

Das Ethisch-Philosophische Grundlagenstudium

Christof Mandry

Seit den 1970er Jahren hat die Ethik einen zunehmend höheren Stellenwert in den westlichen Gesellschaften erhalten. Es war die ökologische Krise, die erstmals das Bewusstsein breiter Gesellschaftskreise darauf lenkte, dass die wissenschaftlich-technische Zivilisation nicht per se mit humanem Fortschritt verbunden ist, sondern selbst zivilisations- und menscheitsbedrohliche Folgen haben kann. In der Umwelt, der Medizin, der Energieversorgung, den Medien und vielen anderen Bereichen des modernen Lebens wurden seither Probleme ausgemacht, die nicht mehr einfachhin als zwar lästige, weil unerwünschte Begleiterscheinungen des Fortschritts in Kauf genommen werden müssen, sondern die aufgrund ihrer Neuartigkeit und Grundsätzlichkeit die ganze Richtung der zivilisatorischen Entwicklung mit einem Fragezeichen versehen lassen. Dieses Fragezeichen steht für eine ethische Problemlage, sobald gesehen wird, dass wissenschaftliche und technische Entwicklungen nicht unbeeinflussbar ablaufende Prozesse sind, sondern dass sie auf steuerbaren Handlungen beruhen, die wiederum nach der Güte ihres Zwecks und der Zulässigkeit ihrer Mittel befragt werden können.

Neuartig und von grundsätzlicher Tragweite sind diese Entwicklungen unter anderem deshalb, weil sie einerseits Risiken für menschliches Leben bergen, das entweder jedes bekannte Risiko übersteigt oder überhaupt nicht abzuschätzen ist, da der Kreis der potentiell Betroffenen enorm und nicht einmal auf die lebende Bevölkerung einzugrenzen ist, sondern weit in die Zukunft hinein reicht. Andererseits sind sie deshalb neuartig, weil nicht nur Leben und Lebensraum des Menschen, sondern auch von Tieren und Pflanzen gefährdet erscheint. Aber nicht nur der bedrohliche Umfang und das befürchtete Ausmaß von ökologischen, demographischen und technologischen Entwicklungen tragen dazu bei, dass diese als *neuartige Probleme* empfunden werden. Auch die herkömmlichen moralischen Überzeugungen und Wertsysteme scheinen an ihre Grenzen zu kommen. Denn einerseits verlieren überlieferte Werte und Norminstanzen als Begleiterscheinung der gesellschaftlichen Modernisierung vielfach ihre bisherige Überzeugungs- und Orientierungskraft. Die soziale Differenzierung macht den weltanschaulichen und moralischen Pluralismus weithin zum Normalfall. Andererseits sind die aktuellen Problemstellungen so geartet, dass sie mit der gewohnten moralischen und ethischen Begrifflichkeit nicht hinreichend verstanden und bewertet werden können – insbesondere weil der Kreis der Betroffenen auf künftige Generationen ausweitet werden muss, weil auch die nichtmenschliche Natur in ihrer ethischen Bedeutung gewürdigt werden muss und weil das menschliche Selbstverständnis durch medizinische Eingriffsmöglichkeiten am Lebensanfang und am Lebensende hin-

sichtlich seiner ethischen Bedeutsamkeit auf bisher unbekannte Weise problematisch wird.

Wegen dieser Entwicklungen – die in anderen Beiträgen ausführlich behandelt werden – wird Ethik als eine Reflexion notwendig, welche die Frage nach dem Guten und Richtigen in unübersichtlichen Handlungsfeldern stellt. Dabei muss sie einerseits die Eigengesetzlichkeiten von Wissenschaften und Technik sowie der ausdifferenzierten gesellschaftlichen Teilbereiche berücksichtigen, andererseits gerade dort, wo gewohnte moralische Überzeugungen nicht weiterkommen oder konflikträchtig gegen einander stehen, durch ethische Begriffsarbeit und geduldige Argumentation zu einem besseren Verstehen der moralischen Bedeutsamkeit und schließlich zu einer überlegten Urteilsfindung beitragen. Angesichts des gestiegenen – und nicht gesunkenen – Moralbedarfs in Wissenschaften und Technik bzw. hinsichtlich ihrer sozialen und ökologischen Folgen kann man Ethik auch als „Preis der Moderne“ bezeichnen (vgl. Höffe 1993, 93–99). Der Sinn von Ethik liegt folglich mindestens auch darin, Klarheit und Rationalität in moralischen Zweifelsfragen und moralischen Auseinandersetzungen anzuheben, um so schließlich überlegteres Handeln zu ermöglichen. Damit hat Ethik ein prinzipiell aufklärerisches Anliegen. Inwieweit Ethik darüber hinaus selbst Orientierung zu geben vermag, wird man in den unterschiedlichen ethischen Theorien unterschiedlich sehen (vgl. Ott 1993). Dazu gehört jedenfalls sicher auch, zunächst vermeintlich sichere Positionen über moralische Bedenklichkeit oder Unbedenklichkeit in Frage zu stellen, verstärkte Aufmerksamkeit auf nicht beachtete ethische Probleme zu richten und im gesellschaftlichen Diskurs überhaupt die ethische Dimension gegenüber der Sach- und der politischen Dimension wach zu halten.

