

Ist Moral lehrbar?

Oliver HALLICH (Düsseldorf)

Die Frage nach der Lehrbarkeit der Moral ist, wenngleich eine eminent philosophische, nicht nur für die Philosophie von Interesse. Zwar beschäftigt sie auch diese seit ihren Anfängen – erstmals thematisiert wird sie von Platon im *Menon* und in der *Politeia* –, aber auch in der breiteren Öffentlichkeit wird häufig gefragt, ob und, wenn ja, wie Moral gelehrt werden kann. Konjunktur hat diese Frage insbesondere dann, wenn ein ‚Werteverfall‘ als Ursache für gesellschaftliche Fehlentwicklungen angesehen und gemutmaßt wird, dass ein verstärktes Bemühen um die Vermittlung moralischer Werte angezeigt sei, um diesen Fehlentwicklungen entgegenzuwirken. So wurde z. B. als Reaktion auf die gewalttätigen Angriffe Jugendlicher auf Asylbewerberheime in den 90er Jahren nicht selten die Vermutung geäußert, dass Taten wie diese mittelbar auch auf das Fehlen moralischer Orientierungen in unserer Gesellschaft zurückzuführen seien und man ihnen langfristig nur durch die Vermittlung moralischer Normen und Werte an die jüngere Generation entgegenwirken könne.¹

Im Folgenden möchte ich die Frage nach der Lehrbarkeit der Moral vor dem Hintergrund der Diskussion in der modernen analytischen Ethik des 20. und beginnenden 21. Jahrhunderts und im Kontext der Frage nach der Wirklichkeit des Guten erörtern. Dazu wird zunächst deutlich gemacht, in welcher Weise die Frage nach der Lehrbarkeit der Moral mit derjenigen nach der Wirklichkeit des Guten zusammenhängt und was überhaupt unter dieser zuletzt genannten Frage verstanden werden kann (1). Im Folgenden werde ich in Bezug auf die dann genauer explizierte Frage nach der Wirklichkeit des Guten eine bestimmte Konzeption des Guten verteidigen: Sie besagt, grob formuliert, dass wertende Sätze keine reinen Tatsachenaussagen sind und Werte nicht als *in rerum natura* existierend angenommen werden soll-

¹ Zur Diskussion um den Zusammenhang zwischen (fehlender) Wertvermittlung und Gewalttaten Jugendlicher wie den Angriffen auf Asylbewerberheime vgl. z. B. die Beiträge von Scheffler, Leggewie, Adam, von Hentig, Brumlik und Beutler im Sammelband von Beutler/Horster (1996), 214–282, sowie Rödder (2008), 13–19. Ein engagiertes Plädoyer für die Vermittlung moralischer Werte als Gegenmittel zu sozialen Fehlentwicklungen findet sich z. B. in den aus wertkonservativer Perspektive verfassten Schriften des Erziehungswissenschaftlers W. Brezinka; vgl. etwa dessen *Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft* (1986). Zur jüngeren Diskussion um Werte, deren Wandel und Verfall vgl. die bei Rödder/Elz (2008) versammelten Beiträge.

ten (2). Im abschließenden dritten Teil werden die Konsequenzen aufgezeigt, die sich hieraus für die Frage nach der Lehrbarkeit der Moral ergeben. Meine Hauptthese ist: Moral ist zwar *vermittelbar*, aber nicht *lehrbar* im Sinne einer Vermittlung faktischen Wissens, und eine Erziehung zur Moral kann nicht darin bestehen, Werte zu lehren wie das Alphabet, sondern nur darin, jemanden dazu anzuleiten, selbst eine reflektierte Entscheidung zugunsten der Annahme bestimmter Wertstandards zu treffen (3).

1. Die Lehrbarkeit der Moral und die Frage nach der Wirklichkeit des Guten

Um den Zusammenhang zwischen der Frage nach der Lehrbarkeit der Moral und derjenigen nach der Wirklichkeit des Guten deutlich zu machen, muss zunächst geklärt werden, was mit der letzteren Frage überhaupt gemeint sein kann. Philosophisch uninteressant wäre es, darunter die Frage zu verstehen, ob es *de facto* Moral als ein soziales Phänomen gibt, also eine gesellschaftlich etablierte Orientierung an moralischen Normen und Werten, die sich als solche z.B. von Wissenschaft und Kunst abgrenzen lässt. Diese Frage wäre eine rein empirische, deren Beantwortung zudem unstrittig ist – denn selbstverständlich gibt es in diesem Sinne Moral. Auf philosophisch gehaltvollere und interessantere Weise lässt sich die Frage nach der Wirklichkeit des Guten auf zwei Weisen exponieren.

Erstens kann sie als eine *ontologische Frage* aufgefasst werden. Sie betrifft dann die Frage nach dem ontischen Status von Werten, d. h. diejenige, ob es Werte als Teil der Wirklichkeit tatsächlich ‚gibt‘ oder ob das nicht der Fall ist. Die Auseinandersetzung hierüber wird gegenwärtig zwischen Realisten und Antirealisten intensiv geführt.² Sie wurde im Rahmen der modernen analytischen Ethik vor allem durch John Mackie initiiert, der in seinem 1977 erschienenen Buch *Ethics. Inventing Right or Wrong* eine antirealistische Position entwickelt und verteidigt. Mackies ‚Irrtumstheorie‘ zufolge gilt, dass wir mit moralischen Äußerungen beanspruchen, uns auf moralische Tatsachen, also auf etwas – wie Mackie sagt – „im objektiven Sinne Präskriptives“³, zu beziehen. Da es aber, so Mackie, diese Tatsachen nicht gibt, können wir diesen Anspruch nicht einlösen und unterliegen insofern mit moralischen Äußerungen einem Irrtum.⁴ Gegen Mackies Antirealismus haben sich in den 80er und 90er Jahren des 20. Jahrhunderts realistische Positionen formiert, d. h. solche, denen zufolge es moralische Werte als Entitäten ‚in der Welt‘, *in rerum natura*, gibt. Teils werden diese Entitäten mit natürlichen, d. h. empirischen, Tatsachen identifiziert; in diesem Fall vertritt man einen realistischen *Naturalismus*. Teils werden sie

² Als Überblick über die ‚neueren Grundlegendiskussionen‘ zwischen Realisten und Antirealisten vgl. z. B. Wolf/Schaber (1998), 130–144; Birnbacher (2003), 357–360; Miller (2003), 138–283; Shafer-Landau/Cuneo (2007), 7–209.

³ Mackie (1977), 35.

⁴ Vgl. hierzu Mackie (1977), 15–49; zur Diskussion der Irrtumstheorie Mackies vgl. z. B. Miller (2003), 111–127.

auch als nicht natürliche, d. h. als moralische Tatsachen eigener Art, aufgefasst; dies ist die Position des realistischen *Intuitionismus*.⁵

Zweitens aber kann die Frage nach der Wirklichkeit des Guten auch als eine *semantische Frage*, d. h. als eine solche nach der Struktur moralischer Sätze, aufgefasst werden. Statt direkt zu fragen, ob es moralische Tatsachen gibt, fragt man dann grundlegender, ob moralische Sätze überhaupt als Sätze über Tatsachen aufzufassen sind. Die Frage ist dann, ob es sich dabei um Sätze handelt, die nach Maßgabe des Vorliegens dieser Tatsachen wahr oder falsch sein können, oder nicht. Wenn man das erste behauptet, ist man ein Deskriptivist, da man moralische Sätze als rein beschreibende Sätze über Tatsachen auffasst. Wenn man das zweite behauptet, ist man ein Nondeskriptivist, da man in diesem Fall behauptet, dass moralische Sätze nicht rein beschreibend sind, sondern ein nichtdeskriptives Bedeutungselement enthalten.⁶ Nondeskriptivisten können dieses nichtdeskriptive Bedeutungselement z. B. als Ausdruck eines Gefühls oder einer Empfehlung spezifizieren; im ersten Fall vertreten sie einen Emotivismus, im zweiten einen Präskriptivismus.⁷

Die ontologische und die semantische Fassung der Frage nach der Wirklichkeit des Guten hängen wie folgt miteinander zusammen. Eine Aussage darüber, dass eine Tatsache vorliegt, lässt sich in eine Aussage darüber übersetzen, dass ein Satz über diese Tatsache wahr ist. Wenn man behauptet, dass es eine moralische Tatsache ist, dass Foltern moralisch schlecht ist, behauptet man auch, dass der Satz ‚Foltern ist moralisch schlecht‘ ein Satz über eben diese Tatsache ist und dass er zudem wahr ist, weil diese Tatsache vorliegt.⁸ Ein moralischer Realist ist also auf zwei Annahmen festgelegt: erstens darauf, dass moralische Sätze Sätze über Tatsachen sind, und zweitens darauf, dass – da ja angenommen wird, dass es diese Tatsachen auch gibt – zumindest einige dieser Sätze wahr sind. Ein Antirealist hingegen wird entweder behaupten, dass moralische Sätze keine Sätze über Tatsachen sind, also eine nondeskriptivistische Metaethik vertreten, oder aber, dass sie dies sind, aber, da es diese Tatsachen nicht gibt, alle den Wahrheitswert ‚falsch‘ tragen.⁹ Die erste Vari-

⁵ Vgl. hierzu Shafer-Landau/Cuneo (2007), 157–209; zum gerade in jüngerer Zeit wieder florierenden Intuitionismus vgl. auch Stratton-Lake (2002). Als jüngste ausführliche Verteidigung einer wertrealistischen Konzeption vgl. Halbig (2007), 189–313.

