

Brauchen Ethiker und Ethikerinnen eine moralische Bildung?¹

Dietmar Mieth

Vermutlich würden viele, die Ethik nicht professionell betreiben, spontan diese Frage mit „Ja“ beantworten. Es ist aber auch zu vermuten, dass professionelle Ethiker und Ethikerinnen einer Distinktion zwischen moralischer Bildung, die vorteilhaft sein könne, aber nicht zum ethischen Erkennen notwendig sei, bestehen. Denn es könne doch nicht um persönliche Vorbildlichkeit als Legitimation der richtigen Erkenntnisse und Urteile gehen. Sonst wäre ja der gute Ruf, die moralische Vorbildlichkeit, wichtiger als die Argumentation des Experten. Der Experte, die Expertin sollten zwar „periti“ sein, aber dies doch eher durch die wiederholte Aneignung schlüssiger Argumentationsketten. Wir messen ja auch einen Arzt nicht daran, welche Krankheiten er selbst mit den geeigneten Mitteln überstanden hat. Oder daran, ob er selber raucht, wenn er vom Rauchen abrät. Der Experte, die Expertin sind professionell aufgestellte „Wegweiser“, die von sich weg auf den Weg weisen.

Andererseits: Vielleicht ist die Frage nach moralischer Bildung des Ethik-Akteurs bzw. der -Akteurin ähnlich wie die Betrachtung des unterschiedlichen Könnens bzw. der Kreativität bei Künstlern und Kunsttheoretikern? Vielleicht unterscheidet sich das, was Kant „Urteilkraft“ nennt, von dem, was er „vernünftige Begründung“ nennt. Hannah Ahrendt hat sich darauf bezogen. Vielleicht ist ein Moralphilosoph wie Paul Ricoeur (1995) wegen dieses Unterschiedes anders aufgestellt als die Vertreter der rein begriffsanalytischen Methoden in der Philosophischen Ethik?² Kann der eingangs anvisierte Unterschied zwischen einer engagierten, aber nicht-professionellen Orientierung in der Moral einerseits und dem bestrittenen Anspruch auf Vorbildlichkeit in der professionellen Ethik

1 Im Folgenden ist von „moralisch“ nicht in dem Sinne die Rede, der oft in philosophischen Beiträgen gebraucht wird. Da wird „Moral“ gesellschaftliche Normativität zuge-wiesen, während „Ethik“ oder „ethisch“ eher im Sinne der individuellen Ausrichtung im Gebrauch ist. Ich spreche hier aber von „moralisch“ im konventionellen Sinne des alltäglichen Gebrauches und von Ethik im Sinne des fachlichen Gebrauches im Raum der Wissenschaft.

2 Er greift auf Hannah Ahrendts Kantauslegung zurück.

andererseits auf sich beruhen? Das wäre dann der Unterschied zwischen gelebter moralischer Orientierung, die sich gelegentlich als Empörung einmischt, und emotionsloser Rationalität im wissenschaftlichen Ethik-Diskurs.

Oder beunruhigt diese Unterscheidung nicht gerade dadurch, dass sie persönliche Moral und professionelle Ethik auseinanderhält? Um uns damit auseinanderzusetzen, müssen wir zunächst fragen, was moralische Bildung überhaupt ist und was wir von ihr erwarten können. „Bildung“ ist ein Begriff, der auf eine deutsche Insel zu führen scheint, weil er in umliegenden Sprachgewässern (englisch, französisch) nicht vorkommt, sondern dort unter „*education*“ fällt, ein Wort, das die historischen Eigenheiten des Wortes „Bildung“ (religiöse, humanistische und klassische Eigenheiten) nicht so ohne Weiteres in sich aufnehmen kann. Schauen wir also zuerst (1) auf das, was „Bildung“ im Erbe trägt und was Bildung als die Herausbildung moralischer Erfahrung beinhaltet. Dann (2) sehen wir uns an, was als elementarer Aufbau moralischer Bildung betrachtet und bewusst inszeniert werden kann. Dann fragen wir uns (3), was bestimmte Übungen und Habitualisierungen für die professionelle Arbeit an der Ethik bringen könnten.

