



Moralische Pluralität als Herausforderung ethischer Bildung

Christian Feichtinger

Universität Graz
christian.feichtinger@uni-graz.at

EINGEREICHT NOVEMBER 2019

ÜBERARBEITET JUNI 2020

ANGENOMMEN JULI 2020

Der Autor stellt in diesem Artikel die Frage, was moralische Pluralität für ethische Bildung bedeutet, und welche möglichen Konsequenzen für deren zukünftige Konzeption zu ziehen sind. Vor dem Hintergrund verschiedener Ansätze und Studien zur Konzeption von Moral wird auf die Bedeutung moralischer Pluralität – definiert als erweitertes Verständnis von Moral, das sich nicht allein auf spezifische Ideale wie Gerechtigkeit oder Autonomie stützt und die soziale Verankerung berücksichtigt – für die ethische Bildung hingewiesen. Als Implikation für die ethische Bildung fordert der Autor einen „fundierten Pluralismus“, in dem die unterschiedlichen moralischen Prägungen der Lernenden einerseits anerkannt, deren Begründung und Reflexion auf der Basis der Menschenrechte und dem damit verbundenen Konzept der Menschenwürde jedoch eingefordert werden, um einen normativen Pluralismus zu vermeiden.

SCHLÜSSELWÖRTER: ethische Bildung, Moralerziehung, Pluralität,
Menschenrechte, Ethikunterricht

1. Einleitung

Sind Tierversuche moralisch vertretbar? Sollten wir alle Menschen gleich behandeln? Ist Abtreibung verwerflich? Welche Arten von sexueller Orientierung sollten wir tolerieren? Wem dürfen wir die Einreise in ein Land verweigern? Mit welchen Mitteln? Ist Jungfräulichkeit ein wichtiger Wert? Sollten wir unsere Ehre wahren und verteidigen? Ist es noch erlaubt, mit dem Flugzeug zu reisen? Sind wir unseren Eltern Gehorsam schuldig? Ist die Todesstrafe nicht doch manchmal angebracht? Dürfen wir noch Fleisch essen?

Fragen wie diese und die damit verbundenen Werthaltungen begegnen alltäglich in ethischen Bildungsprozessen in der Schule – und die Antworten auf sie könnten nicht unterschiedlicher ausfallen. Gerade bei *moralischen* Fragen treten heute differierende Wahrnehmungen, Interpretationen und Urteile auf. Ethische Bildungsprozesse, speziell bei heterogenen Lerngruppen, haben mit einer Vielfalt von sozial, kulturell oder religiös geprägten Werte- und Normenverständnissen der Lernenden zu tun. Dabei steht mehr auf dem Spiel als bloße Weltinterpreta-

tion: Moral ist normativ und handlungsleitend und bildet auch eine wesentliche Grundlage gesetzlicher Maßnahmen. Moralische Debatten um Migration, Geschlechterrollen, Umwelt, Sexualität, Zusammenleben, Gesundheit oder Ernährung provozieren mehr denn je Unverständnis und Empörung. Eine am Subjekt orientierte Konzeption ethischer Bildung steht daher vor der Herausforderung, die Vielfalt moralischer Haltungen und Prägungen zu verstehen und sie konstruktiv in Bildungsprozesse integrieren zu müssen. Mit moralischer Pluralität gemeint ist, dass Vorstellungen von dem, was als moralisch gilt, nicht nur unterschiedliche Erscheinungsformen aufweisen (was evident ist), sondern ihre Grundlagen selbst plural sind. Verschiedene Moralen lassen sich nicht auf ein universell anerkanntes Prinzip, etwa Gerechtigkeit, Freiheit oder Fürsorge zurückführen, sondern beruhen auf unterschiedlichen, zum Teil unvereinbaren Fundamenten: „Moral pluralism [is] the belief that there are multiple incompatible but morally defensible ways of organizing a society.“ (Haidt & Kesebir, 2012, S. 800) Was bedeutet moralische Pluralität für ethische Bildung, und welche möglichen Konsequenzen sind für deren zukünftige Konzeption zu ziehen?

2. Ethische Bildung und moralische Pluralität

Ethische Bildung ist gegenwärtig im deutschsprachigen Raum primär als ethische Reflexion konzipiert: Schülerinnen und Schüler sollen ermutigt werden, ethische Grundsätze und Wertvorstellungen kritisch zu reflektieren und eine Orientierungskompetenz zu entwickeln (Pfeifer, 2009, S. 30). Sie steht damit in der Tradition von Kohlberg (1996) und dessen als universell angenommenen Entwicklungsstufen des moralischen Urteilens. Dagegen hat Schweitzer (1999) auf die Schwierigkeit der Schule hingewiesen, ethische Bildung auf Grundlage universell geteilter Werte zu konzipieren: Die plurale Gesellschaft besteht nicht nur aus einer Vielfalt von Religionen, Kulturen oder Sprachen, sondern divergiert auch in ihren moralischen Handlungsnormen und Motivationen entscheidend. Selbst über Menschenrechte besteht keineswegs Konsens.

Der Begriff ‚moralische Pluralität‘ bezieht sich dabei auf Verschiedenes: Es geht nicht nur darum, was überhaupt als moralisch relevant wahrgenommen wird, sondern auch, auf welcher Wertebasis moralische Urteile getroffen werden, um die unterschiedlichen Ausprägungen von moralischen Urteilen und um Konflikte zwischen Individuen oder Kulturen (Graham, Haidt, Koleva, Motyl, Iyer, Wojcik & Ditto, 2013). Moralische Pluralität ist dabei besonders konfliktträchtig: Moral ist prinzipiell normativ; im Unterschied zu persönlichen Werten ist sie nicht nur eine Sache des Individuums und der subjektiven Präferenz. Mit der Setzung moralischer Normen ist stets ein Anspruch der Verhaltensregulierung an *andere* verbunden, oft auch mit dem Wunsch, dass ein Fehlverhalten anderer in irgendeiner Weise sanktioniert werden muss (Bloom, 2011). Moral ist gruppenbezogen und identi-

tätsstiftend und daher eng mit dem Selbstverständnis von Menschen verbunden. Durch diese Konstruktion von Gruppenidentitäten können sich sogenannte *moral tribes* (Greene, 2014) bilden, die miteinander in Konflikt geraten. Institutionalisierte Gruppen bilden diese Vielfalt jedoch nur bedingt ab; öfter äußert sich moralische Gruppenbildung in Selbst- und Fremdzuschreibungen wie ‚aufgeklärt‘, ‚modern‘, ‚liberal‘, ‚konservativ‘, ‚wahrhaft‘, ‚kritisch‘, ‚aufgeschlossen‘, ‚rechtgläubig‘ und ähnlichem, welche der institutionellen Gruppenzugehörigkeit beigelegt werden.

