

Klaus-Dieter Eichler

Welche Ethik braucht die Didaktik der Ethik?

Es gehört zu den wesentlichen Aufgaben jeder Fachdidaktik, zur Legitimation und Bestimmung der Inhalte und Ziele des jeweiligen Unterrichtsfaches beizutragen. Dabei kann sie jedoch nicht beliebig verfahren, sondern muß Ergebnisse und Ansprüche der jeweiligen Fachdisziplin in erheblichen Maß berücksichtigen. Dies ist im Falle der Ethik mit mehrfachen Schwierigkeiten verbunden. De facto existiert eine selbständige Disziplin Ethik nicht.¹ An den Universitäten und Hochschulen wird sie als Bestandteil der Praktischen Philosophie gelehrt. Angesichts des in der Philosophie vorherrschenden Pluralismus an Systemen und Begründungsversuchen ist der Verdacht nicht unbegründet, dass es unmöglich ist, über eine unverbindliche Auswahl von Inhalten und Zielen bei der Festlegung dessen, was eine Didaktik der Ethik zur Grundlage ihrer Bestimmungen zu machen hat, hinauszukommen. Damit sind von vornherein Kollisionen zwischen dem Anspruch der Ethikdidaktik auf verbindliche Bestimmung der Unterrichtsinhalte mit der nicht zu reduzierenden Vielfalt von Moralbegründungen programmiert. Einerseits scheint damit die Flucht in einen unverbindlichen Werterelativismus, der nicht noch einmal selbst begründet werden kann als Ausweg programmiert zu sein, andererseits wird auf unterschiedliche Art und Weise ein Anspruch auf Letztbegründung postuliert, der den Relativismus aufhebt.

Hinzu kommen Probleme, die sich einmal daraus ergeben, dass das Schulfach Ethik über keine größeren Traditionen verfügt, so dass eventuell auf bereits vorhandene Erfahrungen im größeren Maße zurückgegriffen werden könnte.² Andererseits bestehen Erwartungen oder auch Befürchtungen gesellschaftlicher und politischer Gruppierungen und Interessenverbände gegenüber dem Ethikunterricht, die gerade dieses Fach in das Zentrum eines starken öffentlichen Interesses rücken.³ Eine Didaktik der Ethik sollte nun nicht mit dem Anspruch

¹ Dabei gehe ich davon aus, dass die Moral (als ein soziales Phänomen) bzw. die Moralität (als einem individuellen Phänomen) den Gegenstand der Ethik bildet. Demzufolge ist unter Ethik die theoretische Beschäftigung mit der gelebten Moral, den Sitten (sowohl in deskriptiver wie präskriptiver Hinsicht) zu verstehen. Dieser Sprachgebrauch ist nicht selbstverständlich. So unterscheidet Habermas Moral von Ethik dadurch, dass sich die erstere mit der Frage, was man tun solle und die zweite mit der Frage nach dem gelingenden Leben beschäftigt. Vgl. J. Habermas, *Erläuterungen zur Diskursethik*, Frankfurt/M. 1991, 81ff.

² Vgl. dazu W. Franzen, *Ethikunterricht*, in: Hastedt/Martens (Hg.) *Ethik. Ein Grundkurs*, Hamburg 1994, S.301-332 und die Expertenbefragung (Ethik im Schulunterricht – Inhalte und Bezugsfächer und Ethik als Studienfach in der Zeitschrift *Dialektik*, Heft 2, 1995).

³ Vgl. dazu den Sammelband von W. Hahn et al. (Hg.), *Mut zur Erziehung. Beiträge zu einem Forum am 9/10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn – Bad Godesberg*, Stuttgart 1979. Der Aufruf wurde inzwischen

auftreten, diese Auseinandersetzungen entscheiden zu können. Es ist aber möglich, Bedingungen aufzuzeigen, unter denen sich die angegebenen Probleme zumindestens berücksichtigen lassen.

Der Bezug von Ethikdidaktik zur philosophischen Ethik ist nicht unumstritten. So impliziert der umfangreiche Anteil lebenskundlicher und religionswissenschaftlicher Themen am Ethikunterricht die Zuständigkeit auch anderer Disziplinen wie Entwicklungs- Verhaltens-, und Moralpsychologie⁴ sowie Religions- und Moralpädagogik und Religionswissenschaft. Keine Theorie im Bereich der moralischen Entwicklung und Erziehung hat in den letzten Jahrzehnten so viel wissenschaftliches Interesse und Beachtung gefunden wie die Theorie der Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit von Kohlberg und seiner Arbeitsgruppe. Kohlberg schreibt sich zu, daß er das Piagetsche Entwicklungsmodell, welches ihm zu global erscheint, einer differenzierteren Entwicklungswirklichkeit moralischen Bewußtseins angepaßt hat. Die empirische Grundlage des Kohlbergschen Entwicklungsmodells stellen im wesentlichen Untersuchungen mit hypothetischen Geschichten dar, in denen ein Individuum in einer Problemsituation dargestellt wird, für die es keine eindeutige Lösung gibt. Die von dem Probanden abgegebene begründete Entscheidung wird dann einer Inhaltsanalyse unterzogen und auf ihre moralische Orientierung hin untersucht. So kann der Pädagoge das jeweilige moralische Niveau einer Person ermitteln.

Die Favorisierung einer bestimmten Bezugsdisziplin ist nicht nur ein theoretisches Problem, sondern impliziert unmittelbare Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung selbst. So wird z.B. im Modellversuch „Lebensgestaltung-Ethik-Religion“ im Land Brandenburg der Anteil philosophischer Probleme zurückgedrängt zu Gunsten der Beschäftigung mit lebenspraktischen Fragen der Schüler.⁵ Doch auch dann, wenn die Beziehung zur philosophischen Ethik in den Mittelpunkt einer Ethikdidaktik gestellt wird, ist noch nicht entschieden, ob man kognitivistischen oder nonkognitivistischen Ansätzen der Ethik folgen soll.⁶

durch einen Kongreß „Mut zur Ethik“ (1993) sowie durch W. Brezinka/F. Petermann/I. Schneidere, *Mut zur Erziehung* (Aktuelle Fragen der Politik 39, Sankt Augustin fortgesetzt).

