

## »Was hindert Ethik daran, praktisch zu werden?« Problemanzeigen und Lösungsperspektiven

Im Kontext der gemeinsamen Erarbeitung dieses Buches warf Susanne Klinger die Frage auf: »Was hindert Ethik daran, praktisch zu werden?« Ihr Wortspiel – in Anlehnung an die Bezeichnung der Ethik als »Praktische Philosophie« und an Kants »Kritik der praktischen Vernunft« – und die dahinter stehende Frage, die in der Praxis alle betrifft, die sich um Wertebildung bemühen, möchte ich in diesem Artikel aufgreifen und thesenartig besprechen. Dabei bespreche ich bewusst zunächst Stolpersteine und Aporien, denn Probleme als solche klar zu erkennen, ist aus meiner Sicht bereits der erste und oft sogar wichtigste Schritt zu ihrer Lösung. Im direkten Anschluss daran formuliere ich erste Lösungsperspektiven.

### 1. Problemanzeige: Das Ausblenden des Emotionalen und Nicht-rationalen (in Vernunft- und Diskursethiken)

Die universaethischen Überlegungen Immanuel Kants prägen die ethische Bildung hierzulande – entweder direkt, insofern sie das Ideal eines rein rational-vernunftgeleiteten autonomen Handelns prägen, oder indirekt, indem sie in weiterführende Konzepte, z. B. moralischer Entwicklung, eingeflossen sind (vor allem bei Lawrence Kohlberg).<sup>1</sup> Kants kategorischer Imperativ fordert dazu auf, autonom, d. h. ohne Rückgriff auf Konventionen, Traditionen und ohne Orientierung an Peergroups, allein nach dem Maßstab der Vernunft zu handeln. Seit Kant müssen sich in unseren Breiten ethische Argumentationen allein durch ihre allgemein einsichtige Vernünftigkeit legitimieren. Ethische Urteile können nicht mehr durch Rückgriff auf religiöse Offenbarungen oder andere autoritativ

---

<sup>1</sup> Ich bespreche in diesem Artikel ethische Ansätze, die eine ausgeprägte Wirkungsgeschichte hier und heute haben, unter Ausblendung anderer Ansätze, die sich bislang kaum durchgesetzt haben, wie z. B. die materiale Wertethik Max Schelers (1916), die sich explizit auch dem »Wertgefühl« widmet.

auftretende Traditionen legitimiert werden, wenn sie nicht allein innerhalb eines in sich geschlossenen Segments der Gesellschaft gelten, sondern gesamtgesellschaftlich wirksam werden wollen (mehr dazu Klinger i.d.B.). Überall dort, wo segmentübergreifend gemeinschaftliche Entscheidungen zu treffen sind, muss die vernünftige Argumentation und Legitimation alle Beteiligten oder wenigstens die Mehrheit der Beteiligten überzeugen. Der gerecht geregelte Diskurs und die Diskursethik gewinnen eine fundamentale Bedeutung.

Durch die Einigung auf Vernunft, Argumente und Diskurs werden gesellschaftliche Verständigung und politische Gesetzgebung innerhalb moderner pluraler demokratischer Gesellschaften überhaupt erst möglich. Wahrscheinlich führt in einer immer globaler werdenden Welt kein Weg einer gruppenübergreifenden gesellschaftlich-politischen Verständigung zurück zu inhaltlich gefüllten und deshalb immer auch partikularen Tugendethiken, die Kant mit seinem Konzept überwunden hat. Ebenso sind moderne Menschen und Gesellschaften – glücklicherweise – in der Regel nicht bereit, sich wieder in die moralische Abhängigkeit von Autoritäten, also in die ethische Fremdbestimmtheit, zu begeben.

Das Ideal eines rein rationalen autonomen Handelns blendet allerdings zentrale Bereiche des Menschseins aus: alles Emotionale, Unbewusste, Nicht-rationale, das den größten Teil der menschlichen Persönlichkeit und ihrer Psyche ausmacht, ebenso wie die zentrale, bisweilen überlebenswichtige Bedeutung zwischenmenschlicher Beziehungen, von denen selbst reife erwachsene Menschen doch nicht völlig unabhängig sind. Auf diese Defizite einer rein rationalen und auf totale Autonomie zielenden Moral hat schon die Kohlberg-Mitarbeiterin Carol Gilligan hingewiesen, die die Bedeutung von Beziehungen für moralisches Handeln herausarbeitete und dem Kohlberg'schen Stufenmodell moralischer Entwicklung eine beziehungsorientierte Fürsorge-Ethik (Care) gegenüberstellte (s. Gilligan 1985).

