

Moralische Pluralität und ethische Bildung

Eine religionspädagogische
Diskussion pluralistischer
Ansätze der Moralpsychologie

Christian Feichtinger

Moralische Pluralität und ethische Bildung

Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft

Herausgegeben von

Claudia Gärtner
David Käbisch
Ulrich Riegel
Friedrich Schweitzer
Henrik Simojoki
Fahimah Ulfat

Wissenschaftlicher Beirat

Nigel Fancourt (University of Oxford),
Andrea Lehner-Hartmann (Universität Wien),
Christina Osbeck (University of Gothenburg),
Antti Räsänen (University of Helsinki)

Christian Feichtinger

Moralische Pluralität und ethische Bildung

*Eine religionspädagogische Diskussion
pluralistischer Ansätze der Moralpsychologie*



BRILL | SCHÖNINGH

Open Access publiziert mit freundlicher Unterstützung der Universität Graz, des Landes Steiermark und der Katholisch-Theologischen-Fakultät der Universität Graz.



We work for
tomorrow



Dies ist ein Open-Access-Titel, der unter den Bedingungen der CC BY-NC-ND 4.0-Lizenz veröffentlicht wird. Diese erlaubt die nicht-kommerzielle Nutzung, Verbreitung und Vervielfältigung in allen Medien, sofern keine Veränderungen vorgenommen werden und der/die ursprüngliche(n) Autor(en) und die Originalpublikation angegeben werden.

Weitere Informationen und den vollständigen Lizenztext finden Sie unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Die Bedingungen der CC-Lizenz gelten nur für das Originalmaterial. Die Verwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet durch eine Quellenangabe) wie Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

DOI: <https://doi.org/10.30965/9783657794645>

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek.

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2024 beim Autor, Wollmarktstraße 115, D-33098 Paderborn, ein Imprint der Brill-Gruppe (Koninklijke Brill NV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA; Brill Asia Pte Ltd, Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland; Brill Österreich GmbH, Wien, Österreich) Koninklijke Brill NV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Schöningh, Brill Fink, Brill mentis, Brill Wageningen Academic, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau und V&R unipress.

www.brill.com

Brill Schöningh behält sich das Recht vor, die Veröffentlichung vor unbefugter Nutzung zu schützen und die Verbreitung durch Sonderdrucke, anerkannte Fotokopien, Mikroformausgaben, Nachdrucke, Übersetzungen und sekundäre Informationsquellen, wie z.B. Abstraktions- und Indexierungsdienste einschließlich Datenbanken, zu genehmigen. Anträge auf kommerzielle Verwertung, Verwendung von Teilen der Veröffentlichung und/oder Übersetzungen sind an Brill Schöningh zu richten.

Einbandgestaltung: Anna Braungart, Tübingen
Herstellung: Brill Deutschland GmbH, Paderborn

ISSN 2629-9232

ISBN 978-3-506-79464-2 (paperback)

ISBN 978-3-657-79464-5 (e-book)

Inhalt

Vorwort	IX
---------------	----

ERSTER TEIL

Theoretische Grundüberlegungen

1 Einleitung	3
1.1 Friedrich Schweitzer: Eine programmatische Schrift	7
1.2 Moralische Pluralität als Konfliktpotenzial und unbearbeitete Herausforderung	16
1.3 Moral Foundations Theory und Relationship Regulation Theory	23
1.4 Methodische Abgrenzungen und Perspektiven	32
2 Moralische Pluralität und ethische Bildung	41
2.1 Begriffsdefinitionen	41
2.1.1 <i>Pluralität und Pluralismus</i>	41
2.1.2 <i>Moral</i>	45
2.1.3 <i>Ethische Bildung</i>	60
2.1.4 <i>Ethische Bildung als Teil religiöser Bildung</i>	77
2.2 Grundlegende theoretische Zugänge zu moralischem Pluralismus	85
2.2.1 <i>Moralischen Pluralismus denken: Hume, James, Ross</i>	86
2.2.2 <i>Carol Gilligan</i>	90
2.2.3 <i>Richard Shweder</i>	94
2.2.4 <i>Shalom Schwartz</i>	99
3 Moral Foundations Theory	105
3.1 <i>Moral Foundations Theory</i> als Modell moralischer Pluralität	105
3.1.1 <i>Entwicklung des Ansatzes</i>	106
3.1.2 <i>Ein Zwischenschritt: Das Social Intuitionist Model (SIM)</i>	109
3.1.3 <i>Von SIM zu MFT</i>	115

3.2	Grundannahmen der MFT: <i>nativism, cultural learning, intuitionism, pluralism</i>	121
3.2.1	<i>Grundannahme 1: nativism</i>	122
3.2.2	<i>Grundannahme 2: cultural learning</i>	127
3.2.3	<i>Grundannahme 3: intuitionism</i>	131
3.2.4	<i>Grundannahme 4: pluralism</i>	133
3.3	Die Moral Foundations	134
3.3.1	<i>Fürsorge/Schaden</i>	138
3.3.2	<i>Fairness/Betrug</i>	145
3.3.3	<i>Gruppenloyalität/Verrat</i>	148
3.3.4	<i>Autorität/Subversion</i>	152
3.3.5	<i>Heiligkeit/Schande</i>	157
3.3.6	<i>Mögliche Erweiterungen: Freiheit/Unterdrückung und andere Vorschläge</i>	163
3.4	Rezeption, Kritik und Antworten	165
4	Relationship Regulation Theory	179
4.1	<i>Relationship Regulation Theory: moralische Pluralität durch Pluralität von Beziehungen</i>	179
4.1.1	<i>Entwicklung des Ansatzes</i>	180
4.1.2	<i>Der Mensch als Beziehungswesen</i>	183
4.2	Relational Models Theory	187
4.2.1	<i>Communal Sharing</i>	191
4.2.2	<i>Authority Ranking</i>	194
4.2.3	<i>Equality Matching</i>	199
4.2.4	<i>Market Pricing</i>	204
4.2.5	<i>Zusammenwirken der Beziehungsmodelle</i>	209
4.3	<i>Relationship Regulation Theory: Beziehungen, Moral und Gewalt</i>	215
4.3.1	<i>Moral in Communal Sharing-Beziehungen</i>	218
4.3.2	<i>Moral in Authority Ranking-Beziehungen</i>	222
4.3.3	<i>Moral in Equality Matching-Beziehungen</i>	224
4.3.4	<i>Moral in Market Pricing-Beziehungen</i>	227
4.3.5	<i>Veranschaulichung anhand moralischer Dilemmata</i>	231
4.3.6	<i>Virtuous violence – zur Moral der Gewalt</i>	236
4.4	Rezeption und Kritik	240

ZWEITER TEIL

Religionspädagogische Konkretionen

5	Religionspädagogische Entwürfe – pluralistisch gelesen	245
5.1	Lothar Kuld: Compassion (und Diakonisches Lernen)	249
5.2	Elisabeth Naurath: (Mit-)Gefühl	258
5.3	Konstantin Lindner: Wertebildung	265
5.4	Bernhard Grümme: Alterität	273
5.5	Abschließende Betrachtungen	281
6	Ethische Bildung: pluralistische Erweiterungen	287
6.1	Moralische Pluralität als Frage von Emotionen und Intuitionen	294
6.1.1	<i>Emotionen und Moral – eine kurze Rückschau</i>	295
6.1.2	<i>Intuitionen als Brücke zwischen Emotivismus und Rationalismus</i>	301
6.1.3	<i>Pädagogische Implikationen</i>	304
6.2	Moralische Pluralität als Frage von Bindungen und Beziehungen	323
6.2.1	<i>Beziehungen und Moral – eine kurze Rückschau</i>	325
6.2.2	<i>Pädagogische Implikationen</i>	331
6.3	Moralische Pluralität durch Moral Foundations	359
6.3.1	<i>Moralische Pluralität durch plurale Grundlagen – eine kurze Rückschau</i>	361
6.3.2	<i>Pädagogische Implikationen</i>	365
7	Ethische Bildung als Prozess des Verständlich-Machens	391
7.1	Sich verständlich machen in der Pluralität	395
7.2	Ein Rückblick auf <i>Ethische Erziehung in der Pluralität</i>	413
8	Zusammenfassender Rückblick und Ausblick	419
	Literaturverzeichnis	427
	Abbildungsverzeichnis	457

Vorwort

Pluralität und *Pluralismus* sind zu zentralen Begriffen religionspädagogischer Theoriebildung geworden. Noch wenig beleuchtet wurden sie jedoch mit Blick auf ethische Bildung: Wie lässt sich diese verstehen vor dem Horizont einer *moralischen Pluralität*, in der unterschiedliche Normen, Wertesysteme und letztlich Vorstellungen von dem, was überhaupt Moral ist, aufeinandertreffen? Mit einem Rückgriff auf aktuelle Ansätze der Moral- und Sozialpsychologie werden diese Fragen in der vorliegenden Arbeit aufgegriffen und diskutiert. Es handelt sich beim vorliegenden Werk um eine überarbeitete Version meiner Habilitationsschrift, die 2022 an der Universität Wien eingereicht und mit dem Abschluss des Verfahrens im Mai 2023 akzeptiert wurde.

Mein größter Dank gilt Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Andrea Lehner-Hartmann (Wien), die dieses umfassende wissenschaftliche Projekt begleitet und sich auf viele neue Theorien und Ansätze eingelassen hat. Ihre Ermutigungen, ihre präzisen kritischen Anfragen und ihre freundschaftlichen Ratschläge haben entscheidend zur Entwicklung meiner Überlegungen beigetragen. Ebenso gilt mein Dank meinen Kolleginnen und Kollegen in Graz: meinem ehemaligen Institutsleiter Prof. Dr. Hans-Ferdinand Angel für sein Vertrauen, den fachlichen Austausch und die Freiheit, eigene wissenschaftliche Wege zu beschreiten; ebenso Prof. Dr. Wolfgang Weirer, Dr.ⁱⁿ Monika Pretenthaler, Mag.^a Julia Brunner und Claudia Haubenhofner für die großartige Zusammenarbeit und ihre Unterstützung. Für fachliche Impulse und Diskussionen zu einzelnen Inhalten dieser Arbeit bedanke ich mich herzlich bei Prof. Dr. Oliver Reis (Paderborn), Prof. Dr. Konstantin Lindner (Bamberg), Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Angelika Walser (Salzburg), Dr.ⁱⁿ Bettina Brandstetter (Wien/Linz), Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Mirjam Schambeck (München), Dr. Johann Platzer (Graz) und Mag. Mario Schönhart (Graz).

Besonders danken möchte ich Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Ulrike Bechmann (Graz) und Prof. Dr. Thomas Gremsl (Graz), die mir den entscheidenden Ruck gegeben haben, das mir überlebensgroß erscheinende Projekt einer Habilitation doch zu beginnen. Weiters danke ich meiner Direktorin Mag.^a Julia Fruhmann (BG/BRG Bruck a. d. Mur), dass sie meiner mehrjährigen Karenzierung vom Schuldienst zugestimmt hat, wodurch dieses Habilitationsprojekt erst möglich geworden ist. Dass meine akademische Laufbahn überhaupt so weit gekommen ist, verdanke ich entscheidend Prof.ⁱⁿ DDr.ⁱⁿ Theresia Heimerl (Graz), die mich über die Jahre gefördert und inspiriert hat. Ebenso danke ich meinen Studierenden aus den Fächern Katholische Religion und Ethik für die gelebte und praktizierte konstruktive Auseinandersetzung mit Fragen der moralischen Pluralität. Weiters gilt mein Dank den Herausgeberinnen und Herausgebern

der Reihe *Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft*: Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Claudia Gärtner (Dortmund), Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Fahimah Ulfat (Tübingen), Prof. Dr. Dr. h.c. Friedrich Schweitzer (Tübingen), Prof. Dr. David Käbisch (Frankfurt), Prof. Dr. Ulrich Riegel (Siegen) und Prof. Dr. Henrik Simojoki (Berlin); ebenso Dr.ⁱⁿ Martina Kayser vom Verlag Brill | Schöningh für die Unterstützung bei der Vorbereitung der Drucklegung.

Die Open Access-Publikation dieser Arbeit wurde möglich gemacht durch großzügige Unterstützungen der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Graz, des Publikationsservice der Universität Graz sowie des Landes Steiermark, für die ich mich hier bedanken möchte.

Das Entstehen dieser Arbeit ist untrennbar auch mit dem persönlichen Leben verbunden – während diese Arbeit konzipiert und verfasst wurde, habe ich ein Haus gebaut und bin zwei Mal Vater geworden, hat sich Leben und Arbeiten durch die Maßnahmen in der Corona-Pandemie verändert. Mein abschließender Dank gilt daher meiner Frau Marianne Feichtinger-Hofer, die sich mit mir auf all diese Wagnisse und Herausforderungen eingelassen hat.

Graz, im Herbst 2023

Christian Feichtinger

Universität Graz

Institut für Katechetik und Religionspädagogik

ERSTER TEIL

Theoretische Grundüberlegungen

Einleitung

Michel Foucault eröffnet sein Werk *Die Ordnung der Dinge* mit einem Text des argentinischen Schriftstellers Jorge Luis Borges. Borges erwähnt dort „eine gewisse chinesische Enzyklopädie“, welche die Tierwelt auf folgende Weise gruppiert:

„a) Tiere, die dem Kaiser gehören, b) einbalsamierte Tiere, c) gezähmte, d) Milchschweine, e) Sirenen, f) Fabeltiere, g) herrenlose Hunde, h) in diese Gruppierung gehörige, i) die sich wie Tolle gebärden, [j] unzählige, [k] die mit einem ganz feinen Pinsel aus Kamelhaar gezeichnet sind, l) und so weiter, m) die den Wasserkrug zerbrochen haben, n) die von weitem wie Fliegen aussehen“¹.

Wer an die Taxonomie der modernen Biologie gewöhnt ist, mag sich hier unwillkürlich an den Kopf greifen und fragen: „Wie kann man nur *so* denken?!“. Irritierend für die gewohnte Art zu denken sind dabei nicht nur die merkwürdigen Kategorien, in denen die Tiere gruppiert werden, sondern auch deren Anordnung; sie sind gleichförmig aneinandergereiht, ohne Rangstufen, Klassen oder Unterarten. Foucault kommentiert dazu: „Bei dem Erstaunen über diese Taxonomie erreicht man [...] die Grenze unseres Denkens: die schiere Unmöglichkeit, *das* zu denken.“ Und er fährt fort: „Was ist eigentlich für uns unmöglich zu denken? Um welche Unmöglichkeit handelt es sich?“² Damit eröffnet er seine Untersuchung über die Voraussetzungen des menschlichen Weltverständnisses, über die unterschiedlichen Wahrnehmungsschemata, Sprachformen, Werte und Techniken, mit denen Menschen lernen, die Welt um sich herum wahrzunehmen, zu interpretieren und zu beurteilen.³

Die Frage ‚Wie kann man *so* denken?!‘ taucht heute unter anderem in moralischen Debatten auf. Moralkonzepte sind mehr denn je plural, von einer

1 BORGES, Jorge L.: Die analytische Sprache John Wilkins', in: DERS.: Das Eine und die Vielen. Essays zur Literatur, München: Hanser 1966, 209–214, 212. *Anmerkung*: In der deutschen Ausgabe von Borges' Text fehlt die Kategorie (j), dieser Fehler wurde dann auch in der deutschen Ausgabe von Foucaults *Die Ordnung der Dinge* übernommen, vgl. FOUCAULT, Michel: Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften, Frankfurt/Main: Suhrkamp 202008 (= stw 96), 17. Im spanischen Original von Borges wie auch in der französischen Erstausgabe von Foucault kommt die Kategorie (j) als *innombrables* bzw. *innombrables* sehr wohl vor.

2 FOUCAULT 2008 [Anm. 1], 17.

3 Vgl. FOUCAULT 2008 [Anm. 1], 22.

„Spaltung der Gesellschaft“ ist immer häufiger die Rede. Dabei steht mehr auf dem Spiel als bloße Weltinterpretation, denn Moral ist normativ und handlungsleitend und bildet auch eine wesentliche Grundlage gesetzlicher Maßnahmen. Moralische Debatten um Migration, Geschlechterrollen, Sexualität, Zusammenleben, Gesundheit oder Ernährung provozieren mehr denn je Unverständnis und Empörung. Geteilte moralische Vorstellungen verbinden Menschen zu Gruppen und legen deren Funktionsweisen fest, sie schaffen damit aber auch Differenz zu anderen Gruppen und mögliche Verständnislosigkeit für andersartige moralische Praxis: „*Morality binds and blinds*“⁴, wie es Jonathan Haidt formuliert. Institutionalisierte Gruppen bilden diese Vielfalt jedoch nur bedingt ab; öfter äußert sich moralische Gruppenbildung in Selbst- und Fremdzureichnungen wie ‚aufgeklärt‘, ‚modern‘, ‚liberal‘, ‚konservativ‘, ‚wahrhaft‘, ‚kritisch‘, ‚aufgeschlossen‘, ‚rechtgläubig‘ und ähnlichem, welche der institutionellen Gruppenzugehörigkeit beigelegt werden. Moralische Vielfalt entzieht sich simplen kulturellen, politischen oder religionsbezogenen Zuschreibungen; ihre Differenzen durchdringen vielmehr Religionen, Kulturen oder Staaten, sie entstehen zwischen Stadt und Land, formal Hochgebildeten und weniger Gebildeten, Anhängerinnen und Anhängern verschiedener Parteien, unterschiedlichen binnenreligiösen Traditionen und Theologien.⁵ John Stuart Mill (1806–1873) brachte in seinem Essay *Über die Freiheit* diese gesellschaftliche Herausforderung bereits Mitte des 19. Jahrhunderts zur Sprache:

„Worin diese Regeln [des Verhaltens] bestehen sollten, ist die Hauptfrage für die menschliche Gesellschaft. Diese Frage gehört jedoch, wenn wir einige der einfachsten Fälle ausnehmen, zu den Problemen, deren Lösung den geringsten Fortschritt gemacht hat. Nicht zwei Zeitalter und kaum zwei Länder haben sie auf die gleiche Weise entschieden, und die Entscheidung eines Zeitalters und eines Landes setzt die je anderen in Erstaunen. Und doch vermuten die Menschen eines bestimmten Zeitalters oder Landes keine Schwierigkeit darin, so als ob die Menschheit in ihren Urteilen stets übereingestimmt hätte. Die Regeln, die unter ihnen gelten, erscheinen ihnen selbstverständlich und keiner Rechtfertigung bedürftig.“⁶

4 HAIDT, Jonathan: *The Righteous Mind. Why Good People are Divided by Politics and Religion*, London: Penguin 2012, 222 [Kurs. i. O.].

5 „Diversity of moral perspectives is also common within a culture, a nation, or a community, and among the participants in a particular interaction“, FISKE, Alan P. / RAI, Tage S.: *Virtuous Violence. Hurting and Killing to Create, Sustain, End, and Honor Social Relationships*, Cambridge: CUP 2014, 8.

6 MILL, John S.: *Über die Freiheit*. Auf der Grundlage der Übersetzung von Else Wentscher neu herausgegeben von Horst D. Brandt, Hamburg: Meiner 2011 (Orig. 1859) (= Philosophische Bibliothek 583), 10.

Morality binds and blinds. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Moral steht hinter einem besonderen Vorzeichen: Das Verständnis des Begriffs ‚Moral‘ ist zugleich geprägt von den jeweils eigenen Moralvorstellungen. Es steht dabei nie nur ein ‚Gegenstand‘ zur Debatte, sondern die eigene Weltsicht: In der Selbstreflexion der Religionspädagogik geht es nicht allein um die ihr zu Grunde liegenden Wissenschaftstheorien oder Denkformen⁷, sondern auch um nicht-wissenschaftliche Weltanschauungen und politische und historisch-kontextuelle Prägungen, die auf die Akteur:innen der Religionspädagogik einwirken und ihre Annahmen und Überzeugungen beeinflussen.

Der zentrale Begriff, um den es in dieser Arbeit geht, ist *moralische Pluralität*. Dieses Pluralität ist eine nicht hintergehbare Voraussetzung jeder Form von ethischer Bildung heute, sei sie religiös geprägt oder säkular. Mit *moralischem Pluralismus* als spezifischer Sichtweise auf diese Pluralität ist gemeint, so viel wird vorweggenommen, dass Vorstellungen von Moral, von dem, was als moralisch gilt, nicht nur unterschiedliche Erscheinungsformen aufweisen – was evident ist⁸ –, sondern *ihre Grundlagen selbst* plural sind: Verschiedene Moralen lassen sich nicht auf ein universell anerkanntes Prinzip, etwa Gerechtigkeit, Freiheit oder Fürsorge zurückführen, sondern beruhen auf unterschiedlichen Fundamenten: „Moral pluralism [is] the belief that there are multiple incompatible but morally defensible ways of organizing a society.“⁹ Viele Handlungen und Ansichten, die als unmoralisch erscheinen, sind vielmehr Ausdruck alternativer Formen von Moral. Der Begriff moralischer Pluralismus bezieht sich erkenntnistheoretisch auf verschiedene Aspekte: Was überhaupt als moralisch relevant wahrgenommen wird, auf welcher Wertebasis moralische Urteile getroffen werden, auf unterschiedliche Ausprägungen von moralischen Urteilen und auf Konflikte zwischen Individuen oder Kulturen.¹⁰

Zu Grunde liegt dem ein deskriptiver Moralbegriff – es geht darum, wie Moral faktisch gelebt wird; daraus ist noch kein normativer Moralbegriff abzuleiten. Dieser kann durchaus auch universalistisch definiert sein; aus der *Genese* von Normen ist noch nichts über ihre *Geltung* ausgesagt. Etwas moralisch

7 Vgl. dazu GRÜMME, Bernhard: Religionspädagogische Denkformen. Eine kritische Revision im Kontext von Heterogenität, Freiburg i. Br.: Herder 2019 (= *Quaestiones Disputatae* 299).

8 Vgl. FISKE, Alan P. u. a.: *The Cultural Matrix of Social Psychology*, in: GILBERT, Daniel / FISKE, Susan / LINDZEY, Garner (Hg.): *The Handbook of Social Psychology*, New York: McGraw-Hill 1998, 915–981.

9 HAIDT, Jonathan / KESEBIR, Selin: *Morality*, in: FISKE, Susan / GILBERT, Daniel / LINDZEY, Garner (Hg.): *Handbook of Social Psychology*, Hoboken: Wiley 2012, 797–832, 800.

10 Vgl. grundlegend dazu HAIDT, Jonathan u. a.: *Moral Foundations Theory. The Pragmatic Validity of Moral Pluralism*, in: *Advances in Experimental Social Psychology* 47 (2013) 55–130.

verstehen zu wollen ist noch kein Bekenntnis dazu, sondern das Erlernen der Fähigkeit, die Sprache des anderen verstehen zu wollen.¹¹ Zugleich wird jedoch mit Jeffrey Stout postuliert, dass Verständigung zwischen unterschiedlichen moralischen Positionen, egal wie weit sie voneinander entfernt sind, prinzipiell möglich ist und in erster Linie eine Frage von Bemühen, Wille und Einsatz ist, den anderen verstehen zu wollen, seine Sprache, seine Umstände und seine Begriffe zu erlernen. Es gibt keinen Grund zur Annahme, dass unter irgendwelchen Umständen Dialog zwischen Menschen gar nicht möglich ist, auch wenn dies bisweilen erst nach einer langen Zeit (negativer) Erfahrungen oder nach Konflikten denkbar wird.¹²

Dies ist auch bedeutungsvoll für die Religionspädagogik und ihre expliziten und impliziten moralischen Orientierungen. Aus religionspädagogischer Sicht handelt es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine „Situationserschließung der Gegenwart“, die Friedrich Schweitzer neben „Traditionerschließung“ und „Analyse religionspädagogischer Handlungsmodelle“ als eine der drei Methoden und Aufgaben wissenschaftlicher Religionspädagogik definiert.¹³ Sie will hinführen zu Antworten auf die Frage, wie man in moralischen Fragen *so* denken kann. Sie will moralischer Pluralität mit derselben Haltung begegnen, wie es Rudolf Engkert für Religion insgesamt gefordert hat; „auf fremde und vielleicht sogar befremdende Formen von Religiosität mit Interesse und möglichst ohne Vorurteile zuzugehen. Nur so lassen sich die Voraussetzungen dafür schaffen, dass es überhaupt zu einer Kommunikation über Religiositätsstile und Glaubensformen kommen kann“¹⁴. Leitend für diese Arbeit ist daher die Frage:

Was ist aus gegenwärtigen Debatten der Moralpsychologie für ethisches Lernen (speziell im Kontext religiöser Bildung) mit Blick auf moralischen Pluralismus zu folgern? Welche Erweiterungen, Ergänzungen, Korrektive lassen sich formulieren?

-
- 11 Vgl. STOUT, Jeffrey: *Ethics After Babel. The Languages of Morals and Their Discontents*, Cambridge: James Clarke & Co 1990, 66–67.
- 12 Vgl. STOUT, Jeffrey: *The Flight from Authority. Religion, Morality, and the Quest for Autonomy*, Notre Dame (ID): University Press 1981, 265–267.
- 13 Vgl. SCHWEITZER, Friedrich: *Religionspädagogik*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2006 (= *Lehrbuch Praktische Theologie 1*), 281–283.
- 14 ENGLERT, Rudolf: *Skizze einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, in: ENGLERT, Rudolf / SCHWAB, Ulrich (Hg.): *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2002, 89–106, 93.

1.1 Friedrich Schweitzer: Eine programmatische Schrift

Die gegenwärtige katholische und evangelische Religionspädagogik ist geprägt von einem Paradigma des Pluralismus, verstanden als affirmative Haltung zu einer gegebenen Pluralität. „In der deutschsprachigen Religionspädagogik hat das Pluralismuskonzept in den letzten zwei Jahrzehnten eine beeindruckende Konjunktur erlebt“¹⁵, und eines ihrer wesentlichen Ziele und zugleich Herausforderungen ist ‚Pluralitätsfähigkeit‘, die mittlerweile, so Bernhard Grümme, „zum ‚Leitbegriff‘ der Religionspädagogik avanciert“¹⁶ ist. Norbert Mette konstatiert, dass ‚Pluralität‘ damit ‚Säkularität‘ als paradigmatisches Thema der Religionspädagogik abgelöst hat.¹⁷ Dies zeigen zahllose Buchtitel¹⁸ ebenso wie auch die mittlerweile 34 Bände der Reihe *Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft*. Im Fokus dieser Analysen steht vor allem die *religiöse* – auf Religionen

-
- 15 SIMOJOKI, Henrik: Globalisierte Religion. Ausgangspunkte, Maßstäbe und Perspektiven religiöser Bildung in der Weltgesellschaft, Tübingen: Mohr Siebeck 2012 (= Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart 12), 13.
 - 16 GRÜMME, Bernhard: Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine, Freiburg i. Br.: Herder 2017, 11.
 - 17 Vgl. METTE, Norbert: ‚Die Situation wird immer unübersichtlicher‘ (Karl Ernst Nipkow). Umgang mit religiöser Pluralität in der Religionspädagogik – ein Seitenblick in eine praktisch-theologische Nachbardisziplin, in: Pastoraltheologische Informationen 30/1 (2010) 84–96, 86–88.
 - 18 Nur exemplarisch: SCHWEITZER, Friedrich u. a.: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh / Freiburg i. Br.: Gütersloher Verlagshaus; Herder 2002 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 1); ENGLERT, Rudolf u. a. (Hg.): Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff, Freiburg i. Br.: Herder 2012 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 17); WUNDERLICH, Reinhard: Pluralität als religionspädagogische Herausforderung, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1997 (= Arbeiten zur Religionspädagogik 14); KLUTZ, Philipp: Religionsunterricht vor den Herausforderungen religiöser Pluralität. Eine qualitativ-empirische Studie in Wien, Münster / New York: Waxmann 2015 (= Religious Diversity and Education in Europe 28); CONRAD, Jörg: Moralerziehung in der Pluralität. Grundzüge einer Moralphädagogik aus evangelischer Perspektive, Freiburg i. Br.: Herder 2008 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 12); NIPKOW, Karl Ernst: Bildung in einer pluralen Welt. Moralphädagogik im Pluralismus, Gütersloh: Kaiser; Gütersloher Verlagshaus 1998; GRÜMME, Bernhard: Öffentliche Religionspädagogik. Religiöse Bildung in pluralen Lebenswelten, Stuttgart: Kohlhammer 2015 (= Religionspädagogik innovativ 9); BÜTTNER, Gerhard u. a. (Hg.): Religion lernen – Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik. Religiöse Pluralität, Babenhausen: Lusa 2017; LEHNER-HARTMANN, Andrea / PETER, Karin / STOCKINGER, Helena: Religion trifft Schule. Religiöse Pluralität gestalten, Stuttgart: Kohlhammer 2022 (= Brennpunkt Schule).

bezogene¹⁹ – Pluralität, die nach wie vor meist entlang von Religions- und Konfessionsgrenzen gedacht wird.

Die Pluralität der Gesellschaft ist jedoch weitaus komplexer und durchkreuzt diese Grenzen: „Wer die Notwendigkeit einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik also nur mit der empirischen Gegebenheit religiöser Pluralität beschreibt, blendet einen Teil der gesellschaftlichen Pluralität aus.“²⁰ Inmitten der vielschichtigen religionspädagogischen Reflexionen klappt eine analytische Lücke – jene, der *moralischen Pluralität*, der Vielfalt begründeter moralischer Normen. Sie wird entweder einfach als gegeben und evident vorausgesetzt,²¹ als ‚Wertpluralismus‘ individualistisch interpretiert²² oder exemplarisch für Grenzen pluralistischer Konzepte herangezogen, etwa wenn es um Ansichten und Praktiken geht, die zwar Teil der gegebenen Pluralität sind, aber zum Beispiel grundlegenden Menschenrechten widersprechen.²³ Für jede ethische

-
- 19 Zur Uneindeutigkeit des adjektivischen Gebrauchs von ‚religiös‘ vgl. ANGEL, Hans-Ferdinand: Religiosität. Die Neuentdeckung eines Forschungsgegenstandes, in: DERS. u. a.: Religiosität. Anthropologische, theologische und sozialwissenschaftliche Klärungen, Stuttgart: Kohlhammer 2006, 7–15. Angel weist hier darauf hin, dass das Adjektiv ‚religiös‘ sich sowohl auf ‚Religion‘ wie auch auf ‚Religiosität‘ beziehen und daher zu Uneindeutigkeiten führen kann.
- 20 KÄBISCH, David: Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit. Eine fachdidaktische Grundlegung, Tübingen: Mohr Siebeck 2014 (= Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart 14), 206.
- 21 Etwa bei CONRAD 2008 [Anm. 18]. Conrad schreibt auf Seite 14: „Als wesentlicher Rahmen, durch den Moralerziehung bedingt wird, ist die herrschende Pluralität benannt. Dahinter steht die Überzeugung, dass ‚Pluralität‘ eine so fundamentale Bedingung heutiger Moralerziehung markiert, dass diese eigens wahrzunehmen und in die Grundzüge der Moralpädagogik einzubeziehen ist, um so den aktuellen Herausforderungen und den daraus entstehenden Aufgaben begegnen zu können.“ In der Folge wird diese Pluralität aber vorausgesetzt und nicht weiter systematisiert.
- 22 So bei LINDNER, Konstantin: Wertebildung im Religionsunterricht. Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven, Paderborn: Schöningh 2017 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 21).
- 23 Stellvertretend hierfür Lothar Kuld: „Der Respekt vor dem Anderen ist im Kontext der Pluralitätsdiskussion politisch dubiose Mystik, wenn er den Anderen als so fremd ansieht, dass ihm wegen seiner Andersartigkeit nichts mehr abverlangt wird und der Andere in seiner fremden Welt machen soll, was er will. Was man in der eigenen Welt nie dulden würde, weil es z. B. die Würde von Frauen und Kindern verletzt und Menschenleben kostet oder auch, scheinbar harmlos, Menschen in Traditionen festhält, die sie freiwillig nicht gewählt haben, wurde im Multikultikonzept der letzten vierzig Jahre vor allem bei Migranten als Ausdruck ihrer kulturellen und religiösen Andersartigkeit geduldet“, KULD, Lothar: Das Verschwinden des Subjekts im Anderen. Anmerkung zu einem Problem theologischer Alteritätskritik, in: ENGLERT, Rudolf u. a. (Hg.): Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff, Freiburg i. Br.: Herder 2012 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 17), 149–155, 155.

Reflexion aber gilt, nicht nur das Faktum zu konstatieren, sondern auch zu erklären zu versuchen.²⁴ Diese Erklärung und Systematisierung moralischer Pluralität steht für die Religionspädagogik noch aus.

Dabei hat Friedrich Schweitzer bereits 1999 mit *Ethische Erziehung in der Pluralität* einen scheinbar programmatischen Text publiziert, dem anschließend jedoch kein Programm folgte. Darin beschreibt er die Schwierigkeit der Schule, ethische Bildung auf Grundlage universell geteilter Werte zu konzipieren, da die plurale Gesellschaft eben nicht nur aus einer Vielfalt von Religionen, Kulturen oder Sprachen besteht, sondern auch in ihren moralischen Handlungsnormen und Motivationen entscheidend divergiert. Für Schweitzer ist

„die Annahme, dass es einen von den verschiedenen Kulturen und Religionen in der Gesellschaft gleichermaßen zu bejahenden allgemeinen normativen Rahmen einer universalistischen Ethik geben könne [...] nicht sehr plausibel. Auch die Menschenrechte und noch vielmehr ihre Auslegung sind zwischen den Kulturen und Religionen umstritten – bis hin zu der Tatsache, dass aus verschiedenen Kulturbereichen inzwischen konkurrierende Formulierungen für Menschenrechtskataloge vorgelegt worden sind [...]. Eine von Konsens getragene universalistische Ethik ist ein Postulat, keine Realität“²⁵.

Die Differenz moralischer Normen betrifft aber nicht nur die Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Herkunft, sondern erzeugt auch eine Differenz zwischen der Schule als spezifischer Bildungsinstitution mit den historisch mit ihr verbundenen Werten und Normen einerseits und andererseits den Familien, deren Kinder Teil des Systems Schule werden; es entsteht, so Schweitzer, eine „ebenfalls als Folge der Pluralisierung zu bezeichnende Differenz zwischen Schule und Elternhäusern, die auch die normative Dimension einschließt. Es kann schon lange nicht mehr vorausgesetzt werden, dass so etwas wie eine selbstverständliche Übereinkunft auch nur im Blick auf einen Kernbestand an Normen zwischen Elternhaus und Schule besteht“²⁶. Dies betrifft u. a. die Erwartungen, die Schule und Eltern jeweils voneinander haben, das Verhältnis zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen oder die Auffassung von dem, was

24 Vgl. WITSCHEN, Dieter: Ethischer Pluralismus. Grundarten, Differenzierungen, Umgangsweisen, Paderborn: Schöningh 2016, 20.

25 SCHWEITZER, Friedrich: Ethische Erziehung in der Pluralität, in: Loccumer Pelikan 9/3 (1999) 115–120, 118. Ein ähnlicher Hinweis findet sich einige Jahre zuvor bereits bei Hans-Georg Ziebertz, vgl. ZIEBERTZ, Hans-Georg: Moralerziehung im Wertepluralismus. Eine empirisch-theologische Untersuchung nach moralpädagogischen Handlungskompetenzen im Religionsunterricht und in der kirchlichen Jugendarbeit zu Fragen der Sexualität, Kampen / Weinheim: Kok; DSV 1990 (= Theologie und Empirie 9), 13–14.

26 SCHWEITZER 1999 [Anm. 25], 117.

Schule grundsätzlich leisten kann und soll (Bildung, Erziehung, Wissensvermittlung, Integration ...).²⁷

Dieser moralischen Pluralität gegenüber steht nach Schweitzer eine Religionsdidaktik, die ein nach wie vor universalistisches und konsensuales Verständnis von Moral aufweist und nicht ausreichend vorbereitet ist auf die Konfrontation mit unterschiedlichen moralischen Normen und Wertvorstellungen. Daher, so Schweitzer,

„braucht der Religionsunterricht eine prinzipiell auf Pluralität eingestellte Didaktik, auch hinsichtlich der ethischen Erziehung. Bislang rechnet die Religionsdidaktik, insbesondere in Lehrplänen und Richtlinien, m. E. nicht ausreichend mit Dissens und Pluralität. Stattdessen wird in vieler Hinsicht noch immer ein Konsens mit den Schülerinnen und Schülern über die grundsätzliche Geltung christlicher Normen und Werte vorausgesetzt – als eine dem Unterricht bereits vorgegebene Bedingung. Diese kritische Beobachtung bezieht sich insbesondere auf einen Typus von Unterrichtsmodellen, der vorzugsweise die Konsequenzen aus christlichen Werten für bestimmte Problembereiche wie den Umgang mit der sog. Dritten Welt oder mit der Gentechnologie zum Thema macht“²⁸.

Diese Feststellung Schweitzers ist noch zu erweitern: Es kann, so wird im Laufe dieser Arbeit argumentiert, bei ethischen und religiösen Bildungsprozessen weder ein Konsens über grundsätzliche, universelle Normen (v. a. Menschenrechte) vorausgesetzt werden, noch ein Konsens über sog. ‚westliche Werte‘, und auch nicht darüber, was überhaupt eine christliche (oder auch islamische, jüdische ...) Ethik oder Moral ausmacht. Vielmehr ist mit einer tiefgreifenden Heterogenität moralischer Vorstellungen zu rechnen, und zwar auch innerhalb von Gesellschaften, Kulturen und religiösen Traditionen. Eine katholische Religionslehrerin kann keinesfalls damit rechnen, einen Konsens über ‚christliche Werte‘ mit ihren Schülerinnen und Schülern zu erzielen, und zwar auch und *gerade* nicht mit jenen, die sich selbst explizit mit der Kirche identifizieren.²⁹

27 Vgl. hierzu etwa GRÜMME, Bernhard: Bildungsgerechtigkeit. Eine religionspädagogische Herausforderung, Stuttgart: Kohlhammer 2014 (= Religionspädagogik innovativ 7).

28 SCHWEITZER 1999 [Anm. 25], 119.

29 Beispielsweise kann eine katholische Schülerin Homosexualität ablehnen, die Gleichrangigkeit von Frauen und Männern negieren, Gehorsam gegenüber kirchlichen Autoritäten als wesentliche Tugend vertreten und einen christlichen Heilsexklusivismus propagieren, während ihre Religionslehrerin in allen Punkten konträre Ansichten vertritt; und *beide* können sich dabei überzeugend auf ihre christlichen Moral- und Wertvorstellungen berufen. Friedrich Schweitzer u. a. haben dieses Problem gesehen, als sie schrieben: „Hinzu kommt, dass in interreligiöser Perspektive ‚das Andere‘ nicht einfach die ‚nicht-christliche‘ Religion gegenüber der christlichen ist, als ob es sich bei den Religionen um jeweils homogene Entitäten handeln würden [...] Bereits die ‚mehr‘ oder ‚weniger

Für Schweitzer lassen sich aus seinen Überlegungen folgende Schlüsse für Bildungsprozesse im Kontext moralischer Heterogenität ziehen, die wiederum eine spezifische Normativität aufweisen³⁰:

1. Pluralität kann nie überwunden werden, es geht vor allem um einen konstruktiven Umgang mit Vielfalt (Pluralismus).
2. Ein vollständiger moralischer Konsens ist nicht zu erwarten, es geht primär um partielle Verständigung.
3. Verständigungsprozesse beziehen sowohl Religionen als auch nicht-religiöse Positionen in den Dialog ein.
4. Der Rahmen dieses Dialogs ist die Vorstellung einer zivilgesellschaftlichen Demokratie (und ihrer impliziten Werte).

Dieser Text stellte 1999 einen guten Ausgangspunkt für die Religionspädagogik dar, sich intensiver mit dem Problem des moralischen Pluralismus auseinanderzusetzen, als wesentliche Voraussetzung von ethischen und religiösen Bildungsprozessen in der pluralen Gesellschaft. Doch ist diese Reflexion bislang nicht umfassender geschehen. Dafür lassen sich drei Gründe postulieren:

1. Die katholische und evangelische Religionspädagogik, wie sie gegenwärtig und in den letzten Jahrzehnten an den Universitäten und Hochschulen betrieben wird, weist selbst ein spezifisches Moralverständnis auf, das sie selbst als universalistisch (zumindest christlich-universalistisch) versteht. Ihre Vertreter:innen gehören größtenteils selbst einer der oben skizzierten nicht-institutionellen moralischen Gruppen an. Von dieser spezifischen moralischen Position aus sind jedoch andere und widersprüchliche Moralvorstellungen schwerer als solche identifizierbar. Diese moralische Position lässt sich in Anlehnung an Henrich, Heine und

gläubigen Schüler' sind füreinander jeweils ‚die Anderen‘, *an denen* und *mit denen* gelernt wird, was die eigene religiöse Identität ausmacht. Die Bearbeitung der Differenz hat mindestens diese beiden Seiten: die Differenz untereinander in einem christlich konnotierten Kontext und die Differenz zu den Religionen der Welt“, SCHWEITZER u. a. 2002 [Anm. 18], 134–135 [Herv. i. O.]. Ähnlich beschreibt es Claudia Gärtner: „Zwar besitzt interreligiöses Lernen in der Religionspädagogik – und damit auch die Wahrnehmung unterschiedlicher Religionen und Kulturen – derzeit Konjunktur. Aber die intrareligiöse Pluralität, die sich innerhalb des Christentums resp. des Katholizismus ergibt, wird [...] in der deutschsprachigen Religionspädagogik bislang nur unzureichend konzeptionell berücksichtigt, obwohl unzählige Studien die religiöse Pluralität und Bricolage-Religiosität auch innerhalb des Christentums unterstreichen“, GÄRTNER, Claudia: Konfessioneller Religionsunterricht – kulturelle Vielfalt als Herausforderung eines auf Homogenität konzipierten und auf Identität zielenden Faches, in: GMAINER-PRANZL, Franz / KOWALSKI, Beate / NEELANKAVIL, Tony (Hg.): Herausforderungen Interkultureller Theologie, Paderborn: Schöningh 2017 (= Beiträge zur komparativen Theologie 26), 87–104, 91.

30 Vgl. SCHWEITZER 1999 [Anm. 25], 119.

Norenzayan³¹ als *WEIRD-Christianity* bezeichnen: WEIRD (vom Englischen *weird*, ‚merkwürdig‘) ist ein Apronym für *western – educated – industrialized – rich – democratic*. Das Moral- und Christentumsverständnis der universitären Religionspädagogik ist jenes eines europäisch-geprägten, hochgebildeten, liberalen, technologisierten, verhältnismäßig wohlhabenden und demokratisch geprägten Bürgertums – also jenes einer sehr speziellen, im globalen Vergleich äußerst seltenen, daher als *weird* zu bezeichnenden gesellschaftlichen Gruppe. Sie steht einem spezifischen sozialen und weltanschaulichen Segment der Bevölkerung nahe, mit dem bestimmte Wertvorstellungen verbunden sind; dadurch ist zugleich ihr Verständnis für andere Vorstellungen von Moral (auch innerchristlich, innerkatholisch, innereuropäisch) erschwert.³² *Morality binds and blinds* – auch Religionspädagog:innen. Ethische Bildung ist daher nicht nur eine Reflexion über Moral, sondern ereignet sich wiederum zugleich innerhalb einer bestimmten Moral.³³

2. ‚Pluralismus‘ als Schlüsselbegriff der Religionspädagogik wird von dieser positiv verstanden; Friedrich Schweitzer spricht in Anlehnung an Eilert Herms von einem „Pluralismus aus Prinzip“³⁴ als maßgeblicher religionspädagogischer Grundeinstellung, wobei er hier vor allem religiöse Vielfalt und interreligiöses Lernen im Blick hat. Bei allen Schwierigkeiten und Herausforderungen wird der *religiöse* Pluralismus als Umgang mit religiöser Vielfalt wertgeschätzt.³⁵ *Moralischer* Pluralismus hingegen ist

31 Vgl. HENRICH, Joseph / HEINE, Steven / NORENZAYAN, Ara: The weirdest people in the world?, in: Behavioral and Brain Sciences 33 (2010) 61–135.

32 Dies bemerkt auch Claudia Gärtner, wenn sie schreibt: „So ist es nicht unproblematisch, dass Religionspädagog:innen häufig aus ähnlichen Milieus entstammen, nämlich – mit den Begrifflichkeiten der Sinus-Jugendstudie gesprochen – aus dem konservativ-bürgerlichen, sozial-ökologisch und teils auch adaptiv-pragmatischen Milieu. Dies kann zur Folge haben, dass Religionspädagog:innen ihr (religiöses) Milieu als ‚normal‘ setzen und damit implizit die Lebenswelten der Schüler:innen als anders, fremd – und auch als ‚nicht-normal‘ qualifizieren“, GÄRTNER 2017 [Anm. 29], 102.

33 Vgl. dazu REIS, Oliver: Ethische Bildung im Religionsunterricht konstruktivistisch analysieren und ermöglichen, in: LINDNER, Konstantin / ZIMMERMANN, Mirjam (Hg.): Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen, Tübingen: Mohr Siebeck 2021 (= UTB 5604), 236–242.

34 SCHWEITZER, Friedrich: Religion in der Pluralität – religionspädagogisch betrachtet, in: ÖRF 22 (2014) 45–53, 50.

35 Aber auch hier gibt es Einschränkungen: Pluralität institutionalisierter Formen von Religion (Konfessionen, Religionen) wird positiv gesehen, aber nicht jede ihrer Erscheinungsformen. Ein wesentliches Problem des religiösen Pluralitätsbegriffs ist, dass er primär auf institutionalisierte Religion angewendet wird, bei Erscheinungsformen innerhalb dieser aber unklar wird. Wer sich würdigend auf ‚religiöse Vielfalt‘ bezieht, hat damit in der

konfliktträchtig, ein ‚unbequemer‘ Pluralismus, da Moral stets normativ (für andere) ist und widersprüchliche moralische Normen nebeneinander nur schwer koexistieren können: „Differenzen werden konflikthaft, wenn sich zwei Lebensformen bzw. -orientierungen nicht gleichzeitig realisieren lassen“³⁶ – diese Feststellung von David Kabisch trifft speziell auf moralische Pluralität zu. Eine Auseinandersetzung mit moralischer Pluralität muss zwingend an die Grenzen pluralistischen Denkens und der religionspädagogischen „Freude an der Vielfalt und Unterschiedlichkeit des Anderen“³⁷ führen, womit der Begriff des Pluralismus jedoch seine positive Konnotation zum Teil einbüßt. In den Worten des katholischen Moraltheologen Dieter Witschen:

„Im Unterschied etwa zum politischen oder kulturellen oder ästhetischen Pluralismus, der jeweils ausdrücklich gewünscht wird oder sein kann, kann ein moralischer Pluralismus unter Umständen erhebliche Probleme aufwerfen. [...] [Es] lässt sich bezweifeln, ob ein moralischer Pluralismus in jedem Fall wünschenswert ist. Unter anderem dann, wenn dies implizierte, es sei wünschenswert, dass die Einen die Möglichkeit haben, beispielsweise die Todesstrafe, die Genitalverstümmelung, die Blutrache, die Verheiratung von Minderjährigen, die Ablehnung der Religionsfreiheit als moralisch erlaubt zu befürworten, und die Anderen diese Praktiken strikt ablehnen.“³⁸

Die von Lothar Kuld aufgezeigte Gefahr, über die Andersartigkeit der Anderen das Verbindende zu verlieren, wird hier offenkundig: „Das Plädoyer für den Respekt vor dem Anderen wird problematisch, wenn es bei der Verherrlichung von Vielfalt stehen bleibt.“³⁹ Gerade bei moralischer Pluralität, wie sie Witschen oben skizziert, wird Vielfalt zu einem prekären Konzept.

3. Die Beschreibung und Systematisierung moralischer Vielfalt bedarf einer tragfähigen, elaboreten und empirisch gestützten Theorie, die breite wissenschaftliche Anerkennung genießt. Eine solche Theorie des moralischen Pluralismus war bisher als Ausgangspunkt religionspädagogischer Reflexion schlicht nicht vorhanden. Die Bekanntheit und breite Rezeption

Regel das Nebeneinander von Katholizismus, Orthodoxie, Islam, Buddhismus etc. vor Augen, weniger das Nebeneinander von Reformkatholizismus, Wir sind Kirche, Piusbruderschaft, Opus Dei und charismatischer Bewegung.

36 KÄBISCH 2014 [Anm. 20], 135.

37 MEYER, Guido: Pluralität, in: PORZELT, Burkard / SCHIMMEL, Alexander (Hg.): Struktur-begriffe der Religionspädagogik, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2015, 120–126, 125.

38 WITSCHEN 2016 [Anm. 24], 9.

39 KULD 2012 [Anm. 23], 155.

des entwicklungspsychologischen Ansatzes von Lawrence Kohlberg (1927–1987) darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Auseinandersetzung mit Moral, gerade von Seiten der Psychologie und der Kultur-anthropologie, erst richtig begonnen hat; „the scientific study of morality is still in its infancy“⁴⁰. Zugleich ist seit Beginn des 21. Jahrhunderts die Zahl der sozialpsychologischen Studien zur Moral enorm angestiegen,⁴¹ so dass sich hier neue Perspektiven und didaktische Anknüpfungspunkte ergeben.

Daraus lassen sich drei Notwendigkeiten ableiten, um die analytische Lücke des moralischen Pluralismus religionspädagogisch reflektieren zu können: Erstens die Bereitschaft, die eigene moralische Positionierung zum Objekt einer kritischen Reflexion zu machen und andere moralische Weltansichten verstehen und beschreiben zu wollen. Dies kann mithilfe aktueller Ansätze der Moralpsychologie geleistet werden, bedarf aber einer offenen Selbstreflexion und der erkenntnisgeleiteten Auseinandersetzung mit moralischen Ansichten, denen man selbst widersprechen würde.⁴² Zweitens die Bereitschaft, den Begriff Pluralismus auf seine Grenzen und möglichen Widersprüche hin zu prüfen. Gerade in moralischen Fragen steht der Begriff hier in der Spannung zu universellen Normen: „Pluralismus ist kein Selbstzweck. [...] Es betrifft ebenso den Wertpluralismus, sofern Grundwerte in der Verfassung der Bundesrepublik einen verfassungsethischen Rahmen bilden, der nicht zur Disposition gestellt werden darf.“⁴³ Drittens bedarf es einer moralpsychologischen und anthropologischen Theorie, mit der moralische Vielfalt beschrieben und systematisiert werden kann, um einen erkenntnistheoretischen und analytischen Rahmen zu haben, mit dem die obigen Aufgaben bewältigt werden können.

40 SUHLER, Christopher / CHURCHLAND, Patricia: Can Innate, Modular ‚Foundations‘ Explain Morality? Challenges for Haidt’s Moral Foundations Theory, in: *Journal of Cognitive Neuroscience* 23/9 (2011) 2103–2116, 2103.

41 Vgl. ELLEMERS, Naomi u. a.: The Psychology of Morality. A Review and Analysis of Empirical Studies Published from 1940 through 2017, in: *Personality and Social Psychology Review* 23/4 (2019) 332–366, 345.

42 „Moral psychology is hard because – like anthropology – it requires researchers to step outside their matrix and study other matrices without bias. In the process, they often learn a great deal about their home culture. The coming years would be a very good time for social scientists to commit themselves to understanding moralities that are not their own, and that they may even find personally offensive“, GRAHAM, Jesse u. a.: Moral Foundations Theory. On the Advantages of Moral Pluralism Over Moral Monism 2018, in: <http://www-bcf.usc.edu/~jessegra/papers/GHMMIM.MFT%20Atlas%20chapter.pdf> [abgerufen am 17.05.2022] [abgerufen am 19.07.2019].

43 NIPKOW 1998 [Anm. 18], 284.

In dieser Arbeit gehe ich davon aus, dass mithilfe der *Moral Foundations Theory* des US-amerikanischen Moralpsychologen Jonathan Haidt⁴⁴, ergänzt um die *Relationship Regulation Theory* des Anthropologen Alan P. Fiske⁴⁵ und unterstützt von den anthropologischen Arbeiten von Richard Shweder⁴⁶ die oben genannten drei Notwendigkeiten erfüllt werden können. Die vorliegende Arbeit will diese grundlegenden Ansätze in die religionspädagogische Reflexion einführen, um die vor über zwanzig Jahren von Friedrich Schweitzer angeregte Auseinandersetzung mit moralischer Pluralität einzulösen.⁴⁷ Sie bedient sich zu dieser Grundlegung der Erkenntnisse und Hypothesen aus ‚anderen‘ Wissenschaftsdisziplinen, die sie zugleich aus theologischer und religionspädagogischer Perspektive kritisch bewertet und mit ihnen ins Gespräch kommen will. Sie greift damit eine Forderung Bernhard Grümme auf:

„Es ist inzwischen für den religionspädagogischen Diskurs unverzichtbar geworden, Erkenntnisse der pädagogischen Psychologie insbesondere hinsichtlich der Lerntheorie oder der Entwicklungspsychologie zu berücksichtigen. [...] Zunehmend müssten die Ergebnisse insbesondere der Sozialpsychologie, der Politikwissenschaften, der Sozialwissenschaften, der Kulturwissenschaften, der Ethnologie (beispielsweise hinsichtlich der Ritualforschungen), der Biowissenschaften sowie der Hirnforschung (vor allem wegen den körperlichen Bedingungen des Lernens) als grundlegende Bestandteile ihrer Theoriebildung eingebracht werden. Freilich sind dabei die Unabgeschlossenheit und der hypothetische Charakter geisteswissenschaftlicher wie naturwissenschaftlicher Erkenntnisse zu wahren.“⁴⁸

44 Vgl. einführend: HAIDT u. a. 2013 [Anm. 10].

45 Vgl. einführend: RAI, Tage S. / FISKE, Alan P.: *Moral Psychology Is Relationship Regulation. Moral Motives for Unity, Hierarchy, Equality, and Proportionality*, in: *Psychological Review* 118/1 (2011) 57–75.

46 Vgl. einführend: SHWEDER, Richard A. u. a.: *The ‚Big Three‘ of Morality (Autonomy, Community, and Divinity) and the ‚Big Three‘ Explanations of Suffering*, in: BRANDT, Allan / ROZIN, Paul (Hg.): *Morality and Health*, New York: Routledge 1997, 121–169.

47 Von Seiten der Religionspädagogik wurde Jonathan Haidts *Social Intuitionist Model (SIM)*, ein Vorläufer der *Moral Foundations Theory*, von Anton A. Bucher wahrgenommen, die *Moral Foundations Theory* selbst blieb jedoch bislang unberücksichtigt, vgl. BUCHER, Anton A.: *Mehr Emotionen und Tugenden als kognitive Stufen. Skizze der aktuellen Moralpsychologie*, in: ENGLERT, Rudolf u. a. (Hg.): *Ethisches Lernen*, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener 2015 (= *Jahrbuch der Religionspädagogik* 31), 87–97. Einige Jahre zuvor hatte auch der evangelische Ethiker Johannes Fischer bereits vom SIM Notiz genommen, vgl. FISCHER, Johannes: *Menschenwürde, Rationalität und Gefühl*, in: *Zeitschrift für Evangelische Ethik* 50 (2006) 29–42, 29.

48 GRÜMME, Bernhard: *Menschen bilden? Eine religionspädagogische Anthropologie*, Freiburg i. Br.: Herder 2012 (= *Grundlagen Theologie*), 151–152.

So wertvoll solche Ansätze im Einzelnen sein können, so darf darüber nicht vergessen werden, wissenschaftliche Engführungen des Menschen philosophisch wie auch theologisch zu hinterfragen, um Reduktionismen zu vermeiden.⁴⁹

1.2 Moralische Pluralität als Konfliktpotenzial und unbearbeitete Herausforderung

Moralische Pluralität stellt eine wesentliche Quelle von Konflikten dar. Entscheidend ist, diese Differenzen anzuerkennen, zu verstehen und schließlich einen angemessenen Umgang mit ihnen zu finden. Gemeint damit sind nicht moralische Differenzen, die entlang von Traditionen, Kulturen oder Institutionen gezogen werden (katholische Moraltheologie, islamische Ethik, konfuzianisches Ethos oder sogenannte ‚Ehrenkulturen‘), sondern moralische Ansichten und Praxen, die sich quer durch diese bewegen: innere Differenzen, Auseinandersetzungen von sogenannten ‚liberalen‘, ‚konservativen‘, ‚progressiven‘, ‚nationalistischen‘ oder ‚fundamentalistischen‘ Moralkonzepten, die sich nicht entlang etablierter Grenzziehungen festmachen lassen. Das beste Beispiel dafür sind die moralischen Konflikte, die sich 2015 und 2016 entlang der Flüchtlingsfrage, der österreichischen Bundespräsidentenwahl, des ‚Brexit‘ oder der Wahl Donald Trumps zum US-Präsidenten ergaben und durch die eine Rede von der ‚Spaltung‘ der Gesellschaft aufkam. Diese Auseinandersetzungen waren nicht jene von Religionen, Kirchen oder Kulturen; sie entstanden innerhalb von Kirchen, innerhalb von Gesellschaften, innerhalb von Kulturen: „The year 2016 will long be remembered as the year that the educated elite in many Western countries realized that they do not understand the morality of many of their fellow citizens.“⁵⁰ Nur wenige Jahre später verstärkte sich weltweit die Diskussion um eine gesellschaftliche Spaltung durch Konflikte über die Regierungsmaßnahmen zur Eindämmung von COVID-19.⁵¹ Franz von Benda-Beckmann beschreibt diese Unübersichtlichkeit folgendermaßen:

49 Vgl. RUCKENBAUER, Hans-Walter: Moralität zwischen Evolution und Normen. Eine Kritik biologistischer Ansätze in der Ethik, Würzburg: Königshausen & Neumann 2002 (= Epistemata 308), 235.

50 GRAHAM u. a. 2018 [Anm. 42].

51 Am Beispiel von Österreich siehe dazu etwa den Report des Meinungsforschungsinstituts IMAS, vgl. IMAS INTERNATIONAL: Die gespaltene Alpenrepublik. Corona als neue Bruchlinie – Orientierungslosigkeit nimmt deutlich zu (= 06/2021), in: http://imas.at/images/imas-report/2021/06_Spaltung.pdf [abgerufen am 17.05.2022].

„Bei allgemeinen abstrakten Moralvorstellungen und bei der gelebten Moral müssen wir immer differenzieren; fragen, um welche der Moralvorstellungen es geht, um welche Personengruppe, differenziert nach sozialem und wirtschaftlichem Status (Ständegesellschaft, Klassengesellschaft, Kasten), nach Geschlecht und Alter, nach Zugehörigkeit zu einer ethnischen Kategorie und religiösen Glaubensgemeinschaften bzw. einer agnostischen und atheistischen Nicht-Zugehörigkeit. Dabei sehen wir innerhalb von Gesellschaften, der unseren und in anderen, komplexe und differenzierte Konstellationen, in der beispielweise Aufklärungsphilosophen, Sklavenhalter, treusorgende Arbeitgeber, scheinheilige Herrscher und fremdenfeindliche Bevölkerungsmehrheiten zusammenleben. Bei der Frage nach der Verbreitung moralischer Werte [...] müssen wir von unterschiedlichen Gemengelagen ausgehen und mit Aussagen zufrieden sein, dass es ‚überwiegend‘, ‚bei den meisten‘, ‚bei sehr vielen Gesellschaften‘ oder ‚bei manchen wenigen‘ ähnliche und unterschiedliche Moralvorstellungen gibt.“⁵²

Mehrere Aspekte machen Moral besonders konfliktträchtig: Moral ist prinzipiell normativ, im Unterschied zu persönlichen Werten ist sie nicht nur eine Sache des Individuums, sie ist schon gar keine Frage der persönlichen Präferenz. Mit der Setzung moralischer Normen ist stets ein Anspruch der Verhaltensregulierung an *andere* verbunden (*third party judgment*), oft auch mit dem Wunsch, dass ein Fehlverhalten anderer in irgendeiner Weise sanktioniert werden soll.⁵³ Moral ist gruppenbezogen und identitätsstiftend und daher eng mit dem Selbstverständnis von Menschen verbunden. Durch diese Konstruktion von Gruppenidentität können sich sogenannte *moral tribes* bilden, die miteinander in Konflikt geraten; auch diese sind wiederum nicht unbedingt an etablierte religiöse, kulturelle oder staatliche Grenzen gebunden, sondern durchdringen diese; jedoch kann auch die eigene kulturelle oder religiöse Identität mit einer spezifischen Moral markiert und aufgeladen werden. Andere Gruppen werden dann aus eigener Perspektive als ‚unmoralisch‘ gebrandmarkt: „They fight not because they are fundamentally selfish but because they have incompatible visions of what a moral society should be, [...] not because they are immoral but because they view life [...]

52 BENDA-BECKMANN, FRANZ VON: Moralischer Relativismus. Eine rechtsethnologische Perspektive, in: ERNST, Gerhard (Hg.): Moralischer Relativismus, Paderborn: Mentis 2009 (= *ethica* 17), 13–28, 20.

53 Plakativ ausgedrückt von Paul Bloom: „As an example, I don't like raisins. This is a preference, not a moral attitude, and so I don't care whether other people like raisins and don't think raisin-eaters should be punished. I also don't like killing babies. This is different, though; this is a moral attitude, and so certain other things follow: I believe other people shouldn't kill babies. I believe that baby-killers should be punished. And I believe that those who punish baby-killers are doing the right thing and those who reward them are doing the wrong thing.“, BLOOM, Paul: Family, Community, Trolley Problems, and the Crisis in Moral Psychology, in: *The Yale Review* 99 (2011) 26–43, 40.

from very different moral perspectives.“⁵⁴ Aber auch das Bedürfnis, moralische Differenzen zwischen Gruppen zu überbrücken, besitzt Konflikt- und Gewaltpotenzial: Wenn versucht wird, alle Mitglieder einer Gesellschaft unbedingt auf eine ‚Leitkultur‘ o. Ä. einzuschwören, „the drive for unity and coherence, the effort to impose a particular moral ideal, will itself be a source of violence and suffering, undermining rather than enhancing mutuality“⁵⁵.

Eine nahezu stereotype Antwort auf diese Problematik ist es, die drei zentralen Grundwerte der westlichen Moderne ins Spiel zu bringen: Gerechtigkeit, Freiheit und Schadensvermeidung/Fürsorge. Dort, wo das gemeinsame Zusammenleben berührt ist, sollen Kooperation, Gleichheit und Fairness im gemeinsamen Diskurs etabliert werden; in Fällen der persönlichen Lebensgestaltung hingegen soll die Freiheit des Einzelnen toleriert werden, solange seine Lebensweise anderen keine Schaden zufügt.⁵⁶ Der Großteil gegenwärtiger ethischer Bildungsansätze zielt im Wesentlichen auf diesen Zugang ab. Dies entspricht einer gesamtgesellschaftlichen Privatisierung von Religion und Moral, die Thomas Luckmann als Entwicklung vom sozial-normativen zum individuellen Ausdruck beschreibt: Aus Religion wird persönlicher Glaube, aus interaktionaler Moral wird persönliche Moral.⁵⁷ Die Antwort auf moralischen Pluralismus ist dann ein gerechtes Austarieren des gesellschaftlichen Zusammenlebens einerseits und ein tolerantes Nebeneinander persönlicher Lebensführung andererseits: „Während Fragen des guten Lebens so in die umfassenderen Zusammenhänge der Weltanschauungen und Lebenskonzepte verweben sind, dass kein übergreifender Konsens erzielbar ist, sind

54 GREENE, Joshua: *Moral Tribes. Emotion, Reason, and the Gap between Us and Them*, New York: Penguin 2014, 4–5; NISAN, Mordecai: Parteilichkeit und Identität. Psychologische Forschung zur Bevorzugung von Gruppenmitgliedern, in: EDELSTEIN, Wolfgang / NUNNER-WINKLER, Gertrud (Hg.): *Moral im sozialen Kontext*, Frankfurt/Main: Suhrkamp 2000 (= stw 1470), 409–441.

55 MOON, J. Donald: *Constructing Community. Moral Pluralism and Tragic Conflicts*, Princeton: PUP 2012, 7.

56 Diese moderne Sichtweise ist wesentlich von John Stuart Mills 1859 erschienenem Essay *Über die Freiheit* beeinflusst, wo es etwa heißt: „Sodann erfordert unser Prinzip Freiheit des Geschmacks und der Betätigung, die Freiheit, den Plan unseres Lebens so zu entwerfen, wie es unserem Charakter angemessen ist, zu tun, was wir wollen und die Folgen unseres Handelns zu tragen; ungehindert von unseren Mitmenschen, solange wir ihnen kein Leid zufügen – ungehindert auch dann, wenn jene unser Handeln töricht, pervers oder falsch finden sollten“, MILL 2011 [Anm. 6], 18.

57 Vgl. LUCKMANN, Thomas: *Veränderungen von Religion und Moral im modernen Europa*, in: *Berliner Journal für Soziologie* 12/3 (2002) 285–293.

die sehr viel begrenzteren Fragen der Gerechtigkeit kontextübergreifend zu beantworten.“⁵⁸

Doch an dieser Stelle macht sich das Problem der moralischen Pluralität bemerkbar: Ein solcher Zugang ist selbst Ausdruck einer spezifischen moralischen Weltanschauung, welche Pluralität vor allem als Ausdruck von Individualisierung begreift; sie sieht die Aufgabe von Ethik darin, das Zusammenleben von Individuen gerecht zu regeln und diesen zugleich Freiheit zur persönlichen Lebensführung zu gewähren. Auch die moralpsychologische und pädagogische Forschung hat sich, vor allem in der Tradition Lawrence Kohlbergs, vor diesem Hintergrund mit Moral befasst, mit Dilemmasituationen, Kooperationsspielen und argumentativen Debatten über persönliche Meinungen. Für Kohlbergs Schüler Elliot Turiel war Moral genau in diesem Sinne zu verstehen, als „prescriptive judgments of justice, rights, and welfare pertaining to how people ought to relate to each other“⁵⁹. Pluralität entsteht zudem auch durch die bedeutsame emotionale Komponente von Moral, die nach wie vor religionspädagogisch zu wenig berücksichtigt wird, was vor allem von Elisabeth Naurath immer wieder eingemahnt wurde.⁶⁰

Doch Moral ist mehr, Moral ist umfassender. Der größte Teil der moralpsychologischen Forschung beachtete bis vor kurzem die Bedeutung von Gruppen, Beziehungen, Gemeinschaften und sozialen Identitäten für die Moralentwicklung nicht ausreichend. Sie zeigte wenig Verständnis für alternative Wertesysteme oder für die überragende Bedeutung, die Vorstellungen von Reinheit oder Ehre in vielen Moralsystemen haben.⁶¹ Dahinter steht ein individualistisches Menschenbild, das Menschen als eigenständige Träger:innen von Werten, Ansichten, Meinungen, Wünschen und Entscheidungen betrachtet, die Beziehungen aus selbstbezogenen Gründen suchen oder sie als Einschränkung zurückweisen. Dem gegenüber steht in der neueren Forschung ein Bild vom Menschen, dass diesen als fundamental gesellig versteht:

58 LAUX, Bernhard: Wert der Werte. Zur Bedeutung und Tragfähigkeit des Wertkonzepts in der pluralen Gesellschaft, in: *Stimmen der Zeit* 220 (2002) 507–518, 513.

59 TURIEL, Elliot: *The Development of Social Knowledge. Morality and Convention*, Cambridge: CUP 1983, 3.

60 Vgl. dazu etwa NAURATH, Elisabeth: Werte-Bildung mit Gefühl. Möglichkeiten und Grenzen im Religionsunterricht, in: BABKE, Hans-Georg / LAMPRECHT, Heiko (Hg.): *Werte leben – Werte lernen. Von der Schwierigkeit zu vermitteln, was uns lieb und wert ist*, Münster: Lit 2014, 99–111.

61 Vgl. einführend dazu SHWEDER u. a. 1997 [Anm. 46]. All dies, obwohl Jean Piaget (1896–1980), Kohlbergs wichtigste Inspirationsquelle, schon darauf hingewiesen hat, dass moralische Systeme auch auf Respekt, Achtung sowie Verehrung von und Furcht vor Ahnen, Eltern und Autoritäten aufbauen können, vgl. PIAGET, Jean: *Das moralische Urteil beim Kinde*, Stuttgart: Klett-Cotta 1983.

Menschen wollen Beziehungen haben und auch ihre Ziele und Handlungsweisen sind wesentlich beziehungsbezogen.⁶² Damit ergibt sich jedoch auch ein neuer Blick auf das, was Moral ist:

„Any consideration of diversity in patterns of morality raises significant questions for the analysis of social behavior. If, for example, filial piety, community, or interdependence is the moral good that is fostered in a given group's meanings and elaborated in its patterns of sociality, then social behavior that is sometimes negatively valued and difficult to fathom from the autonomy-valuing European-American perspective will require new frameworks for interpretation and analysis.“⁶³

Dies hat auch Konsequenzen für das gängige Verständnis von Bildung und Didaktik, da auch dieses von einer entsprechen individualistischen Anthropologie ausgeht: Bildung ist weitgehend handlungsorientiert und intentional konzipiert, als individueller Prozess in der Auseinandersetzung mit der Umgebung.

Christin-Melanie Vauclair und Ronald Fischer haben in einer Metastudie umfassendes empirisches Material des israelischen Werteforschers Shalom Schwartz (*Schwartz Value Survey*) sowie aus der regelmäßig durchgeführten Weltwertestudie (*World Value Survey*) ausgewertet. Sie zeigen, dass ein am Individuum orientiertes Verständnis von Moral, das einerseits ein gerechtes Zusammenleben und andererseits die Freiheit persönlicher Lebensführung ermöglicht, kaum verallgemeinerungsfähig ist. Die Daten legen nahe, Moral in zwei Bereiche zu unterteilen: Den ersten Bereich bezeichnen sie als *dishonest-illegal*. Hier geht es um moralische Probleme wie Korruption, Lüge, Betrug, Hintergehen, Unfairness und Egoismus. Tendenziell urteilen Frauen, Ältere, Religiöse und Menschen aus höheren sozio-ökonomischen Schichten in diesem Bereich strenger, dennoch: Im globalen Vergleich gibt es hier nur geringe Varianzen im moralischen Urteil zwischen Kulturen, Religionen, Gesellschaftsschichten oder sozialen Gruppen. Eine auf Gerechtigkeit und Fairness basierende Ethik hat somit gute Chancen, auch in einem kulturell, religiös und politisch diversen Kontext konsensfähig zu sein. So verstanden ist Moral sehr universell.⁶⁴

62 Vgl. FISKE, Alan P.: The Four Elementary Forms of Sociality. Framework for a Unified Theory of Social Relations, in: *Psychological Review* 99/4 (1992) 689–723, 689.

63 FISKE u. a. 1998 [Anm. 8], 939.

64 Vgl. VAUCLAIR, Christin-Melanie / FISCHER, Ronald: Do cultural values predict individuals' moral attitudes? A cross-cultural multilevel approach, in: *European Journal of Social Psychology* 41 (2011) 645–657, 647–650.

Aber an dieser Stelle setzt erneut das Problem der moralischen Pluralität ein: Vaclair und Fischer bestimmen aus ihren Daten einen zweiten Bereich, den sie *personal-sexual* nennen. Hier geht es um jene Fragen der persönlichen Lebensführung, die einer modern-aufgeklärten Ethik tendenziell als Frage der Toleranz gelten, in anderen Moralen aber hochrelevant sind. In diesen Bereich fallen moralische Probleme wie Regulierung von Sexualität (speziell Homosexualität), Ehe und Beziehungen, Geschlecht, Abtreibung, Prostitution oder Sterbehilfe; generell die Frage, was Menschen mit ihren Körpern machen dürfen oder nicht – hierunter können auch Fragen der Ernährung, der Medizin oder der Bekleidung fallen. Hier zeigen die Daten große Differenzen zwischen Kulturen, Religionen und verschiedenen Gesellschaftsschichten, wobei es tendenziell Männer, Ältere, Religiöse sowie niedrigere sozio-ökonomische Schichten sind, die in diesem Bereich strenger urteilen.⁶⁵ Viele Menschen und auch kulturelle Systeme definieren in Fragen der Lebensführung verbindliche moralische Normen für andere, und zwar auch dann, wenn sie in den moralisch geächteten Handlungen keinen Schaden für andere sehen. Es sind gerade diese Fragen, an denen sich Konflikte zwischen unterschiedlichen Moralvorstellungen am ehesten entzünden können. Dies betrifft nach Vaclair und Fischer keineswegs nur unterschiedliche Kulturen; Differenzen innerhalb von Gesellschaften sind ebenso groß wie jene zwischen ihnen.⁶⁶ In dieser Hinsicht ist Moral nicht universalisierbar, sondern kulturell und sozial plural. Die Frage der Lebensführung zu einer Frage der Toleranz zu machen, ist Ausdruck einer spezifischen moralischen Weltanschauung, in der die Freiheit des Individuums einen zentralen Wert darstellt, sie ist jedoch nur eine Sichtweise, die sich im Feld moralischer Pluralität behaupten muss. Gleichzeitig darf daraus jedoch nicht geschlossen werden, dass es sich bei Freiheit und Individualität um ‚westliche‘ Werte handelt, die für Menschen aus anderen Kulturen bedeutungslos sind; vielmehr sind sie menschliche Grundbedürfnisse, die nicht gegen Ansprüche eines Kollektivs ausgespielt werden dürfen.⁶⁷

65 Vgl. VAUCLAIR / FISCHER 2011 [Anm. 64]. Zu Sexualität vgl. ähnlich auch HAIDT, Jonathan / HERSH, Matthew A.: Sexual Morality. The Cultures and Emotions of Conservatives and Liberals, in: *Journal of Applied Social Psychology* 31/1 (2001) 191–221.

66 Vgl. VAUCLAIR / FISCHER 2011 [Anm. 64], 655. Ähnliche Schlussfolgerungen finden sich bei DÜLMER, Hermann: Moralischer Universalismus, moralischer Kontextualismus oder moralischer Relativismus? Eine empirische Untersuchung anhand der Europäischen- und der Weltwertestudie, in: ERNST, Gerhard (Hg.): *Moralischer Relativismus*, Paderborn: Mentis 2009 (= *ethica* 17), 55–80.

67 Vgl. NUCCI, Larry: Kultur, Kontext und die psychologischen Quellen des Begriffs der Menschenrechte, in: EDELSTEIN, Wolfgang / NUNNER-WINKLER, Gertrud (Hg.): *Moral im sozialen Kontext*, Frankfurt/Main: Suhrkamp 2000 (= *stw* 1470), 442–480; SEN, Amartya: East and West. The Reach of Reason, in: *The New York Review of Books* (2000).

Eine Frage ist, ob es sich bei solchen Konflikten überhaupt um moralische Fragen handelt. Elliott Turiel hat in seinen Studien zwischen allgemeingültigen *moralischen Normen* und kulturabhängigen *sozialen Konventionen* unterschieden, welche Kinder bereits sehr früh zu differenzieren vermögen. Moralisch sind bei Turiel allein Aspekte von Gerechtigkeit und Schadensvermeidung, welche Kinder als allgemeingültig erkennen; zugleich stufen sie andere Bereiche der Lebensführung als bloße soziale Konventionen ein, sehen sie aber nicht als allgemein verbindlich an.⁶⁸ Spätere Studien in unterschiedlichen kulturellen Kontexten (Brasilien, Indien, Israel) zeigten jedoch, dass Turiels Unterscheidung von Moral und Konvention nicht so einfach getroffen werden kann, und Menschen Fragen der Lebensführung und Verhaltensweisen sehr wohl als moralisch und allgemein geboten verstehen und nicht nur als soziale Konvention; und zwar auch dann, wenn sie in den verurteilten Handlungen keinen Schaden für andere erkennen.⁶⁹ Durch die strenge Unterscheidung von Moral und Konvention entkoppelten sich Turiel und sein Mitstreiter Larry Nucci in ihren moralischen Analysen von sozialen Faktoren, diese galten ihnen stets nur als Einschränkung autonomer moralischer Erkenntnis – die Unterscheidung aus Moral und Konvention ist selbst ein Effekt einer spezifischen Weltsicht. Auch hier zeigt sich, dass moralpsychologische Forschung immer eine (oft unausgesprochene) anthropologische Prämisse hat. Es ist daher davon auszugehen, dass moralische Pluralität, vor allem wenn sie Fragen der persönlichen Lebensführung betrifft, ein hohes Konfliktpotenzial aufweist. Der bloße Verweis auf Toleranz betreffend die persönliche Lebensführung ist dabei nicht ausreichend, da dies selbst ein Ausdruck einer spezifischen, am Individuum orientierten Moral ist; andere Ansichten verstehen die persönliche Lebensführung als explizit moralische Frage und daher als normativ besetzt, sie können diese daher nicht einfach ‚tolerieren‘.

In diesen knappen Überlegungen zeigt sich, dass moralische Pluralität eine Herausforderung ethischer Bildung darstellt. Diese findet, so Karl Ernst Nipkow, heute statt „vor dem Hintergrund einer pluralistischen Welt, in der vielfältige Moralkonzeptionen miteinander konkurrieren“⁷⁰. Es geht dabei um einen konstruktiven Umgang mit Konflikten, die sich aus unterschiedlichen

68 Vgl. TURIEL 1983 [Anm. 59].

69 Vgl. HAIDT, Jonathan / KOLLER, Silvia H. / DIAS, Maria G.: Affect, Culture, and Morality, or Is it Wrong to Eat Your Dog?, in: *Journal of Personality and Social Psychology* 65/4 (1993) 613–628; SHWEDER u. a. 1997 [Anm. 46]; NISAN, Mordecai: Moral Norms and Social Conventions. A Cross-Cultural Comparison, in: *Developmental Psychology* 23/5 (1987) 719–725.

70 NIPKOW, Karl Ernst: Universalistische Ethik in einer pluralistischen Welt, in: *ZEP* 26/4 (2003) 9–14, 9.

moralischen Anschauungen ergeben. Es gilt, die eigene moralische Position zu reflektieren, von der aus Urteile getroffen werden, und zugleich andere Vorstellungen von Moral zunächst überhaupt verstehen zu wollen und sie nicht von vorherein als ‚unmoralisch‘ zu kategorisieren. Schließlich ist es erforderlich, deren Hintergründe, Funktionsweisen und Mechanismen zu verstehen. Erst wenn moralische Pluralität sinnvoll begriffen und konzeptualisiert ist, lassen sich ethische Bildungsprozesse so planen, dass sie mit moralischer Vielfalt rechnen und umgehen können. Darüber hinaus stellt sich schließlich auch die Frage, wie pädagogisch und gesellschaftlich mit moralischer Vielfalt umzugehen ist. Dabei reicht es nicht, wie immer wieder zu lesen ist, sich von einem moralischen Relativismus einerseits und einem Fundamentalismus bzw. einer Indoktrinierung andererseits als Extrempole abzugrenzen. Die Ablehnung von Relativismus und Fundamentalismus betrifft nur die äußersten Grenzen, die gemieden werden sollen, während der Raum zwischen diesen Grenzen unbestimmt und vage bleibt. Die Spannungsverhältnisse inmitten dieses Raumes bilden die zentrale Herausforderung für entsprechende Bildungsprozesse, wie Bernhard Grümme betont:

„In Zeiten der Globalisierung kommt es darauf an, eine begründete wahrheitsfähige Urteilsfähigkeit inmitten der verschiedenen, aus verschiedenen Weltanschauungen und Religionen gespeisten, moralischen Selbstverständnisse zu erlangen. Ethische Bildung steht genau dafür ein. Gleichwohl liegt eine nicht geringe Herausforderung darin, die Heranwachsenden mit den motivierenden, kritisierenden und transformierenden Impulsen einer bestimmten Vorstellung des Guten zu konfrontieren, die in christlicher Perspektive auf der biblischen Botschaft basiert. Diese prekäre Spannung inmitten der spätmodernen Pluralität zu bewältigen, wird über die Zukunftsfähigkeit ethischer Bildung in der Religionspädagogik entscheiden.“⁷¹

1.3 Moral Foundations Theory und Relationship Regulation Theory

Sich mit diesen Herausforderungen auseinanderzusetzen bedarf einer soliden theoretischen Grundlage. Sie muss ermöglichen, einen Schritt zurückzugehen und die eigenen moralischen und weltanschaulichen Voraussetzungen kritisch zu reflektieren, und gleichzeitig andere Moralsysteme als solche zu identifizieren und zu analysieren. Sie muss fähig sein, andere Anthropologien und Moralvorstellungen zu integrieren. Bisherige moralpsychologische Ansätze,

71 GRÜMME, Bernhard: Ethik, in: PORZELT, Burkard / SCHIMMEL, Alexander (Hg.): Strukturbegriffe der Religionspädagogik, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2015, 217–222, 220.

die religionspädagogisch rezipiert wurden (Kohlberg, Turiel, Schwartz) sind zu sehr von einer modern-westlichen, individualistischen Sichtweise auf den Menschen geprägt. Dabei handelt es sich um ein grundlegendes Problem der Psychologie: Tests, Studien und empirische Forschungen werden meist mit Studierenden an Universitäten in den USA, Europa und Australien durchgeführt, also mit den oben skizzierten WEIRDs – einer im globalen Verhältnis höchst seltenen und ungewöhnlichen Gruppe.⁷² Kulturvergleichende Studien haben gezeigt, dass sich WEIRDs meist an den äußeren Rändern von Skalen bewegen, weshalb sie als Ausgangspunkt für generalisierende Aussagen über *den Menschen* nur sehr bedingt geeignet sind.⁷³ Damit ist nicht ausgesagt, dass keine validen Aussagen über ‚den Menschen‘ getroffen werden können; problematisch ist jedoch, dass auf diese Weise nicht zwischen *human universals* und stärker kultur- und umweltabhängigen Einflussfaktoren unterschieden werden kann. Der interkulturelle Vergleich war letztlich auch eine entscheidender Kritikpunkt, der zum Verlust der Hegemonialstellung von Kohlbergs Stufentheorie⁷⁴ führte, die in ihrer Theoriebildung ebenfalls WEIRD war:

72 Vgl. umfassend dazu HENRICH / HEINE / NORENZAYAN 2010 [Anm. 31]. Zu möglichen Erklärungsansätzen für die Entwicklung dieser WEIRD-Denkweise vgl. HENRICH, Joseph u. a.: The Origins of WEIRD Psychology 2018, in: <https://psyarxiv.com/d6qhu/> [abgerufen am 17.05.2022].

73 Vgl. HENRICH / HEINE / NORENZAYAN 2010 [Anm. 31], 61. Bevor Henrich, Heine und Norenzayan den Begriff der WEIRDs popularisiert haben, hat Tod Sloan schon 1996 auf die tiefe kulturelle Verankerung der modernen Psychologie hingewiesen; „psychological theory and practice embody Western cultural assumptions to such an extent that they primarily perform an ideological function. [...] The core operative assumptions that produce this ideological effect both in theory and practice are individualism and scientism“, SLOAN, Tod: Psychological Research Methods in Developing Countries, in: CARR, Stuart C. / SCHUMAKER / JOHN F. (Hg.): Psychology and the Developing World, Westport / London: Praeger 1996, 38–45, 39. Dieselben interkulturellen Probleme gibt es bei Stufentheorien aller Art, von Jean Piaget bis hin zu religiösen Entwicklungstheorien wie jene von James Fowler oder Fritz Oser, aus islamischer Sicht vgl. dazu zum Beispiel AYĞÜN, Adem: Gottesvorstellungen im Spannungsfeld zwischen Theologie und Praxis, in: SARIKAYA, Yaşar / AYĞÜN, Adem (Hg.): Islamische Religionspädagogik. Leitfragen aus Theorie, Empirie und Praxis, Münster: Waxmann 2016 (= Studien zur islamischen Theologie und Religionspädagogik 1), 221–250.

74 In der Religionspädagogik kann nicht von einer Hegemonialstellung gesprochen werden, wengleich Kohlbergs Ansatz hier zweifelsohne einflussreich war und ist. Für eine Leitstellung des Ansatzes auch in der Religionspädagogik plädierte vor allem Anton A. Bucher, vgl. BUCHER, Anton A.: Die Moraltheorie von Lawrence Kohlberg als Paradigma für Moraltheologie und religiös-sittliche Erziehung, in: EID, Volker / ELSÄSSER, Antonellus / HUNOLD, Gerfried W. (Hg.): Moralische Kompetenz. Chancen der Moralpädagogik in einer pluralen Lebenswelt, Mainz: Grünewald 1995, 37–75. Zugleich hat Bucher später auch auf Kritik und Lücken bei Kohlbergs Modell hingewiesen, vgl. BUCHER 2015 [Anm. 47]. Eine Darstellung von Kohlbergs Modell findet sich in unzähligen Beiträgen zur

„In der an Kohlberg orientierten Tradition haben kulturvergleichende Untersuchungen ergeben, dass die Bewertungskriterien für Entwicklungsstufen, die im Rahmen des Gerechtigkeitsdenkens bestimmt wurden, zu begrenzt waren, um die Besonderheiten im moralischen Denken von Personen verschiedener Kulturen zu erfassen. Insbesondere die Gesichtspunkte sozialer Harmonie ließen sich stufenspezifisch nicht adäquat differenzieren. Dieses Defizit könnte dennoch nicht nur ein Resultat von Kohlbergs theoretischem Rahmen, sondern auch der Tatsache geschuldet sein, dass Kohlbergs Auswertungsmanual ausschließlich auf Daten von US-Amerikanern beruht. Personen aus asiatischen Kulturen wie China und Indien erwähnten häufig Aspekte wie interpersonale Harmonie, Anteilnahme an anderen, Fürsorge und gegenseitiges Wohlwollen, die durch Kohlbergs Auswertungsmanual nicht adäquat erfasst werden konnten bzw. sich lediglich Stufe 3 zuweisen ließen.“⁷⁵

Kulturvergleichende Studien mit Kohlbergs Manual konnten zwar durchaus eine weitgehende Gültigkeit der Stufen 1 bis 4 aufweisen, aber nicht darüber hinaus.⁷⁶ Daraus ließ sich entweder folgern, dass nur Europäer:innen und Amerikaner:innen die Stufen 5 und 6 erreichen (was kulturanthropologisch hochproblematisch wäre), oder aber, dass Kohlbergs Moralbegriff zu sehr von einem individualistischen und universalistischen Moralverständnis geprägt war: Zum Beispiel waren Aussagen von türkischen oder indischen Proband:innen in den Studien von Richard Shweder mit dem Kohlberg-Manual schlicht *not scoreable*; dazu hätten die moralischen Urteilsbegründungen vor den jeweiligen religiösen und weltanschaulichen Hintergründen, Implikationen und Annahmen analysiert werden müssen, etwa mit Blick auf die Bedeutung von mythisch-legendarischen Narrativen für die Moralbegründung.⁷⁷ Bei Forschungen in China stellte Monika Keller fest, dass das „westliche Sozialisationsmodell [nach Kohlberg] nicht universell ist und dass es asiatischen Personen

ethischen Bildung und soll daher hier nicht noch einmal repliziert werden, exemplarisch sei hier genannt die übersichtliche Darstellung in STANDOP, Jutta: Werte-Erziehung, Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteerziehung, Weinheim / Basel: Beltz 2005 (= Studentexte für das Lehramt 18), 42–51.

- 75 KELLER, Monika u. a.: Denken über moralische Verpflichtung und interpersonale Verantwortung im Zusammenhang unterschiedlicher Kulturen, in: EDELSTEIN, Wolfgang / NUNNER-WINKLER, Gertrud (Hg.): Moral im sozialen Kontext, Frankfurt/Main: Suhrkamp 2000 (= stw 1470), 375–406, 383; ECKENSBERGER, Lutz H. / ZIMBA, Roderick F.: The Development of Moral Judgment, in: BERRY, John W. / DASEN, Pierre R. / SARASWATHI, T. S. (Hg.): Handbook of Cross-Cultural Psychology. Basic Processes and Human Development, London: Pearson 21997 (= 2), 299–338.
- 76 Vgl. SNAREY, John R.: Cross-Cultural Universality of Social-Moral Development. A Critical Review of Kohlbergian Research, in: Psychological Bulletin 97/2 (1985) 202–232.
- 77 Vgl. SHWEDER, Richard A. / MUCH, Nancy C.: Determinations of Meaning, Discourse and Moral Socialization, in: Thinking Through Cultures. Expeditions in Cultural Psychology, Cambridge, MA: Harvard University Press 1991, 186–240.

nicht gerecht wird, bei denen prosoziale Orientierungen auch in der frühen Entwicklung dominieren⁷⁸, wobei sich Differenzen schon bei jungen Kindern feststellen ließen. Zwar gibt es kulturübergreifende Korrelationen zwischen hohem formalem Bildungsgrad und dem Erreichen von Kohlbergs postulierten Stufen 5 und 6, aber auch dies lässt sich nicht durchgehend feststellen.⁷⁹ Auch der Werte- und Moralbegriff von Shalom Schwartz, bei aller grundsätzlichen Kulturoffenheit seines Ansatzes, basiert auf seiner Arbeit in Israel und weist somit ebenfalls einen WEIRD-Einschlag auf, indem er etwa die moralische Bedeutung von Reinheit und Abscheu nicht ausreichend berücksichtigt.⁸⁰

Für eine analytische Auseinandersetzung mit moralischer Pluralität ist es daher sinnvoll, auf Ansätze zurückzugreifen, die von Anfang an Studien in nicht-westlichen Gesellschaften sowie andere gesellschaftliche, religiöse und kulturelle Kontexte mitberücksichtigt haben; die ein individualistisch-autonomes Konzept von Moral und eine entsprechende Anthropologie kennen, dies aber nicht zum Maßstab – zumindest nicht für ihre Beschreibung⁸¹ – machen, sondern Moral auch relational und sozial verstehen. Dies korrespondiert auch mit jüngeren Ansätzen der Evolutionsbiologie, die menschliche Entwicklung und Selektion sowie entsprechendes Verhalten wieder mehr in Bezug zur Erfahrung von engen Beziehungen versteht, im Unterschied zu älteren Konzepten, die stets das Individuum im Blick hatten (‚egoistisches Gen‘, ‚reziproker Altruismus‘).⁸² Das Aufgreifen dieser Theorien steht durchaus in einer gewissen religionspädagogischen Tradition, die für ihren Subjektbegriff

78 KELLER u. a. 2000 [Anm. 75], 400.

79 Ein Beispiel dafür sind die Studien von Ali Al-Shehab an der *Kuwait University*, vgl. AL-SHEHAB, Ali J.: A Cross-Sectional Examination of Levels of Moral Reasoning in a Sample of Kuwait University Faculty Members, in: *Social Behavior and Personality* 30 (2002) 813–820. Hier erreichte niemand aus dem untersuchten Universitätspersonal die Stufen 5 und 6, obwohl hier zweifellos hohe formale Bildung besteht.

80 Vgl. SCHWARTZ, Shalom H.: Universalism Values and the Inclusiveness of Our Moral Universe, in: *Journal of Cross-Cultural Psychology* 38/6 (2007) 711–728.

81 Es ist unbedingt zu unterscheiden zwischen einem deskriptiven und einem normativen Sprechen über Moral.

82 Vgl. DEPEW, David J. / WEBER, Bruce H.: Evolution, Ethics and the Complexity Revolution, in: WESSON, Robert / WILLIAMS, Patricia A. (Hg.): *Evolution and Human Values*, Amsterdam / Atlanta: Rodopi 1995 (= Value Inquiry Book Series 24), 49–78. SUMSER, Emerich: *Evolution der Ethik. Der menschliche Sinn für Moral im Licht der modernen Evolutionsbiologie*, Berlin / Boston: de Gruyter 2016; WESSON, Robert / WILLIAMS, Patricia A. (Hg.): *Evolution and Human Values*, Amsterdam / Atlanta: Rodopi 1995 (= Value Inquiry Book Series 24).

auf nicht-theologische Ansätze rekurriert hat, die sozial, kommunikativ, entwicklungsorientiert und mit Blick auf soziale Einflüsse konzipiert sind.⁸³

Eine Quelle für solche Ansätze des Beschreibens und Verstehens von moralischer Pluralität ist die Kulturanthropologie und Kulturpsychologie, wobei sich in Fragen der Moral in den 1980er- und 1990er-Jahren vor allem Richard Shweder (*University of Chicago*) mit seinen Forschungen in Indien sowie zu Normenkonflikten im Rahmen von Migration hervorgetan hat; ebenso zur selben Zeit Alan P. Fiske (*University of California*) mit seinen Studien in Burkina Faso. Auf ihre Arbeiten sowie jene von Shalom Schwartz stützte sich später der Sozialpsychologe Jonathan Haidt (damals *University of Chicago*, jetzt *New York University*). Die Biographien von Shweder, Fiske und Haidt hängen zusammen, Shweder war Fiskes Berater für dessen Forschungsreisen, Haidt hat später bei Fiske studiert.⁸⁴ Gemeinsam ist diesen Ansätzen die Kritik an einem verengten Verständnis von Moral, was Haidt in seinem Schlüsselwerk *The Righteous Mind* mit dem Slogan „*there's more to morality than harm and fairness*“⁸⁵ beschreibt: Nur ein erweitertes Verständnis von Moral, dass sich nicht allein auf Ideale wie Freiheit, Autonomie, Individualität oder Gerechtigkeit stützt, ist in der Lage, Moral adäquat zu verstehen und mit ihrer Vielfalt umzugehen. Gerade Haidt bezieht sich dabei keineswegs nur auf Unterschiede zwischen Kulturen, sondern weist auch auf die moralische Dimension unterschiedlicher politischer Weltbilder⁸⁶ sowie auf Unterschiede zwischen Bildungsschichten oder Stadt- und Landbevölkerungen hin. Die von ihm konzipierte *Moral Foundations Theory* (MFT) hat sich in den letzten zehn Jahren zum bedeutsamsten theoretischen Ansatz zur moralischen Pluralität entwickelt; kein Ansatz kann sich derzeit unabhängig zu ihr positionieren, sondern nur unterstützend, korrigierend oder (partiell) ablehnend. Die MFT ist mittlerweile so gut etabliert, dass es naheliegt, sie kritisch reflektierend auf die offene Frage der moralischen Pluralität als Problem religiöser und ethischer Bildung anzuwenden.

Ergänzend soll in dieser Arbeit auch auf Alan Fiskes Ansatz genauer Bezug genommen werden, der gemeinsam mit Tage Rai die *Relationship Regulation Theory* (RRT) entwickelt hat.⁸⁷ Fiske und Rai verstehen Moral als eine Form der Regulierung von Beziehungen: Moral kann für sie weder durch Stufen, Werte oder Prinzipien vollständig erfasst, sondern muss im Hinblick auf ihre

83 Vgl. SCHRÖDER, Bernd: Religionspädagogik, Tübingen: Mohr Siebeck 2012 (= Neue theologische Grundrisse), 233.

84 Vgl. HAIDT 2013 [Anm 4], 13.

85 HAIDT 2012 [Anm. 4], 111. [Kursiv. i. O.].

86 Vgl. grundlegend dazu SOWELL, Thomas: A Conflict of Visions. Ideological Origins of Political Struggles. Revised Edition, New York: Basic Books 2007.

87 Einführend dazu vgl. RAI / FISKE 2011 [Anm. 45].

Funktion für soziale Beziehungen betrachtet werden. Sowohl Haidt und seine Forschungsgruppe wie auch Fiske und Rai sehen den Menschen als grundsätzlich relationales Wesen, dessen Moral nur durch Beziehungen erklärt und beschrieben werden kann. RRT und MFT stehen nicht in grundsätzlichem Widerspruch zueinander, da Haidt vieles von Fiske rezipiert hat; Fiskes RRT geht jedoch davon aus, dass moralische Handlungen (aber zum Beispiel auch Gewalt) primär durch ihre Funktion in der Beziehungsregulation verstanden werden können. Beide Theorien, trotz mancher Spannungen, ergeben ein fruchtbares analytisches Zusammenspiel; „there is much overlap between MFT and RRT, and the two theories can be used in conjunction to understand (a) how individual differences in moral values and intuitions (b) affect moral judgments in different ways across varying relational contexts and construals“⁸⁸.

Beide Ansätze sind durch und durch *social*. Hiermit wird für diese Arbeit auch eine Grundentscheidung getroffen, am Sozialen orientierte Ansätze zu bevorzugen, die moralisches Urteilen nicht *allein* durch innerpsychische Prozesse zu erklären versuchen.⁸⁹ Sowohl Haidt⁹⁰ wie auch Fiske⁹¹ haben sich explizit gegen eine Art von Kognitivismus gewandt, die primär ein individualistisches Menschenbild propagiert und Kontext, Kultur und soziale Beziehungen nicht ausreichend zu berücksichtigen vermag. Sie betrachten den sozialen Kontext sowohl als Ursprung als auch funktionales Ziel der Entwicklung des menschlichen kognitiven Apparates und damit auch des moralischen Urteilens. Fiske dazu: „People’s cognitive, emotional, motivational, and behavioral processes are shaped through their engagement in a cultural world. The psyche, then, is not a separate, autonomous set of processes; it exists only in close conjunction with the culture“⁹².

Ähnlich äußert sich Haidt gemeinsam mit Jesse Graham, er nützt die Metapher eines American-Football-Spiels, um seine Position zu veranschaulichen: Zweifelsohne ist der Ball das Zentrum des Spiels, wo er ist, passiert das Entscheidende. Auch im kognitiven Apparat des einzelnen Menschen ereignen

88 SIMPSON, Ain: Moral Foundations Theory, in: ZEIGLER-HILL, Virgil / SHACKELFOLD, Todd K. (Hg.): Encyclopedia of Personality and Individual Differences, Cham: Springer 2017, 1–11, 9.

89 Vgl. dazu GREENE 2014 [Anm. 54]; PAXTON, Joe M. / UNGAR, L. / GREENE, Joshua: Reflection and Reasoning in Moral Judgment, in: Cognitive Science 36/1 (2012) 511–527; SUHLER / CHURCHLAND 2011 [Anm. 40].

90 Vgl. GRAHAM, Jesse / HAIDT, Jonathan: Beyond Beliefs. Religions Bind Individuals Together Into Moral Communities, in: Personality and Social Psychology Review 14/1 (2010) 140–150.

91 Vgl. FISKE u. a. 1998 [Anm. 8], 916–919.

92 FISKE u. a. 1998 [Anm. 8], 917.

sich die entscheidenden Prozesse für Urteilen und Verhalten. Wer jedoch allein auf den Ball fokussiert, verliert den Blick auf das größere Ganze, den Zweck des Spiels, die sozialen Interaktionen – er weiß am Ende nicht, was der eigentliche Sinn von Football ist. Haidt und Graham sprechen daher analog von einem methodologischen Individualismus in der Kognitionswissenschaft; durch die Beobachtung allein von Einzelnen ließen sich soziale Prozesse jedoch nicht erklären.⁹³ Man müsse daher vielmehr von einem ‚sozialen Funktionalismus‘ sprechen: „In *social functionalism*, the larger structure is the social agent embedded in a still larger social order, and moral thinking is done in order to help the social agent succeed in the social order.“⁹⁴ Selbstverständlich benötigen auch sozialpsychologische Ansätze die Rezeption kognitionswissenschaftlicher Erkenntnisse, und auch in dieser Arbeit wird davon Gebrauch gemacht. Sie bedürfen jedoch einer Einbettung in soziale Strukturen: „[C]ultural practices and meanings complement and inform psychological processes, which in turn generate and transform these cultural practices and meanings“⁹⁵.

Die *Moral Foundations Theory* wie auch die *Relationship Regulation Theory* speisen sich aus mehreren Quellen: Kulturanthropologie, Sozial- und Individualpsychologie, Evolutionsbiologie. Es sind dies auch Bezugswissenschaften der Religionspädagogik, die selbst wiederum eine *theologische* Disziplin ist.⁹⁶ Auf Grund der unterschiedlichen wissenschaftlichen Zugänge gibt es wesentliche Differenzen, aber auch einige Bezugspunkte. Zu betonen ist, dass Haidts Ansatz bislang ebenso wenig theologisch rezipiert wurde⁹⁷ wie jener

93 Vgl. GRAHAM / HAIDT 2010 [Anm. 90], 140–141. Richard Shweder und Nancy Much äußern sich ähnlich: „The moral cognitivist’s goal is to build an abstract airtight moral system whose rational appeal will be universally obvious to any *competent thinker* (a slippery notion), whether that thinker is a Hindu priest, a Chinese mandarin, an African Bushman, or a Radcliffe undergraduate. In practice the competent thinkers usually turn out to come from a small pool of philosophers, mostly Western, and even they never seem to be able to agree on what is rationally appealing. It is small wonder that the moral cognitivists have taken so little interest in the parochial and context-bound moral discourses of everyday life, where premises are always deniable, terms are rarely explicitly defined, and a complete and consistent account of the entire moral order is never forthcoming“, SHWEDER / MUCH 1991 [Anm. 77], 227.

94 HAIDT / KESEBIR 2012 [Anm. 9], 808.

95 FISKE u. a. 1998 [Anm. 8], 916.

96 Vgl. zu diesem Verhältnis die Beiträge in SCHLAG, Thomas / SUHNER, Jasmine (Hg.): *Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik*, Stuttgart: Kohlhammer 2017 (= *Religionspädagogik innovativ* 17).

97 Auf der Website von Haidts Buch *The Righteous Mind* findet sich eine Übersicht über dessen wichtigste Rezensionen, geordnet nach deren weltanschaulicher Herkunft. Hier heißt es selbstironisch: „Liberals like it! Conservatives like it! Libertarians like it! The British

Fiskes. Gerade letzteres ist verwunderlich, bedenkt man die große Bedeutung des Begriffs ‚Beziehung‘ für die christliche Theologie. Jedoch benötigen empirische Ansätze dieser Art stets eine kritischen Reflexion durch eine sich theologisch verstehende Religionspädagogik, wie Birte Platow betont:

„Für eine Religionspädagogik, die nicht auf einem theologischen Selbstverständnis fußt, wäre die christliche Anthropologie jedoch womöglich nur ein Denkmodell unter weiteren und ohne normative Ansprüche; empirische Einsichten zum Menschen könnten in der Folge latent affirmativen Charakter beanspruchen und der Aufgabe kritischer Reflexion würde die Religionspädagogik so kaum noch gerecht werden können.“⁹⁸

Jonathan Haidt versteht sich schon seit seiner Jugend als Atheist,⁹⁹ ist aber zugleich für seine dennoch positive Sichtweise auf Religion bekannt.¹⁰⁰ Haidt hält historische und kosmologische Aussagen der Religionen zwar für größtenteils falsch und weist auch auf deren Konflikt- und Gewaltpotenzial hin, ebenso kritisierte er aber wiederholt den sogenannten ‚Neuen Atheismus‘ für dessen einseitig negative Sichtweise auf Religion und für dessen fehlende Bereitschaft, auch positive Beiträge der Religionen anzuerkennen. Haidt geriet darüber auch in Konflikt mit populären Vertretern der Religionskritik wie Richard Dawkins, Daniel Dennett oder Sam Harris.¹⁰¹ Er bietet sich daher zweifellos an als Gesprächspartner einer Fundamentaltheologie, speziell einer *demonstratio religiosa*.

Alan Fiske hingegen spricht in seinen Texten nicht direkt über seine Religiosität, aus seinen Formulierungen lässt sich jedoch schließen, dass er sich ebenfalls als Atheist versteht. Im Unterschied zu Haidt weist er weder einen spezifisch positiven noch negativen Zugang zu Religion auf. Er versteht Religionen vielmehr als Ausweitungen der Beziehungsmodelle auf den nichtmenschlichen bzw. übermenschlichen Bereich, wobei er hier Gott und

Right likes it! The British Left likes it! Non-Partisans like it! Scientists like it! Religious intellectuals are ... interested in the book!“ Aus religiöser Sicht bemerkenswert ist freilich der Schluss: „New Atheists hate it!“, <http://righteousmind.com/about-the-book/reviews/> [abgerufen am 18.05.2022].

98 PLATOW, Birte: Religionspädagogik, Stuttgart: Kohlhammer 2020 (= Kompendien Praktische Theologie 4), 71.

99 Vgl. HAIDT, Jonathan: Moral Psychology and the Misunderstanding of Religion 2007, in: https://www.edge.org/conversation/jonathan_haidt-moral-psychology-and-the-misunderstanding-of-religion [abgerufen am 17.05.2022].

100 ZYLSTRA, Sarah E.: ‚An Unlikely Ally‘. What a Secular Atheist Is Teaching Christian Leaders 2018, in: <https://thegospelcoalition.org/article/what-a-secular-atheist-is-teaching-christian-leaders/> [abgerufen am 17.05.2022].

101 Vgl. HAIDT 2007 [Anm. 99].

Gottheiten ausdrücklich als „nonexistent beings“¹⁰² bezeichnet. Der Mensch projiziert, so Fiske, schlicht seine Beziehungsmodelle auf imaginierte höhere Wesen.¹⁰³

MFT wie RRT (RMT) repräsentieren daher eine natur- und sozialwissenschaftlich beeinflusste Perspektive auf Religion, die auf deren psychologische und soziale Funktionen achtet – weil es das ist, was sie methodisch beobachten kann. Existenzielle Sinngehalte, den Glauben eines nicht-einholbaren Subjekts, vermag eine solche Perspektive hingegen nicht zu berücksichtigen.¹⁰⁴ Religion, auch wenn ihr die Ansprache des Menschen durch Gott immer vorausgeht, ist zweifelsohne von evolutionären, sozialen oder psychologischen – einfach menschlichen – Dimensionen geprägt, aber nicht auf sie reduzierbar. Natur- oder sozialwissenschaftliche Ansätze können daher für das Verstehen von Religion und ihrer Geschichte und sozialen Dynamik wertvolle Dienste leisten und auch zur Kritik und Entwicklung von Theologie und religiöser Praxis entscheidend beitragen; Religion aber ausschließlich über das Beobachtbare zu erschließen wäre reduktionistisch und wird der Unbestimmbarkeit der menschlichen Existenz und des Wirkens Gottes nicht gerecht.¹⁰⁵

Umgekehrt aber: Biologischen oder sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen über den Menschen keinerlei Bedeutung beizumessen, ist ebenso unangemessen. Rein kognitivistische, auf Vernunft abzielende Ansätze blenden allzu leicht die Komplexität und Widersprüchlichkeit menschlicher Existenz aus, wie Richard Shweder und Nancy Much betonen:

„The moral cognitivist’s goal is to build an abstract airtight moral system whose rational appeal will be universally obvious to any *competent thinker* (a slippery notion), whether that thinker is a Hindu priest, a Chinese mandarin, an African Bushman, or a Radcliffe undergraduate. In practice, the competent thinkers usually turn out to come from a small pool of philosophers, mostly Western, and even they never seem to be able to agree on what is rationally appealing. It is small wonder that the moral cognitivists have taken so little interest in the parochial and context-bound moral discourses of everyday life, where premises are

102 FISKE, Alan P.: Structures of Social Life. The Four Elementary Forms of Human Relations, New York: The Free Press 1993, 129.

103 Vgl. FISKE 1993 [Anm. 102], 127–129. Beispiele dafür wären Konversion (Etablierung), Buße (Korrektur), Gebet und Gottesdienst (Aufrechterhaltung), Bekenntnisse, Firmungen, Bar Mizwas (Bestätigung) oder Reinigungsriten (Wiederaufnahme).

104 Vgl. GRUBER, Franz: Das entzauberte Geschöpf. Konturen des christlichen Menschenbildes, Kevelaer: Grünewald 2003, 35.

105 Vgl. ZSIFKOVITS, Valentin: Das Menschenbild der christlichen Theologie, in: Jahrbuch für christliche Sozialwissenschaften 22 (1981) 13–22, 13.

always deniable, terms are rarely explicitly defined, and a complete and consistent account of the entire moral order is never forthcoming.¹⁰⁶

Haidt sieht auch die Fähigkeit zu Religion als essenziellen Teil des Menschseins, aber auch hier gerade nicht biologistisch verengt, sondern als bedeutsamen Aspekt menschlichen Sozial- und Kulturlebens. Aus religionspädagogischer Sicht sieht etwa Grümme solche (nicht-theologischen) Überlegungen zur menschlichen Veranlagung zu Religiosität durchaus als interessant an, warnt aber zugleich zur Vorsicht vor der Rede, dass Religiosität im Menschen angelegt ist und nur noch entwickelt werden müsste – denn dies würde Nicht-Religiöse als defizitär und unentwickelt darstellen lassen.¹⁰⁷ Aber hier übernimmt Grümme unbewusst den deterministischen Unterton solcher Überlegungen: Verweise auf die Bedeutung von Kultur und der theologischen Freiheitsdimension des Einzelnen werden – wie auch bei Grümme – einer möglichen anthropologischen Konstante (in diesem Fall Religiosität) gegenübergestellt.¹⁰⁸ Dabei geht es eigentlich nur um eine Abwehr eines Determinismus. Aber eine mögliche wesenhafte, evolutionär und kulturhistorisch geprägte Veranlagung zu Religiosität ist ebenso Teil einer umfassend verstandenen menschlichen Natur wie deren kulturelle Realisierung und Ausgestaltung, aber ebenso die individuelle Fähigkeit, sich zu dieser Anlage frei – eben auch ablehnend – zu verhalten. Veranlagung bedeutet nicht Bestimmung, weil auch kulturelle Varianz und individuelle Freiheit ebenso menschlich sind wie evolutionäre Veranlagungen.¹⁰⁹

1.4 Methodische Abgrenzungen und Perspektiven

Die vorliegende Studie folgt einem hermeneutischen Zugriff als Prozess des Verstehens und Erschließens. Es ist für das Verständnis der vorliegenden Untersuchung entscheidend, dass die zentrale Bezugsdisziplin die *Moralpsychologie* darstellt. Der Zugang ist daher zunächst deskriptiv: Die Moralpsychologie

106 SHWEDER / MUCH 1991 [Anm. 77], 227 [Herv. i. O.]. Das *Radcliffe College* in Massachusetts war eine angesehene Hochschule exklusiv für Frauen, die für ihre Verdienste um die Bildung von Frauen berühmt wurde, als diesen noch der Hochschulzugang verwehrt war.

107 GRÜMME 2012 [Anm. 48], 446–447.

108 GRÜMME 2012 [Anm. 48], 450–453.

109 Allerdings formuliert der Katechismus sehr wohl deterministisch: „Der Mensch ist seiner Natur und Berufung nach ein religiöses Wesen. Da er von Gott kommt und zu Gott geht, lebt der Mensch nur in freiwilliger Verbindung mit Gott ein vollmenschliches Leben.“ (KKK 44).

fragt nach dem tatsächlichen moralischen Urteilen und Handeln von Menschen, wobei sie dieses nie abbilden, sondern nur im Rahmen einer Methode (re-)konstruieren kann. Aus diesen Ergebnissen folgen nicht automatisch Konsequenzen für eine normative Ethik oder eine Metaethik. Dies schließt nicht aus, nach der Bedeutung von moralpsychologischen Befunden für die philosophische Ethik zu fragen. Direkte Schlüsse von Psychologie auf Philosophie wären jedoch verkürzt. Es gibt in dieser Arbeit daher keine spezifische Orientierung an einer moralphilosophischen Theorie; es sollen weder bestimmte ethische Normen begründet noch metaethische Behauptungen aufgestellt werden.

Dies lässt sich etwa am Beispiel der Rolle von Emotionen genauer illustrieren: Für das Verständnis von moralischer Pluralität spielen (unterschiedliche) Emotionen eine wichtige Rolle. In der aktuellen Moralpsychologie besteht ein weitgehender Konsens darüber, dass Emotionen einen gewissen Einfluss auf moralische Urteile und Handlungen haben, der je nach Theorie unterschiedlich stark eingeschätzt wird.¹¹⁰ Aus diesem Befund lassen sich bestimmte Schlussfolgerungen für pädagogische Praxis in ethischen Bildungsprozessen ziehen, was etwa den Umgang mit Pluralität und unterschiedlichen Emotionen betrifft oder die Gestaltung von Methoden zur Reflexion von Emotionen oder intuitiven Prozessen. Keineswegs lässt sich daraus jedoch eine Unterstützung nonkognitivistischer metaethischer Theorien ableiten: Ein *psychologischer Emotivismus*, der moralische Urteile in Emotionen verortet, besagt nicht dasselbe wie ein *philosophischer Emotivismus*, der sich mit dem Sinngehalt und der Funktion moralischer Sprache befasst.¹¹¹

Der philosophische Emotivismus im Gefolge des Ansatzes von Alfred J. Ayer (1910–1989) ist – fast paradoxerweise – ein Resultat der Logik und der analytischen Sprachphilosophie. Ausgehend von der Prämisse, dass nur analytische und synthetische (= empirisch überprüfbare) Sätze wahr sein können, kam Ayer zum Schluss, dass moralische Soll-Sätze weder analytisch noch synthetisch und daher im letzten logisch sinnlos seien; vielmehr handele es sich bei moralischen Aussagen lediglich um einen Ausdruck von Gemütszuständen (missbilligend oder zustimmend).¹¹² Moralische Sprache ist demnach nur die Umschreibung oder das Resultat eines Gefühls oder eine Geschmacksfrage.

110 Vgl. BUCHER 2015 [Anm. 47].

111 Vgl. JOYCE, Richard: *Essays on Moral Skepticism*, Oxford: Oxford University Press 2016, 20–21.

112 Vgl. RICKEN, Friedo: *Allgemeine Ethik*, Stuttgart: Kohlhammer 52013 (= Grundkurs Philosophie 4), 42–44.

Unabhängig von der Überzeugungskraft dieser Argumentation¹¹³ ist evident, dass psychologische Aussagen über die Rolle von Emotionen bei moralischen Urteilen die sprachlogischen Überlegungen des philosophischen Emotivismus nicht berühren. Eine moralpsychologisch begründete Forderung nach einer Berücksichtigung der Bedeutung von Emotionen in Bildungsprozessen ist demnach kein Plädoyer für einen metaethischen Emotivismus.

