

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Perspektivenwechsel:
Das ethische Gedankenexperiment im Unterricht“

verfasst von / submitted by

Katharina Pfefferkorn, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien, 2021 / Vienna 2021

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

A 199 507 525

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears
on the student record sheet

Masterstudium Lehramt Sek. (AB)
UF Englisch
UF Psychologie und Philosophie

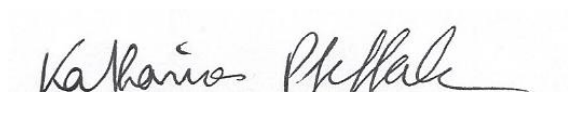
Betreut von / Supervisor:

Dr. Donata Romizi, M.A.

Eidesstaatliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, Katharina Pfefferkorn, die vorgelegte Arbeit selbständig verfasst und ausschließlich die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt zu haben. Alle wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommenen Textpassagen und Gedankengänge sind durch genaue Angabe der Quelle in Form von Anmerkungen bzw. In-Text-Zitationen ausgewiesen. Dies gilt auch für Quellen aus dem Internet, bei denen zusätzlich URL und Zugriffsdatum angeführt sind. Mir ist bekannt, dass jeder Fall von Plagiat zur Nicht-Bewertung der gesamten Lehrveranstaltung führt und der Studienprogrammleitung gemeldet werden muss. Ferner versichere ich, diese Arbeit nicht bereits andernorts zur Beurteilung vorgelegt zu haben.

Wien, 07.04.2021

A handwritten signature in black ink, reading 'Katharina Pfefferkorn', written over a horizontal line.

Katharina Pfefferkorn, BEd

Danksagung

Ein besonderer Dank gilt meiner Betreuerin Dr. Donata Romizi für ihre Unterstützung in jeder Phase des Schreibens dieser Arbeit, für die hilfreichen Gespräche, ihre Anregungen und ihre konstruktiven Rückmeldungen. Vielen Dank dafür!

Zudem möchte ich meinen Eltern danken, die mich in meiner gesamten Studienzeit und beim Verfassen dieser Masterarbeit in vielerlei Hinsicht unterstützt haben. Meiner Schwester und meinem Freund möchte ich für das Korrekturlesen dieser Arbeit, für ihre Ideen und ihre aufmunternden Worte bedanken. Außerdem möchte ich meinen Freundinnen für die inspirierenden Gespräche, den fachlichen Austausch und ihr stets offenes Ohr danken. Vielen Dank für eure Unterstützung!

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	9
2	Gedankenexperimente in der Philosophie	15
2.1	Begriffsklärung	15
2.2	Aufbau von Gedankenexperimenten	19
2.3	Funktion und Typen philosophischer Gedankenexperimente	22
2.4	Gedankenexperimente in der praktischen Philosophie	25
2.5	Resümee	29
3	Möglichkeiten und Grenzen beim Einsatz von Gedankenexperimenten im Unterricht	31
3.1	Kritik an ethischen Gedankenexperimenten	31
3.1.1	Kritik an moralischen Intuitionen	31
3.1.2	Kritik aufgrund fehlender Details	37
3.1.3	Kritik an mangelnder Relevanz für reale Fälle	40
3.1.4	Kritik an Trolley-Problemen	42
3.2	Möglichkeiten ethischer Gedankenexperimente	47
3.3	Resümee	53
4	Anwendung von Gedankenexperimenten im Ethikunterricht	55
4.1	Gedankenexperimente durchführen	55
4.2	Gedankenexperimente entwerfen	63
4.3	Einbettung der Gedankenexperimente in Unterrichtsreihe	69
4.4	Resümee	71
5	Gedankenexperimente der Medizin-, Sozial- und Umweltethik	73
5.1	Angewandte Ethik	74
5.2	Medizinethik und Schwangerschaftsabbruch	77
5.2.1	Gedankenexperiment „Der bewusstlose Geiger“	79
5.2.2	Interpretation der Szenarien	81
5.2.3	Kritik am Gedankenexperiment	82
5.3	Sozialethik und globale Gerechtigkeit	89
5.3.1	Gedankenexperiment „Kind im Teich“	91
5.3.2	Interpretation des Gedankenexperiments	94
5.3.3	Kritik am Gedankenexperiment	95
5.4	Umweltethik und der moralische Wert der Natur	101
5.4.1	Gedankenexperiment „Der letzte Mensch“	103

5.4.2	Interpretation des Szenarios	105
5.4.3	Kritik am Gedankenexperiment	107
6	Unterrichtsplanungen	113
6.1	Moralische Kompetenz	113
6.2	Der bewusste Geiger	119
6.2.1	Unterrichtsverlauf	120
6.2.2	Fachdidaktische Begründungen	123
6.3	Kind im Teich	133
6.3.1	Unterrichtsverlauf	134
6.3.2	Fachdidaktische Begründungen	137
6.4	Der letzte Mensch	145
6.4.1	Unterrichtsverlauf	146
6.4.2	Fachdidaktische Begründungen	149
6.5	Resümee	156
7	Fazit	159
8	Literaturverzeichnis	163
9	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	171
10	Anhang	173
10.1	Der bewusste Geiger	173
10.1.1	Originaltext für Einsatz im Unterricht	173
10.1.2	Schwangerschaftsabbruch: Gesetzliche Lage in Österreich	174
10.2	Kind im Teich	176
10.2.1	Ausschnitte aus dem Originaltext von Singer	176
10.2.2	Übersetzung der Ausschnitte für den Einsatz im Unterricht	176
10.2.3	Arbeitsblatt	178
10.3	Der letzte Mensch	179
10.3.1	Originaltext für Einsatz im Unterricht	179
10.3.2	Eigene Formulierung des Gedankenexperiments	179
10.3.3	Fragen für die Gruppenarbeit	179
11	Abstract	181

1 Einleitung

Stellen Sie sich vor, es gibt eine Zeitmaschine, mit der es möglich ist, in die Zukunft zu reisen. Da die Zeitmaschine nur sehr selten verwendet werden kann und nur wenige Personen darin Platz haben, wird die Entscheidung getroffen, dass eine kleine Gruppe von Jugendlichen in die Zukunft reisen soll. Sie sind eine Lehrperson und wurden mit der Aufgabe betraut, diese Jugendlichen auf das Leben in der Zukunft vorzubereiten. Sie wissen jedoch nicht, in welches zukünftige Jahr die Jugendlichen reisen werden und können sich auch nicht vorstellen, wie die Erde zu diesem Zeitpunkt aussehen wird. Wie würden Sie die Jugendlichen auf die ungewisse Zukunft vorbereiten?

Dieses Gedankenexperiment ermöglicht uns das Nachdenken darüber, wie wir die kommenden Generationen bestmöglich auf eine ungewisse Zukunft vorbereiten sollten. Auch wenn wir keine Zeitmaschinen besitzen, sind wir dennoch aktuell in einer sehr ähnlichen Lage, da sich Gesellschaften schnell wandeln können und wir besonders die zukünftigen Generationen im Rahmen der Schulbildung bestmöglich darauf vorbereiten sollten. Doch welche Fähigkeiten und Kompetenzen sollten wir unseren Schüler*innen vermitteln, um in einer ungewissen Zukunft erfolgreich zu sein? Natürlich kann es auf diese Frage keine eindeutige Antwort geben, jedoch zeigt sich durch unser begrenztes Wissen über das Leben in der Zukunft, dass die Vermittlung von theoretischem Wissen allein nicht ausreichen wird. Die Schüler*innen müssen über Kompetenzen verfügen, die ihnen auch in Zukunft helfen können, Probleme richtig einzuschätzen und gemeinsam mit anderen zu Lösungen zu gelangen. Dafür ist es entscheidend, dass die Schüler*innen lernen, sich ihre eigenen Urteile zu bilden und diese begründen zu können. Im Rahmen dieser Arbeit wird der Frage nachgegangen, wie diese Urteilsbildung und -begründung bei Schüler*innen unterstützt werden kann. Dazu wird die Methode des Gedankenexperiments herangezogen, welche den Schüler*innen durch die Möglichkeit eines Perspektivenwechsels neue Einsichten und Erkenntnisse verschaffen soll, die sie auch im Alltag zur Urteilsbildung heranziehen können. Der Fokus wird dabei auf den Einsatz ethischer Gedankenexperimente gelegt, welche sowohl im Philosophie- als auch im Ethikunterricht angewendet werden können. Diese Arbeit unterscheidet sich dadurch von anderen Arbeiten über die fachdidaktische Verwendung von Gedankenexperimenten, da sie sich auf den Einsatz spezifisch ethischer Gedankenexperimente im Unterricht konzentriert und untersucht, wie diese ethischen Gedankenexperimente Schüler*innen bei ihrer Urteilsbildung im Bereich der Angewandten Ethik unterstützen können.

Dadurch ergibt sich folgende Forschungsfrage, die im Rahmen dieser Arbeit beantwortet werden soll:

Wie kann die Methode des Gedankenexperiments im Unterricht angewendet werden, um die Schüler*innen bei der Urteilsbildung und -begründung in Bezug auf Fragen der Angewandten Ethik zu unterstützen?

Der Bezug zur Angewandten Ethik wurde deshalb gewählt, da die Problemfelder, die sich darin ergeben, nahe an der Lebenswelt der Schüler*innen sind und eine Sensibilisierung für bestimmte Themen der Angewandten Ethik notwendig erscheint. Zudem wird der Ruf nach einem verpflichtenden Ethikunterricht in Österreich immer lauter. Während der Ethikunterricht aktuell nur als Schulversuch durchgeführt wird, wird ab dem Schuljahr 2021/22 mit der Ausrollung des Unterrichtsfachs Ethik für jene Schüler*innen, die sich vom Religionsunterricht abmelden, in der Sekundarstufe zwei begonnen.¹ Im Rahmen der Initiative „Ethik für alle“ wird außerdem ein Ethikunterricht für alle, welcher unabhängig von der Entscheidung für oder gegen den Religionsunterricht sein soll, gefordert.² Der Ethikunterricht wird im österreichischen Schulsystem somit zukünftig deutlich relevanter werden, ob er nun für alle oder nur für jene, die sich vom Religionsunterricht abmelden, eingeführt wird. Eine Auseinandersetzung mit Fragen der Angewandten Ethik und deren möglicher Bearbeitung im Unterricht scheint deshalb für die Zukunft von großer Bedeutung zu sein. Im Rahmen dieser Arbeit geschieht dies mittels der Methode des Gedankenexperiments, die neben vielen anderen Methoden im Unterricht zur Bearbeitung ethischer Themen herangezogen werden kann.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in fünf große Kapitel. Zunächst erfolgt in Kapitel 2 eine theoretische Auseinandersetzung mit philosophischen Gedankenexperimenten, wobei der Begriff des Gedankenexperiments, der charakteristische Aufbau von Gedankenexperimenten und die verschiedenen Funktionen, die Gedankenexperimente erfüllen können, untersucht werden. Zudem findet in Kapitel 2 eine Auseinandersetzung mit spezifisch ethischen Gedankenexperimenten und deren Funktionen statt, da diese im Rahmen dieser Arbeit im Vordergrund stehen. Die beschriebenen Typologien und Theorien werden in den darauffolgenden Kapiteln immer wieder herangezogen und insbesondere bei der

¹ Vgl. „Ausrollung von Ethik in der Sekundarstufe II“, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, zugegriffen 17. Jänner 2021, <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/ethik.html><https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/ethik.html>.

² Vgl. „Ethik für alle“, Verein Ethik für ALLE, zugegriffen 17. Jänner 2021, <https://www.ethikfueralle.at/>.

Auseinandersetzung mit den in den Unterrichtsplanungen verwendeten Gedankenexperimenten in Kapitel 5 berücksichtigt.

In Kapitel 3 werden die Möglichkeiten und Grenzen von Gedankenexperimenten im Allgemeinen und in Bezug auf deren Einsatz im Unterricht thematisiert. Dabei wird ein Schwerpunkt auf die Auseinandersetzung mit den Kritikpunkten an ethischen Gedankenexperimenten gelegt, um herauszufinden, was im Unterricht bei der Verwendung von Gedankenexperimenten von Lehrpersonen zu beachten ist. Dabei werden auch Einwände gegen diese Kritikpunkte diskutiert, wodurch auch immer wieder das Potential der Methode des Gedankenexperiments zu erkennen ist. Abschließend wird dieses Potential in Bezug auf die Möglichkeiten, die der Einsatz ethischer Gedankenexperimente im Unterricht mit sich bringt, diskutiert.

Das darauffolgende Kapitel 4 legt den Fokus auf die Anwendung von Gedankenexperimenten im Unterricht. Dabei soll beantwortet werden, welche fachdidaktischen Möglichkeiten es gibt, um Gedankenexperimente im Unterricht mit den Schüler*innen durchzuführen. Gedankenexperimente können im Unterricht aber nicht nur durchgeführt werden, sondern von den Schüler*innen auch selbst entworfen werden. Was dabei zu beachten ist und wie das Gedankenexperiment am besten in eine Unterrichtsreihe eingebettet wird, wird ebenfalls in Kapitel 4 behandelt.

In Kapitel 5 werden drei Gedankenexperimente aus dem Bereich der Angewandten Ethik vorgestellt und einer kritischen Auseinandersetzung unterzogen. Dabei wurde im Rahmen der Medizinethik das Gedankenexperiment „Der bewusstlose Geiger“ von Judith Jarvis Thomson, im Bereich der Sozialethik das „Kind im Teich“ von Peter Singer und in Zusammenhang mit der Umweltethik das Gedankenexperiment „Der letzte Mensch“ von Richard Routley ausgewählt. Für eine kritische Auseinandersetzung mit den Gedankenexperimenten werden sowohl die Originaltexte der Autor*innen herangezogen als auch Werke von Kritiker*innen, die sich mit der Legitimität der Gedankenexperimente und deren Schlussfolgerungen im jeweiligen Kontext beschäftigen.

Die Unterrichtsplanungen zu den drei Gedankenexperimenten werden in Kapitel 6 vorgestellt. Nach einer kurzen Einordnung der jeweiligen Themen in Bezug auf den Lehrplan, werden die Zielgruppe und die Lernziele angeführt, bevor die Verlaufsplanungen vorgestellt und begründet werden. Die Erkenntnisse der vorherigen Kapitel werden im Rahmen der Unterrichtsplanungen berücksichtigt, um drei Unterrichtsplanungen zu gestalten, die die Schüler*innen in ihrer

Urteilsbildung und -begründung in Bezug auf Fragen der Angewandten Ethik unterstützen können. So soll versucht werden, die Schüler*innen sowohl auf den Umgang mit aktuellen ethischen Fragestellungen als auch auf ungewisse zukünftige Situationen und mögliche Probleme vorzubereiten.

*All life is an experiment. The more experiments you make the better.*³

Ralph Waldo Emerson

³ Ralph Waldo Emerson, *The gospel of Emerson*, hg. von Newton Dillaway (Reading, Massachusetts: Newton Dillaway books, 1940), 29.

2 Gedankenexperimente in der Philosophie

Zu Beginn dieser Arbeit bedarf es in diesem Kapitel einer grundlegenden Klärung davon, was philosophische Gedankenexperimente sind (2.1), wie Gedankenexperimente typischerweise aufgebaut sind (2.2) und welche Arten und Funktionen von Gedankenexperimenten es gibt (2.3). Anschließend wird ein besonderes Augenmerk auf Gedankenexperimente in der praktischen Philosophie gerichtet, wobei deren spezifische Funktionen charakterisiert werden (2.4). Im folgenden ersten Unterkapitel wird der Begriff des Gedankenexperiments erörtert, um ein klares Verständnis davon zu erlangen, was im Rahmen dieser Arbeit mit dem Begriff des Gedankenexperiments gemeint ist.

2.1 Begriffsklärung

Grundlegend für diese Arbeit ist eine Definition von Gedankenexperimenten, auf die im Rahmen der gesamten Arbeit zurückgegriffen werden kann. Dafür wird zunächst die Charakterisierung des Gedankenexperiments von Roy Sorensen herangezogen, welcher die These vertritt, dass Gedankenexperimente tatsächlichen Experimenten sehr ähnlich sind, weshalb zunächst die Frage nach der Definition eines Experiments gestellt werden muss. Sorensen definiert ein Experiment folgendermaßen: „An experiment is a procedure for answering or raising a question about the relationship between variables by varying one (or more) of them and tracking any response by the other or others.”⁴ Ein Experiment zeichnet sich somit durch eine Fragestellung aus, die das Verhältnis von Variablen untersucht, indem eine oder mehrere Variablen verändert werden. Bei einem realen Experiment können Variablen verändert und die Auswirkungen empirisch untersucht werden, das Gedankenexperiment muss sein Ziel jedoch ohne eine solche Ausführung erreichen. Sorensen charakterisiert das Gedankenexperiment demnach folgendermaßen: „A *thought experiment* is an experiment [...] that purports to achieve its aim without the benefit of execution. The *aim* of any experiment is to answer or raise its question rationally.”⁵ Diese Definition von Sorensen ist sehr allgemein gehalten, und wird im nächsten Absatz um eine etwas konkretere Definition eines (philosophischen) Gedankenexperiments ergänzt. Entscheidend an Sorensens Definition erscheint aber, dass Gedankenexperimente grundsätzlich dasselbe Ziel wie reale Experimente verfolgen, nämlich eine Frage zu beantworten oder sie zu stellen. Dieses Ziel kann aber auf

⁴ Roy A. Sorensen, *Thought experiments* (New York: Oxford University Press, 1992), 186.

⁵ Sorensen, 205.

unterschiedliche Weise erreicht werden. Während Experimente typischerweise in der Praxis ausgeführt werden, um eine Frage zu beantworten, ist das bloße Nachdenken über einen bestimmten Vorgang laut Sorensen oft ausreichend, um zu einer Antwort zu kommen, wodurch eine tatsächliche Ausführung nicht mehr notwendig ist.⁶ Gedankenexperimente zeichnen sich somit dadurch aus, dass sie nicht ausgeführt werden müssen, um ihr Ziel zu erreichen. Sorensen betont dabei jedoch, dass nicht jedes nicht ausgeführte Experiment ein Gedankenexperiment ist, denn das Ziel, eine experimentelle Frage zu beantworten oder zu stellen wollen, muss gegeben sein, um von einem Gedankenexperiment sprechen zu können.⁷ Tagträumereien oder Fantasien sind demnach keine Gedankenexperimente, da ihnen keine konkreten Fragestellungen zu Grunde liegen, die durch das Nachdenken beantwortet oder gestellt werden sollen.⁸ Im Bereich der Gedankenexperimente kann zwischen naturwissenschaftlichen und philosophischen Gedankenexperimenten unterscheiden werden. Sorensen hält jedoch fest, dass es zwischen den beiden Arten keinen qualitativen Unterschied gibt, da beide als Testinstanzen funktionieren und beide somit Erkenntnisse ermöglichen.⁹

Mit Sorensen konnte gezeigt werden, wodurch sich ein Gedankenexperiment im Allgemeinen auszeichnet, nun soll jedoch eine Definition eines spezifisch philosophischen Gedankenexperiments erlangt werden. Bei der Recherche über philosophische Gedankenexperimente stößt man, besonders wenn es um den fachdidaktischen Einsatz von Gedankenexperimenten geht, immer wieder auf Helmut Engels. In dieser Arbeit wird deswegen auch seine Definition vom Begriff des philosophischen Gedankenexperiments herangezogen: „Das Gedankenexperiment besteht in dem Versuch, auf der Grundlage kontrafaktischer Vorstellungen philosophisch relevante Erkenntnisse zu gewinnen oder zu vermitteln.“¹⁰ Im Gegensatz zu Sorensens Definition eines Gedankenexperiments enthält diese Definition von Engels einen expliziten Verweis auf die Kontrafaktizität eines Szenarios, welche ein Gedankenexperiment auszeichnet. Zudem kommt dem Erkenntnisgewinn bei Gedankenexperimenten eine große Bedeutung zu, was auch bei Sorensens Definition ersichtlich wurde. Freese bezeichnet Gedankenexperimente sogar als die Erkenntnismethode der Philosophie schlechthin¹¹ und tatsächlich werden sie bereits seit der Antike zur

⁶ Vgl. Sorensen, 197.

⁷ Vgl. Sorensen, 196.

⁸ Vgl. Sorensen, 207.

⁹ Vgl. Sorensen, 12.

¹⁰ Helmut Engels, „Gedankenexperimente“, in *Handbuch Philosophie und Ethik Band I: Didaktik und Methodik*, hg. von Julian Nida-Rümelin, Irina Spiegel, und Markus Tiedemann (Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2017), 187.

¹¹ Vgl. Hans-Ludwig Freese, *Abenteuer im Kopf: Philosophische Gedankenexperimente* (Weinheim Berlin: Beltz, Quadriga, 1995), 25.

philosophischen Erkenntnisgewinnung angewandt¹², der Begriff des Gedankenexperiments etablierte sich jedoch erst später. Erstmals brachte Ernst Mach 1897 in seinem Aufsatz „Über Gedankenexperimente“ den Begriff des Gedankenexperiments in die philosophische Diskussion ein – er bezeichnet Gedankenexperimente in seinem Aufsatz auch als Gedankenerfahrungen.¹³

Auch Bertram stützt sich auf diesen Erfahrungsgehalt eines Gedankenexperiments und ist der Ansicht, dass durch die Vorstellung das Vorgestellte gewissermaßen lebendig wird und man durch das Sich-Einlassen auf diese Erfahrung etwas aus dem Gedankenexperiment lernt.¹⁴ Laut Bertram handelt es sich bei Gedankenexperimenten um kontrafaktische Szenarien, kontrafaktisch definiert er dabei so, dass „eine Situation entwickelt wird, die faktisch nicht besteht“¹⁵. Er weist selbst darauf hin, dass einige Gedankenexperimente leicht vorstellbar sind und somit als hypothetisch bezeichnet werden könnten, bevorzugt aber dennoch die Bezeichnung des „kontrafaktischen Szenarios“ gegenüber jener eines „hypothetischen Szenarios“, da es bei Gedankenexperimenten nicht um die Umsetzung dieses Szenarios in der realen Welt gehe.¹⁶

Die Frage, welche Szenarien zu Gedankenexperimenten zählen und welche nicht, ist nicht immer eindeutig zu beantworten. Engels unterscheidet deshalb zwischen einem Gedankenexperiment im engeren Sinn und einem Gedankenexperiment im weiteren Sinn (Tabelle 1). Dabei zeichnet sich ein Gedankenexperiment im engen Sinn, auch reines Gedankenexperiment genannt, dadurch aus, dass es zumeist um etwas geht, das außerhalb des uns Möglichen liegt. Diese Irrealität hat laut Engels etwas Befremdliches, aber dadurch wiederum einen besonderen Reiz. Als typische Beispiele nennt er die Gedankenexperimente „Der Seelentausch“, „Reise in die Vergangenheit“ oder „Die Erlebnismaschine“¹⁷, bei welchen sich bereits am Titel die Irrealität erkennen lässt. Gedankenexperimente im weiteren Sinn zeichnen sich dadurch aus, dass sie zwar möglich, aber unwahrscheinlich sind.¹⁸ Dabei unterscheidet er vier Arten von Gedankenexperimenten im weiteren Sinn, welche in Tabelle 1 dargestellt werden.

¹² Vgl. Engels, „Gedankenexperimente“, 187.

¹³ Vgl. Ernst Mach, „Über Gedankenexperimente“, *Zeitschrift für den Physikalischen und Chemischen Unterricht* 10, Nr. 1 (1897): 1–5.

¹⁴ Vgl. Georg Bertram, *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch* (Stuttgart: Reclam, 2012), 27–28.

¹⁵ Bertram, 15.

¹⁶ Vgl. Bertram, 16.

¹⁷ Vgl. Engels, „Gedankenexperimente“, 189–90.

¹⁸ Vgl. Engels, 190.

Art des Gedankenexperiments	Beschreibung	Beispiel
Gedankenexperiment im engen Sinn		
Reines Gedankenexperiment	Gedankenexperiment, welches sich durch dessen Irrealität auszeichnet ¹⁹	Nozicks <i>Erlebnismaschine</i> beschäftigt sich mit der Frage, ob man sich an eine Maschine anschließen würde, die einem durch Reize im Gehirn ein glückliches Leben vorgaukelt. ²⁰
Gedankenexperimente im weiteren Sinn		
Ersatz für Realexperiment	Ersatz für ein Experiment, das aus moralischen oder anderen Gründen nicht durchgeführt werden kann ²¹	Das von Zimbardo durchgeführte <i>Stanford-Prison-Experiment</i> , bei welchem zwei Gruppen von Studierenden die Rolle von Gefangenen bzw. Gefängniswärter*innen zugewiesen wurden, wurde stark kritisiert. Die Teilnehmer*innen identifizierten sich mit ihrer zugewiesenen Rolle immer mehr, bis das Experiment abgebrochen werden musste. ²²
Gedankenexperiment mit realitätsbezogenen Prämissen	Annahmen des Gedankenexperiments sind real, aber eher ungewöhnlich und unwahrscheinlich – sollen ein Problem verdeutlichen ²³	Das <i>Trolley-Problem</i> , das unter anderem von Thomson beschrieben wird, skizziert eine Situation, in der man sieht, wie ein Zug auf fünf Gleisarbeiter*innen zufährt. Man könnte die Weiche umstellen, würde dadurch aber eine andere Person am Gleis töten. Sollte man die Weiche umstellen? ²⁴
Utopien	großangelegte Experimente, um konkrete Folgen abzuleiten, die sich aus bestimmten gesellschaftlichen Maßnahmen ergeben ²⁵	Ein Beispiel für eine positive Utopie ist Callenbachs <i>Ökotopia</i> , in welchem eine zukünftige Welt, in der Menschen im Einklang mit der Natur leben, skizziert wird. ²⁶ Es gibt aber auch negative Utopien, wie beispielsweise Huxleys <i>Brave New World</i> . ²⁷
Experimentelle Umkehrung	Sachverhalt wird genau umgekehrt dargestellt ²⁸	Engels' Gedankenexperiment <i>Kriminelle ins Krankenhaus</i> untersucht, ob Kriminelle für ihr Verbrechen überhaupt verantwortlich gemacht werden können oder ob sie nicht vielmehr eine Therapie benötigen würden. ²⁹

Tabelle 1: Gedankenexperimente im engen und weiten Sinn

¹⁹ Vgl. Engels, 189–90.

²⁰ Vgl. Robert Nozick, *Anarchie, Staat, Utopia* (München: Olzog, 2011), 74.

²¹ Vgl. Engels, „Gedankenexperimente“, 190.

²² Vgl. Craig Haney, Curtis Banks, und Philip Zimbardo, „Interpersonal dynamics in a simulated prison“, *International Journal of Criminology and Penology* 1 (1973): 69–97.

²³ Vgl. Engels, „Gedankenexperimente“, 190.

²⁴ Vgl. Judith Jarvis Thomson, „Killing, letting die, and the trolley problem“, *Monist* 59 (1976): 207.

²⁵ Vgl. Engels, „Gedankenexperimente“, 190.

²⁶ Vgl. Ernest Callenbach, *Ökotopia. Notizen und Reportagen von William Westen aus dem Jahr 1999* (Berlin: Rotbuch, 1978).

²⁷ Vgl. Aldous Huxley, *Brave New World* (New York: Harper Brothers, 1932).

²⁸ Vgl. Engels, „Gedankenexperimente“, 190.

²⁹ Vgl. Helmut Engels, „Nehmen wir an...“ *Das Gedankenexperiment in didaktischer Absicht* (Weinheim [u.a.]: Beltz, 2004), 120–21.

Von den für die Unterrichtsplanung verwendeten drei Gedankenexperimenten, die in Kapitel 5 beschrieben werden, kann eines als Gedankenexperiment im engen Sinn charakterisiert werden („Der letzte Mensch“ von Routley) und zwei als Gedankenexperimente im weiteren Sinn („Der bewusstlose Geiger“ von Thomson; „Kind im Teich“ von Singer), wobei letztere den Gedankenexperimenten mit realitätsbezogenen Prämissen zugeordnet werden können. Diese Fallbeispiele mit realen, aber ungewöhnlichen Prämissen sind laut Engels besonders oft in der Ethik anzutreffen, da mithilfe von ihnen auf ein bestimmtes Problem aufmerksam gemacht werden kann.³⁰ Auch in Lyrik, erzählender Prosa, Sciencefiction und Film finden sich oft Gedankenexperimente, Engels bezeichnet diese als verdeckte bzw. implizite Gedankenexperimente.³¹

Wie bereits in der Definition von Sorensen zum Ausdruck gebracht wurde, zeichnen sich philosophische Gedankenexperimente dadurch aus, dass ihnen eine philosophische Fragestellung zugrunde liegt, auch wenn Bertram festhält, dass die Frage nicht immer eindeutig erkennbar ist. Prinzipiell geht es Bertram zufolge bei philosophischen Gedankenexperimenten aber um die Klärung von Grundbegriffen.³² Gedankenexperimente würden somit auch einen Beitrag zur philosophischen Begriffsarbeit leisten.³³ Wie genau dieser Beitrag aussehen kann, zeigt sich anhand verschiedener Typologien, wobei je nach Funktion mehrere Typen von Gedankenexperimenten unterschieden werden können. Diese Funktionen und Typen philosophischer Gedankenexperimente werden in Kapitel 2.3 beschrieben. Zunächst erfolgt im folgenden Kapitel jedoch die Skizzierung einer charakteristischen Struktur von Gedankenexperimenten, welche für die didaktische Verwendung der Gedankenexperimente ebenso zentral ist wie die Funktionen, die Gedankenexperimente erfüllen können.

2.2 Aufbau von Gedankenexperimenten

Prinzipiell sind Gedankenexperimente meist sehr ähnlich aufgebaut, weshalb in diesem Kapitel die charakteristische Struktur beschrieben werden soll. Dazu wird zunächst das Modell von Bertram angeführt, bevor anschließend Engels' vier Strukturmomente eines Gedankenexperiments ausführlicher skizziert werden. Bertram zufolge bestehen Gedankenexperimente aus drei Elementen. Sie werden durch eine philosophische Fragestellung

³⁰ Vgl. Engels, „Gedankenexperimente“, 190.

³¹ Vgl. Engels, „Nehmen wir an...“ *Das Gedankenexperiment in didaktischer Absicht*, 59.

³² Vgl. Bertram, *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch*, 17.

³³ Vgl. Bertram, 35.

eingeleitet, wodurch ersichtlich werden soll, welcher philosophischen Disziplin diese Fragestellung zuzuordnen ist.³⁴ Nach dieser Einleitung wird das kontrafaktische Szenario auf erzählerische, aber knappe und prägnante Weise vorgestellt. Dabei werden nicht relevante Details meist weggelassen, um sich auf die philosophische Fragestellung fokussieren zu können.³⁵ Abschließend erfolgt die Auswertung des Szenarios in Bezug auf die Fragestellung. Dazu werden die Schlussfolgerungen, die sich durch das Durchführen des Gedankenexperiments ergeben, angeführt. Gedankenexperimente werden sehr häufig als Prämissen oder Teile von Prämissen in Argumenten verwendet und können nach dem Durchspielen des Experiments Theorien entwickeln, bestätigen oder widerlegen. Manche Gedankenexperimente, wie beispielsweise Platons Höhlengleichnis, sind jedoch eigenständiger und schaffen gänzlich neue Begriffe.³⁶ Diese unterschiedlichen Funktionen, die Gedankenexperimente erfüllen können, werden im folgenden Kapitel ausführlicher beschrieben.

Einen ähnlichen Aufbau wie Bertram skizziert Engels. Das Gedankenexperiment im engen Sinn beinhaltet ihm zufolge vier Strukturmomente: eine Versuchsanordnung, eine Versuchsanweisung, die Durchführung und die Einbettung in einen größeren Zusammenhang.³⁷

1. Versuchsanordnung

Die Versuchsanordnung enthält mindestens eine Annahme bzw. Vorstellung, die meist mit einer der folgenden Formulierungen eingeleitet wird:

- Nehmen wir einmal an, ...
- Angenommen, man könnte...
- Gesetzt, man habe ...
- Gehen wir einmal davon aus, dass ...
- Stellt euch vor, ...³⁸

Obwohl es sich beim Gedankenexperiment um ein Experiment handelt, werden die Annahmen bzw. Prämissen bei Engels nicht als Hypothesen bezeichnet, da die Annahmen nicht wie bei einem naturwissenschaftlichen Experiment auf ihre Gültigkeit untersucht werden sollen.³⁹ Die

³⁴ Vgl. Bertram, 18.

³⁵ Vgl. Bertram, 19–21.

³⁶ Vgl. Bertram, 22–23.

³⁷ Vgl. Engels, „Nehmen wir an...“ *Das Gedankenexperiment in didaktischer Absicht*, 14–16.

³⁸ Vgl. Engels, 14–15.

³⁹ Vgl. Engels, 15.

Annahmen sind bei einem Gedankenexperiment im engen Sinn laut Engels stets kontrafaktisch, was den besonderen Reiz von Gedankenexperimenten ausmache, dennoch müssen die Annahmen aber denkbar und nicht widersprüchlich sein.⁴⁰ Auf die Versuchsanordnung folgt eine Versuchsanweisung.

2. Versuchsanweisung

Die Versuchsanweisung ist meistens als Frage formuliert, beinhaltet aber gleichzeitig eine Aufforderung. Erst durch die Versuchsanweisung wird klar, worüber nachgedacht oder diskutiert werden soll.⁴¹ Die Versuchsanweisung ist die Voraussetzung dafür, dass das Experiment anschließend durchgeführt werden kann.

3. Durchführung des Experiments

Die Versuchsanweisung wird realisiert, um die Frage zu beantworten. Dabei ist Engels besonders wichtig, dass der Ausgang des Experiments offen bleibt und nicht schon vor der Durchführung feststeht. Engels kritisiert, dass dies bei vielen verschriftlichten Gedankenexperimenten nicht der Fall ist und der*die Autor*in den Leser*innen schon vorab mitteilt, was bei dem entsprechenden Gedankenexperiment herauskommen soll. Doch auch dann kann laut Engels bei jeder erneuten Durchführung des Experiments wieder ein neuer Aspekt festgestellt werden, der von dem*der Autor*in noch nicht erkannt wurde.⁴² Für den Unterricht bedeutet dieser Hinweis von Engels aber, dass man die Schüler*innen das Experiment zuerst selbständig durchführen lassen sollte, und erst anschließend mögliche Ergebnisse bespricht und vergleicht.

4. Einbettung in einen größeren Zusammenhang

Nach Durchführen des Experiments soll es laut Engels in einen größeren Zusammenhang eingebettet werden, um die Erkenntnisse diskutieren zu können.⁴³ Damit zeigt sich auch bei Engels' Definition, weshalb es sich, wie Sorensen bereits gezeigt hat, bei bloßen Gedankenspielen wie Tagträumereien nicht um Gedankenexperimente handeln kann, da dieses letzte Strukturmoment nicht gegeben ist. Beispielsweise lassen sich aus dem Nachdenken darüber, was wäre, wenn ich eine Million Euro im Lotto gewonnen hätte, keine tieferen

⁴⁰ Vgl. Engels, 14–15.

⁴¹ Vgl. Engels, 15.

⁴² Vgl. Engels, 16.

⁴³ Vgl. Engels, 16.

Erkenntnisse gewinnen.⁴⁴ Man kann bei solchen Szenarien somit nicht von Gedankenexperimenten sprechen.

Diese vier Strukturmomente von Engels zeigen, wie ein Gedankenexperiment grundsätzlich aufgebaut ist, auch wenn nicht jedes Gedankenexperiment notwendigerweise alle vier Strukturmomente enthalten muss. Das Modell scheint auch für die Anwendung im Unterricht geeignet zu sein, da es den Schüler*innen ermöglicht, die Struktur von Gedankenexperimenten nachzuvollziehen, was besonders wichtig ist, wenn sie selbst Gedankenexperimente entwerfen sollen. Zudem ermöglicht es Lehrpersonen, Gedankenexperimente um bestimmte Strukturmomente zu ergänzen, falls diese im Originaltext nicht enthalten sind, sie für den Einsatz eines Gedankenexperiments im Unterricht aber von Vorteil wären, wie beispielsweise eine konkrete Versuchsanweisung in Form einer Frage. Aufgrund dieser Möglichkeiten und weil die einzelnen Strukturmomente von Engels sehr konkret beschrieben werden, wird das Modell in dieser Arbeit noch des Öfteren herangezogen werden, insbesondere, wenn in Kapitel 5 die drei Gedankenexperimente, die in den Unterrichtsstunden behandelt werden, vorgestellt und analysiert werden. Im Rahmen dieser Analyse ist neben dem Aufbau eines Gedankenexperiments auch die Funktion, die ein bestimmtes Gedankenexperiment erfüllen soll, zu erörtern, weshalb im nächsten Kapitel geklärt werden soll, welche grundlegenden Funktionen Gedankenexperimente übernehmen können.

2.3 Funktion und Typen philosophischer Gedankenexperimente

Je nach Funktion, die ein Gedankenexperiment in einem bestimmten Kontext erfüllt, können mehrere Typen von Gedankenexperimenten unterschieden werden, die in diesem Kapitel beschrieben werden. Eine grundlegende Typologie liefert beispielsweise Cohnitz, welcher das Gedankenexperiment in der Wissenschaftstheorie der Naturwissenschaften betrachtet und dabei drei Typen von Gedankenexperimenten unterscheidet: klärende Gedankenexperimente, funktionale Gedankenexperimente und Gedankenexperimente zur Überzeugungsänderung, wobei er sich besonders mit letzteren auseinandersetzt, um eine allgemeine Theorie über die Funktion von Gedankenexperimenten zu entwickeln.⁴⁵ Ausgehend von Cohnitz' Überlegungen entwickelt Bertram drei Typen philosophischer Gedankenexperimente, welche in den folgenden Absätzen näher beschrieben werden.

⁴⁴ Vgl. Engels, 17.

⁴⁵ Vgl. Daniel Cohnitz, *Gedankenexperimente in der Philosophie* (Paderborn: Mentis, 2006), 74–79.

1. Erklärende Gedankenexperimente

Ein erklärendes Gedankenexperiment veranschaulicht bereits erschlossene begriffliche Zusammenhänge. Das Gedankenexperiment ist somit zwar für die Begriffsarbeit an sich nicht notwendig, das Durchspielen eines Gedankenexperiments hat aber eine didaktische Funktion, ähnlich wie ein illustrierendes Beispiel.⁴⁶ Als Beispiel für ein erklärendes Gedankenexperiment führt Bertram Searles Gedankenexperiment „Das chinesische Zimmer“ an. In dem Gedankenexperiment wird ein Szenario beschrieben, in dem eine Person mithilfe eines Regelbuchs bestimmte Aufgaben wie ein Computer ausführt. Aufgrund der Regeln kann die Person auf bestimmte chinesische Symbole, die in das Zimmer gereicht werden, mit bestimmten anderen chinesischen Symbolen, die sie hinausreicht, reagieren. Für die Personen, die außerhalb des Raumes stehen, mag es so wirken, als ob die Person Chinesisch kann, da sie die passenden Antworten liefert. Die Person erledigt die Aufgaben allerdings allein durch das Ausführen der Regeln, ohne dass sie dabei verstehen muss, was die chinesischen Symbole bedeuten. Ebenso verhält es sich laut Searle mit der Arbeit, die ein Computer leistet. Auch dabei können wir nicht annehmen, dass der Computer die Ein- und Ausgaben versteht, da er bloß die Regeln ausführt.⁴⁷ Das Gedankenexperiment dient somit als Veranschaulichung der These, dass die Verarbeitung syntaktischer Zeichen unabhängig vom Erkennen der Bedeutung dieser Zeichen sein kann.⁴⁸

2. Gedankenexperimente zur Änderung bestimmter Überzeugungen

Im Gegensatz zu erklärenden Gedankenexperimenten soll diese Art von Gedankenexperimenten zu einer neuen Erkenntnis führen. Ziel dieser Gedankenexperimente ist es, dass die Leser*innen ihre Überzeugungen aufgrund des kontrafaktischen Szenarios ändern⁴⁹. Bertram bezeichnet diese Art von Gedankenexperimenten als „Argumentieren mit erzählerischen Elementen“⁵⁰ und unterscheidet dabei wiederum zwei Arten von Gedankenexperimenten: konstruktive und destruktive. Während konstruktive Gedankenexperimente für eine bestimmte Theorie argumentieren, wird mithilfe von destruktiven Gedankenexperimenten versucht, eine bestimmte Theorie zu widerlegen, indem beispielsweise unhaltbare Konsequenzen aufgezeigt werden.⁵¹ Das Gedankenexperiment „Kind im Teich“ von Singer, welches in den Kapiteln 5 und 6 noch ausführlich behandelt werden wird, könnte als Beispiel für ein Gedankenexperiment zur Änderung einer bestimmten

⁴⁶ Vgl. Bertram, *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch*, 36–37.

⁴⁷ Vgl. John Searle, *Geist, Hirn und Wissenschaft* (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1984), 31–32.

⁴⁸ Vgl. Bertram, *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch*, 37.

⁴⁹ Vgl. Bertram, 38–40.

⁵⁰ Bertram, 41.

⁵¹ Vgl. Bertram, 41–42.

Überzeugung betrachtet werden. Singer möchte mit seinem Gedankenexperiment zeigen, dass wir nicht nur einem ertrinkenden Kind in unserer unmittelbarer Nähe helfen müssen, sondern auch eine Hilfspflicht gegenüber Personen in Not haben, die weit entfernt von uns leben.⁵² Da er mithilfe des Gedankenexperiments eine globale Hilfspflicht zu begründen versucht, bei welcher Distanz keinen Unterschied macht, kann sein Gedankenexperiment im Sinne Bertrams Charakteristik als konstruktives Gedankenexperiment für eine egalitaristische Theorie betrachtet werden.

3. Gedankenexperimente zur Schärfung und Innovation von Begriffen

Im Gegensatz zu den beiden erstgenannten Typen enthalten diese Gedankenexperimente kreative Elemente. Sie sind, wie Bertram sie bezeichnet, „kreative Instrumente, die die Entwicklung des Denkens antreiben“⁵³ und gehen damit über die Funktionsweisen der beiden anderen Typen hinaus, indem Begriffe geschärft oder neu geschaffen werden.⁵⁴ Bertram nennt unter anderem Platons „Höhlengleichnis“, Hobbes’ „Naturzustand“ und Descartes’ „Genius malignus“ als Beispiele für Gedankenexperimente zur Schärfung und Innovation von Begriffen. So ermöglicht uns beispielsweise die Annahme, dass ein böser Geist uns alle Erfahrungen und Empfindungen nur vortäuscht⁵⁵, ein Nachdenken über grundsätzliche Fragen nach Wahrheit und Illusion und den Möglichkeiten unserer Erkenntnis, wodurch eine Auseinandersetzung mit Grundbegriffen der Philosophie angeregt wird.

Mehrere Autor*innen bezeichnen die zweite von Bertram genannte Funktion, wonach Gedankenexperimente dazu dienen, eine bestimmte Überzeugung zu ändern, als die wesentliche Funktion von Gedankenexperimenten. So schreiben beispielsweise Wieland und Endt, dass Gedankenexperimente prinzipiell dazu dienen würden, eine bestimmte Theorie zu testen.⁵⁶ Auch Sorensen sieht die Hauptfunktion des Gedankenexperiments darin, dass die Konsequenzen einer bestimmten Theorie getestet werden.⁵⁷ Andere Autor*innen kritisieren wiederum diese einseitige Bestimmung der Funktion eines Gedankenexperiments. Walsh unterscheidet in Bezug auf die Funktionen von ethischen Gedankenexperimenten beispielsweise zwischen Gegenbeispielen (gleichzusetzen mit den destruktiven Gedankenexperimenten bei Bertram), Intuitionspumpen, Klarstellungshilfen und erneuten

⁵² Vgl. Peter Singer, „Famine, affluence, and morality“, *Philosophy & Public Affairs* 1, Nr. 3 (1972): 231–32.

⁵³ Bertram, *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch*, 44.

⁵⁴ Vgl. Bertram, 42–44.

⁵⁵ Vgl. René Descartes, *Meditationes de prima philosophia/Meditationen über die Erste Philosophie*, hg. von Gernhart Schmidt (Stuttgart: Reclam, 1986), 73.

⁵⁶ Vgl. Jan Willem Wieland und Matthijs Endt, „Analysing thought experiments“, *Teaching Philosophy* 40, Nr. 3 (2017): 367.

⁵⁷ Vgl. Sorensen, *Thought experiments*, 6.

Betrachtungen.⁵⁸ Im folgenden Kapitel werden diese vier Arten des Gedankenexperiments nach Walsh genauer beschrieben.

In den bisherigen Kapiteln lag der Fokus auf der Beschreibung allgemein philosophischer Gedankenexperimente, nun sollen aber im Hinblick auf die Unterrichtsplanungen im Rahmen dieser Arbeit die Funktionen spezifisch ethischer Gedankenexperimente ausführlicher behandelt werden. Die drei Funktionen von Bertram, die in diesem Kapitel beschrieben wurden, ermöglichen eine grundlegende Unterscheidung philosophischer Gedankenexperimente, die auch im Rahmen ethischer Gedankenexperimente von Relevanz ist, dennoch kann in Bezug auf ethische Gedankenexperimente zwischen weiteren Funktionen differenziert werden, wie das nächste Kapitel zeigen wird.

2.4 Gedankenexperimente in der praktischen Philosophie

Ethische Gedankenexperimente werden in der philosophischen Tradition schon lange eingesetzt, so beispielsweise in Platons *Politeia* (Mythos vom Ring des Gyges), in der deontologischen Ethik (Kants kategorischer Imperativ, bei dem die *Maxime* in Form von Gedankenexperimenten untersucht werden) oder in der utilitaristischen Ethik, bei der Gedankenexperimente verwendet werden, um sowohl für als auch gegen eine utilitaristische Position zu argumentieren.⁵⁹ In aktuellen Debatten werden Gedankenexperimente besonders häufig eingesetzt, wenn es um Themen der Angewandten Ethik geht. So erlangten beispielsweise die verschiedenen Varianten des Trolley-Problems in den letzten Jahren große Bekanntheit.⁶⁰

Gähde unterscheidet zwei Typen von ethischen Gedankenexperimenten. Einerseits können Gedankenexperimente eingesetzt werden, um ein „ethisches Grundprinzip oder eine ethische Theorie an bestimmten basalen moralischen Intuitionen zu testen“.⁶¹ Hierzu zählen beispielsweise die gegen die utilitaristische Ethik gerichteten Gedankenexperimente. Andererseits können Gedankenexperimente dazu dienen, eine ethische Theorie auf bestimmte

⁵⁸ Vgl. Adrian Walsh, „A moderate defence of the use of thought experiments in applied ethics“, *Ethical Theory and Moral Practice* 14, Nr. 4 (2011): 471.

⁵⁹ Vgl. Ulrich Gähde, „Zur Funktion ethischer Gedankenexperimente“, in *Wirtschaftsethische Perspektiven V*, 2000, 184–85.

⁶⁰ Vgl. Walsh, „A moderate defence of the use of thought experiments in applied ethics“, 467.

⁶¹ Gähde, „Zur Funktion ethischer Gedankenexperimente“, 185.

Situationen anzuwenden, um dadurch zu konkreten Regeln zu gelangen. Ein Beispiel dafür wäre die Anwendung des kategorischen Imperativs.⁶²

Eine andere Unterscheidung in Bezug auf die Funktion ethischer Gedankenexperimente trifft Walsh. Er hält zunächst fest, dass ethische Gedankenexperimente keine eigenständigen Argumente darstellen, sie spielen aber in der Argumentation oft eine Rolle oder sind Teil eines Arguments.⁶³ Je nach Rolle in einem Argument unterscheidet er dabei vier Arten von ethischen Gedankenexperimenten, welche im Folgenden kurz beschrieben werden.

Gegenbeispiele (counter-examples)

Gegenbeispiele oder Widerspruchsbeweise (*Reductio ad absurdum*) zielen darauf ab, eine Theorie oder Definition, die universell gültig erscheint, durch einen gegensätzlichen Fall oder durch das Aufzeigen absurder Konsequenzen zu widerlegen.⁶⁴ Sie entsprechen damit dem Begriff der destruktiven Gedankenexperimente von Bertram.⁶⁵ Als Gegenbeispiel bzw. destruktives Gedankenexperiment kann beispielsweise Thomsons „Der bewusste Geiger“ betrachtet werden, welches sich gegen eine bestimmte Position von Abtreibungsgegner*innen richtet.⁶⁶ Es wird in Kapitel 5.2 ausführlich beschrieben und in Kapitel 6.2 in einer der Unterrichtsplanungen verwendet.

Intuitionsbomben (intuition pumps)

Auch wenn die Intuitionen bei allen Gedankenexperimenten bedeutend sind, kommt ihnen bei dieser Art von Gedankenexperimenten eine besonders zentrale Rolle zu. Unsere intuitive Reaktion auf ein Gedankenexperiment soll uns dazu bringen, allgemeinere Konsequenzen davon abzuleiten. Ein Beispiel dafür wäre das Trolley Experiment, bei dem uns die Intuition dazu bringen soll, die Anzahl an Personen als moralisch wichtig zu erachten.⁶⁷

Klarstellungshilfen (clarificatory devices)

Klarstellungshilfen fördern unser Verständnis von etwas, indem beispielsweise einzelne Prinzipien bzw. Richtlinien, die leicht miteinander verschmelzen, im Gedankenexperiment getrennt voneinander betrachtet werden.⁶⁸ Ein Beispiel dafür wird auch in einer der Unterrichtseinheiten verwendet: Routleys Gedankenexperiment „Der letzte Mensch“. Dabei

⁶² Vgl. Gähde, 185.

⁶³ Vgl. Walsh, „A moderate defence of the use of thought experiments in applied ethics“, 469.

⁶⁴ Vgl. Walsh, 472.

⁶⁵ Vgl. Bertram, *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch*, 41.

⁶⁶ Vgl. Judith Jarvis Thomson, „Eine Verteidigung der Abtreibung“, in *Um Leben und Tod. Moralische Probleme bei Abtreibung, künstlicher Befruchtung, Euthanasie und Selbstmord*, hg. von Anton Leist (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1992), 108–9.

⁶⁷ Vgl. Walsh, „A moderate defence of the use of thought experiments in applied ethics“, 471.

⁶⁸ Vgl. Walsh, 471.

wird die Frage gestellt, ob wir moralische Verpflichtung gegenüber der Umwelt hätten, wenn nach uns keine Menschen mehr auf der Erde leben würden. Durch das Ausblenden der Verpflichtung gegenüber zukünftigen Generationen können wir Klarheit über unsere Verpflichtung gegenüber der Umwelt an sich gewinnen.⁶⁹

Erneute Betrachtungen (re-imaginings)

Aufgrund von Vertrautheit mit bestimmten Themen und festgefahrener Meinungen kann oft nicht mehr sachlich über ein Thema diskutiert werden. Erneute Betrachtungen können Walsh zufolge dabei helfen, ein Thema aus einer anderen Perspektive zu betrachten. Manche Gedankenexperimente eignen sich laut Walsh besonders, um den Dialog neu zu starten, wie beispielsweise das Gedankenexperiment „Der bewusstlose Geiger“ von Thomson⁷⁰, welches bereits als Beispiel für ein Gegenbeispiel angeführt wurde. Dadurch wird deutlich, dass ein Gedankenexperiment auch mehrere Funktionen erfüllen kann.

Die vier Arten ethischer Gedankenexperimente von Walsh zeigen die verschiedenen Funktionen, die ein Gedankenexperiment in der Ethik erfüllen kann. Die Typologie ethischer Gedankenexperimente von Walsh ist jedoch nicht die einzige Einteilung von Gedankenexperimenten in Bezug auf ihre spezifischen Funktionen. So beschreibt Davis beispielsweise drei Verwendungen von Gedankenexperimenten: *rhetorische*, *beweisende* und *heuristische*, wobei er diese wiederum unterteilt und schlussendlich neun Funktionen unterscheidet.⁷¹ Gedankenexperimente können nach Davis auch mehrere dieser Funktionen gleichzeitig erfüllen, wie er ebenfalls anhand von Thomsons Gedankenexperiment des bewusstlosen Geigers deutlich macht, welches die *rhetorische* Funktion dadurch erfüllt, dass es Aufmerksamkeit weckt und eine Diskussion anregt, die *beweisende* Funktion dadurch, dass sie eine Position von Abtreibungsgegner*innen (dass man Föten, wenn sie als Personen betrachtet werden, nicht abtreiben darf) widerlegen möchte, wodurch auch eine *heuristische* Funktion erfüllt wird, indem man die Situation einer Abtreibung neu betrachtet.⁷² Auch Brun trifft eine andere Unterscheidung zwischen Gedankenexperimenten, welche nach ihrer Funktion in *epistemische*, *illustrative*, *rhetorische*, *heuristische* oder *theorieinterne* Gedankenexperimente eingeteilt werden, wobei auch hier eine klare Zuordnung nicht immer möglich ist und manche Gedankenexperimente mehrere der genannten Funktionen erfüllen

⁶⁹ Vgl. Richard Routley, „Is there a need for a new, an environmental ethic?“, *Proceedings of the 15th World Congress of Philosophy* 1 (1973): 205–10.

⁷⁰ Vgl. Walsh, „A moderate defence of the use of thought experiments in applied ethics“, 472.

⁷¹ Vgl. Michael Davis, „Imaginary cases in ethics“, *International Journal of Applied Philosophy* 26, Nr. 1 (2012): 1.

⁷² Vgl. Davis, 3–4.

können.⁷³ Dies muss auch bei Walshs Einteilung berücksichtigt werden, denn ein Gedankenexperiment hat selten nur ein einziges Ziel.

Laut Ogien eignen sich ethische Gedankenexperimente besonders, um grundlegende ethische Theorien zu untersuchen, wie etwa die Deontologie, den Konsequentialismus oder die Tugendethik. Die Theorien können auf ihre praktische Anwendbarkeit analysiert werden. So würde sich unsere Intuition gegen Kant und das Verbot des Lügens richten, wenn wir eine unschuldige Person vor einem*r Mörder*in versteckt halten oder gegen den Utilitarismus, wenn einer gesunden Person Organe entnommen werden würden, um dadurch mehrere kranke Personen retten zu können. Hierbei stellt sich laut Ogien jedoch die Frage, ob eine Intuition dazu dienen kann, eine ethische Theorie zu widerlegen bzw. ob wir eine ethische Theorie, die in Einklang mit den meisten unserer Intuitionen ist, bevorzugen sollten.⁷⁴ Die Verlässlichkeit moralischer Intuitionen wird in Kapitel 3.1.1 noch ausführlicher behandelt werden.

Wie wir bereits in Kapitel 2.3 *Funktion und Typen philosophischer Gedankenexperimente* gesehen haben, betonen mehrere Autor*innen, dass Gedankenexperimente besonders häufig verwendet werden, um eine bestimmte Position zu widerlegen. Brun nennt das die destruktive epistemische Funktion⁷⁵ und auch Bertram spricht von destruktiven Gedankenexperimenten⁷⁶. Sorensen sieht darin gar die Hauptfunktion von Gedankenexperimenten im Allgemeinen⁷⁷ und auch Brun hält diese Funktion ethischer Gedankenexperimente für eine der wichtigsten, betont jedoch, dass es keine Funktion gibt, die alle Gedankenexperimente notwendigerweise haben müssen.⁷⁸ Cohnitz spricht in diesem Zusammenhang von einem falsifikationistischen Modell, da auch ihm zufolge imaginäre Fälle hauptsächlich dazu verwendet werden, um moralische Prinzipien zu falsifizieren.⁷⁹ Dabei stellt sich die Frage, weshalb die meisten ethischen Gedankenexperimente darauf abzielen, eine bestimmte moralische Theorie zu widerlegen. Gähde liefert darauf eine Antwort, indem er behauptet, dass es einfacher sei, eine etablierte Theorie durch ein einziges Gegenbeispiel zu schwächen, als mithilfe eines einzigen Beispiels eine Theorie endgültig zu verifizieren. Deshalb würden Gedankenexperimente prinzipiell darauf abzielen, eine ethische Position zu widerlegen, weshalb Gähde von einer Verifikations-

⁷³ Vgl. Georg Brun, „Thought experiments in ethics“, in *The Routledge Companion to Thought Experiments*, hg. von Michael T. Stuart, Yiftach J. H. Fehige, und James Robert Brown (Abingdon/New York: Routledge, 2018), 198–200.

⁷⁴ Vgl. Ruwen Ogien, *Human kindness and the smell of warm croissants. An introduction to ethics* (New York: Columbia University Press, 2015), xx.

⁷⁵ Vgl. Brun, „Thought experiments in ethics“, 198.

⁷⁶ Vgl. Bertram, *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch*, 41.

⁷⁷ Vgl. Sorensen, *Thought experiments*, 6.

⁷⁸ Vgl. Brun, „Thought experiments in ethics“, 199.

⁷⁹ Vgl. Cohnitz, *Gedankenexperimente in der Philosophie*, 141.

Falsifikations-Asymmetrie spricht.⁸⁰ Wie genau Gedankenexperimente aufgebaut werden müssen, um eine ethische Theorie zu widerlegen, wird in Kapitel 4.2 *Gedankenexperimente entwerfen* genauer beschrieben.

In diesem Kapitel wurden unterschiedliche Typologien ethischer Gedankenexperimente skizziert, festzuhalten ist dabei aber nochmals, dass ein Gedankenexperiment oft mehrere Funktionen gleichzeitig erfüllen kann. Dass Gedankenexperimente häufig eingesetzt werden, um eine ethische Theorie zu widerlegen, konnte ebenfalls festgestellt werden und wird in Kapitel 4.2 sowie in der Auseinandersetzung mit den für die Unterrichtsstunden ausgewählten Gedankenexperimenten in den Kapiteln 5 und 6 wieder aufgegriffen werden.