⁶ Die Unterscheidung zwischen Deskriptivismus und Nondeskriptivismus wird von Hare als Alternative zur gängigen Kognitivismus/Nonkognitivismus-Dichotomie eingeführt; vgl. z. B. Hare (1997), 56f. Die letztgenannte Unterscheidung ist aus mehreren Gründen irreführend, u. a. weil in ihr im Allgemeinen zwei Fragen zusammengeführt werden, die voneinander unterschieden werden sollten, nämlich erstens diejenige, ob moralische Sätze wahrheitswertfähig sind, und zweitens diejenige, ob sie rational begründbar (‚eine Sache der Erkenntnis‘) sind. Damit wird die durchaus bestreitbare These präsupponiert, dass der Königsweg zur Begründung moralischer Sätze im Nachweis ihrer Wahrheit bestünde. Die Deskriptivismus/Nondeskriptivismus-Dichotomie vermeidet diese Konfusion, da sie sich ausschließlich an der Frage orientiert, ob moralische Sätze rein beschreibend sind oder nicht, ohne etwas über deren rationale Begründbarkeit zu präjudizieren.

⁷ Wichtige Repräsentanten des Emotivismus sind die Philosophen des Logischen Empirismus, also vor allem Ayer und der Wiener Kreis, sowie Stevenson; für den Präskriptivismus steht insbesondere die Theorie von Hares.

⁸ Vgl. hierzu auch Scarano (2001), 38.

⁹ Es ist also – nämlich wenn man wie Mackie eine Irrtumstheorie vertritt – durchaus möglich, einen

ante des Antirealismus kann man z. B. Hume zuschreiben, der moralische Äußerungen als solche auffasst, mit denen wir ein Gefühl ausdrücken und die nicht wahr oder falsch sein können; die zweite Variante wird durch Mackies Irrtumstheorie repräsentiert.

Die so exponierte Frage nach der Wirklichkeit des Guten hängt nun mit derjenigen nach der Lehrbarkeit der Moral folgendermaßen zusammen: Als Realist oder Deskriptivist wird man die Vermittlung von Moral als Vermittlung von Faktenwissen auffassen. Je nachdem, ob man ein Naturalist oder ein Intuitionist ist, wird man entweder annehmen, dass es sich bei dem zu vermittelnden Wissen um ein empirisches Tatsachenwissen handelt – etwa ein Wissen darüber, wie sich Handlungen auf das Leiden oder Glücksempfinden der davon Betroffenen auswirken – oder aber um ein genuin moralisches Wissen, also ein solches, das in der Einsicht in spezifisch moralische Tatsachen besteht. Im ersten Fall, also als Naturalist, wird man das Lehren von Moral als eine Form der *Informationsvermittlung* auffassen: Jemandem beizubringen, was das Gute oder die Tugend ist, heißt dann einfach, ihn mit empirischen Tatsachen, etwa in Bezug auf Handlungsfolgen, vertraut zu machen. Wir könnten jemandem dann grundsätzlich genauso beibringen, was gut ist, wie wir ihm beibringen können, wie das Ohm'sche Gesetz lautet oder wann der Peloponnesische Krieg begann.

Vertritt man hingegen einen Intuitionismus, so wird man das Lehren der Moral so auffassen, dass jemand dazu gebracht wird, zu einer Einsicht in grundlegende moralische Tatsachen zu gelangen. Ein Beispiel für ein solches Modell der Lehrbarkeit von Moral bietet Platon in der *Politeia*.¹⁰ Dieses Modell wird im Kontext einer Staatsphilosophie entwickelt, in deren Zentrum die These steht, dass ein idealer Staat durch die Orientierung am sittlich Guten gekennzeichnet sein sollte. Das Erkennen dessen, was sittlich gut ist, wird von Platon an das Vermögen der Ideenschau gekoppelt, das den im idealen Staat zum Herrscher bestimmten Philosophenkönigen zukommt. Da Ideen für Platon reale Gegenstände sind, sind Sätze, mit denen wir uns auf diese Gegenstände beziehen, Sätze über Tatsachen, wenngleich nicht über empirische, sondern über moralische Tatsachen eigener Art. Aus dieser Konzeption zieht Platon in seiner Lehre von der Philosophenherrschaft folgende Konsequenz für die Frage nach der Lehrbarkeit der Moral: Da die Einsicht in das Gute nur einigen wenigen – eben den zur Leitung des idealen Staates befugten Philosophen – de facto zukommt, während die meisten Menschen diese Einsicht nicht besitzen, aber grundsätzlich zu ihrer Erlangung befähigt sind, sind diese wenigen dazu befugt, die anderen zu lenken und sie nach Möglichkeit dazu zu bringen, diese Einsicht zu erlangen. Diese Erziehung zum Guten hat den Charakter einer „Umwendung“ (*periagogē*): Sie besteht, so schreibt Platon, darin, dass wir

[die] geistige Kraft in der Seele eines jeden und das Organ, mit dem jeder lernt [...], mit der ganzen Seele aus der Welt des Werdens herumdrehen, bis sie fähig wird, den Blick in das

Antirealismus mit einem Deskriptivismus zu kombinieren, vgl. hierzu z. B. Miller (2003), 111; Birnbacher (2003), 356 f. Im Folgenden möchte ich jedoch zwecks Vereinfachung von dieser Möglichkeit absehen und davon ausgehen, dass ein Antirealist eine nondeskriptivistische Metaethik vertritt.

¹⁰ Vgl. zum Folgenden *Politeia* VII, insbes. 518b–519b.

Seiende, ja in das Hellste des Seienden, auszuhalten [...]. Darum geht es in der Erziehungskunst, diese Umwendung zu bewirken.¹¹

Diese Konzeption von Erziehung als ‚Umwendung‘ der Seele zur Erkenntnis des Guten legitimiert dann das autoritäre Erziehungsmodell, das im Erziehungscurriculum für die Wächter ausbuchstabiert wird. Ist also die Wirklichkeit des Guten eine empirische Tatsache, dann lässt sie sich durch Informationsübermittlung lehren, wird sie hingegen durch die Existenz moralischer Tatsachen *sui generis* konstituiert, so besteht das Lehren von Moral darin, zu bewirken – und dieses ‚bewirken‘ kann sehr rigide Maßnahmen beinhalten –, dass andere diese moralischen Tatsachen wahrnehmen.

Vertritt man hingegen einen Antirealismus und einen Nondeskriptivismus, so wird man – da man dann moralische Sätze nicht als Sätze über Tatsachen auffasst – die Vermittlung von Moral nicht als Vermittlung von Faktenwissen konzipieren können. An dieser Stelle ist eine terminologische und inhaltliche Differenzierung angebracht, nämlich diejenige zwischen ‚Moral vermitteln‘ und ‚Moral lehren‘. Beides kann wie folgt voneinander unterschieden werden: Moral zu lehren ist *eine* Weise der Vermittlung von Moral neben anderen. Sie ist – so möchte ich qua Definitionsentscheid festsetzen – dadurch gekennzeichnet, dass die Vermittlung von Moral als eine *Wissensvermittlung* aufgefasst wird. Außer durch Wissensvermittlung mag aber Moral auch auf andere Weise vermittelbar sein, etwa durch Einübung oder durch Beispiele. Diese Differenzierung zwischen ‚Moral vermitteln‘ als weiterem und ‚Moral lehren‘ als engerem Begriff ist implizit bereits bei Platon angedeutet. Er lässt Menon den nach ihm benannten Dialog mit der an Sokrates gerichteten Frage eröffnen: „Sokrates, kannst du mir sagen, ob die Tugend lehrbar ist? Oder kann man sie nicht lehren, sondern einüben? Oder kann man sie weder durch Übung noch durch Lernen erwerben, sondern kommt sie den Menschen von Natur aus oder auf irgendeine andere Weise zu?“¹², womit deutlich gemacht wird, dass neben dem Lehren noch andere Weisen der Vermittlung von Moral denkbar sind.