Moralische Vielfalt entzieht sich daher simplen kulturellen, politischen oder religionsbezogenen Zuschreibungen; ihre Differenzen durchdringen vielmehr Religionen, Kulturen oder Staaten, sie entstehen zwischen Stadt und Land, formal Hochgebildeten und weniger Gebildeten, Anhängerinnen und Anhängern verschiedener Parteien, unterschiedlichen binnenreligiösen Traditionen und Theologien (Fiske & Rai, 2014). Damit stellt moralische Vielfalt ein spezifisches Problem des geltenden Pluralismus-Paradigmas in pädagogischen Diskursen dar. ‚Diversität‘, ‚Pluralität‘ oder ‚Vielfalt‘ sind grundsätzlich positiv besetzt, ihre Förderung meist erwünscht. Ein *moralischer Pluralismus* als affirmative Haltung zu Pluralität ist hingegen ein ‚unbequemer‘ Pluralismus, da Moral stets normativ für andere ist und widersprüchliche moralische Normen deshalb nebeneinander nur schwer koexistieren können: Eine Auseinandersetzung mit moralischer Pluralität muss zwingend an die Grenzen pluralistischen Denkens führen. Witschen (2016) schreibt hierzu:

Im Unterschied etwa zum politischen oder kulturellen oder ästhetischen Pluralismus, der jeweils ausdrücklich gewünscht wird oder sein kann, kann ein moralischer Pluralismus unter Umständen erhebliche Probleme aufwerfen. [...] [Es] lässt sich bezweifeln, ob ein moralischer Pluralismus in jedem Fall wünschenswert ist. Unter anderem dann, wenn dies implizierte, es sei wünschenswert, dass die Einen die Möglichkeit haben, beispielsweise die Todesstrafe, die Genitalverstümmelung, die Blutrache, die Verheiratung von Minderjährigen, die Ablehnung der Religionsfreiheit als moralisch erlaubt zu befürworten, und die Anderen diese Praktiken strikt ablehnen. (S. 9)

Ethische Bildung steht daher vor der Herausforderung, moralische Pluralität zu verstehen und mit ihr umzugehen. Sie benötigt gerade wegen dieser Pluralität einen Orientierungshintergrund; sie kann nicht ‚wertneutral‘ im Sinne eines ethischen Relativismus sein, der alle moralischen Haltungen gleichberechtigt und unvermittelt nebeneinanderstehen lassen kann – eine Haltung, die Sperber (1985) als „cognitive apartheid“ (S. 62) bezeichnet hat. Hier ist zu debattieren, wie weit eine pädagogische Homogenisierung moralischer Haltungen legitim und möglich ist, und wie weit Pluralität als Pluralismus ermöglicht und zugelassen werden muss.

Die Begriffe ‚Pluralität‘ und ‚Pluralismus‘ werden im wissenschaftlichen und öffentlichen Diskurs nicht immer trennscharf unterschieden, bisweilen sogar sy-

nonym verwendet. In der Regel bezeichnet der Begriff ‚Pluralität‘ eine gegebene Vielheit von etwas, während der Begriff ‚Pluralismus‘ einen „reflektierten Umgang mit der Pluralität“ (Schweitzer 2004, S.51) zum Ausdruck bringt, die ihr meist positiv, mindestens aber konstruktiv gegenübersteht. Diese Haltung bejaht Pluralität zumindest insofern, als sie versucht, sie zu verstehen, zu akzeptieren oder zu ordnen und ihr damit eine prinzipielle Existenzberechtigung zuspricht, nicht versucht, Pluralität zugunsten von Einheitlichkeit aufzulösen.

3. Moralischer Pluralismus

Pluralistische Ansätze der Moralpsychologie setzten sich bewusst von vorherrschenden monistischen Definitionen ab. Der Unterschied von moralischem Monismus und Pluralismus besteht darin, „dass Monisten die unterschiedlichen Werte auf einen allgemeinen und umfassenden Wert für rückführbar, Pluralisten sie hingegen für irreduzibel halten“ (Witschen, 2016, S.67).

3.1 Monismus

Über gut dreißig Jahre hat das Stufenmodell Kohlbergs das Bild von Moralentwicklung und in der Folge auch von ethischer Bildung dominiert. Kohlberg (1996) definierte durch seine empirischen Studien sechs Stufen der Entwicklung moralischen Urteilens in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Konventionen: Die ersten beiden ‚präkonventionellen‘ Stufen beschreiben eine moralische Orientierung an Strafe und Gehorsam (Stufe 1) sowie an wechselseitiger Bedürfnisbefriedigung (Stufe 2). Dem folgt der Eintritt in die ‚konventionelle‘ Ebene, der Anerkennung moralischer Erwartungen anderer (Stufe 3) sowie von Normen und Ordnungssystemen (Stufe 4). Nur eine Minderheit der Erwachsenen erreicht schließlich nach Kohlberg die ‚postkonventionelle‘ Ebene, eine moralische Orientierung an Vertrags- und Gerechtigkeitstheorien (Stufe 5) und darüber hinaus an abstrakten, universellen Prinzipien (Stufe 6). Auf der postkonventionellen Ebene ist der Einfluss der Philosophien von Rawls und Kant offensichtlich. Kohlbergs Ansatz bot im liberal-progressiven Aufbruch der 1960er-Jahre ein ideales Gegenmodell zu den als überkommen und autoritär empfundenen Modellen der Moralerziehung und Werteübertragung. Die zunehmende gesellschaftliche Idealisierung individueller Freiheit ging einher mit dem Bildungsziel der ethischen Autonomie. Hier gab Kohlbergs Modell einen idealen Fahrplan vor, weil es das Ideal der *gesellschaftlichen* Entwicklung (von Heteronomie zu Autonomie) als stufenbasierte *individuelle* Entwicklung widerspiegelte.

