

Ethik oder Moral?

Individuelle Verantwortung oder institutionelle Arrangements?

GERTRUD NUNNER-WINKLER*

Korreferat zum Beitrag von Gerhard Kruij

1. Einleitung

Einleitend begründet Gerhard Kruij den gestiegenen Bedarf an ethischer Bildung: Individuen brauchen dank der in modernen Multioptionsgesellschaften stark zunehmenden Wahlmöglichkeiten Ethik als Hilfe zur individuellen Lebensführung und die Gesellschaft braucht moralisch kompetente Individuen, die bereit sind, Verantwortung zu tragen. Dabei geht er davon aus, dass Moral lehrbar ist. Bildung sei als Menschenrecht zu verstehen, sofern sie universell Voraussetzung der Subjektwerdung ist und darüber hinaus in modernen Wissensgesellschaften eine Bedingung gesellschaftlicher Beteiligung darstellt. In der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte ist Bildung u. a. auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und die Förderung von Toleranz und Friedensbereitschaft, also auf genuin moralische Ziele, ausgerichtet. Damit sei ein Menschenrecht auf ethische Bildung impliziert. Der Beitrag schließt mit Überlegungen zur Umsetzung dieses Rechts. Notwendig sei es, auch zivilgesellschaftliche Agenten einzubeziehen, das Erfordernis lebenslangen Lernens zu berücksichtigen und in Ausbildungsgängen ethische Probleme nicht nur in Sonderveranstaltungen, sondern auch in disziplinären Kernfächern zu thematisieren.

Die Stoßrichtung des vorgelegten Argumentationsgangs überzeugt: Dass moralisches Lernen möglich und wünschenswert ist, die Forderung eines Menschenrechts auf Bildung impliziert und konkret umsetzbar ist, wird schlüssig dargelegt. Dennoch möchte ich im Folgenden einige Differenzierungen und Ergänzungen vorschlagen.

2. Ethik und Moral

In der philosophischen Debatte wird der Begriff der Ethik in unterschiedlichen Bedeutungen verwendet. Einige Autoren bestimmen ‚Ethik‘ als ‚Reflexionstheorie der Moral‘ (vgl. Luhmann 1990: 14), beziehen sich also auf philosophische Analysen der Rationalitätsgrundlagen der Moral (vgl. ebd.: 13). Andere verstehen unter ‚Ethik‘ ‚Fragen des guten Lebens‘, also Verhaltensweisen und Formen des Lebensstils, die der freien Entscheidungsbefugnis des Individuums anheim gestellt werden und somit klar

* Prof. Dr. Gertrud Nunner-Winkler, vormals Leiterin der Arbeitsgruppe Moralforschung am MPI für Kognitions- und Neurowissenschaften (München), Mozartstr. 6, D-82049 Pullach, Tel.: +49-(0)89-7933492, E-Mail: nunner-winkler@t-online.de, Forschungsschwerpunkte: Entwicklung moralischer Motivation; Moralvorstellungen im Wandel; Identität; Sozialisation; Geschlechterrollen.