Fasst man moralische Sätze nicht als Sätze über Tatsachen auf, so kann man auf der Grundlage der genannten Unterscheidung sagen: Moral kann zwar vermittelt, aber nicht in einem strengen Sinne gelehrt werden. Dass die Vermittlung von Moral für einen Nondeskriptivisten *nicht* die Struktur der Wissensvermittlung hat, bedeutet, dass Moral zu vermitteln für ihn weder heißen kann, jemanden darüber zu informieren, was der Fall ist, noch auch, jemanden dazu zu bringen, dass er selbst sieht, was der Fall ist. Wie genau, wenn nicht als Wissensvermittlung, aus der Perspektive eines Nondeskriptivismus die Vermittlung von Moral konzipiert werden kann, wird in Teil 3 noch näher zu bestimmen sein. Zunächst aber gilt es, in der Debatte zwischen Realismus und Antirealismus bzw. Deskriptivismus und Nondeskriptivismus Stellung zu beziehen.

¹¹ *Politeia* 518c/d.

¹² *Menon* 70a.

2. Wie „wirklich“ ist die Moral?

Im Folgenden möchte ich – ohne die mit dieser weitreichenden Grundsatzdebatte verbundenen Probleme hier vollständig erörtern zu können – vier Argumente anführen, die geeignet sind, einen Antirealismus bzw. Nondeskriptivismus zu stützen.

Das *erste* ist folgendes. Als Hauptmotiv für die Verteidigung eines Realismus wird häufig angeführt, dass er das einzige Bollwerk gegen einen Relativismus darstelle und nur mit seiner Hilfe die Verbindlichkeit der Moral sichergestellt werden könne. Würden wir auf die Annahme objektiver Werte, an denen wir unser Leben zu orientieren haben, verzichten, dann, so die These, sei Moral eine Sache der Beliebigkeit und einem ethischen Irrationalismus Tür und Tor geöffnet; sprachbezogen formuliert: Wenn wir moralische Sätze nicht als Sätze über Tatsachen auffassten, die nach Maßgabe des Vorliegens dieser Tatsachen wahr oder falsch sein könnten, würde – so schreibt etwa Kutschera – das Begründungsproblem überhaupt entfallen, denn ‚begründen‘ hieße ja üblicherweise ‚als wahr nachweisen‘.¹³

Diese Behauptung ist aber schlicht unzutreffend. Wer moralische Sätze nicht als Sätze über Tatsachen auffasst, muss die Annahme einer Verbindlichkeit in der Moral keinesfalls aufgeben. Er wird lediglich behaupten, dass der Nachweis dieser Verbindlichkeit nicht im Nachweis der Wahrheit moralischer Sätze besteht. Diese Behauptung legt keinesfalls auf einen ethischen Irrationalismus fest. Man kann – wie es in jüngerer Zeit vor allem R. Hare getan hat – einen ‚rationalistischen Nondeskriptivismus‘ vertreten, also einen ethischen Rationalismus mit einem metaethischen Nondeskriptivismus kombinieren. Grundidee der Konzeption Hares ist, dass moralische Äußerungen Ausdruck von Handlungsvorschriften sind, und dass es aus der Logik der moralischen Ausdrücke resultierende Argumentationsregeln gibt, die, konsequent angewandt, dazu führen werden, dass alle rationalen Wesen die gleichen universellen Vorschriften gutheißen werden.¹⁴ Eine ähnliche Idee liegt bereits der Moralphilosophie Kants zugrunde. Auch er spricht – wenngleich er häufig als ethischer Realist interpretiert wird¹⁵ – nicht von moralischen Tatsachen, zu denen wir einen Zugang gewinnen müssten, sondern von Maximen und ihrer rationalen Universalisierbarkeit.¹⁶ Kants und Hares Theorien sind also rationalistisch, ohne Werte oder Normen als objektive Gegenstände zu postulieren. Sie illustrieren damit auch, dass ‚begründen‘ keinesfalls, wie Kutschera behauptet, ‚als wahr nachweisen‘ bedeuten muss. Es spricht nichts dagegen, den Ausdruck ‚begründen‘ z.B. durch das Explanans ‚als rational nachweisen‘ zu erläutern, und in diesem Fall verlangt eine Begründung moralischer Äußerungen eben einen Rationalitätsnachweis, aber nicht den Nachweis der Wahrheit moralischer Sätze (wobei natürlich genauer zu klären wäre, was hier unter ‚rational‘ verstanden werden soll). Für eine verbindliche Moralbegründung ist also die Annahme objektiver Werte durchaus nicht notwendig.

Zweitens liegt der Verdacht nahe, dass die Rede vom Guten als einem Gegen-

¹³ Vgl. Kutschera (1999), 50.

¹⁴ Vgl. z. B. Hare (1997), 126–145.

¹⁵ So bei Schönecker/Wood (2002), 146.

¹⁶ Vgl. hierzu insbes. die Abschnitte 1 und 2 der *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*.

stand, die der intuitionistischen Variante eines Realismus zugrunde liegt, auf einer unangebrachten, wenngleich durch die Grammatik unserer moralischen Sprache durchaus nahe gelegten Verdinglichung beruht. Dieser Verdacht wird etwa von H. Schnädelbach formuliert:

Der Platonismus, in dessen Tradition auch noch die moderne Rede von Werten steht, sofern sie diese als „höhere“ Gegenstände versteht, beruht [...] auf einer Vergegenständlichung oder Verdinglichung von Eigenschaften, die uns unsere Sprachstruktur ermöglicht, aber auch nahelegt, denn warum sollten wir nicht auch einmal über Eigenschaften sprechen, zum Beispiel nicht bloß über die guten Dinge (Güter), sondern auch über das Gutsein oder die Güte von Dingen, wodurch wir sie ja in der Tat zu Redegegenständen erheben. Vom Gutsein oder der Güte der Güter zu „dem“ Guten ist dann nur noch ein Schritt, und genau den ging Platon und seine Tradition mit ihm [...]. Dieser kleine Übergang aber ist ein bedeutender Fehler [...]. Deswegen ist durchweg zu empfehlen, die Wertbegriffe *adjektivisch* zu verstehen – nicht als Eigennamen von idealen Gegenständen, sondern als Kennzeichnungen von Eigenschaften oder Merkmalen, die wir Gegenständen, Zuständen, Handlungen oder Menschen zu- oder absprechen, wenn wir wertend über sie reden.¹⁷

Schnädelbachs Hinweis auf die platonische Tradition und seine Kritik des Platonismus lassen sich wie folgt erläutern. Platon, dessen Ideenlehre ihren Ausgangspunkt von der Reflexion auf die Bedeutung von Prädikaten, also genereller Termini, nimmt, gelangt zu seiner These von der ‚Wirklichkeit des Guten‘ im Wesentlichen auf der Grundlage zweier Annahmen. Die erste ist diejenige, dass die verschiedenen Verwendungsweisen von Prädikaten wie ‚ist gut‘ oder ‚ist eine Tugend‘ in unterschiedlichen Kontexten durch einen gemeinsamen Bedeutungskern verbunden sein müssten. Auf die Ermittlung dieses Gemeinsamen drängt schon Sokrates in der *Tiesti-Frage* der platonischen Frühdialoge, aber erst Platon benennt es durch die Einführung der Ideen. Die zweite Annahme ist, dass dieses Gemeinsame auf der Grundlage einer gegenstandstheoretischen Semantik zu bestimmen sei, dass also die Bedeutung von Prädikaten sich nur durch Angabe eines Referenzobjektes bestimmen ließe. Beide Annahmen sind in diesem Jahrhundert heftig kritisiert worden. Wittgenstein hat in den *Philosophischen Untersuchungen* die sokratische Frage als ein unangemessenes Verlangen nach Allgemeinheit kritisiert, denn man könne über einen Begriff sehr wohl auch dann verfügen, wenn man keinen einheitlichen Bedeutungskern des diesen Begriff repräsentierenden Ausdrucks benennen könne.¹⁸ Im Zuge der ‚Pragmatisierung der Bedeutung‘ im 20. Jahrhundert ist auch die gegenstandstheoretische Semantik und die damit einhergehende Verengung des Bedeutungsbegriffes kritisiert worden: Wenn wir annehmen, dass den verschiedenen Verwendungsweisen des Prädikates ‚gut‘ ein einheitlicher Bedeutungskern zugrunde liegt, dann muss dieses Einheitliche ja nicht durch einen Bezugsgegenstand von ‚gut‘ bestimmt werden, sondern es kann z. B. auch in dem illokutionären Akt liegen, den wir mit ‚gut‘ (jedenfalls in einer zentralen Verwendungsweise) vollziehen. Dementsprechend ist vonseiten der Vertreter nondeskriptivistischer (präskriptivistischer

¹⁷ Schnädelbach (2001), 251.