Als zentraler Grundwert in diesem Modell definiert ist Gerechtigkeit. Sie ist der Maßstab, nach dem die Einordnung in Stufen erfolgt. Kohlbergs Position, Moral auf diesen singulären Inhalt zurückzuführen, kann somit als moralischer Monismus

bezeichnet werden (Graham et. al., 2013). Unterschiedliche moralische Positionen lassen sich dann entweder als Abstufungen von Gerechtigkeit oder als unmoralisch deklarieren. Turiel (1983) hat auf dieser Basis noch einmal eine klarere Unterscheidung von Moral und Konvention getroffen. Alternative monistische Ansätze stützen sich gegenwärtig auf Fragen des Wohlergehens und der Leidvermeidung; Moral kann demzufolge auf Vermeidung von (vermeintlicher) Schädigung und Förderung des Wohlergehens anderer zurückgeführt werden (Schwartz, 1997; Harris, 2010; Gray, Young, & Waytz, 2012).

3.2 Pluralismus

Alternativ zum monistischen Ansatz Kohlbergs haben sich seit den 1980ern verstärkt pluralistische Modelle etabliert, die ein erweitertes Verständnis von Moral propagieren. Gegenüber Kohlberg kann Gilligan (1984) als moralische Pluralistin verstanden werden, indem sie dessen Gerechtigkeitsprinzip eine alternative Moral der Fürsorge (Care-Ethik) zur Seite stellte. Die Zuwendung zu einer pluralistischen Sichtweise ist auch eine Frage der Anthropologie: Der größte Teil der moralpsychologischen Forschung beachtete bislang die Bedeutung von Gruppen, Beziehungen, Gemeinschaften und sozialen Identitäten für die Moralentwicklung nicht ausreichend. Sie zeigte wenig Verständnis für alternative Wertesysteme oder für die überragende Bedeutung, die Vorstellungen von Reinheit und Unreinheit in vielen Moralsystemen haben können. Dahinter steht ein individualistisches Menschenbild, das Menschen als eigenständige Trägerinnen und Träger von Werten, Ansichten, Meinungen, Wünschen und Entscheidungen betrachtet, die Beziehungen aus selbstbezogenen Gründen suchen oder sie als Einschränkung zurückweisen.

Dem gegenüber steht in der neueren Forschung ein Bild vom Menschen, das diesen als fundamental gesellig versteht: Menschen wollen Beziehungen haben und auch ihre (moralischen) Ziele und Handlungen sind wesentlich beziehungs- und kontextbezogen (Fiske, 1992). Moralisches Verhalten kann nicht einfach stufenorientiert beschrieben oder allein experimentell erforscht werden, sondern ist wesentlich von der konkreten sozialen Einbettung beeinflusst (Mazar & Ariely, 2006; Rai & Fiske, 2011). Snarey (1985) hat zudem auf das Problem der überkulturellen Universalisierbarkeit von Kohlbergs Stufenmodell hingewiesen: Vor allem die Stufen 5 und 6 wurden von Probandinnen und Probanden außerhalb des westlichen Kulturkreises selten oder nie erreicht – damit stellt sich ebenfalls die Frage, ob Kohlbergs Modell nicht eine spezifische, kulturell geprägte Vorstellung vom Menschen als autonomem Individuum ausdrückt.

3.3 Shweders ‚Big Three‘

Wegweisend für eine Pluralisierung des Moralbegriffs waren vor allem die Forschungen von Richard Shweder im indischen Bundesstaat Odisha; auch hier stieß das Kohlberg-Modell an seine Grenzen (Shweder & Miller, 1991). Shweder kritisierte in der Folge den Ansatz von Kohlberg, seine Ergebnisse wurden durch spätere kulturvergleichende Studien von Haidt, Koller und Dias (1993) gestützt. Shweder, Much, Mahapatra und Park (1997) fassten ihre Ergebnisse später im Konzept der ‚Big Three of Morality‘ zusammen. Sie unterscheiden eine *Ethics of autonomy*, eine *Ethics of community* und eine *Ethics of divinity* mit ihren jeweiligen moralischen Anliegen, durch die sich ein Erkenntnismodell moralischer Pluralität ergibt. Entscheidend ist, dass alle drei Bereiche als Form von Moral verstanden werden müssen und niemals in Reinform vorkommen, sondern je nach kulturellem und sozialem Kontext unterschiedlich gewichtet sind. Sie basieren jeweils auf einer spezifischen Anthropologie, moralische Fragen sind nach Shweder stets Ausdruck anthropologischer Fragen.

a) *Ethics of autonomy*

Diese Form von Moral beruht auf einem Bild vom Menschen als freies Individuum. Sie propagiert Grundwerte wie Freiheit, Personenrechte, Gleichheit, Gerechtigkeit und Schadensvermeidung. Sie zielt darauf ab, Individuen das Verfolgen persönlicher Ziele zu ermöglichen. Die Identität einer Person wird über ihre Individualität bestimmt.

b) *Ethics of community*

Diese Form von Moral beruht auf einem Bild vom Menschen als soziales, in Beziehungen eingebettetes Wesen. Sie propagiert Grundwerte wie Pflicht, Hierarchie, Autorität, Loyalität, Ehre und wechselseitige Abhängigkeit. Sie zielt darauf ab, Identität und Integrität von Gemeinschaften (z. B. Familien, Clans, Stände, Volksgruppen, Religionen) zu schützen; im Konfliktfall sind die Bedürfnisse und Wünsche der Gemeinschaft jenen des Individuums überzuordnen. Die Identität einer Person wird über ihre soziale Zugehörigkeit bestimmt.

c) *Ethics of divinity*

Diese Form von Moral beruht auf einem Bild vom Menschen als in metaphysische Zusammenhänge eingebettetes Wesen. Sie propagiert Grundwerte wie Reinheit, Heiligkeit oder Keuschheit und orientiert sich an regulativen Ideen wie heilige Ordnung, Naturrecht, Sünde oder Verunreinigung. Es geht darum, die Seele, das Geistige, das Ideelle am Menschen vor Degradierung zu schützen. Die Identität einer Person wird über ihre Beziehung zu einer überweltlichen Entität (Gott, Göttliches, Heiliges) bestimmt.

