklich unter bestimmten Gesichtspunkten durchgespielt werden.
- *Methodische Zweifel*: Ein formulierter Gedanke, eine Theorie wird in Frage gestellt, um sie beispielsweise noch einmal auf ihre Gültigkeit hin zu prüfen.
- *Umkehrung von Theorien, Gedanken, Meinungen*, um sie noch einmal „von der anderen Seite her zu durchdenken“, z.B. die Weiterentwicklung unserer Gesellschaft ist (nicht) auf Technik angewiesen oder der Mensch ist (k)ein Vernunftwesen.“¹⁹¹

Das Experimentieren in Gedanken ist nicht nur für den berufsmäßigen Forscher wichtig, sondern auch der psychischen Entwicklung sehr förderlichen.¹⁹²

¹⁸⁸ Barbara Brüning: *Philosophieren in der Sekundarstufe. Methoden und Medien*. Weinheim, Basel, Berlin 2003, 77

¹⁸⁹ Hans-Ludwig Freese: *Abenteuer im Kopf. Philosophische Gedankenexperimente*. Weinheim, Berlin 1995, 19 f.

¹⁹⁰ Vgl. Barbara Brüning: *Philosophieren in der Sekundarstufe. Methoden und Medien*. Weinheim, Basel, Berlin 2003, 79

¹⁹¹ Brüning Barbara: *Philosophieren in der Sekundarstufe. Methoden und Medien*. Weinheim, Basel, Berlin 2003, 79

¹⁹² Vgl. Ernst Mach: „Über Gedankenexperimente“: In: Stadler, Friedrich et al. (Hg.): *Ernst Mach Studienausgabe. 2. Erkenntnis und Irrtum. Skizzen zur Psychologie der Forschung*. Berlin 2011, 193-210, 205

„Wenn man über das Experimentieren mit Gedanken nachdenkt, ist man in erster Linie mit Fragen konfrontiert: Wie kann man dadurch, dass man sich etwas vorstellt, das faktisch nicht besteht, etwas lernen? Warum wird von Gegenständen, Sachverhalten oder Ereignissen erzählt, die es nicht, noch nicht oder überhaupt nicht gibt? Wie kann man aus solchen Erzählungen zu Erkenntnissen kommen?“¹⁹³

„In einer der historisch ersten Bestimmungen von Gedankenexperimenten bei Ernst MACH ist die Rede davon, dass man durch sie, also durch Gedankenexperimente, „Gedankenerfahrungen“ macht.“¹⁹⁴ Aber wie ist dies möglich?

Es gibt verschiedene Versuche, die Frage wie man in Gedanken Erfahrungen macht zu beantworten. Eine wäre, dass man sich in Gedanken Gegenstände vorstellt. Wenn man sich diese lebhaft vorstellt, dann bekommen diese ein Eigenleben. Sofern dies so ist, kann man Erfahrungen mit ihnen machen. Allerdings besteht bei keiner philosophischen Frage Einigkeit. In Bezug auf Gedankenexperimente befindet man sich aktuell noch auf einem nicht besonders gut ausgearbeiteten Terrain.¹⁹⁵

Dennoch gibt es einige didaktische Ansätze, Gedankenexperimente sinnvoll und für die SchülerInnen gewinnbringend im Unterricht einzusetzen.

4.1 Didaktische Funktion des Gedankenexperiments

Gedankenexperimente haben eine wichtige Funktion und zwar eine verifizierende. Das bedeutet im konkreten, dass Gedankenexperimente Fragen nach Berechtigung oder nach dem Geltungsbereich einer bestimmten Theorie, Kategorisierung oder Argumentation stellen. Gleichzeitig haben Gedankenexperimente im Unterricht auch eine erklärende und verdeutlichende

¹⁹³ Georg W. Bertram (Hg.): *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch.* Stuttgart 2012, 24

¹⁹⁴ Georg W. Bertram (Hg.): *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch.* Stuttgart 2012, 24

¹⁹⁵ Vgl. Georg W. Bertram (Hg.): *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch.* Stuttgart 2012, 25

Funktion. Die wichtigste aller Funktionen von Gedankenexperimenten ist jedoch, die heuristische Orientierung. Das heißt, die Anwendung von Gedankenexperimenten ermöglicht den SchülerInnen Gedanken durchzuspielen und fiktive, alternative Lösungen auf Szenarien und Fragestellungen zu finden. Genauer gesagt entdecken die Kinder somit neue Sichtweisen, Fragestellungen und können diese und neue Modelle entwickelt und gleichzeitig erproben. Helmut ENGELS hebt noch eine vierte wichtige Funktion von Gedankenexperimenten hervor. Dabei handelt es sich um den mätischen Aspekt (dies leitet sich von der Mäeutik ab, welche in der sokratischen Theorie als „Geburtshilfe“ eigener Gedanken zu verstehen ist).¹⁹⁶ Helmut ENGELS betont: „Sie schärfen die Fähigkeit, Unterschiede und Zusammenhänge zwischen Begriffen, Ideen oder Sichtweisen herauszufinden, wie dies Sokrates in den platonischen Dialogen praktizierte.“¹⁹⁷

Wenn man sich die Frage stellt, welcher Unterschied besteht zwischen ForscherInnen, die Theorien aufstellen, und SchülerInnen, die Theorien lernen und begreifen sollen, dann kann man behaupten, dass ForscherInnen nicht wissen, ob ein eingeschlagener Weg der entsprechend richtige zur Theorie ist. Hierbei haben SchülerInnen einen Vorteil, auf richtige Wege (oder auch auf falsche Wege) geführt werden zu können.

Daraus ergibt sich, dass sich Gedankenexperimente im Unterricht auf zweierlei Weisen verwenden lassen.

Zum einen kann man mit guten vorhandenen Gedankenexperimenten die Denkwege von ForscherInnen, die sie selbst bei der Entwicklung einer Theorie hatten, nachvollziehen. Zum anderen eignen sie sich auch dafür, zu zeigen und zu erklären warum die Verhältnisse in unserer Welt so sind, wie sie sind, bzw. wie sie in einer möglichen anderen Welt aussehen könnten.

Ein entscheidender Vorteil bei der Verwendung von Gedankenexperimenten im Unterricht ist, dass sie nur eine Theorie verwenden und dabei alles Überflüssige

¹⁹⁶ Vgl. Barbara Brüning: *Philosophieren in der Sekundarstufe. Methoden und Medien*. Weinheim, Basel, Berlin 2003, 79 f.

¹⁹⁷ Barbara Brüning: *Philosophieren in der Sekundarstufe. Methoden und Medien*. Weinheim, Basel, Berlin 2003, 80

außer Acht lassen. Durch ihre Anschaulichkeit wird der Blick der SchülerInnen direkt auf das Wesentliche gerichtet. Das Skurrile und Überraschende dieser Anschaulichkeit zieht die Kinder auch besonders an und macht Theorie für sie greifbarer.¹⁹⁸

Damit haben Gedankenexperimente als „Intuitionsbomben“ neben ihrer Erkenntnis eine bedeutsame pädagogische und auch eine didaktische Funktion. Ihre Anschaulichkeit und Konkretheit und ihr nicht selten bizarrer Charakter und ihr emotionaler Gehalt „versüßen“ das in ihnen verschlüsselte philosophische Problem und locken philosophische Neulinge, wie z.B. SchülerInnen, zu Ausflügen in mögliche gedankliche Welten, die ihre ganze Denk- und Vorstellungswelt herausfordern. Selbst wenn es dadurch dazu kommt, dass sich die SchülerInnen verlaufen, können sie auch aus Irrewegen und Abstürzen oft mehr lernen, als wenn auf schnurgeraden Wegen des gesicherten oder dogmatischen Wissens umhergetrottet wird. Da man laut KANT und WITTGENSTEIN die Philosophie nicht lernen kann, wohl aber das Philosophieren, kommt es auf das Erlernen des philosophischen Tuns an, welches im Experimentieren mit Gedanken (und mit der Sprache) besteht. Die Gedankenexperimente sollen daher wie „wirkliche“ Experimente sorgfältig geplant, umsichtig durchgeführt und kritisch reflektiert werden, sonst bringt man die SchülerInnen um einen Teil des Erkenntnisgewinns, den man aus ihnen ziehen kann. Mit einem einmaligen Durchspielen sind die wenigsten von ihnen abgetan, einige lassen den Gedankenspieler längere Zeit nicht los, andere erschließen sich erst nach mehreren Anläufen. Der „Lohn“ der damit verbundenen Mühe ist die Freude an der eigenen Denk- und Phantasietätigkeit, die Erfahrung der inneren Freiheit, eine größere geistige Beweglichkeit und allmähliche Immunisierung gegen erstarrte Denk- und Meinungsroutrinen, gegen Konformismus und Indoktrination. Gedankenexperimente sind nicht nur eine unverzichtbare Erkenntnis- und Lehrmethode im Philosophieunterricht, sondern mit ihnen kann gewinnbringend auch im Deutsch- und Religionsunterricht gearbeitet werden. Auch in Fächern

¹⁹⁸ Vgl. Wolfgang Buschlinger: *Denk Kapriolen? Gedankenexperimente in Naturwissenschaften, Ethik und Philosophy of Mind*. Würzburg 1993, 85 f.

wie Mathematik und anderen Naturwissenschaften, in Geschichte und Wirtschaftswissenschaften gebührt dem Gedankenexperiment ein fester Platz. Kinder denken gerne nach und können dabei ihre grenzenlose Phantasie spielen lassen, sie sind damit die idealen Mitspieler für Gedankenexperimente. Mit Kindern lassen sich die schönsten und ergiebigsten philosophischen Gedankenexperimente durchdenken. Die Phantasie ist die Stärke der Jugend und diese sollte, besonders im Unterricht, gepflegt und gefördert werden und auf gar keinen Fall unter „totem Wissen“ erstickt werden. Für Kinder ist das Experimentieren mit Gedanken etwas ganz Natürliches.¹⁹⁹

Der Philosoph und Pädagoge John DEWEY bemerkte zum Verhältnis von Phantasie und folgerichtigem Denken bei Kindern folgendes:

„Die von Kindern zusammenfabulierten Geschichten weisen alle Stufen innerer Kohärenz auf: einige sind unzusammenhängend, andere gestaltet. Wo sie zusammenhängend sind, simulieren sie reflektierendes Denken; tatsächlich werden sie gewöhnlich von Kindern mit gutem logischen Denkvermögen entwickelt. Die phantastischen Konstruktionen gehen häufig einem bedeutend kohärenteren Gedanken voraus und bereiten ihm den Weg.“²⁰⁰

Bietet man SchülerInnen die Möglichkeit, ihren Gedanken freien Lauf mit Möglichkeiten des Experimentierens zu lassen, so hat man sie auf seiner Seite. Diese phantasievolle Methode begeistert und beflügelt und setzt Bereitschaft zum produktiven und kritischen Denken frei. Hingegen lähmt die Reproduktion von schon Bekanntem und Gesichertem eher und ruft Abwehr hervor. Es gilt: Fragenstellen ist produktiver als Antworten wiederholen. Im Erkenntnisprozess spielt die Frage oft eine unterschätzte Rolle.²⁰¹

¹⁹⁹ Vgl. Hans-Ludwig Freese: *Abenteuer im Kopf. Philosophische Gedankenexperimente*. Weinheim, Berlin 1995, 34 f.

²⁰⁰ Hans-Ludwig Freese: *Abenteuer im Kopf. Philosophische Gedankenexperimente*. Weinheim, Berlin 1995, 38

²⁰¹ Vgl. Hans-Ludwig Freese: *Abenteuer im Kopf. Philosophische Gedankenexperimente*. Weinheim, Berlin 1995, 38 f.

4.1.1 Verlauf einer Dilemma-Diskussion

Tätigkeit der Lernenden	Ablauf	Tätigkeit der Lehrperson
Nachdenken und Suchen der eigenen Person (Stellungnahme)	1. Schritt Konfrontation mit einem moralischen Dilemma ↓	Überprüfen, ob die Lernenden die Umstände erfasst und das Problem erkannt haben
Individuelles Reflektieren über die eigene Position Verknüpfen der eigenen Position mit dem Wissen über verschiedenartige Wertkonzepte Festlegung der eigenen Position und der Gründe dafür	2. Schritt Festlegung einer ersten Position ↓	Aufnahme der einzelnen Positionen und Begründungen an der Wandtafel
Mitwirkung in der Klassendiskussion Mitwirkung in Kleingruppen	3. Schritt Überprüfen der Positionen und ihrer Begründungen ↓	Entweder: Moderieren des Dialogs mit der Klasse Oder: Organisieren der Kleingruppenarbeit
Individuelles Nachdenken und Festlegen der definitiven eigenen Position.	4. Schritt Nachdenken über die eigene Position (Stellungnahme und Auswertung)	Moderieren der Nachbesprechung

„In jedem Fall hängt das Gelingen von Dilemmadiskussionen auch an den sprachlichen Impulsen der Lehrperson. Sie können für eine gewisse Transparenz, eine gewisse Klarheit und Struktur der Diskussion sorgen. Differenzen und Widersprüche werden deutlich markiert und den SchülerInnen bewusst gemacht. Schließlich ist eine abschließende Zusammenfassung in Form einer Konsenssuche in der Regel recht sinnvoll. Sie zeigt u.a. jene Problemaspekte auf, die es noch weiter zu verfolgen gilt. Allgemeine Anregungen für Impulse, die einer Dilemmadiskussion förderlich sein können, lassen sich grob wie folgt gliedern.“²⁰³

1. „Vergewisserung
 - a. Ich habe dich so verstanden: ... Hast du das gemeint? [...]
 - b. Würdest du in deiner Argumentation auch bis zu diesem Extrem folgen? [...]
2. Ergänzungen/Korrekturen
 - a. [...] In dem Punkt gebe ich dir recht. Das bedeutet für deine Begründung... [...]
 - b. Warum siehst du das so? Du hast diesen Aspekt noch nicht begründet. [...]
3. Widerspruch/ Kritik
 - a. [...] Ich kann dir unter folgendem Gesichtspunkt nicht folgen. [...]
 - b. Ich habe Probleme mit deiner Annahme, dass ... / mit den Voraussetzungen, die du machst. [...]
4. Konsenssuche
 - a. Unsere Auffassungen haben folgendes gemeinsam. [...]
 - b. Wenn du ihr/ihm in diesem Punkt zustimmen kannst, dann können sich eure Auffassungen annähern. [...]"²⁰⁴

²⁰² Volker Pfeifer: Didaktik des Ethikunterrichts. Wie lässt sich Moral lehren und lernen? Stuttgart 2003, 149

²⁰³ Volker Pfeifer: Didaktik des Ethikunterrichts. Wie lässt sich Moral lehren und lernen? Stuttgart 2003, 149 f.

