

Studienkurs
Ethik

Martin Düchs | Sebastian Meisel | Sarah Weichlein [Hrsg.]

Klassiker der Ethik

2. Auflage



Nomos

Studienkurs Ethik

Lehrbuchreihe für Studierende der Ethik, Philosophie, Theologie und Religionswissenschaften an Universitäten und Hochschulen.

Wissenschaftlich fundiert und in verständlicher Sprache führen die Bände der Reihe unter anderem in verschiedene Bereichsethiken und ethische Fragestellungen ein. Die Bände vermitteln die grundlegenden Studieninhalte. Die konsequente Problemorientierung und die didaktische Aufbereitung der einzelnen Kapitel erleichtern den Zugriff auf die fachlichen Inhalte. Bestens geeignet zur Prüfungsvorbereitung u. a. durch Zusammenfassungen, Diskussions-, und Verständnisfragen, weiterführende Literaturhinweise sowie Schaubilder und thematische Querweise.

Martin Düchs | Sebastian Meisel | Sarah Weichlein [Hrsg.]

Klassiker der Ethik

2., vollständig aktualisierte und erweiterte Auflage



Nomos



Onlineversion
Inlibra

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-7560-3286-0 (Print)

ISBN 978-3-7489-6671-5 (ePDF)

2., vollständig aktualisierte und erweiterte Auflage 2026

© Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2026. Gesamtverantwortung für Druck und Herstellung bei der Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. Alle Rechte, auch die des Nachdrucks von Auszügen, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung, vorbehalten. Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Vorwort

Die *Klassiker der Ethik* erscheinen bereits nach vier Jahren im neuen Gewand und in aktualisierter Version. Bei allem positiven Zuspruch zum Sammelband für den dies zu sprechen scheint, muss man sich die Frage stellen, ob man im 21. Jahrhundert noch mit der Bezeichnung „Klassiker“ arbeiten kann oder ob „Kanonisierungsprozessen“ nicht aktiv entgegengewirkt werden müsste, um die Diversität wissenschaftlicher Theorien zu steigern. Um in dieser Frage zu mehr Stringenz zu kommen, wird den in den einzelnen Beiträgen erläuterten Texten eine didaktische Einleitung vorangestellt, die neben der Frage nach dem Status des „Kanonischen“ und „Klassischen“ vor allem die allgemeine Diskussion um den Stellenwert ethischer Kompetenzen aufnimmt, ohne dieses Thema jedoch erschöpfend behandeln zu können – auch weil die Stoßrichtung des Sammelbandes eine andere sein soll: fundierte Einführungen in und kompakte Darstellungen von ausgewählten Texten ethischer Theorien zu geben, die dadurch nicht nur verstanden werden können, sondern zur weiterführenden Auseinandersetzung mit ethischen Fragestellungen anregen.

Aus handlungspraktischer Sicht lautet die Frage, die zu stellen wäre: Was ist (ethisch) geboten? Denn die Grundfrage der Ethik überhaupt ist mit Kant: Was soll ich tun?¹ Die in diesem Band versammelten und ausgelegten Texte stellen alle diese Frage in verschiedener Variation, wobei die Kantianische nur eine ethische Theorie unter vielen ist, die in diesem Band von Prof. Huber (München) anhand der *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* und Prof. Schweidler (Eichstätt-Ingolstadt) zur *Praktischen Vernunft* erläutert wird. Diese inhärent normative Dimension ist daneben bei den im Sammelband vertretenen griechischen Philosophen Platon und Aristoteles vorhanden, wobei ersterer mit den Dialogen *Politeia* und *Gorgias* von Prof. Christian Schäfer (Bamberg) und die *Nikomachische Ethik* von Prof. Hübner (Halle) ausgelegt werden. Die Frage nach Maßstäben für ethisches Handeln stellt sich aber vielleicht zuerst und in der dringlichsten Form in der Antike als Erweiterung eines umfassenden und metaphysischen Denkens über das Wesen des Menschen selbst. Dieses Denken fand bei Thomas von Aquin seinen Höhepunkt in der mittelalterlichen Philosophie und prägte das philosophische Nachdenken über Ethik über Jahrhunderte. Erläutert werden die zentralen Stellen der *Summa Theologiae* von Prof. Schönberger (Regensburg).

1 Neben den bekannten anderen drei Fragen im Rahmen der Abhandlung „Begriff von der Philosophie überhaupt“: „Was kann ich wissen?“, „Was darf ich hoffen?“ und „Was ist der Mensch?“ (vgl. Log, AA IX, 25).

Aber auch mit Blick in die Moderne, repräsentiert durch Exponenten wie Thomas Hobbes, dessen *Leviathan* von Prof. Jörn Müller (Würzburg) interpretiert wird, bleibt dieses Fragen präsent, in Form von Analysen und Reflexionen der Bedingungen des menschlichen Zusammenlebens. Diese werden auch von John Stuart Mill verhandelt, dessen *Utilitarismus* von Prof. Fröhlich (Regensburg) präsentiert wird. Die Frage nach menschlicher Gemeinschaft lässt sich nicht unabhängig von der Frage der Gerechtigkeit, des Friedens und des menschlichen Übereinkommens denken – Prinzipien, die heute ebenso diskussionswürdig und aktuell sind, wie zu den Zeiten, in denen die originalen Werke geschrieben wurden. Es ist vor allem der Bedeutung Immanuel Kants zuzuschreiben, der in diesem Sammelband mit den genannten zwei Werken vertreten ist, die verschiedenen Ansätze innerhalb eines holistischen philosophischen Ansatzes zusammenzudenken – Ethik kann nicht ohne erkenntnistheoretische Grundlagen gedacht werden und sie kann nicht ohne den Menschen als vernünftiges Wesen existieren. Damit ist Ethik mithin notwendig auch eine Lehre des Sozialen und unseres menschlichen Umgangs und damit eine Frage der Gerechtigkeit. Dieser Weg lässt sich weiterverfolgen über die modernen Ansätze der Gerechtigkeitstheorie bei John Rawls – *A Theory of Justice* wird ausgelegt von Dr. Funk (Ulm).