Das Ausblenden des Nichtrationalen und Emotionalen und die Fokussierung auf das Kognitive prägen auch einige prominente Orte ethischer Bildung und Diskussion, nämlich Schule, Universität und Wissenschaft, zumal in einer Wissens- und Leistungsgesellschaft. Dass ethische Diskurse vorrangig in kognitions- und leistungsfokussierten Kontexten geführt werden, hat daher noch einmal einen verstärkenden Rückkopplungseffekt auf das Ausblenden des Emotionalen, Unbewussten und Nichtrationalen. Die Schule als allen gemeinsame verbindliche Umgebung ethischer Bildung setzt im Gesamt ihrer Fächer und Bildungsangebote sehr auf Rationalität und Kognition. ›Weiche‹ Fächer, die kreative und soziale Fähigkeiten fördern, haben immer noch einen schweren Stand und werden oft auch von Schülerinnen und Schülern nicht ganz ernst genommen. Zugleich entsteht auf der Grundlage ›starker‹, etwa naturwissenschaftlicher Fächer die Erwartung, alle (wichtigen) Aufgaben im Leben seien nur

entweder richtig oder falsch zu lösen. Demgegenüber ist es in wertebezogenen Zusammenhängen wichtig, Ambivalenz und Mehrdeutigkeit (Polyvalenz) als dauerhafte Realitäten und nicht bloß als rasch zu lösendes Problem wahrzunehmen und aushalten zu lernen.

### Lösungsperspektiven: Ein erweitertes Konzept von vernunftgemäßer Urteilsfindung

Die aktuell sichtbar werdenden Grenzen einer rein auf Rationalität fokussierten Moral bedeuten keineswegs, dass Vernunftbegründung, Autonomie und Diskurs als ›moralische Irrwege‹ ad acta zu legen seien. Vielmehr erfordern sie, danach zu fragen, wie die Vielschichtigkeit und Tiefe der menschlichen Psyche, das Emotionale, Vor- und Unbewusste, sinnvoll in den Prozess einer vernunftgemäßen Urteilsfindung einbezogen werden können. Ein solches Unterfangen, das den Menschen nicht auf seine Rationalität reduziert, ist zutiefst vernünftig.

Längst zeichnet sich ab, dass Emotionen nicht nur eine wichtige Rolle als motivierende und energiespendende Triebfedern menschlichen Handelns spielen, sondern dass sie darüber hinaus selbst wichtige Erkenntnisquellen sind. Ein Gutteil menschlicher Erfahrung kann nur über das Erzählen (vgl. Schapp 1953) vermittelt und über das Einfühlen in Erzähltes verstanden werden (s. Strube 2011, S. 177–179). Elisabeth Naurath hat in ihrer Habilitationsschrift »Mit Gefühl gegen Gewalt« die Bedeutung von Gefühlen als Erkenntnisquelle und die des Mitgefühls für die Wertebildung umfassend herausgearbeitet (vgl. Naurath 2010, hier: S. 200–210). Damit Emotionen zu Informationsquellen werden und eine orientierende Wirkung entfalten können, müssen sie allerdings zunächst in ihrer ganzen Bandbreite und Ambivalenz wahrgenommen werden (können). In einem weiteren Schritt steht dann ihre Integration in ein größeres Ganzes an, innerhalb dessen Vernunft und Ratio, Argumentation und Diskurs ebenfalls eine Rolle spielen.

## 2. Problemanzeige: Die Verwechslung von moralischem Urteil und moralischem Handeln

Eine Folge des Ausblendens des Nichtrationalen aus dem ethischen Diskurs ist die ›Verwechslung‹ von moralischem Urteil und moralischem Handeln. Ethik, Philosophie und Theologie als Disziplinen, denen es um die Frage nach ethisch verantwortetem Handeln geht, bleiben bisweilen bei der Frage nach der Entwicklung des moralischen Urteils stehen und übersehen den Weg, der intra-

personal vom moralischen Urteil zum entsprechenden Handeln zurückzulegen ist. In einem solchen Fall kommt auch in diesen unmittelbar person- und handlungsbezogenen Disziplinen letztlich nicht die ganze handelnde Person in den Blick, sondern vor allem oder ausschließlich ihr Bewusstsein bzw. ihre Ratio.

