

Chapter Title: Einführungen in die Ethik — als Dokumente fachwissenschaftlichen Selbstverständnisses. Einige Beobachtungen.

Chapter Author(s): Jochen Berendes and Marcus Düwell

Book Title: Wissenschaftsdidaktik als kritische Kommunikationsanalyse

Book Subtitle: Ein Sammelband zur Weiterführung eines Gedankens von Ludwig Huber

Book Editor(s): Ingrid Scharlau, Tobias Jenert

Published by: Verlag Barbara Budrich. (2024)

Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/jj.18255581.10>

JSTOR is a not-for-profit service that helps scholars, researchers, and students discover, use, and build upon a wide range of content in a trusted digital archive. We use information technology and tools to increase productivity and facilitate new forms of scholarship. For more information about JSTOR, please contact support@jstor.org.

Your use of the JSTOR archive indicates your acceptance of the Terms & Conditions of Use, available at <https://about.jstor.org/terms>



This book is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0). To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.



Verlag Barbara Budrich is collaborating with JSTOR to digitize, preserve and extend access to *Wissenschaftsdidaktik als kritische Kommunikationsanalyse*

Einführungen in die Ethik – als Dokumente fachwissenschaftlichen Selbstverständnisses. Einige Beobachtungen.

Jochen Berendes und Marcus Düwell

1 Zur Einführung

Nach der Einführung kommt die Ausführung – so könnten wir (kompetenzorientiert) vermuten. Einführungen in eine Wissenschaft können als Vorbereitung für die Ausführung der jeweiligen Wissenschaft gelesen werden. Wann aber endet eine Einführung, wann beginnt die Ausführung – und wie sind diese jeweils gestaltet?

Vergleichen wir zunächst Ein-Führungen in eine Wissenschaft mit einer anderen Form der Führung – mit einer Führung in einer Ausstellung. Im Museum folgen wir in der Regel einer einführenden Person; wir durchschreiten mit ihr die Räume und bleiben vor ausgewählten Objekten stehen. Es gibt eine Raum- und Ausstellungsübersicht, eine gültige *Landkarte*, deren Orientierungsfunktion nicht angezweifelt wird und sich im Augenschein bestätigt. Die Kunstobjekte, vor denen wir verweilen, sollen *beispielhaft* sein – für etwas: das Thema, die Epoche, die Künstlerin. Wir hören, wie eine kunsthistorisch gelehrte Person das jeweilige Objekt entziffert, wir bemerken, dass sie uns befähigen möchte, unsere Wahrnehmung in dieser Hinsicht zu schärfen, um die Objekte im Detail und im Zusammenhang besser würdigen zu können. Der *zeitliche* Rahmen ist vorgegeben und steckt den Raum der Möglichkeiten ab. Alles kann uns nicht gezeigt werden, weder an einem Objekt, noch weniger an allen ausgestellten Objekten. Es muss eine Auswahl getroffen werden. Der *gewählte Pfad* ist Ergebnis von Entscheidungen, vielleicht streng subjektiv und begründbar zugleich. Die Begründung der Wahl erfolgt aber nicht vor dem Publikum. Es wird auch nicht darauf verwiesen, dass die Kollegin Müller eine andere Auswahl trifft und der Kollege Mayer noch traditionell kommentiert (was immer das heißen mag). Es wird nicht auf Alternativen verwiesen, weil es hier nicht darum geht, weil es uns Laien nicht darum gehen soll. Über Formen der Museumsführung sollten Kunstinteressierte in der Regel nicht nachdenken müssen; sie möchten zumeist Führungen themen- und objektgebunden nutzen. Nach der Einführung kommt die Ausführung, denn vielleicht wird darauf hingewiesen, dass uns bis zur Schließung

noch eine Stunde bleibt und wir nun eigenständig das leider Übergangene betrachten können. Es wird uns freigestellt, einen eigenen Pfad flanierend einzuschlagen, das erworbene Wissen und eigene Interessen auf andere Objekte anzuwenden. Unsere Beobachtungen und Einsichten verbleiben dabei zumeist im privaten Raum.

2 Einführungen in eine Wissenschaft

Anders könnten Einführungen in eine wissenschaftliche Disziplin verlaufen. Wir haben gute Gründe zu erwarten, dass Einführungen in eine Wissenschaft ihr Vorgehen explizieren und sich bereits dadurch erheblich von der Einführung in eine Ausstellung abheben. Bestimmungsmomente der Wissenschaft: Transparenz, Erkenntniswille, Skepsis, methodisches Vorgehen, Argumentation und Kooperation, wirken zusammen und erzwingen Formen der Selbsterklärung. Die Thematisierung und Offenlegung von Randbedingungen, die Konstruktion des Gegenstandsbereiches, die Begründung des eingeschlagenen Pfades, der Methode und der ausgewählten Objekte gehören notwendig dazu. Einführungen dienen der fachlichen Sozialisation und sind ein prominenter Ort, an dem sich das Fach für und vor Laien seiner selbst vergewissern kann und muss, denn Wissenschaft entwickelt sich „nicht nur durch Forschung, sondern durch ständige Restrukturierung im Prozess einer reflektierten Mitteilung.“ (Huber 2019, S. 38)

Die einführende Person skizziert eine Karte des Gegenstandsbereichs, führt die für die Disziplin grundlegenden Unterscheidungen ein, zieht Grenzen und stellt zentrale Fragen, Methoden, Akteure und Texte vor. Die einführende Person führt Lernende in ein Themenfeld ein, damit die Zuhörenden oder Lesenden nicht nur sich selbst eigenständig durch dieses Gebiet bewegen können, sondern dieses Gebiet auch ertragreich durchlaufen können – mit für die *Scientific community* relevantem Erkenntnisgewinn und der ausgezeichneten Befähigung, womöglich auch andere in die Disziplin einführen zu können. Darum ist jede Entscheidung und jede Weggablung innerhalb einer Einführung potentiell Gegenstand der Erläuterung und Begründung. Ob dies den Gepflogenheiten entspricht, kann bezweifelt werden, denn einführen heißt zunächst so einzuführen, wie üblicherweise eingeführt wird.

Eine Systematik, eine kognitive Landkarte, ist erforderlich, um eine Übersicht zu gewähren, doch wissen die Fachleute eigentlich, dass die Systematik (zum Beispiel) ethischer Theorien selbst eine komplexe Historie hat und auch weiterhin nicht ohne Alternativen ist. Uns ist keine Ethik-Einführung bekannt, die verschiedene Formen der Systematisierung gleichsam übereinander abbilden würde, um für die gewählte argumentativ zu plädieren. Worauf könnte die Begründung auch beruhen? Die Landkarte besitzt eine heuristi-

sche Funktion und bewährt sich dann, wenn sie annäherungsweise Orientierung und Vollständigkeit bietet. Hier wird nicht durch ein vorhandenes Gebäude geführt, sondern die Wände werden im Prozess der Ein-Führung gezogen, und dies wird zumeist *nicht* als Ergebnis von Diskurs und Entscheidung ausgewiesen.