Das Wort „Bildung“ wurde von Meister Eckhart (1260–1328) für die deutsche Begriffssprache geprägt (siehe Mieth 2015: 55–82). Die Sprache der „Bildung“ war zunächst eine zutiefst religiöse Sprache. Es hat Jahrhunderte gedauert, bis wir in einer säkularisierten Welt diesen Klang nicht mehr hören, wenn wir „Bildung“ sagen. Wenn wir im Zeitalter Goethes oder mit dem Universitätsreformer Wilhelm von Humboldt von „Bildung“ sprechen, dann haben wir das Ideal eines vielseitig geformten und mit breiter Kulturkompetenz ausgestatteten Menschen. Noch in meiner Studienzeit war es für Bildungshungrige selbstverständlich, dass man Lehrveranstaltungen nicht nur fachbezogen besuchte, sondern um sich ganz allgemein zu bilden. „Bildung“ erschien hier als anzustrebendes Persönlichkeitsmerkmal, für das man das schulische Reifezeugnis erhielt und darauf das akademische Examen aufbaute. „Akademisch“ erinnerte hier, zumal alle künftigen Lehrer ein philosophisches Examen brauchten, noch an die Akademie Platons. Von diesem Bildungsideal haben sich Schule und Hochschule heute entfernt. Das Wort „Bildung“ gibt es mit dieser Bedeutung und mit dieser Tradition weiterhin nur in der deutschen Sprache. „*Education*“ im Englischen und Französischen geben das mit „Bildung“ Gemeinte nicht wieder, sondern in diesem Wort tendiert alles zur Ausbildung von Fachlichkeit und zum Erwerb von Kompetenzen. Das Wort „Bildung“ hat zwar im Deutschen weiterhin einen Beiklang, der über „Ausbildung“ und „Erziehung“ hinaus zielt, aber die Realität, in der wirtschaftliche Sachzwänge und Job-Bedürfnisse Vorrang haben, macht aus der „Bildung“ immer mehr Erlernen von Wissen und Kompetenzen und führt den Gebrauch des Wortes „Bildung“ immer mehr an die theoretische und

praktische Ausbildung heran. In diesem Sinne geschieht auch Bildung in Universitätsfach „Ethik“, auch wenn dessen Zuordnung zu den Fakultäten offen ist. (Das sehen Schmalspur-Philosophen allerdings nicht ein.) M. E. hat Bildung als Prozess vor allem mit der Herausbildung von Erfahrungheit zu tun.

1. Moralische Erfahrungen

Bildung ist, um es kurz zu pointieren, der Weg von der Erfahrung zur Erfahrungheit. Erfahrung darf man damit nicht im Sinne der Sammlung von Erlebnissen verstehen. Das englische „*experience*“ ist in diesem Sinne meist missdeutbar („*make the experience*“). Erfahrung in dem hier gemeinten Sinne kommt zustande, indem ein (erlebtes) Ereignis erst dadurch zur Erfahrung wird, dass man 1. es hervorhebt, indem man es erinnert, 2. es sich erzählt und ihm damit eine weiter erzählbare Form gibt, 3. die Erzählung für sich selbst und meist auch für andere wiederholt, 4. Reaktionen auf die Erzählung einfügt oder abwehrt, 5. dieser Erfahrung eine moralische Bedeutung gibt, 6. durch die Iterität des Erzählens – nach außen und/oder nur nach innen – und durch die Prägnanz der Bedeutung, die dabei gestärkt wird, rückwirkend die moralische Identität und Kompetenz stützt oder verändert.