2.5 Resümee

Zusammenfassend kann für dieses Kapitel festgehalten werden, dass philosophische Gedankenexperimente sich generell durch ihre Kontrafaktizität und ihren Erkenntnisgewinn in Bezug auf eine bestimmte philosophische Frage auszeichnen. Der Aufbau von Gedankenexperimenten wurde anhand Engels' vier Strukturmomenten beschrieben, wonach Gedankenexperimente aus einer Versuchsanordnung, einer Versuchsanweisung, der Durchführung des Experiments und der Einbettung in einen größeren Zusammenhang bestehen. Da sich dieses Modell aufgrund der klaren Struktur auch insbesondere für den fachdidaktischen Einsatz zu eignen scheint, werden die vier Strukturmomente auch in Kapitel 5 herangezogen, um die für die Unterrichtsstunden gewählten Gedankenexperimente damit zu beschreiben und teilweise auch, um bestimmte im Originaltext fehlende Strukturmomente zu ergänzen. Auch auf die Funktionen allgemein philosophischer und spezifisch ethischer Gedankenexperimente wird in dieser Arbeit immer wieder Bezug genommen werden, insbesondere wenn es um jene Gedankenexperimente geht, die mithilfe von Gegenbeispielen versuchen, eine ethische Theorie zu widerlegen, welche, wie wir feststellen konnten, besonders häufig zu sein scheinen.

⁸⁰ Vgl. Gähde, „Zur Funktion ethischer Gedankenexperimente“, 195.

3 Möglichkeiten und Grenzen beim Einsatz von Gedankenexperimenten im Unterricht

In diesem dritten Kapitel wird der Einsatz von Gedankenexperimenten unter einem didaktischen Gesichtspunkt analysiert, um das Potential ethischer Gedankenexperimente im Unterricht zu erörtern. Dazu erfolgt in Kapitel 3.1 zunächst eine ausführliche Auseinandersetzung mit den Kritikpunkten, die häufig in Zusammenhang mit ethischen Gedankenexperimenten genannt werden. In Kapitel 3.2 erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem Potential von Gedankenexperimenten, insbesondere in Bezug auf deren Einsatz im Unterricht.

3.1 Kritik an ethischen Gedankenexperimenten

Die Kritik an ethischen Gedankenexperimenten bezieht sich auf unterschiedliche Aspekte. Nicht alle Kritikpunkte können im Rahmen dieser Arbeit behandelt werden, die in der Literatur besonders häufig anzutreffenden Kritikpunkte und die entsprechenden Einwände sollen jedoch in den nächsten Unterkapiteln dargestellt werden: die Kritik an moralischen Intuitionen (3.1.1), die Kritik an den fehlenden Details in der Beschreibung eines Szenarios (3.1.2), die Kritik an der mangelnden Relevanz für die Anwendung von Gedankenexperimenten auf reale Fälle (3.1.3) sowie die Kritik an Trolley-Problemen (3.1.4). Diese Einwände, die gegen die Methode des Gedankenexperiments vorgebracht werden, werden dabei auch in Bezug auf ihre fachdidaktische Relevanz diskutiert. Im folgenden Unterkapitel werden die Kritikpunkte an den moralischen Intuitionen sowie Ansätze zur Verteidigung des moralischen Intuitionismus vorgestellt.

3.1.1 Kritik an moralischen Intuitionen

Einer der Kritiker*innen von ethischen Gedankenexperimenten ist Jackson, welcher zwei Einwände formuliert und diese am Beispiel von Thomsons Gedankenexperiment „Der bewusste Geiger“ zu veranschaulichen versucht. Die spezifische Kritik an Thomsons Gedankenexperiment wird in der Unterrichtsplanung zum Thema Abtreibung thematisiert, hier soll jedoch auf die von Jackson angeführten generellen Kritikpunkte an ethischen Gedankenexperimenten eingegangen werden. Zum einen kritisiert er dabei, dass sich Gedankenexperimente auf Intuitionen stützen, welche ihm zufolge limitiert und falsch sein

können. Er hält es für problematisch, dass unreflektierte Intuitionen zu Argumenten erklärt und zur Beantwortung moralischer Fragen herangezogen werden. Zum anderen beklagt er die Verallgemeinerung von Regeln, die sich von einem Gedankenexperiment ableiten lassen und die damit einhergehende Vernachlässigung der Eigenheiten einer einzelnen Situation.⁸¹

Besonders die Kritik an moralischen Intuitionen zur Beantwortung ethischer Fragen wird häufig geteilt. Studien zur Durchführung von Gedankenexperimenten konnten feststellen, dass die Intuitionen der Studienteilnehmer*innen oft von diversen Faktoren, wie etwa der kulturellen Herkunft einer Person, der Reihenfolge der Präsentation von Annahmen oder deren affektivem Gehalt, beeinflusst werden.⁸² Buckwalter und Stich verweisen in diesem Zusammenhang auch auf Studien, die bei der Erfassung intuitiver Reaktionen auf Gedankenexperimente einen Geschlechterunterschied feststellen konnten.⁸³ Luise Antony kritisiert in der Auseinandersetzung mit dem Werk von Buckwalter und Stich jedoch die Auswahl der Studien, welche nicht repräsentativ für Studien zu philosophischen Gedankenexperimenten wären. Zudem gehe es bei den herangezogenen Studien zumeist um den Grad der Zustimmung oder Ablehnung, die den Geschlechterunterschied ausmachen würde, und nicht um das prinzipielle Urteil der Frauen und Männer.⁸⁴ Dennoch sollte dieser Faktor nicht ignoriert werden und auch im Rahmen der Unterrichtsstunden berücksichtigt werden.

Auch Wood kritisiert ethische Gedankenexperimente aufgrund der moralischen Intuitionen: „What might seem to us genuine intuitions are unreliable or even treacherous if they have been elicited in ways that lead us to ignore factors we should not, or that smuggle in theoretical commitments that would seem doubtful to us if we were to examine them explicitly.“⁸⁵ Demnach würden sich Intuitionen je nach Erzählung und den angegebenen Details verändern, wodurch unsere Intuitionen unverlässlich und somit unbrauchbar werden würden. Ebenfalls kritisiert Martena die moralischen Intuitionen und bezieht sich dabei insbesondere auf die sich dadurch ergebende Gefahr beim Einsatz von Gedankenexperimenten im schulischen Kontext. Sie warnt Lehrpersonen davor, dass Schüler*innen nach Durchführen von Gedankenexperimenten zur Auffassung kommen könnten, dass das Verstehen und Lösen

⁸¹ Vgl. M. W. Jackson, „The Gedankenexperiment method of ethics“, *The Journal of Value Inquiry* 26, Nr. 4 (1992): 530.

⁸² Vgl. Martin Grajner, „Gedankenexperimente, Experimentelle Philosophie und Philosophische Expertise“, in *Experimentelle Philosophie und Philosophiedidaktik*, hg. von Johannes Rohbeck (Dresden: w.e.b., 2014), 32.

⁸³ Vgl. Wesley Buckwalter und Stephen Stich, „Gender and philosophical intuition“, in *Experimental Philosophy*, hg. von Joshua Knobe und Nichols Shaun (New York: Oxford University Press, 2014), 334.

⁸⁴ Vgl. Louise Antony, „Different voices or perfect storm: Why are there so few women in philosophy?“, *Journal of Social Philosophy* 43, Nr. 3 (2012): 244–48.

⁸⁵ Allen Wood, „Humanity as end in itself“, in *On what matters*, hg. von Derek Parfit (Oxford: Oxford University Press, 2011), 69.

moralischer Probleme keinen intellektuellen Aufwand voraussetze, sondern lediglich durch intuitive Beurteilungen zustande kommen könne.⁸⁶ Da im Rahmen dieser Arbeit der Einsatz von Gedankenexperimenten im Unterricht untersucht wird, ist dieser Einwand von besonderer Bedeutung. Lehrpersonen müssen deshalb besonders darauf achten, dass Intuitionen lediglich einen Ausgangspunkt für die Interpretation eines bestimmten moralischen Problems bieten können. Eine intensive Auseinandersetzung mit dem Gedankenexperiment und den Intuitionen der Schüler*innen ist deshalb unbedingt notwendig, um den Schüler*innen nicht den Eindruck zu vermitteln, unsere Intuitionen würden alle moralischen Fragen ausreichend beantworten können. Doch sollten Intuitionen, wenn es um die Beantwortung moralischer Fragen geht, generell abgelehnt werden? Wie wir gesehen haben, wird dies von manchen Kritiker*innen gefordert, die dementsprechend den moralischen Intuitionismus ablehnen. Dabei muss jedoch zunächst untersucht werden, was der moralische Intuitionismus überhaupt ist, wozu die folgende Definition des Minimalen Intuitionismus von Burkard herangezogen wird.

Bei der Suche nach gerechtfertigten Antworten auf moralische Fragen ist es angemessen und unverzichtbar, auf moralische Überzeugungen (oder Dispositionen zu solchen Überzeugungen) zu rekurren, die nicht aus anderen Überzeugungen abgeleitet und in diesem Sinne nicht-inferentiell sind. Solche Überzeugungen können als moralische Intuitionen bezeichnet werden.⁸⁷

Diese Minimaldefinition des moralischen Intuitionismus zeigt das Problem, das von vielen Kritiker*innen betont wird: dass die moralischen Intuitionen nicht auf anderen begründbaren Überzeugungen beruhen und deshalb nicht verlässlich seien. Burkard fragt sich jedoch, was die Alternativen zum Moralischen Intuitionismus wären. Zum einen wäre das eine Moralskepsis, im Rahmen derer ausgeschlossen wird, dass man überhaupt zu gerechtfertigten moralischen Urteilen kommen kann.⁸⁸ Eine andere Alternative wäre eine moralfreie Rechtfertigung, bei der man von einem neutralen Standpunkt aus versucht, moralische Urteile zu rechtfertigen, die sich weder auf moralische Intuitionen beziehen, noch auf andere moralische Urteile, die wiederum einer Rechtfertigung bedürften.⁸⁹ Da eine moralfreie Rechtfertigung häufig unmöglich ist und eine Moralskepsis von vielen Ethiker*innen vermieden werden möchte, scheint der Intuitionismus in der Beantwortung moralischer Fragestellungen durchaus attraktiv zu sein.⁹⁰

Burkard bezieht sich unter anderem auf den Vorwurf, dass moralische Intuitionen aufgrund kognitiver Verzerrungen unzuverlässig wären, wobei sie sich insbesondere auf zwei Framing-

⁸⁶ Vgl. Laura Martena, „Thinking inside the box. Concerns about trolley problems in the ethics classroom“, *Teaching Philosophy* 41, Nr. 4 (2018): 395.

⁸⁷ Anne Burkard, *Intuitionen in der Ethik* (Münster: mentis, 2012), 17–18.

⁸⁸ Vgl. Burkard, 25.

⁸⁹ Vgl. Burkard, 27.

⁹⁰ Vgl. Burkard, 28.

Effekte konzentriert: den Effekt der Reihenfolge und jenen der Formulierung⁹¹. Die Tatsache, dass diese Effekte empirisch nachzuweisen sind, muss ernst genommen werden, darf jedoch laut Burkard nicht zu der Annahme führen, dass moralische Intuitionen deshalb generell nicht vertrauenswürdig wären. Vielmehr sollte man solche Erkenntnisse nutzen, um jene Intuitionen, die durch solche Effekte verzerrt sein könnten, auszuschließen bzw. von vornherein versuchen, diese Verzerrungseffekte zu vermeiden oder zu korrigieren.⁹² Diese Vermeidung bzw. Korrektur von Verzerrungseffekten scheint auch für den Unterricht relevant zu sein. Wenn mit den Schüler*innen ein Gedankenexperiment durchgeführt wird, sollte der Effekt der Reihenfolge und der Effekt der Formulierung vonseiten der Lehrperson berücksichtigt und möglichst vermieden werden. Zudem können die Faktoren, die Intuitionen beeinflussen können, im Unterricht thematisiert werden, sodass die Schüler*innen selbst in Bezug auf ihre Intuitionen und Wahrnehmungen sensibilisiert werden.

In diesem Zusammenhang scheint auch das Auseinanderhalten relevanter Begriffe notwendig. So betont beispielsweise Ogien, dass die Intuitionen, die Begründungen dieser Intuitionen und die Interpretationen nicht zu verwechseln sind.⁹³ Interpretationen sind ihm zufolge die Erklärungen der Intuitionen und der Begründungen und unterscheiden sich dadurch deutlich von diesen: „We completely change our point of view when we pass from intuitions and justifications to interpretations. We pass from the gaze of the agent to that of the interpreter.“⁹⁴ In Bezug auf ethische Theorien kann man somit nicht von deontologischen oder konsequentialistischen Intuitionen sprechen, lediglich die *Interpretation* einer Intuition kann deontologisch oder konsequentialistisch sein.⁹⁵ Diese begriffliche Genauigkeit erscheint beim Durchführen eines Gedankenexperiments und der anschließenden Auseinandersetzung mit dem Gedankenexperiment von großer Relevanz zu sein. Auch die Schüler*innen sollen im Unterricht erkennen, dass eine Intuition einfach eine Intuition ist und noch nicht einer bestimmten Theorie zugeordnet werden kann, erst die Interpretation einer Intuition nach erfolgter Auseinandersetzung kann einer ethischen Theorie zugeordnet werden.

Ogien betont in diesem Zusammenhang auch, dass eine Intuition auf viele verschiedene Arten interpretiert werden kann.

⁹¹ Vgl. Burkard, 97.

⁹² Vgl. Burkard, 109–10.

⁹³ Vgl. Ogien, *Human kindness and the smell of warm croissants. An introduction to ethics*, 140.

⁹⁴ Ogien, 140.

⁹⁵ Vgl. Ogien, 141.

These intuitions do not by themselves say anything. For them to acquire this function of refutation or of justification, they have to be interpreted. Since we can interpret them in several different ways, we should not be astonished by their capacity to endorse different theories.⁹⁶

Dieses Zitat verdeutlicht nochmals, dass man bei den Intuitionen zu einem Gedankenexperiment nicht stehenbleiben darf, da diese interpretiert werden müssen. Durch die vielen Möglichkeiten, die Intuitionen zu interpretieren, können diese auch mit den verschiedenen ethischen Theorien in Bezug gebracht werden. Die Intuitionen allein sind demnach nicht sehr aussagekräftig, bieten aber einen Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit bestimmten ethischen Fragen.

Gähde verteidigt die Funktion von Intuitionen bei moralischen Fragen, indem er sie als Testinstanzen für unsere moralischen Prinzipien beschreibt:

[...] Intuitionen fungieren, vereinfacht gesprochen, als Testinstanzen, an denen die Kompatibilität dieses Moralprinzips mit unserer common sense-Moral überprüft wird. Dabei sind weder das ethische Grundprinzip noch die moralische Intuition sakrosankt. Im Fall eines Konflikts zwischen ethischem Grundprinzip und moralischer Intuition existieren vielmehr zwei Möglichkeiten: Zum einen kann ein solcher Konflikt die Modifikation oder Aufgabe des ethischen Grundprinzips erzwingen. Zum anderen können aber auch die moralischen Intuitionen im Licht der ethischen Theorie ihre prima facie-Plausibilität verlieren.⁹⁷

Diese Ausführungen zeigen, dass ein Widerspruch zwischen Intuition und einer ethischen Theorie nicht zwangsläufig die Gültigkeit einer ethischen Theorie in Frage stellt. Auch Brun betont die Notwendigkeit, Intuitionen kritisch zu evaluieren und gegebenenfalls auch als inadäquat zurückzuweisen,⁹⁸ was auch im Unterricht mit den Schüler*innen passieren kann. Zudem sollte beim fachdidaktischen Einsatz von Gedankenexperimenten berücksichtigt werden, dass die Intuitionen lediglich den Ausgangspunkt für eine Auseinandersetzung mit einer moralischen Frage darstellen können, und dabei nicht stehengeblieben werden darf. Eine didaktische Methode, die eine dementsprechende Vorgehensweise im Umgang mit hypothetischen Szenarien skizziert, stammt von Worley. Er betrachtet die intuitiven Antworten von Schüler*innen als Ausgangspunkt einer philosophischen Diskussion und empfiehlt dazu zunächst die Verwendung von geschlossenen Fragen, die aber anschließend geöffnet werden sollen, um eine Diskussion unter den Schüler*innen zu ermöglichen. Die Vorgehensweise zur Auseinandersetzung mit philosophischen Fragen beschreibt er in vier Schritten. Zunächst sollen die intuitiven Antworten der Schüler*innen eingeholt werden (Respond), um anschließend darüber zu reflektieren (Reflect) und mögliche Begründungen erörtern zu können (Reason),

⁹⁶ Ogien, 141.

⁹⁷ Gähde, „Zur Funktion ethischer Gedankenexperimente“, 193.

⁹⁸ Vgl. Brun, „Thought experiments in ethics“, 202.

bevor abschließend die Antworten neu bewertet werden sollen (Re-evaluate).⁹⁹ Dabei zeigt sich, dass die Intuitionen zwar den Ausgangspunkt dieser Methode darstellen, danach aber drei weitere Schritte folgen sollten, um zu Urteilen in Bezug auf moralische Fragen gelangen und diese begründen zu können. Die Methode von Worley wird in Kapitel 4.1 *Gedankenexperimente durchführen* noch ausführlicher dargestellt werden und im Rahmen der Unterrichtsstunden in Kapitel 6 angewandt werden.

Wie Intuitionen konkret zustande kommen, wie sie sich von Gesellschaft zu Gesellschaft unterscheiden und ob es sich um rein emotionale Reaktionen oder um spontane Urteile ohne affektiven Anteil handelt, sind Fragen, die sich unter anderem Ogien stellt.¹⁰⁰ Diese und weitere Fragen in Bezug auf die Intuitionen können im Rahmen dieser Arbeit nicht bearbeitet werden, sollten aber in Zukunft untersucht werden, um ein besseres Verständnis moralischer Intuitionen zu erlangen. So betont auch Burkard, dass der Skepsis gegenüber moralischen Intuitionen unter anderem durch ein besseres theoretisches Verständnis der moralischen Intuitionen entgegengewirkt werden kann. Ein besseres theoretisches Verständnis davon, was moralische Intuitionen kennzeichnet, könne nicht nur „das Vertrauen in eine Überzeugungsquelle oder Methode stärken, indem es die Identifikation und Korrektur von Fehlern erleichtert“¹⁰¹, sondern könne auch dazu verwendet werden, um „den Vorwurf zu entkräften, moralische Rechtfertigung im Rekurs auf Intuitionen sei mysteriös oder obskur“¹⁰². Damit scheint eine intensive theoretische Auseinandersetzung mit unseren moralischen Intuitionen in Zukunft von Bedeutung zu sein, um Verzerrungseffekte minimieren zu können und unberechtigte Kritik zurückweisen zu können. Generell kann am Ende dieses Unterkapitels zur Kritik an moralischen Intuitionen jedoch festgehalten werden, dass Intuitionen nicht gänzlich abgelehnt werden müssen, sie aber einer kritischen Auseinandersetzung bedürfen, bevor Konsequenzen für den Umgang mit moralischen Fragen abgeleitet werden können.

⁹⁹ Vgl. Peter Worley, „If it, anchor it, open it up. A closed, guided questioning technique“, in *The Socratic handbook. Dialogue methods for philosophical practice*, hg. von Michael Noah Weiss (Wien: LIT Verlag, 2015), 147.

¹⁰⁰ Vgl. Ogien, *Human kindness and the smell of warm croissants. An introduction to ethics*, ix.

¹⁰¹ Burkard, *Intuitionen in der Ethik*, 305.

¹⁰² Burkard, 306–7.

3.1.2 Kritik aufgrund fehlender Details

Ein weiterer häufiger Einwand von Kritiker*innen ist, dass Gedankenexperimente keine ausreichenden Beschreibungen enthalten würden, weswegen von ihnen keine konkreten Antworten auf moralische Fragen abgeleitet werden könnten. Dieser Kritikpunkt der fehlenden Details wird oft bei ethischen Gedankenexperimenten angebracht, die auf Analogien beruhen. Um eine moralische Fragestellung durch den Einsatz eines Gedankenexperiments in Form einer Analogie beantworten zu können, muss laut Ogien die Regel akzeptiert werden, dass gleiche Fälle gleich behandelt werden müssen („like cases must be treated alike“¹⁰³). Um diese Regel moralischen Argumentierens anwenden zu können, müssen die beiden Fälle aber auch sehr ähnlich sein, wie Brun betont: „Arguments from analogy, however, are a form of plausible reasoning resting on a premise which states that the real case is relevantly similar to the situation described in the scenario.“¹⁰⁴ Die beiden Fälle, das Gedankenexperiment und das reale Szenario, können also nur dann gleich behandelt werden, wenn die relevanten Aspekte in beiden Szenarien gleich sind. Die Konsequenzen, die sich nach Durchführen eines Gedankenexperiments ergeben, können somit nur dann auf den realen Fall angewendet werden, wenn die Fälle ähnlich genug sind. Im Rahmen dieser Arbeit ist dieser Aspekt besonders relevant, da zwei Gedankenexperimente verwendet werden, die auf Analogien beruhen („Der bewusstlose Geiger“ von Thomson; „Das Kind im Teich“ von Singer). Bei der theoretischen Auseinandersetzung mit den für den Unterricht ausgewählten Gedankenexperimenten in Kapitel 5 dieser Arbeit werden wir sehen, dass sich die Kritik an den Gedankenexperimenten sehr häufig auf die Unterschiede der beiden vermeintlich analogen Szenarien bezieht, wodurch eine Gleichbehandlung der beiden Fälle abgelehnt werden kann.

Manche Autor*innen kritisieren jedoch ganz generell den Einsatz von Gedankenexperimenten, die sich auf Analogien stützen. Für Dancy sind solche Gedankenexperimente prinzipiell nicht verlässlich, da sie im Gegensatz zum realen Szenario immer eine nicht ausreichend detailliert beschriebene Situation darstellen würden. Das Resultat des Gedankenexperiments könne aufgrund der fehlenden Details nicht auf ein reales Szenario angewandt werden.¹⁰⁵ Dancy bezweifelt, dass die Konsequenzen, die aus einem Fall, der einfacher zu beurteilen ist, gezogen werden, auch auf einen schwierigeren Fall angewendet werden können, wie das folgende Zitat verdeutlicht.

¹⁰³ Ogien, *Human kindness and the smell of warm croissants. An introduction to ethics*, 131.

¹⁰⁴ Brun, „Thought experiments in ethics“, 206.

¹⁰⁵ Vgl. Jonathan Dancy, *Moral Reasons* (Oxford: Blackwell, 1993), 64–66.

The original idea was that we found the actual case difficult, and so we derived help from a case which was easier. [...] But this could only be so if there were other relevant differences between the two cases, in virtue of which one is hard and the other is easy. The one that is easy can only be so because it does not contain factors which complicate the issue in the hard case. And, this being so, it is odd to suppose that our decision in the easy case should be of help when we come to the actual, hard case.¹⁰⁶

Die beiden Fälle einer Analogie würden also zu stark voneinander abweichen, um zu den gleichen Schlussfolgerungen zu gelangen. Andere Autor*innen wenden sich jedoch gegen diesen Einwand von Dancy. So betont beispielsweise Sorensen, dass der Unterschied zwischen einem einfach und einem schwer zu beurteilenden Fall kein relevanter Unterschied sein muss. Der einfache Fall könnte einen zentralen Aspekt stärker hervorheben oder einen Aspekt weglassen, der im schweren Fall für Ablenkung sorgt.¹⁰⁷

Der Einwand der unzureichenden Informationen betrifft allerdings nicht nur Gedankenexperimente, die sich auf Analogien beziehen. Wie bereits in Kapitel 2.2 festgestellt wurde, zeichnen sich typische Gedankenexperimente durch die knappe und prägnante Darstellung eines Sachverhalts aus. Doch Autor*innen wie Martena kritisieren, dass viele normative Faktoren, die zur Beurteilung eines Szenarios von Relevanz wären, in Gedankenexperimenten nicht angeführt werden. So dürfen beispielsweise legale, politische oder finanzielle Aspekte ihrer Meinung nach bei der Bewertung einer Situation nicht einfach ignoriert werden.¹⁰⁸ Sorensen liefert einen möglichen Umgang mit diesem Problem der fehlenden Details, indem er vorschlägt, zusätzliche Fakten am Gedankenexperiment auf Nachfragen zu ergänzen: „Happily, underdescribed thought experiments are easy to repair. When the audience asks for more data, the designer of the thought experiment need only stipulate extra facts. Although there will always be some holes in a thought experiment, no particular hole is unfillable.“¹⁰⁹ Sorensen zufolge kann demnach jede fehlende Information im Nachhinein ergänzt werden. Walsh kritisiert diesen Vorschlag von Sorensen jedoch und betont, dass jede*r Autor*in eines Gedankenexperiments auch ohne zusätzliche Faktoren eine Begründung liefern können müsse, weshalb das Gedankenexperiment in einer Debatte eine Rolle spielt. Nachträgliche Ergänzungen von bestimmten Fakten wären nicht ausreichend, da das Gedankenexperiment von Beginn an relevant für die Beantwortung einer bestimmten Fragestellung sein müsse.¹¹⁰

¹⁰⁶ Jonathan Dancy, „The role of imaginary cases in ethics“, *Pacific Philosophical Quarterly* 66 (1985): 146.

¹⁰⁷ Vgl. Sorensen, *Thought experiments*, 20.

¹⁰⁸ Vgl. Martena, „Thinking inside the box. Concerns about trolley problems in the ethics classroom“, 391.

¹⁰⁹ Sorensen, *Thought experiments*, 247.

¹¹⁰ Vgl. Walsh, „A moderate defence of the use of thought experiments in applied ethics“, 476.

Im Rahmen einer moderaten Verteidigung ethischer Gedankenexperimente („moderate defence of thought experiments in applied ethics“) setzt sich Walsh unter anderem mit diesem Kritikpunkt der fehlenden Informationen bei der Darstellung ethischer Gedankenexperimente auseinander. Er fragt sich, ob wir denn wirklich alle Details eines Szenarios wissen müssen, um es auf eine andere Situation anzuwenden.¹¹¹ Walsh kommt dabei zu dem Schluss, dass es oft sogar nützlich sein kann, zu abstrahieren und bestimmte Informationen wegzulassen, um ein Thema neu zu betrachten.¹¹² Ebenso betonen Wieland und Endt, dass wir bei einem Gedankenexperiment jene Details, die für die Beurteilung des Szenarios nicht relevant sind, nicht benötigen: „In principle, we don’t need to know the names of all the protagonists in a case. We don’t need to know what music they like, or who their friends are. We don’t need to know all these things, that is, so long as the phenomenon of interest is insensitive to them.”¹¹³ Auch wenn es Kritiker*innen vermutlich nicht um die Namen, den Musikgeschmack oder die Freund*innen der Protagonist*innen geht, zeigt dieses Zitat etwas überspitzt, dass weniger auch mehr sein kann.

Ogien hebt in diesem Zusammenhang den Unterschied zwischen Gedankenexperimenten in der Ethik und Gedankenexperimenten aus anderen Bereichen, wie etwa der Physik, hervor. Ethische Gedankenexperimente hätten ein anderes Ziel als naturwissenschaftliche Gedankenexperimente. Ziel ethischer Gedankenexperimente sei es nicht, ein besseres Verständnis von der Realität zu erlangen, sondern herauszufinden, ob etwas beibehalten oder verändert werden sollte.¹¹⁴ Eine genaue und ausführliche Beschreibung eines Sachverhalts ist laut Ogien zur Beantwortung der Frage, wie wir handeln sollen, oft nicht ausreichend. Der Einsatz ethischer Gedankenexperimente ist Ogien zufolge sogar notwendig, um moralische oder politische Fragestellungen aus einer anderen Perspektive zu beleuchten.¹¹⁵ Detailreiche Ausführungen sind dazu nicht immer notwendig, wie Ogien deutlich macht:

Simplified fictions can obviously not play the same edifying role as great literary works. Yet they allow us to identify more clearly the factors that influence our moral judgments, such as belongings to a species or possessing particular individual qualities. In my opinion this is a contribution that is by no means negligible.¹¹⁶

Gedankenexperimente eignen sich Ogien zufolge somit gerade aufgrund der pointierten Darstellung eines Sachverhalts dazu, unsere moralischen Urteile zu hinterfragen und zu

¹¹¹ Vgl. Walsh, 475.

¹¹² Vgl. Walsh, 476.

¹¹³ Wieland und Endt, „Analysing thought experiments“, 375.

¹¹⁴ Vgl. Ogien, *Human kindness and the smell of warm croissants. An introduction to ethics*, xv.

¹¹⁵ Vgl. Ogien, xvi.

¹¹⁶ Ogien, xv.

überdenken. Dennoch müssen die Einwände der fehlenden Informationen von Autor*innen wie Dancy oder Martena ernst genommen werden, da sich aufgrund der Abstraktheit von Gedankenexperimenten die Frage nach deren Anwendbarkeit auf reale Fälle stellt, welche im nächsten Unterkapitel diskutiert wird.

3.1.3 Kritik an mangelnder Relevanz für reale Fälle

Ob die Auseinandersetzung mit Dilemmasituationen, wie sie auch in ethischen Gedankenexperimenten zu finden sind, hilfreich ist, wenn es um moralische Urteile und Entscheidungen im realen Leben geht, soll in diesem Kapitel kritisch analysiert werden. In diesem Zusammenhang betont Moulton, dass Gedankenexperimente zumeist gegen eine bestimmte Theorie gerichtet seien und versuchen würden, diese zu widerlegen, sie dabei aber häufig keinen Beitrag zu moralischen Fragen im wirklichen Leben leisten könnten.¹¹⁷ Wie wir in Kapitel 2.3 und 2.4 bereits feststellen konnten, ist das Widerlegen einer Theorie mittels eines Gegenbeispiels tatsächlich eine der Hauptfunktionen von Gedankenexperimenten. Am Beispiel der Abtreibung vollzieht Moulton ihre Kritik an der Abstraktheit der Philosophie, die sich im Rahmen der moralischen Bewertung eines Schwangerschaftsabbruchs nicht auf persönlich relevante Themen, wie beispielsweise die Verantwortung gegenüber anderen oder Liebe beziehen würde. Während solche praktisch relevanten Themen von Philosoph*innen in der moralischen Bewertung einer Abtreibung ausgespart werden würden, liege der Fokus auf anderen Fragen, die mit den Entscheidungen über eine Abtreibung im realen Leben nichts zu tun hätten.¹¹⁸ Moulton veranschaulicht ihre These am Gedankenexperiment „Der bewusstlose Geiger“ von Thomson, das in Kapitel 5.2 beschrieben wird. Es handle sich dabei um ein im Rahmen philosophischer Gedankenexperimente typisches Vorgehen, wobei eine analoge Situation beschrieben wird, die die Prämissen der Gegner*innen übernimmt, um dann zu anderen Schlussfolgerungen zu gelangen.¹¹⁹ Sie betont, dass Thomson mit ihrem Gedankenexperiment nicht zeige, ob eine Abtreibung moralisch falsch wäre, sondern sich lediglich auf die Widerlegung einer konkreten Gegenposition konzentriere. Viele andere Faktoren, die im Rahmen konkreter Abtreibungsfälle eine Rolle spielen, würden von Thomson dabei nicht berücksichtigt werden. Diese vielen verschiedenen Faktoren müssten aber laut Moulton herangezogen werden, um zu einer Lösung in Bezug auf moralische Fragen wie die

¹¹⁷ Vgl. Janice Moulton, „Duelism in Philosophy“, *Teaching philosophy* 3, Nr. 4 (1980): 429.

¹¹⁸ Vgl. Moulton, 426–27.

¹¹⁹ Vgl. Moulton, 427–28.

Abtreibung zu gelangen.¹²⁰ Dabei bezieht sich Moultons Kritik hauptsächlich auf Gegenbeispiele, wie auch das folgende Zitat verdeutlicht.

Counterexample reasoning can be used to rule out certain alternatives, or at least to show that the current arguments supporting them are inadequate, but not to construct alternatives or to figure out what principles do apply in certain situations. Counterexamples can show that particular arguments do not support the conclusion, but they do not provide any positive reason for accepting a conclusion, nor can they show how a conclusion is related to other ideas.¹²¹

Die Kritik von Moulton zeigt, dass Gegenbeispiele oft keinen Beitrag zur Beantwortung philosophischer Fragen leisten können. Von Thomsons Geigerbeispiel, das der Angewandten Ethik zugeordnet werden kann, kann beispielsweise kein moralisches Urteil darüber abgeleitet werden, unter welchen realen Bedingungen eine Abtreibung erlaubt wäre. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit Thomsons Geigerbeispiel und den Kritikpunkten erfolgt in Kapitel 5.2.

Wie wir gesehen haben, bezieht sich Moultons Kritik insbesondere auf jene Gedankenexperimente, die als Gegenbeispiele fungieren, andere Autor*innen versuchen aber die Grenzen der Ethik überhaupt aufzuzeigen, wenn es um Entscheidungen im realen Leben geht. Dabei kann unter anderem auf Lindseth verwiesen werden, demzufolge von der Diskussion eines moralischen Dilemmas keine allgemeine Lösung für ähnliche Fälle abgeleitet werden kann. Er verstehe zwar den Wunsch nach generellen Lösungen, hält es jedoch für gefährlich, die Komplexität in der Beurteilung eines realen Falles derart zu reduzieren und die spezifische Charakteristika dieses Falles nicht zu berücksichtigen.¹²² Anstatt einer derartigen Vereinfachung, müsse man die Erfahrungen in konkreten Situationen berücksichtigen, auch wenn wir dadurch die von unserer Gesellschaft gewünschten endgültigen Erkenntnisse oft nicht gewinnen können. Darin, dass wir Menschen uns lieber Wissen aneignen würden als unsere Erfahrungen zu berücksichtigen, sieht Lindseth eine Gefahr¹²³ und fordert deshalb im Rahmen einer Philosophischen Praxis eine „philosophische Reflexion, die die Ebene ursprünglicher Erfahrung ernst nehmen muß, um bei der Sache des gelebten und erlebten Lebens zu sein.“¹²⁴ Lindseth zeigt dadurch, dass wir im Rahmen der Diskussion eines scheinbar allgemeinen Dilemmas zu keinen Urteilen gelangen können, die dann auf reale Fälle eins zu eins angewandt werden können, da sich konkrete Situationen voneinander unterscheiden und generelle Lösungen dem nicht gerecht werden können. Diese Kritik, die ganz grundlegend die Grenzen

¹²⁰ Vgl. Moulton, 428–29.

¹²¹ Moulton, 429.

¹²² Vgl. Anders Lindseth, *Zur Sache der philosophischen Praxis : Philosophieren in Gesprächen mit ratsuchenden Menschen* (Freiburg/München: Karl Alber, 2005), 93–96.

¹²³ Vgl. Lindseth, 101.

¹²⁴ Lindseth, 104.

der Ethik aufzeigt, bezieht sich daher auch auf Gedankenexperimente, in denen meist Dilemmasituationen diskutiert werden, von denen Schlüsse auf die Beurteilung realer Fälle gezogen werden sollen. Doch die Komplexität realer Fälle kann in den Gedankenexperimenten nicht berücksichtigt werden, weshalb sich das hypothetische Szenario immer von den realen Fällen, in denen viele verschiedene Faktoren zu berücksichtigen sind, unterscheiden wird. Dabei stellt sich die Frage, was uns ein Gedankenexperiment dann überhaupt bringt, wenn es nicht auf reale Fälle anzuwenden ist. Im letzten Kapitel wurde festgehalten, dass die prägnante Darstellung, die irrelevante Details auszublenden versucht, für die Beurteilung eines Sachverhalts von Vorteil sein kann. Dennoch muss die Kritik aufgrund der fehlenden Komplexität von Gedankenexperimenten ernst genommen werden und im Unterricht mit den Schüler*innen besprochen werden. Nach dem Durchführen eines Gedankenexperiments können die Schüler*innen selbst beurteilen, ob ihnen das Gedankenexperiment bei der Beurteilung eines realen Falls helfen würde oder nicht. Dies kann auch von Gedankenexperiment zu Gedankenexperiment unterschiedlich sein. Wie wir bei Moulton gesehen haben, kann sich die Kritik dabei insbesondere auf konkrete Gedankenexperimente bzw. einen Typ von Gedankenexperimenten, wie das Gegenbeispiel, beziehen und muss nicht notwendigerweise die Ablehnung von Gedankenexperimenten im Allgemeinen bedeuten. Gegen einen anderen Typ von Gedankenexperimenten, nämlich gegen sogenannte Trolley-Probleme, richtet sich ein anderer Einwand, welcher im nächsten Unterkapitel dargestellt wird.

3.1.4 Kritik an Trolley-Problemen

In diesem vierten Unterkapitel wird ein Kritikpunkt an ethischen Gedankenexperimenten dargestellt, der sich insbesondere gegen sogenannte Trolley-Probleme richtet. Eine Variante des Trolley-Problems, welche von Thomson beschrieben wird, stellt eine Situation dar, in welcher man in der Lage wäre, ein Zugunglück mit fünf toten Gleisarbeiter*innen zu verhindern, wenn man eine Weiche umstellt, wodurch der Zug aber auf einem anderen Gleis auf eine Person zufahren und diese töten würde. Dabei stellt sich die Frage, ob man die Weiche umstellen sollte oder nicht.¹²⁵ Diese Variante und eine andere Variante des Trolley-Problems werden in Kapitel 4.2 ausführlicher beschrieben. Charakteristisch für Trolley-Probleme ist aber, dass es um Entscheidungen in Bezug auf Leben und Tod geht.

¹²⁵ Vgl. Thomson, „Killing, letting die, and the trolley problem“, 207.

Martena kritisiert nicht nur Trolley-Probleme an sich, sondern bezieht sich in ihrer Kritik vor allem auf die Verwendung von Trolley-Problemen im Unterricht. Sie sieht das Problem an Trolley-Problemen unter anderem darin, dass Schüler*innen durch die Auseinandersetzung mit solchen Szenarien eine falsche Vorstellung von Moralphilosophie erhalten würden. Dies sei besonders problematisch, wenn Gedankenexperimente verwendet werden, um Schüler*innen in die Moralphilosophie einzuführen.¹²⁶ Martena warnt davor, dass Gedankenexperimente negative Auswirkungen auf die Beurteilung realer ethischer Fälle haben können, wie dieses Zitat verdeutlicht:

By excluding the possibility of inquiry into these contexts from the beginning, teachers using trolley cases and similar imaginary scenarios are at risk of systematically discouraging their students from asking questions that could turn out to be crucial when it comes to judging real life cases, that is to face the complexity of moral situations outside the classroom and to analyze the structural factors determining our choices and the consequences they might have.¹²⁷

Martena ist zudem der Meinung, dass kreative Lösungen von Schüler*innen nicht wertgeschätzt würden, wenn man nur innerhalb des Gedankenexperiments bleibe.¹²⁸ Gedankenexperimente würden demnach dazu führen, dass die Schüler*innen ohne kritische Fragen und kreative Lösungsansätze an reale komplexe Situationen herangehen würden.

Ein weiterer Punkt, der von Martena angesprochen wird, ist das äußerst unwahrscheinliche Eintreten mancher Szenarien in ethischen Gedankenexperimenten. Im echten Leben gebe es kaum Situationen, bei denen man sich zwischen genau zwei Optionen entscheiden muss und beide tragisch enden, wie das beim Trolley-Problem der Fall ist. Sie rät vom Einsatz solcher Trolley-Probleme deshalb ab, da die Entscheidungen in Bezug auf Leben und Tod unrealistisch und pessimistisch seien.¹²⁹ Jedoch kann hier eingewandt werden, dass es sehr wohl reale Situationen gibt, bei denen es um Leben und Tod geht. Ein Beispiel aus der Praxis, für dessen Beurteilung beispielsweise das Trolley-Problem von Thomson herangezogen werden kann, wäre das autonome Fahren, bei dem es im Extremfall sehr wohl um Leben oder Tod gehen kann. In diesem Zusammenhang stellen sich ähnliche Fragen wie bei dem von Thomson beschriebenen Szenario, welche eine Auseinandersetzung mit der Frage, wer gerettet werden soll, relevant und notwendig machen. Auch in Bezug auf die für die Unterrichtsplanungen ausgewählten Gedankenexperimente zu den Themen Schwangerschaftsabbruch, Welthunger und Umgang mit der Natur geht es teils um Entscheidungen zwischen Leben und Tod. Sich im

¹²⁶ Vgl. Martena, „Thinking inside the box. Concerns about trolley problems in the ethics classroom“, 386.

¹²⁷ Martena, 395.

¹²⁸ Vgl. Martena, 396.

¹²⁹ Vgl. Martena, 390.

Rahmen eines Gedankenexperiments damit auseinanderzusetzen scheint weder pessimistisch noch unrealistisch, sondern notwendig.

Auch andere Kritiker*innen halten die Auseinandersetzung mit ethischen Gedankenexperimenten zu sensiblen Themen wie Schwangerschaftsabbruch, Euthanasie oder Klonen für moralisch verwerflich. Walsh wendet sich explizit gegen jene Kritiker*innen und wirft ihnen eine fehlende Bereitschaft, sich mit anderen Standpunkten auseinanderzusetzen, vor. Auch kontroverse und schwierige Themen sollen in Gedankenexperimenten behandelt werden, dies bedeute aber nicht, dass man die Schlussfolgerungen eines Gedankenexperiments notwendigerweise akzeptieren müsse. Walsh betont, dass sich jede*r eine eigene Meinung bilden und Kritik üben kann und soll, wenn das Gedankenexperiment nicht mit einem realen Szenario zu vergleichen ist und die Konsequenzen möglicherweise zwar für das Gedankenexperiment gelten, nicht aber für das echte Szenario.¹³⁰ Wie bereits im letzten Kapitel festgestellt werden konnte, ist diese Distanz zwischen Gedankenexperimenten und den realen Fällen ein wichtiger Punkt, der auch im Unterricht thematisiert werden sollte und die Schüler*innen zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Gedankenexperiment anregen soll. Gedankenexperimente, in denen es um Leben und Tod geht, hält Walsh somit prinzipiell nicht für bedenklich. Da Gedankenexperimente typischerweise als Elemente in einem bestimmten Argument herangezogen werden, ist es für Walsh vielmehr entscheidend, ob das Gedankenexperiment seine Funktion im Rahmen dieses Arguments erfüllt.¹³¹ Um festzustellen, ob ein Gedankenexperiment legitim ist, sollten wir Walsh zufolge also kritisch untersuchen, welche Rolle das Experiment in dem Argument spielt, in das es eingebettet ist. Seine Kritik zielt dabei nicht auf die Kontrafaktizität bestimmter Szenarien in ethischen Gedankenexperimenten ab, denn diese könne Walsh zufolge sogar hilfreich sein, um festgefahrene Meinungen zu bestimmten Themen zu überdenken. Er plädiert aber dafür, ein Gedankenexperiment in einem größeren argumentativen Kontext zu betrachten, um festzustellen, ob die Schlussfolgerungen eines Gedankenexperiments tatsächlich legitim sind.¹³² Aus Walshs Position kann für den Unterricht abgeleitet werden, dass die Probleme eines Gedankenexperiments besonders in Bezug auf den argumentativen Kontext mit den Schüler*innen diskutiert werden sollen. Die Schüler*innen sollen dadurch erkennen, worin die Probleme bei einem Gedankenexperiment liegen können und sich damit auseinandersetzen, ob ein konkretes Gedankenexperiment in einem bestimmten Kontext legitim ist.

¹³⁰ Vgl. Walsh, „A moderate defence of the use of thought experiments in applied ethics“, 477.

¹³¹ Vgl. Walsh, 469–70.

¹³² Vgl. Walsh, 473–74.

Ein weiterer Kritikpunkt an Trolley-Problemen, der von Martena vorgebracht wird, bezieht sich auf die Erarbeitung ethischer Theorien mithilfe von Gedankenexperimenten. So kritisiert sie am Einsatz von Thomsons Trolley-Problem die vereinfachte Darstellung der utilitaristischen und deontologischen Theorien.

Millian and Kantian principles do not dictate single, unambiguous answers to trolley problems. Thus, inferring that turning the trolley would be the ‚utilitarian‘ solution in the sense of Mill and refraining from doing so the ‚deontological‘ one is not only an oversimplification, it is also an outright distortion.¹³³

Diese Gefahr von vereinfachten und verzerrten Darstellungen ethischer Theorien darf nicht ignoriert werden und Lehrpersonen müssen sich Gedanken darüber machen, wie die ethischen Theorien in Zusammenhang mit Gedankenexperimenten thematisiert werden können. Dennoch soll hier betont werden, dass ethische Theorien im Unterricht nicht bloß theoretisch behandelt werden sollen, sondern den Schüler*innen in Zusammenhang mit konkreten Szenarien auch veranschaulicht werden sollen. Dabei muss jedoch Ogiens Unterscheidung zwischen Intuitionen und Interpretationen berücksichtigt werden, wonach eine Intuition nicht deontologisch oder utilitaristisch sein kann, sondern lediglich die Interpretation einer Intuition (siehe Kapitel 3.1.1 *Kritik an moralischen Intuitionen*).¹³⁴ Auch wenn die ethischen Theorien im Rahmen eines einzelnen Gedankenexperiments nach Martena nicht ausreichend erfasst werden können, können die Theorien im Unterricht immer wieder aufgegriffen und auf Beispiele, Fälle und Gedankenexperimente angewandt und diskutiert werden. Bei einer solchen Auseinandersetzung mit ethischen Themen geht es jedoch nicht darum, eine richtige ethische Theorie zu finden. Gedankenexperimente können jedoch einen Ausgangspunkt für eine weitere Auseinandersetzung mit den ethischen Theorien bieten, wobei stets auch das Gedankenexperiment selbst einer Kritik unterzogen werden muss.

Obwohl Martena am Anfang ihres Artikels warnt, dass Gedankenexperimente im Unterricht sogar negative Auswirkungen haben können, empfiehlt sie schlussendlich auch, Gedankenexperimente nicht komplett aus dem Unterricht zu streichen. Man solle sie stattdessen kritisch untersuchen, indem man beispielsweise implizite Annahmen und die Auswirkungen, die sie auf die Leser*innen haben können, analysiert. Martena zufolge sollten jedoch Fälle verwendet werden, die möglichst realistisch sind und nicht Dilemmas wie das Trolley-Problem.¹³⁵ Martenas Kritik bezieht sich zwar nicht auf alle Gedankenexperimente, dennoch müssen die Einwände von Martena ernst genommen werden und in der Praxis berücksichtigt

¹³³ Martena, „Thinking inside the box. Concerns about trolley problems in the ethics classroom“, 401.

¹³⁴ Vgl. Ogien, *Human kindness and the smell of warm croissants. An introduction to ethics*, 141.

¹³⁵ Vgl. Martena, „Thinking inside the box. Concerns about trolley problems in the ethics classroom“, 402.

werden. So ist es notwendig, dass die Lehrperson mit den Schüler*innen bespricht, weshalb ein Gedankenexperiment verwendet wird und was daraus gelernt werden kann. Zudem betont Martena, dass die Lehrperson bei der Verwendung von Gedankenexperimenten die Schüler*innen zumindest auf die Künstlichkeit von Gedankenexperimenten im Gegensatz zu echten Szenarien im richtigen Leben hinweisen soll und die Schüler*innen neben der Auseinandersetzung mit Gedankenexperimenten auch den Umgang mit realen Fällen lernen.¹³⁶ Wie wir bereits im letzten Kapitel gesehen haben, ist diese Distanz zwischen Gedankenexperimenten und realen Fällen einer der entscheidenden Kritikpunkte, der auch mit den Schüler*innen besprochen werden sollte.

Am Ende dieses Kapitels zur Kritik an ethischen Gedankenexperimenten muss darauf hingewiesen werden, dass es sich bei den behandelten Kritikpunkten lediglich um eine Auswahl von Einwänden handelt, die in der Literatur immer wieder zu finden sind. Für eine ausführlichere Auseinandersetzung mit Kritikpunkten und Verteidigungen eignet sich ein Kapitel von Sorensen (*Scepticism about thought experiments*), der in seinem Buch viele weitere Kritikpunkte anführt und diskutiert.¹³⁷ Nach der Auseinandersetzung mit verschiedensten Kritikpunkten hält er fest:

[Thought experiments] should be used (as they generally are used) as part of a diversified portfolio of techniques. All of these devices are individually susceptible to abuse, fallacy, and error. But, happily, they provide a network of cross-checks that make for impressive collective reliability.¹³⁸

Gedankenexperimente sind demnach, ebenso wie andere Methoden, nicht frei von möglichen Problemen, dennoch kann ihr Einsatz in Kombination mit anderen Techniken gewinnbringend sein. So betont auch Brun, dass einzelne Kritikpunkte keine allgemeine Kritik am Einsatz von ethischen Gedankenexperimenten darstellen würden und Gedankenexperimente uns als Methode oft helfen, ein besseres Verständnis einer Situation zu erlangen.¹³⁹ Dieses bessere Verständnis einer Situation muss nicht bedeuten, dass ich die Position des*der Autors*in übernehme, sondern kann eher als ein Begreifen der philosophisch relevanten Züge einer Frage verstanden werden, was im Rahmen eines Ethikunterrichts durchaus als erstrebenswertes Ziel angesehen werden kann.

¹³⁶ Vgl. Martena, 395–96.

¹³⁷ Vgl. Sorensen, *Thought experiments*.

¹³⁸ Sorensen, 6.

¹³⁹ Vgl. Brun, „Thought experiments in ethics“, 206.

Nach Auseinandersetzung mit einzelnen Kritikpunkten kann festgehalten werden, dass die Methode des Gedankenexperiments im Unterricht nicht generell zurückgewiesen werden muss. Dennoch müssen die in den letzten Kapiteln angeführten Kritikpunkte von Lehrpersonen bei der Verwendung von Gedankenexperimenten im Unterricht beachtet werden. So sollten beispielsweise Faktoren, die die Intuitionen der Schüler*innen beeinflussen können, bestmöglich eliminiert werden und die Auseinandersetzung mit den Intuitionen forciert werden. Ebenso muss mit den Schüler*innen die Differenz zwischen einem abstrakten Gedankenexperiment und einem realen Fall besprochen werden, woraus sich auch die Frage ergibt, inwiefern die Erkenntnisse eines Gedankenexperiments überhaupt auf reale Fälle angewandt werden können. Die Schüler*innen sollten dabei dazu angeregt werden, sich mit den einzelnen Gedankenexperimenten und den Konsequenzen auch kritisch auseinanderzusetzen. Nur wenn diese Kritikpunkte an Gedankenexperimenten von der Lehrperson berücksichtigt und im Unterricht auch angesprochen werden, können die Potentiale dieser Methode, die im nächsten Kapitel thematisiert werden, ausgeschöpft werden.

3.2 Möglichkeiten ethischer Gedankenexperimente

Viele Autor*innen betonen das Potential von Gedankenexperimenten und deren Einsatz im Unterricht. Die in der Literatur angeführten Vorzüge von Gedankenexperimenten im Unterricht beziehen sich dabei auf unterschiedlichste Bereiche. Für eine übersichtliche Darstellung der positiven Aspekte wurde in diesem Kapitel eine Einteilung in drei Bereiche gewählt. Zunächst werden die Vorzüge in Bezug auf das Unterrichtsgeschehen genannt, anschließend die Vorteile des Einsatzes von Gedankenexperimenten zum Einstieg in die Philosophie bzw. die Ethik und abschließend die Bezüge zur Lebenswelt der Schüler*innen, wobei betont werden muss, dass die Bereiche nicht immer klar voneinander getrennt werden können und es zu Überschneidungen kommen kann.

Gedankenexperimente beleben den Unterricht

Zunächst soll allgemein erörtert werden, weshalb die Methode des Gedankenexperiments für den Unterricht überhaupt in Betracht gezogen werden soll. Mehrere Autor*innen betonen, dass es Kindern und Jugendlichen leichter als Erwachsenen fällt, sich auf Gedankenexperimente

einzulassen¹⁴⁰ und sie gerne mit Gedanken experimentieren und ihrer Phantasie dabei freien Lauf lassen.¹⁴¹ Zudem wünschen sich Schüler*innen laut Zürcher viele Beispiele im Unterricht, wozu neben Veranschaulichungen und Geschichten auch Gedankenexperimente zählen.¹⁴² Dass es Schüler*innen leicht fällt, Gedankenexperimente durchzuführen und sie sich im Unterricht Beispiele wünschen, sind zwar noch keine ausreichenden Gründe, um Gedankenexperimente im Unterricht einzusetzen, sie zeigen allerdings die günstigen Voraussetzungen, die mit dieser Methode verbunden sind. Die Schüler*innen können dadurch motiviert werden, sich mit den Inhalten, die im Rahmen eines Gedankenexperiments thematisiert werden, auseinanderzusetzen. So schreibt auch Engels: „Kaum eine Erkenntnismethode ist spannender und fruchtbarer als das Gedankenexperiment. Es verbindet Phantasie mit Rationalität, Gefühl mit dem Denken, Offenheit mit Strenge, seine Motivationskraft beruht nicht zuletzt auf seiner Anschaulichkeit.“¹⁴³ Aufgrund dieser Anschaulichkeit und des Aufforderungscharakters von Gedankenexperimenten eignen sie sich laut Engels besonders dazu, Neugierde bei den Schüler*innen zu wecken und ihre aktive Beteiligung am Unterrichtsgeschehen zu stärken.¹⁴⁴

Davis trifft eine Unterscheidung zwischen Fällen (cases) und Beispielen (examples). Beispiele werden laut Davis im Unterricht ausgewählt, weil sie klar und eindeutig sind. Fälle, und dazu zählen die Gedankenexperimente, sind hingegen schwieriger zu beurteilen und es gibt oft keine Einigkeit in Bezug auf die richtige Antwort.¹⁴⁵ Solch kontroverse Fälle können die Schüler*innen zum Nachdenken anregen und zu angeregten Diskussionen im Unterricht führen. In diesem Zusammenhang sind auch Fisher und Tallant zu nennen, welche in ihrem Buch *How to get philosophy students talking* das Gedankenexperiment als eine Methode hervorheben, die Schüler*innen dazu bringen kann, im Unterricht etwas zu sagen. Durch Gedankenexperimente sind alle Schüler*innen gleichermaßen involviert, alle können etwas beitragen, auch wenn wenig philosophisches Vorwissen da ist. Die Schüler*innen sind Fisher und Tallant zufolge nach der Behandlung eines Gedankenexperiments im Unterricht interessierter am entsprechenden Thema und wollen sich oft vertiefend damit auseinandersetzen.¹⁴⁶ Außerdem

¹⁴⁰ Vgl. Engels, „Gedankenexperimente“, 187.

¹⁴¹ Vgl. Freese, *Abenteuer im Kopf: Philosophische Gedankenexperimente*, 37.

¹⁴² Vgl. Tobias Zürcher, „Gedankenexperimente“, in *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts*, hg. von Peter Zimmermann und Jonas Pfister (Bern: Haupt, 2016), 313.

¹⁴³ Engels, „Gedankenexperimente“, 195.

¹⁴⁴ Vgl. Engels, „Nehmen wir an...“ *Das Gedankenexperiment in didaktischer Absicht*, 223.

¹⁴⁵ Vgl. Michael Davis, „Developing and using cases to teach practical ethics“, *Teaching Philosophy* 20, Nr. 4 (1997): 371.

¹⁴⁶ Vgl. Andrew Fisher und Jonathan Tallant, *How to get philosophy students talking. An instructor's toolkit* (Milton: Routledge, 2015), xii.

ermöglicht der Einsatz von Gedankenexperimenten im Unterricht Differenzierung. Während manche Schüler*innen vielleicht nur das Gedankenexperiment lesen, können andere Schüler*innen mehrere Texte dazu lesen und sich intensiver mit dem Thema auseinandersetzen, im Unterricht sind aber dennoch alle an der Diskussion des Gedankenexperiments beteiligt.¹⁴⁷

Gedankenexperimente als Einstieg in die Philosophie und Ethik

Fisher und Tallant heben hervor, dass Gedankenexperimente Schüler*innen einen guten Einstieg in die Philosophie ermöglichen können, da die Schüler*innen durch Gedankenexperimente leichter zu den philosophischen Ideen kommen können, als wenn diese einfach von der Lehrperson präsentiert werden.¹⁴⁸ In ihrem Werk stellen sie viele Gedankenexperimente aus allen Bereichen der Philosophie vor, darunter auch Gedankenexperimente der Ethik. Sie setzen sich folgendes Ziel: „[W]e hope to try to encourage students to *think* and to then externalize their thoughts and have their ideas challenged by their peers.“¹⁴⁹ Die Artikulation des eigenen Standpunkts, die eigene Auseinandersetzung damit und die Konfrontation mit anderen Standpunkten sind sowohl im Ethik- als auch im Philosophieunterricht relevant. Gedankenexperimente können hier einen Beitrag dazu leisten, wie auch Engels betont: Gedankenexperimente ermöglichen Schüler*innen, sich über ihre eigenen Vorstellungen bewusst zu werden, Bekanntes neu zu betrachten, die Standpunkte anderer Personen und mögliche Lebensweisen zu verstehen, Gefahren bzw. Konsequenzen von etwas zu erkennen, Argumente zu entwickeln und Kritik bzw. Selbstkritik anzubringen.¹⁵⁰

Weitere Gründe, weshalb Gedankenexperimente im Philosophie- und Ethikunterricht einzusetzen sind, liefert Zürcher. So können Gedankenexperimente oft helfen, ein besseres Verständnis eines Begriffs zu erlangen oder einen neuen Begriff zu gewinnen.¹⁵¹ An einer anderen Stelle spricht Zürcher von der begrifflichen Arbeit, die den Schüler*innen zu klären hilft, was sie aus welchen Gründen tun sollen. Es zeige sich dabei, dass das Durchführen eines Gedankenexperiments nicht auf ein bloßes Vorstellen begrenzt ist, vielmehr könne man von einer Tätigkeit sprechen, die auch mit Arbeit von Seiten der Schüler*innen verbunden ist.¹⁵² Durch diese aktive Tätigkeit kann bei den Schüler*innen ein besseres Verständnis einer

¹⁴⁷ Vgl. Fisher und Tallant, xii.