Um zu begreifen, was in einer Einführung geschieht, welche unausgewiesenen Entscheidungen jeweils vorgenommen wurden, müssten Lesende zu anders gelagerten Einführungen greifen.¹ Eine vergleichende Studie von Einführungen übersteigt aber deutlich den Rahmen dessen, was am Beginn einer Beschäftigung mit einem Fachgebiet sinnvoll und leistbar ist. Wer fachlichen Zugang sucht, steht also vor dem Problem, dass eine Einführung mit einer Perspektive auf das Fachgebiet verbunden ist, ohne dass die Gründe für die Wahl der Perspektive deutlich erkennbar sind.

In der Regel wird im Text nicht, mit Gründen sich abgrenzend, auf andere, gleichsam konkurrierende Einführungen verwiesen, obwohl sie bekannt sein dürften. Auch wenn Wissenschaft vom Diskurs lebt, inszenieren sich Einführende – mündlich wie schriftlich – zumeist in einem quasi *monologischen* Duktus. Der Monolog rekurriert auf die Texte der großen Autoritäten der Fachdisziplin (etwa Aristoteles, Kant, Mill, Rawls u. a.), auf die Primärquellen, auf die – bei Ausblendung der bis in die Gegenwart reichenden Deutungsstreitigkeiten – nahezu unvermittelt zugegriffen wird.² Häufig werden Lesende nicht darauf vorbereitet, dass die gewählte Darstellung sich einer umstrittenen Deutungsschule verdankt. Dient dies auch der *didaktischen Reduktion*, so muss doch festgehalten werden, dass die fehlende Bezugnahme auf andere Forschende kaum bzw. noch nicht wissenschaftlich ist.

Mögen bei diesen üblichen Grenzen der Artikulation auch prinzipielle Gründe hineinspielen – denn nicht alles können wir artikulieren und sogleich begründen –, so ist zusätzlich einzuräumen, dass die Bemühung, jeden Schritt historisch und systematisch zu erläutern, den thematischen Fortschritt des Textes erheblich bremsen bzw. ins Unendliche verlängern würde, und dass bei den Lesenden Verständnisprobleme entstehen würden, wenn der Text von Anbeginn das Wissen voraussetzte, das er bestenfalls als Ganzer vermitteln

- 1 Hierzu Werner, der diese anspruchsvollen Herausforderungen expliziert: „Soweit durch terminologische Entscheidungen oder die Auswahl von Argumenten und Positionen gleichwohl kontroverse Festlegungen unvermeidlich sind, wurde versucht, die getroffenen Festlegungen nach Möglichkeit explizit zu machen und denkbare Alternativen im Blick zu behalten. Dies mag den Text mitunter etwas ›sperrig‹ machen [...]. Es hat aber den Vorteil, dort, wo fachliche Kontroversen tatsächlich noch nicht beigelegt sind, nicht trügerische Klarheit und Eindeutigkeit zu vermitteln, sondern zum eigenen kritischen Urteilen und zur weiteren Beschäftigung einzuladen.“ (Werner 2021, S. 14)
- 2 Im Ansatz lässt sich dies bei Fischer beobachten, bei dem recht unvermittelt auf längere Zitate von Aristoteles ein Zitat von Karl Marx folgt (Fischer 2003, S. 18-19), mit weiteren Anspielungen auf Ludwig Wittgenstein.

kann. Es muss ein Anfang gesetzt werden, dessen Voraussetzungen womöglich erst außerhalb der Einführung eingeholt werden.

3 Ethik als Disziplin und die Moral als Gegenstand

Das Schreiben einer Ethik-Einführung steht vor der Schwierigkeit, zunächst klären zu müssen, worin eigentlich eingeführt wird. Diese Schwierigkeit unterscheidet sich in mehrfacher Hinsicht von einer Einführung zum Beispiel in die Biologie oder Linguistik, denn es ist keineswegs unumstritten, ob es sich bei der Ethik um eine *akademische Disziplin* handelt, und wenn ja, welche Art Disziplin dies denn sei. Da die Ethik in den letzten Jahrzehnten akademisch und gesellschaftlich große Aufmerksamkeit erfahren hat, erweiterte sich auch das Profil beträchtlich, womit die Frage nach dem Status noch weitaus schwieriger zu beantworten ist. Wir wollen zunächst einige Schattierungen beleuchten.

Es ist wie gesagt nicht unumstritten, ob es sich bei der Ethik um eine akademische Disziplin handelt, etwa in dem Sinne wie Aristoteles in der *Nikomachischen Ethik* die Ethik als Teilgebiet der Philosophie auffasst (wenngleich die Antike noch nicht das Maß an Differenzierung von Disziplinen kennt wie spätere Zeiten). Vielfach werden im Alltag die Begriffe ‚ethisch‘ und ‚moralisch‘ als austauschbar verwendet; man redet von einem ‚ethischen Menschen‘, wenn man einen Menschen als ‚moralisch gut‘ qualifizieren will, und der ‚Ethikkodex‘ einer Firma kann eine Liste von Verhaltensregeln anzeigen, deren Übertretung mit arbeitsrechtlichen Folgen verbunden sein kann. Ethik in diesem Sinne bezeichnet Verhaltensregeln, die im Unterschied zu rechtlichen Regeln nicht in Gesetzbüchern stehen, sondern entweder informell akzeptierte Verhaltensstandards oder vor-gesetzliche Verhaltenskodierungen bezeichnen.

Spricht man von Ethik als ‚akademischer Disziplin‘, so wird zumeist ‚Moral‘ als *Gegenstandsbereich* aufgefasst und diese von der ‚Ethik‘ als Reflexionsinstanz unterschieden, so wie das ‚Leben‘ der Gegenstandsbereich der ‚Biologie‘ und die ‚Geschichte‘ der Gegenstandsbereich der ‚Geschichtswissenschaften‘ ist. Diese übliche Hinführung zur Ethik durch die Etablierung einer (oft auch etymologisch begründeten) Unterscheidung ist zugleich die Gewinnung und Legitimation einer theoretischen Perspektive. Die Distanzierung und Ent-Automatisierung ‚der‘ geltenden Moral und ‚der‘ eingespielten Üblichkeiten werde durch die ethische Perspektive geleistet. Ethik gehe es um kritische und systematische Untersuchung von moralischen Überzeugungen, ihrer Begründungen und Begründbarkeit. Ethik wird dabei entweder als sekundäre Rationalisierung bestehender moralischer Überzeugungen aufgefasst – mit dem Ziel der reflexiven Bestätigung –, oder aber als