Unmittelbare Schlüsse von Psychologie auf Philosophie sind daher fragwürdig: Es wäre etwa unzulässig, aus moralpsychologischen Erkenntnissen über die emotionale Grundlage von moralischen Entscheidungen abzuleiten, dass sich rationale Argumentation gar nicht lohnt, weil moralische Sprache letztlich keinen Sinngehalt aufweise, wie etwa im radikalen Nonkognitivismus behauptet wurde. Sehr wohl lassen sich daraus jedoch Schlussfolgerungen für die Didaktisierung und Gestaltung von Debatten und Diskussionen in ethischen Bildungsprozessen ziehen; sehr wohl lässt sich daraus eine Aufmerksamkeit für mögliche nicht-rationale Einflüsse auf rationale Argumentationsweisen einfordern.¹¹⁴ Ebenso lässt sich aus der Beobachtung und Beschreibung einer vorhandenen Pluralität keine Widerlegung der Möglichkeit und Sinnhaftigkeit einer universellen Ethik folgern. Jedoch lässt sich eine solche Pluralität moralpsychologisch als Bedingung ethischer Lernprozesse beschreiben und lassen sich daraus adäquate Leitlinien für einen konstruktiven Umgang mit moralischer Pluralität ableiten: „Moralerziehung“, so Jörg Conrad, „hat die religiös-weltanschauliche Pluralität nicht nur als Rahmen ihrer Tätigkeit anzuerkennen, sondern selbst zum Gegenstand moralischen Lernens zu machen.“¹¹⁵ Dies gilt umso mehr, wenn man von einem Bildungsverständnis ausgeht, das sich an den Subjekten der Lernenden orientiert, wenn angestrebt wird, „Kommunikations- und Reflexionsorte [zu] eröffnen, in denen sich die Einzelnen über ihre Erfahrungen und Sichtweisen verständigen und anzufragen versuchen“¹¹⁶ – und diese Erfahrungen und Sichtweisen sind eben durch Pluralität geprägt. Moralpsychologische Theorien und Zugänge können daher im Unterricht dazu beitragen, diese Erfahrungen und Sichtweisen der Lernenden besser zu verstehen und zu reflektieren; sie verleihen ihnen Begriffe, Deutungsstrukturen und Analyseformen.

113 Beispielsweise ist die Grundannahme, dass nur analytische oder synthetische Sätze sinnvoll sein können, selbst weder ein analytischer noch ein synthetischer Satz.

114 Das wären etwa nachträgliche Rationalisierungen von emotional getroffenen Urteilen oder verschiedene Formen einer kognitiven Verzerrung (*bias*), vgl. dazu Abschnitt 6.1 in dieser Arbeit.

115 CONRAD 2008 [Anm. 18], 297.

116 LEHNER-HARTMANN, Andrea: Religiöses Lernen. Subjektive Theorien von ReligionslehrerInnen, Stuttgart: Kohlhammer 2014 (= Praktische Theologie heute 133), 23.

Insofern weist diese Studie mit Fortgang der Argumentation auch eine normative Dimension auf: Der hermeneutische Blick auf die gewählten moralpsychologischen Theorien dient einer Selbstvergewisserung und Adaption etablierter Modelle ethischer Bildung im Kontext der Religionspädagogik. Aus den Befunden der Moralpsychologie lassen sich Erkenntnisse gewinnen, die es der Religionspädagogik ermöglichen, ihren Leitlinien wie Subjektorientierung, Pluralitätsfähigkeit oder Beziehungsorientierung adäquater zu entsprechen. Sie ist daher notwendig als hermeneutische Arbeit konzipiert, die sich jedoch auch auf die Ergebnisse empirischer (moralpsychologischer) Forschung stützt, was eine verbreitete hermeneutische Methode ist.¹¹⁷ Moralpsychologische Studien regen dazu an, die Adäquatheit pädagogischer Modelle kritisch zu hinterfragen, welche emotionale oder soziale Faktoren nicht ausreichend berücksichtigen. Moralpsychologische Theorien zur Pluralität erlauben zudem die Reflexion der eigenen moralischen Positionalität, indem sie diese der Selbstverständlichkeit entheben und in einem pluralen Spektrum verorten. Sie tragen auf diese Weise bei zur pädagogischen Professionalisierung von Lehrkräften, indem sie Faktoren wie Überzeugungen und Werthaltungen oder motivationale Orientierungen der Lehrperson kritisch analysieren helfen, welche nach dem COACTIV-Modell entscheidende Aspekte professioneller Kompetenz darstellen.¹¹⁸

Religionspädagogik als praxisbezogene Wissenschaft kann sich normativen Fragen nicht entziehen, ihr ist „ein normativer Grundduktus eigen, insofern sie im Horizont einer bestimmten Religion zu positionierten Soll-Aussagen gelangt“¹¹⁹. Trotz zunehmender Bedeutung einer empirischen Ausrichtung der deutschsprachigen Pädagogik, welche auch die Religionspädagogik in den letzten Jahren entscheidend beeinflusst hat, bleiben gerade in einer pluralen Gesellschaft „normative Fragen bestehen und gewinnen sogar an Bedeutung“¹²⁰, wie Jürgen Oelkers betont. Der methodische Zugang dieser Arbeit basiert auf der normativen Prämisse, dass Bildung – religiöse wie ethische – von der plural

117 Vgl. UNSER, Alexander / RIEGEL, Ulrich: Grundlagen der quantitativ-empirischen Religionspädagogik. Eine anwendungsorientierte Einführung, Münster / New York: Waxmann 2022 (= UTB 5852), 11.

118 Vgl. SCHAMBECK, Mirjam: Was Relilehrer/-innen können müssen: Religionsbezogene Korrelationskompetenz als Profilvermerkmal professioneller (Handlungs-)Kompetenz von Religionslehrkräften – eine Konzeptualisierung in den Spuren der COACTIV-Studie, in: Theo-Web 17/1 (2018) 129–145.

119 LINDNER, Konstantin: Hermeneutische Konzeptentwicklung in der Religionsdidaktik, in: Theo-Web 19/1 (2020) 53–68, 55.

120 OELKERS, Jürgen: Erziehung/Pädagogik, in: GOSEPATH, Stefan / HINSCH, Wilfried / RÖSSLER, Beate (Hg.): Handbuch der Politischen Philosophie und Sozialphilosophie. Band 1. A–M, Berlin: de Gruyter 2008, 290–295, 294.

geprägten Lebenswelt der Lernenden, von ihren Erfahrungen und Sichtweisen ausgehen soll. Um diesem Anspruch pädagogischen Handelns zu entsprechen, sollen aktuelle Theorien und Forschungen der Moralphychologie beschrieben, kritisch reflektiert und auf ihre Implikationen für ethische Bildungsprozesse hin geprüft werden. Sie dient damit der Aufgabe der Religionspädagogik, „bildungsrelevante Phänomene in der Gesellschaft zu identifizieren, vor dem Hintergrund des eigenen Wirklichkeitsverständnisses zu deuten und daraus gegebenenfalls Handlungsimpulse für religiöse Bildung abzuleiten“¹²¹.

Damit ist diese Studie auch eine hermeneutische Reflexion „auf die Dialektik zwischen Normativität und Faktizität und zwischen Theorie und Praxis [...] über die Spannung zwischen einer Praxis, wie sie ist und wie sie sein soll“¹²². Keineswegs sollen jedoch etablierte Modelle ethischen Lernens damit in Frage gestellt oder abgelöst werden: Vielmehr geht es um eine Erweiterung der Perspektiven, um Adaptionen, um das Bewusstsein für mögliche Fallstricke, die sich aus moralischer Pluralität für die Konzeption ethischer Bildung ergeben, um eine Analyse von „bildungswissenschaftlichen Impulsen aus Pädagogik oder Psychologie, die hermeneutisch auf verschiedene Aspekte religiöser Lern- und Bildungsprozesse bezogen werden“¹²³. Zugleich trägt diese Arbeit auch zu einer Internationalisierung der Religionspädagogik bei, insofern es um eine Rezeption und Hermeneutik von in internationalen Forschungskontexten erarbeiteten, für die Religionspädagogik bedeutungsvollen theoretischen Konzeptionen geht.¹²⁴ Damit verbunden ist eine wichtige forschungspragmatische Einschränkung: Die pädagogischen Überlegungen sind rückgebunden an die Validität der ausgewählten Theorien. Diese sind zwar elaboriert und empirisch gut gestützt, wie jede Theorie jedoch falsifizierbar und offen für Revisionen. Wichtig ist, dass sich die Theorien nicht als einfache Abbildung einer gegebenen Realität begreifen; Jonathan Haidt spricht von einer *pragmatic validity* seiner Theorie: Sie ist keine exakte Beschreibung einer vermeintlichen ‚moralischen Realität‘, aber beweist eine praktische Nützlichkeit in der Beantwortung von Forschungsfragen und ermöglicht neue Erkenntnisse über menschliches Urteilen und Handeln in Fragen der Moral.¹²⁵

121 UNSER / RIEGEL 2022 [Anm. 117], 13.

122 LEIMGRUBER, Stephan / ZIEBERTZ, Hans-Georg: Religionsdidaktik als Wissenschaft, in: HILGER, Georg / LEIMGRUBER, Stephan / ZIEBERTZ, Hans-Georg (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München: Kösel 2012, 29–40, 34.

123 LINDNER 2020 [Anm. 119], 55.

124 Vgl. dazu AHME, Benjamin: Internationalisierung in der Religionspädagogik. Methodologische Grundlagen und Diskursanalysen in international-vergleichender Perspektive, Paderborn: Brill; Schöningh (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 32).

125 HAIDT u. a. 2013 [Anm. 10], 57.

Wie Konstantin Lindner zu Recht feststellt, bedürfen hermeneutische Verfahren einer „(selbst-)reflexiven Erkenntnis, um Machtunförmigkeiten identifizieren, problematische Tendenzen kritisieren und somit emanzipatorisch sein zu können“¹²⁶. Dies stellt die Frage nach der eigenen Positionierung, gerade wenn es in einer Arbeit um Pluralität gehen soll. Mein Forschungsinteresse speist sich einerseits aus einer von mir diagnostizierten unzureichenden Auseinandersetzung mit moralischer Pluralität in der Religionspädagogik und andererseits aus der Sichtung und Strukturierung gegenwärtiger Ansätze der Moralpsychologie, die bislang noch kaum in Diskurse zur ethischen Bildung eingespielt wurden. Wenn Pluralitätsfähigkeit als zentrales Bildungsziel der Religionspädagogik gilt, erscheint dieses Anliegen als gut begründbar und legitim.

Zugleich soll die Möglichkeit normativer ethischer Ansprüche sowie das im Bildungsbegriff grundlegende Prinzip der Vernunft nicht zu Gunsten eines moralischen Relativismus oder einer Neuausrichtung an nicht-rationalen Zugängen aufgegeben werden. Das Ziel ist also, ein etabliertes und erprobtes Verständnis von ethischer Bildung so zu adaptieren, dass es einerseits den Grundlinien wie Subjektorientierung, Pluralitätsfähigkeit oder Rationalität treu bleibt, diese aber mit Blick auf die jüngere Moralpsychologie auf eine Weise erweitern und selbstkritisch reflektieren kann, dass die Auseinandersetzung mit moralischer Pluralität und damit verbundenen Faktoren wie Emotionen, Intuitionen oder sozialen Beziehungen besser gelingt. Dies ist ihrerseits eine ziemliche WEIRD-Position, aus der ich mich als Autor selbst auch nicht befreien oder mich am eigenen Schopf herausziehen kann. Der Anspruch ist jedoch, zu dieser WEIRD-Prägung in eine selbstkritische Distanz zu treten und ihre Grenzen zu erkunden.

Ein weiterer prägender Faktor in dieser Arbeit ist eine offene Rezeption von naturalistischen Forschungsansätzen, die nicht a priori als Gefährdung christlicher oder humanistischer Perspektiven auf den Menschen und seine Moralfähigkeit verstanden werden. Die Vorstellung einer rein evolutionsbiologischen Verortung von Moral, die Behauptung, „Egoismus oder Altruismus, Aggression oder Intelligenz seien letztlich im Gen und seinen evolutiven Strategien verankert“¹²⁷ muss zwar aus christlicher Sicht zurückgewiesen werden, ebenso auch der Anspruch, Ethik naturwissenschaftlich begründen zu können, wie es zuletzt vor allem Sam Harris propagiert hat.¹²⁸ Eine ausführliche – bisweilen

126 LINDNER 2020 [Anm. 119], 54.

127 GRUBER 2003 [Anm. 104], 19.

128 Vgl. HARRIS, Sam: *The Moral Landscape. How Science Can Determine Human Values*, New York: Free Press 2010.

sehr polemisch geratene – philosophische Kritik solcher evolutionistischer Ansprüche hat etwa Hans-Walter Ruckenbauer vorgelegt.¹²⁹

Gleichzeitig ist jedoch zu fragen, wie sehr eine zu starke Abwendung – theologischer wie philosophischer – ethischer Ansätze von der auch biologisch geprägten natürlichen Verfasstheit des Menschen zu Gunsten einer Orientierung an Vernunft oder formalen Prinzipien (meist begründet mit dem naturalistischen Fehlschluss) diese Gräben weiter aufgemacht hat als notwendig. Der Moraltheologe Romanus Cessario bemerkt etwa, dass die Vernachlässigung einer Auseinandersetzung mit einer umfassend gedachten menschlichen Natur durch die Zurückdrängung des Naturrechts hier eine Lücke hinterlassen hat: „At the same time that Christian thinkers were abandoning a theological version of natural law, secular moralists and political theorists were beginning to demonstrate considerable interest in the notion that ‚human nature‘ can play as an important explanatory conception for both moral and political theory.“¹³⁰

So betont etwa der christliche Philosoph Bernhard Irrgang, dass Evolutionäre Ethik durchaus Hilfestellungen für die vernünftige Begründung ethischer Normen geben kann (etwa durch Sichtbarmachen der natürlichen Vorbedingungen von Moral oder durch Hinweise auf die Grenzen menschlicher Gebotserfüllung), auch wenn sie keine universellen Normen hervorbringt.¹³¹ Anders gesagt: Mit dem Anspruch, Normendiskussionen ohne Bezug auf eine wie auch immer verstandene menschliche Natur begründen zu wollen, wird zugleich auf eine philosophisch und theologisch qualifizierte Definition von Natur verzichtet und dies naturalistischen und evolutionistischen Sichtweisen überlassen. Insofern werden in dieser Arbeit naturwissenschaftlich argumentierende Ansätze positiv religionspädagogisch rezipiert und zugleich auch in ihren Grenzen reflektiert. Gerade die Ansätze von Fiske und Haidt erinnern daran, dass Menschsein nicht biologisch verengt betrachtet werden soll, sondern auch in seiner sozialen, kulturellen, personalen Dimension; dass diese Dimensionen aber zugleich nicht von biologischen Grundlegungen loszulösen sind, sondern sich diese Aspekte zueinander verhalten. Dies entspricht aber im letzten durchaus der klassischen katholischen Moraltheologie – freilich ohne ausreichenden Bezug auf personale Freiheit und den Letztbezug auf Gott.

129 Vgl. RUCKENBAUER 2002 [Anm. 49]. Offener für die Anliegen einer Evolutionären Ethik zeigt sich aus christlicher Sicht Bernhard Irrgang, vgl. IRRGANG, Bernhard: *Christliche Umweltethik*, München: Reinhardt 1992, 286–290.

130 CESSARIO, Romanus: *Introduction to Moral Theology*, Washington: Catholic University of America Press 2013 (= *Catholic Moral Thought*), 72.

131 Vgl. IRRGANG 1992 [Anm. 129], 289.

Dennoch können natur- und sozialwissenschaftliche Forschungen Erkenntnisse über den Menschen liefern, die auch theologisch von Bedeutung sind.

Nach diesen eröffnenden Überlegungen werden in Kapitel 2 die Voraussetzungen für die Integration der Theorien in die Religionspädagogik geschaffen. Dies betrifft die Klärung von zentralen Begriffen (Pluralität, Pluralismus, Moral, ethische Bildung) sowie Begründungen dafür, warum von einem moralischen Pluralismus auszugehen ist. Anschließend werden prägende theoretische Ansätze für die Frage der moralischen Pluralität (u. a. Carol Gilligan, Richard Shweder, Shalom Schwartz) kurz vorgestellt. Sofern hier philosophische Ansätze (Hume, Ross) aufgegriffen werden, ist wiederum zu betonen, dass diese nicht mit Blick auf ihre metaethische Theorie, sondern ideengeschichtlich als Vorreiter einer pluralistischen Perspektive auf Moral angeführt werden.

In den Kapitel 3 und 4 werden MFT und RRT umfassend in ihrer Genese, Konzeption und (kritischen) Rezeption dargestellt. Diese Darstellung soll bereits immer wieder mit pädagogischen Überlegungen und Beispielen verschränkt werden, so dass diese Kapitel nicht bloß deskriptiv, sondern bereits pädagogisch reflektiert gestaltet sind.

Im darauffolgenden zweiten Hauptteil der Arbeit sollen die Überlegungen noch einmal präziser religionspädagogisch reflektiert werden. In einem ersten Schritt werden in Kapitel 5 fünf besonders einflussreiche Ansätze ethischer Bildung im Kontext der Religionspädagogik mit den vorgestellten moralpsychologischen Theorien zum Pluralismus ins Gespräch gebracht. Dabei ergeben sich kritische Rückfragen, bemerkenswerte Zusammenhänge wie auch mögliche Erweiterungen und Vertiefungen dieser Ansätze.

Dieses Zusammenspiel aus etablierten Theorien und neuen Überlegungen dient als Grundlage für Kapitel 6, welches ‚pluralistische Erweiterungen‘ zum Verständnis ethischer Bildung bieten soll. Hierbei werden die Ergebnisse aus der Auseinandersetzung mit MFT und RMT noch einmal präziser auf Fragen der ethischen Bildung angewandt und konkretisiert und daraus pädagogische Implikationen abgeleitet. Es ist eine bewusst eingefügte Redundanz, dass diese Kapitel mit zurückblickenden Zusammenfassungen eröffnet werden: Sie erleichtern die Nutzbarkeit des Buches und machen auch die selektive Lektüre einzelner Abschnitte möglich – nicht immer kann von Lesenden vorausgesetzt werden, dass sie das ganze Buch lesen können oder wollen, auch wenn dies für eine umfassende Auseinandersetzung selbstverständlich am besten ist.

In Kapitel 7 folgt, aufbauend auf Bernhard Grümmes alteritätstheoretischen Ansatz, die Skizze eines am Pluralismus orientierten Verständnisses von ethischer Bildung als ‚Prozess der Verständlich-Machens‘. Diese soll der Forderung

von Jörg Conrad entsprechen, „nach Möglichkeiten des Umgangs mit Pluralismus zu suchen, die innerhalb dieser Pluralität liegen“¹³².

Abschließend werden im kurzen Kapitel 8 die Ergebnisse dieser Arbeit noch einmal zusammengefasst sowie Desiderate und Limitationen aufgezeigt.

132 CONRAD 2008 [Anm. 18], 296.

Moralische Pluralität und ethische Bildung

‚Moral‘ und ‚Ethik‘ sind vielschichtige und unterschiedlich konnotierte Begriffe. In Verbindung mit den ebenfalls nicht selbstevidenten Begriffen ‚Pluralität‘ und ‚Bildung‘ wird in dieser Arbeit eine komplexe Thematik bearbeitet. In der Folge werden daher mit ‚Pluralität/Pluralismus‘, ‚Moral‘ und ‚ethischer Bildung‘ die zentralen Begriffe definiert und abgegrenzt, schließlich folgt eine Reflexion darüber, wie sich ethische Bildung zu religiöser Bildung verhält.

2.1 Begriffsdefinitionen

2.1.1 *Pluralität und Pluralismus*

Die Begriffe ‚Pluralität‘ und ‚Pluralismus‘ werden im wissenschaftlichen und öffentlichen Diskurs nicht immer trennscharf unterschieden, bisweilen sogar synonym verwendet; dies gilt auch für deren englischsprachige Pendanten *plurality* und *pluralism*. Sie leiten sich ab vom lateinischen *plures*, was ‚mehrere‘ bedeutet: Es geht also um eine Mehrzahl bzw. Vielzahl von etwas. Semantisch kommt hier vor allem die *quantitative* Vielheit zum Ausdruck. Im Unterschied dazu hebt der verwandte und oft analog verwendete Begriff ‚Diversität‘ stärker das *qualitative* Moment der Unterschiedlichkeit hervor, dies fast immer positiv konnotiert: Er leitet sich ab vom lateinischen *diversus* (‚ungleichartig‘, ‚verschieden‘).¹³³ Im selben Diskursfeld begegnet zudem der Begriff ‚Heterogenität‘ (vom griechischen *héteros*, ‚andersartig‘, ‚verschieden‘), der oftmals nicht klar von Diversität oder Pluralität abgegrenzt wird; er stellt insgesamt Unterschiedlichkeit noch stärker in den Vordergrund, ist aber nicht von vornherein positiv-affirmativ.¹³⁴

133 Da ‚Diversität‘ grundsätzlich positiv-affirmativ gemeint ist, bedarf es einer Auswahl an Kategorien, in denen Vielfalt positiv verstanden wird. Dadurch wird das Konzept selektiv; nicht Vielfalt an sich ist gut, sondern nur Vielfalt in bestimmten Kategorien (Geschlecht, Kultur, Sprache, sexuelle Orientierung, Ethnie etc.). Insgesamt weist dieser Begriff daher mehr eine sozialpolitische und weltanschauliche Dimension auf und ist analytisch nur bedingt geeignet.

134 Vgl. REIN, Angela / RIEGEL, Christine: Heterogenität, Diversität, Intersektionalität. Probleme der Vermittlung und Perspektiven der Kritik, in: ZIPPERLE, Mirjana u. a. (Hg.): Vermitteln. Eine Aufgabe von Theorie und Praxis Sozialer Arbeit, Wiesbaden: Springer VS 2016, 67–84, 69–74. Einführend dazu vgl. vor allem BOHL, Thorsten / BUDDE, Jürgen / RIEGER-LADICH, Markus (Hg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht.

Bernhard Grümme weist darauf hin, dass der Begriff ‚Pluralität‘ oftmals auf einen spezifischen Bereich abzielt; in der Religionspädagogik sind das vor allem religiöse (religionsbezogene) und kulturelle Pluralität. Daraus folgt, dass der Begriff ‚Pluralität‘ sinnvoll immer nur auf einen konkreten Bereich anwendbar ist. Damit geht man jedoch das Risiko ein, eine vorhandene Vielfalt zu essenzialisieren: Pluralität wird dann stets entlang von Institutionen, Gruppen, Religionen etc. differenziert (z. B. christliche, islamische, jüdische etc. Moral ...), dadurch fallen andere Einflussfaktoren (ökonomischer Status, Geschlecht ...) aus dem Blickfeld. Der Begriff der ‚Heterogenität‘ kann diese Einflussfaktoren hingegen sehr wohl erfassen, denn er umfasst eine Gemengelage ganz unterschiedlicher Verschiedenheiten: ökonomische, geschlechtliche, gesundheitliche, ethnische, kognitive und viele andere. Hier ergibt sich allerdings das Problem, wie und ob diese große Menge an Dimensionen der Heterogenität ausreichend systematisch erfasst werden kann. Trotz dieser Schwierigkeit sind mit dem Heterogenitätsbegriff komplexere Zusammenhänge analytisch besser zu erfassen, wenn nicht nur *ein* Bereich in seiner Vielfalt betrachtet wird.¹³⁵ Es bietet sich daher an, den Begriff ‚Pluralität‘ beizubehalten, um eine gegebene Vielfalt in einem bestimmten Teilbereich zu beschreiben; will man diesen Teilbereich jedoch umfassender analysieren, bedarf es dazu auch der Kategorie der Heterogenität.¹³⁶

Trotz der (religionspädagogisch vor allem von Grümme vorgebrachten) Kritik am Begriff der Pluralität verwendet diese Arbeit die Begriffe ‚moralische Pluralität‘ bzw. ‚moralischer Pluralismus‘. Zum einen geht es um einen konkreten Bereich (Moral), zum anderen folgt dies dem Sprachgebrauch des englischsprachigen Diskurses, der in der Regel von *moral pluralism* spricht. Der Begriff ‚Pluralismus‘ (*pluralism*) hat dabei eine überraschend junge Geschichte. Im englischen Sprachraum wurde er erst Anfang des 20. Jahrhunderts durch die Arbeiten von William James (1842–1910) popularisiert.¹³⁷ Im Deutschen

Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen, Bad Heilbrunn: Facultas 2017 und TRAUTMANN, Matthias / WISCHER, Beate: Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung, Wiesbaden: Springer VS 2011.

135 Vgl. GRÜMME 2017 [Anm. 16], 12–15.

136 „In Religion, Religiosität, in kulturellen und nationalen, ethnischen Unterschieden, ästhetischen Präferenzen liegen gewiss Differenzenerfahrungen vor, Erfahrungen von Pluralität und Vielgestaltigkeit. Aber zugleich sind es vor allem die sozialen Aspekte von Divergenz, die einen veränderten begrifflichen Zugriff verlangen. Gesellschaftliche Exklusionsmechanismen würden verharmlost, würde gesellschaftliche Differenz einfach als kulturelle, und nicht auch gegebenenfalls als materielle, soziale Ungleichheit gewichtet werden“, GRÜMME 2019 [Anm. 7], 57.

137 Vgl. GOODMAN, Russell B.: William James's Pluralisms, in: Association Revue internationale de philosophie 2 (2012) 155–176, 155. Zu James vgl. Abschnitt 2.2.1 in dieser Arbeit.

hingegen tritt er bereits über hundert Jahre früher auf, in Immanuel Kants (1724–1804) *Anthropologie* aus dem Jahr 1798. Darin spricht Kant von einem ‚logischen Egoismus‘, der Haltung, seine eigene Denkweise nicht an den Denkweisen anderer prüfen zu wollen. Dem hält Kant entgegen: „Dem Egoism kann nur der Pluralism entgegengesetzt werden, das ist die Denkungsart: sich nicht als die ganze Welt in seinem Selbst befassend, sondern als bloßen Weltbürger zu betrachten und zu verhalten.“¹³⁸ Kant geht es um eine Multiperspektivität auf Urteile und Gegenstände, die er als ‚logischen Pluralismus‘ bezeichnet. Sowohl bei Kant wie auch bei James kommt dabei eine affirmative Haltung zum Ausdruck, es geht beiden nicht nur darum, Pluralität (von Meinungen, Denkweisen, Weltbildern etc.) zu konstatieren, sondern sie begegnen dieser auch in einer Haltung des *Pluralismus* positiv. „In diesem Sinne“, so Nipkow, „meint Pluralismus, zusammengefasst, eine empirisch gegebene und eine normativ wünschenswerte Pluralität“¹³⁹.

138 KANT, Immanuel: *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* abgefaßt. Zweite verbesserte Auflage, Berlin: Bruno Cassirer 1922 (Orig. 1800) (= Immanuel Kants Werke 8), 14.

139 NIPKOW 1998 [Anm. 18], 29. So wie Kant den Begriff verwendet, zielt er auf eine Vielfalt von Individuen mit ihren spezifischen Erfahrungen, Weltansichten und Denkweisen an; auch bei William James ist er so zu verstehen. Heute begegnet der Begriff aber vor allem bezogen auf Gruppen: Pluralität als Vielfalt von Religionen, Kulturen, Ethnien. In dieser Debatte ist gerade ‚Kultur‘ ein Schlüsselbegriff, sowohl in Sinne von Anpassungsforderungen der Mehrheit (Kultur als Problem), als auch bei Minderheiten in der Betonung auf ihre kulturelle Differenz, woraus Gruppenrechte entlang von ethno-kulturellen Kriterien abgeleitet werden (vgl. DAHINDEN, Janine: Aktuelle Bedeutungsverschiebungen im ‚Kulturdiskurs‘. Ethnische und religiöse Grenzziehungen im Kontext von Transnationalisierung und Migration, in: HANGARTNER, Judith u. a. (Hg.): *Alltag und Ritual. Statusübergänge und Ritualisierungen in sozialen und politischen Feldern*. Festschrift zu Ehren von Hans-Rudolf Wicker, Zürich: Seismo 2012, 115–133, 123–130). Ob Pluralität primär Individuen oder Gruppen meint, ist fundamental: Auch wenn Menschen zweifelsohne von ihrer Religion, Kultur oder ethnischen Zugehörigkeit geprägt sind, ist es problematisch, sie anhand dieser Faktoren zu kategorisieren oder sie bestimmten Gruppen zuzuordnen. Wenn daher die Rede von ‚Pluralität‘ oder ‚Diversität‘ ist, besteht die Gefahr, von Individuen abzusehen und primär gruppen- und identitätsbezogen zu denken und zu handeln. Dies betrifft einerseits gesellschaftliche Mehrheiten, die dann Personen bestimmten Minderheitsgruppen zuweisen, verbunden mit bestimmten Charakterisierungen und Zuschreibungen; aber auch Minderheiten können von einem unreflektierten Pluralitäts-/Diversitätsbegriff profitieren, indem er ihnen erlaubt, Individuen für sich zu reklamieren und an sie Forderungen zu stellen, ihnen bestimmte (andere) Regeln aufzuerlegen. Die normative Anerkennung von ‚Vielfalt‘, die Forderung nach Toleranz und das Bestehen auf Freiheitsrechten sollten daher immer primär den individuellen Menschen betreffen und nur sekundär auch Gruppen. Jede gesellschaftliche Gruppe, die toleriert wird und als Ausdruck von Vielfalt anerkannt ist, muss zugleich Vielfalt an Lebensformen innerhalb der eigenen Reihen zulassen. Sonst wird Anerkennung von Pluralität bzw. die Haltung des Pluralismus zu einem Unterdrückungsinstrument, indem sie verschiedene

Insgesamt lassen sich die beiden Begriffe ‚Pluralität‘ und ‚Pluralismus‘ jedoch nicht so einfach in Gegebenheit und affirmative Haltung unterscheiden. Friedrich Schweitzer bemerkt eine verbreitete Begriffsunschärfe, der er jedoch eine präzise Differenzierung der Begriffe gegenüberstellt. Vorsichtiger als Nipkow spricht er von ‚Pluralismus‘ als reflektiertem, geordnetem, grundsätzlich bejahendem Umgang mit Pluralität: „Der häufig sinngleich mit Pluralität verwendete Begriff Pluralismus aber soll streng von diesem unterschieden werden: Pluralismus bezeichnet den geordneten Umgang mit Pluralität“¹⁴⁰; „*Pluralität* verweist auf die Gegebenheit (religiöser) Vielfalt im Sinne einer Tatsache, während *Pluralismus* im normativen Sinne einen reflektierten Umgang mit der Pluralität bezeichnet. [...] Leitend ist vielmehr eine positive Wahrnehmung von Pluralismus als einer auch dem Christentum angemessenen Form des Umgangs mit Pluralität.“¹⁴¹ Im englischen Sprachraum lässt sich ebenso eine Begriffsdifferenzierung feststellen; ähnlich wie Nipkow oder Schweitzer schreibt Graham Haydon: „Whether a society is plural [...] is a matter of sociological fact. To say a society is pluralist is to say that it has adopted [...] the position that different cultures and traditions have a right to exist alongside one another without discrimination“¹⁴².

Es lässt sich in diesen Definitionen ein relativer Konsens darüber feststellen, dass der Begriff ‚Pluralität‘ eine gegebene Vielheit von etwas bezeichnet, während der Begriff ‚Pluralismus‘ eine Haltung gegenüber dieser Vielheit zum Ausdruck bringt, die ihr meist positiv, mindestens aber konstruktiv gegenübersteht. Diese Haltung bejaht Pluralität zumindest insofern, als sie versucht, sie zu verstehen, zu akzeptieren oder zu ordnen und ihr damit eine prinzipielle Existenzberechtigung zuspricht, nicht versucht, Pluralität zugunsten von Einheitlichkeit aufzulösen. Die damit verbundene Grundtugend ist Toleranz. Pluralismus ist jedoch nicht zu gleichzusetzen mit Relativismus, er ist „nicht mit grenzenloser Duldung zu verwechseln. Von der identitätsstiftenden Macht des Pluralismus her müssen auch Grenzen gezogen werden. Diese Grenzen werden von den ‚Spielregeln‘ des Dialogs gesetzt“¹⁴³. Aus der Anerkennung einer Pluralität lässt sich nicht die Gleichwertigkeit des Anerkannten folgern. Dies gilt gerade auch für den Bereich der Moral bzw. in der Folge der Ethik. Die Existenz verschiedener Moralen ist evident, und es ist möglich,

Normen und Praktiken einer Gruppe legitimiert, die diese dann homogenisierend allen Individuen auferlegt, die sie als ihnen zugehörig betrachtet.

140 SCHWEITZER 1999 [Anm. 25], 116.

141 SCHWEITZER 2014 [Anm. 34], 51.

142 HAYDON, Graham: *Values in Education*, London: Continuum 2006, 161.

143 WITHÖFT, Rainer: *Civil Religion und Pluralismus*, Frankfurt/Main: Peter Lang 1998 (= Kontexte 25), 284.

in einer pluralistischen Haltung diese wahrzunehmen und in ihrer Existenz anzuerkennen. So soll moralischer Pluralismus in dieser Arbeit auch verstanden und verwendet werden. Allein aus diesem *deskriptiven* moralischen Pluralismus lässt sich jedoch nicht direkt ein *normativer* ethischer Pluralismus ableiten, wie Klaus Rippe klarstellt:

„Wenn in einer Gesellschaft eine Vielzahl von moralischen Meinungen besteht, ist nicht gesagt, dass auch der ethische Pluralismus wahr ist. Gleichwohl wäre möglich, dass es eine wahre monistische Auffassung über die Werte gibt und dass alle anderen Auffassungen falsch sind. Ja, selbst wenn alle menschlichen Gesellschaften soziokulturell plural zusammengesetzt wären, könnte daraus nicht abgeleitet werden, dass der ethische Pluralismus gilt. Denn auch dann ist denkbar, dass einige oder alle irren.“¹⁴⁴

2.1.2 *Moral*

„Moral“ ist der Schlüsselbegriff dieser Arbeit. Er hat eine komplexe und vielschichtige Tradition, zudem schwingen mit ihm positive wie negative Konnotationen mit, so dass er schwer objektiv verwendet werden kann – bis hin zur gefürchteten ‚Moralisierung‘.¹⁴⁵ Etymologisch leitet sich Moral ab vom lateinischen *mos* (‚Sitte‘), genauer von dessen Adjektiv *moralis* (‚die Sitte betreffend‘). Damit verbunden ist bereits ein gewisser sozialer Aspekt von Moral, im Hinblick auf in einer Gemeinschaft geltende Sitten, Normen oder Regeln. Zugleich ist Moral auch mit dem Individuum verbunden, als Frage des vorzüglichen, tugendhaften Charakters.¹⁴⁶ Was jedoch als moralischer Charakter gilt, hängt wiederum von den geltenden sozialen Normen ab. In der Folge soll auf Basis einiger ausgewählter Definitionen von Moral eine begriffliche Annäherung und ein komplexer operativer Moralbegriff für diese Arbeit erarbeitet werden, wobei ein funktional orientierter Moralbegriff definiert wird. Der funktionale Ansatz hat den Zweck, Moral faktisch und praxistheoretisch zu beobachten und von einer normativen Vordefinition abzusehen, welche in Gefahr läuft,

144 RIPPE, Klaus P.: Pluralismus. Einige Klärungsversuche zu einem inflationär gebrauchten Begriff, in: *Ethica* 4/3 (1996) 289–316, 297.

145 Aus christlich-ethischer Sicht etwa KÖRTNER, Ulrich H.: Für die Vernunft. Wider Moralisierung und Emotionalisierung in Politik und Kirche, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2017. Paul Rozin definiert Moralisation als „process through which preferences are converted into values, both in individual lives and at the level of culture“, ROZIN, Paul: The Process of Moralization, in: *Psychological Science* 199/3 (2010) 218–221, 218 [i. O. kursiv].

146 Vgl. KETTNER, Matthias: Moral, in: DÜWELL, Marcus / HÜBENTHAL, Christoph / WERNER, Micha (Hg.): *Handbuch Ethik*, Stuttgart / Weimar: Metzler 2006, 426–430, 426.

ethische Bildung immer schon zu einer nicht offengelegten Moralerziehung zu machen.¹⁴⁷

Moral als Frage sozialer Normen

Das Verständnis von Moral als spezifischer Funktion menschlicher Gemeinschaften ist großteils unbestritten. Moral kann daher aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden – evolutionsbiologisch, sozialpsychologisch, soziologisch, philosophisch oder theologisch. Weitgehender Konsens herrscht darüber, dass Moral ein Normengeflecht ist, welches innerhalb einer Gemeinschaft gilt, wobei diese Normen einen sehr hohen, für alle geltenden Grad an Verbindlichkeit und Verinnerlichung aufweisen. Moral ist daher nach Annemarie Pieper „ein Ordnungs-, kein Prinzipienbegriff“¹⁴⁸. Dies kommt etwa in folgenden Moraldefinitionen aus ganz unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen zum Ausdruck:

„Wenn wir von Moral reden, verbinden wir damit auf die eine oder andere Weise – im Gegensatz zu anderen Vorschriften – Verhaltensregeln, die als weitgehend von Ort, Zeit und Kultur unabhängig gesehen werden. Auch wenn moralische Überzeugungen orts-, zeit- und kulturgebunden in ihrem *Entstehen* sind, so gelten sie, meinen wir, eigentlich, oder sollten eigentlich bei gleichen Umständen gelten für alle, überall und immer, und zwar auf strikte Weise: Es lässt sich darüber nicht verhandeln oder feilschen.“¹⁴⁹

(Karl-Wilhelm Merks, katholischer Moraltheologe)

„Eine *Moral* ist der Inbegriff jener Normen und Werte, die durch gemeinsame Anerkennung als verbindlich gesetzt worden sind und in der Form von Geboten (Du sollst ...; es ist deine Pflicht ...) oder Verboten (Du sollst nicht ...) an die Gemeinschaft der Handelnden appellieren.“¹⁵⁰

(Annemarie Pieper, Philosophin)

147 Vgl. dazu die Überlegungen in REIS 2021 [Anm. 33].

148 PIEPER, Annemarie: Einführung in die Ethik, Tübingen / Basel: Francke 62007 (= UTB), 42.

149 MERKS, Karl-Wilhelm: Grundlinien einer interkulturellen Ethik. Moral zwischen Pluralismus und Universalität, Freiburg / Freiburg i. Br.: Academic Press Fribourg; Herder 2012, 25 [Kursivierung i. O.].

150 PIEPER 2007 [Anm. 148], 32 [Kurs. i. O.].

„Unter ‚Moral‘ versteht man eine Menge von Normen, also Prinzipien, Regeln und Tugenden, die das Verhalten von Menschen und deren Einstellungen zu anderen und zur Umwelt leiten. Moralische Maßstäbe sollen universell gelten und Vorrang vor anderen praktischen Standards (Sitten, sozialen Konventionen, kulturellen Praktiken und Gepflogenheiten) haben. Die grundlegenden moralischen Standards sollen auch die Leitlinien gesetzlicher Rahmenbedingungen bilden.“¹⁵¹

(Herlinde Pauer-Studer, Philosophin)

„When a goal varies as a function of situation and differs consistently among individuals, it is called a motive, but when the same goal is consistent and widely shared it is called a value. When a shared goal is observed from the point of view of its functions for the collectivity, it is called a norm, and when individuals insist that they and others must pursue it, it is called a moral standard.“¹⁵²

(Alan Fiske, Kulturanthropologe)

„Moral ist nicht ein Normtypus besonderer Art, sondern eine Codierung, die auf dem Unterschied von Achtung und Missachtung aufbaut und die entsprechenden Praktiken reguliert.“¹⁵³

(Niklas Luhmann, Soziologe)

Aus einer Zusammenschau dieser höchst unterschiedlichen Definitionen von Moral lassen sich erste Gehalte eines operativen Moralbegriffs erstellen:

1. Moral ist bezogen auf konkrete menschliche Gemeinschaften.
2. Moral ist eine Festlegung von Normen für das Verhalten in dieser Gemeinschaft, wobei diesen Normen ein sehr hoher Grad von Verbindlichkeit zukommt.
3. Diese Verbindlichkeit zeigt sich u. a. daran, dass die Einhaltung der Normen von anderen kategorisch erwartet wird und ihr Verletzen eine gewisse Ächtung nach sich zieht: „(E)ine Person, die missachtet, was unter den Adressaten von M[oral] repräsentativ ernst genommen werden

151 PAUER-STUDER, Herlinde: Einführung in die Ethik, Wien: Facultas ²2013, 12.

152 FISKE 1992 [Anm. 62], 698.

153 LUHMANN, Niklas: Die Gesellschaft der Gesellschaft, Frankfurt/Main: Suhrkamp 1998, 245.

sollte, [zahlt] hierfür einen Preis, sei es in Form von Furcht, Scham, Schuld oder Beeinträchtigung der Selbstachtung oder der Wertschätzung seitens anderer Mitglieder der Moralgemeinschaft“¹⁵⁴.

4. Wer als Teil der Gemeinschaft betrachtet wird, bleibt dabei offen, moralische Normen können auch von *allen* Menschen gefordert werden, die dann allesamt als Teil einer umfassenden moralischen Gemeinschaft – der Menschheit – gelten.

Chelsea Schein und Kurt Gray fassen mehrere Kennzeichen moralischer Urteile im Vergleich zu anderen menschlichen Bewertungsprozessen zusammen: Im Vergleich zu diesen werden moralische Urteile u. a. aus tieferer Überzeugung getroffen, sind weniger offen für Kompromisse, motivieren und legitimieren Handlungen stärker, gelten als objektiver und allgemeingültiger, ziehen vermehrt Forderungen nach Schuld und Bestrafung nach sich und sind enger mit Entrüstung und anderen negativen Emotionen verknüpft.¹⁵⁵ Hier zeigen sich bereits erste Abgrenzungen zum verwandten Begriff der ‚Werte‘: Werte sind zunächst Ausdruck von Präferenzen und damit handlungsoffener, während Moral klar handlungsnormativ ist.¹⁵⁶ Bestimmte Werte zu haben oder nicht zu haben kann daher kaum kontrolliert und sanktioniert werden. Zudem sind Werte weniger verbindlich: Während eine Person die Einhaltung moralischer Normen auch von anderen erwartet, besteht sie nicht immer darauf, dass alle auch dieselben Werte haben sollten. Dies hängt davon ab, ob Werte auch ‚moralische Werte‘ sind oder hier noch einmal differenziert werden muss. Und auch wenn Werte ähnlich sind, besteht immer noch das Problem ihrer Hierarchisierung, ihres relativen Werts zueinander. Dieses Problem tritt vor allem dann auf, wenn Werte nicht nur allgemein definiert werden, sondern wenn es konkret wird, etwa verschiedene Formen der Liebe in Relation oder gar Abstufung gesetzt werden sollen.¹⁵⁷ Wenn ‚Werte‘ nicht nur debattiert, sondern auch durchgesetzt werden sollen, verlangen sie daher immer eine Übersetzung in konkrete moralische Verhaltensnormen. Auch die Ursache von Konflikten sind weniger individuelle Werte als soziale moralische Normen; diese gilt es daher zu reflektieren. Und im Unterschied zum Recht ist Moral stärker an

154 KETTNER 2006 [Anm. 146], 430.

155 Vgl. SCHEIN, Chelsea / GRAY, Kurt: The Theory of Dyadic Morality. Reinventing Moral Judgment by Redefining Harm, in: *Personality and Social Psychology Review* 22/1 (2018) 32–70, 35.

156 Vgl. WILS, Jean-Pierre: Werte und Normen in philosophischer, soziologischer und theologischer Sicht, in: ADAM, Gottfried / SCHWEITZER, Friedrich (Hg.): *Ethisch erziehen in der Schule*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1996, 332–354, 333–334.

157 Vgl. GINTERS, Rudolf: *Werte und Normen. Einführung in die philosophische und theologische Ethik*, Göttingen / Düsseldorf: Vandenhoeck & Ruprecht; Patmos 1982, 232–233.

konkrete soziale Praxis gebunden und nicht genau festgeschrieben, kodifiziert und einklagbar – moralische Konzepte fließen jedoch in die Gestaltung des Rechts mit ein.

Allerdings wird der Wertebegriff sehr unterschiedlich verwendet, pädagogisch weist er oftmals die oben skizzierte individuelle Ausrichtung auf, zugleich wird ihnen aber auch universelle Handlungsorientierung zugesprochen. Der Soziologe Klaus Wahl konstatiert daher eine Vermischung unterschiedlicher Wertebegriffe, die jedoch oft synonym verwendet werden. Wahl differenziert dabei drei Bedeutungsebenen: A) Werte im Sinne gesellschaftlich bzw. sozial erwünschter Ideale, B) Werte im Sinne ‚subjektiver Wunschkataloge‘ und C) Werte im Sinne tatsächlich handlungsleitender Wertungen.¹⁵⁸ Insgesamt entsteht bei der Lektüre von Wahls Überlegungen zu Werten der Eindruck, dass die Brücke zwischen Werten im Sinne von A) und Werten im Sinne von B) und C) ziemlich instabil ist. Gerade wenn ‚Werte‘ auf ein Kollektiv bezogen und eingefordert werden, erscheint dies mehr als Bekenntnis der Zugehörigkeit und als begrifflicher sozialer Identitätsmarker.

Moral als Frage sozialer Kooperation

Denkt man von diesen ersten Annäherungen weiter, stellt sich eine neue Frage: *Worum geht es bei Moral?* Warum definieren menschliche Gemeinschaften unbedingte Normen, deren Einhaltung sie von allen einfordern und deren Verbindlichkeit so hoch ist, dass sie bisweilen auch mithilfe von Gewalt¹⁵⁹ durchgesetzt werden? Lässt sich Moral also auch funktional und inhaltlich bestimmen? In der Beantwortung dieser Frage sind vor allem evolutionsbiologische, anthropologische und sozialpsychologische Aspekte bedeutsam. Hier deutet gegenwärtig vieles darauf hin, dass Moral essenziell verbunden ist mit der besonderen Fähigkeit des Menschen zu Kooperation und zur Entwicklung sozialer Beziehungen.

Fische schwimmen. Vögel fliegen. Menschen ...

Wie ist dieser Satz zu vervollständigen? Gibt es eine Fähigkeit, die spezifisch menschlich ist, die den Menschen vom Tier substanziell unterscheidet? Üblicherweise wird diese Frage von individuellen Fähigkeiten her beantwortet: vernünftiges Denken, vernünftige Sprache, Zukunftsplanung oder Kreativität. Ein neuer Blick auf den Menschen verweist jedoch stärker auf die

¹⁵⁸ WAHL, Klaus: *Wie kommt die Moral in den Kopf? Von der Werteerziehung zur Persönlichkeitsförderung*, Berlin / Heidelberg: Springer 2015, 8–10.

¹⁵⁹ Zur moralisch motivierten Gewalt vgl. v. a. FISKE / RAI 2014 [Anm. 5].

Einzigartigkeit seiner relationalen und sozialen Fähigkeiten: Fische schwimmen. Vögel fliegen. *Menschen kooperieren.*

Selbstverständlich findet Kooperation auch unter Tieren statt. Schimpansen sind fähig, in Gruppen komplexe Herausforderungen zu bewältigen. Staatenbildende Insekten wiederum existieren in koordinierten Verbänden, die bis zu zwanzig Millionen Tiere umfassen können. Doch Ameisen oder Termiten kooperieren nur in sehr eingeschränkter Variabilität, während Schimpansen zwar variabel kooperieren können, aber nur in kleineren Gruppen. Der israelische Historiker Yuval Harari weist darauf hin, dass allein Menschen in der Lage sind, zugleich variabel-kreativ und in großen Gruppen zu kooperieren. Dies ist möglich, da sie im Unterschied zu Tieren nicht nur auf einer objektbezogenen Ebene miteinander kooperieren können, sondern auch auf einer konstruiert-symbolischen Ebene: Wildfremde Menschen interagieren miteinander, weil sie an die Existenz von Geld, Gesetzen, Regeln, Rechten, Staaten, Religionen oder eben moralischen Normen glauben und entlang dieser miteinander interagieren können; sie müssen dazu keine intimen personale Beziehungen aufbauen, was ab einer Gruppengröße von über hundertfünfzig Personen auch kaum möglich ist.¹⁶⁰ Dies wird auch von spezifischen Emotionen unterstützt, etwa durch das in allen Kulturen feststellbare Bewegtsein/Gerührtsein, das ausschließlich durch soziale Ereignisse und Interaktionen ausgelöst wird und als *connecting emotion* gegenwärtig unter dem Sanskrit-Begriff *Kama Muta* umfassender erforscht wird.¹⁶¹

Die Entwicklung des Menschen läuft also von der Interaktion in kleineren Gruppen über die Herausbildung komplexerer sozialer Systeme weiter zu Großreichen bis hin zum gegenwärtigen globalen Wirtschaftssystem, das letztlich nur funktioniert, weil, so Harari, Geld das einzige menschengemachte Konzept ist, an das (fast) alle glauben.¹⁶² Diese Entwicklung hin zu mehr Komplexität ist nur möglich, weil über den Rahmen intimer Beziehungen hinaus immer neue Konzepte und Ideen entwickelt werden, nach denen Menschen handeln und über die Kooperation in immer größeren Entitäten möglich wird. Auch Moral kann (neben Religion oder dem Staat) als menschliches Konzept begriffen werden, das Kooperation ermöglicht. Die Entwicklung menschlicher

160 Vgl. HARARI, Yuval N.: Eine kurze Geschichte der Menschheit, München: Pantheon³⁵2015, 32–48. In der Religionspädagogik hat zuvor schon Bernhard Grümme auf die Bedeutung von Kooperationsfähigkeit für das Verstehen des Menschen hingewiesen, vgl. GRÜMME 2012 [Anm. 48], 258–259.

161 Vgl. FISKE, Alan P.: *Kama Muta. Discovering the Connecting Emotion*, London: Routledge 2019. *Kama Muta* bedeutet soviel wie ‚von Liebe bewegt sein‘. Weiterführende Information in <https://kamamutalab.org> [abgerufen am 1.4. 2020].

162 Vgl. HARARI 2015 [Anm. 160], 374–407.

Moral verläuft ebenfalls beginnend von Kleingruppen und deren Notwendigkeiten bis hin zu moralischen Konzepten, die größere Gruppen koordinieren – zusammengehalten durch den Glauben an eine göttliche Ordnung oder an die Idee der Menschenwürde. Die evolutionären, kleingruppenbezogenen Grundlagen der Moral werden dann je nach Kontext und Kultur unterschiedlich weiterentwickelt.¹⁶³

Damit erhält Moral eine unmittelbar relationale Dimension, eine Vorstellung, die schon auf Charles Darwin selbst zurückgeht¹⁶⁴ und die von evolutionsbiologischen Studien weitgehend unterstützt wird¹⁶⁵: Menschen haben in ihrer Evolution die besondere Fähigkeit zur Aneignung von Kultur und zur Koordination von sozialen Beziehungen entwickelt. Diese komplexen sozialen Beziehungen machen erst eine lange Kindheit und Lernphase des Menschen möglich; es braucht viele Beziehungen, Kooperation und soziales Lernen, um Kinder über eine solch lange Zeit zu erziehen. Die lange Erziehungszeit und damit verbundene längere Reife- und Lernzeiten von Kindern verbessern wiederum die abstrakten Fähigkeiten zu Kooperation und Kultur. Durch diese wechselseitige Dynamik von Lernzeit und Kooperation kommt es zur Entwicklung von Sprache, Arbeitsteilung, aber auch von Regeln, Strafen oder Sanktionen, um Beziehungen zu kontrollieren.¹⁶⁶ Sozialwissenschaftlich orientierte Definitionen betrachten Moral daher als Funktion zur Unterstützung sozialer Kooperation und damit verbundener Einschränkung von Selbstbezogenheit:

„[Morality consists of] prescriptive judgments of justice, rights, and welfare pertaining to how people ought to relate to each other“¹⁶⁷.

(Elliot Turiel)

163 Vgl. HOGAN, Robert / JOHNSON, John. A. / EMLER, Nicholas P.: A Socioanalytic Theory of Moral Development, in: DAMON, William (Hg.): *Moral Development. New Directions for Child Development*, San Francisco / Washington / London: Jossey-Bass 1978, 1–18.

164 „But the moral sense itself, Darwin argued, had been built up in culture precisely through a selection process that favored altruistic practices, that is, practices which favor the good of others rather than oneself. Cultural innovations favoring cooperation and responsibility would be highly useful, and hence adaptive, for small competing bands of early humans. Groups within which these cooperative traits spread would then outcompete less cooperative ones in the struggle for life“, DEPEW / WEBER 1995 [Anm. 82], 51.

165 Vgl. z. B. WESSON / WILLIAMS 1995 [Anm. 82]; BLOOM 2011 [Anm. 53]; JOYCE, Richard: *The Evolution of Morality*, Cambridge, MA: MIT Press 2006; WAAL, Frans de: *Primates and Philosophers. How Morality Evolved*, Princeton: PUP 2009.

166 Vgl. FISKE u. a. 1998 [Anm. 8], 957–959.

167 TURIEL 1983 [Anm. 59], 3.

„Bei moralischen Fragen tritt der teleologische Gesichtspunkt [der Ethik] ganz hinter dem normativen Gesichtspunkt zurück, unter dem wir prüfen, wie sich unser Zusammenleben im gleichmäßigen Interesse aller regeln lässt.“¹⁶⁸

(Jürgen Habermas)

„Morality is a set of psychological adaptations that allow otherwise selfish individuals to reap the benefits of cooperation. [...] The essence of morality is altruism, unselfishness, a willingness to pay a personal cost to benefit others.“¹⁶⁹

(Joshua Greene)

„Moral systems are interlocking sets of values, virtues, norms, practices, identities, technologies, and evolved psychological mechanisms that work together to suppress or regulate selfishness and make cooperative social life possible.“¹⁷⁰

(Jonathan Haidt/Selin Kesebir)

Moral kann damit begriffen werden als Instrument zur Koordination von menschlichem Verhalten mit Bezug auf das konkrete Miteinander in einer Gemeinschaft. Moral erlaubt die Festlegung von Verhaltensnormen mit hohem Verbindlichkeitsgrad, induziert entsprechende Gefühle und legitimiert Maßnahmen zur Reaktion auf Verletzung dieser Normen, mit dem Ziel der Ermöglichung menschlichen Zusammenlebens, sowohl in kleinen, intimen Gruppen wie auch in komplexeren Gemeinschaftsformen. Kooperation ist dabei nicht auf unmittelbares Interagieren von Personen zu reduzieren, sondern meint auch geregelte Interaktion von Fremden oder abstrakte soziale Normen. In diesem weiten Verständnis ‚kooperiert‘ jemand auch, wenn er jemanden grüßt oder einen Wehrlosen nicht ausraubt. Kooperation und Moral sind aber nicht gleichzusetzen, eine Kooperation ist nur dann moralisch, wenn sie auch von

168 HABERMAS, Jürgen: Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats, Frankfurt/Main: Suhrkamp 1992, 199–200.

169 GREENE 2014 [Anm. 54], 23. Diese Frage ist etwa relevant für das ‚Gefangenendilemma‘: Welche Faktoren würden dazu beitragen, dass die beiden gefangenen Räuber kooperieren?

170 HAIDT / KESEBIR 2012 [Anm. 9], 800.

anderen innerhalb der moralischen Gemeinschaft erwartet wird und das Verweigern der Kooperation eine gewisse soziale Ächtung nach sich zieht.¹⁷¹

Moral sorgt dabei für einen Ausgleich zwischen gemeinschaftlichen und individuellen Interessen. Denn für ein Individuum stellt sich stets die Frage, warum es überhaupt kooperieren soll und nicht vielmehr versuchen, seinen persönlichen Nutzen auf Kosten anderer zu maximieren. Joshua Greene hat acht Faktoren definiert, die Menschen zur Kooperation bewegen können. Kooperatives Verhalten kann durch verschiedene Wege begründet sein bzw. angetrieben werden¹⁷²:

1. Familie (*kin selection*): Menschen verzichten auf persönliche Nutzenmaximierung und kooperieren, weil sie durch Verwandtschaftsbeziehungen eng verbunden sind.
2. Freundschaft/intime soziale Beziehungen: Menschen verzichten auf persönliche Nutzenmaximierung und kooperieren, weil sie in unmittelbaren sozialen Beziehungen zu ausgewählten anderen stehen.

In diesen zwei Punkten liegt die auch bei Tieren vermutete¹⁷³ evolutionäre Basis moralischen Verhaltens begründet: „Morality [...] did not evolve to guide our actions and judgment in dealings with anonymous strangers. It evolved to help us deal with those with whom we are in continued interaction [...] what’s clear is that human morality did not evolve for the sake of dealing with strangers.“¹⁷⁴ Dennoch wäre es falsch, Moral auf Grund ihrer evolutionären Genese biologistisch zu verkürzen, sie ist eine spezifisch menschliche, kulturbezogene und symbolische Errungenschaft, die wir kreativ weiterdenken und adaptieren können, bis hin zur Idee der Humanität.¹⁷⁵ Wie Harari aufgezeigt hat, können Menschen über die unmittelbare Beziehungsebene hinaus auf

171 So wäre das (kooperative) Überfallen einer Bank durch eine Verbrecherbande nicht moralisch, da sie dies nicht von anderen erwartet; dass man aber die Beute fair teilt oder im Falle einer Verhaftung die anderen nicht verrät, wäre nach dieser Definition moralisch motiviert. Sehr eng zusammengedacht werden Kooperation und Moral in CURRY, Oliver S. / MULLINS, Daniel A. / WHITEHOUSE, Harvey: Is It Good to Cooperate? Testing the Theory of Morality-as-Cooperation in 60 Societies, in: *Current Anthropology* 60/1 (2019) 47–69.

172 Vgl. GREENE 2014 [Anm. 54], 30–59.

173 WAAL, Frans de: *Good Natured. The Origins of Right and Wrong in Humans and Other Animals*, Cambridge, MA: Harvard University Press 1996. Zur Problematik analoger Übertragungen von menschlichen Konzepten in das Tierreich vgl. jedoch RUCKENBAUER 2002 [Anm. 49], 152–167.

174 BLOOM 2011 [Anm. 53], 37.

175 WENEGRAT, Brant: Belief in Unseen Beings. Its Evolutionary Basis and Its Effects on Morality, in: WESSON, Robert / WILLIAMS, Patricia A. (Hg.): *Evolution and Human Values*, Amsterdam / Atlanta: Rodopi 1995 (= Value Inquiry Book Series 24), 139–168.

symbolischer Ebene kooperieren, oder wie es Greene formuliert: „Morality is more than what it evolved to be.“¹⁷⁶ Die anderen Punkte in Greenes Auflistung weisen daher über intime Beziehungen hinaus:

3. Anstand (*minimal decency*): Menschen verzichten auf persönliche Nutzenmaximierung und kooperieren, weil sie empathisch sind, sie sich in andere hineinversetzen können und ihnen daher nicht einfach Leid zufügen und weil sie prinzipienorientiert handeln.
4. Reziprozität (*tit for tat*): Menschen verzichten auf persönliche Nutzenmaximierung und kooperieren, weil sie erwarten, dass auch andere zu ihren Gunsten kooperieren.
5. Drohungen und Versprechen: Menschen verzichten auf persönliche Nutzenmaximierung und kooperieren, weil sie Verträge eingehen und sich selbst binden oder weil sie fürchten müssen, dass ihr Egoismus durch andere bestraft wird.
6. Beobachtung und Überwachung: Menschen verzichten auf persönliche Nutzenmaximierung und kooperieren, weil dies ihre Reputation und ihren sozialen Status erhöht, bzw. Fehlverhalten durch Schuld oder Schande sanktioniert wird.
7. Gruppenloyalität: Menschen verzichten auf persönliche Nutzenmaximierung und kooperieren, weil sie sich mit einer bestimmten Gruppe identifizieren und zu Gunsten dieser Gruppe handeln. Das kann ein Verein, eine Partei, eine Religion, ein Staat, eine Volksgruppe, eine Firma oder vieles mehr sein.
8. Autoritäten: Menschen verzichten auf persönliche Nutzenmaximierung und kooperieren, weil dies von einer anerkannten Autorität (menschlich oder göttlich) gefordert wird.

Schaut man das bisher Gesagte mit Greenes Auflistung zusammen, ergibt sich ein klareres Bild von Moral: Moral ermöglicht und erleichtert komplexe Kooperation, indem sie Verhaltensnormen mit hoher Verbindlichkeit festlegt, diese begründet, Aufmerksamkeit für diese Normen generiert, Orientierungshilfe bietet sowie innere und äußere Belohnungs- und Sanktionsmechanismen entwickelt. Neben der Aufmerksamkeit werden durch moralische Normen auch entsprechende emotionale Reaktionen erlernt: Menschen empfinden Zorn oder Verachtung, wenn sie die Überschreitung moralischer Normen erleben, oder Dankbarkeit und Erhebung (*elevation* im Sinne eines erhebenden Gefühls) bei als moralisch qualifizierten Handlungen. Moralische Normen ziehen zudem auch innere Sanktionsmechanismen nach sich, wie

176 GREENE 2014 [Anm. 54], 23–25.

etwa die Empfindung von Schuld, Reue oder schlechtem Gewissen,¹⁷⁷ ebenso erlernte motorische Programme, etwa bei empfundener Schuld den Kopf zu senken oder die Hände zu falten. Eine strenge Differenzierung aus innerer ‚Sittlichkeit‘ und ‚äußerer Moral‘, wie sie etwa Fischer vornimmt,¹⁷⁸ ist nach diesem Verständnis daher nicht möglich.

Dabei steht Moral in Beziehung zu all den von Greene genannten Punkten: Moralsysteme definieren den hohen Wert von Familie und Freundschaft, propagieren Altruismus und Tugendhaftigkeit, belegen bestimmte Verhaltensweisen mit einer so großen Bedeutung, dass sie von anderen beachtet und positiv wahrgenommen werden bzw. ein Verstoß dagegen sanktioniert wird; Moralsysteme privilegieren bestimmte Gruppen, die durch sie erfasst sind (diese Gruppe kann sehr eng oder sehr weit gefasst sein) und Moral stützt sich auf Autoritäten, die ihr eine besondere Bedeutung verleihen und fordert umgekehrt auch dazu auf, diese Autoritäten besonders zu achten. Auch eine gegenwärtige am Individuum und dessen Freiheit ausgerichtete Moral ist auf diese Weise als soziales Steuerungs- und Kooperationsmodell zu begreifen: Freiheit, Autonomie, Gleichheit gehen einer sozialen moralischen Ordnung nicht voraus und werden durch sie bestätigt, sondern werden kooperativ erzeugt und organisiert. Dies schließt eine ontologische Bestimmung des Einzelnen als autonomes Subjekt nicht aus, die aber in ihrer *sozialen Anerkennung* immer von entsprechenden moralischen Kooperationsmodellen abhängig ist. Aus diesen Überlegungen lassen sich weitere Gehalte eines operativen Moralbegriffs festhalten:

5. Moral ist ein symbolisches System, das effektiv Kooperation zwischen Menschen ermöglicht.
6. Die Voraussetzungen, die Menschen Moralfähigkeit ermöglichen, sind evolutionär entstanden und als solch bezogen auf Kleingruppen; Moral wird jedoch kulturell und durch Vernunft bis hin zu einem Konzept der Humanität weiterentwickelt – *morality is more than what it evolved to be*.
7. Moral ermöglicht Kooperation, indem verbindliche Normen festgelegt und begründet sowie Sanktionsmechanismen legitimiert werden und dazu eine affektive Aufmerksamkeit für entsprechende Handlungen erzeugt wird.

Wenn Moral so verstanden wird, wird klarer, warum es in einer pluralen Gesellschaft zu moralischen Konflikten kommt: Alle komplexeren menschlichen Gemeinschaften müssen das Problem lösen, einen Ausgleich zwischen

177 Vgl. SCHOCKENHOFF, Eberhard: Grundlegung der Ethik. Ein theologischer Entwurf, Freiburg i. Br.: Herder 2007, 365.

178 FISCHER 2006 [Anm. 47], 31.

gemeinschaftlichen und selbstbezogenen Interessen zu schaffen und auf diese Weise Kooperation zu ermöglichen. Es gibt jedoch nicht den *einen* Weg, wie dies gelingen kann. Vielmehr gibt es ganz unterschiedliche Möglichkeiten, für diesen Ausgleich zu sorgen; im Laufe der Geschichte haben Gemeinschaften ganz verschiedene, alle für sich erfolgreiche Lösungen gefunden, die eng mit der sozialen Struktur einer Gemeinschaft verwoben sind – eben dies ist *moralische Pluralität*.¹⁷⁹ Wenn jedoch verschiedene Lösungsmodelle aufeinandertreffen, entsteht das, was Joshua Greene *the tragedy of commonsense morality* genannt hat: Gerade die menschliche Fähigkeit zur Moral, d. h. zur Kooperation in Gemeinschaften, ist zugleich eine Quelle von Konflikt, wenn unterschiedliche Moralkonzepte verschiedener Gemeinschaften aufeinandertreffen: „[T]he very same moral thinking that enables cooperation within groups undermines cooperation between groups. Within each tribe, herders [...] are bound together by their moral ideals. But the tribes themselves are divided by their moral ideals.¹⁸⁰

An dieser Stelle gilt es, klar auf die Differenz zwischen einem funktional-deskriptiven und einem normativen Moralbegriff hinzuweisen. Die Definition von Moral als Ermöglichung menschlicher Kooperation ist zunächst eine rein deskriptive und betrachtet Moral in ihrer sozialen Funktion; sie urteilt nicht darüber, ob eine konkrete Steuerung dieser Kooperation normativ als ‚moralisch‘ (im Sinne einer allgemeingültigen Verhaltensnorm) zu qualifizieren ist oder das, was in Kooperation konkret getan wird: Die positive Konnotation des Begriffs ‚Kooperation‘ täuscht darüber hinweg, dass auch die grausamsten und fürchterlichsten Ereignisse der Menschheitsgeschichte nur durch Kooperation vollbracht werden konnten – und dass sie aus Sicht der Täter:innen als moralisch legitim, vielleicht sogar geboten angesehen wurden, wie Fiske und Rai in *Virtuous Violence* darlegen:

„Violent initiations, human sacrifice, corporal punishment, revenge, beating spouses, torturing enemies, ethnic cleansing and genocide, honor killing, homicide, martial arts, and many other forms of violence are usually morally motivated. The fact is that people often feel – and explicitly judge – that in many contexts it is good to do these kinds of violence to others: people believe that in many cases hurting or killing others is not simply justifiable, it is absolutely, fundamentally right. Furthermore, people often regard others’ infliction of violence

179 Vgl. hierzu v. a. die Überlegungen von Richard Shweder, dargestellt in Kapitel 2.2.3.

180 GREENE 2014 [Anm. 54], 26. Greene nimmt mit dem Begriff *tribes* Bezug auf eine zuvor erzählte Parabel, in der er unterschiedliche Moralvorstellungen anhand von vier fiktiven Hirtenstämmen veranschaulicht.

against third parties as morally commendable – and sometimes acknowledge or even appreciate the morality of violence inflicted on themselves.“¹⁸¹

Ebenso lässt sich Kooperation auch durch Autorität und Gehorsam erwirken, deren Achtung als moralische Notwendigkeit qualifiziert wird. Das, was funktional-normativ als Moral bestimmt wird, muss nicht ‚moralisch‘ sein im Sinne einer normativen Beurteilung. Eine normative Beurteilung verlangt stets einen präzisen weltanschaulichen Standpunkt, von dem aus beurteilt wird, ob a) die Art der Kooperation selbst, b) das, *was* durch Kooperation getan wird und c) die Konsequenzen daraus *moralisch* im Sinne einer allgemein verbindlichen Norm sind. Dieser Standpunkt muss begründet und, noch wichtiger, reflektiert werden – daher die Bedeutung der Ethik. Erst Ethik ermöglicht eine reflektierte normative Definition von Moral, die über deskriptive Analysen hinausgeht, wenngleich sie dafür möglicherweise auch deskriptive Aussagen benötigt.

Moral, Emotionen und Abscheu

Die funktionale Erklärung von Moral als Ermöglichungsgrund von Kooperation legt nahe, Moral primär über relationale Dimensionen zu verstehen: Kooperation wird ermöglicht durch Anerkennung der Würde Einzelner, durch Freiheit und Toleranz, durch Gerechtigkeit; sie kann auch ermöglicht werden durch Autorität, Loyalität, Gehorsam oder Verpflichtung als verbindende Werte. Relationen sind immer auch mit Emotionen verbunden: Dass Emotionen im Zusammenhang mit moralischen Urteilen auftreten, gilt mittlerweile als weithin akzeptiert: Das Beobachten oder die Erfahrung von als moralisch gut beurteilten Handlungen kann Ehrfurcht, Dankbarkeit, Bewegtsein oder ein erhebendes Gefühl auslösen (*Kama Muta*), ebenso sind Emotionen, vor allem Mitgefühl, wesentliche Motivationsfaktoren für moralisches Handeln. Neben diesen positiv erlebten Emotionen sind auch Wut oder Verachtung im Spiel, wenn eine Person etwas beobachtet, dass sie als ‚unmoralisch‘ empfindet.¹⁸²

181 FISKE / RAI 2014 [Anm. 5], 1.

182 Vgl. TANGNEY, June P. / STUEWIG, Jeff / MASHEK, Debra J.: Moral Emotions and Moral Behavior, in: *Annual Review of Psychology* 58 (2007) 345–372; ROZIN, Paul u. a.: The CAD Triad Hypothesis. A Mapping between Three Moral Emotions (Contempt, Anger, Disgust) and Three Moral Codes (Community, Autonomy, Divinity), in: *Journal of Personality and Social Psychology* 76/4 (1999) 574–586; KRETTENAUER, Tobias / CAMPBELL, Samantha / HERTZ, Steven: Moral emotions and the development of the moral self in childhood, in: *European Journal of Developmental Psychology* 10/2 (2013) 159–173; HAIDT, Jonathan: The Emotional Dog and its Rational Tail. A Social Intuitionist Approach to Moral Judgment, in: *Psychological Review* 108/4 (2001) 814–834; NUSSBAUM, Martha C.: Emotionen und der Ursprung der Moral, in: EDELSTEIN, Wolfgang / NUNNER-WINKLER,

Moralische Systeme schulen das Empfinden, auf bestimmte Handlungen mit erwünschten Reaktionen zu reagieren. Auch dies macht Konflikte zwischen unterschiedlichen Moralvorstellungen besonders herausfordernd; es geht dabei nicht nur um differierende rationale Argumentation, sondern um unbewusste, stark emotional geprägte Ansichten. Jede Form der ethischen Bildung muss sich daher mit der Rolle von negativ erlebten Emotionen im moralischen Urteil auseinandersetzen.¹⁸³ Aus diesen Überlegungen lassen sich daher weitere Aspekte eines Moralbegriffs gewinnen:

8. Das Problem der Kooperation kann unterschiedlich gelöst werden – darin liegt die Quelle von Konflikten zwischen unterschiedlichen moralischen Lösungsmodellen für menschliches Zusammenleben.
9. Diese konkrete normative Ausgestaltung von Kooperation bedarf immer eines spezifischen moralischen Standpunktes, der die Art der Kooperation sowie die entsprechenden Handlungen normativ beurteilt. Dieser Standpunkt ist durch verschiedene Faktoren (Epoche, Kultur, Religion, Milieu, autonome Vernunft) beeinflusst.
10. Moralische Wertungen hängen wesentlich mit dem emotionalen Empfinden zusammen. Eine besondere Rolle spielt dabei Abscheu, der zu Verurteilungen von Handlungen führt, auch wenn diese (scheinbar?) nicht in Zusammenhang mit menschlicher Kooperation stehen.

Ein deskriptiver Moralbegriff

Zusammenfassend sollen daher noch einmal alle zehn Aspekte eines für diese Arbeit geltenden deskriptiven Moralbegriffs aufgelistet werden:

Moral ist ein symbolisches System, das Kooperation zwischen Menschen in einer konkreten Gemeinschaft ermöglicht. Sie ermöglicht diese Kooperation, indem verbindliche Normen für das Verhalten in dieser Gemeinschaft festgelegt und begründet sowie Sanktionsmechanismen legitimiert werden, wobei diesen Normen ein sehr hoher Grad von Verbindlichkeit zukommt. Wer als Teil der moralischen Gemeinschaft betrachtet wird, bleibt offen, moralische Normen können auch von *allen* Menschen gefordert werden, die dann allesamt als Teil einer

Gertrud (Hg.): *Moral im sozialen Kontext*, Frankfurt/Main: Suhrkamp 2000 (= stw 1470), 82–115. Kritischer vgl. PÖLZLER, Thomas: *Moral Judgments and Emotions. A Less Intimate Relationship than Recently Claimed*, in: *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology* 35/3 (2015) 177–195.

183 Religionspädagogisch dazu vgl. FEICHTINGER, Christian: *Zorn. Ekel. Ethik. Auseinandersetzung mit negativen moralischen Emotionen als Beitrag zur ethischen Bildung*, in: *ÖRF* 26/2 (2018) 91–103.

umfassenden Gemeinschaft – der ‚Menschheit‘ – gelten. Die hohe Verbindlichkeit zeigt sich auch daran, dass die Einhaltung der Normen kategorisch erwartet wird und ihr Verletzen eine gewisse Ächtung nach sich zieht. Dazu wird eine affektive Aufmerksamkeit für Handlungen erzeugt, die den Normen entsprechen oder widersprechen. Moralische Normen hängen daher wesentlich mit dem emotionalen Empfinden zusammen; eine besondere Rolle spielt dabei Abscheu, der zu Verurteilungen von Handlungen führt, auch wenn diese (scheinbar?) nicht in Zusammenhang mit menschlicher Kooperation stehen.

Die Grundlagen von Moral sind zwar evolutionär entstanden und als solche bezogen auf Kleingruppen, Moral wird jedoch kulturell auf größere Gesellschaften bis hin zu einem Konzept der Humanität weiterentwickelt – *morality is more than what it evolved to be*. Das Problem der Kooperation kann dabei unterschiedlich gelöst werden – darin liegt die Quelle moralischer Konflikte zwischen unterschiedlichen Lösungsmodellen für menschliches Zusammenleben. Die konkrete normative Ausgestaltung von Kooperation bedarf immer eines spezifischen moralischen Standpunktes, der die Art der Kooperation sowie die entsprechenden Handlungen normativ beurteilt. Dieser Standpunkt ist durch verschiedene Faktoren (Epoche, Kultur, Religion, Milieu, Vernunft) beeinflusst.

Mit dieser komplexen Definition wird vermieden, dass Moral vorschnell normativ verengt wird (Moral als ‚Gleichheit‘, ‚Gerechtigkeit‘, ‚Fürsorge‘ etc.) – es handelt sich um einen strikt deskriptiven Moralbegriff, der Moral klar funktional im Hinblick auf menschliche Kooperation hin bestimmt, aber nicht mit dieser gleichsetzt. So ist es möglich, unterschiedliche Moralsysteme adäquat in ihrer Vielschichtigkeit zu beschreiben. Die konkrete normative Ausgestaltung von Kooperation bleibt vorerst allein eine Frage des Standpunktes. Daher kann diese vorläufige Annäherung an Moral durchaus als relativistisch verstanden werden. Es bleibt jedoch noch offen, ob diese normative Ausgestaltung tatsächlich beliebig ist, oder nicht doch innerhalb eines gewissen Rahmens geschieht, Moral also zwar plural, aber nicht beliebig ist. Diese Überlegungen sollen später mithilfe der beiden großen Theorien (MFT und RRT) weitergeführt werden. Aus deskriptiver Sicht ist zu sagen, dass auf diese Weise auch Sklaverei, Unterdrückung und Gewalt prinzipiell als moralisch legitim gelten können – und in unterschiedlichen Kulturen und Epochen auch genauso empfunden wurden. Die Menschenrechte, mit denen all dies heute moralisch verurteilt wird, entspringen daher nicht von selbst aus der menschlichen Fähigkeit zur Moral – sie gründen zwar in ihr, aber müssen ständig neu erkämpft, begründet

und verteidigt werden. Sie bedürfen eines normierenden moralischen Standpunkts, wie der katholische Sozialethiker Wilhelm Korff ausführt:

„Wenn wir wissen, dass moralische Normen unser Werk sind, dann kann es nicht nur eine Gehorsamsverantwortung *vor* diesen Normen geben, sondern dann muss es auch eine Gestaltungsverantwortung *für* sie geben. Es geht dann nicht mehr nur darum, moralische Normen gut zu erfüllen, sondern auch darum, moralisch gute Normen zu machen.“¹⁸⁴

Hier ist jedoch daran zu erinnern, dass die Definition von Normen nicht bloße Innovation ist, sondern diese stets in Zusammenhang mit konkreten Erfahrungen des Zusammenlebens entstehen und auf diese Weise in das menschliche Dasein eingebettet sind.¹⁸⁵

2.1.3 *Ethische Bildung*

‚Ethik‘ und ‚ethische Bildung‘ sind zu Schlüsselbegriffen gegenwärtiger Debatten über Schule und Bildungswesen geworden, in Deutschland und Österreich speziell verbunden mit der Einführung von Ethikunterricht als Alternative zum konfessionellen Religionsunterricht. Im gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskurs gilt ‚Ethik‘ als Teildisziplin der Philosophie, sie ist *Moralphilosophie*. Als solche reflektiert sie kritisch geltende Moral, wozu sie auch auf andere Wissenschaften angewiesen ist,¹⁸⁶ und versucht, geltende Normen vernünftig nachvollziehbar zu begründen oder neue zu konstruieren. Darüber hinaus befasst sie sich im Anschluss an die analytische Philosophie mit den logischen, formalen, sprachlichen und pragmatischen Voraussetzungen und Strukturen ethischen Argumentierens.¹⁸⁷ Diese Aufgaben werden meist als ‚deskriptive Ethik‘, ‚normative Ethik‘ und ‚Metaethik‘ bezeichnet. ‚Moral‘ und ‚Ethik‘ sind heute im allgemeinen Sprachgebrauch oft konträr und einseitig konnotiert, Moral tendenziell negativ, Ethik positiv, obwohl beide in einem sehr engen Zusammenhang stehen.¹⁸⁸

Jeffrey Stout vergleicht Moral und Ethik mit einer von Ludwig Wittgenstein entlehnten Analogie: Moral und Ethik sind wie eine alte, europäische Stadt; in der Mitte ein Labyrinth mit kleinen Gassen und Plätzen, neuen und alten

184 KORFF, Wilhelm: Theologische Ethik. Eine Einführung, Freiburg i. Br. / Basel / Wien: Herder 1975, 15.

185 Vgl. SCHOCKENHOFF 2007 [Anm. 177], 360–361.

186 Vgl. DEPEW / WEBER 1995 [Anm. 82], 50. Sie bedarf dazu der Erkenntnisse von u. a. Soziologie, Kulturanthropologie oder verschiedenen Teildisziplinen der Psychologie (etwa Sozialpsychologie und Verhaltenspsychologie).

187 Vgl. PIEPER 2007 [Anm. 148], 238–314.

188 Vgl. SCHOCKENHOFF 2007 [Anm. 177], 18–19.

Häusern in unterschiedlichen Stilen, natürlich gewachsen, bisweilen unübersichtlich, mit Kirchen, heiligen Stätten, Erinnerungsorten etc. Rundherum hingegen stehen neue Häuser in einheitlichem Stil, planvoll angelegt, wofür auch Teile der Altstadt abgerissen wurden. Dennoch hängen die beiden zusammen, die neuen Häuser wurden doch um die Altstadt (und zwar um eine konkrete, historisch kontextuelle Altstadt!) herumgelegt und sind daher nicht von dieser zu trennen, wie auch ethische Konzepte nicht von den historischen und begrifflichen Kontexten ihrer Entstehung zu trennen sind.¹⁸⁹

In der politischen und medialen Öffentlichkeit bezieht sich der Ruf nach ‚Ethik‘ in erster Linie auf deren normenkonstruierende und -begründende Aufgabe. Heute ist dabei vor allem die Verallgemeinerbarkeit dieser Normen wichtig: Die vernünftige Argumentation und die daraus folgende Möglichkeit der vernünftigen Einsicht haben den Zweck, Universalisierbarkeit zu ermöglichen.¹⁹⁰ Der Anspruch der vernünftigen Nachvollziehbarkeit bedeutet einen Appell an jedes einzelne Individuum und dessen Fähigkeit zur Vernunft. Die ethische Anerkennung moralischer Normen folgt aus einer autonomen Einsicht, eine autonome Moral ist, so der katholische Moraltheologe Karl-Wilhelm Merks, „kein von außen Auferlegtes, Fremdes oder gar Zwanghaftes, sondern sie ist Eingesehenes, Eingewilligtes, Sinnvolles. Sie ist somit unabdingbar auf die *moralischen Subjekte, ihre vernünftige Einsicht, ihr Gewissen, und das freie Ja zur Selbstverpflichtung* bezogen“¹⁹¹. Ihren allumfassenden, universalen Anspruch gewinnt Ethik daher gerade dadurch, dass sie jeden Menschen einzeln in seiner Vernunftfähigkeit anspricht.

Diese Sichtweise auf Ethik kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass mit diesem Begriff in öffentlichen Debatten auch andere Erwartungen verbunden sind, nämlich gesellschaftsbezogene, die soziale Gemeinschaft betreffende Ansprüche. Die Debatte um Ethik und ethische Bildung heute stellt somit auch ein Krisenphänomen dar, den Versuch einer Antwort auf moralische,

189 Vgl. STOUT 1981 [Anm. 12], 1–3.

190 Vgl. KLUXEN, Wolfgang: Probleme und Chancen einer Kultur des ethischen Universalismus heute, in: HÖVER, Gerhard (Hg.): Verbindlichkeit unter den Bedingungen der Pluralität, Hamburg: Dr. Kovač 1999 (= Theos. Studienreihe theologische Forschungsergebnisse 34), 103–116, 103. Es wäre jedoch falsch anzunehmen, dass sich der ethische Diskurs einer Gemeinschaft auf die Definition einer oder mehrerer letztgültiger Normen reduzieren lässt, die dann als Letztbegründung und Ausgangsnorm für konkrete Normierungen dienen. Denn auch diese fundamentalen Normen werden wiederum kritisch angefragt, ausgehend von konkreten Erfahrungen und Normenfragen. Ethische Argumentation geht also nicht nur in eine Richtung (die Anwendung von Basisnormen auf konkrete Fragen), sondern auch umgekehrt, vgl. STOUT, Jeffrey: Democracy and Tradition, Princeton: PUP 2004 (= New Forum Books 50), 285.

191 MERKS 2012 [Anm. 149], 95 [Herv. i. O.].

religiöse und soziale Pluralität. Mit Nipkow gesprochen ist „das Problem des Pluralismus [...] seine Normenschwäche, daher gibt es gerade im moralischen Pluralismus eine Sehnsucht nach verbindlichen Werten, Normen, nach ‚Ethik‘ und Gemeinsinn“¹⁹². Eines der Hauptargumente für den Ethikunterricht – gerade auch gegen den konfessionellen Religionsunterricht – ist in der Folge der Anspruch, zu ‚verbinden‘, während der konfessionelle Religionsunterricht eine Trennung der Kinder und Jugendlichen entlang ihrer Religionszugehörigkeit vornehme.¹⁹³

Das moderne, an der vernünftigen Einsicht des Individuums orientierte Verständnis von Ethik lässt sich gut mit dem Begriff der ‚Bildung‘ verknüpfen, denn auch dieser orientiert sich am autonomen Subjekt. Er geht auf Wilhelm von Humboldt (1767–1835) zurück, der gegen jede externe Funktionalisierung die Selbstentfaltung, Autonomie und Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen als *telos* von Bildung definierte, wobei das zu bildende Individuum diesen Prozess in Wechselwirkung mit seiner Umgebung vollzieht.¹⁹⁴ Wolfgang Klafki hat den Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert entscheidend aktualisiert; Humboldts starkem Fokus auf das Selbst stellte er Mitbestimmung und Solidaritätsfähigkeit als Bildungsziele zur Seite und erweiterte das von individueller Autonomie geprägte Bildungskonzept damit um eine soziale Dimension.¹⁹⁵ Bildung – auch

192 NIPKOW 1998 [Anm. 18], 32.

193 Im Jahr 2020 wurde dies etwa sehr prominent von der Pädagogin Susanne Wiesinger, Bestsellerautorin und ehemalige Ombudsfrau für Wertefragen im österreichischen Bildungsministerium, mit einer Forderung nach einem ‚Ethikunterricht für alle‘ verknüpft: „Wir haben in der täglichen Praxis gemerkt, dass Religionen spalten und nicht zusammenführen“, argumentierte Wiesinger. ‚Es gibt Diskussionen: Wer ist Muslim, wer ist Christ, oder am schlimmsten: Wer hat gar keine Religion?‘, schilderte sie aus ihrer eigenen Erfahrung bzw. von ihren Schulbesuchen im Rahmen ihrer Ombudstätigkeit. [...] Daher sei es wichtig, dass es eine gemeinsame Stunde gebe, wo alle Schüler zusammensitzen und wo über Fragen wie Ethik und Moral gesprochen werde, betonte Wiesinger. Natürlich würden in einen Ethikunterricht auch die österreichischen Gesetze einfließen – etwa bei der Thematisierung von Homosexualität. Oder dass man als Frau auch einen Nicht-Muslim heiraten darf. Das müssen die Kinder auch hören – das tun sie im Religionsunterricht vielleicht nicht.“, https://science.apa.at/rubrik/bildung/Ethikunterricht_Ex-Ombudsfrau_Wiesinger_will_Fach_fuer_alle_Schueler/SCI_20200226_SCI853405244 [abgerufen am 18.03.2020]. Für eine Replik vgl. WEIRER, Wolfgang: Damit Religionen nicht spalten, sondern zusammenführen, in: <https://interreligioese-bildung.uni-graz.at/de/neuigkeiten/detail/article/damit-religionen-nicht-spalten-sondern-zusammenfuehren/> [abgerufen am 18.03.2020].

194 Umfassend dargestellt in BENNER, Dietrich: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform, Weinheim / München: Juventa³2003.

195 Vgl. KLAFKI, Wolfgang: Neue Studien zu Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim: Beltz 1996, 52–56.

religiöse Bildung – kann demnach verstanden werden als „Subjektwerdung im Sinne von selbst- und sozialverantworteter Teilnahme an dieser Welt“¹⁹⁶. Aus religionspädagogischer Sicht ist zu betonen, dass dieser spezifische Bildungsbegriff nicht losgelöst von seinen christlichen Ursprüngen zu verstehen ist: Er wurzelt in der christlichen Theologie, im Spezifischen geleitet von der Idee der Gottesebenbildlichkeit des Einzelnen sowie vom Verständnis Jesu Christi als dem *Vor-Bild*, dem es sich *nach*zubilden gilt. Dieser idealistische Zugang prägt auch die säkularisierten Formen des Bildungsbegriffs ab dem 18. Jahrhundert. In dieser spezifischen christlichen Fundierung liegt seine individualisierende Funktion; Bildung heißt in dieser Tradition weniger Einfügung des Einzelnen in ein soziales System als vielmehr die Formung der Einzelnen gemäß eines Einzelnen – Jesus Christus.¹⁹⁷

Durch diese Orientierung am autonomen Subjekt unterscheidet sich Bildung vom Begriff der ‚Erziehung‘, wie Bernhard Grümme ausführt: „Denkt ‚Erziehung‘ aus der Perspektive der Gesellschaft, der Familie, kurz: der Objekte, so denkt ‚Bildung‘ vom Subjekt aus. [...] Bildung zielt auf Emanzipation, Aufklärung, Urteilsfähigkeit, Mündigkeit und Freiheit und damit auf die Verwirklichung der menschlichen Bestimmung.“¹⁹⁸ Was Grümme hier allgemein als Unterschied von Bildung und Erziehung definiert, konkretisiert Reinhold Mokrosch auf die Frage der Ethik: „Ethische Bildung ist Einübung in eigenständige ethische und moralische Urteils-, Entscheidungs- und Bewertungsfähigkeit. Sie ist ferner Befähigung zur eigenständigen Begründung von Werten, Normen, Regeln und Tugenden; und schließlich Erarbeitung von eigenständigen Handlungsmaximen in eigenen und fremden Lebenssituationen“; dagegen habe ethische Erziehung das Ziel, „ethisches Urteilen, Entscheiden, Bewerten und Begründen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen so nahe zu bringen, wie es Gesellschaft und Kultur erwarten“¹⁹⁹. Selbstbestimmung gehört daher „wohl zu den weitgehend unbezweifelten Prämissen neuzeitlicher und gegenwärtiger Ethik“, ihr kommt daher „auch als didaktischer Zielkategorie hohe Priorität zu“²⁰⁰. Mit Andrea Lehner-Hartmann ist jedoch darauf hinzuweisen, dass die bildungstheoretische Rezeption des Subjektbegriffs die Relationalität

196 LEHNER-HARTMANN 2014 [Anm. 116], 59.

197 Vgl. SCHILLING, Hans: Bildung als Gottesbildlichkeit. Eine motivgeschichtliche Studie zum Bildungsbegriff, Freiburg i. Br.: Lambertus 1961 (= Grundfragen der Pädagogik 15), 19–48.

198 GRÜMME 2019 [Anm. 7], 17.

199 MOKROSCH, Reinhold: Art. Ethische Bildung und Erziehung 2016, in: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100188/> [abgerufen am 17.05.2022] (abgerufen am 18.03.2020).

200 PFEIFER, Volker: Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine einer integrativen Wertevermittlung, Stuttgart: Kohlhammer 2009, 64

und Kontextualität des Einzelnen ausreichend berücksichtigen muss.²⁰¹ Ebenso bleibt dieses Subjekt doch auf eine spezifische (Bildungs-)tradition verwiesen: Eine Spannung aus Einbindung in eine spezifische Denktradition einerseits und individuell-kritischer Auseinandersetzung mit dieser Tradition andererseits bleibt dem Bildungsbegriff eigen und kann nicht in die eine oder andere Richtung aufgelöst werden.²⁰² Die positive Besetzung des religiösen Bildungsbegriffs darf zudem nicht darüber hinwegtäuschen, dass er historisch in der Religionspädagogik unterschiedlich, bisweilen sogar ablehnend, rezipiert wurde²⁰³ und erst seit den 1980er-Jahren eine Renaissance erlebt hat, nach der er heute geradezu unverzichtbar erscheint.²⁰⁴

Das Ideal der ethischen Autonomie ist im deutschen Sprachraum vor allem durch die Philosophie Immanuel Kants beeinflusst; diese und deren pragmatische Weiterführung durch John Rawls (1921–2002) bilden wiederum die weltanschauliche Grundlage für das entwicklungspsychologische Konzept Lawrence Kohlbergs. Didaktisch ist daher der Anspruch ethischer Bildung untrennbar verbunden mit Kohlbergs Stufenmodell der Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit.²⁰⁵ Dieses bot im liberal-progressiven Aufbruch der 1960er-Jahre ein ideales Gegenmodell zu den als überkommen und autoritär empfundenen Modellen der Moralerziehung und Wertübertragung; ebenso fungierte es als Gegenmodell zum Behaviorismus, der Lernen vor allem als durch externe Reize bewirkt verstand.²⁰⁶ Dem setzte Kohlberg seinen konstruktivistischen Ansatz entgegen, in der ein Subjekt selbst im Austausch mit seiner Umgebung lernt. Die zunehmende gesellschaftliche Idealisierung individueller Freiheit ging einher mit dem Bildungsziel der ethischen Autonomie. Hier gab Kohlbergs Modell einen idealen Fahrplan vor, weil es das

201 Dies gestützt auf die Überlegungen von Rainer Kokemohr, vgl. LEHNER-HARTMANN 2014 [Anm. 116], 24–25.

202 Vgl. MÜLLER, Peter / DIERK, Heidrun / MÜLLER-FRIESE, Anita: Verstehen lernen. Ein Arbeitsbuch zur Hermeneutik, Stuttgart: Calwer 2004, 143.

203 Vgl. SCHELANDER, Robert: Bildung, in: PORZELT, Burkard / SCHIMMEL, Alexander (Hg.): Strukturbegriffe der Religionspädagogik, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2015, 60–66, 62–64.

204 Vgl. KROPAČ, Ulrich: Religiöse Bildung, in: KROPAČ, Ulrich / RIEGEL, Ulrich (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2021 (= Kohlhammer Studienbücher Theologie 25), 17–28, 17–19.

205 Vgl. KOHLBERG, Lawrence: Die Psychologie der Moralentwicklung, Frankfurt/Main: Suhrkamp 1996 (= stw 1232).

206 Zum historischen Kontext des Erfolgs von Kohlberg vgl. BECKER, Günter: Kohlberg und seine Kritiker. Die Aktualität von Kohlbergs Moralphysikologie, Wiesbaden: Springer VS 2011, 44–51.

Ideal der *gesellschaftlichen* Entwicklung (von Heteronomie zu Autonomie) als stufenbasierte *individuelle* Entwicklung widerspiegelte. Vernunft, Abstraktion, Gerechtigkeit und autonomes Urteilen stellten die Maßstäbe für ethische Bildung nach Kohlberg dar, und sie sind bis heute prägend. Dies hat jedoch, so Jörg Conrad, einen Preis: „Kohlberg beschreibt eine Beschränkung der Moralerziehung auf Fragen der sozialen Konfliktlösung im Horizont von Gerechtigkeitsfragen. Ausgeklammert werden Fragen der persönlichen Lebensführung, des individuellen Selbstbildes und der subjektiven Lebensinteressen.“²⁰⁷

Zuletzt hat daher der Mainzer Erziehungswissenschaftler Nils Köbel in seiner Habilitationsschrift *Identität – Werte – Weltdeutung* ethische Bildung noch einmal näher an das Humboldt'sche Ideal der Persönlichkeitsentwicklung herangeführt. Mit einem stark personalisierten Ethikbegriff, angelehnt an Detlef Horster, begreift er ethische Bildung als Identitätsbildung und bindet sie damit noch enger an die konkrete lernende Person als das Kohlberg'sche Ideal der autonomen Urteilsfähigkeit:

„Bei ethischen Fragen geht es nicht nur um kategorischen Geltungsanspruch erhebende Normen, sondern vor allem um emotional-affektive Bindungen an Werte und Weltdeutungen, die dem Leben eines Menschen Sinn und Bedeutung verleihen. Ethik betrifft die einzelne Person in ihrer Identitätsentwicklung, sie zielt auf Werte wie Selbstverwirklichung und Glück. Daher müssen ethische Bildungsprozesse nicht nur auf die moralische Urteilsfähigkeit zielen, sondern auch und gerade auf die Vertiefung und Erweiterung der Selbstdeutung einer Person im Sinne einer reflexiven Betrachtung eigener Wertbindungen.“²⁰⁸

Obwohl ich mit Köbel darin übereinstimme, dass diese erweiterte Perspektive auf ethische Bildung ‚auch‘ wichtig ist, stimme ich dem ‚gerade‘ nicht zu, da durch diese stark subjektivierte Herangehensweise die gemeinschaftlichen, universalistischen und verbindlichen Dimensionen von Ethik, die gerade auch gesellschaftspolitisch hoch relevant sind, zu wenig beachtet werden. Ethische Bildung muss die individuellen Selbstdeutungen der Personen notwendig berücksichtigen, aber auch ihre normative und soziale Dimension fokussieren.²⁰⁹ Kants Kategorischer Imperativ hat gerade die Funktion, vom Selbst

207 CONRAD 2008 [Anm. 18], 275.

208 KÖBEL, Nils: *Identität – Werte – Weltdeutung*. Zur biographischen Genese ethischer Lebensorientierungen, Weinheim / Basel: Beltz Juventa 2018, 266.

209 Das bemerkt auch Nipkow, wenn er schreibt: „Wie der Charakter der neuen Ethik unserer Zeit als einer globalen Verantwortungsethik zeigt, würde eine nur auf das Individuum bezogene Ethik vor den Herausforderungen der Zukunft unserer pluralen, gemeinsamen Welt versagen“, NIPKOW, Karl Ernst: *Ziele ethischer Erziehung heute*, in: ADAM, Gottfried /

abzusehen und ethische Entscheidungen ins Allgemeine zu abstrahieren. Dies geschieht dadurch, dass nicht das individuelle Selbst der alleinige Referenzpunkt der Autonomie ist, sondern sich dieses Selbst aus Pflicht dem Gesetz der allgemeinen Vernunft in Freiheit unterwirft.²¹⁰ Köbels Verständnis ethischer Bildung scheint sich dagegen eher an antiken Modellen der Tugendethik und Charakterbildung zu orientieren, allerdings subjektivierend, nicht ausgerichtet an einer allgemeingültigen menschlichen Natur oder sozialen Gegebenheiten. Ein Weg zurück zu diesem Verständnis von Ethik scheint mir jedoch nicht mehr möglich zu sein, dafür hat sich das neuzeitliche universalistische Ethikverständnis zu sehr etabliert,²¹¹ und der Versuch einer Wiedergewinnung eines solchen Begriffs von Ethik hat sich letztlich im philosophischen Sprachgebrauch nicht durchgesetzt.²¹² Es bleibt daher zu fragen, ob ‚Wertebildung‘ für Köbels Ansatz heute nicht der geeignetere Begriff wäre.²¹³ Interessant wird Köbels Ansatz jedoch dann, wenn sein subjektivistischer Ansatz relational und sozial akzentuiert wird und so ergänzend zu formalistischen, modernen Ethikkonzepten hinzutritt. Dies wird im Laufe dieser Arbeit noch erörtert.

Für die deutschsprachige Literatur, sowohl religionspädagogisch wie auch ethikdidaktisch, lässt sich im Wesentlichen das oben skizzierte Verständnis von ethischer Bildung konstatieren. Das Ideal des autonom urteilenden ethischen Subjekts korreliert mit dem Bildungsideal der Persönlichkeitsentfaltung; ethische Bildung ist dann Hinführung²¹⁴ zum autonom entscheidenden ethischen Subjekt. Dahinter steht die klar umrissene anthropologische Prämisse, „dass die Menschen vernunftfähige Wesen und als solche zur Freiheit bestimmt sind, dass in diesem Wesen der Anspruch der Menschen auf universelle Verwirklichung begründet liegt, dass die Menschen um diese Prämissen und deren Festigkeit auch wissen und dieses Selbstbewusstsein angesichts der

SCHWEITZER, Friedrich (Hg.): *Ethisch erziehen in der Schule*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1996, 38–61, 61.

210 Vgl. KORFF 1975 [Anm. 184], 53–55.

211 Umfassend dazu HOFBAUER, Helmut: *MoralKeulen in die Ethik tragen. Studien über den Hang der Ethik zur Moral*, Hamburg: Tredition 2014.

212 Vgl. SCHOCKENHOFF 2007 [Anm. 177], 19 (FN 5).

213 Beispielsweise spricht Konsantin Lindner bei seinem eigenen Ansatz explizit von ‚Wertebildung‘, da ‚ethische Bildung‘ eine mögliche Verengung allein auf einen reflexiven Diskurs bedeuten kann, vgl. LINDNER 2017 [Anm. 22], 227.

214 Hinführung verlangt trotz allem eine gewisse Autorität, aber „sie wird neu verstanden. Autorität lebt nicht nur vom Autoritätsanspruch der Erwachsenen; sie bedarf, um wirksame Autorität zu werden, der ‚verliehenen Autorität‘ von Seiten der Heranwachsenden. [...] Autorität bedeutet daher den Zirkel von Erfahrung, Vertrauen und freier Einsicht“, NIPKOW 1996 [Anm. 209], 47.

Verhältnisse keine Ruhe lässt“²¹⁵. Die weithin zitierte moralpsychologische Referenz dazu ist Kohlbergs Stufenmodell der Entwicklung moralischen Urteilens.

Dieser grundlegende Konsens ist jedoch stets mit einem spezifischen sprachlich-kulturellen Raum sowie mit einer bestimmten Weltanschauung verbunden. Dies bemerkt auch Robert Schelander, wenn er konstatiert, dass der Bildungsbegriff oftmals „nicht systematisch, sondern historisch durch Bezug auf klassische Texte [...] entfaltet“²¹⁶ wird. Auf den historischen Sonderstatus einer speziell geisteswissenschaftlich geprägten deutschsprachigen Erziehungswissenschaft verweist auch Jürgern Oelkers und konstatiert ebenso, dass sich diese international nicht durchgesetzt hat.²¹⁷ Dies beginnt schon mit einem linguistischen Problem: Die oben skizzierte, strenge begriffliche Trennung von (ethischer) Bildung und Erziehung lässt sich etwa im Englischen nicht einfach reproduzieren. Dort fällt beides in *education* bzw. *ethical education* zusammen. Gegenüber *ethical education* ist zudem *moral education* der weitaus gebräuchlichere Begriff – die bedeutsamste Zeitschrift zum ethischen Lehren und Lernen ist das *Journal of Moral Education*. Hier lassen sich die strengen deutschen Differenzierungen von ethischer Bildung, ethischer Erziehung oder Moralerziehung kaum aufrechterhalten. Ein wesentlicher und weithin diskutierter Aspekt von *moral education* ist *character education*²¹⁸, ein Begriff, für den sich im gegenwärtigen deutschsprachigen Bildungsdiskurs überhaupt keine Entsprechung finden lässt – niemand schreibt dort über ‚Charakterbildung‘.

Kohlbergs Ansatz, der am ehesten mit dem Bildungsbegriff korrespondiert, wird bisweilen als *moral reasoning education* bezeichnet, aber hervorgehoben wird dabei mehr die Fähigkeit zum Urteilen und weniger die Bildung der Persönlichkeit. Auch die dominante Rolle von Immanuel Kant für das Verständnis von Ethik generell lässt sich international nicht aufweisen; der englischsprachige Diskurs ist weitaus häufiger vom Utilitarismus sowie tugendethischen Ansätzen geprägt, während ostasiatische Modelle etwa auf Kong

215 Gernot KONEFFKE, zit. n. PONGRATZ, Ludwig A.: Aufklärung und Widerstand. Kritische Bildungstheorie bei Heinz-Joachim Heydorn, in: EULER, Peter / PONGRATZ, Ludwig A. (Hg.): Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns, Weinheim: DSV 1995, 11–38, 19.

216 SCHELANDER 2015 [Anm. 203], 60.

217 Vgl. OELKERS 2008 [Anm. 120].

218 Für eine Übersicht vgl. WALKER, David I. / ROBERTS, Michael P. / KRISTJÁNSSON, Kristján: Towards a New Era of Character Education in Theory and in Practice, in: Educational Review 2015/1 (67) 79–96.

Fuzi (Konfuzius) rekurrieren, in China zugleich verbunden mit sozial- und nationalpolitischen Zielen.²¹⁹ Damit wird aber auch das enge Verhältnis von ethischer Autonomie und durch Bildung bewirkte individuelle Persönlichkeitsentwicklung brüchig: Andere Modelle setzten stärker auf normative, sozialintegrative oder tugendethische Ansätze – findet hier nicht auch ethische Bildung statt? *Moral education* jedenfalls.

Wird im Deutschen über ‚ethische Bildung‘ diskutiert, muss deshalb klar sein, dass dieser Begriff eine spezifische normative Implikation besitzt. Wie verhält er sich aber zum englischen *moral education*? Nach der obigen Logik müsste ethische Bildung eine mögliche Form von *moral education* sein, aber mit dieser nicht gleichzusetzen. Was aber ist dann die deutsche Entsprechung zum umfassenderen und eher prozesshafteren englischen Begriff *moral education*, der eben auch andere, tugendethische oder wertübertragende, Konzepte beinhaltet? Oder muss ethische Bildung als Kategorie sui generis angesehen werden? Es wäre möglich, den Begriff ‚ethische Lehr- und Lernprozesse‘ (in der Schule) oder schlicht ‚ethisches Lernen‘ als Überbegriff zu verwenden – doch kommt es damit zu einer Verengung des Bildungsbegriffs, der ja entsprechende Prozesse erst auf ein Ziel hin formiert und ihnen eine Bedeutung gibt, der über Lehr-/Lernprozesse selbst hinausgeht.²²⁰

Nimmt man jedoch ‚ethische Bildung‘ als Allgemeinbegriff, so bestehen wiederum zwei Gefahren: Erstens wird die spezifische Bildungstradition auf diese Weise verwässert, indem ‚Bildung‘ gesagt, aber allgemein ‚Lehr-/Lernprozesse‘ gemeint wird. Oder aber zweitens, der Begriff wird normativ verallgemeinert und man schließt damit andere pädagogische Ansätze grundsätzlich aus, dann würde etwa in anderen kulturellen Traditionen keine ‚ethische Bildung‘ stattfinden.²²¹ Das würde jedoch eine Abkopplung vom internationalen Diskurs bedeuten. Insgesamt zeigt sich hier eine begriffliche Unklarheit, die nicht gänzlich auflösbar ist. Ein möglicher Ausweg wäre, den Begriff Bildung funktional

219 So geht es in China etwa darum, die ‚Fünf Lieben‘ (zum Vaterland, zur Partei, zur Arbeit, zum öffentlichen Eigentum und zum Lernen) zu vermitteln, vgl. GLÖCKNER, Caroline: Das Bildungswesen in China, in: ADICK, Christel (Hg.): *Bildungsentwicklungen und Schulsysteme in Afrika, Asien, Lateinamerika und der Karibik*, Münster u. a.: Waxmann 2013 (= *Historisch-vergleichende Sozialisations- und Bildungsforschung* 11), 191–212, 203. Allgemein vgl. auch ZHU, Xiaoman: *Moral Education and Values Education in Curriculum Reform in China*, in: *Frontiers of Education in China* 1/2 (2006) 191–200. Kritisch vgl. TAN, Chuanbao: *The Principle of Moral Education*, Beijing: Normal University Press 2010.

220 Vgl. dazu etwa MEYER-DRAWE, Käte: *Diskurse des Lernens*, München: Wilhelm Fink 2008.

221 Dies wird bisweilen durch die strenge Differenzierung von Bildung und Ausbildung versucht.

als pädagogische Realisierung einer expliziten oder impliziten Anthropologie zu definieren. Mit dieser funktionalen Definition von Bildung würde sich die Begriffsdebatte insgesamt zu einer anthropologischen Debatte verschieben – ‚Bildung‘ wäre dann eine Art angewandte, praktische Anthropologie.²²²

Der deutschsprachige Diskurs suggeriert einen gewissen Konsens über das, was ethische Bildung in der Schule ist, der sich international so nicht wiederfindet. Bis in die 1990er-Jahre stellte die Dominanz von Kohlbergs Stufenmodell zwar noch einen international gemeinsamen Referenzpunkt dar, Kristján Kristjánsson, Herausgeber des *Journal of Moral Education*, konstatiert jedoch eine seit damals zunehmende Fragmentierung von Ansätzen, die zum Teil kaum noch Kompatibilität miteinander aufweisen.²²³ Auch Kohlbergs Ansatz ist in einem *Neo-Kohlbergianism* einer laufenden Revision unterworfen, indem etwa die Stufen 5 und 6 allgemeiner formuliert werden und so ihre enge Anbindung an die Ethiken von Kant und Rawls verlieren.²²⁴ Zu bemerken ist zudem eine Renaissance von tugendethischen Bildungsmodellen, die einerseits das Individuum und dessen Identität stärker miteinbeziehen (ähnlich wie bei Bildungsansatz von Köbel oder wie bei Lindner, der von Wertebildung spricht, um sich stärker am Individuum zu orientieren), aber gleichzeitig versuchen, dieses auch in seine gemeinschaftlichen Bezüge und Verantwortungen einzubetten.²²⁵

Hinter dieser unübersichtlich werdenden Vielfalt stehen letztlich weltanschauliche Differenzen: Was als legitime ethische Bildung bzw. *moral education* gilt, hängt ab von Anthropologie, Moralbegriff, philosophisch-ethischen Einflüssen sowie gesellschaftspolitischen Vorstellungen. Der Rahmenkonsens, der im deutschsprachigen Raum feststellbar ist, zeugt von einer gewissen weltanschaulichen Homogenität in diesen Fragen: Er denkt den Menschen von seiner Freiheit und Selbstbestimmung her, mit dem im Begriff ‚Bildung‘ implizierten Ziel der individuellen Persönlichkeitsentwicklung. Das Verständnis von Ethik ist wesentlich von Kants Ideal der Autonomie geprägt, damit verbunden eine Hochschätzung des Ansatzes von Lawrence Kohlberg. Der

222 Es ist klar, dass Bildung eine bestimmte Anthropologie *voraussetzt*, aber in dieser Hinsicht könnte Bildung selbst als eine Art von Anthropologie verstanden werden, eben als angewandte oder praktische.

223 Vgl. KRISTJÁNSSON, Kristján: Moral Education Today. Ascendancy and Fragmentation, in: *Journal of Moral Education* 46/4 (2017) 339–346, 342.

224 Vgl. REST, James R. u. a.: A Neo-Kohlbergian Approach to Morality Research, in: *Journal of Moral Education* 29/4 (2000) 381–395.

225 Einflussreich: KRISTJÁNSSON, Kristján: *Aristotelian Character Education*, London: Routledge 2015.

spezifisch deutschsprachige Humboldt'sche Bildungsbegriff gibt eine pädagogische Grundorientierung vor. Gesellschaftspolitisch steht eine offene Gesellschaft von freien Individuen vor Augen, im Sinne von Ferdinand Tönnies' Unterscheidung von Gemeinschaft und Gesellschaft.²²⁶ Doch dieses Bildungsverständnis wird je nach konkreter gesellschaftlicher Situation je anders akzentuiert und interpretiert.²²⁷ Es entspricht heute dem Weltbild einer spezifischen Gesellschaftsschicht, der universitätsnah Gebildeten in westlichen, hochindustrialisierten, wohlhabenden und demokratischen Gesellschaften, den sogenannten WEIRDs. Daher ist auch kaum ein Unterschied von säkularen und religionspädagogischen Ansätzen feststellbar, da deren Urheber:innen diese weltanschaulichen Grundlagen teilen und diese auch die Religiosität formieren. Doch dieses Weltbild ist keineswegs verallgemeinerbar, weder innerhalb der eigenen Gesellschaft²²⁸, noch innerhalb der eigenen religiösen Gruppe, schon gar nicht international. In welcher Weise also ‚Ethik‘, ‚Moral‘ oder ‚Werte‘ als Teil von Bildungsprozessen in der Schule zum Thema werden, ist entscheidend abhängig von weltanschaulichen Prämissen, die mehr sind als Wertedifferenzen oder unterschiedliche pädagogische Wissenschaftstheorien, sondern grundsätzliche Ansichten von Mensch und Gesellschaft berühren: „Moral und Moralpädagogik gibt es nur im Plural“²²⁹.

226 Vgl. TÖNNIES, Ferdinand: Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2010 (Orig. 1887).

227 Vgl. PONGRATZ, Ludwig A.: Pädagogik im Prozeß der Moderne. Studien zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule, Weinheim: DSV 1989.

228 In den USA wird seit mehreren Jahren der Umstand diskutiert, dass Lehrende an den Hochschulen in ihren politischen und weltanschaulichen Einstellungen zunehmend vom Rest der Gesellschaft abweichen, speziell in den Geistes- und Sozialwissenschaften. So sind sozial-liberale Einstellungen unter diesen überrepräsentiert und ist deren Anteil vor allem seit den 1990er-Jahren stark ansteigend, während zentristische und konservative Ansichten seltener werden. In der Gesamtbevölkerung sind dagegen sozial-liberale, zentristische und konservative Einstellungen im selben Zeitraum etwa gleichverteilt geblieben. Debattiert wird, ob dies zu einer Entfremdung der *academia* von der Gesamtgesellschaft und ihren Problemen und Weltanschauungen führt sowie zu einer zunehmenden Unausgewogenheit von an Hochschulen diskutierten Standpunkten, vgl. LANGBERT, Mitchell: Homogenous. The Political Affiliations of Elite Liberal Arts College Faculty, in: Academic Questions 31/2 (2018) 186–197 und ABRAMS, Sam: Professors moved left since 1990s, rest of country did not, in: <https://heterodoxacademy.org/professors-moved-left-but-country-did-not/> [abgerufen am 17.05.2022].

229 CONRAD 2008 [Anm. 18], 282.

Graham, Haidt und Rimm-Kaufman definieren in ihrem Aufsatz *Ideology and Intuition in Moral Education* zwei Idealtypen²³⁰ von Ansätzen im weiten Feld der *moral education*²³¹:

1. *binding approach*: Der erste Idealtypus denkt ethisch-moralisches Lernen – ich bleibe hier bewusst uneindeutig – von Gemeinschaft und Tradition her, er betrachtet Lernende als Teil von Gemeinschaften, zu deren Werten und Normen sie hingeführt werden sollen. Er steht damit in der Tradition von Denkern wie Aristoteles, Thomas Hobbes oder Émile Durkheim.²³² Auch wenn kritische Reflexion stattfindet, steht dahinter doch das Letztziel der Integration der Lernenden in eine definierte Gemeinschaft. Mit dem oben skizzierten Ideal der ethischen Bildung ist dies nicht kompatibel, aber von einer internationalen Perspektive her gesehen ein verbreiteter und anerkannter Modus ethischer, aber auch religiöser Lehr- und Lernprozesse.
2. *individualizing approach*: Der zweite Idealtypus denkt moralische Bildung von Individuum her, will dessen autonome Urteilsfähigkeit und Freiheit fördern. Hier lassen sich Immanuel Kant, Jean-Jacques Rousseau oder Lawrence Kohlberg als historische Referenzen nennen. Kritische Reflexion und vernünftiges Urteilen stehen im Vordergrund, Hinführung zu gegebenen gesellschaftlichen Traditionsmodellen wird dagegen abgelehnt. Dieser Ansatz korrespondiert im Wesentlichen mit dem Begriff der ethischen Bildung im Deutschen, wenngleich ‚Bildung‘ noch stärker die Persönlichkeit fokussiert und nicht nur die Fähigkeit zu Urteilen und rationalen Begründungen (*moral reasoning*).