¹⁴⁸ Vgl. Fisher und Tallant, xiv.

¹⁴⁹ Fisher und Tallant, xv.

¹⁵⁰ Vgl. Engels, „Gedankenexperimente“, 193.

¹⁵¹ Vgl. Zürcher, „Gedankenexperimente“, 315.

¹⁵² Vgl. Zürcher, 319.

Situation erreicht werden, das sich auch in der Einprägsamkeit theoretischer Inhalte zeigt, wie Sorensen betont: „Some thought experiments make theoretical points more memorable by whetting our intellectual appetite. As can be detected from what sells in the news and entertainment industries, people like to think about dramatic, concrete, conflictual situations.”¹⁵³ Die oft zugespitzt formulierten Situationen bleiben Schüler*innen im Gedächtnis und ermöglichen dadurch auch eine aktive Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten.

Wie wir in Kapitel 3.1.1 gesehen haben, werden ethische Gedankenexperimente unter anderem deswegen kritisiert, weil sie sich auf Intuitionen stützen. Im Unterricht können diese Intuitionen jedoch eine Diskussion anregen und die Urteilskraft stärken, wie Franzen betont:

Schülerinnen und Schüler verfügen in der Regel über klare moralische Intuitionen, und selbst wenn ihnen ein ethischer Problemfall unbekannt ist, entwickeln sie meist schnell eine intuitive Präferenz für eine Handlungsoption. Diese Spontanurteile sind häufig kontrovers, und so entsteht schnell und organisch die Notwendigkeit, die Alltagsphilosophien, die diesen Urteilen zugrunde liegen, kritisch zu untersuchen. Philosophisches Argumentieren und Urteilen lässt sich in der Ethik u.a. deswegen vergleichsweise leicht motivieren und üben.¹⁵⁴

Auch Zürcher betont, dass sich Intuitionen im Unterricht als Ausgangspunkt für Diskussionen eignen. Intuitionen dienen Zürcher zufolge nicht nur dazu, (neue) Wertehaltungen zu entwickeln, sondern fördern auch das Artikulieren von Meinungen und Argumenten. Die Philosophie wird für die Schüler*innen dadurch zugänglich und unmittelbar.¹⁵⁵ Für die Motivation der Schüler*innen sowie das Üben im Argumentieren und Urteilen scheinen Gedankenexperimente demnach zentral zu sein.

Persönlicher Gewinn der Schüler*innen und Bezug zu deren Lebenswelt

Laut Engels fördern Gedankenexperimente aufgrund ihres experimentellen Charakters nicht nur Eigenaktivität und Selbstdenken¹⁵⁶ sondern auch hypothetisches Denken, welches auch für die Bewältigung des Alltags wichtig ist und verantwortliches Handeln fördern kann. Durch die Möglichkeit, sich vom Faktischen zu trennen und auf Hypothetisches einzulassen, können die Schüler*innen neue Einsichten gewinnen und zu Erkenntnissen gelangen. Engels bezeichnet das Gedankenexperiment daher auch als ein heuristisches Mittel, womit auch der Bezug zur realen Welt hergestellt werden kann.¹⁵⁷ Ob die durch die Durchführung eines

¹⁵³ Sorensen, *Thought experiments*, 90.

¹⁵⁴ Henning Franzen, „Ethik“, in *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts*, hg. von Peter Zimmermann und Jonas Pfister (Bern: Haupt, 2016), 83.

¹⁵⁵ Vgl. Zürcher, „Gedankenexperimente“, 316–17.

¹⁵⁶ Vgl. Engels, „Gedankenexperimente“, 188.

¹⁵⁷ Vgl. Engels, „Nehmen wir an...“ *Das Gedankenexperiment in didaktischer Absicht*, 221.

Gedankenexperiments gewonnenen Erkenntnisse sich wirklich auf die reale Welt anwenden lassen, wurde im letzten Kapitel kritisch betrachtet, dennoch kann dies von Gedankenexperiment zu Gedankenexperiment unterschiedlich sein und sollte daher im Unterricht mit den Schüler*innen in der Auseinandersetzung mit den einzelnen Gedankenexperimenten besprochen werden.

Während von Kritiker*innen zwar oft die fehlenden Details in einem Gedankenexperiment bemängelt werden, verteidigt Zürcher wie auch Walsh die reduzierte Darstellung eines Szenarios. Ihm zufolge lassen sich Gedankenexperimente gut mit Situationen aus der realen Welt vergleichen, machen das Nachdenken durch das Weglassen überflüssiger Details aber einfacher. Zürcher spricht von „gut aufgeräumten Situationen in einer möglichen Welt“.¹⁵⁸ Er betont, wie wichtig dabei die Reduktion auf das Wesentliche ist, da man ansonsten aufgrund zu vieler Aspekte vom eigentlichen Thema abgelenkt wäre.¹⁵⁹ Diese Anwendbarkeit auf reale ethische Fälle wird auch von Davis betont:

Cases are an opportunity to exercise judgment. The student who has had to decide how to resolve an ethics case is better equipped to decide a case of that kind than one who has never thought about the subject. If she has also had to present her decision, hear it criticized, and respond to that criticism, she will be even better prepared to think through an actual problem of that kind – and so, more likely to make the right choice in practice.¹⁶⁰

Wie bereits angesprochen wurde, kann die Anwendbarkeit abstrakter Szenarien auf reale Fälle kritisiert werden. Die eigene Entscheidung mitteilen zu können, Kritik zu erhalten und darauf wiederum reagieren zu können, wie es in der Auseinandersetzung mit Gedankenexperimenten gelernt werden kann, ist aber auf alle Fälle zentral und kann sich laut Davis auch auf Entscheidungen in der Praxis auswirken. Kretz betont, dass der Bestätigungsfehler (belief preservation bias) bzw. die Voreingenommenheit von Schüler*innen durch den Einsatz von Gedankenexperimenten vermindert werden kann. Er zählt Gedankenexperimente deshalb zu den *debiasing strategies*, da sie den Schüler*innen ermöglichen, andere Standpunkte einzunehmen, eigene Positionen zu hinterfragen und andere Positionen zu analysieren.¹⁶¹

Außerdem betont Engels die Stärkung der Imaginationsfähigkeit und die sich dadurch vollziehende Gewöhnung an Unübliches, Andersartiges, Fremdes, Neues und Unerprobtes: „Sie [Gedankenexperimente] ermöglichen Kreativität, Innovation und den angemessenen Umgang mit dem, was dem allzu Selbstverständlichen entgegensteht, also mit Fremdem,

¹⁵⁸ Zürcher, „Gedankenexperimente“, 317.

¹⁵⁹ Vgl. Zürcher, 317.

¹⁶⁰ Davis, „Developing and using cases to teach practical ethics“, 373.

¹⁶¹ Vgl. Lisa Kretz, „Debiasing the philosophy classroom“, *Teaching Philosophy* 40, Nr. 1 (2017): 22.

Neuem, Unsicherem und Unerprobtem.“¹⁶² Ebenso betont auch Freese, dass Gedankenexperimente Schüler*innen dazu bringen können, vermeintlich Selbstverständliches zu hinterfragen und sie dadurch zu kritischen Denker*innen werden können.¹⁶³ Folgendes Zitat von Freese veranschaulicht das Potential von Gedankenexperimenten im Unterricht sehr schön:

[Gedankenexperimente] locken den philosophischen Neuling zu Ausflügen in mögliche, gedankliche Welten, die seine ganze Denk- und Vorstellungskraft herausfordern. Auch wenn er sich in ihnen verläuft, kann er aus den Irrwegen und Abstürzen oft mehr lernen, als wenn er auf den schnurgeraden Heerstraßen des gesicherten oder dogmatischen Wissens einhertrötet. [...]¹⁶⁴

Schüler*innen werden so zu kritischen Gesellschaftsmitgliedern, die lernen, eigenständig zu denken, anstatt bloß zu reproduzieren. Sie setzen sich mit Unbekanntem auseinander, lernen Neues kennen und können ihre Sichtweisen erweitern. Zurecht bezeichnet Engels Gedankenexperimente als „Augenöffner“ und „Sehhilfen“.¹⁶⁵ Wie er betont, kommt ihnen auch eine mæeutische Funktion zu: Durch die spezifischen Fragestellungen und die Denkanstöße können Gedankenexperimente den Schüler*innen zu eigenen Einsichten verhelfen.¹⁶⁶

Wie der Titel dieser Arbeit bereits andeutet, können Gedankenexperimente einen Perspektivenwechsel bewirken, wodurch den Schüler*innen ermöglicht wird, eine Situation aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten. Zürcher betont, dass besonders überraschende oder ungewöhnliche Erkenntnisse einen solchen Perspektivenwechsel bei Schüler*innen bewirken können. Überraschende Erkenntnisse erzeugen dabei nicht nur Motivation im Unterricht, die Schüler*innen merken sich solche Einzelfälle auch besser, besonders wenn sie für sie ungewöhnlich oder emotional bedeutend sind.¹⁶⁷ Und Emotionen sind bei Gedankenexperimenten meist beteiligt, wie Brüning betont: „Gedankenexperimente betreffen nicht nur kognitive Aspekte philosophischer Reflexion, sondern auch emotionale Prozesse.“¹⁶⁸ Damit gilt es natürlich sorgsam umzugehen, und die Gedankenexperimente sollten von der Lehrperson so ausgewählt werden, dass bei den Schüler*innen nicht zu viele (negative) Emotionen hochkommen, dennoch ist die Auseinandersetzung mit ethischen Thema fast immer emotional bedeutsam und ermöglicht dadurch auch eine intensive Auseinandersetzung und Diskussion.

¹⁶² Engels, „Nehmen wir an...“ *Das Gedankenexperiment in didaktischer Absicht*, 220.

¹⁶³ Vgl. Freese, *Abenteuer im Kopf: Philosophische Gedankenexperimente*, 38.

¹⁶⁴ Freese, 34.

¹⁶⁵ Engels, „Nehmen wir an...“ *Das Gedankenexperiment in didaktischer Absicht*, 224.

¹⁶⁶ Vgl. Engels, 224.

¹⁶⁷ Vgl. Zürcher, „Gedankenexperimente“, 318.

¹⁶⁸ Barbara Brüning, „Arten und Funktionen von Gedankenexperimenten“, in *Philosophieren mit Gedankenexperimenten 2*, hg. von Martina Peters und Jörg Peters (Hamburg: Felix Meiner, 2020), 65.

Wie wir in diesem Kapitel gesehen haben, konnten mehrere Autor*innen, die sich mit dem Einsatz von Gedankenexperimenten im Unterricht befasst haben, zahlreiche positive Aspekte feststellen. Gedankenexperimente wirken sich somit auf das Unterrichtsgeschehen und die aktive Beteiligung der Schüler*innen positiv aus, eignen sich zum Einstieg und zur Auseinandersetzung mit der Philosophie und Ethik und ermöglichen Schüler*innen, einen Bezug zur eigenen Lebenswelt herzustellen und daraus für ihr Leben zu lernen. Es konnten in diesem Kapitel viele Gründe für den Einsatz von Gedankenexperimenten im Unterricht festgestellt werden, dennoch sind auch die Kritikpunkte am Einsatz von Gedankenexperimenten, die im letzten Kapitel besprochen wurden, nicht zu vernachlässigen.

3.3 Resümee

In den letzten Kapiteln wurden die Möglichkeiten und Grenzen der Methode des Gedankenexperiments aufgezeigt, indem die Kritikpunkte an ethischen Gedankenexperimenten erörtert und auf deren jeweilige Bedeutung für den Einsatz von Gedankenexperimenten im Unterricht hingewiesen wurde. In dieser Auseinandersetzung mit den Kritikpunkten konnte festgestellt werden, dass moralische Intuitionen verschiedenen Verzerrungseffekten unterliegen können, und diese im Unterricht berücksichtigt und bestmöglich korrigiert werden sollten. Ebenso wichtig ist die Auseinandersetzung der Schüler*innen mit ihren Intuitionen, welche nicht unreflektiert zu einer bestimmten Meinung führen sollen, sondern kritisch untersucht und überprüft werden sollen. Darauf wird in den Unterrichtsplanungen ein besonderes Augenmerk gerichtet werden. Ebenso ist die Kritik an den unzureichend beschriebenen Szenarien im Rahmen der Gedankenexperimente ernst zu nehmen. Eine kurze und prägnante Darstellung einer Situation ist zwar charakteristisch für ein Gedankenexperiment und kann für den Erkenntnisgewinn vorteilhaft sein, dennoch ergibt sich in diesem Zusammenhang die Frage nach der Anwendbarkeit von Gedankenexperimenten auf reale Fälle. Da für die Beantwortung einer moralischen Frage in einem realen Fall viele Faktoren berücksichtigt werden müssen, die in Gedankenexperimenten oft nicht ausreichend beschrieben sind, stellt sich die Frage nach der Relevanz von Gedankenexperimenten für die moralische Beurteilung von Situationen im realen Leben. Dieser Einwand ist ernst zu nehmen und sollte deshalb auch mit den Schüler*innen im Unterricht thematisiert werden, wobei sie selbst untersuchen können, wie relevant ein bestimmtes Gedankenexperiment für die Beurteilung eines realen Falles zu sein scheint. Ein letzter Kritikpunkt bezog sich auf sogenannte Trolley-Probleme, in denen es um Entscheidungen zwischen Leben und Tod geht. Die von Martena vorgebrachten Einwände, die

sich auf die konkrete Anwendung von Gedankenexperimenten im Unterricht beziehen, sollten in der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden. So sollte beispielsweise eine vereinfachte Darstellung ethischer Theorien, die in der Auseinandersetzung mit einem Gedankenexperiment besprochen werden, vermieden werden. Zudem sollte die Distanz zwischen einem Gedankenexperiment und einem realen Fall stets thematisiert werden und eine kritische Auseinandersetzung mit einzelnen Gedankenexperimenten forciert werden. Dass bestimmte Gedankenexperimente zu sensiblen Themen im Unterricht aber generell nicht behandelt werden sollen, konnte zurückgewiesen werden. Vielmehr sollen diese kritisch und unter Berücksichtigung des argumentativen Kontexts, in denen die Gedankenexperimente eingebettet sind, untersucht und diskutiert werden. Nur durch eine solch kritische Herangehensweise können auch die Möglichkeiten, die in Kapitel 3.2 angeführt wurden, im Unterricht realisiert werden. So können Gedankenexperimente den Unterricht beleben, indem sie die Motivation fördern und die Neugierde der Schüler*innen wecken. Zudem eignen sich Gedankenexperimente insbesondere für den Einstieg in die Ethik bzw. Philosophie, da sich die Schüler*innen darin üben, intuitive Urteile zu artikulieren und zu begründen und sich mit bestimmten philosophischen Begriffen auseinandersetzen. Die Gedankenexperimente können für die Schüler*innen auch einen persönlichen Gewinn bringen und ihnen zu neuen Einsichten und Erkenntnissen verhelfen und sie zu kritischen Denker*innen machen, die Neues wagen und Selbstverständliches hinterfragen. Abschließend kann somit festgehalten werden, dass der Einsatz von Gedankenexperimenten im Unterricht viel Potential hat, die Lehrperson dabei aber immer auch die in diesem Kapitel erörterten Kritikpunkte bedenken muss und diese im Unterricht auch thematisieren sollte. Wie Gedankenexperimente im Unterricht konkret eingesetzt werden können, wird im folgenden Kapitel 4 untersucht.

4 Anwendung von Gedankenexperimenten im Ethikunterricht

In diesem Kapitel steht der fachdidaktische Einsatz von Gedankenexperimenten im Vordergrund. Dabei soll insbesondere darauf eingegangen werden, wie Gedankenexperimente im Unterricht mit Schüler*innen durchgeführt (4.1) und entworfen (4.2) werden können, und wie diese in einer Unterrichtsreihe sinnvoll eingebettet werden können (4.3). Die Erkenntnisse, die in diesem Kapitel gewonnen werden, werden in den Unterrichtsplanungen in Kapitel 6 dieser Arbeit berücksichtigt und ausgewählte Modelle angewandt.

4.1 Gedankenexperimente durchführen

Engels betont, dass das bloße Kennenlernen eines Gedankenexperiments nicht ausreicht, um die Selbständigkeit und Urteilsfähigkeit der Schüler*innen zu stärken. Die Gedankenexperimente müssen, um dieses Ziel zu erreichen, von den Schüler*innen selbst durchgeführt oder entworfen werden.¹⁶⁹ In diesem Unterkapitel wird es zunächst um das Durchführen von Gedankenexperimenten im Unterricht gehen, wobei mehrere Möglichkeiten für den fachdidaktischen Einsatz von Gedankenexperimenten vorgestellt werden, bevor anschließend insbesondere auf den Umgang mit den intuitiven Antworten der Schüler*innen auf Gedankenexperimente eingegangen wird.

Möglichkeiten zum Einsatz von Gedankenexperimenten im Unterricht

Welche grundsätzlichen Möglichkeiten es gibt, um das Gedankenexperiment in eine Unterrichtsreihe einzubauen und welche Sozialformen dabei von Vorteil sein können, lässt sich mit dem Werk von Fisher und Tallant beantworten, das zahlreiche philosophische Gedankenexperimente und didaktische Anregungen enthält. Die Autoren beziehen sich dabei zwar eher auf Philosophiestudent*innen am Beginn ihres Studiums, aber je nach Vorwissen der Klasse sind die Empfehlungen auch für die Sekundarstufe 2 relevant. Sie nennen unter anderem die Möglichkeit, die Schüler*innen das Gedankenexperiment als Vorbereitung lesen zu lassen, um in der Einheit die wichtigsten Fragen zu diskutieren und anschließend damit verknüpfte philosophische Inhalte zu erarbeiten. Eine andere Option wäre, Schüler*innen in kleinen

¹⁶⁹ Vgl. Engels, „Nehmen wir an...“ *Das Gedankenexperiment in didaktischer Absicht*, 185.

Gruppen jeweils ein Gedankenexperiment vorbereiten zu lassen, die Schüler*innen stellen das Gedankenexperiment der Klasse vor und können Fragen vorbereiten, die dann diskutiert werden.¹⁷⁰ Alternativ kann auch die Lehrperson ein Gedankenexperiment vorbereiten und die Schüler*innen dieses in Kleingruppen diskutieren lassen. Fisher und Tallant sehen den Vorteil der Gruppenarbeit unter anderem darin, dass auch wirklich alle Schüler*innen zum Sprechen kommen, auch die, die dies vor der ganzen Klasse nicht machen würden.¹⁷¹ Fisher und Tallant nennen noch mehrere Einsatzweisen des Gedankenexperiments, für den Unterricht in der Sekundarstufe 2 scheinen die drei genannten Herangehensweisen jedoch am geeignetsten.

Wenn ein Gedankenexperiment im Unterricht mit den Schüler*innen durchgeführt werden soll, müssen zuvor einige Aspekte beachtet werden. Dazu gehört unter anderem die Struktur des Gedankenexperiments, die eventuell noch verändert bzw. ergänzt werden sollte. Laut Bertram fehlt bei Gedankenexperimenten im Original oft die explizite didaktische Versuchsanweisung, die angibt, aus welcher Perspektive und worüber genau nachgedacht bzw. diskutiert werden soll. Es macht beispielsweise einen Unterschied, ob sich Schüler*innen selbst in die Position des Handelnden versetzen sollen oder eine Handlung einer anderen Person beurteilen sollen.¹⁷² Engels zufolge macht es ebenfalls einen Unterschied, ob der Ausgang eines Gedankenexperiments bereits festgelegt ist oder nicht. Er empfiehlt aus didaktischen Gründen, geschlossene Gedankenexperimente in offene umzuwandeln, sodass nicht von vornherein feststeht, was bei dem Experiment herauskommen soll.¹⁷³

Engels sieht mehrere Möglichkeiten für den Einsatz von Gedankenexperimenten im Unterricht. So kann das Gedankenexperiment mit den Schüler*innen gänzlich gelesen, interpretiert und kritisch betrachtet werden, wenn die Struktur und Funktion von Gedankenexperimenten im Vordergrund stehen soll.¹⁷⁴ Für effektiver hält Engels jedoch das individuelle Durchführen des Gedankenexperiments. Dazu erhalten die Schüler*innen nicht den gesamten Text, sondern nur das Szenario und folgen den angegebenen Versuchsanweisungen. Die Annahmen des Gedankenexperiments sollten so dargestellt werden, dass die Schüler*innen über das Wesentliche nachdenken und tiefere Gründe finden, die für oder gegen etwas sprechen.¹⁷⁵ Dies kann in Einzel- oder Gruppenarbeit geschehen, Engels empfiehlt, die Ergebnisse anschließend mündlich vortragen zu lassen oder gemeinsam zu erörtern. Anstatt der Diskussion kann das

¹⁷⁰ Vgl. Fisher und Tallant, *How to get philosophy students talking. An instructor's toolkit*, xvi.

¹⁷¹ Vgl. Fisher und Tallant, xvii.

¹⁷² Vgl. Bertram, *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch*, 188–89.

¹⁷³ Vgl. Engels, „Nehmen wir an...“ *Das Gedankenexperiment in didaktischer Absicht*, 189.

¹⁷⁴ Vgl. Engels, „Gedankenexperimente“, 191.

¹⁷⁵ Vgl. Engels, 191–92.

Experiment auch mittels einer Schreibaufgabe durchgeführt werden, bei der die Schüler*innen diskursive Texte oder kleine Geschichten zur Beantwortung der Frage formulieren. Dabei ist von Seiten der Lehrperson zu beachten, dass die Aufgabenstellung möglichst eingengt und konkret ist, sodass die Schüler*innen im Idealfall eine bestimmte Situation vor Augen haben. Als Vereinfachung der Aufgabe könnte man den Schüler*innen den Anfang der Geschichte geben, die sie dann fortsetzen sollen, sie können aber auch nur mit der Versuchsanweisung arbeiten.¹⁷⁶ Schlussendlich können Gedankenexperimente von Schüler*innen auch selbst entworfen werden, worauf aber erst im nächsten Kapitel eingegangen werden soll.

Auch Zürcher beschäftigt sich mit dem fachdidaktischen Einsatz von Gedankenexperimenten. Besonders eignen sich diese laut ihm zum Einstieg in ein neues Thema, zum Anstoß von Debatten, zur Übung von Textverständnis oder zur Rekonstruktion von Argumenten.¹⁷⁷ Zürcher beschreibt die Behandlung eines Gedankenexperiments im Unterricht anhand von sieben Schritten.¹⁷⁸

1. Schritt: Einstieg und Grundverständnis für das Gedankenexperiment entwickeln

Das Gedankenexperiment wird mithilfe eines Textes oder Kurzfilms vorgestellt und anschließend besprochen, um ein gemeinsames Grundverständnis zu erlangen. Dabei soll vor allem geklärt werden, wer die Akteur*innen sind und was ihre Handlungsmöglichkeiten sind.

2. Schritt: Intuitionen und erste Interpretationsversuche

In einem nächsten Schritt sollen die Intuitionen aller Schüler*innen ermittelt werden und erste Interpretationsversuche angeregt werden. Grundlegend ist die dabei Frage, was in dieser beschriebenen Situation getan werden soll.

3. Schritt: Vergleich der Intuitionen und Verknüpfung mit bekannten Argumenten und Theorien

Anschließend werden die unterschiedlichen Intuitionen der Schüler*innen verglichen und in Bezug auf bereits bekannte Argumente oder Theorien analysiert. Dabei sollen auch die Gründe, die für eine bestimmte Handlungsentscheidung sprechen, im Vordergrund stehen.

¹⁷⁶ Vgl. Engels, 192.

¹⁷⁷ Vgl. Zürcher, „Gedankenexperimente“, 320.

¹⁷⁸ Vgl. Zürcher, 320–23.

4. Schritt: Deutung der Autorin/des Autors

In einem vierten Schritt soll die Intention der Autorin bzw. des Autors erörtert werden, um das Gedankenexperiment systematisch im Rahmen der ethischen Theorien einordnen zu können.

5. Schritt: Kritische Stellungnahme zum Gedankenexperiment

Es folgt eine kritische Betrachtung und Prüfung, ob die Autorin bzw. der Autor mit dem Gedankenexperiment ihr bzw. sein Ziel erreicht.

6. Schritt: Einwände und Bezug zu anderen Autor*innen oder Theorien

Hierbei wird das Gedankenexperiment in einem größeren Zusammenhang betrachtet und mit anderen ethischen Theorien (z.B. Utilitarismus, Deontologie) und deren Vertreter*innen verglichen. Einwände und andere Gedankenexperimente können thematisiert werden, ebenso wie grundlegende Begriffe, die in diesem Zusammenhang zentral sind.

7. Schritt: Modifikationen des Gedankenexperiments

Im letzten Schritt können eigene Modifikationen des Gedankenexperiments vorgenommen werden, um den Fokus zu richten bzw. zu ändern. Dabei soll untersucht werden, inwiefern und weshalb bestimmte Änderungen unsere Überzeugungen ändern können.¹⁷⁹

Die sieben Schritte von Zürcher scheinen eine sehr ausführliche Behandlung eines Gedankenexperiments im Unterricht zu ermöglichen, insbesondere aufgrund der Schritte 5 bis 7, die eine kritische Auseinandersetzung mit dem Gedankenexperiment forcieren, indem Kritikpunkte erörtert, Einwände diskutiert und Modifikationen vorgenommen werden. Eine ähnliche, jedoch weniger weitreichende Vorgehensweise beim Einsatz von Gedankenexperimenten im Unterricht beschreibt Ogien. Er spricht dabei von „demokratisierten“ Gedankenexperimenten, die mit Schüler*innen in fünf Schritten bearbeitet werden können: Nach der Konfrontation mit dem Gedankenexperiment (1) werden die spontanen Antworten der Schüler*innen eingeholt (2) und Begründungen für die spontanen Urteile genannt (3), um anschließend Gründe für die Häufigkeit des Auftretens der jeweiligen Antworten zu suchen (4) und letztendlich allgemeine Konsequenzen in Bezug auf die ethischen Theorien – Ogien nennt dabei den Konsequentialismus, die Deontologie und die Tugendethik – abzuleiten (5).¹⁸⁰ Im Vergleich zu Zürchers didaktischer Herangehensweise erscheinen die

¹⁷⁹ Vgl. Zürcher, 320–23.

¹⁸⁰ Vgl. Ogien, *Human kindness and the smell of warm croissants. An introduction to ethics*, 134–35.

fünf Stufen von Ogien etwas oberflächlich, insbesondere weil eine kritische Auseinandersetzung mit dem Gedankenexperiment und Einwänden fehlt, weshalb in den Unterrichtsplanungen in Kapitel 6 dieser Arbeit die sieben Schritte von Zürcher angewendet werden.

Wie auch Engels betont Ogien, dass bei der Konfrontation mit dem Gedankenexperiment eine eindeutige Frage gestellt werden soll, die die Schüler*innen beantworten sollen, beispielsweise die Frage, was in dieser Situation getan werden soll, oder die Frage, was in dieser Situation moralisch erlaubt wäre. Zudem hebt er hervor, dass moralische Prinzipien oder ethische Theorien aufgrund widersprüchlicher Intuitionen, die sich in einzelnen Gedankenexperimenten ergeben, nicht prinzipiell zurückgewiesen werden können. Es gibt beispielsweise sehr viele Gedankenexperimente, die utilitaristische Prinzipien als kontraintuitiv darstellen, ein Gedankenexperiment reicht aber nicht aus, um die Theorie des Utilitarismus deswegen zurückzuweisen.¹⁸¹

Eine weitere Anregung für den Einsatz von Gedankenexperimenten kann bei Engels gefunden werden. Er rät beispielsweise dazu, nicht gleich das ganze Gedankenexperiment mit den Schüler*innen zu lesen, sondern nur Textfragmente als Denkanreiz zur Verfügung zu stellen. Beispielsweise könnte nur die Einleitung gezeigt werden, sodass die Schüler*innen selbständig weiterdenken, ohne das ganze Gedankenexperiment zu kennen. Anschließend könnte die Einleitung immer um ein paar weitere Sätze ergänzt werden. Dieses schrittweise Vorgehen, wobei Schüler*innen ihre Gedanken sowohl mündlich mitteilen als auch verschriftlichen können, rege zum eigenen Denken an und gehe über das reine Nachvollziehen eines Gedankenexperiments hinaus.¹⁸² Außerdem werde Kritik an den weiteren Ausführungen der Autorin bzw. des Autors wahrscheinlicher, wenn die eigenen Fortführungen mit dem Originaltext verglichen und beurteilt werden können.¹⁸³ Entscheidend bei dieser Vorgehensweise ist, dass die Aufgabenstellung von Seiten der Lehrperson gut durchdacht wurde. Es sollte in der Arbeitsanleitung beispielsweise angegeben werden, aus welcher Sicht das Gedankenexperiment fortgesetzt werden soll und eine Richtung festgelegt werden, dass das Gedankenexperiment philosophisch bleibt. Auch wenn dies nicht beachtet wird und die Schüler*innen in ihren Fortsetzungen frei sind, entstehen laut Engels oft sehr interessante Gedankenexperimente und Diskussionen, sie weichen aber oft vom intendierten Stundenthema ab. Schlussendlich sollen die Schüler*innen auch Feedback bekommen, wenn sie einen Text

¹⁸¹ Vgl. Ogien, 138.

¹⁸² Vgl. Engels, „Nehmen wir an...“ *Das Gedankenexperiment in didaktischer Absicht*, 190–92.

¹⁸³ Vgl. Engels, 194.

geschrieben haben, und die Intention des Textes soll mit den Schüler*innen besprochen werden.¹⁸⁴

Insgesamt ist beim Einsatz von Gedankenexperimenten außerdem darauf zu achten, dass andere Methoden zur Ergänzung des Gedankenexperiments notwendig sind, laut Engels besonders das Gespräch.¹⁸⁵ Auch Peters und Peters betonen, dass das Gedankenexperiment notwendigerweise mit anderen Unterrichtsmethoden kombiniert werden muss, um nicht oberflächlich zu bleiben.¹⁸⁶ Zu beachten ist beim fachdidaktischen Einsatz von Gedankenexperimenten außerdem, dass nicht zu sehr in den Privatbereich der Schüler*innen eingedrungen wird. Sie sollten sich nicht dazu gedrängt fühlen, etwas Persönliches preiszugeben, wenn sie nicht möchten.¹⁸⁷ Zudem rät Engels, dass es den Schüler*innen immer möglich sein sollte, das Gedankenexperiment aus einem unpersönlichen Standpunkt durchzuführen, wenn sie nicht preisgeben möchten, wie sie sich selbst in diesem Falle verhalten würden.¹⁸⁸

Einholen und Bearbeitung der intuitiven Urteile der Schüler*innen

Wie bereits festgestellt werden konnte, raten Engels, Zürcher und Ogien Lehrpersonen das Einholen der intuitiven Antworten der Schüler*innen. Stokes empfiehlt dazu die Verwendung von Abstimmungen bzw. Umfragen, welche zwei Mal eingesetzt werden sollen, um Veränderungen in Bezug auf die Intuitionen feststellen zu können.¹⁸⁹ Ziel sei dabei aber nicht, empirische Forschung über moralische Kognitionen durchzuführen, sondern Daten zu sammeln, die als wertvolle Ressource im Unterricht eingesetzt werden können, um sich mit den Ergebnissen und möglichen Gründen zu beschäftigen.¹⁹⁰ Die Umfrageergebnisse ermöglichen laut Stokes die Auseinandersetzung mit den Intuitionen der Schüler*innen, bieten die Möglichkeit, eigene und andere Standpunkte kritisch zu hinterfragen und sich mit den grundlegenden ethischen Theorien auseinanderzusetzen.¹⁹¹ Auch Nadelhoffer und Nahmias empfehlen bei der Auseinandersetzung mit Gedankenexperimenten den Einsatz von Umfragen. Sie verwendeten die Umfragen ursprünglich für Forschungszwecke, entdeckten dann aber den

¹⁸⁴ Vgl. Engels, 200–201.

¹⁸⁵ Vgl. Engels, 224.

¹⁸⁶ Vgl. Martina Peters und Jörg Peters, *Philosophieren mit Gedankenexperimenten* (Hamburg: Felix Meiner, 2020), 11.

¹⁸⁷ Vgl. Engels, „Gedankenexperimente“, 192–93.

¹⁸⁸ Vgl. Engels, „Nehmen wir an...“ *Das Gedankenexperiment in didaktischer Absicht*, 216.

¹⁸⁹ Vgl. Patrick Stokes, „Philosophy has consequences! Developing metacognition and active learning in the ethics classroom“, *Teaching Philosophy* 35, Nr. 2 (2012): 152.

¹⁹⁰ Vgl. Stokes, 154.

¹⁹¹ Vgl. Stokes, 155–57.

Einsatz von Umfragen als wertvolle pädagogische Methode.¹⁹² Einen Vorteil sehen sie in der Auseinandersetzung mit dem Material in schriftlicher Form, welches die Schüler*innen direkt vor sich haben, um sich jederzeit auf den Text bzw. das Gedankenexperiment beziehen zu können. Ein weiterer Vorteil ist die klare Darstellung der Ergebnisse, wodurch Schüler*innen sehen, dass nicht alle ihre Intuitionen teilen und sie sich mit ihren spontanen Urteilen auseinandersetzen müssen und bestimmte Positionen rechtfertigen müssen. Die Umfrage vermittelt den Schüler*innen außerdem, dass ihre Meinungen wichtig sind, wodurch sie sich auch intensiver mit dem Material auseinandersetzen. Nadelhoffer und Nahmias empfehlen, dass man den Schüler*innen genug Zeit gibt, um die Beschreibungen genau zu lesen und sich eigenständig Gedanken zu machen. Schüler*innen können nach dieser Zeit des Nachdenkens über einen Fall ihre Position besser begründen, sie werden angeregt in Diskussionen und Debatten aktiv teilzunehmen und sich mit ihren und anderen Gedanken auseinanderzusetzen. Außerdem lerne die Lehrperson die Klasse dadurch besser kennen, und könne bei mehreren Abstimmungen erkennen, wie sich die Meinungen zu einem bestimmten Thema verändert haben.¹⁹³

In seinem Text „If it, anchor it, open it up“ beschreibt Worley eine Methode, um kontrafaktische Szenarien mit Schüler*innen zu diskutieren, die auch bei der Behandlung eines Gedankenexperiments im Unterricht angewandt werden kann. Die Schüler*innen werden dabei angeregt, die kontrafaktische Situation durchzudenken (iffing) und die Konsequenzen, die sich daraus ergeben würden, zu äußern.¹⁹⁴ Um eine philosophische Diskussion fokussiert führen zu können, ohne dass die Beiträge der Schüler*innen vom eigentlichen Thema abweichen, empfiehlt Worley das Verankern (anchoring), welches darin besteht, die ursprünglich gestellte Frage zu wiederholen.¹⁹⁵ Dies würde die Schüler*innen auch dazu ermutigen, ihre Meinung in Form von Argumenten mit Prämissen und Konklusion kundzutun.¹⁹⁶ Ein entscheidendes Merkmal dieser Methode, ist, dass (grammatikalisch) geschlossene Fragen gestellt werden, die mit Ja oder Nein zu beantworten sind, da diese eine fokussierte Diskussion ermöglichen würden. Worley empfiehlt geschlossene Fragen auch, um intuitive Antworten hervorzurufen, welche er als Ausgangspunkt einer philosophischen Diskussion ansieht.¹⁹⁷ Dennoch werden die Schüler*innen dazu anregen, dieses Ja oder Nein zu begründen, was dann der letzte Schritt in

¹⁹² Vgl. Thomas Nadelhoffer und Eddy Nahmias, „Polling as pedagogy. Experimental philosophy as a valuable tool for teaching philosophy“, *Teaching Philosophy* 31, Nr. 1 (2008): 46.

¹⁹³ Vgl. Nadelhoffer und Nahmias, 46–48.

¹⁹⁴ Vgl. Worley, „If it, anchor it, open it up. A closed, guided questioning technique“, 137–38.

¹⁹⁵ Vgl. Worley, 133.

¹⁹⁶ Vgl. Worley, 133.

¹⁹⁷ Vgl. Worley, 147.

der Methode „if it, anchor it, open it up“ wäre, nämlich das Öffnen der Frage (opening). Dass die Schüler*innen ihre Antworten begründen, ist für Worley notwendig, weshalb die Begründungen, Klarstellungen oder Erklärungen der Schüler*innen durch Nachfragen von der Lehrperson forciert werden sollten.¹⁹⁸ Am Ende seines Textes beschreibt Worley den philosophischen Prozess in vier Schritten, beginnend mit den intuitiven Antworten auf ein bestimmtes Szenario (Respond), gefolgt von einer Reflexion (Reflect), dem Begründen (Reason), bevor schlussendlich die Antwort neu bewertet wird (Re-evaluate).¹⁹⁹ Da diese Methode von den Schüler*innen die Auseinandersetzung mit ihren intuitiven Urteilen fordert und sie nicht dabei stehenbleiben dürfen, wie bereits in Kapitel 3.1.1 betont wurde, eignet sich die Methode besonders für die Bearbeitung von Gedankenexperimenten im Unterricht und wird deshalb auch in den Unterrichtsplanungen in Kapitel 6 berücksichtigt.

Wie wir in diesem Kapitel sehen konnten, gibt es unterschiedliche Möglichkeiten, ein Gedankenexperiment im Unterricht einzusetzen. Entscheidend, um eine passende Form zu finden, ist dabei die Frage, was mit dem Gedankenexperiment im Unterricht bezweckt werden soll. In den Unterrichtsplanungen in Kapitel 6 dieser Arbeit werden mehrere dieser Erkenntnisse berücksichtigt. Für eine ausführliche Auseinandersetzung mit den Gedankenexperimenten im Unterricht werden dazu die sieben Schritte von Zürcher herangezogen. Zudem werden in den Unterrichtsstunden Abstimmungen durchgeführt, um die intuitiven Antworten der Schüler*innen erfassen und diskutieren zu können, wie dies von mehreren Autor*innen empfohlen wird. Für den Umgang mit den intuitiven Antworten der Schüler*innen kann außerdem die 4 R-Methode von Worley (Respond, Reflect, Reason, Re-evaluate) angewandt werden, die es ermöglicht, die Erkenntnis aus Kapitel 3.1.1, dass man bei intuitiven Antworten der Schüler*innen nicht stehenbleiben darf, im Unterricht umzusetzen. Die Sozialform der Gruppenarbeit, die von Fisher und Tallant zur Auseinandersetzung mit Gedankenexperimenten beschrieben wird, wird ebenfalls in den Unterrichtsstunden eingesetzt werden. Im folgenden Kapitel geht es nun um eine Einsatzmöglichkeit von Gedankenexperimenten, die von den Schüler*innen selbst Kreativität verlangt: das Entwerfen von Gedankenexperimenten.

¹⁹⁸ Vgl. Worley, 145.

¹⁹⁹ Vgl. Worley, 147.

4.2 Gedankenexperimente entwerfen

Neben dem Durchführen von Gedankenexperimenten mit Schüler*innen, können die Schüler*innen auch angeregt werden, selbständig Gedankenexperimente zu entwerfen. Um die Schüler*innen ihre eigenen Gedankenexperimente entwerfen zu lassen, bedarf es laut Zürcher aber einiger Voraussetzungen. Die Schüler*innen sollten bereits Übung im Argumentieren haben und in der entsprechenden Unterrichtseinheit genügend Zeit haben, um sich mit dem Thema auseinanderzusetzen und ein Gedankenexperiment zu entwerfen. Dazu empfiehlt Zürcher längere, individualisierte Sequenzen.²⁰⁰ Engels betont zudem, dass die Schüler*innen die Struktur bzw. den Aufbau von Gedankenexperimenten kennen müssen, um sich selbst Szenarien auszudenken.²⁰¹ Die Lehrperson kann den Schüler*innen auch vorgeben, was mit dem Gedankenexperiment erreicht werden soll. Engels nennt dafür ein paar Beispiele: „Denke dir ein Gedankenexperiment aus, mit dessen Hilfe du dir klar machen kannst,

- ob man immer die Wahrheit sagen sollte
- wie Routinen im täglichen Leben zu bewerten sind
- wie man mit der eigenen Lebenszeit umgehen sollte
- ob staatliche Gewalt notwendig ist“.²⁰²

Auch Zürcher ist der Auffassung, dass Schüler*innen ihr Argumentationsziel kennen müssen, um ein Gedankenexperiment entwerfen zu können. Dazu muss zuerst geklärt werden, welcher Begriff überhaupt thematisiert werden soll, dann kann eine konkrete Geschichte entwickelt und auf das Wesentliche reduziert werden.²⁰³ Um die Aufgabe für die Schüler*innen einfacher zu gestalten, kann auch ein bestehendes Gedankenexperiment abgeändert werden. Beispielsweise könnte durch die Abänderung ein anderes Argumentationsziel angestrebt werden oder neue Begriffe thematisiert werden. Zürcher nennt dabei Singers Gedankenexperiment „Kind im Teich“, welches von den Schüler*innen so abgeändert werden kann, dass bestimmte Einwände abgewendet werden können.²⁰⁴ Darauf wird im Rahmen der Unterrichtseinheit zur Sozialethik, bei der Singers Gedankenexperiment behandelt wird, noch ausführlicher eingegangen werden.

Wieland und Endt kritisieren, dass Gedankenexperimente oft in Bezug auf ihre Funktion analysiert werden, nicht aber dahingehend, wie Gedankenexperimente entworfen werden

²⁰⁰ Vgl. Zürcher, „Gedankenexperimente“, 326.

²⁰¹ Vgl. Engels, „Gedankenexperimente“, 193.

²⁰² Engels, 193.

²⁰³ Vgl. Zürcher, „Gedankenexperimente“, 327.

²⁰⁴ Vgl. Zürcher, 327.

können. Dies liege an der falschen Annahme, dass es keine allgemeinen Kriterien zum Erfinden von Gedankenexperimenten gebe.²⁰⁵ Das von ihnen entworfene „Guidebook“ soll Schüler*innen helfen, bereits bestehende Gedankenexperimente zu analysieren, um anschließend selbst welche zu erfinden. Dabei konzentrieren sie sich auf Gedankenexperimente, die als Gegenbeispiele fungieren, was eine der Hauptfunktionen ethischer Gedankenexperimente ist, wie wir in Kapitel 2.3 und 2.4 feststellen konnten. Wieland und Endt verstehen Gedankenexperimente wie Sorensen als Experimente, die den Zusammenhang zwischen Variablen untersuchen, wobei jeweils entschieden werden muss, welche Faktoren beibehalten werden und welche variiert werden.²⁰⁶ Das Vorgehen beim Entwerfen von Gegenbeispielen, die eine bestimmte ethische Theorie schwächen bzw. widerlegen sollen, gliedert sich in vier Schritte:

1. Zuerst soll die Theorie, die mithilfe eines Gegenbeispiels widerlegt werden soll, identifiziert werden. Die Theorie besteht dabei aus Variable A, die sich in bestimmter Weise zu Variable B verhält.
2. In einem zweiten Schritt wird entschieden, welche Variable beibehalten werden soll und welche Variable verändert werden soll. Dazu ist eine Unterscheidung zwischen notwendigen und hinreichenden Bedingungen für das Auftreten der Variable B erforderlich.
 - a. Von einer hinreichenden Bedingung kann ausgegangen werden, wenn Variable B immer auftritt, wenn A auftritt. Bei **hinreichenden Bedingungen** soll Variable A behalten werden, Variable B aber nicht.
 - b. Wenn Variable B nur dann auftreten kann, wenn auch A auftritt, handelt es sich um eine notwendige Bedingung. Bei **notwendigen Bedingungen** soll Variable B behalten werden, Variable A aber nicht.
3. Der dritte Schritt ist beim Konzipieren von Gedankenexperimenten laut Wieland und Endt der schwierigste, da eine alternative Theorie gesucht werden muss. Auch bei diesem Schritt ist die Unterscheidung zwischen einer notwendigen und hinreichenden Bedingung für das weitere Vorgehen entscheidend
 - a. Bei einer **hinreichenden Bedingung** soll ein anderer Faktor (C) entfernt werden, der für das notwendige Auftreten von B verantwortlich gemacht werden kann. Daraufhin wird B verschwinden.

²⁰⁵ Vgl. Wieland und Endt, „Analysing thought experiments“, 370.

²⁰⁶ Vgl. Wieland und Endt, 371–72.

- b. Bei einer **notwendigen Bedingung** soll ein zusätzlicher Faktor (C) hinzugefügt werden, der für das hinreichende Auftreten von B verantwortlich gemacht werden kann. A ist dann nicht weiter notwendig, um zu B zu führen.
4. Im vierten und letzten Schritt soll den Leser*innen genug Informationen gegeben werden, sodass die Faktoren der relevanten Theorien korrekt interpretiert werden können. Es geht aber nicht darum, möglichst viele Informationen zu vermitteln, sondern für das Szenario relevante Informationen zu ergänzen.²⁰⁷

Diese von Wieland und Endt beschriebene Vorgehensweise, um eine bestimmte Theorie zu widerlegen, kann auch im Unterricht eingesetzt werden, um beispielsweise bereits existierende Gedankenexperimente zu analysieren. Durch diese abstrakte Auseinandersetzung mit den Gedankenexperimenten, die als Gegenbeispiele fungieren, können die Schüler*innen ihr logisches Denken schulen und erkennen, wie bestimmte Theorien widerlegt werden können. Wenn die Schüler*innen mit der Vorgehensweise vertraut sind, können sie auch selbst Gedankenexperimente nach diesem Schema entwerfen. Zur Veranschaulichung der vier Schritte sollte im Unterricht die Analyse an bereits bekannten Gedankenexperimenten durchgeführt werden. Dazu kann unter anderem das Trolley-Problem von Thomson herangezogen werden, das auch von Wieland und Endt in ihrem Text als Beispiel verwendet wird. Eine Variante ihres Gedankenexperiments lautet folgendermaßen: Stellen Sie sich vor, Sie sind ein*e Passagier*in in einem Zug, bei dem die Bremsen nicht mehr funktionieren und der Zugführer nicht mehr lebt. Sie sehen, dass der Zug auf fünf Gleisarbeiter*innen zurast. Die Gleisarbeiter*innen können nicht mehr rechtzeitig fliehen und der Zug kann nicht gestoppt werden, Sie könnten den Zug aber so umlenken, dass er auf einem anderen Gleis weiterrast. Doch auch auf diesem Gleis befindet sich eine Person. Die Frage ist nun, ob Sie den Zug umlenken und dadurch eine Person töten würden, oder Sie nicht eingreifen und die fünf Personen sterben lassen würden.²⁰⁸ Im Unterricht könnte nach der Auseinandersetzung mit den intuitiven Antworten der Schüler*innen das Gedankenexperiment von Thomson mit den vier Schritten von Wieland und Endt analysiert werden.

1. In einem ersten Schritt muss dazu die Position, gegen die sich Thomsons Gedankenexperiment richtet, identifiziert werden. Das ist jene Position, bei der angenommen wird, dass man eine Gefahr nur dann abwenden darf (Variable B), wenn dabei niemand getötet wird (Variable A).

²⁰⁷ Vgl. Wieland und Endt, 370–75.

²⁰⁸ Vgl. Thomson, „Killing, letting die, and the trolley problem“, 207.

2. Dass niemand getötet wird, ist im Rahmen dieser Position eine notwendige Bedingung dafür, dass man die Gefahr abwenden darf. Um diese Theorie zu widerlegen, muss in einem zweiten Schritt Variable B (das Abwenden der Gefahr) von Thomson behalten werden, Variable A (dass niemand getötet wird) aber weggelassen werden.
3. Anschließend muss im dritten Schritt ein zusätzlicher Faktor ergänzt werden, der für das Abwenden der Gefahr (Variable B) hinreichend ist. Dieser zusätzliche Faktor besteht für Thomson darin, dass ein neues Ziel weniger Opfer fordert als das ursprüngliche (Variable C). Wenn das neue Ziel also weniger Opfer fordert als das ursprüngliche, darf die Gefahr abgewandt werden. Dass niemand getötet werden darf (Variable A), trifft dadurch nicht mehr zu.
4. Im vierten Schritt werden Details ergänzt, wie der Zug, der*die Passagier*in und die Personen auf den beiden Gleisen.²⁰⁹

Das zuvor beschriebene Gedankenexperiment ist jedoch nur eines von mehreren Szenarien des Trolley-Problems. Ein anderes Szenario kann im Unterricht verwendet werden, um den Schüler*innen die Funktionsweise eines Gegenbeispiels in Bezug auf eine Theorie, die eine hinreichende Bedingung für das Abwenden einer Gefahr beschreibt, zu veranschaulichen: Stellen Sie sich vor, Sie befinden sich auf einer Fußgängerbrücke und sehen, wie ein Zug ungebremst auf fünf Gleisarbeiter*innen zurollt. Der einzige Weg, den Zug zu stoppen, wäre, einen dicken Mann, der ebenfalls auf der Brücke steht, hinunterzustoßen. Würden Sie versuchen, die fünf Gleisarbeiter*innen zu retten, indem Sie den dicken Mann töten?²¹⁰ Das Gedankenexperiment lässt sich folgendermaßen rekonstruieren.

1. Thomson richtet sich mit diesem Szenario gegen die Position, dass man eine Gefahr *immer* abwenden darf (Variable B), wenn das neue Ziel weniger Opfer fordert als das ursprüngliche (Variable A).
2. Die geringere Opferzahl des neuen Ziels ist der Position zufolge eine hinreichende Bedingung für das Abwenden der Gefahr. Um diese Annahme zu widerlegen, muss Thomson Variable A (das neue Ziel fordert weniger Opfer als das ursprüngliche) behalten, Variable B (das Abwenden der Gefahr) soll aber wegfallen.
3. Um Variable B loswerden zu können, muss im dritten Schritt ein Faktor (Variable C) entfernt werden, der als notwendig für Variable B (das Abwenden der Gefahr) betrachtet werden kann. In diesem Fall wäre das der Faktor, dass man eine Person dazu benutzen

²⁰⁹ Vgl. Wieland und Endt, „Analysing thought experiments“, 377.

²¹⁰ Vgl. Thomson, „Killing, letting die, and the trolley problem“, 207–8.

darf, um eine Gefahr für andere zu verhindern. Auch wenn das neue Ziel weniger Opfer fordert als das ursprüngliche (Variable A), ist das Abwenden der Gefahr (Variable B) folglich nicht erlaubt, wenn man dazu eine Person missbrauchen müsste (Variable C).

4. Diese Faktoren werden durch Details wie die Fußgängerbrücke und den dicken Mann ergänzt, um das Gedankenexperiment fertigzustellen.²¹¹

Da dieses formale Vorgehen für die Schüler*innen sehr fordernd sein kann, wäre eine Veranschaulichung auf der Tafel sicherlich hilfreich. Zudem sollte genug Zeit eingeplant werden, sodass die Lehrperson das Vorgehen ausführlich erklären und eventuell wiederholen kann und die Schüler*innen auch die Möglichkeit erhalten, die Vorgehensweise für sich selbst nochmals durchzudenken. Wenn die Schüler*innen das Vorgehen nachvollziehen können und die vier Schritte auch auf andere Beispiele anwenden können, können sie auch dazu angeregt werden, ihre eigenen Gegenbeispiele mittels dieser Vorgehensweise zu entwerfen.

An dieser Stelle muss jedoch nochmals betont werden, dass Gegenbeispiele, die im „Guidebook“ von Wieland und Endt beschrieben werden, lediglich eine von mehreren Funktionen von Gedankenexperimenten darstellen. Es gibt, wie wir bereits gesehen haben, auch andere Arten von Gedankenexperimenten, die von den Schüler*innen im Unterricht ebenfalls konzipiert werden können. Dazu kann das Werk von Engels herangezogen werden, der unterschiedliche Strategien aufzählt, die beim Erfinden von Gedankenexperimenten von Autor*innen oft verwendet werden.²¹² Diese „Kunstgriffe der Experimentierenden“²¹³, wie er sie bezeichnet, können auch beim Entwerfen eigener Gedankenexperimente angewandt werden. Die folgende Aufzählung bietet eine Auswahl an Strategien, die besonders im Hinblick auf ethische Gedankenexperimente relevant erscheinen.

Nichtwissenschaftliche Hochrechnung

Diese Art von Gedankenexperimenten gleicht einer Utopie, bezieht sich jedoch nur auf einen kleinen Bereich der Gesellschaft. Die nichtwissenschaftliche Hochrechnung beschreibt zumeist ein Szenario, das nicht eintreten soll. Es ist somit einer negativen Utopie ähnlich, konzentriert sich dabei aber eben nur auf einen ganz bestimmten Bereich.²¹⁴

²¹¹ Vgl. Wieland und Endt, „Analysing thought experiments“, 378–79.

²¹² Vgl. Engels, „Nehmen wir an...“ *Das Gedankenexperiment in didaktischer Absicht*, 88.

²¹³ Engels, 88.

²¹⁴ Vgl. Engels, 89.

Fokussierende Abstraktion

Bei einer fokussierenden Abstraktion wird das Wesentliche einer Situation in den Blick genommen, während andere Faktoren ausgeblendet werden.²¹⁵ Diese Art von Gedankenexperimenten kann nach Walshs Typologie ethischer Gedankenexperimente den Klarstellungshilfen zugeordnet werden, für welche die Reduktion auf das Wesentliche bzw. die getrennte Betrachtung verschmolzener Elemente charakteristisch ist²¹⁶, wie wir am Beispiel „Der letzte Mensch“ von Routley sehen konnten und bei der Unterrichtsplanung zur Umweltethik nochmals sehen werden.

Simulation von Nichtwissen

Eine weitere Strategie, die bei Gedankenexperimenten oft angewandt wird, ist die Simulation von Nichtwissen. Man stellt sich dabei vor, man wüsste etwas nicht, das man eigentlich weiß. Ein Beispiel dafür wäre „Der Schleier des Nichtwissens“ von Rawls, wobei man sich vorstellen soll, seine Stellung in der Gesellschaft nicht zu kennen, um davon zu Schlüssen zu gelangen, die ein gerechtes Zusammenleben ermöglichen.²¹⁷

Fiktive Analogien

Oft bestehen ethische Gedankenexperimente auch aus Analogien, wobei das Analogon fiktiv oder sogar kontrafaktisch ist. Entscheidend ist dabei, wie wir im Kapitel zur Kritik an Gedankenexperimenten bereits gesehen haben, die Ähnlichkeit oder Gleichheit einer Beziehung. Um Schlüsse aus dem Gedankenexperiment ziehen zu können, muss sich A zu B (zumindest ähnlich) verhalten, wie C zu D.²¹⁸ Zu den fiktiven Analogien zählt unter anderem das Gedankenexperiment „Menschen auf der Speisekarte“ von Kaplan, bei welchem wir Menschen von Außerirdischen so behandelt werden, wie wir die Tiere behandeln.²¹⁹ Auch bei den Gedankenexperimenten „Der bewusstlose Geiger“ und dem „Kind im Teich“, die in Kapitel 5 vorgestellt und in Kapitel 6 für die Unterrichtsplanungen herangezogen werden, handelt es sich um fiktive Analogien, weshalb sie in dieser Arbeit eine besonders wichtige Rolle einnehmen.

In seinem Buch „*Nehmen wir an ...*“ *Das Gedankenexperiment in didaktischer Absicht* werden von Engels viele weitere Strategien und entsprechende Beispiele genannt, darunter die hypothetische Verallgemeinerung, die fiktive Nichtung (Negation), das hypothetische

²¹⁵ Vgl. Engels, 98.

²¹⁶ Vgl. Walsh, „A moderate defence of the use of thought experiments in applied ethics“, 471.

²¹⁷ Vgl. Engels, „*Nehmen wir an...*“ *Das Gedankenexperiment in didaktischer Absicht*, 108.

²¹⁸ Vgl. Engels, 122.

²¹⁹ Vgl. Engels, 128.

Fürwahrhalten, die Imagination einer defizitären Situation, die experimentelle Umkehrung, die imaginäre Erfindung, die Vermischung der Arten, Transformationen, Perspektivenwechsel, Kommutationen, Spiele mit der Zeit und fiktive Eingriffe in die Geschichte.²²⁰ Diese Verfahren können bei Engels ausführlich nachgelesen werden, nicht alle davon sind aber relevant für ethische Gedankenexperimente, weshalb hier nur eine Auswahl beschrieben wurde. Engels betont außerdem, dass nicht nur Schüler*innen Gedankenexperimente entwerfen können, sondern auch Lehrpersonen sollten laut Engels in der Lage sein, sich Gedankenexperimente selbst auszudenken, um sie anschließend im Unterricht verwenden zu können. Dabei können die Lehrer*innen auf die Fähigkeiten, die Bedürfnisse und das Alter der Lernenden Rücksicht nehmen. Als Anregungen können auch Filme, literarische Werke, Lieder oder Bilder dienen, um daraus ein Gedankenexperiment mit konkreter Versuchsanweisung zu erstellen.²²¹

Am Ende dieses Kapitels soll nochmals festgehalten werden, dass die Schüler*innen bereits mehrere Gedankenexperimente durchgeführt und ausführlich behandelt haben sollten, um eigene Gedankenexperimente entwerfen zu können. Die Lehrperson muss demnach im Unterricht Vorarbeit leisten, wenn es ihr Ziel ist, mit den Schüler*innen Gedankenexperimente zu kreieren.

4.3 Einbettung der Gedankenexperimente in Unterrichtsreihe

In diesem letzten Unterkapitel zur Anwendung von Gedankenexperimenten im Unterricht soll die Frage beantwortet werden, wann es in einer Unterrichtsreihe Sinn macht, ein Gedankenexperiment einzusetzen. Engels schreibt dazu:

In Abhängigkeit von der besonderen Funktion des Gedankenexperiments kann es in jeder Phase sinnvoll eingesetzt werden, denn es kann der Eröffnung eines Fragehorizonts ebenso dienen wie als Zwischenglied einer längeren Argumentationskette oder als Schluss- und Höhepunkt einer sachlichen Auseinandersetzung oder auch der Überprüfung des Besprochenen.²²²

Engels nennt an einer anderen Stelle den Einsatz von Gedankenexperimenten als Vorbereitung auf einen schwierigen Text, um zentrale Begriffe vorab zu klären.²²³ Außerdem kann das Gedankenexperiment als Hinführung zu einer grundsätzlichen Fragestellung eingesetzt werden, aber auch als Antwort auf eine Frage, wenn das Gedankenexperiment Argumentationscharakter

²²⁰ Vgl. Engels, 88–184.