Kritik von Moral – mit dem Ziel möglicher Revisionen. Es handelt sich bei der Unterscheidung von Ethik und Moral in diesem Sinne um eine rein begriffliche Unterscheidung, die von verschiedenen Ethikerinnen und Ethikern mit unterschiedlichen Methoden und unterschiedlicher Beschreibung des Gegenstandsbereichs gefüllt wird. Die Fragen der Referenz: wer wann und wo als ‚Träger‘ einer kohärenten Moral anzusprechen sei, werden nicht selten als empirische Fragen an andere Disziplinen delegiert.³ Unterschiedliche moralische Vorstellungen sind aber nicht nur historisch und kulturell nachweisbar, sondern werden auch alltäglich schon im Nachbarhaus, in der Schule und in der Familie erlebt. Sobald aber die reale Vielfalt an moralisch fordernden Positionen diachron und synchron von der Ethik auf verschiedenen Ebenen wahrgenommen wird, wird Moral als empirisch untersuchbarer Gegenstand frag-würdig und zum Gegenstand verschiedener philosophischer und interdisziplinärer Reflexionen.⁴

Ein wichtiges Indiz dafür, wie wenig selbstverständlich der Moralbegriff ist, besteht in seiner historischen Dimension, etwa in dem häufig vorgebrachten Argument, dass die Antike nicht nur andere Vorstellungen vom richtigen und guten Handeln hatte als die Moderne, sondern auch den modernen Be-

- 3 „Untersuchungen darüber, wie bestimmte Bevölkerungsgruppen sich verhalten; wie bestimmte Handlungsweisen in einer Gesellschaft faktisch beurteilt werden [...], sind nicht Aufgabe des Ethikers, sondern empirischer Wissenschaftler, z. B. des Soziologen, Psychologen oder Historikers.“ (Ricken 1989, S. 15)
- 4 Welche Auswirkungen hat dieser unsichere Gegenstandsbezug für die Ethik? Könnte er eine Disziplin verstören, lähmen oder auch produktiv befeuern? Folgen wir J. Mittelstraß, so finden wir im Kern einer Disziplin gesichertes Handbuchwissen: „Neue Einsichten bilden sich meist an den Rändern der Fächer und Disziplinen, im Übergang zu Nachbarfächern und Nachbardisziplinen, nicht in den Kernen, wo das Lehrbuchwissen sitzt.“ (Mittelstraß 1998, S. 239) Folgen wir hingegen C. F. von Weizsäcker, so trägt jede Wissenschaft in sich ein hohes Maß an ungesicherter Setzung. „Es gehört zu den methodischen Grundsätzen der Wissenschaft, daß man gewisse fundamentale Fragen nicht stellt. Es ist charakteristisch für die Physik, so wie sie neuzeitlich betrieben wird, daß sie nicht wirklich fragt, was Materie ist [...]. Dieses Faktum ist wahrscheinlich methodisch grundlegend für den Erfolg der Wissenschaft.“ (Weizsäcker 1982, S. 287-288) Diese kritische Selbst-Infragestellung müsse, so Weizsäcker, „aber geleistet werden, wenn die Wissenschaft auch einmal zum lebendigen Menschen, der ein Partner im Leben und nicht nur Objekt ist“ (a.a.O., S. 288), spreche. Nun könnte man folgern, dass sich eine Einführung an Interessierte richtet, die einerseits ins Fach sozialisiert werden, was heißen mag, dass sie künftig keine fundamentalen Fragen mehr stellen, die andererseits aber als Laien auf diese Problematiken noch angesprochen werden sollten. Folgen wir Mittelstraß, so ist eine Einführungsveranstaltung problemlos zu delegieren; bei Weizsäcker hingegen gewinnen wir den Eindruck, Einführungen seien etwas wie eine Königsdisziplin. Schließlich ist zu fragen, ob nicht auch der interdisziplinäre Austausch zu solchen, sonst ausgeblendeten Fundamentalfragen der Disziplinen führt.

griff von Moral noch gar nicht kannte und deshalb der Rückgriff auf antike Konzepte oder aber der moderne Begriff von Moral problematisch sei.⁵

Die Vielfalt solcher Perspektiven muss von der Ethik nicht nur aufmerksam erfasst werden, sondern es muss auch die real stets schon stattfindende vorwissenschaftliche Auseinandersetzung mit dieser Vielfalt wahrgenommen und gewürdigt werden: der alltägliche Disput – und die alltägliche Toleranz, denn Vielfalt kann auch im Alltag hingenommen oder sogar gewürdigt werden. Die Wahrnehmung alltäglicher Diskurse zur Begründung von Handeln ist für die Ethik herausfordernd, denn ein gleitender Übergang von im Alltag gelebter diskursiver Praxis und ethischer Reflexion führt die Ethik in die Notwendigkeit der Begründung, den durch die theoretische Perspektive der Ethik zusätzlich gewonnenen systematischen Ertrag ausweisen zu müssen. Die Begründung erfolgt selten ausdrücklich; die Hoffnung ist an der Begriffslogik, an der Systematik orientiert, die eine präzisere, kognitiv ausgerichtete Beschreibung des Strittigen eröffnet und transparente Kriterien zur Beurteilung von Handlungsalternativen bietet. Mit Blick auf die Lösung realer Konflikte in konkreten Situationen besteht heute allerdings eine Konkurrenz durch Coaches, systemische Mediatorinnen und Mediatoren, die darin geschult sind, auf konfliktrträgliche Situationen konstruktiv einzuwirken. Ethische Interventionen hingegen führen nicht unbedingt zur Befriedung, sondern können trotz womöglich gesteigerter ‚ethischer Sensibilität‘ – zur eigenen Überraschung – Abwehr und weitere Erhitzungen (Luhmann 1993, S. 370) bewirken.

Nicht nur die Selbstbestimmung über den Gegenstandsbereich ‚Moral‘ ist problematisch, auch die disziplinäre Zuordnung ist schon dadurch erschwert, dass es eine Reihe von möglichen Orten im Wissenschaftssystem gibt, an denen diese Disziplin Ethik angesiedelt sein könnte. Hier wäre etwa an Niklas Luhmann zu denken, der ‚Ethik‘ als ‚Reflexionstheorie der Moral‘ bezeichnet (Luhmann 1993) und darunter eine sozialwissenschaftlich-kritische Reflexion der gesellschaftlichen Funktion und Effekte von Moral versteht. Klassischerweise finden wir die Ethik als Teil von Philosophie und Theologie. In der katholischen Theologie wird Ethik als eigenständige Disziplin aufgefasst, in der evangelischen Theologie als Teil der „systematischen Theologie“, gemeinsam etwa mit der Dogmatik. Die Ethik im theologischen Kontext kann entweder als ‚christliche Ethik‘ mit dem Anspruch auftreten, eine spezifisch ‚christliche Sittenlehre‘ zu vertreten, oder aber als eine ‚philosophische Ethik im christlichen Kontext‘, die ihre Erkenntnisansprüche im Kontext autonomen Vernunftgebrauchs zu verteidigen beansprucht (Auer 2016).