Die Ethik kann dabei nicht quasi solipsistisch – aus sich selbst heraus – auf die veränderte Lebenswelt reflektieren und sie ethisch differenziert bewerten. Für ein angemessenes Problemverständnis, für die Klärung und Hierarchisierung von Alternativen und schließlich für eine ethische Beurteilung benötigt sie häufig vertieftes Sachwissen in den fraglichen Wissenschaften, wie es nur im engen Austausch mit den relevanten Wissenschaften bzw. den Expertinnen und Experten in den Anwendungsfeldern zu erhalten ist. Diese „angewandte Ethik“ oder diese „Bereichsethiken“ wie Medizinethik, Bioethik, Umweltethik, Technikethik, Wirtschaftsethik, Medienethik, etc. sind daher wesentlich interdisziplinär orientiert (vgl. Nida-Rümelin 1996).

Ethik ist dabei nicht nur etwas für Expertinnen und Experten in Ethikräten und anderen Gremien, sondern für jede und jeden. Auch ist die moderne Lebenswelt grundsätzlich wissenschaftlich-technisch durchdrungen, so dass sich eine moralische Stellungnahme faktisch kaum vermeiden lässt. Das beginnt damit, dass nicht wenige mit der Entscheidung konfrontiert sind oder sein werden, ob sie genetische Diagnostik in Anspruch nehmen wollen, tangiert weiter die Frage, wie sie sich zu lebensverlängernden Maßnahmen bei sich oder nahen An-

gehörigen verhalten sollen, und endet bei der Selbstverantwortung des eigenen umweltverbrauchenden Lebensstils und der politischen Mitverantwortung. Da alle diese Fragen unter dem Vorzeichen des Meinungspluralismus verhandelt werden, gehört ein Mindestmaß an ethischer Überlegungs- und Sprachfähigkeit zur Grundausrüstung des spätmodernen Menschen in der Risikogesellschaft. In diesem Zusammenhang – der Vermittlung einer ethischen Grundbildung – ist auch das Ethisch-Philosophische Grundlagenstudium (EPG) zu sehen, das sich an zukünftige Lehrerinnen und Lehrer richtet.

Eckpunkte des Ethisch-Philosophischen Grundlagenstudiums (EPG)

Das EPG ist Bestandteil einer Reform des Lehramtsstudiengangs in Baden-Württemberg, die zum Sommersemester 2001 in Kraft getreten ist. Neben anderen Neuerungen (Einführung eines Praxissemesters, Ausweitung der Pädagogischen Studien und der Fachdidaktik) müssen alle Studierenden mit Berufsziel Lehrer/Lehrerin an Gymnasien seitdem auch die erfolgreiche Teilnahme am EPG nachweisen, um zum ersten Staatsexamen zugelassen zu werden. Um Missverständnisse zu vermeiden, muss man das EPG sorgfältig vom Studiengang Philosophie/Ethik unterscheiden. Letzterer bildet zum Lehrer/Lehrerin in einem eigenständigen Schulfach aus wie in Deutsch oder Mathematik – in anderen Bundesländern tragen ungefähr vergleichbare Studiengänge Bezeichnungen wie Praktische Philosophie (vgl. Birnbacher 2001) oder Allgemeine Ethik. Das EPG ist hingegen ein Pflichtprogramm in Ethik für alle Studierenden der Lehramtsstudiengänge, gleichgültig welche Hauptfächer sie gewählt haben, stellt also ein allgemeines Studienbestandteil dar.¹ Es umfasst zwei Lehrveranstaltungen von jeweils zwei Semesterwochenstunden (SWS) Umfang. Nur wer das EPG erfolgreich absolviert hat, wird zum Staatsexamen zugelassen, in dessen Note die EPG-Note mit einem Gewicht von vier Prozent eingeht.

Die beiden EPG-Lehrveranstaltungen sind grundsätzlich interdisziplinär ausgerichtet, haben unterschiedliche Profile und verfolgen verschiedene, einander ergänzende „Lernziele“. Die eine – nennen wir sie EPG 1 – stellt eine Art Einführung in die Ethik dar. Hier sollen die Studierenden grundlegende ethisch-philosophische Kenntnisse sowie die Fähigkeit erwerben, ethische und interdisziplinäre Fragestellungen zu bearbeiten, so dass sich daraus das Verständnis der angewandten Ethik bzw. der Bereichsethiken erschließt. Die andere Lehrveranstaltung – EPG 2 – soll Kompetenzen im Umgang mit ethischen Dimensionen der jeweiligen Fachwissenschaften sowie zur Bearbeitung von berufsethischen Fragestellungen vermitteln. Die Lernziele des EPG um-