Es ist noch einmal zu betonen, dass hinter diesen Idealtypen nicht einfach nur Differenzen hinsichtlich von Werten, Moralbegriffen oder Bildungskonzepten bestehen; die Differenzen betreffen vielmehr grundlegende Fragen der Anthropologie oder Gesellschaftsordnung. Graham, Haidt und Rimm-Kaufman versuchen folgende tabellarische Differenzierung der idealtypischen

230 Der Begriff ‚Idealtypus‘ wird hier verstanden im Sinne von Max Weber als abstrahiertes Modell, das in Reinform so nicht real vorkommt, aber zur Orientierung und Interpretation dient.

231 Vgl. GRAHAM, Jesse / HAIDT, Jonathan / RIMM-KAUFMAN, Sara E.: *Ideology and Intuition in Moral Education*, in: *European Journal of Developmental Science* 2/3 (2008) 269–286. Ich verwende hier diesen Begriff, da er umfassender ist als die differenzierenden deutschen Begriffe.

232 Durkheims Einfluss auf Ansätze der Moralerziehung wurde religionspädagogisch wahrgenommen von Stefan Meyer-Ahlen, vgl. MEYER-AHLEN, Stefan: *Ethisches Lernen. Eine theologisch-ethische Herausforderung im Kontext der pluralistischen Gesellschaft*, Paderborn: Schöningh 2010, 99–104.

Zugänge, die sie unter *character education* und *moral reasoning education* subsumieren²³³:

Tabelle 1

	<i>character education</i> (<i>binding approach</i>)	<i>moral reasoning education</i> (<i>individualizing approach</i>)
Moralentwicklung durch ...	Habitualisierung von Handlungen	Reflexion (über Gerechtigkeit)
sieht Lernende als ...	Mitglieder von Gruppen	Individuen
Menschenbild	negativ, der Mensch bedarf gewisser Einschränkungen und Vorgaben	positiv, der Mensch soll von Einschränkungen und Vorgaben befreit werden, um sich frei zu entfalten
äußere Disziplin	bleibend notwendig	anfangs notwendig, bei fortgeschrittener Reife schädlich
moralische Autorität	extern (traditionelle Normen, Naturrecht, Religion ...)	intern (Autonomie, Vernunft)
Kontext	partikularistisch (auf eine spezifische Gemeinschaft bezogen)	universalistisch
Risiken	zu abhängig von lokalen moralischen Traditionen, Gefahr von Vorurteilen, Autoritarismus	zu dekontextualisiert und abstrakt, deckt moralische Alltagsprobleme nicht ausreichend ab
Erziehungsziel	Tugendhaftigkeit	autonome Urteilsfähigkeit
Grundlagen der Moral	Charaktereigenschaften, Emotionen, Handlungen	vernünftige Argumentation

Aus einer strikt autonomistischen Perspektive kann nur der zweite Idealtyp als ‚ethische Bildung‘ gelten, der erste würde als ‚Moralerziehung‘ bzw. Form der ‚Wertübertragung‘ zu bezeichnen sein.²³⁴ Mit Blick auf das oben Gesagte

²³³ Vgl. GRAHAM / HAIDT / RIMM-KAUFMAN 2008 [Anm. 231], 275.

²³⁴ Vgl. ZIEBERTZ, Hans-Georg: Ethisches Lernen, in: HILGER, Georg / LEIMGRUBER, Stephan / ZIEBERTZ, Hans-Georg (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München: Kösel ²2012, 434–452, 439; ebenso vgl. PFEIFER 2009 [Anm. 200], 29. Exemplarisch kann aus dem deutschen Sprachraum sicherlich Wolfgang

ist jedoch zu fragen, ob ein zu starker Fokus auf autonomes ethisches Urteilen als Bildungsziel eine zu verengte Sicht auf ethisches Lernen darstellt. Kristján Kristjánsson hat die Hypothese aufgestellt, dass jedes erfolgreiche Paradigma ethischer Lern- und Bildungsprozesse vier Kriterien erfüllen müsse²³⁵:

1. *align with public perceptions and speak to the dominant anxieties and vulnerabilities of the given era*

Hier stellt sich die Frage, ob ethische Bildung im klassischen Sinn die Frage nach Gemeinschaft und verbindenden Normen ausreichend berücksichtigt und das Verhältnis von Individuum, Pluralität und Gemeinschaft ausreichend reflektiert: Sollte ethisches Lernen, gerade in einer pluralen Gesellschaft, nicht auch auf gemeinsame Normen, auf Konsens, auf Bildung einer moralischen Gemeinschaft abzielen? Welche Bedeutung haben hier soziale Bindungen und Verpflichtungen?²³⁶ Lawrence Kohlberg reagierte auf dieses Defizit seines ursprünglich sehr individualistischen Ansatzes später mit der Entwicklung seines *Just Community*-Modells, das Aspekte von Gemeinsinn und sozialer Partizipation stärker in den Fokus rückte.²³⁷ In den USA haben sich zuletzt vor allem Darcia Narvaez und Marvin Berkowitz um integrative Konzepte bemüht, die einen Ausgleich von am Individuum und an der Gemeinschaft orientierten pädagogischen Ansätzen anstreben.²³⁸ Diesen Ansätzen ist gemeinsam, dass sie versuchen, Gemeinschaftswerte konkret zu realisieren, aber nicht auf autoritäre und vereinnahmende Weise, sondern begründungspflichtig und am Individuum orientiert.²³⁹ Hier lässt sich mit Wolfgang Kluxen weiterfragen, ob nicht gerade eine universalistische, am Individuum orientierte Ethik auch darauf angewiesen ist, dass sie gemeinschaftlich realisiert wird: Sie „entfaltet normative

Brezinka als Vertreter eines *binding approaches* bezeichnet werden, übersichtlich dargestellt in MEYER-AHLEN 2010 [Anm. 232], 75–83.

235 Vgl. KRISTJÁNSSON 2017 [Anm. 223], 342.

236 Vgl. KRISTJÁNSSON 2015 [Anm. 225], 2–4.

237 Vgl. KOHLBERG, Lawrence: Der *Just Community*-Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis, in: OSER, Fritz / FATKE, Reinhard / HÖFFE, Ottfried (Hg.): Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung, Frankfurt/Main: Suhrkamp 1986, 21–55.

238 GRAHAM / HAIDT / RIMM-KAUFMAN 2008 [Anm. 231], 279.

239 Vgl. NIPKOW 1996 [Anm. 209], 53–54; MILLER, Joan G.: Verträgt sich Gemeinschaft mit Autonomie? Kulturelle Ideale und empirische Wirklichkeiten, in: EDELSTEIN, Wolfgang / NUNNER-WINKLER, Gertrud (Hg.): Moral im sozialen Kontext, Frankfurt/Main: Suhrkamp 2000 (= stw 1470), 337–362.

Kraft gerade dort, wo es das Gemeinsame einer verfassten Gemeinschaft ist, die sich als geprägte Identität erlebt und auch will“ [...] sie beruht nicht auf einer individuellen Normeinsicht, sondern beruht auf spezifischer Identität, Zugehörigkeit, Abgrenzung“²⁴⁰. In ihrer Genese ist auch eine universalistische, menschenrechtsbasierte Ethik partikularistisch, sie versucht aber, möglichst alle in ihre Gemeinschaft einzubinden. Es wird daher eine Frage dieser Arbeit sein, ob der Begriff der ethischen Bildung noch einmal gemeinschaftlicher akzentuiert wird muss, gerade vor dem Hintergrund eines moralischen Pluralismus.

2. *meet with a relatively broad political consensus and attract interest ideally both on the political ‚left‘ and ‚right‘*

Dies ist schwer zu beurteilen, da die politischen Ansichten zu ethischer Bildung je nach Kontext sehr unterschiedlich sind. Es lässt sich nur postulieren, dass sehr divergente politische Erwartungen an ethische Bildungsprozesse herangetragen werden können.

3. *be underpinned by a respectable philosophical theory, providing it with a stable methodological, ontological, epistemological and moral basis*

Diese Anforderung wird beim klassischen ethischen Bildungskonzept definitiv erfüllt. Es steht in der Tradition Kants und Humboldts, wurde bildungswissenschaftlich kontinuierlich weiterentwickelt und breit rezipiert und reflektiert. Aber auch andere Modelle ethischer Bildungsprozesse erfüllen dieses Kriterium, etwa tugendethische Ansätze oder einzelne religiöse Wertebildungskonzepte.

4. *be supported by a dominant psychological theory, explaining how the ideals of the educational theory fit into actual human psychology and are, as such, attainable*

Bis vor kurzem hat die Dominanz des Kohlberg'schen Entwicklungsmodells ideal mit dem ethischen Bildungskonzept korrespondiert. Jüngere psychologische Forschungen haben Kohlbergs Kognitivismus zunehmend kritisch in den Blick genommen, dazu haben kulturanthropologische Forschungen die Universalisierbarkeit des Modells

240 KLUXEN 1999 [Anm. 190].

entscheidend in Frage gestellt. Diese Kritikpunkte betreffen unter anderem das Entwicklungsmodell grundsätzlich, die Überbetonung des Kognitiven gegenüber emotionalen und intuitiven Dimensionen des moralischen Urteilens, die zu geringe Berücksichtigung von kontextuellen und sozialen Einflüssen auf moralisches Urteilen sowie die kulturelle (westliche, US-amerikanische) Prägung des Modells.²⁴¹ Damit soll nicht die bleibende Bedeutung des Kohlberg-Modells in Frage gestellt werden; es kann aber nicht mehr als dominante Theorie gelten, was auch Kristjánsson konstatiert – eine Entwicklung, die freilich eine theoretische Fragmentierung der Moralpsychologie zur Folge hat.²⁴² Das bedeutet, dass sich gegenwärtig kein Modell ethischer Lehr- und Lernprozesse mehr auf eine beherrschende moralpsychologischen Theorie berufen und damit dieses Kriterium erfüllen kann – dies stellt Kristjánsson auch für seinen eigenen, aristotelisch-tugendethischen Ansatz fest.²⁴³ Günter Becker weist jedoch darauf hin, dass Kohlberg selbst in der Spätphase seines Wirkens viele Kritikpunkte aufgenommen und seine Theorie entsprechend adaptiert hat, etwa indem er ihr eine beschränktere Aussagekraft zugesprochen hat. Diese Adaptionen, so Becker, wurden jedoch in vielen Fällen weder von seinen späteren Kritiker:innen noch von seinen Unterstützer:innen (!) berücksichtigt, so dass beide sowohl in ihrer Kritik wie auch in ihrer Rezeption mit einem veralteten Verständnis des Modells operierten.²⁴⁴

Die hier beschriebenen begrifflichen und konzeptuellen Unklarheiten können nicht zufriedenstellend aufgelöst werden, vor allem, wenn man deutsche und englische Ausdrücke zusammenschaut. Ulrich Kropač schlägt daher vor, Bildung sei als „*Verständigungsbegriff*“ begreifen, d. h., es muss je

241 Vgl. zur Kritik an Kohlberg u. a. KELLER, Monika: Moralentwicklung und moralische Sozialisation, in: HORSTER, Detlef / OELKERS, Jürgen (Hg.): Pädagogik und Ethik, Wiesbaden: VS 2005, 149–172; CRAIN, William C.: Theories of Development. Concepts and Application, Englewood Cliffs, NJ: PrenticeHall ²1985, 118–136; GILLIGAN, Carol: Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau, München: Piper ³1988 (= SeriePiper 838); HOGAN / JOHNSON / EMLER 1978 [Anm. 163]; SNAREY 1985 [Anm. 76]; KELLER u. a. 2000 [Anm. 75]; REST u. a. 2000 [Anm. 224]; SHWEDER / MUCH 1991 [Anm. 77]; RAI / FISKE 2011 [Anm. 45]; HAIDT / KESEBIR 2012 [Anm. 9]; ECKENBERGER / ZIMBA 1997 [Anm. 75]; MILLER 2000 [Anm. 239]; HAIDT 2012 [Anm. 4], 9–12.

242 Vgl. KRISTJÁNSSON 2017 [Anm. 223], 342.

243 Vgl. KRISTJÁNSSON 2015 [Anm. 225], 10–17.

244 Vgl. BECKER 2011 [Anm. 206], 28.

neu ausgehandelt werden, was damit gemeint ist“²⁴⁵. Es gibt dennoch keinen Grund, die besondere Tradition der ‚ethischen Bildung‘ aufzugeben. „Emanzipation, Aufklärung, Urteilsfähigkeit, Mündigkeit und Freiheit“²⁴⁶ sowie „eigenständige ethische und moralische Urteils-, Entscheidungs- und Bewertungsfähigkeit“²⁴⁷ sind bedeutungsvolle Ziele pädagogischen Handelns, die einen intrinsischen Wert haben und daher auch angestrebt werden sollen, wenn sie im schulischen Kontext nicht vollständig realisiert werden können. Aber wer von ‚ethischer Bildung‘ spricht, dem muss klar sein, dass damit nicht nur ein pädagogischer Ansatz, sondern ein ganzes Welt-, Gesellschafts- und Menschenbild verbunden ist, und Vorsicht ist geboten sowohl vor Idealisierungen des Bildungsbegriffs wie auch vor einer Entwertung etwa auf Grund ökonomischer Funktionalisierung.²⁴⁸ Vor der Herausforderung der moralischen Pluralität gestellt, ist jedoch zu fragen, ob der Begriff ‚ethische Bildung‘ noch einmal um eine explizite *binding*-Dimension erweitert werden muss, die das lernende Subjekt noch stärker in seinen Beziehungen und sozialen Einbettungen berücksichtigt – mit allen Problemen und Widersprüchen, die sich daraus ergeben.

In ihrem jüngeren Entwurf zur ethischen Bildung plädiert Ingrid Schoberth daher für eine stärkere Integration von Moralerziehung in ethische Bildung und spricht von einem intergrativem *moralisch-ethischem Lernen*:

„Moralisch-ethisches Lernen ist sehr perspektivenreich anzulegen; der Weg ethischen Lernens ist auch als Moment der Moralerziehung zu kennzeichnen bzw. umgekehrt die Frage nach einer Moralerziehung im Kontext ethischen Lernens zu verorten. Das ist eine begriffliche Irritation, die der Sache dient. Ethisches Lernen eröffnet so eine Breite und Tiefe der Reflexion, die zugleich auch den Ernst und die aufmerksame Inanspruchnahme dessen, was mit Moral assoziiert wird, erkennbar hält, ohne den Moralbegriff allzu schnell und unreflektiert mit seinem konventionellen und oft vorurteilsgeladenen Gebrauch zu verwechseln. Ethische Reflexion befragt konventionelle Moral auf ihre Legitimität hin, während Moral die Realität des Handelns im Blick behält.“²⁴⁹

245 KROPAČ 2021 [Anm. 204], 19 [Herv. i. O.] Es liegt bei der Verwendung des Begriffs ‚Bildung‘ meist eine positive Konnotation vor, von der andere Begriffe wie ‚Ausbildung‘ oder ‚Erziehung‘ abgegrenzt werden.

246 GRÜMME 2019 [Anm. 7], 17.

247 MOKROSCH 2016 [Anm. 199].

248 Vgl. LEHNER-HARTMANN 2014 [Anm. 116], 15–21.

249 SCHOBERTH, Ingrid: Moralerziehung und ethisches Lernen in religiöser Bildung. Eine Einführung, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2021, 50.

2.1.4 *Ethische Bildung als Teil religiöser Bildung*²⁵⁰

Vor dem Hintergrund der Pluralisierung von Werten, moralischen Normen und ethischen Entwürfen verstärkt sich spürbar die öffentliche Diskussion um ethische Orientierung. Dies fordert auch den Religionsunterricht heraus, denn mit dem öffentlichen Bedarf an Ethik „steigt ebenso der Bedarf an Ethik als Gegenstand religionspädagogischer Lernprozesse“²⁵¹, und in öffentlichen Diskursen ist „gerade mit religiöser Bildung meist der Anspruch einer ethischen und Wertebildung im Sinne geteilter Grundüberzeugungen verknüpft“²⁵². Diese durchaus gerechtfertigte In-Dienst-Nahme des Religionsunterrichts durch die Gesellschaft birgt allerdings die Gefahr einer Funktionalisierung und Selbst-Funktionalisierung religiöser Bildung; letzteres etwa, wenn der Religionsunterricht primär durch den Verweis auf seinen Beitrag zur ethischen Bildung öffentlich legitimiert wird.²⁵³ Zugleich, so Schweitzer, führt an dieser gesellschaftliche Erwartung kein Weg vorbei: „Soweit sich die Religionspädagogik aber nicht aktiv selbst überflüssig machen will, wird sie kaum vermeiden können, eine Beteiligung an der gesellschaftlichen Aufgabe ethischer Erziehung und Bildung ausdrücklich zu bejahen.“²⁵⁴

Vorsicht ist auch geboten, wenn, wie Birte Platow oben aufweist, primär die Entwicklung geteilter Grundüberzeugungen angestrebt wird und ethische Bildung allein danach bemessen. Auf Grund der Pluralität moralischer Überzeugungen muss ethische Bildung, wie Nipkow betont, immer auch eine Einübung in den Umgang mit Dissens und Kontroversität darstellen.²⁵⁵ Dies gilt im selben Maße auch für die theologische und spezifisch religionspädagogische Ausbildung an Universitäten und Hochschulen. Allerdings – wie noch zu zeigen sein wird – muss sich christliche Ethik und damit verbundene religiöse Bildung auch mit ihrer eigenen moralischen Pluralität auseinandersetzen.

Im Zuge der religionspädagogischen Transformationen der letzten Jahrzehnte hat sich ethische Bildung auch im Kontext religiöser Lernprozesse vom Modell einer Wertübertragung gewandelt zu einem an der Autonomie des

250 Hier wird nur eine knappe Ergänzung der bisherigen Überlegungen aus religionspädagogischer Sicht vorgenommen, eine präzisere und kritischere Analyse folgt im zweiten Teil der Arbeit.

251 GRÜMME 2015 [Anm. 71], 220.

252 PLATOW 2020 [Anm. 98], 64.

253 Vgl. Kritisch dazu SCHLUB, Henning: Moralisches Lernen und Religionsunterricht, in: zeitspRÜng 2/1 (2010) 2–5.

254 SCHWEITZER, Friedrich: Die religionspädagogische Grosswetterlage: Diskurse, Bezüge, Forschungsrichtungen, in: SCHLAG, Thomas / KLIE, Thomas / KUNZ, Ralph (Hg.): Ästhetik und Ethik. Die öffentliche Bedeutung der Praktischen Theologie, Zürich: TVZ 2007, 25–39, 34.

255 Vgl. NIPKOW 1996 [Anm. 209], 38.

Subjekts orientierten, diskursiv-kommunikativen Modell.²⁵⁶ Dies gilt zumindest für die deutschsprachige akademische Religionspädagogik, „[in] der Phase der Neuorientierung nach 1968 haben der evangelische und katholische Religionsunterricht sich in dezidierter Weise den ethischen Themen zugewandt“²⁵⁷. Die Frage der Pluralität bildet in den gegenwärtigen Überlegungen dabei den Ausgangspunkt ethischer Bildungskonzepte, die Befähigung zur autonomen ethischen Urteilsfähigkeit deren Zielorientierung.²⁵⁸ Für die Religionspädagogik stellen sich damit vor allem zwei Herausforderungen: Erstens geht es darum, an andere Wege ethischer Bildung (etwa Ethik- und Philosophieunterricht) anschlussfähig zu bleiben und zugleich das Proprium religiöser Bildung (auch in ihrem Verhältnis zu ethischer Bildung) herauszuarbeiten. Zweitens stellt sich unter den Bedingungen individueller sowie kultureller und religiöser Pluralität die Herausforderung, die Besonderheit und den Wahrheitsanspruch christlicher Ethik mit dieser Pluralität konstruktiv in Beziehung zu setzen.

Letzteres bedeutet anzuerkennen, dass christliche Konzepte von Werten, Moral oder Ethik, auch da, wo sie Universalität beanspruchen, zunächst einmal einen partikularen Hintergrund haben; „auch transzendental-theologische Ansätze sind auf historischen, christlichen, europäischen Denkansätzen aufgebaut“²⁵⁹. Zugleich gilt es, Genese und Geltung zu unterscheiden: Auch wenn, wie Nipkow betont, der christliche Ansatz – wie jeder Ansatz – partikular entstanden ist, besitzt er einen universellen Anspruch und ist mit seinem zentralen Prinzipien von Würde, Gleichheit, Freiheit und Liebe auch kompatibel mit allgemeinen Grundwerten.²⁶⁰ In der Situation der moralischen Pluralität (oder sogar Relativität) bildet der christliche Glaube mit seinen Traditionen dabei einen „Sinnhorizont“²⁶¹ (Ziebertz, mit Verweis auf Alfons Auer),

256 Für eine knappe Übersicht der historischen Entwicklung vgl. MEYER-AHLEN 2010 [Anm. 232], 14–19 und LINDNER 2017 [Anm. 22], 219–227. Auf eine Replikation der weithin bekannten Differenzierung vier unterschiedlicher Modelle ethischer Bildung von Hans-Georg Ziebertz wird hier verzichtet; die Darstellung von *Wertübertragung*, *Wertentwicklung*, *Wertentwicklung* und *Wertkommunikation* findet sich u. a. in ZIEBERTZ 2012 [Anm. 234], 439–445.

257 ADAM, Gottfried / SCHWEITZER, Friedrich: Ethische Erziehung als Aufgabe und Möglichkeit der Schule, in: DIES.: Ethisch erziehen in der Schule, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1996, 19–37, 32.

258 Vgl. ENGLERT, Rudolf: Pluralität und Wahrheit, in: ADAM, Gottfried / SCHWEITZER, Friedrich (Hg.): Ethisch erziehen in der Schule, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1996, 260–280; ZIEBERTZ 2012 [Anm. 234]; GRÜMMER 2015 [Anm. 71].

259 ENGLERT 1996 [Anm. 258], 272–273.

260 Vgl. NIPKOW 1996 [Anm. 209], 54–59.

261 ZIEBERTZ 2012 [Anm. 234], 449.

„Sinnzusammenhang“²⁶² (Lindner) oder „Impulsgeber“²⁶³ (Grümme) für die theologische Reflexion; er motiviert und inspiriert zum autonomen ethischen Urteil: „Christliche Ethik versteht sich zwar als autonome Moral, insofern sie vernünftige Einsicht voraussetzt und an diese argumentativ appelliert, aber das bedeutet nicht, dass sie von ihrem religiösen Sinnzusammenhang getrennt werden kann und darf“²⁶⁴ – „[j]ede christliche Ethik ist [...] Glaubensethik oder sie ist nicht christliche Ethik“²⁶⁵. Damit darf jedoch im Verständnis von ethischer Bildung das umfassende Selbsterleben des (glaubenden) Individuums nicht ausgeblendet werden; ethische Bildung im religionspädagogischen Kontext ist nur in dem Maße subjektorientiert, als sie auch emotionale und relationale Dimensionen des Menschseins und des moralischen Urteilens nicht aus dem Blick verliert,²⁶⁶ aber diese Dimension zugleich nicht für seine eigenen Interessen funktionalisiert.

In einem Kontext, der kaum noch universell anerkannte Normen kennt und von Pluralität geprägt ist, bietet etwa der Religionsunterricht nach Grümme die Möglichkeit, „die Heranwachsenden mit den kritisierenden und transformierenden Impulsen einer bestimmten Vorstellung des Guten zu konfrontieren, die in christlicher Perspektive auf der biblischen Botschaft basiert“, wobei er zugleich betont, dass die Bewältigung dieser Spannung aus christlicher Perspektive und gesellschaftlicher Pluralität „über die Zukunftsfähigkeit ethischer Bildung in der Religionspädagogik entscheiden“²⁶⁷ werde. Hier geht es letztlich um nichts weniger als die Frage der Wahrheit und des Wahrheitsanspruchs christlicher Ethik und des Christentums insgesamt, die sich vor einer pluralen oder sogar gleich-gültigen Gesellschaft neu stellt.²⁶⁸ Zudem besitzt ethisches Lernen im Kontext religiöser Bildung eine unverzichtbare relationale Dimension; es „unterscheidet sich von einem entsprechenden

262 LINDNER 2017 [Anm. 22], 145.

263 GRÜMME 2015 [Anm. 71], 219–220.

264 SCHOCKENHOFF 2007 [Anm. 177], 23.

265 SCHOCKENHOFF 2007 [Anm. 177], 25.

266 Vgl. NAURATH 2014 [Anm. 60], 99–100.

267 GRÜMME 2015 [Anm. 71], 220. Vgl. dazu auch RUSTER, Thomas: Die Welt verstehen ‚gemäß den Schriften‘. Religionsunterricht als Einführung in biblisches Wirklichkeitsverständnis. Vortrag auf der Tagung des Bundesverbandes Kath. Religionslehrerinnen und -lehrer an Gymnasien 26. Februar 2000, Burkardus-Haus, Würzburg 2018, in: <https://bkrp.de/prof-dr-thomas-ruster-universitaet-dortmund-die-welt-verstehen-gemaess-den-schriften-religionsunterricht-als-einfuehrung-in-das-biblische-wirklichkeitsverstaendnis> [abgerufen am 17.05.2022] Mit Blick auf die enorme Bedeutung der Tradition vor allem in der katholischen Kirche ist jedoch zu fragen, ob eine rein biblische Perspektive nicht eine Verkürzung darstellt.

268 Vgl. ENGLERT 1996 [Anm. 258], 274.

Lernen im Rahmen des Ethikunterrichts dadurch, dass Ethik und Moral in Relation zur Gottesbeziehung gedacht werden²⁶⁹ und damit zugleich einen Transzendenzbezug eröffnen, der „eine Option bereit[stellt], die *Geltung von Werten im Rekurs auf einen vorläufig letzten Grund* im Sinne einer Maßgabe zu situieren“²⁷⁰. Christliche Ethik, so Wilhelm Korff, leitet sich entscheidend ab aus dem unbedingten ‚Ja‘ Gottes zum Menschen und zur Welt. Dieses ‚Ja‘ bringt sie konstitutiv ein, dadurch wird sie *christliche* Ethik, auch wenn sie diese dann in der Sprache allgemeiner Vernunft argumentiert.²⁷¹ Es lässt sich also unterscheiden zwischen bestimmten Voraussetzungen (Glaube, Gottesliebe, Nachfolge) und konkreten kategorialen Bestimmungen der christlichen Ethik, wobei es erstere sind, die eine Ethik spezifisch christlich machen.²⁷²

Dass religiöse Bildung daher mehr ist als ethische Bildung und keineswegs auf diese hin funktionalisiert werden darf,²⁷³ ist immer wieder zu betonen. Dies schützt vor gesellschafts- und bildungspolitischen Vereinnahmungen des Religionsunterrichts ebenso wie vor vorschnellen religionspädagogischen Selbstlegitimierungen. Religiöse Bildung umfasst die Auseinandersetzung mit sich selbst und seinem Glauben, die Frage nach Gott, biblische und historische Begegnungen, Wahrnehmungen von Traditionen, Bräuchen und Festkultur, interreligiöses Lernen und vieles mehr. Gerade interreligiöse Fragestellungen bieten zudem neue, anregende Impulse für ethisches Lernen vor einem Horizont des religiösen Glaubens, worauf Monika Tautz eindrücklich hingewiesen hat.²⁷⁴ Interreligiöse Fragestellungen bieten neben einer Frage nach (Grund-)Werten²⁷⁵ auch Gelegenheiten, zuletzt wenig rezipierte Ansätze wie tugend-ethisches Lernen unter veränderten Bedingungen religionspädagogisch neu

269 LINDNER, Konstantin / HILGER, Georg: Ethisches Lernen. Wertebildung bei Kindern, in: HILGER, Georg u. a. (Hg.): Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, München / Stuttgart: Kösel; Calwer 2014, 247–263, 252.

270 LINDNER 2017 [Anm. 22], 178. [Kursivierung i. O.].

271 Vgl. KORFF 1975 [Anm. 184], 77.

272 Vgl. PINCKAERS, Servais: Christus und das Glück. Grundriss der christlichen Ethik, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2004, 37–39.

273 LINDNER 2017 [Anm. 22], 260.

274 Vgl. TAUTZ, Monika: Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Mensch und Ethos im Islam und Christentum, Stuttgart: Kohlhammer 2007 (= Praktische Theologie heute 90).

275 Vgl. Beispielhaft dafür SCHAMBECK, Mirjam / PEMSEL-MAIER, Sabine (Hg.): Welche Werte braucht die Welt? Wertebildung in christlicher und muslimischer Perspektive, Freiburg / Basel / Wien: Herder 2017.

zu denken.²⁷⁶ Es gilt daher, religiöse Bildung zunächst in ihrem Eigenwert zu betonen. Ethische Bildung erscheint dann als etwas, das aus der Auseinandersetzung mit Religion von selbst als Frage, Anfrage und Herausforderung heraustritt. Am Beispiel des Handelns Jesu, im Ringen um Gerechtigkeit, das die ganze Heilige Schrift durchzieht, in unzähligen Beispielen (und ebenso Gegenbeispielen) aus der Geschichte und den Lehren der christlichen Kirchen wie auch anderer Religionen eröffnet sich ein Raum, der Fragen der Ethik evoziert und auf spezifische Weise veranschaulicht:

„Die Relevanz des Religionsunterrichts für die ethische Bildung würde dann im inhaltlichen Kernbereich des Religionsunterrichts liegen. Der Kern des Religionsunterrichts ist die Förderung von religiöser Kompetenz. Religiöse Kompetenz besteht auch darin, über Fragen des Sinns, der Würde und des Wertes von Leben vor dem Hintergrund der guten Botschaft nachdenken zu können.“²⁷⁷

Damit, so Henning Schluß, bilden religiöse Fragen zugleich einen Ausgangspunkt ethischer Fragen. Der Glaube selbst hat also eine inhärente ethische Dimension, wie auch Bernhard Grümme hervorstreicht:

„Der Gottesgedanke selbst will das Verhalten und Denken der Menschen prägen. Diese ethische Dimension des Glaubens muss immer wieder neu für den religionspädagogischen Binnendiskurs wie für die Öffentlichkeit gesellschaftlicher Selbstverständigungsprozesse plausibilisiert werden. Dafür steht der Ethikbegriff. Dies aber ist im Lichte des theologischen Wahrheitsanspruches nur möglich, wenn der theonome Charakter des christlichen Ethikbegriffs verdeutlicht wird. Der christliche Gottesglaube impliziert und prägt eine Ethik, ist aber wesentlich mehr als Ethik – auch in der Religionspädagogik.“²⁷⁸

Mit Winklmann und Kropač könnte daher von einem *Eigenwert* ethischer Bildung im Kontext religiöser Bildung gesprochen werden, der eine Eigenständigkeit hervorhebt, ohne zugleich eine Höherwertigkeit zu behaupten.²⁷⁹ Diese Betonung des Eigenwerts schließt eine Auseinandersetzung mit einer säkularen philosophischen Ethik keineswegs aus, ganz im Gegenteil: So war die

276 Vgl. FEICHTINGER, Christian / YAGDI, Şenol: Tugendethik im christlich-islamischen Religionsunterricht. Auf dem Weg zu einer interreligiösen ethischen Bildung, in: ÖRF 27/1 (2020) 251–272.

277 SCHLUß 2010 [Anm. 253], 4.

278 GRÜMME 2015 [Anm. 71], 221.

279 Vgl. WINKLMANN, Michael / KROPAČ, Ulrich: Ethisches Lernen, in: KROPAČ, Ulrich / RIEGEL, Ulrich (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2021 (= Kohlhammer Studienbücher Theologie 25), 292–298, 295.

christliche Ethik von Anfang an – schon in der Rezeption der antiken Tugendethik in den paulinischen Briefen²⁸⁰ – von verschiedenen philosophischen Ethikkonzepten geprägt und steht bis heute mit diesen in kritischer und selbstkritischer Auseinandersetzung. Auch eine islamische Ethik wäre ohne den Einfluss etwa der Philosophien Platons oder Aristoteles' nicht denkbar.²⁸¹ Ethische Bildung im Kontext religiöser Bildung heißt also, den besonderen ethischen Grundgehalt des Glaubens und damit den Eigenwert religiöser Bildung herauszuarbeiten und zu unterstreichen; zugleich aber auch anzuerkennen und ernst zu nehmen, dass die Reflexion dieser ethischen Dimension immer auch von der Auseinandersetzung mit säkularer philosophischer Ethik geprägt war. Mit diesem Selbstverständnis bleibt religiöse Bildung in ihrem Eigenwert gewahrt und versteht sich zugleich als *notwendig* offen und diskursbereit gegenüber verschiedenen säkularen philosophischen Ethiken:

„Vielmehr freut sich der Glaube daran, dem Eigenen auch im Fremden und bei den anderen zu begegnen; die *logoi spermatikoi* (= Samenkörner des Guten) entdeckt er nicht nur in der Vorgeschichte des Evangeliums, sondern auch in der anonymen Wirkungsgeschichte, die es in der säkularen Kultur hervorgerufen hat. Entsprechend der Maxime des Thomas von Aquin ‚Jede Wahrheit, wer immer sie ausspricht, stammt vom Heiligen Geist‘ rechnet selbstbewusste Theologie auch damit, dass sie in Literatur und Kunst, Philosophie und Religionskritik der Fremdprophetie begegnet, die sie an eigene Versäumnisse erinnert.“²⁸²

Zugleich betreffen die oben skizzierten Idealtypen ethischer Bildung nach Graham, Haidt und Rimm-Kaufman auch das Selbstverständnis religiöser Bildung und die entsprechenden Zugänge zu ethischer Bildung. In ihrer empirischen Analyse von Team-Teaching von katholischen und islamischen Religionspädagog:innen differenzieren Brandstetter, Reis, Yağdı und Wenig in der pädagogischen Ausrichtung der Lehrenden „zwei Orientierungsrahmen, die man mit *humanistisch-individuell-spirituell* und *theonom-sozial-religionsverbunden*

280 Vgl. HORN, Friedrich W.: Tugenden und Christusbestimmtheit. Zur Tugendethik im Neuen Testament, in: NASSERY, Idris / SCHMIDT, Jochen (Hg.): Moralische Vortrefflichkeit in der pluralen Gesellschaft. Tugendethik aus philosophischer, christlicher und muslimischer Perspektive, Paderborn: Schöningh 2016 (= Beiträge zur komparativen Theologie 25), 17–30.

281 Vgl. TEKIN, Ishak: Der Ansatz der Tahdīb al-aḥlāq im Kontext der theoretischen Grundlagen der islamischen Moralerziehung, in: SARIKAYA, Yaşar / AYGÜN, Adem (Hg.): Islamische Religionspädagogik. Leitfragen aus Theorie, Empirie und Praxis, Münster: Waxmann 2016 (= Studien zur islamischen Theologie und Religionspädagogik 1), 83–106.

282 SCHOCKENHOFF 2007 [Anm. 177], 25.

bezeichnen könnte²⁸³. Diese weisen eine klar erkennbare Parallelität auf zu Graham, Haidt und Rimm-Kaufmans Differenzierung von *individualizing approach* und *binding approach*, wenngleich bei dieser Erziehungskonzepte im Vordergrund stehen, bei jener Handlungsmodelle von Lehrpersonen. Brandstetter u. a. weisen darauf hin, dass die unterschiedlichen Orientierungsrahmen mit unterschiedlichem Professionsverständnis und entsprechender didaktischer, methodischer und zielorientierter Ausrichtung einhergehen.²⁸⁴ Die folgende Tabelle nach Brandstetter u. a.²⁸⁵ stellt diese Grundunterscheidung unter den Bezeichnungen ‚Induktionsorientierung‘ und ‚Deduktionsorientierung‘ dar, könnte aber genauso mit den von Graham, Haidt und Rimm-Kaufman gewählten Bezeichnungen betitelt sein:

Tabelle 2

	Induktionsorientierung	Deduktionsorientierung
Fachliche Ebene	<p>Humanistisch-individuell-spirituellem Orientierungsrahmen</p> <ul style="list-style-type: none"> – Fachliche Rahmung: unsichtbar, immanente Modellierungen dominieren – Neutral-pluralistische interreligiöse Orientierung – Religion sinnvoll zur Unterstützung des individuellen Glaubens/Spiritualität (Ressource) – Individueller Glaube bildet sich in pluraler/interessanter Lebenswelt – Sinnfragen der Kinder bilden das Hauptaugenmerk – Emanzipatorische Intention und Autonomie des Individuums 	<p>Theonom-sozial-religionsverbundener Orientierungsrahmen</p> <ul style="list-style-type: none"> – Fachliche Rahmung: dogmatische Lehrsätze und theologische Ordnungsprinzipien spielen eine wichtige Rolle – Inklusivistische/inkommensurable interreligiöse Orientierung – Religion fordert zum Kerygma (Gottes) auf – Verbindung von individueller, religiöser und kollektiver Identität – Die Antworten aus der Religion zur Beantwortung von Seins- sowie Sinnfragen

283 BRANDSTETTER, Bettina u. a.: Professionstypen in interreligiösen Lehrer*innenteams. Die Wiederkehr der Materialkerygmatik in der Religionsdidaktik, in: Pädagogische Horizonte 4/1 (2021) 39–54, 45.

284 Vgl. BRANDSTETTER u. a. 2021 [Anm. 283], 46–48.

285 BRANDSTETTER u. a. 2021 [Anm. 283], 49.

Tabelle 2 (fortges.)

Didaktische Übersetzung	<p>Induktiv-schüler*innenorientiert-emanzipatorischer Religionsunterricht</p> <ul style="list-style-type: none"> – Subjektorientierung: Verknüpfung der Lerninhalte mit den Erfahrungen der Kinder – Korrelationsdidaktische Ansätze – Das Lernen an die Orientierungsbedürfnisse und Selbstfindungsprozesse der Schüler*innen anpassen – Einsatz von Methodenvielfalt, um das Gelernte mit den Erfahrungen der Kinder zu verknüpfen und um die Partizipation der Schüler*innen anzuregen 	<p>Deduktiv-inhaltsorientiert-sozialisierender Religionsunterricht</p> <ul style="list-style-type: none"> – Aneignendes Verstehen religiöser Tradition: Schüler*innen als Adressat*innen einer Botschaft – Inhaltsorientierte Didaktik – Einsatz von deduktiven (texterklärenden) Methoden – Rückgriff auf ein scholastisch anmutendes Lernschema (lectio, memoria, imitatio): Ein dogmatischer Text wird in seine Bedeutungselemente zerlegt und wiederholt oder auswendig gelernt
	<p>Problemorientierter-emanzipatorischer Professionstyp ...</p>	<p>Inhaltsorientierter Professionstyp ...</p>
Rolle in multiprofessioneller binärer Codierung	<ul style="list-style-type: none"> – ist das normale Denken – ist wissenschaftlich begründet – liefert eine interne Begründung über die heutige Schule – gilt als fortschrittlich – Professionalisierung der gesellschaftlichen Erwartungen – lässt den anderen Typ aus Toleranz und pädagogischem Interesse zu 	<ul style="list-style-type: none"> – wird von außen als Rückschritt problematisiert – liefert eine externe theonome Begründung mit schwacher Reichweite – ist tief in die religiöse/kulturelle Biographie verankert – ist mit Minderheit-/Mehrheitsdiskurs verbunden (kulturelles disembedding) – bearbeitet am anderen Typ die Asymmetrie und ermöglicht Gleichgewicht

Zweifelsohne ist die gegenwärtige katholische und evangelische Religionspädagogik im deutschsprachigen Raum primär am ersten Typus orientiert, welcher den anderen Typus als veraltet oder unangemessen für das Ideal der Subjektorientierung betrachtet. Zugleich ist jedoch der andere Typus, gerade

in einem multireligiösen Setting, nicht verschwunden und stellt das Selbstverständnis des etablierten Typus in Frage – wobei hier keinesfalls einfach Zuschreibungen eines Typus als ‚christlich‘ und ‚islamisch‘ gemacht werden dürfen. Vielmehr müsste hier, so Brandstetter u. a., das verdrängte andere auf seine positiven Ansätze hin erkundet werden.²⁸⁶ Es ist jedoch zu fragen, ob diese Haltung ihrerseits schon ein Ausdruck einer Induktionsorientierung ist, das heißt eine vermittelnde Position nur Ausdruck der einen Position ist. Eine umgekehrte Rezeption des induktiven Typus durch den deduktiven Typus scheint schwieriger zu sein. Zudem stellt sich die Frage, in welchem Maße Subjektorientierung überhaupt als religions- wie ethikdidaktisches Leitprinzip verallgemeinerbar ist, sofern der Subjektbegriff sich in den skizzierten Typologien ganz unterschiedlich darstellt. Zwischen den oben skizzierten Vergleichsmodellen gibt es zudem eine interessante Schiefelage: Während Graham u. a. pädagogische Leitmodelle idealtypisch beschreiben, verweisen Brandstetter u. a. auf Professionstypen von Lehrpersonen. Wie sehr pädagogische Leitmodelle und Handlungsmodelle von Lehrpersonen kausal verknüpft sind, bleibt offen und bildet zugleich eine unbeantwortete Forschungsfrage: Bilden sich Leitmodelle ethischer Bildung auch im tatsächlichen Unterricht ab oder spielen hier individuelle Handlungsmodelle von Lehrpersonen stärker mithinein?

2.2 Grundlegende theoretische Zugänge zu moralischem Pluralismus

Gegenwärtige Theorien des moralischen Pluralismus beziehen sich bewusst auf historische Vorläufer sowie auf jüngere Konzepte aus der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Der folgende Abschnitt beschreibt in gebotener Kürze ausgewählte theoretische Einflüsse auf die gegenwärtigen Debatten. Es zeigt sich dabei, dass die Frage nach moralischer Vielfalt nicht einfach eine Konsequenz der jüngeren gesellschaftlichen Entwicklungen ist, wie Migration, Begegnung von Kulturen und Religionen oder Auseinanderdriften von Gesellschaften; zweifellos haben diese jedoch entscheidend beigetragen zu ihrer neuen Bedeutung und Aktualität. Die Auswahl der Kurzbeschreibungen orientiert sich zum einen an Autor:innen, deren Überlegungen Einfluss auf die Genese von MFT und RRT genommen haben. Auf diese Weise wird eine historisch-konzeptuelle Einordnung der Theorien möglich; dies trifft im Besonderen auf Gilligan, Shweder und Schwartz zu. Zum anderen bezieht sie sich auf die Genese eines begrifflich-konzeptuellen Verständnisses von

286 BRANDSTETTER u. a. 2021 [Anm. 283], 52–53.

moralischer Pluralität, welche historisch mit den Namen Hume, James und Ross verknüpft ist.

Im weiten Sinn kann auch schon die antike *Tugendethik* als moralischer Pluralismus verstanden werden, indem hier Moralität als Verbindung mehrerer Tugenden erscheint, die sich nicht reduzieren lassen auf eine zentrale, Moral allein definierende Tugend. Selbst die Anzahl der Tugenden wird hier nicht eingeschränkt: Trotz aller Versuche einer Typisierung bleibt die konkrete Anzahl und Benennung von Tugenden offen.²⁸⁷ Zudem hängt moralisches Handeln in diesen Ansätzen stark von Beziehungen und Situationen ab, was eine universelle Definition von Moral verunmöglicht.²⁸⁸ Umstritten und debattiert bleibt dabei stets die Frage, ob Tugenden je nach Situation auch in Konflikt miteinander geraten können, oder ob sie ein harmonisches Ganzes bilden und in einem Sinnzusammenhang stehen bzw. einen letzten Geltungsgrund haben (*connexio virtutum*). Je nach tugendethischer Theorie liegt also entweder ein konfliktbehafteter moralischer Pluralismus vor oder besteht eine Harmonie der Tugenden durch den Bezug auf ein letztgültiges definitorisches Prinzip. Dennoch sind alle tugendethischen Ansätze pluralistisch, keine einzige würde *eine* Tugend als singuläre moralische Einheit festlegen.²⁸⁹ Anders ist dies bei deontologischen ethischen Ansätzen, etwa bei Kant, die nur eine Tugend kennen: die Erfüllung der moralischen Pflicht.²⁹⁰

2.2.1 *Moralischen Pluralismus denken: Hume, James, Ross*

David Hume

In der neuzeitlichen Moralphilosophie ist David Hume (1711–1776) als erster pluralistischer Denker einzustufen. Er differenziert zwischen verschiedenen Arten von moralischen Zwecken und zeigt auf, dass diese miteinander in Konflikt geraten können. Beispielsweise unterscheidet er ‚natürliche Tugenden‘ und ‚künstliche Tugenden‘ (*natural virtues* und *artificial virtues*): Erstere definiert Hume als an das menschliche Wesen gebundene, von Kultur und Zivilisation unabhängige Tugenden wie Großmut, Güte oder Wohlwollen; letztere ergeben sich aus den Konventionen von Gesellschaften, etwa Gerechtigkeit, Keuschheit oder das Respektieren von Eigentum. Ebenso unterscheidet er Tugenden danach, ob sie nützlich oder angenehm sind, und ob sie dies für einen selbst oder (auch) für andere sind. Aus dieser Grundstruktur lassen sich für Hume verschiedene Situationen denken, in denen natürliche mit künstlichen Tugenden

287 Vgl. WITSCHEN 2016 [Anm. 24], 71.

288 Vgl. HAIDT / KESEBIR 2012 [Anm. 9], 798.

289 Vgl. WITSCHEN 2016 [Anm. 24], 93–95.

290 Vgl. SCHOCKENHOFF 2007 [Anm. 177], 56–57.

in Konflikt geraten. Aber auch einzelne natürliche oder einzelne künstliche Tugenden konfliktieren untereinander, wenn es abzuwägen gilt zwischen angenehm oder nützlich, zwischen den Auswirkungen auf einen selbst oder auf andere. Zwar kann diese Differenzierung nicht immer trennscharf geführt werden, aber aus dieser groben Skizze wird klar, dass Hume einen irreduziblen moralischen Pluralismus vertritt: Er erkennt keine gemeinsame Grundlage an, auf deren Basis diese unterschiedlichen moralischen Zwecke gewertet oder in eine objektive Rangordnung gebracht werden können; vielmehr bindet er moralisches Urteilen an Emotionen sowie situative Entscheidungen und damit an die Subjektivität des einzelnen Menschen.²⁹¹

William James

Einen umfassenden Pluralismus, der auch einen moralischen Pluralismus einschließt, vertritt William James (1842–1910). James wendet sich grundsätzlich gegen jeden monistischen Versuch, die menschliche Welt von einem singulären Erkenntnismodell her zu betrachten: Diese Möglichkeit mag nach James für den Bereich der Naturwissenschaften gegeben sein, aber nicht für die Komplexität menschlicher Erfahrungen, nicht für ethische, ästhetische und religiöse Fragestellungen.²⁹² In dieser Konsequenz geht James auch von einer Nicht-Reduzierbarkeit von Moral aus; für ihn gibt es unterschiedliche begründbare und daher legitime Wertesysteme und Lebensformen, die zu respektieren sind.²⁹³ Weil für James alles, eben auch Moral, von konkreten menschlichen Erfahrungen abhängt, kann Moral nie allgemeingültig definiert werden, denn neue Erfahrungen können jederzeit zu einer Revision des bislang Geltenden führen. Menschliches Leben ist zu komplex und zu vielfältig, um es auf singuläre moralische Prinzipien und Kriterien rückbeziehen zu können.

Daher existieren für James auch verschiedene moralische Konzepte und Normen, die kein gemeinsames Grundprinzip aufweisen. Mit der Suche nach moralischer Klarheit, nach eindeutigen Normen und universellen ethischen Orientierungen, versucht der Mensch lediglich der unübersichtlichen Vielfalt, der Uneindeutigkeit und der Widersprüchlichkeit des Lebens zu entfliehen. Universelle Normen festzulegen ist für James gleichsam ein ‚Urlaub von der Moral‘, welche für ihn ein permanentes, ergebnisoffenes Ringen um

291 Vgl. GILL, Michael B.: Humean Moral Pluralism, in: *History of Philosophy Quarterly* 28/1 (2011) 45–64.

292 Vgl. HEINE, Susanne: *Grundlagen der Religionspsychologie*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2005, 116–117.

293 Vgl. GOODMAN 2012 [Anm. 137], 157. Mit demselben Argument vertrat James auch eine religiösen Pluralismus, vgl. JAMES, William: *Die Vielfalt religiöser Erfahrung*, Berlin: Insel 31997 (Orig. 1902).

das Richtige ist. Zwar weist er selbst ein utilitaristisch orientiertes Verständnis von Moral auf, das er jedoch nur als grobe Orientierung, niemals als universelle Regel verstanden haben will.²⁹⁴ Mit diesem prinzipiellen Pluralismus tendiert James bereits zu einem moralischen Relativismus; es bleibt bei seinem individuellen Pluralismus jedoch zu fragen, ob die Vielfalt menschlicher Erfahrungen nicht doch begrenzt ist durch eine gewisse Beschränkung der Möglichkeit von Erfahrung. Es ist anzunehmen, dass es ein bestimmtes Maß an, evolutionär bedingten, menschlichen Erfahrungsmöglichkeiten gibt, eine ‚menschliche Natur‘, durch welche die Bandbreite der menschlichen Erfahrung zumindest nicht unbegrenzt ist und daher plural beschreibbar: Die Variation der moralischen Erfahrung fände dann auf gemeinsamen, definierbaren evolutionären Grundlagen statt.²⁹⁵ Dennoch ist William James als geistiger Vater pluralistischer, auch moralpluralistischer, Ansätze in der Psychologie zu nennen.²⁹⁶

William D. Ross

Ein einflussreicher Vordenker gegenwärtiger pluralistischer Ansätze ist ebenso William D. Ross (1877–1971). Ross ist deontologischer Ethiker, denkt Ethik also vom Prinzip der moralischen Pflicht her. Im Gegensatz vor allem zu Kant, der als Monist *einen*, eben *kategorischen*, Imperativ vertritt, geht Ross von mehreren sogenannten *prima facie*-Pflichten²⁹⁷ aus. Er definiert folgende Pflichten; die ersten beiden können auch als Facetten derselben Pflicht (Reaktion auf vorangegangene Handlungen des Subjekts) verstanden werden, daher werden manchmal sechs, manchmal sieben gezählt²⁹⁸:

1. *fidelity* (Treue gegenüber gegebenen Versprechen oder Zusagen)
2. *reparation* (Wiedergutmachung von falschen Handlungen)
3. *gratitude* (Dankbarkeit gegenüber wohlwollenden Handlungen anderer)
4. *justice* (Gerechtigkeit in der Verteilung von Gütern)
5. *beneficence* (Wohltätigkeit zur Förderung des Wohlergehens anderer)

294 Vgl. HAUSKELLER, Michael: „Foolish Little Children in the Eyes of Reason“. The Moral Philosophy of William James 2005, in: <https://www.researchgate.net/publication/232767771> [abgerufen am 17.05.2022].

295 Vgl. HOGAN / JOHNSON / EMLER 1978 [Anm. 163], 7–8.

296 HAIDT u. a. 2013 [Anm. 10], 57. Dies gilt auch im Hinblick auf einen religiösen Pluralismus.

297 Mit dem Ausdruck *prima facie* („auf den ersten Blick“) meint Ross, dass diese Pflichten unmittelbar und intuitiv einsichtig werden. Ross spricht auch von ‚bedingten Pflichten‘. Ross ist jedoch klar darin, dass diese Pflichten nicht nur intuitiv als Pflichten *erscheinen*, sondern es wirklich *sind*, vgl. Ross, William D.: The Right and the Good. Edited by Philip Stratton-Lake, Oxford / New York: Oxford University Press 2002 (Orig. 1930), 19–20.

298 SKELTON, Anthony: William David Ross, in: Stanford Encyclopedia of Philosophy 2012, in: <https://plato.stanford.edu/archives/sum2012/entries/william-david-ross> [abgerufen am 17.05.2022]. Eingeführt zuerst bei ROSS 2002 (Orig. 1930) [Anm. 297], 21.

6. *self-improvement* (Selbstvervollkommnung als persönliche Entwicklung)
 7. *non-maleficience* (Nicht-Schaden als Wahrung der Integrität anderer)

Diese Pflichten gelten als gegeben und werden nach Ross vom Menschen intuitiv als selbstevident erkannt; sie sind irreduzibel und können deshalb untereinander in Konflikt geraten. In jeder moralisch relevanten Situation können mehrere dieser Pflichten angezeigt sein und müssen im Konfliktfall gegeneinander abgewogen werden – je nach Situation gilt es zu entscheiden, welche *prima facie*-Pflicht dann zur realen, handlungsleitenden Pflicht wird:

„When I am in a situation, as perhaps I always am, in which more than one of these *prima facie* duties is incumbent on me, what I have to do is to study the situation as fully as I can until I form the considered opinion (it is never more) that in the circumstances one of them is more incumbent than any other; then I am bound to think that to do this *prima facie* duty is my duty sans phrase in the situation“²⁹⁹.

Moralische Entscheidungen können daher nach Ross nicht nach einem universellen Prinzip getroffen werden, sondern die jeweilige Situation trägt unterschiedliche Handlungsorientierungen an uns heran. Damit wendet sich Ross auch gegen den Utilitarismus, dessen *Maxime des größtmöglichen Glücks der größtmöglichen Zahl* zwar in der Pflicht *beneficience* widerspielt und damit anerkannt wird; dies ist aber stets nur eine unter mehreren möglichen Pflichten, die in einer Situation angezeigt sein können.³⁰⁰

In seiner Argumentation stellt Ross die Komplexität der realen Welt dem Drang nach theoretischer Vereinfachung und Klarheit gegenüber – für eine Theorie der Moral sei es bedeutsamer, tatsächliche menschliche Prozesse zu berücksichtigen als eine universelle ethische Norm zu postulieren.³⁰¹ Ross, so Jean-Claude Wolf, will daher „auf keinen Fall um der Systematik oder theoretischen Ordnung willen Phänomene unterschlagen oder zurechtbiegen“³⁰². Hier drückt sich im Besonderen der moralische Pluralismus von Ross aus, der ähnlich wie vor ihm William James zur Auffassung gelangt, dass die Vielschichtigkeit der menschlichen Welt nie durch monistische Reduktionen

299 Ross 2002 (Orig. 1930) [Anm. 297], 19.

300 „But hedonistic utilitarianism in its turn needs a correction. On reflection it seems clear that pleasure is not the only thing in life that we think good in itself, that for instance we think the possession of a good character, or an intelligent understanding of the world, as good or better“, Ross 2002 (Orig. 1930) [Anm. 297], 17.

301 Vgl. Ross 2002 (Orig. 1930) [Anm. 297], 19.

302 WOLF, Jean-Claude: Ein Pluralismus von *prima-facie* Pflichten als Alternative zu monistischen Theorien der Ethik, in: Zeitschrift für philosophische Forschung 50/4 (1996) 601–610, 603.

adäquat repräsentiert wird. Von Aristoteles her denkend unterstreicht Ross zudem die Bedeutung von Beziehungen für menschliches Handeln: Reales moralisches Handeln von Menschen ist immer von Beziehungen beeinflusst und weicht damit vom ethischen Ideal der Unparteilichkeit ab – daraus folgert Ross jedoch nicht, dass das konkrete menschliche Handeln dem ethischen Ideal nicht entspricht, sondern vielmehr, dass das ethische Ideal die Komplexität der Wirklichkeit inadäquat erfasst. Damit wurde Ross auch ein Vordenker beziehungs- und situationsabhängiger Ethiken, etwa jener Carol Gilligans.³⁰³ Er hat insgesamt ein philosophisch und ethisch fundiertes Konzept vorgelegt, das explizit von einem in sich pluralen Fundament von Moral ausgeht.

2.2.2 Carol Gilligan

Die US-amerikanische Psychologin Carol Gilligan (*1936) ist eine prominente Wegweiserin für die zeitgenössische Entwicklung von theoretischen Ansätzen moralischer Pluralität. Sie war Mitarbeiterin von Erik H. Erikson und Lawrence Kohlberg an der *University of Harvard* und arbeitete dort mit dem Stufenmodell der moralischen Entwicklung. In ihren Untersuchungen bemerkte sie, dass weibliche Probandinnen im Schnitt niedrigere Scores in Kohlbergs Schema erzielten; dies wurde an ihrer Forschungseinrichtung jedoch „als Entwicklungsproblem der Frauen interpretiert“³⁰⁴. Beeinflusst von den Arbeiten von Nancy Chodorow und Janet Lever zu Geschlechtsunterschieden in der Persönlichkeitsbildung, kam Gilligan zu einer anderen Schlussfolgerung: Sie stellte in ihren Gesprächsprotokollen fest, dass viele der befragten Frauen andere, alternative Sichtweisen auf moralische Fragen einnahmen, die mit Kohlbergs Modell nicht adäquat erfasst werden konnten. In ihrem Werk *Die andere Stimme* stellte sie daher 1982 dem bisherigen Fokus auf Gerechtigkeit als zentralem Parameter von Moral eine komplementäre Konzeption der Moral gegenüber, die auf Fürsorge, Pflege und Zuwendung (*care*) beruhte. Diese „stellt das Gefühl für Verantwortung und Beziehungen in den Mittelpunkt, während die Konzeption der Moral als Fairness die moralische Entwicklung vom Verständnis von Rechten und Spielregeln abhängig gemacht hatte“³⁰⁵. Für Gilligan gab es also zwei Moralen, eine der Gerechtigkeit und eine der Fürsorge, letztere definiert als „Gebot der Anteilnahme (*care*), eine Verantwortung, die ‚wirklichen und erkennbaren Nöte‘ dieser Welt wahrzunehmen und zu lindern“³⁰⁶. An Kohlbergs Ansatz kritisierte sie die „Beschränktheit einer Darstellung,

303 Vgl. WOLF 1996 [Anm. 302], 608–609.

304 GILLIGAN 1988 [Anm. 241], 9.

305 GILLIGAN 1988 [Anm. 241], 30.

306 GILLIGAN 1988 [Anm. 241], 124 [Kursivierung i. O.].

welche die weibliche Entwicklung an männlichen Maßstäben misst und die Möglichkeit einer anderen Wahrheit ignoriert³⁰⁷.

Gilligan war damit die Erste in der moralpsychologischen Schule Kohlbergs, die eine pluralistische Sichtweise auf Moral vertrat.³⁰⁸ Eines ihrer Ziele war es, post-konventionelle Moral im Sinne Kohlbergs nicht nur formalistisch-rationalistisch, sondern auch kontextuell, situativ und emotionsabhängig zu denken.³⁰⁹ Ihre damit begründete Care-Ethik war der Ausgangspunkt für eine Debatte über die Bedeutung von Mitgefühl und Altruismus für moralisches Urteilen. Dies hatte einen enormen Einfluss auf die feministische Philosophie und Theologie, wurde weithin rezipiert und als spezifisch weibliche Perspektive weitergedacht und -entwickelt, zugleich auch kritisiert.³¹⁰ Auch eine religionspädagogische Rezeption lässt sich feststellen.³¹¹ In der Moralpsychologie löste Gilligan zwei wesentliche Kontroversen aus: Erstens ging es um die Frage, ob sich in den von ihr protokollierten Äußerungen wirklich eine andere Moral zeigte, die sich von Kohlbergs Moralverständnis entscheidend unterschied. Zweitens stand zur Debatte, inwiefern diese unterschiedlichen Moralen am Geschlecht festgemacht werden konnten.

Zur Beantwortung der ersten Frage wählte Gilligan die Metapher des Kippbildes, welches auf zwei unterschiedliche Weisen wahrgenommen werden kann – aber niemals gleichzeitig.³¹² Analog dazu kann sich auch der *moral point of view* stets als eine Gerechtigkeits- oder Fürsorge-Sichtweise zeigen, aber eben nicht zugleich. Entscheidend für Gilligan ist dabei, dass es bei konkreten moralischen Fragen zu Konflikten zwischen den beiden Sichtweisen kommen kann; sie sind daher irreduzibel und können nicht einfach als jeweiliger Aspekt der anderen betrachtet werden.³¹³ Für Gilligan handelt es sich daher definitiv um *zwei* Moralen, weshalb sie als Vertreterin eines moralischen Pluralismus gelten kann.

307 GILLIGAN 1988 [Anm. 241], 208.

308 Vgl. FISKE u. a. 1998 [Anm. 8], 940.

309 Vgl. WENDEL, Saskia: Feministische Ethik zur Einführung, Hamburg: Junius 2003, 38–39.

310 Für eine weiterführende Auseinandersetzung vgl. etwa NAGL-DOCEKAL, Herta / PAUER-STUDER, Herlinde (Hg.): *Jenseits der Geschlechtermoral. Beiträge zur feministischen Ethik*, Frankfurt/Main: Fischer 1993.

311 Zuletzt in der zum Zeitpunkt der Drucklegung dieser Arbeit noch laufenden Dissertation von Nicole Kirschbaum (Ruhr-Universität Bochum).

312 Bekannt sind hier etwa das Hase-Ente-Bild oder die Rubin'sche Vase, die als Vase oder als zwei Gesichter interpretiert werden kann.

313 Vgl. GILLIGAN, Carol / WIGGINS, Grant: Die Ursprünge der Moral in den frühkindlichen Beziehungen, in: NAGL-DOCEKAL, Herta / PAUER-STUDER, Herlinde (Hg.): *Jenseits der Geschlechtermoral. Beiträge zur feministischen Ethik*, Frankfurt/Main: Fischer 1993, 69–104, 91.

Die zweite Frage nach der Geschlechtsbezogenheit wird von Gilligan nicht immer konsistent beantwortet. In *Die andere Stimme* stellt sie zunächst klar, dass diese moralische Stimme nur „durch ihre Thematik bestimmt“ ist und „keineswegs ausschließlich an Frauen gebunden“³¹⁴. Allerdings findet sie sich, so Gilligan, hauptsächlich in Aussagen von Frauen wieder.³¹⁵ Trotz ihrer Rede von einer Komplementarität der Sichtweisen argumentiert sie in der Folge doch tendenziell dualistisch und spricht am Ende des Buches explizit von „der anderen Stimme *der Frauen*“³¹⁶. In späteren Texten argumentiert Gilligan hingegen wieder offener, weist naturalisierende Erklärungen einer moralischen Geschlechterdifferenz klar zurück und betont, dass beide moralischen Perspektiven beiden Geschlechtern offenstehen, möglicherweise aber „bestimmte Erfahrungen dem einen oder dem anderen Geschlecht leichter zuwachsen mögen“³¹⁷. Insgesamt bleibt sie jedoch auf Basis ihrer eigenen Studien bei der Feststellung, dass ein *Fokus* auf die Care-Perspektive (ohne dass beide Moralen abgewogen werden) eine spezifische Domäne von Frauen bleibt.³¹⁸ In ihrer Rezeption wurde die Care-Ethik allerdings im Besonderen von Frauen und Feministinnen aufgegriffen, was die Idee einer spezifisch ‚weiblichen Moral‘ möglicherweise stärker erscheinen lässt als von Gilligan intendiert war.

Beide Antworten Gilligans stießen freilich auf kritischen Widerspruch. Kohlberg selbst akzeptierte Fürsorge und Mitgefühl zwar als personalen Aspekt von Gerechtigkeitsfragen, sah darin jedoch keine eigenständige moralische Sichtweise. Zudem stellte Kohlberg fest, dass Unterschiede zwischen Männern und Frauen in seinen Studien primär sozial und bildungsmäßig zu erklären seien und nicht durch das Geschlecht bedingt.³¹⁹ Insgesamt zeigt sich von Seiten der Kohlberg-Schule das Bestreben, die beiden moralischen Perspektiven zu harmonisieren: Wenn Turiel etwa Moral definiert als „prescriptive judgments of justice, rights, and welfare“³²⁰, so kann *welfare* als Zugeständnis an Gilligans *care* gesehen werden, aber eben integrativ, nicht als eigenständige Moral.

Ähnlich argumentiert auch Gertrud Nunner-Winkler, die beide Grundannahmen Gilligans zurückweist. Sie sieht Fürsorge ebenfalls nicht als

314 GILLIGAN 1988 [Anm. 241], 10.

315 Dies noch einmal betont in GILLIGAN, Carol: Reply by Carol Gilligan, in: *Signs* 11/2 (1986) 324–333.

316 GILLIGAN 1988 [Anm. 241], 212 [Herv. d. Verf.].

317 GILLIGAN / WIGGINS 1993 [Anm. 313], 101.

318 Vgl. GILLIGAN / WIGGINS 1993 [Anm. 313], 78–79.

319 Vgl. KOHLBERG, Lawrence / LEVINE, Charles / HEWER, Alexandra: *Moral Stages. A Current Formulation and a Response to Critics*. Bd. 2, San Francisco: Harper & Row 1984, 122.

320 TURIEL 1983 [Anm. 59], 3.

eigenständige Moral an, sondern als „Teil *einer* universell gültigen Moral“³²¹. Sie kritisiert zudem die in Gilligans Modell latente Naturalisierung von Moral; auch wenn diese immer wieder betont, dass Care-Ethik eine Angelegenheit von Männern *und* Frauen ist und zudem abhängig von sozialen Rollenbildern, so ist ihre Arbeit letztlich doch stark um das Grundmotiv einer spezifisch weiblichen Moral herum aufgebaut, was bestimmte biologistische Abgrenzungen und Zugehörigkeiten zumindest nahelegt.³²² Zudem weist Nunner-Winkler darauf hin, dass Gilligan in ihren Untersuchungen die persönliche Betroffenheit der Befragten nicht ausreichend berücksichtigt hat. In einer gemeinsam mit Rainer Döbert durchgeführten Studie konnte sie zeigen, dass Mädchen und Jungen unterschiedlichen Alters und aus unterschiedlichen sozialen Milieus jeweils anders urteilten, wenn sie sich geschlechtlich von der moralischen Problemsituation betroffen fühlten: Bei einer Abtreibungssituation argumentierten Mädchen speziell fürsorglich und empathisch, während Jungen auf Prinzipien und Rechte verwiesen – genau so, wie es Gilligan angenommen hatte. Ging es jedoch um die Frage der Wehrdienstverweigerung, wurden die Jungen empathisch und fürsorglich, während sich die Mädchen auf geltende Prinzipien beriefen. Moralisches Urteilen ist demzufolge wesentlich von persönlicher Betroffenheit beeinflusst und nicht einfach verallgemeinerbar. Gilligan hingegen hatte gerade mit Abtreibungsfragen gearbeitet und dadurch eine weibliche Betroffenheitsperspektive erzeugt.³²³

In ihrer Auswertung von Daten der Weltwertestudie (*World Value Survey*) sowie den Wertestudien von Shalom Schwartz (*Schwartz Value Survey*) konnten Vaclair und Fischer zwar Genderunterschiede im moralischen Urteilen feststellen, doch auch hier spielten andere Faktoren wie Kultur, Bildungsgrad oder Religiosität entscheidendere Rollen als das Geschlecht. Eine spezifisch weibliche Moral wird hier jedenfalls nicht sichtbar.³²⁴ Auch insgesamt hat sich die Kritik an Gilligan wesentlich auf die Frage der empirischen Validität gestützt.³²⁵ Empirische Untersuchungen sind freilich stets abhängig von

321 NUNNER-WINKLER, Gertrud: Weibliche Moralentwicklung?, in: DIES.: Weibliche Moral. Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik, München: dtv 21995, 355–369, 368.

322 Vgl. NUNNER-WINKLER 1995 [Anm. 321], 368–369. Zusammenfassend dazu vgl. auch FLAAKE, Karin: Carol Gilligan: Die andere Stimme, in: LÖW, Martina / MATHES, Bettina (Hg.): Schlüsselwerke der Geschlechterforschung, Wiesbaden: VS 2005, 158–175.

323 Vgl. DÖBERT, Rainer / NUNNER-WINKLER, Gertrud: Wertwandel und Moral, in: BERTRAM, Hans (Hg.): Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie, Frankfurt/Main: Suhrkamp 1986 (= stw 450), 289–319.

324 Vgl. VAUCLAIR / FISCHER 2011 [Anm. 64], 655.

325 Vgl. etwa WALKER, Lawrence J.: Gender and Morality, in: KILLEN, Melanie / SMETANA, Judith G. (Hg.): Handbook of Moral Development, Mahwah, NJ: Erlbaum 2006, 93–115, im Besonderen auch die Seiten 100–124 in HOFF SOMMERS, Christina: The War Against

theoretischen Grundannahmen. Gilligans Verdienst mit Blick auf die Thematik der moralischen Pluralität liegt vor allem im Aufwerfen der Frage, mit welchem Begriff von Moral operiert wird. Die Auseinandersetzung zwischen Kohlberg und Gilligan ist daher „nicht als Kontroverse um den empirischen Nachweis einer weiblichen Moral zu verstehen, sondern als moralphilosophische Auseinandersetzung um eine ethische Normierungstheorie“³²⁶. Gilligan hat entscheidend auf einen blinden Fleck der Moralpsychologie ihrer Zeit hingewiesen, welche Emotionen, Mitgefühl, Beziehungen und Fürsorge nicht ausreichend in ihrem Konzept von Moral berücksichtigt hat,³²⁷ und sie hat die Frage nach der Nicht-Universalisierbarkeit eines monistischen Verständnisses von Moral neu gestellt. Zudem hat sie nach Cornelia Wiemeyer-Faulde darauf hingewiesen, dass „es den meisten Menschen schwerfällt, die außerhalb ihres persönlichen Erfahrungsbereichs liegenden Werte angemessen zu erfassen“³²⁸. Damit hat Gilligan entscheidende Impulse für einen moralischen Pluralismus gegeben, der darauf angewiesen ist, dass unterschiedliche Erfahrungen, Beziehungen und Wertkonzepte im moralischen Diskurs berücksichtigt werden.

2.2.3 *Richard Shweder*

Trotz aller Differenzen stimmen die Ansätze Kohlbergs und Gilligans darin überein, dass sie Moral von der individuellen Person her begreifen. Dieses spezifische Verständnis von Moral wurde durch die Arbeiten von Richard Shweder (*1945) in einen kulturellen Kontext gerückt. Der US-amerikanische Kulturpsychologe hat durch seine Studien entscheidende Impulse für das Verständnis von moralischer Pluralität gesetzt. Er verbrachte zwischen 1968 und 1984 insgesamt siebenundzwanzig Monate im indischen Bundesstaat Odisha (vormals Orissa) und arbeitete dort u. a. mit dem Manual von Kohlberg und Turiel zur Ermittlung der Stufen des moralischen Urteilens. Er führte diese Studien sowohl mit Kindern wie auch Erwachsenen, mit Brahmanen wie auch Dalits (sogenannten ‚Unberührbaren‘) durch.³²⁹

Boys. How Misguided Feminism is Harming our Young Men, New York u. a.: Simon & Schuster 2000.

326 WIEMEYER-FAULDE, Cornelia: Geschlechtsspezifische Moral. Eine Herausforderung für die Ethik?, in: *Ethica* 4/2 (1996) 115–131, 120.

327 Vgl. FLAAKE 2005 [Anm. 322], 173.

328 WIEMEYER-FAULDE 1996 [Anm. 326], 129.

329 Vgl. SHWEDER, Richard A. / MILLER, Joan G.: *The Social Construction of the Person. How Is It Possible?*, in: *Thinking Through Cultures. Expeditions in Cultural Psychology*, Cambridge, MA: Harvard University Press 1991, 156–186; SHWEDER / MUCH 1991 [Anm. 77]. Das Heinz-Dilemma wurde dem kulturellen Kontext angepasst, so erhielt der Protagonist etwa den indischen Namen Ashok.

Seine Arbeiten in Indien führten ihn zur Überzeugung, dass der kognitivistische Ansatz von Kohlberg und Turiel in diesem gänzlich anderen sozialen Kontext kaum praktikabel war; seine Ergebnisse aus den USA waren dort schlicht nicht reproduzierbar: Eine der wichtigsten Erkenntnisse in den Studien von Shweder war, dass diese kulturellen Differenzen bereits bei der Arbeit mit fünfjährigen Kindern deutlich zu Tage traten; es gab keine Korrelationen und Ähnlichkeiten zwischen den moralischen Urteilen von indischen und US-amerikanischen Kindern – die Aussagen und Begründungen der Kinder ließen sich eindeutig dem jeweiligen kulturellen Kontext zuordnen. Auch die von Turiel bei amerikanischen Kindern festgestellte Unterscheidung von moralischen Normen und sozialen Konventionen ließ sich bei indischen Befragten nicht feststellen; vielmehr erwies sich für diese die soziale Ordnung stets auch als moralische Ordnung, vor allem durch das Prinzip des Karma.³³⁰ Erwachsene argumentierten ihre moralische Erklärungen nicht rationalistisch, sondern begründeten sie mit Verweisen auf Geschichten, Anekdoten, Legenden, Epen und Mythen. Doch all dies war von Kohlberg nicht vorgesehen, weder karmischen noch narrativen Begründungen konnten eindeutig Stufen zugewiesen werden.³³¹ Shweder kritisierte daher in der Folge den Ansatz von Kohlberg und Turiel, letzterer nahm daraufhin kritisch zu Shweder Stellung,³³² dessen Ergebnisse jedoch durch spätere kulturvergleichende Studien von Haidt, Koller und Dias gestützt wurden.³³³

Aufbauend auf seine eigene Forschung und inspiriert von Ronald Dworkins Werk *Taking Rights Seriously*³³⁴, veröffentlichte Shweder 1997 seinen einflussreichen Artikel zur moralischen Pluralität, *The ‚Big Three‘ of Morality*, gemeinsam mit Nancy Much, Manamohan Mahapatra und Lawrence Park.³³⁵ Die Autor:innen ordnen darin moralische Kategorien, Argumentationen und Sichtweisen drei unterschiedlichen Clustern zu; sie unterscheiden eine

330 SHWEDER, Richard A. / MAHAPATRA, Manamohan / MILLER, Joan G.: Culture and Moral Development, in: KAGAN, Jerome / LAMB, Sharon (Hg.): *The Emergence of Morality in Young Children*, Chicago: University of Chicago Press 1987, 1–83.

331 Vgl. SHWEDER / MILLER 1991 [Anm. 329].

332 Vgl. TURIEL, Elliot / KILLEN, Melanie / HELWIG, Charles C.: Morality, Its Structure, Function, and Varieties, in: KAGAN, Jerome / LAMB, Sharon (Hg.): *The Emergence of Morality in Young Children*, Chicago: University of Chicago Press 1987, 155–243.

333 Vgl. HAIDT / KOLLER / DIAS 1993 [Anm. 69].

334 Vgl. DWORKIN, Ronald: *Taking Rights Seriously*, Cambridge, MA: Harvard University Press 1977. Darin unterscheidet Dworkin zwischen ethischen Codes, die entweder auf Rechten oder auf Pflichten basieren. Es macht einen Unterschied, ob sich Rechte aus Pflichten ableiten und entsprechend argumentiert werden müssen, oder ob es Rechte gibt, aus denen man Pflichten ableiten kann.

335 Vgl. SHWEDER u. a. 1997 [Anm. 46].

Ethics of autonomy, eine *Ethics of community* und eine *Ethics of divinity* mit ihren jeweiligen moralischen Anliegen. Alle drei moralischen Diskursmodelle gehören zusammen, sie existieren nie in Reinform, doch werden je nach Kultur, Epoche oder sozialem Kontext unterschiedlich gewichtet; bestimmte Cluster stehen jeweils im Vordergrund. Alle drei sind jedoch nach Shweder als *moralisch* zu bezeichnen, da sie verbindliche Normen und Orientierungen für andere festlegen. So ergibt sich hier ein Erkenntnismodell moralischer Pluralität. Wichtig für Shweder ist, dass diese Formen stets mit einem bestimmten Menschenbild verknüpft sind. Moral ist für ihn wesentlich eine Frage der Anthropologie, aus einem bestimmten Menschenbild folgen bestimmte moralische Konzepte. Der Mensch wird aber nicht immer als Individuum begriffen, sondern kann auch anders verstanden werden.³³⁶

Ethics of Autonomy

Diese Form von Moral beruht auf einem Bild vom Menschen als freiem Individuum. Sie propagiert Grundwerte wie Freiheit, Personenrechte, Gleichheit, Gerechtigkeit und Schadensvermeidung. Sie zielt darauf ab, Individuen das Verfolgen persönlicher Ziele zu ermöglichen. Bedürfnisse und Wünsche einer Person sind bei moralischen Entscheidungen unbedingt zu beachten. Die Identität einer Person wird über ihre Individualität bestimmt.³³⁷

Ethics of Community

Diese Form von Moral beruht auf einem Bild vom Menschen als soziales, in Beziehungen eingebettetes Wesen. Sie propagiert Grundwerte wie Pflicht, Hierarchie, Autorität, Loyalität, Ehre und wechselseitige Abhängigkeit. Sie zielt darauf ab, Identität und Integrität von Gemeinschaften (z. B. Familien, Clans, Stände, Volksgruppen, Religionen) zu schützen; im Konfliktfall sind die Bedürfnisse und Wünsche der Gemeinschaft jenen des Individuums überzuordnen. Die Identität einer Person wird über ihre soziale Zugehörigkeit bestimmt. Personen verlassen sich auf ihre Gemeinschaft und auf deren Autoritäten, die ihnen Orientierung geben, aber sich auch um sie kümmern und sie beschützen.³³⁸

336 Vgl. SHWEDER, Richard A. / HAIDT, Jonathan: The Future of Moral Psychology. Truth, Intuition, and the Pluralist Way, in: *Psychological Science* 4/6 (1993) 360–365, 363. Vgl. zu Kultur und Konzeptionen des Selbst grundlegend: MARKUS, Hazel R. / KITAYAMA, Shinobu: Cultures and the Self. Implications for Cognition, Emotion, and Motivation, in: *Psychological Review* 98/2 (1991) 224–253.

337 Vgl. SHWEDER u. a. 1997 [Anm. 46], 143–144.

338 Vgl. SHWEDER u. a. 1997 [Anm. 46], 144–147.

Ethics of Divinity

Diese Form von Moral beruht auf einem Bild vom Menschen als in metaphysische Zusammenhänge eingebettetes Wesen. Sie propagiert Grundwerte wie Reinheit, Heiligkeit oder Keuschheit und orientiert sich an regulativen Ideen wie heilige Ordnung, Naturrecht, Sünde oder Verunreinigung. Es geht darum, die Seele, das Geistige, das Ideelle am Menschen vor Degradierung zu schützen. Die Identität einer Person wird über ihre Beziehung zu einer überweltlichen Entität (Gott, Göttliches, Heiliges) bestimmt. Personen müssen heilig sein und sich vor Unreinheit schützen, um mit dem Göttlichen in Kontakt zu bleiben. Für Shweder ist aber auch Menschenwürde eine säkularisierte Form dieses Ansatzes, da eine gewisse Unantastbarkeit jedes Menschen auf Grund einer gemeinsamen Wesenhaftigkeit angenommen wird.³³⁹

Moral ist nach Shweder somit nur plural zu verstehen, in den drei von ihm beschriebenen Ausprägungen:

„Indeed, it appears that different cultural traditions try to promote human dignity by specializing in (and perhaps even exaggerating) different ratios of moral goods. Consequently, they moralize about the world in somewhat different ways and try to construct the social order as moral order in somewhat different terms. Cultures differ in the degree to which one or another of the ethics and corresponding moral ‚goods‘ predominates in the development of social practices and institutions and in the elaboration of a moral ideology.“³⁴⁰

Moderne westliche Gesellschaften sind primär von einer *Ethics of autonomy* geprägt, aber eben nicht in Reinform; auch hier gibt es Subsysteme, die stark auf soziale Identifikation setzen. Ein Verständnis von Reinheit ist diesen Gesellschaften hingegen weitgehend fremd. Dies ist jedoch eine jüngere Entwicklung, so war z. B. Sexualität auch hier bis vor kurzem noch von Reinheitsvorstellungen geprägt (‚schmutzige Wörter‘, ‚unreine Gedanken‘, ‚unbefleckte Empfängnis‘ ...). Zugleich gibt es auch innerhalb von Autonomie geprägten Gesellschaften Hinwendungen zu kollektivistischen und reinheitsorientierten Denkweisen, etwa bei rechtsextremen und identitären Bewegungen, die Menschen über ihre Volkszugehörigkeit verstehen wollen und Migration als Verunreinigung eines reinen Volkskörpers ansehen. Auch bei Subsystemen wie Sportvereinen oder Unternehmen finden sich Ausprägungen einer Community-Ethik, die auf Loyalität, Autorität und Unterordnung persönlicher Interessen zu Gunsten gemeinsamer Ziele setzt.

339 Vgl. SHWEDER u. a. 1997 [Anm. 46], 147–150.

340 SHWEDER u. a. 1997 [Anm. 46], 138–139.

Shweders Definition einer *Ethics of community* ist klar vom oben skizzierten Ansatz von Carol Gilligan zu unterscheiden. Zwar denkt auch Gilligan den Menschen von seinen Beziehungen und seiner sozialen Einbettung her, im Fokus ihrer Care-Ethik bleibt aber trotzdem das konkrete Individuum, sowohl als Subjekt als auch Objekt der Fürsorge.³⁴¹ Eine *Ethics of community* stellt hingegen die Interessen der Gemeinschaft im Konfliktfall moralisch über jene des Einzelnen. Daher sind sowohl Kohlbergs als auch Gilligans Grundmotive nur unterschiedliche Variationen einer *Ethics of autonomy*. Dies gilt im Übrigen auch politisch für staatliche Sozialsysteme: Auch wenn diese semantisch mit Begriffen wie Gemeinschaft oder sozialer Verantwortung operieren, sind sie auf das Wohl des einzelnen Menschen hin konzipiert, daher ebenfalls Ausdruck einer *Ethics of autonomy*.

Die *Ethics of community* erscheint aus Sicht einer autonomiebasierten Ethik nicht selten als unmoralisch, als Einschränkung von Freiheit und geprägt von Autoritarismus. Doch stellt sie zweifelsohne die global meistverbreitete Form von Moral dar; „[i]t may be no exaggeration to say that outside of some subcultures of secular Europa and America, obedience and reverence are the foundations of morality in most of the world“³⁴². Dies ist eine Frage von Kultur, aber auch von historischen Epochen, sozialen Milieus und ökonomischen Umständen; höher Gebildete und Wohlhabendere aus unterschiedlichen Gesellschaften vertreten eher eine *Ethics of autonomy*, die auch den Möglichkeiten ihrer freien Lebensgestaltung entspricht, während Menschen mit niedrigerer formaler Bildung und geringem Einkommen mehr Wert auf die Prinzipien der *Ethics of community* wie auch der *Ethics of divinity* legen, auf die sie oft angewiesen sind.³⁴³ Turiel weist in seiner Kritik an Shweder darauf hin, dass er diese innerkulturellen Differenzen zu wenig beachtet hat: Auch in Community-Gesellschaften gibt es Freiheits- und Autonomiemöglichkeiten etwa für Privilegierte oder für Männer, die Frauen oder sozial Benachteiligten nicht zugestanden werden. Community-Gesellschaften haben oft eine Macht- und Dominanzkomponente, welche Autonomie für Privilegierte vorsieht, dagegen soziale Verpflichtungen für Nicht-Privilegierte.³⁴⁴

Richard Shweder hat mit seinen ‚big three‘ ein vielzitiertes und einflussreiches Konzept für das Verständnis von moralischer Pluralität vorgelegt. Vor allem die Differenzierung aus *Ethics of autonomy* und *Ethics of community*

341 Vgl. MILLER 2000 [Anm. 239], 357–358.

342 FISKE u. a. 1998 [Anm. 8], 943 [Kurs. i. O.].

343 Vgl. HAIDT / KOLLER / DIAS 1993 [Anm. 69].

344 Vgl. TURIEL, Elliot: Unbehagen und Behagen bei kulturellen Praktiken: Es hängt alles davon ab, auf welcher Seite man steht, in: EDELSTEIN, Wolfgang / NUNNER-WINKLER, Gertrud (Hg.): Moral im sozialen Kontext, Frankfurt/Main: Suhrkamp 2000 (= stw 1470), 261–298.

ist hilfreich, um unterschiedliche Moralsysteme in ihren Wertorientierungen und Funktionsweisen zu begreifen. Dem gegenüber bleibt die *Ethics of divinity* unterbestimmt, weshalb etwa Haidt in seiner Weiterführung von Shwedeers Ansatz diese in die *Ethics of community* integriert.³⁴⁵ Darcia Narvaez hat dagegen in ihrer *Triune Ethics* die drei Cluster noch einmal unterteilt und ihnen zwei unterschiedliche Perspektiven zugewiesen. Alle drei können mit dem Fokus auf Engagement (mit dem Ziel sozialer Verbindung) und mit dem Fokus auf Sicherheit (mit dem Ziel sozialer Abgrenzung) gelebt werden. Eine engagierte *Ethics of autonomy* kümmert sich um Fürsorge und Ausgleich für andere, in ihrer abgrenzenden Form geht es allein Unversehrtheit und Sicherheit für einen selbst, ohne Anteil an Mitmenschen zu nehmen. Eine engagierte *Ethics of community* hält Werte wie Respekt und Loyalität hoch, während ihre abgrenzende Form Autorität und Gruppenidentität propagiert. Die *Ethics of transcendence* (wie sie *divinity* umbenannt hat) hilft in ihrer engagierten Form anderen dazu, ein heiliges Leben zu führen, während sie in ihrer abgrenzenden Form andere mit Forderungen nach Reinheit konfrontiert.³⁴⁶ Mit diesem Ansatz versucht Narvaez, die sozialen Ambivalenzen aller drei von Shweder definierten Formen von Moral stärker hervorzuheben.

2.2.4 *Shalom Schwartz*

Der amerikanisch-israelische Sozialpsychologe Shalom H. Schwartz (*1940) von der Jerusalemer *Hebrew University* kann als gegenwärtig einflussreichster und meistzitiertester Werteforscher gelten. Schwartz begann sich ab den 1970er-Jahren mit der Wertetheorie von Milton Rokeach und den kulturvergleichenden Studien von Geert Hofstede auseinanderzusetzen. In einem vielbeachteten Artikel legte Schwartz 1987 gemeinsam mit Wolfgang Bilsky seine Theorie einer universellen psychologischen Struktur menschlicher Werte vor. Schwartz und Bilsky greifen in ihrem Beitrag zunächst formale Definitionen von Werten auf,³⁴⁷ fragen aber in der Folge, ob Werte im globalen Maßstab auch *inhaltlich* bestimmt werden können. Sie bejahen diese Frage, indem sie Werte auf drei

345 Erstmals in HAIDT, Jonathan / JOSEPH, Craig: Intuitive Ethics. How Innately Prepared Intuitions Generate Culturally Variable Virtues, in: *Dædalus* 133/4 (2004) 55–66.

346 Vgl. NARVAEZ, Darcia: Triune Ethics. The Neurobiological Roots of Our Multiple Moralities, in: *New Ideas in Psychology* 26 (2008) 95–119.

347 Schwartz' erste Wertedefinition lautet: „A value is an individual's concept of a transsituational (terminal/instrumental) goal, that expresses (individualistic/collectivist/both) interests concerned with a motivational domain and evaluated on a range of importance (from very important to unimportant) as a guiding principle in his/her life“, SCHWARTZ, Shalom H. / BILSKY, Wolfgang: Toward A Universal Psychological Structure of Human Values, in: *Journal of Personality and Social Psychology* 53/3 (1987) 550–562, 553. Eine umfassende und komplexe Definition von Werten findet sich später in SCHWARTZ, Shalom H.: Basic Values. How They Motivate and Inhibit Prosocial Behavior, in:

universelle menschliche Grundbedürfnisse zurückführen: erstens basale biologische Bedürfnisse des Körpers, zweitens interpersonale Anforderungen für menschliche Interaktion und drittens Bedürfnisse von Gemeinschaften nach Überleben und Wohlergehen.³⁴⁸ Auf Grund solcher evolutionär entwickelter Grundbedürfnisse kann daher auch eine allgemeine menschliche Grundlage für Werte angenommen werden. Wie vor ihm Hofstede, unterscheidet Schwartz als Grundorientierung Werte, die eher auf die persönliche Autonomie hingeordnet, und Werte, die eher auf das Kollektiv hingeordnet sind. Autonomie-Werte (*egalitarianism*) betonen Freiheit und Selbstverwirklichung von als gleich erachteten Individuen, Werte des Eingebundenseins (*embeddedness*) hingegen Zugehörigkeit, Tradition und Bewahrung, wobei manche Werte auch beiden Polen zugeordnet werden können,³⁴⁹ worin sich auch eine Korrespondenz zu Shweders Ethiken zeigt.

Schwartz und Bilsky identifizieren in der Folge acht universelle Kategorien von Werten (*value types*), wobei die ersten vier auf das Individuum, die folgenden beiden auf das Kollektiv und die letzten auf beide hingeordnet sind³⁵⁰:

1. Vergnügen (*enjoyment*)
 2. Selbststeuerung/Autonomie (*self-direction*)
 3. Leistung/Erfolg (*achievement*)
 4. Reife/persönliches Wachstum (*maturity*)
 5. Prosozialität (*prosocial*)
 6. Konformität (*restrictive-conformity*)
 7. Sicherheit (*security*)
 8. Macht/Einfluss (*social power*, in dieser ersten Studie noch nicht erfasst)
- Konkrete Werte wie Wohlstand, Freiheit, Gerechtigkeit, Ehrlichkeit oder Höflichkeit können dann einem diese Bereiche zugeordnet werden. In einer kulturvergleichenden Studie mit israelischen und deutschen Proband:innen konnte Schwartz mit Bilsky erste Hinweise auf die Tragfähigkeit seines Modells universeller Werteorientierungen finden. In der Folge entwickelte Schwartz ein Befragungsmodell (*Schwartz Value Survey*) und konnte mit einer Vielzahl von Studien in unterschiedlichen Kulturen sein Konzept erweitern und zunehmend einen überkulturellen und überhistorischen Geltungsanspruch seines Ansatzes formulieren, teilweise musste er diesen aber auch relativieren. Das ‚klassische‘ Schwartz-Modell sieht so aus³⁵¹:

MIKULINER, Mario / SHAVER, Phillip R. (Hg.): Prosocial Motives, Emotions, and Behavior: The Better Angels of Our Nature, Washington: APA 2010, 221–241, 222–223.

348 SCHWARTZ / BILSKY 1987 [Anm. 347], 551.

349 VAUCLAIR / FISCHER 2011 [Anm. 64], 647.

350 SCHWARTZ / BILSKY 1987 [Anm. 347], 551–553.

351 SCHWARTZ, Shalom H.: Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values?, in: Journal of Social Issues 50/2 (1994) 19–45, 24. Neben diesem Artikel



Abb. 1
Klassisches Wertemodell nach Schwartz

Im Unterschied zu den Anfängen der Theorie ist die Zahl der Kategorien (*value types*) von acht auf zehn gestiegen, manche wurden auch umbenannt. Die Grundorientierung in *egalitarianism* und *embeddedness* bleibt bestehen; hinzukommt eine Zuordnung der Bereiche zu vier *higher order value types*, die sich gegenüberstehen³⁵²:

1. *Openness to change* bedeutet die Offenheit für neue Erfahrungen, Dinge, Ideen usw., diesem Typ sind die Wertkategorien *self-direction* und *stimulation* zugeordnet. Konkrete Werte in diesen Bereichen sind dann beispielsweise Freiheit, Kreativität, Abwechslung oder Selbstverwirklichung.

2. *Conservation* hingegen zielt auf Ordnung und Erhaltung des Bewährten ab, dem sind *tradition*, *conformity* und *security* zugeordnet. Konkrete Werte hier sind etwa Demut, Höflichkeit, Ehre, Gehorsam oder soziale Sicherheit und Ordnung.

3. *Self-enhancement* stellt die Interessen des Individuums in den Vordergrund, die Wertekategorien sind hier *power*, *achievement* und *hedonism*. Konkrete Werte in diesem Bereich sind zum Beispiel Einfluss, Autorität, Wohlstand, Lust oder Genuss.

und jenem mit Bilsky ist außerdem als einer der drei ‚klassischen‘ Schwartz-Texte zu nennen SCHWARTZ, Shalom H.: Universals in the Content and Structure of Values. Theory and Empirical Tests in 20 Countries, in: ZANNA, Mark (Hg.): *Advances in Experimental Social Psychology*, New York: Academic Press 1992, 1–65.

352 Vgl. SCHWARTZ 1994 [Anm. 351], 22. An den *higher order values* ist zumindest die Kategorie *openness to change* zu hinterfragen: Aufgeschlossenheit ist kein Wert, sondern eine Charaktereigenschaft; sie gilt auch als eine der ‚Big Five‘, der fünf Hauptdimensionen der menschlichen Persönlichkeit.

4. *Self-transcendence* wiederum wägt die eigenen Interessen mit denen anderer ab, dem sind *universalism* und *benevolence* zugeordnet. Konkrete Werte sind hier etwa soziale Gerechtigkeit, Gleichheit, Ehrlichkeit oder Vergebung.

Schwartz geht in seinem Ansatz davon aus, dass eine Unterscheidung der zehn Wertkategorien und der vier *higher order values* in allen Kulturen vorgenommen und auch deren teilweise Widersprüchlichkeit gesehen wird. Die Werteorientierungen betreffen aber nicht nur Kulturen, sondern auch soziale Gruppen oder konkrete Einzelpersonen, sie können sich auch im Laufe des Lebens ändern. Darin zeigt sich der pluralistische Ansatz von Schwartz; Werte lassen sich nicht auf einen basalen Wertbereich zurückführen, sondern sind nur plural und zum Teil widersprüchlich zu denken. Zwar ist Schwartz sehr zurückhaltend in der Behauptung, dass sich konkrete Werte universell bestimmen lassen, sieht jedoch klare Evidenzen für eine universelle Unterscheidung von Werten in die vier Kategorien (*value types*) und deren Spannung aus Individualität (*egalitarianism*) und Gemeinschaft (*embeddedness*).³⁵³ Die *value types* werden später als *basic values* bezeichnet, daher wird auch von der *Schwartz theory of basic human values* gesprochen. Bedeutsam ist zudem, dass Werte wesentlich mit Gefühlszuständen verknüpft sind, Menschen etwa negativ erlebte Emotionen haben, wenn sie ihre Werte bedroht sehen.³⁵⁴

Im Jahr 2012 hat Schwartz noch einmal eine Weiterentwicklung seines Ansatzes vorgelegt, die mit dem klassischen Modell jedoch kompatibel bleibt. Zum einen wird die Anordnung der Grundwerte stärker als Kontinuum und weniger abgegrenzt verstanden, zum anderen haben sich manche Grundwerte in empirischen Studien als zu ungenau erwiesen, um unterschiedliche Wertorientierungen abzubilden. So hat der Wert ‚Sicherheit‘ zum Beispiel einen individuellen und sozialen Aspekt, die aber nicht zwingend zusammenhängen: Jemand kann sich um die soziale Sicherheit sorgen ohne zugleich um seine persönliche Sicherheit zu fürchten. Daher wurden die ursprünglichen zehn Grundwerte teilweise aufgesplittet und neu angeordnet, so dass sich nun dieses Modell als aktueller Stand der Theorie ergibt³⁵⁵:

353 Vgl. SCHWARTZ 1994 [Anm. 351], 42.

354 Vgl. SCHWARTZ 2010 [Anm. 347].

355 SCHWARTZ, Shalom H. u. a.: Refining the Theory of Basic Individual Values, in: *Journal of Personality and Social Psychology* (2012) 1–28, 7.



Abb. 2
Aktualisiertes Wertemodell nach
Schwartz (ab 2012)

Mehrere empirische Untersuchungen erwiesen, so Schwartz, die höhere Präzision und größere Aussagekraft dieses weiterentwickelten Modells.³⁵⁶

Die Annahmen und empirischen Ergebnisse zu den *basic human values* unterstützen auf den ersten Blick die Hypothese eines moralischen Pluralismus, der von nicht reduzierbaren, pluralen und teilweise widersprüchlichen moralischen Grundorientierungen ausgeht. Schwartz' Wertepluralismus ist jedoch nicht eins zu eins auf einen moralischen Pluralismus übertragbar: Werte sind nicht automatisch *moralische* Werte, eine Differenzierung in moralische, konventionelle oder rein persönliche Werte lässt sich mit Schwartz' Ansatz aber nicht durchführen.³⁵⁷ Schwartz selbst versteht Moral als „concerned with actions that affect the welfare of others directly or indirectly“; moralische Werte sind für ihn daher „helpfulness, protecting the environment, ensuring justice for the weak, and preventing harm-doing“³⁵⁸. Zieht man diese Definition heran, die an jene Turiels erinnert, ist Schwartz zwar *Wertepluralist*, aber *moralischer Monist*, da er *welfare* als singuläres Merkmal von Moral definiert. Nach Schwartz unterscheiden sich Gesellschaften daher in ihrer Moral nur darin, *wessen* Wohlergehen beachtet werden muss: jenes aller Menschen oder nur jenes von Mitgliedern der eigenen sozialen Gruppe.³⁵⁹

Sieht man mit der Brille eines moralischen Pluralismus auf Schwartz' Theorie, so sind beide Ansätze nur teilweise kompatibel: Die Wertelisten gehen einerseits weit über moralische Werte hinaus, und decken andererseits zentrale moralische Werte nicht ab, die in der Kulturanthropologie beschrieben

356 Vgl. SCHWARTZ u. a. 2012 [Anm. 355], 23.

357 Vgl. FISKE u. a. 1998 [Anm. 8], 949–950.

358 SCHWARTZ 2007 [Anm. 80], 713.

359 Vgl. SCHWARTZ 2007 [Anm. 80], 714.

werden, vor allem Vorstellungen von Reinheit/Unreinheit oder Gruppenloyalität. Schwartz' Moralverständnis bildet, mit Shweder gesprochen, eine *Ethics of autonomy* ab; dies lässt sich möglicherweise darauf zurückführen, dass Schwartz seinen theoretischen Ansatz durch Studien in Deutschland und Israel begründet hat, also in WEIRD-Gesellschaften mit ihrer spezifischen autonomen Moral.³⁶⁰ Mit Ansätzen eines moralischen Pluralismus stimmt Schwartz daher zwar sofern überein, dass er von einer irreduziblen Pluralität von Wertorientierungen ausgeht, es hängt aber vom Moralbegriff ab, ob damit auch eine irreduzible Pluralität von Moral behauptet werden kann. Geht man mit einem anderen Moralbegriff an Schwartz' Wertestudien heran, so können sie als Unterstützung eines *moral pluralism* gelesen werden, wenn gleich sie den Bereich der Moral nicht vollständig erfassen, speziell mit Blick auf eine *Ethics of divinity*. Jedenfalls zeigt sich hier erneut, dass Wertepluralität und moralische Pluralität unterschiedliche Zugänge sind, die nicht vollständig ineinander überführt werden können. Wenn Ethik und damit ethische Bildung Philosophie der *Moral* ist, kann sie sich nicht allein mit Werten (und ihrer Pluralität) befassen.

360 Vgl. GRAHAM, Jesse u. a.: Mapping the Moral Domain, in: *Journal of Personality and Social Psychology* 101/2 (2011) 366–385, 368. Damit ist jedoch nicht gesagt, dass ein Modell trotz einer spezifischen Herkunft und Weltanschauung nicht trotzdem gültig sein kann.

Moral Foundations Theory

Die *Moral Foundations Theory* (MFT) hat sich in den letzten zehn Jahren zum bedeutsamsten theoretischen Modell der moralischen Pluralität entwickelt; kein Ansatz kann sich derzeit unabhängig zu ihr positionieren, sondern nur unterstützend, korrigierend oder (partiell) ablehnend. Während dieser Zeit wurde die MFT permanent empirisch getestet, kritisiert und auf Basis dieser Kritik weiterentwickelt; sie ist mittlerweile so gut etabliert, dass es naheliegt, sie nun kritisch reflektierend auf die offene Frage der moralischen Pluralität als Problem religiöser und ethischer Bildung anzuwenden. Im folgenden Kapitel werden zunächst der Ansatz und seine Entwicklung deskriptiv dargestellt, dann die wissenschaftliche Rezeption und Kritik besprochen und schließlich theologische Reflexionen formuliert. Mit der MFT verbunden ist der Anspruch ihrer „pragmatischen Gültigkeit“ (*pragmatic validity*): Sie ist keine exakte Beschreibung einer vermeintlichen ‚moralischen Realität‘ und daher stets reversionsoffen, aber sie beweist eine praktische Nützlichkeit in der Beantwortung von Forschungsfragen und ermöglicht neue Erkenntnisse über menschliches Urteilen und Handeln in Fragen der Moral.³⁶¹

3.1 *Moral Foundations Theory* als Modell moralischer Pluralität

Die MFT ist eine Theorie der moralischen Pluralität, was schon aus dem Pluralwort *foundations* ersichtlich ist. Sie geht davon aus, dass Moral nicht nur plural ist bei konkreten Urteilen und Konzepten, sondern auch in den diesen zu Grunde liegenden Wahrnehmungen, Emotionen und kognitiven Voraussetzungen. Daher kann Moral immer nur plural beschrieben und verstanden werden.³⁶² Sie geht zurück auf die Arbeiten des US-amerikanischen

361 Vgl. Haidt u. a. 2013 [Anm. 10], 57. An dieser Stelle bringt Haidt auch zum Ausdruck, dass er von der bleibenden Gültigkeit seines Ansatzes überzeugt ist. Zu empirischen Methoden, Publikationen und Studien vgl. die offizielle Website <https://moralfoundations.org>. Haidt ist zudem Mitbegründer der Plattform *Ethical Systems*, die aktuelle Forschungsergebnisse zum Thema Ethik und Moralpsychologie sammelt, <https://www.ethicalsystems.org>. Tools und Fragebögen zur MFT werden auf der Website <https://yourmorals.org> zur Verfügung gestellt, die von Haidts Weggefährten Jesse Graham sowie seinen Schüler:innen Sena Koleva, Morteza Dehghani und Mohammad Atari betreut wird.

362 Vgl. Haidt u. a. 2013 [Anm. 10].

Sozialpsychologen Jonathan Haidt (*1963), der bis 2011 an der *University of Virginia* tätig war und seit damals an der *New York University* lehrt. Gemeinsam mit Craig Joseph (*University of Chicago*) hat er 2004 mit dem Artikel *Intuitive Ethics*³⁶³ einen ersten Entwurf der MFT vorgelegt. Dieser wurde 2007 und 2008 in den Beiträgen *When Morality Opposes Justice*³⁶⁴ (mit Jesse Graham) und *The Moral Mind*³⁶⁵ (erneut mit Craig Joseph) entscheidend weiterentwickelt. Mit seinem im Internet verbreiteten Vortrag *The Moral Roots of Liberals and Conservatives*³⁶⁶ erfuhr Haidts Ansatz ab 2008 auch verstärkte öffentliche Aufmerksamkeit; mit der für ein breiteres Publikum verfassten Monographie *The Righteous Mind*³⁶⁷ verhalf Haidt schließlich 2012 der MFT zum Durchbruch; sie wird spätestens seit damals global debattiert und beforscht. Der Einfluss Haidts reicht dabei weit über die akademische Welt hinaus, die MFT wird auch in politischen und medialen Debatten breit rezipiert.

3.1.1 *Entwicklung des Ansatzes*

Die *Moral Foundations Theory* ist unmittelbar mit der Person Jonathan Haidt verbunden. Haidt ist in der akademischen Welt jedoch nicht erst durch die MFT bekannt geworden; sie bildet vielmehr einen Kulminationspunkt seiner Beschäftigung mit Fragen der Moralphysikologie. Zuvor hatte er bereits 1993 mit seinem Eingriff in die Debatte zwischen Elliot Turiel und Richard Shweder für Aufmerksamkeit gesorgt³⁶⁸ und 2001 mit dem Artikel *The Emotional Dog and its Rational Tail*³⁶⁹ einen vielbeachteten Neuansatz der Moralphysikologie vorgelegt.

Haidt beschreibt die Entwicklung seines Denkens als zunehmende Entfernung von den klassischen Theorien der Moralphysikologie, mit denen er akademisch ‚aufgewachsen‘ ist. Geprägt von Lawrence Kohlberg, galt Moralphysikologie Anfang der 1990er-Jahre als Teil der (individuellen) Entwicklungspsychologie; soziale, kulturelle sowie biologisch-evolutionäre Aspekte standen

363 Vgl. HAIDT / JOSEPH 2004 [Anm. 345].

364 Vgl. HAIDT, Jonathan / GRAHAM, Jesse: When Morality Opposes Justice. Conservatives Have Moral Intuitions that Liberals may not Recognize, in: *Social Justice Research* 20/1 (2007) 98–116.

365 Vgl. HAIDT, Jonathan / JOSEPH, Craig: The Moral Mind. How Five Sets of Innate Intuitions Guide the Development of Many Culture-Specific Virtues, and Perhaps Even Modules, in: CARRUTHERS, Peter / LAURENCE, Stephen / STICH, Stephen (Hg.): *The Innate Mind. III – Foundations and the Future*, Oxford: Oxford University Press 2008, 367–391.

366 https://www.ted.com/talks/jonathan_haidt_the_moral_roots_of_liberals_and_conservatives [abgerufen am 24.06.2020].

367 HAIDT 2012 [Anm. 4].

368 Vgl. HAIDT / KOLLER / DIAS 1993 [Anm. 69].

369 Vgl. HAIDT 2001 [Anm. 182].

weniger im Fokus. Der Wendepunkt für Haidt war die Beschäftigung mit Richard Shweder und dessen ‚Big Three‘-Ansatz. In der Arbeit für seine Dissertation begann Haidt sich daher, mit Shweder auseinanderzusetzen. Seine Ergebnisse flossen in den 1993 mit Silvia Koller und Maria Dias verfassten Artikel *Affect, Culture, and Morality, or Is it Wrong to Eat Your Dog?* ein. Mit dieser kultur- und milieuvergleichenden Studie unterstützte Haidt die Argumentation Shweders zur kulturellen Beeinflussung moralischer Urteile; allerdings zeigte sich hier stärker ein sozialer (schichtspezifischer) als kultureller Einfluss.³⁷⁰ Im selben Beitrag formulierte er auch sein Ziel einer zukünftigen Entwicklung von „cross-culturally valid models of moral judgment and development“.³⁷¹ Für solche Modelle sah er drei Faktoren als notwendig an: erstens einen breiteren Moralbegriff, der über Schadensvermeidung und Fairness hinausgeht, zweitens die stärkere Berücksichtigung von Emotionen sowie drittens das Einbeziehen von kulturellen (sozialen) Einflussfaktoren.³⁷²

Nach dem Vorbild Shweders verbrachte Haidt ebenfalls 1993 einige Zeit zu Studienzwecken im indischen Bundesstaat Odisha. Er beschrieb später diesen Aufenthalt und das damit verbundene Eintauchen in eine gänzliche andere soziale und moralische Ordnung als entscheidenden Einschnitt in sein Verständnis von Moral und Moralentwicklung:

„I was a twenty-nine-year-old liberal atheist with very definite views about right and wrong. [...] My first few weeks in Bhubaneswar were therefore filled with feelings of shock and dissonance. [...] In short, I was immersed in a sex-segregated, hierarchically stratified, devoutly religious society, and I was committed to understanding it on its own terms, not on mine. [...] In this world, equality and personal autonomy were not sacred values. Honoring elders, gods, and guests, protecting subordinates, and fulfilling one's role-based duties were more important.“³⁷³

Eine weitere prägende Erfahrung in Indien war die Bedeutung von Reinheitsvorstellungen für moralische Urteile; etwas, was ihm von Shweder zwar

370 Vgl. HAIDT / KOLLER / DIAS 1993 [Anm. 69]. Im Wesentlichen ging es dabei um die von Turiel getroffene Unterscheidung von Moral und sozialen Konventionen. Shweder betrachtete diese Differenzierung ihrerseits als kulturell beeinflusst und daher nicht für andere kulturelle Kontexte anwendbar. Haidt, Koller und Dias kamen in ihren Studien zum Schluss, dass die von Turiel postulierte Unterscheidung von Konvention und Moral nicht universell ist, allerdings auch eher eine Frage der sozialen Schicht als eine der Kultur.

371 HAIDT / KOLLER / DIAS 1993 [Anm. 69], 625–626.

372 Vgl. HAIDT / KOLLER / DIAS 1993 [Anm. 69], 625–626.

373 HAIDT 2012 [Anm. 4], 119.

theoretisch bekannt war, er aber nun unmittelbar als Weltanschauung und soziale Praxis erlebte:

„I understood intellectually what it meant to treat the body as a temple rather than as a playground, but that was an analytical concept I used to make sense of people who were radically different from me. [...] But there I was in Bhubaneswar, interviewing Hindu priests, monks, and laypeople about their concepts of purity and pollution and trying to understand why Hindus place so much emphasis on bathing, food choices, and concerns about what or whom a woman has touched.“³⁷⁴

Von diesen Studien und Erfahrungen geprägt, arbeitete Haidt in der Folge an einem neuen moralpsychologischen Modell, das gegenüber älteren Modellen – hauptsächlich Kohlbergs Stufenmodell – sechs wissenschaftliche Entwicklungen der 1990er-Jahre integrieren sollte. Diese sind auch die wesentlichen Einflüsse auf die *Moral Foundations Theory*³⁷⁵:

1. Entdeckungen über Emotionen, Affekte und *hot cognition* und deren Auswirkung auf Denken und Wahrnehmung (Robert Zajonc)
2. kulturpsychologische Sichtweisen auf Moralentwicklung als sozial erlernte Reaktionen (Richard Shweder, Joan Miller, Alan Fiske)
3. die Entdeckung automatischer und unbewusster kognitiver Prozesse (John Bargh)
4. neurowissenschaftliche Erkenntnisse über die Auswirkung von Hirnstrukturen auf Denken und Urteilen (António Damásio)
5. Erkenntnisse der Primatologie über mögliche bei Menschenaffen vorhandene evolutionäre Voraussetzungen für Moral (Frans de Waal)
6. die Wiederentdeckung der Soziobiologie (E. O. Wilson) als sog. ‚Evolutionäre Psychologie‘ (Jerome Barko, Leda Cosmides, John Tooby)

Im Laufe dieses Entwicklungsprozesses schaltete Haidt sich auch verstärkt in den politischen Diskurs ein. Bis heute liefert er wiederholt Analysen und Studien zur in den USA stark diskutierten Differenz zwischen den (moralischen) Weltanschauungen von *liberals* (im Deutschen eigentlich ‚Links- oder Sozial-Liberale‘) und *conservatives*. In einem 2001 mit Matthew Hersh publizierten Artikel zu dieser Thematik baut Haidt noch ganz auf dem Ansatz von Richard Shweder auf, ohne eigene Konzepte zu präsentieren.³⁷⁶ Noch im selben Jahr

374 HAIDT 2012 [Anm. 4], 122. In der Folge wurde sich Haidt auch der großen Bedeutung von Reinheitsvorstellungen in den heiligen Schriften und Praktiken seiner eigenen, jüdischen Tradition stärker bewusst.

375 Vgl. HAIDT, Jonathan: Moral Psychology for the Twenty-First Century, in: *Journal of Moral Education* 42/3 (2013) 281–297, 281–285.

376 Vgl. HAIDT / HERSH 2001 [Anm. 65].

veröffentlichte er jedoch seinen vielbeachteten Beitrag *The Emotional Dog and its Rational Tail*: Darin präsentierte er mit dem *Social Intuitionist Model* (SIM) eine erste eigenständige moralpsychologische Theorie. Das SIM bildet das theoretische Fundament, auf dem später die *Moral Foundations Theory* aufbaut. Wichtig zu bemerken ist, dass Haidt alle seine Theorien zu Moral ausschließlich als deskriptiv versteht und keine präskriptiven Aussagen machen will: Was er als ‚moralisch‘ und ‚Moral‘ bezeichnet ist, beinhaltet keine Wertung im Sinne normativer Aussagen, sondern Beschreibungen gelebter und praktizierter Moral.

3.1.2 *Ein Zwischenschritt: Das Social Intuitionist Model (SIM)*

In seinem Artikel *The Emotional Dog and its Rational Tail* propagiert Haidt eine fundamentale Neuausrichtung der Moralpsychologie. Er eröffnet seinen Beitrag mit einer harschen – und überzogenen³⁷⁷ – Kritik an Lawrence Kohlberg und dessen Stufenmodell der Moralentwicklung. Haidt versteht seinen Ansatz als Paradigmenwechsel und ist dementsprechend um Abgrenzung zur Dominanz Kohlbergs bemüht, dessen Ansatz er als veraltet und nicht mehr dem Forschungsstand entsprechend darzustellen versucht.³⁷⁸ Da Haidt sich schon zuvor gegen den Moralbegriff von Kohlbergs Schüler Elliot Turiel gewandt hatte (s. o.), erscheint diese Entwicklung nur konsequent. Dem am Individuum orientierten Rationalismus Kohlbergs stellt Haidt nun einen am Sozialen orientierten *Intuitionismus* gegenüber: Moralische Urteile sind, so Haidt, keineswegs Ergebnisse von individuellen rationalen Überlegungen, sondern geschehen primär intuitiv-perzeptiv und sind sozial abhängig von Debatten, Nachfragen und Rechtfertigungen.