Die Beobachtungen zum Status der Disziplin, zum Gegenstandsbereich ‚Moral‘ und zu den Anforderungen von Lernenden können als Indikatoren

5 Zu dieser Diskussion vgl. Anscombe 1958.

dafür gesehen werden, dass der Status und der Anspruch der Ethik unsicher sind und es insgesamt strittig ist, für welches Anliegen ‚Ethik als Disziplin‘ steht. Dabei folgen diese unterschiedlichen Perspektiven auf Anspruch und Ziel der Ethik aus denjenigen Fragen, die innerhalb der akademischen Disziplin letztlich zur Debatte stehen. Es ist z. B. strittig, ob es im menschlichen Leben allgemeine, universale Verbindlichkeiten gibt, die für alle Menschen den Anspruch eines Imperativs haben sollten (z. B. Respekt vor der Menschenwürde), oder ob moralische Ansprüche grundsätzlich nur relativ auf spezifische Kontexte gedacht werden können. Es ist strittig, ob wir die Legitimität moralischer Ansprüche rational begründen können oder letztlich auf unsere Intuitionen verwiesen sind. In der Ethik ist sowohl der Inhalt akzeptabler Handlungsnormen als auch der Status und die Begründbarkeit der Moral ein Gegenstand des Streites. Unsicher ist, ob primär das eigene Verhalten, die eigene Lebensform mit Blick auf moralische Grundsätze zu reflektieren und zu gestalten sei – oder ob es darum gehe, auf andere Handelnde begründet einzuwirken. Es ist zu fragen, wann eine einzelne Handlung denn konkret und umfassend so gegeben ist, dass wir sie vor diesem Hintergrund moralisch beurteilen können. Nach Meinung mancher: niemals, nicht einmal die eigenen.

Die Aufgabe der Disziplin besteht u. E. darin, eine ergebnisoffene Prüfung der möglichen Antworten auf diese Fragen durchzuführen und nicht unerschwerlich und implizit bereits eine Antwort vorauszusetzen. Antworten auf diesen Fragenkatalog werden aber von Autorinnen und Autoren mit theoretisch unterschiedlichen Auffassungen nicht selten ungefiltert in die Zielbestimmung der gesamten Disziplin eingetragen. Dies geschieht vielleicht eher in disziplinspezifischen Ethik-Einführungen wie etwa in der Wirtschaftsethik oder den berühmten *Principles of Biomedical Ethics* (2009) von Tom Beauchamp und James Childress, dem weltweit dominanten Einführungsbuch in die Medizinethik. In diesem Buch wird relativ umstandslos der eigene (theoretisch voraussetzungsreiche) Prinzipienansatz als Modell der Medizinethik präsentiert, ohne sich signifikant mit theoretischen Alternativen aufzuhalten.

4 Zur Angewandten Ethik

In den letzten Jahrzehnten hat sich das Feld dahingehend verschoben, dass es einerseits umfassende und ausdifferenzierte Theoriedebatten in der Philosophie gibt und andererseits einen Bereich *Angewandter Ethik* – wobei der Zusammenhang dieser Pole akademischer Diskussion notoriously umstritten ist. In der Philosophie finden sich umfangreiche metaethische Diskussionen, die sich mit dem ontologischen und erkenntnistheoretischen Status der Moral und moralischer Einsichten beschäftigen. Diese innerphilosophischen Debat-

ten finden an der Schnittstelle von Logik, Erkenntnistheorie, Ontologie, Metaphysik und Sprachphilosophie statt. In Anwendungskontexten finden wir normative Diskussionen an der Schnittstelle von Sozialphilosophie, Politischer Philosophie und Rechtsphilosophie. Die Angewandte Ethik hat sich damit zu einem *interdisziplinären* Diskussionsfeld entwickelt, dessen akademische Positionierung umstritten ist, ja durch Überschreitung disziplinärer Grenzen bewusst durchkreuzt wird. Mit der Angewandten Ethik sind relevante Themen der Umwelt-, Bio-, Medizin-, Wirtschafts-, Medienethik u. a. genannt, die in allgemeinen Einführungen zur Ethik im Rahmen von Exkursen zu finden sind oder auch eigene Einführungen erhalten. Die in solchen Anwendungsbezügen (mehr oder minder systematisch) gewonnene interdisziplinäre Kompetenz wäre womöglich auch der akademischen Ethik zuträglich: um beispielsweise zentrale Oppositionen wie Verhalten vs. Handeln, Determinismus vs. Freiheit mit der Psychologie, Soziologie und Naturwissenschaft zu diskutieren.

Während teils vehement die Anbindung des Anwendungsfeldes an die philosophischen Diskussionen und die philosophische Disziplin gefordert wird, wird von anderen nachdrücklich eine Abkopplung angestrebt, die sich institutionell auch häufig dadurch zementiert, dass diese Ethik-Felder in den entsprechenden Fachwissenschaften lokalisiert werden: Lehrstühle für Medizinethik finden sich in der Regel an medizinischen Fakultäten. Dort hat in den letzten Jahren nachdrücklich eine Wendung zu einer ‚empirischen Ethik‘ stattgefunden, die moralische Fragen der Medizin mit empirischen Methoden zu beantworten beabsichtigt und in der Regel nur noch einen lockeren Bezug zu philosophischer Terminologie und Theoriebildung aufweist. Ethik gerät aus philosophisch-disziplinärer Perspektive dann nicht grundlos unter Verdacht, zu anwendungsorientiert zu sein und den theoretischen und normativen Ansprüchen der philosophischen Ethik nicht mehr zu genügen. Als Politik, Institutionen und Öffentlichkeit angerufene Instanz soll Ethik klare und verständliche Orientierung bieten angesichts von Unübersichtlichkeit, Überkomplexität, Risikogesellschaft und Dauerkrise; in der Übernahme dieser Aufgaben droht sie allerdings den Bezug zur autorisierenden Disziplin zu verlieren.

5 Zur Pluralität ethischer Theorien

In diesen sich aktuell zuspitzenden Spannungen artikuliert sich in gewissem Sinne ein fundamentales Desiderat: die Begründung normativer Positionen nicht aufzugeben und die Pluralität normativer Orientierung *innerhalb* der Ethik wahrzunehmen und nicht relativistisch zu bearbeiten. Dies betrifft auch die unverzichtbare Landkarte ethischer Theorien. Eine Einführung in die