von den für alle verbindlichen Regelungen der Moral zu unterscheiden sind (vgl. Habermas 1991: 103). Wieder andere setzen ‚Ethik‘ mit ‚Moral‘ in eins (vgl. Tugendhat 1993: 34). Dieser letzten Verwendungsweise des Begriffs Ethik folgt Gerhard Kruij (166). Dabei stellt er die sachliche Differenz zwischen einem persönlichen und einem moralisch verbindlich geregelten Bereich in seiner Diskussion der Umsetzung ethischer Bildung durchaus angemessen in Rechnung. So schreibt er dem Staat eine doppelte Pflicht zu – auf der einen Seite habe er die „Vielfalt konkreter ethischer Lebensentwürfe“ zu respektieren, auf der anderen Seite aber „bei einer ‚Bildung‘ [einzuschreiten], die zu Menschenrechtsverletzungen aufrufen würde“ (174). Seine einleitende Begründung des gestiegenen Bedarfs an ethischer Bildung zieht aber ihre intuitive Plausibilität primär aus der kunstvollen Verwischung dieser Unterscheidung. So stellt er zwar zutreffend fest, der heute erhöhte Orientierungsbedarf erwachse aus der Tatsache, das „Entscheidungen zu treffen [sind] über Fragen, die früher gar nicht zu entscheiden waren, weil einem natürliche Prozesse, gesellschaftliche Konventionen oder autoritative Entscheidungen gar keinen Raum zu eigener Entscheidung ließen“ (165). Unthematisiert bleibt dabei aber, dass die Vervielfältigung von Entscheidungsmöglichkeiten Folge des zitierten Übergangs „zwischen traditionellen und modernen Moralvorstellungen“ (167) ist: Durch die Umstellung auf eine rein innerweltliche Begründung wird Moral auf universell verbindliche Regeln eingegrenzt und klar gegen einen nunmehr erheblich erweiterten persönlichen Bereich abgegrenzt. Genau diese neu eröffneten Wahlmöglichkeiten im persönlichen Bereich speisen die steigende Nachfrage nach Orientierungshilfen, die jedoch durch das vorgeschlagene Konzept ‚ethischen Lernens‘ keineswegs befriedigt werden soll. Dieses zielt nämlich nicht auf eine Unterweisung in ‚Lebenskunst‘ (165), sondern auf die Förderung ‚vernunftmoralischer Argumentationskompetenz‘ ab (175).

3. Individuelle Verantwortung – soziale Rahmenbedingungen

Die Gesellschaft – so Gerhard Kruij – braucht Individuen mit moralischen Kompetenzen (166). Diesem Satz möchte ich vorbehaltlos zustimmen. Nicht beipflichten kann ich allerdings seiner weiteren Folgerung, individuelle Verantwortung und geeignete Rahmenordnungen seien für die Absicherung gegen gesellschaftliche Fehlentwicklungen, wie sie etwa in der Weltfinanzkrise zutage traten, von gleichrangiger Bedeutung. Bei den unter internationalem Wettbewerbsdruck agierenden Wirtschafts- oder Bankmanagern „individuelle Sensibilität für ethisch problematische Folgen“ oder die Ausbildung von „Tugenden“ (166) anzumahnen, wirkt eher wie ein folgenloser Redebeitrag zu „appellativen Diskussionen [, in denen] ein zureichendes Verständnis für die theoretische Struktur (...) der Fragestellungen [fehlt]“ (Luhmann 1986: 20). Angemessener ist es, Eingriffsebenen zu unterscheiden. Danach wäre etwa individuelle moralische Verantwortungsbereitschaft vorrangig in die (sozialwissenschaftlich angeleitete) Erfindung, (zivilgesellschaftlich inspirierte) Propagierung und (politisch motivierte) Umsetzung solcher institutioneller Arrangements zu investieren, bei denen das Eigeninteresse der im Wirtschaftssystem Handelnden mit dem Allgemeininteresse zur Deckung kommt. Solche Überlegungen werden in Anreizethiken ausgearbeitet (vgl. Homann 2002, Pies 2000).

4. Moralisches Wissen – moralische Motivation

Universell und früh erwerben Kinder moralisches Wissen: Sie kennen einfache Regeln und verstehen, dass ihnen eine universelle, autoritäts- und sanktionsunabhängige Gültigkeit zukommt (vgl. Turiel 1983). Moralische Motivation wird zeitlich verzögert und differentiell erfolgreich aufgebaut. Dabei kann es in der Adoleszenz und im frühen Erwachsenenalter durchaus auch zu einem Abbau moralischer Motivation kommen (vgl. Nunner-Winkler 2008). Moralisches Wissen und moralisches Wollen beruhen auf unterschiedlichen Lernprozessen. Ihr Wissen lesen Kinder an ihren Interaktionserfahrungen, an den herrschenden Alltagspraktiken, am kollektiv geteilten moralischen Sprachspiel ab. Die Bereitschaft, sich an Moral zu binden, wird von unterschiedlichen Kontextbedingungen beeinflusst – etwa der Art der Freundschaftsbeziehungen, dem Schulklima, der Identifikation mit den eher moralförderlichen weiblichen bzw. eher moralabträglichen männlichen Geschlechtsrollenerwartungen, der wahrgenommenen Achtung oder Missachtung moralischer Prinzipien auf der Ebene der Gemeinde oder des Landes. Auch das Individuum selbst entscheidet mit, welches Gewicht es der Moral im Vergleich zu anderen Werten – etwa Erkenntnis, Schönheit, Macht, Reichtum – beimisst. Zwar schreiben die meisten, jedoch keineswegs alle Menschen der Moral eine identitätskonstitutive Bedeutung zu. Gerhard Kruips Annahme, es sei „keine ‚volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit‘ denkbar, ohne dass sich diese Persönlichkeit auch als ein moralisches Subjekt begreift, das über moralische Kompetenzen verfügen muss“ (171) ist allenfalls bei entsprechenden Begriffsdefinitionen (etwa einer geeigneten Bestimmung dessen, was ‚volle‘ Entfaltung bedeutet) wahr. Empirisch zeigt sich, dass fast einem Fünftel untersuchter Probanden Moral vergleichsweise gleichgültig ist (Nunner-Winkler 2008, Murgatroyd/Robinson 1997).