²²¹ Vgl. Engels, „Gedankenexperimente“, 195.

²²² Engels, 193.

²²³ Vgl. Engels, „Nehmen wir an...“ *Das Gedankenexperiment in didaktischer Absicht*, 207.

hat.²²⁴ Die Methode des Gedankenexperiments kann somit laut Engels vielseitig eingesetzt werden.

Geiß beschreibt den möglichen Einsatz von Gedankenexperimenten in einer Unterrichtsreihe in drei Phasen. Einerseits kann das Gedankenexperiment in der Problemeröffnungsphase eingesetzt werden, um ein philosophisches Problem vorzustellen. Es kann allerdings auch in der Problembearbeitungsphase dazu dienen, sich mit einer bestimmten Position auseinanderzusetzen oder dazu, sich auf einen philosophischen Text vorzubereiten²²⁵. Die dritte Möglichkeit sieht Geiß darin, das Gedankenexperiment in der Transferphase anzuwenden, um „erworbene analytische oder argumentative Kompetenzen zu einem Themenbereich mit Gedankenexperimenten weiter [zu] vertiefen.“²²⁶ Gedankenexperimente können sich demnach in jeder Unterrichtsphase sinnvoll einsetzen lassen, die Lehrperson kann dann aufgrund relevanter Kriterien, wie Komplexität des Gedankenexperiments, Thema der Unterrichtsreihe oder Vorwissen der Schüler*innen entscheiden, wann ein Gedankenexperiment am meisten Sinn macht.

Wie bereits in Kapitel 4.1 erwähnt wurde, sehen mehrere Autor*innen eine Notwendigkeit, das Gedankenexperiment im Unterricht mit anderen Methoden zu verknüpfen. So betonen beispielsweise Peters und Peters, dass Gedankenexperimente selbständiges Denken von Schüler*innen fördern, dass aber auch andere Methoden anzuwenden sind, um dabei nicht oberflächlich zu bleiben. Gedankenexperimente können ihnen zufolge als Mittel zu etwas verstanden werden, beispielsweise als Vorbereitung auf das Lesen eines philosophischen Texts oder auf die Diskussion einer philosophischen Fragestellung.²²⁷ Ein Gedankenexperiment kann prinzipiell durch jede andere Methode ergänzt werden. Engels zählt unter anderem folgende Methoden auf: das Schreiben von Essays und fiktionalen Texten oder die Anfertigung von Mindmaps oder Zeichnungen. Besonders wichtig erscheint ihm jedoch das Gespräch, wobei er insbesondere auf die Methode des sokratischen Gesprächs verweist.²²⁸

Auch Kretz betont die Notwendigkeit, Gedankenexperimente durch andere Methoden zu ergänzen. Er nennt dabei mehrere Möglichkeiten, die sich dazu eignen den Inhalt eines Gedankenexperiments zu vertiefen. Schüler*innen können beispielsweise zu dem jeweiligen Thema recherchieren oder Personen interviewen, die mit solchen Dilemmas im echten Leben

²²⁴ Vgl. Engels, 211.

²²⁵ Vgl. Paul Georg Geiß, „Das Gedankenexperiment“, in *Philosophieren mit Gedankenexperimenten*, hg. von Martina Peters und Jörg Peters (Hamburg: Felix Meiner, 2020), 43–44.

²²⁶ Geiß, 44.

²²⁷ Vgl. Peters und Peters, *Philos. mit Gedankenexperimenten*, 11.

²²⁸ Vgl. Engels, „Nehmen wir an...“ *Das Gedankenexperiment in didaktischer Absicht*, 224.

zu tun haben. Gastvortragende können eingeladen werden, die über ihre Arbeit oder ihre Erfahrungen (beispielsweise als Mitglied einer unterdrückten Gruppe) sprechen. Diese und andere Methoden können das Gedankenexperiment aufwerten. Kretz spricht dann vom „enhanced thought experiment“, wodurch der hohe Grad der Abstraktion von Gedankenexperimenten, der oft kritisiert wird, reduziert werden könne und Gedankenexperimente explizit einen Bezug zur Realität erhalten würden.²²⁹

Wie in diesem Kapitel festgestellt werden konnte, kann ein Gedankenexperiment in den verschiedensten Phasen einer Unterrichtsreihe eingesetzt werden. Die Verwendung eines Gedankenexperiments muss jedoch vorab geplant und durchdacht werden und andere Methoden müssen eingesetzt werden, um das Thema des Gedankenexperiments zu vertiefen und einen Bezug zur Realität herzustellen.

4.4 Resümee

Abschließend soll nochmals kurz zusammengefasst werden, wie die Erkenntnisse aus Kapitel 4 in den Unterrichtsplanungen in Kapitel 6 dieser Arbeit berücksichtigt werden können. In Bezug auf das Durchführen von Gedankenexperimenten im Unterricht erscheint Zürichers Modell der sieben Schritte besonders nützlich. Da die Vorgehensweise im Gegensatz zu anderen Modellen auch eine Auseinandersetzung mit den Kritikpunkten am Gedankenexperiment enthält und die Kritik an Gedankenexperimenten in dieser Arbeit und auch in den geplanten Unterrichtsstunden eine entscheidende Rolle spielen soll, wird Zürichers Modell für die Planung der Unterrichtseinheiten in Kapitel 6 dieser Arbeit herangezogen. Zudem scheint der siebte Schritt, bei welchem die Schüler*innen versuchen sollen, Modifikationen am Gedankenexperiment vorzunehmen, ein besonderes Potential zu beinhalten, insbesondere als Vorbereitung zum eigenen Verfassen von Gedankenexperimenten. Da außerdem die moralischen Intuitionen in dieser Arbeit besonders relevant sind und in Kapitel 3.1.1 bereits kritisch diskutiert wurden, ist die Berücksichtigung dieser Kritik auch in den Unterrichtsplanungen in Kapitel 6 notwendig. Um den Schüler*innen die Auseinandersetzung mit den intuitiven Urteilen zu ermöglichen, werden in den Unterrichtsplanungen Umfragen bzw. Abstimmungen angewandt. Zudem wird die 4 R-Methode (Respond, Reflect, Reason, Re-evaluate) von Worley für den weiteren Umgang mit den intuitiven Antworten verwendet, ebenso wie die Sozialform der Gruppenarbeit, die sich laut Fisher und Tallant für den Einsatz

²²⁹ Vgl. Kretz, „Debiasing the philosophy classroom“, 18.

von Gedankenexperimenten besonders eignet. Da in einer der geplanten Unterrichtsstunden das selbständige Entwerfen von Gedankenexperimenten im Vordergrund stehen wird, werden die Voraussetzungen, die dabei zu beachten sind und sich auf die Vertrautheit von Schüler*innen mit der Struktur von Gedankenexperimenten, den zeitlichen Rahmen der Aufgabenstellung und die Hilfestellungen beim Entwerfen beziehen, in der entsprechenden Unterrichtseinheit berücksichtigt. Zudem wird die von Wieland und Endt beschriebene Vorgehensweise, mit derer Gedankenexperimente, die als Gegenbeispiele fungieren, analysiert und entworfen werden können, in den Unterrichtsstunden berücksichtigt. Wie ebenfalls in diesem Kapitel festgestellt werden konnte, eignet sich der Einsatz eines Gedankenexperiments an mehreren Stellen einer Unterrichtsreihe. Die Methode sollte aber mit anderen Methoden ergänzt werden, was in den Unterrichtsstunden in Kapitel 6 ebenfalls berücksichtigt wird.

5 Gedankenexperimente der Medizin-, Sozial- und Umweltethik

In diesem vierten Kapitel der Arbeit werden drei ethische Gedankenexperimente vorgestellt, interpretiert und einer kritischen Betrachtung unterzogen. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die drei Gedankenexperimente und ordnet diese den jeweiligen Kategorien von Engels (Kapitel 4.2), Walsh (Kapitel 2.4) und Bertram (Kapitel 2.3) zu.

Experiment	Der bewusste Geiger (Thomson)	Kind im Teich (Singer)	Der letzte Mensch (Routley)
Thema	Abtreibung und Personenbegriff	Internationale Gerechtigkeit und Hilfspflicht	Umweltethik und der moralische Wert der Natur
Art des Experiments nach Engels	fiktive Analogie	fiktive Analogie	fokussierende Abstraktion
Art des Experiments nach Walsh	Gegenbeispiel und erneute Betrachtung (re-imagining)	„Intuitionspumpe“ (intuition pumps) und erneute Betrachtung (re-imagining)	Klarstellungshilfe (clarificatory devices)
Funktion nach Bertram	Änderung einer bestimmten Überzeugung	Änderung einer bestimmten Überzeugung	Änderung einer bestimmten Überzeugung

Tabelle 2: Theoretische Einordnung der drei behandelten Gedankenexperimente

Die drei Gedankenexperimente lassen sich den Bereichen der Medizinethik, der Sozialethik und der Umweltethik zuordnen. Sie thematisieren Problemfelder der Angewandten Ethik, weshalb in Kapitel 5.1 eine kurze Einführung in die Angewandte Ethik erfolgt, bevor in Kapitel 5.2 das Gedankenexperiment „Der bewusste Geiger“, in Kapitel 5.3 das Gedankenexperiment „Kind im Teich“ und in Kapitel 5.4 das Gedankenexperiment „Der letzte Mensch“ ausführlich behandelt werden.

5.1 Angewandte Ethik

In der Auseinandersetzung mit dem Begriff der Angewandten Ethik stellt sich zunächst die Frage, was denn Ethik überhaupt ist und wie sie von der Moral abgegrenzt werden kann. Ethik wird häufig als eine „Theorie der Moral“²³⁰ oder als „Moralphilosophie“²³¹ bezeichnet, da die Moral den Untersuchungsgegenstand der Ethik darstellt. Die Ethik beschäftigt sich mit der grundlegenden Frage, wie wir Menschen handeln sollen. Fenner definiert Ethik demnach als „eine Disziplin der praktischen Philosophie, die allgemeine Prinzipien oder Beurteilungskriterien zur Beantwortung der Frage nach dem richtigen Handeln zu begründen sucht.“²³² Diese Definition bezieht sich auf die normative Ethik, welche man von der deskriptiven Ethik und der Metaethik abgrenzen muss. Während die deskriptive Ethik als eine empirische Disziplin bezeichnet werden könnte, die sich damit beschäftigt, wie die Menschen tatsächlich urteilen, untersucht die Metaethik die Bedeutung und Form moralischer Argumente.²³³ In der Auseinandersetzung mit Gedankenexperimenten spielen alle drei Bereiche der Ethik eine Rolle, was anhand eines Beispiels deutlich gemacht werden kann. Verwenden wir dazu Routleys Gedankenexperiment „Der letzte Mensch“, welches in Kapitel 5.4 ausführlich behandelt wird. Im Rahmen der normativen Ethik steht dabei die Frage im Vordergrund, ob der letzte Mensch auf der Erde moralisch falsch handelt, wenn er die Umwelt zerstört. Es geht also um die Beantwortung der Frage, was in diesem Fall moralisch richtig und was moralisch falsch wäre. Die deskriptive Ethik würde sich in diesem Fall hingegen mit den tatsächlichen Urteilen der Menschen beschäftigen und erfassen, wie viele Personen das Verhalten gutheißen bzw. verurteilen würden. Dabei geht es aber nicht darum, welche dieser Sichtweisen moralisch richtig wäre. Ebenso wenig geht es in der Metaethik um die moralische Beurteilung der Handlung, sondern um das Argument an sich. Routleys Argument kann im Rahmen der Metaethik rekonstruiert werden. Er nimmt an, dass die zerstörerische Verhaltensweise des letzten Menschen abzulehnen ist, kritisiert aber, dass sie im Rahmen einer anthropologischen Ethik moralisch erlaubt wäre, weshalb er daraus schließt, dass es einer neuen Umweltethik bedarf, in der der Natur ein moralischer Eigenwert zugeschrieben wird.²³⁴ Ob das Argument in diesem Zusammenhang funktioniert, ist eine metaethische Frage, auf die in Kapitel 5.4.3 zur Kritik am Gedankenexperiment näher eingegangen wird.

²³⁰ Ulrich Körtner, „Das ethische Stichwort“, *Zeitschrift für Evangelische Ethik* 57, Nr. 2 (2013): 289.

²³¹ Herlinde Pauer-Studer, *Einführung in die Ethik* (Wien: Facultas.WUV, 2010), 12.

²³² Dagmar Fenner, *Einführung in die Angewandte Ethik* (Tübingen: Francke, 2010), 2.

²³³ Vgl. Ralf Stoecker, Christian Neuhäuser, und Marie-Luise Raters, *Handbuch Angewandte Ethik* (Stuttgart [u.a.]: Metzler, 2011), 3.

²³⁴ Vgl. Routley, „Is there a need for a new, an environmental ethic?“, 207–8.

Im Rahmen der normativen Ethik können zwei Perspektiven unterschieden werden: die prudentielle Perspektive, welche sich auf die Eigeninteressen einer Person bezieht, und die moralische Perspektive, die die Interessen aller von der Handlung betroffenen Personen berücksichtigt.²³⁵ Fenner beschreibt die moralische Perspektive folgendermaßen: „Der objektive moralische Standpunkt verlangt, alle berechtigten, d.h. argumentativ rechtfertigbaren Bedürfnisse und Interessen der vom Handeln Betroffenen gleich und unparteiisch zu berücksichtigen“²³⁶. Dieses Kriterium der Allgemeinheit bzw. das Universalisierungsprinzip, wie es auch genannt wird, inkludiert nicht nur Menschen, sondern die Forderung der moralischen Berücksichtigung kann auch auf Tiere bzw. die gesamte Natur ausgeweitet werden.²³⁷ Bei den Unterrichtsplanungen zum umweltethischen Gedankenexperiment „Der letzte Mensch“ wird diese Ausweitung noch genauer betrachtet. In Bezug auf umweltethische und andere Bereichsethiken ist auch besonders der Begriff der Angewandten Ethik zentral. Die Angewandte Ethik wird häufig als ein Teilbereich der normativen Ethik verstanden, wie Abbildung 1 zeigt.

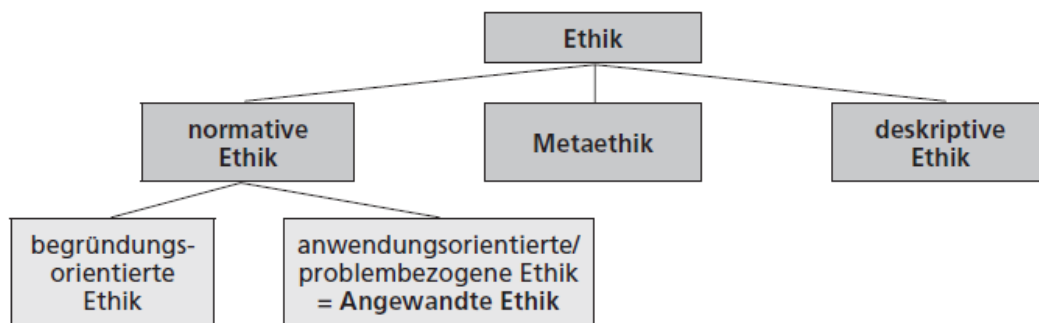


Abbildung 1: Begriff der Ethik²³⁸

Fenner betont die Interdisziplinarität, die besonders in der Angewandten Ethik deutlich wird:

Da sie mit Detailproblemen aus der konkreten Lebenswelt konfrontiert wird, muss sie dabei notwendig interdisziplinär verfahren: Sie ist auf empirisches Fachwissen der einzelnen Bereiche wie Medizin, Wirtschaft oder Medien angewiesen, um zu befriedigenden Problemlösungen zu gelangen.²³⁹

Im Mittelpunkt der Angewandten Ethik stehen somit konkrete Probleme, die mithilfe von empirischer Forschung in anderen Disziplinen erörtert werden. Die einzelnen Bereichsethiken

²³⁵ Vgl. Fenner, *Einführung in die Angewandte Ethik*, 4.

²³⁶ Fenner, 5.

²³⁷ Vgl. Fenner, 5.

²³⁸ Fenner, 13.

²³⁹ Fenner, 14.

können wiederum als einzelne Subdisziplinen unter die Angewandte Ethik subsumiert werden, dennoch wäre es zu kurz gegriffen, die Angewandte Ethik lediglich als die Summe aller Bereichsethiken zu definieren, da sie darüber hinaus einerseits alltägliche ethische Fragen behandelt, die keiner der Bereichsethiken zuzuordnen sind, wie etwa die Frage nach der Legitimität von Lügen, und sie andererseits grundlegendere Fragestellungen berücksichtigt, die in mehreren Bereichsethiken eine Rolle spielen und nicht getrennt voneinander betrachtet werden können, wie beispielsweise die Frage nach dem moralischen Status von Lebewesen.²⁴⁰

Ebenso wie im Rahmen der Ethik zwischen einer prudentiellen und einer moralischen Perspektive unterschieden werden konnte, ermöglicht der Begriff der Moral eine Unterscheidung zwischen einer persönlichen Moral (Individualmoral) und einer öffentlichen Moral (Sozialmoral). In dieser Arbeit steht die Sozialmoral im Vordergrund und somit die „Prinzipien und Grundsätze, die für das ethische Bewusstsein von Gesellschaften, aber auch für die Gestaltung der grundlegenden gesellschaftlichen Institutionen maßgeblich sind.“²⁴¹

Fenner unterscheidet im Rahmen der Angewandten Ethik zwischen vier Abstraktionsgraden normativer Handlungsorientierungen. Die Ebenen werden in der folgenden Aufzählung angeführt.

- Ebene der **ethischen Theorien** (z.B. Utilitarismus, Deontologie, Diskursethik)
- Ebene der **ethischen Prinzipien** (z.B. Prinzip der Autonomie, Prinzip der Fürsorge)
- Ebene der **ethischen Normen** in Bezug auf konkrete Handlungsregeln (z.B. Suizidbeihilfe)
- Ebene der **singulären Urteile** im konkreten Einzelfall²⁴²

In Bezug auf diese Ebenen ist zu betonen, dass bei der Beurteilung moralischer Fragen weder strikt deduktiv noch strikt induktiv vorgegangen werden kann, sondern die Ebenen stets miteinander in Bezug gesetzt werden müssen.²⁴³ Alle vier Ebenen finden bei der Auseinandersetzung mit ethischen Gedankenexperimenten ihre Anwendung und können mit den Schüler*innen in der Beurteilung moralischer Fragestellungen diskutiert werden.

Franzen betont, weshalb Moral im Unterricht eine wichtige Rolle spielt: „Insbesondere der Allgemeingültigkeitsanspruch macht moralische Urteile zu einem Unterrichtsgegenstand, der

²⁴⁰ Vgl. Stoecker, Neuhäuser, und Raters, *Handb. Angew. Ethik*, 3–4.

²⁴¹ Pauer-Studer, *Einführung in die Ethik*, 15.

²⁴² Vgl. Fenner, *Einführung in die Angewandte Ethik*, 21.

²⁴³ Vgl. Fenner, 21.

zum Austausch von Argumenten anregt, ihn geradezu fordert.“²⁴⁴ Im Zuge von moralischen Forderungen sind Begründungen notwendig, um die allgemeine Gültigkeit einer Forderung zu untermauern. Dies unterscheidet moralische Urteile, deren Auswirkungen für alle relevant sind, von subjektiven Geschmacksurteilen, die keiner Rechtfertigung bedürfen.²⁴⁵ Der Schule scheint hierbei eine wichtige Bedeutung zuzukommen, wenn Kinder und Jugendliche sich darin üben, moralische Urteile zu erlangen und zu begründen. In den folgenden drei Kapiteln werden nun die drei Gedankenexperimente beschrieben, die in den Unterrichtsplanungen eingesetzt werden, um die Urteilsfähigkeit der Schüler*innen zu fördern.

5.2 Medizinethik und Schwangerschaftsabbruch

Die erste Unterrichtsplanung wird sich mit Thomsons Gedankenexperiment „Der bewusstlose Geiger“ beschäftigen. Da dabei der Schwangerschaftsabbruch thematisiert wird, ist das Gedankenexperiment der Medizinethik zuzuordnen, die hier kurz charakterisiert werden soll.

Fenner versteht unter Medizinethik eine „Bereichsethik, die sich mit ethischen Problemen beim Umgang mit medizinischen Möglichkeiten im Gesundheitswesen befasst“.²⁴⁶ Als typische Bereiche der Medizinethik nennt sie die Arzt-Patient-Beziehung, Sterbehilfe und Suizidbeihilfe, Schwangerschaftsabbruch und Reproduktionsmedizin, Organtransplantation sowie Gerechtigkeit im Gesundheitswesen.²⁴⁷

Im Rahmen einer prinzipienorientierten Medizinethik kann zwischen mehreren für die Medizin relevanten Prinzipien unterschieden werden, die miteinander in Konflikt geraten können und zu moralischen Dilemmas führen können. Die in der Medizinethik besonders häufig herangezogenen vier Prinzipien stammen von Beauchamp und Childress. Als erstes moralisches Prinzip nennen die Autoren den „Respekt der Autonomie“ (respect for autonomy), der sich in der Norm, autonome Entscheidungen zu respektieren und zu unterstützen, manifestiert. Das zweite von Beauchamp und Childress genannte Prinzip ist das Nichtschädigungsprinzip (nonmaleficence) und die korrespondierende Norm, die Ursachen von Leid zu vermindern. Das dritte Prinzip ist das Prinzip der Fürsorge (beneficence). Darunter fallen mehrere Normen, die Leid vorbeugen oder verringern bzw. Vorteile bewirken können, welche jedoch sorgfältig mit Risiken und Kosten abgeglichen werden müssen. Das vierte von

²⁴⁴ Franzen, „Ethik“, 82.

²⁴⁵ Vgl. Franzen, 82.

²⁴⁶ Fenner, *Einführung in die Angewandte Ethik*, 53.

²⁴⁷ Vgl. Fenner, 53.

Beauchamp und Childress beschriebene Prinzip ist das Prinzip der Gerechtigkeit. Dazu zählen Normen, die für eine faire Verteilung von Vorteilen, Risiken und Kosten sorgen.²⁴⁸ Alle vier Prinzipien, das Autonomieprinzip, das Nichtschädigungsprinzip, das Fürsorgeprinzip und das Gerechtigkeitsprinzip, spielen beim Schwangerschaftsabbruch eine Rolle.

Da mit den Schüler*innen in der geplanten Unterrichtseinheit der Schwangerschaftsabbruch thematisiert werden soll, werden hier ganz kurz die grundlegenden ethischen Fragen und Positionen dieses Thema betreffend dargelegt. Entscheidend für die Diskussion um die Abtreibung ist die Frage, zu welchem Zeitpunkt menschliches Leben beginnt (biologische Frage), um anschließend die Frage zu stellen, inwiefern menschliche Embryos moralisch schutzwürdig sind (ethische Frage).²⁴⁹ Bei der Frage, ob eine Abtreibung ethisch zu rechtfertigen ist, können laut Graumann liberale, konservative und vermittelnde Positionen unterschieden werden. Während sich liberale Positionen für die Wahl der Frau einsetzen (Pro-Choice-Position), vertreten konservative Positionen das Recht auf Leben von der Zeugung an (Pro-Life-Positionen).²⁵⁰

Im Zusammenhang mit den Pro-Life-Positionen spricht man häufig von den SKIP-Argumenten, die von Abtreibungsgegner*innen oft verwendet werden, um für die Würde und den Lebensschutz von Embryos einzustehen.

- Nach dem **Spezies-Argument** reicht die Zugehörigkeit zur Spezies Mensch aus, um Embryos Würde und Lebensschutz zukommen zu lassen.
- Das **Kontinuums-Argument** besagt, dass ein Schwangerschaftsabbruch nicht erlaubt ist, weil das Leben von Anfang an geschützt werden müsse und eine Abtreibung im Rahmen des Entwicklungsprozesses zu jedem Zeitpunkt willkürlich sei.
- Beim **Identitäts-Argument** wird der Embryo mit dem zukünftigen Menschen und dessen Identität als identisch betrachtet, weshalb eine Abtreibung unzulässig ist.
- In Bezug auf das **Potentialitäts-Argument** kommt einem Embryo ein umfassender Lebensschutz zwar nicht aufgrund aktueller Eigenschaften, aber aufgrund potentieller Eigenschaften zu.²⁵¹

²⁴⁸ Vgl. Tom L. Beauchamp und James F. Childress, *Principles of biomedical ethics* (Oxford: Oxford University Press, 2013), 13.

²⁴⁹ Vgl. Fenner, *Einführung in die Angewandte Ethik*, 79.

²⁵⁰ Vgl. Sigrid Graumann, „Schwangerschaftsabbruch und Empfängnisverhütung“, in *Handbuch Angewandte Ethik*, hg. von Ralf Stoecker, Christian Neuhäuser, und Marie-Luise Raters (Stuttgart [u.a.]: Metzler, 2011), 421–22.

²⁵¹ Vgl. Johann S. Ach, „Autonomie und Lebensschutz. Moralische Probleme am Beginn menschlichen Lebens“, in *Grundkurs Ethik 2. Anwendungen* (Paderborn: Mentis, 2011), 26.

Die vier angeführten Argumente hängen jedoch eng zusammen und lassen sich nicht klar voneinander trennen. Zudem gibt es zahlreiche Einwände gegen jedes dieser Argumente, die unter anderem bei Ach nachzulesen sind.²⁵²

Im Zusammenhang mit den SKIP-Argumenten wird der Embryo oder Fötus von Abtreibungsgegner*innen häufig bereits als Person angesehen. Das Recht auf Leben des Embryos wiegt dann mehr als das Selbstbestimmungsrecht der Frau. Ein Schwangerschaftsabbruch wäre demnach einer konservativen Position zufolge nur dann vertretbar, wenn auch das Leben der Frau auf dem Spiel steht.²⁵³ Judith Jarvis Thomson will diese Position widerlegen, indem sie in ihrem Gedankenexperiment eine Analogie zwischen dem Fötus und einer erwachsenen Person herstellt und so zu zeigen versucht, dass sich von der Anerkennung des Fötus als Person noch kein Tötungsverbot ableiten lässt. Thomson spricht in ihrem Text nicht von Embryos, sondern bereits von Föten, weshalb dieser Begriff in der Auseinandersetzung mit Thomsons Gedankenexperiment übernommen wird.

5.2.1 Gedankenexperiment „Der bewusstlose Geiger“

Der folgende Originaltext des Gedankenexperiments ist eine Übersetzung von Judith Jarvis Thomsons 1971 erschienenen Beitrag „A defense of abortion“ („Eine Verteidigung der Abtreibung“). Die Strukturmomente nach Engels, die in *Kapitel 2.2 Aufbau von Gedankenexperimenten* beschrieben wurden, wurden eigens ergänzt. Im Text lassen sich vier Versuchsanordnungen erkennen, welche im Anschluss an den Originaltext zusammengefasst und diskutiert werden.

[...] jetzt möchte ich Sie bitten, sich folgendes vorzustellen. Sie wachen morgens auf und finden sich in einem Bett liegend, Kopf an Kopf mit einem bewußtlosen Geiger. Einem berühmten bewußtlosen Geiger. An ihm wurde eine bedrohliche Nierenkrankheit diagnostiziert, und die Gesellschaft der Freunde der Musik hat alle verfügbaren Patientenunterlagen durchsucht und herausgefunden, daß allein Sie die richtige Blutgruppe haben, um helfen zu können. Sie hat Sie deshalb gekidnappt, und letzte Nacht wurde der Blutkreislauf des Geigers an den Ihren angeschlossen, so daß Ihre Nieren dazu benutzt werden können, Gift ebenso aus seinem wie aus Ihrem Blut herauszuziehen. Der Krankenhausdirektor sagt jetzt zu Ihnen: „Sehen Sie, wir bedauern sehr, daß Ihnen die Gesellschaft der Freunde der Musik das angetan hat – wir hätten es nie erlaubt, wenn wir davon gewußt hätten. Aber sie haben es eben getan, und jetzt ist der Geiger an Sie angeschlossen. Sie abzukoppeln würde bedeuten, ihn zu töten. Aber keine Angst, es handelt sich nur um neun Monate. Nach dieser Zeit wird er sich von seinem Leiden erholt haben und kann ohne Gefahr von Ihnen abgekoppelt werden.“ (**Versuchsanordnung 1**) Ist Ihnen unter dem Gesichtspunkt der Moral auferlegt, sich in diese Situation zu fügen? Es wäre zweifellos ausgesprochen nett von Ihnen, wenn Sie es täten, von großer Freundlichkeit. Aber *müssen* Sie sich fügen? (**Versuchsanweisung**) Wie, wenn es nicht neun Monate, sondern neun

²⁵² Vgl. Ach, 26–27.

²⁵³ Vgl. Graumann, „Schwangerschaftsabbruch und Empfängnisverhütung“, 421.

Jahre wären? Oder noch länger? **(Versuchsanordnung 2)** Wie, wenn der Krankenhausdirektor sagte: „Wirklich Pech, muß ich sagen, aber jetzt müssen Sie den Rest Ihres Lebens im Bett verbringen, der Geiger an Sie angeschlossen. Denn rufen Sie sich folgendes in Erinnerung. Alle Personen haben ein Lebensrecht, und Geiger sind Personen. Zugegeben, Sie haben ein Recht, zu entscheiden, was in und mit Ihrem Körper geschieht, aber das Lebensrecht einer Person wiegt stärker als Ihr Recht, zu entscheiden, was in und mit Ihrem Körper geschieht. Deshalb können Sie nie mehr von ihm abgekoppelt werden.“ [...] ²⁵⁴ **(Versuchsanordnung 3)**

Betrachten wir erneut das Beispiel mit Ihnen und dem Geiger. Da liegen Sie, im Bett neben dem Geiger, und der Krankenhausdirektor sagt: „Es ist wirklich eine grauenhafte Geschichte, und ich leide mit Ihnen, aber, sehen Sie, durch diese Prozedur werden Ihre Nieren außergewöhnlich stark belastet, und Sie werden innerhalb eines Monats sterben. Aber Sie *müssen dennoch* hierbleiben. Denn Sie abzukoppeln würde direktes Töten des Geigers bedeuten, und das ist Mord, und Mord ist nicht erlaubt.“ **(Versuchsanordnung 4)** Wenn irgendetwas in der Welt zutrifft, so das, daß Sie keinen Mord begehen, nicht etwas Unerlaubtes tun, wenn Sie hinter sich greifen und sich von dem Geiger abkoppeln, um Ihr Leben zu retten. ²⁵⁵ **(Ausgang nach Durchführung)**

Thomson vergleicht die Situation einer Schwangeren mit einem Szenario, in welchem ein Geiger, der selbst nicht lebensfähig ist, 9 Monate an eine Person angeschlossen wird. Die Leser*innen sollen sich bei diesem Gedankenexperiment vorstellen, sie seien diese Person und sollen überlegen, ob sie moralisch verpflichtet wären, 9 Monate im Bett zu verbringen, um den Geiger zu retten. Sie erwähnt explizit, dass sich sicherlich einige dafür entscheiden würden und dies ausgesprochen freundlich wäre, doch beim Gedankenexperiment geht es allein um die Frage, ob es eine *moralische Pflicht* gibt, den Stecker nicht zu ziehen.

Thomson skizziert anschließend drei weitere Szenarien: in einem Szenario wäre die Person nicht nur 9 Monate, sondern 9 Jahre an den Blutkreislauf des Geigers angehängt, in einer anderen Situation ein Leben lang und im letzten von ihr vorgestellten Szenario würde die Person aufgrund der starken Belastung sogar sterben. Thomson hält es für absurd, dass in diesem letzten Szenario das Leben des Geigers mehr Wert sein soll als das Leben der Person, an die der Geiger angeschlossen ist.

Beim Experiment lassen sich vier Versuchsanordnungen und eine konkrete Versuchsanweisung erkennen. Ebenso hat Thomson bereits den Ausgang des Gedankenexperiments nach dessen Durchführung skizziert. Da der Ausgang eines Gedankenexperiments laut Engels offen bleiben sollte, ²⁵⁶ könnte dieser letzte Teil im Unterricht zunächst weggelassen werden, ebenso wird hier noch nicht auf die Einbettung in einen größeren Zusammenhang eingegangen, was den letzten

²⁵⁴ Thomson, „Eine Verteidigung der Abtreibung“, 108–9.

²⁵⁵ Thomson, 112.

²⁵⁶ Vgl. Engels, „Nehmen wir an...“ *Das Gedankenexperiment in didaktischer Absicht*, 16.

Strukturmoment bei Engels darstellt.²⁵⁷ Dieser wird von Thomson aber im Anschluss an ihr Experiment im restlichen Text ausführlich diskutiert.

5.2.2 Interpretation der Szenarien

Das Gedankenexperiment von Thomson richtet sich gegen jene Abtreibungsgegner*innen, die das Lebensrecht des Fötus darin begründet sehen, dass der Fötus eine Person ist. Ziel des Gedankenexperiments ist es, zu zeigen, dass auch wenn man einen Fötus als Person ansieht, dies nicht notwendigerweise ein Tötungsverbot mit sich bringt. Das Töten einer Person kann somit in manchen Fällen moralisch akzeptiert werden. Wichtig ist dabei nicht die Frage, was man selbst in der Geiger-Situation tun würde, sondern ob es moralisch falsch wäre, wenn man sich vom Geiger losmachen würde und dies ist laut Thomson nicht der Fall.

Da es sich bei diesem Gedankenexperiment um eine Analogie handelt, ist die Ähnlichkeit der beiden Situationen entscheidend, um die Schlüsse des Gedankenexperiments auf einen Schwangerschaftsabbruch übertragen zu können. Bertram zeigt die deutlichen Parallelen zwischen einer Schwangerschaft und Thomsons Szenario. Beide Situationen handeln von jeweils zwei Personen mit einem eigenen Lebensrecht, da Thomson zum Zweck der Argumentation ja davon ausgeht, dass der Fötus bereits als Person angesehen wird. In beiden Fällen wird zudem deutlich, dass eine Person ohne die andere nicht leben kann: in einem Fall ist der Fötus von der Frau abhängig, in Thomsons Szenario der Geiger von der an seinen Blutkreislauf angeschlossenen Person. In beiden Situationen handelt es sich dabei außerdem um einen massiven Eingriff in den Körper der betroffenen Person, der in den verschiedenen Szenarien unterschiedlich lange andauert oder sogar tödlich endet. Eine weitere Parallele zeigt sich darin, dass alle beteiligten Personen gewissermaßen unschuldig in diese Situation gekommen sind. Bertram geht deswegen wie viele andere Autor*innen davon aus, dass Thomson sich auf eine Schwangerschaft nach einer Vergewaltigung bezieht.²⁵⁸ Dieser Punkt wird im nächsten Kapitel zur Kritik an Thomsons Gedankenexperiment noch ausführlicher behandelt werden.

Mit dem letzten von Thomson geschilderten Szenario, bei welchem die Person sterben würde, bezieht sich Thomson auf die Schwangerschaften, bei denen das Leben der Frau in Gefahr ist. Extreme Abtreibungsgegner*innen würden sogar hier behaupten, dass das Lebensrecht des

²⁵⁷ Vgl. Engels, 16.

²⁵⁸ Vgl. Bertram, *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch*, 95–96.

Fötus überwiegt, da der Fötus sonst getötet werden würde, während die Mutter nicht aktiv getötet werden würde, sondern durch das Retten des Fötus würde man sie „lediglich“ sterben lassen.²⁵⁹ Sterbenlassen wäre demnach moralisch weniger verwerflich als Töten. Dass dies nicht haltbar ist, versucht Thomson mit ihrem Gedankenexperiment zu zeigen. Sie betont:

[...] niemand hat ein Recht, Ihre Nieren zu gebrauchen, wenn Sie ihm nicht ein solches einräumen; und niemand hat das Recht Ihnen gegenüber, daß Sie ihm dieses Recht einräumen – sofern Sie ihm weiter den Gebrauch Ihrer Nieren erlauben, bedeutet das eine Freundlichkeit Ihrerseits und nicht etwas, das er von Ihnen als ihm geschuldet beanspruchen könnte.²⁶⁰

Entscheidend für Thomsons Gedankenexperiment ist ihr Verständnis eines Lebensrechts. Der Geiger bzw. der Fötus hat ein Lebensrecht, aber das Lebensrecht inkludiert nicht, dass eine andere Person dazu genötigt werden darf, den Geiger bzw. den Fötus am Leben zu erhalten:

Denn wir sollten nun zu guter Letzt fragen, was es bedeutet, ein Lebensrecht zu haben. Nach den Ansichten einiger umfaßt ein Recht auf Leben das Recht, zumindest die minimalen Mittel zu bekommen, die nötig sind, um weiter am Leben bleiben zu können. Aber wenn nun ein Mensch auf das, was tatsächlich das Minimum an Mitteln für sein weiteres Leben ausmacht, überhaupt kein Recht hat? Wenn ich todkrank bin und das einzige, das mein Leben retten kann, die Berührung meiner fiebrigen Stirn durch Henry Fondas kühle Hand wäre, habe ich dennoch nicht das Recht auf die Berührung meiner fiebrigen Stirn durch Henry Fondas kühle Hand.²⁶¹

Gleiches gilt laut Thomson für den Geiger, der kein Recht auf den längerfristigen Gebrauch meiner Nieren hat. Ein Lebensrecht zu haben bedeutet also nicht ein Recht auf Leben um jeden Preis. Demnach ist das Töten laut Thomson in manchen Fällen zulässig: „Das Lebensrecht besteht nicht im Recht, nicht getötet zu werden, sondern vielmehr im Recht, nicht ungerechterweise getötet zu werden.“²⁶² Thomson ist aber nicht der Überzeugung, dass jede Abtreibung erlaubt ist, ihr zufolge gibt es sehr wohl Fälle, in denen eine Abtreibung moralisch zu verurteilen wäre.²⁶³ Sie zeigt damit, dass ihre Theorie Abtreibungen weder generell verbietet noch generell erlaubt, ihr Gedankenexperiment richtet sich aber vor allem gegen konservative Positionen, die jede Abtreibung verurteilen.

5.2.3 Kritik am Gedankenexperiment

Wie in den vorhergehenden Kapiteln bereits festgestellt wurde, ergibt sich bei Analogien die prinzipielle Frage, ob die beiden Szenarien so ähnlich sind, dass man die die Schlussfolgerung auch für den realen Fall übernehmen kann. Ogien betont, „like cases must be treated alike“²⁶⁴.

²⁵⁹ Vgl. Thomson, „Eine Verteidigung der Abtreibung“, 111.

²⁶⁰ Thomson, 116.

²⁶¹ Thomson, 115–16.

²⁶² Thomson, 118.

²⁶³ Vgl. Thomson, 128.

²⁶⁴ Ogien, *Human kindness and the smell of warm croissants. An introduction to ethics*, 131.

Doch um die Fälle gleich behandeln zu können, muss zunächst festgestellt werden, ob die Fälle wirklich ähnlich genug sind. Dies wird bei diesem Gedankenexperiment, so wie bei anderen Analogien, häufig angezweifelt. Die meisten Einwände beziehen sich demnach auf die Unterschiedlichkeiten in den beiden Szenarien.

Wie bereits im Kapitel zur Kritik an ethischen Gedankenexperimenten gezeigt wurde, versucht Jackson seine generelle Kritik an Gedankenexperimenten anhand Thomsons bewusstlosem Geiger zu veranschaulichen. Jackson problematisiert an dem Experiment, dass die Analogie ein wichtiges Merkmal übersehe: die Zustimmung zum Sexualakt. Er betont den Unterschied zwischen dem Kidnapping im Geigerbeispiel und einem freiwilligen Sexualakt und meint, dass die Befürworter*innen der Abtreibung Thomsons Argument daher höchstens für Vergewaltigungen gelten lassen würden.²⁶⁵ Thomson selbst ist sich dessen bewusst und geht in ihrem Text darauf ein. Sie hält es jedoch für „eigenartig“, wenn Abtreibungsgegner*innen einem Fötus, der durch Vergewaltigung gezeugt wurde, kein Lebensrecht zusprechen würden, und meint, dass das Lebensrecht nicht davon abhängen könne, ob ein Kind durch eine Vergewaltigung erzeugt wurde oder nicht.²⁶⁶ Sie entwirft aber dennoch weitere Szenarien, die einen Schwangerschaftsabbruch auch in weniger extremen Fällen als einer Vergewaltigung moralisch rechtfertigen würden, beispielsweise das Gedankenexperiment „Menschensamen“, welches in ihrem Text „Eine Verteidigung der Abtreibung“ nachzulesen ist.²⁶⁷

Auch Peter Singer fragt sich, ob Thomsons Argument über den Fall der Vergewaltigung hinaus angewandt werden kann. Er skizziert eine ähnliche Situation, bei der die Person im Krankenhaus eine Freundin besuchen will und im Lift aus Versehen den falschen Knopf drückt und dadurch in die Abteilung kommt, in der Freiwillige gesucht werden, die sich neun Monate zur Verfügung stellen, um das Leben einer anderen Person zu retten. Dieses Szenario wäre mit einer Schwangerschaft, die nicht durch eine Vergewaltigung zustande gekommen ist, eher zu vergleichen.²⁶⁸ Singer meint allerdings, dass Utilitarist*innen nach dem Abwägen aller möglichen Konsequenzen dennoch zu der Entscheidung kommen würden, das Abkoppeln wäre moralisch falsch, da der Tod einer Person schlimmer wäre, als für eine bestimmte Zeit ans Bett gefesselt zu sein.²⁶⁹ Utilitarist*innen würden demnach den Schwangerschaftsabbruch – wenn davon ausgegangen wird, dass es sich bei dem Fötus bereits um eine Person handelt – als falsch

²⁶⁵ Vgl. Jackson, „The Gedankenexperiment method of ethics“, 528.

²⁶⁶ Vgl. Thomson, „Eine Verteidigung der Abtreibung“, 109.

²⁶⁷ Vgl. Thomson, 120.

²⁶⁸ Vgl. Peter Singer, *Praktische Ethik* (Stuttgart: Reclam, 2013), 241–42.

²⁶⁹ Vgl. Singer, 242–43.

beurteilen.²⁷⁰ Dies bedeutet aber nicht, dass Utilitarist*innen generell gegen Abtreibungen sind, es geht hier lediglich um die Frage, wie sie auf jenes Szenario, in dem der Fötus als Person betrachtet wird, reagieren würden.

Auch Bertram, der in seinem Werk mehrere Kritikpunkte zusammenfasst, erwähnt den Einwand, mit dem sich sowohl Singer als auch Jackson auseinandersetzen, wonach die Geiger-Situation aufgrund der Unfreiwilligkeit nicht mit einem freiwilligen Sexualakt zu vergleichen sei. Hierzu kann jedoch Singers Abänderung des Experiments herangezogen werden, die die beiden Situationen vergleichbar macht. Zudem erwähnt Bertram die Kritik, dass die moralische Verpflichtung gegenüber der Familie höher sei als gegenüber Fremden. Da der Geiger für uns ein Fremder ist, der Fötus aber das eigene Kind ist, seien die beiden Situationen in diesem Punkt nicht ident. Zuletzt geht Bertram noch auf den Einwand ein, dass nicht klar sein kann, ob alle Menschen intuitiv das Abkoppeln für moralisch richtig ansehen würden,²⁷¹ wie wir bereits bei Singers Bezug auf die utilitaristische Position gesehen haben.

Ein weiterer Einwand gegen die Analogie kommt von Fisher und Tallant. Sie betonen, dass die Person sich im Gedankenexperiment selbst losmachen kann, bei einem Schwangerschaftsabbruch jedoch ein Arzt die Abtreibung vornimmt. Korrekterweise müsste im Gedankenexperiment also gefragt werden, ob man vom Arzt verlangen darf, dass er die Person vom Geiger abkoppelt.²⁷² Thomson ist sich auch dessen bewusst und begründet ihre Version damit, dass sich auch die Abtreibungsdebatte nicht so sehr auf eine dritte Partei konzentrieren soll, sondern auf die Mutter selbst:

[Es] wird die Frage gestellt, was eine dritte Partei tun darf, und was die Mutter tun darf, wird, soweit es überhaupt Erwähnung findet, gleichsam nebenbei aus dem gefolgert, was dritte Parteien tun dürfen. Es scheint mir aber, daß eine solche Behandlung bedeutet, der Mutter gerade den Status der Person zu verweigern, auf den beim Fötus soviel Gewicht gelegt wird. Denn man kann das, was eine Person tun darf, nicht einfach dem entnehmen, was einer dritten Partei erlaubt ist.²⁷³

Thomson hat sich diesen Ausführungen zufolge bewusst dafür entschieden, das Gedankenexperiment nicht aus Sicht einer dritten Person zu beschreiben, um die Rolle der Mutter als Entscheidungsträgerin zu betonen.

Eine weitere Unschärfe in der Analogie von Thomson, die in der herangezogenen Literatur allerdings nicht erwähnt wird, bezieht sich auf den Unterschied zwischen Sterbenlassen und

²⁷⁰ Vgl. Singer, 243.

²⁷¹ Vgl. Bertram, *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch*, 97–98.

²⁷² Vgl. Fisher und Tallant, *How to get philosophy students talking. An instructor's toolkit*, 118.

²⁷³ Thomson, „Eine Verteidigung der Abtreibung“, 112.

Töten. Thomson geht in ihrem Werk zwar auf diesen Unterschied ein und kritisiert die extreme Position der Abtreibungsgegner*innen, wonach das direkte Töten eines unschuldigen Kindes schlimmer wäre als das Sterbenlassen der Mutter und man die Mutter daher sterben lassen müsste, bevor man den Fötus tötet.²⁷⁴ Ihr Versuch, diese Position auch in ihrem Gedankenexperiment zu berücksichtigen und zu schwächen, scheint jedoch nicht erfolgreich zu sein, da der Geiger in ihrem Beispiel ja nicht direkt getötet wird, wie das beim Fötus der Fall ist, sondern man ihn durch das Abkoppeln sterben lassen würde. Dadurch dass es in Thomsons Szenarien nicht um das direkte Töten des Geigers geht, kann die Situation nur schwer mit einer Abtreibung verglichen werden, bei der der Fötus direkt getötet wird.

Neben der Kritik in Bezug auf die fehlende Ähnlichkeit der beiden Szenarien, wodurch die Schlussfolgerungen des Geiger-Szenarios nicht auf den Schwangerschaftsabbruch angewendet werden können, gibt es auch Einwände, die sich nicht auf die Analogie beziehen. So kritisiert Jackson beispielsweise, dass Thomson zwar zeige, dass eine Abtreibung nicht in allen Fällen falsch ist, doch nicht darauf eingehe, was denn moralisch richtig wäre. Sie würde mit ihrem Gedankenexperiment und dessen Widerlegung der konservativen Position das Argument einfach beenden, wohingegen die Debatte laut Jackson dort erst beginne, um die Frage beantworten zu können, in welchen konkreten Fällen Abtreibung erlaubt ist und weshalb.²⁷⁵ Diese fehlende Relevanz des Gedankenexperiments von Thomson für reale Abtreibungsfälle kritisiert auch Moulton, wie in Kapitel 3.1.3 bereits gezeigt wurde. Sie betont, dass es mehr brauche als bloß ein Gegenbeispiel, wenn man die Frage der Abtreibung moralisch bewerten will und kritisiert an Thomsons Gedankenexperiment, dass viele Faktoren, die in Bezug auf die Abtreibung eine Rolle spielen, im Geigerbeispiel nicht berücksichtigt werden, wie etwa Schuld- oder Schamgefühle, die Unannehmlichkeiten einer Schwangerschaft, die Schmerzen und Risiken bei der Geburt oder gesellschaftliche Faktoren wie jener, dass die Folgen der Abtreibung hauptsächlich Frauen betreffen, die dadurch in einer machtlosen Position bleiben würden.²⁷⁶ Diese und andere Faktoren, die in einer Analogie nicht berücksichtigt werden können, müssten Moulton zufolge berücksichtigt werden, um zu einer Lösung in Bezug auf moralische Fragen wie die Abtreibung gelangen zu können.²⁷⁷ Auch Jackson glaubt nicht, dass dieses Beispiel helfen kann, zu Einsichten in Bezug auf den Schwangerschaftsabbruch zu gelangen.²⁷⁸ Jackson kritisiert zudem die fehlende Beachtung von Glaubenssystemen und

²⁷⁴ Vgl. Thomson, 111.

²⁷⁵ Vgl. Jackson, „The Gedankenexperiment method of ethics“, 533.

²⁷⁶ Vgl. Moulton, „Duelism in Philosophy“, 428.

²⁷⁷ Vgl. Moulton, 428–29.

²⁷⁸ Vgl. Jackson, „The Gedankenexperiment method of ethics“, 529–30.

Einstellungen zum Thema Abtreibung. So würden etwa die Rolle der Frau in der Gesellschaft, die Natur der Familie oder die Lehre des Katholizismus im Gedankenexperiment nicht berücksichtigt werden.²⁷⁹ Besonders in Bezug auf die fehlenden Informationen kann zwar entgegengehalten werden, dass das Gedankenexperiment ja genau dazu dient, einen Aspekt aus einem komplexen Zusammenhang herauszuheben, um die Situation – in diesem Fall die Abtreibung – von einer anderen Perspektive zu betrachten, und zudem ermöglicht das Gedankenexperiment auch Männern, sich vorzustellen, was sie in dieser Situation machen würden bzw. für moralisch richtig halten würden, was ihnen einen neuen Blickwinkel auf das Thema eröffnen kann. Dennoch kann die Kritik der fehlenden Relevanz für reale Abtreibungsfälle nicht gänzlich zurückgewiesen werden und sollte auch im Unterricht mit den Schüler*innen thematisiert werden. So kann beispielsweise die Frage behandelt werden, ob die Schüler*innen durch das Gedankenexperiment den realen Fall einer Abtreibung nun besser bewerten können oder nicht.

Alle genannten Einwände müssen ernst genommen werden, bedeuten jedoch nicht, dass das Gedankenexperiment generell unbrauchbar ist. Es kann trotz Kritik dazu dienen, sich mit dem Thema Abtreibung und insbesondere mit der Extremposition von Abtreibungsgegner*innen auseinanderzusetzen. In Bezug auf den Unterricht können und sollen die hier behandelten Einwände mit den Schüler*innen besprochen werden. Die Kritikpunkte können unter anderem auch dazu dienen, das Gedankenexperiment im Unterricht so abändern zu lassen, dass bestimmte Einwände ihre Gültigkeit verlieren, wie Singers Variante des Experiments zeigt. Ebenso könnte Thomsons Gedankenexperiment im Unterricht in Bezug auf verschiedene ethische Theorien interpretiert bzw. kritisiert werden.

Obwohl sich Kant nicht explizit zum Thema Schwangerschaftsabbruch geäußert hat,²⁸⁰ könnte Thomsons Schlussfolgerung mit Kants Ethik verglichen werden. Hierzu kann Altman und seine Auseinandersetzung mit Kant in der Angewandten Ethik herangezogen werden, insbesondere das Kapitel 10 (Becoming a Person). Wenn der Fötus wie bei Thomsons Gedankenexperiment als Person angesehen wird, müsste im Kantianismus ein Fötus in gleicher Weise moralisch berücksichtigt werden wie eine erwachsene Person. Eine Person dürfte somit nach Kant nicht getötet werden.²⁸¹ Jedoch kann Altman zufolge mit Kant nur schwer argumentiert werden, weshalb dem Fötus ein Personenstatus zukommen sollte, denn ein Fötus erfülle ebenso wie ein

²⁷⁹ Vgl. Jackson, 532.

²⁸⁰ Vgl. Matthew C. Altman, *Kant and applied ethics. The use and limits of Kant's practical philosophy* (Hoboken, New Jersey: Wiley, 2011), 242.

²⁸¹ Vgl. Altman, 248.

Neugeborenes keine der drei Bedingungen, die eine Person laut Kant auszeichne: Selbstbewusstsein, Verstand und Autonomie. Im Rahmen der Spezieszugehörigkeit oder des Potentialitätsarguments könnte zwar argumentiert werden, dass Föten und Neugeborene als Personen zu betrachten sind, Altman zufolge könne für Kant aber weder die Spezieszugehörigkeit noch die potentiellen Eigenschaften eines Wesens ausschlaggebend für den Personenstatus sein.²⁸² Die Pflichten gegenüber Föten und Neugeborenen könnten im Rahmen Kants deontologischer Ethik lediglich indirekte Pflichten sein, welche der Mensch auch gegenüber Tieren und der Natur hat.²⁸³ Altman betont die Probleme, die sich bei Kants Personenbegriff in Bezug auf den Schwangerschaftsabbruch ergeben würden, wie das folgende Zitat verdeutlicht.

Kant is faced with a dilemma regarding abortion that confronts many other liberal philosophers: either his approach to personhood allows for abortion but also fails to rule out intuitively wrong actions such as infanticide, or it condemns abortion with an appeal to natural law that even Kant himself rejects. This impasse does not face a position such as utilitarianism, where what is morally relevant is a being's interests and preferences, or its capacity for pain and pleasure.²⁸⁴

Somit könnte Thomsons Gedankenexperiment für eine kritische Auseinandersetzung mit Kants Ethik und den sich ergebenden Konsequenzen für den Schwangerschaftsabbruch verwendet werden, dennoch soll hier nochmals darauf hingewiesen werden, dass sich Kant selbst nicht mit dem Schwangerschaftsabbruch auseinandergesetzt hat, seine Ausführungen aber zur moralischen Auseinandersetzung mit Abtreibungen herangezogen werden können, wie Altman dies versucht. Wie das Zitat verdeutlicht, ist Altman der Meinung, dass sich utilitaristische Positionen besser eignen, um den Schwangerschaftsabbruch moralisch zu beurteilen. Dennoch muss hier betont werden, dass sich auch beim Utilitarismus problematische Konsequenzen ergeben können. So wird beispielsweise Singers präferenzutilitaristische Position in Bezug auf den Schwangerschaftsabbruch häufig stark kritisiert, wonach auch ein beeinträchtigter bereits geborener Säugling, der über ebenso wenig Bewusstsein verfüge wie ein Fötus, getötet werden dürfte.²⁸⁵ Diese häufig kritisierte Position Singers ist jedoch nicht repräsentativ für den Utilitarismus. Andere Autor*innen vertreten zwar ebenfalls einen interessensbasierten Ansatz, kritisieren jedoch Singers Position. Leist meint beispielsweise, dass man durch das Töten auch Lebewesen schaden könne, die kein Bewusstsein haben, doch über Empfindungen verfügen. Das Tötungsverbot gilt Leist zufolge demnach auch bei Föten und Säuglingen, die noch kein

²⁸² Vgl. Altman, 252–60.

²⁸³ Vgl. Altman, 251.

²⁸⁴ Altman, 271.

²⁸⁵ Vgl. Singer, *Praktische Ethik*, 293.

Bewusstsein haben, sobald sie Schmerzen empfinden können.²⁸⁶ An dieser Stelle muss jedoch nochmals darauf hingewiesen werden, dass Thomsons Gedankenexperiment sich nicht prinzipiell gegen ein Abtreibungsverbot richtet, sondern explizit gegen das Argument von Abtreibungsgegner*innen, wonach Föten als Personen zu betrachten sind und deshalb eine Abtreibung zu keinem Zeitpunkt erlaubt ist. Im Zusammenhang mit dem Gedankenexperiment stellt sich demnach die Frage, was Utilitarist*innen von einem Schwangerschaftsabbruch halten würden, wenn sie davon ausgehen würden, dass es sich beim Fötus um eine Person handle. Singer zufolge müssten sie dann den Schwangerschaftsabbruch konsequenterweise ablehnen, da durch das Töten einer Person mehr Leid entstehen würde als durch die Verletzung der Selbstbestimmung einer Person.²⁸⁷

Diese kurzen Skizzierungen in Bezug auf die deontologische und utilitaristische Ethik zeigen die unterschiedlichen Herangehensweisen der ethischen Theorien an das Thema Abtreibung. Die Vergleiche können herangezogen werden, um Thomsons Gedankenexperiment einordnen zu können und festzustellen, dass sowohl deontologische als auch utilitaristische Argumente gegen Thomsons Schlussfolgerung angeführt werden können. Dies bedeutet weder, dass Thomsons Gedankenexperiment unhaltbar wäre, noch, dass die ethischen Theorien, die mit Thomsons Gedankenexperiment nicht zu vereinbaren sind, verworfen werden müssen. Eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Theorien und Positionen erscheint aber notwendig, um zu einem eigenen begründeten Urteil gelangen zu können. Diese Auseinandersetzung kann im Unterricht erfolgen und Schüler*innen die Möglichkeit bieten, ihre Positionen in Bezug auf die Abtreibung zu hinterfragen, zu überdenken und zu begründen.

²⁸⁶ Vgl. Anton Leist, „Ethik der Abtreibung. Ein Überblick“, *Zeitschrift für philosophische Forschung* 45, Nr. 3 (1991): 385–86.

²⁸⁷ Vgl. Singer, *Praktische Ethik*, 242–43.