Ethik kommt nicht umhin, eine Übersicht der wichtigsten Theorien zu bieten und diese jeweils zur Geltung zu bringen.⁶ Bei der Typisierung droht eine relativistische Pluralität, zu der man sich vielleicht nur noch dezisionistisch verhalten kann. Die eingespielte Trias von Pflichtethik, Tugendethik, Utilitarismus hat eine heuristische Funktion und baut möglichst gleichwertig vermeintliche Alternativen nebeneinander auf. Das – auch in Bereichsethiken sich schematisch wiederholende – Aufzählen der Theorien weckt den irreführenden Eindruck, diese seien alternative Antworten auf dieselbe Frage und nicht: unterschiedliche Perspektiven auf menschliche Praxis.⁷ Die Übersicht prätendiert eine (meta-ethische) neutrale Übersicht, die allerdings schwerlich umgesetzt werden kann. Wer klug ist, stellt die Herausforderung dar, räumt vorab die mögliche Befangenheit ein (Werner 2021), deutet die Perspektive im Titel an (Birnbacher 2013) oder lässt von Anbeginn eine Position und im Text die eigene Stimme mitwirken (Spaemann 1999, Pieper 2007)⁸. Polyperpektivismus und ungewisse Pluralität ist in der Regel ohnehin nicht die sozial erwünschte Antwort, sowohl auf der theoretischen Ebene als auch mit Blick auf die Orientierungswünsche der Lesenden. Oft wird erst abschließend die Vermutung geäußert, dass die zumeist ausführlich vollzogenen systematischen Trennungen nur eine abstrakte Typisierung seien und wir in der Regel Mischformen von Theorien vorfinden (Spaemann 1999, S. 64, Quante 2013, S. 141, Fenner 2020, S. 179-188). Man trennt Dinge, um ihre Relationen besser herausarbeiten zu können. Bei der Darstellung der Theorievielfalt wird

- 6 Worum vor allem geht es? Um eine Typisierung und Benennung ethischer Theorien, die verschieden umfangreich dargestellt und ergänzt werden: Pflichtethik/Deontologie – Tugendethik/Strebsethik/Glücksethik – Utilitarismus/Konsequentialismus; ergänzt und variiert durch eine Typologie: Nonkognitivismus, Subjektivismus, Objektivismus, Naturalismus (Quante 2013), oder (nur mit Blick auf die normative Ethik): der transzendentalphilosophische, existentialistische, eudämonistische vertragstheoretische, traditionale, materialistische und lebensweltliche Ansatz (Pieper 2007); oder als „Ausgewählte Typen ethischen Denkens“: die eudaimonistische Tugendethik, die Mitleidsethik, der Utilitarismus, transzendentallogische Vernunft, transzendentalpragmatische Vernunft (Fischer 2003), oder auch: Subjektivistische Begründungsmodelle, Objektivistische Begründungsmodelle, Grundtypen der Ethik: Konsequentialismus, Deontologie, Tugendethik, noch ergänzt mit: Werte, Prinzipien, Rechte und Normen (Fenner 2020).
- 7 „Nach der gängigen Darstellung in der Ethik handelt es sich bei den drei Ethiktypen um einander ausschließende Grundorientierungen, sodass man sich für eine der drei entscheiden müsste. [...] Wie bei allen Typenbildungen stellen die Ethiktypen lediglich grobe Vereinfachungen und Idealisierungen dar, die als nützliche Hilfsmittel zur Orientierung in der Vielfalt der ethischen Landschaft dienen sollen.“ (Fenner 2020, S. 179-180)
- 8 „Wie niemand durch Theologie religiös wird, so wird auch niemand durch Ethik moralisch. Gleichwohl vermag die Ethik durch kritische Infragestellung von Handlungsgewohnheiten zur Klärung des moralischen Selbstverständnisses beizutragen.“ (Pieper 2007, S. 13) Ein pointierter Sprachduktus, bei dem das Argument jedoch nicht leicht fassbar ist.

aber deutlich mehr Intensität in die vertraute Trennung investiert als in die Entwicklung integrativer kritischer Perspektiven mit dem Ziel, Stärken und Schwächen der unterschiedlichen Theorie-Familien zu sichten und konstruktiv weiterzuentwickeln.

6 Ethik in der Lehre

Die disziplinäre Zuordnung der Ethik betrifft auch den möglichen Ort und die Zielsetzung der *Ethik-Lehre* an Hochschulen (oder auch in anderen Bildungseinrichtungen). Sie kann verschiedene Funktionen haben: akademisch anspruchsvolle Qualifizierung im Rahmen eines fachlich ausgerichteten Philosophie-, Theologie- oder Ethik-Studiums oder auch die eher berufsorientierende Qualifizierung im Rahmen von Schlüsselqualifikationen und Wahlbereichen. Das führt zu einer entsprechenden Varianz bei den Lernzielen und Qualifikationsstufen. Die unübersichtliche Zahl an Einführungsliteratur in die Ethik ist allerdings kaum (oder zumindest: nicht erkennbar) hinsichtlich solcher Unterscheidungen differenziert. Das ist ein deutliches Signal für die verbreitete Überzeugung, es gebe einen Kanon ethischer Theorien, die alle – unabhängig vom Lernkontext – lernen müssen. Die Verankerung der Ethik-Lehre in berufsorientierenden Lehrkontexten legt prinzipielle Zweideutigkeiten frei: Wenn auch einerseits das disziplinäre Niveau in fachübergreifenden Lehrkontexten wegen des geringeren Vorwissens nicht gleichermaßen anspruchsvoll sein kann, so wird doch dort, wenn die Lehre anspruchsvoll umgesetzt wird, Ethik bzw. ethische Urteilsbildung durch die Einbeziehung von Anwendungskontexten beispielhaft situiert. Was heißt es denn, sich im Beruf, in einer Partei, in Kirche, Familie, in Bürgerforen, in Ministerien diskursiv mit ethischer Kompetenz zu engagieren? Was heißt es, in sozialen und institutionellen Kontexten Ethik ‚anzuwenden‘? Sollen wir unterstellen, dass jeweils in den Kontext Ethik allererst einzubringen ist oder ist sie stets schon ‚irgendwie‘ da? Die kommunikative Kompetenz der Ethik gerät zu einer abstrakten Größe, wenn die Kontexte, in denen sie sich zu bewähren hat, nicht zumindest umrissen werden, wenn Formen der Kommunikation und typische Handlungsspielräume in institutionellen Kontexten ausgeblendet bleiben. Selbst das umgreifend relevante Verhältnis von Ethik und *Recht* findet selten Raum in ‚Einführungen in die Ethik‘. Das in der Regel (von Lesenden, an Ethik Interessierten) angestrebte und intendierte (institutionelle) Praktisch-Werden der praktischen Vernunft wird damit als ein abstrakt bleibendes Thema aufgeschoben.

Häufig finden wir Hinweise, die Einführung verdanke sich der Lehre (Fenner 2020, S. 8), nicht aber finden wir die Empfehlung, das Buch bedürfe der diskursiven Übung mit anderen, etwa in einem Seminar. Gelegentlich an-

zutreffende Test- und Kontrollfragen sowie Übungen am Ende eines Kapitels (Fenner 2020, Holzmann 2015, Quante 2013, u. a.), farbige Grafiken, optisch hervorgehobene Merksätze, orientierender Fettdruck etc. zeigen didaktische Zielsetzungen an und sollen auch die Eigenarbeit fördern. Grundsätzlich bleibt aber zu fragen, welche Lernziele bei der Ethik allein durch die Lektüre erreicht werden können. Diskursive, kommunikative Lernziele sind nach aktuellem Stand allein durch Übung und Feedback zu erzielen. Welche Einführung aber appelliert an die Lesenden, das Gespräch zu suchen, Anderen aufmerksam zuzuhören, Argumente zu erproben, sich selbst kritisch zu beobachten? Einerseits wird ein hoher performativer Wirkungsgrad erwartet und in Aussicht gestellt, andererseits ist die textexterne Erprobung eine Leerstelle.

