Moralisches Chaos im Klassenzimmer

Probleme bei der Behandlung von Moralphilosophie in der Schule

**– *Unveröffentlichtes Manuskript* –**

Friedrich Christoph Dörge & Matthias Holweger

Stand: 30. Oktober 2023.

**Abstract.** Die meisten Ethik- und Philosophie-Lehrpläne sehen vor, dass Schüler/innen die Grundlagen der Moralphilosophie kennen und verstehen. Im vorliegenden Beitrag nennen und erläutern wir einige Probleme, die der Erreichung dieses Ziels entgegenstehen. Eines dieser Probleme – die Vermischung unterschiedlicher Fragen – illustrieren wir an einer konkreten Lehreinheit. Anschließend skizzieren wir schädliche Folgen dieses Problems und deuten mögliche Wege zu seiner Beseitigung an.

1. Einleitung

Die Lehrpläne der Fächer Ethik und Philosophie sehen in den meisten Bundesländern vor, dass die Schüler/innen die *Grundlagen* der Moralphilosophie kennen und verstehen. Die Verwirklichung dieses Ziels scheint aber in der Realität der Klassenzimmer weitgehend illusorisch. Zu den wichtigsten Gründen dafür gehören bestimmte Probleme sowohl in den Bildungsplänen selbst als auch in der Unterrichtspraxis.

Im vorliegenden Beitrag geben wir zunächst Eindruck von einigen der bestehenden Probleme. Eines davon beschreiben wir in der Folge detaillierter. Es handelt sich dabei um das Problem der Vermischung unterschiedlicher Fragen, meist ausgelöst durch ein vages oder falsches Verständnis zentraler Grundbegriffe. Als Grundlage der Analyse dient uns eine einschlägige Lehreinheit im gymnasialen Bildungsplan von Baden-Württemberg („BW“).

Im Anschluss an die Analyse überlegen wir, inwiefern dieses Problem realen Schaden anrichtet, und in welcher Richtung man nach einer Lösung des Problems suchen könnte.

Aus Platzgründen ist unsere Darstellung des Themas teils kursorisch und tentativ.

2. Probleme bei der Behandlung von Moralphilosophie

Zu den Gründen, warum die Grundlagen von Moralphilosophie im gymnasialen Unterricht kaum erfolgreich vermittelt werden, gehören die folgenden.

**Unreflektierter Non-Objektivismus**. Manche Lehrkräfte behandeln normative Fragen der Moralphilosophie unter der (stillschweigenden) Annahme, dass es bei diesen gar keine objektiven Wahrheiten gebe. Das Phänomen ähnelt jenen, die in der Forschung unter dem Namen „student relativism“ bekannt sind und allgemein als problematisch eingestuft werden. Ähnlich wie jene stellt es die Relevanz moralischer Überlegungen grundsätzlich in Frage.

**Epistemologisches Understatement**. In der Unterrichtspraxis wird regelmäßig angenommen, dass das Erörtern und Vermitteln von Fakten kein Ziel sein solle bei der Behandlung gewisser Fragen der Moralphilosophie. Es solle zum Beispiel nicht ernsthaft diskutiert werden, ob der Utilitarismus (in der ein oder anderen Variante) objektiv wahr oder falsch ist; oder ob Abtreibung unter gewissen Umständen moralisch zulässig ist. Vielmehr – so die Ansicht – sollten wir bescheidener sein. Wir sollten Schüler/innen lediglich an verschiedene *Sichtweisen* auf ein Problem heranführen, um ihnen dann ihr Urteil selber zu überlassen. Diese Grundhaltung geht manchmal auf einen Non-Objektivismus zurück, manchmal auf die Überzeugung, dass die akademische Forschung in grundlegenden Fragen selbst noch keinen Konsens erzielt habe. Ungeachtet ihrer Begründung hat diese Haltung die Tendenz, die Ernsthaftigkeit moralischer Erwägungen zu untergraben.

