Eine Chance zum ethischen Lernen?

MORALISCHE KONFLIKTE

Gerhard Kruip

In einer Zeit, in der moralische Konflikte vor dem Hintergrund weltanschaulich-heterogener Gesellschaften zunehmen, kommt ethischer Kompetenz im Sinne vernunftgeleiteten Argumentierens eine besondere Bedeutung zu. Am Beispiel des argumentationstheoretischen Toulmin-Schemas zeigt der Autor auf, wie sich moralische Konflikte argumentativ lösen lassen.

Es ist nicht verwunderlich, dass in einer Gesellschaft, in der immer mehr unterschiedliche Religionen, Kulturen und Weltanschauungen aufeinandertreffen und die Individualisierung der Lebensentwürfe zur Pluralisierung von Lebensformen führt, auch moralische Konflikte zunehmen. Entsprechend ihrem Wettbewerb um Aufmerksamkeit werden diese von den Medien meist so übertrieben inszeniert, dass die Zeitgenossen den Eindruck haben, der gemeinsame Bestand an moralischen Normen sei vollständig erodiert. So weit ist es noch nicht gekommen, was auch daran ersichtlich wird, dass sich so viele Menschen darüber entrüsten: Hätten sie keine Moral mehr, würde es sie ja nicht weiter stören. Trotzdem hat das Ausmaß an moralischen Konflikten einen Grad erreicht, der beunruhigend ist. Deshalb sollte man sie thematisieren und versuchen, sie konstruktiv auszutragen.

Moralische Konflikte können intrapersonelle Konflikte sein, bei denen eine Person mit sich selbst im Widerstreit liegt und nicht weiß, was sie für richtig halten soll. Solche Unsicherheit wird von sensiblen Personen als bedrängend erlebt. Moralische Konflikte sind aber häufiger interpersonelle Konflikte, bei denen es unterschiedliche Auffassungen unter verschiedenen Personen gibt. Nur über solche interpersonellen Konflikte werde ich im Folgenden nachdenken. Diese Konflikte haben ihren Ort nicht nur in politischen Auseinandersetzungen, im wissenschaftlich-philosophischen Diskurs oder im Feuilleton, sondern finden auch im alltäglichen Leben statt, innerhalb von Familien oder religiösen Gemeinden, zwischen Nachbarn und Freunden, aber auch in Schule, Universität und Erwachsenenbildung.

»Auch an Moral den Anspruch anlegen, vernünftig zu sein«

Häufig kann man dabei beobachten, dass starke Emotionen aufeinander prallen. Wenn Gefühle dafür entscheidend sind, welche Position man einnimmt, dann können die Standpunkte aber kaum mehr erläutert oder begründet werden, sie stehen einander unvermittelt gegenüber – und wer sich letztlich durchsetzt, hängt von den relativen Machtverhältnissen ab. Es gibt andererseits auch eine Tendenz, moralische Fragen als etwas so Persönliches zu betrachten, dass man sich gar nicht mehr traut, einander zu widersprechen – und somit möglicherweise eine Beziehung zu gefährden. Wenn jedes moralische Urteil nur auf eine individuelle Gewissensentscheidung zurückgeführt wird, die nicht Ergebnis eines vernünftigen Abwägungsprozesses ist und nicht hinterfragt werden darf, dann wird die Moral privatisiert und dem öffentlichen Diskurs entzogen. Nun gibt es Ethiken, die die Moral auf Emotionen oder Intuitionen zurückführen. Es gibt aber durchaus sehr gute philosophische und theologische Gründe, auch an die Moral den Anspruch anzulegen, vernünftig zu sein. Anders kann nicht daran festgehalten werden, dass bestimmte grundlegende Normen für alle gelten müssen und dass gerade in dieser unparteilichen Geltung ein wesentliches Charakteristikum für Moral liegt. Moralische Gefühle haben immer auch einen kognitiven Aspekt. Eine moralische Empörung löst sich auf, wenn man weitere Aspekte der Situation des Handelnden erfährt, die dazu führen, dass man ihm keinen Vorwurf mehr macht. Auch moralische Scham kann verschwinden, wenn dem Handelnden klar wird, dass sein Handeln gar nicht unmoralisch ist – beispielsweise sexuelle Handlungen im Rahmen einer homosexuellen Beziehung. Außerdem gehört es zu unserer Identität als Menschen, uns als vernunftbegabte Wesen zu begreifen. Deshalb darf die Vernunft nicht vor der Moral haltmachen – und übrigens auch nicht vor der Religion.