5.3 Sozialethik und globale Gerechtigkeit

Das Gedankenexperiment „Kind im Teich“ von Peter Singer, das im Rahmen der Unterrichtsplanung in Kapitel 6.3 behandelt wird, lässt sich der Bereichsethik der Sozialethik zuordnen. Die Sozialethik setzt sich unter anderem mit Fragen der Gerechtigkeit auseinander. Im Rahmen von Singers Gedankenexperiment soll der Fokus vor allem auf die internationale bzw. globale Gerechtigkeit gelegt werden. Laukötter und Siep gehen in Bezug auf internationale Gerechtigkeit einerseits besonders auf das Problem eines gerechten Krieges ein und andererseits auf die Weltarmut. Sie sehen hierbei auch einen Zusammenhang: „Ebenso wie Kriege und besonders Bürgerkriege Armut direkt verursachen, bildet Armut in vielen Fällen den Grund militärischer Konflikte.“²⁸⁸ Die Autoren widmen sich den unterschiedlichen Gerechtigkeitsvorstellungen und versuchen zu klären, wann und unter welchen Umständen man im globalen Bereich überhaupt von Gerechtigkeit sprechen kann.²⁸⁹ Sie halten fest, dass sich Fragen der Gerechtigkeit nicht bloß innerhalb eines Staates stellen, sondern stets auch auf einer internationalen Ebene. Dabei stellt sich jedoch die Frage, wer für internationale Gerechtigkeit Sorge zu tragen hat. Laukötter und Siep unterscheiden dabei zwischen drei Antwortmöglichkeiten:

1. Das Individuum trägt eine globale Verpflichtung gegenüber allen Menschen, wonach jeder Einzelne gefordert ist, einen Beitrag zu leisten.
2. Dem Einzelstaat kommt die Verpflichtung zu, für Gerechtigkeit auf internationaler Ebene zu sorgen.
3. Zuletzt gibt es kombinierte Ansätze, die sowohl die Pflichten des Individuums als auch jene der Einzelstaaten betonen.²⁹⁰

Diese drei Ansätze sind in verschiedenen Bereichen relevant, unter anderem in Bezug auf Weltarmut und Hunger. Die Zahl der an Hunger leidenden Menschen liegt einem 2020 erschienen Report der Welternährungsorganisation FAO zufolge bei etwa 690 Millionen Menschen, was 8,9 Prozent der Weltpopulation entspricht.²⁹¹ Laut Bleisch herrscht zwar Einigkeit darüber, dass dies ein untragbarer Zustand sei, doch wenn es um die Bekämpfung von Hunger und Armut gehe, würden die meisten Personen keine moralische Verpflichtung, zu

²⁸⁸ Sebastian Laukötter und Ludwig Siep, „Internationale Gerechtigkeit. Weltarmut und das Problem des Gerechten Krieges“, in *Grundkurs Ethik 2. Anwendungen* (Paderborn: Mentis, 2011), 137.

²⁸⁹ Vgl. Laukötter und Siep, 138.

²⁹⁰ Vgl. Laukötter und Siep, 138.

²⁹¹ Vgl. FAO u. a., „The state of food security and nutrition in the world 2020. Transforming food systems for affordable healthy diets“ (Rom, 2020), 3.

helfen, sehen.²⁹² Mit der Frage nach der Hilfspflicht des Individuums auf internationaler Ebene setzt sich unter anderem Pogge auseinander. Er betont in seinem Artikel „World poverty and human rights“ ebenfalls, dass die meisten es zwar als großzügig beurteilen würden, Menschen in Not zu helfen, jedoch keine individuelle Hilfspflicht sehen. Sie würden nicht einsehen, dass reiche Staaten auch eine Schuld an der Weltarmut tragen und würden deswegen zu dem Schluss kommen, dass sie den Menschen in schwerer Armut nichts schulden.²⁹³ Pogge kritisiert diese Vorstellung und hebt die moralische Verpflichtung eines Individuums gegenüber Menschen in Not hervor. Prinzipiell argumentieren Vertreter*innen des Libertarismus, zu denen auch Pogge gezählt werden kann, zwar nicht dafür, sich für Wohltätigkeitsorganisationen einzusetzen, da sie darin eine positive Pflicht sehen.²⁹⁴ Pogge versucht aber, im Rahmen des Libertarismus eine Hilfspflicht durch negative Pflichten zu begründen. Er begründet diese Verpflichtung dadurch, dass die Regierung von den Individuen gewählt wurde, wodurch die Bevölkerung ebenso schuld am (Nicht-)Handeln der Regierung und am Bestehen der Weltarmut sei. Diese moralische Verpflichtung bestehe aber eben nicht im Sinne einer positiven Hilfspflicht, sondern einer negativen Pflicht, nicht zu schaden.²⁹⁵ Diese Ansicht kann jedoch kritisiert werden, indem man die Notwendigkeit der positiven Pflichten für Personen in Not hervorhebt. Patten kritisiert an Pogges Position, dass, auch wenn das System verändert werden würde und reiche Staaten keinen Schaden mehr verursachen würden, es noch immer Personen gäbe, die an Armut und Hunger leiden würden. Pogge zufolge hätte man diesen Menschen gegenüber dann keine (negativen) Pflichten mehr, Patten fordert jedoch auch dann (positive) Pflichten für diese Personen.²⁹⁶ Er plädiert im Gegensatz zu Pogge für eine bedarfsorientierte Perspektive, bei welcher die Hilfeleistung gegenüber anderen nicht vom zugefügten Schaden des Individuums abhängt. Nach der moralisch anspruchsvolleren Version dieses Ansatzes haben wir die Pflicht, allen zu helfen, denen es schlechter als uns selbst geht. Im Rahmen einer schwächeren Version gibt es einen Punkt, an dem man nicht mehr verpflichtet ist, etwas schlechter gestellten Personen zu helfen.²⁹⁷

Diesen Ansatz, der sowohl positive als auch negative Pflichten berücksichtigt, vertreten auch konsequente Egalitarist*innen wie Peter Singer. Befürworter*innen einer kosmopolitischen

²⁹² Vgl. Barbara Bleisch, „Armut und Hunger“, in *Handbuch Angewandte Ethik*, hg. von Ralf Stoecker, Christian Neuhäuser, und Marie-Luise Raters (Stuttgart [u.a.]: Metzler, 2011), 317.

²⁹³ Vgl. Thomas Pogge, „World poverty and human rights“, *Ethics and International Affairs* 19, Nr. 1 (2005): 2.

²⁹⁴ Vgl. Debra Satz, „What do we owe the global poor?“, *Ethics and International Affairs* 19, Nr. 1 (2005): 52.

²⁹⁵ Vgl. Pogge, „World poverty and human rights“, 5.

²⁹⁶ Vgl. Alan Patten, „Should we stop thinking about poverty in terms of helping the poor?“, *Ethics and International Affairs* 19, Nr. 1 (2005): 24.

²⁹⁷ Vgl. Patten, 19.

globalen Gerechtigkeit sehen eine Verantwortung zu helfen, unabhängig davon, wer den „Schaden“ angerichtet hat.²⁹⁸ Mit seinem Gedankenexperiment „Kind im Teich“ will Peter Singer genau diese Hilfspflicht begründen.

5.3.1 Gedankenexperiment „Kind im Teich“

Die folgenden Ausschnitte des Originaltexts wurden aus Peter Singers 1972 veröffentlichten Artikel „Famine, affluence, and morality“ entnommen. Die Strukturmomente nach Engels (Kapitel 2.2) wurden ergänzt.

I begin with the assumption that suffering and death from lack of food, shelter, and medical care are bad. [...] My next point is this: if it is in our power to prevent something bad from happening, without thereby sacrificing anything of comparable moral importance, we ought, morally, to do it. [...] An application of this principle would be as follows: if I am walking past a shallow pond and see a child drowning in it, I ought to wade in and pull the child out. This will mean getting my clothes muddy, but this is insignificant, while the death of the child would presumably be a very bad thing. The uncontroversial appearance of the principle just stated is deceptive. If it were acted upon, even in its qualified form, our lives, our society, and our world would be fundamentally changed. For the principle takes, firstly, no account of proximity or distance. It makes no moral difference whether the person I can help is a neighbor's child ten yards from me or a Bengali whose name I shall never know, ten thousand miles away. Secondly, the principle makes no distinction between cases in which I am the only person who could possibly do anything and cases in which I am just one among millions in the same position.²⁹⁹
(Versuchsanordnung und Durchführung)

Because giving money is regarded as an act of charity, it is not thought that there is anything wrong with not giving. The charitable man may be praised, but the man who is not charitable is not condemned. People do not feel in any way ashamed or guilty about spending money on new clothes or a new car instead of giving it to famine relief. [...] This way of looking at the matter cannot be justified. When we buy new clothes not to keep ourselves warm but to look 'well-dressed' we are not providing for any important need. [...] It follows from what I have said earlier that we ought to give money away, rather than spend it on clothes which we do not need to keep us warm. To do so is not charitable, or generous. [...] On the contrary, we ought to give the money away, and it is wrong not to do so.³⁰⁰ **(Einbettung in größeren Zusammenhang)**

Singer nennt zunächst zwei Annahmen, die seinem Gedankenexperiment zugrundeliegen, darunter das Prinzip, dass man verpflichtet ist, etwas Schlechtes zu verhindern, wenn dafür nichts von gleichem moralischen Wert geopfert werden muss. Er beschreibt in einem nächsten Schritt eine Situation, in der eine Person an einem Teich vorbeigeht und darin ein Kind sieht, das zu ertrinken droht. Singer zufolge ist die Person in einer solchen Situation verpflichtet, das Kind zu retten, auch wenn dies bedeutet, dass die Kleidung schmutzig wird, denn dies wäre

²⁹⁸ Vgl. Satz, „What do we owe the global poor?“, 51.

²⁹⁹ Singer, „Famine, affluence, and morality“, 231–32.

³⁰⁰ Singer, 235.

unbedeutend im Gegensatz zum Tod eines Kindes. Dieses hier angewandte Prinzip gilt Singer zufolge auch wenn das Kind tausende Meilen entfernt wäre und auch wenn Millionen anderer Personen in der selben Situation wären und helfen könnten.³⁰¹ Singers Ausführungen im Originaltext entsprechen zwar nicht dem klassischen von Engels beschriebenen Aufbau und enthalten zudem keine konkrete Versuchsanweisung, dennoch könnte dieser erste zitierte Teil als Versuchsanordnung und zugleich als Durchführung des Experiments charakterisiert werden. Singer beschreibt das Prinzip und wendet dieses sogleich an, ohne dass die Leser*innen das Gedankenexperiment selbst durchführen müssen. Um Singers Gedankenexperiment um eine Versuchsanweisung zu ergänzen und so aufzubauen, wie Engels dies für den Einsatz im Unterricht empfiehlt, könnte Singers Gedankenexperiment folgendermaßen umformuliert werden:

Stell dir vor, du gehst eines Morgens auf deinem Schulweg an einem Teich vorbei, in dem ein Kind zu ertrinken droht. Der Teich ist nicht tief und du könntest das Kind leicht retten, deine Kleidung würde aber schmutzig werden und du würdest zu spät in die Schule kommen. Wärest du moralisch verpflichtet, das Kind zu retten, obwohl du dafür deine Kleidung opfern müsstest? Stell dir nun vor, es wären mehrere Personen in der Nähe des Teiches. Wärest du dann nicht verpflichtet, das Kind zu retten? Und stell dir vor, das Kind wäre nicht direkt neben dir in einem Teich, sondern in einem anderen Land und ist dort in Lebensgefahr aufgrund von Armut und Hunger. Wärest du dann moralisch verpflichtet, etwas zu opfern, um das Leben dieses Kindes zu retten?

In dieser Abänderung des Gedankenexperiments finden sich mehrere Versuchsanordnungen sowie Versuchsanweisungen. Die Leser*innen können die Fragen selbständig beantworten, ohne dass die Antwort vorweggenommen wird. Der Ausgang des Gedankenexperiments bleibt dadurch offen, so wie Engels dies empfiehlt.³⁰² Im Anschluss daran kann Singers Text für die Begründung einer Hilfspflicht und für die Einbettung des Gedankenexperiments in einen größeren Zusammenhang herangezogen werden.

Singer betrachtet das Spenden für hungernde und in Armut lebende Personen nicht als großzügig, wie dies meist getan wird, sondern als moralische Verpflichtung. Ihmzufolge sollten wir alle auf neue Kleidung oder ein neues Auto verzichten, wenn wir diese Dinge nicht zum Überleben brauchen und wir mit diesem Geld Leben retten könnten.³⁰³ Singers

³⁰¹ Vgl. Singer, 231–32.

³⁰² Vgl. Engels, „Nehmen wir an...“ *Das Gedankenexperiment in didaktischer Absicht*, 16.

³⁰³ Vgl. Singer, „Famine, affluence, and morality“, 235.

Gedankenexperiment kann somit als Argument für eine globale Hilfspflicht verstanden werden. Im Folgenden wird das Argument mit den Prämissen, die von Singers Text entommen wurden, rekonstruiert.

1. **Prämisse:** Leid und Tod aufgrund von Hunger, fehlendem Schutz und fehlender medizinischer Versorgung sind schlecht.
2. **Prämisse:** Wenn etwas Schlechtes verhindert werden kann, ohne dafür etwas von vergleichbarer moralischer Wichtigkeit zu opfern, ist man moralisch verpflichtet, es zu tun.
3. **Prämisse:** Indem man das Geld, das man ansonsten für neue, nicht dringend benötigte Dinge ausgeben würde, an Wohltätigkeitsorganisationen spendet, kann Leid und Tod aufgrund von Hunger, fehlendem Schutz und fehlender medizinischer Versorgung verhindert werden, ohne etwas von vergleichbarer moralischer Wichtigkeit zu opfern.

Konklusion: Man ist moralisch verpflichtet, Geld, das man ansonsten für neue, nicht dringend benötigte Dinge ausgeben würde, an Wohltätigkeitsorganisationen zu spenden.³⁰⁴

Das Teichbeispiel wird von Singer als Anwendung des Prinzips, welches in Prämissen 2 ausformuliert wurde, verwendet. Dadurch verdeutlicht er, dass wir normalerweise nach diesem Prinzip handeln, wenn wir Menschen in Not retten können. Indem er die Weltarmut als analoge Situation zum Retten des ertrinkenden Kindes skizziert, will Singer deutlich machen, dass das Prinzip der Hilfspflicht auch im Falle der Weltarmut gültig ist. Singer verwendet sein Gedankenexperiment auch in anderen Werken. In einem 20 Jahre später erschienenen Artikel beschreibt er, wie er das Gedankenexperiment mit seinen Student*innen angeht. Diese Ausführungen werden im Kapitel mit den Unterrichtsplanungen noch ausführlicher behandelt. Singer versucht auch in diesem Artikel eine globale Hilfspflicht zu begründen. Die Möglichkeiten, zu helfen, seien zahlreich und einfacher als zuvor, eine globale Ethik ist für ihn deshalb unumgänglich. Er betont auch die Erfüllung, die eine Person durch das Helfen erlangen kann. Wir würden unserem Leben dadurch mehr Bedeutung geben, denn Singer ist der Überzeugung, dass mehr Reichtum uns nicht glücklicher machen kann, solange wir unsere grundlegenden Bedürfnisse befriedigen können.³⁰⁵ Ob ihm die Begründung einer globalen Hilfspflicht durch das Gedankenexperiment gelingt, wird in den nächsten beiden Kapiteln untersucht.

³⁰⁴ Vgl. Singer, 231.

³⁰⁵ Vgl. Peter Singer, „The drowning child and the expanding circle: As the world shrinks, so our capacity for effective moral action grows“, *New Internationalist*, Nr. 289 (1997): 29.

5.3.2 Interpretation des Gedankenexperiments

Ogden, der sich insbesondere mit ethischen Gedankenexperimenten auseinandersetzt, beschreibt Singers Teichbeispiel in Bezug auf drei Regeln des moralischen Argumentierens. Die erste Regel, wonach gleiche Fälle gleich behandelt werden müssen, wurde bereits in vorhergehenden Kapiteln in Bezug auf Analogien beschrieben. Hierbei stellt sich die Frage, ob die beiden von Singer beschriebenen Szenarien ähnlich genug sind, sodass man die Schlussfolgerung der Verpflichtung, Leben zu retten, auch auf Situationen weit weg, in denen viele Menschen helfen könnten, übertragen kann. Ogden hält fest, dass dies bei Singers Analogie nicht offensichtlich sei: „It is not obvious that the two situations described are sufficiently alike for it to be just to treat them alike“³⁰⁶ Wie wir im nächsten Kapitel sehen werden, beziehen sich die meisten Kritikpunkte an Singers Gedankenexperiment auf die Unterschiedlichkeit der beiden Szenarien. Singer liefert jedoch wiederum Einwände gegen die vorgebrachten Kritikpunkte und versucht, seine Forderung ausführlich zu begründen.

Die zweite von Ogden angeführte Regel moralischen Argumentierens besagt, dass aus einem Ist-Zustand kein Soll-Zustand abgeleitet werden kann. In Bezug auf Singers Begründung einer Hilfspflicht würde das bedeuten, dass nur, weil die meisten Reichen nicht freiwillig einen Teil ihres Einkommens an arme Leute spenden, es nicht bedeutet, dass dies moralisch richtig ist. Im Zuge der dritten Regel muss ein Sollen immer auch die Möglichkeit, dies zu tun, miteinschließen. Angewandt auf Singers Teichbeispiel betont Ogden, dass es nicht komplett unrealistisch sei, von Leuten mit mehr Geld zu fordern, einen Teil dieses Vermögens zu spenden, um Leben zu retten.³⁰⁷ Diese beiden letztgenannten Regeln moralischen Argumentierens werden im Beispiel von Singer berücksichtigt, die erste Regel könnte jedoch, wie wir noch sehen werden, kritisiert werden.

Ogden betont in Zusammenhang mit Singers Beispiel auch den Bezug zum Utilitarismus. Nach dieser Position sei es egal, wer das Leid verursacht hat, denn solange wir helfen können, sollen wir das auch tun.³⁰⁸ Wie wir bei Pogge gesehen haben, kann eine Hilfspflicht zwar auch im Rahmen einer negativen Verantwortung begründet werden, wenn angenommen wird, dass wir auch als Individuum verantwortlich für Weltarmut und Hunger sind.³⁰⁹ Bei Singers Gedankenexperiment wird aber auf die positive Verantwortung verwiesen, um eine umfassendere Hilfspflicht zu begründen. Auch Kuper betont den Bezug des

³⁰⁶ Ogden, *Human kindness and the smell of warm croissants. An introduction to ethics*, 13.

³⁰⁷ Vgl. Ogden, 12.

³⁰⁸ Vgl. Ogden, 13–14.

³⁰⁹ Vgl. Pogge, „World poverty and human rights“, 5.

Gedankenexperiments zum Utilitarismus, da es darum gehe, Glück zu maximieren und Leid zu minimieren.³¹⁰ Da Singer selbst Utilitarist ist, kann eine utilitaristische Grundlage für das Gedankenexperiment angenommen werden, doch hier sei nochmals betont, dass auch andere ethische Theorien eine globale Hilfespflicht begründen können.

5.3.3 Kritik am Gedankenexperiment

Wie auch bei Thomsons Gedankenexperiment „Der bewusstlose Geiger“ handelt es sich bei Singers „Kind im Teich“ um eine Analogie. Die meisten Einwände gegen das Gedankenexperiment beziehen sich daher auch auf die fehlende Ähnlichkeit der beiden Szenarien, weshalb Singers Schlussfolgerung oft zurückgewiesen wird. Singer selbst nimmt diese Einwände aber bereits in der ersten Veröffentlichung seines Gedankenexperiments im Artikel „Famine, affluence, and morality“ vorweg.

Ein häufiger Einwand bezieht sich auf die geographische Distanz zwischen uns und den Hunger leidenden Kindern, welche sich von Singers Teichbeispiel deswegen unterscheidet, da das Kind im Teich in unmittelbarer Nähe zu ertrinken droht. Doch Singer betont, dass die Distanz in Bezug auf unsere moralische Hilfespflicht keinen Unterschied machen würde.

The fact that a person is physically near to us, so that we have personal contact with him, may make it more likely that we *shall* assist him, but this does not show that we *ought* to help him rather than another who happens to be further away. If we accept any principle of impartiality, universalizability, equality, or whatever, we cannot discriminate against someone merely because he is far away from us (or we are far away from him).³¹¹

Auch wenn die physische Nähe es wahrscheinlicher machen könnte, dass wir einer Person in Not helfen sollten, bedeute dies nicht, dass wir dieser Person gegenüber stärker verpflichtet sind als einer Person, die weiter weg zu sterben droht. Singer betont dabei die Prinzipien der Unparteilichkeit, der Universalisierbarkeit und der Gleichberechtigung.

Deffner wendet Singers Beispiel auf die Situation von Flüchtlingen im Mittelmeer an und meint, die geographische Distanz hänge auch mit emotionaler Distanz zusammen. Wir würden uns mit den leidenden Personen in überfüllten Booten zu wenig verbunden fühlen, da sie aus anderen Teilen der Welt kommen und wir mit ihnen wenig gemein hätten. Dieser fehlende

³¹⁰ Vgl. Andrew Kuper und Peter Singer, „More than charity. Cosmopolitan alternatives to the “Singer solution”“, *Ethics and International Affairs* 16, Nr. 1 (2002): 109.

³¹¹ Singer, „Famine, affluence, and morality“, 232.

Bezug und die sich dadurch ergebende emotionale Distanz wären ein weiterer Grund, weshalb die meisten Leute keine Hilfspflicht gegenüber Flüchtlingen sehen würden.³¹²

Ein weiterer häufiger Einwand gegen Singers Gedankenexperiment hängt mit der Anzahl der Personen zusammen, die helfen könnten. Während die Person in Singers Teichbeispiel allein am Teich vorbeigeht und sie die einzige Person ist, die das Kind retten kann, gibt es Millionen von Menschen, die spenden könnten, um Hunger und Leid auf der Welt zu verringern. Singer erkennt auch diesen möglichen Einwand von Kritiker*innen und betont in seinem Artikel, dass es keinen Unterschied machen würde, ob ich allein oder viele andere in der Situation sind, helfen zu können.

[T]he fact that there are millions of other people in the same position, in respect to the Bengali refugees, as I am, does not make the situation significantly different from a situation in which I am the only person who can prevent something very bad from occurring. Again, of course, I admit that there is a psychological difference between the cases; one feels less guilty about doing nothing if one can point to others, similarly placed, who have also done nothing. Yet this can make no real difference to our moral obligations. Should I consider that I am less obliged to pull the drowning child out of the pond if on looking around I see other people, no further away than I am, who have also noticed the child but are doing nothing? One has only to ask this question to see the absurdity of the view that numbers lessen obligation.³¹³

Singer betont die psychologischen Unterschiede zwischen den beiden Szenarien, die jedoch nichts mit der moralischen Verpflichtung zu tun hätten. Das Teichbeispiel wird von ihm abgewandelt, um zu zeigen, dass die Anzahl der (nicht helfenden) Personen keinen Einfluss auf die individuelle Hilfspflicht hat. Manche Autor*innen, wie Karnein, betonen in diesem Zusammenhang, dass man sogar eine Verpflichtung hätte, mehr zu leisten, wenn andere nichts tun. Wenn eine Person mehr leiste, als ihr fairer Anteil wäre, wenn alle Menschen helfen würden, wäre das zwar unfair, diese Frage der Fairness dürfe aber nicht verwechselt werden mit einer verminderten Hilfspflicht aufgrund des Nichthandelns anderer Personen.³¹⁴

³¹² Vgl. Helen Deffner, „Peter Singer’s ‚Drowning child problem‘ -An analogy analysis“, *University of Leipzig*, Nr. August (2017): 5.

³¹³ Singer, „Famine, affluence, and morality“, 232–33. Singer, 236.

³¹⁴ Vgl. Anja Karnein, „Putting fairness in its place: why there is a duty to take up the slack“, *The Journal of Philosophy* cxi, Nr. 11 (2014): 594.

Singer beschäftigt sich außerdem mit dem Einwand, dass die globale Hilfspflicht von den Menschen zu viel verlangen würde und unser Verständnis von moralischem Handeln drastisch verändern würde.

Most people reserve their moral condemnation for those who violate some moral norm, such as the norm against taking another person's property. They do not condemn those who indulge in luxury instead of giving to famine relief. But given that I did not set out to present a morally neutral description of the way people make moral judgements, the way people do in fact judge has nothing to do with the validity of my conclusion.³¹⁵

Diese Ausführungen erinnern an Ogiens zweite Regel moralischen Argumentierens, nämlich dass aus einem Ist-Zustand kein Soll-Zustand abgeleitet werden kann.³¹⁶ Aus der Tatsache, dass die meisten Menschen nicht an Wohltätigkeitsorganisationen spenden und es auch nicht für moralisch verwerflich halten, es nicht zu tun, folgt nicht, dass dies moralisch richtig ist. Wir müssen Singer zufolge unsere moralischen Standpunkte hinterfragen und über die Berücksichtigung der Interessen unserer eigenen Gesellschaft hinausgehen.³¹⁷

Ein weiterer Kritikpunkt, der von Singer aufgegriffen und ausführlich diskutiert wird, ist jener der Verantwortung von Regierungen. Kritiker*innen von Singers Gedankenexperiment betonen oft, es liege nicht in der Verantwortung eines jeden Einzelnen, Menschenleben zu retten, sondern die internationalen Regierungen wären dafür zuständig. Darauf reagiert Singer folgendermaßen:

Giving privately, it is said, allows the government and the noncontributing members of society to escape their responsibilities. This argument seems to assume that the more people there are who give to privately organized famine relief funds, the less likely it is that the government will take over full responsibility for such aid. This assumption is unsupported, and does not strike me as at all plausible. The opposite view – that if no one gives voluntarily, a government will assume that its citizens are uninterested in famine relief and would not wish to be forced into giving aid – seems more plausible.³¹⁸

Singer zufolge ist es unwahrscheinlich, dass Regierungen etwas gegen Weltarmut und Hunger unternehmen, wenn Einzelne sich nicht dafür einsetzen und durch ihre Spenden ein Zeichen setzen würden. Durch Spenden an Wohltätigkeitsorganisationen würden Personen zeigen, dass ihnen globale Hilfe wichtig ist, was Regierungen eher dazu veranlassen könnte, etwas gegen Hunger und Armut auf globaler Ebene zu unternehmen. Diese zusätzliche Hilfe von Regierungen ist für Singer auch notwendig, denn private Spenden würden nicht ausreichen, um

³¹⁵ Singer, „Famine, affluence, and morality“, 237.

³¹⁶ Vgl. Ogien, *Human kindness and the smell of warm croissants. An introduction to ethics*, 12.

³¹⁷ Vgl. Singer, „Famine, affluence, and morality“, 237.

³¹⁸ Singer, 239.

Hunger und Leid zu bekämpfen.³¹⁹ Singer fordert demnach sowohl private als auch öffentliche Hilfe für schlechter gestellte Personen weltweit.

In Kapitel 5.3.2 wurde Singers Argument mit drei Prämissen rekonstruiert. Die zweite Prämisse lautete folgendermaßen: Wenn etwas Schlechtes verhindert werden kann, ohne dafür etwas von vergleichbarer moralischer Wichtigkeit zu opfern, ist man moralisch verpflichtet, es zu tun. Gegen diese Prämisse richtet sich Timmermans Einwand. Er kritisiert an Singers Gedankenexperiment zunächst, dass die Situation am Teich zu wenig detailliert beschrieben sei und erweitert das Szenario. In Timmermans Version drohen täglich hunderte Kinder in mehreren Teichen zu ertrinken und die Person, die diese Kinder retten könnte, muss dringend zur Bank, da Hacker auf ihr Bankkonto zugreifen und alle fünf Minuten einen bestimmten Geldbetrag abziehen. Timmerman sieht in dieser Situation keine Verpflichtung, so viele Kinder wie möglich zu retten, auch wenn das Geld moralisch nicht gleichwertig wie das Leben der Kinder ist.³²⁰ Timmerman zufolge gibt es demnach Situationen, in denen eine Person nicht verpflichtet ist, Schlechtes zu verhindern, auch wenn sie dabei nichts von vergleichbarer moralischer Wichtigkeit opfern müsste. Gegen diesen Einwand von Timmerman könnte aber wiederum eingewandt werden, dass die Person vielleicht deshalb die Bank aufsuchen muss, um ihre Existenz sichern zu können. Der Verlust von bestimmten Geldbeträgen kann somit sehr wohl moralisch relevant werden, wenn dadurch die Existenz der Person gefährdet werden würde, weshalb es auch im Rahmen Singers Theorie als moralisch zulässig erachtet werden könnte, wenn sich die Person zunächst um das Geld auf der Bank kümmert und dadurch ihre Existenz sichert, bevor sie versucht, so viele Kinder wie möglich zu retten.

Ein weiterer Einwand gegen Singers Gedankenexperiment stammt von Markoč. Er betont, dass seine Analogie selbstzerstörerisch wäre. Wenn man Singers starke Version des Prinzips ernst nehmen würde, ergebe sich eine Inkonsistenz, denn man müsste Markoč zufolge durchgehend nach Singers Prinzip handeln und den weltweit hungernden Kindern helfen, ohne das Kind im Teich retten zu können. Er betont, dass mehr Kinder gerettet werden könnten, wenn ich das Kind im Teich nicht rette, weil ich dadurch Minuten verlieren würde, in denen ich Hunger leidenden Kindern helfen könnte.³²¹ Doch gegen diesen Einwand könnte wiederum eingewandt

³¹⁹ Vgl. Singer, 240.

³²⁰ Vgl. Travis Timmerman, „Sometimes there is nothing wrong with letting a child drown“, *Analysis* 75, Nr. 2 (2015): 209.

³²¹ Vgl. Anton Markoč, „Draining the pond: why Singer’s defense of the duty to aid the world’s poor is self-defeating“, *Philosophical Studies* 177, Nr. 7 (2020): 1961.

werden, dass Singer eine Hilfspflicht in Form von Spenden fordert, wofür nicht viel Zeit benötigt wird, sodass das Kind im Teich sowie andere Kinder in Not gerettet werden könnten.

Ob eine Hilfspflicht in Form von Spenden, wie von Singer in seinem Gedankenexperiment gefordert wird, wirklich zielführend ist, bezweifelt jedoch Kuper, auf dessen Einwand Singer wiederum reagiert. Kuper kritisiert diese einseitige Maßnahme, welche die Komplexität der Situation und die verschiedensten Möglichkeiten zur Hilfeleistung unterschätzen würde.³²² NGOs (Nichtregierungsorganisationen) können über einen längeren Zeitraum nicht die Hauptverantwortlichen für die Bewältigung von Hunger und Armut sein.³²³ Kuper fordert hingegen eine politische Philosophie, welche Bedingungen dafür schafft, dass sich die Armen selbst helfen können und am Markt teilhaben können, wovon sowohl die Menschen in Not selbst als auch andere profitieren würden.³²⁴

Singer reagiert auf diesen Einwand mit dem Argument, dass es viele sehr arme Menschen geben würde, denen durch fairen Handel und Teilhabe am Markt nicht geholfen werden könne. Personen in abgelegenen Dörfern, die zu weit entfernt leben, um ihre Produkte am internationalen Markt verkaufen zu können, oder die keine Rohstoffe zum Produzieren besitzen, könne durch Kupers Vorschlag nicht geholfen werden. Singer vertritt deshalb die Position, dass das Spenden an Wohltätigkeitsorganisationen für die meisten Personen mehr Gutes bewirken könne als der Kauf von fair gehandelten Produkten im gleichen Wert.³²⁵ Trotz der unterschiedlichen Herangehensweise verfolgen Singer und Kuper das gleiche Ziel. Singer kommt in der Auseinandersetzung mit Kuper zu dem Schluss, dass verschiedenste Aktionen Positives bewirken können:

When we can't make deep structural changes, it is still better to help some people than to help none. [...] We should do our best to find out what will produce the best outcome, whether it is giving money, buying fair trade products, voting, joining an organization, or all of those things. Then we should do it.³²⁶

Während Singer vor allem für eine individuelle Hilfspflicht einsteht, geht es Kuper mehr um das Problem der fehlenden Gerechtigkeit. Bleisch meint, dass Kuper einen institutionsethischen Ansatz vertrete, während Singer einen individualethischen Ansatz befürworte.³²⁷

³²² Vgl. Kuper und Singer, „More than charity. Cosmopolitan alternatives to the “Singer solution”“, 113.

³²³ Vgl. Kuper und Singer, 114.

³²⁴ Vgl. Kuper und Singer, 119.

³²⁵ Vgl. Kuper und Singer, 122–23.

³²⁶ Kuper und Singer, 128.

³²⁷ Vgl. Bleisch, „Armut und Hunger“, 318.

Bleisch setzt sich auch mit dem häufigen Einwand bezüglich Effektivität von Hilfsaktionen auseinander, wonach diese nichts bewirken würden oder die Situation sogar verschlechtern würden. Sie hält in diesem Zusammenhang jedoch fest, dass dieser Einwand nicht gegen eine Hilfspflicht im Allgemeinen verwendet werden könne. Wenn sich herausstellen würde, dass die aktuelle Form der Hilfeleistungen nicht funktioniere, müsse Hilfe eben in einer anderen Form geleistet werden. Die Hilfspflicht könne aus moralischer Sicht mit diesem Einwand nicht in Frage gestellt werden.³²⁸ Zudem gebe es neben den konsequentialistischen Argumenten von Singer auch andere Möglichkeiten, eine Hilfspflicht zu begründen.³²⁹

Zudem geht Bleisch auf das Problem der Unvollkommenheit bei Hilfspflichten ein. Während es bei Singers Teichbeispiel eindeutig sei, wer wem wann wozu verpflichtet ist, sei dies in Bezug auf die Weltarmut nicht klar. Millionen von Menschen benötigen Hilfe, um zu überleben. Diese Hilfe kann von verschiedenen Menschen in verschiedenen Formen erbracht werden. Der Unterschied zu Singers Teichbeispiel zeige sich darin, dass das Retten des ertrinkenden Kindes im Sinne von Nothilfe bei einem Unfall verstanden werden könne, während Weltarmut oft als ein Mangel an sozialer Gerechtigkeit betrachtet werden würde.³³⁰ Diese Problematik sowie die anderen genannten Einwände gegen Singers Gedankenexperiment bieten einen Ausgangspunkt, um das Thema Weltarmut zu diskutieren und Lösungsvorschläge zu vergleichen und zu evaluieren. Singers Schlussfolgerung muss dabei nicht akzeptiert werden und kann auf verschiedene Weisen, wie wir in diesem Kapitel gesehen haben, kritisiert werden. Jedoch ermöglicht das Gedankenexperiment die Einnahme einer neuen Perspektive und das Überdenken des eigenen Standpunkts und Handelns. Der Einsatz des Gedankenexperiments im Unterricht kann demnach trotz der behandelten Kritikpunkte gewinnbringend sein, wenn dieses mit den Schüler*innen ausführlich und kritisch diskutiert wird. Die Schüler*innen können sich in der Auseinandersetzung mit dem Gedankenexperiment und den Kritikpunkten ihr eigenes Urteil bilden und dieses begründen.

³²⁸ Vgl. Bleisch, 317.

³²⁹ Vgl. Bleisch, 318.

³³⁰ Vgl. Bleisch, 318.

5.4 Umweltethik und der moralische Wert der Natur

In diesem Kapitel wird als Hinführung auf das Gedankenexperiment „Der letzte Mensch“ die Frage nach der moralischen Berücksichtigung von Tieren und Natur und möglichen Begründungen behandelt. Ob die Natur für den Menschen erhalten werden soll oder ob sie einen eigenen moralischen Wert hat, ist dabei von zentraler Bedeutung. Zunächst muss jedoch geklärt werden, was Umweltethik bzw. Naturethik bedeutet. Fenner definiert Naturethik als „Bereichsethik, die sich mit ethischen Problemen im Umgang mit der außermenschlichen Natur befasst“³³¹, wobei unter Natur „alles, was nicht vom Menschen gemacht wurde“³³² zu verstehen ist. Die Naturethik beschäftigt sich somit mit der belebten Natur (Tiere, Pflanzen), aber auch mit der unbelebten Natur (Gewässer, Ökosysteme etc.).³³³ Die Begriffe Umweltethik und Naturethik werden in dieser Arbeit synonym verwendet.

In Bezug auf die Frage, ob wir die Natur für den Menschen oder um der Natur willen schützen sollen, gibt es unterschiedliche Ansätze. Birnbacher führt in seinem Werk *Verantwortung für zukünftige Generationen* Gründe an, warum die Natur um des Menschen willen geschützt werden muss und nennt unter anderem die Bedeutung der aussterbenden Tiere und Pflanzen für die Zukunft, den ästhetischen Wert von Tieren und Pflanzen oder die kulturelle Bedeutung von vom Aussterben bedrohten Tierarten.³³⁴ Diese Argumentation kann als anthropozentrische Ethik betrachtet werden, welche von Fenner folgendermaßen definiert wird: „Nur der Mensch (,anthropos‘) hat moralischen Wert. Der außermenschlichen Natur wird nur indirekt, in Bezug auf die Menschen, moralische Relevanz zugesprochen.“³³⁵ Die Natur hat somit keinen moralischen Eigenwert, Naturschutz ist aber aufgrund anderer Gründe geboten. Im Rahmen der anthropozentrischen Ethik kann der Natur ein instrumenteller Wert zukommen, beispielsweise als Lebensgrundlage oder Rohstofflieferant für den Menschen.³³⁶ Zudem kann die Natur aufgrund eines ästhetischen Werts schützenswert erscheinen, dadurch dass sich der Mensch beispielsweise an der Schönheit der Natur erfreuen kann.³³⁷ Neben einem instrumentellen und einem ästhetischen Wert kann der Natur auch ein moralpädagogischer Wert zukommen, wenn

³³¹ Fenner, *Einführung in die Angewandte Ethik*, 114.

³³² Fenner, 114.

³³³ Vgl. Fenner, 115.

³³⁴ Vgl. Dieter Birnbacher, *Verantwortung für zukünftige Generationen* (Stuttgart: Reclam, 1988), 222.

³³⁵ Fenner, *Einführung in die Angewandte Ethik*, 121.

³³⁶ Vgl. Fenner, 127.

³³⁷ Vgl. Fenner, 128.

die Natur als „Einübungsfeld für zwischenmenschliches moralisches Verhalten“³³⁸ verstanden wird.

Durch den Anthropozentrismus ergeben sich jedoch zwei häufig angeführte Probleme. Einerseits wird eingewandt, dass auch Tiere moralisch relevante Eigenschaften besitzen, welche aber aufgrund der moralischen Bevorzugung der menschlichen Spezies nicht berücksichtigt werden. Man spricht in diesem Zusammenhang vom Speziesismus-Vorwurf. Andererseits verfügen nicht alle Menschen über diese moralisch relevanten Eigenschaften. Sie werden aber lediglich aufgrund ihrer Spezieszugehörigkeit moralisch berücksichtigt. Dieser Einwand gegen den Anthropozentrismus wird als Marginal-Cases-Argument bezeichnet.³³⁹

Im Gegensatz zum Anthropozentrismus gibt es auch eine physiozentrische Ethik, bei welcher der Natur ein eigenständiger moralischer Wert zugesprochen wird. Je nachdem, was als moralisch relevante Eigenschaft festgelegt wird, können drei Varianten des Physiozentrismus unterschieden werden: der Pathozentrismus, der Biozentrismus und der Holismus. Bei der pathozentrischen Naturethik gilt die Leidensfähigkeit als moralisch relevante Eigenschaft. Alle leidensfähigen Wesen müssen demnach moralisch berücksichtigt werden.³⁴⁰ Im Rahmen einer biozentrischen Naturethik zählt nicht nur die Leidensfähigkeit sondern das Leben als moralisch relevante Eigenschaft, wonach allen Lebewesen ein eigenständiger moralischer Wert zukommt.³⁴¹ Der Biozentrismus kann erneut unterteilt werden in einen egalitären Biozentrismus, der die gleiche moralische Berücksichtigung aller Lebewesen fordert, und einen hierarchischen Biozentrismus, bei welchem sich die moralische Berücksichtigung von Menschen von der von Tieren und der von Pflanzen unterscheidet.³⁴² Schlussendlich kann im Rahmen einer physiozentrischen Ethik neben dem Pathozentrismus und dem Biozentrismus auch ein Holismus vertreten werden, wobei der gesamten Natur mit allen belebten und unbelebten Elementen ein eigenständiger moralischer Wert zukommt.³⁴³

Gegen alle diese beschriebenen Positionen können Einwände hervorgebracht werden, diese können beispielsweise bei Krebs nachgelesen werden.³⁴⁴ Gegen eine anthropozentrische Ethik

³³⁸ Fenner, 135.

³³⁹ Vgl. Fenner, 139.

³⁴⁰ Vgl. Fenner, 140.

³⁴¹ Vgl. Fenner, 161.

³⁴² Vgl. Fenner, 167.

³⁴³ Vgl. Fenner, 168.

³⁴⁴ Vgl. Angelika Krebs, „Natur- und Umweltethik“, in *Handbuch Angewandte Ethik*, hg. von Ralf Stoecker, Christian Neuhäuser, und Marie-Luise Raters (Stuttgart [u.a.]: Metzler, 2011), 187–92.

wendet sich das Gedankenexperiment von Richard Routley, der damit zu zeigen versucht, dass die Natur einen eigenständigen moralischen Wert hat.

5.4.1 Gedankenexperiment „Der letzte Mensch“

Das Gedankenexperiment „Der letzte Mensch“ stammt von Richard Sylvan, dessen Text damals noch unter dem Namen Richard Routley veröffentlicht wurde und in dieser Arbeit auch so zitiert wird. Die Strukturmomente nach Engels, welche in Kapitel 2.2 dieser Arbeit beschrieben wurden, wurden im folgenden Originaltext ergänzt.

The last man (or person) surviving the collapse of the world system lays about him, eliminating, as far as he can, every living thing, animal or plant (but painlessly if you like, as at the best abattoirs). **(Versuchsanordnung)** What he does is quite permissible according to basic chauvinism, but on environmental grounds what he does is wrong. Moreover one does not have to be committed to esoteric values to regard Mr. Last Man as behaving badly.³⁴⁵ **(Ausgang nach Durchführung des Gedankenexperiments)**

Routley kritisiert in seinem Text „Is there a need for a new, an environmental ethic?“ den in der westlichen Tradition vorherrschenden Chauvinismus, der ihm zufolge darin besteht, dass die Menschen tun sollen, was sie wollen, solange sie dabei nicht anderen oder sich selbst schaden. Diesem Prinzip zufolge stehen die Menschen und ihre Interessen an erster Stelle, alle anderen Lebewesen an letzter Stelle. Daraus ergibt sich laut Routley die Erlaubnis für verschiedenste Aktionen der Umweltzerstörung, solange dabei anderen nicht geschadet wird. Das Problematische daran sei jedoch, dass Schaden nicht klar zu definieren sei. Ebenso sei nicht eindeutig, wer diese anderen sind, denen man dem chauvinistischen Prinzip zufolge nicht schaden darf. Routley geht davon aus, dass es Mitmenschen und zukünftige Generationen von Menschen sind, doch das ist ihm nicht genug.³⁴⁶ Er fordert das Ende des Chauvinismus und er formuliert ein Gegenbeispiel zum grundlegenden chauvinistischen Prinzip: Der letzte Mensch.³⁴⁷ Das Gedankenexperiment selbst enthält zwei von Engels‘ Strukturmomenten: zunächst die Versuchsanordnung, in welcher das Szenario des letzten Menschen skizziert wird, anschließend wird ohne konkrete Versuchsanweisung der Ausgang nach Durchführung des Gedankenexperiments vom Autor beschrieben. Die Einbettung in einen größeren Zusammenhang erfolgt im übrigen Text von Routley, sowohl vor als auch nach der Versuchsanordnung. Für den Einsatz im Unterricht müsste Engels zufolge auch bei diesem

³⁴⁵ Routley, „Is there a need for a new, an environmental ethic?“, 207.

³⁴⁶ Vgl. Routley, 207.

³⁴⁷ Vgl. Routley, 207.

Gedankenexperiment wie beim „Kind im Teich“ eine Versuchsanweisung ergänzt werden. Das Gedankenexperiment könnte beispielsweise so formuliert werden:

Nehmen wir an, nach einer Katastrophe, die die ganze Welt verwüstete, sei nur noch eine Person am Leben. Stellen wir uns weiter vor, diese Person würde nun alle noch lebenden Tiere und Pflanzen umbringen. Sie würde dies zwar schmerzlos tun, die Tier- und Pflanzenwelt würde dadurch jedoch zerstört werden. Ist diese Verhaltensweise des letzten Menschen auf der Erde moralisch falsch?

Diese Version des Gedankenexperiments enthält sowohl eine Versuchsanordnung als auch eine Versuchsanweisung. Der Ausgang nach Durchführung des Gedankenexperiments bleibt offen, kann aber nach dem selbständigen Durchführen des Gedankenexperiments mit Routleys Schlussfolgerung verglichen werden und in einen größeren Zusammenhang eingebettet werden.

Neben dem Szenario des letzten Menschen nennt Routley im Anschluss noch andere Versionen, darunter die Ausweitung des Szenarios auf das letzte Volk, welches das Ökosystem zerstört³⁴⁸ und das Beispiel der Ausrottung der Blauwale.³⁴⁹ Alle diese von Routley angeführten Szenarien wären ihm zufolge im Rahmen des Chauvinismus akzeptabel, da sie weder Mitmenschen noch zukünftigen Generationen schaden würden. Er fordert deswegen eine neue Umweltethik, in der solche Fälle nicht mehr geduldet werden können.³⁵⁰

Doch bedarf es dazu wirklich einer neuen Umweltethik, so wie Routley sie fordert, oder können nicht auch bestehende umweltethische Theorien so abgeändert werden, dass sie die Zerstörung der Natur moralisch verurteilen? Carter setzt sich mit dieser Frage auseinander und untersucht, ob bereits bestehende umweltethische Ansätze so ausgeweitet werden könnten, dass sie begründen können, weshalb der letzte Mensch moralisch falsch gehandelt hat, wenn er die Natur zerstört. Die Ausweitung eines hedonistischen Utilitarismus, wodurch die Schmerzen nichtmenschlicher Tiere moralisch berücksichtigt werden würden, komme dafür nicht in Frage, da die Lebewesen bei Routleys Gedankenexperiment ja schmerzfrei getötet werden. Der präferenzutilitaristische Ansatz könnte hingegen durch die Berufung auf die Präferenz eines Tieres, am Leben zu bleiben, sehr wohl begründen, weshalb auch die schmerzlose Tötung der Tiere durch den letzten Menschen moralisch falsch wäre. Ebenso könnte ein Tierrechtsansatz das schmerzfreie Töten von Tieren moralisch verurteilen, weil damit die Rechte der Tiere verletzt werden würden. Jedoch kann laut Carter mittels dieser Ansätze lediglich das Töten von

³⁴⁸ Vgl. Routley, 207–8.

³⁴⁹ Vgl. Routley, 208.

³⁵⁰ Vgl. Routley, 208.

Tieren als moralisch falsch beurteilt werden, die Frage, ob es auch moralisch falsch ist, Pflanzen zu zerstören, kann durch die Ausweitung bestehender Prinzipien zufolge Carter nicht beantwortet werden.³⁵¹ Ein Ansatz, bei welchem der Natur ein moralischer Eigenwert zugeschrieben wird, wäre demnach für Umweltethiker*innen erstrebenswert, da der moralische Wert der Natur auch aktuelle praktische Auswirkungen auf unseren Umgang mit der Natur hätte.³⁵² Ob Routley die Begründung einer neuen Umweltethik mittels des Gedankenexperiments auch gelingt, wird in Kapitel 5.4.3 versucht zu beantworten, zunächst soll aber noch darauf eingegangen werden, welche praktischen Auswirkungen ein moralischer Eigenwert der Natur auf unseren Umgang mit der Natur haben könnte.

5.4.2 Interpretation des Szenarios

Auch wenn es Routley um den eigenständigen moralischen Wert der Natur geht, spricht er in seinem Text nicht von einem intrinsischen oder nicht-instrumentellen Wert der Natur. Ein paar Jahre später wird das Gedankenexperiment von Routley und Routley jedoch wieder aufgegriffen und ein nicht-instrumenteller Wert der Natur betont:

The class of permissible actions that rebound on the environment is more narrowly circumscribed on such an environmental ethic than it is in the Western superethic, and the class of noninstrumentally valuable objects is correspondingly wider than it is on the Western superethic.³⁵³

An einer anderen Stelle schreiben Routley und Routley auch von einem intrinsischen Wert der Pflanzen, die deswegen auch vom letzten Menschen nicht zerstört werden dürften.³⁵⁴ Es ergibt sich dabei die Frage, welche Auswirkungen es mit sich bringt, wenn man der Natur einen intrinsischen Wert zuspricht. Routley und Routley betonen den emotionalen Unterschied, der sich auch in der Praxis auswirken würde. Es sei auch kein Zufall, dass Kulturen, die der Natur einen intrinsischen Wert zuschreiben, viel weniger Naturzerstörung zu verantworten hätten als westliche chauvinistisch geprägte Kulturen.³⁵⁵

Auch Samuelsson beschäftigt sich mit der Frage, was sich denn durch die zusätzlichen direkten Verpflichtungen gegenüber der Umwelt verändern würde, wenn wir ihr gegenüber schon

³⁵¹ Vgl. Alan Carter, „Projectivism and the last person argument“, *American Philosophical Quarterly* 41, Nr. 1 (2004): 51–52.

³⁵² Vgl. Carter, 60.

³⁵³ Richard Routley und Val Routley, „Human chauvinism and environmental ethics“, in *Environmental Philosophy*, hg. von Don S. Mannison, Michael A. McRobbie, und Richard Sylvan (Canberra: Australian National University: Department of Philosophy, Research School of Social Sciences, 1980), 126.

³⁵⁴ Vgl. Routley und Routley, 153.

³⁵⁵ Vgl. Routley und Routley, 129–31.

indirekte Verpflichtungen haben. Er betont, dass aus direkten Verpflichtungen gegenüber der Umwelt auch Konsequenzen für die Praxis gezogen und umgesetzt werden müssten. Er spricht von einem zusätzlichen Gewicht, das wir im Umgang mit der Natur beachten müssten, welches manche Handlungen verbieten würde.³⁵⁶ Dies scheint auch Routley mit seinem Gedankenexperiment des letzten Menschen bezwecken zu wollen, denn er verurteilt aktuelle menschliche Praktiken, bei denen keine Rücksicht auf die Natur genommen wird, und fordert, diese zu beenden.³⁵⁷ Er vertritt dabei nach eigenen Ausführungen keinen Rechtsansatz, bei welchem Rechte für Tiere und Pflanzen gefordert werden, er plädiert jedoch für Verpflichtungen und Verbote im Rahmen einer neuen Umweltethik.³⁵⁸

Ein ähnliches Gedankenexperiment wie Routley beschreibt auch Engels: „Nehmen wir an, es gäbe in zehn Jahren auf der Erde keine Menschen mehr. Dürften wir dann die Erde nach Belieben ausbeuten und schließlich als Müllhalde hinterlassen?“³⁵⁹ Durch dieses Gedankenexperiment, das Engels als ein Beispiel für eine fokussierende Abstraktion anführt, werden die anthropozentrischen Argumente in Bezug auf den Umweltschutz vorübergehend ausgeblendet. Da es in diesem Gedankenexperiment sowie in Routleys Gedankenexperiment keine nachfolgenden Generationen mehr geben wird, fällt das Argument, dass wir die Erde deshalb schützen müssen, weg. Der Fokus richtet sich somit auf den Wert der Natur an sich. Weshalb sich das Gedankenexperiment dazu eignet, den moralischen Eigenwert der Natur zu behandeln, versucht Engels zu beantworten.

Man könnte freilich die Frage ‚Sollte die Natur um ihrer selbst willen geschützt werden?‘ auch unmittelbar stellen. Effektiver ist allerdings das Gedankenexperiment. Denn die bloße Vorstellung einer menschenleeren und zugleich vom Menschen verwüsteten Erde hat eine starke affektive Kraft und mit ihr die Wirkung, ein intensives Nachdenken über mögliche Rechte der Natur in Gang zu setzen und zu halten.³⁶⁰

Dieses Zitat verdeutlicht auch, weshalb die Verwendung dieses Gedankenexperiments im Unterricht gewinnbringend sein kann, um die Frage des moralischen Werts der Natur zu diskutieren. Dennoch muss an dieser Stelle auch darauf hingewiesen werden, dass diese affektive Kraft, die von Engels betont wird, nicht immer nützlich ist. Sie mag vielleicht einen guten Ausgangspunkt für eine Diskussion bilden, jedoch sollte man darauf achten, dass im Unterricht dennoch eine sachliche, nicht zu emotionsgeladene Diskussion geführt wird. Zentral

³⁵⁶ Vgl. Lars Samuelsson, *The moral status of nature. Reasons to care for the natural world*, hg. von Sten Lindström und Pär Sundström, *Philosophy* (Umeå: Umeå Universität: Department of Historical, Philosophical and Religious Studies, 2008), 32.

³⁵⁷ Vgl. Routley, „Is there a need for a new, an environmental ethic?“, 206.

³⁵⁸ Vgl. Routley, 209.

³⁵⁹ Engels, „Nehmen wir an...“ *Das Gedankenexperiment in didaktischer Absicht*, 100.

³⁶⁰ Engels, 100–101.

bei Routleys als auch bei Engels‘ Gedankenexperiment ist die Intuition, dass es moralisch falsch ist, die Natur zu zerstören, ohne dadurch etwas Wichtiges zu erreichen. Samuelsson verweist dabei auf Studien, die zeigen, dass die meisten Menschen die Intuition teilen, dass es moralisch falsch wäre, die Natur zu zerstören, auch wenn es sich um die letzte Person auf der Erde handelt.³⁶¹ Routley möchte durch diese intuitive Reaktion zeigen, dass der von ihm kritisierte Chauvinismus nicht haltbar ist. Dieser Chauvinismus kann auch als Anthropozentrismus verstanden werden, bei welchem nur dem Menschen moralischer Eigenwert zukommt.³⁶² Die Frage, die sich durch die Ablehnung der chauvinistischen bzw. anthropozentrischen Position ergibt, ist jene, wer denn moralisch berücksichtigt werden soll. Samuelsson zählt mögliche Kriterien auf, wonach empfindungsfähige Wesen, lebende Organismen, bestimmte Spezies, Ökosysteme, biotische Gemeinschaften, Naturflächen oder die gesamte Biosphäre moralisch berücksichtigt werden könnten.³⁶³ Manche Autor*innen hinterfragen jedoch, ob der Anthropozentrismus aufgrund von Routleys Gedankenexperiment überhaupt abgelehnt werden muss. Dieser und andere Einwände werden im nächsten Kapitel behandelt.

5.4.3 Kritik am Gedankenexperiment

Das Gedankenexperiment von Routley wird unter anderem von Grey kritisch betrachtet. Er meint, dass eine nicht-anthropozentrische Ethik mithilfe des Gedankenexperiments nur dann gefordert werden könne, wenn keine anthropozentrische Überlegung für die Intuition, dass der letzte Mensch falsch gehandelt hat, verantwortlich gemacht werden kann.³⁶⁴ Es ergibt sich somit die Frage, ob es nicht auch eine anthropozentrische Erklärung dafür geben könnte, dass der letzte Mensch die Natur nicht zerstören soll. Dieser Einwand würde bedeuten, dass Routleys Gedankenexperiment für die Begründung einer von ihm geforderten neuen Ethik, die der Natur einen moralischen Eigenwert zukommen lässt, allein nicht ausreicht.

Peterson und Sandin kritisieren die mangelnde Robustheit des Gedankenexperiments, welches in moralisch ähnlichen Abwandlungen des ursprünglichen Szenarios unterschiedliche Intuitionen hervorbringen würde. Die beiden Autoren beschreiben mehrere Szenarien des Gedankenexperiments, in denen die Intuitionen anders ausfallen würden, und kritisieren damit

³⁶¹ Vgl. Samuelsson, *The moral status of nature. Reasons to care for the natural world*, 10.

³⁶² Vgl. Fenner, *Einführung in die Angewandte Ethik*, 121.

³⁶³ Vgl. Samuelsson, *The moral status of nature. Reasons to care for the natural world*, 14.

³⁶⁴ Vgl. William Grey, „Last man arguments“, *The Encyclopedia of Environmental Ethics and Philosophy* 2 (2009): 40.

Routleys Schlussfolgerung eines moralischen Eigenwerts der Natur.³⁶⁵ Faktoren wie Charaktereigenschaften und Motive würden bei Routley zu wenig berücksichtigt werden, wie auch das folgende Zitat von Peterson und Sandin deutlich macht.

[T]he problem is that the argument, if reworked and applied to other slightly different but morally equivalent scenarios, triggers different intuitions. The argument is not robust. Intuitions about Last Man's behavior can be explained by precepts about his character traits and motives, and other considerations that have nothing to do with the value of natural objects. The axiological claim that nature has non-instrumental value therefore remains unaffected by the argument.³⁶⁶

In diesem Zitat werden auch die generellen Kritikpunkte an ethischen Gedankenexperimenten deutlich, die in Kapitel 3.1 diskutiert wurden, wie etwa die Verzerrungseffekte, denen moralische Intuitionen unterliegen können, sowie die fehlenden Details in der Beschreibung eines Gedankenexperiments, wodurch dessen Schlussfolgerungen in der Beurteilung realer Fälle nur schwer herangezogen werden können. Das Gedankenexperiment von Routley kann daher auch im Unterricht herangezogen werden, um die Kritikpunkte, die häufig gegen Gedankenexperimente im Allgemeinen vorgebracht werden, zu veranschaulichen und zu diskutieren.