**Unzureichende Faktenorientierung**. Selbst wenn die Beachtung von Fakten generell als Prinzip anerkannt wird, existiert häufig das Problem, dass dieses Prinzip aus dem einen oder anderen Grund im Einzelfall nicht umgesetzt wird. Wenn – beispielsweise – Kants Theorie moralischer Pflichten gelehrt wird, so steht selten die Frage im Fokus, ob die Theorie nun wirklich korrekt ist. Die Frage steht oft selbst dann nicht im Fokus, wenn Kritik an Kants Theorie erarbeitet wird. Stattdessen bleibt die erarbeitete Kritik oft unverbindlich im Raum stehen. Schlimmer noch: Typischerweise werden Schüler/innen trotz der erarbeiteten Probleme einer Theorie unverdrossen dazu angehalten, sie auf praktische Fälle anzuwenden und mit ihr zu argumentieren. Die Erkenntnis und Akzeptanz, dass eine Theorie womöglich tatsächlich nicht korrekt ist, ist aber Voraussetzung für eine ernsthafte Auseinandersetzung mit dem Thema.

**Unkritischer Respekt vor philosophischen Größen**. Unzureichende Faktenorientierung geht häufig darauf zurück, dass die Werke ‚großer Philosophen‘ von einer ernsthaften, sachlichen Kritik grundsätzlich ausgenommen werden. Der Kant’schen Theorie moralischer Pflichten ernsthafte Mängel zuzuschreiben erscheint vielen (mehr oder weniger bewusst) als Selbstüberhebung. Dabei gibt es genügend profunde Hinweise auf solche Mängel. Dass die verschiedenen Formeln des kategorischen Imperativs nicht annähernd äquivalent sind; dass die Zweckformel in wichtigen Hinsichten unklar und vage ist; dass die Anwendung der Allgemeinen-Gesetz-Formel keine klaren Ergebnisse liefert, weil Kant sie in widersprüchlichen Weisen erläutert: Das sind offen zutage liegende Probleme, die man seriöserweise nicht ignorieren kann. Sind sie unauflösbar, muss gefragt werden, ob Kants Ansatz überhaupt anwendbar beziehungsweise korrekt ist.

Prinzipiell sollte der Respekt vor der Größe oder Wichtigkeit einer Person nicht den freien Blick auf deren Sichtweisen verstellen – andernfalls leidet auch hier die Ernsthaftigkeit der Diskussion.

**Philosophiegeschichte statt Sachfokus**. Die Behandlung einer Sache ist im Ethik- und Philosophieunterricht oft philosophiegeschichtlich orientiert. Im Vordergrund steht dabei zum Teil weniger die Sache selbst, als vielmehr die Frage, was kanonisierte Philosophen dazu gedacht haben. Charakteristisch ist hier die Konfrontation mit exegetischen Problemen, die den Diskurs im gymnasialen Unterricht definitiv überfordern. Wenn die Mill-Forschung darüber uneinig ist, wie genau Mills zentrale Idee von der ‚Qualitativität der Freuden‘ zu verstehen ist, so steht nicht zu erwarten, dass Schüler/innen ein adäquates Verständnis davon entwickeln. Wenn die Kant-Forschung bis heute streitet, wie beim Anwenden des kategorischen Imperativs der von Kant angenommene Selbstwiderspruch entstehen könnte, so scheint es zweifelhaft, Schüler/innen mit den einschlägigen Kant-Passagen zu konfrontieren.

Unabhängig davon versprechen ausgewählte Texte nicht immer einen besonderen Ertrag fürs Verstehen der Sache selbst. Geht es beispielsweise um die Frage, ob Tugenden lehrbar sind, so ist zweifelhaft, dass Sokrates’ Menon-Dialog – bei aller geschichtlichen Bedeutung – hierzu heute noch einen substanziellen Beitrag liefert. Und geht es um die Frage danach, woher ‚das Böse‘ kommt, so scheint es nicht passend, *primär* oder gar *ausschließlich* Texte von Leibniz, Rousseau und Freud zu behandeln.