¹ Rechtsgrundlage ist die Anlage C zur Wissenschaftlichen Prüfungsordnung für das Lehramt an Gymnasien in Baden-Württemberg vom 13. März 2001 (vgl. auch: <http://www.izew.uni-tuebingen.de/epg/wpo.html>).

fassen also sowohl ethische *Kenntnisse* als auch *Fähigkeiten*. Die Fähigkeiten – Urteilsfähigkeit, Argumentationsfähigkeit, Kompetenz zur Bearbeitung ethischer Fragen, Verständnis etc. – stehen dabei im Vordergrund. Im Verhältnis zu ihnen sind die Kenntnisse im engeren Sinn zu sehen, d.h. das Wissen über ethische Theorien, die Geschichte der Ethik sowie Kenntnisse in wissenschaftstheoretischen, wissens- und berufssoziologischen Zusammenhängen (vgl. Mieth 1999, IZEW 2000). Dass eine ethische Grundkompetenz, die das EPG insgesamt vermitteln will, auch Kenntnisse im Sinne eines positiven Wissens umfasst, steht außer Frage; ausschlaggebend für das EPG ist freilich, dass das Wissen nach einem didaktischen Konzept so vermittelt wird, dass es als Ressource für eine ethische Basiskompetenz zur Verfügung steht. Dass hier eine Auswahl aus der über zweitausendjährigen Philosophiegeschichte getroffen werden muss, ist nicht nur dem sehr begrenzten Zeitraum geschuldet – eben insgesamt vier SWS – sondern in erster Linie der spezifischen Zielsetzung und der Zielgruppe des EPG: angehenden Lehrerinnen und Lehrern – die mehrheitlich nicht Philosophie studieren und nicht Ethiklehrer werden wollen – eine elementare ethische Bildung mitzugeben, die sie in Bezug zu den Fragen ihrer Hauptfächer setzen können.²

Ausbildung ethischer Kompetenz oder Moralerziehung?

Es stellt sich nun die Frage, welche Zielsetzung mit dem EPG für die Lehrerbildung und letztlich die Schule verbunden ist. Die eingangs gemachten Anmerkungen zum Stellenwert von Ethik in der spätmodernen Gesellschaft können dafür nur einen allgemeinen Horizont abgeben, aber nicht den spezifischen Zuschnitt des EPG legitimieren. Was sollen eigentlich Sport- und Erdkundelehrer, Mathe- und Biologielehrerinnen mit Ethik anfangen? Warum gibt man sich nicht damit zufrieden, dass es (endlich) einen ordentlichen Studiengang für Philosophie/Ethik als Schulfächer gibt? Und schließlich gibt es ja auch noch Religionsunterricht, in dem Ethik eine wichtige Rolle spielt. Welche Zielsetzung rechtfertigt es, *allen* Studierenden mit dem Berufsziel „Lehramt an Gymnasien“ den Besuch von zwei Ethikkursen zur Pflicht zu machen?

Das EPG wurde anfangs nicht selten mit dem Verdacht konfrontiert, es gehe um die Vermittlung einer sozial erwünschten Moral in der Schule, für die die Lehrer fit gemacht werden sollten. Schließlich ist der Ruf nach Werten, Primär- und Sekundärtugenden in der Erziehungsdebatte und in der Diskussion um die Schule allgegenwärtig, teilweise unterfüttert durch den Verweis auf ein Erziehungsversagen der Eltern und ansteigende Gewalt in den Schulen. An

² Weil die Konzeption einer ethischen Grundbildung in den Lehramtsstudiengänge neu ist und weil die Einführung interdisziplinärer ethischer Lehrveranstaltungen im gesamten Spektrum der Lehramtsstudienfächer häufig Neuland betritt, wird das EPG durch ein fünfjähriges wissenschaftliches Begleitprogramm unterstützt, das am Interfakultären Zentrum für Ethik in den Wissenschaften der Universität Tübingen angesiedelt ist (<http://www.izew.uni-tuebingen.de/epg>; vgl. Mandry/Dietrich 2001).

den Universitäten äußert sich Skepsis gegenüber dem EPG zudem häufig in der Vermutung, die künftigen Lehrerinnen und Lehrer sollten selbst für die Schule moralisch aufgerüstet werden. Dass dafür vermeintlich die Wissenschaften instrumentalisiert werden, indem sie remoralisiert, ethisch kontrolliert und ihre Autonomie in der Lehre eingeschränkt würden, weckt an den Universitäten bisweilen Vorbehalte gegenüber einem befürchteten Richtlinienanspruch von Philosophie und Ethik. Nun lassen sich diese Befürchtungen mit einem Verweis darauf entkräften, dass nicht Moralität verbreitet, sondern ethische Reflexionskompetenz vermittelt werden soll. Häufig bestehen bei Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus den unterschiedlichsten Disziplinen sogar ausgeprägtes Interesse daran, ethische Problemstellungen oder ethische Themen des eigenen Fachs in einer Lehrveranstaltung zu behandeln, sofern dies „ergebnisoffen“ und in echter Interdisziplinarität geschieht. Dem in der Lehre einen Platz einzuräumen, gehört mit zum Selbstvollzug der Universität als Ort des wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns im Austausch und in der kritischen Auseinandersetzung der dort versammelten Wissenschaften. Insofern die Reflexion auf die ethischen Dimensionen der Wissenschaften und ihrer gesellschaftlichen Verortung und Verwertung Teil der Selbstreflexivität ist, die Wissenschaft wesentlich auszeichnet, erscheint es sogar als grundsätzlich wünschenswert, eine ethische Grundbildung auch den Studierenden in den Diplom- und Magisterstudiengängen anzubieten.