Peterson und Sandin versuchen, andere Gründe für das falsche Verhalten des letzten Menschen auf der Erde, der die Natur zerstört, zu finden, ohne dass der Natur dadurch ein moralischer Eigenwert zugesprochen werden muss. Ein zentraler Schritt in Routleys Argumentation sei der Übergang von der wahrgenommenen falschen Handlung des letzten Menschen zu der Annahme, dass die Natur einen nicht-instrumentellen Wert habe. Peterson und Sandin zufolge wäre diese Schlussfolgerung allerdings nur dann gültig, wenn es keine anderen Gründe für das falsche Verhalten des letzten Menschen geben würde.³⁶⁷ Nur weil die bewusste Zerstörung eines Objekts moralisch falsch ist, bedeutet dies nach Peterson und Sandin noch nicht, dass dem Objekt dadurch automatisch auch ein moralischer Wert zukommen muss.³⁶⁸ Den Autoren zufolge gibt es auch andere Gründe, weshalb der letzte Mensch moralisch falsch handelt, wenn er die Natur zerstört, wobei auch die Motive und Charaktereigenschaften des letzten Menschen beachtet werden müssten. Peterson und Sandin beziehen sich dabei unter anderem auf die Möglichkeit, das moralisch Falsche an der Handlung tugendethisch zu erklären, denn ein tugendhafter Mensch würde die Natur vermutlich nicht willentlich zerstören. Die

³⁶⁵ Vgl. Martin Peterson und Per Sandin, „The last man argument revisited“, *Journal of Value Inquiry* 47, Nr. 1–2 (2013): 129–32.

³⁶⁶ Peterson und Sandin, 123.

³⁶⁷ Vgl. Peterson und Sandin, 124–25.

³⁶⁸ Vgl. Peterson und Sandin, 127.

tugendethische Erklärung dafür, weshalb die Zerstörung der Natur falsch ist, hätte daher eher mit Motiven und Charakterzügen des letzten Menschen zu tun und nicht mit dem Wert der Objekten in der Natur, die er zerstört.³⁶⁹

Ein weiterer Einwand gegen Routleys Gedankenexperiment besteht darin, dass der Mensch durch die Zerstörung der Natur nicht der Natur sondern sich selbst schaden würde. Dabei beziehen sich Kritiker*innen häufig auf Kants Anthropozentrismus und der indirekten Verpflichtungen gegenüber der Natur.³⁷⁰ Altman setzt sich mit Kant und der Anwendbarkeit seiner Theorien auf aktuelle ethische Fragen auseinander und kommt in Bezug auf das Gedankenexperiment des letzten Menschen zu folgendem Schluss:

Regarding the last man argument, Kant would claim that gratuitously destroying the natural world reflects a mistaken view of human existence, the idea that we are somehow separate from nature and its purposes. Although Kant would not criticize the effects of the action – the fact that nature is destroyed – he would conclude that the person’s maxim reflects or is evidence of a bad character, one that has no regard for natural beauty or animal life.³⁷¹

Auch für Kant wären die Handlungen des letzten Menschen somit moralisch falsch, jedoch ohne der Natur dadurch einen moralischen Eigenwert zuzusprechen. Ob es sich bei der Person, die die Natur zerstört, um den letzten Menschen auf der Erde handelt oder nicht, wäre für Kant irrelevant, denn es geht ihm Altman zufolge um die schlechte moralische Handlung und nicht um die Auswirkungen dieses Handelns.³⁷² Wir sollten die Umwelt Kant zufolge auch nicht zerstören, weil unsere Gesundheit und unser Wohlbefinden vom Zustand der Natur abhängen. Zudem hätten wir gegenüber der Natur indirekte Verpflichtungen dadurch, dass unser Umgang mit der Natur sich auch auf uns auswirkt.³⁷³ Ein unachtsamer und zerstörerischer Umgang mit der Natur könnte sich somit auch auf unseren Umgang mit unseren Mitmenschen und auf uns selbst auswirken.

Samuelsson wendet gegen solche indirekten Verpflichtungen gegenüber der Natur jedoch ein, dass unsere Intuitionen im Rahmen des Gedankenexperiments zeigen würden, dass das zerstörerische Verhalten des letzten Menschen gegenüber der Natur an sich falsch ist und nicht gegenüber den Menschen, wie das folgende Zitat verdeutlicht.

³⁶⁹ Vgl. Peterson und Sandin, 128–29.

³⁷⁰ Vgl. Altman, *Kant and applied ethics. The use and limits of Kant’s practical philosophy*, 51.

³⁷¹ Altman, 63–64.

³⁷² Vgl. Altman, 64.

³⁷³ Vgl. Altman, 51.

But even if it would be true that LM [last man] harms himself by destroying nature, I do not think that this fact can be used to account for the intuition appealed to by the last-man-thought-experiment in a convincing way. It seems as if this intuition does not merely express that LM's actions are wrong, but that they in some sense are wrong *towards nature*; that LM's behaviour displays a lack of appreciation *of nature*, or something like that.³⁷⁴

Das zerstörerische Verhalten hat demnach nicht nur Auswirkungen auf den Menschen selbst, sondern wir denken dabei immer auch an die Verpflichtungen gegenüber der Natur. Samuelsson betont jedoch dennoch, dass Intuitionen auch aufgrund von Überzeugung entstehen können, die uns seit wir klein sind, beigebracht wurden und die wir internalisiert haben bzw. können sie sich auch auf ein kulturelles Werturteil beziehen.³⁷⁵ Die Intuition könnte auch dadurch zustande kommen, dass die Natur für uns instrumentellen Wert hat, uns in vielerlei Hinsicht dienlich ist, wir die Natur schätzen und es deshalb auch viele Gründe gibt, sie zu schützen. Außerdem betont Samuelsson, dass wir auch die Zerstörung von Dingen, die nicht zur Natur zählen, wie Kunst oder antike Gebäude, als moralisch falsch beurteilen würden, denn wenn etwas Schönes zerstört wird, sind wir Samuelsson zufolge meist entsetzt und denken, dass diese Person auch Schlimmeres tun könnte.³⁷⁶ Dennoch kommt auch Samuelsson zu dem Schluss, dass ein Gedankenexperiment wie das von Routley die Auseinandersetzung mit Fragen der Umweltethik begünstigen und vorantreiben kann, auch wenn das Gedankenexperiment des letzten Menschen uns keine konkreten Antworten liefern kann.

[T]he intuition should at least motivate an investigation of whether there are (or may plausibly be) direct reasons to care for nature (or of whether nature has direct moral status). But the intuition alone (or the thought experiment used to appeal to it) does not seem to take us any further towards an answer to that question.³⁷⁷

Die Schlussfolgerung, die von Routley gefordert wird, muss demnach nicht übernommen werden. Auch Grey betont, dass das Gedankenexperiment des letzten Menschen nicht ausreichen würde, um eine neue nicht-anthropozentrische Ethik zu begründen, es aber dennoch hilfreich im Zusammenhang mit der Naturethik sein kann.

The powerful visceral impact of the last man thought experiment reveals a widespread, though sadly not universal, biophilian affinity for rich, diverse, complex and beautiful biological systems. [...] The last man thought experiment helps us to appreciate that the depletion of biodiversity impoverishes not just the biosphere, but also the requirements for the sort of human life to which we are adapted and to which many of us aspire.³⁷⁸

Das Gedankenexperiment führe uns unsere Begeisterung für die Komplexität und Schönheit der Natur vor Augen. Die genannten Kritikpunkte bedeuten auch nicht, dass der Natur kein

³⁷⁴ Samuelsson, *The moral status of nature. Reasons to care for the natural world*, 11.

³⁷⁵ Vgl. Samuelsson, 11.

³⁷⁶ Vgl. Samuelsson, 12.

³⁷⁷ Samuelsson, 12–13.

³⁷⁸ Grey, „Last man arguments“, 41.

moralischer Status zugeschrieben werden kann oder wir die Pflanzen moralisch nicht berücksichtigen müssen. Die Kritiker*innen betonen lediglich, dass dieser moralische Eigenwert der Natur mithilfe des Gedankenexperiments allein nicht ausreichend begründet werden kann, da es auch andere Gründe für die Verurteilung des zerstörerischen Verhaltens des letzten Menschen geben kann, die auch anthropozentrischer Natur sein können. Wie eine moralische Rücksichtnahme auf die Natur dennoch begründet werden kann, wird unter anderem in Kallhoffs Ansatz deutlich. Ausgehend von der botanischen Feststellung, dass Pflanzen danach streben, zu blühen, sieht sie das gute Leben einer Pflanze in ihrem Blühen.³⁷⁹ Der Schaden an einer Pflanze wird folglich von Kallhoff daran festgemacht, dass die Pflanze nicht (mehr) blühen kann. Auch wenn die Pflanze keinen Schmerz fühlen kann, könne man ihr dennoch Schaden zufügen, indem das Blühen der Pflanze verhindert wird: „since plants invest in their flourishing, it apparently matters to them whether or not they flourish“³⁸⁰. Dies bedeutet nicht, dass jede einzelne Pflanze blühen muss, sondern dass das Zufügen von Schaden bei Pflanzen, welches sie prinzipiell am Blühen hindern würde, moralisch berücksichtigt werden sollte.³⁸¹ Die moralische Berücksichtigung von Pflanzen zeigt sich laut Kallhoff in einer konstruktiven anstatt destruktiven Umgangsweise mit Pflanzen, wodurch eine Umweltethik begründet wird, die den Respekt für das Leben von Pflanzen inkludiert.³⁸²

Auch Samuelsson fordert eine moralische Berücksichtigung von Pflanzen und versucht diese zu begründen. Einerseits hebt er dabei die einzigartige nicht nachahmbare Komplexität der Natur hervor, die sich durch die Vernetzung verschiedenster Natursysteme auszeichne. Je größer diese Faszination über diese Komplexität in der Natur sei, desto eher würden wir der Natur einen eigenen moralischen Status zuschreiben.³⁸³ Andererseits verweist Samuelsson auf die Integrität der Natur, welche mit ihrer Anpassungsfähigkeit und Stressresistenz zusammenhänge.³⁸⁴ Samuelsson setzt seine Begründung eines moralischen Eigenwerts der Natur wiederum in Bezug zum Gedankenexperiment des letzten Menschen, was im folgenden Zitat deutlich wird.

³⁷⁹ Vgl. Angela Kallhoff, „The flourishing of plants: A neo-Aristotelian approach to plant ethics“, in *Plant Ethics*, hg. von Angela Kallhoff, Maria Schörgenhumer, und Marcello Di Paola (Abingdon/New York: Routledge, 2018), 52.

³⁸⁰ Kallhoff, 52.

³⁸¹ Vgl. Angela Kallhoff, „Plants in ethics: Why flourishing deserves moral respect“, *Environmental values* 23, Nr. 6 (2014): 693.

³⁸² Vgl. Kallhoff, „The flourishing of plants: A neo-Aristotelian approach to plant ethics“, 55.

³⁸³ Vgl. Samuelsson, *The moral status of nature. Reasons to care for the natural world*, 170.

³⁸⁴ Vgl. Samuelsson, 173.

If these properties are universally reason-giving then the last man (LM) does indeed act wrongly [...]. This is not because LM hurts anyone, because he thwarts any interests, or because it will matter to someone what he does (none of this is the case), but simply because LM, through his actions, fails to show appreciation towards a thing that he has reason to appreciate.³⁸⁵

Dieses Zitat zeigt, dass die Handlung des letzten Menschen auch falsch ist, wenn niemand mehr da ist, für den es Bedeutung haben könnte. Die Zerstörung der Natur wäre für Samuelsson falsch, auch wenn es keine nachfolgenden Generationen mehr geben würde. Zudem habe diese Erkenntnis auch praktische Auswirkungen auf unseren aktuellen Umgang mit der Natur.³⁸⁶ Das Gedankenexperiment des letzten Menschen kann somit ein Nachdenken über den Wert der Natur und unseren Umgang mit der Natur bewirken. Auch wenn man nicht mit Routleys Schlussfolgerung übereinstimmt, kann das Gedankenexperiment uns dazu anregen, unsere eigenen Positionen und Handlungen in Bezug auf die Umwelt kritisch zu hinterfragen und gegebenenfalls zu revidieren.

³⁸⁵ Samuelsson, 201.

³⁸⁶ Vgl. Samuelsson, 202.

6 Unterrichtsplanungen

Nachdem die drei Gedankenexperimente aus den Bereichen der Medizin-, Sozial- und Umweltethik in Kapitel 5 vorgestellt und kritisch behandelt wurden, erfolgt in diesem letzten Kapitel nun die Planung von Unterrichtsstunden zu den drei Gedankenexperimenten. Nach einer allgemeinen Auseinandersetzung mit der moralischen Kompetenz und dessen Förderung im Ethikunterricht (6.1) werden die Unterrichtsstunden zu den Gedankenexperimenten „Der bewusste Geiger“ (6.2), „Kind im Teich“ (6.3) sowie „Der letzte Mensch“ (6.4) vorgestellt und mit Bezügen zu den Lehrplänen und fachdidaktischen Überlegungen ergänzt.

6.1 Moralische Kompetenz

Grundlegend für die Planung von Unterrichtsstunden zu Themen der Angewandten Ethik ist die Auseinandersetzung mit den Zielen des Ethikunterrichts. Im Lehrplanentwurf für den Ethikunterricht, dessen Ausrollung mit dem Schuljahr 2021/22 für jene Schüler*innen, die sich vom Religionsunterricht abmelden, beginnt³⁸⁷, wird darauf hingewiesen, dass der Ethikunterricht „autonomes und selbstreflektiertes Urteilen und Handeln“³⁸⁸ fördern und „die Bereitschaft zu argumentativer Prüfung eigener Haltungen und moralischer (Vor-)Urteile“³⁸⁹ stärken soll. Im Lehrplanentwurf findet sich außerdem ein Kompetenzmodell, welches fünf Kompetenzbereiche beschreibt: Wahrnehmen und Perspektiven einnehmen (1), Analysieren und Reflektieren (2), Argumentieren und Urteilen (3), Interagieren und Sich-Mitteilen (4) und Handlungsoptionen entwickeln (5).³⁹⁰ Alle diese im Lehrplanentwurf genannten Kompetenzbereiche können als miteinander verknüpft betrachtet werden, wie auch Pfeifer betont, der ähnliche Kompetenzen beschreibt. Er fasst diese unter dem Überbegriff der moralischen Kompetenz zusammen, welche sich aus verschiedenen Kompetenzen auseinandersetze: der Argumentierkompetenz, der Kommunikationskompetenz, der Selbstwahrnehmungskompetenz, der Fremdwahrnehmungskompetenz und der Urteilskompetenz. Diese Bereiche wirken sich wiederum auf unsere Haltungen und unser

³⁸⁷ Vgl. „Ausrollung von Ethik in der Sekundarstufe II“.

³⁸⁸ „Lehrplanentwurf ETHIK (2020)“, Bundes-ARGE Ethik, 1, zugegriffen 17. Jänner 2021, https://fewd.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/inst_ethik_wiss_dialog/Bundes-ARGE_Ethik_2019.11.22_Lehrplan_Ethik_2020_191113_Entwurf.pdf.

³⁸⁹ „Lehrplanentwurf ETHIK (2020)“, 1.

³⁹⁰ Vgl. „Lehrplanentwurf ETHIK (2020)“, 4.

Handeln aus, wobei der Reflexion eine wichtige Bedeutung zukommt.³⁹¹ Abbildung 2 veranschaulicht diesen Zusammenhang der einzelnen Teilkompetenzen.

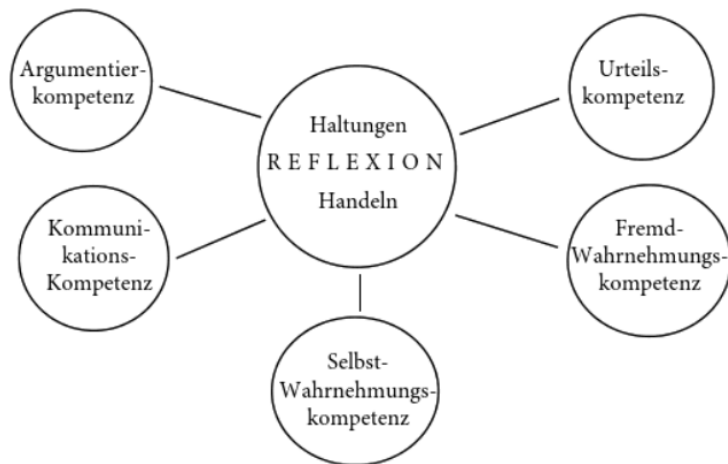


Abbildung 2: Teilbereiche der Moralischen Kompetenz³⁹²

Auch Kenngott spricht von der moralischen Kompetenz, deren Förderung das Ziel des Ethikunterrichts darstellen würde.

Die zentrale im Ethikunterricht anzustrebende Kompetenz ist die moralische Kompetenz, die deutlich über das Vermögen des moralischen Urteils hinaus geht. Moralische Kompetenz enthält Komponenten, die zu moralischer Motivation, zu moralischem Urteil und zu moralischem Handeln in Beziehung gesetzt werden können.³⁹³

Das Zitat von Kenngott verdeutlicht die Vernetztheit von der moralischen Motivation, dem Urteilen und dem Handeln, die auch in Pfeifers Abbildung der Teilbereiche moralischer Kompetenz deutlich wird. In dieser Arbeit wird Pfeifers Definition von moralischer Kompetenz übernommen, da sie deutlich macht, dass verschiedene Teilbereiche berücksichtigt werden müssen, die eng miteinander zusammenhängen. Im Rahmen der Forschungsfrage, die dieser Arbeit zugrunde liegt, wurde der Fokus auf die Möglichkeit der Unterstützung der Schüler*innen in ihrer Urteilsfindung und -begründung gelegt. Diese Wortwahl lässt möglicherweise den Eindruck entstehen, dass allein die Urteilskompetenz im Vordergrund dieser Arbeit stehe. Doch da die Teilbereiche moralischer Kompetenz eng miteinander verknüpft sind und sowohl die Urteilsfindung mit anderen moralischen Kompetenzen, insbesondere etwa der Selbstwahrnehmungskompetenz und der Fremdwahrnehmungskompetenz zusammenhängen, als auch die Urteilsbegründung mit

³⁹¹ Vgl. Volker Pfeifer, *Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine einer integrativen Wertevermittlung* (Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag, 2013), 50.

³⁹² Pfeifer, 50.

³⁹³ Eva-Maria Kenngott, „Ethik im Unterricht“, in *Handbuch Angewandte Ethik*, hg. von Ralf Stoecker, Christian Neuhäuser, und Marie-Luise Raters (Stuttgart [u.a.]: Metzler, 2011), 216.

anderen Kompetenzen wie der Argumentierkompetenz und der Kommunikationskompetenz verknüpft ist, kann die Urteilskompetenz nie ohne Bezug zu den anderen Kompetenzen betrachtet werden. Wie die Grafik von Pfeifer anschaulich darstellt, werden die einzelnen Kompetenzbereiche durch die Reflexion miteinander verknüpft, weswegen der Reflexion auch in den Unterrichtsstunden eine zentrale Bedeutung zukommen wird. Ebenso sind die Auswirkungen auf das Handeln zu berücksichtigen, wobei sich die Frage stellt, inwiefern sich die moralische Kompetenz überhaupt in unserem Handeln zeigt. Pfeifer ist der Ansicht, dass durch eine moralische Sensibilisierung, die über bloßes theoretisches Argumentieren hinausgeht, die Kluft zwischen Urteilen und Handeln verringert werden kann.³⁹⁴ Dazu bedarf es jedoch einer wahren Überzeugung bzw. einem Bedürfnis auf der Seite des Handelnden, sein moralisches Urteil auch wirklich in der Praxis umsetzen zu wollen. Dieses Bedürfnis kann laut Pfeifer im Ethikunterricht habitualisiert werden, jedoch braucht dieser Prozess Zeit und erfordert die Bereitschaft der Lernenden.³⁹⁵ Wenn im Rahmen der Forschungsfrage dieser Arbeit also untersucht werden soll, wie der Einsatz ethischer Gedankenexperimente die Schüler*innen in ihrer Urteilsbildung und -begründung unterstützen kann, ist an dieser Stelle festzuhalten, dass dazu sowohl die Teilbereiche der moralischen Kompetenz gefördert werden müssen, als auch eine Reflexion der Schüler*innen in Bezug auf ihr Handeln in der Praxis stattfinden sollte. In den Unterrichtsplanungen werden deshalb sowohl die Teilbereiche der moralischen Kompetenz berücksichtigt, als auch ein Fokus auf die Reflexion über das Gedankenexperiment und dessen mögliche Auswirkungen auf das Handeln der Schüler*innen gelegt. Entscheidend erscheint dabei auch die Fähigkeit, dass die Schüler*innen Situationen, in denen ein moralisches Urteil und eine Begründung verlangt wird, überhaupt als solche wahrzunehmen lernen.

Wie die Teilbereiche moralischer Kompetenz konkret gefördert werden können und welche Werte dabei im Vordergrund stehen sollen, ist eine der entscheidenden Fragen im Ethikunterricht. In unserer aktuellen pluralen Gesellschaft stehen sich viele Werte gegenüber und geraten immer wieder in Konflikt miteinander. Pauer-Studer bezeichnet den Wertepluralismus als ein konstitutives Prinzip der Demokratie, welcher sich notwendigerweise aus den Grundrechten der Religions-, Gedanken- und Meinungsfreiheit ergibt.³⁹⁶ Pfeifer analysiert den Wertepluralismus in Bezug auf den Ethikunterricht und hält fest, dass weder Indoktrination noch Indifferenz im Unterricht das Ziel sein können. Er warnt vor der bloßen

³⁹⁴ Vgl. Pfeifer, *Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine einer integrativen Wertevermittlung*, 46.

³⁹⁵ Vgl. Pfeifer, 49.

³⁹⁶ Vgl. Pauer-Studer, *Einführung in die Ethik*, 30.

Vermittlung bestimmter Werte ebenso wie vor der Gefahr des Relativismus, „der alles gelten lässt und bei den Heranwachsenden vor allem Gleichgültigkeit, Resignation oder sogar Zynismus erzeugen kann.“³⁹⁷ Vielmehr gehe es um eine differenzierte Betrachtung und Argumentation, welche nur durch die Stärkung der Urteilkraft von Schüler*innen erreicht werden könne.³⁹⁸ Peifer betont in diesem Zusammenhang die Bedeutung der persönlichen Erfahrungen von Schüler*innen, die dann im Ethikunterricht aufgegriffen, artikuliert, interpretiert und reflektiert werden können.³⁹⁹

Auch McNulty beschäftigt sich mit moralischen Kompetenzen und bezieht sich dabei explizit auf die Auseinandersetzung mit Themen der Angewandten Ethik im Unterricht. Es geht ihm darum, zu zeigen, dass moralische Probleme systematisch und rational gelöst werden können, ohne dass es dabei so etwas wie eine moralische Wahrheit gibt. Der Unterricht der Angewandten Ethik sollte keine vorgefertigten Lösungen auf moralische Fragen anbieten, sondern den Schüler*innen die Notwendigkeit von guten Begründungen ihrer Positionen verdeutlichen. Dabei ist es im Rahmen der Angewandten Ethik besonders wichtig, dass Schüler*innen mit Fakten zu bestimmten Themen vertraut sind. So ist oft ein biologisches oder medizinisches Wissen notwendig, um bestimmte Fälle überhaupt beurteilen zu können. McNulty betont zudem die Wichtigkeit der Argumentierkompetenz. Die Schüler*innen müssen lernen, wie man zu Argumenten kommt, wie diese beurteilt werden können und sollen mehrere unterschiedliche Entscheidungssysteme in Form von ethischen Theorien kennenlernen und beurteilen.⁴⁰⁰

Moralische Kompetenzen können im Unterricht auch durch verschiedene konkrete Methoden gefördert werden. Im Lehrplan für den Schulversuch Ethik werden beispielsweise mehrere Methoden aufgezählt, die die Kommunikationsfähigkeit von Schüler*innen stärken sollen, unter anderem das sokratische Gespräch, Übungen im logisch richtigen Argumentieren, das Schreiben philosophischer Essays oder das Training aktiven Zuhörens. Zudem wird die Lektüre von Originaltexten, sowie der Einsatz von Rollenspielen, Fantasiereisen und Gedankenexperimenten empfohlen.⁴⁰¹ Mehrere dieser Methoden werden in den folgenden Unterrichtsplanungen angewandt, im Mittelpunkt steht dabei die Methode des Gedankenexperiments, die aber durch den Einsatz anderer Methoden ergänzt werden soll. Im

³⁹⁷ Pfeifer, *Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine einer integrativen Wertevermittlung*, 38.

³⁹⁸ Vgl. Pfeifer, 26.

³⁹⁹ Vgl. Pfeifer, 35.

⁴⁰⁰ Vgl. Mike McNulty, „Teaching applied ethics effectively“, *Teaching Philosophy* 21, Nr. 4 (1998): 362.

⁴⁰¹ Vgl. „Lehrplan für den Schulversuch ETHIK (2017)“, Bundes-ARGE Ethik, 3, zugegriffen 17. Jänner 2021, https://arge-ethik.tsn.at/sites/arge-ethik.tsn.at/files/upload/Lehrplan_für_den_Schulversuch_Ethik_1.3.2017.pdf.

Lehrplanentwurf für den Ethikunterricht ab dem Schuljahr 2021/22 finden sich keine konkreten Methoden, jedoch ein Hinweis auf die „mannigfaltigen Gesprächs- und Diskussionsformate“⁴⁰², die im Ethikunterricht einzusetzen sind. Zudem wird betont, dass ein Thema im Unterricht aus drei Perspektiven betrachtet werden soll: der personalen Perspektive, der gesellschaftlichen Perspektive und der ideengeschichtlichen Perspektive.⁴⁰³ Die Gedankenexperimente, die für die Unterrichtsstunden ausgewählt wurden, und die damit diskutierten Sachverhalte des Schwangerschaftsabbruchs, der globalen Hilfspflicht und des moralischen Status der Natur können im Hinblick auf alle drei Perspektiven behandelt werden. Das Modell zur Bearbeitung von Gedankenexperimenten im Unterricht von Zürcher (siehe Kapitel 4.1 *Gedankenexperimente durchführen*) scheint sich aufgrund der sieben Schritte, die darin beschrieben werden, besonders dazu zu eignen, um sowohl die personale, die gesellschaftliche als auch die ideengeschichtliche Perspektive zu berücksichtigen. Durch die Auseinandersetzung mit den intuitiven Reaktionen der Schüler*innen und durch die Reflexionen in Bezug auf die praktische Bedeutung für die Schüler*innen kann bei der Anwendung dieses Modells die personale Perspektive berücksichtigt werden. Zudem können die behandelten Themen durch die Auseinandersetzung mit der Bedeutung des Gedankenexperiments und dessen Schlussfolgerungen für unser Zusammenleben im lokalen und globalen Raum unter einer gesellschaftlichen Perspektive betrachtet werden. Schlussendlich ermöglicht Zürichers Modell durch den Bezug zu ethischen Theorien und Positionen auch die Berücksichtigung der ideengeschichtlichen Perspektive.

Jedoch muss an dieser Stelle auch auf die Grenzen des Ethikunterrichts und der intendierten Förderung der moralischen Kompetenz von Schüler*innen verwiesen werden. Kenngott nennt bestimmte Voraussetzungen, die erfüllt sein müssen, um Bedingungen für die Stärkung von moralischer Kompetenz im Unterricht schaffen zu können. Der Ethikunterricht sollte mit Lerngelegenheiten sowohl in der Schule im Rahmen verschiedenster Fächer als auch außerhalb der Schule verbunden sein. Dabei können beispielsweise interdisziplinäre und fächerübergreifende Konzepte erarbeitet und umgesetzt werden. Zudem müssen die Erfahrungen und Urteile der Schüler*innen im Unterrichtsgeschehen berücksichtigt werden, aber stets durch Reflexionen erweitert werden.⁴⁰⁴ Das folgende Zitat von Kenngott verdeutlicht, dass es sich bei der Förderung der moralischen Kompetenz um eine Herausforderung handelt.

⁴⁰² „Lehrplanentwurf ETHIK (2020)“, 3.

⁴⁰³ Vgl. „Lehrplanentwurf ETHIK (2020)“, 2.

⁴⁰⁴ Vgl. Kenngott, „Ethik im Unterricht“, 216–17.

Es ist eine spannende Frage, inwiefern es im Ethik-Unterricht gelingen wird, Reflexionsleistungen dieser Art mit dem Alltag zu verknüpfen und Lernprozesse zu initiieren, die über eine reine Differenzierung von moralischer Argumentationsfähigkeit hinausgehen und einen Beitrag zur moralischen Kompetenz von Schüler/innen leisten. Denn nur dann stellen sich die ‚Ethik-Fächer‘ der Herausforderung, die an sie herangetragen wird.⁴⁰⁵

Es gibt somit keine Garantie dafür, dass der Ethikunterricht die moralische Kompetenz von Schüler*innen stärkt. Auch McNulty setzt sich mit den Schwierigkeiten, die sich im Rahmen eines Ethikunterrichts ergeben können, auseinander. Er betont dabei beispielsweise, dass Schüler*innen es nicht gewohnt sind, dass sie die richtigen Antworten nicht serviert bekommen, wie das in anderen Fächern und Disziplinen oft der Fall ist. Sie würden sich besonders beim Einstieg in die Philosophie bzw. die Ethik oft nach eindeutigen Antworten sehnen und seien teils mit der Komplexität moralischer Probleme überfordert. Auch McNulty verweist in diesem Zusammenhang auf die notwendige Vermeidung sowohl eines ethischen Relativismus als auch der Indoktrination bestimmter Werte. Ziel muss es hingegen sein, den Schüler*innen zu zeigen, weshalb gute Argumente und Begründungen für eine bestimmte Position immer notwendig sind. Es geht jedoch nicht darum, Positionen der Schüler*innen zu ändern, sondern sie sollen vielmehr lernen, wie sie eine bestimmte Position begründen können.⁴⁰⁶ Die Auseinandersetzung mit ethischen Theorien kann dabei helfen, sich neues moralisches Wissen anzueignen. Im Rahmen des Ethikunterrichts sollen die Schüler*innen jedoch nicht das Gefühl bekommen, eine ethische Theorie sei die richtige Theorie, welche angewandt werden kann, um alle moralischen Probleme zu lösen. Vitek betont, dass jede ethische Theorie mit manchen unserer moralischen Intuitionen übereinstimmt, wie dieses Zitat verdeutlicht.

They all have critics as well as defenders and adherents. It means that any one of the theories accords with at least some of our moral intuitions, and that any of them can be used, with varying degrees of success, in the analysis of moral problems. Perhaps the term ‘moral pluralism’ can replace ‘moral relativism’ to indicate that there are a number of equally good ways to think about moral issues.⁴⁰⁷

Es gibt im Unterricht somit immer mehrere Wege, ethische Theorien auf bestimmte Fälle anzuwenden. Dies wird auch in den folgenden Unterrichtsplanungen berücksichtigt.

⁴⁰⁵ Kenngott, 218.

⁴⁰⁶ Vgl. McNulty, „Teaching applied ethics effectively“, 363–64.

⁴⁰⁷ William Vitek, „Teaching environmental ethics“, *Teaching Philosophy* 15, Nr. 2 (1992): 158.

6.2 Der bewusstlose Geiger

Der Lehrplanentwurf für den Ethikunterricht empfiehlt die Auseinandersetzung mit dem „Beginn des Lebens“ und den Themen Schwangerschaft und Reproduktionsmedizin in der 10. Schulstufe.⁴⁰⁸ Die Lernziele, die durch die Behandlung dieser Themen im Unterricht erreicht werden sollen, können von dem im Lehrplanentwurf beschriebenen Kompetenzmodell abgeleitet werden. So scheint beispielsweise folgende Formulierung aus dem Kompetenzbereich „Analysieren und Reflektieren“ für die Auseinandersetzung mit dem Schwangerschaftsabbruch von Relevanz zu sein: Schüler*innen können „Wissen aus unterschiedlichen Fachgebieten und Lebensbereichen aufeinander beziehen und im Lichte ethischer Positionen reflektieren“⁴⁰⁹. Insbesondere in Bezug auf den Schwangerschaftsabbruch sollten Informationen aus anderen Fachbereichen, wie beispielsweise der Biologie und der Rechtswissenschaft, miteinbezogen werden, sodass die Schüler*innen auf der Grundlage von Fakten zu Urteilen gelangen können, die sie auch begründen können. Im Zusammenhang mit dem Gedankenexperiment „Der bewusstlose Geiger“ und dessen intendierter Schwächung der Position von Abtreibungsgegner*innen kann auch ein Lernziel des Kompetenzbereichs „Wahrnehmen und Perspektiven einnehmen“ herangezogen werden, wobei die Schüler*innen „sich mit Denkweisen, Wertvorstellungen und Lebenswelten anderer auseinandersetzen sowie die eigene Position einordnen“⁴¹⁰ können sollen.

Wie in Kapitel 4.3 *Einbettung der Gedankenexperimente in Unterrichtsreihe* bereits gesehen werden konnte, können Gedankenexperimente prinzipiell in fast jeder Phase einer Unterrichtsreihe eingesetzt werden. Im Fall von Thomsons „Der bewusstlose Geiger“ erscheint ein Einsatz zu Beginn der Unterrichtsreihe, um in das Thema Schwangerschaftsabbruch einzusteigen, allerdings schwierig, da sich Thomsons Argument gegen eine ganz bestimmte Position im Rahmen der Abtreibungsdebatte richtet. Somit sollten die Schüler*innen bereits etwas an Vorwissen zu den verschiedenen Positionen und den sich ergebenden ethischen Fragen und möglichen Problemen in diesem Zusammenhang haben. Da sich das Gedankenexperiment gegen jene Abtreibungsgegner*innen richtet, die ein Abtreibungsverbot damit begründen möchten, dass ein Fötus von der Zeugung an als Person betrachtet werden muss, sollten sich die Schüler*innen vorab mit dieser Extremposition auseinandergesetzt haben und eventuell

⁴⁰⁸ Vgl. „Lehrplanentwurf ETHIK (2020)“, 6.

⁴⁰⁹ „Lehrplanentwurf ETHIK (2020)“, 4.

⁴¹⁰ „Lehrplanentwurf ETHIK (2020)“, 4.

eigene mögliche Einwände erarbeitet haben. Thomsons Gedankenexperiment kann dann als Gegenbeispiel zu dieser Extremposition im Unterricht behandelt werden.

6.2.1 Unterrichtsverlauf

Zielgruppe

Die Unterrichtskonzeption ist für Schüler*innen ab der 10. Schulstufe angedacht.

Lernziele

Für die Planung aller Unterrichtsstunden werden die sieben Schritte von Zürcher herangezogen, welche in Kapitel 4.1 *Gedankenexperimente durchführen* beschrieben wurden, da sie eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Gedankenexperiment und den Kritikpunkten ermöglichen, ohne die Schüler*innen dadurch in eine bestimmte Richtung zu drängen. Die Lernziele für die Unterrichtsstunden sind entsprechend so formuliert, dass jeder der sieben Schritte ein Lernziel abdeckt. Im Rahmen dieser Doppelstunde zum Gedankenexperiment des bewussten Geigers werden folgende sieben Lernziele angestrebt.

1. Die Schüler*innen lernen durch die Durchführung des Gedankenexperiments, das Thema Abtreibung aus einer anderen Perspektive zu betrachten.
2. Die Schüler*innen üben durch die Konfrontation mit der Frage, ob es moralisch erlaubt ist, sich vom Geiger loszumachen, ihre spontanen Urteile zu artikulieren, zu begründen und kritisch zu hinterfragen.
3. Die Schüler*innen erkennen in der Auseinandersetzung mit dem Geiger-Beispiel, dass sie ihre Position mit Argumenten untermauern müssen, diese kritisiert werden können und auch die Gegenposition gute Argumente haben kann.
4. Die Schüler*innen verstehen, wogegen sich Thomsons Gedankenexperiment richtet und welche Schlussfolgerungen laut Thomson aus dem Gedankenexperiment gezogen werden müssten.
5. Die Schüler*innen erkennen Stärken und Schwächen der Analogie und können Kritik am Gedankenexperiment artikulieren und begründen.
6. Die Schüler*innen üben sich darin, das Gedankenexperiment im Zusammenhang mit ethischen Theorien zu betrachten und zu beurteilen.
7. Die Schüler*innen versuchen sich darin, das Gedankenexperiment zu modifizieren, um es gegen mögliche Einwände zu verteidigen.

Zeit	7 Schritte nach Zürcher	Beschreibung	Methode, Arbeits-/Sozialform	Material/Medien
10	1. Einstieg und Grundverständnis	Präsentation des Gedankenexperiments mithilfe des Videos von #filosofix (bis Min. 2:16)	Plenum	Video
	2. Intuitionen und erste Interpretationen	Intuitive Antwort auf das Gedankenexperiment wird mittels Abstimmung ermittelt und festgehalten. Die Schüler*innen sollen ihre Urteile begründen.	Abstimmung im Plenum	Tafel
		Interpretation des Gedankenexperiments in Bezug auf Abtreibung (Rest des Videos zeigen)	Gespräch im Plenum	Video
15	3. Vergleich und Verknüpfungen	Gruppenarbeit in Kleingruppen mit maximal 4 Personen, die jeweils Argumente für eine Position suchen: dafür, dass es moralisch falsch ist, sich vom Geiger abzukoppeln und dafür, dass es moralisch erlaubt ist.	Gruppenarbeit	
15		Diskussionsrunde, in der Argumente von beiden Seiten vorgebracht werden. Die Argumente werden von der Lehrperson auf der Tafel festgehalten (für den zweiten Teil der Stunde).	Diskussion im Plenum	Tafel
10		Erneute Abstimmung und Reflexion der Diskussionsrunde	Gespräch im Plenum	Tafel

Tabelle 3: Erste Unterrichtsstunde zum Gedankenexperiment "Der bewusste Geiger"

Zeit	7 Schritte nach Zürcher	Beschreibung	Methode, Arbeits-/Sozialform	Material/Medien
15	4. Deutung der Autorin	Originaltext des Gedankenexperiments wird gelesen. 4 Szenarien werden besprochen und als Gegenbeispiele zur Position der Abtreibungsgegner*innen analysiert.	Lesen und Gespräch im Plenum	Originaltext von Thomson
15	5. Kritische Stellungnahme	Die Schüler*innen sollen in Partnerarbeit Stärken und Schwächen der Analogie sammeln, wobei sie die Argumente aus der Diskussionsrunde heranziehen können. Anschließend können die Kritikpunkte im Plenum besprochen werden.	Partnerarbeit Gespräch im Plenum	
10	6. Einwände und Antworten	Kritik und mögliche Antworten anderer Autor*innen werden diskutiert und in Zusammenhang mit ethischen Theorien gebracht.	Gespräch im Plenum	
10		Abschließende Reflexion zum Gedankenexperiment	Gespräch im Plenum	
Weiterer Verlauf				
	7. Modifikationen	Die Schüler*innen sollen Modifikationen vornehmen, um das Experiment gegen Einwände zu verteidigen. Singers Modifikation wird vorgestellt und besprochen.	Gruppenarbeit Gespräch im Plenum	

Tabelle 4: Zweite Unterrichtsstunde zum Gedankenexperiment "Der bewusste Geiger"

6.2.2 Fachdidaktische Begründungen

Die Unterrichtsplanung besteht aus zwei Unterrichtsstunden zu jeweils 50 Minuten, welche im Idealfall als Doppelstunde durchgeführt werden. Nachfolgend werden die einzelnen Schritte genauer beschrieben und begründet.

1. Schritt: Einstieg und Grundverständnis für das Gedankenexperiment entwickeln

Für die Präsentation der Versuchsanweisung und Versuchsanordnung wurde ein kurzes Video der Reihe #filosofix⁴¹¹ ausgewählt, da es das Gedankenexperiment des bewusstlosen Geigers anschaulich macht und das Interesse der Schüler*innen wecken kann. Der Originaltext von Thomson wird zu einem späteren Zeitpunkt gelesen. Das Video kann, bevor der Vergleich zur Schwangerschaft hergestellt wird, gestoppt werden (Min. 2:16), um das Szenario zu klären. Alle Schüler*innen sollten über ein gemeinsames Grundverständnis verfügen, welches für die anschließende Auseinandersetzung mit dem Gedankenexperiment entscheidend ist. Das Szenario kann nach dem Video beispielsweise von einem*r Schüler*in zusammengefasst werden. Die Lehrperson sollte darauf achten, dass allen klar ist, wer die Akteur*innen (Geiger, Person/ich, Gesellschaft der Freunde der Musik) sind und was ihre Handlungsmöglichkeiten sind.

2. Schritt: Intuitionen und erste Interpretationsversuche

Engels betont, dass das bloße Kennenlernen eines Gedankenexperiments nicht ausreicht, um die Selbständigkeit und Urteilsfähigkeit der Schüler*innen zu stärken. Die Gedankenexperimente müssen, um dieses Ziel zu erreichen, von den Schüler*innen selbst durchgeführt oder entworfen werden.⁴¹² Deshalb wird auch in dieser Unterrichtseinheit darauf Wert gelegt, dass das Gedankenexperiment von den Schüler*innen selbst durchgeführt wird und eine intuitive Entscheidung getroffen wird, die dann mittels Abstimmung erfasst wird. Die Abstimmung bezieht sich auf die Frage, ob es moralisch falsch wäre, sich vom Geiger loszumachen, wenn dieser neun Monate an ihren Blutkreislauf angehängt werden würde.

Das Einsammeln von Spontanurteilen zu Beginn einer Unterrichtsstunde wird auch von Franzen empfohlen, da sich die Schüler*innen ihrer moralischen Intuitionen bewusst werden und dies eine Basis für die weitere Bearbeitung des Themas im Rahmen einer Diskussion oder Sachanalyse bieten kann. Außerdem können die Schüler*innen dieses erste intuitive Urteil

⁴¹¹ Filosofix, „Geiger“ (SRF Kultur), zugegriffen 17. Jänner 2021, https://www.youtube.com/watch?v=8lZCmSZhIPo&ab_channel=SRFKultur.

⁴¹² Vgl. Engels, „Nehmen wir an...“ *Das Gedankenexperiment in didaktischer Absicht*, 185.

später mit ihrem abschließenden Urteil vergleichen.⁴¹³ Die Ergebnisse der Abstimmung können auf der Tafel festgehalten werden, um den Schüler*innen einen Eindruck zu vermitteln, wie die Mitschüler*innen die Situation bewerten. Stokes berichtet über die Ergebnisse einer mit Schüler*innen durchgeführten Umfrage zu Thomsons Gedankenexperiment. Demnach hätten zunächst 55,6 Prozent der Schüler*innen angegeben, sie würden am Geiger angeschlossen bleiben und die restlichen 44,4 Prozent würden sich vom Geiger losmachen. Bei der Wiederholung der Umfrage zu einem späteren Zeitpunkt im Semester hat sich das Ergebnis laut Stokes umgedreht, sodass nun 41,7 Prozent der Schüler*innen angeschlossen bleiben würden, während sich 58,3 Prozent losmachen würden.⁴¹⁴ Hierbei muss jedoch eingewandt werden, dass die Formulierung bei der Umfrage nicht den Kern von Thomsons Argument trifft. In der Umfrage, wurde gefragt, was die Schüler*innen in dieser Situation tun würden, bei Thomsons Gedankenexperiment geht es allerdings um die Frage, ob es moralisch falsch wäre, sich vom Geiger loszumachen. Das Ergebnis könnte durch diese andere Fragestellung ganz anders ausfallen, denn auch die Schüler*innen, die angeben, dass sie sich selbst zwar nicht losmachen würden, könnten der Meinung sein, dass es moralisch dennoch nicht falsch wäre, sich loszumachen.

Die Abstimmung kann per Handzeichen erfolgen und das Ergebnis sollte von der Lehrperson an die Tafel geschrieben werden, sodass die Schüler*innen vor Augen haben, wie ihre Mitschüler*innen die Situation beurteilt haben. Das Gedankenexperiment könnte vor dem Durchführen der Umfrage auch in schriftlicher Form ausgeteilt werden. Dies kann den Schüler*innen Zeit zum Nachdenken geben und anschließend eine tiefere Auseinandersetzung mit dem Gedankenexperiment ermöglichen, da einzelne Textstellen auch jederzeit nachgelesen werden können. Das Durchführen einer Umfrage wird, wie wir in *Kapitel 4.1 Gedankenexperimente durchführen* feststellen konnten, von mehreren Autor*innen beschrieben. Nadelhoffer und Nahmias empfehlen beispielsweise, dass die Schüler*innen ihre ersten intuitiven Begründungen für eine Entscheidung für sich selbst aufschreiben sollen.⁴¹⁵ Dafür müsste allerdings mehr Zeit eingeplant werden als für die Abstimmung per Handzeichen. Nach dieser ersten intuitiven Reaktion auf die Geiger-Situation sollen die Schüler*innen ihre intuitiven Urteile den anderen mitteilen und begründen. Durch die Auseinandersetzung mit den intuitiven Antworten der Mitschüler*innen sollen die Schüler*innen feststellen, dass ihre

⁴¹³ Vgl. Franzen, „Ethik“, 93.

⁴¹⁴ Vgl. Stokes, „Philosophy has consequences! Developing metacognition and active learning in the ethics classroom“, 163.

⁴¹⁵ Vgl. Nadelhoffer und Nahmias, „Polling as pedagogy. Experimental philosophy as a valuable tool for teaching philosophy“, 49.

Intuition nicht selbstverständlich ist und sie ihre Urteile so gut wie möglich begründen müssen. Sie werden dabei außerdem angeregt, ihre eigenen Intuitionen kritisch zu hinterfragen. Dabei kann Bezug zur 4 R-Methode von Worley genommen werden, der die intuitiven Antworten auf geschlossene Fragen (Respond), dann ebenfalls öffnet, sodass diese reflektiert (Reflect), begründet (Reason) und neu bewertet werden können (Re-evaluate).⁴¹⁶ Nach der Auseinandersetzung mit den intuitiven Urteilen der Schüler*innen kann auch die Analogie zur Schwangerschaft mit den Schüler*innen besprochen werden. Der Rest des Videos kann dazu gezeigt werden.

3. Schritt: Vergleich der Intuitionen und Verknüpfung mit bekannten Argumenten und Theorien

Die Schüler*innen sollen sich nach der Auseinandersetzung mit ihren intuitiven Urteilen in Gruppen zusammenfinden, um für ihre Position Argumente zu suchen. Jene Schüler*innen, die denken, dass es moralisch falsch ist, sich vom Geiger abzukoppeln, sollen in mehreren Gruppen zusammengehen und Argumente für diese Position finden und jene Schüler*innen, die denken, dass es moralisch erlaubt ist, sich vom Geiger abzukoppeln, sollen ebenfalls in Kleingruppen Argumente für ihre Position finden. Das Sammeln von Argumenten dient der Vorbereitung der anschließenden Diskussionsrunde. Die Diskussion findet im Plenum statt, wobei schon vorab darauf geachtet werden sollte, dass genug Schüler*innen in beiden Gruppen vorhanden sind. Falls eine Gruppe bedeutend größer ist als die andere Gruppe, kann ebenfalls eine interessante Diskussion entstehen, wie Nadelhoffer und Nahmias betonen, denn die, die die „Mehrheitsmeinung“ vertreten, seien oft sehr interessiert daran, wie die anderen ihre Meinung begründen und diese tun dies oft sehr gerne.⁴¹⁷ Dennoch sollte die Lehrperson, die ihre Klasse kennt, darauf achten, dass einzelne Schüler*innen sich nicht unwohl fühlen, wenn der Großteil der Mitschüler*innen eine gegenteilige Meinung vertritt. Die Klasse könnte dann von Beginn an in zwei gleich große Gruppen geteilt werden, wobei jede Gruppe eine Position zugewiesen bekommt und für diese argumentieren soll.

Bei der Diskussion kann die Ping-Pong-Regel, die von Lind in der Dilemmadiskussion empfohlen wird, angewandt werden. Dabei entscheidet der*die jeweils Sprechende, welche*r Schüler*in ihm*ihr antworten soll. Die Lehrperson notiert die Argumente beider Seiten auf der Tafel. Sie greift nur dann in die Diskussion ein, wenn die Ping-Pong-Regel missachtet wird,

⁴¹⁶ Vgl. Worley, „If it, anchor it, open it up. A closed, guided questioning technique“, 147.

⁴¹⁷ Vgl. Nadelhoffer und Nahmias, „Polling as pedagogy. Experimental philosophy as a valuable tool for teaching philosophy“, 49.

oder Personen anstatt Argumente angegriffen werden.⁴¹⁸ Lind betont, dass die Schüler*innen meist selbst alles ansprechen und inhaltliche Kommentare der Lehrperson meist nicht notwendig sind.⁴¹⁹ Durch die Diskussion lernen die Schüler*innen laut Lind, sich Gehör zu verschaffen, die eigenen Positionen zu begründen, Argumente nach ihrer Wichtigkeit zu ordnen und auch jene der Gegenseite wertzuschätzen. Sie lernen, „zwischen der Qualität von Argumenten (über die man heftig streiten kann) und der Qualität von Menschen (die man immer respektieren sollte) zu unterscheiden“⁴²⁰. Auch Kenngott hebt die Dilemmamethode als zentrale Methode im Ethikunterricht hervor, da die Schüler*innen „durch argumentative Konfrontation in einem moralischen Dilemma in ihrer Urteilsbildung angeregt werden“⁴²¹. Im Rahmen der Dilemmadiskussion zum Geiger-Szenario setzen sich die Schüler*innen somit intensiv mit jenen Argumenten auseinander, die auch im Rahmen des Schwangerschaftsabbruchs häufig auftreten. Durch den Perspektivenwechsel, den das Geiger-Szenario ermöglicht, erhalten die Schüler*innen die Möglichkeit, die Abtreibungsdebatte von einem neuen Blickwinkel aus zu betrachten. Sie lernen im Rahmen der Debatte, Argumente für ihre eigene Position vorzubringen, sie werden mit Gegenargumenten konfrontiert und hinterfragen dadurch möglicherweise ihre eigene Position. Im Rahmen der Dilemmadiskussion können somit mehrere der von Pfeifer genannten Teilbereiche moralischer Kompetenz gefördert werden, insbesondere die Argumentierkompetenz und die Kommunikationskompetenz, die eng mit der Urteilskompetenz verknüpft sind.

Die Argumente, die von der Lehrperson auf der Tafel festgehalten wurden, können in der nachfolgenden Stunde herangezogen werden, um sich kritisch mit Thomsons Gedankenexperiment auseinanderzusetzen. Zuletzt findet eine weitere Abstimmung statt, um feststellen zu können, ob sich die Meinung mancher Schüler*innen verändert hat. Die Lehrperson sollte den Schüler*innen dabei jedoch nicht das Gefühl vermitteln, eine Position wäre richtig und die andere falsch. Die Schüler*innen sollen sich nach der Auseinandersetzung mit den Argumenten beider Seiten ein Urteil bilden, welches aber nicht in Stein gemeißelt ist. In einer abschließenden Reflexion sollen die Teilnehmer*innen darüber nachdenken, wie sie die Diskussion wahrgenommen haben und was sie in der Einheit gelernt haben. Durch diese Reflexion wird auch ein Fokus auf die Selbstwahrnehmungskompetenz gelegt.

⁴¹⁸ Vgl. Georg Lind, *Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung* (München: Oldenbourg, 2003), 78.

⁴¹⁹ Vgl. Lind, 126.

⁴²⁰ Lind, 85.

⁴²¹ Kenngott, „Ethik im Unterricht“, 217.

Im zweiten Teil der Unterrichtseinheit steht die Anwendbarkeit von Thomsons Geiger-Szenario auf die Abtreibungsdebatte im Vordergrund.

4. Schritt: Deutung der Autorin

Zu Beginn des zweiten Teils soll mit den Schüler*innen der Originaltext von Thomson gelesen werden. Dabei werden drei weitere Szenarien beschrieben, die im Video nicht angesprochen werden. Diese werden im Plenum besprochen und im Hinblick auf Thomsons Absicht analysiert. Dabei soll darauf eingegangen werden, was Thomson mit diesem Gedankenexperiment erreichen will und wie ihre Position in einem größeren Zusammenhang eingeordnet werden könnte.

In Kapitel 4.2 *Gedankenexperimente entwerfen* wurde anhand der Theorie von Wieland und Endt gezeigt, wie Gedankenexperimente verwendet werden können, um sich gegen eine bestimmte Position zu wenden. Die Vorgehensweise, die Wieland und Endt in vier Schritten beschreiben⁴²², kann anhand von Thomsons Gedankenexperiment mit den Schüler*innen im Unterricht besprochen werden. Die vier Schritte werden hier kurz beschrieben:

1. Die Position, die Thomson widerlegen will, ist jene, dass Föten, wenn sie als Personen betrachtet werden, nicht abgetrieben werden dürfen.
2. Für Abtreibungsgegner*innen ist es eine hinreichende Bedingung, dass der Personenstatus dazu führt, dass die Person nicht getötet werden darf. Thomson behält deshalb Variable A (dass der Fötus eine Person ist), muss aber Variable B (dass der Fötus deswegen nicht abgetrieben werden darf) loswerden.
3. In einem dritten Schritt braucht Thomson einen Faktor C, der für B verantwortlich gemacht werden kann. Dieser Faktor C besteht in der Annahme, dass Personen um jeden Preis am Leben erhalten werden müssen. Diese Annahme ist laut Thomson falsch, weshalb auch Variable B (dass der Fötus, weil er eine Person ist, nicht abgetrieben werden darf) wegfällt.
4. In einem letzten Schritt ergänzt Thomson die relevanten Informationen, die den Leser*innen veranschaulichen sollen, weshalb Personen ein Lebensrecht nicht um jeden Preis zukommt. Sie wählt dazu einen bewussten Geiger, der an den Blutkreislauf einer Person für eine bestimmte Zeit (je nach Szenario 9 Monate, 9 Jahre, lebenslang oder mit Todesfolgen für die Person) angeschlossen ist. Dadurch

⁴²² Vgl. Wieland und Endt, „Analysing thought experiments“, 370–75.

sollen die Leser*innen erkennen, dass es für die Person keine moralische Verpflichtung gibt, an den Geiger angehängt zu bleiben, um sein Leben zu retten.

Durch die Rekonstruktion von Thomsons Gedankenexperiment anhand der vier Schritte von Wieland und Endt werden die Schüler*innen sowohl mit dem Aufbau als auch der Funktion dieses Gedankenexperiments vertraut und können das Schema auch auf andere Gedankenexperimente anwenden oder damit in Zukunft möglicherweise selbst Gedankenexperimente entwerfen. Zudem kann durch die abstrakte Auseinandersetzung mit dem Gedankenexperiment die Argumentierkompetenz gefördert werden, indem die Schüler*innen sich damit auseinandersetzen, wie eine bestimmte Position mithilfe eines Gegenbeispiels widerlegt werden kann.

Woodcock beschäftigt sich mit möglichen Problemen, die bei der Bearbeitung dieses Gedankenexperiments im Unterricht auftreten könnten: Zum einen würden oft Missverständnisse in Bezug darauf entstehen, was Thomson mit ihrem Text erreichen will. Schüler*innen müssen laut Woodcock darauf hingewiesen werden, dass Thomson nicht eine Verteidigung der Abtreibung unter allen Umständen anstrebt, sondern sie zeigen möchte, dass es in manchen Fällen erlaubt ist, abzutreiben. Ansonsten bestehe die Gefahr, dass Schüler*innen das Gedankenexperiment von Thomson generalisieren und auf alle Fälle anwenden wollen.⁴²³ Zum anderen würde der Begriff des Lebensrechts häufig zu Missverständnissen führen.⁴²⁴ Das Lebensrecht einer Person, so wie es Thomson versteht, inkludiert nämlich nicht das Recht auf die Beanspruchung der zum Leben benötigten Ressourcen von einer anderen Person.⁴²⁵ Genauso wenig, wie der Geiger das Recht hat, an den Blutkreislauf einer anderen Person angehängt zu bleiben, so hat der Fötus kein Recht darauf, unter allen Umständen die Ressourcen der Mutter zu beanspruchen, denn „[d]as Lebensrecht besteht nicht im Recht, nicht getötet zu werden, sondern vielmehr im Recht, nicht ungerechterweise getötet zu werden.“⁴²⁶ Dieser Begriff des Lebensrechts sollte mit den Schüler*innen daher besprochen werden, denn sie könnten eine andere Auffassung des Ausdrucks „Recht auf Leben“ haben. Außerdem entsteht laut Woodcock oft ein Missverständnis in Bezug auf den Unterschied zwischen einer Verpflichtung zu einem

⁴²³ Vgl. Scott Woodcock, „Pedagogy and people-seeds: Teaching Judith Jarvis Thomson’s ‚A Defense of Abortion‘“, *Teaching Philosophy* 28, Nr. 3 (2005): 218–20.

⁴²⁴ Vgl. Woodcock, 221.

⁴²⁵ Vgl. Thomson, „Eine Verteidigung der Abtreibung“, 115–16.

⁴²⁶ Thomson, 118.

bestimmten Handeln und dem Sollen.⁴²⁷ Nur weil ich etwas tun sollte, bedeutet dies nicht, dass die andere Person ein Recht darauf hat bzw. dass ich verpflichtet bin, dies zu tun. Dieser Unterschied sollte den Schüler*innen auch klar sein, um beurteilen zu können, ob man im Geiger-Szenario wirklich verpflichtet wäre, angehängt zu bleiben oder es vielleicht nur tun sollte. Diese Überlegung kann auch auf den Fall einer Abtreibung angewandt und diskutiert werden.

5. Schritt: Kritische Stellungnahme zum Gedankenexperiment

In diesem Schritt werden die Schüler*innen aufgefordert, Thomsons Gedankenexperiment in Partner*innenarbeit kritisch zu untersuchen, wobei sie insbesondere die Stärken und Schwächen der Analogie zum Schwangerschaftsabbruch diskutieren sollen. Dazu können sie die Argumente der Diskussionsrunde, die auf der Tafel festgehalten wurden, verwenden, um beurteilen zu können, inwiefern Thomsons Geigerbeispiel mit der Situation eines Schwangerschaftsabbruchs zu vergleichen ist. Die Kritikpunkte, die die Schüler*innen gefunden haben, sollen im Plenum besprochen werden. Die Lehrperson kann die Schüler*innen dabei auch auf bestimmte Kritikpunkte (Kapitel 5.2.3) hinweisen, wie etwa jene, die in den Unterschieden der beiden Szenarien begründet liegen (beispielsweise Freiwilligkeit, Verpflichtung gegenüber Fremden und gegenüber Familie, dritte Person, Töten und Sterbenlassen). Hierbei stellt sich die Frage, ob die Unterschiede in den beiden Situationen so groß sind, dass die Schlüsse, die aus der Geiger-Situation gezogen werden, nicht auf den Schwangerschaftsabbruch anzuwenden sind. Zudem kann mit den Schüler*innen die Frage thematisiert werden, inwiefern das Gedankenexperiment auf reale Fälle anzuwenden ist und ob die Schüler*innen durch die Bearbeitung des Gedankenexperiments etwas für die moralische Beurteilung von Abtreibungen lernen können. Wie wir bereits in der Auseinandersetzung mit der Kritik an diesem Gedankenexperiment feststellen konnten, ist nicht selbstverständlich, dass uns das Gedankenexperiment in der moralischen Beurteilung von Abtreibungen überhaupt weiterhilft.