**Mangelnde Systematizität**: Erstaunlich weit verbreitet in der schulischen Aufbereitung von Philosophie ist unsystematisches Vorgehen, und das auch dann, wenn die Aufbereitung keinen geschichtlichen Fokus hat. Zum Beispiel führt der gymnasiale Ethik-Bildungsplan von BW in der Lehreinheit „Grundlagen philosophischer Ethik“ folgende Themen auf: 1. die Unterscheidung zwischen deskriptiver Ethik, normativer Ethik und Metaethik, 2. die Behandlung des praktischen Syllogismus, des Toulmin-Schemas und des Sein-Sollen-Fehlschlusses, 3. die Behandlung von Aufgaben und Grenzen philosophischer Ethik (zum Beispiel ethischer Relativismus versus Universalismus), und 4. die Darstellung und Bewertung der „Moral“-Kritik von Marx, Nietzsche oder Freud. Es ist klar, dass hier ein Sammelsurium ganz unterschiedlicher Themen vorliegt, und dass diese Aufbereitung des Gegenstands ‚Grundlagen philosophischer Ethik‘ nicht systematisch ist. Eine systematische Darstellung von Gegenständen ist aber entscheidend für deren fundiertes Verständnis.

**Missachtung des Relevanten**. Verbreitet ist auch das Phänomen, dass bei der Aufbereitung von Themen einige der eigentlich relevanten Aspekte oder Probleme gar nicht behandelt werden. Es ist etabliert, im Bereich der Umweltethik die Frage aufzuwerfen, welche Dinge der Welt einen Wert haben. Dabei lernen Schüler/innen meist vier Positionen kennen: den Anthropozentrismus, den Pathozentrismus, den Biozentrismus und den Holismus. Was Schüler/innen meist nicht erwerben, ist ein gutes Verständnis davon, was ein ‚Wert‘ überhaupt ist, die wichtige Unterscheidung zwischen intrinsischem und nichtintrinsischem Wert, und allgemein eine Strategie dafür, sich mit den Positionen ernsthaft auseinanderzusetzen.

**Mangelnde Sprachsorgfalt**. Ein weitverbreitetes Problem ist mangelnde terminologische Sorgfalt. So wird im Regelfall gründlich missachtet, dass zentrale Begriffe der Moralphilosophie sowohl vage als auch uneindeutig sind – darunter die Begriffe „Ethik“, „ethisch“, „Moral“, „moralisch“, „Wert“, „Norm“, „normativ“, „evaluativ“, „sollen“, „richtig“, „gut“ und „Pflicht“.

Wem nicht klar ist, dass der Begriff „Ethik“ in den Begriffen „Folgenethik“ oder „Pflichtethik“ auf etwas Anderes abzielt als im Begriff „aristotelische Tugendethik“, der wird geneigt sein, zu glauben, die drei Theorien behandelten dasselbe Thema. Wem nicht klar ist, dass der Begriff „Moral“ mehrdeutig ist, der wird nicht erkennen, dass so genannte „Moraltheorien“ teils auf unterschiedliche Gegenstände abzielen. Wer beim Begriff „Wert“ nicht sieht, dass er einerseits auf *Wertvorstellungen* abzielen kann, andererseits aber auch auf die Eigenschaft einer Sache, (objektiv) wertvoll zu sein, der wird geneigt sein, diese zwei Dinge zu vermischen.

**Fragenvermischung**. Nicht zuletzt durch den gerade erwähnten Mangel an Sorgfalt kommt es in der Vermittlung von Moralphilosophie oft zur Verwechslung oder Vermischung unterschiedlicher Fragen. Dieses Problem greifen wir unten auf. Wir veranschaulichen es am Beispiel einer Einheit des gymnasialen Ethik-Bildungsplans von BW. Auch für diejenigen Leser/innen, die mit diesem speziellen Bildungsplan nicht befasst sind, lohnt sich die Beschäftigung mit unserem Beispiel, weil es eine generelle Problematik illustriert.

**Mangelnde Fachlichkeit**. Zuletzt ist auch mangelnde Fachlichkeit ein ernsthaftes Problem in der Vermittlung von Moralphilosophie. Nicht selten wird zum Beispiel das aristotelische Thema des ‚guten Lebens‘ mit dem Thema des moralischen Handelns in einen Topf geworfen, obwohl dasjenige, was das Leben Aristoteles zufolge ‚gut‘ macht, ganz offensichtlich nicht (nur) Moralizität ist. Verwechselt werden häufig der naturalistische Fehlschluss und ‚Humes Gesetz‘. Verbreitet ist die Auffassung, dass sich der Begriff „Moral“ auf ein gesellschaftliches System von Normen bezieht, und dass gängige „Moral“-Theorien wie der Utilitarismus dementsprechend von einem solchen Normen-System handeln. Das Problem ist, wie diese Beispiele zeigen, keineswegs auf Detailfragen beschränkt.