²⁰⁴ Volker Pfeifer: Didaktik des Ethikunterrichts. Wie lässt sich Moral lehren und lernen? Stuttgart 2003, 150

Die Thematisierung von moralischen/ethischen Dilemmata und Gedankenexperimenten und deren Abhandlungen in Form von Diskussionen fördern unterschiedliche SchülerInnenkompetenzen:²⁰⁵

- „SchülerInnen werden sich ihrer bislang diffusen Meinung über etwas bewusst (Ich-Kompetenz)
- ihr Wissen über Sachen und Zusammenhänge wächst (Sachkompetenz)
- sie lernen, sich verständlich auszudrücken und sich im Gespräch mit anderen zu verständigen (kommunikative Kompetenz)
- sie lernen, Behauptungen möglichst plausibel und argumentativ zu begründen (argumentative Kompetenz)²⁰⁶

4.2 Lehrplanbezug und Kompetenzorientierung

Im Lehrplan der AHS Oberstufe findet sich die Behandlung von ethischen Fragestellungen in der 8. Klasse (12. Schulstufe) unter der Überschrift „Ethische Grundpositionen kennen lernen und ethische Fragestellungen analysieren“²⁰⁷.

Dieser gliedert sich in folgende Unterpunkte auf:

- „Grundfragen der Ethik
- Probleme des Wertebegriffs und der Begründung von Normen
- Freiheit und Verantwortung
- Aktuelle Anwendungsbereiche der Ethik“²⁰⁸

Im Speziellen könnte man Gedankenexperimente / moralische und ethische Dilemmata unter den Unterpunkt „Probleme des Wertebegriffs und der Begründung von Normen“²⁰⁹, aber auch unter „Aktuelle Anwendungsbereiche der Ethik“²¹⁰ verorten. Je nach Aufbereitung der Unterrichtseinheit kann man das Lernziel auf einen dieser Bereiche lenken.

²⁰⁵ Vgl. Volker Pfeifer: Didaktik des Ethikunterrichts. Wie lässt sich Moral lehren und lernen? Stuttgart 2003, 151

²⁰⁶ Volker Pfeifer: Didaktik des Ethikunterrichts. Wie lässt sich Moral lehren und lernen? Stuttgart 2003, 151

²⁰⁷ BMBF (Bundesministerium für Bildung und Frauen) Lehrplan Psychologie und Philosophie

²⁰⁸ BMBF (Bundesministerium für Bildung und Frauen) Lehrplan Psychologie und Philosophie

²⁰⁹ BMBF (Bundesministerium für Bildung und Frauen) Lehrplan Psychologie und Philosophie

²¹⁰ BMBF (Bundesministerium für Bildung und Frauen) Lehrplan Psychologie und Philosophie

Seit der Einführung der Zentralmatura bzw. kompetenzorientierten AHS Reifeprüfung und auch schon in den „Vorbereitungsjahren“ vor der definitiven Umsetzung, beherrscht ein spezieller Begriff die Unterrichtslandschaft, nämlich der der Kompetenzorientierung.²¹¹ „Überraschend ist jedenfalls, dass kompetenzorientierte Ansätze in der Fachdidaktik Philosophie lange vor dem gegenwärtigen „offiziellen“ Diskurs über Kompetenzen und Bildungsstandards in Deutschland und Österreich entwickelt wurden, nämlich von France ROLLIN, Michel TOZZI, Karel van der LEEUW und Pieter MOSTERT.“²¹² Bereits in den 1980er Jahren hat die Fachdidaktik der Philosophie solche Ansätze entwickelt. Allerdings sind die genannten Didaktiker im deutschsprachigen Raum weniger etabliert als z.B. Ekkehard Martens oder Roland Henke.²¹³

Der Kompetenzbegriff ist viel diskutiert, eine konkrete Definition gibt es nicht wirklich. Kompetenzen an sich sind formal und inhaltlich nicht festgelegt. Zumeist werden diese als komplexe Fähigkeiten definiert.²¹⁴ Aber diese Definition gibt wiederum nicht sehr genau Auskunft darüber, was Kompetenzen nun tatsächlich auszeichnet. Der Terminus an sich wurde durch Franz WEINERT bekannt. Er definierte sie wie folgt: „Kompetenzen sind kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen [...] und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“²¹⁵ Es gibt Charakteristika, welche dem Kompetenzbegriff zukommen, das wären die Erlernbarkeit, der Kontextbezug, die Übertragbarkeit,

²¹¹ Vgl. Georg Cavallar: „Die Kompetenzorientierung in der Philosophiedidaktik.“ In: *Wissenschaftliche Nachrichten* 2011/ 1 (140), 2011, 3-6.

²¹² Vgl. Jonas Pfister: *Philosophie. Ein Lehrbuch*. Stuttgart, 2006, 191-200.

²¹³ Vgl. Georg Cavallar: „Die Kompetenzorientierung in der Philosophiedidaktik.“ In: *Wissenschaftliche Nachrichten* 2011/ 1 (140), 2011, 3 f.

²¹⁴ Vgl. Georg Cavallar: „Die Kompetenzorientierung in der Philosophiedidaktik.“ In: *Wissenschaftliche Nachrichten* 2011/ 1 (140), 2011, 3

²¹⁵ Franz Weinert (Hg.): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim, Basel 2001, 27 f.

die Vernetzung der Kompetenzen sowie die Einbeziehung der empirischen Bildungsforschung.²¹⁶

Die bisher umfassendste Studie zur Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht hat Anita RÖSCH vorgelegt. Dazu entwickelte Rösch einen Kompetenzenraster, dieser umfasst 16 Kompetenzen, welche wiederum in fünf übergeordnete Kategorien gegliedert sind. Diese lauten: Sich-Orientieren und Handeln, Wahrnehmen und Verstehen, Analysieren und Reflektieren, Argumentieren und Urteilen sowie Interagieren und sich Mitteilen.²¹⁷

„Als Beispiel mag die moralische Urteilsfähigkeit dienen. Rösch formuliert sechs Stufen, die aus drei Niveaus (A, B und C) bestehen und - analog zu GERS (dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen Sprachen) – in jeweils zwei Unterkategorien (mit C 1 und C 2 als höchstes Niveau) geteilt sind. Die Niveaustufen sollen den Lernprozess von AnfängerInnen bis zu den ExpertInnen beschreiben, sie kennzeichnen eine „Ausweitung vom Konkreten zum Abstrakten oder eine Erweiterung des Horizonts vom Einzelnen zur Gemeinschaft.“²¹⁸ „Die Stufe „C 1 Postkonventionell“ wird folgendermaßen umschrieben: Die Schülerin/der Schüler „kann so handeln, dass es zum Wohl und Nutzen anderer ist. Dabei fühlt sie/er sich verpflichtet, bei eigenen Handlungen die Bedürfnisse möglichst vieler Menschen zu berücksichtigen“²¹⁹ „C2 Prinzipienorientiert“ bedeutet: „[...] kann eine Person als Zweck an sich anerkennen und behandeln“ und „sich universalen moralischen Prinzipien verpflichtet fühlen und das eigene

²¹⁶ Vgl. Johannes Rohbeck: „Transformationen. Zum Problem der Vermittlung der Philosophiedidaktik.“ In: Birnbacher Dieter et al. (Hg.): Philosophie und ihre Vermittlung. Hannover 2003, 8 f.

²¹⁷ Vgl. Anita Rösch: Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen, LER. Zürich, Berlin 2009 150-311.

²¹⁸ Anita Rösch: Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen, LER. Zürich, Berlin 2009 143.

²¹⁹ Anita Rösch: Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen, LER. Zürich, Berlin 2009 273.

Handeln daran ausrichten.“²²⁰ „Dieses Modell des Kompetenzrasters „Moralische Urteilsfähigkeit“ geht auf die Theorie von Lawrence KOHLBERG zurück.“²²¹

Der kompetenzorientierte Ansatz erlebt oftmals Kritik in Bezug auf die Fragen: Welche Kompetenzen sollen gefördert werden? Welche sind die „wichtigen“ Kompetenzen? Diese Antworten bleiben schlussendlich der Urteilskraft der LehrerInnen überlassen. Sie sind die, die die Schwerpunkte setzen und sich um ein ausgewogenes Verhältnis bemühen. Dieses ist auch stark von den Stärken und Schwächen einer Klasse abhängig, je nachdem bekommen diverse Kompetenzen eine dementsprechende Gewichtung. Wichtig ist, dass der kompetenzorientierte Ansatz lediglich einen Bezugsrahmen bietet und keine detaillierten Vorschriften vorgibt. Es gibt noch den Vorwurf, dass die Kompetenzorientierung den Verlust des Sach- und Faktenwissens verursacht, allerdings muss man dabei beachten, dass Kompetenzorientierung den Sinn hat, Inhalte und Kompetenzen miteinander zu verbinden und nicht den Inhalten im Wege zu stehen. Die Kompetenzorientierung soll davor „schützen“, dass das traditionelle Reproduzieren nicht eine zu dominante Stellung im Unterrichtsgeschehen einnimmt.²²²

Der Begriff der moralischen Kompetenz

Unter moralischer Kompetenz versteht man eine Fähigkeit, welche sich aus unterschiedlichen basalen Fähigkeiten konstruiert: Wahrnehmen - Kommunizieren – Argumentieren – Urteilen. Solche Fähigkeiten haben die Tendenz, sich zu habitualisieren, das bedeutet, dass sie zur Gewohnheit werden und demnach zu bestimmten Handlungen führen können. Die moralische Kompetenz ist sehr wichtig, denn sie führt dazu, dass ein Mensch sittlich und

²²⁰ Anita Rösch: *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen*, LER. Zürich, Berlin 2009 273

²²¹ Anita Rösch: *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen*, LER. Zürich, Berlin 2009 258 f.

²²² Vgl. Georg Cavallar: „Die Kompetenzorientierung in der Philosophiedidaktik.“ In: *Wissenschaftliche Nachrichten* 2011/ 1 (140), 2011, 4 f.

mündig wird.²²³ „Der Prozess der Wertevermittlung erschöpft sich nicht in einem Anleiten zu gesellschaftlicher Konformität. Sein wesentliches Ziel bildet die sittliche Autonomie (KANT).“²²⁴ Moral Erziehung im Philosophieunterricht ist von besonderer Bedeutung, denn damit wird dem Heranwachsenden geholfen, sich von fragloser und naiver Übernahme von herkömmlichen Wert- und Verhaltensmustern zu befreien. Damit gewinnen die SchülerInnen Eigenverantwortung über die Gestaltung ihres Lebens. Das Konzept der moralischen Kompetenz ist von unterschiedlichen Ansätzen ausformuliert worden.²²⁵

1. „Empathie Begriff (Martin HOFFMANN),
2. der *Wertklärungs*-Ansatz (RATHS/HARMIN),
3. die *Identitäts- Selbstkonzeptforschung* (EPSTEIN/KEGAN) und
4. die *kognitive Entwicklungspsychologie* (PIAGET/ KOHLBERG), deren Ergebnisse auch für eine Didaktik des Ethikunterrichts relevant sind.“²²⁶

ad 1.

„Den Empathie Begriff hat Martin HOFFMANN als eine stellvertretende, mitfühlende Reaktion gegenüber anderen Personen definiert.“²²⁷ Damit erhält die Empathie den Status eines reifen moralischen Motivs und bildet damit das Zentrum seiner Theorie der Moralentwicklung. Er hat sechs ontogenetische Empathieformen entwickelt, anders als in KOHLBERGS Modell stellen diese aber keine Hierarchie

²²³ Vgl. Volker Pfeifer: *Didaktik des Ethikunterrichts. Wie lässt sich Moral lehren und lernen?* Stuttgart 2003, 37

²²⁴ Volker Pfeifer: *Didaktik des Ethikunterrichts. Wie lässt sich Moral lehren und lernen?* Stuttgart 2003, 37

²²⁵ Vgl. Volker Pfeifer: *Didaktik des Ethikunterrichts. Wie lässt sich Moral lehren und lernen?* Stuttgart 2003, 38

²²⁶ Volker Pfeifer: *Didaktik des Ethikunterrichts. Wie lässt sich Moral lehren und lernen?* Stuttgart 2003, 38

²²⁷ Volker Pfeifer: *Didaktik des Ethikunterrichts. Wie lässt sich Moral lehren und lernen?* Stuttgart 2003, 38

dar.²²⁸ „Frühere Formen der Empathie sind teilweise in den späteren aufgehoben oder bestehen selbstständig fort.“²²⁹

Die sechs Empathieformen lauten wie folgt:

1. „Symbiotische Empathie
Direkte Spannungsübertragung durch Körperkontakt lösen empathischen Kummer aus [...]
2. Konditionale Empathie
Emotionale Schlüsselreize lösen konditionierte Reflexe [...] aus. [...]
3. Egozentrische Empathie
Das Kind kann jetzt zwischen seinem Selbst und dem anderer unterscheiden, aber noch nicht zwischen seinen eigenen inneren Befindlichkeiten und denen des anderen [...].
4. Rollenübernahme
Das Selbst wird immer differenzierter vom anderen unterschieden, die Schlussfolgerungen von einigen inneren Befindlichkeiten auf die eines anderen werden vorsichtiger. [...]
5. Sympathischer Kummer (bzw. Freude)
Das Selbst und die anderen werden immer mehr als Personen mit eigener Lebensgeschichte und eigener Identität begriffen. Freude und Schmerz können nicht nur in bestimmten, miterlebten Situationen mitgeföhlt, sondern auch in symbolisch übermitteltem oder rekonstruiertem Kontext von Lebenserfahrungen nachgeföhlt werden. [...]
6. Solidarität
Die Kombination von empathischem Affekt und der Wahrnehmung der unglücklichen Lage einer Gruppe scheint die entwicklungsmäßig fortgeschrittenste Form empathischen Leidens zu sein.“²³⁰

Es ist offenkundig, dass es eine Korrelation zwischen empathischem und prosozialem Verhalten gibt. Empathie als moralisches Vorstellungs- und

²²⁸ Vgl. Volker Pfeifer: *Didaktik des Ethikunterrichts. Wie lässt sich Moral lehren und lernen?* Stuttgart 2003, 38

²²⁹ Volker Pfeifer: *Didaktik des Ethikunterrichts. Wie lässt sich Moral lehren und lernen?* Stuttgart 2003, 38

²³⁰ Volker Pfeifer: *Didaktik des Ethikunterrichts. Wie lässt sich Moral lehren und lernen?* Stuttgart 2003, 38

Einfühlungsvermögen soll im Ethik- oder auch im Philosophieunterricht vermittelt und vor allem eingeübt werden. Denn diese Fähigkeiten wie z.B. Einfühlungsvermögen, Rollenübernahme, Perspektivenwechsel etc., sind bedeutend, um moralische Sachverhalte und Probleme wahrzunehmen, und dienen auch als Motivation zum sittlichen Handeln.²³¹

ad2.