Unter der Prämisse, dass allein die Ratio menschliches Handeln leite, müsste ein gefälltes moralisches Urteil eigentlich unmittelbar in moralisches Handeln münden. Ethische Bildung könnte sich dann beschränken auf die Entwicklung des moralischen Urteils, die etwa durch die Bearbeitung von Dilemmageschichten erfolgreich gefördert wird (Lind 2014). Doch unter der Prämisse, dass auch vernünftige und moralisch reife Menschen eine vielschichtige Persönlichkeitsstruktur haben und noch weitere Faktoren als allein unsere Ratio an unseren Entscheidungen beteiligt sind, wird verständlich, warum mitunter eine Kluft zwischen moralischem Urteil und Handeln besteht.

Auf der Ebene von Bewusstsein und Ratio können Dilemmageschichten bearbeitet, Problembewusstsein entwickelt und moralische Urteile gefällt werden. Doch die Motivation, der Antrieb und die Energie zum Handeln ebenso wie Widerstände gegen ein bestimmtes Handeln entspringen anderen – nicht-rationalen, emotionalen, unbewussten – inneren Quellen. Werden diese im Konzept der Urteilsfindung wie der Wertebildung nicht angemessen mitberücksichtigt, so boykottieren die bei der Urteilsfindung übergangenen, »un-erhörten« seelischen Anteile den Umsetzungsprozess von der Theorie in die Praxis. Sie verhindern, dass »Ethik praktisch wird«.

Neben der Ausbildung und Förderung der moralischen Urteilsbildung bedarf es in der ethischen Bildung also auch einer Förderung der Selbstwahrnehmung: der Wahrnehmung von Gefühlen, inneren Regungen und Widerständen, also der »inneren Vielstimmigkeit« (Schulz von Thun 1998), die am Prozess der Entscheidungsfindung beteiligt werden will.

#### Lösungsperspektiven: Wahrnehmung und Integration von Emotionen

Der Weg von der Theorie bzw. dem moralischen Urteil zur Praxis führt immer über die Emotionen, sodass sich von einer Trias Emotion – Motivation – Handeln sprechen lässt. Damit moralisches Urteilen in konkretes Handeln münden kann, bedarf es der Fähigkeit zu intrapersonaler Kommunikation, bei der alle Stimmen der »inneren Vielstimmigkeit« (Schulz von Thun 1998) zu Wort kommen. Schon die Bildung eines moralischen Urteils basiert bei genauer Betrachtung auf einem inneren Diskussionsprozess, der verschiedene Handlungsoptionen gegeneinander abwägt und versucht, die aus moralischer Sicht beste Lösung zu ermitteln. Damit diese Lösung auch für das Handeln tragfähig sein kann, müssen innerhalb dieses inneren Diskussionsprozesses auch emo-

tionale und andere Widerstände gegen diese Lösung wahrgenommen und geäußert werden dürfen, um sie dann sinnvoll in das Gesamt der Urteilsfindung integrieren zu können. Ein innerer Widerstand kann u. U. vor voreiligen überstürzten Handlungen warnen und daher eine wichtige Funktion haben; pure Unlust kann möglicherweise durch einen guten Kompromiss mit sich selbst überwunden werden.

Ein wesentlicher Gesichtspunkt von Wertebildung besteht somit im Unterstützen der Wahrnehmung eigener Gefühle und innerer Regungen und im Anregen und Schulen intrapersonaler Kommunikation. Beim Umgang mit Gefühlen geht es nicht einfach um das blinde Ausleben von Emotionen, sondern um ihre Wahrnehmung und Integration. Eine Patentreue für alle zum »richtigen Umgang« mit Gefühlen gibt es dabei nicht: Je nach Temperament einer Person wird das Aktivieren oder das Kontrollierenlernen emotionaler Energien sinnvoll sein. Wertebildung hat somit einen persönlichkeitsorientierten Bildungsaspekt, für den in schulischen Kontexten erst einmal ein geschützter Raum geschaffen werden muss. Zudem zeigt sich gerade an diesem Punkt, dass persönlichkeitsorientiertes Lernen ein lebenslanger Prozess ist, der auch Lehrerinnen und Lehrer persönlich betrifft und fordert, der mit Reifung zu tun hat und mit Beendigung der Schulzeit längst nicht abgeschlossen ist.