Unsere ersten moralischen Erfahrungen sind familiär. Durch Erinnerung verstärkt, ergreifen sie uns erst voll, wenn wir sie nicht mehr unmittelbar in der Begegnung mit anderen Menschen machen können. Die Erinnerung verschärft eine Anwesenheit, die im Leben zu schwach und zu wenig aufdringlich war:

Nicht alle Menschen haben die gleichen Erlebnisse, die durch wiederholte Erinnerung, durch Selbsterzählung in der Aneignung mit Worten, die uns bedrängen, bei uns als bleibende Erfahrung ankommen. Das eigene Tun und das eigene Selbst getrennt zu sehen, sind wir gewohnt, ohne es so recht zu bemerken. Dadurch treten wir in Spannung zu unserem Tun, distanzieren uns, kehren zu uns zurück, uns bejahend und verneinend, uns bestätigend oder bereuend. Diese Erfahrung mit uns selbst ist eine moralische Erfahrung. Eine überlegte Selbstdistanz ermöglicht den Blick auf Gut und Böse, auf Richtig und Falsch, auf die grundlegenden moralischen Entscheidungen. Unser Ziel ist dabei, die Selbstachtung aufrechtzuerhalten, auch unter ungünstigen Bedingungen den Maximen, die wir für richtig halten, zu folgen.

Die moralische Erfahrung kann auch eine Gotteserfahrung sein. Gott ist der Ort unserer stärksten Bindung, die Abhängigkeit, ohne die wir nicht frei zu fühlen glauben, die Geborgenheit, die wir uns als Herkunft und Ziel wünschen. Die Gotteserfahrung steht dann im Zusammenhang mit der Erfahrung der moralischen Verantwortung, die sich an der Unausweichlichkeit des anderen und/oder an der Selbstachtung orientiert. Denn Gott ist eingebunden in die

Frage, die der andere an uns in der Endlichkeit und Begrenztheit seines Lebens stellt. Die Frage „Wo ist Gott?“ wird beantwortet: im Antlitz des anderen, und zwar in dessen leiblich begrenzten, individuellen Antlitz, wo Barmherzigkeit gefordert ist und wo Gerechtigkeit geschuldet ist. Sie wird aber auch beantwortet durch die Erfahrung: „in unserem Herzen“, eine Antwort, für die religiös orientierte Autoren wie Meister Eckhart, Nikolaus Cusanus und Blaise Pascal unterschiedliche Zeugenschaft und spekulative Gedanken beigetragen haben.

Die Ethik als Erfahrungheit beruht, wie Hannah Ahrendt und Paul Ricoeur in Anlehnung an Kants dritter „Kritik“ zu zeigen versuchten, auf einer Schule der Urteilskraft, ebenso wie dieser Gewinn von Erfahrungheit aus Erfahrungen durch eine Schule der Vernunft und der Sensibilität erreicht wird. Ohne moralische Erfahrung tritt die Vernunft gleichsam auf der Stelle. Erfahrungheit bringt sie dorthin, wo sie ihre Kraft entfalten kann. Argumente ohne Erfahrung haben Gründe, aber keinen Grund und Boden. Erfahrung freilich ohne vernünftige Überlegung und ohne die Anstrengung plausibler Argumente wäre blind, aber Vernunft ohne moralische Erfahrung wäre leer.

Da moralische Erfahrungen praktisch sind, d. h. den Menschen existentiell und in all seinem Tun betreffen, kann man auch sagen, dass eine erfahrungsbezogene Ethik nicht rein theoretisch sein kann. Da sie mit der Lebenspraxis und mit vielen moralrelevanten Erfahrungen in dieser unlösbar verbunden ist, gilt für Ethik-Lehrer und Lehrerinnen der Satz: Wer nicht so lebt, wie er lehrt, wird bald so lehren, wie er lebt.