Das Ziel dieses Ansatzes ist es, dass durch eine regelmäßige Reflexion über eigene und fremde Werte die persönlichen Wertemuster geklärt und bewusst gemacht werden. Dies soll in weiterer Folge bezwecken, dass bei den SchülerInnen eine Verankerung konsistenter Wertvorstellungen im Selbstkonzept des Urteilenden und Handelnden ermöglicht wird. Das ist gerade deshalb so wichtig, weil erkannt wurde, dass es immer mehr Jugendliche gibt, die apathisch, verunsichert und desorganisiert an einer „Verwirrung der Werte“ (RATHS/HARMIN) leiden. Durch die immer wiederkehrenden Selbst-Reflexionen soll die Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung gefördert und stimuliert werden.²³²

ad3.

„Die Selbstkonzeptforschung definiert „Identität“ als eine Einheit aus Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Kontrollüberzeugung eines Menschen. Identität meint also einen Prozess ständiger Selbstkonstruktion, der grundsätzlich offen ist. Das Individuum konstruiert seine Erfahrungen in Relation zu dem, was es umgibt, zu einem sinnvollen Ganzen. Dieser Vorgang lässt sich in drei Teilprozesse gliedern.“²³³

- a. „Die perzeptive und kognitiv ausgerichtete Selbstwahrnehmung. Die Frage lautet: „Sehe ich mich richtig?“

²³¹ Vgl. Volker Pfeifer: *Didaktik des Ethikunterrichts. Wie lässt sich Moral lehren und lernen?* Stuttgart 2003, 39

²³² Vgl. Volker Pfeifer: *Didaktik des Ethikunterrichts. Wie lässt sich Moral lehren und lernen?* Stuttgart 2003, 39

²³³ Volker Pfeifer: *Didaktik des Ethikunterrichts. Wie lässt sich Moral lehren und lernen?* Stuttgart 2003, 39

- b. Die emotional und evaluativ ausgerichtete Selbstbewertung, das Selbstwertgefühl. Die Frage lautet: „Fühle ich mich gut?“ Das Selbstwertgefühl bezeichnet die Befindlichkeit des Individuums, die sich ausdrückt in Wohlbefinden, Selbstzufriedenheit, Selbstständigkeit, Sinnerleben und Selbstachtung.
- c. Das funktional ausgerichtete Kontrollbewusstsein. Die Frage lautet hier: „Bringe ich etwas zustande? Kann ich etwas bewirken?“²³⁴

Zusammengefasst kann man behaupten, dass SchülerInnen ihr Selbstkonzept bilden indem sie durch Selbstwahrnehmungen ein generalisiertes kognitives Muster über sich selbst konstruieren. Im Selbstwertgefühl wird versucht, aus erfahrenen Selbstbewertungen eine generalisierte Einschätzung über die eigene Befindlichkeit zu bekommen. In der Kontrollüberzeugung entwickelt man ein Konzept, um einschätzen zu können, wie weit man Zustände und Ereignisse selbst beeinflussen kann. Auf allen dieser drei genannten Ebenen, kann Ethikunterricht wirksam sein.²³⁵

„Wenn SchülerInnen durch eine Lehrperson z.B. etwas zugemutet wird, wenn man ihnen etwas zutraut, sie eigenverantwortlich und selbstständig arbeiten lässt, wenn man sie adäquat verstärkt, ihnen aber auch zu einer realistischen Einschätzung ihrer Selbst verhilft, wenn man sie grundsätzlich akzeptiert, sie als Person anerkennt, im Unterrichtsgespräch behutsam und einfühlsam auf sie eingeht, ihre Interessen und ihre Lebenswirklichkeit wahr- und aufnimmt und ihnen aufzeigt, dass sie etwas bewirken können, zumindest in ihrem persönlichen oder schulischen Umfeld, dann sind günstige Voraussetzungen gesetzt, ihr Selbstkonzept zu fördern.“²³⁶

²³⁴ Volker Pfeifer: *Didaktik des Ethikunterrichts. Wie lässt sich Moral lehren und lernen?* Stuttgart 2003, 39

²³⁵ Vgl. Volker Pfeifer: *Didaktik des Ethikunterrichts. Wie lässt sich Moral lehren und lernen?* Stuttgart 2003, 39

²³⁶ Volker Pfeifer: *Didaktik des Ethikunterrichts. Wie lässt sich Moral lehren und lernen?* Stuttgart 2003, 41

ad4.

Die kognitive Entwicklungspsychologie von Jean PIAGET und Lawrence KOHLBERG wird zu den bedeutendsten Zugängen zu der Theorie von moralischer Kompetenz gezählt. Ausgehend davon wurden in den letzten Jahrzehnten die meisten Forschungen in Bezug auf Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen betrieben.²³⁷

4.3 Fachdidaktische methodische Umsetzung

Es gibt unterschiedliche Methoden, welche im Philosophieunterricht und im Speziellen bei der Behandlung von Gedankenexperimenten eingesetzt werden können. In weiterer Folge möchte ich auf unterschiedliche Methoden eingehen und im Anschluss Unterrichtsplanungen für etwaige Unterrichtsstunden mit den drei in dieser Arbeit genannten Gedankenexperimenten anführen.

„Gedankenexperimente eröffnen wie kein anderes methodisches Verfahren die Möglichkeit, *Bekanntes und Selbstverständliches* zu befragen. [...] Dadurch werden starre und routinierte Handlungs- und Denkgewohnheiten in Frage gestellt und die Möglichkeit einer anderen Betrachtungsweise in den Reflexionsprozess integriert. Gedankenexperimente betreffen *nicht nur kognitive Aspekte philosophischer Reflexion, sondern auch emotionale Prozesse*.“²³⁸
Gleichzeitig sind sie ein Medium, mit dem sich die SchülerInnen mit Gefühlen wie Empathie beschäftigen und lernen, sich affektive Dispositionen vorzustellen. Auch kreative Kontrasterfahrungen werden gefördert.²³⁹

„Eine besondere Variante der Gedankenexperimente ist die *Methode des „fremden Blicks“*. Hierbei handelt es sich um ein Verfahren, bei dem die fiktive Betrachtung eines Menschen und seiner Lebensverhältnisse einschließlich der Kultur durch einen Nichtmenschen oder Außerirdischen realisiert wird. Durch den

²³⁷ Vgl. Volker Pfeifer: *Didaktik des Ethikunterrichts. Wie lässt sich Moral lehren und lernen?* Stuttgart 2003, 41

²³⁸ Barbara Brüning: *Philosophieren in der Sekundarstufe. Methoden und Medien*. Weinheim, Basel, Berlin 2003, 80

²³⁹ Vgl. Barbara Brüning: *Philosophieren in der Sekundarstufe. Methoden und Medien*. Weinheim, Basel, Berlin 2003, 81

fremden Blick wird das bisher als selbstverständlich Akzeptierte im Sinne des Sokrates einer neuen Betrachtungsweise unterzogen, d.h. „in einem neuen Licht gesehen“. Bestimmte Eigentümlichkeiten treten zu Tage, die vorher niemand bemerkt hat.“²⁴⁰

Diese Methode wurde in der philosophischen Tradition vor allem von dem französischen Aufklärer VOLTAIRE angewendet. In seinem Roman „Mikromégas (übersetzt: Kleiner Großer) hat er dieses Verfahren benutzt. Ein Schweizer Autor Namens Erich SCHEURMANN, hatte mit seinem Roman „Papalagi“ ähnliche Erfolge wie einst VOLTAIRE.²⁴¹

Wie bereits im Kapitel 1 erläutert gibt es kontrafaktische Gedankenexperimente, es gibt aber auch realitätsnahe Gedankenexperimente. Diese sind im Gegensatz zu kontrafaktischen Gedankenexperimenten Gegenstand einer verifizierten und falsifizierten Betrachtungsweise. Das bedeutet, dass diese eine potenzielle Möglichkeit enthalten, von realen Experimenten abgelöst zu werden. Zu dieser Kategorie gehören in der philosophischen Tradition beispielsweise die großen Gesellschafts- und Staatsutopien von PLATON bis Karl MARX.²⁴²

„Durch Gedankenexperimente und moralische Dilemmata entstehen sehr leicht hitzige Diskussionen. Daher eignen sich natürlich für die Umsetzung im Philosophieunterricht diverse „Diskussionsmethoden“. Eine Möglichkeit ist die Methode der Pro/Contra Debatte oder auch Podiumsdiskussion. „Diese Methode fördert die Einsicht in die Perspektivenvielfalt, die Ambivalenzen und Widersprüche unserer Wirklichkeit. Es wird gelernt, die eigene Meinung wirkungsvoll zu vertreten, aber auch andere Argumente ernst zu nehmen. Die Methode eignet sich für konfliktreiche, strittige Themen. In einer Debatte wird ein kontroverses Thema bearbeitet [...] Es werden eine Pro- und eine Contra – Gruppe gebildet, die jeweils Argumente und Informationen sammelt. Jede

²⁴⁰ Barbara Brüning: *Philosophieren in der Sekundarstufe. Methoden und Medien*. Weinheim, Basel, Berlin 2003, 78

²⁴¹ Vgl. Barbara Brüning: *Philosophieren in der Sekundarstufe. Methoden und Medien*. Weinheim, Basel, Berlin 2003, 78

²⁴² Vgl. Barbara Brüning: *Philosophieren in der Sekundarstufe. Methoden und Medien*. Weinheim, Basel, Berlin 2003, 78

Gruppe wählt eine/n Sprecher/in und berät das taktische Vorgehen. Die beiden Sprecher/innen stellen jeweils in fünf Minuten die Position [...] ihrer Gruppe vor. Die beiden Gruppen können – ebenfalls zeitlich befristet – Gegenargumente formulieren oder Rückfragen an die andere Gruppe richten. Ein/e Moderator/in achtet darauf, dass die Regeln eingehalten werden. Abschließend werden alle Teilnehmer aufgefordert – unabhängig davon, in welcher Gruppe sie miteinandergearbeitet haben - ihre Stimme pro oder contra abzugeben.²⁴³

Auch hier gibt es noch unterschiedliche Varianten.

Variante 1: „Ein Experte/ eine Expertin beobachtet die Diskussion und kommentiert die Argumente und Positionen. Am Schluss kann auch gefragt werden, wer seine Meinung auf Grund der Diskussion geändert hat.“²⁴⁴

Variante 2: „Empfehlenswert ist eine Ergänzung des Streitgesprächs durch ein „Friedensgespräch am runden Tisch“. Die frontale Sitzordnung wird aufgehoben. Fremd- und Selbstwahrnehmungen werden ausgetauscht. Gemeinsame Perspektiven der Problembearbeitung können erörtert werden.“²⁴⁵

Ich denke, dass es noch viele weitere Varianten und Abänderungen zu dieser Methode geben kann. Das kann die Lehrperson beliebig auf den vorgesehenen Unterricht abstimmen. In meiner Unterrichtsplanung habe ich beispielsweise den Diskussionsteil nicht so strikt auf die einzelnen gewählten „SprecherInnen“ konzentriert, weil ich der Meinung bin, dass dabei immer die „gleichen“ SchülerInnen von der Klasse gewählt werden, welche sowieso sehr gerne ihre Meinung kundtun. Ich möchte denjenigen SchülerInnen, die sich vielleicht nicht direkt und vor allem nicht alleine vor mehreren Personen sprechen trauen, die Möglichkeit geben, innerhalb der Gruppe frei das Wort zu ergreifen und ebenfalls

²⁴³ Horst Siebert: *Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lehren*. Bielefeld 2010, 100

²⁴⁴ Horst Siebert: *Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lehren*. Bielefeld 2010, 100

²⁴⁵ Horst Siebert: *Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lehren*. Bielefeld 2010, 100

ihre Standpunkte darzulegen. Mir ist bewusst, dass dies eine große Disziplin und das Halten der Gesprächsregeln seitens der SchülerInnen erfordert, allerdings bin ich überzeugt, dass es funktionieren kann. Als Lehrperson kann man bei der Unterrichtsplanung auch abschätzen, für welche Klasse welche Ausprägung der Varianten geeignet ist.