Dass moralische Urteile rationale Schlussfolgerungen auf Basis bestimmter weltanschaulicher Überzeugungen sind, könnte, so Haidt, auch umgekehrt sein: Zuerst findet eine intuitive, schnelle moralische Bewertung statt (‚aus dem Bauch heraus‘), der Verstand kümmert sich – wenn notwendig – anschließend darum, diese moralische Bewertung weltanschaulich zu rechtfertigen. Haidt illustriert dies am Beispiel Schwangerschaftsabbruch;

„people who thought that life begins at conception were generally opposed to abortion, whereas people who thought life begins later were generally not opposed to abortion. In making this interpretation, however, Turiel et al. made

377 Zur Überzogenheit von Haidts Kritik an Kohlberg vgl. MAXWELL, Bruce / BEAULAC, Guillaume: The Concept of the Moral Domain in Moral Foundations Theory and Cognitive Developmental Theory: Horses for Courses?, in: *Journal of Moral Education* 42/3 (2013) 360–382.

378 Vgl. HAIDT 2001 [Anm. 182], 816–817.

a jump from correlation to causation. The correlation they found between judgment and supporting belief does not necessarily mean that the belief caused the judgment. An intuitionist interpretation is just as plausible: The anti-abortion judgment (a gut feeling that abortion is bad) causes the belief that life begins at conception (an ex post facto rationalization).³⁷⁹

Formal dargestellt gibt es also zwei verkürzte³⁸⁰ Möglichkeiten der Interpretation:

1. (intuitive/rationale) Überzeugung „das menschliche Leben beginnt mit der Empfängnis“
2. -> rationales moralisches Urteil: „Abtreibung ist moralisch falsch“

oder:

1. intuitives moralisches Urteil „Abtreibung ist moralisch falsch“
2. -> nachträgliche Rationalisierung der Intuition: „das menschliche Leben beginnt mit der Empfängnis“

Ähnlich formuliert es Haidt später auch beim Thema Menschenrechte: „Do people believe in human rights because such rights actually exist [...]? Or do people feel revulsion and sympathy when they read accounts of torture, and then invent a story about universal rights to help justify their feelings?“³⁸¹

1. (intuitive/rationale) Überzeugung „Menschen haben unantastbare Rechte“
2. -> rationales moralisches Urteil: „Foltern ist moralisch falsch“

oder:

1. intuitives moralisches Urteil „Foltern ist moralisch falsch“
2. -> nachträgliche Rationalisierung der Intuition: „Menschen haben unantastbare Rechte“

379 HAIDT 2001 [Anm. 182], 817. Haidt bezieht sich hier auf folgenden Artikel: TURIEL, Elliot / HILDEBRANDT, Carolyn / WAINRIB, Cecilia: Judging Social Issues. Difficulties, Inconsistencies, and Consistencies, in: Monographs of the Society for Research in Child Development 56/2 (1991) 1–116. Bei Haidt ist der Titel fälschlich mit der Seitenangabe 1–103 versehen.

380 Sie sind insofern verkürzt, als es zusätzlich eine präskriptive Prämisse bräuchte, etwa „menschliches Leben darf nicht getötet werden“.

381 HAIDT 2012 [Anm. 4], 38.

In dieser Annahme wird sichtbar, dass Haidt die jüngeren Erkenntnisse zu Emotionen, Intuitionen und unbewussten, automatischen kognitiven Prozessen in ihrer möglichen Bedeutung für moralisches Urteilen berücksichtigt. Er tut dies nicht zuletzt auf Basis seiner eigenen empirischen Studien, vor allem jener von 1993: Bauchgefühle, emotionale Reaktionen und ausgedrückte Abscheu schienen Haidt in seinen Interviews weitaus stärkere Indizien für das moralische Urteil zu sein als rationale Überlegungen. Er beschreibt u. a. einen Zustand, den er *moral dumbfounding* („moralische Verblüffung/Sprachlosigkeit“) nennt: Im Interview gelangen die Proband:innen durch Nachhaken des Interviewers an einen Punkt, an dem sie keinerlei rationale Gründe mehr für ihr moralisches Urteil vorbringen können. Stattdessen beginnen sie zu stottern oder zu kichern und sehen ihre Unfähigkeit ein, weitere Gründe vorzubringen; dennoch bleiben sie ihrem ursprünglichen Urteil treu. Werden keine weiteren Gründe gefunden, folgt die Berufung auf einen moralischen Realismus im Sinne von ‚es ist einfach falsch‘.³⁸² Haidt wertet dies als Indiz dafür, dass moralisches Urteilen primär intuitiv geschieht und rationale Gründe erst und nur dann nachträglich vorgebracht werden, wenn sie von jemand anderem angefragt werden. Wenn nicht, müsste sich ein Individuum gleichsam in einer Selbst-Examination selbst rational prüfen, um seinen eigenen unbewussten Intuitionen und Emotionen auf die Schliche zu kommen – die Frage ist, wie oft dies tatsächlich im Alltag vorkommt.

Unter ‚Intuitionen‘ versteht Haidt schnelle, unbewusste und automatische kognitive Prozesse, die auf Grund dieser Unbewusstheit auch stärker von Emotionen begleitet sein können (aber nicht müssen). Erst das Ergebnis dieses kognitiven Prozesses (inklusive möglicher unbewusster Emotionen) tritt dann ins Bewusstsein: „*Intuitions are the judgments, solutions, and ideas that pop into consciousness without our being aware of the mental processes that led to them.*“³⁸³ Intuitionen sind für Haidt also ebenso kognitive Prozesse wie rationale Überlegungen oder Emotionen, er stellt Intuitionen oder Emotionen nicht einem rein rationalen Kognitionsbegriff gegenüber. Intuitionen kommen daher auch nicht ‚aus dem Nichts‘, sondern wurzeln ihrerseits in Wissensbeständen und Erfahrungen. Johannes Fischer beschreibt Intuitionen daher ‚adverbiell‘ als eine spezifische Art von Kognitionen: Genau genommen ‚hat‘ man keine Intuitionen als subjektive mentale Zustände, sondern man *urteilt intuitiv*.³⁸⁴

Später hat es Haidt daher bereut, den Aufsatz ‚*The Emotional Dog and its Rational Tail*‘ genannt zu haben, da dieser Titel suggeriert, dass moralische

382 Vgl. HAIDT 2001 [Anm. 182], 817–818.

383 HAIDT / JOSEPH 2004 [Anm. 345], 56 [Herv. d. Verf.].

384 Vgl. FISCHER 2006 [Anm. 47], 35.

Urteile hauptsächlich oder gar ausschließlich auf Emotionen beruhen. Ein späteres Buchkapitel heißt daher folgerichtig ‚*The Intuitive Dog and its Rational Tail*‘.³⁸⁵ Worum es Haidt geht, ist nicht der Unterschied von Emotion und Kognition, sondern die Unterscheidung von schnellen, unbewussten, automatischen und stärker emotionsoffenen kognitiven Prozessen (*intuition*) und langsamen, bewussten, kontrollierten und weniger emotionsoffenen Prozessen (*reasoning*).³⁸⁶ Bei *reasoning* ist sich eine Person auch darüber bewusst, wie sie zu einem Gedanken gekommen ist. Diese Unterscheidung ist vergleichbar mit dem Modell, das in der Psychologie unter ‚System 1‘ und ‚System 2‘ bekannt ist und das Daniel Kahneman als ‚schnelles Denken‘ und ‚langsameres Denken‘ einem breiten Publikum bekannt gemacht hat.³⁸⁷ Haidt will zeigen, dass moralisches Urteilen primär in den Bereich der Intuition und des ‚schnellen Denkens‘ gehört und vernünftiges, langsames Denken im ‚System 2‘ nur einen Sonderfall darstellt – Kohlberg habe sich daher nur mit dem Sonderfall und nicht mit dem Normalfall befasst. Das SIM basiert dabei auf sechs Prozessen:

1. *intuitive judgment*: Zunächst werden schnelle, unbewusste, mühelose, automatische Urteile gefällt.
2. *post hoc reasoning*: Erst dann setzen rationale Überlegungen ein, auf der Suche nach Gründen für die ursprüngliche Intuition.
3. *reasoned persuasion*: Diese rationalen Argumente werden verbalisiert, um das intuitive Ersturteil anderen zu kommunizieren.
4. *social persuasion*: Das eigene Urteil wird von Freund:innen, Autoritäten, Verbündeten, der Gesprächssituation etc. beeinflusst.
5. *reasoned judgment*: Menschen kommen durch rationale Überlegungen zu einem begründeten moralischen Urteil. Dies tritt nach Haidt nur im Ausnahmefall auf.

385 HAIDT 2012 [Anm. 4], 32.

386 „Emotions are a kind of information processing. Contrasting emotion with cognition is therefore as pointless as contrasting rain with weather, or cars with vehicles. [...] moral judgment is a cognitive process, as are all forms of judgment. The crucial distinction is really between two different kinds of cognition: intuition and reasoning. Moral emotions are one type of moral intuition, but most moral intuitions are more subtle; they don't rise to the level of emotions“, HAIDT 2012 [Anm. 4], 53.

387 Vgl. KAHNEMAN, Daniel: Schnelles Denken, langsames Denken, München: Pantheon 172015. Alternativ werden dafür die Bezeichnungen ‚Typ 1‘ und ‚Typ 2‘ vorgeschlagen, da der Ausdruck ‚System‘ die Vorstellung von zwei unabhängigen neuronalen Netzwerken suggeriert. Dies ist damit aber nicht gemeint, vielmehr geht es um zwei unterschiedliche Arten von Informationsverarbeitung, vgl. EVANS, Jonathan S. / STANOVICH, Keith E.: Dual-Process Theories of Higher Cognition. Advancing the Debate, in: Perspectives on Psychological Science 8/3 (2013) 223–241.

6. *private reflection*: Durch rationale Überlegung kommt es zur Veränderung (zukünftiger) Intuitionen. Dies geschieht laut Haidt ebenfalls selten, Perspektivenänderungen treten eher durch Erfahrungen und affektiv auf. *Zusammenfassend*: Moralisches Urteilen geschieht im Regelfall nicht durch rationale Überlegung und Argumentation, sondern durch intuitives, zum Teil emotional beeinflusstes ‚schnelles Denken‘. Diese Urteile sind zudem abhängig von sozialen Beziehungen und Kontexten (nicht aber durch andere Argumente!) – daher ist das Modell *social* und *intuitionist*.

Haidt argumentiert, dass die ersten vier Prozesse den Regelfall moralischen Urteilens ausmachen, während die Verknüpfungen 5 und 6 nur in Ausnahmefällen vorkommen. Die Kritik am etablierten Modell Kohlbergs beruht daher darauf, dass dieses sich nur auf die Verknüpfungen 5 und 6 fokussiert, während in der Realität die Verknüpfungen 1 bis 4 die wirksameren sind.³⁸⁸

Wo bleibt bei all dem dann noch die Vernunft? Vor allem in diesem Artikel weist Haidt ihr eine nur sehr kleine Rolle zu. Vernunft wird hier als *motivated reasoning* primär instrumentell als soziales Werkzeug verstanden, das einer Person hilft, sich gegenüber anderen zu rechtfertigen, Übereinstimmung mit sozialen Bezugspersonen zu erzielen oder um Gegenargumente abzuwehren. So kommt es zu Haidts titelgebender Pointe mit dem Hund und dem Schwanz: Die Schwanzhaltung eines Hundes bzw. dessen Wedeln gibt uns Auskunft darüber, wie sich ein Hund fühlt. Ebenso geben rationale moralische Begründungen uns darüber Auskunft, wie sich ein Mensch in einer moralischen Frage *fühlt*. Wir können aber nicht den Schwanz eines Hundes mit der Hand hin und her bewegen, um seine Stimmung zu heben; und ebenso sind rationale Argumente nicht in der Lage, die intuitiv grundgelegte Sichtweise einer Person zu ändern.

Daher kommt auch der Frust, der in vielen Diskussionen entsteht: Wir sehen selbst unsere eigene Position als rational gut begründet an und erwarten, dass sich andere von unseren guten Argumenten überzeugen lassen; wenn sie das nicht tun, halten wir sie für ignorant, stur, ungebildet oder unvernünftig. Die Änderung von Überzeugungen kann aber, so Haidt, nur durch die Änderung der ursprünglichen Intuitionen geschehen, dies passiert aber fast ausschließlich durch Beziehungen, Erfahrungen oder Emotionen; durch etwas, das eine neue, umfassende Sichtweise anregt.³⁸⁹ Moralische Debatten (etwa im Schulunterricht) können dann sogar einen negativen Effekt haben, da sie zu *motivated reasoning* führen: Anstatt die Intuition selbst kritisch zu hinterfragen, werden Lernende herausgefordert, auch noch möglichst viele rationale Argumente für ihre (ursprünglich irrationale) Ansicht zu finden, so dass sich ihre

388 Vgl. Haidt 2001 [Anm. 182], 819.

389 Vgl. Haidt 2001 [Anm. 182], 823.

originäre Position noch verhärtet. Nimmt man die Aussagen des SIM ernst, so liegt der Wert von ethischen Diskussionen daher weniger im Austausch von Argumenten begründet, sondern vielmehr darin, dass sich Menschen mit unterschiedlichen Anschauungen begegnen, kommunikativ näherkommen und die Perspektive des anderen nachvollziehen können. Die formalen Aspekte einer gut geführten Debattenkultur hätten dann pädagogisches Primat vor der Qualität des inhaltlichen Austauschs. Zudem müssten Methoden entwickelt werden, mit deren Hilfe die eigenen Intuitionen und Emotionen sowie deren Ursprünge kritisch reflektiert werden, anstatt sie nur argumentativ zu rationalisieren.

Erst auf den letzten Seiten des Artikels bringt Haidt auch seine evolutionsbiologischen Einflüsse mit ein: Die Fähigkeit zur Moral sei jedem Menschen angeboren, weil sie sich evolutionär entwickelt habe; sie wird jedoch erst durch den sozialen (bzw. kulturellen) Kontext aktiviert und geprägt. Moralische Intuitionen sind daher sowohl angeboren (und daher universell) wie auch kulturell ausgestaltet (und daher partikular), analog zur universellen menschlichen Sprachfähigkeit und der partikularen Varianz der Sprachen selbst.³⁹⁰ Haidts Auseinandersetzung mit Evolutionsbiologie sowie kulturellen Fragen ist in diesem Artikel jedoch nur angedeutet, das SIM ist primär eine kognitionswissenschaftliche Theorie.

Haidt hat mit seinem Beitrag hoch gepokert: Sein wenig differenzierter Angriff auf das damals dominante Modell Kohlbergs war provokant, brachte ihm aber die nötige Aufmerksamkeit ein. Seine Argumentation griff vor allem auf seine eigene Einzelstudie zurück sowie auf die bloße Anwendung damaliger psychologischer Forschung auf Fragen der Moral, ohne durch weiterführende Studien untermauert zu sein – diese folgten erst später. Zudem hat Haidt die Bedeutung von rationalen Überlegungen massiv untertrieben (oder unterschätzt): Spätere Studien konnten zeigen, dass der Einfluss rationaler Überlegungen stärker ist, als das SIM nahelegt.³⁹¹ Haidt relativierte seinen strengen Dualismus daraufhin, blieb aber bei der Grundannahme, dass der emotional-intuitive Aspekt gegenüber dem rationalen dominant bleibt;³⁹² er

390 Vgl. HAIDT 2001 [Anm. 182], 826–828.

391 Vgl. dazu vor allem PIZARRO, David A. / BLOOM, Paul: The Intelligence of the Moral Intuitions. Comment on Haidt (2001), in: *Psychological Review* 110/1 (2003) 193–196; GREENE 2014 [Anm. 54]; FINE, Cordelia: Is the Emotional Dog Wagging Its Rational Tail, or Chasing It? Reason in Moral Judgment, in: *Philosophical Explorations* 9/1 (2006) 83–98.

392 Vgl. HAIDT, Jonathan: The Moral Emotions, in: DAVIDSON, Richard J. / SCHERER, Klaus R. / GOLDSMITH, H. Hill (Hg.): *Handbook of Affective Sciences*, Oxford / New York: Harvard University Press 2003, 852–870.

sprach in der Folge jedoch vorsichtiger von einer ‚Vorrangstellung‘ (*primacy*) der Intuitionen.³⁹³ Dennoch hat Haidts Wagemut in der Folge einen enormen Diskussions- und Forschungsprozess in der Moralpsychologie angeregt, den er auch selbst durch die Entwicklung der *Moral Foundations Theory* entscheidend geprägt hat.

3.1.3 Von SIM zu MFT

Für Haidt stellten sich nach der Entwicklung des SIM zwei Aufgaben: Erstens ging es darum, seinen Ansatz gegen Kritik zu verteidigen und ihn besser zu argumentieren sowie experimentell abzusichern. Zweitens fehlte ihm für sein Ziel einer umfassenden Theorie des moralischen Urteilens noch die Berücksichtigung von kulturalanthropologischen und evolutionsbiologischen Ansätzen. Haidt machte sich also daran, das SIM kritisch zu überarbeiten und um kulturalanthropologische und evolutionsbiologische Facetten zu erweitern – das Ergebnis dieser Arbeit war die *Moral Foundations Theory*, deren Erstentwurf 2004 präsentiert und die in der Folge genauer ausformuliert wurde. Die wesentliche Herausforderung dieser Erweiterung war es, das Verhältnis von Evolutionsbiologie und Kulturalanthropologie zu bestimmen: Moral evolutionsbiologisch zu verstehen impliziert einen gewissen Universalismus sowie Determinismus (Moral als etwas, das physisch im Menschen – jedem Menschen – verankert ist); dagegen zeigt sich kulturalanthropologisch vor allem die Vielfalt und Veränderbarkeit moralischer Vorstellungen. Wie ist also das Verhältnis von Biologie und Kultur mit Blick auf Moral und Moralentwicklung zu denken?

Gemeinsam mit Craig Joseph legte Haidt 2004 mit dem Beitrag *Intuitive Ethics* seine Überlegungen dazu erstmals dar; dieser Artikel bildet die Vorversion dessen, was später als *Moral Foundations Theory* bezeichnet werden sollte. Haidt und Joseph gehen darin von dem oben skizzierten Problem aus – wie ist es zu erklären, dass es einerseits enorme Differenz, ja Gegensätzlichkeit zwischen verschiedenen menschlichen Moralsystemen gibt, sich andererseits aber auch universelle Elemente in menschlichen Kulturen zeigen? Ist Moral etwas Angeborenes, wie kommt es dann zu Differenzen? Ist sie etwas kulturell Konstruiertes, warum ist sie dann universell feststellbar und mit ähnlichen Problemen befasst? Diesen Graben zwischen biologisch-nativistischen und kulturell-empirischen Zugängen wollten Haidt und Joseph mit einer verbindenden Theorie überbrücken.³⁹⁴ In seinem *Emotional Dog* hatte Haidt hierzu bereits kurze Spekulationen angestellt und einen Vergleich mit dem

393 Vgl. HAIDT / KESEBIR 2012 [Anm. 9], 798.

394 Vgl. HAIDT / JOSEPH 2004 [Anm. 345], 55–57.

menschlichen Spracherwerb gezogen: Die Fähigkeit zur Sprache ist in allen Menschen qua Evolution angelegt und somit angeboren, die konkrete Ausbildung der Sprache findet jedoch in einem konkreten, variablen sozialen Kontext statt. Sprachentwicklung ist daher variabel, aber nicht beliebig, sondern auf die angeborenen Potenziale begrenzt:

„[The SIM] proposes that morality, like language, is a major evolutionary adaptation for an intensely social species, built into multiple regions of the brain and body, that is better described as emergent than as learned yet that requires input and shaping from a particular culture. Moral intuitions are therefore both innate and encultured.“³⁹⁵

Die Moralentwicklung selbst verortet Haidt in der Lösung des menschlichen Problems der Kooperation, wie es auch hier in Kapitel 2.1.2 dargestellt wird. Das gemeinsame evolutionäre Grundproblem ist die Kooperation, und verschiedene Fähigkeiten haben dazu beigetragen, dieses Problem auf unterschiedliche Weise zu lösen:

„Moral systems are interlocking sets of values, virtues, norms, practices, identities, technologies, and evolved psychological mechanisms that work together to suppress or regulate selfishness and make cooperative social life possible.“³⁹⁶

Auf der Suche nach Verbindungspunkten zwischen Natur und Kultur führten Haidt und Joseph eine meta-empirische Studie durch. Sie verglichen einige der einflussreichsten empirischen Studien sowohl aus der Kulturanthropologie wie auch der Evolutionsbiologie und untersuchten sie auf gemeinsame Themen und Phänomene hin. Besondere Berücksichtigung fanden schließlich fünf Studien: Jene von Donald Brown³⁹⁷ und Alan Fiske,³⁹⁸ die sich kultur-anthropologisch mit allgemeinmenschlichen Universalien befassten; jene von Shalom Schwartz und Wolfgang Bilsky³⁹⁹ sowie Richard Shweder⁴⁰⁰ zur kulturellen Varianz von Moral; und jene von Frans de Waal⁴⁰¹ zu Grundbausteinen/Vorformen menschlicher Moral bei Primaten, was den evolutionsbiologischen Part abdecken sollte. Aus dieser Zusammenschau konnten Haidt und Joseph

395 HAIDT 2001 [Anm. 182], 826.

396 HAIDT / KESEBIR 2012 [Anm. 9], 800.

397 BROWN, Donald E.: *Human Universals*, Philadelphia: Temple University Press 1991.

398 FISKE 1993 [Anm. 102]. Vermutlich hat Haidt auch den Begriff *moral foundations* bei Fiske entlehnt, er findet sich hier auf Seite 37.

399 SCHWARTZ / BILSKY 1987 [Anm. 347].

400 SHWEDER u. a. 1997 [Anm. 46].

401 WAAL 1996 [Anm. 173].

drei Grundlagen intuitiver moralischer Urteilsbildung ableiten. Für alle drei lässt sich sowohl eine biologische Voraussetzung wie auch eine universelle kulturelle Verbreitung feststellen. Diese drei ersten Foundations der Moral nach Haidt/Joseph sind:⁴⁰²

1. *suffering/compassion*: Die Wahrnehmung von (menschlichem) Leid und das damit verbundene Gefühl des Mitleids.
2. *hierarchy/respect*: Das Anerkennen von Rangunterschieden zwischen Menschen und das damit verbundene Gefühl von Respekt und Achtung.
3. *reciprocity/fairness*: Die Bedeutung von Kooperation und Zusammenhalt und das damit verbundene Gefühl der Gerechtigkeit und des Vertrauens.

Zusätzlich zu diesen drei verweisen Haidt und Joseph auf einen „odd corner“⁴⁰³ der Moral: die in modernen westlichen Gesellschaften kaum noch verstandene, historisch und in anderen Kulturen jedoch höchst bedeutsame Kategorie von Reinheit und Verunreinigung.⁴⁰⁴ Obwohl sie in der Meta-Studie nur bei Shweder auftaucht, wird diese Kategorie als vierte Foundation ergänzt; Haidt bezieht hier seine eigenen Forschungen zu Reinheit mit Paul Rozin ein.⁴⁰⁵ Zum Modell hinzu kommt also

4. *purity/disgust*: Die Vorstellung, dass bestimmte Dinge oder Menschen rein/unrein sind, man sich durch Handlungen verunreinigen oder reinigen kann und die damit verbundenen Empfindungen von Abscheu und Erhebung.

Insgesamt ist daher Shweder der stärkste Einfluss auf die Theorie: MFT „can [...] be seen as an extension of Shweder’s three ethics, bringing it into the ‚new synthesis‘ by describing psychological mechanisms and their (speculative) evolutionary origins“.⁴⁰⁶ Damit ist der erste Entwurf der *Moral Foundations Theory* grundgelegt: Behauptet wird darin, dass nicht nur die grundsätzliche Fähigkeit zur Moral evolutionär entstanden und daher dem Menschen angeboren ist, sondern dass sich durch immer gleiche Probleme des menschlichen Soziallebens auch mehrere Grundbausteine der Moral evolutionär entwickelt haben. Jeder Mensch besitzt daher dieselben Grundlagen des moralischen

⁴⁰² HAIDT / JOSEPH 2004 [Anm. 345], 58.

⁴⁰³ Vgl. HAIDT / JOSEPH 2004 [Anm. 345], 60.

⁴⁰⁴ In modernen westlichen Gesellschaften wird diese Kategorie des Denkens fast ausschließlich als Frage der Hygiene behandelt; es handelt sich dabei jedoch um etwas weit aus Umfassenderes. Näheres dazu im Abschnitt 3.2.5. Grundlegend dazu vgl. DOUGLAS, Mary: Reinheit und Gefährdung. Eine Studie zu Vorstellungen von Verunreinigung und Tabu, Berlin: Reimer 1985. Douglas sah Reinheitsvorstellungen jedoch primär als kulturelles Konstrukt an und hat mögliche biologische Grundierungen kaum beachtet.

⁴⁰⁵ Vgl. ROZIN u. a. 1999 [Anm. 182].

⁴⁰⁶ HAIDT / KESEBIR 2012 [Anm. 9], 822.

Empfindens – hier kommen wieder die Intuitionen und Emotionen ins Spiel. Die *moral foundations* sind angeborene Anlagen für Intuitionen, die dann in unterschiedlichen Gesellschaften und Kulturen anders entwickelt, inhaltlich gefüllt und gewichtet werden. Moral ist daher divers, aber nicht beliebig, und sie umfasst vor allem mehr als Fragen von Fürsorge und Gerechtigkeit.⁴⁰⁷408409

Tabelle 3

	Suffering	Hierarchy	Reciprocity	Purity
Proper domain (original triggers)	Suffering and vulnerability of one's children	Physical size and strength, domination and protection	Cheating vs. cooperation in joint ventures, food sharing	People with diseases or parasites, waste products
Actual domain (modern examples)	Baby seals, cartoon characters	Bosses, gods	Marital fidelity, broken vending machines	Taboo ideas (communism, racism)
Characteristic emotions	Compassion	Resentment vs. respect/awe	Anger/guilt vs. gratitude	Disgust
Relevant virtues	Kindness, compassion	Obedience, deference, loyalty	Fairness, justice, trustworthiness	Cleanliness, purity, chastity

Haidt und Joseph verwenden die Analogie des menschlichen Geschmacksinnes: Auf Grund der menschlichen Ernährungsweise haben sich evolutionär fünf verschiedene Geschmackswahrnehmungen (süß, sauer, bitter, salzig, umami) herausgebildet, die allen Menschen gemeinsam sind. Je nach kulturellem

407 Haidt will sich damit vor allem vom Moralbegriff abgrenzen, den Elliot Turiel 1983 definiert hat: „prescriptive judgments of justice, rights, and welfare pertaining to how people ought to relate to each other“, TURIEL 1983 [Anm. 59], 3.

408 Vgl. MADARASZ, Norman R. / PERES SANTOS, Daniel: The Concept of Human Nature in Noam Chomsky, in: *Veritas* 63/3 (2018) 1092–1162.

409 HAIDT / JOSEPH 2004 [Anm. 345], 59.

Kontext werden diese Geschmacksrichtungen aber unterschiedlich angeregt, entwickelt, verstärkt oder vermieden, je nachdem, welche Ressourcen es gibt, wie die Lebensweise ist oder welche kulinarischen Traditionen es gibt.⁴¹⁰ Ähnlich ist es mit der Moral: Menschen besitzen gemeinsame ‚Rezeptoren‘ für Moral, die aber kulturell unterschiedlich ausgefaltet werden. Auf diese Weise entstehen unterschiedliche (aber nicht beliebige) Moralsysteme und damit auch moralische Konflikte. Zugleich sind alle Menschen auf Basis ihrer Rezeptoren für diese Foundations prinzipiell ansprechbar, gerade über emotionale Beeinflussung. Wie diese Veranlagung und die damit verbundenen Lernprozesse erklärbar sind, bleibt in diesem ersten Beitrag noch unbestimmt. Die Zahl der Foundations ist von Anfang an offen formuliert, die genannten vier werden lediglich als die zu diesem Zeitpunkt plausibelsten eingestuft.

Aus dem ersten, bisweilen noch spekulativen, Artikel von 2004 wurde im Laufe der nächsten Jahre eine elaborierte, kritisierte, empirisch überprüfte und vor allem breit rezipierte Theorie. Im von Haidt und Jesse Graham 2007 verfassten Beitrag *When Morality Opposes Justice* erscheint die MFT erstmals in ihrer heute vorhandenen Grundgestalt. Zu den vier ursprünglichen Foundations tritt *ingroup/loyalty* als fünfte hinzu, zudem erhalten die anderen vier zum Teil neue Bezeichnungen. Die nicht-endgültige Auflistung der Foundations lautet:⁴¹¹

1. *harm/care*
2. *fairness/reciprocity*
3. *ingroup/loyalty*
4. *authority/respect*
5. *purity/sanctity*

Offen und heikel – und damit später auch ein wesentlicher Kritikpunkt – blieb hier weiter die Art und Weise, wie das biologisch-evolutionäre Angelegtsein dieser Foundations erklärt und beschrieben werden kann. Haidt spricht so vorsichtig wie auch vage von „organized, to some extent, in advance of experience“⁴¹² und „evolutionary preparedness to link certain patterns of social appraisal to specific emotional and motivational reactions“,⁴¹³ wird dabei aber kaum spezifischer.

Am stärksten neigen die Autoren zum Konzept der Modularität, um die Foundations gleichsam im Menschen zu verankern. Ohne sich eindeutig darauf festzulegen, werden die Foundations als ‚Module‘ bezeichnet. Module sind

410 Vgl. HAIDT / JOSEPH 2004 [Anm. 345], 57.

411 Vgl. HAIDT / GRAHAM 2007 [Anm. 364], 104–106.

412 HAIDT / JOSEPH 2008 [Anm. 365], 367.

413 HAIDT / JOSEPH 2008 [Anm. 365], 381.

Hirnareale, die in ihrem Zusammenwirken die Grundlage für kulturell adaptives Lernen bilden.⁴¹⁴ Menschen können bestimmte kulturelle Fähigkeiten deshalb so gut und effizient erwerben, weil ihr Gehirn schon evolutionär auf diesen Fähigkeitserwerb hin angelegt ist. Sie benötigen diese Veranlagung, um kulturelle Inputs überhaupt verarbeiten zu können und Bedeutungen zu konstruieren. Auf Basis einiger vorgeburtlich angelegter Lernmodule kann das Gehirn dann später eigene Module für spezielle Probleme ausbilden. Module bilden auf diese Weise eine Brücke zwischen dem Biologischen und dem Kulturellen. Verhaltensweisen und Fähigkeiten, die modular angelegt sind, lassen sich auch leichter erlernen und weitergeben als andere Fähigkeiten. So lässt sich unter anderem erklären, warum bestimmte Verhaltensweisen und kulturelle Errungenschaften universell verbreitet sind. Zu diesen angelegten Fähigkeiten gehört vor allem der Spracherwerb; aber nach Fiske u. a. auch:

„facial recognition, displays and perceptions of emotion, parental (especially maternal) attachment to offspring, infant attachments to caretakers, infant crying when distressed, toddler imitation, long-term heterosexual bonding, male proprietary sexual jealousy, aversion to sexual relations with persons who were intimate coresidents during childhood, theory of objects and dynamics (naive physics), theory of mind (the recognition that others perceive, intend, evaluate, etc.), propensity to taxonomize natural kinds in particular ways, relational models, and ritual“.⁴¹⁵

Es wird insgesamt deutlich, dass Haidt und seine Kollegen die *Foundations* ebenfalls als Module begreifen, die ein schnelles Erlernen von Moral ermöglichen. Im Text von 2008 findet sich daher diese erste Definition der *Moral Foundations Theory*, die in der Folge auf ihrem aktuellen Stand genauer dargestellt werden soll:

„We identified five sets of concerns, each linked to an adaptive challenge and to one or more moral emotions, as the best candidates for the psychological foundations of human morality. The five foundations we identified are harm/care, fairness/reciprocity, in-group/loyalty, authority/respect, and purity/sanctity. Each of these five is a good candidate for a Sperber-style learning module.⁴¹⁶ The first draft of the moral mind has diverse moral content that was specified in advance of experience, but this innately given content gets revised and greatly extended during the course of development as children actively construct their

414 Vgl. SPERBER, Dan: Massive Modularity and the First Principle of Relevance, in: CARRUTHERS, Peter / LAURENCE, Stephen / STICH, Stephen (Hg.): *The Innate Mind. I – Structure and Content*, Oxford: Oxford University Press 2005, 53–68.

415 FISKE u. a. 1998 [Anm. 8], 959.

416 HAIDT / JOSEPH 2008 [Anm. 365], 381. Verwiesen wird hier auf die Modul-Theorie von Dan Sperber, vgl. Fußnote 414.

moral knowledge within a cultural context that uses a narrative to shape and guide the development of specific virtues.⁴¹⁷

Damit sind alle Grundannahmen der *Moral Foundations Theory* festgelegt: Die Fähigkeit zu Moral ist in jedem Menschen angelegt, wobei Moral nicht beliebig ist, sondern auf fünf (oder mehr) spezifischen Grundlagen aufbaut, die als Lernmodule verstanden werden können. Diese biologischen Grundlagen werden dann durch den jeweiligen kulturellen Kontext unterschiedlich ausgestaltet. Moral ist daher zwar als Phänomen universell, aber in ihrer konkreten Ausgestaltung plural, und zwar sowohl in ihrer biologischen Anlage wie auch in ihrer kulturellen Entwicklung. Die biologische Verankerung ist die Ursache dafür, dass Moral etwas Intuitives und Emotionsbezogenes ist und keineswegs nur ein Konstrukt menschlicher Rationalität.

Was in dieser Definition unterbestimmt ist, ist der kulturelle Einfluss auf die biologische Entwicklung. So argumentieren Fry und Souillac aus ethnologischer Sicht, dass sich bei gegenwärtigen Jäger-Sammler-Gesellschaften kaum Anzeichen für die Foundations *loyalty* und *authority* aufweisen lassen. Wenn man dies auf ursprüngliche Jäger-Sammler-Gesellschaften zurückprojiziert, legt dies nahe, dass diese Foundations erst später in komplexeren agrarischen Zivilisationen entstanden und herausgebildet wurden. Sie finden sich daher nicht universell bei allen (wenngleich fast allen) Menschen. Demgegenüber lassen sich *care* und *fairness* als ursprünglichere Foundations definieren, was Fry und Souillac zugleich als Hoffnungsschimmer für eine globale, kosmopolitische Ethik ansehen.⁴¹⁸ Fiske weist allerdings darauf hin, dass auch in Jäger-Sammler-Gesellschaften Hierarchien existieren, zwar nicht in Bezug auf konkrete Führungspersonen, aber etwa zwischen Männern und Frauen oder Älteren und Jüngeren.⁴¹⁹

3.2 Grundannahmen der MFT: *nativism, cultural learning, intuitionism, pluralism*

Die MFT beruht als wissenschaftliche Theorie auf vier Grundannahmen. Mit ihnen steht und fällt das ganze Konstrukt: „If any of these claims is disproved, or is generally abandoned by psychologists, then MFT would need to

417 HAIDT / JOSEPH 2008 [Anm. 365], 391 Kursiv i. O.

418 Vgl. FRY, Douglas P. / SOUILLAC, Geneviève: The relevance of nomadic forager studies to moral foundations theory. *Moral education and global ethics in the twenty-first century*, in: *Journal of Moral Education* 42/3 (2013) 346–359

419 Vgl. FISKE 1992 [Anm. 62], 700–702.

be abandoned, too.“⁴²⁰ Diese Grundannahmen leiten sich von Haidts Überlegungen bei der Entwicklung des *Social Intuitionist Model* ab:

1. *nativism* – Es gibt einen evolutionär im Menschen verankerten ‚Vorentwurf‘ von Moral, der individuellen Erfahrungen und kulturellen Einflüssen vorgeordnet ist.
2. *cultural learning* – Moralvorstellungen werden je nach Kultur unterschiedlich entwickelt, jedoch nicht beliebig, sondern im Rahmen dieser biologisch angelegten Voraussetzungen.
3. *intuitionism* – Bei moralischen Urteilen nehmen Intuitionen eine Vorrangstellung gegenüber bewussten und vernünftigen Denkprozessen ein.
4. *pluralism* – Die Grundlagen der Moral sind plural – Moral kann nicht auf ein einziges Grundprinzip zurückgeführt werden.

In der Darstellung der Entwicklung der MFT wurden diese vier Annahmen bereits grob skizziert und sollen nun noch einmal genauer dargestellt werden, auf Grund ihrer Bedeutung für die gesamte Theorie. In Haidts Beiträgen sind alle diese Annahmen zusätzlich durch eine Vielzahl an Studien begründet, sie sind also keineswegs bloße Hypothesen, sondern Ableitungen aus eigenen und fremden Forschungsarbeiten. Methodisch werden dabei Selbstauskunft-Fragebögen ebenso verwendet wie implizite Messungen (etwa Reaktionszeitenmessung), neurowissenschaftliche Methoden (bildgebende Verfahren, Analyse von Mikroexpressionen/Mikromimik) sowie Methoden der Textanalyse.⁴²¹

3.2.1 Grundannahme 1: nativism

„Haidt sought to construct a theory specifically designed to bridge evolutionary and anthropological approaches to moral judgment.“⁴²² Eine entscheidende Annahme der MFT ist, dass die Fähigkeit zur Moral evolutionär entstanden und daher im Menschen vorgeburtlich angelegt ist. Moral ist also nicht ausschließlich ein kulturelles menschliches Konstrukt, sondern auf natürliche Voraussetzungen angewiesen. Eine Evidenz dafür ist die globale Verbreitung von moralischen Grundregeln und Grundproblemen, die sich in allen menschlichen Kulturen finden lässt; hinzu kommen ähnliche Emotionen bei Verstößen gegen als moralisch verstandene Normen, etwa Zorn, Verachtung oder Abscheu. Angeborensein von Moralität bedeutet freilich keineswegs einen Determinismus. Die Rede ist von einem ‚Erstentwurf‘ (*first draft*) von

⁴²⁰ HAIDT u. a. 2013 [Anm. 10], 61.

⁴²¹ Vgl. HAIDT u. a. 2013 [Anm. 10], 72–74. Eine Liste der wichtigsten Studien zur MFT findet sich hier: <https://moralfoundations.org/publications/> [abgerufen am 18.05.2022].

⁴²² HAIDT u. a. 2013 [Anm. 10], 60.

Moral, dass also moralische Anliegen und die Fähigkeit zu moralischen Entscheidungen jeder sozialen oder kulturellen Erfahrung vorgeordnet sind.⁴²³ Diese Vorentwurf wird dann kulturell, milieubedingt und durch individuelle Entwicklung und rationale Erwägung ausgefaltet, aber nicht willkürlich, sondern auf Basis und im Rahmen der biologischen Veranlagungen. Auf Grund dieser Veranlagungen lassen sich bestimmte moralische Verhaltens- und Reaktionsweisen auch einfacher und schneller erlernen.⁴²⁴ Das bedeutet, dass zwar hypothetisch jede Form von Moral oder Ethik konstruierbar ist; wenn diese aber den Grundveranlagungen nicht entspricht oder ihnen gar widerspricht, bedeutet dies einen enormen Aufwand, sie zu erlernen und zu verinnerlichen. Eine breitenwirksam und nachhaltig wirksame Moral ist daher nur als Ausformung der biologischen Veranlagungen denkbar; andere Moralen sind zwar möglich, aber nur sehr schwer weiterzugeben und permanent von einer Rückwendung zu den natürlichen Grundlagen bedroht.

Inspiziert ist diese Annahme vor allem von Robert Hogan, der bereits 1978 die Frage der individuellen Moralentwicklung mit Blick auf evolutionäre Entwicklungsprozesse neu beleuchtet hat; auch Hogan ging davon aus, dass evolutionäre Grundlagen je nach Kultur unterschiedlich ausgefaltet werden.⁴²⁵ Eine ebenso wichtige Inspiration ist Alan Fiskes *Relational Models Theory* (RMT). Fiske konnte überzeugend nachweisen, dass sich menschliche Beziehungsformen in allen Kulturen auf vier Grundmodelle rückführen lassen, von denen sich bei drei auch Analogien bei Primaten zeigen. Aus der kulturunabhängigen Universalität dieser Beziehungsformen sowie ihren Analogien auch bei Primaten lässt sich nach Fiske eine evolutionäre Veranlagung ableiten.⁴²⁶ Aus denselben Gründen nimmt die MFT eine Veranlagung auch der Moral an. Auch Shalom Schwartz sieht eine evolutionäre Verankerung von menschlichen Grundwerten auf Grund ähnlicher Überlebensaufgaben als wahrscheinlich an.⁴²⁷ Im letzten gehen diese Überlegungen aber bereits auf Charles Darwin selbst zurück, der Formen der Kooperation und Verantwortlichkeit als Überlebensvorteil für Menschengruppen betrachtete. Darwin zog dabei keine scharfe Grenze zwischen Kultur und Natur; Kulturen hatten für ihn natürliche

423 Vgl. KOLEVA, Sena / BEALL, Erica / GRAHAM, Jesse: Moral Foundations Theory. Building Value Through Moral Pluralism, in: SISON, Alejo J. / BEABOUT, Gregory R. / FERRERO, Ignacio (Hg.): *Handbook of Virtue Ethics in Business and Management*, Dordrecht: Springer 2017, 521–530, 524.

424 HAIDT u. a. 2013 [Anm. 10], 61–63.

425 Vgl. HOGAN / JOHNSON / EMLER 1978 [Anm. 163].

426 Vgl. FISKE 1992 [Anm. 62].

427 Vgl. SCHWARTZ 2010 [Anm. 347], 223.

Grundlagen und wirkten ihrerseits selektiv auf die natürliche menschliche Entwicklung zurück.⁴²⁸

Haidt bekennt sich offen zur bereits von Darwin postulierten, zwischenzeitlich verworfenen und nun wieder diskutierten Theorie der *Gruppenselektion*. Dahinter steht die Frage, ob die Regeln der Selektion nur auf Individuen anwendbar sind, oder ob soziale Systeme (Gruppen) auf Grund bestimmter Fähigkeiten einen gemeinsamen Überlebensvorteil erzielen können.⁴²⁹ Für Darwin selbst war Gruppenselektion ein realistisches Szenario: Menschengruppen, die kooperativer, mitfühlender, altruistischer waren, hatten gegenüber egoistischen und undisziplinierten Gruppen einen Selektionsvorteil, von dem alle gemeinsam als Gruppe profitieren und dadurch mehr Nachkommen großziehen konnten. Im Laufe des 20. Jahrhunderts verlor diese Annahme jedoch ihren Einfluss zu Gunsten einer individualistischen Sichtweise auf Selektion, die ihren Höhepunkt wohl in Richard Dawkins' Wort vom ‚egoistischen Gen‘⁴³⁰ erreichte. Altruismus und Kooperation erschienen hier lediglich als indirekte Formen der Selbstbezogenheit: Altruismus ist nur denkbar entweder als reziproker Altruismus (ich kooperiere, damit andere auch mit mir kooperieren) oder als Verwandtenaltruismus (*kin altruism* – ich kooperiere primär mit genetisch Verwandten, weil dadurch auch ein Teil meines eigenen Genoms überlebt). Die Fähigkeit zu Altruismus, Moral und Kooperation sei dann ein Nebenprodukt dieser eigentlich selbstbezogenen Agenda.⁴³¹

Ab den 1990er-Jahren haben David S. Wilson und E. O. Wilson die Idee der Gruppenselektion im Kontext der Multilevel-Selektion wieder in den wissenschaftlichen Diskurs eingespielt. Haidt schließt sich ihnen an: Zwar lässt sich Gruppenselektion im Tierreich schwer argumentieren, beim Menschen stellt sich die Situation jedoch anders dar. Der entscheidende Faktor: *Kultur*. Als einziges Lebewesen hat der Mensch komplexe Formen von Kultur entwickelt, die Kooperation über bloße Familien- und Naheverhältnisse hinaus ermöglichen, etwa durch gemeinsame Bezugspunkte wie Religion, Stadt, Totemtiere oder Ähnlichem. Menschen sind sogar bereit, ihr Leben nicht nur für ihre Verwandten – ihre Gene – hinzugeben, sondern für Ideen, für ihre Heimat, für Ideale, für ihre Religion. Durch kulturelle Systeme, unterstützt von Religion und Moral, wurden Menschen zu ‚ultrasozialen‘ Lebewesen, deren Fähigkeiten weit über natürliche Mechanismen hinausgehen. In diesem speziellen Feld

428 Vgl. DEPEW / WEBER 1995 [Anm. 82], 51.

429 Vgl. BORRELLO, Marc E.: The Rise, Fall and Resurrection of Group Selection, in: Endeavour 29/1 (2005) 43–47.

430 Vgl. DAWKINS, Richard: The Selfish Gene, Oxford: Oxford University Press 1976.

431 Vgl. HAIDT 2012 [Anm. 4], 221–231; DEPEW / WEBER 1995 [Anm. 82].

der Kultur ist Gruppenselektion denkbar und geht damit über biologische Determinismen hinaus.⁴³² Diese Konzeption einer ‚Neo-Gruppenselektion‘ in Zusammenhang mit menschlicher Kultur wird mittlerweile, im Unterschied zum ursprünglichen Konzept, breit akzeptiert.⁴³³

Kultur wirkt auf diese Weise zurück auf die evolutionäre Entwicklung, die zudem weitaus schneller verläuft als ursprünglich angenommen: Gegen die medial verbreiteten Klischees vom ‚Steinzeitmenschen‘, der wir immer noch seien, kann tatsächlich ein Zusammenspiel von kulturellen Mechanismen und evolutionärer Selektion beim Menschen auch über (evolutionär gesehen) ‚kürzere‘ Zeiträume angenommen werden.⁴³⁴ Die Zeit menschlichen Kulturlebens reicht aus, nicht um den Menschen entscheidend zu verändern, aber doch um vorhandene Anlagen leicht zu modifizieren oder zu verstärken. Es gibt keine fertige biologische Grundlage, auf der Kultur aufbaut, sondern diese verändert ihrerseits die biologischen Grundlagen durch die Selektion bestimmter Eigenschaften.⁴³⁵ Haidt gibt dem Mehrheitsmodell der Evolutionsbiologie insofern Recht, als er zugesteht, dass der Mensch hauptsächlich durch individuelle Selektion geprägt ist; aber zu einem kleinen – und sehr wirkmächtigen Teil – auch von kulturell bedingter Gruppenselektion. Die Erfahrung der Zugehörigkeit zu Gruppen macht einen eminent wichtigen Teil menschlicher Existenz aus und beeinflusst wesentlich seinen Haltungen und Handlungen.⁴³⁶ Jede Theorie der Moral (und des menschlichen Verhaltens insgesamt) sollte daher den Menschen immer zugleich als Individuum und als Gruppenwesen verstehen.

Wie schon erwähnt, sieht Haidt die Brücke zwischen biologischer Evolution und Kultur im Konzept der Module, jenen kognitive Domänen im Gehirn, die im Zusammenspiel für bestimmte Funktionen und das Erlernen dieser Funktionen zuständig sind.⁴³⁷ Einige Module sind basal im Gehirn angelegt, als evolutionär ausgebildete Neigungen, deren funktionale Entwicklung aber von kulturellen Erfahrungen abhängt. Sie bilden die Grundlage dafür, dass

432 Vgl. etwa ATRAN, Scott / HENRICH, Joseph: The Evolution of Religion. How Cognitive By-Products, Adaptive Learning Heuristics, Ritual Displays, and Group Competition Generate Deep Commitments to Prosocial Religions, in: *Biological Theory* 5/1 (2010) 18–30.

433 Vgl. für eine Übersicht auch SAPOLSKY, Robert M.: *Gewalt und Mitgefühl. Die Biologie des menschlichen Verhaltens*, München: Hanser 2017, 469–479.

434 Umfassend dazu vgl. HENRICH, Joseph: *The Secret of Our Success. How Culture is Driving Human Evolution, Domesticating Our Species, and Making Us Smarter*, Princeton: PUP 2017.

435 Vgl. FISKE u. a. 1998 [Anm. 8], 957–958.

436 Vgl. HAIDT 2012 [Anm. 4], 231–255.

437 Definiert als „functionally specialized mechanisms which work together to solve recurrent adaptive problems quickly and efficiently“, HAIDT u. a. 2013 [Anm. 10], 61–63.

empirische und kulturelle Einflüsse überhaupt verarbeitet werden. Diese Lernmodule (*learning modules*) sind aber biologisch nicht vollständig, sondern werden kulturell unterschiedlich geprägt und können auf diese Weise weitere, neue Module (*working modules*) auch selbst ausbilden. Auf diese Weise können die evolutionären Grundlagen zu kulturellen Funktionen weiterentwickelt werden, obwohl sie sich ursprünglich wegen etwas anderem herausgebildet haben.⁴³⁸ Dies bietet eine mögliche Erklärung dafür, warum sich Menschen in vielfältiger Weise universell ähneln und zugleich eine enorme kulturelle Differenz feststellbar ist und schiebt zugleich einem deterministischen Biologismus einen Riegel vor.

Dies gilt nach Haidt im selben Maße für Moral: Psyche und Kultur hängen voneinander ab; eine Kultur kann nicht einfach willkürlich Werte und Moralvorstellungen weitergeben, weil auf Grund der modularen Voraussetzungen nicht alles gleich gut lernbar ist – sonst wären ethische und soziale Utopien einfach umzusetzen. Vielmehr sind moralische Konzepte in ihrer (breiten) Wirksamkeit entscheidend durch den Rahmen beeinflusst, der durch die biologischen Voraussetzungen gegeben ist. Selbstverständlich sind auch Moralkonzepte denkbar und erlernbar, die diesen Voraussetzungen nicht entsprechen oder widersprechen – dies ist jedoch mit großem Aufwand verbunden und scheint in der breiten Masse kaum umsetzbar. Bestimmte, mit der biologischen Voraussetzungen kompatible, Morallehren sind daher schlichtweg leichter erlernbar und weiterzugeben – in diesem Punkt stimmen mit Suhler und Churchland auch zwei der größten Kritiker:innen der MFT mit Haidt überein.⁴³⁹ Bei *moral foundations* handelt es sich also um Module, die vor jeder Erfahrung oder kulturellen Prägung in jedem Menschen evolutionär angelegt sind und die es erlauben, bestimmte Emotionen, Wahrnehmungen und Verhaltensweisen leicht und schnell zu lernen – eine ‚erster Entwurf‘ des moralischen Denkens. Zugleich ist Moral nicht einfach biologisch determiniert, sonst wären Moralvorstellungen in allen Kulturen gleich – was nicht der Fall ist.⁴⁴⁰

438 Vgl. FISKE u. a. 1998 [Anm. 8], 960.

439 Vgl. SUHLER / CHURCHLAND 2011 [Anm. 40], 2105–2106.

440 Vgl. HAIDT u. a. 2013 [Anm. 10], 63–65. Haidt bringt an dieser Stelle das Beispiel der *Verbeugung*: Alle Kinder besitzen dieselben biologischen Anlagen, um a) den Bewegungsablauf einer Verbeugung durchzuführen, b) entsprechende soziale Situationen zu erkennen und auf sie intuitiv zu reagieren, und c) Emotionen zu empfinden und diese Emotionen zum Ausdruck zu bringen. In einer traditionellen, hierarchischen Gesellschaft lernt ein Kind auf dieser Basis erstens intuitiv zu erkennen, in welcher Situation eine Verbeugung angebracht ist, zweitens in dieser Situation Verehrung und Respekt zu empfinden und drittens eine Verbeugung motorisch auszuführen. Ein Kind in einer egalitären Gesellschaft hingegen bildet dieses Zusammenspiel aus Wahrnehmung, Empfindung und Bewegung nicht aus.

Insgesamt vermeidet die MFT jedoch eine klarere Bestimmung der Modularität, was zu einiger Kritik besonders aus den Neurowissenschaften geführt hat – dies wird im Abschnitt 3.4 zur Kritik am Modell noch genauer behandelt.

3.2.2 *Grundannahme 2: cultural learning*

Haidts Anspruch einer Überbrückung des Grabens zwischen Evolutionsbiologie und Kulturanthropologie, zwischen Universalismus und Pluralismus, gelingt über das Modell der Modularität: Der ersten Grundannahme, Moral sei biologisch vor jeder Erfahrung angelegt, folgt die zweite Annahme, dass soziale, kulturelle und individuelle Einflüsse diese Veranlagungen weiterentwickeln, kontextualisieren und konkretisieren. Die Idee, der Mensch käme als unbeschriebenes Blatt (*tabula rasa*) zur Welt und sei nahezu beliebig formbar und erziehbar, wird zumindest innerhalb der Naturwissenschaften von niemandem mehr vertreten.⁴⁴¹ Unklar ist jedoch weiterhin, wie sehr menschliches Denken und Fühlen schon im Voraus organisiert ist. Die MFT geht eher von einer stärkeren Vorprägung aus, gesteht allerdings gleichzeitig Kultur und individueller Entwicklung einen hohen Einfluss zu.⁴⁴²

Damit wird der empirisch feststellbaren Pluralität moralischer Vorstellungen Rechnung getragen. Kultur schafft Gelegenheiten zur Entwicklung und Gestaltung dessen, was in den Lernmodulen angelegt ist; „cultures ‚specialize‘ in a particular set of issues thus situating their moral concerns within a particular Ethic or Ethics“.⁴⁴³ In manchen Kontexten werden einzelne Grundlagen hervorgehoben und umfassend herausgebildet während andere verkümmern, in anderen Kontexten werden mehrere Anlagen zur Entwicklung gebracht. Wie schon erwähnt, kann eine Kultur jene Grundlagen, die biologisch angelegt sind, leichter und effizienter entwickeln, dem Einfluss der Kultur sind also Grenzen gesetzt. Natur und Kultur sind keineswegs Gegensätze, sondern greifen ineinander: Menschen sind selektiert für die Aneignung von Kultur und für die Koordination von sozialen Beziehungen. Sie besitzen die Fähigkeit, sich jede Kultur anzueignen, in der sie aufwachsen. Kultur ist daher die wichtigste Adaption des Menschen: Die menschliche Psyche ist so entwickelt, dass sie von Kultur abhängt und variable, aber nicht unendliche Möglichkeiten wahrnimmt und lernt.⁴⁴⁴

441 Die Gräben tun sich hier eher zu politischen und humanwissenschaftlichen Utopien vom Menschen auf, zu diesem Konflikt vgl. PINKER, Steven: Das unbeschriebene Blatt. Die moderne Leugnung der menschlichen Natur, Frankfurt/Main: Fischer 2017.

442 Vgl. HAIDT u. a. 2013 [Anm. 10], 100.

443 SHWEDER / HAIDT 1993 [Anm. 336], 363.

444 Vgl. FISKE u. a. 1998 [Anm. 8], 957–959.

In Haidts Texten scheint kein explizit formulierter Begriff von Kultur auf. Er spricht zum einen allgemein von *culture* als menschlichem Phänomen, zum anderen von *cultures*, aber auch *subcultures* als abgrenzbaren sozialen Entitäten.⁴⁴⁵ Hier liegt also ein allgemeiner Begriff von ‚Kultur‘ im Sinne von menschlichen Bedeutungssystemen ebenso vor wie ein Begriff von ‚Kulturen‘ im Sinne von Zivilisationen und deren Untergruppen. Gleichzeitig spricht er aber auch von unterschiedlichen *cultures* bei Linksliberalen und Konservativen in den USA.⁴⁴⁶ Zudem betont Haidt beständig die moralischen Differenzen zwischen Kulturen, weist in seiner Arbeit *Affect, Culture, and Morality* aber darauf hin, dass Schicht, Bildung oder Milieu stärkeren Einfluss auf moralisches Urteilen haben als kulturelle Zugehörigkeit.⁴⁴⁷ Von welchem Kulturbegriff geht Haidt also aus? Diese Frage ist umso entscheidender, als der Begriff ‚Kultur‘ in vielen Diskursen omnipräsent geworden ist, zum Teil als Erklärungsmodell für verschiedene Phänomene, zum Teil überlagert von religiösen Identitäten (‚islamische Kultur‘ etc). Die Klärung des Kulturbegriffs ist daher entscheidend, um einen undifferenzierten *culturespeak* (Ulf Hannerz) zu vermeiden.⁴⁴⁸

Haidts Interesse an Fragen der Kultur und der Kulturpsychologie wurden, wie bereits erwähnt, von Richard Shweder geweckt. Anzunehmen ist daher, dass Haidts Kulturbegriff entscheidend von Shweder geprägt ist. Shweder gehört zu jenen Kulturanthropolog:innen, die am Kulturbegriff festhalten wollen, gegen identitätspolitische oder postmodernistische Kritiken. Er zählt sich selbst zu jenen Vertreter:innen seines Fachs, die er als *romantic pluralists*‘ bezeichnet: Diese halten am Begriff der Kultur und der Kulturen und den daraus resultierenden Unterschieden fest, bringen dieser Vielfalt aber zugleich Wertschätzung entgegen. Sie sehen Kulturen als gleichwertig an, ohne daraus jedoch einen Relativismus abzuleiten, demzufolge Kritik an bestimmten kulturellen Praktiken nicht legitim sei.⁴⁴⁹ Shweder stützt sich dabei auf den Kulturbegriff von Kroeber und Kluckhohn:

„Culture consists of patterns, explicit and implicit, of and for behavior acquired and transmitted by symbols, constituting the distinctive achievement of human groups, including their embodiments in artifacts; the essential core of culture

445 Vgl. HAIDT 2001 [Anm. 182], 817.

446 Vgl. HAIDT / HERSH 2001 [Anm. 65] Für den zunehmenden Antagonismus dieser Gruppen (der sich auch im politischen Stil von Demokraten und Republikanern niederschlägt), wird in den USA auch der Begriff *culture war* verwendet.

447 HAIDT / KOLLER / DIAS 1993 [Anm. 69].

448 Vgl. DAHINDEN 2012 [Anm. 139].

449 Vgl. SHWEDER, Richard A. / BELDO, Les: Culture. Contemporary Views, in: International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences 5/2 (2015) 582–589, 584.

consists of traditional (i.e., historically derived and selected) ideas and especially their attached values; culture systems may, on the one hand, be considered as products of action, on the other hand as conditioning elements of further action.⁴⁵⁰

Der Vorzug dieses Kulturbegriffs liegt darin, dass er vermittelt zwischen einem Kulturverständnis, das sich vor allem an Verhaltensweisen und Praktiken orientiert, und einem, das Kultur vor allem an Symbolen und Anschauungen festmacht. Er definiert Kultur als basale Voraussetzung von menschlichen Handlungen, die noch grundlegender wirksam ist als andere sozialen Praktiken wie Wirtschaft oder Politik. Er bejaht zudem die Pluralität von ‚Kulturen‘ als unterschiedliche Formen dieser Handlungsvoraussetzungen. Shweder selbst hat dieses Verständnis von Kulturen (im Plural) dann noch einmal auf Moral fokussiert:

„a culture is a historical moral community whose social norms and customs make manifest and give expression to metaphysical notions about what is true and ideas about which values and forms of social organization are of greater value. Those notions and ideas provide members of the moral community with good reasons for action within their own terms, although they are not strictly dictated by logic and do not arise directly from (meaning-free) experience“.⁴⁵¹

Auf diese Weise hält Shweder am Kulturbegriff fest; er konstatiert, dass ein Grundproblem moderner Debatten die Vermischung von ‚Kultur‘ (als allgemeines menschliches Phänomen) und ‚Kulturen‘ (als unterschiedliche Ausprägung davon) ist. Letztere sind weitaus schwieriger zu definieren und zu beschreiben, jedoch für Shweder nützliche Werkzeuge zur Interpretation und Differenzierung menschlicher Praxis – auch wenn man sich stets bewusst sein muss, dass sie niemals homogene Gebilde darstellen. Haidt geht sehr frei mit den Begriffen *culture* und *cultures* sowie der Unterschiedlichkeit von Letzteren um; hier schlägt sich sicherlich der positive Zugang von Shweder nieder. Auch in Haidts Versuch, die unterschiedlichen Formen von Moral zunächst als legitim anzuerkennen, spiegelt sich Shweders selbsterklärter ‚romantischer Pluralismus‘ wider. Ebenso kommt die starke Handlungsorientierung von Shweders Kulturbegriff Haidts Vorstellung von menschlicher Moral entgegen: Haidt spricht öfter davon, dass Menschen innerhalb ihrer *moral matrix*⁴⁵²

450 Zit. n. SHWEDER / BELDO 2015 [Anm. 449], 582.

451 SHWEDER / BELDO 2015 [Anm. 449], 585.

452 Zum Beispiel bei GRAHAM u. a. 2018 [Anm. 42]. Der Begriff der Matrix findet sich im Kontext von Kultur auch bei einem weiteren von Haidts Inspirationen, Alan Fiske, etwa in: FISKE u. a. 1998 [Anm. 8].

agieren, diese bildet die Vorbedingung ihres moralischen Handelns: ihre Welt-sicht, ihr Selbstbild, ihr Wertesystem und ihr soziales Umfeld, welche indivi-duelles moralisches Urteilen und Handeln vorformen. Dieses Bild der *moral matrix* entspricht ganz offensichtlich Shweders Verständnis von Kultur als die „ideelle Seite sozialer Handlung“.⁴⁵³

Neben Shweder ist Haidts Kulturbegriff, wie schon im Abschnitt zu *nativism* sichtbar geworden ist, auch von Charles Darwin geprägt, der Natur und Kultur nicht als Gegensätze sah, sondern von evolutionären natürlichen Voraussetzungen von Kultur sowie kulturellem Einfluss auf natürliche Evolutionsprozesse ausging. Nimmt man dies mit Shweders Kulturbegriff zusammen, wird klarer, warum Haidt sehr offen mit den Begriffen *culture*, *cultures* und *cultural* umgeht und wie dies auch sein Verständnis von Moral beeinflusst hat. Mit Selin Kesebir definierte Haidt Moral wie folgt:

„Moral systems are interlocking sets of values, virtues, norms, practices, identities, technologies, and evolved psychological mechanisms that work together to suppress or regulate selfishness and make cooperative social life possible.“⁴⁵⁴

Hier spiegelt sich der Ausdruck *moral systems* analog zu *culture systems* im Kulturbegriff von Kroeber und Kluckhohn wider; ebenso deren Bild eines Zusammenspiels verschiedener Mechanismen, die bestimmte Handlungen forcieren. Diese Mechanismen sind nach Haidt (wie auch Darwin angenommen hatte) grundgelegt in evolutionär entstandenen biologischen Voraussetzungen und dienen vor allem der Kooperation und dem Zusammenleben (was Darwin ebenfalls angenommen hatte).

Nach Haidt entfaltet und differenziert also Kultur die gemeinsamen evolutionären Grundlagen von Moral und bildet auf diese Weise unterschiedliche Voraussetzungen für moralisches Handeln und Urteilen von Menschen aus; durch Weltbilder, Anthropologien, Wertesysteme, Beziehungsmuster, Riten, Institutionen und vieles mehr. ‚Kultur‘ ist jedoch bei Haidt sehr weit gefasst und keineswegs mit nationalen oder ethnischen ‚Kulturen‘ gleichzusetzen; vielmehr bezeichnet er damit so etwas wie das konkrete soziale Umfeld einer Person, sofern dieses das Verhalten einer Person *grundlegend* vorprägt. Durch Vergleich von Kulturen ist es zudem möglich, gemeinsame moralische Grundlagen – eben die Foundations – zu bestimmen.⁴⁵⁵

453 „ideational side of social action“, SHWEDER / BELDO 2015 [Anm. 449], 583.

454 HAIDT / KESEBIR 2012 [Anm. 9], 800.

455 Vgl. HAIDT u. a. 2013 [Anm. 10], 65.

3.2.3 Grundannahme 3: intuitionism

Die dritte Grundannahme der MFT ist der Intuitionismus, der im Wesentlichen mit den oben ausführlich dargestellten Überlegungen im *Social Intuitionist Model* übereinstimmt. Wie schon erwähnt, ist die aktuelle Form der MFT jedoch weniger dualistisch als noch das SIM: Während Haidt den vernünftigen Überlegungen und Argumenten ursprünglich kaum Einfluss auf das moralische Urteilen zugestehen wollte, sprach er in der Folge vorsichtiger nur von einer ‚Vorrangstellung‘ (*primacy*) der Intuitionen.⁴⁵⁶ ‚Gelegentlich‘ (*occasionally*) komme es nach Haidt aber doch vor, dass Vernunft auf Intuitionen einwirkt und zu Meinungsänderungen führt.⁴⁵⁷ Doch für die MFT bleibt klar, dass Vernunft primär dazu dient, Intuitionen zu rechtfertigen, zu kommunizieren und zu verteidigen.⁴⁵⁸ Wichtig ist hier noch einmal zu betonen, dass Haidt keine Emotivismus vertritt. Er will nicht von moralischen Gefühlen sprechen, sondern von *Intuitionen* als kognitiven Prozessen, die unbewusst laufen und dadurch stärker emotional geprägt sein können als rationale Überlegungen (ähnlich wie Kahnemans ‚System 1‘). Hier haben also Ansätze und Theorien zu moralischen Emotionen sehr wohl Platz, aber sie werden immer als Aspekt von Intuitionen gedacht. Am Ende einer Intuition steht dann ein bewusstes Urteil, aber die Person ist sich im Unterschied zu vernünftigen Überlegungen selbst nicht im Klaren darüber, auf welche Weise sie zu diesem Urteil gekommen ist.⁴⁵⁹ Intuitionen sind also nicht blind, sondern eine eigene Form von Intelligenz, nicht irrational, sondern speisen sich aus Wissensbeständen und Erfahrungen.

Indem sich die moralpsychologische Forschung (in der Folge Kohlbergs) bislang zu sehr auf ethisches Argumentieren fokussiert hat, gelangte sie, so Haidt, nicht an den Kern der moralischen Urteilsbildung. Die Proband:innen bei Kohlberg erhielten Dilemmata, die gut zu argumentieren waren; sie hatten Zeit, um zu überlegen, nach Gründen zu suchen und sie zu verbalisieren. Die Dilemmata waren zudem so abstrakt, dass sie kaum persönliches Involviertsein hervorriefen. Unter diesen Umständen konnten die Proband:innen sehr wohl gut rational argumentieren und Moral zeigte sich als Effekt vernünftiger

456 Vgl. HAIDT / KESEBIR 2012 [Anm. 9], 798.

457 HAIDT / KESEBIR 2012 [Anm. 9], 807.

458 Hier ähneln Haidts psychologische Überlegungen den philosophischen Überlegungen von W. D. Ross: „Aufgabe der Ethik [nach W. D. Ross] scheint es vielmehr zu sein, in treuer Beschreibung unsere wichtigsten moralischen Intuitionen zu explizieren, Widersprüche zu eliminieren und die Alltagsmoral von allen Verzerrungen und Verfälschung durch fatale theoretische Ambitionen zu befreien. Der Kern der Moral besteht aus jenen moralischen Regeln, die jeder anständige Mensch kennt“, WOLF 1996 [Anm. 302], 605.

459 Vgl. HAIDT / JOSEPH 2004 [Anm. 345], 56.

Überlegung. Jedoch, so Haidt, spiegeln solche Forschungsdesigns keine Alltagsituationen wider und verschleiern den Blick auf unbewusste, schnelle, evaluative Wahrnehmungen und schwerer begründbare Urteilsprozesse.⁴⁶⁰

Um sein Argument der *intuitive primacy* auf die Spitze zu treiben, bringt Haidt als Beispiel niemand geringeren als Immanuel Kant, zweifelsohne ein Inbegriff der ethischen Vernunft: Es wurde schon früher bemerkt, dass Kant, wenn immer es um Fragen der Sexualität geht, Schwierigkeiten in der Argumentation aufwies und ungewohnt emotional klang.⁴⁶¹ So scheinen seinen ethischen Überlegungen zur Masturbation heute äußerst ungewöhnlich und gar nicht dem hochgeschätzten Bild des Philosophen zu entsprechen. In seiner *Metaphysik der Sitten* (1797) ringt Kant spürbar um eine rationale Begründung für seine sittliche Verurteilung der Masturbation, die er als Schändung des Menschen, gar schlimmer als Suizid ansieht. Zugleich jedoch stellt er fest: „Der Vernunftbeweis aber der Unzulässigkeit jenes unnatürlichen, und selbst auch des bloß unweckmäßigen Gebrauchs seiner Geschlechtseigenschaften, als Verletzung (und zwar, was den ersteren betrifft, im höchsten Grade) der Pflicht gegen sich selbst, ist nicht so leicht geführt.“⁴⁶² Zwar unternimmt er selbst einen Versuch, doch wirkt dieser wenig überzeugend und mündet in der Feststellung, der Mensch mache sich durch Masturbation selbst zum „*ekelhaften* Gegenstande“.⁴⁶³ Für Haidt und Joseph zeigt sich an diesem Beispiel, dass auch ein sehr auf Prinzipien bedachter Denker wie Kant sich nicht gänzlich von seinem kulturellen Kontext und seinen moralischen Intuitionen – in diesem Fall Reinheit/Schande/Abscheu – lösen kann und diese vielmehr innerhalb seines Denkens zu rationalisieren versucht.⁴⁶⁴

460 Vgl. HAIDT 2012 [Anm. 4], 51.

461 „Whenever Kant discusses what he regards as perverse sexual practices, he becomes uncharacteristically and spectacularly emotional. He sounds more like a Pietistic preacher than a moral philosopher. In such passages, his emotional tone does not conceal the superficiality of his views“, SULLIVAN, Roger J.: *Immanuel Kant's Moral Theory*, Cambridge: CUP 1989 (Repr. 2000), 35. Diese Beobachtung scheint auch schon bei Friedrich Nietzsche aufzuleuchten, der Kant vorwirft, so etwas wie das ‚Volksempfinden‘ philosophisch zu verallgemeinern. Im Aphorismus 193 seiner ‚Fröhlichen Wissenschaft‘ heißt es: „Kants Witz. – Kant wollte auf eine ‚alle Welt‘ vor den Kopf stoßende Art beweisen, daß ‚alle Welt‘ recht habe – das war der heimliche Witz dieser Seele. Er schrieb gegen die Gelehrten zugunsten des Volks-Vorurteils, aber für Gelehrte und nicht für das Volk“, NIETZSCHE, Friedrich: *Die fröhliche Wissenschaft*, München: Hanser 1954 (Orig. 1882) (= Werke in drei Bänden 2), 147.

462 KANT, Immanuel: *Metaphysik der Sitten*. Zweiter Teil, Berlin: Holzinger 2000 (Orig. 1797/98), 1. Buch, §7.

463 KANT 2000 (Orig. 1797/98) [Anm. 462], 1. Buch, §7 [Herv. i. O.].

464 Vgl. HAIDT, Jonathan / JOSEPH, Craig: *How Moral Foundations Theory Succeeded in Building on Sand. A Response to Suhler and Churchland*, in: *Journal of Cognitive Neuroscience* 23/9 (2011) 2117–2122, 2121.

3.2.4 *Grundannahme 4: pluralism*

Als vierte Grundannahme der MFT gilt die Pluralität der Moral. Damit gemeint ist nicht nur eine Pluralität konkreter, kultureller Ausprägungen von Moral, sondern auch eine evolutionär grundlegende Pluralität unserer moralischen Grundlagen. Da Menschen im Laufe ihrer Evolution und ihrer Kulturentwicklung verschiedene überlebensnotwendige Aufgaben zu bewältigen hatten, gibt es auch entsprechend vielfältige Adaptionen. Moral lässt sich daher nicht auf ein universelles Grundprinzip (Gerechtigkeit, Fürsorge oder Schadensvermeidung) zurückführen. Es gibt eben mehrere Foundations, die sich aus kulturvergleichenden sowie evolutionsbiologischen Studien ableiten lassen. Die MFT ist der Versuch, diese Foundations zu definieren, zu beschreiben und empirisch zu überprüfen.⁴⁶⁵ Pluralität meint also nicht nur das Vorhandensein unterschiedlicher moralischer Regelsysteme, sondern betrifft die Grundlagen, auf deren Basis Menschen überhaupt etwas als moralisch bewerten (können), die Art und Weise, wie Moral begründet und kommuniziert wird, die Emotionen, die bei der Wahrnehmung und Beurteilung von moralisch relevanten Situationen im Spiel sind, und vieles mehr.

Diese Vielfalt wird in der MFT rein deskriptiv verstanden. Die Bezeichnung von etwas als ‚moralisch‘ bezieht sich allein darauf, dass es in einem sozialen Kontext als moralisch relevant wahrgenommen wird. Es ist keine wertende, präskriptive Aussage; was in irgendeinem Kontext als moralisch definiert wird, muss nicht zugleich als ‚moralisch‘ im präskriptiven Sinn anerkannt werden. Haidt vertritt also keinen moralischen Relativismus, demzufolge jede Moral gleich-gültig ist und alles als ‚moralisch‘ verteidigt werden kann, wenn gleich er zugibt, dass die MFT anfangs diese Deutung suggeriert hat.⁴⁶⁶ Entscheidend im Hinblick auf Erkenntnis und Verstehen ist für Haidt vielmehr, Verhaltens- und Denkweisen anderer (Kulturen, Milieus, Weltbilder) prinzipiell als moralisch motiviert bzw. Form von Moral zu verstehen, auch und gerade dann, wenn sie unserem eigenen Moralverständnis widersprechen, uns gar als ‚unmoralisch‘ (im präskriptiven Sinn) erscheinen. Erst wenn eingesehen wird, dass Moral plural ist, besteht die Möglichkeit, andere Praktiken und Urteile adäquat als moralisch motiviert zu verstehen und entsprechend zu reagieren; diese Anerkennung von etwas als ‚moralisch‘ im deskriptiven Sinn zieht jedoch nicht eine Anerkennung im präskriptiven Sinn nach sich. Aber auch wenn ich Verhaltensweisen und Urteile anderer kritisiere (nach den Maßstäben meiner Werte und Normen), muss ich sie doch zugleich als (auf andere Weise) moralisch motiviert und begründet wahrnehmen, sonst gehen Verständnis, Argumentation und Kritik ins Leere:

⁴⁶⁵ Vgl. HAIDT u. a. 2013 [Anm. 10], 67.

⁴⁶⁶ Vgl. HAIDT u. a. 2013 [Anm. 10], 103–105.

„The first step is simply to recognize that all sides in the debate are morally motivated. We tend to assume the worst about our opponents, to regard them as perfectly villainous. But when liberals assume that conservatives are motivated by little more than hatred and bigotry, they show about as much psychological insight as President Bush’s statement that the 9/11 hijackers did what they did because they ‚hate our freedom‘. Only when moral motives are acknowledged can intelligent discourse begin.“⁴⁶⁷

Wie man von deskriptiven zu präskriptiven Aussagen in der Moral kommt, diese Frage stellt sich Haidt nicht. Das Ziel der MFT ist es allein, ein Instrumentarium zur Verfügung zu stellen, mit dem Moral adäquat beschrieben, verstanden und analysiert werden kann. Sie gibt keine Auskunft darüber, wie Moral normativ begründet wird und stellt auch keine Bewertungskriterien für moralische Systeme zur Verfügung. Die einzigen Sollensaussagen, die in der MFT gemacht werden, sind erstens, andere Denkformen und Praktiken als moralisch motiviert zu verstehen, und zweitens, auch das eigene Wertesystem kritisch zu hinterfragen und nicht zu verabsolutieren.

3.3 Die Moral Foundations

Die Bestimmung von *moral foundations* soll die moralischen Intuitionen und die sie grundlegenden Module genauer definieren und kategorisieren:

„The SIM says that most of the action in moral judgment is in rapid, automatic moral intuitions. [...] Nonetheless, moral intuitions tend to fall into families or categories. MFT was designed to say exactly what those categories are, why we are so morally sensitive to a small set of issues (such as local instances of unfairness or disloyalty), and why these automatic moral intuitions vary across cultures.“⁴⁶⁸

Folgt man der MFT, lassen sich also sämtliche moralischen Intuitionen, die bei Menschen auftreten, in unterschiedliche Kategorien einordnen. Diese Kategorien lassen sich beschreiben, auf evolutionäre Grundlagen zurückführen und in ihrer unterschiedlichen Bedeutung für soziale und individuelle Moralsysteme auch mit empirischen Methoden messen. Ihre Zahl ist weiterhin vorläufig mit fünf bestimmt, wobei bisweilen *liberty/oppression* als sechste

467 HAIDT / JOSEPH 2004 [Anm. 345], 65.

468 HAIDT u. a. 2013 [Anm. 10], 66–67.

Foundation diskutiert wurde.⁴⁶⁹ Die MFT ist offen für zusätzliche Foundations, allerdings wurde seit der Ausformulierung des Modells keine einzige neu ergänzt – der Status von *liberty/oppression* bleibt unklar. 2012 wurden alle Foundations einheitlich so umbenannt, dass sie ein Gegensatzpaar bilden. Der MFT zufolge basieren alle moralischen Intuitionen (und in der Folge auch kulturell ausgefaltete Moralsysteme) auf mindestens diesen fünf Grundlagen. Damit ist nicht ausgesagt ist, dass die Foundations alle gleich bedeutsam sind; gerade *care/harm* spielt für die meisten Moralsysteme eine wichtigere Rolle als die anderen.⁴⁷⁰

1. *care/harm*
2. *fairness/cheating*
3. *loyalty/betrayal*
4. *authority/subversion*
5. *sanctity/degradation*

Diese Herangehensweise erinnert an Paul Ekmans Studien zu den sogenannten *Basisemotionen*, die sich in allen Kulturen finden lassen.⁴⁷¹ Auch diese Liste wurde im Laufe der Zeit durch neue Kriterien und Forschungen beständig erweitert und empirisch abgesichert; analog zu den Basisemotionen ist auch die MFT ein Versuch einer Definition und Kriteriologie von *moralischen Basisintuitionen*. Laut MFT gelten für gegenwärtige wie mögliche zukünftige Foundations folgende Kriterien:

1. Sie bilden die Grundlage für moralischen Urteile auch über Handlungen, von denen man selbst nicht betroffen ist (*third party judgments*).
2. Sie spielen eine Rolle bei automatischen, affektiven Bewertungen und sind mit bestimmten Emotionen verbunden.
3. Sie lassen sich universell bei ganz unterschiedlichen Kulturen feststellen.
4. Es gibt Hinweise, dass sie vorgeburtlich angelegt sind (Vorformen bei Primaten, schon bei ganz jungen Kindern beobachtbar).
5. Sie sind erklärbar als nützliche evolutionäre Anpassungen.⁴⁷²

469 Vgl. IYER, Ravi u. a.: Understanding Libertarian Morality. The Psychological Dispositions of Self-Identified Libertarians, in: PLOS One 7/8 (2012) 1–23.

470 Vgl. HAIDT, Jonathan / GRAHAM, Jesse / DITTO, Peter: Volkswagen of Moral Psychology 2015, in: <http://www.spsp.org/news-center/blog/volkswagen-of-morality#gsc.tab=0> [abgerufen am 17.05.2022].

471 EKMAN, Paul: Basic Emotions, in: DALGLEISH, Tim / POWER, Mick (Hg.): Handbook of Cognition and Emotion, Hoboken: Wiley 1999, 46–60.

472 Vgl. HAIDT u. a. 2013 [Anm. 10], 107–114. Bei Punkt 5 besteht freilich die Gefahr eines Zirkelschlusses: Alles was evolutionär entwickelt ist, muss einen Nutzen haben, daher wird ein Nutzen von etwas gesucht und mit diesem Nutzen wiederum ‚bewiesen‘, dass es evolutionär entwickelt ist.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich folgende tabellarische Übersicht der fünf allgemein anerkannten Foundations:⁴⁷³

Tabelle 4

Foundation	Care/harm	Fairness/ cheating	Loyalty/ betrayal	Authority/ subversion	Sanctity/ degradation
Adaptive challenge	Protect and care for children	Reap benefits of two-way partnerships	Form cohesive coalitions	Forge beneficial relationships within hierarchies	Avoid communicable diseases
Original triggers	Suffering, distress, or neediness expressed by one's child	Cheating, cooperation, deception	Threat or challenge to group	Signs of high and low rank	Waste products, diseased people
Current triggers	Baby seals, cute cartoon characters	Marital fidelity, broken vending machines	Sports teams, nations	Bosses, respected professionals	Immigration, deviant sexuality
Characteristic emotions	Compassion for victim; anger at perpetrator	Anger, gratitude, guilt	Group pride, rage at traitors	Respect, fear	Disgust
Relevant virtues	Caring, kindness	Fairness, justice, trustworthiness	Loyalty, patriotism, self-sacrifice	Obedience, deference	Temperance, chastity, piety, cleanliness

Diese Foundations werden zusätzlich in zwei Domänen aufgeteilt: Die ersten beiden gelten als *individualizing foundations*, die anderen drei als *binding foundations*. Für Haidt stellt das Problem der menschlichen Kooperation stets das Grundproblem (und den Ursprung) der Moral dar. Die *individualizing foundations* (*care/harm*, *fairness/cheating*) ermöglichen Kooperation dadurch, dass sie individuelle Rechte und Freiheiten definieren. Moral bedeutet dann den Schutz des Einzelnen. Die drei *binding foundations* (*loyalty/betrayal*, *authority/subversion*, *sanctity/oppression*) hingegen ermöglichen Kooperation dadurch, dass sie die Interessen der Gemeinschaft im Konfliktfall höher werten als

473 HAIDT u. a. 2013 [Anm. 10], 68.

jene des Individuums und so die Gemeinschaft und ihre Institutionen schützen⁴⁷⁴ – ausgedrückt etwa im ostasiatischen Ideal der gesellschaftlichen ‚Harmonie‘, die im Zweifelsfall bedeutsamer als individuelle Interessen und Freiheiten ist.⁴⁷⁵

Laut MFT ist jeder Mensch für diese moralischen Intuitionen ansprechbar, und sie werden in allen moralischen Systemen berücksichtigt, allerdings unterschiedlich gewichtet und akzentuiert. Ob diese Differenzierung jedoch wirklich zutrifft, wird noch zu diskutieren sein; dies betrifft vor allem Haidts Aussage, ‚liberale‘ Ethik-Konzepte hätten eine verengte moralische Grundlage, weil sie nur auf *individualizing foundations* aufbauen, während traditionelle, ‚konservative‘ Ethik-Konzepte alle *foundations* berücksichtigen und daher moralisch ‚umfangreicher‘ und durch die Zeit beständiger sind.⁴⁷⁶

Die Annahme, dass moralische Systeme grundsätzlich in eher individualistische und eher kollektivistische Formen zu unterscheiden sind, ist nicht neu und auch durch kulturvergleichende Studien gut unterstützt.⁴⁷⁷ Keineswegs darf daraus jedoch ein Dualismus abgeleitet werden: Es gibt keine Reinformen diese beiden Moralsysteme; jede individualistische Gesellschaft weist auch kollektivistische Aspekte auf und umgekehrt. Das Kriterium für die Unterscheidung dieser Formen ist vielmehr, wie im moralischen *Konfliktfall* gewichtet wird: Wenn die Interessen eines Individuums mit jenen der Gemeinschaft kollidieren, wird dann eher zu Gunsten der Autonomie oder zu Gunsten der Gemeinschaft geurteilt und gehandelt? Dies kann in Gesellschaften und Kulturen unterschiedlich stark ausgeprägt sein. Es gibt jedoch keine Gesellschaften, in denen ausschließlich autonome oder gemeinschaftsorientierte Urteile getroffen werden. Autonomierechte werden aber oft nur privilegierten Gruppen zuerkannt, während Nicht-Privilegierte stets auf ‚höhere Interessen‘ der Gemeinschaft verpflichtet werden.⁴⁷⁸ Zugleich gibt es auch philosophische Versuche, Interessen des Individuums und der Gemeinschaft in einen Ausgleich zu bringen, etwa im Kommunitarismus, der die Vorteile von Autonomie

474 Vgl. GRAHAM, Jesse / HAIDT, Jonathan / NOSEK, Brian E.: Liberals and Conservatives Rely on Different Sets of Moral Foundations, in: *Journal of Personality and Social Psychology* 95/2 (2009) 1029–1046.

475 Vgl. ECKENBERGER, Lutz H.: Morality from a Cultural Psychology Perspective 2009, in: https://scholarworks.gvsu.edu/iaccp_papers/25/ [abgerufen am 17.05.2022], 29; GLÖCKNER 2013 [Anm. 219].

476 Er spricht hier sogar von „Conservative Advantage“, HAIDT 2012 [Anm. 4], 180.

477 Vgl. zum Beispiel SCHWARTZ 2007 [Anm. 80]; MILLER 2000 [Anm. 239]; ECKENBERGER 2009 [Anm. 475]; FISKE u. a. 1998 [Anm. 8]; SHWEDER u. a. 1997 [Anm. 46]. Für eine schematische Darstellung dieser Gesellschaftsformen vgl. FISKE u. a. 1998 [Anm. 8], 920–924.

478 Vgl. TURIEL 2000 [Anm. 344].

(Individualismus, Freiheit) und jene von Gemeinschaft (Eingebundensein, Solidarität, Zugehörigkeit) zu verbinden versucht.⁴⁷⁹

Mit Blick auf die Frage der Religion ist auffällig, dass Richard Shweder von den *big three* gesprochen hat, den drei großen moralischen Domänen *ethics of autonomy*, *ethics of community* und *ethics of divinity*,⁴⁸⁰ wobei letztere in besonderem Maße mit Religion und religiöser Moral assoziiert ist. Haidt hingegen hat *divinity* nicht als eigenständige Domäne der Moral übernommen, sondern in die Domäne *community* eingeordnet. Der Bereich des Heiligen und damit der Religion sind für Haidt Aspekte der Gemeinschaft und nicht des Individuums. Er ist in seiner Sichtweise von Religion entscheidend vom französischen Soziologen Émile Durkheim (1858–1917) geprägt, der Religion wesentlich als gemeinschaftliches, rituelles Phänomen verstand. Haidt übernimmt diese Einschätzung und denkt Religion primär vom Ritus und nicht vom Glauben her, daher sind für ihn Angelegenheiten des Heiligen immer Angelegenheiten der Gemeinschaft, es kommt ihnen kein Sonderstatus (wie bei Shweder) zu⁴⁸¹ – was das Risiko einer sozialwissenschaftlich verkürzten Sicht auf Religion bedeutet.

In der Folge sollen nun die Foundations genauer dargestellt und an Beispielen erläutert werden, so dass ein vertieftes Verständnis dieser moralischen Domänen ermöglicht wird.

3.3.1 Fürsorge/Schaden

Die erste – und bedeutsamste – Grundlage der Moral ist nach Haidt das Gegensatzpaar Fürsorge/Schaden (*care/harm*). Die MFT führt die tiefe Verankerung dieser moralischen Intuition im Menschen auf die im Vergleich mit anderen Lebewesen geringe Zahl an Nachkommen sowie die lange Kindheitsphase zurück: Es braucht viel Einfühlungsvermögen und soziale Kompetenz, um die Bedürfnisse eines Kindes zu erkennen und es vor Gefahren zu schützen, weil menschliche Neugeborene ungewöhnlich hilflos und abhängig sind. Die lange Kindheitsphase verlangt zudem eine intensive Bindungsfähigkeit und in der Folge auch Kooperation mit anderen, um diese enorme Erziehungsaufgabe zu bewältigen. Menschen haben daher ein besonderes Bewusstsein für Fürsorge entwickelt und dafür, andere vor Schaden und Leid zu bewahren.⁴⁸² Die mit Fürsorge verbundene Emotion ist Mitgefühl; demgegenüber stellt sich Zorn

479 Vgl. MILLER 2000 [Anm. 239], 338–340.

480 SHWEDER u. a. 1997 [Anm. 46].

481 Vgl. GRAHAM / HAIDT 2010 [Anm. 90]; HAIDT 2007 [Anm. 99].

482 Vgl. HAIDT u. a. 2013 [Anm. 10], 67–69; dazu auch FISKE u. a. 1998 [Anm. 8], 957–959. In geringerem Ausmaß lassen sich dieselben Anforderungen und Fähigkeiten auch bei Primaten feststellen, vgl. WAAL 1996 [Anm. 173].

ein, wenn die Zufügung von Leid beobachtet wird.⁴⁸³ Dass Fürsorge und Mitgefühl wichtige, wenn auch nicht unumgängliche, Voraussetzungen für Moral sind, ist weitgehend unbestritten,⁴⁸⁴ auch deren Ursprung im Großziehen der Kinder: „Within the context of virtually any moral system, unwarranted harm to others is a moral violation. This violation seems, in many cultural contexts, to be especially serious if the target of the harm is children.“⁴⁸⁵ Aktuelle monistische Alternativmodelle zur MFT versuchen, Moral gänzlich durch die Dimensionen Mitgefühl, Fürsorge und Schadensvermeidung zu erklären, etwa die Ansätze von Sam Harris oder Kurt Gray.⁴⁸⁶ Diese gegenwärtige Bedeutung von Care- und Beziehungsdimensionen in moralpsychologischen Modellen erscheint dabei als späte Bestätigung der Thesen Carol Gilligans,⁴⁸⁷ freilich ohne den von ihr stets betonten Gender-Aspekt.

Mitgefühl und Fürsorge sind zutiefst im Menschen verankerte Fähigkeiten; daher ist eine Moral, die Fürsorge und Schadensvermeidung zentral berücksichtigt, von Menschen leicht zu erlernen⁴⁸⁸ und findet sich entsprechend auch universell verbreitet. Nur selten lassen sich Moralsysteme finden, in denen diese Foundation unterdrückt wird (etwa bei den antiken Spartanern oder im Nationalsozialismus), denn die Unterdrückung einer solch grundlegenden menschlichen Intuition verlangt massiven Einsatz von Mitteln (Training, Ideologisierung, Druck),⁴⁸⁹ sie wird oft erst dann möglich, wenn das menschliche Gegenüber dehumanisiert wird.⁴⁹⁰ Doch die MFT besagt zugleich, dass Veranlagungen immer kulturell entfaltet werden müssen. Die Fähigkeit zu

483 Vgl. LANDMANN, Helen / HESS, Ursula: Testing moral foundation theory: Are specific moral emotions elicited by specific moral transgressions?, in: *Journal of Moral Education* 47/1 (2017) 34–47, 36.

484 Vgl. HAIDT / KESEBIR 2012 [Anm. 9], 799.

485 ROZIN 2010 [Anm. 145], 220. Es ist kein Zufall, dass mediale Versuche, Mitgefühl auszulösen, d. h. an die *care foundation* zu appellieren, bevorzugt auf Darstellungen von Kindern zurückgreifen; auf diese Weise wird die *care foundation* unmittelbar an ihrer Wurzel berührt. Die starke emotionale Wirkung mit Bezug zu Kindern macht diese Foundation auch zu einem effektiven Mittel der Beeinflussung.

486 Vgl. HARRIS 2010 [Anm. 128]; GRAY, Kurt / YOUNG, Liane / WAYTZ, Adam: Mind Perception is the Essence of Morality, in: *Psychological Inquiry* 23/2 (2012) 101–124.

487 GILLIGAN 1988 [Anm. 241].

488 Vgl. religionspädagogisch wegweisend dazu NAURATH, Elisabeth: Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener ³2010.

489 Vgl. RAI, Tage S. / FISKE, Alan P.: Beyond Harm, Intention, and Dyads. Relationship Regulation, Virtuous Violence, and Metarelational Morality, in: *Psychological Inquiry* 23 (2012) 189–193, 191.

490 Vgl. HASLAM, Nick: Dehumanization. An Integrative Review, in: *Personality and Social Psychology Review* 10/3 (2006) 252–264.

Mitgefühl und Fürsorge ist zunächst eine der persönlichen Nähe und Bindung; sie wird, entsprechend ihrem Ursprung, im Besonderen bei den eigenen Kindern empfunden; „human morality did not evolve for the sake of dealing with strangers“.⁴⁹¹ Jede kulturell entwickelte Fürsorge-Moral befasst sich daher mit den Fragen, wem überhaupt Leidensfähigkeit zugeschrieben wird und wem gegenüber Mitgefühl entgegengebracht werden soll. Es fällt leicht, Mitgefühl gegenüber Kindern oder engen Freund:innen zu empfinden, ist gut möglich bei uns ähnlichen Menschen, schon schwerer bei Fremden, noch schwerer bei Menschen, die sich in ihrem Auftreten und ihren Anschauungen stark von uns unterscheiden. Können wir gar, wie es in der Bergpredigt heißt, unsere Feinde lieben (Mt 5,38–48)? Und sollen wir auch Tiere als leidensfähig und daher als moralisch relevant berücksichtigen⁴⁹² – oder sogar komplexere Entitäten wie die Umwelt oder das Klima? So wirkmächtig diese Foundation also ist, so bleibt doch das Problem ihrer Definition, Reichweite und Universalität.

Die erste Schwierigkeit des Fürsorge-Moduls ist also, dass es stark mit Bindung und Nähe korreliert; selbst das vielzitierte Gleichnis vom barmherzigen Samariter (Lk 10,25–37) zeigt Fürsorge als etwas, das durch unmittelbare Erfahrung entsteht.⁴⁹³ Es ist jedoch umso schwieriger, Mitleid zu empfinden, je abstrakter und weiter weg das Leid ist.⁴⁹⁴ Ebenso korreliert Fürsorge mit

491 BLOOM 2011 [Anm. 53], 37.

492 Vgl. dazu umfassend REMELE, Kurt: Die Würde des Tieres ist unantastbar. Eine neue christliche Tierethik, Kevelaer: Butzon & Bercker 2016.

493 BLOOM 2011 [Anm. 53], 42. Religionshistorisch ist jedoch hier zu fragen, ob nicht auch Fragen der (kultischen) Reinheit hier verhandelt werden müssten: Der Priester und der Levit sind zu Reinheit verpflichtet, die einen Umgang mit Leichen (das Opfer wird als ‚halbtot‘ beschrieben) verbietet.

494 Der utilitaristische Philosoph Peter Singer hat auf dieses Problem in seinem bekannten ‚Teichbeispiel‘ hingewiesen, hier in einem Interview mit der *Neuen Zürcher Zeitung*: „Wenn ich einen Vortrag über Weltarmut und Ethik halte, beginne ich meistens mit einem Gedankenexperiment. Ich bitte meine Zuhörer, sich vorzustellen, dass sie an einem Teich vorbeikommen, in dem ein Kind ertrinkt. Es ist niemand anderes da, der helfen könnte. Durch die Rettungsaktion würde man allerdings seine feine Kleidung ruinieren. Fast alle sind überzeugt, dass man unter solchen Umständen eine Pflicht hat, das Kind zu retten, auch wenn man dabei seine teuren Schuhe opfern muss. Und nun frage ich, wie sich diese Situation von der unterscheidet, in der wir uns gegenüber den ärmsten Bewohnern dieser Erde befinden. Würden wir auf ein paar teure Konsumgüter, die wir nicht unbedingt brauchen, verzichten und den entsprechenden Geldbetrag stattdessen spenden, so könnten wir damit das Leben vieler Menschen retten. Viele Leute weigern sich aber zuzugeben, dass sie gegenüber den Ärmsten der Welt Pflichten haben, die vergleichbar sind mit der Pflicht gegenüber jenem ertrinkenden Kind im Teich. [...] Unser moralisches Empfinden hat sich im Verlauf der Evolution in Kleingruppen herausgebildet. Wir reagieren stark auf Situationen, in denen wir mit Not und Leiden konfrontiert sind. Ohne diesen unmittelbaren Bezug entwickeln die meisten Menschen keine starken moralischen

empfundener Ähnlichkeit; der Begriff *empathy gap* beschreibt das Problem, dass es Menschen umso leichter fällt, Mitgefühl zu empfinden, je ähnlicher ihnen eine Person ist, diese etwa ähnliche Erfahrungen gemacht hat oder eine ähnliche Weltanschauung besitzt.⁴⁹⁵ Mitgefühl und Fürsorge als moralische Grundlagen bedürfen in ihrer kulturellen Ausfaltung daher eines Konzepts des *Gemeinsamen*; eines Beziehungsmodells, das Alan Fiske *communal sharing* genannt hat: das Gefühl, mit dem anderen irgendetwas gemeinsam zu haben.⁴⁹⁶ Kulturell entwickelte Moralsysteme weiten diese Idee des Gemeinsamen unterschiedlich weit aus: In manchen Ansätzen gilt Mitleid und Fürsorge alleine den Mitgliedern der eigenen Gruppe, womöglich sogar nur jenen, die sich dieser Fürsorge auch als würdig erwiesen haben; in anderen ethischen Modellen wird hingegen versucht, das Konzept des Gemeinsamen möglichst weit auszudehnen; *jeder* Mensch, ungeachtet seiner Herkunft oder seiner Einstellungen hat Anspruch auf würdevolle Behandlung; womöglich sogar jedes empfindsame Tier.⁴⁹⁷ Hier wird versucht, durch gemeinsam geteilte Kategorien wie ‚Menschsein‘ oder ‚Leidensfähigkeit‘ den Bereich der Fürsorge so umfassend wie möglich zu denken, sogar über die eigene Spezies hinaus. Diese allgemeinen Kategorien sind jedoch schwer konkret erfahrbar – universalistische ethische Ansätze, die besonders auf Mitgefühl aufbauen, benötigen daher Instrumente, um Nähe aufzubauen und dieses Gemeinsame greifbar und spürbar zu machen. Grümme weist daher zurecht darauf hin, dass Mitgefühl pädagogisch eingebettet sein muss in ein Konzept von Freiheit und Intersubjektivität, um einem biologischen Reduktionismus zu entgehen.⁴⁹⁸

Darüber hinaus ist es der MFT zufolge notwendig, Moral/Ethik nicht ausschließlich auf Fürsorge zu gründen, da diese eben nur eine von mehreren Foundations darstellt: Die empirischen Studien zur MFT zeigen, dass es vor allem sogenannte *liberals*, also Menschen mit einer sozial-/links-liberalen Einstellung sind, deren Moral einen stark universalisierenden Bezug zur *care*

Empfindungen. Wenn wir aber nachdenken, müssen wir zugeben, dass es moralisch keinen Unterschied macht, ob ein Kind hier vor meinen Augen oder viele tausend Kilometer von mir entfernt in Not ist. Aus ethischer Sicht sehe ich jedoch keinen Unterschied“, BLEISCH, Barbara / SCHEFCZYK, Michael: Wer sich moralischer Verpflichtungen entzieht, wird unglücklich. (Interview mit Peter Singer) 2008, in: https://www.nzz.ch/wer_sich_moralischer_verpflichtungen_entzieht_wird_ungluuecklich-1.748368 [abgerufen am 17.05.2022].

495 Vgl. HAIDT u. a. 2013 [Anm. 10], 94.

496 Vgl. FISKE 1992 [Anm. 62], 693–700.

497 Vgl. HAIDT 2012 [Anm. 4], 157–158.

498 Vgl. GRÜMME 2012 [Anm. 48], 403–405.

foundation aufweist, unabhängig davon, ob sie religiös sind oder nicht.⁴⁹⁹ Ihre moralische Haltung entspricht jenem Typus, den Paul Hogan – mit Bezug auf Max Webers Begriff der Gesinnungsethik – als *ethics of conscience* bezeichnet hat: idealistisch, prinzipienorientiert, empathisch und fürsorglich, skeptisch gegenüber Normen sowie kritisch gegenüber als ungerecht empfundenen Institutionen.⁵⁰⁰ Wird die *care foundation* jedoch in der moralischen Beurteilung und vor allem in der Kommunikation verabsolutiert, verfehlt sie ihre Wirkung, besonders gegenüber jenen, deren Moral auch von anderen Foundations beeinflusst ist. Sie übersieht außerdem, dass in der menschlichen Moralentwicklung das Nicht-Schädigen von anderen keineswegs ein ultimatives moralisches Prinzip ist; ganz im Gegenteil wurde und wird in vielen kulturellen Kontexten oftmals kontrollierte und beschränkte Gewaltanwendung als moralisch vertretbar oder gar notwendig gefordert, etwa bei Initiationsriten verschiedener Art, Strafen, Selbstgeißelungen, Menschenopfern oder im Krieg.⁵⁰¹

So bedeutsam und weitverbreitet also Fürsorge und Mitgefühl sind – gerade auch in der religiösen Kommunikation – sollen drei kurze Beispiele auch die Grenzen der *care foundation* erläutern:

1. Klimaschutz – Fürsorge allein reicht nicht

Die seit 2019 prominent gewordene Klimaschutz-Bewegung *Fridays for Future* (FFF) operiert kommunikativ sehr stark mit *care*: Betont wird die Bedrohung des Klimas, das damit verbundene Leiden, die Forderung nach Schutz. Autos, fossile Brennstoffe sowie Bauprojekte werden als Bedrohungen dargestellt, vor denen es die Umwelt zu bewahren gilt. Appelliert wird vor allem an die Politik, sich besser um das Problem zu kümmern. Nur sekundär verweist FFF auch auf *fairness* (‘Klimagerechtigkeit’, hier geht es jedoch eher um die Auswirkungen auf die Nationen, weniger um das Klima selbst) sowie auf *authority* (die Forderung, auf die Wissenschaft zu hören).⁵⁰² Feinberg und Willer haben bereits 2013 gezeigt, dass eine solche, sehr stark an Fürsorge-Begriffen orientierte Klimaschutz-Metaphorik jedoch nicht breitenwirksam ist, sondern vor allem an eben jene höher gebildeten, urbanen Schichten mit sozial-liberalen Einstellungen appelliert, deren Moralempfinden durch eine universelle

499 Vgl. HAIDT u. a. 2013 [Anm. 10], 84–85.

500 Vgl. HOGAN / JOHNSON / EMLER 1978 [Anm. 163], 13–14. Davon grenzt er, wiederum von Max Weber beeinflusst, eine *ethics of responsibility* (bei Weber: Verantwortungsethik) ab, welche pragmatisch, konservativ und vom Glauben an die Notwendigkeit starker Institutionen beeinflusst ist.

501 Vgl. RAI / FISKE 2012 [Anm. 489].

502 Vgl. die Forderungen in <https://fridaysforfuture.at/forderungen> [abgerufen am 18.05.2022].

Fürsorge dominiert ist. Die Überzeugungskraft auf andere gesellschaftliche Schichten ist dagegen kaum gegeben. Würden jedoch andere Foundations in der Kommunikation mitberücksichtigt, könnten ein breiterer Personenkreis angesprochen und hier Bewusstsein geweckt werden.⁵⁰³

2. Schwangerschaftsabbruch – wem gilt unser Mitgefühl?

Eine der meistumkämpften Themen moralischer Debatten ist Schwangerschaftsabbruch. Die Debatte um Abtreibung erscheint oberflächlich vor allem als Konflikt zwischen autonomer Entscheidung einerseits und traditionellen (oft religiösen) Normvorgaben andererseits; in den Begriffen der MFT also *liberty* (Selbstbestimmung) gegen *sanctity* (Heiligkeit des Lebens) und *authority* (Einhaltung von traditionellen oder religiösen Normen). Bei genauerem Hinsehen stehen dahinter jedoch wieder Fragen der Fürsorge und Schadensvermeidung, und zwar auf beiden Seiten – was nicht verwunderlich ist, da es sich hier um die universellste Foundation handelt.

In der Abtreibungsfrage geht es entscheidend darum, wem das Mitgefühl und die Fürsorge gebührt, wie weit sich der *moral domain* erstreckt. Befürworter:innen einer Abtreibungsmöglichkeit bringen ihre Fürsorge vor allem den betroffenen Schwangeren entgegen, sie wollen sie bewahren vor den negativen Auswirkungen, die eine ungewollte Schwangerschaft auf deren Leben und Wohlergehen hat. Das ungeborene Leben wird hier dann auch versachlichend als Embryo/Fötus oder sogar dehumanisierend als ‚Zellhaufen‘ bezeichnet; damit erfolgt eine sprachliche sowie empathische Distanzierung und wird die Fürsorge auf die Schwangere gelenkt. Der verbreitete englische Begriff *pro choice* verstärkt dies noch: Das englische Wort *choice* bringt stärker das Motiv einer freien Auswahl zwischen verschiedenen, gleichberechtigten Alternativen zum Ausdruck, im Unterschied zum schwierigeren, moralisch aufgeladeneren Begriff *decision*.

Gegner:innen einer Abtreibungsmöglichkeit bringen hingegen ihre Fürsorge primär dem Ungeborenen entgegen; mit Begriffen wie ‚Baby‘ oder ‚ungeborenes Kind‘ wird ganz klar die *care foundation* in ihren natürlichsten Grundlagen angesprochen: Das Ungeborene erscheint als hilfloses Kind, das vor der Bedrohung einer Abtreibung – oftmals als ‚Mord‘ bezeichnet – beschützt werden muss. Der englische Ausdruck *pro life* betont diese Fürsorge-Dimension zusätzlich. Mittlere Positionen bringen in der Regel Fürsorge für beide auf, dann kommen auch andere *foundations* entscheidend ins Spiel. Für eine Abtreibungsdebatte ist also wichtig zu sehen, dass beide Seiten von der

503 Vgl. FEINBERG, Matthew / WILLER, Robb: The Moral Roots of Environmental Attitudes, in: *Psychological Science* 24/1 (2013) 56–62.

care foundation geprägt sind, aber darüber uneins, wem diese Fürsorge entgegengebracht werden soll und wie im Konfliktfall zu entscheiden ist.

3. Migration und Asyl – Fürsorge zwischen Nähe und Distanz

Auch die massiv geführten Debatten um Einwanderung und Asyl, vor allem seit 2015, können nicht ohne die Facetten der *care foundation* begriffen werden. Es wäre vorschnell, zwischen Unterstützung und Ablehnung von Asyl einen Dualismus aus fürsorglich und nicht-fürsorglich zu konstruieren. Vielmehr zeigen sich auch hier die schwierigen Aspekte der menschlichen Fähigkeit zu Fürsorge und Schadensvermeidung, wiederum in der Frage, wer überhaupt als Objekt unserer Fürsorge in Frage kommt sowie in der Problematik aus Nähe und Distanz. Für ein universelles Verständnis von Fürsorge ist klar, dass jeder Mensch, ungeachtet seiner Herkunft, seiner Religion etc. im gleichen Maße in den Bereich der Moral eingeschlossen ist; Menschen empfinden entsprechend Mitgefühl auch für Fremde; Bilder von Flüchtenden aktivieren die *care foundation* und das Bestreben, zu helfen und sie vor Schaden zu bewahren.

Sind Gegner:innen und Kritiker:innen dagegen ‚herzlos‘? Mit Ausnahme von überzeugten Rassist:innen wäre ein solcher Schluss wiederum voreilig. Vielmehr liegt hier ein Distanzproblem vor. Fürsorge und Leidvermeidung wird hier ausschließlich oder hauptsächlich für die eigene Gruppe, die eigene Ethnie, die eigene Nation empfunden; der *moral domain* ist eingeschränkt, vor allem, wenn sich viele Differenzen (ethnisch, sprachlich, religiös, kulturell) zum anderen Menschen ausmachen lassen.⁵⁰⁴ Die *care foundation* wird partikularisiert und gemeinsam mit der *loyalty foundation* angesprochen: Das Fremde erscheint als Bedrohung der Sicherheit und Stabilität der eigenen Gruppe, vor der es diese zu bewahren gilt. Man will sich sehr wohl kümmern, aber eben um ‚Österreich zuerst‘, um ‚unsere Leute‘, um unseren ‚Nächsten‘. Diese Haltung wird dann oft verknüpft mit der *fairness foundation*, Flüchtlinge erhalten Leistungen (oder vermeintliche Leistungen), obwohl sie dafür keine Gegenleistung erbracht haben und kein ‚Teil von uns‘ sind.

Das Bedrohungsgefühl verstärkt zudem das Bedürfnis nach Schutz durch mächtige Vertreter:innen – zusätzlich kommt dann die *authority foundation* ins Spiel.⁵⁰⁵ Der Aufstieg des Rechtspopulismus kann verstanden werden als Dynamik der *moral foundations*, auch wenn er ganz und gar unmoralisch erscheint. Auch hier gilt es also wieder, die moralischen Grundlagen von

504 Vgl. HAIDT 2012 [Anm. 4], 157–158

505 Zu dieser Wechselwirkung und dem Aufstieg des Rechtspopulismus vgl. STENNER, Karen: *The Authoritarian Dynamic*, New York: CUP 2010 (= Cambridge Studies on Public Opinion and Political Psychology).

Entscheidungen und Urteilen als solche zu erkennen. Nur auf diese Weise sind effektive Maßnahmen gegen Fremdenfeindlichkeit möglich (Abbau von Distanz; Überzeugung, dass Migration keine Bedrohung ist; aber auch offener Umgang mit Phänomenen, die tatsächlich als bedrohlich empfunden werden).

3.3.2 *Fairness/Betrug*

Die zweite, ebenso bedeutsame Grundlage der Moral ist das Gegensatzpaar Fairness/Betrug, ebenfalls eine Intuition, bei der sich vergleichbare Reaktionen auch bei Primaten annehmen lassen.⁵⁰⁶ Ihre evolutionäre Grundlegung ist klar; das Überleben von kleinen Gruppen hängt entscheidend von der Fähigkeit ihrer Mitglieder zur Zusammenarbeit und von deren Vertrauenswürdigkeit ab. Aber nicht nur die Gruppe als Ganze, sondern auch die Individuen erzielen Vorteile, indem sie zwar ihre Ressourcen für die Gruppe zur Verfügung stellen, aber dafür von dieser auch etwas zurückbekommen (reziproker Altruismus). Fairness und altruistische Kooperation sind daher unmittelbar mit der menschlichen Evolution verbunden.⁵⁰⁷ Zugleich haben Gruppen auch Sanktionsmechanismen entwickelt, um diese so wichtige Dimension des Zusammenlebens abzusichern, etwa Vergeltungsstrafen, gesellschaftliche Ächtung oder ‚üble Nachrede‘, die einen als nicht-vertrauenswürdig ausweist.⁵⁰⁸

Intuitionen zu Fairness sind tief im Menschen verankert. Es gibt überzeugende psychologische Indizien dafür, dass schon Babys im Alter von wenigen Monaten zwischen altruistischem und unfairem Verhalten unterscheiden und auf dieses entsprechend reagieren – was für ein Angeborensein dieser Intuition spricht.⁵⁰⁹ Kinder lernen Fairness später oftmals *ex negativo*, indem sie in ihrer Peergroup intuitiv auf negative Erfahrungen (Streit, Wegnehmen, Bullying) reagieren und aus dieser eigenen Leidenserfahrung einen Sinn für Gerechtigkeit entwickeln.⁵¹⁰ Ein Bewusstsein für Fragen von Gerechtigkeit

506 Vgl. WAAL 2009 [Anm. 165]. Dies trifft jedoch nur auf sozial lebende Primaten zu, vgl. SAPOLSKY 2017 [Anm. 433], 628.

507 Wegweisend dazu: TRIVERS, Robert L.: The Evolution of Reciprocal Altruism, in: Quarterly Review of Biology 46/1 (1971) 35–57.

508 Vgl. FISKE 1992 [Anm. 62], 711.

509 Vgl. WYNN, Karen / BLOOM, Paul: The Moral Baby, in: KILLEN, Melanie / SMETANA, Judith G. (Hg.): Handbook of Moral Development, New York: Psychology Press 2014, 435–453.

510 Vgl. HOGAN / JOHNSON / EMLER 1978 [Anm. 163], 10. Religionspädagogisch werden solche Erfahrungen von erlebter Ungerechtigkeit umfassend aufgegriffen in HOFMANN, Christina: „Das fand ich wirklich ungerecht!“. Eine empirisch-religionspädagogische Studie zu jugendlichen Ungerechtigkeitserfahrungen im Kontext ethisch-religiöser Bildung, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2020. Zum moralischen Lernen *ex negativo* vgl. auch ROMMEL, Herbert: Lernen an „negativer Moral“, in: LINDNER, Konstantin / ZIMMERMANN,

und Fairness, und entsprechend negative Reaktionen gegen Betrug, Trittbrettfahren oder Täuschung lassen sich daher in allen Kulturen feststellen.⁵¹¹ Basale Erfahrungen von Fairness im unmittelbaren, personalen Kontakt bilden dann die Grundlage für die abstraktere Vorstellung von Gerechtigkeit, die sich auf soziale Systeme bezieht und über den unmittelbaren, personalen Kontakt hinausgeht. Typische Emotionen, die diese Foundation begleiten, sind Dankbarkeit, Verbundenheit bzw. bei Fehlverhalten Schuld, Zorn und Verachtung.⁵¹²

Ebenso wie *care/harm* ist auch *fairness/cheating* eine universell anwendbare Kategorie. Während die anderen Foundations immer schon eine konkrete Bindung implizieren (eine bestimmte Autorität, eine bestimmte Gruppe), sind diese potenziell unbegrenzt: Man kann fair gegenüber allen Menschen, aber ebenso auch gegenüber Tieren sein. Für die Intuition Fairness gilt daher dieselbe Problematik wie für Fürsorge: Jeder Mensch besitzt ein Bewusstsein für Fairness, es ist jedoch nicht klar, wem gegenüber man fair sein muss, wie weitreichend der *moral domain* ist.⁵¹³

Darüber hinaus sind Vorstellungen von Fairness und Gerechtigkeit als dessen Abstraktion weitaus pluraler, als der häufige normative Verweis auf ‚Gerechtigkeit‘ suggeriert. Die Brüchigkeit des Gerechtigkeitsbegriffs besteht nicht nur in seiner Spannung aus Universalität und Partikularität, sondern auch aus Egalität und Proportionalität. Während die einen unter Gerechtigkeit vor allem Gleichheit und Gleichstellung verstehen, vertreten andere eine proportionale Leistungsgerechtigkeit, die Unterschiede toleriert, wenn sie durch Leistung, Verdienst oder Einsatz erzielt wurden.⁵¹⁴ Dementsprechend unterscheidet sich auch das Gefühl für Ungerechtigkeit; wo erstere Unterschiede und Ungleichheit als Ausdruck ungerechter Verhältnisse empfinden, reagieren andere ungehalten darauf, wenn Menschen bestimmte Zuwendungen ‚unverdient‘ erhalten, etwa ohne etwas dafür getan zu haben.⁵¹⁵ Der Begriff ‚Gerechtigkeit‘ besitzt eine Deutungsoffenheit und ist keineswegs selbst-evident, es gilt hier, dies in Kommunikation und Diskurs zu berücksichtigen.