⁴ Vgl. dazu L. Kohlberg, *Die Psychologie der Moralentwicklung*, Frankfurt/M. 1995

⁵ Vgl. dazu A. Leschinsky, *Vorleben oder Nachdenken? Bericht der wissenschaftlichen Begleitung über den Modellversuch zum Lernbereich ‚Lebensgestaltung – Ethik – Religion‘*, unter Mitarbeit von C. Brühl et al. Frankfurt/M. 1996

⁶ Dass dabei mit ethischem Kognitivismus nicht die Auffassung gemeint sein kann, es gebe ein ethisches Wissen analog zum Faktenwissen, ist wohl unumstritten. Zugleich soll aber die Verwendung des Begriffs ‚kognitivistisch‘ eine Gemeinsamkeit theoretischer und moralisch-praktischer Urteile anzeigen, die es bei Beachtung ihrer Differenz zu erklären gilt. Die Unterscheidung von Kognitivismus und Nonkognitivismus ergibt sich aus der unterschiedlichen Beantwortung der Frage ‚ob normative Aussagen wahr oder falsch sein können, ob sie sich auf Aussagen über natürliche, nicht-normative Aussagen zurückführen lassen, welche Art von Begriffen normativen Aussagen zugrunde liegen und an welchem moralischen Kriterium menschliche

Insofern eine exklusive Bindung der Fachdidaktik Ethik an die Bezugswissenschaft Ethik existiert, ergeben sich folgende theoretische Probleme, auf deren Klärung für die Bestimmung ihrer Inhalte Bestimmung nicht verzichtet werden kann. Zum einen bilden die bis heute nicht abgeschlossene Kontroversen um die Grundlegung der Moralwissenschaft und die Begründung der Geltung moralischer Normen und Werte⁷ ein Problem der Ethikdidaktik, das von dem zu unterscheiden ist, welches sich daraus ergibt, dass der Ethikunterricht von politischen und rechtlichen Vorgaben abhängig ist. Zum anderen wird weiterhin um die Frage gestritten, ob ethisches Wissen sui generis bereits als Handlungsgrund fungieren kann. Je nach dem ob man diese Frage mit Ja oder Nein beantwortet ergibt sich ein anderer Schwerpunkt in Bezug auf die Frage der Lehr- und Lernbarkeit von Moral.⁸ Es ist deshalb zunächst einmal prinzipiell nötig, sich darüber Gedanken zu machen, ob es überhaupt so etwas wie moralisches Wissen gibt, und dies nicht im Sinne eines Wissens über moralische Einsichten und Einstellungen, sondern im engeren Sinne als Wissen um das moralisch Gute selbst. Erst dadurch wird es möglich, Erwartungen an den Ethikunterricht gerecht zu werden, die darin bestehen, die Ausprägung bestimmter Motive zum moralischen Handeln zu fördern sowie ein Wissen von Zielen zu vermitteln, die als verbindlich für das eigene Handeln der Schüler anerkannt werden.⁹

Handlungen zu messen sind. Während der Kognitivismus von der Möglichkeit ausgeht, dass in normativen Aussagen etwas behauptet wird, so dass sie wahr oder falsch sein können, geht der Nonkognitivismus vom Gegenteil aus. Unter dieser Voraussetzung besteht die Aufgabe einer nonkognitivistischen Ansatzes darin, den Nachweis zu führen, dass es die normative Ethik im wesentlichen mit Scheinproblemen zu tun hat. Dabei rekurren sie verstärkt auf die evokative und expressive Dimension der Sprache, die sich nicht nur auf Sachverhalte bezieht, die sie beschreibt, sondern Einstellungen des Sprechers und Aufforderungen an den Hörer zum Ausdruck bringt. Philosophiegeschichtlich lässt sich diese Position auf D. Hume zurückführen. Für den Ethikunterricht ergibt sich daraus die Konsequenz, ihn nicht als eine mit Argumenten geführte Auseinandersetzung über das Richtige bzw. das Gute zu verstehen. Nonkognitivistische Auffassungen bieten somit ein philosophisches Argument gegen die Möglichkeit eines philosophisch orientierten Ethikunterrichts. Ein prominenter Anwalt dieser Position wäre L. Wittgenstein. „Das Ethische kann man nicht lehren. Wenn ich einem anderen erst durch eine Theorie das Wesen des Ethischen erklären könnte, so hätte das Ethische gar keinen Wert.“ (L. Wittgenstein, *Wittgenstein und der Wiener Kreis. Gespräche, aufgezeichnet von Friedrich Waismann*, Frankfurt/M. 1984, S. 117)

⁷ Vgl. dazu B. Gert, *Die moralischen Regeln: Eine neue rationale Begründung der Moral*. Frankfurt a. M. 1983; J. Habermas, *Theorie des kommunikativen Handelns*. Zwei Bände. Band 1: Handlungsrationale und gesellschaftliche Rationalisierung. Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft, Frankfurt a. M.: 1981; J. Habermas, *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt a. M. 1983; H. Hastedt, *Aufklärung und Technik: Grundprobleme einer Ethik der Technik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. 1991; K. Steigleder, *Grundlegung der normativen Ethik: Der Ansatz von Alan Gewirth*. Freiburg i. Br. / München, 1999 E. Tugendhat, *Vorlesungen über Ethik*. Frankfurt a. M. 1993

⁸ Vgl. dazu M. Tichy, *Die Vielfalt des ethischen Urteils*, Bad Heilbrunn 1998

⁹ Vgl. dazu A. Tremml, *Ethik macht Schule! Moralische Kommunikation in Schule und Unterricht* (edition ethik kontrovers 2), Frankfurt/M. 1994 und O. Höffe, *Ethikunterricht in einer pluralistischen Gesellschaft*, in, ebenda S. 30-

Die nachfolgenden Bemerkungen haben zum Ziel, erst einmal zu klären, worum es im Ethikunterricht überhaupt gehen sollte und welche Voraussetzungen vorhanden sein müssen, damit ein sinnvoller Ethikunterricht überhaupt stattfinden kann. Denn das die Ethikdidaktik hinter den gesellschaftlichen Erwartungen an Ethikunterricht zurückgeblieben ist, ist nicht nur auf äußerlich-historische, sondern auch auf systematische Gründe zurückzuführen.