Wir freuen uns, dass wir neben diesen vorher vertretenen Texten auch zwei neue Beiträge vorstellen können, die den „Kanon“ weiter diversifizieren und auch einen Blick auf die gegenwärtigen ethischen Debatten werfen. Zum einen ist dies das ethische Werk von Philippa Foot, besprochen von PD Dr. Hähnel (Bremen), die nicht nur an Aristoteles' Tugendethik anknüpft, sondern den Faden der Frage nach dem moralisch und natürlich Guten weiterspinnt. Ethisches Denken und Urteilen findet sich vor allem in konkreten Anwendungssituationen wieder, so besonders in der Medizinethik. Deshalb hat die Prinzipienethik von Beauchamp und Childress, erläutert von Prof. Düchs (St. Pölten), Eingang in diese Neuauflage gefunden. Dieser Beitrag fügt den metaethischen Theorien eine eher bereichsspezifische hinzu, die jedoch in einem zentralen ethischen Gebiet angesiedelt ist und darüber hinaus übertragbar auf weitere Bereiche ist. Damit wird in dieser Hinsicht eine wichtige Lücke geschlossen.

Die vorangehenden Beiträge sind weitestgehend deckungsgleich zur 1. Auflage, allein orthographische und grammatikalische Anpassungen wurden an wenigen Stellen vorgenommen. Die Einrahmung durch kurze Abstracts und abschließende Leitfragen werden beibehalten, so dass der Sammelband seinen Charakter als Studienbuch behält. Als solches waren bereits vorherige Auflagen intendiert, aber nun wird dies durch den Umzug in die Reihe „Studienkurs

Ethik“ noch deutlicher. „Die Klassiker der Ethik“ fungieren als Nachschlagewerk und als Hilfestellung zur Prüfungsvorbereitung für Studierende, zur Unterrichtsvorbereitung für Lehrpersonen und für alle, die sich intensiver mit Ethik, normativen Theorien und ihren Grundlagen beschäftigen wollen.

Wir wünschen in diesem Sinne viel Freude und Anregung bei der Lektüre und bedanken uns bei allen Beitragenden sowie dem Lektor des Nomos Verlages, Herr PD Dr. Hähnel, und der Reihenbeauftragten, Frau Valeri.

Die Herausgebenden

M. D.

S. M.

S. W.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	11
1. Didaktische Perspektivierungen zu „Klassiker der Ethik“: Kanon und ethische Kompetenz im 21. Jahrhundert	13
<i>Sebastian Meisel und Sarah Weichlein</i>	
2. Platon: Gorgias	21
<i>Christian Schäfer</i>	
3. Platon: Politeia	41
<i>Christian Schäfer</i>	
4. Aristoteles: Nikomachische Ethik	76
<i>Johannes Hübner</i>	
5. Thomas von Aquin: Quaestionen zur Handlungstheorie Die sittliche Analyse der Handlung bei Thomas von Aquin	100
<i>Rolf Schönberger</i>	
6. Thomas Hobbes: Leviathan	134
<i>Jörn Müller</i>	
7. Immanuel Kant: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten	159
<i>Herbert Huber</i>	
8. Immanuel Kant: Kritik der praktischen Vernunft	184
<i>Walter Schweidler</i>	
9. John Stuart Mill: Utilitarismus	209
<i>Günter Fröhlich</i>	
10. Rawls: Eine Theorie der Gerechtigkeit	242
<i>Jana Katharina Funk</i>	

Inhaltsverzeichnis

11. Philippa Foot: Die Natur des Guten	261
<i>Martin Hähnel</i>	
12. Tom L. Beauchamp und James F. Childress: Prinzipien der Bioethik	275
<i>Martin Düchs</i>	
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	303
Sachregister	307
Personenregister	311

1. Didaktische Perspektivierungen zu „Klassiker der Ethik“: Kanon und ethische Kompetenz im 21. Jahrhundert

Sebastian Meisel und Sarah Weichlein

Schulische Bildung basiert seit jeher auf der Auseinandersetzung mit „Klassikern“. Doch eine definitorische Auseinandersetzung mit dem Begriff „Klassiker“ ist kompliziert, da dieser Terminus in der Literatur- und Kulturwissenschaft sowie in der Philosophie von zentraler Bedeutung ist, aber sehr verschiedene Autor:innen und Werke als „Klassiker“ gelten. Welche Maßstäbe bzw. Kriterien werden angelegt, um zu bestimmen, was ein „Klassiker“ ist und daher in den Kanon aufgenommen werden sollte, bleibt oft unklar. Meist wird der klassische Kanon als Sammlung literarischer oder philosophischer Werke, die als herausragend und einflussreich erachtet werden, definiert. Wer oder was in den Kanon aufgenommen wird, hängt vom Diskurs einer Zeit und seinen Akteur:innen ab, da soziokulturelle Werte und Normen bestimmter Epochen und Diskurse beeinflussen, was als klassisch gilt – teils auch post hoc. Idealerweise sind „Klassiker“ nicht nur Werke, die ihren Wert und ihre Aktualität im Laufe der Zeit bewahrt haben, sondern auch komplexe kulturelle Artefakte, die in verschiedenen Gesellschaften und Epochen neu interpretiert werden und Anknüpfungspunkte für immer neue aktuelle Debatten bieten, sodass sie nicht als allgemeingültige Wahrheiten betrachtet werden, sondern als wichtige Impulse über deren Selektivität man sich bewusst sein muss und dennoch – oder deshalb – auch immer einen Reflexionsraum über allgemeingültige, menschliche Fragen eröffnen.