### 3. Problemanzeige: Der Widerstand gegen das Sollen

Ein weiteres, in der Praxis oft zu beobachtendes Hindernis im Prozess ethischer Bildung ist ein verbreiteter Widerstand gegen das Sollen, auch als »psychologische Reaktanz« bezeichnet (Brehm 1966). Er spielt z. B. dann eine Rolle, wenn es in der Folge wertebildender Projekte gegen Mobbing, Rassismus etc. plötzlich zu einer Zunahme entsprechender Vorfälle kommt. Fühlen sich TeilnehmerInnen durch ein solches Projekt zu stark zu einer bestimmten Haltung und zu einem bestimmten Handeln gedrängt, reagieren sie auf diesen empfundenen Druck mit Widerstand. Ähnlich verhält es sich mit vielen verbreitet geäußerten Widerständen gegen die sogenannte »politische Korrektheit«. Spielregeln zwischenmenschlicher Fairness, die Minderheiten vor Diskriminierung schützen sollen und die durch die Entwicklung kollektiven Problembewusstseins entstanden sind, werden von manchen Menschen als sinnlose kleinliche Reglementierungen und als Sprechverbote empfunden (»man darf nicht einmal mehr »Neger« sagen«).

Tatsächlich sind diese Spielregeln zwischenmenschlicher Fairness aus einem langen gesellschaftlichen Entwicklungsprozess hervorgegangen, in dem sich zunächst diskriminierte Gruppen (z. B. jüdische, dunkelhäutige oder homosexuelle Menschen; Menschen mit Behinderungen; Frauen) emanzipierten, für

ihre Rechte eintraten, wodurch im Rahmen öffentlicher Diskussionen ein gesellschaftliches Problembewusstsein entstand und die gesellschaftliche Grundstimmung sich veränderte. Die bis dato geltenden Spielregeln konventioneller Moral wurden durch diese Diskussionen hin zu mehr Gerechtigkeit überschritten. Daraus entstanden neue Übereinkünfte wie z. B. geschlechtergerechte und nicht-diskriminierende Sprachformen. Personenkreisen, die an den Diskussionen nicht beteiligt waren, sie nicht miterlebt oder wahrgenommen haben, erscheinen diese postkonventionell entstandenen Übereinkünfte bisweilen wie ein willkürliches »Das gehört sich nicht«. Was in Teilen der Bevölkerung als quasi gesellschaftsvertragliche Übereinkunft im Sinne der postkonventionellen Stufe 5 des Kohlberg'schen Stufenmodells der Moralentwicklung wahrgenommen wird, erscheint anderen als Zwang, gegen den man revoltiert, um nicht das Gefühl zu haben, aus ›Gehorsam‹, um Strafe zu vermeiden (Stufe 1: »Orientierung an Strafe und Gehorsam«) oder um ›good vibrations‹ nicht zu gefährden (Stufe 3: »Good boy/nice girl-Orientierung«), einfach nur der größeren Macht gegenüber einzuknicken.

Wenn Ethik als gleichbedeutend mit Fremdbestimmung *erscheint*, wenn der Eindruck besteht, es ginge nur um das Einhalten bestimmter Regeln, die andere aufgestellt haben, dann erzeugt das bei Heranwachsenden und Erwachsenen Widerstand gegen diese vermeintliche Fremdbestimmung. Der Widerstand gegen das Sollen ist da eine Behauptung der eigenen Freiheit, wo moralisches Handeln im Ruch von ›Gehorchen‹ und ›Gehorsam‹ im Sinne präkonventioneller Moral (Strafe / Gehorsam) steht. Ebenso tritt er dort auf, wo Menschen in ihrer Entwicklung im Begriff sind, das Stadium konventioneller Moral, der ›good-boy/nice-girl‹-Orientierung und der Orientierung an Gesetz und Ordnung, hin zur Entwicklung einer autonomen postkonventionellen Moral zu überschreiten. Ihre empirischen Beobachtungen an Highschool-AbsolventInnen nötigten Lawrence Kohlberg und sein Team zur nachträglichen Einführung einer postkonventionellen Stufe 4  $\frac{1}{2}$  der Moralentwicklung, die der Rebellion Jugendlicher gegen Regeln und Normen gerecht wird und ihren scheinbaren Rückfall in eine präkonventionelle ›Wie du mir, so ich dir‹-Moral (Stufe 2) entwicklungspsychologisch sinnvoll erklärt (vgl. Kohlberg 1981, S. 156). Der Widerstand gegen das Sollen basiert hier also auf einer Verwechslung präkonventioneller und postkonventioneller Moral (Prä-Post-Verwechslung, vgl. Gilligan 1985) und behauptet im Kontext dieser Einschätzung der Situation die moralische Selbstbestimmung und Autonomie der eigenen Person.