Auf den Streit, ob Schülerinnen und Schüler eher Ethik- oder Philosophieunterricht erhalten sollten (oder auch "Praktische Philosophie", "Werte und Normen", "Lebensgestaltung - Ethik - Religionskunde") und dies möglicherweise von der Grundschule an, kann hier nicht eingegangen werden. Man könnte sich zwar vermutlich relativ schnell darauf verständigen, daß die Bezeichnung des neuen Faches eher zweitrangig sei, und sich auf eine Kompromißformel mit alternativer Akzentsetzung einigen: philosophisch orientierter Ethik-Unterricht oder ethisch orientierter Philosophieunterricht, jeweils angereichert mit einer Prise Religion als unverzichtbares Kulturgut oder Orientierungsangebot. Will man aber nicht mit einer scheinbar unproblematischen Kompromissformel die ungeklärten pädagogischen und fachlichen Fragen zudecken, ist das Verhältnis von Ethik, Religion und Philosophie für das neue Fach genauer zu bestimmen. Die leitende Frage ist hierbei nicht, welches Fach die Schülerinnen und Schülerinnen erhalten sollen, sondern welches Fach sie brauchen oder welchen Philosophie- bzw. Ethikunterricht, falls es überhaupt ein eigenes Fach geben soll. Und noch vor allen Fachfragen ist die Sachfrage zu klären, um welche Philosophie oder Ethik es dabei gehen soll. Dabei ist davon auszugehen, daß Schüler eine ethische Orientierung durch die Schule brauchen. Zwar kann die Schule nie die nachhaltige Prägung des frühkindlichen Charakters durch die Familie, die gesellschaftliche Praxis und eventuell auch durch die Religion ersetzen. Sie kann daher nur in begrenztem Ausmaß Moralerziehung oder sittliche Bildung leisten. Dennoch kann sie sich wegen der schwindenden Prägung durch Familie, Gesellschaft und Religion ihrem Erziehungsauftrag faktisch immer weniger entziehen und muß ihren Schülern nicht nur eine soziale und kommunikative, sondern auch eine ethisch-moralische Kompetenz vermitteln. Dabei muß die Schule in einer pluralistischen Gesellschaft einen nur schwer auszutarierenden Kompromiß zwischen wertneutraler Ethik als Information über Moral einerseits und standpunktgebender Einübung in Moral andererseits versuchen. Auch der Bezug zu praktischen Formen der Gestaltung des Ethikunterrichts kann hier nicht weiter thematisiert werden. Wichtig ist jedoch, dass dabei nicht vorschnell eine bestimmte Sozialform favorisiert wird.¹⁰

¹⁰ Einzelarbeit kommt traditionell nur als Hausaufgabe oder in der Prüfungssituation vor. Gelegentlich gibt es zwar auch Stillarbeit, besonders funktional ist sie aber vor allem dann, wenn sie gewissermaßen als "Nullphase" kommender Kommunikationsprozesse zur Vorbereitung von Partner- oder Gruppenarbeit

1. Die Besonderheit ethischen Wissens

Gewöhnlich wird in jeder Didaktik vorausgesetzt, dass ein bestimmter Fundus an Kenntnissen gegeben ist, aus dem ausgewählt werden kann; dass es ein Wissen gibt das sich als wissenswert bestimmen lässt. Wer eine Didaktik der Ethik entwickeln will, muß von der Prämisse ausgehen, dass es in der Ethik überhaupt etwas zu wissen gibt, denn von Unterricht kann nur dann in sinnvoller Weise gesprochen werden, wenn es etwas zu lernen und zu lehren gibt. Und wo das der Fall ist, muß es einen Gegenstand geben, über den Urteile gefällt und Argumente ausgetauscht werden können. Ein derartiges Unternehmen kann aber nicht darauf reduziert werden, sich und andere mit unverbindlichen Meinungen bekannt zu machen, sondern es muß auf Geltungsansprüche des Wissens rekurrieren. Eine entscheidende Frage für jeden Ethikunterricht besteht also darin, ob überhaupt in Angelegenheiten der Moral etwas gewusst werden kann? Doch schon seit den ersten systematischen Versuchen einer rationalistischen Begründung moralischen Verhaltens in der sokratisch-platonischen Philosophie wird auf die Aporien der praktischen Vernunft hingewiesen.¹¹ Spätestens seit den Untersuchungen des

eingesetzt wird. Ergänzt werden sollten sie durch solche Techniken wie z.B. "clusterwriting", "mindmapping" und "brainwriting". Dahinter verbergen sich Techniken, die beanspruchen, Kreativität zu fördern. Man sammelt Assoziationen zu einem Thema bzw. Reizwort, schreibt sie auf und gruppiert sie z.B. so, daß sich Verästelungen von einem zentralen Begriff aus verfolgen lassen. Partnerarbeit ist ein kleiner Strukturwechsel, der keinen größeren organisatorischen Aufwand benötigt. Damit er aber Sinn haben soll, muß eine gemeinsam zu bewältigende Aufgabenstellung vorgegeben werden, bei der eine Lösung zu erarbeiten ist. Gruppenarbeit im Unterricht wirft eine Reihe von Steuerungsproblemen auf. Arbeitsgruppen beginnen bereits bei 6 oder 7 Mitgliedern an Effektivität einzubüßen. Die Dynamik einer Gruppe verläuft ganz anders als die Dynamik einer Personenansammlung in Klassengröße. Klassen verhalten sich nur in seltenen Sonderfällen in der für funktionierende Gruppen typischen differenzierten Gemeinsamkeit, in der Regel zerfallen sie in informelle Untergruppen. Betreffs der Themenmoderation, kann man entweder themengleich oder themenverschieden fahren. Ersteres bedeutet einen Direktvergleich - um zu zeigen, daß man bei gleicher Ausgangslage zu verschiedenen Ergebnissen kommen kann, sie erzeugt auch Konkurrenz zwischen den Gruppen. Letzteres folgt dem Prinzip der Arbeitsteilung - es braucht nicht jede Gruppe jeden Aspekt eines Themas zu behandeln - mit Ergebnispräsentation im Plenum der gesamten Klasse. Die Ergebnisse der Gruppenarbeiten sind unter zwei Gesichtspunkten auszuwerten, wobei der Inhalt (Ergebnis) ebenso wichtig ist wie der Prozeß (Wie war die Kooperation in der Gruppe?). Der Projektunterricht vergrößert die Steuerungsprobleme von Gruppen um weitere Momente. Das Motivationsproblem stellt sich womöglich noch schärfer, alle müssen wollen, sonst geht nichts. Aus diesem Grund kommt man mit vorgegebenen Themen nicht sehr weit. Die Lehrenden können in den Anfangsphasen zwar animieren, an der Themenfindung wie auch an der Organisation der einzelnen Schritte (das ist auch Lernziel) müssen die Betroffenen mitarbeiten.

¹¹ Dieser Ausdruck, der auf W. Wieland zurückgeht (vgl. W. Wieland, Aporien der praktischen Vernunft, Frankfurt/M. 1989) weist auf eine spezifische Erfahrung hin, die die Teilnehmer an einem sokratischen Dialog über sich selbst machen. Sie ist das Ergebnis einer bestimmten Strategie der Gesprächsführung des Sokrates. Durch seine Dialogregie zeigt Platon, wie jeder Satz, nicht nur etwas behauptet, sondern auch ein Mittel ist, dessen sich der Sprecher bedient, um beim Gesprächspartner eine bestimmte Wirkung hervorzubringen. Es ist durchaus möglich, mit Hilfe von Sätzen einen Gesprächspartner zu einer Erfahrung zu führen, die in diesen