Die Methode „Fishbowl“ eignet sich auch sehr gut für Diskussionen und lässt sich daher gut in Unterrichtsplanungen mit dem Schwerpunkt Gedankenexperimente und moralische Dilemmata einsetzen. Diese Methode findet sich in den folgenden Unterrichtsplanungen wieder. „Die Methode Fishbowl fördert intensive Diskussionsprozesse in der Lerngruppe und stärkt die Selbstorganisationspotenziale der Lernenden. Gerade für intergenerationelle Lerngruppen eröffnet sie die Möglichkeit partizipativer Lernprozesse. Die Fishbowl – Methode (auch Innen-/Außenkreis – Methode genannt) ist eine kreative und dynamische Alternative zu üblichen Gruppen-, Plenums- oder Podiumsdiskussionen, in denen häufig Rednerlisten mit langen Wartezeiten und lange Redebeiträge vorkommen. Die Fishbowl-Methode erfolgt in einem agierenden und diskutierenden Innenkreis und einem zuhörenden, beobachtenden Außenkreis. Sie ist besonders geeignet, um konträre Meinungen und Positionen herauszuarbeiten und um Konfliktthemen und Gruppenprobleme zu diskutieren. [...] Die Methode fördert eine Diskussionskultur und ermöglicht in einer großen Lerngruppe eine überschaubare Diskussionsrunde, da immer nur eine kleine Anzahl von Teilnehmenden gleichzeitig diskutieren kann.“²⁴⁶

²⁴⁶ Eva-Maria Antz, Julia Franz, Norbert Frieters et. al: *Generationen lernen gemeinsam: Methoden für die intergenerationelle Bildungsarbeit*. Bielefeld 2009, 74

Der Ablauf:

„Bei der Fishbowl – Methode diskutiert ein kleinerer Teil der Lerngruppe im Innenkreis ein Thema, während die anderen Teilnehmenden im Außenkreis diese Diskussion beobachten. Möchten Teilnehmende aus dem Außenkreis zur Diskussion beitragen, können sie mit einem Mitglied des Innenkreises die Plätze tauschen oder einen freien Stuhl im Innenkreis einnehmen. Für den Diskussionsprozess innerhalb des Innenkreises sowie für den Wechsel der Teilnehmenden zwischen Innen- und Außenkreis sind verschiedene Varianten möglich.“²⁴⁷

- „Der Innenkreis ist anfangs nur mit leeren Stühlen besetzt, die von den Teilnehmenden nach und nach gefüllt werden;
- es befinden sich bereits einige Teilnehmende im Fishbowl;
- jeder im Innenkreis kann durch Teilnehmende vom Außenkreis durch Abklatschen ausgelöst werden;
- im Innenkreis diskutiert eine kleine feste Gruppe und nur ein oder zwei Plätze sind variabel.“²⁴⁸

„Der Fishbowl kann mit oder ohne Moderation erfolgen. Das Thema der Fragestellung für die Diskussion sollte vorher klar und präzise formuliert werden. Um die Diskussion zwischen den Teilnehmenden in Gang zu bringen, bietet es sich an, mögliche konträre Positionen in der Lerngruppe bereits zu Beginn zu identifizieren und diese durch deren Vertreter in den Innenkreis des Fishbowls zu bringen. Welche Variante jeweils geeignet ist, hängt von der Lerngruppe, dem Thema und den Rahmenbedingungen ab.“²⁴⁹

In meiner Planung habe ich die Variante mit dem Sesselkreis gewählt. Die Mitglieder des äußeren Kreises können jederzeit den Platz einnehmen und

²⁴⁷ Eva-Maria Antz, Julia Franz, Norbert Frieters et. al: *Generationen lernen gemeinsam: Methoden für die intergenerationelle Bildungsarbeit*. Bielefeld 2009, 74

²⁴⁸ Eva-Maria Antz, Julia Franz, Norbert Frieters et. al: *Generationen lernen gemeinsam: Methoden für die intergenerationelle Bildungsarbeit*. Bielefeld 2009, 74

²⁴⁹ Eva-Maria Antz, Julia Franz, Norbert Frieters et. al: *Generationen lernen gemeinsam: Methoden für die intergenerationelle Bildungsarbeit*. Bielefeld 2009, 74

mitdiskutieren. Moderation ist keine vorgesehen. Durch die Thematik ergeben sich ganz natürlich konträre Positionen, demnach sind die Voraussetzungen für eine solche Diskussion ideal.

Eine Methode, welche ich auch in den folgenden Unterrichtsplanungen ihre Verwendung gefunden hat, ist die der Rollen- und Kommunikationsspiele. Barbara BRÜNING beschreibt diese Methode als eine sehr wichtige, die auch schon im frühen Kindesalter eine bedeutende Rolle spielt. Durch diese Methode lernen Kinder nicht nur die eigene Perspektive sondern auch andere wahrzunehmen. Für das Philosophieren gibt es drei Arten von Rollenspielen, die sich besonders eignen.²⁵⁰

1. „Das nonverbale Rollenspiel
2. Das verbale Rollenspiel
3. Das soziale Rollenspiel“²⁵¹

Ad 1.

„Das *nonverbale Rollenspiel*, das hauptsächlich das pantomimische Gestalten betrifft, dient dazu, *wesentliche Eigenschaften eines philosophischen Problems* oder Begriffs durch Bewegung *darzustellen*.“²⁵² „Das nonverbale Rollenspiel fördert beim Philosophieren vor allem die Fähigkeit zur spezifischen Beobachtung, die in einem Dialog zugunsten des verbalen Ausdrucks zurück gedrängt wird: Jemand spielt nicht nur ein Problem, sondern er oder sie sieht auch, wie die anderen sie durch Körperbewegungen darstellen. Dies *intensiviert auch die reproduktive Tätigkeit*. Denn bevor man ein philosophisches Problem pantomimisch umgesetzt, muss man es durchdenken und danach überlegen, wie man das Problem mit einer oder mehreren Körperbewegungen ausdrückt. Das nonverbale Rollenspiel umfasst einen *pantomimischen Dialog* zwischen mindestens zwei Partnern zu einem philosophischen Problem, das mit Hilfe von

²⁵⁰ Vgl. Barbara Brüning: *Philosophieren in der Sekundarstufe. Methoden und Medien*. Weinheim, Basel, Berlin 2003, 154

²⁵¹ Barbara Brüning: *Philosophieren in der Sekundarstufe. Methoden und Medien*. Weinheim, Basel, Berlin 2003, 154

²⁵² Vgl. Margarete Wenzel: *Philosophische Spiele für Groß und Klein*. München 1995, 43

Körpersprache ausgedrückt wird.“²⁵³

Ad 2.

„Das verbale Rollenspiel umfasst im Allgemeinen die Widergabe eines Theaterstücks, eines Buchausschnitts oder eines Märchens durch darstellendes Spiel. Beim Philosophieren steht dabei die Fähigkeit im Mittelpunkt, das Wesentliche eines Problems herauszustellen. Während beim darstellenden Spiel die Fähigkeit zur Rollenübernahme wichtig ist, sollte beim Philosophieren die *Fähigkeit, eine Rolle zu verändern*, im Vordergrund stehen: Jemand spielt genau das Gegenteil einer vorgegebenen Rolle und macht beispielsweise einen guten König zu einem bösen König. Diese Rollenveränderung kann spielerisch geübt werden.“²⁵⁴

Ad 3.

„Für die Intensivierung der Interaktionsprozesse in einer philosophischen Dialoggemeinschaft ist vor allem das spontane und soziale Rollenspiel von Bedeutung, dessen Thematik und Rollen die Philosophierenden selbst bestimmen. Durch die Gestaltung eines sozialen Rollenspiels wird a) die Phantasie der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer angeregt, ein sie interessierendes philosophisches Problem durch eine Rollendarstellung zu realisieren.“²⁵⁵

„In einem selbst ausgedachten Rollenspiel muss sich jeder Philosophierende die verbalen und handlungsbezogenen Aspekte seiner Rolle selbst überlegen und mit den anderen Spielerinnen und Spielern abstimmen. Dadurch entwickelt sich vor allem sein Ich-Identität. Jeder Mitspieler oder Mitspielerin muss nicht nur auf seine Rolle achten, sondern sich an die festgelegten Spielregeln halten (role taking), wobei er dadurch die Fähigkeiten zu sozialen Identität entwickelt; d.h.

²⁵³ Barbara Brüning: *Philosophieren in der Sekundarstufe. Methoden und Medien*. Weinheim, Basel, Berlin 2003, 154

²⁵⁴ Barbara Brüning: *Philosophieren in der Sekundarstufe. Methoden und Medien*. Weinheim, Basel, Berlin 2003, 155

²⁵⁵ Barbara Brüning: *Philosophieren in der Sekundarstufe. Methoden und Medien*. Weinheim, Basel, Berlin 2003, 155

vorgegebene Normen anerkennen, um überhaupt mitspielen zu können. Das Rollenspiel erweitert aber auch die personale Identität eines Teilnehmers oder einer Teilnehmerin: Er oder sie kann innerhalb eines Spiels die Einzigartigkeit seiner oder ihrer Rolle einbringen, indem er oder sie als Individuum mit spezifischen Bedürfnissen auftritt, von dem andere als solche anerkannt werden und sich in der Auseinandersetzung mit ihnen behauptet (role making), d.h. seine Rolle so spielt, wie es seinen Überlegungen entspricht. Durch das soziale Rollenspiel entwickelt sich vor allem die philosophische Fähigkeit des Infragestellens, weil man die eigene Rolle mit der des anderen abstimmen und sie, um soziale Identität zu erreichen, gegebenenfalls verändern muss. [...] Das soziale Rollenspiel ist vor allem auch eines der wichtigsten Medien des Philosophierens mit Kindern, da es ihnen wie kein anderes Medium die Möglichkeit gibt, Erkenntnisse in Verhaltensdispositionen umzusetzen [...].²⁵⁶

Die Variante, welche ich in einem der folgenden Unterrichtsbeispiele verwendet habe, ist eine Mischung aus dem verbalen und dem sozialen Rollenspiel. Die Thematik ist durch das behandelte moralische Dilemma vorgegeben. Diese Vorgabe ist der Grund, warum es sich bei dem von mir Verwendeten nicht um ein reines soziales Rollenspiel handelt. Die SchülerInnen haben zwar jede Freiheit in der Umsetzung, allerdings haben sie auch eine Rahmenhandlung, an die sie sich halten sollen. Demnach ist die von mir verwendete Variante eine Mischform.

²⁵⁶ Barbara Brüning: *Philosophieren in der Sekundarstufe. Methoden und Medien*. Weinheim, Basel, Berlin 2003, 155 f.

4.4 Unterrichtsbeispiele für den Philosophieunterricht

Im Folgenden finden sich in dieser Arbeit verschiedene Unterrichtsplanungen bestehend aus: allgemeinen Informationen zur Stundenanzahl, Schulstufe, zu den Lernzielen und zum Lehrplanbezug. Gefolgt werden diese Angaben von einer Unterrichtsmatrix, welche den zeitlichen Rahmen, die Methoden sowie Sozialformen und den gesamten Unterrichtsablauf darstellt. Zum besseren Verständnis der Matrixdarstellungen gibt es jeweils einen didaktischen Kommentar, der auf die geplanten Vorhaben noch näher Bezug nimmt.

Im konkreten handelt es sich um zwei aufeinanderfolgende Unterrichtseinheiten. Diese habe ich allerdings auf verschieden Varianten aufgeteilt. Mir war es ein besonderes Anliegen, für jedes der hier behandelten moralischen Dilemmata einen Unterrichtsvorschlag zu bringen. Daher gibt es eine allgemeine einführende Unterrichtsstunde, welche den SchülerInnen einen ersten Überblick und Begriffsdefinitionen, also eine Basis für Gedankenexperimente und moralische Dilemmata verschaffen soll. Anschließend kann eine (je nach Zeit natürlich auch mehr) der drei Varianten als weiterführende Unterrichtseinheit gehalten werden. Jede der möglichen Einheiten behandelt mit methodischer Vielfalt eines der drei Gedankenexperimente. Zusätzlich habe ich noch eine kreative und spielerische Umsetzung einer Problematik geplant. Diese ist jedoch nur für ein etwaiges Wahlpflichtfach vorgesehen, da eine solche Umsetzung den Rahmen des Regelunterrichts sprengen würde.

Bei der methodischen Umsetzung war mir die Interaktivität, Kreativität und Selbstständigkeit der SchülerInnen besonders wichtig. Da die Thematik sehr gut für Diskussionen und freie Reden geeignet ist, finden sich auch in den Stunden unterschiedliche Methoden, wie Diskussionen im Rahmen des Unterrichts aufbereitet werden können. In meinen Augen ist es auch von großer Bedeutung, dass die SchülerInnen teamfähig sind, daher habe ich auch einige Gruppenarbeiten in die Unterrichtsplanungen eingebaut. Wie schon im Kapitel 3 erwähnt ist es wichtig, der Thematik genügend Raum zu verschaffen, um den SchülerInnen die Zeit zu geben, ihr moralisches Verständnis zu entwickeln.

4.4.1 Unterrichtseinheit 1

Allgemeine Informationen

Fach: Philosophie

Stundenzahl: 1 Unterrichtseinheit

Klasse: 8 (12. Schulstufe)

Thema der Unterrichtseinheit: Einführung Gedankenexperimente/ moralische Dilemmata

Stundenziele:

- Die SchülerInnen lernen den Terminus Gedankenexperimente kennen
- Die SchülerInnen kennen den Ursprung von Gedankenexperimenten/ moralischen Dilemmata
- Die SchülerInnen kennen den „Pflichtbegriff“ und können diesen reflektiert in Diskussionen und Meinungsbildungen anwenden.
- Die SchülerInnen können Szenarien von Gedankenexperimenten verstehen und kritisch reflektieren

Lehrplanbezug:

- Probleme des Wertebegriffs und der Begründung von Normen
- Aktuelle Anwendungsbereiche der Ethik

Unterrichtsmatrix

Zeit	Inhalt	Methodik	Sozialform	Medien/Material
10 Min.	Begrüßung + „Blitzrecherche“: „Was sind Gedankenexperimente“	Handy-Internet Recherche	Partnerarbeit	Handy
15 Min.	Mind – Map zu Gedankenexperimenten an der Tafel	L – S Gespräch / Diskussion	Plenum	Tafel
10 Min.	Text „Das Moral – Gen“	Text lesen	Einzelarbeit	Text (kopiert)
5 Min	Reflexion des Textes	Diskussion	Plenum	-

Tabelle 6: Unterrichtsmatrix 1

Unterrichtsverlauf und didaktischer Kommentar

Die Unterrichtseinheit fokussiert sich auf die Einführung in die Thematik der Gedankenexperimente. Diese Stunde ist dafür gedacht, dass sie vor jede Stunde die ein spezielles Gedankenexperimente bearbeitet, als Einstieg gesetzt werden kann.