¹⁸ Vgl. hierzu Wittgensteins Ausführungen zum Ausdruck ‚Spiel‘ und zum Konzept der Familienähnlichkeit in den *Philosophischen Untersuchungen*, §§ 66–76.

oder emotivistischer) Theorien der Vorschlag gemacht worden, den semantischen Kerngehalt von ‚gut‘ dadurch zu bestimmen, dass wir immer dann, wenn wir ‚gut‘ verwenden, etwas empfehlen bzw. ein Gefühl ausdrücken würden. Da die Einheitlichkeit der verschiedenen Verwendungsweisen von ‚gut‘ also nicht durch die Annahme eines Bezugsgegenstandes für ‚gut‘ erklärt werden muss, ist es auch nicht notwendig, Werte als höhere Gegenstände zu postulieren, auf die Wertausdrücke referieren würden.

Auch das *dritte Argument* zugunsten eines Antirealismus richtet sich gegen die intuitionistische Variante eines Realismus. Der Intuitionismus als Theorie, der zufolge es moralische Tatsachen eigener Art gibt, auf die wir mit moralischen Sätzen Bezug nehmen, muss nicht nur einleuchtend machen können, warum es moralische Tatsachen geben soll, sondern auch, wie wir zu diesen Tatsachen – die ja, da es sich bei ihnen nicht um natürliche Tatsachen handeln soll, auch nicht durch Beobachtung und Wahrnehmung zugänglich sind – einen epistemischen Zugang gewinnen können. Diese Frage wird von den Vertretern eines Intuitionismus traditionell durch den Hinweis auf ein moralisches Erkenntnisvermögen, das häufig in Analogie zum Sehen aufgefasst wird, eben die Intuition, beantwortet.¹⁹ Was aber ist eine moralische Intuition? Es gibt hier – vereinfachend gesprochen – zwei Möglichkeiten. Die erste ist, dass man unter einer Intuition ein *unfehlbares* Erkenntnisvermögen versteht, wie es etwa in der Frühphase des Intuitionismus Prichard getan hat.²⁰ In diesem Fall behauptet man, dass jemand, der etwas intuitiv wahrnimmt, damit *eo ipso* eine moralische Wahrheit erfasst. Zu sagen, dass jemand qua moralischer Intuition zu der Einsicht gelangt ist, dass er sich um seine Eltern kümmern sollte, heißt dann *eo ipso* festzustellen, dass er eine moralische Wahrheit erkennt, denn es wird vorausgesetzt, dass die Intuition als unfehlbares Erkenntnisvermögen wahrheitsverbürgend ist und dass wir moralische Wahrheiten nur erkennen können, wenn wir sie qua Intuition wahrnehmen. Ebenso wie nur derjenige erkennen kann, dass ein Gegenstand gelb ist, der über das Vermögen der visuellen Wahrnehmung verfügt, kann gemäß dieser Variante des Intuitionismus nur derjenige erkennen, dass etwas gut ist, der über das Erkenntnisvermögen der moralischen Intuition verfügt. Über die Frage, ob etwas gut oder unsere Pflicht ist, lässt sich dann ebenso wenig sinnvoll mit Argumenten streiten wie über die Frage, ob etwas gelb ist oder nicht: In beiden Fällen gilt, dass man die entsprechende Eigenschaft wahrnimmt oder nicht, wobei man es im einen Fall durch das visuelle Vermögen, im anderen Fall durch das Vermögen der moralischen Intuition tut. Hinsichtlich der Frage, worauf sich diese Intuition gründet und wie sie sich legitimiert, lässt sich im Rahmen der intuitionistischen Theorie nichts weiter sagen, denn die Intuition soll ja ‚auf nichts gegründet sein außer auf sich selbst‘, da moralische Urteile, so die Annahme der Intuitionisten, nicht aus anderen Urteilen ableitbar und durch diese legitimierbar sind. Eine Rechtfertigung dafür zu verlangen, dass jemand etwas gut oder seine Pflicht nennt, muss daher in diesem Fall als ebenso abwegig gelten wie eine Recht-

¹⁹ Vgl. hierzu und zur Geschichte des Intuitionsbegriffes Stratton-Lake (2002), 1–28.

²⁰ Vgl. hierzu insbes. Prichards einflussreichen, erstmals 1912 veröffentlichten Aufsatz *Does Moral Philosophy Rest on A Mistake?*

fertigung dafür zu verlangen, dass jemand einen Gegenstand als gelb sieht. In diesem Fall wird also der Intuitionismus eine dogmatische Position, die moralische Fragen grundsätzlich dem Bereich des rational Diskutierbaren entzieht – weswegen Prichard konsequenterweise zu dem Ergebnis kam, dass die Frage nach Gründen in der Moralphilosophie abwegig sei und die Moralphilosophie insofern auf einem Irrtum beruhe.²¹

Will man diesen dogmatischen Intuitionismus vermeiden, so bietet sich der von W. D. Ross beschrittene Weg an, die grundsätzliche Fehlbarkeit von Intuitionen einzugestehen. Man fasst dann den Begriff der Intuition so, dass zwar die moralische Intuition als ein Erkenntnisvermögen erhalten bleibt, aber etwas intuitiv zu erfassen nicht eo ipso heißt, eine moralische Wahrheit zu erfassen.²² Eine solche Abschwächung empfiehlt sich auch angesichts der Tatsache, dass moralische Intuitionen offenbar von Sprecher zu Sprecher und von Gesellschaft zu Gesellschaft divergieren. Die kulturelle Vielfalt moralischer Überzeugungen lässt sich eher erklären, wenn man Intuitionen für fallibel hält, als wenn man die Intuition als ein infallibles Erkenntnisvermögen postuliert, denn im ersten Fall kann man in Bezug auf divergierende moralische Überzeugungen die nahe liegende These vertreten, dass Angehörige verschiedener Kulturen in Bezug auf moralische Fragen verschiedene Intuitionen haben, aber einige von ihnen fehlerhaft sind. In diesem Fall aber muss der Intuitionist sagen können, wie sich richtige von falschen Intuitionen abgrenzen lassen. Wie kann z. B. die Intuition, dass Frauen als Wesen zweiten Ranges behandelt werden dürfen, als falsche Intuition markiert und von der richtigen Intuition abgegrenzt werden, dass Frauen gleichberechtigt sind? Hierzu haben die Intuitionisten, wie immer wieder zu Recht bemängelt wurde, wenig Überzeugendes zu sagen.²³ So ist es offensichtlich unbefriedigend, wenn Ross sich bei der Erörterung konfligierender moralischer Intuitionen auf die Intuitionen der ‚best people‘ als die in solchen Fällen maßgeblichen Intuitionen berufen zu können glaubt,²⁴ denn das Problem wird hiermit nur verlagert: Es wird gesagt, dass die Intuitionen einer bestimmten, dabei von Ross sehr unscharf definierten Gruppe von Personen die richtigen Intuitionen seien, aber es wird nicht gesagt, wieso diese Intuitionen die richtigen sind. Offensichtlich wäre es nun zirkulär, sich zur Beantwortung dieser Frage erneut auf Intuitionen zu berufen, also zu sagen, dass wir eben intuitiv wahrnehmen, dass bestimmte Intuitionen die richtigen sind, denn auch diese ‚höherstufigen‘ Intuitionen hinsichtlich der Frage, welche Intuitionen die richtigen sind, könnten ja falsch sein. Erforderlich wäre also zur Auszeichnung der richtigen gegenüber falschen Intuitionen gerade ein von Intuitionen unabhängiges Entschei-

²¹ Prichard schreibt: „The sense of obligation to do, or the rightness of, an action of a particular kind is absolutely underivative or immediate.“ (Prichard (1912), 12) Dies würde auch bedeuten, „that we do not come to appreciate an obligation by an *argument*, i. e. by a process of non-moral thinking“ (ebd., 13 f.); vielmehr käme es darauf an, „[to carry] the process of reflection far enough to realize the self-evidence of our obligations, i. e. the immediacy of our apprehension of them. This realization of their self-evidence is positive knowledge [...]“ (ebd., 19 f.).

²² Diese Konzeption wird von Ross z. B. in *The Right and the Good* (1930) entfaltet.

²³ Zur Kritik des Intuitionismus in diesem Punkt vgl. z. B. Birnbacher (2003), 389–397.