6. Schritt: Einwände und Bezug zu anderen Autoren oder Theorien

Nachdem die Kritik am Gedankenexperiment angebracht wurde, stellt sich die Frage, wie andere Autor*innen bzw. Vertreter*innen bestimmter ethischer Theorien auf Thomsons Gedankenexperiment reagieren würden. Die Auseinandersetzung mit verschiedenen ethischen Grundpositionen wie der Tugendethik, dem Utilitarismus und der Deontologischen Ethik ist

⁴²⁷ Vgl. Woodcock, „Pedagogy and people-seeds: Teaching Judith Jarvis Thomson’s ‚A Defense of Abortion‘“, 231.

zwar im Entwurf für den Ethiklehrplan erst in der 11. Schulstufe vorgesehen⁴²⁸, dennoch könnten diese ethischen Theorien bereits vorab im Unterricht behandelt worden sein. Wenn die Schüler*innen über Vorwissen in Bezug auf die ethischen Grundpositionen verfügen, könnte beispielsweise gefragt werden: Wie würde ein*e Utilitarist*in in der Geiger-Situation handeln? Wie bereits im Kapitel 5.2.3 zur Kritik an Thomsons Gedankenexperiment erwähnt wurde, ist Peter Singer der Meinung, ein*e klassische*r Utilitarist*in dürfte sich nicht vom Geiger losmachen, da das Lebensinteresse des Geigers mehr wiege als das Selbstbestimmungsrecht der Person. Auch andere ethische Theorien oder religiöse Forderungen können thematisiert werden. Beispielsweise könnte Kants Personenbegriff in diesem Zusammenhang besprochen werden und auf das Thema Abtreibung und Thomsons Gedankenexperiment angewandt werden. Ebenso kann ein Bezug zur gesetzlichen Lage hergestellt werden, die entsprechenden Paragrafen zu den in Österreich geltenden Gesetzen sind im Anhang dieser Arbeit zu finden. Für eine ausführliche Auseinandersetzung mit den ethischen Theorien oder der rechtlichen Lage müsste aber eine weitere Unterrichtsstunde eingeplant werden. In dieser Stunde könnten die verschiedenen Bezüge aber hergestellt werden, um in einer der darauffolgenden Stunden darauf zurückzukommen. Im fünften sowie in diesem gerade beschriebenen sechsten Schritt steht das Gespräch mit den Schüler*innen im Vordergrund. Von Engels wird, wie wir bereits in Kapitel 4.1 gesehen haben, das Gespräch als Ergänzung zur Methode des Gedankenexperiments besonders hervorgehoben.⁴²⁹ Die Lehrperson sollte hierbei jedoch darauf achten, dass sie die Schüler*innen nicht in eine bestimmte Richtung drängt. In der Auseinandersetzung mit verschiedenen Argumenten sollen sich die Schüler*innen in Bezug auf Thomsons Argument und den Schwangerschaftsabbruch ihr eigenes Urteil bilden und dieses auch begründen können.

Die abschließende Reflexion zum Gedankenexperiment beendet diese Unterrichtseinheit. Die Schüler*innen sollen sich dabei mit der Frage auseinandersetzen, was sie durch das Gedankenexperiment gelernt haben. Die Schüler*innen können darüber nachdenken, ob ihnen das Gedankenexperiment eine neue Perspektive auf das Thema Abtreibung geboten hat und ob sich ihre Einstellung dadurch geändert hat oder sie ihre eigene Position nun besser begründen können. Dazu müssen die Schüler*innen aber nicht mit Thomsons Schlussfolgerung übereinstimmen, die Schüler*innen können auch allein durch die Auseinandersetzung mit ihren Intuitionen und durch die kritische Bearbeitung des Gedankenexperiments zu Urteilen gelangen und lernen, diese zu artikulieren und zu begründen. Zudem kann im Rahmen der Reflexion

⁴²⁸ Vgl. „Lehrplanentwurf ETHIK (2020)“, 6.

⁴²⁹ Vgl. Engels, „Nehmen wir an...“ *Das Gedankenexperiment in didaktischer Absicht*, 224.

diskutiert werden, inwiefern wir uns auf unsere moralische Intuitionen verlassen können und ob sie uns in der Auseinandersetzung mit der Abtreibung zu moralischen Urteilen verhelfen können. Die Reflexion ist im Rahmen dieser Unterrichtsstunde, wie bereits in Kapitel 6.1 festgestellt wurde, von großer Bedeutung, da sie die einzelnen Teilbereiche moralischer Kompetenz, die auch im Rahmen dieser Unterrichtsreihe gefördert werden können, zusammenbringt und auf die Haltungen und Handlungen der Schüler*innen Bezug nimmt.

7. Schritt: Modifikationen des Gedankenexperiments

Der letzte Schritt, der von Zürcher empfohlen wird, kann im Rahmen dieser Doppelstunde nicht mehr integriert werden. Da für das Modifizieren des Gedankenexperiments genügend Zeit eingeplant werden sollte, kann dieser Schritt in der darauffolgenden Stunde mit den Schüler*innen durchgeführt werden. Die Schüler*innen können dazu in Kleingruppen zusammenarbeiten und das Gedankenexperiment so abändern, dass es gegen Einwände verteidigt werden kann. Dabei kann sich die Aufgabenstellung beispielsweise auf den Einwand der Freiwilligkeit konzentrieren und folgendermaßen lauten: *Wie kann das Szenario verändert werden, sodass eine Analogie zum Schwangerschaftsabbruch nach freiwilligem Geschlechtsverkehr hergestellt werden kann?* Die Schüler*innen können diese Szenarien anschließend vorstellen, abschließend soll Singers Modifikation vorgestellt und besprochen werden.

In Zusammenhang mit diesem Gedankenexperiment soll auch nochmals auf den möglichen Geschlechterunterschied in den Ergebnissen der Abstimmung hingewiesen werden. Wie bereits in Kapitel 3.1.1 *Kritik an moralischen Intuitionen* kurz angesprochen wurde, können sich die Intuitionen von Frauen und Männern unterscheiden. Buckwalter und Stich beziehen sich beispielsweise auf eine Studie, die zeigt, dass Männer im Falle von Thomsons bewusstlosem Geiger das Losmachen vom Geiger eher akzeptieren würden als Frauen.⁴³⁰ Sie folgern aus den Geschlechterunterschieden, die ihnen zufolge in mehreren Studien festgestellt werden konnten, dass Frauen, wenn ihre Intuitionen von der „Standardantwort“ der Philosoph*innen oder Lehrer*innen abweichen würden, sich von der Philosophie eher abwenden würden, weil sie glauben würden, nicht gut genug zu sein oder dass die Philosophie nichts für sie sei.⁴³¹ Damit diese Frustration im Unterricht und die sich daraus ergebenden Konsequenzen vermieden werden können, muss den Schüler*innen bei der Bearbeitung dieses und der beiden anderen Gedankenexperimente klar gemacht werden, dass eine Abweichung von Thomsons Position

⁴³⁰ Vgl. Buckwalter und Stich, „Gender and philosophical intuition“, 316.

⁴³¹ Vgl. Buckwalter und Stich, 334.

nicht bedeutet, dass die eigene Intuition nicht philosophisch genug wäre. Antony hält in diesem Zusammenhang jedoch fest, dass die von Buckwalter und Stich herangezogenen Studien nicht repräsentativ genug wären und die Resultate der Studien nicht eindeutig zeigen würden, dass jene Frauen, die in Bezug auf die Gedankenexperimente „abweichende“ Intuitionen hätten, sich tendenziell von der Philosophie abwenden würden.⁴³² Zudem müsse man für eine genaue Analyse der Unterrepräsentation der Frauen in der Philosophie mehrere Faktoren in den Blick nehmen und sich nicht bloß auf die intuitive Reaktion auf Gedankenexperimente konzentrieren.⁴³³ Ein Bewusstsein für die möglichen Geschlechterunterschiede und ein entsprechender Umgang im Unterricht, der Mädchen und Frauen in ihren philosophischen Positionen bestärkt, scheint deshalb sowohl beim Durchführen von Gedankenexperimenten, als auch beim Einsatz anderer Methoden dringend notwendig.

⁴³² Vgl. Antony, „Different voices or perfect storm: Why are there so few women in philosophy?“, 244–48.

⁴³³ Vgl. Antony, 250–51.

6.3 Kind im Teich

Das Gedankenexperiment „Kind im Teich“ von Peter Singer kann aufgrund der damit geforderten globalen Hilfspflicht dem Bereich der internationalen Gerechtigkeit zugeordnet werden. Im Lehrplanentwurf für den Ethikunterricht ist das Thema Gerechtigkeit für die 10. Schulstufe vorgesehen.⁴³⁴ Aus den Kompetenzbeschreibungen im Lehrplanentwurf können auch für diese Unterrichtsstunde passende Kompetenzen herangezogen werden, wie etwa, dass Schüler*innen „durch Handlungsentwürfe zu moralischen Problemen verantwortungsbewusst und ethisch reflektiert Stellung beziehen“⁴³⁵, das dem Kompetenzbereich „Handlungsoptionen entwickeln“ zuzuordnen ist. Ebenso soll im Rahmen dieser Unterrichtsstunde der Kompetenzbereich „Argumentieren und Urteilen“ gestärkt werden, indem die Schüler*innen durch die Auseinandersetzung mit dem Gedankenexperiment „Argumente kritisch prüfen sowie eigenständige und begründete ethische Urteile fällen“⁴³⁶ können.

Im Rahmen einer Unterrichtsreihe zum Thema Gerechtigkeit kann das Gedankenexperiment sowohl zu Beginn der Unterrichtsreihe als auch zu einem späteren Zeitpunkt eingesetzt werden. Um Singers Position mit anderen Gerechtigkeitskonzeptionen zu vergleichen, könnten die Positionen zur globalen Verantwortung bzw. Gerechtigkeit von Hans Jonas, Martha Nussbaum oder John Rawls in den darauffolgenden Unterrichtsstunden herangezogen werden. Die Schüler*innen sollen im Rahmen der Unterrichtsreihe ein besseres Verständnis davon erlangen, was Gerechtigkeit ist, wie eine globale Hilfspflicht bzw. eine positive Verantwortung gegenüber Menschen in Not begründet werden kann und wie sich verschiedene Gerechtigkeitskonzeptionen voneinander unterscheiden. Außerdem könnte Singers Position des effektiven Altruismus nach der Auseinandersetzung mit dem Gedankenexperiment vertieft werden.

⁴³⁴ Vgl. „Lehrplanentwurf ETHIK (2020)“, 6.

⁴³⁵ „Lehrplanentwurf ETHIK (2020)“, 4.

⁴³⁶ „Lehrplanentwurf ETHIK (2020)“, 4.

6.3.1 Unterrichtsverlauf

Zielgruppe

Die Unterrichtsstunden wurden für Schüler*innen der 10. Schulstufe konzipiert. Je nach Vorwissen und Interesse der Schüler*innen kann die Planung aber auch schon zu einem früheren Zeitpunkt verwendet werden.

Lernziele

Diese Doppelstunde zum Gedankenexperiment „Kind im Teich“ ist ebenso wie die vorherige Unterrichtsplanung nach den sieben Schritten von Zürcher aufgebaut, welche jeweils einem der hier angeführten Lernziele entsprechen.

1. Die Schüler*innen erkennen, wie Singer durch das Gedankenexperiment „Kind im Teich“ zeigen möchte, dass wir Menschen in Not durch Spenden helfen müssen.
2. Die Schüler*innen setzen sich mit der Frage auseinander, ob es eine moralische Pflicht zum Spenden gibt und können ihre intuitiven Antworten artikulieren.
3. Die Schüler*innen üben sich darin, ihre Urteile mit jenen ihrer Mitschüler*innen zu vergleichen und erkennen in der Auseinandersetzung mit gegenteiligen Positionen, dass sie ihre eigenen Urteile begründen müssen.
4. Die Schüler*innen begreifen, wie Singer mithilfe seines Gedankenexperiments eine globale Hilfspflicht begründen möchte und erkennen anhand der Rekonstruktion des Arguments, wie Argumente in der Ethik aufgebaut sein können.
5. Die Schüler*innen setzen sich mit der Analogie der beiden Szenarien und den sich daraus ergebenden Kritikpunkten am Gedankenexperiment auseinander.
6. Die Schüler*innen können die ethischen Grundpositionen auf Singers Beispiel anwenden.
7. Die Schüler*innen erkennen, dass Modifikationen am Gedankenexperiment vorgenommen werden können, wodurch das Gedankenexperiment gegen Einwände verteidigt werden kann.

Zeit	7 Schritte nach Zürcher	Beschreibung	Methode, Arbeits-/Sozialform	Material/Medien
5	1. Einstieg und Grundverständnis	Die Lehrperson stellt das Gedankenexperiment im Rahmen eines Gesprächs vor und nimmt dabei vorübergehend Singers Position ein.	Gedankenexp. wird mündlich vorgetragen	
10	2. Intuitionen und erste Interpretationen 3. Vergleich und Verknüpfungen	Abstimmung zur Frage, ob wir moralisch verpflichtet sind, für Personen in Not zu spenden. Die Schüler*innen werden um ihre spontanen Urteile und Begründungen gebeten. Dabei bleibt die Lehrperson weiterhin bei Singers Position und versucht, die ersten intuitiven Einwände zu verteidigen.	Abstimmung im Plenum Gespräch im Plenum	Tafel
10 15 10	4. Deutung des Autors	Die Struktur eines praktischen Syllogismus wird auf der Tafel aufgezeichnet und mit den Schüler*innen wiederholt. Die Schüler*innen erhalten Ausschnitte des Originaltextes. Sie sollen zu zweit anhand des Textes Singers Argument in Form eines praktischen Syllogismus rekonstruieren und aufschreiben. Vergleich der Rekonstruktionen. Eine Version wird auf der Tafel festgehalten, die die Schüler*innen übernehmen sollen.	Plenum Partnerarbeit Gespräch im Plenum	Tafel Zettel oder Heft Tafel Arbeitsblatt

Tabelle 5: Erste Unterrichtsstunde zum Gedankenexperiment "Kind im Teich"

Zeit	7 Schritte nach Zürcher	Beschreibung	Methode, Arbeits-/Sozialform	Material/Medien
10		Singers Argument für eine globale Hilfspflicht wird in Bezug auf das Teichbeispiel besprochen. Dabei wird ein Schwerpunkt auf die Analogie der beiden Szenarien gelegt.	Gespräch im Plenum	Tafel
20	5. Kritische Stellungnahme	Die Schüler*innen arbeiten in Gruppen von 4-5 und sammeln Einwände in Bezug auf die Analogie. Jede Gruppe wählt einen Einwand aus und versucht, das Gedankenexperiment abzuändern, um es gegen diesen Einwand verteidigen zu können. Die Lehrperson kann die Gruppen dabei unterstützen und bei Bedarf das Video von #filosofix zeigen.	Gruppenarbeit	Arbeitsblatt
10	7. Modifikationen	Die Schüler*innen stellen den Einwand und mögliche Verteidigungen vor.	Präsentation der Gruppenarbeit	Video
10		Erneute Abstimmung und abschließende Reflexion zum Gedankenexperiment und der Forderung nach einer globalen Hilfspflicht.	Abstimmung und Gespräch im Plenum	
Weiterer Verlauf				
	6. Einwände und Antworten	Die von Singer geforderte globale Hilfspflicht wird mit den Schüler*innen in Bezug auf ethische Theorien und Positionen besprochen. Dabei können unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden.	Gespräch im Plenum	

Tabelle 6: Zweite Unterrichtsstunde zum Gedankenexperiment "Kind im Teich"

6.3.2 Fachdidaktische Begründungen

Um das Gedankenexperiment von Singer ausführlich behandeln zu können, wurden auch in dieser Planung zwei Unterrichtsstunden zu jeweils 50 Minuten angedacht. Der Aufbau gliedert sich in die von Zürcher beschriebenen sieben Schritte und wird in den nächsten Absätzen genauer beschrieben und begründet.

1. Schritt: Einstieg und Grundverständnis für das Gedankenexperiment entwickeln

Wie bereits in Kapitel 3.2 *Möglichkeiten ethischer Gedankenexperimente* festgestellt wurde, eignen sich Gedankenexperimente im Unterricht, um die Neugierde der Schüler*innen zu wecken, und können dazu anregen, sich kritisch mit einem Thema auseinanderzusetzen und zu eigenen Einsichten zu gelangen.⁴³⁷ Fahy betont in diesem Zusammenhang, dass Lehrpersonen ihre Schüler*innen in Bezug auf grundlegende persönliche Überzeugungen irritieren sollen, sodass sie durch diese Unzufriedenheit beginnen, sich kritisch mit ihren Meinungen auseinanderzusetzen.⁴³⁸ Das Gedankenexperiment „Kind im Teich“ scheint sich für eine solche Irritation und das erneute kritische Nachdenken über unsere Hilfspflicht gegenüber Menschen in Not besonders zu eignen. Singer selbst beschreibt in einem Artikel, wie er das Gedankenexperiment mit seinen Student*innen angeht. Er bittet die Studierenden, sich Folgendes vorzustellen: *Dein Weg zur Uni führt an einem seichten Teich vorbei. Eines Morgens siehst du, dass ein Kind in diesen Teich gefallen ist und es zu ertrinken droht. Es wäre für dich einfach, das Kind aus dem Wasser zu ziehen, würde aber bedeuten, dass deine Kleidung nass und schmutzig werden würde und du schlussendlich, nachdem du dich zu Hause umgezogen hast, die erste Stunde verpassen würdest.*⁴³⁹

Singer fragt seine Student*innen, ob sie verpflichtet wären, dieses Kind zu retten. Die Student*innen antworten Singer zufolge immer mit Ja und begründen dies dadurch, dass das Leben eines Kindes mehr Gewicht hätte als die schmutzige Kleidung und das Verpassen der ersten Stunde. Es gibt den Student*innen zufolge keine Entschuldigung, das Kind nicht zu retten. In einem nächsten Schritt fragt Singer die Studierenden, ob es einen Unterschied machen würde, wenn das Kind weit weg wäre, möglicherweise in einem anderen Land, aber das Kind auch in Lebensgefahr wäre und das Kind, ohne viel zu opfern und ohne Gefahr, gerettet werden könnte. Nahezu alle Student*innen seien sich einig, dass die Entfernung und die Nationalität

⁴³⁷ Vgl. Engels, „Nehmen wir an...“ *Das Gedankenexperiment in didaktischer Absicht*, 223–24.

⁴³⁸ Vgl. Gregory M. Fahy, „The quality of confusion: Pragmatist ideals and aporia“, *Teaching Philosophy* 29, Nr. 4 (2006): 323.

⁴³⁹ Vgl. Singer, „The drowning child and the expanding circle: As the world shrinks, so our capacity for effective moral action grows“, 28.

keinen moralischen Unterschied ausmachen würden. An diesem Punkt wendet Singer ein, dass die Studierenden selbst in dieser Situation seien: sie alle könnten Kinder und Erwachsene retten, die sonst sterben würden, und müssten dazu auf nicht viel verzichten. Der Verzicht auf eine neue CD, ein T-Shirt, einen Abend im Restaurant oder ein Konzert könnte den Unterschied zwischen Tod und Leben einer Person irgendwo auf der Welt ausmachen und internationale Hilfsorganisationen würden das Problem des Handelns aus der Ferne lösen.⁴⁴⁰ Singers Herangehensweise könnte auch im Unterricht an der Schule angewandt werden. Die Lehrperson könnte die Position von Singer einnehmen und die Schüler*innen durch das Gespräch dazu bringen, sich mit einer möglichen Hilfspflicht auseinanderzusetzen.

2. Schritt: Intuitionen und erste Interpretationsversuche

Nachdem die Lehrperson Singers Szenario vorgestellt hat, werden die Schüler*innen gebeten, abzustimmen. Die Frage lautet, ob wir moralisch verpflichtet sind, an Hilfsorganisationen zu spenden, um das Leben von Menschen in Not zu retten. Das Ergebnis kann an der Tafel festgehalten werden, um es am Ende der zweiten Stunde mit dem Ergebnis der zweiten Abstimmung vergleichen zu können. Nach der Abstimmung können die Schüler*innen ihre intuitiven Urteile artikulieren und begründen.

3. Schritt: Vergleich der Intuitionen und Verknüpfung mit bekannten Argumenten und Theorien

Die geschlossene Frage, die in der Abstimmung gestellt wird, wird dann geöffnet, wie dies von Worley empfohlen wird. Dadurch dass die Diskussion durch geschlossene Fragen eingeleitet wird, bleibt sie Worley zufolge strukturiert und fokussiert, durch die anschließende Öffnung der Fragen entwickelt sich die Diskussion aber stets weiter.⁴⁴¹ Die ursprünglichen Intuitionen (Response) können in dieser Auseinandersetzung reflektiert (Reflect), begründet (Reason) und neu-bewertet (Re-evaluate) werden.⁴⁴² Durch das Öffnen der Frage können die Intuitionen der Schüler*innen untereinander und mit der Position von Singer verglichen werden.

Singer schreibt, dass die Studierenden nach dem Durchführen des Gedankenexperiments meist beginnen würden, verschiedene praktische Schwierigkeiten aufzuzählen. Dabei seien oft folgende Fragen dabei: Können wir uns sicher sein, dass unsere Spende auch wirklich zu den Leuten kommt, die sie brauchen? Wird nicht das meiste Geld für administrative Kosten eingesetzt oder verschwindet aufgrund von Korruption? Darauf antwortet Singer, dass

⁴⁴⁰ Vgl. Singer, 28.

⁴⁴¹ Vgl. Worley, „If it, anchor it, open it up. A closed, guided questioning technique“, 144.

⁴⁴² Vgl. Worley, 147.

Hilfsorganisationen sehr effizient sind, aber auch wenn sie weniger effizient wären, immer noch ein Teil unserer Spende ankommen würde und dort einen Unterschied machen kann. Und auch wenn nicht unsere gesamte Spende den Personen in Not zugutekommt, hätten wir nicht viel verloren.⁴⁴³ Auch andere Einwände können von den Schüler*innen eingebracht werden. In Kapitel 5.3.3 wurden einige Einwände und Singers Reaktionen darauf besprochen. Diese Ausführungen können für den Unterricht herangezogen werden, sodass die Lehrperson weiterhin Singers Position einnehmen kann.

4. Schritt: Deutung des Autors

Das Gedankenexperiment „Kind im Teich“ soll im Unterricht auch dazu dienen, die argumentative und kommunikative Kompetenz der Schüler*innen zu fördern. Dieses Ziel soll erreicht werden, indem Singers Argument rekonstruiert wird, wobei zunächst der Aufbau eines Arguments mit den Schüler*innen wiederholt werden muss. Dabei kann der praktische Syllogismus herangezogen werden, der auch in den meisten Schulbüchern, wie beispielsweise in *Kernbereiche der Ethik 2*⁴⁴⁴, behandelt wird. Dietrich empfiehlt die Verwendung des praktischen Syllogismus im Unterricht, da dieser im Rahmen der ethischen Urteilsbildung eine wichtige Rolle spiele. Im Unterricht sollen die Schüler*innen lernen, was deskriptive und präskriptive Prämissen sind und wie diese überprüft und in Bezug zueinander gebracht werden können, um zu einer Schlussfolgerung zu gelangen.⁴⁴⁵ Falls die Schüler*innen mit dem praktischen Syllogismus noch nicht vertraut sind, muss für diesen Schritt mehr Zeit eingeplant werden als für die kurze Wiederholung, die in der Planung dieser Unterrichtsstunde angedacht wurde. Die Schüler*innen erhalten nach dieser Wiederholung Ausschnitte aus dem Originaltext „Famine, affluence, and morality“ von Singer und sollen in Partner*innenarbeit die Prämissen und die Konklusion aus dem Text herausnehmen und in Form eines praktischen Syllogismus ausformulieren. Die Formulierungen der Schüler*innen werden unterschiedlich ausfallen. Eine Rekonstruktion von Singers Argument wurde bereits in Kapitel 5.3.1 ausformuliert und könnte auch im Unterricht als Beispiel dienen.

- 1. Prämisse:** Leid und Tod aufgrund von Hunger, fehlendem Schutz und fehlender medizinischer Versorgung sind schlecht.

⁴⁴³ Vgl. Singer, „The drowning child and the expanding circle: As the world shrinks, so our capacity for effective moral action grows“, 28.

⁴⁴⁴ Karl Lahmer, Johann Bruckner, und Gertraud Sachs, *Kernbereiche Ethik 2. Entwürfe zum Leben* (Wien: E. Dörner, 2017), 12–24.

⁴⁴⁵ Vgl. Julia Dietrich, „Grundzüge ethischer Urteilsbildung. Ein Beitrag zur Bestimmung ethisch-philosophischer Basiskompetenzen und zur Methodenfrage der Ethik“, in *Ethisch-philosophische Basiskompetenz*, hg. von Johannes Rohbeck (Dresden: Thelem, 2004), 86.

2. **Prämisse:** Wenn etwas Schlechtes verhindert werden kann, ohne dafür etwas von vergleichbarer moralischer Wichtigkeit zu opfern, ist man moralisch verpflichtet, es zu tun.
3. **Prämisse:** Indem man das Geld, das man ansonsten für neue, nicht dringend benötigte Dinge ausgeben würde, an Wohltätigkeitsorganisationen spendet, kann Leid und Tod aufgrund von Hunger, fehlendem Schutz und fehlender medizinischer Versorgung verhindert werden, ohne etwas von vergleichbarer moralischer Wichtigkeit zu opfern.

Konklusion: Man ist moralisch verpflichtet, Geld, das man ansonsten für neue, nicht dringend benötigte Dinge ausgeben würde, an Wohltätigkeitsorganisationen zu spenden.⁴⁴⁶

Die Formulierungen der Schüler*innen werden verglichen und eine Version wird auf der Tafel festgehalten, die die Schüler*innen auf dem Arbeitsblatt (Anhang) festhalten sollen.

Im Rahmen der Rekonstruktion soll auch auf das Verhältnis zwischen dem Argument und dem Teichbeispiel aufmerksam gemacht werden. Dabei kann die Frage im Vordergrund stehen, weshalb Singer das Teichbeispiel für seine Argumentation benötigt. Im Rahmen dieser Rekonstruktion von Singers Argument würde das Gedankenexperiment „Kind im Teich“ die zweite Prämisse veranschaulichen. Das Retten des Kindes aus dem Teich führt vor Augen, dass wir es intuitiv für moralisch geboten halten, etwas Schlechtes zu verhindern, wenn wir dafür nichts von vergleichbarer moralischer Wichtigkeit opfern müssen. Diese intuitive Befürwortung einer Hilfspflicht soll anschließend auf andere Situationen ausgeweitet werden, in denen wir nicht in unmittelbarer Nähe sind.

Am Beginn der zweiten Stunde soll Singers Ziel, eine globale Hilfspflicht zu begründen, mit den Schüler*innen nochmals besprochen werden. Dabei soll insbesondere auch die von Singer beschriebene Analogie zwischen dem Teichbeispiel und der Weltarmut unter die Lupe genommen werden. Singer wendet das Prinzip der Hilfspflicht ja zunächst auf ein Beispiel an, bei dem vermutlich die meisten zustimmen, dass wir das Kind aus dem Teich retten müssen, und fordert in einem nächsten Schritt diese Hilfspflicht auf eine globale Verantwortung auszuweiten. Dabei stellt sich die Frage, ob die beiden Situationen überhaupt miteinander verglichen werden können. Die Kritik an dieser Analogie wird im nächsten Schritt behandelt.

⁴⁴⁶ Vgl. Singer, „Famine, affluence, and morality“, 231.

5. Schritt: Kritische Stellungnahme zum Gedankenexperiment & 7. Schritt: Modifikationen

Die Schritte fünf und sieben von Zürcher werden in dieser Unterrichtsstunde zusammengefasst. Die Schüler*innen werden dabei aufgefordert, Gruppen von vier bis fünf Personen zu bilden und Kritikpunkte an der Analogie zu sammeln.

Folgende Einwände, die bereits in Kapitel 5.3.3 behandelt wurden, könnten von den Schüler*innen unter anderem genannt werden:

- Geographische Distanz
- Anzahl der Personen, die helfen könnten
- Wirksamkeit von Hilfsorganisationen
- Überforderung
- Verantwortung von Regierungen

Die Schüler*innen sollen nach dem Sammeln möglicher Einwände einen Kritikpunkt auswählen und diesen in der Gruppe genauer analysieren. Dabei sollen sie versuchen, Singers Gedankenexperiment so abzuändern, dass es gegen diesen Einwand verteidigt werden könnte. Das Teichbeispiel könnte beispielsweise so umformuliert werden, dass mehrere Personen an dem Teich vorbeigehen und das Kind retten könnten, es aber nicht tun. Wir würden vermutlich auch dann behaupten, dass wir dennoch verpflichtet sind, das Kind zu retten, auch wenn andere es nicht tun. Das Teichbeispiel könnte auch so abgewandelt werden, dass mehrere Kinder im Teich zu ertrinken drohen und wir nicht alle gleichzeitig retten könnten. Wir wären mit der Situation überfordert, aber hätten wir dadurch nicht trotzdem die moralische Verpflichtung, zumindest so viele Kinder zu retten, wie wir können? Das Gedankenexperiment könnte von den Schüler*innen aber auch komplett neu entworfen werden. So könnte etwa der Einwand der geographischen Distanz zurückgewiesen werden, indem ein Szenario beschrieben wird, in welchem sich das Kind einer Freundin oder eines Freundes in einem anderen Land in Lebensgefahr befindet und wir aufgefordert sind, Geld zu spenden, um das Kind zu retten.

Die Schüler*innen sollten für die Modifikationen genug Zeit erhalten und die Lehrperson kann die Gruppen unterstützen. Falls die Aufgabe für die Schüler*innen nicht klar sein sollte, kann auch ein Kritikpunkt gemeinsam im Plenum behandelt und durch eine Modifikation des Gedankenexperiments verteidigt werden. Zudem kann das Video der Reihe #filosofix⁴⁴⁷ herangezogen werden, welches das Teichbeispiel veranschaulicht und ab Minute 1:35 zwei

⁴⁴⁷ Filosofix, „Kind im Teich“ (SRF Kultur), zugegriffen 17. Jänner 2021, https://www.youtube.com/watch?v=7bwM_atwgyC&ab_channel=SRFKultur.

Einwände gegen Singers Analogie behandelt und verteidigt. Die Schüler*innen sollen die Einwände und mögliche Er widerungen auf diese Einwände auf dem Arbeitsblatt festhalten. Ziel ist es, dass sich die Schüler*innen mit den Kritikpunkten auseinandersetzen und dabei auch lernen, wie diese zurückgewiesen werden können. Dies bedeutet allerdings nicht, dass die Schüler*innen deshalb Singers Position befürworten müssen. Die Schüler*innen sollten somit weder in die eine noch in die andere Richtung gedrängt werden, sondern sich in der Auseinandersetzung mit dem Gedankenexperiment und den Einwänden ihr eigenes Urteil bilden und dieses begründen können.

Mehrere Teilbereiche der moralischen Kompetenz, die von Pfeifer (Kapitel 6.1) aufgezählt werden, konnten auch in dieser Unterrichtsstunde berücksichtigt werden, wobei der Fokus insbesondere auf der Argumentierkompetenz lag. Die Schüler*innen beschäftigen sich im Rahmen dieser Unterrichtsreihe insbesondere mit dem Aufbau eines Arguments und mit möglichen Einwänden, die gegen ein Argument bzw. gegen eine Analogie vorgebracht werden können. Darauf sollte auch in der abschließenden Reflexion wertgelegt werden. Zuvor kann jedoch noch eine Abstimmung durchgeführt werden, um zu sehen, ob sich die Meinung der Schüler*innen zur Hilfspflicht durch Spenden verändert hat. Das Ergebnis und eventuelle Abweichungen zur ersten Abstimmung können im Rahmen der Reflexion im Plenum besprochen werden. Jene Schüler*innen, die ihre Meinung geändert haben, könnten beispielsweise gebeten werden, dies zu begründen. Zudem kann auch die Frage gestellt werden, was die Schüler*innen durch die Auseinandersetzung mit dem Gedankenexperiment gelernt haben und ob sie nun eher bereit wären, für Hilfsorganisationen zu spenden. Wie bereits in der Unterrichtsstunde zum Gedankenexperiment des bewusstlosen Geigers betont wurde, kommt der Reflexion am Ende der Doppelstunde eine besondere Bedeutung zu. In Zusammenhang mit diesem Gedankenexperiment und dem von Singer geforderten Spenden an Wohltätigkeitsorganisationen bietet sich eine Reflexion in Bezug auf das zukünftige Handeln der Schüler*innen insbesondere an. Dabei sollen die Schüler*innen auch begründen können, wie sie zu ihrer Haltung in Bezug auf das Spenden gekommen sind

6. Schritt: Einwände und Bezug zu anderen Autoren oder Theorien

Der sechste Schritt von Zürcher konnte in der Doppelstunde nicht mehr berücksichtigt werden, da für eine detaillierte Auseinandersetzung mit anderen ethischen Theorien und Positionen ausreichend Zeit eingeplant werden muss. Diese Auseinandersetzung kann jedoch in der darauffolgenden Stunde behandelt bzw. fortgesetzt werden. Dabei können unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden. Beispielsweise kann die Frage behandelt werden, wie

Utilitarist*innen oder Kantianer*innen auf diese Begründung der Hilfspflicht reagieren würden. Die Schüler*innen sollten dazu aber mit den grundlegenden ethischen Theorien bereits vertraut sein. Die Position von Singer, der selbst ein Utilitarist ist, könnte auch mit anderen utilitaristischen Positionen verglichen werden. Um die Antwort Kants auf eine Hilfspflicht zu diskutieren, kann Altmans Auseinandersetzung mit Kant in *Kapitel 8 Individual Maxims and Social Justice* herangezogen werden.⁴⁴⁸ Das Gedankenexperiment von Singer könnte auch im Zusammenhang mit anderen aktuellen Beispielen diskutiert werden. Deffner wendet das Gedankenexperiment auf die Situation von Flüchtlingen an, die im Mittelmeer ertrinken.⁴⁴⁹ Die Schüler*innen könnten aber auch eigene Beispiele einbringen und analysieren, wie diese im Zusammenhang mit Singers Position zu bewerten wären. In Bezug auf die globale Gerechtigkeit und die Begründung einer Hilfspflicht können auch andere Ansätze, wie jene von Jonas, Nussbaum oder Rawls, behandelt und mit Singers Position verglichen werden.

Abschließend soll nochmals betont werden, dass es in dieser Doppelstunde zu Singers Gedankenexperiment nicht darum geht, die Schüler*innen zum Spenden zu bewegen. Die Schüler*innen sollen sich aber mit der Problematik der Weltarmut auseinandersetzen und lernen, dass es oft keine einfachen Lösungen in Bezug auf globale Probleme gibt.

⁴⁴⁸ Vgl. Altman, *Kant and applied ethics. The use and limits of Kant's practical philosophy*, 199–200.

⁴⁴⁹ Vgl. Deffner, „Peter Singer's ‚Drowning child problem‘ -An analogy analysis“.

6.4 Der letzte Mensch

Das Gedankenexperiment „Der letzte Mensch“ kann dem Lehrplanbereich „Natur und Mensch“ zugeordnet werden, welcher im Lehrplanentwurf für die 9. Schulstufe vorgesehen ist⁴⁵⁰. Im Zusammenhang mit dieser Unterrichtsstunde scheint insbesondere das folgende dem Lehrplanentwurf für den Ethikunterricht entnommene Ziel, das dem Kompetenzbereich „Wahrnehmen und Perspektiven einnehmen“ zuzuordnen ist, relevant zu sein: Schüler*innen können „Situationen und Probleme der individuellen, sozialen und ökologischen Lebenswelt wahrnehmen, beschreiben und deuten“.⁴⁵¹ Im Rahmen des Kompetenzbereichs „Interagieren und Sich-Mitteilen“ soll in der Unterrichtsstunde auch das Ziel angestrebt werden, dass die Schüler*innen „eigene Gedankengänge und die anderer sachgemäß und sprachlich sensibel darstellen“⁴⁵² können.

Das Gedankenexperiment von Routley könnte sowohl als Einstieg in das Thema Umweltethik dienen, als auch in der Mitte oder am Ende einer Unterrichtsreihe zur Umweltethik eingesetzt werden. In der folgenden Unterrichtsplanung werden die Schüler*innen aber dazu aufgefordert, eine eigene Version des Gedankenexperiments zu verfassen, weshalb die Umweltethik im Unterricht bereits behandelt worden sein sollte. Die Schüler*innen sollten sich in den vorhergehenden Unterrichtsstunden bereits mit umweltethischen Problemen und Argumenten auseinandergesetzt haben.

⁴⁵⁰ Vgl. „Lehrplanentwurf ETHIK (2020)“, 5.

⁴⁵¹ „Lehrplanentwurf ETHIK (2020)“, 4.

⁴⁵² „Lehrplanentwurf ETHIK (2020)“, 4.

6.4.1 Unterrichtsverlauf

Zielgruppe

Die beiden Unterrichtsstunden wurden für Schüler*innen ab der 9. Schulstufe konzipiert. Die Schüler*innen sollten für die erste Unterrichtsstunde aber mit der Methode des Gedankenexperiments bereits vertraut sein.

Lernziele

In der ersten Unterrichtsstunde steht das Entwerfen eines Gedankenexperiments im Vordergrund. Dadurch werden folgende Lernziele angestrebt:

- Die Schüler*innen erlangen durch das selbständige Nachdenken über den letzten Menschen auf der Erde eine neue Perspektive in Bezug auf die Umweltethik, in der das Argument der zukünftigen Generationen ausgeblendet wird.
- Die Schüler*innen üben sich darin, Szenarien zu entwerfen, die verwendet werden können, um eine bestimmte Position zu kritisieren.

In der zweiten Unterrichtsstunde erfolgt die Auseinandersetzung mit dem Gedankenexperiment von Routley, wofür wieder die sieben Schritte von Zürcher herangezogen werden.

1. Die Schüler*innen setzen sich mit dem von Routley beschriebenen Szenario auseinander und vergleichen es mit ihren eigenen Versionen des Gedankenexperiments.
2. Die Schüler*innen lernen durch die Auseinandersetzung mit der Frage, ob das zerstörerische Verhalten des letzten Menschen gegenüber der Umwelt falsch ist, ihre intuitiven Urteile zu artikulieren, zu begründen und zu hinterfragen.
3. Die Schüler*innen üben sich darin, ihre Interpretationen, Argumente und Kritikpunkte in Bezug auf das Gedankenexperiment zu artikulieren, mit Mitschüler*innen zu diskutieren und auf deren Beiträge einzugehen.
4. Die Schüler*innen erkennen, wie Routley mit seinem Gedankenexperiment versucht, den Anthropozentrismus zu kritisieren eine neue Umweltethik zu begründen.
5. Die Schüler*innen können Einwände gegen Routleys Argument vorbringen und begründen.
6. Die Schüler*innen können Routleys Gedankenexperiment in Bezug zu anderen ethischen Theorien und Positionen setzen und diskutieren.
7. Die Schüler*innen begreifen, dass Modifikationen des Gedankenexperiments andere Intuitionen und dementsprechend andere Schlussfolgerungen hervorrufen können.

Zeit	Schritte	Beschreibung	Methode, Arbeits-/Sozialform	Material/Medien
5	Wiederholung	Umweltschutz und das Argument der Verantwortung für zukünftige Generationen werden wiederholt.	Wiederholung im Plenum	Tafel
30	Entwerfen eines eigenen Gedankenexp.	Die Schüler*innen werden dazu aufgefordert, ein Gedankenexperiment auszuformulieren, das das Generationen-Argument ausblendet. Die Lehrperson kann dabei den ersten Satz vorgeben: <i>Nehmen wir an, nach einer Katastrophe, die die ganze Welt verwüstete, sei nur noch eine Person am Leben.</i> Der Aufbau eines Gedankenexperiments wird mit den Schüler*innen kurz wiederholt und auf die Tafel geschrieben. Dann erhalten die Schüler*innen ausreichend Zeit, um eine Fortsetzung zu schreiben.	Einzelarbeit	Zettel oder Heft Tafel
15	Reflexion	Die Schüler*innen werden zur Reflexion angeregt und sollen berichten, wie es ihnen beim Schreiben ergangen ist. Sie können ihre Gedankenexperimente dabei auch kurz vorstellen und beschreiben, was sie damit bezwecken wollten. Die Lehrperson kann die Texte auch einsammeln und ein Feedback geben, wenn die Schüler*innen dies möchten.	Gespräch im Plenum	

Tabelle 7: Erste Unterrichtsstunde zum Gedankenexperiment "Der letzte Mensch"

Zeit	7 Schritte nach Zürcher	Beschreibung	Methode, Arbeits-/Sozialform	Material/Medien
5	1. Einstieg und Grundverständnis	Die Schüler*innen erhalten das Gedankenexperiment von Routley in schriftlicher Form und können es mit ihrer eigenen Version vergleichen.	Einzelarbeit	Gedankenexp. in schriftlicher Form
15	2. Intuitionen und erste Interpretationen 3. Vergleich und Verknüpfungen 4. Deutung des Autors	Abstimmung, ob der letzte Mensch moralisch falsch handelt, wenn er die Natur zerstört, oder nicht. Ergebnis wird an der Tafel festgehalten. Die Schüler*innen werden gebeten, ihre intuitiven Urteile zu begründen und miteinander zu vergleichen. Dabei soll auch das Ziel von Routley besprochen werden.	Abstimmung im Plenum Gespräch im Plenum	Tafel
30	5. Kritische Stellungnahme 6. Einwände und Antworten 7. Modifikationen	Die Schüler*innen sollen in ihrer Gruppe Fragen zum Gedankenexperiment diskutieren. Dazu wird auf drei großen Tischen jeweils ein Plakat mit einer Frage aufgelegt. Die Schüler*innen sollen die Fragen diskutieren und in Stichworten beantworten. Dazu haben sie jeweils 10 Minuten Zeit.	Gruppenarbeit	Plakate, Stifte
Weiterer Verlauf				
		Die Plakate können in der Folgestunde aufgegriffen und mit der Lehrperson gemeinsam besprochen werden, bevor eine erneute Abstimmung und eine abschließende Reflexion zum Gedankenexperiment stattfindet.	Gespräch im Plenum Abstimmung und Reflexion im Plenum	Plakate

Tabelle 8: Zweite Unterrichtsstunde zum Gedankenexperiment "Der letzte Mensch"

6.4.2 Fachdidaktische Begründungen

In der ersten der beiden Unterrichtsstunden sollen die Schüler*innen ihre eigene Version des Gedankenexperiments „Der letzte Mensch“ entwerfen. Hierbei muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass diese Aufgabe den Schüler*innen nur dann gestellt werden sollte, wenn zwei Voraussetzungen erfüllt sind. Zum einen sollten die Schüler*innen sich bereits mit verschiedenen Gedankenexperimenten auseinandergesetzt haben und deren Funktion und Aufbau kennen. Zum anderen sollte das Thema Umweltethik in den vorhergehenden Unterrichtsstunden bereits ausführlich behandelt worden sein. Zu Beginn dieser Unterrichtseinheit soll dann eine kurze Wiederholung der umweltethischen Argumente erfolgen, wobei besonders das Argument der zukünftigen Generationen nochmals besprochen werden soll. Im Anschluss erhalten die Schüler*innen die Aufgabe, ein Szenario zu beschreiben, in dem das Argument der nachfolgenden Generationen wegfällt. Wie wir bereits in Kapitel 4.2 *Gedankenexperimente entwerfen* gesehen haben, ist es für die Schüler*innen hilfreich, wenn sie das Argumentationsziel kennen, um ein Gedankenexperiment dazu entwerfen zu können.⁴⁵³ Die Schüler*innen erhalten außerdem folgenden Anfang des Gedankenexperiments:

Nehmen wir an, nach einer Katastrophe, die die ganze Welt verwüstete, sei nur noch eine Person am Leben.

Die Schüler*innen sollen in Einzelarbeit eine Fortsetzung dieses Szenarios schreiben. Zuvor sollte mit den Schüler*innen aber nochmals der Aufbau eines Gedankenexperiments besprochen werden. Hier kann die von Engels beschriebene Struktur herangezogen werden, wonach ein Gedankenexperiment aus einer Versuchsanordnung, einer Versuchsanweisung, der Durchführung und der Einbettung in einen größeren Zusammenhang besteht.⁴⁵⁴ Die Versuchsanweisung sollten die Schüler*innen in Form einer Frage angeben. Die Schüler*innen können das Gedankenexperiment offen lassen oder ihr persönliches Ergebnis nach Durchführung des Gedankenexperiments ausformulieren und daraus Konsequenzen ziehen und diese in einen größeren Zusammenhang einbetten. Wichtig ist dabei, dass die Schüler*innen genug Zeit zum Nachdenken und zum Schreiben erhalten. Engels empfiehlt außerdem, dass die Lehrperson den Schüler*innen ein Feedback auf ihre Texte gibt und die Intentionen der Texte gemeinsam besprochen werden.⁴⁵⁵ Die Texte könnten dazu von der Lehrperson eingesammelt werden, sodass die Schüler*innen zu einem späteren Zeitpunkt ausführliches Feedback

⁴⁵³ Vgl. Zürcher, „Gedankenexperimente“, 327.

⁴⁵⁴ Vgl. Engels, „Nehmen wir an...“ *Das Gedankenexperiment in didaktischer Absicht*, 14–16.

⁴⁵⁵ Vgl. Engels, 201.

erhalten, wenn sie dies möchten. Am Ende dieser Stunde sollen die Schüler*innen aber auch die Möglichkeit erhalten, im Rahmen einer Reflexion darüber zu berichten, wie es ihnen beim Fortsetzen des Gedankenexperiments ergangen ist. Dabei können die Schüler*innen auf ihre verfassten Texte Bezug nehmen und beschreiben, was sie mit ihrem Gedankenexperiment bezwecken wollten.

1. Schritt: Einstieg und Grundverständnis für das Gedankenexperiment entwickeln

In der zweiten Unterrichtsstunde erhalten die Schüler*innen Routleys Version des Gedankenexperiments. Dabei könnte der Originaltext von Routley verwendet werden oder diese eigene Paraphrasierung:

Nehmen wir an, nach einer Katastrophe, die die ganze Welt verwüstete, sei nur noch eine Person am Leben. Stellen wir uns weiter vor, diese Person würde nun alle noch lebenden Tiere und Pflanzen umbringen. Sie würde dies zwar schmerzlos tun, die Tier- und Pflanzenwelt würde dadurch jedoch zerstört werden. Ist diese Verhaltensweise des letzten Menschen auf der Erde moralisch falsch?

Das Szenario wird mit den Schüler*innen kurz besprochen. Sie sollen dabei das Gedankenexperiment mit ihrer eigenen Version vergleichen.

2. Schritt: Intuitionen und erste Interpretationsversuche

Die Schüler*innen werden gebeten, per Handzeichen abzustimmen, ob sie die zerstörerische Verhaltensweise des letzten Menschen auf der Erde für moralisch falsch halten. Das Ergebnis der Abstimmung kann auf der Tafel festgehalten werden, sodass die Schüler*innen sehen, wie Routleys Annahme in ihrer Klasse grundsätzlich ankommt. Doch auch wenn die Mehrheit der Schüler*innen das Verhalten für moralisch falsch hält, bedeutet dies noch nicht, dass auch Routleys Schlussfolgerung, dass der Natur deshalb ein moralischer Eigenwert zugeschrieben werden muss, ebenfalls akzeptiert werden muss. Wie in Kapitel 5.4.3 zur Kritik am Gedankenexperiment festgestellt wurde, gibt es auch andere Gründe für die Verurteilung des Verhaltens, ohne dass die moralische Berücksichtigung der gesamten Natur gefordert werden muss. Indem die Schüler*innen ihre intuitiven Urteile begründen, können möglicherweise bereits solch andere Gründe dafür, dass der letzte Mensch falsch handelt, wenn er die Umwelt zerstört, gefunden werden. Das Ziel, das Routley mit dem Gedankenexperiment erreichen möchte, soll vorerst aber noch ausgeklammert werden. Zunächst sollen die Schüler*innen sich mit ihren Intuitionen auseinandersetzen.

3. Schritt: Vergleich der Intuitionen und Verknüpfung mit bekannten Argumenten und Theorien

Die Schüler*innen sollen ihre eigenen Intuitionen und Interpretationen mit jenen der Mitschüler*innen vergleichen. Hierbei kann auf Worleys 4 R-Methode verwiesen werden, wobei die intuitiven Antworten der Schüler*innen zunächst eingeholt werden sollen (Respond), bevor sie durch die Aussagen von Mitschüler*innen oder der Lehrperson zur Reflexion dieser ersten intuitiven Urteile angeregt werden sollen (Reflect). Dadurch sollen die Schüler*innen auch erkennen, dass sie ihre Antworten begründen müssen (Reason). Abschließend sollen die Urteile neu bewertet werden (Re-evaluate).⁴⁵⁶ So kann berücksichtigt werden, was in Kapitel 3.1.1 zur Kritik an den moralischen Intuitionen festgestellt werden konnte: dass man nicht bei den intuitiven Urteilen stehen bleiben darf und diese nach einer kritischen Auseinandersetzung auch geändert werden können. Mit den Schüler*innen kann dabei auch besprochen werden, inwiefern ihre moralischen Intuitionen verlässlich sind oder ob sie möglicherweise durch bestimmte Faktoren verzerrt sind. Durch diese Auseinandersetzung mit den intuitiven Urteilen und die Berücksichtigung der 4 R-Methode von Worley können mehrere der Teilbereiche moralischer Kompetenz gefördert werden, durch das Nachdenken über das intuitive Urteil beispielsweise die Selbstwahrnehmungskompetenz und durch die Artikulation und Begründung der intuitiven Urteile die Kommunikationskompetenz.

4. Schritt: Deutung des Autors

Nach der Auseinandersetzung mit den Intuitionen der Schüler*innen soll in diesem vierten Schritt besprochen werden, was Routley mit seinem Gedankenexperiment bezweckt. Routley zufolge zeigt das Gedankenexperiment, dass es im Rahmen einer chauvinistischen (oder anthropozentrischen) Ethik moralisch nicht zu verurteilen wäre, wenn der letzte Mensch die Tier- und Pflanzenwelt zerstört. Er möchte dadurch eine neue Umweltethik begründen, die solch zerstörerische Verhaltensweisen gegenüber der Natur für moralisch falsch erachten würde, indem er der Natur einen moralischen Eigenwert zuschreibt, woraus sich auch praktische Konsequenzen für unseren aktuellen Umgang mit der Natur ergeben würden.⁴⁵⁷ Dieses von Routley angestrebte Ziel kann auch mit den Zielen der von den Schüler*innen entworfenen Gedankenexperimente verglichen werden.

⁴⁵⁶ Vgl. Worley, „If it, anchor it, open it up. A closed, guided questioning technique“, 147.

⁴⁵⁷ Vgl. Routley, „Is there a need for a new, an environmental ethic?“, 207.

5. Kritische Stellungnahme zum Gedankenexperiment

Der Rest dieser Unterrichtsstunde besteht hauptsächlich aus einer Gruppenarbeit, bei welcher drei Gruppen benötigt werden. Es werden dazu drei große Tische vorbereitet, auf denen jeweils ein Plakat mit einer Frage bereitgestellt wurde. Die Schüler*innen sollen diese Frage in ihrer Gruppe diskutieren und die Antworten stichwortartig festhalten. Dazu haben sie jeweils zehn Minuten Zeit, dann rücken die Gruppen jeweils zum nächsten Plakat weiter, bis sie nach 30 Minuten jede Frage diskutiert und stichwortartig beantwortet haben sollten. Die Diskussion in Kleingruppen ermöglicht, dass alle Schüler*innen sich einbringen können und ihre Interpretationen und Kritikpunkte am Gedankenexperiment benennen und begründen können, wodurch insbesondere die Kommunikationskompetenz der Schüler*innen gefördert wird. Möglicherweise sind die Schüler*innen unterschiedlicher Ansicht und versuchen, sich mit ihren Argumenten gegenseitig zu überzeugen, wodurch auch die Argumentierkompetenz gefördert werden kann. Die Vorteile der Gruppenarbeit werden auch von Fisher und Tallant in ihrem Werk *How to get philosophy students talking* betont. Sie schreiben, dass Gruppendiskussionen eine der besten Möglichkeiten sind, um Schüler*innen mit teils komplizierten philosophischen Theorien und Konzepten vertraut zu machen und empfehlen sie daher auch für die Bearbeitung von Gedankenexperimenten.⁴⁵⁸ Durch das Festhalten der Stichworte auf den Plakaten können sich die Schüler*innen in ihren Diskussionen auf die Antworten der vorherigen Gruppen beziehen, aber auch Punkte erwähnen, die noch nicht diskutiert wurden. So sind schlussendlich alle wichtigen Informationen zur jeweiligen Frage auf einem Plakat zusammengefasst und können anschaulich im Plenum bearbeitet werden.

In den folgenden Schritten werden die einzelnen Fragen für die Gruppenarbeit angeführt und kurz erklärt. Die Fragen können je nach Vorwissen und Interesse der Schüler*innen auch abgeändert werden. In Zusammenhang mit dem fünften Schritt von Zürcher, der von den Schüler*innen eine kritische Stellungnahme zum Gedankenexperiment verlangt, wird folgende Frage gestellt: *Einigen wir uns vorübergehend darauf, dass die Zerstörung der Tier- und Pflanzenwelt des letzten Menschen moralisch falsch war. Bedeutet dies, dass man der Natur einen moralischen Wert zuschreiben muss? Oder gibt es auch andere Gründe, die erklären können, weshalb der letzte Mensch moralisch falsch gehandelt hat?*

Die Schüler*innen werden durch diese Frage dazu angeregt, verschiedene Gründe zu suchen, weshalb das zerstörerische Verhalten des letzten Menschen falsch sein kann. In Kapitel 5.4.3

⁴⁵⁸ Vgl. Fisher und Tallant, *How to get philosophy students talking. An instructor's toolkit*, i.

zur Kritik an Routleys Gedankenexperiment wurden bereits einige Punkte angesprochen, die auch von den Schüler*innen erwähnt werden könnten.

- Motiv des letzten Menschen
- schlechter Charakter des letzten Menschen
- Zerstörung an sich ist schlecht
- Mensch stumpft durch zerstörerisches Handeln ab

Die Schüler*innen könnten auch ganz andere Gründe nennen, weshalb der letzte Mensch falsch gehandelt hat. Diese Gründe können dann im Anschluss an die Gruppenarbeit bzw. in der nächsten Stunde im Plenum besprochen werden. In Bezug auf diese Frage nach dem moralischen Eigenwert der Natur kann es von Vorteil sein, wenn Positionen der ökologischen Ethik im Unterricht bereits besprochen wurden. Hierfür kann beispielsweise das Schulbuch *Praxisbuch Ethik 1* herangezogen werden, in welchem die Grundpositionen Anthropozentrismus, Pathozentrismus, Biozentrismus und Holismus beschrieben werden.⁴⁵⁹ Die Schüler*innen können dann selbst beurteilen, ob Routleys Ziel, den Anthropozentrismus zu kritisieren und eine neue Umweltethik zu begründen, mit dem Gedankenexperiment erreicht werden konnte.

6. Einwände und Bezug zu anderen Autoren oder Theorien

Die zweite Frage, die in der Gruppenarbeit bearbeitet werden soll, bezieht sich auf mögliche Einwände von Vertreter*innen bestimmter ethischer Theorien: *Wie würden eurer Meinung nach Vertreter*innen der Tugendethik, der Deontologie und des Utilitarismus auf das zerstörerische Verhalten des letzten Menschen reagieren?*

Diese Frage kann nur gestellt werden, wenn die ethischen Grundpositionen bereits behandelt wurden. Zur Wiederholung kann das *Praxisbuch Ethik 2* verwendet werden, welches einen Überblick über die Tugend-, Folge- und Pflichtethik bietet.⁴⁶⁰ Die Schüler*innen sollen dabei erkennen, dass die ethischen Grundpositionen unterschiedliche Gründe liefern, weshalb das zerstörerische Verhalten des letzten Menschen als moralisch falsch angesehen werden kann. Im Rahmen der Tugendethik ist zumeist der Charakter der Person entscheidend. Der letzte Mensch würde somit nicht tugendhaft handeln, wenn er die Natur zerstört.⁴⁶¹ Diese von Peterson und Sandin angeführte tugendethische Erklärung dafür, weshalb der letzte Mensch moralisch falsch handelt, wurde bereits in Kapitel 5.4.3 zur Kritik am Gedankenexperiment von Routley

⁴⁵⁹ Vgl. Helmut Stangl u. a., *Praxisbuch Ethik 1* (Linz: Veritas, 2018), 23.

⁴⁶⁰ Vgl. Helmut Stangl u. a., *Praxisbuch Ethik 2* (Linz: Veritas, 2018), 6–21.