Diese Befunde haben Relevanz für die Frage einer erfolgreichen Förderung moralischer Kompetenzen. Das von Gerhard Kruip vorgeschlagene Konzept ethischer Bildung beansprucht, einen Beitrag zur Entwicklung sowohl kognitiver (relevantes Wissen, Urteilsbildung) wie motivationaler Komponenten (moralische Sensibilität, Handlungsbereitschaft) von Moral zu leisten (175). Allerdings bleiben die Überlegungen zur konkreten Umsetzung – implizit wohl noch Kohlbergs Annahme eines kognitiv-affektiven Parallelismus verhaftet – allein auf die Ebene ethischer Reflexion beschränkt. Bei der ethischen Bildung geht es u. a. um die Sensibilisierung für ethische Fragestellungen, um die diskursive Behandlung konkreter moralischer Konflikte, um die Vermittlung von Grundlagenwissen über prominente ethische Argumentationsmuster und ethische Theorien (177). Zweifellos ist solch ethische Bildung ein sinnvolles Unterfangen. Eine Erhöhung individueller Verantwortungsbereitschaft ist aber durch die Förderung ethischer Argumentationskompetenz nicht zu sichern. Einflussreicher sind hierfür demokratische Mitgestaltungschancen und die intersubjektiv geteilte und zutreffende Wahrnehmung, dass im öffentlichen Leben der Moral ein hinreichend großes Gewicht beigemessen wird. Zur Sicherung moralischen Handelns auf der Ebene gesellschaftlicher Teilsysteme – also etwa in Wirtschaft, Politik, Wissenschaft – ist die Institutionalisierung geeigneter Anreiz- und Kontrollstrukturen entscheidend. Kostenreiche Normkonformität ist dem einzelnen nur zuzumuten, wenn gewährleistet ist, dass auch andere die Normen beachten. Nicht individuelles Heroentum fordert Moral, sondern fairen Interessenausgleich unter allen Beteiligten.

Literaturverzeichnis

- Habermas, J.* (1991): Erläuterungen zur Diskursethik, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Homann, K.* (2002): Vorteile und Anreize: Zur Grundlegung einer Ethik der Zukunft, Tübingen: Mohr Siebeck.
- Lubmann, N.* (1989): Ökologische Kommunikation, in: Fischer, J. (Hrsg.): Ökologie im Endspiel, München: Wilhelm Fink, 31-37.
- Lubmann, N.* (1990): Paradigm lost: Über die ethische Reflexion von Moral, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Murgatroyd, S. J./ Robinson, E. J.* (1997) Children's and Adults' Attributions of Emotions to a Wrongdoer: The Influence of Onlooker's Reaction, in: Cognition and Emotion III, 83-101.
- Nunner-Winkler, G.* (2008): Zur Entwicklung moralischer Motivation, in: Schneider, W. (Hrsg.): Entwicklung von der Kindheit bis zum Erwachsenenalter, Weinheim/Basel: Beltz PVU, 103-123.
- Pies, I.* (2000): Ordnungspolitik in der Demokratie: Ein ökonomischer Ansatz diskursiver Politikberatung, Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Tugendhat, E.* (1993): Vorlesungen über Ethik, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Turiel, E.* (1983): The Development of Social Knowledge: Morality and Convention, Cambridge: Cambridge University Press.