Die Ambivalenzen der Ethik, in der Spannung von Wirkungsansprüchen, Polyphonie und disziplinärer Ordnung, zeigen sich in der Lehre. Studierende sind einerseits geneigt, auf Fragen nach normativen Ansprüchen zunächst auf eine Weise zu reagieren, die einem moralischen *Relativismus* das Wort zu reden scheint. Es wird angedeutet, dass im Hinblick auf moralische Normen und Verbindlichkeiten lediglich kulturspezifische Antworten möglich seien; universale Normen gelten als verdächtig und als Ausdruck mangelnder kultureller und sozialer Sensibilität. Um des Friedens willen werden mögliche Geltungsansprüche eingezogen. Doch kaum jemand ist bereit, eine relativistische Position konsequent zu vertreten. Im Gegenteil erleben wir derzeit eine kulturelle Verschiebung, in der etwa eine egalitäre, anti-diskriminierende Position im Hinblick auf kulturelle, ethnische und geschlechtliche Hintergründe als geradezu kategorisch verpflichtend angesehen wird.

Die Ethik wird andererseits von Studierenden auch erwartungsvoll mit dem Anspruch auf orientierende Wirksamkeit und alltägliche Relevanz gewählt. Wer Studierende fragt, was geschehen müsse, damit sie eine Ethik-Einführung als sinnvoll erleben werden, erfährt beispielsweise, dass ein allgemeiner Kompass erwartet wird, ein Leitfaden für alle künftigen, moralisch strittigen Entscheidungen, oder dass man ethisch bereits genügend kompetent sei, aber noch lernen müsse, auch andere für Ethik zu sensibilisieren. Zu diesen Erwartungen muss man sich als Lehrperson, aber auch als Autorin und Autor, konstruktiv verhalten, denn sie fordern das Selbstverständnis der Ethik heraus. Dies kann zum Beispiel bedeuten, dass der explizite Wunsch nach einem Leitfaden als ein Projekt aufgenommen wird, sich aber im weiteren Semesterverlauf zeigt, dass der Leitfaden keine Antworten, sondern nur gute Fragen enthalten kann – und dass gute Fragen mehr wert sind als schlechte Antworten.

7 Zur Funktion von Beispielen und Modellbewusstsein

Eine Einführung in die Wissenschaft namens Ethik erfordert wie auch anderswo Langmut und Langsicht, sozusagen den Aufschub der erwarteten und gewollten Relevanz. Deutlich wird der Klärungsbedarf an dem Umgang mit *Beispielen* in der Einführungsliteratur und in der Lehre. Wir können hören – und haben auch selbst den didaktischen Impuls: Was heißt denn das konkret? Wie wäre es mit einem Beispiel? Die Anwendungsfelder der Angewandten Ethik bieten viele konkrete ethische Fragestellungen. Nicht zufällig aber finden wir in Kants Werken wenige, bedacht ausgewählte Beispiele; und sein Beispiel zum Lügenverbot hat eine bis heute anhaltend aufgeregte Diskussion ausgelöst. Die möglichen Funktionen von Beispielen im Ethik-Lehrkontext sind daher behutsam zu differenzieren und zu verdeutlichen: Unter welcher Voraussetzung kann mit Beispielen argumentiert werden, zumindest als Gegenbeispiel? Sollen sie nur veranschaulichen, als Beiwerk illustrieren, plausibilisieren? Sollen sie zur Diskussion anregen, als entworfenen Gegenstände die Urteilskraft der Lernenden herausfordern und schulen? Bezeichnend ist, dass im Sprachgebrauch von Ethik-Einführungen etwa Rawls als ein „Beispiel“ (Werner 2021, S. 86) für eine Vertragstheorie angeführt wird, oder auch abstrakte Äußerungstypen „Beispiele“ genannt werden.⁹ Das macht deutlich, dass mit dem Ausdruck „Beispiel“ nur eine graduelle Differenz im Abstraktionsgrad signalisiert wird: Konkretisierung ist aber noch nicht ‚konkret‘.

Beispiele für Handlungssituationen sollen hier aber gemeint sein und diese können auf vielfache Weise konkretisiert sein: eine vage skizzierte alltägliche Situation (Einkauf bei einem Bäcker), um die dabei typischen Formen der Interaktion und wechselseitigen Anerkennung zu besprechen, eine ange-deutete Situation mit eingeschränkter Handlungsfähigkeit,¹⁰ eine typische

- 9 Im Kapitel „Metaethik“ unter den „Beispielen“: „Unter einem guten Menschen versteht man bei uns in der Regel jemanden mit den Charaktereigenschaften x, y, z.“ (Pieper 2007, S. 86.)
- 10 „Wenn jemand beispielsweise in einer Diktatur lebt, in einem abgelegenen Bergdorf wohnt oder unter einer Gehbehinderung leidet, entfallen einige Handlungsmöglichkeiten, die ihm in einer liberalen Demokratie, einer Großstadt oder mit gesunden Beinen offenstehen würden.“ (Fenner 2020, S. 205)

konflikträchtige Situation,¹¹ ein historisches (Fall-)Beispiel.¹² Es kann auch ein größerer narrativer Rahmen gewählt werden, der etwa durch Literatur oder Film präsent ist. Längere Gedankenspiele, Gedankenexperimente¹³ und Fiktionen sind dann von sehr konstruierten Fiktionen zu unterscheiden, die unser Weltverständnis experimentell aufzuheben suchen.¹⁴

Mit einem Beispiel wird in einem (im üblichen Sinne) abstrakten Ethik-Text ein konkreter Praxisbezug signalisiert, und den Lernenden wird in der Regel das besondere Geschick abverlangt, zu begreifen oder zu erraten, wie wenig und wie viel mit dem Beispiel gezeigt werden soll, welche Kenntnisse angesichts eines Beispiels zu aktivieren sind oder welche Schlussfolgerungen das Beispiel erlaubt.¹⁵ Für Ethik-Lehrende ist in der Regel die ethische Theorie der primäre Gegenstand ihrer Forschung und Lehre, das Beispiel nur ein riskantes didaktisches Zugeständnis. Die Lernenden hingegen sind oftmals überzeugt, erst durch Beispiele beim eigentlichen Gegenstand der Ethik angefangen zu sein. Ein Beispiel wird in studentischer Perspektive zu einem ‚Prüfstein der Erkenntnis‘, an dem sich die erschließende Wirkung ethischer Theorie erweisen muss. Entsprechend ausgiebig möchten sie diese diskutieren. Es wäre für sie ansonsten, als besuchten sie eine Ausstellungsführung im Museum – um den Vergleich aufzugreifen – und hörten einzig Darstellungen allgemeiner Begriffe (Farbe, Formen, typische Motive, Pinselstrich), ohne dabei ein Bild, ein ‚Beispiel‘ zu sehen, in dem diese Aspekte zusammenschießen; die Integration bliebe jeweils ihrer unthematisierten Imagination überlassen.

