

Vom moralischen Geschmacksurteil zur ethischen Urteilsbildung

Angebot und Leistung des Philosophie- und Ethikunterrichts

Die Schulung in ethischer Urteilsbildung ist ein Gebot der Stunde, denn in unserer interdependenten, wissenschaftlich-technischen Risikogesellschaft herrscht grosser Problemdruck, der von den Bürgerinnen und Bürgern mit nach Allgemeingültigkeit strebenden Argumenten anzugehen ist. Ein *anything goes* verbietet sich zudem mit Blick auf die Pluralität unterschiedlicher Traditionen und Lebensentwürfe, vielmehr ist hier ethische Urteilskraft als Bedingung der Möglichkeit von Toleranz gefragt.[1]

Von Markus Tiedemann

Emotion und Kognition

Urteilsbildung ist ein komplexes Phänomen aus emotionalen und rationalen Faktoren. Die Schulung der Urteilskraft darf daher weder auf die Beförderung der emotionalen Intelligenz noch auf das Einüben rein kognitiver Strategien verkürzt werden. Auf der einen Seite bedarf es emotionaler Fähigkeiten, um die Dimensionen von Ereignissen und Fragestellungen zu erfassen. Vernunft allein wird niemals ermessen, was es bedeutet, mit seinen Kindern in einem Schlauchboot über das Mittelmeer zu fliehen. Auf der anderen Seite sind Emotionen blind gegenüber Verallgemeinerungen, Rechtfertigungen und ethischer Pflicht.

Philosophische Bildung, die sich nicht nur der Wahrheit, sondern auch Sophia (griech.: Weisheit) und Phronesis (griech.: Klugheit) verpflichtet fühlt, wird Gefühle nicht negieren, sondern vielmehr Gelegenheiten zum Durchleben und Reflektieren von Emotionen in den Lernprozess integrieren. Gleichzeitig gilt es, die identitätsstiftenden Spezifika philosophischer Urteilskraft zu explizieren.

Urteilskraft im Dienst diskursfähiger Bürgerinnen und Bürger

Zur philosophischen Urteilskraft gehören mindestens drei notwendige Bestandteile:

A. Kategoriales Denken: Bekanntlich hat Kant Urteilskraft als das Vermögen definiert, «das Besondere als enthalten unter dem Allgemeinen zu denken». Es handelt sich also um eine kategoriale Zuordnung, die sowohl systematisch als auch analytisch noch einmal differenziert wird. Kant spricht von bestimmender Urteilskraft, wenn ein besonderer Einzelfall unter eine bereits bestehende Regel bzw. einen a priori zur Verfügung stehenden Begriff subsumiert wird. Die reflektierende Urteilskraft ist hingegen mit einem Einzelfall konfrontiert, für den ein adäquates begriffliches Regelwerk noch gefunden werden muss.

B. Epistemisches Denken: Die bewusste Unterscheidung von doxastischen und epistemischen

Sätzen ist eine notwendige Essenz philosophischer Urteilskraft. Auf den Wahrheitsanspruch zu verzichten, hiesse die Philosophie auf eine dekonstruktivistische Selbstrelativierung zu reduzieren, die vermutlich nicht einmal Derrida gerecht wird.[2] Seit Platon geht es der Philosophie nicht um die Kategorisierung von beliebigen, sondern von wahren begründeten Meinungen[3]. Dieser Selbstanspruch wird zwar nur selten eingelöst, aber ohne dieses Telos bliebe die reflektierende Urteilskraft im Status des beliebigen Geschmacks verhaftet.

C. Methodisches Denken: Das Adjektiv «begründet» verweist auf die Tatsache, dass das Erheben und Prüfen von Wahrheitsansprüchen an formale Kriterien gebunden ist. In Anlehnung an Kant formuliert Hannah Arendt drei methodische Maximen philosophischer Urteilskraft: a) das selbständige Denken, auch autonome Denkungsart genannt (ich urteile selbst-, nicht fremdbestimmt), b) vom Standpunkt anderer Subjekte aus denken, die sog. erweiterte Denkungsart und c) das sich selbst Nicht-Widersprechen als konsequente Denkungsart.[4]

Die explizite Schulung dieser Prinzipien ist ein Alleinstellungsmerkmal philosophischer Bildung und zugleich ihre wichtigste Dienstleistung an der freiheitlich-demokratischen Gesellschaft.