Das Programm „moralische Bildung“ ist dabei eine Bildung ohne Einbahnstraße. Bildung ist nicht eine abrufbare intellektuelle Demonstration, sondern ein dauerhaftes Reservoir mit fortbestehender Offenheit. Der Weg der Erfahrung zur Erfahrungheit als Weg der Bildung, von dem ich ausging, ist ein Weg der Habitualisierung. Moralische Bildung ist ein Phänomen der „Erfahrungheit“. Sie entsteht aus dem wiederholten Durchlaufen von Erkenntnisgewinn. Aber wodurch wird dieser Gewinn so erzielt, dass er mehr ist als ein abrufbarer kenntnisreicher Bewusstseinsinhalt? Moralische Identität bildet sich auf dem Rücken von Handlungen. Was der Mensch tut, wirkt auf ihn zurück und bildet ihn. Lernen ist auch ein Tun – aber in der hier gemeinten Bildung kommt es nicht auf das äußere Ergebnis, eine Benotung, eine Publikation, einen Gewinn von Ansehen, an, sondern auf die innere Veränderung der Person. Dazu gehört auch Lernen durch Lesen. Ich habe viel über narrative Ethik, auch über Literaturethik geschrieben. Dazu liegen einige Arbeiten vor, auch die glänzende Dissertation von Regina Ammicht-Quinn, die Literatur-Interpretation mit der theologischen Theodizeefrage verbindet und m. E. immer noch das Beste ist, was man darüber lesen kann. Daraus ist fast eine kleine Schule entstanden. Man kann sich durch Hören von Erzählungen und durch Lesen von (qualitativer) Literatur verändern.

Paul Ricoeur hat dafür den Dreischritt: „*préfiguration – configuration – refiguration*“ vorgeschlagen (Ricoeur 1966: 173–206). Freilich geht es nicht, worauf ich oft aufmerksam gemacht habe, um den unmittelbaren Gewinn von eindeutigen Bewertungen, von Normen oder von Tugenden, sondern um einen Gewinn moralischer Auseinandersetzung und Identitätsbildung durch „Modelle“, die strittig bleiben dürfen, und deren Fragen an uns selbst zur moralischen Nachdenklichkeit anhalten. Wir werden nämlich moralisch verunsichert – das ist der Sinn einer Bildung, die keine Ausbildung ist, sondern „Einbildung“ im alten Sinne von: Bildung in den Menschen. Leider ist das Wort „eingebildet“ tief von der Kanzel des Predigers Meister Eckhart heruntergefallen und im üblichen Sprachgebrauch zum negativ bewertenden Wort geworden.

Am Anfang dieses innerlichen Weges zur Herausbildung von moralischer Erfahrung steht nicht ein Suchen nach Rezepten. „Aufgefunden“ wird ein emphatischer, wenn auch ungesicherter Zustand, eine moralische „Befindlichkeit.“ Aus dieser Ursprungserfahrung geht ein neu verortetes Selbst hervor, das kontingent-leiblich bleibt, aber gerade darin den Wegweiser von sich weg findet. Daraus wiederum ergibt sich eine Lebensführung im Sinne eines Woraus statt eines Woraufhin und eines Worumwillen als (überholende, transzendierende) Kritik der von Zielen angezogenen nur vorausplanenden Vernunft, bei der die Ethik nur hinterherhinken kann. Ethik fragt dann nicht: Sollen wir das tun? Sie fragt nur noch: Wenn wir das nach den Plänen des sogenannten Fortschrittes tun, wie können wir für die Probleme, die daraus entstehen, abwägende Problemlösungen finden? Es gibt dann Ethik nur noch konsekutiv – eine präventive Ethik hat abgedankt.

Ich schlage vor, der teleologischen Ethik im Nachhinein, die ich als „nachhinkende“ Ethik verstehe, etwa im Sinn von Autoren wie Hans Jonas und Erich Fromm eine Ethik der Voraussicht aus Erfahrung an die Seite zu stellen. Warum das wichtig ist, ist leicht mit Beispielen zu erläutern: Nehmen wir dazu aus den letzten Jahrzehnten die Debatte um die Atom-Energie und die Patentierung. Voraussicht aus Erfahrung stärkt aber auch Themen wie gerechte „Wasser-Verteilung“, moralisch angenommene Migrationskultur oder religiös gestützte Gewalt.