Als Gedankenexperimente mit (kaum) möglichen Welten seien drei Beispiele angeführt. Zuweilen werden wir aufgefordert, uns ein Leben ohne Tod vorzustellen (Spaemann 1999, S. 32); dabei wird der Schluss nahegelegt: ein

- 11 Ein „Anschauungsbeispiel“ genannter Situationsentwurf: „In einem Lokal arbeiten drei Kellner, die alle gleich viel arbeiten, aber an einem Tag ganz unterschiedlich viel Trinkgeld einnehmen. Ist das gerecht oder wie sähe eine gerechte Lösung aus?“ (Fenner 2020, S. 212) Für eine sinnvolle Diskussion kann eine Skizze zuweilen ungenügend sein (hier auch sprachlich): „A arbeitet in einer Bank. B, den A nicht kennt, bittet ihn, ihm eine Anstellung in seiner Bank zu verschaffen. Wie [!] sich A moralisch richtig, also ethisch verhalten? Diskutieren Sie.“ (Conrad 2016, S. 21)
- 12 „Als klassisches Beispiel eines Konsumentenboykotts gilt gemeinhin der Boykottaufruf gegen den Ölkonzern Shell im Jahre 1995.“ (Holzmann 2015, S. 16)
- 13 Wie etwa das bekannte Gefangenendilemma, dargestellt z. B. bei Werner 2021, S. 81.
- 14 Zur Systematik und zu Beispielen philosophischer Gedankenexperimente vgl. Bertram 2020.
- 15 Fenner, diese Problematik reflektierend: „Die in diesem Buch als Anschauungsbeispiele aufgeführten Handlungstypen sind meist nur gerade so weit spezifiziert, um die jeweils vorgenommenen begrifflich-abstrakten Unterscheidungen zu verdeutlichen. Bei ihrer ausführlicheren Diskussion in verschiedenen Kontexten zeigt sich dann häufig, dass für eine differenzierte ethische Beurteilung mehr Hintergrundinformationen über die genaue Handlungssituation notwendig wären.“ (Fenner 2020, S. 37)

solches Leben sei langweilig. Oder wir dürfen uns die Wahl vorstellen zwischen dem realen oder einem narkotisierten Leben in anhaltender Euphorie (Spaemann 1999, S. 30); dabei wird der Schluss nahegelegt, dass wir stets die widerständige Realität bevorzugen würden. In Lehrkontexten aber zeigt sich, dass nicht alle Studierende den Schlussfolgerungen und der weiteren Argumentation folgen möchten. Der Text versucht, eine Evidenz zu erzeugen und auf diese aufzubauen, die aber nicht geteilt wird. Das derzeit prominenteste Gedankenspiel dürfte das *Trolley*-Problem sein (Thomson 2020), das auch in der Einführungsliteratur zu finden ist und in der Öffentlichkeit das Bild von Ethik prägen dürfte. Um moralische Intuitionen zu klären, wird ein Gedankenkonstrukt entworfen und variiert – mit unrealistischen Prämissen: dass wir als Entscheidungsträger absolut zuverlässig wissen, dass der Wagen einmal fünf Personen und einmal eine Person töten wird, dass wir zuverlässig wissen, dass ein womöglich auf die Gleise zu stoßendes Menschenopfer den Wagen sicher entgleisen lassen wird. Die potentiellen Opfer werden dabei wie regungslose Kegel begriffen. Zielt die Konstruktion ursprünglich der Klärung moralischer Intuitionen, deren handlungsleitende Funktion als unstrittig gilt, so entwickelt sich in der Rezeption das Konstrukt in einer zunehmend reduzierten Variante zu einer Dilemma-Situation, zur Triage,¹⁶ die zusätzlich durch Diskussionen über Autonome Fahrzeuge einen realen Widerhall findet. Durch die Fixierung auf die Triage gerät die Ethik zu einer Instanz, die – im Gedankenspiel – über Leben und Tod entscheidet, ohne noch den begründeten und reflektierten Ausstieg aus der Konstruktion des Gedankenspiels zu suchen.

Schwenken wir die Perspektive und räumen ein: Beispiele sind trotz ihrer Konkretion unvermeidlich abstrakt und unzureichende Modelle thematisierter Praxis. Im Umgang mit Beispielen müssen wir selbstkritisch wissen, dass sie selbst noch nicht die Praxis sind, aber zumindest die im Lehrkontext relevanten Aspekte der Praxis aufzeigen sollen. Darin kann sich ein zirkelhafter Schluss verbergen, wenn es denn um mehr als Veranschaulichung geht, denn die Wahl des Beispiels und die selektive Darstellung ist bereits auf das Lernziel zugeschnitten – und dies kann produktiven Widerstand provozieren. Auf einer Metaebene kann aber im Umgang mit Beispielen das Problembewusstsein gehoben werden, indem die Funktion des Beispiels und die unvermeidlichen Leerstellen besprochen werden. Doch wenn wir nun umgekehrt mit geforderter ethischer Expertise konkret vor einem Krankenbett oder im bedrohten Wald stehen, so muss die ethische Reflexion auch mit Begriffen arbeiten, und das heißt, auch am ‚konkreten‘ Ort muss ein abstraktes Modell der Situation geschaffen werden. Die didaktische Arbeit mit Beispielen setzt *Modellbewusstsein* voraus und sollte dies bei Lernenden wecken; die ethische Bearbeitung eines Falls aber fordert gleichermaßen Modellbewusstsein, da

16 „Lesen Sie das Trolley-Dilemma [...] und beurteilen Sie das Dilemma sowohl aus teleologischer als auch aus deontologischer Sicht!“ (Holzmann 2015, S. 30)

wir reflektierend wissen müssen, dass wir durch gewählte Begriffe eine Situation möglichst passend zu erfassen suchen und dabei ein Modell dieser erschaffen. Das Bewusstsein, jeweils nur eine fehleranfällige Modellierung anbieten zu können, bewirkt eine behutsame Bereitschaft, auch für andere Modellierungen aufgeschlossen zu sein. Das Beispiel als didaktische Herausforderung führt damit zugleich ins Zentrum des Anwendungsproblems.