Mirjam (Hg.): Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen, Tübingen: Mohr Siebeck 2021 (= UTB 5604), 326–331.

511 Vgl. VAUCLAIR / FISCHER 2011 [Anm. 64], 647–650. Dies mag ein Grund sein, warum Sport (wo er nicht identitätspolitisch aufgeladen wird) sich sehr gut als Verbindung zwischen unterschiedlichen Gruppen und Menschen handelt; alle weisen ein klares Bewusstsein für die Einhaltung von Regeln, Ehrlichkeit und fairen Umgang miteinander auf.

512 Vgl. HAIDT 2012 [Anm. 4], 158–160.

513 Vgl. SCHWARTZ 2007 [Anm. 80], 725.

514 Vgl. RAI / FISKE 2011 [Anm. 45], 65–66.

515 Vgl. HAIDT 2012 [Anm. 4], 159–161.

Hier gibt es Korrelationen mit anderen Foundations: Wer ein universelles Verständnis von individueller Fürsorge aufweist (s. o.), stellt sich Gerechtigkeit vor allem als umfassende Realisierung dieser Fürsorge vor; Gerechtigkeit ist dann eingetreten, wenn alle Menschen die notwendige Zuwendung erhalten und vor Leid geschützt sind. Wer jedoch ein partikulares Verständnis von Fürsorge aufweist, kann dies gut mit einer Vorstellung von Leistungsgerechtigkeit verbinden; Fürsorge soll dann in erster Linie jenen zukommen, die dies auch ‚verdient‘ haben: Sozialleistungen etwa für Kriegsversehrte, Arbeitende oder durch Unfall arbeitsunfähig Gewordene sind vertretbar, aber nicht für Migrant:innen, ‚Arbeitsunwillige‘ oder durch eigene Schuld in Not geratene Menschen. Hier werden je nach Weltanschauung bestimmte Kriterien von ‚Verdienst‘ angelegt. In abgeschwächter Form finden sich ähnliche Differenzen im Bereich der *affirmative action*, etwa in den Debatten um Frauenquoten: Während Befürworter:innen hier Gerechtigkeit vor allem mit Gleichstellung verbinden, lehnen Gegner:innen dies mit Betonung auf individuelle Leistungsgerechtigkeit, ungeachtet anderer persönlicher Eigenschaften, ab.

All diese Beispiele zeigen, dass es kaum möglich ist, Fairness isoliert zu betrachten: Einerseits gibt es Gerechtigkeitsfragen, die eng mit Fürsorge verknüpft sind (vor allem der Zugang zu Grundbedürfnissen), andererseits gibt es Gerechtigkeitsfragen, die vor allem mit Leistung zu tun haben und in denen es nicht um Grundbedürfnisse geht. Unterschiedliche Vorstellungen von Gerechtigkeit haben daher möglicherweise mehr damit zu tun, wie weit der Bereich Fürsorge ausgedehnt wird. Wie auch immer man hier selbst positioniert ist, nach Haidt ist es wichtig, solche Haltungen als moralisch motiviert zu verstehen, um sie überhaupt richtig einzustufen und darauf reagieren zu können. Dies hat in jüngeren Interpretationen der MFT dazu geführt, Fairness stärker als Verteilungsgerechtigkeit im Sinne von Gleichheit/Gleichberechtigung zu verstehen (*equity*) und dies von einer Ausrichtung an Leistungsgerechtigkeit (*proportionality*) abzukoppeln.⁵¹⁶ So weist die aktuelle Version des *Moral Foundations Questionnaire* (MFQ-2) *proportionality* als eigene Kategorie aus.

Die jesuanische Parabel von den Arbeitern im Weinberg (Mt 20,1–16) ist ein hervorragendes Beispiel für die Dynamik der *fairness foundation*. Es ist hier nicht der Ort, um über theologische Implikationen zu referieren, vielmehr ist die Aufmerksamkeit auf das zu richten, was sich auch dem theologisch unkundigen Lesenden unmittelbar zeigt, die Spannung aus einer reinen Leistungsgerechtigkeit, die unmittelbar mit Performanz zu tun hat, und aus

⁵¹⁶ Vgl. SKURKA, Chris u. a.: All Things Being Equal. Distinguishing Proportionality and Equity in Moral Reasoning, in: *Social Psychological and Personality Science* 11/3 (2020) 374–387.

einer an Fürsorge orientierten Gleichheitskonzeption, durch welche erstere am Ende der Erzählung unterlaufen wird. Der gleiche Lohn für alle, der in dieser Höhe einen guten Lebensunterhalt absichert, erscheint als gerechte Form der Fürsorge; jeder, auch die spät Gekommenen, erhalten am Ende genug, um leben zu können. In ihren grundlegenden Bedürfnissen sind daher alle Menschen gleich. Dies wird jedoch überlagert von einem Anspruch der Leistungsgerechtigkeit der Arbeiter, die hier Gleichheit ganz klar als unfair empfinden; „du hast sie uns gleichgestellt“ lautet der *Vorwurf* (Mt 20,12). Die Pointe ist die Abgrenzung zu den anderen; ursprünglich haben die Arbeiter den vereinbarten Lohn als angemessen akzeptiert, nun aber wird er in eine neue Relation gebracht (Problem der Reziprozität). Die Parabel zeigt, dass theologische Sprachbilder hier an eine sehr menschliche Erfahrung angebunden werden, betreffend das Verständnis von Fairness und dessen Verhältnis zu Fürsorge.

Die ersten beiden *moral foundations* korrespondieren mit dem, was Shweder eine *ethics of autonomy* genannt hat: Sie entsprechen im Wesentlichen den moralischen Grundwerten Fürsorge/Nicht-Schädigung und Gerechtigkeit, welche die Basis der moralischen und auch ethischen Grundkonzeptionen in modernen, westlichen, gebildeten Milieus widerspiegelt. Die folgenden *foundations* hingegen greifen Shweders *ethics of community* und *ethics of divinity* auf, sie wirken zunächst als moralische Grundlagen kontraintuitiv auf jene, deren moralisches Empfinden von Gerechtigkeit und Fürsorge geprägt sind; und doch gilt es, sie als moralisch zu begreifen: „Recognizing ingroup, authority, and purity as moral concerns – even if they are not your moral concerns – is crucial both for scientific accuracy and for the application of social justice research beyond the walls of the academy.“⁵¹⁷

3.3.3 Gruppenloyalität/Verrat

Es besteht weitgehender Konsens darüber, dass sich das menschliche Moralempfinden in kleinen, intimen sozialen Gruppen herausgebildet hat – Vorformen davon lassen sich auch schon in sozialen Interaktionen von Menschenaffen beobachten.⁵¹⁸ Erst später – vor gut zwölftausend Jahren – begannen diese Jäger-Sammler-Gruppen damit, komplexere soziale Entitäten zu bilden, entlang mit der Entwicklung von (religiösen) Riten, der Kultivierung von Wildgetreide und der damit verbundenen Sesshaftwerdung.⁵¹⁹ Der soziale

⁵¹⁷ HAIDT / GRAHAM 2007 [Anm. 364], 110–111.

⁵¹⁸ Zur Moralentwicklung bei Primaten vgl. WAAL 1996 [Anm. 173].

⁵¹⁹ Vgl. NORENZAYAN, Ara: Big Gods. How Religion Transformed Cooperation and Conflict, Princeton: PUP 2013; HENRICH 2017 [Anm. 434]; JOYCE 2006 [Anm. 165]; ATRAN / HENRICH 2010 [Anm. 432]. Die archäologischen Spuren legen die Hypothese nahe, dass

Zusammenhalt in der Gruppe war essenziell für das Überleben aller, damit einher ging eine ausgeprägte Hinwendung zur eigenen Gruppe: Innerhalb dieser Gruppe herrscht ein hohes Maß an Kooperation und Vertrauen vor, dies wird aber begleitet von Vorsicht und Misstrauen gegenüber anderen Gruppen, gerade wenn es um den konkurrierenden Zugang zu Ressourcen geht.⁵²⁰ Menschen sind zutiefst vom Bedürfnis nach Bindung geprägt. Die Wiederentdeckung dieses Sachverhalts wird derzeit vor allem unter dem Begriff *Tribalismus* diskutiert: Entgegen dem Ideal einer offenen Gesellschaft von autonomen Individuen wird vermehrt eine intensive soziale Identitätsbildung entlang verschiedener sozialer Marker (Religion, Ethnie, Sprache, politische Ausrichtung) und ihren je eigenen moralischen Maßstäben beobachtet. Es zeigt sich hier, dass die Identifikation mit Gruppen zu einem basalen Mechanismus menschlichen Denkens und Fühlens zählt.⁵²¹

Aus diesen Beobachtungen lässt sich Loyalität als dritte Foundation ableiten. Beispielsweise baten Graham u. a. in einer Studie Menschen darum, sich an Momente zu erinnern, die sie als eigenes moralisches Versagen empfanden. Genannt wurden hier zum einen Verstöße gegen Ehrlichkeit und zum anderen mangelnde Loyalität gegenüber Familienmitgliedern und Freund:innen. Kein Thema waren dagegen falsche Handlungsentscheidungen betreffend Fairness oder Gerechtigkeit. Die Befragten assoziierten Moral hier vor allem mit Ehrlichkeit und mit Verantwortung in intimen sozialen Bindungen und nicht als abstraktes Gerechtigkeitsproblem.⁵²² Ebenso zeigen Mordecai Nisans Studien zu sozialer Identität und Loyalität, dass eine wesentliche Handlungsmotivation von Menschen das Ziel ist, der eigenen Gruppe zu helfen und für deren Wohlergehen zu sorgen, auch wenn diese Parteilichkeit bisweilen von Gewissensbissen begleitet ist – man hätte eigentlich unparteiisch sein sollen. Menschen handeln parteiisch, wenn sie das Gefühl haben, dass dies ihrer eigenen Gruppe zum Vorteil gereicht. Dabei zeigt sich eine grundsätzlich moralische Grundierung durch Loyalität und Parteilichkeit; sie richtet sich nicht gezielt gegen andere Gruppen, sondern ist auf das Wohlergehen der eigenen

die gemeinsame Durchführung von Riten an Kultorten der Bildung von festen Siedlungen vorausgeht („zuerst kommt der Tempel, dann die Stadt“).

520 Vgl. WENEGRAT 1995 [Anm. 175]. Dagegen argumentieren Fry und Souillac, dass die Entwicklung von Gruppenloyalitäten mit der Sesshaftwerdung des Menschen verknüpft und für Jäger-Sammler-Gesellschaften noch nicht feststellbar ist, vgl. FRY / SOUILLAC 2013 [Anm. 418].

521 Vgl. HAIDT 2012 [Anm. 4], 219–318.

522 GRAHAM, Jesse u. a.: When Values and Behavior Conflict. Moral Pluralism and Intrapersonal Moral Hypocrisy, in: *Social and Personality Psychology Compass* 9/3 (2015) 158–170, 163.

Gruppe ausgerichtet. Freilich kann diese Haltung auch zu Handlungen führen, die anderen Gruppen schaden. Dies ist der Fall, wenn Menschen der Meinung sind, dass es zum Wohlergehen der eigenen Gruppe notwendig ist.⁵²³

Die enorme Bedeutung von Gruppenidentität zeigt sich auch in klassischen Experimenten der Sozialpsychologie, wie jenen von Muzafer Sherif (1906–1988) und später Henri Tajfel (1919–1992). Beide konnten zeigen, wie mühelos sich Jugendliche anhand willkürlich konstruierter Parameter zu rivalisierenden Gruppen zusammenschließen ließen, obwohl sie sich erst kurz vorher erstmals begegnet waren.⁵²⁴ Loyalität als moralische Intuition stellt die erfolgreiche Bildung und das Funktionieren von Gruppen sicher. Man entwickelt ein Bewusstsein dafür, wer ein Team-Player und wer potenzielle:r Verräter:in ist, gerade in einer Situation, in der man sich in einer Konkurrenzsituation mit anderen Gruppen fühlt. In modernen, individualistischen Gesellschaften spielt die Loyalität gegenüber bestimmten Gruppen keine hervorgehobene Rolle, anders etwa als in Gesellschaften, die von einer *ethics of community* geprägt sind und Loyalität gegenüber der eigenen Familie oder dem Clan in den Mittelpunkt ihrer moralischen Aufmerksamkeit stellen. Solche Gesellschaften, wie sie der chinesisch-US-amerikanische Anthropologe Francis Hsu (1909–1999) erstmals beschrieben hat, vertreten ein interdependentes Menschenbild, das Zugehörigkeit, Autorität, Hierarchie, Gehorsam, Loyalität, Höflichkeit und Pflichterfüllung als ihre zentralen Werte kennt. Menschen definieren sich über ihre Rollen und Beziehungen, ihr sozialer Status hängt mit der Erfüllung von Erwartungen anderer zusammen. Das moralische Individuum in solchen Systemen berücksichtigt die Interessen des Kollektivs und stellt eigene Wünsche hintan. Individualistische Personen gelten hingegen als unreif und unkultiviert.⁵²⁵

Individualistische Gesellschaften haben die *loyalty foundation* ausgelagert in spezifische Bereiche gewählter Vergemeinschaftungen, etwa in Sportvereine, militärische Einheiten oder politische Parteien. Gerade im Sport zeigt sich die hohe Effektivität von Loyalität, die Individuen zu gemeinsamen Höchstleistungen und aufopferndem Verhalten anspornt, die aber zugleich auch das Vorgehen gegen (vermeintliche) ‚Verräter‘ in der Gruppe oder gegen rivalisierende Gruppen legitimiert.⁵²⁶ Aber wie die Debatte um den Tribalismus zeigt: Auch in individualistischen Gesellschaften bleibt die Bedeutung von Gruppen

523 Vgl. NISAN 2000 [Anm. 54].

524 Vgl. SHERIF, Muzafer u. a.: *The Robbers Cave Experiment. Intergroup Conflict and Cooperation*, Middletown, CT: Wesleyan University Press 1988; TAJFEL, Henri: *Gruppenkonflikt und Vorurteil*, Bern: Huber 1982.

525 Vgl. FISKE u. a. 1998 [Anm. 8], 920–924.

526 Vgl. HAIDT 2012 [Anm. 4], 162–164.

und partikularen sozialen Identitäten ein wirkmächtiges Potenzial, das gerade in krisenhaften Situationen immer wieder zum Vorschein kommt – eben weil es sich um eine *moral foundation* und damit um eine universelle Kategorie des Denkens und Fühlens handelt, die nicht einfach ‚gelöscht‘ oder unterdrückt werden kann.

Für Haidt ist klar, dass auf Grund der evolutionären Verankerung der *loyalty foundation* alle Menschen prinzipiell für Formen von Gruppenzugehörigkeit und entsprechendes *in-group vs. out-group*-Denken ansprechbar sind, und dass Menschen sich, wie u. a. Sherif oder Tajfel gezeigt haben, anhand vielfältiger Gemeinsamkeiten zu Gruppen mit hoher sozialer Identifikation zusammenschließen können. Politische Parteien, Vereine, Institutionen oder Wirtschaftsunternehmen können eine tribalistische Kultur aufbauen, indem soziale Kohäsion innerhalb der eigenen Gruppe und eine Abgrenzung zu anderen Gruppen gefördert wird. Dies gelingt erfolgreich, weil sie dabei an tief im Menschen verwurzelte Intuitionen appellieren.⁵²⁷

Die *loyalty foundation* steht daher auch in einer Spannung zu einer universalistischen, am Individuum orientierten Ethik. Menschen sind herausragend in der Kooperation innerhalb familiärer oder gewählter Gruppen; hierin liegen Grundlagen ihrer Moralfähigkeit. Diese Fähigkeiten in komplexere Gesellschaftsformen zu transponieren, die eine Kooperation mit Unbekannten oder Fremden verlangen, war ein gewaltiger Entwicklungsschritt der Menschheit, der immer neu gegangen werden muss. Gleichzeitig bleiben kleingruppenbezogenen Prägungen selbstverständlich erhalten; sie zeigen sich in den engen, vertrauensvollen Bindungen zu Familien, Freund:innen oder Kolleg:innen. Der Ausgleich zwischen einer solchen Beziehungsmoral und einer abstrakten, umfassenden Moral (bzw. Ethik) ist eine bleibende Herausforderung. Klaus Seitz treibt dieses Spannungsverhältnis auf die Spitze, wenn er schreibt:

„Liebe, Freundschaft und Moral als die Ressourcen, die die Solidarität der primordialen Gesellschaft stiften, müssen geradezu neutralisiert werden, um die in der modernen Gesellschaft gebotene ‚Solidarität unter Fremden‘ zur Geltung bringen zu können. Erst die Abschwächung der Bindungskraft partikularer Loyalitäten, die in intimen Sozialbeziehungen wurzeln, setzt den Menschen frei, abstraktere Solidaritätsbeziehungen zu knüpfen.“⁵²⁸

527 Vgl. HAIDT u. a. 2013 [Anm. 10], 70.

528 SEITZ, Klaus: Die Wirklichkeit der Weltgesellschaft und die Möglichkeit weltbürgerlicher Erziehung. Universalistische Bildung und Moral in gesellschaftstheoretischer Sicht, in: MAHNKE, Peter / TREML, Alfred K. (Hg.): Total global. Weltbürgerliche Erziehung als Überforderung der Ethik, Frankfurt/Main: Diesterweg 2000, 293–318, 307.

Hier ist angedeutet, dass eine wirklich universalistische Weltgesellschaft nur durch die Überwindung der *loyalty foundation* möglich ist. Aus Sicht der MFT erscheint dies jedoch utopisch, sofern enge Bindungen, soziale Identitäten und Gruppenloyalitäten essenziell mit der menschlichen Entwicklung verknüpft sind, und, wie Sherif und Tajfel gezeigt haben, immer wieder neu erzeugt werden können. Für die Entwicklung einer ethischen Bildung ist es aus dieser Sicht zielführender und realistischer, eine wie auch immer mögliche Balance zwischen partikularen Bindungen und universalistischen, abstrakteren Konzepten anzustreben. Konflikte zwischen unterschiedlichen Gruppen und ihren (moralischen) Annahmen können nur ausgeglichen werden, wenn es zugleich einen gemeinsamen ethischen Referenzpunkt gibt. Wie dieser jedoch aussieht, bleibt unklar. Der stärkste gemeinsame Referenzpunkt eines solchen ‚bedingten Pluralismus‘ sind und bleiben die Konzepte der Menschenwürde und der Menschenrechte.⁵²⁹ Diese sehen sich jedoch wachsender Kritik gegenüber⁵³⁰ – und auch Menschenrechte benötigen die positive Erfahrung konkreter Gemeinschaften und Gesellschaften, die durch sie geprägt sind und sie zugleich anerkennen. Das Verhältnis von Universalität und Partikularität bleibt eine offene Frage in der Gestaltung ethischer Lebenswelten:

„Menschenwürde und Menschenrechte sind nicht nur abstrakte und universelle Prinzipien, sondern bedürfen einer gesellschaftlichen Einbettung, in der konkrete moralische, politische und rechtliche Normen vertreten werden. Ethische Bildung kann daher nicht nur Reflexion sein, sondern benötigt eine Anbindung an erfahrbare soziale Strukturen, Regeln und Gesetze sowie Zugehörigkeitsgefühl und Vertrauen in eine Gesellschaft, in der Menschenrechte Geltung haben und realisiert werden.“⁵³¹

3.3.4 *Autorität/Subversion*

Die vierte, wirkmächtige *moral foundation* ist Autorität. Dies erscheint zunächst kontraintuitiv in einer Gesellschaft, die vor allem vom Ideal der ethischen Autonomie geprägt ist. Autorität gilt in (West- und Mittel-)Europa, nicht zuletzt auf Grund der Erfahrungen mit diktatorischen Regierungsformen im 20. Jahrhundert, als hochproblematischer Begriff, und der *autoritäre Charakter* ist seit Theodor W. Adornos (1903–1969) Wirken ein bekanntes Motiv

529 Vgl. WITSCHEN 2016 [Anm. 24], 115–117.

530 Vor allem von Seiten Chinas, vgl. exemplarisch dafür das Schlusskapitel von ZHAO, Tingyang: Alles unter dem Himmel. Vergangenheit und Zukunft der Weltordnung, Frankfurt/Main: Suhrkamp 2020 (= stw 2282).

531 FEICHTINGER, Christian: Moralische Pluralität als Herausforderung ethischer Bildung, in: Pädagogische Horizonte 4/3 (2020) 117–132, 8.

politischer Forschung.⁵³² Warum also zählt die MFT Autorität zu den universellen moralischen Grundlagen?

Die Bedeutung von Hierarchien, Rangordnungen und – daraus resultierend – Autorität zeigt sich universell sowohl im Tierreich als auch in menschlichen Gesellschaften. Haidt bezieht sich in seiner Argumentation wiederum vor allem auf die Beobachtungen von Frans de Waal und Alan Fiske.⁵³³ Das größte Missverständnis dabei – und Mitgrund für die negative Konnotation des Begriffs – ist die Reduktion von Autorität auf bloße Macht. Frans de Waal zeigt im dritten Kapitel seines Klassikers *Good Natured*, dass bei Schimpansen – die verglichen mit anderen Menschenaffen aggressiver sind – die Autorität der ranghöheren Tiere sich zwar entscheidend auf ihre physische Stärke und Gewaltbereitschaft stützt, ihre soziale Rolle aber weitaus komplexer ist: Ihr Einfluss reduziert die Gewalt zwischen anderen Mitgliedern der Gruppe, indem weniger Konflikte entstehen, gewalttätige Handlungen unterbunden werden oder eine Versöhnung zwischen streitenden Gruppenmitgliedern erwirkt wird. Zudem ist die Macht des Alpha-Männchens nicht unbegrenzt, sondern wird durch gemeinsame Handlungen aller Gruppenmitglieder auch eingeschränkt. Auf diese Weise nehmen Autoritäten eine wesentliche prosoziale Rolle in Schimpansengruppen ein, die weit über bloße Machtausübung hinausgeht.⁵³⁴ Beide Seiten können profitieren; das dominante Tier erhält Zugang zu mehr Ressourcen, das untergeordnete Tier genießt einen gewissen Schutz, sowohl nach außen wie auch innerhalb der Gruppe.⁵³⁵

Kulturanthropologisch lässt sich Ähnliches auch für menschliche Formen der Vergemeinschaftungen zeigen: Nach Alan Fiske sind Hierarchien ein universell verbreiteter Modus menschlicher Beziehungen.⁵³⁶ Traditionell haben sie mit dem Zugang zu Ressourcen (Geld, Einfluss, Prestige, Geschlechtspartner:innen,

532 Vgl. ADORNO, Theodor W.: Studien zum autoritären Charakter, Frankfurt/Main: Suhrkamp 121995 (Orig. 1950) (= stw 1182). Es ist oft zu wenig bewusst, dass von den derzeit 47 europäischen Staaten weit mehr als die Hälfte im 20. Jahrhundert zeitweise von autoritären Regimen beherrscht wurden oder Teil von autoritären Staaten waren.

533 Vgl. HAIDT 2012 [Anm. 4], 165–169.

534 Vgl. WAAL 1996 [Anm. 173], 89–132.

535 Vgl. FISKE u. a. 1998 [Anm. 8], 957–958.

536 Vgl. FISKE 1992 [Anm. 62], 690. Dabei ist zu betonen, dass menschliche Hierarchien nicht bloße Ausprägungen ursprünglicher, biologisch angelegter Eigenschaften sind; vielmehr haben menschliche Kulturen Autorität entlang unterschiedlicher Kategorien (Physis, Alter, Geschlecht, Kompetenz, Charisma, Beruf, Geld, Herkunft, Familie uvm.) definiert, diese kulturellen Ausprägungen wirken auch wieder selektiv auf biologische Eigenschaften zurück – die vorhandenen evolutionären Zusammenhänge von tierischem und menschlichem Verhalten dürfen in keiner Weise deterministisch verstanden werden; Natur und Kultur stehen in einer Wechselwirkung.

Objekte ...) zu tun, zugleich bedeuten menschliche Hierarchien aber auch Verantwortung, Schutz und Leitung, die von Höherstehenden erwartet werden. Die meistverbreiteten Kategorien von Autorität sind nach Fiske das Alter (Seniorität) und das Geschlecht (männliche Dominanz), die sich auch in sonst relativ egalitären Jäger-Sammler-Gemeinschaften wiederfinden. Auch Fiske betont, dass im Regelfall Autoritätsbeziehungen nicht als unterdrückend und bloße Machtausübung wahrgenommen werden; viele Gesellschaften sehen sie als legitim, wünschenswert und hilfreich an und konnotieren Autorität mit Verantwortung, Weisheit und der Aufrechterhaltung von Tradition. Zudem meint Autorität nicht automatisch eine singuläre Autorität, die über alle anderen herrscht; sondern ein grundsätzliches Anerkennen von Rangordnungen, Respektspersonen oder auch die Verehrung von Ahnen, wie sie etwa für afrikanische oder asiatische Vorstellungen von Moralität bedeutsam ist.⁵³⁷ Auch Shalom Schwartz sieht Autorität als einen universellen menschlichen Wert an, bei ihm zeigt sie sich jedoch als Ausdruck von individueller Macht, in seinem Kreis-Modell jedoch unmittelbar angrenzend an die Werte individuelle und soziale Sicherheit.⁵³⁸

Das Bewusstsein für Hierarchien und der Respekt gegenüber Autoritäten sind daher tief im menschlichen Habitus verankert. Dies bildet sich ab in Institutionen, Auszeichnungen, Titeln, Strukturen oder Sprachformen (du/Sie, Anrede mit Vor- oder Nachnamen). Autorität wird von einem Subjekt positiv erfahren in Momenten der Ehrfurcht, dem Gefühl von Orientierung, als Vorbildhaftigkeit, Sicherheit, Vertrauen; ist aber ebenso negativ als Unterdrückung, Unterwerfung oder Ausbeutung gegenwärtig. Die Fragen nach der Legitimität von Autoritäten, nach Gehorsam oder Verweigerung, nach Nachfolge oder Rebellion, waren und sind ein wesentlicher Motor gesellschaftlicher Entwicklungen – gerade auch innerhalb von Religionen: Sie beeinflussen das Gottesbild⁵³⁹ ebenso wie den Umgang mit Ämtern. Da die gemeinsame Anerkennung von Autoritäten auch gemeinschaftsbildende Effekte hat, steht *authority* auch in engem Zusammenhang mit *loyalty*.

Auf welche Weise ist Autorität nach Haidt aber eine Frage der *Moral*? Zunächst auf Grund der oben skizzierten Bedeutung für menschliche, aber vormoralisch auch für tierische Kooperation. Autoritäten erfüllen entscheidende Funktionen für das Zusammenleben, indem sie Orientierung und Schutz bieten, helfen, Konflikte zu vermeiden oder für Gerechtigkeit und Ausgleich

537 Vgl. FISKE 1992 [Anm. 62], 700–702. Ein Beispiel dafür ist die Tugend der ‚kindlichen Pietät‘ (*xiào*), die zentral für die konfuzianische Ethik ist.

538 Vgl. dazu die Grafiken in Kapitel 2.2.4.

539 Zur Frage von Beziehungsmodi und Gottesbeziehung vgl. den Exkurs in Kapitel 6.2.2.

sorgen. Unser Bewusstsein für Autorität und Hierarchie ist dabei keineswegs rein personenbezogen, sondern verwirklicht sich auch in Institutionen wie Gerichten oder Parlamenten.⁵⁴⁰ Hinzu kommt, dass die Erfahrung von Autorität eindeutig mit intensiven Emotionen verknüpft ist; Ehrfurcht, Respekt, Achtung oder Furcht; und auch Akte des Ungehorsams oder Widerstands gegen anerkannte Autoritäten lösen heftige ablehnende Reaktionen aus.⁵⁴¹ Dies gilt eben nicht nur für personale Autoritäten; auch egalitär denkende Menschen haben entsprechende Empfindungen, wenn etwa die demokratisch legitimierte Autorität des Parlaments oder von Verfassungsgesetzen in Frage gestellt oder unterlaufen wird.⁵⁴² Die Achtung gegenüber anerkannten Autoritäten wird auch von anderen erwartet. All diese Faktoren sowie die universelle Verbreitung und ihre Verankerung in evolutionären Prozessen machen Autorität nach Haidt zu einer *moral foundation*. Hinzu kommt, dass die Achtung von Autorität in vielen nicht-westlichen bzw. auch traditionellen Moralsystemen eine hervorragende Rolle einnimmt: Gehorsam gegenüber Eltern, Ämtern, politischen und religiösen Führungspersonen, aber auch gegenüber Gott, den Ahnen, etablierten Konventionen oder Traditionen gehört zu den Grundpfeilern einer *ethics of community* bzw. einer feudalen Ethik nach Shweder – etwas, was mit autonomen und egalitären Moralsystemen nur schwer vereinbar ist.⁵⁴³ Zugleich begründet Autorität auch spezifische Gewaltpotenziale: Gewalt kann als moralisch vertretbar empfunden werden, wenn sie von der Autorität ausgeht (Strafe), von ihr angeordnet wird oder dazu dient, sie zu schützen.⁵⁴⁴

Wie ist Autorität innerhalb einer auf Autonomie und Egalität ausgerichteten Moral denkbar? Wie gezeigt, ist auch in entsprechenden Gesellschaften Autorität und Hierarchie keineswegs verschwunden; sie hat sich einerseits stärker auf Institutionen demokratischer Macht verlagert (Parlamente, Gerichte, Verfassung ...). Dazu ist sie weniger essenzialistisch, Autorität kommt bestimmten Ämtern oder Personengruppen nicht per se zu, sondern

540 Vgl. HAIDT u. a. 2013 [Anm. 10], 70.

541 Vgl. HAIDT u. a. 2013 [Anm. 10], 68.

542 Dies zeigt sich zum Beispiel in sog. ‚Ehrenkulturen‘, in denen die Präsenz oder Anerkennung von institutionellen Autoritäten wie Polizei oder Gerichten fehlt – die Folge sind Selbstjustiz, Racheakte und strenge feudale Strukturen. Ehre kann kulturunabhängig als moralisches Steuerungssystem für spezifische soziale Umstände gesehen werden, in denen es etwa kaum legale Autoritäten gibt und soziale Reputation über die persönliche Sicherheit entscheidet, dies kann in abgelegenen Steppen genau so der Fall sein wie in sogenannten ‚Problembezirken‘ einer europäischen Großstadt, vgl. COONEY, Mark: *Warriors and Peacemakers. How Third Parties Shape Violence*, New York: NYU Press 1998.

543 Vgl. SHWEDER u. a. 1997 [Anm. 46], 144–147.

544 Vgl. RAI / FISKE 2011 [Anm. 45], 65.

erweist sich als *verliehene* Autorität, wie Nipkow auch in Bezug auf ethische Bildungsprozesse ausführt:

„Wird bei diesem Ansatz [der Erziehung zur ethischen Autonomie], der aufklärerischem Denkerbe verpflichtet ist, *Autorität* ganz ausgeblendet? Keineswegs, aber sie wird neu verstanden. Autorität lebt nicht nur vom Autoritätsanspruch der Erwachsenen; sie bedarf, um wirksame Autorität zu werden, der ‚verliehenen Autorität‘ von Seiten der Heranwachsenden. [...] Autorität bedeutet daher den Zirkel von Erfahrung, Vertrauen und freier Einsicht.“⁵⁴⁵

Bei Nipkow zeigt sich hier eine Form der Kompetenzhierarchie, in der Autorität sich entlang spezifischer, für das Individuum positiver Kompetenzen ausbildet und das Individuum sich einer Autorität (einem Lehrer, einer Trainerin, einem Betreuer) anvertraut. Aus der Perspektive der MFT ist es jedoch unmöglich, den tief verankerten menschlichen Intuitionen für Hierarchien, Rangordnungen und Autoritäten gänzlich zu entfliehen. Vielmehr müsste ein konstruktiver Umgang mit Autorität gelernt und geübt werden, der einerseits dieser bedeutsamen menschlichen Intuition entgegenkommt, ihr aber andererseits ein kritisches, individuelles Korrektiv entgegensetzt, das Machtmissbrauch, blinden Gehorsam oder Kritiklosigkeit verhindert. Autorität und Hierarchie einseitig negativ mit Macht, Gehorsam oder Ungleichheit assoziieren, ginge aus dieser Sicht an der menschlichen Erfahrungswelt vorbei. Zielführender ist daher das Entwickeln einer Krieteriologie, mit der legitime und illegitime Formen von Autorität aus der Perspektive des Individuums differenziert werden können.⁵⁴⁶

Dies ist aber nur die eine Seite der Medaille. Parallel dazu sind auch in modernen, egalitären Gesellschaften traditionelle Formen von Autorität weiter wirksam, da sie nach Haidt eine gewisse Effizienz aufweisen. Sie sind ausgelagert in große Konzerne mit ihren präzisen, oft aus dem Militär entlehnten hierarchischen Strukturen, ins Militär selbst oder in Vereine, wo sie sich als sehr effektiv erweisen. Zugleich zeigt sich auch ein Aufflammen starker Autoritätsformen im Bereich des Politischen. In ihrer Studie *The Authoritarian Dynamic*, die

545 NIPKOW 1996 [Anm. 209], 47.

546 Das gilt gerade auch mit Blick auf das Stufenmodell Kohlbergs: Nach Kohlberg kommt eine überwältigende Mehrheit von Erwachsenen nicht auf die Stufen der postkonventionellen Moral, sondern erreicht maximal Stufe 4, d. h. die Orientierung an autoritativen Regeln, Normen und Gesetzen. In diesem Fall bedürfte es dann zumindest einer Krieteriologie dafür, welche Regeln, Normen und Gesetze (und welche Urheber:innen dieser Regeln, Normen und Gesetze) legitime Autorität besitzt; weil eben für die meisten solche autoritativen Moralformen die wichtigste Orientierung für ihre Moral bleiben.

auch von Haidt rezipiert wird,⁵⁴⁷ zeichnet die Politikwissenschaftlerin Karen Stenner die Rolle von Autorität in gegenwärtigen Gesellschaften nach. Entgegen der Vorstellung vom ‚autoritären Charakter‘ beschreibt sie Autoritarismus als individuelle psychologische Disposition, die bei vielen Personen bei Unsicherheit, Orientierungslosigkeit oder Bedrohungsgefühl aktiviert wird; Autoritarismus ist daher keinesfalls gleichzusetzen mit Konservatismus oder anderen sozialen Normen, und auch kein stabiler Charakterzug, sondern eine Art Reaktionsmodus. Daher ist Autoritarismus, verstanden nicht als hierarchische Strukturierung einer traditionellen Gesellschaft, sondern als plötzliche Hinwendung zu autoritären Führungspersonen, gerade ein Problem in dynamischen, sich stark verändernden, pluralisierten Gesellschaften mit wenigen orientierenden Normen.⁵⁴⁸ Die Hinwendung zum Autoritarismus ist eine Reaktion auf als überfordernd und desorientierend erlebte Transformationsprozesse, die dann als Bedrohungsszenario inszeniert und entsprechend politisch ausgebeutet werden können.

Menschen mit Disposition zu Autoritarismus benötigen nach Stenner ein stabiles Umfeld und Vertrauen in gesellschaftliche Institutionen (Parteien, Regierung, Medien, Religionsgemeinschaften), wird dieses unterminiert, suchen sie Zuflucht in andere Autoritäten. Ihre umfassende Studie unterstützt Haidts Sichtweise auf Autorität als fundamentale menschliche Intuition, die auch in egalitären und individualistischen Gesellschaften angesprochen, aktiviert und instrumentalisiert werden kann. Auf diese Feststellung wird mit Blick auf ethische Bildung zurückzukommen sein; „we lose the authority, so we become authoritarian“,⁵⁴⁹ um ein Wort von Gabor Maté aufzugreifen.

3.3.5 *Heiligkeit/Schande*

Die letzte Foundation umfasst das semantische Feld um Heiligkeit, Reinheit, Befleckung, Unreinheit und Schande. Es handelt sich hier um einen Spezialfall von Moral, der nicht unmittelbar mit Kooperation und Altruismus verbunden und daher ‚anders‘ ist.⁵⁵⁰ Die Frage, inwiefern diese Aspekte, verbunden mit

547 Vgl. HAIDT, Jonathan: When and Why Nationalism Beats Globalism, in: <https://www.the-american-interest.com/2016/07/10/when-and-why-nationalism-beats-globalism/> [abgerufen am 17.05.2022] Haidt und Stenner haben zu dieser Thematik auch einen gemeinsamen Artikel verfasst, vgl. STENNER, Karen / HAIDT, Jonathan: Authoritarianism Is Not a Momentary Madness, But an Eternal Dynamic Within Liberal Democracies, in: SUNSTEIN, Cass R. (Hg.): Can It Happen Here? Authoritarianism in America, New York: Dey Street 2018, 175–220.

548 Vgl. STENNER 2010 [Anm. 505], 136–137. Siehe dazu den größeren Exkurs in Kapitel 6.3.2 in dieser Arbeit.

549 <https://www.youtube.com/watch?v=gX4EFwv76Vg>, Min. 6:46 [abgerufen am 18.05.2022].

550 Vgl. HAIDT / JOSEPH 2008 [Anm. 365], 384.

Emotionen von Ekel, Abscheu oder Angewidertsein, eine Rolle in moralischen Urteilsprozessen spielen, begleitete Haidt von Anfang seiner Forschungen an. Schon in seiner ersten großen Studie bemerkt er, dass Proband:innen wiederholt in ihrer Begründung moralischer Urteile auf diese Emotionen verwiesen. Schon damals fragte er sich, ob es sich hier um eine Variante von Fürsorge/Nichtschädigung oder um eine eigene moralische Kategorie handelt.⁵⁵¹

Reinheit und Unreinheit gehören zu den fundamentalsten Grundkategorien menschlichen Denkens und Fühlens: Die Beschäftigung mit Schmutz, Verunreinigung und Ansteckung und das Empfinden von Ekel bzw. Abscheu gegenüber als gefährdend wahrgenommenen Substanzen sind tief im Menschen verwurzelt und entsprechend gut erforscht. Aber sind sie auch moralische Kategorien? Unterstützung für die zweite These fand Haidt in Shweders ‚Big Three‘-Modell und dessen *ethics of divinity*: Diese Art der Moral beruht nach Shweder auf einem Bild vom Menschen als in metaphysische Zusammenhänge eingebettetes Wesen. Sie propagiert Grundwerte wie Reinheit, Heiligkeit oder Keuschheit und orientiert sich an regulativen Ideen wie heiliger Ordnung, Naturrecht, Sünde oder Verunreinigung. Es geht darum, die Seele, das Geistige, das Ideelle am Menschen vor Degradierung zu schützen. Die Identität einer Person wird über ihre Beziehung zu einer überweltlichen Entität (Gott, Göttliches, Heiliges) bestimmt. Personen müssen heilig sein und sich vor Unreinheit schützen, um mit dem Göttlichen in Kontakt zu bleiben. Für Shweder ist aber auch Menschenwürde eine säkularisierte Form dieser Weltansicht, da eine gewisse Unantastbarkeit jedes Menschen auf Grund einer gemeinsamen Wesenhaftigkeit angenommen wird.⁵⁵²

Eine besondere Rolle bei moralischen Urteilen in diesem Bereich spielt Ekel bzw. Abscheu.⁵⁵³ Ekel ist eine äußerst komplexe Emotion und kann als eine Art Warn- bzw. Abwehrsystem des Körpers gegen potenziell schädliche

551 Vgl. HAIDT / KOLLER / DIAS 1993 [Anm. 69], 615.

552 Vgl. SHWEDER U. A. 1997 [ANM. 46], 147–150.

553 Im Deutschen werden die beiden Begriffe bisweilen unterschieden, für den Bereich der Moral eignet sich wohl besser Abscheu, da Ekel im Deutschen eher auf materiellen, physischen Ekel bezogen ist; im Englischen ist in diesem Begriffsfeld stets einheitlich von *disgust* die Rede. Rozin, Haidt & McCauley unterscheiden dabei *core disgust* (besonders bezogen auf Nahrungsmittel), *animal-nature disgust* (bezogen auf Handlungen, die Menschen mit Tieren gemeinsam haben, etwa Ausscheidung), *interpersonal disgust* (zum Beispiel gegenüber ungepflegten oder kranken Menschen) und *moral disgust* (gegenüber als moralisch verwerflich betrachteten Handlungen), vgl. ROZIN, Paul / HAIDT, Jonathan / McCAULEY, Clark: Disgust, in: LEWIS, Michael / HAVILAND-JONES, Jeanette / BARRETT, Lisa (Hg.): *Handbook of Emotions*, New York: Guilford 2008, 757–776, 759–763.

Substanzen verstanden werden, etwa durch Erbrechen.⁵⁵⁴ Primäre Formen des Ekels, die in hohem Maß kulturell beeinflusst sind, richten sich gegen bestimmte Substanzen, Tiere, Aspekte des menschlichen Körpers sowie Gerüche: Jede körperliche Ausscheidung bzw. jedes körperliche Produkt (mit Ausnahme von Tränen) kann potenziell Ekel erregen, ebenso können dies körperliche Deformationen, Leichen, mangelnde Hygiene, Anzeichen von Krankheiten (besonders an der Haut), weiters auch bestimmte Arten von Nahrung und Gestank verschiedener Art.⁵⁵⁵ Doch menschliches Ekelempfinden geht weit über diese primären Aspekte hinaus. Werden Menschen nach Ekel/Abscheu gefragt, machen sie sehr häufig Angaben zu moralischen Übertretungen, die sie als ‚widerwärtig‘, ‚ekelhaft‘, oder ‚abscheulich‘ bezeichnen. Genannt werden hier vor allem bestimmte Formen von Sexualität, Gewalt und Missbrauch, aber auch Betrug, Heuchelei oder etwa Rassismus – insgesamt verschiedene Arten von Handlungen, die als Angriff auf die Würde der Person empfunden werden.⁵⁵⁶ Hinter solchen moralischen Urteilen stehen Prinzipien wie ‚Reinheit‘ und ‚Heiligkeit‘.

Interessant mit Blick auf Reinheit und Unreinheit als symbolische Kategorien ist nun, in welchem Zusammenhang das materielle Ekelgefühl und die oben skizzierten Wahrnehmungen und Urteile der Abscheu stehen: Empfinden Menschen wirklich (physischen) Ekel bei bestimmten Handlungen oder Gedanken, auch wenn diese nichts mit Gestank oder Ausscheidungen zu tun haben? Trotz empirischer Studien ist diese Frage nicht eindeutig geklärt: Rozin, Haidt und McCauley geben an, eindeutig zuordenbare körperliche Reaktionen feststellen zu können.⁵⁵⁷ Andere Studien konnten diese Reaktionen nicht feststellen, obwohl die Proband:innen zum Ausdruck brachten, wirklich Abscheu zu empfinden. Dies ist so zu erklären, dass Menschen tatsächlich von bestimmten Handlungen oder Gedanken negativ körperlich beeinflusst werden; sie interpretieren dieses körperliche Unwohlsein dann mit den Begriffen von Abscheu und Ekel, auch wenn sie keine direkt mit physischem Ekel verbundenen Körperreaktionen aufweisen.⁵⁵⁸ Dies erklärt auch, warum moralisches Urteilen durch die bewusste Induktion von Ekelgefühlen beeinflussbar ist: Der Status des körperlichen Unwohlseins fließt in die Bewertung von Handlungen und Aussagen ein und führt zu harscheren Urteilen. Dieser Effekt

554 Vgl. SCHNALL, Simone u. a.: Disgust as Embodied Moral Judgment, in: *Personality and Social Psychology Bulletin* 34/8 (2008) 1096–1109, 1097.

555 Vgl. ROZIN / HAIDT / MCCAULEY 2008 [Anm. 553], 758–759.

556 Vgl. ROZIN / HAIDT / MCCAULEY 2008 [Anm. 553], 762.

557 Vgl. ROZIN / HAIDT / MCCAULEY 2008 [Anm. 553].

558 Vgl. RITTER, Ryan S. u. a.: Imagine no Religion. Heretical Disgust, Anger and the Symbolic Purity of Mind, in: *Cognition & Emotion* 30/4 (2016) 778–796, 792.

lässt sich aber nur bei Handlungen und Aussagen erzielen, die als Tabus und Verletzungen von Reinheitsvorstellungen wahrgenommen werden, bzw. die oben skizzierten hervorgehobenen, unantastbaren Sonderbereiche betreffen, die in einem sozialen System als ‚heilig‘ gelten.⁵⁵⁹ Es handelt sich also um mehr als eine sprachliche Metapher.⁵⁶⁰

In Haidts späteren Studien zeigten sich klare Korrelationen von Abscheu und moralischen Verurteilungen, die Aspekte von Reinheit und Heiligkeit betrafen; besonders im Bereich der Sexualität und Körperlichkeit: Hier wurden bestimmte Handlungen von Befragten verurteilt, obwohl diese darin keine unmittelbare Schädigung oder ungerechte Behandlung von anderen sahen.⁵⁶¹ Vielmehr erscheint die Verurteilung als eine Art symbolisches Immunsystem: Handlungen, Gedanken oder Aussagen werden als ‚abscheulich‘ oder ‚widerwärtig‘ bewertet, wenn durch diese gleichsam eine Kontamination und ‚Ansteckung‘ der guten Sitten befürchtet wird. Anhand dieser Aspekte sowie anderer physischer Verarbeitungsprozesse lässt sich die Intuition *purity/degradation* von *care/harm* abgrenzen, auch wenn beide durchaus miteinander korrelieren können.⁵⁶² In einer Zusammenschau unterschiedlicher Ansätze zur Verbindung von Ekelgefühl und Moral postulieren Roger Giner-Sorolla und John Sabo, dass eine Reaktion des moralischen Abscheus vor allem dann auftritt, wenn Handlungen als Indiz eines prinzipiell schlechten Charakters angesehen werden, d. h. wenn keine zusätzlichen kontextuellen Informationen benötigt werden, um eine Handlung zu bewerten.⁵⁶³

Zudem werden die Handlung oder der Gedanke auf deren Urheber:innen übertragen; die Menschen selbst erscheinen dann als ‚widerlich‘ und werden vermieden, ausgeschlossen oder gar dehumanisiert und verfolgt. Abscheu wird auf diese Weise auch zu einer sozialen Emotion. Dies trifft vor allem dann zu, wenn das die Ordnung bedrohende Verhalten als moralisch niedrig gesehen gilt. Nick Haslam hat in seiner Studie zu Dehumanisierung gezeigt, dass

559 Vgl. HORBERG, Elizabeth J. u. a.: Disgust and the Moralization of Purity, in: Journal of Personality and Social Psychology 97/6 (2009) 963–976.

560 Für eine gegenwärtige Übersicht zu unterschiedlichen Forschungen vgl. GINER-SOROLLA, Roger / SABO, John S.: Disgust in the Moral Realm. Do all Roads Lead to Character?, in: DUSCHINSKY, Robbe / SCHNALL, Simone / WEISS, Daniel H. (Hg.): Purity and Danger Now. New Perspectives, London: Routledge 2019, 87–102.

561 Für eine Übersicht zu Studien betreffend Reinheit und Moral siehe <https://docs.google.com/document/d/1OIS6j2scwauhfzkaPEmOaFgmmt561O5KIqnKERvtbKE/edit> [abgerufen am 18.05.2022].

562 Vgl. GRAHAM, Jesse: Explaining Away Differences in Moral Judgment. Comment on Gray and Keeney (2015), in: Social Psychological and Personality Science 6/8 (2015) 869–873, 869–871 Vgl. dazu auch GRAHAM u. a. 2018 [Anm. 42].

563 Vgl. GINER-SOROLLA / SABO 2019 [Anm. 560], 96–97.

Menschen emotional unterschiedlich auf Bedrohungen ihrer Ordnung reagieren: Die Reaktion auf als ebenbürtig und konkurrierend angesehene Menschen und deren Handlungen ist von Furcht und Zorn begleitet, dagegen geht die Wahrnehmung von als minderwertig angesehenen Gruppen mit Abscheu einher, was zu gänzlich anderen Reaktionen, Metaphern und Darstellungen führt. Dies kann sich gegen ganze Menschengruppen richten, denen als widerlich oder ‚schmutzig‘ empfundene Handlungen zugesprochen werden und dadurch selbst als widerwärtig gelten.⁵⁶⁴

Die Beispiele dafür sind vielfältig: Moralischer Abscheu und entsprechende Vorstellungen von Reinheit und Unreinheit beginnen bei unreinen Speisen (deren Verzehr verurteilt wird), gehen weiter über unreine Substanzen (Menstruationsblut) und berühren dann vor allem den Bereich der Sexualität – die christlichen Traditionen haben ihre Reinheitsvorstellungen vor allem hier entwickelt, in der Verurteilung unkeuscher Sexualpraktiken, traditionell nicht zuletzt auch in der Verurteilung von Homosexualität.⁵⁶⁵ Über diese physischen Aspekte hinaus erleben Menschen auch Symbole, Gedanken oder Aussagen als verunreinigend und moralisch verwerflich, ebenso einen falschen Umgang mit, im weiteren Sinn, ‚heiligen‘ Objekten wie Flaggen, Büchern oder rituellen Gegenständen.⁵⁶⁶ Landmann und Hess konnten hier auch klare Korrelationen aufzeigen; Abscheu als moralische Emotion zeigt sich tatsächlich speziell bei Fragen, die mit Tabus, Reinheits- oder Heiligkeitsvorstellungen zu tun haben.⁵⁶⁷

Diese Beobachtung deckt sich auch mit Vauclairs und Fischers Auswertung der Weltwertestudie und der Wertestudien von Shalom Schwartz: In ihrer Metastudie zeigt sich ein gesonderter moralischer Bereich, betitelt *personal-sexual*, in dem große moralische Differenzen zwischen Kulturen und Milieus sichtbar werden. Hier geht es vor allem um die Frage des Umgangs mit dem Körper: Dies sind moralische Probleme wie Regulierung von Sexualität (Homosexualität, Ehe und Beziehungen, Geschlecht, Prostitution), Regulierung von Medizin (Sterbehilfe, Abtreibung, Organspende), Regulierung von Ernährung (unreine Speisen, Orthorexie allgemein) und Regulierung der Bekleidung (Was darf gezeigt oder muss verhüllt werden?).⁵⁶⁸ Gerade beim Umgang mit dem Körper werden die Dimensionen von Reinheit, Heiligkeit, Befleckung, Entwürdigung und vieles mehr stark wirksam und gehen über Altruismus

564 Vgl. HASLAM 2006 [Anm. 490].

565 Vgl. GRAHAM u. a. 2011 [Anm. 360].

566 Vgl. HORBERG u. a. 2009 [Anm. 559].

567 Vgl. LANDMANN / HESS 2017 [Anm. 483], 38.

568 Vgl. VAUCLAIR / FISCHER 2011 [Anm. 64], 653–654. Zu Sexualität vgl. ähnlich auch HAIDT / HERSH 2001 [Anm. 65].

oder Nicht-Schädigung hinaus, was diesen Bereich besonders konfliktbehaftet macht – was nicht heißt, dass auch diese Intuitionen hier mitspielen. Jede Diskussion von Moral, die diese auf soziale Fragen beschränkt und nicht auch Reinheit und Unreinheit als spezifische moralische Kategorien begreift, bleibt unvollständig.⁵⁶⁹

Haidt vertritt jedoch noch einen weitaus umfassenderen Begriff von Heiligkeit. Die entsprechenden Intuitionen sind keineswegs nur in traditionalistischen oder religiösen Kontexten wirksam, was schon Mary Douglas in ihrem Klassiker *Reinheit und Gefährdung* festgestellt hatte.⁵⁷⁰ ‚Heilig‘ ist nach Haidt, in Anlehnung an die Thesen Émile Durkheims, alles, worum Menschen real oder symbolisch ‚kreisen‘, ein bedeutsames Zentrum menschlicher Vergemeinschaftung, behaftet mit Tabus und stark emotional besetzt.⁵⁷¹ Ein Beispiel dafür sind Visionen einer nationalen oder ethnischen Identität, die Sorge um Vermischung oder Verunreinigung oder ‚Ansteckung‘ durch fremde Ideen – der ganze Rassenwahn des Nationalsozialismus oder überbordender Nationalismus kann als extreme Übersteigerung der *sanctity/purity foundation* verstanden werden. Auch hier verbindet sich dieser Bereich mit Emotionen von Abscheu gegenüber Fremden und Andersartigen.

Auf der anderen Seite finden sich entsprechende Intuitionen aber auch bei liberal und säkular geprägten Menschen; sie empfinden Abscheu und moralische Entrüstung gegenüber rassistischen Äußerungen, Rechtsextremismus oder Menschenrechtsverletzungen, die sie als ‚widerwärtig‘ oder ‚abscheulich‘ erleben, weil sie ihre fundamentalen Weltdeutungen (Gleichheit, Demokratie, Menschenwürde) massiv bedrohen; in ähnlicher Weise können sie mit ähnlicher Empörung auf Attacken ihrer säkularen ‚Heiligen‘ reagieren wie Gläubige auf Verspottung und Kritik ihrer Religionsgründer.⁵⁷² Ein patriotischer Mensch reagiert auf das Verbrennen seiner Nationalflagge – nach Haidt ein heiliges Objekt – mit denselben moralischen Intuitionen wie ein liberaler Mensch auf das Verbrennen einer Regenbogen-Fahne. Wenngleich die kulturelle und politische Prägung die Intuition anders ausdeutet und entwickelt,

569 Man denke an die hohe Bedeutung von Reinheits- und Unreinheitskategorien für das biblische, speziell alttestamentliche moralische Denken, vgl. KLAWAN, Jonathan: *Impurity and Sin in Ancient Judaism*, Oxford: Oxford University Press 2000.

570 Vgl. DOUGLAS 1985 [Anm. 404].

571 Vgl. GRAHAM / HAIDT 2010 [Anm. 90]; HAIDT, Jonathan / GRAHAM, Jesse: *Planet of the Durkheimians; Where Community, Authority, and Sacredness Are Foundations of Morality*, in: JOST, John T. / KAY, Aaron C. / THORISDOTTIR, Hulda (Hg.): *Social and Psychological Bases of Ideology and System Justification*, Oxford / New York: Oxford University Press 2009, 371–401.

572 Vgl. HAIDT 2012 [Anm. 4], 123.

dahinter stehen dieselben moralpsychologischen Mechanismen, die als Reaktions- und Schutzsystem gegen Gefährdungen und Bedrohungen angelegt sind. Auch die Verbannung unliebsamer Personen, Ansichten oder Literatur vom ‚heiligen‘ Universitätscampus erscheint so als moderner Ausdruck der *divinity foundation*.

3.3.6 *Mögliche Erweiterungen: Freiheit/Unterdrückung und andere Vorschläge*

Die fünf beschriebenen Foundations gelten nach wie vor als die einzigen ‚offiziellen‘. Daraus ergibt sich freilich eine kritische Anfrage an die Theorie: Haidt begann im Jahr 2004 mit vier Foundations,⁵⁷³ drei Jahre später wurde mit *loyalty/betrayal* eine fünfte ergänzt.⁵⁷⁴ Ihre Anzahl wurde von vornherein nie festgelegt, vielmehr ergab sich aus der ersten Beschäftigung mit der Thematik eine erste Liste sowie eine Kteriologie für weitere Ergänzungen: Die MFT sollte, ähnlich wie Paul Ekman's Projekt der ‚Basisemotionen‘, mit der Zeit wachsen, indem weitere Foundations gleichsam ‚entdeckt‘ werden.⁵⁷⁵ Seit 2007 ist hier jedoch kaum etwas geschehen, lediglich *liberty/oppression* wurde ausführlicher debattiert und besitzt eine Art ‚halb-offiziellen‘ bzw. ‚provisorischen‘ Status, und *fairness/cheating* wurde durch die Unterteilung in *equity* und *proportionality* genauer differenziert. Dies lässt sich entweder so interpretieren, dass die ursprüngliche Liste das Feld der Moral tatsächlich weitestgehend abdeckt, also zumindest die wichtigsten und einflussreichsten Faktoren ausreichend beschreiben kann; oder aber das Konzept ist so formuliert, dass neue Foundations kaum oder gar nicht integriert werden können. Gleichzeitig nimmt die MFT nicht in Anspruch, das Feld der Moral durch die Foundations umfassend beschreiben zu können, es geht vielmehr um die Identifikation der meistverbreiteten Grundlagen.⁵⁷⁶

Liberty/Oppression

Aus einer aufgeklärt-modernen Sicht scheint Freiheit zu den zentralen moralischen Orientierungen des Menschen zu gehören; nicht zuletzt spricht mit Richard Shweder einer von Haidt's größten Einflüssen explizit von einer *ethics of autonomy*. Dennoch taucht Freiheit in den ersten Entwürfen der MFT nicht auf, rückt jedoch ab 2009 ins Blickfeld. Der Hintergrund dieser Entwicklung war eine von Haidt, Graham und Joseph mithilfe der MFT durchgeführte

573 Vgl. Haidt / Joseph 2004 [Anm. 345], 58–61.

574 Vgl. Haidt / Graham 2007 [Anm. 364], 98.

575 Vgl. Haidt 2013 [Anm. 375], 290.

576 Vgl. Haidt u. a. 2013 [Anm. 10], 105.

Studie zu politischen Einstellungen in den USA.⁵⁷⁷ Unter den Befragten zeigte sich ein Segment, das bei keiner einzigen der fünf MFT-Kategorien hohe Werte erzielte. Getestet mit dem Modell von Shalom Schwartz konnten bei diesen jedoch hohe Werte in den Bereichen *self-direction* und *achievement* festgestellt werden. Diese Gruppe wurde *libertarians* genannt, was dem deutschen Ausdruck ‚Liberale‘ entspricht:⁵⁷⁸ „MFT’s five moral foundations appeared to be inadequate in capturing libertarians’ moral concerns, but the approach that gave birth to these foundations served us well in examining this new group, and stimulated us to consider liberty/oppression as a candidate for addition to our list of foundations.“⁵⁷⁹

In weiteren Studien zeigten sich tatsächlich eigene Wertigkeiten dieser Befragten, die sich vor allem am Ideal der Freiheit orientierten bzw. Freiheit als ihr zentrales moralisches Anliegen auffassen; die Befragten legten insgesamt weniger Wert auf moralische Probleme und überließen diese der individuellen Entscheidungsfreiheit. Freiheit bildete bei ihnen eine Art Über-Kategorie, die im Konfliktfall höher als die anderen Foundations einzustufen ist.⁵⁸⁰ Dies entspricht auch deren Persönlichkeit, sie sind offen gegenüber neuen Erfahrungen und erachten die Freiheit, die sie selbst erleben, als positiv und sehen darin einen moralischen Wert; dazu zeigen sie sich in moralischen Urteilen weniger emotional und weniger ekelempfindlich.⁵⁸¹

Weil sich Ansichten und Testergebnisse dieser Personengruppe nicht auf die anderen *foundations* reduzieren lassen, gab es eine Tendenz, Freiheit/Unterdrückung als weitere moralische Intuition zu berücksichtigen. Haidt sieht diese Intuition als Ergebnis der stärkeren Entwicklung von menschlichen Gruppen zu mehr Gleichheit (etwa monogame Partnerwahl anstelle der sexuellen Dominanz durch den beherrschenden Mann). Sie steht damit in der Spannung zu Autorität und begrenzt und korrigiert diese, wenn sie schädlich und dysfunktional wird. Es gibt ein menschliches Bedürfnis nach Freiheit und Selbstbestimmung, das als *moral foundation* betrachtet werden kann.⁵⁸² Auch diese wird kulturell interpretiert, nicht nur in ihrer Extension (also jener

577 Vgl. HAIDT, Jonathan / GRAHAM, Jesse / JOSEPH, Craig: Above and Below Left-Right. Ideological Narratives and Moral Foundations, in: *Psychological Inquiry* 20/2–3 (2009) 110–119.

578 Das amerikanisch-englische Wort *liberal* meint politisch hingegen eher ‚links-liberal‘ oder ‚sozial-liberal‘.

579 HAIDT u. a. 2013 [Anm. 10], 87.

580 Vgl. IYER u. a. 2012 [Anm. 469], 9.

581 Vgl. IYER u. a. 2012 [Anm. 469], 19–21.

582 Auch das erinnert an Noam Chomsky, der von einem angeborenen Bewusstsein für Freiheit spricht, das es dann freilich erst zu verwirklichen gilt im Kontext realer Umstände, vgl. MADARASZ / PERES SANTOS 2018 [Anm. 408], 1099.

Bereich, über den frei bestimmt werden kann), sondern auch in ihrer inhaltlichen Bestimmung: Wird Freiheit eher verstanden im Sinne einer positiven Freiheit der Möglichkeiten, zu denen man Menschen auch unterstützend verhelfen muss, oder als negative Freiheit, deren zentrales Anliegen vor allem die Nicht-Einmischung anderer ist?⁵⁸³ Eine konkretere Einbettung von Freiheit in das MFT-System blieb in der Folge jedoch aus, insgesamt bleibt der Status unklar.

Andere Vorschläge

In einem größeren Übersichtsartikel wurden 2018 neben dem schon breiter rezipierten Vorschlag Freiheit/Unterdrückung noch Verteilungsgerechtigkeit/Unverdientheit (*equity/undeservingness*) und Ehrlichkeit/Lüge (*honesty/lying*) als mögliche weitere Foundations genannt.⁵⁸⁴ Zuvor wurden auch schon Effizienz/Verschwendung (*efficiency/waste*) und Eigentum/Diebstahl (*property/theft*) diskutiert.⁵⁸⁵ Mit Ausnahme von *equity* wurden bei keinem der genannten Vorschläge jedoch umfassendere Untersuchungen durchgeführt. Der Stand der MFT bleibt daher bei dem hier ausführlich zitierten Modell. *Equity* dagegen wurde als eine Dimension von *fairness/cheating* in das Modell integriert und als Verteilungsgerechtigkeit von Leistungsgerechtigkeit (*proportionality*) unterschieden.⁵⁸⁶ Erst in jüngerer Zeit wurden verstärkt Studien in Asien durchgeführt, hier steht zur Diskussion, ob Ehre/Schande (*honor/disgrace*) oder Respekt/Respektlosigkeit (*respect/disrespect*) als zusätzliche Foundations denkbar sind, da sich Moral in Gesellschaften wie dem Iran oder der Mongolei wesentlich über diese Kategorie verstehen lässt.⁵⁸⁷ Dahinter steht die Frage, ob sich die Kategorien Ehre oder Respekt durch die anderen Foundations sinnvoll beschreiben lassen oder etwas Genuines darstellen.

3.4 Rezeption, Kritik und Antworten

Die *Moral Foundations Theory* und ihr ‚Gesicht‘ Jonathan Haidt haben ab dem Jahr 2010 enorme wissenschaftliche, aber auch mediale und politische Rezeption erfahren. Haidts Artikel *The Emotional Dog and its Rational Tail* ist der seit

583 Vgl. HAIDT 2012 [Anm. 4], 197–205.

584 Vgl. GRAHAM u. a. 2018 [Anm. 42].

585 Vgl. HAIDT u. a. 2013 [Anm. 10], 104.

586 Vgl. SKURKA u. a. 2020 [Anm. 516].

587 Vgl. ATARI, Mohammad / GRAHAM, Jesse / DEGHANI, Morteza: Foundations of Morality in Iran, in: *Evolution and Human Behavior* 41/5 (2020) 367–384.

seinem Erscheinen meistzitierte Beitrag zur Moralpsychologie,⁵⁸⁸ und auch die MFT hat enormen Einfluss auf die Entwicklung des Feldes ausgeübt:

„MFT has emerged as a leading account of the biological, evolutionary, and cultural factors that contribute to moral psychology. Demonstrating considerable pragmatic validity, MFT has thoroughly enhanced our understanding of how and why individuals and groups vary on a diverse range of social and moral constructs. This includes social identity, religiosity, and political orientation; basic personality and interpersonal processes; and social attitudes and moral beliefs. [...] the body of MFT-inspired research briefly reviewed here reveals a wide array of important findings that should encourage ongoing research into the foundations of moral psychology.“⁵⁸⁹

Alternative aktuelle Modelle zur Moralpsychologie setzten sich intensiv und kritisch mit den Thesen der MFT auseinander, es ist an ihr jedoch kaum ein ‚Vorbeikommen‘ möglich.⁵⁹⁰ In der Folge sollen nun einige wesentliche Kritikpunkte sowie die Reaktionen auf sie dargestellt werden. Haidt selbst verglich in einer Antwort auf Kritik die MFT einmal mit einem Haus, das auf Sand errichtet wurde: Das Terrain (die Moralpsychologie) ist schwierig zu bebauen, das Fundament nicht hundertprozentig stabil, das Gebäude womöglich nicht groß genug – aber doch steht es, und anderen gelingt es, mit derselben Bautechnik gute Ergebnisse zu erzielen.⁵⁹¹ Sehr wohl werden also Unklarheiten, offene Probleme und mögliche Defizite eingestanden, zugleich wird jedoch betont, die MFT habe sich trotz allem in der wissenschaftlichen Praxis als praktikables Werkzeug moralpsychologischer Analysen erwiesen. Haidt betont daher „MFT’s pragmatic validity – that is, its scientific usefulness for both answering existing questions about morality and allowing researchers to formulate new questions“.⁵⁹² Die kritischen Debatten über die MFT befassen sich vor allem mit deren politischen Implikationen, der Rolle von Emotionen, ihrer Grundierung in neurophysiologischen Erkenntnissen und mit der Pluralität von Moral insgesamt und der Kategorie Reinheit/Heiligkeit im Besonderen. Hinzu kommt die Frage nach der Bedeutung von sozialen Beziehungen für Moral. Diese Anfragen sollen hier, gemeinsam mit den Antworten des Teams um Haidt, dargestellt werden.

588 Vgl. ELLEMERS u. a. 2019 [Anm. 41], 348–349.

589 SIMPSON 2017 [Anm. 88], 9.

590 Zu den bedeutsamsten zählen hier die *Relationship Regulation Theory* (Alan Fiske/Tage Rai) die *Moral Dyad Theory* (Kurt Gray) sowie *Morality as Cooperation* (Oliver Curry). Von bleibender Bedeutung ist natürlich auch der Ansatz von Lawrence Kohlberg, der als *Cognitive Developmental Theory* bezeichnet werden kann.

591 Vgl. HAIDT / JOSEPH 2011 [Anm. 464], 2117.

592 HAIDT u. a. 2013 [Anm. 10], 57.

Die MFT als politische, nicht moralische Theorie

Über den wissenschaftlichen Bereich hinaus wird Haidt dafür geschätzt, sich der wachsenden politischen Polarisierung in den USA entgegenzustellen, indem er diese mithilfe seiner Theorie zu beschreiben versucht und sich für den zivilisierten Dialog zwischen unterschiedlichen Weltanschauungen einsetzt.⁵⁹³ Diese starke politische Dimension ist freilich auch ein kritischer Punkt; bisweilen erscheint die MFT mehr als politische Theorie denn als moralpsychologische Grundlegung. Gerade die öffentliche Rezeption des Ansatzes besitzt oft einen dualistischen Unterton: Die spezifische politische Struktur der USA mit ihrer Dualität aus Demokraten und Republikanern zieht oft entsprechend dualistische politische Theorieansätze (*liberal vs. conservative*) nach sich, wie sie sich etwa bei George Lakoff oder Thomas Sowell finden lassen, zwei US-amerikanischen Autoren, die Haidt beeinflusst haben.⁵⁹⁴ Haidt hat diese dualistische Interpretation seines Ansatzes zum Teil auch selbst stark forciert durch Formulierungen wie „morality of the left“ und „right-wing morality“,⁵⁹⁵ an anderer Stelle aber auch wieder relativiert zu Gunsten komplexerer Analysen „beyond liberal and conservative“.⁵⁹⁶ Die Beobachtung, Haidt gehe zu sehr von der politischen Dichotomie in den USA aus, findet sich auch in einer sehr frühen Kritik der MFT von Suhler und Churchland wieder, die ihm vorwerfen, das Modell auf dieses Schema hingetrimmt zu haben.⁵⁹⁷ Auch wenn Haidt dies vor allem am Anfang immer wieder insinuiert hat, so bildet sich dies letztlich nicht im pluralen Ansatz der MFT mit ihren Foundations ab; jedenfalls kann mithilfe der MFT keine einfache Zuordnung von Menschen in ein politisches ‚Links-Rechts-Schema‘ vorgenommen werden.⁵⁹⁸

593 Vgl. WEHNER, Peter: Jonathan Haidt Is Trying to Heal America's Divisions. The psychologist shares his thoughts on the pandemic, polarization, and politics 2020, in: <https://www.theatlantic.com/ideas/archive/2020/05/jonathan-haidt-pandemic-and-americas-polarization/612025/> [abgerufen am 17.05.2022]. Er ist auch Mitbegründer der Plattform *Heterodox Academy* (HxA), die sich für mehr weltanschauliche Pluralität im universitären akademischen Diskurs einsetzt, siehe <https://heterodoxacademy.org/> [abgerufen am 18.05.2022].

594 Vgl. LAKOFF, George: *Moral Politics. What Liberals and Conservatives Think*, Chicago: University of Chicago Press 2002; SOWELL 2007 [Anm. 86]. Während Lakoff (Demokrat) und Sowell (Republikaner) sich klar parteipolitisch positionieren, bezeichnet sich Haidt selbst als *centrist*, also in einer mittleren Position zwischen den beiden dominanten Parteien.

595 HAIDT 2012 [Anm. 4], 179.

596 HAIDT u. a. 2013 [Anm. 10], 83.

597 Vgl. SUHLER / CHURCHLAND 2011 [Anm. 40], 2107–2108.

598 Vgl. BARIL, Galen L. / WRIGHT, Jennifer C.: Different Types of Moral Cognition. Moral Stages versus Moral Foundations, in: *Personality and Individual Differences* 53 (2012) 468–473. Dies zeigt sich auch in einer ersten österreichischen Rezeption des Ansatzes,

Auf Grund der Situation in den USA wurde freilich der MFT-Ansatz immer wieder auf politische Fragen angewandt und hat Haidt seine Theorie sehr oft im Kontext politischer Fragestellungen präsentiert – daher wirkt sie oft politologisch akzentuiert, ihr Ansatz ist jedoch definitiv grundlegender.

Das Verhältnis der *individualizing* zu den *binding foundations* kann nicht einfach als zwei Arten von Moral begriffen werden, sondern wird besser als Regulierung verstanden: Die Foundations Fürsorge und Gerechtigkeit bilden eine universelle Basis der Moral, die jedoch durch Loyalität, Autorität und Heiligkeit relational zum Ausdruck gebracht und auf konkrete Beziehungen angewandt wird. Autorität, Loyalität, Heiligkeit bedürfen bestimmter abgegrenzter sozialer Systeme: Je stärker diese Foundations sind, umso eher werden Fürsorge und Gerechtigkeit primär auf die entsprechende Gruppe und weniger universell verstanden, je geringer die *binding foundations* ausgeprägt sind, umso universalistischer wird Moral.⁵⁹⁹ Joshua Greene bezeichnet soziale Systeme mit starken *binding foundations* daher als gute ‚Me vs. Us-Moralisten‘, weil es ihnen gelingt, Menschen zu Gemeinschaften zu verbinden und Selbstsucht und Egoismus einzuschränken; zugleich sind sie jedoch schlechte ‚Us vs. Them-Moralisten‘, weil sie Differenzen und Konflikte mit anderen sozialen oder kulturellen Gruppen erzeugen. Für eine globale Gesellschaft erscheinen Greene daher die *binding foundations* kaum geeignet.⁶⁰⁰ Aus Sicht der MFT ist jedoch fraglich, ob Moral ohne *binding foundations* realistisch möglich ist – vielmehr geht es um einen Ausgleich zwischen ethischem Universalismus einerseits und der Bedeutung partikularer Bindungen und sozialer Zugehörigkeiten.

Emotionen, Intuitionen und Rationalität

Schon auf das *Social Intuitionist Model* (SIM) zurück geht die Debatte um das Verhältnis von Emotionen, Intuitionen und rationalen Überlegungen bei moralischen Urteilen. Mehrere Autor:innen haben Haidt für seine hier zu einseitige Sichtweise kritisiert. Noch in Auseinandersetzung mit dem SIM stimmen David Pizarro und Paul Bloom der Behauptung Haidts zu, dass die Moralpsychologie vor ihm die Bedeutung von Emotionen, Intuitionen,

vgl. SCHROPP, Jonas: Die Moral Foundations Theory im Kontext politischer Online-Diskussionsforen. Eine Untersuchung zu Gruppendifferenzen und Stabilität intuitiver moralischer Grundwerte, Innsbruck 2019 (= Masterthesis).

599 Vgl. WAYTZ, Adam u. a.: Ideological Differences in the Expanse of the Moral Circle 2019, in: <https://www.nature.com/articles/s41467-019-12227-0> [abgerufen am 17.05.2022]; DUVAL, Alan: Moral Foundations Critiqued 2016, in: <https://www.patheos.com/blogs/tipping/2016/04/19/duval-vs-haidt-moral-foundations-critiqued/> [abgerufen am 17.05.2022].

600 Vgl. GREENE 2014 [Anm. 54], 338–341.

Automatismen und Unbewusstem zu wenig berücksichtigt hat. Sie halten aber fest, dass rationale Erwägungen eine weitaus bedeutsamere Rolle spielen, als das SIM suggeriert: Rationale Überlegungen wirken auf zukünftige Intuitionen zurück und prägen diese nachhaltig.⁶⁰¹ Bezugnehmend auf die MFT hält Craig Joseph fest, dass Haidt insgesamt eine unklare Definition von Emotionen und deren begrifflicher Relation zu Kognitionen aufweist. Deshalb bleibt vor allem in den frühen Schriften unbestimmt, wie Haidt Emotionen überhaupt versteht, weshalb auch seine Argumentation über die Rolle von Emotionen inkonsistent wirkt.⁶⁰² In dieselbe Kerbe wie zuvor Pizarro und Bloom schlägt auch Darcia Narvaez: Rationalem Abwägen sei mehr Platz einzuräumen, da durch bewusste Distanzierung sowie moralische Entwicklung rationale Überlegungen in zukünftige Intuitionen einfließen und diese weiterentwickeln.⁶⁰³ Dieselbe Ansicht vertritt auch Joshua Greene.⁶⁰⁴

Bruce Maxwell und Guillaume Beaulac werfen Haidt zudem eine vereinfachende, bisweilen sogar fehlinterpretierende Sicht auf den Ansatz Lawrence Kohlbergs vor, der ja gerade die Bedeutung von Rationalität für die Moralentwicklung betont hat.⁶⁰⁵ Gegen Haidts Kritik an der ‚Blindheit‘ Kohlbergs gegenüber der Bedeutung von Emotionen weisen Maxwell und Beaulac darauf hin, dass sich Kohlberg sehr wohl über die Bedeutung von Emotionen und unbewussten Prozessen für moralisches Urteilen im Klaren war. Das rationale Erwägen, unbeeinflusst von Emotionen als heteronomem Einfluss auf Moral, stellt jedoch das *normative Bildungsziel* von Kohlbergs Entwicklungsmodell dar.⁶⁰⁶ Anders gesagt: Gerade weil Kohlberg um den Einfluss von Emotionen wusste, hat er sein Modell rational akzentuiert, da vernünftiges moralisches Urteilen und Argumentieren das bildungstheoretische Entwicklungsziel seines Ansatzes darstellten. Ethik, gerade im Sinne Kants oder Rawls', benötigt nach Kohlberg eben Rationalität und nicht Emotionalität. Quelle der Missverständnisse ist, wie Maxwell und Beaulac aufweisen, dass Kohlberg den Begriff *moral reasoning* zweideutig verwendet: Im engen Sinn findet *moral reasoning* für Kohlberg nur auf den post-konventionellen Stufen statt und ist daher das

601 Vgl. PIZARRO / BLOOM 2003 [Anm. 391].

602 Vgl. JOSEPH, Craig: Is Emotivism More Authentic than Cognitivism? Some Reflections on Contemporary Research in Moral Psychology, in: SALMELA, Mikko / MAYER, Verena (Hg.): Emotions, Ethics, and Authenticity, Amsterdam / Philadelphia: Benjamins 2009, 155–178, 172–173.

603 Vgl. NARVAEZ, Darcia: Moral Complexity. The Fatal Attraction of Truthiness and the Importance of Mature Moral Functioning, in: Perspectives on Psychological Science 5/2 (2010) 163–181.

604 Vgl. GREENE 2014 [Anm. 54], 334–335.

605 Vgl. v. a. MAXWELL / BEAULAC 2013 [Anm. 377], 375.

606 Vgl. MAXWELL / BEAULAC 2013 [Anm. 377], 370–371.

Ziel der Moralentwicklung; gleichzeitig verwendet er den Begriff aber auch in einem weiten Sinn für moralische Erwägungen insgesamt, auch auf niedrigen Stufen, auch für stärker emotional beeinflusste Überlegungen. Die enge und die weite Bedeutungsebene von *moral reasoning* kommen bei Kohlberg immer wieder begrifflich durcheinander. Dies hätte Haidt aber, so Maxwell und Beaulac, auffallen müssen, wenn er sich eindringlicher mit Kohlberg befasst hätte, bevor er ihn gleichsam zu seinem moralpsychologischen ‚Gegenspieler‘ hochstilisierte.⁶⁰⁷

Haidt nahm diese Kritik an – in der Folge verwendete er den Emotionen-Begriff zurückhaltender und stützte sich stärker auf den Begriff der *Intuitionen* im Sinne von unbewussten kognitiven Prozessen, die *auch* für den Einfluss von Emotionen offener sind. Er betonte, es gehe ihm nicht um eine Unterscheidung von Emotion und Kognition, sondern um die Unterscheidung von (1) schnellen, unbewussten, automatischen und stärker emotionsoffenen kognitiven Prozessen (*intuition*) und (2) langsamen, bewussten, kontrollierten und weniger emotionsoffenen kognitiven Prozessen (*reasoning*).⁶⁰⁸ Wenn aber Emotionen stärker im Spiel sind, ist der Einfluss dieser emotional geprägten Kognitionen (*hot cognition*) höher zu werten als jene der langsamen, ‚kühlen‘ Rationalität (*cold cognition*).⁶⁰⁹ Dies soll jedoch keineswegs heißen, dass nicht durch wiederholte rationale Erwägungen auch eine individuelle Reifung möglich sei, was auch ein Entgegenkommen gegenüber Kohlbergs Ansatz darstellt, wobei es ihm hier eher um eine Prägung von Intuitionen geht als um eine Hinwendung zu mehr Rationalität.⁶¹⁰ Insgesamt zeigt sich in den Reaktionen also eine gewisse Annahme der Kritik, die Grundposition einer „intuitive primacy“⁶¹¹ bleibt jedoch aufrecht. Becker betrachtet Haidt daher trotz dieser Spannungen weniger als Kohlbergs Gegenspieler, sondern (gemeinsam mit Elliot Turiel) als dessen ideale Ergänzung:

„Da die Positionen von Haidt, Turiel und Kohlberg unterschiedliche Ebenen des Denkens empirisch erfassen und theoretisch beleuchten (nämlich Intuitionen vs. rationales Abwägen, Regelverständnis und Urteilsstufen), können sie

607 Vgl. MAXWELL / BEAULAC 2013 [Anm. 377], 370–371.

608 „*Emotions are a kind of information processing.* Contrasting emotion with cognition is therefore as pointless as contrasting rain with weather, or cars with vehicles. [...] *moral judgment is a cognitive process*, as are all forms of judgment. The crucial distinction is really between *two different kinds of cognition*: intuition and reasoning. Moral emotions are one type of moral intuition, but most moral intuitions are more subtle; they don't rise to the level of emotions.“, HAIDT 2012 [Anm. 4], 53 [Herv. i. O.].

609 Vgl. HAIDT / KESEBIR 2012 [Anm. 9], 802.

610 Vgl. HAIDT u. a. 2013 [Anm. 10], 101–102.

611 HAIDT / KESEBIR 2012 [Anm. 9], 798.

sich grundsätzlich ergänzen. Eine weitere Möglichkeit ihrer Integration ergibt sich aus der Tatsache, dass sie sich auf unterschiedliche Aufgabenstellungen beziehen und in diesem Kontext entstanden (Haidt: uneindeutige Fälle im Sinne Turiels; Turiel: Situationen der Verletzung einzelner moralischer Normen, Konventionen und Ansprüchen auf Autonomie bei persönlichen Angelegenheiten; Kohlberg: Konflikte zwischen moralischen Normen). Die drei Perspektiven könnten somit allein in ihrem methodischen Kontext gelten (z. B. bei Normenkonflikten Prozesse rationalen Abwägens, bei Übertretung einzelner Normen Intuitionen). Den deontischen Aussagen und dem Regelverständnis gehen nicht allein Prozesse rationalen Abwägens, sondern auch intuitive Prozesse voraus.⁶¹²

Natürliche Anlagen und Modularität

Eine der frühesten und zugleich pointiertesten Kritiken an der MFT wurde 2011 aus philosophischer Sicht von Christopher Suhler und Patricia Churchland formuliert. Auch sie würdigen zunächst das Verdienst Haidts, auf den Einfluss von Emotionen, Intuitionen und evolutionsbiologischen Grundlagen auf moralisches Urteilen aufmerksam gemacht zu haben.⁶¹³ Zugleich bringen sie substanzielle Anfragen an seine neuropsychologische Argumentation vor. Dies betrifft im Allgemeinen das Problem, auf welche Weise die Fähigkeit zur Moral ‚angeboren‘ ist, und im Besonderen das Konzept der Modularität, das Haidt als biologische Grundlage der Foundations postuliert. Werden Konzepte wie ‚Angeborensein‘ oder ‚Modularität‘ zu allgemein formuliert, bleiben sie unklar und haben kaum analytischen Mehrwert, sind sie jedoch zu eng formuliert, sind sie schwer zu belegen – Suhler und Churchland sehen bei der MFT beide Probleme.⁶¹⁴

Das Konzept von ‚Angeborensein‘ ist bei Haidt sehr zurückhaltend formuliert, um den Eindruck zu vermeiden, moralisches Verhalten sei allzu sehr biologisch *determiniert*. Es fehlt daher an einer genaueren neurologischen Verortung, durch die erklärt werden kann, auf welche Weise Moral im Menschen ‚angeboren‘ ist. Für Haidt würde dies vor allem durch Module erklärt werden, doch hier schwankt er zwischen einer vagen Definition und einer, die so konkret ist, dass sie neurophysiologisch nicht mehr wirklich feststellbar ist.⁶¹⁵ Wenn Haidt etwa in seinen frühen Schriften behauptet, es gebe eigene, spezielle Bereiche im Gehirn, die für moralische Intuitionen vorstrukturiert sind (*domain specificity*), so widerspricht das der grundlegenden Struktur kognitiver Prozesse, an denen immer mehrere, unterschiedliche Hirnareale beteiligt sind. Wenn man aber eingestehen würde, dass verschiedene Hirnareale an der

612 BECKER 2011 [Anm. 206], 400.

613 Vgl. SUHLER / CHURCHLAND 2011 [Anm. 40], 2104.

614 Vgl. SUHLER / CHURCHLAND 2011 [Anm. 40], 2103.

615 Vgl. SUHLER / CHURCHLAND 2011 [Anm. 40], 2105–2106.

Grundlegung menschlicher Moral beteiligt sind, warum sollte man dann noch eine *spezielle* Veranlagung für Moral annehmen? Denn das Zusammenwirken verschiedener Hirnareale ermöglicht es uns, alle möglichen Fähigkeiten zu erlernen, ohne dass das Gehirn für diese speziell vorgebildet sein muss – dies beträfe dann auch das Erlernen moralischer Fähigkeiten. Suhler und Churchland sehen dennoch die Möglichkeit, dass bestimmte Intuitionen leichter erlernt und entwickelt werden können als andere.⁶¹⁶ Die hirnphysiologische Grundlegung von Moral – eine zentrale Annahme der MFT – bleibt damit nach Suhler und Churchland insgesamt unbestimmt. Auch die Philosophin Rebekka Hufendiek würdigt Haidts breitere Sichtweise, Moral nicht nur als Fürsorge und Fairness zu verstehen, womit ein modern-westlich geprägter Moralbegriff aufgebrochen wird. Zugleich merkt aber auch sie an, dass der ausgeprägte Nativismus der Theorie nur unzureichend abgesichert ist.⁶¹⁷

Es war die Kritik von Suhler und Churchland, die Haidt zu seiner Metapher vom auf Sand gebauten Haus veranlasste. Das Problem, die Foundations neurophysiologisch zu verorten, wird offen eingestanden. Zugleich verweist Haidt gemeinsam mit Craig Joseph darauf, dass auch die Neurophysiologie selbst noch weit weg von einem allgemein anerkannten Verständnis des Gehirns sei. Die Forderung, Theorien müssten genau hirnphysiologisch verortet sein, wäre daher ein nahezu unerfüllbarer Anspruch; erwartbar kann nur sein, dass Theorien gegenwärtigen Erkenntnissen nicht *widersprechen*. Dabei verweist er auch auf Debatten unterschiedlicher Schulen und ihrer Zugänge innerhalb der Disziplin selbst: Manche vertreten eher nativistische Ansätze, manche betonen eher die Bedeutung von Empirie und Entwicklung; es wäre demnach gar nicht möglich, eine Theorie zu entwickeln, die beiden Perspektiven gerecht würde. Die MFT sei also zwar mit hirnphysiologischen Erkenntnissen kompatibel, aber ließe sich nicht genauer darin verorten.⁶¹⁸

Was die Frage der Modularität betrifft, so gesteht Haidt ein, dass er den Begriff zunächst in Anlehnung an die Theorien von Jerry A. Fodor zu eng definiert hat, nun aber eher ein offeneres Verständnis von Modulen als funktionaler Spezialisierung im Gehirn vertritt; es geht bei Modularität also weniger um konkrete Hirnareale als vielmehr um ein funktionales Zusammenwirken verschiedener Hirnareale. Dennoch bleibt Haidt grundsätzlich beim Konzept der Modularität, da ihm zufolge eine irgendwie geartete Vorstrukturierung des Gehirns angenommen werden muss; nur so sei erklärbar, wie sich bestimmte

616 Vgl. SUHLER / CHURCHLAND 2011 [Anm. 40], 2109–2111.

617 Vgl. HUFENDIEK, Rebekka: Das Muttertier am Ursprung der Moral. Neue naturalistische Ansätze in der Metaethik, in: Zeitschrift für philosophische Forschung 66/2 (2012) 270–291, 280–281.

618 Vgl. HAIDT / JOSEPH 2011 [Anm. 464], 2118–2119.

moralische Themen – wie auch die Bedeutung von Reinheit – in allen Kulturen universell feststellen lassen.⁶¹⁹ Später hat sich Haidt jedenfalls klar zum Konzept einer ‚schwachen Modularität‘ in der Tradition von Dan Sperber bekannt, die nicht von klar abgegrenzten Hirnarealen ausgeht.⁶²⁰

Es bleibt also festzuhalten, dass die MFT zwar mit neurophysiologischen Erkenntnissen *kompatibel* bleibt, jedoch durch diese nicht speziell ‚bewiesen‘ oder begründet werden kann. Möglicherweise ist dieser Versuch einer neurophysiologischen Verortung auch dem Entwicklungszeitraum der MFT geschuldet, in dem die Visualisierung von Hirnarealen und neurologischen Prozessen gerade neu und *en vogue* war. Jedenfalls besteht Haidt nur noch darauf, nicht mit der gegenwärtigen Forschung im Widerspruch zu sein. Hinzu kommt, dass für seine eigentlich im Vordergrund stehende Theorie der Pluralität von Moral eine universalistische, evolutionsbiologisch verankerte Grundierung gar nicht zwingend nötig ist: Universalität verlangt nicht unbedingt eine biologische Grundlage, sondern kann sich auch durch ähnliche soziale und kontextuelle Umstände ausbilden. Umgekehrt bedeutet evolutionäre Veranlagung nicht automatisch Universalität, insofern Evolution ja gerade unterschiedliche Anpassung an unterschiedliche Nischen meint.⁶²¹ Zwar können Verhaltensbeobachtungen im Tierreich Hinweise geben auf eine der menschlichen Entwicklung schon vorgeordnete Universalität, eine kausale Ableitung daraus ist aber nur hypothetisch möglich und kann nicht als Beweis geführt werden.⁶²²

Moralische Pluralität im Allgemeinen und Reinheit im Speziellen

Ein weiteres Feld der Kritik betrifft das Konzept der Foundations insgesamt und dabei im Besonderen die Integration von Reinheit/Heiligkeit in dieses Modell. Der Psychologe und Philosoph Joshua Greene unterstützt zwar den pluralistischen Zugang Haidts, erkennt in dessen Daten und Auswertungen jedoch nur eine Dualität von eher individualistisch-universalistischen und eher kollektivistisch-partikularistischen Ausrichtungen der Moral und sieht keine ausreichenden empirischen Belege für die postulierte Fünzfahl.⁶²³

619 Vgl. HAIDT / JOSEPH 2011 [Anm. 464], 2120.

620 Vgl. HAIDT / GRAHAM / DITTO 2015 [Anm. 470] Zu dieser Art Modularität vgl. SPERBER 2005 [Anm. 414].

621 Vgl. HUFENDIEK 2012 [Anm. 617], 288.

622 Vgl. RUCKENBAUER 2002 [Anm. 49], 152–167. Der Neurobiologe und Primatologe Robert Sapolsky bringt diese Spannung auf den Punkt, wenn er schreibt, Menschen seien „genau wie andere Tiere, nur vollkommen anders“, SAPOLSKY 2017 [Anm. 433], 560.

623 Vgl. GREENE 2014 [Anm. 54], 386. Zu den Begriffspaaren erklärend: Gerade weil ein Moralsystem sich am Individuum orientiert, ist es universell verallgemeinerbar; ein Moralsystem, das sich auf ein bestimmtes Kollektiv bezieht, bleibt primär an dieses rückgebunden und daher partikularistisch.

Ähnlich argumentieren Helen Landmann und Ursula Hess: Auch sie halten den pluralistischen Zugang für plausibel, vermögen aber sowohl in Haidts Studien als auch in ihren eigenen, mithilfe der MFT durchgeführten Studien keine überzeugenden Belege für die Fünzfzahl festzustellen. Aus ihrer Sicht legen die Daten eher *drei* Foundations nahe: Lediglich Fürsorge (*care/harm*) und Heiligkeit bzw. Reinheit (*sanctity/degradation*) lassen sich für sie eindeutig bestimmen, die anderen Foundations fassen sie hingegen unter dem Begriff ‚Normenverstöße‘ (*norm violations*) zusammen: Gerechtigkeit, Loyalität und Autorität lassen sich gesammelt als verschiedene Dimensionen gesellschaftlicher Normen verstehen, auf deren Einhaltung besonders geachtet wird und auf deren Verletzung Menschen mit Entrüstung und Wut reagieren. Landmann und Hess konstatieren daher, dass der MFT-Ansatz zwar grundsätzlich praktikabel ist, schlagen aber vor, dass er auf drei Foundations (*care, purity, norm violation*) reduziert werden sollte.⁶²⁴

Die grundlegendste Kritik am Modell der Foundations selbst stammt von Kurt Gray, der den pluralistischen Ansatz der MFT generell in Frage stellt und mit seiner *Theory of Dyadic Morality* ab 2012 einen eigenen, monistischen Ansatz der Moralpsychologie vorgelegt hat, der Leidvermeidung als singuläre Grundlage der Moral postuliert; „all morality is understood through the lens of harm“. ⁶²⁵ Gray stimmt mit der MFT durchaus in wesentlichen Punkten überein: dass Schadens-/Leidvermeidung wesentlich für Moral ist und die menschliche Moralfähigkeit angeboren, moralisches Urteilen wesentlich intuitiv geschieht, kulturell unterschiedlich ausgefaltet ist und daher auch plural.⁶²⁶ Doch für Gray ist der moralischer Pluralismus lediglich ein *harm pluralism*: Menschen reagieren auf Fragen der Gerechtigkeit, Autorität, Loyalität oder Reinheit deshalb so intensiv, weil sie stets annehmen, dass Verstöße dagegen jemandem oder etwas Schaden bzw. Leid zufügen. Moralische Konflikte und Differenzen entstehen allein dadurch, dass Menschen unterschiedliche Ansichten darüber haben, welche Handlungen Schaden auslösen und wer auf welche Weise geschädigt werden kann.⁶²⁷

Was Menschen als Schädigung oder Zufügung von Leid wahrnehmen, hängt nach Gray nicht von objektiven Kriterien ab. Daher lägen Shweder oder Haidt falsch, wenn sie annehmen, dass Menschen auch über ‚harmlose‘ Handlungen moralische Urteile fällen und daraus folgern, dass Moral etwas in sich Plurales ist. Was ‚harmlos‘ ist oder nicht, so Gray, ist nicht objektiv feststellbar; daher

624 Vgl. LANDMANN / HESS 2017 [Anm. 483].

625 GRAY / YOUNG / WAYTZ 2012 [Anm. 486], 108.

626 Vgl. SCHEIN / GRAY 2018 [Anm. 155], 52.

627 Vgl. SCHEIN / GRAY 2018 [Anm. 155], 34.

ist es sinnlos, Testpersonen vermeintlich ‚harmlose‘ Erzählungen vorzulegen. Vielmehr entscheiden Menschen anhand der Struktur einer Handlung, was sie als schadhaft empfinden. Er nennt als Beispiel den Satz „*The man intentionally gished the little girl, who cried.*“⁶²⁸ Intuitiv empfinden Befragte, dass hier etwas moralisch Fragwürdiges oder Falsches vorgeht – doch *gished* ist ein Kunstwort, das keine semantische Bedeutung hat. In ihrem Urteil orientieren sich Testpersonen vielmehr an der *Struktur* der Handlung: Ein Subjekt übt absichtlich eine Handlung an einem verletzbaaren Objekt aus, dem Schaden bzw. Leid zugefügt wird. Ob und wie sehr Menschen eine Handlung moralisch verurteilen, hängt demnach immer von mehreren Faktoren ab: Betrachten sie das Subjekt als absichtsvoll Handelnden, das Objekt als verletzbar und den Effekt der Handlung als schadhaft und wenn ja, in welchem Verhältnis steht dieser Schaden zur Vulnerabilität des Opfers?

Für Gray zeigt sich hier ein universelles strukturelles Deutungsmuster. Damit gelingt ihm ebenso wie der MFT eine Vermittlung zwischen der universellen Verbreitung von Moral einerseits und dem Phänomen einer moralischen Pluralität andererseits: Alle Menschen verurteilen schädigende Handlungen einhellig als moralisch verwerflich, es gibt jedoch unterschiedliche Ansichten darüber, was als Schaden gilt, wer als vulnerabel gilt und wer als Täter:in in Frage kommt; dies können nicht nur Personen sein, sondern auch Strukturen, Gott oder die Seele, die Umwelt oder zukünftige Generationen.⁶²⁹ Die Foundations Freiheit, Gerechtigkeit, Loyalität, Autorität und Heiligkeit zeigen daher nach Gray zwar Bereiche an, in denen Menschen schädigende Handlungen wahrnehmen, sie seien jedoch keine irreduziblen Grundlagen von Moral.

Aber trifft dies wirklich auf alle Foundations zu? Haidt hatte bereits am Anfang seiner Forschungstätigkeit darauf hingewiesen, dass Proband:innen bei der Diskussion über scheinbar ‚harmlose‘ Handlungen diese moralisch verurteilten, und zwar auch dann, wenn sie ausdrücklich der Ansicht waren, dass dabei niemandem Schaden zugefügt wird.⁶³⁰ Diese Beobachtungen waren der Ausgangspunkt dafür, Reinheit/Heiligkeit als eigenständige moralische Kategorie anzusehen, die nicht auf Fürsorge/Schadensvermeidung reduzierbar ist. Gray nimmt die Ergebnisse Haidts zwar zur Kenntnis, kritisiert jedoch dessen Methodik und zweifelt in dieser Konsequenz auch die Resultate an: Obwohl Haidt stets die Bedeutung der Alltagstauglichkeit moralischer Theorien betont, werden in seinen Studien zu Reinheit und Heiligkeit durchwegs besonders bizarre und nicht repräsentative Beispiele verwendet, die sich jeder

628 SCHEIN / GRAY 2018 [Anm. 155], 32 [Kursiv. i. O.].

629 Vgl. SCHEIN / GRAY 2018 [Anm. 155], 37.

630 Vgl. HAIDT / KOLLER / DIAS 1993 [Anm. 69].

Alltagserfahrung entziehen. Gehe es jedoch um realistische Beispiele, so Gray, nehmen Befragte bei Verstößen gegen Reinheitsideen sehr wohl auch Formen von Schädigung wahr; oder sie stellen zwar keine direkte Leidzufügung fest, betrachten die Urheber:innen der Handlung aber als potenziell gefährdend.⁶³¹ Der Sonderstatus des Purity-Moduls in den MFT-Studien, so Gray, zeige sich daher nur als Effekt bizarrer, ekelerregender Beispielerzählungen, die aber keinen Bezug mehr zu realen moralischen Urteilen im Alltag mehr haben und daher darüber auch wenig aussagen.⁶³²

Haidt und sein Team haben Gray soweit Recht gegeben, dass sie Schadensvermeidung bzw. Leidvermeidung eine hervorgehobene Rolle für moralische Urteile zusprechen: Die Foundations sind also keineswegs alle gleichwertig und gleich bedeutsam, vielmehr ist *care/harm* stärker wirksam und weiter verbreitet als die anderen. Zugleich halten sie an ihrer Grundthese fest, dass Moral nicht auf Fürsorge oder Gerechtigkeit *reduzierbar* ist.⁶³³ Jesse Graham weist in einer eigenen Antwort auf Gray wiederholt auf die vielen (über fünfzig)⁶³⁴ Studien hin, mit denen sich Reinheit klar als moralische Kategorie von Fürsorge/Schadensvermeidung abgrenzen lässt; sichtbar werden dabei nicht nur andere Inhalte, sondern auch unterschiedliche Reaktionszeiten, Wahrnehmungen, Assoziationen, Emotionen und vieles mehr. Die Auswahl von sehr bizarren Beispielen, über die es zu urteilen gilt, ist dabei dem Versuch geschuldet, das Purity-Modul möglichst zu isolieren: Bei moralischen Urteilen spielen stets unterschiedliche Foundations eine Rolle (vor allem unter Beteiligung von *care/harm*); die Beispiele sind dagegen so konstruiert, dass sie möglichst an dieses Modul appellieren ohne andere Module anzusprechen. Graham betont zudem, dass die Kritik von Gray, die Auswahl der Beispiele würde die Ergebnisse entscheidend beeinflussen, ohne weitere Belege erfolgt, obwohl damit eine fundamentale Kritik an der Methodik vorgebracht wird. Graham wirft umgekehrt Gray vor, die Ergebnisse so zu interpretieren, dass

631 Vgl. GRAY, Kurt / KEENEY, Jonathan E.: Impure or Just Weird? Scenario Sampling Bias Raises Questions About the Foundation of Morality, in: *Social Psychological and Personality Science* 6/8 (2015) 859–868; SCHEIN / GRAY 2018 [Anm. 155], 57.

632 „Morality evolved to guide our everyday interpersonal interactions and facilitate cooperation, and yet moral psychology has thousands of citations to papers with bizarre moral acts such as frozen-chicken-sex, masturbating with kittens, eating dead dogs, selling your soul, getting a plastic surgery tail, and doing performance art that involves rolling around in urine. We suggest that these weird and ambiguous acts do not best reveal the nature of moral cognition“, SCHEIN / GRAY 2018 [Anm. 155], 45.

633 Vgl. HAIDT / GRAHAM / DITTO 2015 [Anm. 470].

634 Für eine Übersicht siehe <https://docs.google.com/document/d/1OIS6j2scwauhfzkaPE-mOaFgmmt56iO5KlqnKERvtbKE/edit> [abgerufen am 18.05.2022].

sie mit seinem monistischen Ansatz kompatibel seien.⁶³⁵ Was die Anzahl der positiven Studien anbelangt, so liegt das Übergewicht klar auf Seiten der MFT – und auch das Modell mit *fünf* Foundations erweist sich in anderen Studien sehr wohl als probat.⁶³⁶

Moral und menschliche Beziehungen

Der letzte wichtige Kritikpunkt betrifft die in der MFT vernachlässigte Bedeutung von menschlichen Beziehungen. Tage Rai und Alan Fiske weisen darauf hin, dass weder individuelle noch soziale/kulturelle Einflüsse als Erklärungsmodell für moralisches Urteilen und Handeln ausreichen; Menschen handeln stets eingebettet in konkrete Beziehungen und abhängig davon, wie sie diese Beziehungen wahrnehmen.⁶³⁷ Moralisches Handeln, gerade im Alltag, hat entscheidend mit der Regulierung (Etablierung, Aufrechterhaltung, Wiederherstellung ...) von sozialen Beziehungen zwischen Menschen zu tun und verhält sich daher relativ zu diesen. Weder individuelle Stufen (nach Kohlberg) noch Moral Foundations reichen daher aus, um moralisches Verhalten zu verstehen; „morality functions to sustain social relationships, and as such our moral psychology changes with corresponding changes in our social relational psychology“.⁶³⁸ Diese Überlegung bietet den Ausgangspunkt für die *Relationship Regulation Theory* von Alan Fiske und Tage Rai, die in Kapitel 4 umfassender dargestellt wird.

Aus Sicht der MFT ist dieser Kritik auch wenig entgegenzusetzen und sie wird entsprechend voll angenommen, wobei zugleich auf die Kompatibilität der beiden Theorien hingewiesen wird.⁶³⁹ Umso mehr passt es für den Ansatz dieser Arbeit, wenn beide Theorien rezipiert und zusammengeschaут werden; vor dem Hintergrund der Frage nach moralischem Pluralismus und religiöser und ethischer Bildung.

635 Vgl. GRAHAM 2015 [Anm. 562].

636 Vgl. DOĞRUYOL, Burak / ALPER, Sinan / YILMAZ, Onurcan: The Five-Factor Model of the Moral Foundations Theory is Stable Across WEIRD- and Non-WEIRD Cultures, in: *Personality and Individual Differences* 151 (2019).

637 Vgl. RAI / FISKE 2011 [Anm. 45], 57. Konstantin Lindner beobachtet dies auch mit Blick auf Werteentwicklung von Jugendlichen: „Die 17. Shell-Jugendstudie kann beispielsweise zeigen, dass Heranwachsende ihr Wertegerüst von der Beziehungsebene her konstruieren: Echte Freunde, vertrauensvolle Partnerschaft und ein gutes Familienleben markieren den Ankerpunkt, von dem ausgehend der eigene Wertekosmos entfaltet wird“, LINDNER, Konstantin: Mehr als Reden über Ethik. Wertebildung im Religionsunterricht, in: *ReliS. Zeitschrift für den katholischen Religionsunterricht* 22/4 (2016) 16–19, 16.

638 RAI / FISKE 2011 [Anm. 45], 60.

639 Vgl. HAIDT u. a. 2013 [Anm. 10], 116–118.

Relationship Regulation Theory

Die *Relationship Regulation Theory* (RRT) wurde als moralpsychologische Theorie 2011 formuliert. Es handelt sich dabei um eine Konkretisierung der allgemeineren *Relational Models Theory* (RMT), die der Kulturanthropologe Alan Page Fiske Anfang der 1990er-Jahre vorgelegt hat. Die RMT ist auch eine wesentliche Inspiration und Grundlage für die *Moral Foundations Theory*,⁶⁴⁰ trotzdem blieb die Bedeutung von Beziehungen für moralisches Urteilen in der MFT zu wenig berücksichtigt. Daher hat Fiske gemeinsam mit Tage S. Rai einen eigenen Ansatz entwickelt, der die Beziehungsdimension von Moral klarer zum Ausdruck bringt und analysierbar macht.⁶⁴¹ Die RRT kann daher als bereichernde Ergänzung zur MFT genutzt werden und bietet noch einmal interessante Blickwinkel auf moralische Pluralität sowie moralisches Urteilen insgesamt.⁶⁴²

4.1 *Relationship Regulation Theory*: moralische Pluralität durch Pluralität von Beziehungen

Alan P. Fiske (*1947) war zuletzt an der *University of California Los Angeles* (UCLA) tätig, seine zentrale und vielzitierte Arbeit befasst sich mit der Definition und Kategorisierung von menschlichen Beziehungsformen. Gemeinsam mit dem Sozial- und Verhaltenspsychologen Tage Shakti Rai (*Massachusetts Institute of Technology*, MIT) hat Fiske später seinen Ansatz verstärkt auf die Analyse von Moral und menschlicher Gewalt angewandt. Die Wege von Fiske, Jonathan Haidt und Richard Shweder sind verknüpft; Fiske war zuvor an der *University of Chicago* Mitarbeiter von Richard Shweder und hielt dort Lehrveranstaltungen, die Haidt als Student besuchte und ihn zu seiner weiteren Arbeit inspirierten.⁶⁴³ Zuletzt hat sich Fiske in seiner Beziehungsforschung vor allem mit der in allen Kulturen feststellbaren sozialen Emotion des Bewegtseins bzw. Gerührtseins befasst, die ausschließlich durch soziale Ereignisse und

640 Vgl. HAIDT / JOSEPH 2004 [Anm. 345], 58.

641 Vgl. RAI / FISKE 2011 [Anm. 45], 65.

642 Vgl. SIMPSON 2017 [Anm. 88], 9.

643 Vgl. HAIDT 2012 [Anm. 4], 13.

Interaktionen hervorgerufen wird und gegenwärtig unter dem Sanskrit-Begriff *Kama Muta* umfassender erforscht wird.⁶⁴⁴

Wie die MFT ist auch die RRT eine Theorie der moralischen Pluralität, leitet aber diese Pluralität nicht aus unterschiedlichen Foundations ab, sondern sieht sie durch unterschiedliche Modelle menschlicher Beziehungen begründet. Moralische Urteile und Handlungen ereignen sich nach Fiske stets innerhalb sozialer Beziehungen und sind funktional auf diese bezogen; sie sind weder durch individuelle Entwicklungsstufen noch durch *moral foundations* ausreichend zu verstehen, sondern bedürfen für ihre Analyse einer Berücksichtigung konkreter Beziehungen; „people’s intuitive, implicit moral standards and ideals are based on their models for social relations“⁶⁴⁵. Mit diesem Zugang erweitert Fiske den Blick auf Moral und moralisches Urteilen entscheidend und macht einen blinden Fleck vieler psychologischer und philosophischer Überlegungen zur Moral sichtbar, eben die Vernachlässigung von Beziehungen, wie auch der Moralpsychologe Paul Bloom bemerkt:

„We have little to say about how people think of interactions that occur between parent and child, brother and sister, and other closely related individuals. We also often ignore moral judgments and moral feelings that concern spouses, close friends, colleagues, allies, and compatriots. I will argue here that these are the interactions that matter the most, and that our failure to explore them leads us to ask the wrong questions, design the wrong studies, and develop the wrong theories.“⁶⁴⁶

4.1.1 *Entwicklung des Ansatzes*

Das Rückgrat der RRT bildet Fiskes einflussreiches Werk *Structures of Social Life*⁶⁴⁷ aus dem Jahr 1991, dessen zentrale Erkenntnisse ein Jahr später auch in dem Artikel *The Four Elementary Forms of Sociality*⁶⁴⁸ publiziert wurden. Fiskes Überlegungen zu menschlichen Beziehungsmodellen gehen dabei auf seine frühen Feldstudien in Burkina Faso zurück, wo er sich von 1979 bis 1982 mit den Sozialstrukturen der Volksgruppe der *Moose* (auch ‚Mossi‘ genannt) befasste. Er versuchte dabei systematisch zu beschreiben, wie die Moose miteinander interagieren, Güter verteilen, Arbeit, Familienleben und Rituale

644 Vgl. FISKE 2019 [Anm. 161]. Der Ausdruck *Kama Muta* lässt sich mit ‚von Liebe bewegt sein‘ übersetzen.

645 FISKE, Alan P.: Relativity within Moose (‚Mossi‘) Culture. Four Incommensurable Models for Social Relationships, in: *Ethos* 18/2 (1990) 180–204, 180.

646 BLOOM 2011 [Anm. 53], 27

647 Vgl. FISKE 1993 [Anm. 102].

648 Vgl. FISKE 1992 [Anm. 62].

organisieren oder Entscheidungen treffen.⁶⁴⁹ Dabei stellte er fest, dass seine Beobachtungen und Kategorisierungen eine auffällige Korrelation mit drei anderen analytischen Ansätzen aufwiesen; und auch diese Ansätze schienen wiederum strukturell zusammenzupassen und kongruent zu sein, obwohl es sich bei ihnen um ganz unterschiedliche wissenschaftliche Perspektiven handelte: Diese drei analytischen Ansätze waren die Soziologie von Max Weber⁶⁵⁰, die Moralpsychologie von Jean Piaget⁶⁵¹ sowie die phänomenologisch-philosophischen Studien von Paul Ricoeur⁶⁵² zum Umgang mit Glück und Leid. Auf diese kongruenten Strukturen aufmerksam geworden, stieß Fiske auch in vielen anderen, voneinander unabhängigen sozialwissenschaftlichen Arbeiten auf ähnliche Typologien sozialer Beziehungen beim Menschen.⁶⁵³

Er versuchte in der Folge, diese strukturellen Parallelen zu systematisieren und in ein analytisches Gesamtkonzept zu bringen – daraus entstand die *Relational Models Theory* (RMT).⁶⁵⁴ Die Grundannahme der RMT besagt, dass alle Formen menschlicher Beziehung und Interaktion auf eine Kombination von vier basalen Modellen zurückgeführt werden können, und dies unabhängig von der Kultur. Konkrete menschliche Beziehungen sind daher zu verstehen als Entfaltungen dieser (und nur dieser) vier Grundformen menschlicher Interaktion. Menschen sind intuitiv in der Lage, diese vier Grundformen auf Basis eines strukturellen Systems zu erlernen und in einem jeweiligen sozialen Kontext anzuwenden; sie werden sowohl als inhärent positiv (innerlich motivierend) wie auch als soziale Regeln (äußerlich normierend) erlebt. Diese vier Modelle nennt Fiske *Communal Sharing* (CS), *Authority Ranking* (AR), *Equality Matching* (EM) und *Market Pricing* (MP). Sie sind fundamental, also nicht reduzierbar, angeboren, intrinsisch motiviert und die Grundlage für

649 Vgl. FISKE 1990 [Anm. 645]. Zuvor hatte er bereits mit dem Friedenscorps zwei Jahre in Burkina Faso verbracht und davor vier Jahre in Malawi und im Kongo.

650 Vgl. WEBER, Max: *Wirtschaft und Gesellschaft*. Grundriss der verstehenden Soziologie, Tübingen: Mohr Siebeck 1972 (Orig. 1921/22).

651 Vgl. PIAGET, Jean: *Das moralische Urteil beim Kinde*, Zürich: Rascher 1954.

652 Vgl. RICŒUR, Paul: *Symbolik des Bösen*. Phänomenologie der Schuld II, Freiburg i. Br. / München: Karl Alber 2018.

653 Für einen Überblick über die Geschichte des Ansatzes vgl. auch FISKE, Alan P.: *Relational Models Theory 2.0*, in: HASLAM, Nick (Hg.): *Relational Models Theory. A Contemporary Overview*, Mahwah, NJ: Erlbaum 2004, 3–26, 16–20.

654 Vgl. FISKE 1993 [Anm. 102], 25–39. Das Aufspüren von Mustern und Regelmäßigkeiten ist für Fiske eine wesentliche Methode wissenschaftlichen Verstehens: „My notion of science as a mode of understanding and explanation was (and still is) that it is a search for patterns, an attempt to construct simpler descriptions of regularities in a complex universe“, FISKE 2004 [Anm. 653], 16.

sämtliche einfachen und komplexen menschlichen Interaktionen.⁶⁵⁵ Sie kommen jedoch im Regelfall nicht in Reinform vor, sondern werden kombiniert und situativ angewandt. Da diese Grundstrukturen universell sind, lassen sie sich auch in gänzlich anderen kulturellen Kontexten identifizieren und durch Analogien durch die je eigenen kulturellen Prägungen verstehen. Dies ist nicht nur auf Beziehungen zwischen Menschen beschränkt, sondern gilt etwa auch für Gottesbeziehungen.⁶⁵⁶

Fiskes Theorie stieß auf enormen Widerhall in allen Sozialwissenschaften; ausgehend von seinen eigenen empirischen Arbeiten wurde sie auch in der Soziologie, Anthropologie, Sozialpsychologie und den Wirtschaftswissenschaften aufgegriffen und mithilfe von anthropologischer Feldforschung, Fragebögen (MORQ – *Models of Relationship Questionnaire*), bildgebenden Verfahren (fRMT-Studien) sowie psychologischen Studien in unterschiedlichen Bereichen und Kulturen hundertfach angewandt und empirisch geprüft.⁶⁵⁷ Durch diese enorme Vielfalt an Methoden sowie unterschiedlichen Wissenschaftszweigen ist die RMT ausgezeichnet empirisch abgesichert: „At this point [2014, C. F.], over 275 researchers have used a great variety of methods to study many social and cognitive phenomena in diverse cultures, and have published hundreds of experimental, ethnographic, interpretive, theoretical, analytic, and philosophical papers, dissertations, and books supporting, extending, or applying RMT.“⁶⁵⁸

Von Anfang an hat Fiske dabei auch das Verhältnis der vier Beziehungsmodelle zu Fragen der Moral und der Moralpsychologie reflektiert; die unterschiedlichen Modelle implizieren unterschiedliche moralische Standards, unterschiedliche Verantwortungsgefühle und unterschiedliche soziale Kontexte, in denen moralisches Urteilen und Handeln stattfindet. Menschen können nicht einfach als individuelle Träger:innen von Werten und Prinzipien betrachtet werden, sondern sind als relationale Wesen zu verstehen, deren moralisches Verhalten entscheidend von ihrer sozialen Einbettung geprägt

655 Vgl. FISKE, Alan P. / HASLAM, Nick: The Four Basic Social Bonds. Structures for Coordinating Interaction, in: BALDWIN, Mark W. (Hg.): *Interpersonal Cognition*, New York / London: The Guilford Press 2005, 267–298, 271.