Kommen wir zur Veranschaulichung des Problems der Fragenvermischung.

3. Fragenvermischung im Ethik-Bildungsplan von BW

3.1 Hinführung: Was ist das Problem?

Im gymnasialen Ethik-Bildungsplan 2016 von BW („BP“) findet sich im Themenfeld „Zugänge zu philosophischen Begründungen von Moral“ eine Einheit mit dem Titel „Vernunft, Vertrag, Gefühl, Nutzen“. Ihr Oberziel lautet:

„Die Schülerinnen und Schüler können unterschiedliche Zugänge zur Begründung von Moral (Vernunft, Vertrag, Gefühl, Nutzen) in Grundzügen darstellen und zur Überzeugungskraft dieser Moralbegründungen vergleichend Stellung nehmen.“ (BP, 44)

Das Konzept der Einheit erscheint zunächst stimmig: Es geht scheinbar um *eine* konkrete Frage: die Frage nach der ‚Begründung von Moral‘. Die „unterschiedlichen Zugänge“ scheinen auf unterschiedliche Antworten auf *ebendiese* Frage zu verweisen.

Eine genaue Untersuchung zeigt jedoch: Der Inhalt dieser Einheit entspricht diesem Konzept gar nicht. Tatsächlich verweisen die „unterschiedlichen Zugänge“ zur ‚Begründung von Moral‘ nicht auf unterschiedliche Antworten auf *eine* Frage, sondern auf Antworten auf unterschiedliche Fragen. Dabei lässt sich *keine* dieser Fragen als *die* Frage nach der ‚Begründung von Moral‘ identifizieren. Was dem BP hier unterläuft, ist eine Vermischung unterschiedlicher Fragen. Sie hat zur Folge, dass das Ziel der Einheit gar nicht realisiert werden kann.

Im Folgenden gehen wir zunächst darauf ein, dass man mit dem Begriff „Begründung von Moral“ unterschiedliche Fragen verbinden kann. Im nächsten Schritt zeigen wir, dass der BP widersprüchliche Hinweise darauf gibt, auf *welche* Frage dieser Begriff *de facto* abzielen soll.

3.2 „Begründung von Moral“ – ein unklarer Begriff

Der Begriff „Begründung von Moral“ soll auf ein grundlegendes Thema der Moralphilosophie verweisen. Welches konkrete Thema das sein könnte, ist aber unklar. Für sich genommen könnte der Begriff auf recht unterschiedliche Fragen abzielen, darunter die folgenden:

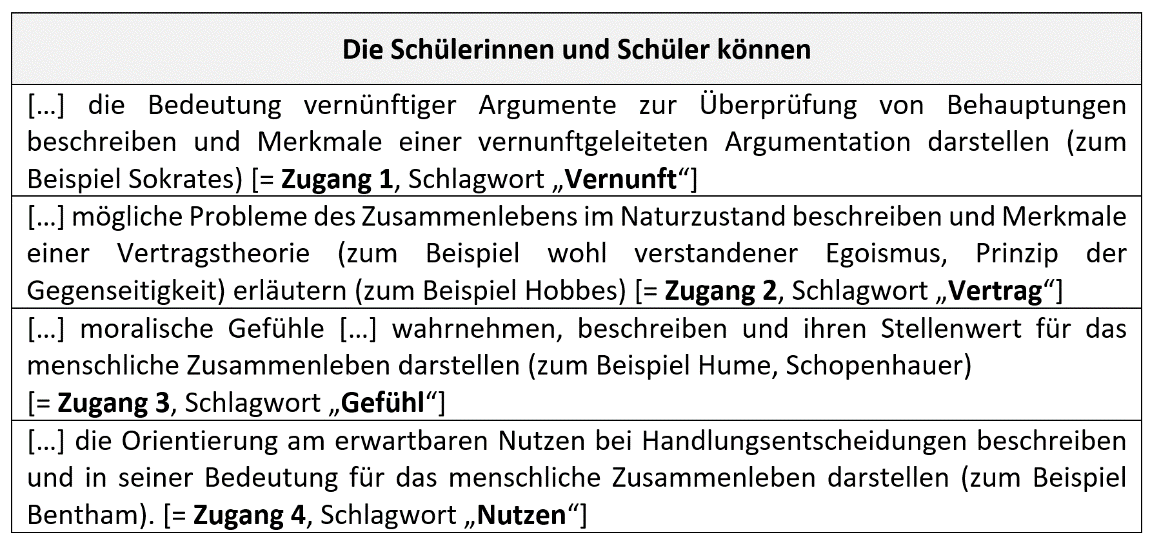
|  |  |
| --- | --- |
| **Essenz-Frage** | Was ist die Natur von Moral (oder Moralität)? |
| **Existenz-Frage** | Existieren moralische Tatsachen (objektiv)? |
| **Richtigkeits-Frage** | Unter welchen Bedingungen ist eine Handlung moralisch richtig? |
| **Bestimmungs-Frage** | Wie kann ich (in einer gegebenen Situation) die moralisch richtige Handlung bestimmen? |
| **Konstitutions-Frage** | Worauf beruhen moralische Verpflichtungen? |
| **Wert-Frage** | Welche Werte liegen moralisch richtigem Handeln zugrunde? |
| **Amoralisten-Frage** | Warum sollte man moralisch sein? |

Eine *Definition* des Begriffs „Begründung von Moral“ könnte Klarheit darüber verschaffen, auf welche Frage er abzielt. Im BP findet sich jedoch keine solche Definition. Tatsächlich gibt der BP sogar widersprüchliche Hinweise darauf, worum es bei der ‚Begründung von Moral‘ geht.

3.3 Widersprüchliche Hinweise im BP

Werfen wir einen Blick in die Details der Einheit. Ihr Titel („Vernunft, Vertrag, Gefühl, Nutzen“) enthält vier Schlagworte, die jeweils für einen Zugang zur ‚Begründung von Moral‘ stehen sollen. Wir gehen im Folgenden die expliziten Konkretisierungen dieser Schlagworte durch, um herauszufinden, worum es bei den jeweiligen Schlagworten gehen könnte.[[1]](#footnote-1)

Hier zunächst die Konkretisierungen der Schlagworte im originalen Wortlaut (BP, 34):



Wir gehen die vier Zugänge in umgekehrter Reihenfolge durch.

**Zugang 4**:Die Rede von ‚Orientierung am erwartbaren Nutzen bei Handlungsentscheidungen‘ legt nahe, dass es um die Frage geht, wie ich (in einer gegebenen Situation) die moralisch richtige Handlung bestimmen kann (**Bestimmungs-Frage**).

**Zugang 3**: Im Fall von Hume wird womöglich auf die folgende These angespielt: „Vernunft allein motiviert nicht zu moralischen Handeln.“ Bei Schopenhauer scheint die These gemeint: „Mitleid ist Voraussetzung für moralisches Handeln.“ Beide Thesen verweisen auf die Frage: „Was motiviert zu moralischem Handeln?“ (= **Motivations-Frage**)

**Zugang 2**: Hier scheint es um die (mit Hobbes assoziierte) These zu gehen, dass es unter bestimmten Umständen selbst für einen Egoisten klug sei, mit anderen zu kooperieren. Kooperation wird hierbei als eine Form moralischen Handelns verstanden. Die These wäre eine Antwort auf die Frage: „Warum sollte man moralisch handeln?“ (= **Amoralisten-Frage**)

**Zugang 1**: Dieser Zugang wirft ein besonderes Problem auf: Die Konkretisierung erscheint rätselhaft. Sie lässt eher an Epistemologie denken als an Moralphilosophie. Auch der Verweis auf Sokrates hilft in diesem Zusammenhang nicht weiter. Wenn hier überhaupt eine „Moralbegründungsfrage“ angesprochen wird, so ist unklar, welche das sein könnte.