²⁴ Vgl. z. B. Ross (1930), 40 f.

dungskriterium. Ein solches Kriterium aber steht dem Intuitionisten aufgrund der Prämissen seiner Theorie nicht zur Verfügung. Das Dilemma des Intuitionismus besteht also darin, dass seine Theorie entweder – wenn ihr die Annahme der Intuition als eines infalliblen Erkenntnisvermögens zugrunde liegt – dogmatisch oder aber, konfrontiert mit der Notwendigkeit, richtige von falschen Intuitionen abzugrenzen, zirkulär wird.

Um dieses Problem zu vermeiden, könnte man versuchen, einen Realismus in seiner naturalistischen Variante zu verteidigen, also moralische Sätze nicht als Sätze über moralische Tatsachen eigener Art, sondern als Sätze über empirische, d. h. ‚normale‘ Erfahrungstatsachen aufzufassen. In diesem Fall greift jedoch – als *viertes* der hier zu nennenden antirealistischen Argumente – ein bereits von G. E. Moore formuliertes Argument, das im Wesentlichen auch heute noch akzeptiert wird, nämlich das ‚*Argument der offenen Frage*‘.²⁵ Es lautet: Für jede beliebige Analyse²⁶ eines moralischen Prädikates durch ein empirisches Prädikat φ – Moore beschränkt sich auf die Untersuchung von ‚gut‘ im Sinne von ‚gut an sich‘ – gilt, dass die Frage ‚Ist ein X, das φ ist, auch gut?‘ eine offene Frage ist, d. h. eine solche, die ohne Sprachwidrigkeit gestellt werden kann und deren Beantwortung nicht trivial ist.²⁷ Moores Beispiel ist die Analyse von ‚gut‘ als ‚was begehrt wird‘. Wäre die Analyse von ‚ist gut‘ durch ‚wird begehrt‘ korrekt, müsste nach Moore die Frage ‚Ist das, was begehrt wird, gut?‘ in die Frage ‚Begehren wir, was wir begehren?‘ und die Aussage ‚Was begehrt wird, ist gut‘ in die tautologische Aussage ‚Was gut ist, ist gut‘ übersetzbar sein. Beides ist aber nicht der Fall, also ist dem Argument zufolge ‚gut‘ nicht durch ‚wird begehrt‘ analysierbar, und das gilt, so Moore, nicht nur für ‚wird begehrt‘, sondern für jeden Versuch der Analyse von ‚gut‘ durch empirische Ausdrücke.

Das Argument ist, so formuliert, sicherlich problematisch. Grundlage des Arguments ist die Annahme, dass, *wenn* die Analyse von ‚gut‘ durch das empirische Prädikat φ korrekt wäre, die Frage ‚Ist das, was φ ist, gut?‘ *keine* offene Frage sein dürfte, d. h. dass, wäre die naturalistische Analyse korrekt, diese Frage zu stellen in gleicher Weise ein Zeichen sprachlicher Inkompetenz sein müsste, wie es etwa das Stellen der Frage ‚Ist eine Löwin ein weiblicher Löwe?‘ ist. Diese Annahme trifft aber nur in Bezug auf eine Teilmenge von Analysen, nämlich in Bezug auf triviale Analysen, wie eben die Analyse von ‚Löwin‘ durch ‚weiblicher Löwe‘, zu. Darum hat man zu Recht gegen Moore vorgebracht, dass ja die vorgeschlagene Analyse von ‚gut‘ durch φ eine nicht-triviale sein und zwischen ‚gut‘ und dem empirischen Prädikat φ eine *verdeckte* Synonymie bestehen könne. Eine solche verdeckte Synonymie bestünde dann, wenn ‚gut‘ und φ nicht kognitiv gleichwertig wären, d. h. wenn es nicht der Fall wäre, dass ein kompetenter Sprecher, wenn er eines der beiden

²⁵ Vgl. Moore (1903), 66–69.

²⁶ Moore verwendet den Ausdruck *definition*; dieser ist jedoch nicht gleichbedeutend mit dem deutschen ‚Definition‘, bezeichnet also nicht eine stipulative Bedeutungsfestsatzung, sondern wird von Moore im Sinne von ‚Analyse‘ verwendet, bezeichnet also die möglichst genaue Angabe der Bedeutung eines Ausdrucks im Rahmen seiner Verwendung in einer natürlichen Sprache; vgl. Moore (1903), 61: „[...] we cannot define anything except by an analysis [...]“.

²⁷ Vgl. hierzu z. B. Kutschera (1999), 56 f.

Prädikate auf ein Ding anwendet, damit eo ipso auch die Anwendbarkeit des anderen Prädikates zugestehen muss.²⁸ Im Falle einer solchen verdeckten Synonymie aber wäre es durchaus möglich, dass die Analyse von ‚gut‘ durch das empirische Prädikat φ korrekt wäre und die Frage ‚Ist ein X, das φ ist, gut?‘ trotzdem eine offene Frage wäre.²⁹

Dennoch stellt das Argument Moores ein durchaus schlagkräftiges Argument gegen die Annahme dar, dass das Gute ‚wirklich‘ im Sinne einer empirischen Tatsache sei. Man kann es wie folgt rekonstruieren: Moore stellt in Bezug auf den faktischen Sprachgebrauch zu Recht fest, dass keines der von ihm erwogenen empirischen Prädikate die Frage ‚Ist ein X, das φ ist, gut?‘ (in der ‚ φ ‘ für das empirische Prädikat steht) zu einer geschlossenen, d. h. einer trivialerweise zu bejahenden, Frage macht. Wenn dies, wie Moore plausibel behauptet, in Bezug auf *jedes beliebige* empirische Prädikat gilt, zeigt dies, dass es *de facto* eine Verwendungsweise von ‚gut‘ gibt, in der wir diesen Ausdruck in einem nicht rein deskriptiven Sinne verwenden. Das widerlegt natürlich einen Naturalismus noch nicht, denn ein Naturalist könnte seine Theorie ja mit einem revisionären Anspruch vertreten, also behaupten, dass wir ‚gut‘ zwar nicht *de facto* im Sinne seiner naturalistischen Analyse verwenden, aber doch so verwenden *sollten*. Aber um diesen Revisionismus gegenüber dem faktischen Sprachgebrauch zu begründen, müsste er dann zeigen, dass es sich bei der nicht-deskriptiven Verwendungsweise von ‚gut‘ um eine fehlerhafte Verwendungsweise handelt. Er müsste etwa zeigen, dass es einen Fehler darstellt, Sätze wie ‚Foltern ist moralisch schlecht‘ nicht als reine Tatsachenaussagen über etwas, sondern (z. B.) als Ausdruck eines Gefühls oder einer Empfehlung zu verwenden. Aber eben diese These ist sehr unplausibel. Es ist nicht zu sehen, warum wir uns, wenn wir ‚gut‘ z. B. zum Ausdruck eines Gefühls oder einer Empfehlung verwenden, einer sprachlichen Fehlhandlung schuldig machen sollten und wie diese Verwendung als eine Fehlverwendung sollte markiert werden können. Darum *beweist* zwar Moores Argument nicht die Falschheit des Naturalismus; aber es ist doch ein starkes Plausibilitätsargument gegen eine naturalistische Konzeption. Es macht die Annahme plausibel, dass der Ausdruck ‚gut‘ nicht eine ‚natürliche Eigenschaft‘ bezeichnet, dass also das Gute nicht in dem Sinne wirklich ist, dass es eine natürliche Tatsache darstellen würde.

3. Konsequenzen für die Frage nach der Lehrbarkeit der Moral

Im Vorhergehenden habe ich vier Argumente gegen einen Wertrealismus angeführt und damit für einen Antirealismus bzw. Nondeskriptivismus plädiert. Für die Frage nach der Lehrbarkeit der Moral ergeben sich aus einer solchen antirealistischen Konzeption im Wesentlichen zwei Konsequenzen. Die erste wurde bereits genannt: Sie besteht darin, dass die Vermittlung von Moral nicht als Wissensvermittlung verstanden werden kann. Moral kann, setzt man einen Antirealismus vo-

²⁸ Vgl. hierzu auch Künne (1990), 35 f.

²⁹ Vgl. zu dieser Kritik z. B. Stratton-Lake (2002), 7 f.

raus, weder in der Weise vermittelt werden, dass ein bloßes Tatsachenwissen über die Welt weitergegeben würde, noch in der Weise, dass wir jemanden dazu bringen könnten (oder sollten), ein moralisches Wissen *sui generis* zu erlangen und dies durch eine ‚Umlenkung der Seele‘ im platonischen Sinne erreichen könnten. Aus der vorhergehenden Argumentation ergibt sich also, dass Moral zwar vermittelbar, aber nicht lehrbar, die Ausgangsfrage dieses Aufsatzes also negativ zu beantworten ist. Die zweite Konsequenz ist, dass die Vermittlung von Moral nicht den *Inhalt* der Moral betreffen kann, sondern nur die *Form* des moralischen Denkens. Das heißt: Wir können jemandem nicht beibringen, was gut oder seine Pflicht *ist*, denn das wäre die Vermittlung eines Tatsachenwissens, wohl aber, *wie er dazu gelangen kann*, eine begründete Entscheidung hinsichtlich dessen zu treffen, was er als seine Pflicht anerkennen oder als einen Wert akzeptieren möchte. Dabei wird es sich insbesondere um die Vermittlung der Regeln moralischen Sprechens handeln, oder allgemeiner formuliert: um die Vermittlung von Argumentationsregeln, die eine Methode moralischen Argumentierens festlegen.³⁰ Es kann sich aber nicht darum handeln, jemandem Werte beizubringen wie die Namen der europäischen Hauptstädte.