2. Inszenierung moralischer Bildung?

Ebenso wie ich Bildung als den Weg von Erfahrung zu Erfahrung auf einem narrativen Wege beschrieben habe, gilt es, „Bildung“ mit Reflexion, hier im Sinne permanenter Nachdenklichkeit, zu verbinden. Wer reflektieren lernen will, nimmt an einer Inszenierung von Reflexion teil, die er unter vorfindlichen Inszenierungen auswählt und dann selbst übernimmt. In meiner Teilnahme an

einer Inszenierung von moralischer Bildung bin ich an erster Stelle der Literatur begegnet. Es gab ja noch keine visuellen Unterhaltungsmedien – Lesen war die Inszenierung von Bildung. Man sucht auch lebende Vorbilder für diese Inszenierung.

Die Inszenierung moralischer Bildung konnte ich an großer Literatur später auch akademisch durchführen: am Beispiel von Thomas Manns Joseph-Romanen – eine Inszenierung gegen die nationalsozialistische Mythologie – und anhand des „Tristan“ des Gottfried von Straßburg – eine mit ambivalenten Zügen ausgestattete Inszenierung der Liebe gegen Zwangsinstitutionen. Inszenierung ist immer ästhetische Formgebung, die sich moralischer Eindeutigkeit entzieht, aber eben deshalb zur Reflexion aufruft statt zu indoktrinieren. Das „Theater als moralische Anstalt“, wie es Friedrich Schiller vorschwebte, ist ja auf seinem Höhepunkt, der klassisch mit dem „Wallenstein“ erreicht ist, eine Aufforderung zum Nachdenken und zum Gewinn einer eigenen moralischen Stellungnahme. Die schlichte Identifikation mit Figuren, die die Moral zu tragen haben, wird bewusst konterkariert. Moralische Nachdenklichkeit, Reflexion, soll entstehen. Der Züricher Germanist Peter von Matt hat dies in eindrücklichen Essays zur Literatur zum Thema gemacht.³

Aber die Frage bleibt: Ist eine an Erzählung gebildete Schulung moralischer Identität ausreichend? Kann sie nicht im Bereich des beliebigen moralischen Genusses verbleiben? Moral ist spannend als Lektüre. Sie hinterlässt keine Eindeutigkeit – das ist gut für die Reflexion, kann aber auch wie ein Theaterbesuch oder als sonntägliche Predigt folgenlos bleiben. Der kathartische Effekt gehört zur kulturellen Inszenierung eines Selbstgefühls im Bereich gehobener Stimmung. Man fühlt sich besser und erspart sich die Konsequenzen. Die ästhetischen Inszenierer haben dies längst erkannt, aber, wie schon Bertolt Brecht feststellte: das Entsorgungspotenzial der Rezipienten ist beinahe unendlich. Wie kann man mit der moralischen Bildung noch näher an die moralischen

3 Man kann aber auch auf andere Literaturarbeiten verweisen, die einen besonderen Bezug zu Tübingen haben (ohne vollständig zu werden): neben Regina Ammicht Quinns Kommentar zur „Blechtrommel“ von Günter Grass: Zwischen Lissabon und Auschwitz (1992); Hille Hakers Analyse von Uwe Johnson – Moralische Identität (1999), Werner Ego, Abschied von der Moral, eine Rekonstruktion der Ethik Robert Musils (1992), etwa auf Abbt, Christine, Der wortlose Suizid, Die literarische Gestaltung der Sprachverlassenheit als Herausforderung für die Ethik, (2007), oder auf Berendes, Jochen, Ironie – Komik – Skepsis, Studien zum Werk Adalbert Stifters (2009). Diese Beispiele sollen nur zeigen, wie sehr der Weg zur „narrativen Ethik“ auch über Tübingen geführt hat. Dies gilt auch für Beiträge zur Bioethik, von mir zuletzt: Narrative Ethik am Beispiel des Romans *Never let me go* von Kazuo Ishiguro und weitere Überlegungen (2015), 219–240. Oder zur Gewaltästhetik vgl. Dietrich, Julia und Müller-Koch, Uta (Hrsg.), Ethik und Ästhetik der Gewalt (2007).