Fassen wir den Befund zusammen: Der BP gibt widersprüchliche Hinweise darauf, um welche Frage es bei der Frage nach der ‚Begründung von Moral‘ geht. Denn die vier Zugänge greifen nicht *eine*, sondern unterschiedliche Fragen auf:

* Zugang 4 greift die **Bestimmungs-Frage** auf,
* Zugang 3 die **Motivations-Frage**,
* Zugang 2 die **Amoralisten-Frage** und
* Zugang 1 keine klar erkennbare moralphilosophische Frage.

Was dem BP hier unterläuft, ist eine Vermischung von unterschiedlichen Fragen. Diese Vermischung hat zur Folge, dass man das Konzept der Einheit nicht realisieren kann.

Ein Beispiel zur Illustration: Nehmen wir an, wir beginnen im Unterricht mit Zugang 4 und thematisieren dabei mit der Behandlung von Bentham die Bestimmungs-Frage. Benthams Antwort darauf lautet grob wie folgt: *Die moralisch richtige Handlung lässt sich durch Anwendung des Nutzenkalküls bestimmen.* Damit nun das Konzept der Einheit – *eine* Grundfrage, *vier* Antworten darauf – realisiert werden könnte, müssten die anderen Zugänge auf *konkurrierende* Antworten auf *diese* Frage verweisen. Das tun sie aber nicht.

Was Hume und Schopenhauer sagen („Vernunft allein motiviert nicht zu moralischem Handeln“ bzw. „Mitleid ist die Voraussetzung für moralisches Handeln“), steht nicht im Widerspruch zu dem, was Bentham sagt. Schließlich geht es bei ihnen um eine *andere* Frage: die **Motivations-Frage**. Hobbes‘ (mutmaßliche) These („Selbst für einen Egoisten kann es klug sein, mit anderen zu kooperieren“) stellt Benthams Auffassung gar nicht in Zweifel. Schließlich geht es hier um die **Amoralisten-Frage**. Und Sokrates’ Lehrstücke im Bereich der Epistemologie adressieren die Richtigkeits-Frage offenkundig ebenfalls nicht.

3.4 Zusammenfassung

Fassen wir unseren Gedankengang zusammen.

**1**. Das Konzept der Einheit wäre nur realisierbar, wenn die Zugänge zur ‚Begründung von Moral‘ *ein- und dieselbe* Frage adressierten, und diese Frage als *die* Frage nach der „Begründung von Moral“ identifiziert werden könnte.

**2**. Die vier Zugänge verweisen auf *unterschiedliche* Fragen.

**3**. Keine dieser Fragen kann als *die* Frage nach „der Begründung von Moral“ identifiziert werden. Offenbar vermischt der BP unterschiedliche Fragen.

**4**. Folge: Das Konzept der Einheit ist nicht realisierbar.

4. Schädliche Folgen der Fragenvermischung

Es ist ohne Zweifel unglücklich, wenn ein Konzept infolge einer Fragenvermischung nicht realisiert werden kann. Doch das ist bei weitem nicht das einzige Problem. Das Vermischen von Fragen hat viele schädlichen Folgen. Einige davon sind von beträchtlicher Tragweite.

**Opportunitätskosten**. Konfuse Einheiten versprechen keinen Ertrag. Sie vergeuden Ressourcen, die anderweitig gewinnbringend eingesetzt werden könnten.

**Konfuses Denken**. Wenn ein Konzept unterschiedliche Fragen vermischt, dann haben Schüler/innen keine Chance, eine der Fragen *als solche* zu erkennen und zu verstehen. Denn ein solches Konzept setzt geradezu voraus, dass man unterschiedliche Fragen *nicht* auseinanderhält. Wenn man nun unterschiedliche Fragen *nicht* auseinanderhält, dann führt man Schüler/innen aktiv in die Irre und befördert konfuses Denken. Das steht in drastischem Widerspruch zum Ziel eines seriösen Unterrichts.

**Weitergehendes Missverstehen**. Wenn Schüler/innen sich die Grundlagen einer Disziplin *unwissentlich* fehlerhaft aneignen, dann steht zu erwarten, dass eine Beschäftigung mit weiterführenden Fragen weitere Missverständnisse erzeugt.