Wenn man aber fordert, dass die Moral Vernunftkriterien genügen muss, dann wird es um der Moralität willen notwendig, ethische Kompetenz auszubilden, nämlich die Fähigkeit, Vernunftgründe vorzubringen, sie zu überprüfen, gegeneinander abzuwägen und verschiedene Konfliktebenen auseinanderzuhalten. Mit anderen Worten: Man muss ethisch argumentieren können. Moralische Konflikte sind dann hervorragende Chancen, dieses moralische Argumentieren zu erlernen und einzuüben. In einem Projekt zum ethischen Lernen in der allgemeinen Erwachsenenbildung haben wir dafür Konzepte entwickelt und in der Praxis erprobt (vgl. Gisbertz/Kruip/Tolksdorf 2010). Dabei hat sich das argumentationstheoretische Toulmin-Schema des britischen Philosophen Stephen Edelston Toulmin (1922–2009) als besonders hilfreich erwiesen (vgl. Toulmin 1996).
Er unterscheidet

- die »data«, die die Ausgangssituation beschreiben, in der sich ein moralisches Problem stellt,

Online: http://www.diezeitschrift.de/12015/ethik-01.pdf

- die »conclusion«, also das ethische Urteil, zu dem man nach einiger Überlegung kommt,
- die Regel »warrant«, durch deren Anwendung es möglich ist, von den »data« zur »conclusion« zu kommen,
- das »backing«, die Hintergründe, von denen her die Regel begründet ist oder mindestens verständlich wird.

Das »backing« kann ein bestimmtes, religiös geprägtes Menschenbild sein oder eine philosophische Theorie, die auch ethische Einsichten impliziert und moralische Normen begründet. Nach diesem Modell ist auch klar, dass der so genannte »naturalistische Fehlschluss«, nämlich eine direkte Ableitung einer Soll-Aussage (»conclusion«) von einer Ist-Aussage (»data«) nicht zulässig ist, sofern nicht die »data« mit einer Norm (»warrant«) kombiniert werden.

Ein erster Schritt in der Bearbeitung moralischer Konflikte sollte immer darin bestehen, sich darüber zu verständigen, an welcher Stelle in diesem Toulmin-Schema der Konflikt zu lokalisieren ist. Man muss also klären, ob man die Ausgangssituation unterschiedlich definiert (Konflikt um die »data«), ob man von unterschiedlichen Regeln ausgeht (Konflikt um unterschiedliche »warrants«), ob man sich bereits über fundamentale Grundannahmen, aus denen sich die Normen ergeben, also über das »backing« uneinig ist, oder ob man schließlich unterschiedlicher Auffassung darüber ist, zu welcher Schlussfolgerung die Anwendung einer Norm auf eine bestimmte Situation führt. In vielen moralischen Konflikten gibt es einen Streit um die »data«, vor allem dann, wenn man Folgen oder Nebenfolgen für das moralische Urteil berücksichtigen muss, es aber Unsicherheiten darüber gibt, welche Folgen und Nebenfolgen zu erwarten sind bzw. wie hoch das Risiko für nachteilige Konsequenzen überhaupt ist. Das ist zum Beispiel der Fall beim so genannten »Dammbruchargument«, das in vielen moralischen Konflikten eine Rolle spielt. Wer ängstlich und pessimistisch von worst-case-Szenarien ausgeht, wird manche Fragen anders beantworten, als jemand, der optimistischer in die Zukunft blickt. Darauf, wie schwierig es ist, dass Pessimisten und Optimisten sich verständigen, macht allein schon der bekannte Spruch aufmerksam, Pessimisten seien nichts anderes als besser informierte Optimisten. Wie mögliche Folgen möglichst realistisch zu antizipieren sind, ist aber eben keine Frage der Richtigkeit einer Norm, sondern eine letztlich auf der Basis von empirischen Beobachtungen und Erfahrungen und deren Extrapolation zu beantwortende Frage.