Der philosophische Bedarf demokratischer Gesellschaften speist sich aus ihrem normativen Selbstverständnis und aus ihrer aktuellen, historischen Situation. Das normative Selbstverständnis als demokratischer Rechtsstaat postuliert den Diskurs zur übergeordneten Handlungsnorm. Daher besteht ein Bedarf an mündigen, diskurswilligen und diskursfähigen Bürgern, wie sie seit Kant Autoren wie Adorno, Habermas oder von Hentig[5] immer wieder fordern.

Ethische Orientierung in der interdependenten Risikogesellschaft

Die historische, sozioökonomische Situation der Spätmoderne kann als interdependente, wissenschaftlich-technische Risikogesellschaft beschrieben werden. Es handelt sich um einen Zustand, in dem ethische Orientierung praktisch geboten, aber theoretisch problematisch ist. Ursache ist die wachsende Quantität an Informationen und Handlungsoptionen bei gleichzeitigem Verschwinden qualitativer Kategorien. Ethische Neuorientierung ist kein Alleinstellungsmerkmal der Spät- oder Postmoderne. Gleichwohl übertrifft der Entscheidungsbedarf der wissenschaftlich-technischen Risikogesellschaft alle vorangegangenen Orientierungskrisen. Nie zuvor standen vergleichbare Quantitäten an Informationen und Handlungsoptionen zur Verfügung. Bereits vor Jahrzehnten haben Autoren wie Günther Anders[6] oder Carl Friedrich von Weizsäcker[7] die einmalige Potenz des Atomzeitalters hervorgehoben. Das Ende der hypothetischen Fragen, von dem Anders spricht, ist keinesfalls auf die Atomtechnik beschränkt. Selbstverständlich hätten auch Platon und Aristoteles darüber diskutieren können, ob transgene Pflanzen wünschenswert sind, ob der Einsatz von Drohnen akzeptabel ist, oder ob die Menschheit sein soll. Allerdings wären diese Diskurse rein theoretischer oder eben hypothetischer Natur gewesen. Für uns heute handelt es sich um praktische Fragen und die gegebenen Antworten haben sehr reale Folgen.

Dabei ist der moderne Mensch auf komplexe und unumkehrbare Weise mit der Technik verwoben. Auf der einen Seite konfrontiert uns die wissenschaftlich-technische Progression mit einem schier überwältigenden Reservoir an Handlungsoptionen und Entscheidungsbedarfen. Auf der anderen Seite ist die Technik unverzichtbar, um die von ihr hervorgebrachten Risiken und Gefahren beherrschbar zu machen. Wie auch immer wir die Technik bewerten, wir werden nicht mehr ohne sie sein. Gleichzeitig fehlt uns schlicht das Wissen, um die Konsequenzen unseres Handelns in Gänge überschaubar zu machen. Soziologisch hat vor allem Ulrich Beck herausgearbeitet, dass die moderne Menschheit zu Risikoabwägungen gezwungen ist, ohne über hinreichendes theoretisches und normatives Wissen zu verfügen[8].

Ein weiterer Faktor ist die rasch wachsende Interdependenz. Die globale Klimaerwärmung oder die internationale Finanzkrise haben erneut verdeutlicht, dass selbst unsere alltäglichen

Handlungen Menschen am anderen Ende der Erde und sogar ungeborene Generationen beeinträchtigen. Gleichzeitig ist diese Interaktion wohl dokumentiert. Wir erfahren in Echtzeit, was der andere tut oder erleidet. Wir haben die Möglichkeit, ihn von unserer Kenntnis wissen zu lassen und sein Schicksal zu beeinflussen. Das grosse Erdbeben von Lissabon 1755 hat vor allem die Frage der Theodizee aufgeworfen. Diskussionen über konkrete Hilfsmassnahmen oder prinzipielle Solidarität wurden durch die damals noch gewaltigen Zeit- und Raumdistanzen obsolet. Die Berichte über die Lebensweisen der Südseevölker sind im Europa des 17. und 18. Jahrhunderts mit einer Mischung aus Romantisierung, Neid und Snobismus aufgenommen worden. Konkrete Handlungen waren jedoch den wenigen «Entdeckern» vor Ort vorbehalten. In unseren Tagen hat sich die Situation grundlegend gewandelt. Wir erfahren in Windeseile, wenn in Japan die Erde bebt. Wir können uns an den Hilfsmassnahmen beteiligen. Wir essen Fische, die ggf. vor Fukushima kontaminiert wurden und ziehen weitreichende Konsequenzen für die eigene Energiepolitik. Nicht weniger dramatisch verhält es sich mit unserem Wissen um Menschenrechtsverletzungen. Sie sind nicht nur Anlass für theoretische Debatten, sondern auch für konkrete Handlungsentscheidungen. Man mag zu dem Schluss kommen, dass etwa die Misshandlung von Frauen nicht durch militärische Intervention unterbunden werden sollte, die Option ist gleichwohl gegeben. Wir könnten, wenn wir wollten. Heute beeinflusst fast jeder jeden und kann mit nahezu jedem in direkten Kontakt treten. In den urbanen Räumen unserer Grossstädte wird dieses Phänomen auch ohne mediale Vermittlung deutlich. Immer mehr Menschen unterschiedlichster Traditionen und Lebensentwürfe sind auf immer dichterem Terrain zur Koexistenz, Kooperation und Konsensfindung gezwungen. Erfolg oder Scheitern dieser Lebensform wird ganz wesentlich davon abhängen, ob es den Bürger gelingt, über den Rand ihrer individuellen Meinungen und kulturellen Traditionen hinaus zu sehen und ethische Reflexion zu betreiben.