Derzeit greifen insbesondere Rechtspopulisten einen allgemeinen Unmut gegen Vorschriften auf, indem sie Spielregeln zwischenmenschlicher Fairness unter dem als Schimpfwort benutzen Schlagwort ›politische Korrektheit‹ als Ergebnis willkürlicher Definitionsmacht bestimmter Gruppen (Intellektuelle, PolitikerInnen) behaupten und als Beschneidung der eigenen Sprach-, Denk-

und Meinungsfreiheit diffamieren. In diesem wie in anderen Zusammenhängen verbreiten sie häufig auch Fehlinformationen und Falschaussagen.

### Lösungsperspektiven: Emotionale Freiräume und Just Communities

Wahrzunehmen, dass dem Widerstand gegen das Sollen auch ein positives, auf Entwicklung zu Autonomie strebendes Potenzial innewohnt, kann Frustrationen unter LehrerInnen und WertebildnerInnen reduzieren. Dies darf allerdings im Zusammenhang von Mobbing, Rassismus etc. nicht zu einer Ent-Schuldigung von TäterInnen und zur Verharmlosung von Taten führen.

Die Beobachtungen zu Widerständen gegen das Sollen legen nahe, bei der Planung wertebildender Projekte genauer zu berücksichtigen, auf welchen (unterschiedlichen) Stufen moralischer Entwicklung sich die TeilnehmerInnen vermutlich bewegen und welche Stufenübergänge im nächsten Schritt anstehen. Wo eine positive Aneignung konventioneller Moral noch nicht stattgefunden hat, kann das Erfassen postkonventioneller ethischer Begründungen unmöglich sein bzw. können postkonventionelle Begründungen als Rechtfertigung präkonventioneller Trotzreaktionen aufgefasst und eingesetzt werden.

Unabhängig von der Frage nach den Stufen moralischer Entwicklung zeigt ein Widerstand gegen das Sollen an, dass moralischer Druck erlebt wird. Ein Gefühl des Unter-Druck-gesetzt-Werdens kann verhindert werden, indem trotz klarer eigener Werthaltungen der LehrerInnen/LeiterInnen den SchülerInnen und TeilnehmerInnen ethischer Diskussionen ausdrücklich der emotionale Freiraum für die eigene Urteilsbildung gelassen wird.

Schließlich lässt das gemeinsame Erarbeiten von Spielregeln für die eigene Gemeinschaft im Sinne des Konzepts der »Just community« die TeilnehmerInnen den tieferen Sinn von Spielregeln zwischenmenschlicher Fairness unmittelbar erleben (vgl. Weyers in diesem Band). Dies ermöglicht eine freie Zustimmung zu diesen Regeln im Sinne eines innerlich motivierten »ich will«, das sich grundlegend anders anfühlt als ein »du sollst« oder auch ein »ich soll«.

## 4. Problemanzeige: Unterkomplexe und dualistische Vorstellungen von moralischem Handeln

Kants autonomer Vernunftethik zum Trotz werden Moral, Ethik, Werte und moralisches Handeln von vielen Menschen mit Haltungen und Verhaltensweisen assoziiert, die tatsächlich problematisch sind und gegen die heranwachsende und erwachsene Menschen zu Recht rebellieren, wenn sie ihre Aporien spüren.

Neben dem bereits erwähnten fraglosen Gehorchensollen sind dies z.B. Perfektionismus, Heroismus, rigide Haltungen, emotionsloser Stoizismus, Tugendlehren, die undynamisch, unpolitisch und nicht persönlichkeitsgerecht sind, sowie dualistische Vorstellungen, die die Welt in gut und böse aufteilen und die nicht in der Lage sind, Grautöne und Ambivalenzen zu erkennen und konstruktiv mit ihnen umzugehen. Trotz dieser Schwächen hat das Denken in Gegensätzen seit Aristoteles europäische Geistesgeschichte geprägt und wirkt bis heute fort.