Platonischen Sokrates geht es in der Moralphilosophie um das Problem, ob Tugend Wissen ist und wie es zu begründen sei.¹² Dabei geht Sokrates von der These aus, dass das bloße Wissen von etwas noch nicht ausreicht, um tugendhaft zu sein. Wer sich aber auf den Standpunkt stellt, dass es ethisches Wissen gibt, hat bereits eine bestimmte metaethische Position eingenommen, die es zu begründen gilt. Vor allem muß dann der Status dieses Wissens näher charakterisiert werden. Ist es ein gegenüber den Vorstellungen der Schüler über das was für sie gut ist, neutrales Wissen oder muß von der Tatsache ausgegangen werden, dass es zunächst im Ethikunterricht um das moralische Wissen der Beteiligten geht und deshalb moralische Urteilsfähigkeit der Schüler bereits als vorhanden vorausgesetzt werden muß, obwohl sie erst durch den Unterrichtsprozeß mit herausgebildet werden soll.¹³ Den Ethikunterricht auf die Vermittlung eines Wissens über Moral zu reduzieren, hieße Ethik auf die Deskription moralischen Wissens zu reduzieren. Insofern ethisches Wissen als Information darüber verstanden wird, dass bestimmte Normen in bestimmten Gesellschaften zu einer bestimmten Zeit anerkannt werden und wurden wird aber auf die Begründung der Geltung des moralischen Urteils für den Handenden verzichtet. Das Charakteristische von Reflexionen über moralische Urteile besteht somit nicht darin, etwas über Werte und Normen zu behaupten, gleichsam aus der Perspektive eines neutralen unparteiischen Beobachters moralische Aussagen als Tatsachen

Sätzen über sie selbst nicht ausgedrückt wird. Kein Satz erschöpft sich deshalb darin, einen bestimmten Sachverhalt zu intendieren oder das Bestehen dieses Sachverhalts zu behaupten. Die Strategie selbst kommt explizit im Dialog nicht zur Sprache. Sie zeigt sich implizit in seinem Verlauf. Das berühmte Nichtwissen, zu dessen Konstatierung der Gesprächspartner geführt werden soll, ist eine Erfahrung, die er an sich selber macht und über sich selbst macht. Der Satz, in dem sich diese Erfahrung des eigenen Nichtwissens äußert, kann man zwar einem Dritten mitteilen, der diesen Satz verstehen kann, die Erfahrung selbst dagegen lässt sich aber nicht mitteilen. Nicht der Wortlaut des Satzes, sondern sein Realkontext gibt darüber Auskunft. Das wird an einer bekannten Stelle im Dialog „Laches“ besonders deutlich. („Du scheinst gar nicht zu wissen, dass, wer der Rede des Sokrates nahe genug kommt und sich mit ihm einlässt ins Gespräch, unvermeidlich, wenn er auch von etwas anderem zuerst angefangen hat zu reden, von diesem so lange ohne Ruhe herumgeführt wird, bis er ihn da hat, dass er Rede stehen muß über sich selbst, auf welche Weise er jetzt lebt und auf welche Weise er das vorige Leben gelebt hat....Laches 167e) besonders deutlich. Wer sich mit Sokrates auf ein Gespräch einlässt, muß erfahren, dass es in diesem Gespräch um ihn geht. Sokrates ist an jenem Wissen interessiert, von dem der Angesprochene sich nicht distanzieren kann. Er wird solange in Widersprüche über das von ihm geäußerte verwickelt, bis er sich in einer Situation befindet, in der er über sich selbst und über die Grundsätze seiner Lebensführung Rechenschaft geben muß. Das gelingt Sokrates deshalb, weil sich das Nichtwissen, dass der Partner schließlich eingestehen muß, sich nicht auf seiner Lebensführung gegenüber gleichgültige Dinge bezieht, sondern auf solche Inhalte des Wissens, von denen er bisher sich selbst und seine Lebensführung verstehen zu können meinte. Das Wissen, das derjenige gewinnt, der diese Erfahrung des Nichtwissens an sich selber macht, ist nichts Unsagbares. Man kann es zum Gegenstand von Aussagen machen und damit beschreiben. Doch das Wissen, das er auf diese Weise gewinnt, lässt sich nicht restlos substituieren, durch Aussagen, die sich auf derartige Erfahrungen beziehen.

¹² Vgl. dazu P. Stemmer, *Platons Dialektik. Die frühen und mittleren Dialoge*, Berlin 1992, W. Wieland, *Platon und die Formen des Wissens*, Göttingen 1982

¹³ Schon für Aristoteles war es deshalb klar, dass jede ethische Untersuchung von dem auszugehen hat, was die Menschen selbst über ihr Leben denken und sagen „Was die Klugheit ist, können wir fassen, wenn wir betrachten, wen wir klug nennen.“ (NE 1140a24f.; Übers. Gigon).

zur Kenntnis zu nehmen und dabei die Vor- und Nachteile verschiedener Standpunkte zu vergleichen, sondern darin, bestimmte Normen und Werte als gut, anstrebenswert oder gerechtfertigt anzuerkennen. In der deskriptiv Ethik werden Werte und Normen – sei es die eines Individuums oder einer Gemeinschaft – wie Tatsachen behandelt, und derjenige, der darüber Aussagen macht, enthält sich dabei seines persönlichen Urteils bezüglich der Gültigkeit der in seiner Aussage vorkommenden Werte und Normen. Er behauptet lediglich, dass sie für eine Person X oder eine Gemeinschaft Y de facto Geltung haben, nicht aber, dass sie Geltung haben sollen. Eine praktische Konsequenz dieses Ethikverständnisses für den Ethikunterricht würde darin bestehen Wissenschaftsdisziplinen wie Anthropologie, Psychologie oder Soziologie einen höheren Stellenwert einzuräumen.¹⁴ Sofern aber mit dem Prozeß der Anerkennung der Gültigkeit von Normen die Herausbildung einer entsprechenden Haltung verbunden ist, hat Ethikunterricht sein Ziel nicht schon erreicht, wenn die Relativität und Situiertheit von Argumenten und Haltungen deutlich gemacht wird. Ethisches Wissen besteht somit nicht allein in metamoralischen Aussagen über moralische Tatsachen, sondern ist ein Wissen von Zielen des Handelns, somit handlungsanleitendes und handlungsorientiertes Wissen.¹⁵ Damit ist die Erwartung an den Ethikunterricht verbunden, die Ausbildung verlässlicher Verhaltensdispositionen der Schüler zu fördern. Auch wenn derartige Erwartungen oft weit überzogen sind, enthalten sie im Kern den richtigen Gedanken, dass

¹⁴ Bei einer deskriptiven Verwendung des Moralbegriffs wird Moral - sozusagen 'wertneutral' - entweder als Gesamtheit der sozial repräsentierten und im Persönlichkeitssystem der Individuen verankerten regelbezogenen Handlungsorientierungen und wechselseitigen Verhaltenserwartungen oder als eine näher bestimmte Teilklasse dieser Erwartungs- und Orientierungsmuster verstanden. Die gegenwärtigen Versuche einer spezifizierenden Eingrenzung des deskriptiven Moralbegriffs sind teils intensionaler, teils extensionaler Natur und rekurren häufig auf die zentrale Rolle bestimmter Grundbegriffe (wie 'Sollen', '-richtig' oder 'gut') im 'moralischen Sprachspiel', auf die spezifische Geltungs- oder Sanktionsinstanz moralischer Regeln oder auf die Differenz zu anderen Typen sozialer Handlungsnormierung (z.B. einerseits zu rechtlichen Normierungen, andererseits zu bloßen Konventionen).