Moral ist also mehr als Gerechtigkeit, Freiheit und Fürsorge. Die *Ethics of community* erscheint aus Sicht einer modernen westlichen, autonomiebasierten Ethik nicht selten als unmoralisch, als Einschränkung von Freiheit und geprägt von Autoritarismus. Doch sie stellt zweifelsohne die global meistverbreitete Form von Moral dar; „[i]t may be no exaggeration to say that outside of some subcultures of secular Europa and America, obedience and reverence *are* the foundations of morality in most of the world“ (Fiske, Kitayama, Markus & Nisbett, 1998, S. 939). Insgesamt ergibt sich dadurch auch ein neuer Blick auf das, was Moral ist:

Any consideration of diversity in patterns of morality raises significant questions for the analysis of social behavior. If, for example, filial piety, community, or interdependence is the moral good that is fostered in a given group's meanings and elaborated in its patterns of sociality, then social behavior that is sometimes negatively valued and difficult to fathom from the autonomy-valuing European-American perspective will require new frameworks for interpretation and analysis. (Ebd.)

3.4 Weiterführungen von Shweder

Narvaez (2008) hat in ihrer *Triune Ethics* die drei Cluster noch einmal unterteilt und ihnen zwei unterschiedliche Perspektiven zugewiesen. Alle drei Cluster können mit dem Fokus auf Engagement (mit dem Ziel sozialer Verbindung) und mit dem Fokus auf Sicherheit (mit dem Ziel sozialer Abgrenzung) gelebt werden. Eine engagierte *Ethics of autonomy* kümmert sich um Fürsorge und Ausgleich für andere, in ihrer abgrenzenden Form geht es allein um Unversehrtheit und Sicherheit für einen selbst, ohne Anteil an Mitmenschen zu nehmen. Eine engagierte *Ethics of community* hält Werte wie Respekt und Loyalität hoch, während ihre abgrenzende Form Autorität und Gruppenidentität propagiert. Die *Ethics of transcendence* (wie es nun statt *divinity* heißt) hilft in ihrer engagierten Form anderen, ein heiliges Leben zu führen, während sie in ihrer abgrenzenden Form andere mit Forderungen nach Reinheit konfrontiert. Mit diesem Ansatz versucht Narvaez, die sozialen Ambivalenzen aller drei von Shweder definierten Moralien stärker hervorzuheben.

Prominenter ist die *Moral Foundations Theory (MFT)*, die vom Forschungsteam um Jonathan Haidt und Jesse Graham entwickelt wurde. Die MFT geht von Fiske (1992) und Shweder et. al. (1997) aus, differenziert jedoch fünf *moral foundations*, die gleichsam basale Lernmodule moralischen Verhaltens darstellen, die je nach Kultur, sozialem Umfeld etc. unterschiedlich stark ausgeprägt werden (Graham et. al., 2013). Als *foundations* wurden vorläufig Fürsorge, Fairness, Loyalität, Autorität und Reinheit identifiziert, zudem wird auch Freiheit als sechste *foundation* intensiv diskutiert. Sie stellen eine allen Menschen gemeinsame, aber je nach Kontext unterschiedlich entwickelte und inhaltlich bestimmte Grundstruktur von Moral

dar. Entscheidend bei der Moral Foundations Theory ist wiederum, dass sich Moral nicht auf ein einzelnes Grundprinzip zurückführen lässt, sondern *in sich plural* ist; es lassen sich Personen und Gesellschaften denken, für die Autonomie und Fürsorge für Individuen die primären moralischen Orientierungspunkte darstellen; umgekehrt aber auch Personen und Gesellschaften, welche die Achtung von Autoritäten und die Interessen ihrer Kollektive über die Interessen von Individuen stellen. Beides sind jedoch dezidiert *moralische* Haltungen.

Moralisches Urteilen gilt als sozial erlernt und im Regelfall intuitiv sowie von Emotionen begleitet: Die meisten alltäglichen moralischen Urteile werden spontan, affektiv, unbewusst und ohne Abwägung getroffen. In diesen Prozessen spielen Emotionen wie Zorn oder Ekel, aber auch positive Emotionen wie Ehrfurcht und Mitgefühl, eine fundamentale Rolle. Erst wenn eine Person absichtlich in das moralische Nachdenken wechselt, entweder freiwillig oder wenn sie von anderen dazu gebracht wird, beginnt ein bewusster Prozess des Reflektierens und Abwägens moralisch relevanter Situationen. Die moralische Alltagspraxis operiert jedoch im intuitiven Bereich und ist dementsprechend emotional geprägt. Debattiert wird hier, wie weit sich das vernünftige Denken von der ursprünglichen Intuition lösen kann, bzw. zukünftige Intuitionen durch reflexives Nachdenken beeinflusst werden können (pessimistischer: Haidt & Kesebir, 2012; optimistischer: Greene, 2014).

Eine besondere *foundation* sind Vorstellungen von Reinheit und Abscheulichkeit: Werden Menschen nach Ekel gefragt, machen sie sehr häufig Angaben über moralische Übertretungen. Genannt werden hier vor allem bestimmte Formen von Sexualität, Gewalt und Missbrauch, aber auch Betrug, Heuchelei oder etwa Rassismus – insgesamt verschiedene Arten von Handlungen, die als Angriff auf die Würde der Person empfunden werden (Rozin, Haidt & McCauley, 2008; zurückhaltender: Ritter, Preston, Salomon & Pelihan-Johnson, 2015). In vergleichenden Experimenten konnte festgestellt werden, dass sich Ekel nicht nur auf materiale Aspekte richtet, sondern tatsächlich auch von als unmoralisch eingestuften Handlungen ausgelöst wird – es kann daher von einer Art ‚moralischem Ekel‘ gesprochen werden. Bestimmte Handlungen werden als ‚widerlich‘ oder ‚ekelhaft‘ beschrieben, wobei es sich hier nicht nur um Metaphern, sondern um tatsächlich erlebten, auch an Mimik und Körperreaktionen messbaren, Abscheu handelt, dessen Auswirkung auf die moralische Bewertung einer Situation gravierend ist (ebd.). Dies betrifft bestimmte, je nach kultureller Ausprägung, als menschenwidrig eingestufte Handlungen wie Kindesmissbrauch, sexuelle Gewalt, Folter, als ekelhaft empfundener Umgang mit dem menschlichen Körper (hierzu zählen auch Fragen der Bioethik), aber traditionell auch bestimmte sexuelle Praktiken wie Analverkehr und damit verbunden (männliche) Homosexualität oder alle, oft religiös geprägten, Vorstellungen von Unreinheit (etwa unreine Speisen, verbotene Berührungen etc.).