Etwas anders formuliert lässt sich dieses Ergebnis auch so ausdrücken: Wenn die bisherige Argumentation korrekt ist, dann sind moralische Äußerungen keine Äußerungen über Tatsachen. Sie sind vielmehr als *performative Äußerungen* im Sinne Austins einzustufen, d. h. als solche, mit denen wir – legen wir Austins vorläufige Charakterisierung dieser Äußerungen zugrunde – eine Handlung vollziehen, die kein Beschreiben oder Feststellen ist, und mit denen wir etwas anderes tun als etwas zu sagen, was wahr oder falsch sein kann.³¹ Solche performativen Äußerungen aber sind an Entscheidungen gebunden, und diese Entscheidungen sind nicht delegierbar. Austin drückt dies am Beispiel der performativen Sprechakte des Wettens und Versprechens wie folgt aus:

If I utter the words ‘I bet ...’, I do not state that I utter the words ‘I bet’, or any other words, but I perform the act of betting; and similarly, if he says he bets, i. e. says the words ‘I bet’, he *bets*. But if I utter the words ‘he bets’, I only state that he utters (or rather has uttered) the words ‘I bet’: I do not perform his act of betting, which only he can perform: I describe his performances of the act of betting, but I do my own betting, and he must do his own. Similarly an anxious parent when his child has been asked to do something may say ‘he promises, don’t you, Willy?’ but little Willy must still himself say ‘I promise’ if he is really to have promised.³²

Und analog hierzu gilt auf der Grundlage eines Nondeskriptivismus, dass auch moralische Äußerungen irreduzibel an Entscheidungen gebunden sind, die nicht delegiert werden können, sondern selbst vollzogen werden müssen. Eine Entscheidung zugunsten der Akzeptanz von Wertstandards oder Verpflichtungen kann aber

³⁰ Vgl. hierzu auch Gebhard/Martens/Mielke (2004), insbes. 131–140, 164. Die Autoren betonen, dass Tugend nicht durch das Lehren kognitiver Fähigkeiten, sondern nur im Sinne der Schaffung von Rahmenbedingungen für die Entwicklung einer philosophischen, spezifischer: ethischen *Reflexionskompetenz*, gelehrt werden könne.

³¹ Vgl. zu dieser – von ihm selbst im Folgenden erheblich modifizierten – Charakterisierung performativer Äußerungen Austin (1962), 1–11.

³² Ebd., 63.

nicht Gegenstand einer Belehrung sein, sondern ist Teil der Lebenspraxis dessen, der diese Entscheidung vollzieht – und in diesem Sinne ist Moral nicht lehrbar, sondern nur lebbar. Genauso, wie wir jemandem zwar die Konventionen beibringen könnten, die Werten konstituieren, aber ihm das Werten nicht abnehmen können, können wir jemandem zwar die Regeln moralischen Argumentierens beibringen, aber wir können ihm nicht, indem wir ihm Werte und Normen als die letztgültigen und ‚wahren‘ Werte und Normen verkünden, dieses moralische Argumentieren und die daraus resultierende Entscheidung zugunsten bestimmter Wert- und Verpflichtungsstandards abnehmen.³³ Der Versuch, dies zu tun, liefe nicht auf eine Erziehung zur Moral, sondern auf eine bloße Indoktrination hinaus. Daher betont auch Mackie als prominentester Kritiker der Annahme, dass Werte ‚wirklich‘ sind, den ‚konstruktiven Charakter der Moral‘, dem zufolge Moral nicht entdeckt, sondern geschaffen und durch Entscheidungen konstituiert werden muss:

Morality is not to be discovered but to be made: we have to decide what moral views to adopt, what moral stands to take. [...] [The object of the exercise is] to decide what to do, what to support and what to condemn, what principles of conduct to accept and foster as guiding or controlling our own choices and perhaps those of other people as well.³⁴

Dabei ist erneut zu betonen, dass die Entscheidungsabhängigkeit moralischer Äußerungen keinen ethischen Irrationalismus präjudiziert.³⁵ Weil Entscheidungen rational sein können und es Regeln vernünftigen Entscheidens geben kann – mit der Entscheidungstheorie widmet sich sogar eine ganze philosophische Disziplin der Ermittlung dieser Regeln –, schließt die Entscheidungsbasiertheit moralischer Äußerungen einen Rationalismus in Fragen der Moralbegründung keinesfalls aus. Sie bedeutet aber, dass die Vermittlung von Moral nur darin bestehen kann, jemanden dazu anzuleiten, *selbst* reflektierte Entscheidungen zugunsten bestimmter Wertstandards oder Verpflichtungsurteile zu treffen. Moral kann nur durch die Integration moralischer Werte und Normen in ein Selbstbild ausgebildet werden – hierdurch unterscheidet sich die Ausbildung einer *moralischen* Haltung von der Ausbildung des Gehorsams gegenüber *rechtlichen* Normen, denn diese wirken im Gegensatz zu moralischen Normen durch ‚äußeren Zwang‘, d. h. durch die Androhung externer Sanktionen wie z. B. Freiheitsentzug, und müssen daher nicht als Teil eines Selbstbildes akzeptiert, sondern nur befolgt werden.³⁶

³³ Eine sehr ähnliche Konzeption wird auf der Grundlage eines präskriptivistischen Nondeskriptivismus auch von Hare in *Language and Moral Education* (1973) und *Platonism in Moral Education: Two Varieties* (1974) vertreten. Hare schreibt z. B.: „Teaching children morality is not [...] like teaching them the names of the great Lakes [...]. For if they adopt a certain set of moral principles as a result of the moral education they get, this will be the adoption of a way of living; and one is not going to get them to adopt an entire way of living just by *informing* them that that is, as a matter of fact, how they ought to live. Adopting a set of moral principles [...] is (however inarticulate or even unconscious it may be) a *choice* of a way of life; and choosing a way of life is obviously a very different thing from learning the names and dates of the Roman emperor.“ (Hare (1973), 159)

³⁴ Mackie (1977), 106.

³⁵ Dass dies so sei, behauptet z. B. Kutschera, dem zufolge moralische Aussagen sich nur dann begründen lassen, wenn sie nicht letztlich auf individuellen Entscheidungen beruhen; vgl. Kutschera (1999), 49.

³⁶ Vgl. hierzu Horster (1996), 283–287.

Als bekanntester Fürsprecher dieser Ansicht in der Geschichte der Moralphilosophie ist Kant zu nennen, der in seiner Abhandlung *Über Pädagogik* schreibt:

Die moralische Kultur muß sich gründen auf Maximen, nicht auf Disciplin. Diese verhindert die Unarten, jene bildet die Denkungsart. [...] Durch Disciplin bleibt nur eine Angewohnheit übrig, die doch auch mit den Jahren verlöscht. Nach Maximen soll das Kind handeln lernen, deren Billigkeit es selbst einsieht. Daß dies bei jungen Kindern schwer zu bewirken, und die moralische Bildung daher auch die meisten Einsichten von Seiten der Eltern und der Lehrer erfordere, sieht man leicht ein. [...] Die Maximen müssen aus dem Menschen selbst entstehen. Bei der moralischen Cultur soll man schon frühe den Kindern Begriffe beizubringen suchen von dem, was gut oder böse ist. [...] Die erste Bemühung bei der moralischen Erziehung ist, einen Charakter zu gründen. Der Charakter besteht in der Fertigkeit, nach Maximen zu handeln. Im Anfange sind es Schulmaximen und nachher Maximen der Menschheit. Im Anfange gehorcht das Kind Gesetzen. Maximen sind auch Gesetze, aber subjektive; sie entspringen aus dem eignen Verstande des Menschen.³⁷

Zentral ist hier offenbar der Begriff der Maxime: Maximen sind für Kant subjektive Gesetze; sie sind verankert nicht in externen, normsetzenden Autoritäten, sondern im Subjekt selbst, welches eine Handlungsanweisung zu seiner eigenen macht.³⁸ Indem Kant betont, dass die Erziehung zur Moral darauf abzielen müsse, ein Kind zu befähigen, nach Maximen zu handeln, „deren Billigkeit es selbst einsieht“, weil sie „dem eigenen Verstande [entsprungen]“ und „aus dem Menschen selbst [entstanden]“ seien, macht er deutlich, dass eine Erziehung zur Moral nicht darin bestehen kann, jemanden moralische Wahrheiten zu lehren, sondern nur darin, eine Person dazu zu befähigen, nach Wertstandards und Normen zu handeln, die von ihr selbst als die eigenen Standards akzeptiert werden.