Das Profil des EPG: ethische Grundbildung

Ethische Bildung im Sinne der Vermittlung ethischer Kompetenz stellt selbst eine Konsequenz aus dem Fraglichwerden von Werten und Normen dar. Diese ethische Kompetenz ist nicht ausschließlich, aber auch nicht unwesentlich Reflexions- und Argumentationskompetenz. Wo die normativen Orientierungen unsicher oder strittig sind, muss das mündige Subjekt Verantwortung für die Normen übernehmen, es muss sie vor sich und anderen ausweisen und argumentativ vertreten können. Das schließt ein, den eigenen moralischen Standpunkt als solchen wahrzunehmen, ihn auf seine Kohärenz und Vertretbarkeit befragen zu lassen und unter der Anerkennung anderer Personen und deren Standpunkte in eine „sachliche“ ethische Auseinandersetzung einzutreten. Somit umfasst ethische Kompetenz die personale Bildung der Selbstdistanzierung und Kritikfähigkeit, die für das Bestehen berufsethischer Konflikte eine wesentliche Bedeutung hat.

Ethische Kompetenzen umfassen die Fähigkeit, etwas als eine ethische Problemstellung wahrnehmen und benennen zu können; die Fähigkeit, es überlegend und argumentierend zu bedenken; die Fähigkeit und Bereitschaft, auf andere moralische Positionen einzugehen und sich mit ihnen auseinander zu setzen; die Fähigkeit, eine ethische Sensibilität für Personen und Situationen auszuprägen. Dazu ist es erforderlich, über eine ethische Begrifflichkeit und

ethische Argumentationsweisen zu verfügen, die Charakteristik und Reichweite ethischer Theorien zu kennen, sowie unterschiedliche Zusammenhänge und „Fälle“ ethisch analysieren und beurteilen zu können (vgl. ZDPE 2003).

Ethische Kompetenz als Teil des schulischen Bildungsauftrags

Das EPG hat letztlich den schulischen Unterricht im Visier, in dem der ethischen Reflexion auf die (wissenschaftlich und technisch geprägte) Lebenswelt ein höherer Stellenwert verschafft werden soll. Für die Schule leitet sich das EPG näher hin aus der Überlegung her, dass der Allgemeinbildungsauftrag des Gymnasiums mit seinem Ideal der Erziehung zum mündigen Bürger/Bürgerin der sich wandelnden sozialen, politischen, ökonomischen enttraditionalisierten Welt von heute – besser: von morgen – anpassen muss. Erziehung zur Autonomie heißt unter den Bedingungen der spätmodernen, technisierten und sich ständig wandelnden Lebenswelt, dass vom mündigen Subjekt weitaus mehr Handlungskompetenz verlangt wird als das früher der Fall war (vgl. zum Folgenden Ammicht Quinn 2002). Wurde mit Wissen früher auch der Handlungskontext weitergegeben, in dem dieses Wissen seine Anwendung findet, so ist Wissen heute von konkreter Praxis weitaus stärker abgekoppelt: Was ich mit meinem technischen und kulturellen Wissen anfangen, was ich daraus mache, ist mit seiner Vermittlung in weitaus geringerer Weise mehr mitgegeben. Mit mehr Freiheit steigt die Orientierung an, die das mündige Subjekt sich selbst geben muss, die Verantwortung wird größer. Daher wird in der Schule mit Recht immer weniger von der Weitergabe eines Wissensbestandes her gedacht, sondern auf die Vermittlung von „Schlüsselkompetenzen“ abgehoben. Zu den Schlüsselkompetenzen, die dieser Unbestimmtheit zukünftiger Handlungskontexte und der Offenheit der Handlungsfolgen Rechnung tragen sollen und zu denen an prominenter Stelle die Lesefähigkeit und der Umgang mit Zahlenverhältnissen zählen, muss auch eine ethische Kompetenz gerechnet werden.