Nachdem zunächst die Lehrperson die SchülerInnen begrüßt hat beginnt direkt ohne vorweggenommene einleitende Worte die erste Aufgabe für die SchülerInnen. Es handelt sich um einen direkten Einstieg bei dem die SchülerInnen sofort aktiv werden könnten. Mit ihrem Sitznachbar (also in Partnerarbeit) sollen die SchülerInnen mit Hilfe ihrer Smartphones (sollten einzelne SchülerInnen kein Smartphone besitzen, ist dies kein Problem, da zu zweit nur jeweils eines benötigt wird) im Internet eine „Blitzrecherche“ machen. Das bedeutet, dass die SchülerInnen im Internet schnell und effizient Daten und Fakten über Gedankenexperimente suchen und sammeln sollen. Dabei wird ihre Teamfähigkeit gefordert. Sie müssen sich in kurzer Zeit organisieren und wissen, wie man schnell und mit den richtigen Suchbegriffen recherchiert und gleichzeitig die wichtigsten Informationen herausfiltert. Die SchülerInnen haben dafür fünf Minuten Zeit. Bei dieser Methode setzt man zugleich an der Lebenswelt der SchülerInnen an, denn sie verwenden täglich ihr Smartphone, kennen die Bedienung und haben Spaß daran, damit zu hantieren.

Im Anschluss werden im Plenum die Ergebnisse besprochen und diskutiert. Die wichtigsten und sinnvollsten Ergebnisse werden auf der Tafel mit Hilfe einer „Mind-Map“ dargestellt und festgehalten. Die Lehrperson hat dabei die Aufgabe, fehlende Punkte und Informationen zu ergänzen und den SchülerInnen näherzubringen. Die „Mind-Map“ sollten die SchülerInnen parallel in ihren Unterlagen festhalten. Gefolgt wird die Arbeit mit der „Mind-Map“ von einem Text mit dem Namen „Das Moralgen“. Dieser Text behandelt die Aussage, dass dem Menschen das moralische Handeln angeboren ist. Dies wird vom Harvard Forscher Marc HAUSER behauptet und begründet. Diesen Text sollen die SchülerInnen lesen und die wichtigsten Aussagen markieren. Der Text ist dazu gedacht, dass die SchülerInnen eine gewisse Vorstellung von Moral und moralischem Handeln bekommen. Es werden auch die beiden wesentlichen

Ansätze, wie Handlungen moralisch beurteilt werden können, zum einen utilitaristisch und zum anderen deontologisch angesprochen. Ich denke, dass dieser Text die SchülerInnen zum Nachdenken anregt und sehr gut für den Einstieg in diese Thematik geeignet ist. Nachdem der Text in Einzelarbeit gelesen wurde, gibt es Zeit zur Reflexion. Dabei werden die Textpassagen, welche die SchülerInnen als besonders wichtig erachten, und auch etwaige Unklarheiten diskutiert und besprochen. Das soll mit der Methode des LehrerInnen-SchülerInnen Gesprächs geschehen. An diese Unterrichtsseinheit, welche als Einstieg in diese Thematik gedacht wird, kann jede der drei folgenden Varianten angeknüpft werden.

4.4.2 Unterrichtseinheit 2 – Variante 1

Allgemeine Informationen

Fach: Philosophie

Stundenzahl: 1. von 2 Unterrichtseinheiten (bestenfalls eine Doppelstunde)
(anschließend an die Einführungseinheit)

Klasse: 8 (12. Schulstufe)

Thema der Unterrichtseinheit: Moralisches Dilemma „Das Trolley Problem“

Stundenziele:

- Die SchülerInnen kennen das Trolley Problem und dessen Ausprägungen.
- Die SchülerInnen lernen, sich in den Handelnden hineinzusetzen.
- Die SchülerInnen können Szenarien von Gedankenexperimenten verstehen und kritisch reflektieren.
- Die SchülerInnen können unterschiedliche Positionen einnehmen und diese argumentieren und vertreten.
- Die SchülerInnen verstehen Dilemmasituationen und die damit einhergehenden Konflikte ihrer Lösungsmöglichkeiten.

Lehrplanbezug:

- Probleme des Wertebegriffs und der Begründung von Normen
- Aktuelle Anwendungsbereiche der Ethik

Unterrichtsmatrix

Zeit	Inhalt	Methodik	Sozialform	Medien/Material
10 Min.	Erklärung: Das Trolley Problem	-	Frontal	Tafel/Beamer/ Handout
10 Min.	Vorstellen der Varianten	-	Frontal	Tafel/ Beamer / Handout
10 Min.	Herausarbeitung des „Dilemma Kerns“	L-S Gespräch	Plenum	Einzelarbeit
10 Min.	Vorbereitung der Debatte	Erklärung der Rahmenbedingun- gen und Diskussionsregeln Gruppenbildung	Gruppenarbeit	Erklärung Durchzählen Vergabe der Fälle
10 Min.	Vorbereitung in den Gruppen auf die Debatte	-	Gruppenarbeit	

Tabelle 7: Unterrichtsmatrix 2 - Variante 1

Unterrichtsverlauf und didaktischer Kommentar

Diese Unterrichtseinheit ist für zwei Stunden geplant und behandelt das Trolley Problem und seine Varianten. Die Stunde sollte im Anschluss an die „Einführungsunterrichtseinheit“ gehalten werden. Bestenfalls besteht die Möglichkeit die zwei Stunden hintereinander, also in einer Doppelstunde abzuhandeln. Dies wäre für die SchülerInnen und das Ergebnis besser. Zunächst erklärt die Lehrperson, worum es sich bei dem Trolley Problem handelt, und erklärt die diversen Varianten dazu. Hierbei hat die Lehrperson die Tafel/ den Beamer zur Verfügung und händigt den SchülerInnen nach dem inhaltlichen Input ein Handout aus, worauf die Erklärung des Trolley Problems und zwei Varianten festgehalten wurden. Dieses Handout wird ihnen bei der Umsetzung ihrer selbstorganisierten Debatte als Unterstützung dienen. Nachdem die Lehrperson das wichtigste erklärt hat sollen die SchülerInnen den Kern des Dilemmas gemeinsam in Form eines LehrerInnen-SchülerInnen Gesprächs

herausarbeiten und diskutieren. Danach sind die SchülerInnen gut genug vorbereitet, um eine Debatte zu führen.

Bevor es aber zum aktiven Teil (in der zweiten der Doppelstunde) kommt, muss dieser natürlich gut vorbereitet werden. Die Lehrperson erklärt das Vorhaben der Debatte und welche Diskussions- bzw. Gesprächsregeln beachtet werden müssen, damit die Debatte auch gut funktioniert. Vorweg wird eine „Moderatorin“ bzw. ein „Moderator“ bestimmt, welche/r die Aufgabe hat, bei der Debatte darauf zu achten, dass jede „Partei“ zu Wort kommt, die Diskussion ausgewogen ist und die Gesprächsregeln beachtet und eingehalten werden. Er/Sie ist unparteiisch und soll das Gespräch leiten.

Dann muss die Klasse in vier Gruppen geteilt werden. Damit es dabei nicht zu einer zu großen Unruhe kommt, werden die Gruppen mit der Methode des Durchzählens von 1-4 gebildet. Die vier Gruppen finden sich in den vier Ecken des Raumes zusammen und haben die verbleibenden 10 Minuten der Stunde Zeit, sich zu organisieren, zu besprechen, zu diskutieren und sich vorzubereiten.

Besonders wichtig ist bei dieser Methode, dass die SchülerInnen lernen, sich in bestimmte Szenarien hineinzusetzen, reflektiert zu diskutieren und zu argumentieren. Hinzu kommt, dass die SchülerInnen gleichzeitig lernen, selbstständig Debatten zu organisieren und zu führen.

Näheres folgt aber in der nächsten Einheit, der zweiten Stunde der geplanten Doppelstunde.

4.4.3 Unterrichtseinheit 2 – Variante 1 (Fortsetzung)

Allgemeine Informationen

Fach: Philosophie

Stundenzahl: 2. Einheit einer Doppelstunde

Klasse: 8 (12. Schulstufe)

Thema der Unterrichtseinheit: Moralisches Dilemma „Das Trolley Problem“

Unterrichtsmatrix

Zeit	Inhalt	Methodik	Sozialform	Medien/Material
15 Min.	Debatte 1: Gruppe 1 vs. Gruppe 2	-	Debatte	Welche Medien auch immer die Argumentation der SuS unterstützen.
5 Min.	Reflexion Debatte 1	Reflexion/ Diskussion	Plenum	-
15 Min.	Debatte 2: Gruppe 3 vs. Gruppe 4	-	Debatte	Welche Medien auch immer die Argumentation der SuS unterstützen
5 Min.	Reflexion Debatte 2	Reflexion/ Diskussion	Plenum	-
10 Min	Reflexion / Fazit	Reflexion/ Diskussion	Plenum	-

Tabelle 8: Unterrichtsmatrix 2 - Variante 1 (Fortsetzung)

Unterrichtsverlauf und didaktischer Kommentar

Die zweite Einheit der geplanten Doppelstunde ist sehr aktiv gestaltet. Die SchülerInnen müssen viel Eigeninitiative ergreifen und haben in der Gestaltung einige Freiheiten. Ich bin der Meinung, vor allem bei Doppelstunden ist es besonders wichtig, dass es Abwechslung gibt. Zunächst führen die SchülerInnen der Gruppe 1 und 2 die erste Debatte. Die anderen beiden Gruppen haben die Aufgabe, sich Notizen zu machen und die Debatte gut zu beobachten.

Die beiden Gruppen haben für ihre Debatte eine Variante des Trolley Problems in der Vorbereitung erhalten und müssen jeweils einen Standpunkt vertreten.

Welchen Standpunkt sie vertreten, wird ihnen von der Lehrperson vorgegeben.

Die Umsetzung, Argumentation etc. ist den SchülerInnen überlassen. Wichtig ist nur, dass die beiden Gruppen unterschiedliche Standpunkte vertreten, um eine angeregte Debatte zu erzeugen. Nachdem die von einem zuvor bestimmten Moderator bzw. Moderatorin geleitete Debatte beendet wurde ist es wichtig, die genannten Fakten, Ergebnisse, Fragen etc. zu reflektieren und im Plenum zu besprechen.

Nachdem dies passiert ist folgen die Gruppe 3 und 4, welche ebenfalls eine Variante des Trolley Problems bekommen haben, zu dem sie zwei unterschiedliche Positionen vertreten. Die „Spielregeln“ sind die gleichen wie bei Debatte 1. Auch hier wird im Anschluss die Diskussion reflektiert und besprochen.

Abschließend sind die SchülerInnen dazu aufgefordert ein allgemeines Feedback und ein Fazit zum Trolley Problem im Allgemeinen und den geführten Debatten zu geben.

4.4.4 Unterrichtseinheit 2 – Variante 2

Allgemeine Informationen

Fach: Philosophie

Stundenzahl: 1 Unterrichtseinheit

Klasse: 8 (12. Schulstufe)

Thema der Unterrichtseinheit: Das Heinz Dilemma

Stundenziele:

- Die SchülerInnen kennen das Heinz Dilemma.
- Die SchülerInnen lernen, sich in den Handelnden hineinzuversetzen.
- Die SchülerInnen können Szenarien von Gedankenexperimenten verstehen und kritisch reflektieren.
- Die SchülerInnen verstehen Dilemmasituationen und die damit einhergehenden Konflikte ihrer Lösungsmöglichkeiten.

Lehrplanbezug:

- Probleme des Wertebegriffs und der Begründung von Normen
- Aktuelle Anwendungsbereiche der Ethik

Unterrichtsmatrix

Zeit	Inhalt	Methodik	Sozialform	Medien/Material
5 Min.	Youtube Video Heinz Dilemma https://www.youtube.com/watch?v=5czp9S4u26M (Stand: 12.03.16)	-	Plenum	Beamer/Video
10 Min.	Reflexion des Videos + Text „Diebstahl aus Liebe“	Diskussion	Plenum	Text
5 Min	SchülerInnen schreiben sich Pro- und Contra-Argumente zum Heinz Dilemma auf	-	Einzelarbeit	Heft / Notizen
20 Min	Diskussion	Fish-Bowl	Plenum	Kreis/Sesselkreis
10 Min	Reflexion/ Fazit des Dilemmas	L-S Gespräch	Plenum	-

Tabelle 9: Unterrichtsmatrix 2 - Variante 2

Unterrichtsverlauf und didaktischer Kommentar

Zum Beginn dieser Unterrichtseinheit zeigt die Lehrperson den SchülerInnen als direkten Einstieg in die Thematik ein Video aus Youtube, welches auf verständliche Art und Weise das „Heinz Dilemma“ näherbringt. Es wird durch gesprochenen Text und bewegte Zeichnungen das Heinz Dilemma dargestellt und erläutert. Diese „spielerische“ Erarbeitung der Thematik zieht SchülerInnen gleich vom Beginn der Unterrichtsstunde in ihren Bann. Das Video ist auf Englisch, da es sich aber um eine 8. Klasse handelt, setze ich voraus, dass dafür genügend Englischkenntnisse vorhanden sind. Für etwaige Unklarheiten und zusätzlichen Erklärungen ist die Reflexionszeit nach dem Video gedacht, damit wirklich alle SchülerInnen „abgeholt“ werden und einen ungefähr gleichen Wissensstand bekommen. Dabei haben die SchülerInnen die Möglichkeit, ihre Meinungen zu äußern und Fragen zu stellen. Diese werden dann sofort im Plenum gemeinsam geklärt. Zusätzlich zum Video bekommen die SchülerInnen von der Lehrperson einen Text namens „Diebstahl aus Liebe“. In diesem werden die wichtigsten Fakten und Informationen zum Heinz Dilemma festgehalten und kurz und kompakt erläutert. Danach haben die SchülerInnen fünf Minuten Zeit, Gedanken und Argumente stichwortartig in Einzelarbeit aufzuschreiben. Diese kurze Einzelarbeit ist als kleine Vorbereitung für die folgende „Fish Bowl“ Methode gedacht. Die Notizen sollen die SchülerInnen bis zum nächsten Schritt, der eben genannten „Fish Bowl“ Methode, für sich behalten.