Urteilkraft im Kontext vielfältiger Pluralität

Dem eben beschriebenen, historisch einmaligen Entscheidungsdruck stehen die Atomisierung des Wissens und das Legitimationsdefizit der Postmoderne gegenüber. Es mangelt an Kategorien wie: Notwendig und Hinreichend, Richtig und Falsch aber auch Gut und Böse, um die schier unüberschaubare Informationsflut verbindlich strukturieren zu können. Die moderne Kultur, so Herbert Schnädelbach, ist vollständig «reflexiv, profan und pluralistisch»[9]. Durch diese aufgeklärte Konzeption wurde die Menschheit von zahlreichen Dogmen befreit. In der Postmoderne wendet sich die Reflexion aber auch gegen die Prämissen der Aufklärung selbst. Postmoderne Denker wie Lyotard oder Zygmunt Bauman argumentieren, dass Wissen und Ethik auf Metaerzählungen beruhen, die sie selbst nicht letztbegründen können[10]. Dies gilt auch für den Diskurs, der sich selbst zwar als faktisch wirksam, nicht aber als normativ gesollt zu legitimieren vermag. Die Moderne wirft also den Einzelnen und das Kollektiv auf die individuelle Urteilkraft zurück und destruiert zugleich die Hoffnung auf eine finale, allgemeingültige Lösung.

Tatsächlich führen die epistemischen, normativen und emotionalen Wirrungen der Moderne vielerorts zu einer Renaissance geschlossener Konzeptionen und Weltanschauungen. Rund um den Globus ist ein Erstarken des religiösen und politischen Dogmatismus zu beobachten.

Dem normativen Selbstverständnis des freiheitlich-demokratischen Rechtsstaates laufen diese Tendenzen zuwider. Ihr Lebenselixier ist der Citoyen, der mündige Bürger, der die Pluralität nicht als Bedrohung empfindet, sondern durch kritische Urteilkraft an der kollektiven Willensbildung partizipiert.

Philosophische Bildung: Schulung der Urteilkraft auf der Suche nach

Allgemeingültigkeit

Im vorhin beschriebenen Kontext erscheint philosophische Bildung wie ein passgenaues Angebot. Ekkehard Martens spricht von einer «elementaren Kulturtechnik humaner Lebensgestaltung»[11]. Die UNESCO tritt für die weltweite Einführung des Philosophieunterrichts ein, «... for thought does not really exist until it is uttered, exposed, submitted to discussion, to criticism, to the arguments of others – this is true both for philosophical thought and for political positions in a democracy»[12].

Kant hatte 1786 darauf hingewiesen, dass die Orientierung im Denken[13] ebenso wie das Navigieren auf See ein Zusammenspiel von Wissen, Können und Haltung voraussetzt[14]. Wir benötigen Kenntnisse über die Lage und Beschaffenheit von Zielpunkten. Wir brauchen das Vermögen einen konsistenten Kurs zu entwerfen. Und wir müssen bereit sein, uns dieser Fähigkeiten zu bedienen.