In der Gegenüberstellung zur Moralerziehung gewinnt diese ethische Bildung folgendes Profil: Moralerziehung geht von einem Einverständnis über Normen und Werte aus und versucht, diese zu vermitteln und einzuüben. Erziehung zu ethischer Kompetenz geht dagegen von der Strittigkeit und Unsicherheit der Normen und Werte aus und will diesen Mangel durch rationale Analyse und Sensibilisierung für Situationen, Personen und Institutionen ausgleichen. Beide sind innerhalb des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags notwendig und ergänzen sich: Denn – jenseits rückwärtsgewandter Forderungen, die in punkto Werteerziehung bisweilen in Medien und Politik zu vernehmen sind – es geht der in der Pädagogik ausführlich diskutierten Moralerziehung ja nicht darum, die Erosion überkommener Welt- und Wertbilder zu stoppen, sondern um „neue Werte“, die mit dem Ziel der Demokratieverziehung zusammen hängen. Solche Werte wären zum Beispiel Frieden, Gerechtigkeit, Gleichheit der Geschlechter, usw. Sie werden erfahrungsbezogen erlernt und praktisch an-

geeignet (vgl. z.B. von Hentig 1999), d.h. beispielsweise indem Schülerinnen und Schüler sich am schulischen Leben gestaltend und mitverantwortend beteiligen können, indem dort – unter dem Stichwort Schulentwicklung – demokratische, partizipatorische Elemente einen größeren Stellenwert erhalten (vgl. Dietrich 2002, 424f.). Es liegt auf der Hand, dass die ethische Bildung, die das EPG vermittelt und die auf die explizite, ethisch-philosophisch abgesicherte Berücksichtigung ethischer Fragen im Unterricht abzielt, dazu eine wichtige Ergänzung darstellt.

Da Erziehung zu ethischer Kompetenz nach den soeben angestellten Überlegungen zum Allgemeinbildungsauftrag der Schule gehört, ist nicht einzusehen, warum sie ihren Ort allein in Religions- oder Ethikunterricht haben soll. Dass sie sich als Querschnittsaufgabe durch alle Schulfächer ziehen sollte, leuchtet dann um so mehr ein, wenn man bedenkt, dass es ja die wissenschaftliche, technische, kulturelle und soziale Umwälzung der Lebensverhältnisse ist, die den Grund für ihre Erfordernis abgibt. Vereinfacht heißt der Grundsatz: Ethische Fragen sollten auch dort im Schulunterricht behandelt werden können, wo sie zuerst auftauchen. Das ist sehr häufig im Fachunterricht der Fall, wenn Themen auf dem Stundenplan stehen, die von Schülerinnen und Schülern auch in ihrer ethischen Relevanz oder Brisanz wahrgenommen werden. Exemplarisch soll hier nur auf Genetik im Biologieunterricht, Frieden und Gerechtigkeit im Politikunterricht, Umweltfragen im Chemieunterricht und Verantwortung und Lebensgestaltung im Deutschunterricht hingewiesen werden. Ethik wird selbstverständlich weiterhin schwerpunktmäßig im Ethik- und Religionsunterricht thematisiert werden. Da es aber auch darum geht, ethische Kompetenz als Grundkompetenz im mündigen Menschen auszubilden, sollte die ethische Dimension in den übrigen Fächern angesprochen und mitbehandelt werden können und nicht an diese beiden Fächer gänzlich delegiert werden müssen. Nimmt man das ernst, müssen die Lehrer und Lehrerinnen entsprechend ausgebildet werden; nicht zu Ethiklehrern im Miniaturformat, aber im Sinne einer ethischen Sprachfähigkeit: Sie sollten ethische Fragen als solche erkennen, sie explizit als ethische thematisieren und die Schüler auf die Eigenständigkeit der ethischen Perspektive hinweisen können. Die Lehrerin sollte zum Beispiel nicht ihre eigene moralische Überzeugung den Schülerinnen als Sachfrage verpackt unausgewiesen mit vermitteln. Darüber hinaus wird eine ethische Grundbildung aller Lehrer den Effekt haben, fächerübergreifendes und -verbindendes Lernen an der Schule befördern.

Ethik in der universitären Lehrer(innen)bildung

Das EPG als Bestandteil der universitären Lehrerbildung versucht, dafür bei den zukünftigen Lehrern bereits während ihres Studiums eine Grundlage zu legen. Weil die Sozialisation der Lehrer als Fachwissenschaftler an der Universität erfolgt, ist die ethische Grundbildung des EPG mit Recht an der Uni-

versität angesiedelt, wo das EPG auch in enger Anbindung an die Fachwissenschaften abgehalten werden soll. Damit ist deutlich, dass die ethische Reflexion eine Aufgabe ist, die weder die Fachwissenschaften gänzlich an die Ethik delegieren können, noch eine Aufgabe, welche die Ethik allein leisten kann, weil dafür spezifisches Fachwissen erforderlich ist.