Identitäten heranrücken? Oder sollte man das besser lassen, weil es sonst auf moralische Indoktrination hinausläuft? Das wäre so eine Art Klosterschule der Moral, eine Kadettenanstalt, ein vorkonziliares Priesterseminar oder eine besondere Anhänglichkeit an ein moralisches Vorbild, das nicht strittig ist (der Dalai Lama, der die Moral über die Religion stellt?). Ist den Grenzen der Narrativität nicht zu entkommen, es sei denn um den Preis des Autonomie-Verlustes und der Indoktrination? Diese Frage zu stellen, heißt, nach praktischen Einübungen zu suchen, die autonome Selbständerungen ermöglichen.

3. Moralische Übungen für eine gefestigte autonome Ethik?⁴

Die Person des Ethikers oder der Ethikerin bedarf argumentativer Übung. Man muss nicht so weit gehen, wie die Rhetorik-Schule eines Cicero, in welcher die angewandten rhetorischen Mittel gegenüber dem Gehalt in eine Vorzugstellung zu geraten drohen. Aber eine ethische Scholastik im Sinne einer Kenntnis logischer Argumentationsfiguren und möglicher Fehlschlüsse ist zugleich eine moralische Übung, denn sie erzeugt argumentative Standfestigkeit. Diese Standfestigkeit ist jedoch noch mehr: der Mut, auch mit einer argumentativen Meinung allein stehen zu können, wenn ein Druck von Mehrheiten entsteht und isolierend wirkt. Mut verlangt auch eine emotionale Festigkeit, den Widerstand bei numerischer Unterlegenheit. Die Institution von Minderheitenvoten in Ethik-Kommissionen versucht dies zu stützen, nimmt aber nicht jedem einzelnen den Druck. Die Besetzungspraxis einer lobbyistischen Beschickung kann ohnehin dazu führen, dass Mut erforderlich wird: innerhalb wie außerhalb. Courage ist bei Unterlegenheit eher erforderlich, vor allem dann, wenn diese numerische Unterlegenheit als nicht veränderbar erscheint. Von dem evangelischen Theologen Reinhold Niebuhr stammt die in Gebetsform gefasste Haltung: Man solle mit Heiterkeit (oder mit Gelassenheit) ertragen, was nicht zu ändern sei, mit Mut das angehen, was geändert werden könne und die Gabe der Weisheit erbitten, zwischen beidem zu unterscheiden. Das erscheint als eine sehr realistische, aber auch als eine sehr kluge Maxime. Sie enthält jedoch mehr praktische als moralische Erfahrung. Denn sie tendiert zum praktischen Kompromiss. Der praktische Kompromiss ist jedoch, wie ich meine, nachgewiesen zu haben, nicht mit dem ethischen Kompromiss zu verwechseln (Mieth 1984: 113–146). Es kann aus moralischen Gründen ein praktischer Kompromiss gegen die eigene moralische Überzeugung und Argumentation akzeptiert werden. Aber dadurch

4 Vgl. Dietrich, Julia, Grundzüge einer Ethik der Ethik In: Berendes, Jochen (Hg.), *Autonomie durch Verantwortung, Impulse für die Ethik in den Wissenschaften*, Paderborn 2007, 111–146.

darf die moralische Überzeugung und Argumentation weder aufgewogen noch aufgehoben werden. Sonst würde man nicht mehr an der moralischen Verbesserung von Kompromissen arbeiten. Man würde sich dauerhaft auf Anpassung einstellen. Man würde vergessen, wofür man einmal aus moralischen Gründen angetreten ist. Moralische Bildung ist nicht eine praktische Ausbildung in politischen Kompromissen. Diese Ebenen müssen unterschieden werden oder die moralische Klugheit, d.h. die Erkenntnis des Guten und Richtigen unter Einbeziehung der Umstände, wird zur Herrschaft des praktisch Erreichbaren. Dies mag man Politikern und Politikerinnen zugestehen oder es gar von ihnen erwarten – diese Erwartungshaltung sollte man aber der Ethik gegenüber nicht kultivieren.