Einige der genannten Haltungen überfordern und machen hart gegen die eigene Person, andere erzeugen Härte gegenüber anderen Menschen(gruppen). Dualistische Weltbilder reduzieren die komplexe Wirklichkeit auf ein unterkomplex-simples Schwarz-Weiß-Schema und erklären alle, die anderer Meinung sind, zu Feinden. Feindschaft und Härte gegen sich und andere verhindern genau jene Empathie, die von grundlegender Bedeutung für ethisches Handeln ist (Naurath 2010).

Stehen Individuen und Gruppen keine alternativen Konzepte ethisch verantworteten Handelns zur Verfügung, so entsteht ein ethisches Vakuum. Es wird entweder in Ablehnung solcherlei unterkomplexer Moralvorstellungen gefüllt mit Egoismen, Regel- und Rücksichtslosigkeiten, oder es führt in Übernahme bzw. Modifikation von Dualismen zu religiösen wie säkularen Fundamentalismen und Extremismen.

### Lösungsperspektiven: Wege aus der Sackgasse des Dualismus

Da sowohl demonstrative Regel- und Rücksichtslosigkeiten als auch ausgeprägt dualistische Denkweisen immer auch affektive Komponenten haben, kommt man ihnen natürlich nicht einfach nur mit alternativen Denkmodellen bei. Ein dualistisches Weltbild wird von seinen VerfechterInnen gerade wegen seiner Komplexitätsreduktion favorisiert, die die Welt *ein*-deutig und die Orientierung scheinbar einfacher macht. Denjenigen aber, die differenziert und zugleich profiliert über Werte und Tugenden nachdenken wollen, ermöglicht z. B. das auf Nicolai Hartmann zurückgehende, von Paul Helwig und Friedemann Schulz von Thun erweiterte Werte- und Entwicklungsquadrat eine gute Arbeitsgrundlage (vgl. Hartmann 1926, S. 519f; Helwig 1967, S. 65–68; Schulz von Thun 1989, S. 38–55; ders. 2009).

Statt nur zweipolig einer Tugend eine Untugend entgegenzusetzen, betrachtet es vier Aspekte: zwei einander ausbalancierende »Schwestertugenden«, die beide durch Einseitigkeit und Übertreibung zu Untugenden verkommen können. So stünde z. B. dem Mut die Vorsicht als ausgleichende Schwestertugend zur Seite; während die Vorsicht durch Übertreibung zur Untugend der Feigheit

verkommt, kann Mut durch Übertreibung zu Leichtsinn werden (Schulz von Thun 1989, S. 55).

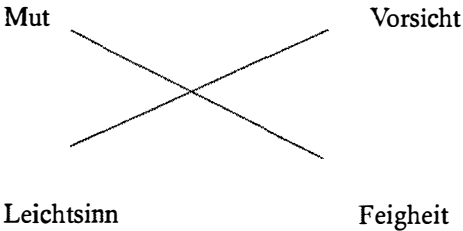


Abb. 1: Skizze: oben einander ausbalancierende »Schwestertugenden« (Mut, Vorsicht), unten die durch Übertreibung aus einer Tugend entstehenden Untugenden (Leichtsinn, Feigheit); eine positive Entwicklungsrichtung markieren die diagonalen Linien von unten nach schräg oben: vom Leichtsinn zur Vorsicht, von der Feigheit zum Mut.

Damit richtet das Wertequadrat den Blick auf die Ambivalenzen, die jeder Haltung innewohnen. Es entlarvt die moralische Problematik jeder einseitigen Fixierung auf einzelne Tugenden, die zu Fanatismus führen kann; und es regt dazu an, den guten Kern in ungunstigen Haltungen zu erkennen, zu ermutigen und positiv in ein größeres Ganzes zu integrieren statt auszugrenzen.

Die Arbeit mit dem Werte- und Entwicklungsquadrat ermöglicht ein tolerantes Denken in Kontrasten und einen persönlichkeitsgerechten Umgang mit Tugenden. Sie bietet einen praxisorientierten Ausweg aus moralischem Dualismus und eine implizite Anleitung zu politischem Handeln (Strube 2013).