Bei der „Fish Bowl“ Methode handelt es sich um zwei Sesselkreise/ Kreise die gebildet werden. Es gibt einen inneren Kreis und einen äußeren Kreis. Im inneren Kreis wird rege diskutiert und der äußere Kreis hört aufmerksam zu. Der innere Kreis hat aber immer einen freien Platz, sodass jemand vom äußeren Kreis jederzeit in die Diskussion einschreiten kann. Wer in den inneren und wer in den äußeren Kreis kommt wird mit Durchzählen festgelegt. Somit gibt es keine Unstimmigkeiten oder „Grüppchenbildungen“.

Die „Fish-Bowl“ Methode ist eine gute Alternative zur klassischen Debatte. Zusätzlich kommt immer wieder „frischer Wind“ in die Diskussion durch den häufigen Wechsel von Außen- und Innenkreis. Im Normalfall wird so die

Diskussion nie unterbrochen oder beginnt zu stocken. Beendet wird die Diskussion von der Lehrperson. Nachdem die SchülerInnen ausreichend Zeit hatten ihre Meinungen kund zu tun, beendet die Lehrperson die Methode und geht in den letzten Punkt der Unterrichtseinheit über. Die letzte Zeit der Stunde ist wieder dazu gedacht, alle Ergebnisse, Meinungen etc. zu sichern und vor allem zu reflektieren. Ich empfinde es als besonders wichtig, eine Unterrichtseinheit immer „bewusst“ abzuschließen. Dazu eignet sich die Reflexion sehr gut, denn hier wird das Gelernte der Stunde kurz wiederholt, das Wichtigste hervorgehoben und letzte Fragen und Unklarheiten geklärt.

4.4.5 Unterrichtseinheit 2 – Variante 3

Allgemeine Informationen

Fach: Philosophie

Stundenzahl: 1 Unterrichtseinheit

Klasse: 8 (12. Schulstufe)

Thema der Unterrichtseinheit: Rettungsboot Dilemma

Stundenziele:

- Die SchülerInnen kennen das Rettungsboot Dilemma.
- Die SchülerInnen lernen, sich in den Handelnden hineinzusetzen.
- Die SchülerInnen können Szenarien von Gedankenexperimenten verstehen und kritisch reflektieren.
- Die SchülerInnen verstehen Dilemmasituationen und die damit einhergehenden Konflikte ihrer Lösungsmöglichkeiten.

Lehrplanbezug:

- Probleme des Wertebegriffs und der Begründung von Normen
- Aktuelle Anwendungsbereiche der Ethik

Unterrichtsmatrix

Zeit	Inhalt	Methodik	Sozialform	Medien/Material
5 Min.	10 SchülerInnen werden m.H. eines Los ausgewählt, sie bekommen ein Szenario vorgegeben, welches sie stehgreifartig darstellen sollen	Erklärung	Plenum	Los
10 Min.	Die 10 SchülerInnen spielen das Szenario nach	Rollenspiel	Gruppenarbeit/ Plenum	-
10 Min.	Was soll dieses Szenario zeigen? – Ermittlung des Kerns des Dilemmas	L-S Gespräch	Plenum	-
5 Min.	Rettungsboot Dilemma nach Onora O'Neill	Text lesen	Einzelarbeit	Text (Onora Neill – Life Boat Earth)
20 Min.	Aufklärung/Reflexion von Seiten der Lehrperson Brett des Karneades / juristische Betrachtung	L-S Gespräch	Frontal	-

Tabelle 10: Unterrichtsmatrix 2 - Variante 3

Unterrichtsverlauf und didaktischer Kommentar

Direkt nach der Begrüßung der SchülerInnen werden aus dem „Lostopf“, welcher von der Lehrperson schon vorab vorbereitet wurde, 10 SchülerInnen ausgelost, die ein bestimmtes Szenario aus dem Stehgreif nachspielen sollen. Die SchülerInnen bekommen von der Lehrperson Fakten und Randdaten des Szenarios, in diesem Fall das Rettungsboot Dilemmas, gesagt und gleich im Anschluss haben sie fünf Minuten Zeit, dies in der Methode des „Rollenspiels“ darzustellen. Diese Methode macht den SchülerInnen nicht nur Spaß, sondern lockert den Unterricht auf und hilft den SchülerInnen, sich besser in andere Personen hineinzusetzen. Da es sich hier im Konkreten um ein Dilemma handelt, wird den SchülerInnen vorweg nicht gesagt. Lediglich die Situation wird ihnen geschildert, die sie schauspielerisch darbieten sollen. Nach der Stehgreifszene stellt die Lehrperson die SchülerInnen vor die Frage, was dies nun überhaupt soll und was mit dieser Situation ausgesagt werden soll?. Dabei soll im LehrerInnen-SchülerInnen Gespräch der Kern des Dilemmas gefunden und in weiterer Folge herausgearbeitet werden. Im Anschluss bekommen die SchülerInnen einen Textausschnitt des Aufsatzes von Onora O’Neill „Lifeboat Earth“. Dieser soll den SchülerInnen das Szenario noch besser verdeutlichen und die Dilemmasituation darstellen. Sobald alle SchülerInnen den Text in Einzelarbeit gelesen haben hat die Lehrperson noch Zeit, diesen zu besprechen. Da dieses Thema ein juristisch viel diskutierter Fall ist und auch Aktualitätsbezug (Nachrichten?) haben kann, ist es in meinen Augen sehr wichtig, darauf näher einzugehen. Den Bezug zu der juristischen Fragestellung kann die Lehrperson mit dem „Brett des Carneades“ und die gerichtlichen Lösungsmöglichkeiten noch anschaulicher erklären. Dies und eine Reflexion über das besprochene Dilemma soll die Stunde abschließen.

4.3.6 Unterrichtseinheit - Wahlpflichtfach

Zeit	Inhalt	Methodik	Sozialform	Medien/Material
45 Min.	Brett des Karneades	fiktive Gerichtsverhandlung	Gruppenarbeit	sind der Kreativität der SuS überlassen

Tabelle 11: Unterrichtsmatrix Wahlpflichtfach

Sofern es der Lehrplan und die Unterrichtszeit zulässt, wäre eine weitere Idee, das Brett des Karneades und den damit verbundenen bekannten juristischen Fall, in einer fiktiven Gerichtsverhandlung nachzuspielen. Dabei würde es Mandanten, einen Richter, Anwälte, Zeugen etc. geben, dadurch werden zwei Parteien gebildet, die die unterschiedlichen rechtlichen Lösungen zu vertreten. Allerdings bin ich mir dessen bewusst, dass für solch ausgefallene Unterrichtseinheiten meistens die Zeit fehlt. Wahlpflichtfächer jedoch würden den nötigen Raum dafür bieten, sofern sich die SchülerInnen in dieser Thematik mehr vertiefen wollen. Bei der Anwendung dieses „Spiels“ in einem Wahlpflichtfach kann dies mit Vorankündigung natürlich so realistisch wie möglich vorbereitet und in weiterer Folge nachgestellt werden. Das liegt dann ganz in den Händen der SchülerInnen, wie realitätsnah sie die Gerichtsverhandlung gestalten möchten. Ich empfinde es als eine sehr schöne und unterhaltsame Methode, um eine eher trockene Angelegenheit zu behandeln. Durch die Förderung der Kreativität bei der freien Umsetzung und den schauspielerischen Aspekt haben die SchülerInnen die Möglichkeit, sich intensivst mit der Thematik auseinanderzusetzen. Ich bin der Meinung, dass eine solche Einheit zwischen den übrigen Unterrichtseinheiten, die man im Schulalltag erlebt, in Erinnerung bleibt und gleichzeitig einen Mehrwert mit sich bringt.



²⁵⁷ Hubertus Breuer: „Das Moral-Gen.“ – In: *Profil* 2007 / (14), 2007, 84-86.

An einer verletzten, blutüberströmten Frau achtlos vorübergehen, bloß weil man den neuen Anzug nicht beschmutzen will? Einen guten Freund um zweitausend Euro betrügen? Oder eine gebrechliche Tante töten, um frühzeitig an ihr Erbe zu gelangen? Konfrontiert mit solchen Szenarios, denken sich die meisten Menschen wohl: „Kaum möglich.“ Und das ist auch gut so. Denn ohne moralische Skrupel kämen wir nur schwerlich miteinander aus.

Doch was steckt dahinter? Vielleicht ist es nur die verinnerlichte Angst vor Bestrafung. Oder eine unbewusste, eigennützige Kalkulation, nach der sich Menschlichkeit letzten Endes doch auszahlt. Der Glaube, Gutes tun zu müssen, könnte aber auch nicht viel mehr als eine raffinierte Illusion der Evolutionsgeschichte sein.

Womöglich sind wir lediglich „Überlebensmaschinen“, programmiert auf die ziellose Reproduktion unserer Gene, wie der britische Evolutionsbiologe Richard Dawkins in seinem 1976 erschienenen Klassiker „Das egoistische Gen“ meinte; mit seiner provokanten Sicht, selbst der Altruismus des Einzelnen sei auf den Egoismus seiner Gene zurückzuführen, prägte er die Sicht des Menschen jahrzehntlang.

Inzwischen weht ein anderer Wind durch Labore, Lehrsäle und populärwissenschaftliche Bücher. Immer nachdrücklicher präsentieren Verhaltensforscher, Psychologen, Tierexperten und gar Mathematiker eine optimistischere Version der condition humane: Der Mensch ist im Grunde seines Wesens weit besser als sein Ruf.

Moralische Grundregeln stecken womöglich schon in uns, wenn wir das Licht der Welt erblicken. Unabhängig von Kultur, Bekenntnis oder Geschlecht gibt es ein fundamentales Normgerüst, das allen Menschen gemeinsam ist. Im Kopf ist ein

spezielles Netzwerk aufgespannt, welches das ethische Bewusstsein am Laufen hält. Demnach treibt den Menschen nicht nur der blinde Trieb, sich als Tüchtigster gegen Konkurrenten durchzusetzen, sondern er will durchaus kooperieren (siehe Kasten rechts). Kurzum: Maximen wie Thomas Hobbes' „homo hominem lupus est“ (der Mensch ist dem Menschen ein Wolf) müssen nicht der Weisheit letzter Schluss sein.

Selbst unsere behaarten Vettern, die Primaten, verfügen über einen Sinn für Fairness und Einfühlungsvermögen, zentrale Bestandteile der menschlichen Moral (siehe Kasten Seite 89). Doch ob sie in Kategorien von Gut und Böse denken, ist zweifelhaft. Der Mensch dagegen verurteilt die Selbstbereicherung von Konzernbossen genauso wie Trickbetrüger, ist entsetzt über sexuellen Kindesmissbrauch und rügt notorische Lügner. Den moralischen Instinkt, der unser Gespür für das Rechte und Schlechte lenkt, prägt aber nicht die Umwelt. Dies behauptet der Kognitionspsychologe Marc Hauser von der Harvard University in Cambridge, USA. Er will entdeckt haben, dass die Moral in unseren Genen steckt.

Moralkonstanten. Als Hauser vor fünf Jahren gemeinsam mit dem Linguisten Noam Chomsky über den Sprachinstinkt des Menschen forschte, kam ihm die Idee, dass auch Moral ähnlich funktionieren könne. Beide Systeme basieren auf Regeln. Und so wie alle Sprachen grammatische Grundstrukturen teilen, gibt es auch in der Moral Konstanten, etwa das Gebot, nicht zu töten. Mit diesem zugegebenermaßen eher schlichten Befund gewappnet, wandte sich Hauser, renommierter Experte für Tierintelligenz, an seine Fachkollegen und erkundigte sich, welche Wissenschaftler die Analogie bisher genauer unter die Lupe genommen hatten.

Tatsächlich waren sie nicht die Ersten, die sich auf dieses Terrain wagten. Bereits Moralphilosoph John Rawls hatte dem Thema Anfang der siebziger Jahre in seinem Klassiker „Theorie der Gerechtigkeit“ einige Zeilen gewidmet. Später wurde die Idee von zwei Rechtsphilosophen aufgegriffen, die Anfang der neunziger Jahre bei Chomsky studiert hatten. Matthias Mahlmann von der Freien Universität Berlin postulierte vor sieben Jahren in einer Monografie eine „Universalgrammatik der Moral“. Und John Mikhail vom Georgetown University Law Center in Washington, D. C., verfolgt heute ähnliche Hypothesen. Doch kein Naturwissenschaftler hatte diese Theorie bisher mit ausgefeilten Experimenten auf den Prüfstand gestellt. Hauser stellte sich dieser Herausforderung. Das vorläufige, durchaus kontrovers diskutierte Ergebnis seiner Forschungen legte er vergangenen September in einem Buch mit dem Titel „Moral Minds“ vor.

„Wenn Kinder ihre Muttersprache erlernen, denken sie nicht groß darüber nach“, erklärt Hauser in seinem Büro im neunten Stock des William-James-Gebäudes mit Blick über den Harvard-Campus. „Es passiert ganz natürlich, ähnlich wie ihnen im Mutterleib ihre Arme gewachsen sind.“ Bei dem moralischen Kompass verhalte es sich ähnlich. Nur dessen Mechanik sei so unbekannt, dass selbst Jahrtausende intensiven Nachgrübelns über Moral diese nicht erhellen konnten.

Es gibt im Wesentlichen zwei unterschiedliche Ansätze, Handlungen moralisch zu beurteilen: den utilitaristischen (hier zählen allein die Konsequenzen) und den deontologischen (bei dem es um die Handlung und nicht um deren Folgen geht). Doch so, wie es Philosophen gerne hätten, denken wir nicht. Hauser stellte in Experimenten fest, dass unsere ethischen Urteile unbekanntem Regeln folgen. Die traditionellen Konzepte der Philosophen seien dagegen nur Modelle, um die Intuitionen zu rekonstruieren.