In einem ‚*Post-Kohlbergianismus*‘ haben Rest, Narvaez, Thoma und Bebeau (2000) versucht, Kohlbergs Ansatz mit pluralistischen Zugängen zu verbinden.

Sie gehen von der Beobachtung aus, dass Kohlbergs Stufen 1 bis 4 durchaus kulturübergreifend festgestellt werden können, die Schwierigkeiten jedoch bei den postkonventionellen Stufen 5 und 6 liegen. Sie schlagen daher vor, Kohlbergs enge Orientierung an einer von Kant und Rawls geprägten, prinzipienorientierten Gerechtigkeitsethik aufzugeben; stattdessen nehmen sie an, dass sich post-konventionelle Moral je nach Kultur unterschiedlich, z. B. auch tugendethisch, zeigen kann.

3.5 Globale Wertestudien

Vauclair & Fischer (2011) haben in einer Metastudie umfassendes empirisches Material des israelischen Werteforschers Shalom Schwartz (*Schwartz Value Survey*) sowie der Weltwertestudie (*World Value Survey*) ausgewertet. Sie zeigen ebenfalls, dass ein am Individuum orientiertes Verständnis von Moral, das einerseits ein gerechtes Zusammenleben und andererseits die Freiheit persönlicher Lebensführung ermöglicht, kaum verallgemeinerungsfähig ist. Die Daten legen nahe, Moral in zwei Bereiche zu unterteilen: Den ersten Bereich bezeichnen sie als *dishonest-illegal*. Hier geht es um moralische Probleme wie Korruption, Lüge, Betrug, Hintergehen, Unfairness und Egoismus. Im globalen Vergleich gibt es hier nur geringe Varianzen im moralischen Urteil zwischen Kulturen, Religionen, Gesellschaftsschichten oder sozialen Gruppen, wenngleich je nach sozialem Kontext unterschiedliche Handlungen als betrügerisch oder unfair gelten (ähnlich: Mann, Garcia-Rada, Hornuf, Tafurt & Ariely, 2016). Anders sieht es beim zweiten Bereich aus, der *personal-sexual* genannt wird. Hier geht es um jene Fragen der persönlichen Lebensführung, die einer modern-aufgeklärten Ethik tendenziell als Frage der Toleranz und Freiheit des Einzelnen gelten, in anderen Moralens aber hochrelevant sind. In diesen Bereich fallen moralische Probleme wie Regulierung von Sexualität (speziell Homosexualität), Ehe und Beziehungen, Geschlecht, Abtreibung, Prostitution oder Sterbehilfe; generell die Frage, was Menschen mit ihren Körpern machen dürfen oder nicht; darunter können auch Fragen der Ernährung, der Medizinethik oder der Bekleidung fallen. In diesem Bereich zeigen die Daten große Differenzen zwischen Kulturen, Religionen und verschiedenen Gesellschaftsschichten. Es sind gerade diese Fragen, an denen sich Konflikte zwischen unterschiedlichen Moralvorstellungen am ehesten entzünden können. Dies betrifft nach Vauclair und Fischer keineswegs nur unterschiedliche Kulturen; Differenzen innerhalb von Gesellschaften sind ebenso groß wie jene zwischen ihnen. Zu ähnlichen Erkenntnissen kommt auch Dülmer (2009) nach seiner Auswertung von Daten aus der Europäischen Wertestudie 1999 und den Weltwertestudien zwischen 1996 und 2002.

4. Konsequenzen für die Konzeption ethischer Bildung

Für den Entwurf von ethischen Bildungskonzepten braucht es nach Nipkow (1996) ein Bewusstsein dafür, dass diese „vor dem Hintergrund einer pluralistischen Welt, in der vielfältige Moralkonzeptionen miteinander konkurrieren“ (S. 9) zu entwickeln sind. Die in diesem Artikel angeführten Ansätze und Studien legen nahe, dass diese Moralkonzeptionen nicht nur Variationen eines moralischen Grundthemas (Gerechtigkeit, Fürsorge, Freiheit) darstellen, sondern ihre Grundlagen selbst plural und bis zu einem gewissen Grad nicht vereinbar sind. Nur ein erweitertes Verständnis von Moral, dass sich nicht allein auf spezifische Ideale wie Freiheit, Autonomie, Individualität oder Gerechtigkeit stützt, ist in der Lage, Moral adäquat zu verstehen und konstruktiv mit ihrer Vielfalt umzugehen.

Werte, Normen und Moralvorstellungen sind zudem sozial eingebettet und fungieren als Marker von Gruppenidentitäten, sie werden ebenso wie Kultur oder Religion zu einer Ressource der sozialen Identität, der Zugehörigkeit, der Verortung in einer als unübersichtlich empfundenen Welt und als solche symbolisch aufgeladen (Esser, 1996). Dies gilt für den diffus geführten Diskurs über ‚europäische Werte‘ ebenso wie für die Bedeutung von ‚Ehre‘ als moralischer Leitkategorie von Jugendlichen aus bestimmten Minoritäten (Feichtinger, 2019). Eine kritische Reflexion von Moral muss deren Bedeutung für soziale Identitätsbildungen berücksichtigen und sollte Pluralität nicht nur als Frage individueller Werte verstehen. Eine solche Wahrnehmung und Analyse moralischer Pluralität darf jedoch nicht einfach die Grenzen entlang von ‚Kulturen‘ oder Religionen ziehen; vielmehr sind moralische Differenzen innerhalb von Gesellschaften, Kulturen und Religionen wahrzunehmen, etwa zwischen Bildungsschichten, politischen Weltbildern, Stadt- und Landbevölkerung und Generationen (Benda-Bleckmann, 2009; Haidt, 2013).