Das EPG stellt von seiner Zielsetzung her sowohl an die universitäre Ethik als auch an die Wissenschaften spezifische Anforderungen: Für die universitäre philosophische und theologische Ethik besteht die Herausforderung darin, Einführungsveranstaltungen in Ethik zu entwickeln und anzubieten, die sich nicht an Philosophen oder Theologen richten, die sich in ihrem Studium noch weiterhin mit Ethik befassen werden, sondern an Studierende, die Mathe- oder Biolehrer werden wollen, aber nicht Ethiker. Ihnen muss gleichwohl in den zwei SWS des EPG 1 eine ethische Grundbildung vermittelt werden, die sie im EPG 2 in der Auseinandersetzung mit den ethischen Dimensionen und konkreten Problemen aus einzelnen Wissenschaften vertiefen können. Um die Übertragbarkeit in den Schulunterricht zu erleichtern, ist es daher sinnvoll, fachethische Problemstellungen exemplarisch anzugehen – hier heißt es erneut, von ethischen Kompetenzen her zu denken. Das EPG an der Universität kann allerdings nicht damit überfordert werden, selbst die Behandlung ethischer Fragen im schulischen Unterricht zu erarbeiten, sondern hat seine Aufgabe in der Lehrer(innen)bildung. Wie ethische Fragen konkret in die Unterrichtskonzeption einbezogen werden, hat seinen Ort im anschließenden Referendariat.³

An den Universitäten stellt sich ganz konkret die Frage, wie die EPG-Ziele in ethischen und interdisziplinären Lehrveranstaltungen am besten erreicht werden (vgl. Mandry 2002). Im Vergleich mit traditionellen Proseminaren, die sich vorrangig der Lektüre eines philosophischen Werkes und seiner werkimmanenten Interpretation widmen, oder einer rein philosophiehistorischen Einführung in die Ethik scheint die Vermittlung ethischer Kompetenz dort effizienter zu gelingen, wo in eher systematisch-ethisch aufgebauten Lehrveranstaltungen Begriffe und Theorien anhand von Problemlagen eingeführt und an ihnen erprobt werden, aber auch die moralischen Voreinstellungen der Studierenden an ethischen Theorien sich abarbeiten. Entsprechend werden dort auch Kenntnisse z.B. über kantische und aristotelische Ethik vermittelt, aber nicht nur um der Kenntnis willen, sondern auch um mit ihnen das ethische Denken und Argumentieren zu erlernen, indem ihre Begriffe, Grundsätze und Einsichten kritisch aufgenommen und an wissenschaftlich-technische und lebensweltliche Zusammenhänge angehalten werden. Da es darum geht, ethische Kompetenz, Argumentations- und Verstehensfähigkeit auszubilden, sollte ge-

3 Die Fortführung des EPG im Vorbereitungsdienst (Referendariat) ist Gegenstand eines eigenen Forschungsprojekts am IZEW „Ethisch-Philosophische Grundlagen im Referendariat“ (<http://www.izew.uni-tuebingen.de/epg/referendariat.html>).

rade die aktive Teilnahme der Studierenden an der Rekonstruktion ethischer Theorien und Argumente, bei der ethischen Wahrnehmung von Problemen und Alternativen und an der ethischen Diskussion von unterschiedlichen Zugangsweisen einen bedeutenden Stellenwert einnehmen. Hier besteht die Möglichkeit, auch andere Arbeitsformen als herkömmliche Referate und Diskussionen einzusetzen, wie Gruppenarbeit, Diskussionen mit verteilten Rollen, usw.⁴

Umsetzung des EPG in interdisziplinärer Zusammenarbeit

Die Entwicklung und Bereitstellung von EPG 2-Seminaren beinhaltet weitere, vor allem interdisziplinäre Herausforderungen. Diese hängen damit zusammen, dass die enge Zusammenarbeit mit den Fachbereichen und deren nicht unerhebliche Beteiligung an der EPG-Lehre erforderlich sind, um die geforderte enge Ausrichtung an fachbezogenen wissenschafts- und berufsethischen Fragestellungen zu realisieren. Schließlich ist eine Vielzahl an Wissenschaften im EPG zu berücksichtigen. Wenn man die grobe Unterteilung nach den späteren Schulfächern vornimmt, betrifft das EPG im Wesentlichen die Zusammenarbeit von Ethik mit drei „Wissenschaftsfamilien“: den Naturwissenschaften (Physik, Biologie, Chemie; Mathematik), den Sprach- und Literaturwissenschaften (Germanistik, Anglistik, Romanistik, Altphilologien) und den Sozial- bzw. Kulturwissenschaften (Geschichte, Politikwissenschaft, Geographie, Sport). Während in EPG 1-Lehrveranstaltungen die Einführung in die Ethik im Vordergrund steht und der Wissenschaftsbezug z.B. durch entsprechende Auswahl von Anwendungsbeispielen hergestellt werden kann, sollen EPG 2-Lehrveranstaltungen direkt fachethische Fragestellungen thematisieren. Ob diese sich jeweils an einer Wissenschaft oder einer Wissenschaftsgruppe orientieren oder ob sie fächerübergreifende Problemstellungen wie z.B. Umwelt- und Naturschutzethik aufgreifen, wird auch von den Studierendenzahlen in den Fächern und den vorhandenen Lehrenden abhängig sein.