Im Rahmen des deskriptiven Moralbegriffs wird von der Frage abstrahiert, inwieweit der mit den jeweiligen Verhaltenserwartungen und Handlungsorientierungen intern verbundene normative Gültigkeits- bzw. Richtigkeitsanspruch tatsächlich berechtigt, d.h. intersubjektiv anerkennungswürdig ist. Der deskriptive Moralbegriff wird heute in der Regel auf Fälle beschränkt, in denen der subjektive Glaube an die Gültigkeit gewisser regelhaft organisierter Vorstellungen für die Handlungsorientierungen oder Verhaltenserwartungen der Moralsubjekte maßgeblich ist. Er bezeichnet daher in der Regel mehr als ein rein äußerlich beschreibbares Verhalten. Als Beispiel für eine stärker spezifizierte Definition des deskriptiven Moralbegriffs läßt sich E. Tugendhats Moralverständnis anführen. Tugendhat zufolge liegt das Spezifikum moralischer Normen darin, daß Normverstöße innere Gewissenssanktionen auslösen, die durch Erfahrungen einer grundlegenden, nicht auf bestimmte Fähigkeiten, sondern auf die Person als Gemeinschaftsmitglied schlechthin bezogenen Art von Lob und Tadel sozial konstituiert werden (Vgl. E. Tugendhat, *Philosophische Aufsätze*, Frankfurt/M 1992 und *Vorlesungen über Ethik*, Frankfurt/M. 1993).

¹⁵ Diese Forderung findet sich, der grundlegenden Intention nach, in der berühmten Feststellung des Aristoteles: „Wir betreiben Ethik, nicht um zu wissen, was gut ist, sondern um ein guter Mensch zu werden.“ (NE 1103b 26-28 und 1094b 27 – 1095a11; 1179a 35 –b4) Ein Ethiker, der diesen praktischen Anspruch seiner Disziplin negiert, verhält sich wie ein Kranker, der die Ärzte aufmerksam anhört, aber keine ihrer Vorschriften befolgt. (Vgl. NE 1105b 11 – 18) Der Ethiker ist kein neutraler Beobachter. Das Ziel ethischer Untersuchungen ist nicht Erkenntnis, sondern Handeln. Vgl. O. Höffe, *Praktische Philosophie. Das Modell des Aristoteles*,

ethische Reflexionen darauf abzielen, praktisch zu werden. Diese Erwartung findet man wieder in gesetzlichen Regelungen und politischen Stellungnahmen zum Ethikunterricht, ebenso in der allgemeinen Pädagogik, wenn von „Moralerziehung“ die Rede ist. Wird Ethik in praktisch-didaktischer Absicht verstanden, dann ist ihr Adressat nicht der Theoretiker, sondern jeder einzelne in seinem jeweiligen Handlungskontext, also nicht der Betrachter, sondern der Akteur.¹⁶

In welchem Sinne von Lehr- und Lernbarkeit in der Ethik überhaupt die Rede sein kann, ist durch Abgrenzung von einem anderen Problem, dem des Vorrangs des Könnens vor dem Wissen thematisierbar. Fähigkeiten, die man im engeren Sinne praktisches Können nennt (wie etwa Fahrradfahren oder Kochen) sind nicht im eigentlichen Sinne theoriefähig und lehrbar. Sie zu besitzen und ausüben zu können erfordert kein theoretisches Hintergrundwissen. Das Kriterium dafür, ob jemand über diese Fähigkeiten verfügt, besteht in der Feststellung der Möglichkeit der Ausübung dieses Könnens. Offensichtlich kann es im Ethikunterricht nicht um ein Können in diesem Sinne gehen, denn erstens besteht sein primäres Ziel nicht in der Ausbildung von Fähigkeiten, die unter bestimmten Voraussetzungen als Mittel brauchbar sein mögen, und zweitens kann eine Handlung oder eine Stellungnahme mittels eines Urteils erst dann moralisch genannt werden, wenn sie sich auf Gründe stützen, was wiederum ein Wissen voraussetzt. Weil eine Reduktion des Moralischen auf praktisches Können unmöglich ist, bilden Wissen und Reflexion unverzichtbare Elemente von Ethikunterricht, woraus sich wiederum dessen Abgrenzung von verschiedenen Konzeptionen einer „Moralerziehung“ ergibt. In Lehrplänen und fachdidaktischen Beiträgen wird der Kognitivismus zumeist als anerkannte Position für den Ethikunterricht vorausgesetzt, sofern Konsens darüber besteht, dass er nicht reduziert werden kann auf ein bloßes Einüben von Fähigkeiten oder auf das Antrainieren von Dispositionen. Allein um die Entwicklung eines Könnens kann es schon deshalb nicht gehen, weil der Adressat moralischer Forderungen das Richtige nicht nur einfach tut, sondern sich bewusst dafür entscheiden soll. Auch wenn als oberstes Lernziel „moralische Entscheidungskompetenz“¹⁷ angegeben wird, bleibt man der Vorstellung von einem

Berlin 1996

¹⁶ Jede ethische Untersuchung – so heißt es im Einleitungskapitel der Nikomachischen Ethik – geht von der Praxis aus, handelt darüber und hat sie zum Ziel. (NE 1095a3-6) Für seine Ethikvorlesungen fordert deshalb Aristoteles einen Zuhörer, der schon über sittliche Lebenserfahrung verfügt.

¹⁷ Vgl. O. Höffe, *Ethik und Politik. Grundmodelle und –probleme der praktischen Philosophie*, Frankfurt/M. 1979

moralischen Wissen verpflichtet. In moralischen Fragen soll nicht nach Lust und Laune entschieden werden, sondern vielmehr aus Gründen.¹⁸

2. Gründe und Motive moralischen Handelns

Ein weiteres Problem besteht darin, ob ethisches Wissen als solches bereits zum Handlungsgrund werden kann. Bekanntlich werden darüber heftige Kontroversen geführt. Sofern der Ethikunterricht allerdings an dem Anspruch festhalten möchte, durch den Austausch von Argumenten über moralische Probleme praktisch wirksam zu sein, muß die Didaktik von der internalistischen Auffassung¹⁹ ausgehen, daß moralische Argumente und Überzeugungen als ein motivierender Faktor unter anderen wirksam werden können. Es gilt deshalb zwei Arten von Gründen zu unterscheiden: handlungsrechtfertigende bzw. normative Gründe einerseits und handlungsmotivierende bzw. erklärende Gründe andererseits.²⁰ Erstere sind Gründe, die eine Handlung intersubjektiv legitimieren können, letztere sind Gründe, die eine Person hat, um eine bestimmte Handlung auszuführen.