Test im Internet. Hauser dringt in das Innerste des moralischen Denkens ein, indem er Menschen mit Szenarien konfrontiert, die sie ethisch beurteilen müssen. Er hat einen Moraltest ins Internet gestellt. ▶

Moral und Ethik

Die Moral ist Gegenstand der Ethik – das verbindet und trennt diese beiden doch oft synonym gebrauchten Begriffe. Während die Moral die sittlichen Normensysteme einer Gesellschaft umfasst, reflektiert die Ethik über das Wesen der Moral. Sie fragt etwa, welche Rolle bei der Bewertung einer Handlung die Gesinnung, ihre Folgen oder die Grundrechte spielen. Dabei analysiert die Ethik nicht nur bestehende Normen. Sie sucht vielmehr vor allem Klarheit zu schaffen, wo moralische Wegweiser oft noch fehlen: beispielsweise in der Genforschung oder im Wirtschaftsleben.

Das Eisenbahn Dilemma / Das Trolley Problem

Beim Eisenbahn Dilemma oder auch Trolley Problem genannt, ist ein moralisches/ethisches Gedankenexperiment. Es gibt viele verschiedenen Varianten und zwei davon sind hier angeführt. Ganz allgemein geht es darum, dass ein Zug außer Kontrolle geraten ist und unbegrenzt entweder auf eine oder mehrere Personen zurast, welche nicht rechtzeitig fliehen können. Du als außenstehende Person hast die Möglichkeit in das Geschehen einzugreifen, jedoch wird dabei entweder eine oder mehrere Personen sterben. Egal wie du dich entscheidest, es wird Opfer fordern. Was würdest du tun? Warum würdest du so handeln?

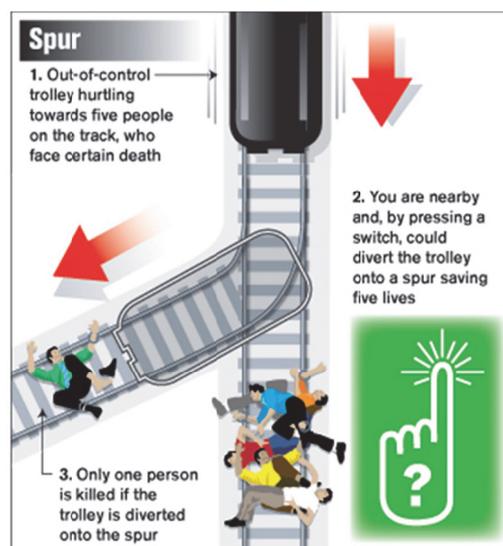


Abbildung 1: Spur Variante - Trolley Problem²⁵⁹

„Du stehst neben den Gleisen, während ein unkontrollierbarer Zug, dem die Bremsen versagt haben, auf dich zurast. Auf den vorausliegenden Schienen sind fünf Menschen angebunden. Wenn du nichts tust, wird der Zug die fünf Menschen überfahren und diese in weiterer Folge sterben. Aber du stehst zum Glück in der Nähe eines Weichensignals. Betätigst du dieses und veränderst die Weichen wird der außer Kontrolle geratene Zug auf das Nebengleis geleitet. Allerdings ist dabei leider ein Haken, denn auf dem Nebengleis ist ebenfalls eine

²⁵⁸ Handout erstellt von Ines Hanusch

²⁵⁹ <http://www.prospectmagazine.co.uk/features/ethics-trolley-problem> (Zugriff: 24.03.2016)

Person angebunden. Auch beim Verändern der Weichen wird zwangsweise eine Person getötet werden. Was kannst du tun?“²⁶⁰

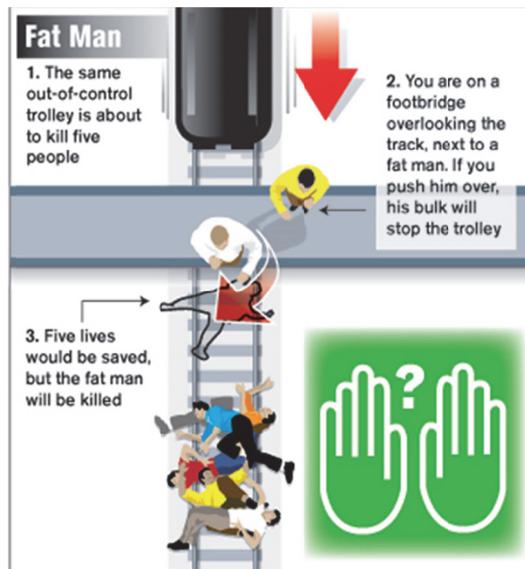


Abbildung 2: Fat Man Variante - Trolley Problem²⁶¹

„Du stehst auf einer Fußgängerbrücke und blickst über die darunterliegenden Schienen. Du siehst den Zug immer näherkommen und auf den davorliegenden Schienen sind fünf Menschen angebunden. Es stellt sich die Frage, ob diese fünf gerettet werden können. Auch hier hat die Moralphilosophie listig arrangierte Fälle, bei denen sie gerettet werden könnten. Ein stark übergewichtiger Mann lehnt am Geländer und beobachtet die Schienen. Wenn du ihn von der Brücke stößt, fällt er auf die Schienen vor den fünf angeketteten Personen. Er ist so korpulent, sodass seine Masse den Zug zum Stehen bringen würde. Traurig aber ist, dass er dabei sterben würde. Würdest du die fünf Leben sichern und den übergewichtigen Mann von der Brücke stoßen?“²⁶²

²⁶⁰ David Edmonds: *Would you kill the fat man?. The Trolley Problem and What Your Answer Tells Us about Right and Wrong*. USA: 2015, 183

²⁶¹ <http://www.prospectmagazine.co.uk/features/ethics-trolley-problem> (Zugriff: 24.03.2016)

²⁶² David Edmonds: *Would you kill the fat man?. The Trolley Problem and What Your Answer Tells Us about Right and Wrong*. USA: 2015, 184

► AUS DER PRAXIS – FÜR DIE PRAXIS



Diebstahl aus Liebe

■ Soziale Stimulation

Sehr oft wurde ein zentrales Element des Modells von Kohlberg nicht beachtet. Kohlberg vertritt die Meinung, dass die moralische Entwicklung umso schneller verläuft, je mehr soziale und entwicklungsfördernde Stimulation stattfindet (Garz 1998, 32). Damit ist gemeint, dass didaktisch-methodisch Anreize zur Verfügung gestellt werden sollten, um Impulse zur Aufwärtsentwicklung im bestehenden Stufenschema zu setzen.

Durch Vorbildwirkung und Partizipation in Primärinstitutionen wie Familie und Peergroups wird im Normalfall Werteerziehung vollzogen. Über Wertekonflikte des realen Lebens wird das Denken der Betroffenen herausgefordert und das Handeln modifiziert. In modernen Gesellschaften mit Klein- und Kleinstfamilien und Berufstätigkeit der Eltern ist die Schule gefordert, Aufgaben zu übernehmen, die früher von der Familie erfüllt wurden. Es ist mittlerweile eine – auch durch Lehrpläne kodifizierte – Aufgabe der Schule, Angebote zur Friedens-, Werte- und Sozialerziehung zu entwickeln und nachhaltige Maßnahmen zu setzen. Mit den Dilemmageschichten von Kohlberg kann dieser Auftrag erfüllt werden. In Dilemmageschichten treten zwei Werte in einer Problemsituation zur Lösung dem Edukanden entgegen. Entscheidet man sich für Wert A, verletzt man Wert B und vice versa. Die bekannteste Dilemmageschichte ist das von Kohlberg erfundene Heinz-Dilemma.

■ Das Heinz-Dilemma (nach Garz 1996)

Irgendwo in Europa stand eine krebserkrankte Frau kurz vor dem Tode. Es gab ein Medikament, eine Radiumverbindung, von dem die Ärzte annehmen, dass es sie würde retten können. Dieses Medikament wurde von einem Apotheker entwickelt und hat sehr viel Geld für die Entwicklung und Produktion verschlungen. Der Apotheker verlangte für das Medikament allerdings das Zehnfache der Gesteuerungskosten, nämlich € 1500,- für eine Monatsration. Der Mann der kranken Frau, Heinz, bat alle seine Bekannten, ihm das Geld zu borgen. Er konnte den Betrag allerdings nur zur Hälfte aufbringen. Er sagte dem Apotheker, dass seine Frau im Sterben liege. Heinz bat den Apotheker, ihm das Medikament entweder billiger oder auf Raten zu verkaufen. Der Apotheker lehnte dies aus wirtschaftlichen Überlegungen ab, da nicht

absehbar war, wie viele Rationen Heinz für seine Frau brauchen würde. Nachdem er (Heinz) alle legalen Mittel ausgeschöpft hatte, verzweifelte er und überlegte, ob er in die Apotheke einbrechen sollte, um das Medikament zu stehlen.

Mit folgenden Fragen können Lernende konfrontiert werden:

- Sollte Heinz das Medikament stehlen?
- Ist Heinz verpflichtet, das Medikament zu stehlen?
- Wenn Heinz seine Frau liebt (oder weniger liebt), sollte Heinz das Medikament stehlen?
- Angenommen, die sterbende Frau ist nicht seine Frau, sollte Heinz auch dann das Medikament stehlen?
- Ist es für Menschen wichtig, alles, was in ihren Kräften steht, zu tun, um andere zu retten?

In diesem Dilemma treten zwei Werte gegeneinander an:

1. Die (mögliche) Rettung von Menschenleben
2. Der Schutz des Eigentums

Dilemmageschichten sollen nicht belehrend und frontalunterrichtlich im Unterricht dargebracht werden. Vielmehr soll ein konstruktivistisches Element berücksichtigt werden, wenn erste – und noch unvollkommene – Lösungen von Lernenden „konstruiert“ werden. Der Lehrende sollte diese halbfertigen Lösungen herausfordern. Ganz besonders sollten die Peers ermutigt werden, die Lösungen der anderen ernsthaft in Frage zu stellen. Aktivität, Diskussion, Gruppenarbeiten, Rollenspiele etc. sollten als didaktisch-methodisches Stilmittel in einem modernen Werteerziehungsunterricht eingesetzt werden. Werteerziehung mit Dilemmageschichten stellen eine Alternative zum herkömmlichen verkündenden Werteerziehungsunterricht dar, der oftmals belehrend und wissentransferierend realisiert wurde. Mit diesem neuen Ansatz ist die Hoffnung verbunden, dass ein höheres Ausmaß an Nachhaltigkeit erzielt werden kann. Das Messen und Wägen der Nachhaltigkeit, wie im Falle der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer, ist für diesen Weg noch ausständig.

Literatur:

- Alpenverein 3/98, 53. Jahrgang, Innsbruck
Garz, D. (1996): Lawrence Kohlberg zur Einführung. Hamburg, Junius.
Althof, W. (Hrsg.) (1996): Lawrence Kohlberg. Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
Patry, J.-L. (1991): Transituational Konsistenz des Verhaltens und des Handelns in der Erziehung. Frankfurt a. Main, Peter Lang.

Zur Person

Univ.-Doz. Prof. Mag. Dr. Herbert Schwetz ist Professor an der Pädagogischen Akademie in Graz und Lehrbeauftragter an der Universität Salzburg. Er ist wissenschaftlicher Betreuer und Koordinator des EU-Projektes MATHECON sowie Koordinator des COMENIUS-Projektes TITANIA. Neben wissenschaftlichen Forschungsaufträgen im Bereich Bildung und Schulentwicklung ist Schwetz Herausgeber und Autor zahlreicher Fachpublikationen.



ÖJRK-Buchset

Im Buchset „Für Menschlichkeit und Frieden“ & „Gibt es nur einen Weg?“ (1998) finden sich mehrere Dilemmageschichten und Fachinformationen zum Einsatz dieser didaktischen Methode.

Bestellung zum Preis von € 10,90: ÖJRK,
Fax: 01/589 00-179, E-Mail: jugendrotkreuz@roteskreuz.at;
www.jugendrotkreuz.at/shop



Das Rettungsboot Dilemma

Text: Life Boat Earth – Onora O'Neill

„Stellen wir uns vor, auf einem Rettungsboot befinden sich sechs Überlebende. Hinsichtlich der Versorgung mit Vorräten gibt es zwei mögliche Situationen:

- (1) Nach allen vernünftigen Berechnungen sind bis zur Rettung ausreichend viele Vorräte vorhanden. Entweder befindet sich das Boot in der Nähe der Küste oder es ist reichlich mit Vorräten versorgt oder es ist die nötige Ausrüstung vorhanden, um Wasser zu destillieren, Fische zu fangen usw.
- (2) Nach allen vernünftigen Berechnungen ist es unwahrscheinlich, dass die Vorräte für alle sechs Überlebenden bis zur Rettung ausreichen.

Wir können Situation (1) die Situation *Rettungsboot mit guter Versorgung* nennen und Situation (2) die Situation *Rettungsboot mit Unterversorgung*. [...] In einem Rettungsboot mit guter Versorgung ist es für alle möglich, bis zur Rettung zu überleben. Keine Tötung könnte als unvermeidbar gerechtfertigt werden und wenn jemand getötet wird, dann könnte in besonderen Situationen allenfalls Selbstverteidigung rechtfertigend sein. [...] In einem Rettungsboot mit Unterversorgung ist es nicht für alle möglich, bis zur Rettung zu überleben. Einige Todesfälle sind unvermeidbar, aber manchmal gibt es keine bestimmte Person, deren Tod nicht zu verhindern ist. [...] Wenn wir uns ein Rettungsboot vorstellen, auf dem bestimmte Bereiche für die (vormals) Erste-Klasse-Passagiere bereitgestellt werden und auf dem die Nahrung und das Wasser für alle Passagiere in eben diesen Bereichen verstaut sind, so haben wir ein passendes, wenn auch grobes Modell der gegenwärtigen Lage der Menschen auf dem Rettungsboot Erde. Denn selbst unter der Annahme, dass es gegenwärtig für alle genug zum Überleben gibt, haben doch einige die Kontrolle über die Mittel zum Überleben und damit indirekt auch über das Überleben anderer. Manchmal kann die Ausübung der Kontrolle sogar auf einem Rettungsboot mit guter Versorgung den Hunger und den Tod von einigen der Menschen herbeiführen, die keine Kontrolle besitzen. Auf einem unterversorgten Rettungsboot müssten in jedem Fall ein paar Menschen sterben und obwohl einige dieser Todesfälle Tötung sein mögen, sind es [...] möglicherweise gerechtfertigte Tötungen. Entsprechende Situationen können auf dem Rettungsboot Erde entstehen, sie sind entstanden und werden weiterhin auftreten und wir sollten uns nun mit diesen Situationen beschäftigen.“²⁶⁴

²⁶⁴ Onora Nell [O'Neill]: „Rettungsboot Erde“: In: Lübbe, Weyma (Hg.): *Tödliche Entscheidungen. Allokation von Leben und Tod in Zwangslagen*. Paderborn: 2004, 38 f.