Es ist offensichtlich, dass die ethischen Aspekte und Fragestellungen in den einzelnen Wissenschaftsgruppen und in den verschiedenen Wissenschaften sehr unterschiedlich gelagert sind. Neben der Medizinethik ist die Ethik in den Biowissenschaften eine der am besten eingeführten und ausdifferenziertesten Bereichsethiken (vgl. Engels 1999). Sie umfasst Umweltethik und Naturschutzethik, Ethik der Genetik, Fragen der Tierethik sowie die Bioethik im engeren Sinne, die die Ethik der modernen Biomedizin und der Biotechnologie meint. Die ethischen Fragen in den beiden anderen Naturwissenschaften, Chemie und Physik, hängen in ähnlicher Weise mit den technischen Anwendungen

⁴ Eine ganze Bandbreite an Konzeptionen für EPG-Lehrveranstaltungen sind mittlerweile an den baden-württembergischen Universitäten erprobt worden; einige davon sind mit Auswertung der Erfahrungen im Internet dokumentiert: <http://www.izew.uni-tuebingen.de/epg/forum.html>.

wissenschaftlicher Erkenntnisse zusammen, etwa wiederum in der Umweltehtik – beispielsweise hinsichtlich der Umweltbeeinträchtigung durch chemische Substanzen, des Klimawandels etc. – oder in der nachgerade klassischen Frage nach der Verantwortung der Wissenschaftler für ihre Entdeckungen, die sich im 20. Jahrhundert an der militärischen und zivilen Nutzung der Atomkraft entzündete.

Dagegen liegt die ethische Dimension der Sprach- und Literaturwissenschaften auf einem ganz anderen Ebene, da sie keine oder kaum vergleichbare technische Anwendungen hervorbringen, sieht man einmal vom bedeutenden eigenständigen Feld der Medienethik ab. Literatur, der Gegenstand von Literaturwissenschaft, ist vielmehr die ästhetische Verarbeitung von Erfahrung und der künstlerische Entwurf von „Welt“, der in ganz unterschiedlicher Spannung zur Lebenswelt und ihren Moralien stehen kann. Literatur nimmt sich die Freiheit der Kunst: sie erzählt (nicht zwangsläufig, aber häufig) fiktive Geschichten. Damit stellt sie eine mögliche Wirklichkeit dar: wie es sein könnte. Literatur erzählt, was sie für erzählenswert hält – d.h. sie stellt eine Auswahl her, die einem ästhetischen Zweck dient. Sie bedient sich literarischer Mittel, um einen ästhetischen Eindruck zu erzeugen, etwa durch die Wahl der Form und der Erzählperspektive, die sprachliche Gestaltung, das Spiel mit Motiven und Anspielungen, usw. So tritt Literatur in einen Dialog mit dem Leser bzw. der Leserin, die mithilfe ihrer Einbildungskraft die Erzählung nachvollziehen, in die Geschichte „eintauchen“ und dabei Spannung und Vergnügen empfinden, d.h. eine ästhetische Erfahrung machen. In den Dialog mit der Leserin setzt Literatur oftmals das Spiel mit unterschiedlichen Wertungen ein – dadurch fordert sie zu einem eigenen Urteil heraus. Dies kann ebenso sehr durch die literarische Form und Gestaltung wie durch die erzählten Gegenstände geschehen: Moralisch provokant – und damit Zustimmung oder Ablehnung fordernd – können die dargestellten Vorgänge und Meinungen sein, kann die literarische Perspektive sein, kann der bloße Entwurf einer „möglichen Wirklichkeit“ sein oder kann schließlich auch die Weigerung des Textes sein, überhaupt eine moralische Perspektive einzunehmen. Auch eine ethische Lektüre muss den Text zunächst als literarisches (Kunst-)Werk wahrnehmen und interpretieren, sonst würde sie die ästhetische Dimension verfehlen und riskierte moralistische Kurzschlüsse. In Literaturwissenschaften wie in der Ethik gibt es unterschiedliche Ansätze, wie ethische Lektüren literarischer Werke geschehen können und wie die „ethische Wirkung“ auf den Leser (in Abgrenzung zur moralischen Belehrung) zu verstehen ist (vgl. Lesch 2001, Mandry 2003a).

Innerhalb der Kultur- und Sozialwissenschaften richtet sich das EPG vom schulischen Fächerkanon her an Studierende der Geschichtswissenschaft, der Politikwissenschaft, der Geographie und des Sports. Hier sind die Anknüpfungspunkte für die Ethik sehr unterschiedlich gelagert. Sportethik ist als Bereichsethik bereits etabliert. Sie reflektiert die ethische Bewertung der sozialen Institutionen des Sports und ihrer Phänomene wie Kindersport, Kommerzial-

sierung des Sports, Doping, Tierethik im Sport und andere. Darüber hinaus wendet sie sich auch grundlegenden ethischen Fragen zu wie der Tugend der Fairness, der sozialen Bedeutung des Körpers und seiner medialen Inszenierung sowie dem Sport als Ausdruck der menschlichen Leiblichkeit (vgl. Grupe/Mieth 1998). In Geographie, Politikwissenschaft und Geschichte müssen entsprechende ethische Zugänge noch weiter entwickelt werden. Das EPG kann einen wichtigen Impuls dafür geben, dass die bereits bestehenden Theorien oder Überlegungen zu einer Ethik der internationalen Beziehungen, der Ethik der Mondialisierung oder einer Kulturethik weiter durchdacht und ausgebaut werden (vgl. Mandry 2003b).