In diesem Zusammenhang muß von einem präskriptiven Ethikverständnis ausgegangen werden. Dieses bezieht sich primär auf die im Sinne des Kohlbergmodells postkonventionelle, normativ-ethisch qualifizierte Handlungsorientierung autonomer Moralsubjekte. Wer im präskriptiven Sinne von Ethik spricht, bezieht eine Teilnehmerperspektive im moralischen Diskurs und nimmt explizit Stellung zu moralischen Geltungsansprüchen. In diesem Sinne ist ‚moralisch‘ gleichbedeutend mit ‚ethisch gerechtfertigt‘, ‚legitim‘ oder ‚sittlich-richtig‘. Demnach sind dann praktische Regeln nicht aufgrund ihrer empirisch-sozialen Geltung, ihrer Akzeptanz oder Anerkennung, sondern allein vermöge ihrer moralphilosophisch rechtfertigbaren normativen Gültigkeit als moralisch zu charakterisieren. Eine Handlung wird infolgedessen als in diesem Sinne moralisch bezeichnet, wenn (1) die Handlungsweise gültigen moralischen Regeln entspricht oder aufgrund gültiger moralischer Regeln ethisch rechtfertigbar, und wenn (2) gilt,

¹⁸ Vgl. M. Tichy, *Die Vielfalt des ethischen Urteils*, Bad Heilbrunn 1998

¹⁹ Die internalistische Position behauptet, daß moralisches Handeln – im Unterschied zu bloß moralkonformen Handeln – aus moralischen Gründen erfolgen muß, d.h. aus moralisch gerechtfertigten Gründen. Stärker formuliert heißt dies, dass die Einsicht in normative Gründe die entsprechende Handlungsabsicht begründet. Ein extern motiviertes Handeln – etwa aus der Furcht vor Sanktionen durch die Gesellschaft oder eine göttliche Instanz – wäre demgegenüber nicht in einem vollständigen Sinne als moralisches Handeln zu bezeichnen, da es nicht in beiden Dimensionen des Kognitiven und des Volitiven auf moralischen Gründen beruht. Ein reiner Rechtfertigungsinternalismus wird von Theorien vertreten, die auf Humes Einsicht zurückgehen, dass die Vernunft nicht aus sich heraus Handlungsgründe liefern kann. Der prominenteste Vertreter dieser Position in der gegenwärtigen Diskussion ist B. Williams. Seine Grundthese besteht darin, dass Gründe für Handlungen nur relativ zu den bestehenden Motivationen einer Person entstehen, d.h. erkannt und wirksam werden kann. Nur dann, wenn eine Person bereits einen entsprechenden Wunsch hat, hat sie auch einen Grund, etwas zu tun.

²⁰ Vgl. dazu K. Baier, *The Moral Point of View*, New York 1965, S. 40ff.; Thomas Nagel, *Die Möglichkeit des Altruismus*, Frankfurt/M. 1999, S. 28 ,

daß die handelnde Person die Handlung freiwillig unterlassen hätte, wenn sie angenommen hätte, daß (1) nicht der Fall ist.²¹

Für eine Grundlegung der Didaktik der Ethik geht es um die Frage inwiefern gerechtfertigte Gründe als Motive handlungsleitend, d.h. wirklich praktische Gründe sein können? Damit ist die Klärung des Zusammenhangs zwischen praktischem Urteil und Handlung angesprochen. Entweder entspricht der Einsicht in normative Gründe intern, eine Handlungsabsicht bzw. ein Handlungsmotiv oder die Einsicht in normative Gründe ist nicht hinreichend, um eine Person zu entsprechendem Handeln zu bewegen (externalistische Position).²²

Der Zusammenhang von Urteil und Handlung ist ein Grund – Folge - Zusammenhang zwischen der Einsicht, daß man eine Handlung tun soll, und dem Willen, sie zu tun. Die Möglichkeit, daß die Gründe mit einer Einsicht verbunden sind; die Gründe für das Wollen sind, ist dabei das zu erklärende Phänomen. Allerdings wird die motivierende Kraft moralischer Einsichten erst dann ein erklärungsbedürftiges Phänomen, wenn man einen bestimmten Begriff der moralischen Einsicht zugrunde legt. Versteht man diese, wie z.B. in antiken Ethiken des guten Lebens als Einsichten über sich selbst, dann besteht das Problem nicht. Die Gründe, die mit dieser Einsicht verbunden sind, werden dann sowohl von Aussagen darüber gebildet, worumwillen der Handelnde letztlich agiert, als auch von Aussagen darüber, daß und wie das gebotene Handeln sich in dieses Wollen einfügt. Diesen Aussagen kommt der Status rechtfertigender Gründe zu, weil sie dem Handelnden einsichtig machen, warum er so handeln will, wie er handeln soll. Sie

²¹ Das präskriptive Moralverständnis ist durch Kants 'kopernikanische Wende' in der Moralphilosophie mit besonderer Deutlichkeit zur Geltung gebracht worden. Indem er die moralische Pflicht in radikaler Ausgrenzung aller empirischen Bestimmungsgründe zu erklären versuchte und zudem nicht schon das bloß pflichtgemäße Handeln, sondern ausschließlich ein Handeln "aus Pflicht" als moralisch anzuerkennen bereit war, hat er den Sinn moralischer Verbindlichkeit mit großer Schärfe gegen egozentrische, instrumentelle oder eudaimonistische Orientierungen, gegen sanktionsgestützte und insofern extrinsisch motivierende rechtliche Normierungen und konventionelle am Ethos orientierte Bestimmungen abgegrenzt. Philosophiehistorisch folgenreich war außerdem, daß Kants 'gesinnungsethisch' zugespitzte Deutung des Sinns moralischer Verbindlichkeit im Kontext einer sollipstischen und hermeneutisch-pragmatisch unreflektierten Konzeption praktischer Vernunft angesiedelt war. Dies hat Hegel zu dem Versuch veranlaßt, gegen Kants präskriptiven Moralbegriff das Konzept der substantiellen Sittlichkeit auszuspielen, welches eine dialektisch-vermittelnde 'Aufhebung' zwischen dem geschichtlich gewachsenen Ethos der sozialen Gemeinschaft und der Unbedingtheit einer kantisch verstandenen, prinzipiengeleiteten Gewissensmoral leisten sollte..