Resümee

Gedankenexperimente und moralische Dilemmata begegnen uns nicht nur in diversen Wissenschaften, sondern auch in alltäglichen Situationen. Demnach ist es von Bedeutung, ihnen Aufmerksamkeit zu schenken insbesondere auch im Rahmen der schulischen Bildung. Folgende Zitate unterstreichen meine Ansicht zu diesem Thema: Die Bedeutung von Gedankenexperimenten im Philosophieunterricht ist unbestritten²⁶⁵. „Sie erzeugen Lust am Denken und wirken einem „faktizistischen Kriechen“ entgegen, indem sie Phantasie, Möglichkeitssinn und hypothetisches Denken fördern. Damit sind sie ein unverzichtbares Mittel gegen kognitive, emotionale und kulturelle Blockierungen von Kreativität“.²⁶⁶ „Werden im Unterricht häufiger Gedankenexperimente eingesetzt, entwickeln die SchülerInnen Fähigkeit und Bereitschaft, auch selbst Gedankenexperimente auszudenken, um mit ihrer Hilfe Erkenntnisse zu gewinnen, zu argumentieren und ihre Position zu verdeutlichen.“²⁶⁷

Die in dieser Arbeit erläuterten drei Dilemmata eignen sich besonders für die Anwendung im Schulunterricht der 12. Schulstufe. Die Dilemmata haben differenzierten Ansätze aber eine ähnliche Aufgabenstellung, nämlich eine moralisch „richtige“ Entscheidung in Bezug auf die Wertigkeit von Menschenleben zu treffen. Dadurch bieten sie den SchülerInnen manigfaltige Blickwinkel. Dabei ist auch besonders wichtig, dass Lehrpersonen den SchülerInnen vermitteln, diverse Argumentationen, Denkweisen etc. kritisch zu reflektieren. Durch Diskussionen und Teamarbeit werden SchülerInnen angeregt, allgemeine Ansichten zu reflektieren und die eigene Meinung zu festigen. Den SchülerInnen sollte auch verdeutlicht werden, dass es besonders in moralisch/ethischen Dilemmasituationen kein eindeutiges „Richtig“ oder „Falsch“ gibt. Mit den Worten des Psychologen Georg LIND möchte ich abschließen[...] :

²⁶⁵ Vgl. Wulff D. Rehfuß: *Didaktik der Philosophie. Grundlage und Praxis*. Düsseldorf 1980, 194 f.

²⁶⁶ Joachim Sikora: *Handbuch der Kreativ- Methoden*. Heidelberg 1976, 64

²⁶⁷ Helmut Engels: „Gedankenexperiment.“- In: Rehfuß Wulff D., Becker, Horst (Hg.): *Handbuch des Philosophie - Unterrichts*. Düsseldorf 1986, 399

„Moral muss trainiert werden“, sie ist eine Bildungsaufgabe, so wie Rechnen und Schreiben.“²⁶⁸

²⁶⁸ Nikolas Westerhoff: „Ethische Zwickmühlen“: Wen retten? Wen Opfern?“ In: *Psychologie Heute* 2008/ (1), 2008, 47

Literaturverzeichnis

Antz Eva-Maria, Franz Julia, Frieters Norbert et. al: *Generationen lernen gemeinsam: Methoden für die intergenerationelle Bildungsarbeit*. Bielefeld: W. Bertelsmann 2009.

Aufenanger, Stefan, Garz, Detlef, Zutavern, Michael: *Erziehungs zur Gerechtigkeit. Unterrichtspraxis nach Lawrence Kohlberg*. München: Kösel 1981.
Bertram, Georg W. (Hg.): *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch*. Stuttgart: Reclam 2012.

Bohse-Nehring, Helen: *Moralische Dilemmata als wahre Widersprüche. Argumente für eine dialethistische Semantik im moralischen Diskurs*. Münster: Mentis 2013.

Brüning, Barbara: *Philosophieren in der Sekundarstufe. Methoden und Medien*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag 2003.

Buschlinger, Wolfgang: *Denk Kapriolen? Gedankenexperimente in Naturwissenschaften, Ethik und Philosophy of Mind*. Würzburg: Königshausen & Neumann 1993.

Cavallar, Georg: „Die Kompetenzorientierung in der Philosophiedidaktik.“ In: *Wissenschaftliche Nachrichten* 2011/ 1 (140), 2011, 3-6.

Cohnitz, Daniel: „Ørsteds „Gedankenexperiment“: eine Kantianische Fundierung der Infinitesimalrechnung? Ein Beitrag zur Begriffsgeschichte von „Gedankenexperiment“ und zur Mathematikgeschichte des frühen 19. Jahrhunderts.“ In: *Kant-Studien* 2008/ 99 (4), 2008, 407- 433.

Cohnitz, Daniel: *Gedankenexperimente in der Philosophie*. Paderborn: Mentis 2006.

Colby, Anne, Kohlberg Lawrence and collaborators: *The measurement of moral judgment*. Cambridge: University Press 1987.

Edmonds, David: *Would you kill the fat man?. The Trolley Problem and What Your Answer Tells Us about Right and Wrong*. USA: Princeton Univers. Press 2015.

Engels, Helmut: „Gedankenexperiment.“- In: Rehfus Wulff D., Becker, Horst (Hg.): *Handbuch des Philosophie - Unterrichts*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann – Bagel 1986, 396-399.

Esser, Hartmut: *Soziologie. Allgemeine Grundlagen*. Frankfurt/Main; New York: Campus 1999.

Freese, Hans-Ludwig: *Abenteuer im Kopf. Philosophische Gedankenexperimente*. Weinheim; Berlin: Beltz, Quadriga 1995.

Garz, Detlef: *Lawrence Kohlberg zur Einführung*. Hamburg: Junius 2015.

Harding, Carol Gibb (Hg.): *Moral Dilemmas: Philosophical and Psychologicals Issues in the Development of Moral Reasoning*. Chicago, Illinois: Precedent Publishing, Inc. 1985.

Hauer, Andreas: *Moralisch denken: Einführende Gedanken zur philosophischen Ethik*. Berlin: LIT Verlag 2015.

Jürß, Firtz (Hg.): *Diogenes Laertios. Leben und Lehren der Philosophen*. Stuttgart: Philipp Reclam jun. 2010.

Kohlberg, Lawrence, Levine, Charles, Hower, Alexandra: *Moral stages: A current formulation and a response to critics*. Basel: Karger 1983.

Kohlberg, Lawrence: *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 1997.

Kuhn, Thomas S.: „Eine Funktion für das Gedankenexperiment“: In: Krüger, Lorenz (Hg.): *Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1977, 327 – 352.

Kühne, Ulrich: *Die Methode des Gedankenexperiments*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2005.

Lübbe, Weyma: „Lebensnotstand-Ende der Normativität? Untersuchung einer Grauzone im Unrecht des Tötens“: In: Lübbe, Weyma (Hg.): *Tödliche Entscheidungen. Allokation von Leben und Tod in Zwangslagen*. Paderborn: Mentis Verlag 2004, 104- 121.

Mach, Ernst: „Über Gedankenexperimente“: In: Stadler, Friedrich et al. (Hg.): *Ernst Mach Studienausgabe. 2. Erkenntnis und Irrtum. Skizzen zur Psychologie der Forschung*. Berlin: Xenomoi 2011, 193-210.

Nell [O'Neill], Onora: „Rettungsboot Erde“: In: Lübbe, Weyma (Hg.): *Tödliche Entscheidungen. Allokation von Leben und Tod in Zwangslagen*. Paderborn: Mentis Verlag 2004, 35-52.

Pfeifer, Volker: *Didaktik des Ethikunterrichts. Wie lässt sich Moral lehren und lernen?* 1. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer 2003.

Pfister, Jonas: *Philosophie. Ein Lehrbuch*. Stuttgart: Reclam 2006.

Rakowski, Eric: „Zählt die Anzahl, wenn man Leben rettet?“: In: Lübbe, Weyma (Hg.): *Tödliche Entscheidungen. Allokation von Leben und Tod in Zwangslagen*. Paderborn: Mentis Verlag 2004, 158- 169.

Raters, Marie-Luise: *Das moralische Dilemma im Ethik Unterricht. Moralphilosophische Überlegungen zur Dilemma-Methode nach Lawrence*

Kohlberg. Dresden 2011.

Rehfuß, Wulff D.: *Didaktik der Philosophie. Grundlage und Praxis*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann 1980.

Reinhardt, Sibylle: *Werte-Bildung und politische Bildung. Zur Reflexivität von Lernprozessen*. Opladen: Leske + Budrich 1999.

Rohbeck, Johannes: „Transformationen. Zum Problem der Vermittlung der Philosophiedidaktik.“ In: Birnbacher, Dieter et al. (Hg.): *Philosophie und ihre Vermittlung*. Hannover 2003, 71-82.

Rösch, Anita: *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen, LER*. Zürich und Berlin: LIT 2009.

Schmeh, Klaus: *Das Trojanische Pferd. Klassische Mythen erklärt*. Planegg/München: Haufe 2007.

Sellmaier, Stefan: *Ethik der Konflikte. Über den moralisch angemessenen Umgang mit ethischem Dissens und moralischen Dilemmata*. Stuttgart: Kohlhammer 2008.

Siebert, Horst: *Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lehren*. Bielefeld: W. Bertelsmann 2010.

Sikora, Joachim: *Handbuch der Kreativ- Methoden*. Heidelberg: Quelle und Meyer 1976.

Weinert, Franz (Hg): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz 2001.

Wenzel, Margarete: *Philosophische Spiele für Groß und Klein*. München: Don

Bosco 1995.

Westerhoff, Nikolas: „Ethische Zwickmühlen“: Wen retten? Wen Opfern?“ In:
Psychologie Heute 2008/ (1), 2008, 45-50.

Online - Ressourcen

Abbildungen am Handout 1(Unterrichtsstunde 2 – Variante 1)

<http://www.prospectmagazine.co.uk/features/ethics-trolley-problem>

(Zugriff: 24.03.2016)

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Frauen) Lehrplan AHS Oberstufe von
Psychologie und Philosophie. URL:

https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_13_11865.pdf?4dzgm2

(Zugriff: 10.03.2016)

Materialien Ressourcen

Arbeitsblatt – Aus der Praxis – Für die Praxis – „Diebstahl aus Liebe“
Arbeitsblätter 2, 2004, 12.

Breuer, Hubertus: „Das Moral-Gen.“ – In: *Profil* 2007 / (14), 2007, 84-86.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Spur Variante - Trolley Problem	112
Abbildung 2: Fat Man Variante - Trolley Problem.....	113

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Stufenmodell Kohlberg	42
Tabelle 2: Stufenmodell Kohlberg unter dem Aspekt Motivation, Regeln zu befolgen.....	44
Tabelle 3: Stufenmodell Kohlberg hinsichtlich des Wertes menschlichen Lebens....	45
Tabelle 4: Unterrichtsmatrix 1	96
Tabelle 5: Unterrichtsmatrix 2 - Variante 1.....	100
Tabelle 6: Unterrichtsmatrix 2 - Variante 1 (Fortsetzung)	102
Tabelle 7: Unterrichtsmatrix 2 - Variante 2.....	104
Tabelle 8: Unterrichtsmatrix 2 - Variante 3.....	107
Tabelle 9: Unterrichtsmatrix Wahlpflichtfach.....	109

Abstract

In meiner Diplomarbeit werden ethische/moralische Gedankenexperimente und Dilemmata und ihre Anwendbarkeit auf den Philosophieunterricht dargestellt und kritisch reflektiert. Die Arbeit gliedert sich in zwei Themenblöcke und vier Teile. Der erste Themenblock behandelt den theoretischen und der zweite den Anwendungsteil mit Themenschwerpunkt Fachdidaktik. Vorweg wird erläutert, worum es sich bei moralischen Dilemmata handelt und in welchem Kontext jene behandelt werden. Im Anschluss gehe ich näher auf drei unterschiedliche Gedankenexperimente, ihre Implikationen und Hintergründe ein und stelle auch ihren philosophischen Gehalt dar. Den Schwerpunkt lege ich auf drei berühmte Dilemmata: Das Trolley Problem, das Heinz Dilemma und das Rettungsboot Dilemma. Gemeinsamkeiten finden die drei unterschiedlichen Gedankenexperimente mit der Frage: „Wie viel ist ein Menschenleben wert?“. Alle drei haben den ethischen Aspekt gemeinsam, das Abwägen zwischen Menschenleben und anderen Menschenleben bzw. anderen Werten. In weiterer Folge gehe ich auf die methodische Umsetzung im Philosophieunterricht ein. Welchen Nutzen und Lerneffekt erzielt die Anwendung von Gedankenexperimenten im Unterricht und mit welchen didaktischen Methoden und Aufbereitungen kann in der Unterrichtspraxis gearbeitet werden. Dies wird unter Berücksichtigung des Lehrplans und der Kompetenzorientierung ausgearbeitet. Abschließend hebe ich Kritikpunkte in Form einer kritischen Reflexion zu den einzelnen Dilemmata und auch allgemein zu dieser Thematik hervor.