Es gibt also Habitualisierungs-Vorschläge für Ethiker und Ethikerinnen, durch die es ermöglicht wird, auch in Stresssituationen zum dem zu stehen, was man moralisch für gut und richtig hält (Habermas 1976).⁵ Eine ethische Identität gewinnt man durch die Einheit von Theorie und Praxis. Moralischen Respekt zu trainieren heißt daher, den moralischen Richtigkeitsanspruch nicht aufzugeben, sondern mit Reverenz gegenüber einer anderen Meinung argumentativ zu begründen.

4. Moralische und religiöse Bildung

Ich fasse den bisherigen Gedankengang vorläufig zusammen: Vieles von dem, was ich hier als moralische Bildung beschrieben habe, ist rationales Training. Was nicht logisch ist, kann auch nicht ethisch sein, jedenfalls nicht Ethik im Sinne rationaler Legitimation. Insofern geht es dann im Vergleich zur bloßen Vermittlung von Wissen um ein Training im Sinne dieses Wissens. Es geht aber auch darum, moralisch so zu *sein*, wie man lehrt, d. h. um moralische Glaubwürdigkeit und um Authentizität. Diese Glaubwürdigkeit bildet sich gleichsam im Rücken wiederholter verantworteter Handlungen. Sie ist eine Habitualisierung, die nicht nur zur Erfahrung führt, sondern auch zu einer Spontaneität, die man manchmal „Bauchgefühl“ nennt, obwohl sie eine schnelle, kompakte und erlernte Reaktion aus habitualisierter Erfahrung darstellt. Aristoteles, auf den dieses Theorieelement zurückgeht, hat es für selbstverständlich gehalten, dass die Tugendübung zur ethischen Erkenntnisfähigkeit gehört (Christoffer 1989: 167–174).

Ich habe „moralische Bildung“ zunächst als den Weg von moralischen Erfahrungen zu moralischer Erfahrung beschrieben. Dieser Weg soll aus dem

5 Habermas versucht dort, die Entwicklungsstufen der moralischen Kompetenz bei Kohlberg weiter zu bedenken.

Unterbewussten in das Bewusstsein gehoben, d.h. nicht unabsichtlich hingenommen, sondern bewusst inszeniert werden. Darüber hinaus ist es möglich, das Verhältnis von praktischem Kompromiss und ethischer Überzeugung, das Verhältnis von Gesinnung und Verantwortung, von Zielen und Mitteln, zu trainieren. Zur moralischen Bildung gehört aber auch die nicht-moralische Bildung an den Sachen und Problem selbst. Dies dürfte in einem Internationalen Zentrum für Ethik in den Wissenschaften selbstverständlich sein.

Nach dem Verhältnis von moralischer Bildung und religiöser Bildung ist abschließend zu fragen (Auer 2016, Bobbert/Mieth 2015). Die Einsicht der Religion in die Endlichkeit, Fehlerfähigkeit und Sündhaftigkeit des Menschen bedeutet eine Bewährungsprobe für alles Denken, das mit einer Selbsterschaffung des Menschen rechnet, wie dies in der modernen wissenschaftlichen, technischen und ökonomischen Welt seit dem 19. Jahrhundert immer wieder thematisiert wird. Moral hängt durchaus mit religiösen Einsichten zusammen. Eine theologische Ethik thematisiert diese Einsichten mit den Schwerpunkten Umgang mit Schuld, Rettung, Versöhnung. Freilich haben wir durch die vernünftige Aufklärung gelernt, dass Religionen nicht mit Autorität über die Moral verfügen können. Sie können Impulse und Motive geben, die das Nachdenken über Moral verstärken. Hier spielen Motive wie Liebe und Gerechtigkeit, Demut und Hoffnung eine große Rolle. Man darf sowohl die religiöse Erfahrung wie das vernünftige Denken befragen, welche Normen von solchen Motiven begünstigt werden. Beweggründe sind keine Beweisgründe – aber kann es ohne Beweggründe überhaupt das Interesse an Beweisgründen geben?