Das ist nicht in dem Sinne zu verstehen, dass diese Standards und Normen ex nihilo, voraussetzungslos und ohne Bezugnahme auf eine vorgegebene Moral, gewählt würden. Vielmehr werden sie notwendig in Auseinandersetzung mit und kritischer Abgrenzung von bereits vorgegebenen Standards gewählt. Diese Standards sind demjenigen, der sich eine Moral aneignet, im Allgemeinen auf zwei Weisen vorgegeben: Zum einen handelt es sich um *sozial* etablierte Standards. Da wir keine atomisierten Individuen, sondern (auch) Gesellschaftswesen sind, findet der Prozess der Aneignung von Moral stets vor dem Hintergrund gesellschaftlich verwurzelter Wertorientierungen statt. Dass wir eine moralische Haltung nur auf der Grundlage eines vorgegebenen sozialen Milieus ausbilden können, hat bereits Aristoteles erkannt, und die neueren Kommunitaristen sind ihm hierin gefolgt. Wenn Aristoteles in der *Nikomachischen Ethik*, auf einen der beiden etymologischen Ursprünge des Wortes ‚Ethik‘ Bezug nehmend, schreibt, dass wir Moral durch den Prozess der Gewöhnung (*ethismos*) an ein vorgegebenes *ethos* erlangen würden,³⁹ so ist damit

³⁷ Kant (1803), AA IX, 480 f.

³⁸ Vgl. hierzu auch die Verwendung des Ausdrucks „Maxime“ in der *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (z.B. AA IV, 400 (Anm.), 421 (Anm.), 425, 438 f., 449), wo es z.B. heißt: „Maxime ist das subjektive Prinzip zu handeln und muß vom *objektiven Prinzip*, nämlich dem praktischen Gesetze, unterschieden werden.“ (AA IV, 421 (Anm.)).

³⁹ NE II, 1, 1103a.

allerdings *nicht* gemeint, dass wir dieses *ethos* nur kritiklos zu übernehmen hätten, denn auch Aristoteles betont, dass, um die Tugend zu erlangen, die äußere Übereinstimmung mit dem Richtigen um die innere Zustimmung erweitert und so ein Handeln aus bloßer Gewöhnung zu einem Handeln aus Einsicht und Überzeugung werden muss.⁴⁰ Zweitens werden Wertstandards auch in der Weise vorgegeben, dass sie durch individuelle Lebensweisen wichtiger Bezugspersonen, im Allgemeinen zunächst der Eltern, exemplifiziert werden. Wir entwickeln unsere eigenen Wertstandards auch dadurch, dass wir diese Lebensweisen beurteilen und uns entscheiden, die darin zum Ausdruck kommenden Wert- oder Verpflichtungsstandards als unsere eigenen anzunehmen, zu verwerfen oder zu modifizieren. In jedem Fall besteht die Ausbildung von Moral nicht in der bloßen Übernahme dieser, sei es sozial oder individuell, vorgegebenen Standards, sondern darin, dass wir sie als Teil der Wahl einer Lebensform in unser Selbstbild integrieren und so zu unseren eigenen Standards machen.

Auf dieser Grundlage kann nun abschließend noch ein Einwand behandelt werden, der sich auf die faktische Praxis des Lernens der Bedeutung der moralischen Ausdrücke wie ‚gut‘ oder ‚sollen‘ bezieht. Er besagt, dass wir die Bedeutung dieser Ausdrücke *de facto* genauso wie diejenige rein deskriptiver Ausdrücke lernen, nämlich indem wir uns mit ihren Anwendungskriterien vertraut machen und sie so mit einem festen deskriptiven Gehalt verknüpfen. So wie wir z.B. die Bedeutung von ‚rot‘ lernen, indem wir uns die Anwendungskriterien dieses Ausdrucks zu eigen machen – also lernen, bei Vorliegen welcher Sinneseindrücke ein Gegenstand als rot bezeichnet werden kann –, oder die Bedeutung von ‚Tisch‘, indem wir lernen, auf Gegenstände welcher Art dieser Ausdruck anzuwenden ist, ebenso gilt, so der Einwand, dass wir die Bedeutung von ‚gut‘ lernen, indem wir mit den Anwendungskriterien dieses Ausdrucks vertraut gemacht werden, also lernen, auf Handlungsweisen und Dinge welcher Art dieser Ausdruck anzuwenden ist. Dies geschieht, wenn einem Kind z.B. gesagt wird ‚Es ist gut, anderen Menschen zu helfen‘ und ihm damit deutlich gemacht wird, dass der Ausdruck ‚gut‘ u. a. auf Handlungsweisen des Helfens anzuwenden ist. Diese Beobachtung über den Erwerb der Fähigkeit, den Ausdruck ‚gut‘ zu verwenden, legt die Annahme nahe, dass auch moralische Ausdrücke rein deskriptiv sind und dass die Vermittlung von Moral eine Vermittlung von Faktenwissen ist.

Zu diesem Einwand ist zu sagen: Es ist durchaus richtig, dass die Bedeutung von Ausdrücken wie ‚gut‘ oder ‚sollen‘ zunächst genauso wie die Bedeutung rein deskriptiver Ausdrücke gelehrt wird. Im Zuge des frühkindlichen Spracherwerbs lernen wir diese Ausdrücke, indem wir ihre Anwendungskriterien lernen, und sie sind dabei so fest mit ihrem deskriptiven Gehalt verbunden, dass wir ihre Bedeutung zunächst mit diesem deskriptiven Gehalt identifizieren: ‚Gut‘ wird als bedeutungsgleich mit ‚das, was von maßgeblichen Personen (zunächst den Eltern) als gut bezeichnet wird‘, ‚gesollt‘ als bedeutungsgleich mit ‚das von den Eltern Gebotene‘ aufgefasst. Aber richtig ist auch, dass wir diese Ausdrücke damit *noch nicht in*

⁴⁰ Vgl. hierzu z. B. Höffe (1996), 190.

ihrem moralischen Sinne gelernt haben.⁴¹ Kant drückt dies im obigen Zitat durch die Anmerkung aus, es sei offensichtlich „bei jungen Kindern schwer zu bewirken“, dass sie nach Maximen handeln würden, „deren Billigkeit [sie] selbst [einsehen]“; daher würde das Kind zunächst nach „Gesetzen“ im Sinne von „Schulmaximen“ handeln. Damit ist gesagt, dass es unumgänglich ist, Kindern die Kategorien von Gut und Sollen zunächst in Gestalt der Vermittlung von Tatsachenwissen beizubringen. (Da die allermeisten Verwendungsweisen von ‚gut‘ und viele Verwendungsweisen von ‚sollen‘ keine moralischen sind, ist dies im Allgemeinen auch völlig unproblematisch: Dass z.B. gute Nahrung Nahrung ist, die nährt, und eine gute Schere eine solche, die schneidet, sind Tatsachen, und hierüber kann jemand durch die Vermittlung von Tatsachenwissen belehrt werden.) Solange aber wertende und normative Sätze als reine Tatsachenaussagen verwendet werden, werden sie – dies zumindest ergibt sich auf der Grundlage eines Nondeskriptivismus – noch nicht in einem moralischen Sinne verwendet. Wer etwa den Satz ‚Es ist gut, aufrichtig zu sein‘ im Sinne von ‚Aufrichtigkeit wird sozial erwartet‘ verwendet, stellt damit eine soziale Tatsache fest, macht aber keine moralische Äußerung, da das nicht-deskriptive Bedeutungselement von ‚gut‘ hier nicht aktiviert ist, ‚gut‘ also in einem gegenüber der moralischen Verwendung sekundären, abgeschwächten Sinne verwendet wird.