»Dissens über Gültigkeit von Normen«

In manchen moralischen Konflikten spielt der Dissens über die Gültigkeit von Normen eine Rolle. Das kann man derzeit in der katholischen Kirche beim Thema Sexualmoral beobachten. Wie sich das Sexualverhalten der Menschen insgesamt verändert hat, ist als soziale Tatsache auch unter Katholiken weitgehend unstrittig. Das zeigen allein schon die entsprechenden Umfragen und ihre Dokumentation für die römische Bischofssynode, die sich mit dem Thema Familie befassen wird (vgl. Deutsche Bischofskonferenz 2014). Auch ist man sich (jedenfalls innerkirchlich) einig über einige wesentliche Grundnormen (also das »backing«), dass nämlich jede Beziehung, also auch eine sexuelle Beziehung, die Menschenwürde aller Beteiligten achten muss, dass niemand zu etwas gezwungen werden darf, was er nicht will (sexuelle Selbstbestimmung), dass Sexualität personalen Charakter haben sollte und die Sexualpartner füreinander Verantwortung übernehmen müssen. Ob daraus aber beispielsweise das strikte Verbot vorehelicher sexueller Beziehungen abzuleiten ist, darin ist man sich nicht einig. Besonders schwierig zu lösen sind moralische Konflikte natürlich dann, wenn die Uneinigkeit bis ins »backing« hineinreicht. Wenn jemand bestreitet, dass grundsätzlich jedem Menschen Menschenwürde zugesprochen werden muss, auch wenn er selbst die Würde anderer massiv verletzt hat, dann wird es schwierig, das Verbot der Folter zu begründen. Oder wenn jemand Utilitarist ist, wird es schwierig sein, ihm gegenüber zu begründen, dass beispielsweise ein von Terroristen gekapertes Flugzeug nicht abgeschossen werden darf, um andere Menschen zu retten, über denen das Flugzeug sonst eventuell zum Absturz gebracht würde. Eine Frage des »backing« ist auch die nach dem moralischen Status des menschlichen Embryos, insbesondere die Frage, ob er vom Moment der Zeugung an das gleiche Recht auf Leben hat wie ein geborener Mensch. Aber selbst dann, wenn man sich in der argumentativen Auseinandersetzung nicht einig wird, wird gerade an solchen Beispielen deutlich, dass moralische Fragen manchmal kaum eindeutig zu beantworten sind und dass wir gut daran tun, unterschiedliche Sichtweisen ernst zu nehmen und nicht vorschnell zu urteilen. Sicher ist jedenfalls: Ethisch gelernt werden kann auch dann, wenn man sich nicht einig wird und den Konflikt nicht löst. Ein wichtiger Lernfortschritt liegt allein schon darin, zu erkennen, dass Menschen bei gleicher Gewissenhaftigkeit zu unterschiedlichen Urteilen kommen können und dass moralische Konflikte nicht dazu führen sollten, dass sich die Konfliktparteien wechselseitig den guten Willen absprechen.

Wenn an moralischen Konflikten vor allem dann ethisch gelernt wird, wenn versucht wird, diese argumentativ zu lösen, dann müssen bestimmte Bedingungen erfüllt sein, damit ein solches Lernen möglich ist. Selbstverständlich braucht es die Möglichkeit, vom unmittelbaren Entscheidungsdruck Abstand nehmen zu können und die Zeit zu haben, um in Ruhe Argumente auszutauschen und abzuwägen. Darüber hinaus ist klar, dass die für einen solchen argumentativen Austausch unabdingbar notwendigen Gesprächsregeln eingehalten werden müssen. Diese Gesprächs-

Online: http://www.diezeitschrift.de/12015/ethik-01.pdf

regeln sind sogar – wie Jürgen Habermas in seiner Diskursethik gezeigt hat – in dem Sinne »unhintergehbar«, dass sie niemand ohne Selbstwiderspruch argumentativ bestreiten kann, weil er sie, wenn er nur argumentieren will, selbst einhalten muss (vgl. Habermas 1996).

»Gesprächsregeln für den argumentativen Austausch unabdingbar«

Solche Regeln sind zum Beispiel: Jede und jeder muss sich einbringen und seinen Standpunkt vertreten und begründen dürfen. Niemand darf aus dem Gespräch ausgeschlossen werden. Niemand darf im Gespräch unter Druck gesetzt oder bedrängt werden. Denn es geht ja um wechselseitige Verständigung, nicht darum, jemanden zu überreden. Auch darf das Gespräch nicht willkürlich abgebrochen werden. Diese Voraussetzungen sind selbstverständlich sehr anspruchsvoll und im Alltag oft nicht oder nur annähernd erfüllt. Wir spüren in solchen Gesprächen aber sehr genau, ob wir Verständigungsfortschritte gemacht haben, ob wir aneinander vorbeigeredet haben oder eine Seite die andere durch allzu dominantes Verhalten zum Schweigen aus Frustration gebracht hat, was dann nicht als Zustimmung gewertet werden darf. Gelingende Gespräche haben aber auch einen positiven Nebeneffekt: Sie helfen, die genannten und andere wichtige Gesprächsregeln als Gesprächstugenden auszubilden, was insgesamt dazu beitragen kann, dass wir auch andere als moralische Konflikte besser lösen lernen.