Schluss

Das EPG ist insofern eine Chance für die Lehrerbildung und den schulischen Unterricht, als die ethische Dimension und die ethische Perspektive die Wahrnehmung von Problemlagen fokussieren kann, die sonst entlang der Fächergrenzen aufgeteilt sind und nur isoliert thematisiert werden. Für die Universität als Ort, der unterschiedliche Wissenschaften zum Zweck des Wissenserwerbs und der Wissensvermittlung zusammenbringt, ist das EPG eine Chance, insofern es einen Anlass und Gelegenheiten bietet, den interdisziplinären Austausch weiter zu pflegen und ethische Bewertungsfragen nicht allein dem außerwissenschaftlichen Diskurs zu überlassen.

Literatur

- Ammicht Quinn, R. (2002): Welche Schlüssel? Welche Türen? Zur Frage der „Schlüsselkompetenzen“ in der aktuellen Bildungsdiskussion. S. 55–59 in Pädagogisches Handeln 6 (2002) Heft 1.
- Birnbacher, D. (2001): Praktische Philosophie. Profil eines neuen Fachs. S. 2–6 in Ethik & Unterricht 11 (2001) Heft 3.
- Dietrich, J. (2002): Moralpädagogik. S. 423–428 in Düwell, M. – Hübenthal, C. – Werner, M.H. (Hg.): Handbuch Ethik. Stuttgart – Weimar 2002.
- Engels, E.-M. (Hg.) (1999): Biologie und Ethik. Stuttgart 1999.
- Grupe, O. – Mieth, D. (Hg.) (1998): Lexikon der Ethik im Sport. Schorndorf 1998.
- Hentig, H. von (1999): Ach, die Werte! Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert. Weinheim – Basel 1999.
- Höffe, O. (1993): Moral als Preis der Moderne. Ein Versuch über Wissenschaft, Technik und Umwelt. Frankfurt a.M. 1993.
- IZEW (2000): Ethisch-philosophisches Grundlagenstudium. Skizze eines Kerncurriculums. Internet-Publikation: http://www.izew.uni-tuebingen.de/texte/epg_kerncurriculum.pdf.
- Lesch, W. (2001): Zum Beispiel: Literatur und Ethik. Jenseits von Moralismus und Ästhetizismus. S. 53–73 in Mandry, C. – Dietrich, J. (Hg.): Ethisch-

- Philosophische Grundlagen im Lehramtsstudium. Dokumentation einer Fachtagung des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg und des IZEW am 27.4.2001 in Tübingen (Materialien zur Ethik in den Wissenschaften 1). Tübingen 2001.
- Mandry, C. (2002): Kurze Hinweise zur Konzipierung von EPG-Seminaren. Internet-Publikation: http://www.izew.uni-tuebingen.de/texte/epg_begleitprogramm_hinweise.pdf.
- Mandry, C. (Hg.) (2003a): Literatur ohne Moral. Literaturwissenschaften und Ethik im Gespräch. Münster 2003.
- Mandry, C. (Hg.) (2003b): Kulturelle Pluralität und Ethik. Perspektiven in Sozialwissenschaften und Ethik. Münster 2003 (im Druck).
- Mandry, C. – Dietrich, J. (Hg.) (2001): Ethisch-Philosophische Grundlagen im Lehramtsstudium. Dokumentation einer Fachtagung des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg und des IZEW am 27.4.2001 in Tübingen (Materialien zur Ethik in den Wissenschaften 1). Tübingen 2001 (http://www.izew.uni-tuebingen.de/texte/mat1_epg.pdf).
- Martens, E. (1998): Philosophicum elementare. Zur (Wieder-)Einführung von Philosophie in der Lehrerbildung. S. 196–208 in Lohmann, K.R. – Schmidt, Th. (Hg.): Akademische Philosophie zwischen Anspruch und Erwartung. Frankfurt a.M. 1998.
- Mieth, D. u.a. (1999): Fächerverbindende ethische Fragen in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Internet-Publikation: http://www.izew.uni-tuebingen.de/texte/epg_faecherverbindend.pdf.
- Nida-Rümelin, J. (Hg.) (1996): Angewandte Ethik. Die Bereichsethiken und ihre theoretische Fundierung. Stuttgart 1996.
- Ott, K. (1993): Zur Frage, woraufhin Ethik orientieren könnte. S. 71–94 in Wils, J.-P. (Hg): Orientierung durch Ethik? Eine Zwischenbilanz. Paderborn u.a. 1993.
- ZDPE (2003): Moralisches Argumentieren. Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 25 (2003) Heft 3.