**Fehlurteile**. Mit der Lehre von Moralphilosophie wird oft das Ziel verbunden, Schüler/innen zu besseren moralischen Urteilen zu befähigen. So heißt es etwa im BP in Bezug auf den Ethikunterricht:

„Sein Hauptziel besteht darin, die Schülerinnen und Schüler im systematischen Aufbau und in der individuellen Aneignung von Orientierungswissen zur ethisch-moralischen Urteilsbildung in praktischer Absicht zu befähigen.“ (ebd., 1)

Urteile jedoch, die auf konfuses Denken zurückgehen, dürften eher falsch als richtig sein.

5. Was könnte getan werden, um das Problem zu beseitigen?

Abschließend skizzieren wir Ideen zur Beseitigung dieses Problems.

**Profunde Fachausbildung**. Man scheint für die Vermischung unterschiedlicher Fragen eines Themas umso anfälliger zu sein, je schlechter man es durchdrungen hat. Nicht zuletzt deshalb ist die Sicherstellung einer profunden Fachausbildung bei zukünftigen Lehrkräften besonders wichtig. Zusätzlich dazu wäre erwägenswert, in universitären Didaktik-Kursen bereits auf dieses Problem aufmerksam zu machen, zum Beispiel bei der Analyse von Lehrwerken.

**Klarsichtige Lehrpläne**. Lehrpläne sind die Grundlage für Lehrmaterial und Unterricht. Konfuse Lehreinheiten ziehen konfuses Lehrmaterial und konfusen Unterricht nach sich. Lehrpläne sind demnach eine wesentliche Stellschraube, wenn es um die Vermeidung von Fragenvermischung in der Lehrpraxis geht. Erwägenswert wäre, Lehrpläne künftig (noch intensiver) in Zusammenarbeit mit akademischen Expert(inn)en zu konzipieren.

**Transparenter Unterricht**. Lehrkräfte sollten im Unterricht darauf achten, Schüler/innen unterschiedliche Fragen stets als *unterschiedliche* Fragen transparent zu machen, per Lehrervortrag oder durch entsprechende Aufgabenstellungen.

**Systematizität**. Werden bei der Konzeption und Vermittlung von Lehreinheiten unterschiedliche Fragen in sachlich fundierter Weise angeordnet und in Beziehung zueinander gesetzt, so hilft das, die Unterschiedlichkeit dieser Fragen nachzuvollziehen.

6. Schlusswort

Fassen wir zusammen: Die meisten Lehrpläne verfolgen das Ziel – so die Feststellung –, dass Schüler/innen die Grundlagen der Moralphilosophie kennen und verstehen. Wir haben wesentliche Probleme genannt und erläutert, die der Erfüllung dieses Ziels im Weg stehen. Das Problem der Fragenvermischung haben wir am Beispiel des BP illustriert. Schließlich haben wir schädliche Folgen dieses Problems und Ideen zu seiner Beseitigung skizziert.

Wenn wir mit diesem Beitrag mehr Bewusstsein für die Vielzahl und Tragweite der Probleme bei der schulischen Behandlung von Moralphilosophie schaffen, so haben wir unser Ziel erreicht. Eine noch detailliertere Analyse der hier benannten Probleme könnte Gegenstand zukünftiger Forschung sein.[[2]](#footnote-2)

**7. Literaturverzeichnis**

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg (2016): Bildungsplan des Gymnasiums. Ethik.

*Dr. Friedrich Christoph Dörge ist Dozent für Philosophie. Matthias Holweger ist Lehrer am Robert-Bosch-Gymnasium Wendlingen.*

1. Ein Hinweis vorweg: In den Konkretisierungen sind einige Formulierungen unklar. Diese Unklarheiten bringen interpretatorische Schwierigkeiten mit sich. Wir legen uns jeweils auf *eine* Interpretation hypothetisch fest. Für unsere Argumentation ist es weitgehend unerheblich, ob unsere Interpretation in jedem Einzelfall richtig ist. [↑](#footnote-ref-1)
2. Ein Teil dieses Beitrags geht auf einen Vortrag im Rahmen der GAP.11-Tagung in Berlin zurück. Wir bedanken uns herzlich für die konstruktiven Rückmeldungen, die wir dazu erhalten haben. [↑](#footnote-ref-2)