Der Ausdruck ‚gut‘ wird also durchaus nicht im Zuge des kindlichen Spracherwerbs *in seiner moralischen Bedeutung* gelernt. Dies geschieht erst später, nämlich dann, wenn wir, statt vorgegebene Standards zu reproduzieren, selbst die Entscheidung treffen, bestimmte Standards als Gütestandards zu übernehmen oder zu verwerfen.⁴² Der genannte Einwand gegen die bisherige Argumentation ist nicht zutreffend, weil er fälschlich unterstellt, dass wir, wenn wir die Verwendung des Ausdrucks ‚gut‘ in einem rein deskriptiven Sinne gelernt hätten, damit auch schon die moralische Verwendung dieses Ausdrucks gelernt hätten. Das aber ist nicht der Fall; vielmehr müssen wir die Bedeutung des Ausdrucks ‚gut‘ zweimal lernen: erst so, dass wir die uns vorgegebenen Maßstäbe einfach übernehmen, und dann so, dass wir uns selbst für die Akzeptanz bestimmter Maßstäbe entscheiden – und dieser ‚zweite Spracherwerb‘ geschieht im Allgemeinen erst nach einer mühsamen

⁴¹ Vgl. hierzu und zum Folgenden auch Hares Ausführungen zur Vermittlung moralischer Prinzipien in *The Language of Morals*; vgl. Hare (1952), 70–78.

⁴² Diese metaethische These ließe sich durch die bekannten moralpsychologischen Untersuchungen L. Kohlbergs zu den Stufen der Moralentwicklung stützen. Kohlberg unterscheidet sechs Moralstufen, wobei die Stufen 1 und 2 dem präkonventionellen Niveau, die Stufen 3 und 4 der konventionellen Ebene und die Stufen 5 und 6 der postkonventionellen Ebene zugerechnet werden. Auf der präkonventionellen Ebene bleiben soziale Normen und Erwartungen dem Subjekt äußerlich, auf der konventionellen Stufe orientiert es sich an Konventionen und Erwartungen, die es billigt, weil es Konventionen und Erwartungen sind, auf der postkonventionellen Ebene schließlich ist das Subjekt von Regeln und Erwartungen anderer unabhängig und definiert seine Werte im Rahmen selbstgewählter Prinzipien; vgl. Kohlberg (1976), bes. 126–132. Nach Kohlberg wird die postkonventionelle Ebene nur „von einer Minorität von Erwachsenen erreicht – und das in der Regel erst nach dem 20. Lebensjahr“ (ebd., 126 f.). Sofern dieser entwicklungspsychologische Befund stimmt, kann er als empirische Bestätigung der These angesehen werden, dass Ausdrücke wie ‚gut‘ und ‚sollen‘ in ihrer genuin moralischen Verwendung durchaus nicht im Rahmen der frühkindlichen Sprachentwicklung, sondern, wenn überhaupt, dann erst sehr viel später erlernt werden.

Phase der Neuorientierung, der Abgrenzung und der extremen Unsicherheit hinsichtlich der Frage, welche Standards wir akzeptieren wollen.

4. Schlussbemerkungen

Mit der bisherigen Argumentation habe ich versucht, auf der Grundlage meta-ethischer Analysen die These zu erhärten, dass Moral zwar vermittelbar, aber nicht lehrbar ist wie Faktenwissen. Dieses Ergebnis macht vielleicht auch verständlich, warum wir manchmal auch in anderen, insbesondere in politischen Kontexten mit dem Bemühen um Wertvermittlung scheitern – etwa, wenn wir glauben, demokratische westliche Werte einfach in Kulturregionen wie den Irak exportieren zu können, in denen sie nicht kulturell verankert sind, und uns dann wundern, dass dieser Versuch scheitert. Es ist eben nicht so, dass wir behaupten könnten zu *wissen*, dass Demokratie gut ist, und dass wir nur genügend Überzeugungsarbeit leisten müssten, bis diejenigen, die es noch nicht wissen, es ebenfalls begreifen. Demokratische Werte müssen, wie andere Werte auch, akzeptiert und Teil eines normativen Selbstbildes eines Subjekts werden, um als *moralische* Werte gelten zu können. Das aber verlangt Autonomie und kann niemandem oktroyiert werden. Grundsätzlich ergibt sich also aus der bisherigen Argumentation als Fazit: Jede Vermittlung moralischer Werte muss eine Vermittlung von Kompetenzen sein, deren Ausübung eine Person dazu befähigt, selbständig und autonom Verhaltens- und Wertstandards als ihre eigenen zu akzeptieren.

LITERATURVERZEICHNIS

1. Siglen

- Menon = Platon (1990), *Werke in acht Bänden. Griechisch/Deutsch*, übers. von F. Schleiermacher, hg. von G. Eigler, Bd. 2, Darmstadt.
 NE = Aristoteles (2001), *Nikomachische Ethik*, übers. von O. Gigon, hg. von R. Nickel, Düsseldorf/Zürich.
 Politeia = Platon (1990), *Werke in acht Bänden. Griechisch/Deutsch*, übers. von F. Schleiermacher, hg. von G. Eigler, Bd. 4, Darmstadt

2. Weitere Literatur

- Austin, J. L. (1962), *How to Do Things with Words*, Cambridge, Mass.
 Beutler, K./Horster, D. (Hgg.) (1996), *Pädagogik und Ethik*, Stuttgart.
 Birnbacher, D. (2003), *Analytische Einführung in die Ethik*, Berlin/New York.
 Brezinka, W. (1986), *Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Beiträge zur Praktischen Pädagogik*, München/Basel.
 Gebhard, U./Martens, E./Mielke, R. (2004), „Ist Tugend lehrbar?“ – Zum Zusammenspiel von Intuition und Reflexion beim moralischen Urteilen“, in: Rohbeck, J. (Hg.), *Ethisch-philosophische Basiskompetenz*, Dresden, 131–164.
 Halbig, Ch. (2007), *Praktische Gründe und die Realität der Moral*, Frankfurt a. M.
 Hare, R. M. (1952), *The Language of Morals*, Oxford.

- (1973), „Language and Moral Education“, in: Hare, R. M. (1992), 154–177.
- (1974), „Platonism in Moral Education: Two Varieties“, in: Hare, R. M. (1992), 178–190.
- (1992), *Essays on Religion and Education*, Oxford.
- (1997), *Sorting Out Ethics*, Oxford.
- Höffe, O. (1996), *Aristoteles*, München.
- Horster, D. (1996), „Was sind moralische Regeln und wie lernt man sie?“, in: Beutler, K./Horster, D. (Hgg.), 283–295.
- Kant, I. (1785), *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, Akademie-Ausgabe (= AA), Bd. IV, Berlin, 385–463.
- (1803), „Über Pädagogik“, Akademie-Ausgabe (= AA), Bd. IX, Berlin, 437–499.
- Kohlberg, L. (1976), „Moralstufen und Moralerwerb: Der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz“, in: Ders. (1997), *Die Psychologie der Moralentwicklung*, hg. von W. Althof, Frankfurt a.M., 123–174.
- Künne, W. (1990), „George Edward Moore. Was ist Begriffsanalyse?“, in: Fleischer, M. (Hg.) (†1995), *Philosophen des 20. Jahrhunderts*, Darmstadt, 27–40.
- Kutschera, F. v. (†1999), *Grundlagen der Ethik*. 2., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Berlin/New York.
- Mackie, J. (1977), *Ethics. Inventing Right and Wrong*, Harmondsworth.
- Miller, A. (2003), *An Introduction to Contemporary Metaethics*, Oxford.
- Moore, G. E. (1903/1993), *Principia Ethica. Revised Edition with the preface to the second edition and other papers*, hg. von Th. Baldwin, Cambridge.
- Prichard, H. A. (1912), „Does Moral Philosophy Rest on a Mistake?“, in: Ders. (2002), *Moral Writings*, hg. von J. MacAdam, Oxford, 7–20.
- Rödder, A. (2008), „Werte und Wertewandel: Historisch-politische Perspektiven“, in: Rödder, A./Elz, W. (Hgg.), 9–25.
- Rödder, A./Elz, W. (Hgg.) (2008), *Alte Werte – Neue Werte. Schlaglichter des Wertewandels*, Göttingen.
- Ross, W. D. (1930), *The Right and the Good*, Oxford.
- Scarano, N. (2001), *Moralische Überzeugungen. Grundlinien einer antirealistischen Theorie der Moral*, Paderborn.
- Schnädelbach, H. (2001), „Werte und Wertungen“, in: Ders. (2004), *Analytische und postanalytische Philosophie. Vorträge und Abhandlungen 4*, Frankfurt a.M., 242–265.
- Schönecker, D./Wood, A. W. (2002), *Kants „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“. Ein einführender Kommentar*, Paderborn u. a.
- Shafer-Landau, R./Cuneo, T. (Hgg.) (2007), *Foundations of Ethics. An Anthology*, Oxford.
- Stratton-Lake, Ph. (Hg.) (2002), *Ethical Intuitionism: Re-evaluations*, Oxford.
- Wolf, J.-C./Schaber, P. (1998), *Analytische Moralphilosophie*, Freiburg/München.

hallich@uni-duesseldorf.de