Philosophisch-ethische Bildung leistet nun genau dies. Sie schult die Urteilkraft, verstanden als Fähigkeit zur kritisch rationalen Argumentation und sicheren Verwendung von Begriffen und kategorialen Unterscheidungen. Der Prozess der Urteilsbildung ist dabei stets dialektisch. Jeder erarbeiteten These wird eine Antithese gegenübergestellt. Die finale Beurteilung der Kontroverse bleibt ergebnisoffen. Verbindlich sind allein die formalen Anforderungen an logische Argumentation und konsistente Begriffsverwendung. Auf diese Weise entfaltet sich nach und nach eine kategoriale Orientierung. Es macht einen Unterschied, ob wir eine konsequenzialistische oder eine deontologische Perspektive einnehmen, ob wir Menschenrechte mit Personenwürde oder Gattungszugehörigkeit füllen, ob wir einen weichen oder einen harten Determinismus vertreten, ob wir Glück oder Freiheit zum höchsten Gut des Daseins erheben. Empirismus und Rationalismus, Skeptizismus und Idealismus, Kontraktualismus und Anarchie, Liberalismus und Kommunitarismus, Leib und Seele, Argument und Beweis, Nihilismus und Solidarität – all dies sind Beispiele für kategoriale Bildungsgüter, zu deren Erarbeitung die Fächergruppe Philosophie und Ethik in besonderer Weise geeignet ist.

Selbiges gilt für das Ringen um Episteme. Im Philosophie- und Ethikunterricht wird nicht primär erforscht, ob man verbrauchende Embryonenforschung oder den Abschuss entführter Flugzeuge «gut» findet, sondern ob eine entsprechende Entscheidung intersubjektiv begründet werden kann. Ethische Urteilsbildung besteht im rationalen Prüfen von Allgemeingültigkeit, von Argumentation von Begriffen und Prämissen. Dabei ist es keinesfalls Ausdruck eines «verengten» Rationalitätsparadigmas, das Bemühen um Allgemeingültigkeit als unverzichtbar anzusehen. Vielmehr handelt es sich um die Essenz des philosophischen Sprachspiels, das notwendig an einen kompetenten «diskursiv-propositionalen Sprachgebrauch» gebunden bleibt[15].

Urteilkraft als Bedingung der Möglichkeit von Toleranz

Es ist also nicht so, dass «anything goes». Wir können noch immer bessere von schlechteren Argumenten[16], reflektiertes von unreflektiertem Eigeninteresse unterscheiden[17]. Wer sich diesen Mühen unterzieht, gelangt nach Tugendhat zu keiner finalen Gewissheit wohl aber zu einem dichten Gewebe aus Motiven und Gründen[18]. Martha Nussbaum spricht von einer vagen aber dicken und belastbaren Konzeption des Guten[19].

Das bloße Äussern einer Meinung ist keine philosophische Leistung. Diese beginnt erst dann, wenn Argumentationen zumindest formal anerkannt und intersubjektiv vermittelbar sind. Rainer Forst spricht in diesem Zusammenhang vom Anspruch auf und der Pflicht zur reziproken Rechtfertigung[20]. Die Schulung philosophischer Urteilkraft kultiviert somit die Bedingung der Möglichkeit von Toleranz. Es handelt sich um die intellektuelle Bewegung vom moralischen Geschmacksurteil zur ethischen Urteilsbildung.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969, hrsg. v. Gerd Kadelbach, Frankfurt a. M.
- Anders, Günther (1981): Die atomare Drohung, München.
- Apel, Karl-Otto (1973): Das a priori der Kommunikationsgemeinschaft und die Grundlagen der Ethik, in: ders.: Transformation der Philosophie, Bd. 2, Frankfurt a. M., S. 358–436.
- Arendt, Hannah (1985): Das Urteilen. Texte zu Kants Politischer Philosophie, übersetzt von Ursula Ludz, München.
- Arendt, Hannah (1991): Persönliche Verantwortung und Urteilsbildung, in: dies.: Israel, Palästina und der Antisemitismus, Berlin, S. 13–14.
- Bauman, Zygmunt (1995): Postmoderne Ethik, Hamburg, S. 127ff.
- Beck, Ulrich (1989): Risikogesellschaft. Überlebensfragen, Sozialstruktur und ökologische Aufklärung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilagen zur Wochenzeitung Das Parlament, Heft B 36/89, S. 4–7.
- Derrida, Jacques (1992): Points de suspension, Paris.
- Droit, Roger-Pol (1995): Philosophy and democracy in the world. A UNESCO survey, Paris.
- Forst, Rainer (2007): Das Recht auf Rechtfertigung. Elemente einer konstruktivistischen Theorie der Gerechtigkeit, Frankfurt a. M.
- Frankl, Viktor Emil (1997): Der Wille zum Sinn. Ausgewählte Vorträge über Logotherapie, München.
- Gosepath, Stefan (1992): Aufgeklärtes Eigeninteresse. Eine Theorie theoretischer und praktischer Rationalität, Frankfurt a. M.
- Habermas, Jürgen (1983): Die Philosophie als Platzhalter und Interpret, in: ders.: Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln, Frankfurt a. M.
- Hentig, Hartmut von (1999): Ach die Werte! Ein öffentliches Bewusstsein von zwiespältigen Aufgaben. Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert, München.
- Hösle, Vittorio (1990): Die Krise der Gegenwart und die Verantwortung der Philosophie. Transzendentalpragmatik, Letztbegründung, Ethik, München.
- Hösle, Vittorio (1991): Philosophie der ökologischen Krise, München.
- Kant, Immanuel (1786): Was heisst: Sich im Denken Orientieren?, hrsg. v. der Königlich-Preussischen Akademie der Wissenschaften, Berlin [1902/1919].
- Kant, Immanuel (1787): Kritik der reinen Vernunft, in: Kants Werke. Akademie Textausgabe (AA), Band III, Berlin [1969].
- Lyotard, Jean-François (1994): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht, Wien.
- Martens, Ekkehard (1994): Was soll der Ethikunterricht leisten? Lehrplanmodelle in der Diskussion, in: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, Heft 2.
- Martens, Ekkehard (1999): Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie, Stuttgart.
- Martens, Ekkehard (2003): Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik, Hannover.
- Nussbaum, Martha (1993): Menschliches Tun und soziale Gerechtigkeit. Zur Verteidigung des