## 5. Ausblick: Pluralität und Ungleichzeitigkeit ethischer Ansätze sowie die Frage nach dem Umgang mit Ethikverweigerern

Vor dem Hintergrund der Kant'schen autonomen Moral und der in ihrer Tradition stehenden Diskursethik erscheinen die eben genannten Haltungen von Heroismus, Stoizismus, Tugendlehren etc. vielleicht anachronistisch, spiegeln sie doch Moralvorstellungen, die seit Kant überholt, ja obsolet scheinen. Im Kontext vieler Gruppen unserer Gesellschaft gibt es aber nach wie vor geltende Moralkonzepte, die gar nicht oder nicht durchgängig die Kant'schen Axiome teilen. Nicht zuletzt die Kirchen und Religionsgemeinschaften als wichtige, in der Regel positiv fungierende Protagonistinnen und Partnerinnen im Kontext von Wertebildung beziehen neben dem autonomen Gewissen des einzelnen Menschen noch andere Quellen ethischer Bildung – z.B. Vorbilder und ethische Weisungen in Offenbarungsschriften – in ihre Bildungsprozesse ein. Trotz der besonderen Bedeutung, die in Gesellschaft und ethischer Theoriebildung einem vernunftgeleiteten Diskurs zukommt, sind de facto (und vielleicht auch glück-

licherweise) weiterhin inhaltlich gefüllte, auf Traditionen und Konventionen bezogene Ethiken in Gebrauch; daneben spielen neue Ansätze von Glücksethiken als Hilfen zur persönlichen Lebensführung eine Rolle. Die Pluralität der Gesellschaft zeigt sich auch in der Pluralität tatsächlich gelebter ethischer Ansätze.

In unserer globalisierten Welt stellt sich immer stärker auch die Frage danach, wie Individual- und Sozialethik zusammengehören. In welchem Verhältnis stehen sinnvolle Hilfen zur persönlichen glückenden (und damit glücklichen) Lebensführung einerseits und die Notwendigkeiten globaler Gerechtigkeit andererseits? In welchem Verhältnis stehen tatsächliche persönliche Schuld, empfundene Schuldgefühle und ethische Einsichten in sündhafte Strukturen und strukturelle Sünde? Welche Verantwortung trägt der/die Einzelne für soziale und umweltethische Missstände, die ein System erzeugt?

Innerhalb des gesellschaftlichen Konglomerats wertebezogener Argumentationen finden sich auch immer noch (und derzeit wieder in zunehmendem Maße) ausgesprochen rigide, bisweilen sogar menschenfeindliche Haltungen, die im Gewand von Moral daherkommen, z. B. in religiös wie politisch fundamentalistischen und extremistischen Gruppen (Gerber 2015, S. 55–58). Die unter 4. genannten problematischen Moralvorstellungen, die Unmut und Unlust an moralischem Handeln erzeugen, existieren noch und wurden von den gegen sie Rebellierenden zumindest teilweise persönlich erlebt.

Schließlich muss sich Wertebildung auch der Realität stellen, dass es Menschen und Gruppen gibt, die nicht ethisch verantwortet handeln wollen und die ausdrücklich nicht danach streben, dass Gerechtigkeit und Menschenwürde immer universaler realisiert werden. Wie kann, wie soll eine wertorientierte Gemeinschaft, wie eine demokratische Gesellschaft umgehen mit Menschen und Gruppen, die sich ethischen und demokratischen Diskursen verweigern, sie ggf. sogar torpedieren und zerstören wollen? Wie umgehen mit denen, die dies zielstrebig, aber subtil tun, sodass ihnen strafrechtlich weder Gewalt noch Volksverhetzung nachgewiesen werden können – wie dies z. B. den Strategien der Neuen Intellektuellen Rechten und des Rechtspopulismus entspricht? Wie umgehen mit Personen, die befriedende Dialogkonzepte für eine antidemokratische politische Agitation nutzen, wie dies derzeit z. B. in Dresden durch Pegida-AktivistInnen geschieht (Strube 2016)?