8 Ethik als Projekt

Ethik ist unseres Erachtens als eine Disziplin zu verstehen und zu entwickeln, die wertende und moralische Perspektiven auf die menschliche Lebenspraxis in einer umfassenden Perspektive aufgreift und thematisiert. Das bedeutet, dass man sich nicht auf die Erläuterung zentraler moralischer Begriffe wie Pflichten, Maximen oder Tugenden beschränken kann. Ein angemessenes Verständnis dieser Begriffe setzt vielmehr voraus, dass nach menschlichen Handlungs- und Lebenssituationen in einem umfassenden Sinne gefragt wird. Es wäre erforderlich, ein Grundverständnis menschlicher Handlung und Handlungssituationen zu gewinnen, den spezifischen Ort moralischer Konflikte zu analysieren und dabei sowohl nach universalen Aspekten als auch spezifischen kulturellen und sozialen Kontexten zu fragen. Die prätendierte ‚Moral‘ ist empirisch und konkret einzulösen. Das setzte jedoch voraus, dass Ethik sich auch mit einer Beschreibung sozialer Wirklichkeit auseinandersetzen muss, in deren Kontext sie auf moralische Normativität reflektiert. Ethik sollte in der Lage sein, die eigenen Voraussetzungen epistemisch, logisch und anthropologisch zu reflektieren und kritisch zu diskutieren. Wenn dies als Maßstab an gelungene ethische Reflexion angelegt wird, so fallen einige Formen der Ethik als unterkomplex heraus – und Ethik wird zu einem Projekt, das noch einzulösen ist. Jede Form der Ethik, die ohne kritischen Abstand normative Positionen akademisch reproduziert, wäre problematisch. Ethik gerät dann zum Verstärker eines festgelegten Impulses, was häufig wie eine gelehrte Abschottung und nicht wie eine diskursive Öffnung wirkt. Genauso wären auch theoretische Diskurse und Gedankenspiele problematisch, die den eigenen ‚Sitz im Leben‘ nicht kritisch bestimmen können. Und ebenso wäre es problematisch, wenn Formen der Angewandten Ethik sich von philosophischen Grundlagendiskursen zu emanzipieren suchen, wie dies für Teile der sogenannten ‚empirischen Ethik‘ inzwischen der Fall ist.

Eine Einführung in die Ethik steht vor einer Vielzahl von Schwierigkeiten. Da sind die berechtigten Erwartungen der Studierenden, die häufig mit dem fachlichen Selbstverständnis kollidieren, aber dieses auch produktiv herausfordern. Angesichts der Frage, wie in die Disziplin adäquat einzuführen sei, zeigt sich aber auch grundlegend, dass die Disziplin selbst bislang

kein geteiltes Selbstverständnis von ihren Aufgaben und ihrem Gegenstand entwickelt hat. Wenn Ethik philosophische Reflexion auf normative Fragen des menschlichen Lebens darstellt, so ist es vielleicht unvermeidbar, dass diese Disziplin auch von erheblichen internen Spannungen bestimmt wird. Aber von einer akademischen Disziplin kann vielleicht in besonderem Maße erwartet werden, dass die Bemühung um ein Selbstverständnis, das sich mit den hier angedeuteten Spannungen auseinandersetzt, als basale Aufgabe akzeptiert wird.

In Ethik kann mit der souveränen Einstellung eingeführt werden, solide Standards und begriffliche Errungenschaften darzustellen. Studierende werden dann in die Lage versetzt, dies nachzuvollziehen. In Ethik als ein offenes Projekt kann aber auch mit dem Vorzeichen der streitbaren Unsicherheit eingeführt werden. Studierende werden dann in die Lage versetzt, auch mit Unsicherheit umzugehen, und eingeladen, aktiv und kontextsensibel an einem Jahrtausende alten Projekt konstruktiv mitzuwirken. Nach der Einführung kommt die Ausführung – und dazu möchten wir befähigen.

Literatur

- Anscombe, G. E. M. (1958): Modern Moral Philosophy. In: *Philosophy* 33. S. 1-19.
- Auer, A. (2016): *Autonome Moral und christlicher Glaube*. Mit einer Einführung von D. Mieth. Darmstadt: WBG.
- Beauchamp, T. L. & Childress, J. F. (2009): *Principles of Biomedical Ethics*. 6. Aufl. Oxford: Oxford University Press.
- Berendes, J. (2018): Die philosophische Ethik als Reflexionsangebot für Lehrende zur Klärung normativer Implikationen in der Lehre. In: R. Gücker (Hrsg.): *Hochschullehrende als Reflective Practitioner*. Praxis und Reflexion. Hamburg: Kovac. S. 25-56.
- Berendes, J. (2019): Blinde Flecken. Was sieht der Konstruktivismus als Ethik, was die traditionelle Ethik üblicherweise nicht sieht? In: B. Banke (Hrsg.): *Von Brücken, Menschen und Systemen*. Festschrift für Michael Würz. Reutlingen: Hochschule Reutlingen. S. 57-74.
- Bertram, G. W. (Hrsg.) (2020): *Philosophische Gedankenexperimente*. Ein Lese- und Studienbuch. 4. Aufl. Ditzingen: Reclam.
- Birnbacher, D. (2013): *Analytische Einführung in die Ethik*. 3. Aufl. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Conrad, C. A. (2016): *Wirtschaftsethik*. Eine Voraussetzung für Produktivität. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Düwell, M. (2008): *Bioethik*. Methoden, Theorien und Bereiche. Stuttgart: Metzler.
- Düwell, M., Hüenthal, C. & Werner, M. H. (Hg.) (2011): *Handbuch Ethik*. 3. Aufl. Stuttgart [u. a.]: Metzler.

- Fenner, D. (2020): *Ethik*. Wie soll ich handeln? 2. Aufl. Tübingen: Francke.
- Fischer, P. (2003): *Einführung in die Ethik*. München: Fink 2003.
- Holzmann, R. (2015): *Wirtschaftsethik*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Huber, L. (2019): SoTL weiterdenken! Zur Situation und Entwicklung des Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) an deutschen Hochschulen. In: *Das Hochschulwesen*. S. 33-41.
- Huber, L. & Reinmann, G (2019): *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen*. Wege der Bildung durch Wissenschaft. Wiesbaden: Springer.
- Luhmann, N. (1990): *Paradigm lost*: Über die ethische Reflexion der Moral. Rede anlässlich der Verleihung des Hegel-Preises 1989. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1993): Ethik als Reflexionstheorie der Moral. In: N. Luhmann: *Gesellschaftsstruktur und Semantik*. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Bd. 3. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S. 358-447.
- Mittelstraß, J. (1998): Abschied von der vollständigen Universität. In: J. Mittelstraß: *Die Häuser des Wissens*. Wissenschaftstheoretische Studien. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Pieper, A. (2007): *Einführung in die Ethik*. 6. Aufl. Tübingen: Francke.
- Quante, M. (2013): *Einführung in die Allgemeine Ethik*. 5. Aufl. Darmstadt: WBG.
- Ricken, F. (1989): *Allgemeine Ethik*. Stuttgart [u. a.]: Kohlhammer.
- Spaemann, R. (1999): *Moralische Grundbegriffe*. 6. Aufl. München: Beck.
- Thomson, J. H. (2020): *The Trolley Problem*. Das Trolley Problem. Englisch / Deutsch. Ditzingen: Reclam.
- Weizsäcker, C. F. v. (1982): *Die Einheit der Natur*. 3. Aufl. München: Hanser.
- Werner, M. H. (2021): *Einführung in die Ethik*. Berlin: Metzler.