- aristotelischen Essentialismus, in: Brumlik, Micha / Brunkhorst, Hauke (Hrsg.): Gemeinschaft und Gerechtigkeit, Frankfurt a. M., S. 323-363.
- Platon (2007): Theätet, übersetzt, kommentiert und herausgegeben von Friedrich Schleiermacher und Alexander Becker, Frankfurt a. M., S. 191-195.
- Sir Popper, Karl (1969): Logik der Forschung. Vorwort zur dritten Auflage, Frankfurt a. M., S. XXV.
- Postman, Neil (1987): Das Verschwinden der Kindheit, Frankfurt a. M.
- Rohbeck, Johannes (2000): Didaktische Potentiale philosophischer Denkrichtungen, in: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, Heft 2.
- Schnädelbach, Herbert (1993): Kant – der Philosoph der Moderne, in: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, Heft 2, S. 131-139.
- Tetens, Holm (2004): Philosophisches Argumentieren, München.
- Tichy, Matthias (2011): Bilderdenken. Zu Tiedemanns Kritik an der Verselbständigung präsenter Formen im Philosophieunterricht, in: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, Heft 3, 244-251.
- Tiedemann, Markus (2004): Ethische Orientierung für Jugendliche, Münster.
- Tiedemann, Markus (2015): Ethische Orientierung in der Moderne – Was kann philosophische Bildung leisten?, in: Nida-Rümelin, Julian / Spiegel, Irina / Tiedemann, Markus (Hrsg.): Handbuch der Philosophie und Ethik, Band 1: Didaktik und Methodik, Paderborn.
- Tugendhat, Ernst (1993): Vorlesungen über Ethik, Frankfurt a. M.
- Weizsäcker, Carl Friedrich von (1987): Der Mensch im wissenschaftlich-technischen Zeitalter, in: ders.: Ausgewählte Texte, München.

Anmerkungen

- [1] Teile des Aufsatzes entsprechen der Veröffentlichung: Tiedemann 2015.
- [2] Derrida 1992, S. 231.
- [3] Platon (2007): Theätet, 200d-201d.
- [4] Arendt 1985, S. 95.
- [5] Vgl. Adorno 1971; Habermas 1983; Hentig 1999.
- [6] Anders 1981.
- [7] Weizsäcker 1987.
- [8] Beck 1989.
- [9] Schnädelbach 1993.
- [10] Vgl. Apel 1973; Habermas 1983; Höhle 1991, S. 73; Lyotard 1994, S. 14; Bauman 1995.
- [11] Martens 2003.
- [12] Droit 1995, S. 24.
- [13] Kant 1786, S. 146.
- [14] Martens 1999, S. 12.
- [15] Tichy 2011.
- [16] Tetens 2004.

[17] Gosepath 1992, S. 49.

[18] Tugendhat 1993, S. 89.

[19] Nussbaum 1993.

[20] Forst 2007.

Artikelnachweis

Tiedemann, Markus (2016): Vom moralischen Geschmacksurteil zur ethischen Urteilsbildung.

Angebot und Leistung des Philosophie- und Ethikunterrichts, in: erg.ch – Materialien zum Fach Ethik, Religionen, Gemeinschaft (Online-Publikation),

www.ethik-religionen-gemeinschaft.ch/tiedemann-ethische-urteilsbildung