In pädagogischen Kontexten können die für Bildungsprozesse Verantwortlichen einiges dazu beitragen, dass man sich diesen Gesprächsregeln wenigstens annähern kann. Indem sie selbst als Vorbild dienen, die Schwächeren unterstützen und ständig an die Regeln erinnern, können sie eine gute Gesprächsatmosphäre schaffen. Indem sie moralische Konflikte identifizieren und aufgreifen, können sie dafür sorgen, dass diese explizit zum Thema gemacht werden. Indem sie Gegenargumente und andere, in der Gruppe nicht vertretene Perspektiven einbringen, können sie das Gespräch bereichern. Dies alles ist sicherlich auch eine Anfrage an ihr Professionsverständnis. In Kontexten, in denen moralische Normen als Macht- und Disziplinierungsinstrument missbraucht werden, müssen sie sich des Indoktrinations- und eventuell auch des Kontrollverdachts erwehren. Wenn aber die Leitungen der Institutionen, in denen sie arbeiten, die Bedeutung ethischen Lernens erkennen, müsste es gelingen, auch auf institutioneller Ebene Rahmenbedingungen zu schaffen, die dies ermöglichen und befördern.

Ethisches Lernen in der Erwachsenenbildung

In unserem Projekt zum ethischen Lernen haben wir nicht repräsentativ erhoben, wie oft ethische Fragen in der Erwachsenenbildung vorkommen. Unter den Einrichtungen, die am Projekt teilnahmen, waren interessanterweise weniger die kirchliche Akademien, sondern eher soziale Fortbildungseinrichtungen dafür offen. Vor allem in den Praxisfeldern Krankenversorgung, Pflege, soziale Arbeit oder politische Bildungsarbeit lag es nahe, auch moralische Fragen zu thematisieren. Klar war jedoch, dass ethische Fragen auch dann vorkommen, wenn sie nicht explizit aufgegriffen werden, beispielsweise wenn Teilnehmende in den Veranstaltungen ausgegrenzt werden, in Diskussionen die einen über die anderen dominieren, latente Konflikte verdrängt oder Themen tabuisiert werden. Werden diese »Störungen« bearbeitet, lassen sich die angestrebten Lernziele meist besser erreichen, sodass die Offenheit für ethisches Lernen den Bildungsprozess nicht beeinträchtigt, sondern befördert. Die Chancen für ethisches Lernen werden freilich noch bei Weitem nicht ausgeschöpft – obwohl der gesellschaftliche Bedarf dafür vorhanden wäre.

Literatur

Deutsche Bischofskonferenz (2014): Die pastoralen Herausforderungen der Familie im Kontext der Evangelisierung. URL: www.dbk.de/fileadmin/redaktion/diverse_downloads/presse_2014/2014-012a-Fragebogen-Die-pastoralen-Herausforderungen-der-Familie.pdf.

Gisbertz, H./Kruip, G./Tolksdorf, M. (Hg.) (2010): Ethisches Lernen in der allgemeinen Erwachsenenbildung. Bielefeld

Habermas, J. (1996): Diskursethik – Notizen zu einem Begründungsprogramm. In: ders.: Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. 6. Aufl. Frankfurt a.M., S. 53–126

Toulmin, S.E. (1996): Der Gebrauch von Argumenten. 2. Aufl. Weinheim

Abstract

In diesem Beitrag charakterisiert der Autor moralische Konflikte, fordert, dass sie nach Möglichkeit argumentativ ausgetragen werden und macht auf die Lernchancen aufmerksam, die in einer solchen Bearbeitung von Konflikten liegen. Dabei bezieht er sich auf Toulmins Argumentationstheorie und Habermas' Diskursethik. Pädagogisch Verantwortliche können ihren Teil zum Gelingen solchen ethischen Lernens beitragen, wenn ihre Einrichtung entsprechende Rahmenbedingungen garantiert.

Dr. Gerhard Kruip ist Professor für Christliche Anthropologie und Sozialethik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz.

Kontakt: kruip@uni-mainz.de

Online: http://www.diezeitschrift.de/12015/ethik-01.pdf