Ethische Bildungskonzepte, religiöse wie nicht-religiöse, unterliegen sonst dem Risiko, Moral allein von einer spezifischen Sichtweise her zu verstehen, die Henrich, Heine und Norenzayan (2010) als WEIRD – *western, educated, industrialized, rich, democratic* – definiert haben. Eine solche ‚WEIRD-morality‘ vertritt vor allem Positionen von Autonomie, Freiheit und Gleichheit und setzt diese mit einem universellen Verständnis von Moral gleich. Daraus folgt die Gefahr, dass eine gebildete Elite, die solche Bildungskonzepte erstellt, ihre spezifischen moralischen Prägungen verabsolutiert, alternative Moralkonzepte aus anderen Schichten, Kulturen oder Subgruppen nicht versteht und es hier zu einem Verlust der Kommunikationsfähigkeit sowie Abwertungen der anderen als ‚rückständig‘, ‚ungebildet‘, ‚konservativ‘ etc. kommt, wie es Witschen (2016) formuliert:

Untaugliche Wege, mit fortbestehendem Ethischem umzugehen, sind zum einen diese: Andersdenkenden wird im Gestus überlegener Weisheit, rationaler Superiorität begegnet, sie werden paternalistisch behandelt. Ihre Auffassungen werden

für völlig irrational und daher für nicht diskussionsfähig gehalten; sie werden pathologisch erklärt. Andersurteilende werden stigmatisiert. Zum anderen ist es ein untauglicher Weg, die nach eigener Überzeugung moralisch falschen Auffassungen der Anderen damit zu erklären, dass sie von ihren Grundeinstellungen her moralisch schlechte Menschen seien, die infolge ihrer Böswilligkeit oder moralischen Verdorbenheit zu ihren moralisch falschen Ansichten kämen. (S. 121)

Dabei ist sowohl an den Umgang mit Menschen aus anderen Kulturen und Religionen zu denken, aber gerade auch an Menschen aus anderen sozialen Schichten, Lebenskontexten oder politisch-weltanschaulichen Prägungen. Ethische Bildung, die sich am Subjekt orientiert, ist daher aufgefordert, die unterschiedlichen moralischen Prägungen der Lernenden zunächst als solche anzuerkennen, auch wenn moralische Orientierungen wie Ehre, Gruppenloyalität, Reinheit oder Gehorsam gegenüber Autoritäten aus Sicht einer *Ethics of autonomy* als unmoralisch erscheinen.

Eine Beurteilung der Qualität moralischer Ansichten nach einem spezifischen, jedoch für universell gehaltenen, Maßstab im Sinne Kohlbergs ist aus dieser Perspektive fragwürdig. Dennoch: Aus einem deskriptiven Pluralismus folgt kein normativer Pluralismus. Aus der Anerkennung verschiedener Konzepte und Werthaltungen als moralisch folgt nicht, dass diese Pluralität auch Geltung haben muss im Sinne eines sogenannten ‚moralischen Relativismus‘, der die Gleichgültigkeit oder Gleichwertigkeit moralischer Ansichten normativ behauptet. Was deskriptiv als Moral bestimmt wird, ist nicht zugleich ‚moralisch‘ im Sinne einer normativen Beurteilung. Aber eine normative Beurteilung verlangt stets einen präzisen weltanschaulichen Standpunkt, von dem aus beurteilt wird. Dieser Standpunkt muss begründet und, noch wichtiger, reflektiert werden – daher die Bedeutung von Ethik. Erst Ethik ermöglicht eine reflektierte normative Definition von Moral, die den Anspruch stellt, von allen vernünftig nachvollzogen werden zu können.

Auch ethische Bildung braucht und hat diesen Standpunkt: Sie basiert in einer liberal-demokratischen Gesellschaft auf klar definierten Moralvorstellungen, die sich entscheidend normativ an individuellen Menschenrechten und dem damit verbundenen Konzept der Menschenwürde orientieren. Dieses Verständnis einer menschenrechtsbasierten Ethik spiegelt eine bestimmte historische Entwicklung wider, die keineswegs linear verlaufen ist, sondern von Rückschlägen und Widerständen begleitet war, als „Geschichte der europäischen Moderne als einer Epoche, die den Wert menschlicher Würde und individueller Freiheit schätzen gelernt und gegen Widerstände durchgesetzt hat“ (Frevert, 2017, S. 208). Sie kann jedoch nicht einfach als universell geltend und einsichtig angenommen werden, sondern ist eine Form, moralisch zu denken und zu fühlen.

Die Herausforderung und Kunst ethischer Bildung vor dem Hintergrund eines moralischen Pluralismus besteht heute darin, die eigene, menschenrechts- und würdebasierte Grundhaltung zwar in ihrer Genese als eine mögliche Form von Mo-

ral zu relativieren, sie jedoch gleichzeitig entschlossen in ihrem umfassenden Geltungsanspruch zu propagieren. Der Erweis von Menschenwürde und Menschenrechten als ‚bessere‘ Form von Moral ist daher im pluralen Kontext notwendig, ihre Anerkennung kann aber nicht als universelle Form von Moral vorausgesetzt werden, weder global noch bei den verschiedenen Individuen und gesellschaftlichen Gruppen vor Ort. Dies kann nicht von oben herab erfolgen, vielmehr gilt es, unterschiedliche moralische Orientierungen ernst zu nehmen und an diese anzuknüpfen: In allen religiösen, kulturellen und weltanschaulichen Traditionen gibt es Konzepte und Begriffe, die an Menschenrechte anschlussfähig sind. Auch in der Ethnologie ist mittlerweile eine Wandlung von uneingeschränktem Respekt gegenüber anderen Wertvorstellungen zu einem Einfordern menschenrechtlicher Grundwerte und eine entsprechende Kritik feststellbar (Benda-Beckmann, 2009).