„Klassiker“ prägen durch ihren Status des Kanonischen dann die nachfolgenden Diskurse und den wissenschaftlichen Betrieb, da sich stets auf sie rückbezogen wird und sie allein durch ihren Status als „klassisch“ gegenüber anderen Werken und Autor:innen höher bewertet und verstärkt konsultiert und zitiert werden. Fraglich ist, wer die Deutungshoheit über Kanonbildungsprozesse und Diskurs hat: Beides bedingt sich wechselseitig und ist von Machtstrukturen, kulturellen Narrativen und sozialen Kontexten beeinflusst. So sind in der abendländischen Philosophiegeschichte wie in anderen Disziplinen die als kanonisch und „klassisch“ geltenden Werke überwiegend von Männern geschrieben und nicht nur andro- sondern oft auch eurozentrisch: Wo Inklusion in

1. Didaktische Perspektivierungen zu „Klassiker der Ethik“

den Kanon geschieht, geschieht Exklusion an anderer Stelle. In der soziologischen Forschung wird im Rahmen von Kanonisierungsprozessen mittlerweile vom Matthäus- und Matilda-Effekt¹ gesprochen, wenn es beispielsweise um die Publikation, Zitation und Zuschreibung von Erkenntnis an Männern und Frauen geht. Die Effekte besagen höheren Erfolg in Form von Aufmerksamkeit an diejenigen, die bereits bekannt sind und ein Ausbleiben oder gar Umwidmen von Beachtung bei denjenigen, die weniger bekannt sind bzw. weiblichen Geschlechts sind. Kanonbildungsprozesse, die bestimmte Werke in den Status der „Klassiker“ befördern, sind also nicht immer transparent und fair.

Doch Transparenz über die Auswahl und Tradierung einer Kanonisierung ist für die Reflexion über die Texte, ihre Auslegung und ihre Auswahl unerlässlich. Gerade unter diesen Gesichtspunkten haben wir uns für eine Neuauflage der „Klassiker der Ethik“ entschieden. Unzweifelhaft gehören die darin vertretenen elf Werke zum zentralen Stoff in Schulen und Universitäten und dienen aufgrund ihrer Überlieferung als eine Basis in der Entwicklung ethischen Denkens. Im institutionellen Rahmen haben Gründe der Verbindlichkeit und Notwendigkeit der Abprüfbarkeit Einfluss auf die Festlegung auf Werke. Damit ist diese Auswahl nicht die einzig denkbare, aber eine gut begründete, wenn es um den folgenden *Kern* als Basis für ethische Diskussion gehen soll: Das Nachdenken über die normativen Bedingungen des menschlichen Zusammenlebens und des subjektiven ethischen Urteils, sowie die damit verbundene Infragestellung unserer gegenwärtigen Bedingungen und Lebensziele mittels multiperspektivischer ethischer Theorien.²

Alle Originalwerke sind in den Beiträgen dieses Sammelbandes fundiert erläutert und didaktisch aufbereitet, weswegen ein weiterer Aspekt der Ethik nun beleuchtet werden soll: Ein ethisches Denken ist auch fast notwendigerweise ein didaktisches Denken. Schon die frühesten ethischen Texte arbeiten mit Beispielen, die man heute als Lebensweltorientierung bezeichnen könnte. Dies ist sicher kein Zufall, da die Vermittlung philosophischen Wissens durch Schriftzeugnisse seit jeher auf Verständlichkeit und Wirkung bei den

-
- 1 Matthäuseffekt: Eigentlich von Robert K. Merton und Harriet Zuckerman. Publiziert allerdings zunächst wie folgt: Merton, Robert K. (1968): The Matthew Effect in Science. In: Science, Band 159, Nr. 3810, Washington DC, S. 56–63. – Die rein männliche Publikationspraxis wissenschaftlicher Forschung von Frauen oder Männer und Frauen führt zum Matilda-Effekt, der sich eben durch die Leugnung wissenschaftlicher Beiträge von Frauen auszeichnet (vgl. Rossiter 1993).
 - 2 Dies könnte als praktische Ausrichtung der *episteme* im Sinne Foucaults verstanden werden. Der Kanon gibt in diesem Sinne das Herrschaftswissen eines bestimmten Zeitabschnitts wieder, tradiert und transportiert diesen weiter, macht ihn anschlussfähig, aber auch zum Gegenstand von Kritik und Ablösung (vgl. Foucault 1978, S. 61).

Rezipierenden ausgelegt war, die eben durch Bezüge und Analogien zu deren Erfahrungswelt und Alltag hergestellt bzw. verstärkt werden. Didaktisierung ist also sogar denknotwendig und zeichnet damit auch eine Entwicklung vor, die wir in der Benennung von Formen der Beschäftigung mit Philosophie in institutionellen Settings immer noch aktualisiert finden. Denn in einigen Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland heißt das Schulfach, das ein Einübung in ein philosophisches Denken schulen soll, Ethik (z. B. in Bayern) und gerade nicht „Philosophie“ oder „Werterziehung“, die als fächerübergreifendes Bildungs- und Erziehungsziel zudem in den Bildungsplänen der Bundesrepublik verortet ist, sodass schulfachunabhängig zu ethischem Denken und Handeln erzogen werden soll.³ Kaum ein Kompetenzmodell kommt heute ohne ethische Kompetenzen aus, wenngleich oftmals unklar bleibt, was damit konkret gemeint ist und wie eine entsprechende Kompetenz ausgestaltet wäre. Im weiteren Verlauf dieses Artikels wird hoffentlich klarer, was ethische Kompetenz bedeutet, die über den Philosophie- bzw. Ethikunterricht hinausweist.