656 Vgl. FISKE 1990 [Anm. 645], 200. Religionspädagogisch zur Relationalität des Gottesbegriffs vgl. etwa BOSCHKI, Reinhold: *Beziehung als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik*, Ostfildern: Schwabenverlag 2003, 239–251.

657 Vgl. FISKE / HASLAM 2005 [Anm. 655], 291–292. Für einen Überblick vgl. HASLAM, Nick: *Research on the Relational Models. An Overview*, in: DERS.: *Relational Models Theory. A Contemporary Overview*, Mahwah, NJ: Erlbaum 2004, 27–57.

658 FISKE / RAI 2014 [Anm. 5], 18.

ist.⁶⁵⁹ Diese Grundüberlegungen wurden später in der *Relationship Regulation Theory* vertieft, die eine Art moralpsychologische Interpretation der RMT darstellt und die Pluralität von Moral primär über die Pluralität von Beziehungsformen erklären möchte: „Diversity in moral judgment, emotion, motivation, and behavior results from individuals, institutions, ideologies, and cultures employing different social-relational models or different implementations of the same models in any given domain of life.“⁶⁶⁰ Die RMT erscheint dabei auch als späte Bestätigung der Argumentationen Carol Gilligans, die in ihrer Care-Ethik ganz entscheidend auf die vernachlässigte Bedeutung von Beziehungen für Moral hingewiesen hat.⁶⁶¹

4.1.2 *Der Mensch als Beziehungswesen*

Entscheidend für Fiskes Sichtweise auf Moral ist seine Anthropologie, die den Menschen durch dessen Bedürfnis nach Beziehungen versteht; es zeigt sich bei ihm eine durch und durch relationale Sichtweise auf den Menschen. Fiske kritisiert ein individualistisch und kognitivistisch verengtes Bild vom Menschen als reinem Individuum, das Beziehungen nur aus selbstbezogenen Gründen sucht oder Beziehungen und die mit ihnen verbundenen sozialen Normen nur als Einschränkung seiner Freiheit empfindet.⁶⁶² Nach Fiske sind Menschen vielmehr von Natur aus gesellig, sie wollen Beziehungen haben und auch ihre Ziele und Motivationen sind wesentlich beziehungsbezogen.⁶⁶³ Menschen sind in ihrer Entwicklung und ihren Fähigkeiten auf Sozialität und Interaktion mit anderen angelegt. Beziehungen sind für sie Selbstzweck und inhärent wertvoll; Menschen streben sie bewusst an, werden durch sie motiviert und empfinden sie als positiv.

Zugleich werden Beziehungen auch durch soziale Normen geregelt. Nach Fiske fallen aber (innere) Motivation und (äußere) Normen im Regelfall zusammen: Menschen haben Beziehungen nicht deshalb, weil sie sozialen Normen folgen oder diese Normen internalisieren, sondern weil sie sie positiv erleben; Motivation und Normen entspringen beide derselben menschlichen Veranlagung auf Beziehungen hin.⁶⁶⁴ Hier bieten sich, wie noch zu zeigen sein wird, interessante Anknüpfungspunkte für eine christliche Anthropologie, wenn etwa Franz Gruber schreibt: „Die Geschichte der Menschheit ist die

659 Vgl. FISKE 1990 [Anm. 645], 189.

660 RAI / FISKE 2011 [Anm. 45], 58.

661 Vgl. GILLIGAN 1988 [Anm. 241].

662 Vgl. FISKE u. a. 1998 [Anm. 8], 916–919.

663 Vgl. FISKE 1992 [Anm. 62], 689.

664 Vgl. FISKE 1993 [Anm. 102], 382–384.

Kulturgeschichte der menschlichen Beziehungen, die eine Anthropologie der Anerkennung‘ begründet.“⁶⁶⁵

Als ‚Beziehung‘ (*relationship*) versteht Fiske jede Form von begrenzter oder dauerhafter Interaktion von Menschen, die auf bestimmten Annahmen über die angemessene Form dieser Interaktion aufbaut;

„a social relationship exists only if people structure their interaction with other people or putative beings with reference to conceptions and rules assumed to be shared (or that they believe should be shared) and that they consciously or implicitly use as shared goals, ideals, or standards in guiding their initiatives and responses“⁶⁶⁶.

Von einer ‚Beziehung‘ kann also nur dann die Rede sein, wenn die Beteiligten mit einem bestimmten Konzept und entsprechenden Erwartungen, Handlungsnormen und Verhaltensweisen miteinander interagieren. In den meisten sozialen Situationen herrscht im Regelfall ein Konsens darüber, welche Formen der Interaktion zur Anwendung kommen; wenn dies nicht der Fall ist, kommt es zu Konflikten oder Missverständnissen, etwa wenn Menschen in einem nicht-vertrauten Kontext agieren müssen.⁶⁶⁷ Der Begriff *relationship* ist daher nach Fiske nicht im qualitativen Sinn einer intimen, dauerhaften Beziehung zu verstehen, sondern als sprachliche Vereinfachung von vielfältigen und komplexen menschlichen Interaktionsgeschehen, in denen sich Menschen *aufeinander beziehen*.⁶⁶⁸

Ein einfaches Beispiel für eine begrenzte Interaktion: Eine Begrüßung zwischen zwei Menschen gelingt deshalb, weil beide ein bestimmtes Konzept von ‚Begrüßung‘ besitzen, damit verbunden sind bestimmte Erwartungen, motorische Programme und erlernte Verhaltensweisen, mit denen sich zwei Personen aufeinander beziehen. Die Art und Weise der Begrüßung hängt jedoch wiederum von der dauerhaften Relation der Beteiligten ab; handelt es sich um Freund:innen, Geschäftspartner:innen oder Fremde, die sich erstmals begegnen? Auch Alter, Geschlecht etc. spielen hier als Faktoren je nach Kultur und sozialem Kontext eine Rolle. Entsprechend kommt es zu Missverständnissen oder Konflikten, wenn die Erwartungen, Verhaltensweisen und motorischen Programme unterschiedlichen Schemata folgen – was jeder bei Begrüßungen während der COVID-19-Pandemie selbst erleben konnte, als

665 GRUBER 2003 [Anm. 104], 95–96.

666 FISKE 1993 [Anm. 102], 19.

667 Vgl. FISKE 1992 [Anm. 62], 712.

668 Vgl. FISKE 2004 [Anm. 653], 9.

gewohnte motorische Programme plötzlich ihre Selbstverständlichkeit verloren hatten.

Keine Beziehung besteht hingegen, wenn mindestens eine beteiligte Person die andere ignoriert oder nicht wahrnimmt; in diesem Fall nimmt das Verhalten dieser Person nicht auf Erwartungen und Einstellungen der anderen Person Bezug, es findet eine *null interaction* statt. Ist die Ignoranz jedoch bewusst gesetzt, um eine Machtdemonstration oder Demütigung zu erzielen, spricht Fiske von einer *asocial interaction*, die das Gegenüber intentional als bloßes Mittel zum Zweck gebraucht, ohne auf dessen Erwartungen und Sichtweisen einzugehen.⁶⁶⁹ Beziehung bzw. Interaktion ist also nur gegeben, wenn zwei oder mehr Menschen ihr Verhalten in irgendeiner Weise auf die jeweils andere(n) Person(en) abstimmen, ein gemeinsames Handlungsschema besitzen oder dieses zumindest erwarten. Wer hingegen losläuft, um einen Bus zu erreichen, betrachtet andere Menschen lediglich als Hindernisse, die es zu umgehen gilt – ein typisches Beispiel dafür, dass auch bei unmittelbarer physischer Nähe Null-Interaktionen zwischen Menschen stattfinden.⁶⁷⁰ In den Worten Boschki: „Der Feind von Beziehung heißt Gleichgültigkeit“⁶⁷¹.

Wie Haidt hat auch Fiske versucht, seine Theorie kompatibel mit evolutionsbiologischen Erkenntnissen zu entwerfen. Dahinter steht dieselbe Frage wie bei der MFT: Wie ist das Verhältnis von Universalität einerseits und Partikularität andererseits zu bestimmen; warum lassen sich Grundstrukturen unabhängig von kulturellen Prägungen feststellen, aber treten zugleich deutliche Differenzen in der konkreten Ausformung und Gestaltung dieser Grundstrukturen auf?⁶⁷² Beeinflusst von Noam Chomskys Konzept der generativen Grammatik geht Fiske von einem Angeborensein einer menschlichen ‚Beziehungsgrammatik‘ aus. Es handelt sich um angeborene Veranlagungen, die es erlauben, Interaktionen und Beziehungsformen zu verstehen, zu erlernen und anzuwenden: Soziales (wie auch sprachliches) Lernen geschieht nach Fiske nicht rein induktiv und empirisch, sondern auf Basis elementarer Schemata (wie Chomsky sagen würde) – als fundamentale menschliche Fähigkeit.⁶⁷³ Nahezu alle Menschen sind in der Lage, diese Interaktionsformen zu verstehen und anzuwenden, trotz unterschiedlicher Bildung und Erfahrung; Kinder spielen und erproben sie; sie zeigen sich als Motive und Motivationsfaktoren und hängen zusammen mit anderen Lernmodulen, speziell Sprache,

669 Vgl. FISKE 1992 [Anm. 62], 692–693.

670 Vgl. FISKE 2004 [Anm. 653], 10.

671 BOSCHKI 2003 [Anm. 656], 433 [i. O. kursiv].

672 Vgl. FISKE 1990 [Anm. 645], 199.

673 Vgl. FISKE 1993 [Anm. 102], 187.

aber auch Ritual oder Tabus.⁶⁷⁴ Und wie Chomsky beim Spracherwerb gezeigt hat, genügt ein sehr kleines Set von angeborenen Strukturen, um sehr komplexe und kreative Systeme zu entwickeln.⁶⁷⁵

Universalität bedeutet freilich nicht automatisch Angeborensein, sondern es kann sich bei einem universellen Phänomen auch um eine soziale Emergenz handeln, die sich überall und unter allen Umständen als vorteilhaft erweist. Fiske versteht die vier Modelle jedoch klar als mentale evolutionäre (auch kulturell-evolutive) Anpassungen an grundlegende Anforderungen sozialer Koordination.⁶⁷⁶ Dafür spricht auch, dass sich zumindest zwei – nach Frans de Waal sogar drei – Beziehungsmodelle dazu eignen, auch Verhaltensweisen von Tieren, insbesondere sozial lebenden Primaten, zu interpretieren. Sie scheinen also nicht einfach emergente Strukturen spezifischer menschlicher Sozialformen darzustellen, sondern natürliche Voraussetzungen, die diese Sozialformen bereits vorprägen.⁶⁷⁷ Menschen sind daher sowohl von Natur als auch von ihrer Kultur her soziale Lebewesen, die notwendig in Beziehungen leben; sie haben daher auch entsprechende kognitive, kommunikative und emotionale Grundfähigkeiten entwickelt:

„Because human fitness depends on sustaining effective participation in a myriad of long-term relationships, humans have evolved emotions that motivate them to do so. Social emotions and motives – for example, love, need to belong, shame, and anger – are typically focused on processes and states of *relationships* such as exclusion, fairness, respect, loss, betrayal, punishment, or atonement.“⁶⁷⁸

Insgesamt gibt es für Fiske sechs Anzeichen und Hinweise, die für die Universalität der von ihm definierten Kategorien von Beziehungen sprechen⁶⁷⁹:

1. Menschliches Sozialverhalten lässt sich anhand dieser Formen beschreiben und kategorisieren.
2. Menschen sanktionieren Personen, die entsprechende Beziehungsregeln verletzen.
3. Menschen weisen spezifische emotionale Bindungen an diese Beziehungsmodelle auf.

674 Vgl. FISKE 2004 [Anm. 653], 11–12.

675 Vgl. MADARASZ / PERES SANTOS 2018 [Anm. 408], 1112–1113.

676 Vgl. FISKE 2004 [Anm. 653], 13–16.

677 FISKE 1993 [Anm. 102], 195–197. Nach Fiske sind das *Communal Sharing* (Identifikation mit einer Gemeinschaft) sowie *Authority Ranking* (lineare Ordnung gemäß einer Hierarchie). Für Frans de Waal weisen Primaten auch grundlegende Fähigkeiten in *Equality Matching* (Gleichheit und Gleichverteilung) auf, vgl. WAAL 1996 [Anm. 173], 133–162.

678 FISKE / HASLAM 2005 [Anm. 655], 284.

679 Vgl. FISKE 1992 [Anm. 62], 716.

4. Die vier Modelle sind in unterschiedlichen Teilbereichen vieler Kulturen feststellbar.
5. Sie weisen eine anwendbare analytische Struktur auf.
6. Zwei, eher drei Beziehungsmodelle eignen sich auch zur Interpretation von Verhalten im Tierreich, speziell von sozial lebenden Primaten.

Fiske versucht jedoch nicht, wie Haidt, seinen Ansatz exakt neurophysiologisch zu verorten – was, wie bei Haidt gesehen, auch kaum möglich ist. Zwar verweist Fiske ebenso auf die Bedeutung von Lernmodulen im Gehirn, vertritt hier jedoch von Anfang an ein offenes Konzept. Die Behauptung des Angebo-rensens der vier Modelle ergibt sich bei ihm nicht zuletzt auch *ex negativo* aus der Feststellung, dass andere Erklärungen der Universalität noch weniger plausibel erscheinen:

„These models are much simpler than the universal grammar posited by generative linguists, and perhaps no more complex than courtship rituals or other fixed action patterns described by ethologists. If this seems implausible, consider the alternative. If you believed that the four relational structures were some kind of emergent result drawn out of nonspecific genetic potentials by the exigencies of social life and natural environment, then you would have to explain how the four structures emerge in so few and such consistent forms. [...] By far the most parsimonious account is the nativism hypothesis that the models are endogenous.“⁶⁸⁰

In der Folge sollen nun das Konzept mit seinen vier Beziehungsmodellen genauer dargestellt werden, bevor in einem zweiten Schritt deren Bedeutung für moralisches Urteilen und Handeln erläutert wird.

4.2 Relational Models Theory

Die *Relational Models Theory* (RMT) ist in ihren Grundzügen eine simple Theorie: „RMT makes three basic structural claims: (1) that there are four basic models governing social relationships, (2) that these RMs are best understood as discrete categories, and (3) that their core features match Fiske’s formulation.“⁶⁸¹ Damit wird behauptet, dass sämtliche Formen menschlicher Interaktion, sowohl unmittelbare als auch dauerhafte, sowohl personale als auch strukturelle Formen, mithilfe dieser vier Kategorien nicht nur beschreibbar sind, sondern sie sich *tatsächlich* auf diese vier Modelle als eine Art von sozialer Realität stützen. Die vier Kategorien sind dabei nicht weiter reduzierbar

680 FISKE 1993 [Anm. 102], 199.

681 FISKE / HASLAM 2005 [Anm. 655], 272.

und bilden auch keine Polaritäten oder ein gemeinsames System, etwa in Form eines Spektrums. Jede Kategorie steht für sich, sie werden jedoch in der sozialen Praxis auf vielfältige Weise kombiniert.⁶⁸² Die vier Grundformen menschlicher Interaktion sind⁶⁸³:

1. *Communal Sharing* (CS) – Interaktion/Beziehung auf Basis von geteilter sozialer Identität
2. *Authority Ranking* (AR) – Interaktion/Beziehung auf Basis von linear angeordneter Differenz
3. *Equality Matching* (EM) – Interaktion/Beziehung auf Basis von Ausgeglichenheit
4. *Market Pricing* (MP) – Interaktion/Beziehung auf Basis von festgelegten Proportionen

Nur in diesen Fällen ist tatsächlich von ‚Beziehungen‘ zu sprechen; nicht davon erfasst sind Handlungen, in denen mit Menschen (oder andere Lebewesen) interagiert wird, ohne auf sie einzugehen (*asocial relationships*) oder wenn Menschen überhaupt nicht miteinander interagieren (*null relationships/null interactions*) – letzteres ist der quantitative Normalfall: Zu den meisten Menschen stehen wir in einer Null-Relation, wir richten unser Verhalten nicht an ihnen aus. Fiske versteht diese vier Grundformen als Lernmodule, evolutionär entwickelte kognitive Anlagen, generative Potenziale, die dann in konkreten sozialen Strukturen ausgefaltet und unterschiedlich entwickelt werden. Damit ein Mensch diese Veranlagungen realisieren und benutzen kann, benötigt er die Erfahrung konkreter Beziehungen, Normen und Handlungsprinzipien. Natur und Kultur spielen also wiederum zusammen um soziale Koordination zu ermöglichen.⁶⁸⁴ Die Ähnlichkeiten mit Haidts *Moral Foundations Theory* sind dabei nicht zufällig, Haidt hat dieses explanatorische Modell Fiskes speziell auf die Fragen von Moral und deren biologischen Grundlagen angewandt.

Auf Grund des hohen Abstraktionsgrads der RMT wird der Ansatz erst durch eine genauere Beschreibung und beispielhafte Veranschaulichung der vier Kategorien besser verständlich. Die Universalität des Ansatzes ermöglicht es dabei, von simplen Entscheidungsfindungsprozessen bis hin zu komplexen sozialen Strukturen sämtliche menschlichen Interaktionsformen zu beschreiben. Bevor die vier Kategorien dargestellt werden, soll ein erster Überblick anhand ausgewählter Anwendungsbereiche⁶⁸⁵ gegeben werden:

682 Vgl. HASLAM, Nick / FISKE, Alan P.: Relational Models Theory. A Confirmatory Factor Analysis, in: *Personal Relationships* 6 (1999) 241–250.

683 FISKE 2004 [Anm. 653], 3.

684 Vgl. FISKE 2004 [Anm. 653], 3–4.

685 Für die vollständige Liste vgl. FISKE 1992 [Anm. 62], 694–696.

Tabelle 5

	Communal Sharing	Authority Ranking	Equality Matching	Market Pricing
Grundprinzip	Gemeinsamkeit	Differenz	Ausgeglichenheit	Proportionalität
Verteilung	Teilhabe, gemeinsame Nutzung	Höherstehende erhalten mehr	gleiche Anteile	proportionale Anteile (z. B. nach Leistung)
Arbeit	alle bringen sich nach ihren Möglichkeiten ein	eine Führungsperson verteilt, koordiniert und kontrolliert	alle erbringen eine vergleichbare Arbeitsleistung	Arbeit nach vereinbarter Bezahlung
Entscheidungen	durch Konsens	durch Vorgabe	durch Abstimmung	durch Kosten-/Nutzen-Erwägungen
Beeinflussung des Verhaltens	Konformität, Zugehörigkeit, Harmonie, Gemeinschaftsgefühl, Nachahmung	Gehorsam, Respekt, Loyalität, Anerkennung	Reziprozität, <i>tit for tat</i> , Kompensation, abwechselnd drankommen, Gleichheit	Verträge, Vereinbarungen, Zahlungen, Anreize
Gruppenbildung	Einheit, Gleichheit, Gemeinsamkeit, Solidarität, Verantwortung, Herkunft	gemeinsame Vorgesetzte, Autoritäten, Führungspersonen	Gleichrangigkeit, wechselseitige Vorteile (z. B. Fahrgemeinschaft), Reziprozität	Unternehmen, Interessensgruppen
zu definierende Fragen	Wer gehört zu uns? Was teilen wir miteinander?	Nach welchen Kriterien bestimmen wir Autorität und Hierarchie?	Wer und was gilt als gleichwertig? Wie stellen wir Ausgleich her? Bis wann muss ein Ausgleich erfolgen?	Was darf gekauft und verkauft werden? Was sind angemessene Proportionen (z. B. Preise)?
(moralische) Werte	Fürsorge, Altruismus, Großzügigkeit, Schutz, Geborgenheit	Macht, Autorität, Loyalität, Sicherheit, Gefolgschaft, Gehorsam	Fairness, Gleichbehandlung, Reziprozität	Nutzen, Erfolg, Interessen, Angemessenheit

Alle vier Modelle sind basale strukturelle Systeme menschlicher Interaktion, die in sozialen und kulturellen Kontexten immer wieder neu verhandelt und konkretisiert werden müssen. Für diese Implementierung sind verschiedene Fragen zu klären:

1. *In welchen sozialen Bereichen gelten welche Modelle und Regeln? Wodurch bildet sich Gemeinschaft, was ist eine Ehe, was sind die Erwartungen etwa an einen Vater/eine Mutter?*
2. *Wer nimmt welche Rolle ein? Wie wird jemand zu einer Autorität oder einem Geschäftspartner? Wer ist hierarchisch höher, wer niedriger?*
3. *Was ist genau in einer Beziehung zu tun? Wie erweisen wir Respekt? Was muss eine Führungsperson leisten? Woran machen wir Gleichheit fest? Was zählt als gleich bzw. gleichwertig?*
4. *Wie wird das Modell kommuniziert? Woran zeigt sich Autorität, wie drücken wir Nähe oder Gleichheit aus, etwa sprachlich, symbolisch, durch Habitus, Sitzordnung, Zeitabläufe ...?*
5. *Wie werden Beziehungen weltanschaulich begründet, kritisiert oder legitimiert?*⁶⁸⁶

Die Antworten auf diese Fragen können sich im Laufe der Geschichte verändern, je nach Milieu oder Kultur unterschiedlich sein oder auch individuell zwischen Menschen festgelegt werden. Auch wenn die vier Modelle universell sind, ergibt sich dadurch eine enorme Varianz von realen menschlichen Beziehungsformen. Daher entbindet Fiskes Theoriemodell nicht von der (auch pädagogischen) Aufgabe, Beziehungen qualitativ zu definieren, eine Aufgabe, die religionspädagogisch vor allem von Reinhold Boschki wahrgenommen wurde.⁶⁸⁷ Mit Boschki ist dennoch darauf hinzuweisen, dass konkrete Beziehungen auch phänomenologisch und nicht rein modellhaft interpretiert werden müssen.⁶⁸⁸ Gleichzeitig bietet Fiskes Modell aber eine komplementäre Sichtweise an, die Boschkis Perspektive ergänzt. Grümme stellt an Boschki die kritische Rückfrage, ob „nicht die Beziehung in ihrer Struktur genauer gedacht“⁶⁸⁹ werden müsste, weil gerade auch für pädagogische Beziehungen relevant sei, wie diese Beziehungen konkret ausgestaltet sind. Dieses Desiderat einer ergänzend modellhaften Sichtweise auf Beziehungen kann mit der RMT eingebracht werden.

686 Vgl. FISKE 1993 [Anm. 102], 142–155.

687 Vgl. BOSCHKI 2003 [Anm. 656]

688 Vgl. BOSCHKI 2003 [Anm. 656], 37–90.

689 Vgl. GRÜMME 2012 [Anm. 48], 265. Auch Boschki hat betont, dass der Begriff der Beziehung pädagogisch nicht harmonisiert und romantisiert werden darf, vgl. BOSCHKI 2003 [Anm. 656], 69.

4.2.1 *Communal Sharing*

Die Kategorie *Communal Sharing* (CS) entspricht am ehesten einer Folk-Definition von ‚Beziehung‘. CS-Beziehungen konstituieren sich dadurch, dass bestimmte Menschen miteinander etwas gemeinsam haben, etwas miteinander teilen. Ihre bedeutsamste und sicherlich ursprüngliche Form sind Familien- und Verwandtschaftsbeziehungen, die sich durch gemeinsame Verfahren und die Idee des ‚geteilten Blutes‘ konstituieren, bzw. durch das enge räumliche Zusammenleben und durch Beziehungserfahrungen in anderen Familienformen, etwa Adoptivfamilien.⁶⁹⁰ Diese Erfahrungen und Strukturen bilden den Idealtypus für viele weitere menschliche Sozialformen, die sich über Gemeinsamkeit, Gemeinschaft und Zugehörigkeit definieren. Dies sind etwa erweiterte Verwandtschaftsstrukturen (Clans, Stämme), Gruppen mit einer klar definierten sozialen Identität (Vereine, religiöse Gemeinschaften, Schulklassen), aber auch größere Gemeinschaften ohne unmittelbare Sozialkontakte, in denen sich Menschen anhand abstrakterer Formen von Gemeinsamkeit zusammengehörig fühlen (Nationen, Religionen, ethnische Gruppen, aber auch die ‚Menschheit‘ als Ganze).⁶⁹¹

Eine ideale oder idealisierte CS-Beziehung ist zu verstehen als solidarische Gemeinschaft, in der ein Wir-Gefühl herrscht, in der Menschen sich gut aufgehoben fühlen und wo eine gewisse Form des Teilens von Ressourcen gepflegt wird. CS-Beziehungen erfüllen das menschliche Bedürfnis nach Zugehörigkeit, sozialer Identität und Intimität. Die Annahme einer wie auch immer definierten Gemeinsamkeit setzt jedoch allen CS-Beziehungen auch gewisse Grenzen: Wenn sie nicht durch universalistische und sehr abstrakte Kategorien wie ‚Menschheit‘ oder ‚Ebenbilder Gottes‘ definiert ist (die dann aber immer noch z. B. Tiere aus der Solidargemeinschaft ausschließen), ist die Teilhabe an einer CS-Beziehung mehr oder weniger beschränkt: Es bedarf eben stets einer Kategorie, anhand derer *Gemeinsamkeit* definiert wird. Dies können sehr enge Grenzen sein (wie eine monogame Ehe, die alle außer zwei Personen kategorisch ausschließt) oder auch komplexere und offener definierte Gemeinsamkeiten, wie die Staatsbürgerschaft oder das Bekenntnis zu einer Religion, die prinzipiell allen offen stehen. Dennoch haben alle CS-Beziehungen gewisse Grenzen und Beschränkungen und besitzen ein mehr oder weniger strenges Innen-Außen-Schema; anhand der Definition des

690 Man denke hier auch an den berühmten biblischen Vers „Das endlich ist Bein von meinem Bein, und Fleisch von meinem Fleisch.“ (Gen 2,23a), der ebenfalls Nähe durch geteilte Materialität zum Ausdruck bringt.

691 Vgl. FISKE 1992 [Anm. 62], 693–700.

gemeinsam Geteilten lässt sich feststellen, wer dazugehört und wer nicht.⁶⁹² Alle CS-Beziehungen benötigen daher einen Umgang mit ihren symbolischen und sozialen Begrenzungen und müssen sich mit deren Ausdehnung, Durchlässigkeit oder möglichen Verschiebung auseinandersetzen; sie stehen in permanenten Grenzziehungsprozessen.⁶⁹³

Idealtypisch weisen CS-Beziehungen Symbole, Gegenstände und Rituale auf, durch die Zusammengehörigkeit ausgedrückt und erfahrbar werden kann. Häufig begleiten Initiationsrituale die Aufnahme in eine CS-Beziehung, die zudem durch regelmäßige gemeinschaftliche Handlungen (etwa gemeinsames Essen) immer wieder bekräftigt, erneuert und vergegenwärtigt wird. Menschen teilen Objekte (Eheringe, Trikots, Reisepässe, Kreuze, Kippas), teilen Räume (Klassenzimmer, gemeinsame Haushalte, Kirchen), teilen Zeiten (Feiertage, Fastenzeiten, Familienfeiern, Klassenfahrten), teilen Handlungsnormen (Speisegebote, Bräuche, Konventionen) oder teilen Ideen (religiöse Vorstellungen, politische Orientierungen). All dies trägt dazu bei, dass eine CS-Beziehung aufrechterhalten und erfahrbar werden kann. Je größer und komplexer CS-Beziehungen sind, umso schwieriger ist es jedoch auch, diese Erfahrungen des Gemeinsamen zu ermöglichen und zu machen.

Werden CS-Beziehungen zum Ausdruck gebracht, werden sie häufig am Körper festgemacht und dadurch naturalisiert; entweder durch das Hervorheben körperlicher Eigenschaften (Blutsverwandtschaft, spezifische Körpermerkmale, Genom, Hautfarbe), durch eine Angleichung des Körpers (Beschneidung, Tätowierung, Haartracht), durch die materiale Ausstattung des Körpers (Eheringe, Uniformen, Kopfschmuck, Anhänger) sowie durch den Körper involvierende Handlungen (Taufe, vertraute Berührungen, gemeinsames Essen).⁶⁹⁴ Menschen empfinden CS-Beziehungen durch diese Naturalisierung als dauerhaft und beständig, sie sind durch historische Rückblicke (Familiengeschichte, Traditionen, Abstammungen) und/oder durch eine gemeinsame Zukunft (Ewigkeit, Treue, Unteilbarkeit, Versprechen) abgesichert. CS-Beziehungen sind Schicksalsgemeinschaften, die Aufrechterhaltung der Beziehung und die daraus folgende Verantwortung füreinander und entsprechende Hilfe und Unterstützung gelten als fundamental.⁶⁹⁵

CS-Beziehungen weisen auch spezifische Schwierigkeiten auf. Das Grundkonzept des Gemeinsamen und des Geteilten fordert Kriterien ein, wer zur

692 Vgl. FISKE 1993 [Anm. 102], 13–14.

693 Vgl. einfürend PACHUKI, Mark / PENDERGRASS, Sabrina / LAMONT, Michèle: *Boundary Processes. Recent Theoretical Developments and New Contributions*, in: *Poetics* 35 (2007) 331–351.

694 Vgl. FISKE / HASLAM 2005 [Anm. 655], 285–287.

695 FISKE 1992 [Anm. 62], 693–700.

CS-Beziehung gehört bzw. gehören darf und wer nicht dazugehört bzw. ausgeschlossen ist. Die Frage nach dem ‚Wir‘ und was dieses ausmacht muss immer wieder neu gestellt werden. Die Sorgen in CS-Beziehungen gelten vor allem der Stabilität und der Angst vor Zerstörung der Gemeinschaft durch innere oder äußere Einflüsse. CS-Beziehungen entwickeln daher auch Regulative und Mechanismen für den Umgang mit Verhaltensweisen und Mitgliedern, die die Integrität der Gemeinschaft gefährden sowie für den Umgang mit Außenstehenden, die die Gemeinschaft (vermeintlich) bedrohen. Aus dieser spezifischen sozialen Dynamik von CS-Beziehungen ergeben sich schließlich auch bestimmte Werte und Moralvorstellungen und Formen der Beziehungsregulierung, die dann im Rahmen der RRT dargestellt werden.

Obwohl keine dauerhafte menschliche Beziehung nur von einem der vier Modelle geprägt ist, sollen hier vier unterschiedliche Formen von Beziehungen verglichen werden, die wesentlich auf dem CS-Modell aufbauen.

Tabelle 6

	Ehe	Schulklasse	religiöse Gemeinde	Nationalstaat
geteiltes Prinzip	Liebe	Lerngemeinschaft	Glaube	Staatsbürger- schaft, dauerhafte Residenz
geteilte Ressourcen	Konto, Besitz, Güter des täg- lichen Lebens	Lernmaterial, Mitschriften, Nachhilfe, Stifte, Kaffeemaschine	Einrichtungen, religiöse Dienste, Ehrenämter, Seelsorge	staatliche Leis- tungen, Militär, Verwaltung, Recht, Wirtschaft, Sprache
geteilter Raum	Wohnung, Haus; speziell Schlafzimmer	Klassenzimmer	Kirche, Gemeinde- zentrum, Pfarrgebiet	Staatsgebiet
geteilte Zeit	Zusammenleben, Abendessen, Urlaub, Freizeit	Schulstunden, Pau- sen, Lehrausgang, Sportwoche	Gottesdienste, Fastenzeiten, Feste, Gebetsgruppen	Feiertage, Wochenenden
Symbolisierung	Ehering, Hochzeitskerze, gemeinsamer Nachname	Klassenbezeichnung (3A), Maskottchen, Klassenfoto	Kreuz, Schahada, Statuen, Heilige Schrift	Nationalflagge, Reisepass, Autokennzeichen, Nationalteams

Tabelle 6 (fortges.)

	Ehe	Schulklasse	religiöse Gemeinde	Nationalstaat
Körperlichkeit	Ehering, Intimität, Sexualität, gemeinsame Tätowierung	körperliche Nähe, Formen der Begrüßung	Taufe, Beschneidung, Kleidung, Friedensgruß, Umarmung, Berührung beim Gebet, Kreuzanhänger	Abstammung, ethnische Zugehörigkeit, Kleidungsnormen
Geschichtlichkeit	Unauflöslichkeit, Treueversprechen, Hochzeitstag, Jubiläen	mehrfährige Schulzeit, langer Weg zur Matura, Klassentreffen	religiöse Tradition, Ewigkeit Gottes	gemeinsame Geschichte, Traditionen, Denkmäler, Gedenkorte
Außen	alle anderen (Exklusivität des Paares)	andere Klassen, Lehrpersonen	Nicht-Gläubige, Andersgläubige	andere Staaten, ggf. Migrant:innen
innere Ängste	Untreue, Verlust der gegenseitigen Liebe	Konflikte, Verlust von Mitgliedern	Glaubensverlust, Konflikte über Glaube oder Praxis	politische Polarisierung, soziale Konflikte
äußere Ängste	‚Versuchung‘ durch andere Frauen oder Männer, Belastungen der Ehe	‚Neue‘, die das Klassenklima gefährden, Auflösung der Klasse (Zusammenlegung, Neustrukturierung)	Einfluss der Säkularisierung, ‚häretische‘ Gedanken	Konflikt mit anderen Staaten, Heterogenisierung durch Migration

4.2.2 *Authority Ranking*

Die Kategorie *Authority Ranking* (AR) bezeichnet alle Formen von Beziehungen und Interaktionen, in denen Menschen nach bestimmten Kriterien linear hierarchisiert werden. Während CS-Beziehungen auf Grund des gemeinsam geteilten Prinzips eine grundlegende Gleichheit aller Beteiligten annehmen (die dann ausdifferenziert werden kann), gehen AR-Beziehungen bereits von einer grundlegenden Differenz aus. Die Kriterien für diese Asymmetrie können vielschichtig sein: Kompetenz, Erfahrung, Alter, Position, Geschlecht,

Abstammung, Rang und vieles mehr – im Gegensatz zu Hierarchien im Tierreich sind menschliche Hierarchisierungen flexibel und können sich entlang unterschiedlicher Parameter konstituieren oder situativ ändern.

Es wäre also ein Missverständnis, menschliche Formen von Autorität ausschließlich als Machtverhältnisse zu verstehen. Als AR-Beziehung versteht Fiske vielmehr jede Interaktion, in denen Menschen nach irgendwelchen Kriterien hierarchisiert werden.⁶⁹⁶ Dies kann auch nur begrenzt und für spezifische Angelegenheiten erfolgen: Möchte etwa ein Elternpaar einen neuen Gebrauchtwagen kaufen, wird die Kaufentscheidung wesentlich abhängen von der Expertise ihrer jüngeren Tochter, die gerade eine Lehre als Automechanikerin macht; möglicherweise bekommt diese sogar das letzte Wort. In diesem Fall wird einer Person auf Grund spezifischer Kompetenzen für einen begrenzten Sachverhalt Autorität übertragen, d. h. eine hierarchische Differenz zwischen ihrem Urteil und den Urteilen der anderen Familienmitglieder eingeführt. Die Übertragung dieser Autorität findet dabei konsensual statt – also in CS-Form. Auf diese Weise wirken die Beziehungsmodelle zusammen.

Ein zweites Missverständnis bei AR-Beziehungen wäre die Annahme, dass Autorität dualistisch wäre, d. h. eine einzelne Person über eine gewisse Zahl von gleichrangigen anderen gestellt wird. Nach Fiske sind AR-Beziehungen in einem sozialen Kontext vielmehr linear, Personen werden also entlang einer Dimension in ihrer Autorität gereiht: Das Urteil über die Kaufentscheidung oben wird entscheidend in den Händen der jüngeren Tochter liegen, aber der Vater, der sich ein wenig mit Autos auskennt, wird wiederum mehr Mitsprache erhalten als die ältere Tochter, die sich gar nicht für Autos interessiert. Dasselbe zeigt sich auch in pädagogischen Kontexten: Eine Direktorin steht hierarchisch über einer Lehrerin, die wiederum eine gewisse Autorität über ihren Unterrichtspraktikanten besitzt. In einer fachdidaktischen Gruppenarbeit an der Universität oder Pädagogischen Hochschule kann diesem Praktikanten wiederum die autoritative Rolle zufallen, weil er als einziger in seiner Gruppe schon über Unterrichtserfahrung verfügt. AR-Beziehungen sind also vielschichtig und situativ und nicht dualistisch. Jede alltägliche Form von Beratung ist eine AR-Beziehung, in der eine Person die größere Expertise der anderen Person anerkennt.

Ein drittes Missverständnis der AR-Beziehung wäre die Gleichsetzung von Autorität mit Herrschaft, Unterdrückung oder gar Anwendung von Gewalt. Für Fiske ist nur dann von einer Beziehung zu sprechen, wenn alle Beteiligten ihr Verhalten in irgendeiner Weise auf die jeweils andere(n) Person(en) abstimmen, ein gemeinsames Handlungsschema besitzen oder dieses zumindest erwarten.

696 Vgl. FISKE 1990 [Anm. 645], 184.

Dies trifft auch auf AR-Beziehungen zu: Eine solche besteht nur, wenn sich die Beteiligten darüber im Klaren sind, dass ein autoritatives Verhältnis vorliegt, wem die autoritative Rolle zukommt und welche Aufgaben und Pflichten sich für alle Beteiligten daraus ergeben. Eine AR-Beziehung bedarf also stets einer *anerkannten* Autorität. Dies ist nach Fiske auch der Regelfall, meistens sehen Menschen Hierarchien als legitim, wünschenswert, natürlich, notwendig oder hilfreich an und sind auch damit einverstanden, dass Autoritäten mehr Befugnisse oder Ressourcen (höheres Gehalt, größeres Büro etc.) zukommen.⁶⁹⁷ AR-Beziehungen sind ein gewöhnlicher Modus menschlicher Relationalität und vielfach auch notwendig: Autorität und entsprechende Privilegien sind ein Motivationsfaktor für Menschen, um anspruchsvolle Positionen mit hoher Verantwortung und sozialem Druck überhaupt anzutreten; „people commonly consider AR relationships to be legitimate, or even desirable. [...] AR norms are a functional necessity in any social system, because stratification and rank distinctions are essential to motivate people to perform arduous duties in leadership roles and other crucial but demanding positions“⁶⁹⁸.

AR-Beziehungen sind daher nicht zu verwechseln mit dem, was Fiske *asoziale Beziehungen* nennt. Dies würde der Fall sein, wenn eine Autoritätsperson die Interessen ihrer Untergebenen missachtet und sich primär auf Zwang, Druck oder Gewalt stützt.⁶⁹⁹ In einer AR-Beziehung gibt es hingegen ein basales Verständnis über Aufgaben und Rollen; von der Autoritätsperson wird Führung, Inspiration, Orientierung und Schutz erwartet, umgekehrt von Untergebenen Respekt, Anerkennung und eine prinzipielle Bereitschaft zur Nachfolge und zur Umsetzung von Anweisungen (bis hin zum missverständlichen Begriff ‚Gehorsam‘). Aber auch wenn sich alle Beteiligten über die Anwendung des AR-Modells einig sind, bleiben dennoch zu klärende Fragen: Was sind die genauen Befugnisse und Rechte einer Autoritätsperson, worin bestehen die Pflichten der anderen, wie ist bei Konflikten zwischen verschiedenen Autoritäten zu verfahren? Auch das AR-Modell ist daher in einer permanenten Dynamik; Autoritätsverhältnisse sind keineswegs stabil.⁷⁰⁰ Autoritäten, die Erwartungen nicht erfüllen, laufen in Gefahr, ihren Einfluss zu verlieren oder durch andere Autoritäten ersetzt zu werden.

Um AR-Beziehungen kognitiv zu begreifen, benötigen Menschen Vorstellungen über die Relationen von Raum, Zeit, Ausdehnung und Kraft, durch die sie Begriffspaare wie ‚höher-niedriger‘, ‚über-unter‘, ‚zuerst-später‘,

697 Vgl. FISKE 1992 [Anm. 62], 700–702.

698 FISKE 1992 [Anm. 62], 701.

699 Vgl. FISKE 1993 [Anm. 102], 6.

700 Vgl. FISKE 1990 [Anm. 645], 197–198.

‚größer-kleiner‘, ‚lauter-leiser‘ oder ‚stärker-schwächer‘ auf menschliche Beziehungen übertragen können.⁷⁰¹ Diese Relationen dienen als Grundlage der Symbolisierung von AR-Beziehungen: Im Unterschied zu CS-Beziehungen, die durch Symbole der Gemeinschaft repräsentiert werden, zeigen sich in AR-Beziehungen Symbole linearer hierarchischer Differenz. Beispiele dafür sind Differenz von Sprache (Du/Sie-Anrede, Titel, Ehrenbezeichnungen, Rederecht und Schweigen), Differenz von Raum (größeres Büro, oberstes Stockwerk, Lehrertisch, Altarraum, Sitz in der ersten Reihe), Differenz von Zeit (zuerst erwähnt werden, mehr Redezeit, Privilegierung bei Terminen, Vorgabe von Fristen), Differenz von Kleidung (Maßanzug, Orden und Abzeichen, unterschiedliche Uniformen), Differenz von Ressourcen (höheres Einkommen, privilegierter Zugang zu Gütern, soziales Prestige) oder Differenz von Eigenschaften des Körpers (Stärke, Größe, Fähigkeiten, Geschlecht).

Auch AR-Beziehungen haben, wie CS-Beziehungen, gruppenbildende Funktionen für Gesellschaften: Durch die Anerkennung derselben Autoritäten bildet sich eine Gefolgschaft. Aus der sozialen Dynamik dieser Gefolgschaft ergeben sich wiederum spezifische Probleme und Sorgen dieser Beziehungsform. Zuallererst stellt sich die Frage, nach welchen Kategorien Menschen in welchen Kontexten hierarchisiert werden sollen. Es muss weiters geklärt werden, welche Befugnisse, Rechte und Pflichten Autoritäten haben und welche unterschiedlichen Pflichten und Rechten jene haben, die niedriger gereiht werden. Die Hauptsorgen in AR-Beziehungen sind der Verlust des Einflusses, der Verlust der Autoritätsperson selbst oder deren Versagen. AR-Beziehungen beinhalten daher wiederum Regulative, um Autorität abzusichern und zu verteidigen, dies kann sich gegen ‚Ungehorsam‘ in der eigenen Gruppe oder gegen konkurrierende Autoritäten richten; umgekehrt entwickeln auch Untergebene Strategien und Regulative für die Absicherung, Kontrolle, Einschränkung und gegebenenfalls Absetzung von Autoritätspersonen. Daraus entstehen dann auch für AR-Beziehungen typische Formen von Gewalt, etwa in Form von Bestrafungen und Vorgehen gegen ‚Ungehorsame‘ oder umgekehrt Aufstände und politische Attentate. Eine reine gewaltsame ‚Machtdemonstration‘ wäre hingegen keine AR-Beziehung, sondern eine asoziale Beziehung. Stimmen jedoch andere Untergebene einer solchen Machtdemonstration zu und sehen sie als legitim an, würde zu diesen weiterhin eine AR-Beziehung bestehen.⁷⁰²

AR-Beziehungen weisen spezifische Handlungsmotivationen auf: die Orientierung an Vorbildern oder Held:innen, die Anerkennung durch Autoritäten und Vorgesetzte, das positive Gefühl, Pflichten und Aufgaben erfüllt zu haben.

701 Vgl. FISKE / HASLAM 2005 [Anm. 655], 285–287.

702 Vgl. FISKE 1992 [Anm. 62], 703.

Umgekehrt bieten AR-Beziehungen soziales Prestige, Gestaltungsspielraum und Zugang zu Ressourcen.⁷⁰³ Auch aus dieser spezifischen sozialen Dynamik von AR-Beziehungen ergeben sich schließlich bestimmte Werte und Moralvorstellungen und Formen der Beziehungsregulierung, die dann im Rahmen der RRT genauer dargestellt werden. Obwohl keine dauerhafte menschliche Beziehung nur von einem der vier Modelle geprägt ist, sollen wiederum vier unterschiedliche Formen von Beziehungen verglichen werden, die wesentlich auf dem AR-Modell aufbauen.

Tabelle 7

	Arzt/Ärztin – Patient:innen	Lehrer:in und Schüler:innen	Unternehmensleitung – Mitarbeiter:innen	Mann – Frau (in traditionalistischen Gesellschaften)
Autorität durch	Expertise	Wissen	Position	Geschlecht
Kriterien	Studium, Berufserfahrung, Behandlungserfolg	Studium, didaktisches Vorgehen, Auftreten, Durchsetzungsvermögen	Erfahrung, Erfolg, Orientierung, Aufgabenverteilung	Geschlechtszugehörigkeit, Erwachsenenalter
Nutzen für andere	Gesundheit, Heilung, Wohlbefinden	Lernfortschritt, Klassenklima, Aufstieg in höhere Schulstufen	berufliche Sicherheit, Klarheit, Koordination	ggf. Orientierung, Sicherheit
sprachliche Differenzen	Anrede mit Titel, Deutungs- hoheit über Symptome	Anrede mit Titel, Anrede mit ‚Sie‘, Grüßen	Anrede mit ‚Sie‘, Titel (CEO, CFO, Direktor:in), Gebrauch des Imperativs	Unterschiedliche männliche/weibliche Sprachformen, die Frau nimmt den Nachnamen des Mannes an
räumliche Differenzen	Zugang zum Behandlungsraum, Wartezimmer	Lehrerpult, Konferenzzimmer, SuS gehen hinter der Lehrperson	eigenes oder größeres Büro, Parkplatz	Mann in der Öffentlichkeit, Frau in Privaträumen; Frauen in getrennten Räumen; Mann geht vor der Frau

⁷⁰³ Vgl. FISKE 1993 [Anm. 102], 76–78.

Tabelle 7 (*fortges.*)

	Arzt/Ärztin – Patient:innen	Lehrer:in und Schüler:innen	Unternehmensleitung – Mitarbeiter:innen	Mann – Frau (in traditionalistischen Gesellschaften)
zeitliche Differenzen	Terminvergabe, Warten aufs Drankommen, Öffnungszeiten	Sprechstunden, Beginnen und Beenden des Unterrichts	Terminvorgaben, flexible Arbeitszeiten, Vorreihung	Mann beginnt und beendet das Mittagessen, Mann wird zuerst begrüßt
Differenzen in der Kleidung	weiße Berufskleidung	häufig ggü. den Schüler:innen gehobenerer Kleidungsstil	Anzüge, Hemden (<i>white collar</i>)	besondere Kleidungsnormen für Frauen
Differenzen im Zugang zu Ressourcen	Verschreiben von Medikamenten, Gesund-/Krankschreiben, Gesundheitsgutachten	Zugang zu Räumen, Einbestellen der Eltern, Benotung, Entscheidung über Lernerfolg	höheres Gehalt, Dienstwagen, Weisungsrecht	Entscheidung über Familienangelegenheiten liegt beim Mann; höheres soziales Prestige
körperliche Differenzen	keine	Alter, Größe	keine	Geschlecht, ev. physische Stärke
Sorgen, Ängste	falsche Diagnosen, falsche Therapien	Ungehorsam, Chaos in der Klasse, Ungerechtigkeit	Versagen der Unternehmensführung, Widerstand gegen Maßnahmen	Verlust der Entscheidungsgewalt, Verlassenwerden

4.2.3 *Equality Matching*

Die Kategorie *Equality Matching* (EM) ist gleichsam das Gegenteil einer AR-Beziehung: Ihre Leitprinzipien sind Ebenbürtigkeit, Ausgeglichenheit und Fairness; es sind Beziehungen von *Gleichrangigen*. Im Unterschied zu CS-Beziehungen gilt hier zudem das Motiv der Symmetrie: Während CS-Beziehungen von einer meist essenzialistisch verstandenen Gleichheit ausgehen, betrachten EM-Beziehungen Menschen als unterschiedlich, aber trotz dieser Unterschiede als gleichrangig und ebenbürtig (*separate but equal*).⁷⁰⁴

⁷⁰⁴ Vgl. FISKE 1990 [Anm. 645], 184–185.

Dies lässt sich am banalen Beispiel des Kochens veranschaulichen: Eine CS-Beziehung ist unter anderem geprägt von Fürsorge und Bedürftigkeit – Eltern kochen für ihre Kinder. Wer jedoch wiederholt für eine Freundin oder einen Arbeitskollegen kocht, wird irgendwann auch eine adäquate Gegenleistung erwarten – denn es handelt sich um eine Beziehung der Ebenbürtigkeit.⁷⁰⁵ Der symmetrische Schlüsselsatz jeder EM-Beziehung – gemeint sowohl als Erwartung wie auch als Entgegenkommen – lautet daher: ‚Jetzt bist *du* an der Reihe‘. Im Vergleich zu EM-Beziehungen sind CS-Beziehungen fürsorglicher, zugleich aber stärker geschlossen, da bei ihnen stets etwas gemeinsam Geteiltes vorliegen muss. EM-Beziehungen stehen hingegen prinzipiell allen offen, die etwas einbringen oder Erhaltenes ausgleichen können. Es sind Beziehungen und Interaktionsformen, die aus Geben und Nehmen bestehen.

Die Gleichrangigkeit einer EM-Beziehung ergibt sich nicht aus einer geteilten Essenz, sondern aus der Fähigkeit zur Reziprozität. Wann immer Menschen denken, dass ihnen jemand ‚etwas schuldig‘ ist, sie bei jemandem ‚etwas gut haben‘ oder jetzt die andere Person ‚an der Reihe‘ ist, zeigt sich diese Form der menschlichen Interaktion: Etwas wird mit etwas Gleichem oder Ähnlichem ausgeglichen. Einfache Beispiele aus dem Alltag sind (Gegen-)Einladungen zum Essen, Fahrgemeinschaften, Putzpläne, alle Formen von abwechselnden Verpflichtungen, Tauschhandlungen, Arbeitsteilungen, das Führen von Listen, um Beiträge und Leistungen genau zu vergleichen, und rundenbasierte Spiele. Auch der Schulalltag ist wesentlich vom EM-Beziehungen geprägt, sei es bei der Kaffeekassa im Konferenzzimmer, der ausgeglichenen Verteilung von Supplierstunden, der Aufteilung der Arbeitsplätze (ein halber Tisch für jede Lehrperson), der Zusammensetzung des Schulgemeinschaftsausschusses (je drei Sitze für Lehrer:innen, Eltern und Schüler:innen) oder dem wöchentlichen Wechsel von Klassenordnerdiensten.

Bestimmend für EM-Beziehungen ist also die gleiche Verteilung von Pflichten, Rechten, Leistungen und Gütern, wobei je nach Kontext ‚Gleichheit‘ sehr präzise oder nur annähernd ermittelt werden kann. Die sprichwörtliche Verteilung eines Kuchens in gleich große Stücke für alle, alle Formen von fairen Abstimmungen oder Wahlen (eine Stimme pro Person) oder das abwechselnde Drankommen bei einem Spiel oder einer Sportart sind Beispiele

⁷⁰⁵ Viele Eltern erwarten jedoch bei älteren oder erwachsenen Kindern, die im gemeinsamen Haushalt leben, sehr wohl auch entsprechende Gegenleistungen – ein Zeichen, dass die Relation nun eine stärkere EM-Dimension hat und die Eltern ihre Kinder in vielerlei Hinsicht in ihren Fähigkeiten, Mitteln und Verantwortungen als zunehmend ebenbürtig ansehen.

für Situationen, in denen Reziprozität sehr genau bestimmt werden kann.⁷⁰⁶ Auch bei verschiedenen Varianten der Randomisierung handelt es sich um EM-Verfahren: Bei Münzwürfen, Schere-Stein-Papier oder Auslosungen haben alle Beteiligten dieselbe Chance, daher entsprechen auch sie dem Kriterium der Ausgeglichenheit.⁷⁰⁷ Das oben Gesagte gilt auch für die zeitliche Dimension von Reziprozität: In manchen Konstellationen ist klar festgelegt und erkennbar, bis zu welchem Zeitpunkt oder innerhalb welches Zeitraums ein Ausgleich zu erfolgen hat: Wöchentliches oder tägliches Abwechseln, der wechselnde Aufschlag beim Tennis oder festgelegte Termine (Wahltermin) geben klare zeitliche Dimensionen des Ausgleichs vor.

Andere Verteilungen können hingegen nur annähernd bestimmt werden, hier ist Äquivalenz eine Frage von Konventionen und subjektiven Einschätzungen: Zählen alle Haushaltsarbeiten als gleichwertig? Ist selbst zu kochen eine angemessene Antwort auf eine Einladung in ein Restaurant? Entspricht das gegebene Weihnachtsgeschenk X ungefähr dem erhaltenen Weihnachtsgeschenk Y? Ist eine Flasche Wein die angemessene Danksagung für eine Hilfestellung durch einen Freund? In all diesen Fällen kann Reziprozität nicht exakt festgelegt werden, sondern bleibt bis zu einem gewissen Grad deutungs offen. Dies ist auch deshalb der Fall, weil EM-Beziehungen nicht entlang dritter Verrechnungsgrößen (z. B. Geld oder Zeit) geführt werden: Wer einen Arbeitskollegen als Dank zum Essen einlädt, berechnet den Zeitaufwand für das Kochen nicht genau entsprechend dem Zeitaufwand der zuvor erbrachten Hilfestellung; die Anzahl der Pralinen, die als Gastgeschenk zum Essen mitgebracht werden, entspricht nicht dem Materialwert des konsumierten Essens. In diesen Fällen kommen Konventionen darüber zur Anwendung, welche Gegenleistung angemessen ist. Dies gilt in vielen Konstellationen auch für die zeitliche Dimension des Ausgleichs: Es ist nicht genau festgelegt, bis wann eine Gegeneinladung für ein Essen ausgesprochen werden muss oder wie lange jemand einem anderen einen Gefallen schuldig ist.⁷⁰⁸

Hier deutet sich bereits ein möglicher Konfliktpunkt in EM-Beziehungen an: Wenn die beteiligten Personen unterschiedliche Erwartungen an Reziprozität haben, oder überhaupt keine angemessenen Formen von Ausgleich stattfinden, sind EM-Beziehungen essenziell bedroht. Systeme, in denen EM-Beziehungen eine wichtige Rolle spielen, sind vor allem vom Problem sogenannter *free rider*

706 Vgl. CONNELLEY, Debra L. / FOLGER, Robert: Hidden Bias. The Impact of Relational Models on Perceptions of Fairness in Human Resource Systems, in: HASLAM, Nick (Hg.): Relational Models Theory. A Contemporary Overview, Mahwah, NJ: Erlbaum 2004, 197–220, 199.

707 Vgl. FISKE / RAI 2014 [Anm. 5], 19–20.

708 Vgl. FISKE 1993 [Anm. 102], 52–53.

betroffen: Es handelt sich dabei um Personen, die Leistungen aus einem Pool beziehen, aber Gegenleistungen durch Achtlosigkeit oder absichtsvoll nicht erbringen – man denke hier nur an die typischen Konflikte, die in Schulklassen bei Gruppenarbeiten entstehen. Diese Formen des Trittbrettfahrertums stellen eine Gefährdung für die in EM-Beziehungen so wichtige Idee der Ausgeglichenheit dar. EM-Systeme benötigen daher Strategien, um mit Trittbrettfahrer:innen umzugehen und so ihre Stabilität zu wahren.⁷⁰⁹ EM-Beziehungen zu Menschen, die sich auf Grund ihrer Fähigkeiten nicht (mehr) im selben Maße beteiligen können, werden daher oftmals abgebrochen. Die Dominanz der Kategorie ‚Ausgeglichenheit‘ für die Bewertung von sozialen Situationen kann zudem zu Neid und Missgunst führen, wenn (vermeintliche) Ungleichbehandlung wahrgenommen wird. EM-Beziehungen haben zudem die Neigung, sich in AR-Beziehungen zu transformieren: Bringen sich einzelne Personen verstärkt in eine EM-Beziehung ein, bauen diese Ansprüche auf, die von den anderen nicht mehr adäquat kompensiert werden können – es können sich dann Konflikte darüber entwickeln, inwiefern dieser Person nun besondere Autorität zukommt und was ihre Ansprüche sind.⁷¹⁰ Zugleich sind EM-Beziehungen und ihr Bewusstsein für Gleichwertigkeit wichtige soziale Korrektive gegenüber Autoritätsansprüchen Einzelner.

Nach Fiske suchen Menschen EM-Beziehungen vor allem um ihrer selbst willen. CS-Beziehungen und AR-Beziehungen sind vielfach vorgegeben und geprägt von Gleichheit bzw. hierarchischer Differenz. EM-Beziehungen bieten hingegen Gleichrangigkeit und Reziprozität. Es handelt sich um freiere Beziehungsformen, in denen Menschen stärker ihre individuelle Verschiedenheit erleben und sich dennoch als gleichwertig und ebenbürtig empfinden und aus denen sie zusätzlich wechselseitige Vorteile ziehen können. Gleichbehandlung und Reziprozität wirken motivierend, bzw. wird ihr Fehlen negativ erlebt. Menschen achten sehr darauf, nicht weniger zu bekommen als sie als fair empfinden. Dies zeigt sich auch im Verhalten von Primaten, was darauf hindeutet, dass auch EM-Beziehungen (anders, als Fiske angenommen hat) evolutionär angelegt sind und keineswegs nur kulturelle Konstrukte.⁷¹¹ Gerade in der universellen Verbreitung von Spielen und Sportarten (speziell Team-sport) zeigt sich die Bedeutung von EM-Beziehungen für Menschen sehr deutlich. Auch hier geht es nach Fiske primär um das Erleben dieser Beziehungen selbst. Sport, Spiele, gegenseitige Geschenke oder Einladungen, Gefallen und Gegenleistungen, Verpflichtungen und In-der-Schuld-Stehen – all diese

709 Vgl. FISKE 1992 [Anm. 62], 702–706.

710 Vgl. FISKE 1992 [Anm. 62], 702–706.

711 Vgl. dazu das vierte Kapitel in WAAL 1996 [Anm. 173].

universellen menschlichen Sozialphänomene dienen, so Fiske, als Mittel zur Herstellung und Aufrechterhaltung für die so wichtig empfundenen EM-Beziehungen; „what people get out of such even exchanges is not some kind of long-term gain or material security, but the EM relationship itself“⁷¹².

Auch aus dieser spezifischen sozialen Dynamik von EM-Beziehungen ergeben sich schließlich bestimmte Werte und Moralvorstellungen und Formen der Beziehungsregulierung, die dann im Rahmen der RRT genauer dargestellt werden. Obwohl keine dauerhafte menschliche Beziehung nur von einem der vier Modelle geprägt ist, sollen wiederum vier unterschiedliche Formen von Beziehungen verglichen werden, die wesentlich auf dem EM-Modell aufbauen.

Tabelle 8

	Fahrgemeinschaft	Parlamentswahlen	Hilfe beim Hausbau	Vorbereitung Referat
Gleichrangigkeit durch	Fahrdienst	jede Stimme zählt gleich viel	Arbeitsleistung	Beitrag zum gemeinsamen Referat
Voraussetzung	Besitz eines Autos	Zulassungsvoraussetzungen (keine Gefängnisstrafe, Registrierung, Volljährigkeit)	Fähigkeit zur Mitarbeit	Fähigkeit zur Erarbeitung und Präsentation des Themas
Nutzen	soziale Begegnung, Unterhaltung, Sparen von Kosten	politische Mitbestimmung	soziale Begegnung, Teamarbeit, Sparen von Kosten	Bewältigung der gestellten Aufgabe, Note
Ausgleich durch	abwechselndes Fahren	jede Stimme wird gleich gewertet	Hilfe bei eigenem Hausbau oder andere Arbeitsleistungen	äquivalenten Beitrag zur Referatsvorbereitung

712 FISKE 1992 [Anm. 62], 704.

Tabelle 8 (fortges.)

	Fahrgemeinschaft	Parlamentswahlen	Hilfe beim Hausbau	Vorbereitung Referat
Ausgleich bis	wöchentliche oder tägliche Abwechslung, Kompensation durch zweimaliges Fahren	festgelegter Wahltermin	bis zur Notwendigkeit der kompensatorischen Arbeit	Referatstermin
Konflikte	fehlende Kompensationen	Ungleichbehandlung von Stimmen, Ausschluss	fehlende Kompensation	Ungleichheit der vorbereiteten Inhalte

4.2.4 *Market Pricing*

Die vierte Kategorie nennt Fiske *Market Pricing* (MP). Dabei handelt es sich nicht, wie der Name suggeriert, um rein ökonomische Interaktionen, sondern um alle Beziehungen und Interaktionen, die entlang einer bestimmten Verhältnisgröße (*ratio*) koordiniert werden. Diese Verhältnisgröße ist tatsächlich häufig Geld, kann aber auch ein anderes Gut, eine persönliche Nutzenerwägung, Zeit, eine definierte Leistung oder ein bestimmtes Bedürfnis sein.⁷¹³ Die Verhältnisgröße ermöglicht es, ganz unterschiedliche Kosten und Nutzen, Leistungen und Gegenleistungen, Angebote und Bedürfnisse zueinander in Beziehung setzen. In EM-Beziehungen erfolgt die Kompensation entweder durch Gleiches-mit-Gleichem oder entlang von Konventionen darüber, was als gleichwertig gilt. Demgegenüber ermöglichen MP-Interaktionen ein genaues und rationales Vergleichen ganz unterschiedlicher Dinge, die sich beide mithilfe einer definierten Verhältnisgröße aufeinander beziehen lassen: „MP relations involve the use of ratios and rates to compare otherwise non-comparable commodities on a common metric“⁷¹⁴.

MP-Beziehungen sind typischerweise von kurzer Dauer, da es bei ihnen vor allem um das durch die Beziehung erworbene Gut bzw. einen Nutzen geht und nicht um die Beziehung selbst. Auf Grund dieser Zielorientierung sind sie sehr abstrakt und allgemein definiert, meist von geringer persönlicher Nähe

⁷¹³ Vgl. FISKE 1992 [Anm. 62], 706.

⁷¹⁴ FISKE / RAI 2014 [Anm. 5], 21.

gekennzeichnet und volatil, mit geringer Bindung.⁷¹⁵ Durch diesen Grad der Abstraktion sind sie leicht zugänglich; jede Person, die über entsprechende Angebote verfügt, kann mühelos an ihnen teilnehmen. Auch Menschen, die sich völlig fremd sind, gänzlich andere Werte und Weltanschauungen aufweisen und kein persönliches Interesse aneinander haben, können ohne große Schwierigkeiten ein Handelsgeschäft vollziehen, solange sie sich über die entsprechende Verhältnisgröße (den Geldwert) einig werden.⁷¹⁶

Mithilfe von Geld können zwei ganz unterschiedliche Dimensionen – etwa der Wert eines neuen Konsumgutes zur Dauer einer bestimmten Arbeitsleistung – in Relation gesetzt werden: Man muss X Stunden arbeiten, um sich das Konsumgut Y leisten zu können. Geld ist – gerade für Menschen in postindustriellen Gesellschaften – das primäre Instrument einer MP-Verrechnung, aber auch wenn Menschen darüber nachdenken, welche Interaktion ihnen mehr ‚bringt‘ (z. B. mit Blick auf Glück oder Lustgewinn), oder sie Arbeitsleistungen exakt anhand der aufgewendeten Zeit vergleichen, finden MP-Interaktionen statt. Auch Bedürftigkeit ist eine MP-Kategorie: Wenn bedürftige Menschen mehr erhalten als andere, so wird das gegebene Gut ebenfalls entlang einer Verhältnisgröße (das Ausmaß der Bedürftigkeit) vergeben. Es wäre also falsch, MP-Beziehungen ausschließlich als selbstbezogene, geldbasierte Kosten-Nutzen-Maximierung zu betrachten – es geht genauso um Nutzen oder Vorteile für andere.⁷¹⁷

Dies soll jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass Überlegungen entlang von Geld und individuellem Nutzen in kapitalistischen Gesellschaften zu einem immer dominanter werdenden Modus menschlicher Interaktion geworden sind. Der Idealtypus einer MP-Interaktion ist die Handelsbeziehung zwischen zwei Menschen, in der eine Dienstleistung oder ein Gut gegen einen Geldbetrag getauscht wird. Nur im industrialisierten und kapitalisierten Westen war es nach Fiske möglich, mit dem Motiv des *Homo oeconomicus* dieses Beziehungsmodell zu einer anthropologischen Definition zu erheben: „Market pricing is so pervasive in Western society and so important in the Western cultural conceptions of human nature and society that many theorists have postulated that all human social behavior is based on more or less

715 Entwickeln sich MP-Beziehungen in eine dauerhafte Form, spricht man von ‚Stammkund:innen‘.

716 Vgl. FISKE 1990 [Anm. 645], 184.

717 Vgl. FISKE 1993 [Anm. 102], 53. Ein Beispiel dafür wären unterschiedliche Sozialleistungen: In Österreich ist die Familienbeihilfe als EM-Modell konzipiert, für jedes Kind in derselben Altersklasse wird derselbe Betrag ausgezahlt. Das Pflegegeld hingegen orientiert sich am MP-Modell, seine Höhe ist abhängig von einer Verhältnisgröße, der sogenannten ‚Pflegestufe‘, die den Grad der Bedürftigkeit bestimmt.

rational calculations of cost-benefit ratios in self-interested exchange⁷¹⁸. Bei diesem Menschenbild handelt es sich nach Fiske um eine Verabsolutierung des MP-Modells, wodurch sich Identität und Selbstwert nun wesentlich aus der individuellen Fähigkeit zu MP-Interaktionen speisen – Beruf, Einkommen, materieller Besitz, Investments, Nutzenmaximierung. Dabei kommt es zu einer Vernachlässigung der anderen drei Beziehungsmodelle.⁷¹⁹

Fiske konstatiert, dass diese Verabsolutierung auch zu einer zunehmenden Dominanz des MP-Modells in anderen Lebensbereichen führt, was einschneidende Veränderungen im Zusammenleben bewirkt. Wie schon dargestellt, werden MP-Beziehungen im Regelfall funktional auf ein Ziel hin gestaltet und weisen daher vergleichsweise geringe Bindung und wenig affektive Beteiligung (*involvement*) auf:

„MP relationships typically have less intrinsic motivational value for participants. And, compared to the other three models, when MP relationships do arouse strong emotions, it appears that, on average, much of the emotional intensity is linked to the extrinsic consequences of people's actions, rather than being intrinsic to the MP relationships for its own sake. People more often engage in MP relationships largely as means to extrinsic ends; this is much less common in EM and AR, and relatively rare in CS relationships.“⁷²⁰

Wird das MP-Modell auf andere Lebensbereiche angewandt, sind auch diese verstärkt von Individualismus, Kosten-Nutzen-Orientierung und geringerer Beteiligung und Bindung geprägt.⁷²¹ Dies betrifft sexuelle und Liebesbeziehungen ebenso wie Aspekte der Bildung, der Religion, des öffentlichen Zusammenlebens und vieles mehr. Analysen zu abnehmender Bindung von Menschen an andere Menschen, Vereine, Parteien, Kirchen etc. können also mit Fiske dahingehend interpretiert werden, dass es sich um eine Transformation von ehemals CS-, AR- und EM-Beziehungen zu MP-Beziehungen handelt. MP-Beziehungen entsprechen am ehesten dem so zentralen Wert individueller Freiheit und Selbstbestimmung, da die anderen drei Modelle größere Einschränkungen von Freiheit mit sich bringen. Dies zeigt sich auch im polemischen Blick des chinesischen Psychologen Hwang Kwang-Kuo, der mit Verweis auf Fiske das asiatische Ideal der Gemeinschaftlichkeit im Westen zunehmend vermisst; „the Western ideal of individualism emphasizes and exaggerates only the relationships of *market pricing* or *instrumental ties*. It

718 FISKE 1992 [Anm. 62], 707.

719 Vgl. FISKE 1992 [Anm. 62], 707.

720 FISKE 2004 [Anm. 653], 10.

721 Vgl. FISKE u. a. 1998 [Anm. 8].

is biased in the sense that it neglects or ignores other kinds of interpersonal relationships“⁷²².

MP-Beziehungen begründen spezifische menschliche Sozialformen, die vor allem durch individuellen Nutzen geprägt sind, durch das Schließen von Verträgen und Abkommen mit Blick auf bestimmte Zwecke und Funktionen. Dies hat auch Vorteile, es erlaubt größere individuelle Freiheiten, die Maximierung von persönlichem Nutzen und eine universelle Anwendbarkeit. Auf Grund ihres hohen Individuations- und Abstraktionsgrades sowie ihrer geringen Verbindlichkeiten sind MP-Beziehungen leicht zugänglich und ermöglichen Interaktion zwischen Fremden – wie die Geschichte zeigt, haben Menschen stets über alle Kulturen, politischen Systeme und Religionen hinweg Handel getrieben. Die Möglichkeit, mit anderen Handel zu treiben und dadurch (durch erhaltene Leistungen oder Einnahmen) persönlichen Nutzen zu erzielen, kann durchaus friedensstiftendes und integratives Potenzial besitzen; die Herkunft, Kultur oder Religion eines Handelspartners ist mit Blick auf die Funktion der Interaktion sekundär und Handelsverträge gehen politischen Annäherungen oft voraus oder begleiten sie.

Doch mit Blick auf das Gesagte wäre es vermessen anzunehmen, dass sich allein durch MP-Interaktionen vertiefte oder langfristige Beziehungen zwischen unterschiedlichen Menschen etablieren können. Zusätzlich bleiben all jene aus diesen Beziehungen ausgeschlossen, die kein Kapital oder keine gefragten Leistungen anbieten können. MP-Beziehungen können also bis zu einem gewissen Grad integrativ wirken, aber für wahre soziale Integration braucht es auch die anderen drei Modelle. In allen MP-Beziehungen ist zudem zu klären, was überhaupt gekauft oder zum Objekt von Nutzenerwägungen gemacht werden darf, und was adäquate Verrechnungsgrößen sind. Dies zeigt sich etwa bei der moralischen und rechtlichen Debatte um Leihmutterschaft: Kann und darf Mutterschaft, die ein geradezu idealtypisches CS-Modell ist, auch als MP-Modell praktiziert werden, und wenn ja, was wäre eine angemessene Gegenleistung dafür?

MP-Beziehungen haben auf Grund ihres hohen Abstraktionsgrades und ihrer Verankerung in mathematischen und symbolischen Operationen als einzige unter den vier Modellen keine evolutionsbiologisch verortbare Grundlage im Tierreich: „Market Pricing – social relations based on ratios – appears to be uniquely human, emerging later in both phylogenetic and ontogenetic development than Communal Sharing, Authority Ranking, and Equality Matching.“⁷²³

722 HWANG, Kwang-Kuo: *Foundations of Chinese Psychology. Confucian Social Relations*, New York: Springer 2012, xiv.

723 HAIDT / JOSEPH 2008 [Anm. 365], 376.

Es handelt sich bei ihnen wohl um eine Besonderheit des Menschen, die aus dessen Fähigkeit zur Kooperation in komplexen Systemen hervorgegangen ist. Hier ist der Nachweis dafür, dass auch dieses Beziehungsmodell beim Menschen vorstrukturiert ist, schwieriger zu erbringen. MP-Beziehungen werden möglicherweise nur kulturell erlernt, andererseits gibt es Wechselwirkungen von kultureller Entwicklung und biologischer Evolution beim Menschen⁷²⁴ – MP-Beziehungen könnten sich daher auch in der verhältnismäßig kurzen Zeit menschlicher Kulturentwicklung als biologische Veranlagung entwickelt haben, dies bleibt jedoch spekulativ.

Auch aus dieser spezifischen sozialen Dynamik von MP-Beziehungen ergeben sich schließlich bestimmte Werte und Moralvorstellungen und Formen der Beziehungsregulierung, die dann im Rahmen der RRT genauer dargestellt werden. Obwohl keine dauerhafte menschliche Beziehung nur von einem der vier Modelle geprägt ist, sollen wiederum vier unterschiedliche Formen von Interaktionen verglichen werden, die wesentlich auf dem MP-Modell aufbauen.

Tabelle 9

	Einkauf in einem Geschäft	Arbeitsvertrag	Punktesystem	Verurteilung zu Haftstrafen
Objekt	Produkt	Arbeitsleistung, Knowhow	je nach vorgegebenen Kriterien	Verbrechen
Verrechnungsgröße	Geldbetrag	Gehalt, Sachleistungen (Dienstwagen ...), Arbeitsmittel	Vergabe von Punkten, mit denen entsprechende Wertungen verbunden sind (Noten, Ranglisten)	Dauer der Haftstrafe
Verhältnis	Produktwert zu Geldbetrag	Arbeitsleistung zu Gehalt	Leistung zur Menge der Punkte	Schwere des Verbrechens zur Dauer der Haftstrafe

⁷²⁴ Vgl. HENRICH 2017 [Anm. 434].

Tabelle 9 (fortges.)

	Einkauf in einem Geschäft	Arbeitsvertrag	Punktesystem	Verurteilung zu Haftstrafen
Nutzen 1	Erwerb des Produkts	Beitrag zum Unternehmen, Arbeitsleistung	objektivierte Bewertung der eingebrachten Leistung	definierter Strafrahmen (keine Willkürstrafen)
Nutzen 2	Gewinn	Einkommen, Vorteile	Objektivierung von Beurteilungen und Funktionen	Orientierung des Strafmaßes, Treffen eines als gerecht empfundenen Urteils
Konflikte	mangelnde Produktqualität, Uneinigkeit über die Verhältnisgröße (zu teuer)	Wert der Arbeit, Vergleich mit anderen Arbeitsleistungen und Gehältern, unzureichende Leistung	angemessene Punktiierung, Verhältnis der Punktezahl zu den damit verbundenen Benefits	Definition der Schwere des Verbrechens, mildernde Umstände, Vergleich mit anderen Formen des Verbrechens
Zustandekommen	Tausch Geld-Produkt	schriftliche Vereinbarung	in der Regel durch ein System vorgegeben	Verurteilung durch eine autorisierte Instanz (Gericht)

4.2.5 Zusammenwirken der Beziehungsmodelle

Die vier Modelle kommen nur im Ausnahmefall in Reinform vor, im Regelfall wirken sie zusammen, wengleich in vielen Beziehungen ein Modell die bestimmende oder definierende Kategorie darstellt – „a ‚social relationship‘ is typically a composite“⁷²⁵. Das definitorische Modell einer Familie ist etwa *Communal Sharing*, aber es finden sich darin auch Elemente von *Authority Ranking* (Erziehungsberechtigung, Vorgaben, Bestrafungen), *Equality Matching* (faire Aufteilung der Hausarbeit und der Betreuungspflichten) und *Market Pricing* (Taschengeld, gemeinsame Investitionen, Haushaltsgeld, festgelegte Belohnungen für gute Noten). Durch die vier Modelle lassen sich sowohl kurzfristige wie auch langfristige Formen menschlicher Beziehungen (sowie das

725 FISKE 1993 [Anm. 102], 157.

Zusammenwirken kurzfristiger und langfristiger Formen) beschreiben und analysieren. Die Beschreibungen wirken oft ‚banal‘, da sie alltägliches menschliches Interaktionsgeschehen beschreiben, aber sie erlauben auch die Analyse komplexer gesellschaftlicher Strukturen. Auch wenn dies nicht direkt Thema dieser Arbeit ist, soll das Potenzial anhand von fünf Beispielen angedeutet werden.

1. Beispiel: Fortgehen von Freunden

Ein einfaches Beispiel für das alltägliche Zusammenspiel kurzfristiger Interaktionsmodelle ist das gemeinsame Fortgehen an einem Samstagabend: Vier Freunde gehen zu einem Fest. Sie beschließen gemeinsam (CS), dass sie abwechselnd (EM) eine Flasche Wein für die ganze Runde zahlen. Die Auswahl des Weins kann konsensual (CS), durch Abstimmung (EM), abwechselndes Auswählen (EM), einen Weinkenner innerhalb der Gruppe (AR) oder durch preisliche Kosten-Nutzen-Erwägungen (MP) erfolgen. Die Person, die gerade an der Reihe ist, bahnt sich dann ihren Weg durch die Menschenmenge (Null-Interaktion) und stellt sich vor der Bar in die Warteschlange (EM). Möglicherweise versucht sie, sich an den vorderen Wartenden vorbeizudrängen (asoziale Interaktion). Dort bestellt sie die Flasche Wein und bezahlt (MP); oder aber, die Person kennt die Verantwortliche für die Bar so gut, dass sie von ihr die Flasche geschenkt bekommt (CS).

2. Beispiel: Ehe und Sexualität

Die Ehe als Lebensgemeinschaft wird in modernen Gesellschaften vor allem als frei gewählte und egalitäre CS-Beziehung verstanden. Das CS-Modell dient zugleich als Norm für die Bewertung einer ehelichen Gemeinschaft. Je nach sozialem, kulturellem oder historischem Kontext kommen Ehen jedoch auch durch andere Modelle zustande, etwa durch Entrichtung eines Brautpreises (MP), das Erbringen von Gegenleistungen (EM) und/oder durch Bestimmung der Eltern (AR).⁷²⁶ Diese stellen aus moderner Sicht keine angemessene Form der Eheschließung dar, da sie nicht dem CS-Modell entsprechen. Kritisch betrachtet wird hier auch, wenn eine Ehe vor allem aus Nutzenkalkül (MP), etwa materieller Versorgung, angestrebt wird. Es macht weiters sprachlich und konzeptuell einen Unterschied, ob Ehe als Vertrag (MP), Partnerschaft (EM) oder Bund (CS) bezeichnet wird.

Auch die Beziehung der Eheleute selbst kann eher durch gegenseitige Fürsorge, Egalität und faire Aufteilung von Verpflichtungen (CS, EM) geprägt sein oder durch einen Ehepartner dominiert werden (AR); denkbar ist

⁷²⁶ Vgl. FISKE 1990 [Anm. 645], 199.

darüber hinaus eine Zweck- oder Scheinehe, die von beiden Partner:innen auf Grund eines persönlichen Nutzens aufrechterhalten wird (MP). In polygamen Eheformen, etwa im Islam, wird die Gleichbehandlung der Ehefrauen und die Bereitstellung eines eigenen Haushalts erwartet (EM).⁷²⁷ Auch die Sexualität zwischen zwei Partner:innen kann unterschiedlichen Beziehungsmodellen folgen: Geht es um Intimität, Einswerdung, Nähe (CS), um gegenseitige Befriedigung, bei der etwa beide Partner einen Orgasmus haben oder sich abwechselnd bestimmte Wünsche erfüllen (EM), wird die Sexualität vor allem von einem Partner bestimmt (AR) oder wird Sex mit Geld oder anderen Geschenken belohnt (MP)⁷²⁸ – etwas, was hierzulande verpönt wäre, aber nach Fiske bei den Moose als Zeichen der Wertschätzung der Frau üblich ist.⁷²⁹

Je nachdem, welche Beziehungsmodelle für Ehe und Sexualität zur Anwendung kommen, sind große Unterschiede bei Konventionen, moralischen Standards und sozialen Praktiken erwartbar.

3. Beispiel: Personalmanagement eines Unternehmens

Debra Connelley und Robert Folger⁷³⁰ haben in einer Fallstudie das Personalmanagement eines amerikanischen Unternehmens analysiert und Konflikte zwischen unterschiedlichen Gruppen von Mitarbeiter:innen auf unterschiedliche Erwartungshaltungen zurückgeführt. Traditionell war das Unternehmen von weißen, männlichen Arbeitern dominiert, wodurch sich eine spezifische Unternehmenskultur herausgebildet hat. Eingestellt und befördert wurden vor allem Personen, die ‚dazupassten‘, mit denen man sich verbunden fühlte und die der Managementebene ähnlich waren – typische Merkmale einer CS-Struktur. Im Zuge eines von oben angeordneten (AR) Diversifizierungsprozesses wurden schließlich vermehrt auch weiße Frauen sowie Afroamerikaner:innen eingestellt. Beide Gruppen fühlten sich jedoch zu wenig wertgeschätzt und bei Beförderungen übergangen – die weiße, männliche CS-Struktur blieb weiter wirksam.

Interessant für Connelley und Folger war, dass die beiden neuen Gruppen unterschiedliche Wahrnehmungen sowie Erwartungen an das Unternehmen hatten. Die weißen Frauen hatten den Eindruck, dass sie gute und mit den Männern vergleichbare Leistungen erbrachten und diese auch wahrgenommen wurden, das Management sie aber dennoch bei Beförderungen übergang. Sie wünschten sich daher eine Beförderungspraxis, die sich ausschließlich nach

727 Mit Verweis auf die Verse 3 und 129 der Sure 4 (*an-Nisa*).

728 Vgl. FISKE 1993 [Anm. 102], 93–95.

729 Vgl. FISKE 1990 [Anm. 645], 199–200.

730 Vgl. CONNELLEY / FOLGER 2004 [Anm. 706].

erbrachter Leistung orientiert (MP). Die afroamerikanischen Befragten hingegen empfanden, dass sie ihre Leistungen nicht im selben Maße erbringen konnten wie die anderen, weil sie nicht ihrer Qualifikation entsprechend eingesetzt wurden. Ebenso beklagten sie, dass ihre Leistungen gar nicht wahrgenommen wurden. Sie forderten daher Beförderungen nach Quoten ein; es ging ihnen darum, auch ‚an die Reihe‘ zu kommen (EM). Es zeigt sich hier, dass je nach sozialer Situation unterschiedliche Vorstellungen von Fairness und Unternehmensführung existieren und diese nicht auf ein einzelnes Prinzip reduziert werden können: Während die etablierten männlichen Arbeiter gut mit der CS-Struktur leben konnten, forderten weiße Frauen MP-, Afroamerikaner:innen aber EM-Strukturen ein.⁷³¹

4. Beispiel Unterricht

Auch schulisches Unterrichtsgeschehen oder Formen der Leistungsbeurteilung lassen sich mit den vier Modellen beschreiben und analysieren. Die allgemeine Rede von der ‚Lehrer:in-Schüler:innen-Beziehung‘ bleibt unklar in der Art und Weise, wie ‚Beziehung‘ hier verstanden wird. Sie erscheint eher als eine Metapher für Nähe und persönliche Wertschätzung. Beziehung kann sich aber unterschiedlich ausdrücken und mit unterschiedlichen Erwartungen verbunden sein, denn alle relationalen Begriffe und Bezeichnungen für Personen bringen ein implizites normatives Konzept von Beziehung zum Ausdruck: ‚Chefin‘, ‚Kunde‘, ‚Freund‘, ‚Kollegin‘, ‚Mutter‘, ‚Lehrerin‘, ‚Schülerin‘, ‚Erziehungsberechtigter‘ und vieles mehr. Wie genau diese verschiedenen Rollen definiert sind, muss erst geklärt werden. Was müssen diese Personen tun und leisten, um ihrer Bezeichnung gerecht zu werden? Dies entscheidet sich kulturell und subkulturell.⁷³²

In der traditionellen Pädagogik ist das Verhältnis von Lehrer:innen und Schüler:innen als AR-Beziehung definiert, geprägt von Führung, Vorgaben, Ordnung, Recht auf (sogar körperliche) Bestrafung, Respekt, Gehorsam, aber auch Sicherheit, Gerechtigkeit und Inspiration. Die hierarchische Differenz kommt durch viele Details, Symbole und Konventionen zum Ausdruck, das Motiv des ‚strengen Lehrers‘ ist ein nahezu ikonischer Topos. Auf Grund der Asymmetrie zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen bilden diese eine inhärente AR-Beziehung, die jedoch sich stetig verändernden Vorstellungen

⁷³¹ Vgl. CONNELLEY / FOLGER 2004 [Anm. 706], 218.

⁷³² Vgl. FISKE 1993 [Anm. 102], 178–179. Dies zeigt sich umgangssprachlich in Formulierungen wie ‚du bist kein wahrer Freund‘ oder ‚das ist keine richtige Mutter‘. Auch Sprachbilder für Gott sind wesentlich relationale Begriffe und implizieren ein immer erst zu interpretierendes Beziehungsgeschehen: Herr, König, Vater, Mutter, Höchster usw.

von Autorität folgt. Autorität ergibt sich heute aus Persönlichkeit, Kompetenz, Inspiration, Orientierung, Klarheit, Sicherheit und mit Blick auf eine bestimmte Funktion oder ein bestimmtes Ziel. Die breite Rezeption von Haim Omers Ansatz der ‚neuen Autorität‘⁷³³ erscheint vor diesem Hintergrund als Antwort darauf, dass die Beziehung von Lehrer:innen und Schüler:innen immer auch als AR-Beziehung gedacht werden muss und sich nicht durch ‚Kumpelhaftigkeit‘ (CS) oder Egalität (EM) völlig ersetzen lässt, sich gleichzeitig die sozialen Regeln für die Implementation von Autorität aber geändert haben.⁷³⁴ Omers Konzept kann also aus Sicht der RMT als Versuch betrachtet werden, neue Implementationsregeln für eine gegebene AR-Beziehung zu entwickeln.

Zugleich fließen auch die anderen Beziehungsmodelle in die Lehrer:in-Schüler:innen-Beziehung mit ein. Es ergeben sich mit der Zeit persönliche Vertrauensverhältnisse (CS), nicht zuletzt durch abseits der Schule verbrachte Zeit wie Skikurse, Sprachreisen oder Einkehrtage. Ebenso begegnet man sich immer wieder auf Augenhöhe, etwa durch Beteiligung der Schüler:innen bei der Auswahl der Inhalte, der Bewertungskonzepte, bei Vereinbarungen oder durch Einholen und Beachten von Feedback (EM). Es macht einen großen Unterschied für das Selbstbild als Pädagog:in, ob ‚Lernen‘ einseitig verstanden wird oder wechselseitig, dass also auch die Lehrperson selbst von ihren Schüler:innen etwas lernen will.⁷³⁵ Externe und zentrale Prüfungen implementieren zusätzlich eine MP-Dimension, Lehrer:innen und Schüler:innen kooperieren in gegenseitiger Abhängigkeit zweckorientiert auf ein vorgegebenes Ziel hin, dessen Erreichen für beide von Bedeutung ist (etwa wenn der Erfolg der Schüler:innen bei einer Testung auch in die Bewertung der Lehrperson miteinfließt). Dazu ist der professionelle Rahmen (Gehalt, Arbeitsrecht, Versetzungen) wesentlich MP-geprägt. Wenn also von der ‚Beziehung‘

733 Vgl. OMER, Haim / SCHLIPPE, Arist von: Stärke statt Macht. Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht ³2016.

734 Boscki verweist auf die Ansätze der sogenannten ‚Antipädagogik‘, die eintrat für ein Ersetzen von Erziehung durch Beziehung im Sinne einer ‚Freundschaft mit Kindern‘, vgl. BOSCKI 2003 [Anm. 656], 196–198. Mit Fiske müsste diese Forderung nicht als Kategorienwechsel, sondern als Transformation von AR- oder asozialen Beziehungen in EM-Beziehungen begriffen werden. Boscki bemerkt daher zurecht, dass die beiden Begriffe ‚Erziehung‘ und ‚Beziehung‘ unangemessen gegeneinander ausgespielt werden. Die Argumentation der ‚Antipädagogik‘ übersieht zudem ihre nicht hintergehbare AR-Dimension: Nicht die Kinder entscheiden über das angemessene Modell, sondern das EM-Modell der ‚Freundschaft‘ und seine Implementationsregeln werden von den Erwachsenen entwickelt und vorgegeben. Ein gewisses Machtgefälle zwischen Erwachsenen und Kindern bleibt also trotzdem bestehen.

735 Vgl. BOSCKI 2003 [Anm. 656], 218.

zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen die Rede ist, lässt sich diese mit Fiskes Ansatz präziser beschreiben und analysieren, wie die vier Modelle etwa konkret implementiert und zum Ausdruck gebracht werden und welche normativen Ansprüche mit diesen sozialen Rollen verknüpft sind.

Auch Formen der Leistungsbeurteilung⁷³⁶ sind Ausdruck dieser relationalen Modelle. Eine Lehrperson, oftmals gerade im Unterrichtsfach Religion, verzichtet darauf und schenkt allen ein ‚Sehr gut‘ (CS). Oder aber, das Leistungsbeurteilungskonzept wird von der Lehrperson selbst oder einer höheren Stelle vorgegeben (AR). Ebenso ist es denkbar, Schüler:innen aus einer Variation von Leistungsbeurteilungen wählen oder sie darüber abstimmen zu lassen (EM) oder individuelle Leistungsvereinbarungen zu treffen (MP). Es ist anzunehmen, dass diese Formen der Leistungsbeurteilung generell mit der konkreten Lehrer:in-Schüler:innen-Beziehung und dem Rollenverständnis der Lehrperson korrelieren und dass sich aus allen Beurteilungsformen wiederum unterschiedliche Anforderungen der Interaktion sowie differenzierende Vorstellungen einer ‚gerechten Beurteilung‘ ergeben.

5. Beispiel Kirche

Ebenso nur angedeutet werden kann die Bedeutung des Modells für das Verstehen kirchlicher Prozesse. Kirchliches Selbstverständnis wird traditionell, aber heute noch stärker, in CS-Begriffen (Gemeinschaft, Solidarität, Leib Christi) ausgedrückt, beinhaltet aber auch starke AR-Elemente (Rolle des Priesters, der Hierarchien, der moralischen Normen). Mit Blick auf das oben Gesagte wird offenkundig, dass diese beiden dominanten Beziehungsmodelle zeitlich im Wandel sind und immer wieder nach neuen Regeln implementiert werden: Weder Gemeinschaft noch Autorität sind feststehende semantische Begriffe (nach Fiske eher relational-strukturelle Begriffe), sie bedürfen einer Interpretation und konkreter Handlungsformen, die auch, damit Beziehung überhaupt zustande kommt, von allen Beteiligten anerkannt werden müssen. Beziehung existiert nur dann, wenn alle Beteiligten sowohl über das zur Anwendung kommende Modell als auch über die Art der Anwendung groÙteils einig sind – was etwa priesterliche Autorität oder Erleben von Gemeinschaft anbelangt. Im Zuge der COVID-19-Krise ab dem Jahr 2020 und der damit verbundenen Unmöglichkeit traditioneller Feierformen wurde zudem verstärkt über egalitär konstituierte Hauskirchen gesprochen, die als EM-Modell von Kirche verstanden werden können.

736 Zu dieser Thematik im Religionsunterricht vgl. PIRKER, Viera / JUEN, Maria: Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung im Religionsunterricht der Oberstufe. Eine Evaluationsstudie, in: ÖRF 27/1 (2019) 226–244.

Aber die katholischen und evangelischen Kirchen Deutschlands und Österreich sind zugleich via Kirchensteuer bzw. Kirchenbeitrag auch MP-Beziehungen mit entsprechenden Interaktionsformen. Dadurch kommen auch MP-Elemente wie Geld, Kosten-Nutzen-Rechnungen, Leistungserwartungen, Vertragsorientierung und Kommodifizierung ins Spiel, die Menschen auch von MP-Beziehungen aus anderen Lebensbereichen kennen. Es kommt auf diese Weise zu theologischen Spannungen, etwa zwischen der Unauslöschlichkeit der Taufe einerseits (CS) und der Möglichkeit des Kirchenaustritts (MP) andererseits. MP-Beziehungen bringen auch Fragen nach individuellem Nutzen und nach Leistungen mit sich – Fragen, die durch CS- und AR-Begriffe wie ‚Gemeinschaft‘ und ‚Tradition‘ nicht beantwortet werden können. MP-Beziehungen machen daher Kirchen, gewollt oder nicht, auch zu bezahlten Dienstleistern. Aber auch die Amtskirche selbst operiert mit MP-Beziehungen, etwa durch das Einstellen von hauptamtlichen Mitarbeiter:innen oder das Engagement externer Anbieter. Diese Doppelrolle aus CS- und MP-Beziehung, verbunden mit AR-Ansprüchen, verlangt komplexe und zum Teil widersprüchliche Formen der Kommunikation, Interaktion und Selbstdefinition, die zweifelsohne eine Herausforderung für Kirchen heute darstellen, da sich nach Fiske ein Modell nicht durch ein anderes Modell verstehen lässt – die vier Modelle weisen eine irreduzible Struktur auf und können nicht durch ein höheres Prinzip integriert werden.⁷³⁷ Kirche müsste demnach alle vier Beziehungsmodelle wahrnehmen und mit Bezug auf sich selbst definieren und kommunizieren, da eine Selbstdefinition in einem Modell (meist CS) noch nichts über das Selbstverständnis in den anderen drei aussagt.

4.3 *Relationship Regulation Theory: Beziehungen, Moral und Gewalt*

Nach diesem allgemeinen Abriss über die *Relational Models Theory* soll diese nun um ihre Bedeutung für Fragen des moralischen Urteilens und der ethischen Bildung erweitert werden. Bei der *Relationship Regulation Theory* (RRT) handelt es sich um eine gezielte und theoretisch fundierte Anwendung der vier Beziehungsmodelle auf Fragen der Moral. Die RRT besagt im Wesentlichen zwei Dinge: *Erstens*: Moralische Urteile und Handlungen ereignen sich innerhalb sozialer Beziehungen und sind auf diese bezogen, sie bedürfen für ihre Analyse einer Berücksichtigung ihrer Bedeutung für konkrete menschliche Beziehungen. Menschliche Moral ist daher relativ zu den angewandten Beziehungsmodellen und deren Implementationsregeln; moralisches Urteilen

737 Vgl. FISKE 1990 [Anm. 645], 188.

in CS-Beziehungen verläuft anders als in MP-Beziehungen, und Menschen können beides parallel anwenden:

„[We] must abandon the assumption that moral judgments are based on features of actions independent of the social-relational contexts in which they occur (e.g., Did the action cause harm? Was the action unfair? Was the action impure?). Rather, we must reconceptualize moral psychology as embedded in our social-relational cognition.“⁷³⁸

Zweitens: Die Funktion der Moral ist die Regulierung von Beziehungen, daher *Relationship Regulation Theory*. Moral bietet Regeln und Orientierungen für das Erkennen, Zustandekommen, Gestalten, Aufrechterhalten, Korrigieren oder Beenden von Beziehungen – was kompatibel ist mit dem in Kapitel 2.1.2 skizzierten weiten Verständnis von ‚Kooperation‘. Soziale Beziehungen sind nach Fiske für den Menschen so zentral, dass alle menschlichen Phänomene mit Blick auf ihre Funktionalität für Beziehung und Interaktion zu verstehen sind, eben auch Moral. Menschen treffen moralische Entscheidungen daher so, dass sie damit vorhandene Beziehungen regulieren oder neue Beziehungen etablieren. Moralische Dilemmata, Experimente oder Entscheidungsprozesse können daher nur unter Einbeziehung ihrer relationalen Funktion richtig verstanden werden, denn moralische Konflikte sind wesentlich Beziehungskonflikte: „Thus, we posit the parsimonious theory that morality functions to sustain social relationships, and as such our moral psychology changes with corresponding changes in our socialrelational psychology.“⁷³⁹

Eine Konsequenz daraus ist auch die Aufhebung der moralpsychologischen Differenzierung in innerer Motivation und äußeren Normen: Sie sind zwei Seiten derselben Medaille, da sie beide aus demselben Bedürfnis nach Beziehungen hervorgehen und daher meist übereinstimmen. Moralisches Verhalten hat stets mit beidem zu tun, innerer Haltung *und* sozialer Norm.⁷⁴⁰ Ein Konflikt aus innerer Haltung und äußeren Normen stellt sich nur in zwei Fällen ein: Erstens, wenn das anzuwendende Modell unterschiedlich ist, z. B. Normen für eine AR-Beziehung gefordert werden, welche die Person aber nicht als AR-Beziehung anerkennt, und zweitens, wenn die Implementationsregeln umstritten sind, wenn etwa in einer CS-Beziehung etwas verlangt wird, was eine Person nicht als konstitutiv für diese CS-Beziehung ansieht.

Die vier Beziehungsmodelle und ihre konkreten Implementationsregeln bringen also unterschiedliche moralische Normen, Werte und Beurteilungen

738 RAI / FISKE 2011 [Anm. 45], 57.

739 RAI / FISKE 2011 [Anm. 45], 60.

740 Vgl. FISKE 1993 [Anm. 102], 184

mit sich, mit unterschiedlichen Emotionen und Verbindlichkeiten. Die RRT ist daher eine Theorie des moralischen Pluralismus, begründet diese jedoch nicht durch Kultur oder unterschiedliche Foundations, sondern durch die Pluralität der Beziehungsmodelle und ihrer Implementationsregeln. Menschen erwarten von anderen unterschiedliche Tugenden und Fähigkeiten, kritisieren sie für unterschiedliche Fehler und Laster, je nachdem in welcher Beziehung sie zu ihnen stehen.⁷⁴¹ Die Aufrechterhaltung von AR-Beziehungen bedarf anderer Werte und moralischer Normen wie die Aufrechterhaltung von EM-Beziehungen oder CS-Beziehungen, und doch leben Menschen in allen vier Modellen gleichzeitig und wenden sie parallel an. Werte und Beziehungen hängen zusammen und beeinflussen sich dabei gegenseitig; unsere Beziehungen prägen unsere Werte, aber Werte beeinflussen auch, für welche Beziehungen Menschen ansprechbar sind und welche sie suchen.⁷⁴² Auch die Definitionen von Fairness und Gerechtigkeit sind somit beziehungsabhängig: Bedeutet Gerechtigkeit offene Teilhabe, durch die Bedürfnisse gedeckt werden und aufeinander Rücksicht genommen wird (CS), ist es gerecht, wenn hierarchisch Höherstehende mehr erhalten (AR), erhält jeder gleich viel (EM) oder relativ zu einer definierten Verhältnisgröße wie Leistung oder Bedürftigkeit (MP) – oder erhält jemand nichts (Null-Relation)? Selbst elementare moralische Handlungen wie Hilfeleistungen können von Beziehungsmodellen abhängig sein: Hilft man eher jenen Arbeitskolleg:innen bevorzugt, von denen man selbst einmal Hilfe erhielt (EM), jenen, die hierarchisch höhergestellt sind (AR) oder jenen, mit denen man befreundet ist (CS)?⁷⁴³

Moralische Konflikte entstehen primär dadurch, dass unklar ist, welches Beziehungsmodell zur Anwendung kommen soll, und sekundär dadurch, dass unklar ist, wie das Modell implementiert wird; „moral motives are very often incommensurable with each other, meaning that any given action may be considered right, just, and fair in the framework of one moral motive while being wrong, unjust, and unfair when employing a different moral motive“⁷⁴⁴. Ist Gehorsam eine Tugend? In einer AR-Beziehung oftmals, in anderen nicht. Bin ich verpflichtet, meinen Besitz zu teilen? In einer CS-Beziehung ja, in einer EM-Beziehung vielleicht, in einer MP-Beziehung nicht. Ist es fair, dass manche Menschen mehr bekommen als andere? In MP- und AR-Beziehungen ja, aber nicht in EM-Beziehungen. Zählen die Interessen aller Menschen gleich viel?

741 Vgl. RAI / FISKE 2012 [Anm. 489], 191.

742 Vgl. ROCCAS, Sonia / MCCAULEY, Clark: Values and Emotions in the Relational Models, in: HASLAM, Nick (Hg.): Relational Models Theory. A Contemporary Overview, Mahwah, NJ: Erlbaum 2004, 263–286, 268–270.

743 Vgl. zu entsprechenden Studien SAPOLSKY 2017 [Anm. 433], 357.

744 RAI / FISKE 2011 [Anm. 45], 68.

Ja in einer MP-Beziehung, aber nicht in einer exklusiven CS-Beziehung. Sollte Heinz das Medikament stehlen? Nein in einer MP-Beziehung zum Apotheker – aber er steht auch in einer CS-Beziehung zu seiner Frau. Die vier Beziehungsmodelle bringen also, jede für sich, unterschiedliche Anforderungen, Tugenden und Werte mit sich. Sie sind, wie die Modelle selbst, irreduzibel und nicht auf ein gemeinsames Prinzip rückführbar; „each model entails a basic, irreducible intuitive moral ideal and a moral standard of evaluation [...] each derives from a distinct, autonomous model. The culture, of course, specifies which model must be applied in defined circumstances“⁷⁴⁵.

Dies impliziert, dass Moral prinzipiell von Beziehung abhängig ist: Null-Relationen konstituieren keine moralischen Standards und Verpflichtungen und erzeugen moralische Indifferenz. Wer sich in keiner Beziehung zu jemandem fühlt, berücksichtigt diese Person nicht für seinen Bereich der Moral.⁷⁴⁶ Moral benötigt – zumindest postulierte – Relation. Aber Personen können die vier Modelle auch anwenden, indem sie sie zur Erfüllung eigener Zweck vor-täuschen. Es gibt also auch vorgetäuschte, erzwungene, ausbeutende, uneinige Anwendungen der Modelle, aber sie entsprechen dann nicht mehr dem, was Fiske als Beziehung definiert, sondern fallen unter asoziale Beziehungsformen.⁷⁴⁷ Es sei hier daran erinnert, dass Beziehung hier in einer größtmöglichen Abstraktion verstanden wird. Auch eine Pflichtenethik, oder das, was Greene *minimal decency* nennt, würde nach Fiske zumindest eine Beziehung in dem Sinne sein, dass der/die andere in den moralischen Überlegungen eine Rolle spielt und das eigene Verhalten entsprechend adaptiert wird.

4.3.1 *Moral in Communal Sharing-Beziehungen*

Die Moral der CS-Beziehung ist eine Moral des Teilens, des Anerkennens von Bedürfnissen, des altruistischen Verhaltens. Sie entspricht weitestgehend dem, was in der *Moral Foundations Theory* durch *care/harm* abgedeckt wird – es geht um Fürsorge und füreinander empfundene Verantwortung. Im Unterschied zu Haidts MFT sieht Fiske darin aber keine generelle Haltung, keine Foundation, sondern ein konstitutives Prinzip einer speziellen Beziehungsform, eben *Communal Sharing*. Carol Gilligan, die in ihrer Care-Ethik diese Beziehungsdimension von Moral hervorgehoben hat, kann als idealtypische Vertreterin einer CS-Moral betrachtet werden. Auch Gilligan hat betont, dass diese Moral der Fürsorge eine irreduzible Form darstellt und nicht als Aspekt einer anderen, universellen (Gerechtigkeits-)Moral verstanden werden kann, weil sie

745 FISKE 1993 [Anm. 102], 116.

746 Vgl. RAI / FISKE 2011 [Anm. 45], 64.

747 Vgl. FISKE 1993 [Anm. 102], 399.

eben auf konkrete Beziehungen bezogen bleibt. Das Muster einer CS-Moral ist die intime Bindung von Eltern und Kindern, das damit verbundene Gefühl der Zusammengehörigkeit, des bedingungslosen Teilens, bis hin zur Aufopferung für den anderen. Es gilt zu geben, ohne a priori etwas dafür zu verlangen; das soziale Leitprinzip lautet ‚Gemeinschaft‘.⁷⁴⁸

Hier gelten jedoch dieselben Schwierigkeiten, die schon bei Haidt angesprochen wurden: Fürsorge ist etwas, dass vor allem durch unmittelbare Erfahrungen entsteht⁷⁴⁹ und durch ihre Bindung an CS-Beziehungen eines Konzepts des *Gemeinsamen* bedarf, eines Gefühls, mit dem anderen irgendetwas gemeinsam zu haben.⁷⁵⁰ Fürsorge korreliert mit empfundener Ähnlichkeit, es fällt Menschen umso leichter, Mitgefühl zu empfinden, je ähnlicher ihnen eine Person ist, diese etwa ähnliche Erfahrungen gemacht hat oder eine ähnliche Weltanschauung besitzt.⁷⁵¹ Fürsorge und Verantwortung wird jenen entgegengebracht, zu denen man sich in einer CS-Beziehung fühlt. Je abstrakter und distanzierter diese Erfahrung des Gemeinsamen ist, umso brüchiger wird jede CS-Moral. Eine CS-basierte Ethik, die den Anspruch einer universalistischen Geltung stellt, benötigt daher ein möglichst weites und nachvollziehbares Konzept des *Gemeinsamen*, beispielsweise Menschenwürde, Menschlichkeit oder Leidensfähigkeit.

Diese allgemeinen Annahmen stehen in einer bleibenden Spannung zu anderen, engeren und unmittelbareren CS-Beziehungen wie Ehe, Familie oder ethnischer Zugehörigkeit, in denen eine tiefere Bindung vorhanden ist als zu anderen Personen, mit denen man allein das Menschsein teilt. Manche Autor:innen sehen daher ein Konkurrenzverhältnis aus diesen partikularen Formen der Fürsorge und ihren universellen Formen; für sie gilt es, traditionelle und exklusive CS-Beziehungen wie Familien, Religionen oder Gemeinden zu Gunsten von universellen, inklusiven CS-Beziehungen zu überwinden.⁷⁵² Aber wenn Werte und Relationen zusammenhängen, sind diese partikularen CS-Beziehungen möglicherweise notwendige Erfahrungsorte, um Werte und Implementationsregeln zu erlernen, die eine Universalisierung von CS-Beziehungen überhaupt erst ermöglichen. Phänomene wie Ethnozentrismus oder Nationalismus wären vor diesem Hintergrund Verallgemeinerungen von

748 Vgl. FISKE 1993 [Anm. 102], 116–117.

749 Vgl. BLOOM 2011 [Anm. 53], 42.

750 Vgl. FISKE 1992 [Anm. 62], 693–700.

751 Vgl. HAIDT u. a. 2013 [Anm. 10], 94.

752 Beispielsweise Klaus Seitz oder Eva Novotny, vgl. SEITZ 2000 [Anm. 528], 307; NOVOTNY, Eva: Demokratie braucht Demokrat_innen. Sechs Tugenden für den Kampf um Freiheit, in: Magazin erwachsenenbildung.at 39 (2020) 1–12, 5.

Erfahrungen des CS-Modells, die aber gleichsam auf halbem Wege stehen bleiben und beschränkt bleiben:

„It is interesting to note that CS is also the model in which universalism values can be best expressed. The motivational goal in common for universalism values is securing the welfare of all people and the whole natural world. This goal amounts to an extension of benevolence values from the circumscribed world of personal contact to the whole of human kind, and even to the whole natural environment in which humans live. That is, the boundary of uncounted and unlimited obligation, in which all should receive according to their needs, is expanded from the local ingroup to a universal ingroup. In between the small group and the world are large and abstract groups such as nation and ethnic group; patriotism and nationalism are the application of CS to groups that are unknowably large but less than universal.“⁷⁵³

In diesem relationalen Verständnis wären also partikularistische und universalistische Werthaltungen keine Gegensätze, sondern ein Kontinuum: Die Erfahrungen, die in konkreten und exklusiveren CS-Beziehungen wie Familien, Freundschaften oder anderen Gemeinschaften gemacht werden, bilden die Grundlage dafür, umfassendere, inklusivere CS-Beziehungen zu etablieren und sie schließlich zu universalisieren: „CS can be experienced on a continuum of relationships from small group, to large but limited group, to unlimitedly large group.“⁷⁵⁴ Die Liebe zum Nächsten entsteht durch die Erkenntnis, mit ihm etwas gemeinsam zu haben, etwas zu teilen – erst diese Etablierung einer CS-Beziehung macht die entsprechenden Werthaltungen (Verantwortung, Fürsorge, Hilfsbereitschaft) wirksam. Erlern werden muss diese Beziehungsfähigkeit jedoch zunächst in kleinen, partikularen Beziehungen:

„The morality of CS is evident in the contemporary United States as an ethic of caring or commitment to loving relationships. In social justice research, this normative orientation is called distribution according to need. That is, if we belong together, my needs and your needs are the same thing. The essence of this ethical or jural standard is one of mutual compassion and mutual responsibility.“⁷⁵⁵

CS-Beziehungen begründen auch spezifische moralische Laster und Gefährdungen. Besonders bedrohlich für CS-Beziehungen sind Haltungen und Verhaltensweisen, die die Stabilität der Gemeinschaft gefährden; Egoismus, Verweigerung von Partizipation, Verweigerung von Unterstützung und fehlende Hilfsbereitschaft. In einer CS-Moral werden diese Verhaltensweisen

753 ROCCAS / McCAULEY 2004 [Anm. 742], 272–273.

754 ROCCAS / McCAULEY 2004 [Anm. 742], 273.

755 FISKE 1992 [Anm. 62], 698–699.

besonders verurteilt. Aber auch andere Verhaltensweisen, die die Integrität und Identität der Gemeinschaft unterminieren, können zu einem moralischen Problem erklärt werden: Verstöße gegen Kleidungs Vorschriften, bestimmte sexuelle Praktiken, das Essen oder Nicht-Essen bestimmter Nahrungsmittel oder die Verweigerung der Teilnahme an Riten und Veranstaltungen. Mit der RRT lassen sich moralische Verurteilungen solcher – scheinbar harmloser – Handlungen dadurch erklären, dass damit bestimmte (vermeintlich) konstitutive Elemente von CS-Beziehungen unterlaufen werden, die Stabilität der CS-Beziehung selbst aber hohen moralischen Wert besitzt.⁷⁵⁶

Manche sozialen Systeme (wie moderne Gesellschaften) betrachten diese Dinge nicht als Gefährdung von CS-Beziehungen, auch weil sie nur limitierte Vorstellungen von CS-Beziehungen haben. Sie überlassen sie daher der persönlichen Freiheit. Moderne, westliche Gesellschaften geben der individuellen Freiheit weiten Raum, CS-Beziehungen sind auf die Kernfamilie sowie frei gewählte Vergemeinschaftungen (Partnerschaften, Ehen, Freundschaften, Vereine) reduziert. Traditionelle Gesellschaften ordnen Individuen hingegen in vorgegebene CS-Beziehungen wie Großfamilie, Stamm, Religionsgemeinschaft, Ethnie oder Nation ein; entsprechend gibt es mehr soziale Normen und Sanktionen, die der Aufrechterhaltung dieser vielfältigen CS-Gemeinschaften dienen. CS-Beziehungen können daher Bestrafung oder Ausschluss von Abweicher:innen moralisch legitimieren – solche Sanktionen dienen der Regulierung und Stabilisierung der Gemeinschaft und ihrer Grundlagen. CS-Beziehungen weisen daher, wie alle vier Modelle, bestimmte Konflikt- und Gewaltneigungen auf: Konflikte entstehen über die potenzielle Gefährdung des Gemeinsamen durch innere oder äußere Einflüsse, daher können Gewaltmechanismen entstehen, die abweichendes Verhalten in der Gruppe sanktionieren oder sich gegen ein bestimmtes Außen der Gruppe (*Wir vs. Sie*) richten.⁷⁵⁷

Dies wirft auch ein alternatives Bild auf das von Shweder und Haidt aufgeworfene Problem der moralischen Bedeutung von Reinheit. Die MFT kann sich die universelle Verbreitung von moralischen Reinheitsvorstellungen nur durch eine eigene Foundation erklären, durch die auch Handlungen moralisiert werden, die weder anderen Menschen Schaden zufügen noch gegen Vorstellungen von Gerechtigkeit verstoßen. Mit der RRT hingegen lassen sich Reinheitsvorstellungen als Schutzmechanismen von CS-Beziehungen interpretieren: Bestimmte Handlungen sind tabu, weil sie das Selbstverständnis der Gruppe und konstitutive Merkmale des gemeinsam Geteilten bedrohen;

756 Vgl. FISKE 1993 [Anm. 102], 122–123.

757 Vgl. FISKE / RAI 2014 [Anm. 5], 18–19.

„concerns with purity emerge when people are engaged in CS-models and motivated by unity to uphold group boundaries and avoid contamination of our groups“⁷⁵⁸. Menschen beurteilen etwa sexuelle Praktiken, bestimmte Speisen oder Weltanschauungen als ‚unrein‘ oder ‚widerlich‘, nicht weil sie durch eine Reinheits-Foundation interpretiert werden, sondern weil solche Verhaltensweisen als besondere Bedrohung jener Objekte, Werte, Traditionen und Verhaltensweisen angesehen werden, die für die Gruppe das ‚gemeinsam Geteilte‘ ausmachen.⁷⁵⁹ Daher können umgekehrt auch Praktiken, die in anderen Kontexten als ekelregend oder widerwärtig gelten, als moralisch gut eingestuft werden, wenn sie zur sozialen Kohäsion und zur Aufrechterhaltung von Traditionen und Identitäten beitragen: Formen der Beschneidung, das Ritual der ‚Blutsbrüderschaft‘ oder andere Arten von Initiationsriten.⁷⁶⁰ Moralische Reinheitsvorstellungen sind nach Fiske also bedeutsam, aber fungieren als Regulative von CS-Beziehungen und sind keine eigenständige Dimension von Moral.