Im Kontext pluraler und divergierender moralischer Weltanschauungen stellt sich zudem die Frage, ob traditionell individualistische Konzepte ethischer Reflexion ausreichend sind, oder ethische Bildung verbindliche und gemeinschaftsfördernde Ansätze im Sinne einer *moral education* neu zu integrieren hat; hier geht es etwa um soziales Lernen, Umgang mit Emotionen und Verpflichtung auf gemeinschaftliche Grundwerte (Berkowitz, 1997). Moral kann nicht einfach universell in Stufen beschrieben werden, sondern ist eingebettet in konkrete Beziehungen, Gemeinschaften und Strukturen, die soziales Vertrauen und gutes Handeln ermöglichen oder erschweren. In diesem Kontext ist auch die zuletzt sehr zurückhaltend bis ablehnend diskutierte Form der ‚Wertübertragung‘ bzw. vorsichtiger ‚Wertorientierung‘ als wesentlicher Bestandteil ethischer Bildung neu zu denken. Neue Ansätze in der Tugendethik (Nunner-Winkler, 2006; Kristjánsson, 2015; Carr, 2018) können hierfür Impulse geben, dies gilt auch für interreligiöse, christlich-islamische Lernarrangements (Feichtinger & Yagdi, 2020). Dafür ist freilich ein umfassender und breiter Diskurs über das gesellschaftliche Verständnis von Gerechtigkeit und des ‚Guten‘ notwendig, welche die historischen, politischen und spirituellen Traditionen berücksichtigt (Sandel, 1998; Manent, 2016; zuletzt auch Habermas, 2019).

Menschenwürde und Menschenrechte sind nicht nur abstrakte und universelle Prinzipien, sondern bedürfen einer gesellschaftlichen Einbettung, in der konkrete moralische, politische und rechtliche Normen vertreten werden. Ethische Bildung kann daher nicht nur Reflexion sein, sondern benötigt eine Anbindung an erfahrbare soziale Strukturen, Regeln und Gesetze sowie Zugehörigkeitsgefühl und Vertrauen in eine Gesellschaft, in der Menschenrechte Geltung haben und realisiert werden. Auch formale Ansätze wie etwa die Diskursethik (Habermas, 1991) können dazu beitragen, aber auch diese stehen in einem Zusammenhang mit einer bestimmten Anthropologie, die jeden einzelnen Menschen als diskursfähig und diskursberechtigt ansieht.

Ethische Bildung muss auf den Menschenrechten basieren; „als persönliche Freiheitsrechte, politische Mitwirkungsrechte sowie Sozial- und Kulturrechte sind

sie [...] einem legitimen Pluralismus entzogen und als solche jeder Rechts- und Staatsordnung vorgegeben“ (Pfeifer, 2009, S. 39). Bildungskonzepte können jedoch zugleich nicht davon ausgehen, dass diese Freiheitsrechte von allen Lernenden anerkannt werden. Vor die Herausforderung einer moralischen Pluralität gestellt, muss ethische Bildung daher die Besonderheit ihrer menschenrechtlichen Grundierung neu anerkennen und sie selbstbewusst verteidigen und propagieren, sie neu begründen und rechtfertigen. Ethische Bildung sollte nicht nur Moderation und Forum sein, sondern sich bewusst sein, dass sie eine normative moralische Grundierung inmitten einer Vielfalt besitzt. Insgesamt sollte ethische Bildung daher einen ‚fundierten Pluralismus‘ (Witschen, 2016, S. 115–117) anstreben, der davon ausgeht, dass Pluralismus nur auf Basis eines gemeinsamen, als normativ erachteten moralischen Fundaments möglich ist, welcher auch gesellschaftlich verankert und realisiert werden muss. Es bedarf eines minimalen Konsenses, da moralische Konflikte sonst nicht sozial verträglich gelöst werden können. Dies verlangt ein klares, moralisch normatives Bekenntnis zu Menschenrechten und Menschenwürde; im Bewusstsein, dass der Begriff der Würde deutungs offen ist und stets neu gedacht und gemeinschaftlich konkretisiert werden muss (Bauer, 2018, S. 13) – gerade darin besteht eine wesentliche Aufgabe ethischer Bildung der Zukunft.