In der Ethik kommen Elemente zusammen, die sich bis heute als konstituierend für Unterricht, Kompetenz und Unterweisung finden – unabhängig von konkreten fachlichen Inhalten. Im Fach Ethik (und weiteren) zeichnet sich derselbe Grundkonflikt ab, der sowohl den Beginn der modernen Philosophie- und Ethikdidaktik prägte, wie er sich aber auch in der Diskussion um die Erziehung im Allgemeinen schon immer zeigte: „Wie cultivire ich die Freiheit bei dem Zwange?“⁴ Hat also eine primäre Unterweisung und damit ein vertieftes Verständnis der *Inhalte* Primat oder doch die handlungsorientierte *Kompetenz*, die sich in der Beobachtung und der Tätigkeit zeigt? Dass hierbei nur eine scheinbare Differenz besteht, lässt sich in den aktuellen Diskursen zur Allgemeinen Didaktik und zur Fachdidaktik des Faches Ethik bzw. Philosophie zeigen⁵ und sie soll auch hier nicht künstlich aufgebaut werden. Dennoch beweist schon die Martens-Rehfus-Kontroverse⁶, dass der Konflikt um die Über- oder Unterordnung der Praxis vor der Theorie in das Fach eingeschrieben ist und das Verhältnis stets neu ausgelotet werden muss. Dabei ist nicht zu übersehen, dass das Fach Ethik ein zweifellos *handlungsorientiertes* Fach ist, wenngleich Beschäftigung mit Theorien zum ethischen Handeln

3 Angemerkt sei hier, dass gerade aus ethischer Sicht mit Fokus auf eigenständiger Urteilskompetenz auf Basis verschiedener Theorien eher von Wertebildung denn -erziehung die Rede sein müsste: Durch die ethischen Theorien soll nicht zu einem bestimmten Wertekorsett „hinerzogen“ werden, sondern sie sollen reflexiv für Selbstbildung nutzbar sein.

4 Kant, Über Pädagogik, AA IX, 453.

5 So z. B. Rösch 2019, S. 149ff.

6 Peters/Peters 2019, S. 7. Im Original: Rehfus 1980 und Martens 1983.

1. Didaktische Perspektivierungen zu „Klassiker der Ethik“

stattfindet. Allein mit der ethischen Intuition, mit dem normativen Alltagswissen wird man einer vertieften Auseinandersetzung mit den Grundlagen einer Ethik nicht gerecht und muss ethische Kompetenz durch fundiertes Wissen über ethische Fragestellungen und Methoden erlangen und praktisch einüben. Hierbei sind (selbst)reflexive Zirkel im Sinne der Hermeneutik notwendig; ist Ethik doch immer ein Denken in Freiheit und in ständiger Überprüfung. Der kantische Nachsatz zum Dilemma zwischen Freiheit und Zwang – „denn Zwang muss sein“⁷ – beschreibt das zugrundeliegende Phänomen in didaktischer Hinsicht: Ohne Inhalte, ohne Orientierung an der Tradition und an den überzeitlichen Gedanken wird es keine Handlung geben und dennoch muss Ethik mehr sein, als die auswendig gelernte Wiedergabe von moralischen Urteilen. Das Dilemma zwischen erzieherischem Zwang und Freiheit bzw. Erziehung hin zur Autonomie ist eine der grundlegenden Antinomien pädagogischen Handelns in Bildungsinstitutionen, das daneben auch das antinomische Verhältnis zwischen Theorie und Praxis kennt.⁸ In der Einübung ethischer Praxis ist jeweils beides eng miteinander verbunden.

Ethisches Denken fordert zum kritischen Denken heraus, was die praktische Einübung reflektierter, theoretischer Auseinandersetzung bedeutet. Dies stellt die Rezipierenden auf eine Probe, inwieweit sie ihrer eigenen (moralischen) Intuition vertrauen können oder ob sie diese nach dem Kennenlernen und Verstehen allgemeiner ethischer Theorien revidieren müssen, kurzum: ob es doch Prinzipien gibt, die sich als universalisierbar erweisen können und nicht nur für den Einzelfall und das Individuum gelten. Damit schult die Auseinandersetzung mit ethischen Theorien in ihrer Pluralität das kritische Denken und das Reflexionsvermögen, da keine einzelne Theorie eine absolute Gültigkeit beanspruchen kann, sondern Abwägungsprozesse zwischen ethischen Richtungen getätigt werden müssen, ohne sich dabei aber in die Gefahr eines normativ leeren Relativismus zu begeben. Ethisches Denken, Urteilen und Handeln setzt eine ernsthafte Abwägung voraus, die über individuelle Setzungen hinausgeht.