Stark von einem kantischen Moralverständnis geprägt ist auch J. Habermas' Ethikverständnis. Habermas unterscheidet den "pragmatischen, ethischen und moralischen Gebrauch der praktischen Vernunft". Diese Dreiteilung entspricht ungefähr die kantische Differenzierung zwischen technischen, pragmatischen und moralischen Imperativen: Pragmatische (kantisch: 'technische') Überlegungen beziehen sich auf die zweckrationale Optimierung des Mitteleinsatzes bei gegebenen Zielen; ethische (kantisch: 'pragmatische') Überlegungen dienen der teleologisch-ethischen Selbstverständigung von Personen oder ethischen Gemeinschaften im Hinblick auf das eudaimonistische Ziel eines 'guten Lebens'; moralische Überlegungen beziehen sich allein auf mit kategorischer Unbedingtheit gebotene Sollensnormen im Rahmen einer deontologischen Moralphilosophie.

²² Dies terminologische Unterscheidung geht zurück auf einen Aufsatz von W.D. Falk (1947): „*Ought and Motivation*“. In *Proceeding of the Aristotelian Society* 48, S. 111-138.

erwerben diesen Status gleichzeitig damit, daß sie motivierende Kraft erlangen. Denn sie sind nur als das Wollen aufklärende Gründe rechtfertigende Gründe; sie sind insofern sie Gründe sind, Motive. Motive bilden aber eine Klasse von rechtfertigenden Handlungsgründen, bei denen sich die Frage erübrigt, ob der Grund, der das Handeln aus der Sicht seines Autors wenigstens zum Zeitpunkt des Handelns rechtfertigt, auch der tatsächliche Handlungsgrund gewesen ist. Motive sagen mir, warum ich etwas tun will oder wollte. Sie sind Gründe für ein Wollen. Sie fungieren deshalb in Handlungserklärungen als Gründe, die eine Handlung so erklären, daß verständlich wird, warum der Handelnde so handeln wollte, wie er handelte. Eine Didaktik der Ethik muß sich dabei immer von der Frage leiten lassen, welche Kompetenzen und charakterliche Dispositionen bei Schülern herausgebildet werden müssen, um zu einer solchen Einsicht zu gelangen. Dabei kann eine Erklärung nötig werden, wie es möglich ist, dass der Einsichtige nicht tut, was er tun soll. Das Problem ist dann, zu erklären, wie Willensschwäche möglich ist.

Daß moralische Einsichten überhaupt eine motivierende Kraft besitzen, wird allerdings erst dann zu einem erklärungsbedürftigen Sachverhalt, wenn man eine moralische Einsicht nicht mehr als selbstbezügliche Einsicht eines Handelnden in Ansehung seines eigenen Strebens, sondern als eine Erkenntnis in das, was alle tun sollen, konzipiert. Die Gründe für ein moralisches Sollen werden dann von der Bedingung gelöst, Gründe für ein Wollen zu sein. Eine Abstraktion im Sinne einer solchen Ablösung, kann auf diejenigen, an die sich eine moralische Handlungsaufforderung richtet, demotivierend wirken. Es ist diese Abstraktion vom eigenen Wollen, die die motivierende Kraft moralischer Einsichten erklärungsbedürftig macht. Das Problem der moralischen Einsicht besteht in diesem Zusammenhang nicht in der Erklärung des Phänomens der Willensschwäche sondern der Willensstärke.²³ Dabei darf der Abstraktionsschritt nicht simplifiziert werden. Er kann nicht darin bestehen, daß der moralisch Einsichtige im Zuge seiner moralischen Überlegung sich in einen Anonymos verwandelt, der nicht weiß, das er es ist, der ein zur Prüfung anstehendes moralisches Gebot befolgen soll. Diese Vorwürfe werden sowohl gegenüber teleologischen wie gegenüber deontologischen Ethiken erhoben.²⁴

²³ Kant bezeichnete die Auflösung dieses Problems den „Stein der Weisen“. „Wenn ich durch den Verstand urtheile, dass die Handlung sittlich gut sey, so fehlet noch sehr viel, dass ich diese Handlung thue, von der ich so geurtheilet habe. (...) Das kann und wird auch niemand einsehen, dass der Verstand eine bewegende Kraft haben sollte, urtheilem kann der Verstand zwar freylich, allein diesem Urteil Kraft zu geben, dass es eine Triebfeder, den Willen zur Ausübung einer Handlung zu bewegen, werde, dieses einzusehen ist der Stein des Weisen.“ (*Vorlesungsnachschrift Moral Mrongovius* in . Akademie-Ausgabe, Bd. XXVII, 4. Abt. Vorlesungen. Vierter Band. Zweite Hälfte. Zweiter Teil, Berlin 1979. S. 1428)

²⁴ Die Unterscheidung zwischen deontologischen und teleologischen Konzeptionen normativer Ethik trägt dabei sehr allgemeinen Charakter.

Dieses Wissen gehört zu den pragmatischen Voraussetzungen in bezug auf einen Sprecher, der aufrichtig seine Anerkennung eines an ihn gerichteten moralischen Gebots äußert. Die dadurch entstehende Spannung zwischen dem Pluralismus partikularer Überzeugungen und dem Anspruch einer universalistischen Moral auf allgemeine Verbindlichkeit lässt sich nicht einfach zugunsten des Urteils eines neutralen Beobachters auflösen, wenn man zugleich daran festhalten will, daß Überzeugungen motivierend sein sollen. Denn ein Handlungsmotiv ist nicht das eines neutralen oder anonymen Beobachters, sondern einer empirischen Person, die sich in einer bestimmten Situation innerhalb ihrer Gesellschaft mit Erwartungen anderer konfrontiert sieht und eben, auch wenn sie meint das schlechthin Gute zu verteidigen, eigene Gesichtspunkte und Interessen ins Spiel bringt.

3. Moral und gutes Leben

Die in diesem Zusammenhang interessierende Frage besteht darin: warum ist es gut für den Handelnden, sich auf den Standpunkt der universellen moralischen Achtung zu stellen?²⁵ Die

Eines der charakteristischen Merkmale deontologischer Theorien kann darin gesehen werden, daß die in ihrem Rahmen begründeten moralischen Verpflichtungen akteursbezogen ('agent-relative') sind (z. B. die Form spezifischer Verpflichtungen annehmen können, die X als Freund oder als Vater von Y gegenüber und nur gegenüber Y hat), während teleologische Ethiken insofern als akteursindifferent ('agent-neutral') gelten, insofern die situationsspezifischen Verpflichtungen moralischer Handlungssubjekte von ihrer Identität unabhängig und allein durch die Konstellation möglicher Handlungsverläufe und -konsequenzen bestimmt sind.