⁴⁶¹ Vgl. Peterson und Sandin, „The last man argument revisited“, 128.

besprochen. Die Folgen der Handlung sind in der Tugendethik weniger relevant als im Utilitarismus. Wie ebenfalls bereits in Kapitel 5.4.3 angeführt wurde, würden auch Kantianer*innen die zerstörerische Handlung an sich moralisch verurteilen. Das Verhalten des letzten Menschen wäre somit moralisch falsch, Kant würde der Natur deswegen jedoch keinen moralischen Wert zuschreiben.⁴⁶² Routleys Gedankenexperiment könnte auch mit einer utilitaristischen Position verglichen werden. In Kapitel 5.4.1 wurde die Möglichkeit des Präferenzutilitarismus, die Tötung von Tieren moralisch zu verurteilen, bereits erwähnt. Dadurch, dass Pflanzen im Gegensatz zu Tieren jedoch keine Präferenzen zugesprochen werden, kann eine präferenzutilitaristische Position nicht begründen, weshalb der letzte Mensch die Pflanzenwelt nicht zerstören darf.⁴⁶³ In diesem Zusammenhang könnten die Schüler*innen auch Singers präferenzutilitaristische Position diskutieren, falls diese im Unterricht bereits behandelt wurde. Falls die ethischen Theorien im Unterricht noch nicht (ausreichend) behandelt wurden, kann diese Frage auch ersetzt werden.

7. Modifikationen des Gedankenexperiments

Die dritte Frage soll den Schüler*innen verdeutlichen, dass durch Modifikationen am Gedankenexperiment unterschiedliche Schlussfolgerungen erreicht werden können: *Vergleicht das Gedankenexperiment von Routley mit euren eigenen Versionen. Welche Konsequenzen könnten wir aus den unterschiedlichen Versionen für unseren Umgang mit der Natur ableiten?*

In der Auseinandersetzung mit dieser Frage werden die Schüler*innen dazu angeregt, ihre eigenen Versionen des Gedankenexperiments mit jener von Routley zu vergleichen. Dadurch dass sich die Schüler*innen mit den Unterschieden der verschiedenen Entwürfe auseinandersetzen, werden sie laut Engels auch ermutigt, Kritik an der Originalversion eines Gedankenexperiments zu äußern.⁴⁶⁴ In Bezug auf ihre eigenen Versionen können sie diskutieren, ob Routleys Gedankenexperiment ihrer Meinung nach das Ziel, eine neue Ethik zu begründen, erreicht oder nicht. Dabei könnte auch die Frage aufgeworfen werden, wie das Gedankenexperiment verändert werden müsste, damit ein anderer Umgang mit unserer Natur begründet werden könnte.

Nachdem die Gruppenarbeit abgeschlossen ist, werden die Plakate von der Lehrperson eingesammelt und für alle gut sichtbar aufgehängt. Die Antworten der Schüler*innen können in der darauffolgenden Stunde im Plenum besprochen werden, wobei die Schüler*innen ihre

⁴⁶² Vgl. Altman, *Kant and applied ethics. The use and limits of Kant's practical philosophy*, 64.

⁴⁶³ Vgl. Carter, „Projectivism and the last person argument“, 51–52.

⁴⁶⁴ Vgl. Engels, „Nehmen wir an...“ *Das Gedankenexperiment in didaktischer Absicht*, 194.

Beiträge erklären und ihre Positionen begründen können. Die Lehrperson kann wichtige Informationen mündlich ergänzen und Fragen der Schüler*innen beantworten. Abschließend soll eine weitere Abstimmung durchgeführt werden, um zu sehen, ob sich einzelne Schüler*innen umentschieden haben. Diese Abstimmung bietet auch Anlass, das Gedankenexperiment und seine Implikationen für die Praxis nochmals im Plenum zu besprechen. Dabei kann beispielsweise die Frage diskutiert werden, ob die Schüler*innen durch die Bearbeitung des Gedankenexperiments etwas für den Umgang mit der Natur lernen konnten und ob sich ihre Haltung verändert hat. Die Reflexion ist in dieser Unterrichtsplanung, wie auch in den beiden anderen Planungen, besonders wichtig, um sich ein Urteil bilden zu können, wobei auch die anderen Teilbereiche moralischer Kompetenz entscheidend sind, welche insbesondere im Rahmen der Gruppenarbeit zur Auseinandersetzung mit dem Gedankenexperiment gefördert werden können. Die Reflexion bietet den Schüler*innen die Möglichkeit, über das Gelernte nachzudenken und dieses auf Ihre eigenen Haltungen und Handlungen zu beziehen.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Vorstellung einer verwüsteten Erde einen guten Ausgangspunkt für das Nachdenken über den Wert der Natur liefern kann und die Reflexion unserer Verhaltensweisen anregen kann. Die Schüler*innen müssen dazu jedoch nicht mit Routleys Schlussfolgerung übereinstimmen, sie sollen aber in der Auseinandersetzung mit dem Gedankenexperiment ein eigenes Urteil bilden und begründen können. Der Perspektivenwechsel, den das Gedankenexperiment „Der letzte Mensch“ ermöglicht, kann den Schüler*innen einen neuen Blickwinkel auf den Umgang mit unserer Natur ermöglichen.

6.5 Resümee

Einige Überlegungen in Bezug auf die drei Unterrichtskonzeptionen sollen in diesem Resümee dargestellt werden. Die Unterrichtsstunden wurden nach den von Zürcher beschriebenen sieben Schritten zur Bearbeitung eines Gedankenexperiments im Unterricht gestaltet, wobei jeder Schritt jeweils mit einem Lernziel verknüpft wurde. Der Aufbau in sieben Schritten wurde für alle drei Unterrichtskonzeptionen herangezogen, da dieser eine umfassende Auseinandersetzung mit dem Gedankenexperiment sowie den Kritikpunkten ermöglicht. Die Schüler*innen können sich dadurch sowohl mit den Positionen der Autor*innen als auch mit Gegenpositionen und Kritikpunkten auseinandersetzen, um schlussendlich zu einem begründeten Urteil in Bezug auf die jeweilige moralische Frage zu gelangen. Das Modell von Zürcher scheint sich daher für die Unterstützung der Schüler*innen in ihrer Urteilsbildung und -begründung besonders zu eignen.

Durch den Einsatz verschiedener Sozialformen, wie Gespräche im Plenum, Partner*innenarbeiten und Gruppenarbeiten, wurde versucht, die Unterrichtseinheiten abwechslungsreich zu gestalten. Die Gruppenarbeiten wurden besonders deshalb eingesetzt, um alle Schüler*innen zur aktiven Beteiligung und Auseinandersetzung mit den Inhalten anzuregen. Zusätzlich konnte im Rahmen dieser Arbeit festgestellt werden, dass die Anwendung anderer Methoden zur Ergänzung eines Gedankenexperiments im Unterricht notwendig ist. Auch diese Erkenntnis wurde im Rahmen der Unterrichtsstunden umgesetzt, indem mehrere Methoden zur Ergänzung der Gedankenexperimente herangezogen wurden. So können die Schüler*innen neben der kritischen Erarbeitung eines Gedankenexperiments beispielsweise die Lektüre philosophischer Originaltexte üben, im Rahmen einer Dilemmadiskussion Argumente vorbringen und auf Gegenargumente reagieren oder durch die Arbeit mit praktischen Syllogismen die Struktur von Argumenten erkennen und anwenden. Die Schüler*innen werden zudem zum selbständigen Durchführen der Gedankenexperimente aufgefordert, sie sollen sich aber auch darin versuchen, diese zu modifizieren, fortzusetzen oder selbst zu entwerfen.

Im Rahmen der Abstimmungen können sich die Schüler*innen über ihre intuitiven Reaktionen bewusstwerden, um sich anschließend mit den Begründungen und Interpretationen auseinandersetzen zu können. Hierbei wurde in den drei Unterrichtsstunden auf die 4 R-Methode von Worley verwiesen, durch dessen Anwendung die Schüler*innen dazu angeregt werden können, sich mit ihren intuitiven Antworten auseinanderzusetzen, diese zu reflektieren, zu begründen und neu zu bewerten. Dadurch kann auch der Gefahr entgegengewirkt werden,

dass die Schüler*innen nach dem Durchführen von Gedankenexperimenten den Eindruck erhalten, die Intuitionen allein können moralische Fragen ausreichend beantworten. Im Rahmen der zweiten Abstimmung am Ende der Stunde wird den Schüler*innen ermöglicht, über mögliche Überzeugungsänderungen in Bezug auf die zur Debatte stehenden moralischen Fragen und über mögliche Gründe dafür nachzudenken. Es wurde in der Unterrichtskonzeption zudem darauf Wert gelegt, jede Doppelstunde mit einer Reflexionsphase zu beenden. In diesen Reflexionen können einerseits grundsätzliche Fragen nach der Verlässlichkeit moralischer Intuitionen und der Bedeutung von Gedankenexperimenten für die Theorie erörtert werden. Andererseits soll in diesen Reflexionen aber auch das jeweilige Gedankenexperiment und dessen Auswirkungen auf die Haltungen und das Handeln der Schüler*innen reflektiert und diskutiert werden. Dabei sollen die Schüler*innen vor allem darüber nachdenken, was sie durch die Auseinandersetzung mit dem Gedankenexperiment lernen konnten und ob sich ihr künftiges Handeln dadurch möglicherweise verändern könnte. Beispielsweise kann in Bezug auf Singers „Kind im Teich“ thematisiert werden, ob die Schüler*innen nun eher bereit wären, zu spenden, und was die Gründe dafür sein könnten. In Zusammenhang mit Thomsons Geigerbeispiel kann im Rahmen der Reflexion thematisiert werden, was das Gedankenexperiment für die theoretische Auseinandersetzung mit Schwangerschaftsabbrüchen und der Beurteilung realer Abtreibungsfälle bringen kann. Dabei kann auch die Abstraktheit von Gedankenexperimenten und der Ethik insgesamt diskutiert werden. In Bezug auf Routleys „Der letzte Mensch“ stellt sich die Frage, ob das Gedankenexperiment das Nachdenken der Schüler*innen über den Wert der Natur beeinflusst hat und ob es einen Unterschied in Bezug auf ihren Umgang mit der Natur bewirken kann oder nicht.

Abschließend soll nochmals auf die Forschungsfrage eingegangen werden, welche den Fokus darauf richtet, die Schüler*innen durch den Einsatz von Gedankenexperimenten in ihrer Urteilsbildung und -begründung unterstützen zu können. Im Rahmen der Unterrichtskonzeptionen wurde versucht, dieses Ziel zu erreichen, indem die Gedankenexperimente kritisch aufgearbeitet und durch andere Methoden ergänzt wurden. Da die Urteilskompetenz, wie in Kapitel 6.1 *Moralische Kompetenz* festgestellt werden konnte, eng mit anderen Teilbereichen der moralischen Kompetenz, wie der Argumentierkompetenz, der Kommunikationskompetenz, der Selbstwahrnehmungs- und der Fremdwahrnehmungskompetenz verknüpft ist, wurde auch versucht, diese Kompetenzen im Rahmen der Bearbeitung der Gedankenexperimente zu fördern. Ob die Gedankenexperimente den Schüler*innen bei den moralischen Fragen in Bezug auf den Schwangerschaftsabbruch, die globale Hilfspflicht und den moralischen Eigenwert der Natur helfen können, um zu

begründeten Urteilen zu gelangen, kann nicht empirisch festgestellt werden, weswegen der Reflexion im Unterricht eine bedeutende Rolle zukommt. Die Schüler*innen können selbst wohl am besten beurteilen, inwiefern sich ihr Urteil und ihr Handeln aufgrund eines Gedankenexperiments möglicherweise verändert hat. Die Lehrperson kann in der Aufbereitung der Gedankenexperimente und durch die Förderung der Teilbereiche der moralischen Kompetenz in den Unterrichtsphasen lediglich einen Anreiz schaffen, der die Schüler*innen ermutigen soll, sich mit den Gedankenexperimenten, den Schlussfolgerungen und der Kritik auseinanderzusetzen. Dies wurde im Rahmen der drei Unterrichtsplanungen versucht. Es darf jedoch nicht erwartet werden, dass diese drei Unterrichtsstunden ausreichen, um die Urteilskompetenz der Schüler*innen nachhaltig zu fördern, da dazu viele weitere Faktoren berücksichtigt werden müssen und ein Ethikunterricht bestenfalls auch in ein Gesamtkonzept eingebettet ist, in dem ethische Themen auch fächerübergreifend behandelt werden. Die drei ausgearbeiteten Unterrichtsstunden bieten aber einen Einblick, wie die Methode des Gedankenexperiments eingesetzt werden kann, um die Schüler*innen in ihrer Urteilsbildung und -begründung zu unterstützen.

7 Fazit

Im Titel der Arbeit findet sich das Wort „Perspektivenwechsel“. Dass Gedankenexperimente einen Perspektivenwechsel ermöglichen können, konnte im Rahmen dieser Arbeit des Öfteren festgestellt werden. Wie dieser durch den Einsatz des Gedankenexperiments bewirkte Perspektivenwechsel die Schüler*innen im Unterricht in ihrer Urteilsbildung und -begründung bei ethischen Fragen unterstützen kann, wurde im Rahmen dieser Arbeit untersucht. Um diese Frage beantworten zu können, wurde zunächst eine Literaturrecherche durchgeführt, deren Erkenntnisse anschließend auf drei ethische Gedankenexperimente und auf deren Bearbeitung im Rahmen von Unterrichtskonzeptionen angewendet wurden.

In Kapitel 2 wurde nach einer allgemeinen Auseinandersetzung mit den Arten eines Gedankenexperiments, den verschiedenen Funktionen und dem typischen Aufbau von Gedankenexperimenten der Fokus auf die ethischen Gedankenexperimente und deren Funktionen gelegt. Im darauffolgenden Kapitel 3 wurden die Möglichkeiten und Grenzen beim fachdidaktischen Einsatz von Gedankenexperimenten untersucht, wobei zunächst vier häufige Kritikpunkte an ethischen Gedankenexperimenten diskutiert wurden. Dabei konnte festgestellt werden, dass alle behandelten Einwände ihre Berechtigungen haben und im Unterricht von der Lehrperson beachtet werden müssen, die Kritikpunkte jedoch nicht dazu verwendet werden können, um die Methode des Gedankenexperiments als Erkenntnismethode ganz generell zu verwerfen. In Bezug auf die moralischen Intuitionen, die häufig kritisiert werden, konnte festgestellt werden, dass sie als Testinstanzen verwendet werden sollen und sie lediglich den Ausgangspunkt für die intensivere Auseinandersetzung mit einer moralischen Frage darstellen können. In den Unterrichtsplanungen wurde deshalb darauf geachtet, nicht bei den Intuitionen stehenzubleiben, sondern die Schüler*innen anzuregen, diese intuitiven Antworten zu reflektieren, zu begründen und neu zu beurteilen. Ebenso konnte festgestellt werden, dass die knappe Darstellung eines Sachverhalts ohne viele Details kein Grund ist, Gedankenexperimente prinzipiell abzulehnen, da sie uns gerade aufgrund dieser prägnanten Darstellung einen Perspektivenwechsel ermöglichen können, ohne dabei von irrelevanten Details abgelenkt zu werden. Dennoch muss in diesem Zusammenhang die Frage nach der Anwendbarkeit der Gedankenexperimente auf reale Fälle gestellt und mit den Schüler*innen auch im Unterricht bei der Bearbeitung der Gedankenexperimente erörtert werden, was auch in den Unterrichtsplanungen in Kapitel 6 berücksichtigt wurde. Zudem konnten keine überzeugenden Gründe festgestellt werden, Trolley-Probleme oder andere Gedankenexperimente zu sensiblen Themen im Unterricht nicht zu behandeln, wobei die Auswahl der Gedankenexperimente

natürlich immer unter Berücksichtigung der Erfahrungen und Interessen der Schüler*innen zu treffen ist. Eine kritische Auseinandersetzung mit den Gedankenexperimenten unter Berücksichtigung des argumentativen Kontexts, in dem das Gedankenexperiment eine Rolle spielt, ist dabei notwendig. Zudem wurde in Kapitel 3 erörtert, weshalb die Verwendung von Gedankenexperimenten im Unterricht gewinnbringend sein kann. Dabei konnte festgestellt werden, dass Gedankenexperimente den Unterricht beleben können, den Schüler*innen den Einstieg in die Philosophie und die Ethik erleichtern und ihnen auf einer persönlichen Ebene neue Erfahrungen und Erkenntnisse ermöglichen können. Auch wenn die Kritikpunkte an Gedankenexperimenten nicht vernachlässigt werden dürfen und im Unterricht thematisiert werden sollten, zeigen diese positiven Aspekte das große Potential von Gedankenexperimenten und deren Einsatz im Unterricht.

Der fachdidaktische Einsatz von Gedankenexperimenten wurde in Kapitel 4 behandelt, wobei untersucht wurde, welche Möglichkeiten es gibt, um Gedankenexperimente mit den Schüler*innen durchzuführen und zu entwerfen. Verschiedene Modelle und Theorien, die in diesem Kapitel vorgestellt wurden, konnten in Kapitel 6 für die Unterrichtsplanungen herangezogen werden. Hervorgehoben wurde dabei auch immer wieder der Einsatz weiterer Methoden, die als Ergänzung zum Gedankenexperiment dienen. Besonders das Gespräch mit den Schüler*innen sollte in Kombination mit der Auseinandersetzung eines Gedankenexperiments geführt werden, um die Schüler*innen bestmöglich unterstützen zu können, was auch im Rahmen der Unterrichtsplanungen berücksichtigt wurde.

Nach diesem allgemeinen Teil zum Einsatz von Gedankenexperimenten im Unterricht wurden in Kapitel 5 drei Gedankenexperimente aus dem Bereich der Angewandten Ethik vorgestellt und anhand der Erkenntnisse aus Kapitel 2 in Bezug auf ihren Aufbau, ihre Funktionen und ihre Ziele charakterisiert. Im Rahmen dieser Auseinandersetzung mit den einzelnen Gedankenexperimenten aus der Medizin-, der Sozial- und der Umweltethik wurden insbesondere die Kritikpunkte an den Gedankenexperimenten ausführlich behandelt, da diesen auch im Rahmen der Unterrichtsplanungen in Kapitel 6 eine entscheidende Rolle zukommt.

Die drei Gedankenexperimente und deren Kritikpunkte wurden in Kapitel 6 für die Konzeption von Unterrichtsstunden verwendet. Zudem wurden die Erkenntnisse des allgemeinen Teils über ethische Gedankenexperimente und deren fachdidaktischen Einsatz in der Konzeption der Unterrichtseinheiten berücksichtigt. Zürchers Modell, welches die Bearbeitung eines Gedankenexperiments im Unterricht in sieben Schritten beschreibt, wurde für die Auseinandersetzung mit den drei Gedankenexperimenten im Unterricht herangezogen, da es

eine kritische Auseinandersetzung mit den Gedankenexperimenten vorschlägt und sich dadurch besonders eignet, um eine moralische Frage von unterschiedlichen Seiten zu betrachten, um so zu einem begründeten Urteil zu gelangen. Die Schüler*innen werden in den Unterrichtsstunden mit verschiedenen Argumenten und Positionen, Kritikpunkten und Erwiderungen konfrontiert und sollen dadurch angeregt werden, sich selbständig ein Urteil zu bilden und dieses vor anderen auch begründen zu können. Der Einsatz von Gedankenexperimenten in Kombination mit anderen Methoden und Sozialformen könnte dadurch einen wesentlichen Beitrag zur Förderung der Urteilskompetenz von Schüler*innen leisten. Dabei ist zu betonen, dass die Urteilskompetenz eng mit anderen Teilbereichen der moralischen Kompetenz verknüpft ist, welche in den Unterrichtsplanungen ebenfalls berücksichtigt wurden. So steht die Argumentierkompetenz insbesondere in der Dilemmadiskussion zum Geigerbeispiel sowie in der Auseinandersetzung mit Singers Argument zur Begründung einer globalen Hilfspflicht im Vordergrund. Die Kommunikationskompetenz wurde insbesondere durch die Diskussionen moralischer Fragen in Kleingruppen versucht zu fördern, beispielsweise durch die Diskussion zu Routleys „Der letzte Mensch“. Zudem konnte die Selbstwahrnehmungskompetenz durch die Reflexionen und die Auseinandersetzung mit den eigenen intuitiven Urteilen unterstützt werden, ebenso wie die Fremdwahrnehmungskompetenz durch den Austausch mit anderen Schüler*innen und die Auseinandersetzung mit deren intuitiven Urteilen, Begründungen und Argumenten für ihre Positionen berücksichtigt wurde. Ein weiterer Fokus wurde in den Unterrichtskonzeptionen auf die Reflexionsphasen gelegt, die die Schüler*innen zum Nachdenken über das Gedankenexperiment und dessen Auswirkungen auf ihre persönlichen Haltungen und Handlungen anregen sollen. In Bezug auf die Forschungsfrage kann abschließend festgehalten werden, dass die Methode des ethischen Gedankenexperiments unter Berücksichtigung der Teilbereiche moralischer Kompetenz und der von den Schüler*innen durchgeführten Reflexionen in Bezug auf ihre Urteile sowie ihr Handeln einen Beitrag dazu leisten kann, die Schüler*innen in ihrer Urteilsbildung und -begründung in Fragen der Angewandten Ethik zu unterstützen.

Wie bereits im Resümee des letzten Kapitels deutlich gemacht wurde, darf man sich von den drei Unterrichtsstunden aber auch keine Wunder erhoffen. Deren Erfolg ist abhängig von vielen anderen Faktoren und bedarf einer Einbettung in ein Gesamtkonzept, das ethische Fragen in der Schule auch fächerübergreifend immer wieder aufgreift. Das Potential von Gedankenexperimenten, sich mit einer Fragestellung vorübergehend aus einer anderen Perspektive zu beschäftigen und daraus neue Erkenntnisse zu gewinnen, soll in diesem Zusammenhang aber nochmals betont werden. So konnten im Rahmen dieser Arbeit auch viele

verschiedene Gründe festgestellt werden, die für einen Einsatz von Gedankenexperimenten im Unterricht sprechen. Mehrere dieser Vorteile werden im folgenden Zitat von Freese nochmals deutlich.

[M]it einem einmaligen Durchspielen sind die wenigsten von ihnen [Gedankenexperimenten] abgetan; einige lassen den Gedankenspieler auf lange Zeit nicht los, andere wieder erschließen sich erst nach mehrmaligen Anläufen. Der Lohn der damit verbundenen Mühe ist die Freude an der eigenen Denk- und Phantasietätigkeit, die Erfahrung der inneren Freiheit, eine größere geistige Beweglichkeit und allmähliche Immunisierung gegen erstarrte Denk- und Meinungsroutinen, gegen Konformismus und Indoktrination.⁴⁶⁵

Wenn die Unterrichtsplanungen dieser Arbeit einen Beitrag zu dieser „Immunisierung gegen erstarrte Denk- und Meinungsroutinen, gegen Konformismus und Indoktrination“⁴⁶⁶ leisten können und Schüler*innen darin bestärken können, sich ihre eigenen begründeten Urteile zu bilden, wurde eines der Ziele dieser Arbeit erfüllt. Abschließend möchte ich Sie bitten, sich nochmals in die Lage der Lehrperson zu versetzen, deren Jugendliche bald in die Zeitmaschine steigen werden. Könnte der Einsatz von Gedankenexperimenten den Schüler*innen dabei helfen, sich auf eine ungewisse Zukunft besser vorzubereiten? Vielleicht können Sie durch diesen kurzen Perspektivenwechsel selbst feststellen, wie dieser für die Schüler*innen von Vorteil sein kann.

⁴⁶⁵ Freese, *Abenteuer im Kopf: Philosophische Gedankenexperimente*, 34–35.

⁴⁶⁶ Freese, 35.

8 Literaturverzeichnis

- Ach, Johann S. „Autonomie und Lebensschutz. Moralische Probleme am Beginn menschlichen Lebens“. In *Grundkurs Ethik 2. Anwendungen*, 23–48. Paderborn: Mentis, 2011.
- Altman, Matthew C. *Kant and applied ethics. The use and limits of Kant's practical philosophy*. Hoboken, New Jersey: Wiley, 2011.
- Antony, Louise. „Different voices or perfect storm: Why are there so few women in philosophy?“ *Journal of Social Philosophy* 43, Nr. 3 (2012): 227–55.
- Beauchamp, Tom L., und James F. Childress. *Principles of biomedical ethics*. Oxford: Oxford University Press, 2013.
- Bertram, Georg. *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch*. Stuttgart: Reclam, 2012.
- Birnbacher, Dieter. *Verantwortung für zukünftige Generationen*. Stuttgart: Reclam, 1988.
- Bleisch, Barbara. „Armut und Hunger“. In *Handbuch Angewandte Ethik*, herausgegeben von Ralf Stoecker, Christian Neuhäuser, und Marie-Luise Raters, 317–22. Stuttgart [u.a.]: Metzler, 2011.
- Brun, Georg. „Thought experiments in ethics“. In *The Routledge Companion to Thought Experiments*, herausgegeben von Michael T. Stuart, Yiftach J. H. Fehige, und James Robert Brown, 195–210. Abingdon/New York: Routledge, 2018.
- Brüning, Barbara. „Arten und Funktionen von Gedankenexperimenten“. In *Philosophieren mit Gedankenexperimenten 2*, herausgegeben von Martina Peters und Jörg Peters, 61–68. Hamburg: Felix Meiner, 2020.
- Buckwalter, Wesley, und Stephen Stich. „Gender and philosophical intuition“. In *Experimental Philosophy*, herausgegeben von Joshua Knobe und Nichols Shaun, 307–46. New York: Oxford University Press, 2014.
- Burkard, Anne. *Intuitionen in der Ethik*. Münster: mentis, 2012.
- Callenbach, Ernest. *Ökotopia. Notizen und Reportagen von William Westen aus dem Jahr 1999*. Berlin: Rotbuch, 1978.

- Carter, Alan. „Projectivism and the last person argument“. *American Philosophical Quarterly* 41, Nr. 1 (2004): 51–62.
- Cohnitz, Daniel. *Gedankenexperimente in der Philosophie*. Paderborn: Mentis, 2006.
- Dancy, Jonathan. *Moral Reasons*. Oxford: Blackwell, 1993.
- . „The role of imaginary cases in ethics“. *Pacific Philosophical Quarterly* 66 (1985): 141–53.
- Davis, Michael. „Developing and using cases to teach practical ethics“. *Teaching Philosophy* 20, Nr. 4 (1997): 353–85.
- . „Imaginary cases in ethics“. *International Journal of Applied Philosophy* 26, Nr. 1 (2012): 1–17.
- Deffner, Helen. „Peter Singer’s ‚Drowning child problem‘ -An analogy analysis“. *University of Leipzig*, Nr. August (2017): 1–9.
- Descartes, René. *Meditationes de prima philosophia/Meditationen über die Erste Philosophie*. Herausgegeben von Gernhart Schmidt. Stuttgart: Reclam, 1986.
- Dietrich, Julia. „Grundzüge ethischer Urteilsbildung. Ein Beitrag zur Bestimmung ethisch-philosophischer Basiskompetenzen und zur Methodenfrage der Ethik“. In *Ethisch-philosophische Basiskompetenz*, herausgegeben von Johannes Rohbeck, 65–96. Dresden: Thelem, 2004.
- Emerson, Ralph Waldo. *The gospel of Emerson*. Herausgegeben von Newton Dillaway. Reading, Massachusetts: Newton Dillaway books, 1940.
- Engels, Helmut. „Gedankenexperimente“. In *Handbuch Philosophie und Ethik Band I: Didaktik und Methodik*, herausgegeben von Julian Nida-Rümelin, Irina Spiegel, und Markus Tiedemann, 187–96. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2017.
- . „Nehmen wir an...“ *Das Gedankenexperiment in didaktischer Absicht*. Weinheim [u.a.]: Beltz, 2004.
- Fahy, Gregory M. „The quality of confusion: Pragmatist ideals and aporia“. *Teaching Philosophy* 29, Nr. 4 (2006): 307–25.
- FAO, IFAD, UNICEF, WPF, und WHO. „The state of food security and nutrition in the world 2020. Transforming food systems for affordable healthy diets“. Rom, 2020.

- Fenner, Dagmar. *Einführung in die Angewandte Ethik*. Tübingen: Francke, 2010.
- Fisher, Andrew, und Jonathan Tallant. *How to get philosophy students talking. An instructor's toolkit*. Milton: Routledge, 2015.
- Franzen, Henning. „Ethik“. In *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts*, herausgegeben von Peter Zimmermann und Jonas Pfister, 81–99. Bern: Haupt, 2016.
- Freese, Hans-Ludwig. *Abenteuer im Kopf: Philosophische Gedankenexperimente*. Weinheim Berlin: Beltz, Quadriga, 1995.
- Gähde, Ulrich. „Zur Funktion ethischer Gedankenexperimente“. In *Wirtschaftsethische Perspektiven V*, 183–206, 2000.
- Geiß, Paul Georg. „Das Gedankenexperiment“. In *Philosophieren mit Gedankenexperimenten*, herausgegeben von Martina Peters und Jörg Peters, 27–46. Hamburg: Felix Meiner, 2020.
- Grajner, Martin. „Gedankenexperimente, Experimentelle Philosophie und Philosophische Expertise“. In *Experimentelle Philosophie und Philosophiedidaktik*, herausgegeben von Johannes Rohbeck, 26–43. Dresden: w.e.b., 2014.
- Graumann, Sigrid. „Schwangerschaftsabbruch und Empfängnisverhütung“. In *Handbuch Angewandte Ethik*, herausgegeben von Ralf Stoecker, Christian Neuhäuser, und Marie-Luise Raters, 419–24. Stuttgart [u.a.]: Metzler, 2011.
- Grey, William. „Last man arguments“. *The Encyclopedia of Environmental Ethics and Philosophy* 2 (2009): 40–41.
- Haney, Craig, Curtis Banks, und Philip Zimbardo. „Interpersonal dynamics in a simulated prison“. *International Journal of Criminology and Penology* 1 (1973): 69–97.
- Huxley, Aldous. *Brave New World*. New York: Harper Brothers, 1932.
- Jackson, M. W. „The Gedankenexperiment method of ethics“. *The Journal of Value Inquiry* 26, Nr. 4 (1992): 525–35.
- Kallhoff, Angela. „Plants in ethics: Why flourishing deserves moral respect“. *Environmental values* 23, Nr. 6 (2014): 685–700.
- . „The flourishing of plants: A neo-Aristotelian approach to plant ethics“. In *Plant Ethics*, herausgegeben von Angela Kallhoff, Maria Schörgenhumer, und Marcello Di Paola, 51–58. Abingdon/New York: Routledge, 2018.

- Karnein, Anja. „Putting fairness in its place: why there is a duty to take up the slack“. *The Journal of Philosophy* cxi, Nr. 11 (2014): 593–607.
- Kenngott, Eva-Maria. „Ethik im Unterricht“. In *Handbuch Angewandte Ethik*, herausgegeben von Ralf Stoecker, Christian Neuhäuser, und Marie-Luise Raters, 215–18. Stuttgart [u.a.]: Metzler, 2011.
- Körtner, Ulrich. „Das ethische Stichwort“. *Zeitschrift für Evangelische Ethik* 57, Nr. 2 (2013): 289–92.
- Krebs, Angelika. „Natur- und Umweltethik“. In *Handbuch Angewandte Ethik*, herausgegeben von Ralf Stoecker, Christian Neuhäuser, und Marie-Luise Raters, 187–92. Stuttgart [u.a.]: Metzler, 2011.
- Kretz, Lisa. „Debiasing the philosophy classroom“. *Teaching Philosophy* 40, Nr. 1 (2017): 11–35.
- Kuper, Andrew, und Peter Singer. „More than charity. Cosmopolitan alternatives to the “Singer solution”“. *Ethics and International Affairs* 16, Nr. 1 (2002): 107–28.
- Lahmer, Karl, Johann Bruckner, und Gertraud Sachs. *Kernbereiche Ethik 2. Entwürfe zum Leben*. Wien: E. Dörner, 2017.
- Laukötter, Sebastian, und Ludwig Siep. „Internationale Gerechtigkeit. Weltarmut und das Problem des Gerechten Kriegeres“. In *Grundkurs Ethik 2. Anwendungen*, 137–53. Paderborn: Mentis, 2011.
- Leist, Anton. „Ethik der Abtreibung. Ein Überblick“. *Zeitschrift für philosophische Forschung* 45, Nr. 3 (1991): 371–90.
- Lind, Georg. *Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung*. München: Oldenbourg, 2003.
- Lindseth, Anders. *Zur Sache der philosophischen Praxis : Philosophieren in Gesprächen mit ratsuchenden Menschen*. Freiburg/München: Karl Alber, 2005.
- Mach, Ernst. „Über Gedankenexperimente“. *Zeitschrift für den Physikalischen und Chemischen Unterricht* 10, Nr. 1 (1897): 1–5.
- Markoč, Anton. „Draining the pond: why Singer’s defense of the duty to aid the world’s poor is self-defeating“. *Philosophical Studies* 177, Nr. 7 (2020): 1953–70.

- Martena, Laura. „Thinking inside the box. Concerns about trolley problems in the ethics classroom“. *Teaching Philosophy* 41, Nr. 4 (2018): 381–406.
- McNulty, Mike. „Teaching applied ethics effectively“. *Teaching Philosophy* 21, Nr. 4 (1998): 361–71.
- Moulton, Janice. „Duelism in Philosophy“. *Teaching philosophy* 3, Nr. 4 (1980): 419–33.
- Nadelhoffer, Thomas, und Eddy Nahmias. „Polling as pedagogy. Experimental philosophy as a valuable tool for teaching philosophy“. *Teaching Philosophy* 31, Nr. 1 (2008): 39–58.
- Nozick, Robert. *Anarchie, Staat, Utopia*. München: Olzog, 2011.
- Ogien, Ruwen. *Human kindness and the smell of warm croissants. An introduction to ethics*. New York: Columbia University Press, 2015.
- Patten, Alan. „Should we stop thinking about poverty in terms of helping the poor?“ *Ethics and International Affairs* 19, Nr. 1 (2005): 19–27.
- Pauer-Studer, Herlinde. *Einführung in die Ethik*. Wien: Facultas.WUV, 2010.
- Peters, Martina, und Jörg Peters. *Philosophieren mit Gedankenexperimenten*. Hamburg: Felix Meiner, 2020.
- Peterson, Martin, und Per Sandin. „The last man argument revisited“. *Journal of Value Inquiry* 47, Nr. 1–2 (2013): 121–33.
- Pfeifer, Volker. *Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine einer integrativen Wertevermittlung*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag, 2013.
- Pogge, Thomas. „World poverty and human rights“. *Ethics and International Affairs* 19, Nr. 1 (2005): 1–7.
- Routley, Richard. „Is there a need for a new, an environmental ethic?“ *Proceedings of the 15th World Congress of Philosophy* 1 (1973): 205–10.
- Routley, Richard, und Val Routley. „Human chauvinism and environmental ethics“. In *Environmental Philosophy*, herausgegeben von Don S. Mannison, Michael A. McRobbie, und Richard Sylvan, 96–189. Canberra: Australian National University: Department of Philosophy, Research School of Social Sciences, 1980.

- Samuelsson, Lars. *The moral status of nature. Reasons to care for the natural world*. Herausgegeben von Sten Lindström und Pär Sundström. *Philosophy*. Umeå: Umeå Universität: Department of Historical, Philosophical and Religious Studies, 2008.
- Satz, Debra. „What do we owe the global poor?“ *Ethics and International Affairs* 19, Nr. 1 (2005): 47–54.
- Searle, John. *Geist, Hirn und Wissenschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1984.
- Singer, Peter. „Famine, affluence, and morality“. *Philosophy & Public Affairs* 1, Nr. 3 (1972): 229–43.
- . *Praktische Ethik*. Stuttgart: Reclam, 2013.
- . „The drowning child and the expanding circle: As the world shrinks, so our capacity for effective moral action grows“. *New Internationalist*, Nr. 289 (1997): 28–30.
- Sorensen, Roy A. *Thought experiments*. New York: Oxford University Press, 1992.
- Stangl, Helmut, Thomas Müller, Evelyn Sponer, und Christoph Thoma. *Praxisbuch Ethik 2*. Linz: Veritas, 2018.
- Stangl, Helmut, Thomas Müller, Evelyn Sponer, Christoph Thoma, und Michael Jahn. *Praxisbuch Ethik 1*. Linz: Veritas, 2018.
- Stoecker, Ralf, Christian Neuhäuser, und Marie-Luise Raters. *Handbuch Angewandte Ethik*. Stuttgart [u.a.]: Metzler, 2011.
- Stokes, Patrick. „Philosophy has consequences! Developing metacognition and active learning in the ethics classroom“. *Teaching Philosophy* 35, Nr. 2 (2012): 143–69.
- Thomson, Judith Jarvis. „Eine Verteidigung der Abtreibung“. In *Um Leben und Tod. Moralische Probleme bei Abtreibung, künstlicher Befruchtung, Euthanasie und Selbstmord*, herausgegeben von Anton Leist, 107–31. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1992.
- . „Killing, letting die, and the trolley problem“. *Monist* 59 (1976): 204–17.
- Timmerman, Travis. „Sometimes there is nothing wrong with letting a child drown“. *Analysis* 75, Nr. 2 (2015): 204–12.
- Vitek, William. „Teaching environmental ethics“. *Teaching Philosophy* 15, Nr. 2 (1992): 151–73.

- Walsh, Adrian. „A moderate defence of the use of thought experiments in applied ethics“. *Ethical Theory and Moral Practice* 14, Nr. 4 (2011): 467–81.
- Wieland, Jan Willem, und Matthijs Endt. „Analysing thought experiments“. *Teaching Philosophy* 40, Nr. 3 (2017): 367–83.
- Wood, Allen. „Humanity as end in itself“. In *On what matters*, herausgegeben von Derek Parfit, 58–82. Oxford: Oxford University Press, 2011.
- Woodcock, Scott. „Pedagogy and people-seeds: Teaching Judith Jarvis Thomson’s ‚A Defense of Abortion‘“. *Teaching Philosophy* 28, Nr. 3 (2005): 213–35.
- Worley, Peter. „If it, anchor it, open it up. A closed, guided questioning technique“. In *The Socratic handbook. Dialogue methods for philosophical practice*, herausgegeben von Michael Noah Weiss, 131–49. Wien: LIT Verlag, 2015.
- Zürcher, Tobias. „Gedankenexperimente“. In *Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts*, herausgegeben von Peter Zimmermann und Jonas Pfister, 313–30. Bern: Haupt, 2016.

Internetquellen

Bundes-ARGE Ethik. „Lehrplanentwurf ETHIK (2020)“. Zugriffen 17. Jänner 2021.

https://fewd.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/inst_ethik_wiss_dialog/Bundes-ARGE_Ethik_2019.11.22_Lehrplan_Ethik_2020_191113_Entwurf.pdf.

Bundes-ARGE Ethik. „Lehrplan für den Schulversuch ETHIK (2017)“. Zugriffen 17.

Jänner 2021. [https://arge-ethik.tsn.at/sites/arge-ethik.tsn.at/files/upload/Lehrplan für den Schulversuch Ethik 1.3.2017.pdf](https://arge-ethik.tsn.at/sites/arge-ethik.tsn.at/files/upload/Lehrplan_für_den_Schulversuch_Ethik_1.3.2017.pdf).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. „Ausrollung von Ethik in der Sekundarstufe II“. Zugriffen 17. Jänner 2021.

<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/ethik.html><https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/ethik.html>.

Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort. „Gesamte Rechtsvorschrift für Strafgesetzbuch“. Zugriffen 17. Jänner 2021.

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10002296>.

Filosofix. „Geiger“. SRF Kultur. Zugriffen 17. Jänner 2021.

https://www.youtube.com/watch?v=8lZCmSZhIPo&ab_channel=SRFKultur.

———. „Kind im Teich“. SRF Kultur. Zugriffen 17. Jänner 2021.

https://www.youtube.com/watch?v=7bwM_atwgye&ab_channel=SRFKultur.

Verein Ethik für ALLE. „Ethik für alle“. Zugriffen 17. Jänner 2021.

<https://www.ethikfueralle.at/>.

9 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

ABBILDUNG 1: BEGRIFF DER ETHIK	75
ABBILDUNG 2: TEILBEREICHE DER MORALISCHEN KOMPETENZ	114
TABELLE 1: GEDANKENEXPERIMENTE IM ENGEN UND WEITEN SINN	18
TABELLE 2: THEORETISCHE EINORDNUNG DER DREI BEHANDELTEN GEDANKENEXPERIMENTE	73
TABELLE 3: ERSTE UNTERRICHTSSTUNDE ZUM GEDANKENEXPERIMENT "DER BEWUSSTLOSE GEIGER"	121
TABELLE 4: ZWEITE UNTERRICHTSSTUNDE ZUM GEDANKENEXPERIMENT "DER BEWUSSTLOSE GEIGER"	122
TABELLE 5: ERSTE UNTERRICHTSSTUNDE ZUM GEDANKENEXPERIMENT "KIND IM TEICH"	135
TABELLE 6: ZWEITE UNTERRICHTSSTUNDE ZUM GEDANKENEXPERIMENT "KIND IM TEICH"	136
TABELLE 7: ERSTE UNTERRICHTSSTUNDE ZUM GEDANKENEXPERIMENT "DER LETZTE MENSCH"	147
TABELLE 8: ZWEITE UNTERRICHTSSTUNDE ZUM GEDANKENEXPERIMENT "DER LETZTE MENSCH"	148

10 Anhang

10.1 Der bewusstlose Geiger

10.1.1 Originaltext für Einsatz im Unterricht

[...] jetzt möchte ich Sie bitten, sich folgendes vorzustellen. Sie wachen morgens auf und finden sich in einem Bett liegend, Kopf an Kopf mit einem bewußtlosen Geiger. Einem berühmten bewußtlosen Geiger. An ihm wurde eine bedrohliche Nierenkrankheit diagnostiziert, und die Gesellschaft der Freunde der Musik hat alle verfügbaren Patientenunterlagen durchsucht und herausgefunden, daß allein Sie die richtige Blutgruppe haben, um helfen zu können. Sie hat Sie deshalb gekidnappt, und letzte Nacht wurde der Blutkreislauf des Geigers an den Ihren angeschlossen, so daß Ihre Nieren dazu benutzt werden können, Gift ebenso aus seinem wie aus Ihrem Blut herauszuziehen. Der Krankenhausdirektor sagt jetzt zu Ihnen: „Sehen Sie, wir bedauern sehr, daß Ihnen die Gesellschaft der Freunde der Musik das angetan hat – wir hätten es nie erlaubt, wenn wir davon gewußt hätten. Aber sie haben es eben getan, und jetzt ist der Geiger an Sie angeschlossen. Sie abzukoppeln würde bedeuten, ihn zu töten. Aber keine Angst, es handelt sich nur um neun Monate. Nach dieser Zeit wird er sich von seinem Leiden erholt haben und kann ohne Gefahr von Ihnen abgekoppelt werden.“ Ist Ihnen unter dem Gesichtspunkt der Moral auferlegt, sich in diese Situation zu fügen? Es wäre zweifellos ausgesprochen nett von Ihnen, wenn Sie es täten, von großer Freundlichkeit. Aber *müssen* Sie sich fügen? Wie, wenn es nicht neun Monate, sondern neun Jahre wären? Oder noch länger? Wie, wenn der Krankenhausdirektor sagte: „Wirklich Pech, muß ich sagen, aber jetzt müssen Sie den Rest Ihres Lebens im Bett verbringen, der Geiger an Sie angeschlossen. Denn rufen Sie sich folgendes in Erinnerung. Alle Personen haben ein Lebensrecht, und Geiger sind Personen. Zugegeben, Sie haben ein Recht, zu entscheiden, was in und mit Ihrem Körper geschieht, aber das Lebensrecht einer Person wiegt stärker als Ihr Recht, zu entscheiden, was in und mit Ihrem Körper geschieht. Deshalb können Sie nie mehr von ihm abgekoppelt werden.“ [...] ⁴⁶⁷

Betrachten wir erneut das Beispiel mit Ihnen und dem Geiger. Da liegen Sie, im Bett neben dem Geiger, und der Krankenhausdirektor sagt: „Es ist wirklich eine grauenhafte Geschichte, und ich leide mit Ihnen, aber, sehen Sie, durch diese Prozedur werden Ihre Nieren außergewöhnlich stark belastet, und Sie werden innerhalb eines Monats sterben. Aber Sie *müssen dennoch* hierbleiben. Denn Sie abzukoppeln würde direktes Töten des Geigers bedeuten, und das ist Mord, und Mord ist nicht erlaubt.“ Wenn irgendetwas in der Welt zutrifft,

⁴⁶⁷ Thomson, „Eine Verteidigung der Abtreibung“, 108–9.

so das, daß Sie keinen Mord begehen, nicht etwas Unerlaubtes tun, wenn Sie hinter sich greifen und sich von dem Geiger abkoppeln, um Ihr Leben zu retten.⁴⁶⁸

10.1.2 Schwangerschaftsabbruch: Gesetzliche Lage in Österreich

Schwangerschaftsabbruch

§ 96.

(1) Wer mit Einwilligung der Schwangeren deren Schwangerschaft abbricht, ist mit Freiheitsstrafe bis zu einem Jahr oder mit Geldstrafe bis zu 720 Tagessätzen, begeht er die Tat gewerbsmäßig, mit Freiheitsstrafe bis zu drei Jahren zu bestrafen.

(2) Ist der unmittelbare Täter kein Arzt, so ist er mit Freiheitsstrafe bis zu drei Jahren, begeht er die Tat gewerbsmäßig oder hat sie den Tod der Schwangeren zur Folge, mit Freiheitsstrafe von sechs Monaten bis zu fünf Jahren zu bestrafen.

(3) Eine Frau, die den Abbruch ihrer Schwangerschaft selbst vornimmt oder durch einen anderen zuläßt, ist mit Freiheitsstrafe bis zu einem Jahr oder mit Geldstrafe bis zu 720 Tagessätzen zu bestrafen.

Straflosigkeit des Schwangerschaftsabbruchs

§ 97.

(1) Die Tat ist nach § 96 nicht strafbar,

1. wenn der Schwangerschaftsabbruch innerhalb der ersten drei Monate nach Beginn der Schwangerschaft nach vorhergehender ärztlicher Beratung von einem Arzt vorgenommen wird; oder

2. wenn der Schwangerschaftsabbruch zur Abwendung einer nicht anders abwendbaren ersten Gefahr für das Leben oder eines schweren Schadens für die körperliche oder seelische Gesundheit der Schwangeren erforderlich ist oder eine ernste Gefahr besteht, daß das Kind geistig oder körperlich schwer geschädigt sein werde, oder die Schwangere zur Zeit der Schwängerung unmündig gewesen ist und in allen diesen Fällen der Abbruch von einem Arzt vorgenommen wird; oder

⁴⁶⁸ Thomson, 112.

3. wenn der Schwangerschaftsabbruch zur Rettung der Schwangeren aus einer unmittelbaren, nicht anders abwendbaren Lebensgefahr unter Umständen vorgenommen wird, unter denen ärztliche Hilfe nicht rechtzeitig zu erlangen ist.

(2) Kein Arzt ist verpflichtet, einen Schwangerschaftsabbruch durchzuführen oder an ihm mitzuwirken, es sei denn, daß der Abbruch ohne Aufschub notwendig ist, um die Schwangere aus einer unmittelbar drohenden, nicht anders abwendbaren Lebensgefahr zu retten. Dies gilt auch für die in gesetzlich geregelten Gesundheitsberufen tätigen Personen.

(3) Niemand darf wegen der Durchführung eines straflosen Schwangerschaftsabbruchs oder der Mitwirkung daran oder wegen der Weigerung, einen solchen Schwangerschaftsabbruch durchzuführen oder daran mitzuwirken, in welcher Art immer benachteiligt werden.

Schwangerschaftsabbruch ohne Einwilligung der Schwangeren

§ 98.

(1) Wer ohne Einwilligung der Schwangeren deren Schwangerschaft abbricht, ist mit Freiheitsstrafe bis zu drei Jahren, hat die Tat den Tod der Schwangeren zur Folge, mit Freiheitsstrafe von sechs Monaten bis zu fünf Jahren zu bestrafen.

(2) Der Täter ist nach Abs. 1 nicht zu bestrafen, wenn der Schwangerschaftsabbruch zur Rettung der Schwangeren aus einer unmittelbaren, nicht anders abwendbaren Lebensgefahr unter Umständen vorgenommen wird, unter denen die Einwilligung der Schwangeren nicht rechtzeitig zu erlangen ist.⁴⁶⁹

⁴⁶⁹ „Gesamte Rechtsvorschrift für Strafgesetzbuch“, Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort, zugegriffen 12. Jänner 2021, <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10002296>.

10.2 Kind im Teich

10.2.1 Ausschnitte aus dem Originaltext von Singer

I begin with the assumption that suffering and death from lack of food, shelter, and medical care are bad. [...] My next point is this: if it is in our power to prevent something bad from happening, without thereby sacrificing anything of comparable moral importance, we ought, morally, to do it. [...] An application of this principle would be as follows: if I am walking past a shallow pond and see a child drowning in it, I ought to wade in and pull the child out. This will mean getting my clothes muddy, but this is insignificant, while the death of the child would presumably be a very bad thing. The uncontroversial appearance of the principle just stated is deceptive. If it were acted upon, even in its qualified form, our lives, our society, and our world would be fundamentally changed. For the principle takes, firstly, no account of proximity or distance. It makes no moral difference whether the person I can help is a neighbor's child ten yards from me or a Bengali whose name I shall never know, ten thousand miles away. Secondly, the principle makes no distinction between cases in which I am the only person who could possibly do anything and cases in which I am just one among millions in the same position.⁴⁷⁰

Because giving money is regarded as an act of charity, it is not thought that there is anything wrong with not giving. The charitable man may be praised, but the man who is not charitable is not condemned. People do not feel in any way ashamed or guilty about spending money on new clothes or a new car instead of giving it to famine relief. [...] This way of looking at the matter cannot be justified. When we buy new clothes not to keep ourselves warm but to look 'well-dressed' we are not providing for any important need. [...] It follows from what I have said earlier that we ought to give money away, rather than spend it on clothes which we do not need to keep us warm. To do so is not charitable, or generous. [...] On the contrary, we ought to give the money away, and it is wrong not to do so.⁴⁷¹

10.2.2 Übersetzung der Ausschnitte für den Einsatz im Unterricht

Ich beginne mit der Annahme, dass Leid aufgrund von Hunger, fehlendem Schutz und fehlender medizinischer Versorgung schlecht sind. [...] Mein nächster Punkt ist dieser: wenn es in unserer Macht liegt, etwas Schlechtes verhindern zu können, ohne dabei etwas von vergleichbarer moralischer Wertigkeit zu opfern, sind wir moralisch verpflichtet, dies zu tun. [...] Eine

⁴⁷⁰ Singer, „Famine, affluence, and morality“, 231–32.

⁴⁷¹ Singer, 235.

Anwendung dieses Prinzips könnte folgendermaßen aussehen: wenn ich an einem seichten Teich vorbeigehe und ein Kind darin ertrinken sehe, bin ich verpflichtet, in den Teich zu gehen und das Kind herauszuziehen. Das würde bedeuten, dass meine Kleidung schmutzig werden würde, doch dies ist unbedeutend im Vergleich zu dem Tod des Kindes. Die Annahme, dass dieses gerade beschriebene Prinzip unumstritten wäre, ist jedoch irreführend. Wenn wir wirklich nach diesem Prinzip handeln würden, auch in einer eingeschränkten Form, würde sich unser Leben, unsere Gesellschaft und unsere Welt grundlegend verändern. Erstens macht dieses Prinzip keinen Unterschied zwischen Nähe und Distanz. Es macht keinen moralischen Unterschied, ob die Person, der ich helfe, ein Nachbarskind zehn Yards von mir entfernt oder ein bengalisches Kind, dessen Name ich nie erfahren werde, zehntausend Meilen entfernt ist. Zweitens unterscheidet dieses Prinzip nicht zwischen Fällen, in denen ich die einzige Person bin, die helfen könnte und Fällen, in denen ich nur eine unter Millionen Menschen in der selben Position bin.⁴⁷²

Da das Spenden von Geld als ein wohltätiger Akt angesehen wird, denkt man nicht daran, dass etwas falsch daran ist, wenn man nicht spendet. Der wohltätige Mann wird zwar gelobt, der der nicht spendet, wird jedoch nicht verurteilt. Die Leute schämen sich weder, noch fühlen sie sich schuldig, wenn sie ihr Geld für neue Kleidung oder ein neues Auto ausgeben, anstatt es für die Bekämpfung von Hunger zu spenden. [...] Diese Art des Umgangs mit dieser Angelegenheit kann nicht gerechtfertigt werden. Wenn wir neue Kleidung nicht kaufen, um uns warm zu halten, sondern um gut gekleidet auszusehen, erfüllen wir damit kein wichtiges Bedürfnis. [...] Es folgt, was ich vorab schon gesagt habe: dass wir verpflichtet sind, Geld zu spenden, anstatt es für unsere Kleidung auszugeben, die wir nicht brauchen, um uns warm zu halten. Das zu tun ist nicht wohltätig oder großzügig. [...] Im Gegensatz, wir sind verpflichtet, das Geld zu spenden, und es nicht zu tun wäre falsch.⁴⁷³

⁴⁷² Singer, 231–32.

⁴⁷³ Singer, 235.

Gedankenexperiment: Kind im Teich

Wozu sind wir moralisch verpflichtet?

1. Rekonstruiere das Argument von Peter Singer!

--

2. Welche möglichen Einwände gibt es gegen das Argument? Wie könnten diese wiederum zurückgewiesen werden?

Einwände	Erwiderungen

10.3 Der letzte Mensch

10.3.1 Originaltext für Einsatz im Unterricht

The last man (or person) surviving the collapse of the world system lays about him, eliminating, as far as he can, every living thing, animal or plant (but painlessly if you like, as at the best abattoirs). What he does is quite permissible according to basic chauvinism, but on environmental grounds what he does is wrong. Moreover one does not have to be committed to esoteric values to regard Mr. Last Man as behaving badly.⁴⁷⁴

10.3.2 Eigene Formulierung des Gedankenexperiments

Alternativ kann diese Paraphrasierung des Gedankenexperiments für die Abstimmung und die Auseinandersetzung mit Routleys Argument herangezogen werden:

Nehmen wir an, nach einer Katastrophe, die die ganze Welt verwüstete, sei nur noch eine Person am Leben. Stellen wir uns weiter vor, diese Person würde nun alle noch lebenden Tiere und Pflanzen umbringen. Sie würde dies zwar schmerzlos tun, die Tier- und Pflanzenwelt würde dadurch jedoch zerstört werden. Ist diese Verhaltensweise des letzten Menschen auf der Erde moralisch falsch?

10.3.3 Fragen für die Gruppenarbeit

1. Einigen wir uns vorübergehend darauf, dass die Zerstörung der Tier- und Pflanzenwelt des letzten Menschen moralisch falsch war. Bedeutet dies, dass man der Natur einen moralischen Wert zuschreiben muss? Oder gibt es auch andere Gründe, die erklären können, weshalb der letzte Mensch moralisch falsch gehandelt hat?
2. Wie würden eurer Meinung nach Vertreter*innen der Tugendethik, der Deontologie und des Utilitarismus auf das zerstörerische Verhalten des letzten Menschen reagieren?
3. Vergleicht das Gedankenexperiment von Routley mit euren eigenen Versionen. Welche Konsequenzen könnten wir aus den unterschiedlichen Versionen für unseren Umgang mit der Natur ableiten?

⁴⁷⁴ Routley, „Is there a need for a new, an environmental ethic?“, 207.

11 Abstract

In dieser Arbeit steht der fachdidaktische Einsatz ethischer Gedankenexperimente im Vordergrund, wobei untersucht wird, inwiefern Lehrpersonen durch den Einsatz dieser Methode die Schüler*innen in ihrer Urteilsbildung und -begründung in Bezug auf Fragen der Angewandten Ethik unterstützen können. Ein Schwerpunkt dieser Arbeit liegt auf der theoretischen Auseinandersetzung mit den häufig vorgebrachten Kritikpunkten an ethischen Gedankenexperimenten, welche sich unter anderem auf die mangelnde Verlässlichkeit moralischer Intuitionen, auf die wenig detailliert beschriebenen Szenarien sowie auf die fragliche Anwendbarkeit der Gedankenexperimente auf reale Fälle beziehen. Die Kritikpunkte werden in Bezug auf deren Bedeutung für die Fachdidaktik diskutiert, wobei auch die Möglichkeiten, die der Einsatz von Gedankenexperimenten im Unterricht bietet, hervorgehoben werden. Im Rahmen der Arbeit werden außerdem verschiedene Theorien und Modelle für den Einsatz und das Entwerfen von Gedankenexperimenten im Unterricht untersucht, die auch in den Unterrichtsplanungen in dieser Arbeit berücksichtigt werden. Drei Gedankenexperimente aus dem Bereich der Angewandten Ethik (Judith Jarvis Thomsons „Der bewusstlose Geiger“, Peter Singers „Kind im Teich“ sowie Richard Routleys „Der letzte Mensch“) werden unter Berücksichtigung der häufig vorgebrachten Kritikpunkte diskutiert und anschließend im praktischen Teil dieser Arbeit für die Planung von Unterrichtsstunden herangezogen. Im Rahmen der Unterrichtsplanungen werden mehrere Teilbereiche moralischer Kompetenz berücksichtigt, welche in der Auseinandersetzung mit den Gedankenexperimenten und deren Kritikpunkten gefördert werden sollen. Zudem wird in den Planungen der Unterrichtsstunden ein Schwerpunkt auf die Reflexionen der Schüler*innen in Bezug auf ihre Urteile und ihr Verhalten gelegt. Unter diesen Gesichtspunkten kann die Auseinandersetzung mit ethischen Gedankenexperimenten im Unterricht einen Beitrag dazu leisten, die Schüler*innen in ihrer Urteilsbildung und -begründung in Bezug auf Fragen der Angewandten Ethik zu unterstützen.