Damit wird das Studium von ethischen Klassikern nicht zu einer fragwürdigen „Moralisierung“ im Sinne einer Manipulation oder Erziehung hin zu bestimmten Werthaltungen, sondern ethisches Denken führt immer notwendig

7 Kant, Über Pädagogik, AA IX, 453.

8 Vgl. Helsper 2002, S. 72 u. 78. Neben den genannten Antinomien spielt im Kontext institutioneller Bildungssettings auch stets das asymmetrische Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden eine Rolle, was als Machtanatomie bezeichnet werden kann, die allerdings nicht in zwangsförmige Kontrollverhältnisse abdriften darf, sondern stets den selbsttätigen Bildungsprozess fokussieren muss (vgl. Helsper 2002, S. 81–87).

zum Begriff der Freiheit i.S. der autonomen, selbstgesetzgebenden Fähigkeit qua ethischer Reflexion zu einem Urteil zu kommen und dementsprechend zu handeln. Weitergehend kann konstatiert werden, dass ethische Urteile überhaupt nur unter den Bedingungen von Freiheit gewonnen werden können, so dass Ethik und ethisches Denken überhaupt nur Denken in Freiheit sind. Natürlich rational abgewogen unter den Bedingungen der Vernunft – und damit gerade nicht als schrankenlose, Ich-zentrierte Freiheit, sondern jene, die den Anderen als Notwendigkeit des Handelns und sich – gesellschaftlich wie persönlich – Positionieren-Könnens immer mitdenken muss.

Dabei bleibt der Mensch, wie Kant schrieb, „aus so krummem Holze“, dass daraus „nichts ganz Gerades gezimmert werden“ kann.⁹ Gleichzeitig weitet sich der Bedarf an ethischen Kenntnissen nicht nur bei Philosoph:innen, Studierenden und Schüler:innen aus, sondern bei allen Bürger:innen, wenn man in didaktischen Dimensionen denkt und die Umbrüche der Gegenwart in Rechnung stellt, die uns alle betreffen. Es ist nicht, wie oft unterstellt, ein Übermaß an Ethik, dass die Gegenwart auszeichnet, sondern ihre sowohl fehlende Fundierung wie auch gerade ihr Mangel als wahrnehmbare Handlungsmaxime. Die Einsichtsmöglichkeiten der Vernunft stehen heute durch die allgegenwärtige Algorithmisierung des Lebens unter Druck. Die Erfordernisse der technologischen Revolution im Bereich künstlicher Intelligenz ruft einen Bedarf an ethischen Leitplanken hervor, die nicht radikal neu sein, aber dennoch neue Schwerpunkte setzen müssen und Besonderheiten einer veränderten Lebenswelt und Alltags durch Digitalisierungsprozesse berücksichtigen. Es lohnt sich, das Beispiel der KI-Revolution (oder Disruption) aufzunehmen, um das Grundanliegen des Buches exemplarisch zu verdeutlichen. Wenn die Forderung nach einer neuen digitalen Ethik erhoben wird oder nach einer kritischen KI-Kompetenz gefragt wird, scheint die Beschäftigung mit normativen Sätzen wieder aktueller denn je zu sein. Solange aber nicht klar wird, was diese Kompetenz denn konkret sein soll, inwiefern sie ethisch ist, z. B. im Sinne einer Kontrolle des Outputs, also eine Form der Qualitätskontrolle oder eine Überprüfung des Inputs, also eine ethische Abwägung des Mitteilbaren, muss eine solche Forderung ins Leere laufen. Auch eine immer spezifischere Bereichsethik wird nur Lösungen mittlerer Reichweite erzielen, da jede reflek-

9 Kant, Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht, AA VIII, 23.

1. Didaktische Perspektivierungen zu „Klassiker der Ethik“

tiert-rationale Auseinandersetzung mit einem Phänomen notwendig nachlaufend sein muss.¹⁰

Der *Kern* jeder ethischen Kompetenz ist das (Wert-)Urteil. Hierfür braucht es aber unterschiedliche Perspektiven und unterschiedliche Fundierungen, die abgeglichen und vergleichend abgewogen werden können, um überhaupt zu einem Urteil kommen zu können. Es macht daher durchaus einen Unterschied, ob ich das Produkt eines KI-Sprachmodells betrachte und damit implizit utilitaristisch denke, oder ob ich die Prinzipien beurteile, die jedem Produkt vorausgehen und damit eine eher deontologische Betrachtung einnehme. Damit sei nicht gesagt, dass sich diese Unterscheidung immer so leicht vornehmen ließe, aber es macht die Aussagefähigkeit und den Analysefokus deutlicher, der je nach ethischer Perspektivierung bzw. Herangehensweise unterschiedlich ist. Um in variablen Situationen überhaupt urteilsfähig zu sein und auch um die Limitationen einer rein intuitiven Ethik zu überschreiten, braucht es theoretische Kenntnisse, die Mechanismen „vorgefertigter“ Urteile nachvollziehen und (kritisch) hinterfragen zu können. Dies umso mehr, als KI-gestützte Systeme wie Chat-Bots, die mir als Mensch gegenüber treten, gerade darauf abzielen, die menschliche Interaktion sowohl zu simulieren, wie auch wieder zu unterlaufen, indem Limitationen des Menschlichen gezielt ausgesetzt werden und gleichsam eine optimierte human-Version mit gleichbleibender Emotionslage, nie endender Zeit, Geduld, Empathie usw. vermeintlich „interagiert“. Das bedeutet aber, dass bestimmte grundlegende ethische Verhaltensweisen, die gegenüber den Mitmenschen gezeigt werden konnten, nicht mehr in der gleichen Art und Weise funktionieren, da das referentielle System, auf dem KI-Systeme aufbauen, durch den fehlenden Zugang zur Welt ausgezeichnet ist.¹¹ „Die KI“ kann selbst nicht werten, urteilen oder entscheiden, sie ist nur in der Lage, basierend auf Wahrscheinlichkeiten und unter der Nutzung von Informationen bezüglich ethischer Theorien Vorschläge für (Wert-)Urteile zu machen, denen Nutzer:innen folgen können – was sie unreflektiert freilich nicht tun sollten. Dies könnte ein ethischer Imperativ für KI-Nutzung sein, der anerkennt, dass ohne ein theoretisches Fundament weder eigenes noch KI-gestütztes Urteilen gelingt, zumal die meisten Modelle, die eine kritische bzw. ethische KI-Kompetenz genauer ausformulieren, selbst ausgesprochen oder unausgesprochen auf deontologischen, utilitaristischen

10 Die bereichsspezifisch angelegte Prinzipienethik von Beauchamp und Childress zeichnet sich gerade durch ihre Übertragbarkeit in nicht-medizinische Kontexte aus und kann auch am Beispiel Umgangs mit KI verdeutlicht werden.