4.3.2 *Moral in Authority Ranking-Beziehungen*

Im Unterschied zu den Motiven von Fürsorge, Zusammenhalt und Solidarität gelten für AR-Beziehungen andere moralische Maßstäbe. Hier reguliert Moral das Verhältnis von Autoritäten und ihren Untergebenen. Sie legt Tugenden und Verpflichtungen einer Führungsperson fest; dies gilt für die Tradition der ‚Fürstenspiegel‘ ebenso wie für moderne Entwicklungen eines Berufsethos, etwa für Lehrer:innen oder Geistliche. Die Übernahme von Verantwortung, Vorbildhaftigkeit, Weisheit, Stärke und Leitung sind traditionelle Bestandteile einer AR-Moral, die auf der anderen Seite von Idealen wie Respekt, Hingabe, Loyalität oder Gehorsam geprägt ist. Auch Privilegien und Vorrechte werden in einer AR-Moral definiert. Ein substanzieller Anteil vieler Moralkodizes in unterschiedlichen Kulturen ist auf hierarchische Beziehungen von Menschen bezogen, „it is the backbone of the moral systems of many cultures in Africa and Asia [...] a cornerstone of contemporary as well as traditional ethics“⁷⁶¹.

AR-Moral ist wesentlich vom Motiv der Sicherheit geprägt, es ist die Aufgabe der Führungsperson, Sicherheit zu geben, richtige Entscheidungen zu treffen, nach innen Konflikte zu schlichten und nach außen Bedrohungen

758 RAI / FISKE 2011 [Anm. 45], 66–67.

759 Dies wäre eine Deutung, warum im Alten Testament wiederholt Todesdrohungen bei (scheinbar harmlosen) Verstößen gegen Reinheitsregeln ausgesprochen werden: Diese wurden als konstitutiv für die familiäre und religiöse Gemeinschaft verstanden und waren deshalb besonders präkar.

760 Vgl. RAI / FISKE 2011 [Anm. 45], 66–67.

761 FISKE 1993 [Anm. 102], 116–117.

abzuwenden. Entsprechend wird die Übernahme von Verantwortung erwartet; die Führungsperson profitiert durch Prestige sowie privilegierten Zugang zu Ressourcen; umgekehrt profitieren Untergebene durch Sicherheit, Stabilität und Orientierung und akzeptieren dafür, weniger Ressourcen zu besitzen.⁷⁶² Menschen gestehen daher anerkannten Autoritäten auch zu, mehr Gehalt, größere Büros oder höheres Prestige zu erhalten, solange dies einen bestimmten Rahmen nicht überschreitet und die Autoritäten ihrer Verantwortung auch nachkommen.⁷⁶³ In AR-Beziehungen gelten daher stets genuine moralische Werte, Regeln und Tugenden, die nicht reduzierbar sind auf Werte und Normen, die auch in anderen Beziehungsmodellen gelten. Verhaltensweisen, die wir gegenüber unseren Eltern, unseren Vorgesetzten und religiösen, gesellschaftlichen oder politischen Respektspersonen an den Tag legen, verweisen auf bestimmte Werthaltungen, Tugenden und Normen, die wir gegenüber Ehepartner:innen, Freund:innen oder Geschäftspartner:innen nicht haben, und auch die Erwartungshaltungen sowie die Maßstäbe, mit denen wir diese Personen moralisch beurteilen, sind jeweils andere.

Die Moral der AR-Beziehung, wie auch immer diese konkret implementiert wird, fungiert als deren Regulativ, legt Rechte, Pflichten und Normen sowohl für die Führungsperson als auch die Untergebenen fest. Moralisch verurteilt werden (je nach konkreter Implementation) daher Verspottung, Ungehorsam, Missachtung, Bekämpfung oder Infragestellen der Autorität; „harming a superior being is the focal taboo of AR relationships“⁷⁶⁴. Aber auch blinder, unkritischer Gehorsam kann als unmoralisch gelten. Umgekehrt sind Machtmissbrauch, Ungerechtigkeit oder Tyrannei verurteilenswerte Handlungen von Führungspersonen; hier entscheiden die Implementationsregeln darüber, wie weit die Befugnisse von Führungspersonen gehen und wie diese begrenzt werden.⁷⁶⁵ So wird in manchen AR-Beziehungen auch die Anwendung von

762 ROCCAS / McCAULEY 2004 [Anm. 742], 271. Man braucht diese Konzepte nicht allzu hoch ansetzen; jede noch so alltägliche AR-Interaktion funktioniert nach diesen Wertorientierungen: Wer bei einem fachkundigen Freund einen Ratschlag für eine Kaufentscheidung erbittet, sucht Orientierung und Sicherheit (Minimierung des Investitionsrisikos) und erwartet vom anderen, dass dieser eine Frage verantwortungsvoll beantwortet und kluge Ratschläge gibt, die im Interesse des Fragenden sind.

763 FISKE 1993 [Anm. 102], 52. Die Aufregung um hohe Gehälter und Bonuszahlungen für Manager:innen oder Banker:innen ist daher nicht nur eine Frage der absoluten Summen, sondern entzündet sich vor allem daran, dass diese die moralischen Erwartungen an AR-Beziehungen (Sicherheit, Orientierung) nicht erfüllen und trotzdem Privilegien und Ressourcen erhalten.

764 FISKE 1992 [Anm. 62], 703.

765 Daher erlaubt das Motiv des ‚Tyrannenmordes‘ die Tötung eines Menschen: Sie ist in AR-Beziehungen die *ultima ratio* der Regulierung, aber gilt eben nur in diesen als moralisch

Gewalt als legitime Form der Regulierung von AR-Beziehungen anerkannt, wenn es etwa um die Bestrafung von Ungehorsam geht.⁷⁶⁶ Strenge Strafen werden daher nicht nur in Relation zum begangenen Verbrechen ausgesprochen, sondern auch in Relation zur Autorität des *Gesetzgebenden* – Verstöße gegen Gesetze stellen immer auch die Gesetzgebenden selbst in Frage.

Die in der Moderne, und auch in der modernen Ethik, so bedeutsamen Werte der Freiheit, Autonomie und Unabhängigkeit führt Fiske ebenfalls auf AR-Beziehungen zurück. Er betrachtet diese Ideale nicht als spezifische moralische Foundation, sondern als regulative Idee in AR-Beziehungen. Das Hochhalten von Freiheit und Autonomie hat sich, so Fiske, aus den Bemühungen entwickelt, die Befugnisse und Reichweite von Autoritäten einzuschränken.⁷⁶⁷ Paradoxiertweise ist die moralische Bedeutung von Freiheit daher ein Produkt von AR-Beziehungen, ein Gegengewicht und Regulativ zu unangemessenen Formen von Autorität. Freiheit bedeutet also keineswegs Beziehungslosigkeit, sondern ist vielmehr ein Aspekt der regulativen Gestaltung von Beziehungen.

4.3.3 *Moral in Equality Matching-Beziehungen*

Die Leitprinzipien von EM-Beziehungen sind Ebenbürtigkeit, Ausgeglichenheit und Fairness; es sind Beziehungen von *Gleichrangigen*. Es handelt sich somit um symmetrische Beziehungen, im Unterschied zu den zuvor skizzierten asymmetrischen AR-Beziehungen. Zur Regulierung solcher Beziehungsformen sind andere Werte, Tugenden und Normen bedeutsam: EM-Moral als regulatives System dient der Aufrechterhaltung von Symmetrie: Sie befasst sich daher mit Gleichheit und Formen des Ausgleichs. Die Erwidmung von Gefallen und Gegenleistungen für zuvor erfolgte Handlungen sind typische moralische Haltungen und Erwartungen, die Ausgleich zwischen Menschen herstellen. Ideale der Gleichbehandlung sowie der fairen Verteilung bringen das Prinzip der Gleichrangigkeit zum Ausdruck. Menschen achten sehr darauf, nicht weniger zu bekommen, als sie als fair empfinden. Sie möchten gleich behandelt werden wie jene, die sie als gleichrangig ansehen. Ein Bewusstsein für Fragen von Gerechtigkeit und Fairness, und entsprechend negative Reaktionen gegen Betrug, Trittbrettfahren oder Täuschung lässt sich daher in allen Kulturen universell feststellen.⁷⁶⁸ Gewisse Asymmetrien bei anerkannten Autoritäten werden dagegen, siehe oben, akzeptiert. In dieser Differenz zeigt sich wiederum

legitim, nicht in den anderen drei Beziehungsmodellen. Sie kann unterstützt werden von einem CS-Motiv: Gewalt als legitimes Mittel, um die eigene Gemeinschaft vor einer inneren Bedrohung zu beschützen.

766 FISKE 1993 [Anm. 102], 122–123.

767 RAI / FISKE 2011 [Anm. 45], 67.

768 Vgl. VAUCLAIR / FISCHER 2011 [Anm. 64], 647–650.

die Beziehungsbezogenheit moralischer Urteile. Ungleichbehandlung in EM-Beziehungen löst dementsprechend negative Reaktionen wie Wut, Neid und Enttäuschung aus; umgekehrt entstehen Schuldgefühle, wenn Ausgleich und Gleichbehandlungen nicht gelingen.⁷⁶⁹

EM-Moral gründet sich daher auf Gleichbehandlung und Fairness als ihre zentralen Werte, „EM is manifest in activities such as turn taking, in-kind reciprocity, even distributions and randomization procedures such as coin flipping“ [...] It requires equal treatment, equal voice, equal opportunity, equal chance, even shares, even contributions, turn taking, and lotteries“⁷⁷⁰. Wann immer Menschen im Alltag diese Handlungen vornehmen, kommt das EM-Modell zur Anwendung. Die basalen Erfahrungen von Fairness im unmittelbaren, persönlichen Kontakt bilden auch die Grundlage für die abstraktere Vorstellung von Gerechtigkeit, die sich auf soziale Systeme bezieht und über den unmittelbaren Kontakt hinausgeht.⁷⁷¹ Ein alltägliches Beispiel für eine EM-Moral ist die Praxis, dass jene Person, die einen Kuchen aufteilt, das letzte Stück bekommt. Dies ist eine idealtypische Implementationsregel, um Gleichbehandlung bei begrenzten Gütern sicherzustellen.⁷⁷²

Dennoch muss auch in EM-Beziehungen festgelegt sein, wer als gleichberechtigt gilt. So bleiben jenen Personen bestimmte EM-Beziehungen verwehrt, die von vornherein nicht in der Lage sind, Erhaltenes auch auszugleichen. Wird dies nicht durch bedürfnisorientierte, solidarische CS-Beziehungen ergänzt, können Menschen an bestimmten Sozialformen nicht teilnehmen. Wer kein Auto hat, darf nicht in einer Fahrgemeinschaft mitfahren; wer ‚nicht eingezahlt hat‘, wie es in manchen politischen Diskussionen heißt, soll auch keine sozialen Leistungen erhalten.⁷⁷³ Eine strikte EM-Moral der Gleichbehandlung kann daher zu sozialen Schwierigkeiten führen: Wer darauf besteht, alle ‚gleich zu behandeln‘, schließt Menschen aus, die besondere Bedürfnisse haben oder speziell gefördert werden müssten. Aus einer reinen EM-Perspektive erscheint eine solche Form der Gleichbehandlung hingegen angemessen und ‚fair‘.

EM-Beziehungen eignen sich also durchaus als Grundlage für universalistische Ethiken, indem sie Menschen als gleichberechtigt und gleichrangig definieren; es können dadurch aber auch neue Ungleichheiten und

769 Vgl. FISKE 1992 [Anm. 62], 702–706.

770 Vgl. FISKE / RAI 2014 [Anm. 5], 19–20.

771 Vgl. HAIDT 2012 [Anm. 4], 158–160.

772 Vgl. FISKE 1993 [Anm. 102], 118.

773 Bei diesem Argument geht es nicht um eine proportionale Geldsumme (wie in einer MP-Beziehung), sondern darum, überhaupt etwas beizutragen, daher handelt es sich um ein EM-Argument.

Machtverhältnisse entstehen. Dies gilt auch für demokratische Entscheidungen; zwar haben alle Beteiligten eine Stimme, die gleich viel zählt, dennoch benötigt es zusätzliche Maßnahmen für jene, deren Stimmen Minderheitenpositionen vertreten. Ein rein egalitäres Verständnis von Gerechtigkeit und Fairness in einer EM-Moral steht auch in einer Spannung zur proportionalen Logik von MP-Beziehungen. Während erstere unter Gerechtigkeit vor allem Gleichheit und Gleichstellung verstehen, vertritt letztere eine proportionale Gerechtigkeit, die Unterschiede toleriert, wenn sie durch Leistung, Verdienst oder Einsatz erzielt wurden.⁷⁷⁴

EM-Moral zeigt sich aber auch im merkwürdigen Motiv der ‚antisozialen Bestrafung‘: Als solche bezeichnet man ein Phänomen in psychologischen Kooperationsspielen, bei dem Teilnehmende für Akte besonderer Großzügigkeit bestraft (!) werden. Dieses Verhalten korreliert mit geringem Vertrauen und Misstrauen in das (positive) Verhalten Fremder, etwa indem Hintergedanken vermutet werden oder das großzügige Verhalten anderer auf das eigene Verhalten moralischen Druck ausübt. Je nach Implementationsregeln und Kontext kann es Menschen daher sogar plausibel erscheinen, in einer EM-Beziehung prosoziale Handlungen adäquat zu bestrafen.⁷⁷⁵

Aus EM-Beziehungen und ihren entsprechenden Moralien entstehen auch spezifische Konflikte: Ärger über ungleiche Verteilung oder Behandlung wurde schon angesprochen, ebenso entzündeten sich Konflikte über fehlende Kompensation, wenn Menschen etwas ‚schuldig bleiben‘: „EM is a common source of hostility and violence, and people often justify aggression in EM terms. Retaliatory feuding and vengeance are often based on EM. [...] Among children, a great deal of conflict and distress results from the insistence on equality, even distribution, and tit-for-tat negative reciprocity, as well as fights over turn taking“⁷⁷⁶. EM-Beziehungen sind wesentlich Selbstzweck, sie werden bei Fehlverhalten oftmals durch Abbruch reguliert und können nur durch adäquaten Ausgleich (Wiedergutmachung) wiederhergestellt werden. Aber auch Strafen und Racheakte können in EM-Beziehungen moralisch legitimiert werden, wenn angenommen wird, dass dadurch ein ‚Ausgleich‘ für erlittenes Unrecht bewirkt wird. Alle Formen von gewaltsamer Vergeltung funktionieren nach dem EM-Schema: ‚Wie du mir, so ich dir‘, ‚jetzt sind wir quitt‘ oder ‚Auge um Auge, Zahn um Zahn‘ sind sprichwörtlich gewordene Ausdrücke

774 RAI / FISKE 2011 [Anm. 45], 65–66. Auf die Veranschaulichung dieser Problematik im Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg wurde schon hingewiesen; gegenüber stehen sich Vorstellungen von Gleichheit (EM) und genug zum Leben haben (CS) einerseits und Leistungsgerechtigkeit (MP) andererseits.

775 Vgl. SAPOLSKY 2017 [Anm. 433], 641–643.

776 FISKE 1992 [Anm. 62], 705.

von akzeptierter ausgleichender reziproker Gewalt, die bis hin zur Blutrache gehen kann. Ebenso können militärische Vergeltungsschläge unter diese Kategorie gefasst werden. Unter EM-Gewalt fallen zudem auch freiwillig gewählte Gewaltformen zwischen Ebenbürtigen, die als ‚fair‘ wahrgenommen werden, etwa Duelle oder Boxkämpfe.⁷⁷⁷

4.3.4 *Moral in Market Pricing-Beziehungen*

MP-Beziehungen sind primär funktional an externen Zielen orientiert und arbeiten mit definierten Verhältnisgrößen.⁷⁷⁸ Sie sind weniger emotional und tiefgehend, mit geringerer persönlicher Bindung; zugleich rationaler, individualistischer und freiheitsorientierter.⁷⁷⁹ Dies hat Auswirkungen auf die dahinterstehenden Werte und moralischen Normen; es geht hier nicht um Verantwortung für enge soziale Bindungen (CS) oder die Herstellung von Ausgleich und Symmetrie (EM), sondern um individuelle Nutzenerwägungen. Moral ist im MP-Sinn eine Frage von Individuen und freien Verträgen und Vereinbarungen, die sich an Vorteilen und Nutzen orientieren;⁷⁸⁰

„a rule is right if people agree that it is in the best interest of all concerned, and hence voluntarily bind themselves to accept it. [...] People see abstract, universalistic MP rules as intentionally created mechanisms for advancing their rationally calculated joint self-interest, and as valid only when voluntarily subscribed to (a kind of) social contract theory“⁷⁸¹.

Die idealtypische philosophische Umsetzung einer MP-Moral ist der Utilitarismus, der Glück und Leid oder persönliche Präferenzen und Interessen als gemeinsame Verhältnisgrößen einsetzt, entsprechende Effekte von Handlungen abschätzt und entlang dieser Verhältnisgröße bewertet. Soziale und gemeinschaftliche Bindungen sind im Utilitarismus kaum oder nicht vorhanden: Glück, Leid oder Präferenzen aller Betroffenen zählen gleich viel und sind nüchtern gegeneinander abzuwägen. Viele ethische Dilemmageschichten, allen voran das *Trolley-Problem*,⁷⁸² zeichnen ethische Entscheidungen als Form des distanzierten rationalen Abwägens, bei dem es, wie im Trolley-Problem, für die meisten besser ist, einen Menschen sterben zu lassen als fünf. Aber auch traditionelle Moralsysteme weisen MP-Dimensionen

777 Vgl. FISKE 1993 [Anm. 102], 132.

778 Vgl. FISKE 1992 [Anm. 62], 706.

779 Vgl. FISKE u. a. 1998 [Anm. 8].

780 Vgl. FISKE 1993 [Anm. 102], 118–119.

781 FISKE 1992 [Anm. 62], 708.

782 Vgl. FOOT, Philippa: The Problem of Abortion and the Doctrine of the Double Effect, in: Oxford Review 5 (1967) 1–7.

auf, etwa das Motiv der Herzenswaage im Alten Ägypten, in der das ‚Gewicht‘ guter Taten mit der Schwere der Maat (dem Prinzip der Gerechtigkeit) metaphorisch gegeneinander aufgewogen wird; oder Vorstellungen von Karma als einer Art kosmischem Verhältnissystem, durch die Taten, die der Seinsordnung (*dharma*) entsprechen, gegen jene, die ihr widersprechen, aufgerechnet werden. Auch der mittelalterliche Ablasshandel ist ein Beispiel für den Versuch, moralisch-relationale Aspekte (Sünden), die ihnen entsprechenden Strafen (Zeit im Fegefeuer) und Geld miteinander rational zu verrechnen; auch hier mittels individueller Kosten-Nutzen-Kalkulationen.⁷⁸³

Jede MP-Moral verurteilt Betrug und Hintergehen: MP-Beziehungen funktionieren nur, wenn die Beteiligten sich auf dieselben Verhältnisgrößen und Proportionen beziehen können, wenn das Aufgewendete und Erhaltene in einer entsprechenden Relation stehen. Die moralische Verurteilung von Messen mit falschem Maß ist ein wiederholter Topos schon in den Schriften des Alten Testaments und wird hier ausdrücklich als göttliches Gebot bezeichnet.⁷⁸⁴ Es zeigt sich hier eine spezifische menschliche Beziehungsform: Während EM-Beziehungen dauerhafter sind, engere persönliche Bindungen aufweisen und der adäquate Ausgleich von Symmetrie durch Konventionen (was gilt wofür) entsteht, sind MP-Beziehungen oftmals nur kurze Interaktionen von sich mehr oder weniger Fremden. Die Verhältnisgröße ist ein drittes Element in dieser Aktion, weil ein direkter Ausgleich (wie bei einem Tausch) nicht möglich ist. Dementsprechend braucht es für solche Interaktionen eigene moralische Regeln und Sanktionen. Denn Täuschung und Betrug sind hier leichter möglich als in EM-Beziehungen, weil es sich um kurze Interaktionen handelt und keine längerfristige, persönliche Bindung betrifft. Dies gilt vor allem, wenn Geld im Spiel ist. Geld suggeriert immer Proportionalität und Kosten-Nutzen-Kalkulation. Der alltagspraktische Unterschied zwischen EM- und MP-Kompensation zeigt sich beim Dank für eine kleine Hilfestellung durch eine Freundin: Es ist gemäß sozialen Konventionen angemessen, sich mit einer Tafel Schokolade im Wert von 2 Euro zu bedanken, aber nicht mit einer 2-Euro-Münze. Letztere transformiert die EM-Beziehung in eine MP-Logik, dann entsprechen 2 Euro aber nicht mehr den üblichen MP-Proportionen für Arbeitsleistungen.

MP-Logiken begründen eine eigene Form des moralischen Denkens, das eben an Verhältnisgrößen und rationalen Kosten-Nutzen-Erwägungen orientiert ist. Menschen erwägen, was ihnen bestimmte Handlungen wert sind oder nutzen und versuchen, positive Effekte zu maximieren. In dieser Logik

783 Vgl. RAI / FISKE 2011 [Anm. 45], 60.

784 Vgl. Lev 19,35; Dtn 25,13; Spr 11,1; Ez 45,10; Am 8,5.

sind jene Handlungen moralisch besser, die mehr Menschen nutzen oder größere positive Wirkungen erzielen, wobei stets ein Maßstab für die Bewertung bestimmt werden muss. MP-Moral ist also nicht gleichzusetzen mit marktwirtschaftlichen oder kapitalistischen Überlegungen: Wer bedürftigen Familien mehr Sozialhilfe bezahlt als wohlhabenderen Familien, operiert ebenfalls nach einer MP-Logik: Hier wird Bedürftigkeit zur entscheidenden Verhältnisgröße und mit den entsprechenden Geldbeträgen rational in Beziehung gesetzt, und nicht Geld nach dem ‚Gießkannenprinzip‘ in gleicher Höhe auf alle verteilt, wie es nach EM-Prinzipien fair erschiene.⁷⁸⁵

Aber es sind diese Formen der Proportionalität, die MP-Moral auch zu einer prekären Angelegenheit machen. Es muss bestimmt werden, welche Dimensionen überhaupt miteinander proportional in Beziehung gesetzt werden können und welche nicht. Was darf zum Beispiel gekauft und verkauft werden? Der Kauf und Verkauf von Drogen, Kindern, Organen oder Sex gilt in vielen Gesellschaften als moralisch verwerflich, galt und gilt in anderen Gesellschaften aber durchaus als vertretbar. Dürfen Menschenleben gegeneinander aufgewogen werden? Nach einer deontologischen Ethik nicht, eine MP-Moral muss diese Möglichkeit aber erwägen. Das Streben nach Kosten-Nutzen-Maximierung und Profit sowie die geringe ausgeprägte emotionale und soziale Bindung in MP-Beziehungen können zudem zu Gier führen und ganz eigene Gewaltformen hervorbringen:

„Some of the most egregious evils of MP are prostitution, capture and sale of people into slavery, the killing of indigenous inhabitants to open land up for economic exploitation, child labor, and colonial systems of forced labor. Mercantile wars fought for markets and sources of raw materials are also high on the list, as is the violence that is intrinsic to the businesses of drug dealing, loan sharking, and extortion.“⁷⁸⁶

Das MP-Modell weist ein spezifisches Konflikt- und Gewaltpotenzial auf. Der häufigste Grund für Konflikte in MP-Beziehungen sind Betrug, Täuschung und Diebstahl, das bedeutet, dass die vereinbarte Leistung nicht erbracht wird (bzw. nicht bezahlt wird) oder in einer falschen Relation zur angewandten Verhältnisgröße steht; wenn jemand weniger oder mehr bekommt, als ihm zusteht. Dies betrifft etwa auch das Strafrecht, das in modernen Gesellschaften ebenfalls nach MP-Logik funktioniert: Straftaten werden nicht äquivalent

785 Ein Beispiel dafür ist die österreichische Diskussion über eine soziale Staffelung der Familienbeihilfe: Während Befürworter:innen argumentieren, dass bedürftige Familien mehr Beihilfe erhalten sollen (MP), vertritt die Gegenposition die Ansicht, jedes Kind solle dem Staat ‚gleich viel wert‘ (EM) sein.

786 FISKE 1992 [Anm. 62], 708.

ausgeglichen, wie im EM-Modell (durch Todesstrafe bei Mord, durch Racheakte verschiedener Art), sondern verrechnet entlang einer Verhältnisgröße (Zeit im Gefängnis, Höhe der Geldbuße, Art der Bewährungsaufgaben).⁷⁸⁷

Werden MP-Logiken auf Menschenleben angewandt, zeigen sich die Grenzen und Probleme dieser Art von Moral ganz offensichtlich. Der Abwurf der Atombomben auf Hiroshima und Nagasaki im Jahr 1945 waren entscheidend durch MP-Erwägungen geprägt; die Zahl der Toten unter der japanischen Zivilbevölkerung wurde den zu erwartenden Verlusten unter den US-Soldaten im Fall einer regulären Invasion gegenübergestellt. Hier spielen dann auch CS-Überlegungen (Wir vs. Sie) eine zusätzliche Rolle, durch die das Leben der anderen proportional niedriger angesetzt wird. Ein anderes, zweifelsohne abschreckendes Beispiel für eine fehlgeleitete MP-Moral war eine Aussage der ehemaligen US-amerikanischen Außenministerin Madeleine Albright (1937–2022) im TV-Interviewformat *60 Minutes* aus dem Jahr 1996. In diesem Interview ging es um die katastrophalen Auswirkungen der damaligen Wirtschaftssanktionen gegen den Irak auf das dortige Gesundheitswesen, die den Tod von einer halben Million irakischen Kindern zur Folge hatten. Dabei ereignete sich folgender Dialog zwischen Albright und der Interviewerin Lesley Stahl⁷⁸⁸:

Stahl: „We have heard that half a million children have died. I mean, that’s more children than died in Hiroshima. And, you know, is the price worth it?“

Albright: „I think this is a very hard choice, but the price – we think the price is worth it.“

Es ist interessant, dass bereits die Frage der Interviewerin in einer MP-Begrifflichkeit operiert (,price‘, ,worth‘), aber definitiv als moralische Frage konzipiert ist. Albright bleibt in diesem Sprachspiel (ergänzt um ,choice‘) und beantwortet die Frage positiv. Die Menschenleben werden hier proportional zu politischen Verhältnisgrößen bestimmt. Nur eine MP-Moral erlaubt es überhaupt, solche Erwägungen zu machen.

MP-Moralen sind Teile menschlicher Alltagspraxis, die permanent von Kosten-Nutzen-Erwägungen geprägt ist. Gemeint ist hier keinesfalls ein Egoismus, sondern eine moralische Perspektive, die auch Kosten und Nutzen anderer in Erwägungen zieht, oder wie im Utilitarismus sogar gleichberechtigt in Erwägung zieht. Aber die oben genannten Beispiele zeigen auch die Grenzen

⁷⁸⁷ Vgl. FISKE / RAI 2014 [Anm. 5], 21.

⁷⁸⁸ Der Abschnitt ist zu sehen in <https://youtube.com/watch?v=1tihLiMlLl0> [abgerufen am 04.12.2020]. Albright gestand später ein, dass diese Aussage ein Fehler war.

dieser Denkweise klar auf. Mit der Häufung von MP-Beziehungen in modernen Gesellschaften ist zu erwarten, dass auch korrespondierende moralische Erwägungen an Bedeutung gewinnen. Dies kann problematisch werden, wenn dies aus einer rein selbstbezogenen Perspektive geschieht. Zugleich erlauben MP-Moralen aber auch mehr Individualität und Freiheit. Vor- und Nachteile dieser möglichen Entwicklung sind gegeneinander abzuwiegen – wiederum eine MP-Operation.

4.3.5 *Veranschaulichung anhand moralischer Dilemmata*

Die vier Beziehungsmodelle begründen unterschiedliche Formen von Moral, mit differierenden und zum Teil widersprüchlichen Werten, Tugenden und Normen. Der RRT zufolge dient Moral dazu, die unterschiedlichen Beziehungen, in denen Menschen stehen, zu regulieren. Menschen stehen in dauerhaften Beziehungen wie Ehen, Freundschaften oder kollegialen Verhältnissen, oder agieren kurzfristig miteinander, indem sie Hilfestellung leisten, ein Handelsgeschäft durchführen oder sich in einer Warteschlange anstellen. In all diesen Fällen benötigt es Regeln, Normen und Werthaltungen, die festlegen, wie eine Beziehung zustande kommt, wodurch sie aufrechterhalten wird, wie sie vor inneren und äußeren Gefahren zu schützen ist, wie sie verbessert und verändert werden kann, welche sozialen Erwartungen bestehen, wie sie bei Fehlentwicklungen korrigiert wird und wie und wodurch man sie beendet. All dies versteht Fiske unter Regulierung. Moral ist hier funktional bestimmt, sie ist eine soziale Größe mit hoher Verbindlichkeit und normativem Anspruch, die dazu dient, gemeinsam mit Konventionen, Gesetzen und Bräuchen diese Regulation zu leisten, im weiten Sinn, Kooperation zu ermöglichen. Moral muss nach Fiske also vor dem Hintergrund ihrer Funktion für Beziehungen betrachtet werden. Durch die Trennung von sozialer Konvention und Moral wird sonst der Kontext moralischer Entscheidungen zu wenig berücksichtigt, obwohl dessen Bedeutung für soziales Verhalten und Denken fundamental ist. Selbst grundlegende moralische Handlungen wie Helfen hängen davon ab, ob Menschen mit anderen sozialen Verpflichtungen belastet sind⁷⁸⁹:

„Thus, relationship regulation theory (RRT) posits that the core of our moral psychology consists of motives for evaluating and guiding one’s own and others’ judgments and behaviors (including speech, emotions, attitudes, and intentions) with reference to prescriptive models for social relationships. Failing to behave in accord with relational prescriptions is considered a moral transgression and leads to emotions such as guilt, shame, disgust, envy, or outrage. These emotions proximally motivate sanctions including apologies, redress and rectifications,

789 Vgl. RAI / FISKE 2011 [Anm. 45], 59.

self-punishment, and modulation of or termination of the relationship. Moral psychology also encompasses concerns about and obligations to others with whom one has relationships, together with associated positive emotions such as compassion, loyalty, and awe.⁷⁹⁰

Am Beispiel eines hypothetischen und eines experimentellen Dilemmas – dem Heinz-Dilemma und dem Milgram-Experiment – soll diese Beziehungsdimension veranschaulicht werden. Auf diese Weise wird klarer, inwiefern moralische Urteilsprozesse immer auch – oder sogar entscheidend – von der Regulation von Beziehungen abhängen und nicht nur individuelle Normen- und Wertekonflikte sind.

1. Beispiel: Heinz-Dilemma

Das neben dem Trolley-Problem wohl bekannteste Dilemma ist das Heinz-Dilemma, entwickelt und popularisiert von Lawrence Kohlberg. Es kreist um die Frage, ob der Protagonist Heinz ein rettendes Medikament für seine todkranke Frau stehlen soll, weil er sich den Kauf finanziell nicht leisten kann. Der Apotheker, der das Medikament erfunden hat, macht dabei das Recht auf seine Entwicklung geltend und will es Heinz auch nicht zu einem reduzierten Preis geben. Für Kohlberg war in diesem Dilemma nicht die richtige Antwort entscheidend, sondern die Art und Weise der Argumentation, die Auskunft über die entsprechende moralische Stufe der Proband:innen geben soll. Traditionell wird dies als Werte- und Normenkonflikt verstanden, bei dem unterschiedliche Werte und moralische Argumentationsmuster zur Debatte stehen, etwa Lebensrettung, Eigentumsrechte, Gehorsam gegenüber dem Gesetz, Gleichbehandlung (jemand anders könnte das Medikament genauso dringend benötigen) oder Erwägungen von Glück und Leid. Dahinter steht jedoch stets das Konzept eines Individuums, das anhand dieser Werte und Normen moralische Entscheidungen trifft.

Aus Sicht der RRT müssen jedoch die Beziehungsdimensionen des Dilemmas genauer analysiert werden. Heinz steht zu seiner Ehefrau in einer CS-Beziehung, zum Apotheker in einer MP-Beziehung. Es sind konträre Beziehungsformen; langfristig, intim, gemeinschaftlich und egalitär gegenüber kurzfristig, fremd, individualistisch und proportional (hier zur Verhältnisgröße Geld). Der Apotheker sieht sich zur Frau offensichtlich in einer Null-Beziehung, was nach Fiske zur moralischen Gleichgültigkeit führt.⁷⁹¹ Zusätzlich steht

790 RAI / FISKE 2011 [Anm. 45], 59.

791 Hätte der Wissenschaftler Mitleid mit der Frau, würde dies eine CS-Beziehung etablieren und auf Grund der Regeln dieses Beziehungsmodell eine caritative Gabe oder zumindest einen Preisnachlass nach sich ziehen.

Heinz in einer AR-Beziehung zum geltenden Recht und seinen autoritativen Instanzen (Polizei, Gerichte). Heinz steht hier also weniger vor einem Wertekonflikt als viel mehr vor dem Problem, diese unterschiedlichen Beziehungen mit ihren je eigenen Regeln regulieren zu müssen. Kommt er seiner Verantwortung zur Fürsorge (CS) nach, achtet er die Normen von Eigentum und Handel (MP) oder orientiert er sich schlicht am Gesetz (AR)?

Ein Weg, den das Dilemma nicht vorsieht, ist die Etablierung einer CS-Beziehung zwischen dem Apotheker und Heinz' Frau. Das Dilemma ist vielmehr so konstruiert, dass Heinz den Normen einer CS- oder den Normen einer MP-Beziehung folgen muss, vor dem Horizont der (unentrinnbaren) AR-Beziehung zu den rechtlichen Instanzen. Ein Problem in der Konstruktion des Heinz-Dilemmas ist daher die Diskrepanz zwischen der hoch-relationalen Konstellation im Dilemma einerseits und der ‚objektiven‘ Beurteilung durch die Proband:innen andererseits. Wer das Heinz-Dilemma beurteilt, steht nicht selbst in der dort skizzierten Beziehungslogik. Das Heinz-Dilemma versucht, objektives, rationales Urteilen über die Beziehungen anderer einzuüben, eine neutrale, an universeller Gerechtigkeit orientierte Haltung. Aber sie sagt nichts darüber aus, wie diese Menschen selbst moralisch urteilen und handeln würden, wenn es um ihre eigenen, realen Beziehungen ginge, in die sie auch emotional und durch Pflichtgefühl involviert sind.⁷⁹² Es scheint ein Urteilen über Moral, aber kein moralisches Urteilen zu sein. Darin unterscheidet sich das Heinz-Dilemma entscheidend vom Trolley-Problem, dessen Design auf Null-Relationen aufbaut und daher leichter objektivierbar ist. Allerdings lässt sich dann mit Blick auf die RRT die Frage stellen, ob das Trolley-Problem mangels jeder Beziehungsdimension (sowohl innerhalb des Dilemmas als auch mit Blick auf die ‚Gesichtslosigkeit‘ der Betroffenen für die Urteilenden selbst) überhaupt zu einem *moralischen* Urteilen herausfordert – ein Problem, das auch der Moralphyschologe Paul Bloom aufwirft:

„[P]ersonal information isn't present in the switch case, and this raises the possibility that our intuition here isn't moral at all. As Richard Shweder has argued, we treat the dilemma as little more than a math problem: Which is less: 1 or 5? The majority who answer that the right act is to switch the trolley are doing precisely the same sort of reasoning that they would employ if they were asked whether to destroy one shoelace or five shoelaces.“⁷⁹³

792 Vgl. MEYER-AHLEN 2010 [Anm. 232], 50–51.

793 BLOOM 2011 [Anm. 53], 40. Maximal kommt hier noch eine reine MP-Moral zur Anwendung. Ähnlich argumentiert, mit generellem Verweis auf Dilemmadiskussionen, auch Elisabeth Naurath, vgl. NAURATH 2014 [Anm. 60], 101–102 Daraus folgt jedoch auch: Je lebensnäher Dilemmasituationen für Schüler:innen gestaltet werden, desto mehr gilt es, die Beziehungsdimensionen des Dilemmas zu analysieren.

2. Beispiel: Milgram-Experiment

Das sogenannte ‚Milgram-Experiment‘, erstmals durchgeführt 1961 vom US-amerikanischen Psychologen Stanley Milgram (1933–1984), gilt als eines der klassischen sozialen Experimente zu Autorität und Gehorsam.⁷⁹⁴ Auch hier steht in der Rezeption vor allem das handelnde Individuum als Träger:in von persönlichen Werthaltungen und Handlungsdispositionen im Vordergrund, bzw. aus Sicht der MFT dessen Intuitionen zur Foundation *authority/subversion*. Wiederum gilt es jedoch, die soziale und relationale Dimension des Experiments zu berücksichtigen: Das Milgram-Experiment ist viel mehr als eine Frage von Autorität und Gehorsam, es zeigt sich darin ein komplexes Interaktionsgeschehen, das alle vier von Fiske beschriebenen Beziehungsmodelle beinhaltet und daher nicht allein als Frage von Autoritätshörigkeit beschrieben werden kann.

Im Vordergrund des Experiments steht die Beziehung des vermeintlichen wissenschaftlichen Versuchsleiters zur Testperson, die als klassische AR-Beziehung gestaltet ist. Die Testperson anerkennt den Wissenschaftler als Autorität, die typische Kleidung mit weißem Labormantel bringt diese hierarchische Rolle auch körperlich zum Ausdruck. AR-Beziehungen geben Orientierung und Sicherheit, ermöglichen also den Testpersonen die Abgabe von persönlicher Verantwortung, und das ist es, was im Laufe des Experiments auch beobachtet wird. Ebenso gibt es aber eine Beziehung zwischen der Testperson und deren vermeintlichem Opfer, das sie mit Elektroschocks zu bestrafen glaubt. Die räumliche Trennung zwischen den beiden unterdrückt die Etablierung einer CS-Beziehung (Mitleid, Identifikation mit dem Schmerz des anderen) und stützt die Aufrechterhaltung einer Null-Relation – auch Räume dienen der Beziehungsregulierung.

Das Milgram-Experiment ist also nicht einfach nur eine Frage von Autorität und Gehorsam, sondern ein Konflikt der unterschiedlichen Regulative von Beziehungen: Wird die etablierte AR-Beziehung zum Versuchsleiter durch Ausführung der Anweisungen aufrechterhalten oder wird durch die Schmerzensschreie des ‚Opfers‘ eine CS-Beziehung hergestellt, deren soziale Normen die Zufügung von Leid verbieten – was wiederum einen Konflikt mit der Aufrechterhaltung der AR-Beziehung verursacht. Die Herausforderung der Testperson liegt also vielmehr in der Regulierung zweier konkurrierender Beziehungsformen und der Frage, welche Beziehung sie zu Gunsten der

794 Vgl. MILGRAM, Stanley: Behavioral Study of Obedience, in: The Journal of Abnormal and Social Psychology 67/4 (1963) 371–378.

anderen abbricht oder zurückstellt. Auch der Versuchsleiter versucht derweil, die AR-Beziehung zur Testperson aufrechtzuerhalten, der AR-Logik folgend durch verstärkten Druck.

Aber da ist noch mehr: Fiske, bezugnehmend auf John Sabini, weist darauf hin, dass die Rollen von Testperson und Opfer zuvor durch ein fingiertes Losverfahren entschieden wurden. Die Testperson ging daher davon aus, dass auch sie selbst in der Rolle des Opfers hätte sein können. Das Losverfahren etabliert eine EM-Beziehung zwischen Testperson und Opfer: Die Testperson glaubte zu wissen, dass das Opfer nicht in seine Rolle gezwungen, sondern durch ein faires EM-Verfahren (Los) ermittelt wurde. Es erschien den Testpersonen daher auf gewisse Weise ‚fair‘, dem Opfer Schmerzen zuzufügen – im Glauben, beide hätten dasselbe Risiko getragen und es hätte ebenso sie selbst treffen können. Die Testpersonen erhielten (unabhängig vom Ausgang des Experiments) zudem eine finanzielle Aufwandsentschädigung (MP-Beziehung) und mussten daher davon ausgehen, dass auch das Opfer dieselbe Aufwandsentschädigung bekommt.⁷⁹⁵ Sie betrachteten die Opfer daher nicht einfach als Leidende (CS), sondern zugleich als durch ein faires Verfahren ermittelt (EM) und gegen Entgelt freiwillig handelnd (MP). Die Hemmschwelle zur Gewalt war daher in dieser spezifischen Situation geringer als bei Situationen, in denen Menschen grundlos oder schuldlos Gewalt angetan wird.

Daraus lassen sich zwei Schlüsse ziehen: Zum einen zeigt das Milgram-Experiment eine spezifische Konstellation der Regulierung unterschiedlicher Beziehungsmodelle und nicht ausschließlich eine grundsätzliche Haltung zu Autorität und Gehorsam. Es mag Indizien bereitstellen, aber kann keine generelle Prognose über Verhalten in anderen Situationen (etwa bei unschuldigen Opfern) geben. Zum anderen zeigt diese Beziehungskonstellation aber, dass Menschen bereit sind, Gewalt auf Anordnung auszuüben, wenn sie in einer bestimmten EM-Beziehung zum Opfer stehen, nämlich in der Annahme, die Strafe wäre auf gewisse Weise ‚fair‘, eine Konsequenz eines gerechten Verfahrens oder ‚verdient‘. Die Verhinderung einer CS-Beziehung (durch räumliches Abschirmen oder Entfremden des Opfers) unterstützt dies zusätzlich. Wiederum zeigt eine Berücksichtigung von Fiskes Beziehungsmodell, dass moralische Situationen komplexer sind und sich nicht auf individuelle Wertekonflikte reduzieren lassen.

795 Vgl. FISKE 1993 [Anm. 102], 419.

4.3.6 Virtuous violence – zur *Moral der Gewalt*

Wie aus den Beschreibungen der Beziehungsmodelle sichtbar wurde, weisen alle vier auch spezifische Formen von Konflikten und in der Folge potenzieller Gewalt auf. Gewalt⁷⁹⁶ ist daher für Fiske keineswegs das Gegenteil von Beziehung, sondern dient in vielen Fällen der Beziehungsregulation: Ein großer Teil, nach Fiske sogar der größte Teil,⁷⁹⁷ menschlicher Gewaltakte wird von seinen Urheber:innen als moralisch gerechtfertigt oder sogar geboten angesehen.⁷⁹⁸ Menschliche Gewalt ist keinesfalls pure (emotionale) Aggression, sondern oftmals kalkuliert, normiert, zielorientiert und ideologisch legitimiert.⁷⁹⁹ Um Gewalt zu minimieren oder zu verhindern ist es daher notwendig, menschliche Gewalt als *menschliche* Gewalt zu verstehen, in ihren Eigenheiten und vor allem in ihrem Verhältnis zu Beziehungen und Moralvorstellungen; „people often judge – and feel – that it is *good* to do violence to others: People believe that in many cases hurting or killing others is not simply justifiable, it is absolutely, fundamentally *virtuous*. People feel that violence is moral when the violence sustains an important social relationship.“⁸⁰⁰ Pädagogische Gewaltprävention ist also auch eine Frage der Definition und Regulation von Beziehungen: „We do not have to condone these practices, but if we are to have any hope of opposing them, we do have to understand them for what they are: morally motivated acts, not simply errors in judgment, limitations of knowledge, or failures of self-control.“⁸⁰¹

796 Fiske und Rai definieren Gewalt als „*action in which the perpetrator regards inflicting pain, suffering, fear, distress, injury, maiming, disfigurement, or death as the intrinsic, necessary, or desirable means to the intended ends*“, FISKE / RAI 2014 [Anm. 5], 2 [kursiv i. O.].

797 „But not *all* violence is intended to regulate a relationship [...] There is no moral motivation for the criminal violence that drug addicts, starving people, and psychopaths do simply in order to get substances they want to satisfy their purely individual appetites. But even most criminal violence is morally motivated, and in every culture it turns out that only a tiny fraction of all violence is criminal. Across cultures and history, most violence is morally motivated to regulate relationships in a culturally prescribed manner“, FISKE / RAI 2014 [Anm. 5], 16. Ähnlich hat zuvor bereits Steven Pinker argumentiert, vgl. PINKER, Steven: *Gewalt. Eine neue Geschichte der Menschheit*, München: Fischer 2013.

798 Wenn Fiske von ‚moralischer Gewalt‘ spricht, ist immer *Moral aus Sicht der Täter:innen* gemeint.

799 Dies kommt etwa bei Elisabeth Nauraths Auseinandersetzung mit dem Gewaltbegriff zu kurz: Sie wechselt direkt von ihren begrifflichen Überlegungen zur Gewalt zur Frage der (destruktiven) Aggression bzw. Aggressivität und deren biologischen und sozialen Grundlagen, auch mit Blick auf Geschlechtsunterschiede, vgl. NAURATH 2010 [Anm. 488], 8–12. Phänomene wie Genitalverstümmelung, genau definierte Körperstrafen oder Duelle können jedoch nicht einfach als Aggression erklärt werden.

800 RAI / FISKE 2012 [Anm. 489], 190–191 [Kurs. i. O.].

801 RAI / FISKE 2011 [Anm. 45], 58.

Nicht-Schädigung von anderen und Gewaltlosigkeit sind keineswegs – deskriptiv betrachtet – das Letztprinzip, auf dem menschliches Moralempfinden aufbaut, dafür sind die gegenteiligen Beispiele zu mannigfaltig. Fiske und Rai nennen eine Vielzahl an (historischen) Beispielen, in denen Menschen Gewalt als moralisch vertretbar oder geboten angesehen haben: Töten im Krieg generell, Folter, Racheakte, Gewalt im Namen der Ehre, eheliche Gewaltausübung, Vergeltungsschläge, Bestrafung von Ungehorsam, Genitalverstümmelung oder andere körperverändernde Initiationsriten, Selbstgeißelung, Suizid nach öffentlicher Beschämung,⁸⁰² Gewalt auf Befehl, Todesstrafen, ethnische Säuberungen, Hassverbrechen, Exekutionen von ‚Staatsfeinden‘ durch Drohnenangriffe, Duelle, Tyrannenmord, Menschenopfer, Kopfgeldjagd oder Gewalt durch Götter oder Hero:innen⁸⁰³ – stets haben Menschen manche dieser Gewaltformen anerkannt oder sogar eingefordert. Sie galten ihnen keineswegs als unmoralisch und verwerflich, im Gegenteil wurden sie durch Narrative und moralische Lehren legitimiert, durch Regeln und Gesetze exakt definiert, begrenzt, kontrolliert und galten als verdienstvoll.⁸⁰⁴ Die Ausübung solcher Gewalttaten musste zum Teil eigens eingefordert und erlernt werden, um natürliche Gewalthemmungen zu überwinden. Auch wenn Dehumanisierung des anderen entscheidend zur Gewaltausübung beiträgt,⁸⁰⁵ betrachten viele dieser Gewaltformen das Opfer sehr wohl als menschliches Wesen und dennoch zugleich als legitimes Ziel von Gewalt.

Wie ist dies zu verstehen, gerade aus einer verbreiteten moralischen Sichtweise heraus, die Gewaltlosigkeit zu einem ihrer zentralen Prinzipien erklärt hat? Hinter dieser Analyse von Fiske und Rai steht wiederum deren zentrale Hypothese, dass Menschen vor allem durch Beziehungen motiviert sind und ihr Handeln wesentlich der Regulation von Beziehungen dient, also ihrer Etablierung, Aufrechterhaltung, Wiederherstellung, Verteidigung oder Beendigung. Moral dient wesentlich dieser Beziehungsregulation, und unter bestimmten Umständen sehen Menschen hier auch Gewalt (was auch Gewalt gegen sich

802 Etwa die historische japanische Praxis des Sepukku oder der ‚römische Tod‘ bei Versagen eines Feldherrn des Römischen Reichs.

803 Vgl. RAI / FISKE 2012 [Anm. 489], 191.

804 Interessant ist hier auch ein Blick in das biblisch Buch Genesis: Schon die Vertreibung Adams und Evas aus dem Paradies kann als Form legitimer und begrenzter Gewalt angesehen werden. Definitiv von Gewalt ist dann in Gen 3 zu sprechen: Kains Mord an Abel erscheint primär affektiv und aggressionsbedingt motiviert zu sein, wenngleich er auch planvoll begangen wird. Aber schon Kains Abkömmling Lamech rühmt sich im ‚Schwertlied‘ (Gen 4,23–24) seiner Praxis der Blutrache, die bereits ein codiertes und restringiertes Gewaltmodell darstellt. Die Bibel stellt also von Anfang an auch nicht-affektive Formen von Gewalt dar.

805 Vgl. HASLAM 2006 [Anm. 490].

selbst einschließt!) als legitimes oder zumindest unvermeidbares Mittel an. Dies trifft vor allem dann zu, wenn Menschen eine Beziehung als besonders bedeutsam erleben, keine Alternativen zu dieser Beziehung möglich sind, andere Mittel der Regulierung ausgeschöpft oder nicht bekannt sind und für die Person insgesamt sehr viel auf dem Spiel steht. Diese Faktoren treffen vor allem auf CS- und AR-Beziehungen zu; dies erklärt die Häufigkeit von Gewalt im familiären Bereich und in Konflikten zwischen Gruppen; aber auch auf die Beziehung zu Gott treffen die oben genannten Faktoren zu. Fiske und Rai beschreiben sechs Formen der Beziehungsregulation, die mit dem Einsatz von Gewalt durchgeführt werden:

Etablierung von Beziehungen: Hier wird entweder eine neue Beziehung hergestellt oder eine bestehende Beziehung neu formiert. Dazu sind gewisse, definierte Interaktionen notwendig. Gewalt kann hier eine Beziehung zwischen den Gewalttäter:innen selbst herstellen (indem sie gemeinsam begangen wird) oder zu einer Autorität (indem Gewalt auf Anordnung ausgeführt und damit die Autorität anerkannt wird). Auch Initiationsriten (Beschneidung, Ausschlagen von Zähnen, rituelles Verwunden und vieles mehr) dienen der Herstellung von spezifischen Beziehungsformen (Angleichen des Körpers, Teilen einer Erfahrung – CS). Ebenso können Menschen Gewalt (auch gegen sich selbst) ausüben, um ihre Zugehörigkeit unter Beweis zu stellen.

Aufrechterhaltung und Transformation von Beziehungen: Gewisse Beziehungen sind in sich gewalttätig (Ringkampf, Duell), aber Gewalt kann in Beziehungen auch ausgleichend wirken (durch Revanche), Beziehungen vertiefen (Selbstverletzung um seine Liebe zu zeigen, Blutsbrüderschaft, Stechen eines Tattoos) oder hierarchische Beziehungen bestätigen, unter letzteres fallen auch verschiedene Arten von Tier- oder Menschenopfern zur Aufrechterhaltung und Bestätigung der Beziehungen zu Gottheiten.

Schutz von Beziehungen: Beziehungen müssen oftmals vor Bedrohungen geschützt werden. Gewalt spielt hier vor allem eine wichtige Rolle als Kampf gegen negative äußere Einflüsse, aber auch um jemanden zurechtzuweisen, dessen Verhalten die Beziehungsstruktur oder das gemeinsam Geteilte bedroht. Hierunter fallen auch Verteidigungskriege oder Todesstrafen.

Berichtigung von Beziehungen: Gewalt wird eingesetzt um Menschen zu bestrafen, die Ehre wiederherzustellen, etwas wiedergutzumachen, oder indem etwas geopfert wird, um eine Beziehung wieder zu stabilisieren – hier fiele etwa das Vorgehen gegen einen Sündenbock hinein, Vergeltungsschläge und Racheakte, aber auch Sühneopfer oder Selbstgeißelung. Die Beziehung wird gewaltsam wieder an ein normatives Ideal angeglichen.

Beenden von Beziehungen: Verpflichtungen, die durch Beziehungen entstehen, werden aufgehoben, etwa durch Selbsttötung (auf Geheiß eines

anderen), oder das Töten eines anderen: Die Praxis des sogenannten ‚Ehrenmords‘ etwa zerstört mit dem Leben zugleich die Beziehung des Opfers zur Familie, aber korrigiert zugleich die Beziehung der Familie zur Gesellschaft. Menschen werden gewaltsam aus ihren CS-Bindungen verstoßen.

Beziehungen betrauern: Gewalt gegen sich selbst kann eine Reaktion auf den Verlust einer Beziehung sein, wenn Menschen etwa Suizid begehen, sich Schmerzen zufügen oder Ähnliches.⁸⁰⁶

Nichts läge Fiskes Formulierung einer *virtuous violence* ferner als Gewalt zu verharmlosen oder zu relativieren. Ihre Bedeutung auch für pädagogische Prozesse liegt darin, die sozialen Dynamiken von Gewalt besser verständlich zu machen. Sie ist in vielen Fällen nicht Abwesenheit oder Negation von Moral, sondern ebenso wie Moral Teil des komplexen menschlichen Beziehungs- und Interaktionsgeschehens und von deren vielfältigen Formen der Regulation. Menschen sind nach Fiske keineswegs von Natur aus gewalttätig sondern wenden Gewalt (auch gegen sich selbst) an, weil sie andernfalls soziale Nachteile (etwa Schande, Ausgrenzung) befürchten, glauben, damit ihren Bezugsgruppen oder ihren Autoritäten einen Dienst zu erweisen, oder sie andernfalls bestraft würden.⁸⁰⁷ Menschen werden gewalttätig nicht zuletzt deshalb, weil sie durch moralische Normen und ihre konkreten Beziehungen dazu ermutigt werden, für ihre Taten soziales Prestige erwerben, weil sie glauben, richtig zu handeln. Gewaltprävention muss diese moralische Dimension von Gewalt erkennen und ihre Dynamiken offenlegen und kritisieren, dazu Alternativen anbieten und sie schließlich durchbrechen.⁸⁰⁸ Eine solche relationale Perspektive verhindert zudem vorschnelle biologistische oder essenzialistische Erklärungen von gewaltsamem Verhalten.⁸⁰⁹

806 Vgl. FISKE / RAI 2014 [Anm. 5], 23–24.

807 Vgl. FISKE / RAI 2014 [Anm. 5], 4.

808 Ähnliches zeigt sich bei Michael Meuser, der (männliche) Gewalt als ordnungs(re-)produzierendes Verhalten ansieht, vor allem mit Blick auf Hierarchien, vgl. MEUSER, Michael: Gewalt als Modus von Distinktion und Vergemeinschaftung. Zur ordnungsbildenden Funktion männlicher Gewalt, in: LAMNEK, Siegfried / BOATCĂ, Manuela (Hg.): Geschlecht – Gewalt – Gesellschaft, Opladen: Leske + Budrich 2003 (= Otto-von-Freising-Tagungen der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt 4), 37–54.

809 Mit dieser Perspektive wird es auch besser möglich, die grundsätzlichen Schattenseiten und spezifischen Gefahren menschlicher Kulturformen zu benennen und zu kritisieren, wie es Grümme fordert und beim gegenwärtigen *cultural turn* vermisst, vgl. GRÜMME 2012 [Anm. 48], 260.

4.4 Rezeption und Kritik

Zur Rezeption der *Relational Models Theory* sowie der *Relationship Regulation Theory* wurde bereits einiges gesagt; Fiskes Theorie stieß auf enormen Widerhall in allen Sozialwissenschaften; ausgehend von seinen eigenen empirischen Arbeiten wurde sie in der Soziologie, Anthropologie, Sozialpsychologie und den Wirtschaftswissenschaften aufgegriffen und mithilfe verschiedener Methoden in unterschiedlichen Bereichen und Kulturen hundertfach empirisch geprüft. Die Grundstruktur der Theorie erwies sich dabei, auch zu Fiskes eigener Überraschung, als erstaunlich robust: „I expected then that the theory might have to be revised considerably once others had the opportunity to analyze it, and certainly once it was empirically tested. Surprisingly, discussions and extensive tests of the theory have not indicated any need for substantial revision (yet!).“⁸¹⁰ Annahmen und Argumentationsmuster Fiskes haben auch die *Moral Foundations Theory* entscheidend geprägt und haben auf diese Weise eine kreative Weiterführung erfahren.

Entsprechend gering ist das Ausmaß der Kritik. Harriet Whitehead sah vor allem den ersten Entwurf des Ansatzes als zu harmonisch und idealistisch an, da er beispielsweise geheuchelte oder erzwungene Beziehungen, systemische Zwänge oder Aggressionen nicht ausreichend berücksichtigte. Zugleich betrachtete sie diese Probleme aber als prinzipiell mithilfe der Theorie lösbar.⁸¹¹ Fiske gab ihr in diesem Punkt recht, unterstrich jedoch, dass dies nicht die generelle Natur von Beziehungen ausmacht, sondern die meisten menschlichen Beziehungen konsensual geführt werden⁸¹² – dennoch kann seine spätere Beschäftigung mit Gewalt als Beziehungsregulation als Aufarbeitung dieses Kritikpunktes gesehen werden.

Zudem können dieselben Anfragen wie an Haidt auch Fiske gestellt werden betreffend die Begründung und Notwendigkeit einer physiologisch-evolutionären Verortung der Beziehungsmodelle: Die kritischen Anfragen zu Nativität und Modularität, wie in Kapitel 3.4 in dieser Arbeit dargestellt wurden, lassen sich daher analog auch auf die RMT beziehen: Die evolutionsbiologische und hirneurologische Verortung der vier Modelle ist schwer zu belegen, zugleich aber für die wesentlichen Aussagen der Theorie auch nicht zwingend vonnöten, insofern Universalität weder auf evolutionsbiologische

810 FISKE 2004 [Anm. 653], 4.

811 Vgl. WHITEHEAD, Harriet: *Morals, Models, and Motives in a Different Light. A Rumination on Alan P. Fiske's Structures of Social Life*, in: *Ethos* 21/3 (1993) 319–356, 342–344.

812 Vgl. FISKE 1993 [Anm. 102], 410–411.

Erklärungen angewiesen ist noch Evolution automatisch Universalität bedeutet.

Im zweiten Hauptteil dieser Arbeit wird nun eine religionspädagogische Antwort auf die Herausforderung des moralischen Pluralismus ausformuliert. Ein ethischer Diskurs über Werte, Normen und Prinzipien wird nicht ausschließlich durch einen Rekurs auf eine allgemeine menschliche Vernunft ermöglicht (die nicht verabsolutiert zu denken ist, sondern ihrerseits historisch gebunden). Um moralischen Pluralismus als Herausforderung zu bewältigen, berücksichtigt sie die biologischen, sozialen, personalen und transzendenten Dimensionen des Menschen.

ZWEITER TEIL

Religionspädagogische Konkretionen

Religionspädagogische Entwürfe – pluralistisch gelesen

Ethische Bildung stellt ein zentrales religionspädagogisches Anliegen dar; vor allem seit „der Neuorientierung nach 1968 haben der evangelische und katholische Religionsunterricht sich in dezidiert Weise den ethischen Themen zugewandt“⁸¹³. Seit Beginn des 21. Jahrhunderts hat sich dies noch einmal verstärkt und differenziert⁸¹⁴: Die Breite der religionspädagogischen Auseinandersetzung mit ethischen Fragen zeigt sich aktuell im 2021 von Konstantin Lindner und Mirjam Zimmermann herausgegebenen Sammelband *Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen*⁸¹⁵. Darin werden in einzelnen Beiträgen auch einige der in dieser Arbeit vorgebrachten Anliegen aufgegriffen, etwa die Bedeutung von Emotionen für die individuelle Moralentwicklung, wobei Mitgefühl besonders hervorgehoben wird.⁸¹⁶ Ebenso beleuchtet wird das pädagogische Potenzial negativer moralischer Emotionen, die bei wahrgenommenem Fehlverhalten eintreten.⁸¹⁷ Auch dem Thema Pluralität ist ein

813 ADAM / SCHWEITZER 1996 [Anm. 257], 32.

814 Vgl. LINDNER, Konstantin: Wertebildung im religionspädagogischen Horizont. Ein Systematisierungsversuch, in: *Religionspädagogische Beiträge* 68 (2012) 5–17.

815 LINDNER, Konstantin / ZIMMERMANN, Mirjam (Hg.): *Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen*, Tübingen: Mohr Siebeck 2021 (= UTB 5604).

816 Vgl. SCHWYZER, Isabella / MALTI, Tina: Kognition, Emotionen, Verhalten. Entwicklung von Werthaltungen, in: LINDNER, Konstantin / ZIMMERMANN, Mirjam (Hg.): *Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen*, Tübingen: Mohr Siebeck 2021 (= UTB 5604), 24–32. Auch Anton Bucher hat in kritischer Rezeption des von ihm stets propagierten Ansatzes von Kohlberg einen stärkeren ergänzenden Fokus auf affektives Lernen eingefordert, vgl. BUCHER 2015 [Anm. 47]. Diese Spannung aus eher rationalistischen und eher affektiven Ansätzen beim ethischen Lernen ist nicht neu und vollzieht sich nun gleichsam unter umgekehrtem Vorzeichen: Mit der starken Rezeption des Ansatzes von Kohlberg stellte sich die Frage, auf welche Weise dieser die traditionellen, eher affektiv orientierten Ansätze der christlichen Moralpädagogik, wie Lernen an Vorbildern und Erfahrung in Jugendgruppen, ergänzen sollte, vgl. dazu auch GROM, Bernhard: *Religionspädagogische Psychologie. Kleinkind – Schüler – Jugendalter*, Düsseldorf / Göttingen: Patmos; Vandenhoeck & Ruprecht 1981. Nach einer langen Zeit eines stark kognitivistischen Verständnisses werden nun wiederum affektive und erfahrungsorientierte Ansätze verstärkt als notwendige Ergänzungen zum Rationalismus diskutiert.

817 Vgl. ROMMEL 2021 [Anm. 510]. Ähnlich bereits in ROMMEL, Herbert: Ethisch lernen aus moralischem Fehlverhalten. Zur Rehabilitation einer vergessenen Didaktik, in: *Ethik kontrovers* 12 (2004) 33–57.

eigener Beitrag gewidmet.⁸¹⁸ Während Emotionen und Pluralität durchaus, wenn auch etwas eingeschränkt, zur Sprache kommen, wird die Bedeutung von Relationalität im vorliegenden Sammelband kaum sichtbar, obwohl Naurath die Beziehungsdimension von Werthaltungen und ethischer Bildung schon vor einigen Jahren wiederholt hervorgehoben hat.⁸¹⁹ Naurath ist daher insgesamt der stärkste Anknüpfungspunkt für die Überlegungen, die in dieser Arbeit religionspädagogisch in Spiel gebracht werden sollen.

Diese zunehmende Vielfalt religionspädagogischer Ansätze des ethischen Lernens hat bereits einige Jahre zuvor Rudolf Englert systematisiert: Englert unterscheidet sechs Entwicklungsrichtungen ethischen Lernens im Religionsunterricht, die jeweils unterschiedliche Zielrichtungen, Methoden und Zugänge aufweisen, zugleich aber aufeinander bezogen und auch als Entwicklung hin zu zunehmender Komplexität zu verstehen sind⁸²⁰:

1. *Partizipation an moralsensiblen Gemeinschaften*, etwa durch Schulkultur und Klassen-/Unterrichtsklima
2. *Hilfe zur Ausbildung moralischer Grundhaltungen*: Lernen am Modell, Sozialpraktika
3. *Für moralisches Handeln sensibilisierende Narrationen*: Beispielhafte Bibelerzählungen (Der barmherzige Samariter ...), Filme, Bücher
4. *Auseinandersetzung mit Werten*: Dilemmageschichten, Wertklärung
5. *Einzelfragen sittlicher Urteilsbildung*: Bearbeitung von Bereichsethiken bzw. ethischen Spezialfragen
6. *Grundfragen sittlicher Urteilsbildung*: philosophische und theologische Theorien

818 Vgl. ENGLERT, Rudolf: Ethische Bildung im Horizont von Pluralität und Wahrheitsfragen, in: LINDNER, Konstantin / ZIMMERMANN, Mirjam (Hg.): Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen, Tübingen: Mohr Siebeck 2021 (= UTB 5604), 273–280.

819 Etwa in NAURATH, Elisabeth: Wertschätzung als pädagogische Grundhaltung zur Werte-Bildung, in: NAURATH, Elisabeth u. a. (Hg.): Wie sich Werte bilden. Fachübergreifende und fachspezifische Werte-Bildung, Göttingen: V&R unipress 2013, 29–42. Ebenso Viktoria Lenz: „Ethisches Lernen als christlich-ethisches Lernen meint nicht nur Wissenserwerb über ethische Normen, sondern die Erweiterung des Blickes auf Beziehungserfahrungen und die Auswertung ihrer emotionalen Qualität“, LENZ, Viktoria: Empathie-Lernen. Moralpsychologische Perspektiven, in: SAUTERMEISTER, Jochen / ZWICK, Elisabeth (Hg.): Religion und Bildung: Antipoden oder Weggefährten? Diskurse aus historischer, systematischer und praktischer Sicht, Paderborn: Schöningh 2019, 349–361, 357.

820 Vgl. ENGLERT, Rudolf: Die verschiedenen Komponenten ethischen Lernens und ihr Zusammenspiel. Überlegungen zu einem Gesamtprogramm ethischer Bildung, in: ENGLERT, Rudolf u. a. (Hg.): Ethisches Lernen, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener 2015 (= Jahrbuch der Religionspädagogik 31), 108–118, 114–118.

All dies findet sich auch im Sammelband von Lindner und Zimmermann wieder und zeigt, dass die Religionspädagogik in den letzten Jahrzehnten vielschichtige Zugänge zum ethischen Lernen entwickelt hat. Zugleich fällt auf, dass in Englerts Aufzählung schon ein normatives Moralverständnis aufleuchtet, insofern ‚moralisch‘/‚Moral‘ hier schon eine unausgesprochene qualitative Bestimmung suggeriert. Die Auseinandersetzung mit moralischer Pluralität und die sie bedingenden Faktoren lässt sich in dieses Schema nur unzureichend einordnen.

Englert hat im Sammelband von Lindner und Zimmermann auch die Frage der moralischen Pluralität in einem eigenen Beitrag bearbeitet.⁸²¹ Dabei zeigt sich erneut eine starke Fokussierung auf individuelle Entwicklung sowie eine Orientierung an rationalistischen Ansätzen. Englert unterstreicht etwa in seinen Überlegungen zur moralischen Pluralität die Begründungspflicht moralischer Urteile, da in einer pluralen Situation Normen und Moral eben rational argumentiert werden müssten.⁸²² Zweifellos ist in einer Situation der Pluralität begründete Urteilsfähigkeit unverzichtbar;⁸²³ nicht problematisiert werden bei einer solchen Forderung aber einerseits die Verknüpfung von rationalen Argumenten mit Emotionen oder Bauchgefühlen⁸²⁴ und andererseits die impliziten Normen, die darüber entscheiden, was innerhalb eines Diskurses überhaupt als Grund oder rationale Begründung gilt.⁸²⁵

Hier greift also ein normatives System zu, das – wenn nicht selbst in Frage gestellt – die Möglichkeiten der Begründung moralischer Urteile oder Normen begrenzt und damit ethische Bildung in einen unausgesprochenen normativen Rahmen setzt, der nicht offengelegt wird. Diese Beobachtung von Oliver Reis, dass ethische Bildung innerhalb eines spezifischen (moralischen oder anderweitig normativen) Rahmens stattfindet, ist bedeutsam, wenn die Frage nach moralischer Pluralität noch einmal umfassender (weil auch selbst-reflexiv und nicht nur als zu bearbeitendes Problem) gestellt wird. Wenn Reis etwa ausführt, eine „erfolgreiche ethische Reflexion ist in Wirklichkeit erfolgreiche homogenisierende Moralerziehung nur mit anderen Mitteln und

821 Vgl. ENGLERT 2021 [Anm. 818].

822 Vgl. ENGLERT 2021 [Anm. 818], 278.

823 Vgl. GRÜMME 2015 [Anm. 71], 220.

824 Grundlegend dazu vgl. HAIDT 2001 [Anm. 182].

825 Hier sei etwa an Richard Shweders Forschungsarbeiten in Indien erinnert: Seine indischen Befragten wandten gänzlich andere, mythisch-legendarisch-religiöse Narrative zur Normenbegründung an, welche die zugrunde liegende moralische Ordnung (*dharmā*) exemplifizieren sollten. Dieses Vorgehen entspricht aber nicht einer rationalistischen Argumentation, wie sie etwa im Kohlberg'schen Modell vorgesehen ist, vgl. SHWEDER / MUCH 1991 [Anm. 77], 188–189.

umgekehrt⁸²⁶, so lässt sich dies auch für die Forderung nach Begründung von moralischen Urteilen sagen: Der ethische Diskurs gelingt nur, wenn die (unausgesprochenen) Normen für das, was überhaupt als ‚rationales Argument‘ gilt, anerkannt und akzeptiert werden. Moralische Pluralität zeigt sich aber, wie dargestellt, nicht nur in unterschiedlichen (rational begründeten) Urteilen. Sie zeigt sich vielmehr in unterschiedlichen Grundlagen, auf deren Basis diese Urteile überhaupt getroffen werden und in unterschiedlichen Vorstellungen von dem, was überhaupt als moralisch wahrgenommen wird. Moralische Pluralität allein durch rationale Argumentationsfähigkeit bewältigen zu wollen, greift daher zu kurz. Emotionen oder Beziehungen spielen hier eben eine entscheidende Rolle. Daher ist Elisabeth Nauraths Feststellung zuzustimmen,

„dass komplexe Wirkungsgefüge (wie ethische Bildungsprozesse) nicht durch monokausale Entwicklungsvorstellungen erklärbar seien und von daher auch emotionspsychologische Dimensionen einzubeziehen sind. Aufgrund dieses wechselseitigen Zusammenhangs von Kognition und Emotion spielen auch Beziehungsdimensionen in ethische Bildungsprozesse hinein, die zu klären und zu reflektieren sind: sei es nun die Qualität der Lehrer/in-Schüler/in-Beziehung, die selbstverständlich – auch in religiöser respektive konfessioneller Hinsicht – Offenheit und Authentizität voraussetzt, sei es nun die Bedeutung einer religiösen Fundierung subjektiver Kriterien ethischen Fühlens, Urteilens oder Handelns⁸²⁷.

In der Folge soll daher zunächst ein Abriss über jüngere Ansätze der ethischen Bildung in der deutschsprachigen Religionspädagogik folgen, die eine besonders breite Rezeption erfahren haben und unterschiedliche Facetten ethischer Bildung beleuchten. Sie werden kurz dargestellt und mit den im ersten Teil dieser Arbeit vorgelegten Ansätzen der *Moral Foundations Theory* und der *Relationship Regulation Theory* ins Gespräch gebracht. Auf diese Weise werden meine eigenen Überlegungen zum Pluralismus an den gegenwärtigen religionspädagogischen Diskurs angebunden. Dies soll nicht als Neuausrichtung ethischer Bildung verstanden werden, sondern als Ergänzung, die das Bisherige bereichern und um bestimmte Aufmerksamkeiten erweitern kann – um einen Blick auf moralische Pluralität, die sich durch unterschiedliche Grundlagen sowie Beziehungsmodelle ergibt. Der unter anderem von

826 REIS 2021 [Anm. 33], 240.

827 NAURATH, Elisabeth: Ethische Bildung im Religionsunterricht, in: WISSNER, Golde u. a. (Hg.): Jugend – Glaube – Religion II. Neue Befunde – vertiefende Analysen – didaktische Konsequenzen, Münster / New York: Waxmann 2020 (= Glaube – Wertebildung – Interreligiosität 18), 145–153, 149.

Anton Bucher⁸²⁸ und Lothar Kuld⁸²⁹ in die Religionspädagogik eingebrachte Ansatz der Dilemma-Diskussion nach Kohlberg müsste dieser Reihung noch vorgeordnet werden. Er kam jedoch schon im ersten Teil dieser Arbeit wiederholt zur Sprache und wird daher hier nicht noch einmal eigens aufgegriffen.

5.1 Lothar Kuld: Compassion (und Diakonisches Lernen)

Zwei der religionspädagogisch einflussreichsten Ansätze ethischer Bildung sind jene Konkretionen des sozialen Lernens, die als *Compassion-Projekt* und *Diakonisches Lernen* seit den 1990er-Jahren an vielen Schulen erfolgreich durchgeführt wurden. Das Compassion-Projekt ist dabei untrennbar mit dem Wirken von Lothar Kuld verbunden, der diesen Ansatz zwar nicht entwickelt, aber entscheidend zu seiner theologischen und religionspädagogischen Systematisierung und Rezeption beigetragen hat. Compassion wie auch Diakonisches Lernen stellen Ansätze dar, die einer als zu kognitiv orientierten Ausrichtung ethischer Bildung die Faktoren Emotionen, tätiges Handeln und Erfahrung zur Seite stellen, ohne jedoch die Vorrangstellung des rational-reflexiven Lernens damit zu relativieren.⁸³⁰ Die ethisch-reflexive Auseinandersetzung mit Werten wird durch selbsttätiges Handeln an authentischen Lernorten angeregt: „Nicht der Diskurs über Werte, sondern das Handeln in Wertgefügen bewirkt eine Werteentwicklung, da sich Werte weniger in Worten als im tatsächlichen Handeln offenbaren.“⁸³¹

Compassion

Das Projekt *Compassion* wurde ab 1992 von den Katholischen Freien Schulen in Deutschland konzipiert. Kuld beschreibt die Durchführung wie folgt:

„Die Schülerinnen und Schüler gehen während des Schuljahrs in der Regel zwei Wochen lang in eine soziale Einrichtung, ein Altenheim, ein Krankenhaus, einen Kindergarten, Behindertenheime, sie arbeiten in Obdachlosenbetreuung, Bahnhofsmission, Büros für Asylsuchende usw. Der Unterricht der verschiedenen Fächer begleitet das Praktikum. Er greift soziale, historische, biologische, ethische, religiöse Fragen auf, die im Zusammenhang mit dem Praktikum

828 Vgl. BUCHER 1995 [Anm. 74].

829 Vgl. KULD, Lothar / SCHMID, Bruno: Lernen aus Widersprüchen. Dilemmageschichten im Religionsunterricht, Donauwörth: Auer 2001.

830 Vgl. ENGLERT 2015 [Anm. 820], 109.

831 TOASPERN, David: Lernen durch wertbasiertes Handeln, in: LINDNER, Konstantin / ZIMMERMANN, Mirjam (Hg.): Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen, Tübingen: Mohr Siebeck 2021 (= UTB 5604), 318–325, 319.

auftauchen, und er hilft den Schülerinnen und Schülern, ihre Erfahrungen zu artikulieren, zu reflektieren, zu bewerten und einzuordnen. Diese unterrichtliche Begleitung und die Betreuung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrerinnen und Lehrer ist integraler Bestandteil des Projekts.⁸³²

Auf diese Weise kommen viele der Teilnehmenden, auch dies ein Ziel des Ansatzes, zum ersten Mal in ihrem Leben mit hilfsbedürftigen Personen in Kontakt, von deren Alltag und Lebensrealität sie anfangs kaum etwas wissen.⁸³³ Entscheidend für das pädagogische Konzept ist, dass es sich hier nicht einfach um Begegnungslernen handelt: Die angestrebte ethische Entwicklung wird erreicht durch das aktive Tätigsein, das im Regelfall zwei Wochen dauert (aber auch etwas länger oder kürzer sein kann) sowie die ethische Reflexion am Ende des Praktikums. Es geht daher nicht allein um eine Änderung der Haltung oder das Induzieren von Mitgefühl, sondern um eine Bereitschaft zur helfenden Tat und zum sozialen Engagement, um das Entwickeln einer Haltung, „die zum Handeln drängt“⁸³⁴. Diese Haltung wird dabei nicht als spezifisch christlich verstanden, vielmehr wird davon ausgegangen, dass die „Zuwendung zu Menschen und Hilfsbereitschaft im Sozialen keine katholische Spezialtugend ist, sondern prinzipiell jedem Menschen zugemutet werden kann“⁸³⁵. Deshalb ist die ganze Schule Trägerin des Projekts und die Nachbearbeitung findet nicht allein im Religionsunterricht statt, sondern in ganz unterschiedlichen Fächern.⁸³⁶ Diese Multiperspektivität der Fächer soll zusätzliche Lernpotenziale ermöglichen.⁸³⁷

832 KULD, Lothar: Sympatheia – Compassion. Ein Projekt und ein Hinweis auf John Henry Newman, in: TZSCHEETZSCH, Werner (Hg.): Zwischen Exodus und Exil. Religionspädagogik in der Pluralität, Ostfildern: Schwabenverlag 2000, 71–75, 72.

833 Vgl. KULD, Lothar: Compassion: solidarisch handeln lernen, in: SAUTERMEISTER, Jochen / ZWICK, Elisabeth (Hg.): Religion und Bildung: Antipoden oder Weggefährten? Diskurse aus historischer, systematischer und praktischer Sicht, Paderborn: Schöningh 2019, 321–336, 321.

834 KULD, Lothar: Compassion – Raus aus der Ego-Falle, Münsterschwarzach: Vier-Türme 2003, 9.

835 KULD, Lothar: Art. Compassion 2016, in: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100124> [abgerufen am 17.05.2022].

836 In der Nachbetrachtung des Projekts bringen sich möglichst alle Fächer ein, es geht um eine reflexive Auseinandersetzung ebenso wie um künstlerische Verarbeitung oder biologische Sachinformationen zu Alter oder Behinderung – aber selbstverständlich auch um religiöse und ethische Bezüge, vgl. KULD, Lothar / GÖNNHEIMER, Stefan: Lebensweltliche Öffnung des Religionsunterrichts – Compassion, in: RENDLE, Ludwig (Hg.): Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht, München: Kösel 2014, 335–341, 336–337.

837 Vgl. TOASPERN 2021 [Anm. 831], 322–323.

Diese explizite Handlungsorientierung ist auch der Grund für die spezifische Bezeichnung *Compassion*. Kuld betont, dass das deutsche Äquivalent ‚Mitleid‘ einen problematischen Unterton hat, während das englische *compassion* einen positiven Handlungsbezug aufweist; „das ist es vermutlich, was an der Rede von Mitleid stört. Mitleid ist Leiden, und wer will das schon. Leiden ist immer schlecht. Sympatheia oder, mit einem englischen Wort für die hier gemeinte Sache, *compassion* ist die Tugend des Hinschauens“⁸³⁸. Nicht bloßes Mitleid, sondern vielmehr „Mitleidenschaft, [...] Solidarität mit denen, die in unserer Gesellschaft aus eigenen Kräften nicht mitkommen“⁸³⁹ soll damit zum Ausdruck gebracht werden. Die grundlegende menschliche Fähigkeit des Einfühlens erfährt dadurch eine ethische Ausrichtung.

Theologisch bestehen enge Bezüge zum Denken von Johann Baptist Metz (1928–2019), der unabhängig von den Schulprojekten *Compassion* als einen zentralen Begriff des Christentums definiert hat; in der Folge hat dann Kuld einerseits den (religions-)pädagogischen Begriffsstrang und andererseits Metz‘ theologischen Begriffsstrang enger aneinander geführt.⁸⁴⁰ Elisabeth Naurath weist jedoch darauf hin, dass der *Compassion*-Begriff bei Metz viel theologischer und, wofür Metz letztlich auch steht, politischer akzentuiert ist, während das *Compassion*-Projekt explizit nicht unmittelbar auf Religion bezogen ist und hier politische Aspekte nur implizit, als mögliche Erkenntnis der Schüler:innen, auftauchen.⁸⁴¹ Parallelen gibt es auch zum für den Buddhismus zentralen Begriff *karuna*: Mit diesem ist ebenso nicht nur der bloße Akt des Mitfühlens oder Mitleidens gemeint, sondern auch eine klare ethische Handlungsdisposition.⁸⁴²

Das zentrale ethische Anliegen des Projekts ist die Entwicklung von prosozialen Haltungen bei Schüler:innen. Dahinter steht die pädagogische Überzeugung, dass die „Maßnahme eines Sozialpraktikums auf längere Sicht zu veränderten Verhaltensbereitschaften und Haltungen im Bereich des Sozialen führen kann, wenn sie mit Unterricht verknüpft ist, der informierend, reflektierend und bewertend auf Erfahrungen im Praktikum vorbereitet

838 KULD 2000 [Anm. 832], 72. Die Initiator:innen des *Compassion*-Projekts beriefen sich in ihrer Namenswahl auf den ehemaligen US-Präsidenten John F. Kennedy (1917–1963), der sich mit dem Schlagwort *compassion* für eine solidarischere Gesellschaft einsetzte, vgl. KULD 2016 [Anm. 835].

839 KULD, Lothar / GÖNNHEIMER, Stefan: *Compassion. Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln*, Stuttgart: Kohlhammer 2000, 10.

840 Vgl. KULD 2000 [Anm. 832], 74.

841 Vgl. NAURATH 2010 [Anm. 488], 256.

842 Vgl. SCHUMANN, Hans Wolfgang: *Buddhismus. Stifter, Schulen und Systeme*, Düsseldorf / Zürich: Patmos; Walter 2005 (= Diederichs Gelbe Reihe), 160–161.

oder nachträglich darauf eingeht⁸⁴³. Wichtig für Compassion ist also, dass das erfahrene Mitgefühl in eine reflektierte Haltung übersetzt wird, die ethisch und rational grundgelegt ist. Naurath sieht hier das Problem, dass die Bedeutung des Fühlens bzw. Mitfühlens dadurch relativiert wird: Ihr zufolge führt die kognitive Nachbearbeitung zu einer rationalistischen Verengung, mit der Gefühlen in ihrer Eigenlogik letztlich nicht vertraut wird. Dies führt sie auf den Einfluss von Kohlbergs Ansatz auf das Projekt zurück.⁸⁴⁴ Wie in dieser Arbeit gezeigt, war sich Kohlberg zwar der Bedeutung von Emotionen für das moralische Urteilen bewusst, strebte als Bildungsziel aber eine rational argumentierende ethische Haltung an.⁸⁴⁵ Hier ist an Naurath rückzufragen, ob Mitgefühl an sich schon eine moralische Qualifikation aufweist oder nicht viel mehr eine Voraussetzung oder ein Ausgangspunkt ist, der in der Folge erst ethisch-reflexiv verstanden, interpretiert und bewertet werden muss, also einer systematischen Kultivierung bedarf.⁸⁴⁶ Nauraths Kritik wäre jedoch berechtigt, wenn Emotionen in der Folge einer solchen Kultivierung hinter sich gelassen würden, also tatsächlich nur ein Ausgangspunkt für eine rein kognitiv-reflexive Auseinandersetzung wären. Eine moralisch qualifizierte, handlungsorientierte Haltung, die Haidt als ‚moralische Intuition‘ bezeichnet, bestünde nämlich gerade in einem Zusammenwirken von Emotionen und Kognitionen: Haidt stellt Intuitionen oder Emotionen nicht einem rein rationalen Kognitionsbegriff gegenüber, sondern Intuitionen wurzeln ihrerseits sowohl in Wissensbeständen wie auch Erfahrungen.⁸⁴⁷ Eine moralpsychologisch adäquate Auseinandersetzung würde also ein Zusammenwirken von Emotionen, Erfahrungen und rationalen Überlegungen nahelegen.

Diakonisches Lernen

Im Zusammenhang mit *Compassion* ist auch der Ansatz des *Diakonischen Lernens* zu nennen. Er ist gleichsam das evangelische Pendant zum von den Katholischen Freien Schulen entwickelten Compassion-Projekt, unterscheidet sich von diesem jedoch durch seine christlich-theologische Positionierung. Die Entwicklung des Compassion-Projekts war durchaus christlich motiviert, das Projekt wird aber nicht als dezidiert christlicher oder religionspädagogischer Ansatz verstanden: Eine religiöse Interpretation oder Sinngebung des Erlebten

843 KULD 2019 [Anm. 833], 322.

844 Vgl. NAURATH 2010 [Anm. 488], 257–258. Die Ansätze von Kohlberg wie auch von Gilligan sind Teil der pädagogischen Konzeption des Projekts, vgl. KULD / GÖNNHEIMER 2000 [Anm. 839], 11–15.

845 Vgl. MAXWELL / BEAULAC 2013 [Anm. 377], 370–371.

846 Vgl. dazu insgesamt LENZ 2019 [Anm. 819].

847 Vgl. HAIDT 2001 [Anm. 182].

wird zwar im Rahmen einer Nachbetrachtung im Religionsunterricht vorgenommen, die Schüler:innen beginnen ihren Einsatz aber nicht schon mit einem religiösen Vorzeichen.⁸⁴⁸ Erst in der nachträglichen Reflexion des Compassion-Projekts werden dann auch Bezüge zu kirchlichem diakonischen Handeln, biblischen Erzählungen (etwa vom Barmherzigen Samariter) und zu christlichen Grundprinzipien – in Anlehnung an Metz' theologisches Verständnis von Compassion – hergestellt.⁸⁴⁹

Anders beim Diakonischen Lernen: Hier verweist schon die Begrifflichkeit auf eine explizit christliche Dimension des Ansatzes. Er besitzt einen klaren Bezug zum christlichen Glauben und wird verstanden als Einübung in eine christliche Haltung der Nächstenliebe und einen diakonisch-handlungsorientierten Glauben. Der diakonische Vollzug der Kirche wird erlebt und nachvollzogen.⁸⁵⁰ Beim Diakonischen Lernen ist daher auch der theologische Gehalt des Praxisorts selbst bedeutsam.⁸⁵¹ Die Zugänge sind dabei vielfältig: Es können Kurzpraktika oder längere Praktika sein, Projekte in Klassen oder auch Begegnungslernen ohne eigene Praxis. Bisweilen ist an Schulen auch ein eigenes Fach für Diakonisches Lernen eingerichtet, das theologisch und praktisch hinführt und begleitet. Wichtig für das Diakonische Lernen ist, dass auch die unmittelbar religiöse Dimension des Praxisorts erfahrbar wird, etwa durch das Erleben von Andachten, Gebeten und Seelsorge vor Ort.⁸⁵² Daher ist schon die Vorbereitung auf das Praktikum religiös formatiert: Geht es etwa um die Mitarbeit bei einem offenen Mittagstisch einer evangelischen Kirchengemeinde, wird im Vorhinein auch die Mahlgemeinschaft Jesu im Religionsunterricht behandelt, anschließend werden Erfahrungen besprochen und die Bibelerzählungen vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen noch einmal neu gedeutet.⁸⁵³ Ebenso soll durch das Diakonische Lernen auch die Vielfalt des diakonischen Handelns der (evangelischen) Kirche sichtbar gemacht werden, etwa durch Informationen über regionale Angebote oder auch durch Berufs- und Studienberatung für den sozial-caritativen Bereich.⁸⁵⁴

848 Vgl. KULD 2016 [Anm. 835].

849 Vgl. KULD 2019 [Anm. 833], 323–327.

850 Vgl. KULD, Lothar: Soziales Lernen, in: ENGLERT, Rudolf u. a. (Hg.): Ethisches Lernen, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener 2015 (= Jahrbuch der Religionspädagogik 31), 175–183, 180–181.

851 Vgl. TOASPERN 2021 [Anm. 831], 321.

852 Vgl. TOASPERN 2021 [Anm. 831], 321–322.

853 Vgl. FRICKE, Michael / DORNER, Martin: Werkbuch Diakonisches Lernen, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2015, 147–154.

854 Vgl. FRICKE / DORNER 2015 [Anm. 853], 180–182.

Kritische Fragen

Schon genannt wurde Nauraths Kritik, dass die Fähigkeit zum Mitgefühl zwar Ausgangspunkt des Lernprozesses ist, in der Tradition Kohlbergs letztlich aber ethische Haltungen primär zur Frage der Vernunft erklärt würden, was die Bedeutung von Emotionen relativiert. Naurath ortet hier ein Verschwimmen von moralischem Handeln und moralischem Urteilen in der Konzeption des Compassion-Projekts: Kohlbergs Modell der kognitiven Moralentwicklung sieht Rationalität als einzig gangbaren Weg zur erwünschten Fähigkeit des postkonventionellen moralischen Urteilens an. Das Compassion-Projekt, so Naurath, orientiert sich zwar an Kohlberg, strebt aber nicht nur die Entwicklung des moralischen *Urteilens*, sondern auch die Aktivierung moralischen *Handelns* an. Um letzteres zu erreichen, bedürfe es aber auch emotionaler Komponenten, weil sich moralisches Handeln und Urteilen unterscheiden. Zudem ist mit Naurath zu fragen, ob der Verzicht auf eine klare christliche Positionierung eine zu ausgeprägte Individualisierung des Ansatzes bewirkt: Der Einzelne wird als (potenziell) helfendes Individuum angesprochen, erfährt sich aber nicht als Teil einer helfenden und sich gegenseitig unterstützenden Gemeinschaft.⁸⁵⁵ Dies ist beim Ansatz des Diakonischen Lernens anders: Hier sollen sich die Schüler:innen von vornherein als Teil einer institutionalisierten, christlich-diakonischen Gesamtstruktur erleben, sowohl in deren historischer Tradition wie auch in deren vielfältigen Erscheinungsweisen der Gegenwart.

Der individualisierte Zugang führte auch zur Kritik an einer fehlenden oder nicht ausreichend berücksichtigten politischen Dimension von Compassion: Mitleidenschaft mit Ausgegrenzten oder Notleidenden werde zu einer individuellen Tugend, die jedoch die dahinterliegenden politischen Strukturen nicht aufdeckt, die erst zu Ausgrenzung und Not führen. Tatsächlich ist das Compassion-Projekt nicht explizit politisch ausgelegt; Kuld betont jedoch, dass Schüler:innen im Zuge der Reflexion sehr wohl politische Aspekte erkennen würden, etwa die staatliche Unterstützung von Pflege und Pflegepersonal.⁸⁵⁶ Dazu, so Kuld, habe der Compassion-Begriff selbst eine implizite politische Dimension.⁸⁵⁷

855 Vgl. NAURATH 2010 [Anm. 488], 257–258.

856 Vgl. KULD 2019 [Anm. 833], 329.

857 Er veranschaulicht dies am Nahost-Konflikt: „Was wäre, könnte man fragen, wenn z. B. Israelis und Palästinenser auch das Leid der jeweils anderen Seite in den Blick nähmen und nicht nur das eigene? So gesehen ist Compassion zugleich politisch“, KULD 2015 [Anm. 850], 179. Dieses Beispiel ist wohl unglücklich gewählt, da es sich hier um einen der langwierigsten und komplexesten religiös-politischen Konflikte der menschlichen Geschichte handelt. Die Vorstellung, dies schon durch eine veränderte mitfühlende Haltung entscheidend beeinflussen zu können, ist sehr hoch gegriffen.

Compassion und moralische Pluralität

Welche Bezüge lassen sich herstellen zur Frage einer durch Foundations wie auch unterschiedliche Beziehungsmodelle begründeten moralischen Pluralität? Mit Blick auf die Bedeutung von Emotionen und Erfahrungen für die Entwicklung und auch Veränderung moralischer Haltungen korrespondiert das Compassion-Projekt (wie auch das Diakonische Lernen) gut mit den Erkenntnissen der jüngeren Moralphysikologie: Ein ganzheitlicher Ansatz, der Erfahrungen, Emotionen und kognitive Reflexion verbindet, weist ein hohes pädagogisches Potenzial auf. Zugleich stehen ganzheitliche Ansätze vor der Herausforderung, mit Spannungen und Widersprüchen zwischen den verschiedenen Dimensionen ihrer Ganzheitlichkeit umzugehen⁸⁵⁸: Wie verhalten sich Emotionen zum reflexiven Denken? Zielt man auf das Individuum ab oder versteht man das Individuum als Teil einer (helfenden) Gemeinschaft? Wenn letzteres, wie werden Individuum und Gemeinschaft miteinander in Beziehung gesetzt? Ist beispielsweise Compassion eine Tugend des Individuums oder (auch) eine soziale Pflicht des Mitglieds einer definierten Gemeinschaft? Implizit gibt es hier also immer schon normative Vorentscheidungen, die das ethische Lernen beeinflussen und die in der konkreten Umsetzung durch die Schulen noch einmal variieren können, etwa wenn Reflexionen benotet werden.

Ebenso kann das Compassion-Projekt gut anknüpfen an die große Bedeutung, die Haidt der *care foundation* zuspricht: Anteilnahme, Empathie und Fürsorge gehören ihm zufolge zu den grundlegenden moralischen Fähigkeiten des Menschen, *compassion* war im ersten Entwurf der MFT sogar die ursprüngliche Bezeichnung der *care foundation*.⁸⁵⁹ Das Compassion-Projekt setzt zudem an einem zentralen Problem der *care foundation* an: Mitgefühl und Fürsorge sind zunächst eine Frage der persönlichen Nähe und Bindung. Jede kulturell entwickelte Fürsorge-Moral muss sich daher mit den Fragen befassen, wem überhaupt Leidensfähigkeit zugeschrieben wird und wem gegenüber Mitgefühl entgegengebracht werden soll, bzw. in der Terminologie von Fiske ausgedrückt, zu wem eine CS-Beziehung besteht, aus der sich moralische Verpflichtungen zur Fürsorge ableiten lassen. Je nach moralischer Grundlegung wird dieser Bereich der Fürsorge unterschiedlich weit ausgeweitet.⁸⁶⁰ Das Compassion-Projekt kann daher die Schüler:innen dabei unterstützen, durch persönlichen Kontakt ihren individuellen Bereich der Fürsorge bzw. der CS-Beziehungen zu vergrößern. Durch die anschließende

858 Vgl. GRAHAM / HAIDT / RIMM-KAUFMAN 2008 [Anm. 231], 281.

859 Vgl. HAIDT / JOSEPH 2004 [Anm. 345], 58.

860 Vgl. WAYTZ u. a. 2019 [Anm. 599], 1.

Reflexion lässt sich diese Ausweitung schließlich auch begründen und ethisch einordnen. Aus moralpsychologischer Sicht wäre zudem die Bedeutung von Konsistenz hervorzuheben: Moralentwicklung hat dann die besten Chancen, wenn Werte und Grundhaltungen in unterschiedlichen Lebenskontexten konsistent sind.⁸⁶¹ Für Schulen wäre es demnach wichtig, nicht nur Projekte anzubieten, sondern auch innerhalb der Schule selbst dauerhafte Möglichkeiten des fürsorglichen Handelns zu schaffen, etwa durch Unterstützungssysteme in der Schule, eine entsprechende Schulkultur oder freie Wahlfächer, die caritatives Handeln auch über längere Zeiträume ermöglichen.

Aus einer pluralistischen Sicht fällt die starke Fokussierung des Projekts auf das Feld Compassion/Mitgefühl/Mitleid/Fürsorge auf. Der Ansatz stützt sich fast ausschließlich auf die *care foundation* bzw. CS-Beziehungen. Es spricht grundsätzlich nichts dagegen, diesen Bereich hervorzuheben – gerade aus einer christlichen Sicht. Allerdings besteht die Gefahr einer zweifachen Verengung: Zum einen könnte es in der Kommunikation oder Wahrnehmung zu einer *Gleichsetzung* von Moral mit Fürsorge/*care* kommen. Wenn also erwünschtes, ‚prosoziales‘ Verhalten immer von einer *care*-Perspektive her gedacht wird, wird der komplexe Bereich der Moral unterbestimmt. ‚Prosozial‘ sind nämlich auch andere, nicht-fürsorgliche Handlungen, und moralische Haltungen gehen über die Bereitschaft, zu helfen und zu unterstützen, hinaus. Wenn also Schüler:innen allein über *care* bzw. CS angesprochen werden, wird Moral defizitär. Ansätze moralischer Pluralität können hier dazu beitragen, auch andere Dimensionen von Moral in der Konzeption und Reflexion des Projekts zu erforschen: Inwieweit ist der Einsatz in den Institutionen auch eine Frage von Fairness und Gerechtigkeit (EM) oder von Loyalität? Wie kann der Einsatz so gestaltet werden, dass dort auch Leitung/Autorität (AR) positiv erfahren wird, zum Beispiel durch kompetente Anleitung und Personalführung? Und weiter: Das Compassion-Projekt verweist begrifflich auf John F. Kennedy. Hier ist zu anzumerken, dass Kennedy *compassion* zunächst als patriotische Pflicht (*loyalty foundation*) verstand und der Ansicht war, das Individuum müsse der Gemeinschaft etwas zurückgeben (*fairness foundation* bzw. *EM-Beziehung*). Compassion bei Kennedy war also nicht nur bezogen auf eine individualisierte *care foundation*, sondern hatte eine klar definierte Gruppen- sowie Pflichten-dimension.⁸⁶² Die Erörterung solcher Fragen von Zugehörigkeit, Gemeinschaft

861 Vgl. HAIDT / JOSEPH 2004 [Anm. 345], 65.

862 Vgl. KENNEDY, Ted: Remembering JFK's legacy of compassion 2013, in: <http://deseret.com/2013/11/22/20530074/remembering-jfk-s-legacy-of-compassion> [abgerufen am 17.05.2022].

und Gerechtigkeit würde dem Projekt womöglich auch eine stärkere politische Akzentuierung verleihen.

Zum anderen ist zu fragen, ob es zu einer Verengung des Compassion-Bereichs bzw. der *care foundation* auf Institutionen spezieller Fürsorge kommt. Zu Recht betrachtet das Projekt Compassion als universelle menschliche Fähigkeit, die von Einzelnen auch erwartet werden kann. Es ist aus christlicher Sicht gut nachvollziehbar, dass für das Projekt spezialisierte Institutionen für besonders Hilfsbedürftige in Frage kommen, da sich das Christentum stets auf besondere Weise für diese Gruppen eingesetzt hat. Beim Diakonischen Lernen wird dieses christliche Profil auch klar berücksichtigt. Aus gesamtgesellschaftlicher Perspektive ist Compassion jedoch eine Tugend, die in ganz unterschiedlichen Bereichen von hoher Bedeutung ist. Die Fähigkeit der Mitleidenschaft und die Bereitschaft zu Hilfe und Unterstützung verwirklichen sich gesellschaftlich nicht nur in spezifischen Hilfseinrichtungen. Sie sind auch von Bedeutung in anderen sozialen Kontexten, sei es in Unternehmen, Sport- und anderen Vereinen sowie öffentlichen Einrichtungen aller Art. Compassion bleibt daher als zivilgesellschaftliche Tugend unterbestimmt, wenn sie allein auf Orte spezieller Hilfeleistung für besonders bedürftige Gruppen bezogen bleibt.

In der Gesamtbetrachtung zeigt sich daher eine gewisse Spannung zwischen dem spezifisch-christlich-konfessionellen Ursprung des Projekts und dem gesamtgesellschaftlichen, universellen Anspruch, der diesen christlichen Ursprung zugleich transzendieren will: Der Ansatz ist in der christlich-kirchlichen Tradition verwurzelt, hebt deshalb auch die moralische Dimension der Fürsorge speziell hervor und wendet diese Fürsorge auf bestimmte Bereiche an, die sich der besonders Hilfsbedürftigen annehmen. Gleichzeitig werden diese christlichen Ursprünge jedoch ausgeblendet, indem sie universalisiert und individualisiert werden.⁸⁶³ Aus der Perspektive eines moralischen Pluralismus sind daher drei mögliche Verengungen des Ansatzes anzufragen: Erstens der individualisierte Zugang, der die Teilnehmenden nicht in eine spezifische helfende Gemeinschaft oder soziale Identität einbettet, zweitens die starke

863 Zu diesem Schluss kommen auch Valesca Baert-Knoll und Maike Maria Domsel in einer jüngeren Studie: „Auch wenn es durch das *Compassion*-Projekt offensichtlich zu einer sozialen Kompetenzentwicklung und Verstärkung von Wertebildung zu kommen scheint, ist jedoch insgesamt eine mangelnde Verknüpfung mit einer Wertebildung auf Basis einer dezidiert christlichen Identität zu beobachten, da die befragten Schüler*innen eigenständig kaum Bezug zum christlichen Proprium herstellen“, BAERT-KNOLL, Valesca / DOMSEL, Maike M.: Sozial eingestellt und / oder religiös? Zur Wirkung des Modellprojekts ‚Compassion – Weltprogramm des Christentums – Soziale Verantwortung lernen‘ auf die religiöse Identität von Jugendlichen, in: ÖRF 29/2 (2021) 89–102, 101.

Fokussierung ethischen Lernens auf den Care-Bereich und drittens die Fokussierung dieses Care-Bereichs auf spezielle Institutionen. Soziale Projekte dieser Art könnten daher profitieren, wenn sie die Lernenden klarer auf eine gemeinschaftliche solidarische Identität beziehen (religiös-kirchlich, staatsbürgerlich oder kommunal), andere moralische Dimensionen begleitend zu Compassion stärker sichtbar machen, um moralische Intuitionen ganzheitlicher anzusprechen, und eine umfassendere Verortung von Compassion als universelle Tugend in ganz unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen anstreben.⁸⁶⁴

5.2 Elisabeth Naurath: (Mit-)Gefühl

Elisabeth Naurath hat in ihren Beiträgen zur ethischen Bildung die Bedeutung von Gefühlen und Beziehungen hervorgehoben. Mitgefühl und Wertschätzung sind die zentralen Begriffe ihres Zugangs, den sie ab 2006 mit ihrer Habilitationsschrift *Mit Gefühl gegen Gewalt* in den religionspädagogischen Diskurs eingebracht hat. Der Hintergrund dieser Auseinandersetzung ist die von Naurath konstatierte einseitige Betonung kognitivistischer Ansätze in der Religionspädagogik, beeinflusst natürlich wiederum von Kohlbergs Ansatz der Moralentwicklung. Hier plädiert sie für einen ganzheitlicheren Ansatz, der Emotionen und Beziehungen ergänzend berücksichtigt: „Ein korrigierender Blickwinkel, der Moralentwicklung als Ineinanderwirken affektiver, kognitiver und pragmatischer Komponenten sieht, muss demnach die Relevanz emotionaler Dimensionen neu bewerten.“⁸⁶⁵ Diese Neubewertung ist für Naurath nicht nur notwendig mit Blick auf ethische Bildung, sondern für religiöse Bildung generell, die ebenso von religiösen Gefühlen und Beziehungen abhängt.⁸⁶⁶

Geprägt vom Denken Carol Gilligans und gestützt auf jüngere Erkenntnisse der Neuropsychologie,⁸⁶⁷ unternimmt Naurath daher eine Kritik an einer zu einseitig rationalistischen Konzeption der Wertebildung:

864 In dieser Hinsicht ist Diakonisches Lernen konsequenter, freilich um den Preis einer schwächeren Universalisierbarkeit: Der Bezug zur evangelischen Gemeinschaft ist klar ausgewiesen (auch zu ihren spezifischen Werthaltungen), und aus dieser christlich-diakonischen Tradition erfolgt die Verortung in bestimmten Einrichtungen, die sich, der christlichen Tradition entsprechend, der besonders Bedürftigen annehmen. Hier wäre zu fragen, wie sich die dort gemachten Erfahrungen dann noch einmal verallgemeinern ließen.

865 NAURATH 2010 [Anm. 488], 155.

866 Vgl. NAURATH 2010 [Anm. 488], 216–220.

867 Vgl. NAURATH 2010 [Anm. 488], 202–210.

„Wertorientierungen entstehen demnach nicht nur auf der Basis der Kognition in dem Sinne, dass wir hinsichtlich unseres rationalen Urteilsvermögens Werthaltungen entwickeln und diese prinzipiell vertreten. Vielmehr ist auch die emotionale Dimension eines lebensgeschichtlichen, interaktiven und prozessorientierten Verstehens von Werten einzubeziehen“⁸⁶⁸.

Dies korrespondiert nach Naurath auch mit einem subjektorientierten Bildungsverständnis: Wenn von ethischer Bildung oder Wertebildung die Rede ist, so impliziert dieser Bildungsbegriff eine Ausrichtung am lernenden Subjekt, an dessen Personalität.⁸⁶⁹ Naurath plädiert also für ein neues Ineinander von kognitiv-orientiertem und emotional-relational orientiertem ethischen Lernen, da letztlich nur dies der menschlichen Subjekthaftigkeit wirklich entspricht.

Eine hervorgehobene Rolle in der Auseinandersetzung mit emotionalen Facetten ethischer Bildung spielt bei Naurath das Mitgefühl. Hinweisend auf die Uneindeutigkeit des Begriffs, gerade auch im Kontext verwandter Ausdrücke wie ‚Empathie‘, ‚Mitleid‘ oder ‚Compassion‘, definiert sie Mitgefühl als jenes Gefühl, „das jemand in wahrnehmender und affektiv entsprechender Beziehung zu einer anderen Person empfindet, wobei es nicht nur um leidvolles, sondern auch um freudiges, Anteil nehmendes Mitfühlen gehen kann“⁸⁷⁰. Verbunden mit Mitgefühl ist also eine Vielschichtigkeit unterschiedlicher Gemütszustände, es ist mehr als ein bloß auf negative Situationen abzielendes Mitleid. Ebenso meint dieser Begriff keine reine Ausrichtung am anderen, sondern impliziert auch eine Selbstkompetenz, nämlich die Wahrnehmung und Interpretation der fremden wie auch der *eigenen* Gefühle. Mitgefühl gehört daher nach Naurath zu den grundlegenden Fähigkeiten, die für ein gutes Miteinander notwendig sind und ist deshalb unerlässlich für ethische Bildung: „Soziale Interaktionen bedürfen des richtigen Verstehens emotionaler Ausdrucksweisen. Aus diesem Grund ist auch emotionales Lernen für das Vorhaben der Werte-Bildung relevant und eine ausschließliche Fixierung auf kognitive Lernprozesse nicht ausreichend.“⁸⁷¹

868 NAURATH 2013 [Anm. 819], 35. Hier ist zu bemerken, dass im Deutschen ‚Kognition‘ stärker rationalistisch, als *cold cognition* verstanden wird, während der englische Begriff *cognition* emotionale und intuitive Aspekte umfasst.

869 Vgl. NAURATH 2014 [Anm. 60], 99–100.

870 NAURATH 2010 [Anm. 488], XV.

871 NAURATH 2014 [Anm. 60], 99. Ohne speziellen Bezug zu Naurath sei an dieser Stelle ergänzt, dass die menschliche Fähigkeit zu Empathie immer wieder mit dem Phänomen der ‚Spiegelneuronen‘ in Verbindung gebracht wird. Das Thema ‚Spiegelneuronen‘ ist, anders als die breite Rezeption suggeriert, jedoch noch weit weg von einem wissenschaftlichen Konsens. Während die Rolle von Spiegelneuronen beim Bewegungslernen

Den relationalen Aspekt ethischer Bildung verbindet Naurath mit dem Begriff ‚Wertschätzung‘, wobei die Erfahrung von Wertschätzung wiederum substanziell für die Entwicklung von Mitgefühl und Emotionen verknüpft ist. Sie verweist dabei auf jüngere Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie zu sozialen Fähigkeiten von Kindern: „Noch bevor ein Kind Beziehungsstrukturen und -muster rational nachvollziehen und verstehen kann, kann es bereits fühlen, ob es sensibel wahrgenommen wird, ob warmherzig mit ihm umgegangen wird – kurz gesagt: welche Wertschätzung ihm entgegengebracht wird“⁸⁷². Die mit der Fähigkeit zu Mitgefühl verbundene Selbstkompetenz bildet sich daher von Beginn des Lebens an durch Beziehungen aus, wobei Wertschätzung für Naurath die entscheidende Erfahrung ist, die durch qualitative Beziehungen gemacht wird. Das Kind erfährt Mitgefühl, Anerkennung und bildet in dieser Beziehung selbst diese Fähigkeiten aus, die in ihm schon angelegt sind.

Was folgt aus diesen Überlegungen konkret für ethische Bildung? Ohne dass, wie gezeigt, diese Bereiche zu trennen sind, geht es um die Neubewertung und Berücksichtigung sowohl von Emotionen wie auch anerkennenden Beziehungen für ethische Bildung. Sie bilden für Naurath ein Gegengewicht zu kognitionspsychologischen Ansätzen im Gefolge Kohlbergs oder religionspsychologischen Ansätzen wie jenem von Fritz Oser und Paul Gmünder.⁸⁷³ Entscheidende Komponenten eines solchen Zugangs zu ethischer Bildung, der emotionale Kompetenz als Bildungsziel berücksichtigt, sind nach Naurath – schon in der Grundschule – das Erleben positiver Emotionen, das Schulen von Wahrnehmung und Ausdruck von Emotionen, die Entwicklung von Emotionsverständnis und Emotionswissen oder das Einüben von Emotionsregulation.⁸⁷⁴ Dazu gehört auch ein offener, am tatsächlichen Empfinden von Schüler:innen orientierter Unterricht: Anhand von problematischen Unterrichtsbeispielen zeigt Naurath auf, wie Religionspädagog:innen versuchen, bei der Bearbeitung von Bibelstellen oder Fallbeispielen bei ihren Schüler:innen die aus ihrer Sicht ‚richtigen‘ Emotionen (Entsetzen, Empörung, Mitleid, Freude) hervorzurufen, ohne dass sie diese Absicht offenlegen. Die Lehrer:innen geben zwar vor, an der emotionalen Reaktion der Schüler:innen interessiert zu sein, versuchen aber gleichzeitig, diese in eine bestimmte Richtung zu lenken.⁸⁷⁵ Oder es tritt der

unumstritten ist, ist ihr Zusammenhang mit Empathie in keiner Weise belegt, im Gegenteil wurde er in jüngerer Zeit vermehrt bestritten, vgl. SAPOLSKY 2017 [Anm. 433], 692–699.

872 NAURATH 2013 [Anm. 819], 32.

873 Vgl. NAURATH 2014 [Anm. 60], 101.

874 NAURATH 2014 [Anm. 60], 109–111.

875 Vgl. NAURATH, Elisabeth: ‚Es gibt kaum ein beglückenderes Gefühl, als zu spüren, dass man für andere Menschen etwas sein kann.‘ (Bonhoeffer). Die emotionale Dimension

Fall ein, dass sie über aus ihrer Sicht ‚unpassende‘ intuitive Reaktionen hinweggehen.⁸⁷⁶ In beiden Fällen wird dem tatsächlichen emotionalen Erleben der Schüler:innen somit nicht wirklich Platz eingeräumt.

Ebenso folgt für Naurath aus ihren Überlegungen, dass die Qualität der Beziehung zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen konstitutiv für eine gelingende ethische Bildung ist, wobei Wertschätzung ein entscheidender Parameter für diese Beziehungsqualität ist. Diese affektive Komponente in Verbindung mit einer stärkeren Berücksichtigung von Emotionen würde dann auch neue pädagogische Potenziale ethischer Bildung für jüngere Altersstufen freisetzen. Auf Grund der ausgeprägten rationalistisch-kognitivistischen Tradition ethischer Bildung in der Religionspädagogik wird diese vor allem für höhere Jahrgänge vorgesehen, begründet mit deren höherem Kognitionsniveau. Damit werden, so Naurath, nicht nur emotionale und relationale Aspekte ausgeblendet, sondern auch Lernmöglichkeiten für jüngere Schüler:innen ausgelassen.⁸⁷⁷ Beziehungsqualität gegründet auf Wertschätzung eröffnet demnach neue Perspektiven auf ethische Bildung: „Am Beispiel einer grundlegenden, sich in der pädagogischen Haltung widerspiegelnden Wertschätzung der Lernenden als Einzelnen, als Gruppe, aber auch gegenüber den Inhalten etablieren sich Gefühle, Gedanken, Umgangsformen und schließlich Einstellungen, die Offenheit für Pluralität, Toleranz des Anderen, Respekt vor dem Fremden etc. integriert haben“⁸⁷⁸.

Daraus folgt letztlich eine Neubewertung, wie ethische Bildung überhaupt definiert wird: Wird das emotionale Erleben sowie der konkrete Lebenskontext der Schüler:innen mit ihren vielfältigen Bindungen stärker berücksichtigt, führt dies zu einer Repersonalisierung und Subjektivierung von Moral im Gegensatz zum Ziel einer Objektivierbarkeit ethischer Positionen:

„Was kann dies aber anderes bedeuten als den Menschen selbst mit seinen auch unvernünftigen Seiten, seinen Empfindungen, Launen und Stimmungen stärker in den Blick zu nehmen. Das bedeutet aber auch, Moral weniger an objektiv geltende und zu vermittelnde Prinzipien und Normen zu knüpfen, als vielmehr das

ethischer Bildung, in: ENGLERT, Rudolf u. a. (Hg.): Ethisches Lernen, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener 2015 (= Jahrbuch der Religionspädagogik 31), 184–192, 189–191.

876 Naurath zitiert ein Beispiel: Aus der Bearbeitung des christlichen Gottesbildes und des Wirkens Jesu folgert eine Religionslehrerin, dass Christ:innen alle Menschen als Ebenbild Gottes sehen können und ihnen helfen müssen. Eine Schülerin erwidert, ob dies auch bei Adolf Hitler gelten würde – die Lehrerin nickt nur kurz und geht zur nächsten Aufgabe weiter, vgl. NAURATH 2010 [Anm. 488], 265.

877 Vgl. NAURATH, Elisabeth: Werte-Bildung 2016, in: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100191> [abgerufen am 17.05.2022].