Konstitutiv für deontologische Theorien ist außerdem die Überzeugung, daß ein moralisch relevanter Unterschied zwischen Tun und Unterlassen sowie zwischen dem intentionalen Herbeiführen und dem Geschehenlassen von Ereignissen besteht. Vertreter deontologischer Positionen gehen davon aus, daß Personen nicht in derselben Weise für nichtintendierte Handlungskonsequenzen wie für ihre Handlungen und deren bewußt angestrebte Ziele verantwortlich sind. Aus diesem Grund kommen sie bei der moralischen Beurteilung zahlreicher Problemsituationen zu anderen Ergebnissen als Vertreter teleologischer Ethiken. Während es z. B. gemäß teleologischen Konzeptionen prima facie moralisch scheint, einen unschuldigen Menschen zu töten, um fünf andere Menschen zu retten, ist das im Rahmen deontologischer Konzeptionen nicht der Fall.

Ein weiterer Unterschied zwischen deontologischen und teleologischen Konzeptionen besteht darin, dass im Rahmen teleologischer Ethiken notwendig alle Handlungsweisen entweder als moralisch richtig oder als falsch zu gelten haben. Da es sich bei moralischen Forderungen um Maximierungsgebote handelt, sind nahezu immer moralisch bessere und schlechtere Handlungsalternativen zu identifizieren, von denen die besseren jeweils moralisch geboten sind. Demgegenüber weisen deontologische begründete Ethiken neben den Bereichen des moralisch Gesollten und des Verbotenen einen Bereich des moralisch Erlaubten aus, der umfangreicher ist als der Bereich des Gesollten. Dadurch wird auch für supererogatorische (verdienstliche, aber nicht moralisch einklagbare) Handlungen Raum geschaffen.

Ein starkes Argument für die deontologische Position kann m.E. darin gesehen werden, daß folgenbezogene Überlegungen offenbar in deontologische Ethiken integriert werden können, während umgekehrt die Integration deontologischer Argumente in eine teleologische Ethik von erheblichen Schwierigkeiten begleitet ist, da das Spezifikum der strengen Verbindlichkeit deontologisch begründeter moralischer Verpflichtungen in dem Moment verloren zu gehen droht, wo diese in eine zweckrationale Begründungsstruktur integriert werden. Vgl. Ch. Larmore, *Strukturen moralischer Komplexität*, Stuttgart 1994

²⁵ Eine Untersuchung der verschiedenen Möglichkeiten, eine spezielle Gestalt des Moralsystems mit bestimmten Annahmen über die Art der Motivation zu verbinden, geht über die Möglichkeiten einer Didaktik der Ethik hinaus. Auszugehen hat sie von der Unterscheidung zwischen dem Inhalt der Moral und ihrem Wirksamwerden in praktischen Kontexten. Aufgrund dieser doppelten Verschränkung der theoretischen mit

Lösung dieses Problems erfordert aber die Begründung einer umfassenden Lebenseinstellung. Worin das gute Leben insgesamt besteht, kann man aber weder aus dem unmittelbaren Wollen des Akteurs entnehmen noch kausal aus gesetzten Zielen ableiten. Denn die Frage nach dem guten Leben ist gerade nicht mehr die Frage, was relativ zu bestimmten vorausgesetzten Zielen gut ist, sondern welche Ziele jemand verfolgen will, d.h. die Frage ist, was für ein Mensch man insgesamt sein will, und ein zentraler Bestandteil dieses Konzepts ist die Frage, was für ein Mensch in der Beziehung zu anderen.

Diese Art der Begründung der Moral als einem Grundbestandteil des guten Lebens legt den Einwand nahe, dass damit moralische Gründe auf Klugheitsgründe, d.h. auf außermoralische Gründe reduziert werden und somit die moralische Berücksichtigung aller zu einem Mittel zu meinen egoistischen Zwecken, zu meiner eigenen Zufriedenheit wird. Dieser Einwand beruht auf einem Missverständnis. Jede Begründung dafür, warum ich etwas Bestimmtes tun oder wollen oder mir eine bestimmte praktische Einstellung zu eigen machen sollte, hat ihrer Struktur nach einen Bezug auf mein Leben, einfach weil ich es bin, der etwas tut oder will. Indem die Moral als zentraler Bestandteil des guten Lebens erwiesen wird, werden nicht die moralischen Gründe selbst, die in den moralischen Grundprinzipien bestehen, zu Gründen des guten Lebens. Auch das Interesse an wissenschaftlicher Erkenntnis z.B. kann ein zentraler Bestandteil meiner Konzeption des guten Lebens sein, ohne daß deshalb wissenschaftliche Kriterien selbst zu Klugheitskriterien würden. Daß wir uns den moralischen Standpunkt zu eigen machen, bedeutet gerade, dass wir uns eine bestimmte Art von Handlungsgründen, die nicht egoistische sind, zu eigen machen, nämlich die Moralprinzipien, in deren Befolgung sich die Achtung anderer ausdrückt. Ein moralisches „soll“ enthalten die Forderungen anderer nur für denjenigen, für den es aus der eigenen Perspektive ein entsprechendes „will“ gibt, der somit selbst auf dem Standpunkt der Moral steht, d.h. der selbst jemand sein will, der nach moralischen Regeln handelt. Für denjenigen, der nicht auf diesem Standpunkt steht, hat dieses „soll“ den Status eines äußerlichen Imperativs. Auf der Ebene einer Moral, die ihre Legitimität nicht mehr auf Autoritäten zurückführen kann, ist nur dann sinnvoll von Verpflichtung zu reden, wenn dafür schwache Begründungen gegeben werden können, die zeigen, inwiefern eine Konzeption des guten Lebens sinnvoll und plausibel ist, in der der Standpunkt der Moral der gleichen Achtung aller ein zentraler Bestandteil ist.

der praktischen Ebene ist es ausgeschlossen, eine angemessene Konzeption von Ethik und Ethikunterricht zu entwickeln, wenn man von einem simplen zweipoligen Lernmodell ausgeht, indem sich auf der einen Seite der Schüler und auf der anderen Seite das fertige Wissen befindet, das ihm vermittelt werden und eine gewünschte Einstellung fördern soll.

Gründe für moralische Handlungen bestehen somit relativ zu den bestehenden Motivationen einer Person. Nur dann, wenn eine Person bereits einen entsprechenden Wunsch hat, etwas zu wollen, hat sie auch einen Grund etwas zu tun. Handlungsgründe müssen Handlungen erklären, und das können sie nur wenn sie in Motiven begründet sind. Eine Didaktik der Ethik sollte berücksichtigen, dass die Normativität handlungsleitender Gründe im wesentlichen personenrelativ ist. Normativität bedeutet dann, daß das, was eine Person tun sollte, in der Form eines Ratschlags an sie gerichtet werden sollte. Derjenige, der diesen Ratschlag gibt, muß seinen normativen Hinweis auf plausible Weise an die subjektive motivationale Verfassung des Angesprochenen anknüpfen können, um keinen „externen“ Ratschlag zu geben.