11 Damit wiederum eine andere Lebenswelt *sui generis* haben können. Hierzu vgl. Fazi 2025.

oder tugendethischen Vorstellungen basieren. Um also auch in einem übergeordneten Sinne urteilsfähig zu sein, und sei es nur unter den Bedingungen der Anwendung einer geforderten kritischen Kompetenz, braucht es also fundierte metaethische Kenntnisse – auch und insbesondere aber für jene, die als Lehrpersonen die Aufgabe übernommen haben, Schüler:innen oder Studierende zu bilden. Nur wenn eigenes Wissen über ethische Theorien und eine aus praktischer Einübung resultierende ethische Kompetenz vorliegt, können Individuen KI-gestützte (Wert-)Urteile sinnvoll beurteilen, ihnen in überprüfter Zustimmung folgen, sie adaptieren oder verwerfen. Vielleicht wird sich bei zunehmendem Erkennen der Notwendigkeit einer ethischen Fundierung der Nutzung von KI und Vermittlung von Kompetenzen in diesem Bereich also in einer weiteren Auflage der *Klassiker der Ethik* ein Beitrag zu digitaler Ethik finden, der bis dahin kanonisch geworden ist.

Möchte man den didaktischen Anspruch ethischer Werke ernst nehmen, dann bleiben Texte wie die hier versammelten ein Mittel, um Umgangsformen mit Situationen des täglichen Lebens – nicht nur im Bereich der Digitalisierung und künstlichen Intelligenz – zu finden, aber auch um fundierte Meinungen für ethische Fragestellungen zu den Grundfesten menschlichen Lebens auszubilden: Was soll ich tun angesichts des Leides in der Welt? Wie soll ich umgehen, mit dem drohenden Tod nahestehender Menschen? Wie kann ein Leben lebenswert sein angesichts von Polykrisen?

Wahrnehmungskompetenz, Urteilskompetenz, kritisches Denken und ethische Reflexionsfähigkeit sind wichtiger denn je für Perspektivübernahmen und gemeinschaftliches Zusammenleben unter den aktuellen Bedingungen einer Öffentlichkeit, die mit Privatheit verschmilzt. Die Kultivierung einer solchen zentralen Kompetenz wie der ethischen Reflexion ist dabei aber nicht nur eine Frage einer rein schulischen oder akademischen Ausbildung, sondern sie bleibt eine Lebensaufgabe – im Sinne Werte-reflexiver, ethischer Bildung. Damit sind die hier versammelten Texte auch kein Selbstzweck, ihre Lektüre keine reine Prüfungs- oder Unterrichtsvorbereitung, wenngleich sie auch hierfür ihre Vorteile haben, sondern sollen interessierten Leser:innen die Möglichkeit des Nachdenkens über eigene Wertgrundsätze und Vorstellung zwischenmenschlichen Zusammenlebens in einer Zeit wie der aktuellen bieten. Dies hilft vielleicht nicht, die fundamentale Weltunsicherheit zu beheben, aber vielleicht doch sie abzumildern, indem ein ethisch-kompetenter Umgang mit Situationen und Fragen des von globalen „Problemen“ durchtränkten Alltags gefunden wird.

1. Didaktische Perspektivierungen zu „Klassiker der Ethik“

Ethische Grundsätze geben Sicherheit fürs gemeinschaftliche Zusammenleben und individuelle Entscheidungen, weil sie Orientierungsrahmen für Denken und Handeln bieten. Zugleich gibt es in einem Kanon der „Klassiker“ nicht die eine wegweisende Maxime (außer bei Kant), der sich blind anvertraut und untergeordnet werden kann, sondern je nach Menschenbild, individuellem Hintergrund, Staatsform oder Fragen von Wertpräferenzen und -hierarchien unterschiedliche Perspektiven auf das „Gute Leben“, die handlungsleitend sein können. Wenngleich weder Werterelativismus noch Theorie-Relativismus propagiert werden sollen, sind doch alle dazu angehalten sich durch die Lektüre der in diesem Band versammelten ethischen Theoretiker:innen selbst-bildend und selbst-reflexiv mit verschiedenen ethischen Theorien auseinanderzusetzen und so zu eigenständiger Urteilskompetenz in ethischen Situationen zu kommen. Dabei ist Ethik auch immer eine Kunst der Freiheit – die Freiheit zum Handeln und zum Entscheiden, dabei nicht impulsiv und aus Launen heraus, sondern aus wohlüberlegten Gründen.