Ethiker und Ethikerinnen sind fehlerfähig und irrtumsfähig. Man muss moralische Bildung von moralischer Vollkommenheit unterscheiden. Moralische Bildung befördert bei aller Behauptung ethischer Streitkultur die Einsicht in Kontingenz: der eigenen Person, der Kontexte, der Diskurse und der Gesprächspartner. Der religiöse Humanismus, der mit moralischer Bildung angestrebt wird, enthält das Kontingenzbewusstsein, das dem ethischen Diskurs in der Philosophie so häufig zu fehlen scheint. Andererseits wird man die moralische Bildung von Ethikern und Ethikerinnen auch daran erkennen können, dass sie sich persönlich aus moralischen Gründen für ein moralisches Anliegen praktisch einsetzen. Dazu gibt es Möglichkeiten genug. Authentizität im ethischen Sinne beinhaltet eine selbstbestimmte Verträglichkeit von Theorie und Praxis, Lehre und Leben. Diese Übereinstimmung im Sinne der Glaubwürdigkeit kann das Argument nicht ersetzen, aber die Aufmerksamkeit für das Argument zu erhöhen.

Literatur

- Abbt, Christin (2007). *Der wortlose Suizid: Die literarische Gestaltung der Sprachverlassenheit als Herausforderung für die Ethik*. München: Fink.
- Ammicht Quinn, Regina (1992). *Zwischen Lissabon und Auschwitz*. Freiburg i. Ue./Freiburg/Br.: Herder.
- Auer, Alfons (2016). *Autonome Moral und christlicher Glaube*. Neuausgabe. Darmstadt: WBG.
- Berendes, Jochen (2009). *Ironie – Komik – Skepsis. Studien zum Werk Adalbert Stifters*. Tübingen: Niemeyer.
- Bobbert, Monika/Mieth, Dietmar (2015). *Das Proprium der christlichen Ethik*. Luzern: Exodus.
- Christoffer, Uwe (1989). *Erfahrung und Induktion: Zur Methodenlehre philosophischer und theologischer Ethik*. Freiburg (CH)/Freiburg i. Br./Wien: Herder.
- Dietrich, Julia (2007). *Grundzüge einer Ethik der Ethik*. In: Berendes, Jochen (Hrsg.) *Autonomie durch Verantwortung: Impulse für die Ethik in den Wissenschaften*. Paderborn: Mentis. 111–146.
- Dietrich, Julia/Müller-Koch, Uta (Hrsg.) (2007). *Ethik und Ästhetik der Gewalt*. Paderborn: mentis.
- Ego, Werner (1992). *Abschied von der Moral: Eine Rekonstruktion der Ethik Robert Musils*. Freiburg (CH)/Freiburg i. Br./Wien: Herder.
- Fludernik, Monika/Falkenhayer, Nicole/Steiner, Julia (Hrsg.) (2015). *Faktuales und fiktionales Erzählen*. Würzburg: Ergon-Verlag, 219–240.
- Habermas, Jürgen (1976). *Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Haker, Hille (1999). *Moralische Identität*. Tübingen/Basel: Francke.
- Mieth, Dietmar (1984). *Christliche Überzeugung und gesellschaftlicher Kompromiß*. In: von Weber, Helmut (Hrsg.) *Der ethische Kompromiß*. Freiburg (CH)/Freiburg i. Br., 113–146.
- Mieth, Dietmar (2015). *Bild und Bildung: Die Entstehung des Bildungsgedankens bei Meister Eckhart und seine Bedeutung im heutigen Kontext*. In: Kropac, Ulrich/Pitroff, Thomas (Hrsg.) *Bildung und Univers(al)ität*. St. Ottilien, 55–82.
- Ricoeur, Paul (1995). *Le Juste*. Paris: Esprit.
- Ricoeur, Paul (1996). *Das Selbst als ein Anderer*. München: Fink. 173–206.