Literatur

- Bauer, T. (2018). *Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt*. Stuttgart: Reclam.
- Benda-Beckmann, F. von (2009). Moralischer Relativismus. Eine rechtsethnologische Perspektive. In G. Ernst (Hrsg.), *Moralischer Relativismus* (S. 13–28). Paderborn: Mentis.
- Berkowitz, M. W. (1997). The complete moral person. Anatomy and formation. In J. DuBois (Hrsg.), *Moral issues in psychology. Personalist contributions to selected problems* (S. 1142). Lanham, MD: University Press of America.
- Bloom, P. (2011). Family, community, trolley problems, and the crisis in moral psychology. *The Yale Review*, 99, 26–34. DOI: 10.1111/j.1467-9736.2011.00701.
- Carr, D. (2018). Virtue ethics and education. In N. E. Snow (Hrsg.), *The Oxford handbook of virtue* (S. 640–659). Oxford/New York: University Press.
- Dülmer, H. (2009). Moralischer Universalismus, moralischer Kontextualismus oder moralischer Relativismus? Eine empirische Untersuchung anhand der Europäischen- und der Weltwertestudie. In G. Ernst (Hrsg.), *Moralischer Relativismus* (S. 55–80). Paderborn: Mentis.
- Esser, H. (1996). Ethnische Konflikte als Auseinandersetzung um den Wert von kulturellem Kapital. In W. Heitmeyer & R. Dollase (Hrsg.), *Die bedrängte Toleranz. Ethnisch-kulturelle Konflikte, religiöse Differenzen und die Gefahren politisierter Gewalt* (S. 64–99). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Feichtinger, C. (2019). Wer ist heute ‚Ehrenmann‘ und ‚Ehrenfrau‘? Ethische und jugendkulturelle Aspekte des deutschen Jugendworts des Jahres. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 14(2), 201–212. DOI: 10.3224/diskurs.v14i2.06.
- Feichtinger, C. & Yagdi, Ş. (2020). Tugendethik im christlich-islamischen Religionsunterricht. Auf dem Weg zu einer interreligiösen ethischen Bildung. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 28(1), 251–272. DOI: 10.25364/10.28:2020.1.
- Fiske, A. P. (1992). The four elementary forms of sociality. Framework for a unified theory of social relations. *Psychological Review*, 99(4), 689–723. DOI: 10.1037/0033-295X.99.4.689.
- Fiske, A. P. & Rai, T. S. (2014). *Virtuous violence. Hurting and killing to create, sustain, end, and honor social relationships*. Cambridge: University Press.
- Fiske, A. P., Kitayama, S., Markus, H. R. & Nisbett, R. E. (1998). The cultural matrix of social psychology. In D. Gilbert, S. Fiske, & G. Lindzey (Hrsg.), *The handbook of social psychology* (S. 915–981). New York: McGraw-Hill.
- Gilligan, C. (1984). *Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau*. München: Piper.
- Graham, J., Haidt, J. & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Ideology and intuition in moral education. *European Journal of Developmental Science*, 2(3), 269–286. DOI: 10.3233/DEV-2008-2306.
- Graham, J., Haidt, J., Koleva, S., Motyl, M., Iyer, R., Wojcik, S. & Ditto, P. (2013). The pragmatic validity of moral pluralism. *Advances in Experimental Social Psychology*, 47, 55–130.
- Gray, K., Young, L. & Waytz, A. (2012). Mind perception is the essence of morality. *Psychological Inquiry*, 23(2), 101–124.
- Greene, J. (2014). *Moral tribes. Emotion, reason, and the gap between us and them*. New York: Penguin.
- Habermas, J. (1991). *Erläuterungen zur Diskursethik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (2019). *Auch eine Geschichte der Philosophie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Haidt, J. (2013). *The righteous mind. Why good people are divided by politics and religion*. London/New York: Penguin.
- Haidt, J., Koller, S. H. & Dias, M. G. (1993). Affect, culture, and morality, or Is it wrong to eat your dog? *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(4), 613–628. DOI: 10.1037//0022-3514.65.4.613.
- Haidt, J. & Kesebir, S. (2012). Morality. In: S. Fiske, D. Gilbert & G. Lindzey (Hrsg.), *Handbook of social psychology* (S. 797–832). Hoboken, NJ: Wiley.
- Harris, S. (2010). *The moral landscape. How science can determine human values*. New York: Free Press.
- Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian character education*. London: Routledge.
- Kohlberg, L. (1996). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Manent, P. (2016). *Beyond radical secularism. How France and the Christian west should respond to the Islamic challenge*. South Bend: St. Augustine's Press.
- Mann, H., Garcia-Rada, X., Hornuf, L., Tafurt, J. & Ariely, D. (2016). Cut from the same cloth. Similarly dishonest individuals across countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 47(6), 858–874. DOI: 10.1177/0022022116648211.
- Mazar, N. & Ariely, D. (2006). Dishonesty in everyday life and its policy. *Journal of Public Policy & Marketing*, 25(1), 117–126. DOI: 10.1509/jppm.25.1.117.
- Nipkow, K. E. (1996). Ziele ethischer Erziehung heute. In G. Adam & F. Schweitzer (Hrsg.), *Ethisch erziehen in der Schule* (S. 38–61). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Nunner-Winkler, G., Meyer-Nikele, M. & Wohlrab, D. (2006). *Integration durch Moral. Moralische Motivation und Ziviltugenden Jugendlicher*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Pfeifer, V. (2009). *Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine einer integrativen Wertevermittlung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rai, T.S. & Fiske, A.P. (2011). Moral Psychology is Relationship Regulation. Moral Motives for Unity, Hierarchy, Equality, and Proportionality. *Psychological Review*, 118(1), 57–75. DOI: 10.1037/a0021867.
- Rest, J.R., Narvaez, D., Thoma, S. & Bebeau, M. J. (2000). A Neo-Kohlbergian approach to moral research. *Journal of Moral Education*, 29(4), 381–395. DOI: 10.1080/03057240020015001.
- Ritter, R.S., Preston, J.L., Salomon, E. & Relihan-Johnson, D. (2015). Imagine no religion. Heretical disgust, anger and the symbolic purity of mind. *Cognition and Emotion*, 30(4), 778–796. DOI: 10.1080/02699931.2015.1030334
- Rozin, P., Haidt, J. & McCauley, C. (2008). Disgust. In M. Lewis, J. Haviland-Jones & L. Barrett (Hrsg.), *Handbook of Emotions* (S. 757–776). New York: Guilford.
- Sandel, M. (1998). *Liberalism and the Limits of Justice*. Cambridge, MA: University Press.
- Schwartz, S. H. (2007). Universalism values and the inclusiveness of our moral universe. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(6), 711–728. DOI: 10.1177/0022022107308992.
- Schweitzer, F. (1999). Ethische Erziehung in der Pluralität. *Loccumer Pelikan*, 9(3), 115–120.
- Shweder, R. A., Much, N., Mahapatra, M. & Park, L. (1997). The 'Big Three' of morality (autonomy, community, and divinity) and the 'Big Three' explanations of suffering. In A. Brandt & P. Rozin (Hrsg.), *Morality and Health* (S. 121–169). New York: Routledge.
- Sperber, D. A. (1985). Apparently Irrational Beliefs. In D. A. Sperber (Hrsg.), *On anthropological knowledge. Three essays* (S. 35–63). Cambridge: University Press.

- Snarey, J. R. (1985). Cross-cultural universality of social-moral development. A critical review of Kohlbergian research. *Psychological Bulletin*, 97(2), 202–232. DOI: 10.1037//0033-2909.97.2.202.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge. Morality and convention*. Cambridge: University Press.
- Vauclair, C.-M. & Fischer, R. (2011). Do cultural values predict individuals' moral attitudes? A cross-cultural multilevel approach. *European Journal of Social Psychology*, 41, 645–657. DOI: 10.1002/ejsp.794.
- Witschen, D. (2016). *Ethischer Pluralismus. Grundarten, Differenzierungen, Umgangsweisen*. Paderborn: Schöningh.

Kurzbiografie

Feichtinger, Christian: Universitätsassistent, Mag. DDr. MA MA; Karl-Franzens-Universität Graz; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Religionsdidaktik und Ethikdidaktik, moralische Pluralität und ethische Bildung, Schulbuchentwicklung, Freikirchenforschung.