Literaturverzeichnis

- Fazi, M. B. (2025): A Transcendental Philosophy of Large Language Models. In: *Philosophy & Digitality* 2 (1), 133–149. <https://doi.org/10.18716/pd.v2i1.11665>.
- Foucault, M. (1978): *Die Ordnung der Dinge: Eine Archäologie der Humanwissenschaften*, übers. von U. Köppen, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hg.): *Biographie und Profession*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 64–102.
- Kant, I. (1923): Über Pädagogik. In: *Königlich Preußische Akademie der Wissenschaften* (Hg.): *Kant's Gesammelte Schriften*. Band IX, Berlin: De Gruyter (Original erschienen 1803), S. 437–499.
- Kant, I. (1912): Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht. In: *Königlich Preußische Akademie der Wissenschaften* (Hg.): *Immanuel Kants Werke*. Band VIII: *Abhandlungen nach 1781*, Berlin: Georg Reimer (Originalwerk veröffentlicht 1784), S. 15–31.
- Martens, E. (1983): *Einführung in die Didaktik der Philosophie*, Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Merton, R. K. (1968): The Matthew Effect in Science. In: *Science*, Band 159, Nr. 3810, Washington DC, S. 56–63.
- Rehfus, W. D. (1980): *Didaktik der Philosophie: Grundlage und Praxis*, Berlin: Cornelsen Verlag GmbH + C.
- Rösch, A. (2019): Der kompetenzorientierte Ansatz. In: Peters, M./Peters, J. (Hg.): *Moderne Philosophiedidaktik. Basistexte*, Hamburg: Meiner, S. 149–167.
- Rossiter, M. W. (1993): The Matthew Matilda Effect in Science. In: *Social Studies of Science* 23 (2), S. 325–341.

Sachregister

A

Abwägungsprozess 16, 275
Allgemeinheit 165, 167, 172, 184, 195, 217, 222
Alltagswissen 16
Anthropologie 38, 56, 135, 139, 140, 142, 144,
145, 150, 155, 156, 226, 239, 259
Antinomie 201
Arzt 25, 26, 238, 278, 279, 282, 283, 288, 301
Autonomie 16, 106, 155, 172–175, 177, 191, 192,
201, 206, 208, 276, 278, 279, 281–285, 288,
290, 299, 301

B

Benefizienz 276, 279, 281, 285–288, 290
Bildung 13, 19, 53, 54, 56, 57, 62, 63, 72, 87,
89, 139, 182, 216, 222, 223, 226, 260
Bioethik 275–277, 300
Bürger 17, 56, 77, 139, 142, 146–154, 156, 199,
203, 204, 208, 222, 257

D

Demokratie 46, 71, 150, 245
Deontologie 280, 291, 295
Didaktik 15, 20
Diskurs 13, 15, 128, 243

E

Elenchos 24
Empirie 190, 299
Erkenntnis 14, 55, 61, 65–67, 69, 77, 91, 93,
106, 108, 115, 119, 135, 136, 140, 152, 156, 164,
175, 189–191, 193, 201, 205, 260
Erkenntnistheorie 188
Ethik
– angewandte Ethik 261, 264, 265, 271, 276
– medizinische Ethik 277
– normative Ethik 282
– praktische Ethik 139, 140, 152, 181, 185, 186,
190, 193, 200, 201, 263
Ethikdidaktik 15
Eudaimonia 98

F

Freiheit
– Willensfreiheit 73, 236
Fürsorge 285

G

Gesellschaft 13, 52, 63, 97, 129, 130, 147, 148,
153, 155, 158, 187, 189, 190, 215, 216, 218,
234–237, 239, 243–245, 247, 249–251, 254,
256, 258, 259, 279
Gesetz 28, 85, 102, 124, 128, 148, 151, 152, 159,
162, 163, 165, 167, 169, 170, 172, 173, 178,
184, 191, 195, 196, 200, 201, 203–207, 212,
229–231, 244, 252, 257, 258, 283
Gesetzgebung 27, 35, 37, 172, 195, 197, 201,
244
Gewissen 124, 125, 222, 223, 231
Glück 27, 29, 38–40, 43, 50, 55–58, 62, 71,
76–79, 81, 93, 95, 96, 98, 105–110, 116, 129,
132, 142, 143, 154, 157, 185, 186, 194–196,
207, 208, 213–218, 220, 222–227, 231, 238,
239, 272, 273, 297
Glückseligkeit 101, 105–110, 143, 194, 212
Gutes Leben 20, 76, 79, 81, 91, 92, 95, 98, 300

H

Handeln 15, 16, 20, 31, 34, 39, 61, 62, 77–79,
82, 83, 86, 88, 91, 97, 100, 103, 104, 112, 117,
120, 125, 128, 132, 157, 159, 160, 162, 163, 170,
174, 179, 181, 185–190, 192, 194, 196–200,
204, 211, 213, 215, 220, 221, 223, 224, 227,
228, 233, 234, 258, 266, 269, 272, 273, 283,
286, 295, 296, 299
Hermeneutik 16
Herrschaft 71, 149, 154, 155

I

Imperativ
– hypothetischer Imperativ 193, 264
– kategorischer Imperativ 165–168, 177,
179–183, 196–198, 234, 242–244, 246
Individualität 195
Intuition 16, 246, 288, 297

K

Kanon 13, 14, 20
Kanonisierung 14
Klassiker 13, 14, 16, 19, 20, 156, 176, 260, 271,
275, 276, 300
Kompetenz 13, 15–19, 21, 25, 35, 37, 59, 61, 92,
117, 299, 300
– ethische Kompetenz 13, 15, 16, 18, 19, 299
– kritische Kompetenz 19

Sachregister

Kontrakt 135, 146, 147, 153–155

Konvention 29, 42, 51, 121, 141

L

Lebensform 30, 78–80, 83, 94, 95, 99, 125,
265, 268, 269

Lebensführung 30, 40, 81

Leviathan 135, 140, 142, 145, 147–149, 151–158,
244

Lust 29, 30, 33, 76, 80, 83, 84, 86, 89, 90,
92–94, 96–98, 106, 115, 142, 195, 205, 213,
215, 225, 227