All diese offenen Fragen signalisieren: Unsere Welt ist so plural, vieldeutig und komplex, dass Antworten auf die Frage nach dem guten Handeln und dem guten Leben nicht einfach, nicht *eindeutig* und nicht total sein können (im Gegenteil hat die Geschichte des 20. Jahrhunderts gezeigt, dass Totalerlösungsphantasien leicht in Totalitarismen führen). Wer als Lehrer oder Lehrerin seinen SchülerInnen kein geschlossenes System ethischen Handelns und keine Lösung für alle im Leben auf sie zukommenden Probleme an die Hand geben

kann, hat daher nichts falsch gemacht. Die eigenen Fragen, Unsicherheiten und ggf. Ratlosigkeiten sind zunächst einmal angemessene Reaktionen auf die Komplexität unserer Welt; sie auszuhalten schützt vor einem Abgleiten in Fundamentalismen. Vielleicht ist genau dies auch derzeit von uns allen zu lernen und als Erfahrungsschatz an spätere Generationen weiterzugeben: Die Fähigkeit, Ambivalenzen und Paradoxien auszuhalten, ohne dabei gleichgültig zu werden; die Fähigkeit, mit der Pluralität und Widersprüchlichkeit ethischer Ansätze und moralrelevanter Bedürfnisse dialogisch und konstruktiv umzugehen; aber auch die Fähigkeit zu Kritik und Konflikt, wenn es darum geht, Ideologien und manipulative Strategien zu durchschauen, offenzulegen und ihnen entgegenzutreten. Das nach gerechten und angemessenen Spielregeln gestaltete Gespräch wie der gerecht geregelte Diskurs bilden dabei nach wie vor einen unverzichtbaren Rahmen.

## Literatur

- Brehm, Jack W.: *Theory of Psychological Reactance*. New York 1966.
- Gerber, Uwe: *Fundamentalismen in Europa. Streit um die Deutungshoheit in Religion, Politik, Ökonomie und Medien*. Frankfurt a.M. 2015.
- Gilligan, Carol: *Die andere Stimme*. München <sup>2</sup>1985.
- Hartmann, Nicolai: *Ethik*. Berlin / Leipzig 1926.
- Helwig, Paul: *Charakterologie*. Freiburg im Breisgau 1967.
- Kohlberg, Lawrence: *Essays on Moral Development, Vol. 1: The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*. San Francisco 1981.
- Lind, Georg: »Die Methode der Dilemmadiskussion«, in: Brüggem, Friedhelm / Sander, Wolfgang / Igelbrink, Christian (Hg.): *Basistexte zur Urteilsbildung*, Bd. 2. Münster 2014, S. 302–309, auch verfügbar unter: [http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2011\\_Konstanzer-Methode\\_Kap-6-Moral-ist-lehrbar.pdf](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2011_Konstanzer-Methode_Kap-6-Moral-ist-lehrbar.pdf) [07.11.2016].
- Naurath, Elisabeth: *Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik*. Neukirchen-Vluyn <sup>3</sup>2010.
- Schapp, Wilhelm: *In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding*. Frankfurt a. M. <sup>5</sup>2012 [1953].
- Scheler, Max: *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*. Halle a. d. S. 1916.
- Schulz von Thun, Friedemann: *Miteinander reden 2*. Reinbek bei Hamburg <sup>30</sup>2009 [1989].
- Schulz von Thun, Friedemann: *Miteinander reden 3*. Reinbek bei Hamburg <sup>19</sup>2010 [1998].
- Schulz von Thun, Friedemann: *Von wem stammt das Werte- und Entwicklungsquadrat?* 2009 verfügbar unter: [http://www.schulz-von-thun.de/files/wurzeln\\_des\\_werte-\\_und\\_entwicklungsquadrates.pdf](http://www.schulz-von-thun.de/files/wurzeln_des_werte-_und_entwicklungsquadrates.pdf) [07.11.2016].
- Strube, Sonja Angelika: »Die Frage ist freilich, wie man vom Text zum Handeln kommt«. *Die Bedeutung von Emotionen für Lesen, Handeln und Exegese*, in: Kügler, Joachim / Souga Onomo, Eric / Feder, Stephanie (Hrsg.): *Bibel und Praxis. Beiträge des Internationalen Bibel-Symposiums 2009 in Bamberg*. Münster 2011, S. 173–187.

- Strube, Sonja Angelika: ›Wege aus der Sackgasse des Dualismus. Das Werte- und Entwicklungsquadrat (F. Schulz von Thun) in religionspädagogischen Zusammenhängen«, in: *Info-Dienst Theologische Erwachsenenbildung* 1/2013, S. 21–24.
- Strube, Sonja Angelika: Wie, wo und mit wem reden? Wenn Rechtspopulismus in Kirchgemeinden ankommt, 28.05.2016, verfügbar unter: <http://www.feinschwarz.net/wenn-rechtspopulismus-in-kirchgemeinden-ankommt/> [07.11.2016].