M

Materialismus 138

Menschenbild 20, 140, 155, 158, 241

Menschenwürde 169, 301

Metaethik 189, 261, 262, 299

Moral 33, 34, 41, 98, 141, 147, 155–157, 183, 186,
187, 189, 192, 198, 200, 201, 207, 212, 213,
215, 217, 218, 221, 222, 226–228, 231–233,
237–239, 259, 261, 262, 264, 265, 268, 270,
272, 273, 279, 281, 292, 294, 296–300

Moraltheorie 266, 291, 292, 298

N

Natur 28, 29, 51, 59, 82, 88, 93, 95, 96, 105, 110,
114, 117, 121, 128, 130, 136–139, 141, 142, 144,
145, 147, 150, 152–155, 157, 169, 174, 176, 182,
185, 186, 188, 191–193, 196, 200, 201, 204,
207, 209, 210, 216, 223, 227, 229, 261, 262,
264, 265, 270–272

Naturgesetz 167–170, 172, 173, 184, 191, 193,
194, 197, 198, 201, 203, 204, 206, 208

Naturrecht 151, 157, 262

Naturzustand 142–147, 150, 155

Norm 13, 136, 138, 154, 178, 184, 189, 191–198,
207, 208, 213, 218, 223, 256, 262, 267–273,
279, 281, 287, 291–294, 299, 301

Normativität 138, 268, 270–273

P

Patient 277, 278, 281, 283–286, 288, 290, 301

Person 22, 34, 39, 79, 82–86, 88–90, 92, 93,
96, 97, 104, 111, 122, 127, 133, 148, 149,
154, 163, 170–172, 180, 201, 203, 204, 206,
208, 214, 217–219, 222, 229, 232–234, 236,
242–244, 246, 250, 252, 255, 257, 261, 276,
277, 280, 282–284, 287–289, 292, 295–297,
299

Pflicht 139, 151, 152, 159–165, 167–171, 173–175,
177–183, 187, 195, 196, 206–208, 221, 222,
230–233, 238, 239, 242, 244, 247, 257, 279,
284, 287, 292

Philosophieunterricht 15, 77

Polis 42, 45, 50–52, 55, 58–62, 73, 74, 77

Politik 27, 43, 74, 137, 139, 142, 153, 156, 157,
239, 259, 261, 299

Prinzip 30, 50, 110, 111, 131, 137, 138, 163, 165,
172–174, 176, 186, 192, 196, 197, 201, 206,
208–210, 212, 213, 215, 217, 221–223, 228,
231, 234, 238, 243, 252, 253, 282–290, 294

Prinzipienethik 276, 286
– Autonomie 16, 106, 155, 172–175, 177,
191, 192, 201, 206, 208, 276, 278, 279,
281–285, 288, 290, 299, 301
– Benefizienz 276, 279, 281, 285–288, 290
– Gerechtigkeit 23, 26, 29, 35, 42–52, 54, 55,
58, 60–63, 69, 72–75, 86–88, 101, 129,
151, 162, 163, 180, 210, 228–232, 234–238,
240–256, 258–260, 265–267, 276, 279,
281, 289, 290

R

Rationalität 72, 74, 121, 139, 155, 157, 247, 266,
267, 270

Recht 39, 41, 46, 51, 55, 74, 87, 96, 106, 110,
119, 123, 126, 128, 135, 139, 144, 147, 148,
150, 151, 167, 172, 180, 188, 189, 203, 206,
208, 211, 216, 218, 220, 221, 227, 229–235,
237–239, 244–248, 250, 252, 254, 255, 257,
258, 279–283, 287, 288, 291–293, 295, 300

Reflexion 14, 17, 19, 131, 154, 155, 189, 191, 200,
265, 294, 299

Relativismus 16, 20, 141, 296

Rhetorik 21, 23, 25–28, 30, 31, 36, 40

S

Schadensvermeidung 276, 286

Scham 31, 33, 40

Scholastik 136–138

Selbstbeherrschung 29, 30, 36, 40, 54, 60, 69

Selbstbestimmung 106, 171, 173, 174, 177, 178,
195, 204, 257, 301

Selbstbildung 15

Sophistik 40, 221

Staat 20, 35, 39, 41–53, 55–57, 59–62, 71–75,
88, 135–137, 139, 142, 145–156, 158, 199, 206,
209, 215, 229, 231, 239, 246, 252, 257, 258,
262

Staatsphilosophie 136, 152, 154

Staatsvertrag 154

Strafe 37, 125, 126, 129, 146, 231, 235, 236, 244

Summa Theologiae 100, 132

T

Teleologie 192, 271

Theorie der Rechte 281, 291, 295

Tugend 35, 43, 46, 60, 61, 73, 76, 77, 80–89,
91–93, 95–99, 101, 131, 132, 152, 160, 213,
225–227, 230, 245–247, 260, 264, 267, 271,
272, 287

Tugendethik 85, 132, 157, 185, 245, 246, 261,
265, 280, 281, 291, 295

U

Unrecht 23, 26–28, 31–35, 37, 40, 48, 55, 123,
148, 211, 223, 231, 233, 236, 285

Urteilskompetenz 15, 19, 20

Urteilkraft 176, 259, 296, 297, 299

Utilitarismus 21, 185, 186, 209, 210, 212, 213,
215, 217–221, 223–225, 227, 231, 235, 237,
239–241, 243, 271, 280, 291, 293, 295, 297

V

Verantwortung 175, 176, 180, 204, 221, 296,
299, 300

Vertrag 146–148, 150, 151, 155

W

Wahrheit 13, 25, 26, 28, 36, 39, 40, 55, 57, 66,
67, 71, 108, 109, 132, 175, 178, 179, 191, 220,
245, 266, 285

Wertebildung 15

Werteeziehung 15

Z

Zwang 16, 110, 111, 160, 199, 204, 206