878 NAURATH 2013 [Anm. 819], 41.

Subjekt in seinem Sein und Werden zu achten und seine konstruktive, selbstverantwortete Auseinandersetzung mit der Welt zu fördern.“⁸⁷⁹

„Mit-Gefühl‘ und moralische Pluralität

Die Nähe von Nauraths Überlegungen zu den Anliegen dieser Arbeit sind offenkundig: Die von ihr eingebrachte Ergänzung rationalistischer Konzepte ethischer Bildung durch die Frage nach der Bedeutung von Emotionen und Beziehungen soll erneut aufgegriffen und vor dem Hintergrund der Pluralität weitergedacht werden. Damit verbunden sind auch grundsätzliche Anfragen an das Verständnis von ethischer Bildung über den Fokus auf allgemein begründbare Normen und Prinzipien sowie rationale Argumentation hinaus. Es ist das Verdienst Nauraths, diese Fragen in den religionspädagogischen Diskurs eingespielt zu haben. Dies geschah überraschend spät, obwohl Robert Hogan bereits im Jahr 1978 auf die emotionalen, relationalen und sozialen Faktoren der Moralentwicklung hingewiesen hatte, wobei er die soziale Kompetenz schon sehr kleiner Kinder ebenso hervorhob wie die Notwendigkeit von Empathie als Schlüsselkompetenz menschlicher Sozialisation.⁸⁸⁰ Wenn der katholische Dogmatiker Franz Gruber im Jahr 2003, also nur drei Jahre vor Nauraths Habilitationsschrift, schreibt, die Theologische Anthropologie habe „Neuland zu betreten: Die einseitige Idealisierung der analytisch-rationalen Kompetenzen muss korrigiert werden durch die affektive Kompetenz der Empathie, die Fähigkeit, sich in den anderen einzufühlen“⁸⁸¹, so zeigt sich, dass eine kognitivistisch orientierte Konzeption von ethischer Bildung durchaus seine Korrespondenz auch etwa in der katholischen Anthropologie hatte. Ebenso 2003 hatte Reinhold Boschki sein einflussreiches Werk *„Beziehung‘ als Leitbegriff der Religionspädagogik* vorgelegt, 2007 hat dann auch Thomas Schlag die Bedeutung von Emotionen und Intuitionen für ethisches Lernen positiv aufgegriffen.⁸⁸² Insgesamt zeigt sich in dieser Phase eine langsame Neubewertung von Bildung und der entsprechenden Menschenbilder, wengleich Naurath noch im Jahr 2015 konstatiert, dass sich „für die ethische Erziehung dieser Perspektivenwechsel (noch) nicht deutlicher abzeichnet, da

879 NAURATH 2010 [Anm. 488], 162.

880 Vgl. HOGAN / JOHNSON / EMLER 1978 [Anm. 163].

881 GRUBER 2003 [Anm. 104], 91 [Herv. i. O.].

882 Vgl. SCHLAG, Thomas: Religionspädagogik und die Desiderata der Ethik, in: SCHLAG, Thomas / KLIE, Thomas / KUNZ, Ralph (Hg.): Ästhetik und Ethik. Die öffentliche Bedeutung der Praktischen Theologie, Zürich: TVZ 2007, 65–79, 71–75.

aufgrund des rationalistischen Paradigmas besonders lange die kognitive Lerndimension präferiert wurde⁸⁸³.

Insgesamt zeigt sich Nauraths Ansatz als offener und pluraler als Compassion. Er weist ein Bewusstsein für die Vielfalt von Emotionen und für deren unterschiedliche Facetten auf – auch negativ erlebte Emotionen werden berücksichtigt und in ihrem Bildungspotenzial anerkannt.⁸⁸⁴ Zudem ist der Begriff des Mitgefühls breiter angelegt und nicht auf den Bereich Fürsorge verengt: Im Vordergrund steht das Wahrnehmen und Verstehen der Gefühle anderer wie auch der eigenen. Diese im Menschen angelegten Fähigkeiten sind dann Voraussetzung und Bestandteil (!) weiterer ethischer Bildungsprozesse.⁸⁸⁵ Dieser Zugang weist mehrere Vorteile auf: Zunächst wird Mitgefühl nicht auf Aspekte von Mitleid (mit Blick auf Fürsorge, Trost etc.) verengt, sondern reflektiert die Vielschichtigkeit menschlicher Gefühlswelten, was einem pluralistischen Zugang entgegenkommt. Damit zeigt sich auch ein positives Menschenbild, Mitgefühl wird als im Menschen grundlegende Fähigkeit verstanden, die es zu entwickeln gilt. Moralische und ethische Bildung setzen somit nicht extern oder gar ‚gegen‘ den Menschen an, sondern möchten dessen positive Fähigkeiten entfalten und auf ihnen aufbauen. Weiters vermeidet Naurath, dass Mitgefühl bzw. Emotionen insgesamt nur ein Ausgangspunkt sind, die es dann in einem rational-kognitivistischen Ansatz hinter sich zu lassen gilt, sondern diese bleiben in das Bildungskonzept eingebunden.

Mitgefühl ist dabei nicht so zu interpretieren, dass es in sich schon eine moralische Qualität aufweist, da Mitgefühl allein noch keine klare Handlungsdisposition beinhaltet. Es ist daher „nur insofern eine moralische Emotion, als dass es moralisches Urteilen als Prozess anstoßen und in Gang bringen kann, weil es den anderen in seiner jeweiligen emotionalen Lage ganz ernst nimmt und zu ihm in Resonanz tritt“⁸⁸⁶. Hier besteht ein wichtiger Unterschied zum Compassion-Ansatz, der die Fähigkeit zum Mitgefühl schon präskriptiv-handlungsorientiert als Compassion auslegt. Mitgefühl und die Auseinandersetzung mit Emotionen sind daher, wie Naurath aufweist, wichtige

883 NAURATH 2015 [Anm. 875], 185. Dabei hat Gottfried Adam schon 1996 auf die Bedeutung von Empathie und Emotionen für ethische Bildung hingewiesen, ohne dies jedoch genauer auszuführen, vgl. ADAM, Gottfried: Methoden ethischer Erziehung, in: ADAM, Gottfried / SCHWEITZER, Friedrich (Hg.): Ethisch erziehen in der Schule, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1996, 110–128, 124–125.

884 Vgl. NAURATH 2010 [Anm. 488], 286. Vgl. dazu auch FEICHTINGER 2018 [Anm. 183]; ROMMEL 2021 [Anm. 510].

885 Dies wird im jüngsten Handbuch zur ethischen Bildung bekräftigt in SCHWYZER / MALTI 2021 [Anm. 816].

886 LENZ 2019 [Anm. 819], 355.

und bislang vernachlässigte Elemente ethischer Bildung, aber nicht damit gleichzusetzen – es geht also nicht um eine ‚Gefühlsethik‘. Vielmehr gilt es, das Gefühle entsprechend zu interpretieren und mit ethischen Prinzipien oder Werten in Beziehung zu bringen. Die rationalistische Dimension ethischer Bildung wird somit nicht negiert. Bernhard Grümme ist daher zuzustimmen, wenn er schreibt, „von Bildung sollte man nur dort sprechen, wo Gefühle, Erfahrung und kritische Rationalität kritisch und konstruktiv zusammengebracht werden“⁸⁸⁷.

Damit bieten sich breite Anknüpfungspunkte für diese Arbeit. Im Konzept der MFT sind Moral Foundations nicht ohne emotionale Komponente zu haben. MFT kann daher dazu beitragen, Emotionen (positive wie negative) besser zu verstehen und einzuordnen und mit unterschiedlichen moralischen Anliegen in Verbindung zu bringen. Aus einer pluralistischen Sichtweise wäre dabei zu betonen, dass die Fähigkeit zum Mitgefühl nicht die zentrale, sondern eine von mehreren Grundlagen menschlicher Moralität wäre⁸⁸⁸: Die Foundations *loyalty* oder *divinity* können sich dem Mitfühlen unter Umständen sogar entgegenstellen, wenn es darum geht, die Integrität der Gruppe oder Formen von Reinheit zu bewahren. Der Begriff Intuitionen bietet sich weiters dazu an, um Emotionen stärker an kognitive Prozesse anzubinden und nicht in einen Dualismus von Emotionen und Kognitionen zu verfallen, der bei Naurath bisweilen anklingt.

Mitgefühl hat zudem etwas mit Beziehungen zu tun. Das Problem des *empathy gap* muss daher notwendig in Bildungsprozessen thematisiert werden, bzw. gilt es, Möglichkeiten zu suchen, den Bereich der Moral zu erweitern. Ansonsten besteht die Gefahr, dass die Fähigkeit zu Mitgefühl als gruppenbezogenes Mitgefühl entwickelt wird, das stets bestimmte Menschen ausschließt. Hier sei etwa an Kurt Grays Hinweis erinnert, dass selbst wenn sich Menschen darüber einig sind, dass das Zufügen einer Schädigung moralisch falsch ist, noch lange keine Einigkeit darüber besteht, was als Schädigung oder wer als schädigungsfähig gilt.⁸⁸⁹ Alan Fiskes Relationship-Ansatz kann daher Nauraths Ansatz entscheidend bereichern, da er nicht nur auf die relationale Dimension von Mitgefühl hinweist und diese beschreiben und analysieren kann, sondern weil er auch eine differenzierte Betrachtung der von Naurath so betonten Beziehungsdimension ethischen Lernens ermöglicht. Mit Fiske

887 GRÜMME, Bernhard. Ethisches Lernen im Kontext des Religionsunterrichts. Ansätze und Herausforderungen, in: SCHRÖDER, Bernd / EMMELMANN, Moritz (Hg.): Religions- und Ethikunterricht zwischen Konkurrenz und Kooperation, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2018, 111–127, 122.

888 Vgl. HAIDT / JOSEPH 2008 [Anm. 365], 374–375.

889 Vgl. SCHEIN / GRAY 2018 [Anm. 155], 34.

lässt sich besser beschreiben, was qualitative Beziehungen sind und wie unterschiedlich sie sich darstellen, auch mit ihren je eigenen Emotionen und moralischen Implikationen.

5.3 Konstantin Lindner: Wertebildung

Auch Konstantin Lindner berücksichtigt in seinem Entwurf emotionale und subjektorientierte Perspektiven. Er rückt aus diesem Grund den Begriff *Wertebildung* in das Zentrum seiner Überlegungen und vermeidet bewusst den Ausdruck ‚ethische‘ Bildung, weil dieser mit der schon skizzierten kognitiven Verengung (im Sinne einer reinen ethischen Reflexion) assoziiert werden könnte.⁸⁹⁰ Ebenso grenzt er sich mit Blick auf Subjektorientierung auch vom lange etablierten Begriff der Werteerziehung ab und forciert den Begriff ‚Bildung‘.⁸⁹¹ Der Begriff der Werte eröffnet ein Spannungsfeld aus Individualität (im Sinne der Entwicklung persönlicher Werte) und den Bedingungen dieser Individualität (im Sinne der Voraussetzungen dieser persönlichen Entwicklung). Ebenso eröffnet er ein Spannungsfeld zwischen individuellen Werten als Grundlage persönlicher Orientierung und sozialen bzw. universellen Werten, die in einem Zusammenhang mit sozialen Normen stehen. Werte und Normen stehen in einer Beziehung. Lindner hingegen grenzt Werte scharf von Normen ab und entwickelt auf diese Weise ein stark am Subjekt orientiertes Werteverständnis: „Im Gegensatz zu den von außen an das Subjekt herangetragenen Normen legen Werte keine Handlungsanweisungen vor. Vielmehr sind sie eine Option, um Normen in ihrer Rechtmäßigkeit zu hinterfragen.“⁸⁹² Werte werden daher bei Lindner vom Subjekt her betrachtet, welches im Kontext einer Vielzahl von Werten persönliche Orientierung sucht, und nicht als soziale Funktion:

„Heranwachsende sehen sich herausgefordert, aus einer Vielzahl an Optionen auszuwählen, Werthaltungen zu begründen und ein diesen entsprechendes Handeln zu legitimieren. Um mit der Wertpluralität und den damit einhergehenden Wertekonflikten umgehen zu können, benötigen sie Orientierungshilfen, denn nicht zuletzt die medial-globale Vernetzung potenziert ihre Handlungsräume und -optionen.“⁸⁹³

890 Vgl. LINDNER 2017 [Anm. 22], 18.

891 LINDNER, Konstantin: Religionsunterricht – das Wertefach in der Schule?, in: KROPAČ, Ulrich / LANGENHORST, Georg (Hg.): Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründungen und Perspektiven des Schulfachs Religionslehre, Babenhausen: Lusa 2012, 131–146, 134–135.

892 LINDNER / HILGER 2014 [Anm. 269], 248.

893 LINDNER 2016 [Anm. 637], 16.

Diese Auseinandersetzung mit und Übernahme von Werten sieht Lindner jedoch nicht als voraussetzungslos an. Werthaltungen sind, so Lindner, nicht einfach frei gewählt, sondern haben zum Teil unbewusste „biologische, soziale und institutionelle Faktoren als Bedingungsgrößen“⁸⁹⁴. Er geht also nicht vom Einzelnen als seine Werte völlig *frei* wählendes Subjekt aus, sondern weist auf die Notwendigkeit hin, in Bildungsprozessen die Bedingungen der eigenen Werthaltungen zu reflektieren.⁸⁹⁵ Trotz dieser Anerkennung von Umständen und Kontexten (bis hin zu den nicht genauer bestimmten biologischen Faktoren) legt Lindner als Bildungsziel aber schließlich doch fest, dass es „das Kind selbst ist, das für sich entscheidet, was persönliche Wert-Relevanz hat und was nicht“⁸⁹⁶.

Mit Blick auf religiöse Bildung und den Religionsunterricht verweist Lindner zunächst auf mehrere Studien, die aufzeigen, dass Wertebildung zu den vorrangigen Anliegen von Religionslehrer:innen zählt.⁸⁹⁷ Eine entsprechende religionspädagogische Reflexion von Wertebildung erscheint daher unerlässlich, wobei er hier drei unterschiedliche Verhältnisbestimmungen von Wertebildung konstatiert:

1. *Gleichsetzung*: Religion und religiöse Bildung dienen primär der Wertebildung, eine Idee, die schon auf die Aufklärung zurückgeht. In der Gegenwart wird religiöse Bildung gerade darüber oft legitimiert. Jedoch werden Religion und Religionsunterricht damit auch funktionalisiert und in ihrer Eigenständigkeit relativiert.
2. *Abgrenzung*: Wertebildung und religiöse Bildung werden als zwei gänzlich andere Dinge betrachtet. Dies wird nach Lindner eher von Kritiker:innen des Religionsunterrichts⁸⁹⁸ argumentiert, jedoch nicht oder nur ansatzweise in der Religionspädagogik.
3. *Verflechtung*: Diese Verhältnisbestimmung sieht Religion bzw. religiöse Bildung als mögliche Bereicherung und Anregung für Wertebildung, die

894 LINDNER 2012 [Anm. 814], 8.

895 Vgl. LINDNER 2012 [Anm. 814], 8.

896 LINDNER / HILGER 2014 [Anm. 269], 255.

897 Vgl. LINDNER 2012 [Anm. 891], 133–134.

898 Ein jüngeres Beispiel dafür ist die österreichische Initiative *Ethik für alle*: In deren Positionspapier wird unter anderem argumentiert, der konfessionelle Religionsunterricht (zumindest einige Variationen davon) stehe der Wertebildung entgegen und widerspreche daher dem entsprechenden gesetzlichen Auftrag der Schule, vgl. INITIATIVE RELIGION IST PRIVATSACHE: Ethikunterricht für ALLE. Ein Plädoyer für eine zeitgemäße schulische Wertevermittlung und Integration 2019, in: https://www.ethikfueralle.at/wp-content/uploads/Positionspapier_Ethik.pdf [abgerufen am 17.05.2022].

dazu einen genuinen Beitrag leisten kann, ohne zugleich darauf reduzierbar zu sein.⁸⁹⁹

Lindner plädiert in seinen Beiträgen klar für das dritte Modell: Religionsunterricht dürfe nicht als *das* Wertefach gesehen werden, kann und soll jedoch zur Wertebildung beitragen.⁹⁰⁰ In diesem Fall ist jedoch das Verhältnis von religiöser und Wertebildung genauer zu klären. Aus Sicht von Lindner erweist sich die christliche Tradition dabei als Kontext oder Horizont, der bestimmte Voraussetzungen für Wertebildung bietet: „Das religionsunterrichtliche Spezifikum in diesem Zusammenhang liegt in der Kontextualisierung: Ethische Fragestellungen sowie damit verknüpfte Werthaltungen und -realisierungen werden im Horizont religiöser Wirklichkeitsdeutung thematisiert.“⁹⁰¹ Diese religiöse Wirklichkeitsdeutung eröffnet daher eine zusätzliche Dimension von Wertebildungsprozessen, die religiöse Bildung auf genuine Weise einbringen kann: den Transzendenzbezug. In seinem Ansatz der Wertebildung unterscheidet Lindner vier Dimensionen von Wertebildung, wobei die letzte ein Spezifikum darstellt, das der Religionsunterricht auf besondere Weise *zusätzlich* in Bildungsprozesse einspielen kann. Für Lindner sind Werte auf das Gute hingeeordnet, weshalb sie immer vom Individuum auch auf das Universelle verweisen und damit über den bloßen Bezug auf den Einzelnen hinaus:

1. *biografisch-selbstreflexive Dimension*: Hier geht es um die Reflexion eigener Werte, Wertentwicklung, persönliche Wertekonflikte; auch Emotionen haben hier ihren Platz.
2. *personal-kommunikative Dimension*: Hier stehen Diskutieren und Argumentieren im Vordergrund, was den Idealen der Diskursethik wie auch des Kohlberg'schen Ansatzes entspricht.
3. *sozial-handlungsleitende Dimension*: Wertebildung soll auch durch Praxis geschehen. Hier hat Lindner im Besonderen Sozialprojekte wie Compassion oder das Diakonische Lernen im Fokus.
4. *transzendenzbezogene Dimension*: Hier geschieht Reflexion über Werte mit Bezug zu religiösem Glauben und religiösen und kirchlichen Traditionen.⁹⁰²

Damit kann „der christliche Glaube als fundierender Sinngrund“⁹⁰³ von Werten und Wertebildung aufgezeigt werden, der Schüler:innen eine umfassendere Perspektive eröffnen kann:

899 Vgl. LINDNER 2017 [Anm. 22], 250–263.

900 Vgl. LINDNER 2012 [Anm. 891], 131.

901 LINDNER 2016 [Anm. 637], 16.

902 Vgl. LINDNER 2016 [Anm. 637], 18.

903 LINDNER 2017 [Anm. 22], 145 [i. O. kursiv].

„Der Transzendenzaspekt stellt eine Option bereit, die *Geltung von Werten im Rekurs auf einen vorläufig letzten Grund* im Sinne einer Maßgabe zu situieren. Hier manifestiert sich beispielsweise das wertebildende Potenzial des christlichen Glaubens, der ausgehend von seiner im trinitarischen Gottesbild verankerten Anthropologie eine dem religiösen Weltzugang entsprechende, vernünftige Antwort auf die Frage nach dem Sinn geben kann.“⁹⁰⁴

Damit gelingt es Lindner, Wertebildung und religiöse Bildung in eine Beziehung zu setzen, die eine Gleichsetzung ebenso vermeidet wie die Vorstellung, es gäbe spezifische materiale christliche Werte, die exklusiv vom Christentum bzw. schulisch allein vom Religionsunterricht eingebracht werden können; zugleich kann er auf diese Weise die besondere Bedeutungsdimension von Religion für Wertebildung hervorheben.

Wertebildung und moralische Pluralität

Pluralität – genauer: Wertpluralität – ist eine wichtige Aufmerksamkeit in Lindners Überlegungen. Beeinflusst von Elisabeth Naurath zeigt sich in seinen Beiträgen zudem ein klares Bewusstsein für die Bedeutung von Emotionen sowie für die Subjektivität ethischer Lernprozesse – weshalb Lindner auch auf den objektiver konnotierten Begriff ‚ethische Bildung‘ verzichtet. Hier bieten sich wiederum Anknüpfungspunkte zu den Anliegen der vorliegenden Arbeit. Zugleich lassen sich auch einzelne Rückfragen aus dem Blickwinkel eines moralischen Pluralismus an die Überlegungen Lindners formulieren. Zum einen sind die von Lindner angesprochenen Bedingungsgrößen von individueller Wertebildung nicht genauer definiert, zum anderen betreffen kritische Anfragen den ausgeprägten Individualismus des Ansatzes, das Verhältnis von Werten zu Normen ebenso wie zu Moral und Ethik sowie die Frage nach (materialen) christlichen Werten.

Pluralität kommt bei Lindner primär als Wertpluralität in den Blick, wobei sich diese Pluralität aus persönlichen Entscheidungen von Individuen ergibt. Die vorhandene Pluralität in der Gesellschaft stellt den Einzelnen vor die Herausforderung, zwischen verschiedenen Optionen – eben auch Werten – zu wählen, was wiederum Individualisierung begünstigt.⁹⁰⁵ Lindner verweist dabei auf Jean-François Lyotards (1924–1988) Verständnis der Postmoderne als Epoche ohne große Metaerzählung, die das Individuum freisetzt, aus unterschiedlichen Sinnangeboten zu wählen. Zugleich ist das Individuum aufgefordert, in

904 LINDNER 2017 [Anm. 22], 178 [Kursiv i. O.].

905 Vgl. LINDNER 2017 [Anm. 22], 21.

dieser Pluralität Orientierung zu finden. Dies verursacht entsprechende Wertkonflikte, mit denen umzugehen das Individuum lernen muss.⁹⁰⁶

Aus Sicht eines moralischen Pluralismus ist rückzufragen, ob nicht *das Individuum selbst* die Metaerzählung der Postmoderne darstellt, die einmütig in unterschiedlichen Diskursfeldern perpetuiert wird: Egal ob Kultur, Marktwirtschaft, Politik, Pädagogik, Religion oder Wissenschaften: Alle erzählen aus unterschiedlichen Blickwinkeln und mit unterschiedlichen Absichten das Narrativ des Individuums und der damit verbundenen Zuschreibungen wie Freiheit, Wahl, Subjektivität oder Selbstverantwortung.⁹⁰⁷ Ein Konzept von Wertebildung, das sich so stark am Einzelnen und seiner Freiheit zur Wahl orientiert, erscheint vor diesem Hintergrund als ein weiteres Narrativ, das sich in diese Metaerzählung des Individuums einfügt.⁹⁰⁸ Pluralität wird auf diese Weise primär vor dem Metanarrativ des Individuums konstruiert, durch dieses verstanden und auf dieses hin gedacht. Damit zeigt sich Pluralität im gedanklichen Rahmen einer WEIRD-Logik⁹⁰⁹, aber nicht als wirkliche Pluralität, die unterschiedliche soziale Strukturen, Menschenbilder und kulturelle Faktoren ausreichend berücksichtigt.

Wertepluralität erscheint hier geradezu analog zu einer Marktlogik, in der das Individuum vor der Auswahl verschiedener Wertangebote steht und, polemisch gesagt, zu einem informierten Konsumenten geschult werden muss. Eine solche Beschreibung von Wertepluralität ist äußerst individualistisch, die Beziehung des Einzelnen zur Wertepluralität entspricht dem Market Pricing-Modell nach Fiske. Ein ethisches Bildungsmodell dieser Art ist für eine individualistische Gesellschaftsform zweifelsohne passend, aber schreibt diese zugleich auch fort. Die Annahme, dass Individuen, analog zum Eigentum besitzenden Subjekt, Träger:innen von Werten seien, die eine Vielzahl an unterschiedlichen Handlungen in unterschiedlichen Bereichen organisieren und motivieren, wird in Lindners Entwurf vorausgesetzt und nicht hinterfragt.⁹¹⁰ Werte können aber sehr wohl auch in einer CS-Beziehung (Angleichung an eine Gemeinschaft) oder AR-Beziehung (autoritative Setzung) vorkommen. Auch wenn offensichtlich ist, dass Lindners individueller Zugang zu Werten ein Bildungsziel darstellt, so werden damit Werte in ihren sozialen und normativen Funktionen unterschätzt.

906 Vgl. LINDNER 2017 [Anm. 22], 20.

907 Vgl. dazu PONGRATZ 1989 [Anm. 227], 229–230.

908 Vgl. MEYER 2015 [Anm. 37], 120.

909 Vgl. HENRICH / HEINE / NORENZAYAN 2010 [Anm. 31], 69–74.

910 Vgl. FISKE u. a. 1998 [Anm. 8], 949–950. Eine ähnliche Konzeption des Individuums findet sich zuvor schon bei Friedrich Schweitzer, vgl. SCHWEITZER 2006 [Anm. 13], 54–56.

Auf das wählende Individuum bezogene Wertebildungsmodelle dieser Art beruhen daher auf normativen Setzungen, die das Gesellschaftsmodell, in dem sie entstehen, widerspiegeln und fortschreiben. Dies ist grundsätzlich legitim und es liegt nahe, dass ethische Bildung/Wertebildung sich an jenen Kontexten orientiert, in der sie konzipiert wird. Allerdings wird auf diese Weise auch Pluralität durch eine bestimmte Sichtweise bestimmt, eben durch jene des Individuums, das sich in einer gegebenen Pluralität vor die Wahl gestellt sieht. Andere Strukturen, kulturelle und soziale Prägungen, natürliche Veranlagungen oder gänzlich differente Moralsysteme werden auf diese Weise unzureichend erfasst. Darauf weisen, in anderem Kontext, Schweitzer u. a. hin, wenn sie schreiben: „Während die Religionspädagogik den exklusiven Religionstypus weitgehend *ignoriert*, hat sie, so könnte man etwas zugespitzt sagen, den individualisierten Typus geradezu *kanonisiert*. Das heißt dieser Typus [...] ist ihr mehr und mehr zum Inbegriff ihres ‚Adressaten‘ geworden.“⁹¹¹

Individualistische Gesellschaftsformen (oder Subsysteme), die sich in Ansätzen individualisierter Wertebildung zeigen, betrachten den Menschen als abgegrenzte, stabile und freie Individuen, die persönliche Eigenschaften, Ziele, Werte und Überzeugungen besitzen, die ihr Handeln leiten. Ein auf diese Weise konzipiertes Individuum ist orientiert an Erfolg und Leistung und möchte sich gut fühlen. Es übernimmt Verantwortung für persönliches Verhalten und wägt Beziehungen gegen persönliche Freiheiten ab. Dementsprechend zielt auch Pädagogik auf Personalisierung, Individualisierung, Autonomie, Selbstfindung, Selbstbewusstsein, Ausdruck, eigene Meinung und Treffen von Entscheidungen ab. Am Kollektiv orientierte soziale Systeme hingegen basieren auf Interdependenz, Zugehörigkeit, Autorität, Hierarchie, Gehorsam, Loyalität oder Höflichkeit, die soziale Pflichten und nicht individuelle Werte darstellen, und bei denen es um die Erfüllung der Erwartungen anderer geht. Individualistische Personen werden dagegen als unreif und unkultiviert angesehen. Bildung ist auf gesetzte Normen ausgerichtet, es geht um Selbstüberschreitung, die zu sozialen Wesen erzieht und wo Gehorsam und Schweigen positiv gesehen wird.⁹¹²

Wertebildungsmodelle repräsentieren den ersten Idealtyp und sind auf diese Gesellschaftsform hin konzipiert.⁹¹³ Sie werden aber moralische

911 SCHWEITZER u. a. 2002 [Anm. 18], 40. Vgl. dazu auch die Überlegungen von Claudia Gärtner in GÄRTNER 2017 [Anm. 29].

912 Vgl. FISKE u. a. 1998 [Anm. 8], 920–924.

913 Das Ideal der Autonomie wird etwa von Karl Marx skeptisch betrachtet, weil diese auch kapitalistisch ausgebeutet werden kann – wie man heute etwa an der Figur des allein für sich verantwortlichen ‚unternehmerischen Selbst‘, der sogenannten ‚Ich-AG‘ sehen kann. Ethische Autonomie als Bildungsziel muss somit immer auch deren Begrenzungen,

Pluralität unzureichend erfassen und andere Erwartungen und Bedürfnisse in ethischen Bildungsprozessen nicht wahrnehmen oder als zu überwinden abtun: Dass das Kind oder der Jugendliche „für sich entscheidet, was persönliche Wert-Relevanz hat und was nicht“⁹¹⁴, kann auf diese Weise eine Überforderung sein – denn damit wird letztlich wiederum dem Einzelnen die Letztverantwortung zugesprochen.⁹¹⁵ Schweitzer u. a. haben schon im Jahr 2002 die Frage aufgeworfen, ob die religionspädagogischen Verweise auf Postmoderne und individuelle Identitätsbildung nicht eine Projektion von gebildeten, individualistischen, bürgerlichen Pädagog:innen darstellt, die sich wiederum adäquat nur auf gebildete Mittelschicht-Jugendliche anwenden lässt und Beziehungs- oder Gruppenorientierung von anderen Jugendlichen übersieht.⁹¹⁶

Auf Grund dieser Konstellation wirkt auch der Wertebegriff hier als zu individualisiert und verinnerlicht. Werte erscheinen einerseits als etwas, das ein Individuum besitzt und andererseits als kollektive Ideen, aus denen sich soziale Normen ableiten lassen. Lindner macht jedoch den Abstand zwischen Werten und Normen weit auf, wenn er festhält, dass Normen „sich von Werten dadurch unterscheiden, dass sie von außen auf das Individuum zukommen und den Handlungsspielraum einschränken“⁹¹⁷. Damit wird wieder das freie Individuum als Träger von (verinnerlichten) Werten vorausgesetzt, während Normen als etwas Äußeres und Einschränkendes gelten. Doch Werte werden ebenso in einem sozialen Kontext erlernt und verinnerlicht wie gesellschaftliche Normen, und Werte wie Normen sind auf den jeweiligen sozialen Kontext hingebordnet bzw. sind eingebettet in soziale Beziehungen. Sie sind

Aporien und Risiken der Ausnutzung reflektieren und offenlegen und sich nicht selbst idealistisch verabsolutieren, vgl. ZIEBERTZ 1990 [Anm. 25], 12–13.

914 LINDNER / HILGER 2014 [Anm. 269], 255.

915 Dies erinnert an die regelmäßigen Appelle an – ebenfalls individualisiert konzipierte – Konsument:innen, dass eine ethische Entwicklung der Wirtschaft letztlich von ihren persönlichen Kaufentscheidungen abhängt. Sozioökonomische Faktoren oder Fragen nach Qualität und Regelung des Angebotes werden dabei jedoch ausgeblendet.

916 Vgl. SCHWEITZER u. a. 2002 [Anm. 18], 65. Ähnlich kommentiert Gärtner zu religiösen Stilen generell: „So ist es nicht unproblematisch, dass Religionspädagog:innen häufig aus ähnlichen Milieus entstammen, nämlich – mit den Begrifflichkeiten der Sinus-Jugendstudie gesprochen – aus dem konservativ-bürgerlichen, sozial-ökologisch und teils auch adaptiv-pragmatischen Milieu. Dies kann zur Folge haben, dass Religionspädagog:innen ihr (religiöses) Milieu als ‚normal‘ setzen und damit implizit die Lebenswelten der Schüler:innen als anders, fremd – und auch als ‚nicht-normal‘ qualifizieren“, GÄRTNER 2017 [Anm. 29], 102.

917 LINDNER 2012 [Anm. 891], 140.

Funktionen, die auf soziale Beziehungen hingeeordnet sind und nicht nur Elemente einer individuellen Identität.

Durch diese Abgrenzung bleibt auch das begriffliche Verhältnis von Werten zu Moral/Sitte/Ethik unscharf: Werte und Wertebildung werden von Lindner wiederholt mit Sittlichkeit und Ethik verbunden, obwohl Werte nicht automatisch *moralische* Werte sein müssen. Wenn Werte aber moralischen Anspruch haben, weisen sie auch einen normativen und damit sozialen Charakter auf. Hier wird nicht ausreichend zwischen (individuellen) Werten und moralischen Werten differenziert. Bei moralischen Werten aber wird die saubere Trennung von Werten und Normen brüchig. Zwar soll durch die „Perspektive des *Guten* einer relativistischen Subjektivierung“ vorgebeugt werden,⁹¹⁸ doch auch die Perzeption des Guten selbst ist eingebettet in unterschiedliche Foundations und Beziehungen, die das Gute plural machen. Dies macht einen Diskurs über das Gute selbst notwendig. Daher sind, hier ist Lindner zuzustimmen, Werte sowie Begründungen des Guten von einer bestimmten – in diesem Fall christlichen – Position her einzuspielen, um diesen Diskurs überhaupt zu ermöglichen:

„Der Transzendenzaspekt stellt eine Option bereit, die *Geltung von Werten im Rekurs auf einen vorläufig letzten Grund* im Sinne einer Maßgabe zu situieren. Hier manifestiert sich beispielsweise das wertebildende Potenzial des christlichen Glaubens, der ausgehend von seiner im trinitarischen Gottesbild verankerten Anthropologie eine dem religiösen Weltzugang entsprechende, vernünftige Antwort auf die Frage nach dem Sinn geben kann.“⁹¹⁹

Aber: Ein Zugang, der Pluralität nur durch eine der Gegenwartsgesellschaft entsprechende Individualität deutet und nicht auch Pluralität im Sinne unterschiedlicher Kulturen, Sozialformen, Beziehungsmodelle oder Foundations wahrnimmt, läuft darauf hinaus, das eigene Wertesystem mit dem Motiv des sinngebenden Potenzials des Christentums zu verschmelzen. Wenn Lindner und Hilger etwa schreiben, Jesus Christus begründete das „Ethos der Freiheit und einer universalen Solidarität“⁹²⁰, wird eine gegenwärtige *WEIRD-morality*, die eben auf individueller Freiheit und Fürsorge gegründet ist, mit einem christlichen Sinnhorizont verschränkt. Der Sinnhorizont wird dann aber auf diese Weise ethisch materialisiert. Doch wenn ein evangelikaler Pastor predigen würde, Jesus habe das ‚Ethos der persönlichen Heiligkeit, des Gehorsams (gegenüber Gott) und der Loyalität (zur Kirche)‘ begründet,

918 LINDNER 2017 [Anm. 22], 176.

919 LINDNER 2017 [Anm. 22], 178.

920 LINDNER / HILGER 2014 [Anm. 269], 259.

könnte er dies ebenso gut mit Verweisen auf Schrift und Tradition argumentieren und seine Werthaltungen in einen solchen christlichen Sinnhorizont einbetten. Pluralitätsfähigkeit bedeutet demnach zu verstehen, dass die eigenen Interpretationen innerhalb bestimmter (biologischer, sozialer, biographischer, milieubedingter, historischer) Kontexte geschehen und auch *ganz anders* sein können. Dies ist kein Plädoyer für einen Relativismus, sondern für ein Bewusstsein, dass das Konzept individueller Freiheit und individueller Werte und entsprechender Bildungsansätze nur eines unter vielen möglichen normativen Setzungen ist, welches sich nicht als selbstevident voraussetzen darf, sondern seinerseits begründungsnotwendig ist.

5.4 Bernhard Grümme: Alterität

Bernhard Grümme's Überlegungen zu Alterität stellen kein definiertes ethisches Bildungskonzept dar, sind jedoch für die Konzeption von ethischer Bildung generell und mit Blick auf die Gestalt des *Anderen* auch für Überlegungen zu Pluralität hoch relevant. Zugleich hat Grümme auch einige spezifischere Überlegungen zu ethischer Bildung im Religionsunterricht vorgelegt. Der Ausgangspunkt von Grümme's Rezeption alteritätstheoretischer Ansätze ist seine grundsätzlich positive Sicht auf die Bedeutung von Subjekt, Erfahrung und Dialog für die zeitgenössische Religionspädagogik. Mithilfe des Denkens u. a. von Franz Rosenzweig, Judith Butler oder (mit Einschränkungen) Emmanuel Levinas unterzieht er diese Begriffe aber noch einmal einer kritischen Relecture vor dem Hintergrund der Bedeutung des *Anderen*.

In seinem Beitrag *Vom Anderen eröffnete Erfahrung* aus dem Jahr 2004 legt Grümme die Grundsätze seiner Überlegungen vor, die in ähnlicher Weise auch in späteren Schriften variiert und vorgebracht werden. Darin greift er das Motiv der *Erfahrung*, genauer der von einem *Subjekt* gemachten Erfahrung, auf. So bedeutsam für Grümme der Fokus auf Subjekt und Erfahrung für die Konzeption religiöser (wie auch ethischer) Bildung sind, weist er doch auf zwei Einschränkungen hin: Zum einen suggeriert die Vorstellung, ein Subjekt ‚mache‘ Erfahrungen, eine Beständigkeit dieses Subjekts. Doch ein Subjekt verändert sich zugleich durch die Erfahrungen, die es macht. Das Verhältnis von Subjekt und Erfahrung ist also dynamisch und es ist entscheidend, mit welcher Veränderungsbereitschaft und Selbstreflexion ein Subjekt Erfahrungen macht.⁹²¹

921 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Der alteritätstheoretische Erfahrungsbegriff als Beitrag zur Debatte um die Pluralitätsfähigkeit der Religionsdidaktik, in: Religionspädagogische Beiträge 53 (2004) 67–86, 70–71.

Zum anderen wird der Begriff Erfahrung prekär, wenn er nur vom Subjekt her gedacht wird: Denn aus der Sicht des Anderen, der zum Objekt einer Erfahrung wird, wirkt Erfahrung wie ein Filter, der ihn in seiner Andersheit nicht voll erfasst, sondern ihn nur innerhalb der Grenzen der Begriffe, Kategorien und Deutungen des erfahrenden Subjekts wahrnimmt.⁹²² Der Andere kommt dann nicht als Anderer zur Geltung, sondern wird zum Objekt einer verabsolutierten Subjektivität. Damit ist zugleich ein Problem einer pädagogischen Subjektorientierung benannt: die Gefahr einer Auflösung in Beliebigkeit, wenn subjektive Erfahrung zum einzigen Maßstab der Verifikation oder Validation von Ideen, Ereignissen, Glaubensvorstellungen, Werten oder Kulturen wird.⁹²³

Das von Grümme aufgeworfene Problem lässt sich theoretisch unterschiedlich auflösen. Es könnte einerseits zu Gunsten des Subjekts aufgelöst werden: Wenn das Andere durch das Subjekt gar nicht richtig erfasst werden kann, bleibt eben nur die subjektive Erfahrung als Instanz über. Dies würde letztlich zu einem Verschwinden des Anderen im Subjekt führen und in der Folge zu einem Relativismus. Andererseits wäre auch ein „Verschwinden des Subjekts im Anderen“⁹²⁴ möglich: Da das Andere als solches nicht (voll) erfasst werden kann, lässt sich keine Beziehung mehr zu ihm aufbauen; das Andere bleibt fremd, unverständlich, unfassbar. Der Versuch des Subjekts, das Andere zu erfahren, wird damit aussichtslos. Noch mehr: Warum sollte man überhaupt noch versuchen, das Andere zu verstehen, wenn es doch so gänzlich anders ist? Was ermöglicht dann überhaupt noch Begegnung und Kommunikation?⁹²⁵ Diese scheinbaren Auflösungen entpuppen sich somit als Sackgassen des Denkens: Denn Erfahrung braucht zwingend beide Pole, sie kommt vom Anderen her, aber ohne Subjekt gibt es zugleich keine Erfahrung – Subjekt und Objekt vermitteln sich in der Erfahrung wechselseitig miteinander.⁹²⁶ Es braucht also einen Ansatz, der das Subjekt und das jeweils Andere in eine Beziehung setzen kann.

Plausibler erscheint daher, so Grümme, zunächst der Verweis auf den Dialog: Das Subjekt und das Andere, Ich und Du, treten miteinander ins Gespräch. Dieses Prinzip des Dialogs weist aus alteritätstheoretischer Sicht jedoch ebenfalls Fallstricke auf: Strebt die Idee des Dialogs ein Aufheben der Unterschiede an und wird der Dialog in der Hoffnung angetreten, Differenzen zwischen den

922 Vgl. GRÜMME 2004 [Anm. 921], 73.

923 Vgl. GRÜMME 2004 [Anm. 921], 82.

924 KULD 2012 [Anm. 23].

925 Vgl. GRÜMME 2019 [Anm. 7], 140–141.

926 Vgl. GRÜMME 2004 [Anm. 921], 80.

Beteiligten einzuebnen, so wird wiederum die Andersheit des Anderen nicht ausreichend berücksichtigt, denn man rechnet auf diese Weise mit einer prinzipiellen Einholbarkeit des Anderen im Eigenen. Ein alteritätstheoretisch fundierter Dialog hingegen wird vielmehr in der Einsicht geführt, dass das Andere nicht völlig durch das eigene Verstehen erschlossen werden kann und Dialog und Begegnung daher immer unabgeschlossen bleiben müssen.⁹²⁷ Die Auflösung dieser Spannung wird, so GRÜMME, nun dadurch erzielt, dass das dialogische Prinzip der Wechselseitigkeit überformt wird von einer *asymmetrischen Dialogizität*, die Erfahrung und Dialog zunächst vom Ereignis des Anderen her versteht, ohne dabei jedoch die Notwendigkeit des erfahrenden und sich in dieser Erfahrung verändernden Subjekts zu negieren.⁹²⁸

Wie ist nun dieses Prinzip der asymmetrischen Dialogizität genauer zu denken? Mit dem Begriff des Dialogs sind meist Vorstellungen von Wechselseitigkeit oder ‚Augenhöhe‘ – eben Symmetrie – verknüpft. Eine asymmetrische Dialogizität hingegen versteht Erfahrung als etwas, das nicht vom Subjekt ausgeht, sondern als etwas das von außen kommt, vom Anderen her eröffnet wird: Das Andere wird somit in seiner Eigenständigkeit wertgeschätzt und der Subjektivität der Erfahrung vorgeordnet. Mit einer solchen Haltung wird „die Autorität und die inmitten aller Präsenz doch uneinholbare Ferne des Anderen im Dialog verbürgt“⁹²⁹. Nicht die eigene subjektive Erfahrung bestimmt das Geschehen, sondern diese will sich vom anderen anfragen, irritieren, verändern lassen. Es wird somit nicht versucht, das Andere durch die Kategorien des Eigenen zu verstehen, sondern das Eigene durch das Andere in Frage stellen zu lassen. Dies setzt freilich eine Haltung voraus, in der Verschiedenheit „nicht je schon als Bedrohung, sondern [...] als Bereicherung aufgefasst“⁹³⁰ wird. Eine solche Grundhaltung ermöglicht „ein Lernen in Differenz, ein Lernen in Vielfalt, das ein dialogisches Lernen vom Anderen her ist und bereits verfehlt würde, wenn der Andere in das Verstehen und in die Begriffe eingeholt würde“⁹³¹. Gemeint sind hier die Begriffe und Modi des Verstehens des Subjekts. Da diese Grundhaltung im letzten eine ethische Grundhaltung ist,

927 Vgl. GRÜMME 2004 [Anm. 921], 81.

928 Vgl. GRÜMME 2004 [Anm. 921], 85.

929 GRÜMME, Bernhard: Differenz denken? Überlegungen zu einer alteritätstheoretischen Dialogizität, in: ENGLERT, Rudolf u. a. (Hg.): Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff, Freiburg i. Br.: Herder 2012 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 17), 158–169, 168–169.

930 GRÜMME 2012 [Anm. 929], 159.

931 GRÜMME, Bernhard: Aufgeklärte Heterogenität. Perspektiven für den inklusiven Religionsunterricht aus alteritätstheoretischer Sicht, in: LINDNER, Heike / TAUTZ, Monika (Hg.): Heterogenität und Inklusion. Herausforderungen für die Religionspädagogik. Theorieband, Münster: Lit 2018 (= Kölner Studien zur Religionspädagogik 2), 146.

lässt sich Grümme's alteritätstheoretischer Ansatz auch als ethisches Bildungskonzept verstehen.

Bevor dieses Modell mit dem Fokus auf ethische Bildung und moralische Pluralität noch einmal reflektiert wird, sollen noch Grümme's spezifischere Hinweise zu ethischem Lernen im Religionsunterricht grob skizziert werden. In seinem Werk *Menschen bilden?* zur religionspädagogischen Anthropologie bestimmt Grümme als „zentrale Schwierigkeit ethischen Lernens“ (im Religionsunterricht) „den grassierende[n] Relativismus, das Abschmelzen einer großen, universalen Moral zu einer kleinen, postmodernen, aufgeweichten Moral, die den Gegenwartsdiskurs prägt“⁹³². Dieser Sachverhalt begründet jedoch zugleich die Notwendigkeit und Bedeutung ethischen Lernens in der Schule, da gerade hier kritische Urteilsfähigkeit geschult werden muss und Religion bzw. religiöse Tradition als Impulsgeber für eine solche Reflexion fungieren kann.⁹³³ Denn, so Grümme, „[d]er Gottesgedanke selbst will das Verhalten und Denken der Menschen prägen. Diese ethische Dimension des Glaubens muss immer wieder neu für den religionspädagogischen Binnendiskurs wie für die Öffentlichkeit gesellschaftlicher Selbstverständigungsprozesse plausibilisiert werden. Dafür steht der Ethikbegriff“⁹³⁴.

Damit transformiert sich eine traditionelle Moralerziehung, die von einer materialen christlichen Ethik ausgeht, die es weiterzugeben gilt, in eine religiös begründete ethische Bildung. Diese soll auf Basis eines christlichen Glaubens zu autonomer ethischer Urteilsfähigkeit heranführen, indem „die Heranwachsenden mit den motivierenden, kritisierenden und transformierenden Impulsen einer bestimmten Vorstellung des Guten zu konfrontieren [sind], die in einer christlichen Perspektive auf der biblischen Botschaft basiert“⁹³⁵. Dabei plädiert Grümme in Abgrenzung zum lange vorherrschenden Kognitivismus für einen ganzheitlichen Ansatz: „Da ethische Bildung Urteil, Motivation wie Handeln prägen will, versteht es sich, dass ethisches Lernen im RU kognitive, affektive und volitive Momente integriert.“⁹³⁶ Dennoch bleibt kritische Rationalität weiterhin der Maßstab gerade auch für ethische Bildung; „von Bildung sollte man nur dort sprechen, wo Gefühle, Erfahrung und kritische Rationalität kritisch und konstruktiv zusammengebracht werden. Sonst bleibt es nur beim Austausch von Meinungen. Kritische Autonomie als Ziel

932 GRÜMME 2012 [Anm. 48], 354. Zu dieser Entwicklung vgl. LUCKMANN 2002 [Anm. 57].

933 Vgl. GRÜMME 2015 [Anm. 71], 219–220.

934 GRÜMME 2015 [Anm. 71], 221.

935 GRÜMME 2015 [Anm. 71], 220.

936 GRÜMME 2018 [Anm. 887], 120.

des Religionsunterrichts und so auch der ethischen Bildung würde gerade unterlaufen“⁹³⁷.

Alterität und moralische Pluralität

Grümmes Alteritätsverständnis weist hohes Potenzial für die Auseinandersetzung mit moralischer Pluralität auf, insofern er eine Offenheit auf andere Denkweisen, Menschenbilder und Erfahrungen entfaltet. Andere Vorstellungen von Moral können auf diese Weise in ihrer Andersheit gewürdigt werden, und doch wird an einer prinzipiellen Vermittelbarkeit innerhalb bleibender Differenz festgehalten. Ein Relativismus oder eine ‚kognitive Apartheid‘ (Dan Sperber) werden damit vermieden. Das Konzept der Alterität kommt daher auch dem Anliegen dieser Arbeit entgegen, andere Sichtweisen prinzipiell als ‚moralisch‘ anzuerkennen und darüber zu verstehen versuchen.

Die Frage nach Andersheit wirft, wie Grümmen darstellt, das Problem auf, wie innerhalb von Differenz Kommunikation und Verständnis möglich ist. Grümmen hebt hier die (auch für ethische Bildung entscheidende) Rolle der menschlichen Vernunft hervor⁹³⁸: Zwar könne „keine innergeschichtliche Instanz Anspruch auf den Besitz der absoluten Wahrheit erheben“, dennoch gebe es „eine Universalisierbarkeit vernünftiger Rede“⁹³⁹. Mithilfe von vernünftiger Argumentation ist es also möglich, universell gültige Aussagen zu machen, die von allen prinzipiell nachvollzogen werden können. Grümmen verweist hier u. a. auf Jürgen Habermas und seine Rede von der ‚Einheit der Vernunft in der Vielfalt ihrer Stimmen‘, die zumindest von einer prinzipiellen Möglichkeit der Verständigung unterschiedlicher Denkweisen auf Basis der menschlichen Vernunft ausgeht.⁹⁴⁰ Dies lässt sich auf das Verständnis ethischer Bildung übertragen, die nach Grümmen trotz der Notwendigkeit eines ganzheitlichen Zugangs letztlich in der Vernunft grundgelegt ist, einer Vernunft, die die Universalisierbarkeit von Aussagen und damit Verständigung grundsätzlich ermöglicht.

Die vorliegende Arbeit wirft die Frage auf, ob dieser Rekurs auf die Vernunft ausreichend ist oder nicht mehr gemeinsame Grundlagen zwischen Menschen angenommen werden müssten. Dies gilt für menschliche Grundfähigkeiten (Martha Nussbaum), das Potenzial der Kreativität (Noam Chomsky) oder

937 GRÜMME 2018 [Anm. 887], 122.

938 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Fremdheit und Differenz als gefährliches Problem. Replik auf Lothar Kulds Kritik des Alteritätstheorems, in: ENGLERT, Rudolf u. a. (Hg.): Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff, Freiburg i. Br.: Herder 2012 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 17), 156–157, 157.

939 GRÜMME 2015 [Anm. 18], 18.

940 Vgl. GRÜMME 2012 [Anm. 929], 159.

vor allem für die hier prominent dargestellten gemeinsamen Strukturen wie Moral Foundations oder Relational Models, die Vielfalt einerseits überhaupt erst generieren, aber andererseits zugleich kommunikabel machen. Der alteritätstheoretische Ansatz würde profitieren, wenn er gemeinsame menschliche Grundlagen, die einen Dialog zwischen Anderen überhaupt ermöglichen, genauer bestimmt und aufgreift, wobei diese gemeinsamen Grundlagen zugleich – gegen die Befürchtung von Homogenisierung – die bleibende Verschiedenheit *sichern*: Sowohl Chomskys Verständnis von Kreativität, wie unterschiedliche Moral Foundations wie auch die Relational Models sind gemeinsam geteilte Anlagen und Strukturen, die jedoch immer im Konkreten nur plural beschreibbar sind. Damit würden mehr und umfassendere Modi der Verständigung zwischen Menschen aufgebaut: Nicht nur Rationalität, sondern auch Emotionen, Beziehungsstrukturen, moralische Grundlagen oder die Fähigkeit zur Kreativität ermöglichen dann Austausch, Verständnis und Übersetzung, und sind doch zugleich so bestimmt, dass sie bleibende Differenz erklären und anerkennen können.⁹⁴¹

Interessant mit Blick auf Relational Models ist Grümmes Plädoyer für asymmetrische Dialogizität als Modus der Begegnung mit dem Anderen. Dieses räumt, wie dargestellt, dem Anderen eine übergeordnete Rolle, ja Autorität ein, von der sich das Subjekt ansprechen lässt, bereit, sich oder sein Denken verändern zu lassen und zugleich die Andersheit des Anderen vollumfänglich anzuerkennen. Vermieden wird auf diese Weise eine CS-Relation zwischen dem Subjekt und dem Anderen, die vor allem auf Harmonisierung und Suche nach Gemeinsamkeit abzielt, und eine Null-Relation, die nicht von einer Verständigungsmöglichkeit ausgeht. Vielmehr bringt Grümme das Prinzip der Autorität ins Spiel, die eine AR-Relation zwischen Subjekt und Anderem etabliert: Das Andere beansprucht diese Autorität jedoch nicht, sondern sie wird ihm vom Subjekt zugesprochen. Das Subjekt begegnet dem Anderen somit auf eine bestimmte Weise, die Implementationsregeln einer solchen AR-Beziehung werden dann im Einzelfall festgelegt (beispielsweise bei Grümme die Bereitschaft, seine eigenen Denkweisen in Frage stellen zu lassen). Dann stellt sich jedoch die Frage, ob es sich um einen tatsächlichen Dialog (zwischen Menschen mit ihren unterschiedlichen Sichtweisen) handelt, oder auch um einen Dialog im metaphorischen Sinn, bei dem das Subjekt sich Bildern,

941 Vgl. dazu auch die Mahnung von Henrik Simojoki: „Allerdings ist die Festlegung auf den ‚Pluralismus‘ als Leitbegriff theologischer Situationsanalyse ihrerseits nicht frei von Problemen. Denn sie fixiert die theologische Wahrnehmungs- und Deutungsperspektive auf Phänomene von Differenz, Vielfalt und Heterogenität, während die in diesen Differenzen eingelagerten Gemeinsamkeiten weitgehend ausgeblendet werden“, SIMOJOKI 2012 [Anm. 15], 154.

Artefakten oder Texten nähert. Nur im ersten Fall kann nach Fiske von einer Relation im eigentlichen Sinn gesprochen werden, wenn eine Ausrichtung aneinander folgt. Im zweiten Fall handelt es sich um eine projizierte Relation.

Grümmes Rede von „Wechselseitigkeit“⁹⁴² legt nahe, dass es sich um einen tatsächlichen Dialog handelt, wobei das AR-Moment durch ein EM-Moment ergänzt wird (Reziprozität). Im Idealfall weisen sich die Beteiligten am Dialog gegenseitig die Rolle einer Autorität zu, auf die man sich dann einlässt. Unklar bleibt in diesem Modell, ob auch für den Anderen in der Rolle der Autorität bestimmte Implementationsregeln gelten. Gelten für ihn bestimmte Formen der Verantwortung, der Sprachregelungen etc., die ihn als Autorität ausweisen, oder ist diese allein durch das Anderssein bestimmt? Insgesamt ist dieser Wechsel aus AR- und EM-Beziehung reizvoll, erscheint jedoch anspruchsvoll und verlangt den Beteiligten ein hohes Maß als Selbstreflexion ab. Ein solcher Prozess ist dem stetigen Risiko ausgesetzt, entweder zu einer CS-Beziehung (Angleichung, Negation von Differenz) oder einer Null-Relation zu werden. Ebenso ist denkbar, dass sich eine MP-Relation etabliert, in der das Andere primär mit Blick auf den eigenen Nutzen und die eigenen Wertvorstellungen wahrgenommen wird, da die Öffnung und Entsicherung des Selbst nicht gelingt.

Es bleibt daher offen, wie praktikabel und realistisch umsetzbar eine solche asymmetrische Dialogizität ist, oder ob sich in der Praxis nicht eher Homogenisierung mit Blick auf Gemeinsamkeit (CS) oder symmetrische dialogische Reziprozität (EM) oder eine selbstbezügliche Form des „vom Anderen Lernen“ (nur mit Blick auf die eigene Optimierung -> MP) durchsetzen. Offen bleibt bei Grümmes anspruchsvollem Ansatz zudem, was die nächste Alternative ist. Wenn also eine asymmetrische Dialogizität nicht erreicht wird, was wäre dann anzustreben? Eine symmetrische Dialogizität? Dies würde sich aus seinen Überlegungen nahelegen (etwa in seinen Verweisen auf Martin Buber), wird jedoch nicht klar ausgesprochen. Jedenfalls scheint hier eine Präferenz von Dialogizität (EM) gegenüber homogenisierenden Zugängen (CS) vorzuliegen.

Zusammengefasst: Für die Auseinandersetzung mit moralischer Pluralität bieten Grümmes Überlegungen einen Rahmen, mit dessen Hilfe Differenz in moralischen Fragen theoretisch bearbeitet werden kann. Der Fokus auf das Anderssein des Anderen sollte nicht den Blick darauf verstellen, dass wechselseitige Bezüge und das Entdecken von Gemeinsamkeiten, der Austausch über das Verstehen von Begriffen und Konzepten, in einer Situation der Differenz dabei helfen, konstruktiv aufeinander Bezug zu nehmen⁹⁴³ Mit Blick auf die

942 GRÜMME 2019 [Anm. 7], 144.

943 Vgl. STOUT 2004 [Anm. 190], 231.

Arbeiten von Fiske und Haidt wären hier jedoch noch die Grundlagen, auf deren Basis die Vermittlung von Einheit und Vielfalt, Gleichheit und Differenz überhaupt stattfinden kann, genauer auszuarbeiten, etwa mit Blick auf Grundfähigkeiten oder angelegte Strukturen. Das Motiv der asymmetrischen Dialogizität bietet einen vielversprechenden Zugang zu einer von moralischer Pluralität geprägten Differenz, weist jedoch seinerseits gewisse relationale und auch normative Setzungen auf, bei denen offenbleiben muss, wie diese sicherzustellen und zu realisieren sind. Die von ihm eingemahnte Selbstreflexion, das Aussetzen der eigenen Ansichten, Weltbilder und Deutungsmodelle dem Anderen gegenüber, trifft entscheidend die Anliegen dieser Arbeit, die die zu Grunde liegenden Analyseelemente auch immer auf die eigene religionspädagogische und moralische Position zurückspielen will, ohne jedoch den Anspruch moralischer Normativität aufzugeben.

Daraus lässt sich zu Grümme's Konzeption von ethischer, aber auch religiöser, Bildung insgesamt, noch eine Beobachtung formulieren. Dies betrifft Grümme's Verständnis von Christentum und christlicher Ethik generell. Insofern es sich beim Christentum und der christlichen Offenbarung ebenso um etwas dem Subjekt Gegenüberstehendes, damit Anderes, handelt, ist jeder Christ und jede Christin letztlich darauf zurückgeworfen, dieses Andere im Rahmen der Subjektivität zu verstehen. Diese Subjektivität ist aber immer auch durch andere, dem Christentum äußerliche Faktoren geprägt: Persönlichkeit, Kultur, Bildung, Zeitgeschichte, Weltanschauung oder Politik. Damit bleibt auch das Christentum als Anderes für niemanden vollends fassbar, so sehr man sich selbst-reflexiv darauf einlässt. Vor diesem Hintergrund ist es heikel, wenn allzu leicht religionspädagogische Konzepte unmittelbar aus ‚dem Christentum‘ abgeleitet werden.

Wenn Grümme etwa, auf Helmut Peukert verweisend, schreibt von „der jüdisch-christlichen Überlieferung, die die praktisch zu bewahrheitende Verheißung der Versöhnung, Erlösung und universaler Vollendung einbringt“, oder formuliert: „Religiöse Bildung aktualisiert die biblische Verheißung universaler Gerechtigkeit und die Hoffnung auf universale Versöhnung in Bildungsprozesse hinein, indem sie die kenotische Hinwendung Gottes zu seinen Geschöpfen im Dienste der Subjektwerdung der Schülerinnen und Schüler zu Geltung bringt“, oder ausführt, Religionspädagogik „zielt auf die Herausbildung einer freien, autonomen, intersubjektiv reflektierten handlungsfähigen Identität des Subjekts ‚im Angesicht einer absolut befreienden Freiheit“, wird hier ein Christentum vorgestellt, dass sich in dieser Form nicht allgemein und überkonfessionell feststellen lässt.⁹⁴⁴ Es handelt sich um eine bestimmte

944 Zitate innerhalb von GRÜMME 2017 [Anm. 16], 151–159.

Auslegung des Christentums, geprägt von einer bestimmten Persönlichkeit innerhalb eines bestimmten Milieus, einer weltanschaulichen Grundhaltung etc. Diese religiöse Positionierung ist unvermeidbar und notwendig, aber muss selbst-reflexiv als christlich-theologische Position ausgewiesen werden, nicht als Christentum selbst. Denn dafür erscheint dieses in seiner moralischen, weltanschaulichen oder anthropologischen Wirksamkeit allzu divers.

5.5 Abschließende Betrachtungen

Nach dieser Bestandsaufnahme lassen sich einige abschließende Betrachtungen festhalten, von denen ausgehend dann eigene, ergänzende Überlegungen formuliert werden sollen. Insgesamt zeigt sich, dass das Thema moralische Pluralität noch unzureichend bearbeitet ist. Vielmehr wird Pluralität einerseits entlang von Religionen oder Kulturen verhandelt⁹⁴⁵ oder, wenn es um ethische Bildung geht, entlang der Frage individueller Vielfalt (von Werthaltungen). Pluralität jedoch entlang von sozialen Systemen wie Kulturen oder Religionen zu verstehen, erfasst die gesellschaftliche (aber eben auch die inner-religiöse oder inner-kulturelle) Pluralität unzureichend.⁹⁴⁶ Pluralität hingegen primär am Individuum als Träger von Werten festzumachen, ist zwar in einer subjektorientierten Pädagogik und in einer individualisierten Gesellschaft bedeutsam, erfasst jedoch zu wenig den Einfluss von unterschiedlichen Moralvorstellungen als soziale und relationale Phänomene. Der Einzelne ist nie nur individueller Träger von Werten, sondern agiert in einem bestimmten sozialen Kontext mit Erwartungen, Normen, Belohnungs- und Sanktionssystemen etc., die seine Weltsicht und sein moralisches Handeln beeinflussen. Moralische Sichtweisen bilden zugleich einen Teil der sozialen Identität. Haidt und Kesebir sprechen daher von *moral systems* und definieren diese als „interlocking sets of values, virtues, norms, practices, identities, technologies, and evolved psychological mechanisms that work together to suppress or regulate selfishness and make cooperative social life possible“⁹⁴⁷. Moralische Pluralität ergibt sich daher auch durch dieses Eingebettetsein in soziale Kontexte und ist nicht allein eine Frage individueller Werthaltungen. Die Formulierung von Haidt und Kesebir, „make cooperative social life possible“ weist zudem darauf hin, dass Moral funktional auf bestimmte soziale Systeme und Relationen hin geordnet ist und entsprechend variiert. Allerdings darf diese Einbettung und

945 Vgl. MEYER 2015 [Anm. 37], 125.

946 Vgl. KÄBISCH 2014 [Anm. 20], 206.

947 HAIDT / KESEBIR 2012 [Anm. 9], 800.

damit auch Pluralität nicht auf große Systeme (Nationen, Gesellschaften, Religionen) hin gedacht werden. Vielmehr haben Menschen unterschiedliche Rollen in mehr oder weniger großen Bezugsgruppen (*reference groups*) mit deren jeweiligen Normen, Werten und moralischen Systemen.⁹⁴⁸

In der weiteren Durchsicht der religionspädagogischen Literatur zeigen sich vor allem Individualität, Rationalität, Autonomie/Freiheit und Fürsorge sowie die Suche nach Universalität und Universalisierbarkeit als leitende Prinzipien. Diese Ausrichtung ist repräsentativ für jene Denkweise, die Henrich, Heine und Norenzayan als WEIRD bezeichnet haben; sie widerspiegeln die Ideale von westlichen, gebildeten, in einer (post-)industriellen, wohlhabenden und demokratischen Gesellschaft lebenden Menschen.⁹⁴⁹ Eine solche Denkweise ist nicht linear aus dem Christentum ableitbar, sondern das Christentum wird neben anderen gesellschaftlichen Teilbereichen im Rahmen solcher leitenden Prinzipien interpretiert.⁹⁵⁰ Werden diese Interpretationen jedoch vorschnell universalisiert, laufen sie in Gefahr, die Pluralität von religiösen, moralischen oder anthropologischen Sichtweisen zu übersehen, bzw. die Entstehungsbedingungen der eigenen Interpretationsweisen nicht ausreichend zu reflektieren.⁹⁵¹ Was Schweitzer u. a. über Religionstypen sagen, kann genauso für ethische/moralische Fragen gelten: Beobachtbar ist das Kanonisieren eines individualisierten Typus und das Ignorieren eines exklusiven Typus.⁹⁵² Konzepte wie individuelle Freiheit, Subjektivität, oder rational begründete individuelle Meinungen werden dann zum Leitbild des pädagogischen Verstehens und Handelns. Dies ist auch legitim und letztendlich zu befürworten (es benötigt immer eine Positionalität!), wird aber problematisch, wenn Pluralität dann nicht mehr ausreichend erkannt oder verstanden wird bzw. man nicht angemessen darauf reagieren kann.

Beispiele dafür sind etwa die interreligiösen Zugänge zum ethischen Lernen von Thorsten Knauth oder Monika Tautz. In Knauths Überlegungen zum ethisch-interreligiösen Lernen werden die anderen Religionen durch eine ethische Perspektive rezipiert, die auf Gerechtigkeit und Leidvermeidung gegründet ist – also die zentralen Werte/Foundations einer *WEIRD-morality*. Dies führt jedoch dazu, dass die anderen Religionen allein auf diese ethische Sichtweise hin präfiguriert werden: Sie werden nur dort wahrgenommen, wo

948 Vgl. ZIEBERTZ 1990 [Anm. 25], 30–31.40.

949 Vgl. HENRICH / HEINE / NORENZAYAN 2010 [Anm. 31].

950 Sehr wohl lässt sich jedoch debattieren, inwiefern speziell das Christentum zur Entwicklung des WEIRD-Denkens beigetragen hat, vgl. dazu HENRICH u. a. 2018 [Anm. 72].

951 Vgl. FISKE u. a. 1998 [Anm. 8], 916.

952 Vgl. SCHWEITZER u. a. 2002 [Anm. 18], 40.

sie zu diesen vorgegebenen Werten etwas beitragen können.⁹⁵³ Die Andersartigkeit der anderen Religionen im Sinne einer echten moralischen Pluralität kommt hingegen zu wenig in den Blick. Ähnliches zeigt sich bei Monika Tautz' Monographie zu Mensch und Ethos in Islam und Christentum: Sie macht hier unterschiedliche Moralvorstellungen als Problem religiöser und ethischer Bildung zum Thema, wirft also die Frage nach moralischer Pluralität auf. Doch wird hier das Thema Pluralität allein entlang von Islam und Christentum verhandelt und nicht auch auf diese Traditionen selbst angewandt – das heißt, die inner-religiöse Pluralität wird nicht berücksichtigt. Zum anderen wird das Verständnis speziell eines christlichen Ethos auf Freiheit und Fürsorge reduziert – schon Gerechtigkeit kommt nicht mehr explizit in den Blick. In der Folge wird dann beim Islam lediglich nach Anknüpfungspunkten für dieses vorgefertigte Wertesystem gesucht, andere Anknüpfungspunkte, wie Tugendethik oder die Bedeutung von Geboten und Rechtsnormen, werden nicht gesehen. Der Islam wird in der Wahrnehmung ethisch durch die vorher gesetzten Werte bzw. Foundations präfiguriert.⁹⁵⁴

Durchgehend zeigt sich in der Literatur die Bedeutung von Rationalität und rationaler Argumentation für ethisches Lernen, wenngleich dies zunehmend durch die Anerkennung anderer Faktoren, vor allem Emotionen, ergänzt wird.⁹⁵⁵ Hier gilt es jedoch, einerseits versteckte Normen und andererseits die Verwicklungen rationaler Argumente in nicht-rationale Bedingungen kritisch zu reflektieren. Es gilt zu fragen, was innerhalb bestimmter Diskursregeln überhaupt als rationales Argument gilt, welche Begründungsmuster akzeptiert werden und welche nicht.⁹⁵⁶ Ebenso können vermeintlich rationale Begründungen nur nachträgliche Rationalisierungen von Intuitionen, Bauchgefühlen oder unreflektierten Normen sein. Phänomene wie *motivated*

953 Vgl. KNAUTH, Thorsten: Was gehen uns die Anderen an? Überlegungen zum ethisch-interreligiösen Lernen, in: ENGLERT, Rudolf u. a. (Hg.): Ethisches Lernen, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener 2015 (= Jahrbuch der Religionspädagogik 31), 191–204, 198–201.

954 Vgl. TAUTZ 2007 [Anm. 274].

955 Vgl. ENGLERT 2021 [Anm. 818].

956 Ein Beispiel dafür: Für einen mittelalterlichen Theologen gab es gute, rationale Gründe, autoritativ gesetzten göttlichen Geboten zu folgen: In seiner Vorstellung waren diese Gebote hingeordnet auf heilsgeschichtliche Finalitäten, er selbst und sein Schicksal waren eingebettet in das Handeln eines liebenden Gottes und Gott selbst wurde als vernünftig und konsistent verstanden. Diese Form der Rationalität war eingebettet in ein holistisches Denken, das jedoch in einem zeitgenössischen Diskurs nicht mehr als rational anerkannt würde. Es wäre reduktionistisch, solche Überlegungen zu göttlichen Geboten als bloßen Autoritätsgläubigkeit oder Heteronomie abzuwerten, vgl. STOUT 1981 [Anm. 12], 247.

*reasoning*⁹⁵⁷ (die nachträgliche rationale Begründung nicht-rational getroffener Urteile) oder *biased fairness*⁹⁵⁸ (die Ungleichbehandlung von Argumenten und Fakten zu Gunsten der eigenen sozialen Gruppe/Identität) gehören hier ebenso dazu wie unterschiedliche Modi und Implementationsregeln von sozialen Beziehungen: Wird etwa Ehe oder das Verhältnis von Mann und Frau als AR-, CS- oder EM-Beziehung verstanden? Umso wichtiger sind daher die von Lindner ebenso wie von Grümme eingemahnten Momente der Selbst-Reflexion der eigenen Positionen, der eigenen Prägungen und Emotionen.

Zunehmend bedeutsam für das ethische Lernen werden Tätigsein und Erfahrung, was sich vor allem in der positiven Rezeption von Compassion bzw. Diakonischem Lernen zeigt. Hier ist zu fragen, inwieweit sie eigenständige Formen des Lernens sind und inwieweit sie primär als Ausgangspunkte ethischer Reflexion gedacht werden. Die oben aufgezeigte fundamentale Bedeutung des Individuums zeigt sich jedoch auch hier: Angesprochen wird vor allem im Compassion-Ansatz zunächst das helfende Individuum und nicht die Person als Teil einer sozialen Gemeinschaft, mit Blick auf eine bestimmte soziale oder religiöse Identität oder gar mit Blick auf soziale Pflichten.⁹⁵⁹ Wichtig wäre hier zu vermeiden, dass soziales Lernen und ethisches Lernen miteinander identifiziert werden: Ethik/Moral ist mehr als Fürsorge, und Fürsorge findet auch nicht nur in speziellen Hilfseinrichtungen statt. Daher stellt sich die Frage, ob der Compassion-Ansatz seinem universellen Anspruch gerecht wird oder ein stärker positioniertes Profil gewinnen müsste, als Aufruf zur Fürsorge, weil man Teil einer religiösen Tradition, einer Kommune oder einer sozialen Gemeinschaft ist.

Vor allem bei Naurath zeigt sich die stärkere Rezeption der Bedeutung von Emotionen und Mitgefühl und ein verstärktes Bewusstsein für die relationale Einbettung von Moral.⁹⁶⁰ Herausfordernd ist hier die Bewältigung des Problems des *empathy gap*.⁹⁶¹ Wie können Beziehungen und Gemeinsamkeiten zwischen Menschen und unterschiedlichen Gruppen etabliert werden, damit das Empfinden von Mitgefühl erleichtert wird? Trotz aller Bedeutung des Wahrnehmens und Würdigens von Differenz und Andersheit, wie es vor allem von Grümme stark gemacht wird, wird Mitfühlen entscheidend durch Gemeinsamkeit, Ähnlichkeit und Verbundenheit gefördert und verstärkt. Ein Fokus auf Differenz und Andersheit sollte daher unbedingt parallel durch

957 Vgl. HAIDT 2001 [Anm. 182], 821.

958 Vgl. GREENE 2014 [Anm. 54], 83–95.

959 Wenn man etwa an das Verständnis von Compassion bei John F. Kennedy denkt, auf den sich das Projekt eigentlich beruft, vgl. KENNEDY 2013 [Anm. 862].

960 Vgl. NAURATH 2020 [Anm. 827], 149.

961 Vgl. HAIDT u. a. 2013 [Anm. 10], 94.

Suche nach Gemeinsamkeit und Ähnlichkeit begleitet werden. Eine Sorge vor Homogenisierung erscheint hier unbegründet, da gerade die in dieser Arbeit angesprochenen Faktoren des gemeinsam Geteilten (Foundations, Relational Models, Kreativität, Grundfähigkeiten) in sich plural sind bzw. Pluralität und Differenz gerade durch diese grundgelegt werden. Der von Naurath hervorgehobene Faktor der ‚Beziehung‘ für ethisches Lernen lässt sich zudem mit Fiske noch präziser systematisieren.

Das leitende Prinzip der Individualität kommt bei Grümme ebenso wie auch bei Lindner besonders ausgeprägt vor. Der Fokus auf das Individuum ermöglicht eine stärkere Berücksichtigung von Emotionen, allerdings werden dabei, wie schon argumentiert, die Kontextualität und Relationalität des Individuums und sein Eingebettetsein in *moral systems* nicht ausreichend berücksichtigt. An dieser Stelle wird die Ebene der Selbstreflexion, die Lindner anspricht⁹⁶², sehr bedeutsam, müsste aber noch genauer ausgefaltet werden, was in dieser Arbeit auch versucht wird. Die starke Fokussierung auf Individualität und Werte steht dann in einer gewissen Spannung zu Fragen der allgemeinen Ethik (weshalb Lindner auch nicht von ethischer Bildung spricht), etwa universellen und (möglichen) objektiven moralischen Werten, die dann aber immer auch Normen implizieren – die Lindner jedoch von Werten klar abgrenzen will.⁹⁶³ Zugleich zeigt eine Durchsicht der religionspädagogischen Literatur, dass Menschenrechte, universelle ethische Prinzipien oder der Rekurs auf Rationalität im Sinne einer allgemein-menschlichen Vernunft von höchster Bedeutung sind. Offen bleibt jedoch, wie zwischen dem Individuum einerseits und abstrakter Universalität vermittelt werden kann.

Konsens besteht darin, dass religiöse Bildung und ethische Bildung nicht miteinander identifiziert werden dürfen. Religion im Allgemeinen wie auch das Christentum im Konkreten sind nicht mit Ethik gleichzusetzen, sie haben ethische Implikationen (die jedoch erst entfaltet und interpretiert werden müssen, daher ist auch hier Pluralität unumgänglich), aber erschöpfen sich darin nicht. Daher warnt Grümme: „Für das Christentum, seinerseits unter erheblichem Legitimationsdruck durch eskalierenden Vertrauensverlust der Kirchen und Plausibilitätsschwächen des Glaubens, könnte dies freilich ein verlockendes Szenario sein, sich durch die Fokussierung auf Ethik und Moral Legitimation auf schwankendem Grund zu sichern.“⁹⁶⁴ Aus einer pluralistischen

962 Vgl. LINDNER 2016 [Anm. 637], 18.

963 Vgl. LINDNER / HILGER 2014 [Anm. 269], 248.

964 GRÜMME, Bernhard: Ethik und ethische Bildung im Christentum, in: LINDNER, Konstantin / ZIMMERMANN, Mirjam (Hg.): Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen, Tübingen: Mohr Siebeck 2021 (= UTB 5604), 177–183, 177.

Sichtweise sehen diese Verlockungen einer ethisch-moralischen Fokussierung zur Selbstlegitimation freilich unterschiedlich aus: Sie zeigen sich bei den einen im Versuch der Bewahrung traditioneller Familienformen, in einer prekären identitätspolitischen Ordnung eines ‚christlichen Abendlands‘ oder einer Allianz mit politischem Traditionalismus; sie zeigen sich bei anderen in der starken Partizipation an Diskursen zu Migration, Umweltfragen oder Kritik an freier Marktwirtschaft. Diese Facetten sollen hier in keiner Weise gleichgesetzt werden, erscheinen jedoch als unterschiedliche Formen, Christentum primär über seine moralischen/ethischen/normengebenden Ansprüche zu begreifen. Damit soll nicht gesagt sein, dass ein Einsatz in diesen Fragen nicht ein unmittelbares Anliegen des Christentums ist. Es wäre jedoch trügerisch, die christliche Tradition ausschließlich oder primär über ihre Bedeutung und ihr Engagement für solche gesamtgesellschaftlichen Themen zu legitimieren oder verstehen zu wollen.

Ethische Bildung: pluralistische Erweiterungen

Es ist aus dem vorangegangenen Kapitel deutlich geworden, dass die religionspädagogische Auseinandersetzung mit ethischer Bildung eine Vielzahl an wertvollen Beiträgen und Konzepten entwickelt hat. Gerade die letzten zwanzig Jahre zeichnen sich dabei durch eine Rezeption neuer psychologischer, philosophischer oder sozialwissenschaftlicher Theorien zu Ethik, Werten oder Begegnung mit dem Anderen aus. Diese Beiträge und Konzepte sollen nun durch einige Überlegungen zu moralischer Pluralität und den damit verbundenen Aspekten ergänzt werden. Ziel ist es, ethische Bildung so zu denken, dass sie eine erhöhte Aufmerksamkeit für moralische Pluralität entwickelt, diese besser verstehen und mit ihr umgehen kann. Zugleich geht es um eine selbstkritische Reflexionsfähigkeit, die es erlaubt, die eigene Positionalität inmitten von Pluralität zu ergründen und zu begründen. Indem moralische Pluralität weder primär entlang von individuellen Werten noch entlang bestimmter Kulturen oder Religionen bestimmt wird, sondern in ihren Grundlagen erkundet und damit als allgemeines menschliches Phänomen erfasst wird, ermöglicht dies auch das von Gärtner aufgezeigte Desiderat, intrareligiöse oder intrakonfessionelle Differenzen zu analysieren und zu verstehen.⁹⁶⁵

Dies erlaubt auch einen konstruktiveren Umgang mit Dissens, ein Ziel ethischer Bildung, das Nipkow eingemahnt hat:

„Man muss damit rechnen, dass in ethischen Fragen vieles kontrovers bleibt. Folglich sind für die Aufgaben der Konsensbildung und für den Umgang mit Dissens zusätzliche ethische Erziehungsziele [neben materialen und formalen Zielen, C. F.] zu ermitteln – eine dritte Ebene. Sie richten sich auf die ethische Qualität der Mittel und Wege, wie man sich angesichts empirischer ethischer Unterschiedlichkeit und a priori anzunehmender ethischer Unterscheidbarkeit verhalten sollte. Dazu gehören besonders die moralisch angemessenen Formen des Konfliktaustrags, die in die Sphären des Rechts und der Rechts-erziehung verweisen, sowie die allgemeinen Ziele der Erziehung zu Toleranz und Verständigungsfähigkeit.“⁹⁶⁶

Ein Weg, diesem Ziel näher zu kommen, ist eben eine Auseinandersetzung mit den Grundlagen dieser Differenzen. Dies ist möglich, wenn den oben skizzierten leitenden Prinzipien ethischer Bildung ergänzende Aufmerksamkeiten zur

965 Vgl. GÄRTNER 2017 [Anm. 29], 91.

966 NIPKOW 1996 [Anm. 209], 38.

Seite gestellt werden: Rationalismus wird ergänzt durch die Aufmerksamkeit für Emotionen und Intuitionen, Individualismus wird ergänzt durch die Aufmerksamkeit für Beziehungen und Bindungen, Universalismus wird ergänzt durch die Aufmerksamkeit für Partikularität und Kontextualität. Dem Fokus auf das rational agierende, freie Individuum wird auf diese Weise eine Perspektive auf Menschen als von Beziehungen geprägte, in sozialen Kontexten agierende, von Emotionen und Intuitionen geleitete Wesen zur Seite gestellt.⁹⁶⁷ Dies eröffnet auch begriffliche Differenzierungen, etwa ob der Begriff ‚Moral‘ überhaupt adäquat auf andere soziale Systeme anwendbar ist oder dort soziale Handlungsorientierungen besser mit dem Begriff der ‚Ehre‘ beschreibbar sind.⁹⁶⁸ Ebenso werden damit Wege eröffnet, unterschiedliche Sichtweisen und Bedürfnisse von Lernenden angemessener wahrzunehmen. Was Gärtner in der Terminologie der Sinus-Studie und mit Verweis auf Dörthe Vieregge für Religion insgesamt schreibt, kann auch für ethische Fragen (im Kontext von Religion) behauptet werden:

„So suchen Adaptiv-Pragmatische wie auch Prekäre eher nach Halt in Religionen als eine Loslösung von tradierten Religionen. Hier wären somit eher religiöse Bildungsprozesse gefragt, die auf die Aneignung und Reflexion von religiösem Grundwissen und basaler religiöser Orientierung zielen. Was diese Jugendlichen häufig vermissen sind ‚religiöse Faustregeln für das Alltagsleben, religiöse Tricks und zupackende Hilfe für das Überleben‘. Die Eingliederung in bzw. das Durchlaufen von (religiösen) ‚Normalbiografien‘ kann dann von diesen Jugendlichen durchaus als erstrebenswert angesehen werden, wozu sie im RU allerdings die notwendigen Kompetenzen und Hilfen erlangen müssen.“⁹⁶⁹

Daran lässt sich festmachen, dass eine Aufmerksamkeit für moralische Pluralität auch die Zugänge ethischen Lernens vielfältiger machen kann. So kann ein rein an Freiheit, Subjekt und Autonomie ausgerichtetes Lernen, das vor allem kritisches Bewusstsein erzeugen will, Bedürfnisse nach Orientierung und

967 Auch Becker betont, dass er in Haidts Ansatz (neben dem Turiels) die beste Ergänzung zu Kohlbergs Modell sieht, vgl. BECKER 2011 [Anm. 206], 400.

968 Dahinter steht die Frage, ob ‚Ehre‘ (wie sie in sogenannten ‚Ehrenkulturen‘ praktiziert wird) eine Form von Moral darstellt oder eine eigene Kategorie ist, die handlungsnormierend neben Moral oder anstelle dieser existiert. Damit ist gemeint, ob jene Funktionen, die Moral in sozialen Systemen einnimmt, auch von ‚Ehre‘ erfüllt werden können, vgl. ATARI / GRAHAM / DEGHANI 2020 [Anm. 587]. Zur gegenwärtigen Bedeutung von Ehrenvorstellungen für Jugendliche vgl. FEICHTINGER, Christian: Wer ist heute ‚Ehrenmann‘ und ‚Ehrenfrau‘? Ethische und jugendkulturelle Aspekte des deutschen Jugendworts des Jahres, in: Diskurs. Kindheits- und Jugendforschung 14/2 (2019) 201–212.

969 GÄRTNER, Claudia: Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule, Paderborn: Schöningh 2015 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 19), 138.

Sicherheit unterminieren. Kritik und Emanzipation wird dann mit Schüler:innen geübt, die noch gar nicht über eine stabile und orientierende Vorstellung von der Welt verfügen, die in der Folge erst zum Gegenstand einer (selbst-)kritischen Reflexion werden kann. Dies gilt umso mehr, wenn eine Reflexion auf die möglichen Schwierigkeiten des Ideals ethischer Autonomie unterbleibt. Hier stellt sich etwa die Frage, wie den von Gärtner skizzierten Schüler:innen aus prekarierten sozialen Kontexten in Fragen von Religion und Moral Sicherheit vermittelt werden kann, ohne dass dies zugleich zusätzliche Fremdbestimmung durch genaue normative Vorgaben erzeugt.

Ansätze wie die *Moral Foundations Theory* und die *Relationship Regulation Theory* erinnern daran, dass der Mensch in seiner konkreten Verfasstheit, in seinen realen sozialen Beziehungen nicht zugunsten eines abstrakten Universalismus und einer reinen Vernunftorientierung zurückgestellt wird. MFT und RRT sind nutzbar als Impuls oder Werkzeug zur Reintegration der ‚schwierigen‘ oder ‚unordentlichen‘⁹⁷⁰ Bereiche der Moral – Emotionen, Intuitionen, Affekte, Parteilichkeit, Beziehungen – in Überlegungen zur Moralthologie und zur ethischen Bildung, ohne dass diese mit einer reinen Vernunftethik ausgeblendet werden. Daraus lässt sich ableiten, dass es neben einem ethischen Universalismus einerseits und einer stark subjektorientierten Wertebildung andererseits noch einen dritten Bereich ethischer Bildung braucht, der diese relationale, kontextuelle und intuitionistische Seite von Moral ausreichend abdeckt.

Nimmt man Haidts und Fiskes Überlegungen ernst, wäre daher eine Abwertung partikularer Bindungen zu Gunsten einer Idealisierung von universeller Bindung schwierig und bestenfalls eine Utopie, der man sich annähern kann. Im selben Maße wäre es jedoch undenkbar, dieses Ideal zugunsten einer Partikularisierung und eines Relativismus aufzugeben. Auch das Zweite Vatikanische Konzil spricht in *Gaudium et spes* (56) diese Spannung an, bestehend zwischen einer universalen Menschheitskultur einerseits und der gleichzeitigen Bewahrung partikularer Kulturen andererseits und deren Verantwortung gegenüber den eigenen Vorfahren und dem eigenen kulturellen Erbe.⁹⁷¹

Wie ist also dieses Zusammenwirken denkbar? Joseph Ratzinger weist auf, dass mit der Universalisierung der Heilsbotschaft durch Jesus Christus die „konkreten politischen und sozialen Ordnungen [...] aus der unmittelbare

970 Hier würde sich das englische Wort *messy* anbieten, in seiner semantischen Spannweite von durcheinander, unschön, verfahren, verworren, vetrackt, unaufgeräumt, dreckig.

971 Vgl. GS 56, zit. n. RAHNER, Karl / VORGRIMLER, Herbert: Kleines Konzilskompendium. Sämtliche Texte des Zweiten Vatikanums, Freiburg i. Br. / Basel / Wien: Herder⁶2007, 508.

Sakralität, aus der gottesrechtlichen Gesetzgebung entlassen und der Freiheit des Menschen übertragen [werden], der durch Jesus im Willen Gottes gegründet ist und von ihm aus das Recht und das Gute sehen lernt“⁹⁷². Das universelle Prinzip und die partikulare Verfasstheit können somit produktiv aufeinander verwiesen werden: Die Gestaltung von Familienleben, sozialem Zusammenleben, politischen Systemen, Wirtschaftsordnungen, ethischen Konzepten etc. wird der Gestaltungskraft des Menschen überantwortet und bietet so Raum für Vielfalt, kulturelle und individuelle Ausgestaltung und Entwicklung; aber diese konkreten Systeme müssen sich immer zugleich von der universellen Heilsbotschaft her anfragen und an dieser messen lassen, was einen Relativismus ausschließt. Zugleich sind es diese konkreten, partikularen Systeme, auf die jede menschliche Universalität angewiesen ist: Ebenbildlichkeit, Menschenwürde, umfassende Solidarität benötigen konkrete, partikulare menschliche Systeme – Nationalstaaten, Rechtsordnungen, Unternehmen, sozialen Normen oder personale Beziehungen – durch die sie anerkannt und befördert werden, indem sie etwa Rechtsordnung, Legislative und Rechtsprechung prägen, in die Zielausrichtung einfließen oder die Wahrnehmung von Mitmenschen beeinflussen.⁹⁷³

Was ist mit dieser Überlegung gewonnen? Universalität bedeutet demnach nicht Gleichheit im Sinne von Homogenität, und steht damit nicht in Widerspruch zu den von Haidt wie auch Fiske als so bedeutsam erachteten partikularen menschlichen Sozialformen. Menschen können sich in unterschiedlichen Familienformen, Freundschaften, sozialen Gruppen, Nationen, Volksgruppen, kulturellen Normensystemen oder moralischen Traditionen bewegen und diese in ihrem Sinne gestalten – der Maßstab für diese Gestaltung bleibt jedoch, ob es damit gelingt, die Ebenbildlichkeit Gottes, die Würde des Menschen zu wahren und zu fördern. Damit wird der Mensch als Gestalter, als historisches Wesen und Kulturwesen ernstgenommen, aber zugleich in seiner universellen Verantwortung füreinander angefragt. Noch mehr: Es ist gerade das Verbindende zwischen allen Menschen, dass sie ‚ihre‘ Familien,

972 RATZINGER, Joseph (Benedikt XVI.): Jesus von Nazareth. Erster Teil. Von der Taufe im Jordan bis zur Verkündigung, Freiburg i. Br. / Basel / Wien: Herder 2007, 151.

973 Exemplarisch: Entgegen einer weitläufigen Ansicht begründet Kants Vorstellung von Würde keine Menschenrechte – Kant geht nicht von einem begründeten (gleichsam naturrechtlichen) Anspruch aus, der dem positiven Recht vorausgeht. Rechte sind für Kant ausschließlich Ausdruck eines *politischen* Gemeinwillens. Auch Menschenrechte sind in seiner Konzeption daher politische Bekenntnisse einer konkreten Rechtsgemeinschaft, die dafür eine entsprechende staatliche oder überstaatliche Organisation benötigt, vgl. GOSEPATH, Stefan: Das Problem der Menschenrechte bei Kant, in: MOSAYEBI, Reza (Hg.): Kant und Menschenrechte, Berlin: de Gruyter 2018 (= Kantstudien-Ergänzungshefte 201), 195–216.

Volkszugehörigkeiten, Wertesysteme, nationalstaatlichen Identifikationen, Vereine, Freundschaften etc. haben, in denen sie Beziehung, Nähe und Selbstverständnis konkret erfahren und entwickeln, wenngleich nicht alle Menschen Teil all dieser sozialen Entitäten sind.

Ansätze ethischer Bildung lassen sich, so eine leitende Hypothese in diesem Kapitel, differenzieren nach ihrem Bezug zu einer Mikro-, einer Meso- und einer Makro-Ebene, wobei bislang Ansätze ethischer Bildung vor allem auf den Mikro- und Makro-Bereich fokussieren. Mit Mikro-Bereich ist hier das Konzept des autonomen Subjekts gemeint, mit Makro-Bereich sind es universalistische Perspektiven. Pluralität erscheint dann vor allem als eine Frage des Mikro-Bereichs, im Sinne individueller Werthaltungen. Dabei wird der Mikro-Bereich vor allem reflexiv, der Makro-Bereich vor allem normativ in ethische Bildungsprozesse eingebracht:

Tabelle 10

Mikro-Bereich	Makro-Bereich
– Individuum	– universelle ethische Prinzipien
– autonomes Urteilen	– allgemeine Vernunft
– eigene Meinungen und Begründungen	– Menschenrechte
– individuelle Wertebildung	– Vertragsethik
– ...	– ...

Ein zu starker Fokus auf den Mikro-Bereich, auch wenn er in Auseinandersetzung mit Moralsystemen erfolgt, beinhaltet das Risiko eines Relativismus, der die Frage der Wahrheit von Aussagen ausblendet.⁹⁷⁴ Ein zu starker Fokus auf den Makro-Bereich hingegen beinhaltet das Risiko einer zu starken Formalisierung von Ethik bzw. von ethischer Bildung, die auf diese Weise zu abstrakt wird, um für die Lernenden noch bedeutsam zu sein.⁹⁷⁵ Der ‚unsaubere‘, ‚unübersichtliche‘ und damit schwierige Bereich ethischer Bildung liegt dagegen auf einer Meso-Ebene, nämlich dort, wo sich das Individuum unterschiedlichen Einflüssen ausgesetzt sieht, die einerseits nicht durch Vernunft und Autonomie allein bearbeitet werden können und die andererseits durch die Abstraktheit des Makro-Bereichs nicht unmittelbar erfasst werden können.⁹⁷⁶ Dies ist der Bereich, in dem Pluralität wirksam wird und der daher größere Aufmerksamkeit durch ethische Bildung verlangt:

974 Vgl. ENGLERT 1996 [Anm. 258], 274.

975 Vgl. ENGLERT 1996 [Anm. 258], 272.

976 Vgl. BLOOM 2011 [Anm. 53], 36.

Tabelle 11

Mikro-Bereich	Meso-Bereich	Makro-Bereich
<ul style="list-style-type: none"> – Individuum – autonomes Urteilen – eigene Meinungen und Begründungen – individuelle Wertebildung – ... 	<ul style="list-style-type: none"> – Bindungen und Beziehungen – Emotionen, Intuitionen – Situationen und Umstände – kulturelle und soziale Einflüsse – evolutionäre Faktoren – ‚Ehre‘/ ‚Respekt‘ als alternative Leitprinzipien von Handlungsnormen – ... 	<ul style="list-style-type: none"> – Universelle ethische Prinzipien – Allgemeine Vernunft – Menschenrechte – Vertragsethik – ...

Dies setzt freilich voraus, dass man diese Aspekte auch als Teil ethischer Bildung verstehen will und ethische Bildung entsprechend definiert. Es geht somit auch darum, Fragen moralischer Sozialität und Pluralität mit den gängigen intentionalen und individualisierenden Vorstellungen von ethischer Bildung in Beziehung zu setzen. Vor der Herausforderung der moralischen Pluralität gestellt, ist zu fragen, ob der Begriff ‚ethische Bildung‘ noch einmal um eine explizite *binding*-Dimension erweitert werden muss, die das lernende Subjekt noch stärker in seinen Beziehungen und sozialen Einbettungen berücksichtigt – mit allen Problemen und Widersprüchen, die sich daraus ergeben. Mit der Moral Foundations Theory und der Relationship Regulation Theory erscheint es dabei vielversprechend, diesen unübersichtlichen Meso-Bereich besser ausleuchten zu können und pädagogisch zu systematisieren. Nicht zuletzt öffnen sie auch neue Perspektiven für den ethischen Diskurs, insofern sie zwischen unterschiedlichen Moralien auch vermitteln können.

Damit reagiert ethische Bildung auf den Prozess des *great narrowing*, der Verengung der Ethik von ganzheitlichen, emotionalen und relationalen zu abstrakten, universellen und individualistischen Ausrichtungen, von der Frage nach dem personalen Werden zur Frage nach allgemeingültigen Handlungsregeln.⁹⁷⁷ Auch wenn neuzeitliche Ethik ohne Fragen der konkreten Existenz,

977 Vgl. HAIDT / KESEBIR 2012 [Anm. 9], 798–799, ebenso auch SCHOCKENHOFF 2007 [Anm. 177], 43. Letztlich war dies auch das Anliegen von Carol Gilligan, nämlich einer verabsolutierenden universalistischen Ethik Faktoren wie Situationen, Beziehungen und Gefühle als Gegengewicht zur Seite zu stellen, vgl. WENDEL 2003 [Anm. 309], 38–39.

ohne Affekte, ohne die Frage nach persönlichem Glück, ohne soziale Beziehungen auskommen kann – ethische *Bildung* kann dies nicht. Sie ist im religionspädagogischen Kontext nur in dem Maße subjektorientiert, als sie diese Dimensionen des Menschseins und des moralischen Urteilens nicht ausblendet, ohne sie zugleich für ihre eigenen Interessen zu funktionalisieren⁹⁷⁸: Dies fordert auch Jörg Conrad ein: „Eine reine Prinzipienmoral führt zur Verarmung des moralischen Diskurses, da die Motivationen und damit das, was im Innersten berührt und verpflichtet, ebenso wenig thematisiert werden, wie die Zielvorstellungen des Handelns im Rahmen dessen, was als Bestimmung des Menschen verstanden wird.“⁹⁷⁹

Bemerkenswert ist hier die Ansicht von Thomas Luckmann, Moral wäre in allen Gesellschaftsformen (!) immer primär ein Faktor unmittelbarer menschlicher Interaktionen, die von philosophischen oder religiösen Systematisierungsversuchen zwar beeinflusst, aber nie abgelöst wurde. Die Frage für Luckmann ist, inwiefern diese sozialstrukturelle Basis in einer pluralen und funktional ausdifferenzierten Gesellschaft überhaupt noch gegeben ist:

„Diese [komplexen religiösen und philosophischen Systeme der Moral] hatten ihre Kanons und Katechismen und waren in die institutionellen Normen der Sozialstruktur eingebaut. Zuweilen entwickelten sie eine eigene sozialstrukturelle Basis in religiös-moralischen Institutionen. Allerdings brachte das Auftreten einer kulturellen Ausprägung und einer organisatorischen Basis die praktische Moral des Alltagslebens nicht zum Verschwinden. Sie machte jedoch einen Unterschied, denn sie beeinflusste die praktische Moralität oder zumindest ihre Rhetorik.“⁹⁸⁰

In den folgenden drei Abschnitten werden einige der oben genannten Punkte der mittleren Spalte herausgegriffen und den oben genannten Zielvorgaben entsprechend analysiert. Moralische Pluralität in ethischen Bildungsprozessen wird dargestellt erstens anhand der Bedeutung von moralischen Emotionen und Intuitionen, zweitens anhand der Bedeutung von Bindungen und Beziehungen und drittens anhand kontextuell bedingter weltanschaulicher Differenz, wobei hier vor allem die Auseinandersetzung mit dem von Shweder und Haidt skizzierten Bereich einer *ethics of community* (+ *divinity*) im Vordergrund stehen. Alle drei Bereiche hängen miteinander zusammen: Emotionen begleiten Bindungen, Emotionen wie auch Bindungen sind beeinflusst von sozialen Lernprozessen, und Emotionen wie Bindungen wirken wiederum auf das Erleben des sozialen Kontextes zurück. Die theoretischen

978 Vgl. NAURATH 2014 [Anm. 60], 99–100.

979 CONRAD 2008 [Anm. 18], 285.

980 LUCKMANN 2002 [Anm. 57], 292.

Grundannahmen für diese pädagogischen Konzeptionen wurden im ersten Teil dieser Arbeit mit der MFT und RMT bereits ausführlich grundgelegt.

6.1 Moralische Pluralität als Frage von Emotionen und Intuitionen

Wie schon dargelegt, wurde die Bedeutung von Emotionen für ethisches Lernen vor allem von Elisabeth Naurath in den religionspädagogischen Diskurs eingebracht – wenngleich sie Jahre später bemerkt, dass diese Thematik noch immer nicht in ausreichendem Maße wahrgenommen und rezipiert wird.⁹⁸¹ In diesem Abschnitt wird die Debatte vertieft und werden Emotionen als Voraussetzung und Faktor moralischer Pluralität genauer analysiert und daraus Schlussfolgerungen für ethische Bildung gezogen. Dass moralisches Urteilen und Handeln nicht ohne Emotionen verstanden werden kann, ist mittlerweile breit akzeptiert. Wie dieser Zusammenhang jedoch genau zu verstehen ist und wie stark der Einfluss von Emotionen tatsächlich ist, bleibt weiterhin Gegenstand von Debatten. So hat zuletzt der Philosoph Thomas Pözlzer mehr Zurückhaltung eingemahnt und gefordert, der Ratio wieder mehr Bedeutung zuzusprechen: Aus seiner Sicht können vorliegende psychologischen Studien emotionale Effekte nur in geringerem Ausmaß belegen.⁹⁸²

Unterschiedliche emotionale Empfindungen tragen zur Pluralisierung von Moral bei. Diese Pluralisierung ist jedoch nicht nur eine Frage von individuell erfahrenen Gefühlen, da Emotionen zugleich durch Beziehungen und soziale wie kulturelle Kontexte beeinflusst sind, gerade bezogen auf moralische Fragen. Wer sich mit moralischer Pluralität befasst, muss sich daher auch mit der Pluralität von Emotionen befassen. Zugleich stellen Emotionen als *human universals* auch ein Verbindungsglied zwischen Menschen dar: Sogenannte ‚Basisemotionen‘⁹⁸³ lassen sich allgemein feststellen und bilden damit eine gemeinsame Grundlage der Verständigung zwischen Menschen; sie erlauben das Wahrnehmen und Deuten von moralischen Reaktionen anderer auch bei großer weltanschaulicher und kultureller Differenz.⁹⁸⁴ Wie aus

981 Vgl. NAURATH 2015 [Anm. 875], 185.

982 Vgl. PÖZLZER 2015 [Anm. 182]. Allerdings legt Pözlzer zum Teil rigorose Kriterien an die vorliegenden Studien an. So akzeptiert er Interpretationen von Studienergebnissen nur dann als gültig, wenn alle andere Interpretationsmöglichkeiten ausgeschlossen werden können – es bleibt die Frage, ob dies immer möglich ist oder Plausibilitäten als Beleg ausreichen. Dennoch sind Pözlzers Überlegungen ein wichtiges Korrektiv zu einer allzu unvorsichtigen Rezeption einer *primacy of affect*.

983 Vgl. EKMAN 1999 [Anm. 471].

984 Vgl. ROZIN u. a. 1999 [Anm. 182], 574.

den theoretischen Vorüberlegungen dieser Arbeit deutlich geworden ist, geht es hierbei nicht um eine Perpetuierung eines Dualismus von Emotionen und Kognitionen, diese werden in der Folge vielmehr enger zusammengedacht, wie es Naurath in *Mit Gefühl gegen Gewalt* eingefordert hat.⁹⁸⁵

Der Einfluss von Emotionen auf moralische Pluralität wird in diesem Kapitel daher konstruktiv mit rationalistischen Sichtweisen in Beziehung gesetzt, nicht zuletzt durch den Begriff der moralischen *Intuition*. Die Bedeutung von Emotionen – gerade für die Alltagsmoral – soll gewürdigt und für ethische Bildung fruchtbar gemacht werden, ihnen wird jedoch die rationale Dimension als notwendiges Korrektiv zur Seite gestellt. Umgekehrt sollen auch mögliche Defizite rationalistischer Zugänge durch die Berücksichtigung von Emotionen ausgeglichen werden. Die in der Literatur oftmals perpetuierte Spannung aus Emotion und Kognition wird dabei durch den Begriff der Intuition zumindest teilweise aufgehoben. Damit wird auch das Problem der Distanz von Alltagserfahrung und universalistischen Ethikkonzepten⁹⁸⁶ pädagogisch reflektiert. Als Ausgangspunkt werden zunächst die zentralen Aussagen aus den theoretischen Vorüberlegungen noch einmal in einer kurzen Rückschau zusammengefasst. Den Ausgangspunkt bildet der etablierte Diskurs zu Emotionen, der dann im Laufe des Abschnitts stärker in Richtung Intuitionen geführt werden soll.

6.1.1 *Emotionen und Moral – eine kurze Rückschau*

Wie Eberhard Schockenhoff aufweist, kam es mit der Neuzeit zu einer zunehmenden Verdrängung von Emotionen aus dem ethischen Diskurs, die mit Immanuel Kant ihren bis heute einflussreichen Höhepunkt erreichte: Kant zufolge, so Schockenhoff, kann selbst positiven Affekten und Stimmungen „kein unmittelbarer moralischer Wert mehr zugeschrieben werden“⁹⁸⁷, da deren situativer, individueller und unbeständiger Charakter das Ziel einer universellen, eben *kategorischen* Ethik unterläuft. Zugleich weist Schockenhoff darauf hin, dass diese Bedeutungslosigkeit des affektiven Lebens für die Ethik dem menschlichen Selbsterleben und der Praxis seines alltäglichen moralischen Urteilens widerspricht.⁹⁸⁸ Diesem, auch pädagogisch prägenden, rationalistischen Paradigma folgte in den letzten Jahrzehnten eine Rehabilitierung

985 Vgl. NAURATH 2010 [Anm. 488], 215.

986 Vgl. SCHÄLIKE, Julius: Sentimentalismus oder Rationalismus? Von der experimentellen Moralpsychologie zur Normativen Ethik, in: MÜLLER, Jörn / MERTENS, Karl (Hg.): Die Dimension des Sozialen. Neue philosophische Zugänge zu Fühlen, Wollen und Handeln, Berlin / Boston: de Gruyter 2014, 143–167, 165–166.

987 SCHOCKENHOFF 2007 [Anm. 177], 73.

988 Vgl. SCHOCKENHOFF 2007 [Anm. 177], 74.

der Bedeutung von Emotionen. Jürgen Habermas etwa schreibt Gefühlen eine wichtige Funktion zumindest als Grundlage und Korrektiv zum rationalen ethischen Diskurs zu, wobei er diese hier eng an Intuitionen bindet:

„Insbesondere negative Gefühle haben einen kognitiven Gehalt, der sich in der Form von Werturteilen auf ähnliche Weise explizit machen lässt wie der von Wahrnehmungen in der Form von Beobachtungsaussagen. Derart in sprachlich explizite Form gebracht, können auch Gefühle die Rolle von Gründen übernehmen, die in praktische Diskurse so eingehen wie Beobachtungen in empirische Diskurse. Gefühle von Beleidigung, Schuld oder Entrüstung sind Evidenzen dafür, dass eine Handlung die unterstellte moralische Ordnung gegenseitiger Anerkennung stört. Als Warnsignale bilden sie eine intuitive Erfahrungsbasis, an der wir unsere reflektierten Begründungen für Handlungen und normative geregelten Handlungsweisen kontrollieren.“⁹⁸⁹

Vorangetrieben wurde diese Wiederentdeckung vor allem durch neuere Ansätze der Moralpsychologie, wobei Jonathans Haidts Beitrag *The Emotional Dog and its Rational Tail* und das dort vorgestellte *Social Intuitionist Model* (SIM) – trotz der aufgezeigten Schwierigkeiten seiner Argumentation – einen entscheidenden Wendepunkt in der Debatte markiert: Nach Haidt sind moralische Urteile keineswegs Ergebnisse von individuellen rationalen Überlegungen, sondern sie ereignen sich vielmehr intuitiv-perzeptiv und sind abhängig von Kontexten, Debatten und Rechtfertigungen. Allerdings hat Haidt in diesem frühen Beitrag die Bedeutung von rationalen Überlegungen untertrieben (oder unterschätzt); spätere Studien konnten zeigen, dass der Einfluss rationaler Überlegungen weitaus stärker ist, als das SIM nahelegt.⁹⁹⁰ Trotz dieser, auch von Haidt eingestandenen, Relativierung erfährt die Bedeutung moralischer Emotionen seit damals breite Anerkennung, auch wenn deren genaues Ausmaß weiterhin unterschiedlich eingestuft wird. Die Berücksichtigung von Emotionen wirft zudem neues Licht auf die Bedeutung von Körperlichkeit und körperlichen Erfahrungen für moralisches Urteilen: Emotionale Prozesse sind grundlegend verkörperte Prozesse – Wahrnehmung von Emotionen ist immer auch Wahrnehmung des (eigenen) Körpers.⁹⁹¹

989 HABERMAS, Jürgen: Richtigkeit versus Wahrheit. Zum Sinn der Sollgeltung moralischer Urteile und Normen, in: EDELSTEIN, Wolfgang / NUNNER-WINKLER, Gertrud (Hg.): *Moral im sozialen Kontext*, Frankfurt/Main: Suhrkamp 2000 (= stw 1470), 35–55, 39.

990 Vgl. dazu vor allem PIZARRO / BLOOM 2003 [Anm. 391]; GREENE 2014 [Anm. 54]; FINE 2006 [Anm. 391]. Für eine revidierte und präzisere Darstellung der Rolle von Emotionen vgl. HAIDT / KESEBIR 2012 [Anm. 9], 803–807.

991 Dies hat Auswirkungen auf die Frage, ob und wie künstliche Systeme/künstliche Intelligenz moralische Urteile treffen können, vgl. dazu FEICHTINGER, Christian: *Moral technologies und die Frage der Emotionen. Eine Weiterführung von Peter Kirchschlägers Kritik* 2017, in: <https://feinschwarz.net/moral-technologies-und-die-frage->

Bedeutsam für die Frage nach moralischer Pluralität ist zudem die Vielzahl unterschiedlicher Emotionen, die moralisches Urteilen begleiten. Während pädagogisch vor allem Mitgefühl bzw. Empathie als im positiven Sinn *die* moralische Emotion schlechthin dargestellt wurde, und Schuld und Scham als typische negativ erlebte moralische Emotionen, zeigt sich in den diversen Studien ein komplexeres Bild, das eine große Zahl unterschiedliche Emotionen umfasst. Günter Becker legt etwa folgende unvollständige Übersicht vor, wobei die Gruppierungen und Definitionen nicht immer eindeutig sind⁹⁹²:

Tabelle 12

Mitleid, Anteilnahme	Ähnliche negative Gefühle wie die andere Person, der Leid zugestoßen ist
Neid, Eifersucht	Negative Gefühle angesichts des Wohlergehens der anderen Person
Mitfreude	Ähnliche positive Gefühle wie die andere Person, die Angenehmes erlebt hat
Empörung, Entrüstung, Ekel	Negative Gefühle, die entstehen, wenn in den Augen der Person eine dritte Person verantwortlich ist für das Leid der anderen Person
Bewunderung	Positive Gefühle, die entstehen, wenn die Person der Auffassung ist, eine dritte Person hätte moralisch vorbildlich gegenüber einer anderen Person gehandelt
Schuldgefühl, Reue, Verlegenheit, Scham	Negative Gefühle, die entstehen, wenn die Person sich für das Leid der anderen Person verantwortlich fühlt, d. h. eine moralische Pflicht verletzt zu haben meint oder sich als unfair erlebt
Stolz, Hochmut	Positive Gefühle, die entstehen, wenn die Person der Auffassung ist, sie selbst hätte moralisch vorbildlich gegenüber der anderen Person gehandelt
Ärger, Zorn, Wut, Groll, Hass, Verachtung, Verbitterung	Negative Gefühle, die entstehen, wenn die Person denkt, die andere Person hätte unmoralisch ihr gegenüber gehandelt
Dankbarkeit	Positive Gefühle, die entstehen, wenn die Person meint, die andere Person hätte sich moralisch vorbildlich ihr gegenüber verhalten

der-emotionen-eine-weiterfuehrung-von-peter-kirchschlaegers-kritik/ [abgerufen am 17.05.2022].

992 BECKER 2011 [Anm. 206], 40.

Mit Blick auf die Arbeiten von Haidt und Fiske können in Beckers Auflistung noch zwei Ergänzungen zum Begriff ‚Bewunderung‘ gemacht werden: ‚Erhebung‘ (*moral elevation* im Sinne eines erhebenden Gefühls) und ‚(von Liebe) Bewegtsein‘ (*kama muta*). Zudem müssten die Beschreibungen noch mit Bezug auf Gruppen (etwa „unmoralisch ihr oder ihrer Gruppe gegenüber“) ergänzt werden. Auch ist die Frage zu stellen – und mit Haidt auch zu bejahen –, ob Ekel (Abscheu) nicht eine Kategorie sui generis sein sollte, die sich signifikant von Empörung und Entrüstung unterscheidet. Zudem weist Becker in seinen Beschreibungen ein stark an Fairness und Leid/Schaden orientiertes Verständnis von Moral auf. Moralische Reaktionen können aber von einer Vielzahl unterschiedlicher Emotionen bewirkt werden und sind daher nicht notwendig von Empathie abhängig.

Insgesamt gibt es in dieser Liste breite Überschneidungen mit jener Liste von Emotionen, die Carsten Gennerich als zentral für religiöse Bildung insgesamt hervorgehoben hat. Die damit verbundene Feststellung Gennerichs kann so auch für ethische Bildung ausgesagt werden: Eine Systematisierung von bedeutsamen (moralischen) Emotionen ist insofern wichtig, da alle Emotionen im Unterricht auch systematisch abgedeckt werden sollten, etwa durch entsprechende Dilemmata, Fallbeispiele, [Bibel-]Erzählungen oder Reflexionen. Emotionen sind also nicht etwas, das sich im Zuge von Bildungsprozessen einfach einstellt, sondern sie verlangen eine systematische und reflexive Abdeckung im Unterricht.⁹⁹³ Pädagogisch und entwicklungspsychologisch ist zudem von hoher Relevanz, dass schon Kleinkinder im Alter von wenigen Monaten unterschiedliche emotionale Reaktionen auf soziale oder unsoziale Verhaltensweisen aufweisen, die Grundlagen und Voraussetzungen von Moralentwicklung also von frühester Kindheit an gegeben sind.⁹⁹⁴

Auch wenn versucht wird, Vernunft und Rationalität konzeptuell streng von Emotionen zu entkoppeln⁹⁹⁵ und ausschließlich erstere als relevant für

993 Vgl. GENNERICH, Carsten: Emotionen als Anforderungssituationen in einer kompetenzorientierten Religionsdidaktik, in: *Theo-Web* 14/1 (2015) 6–15, 8. Diese sind Schuld, Scham, Angst, Furcht, Traurigkeit, Neid, Eifersucht, Ärger, Ekel/Abscheu, Hoffnung, Freude, Dankbarkeit, Mitleid, Liebe und Stolz.

994 Vgl. WYNN / BLOOM 2014 [Anm. 509].

995 Aus einer Gender-Perspektive ließe sich hier die Frage stellen, ob mit dieser Abgrenzung und Höherwertung der Vernunft nicht auch genderbinäre Zuschreibungen verknüpft sind. So weist Judith Butler mit Blick auf Luce Irigaray darauf hin, dass schon mit Platons *Timaios* im 4. Jh. v. Chr. die Idee einer strikten Trennung des männlich konnotierten Geistigen/Vernünftigen und des weiblich konnotierten Materiellen/Körperhaften in die europäische Geistesgeschichte Einzug hält und dort immer wieder wirksam wird, vgl. BUTLER, Judith: *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*, Berlin: Berlin 1995, 61–77.

ethische Bildungsprozesse gesehen werden, lassen sich Emotionen nicht ausblenden. Die Erwartung von Emotionen und die Berücksichtigung von emotionalen Faktoren spielen eine wichtige Rolle auch in rationalen ethischen Überlegungen: Weil Emotionen für Menschen wichtig sind, ist es rational, die emotionalen Auswirkungen von Urteilen und Handlungen auf sich und andere zu berücksichtigen.⁹⁹⁶ In den Worten von Robert Sapolsky: „Wenn wir Entscheidungen treffen, dann führen wir nicht bloß Gedankenexperimente durch, sondern auch somatische Gefühlsexperimente – wie wird es sich anfühlen, wenn dies geschieht? –, und ebendiese Kombination ist das Ziel bei der moralischen Entscheidungsfindung.“⁹⁹⁷ Diese Problematik zeigt sich bei beispielsweise bei sogenannten Psychopath:innen oder anderen Personen mit eingeschränkten emotionalen Kompetenzen: Joshua Greene weist darauf hin, dass Patient:innen mit Hirnläsuren, die deren Fähigkeit zur Empathie beeinträchtigen, zwar in Labortests hohe Werte betreffend Intelligenz, Vernunft und ethischer Argumentationsfähigkeit aufweisen, jedoch im echten Leben kaum vernünftige Entscheidungen treffen, da sie nicht in der Lage sind, in ihren Überlegungen emotionale Aspekte zu berücksichtigen.⁹⁹⁸

Daher ist als wichtiges Ergebnis einer Rückschau festzuhalten, dass die konzeptuelle und begriffliche Trennung von Emotionen und Kognitionen letztlich nicht aufgeht: Emotionen sind ebenso kognitive Prozesse.⁹⁹⁹ Vielmehr

996 Vgl. TANGNEY / STUEWIG / MASHEK 2007 [Anm. 182], 347.

997 SAPOLSKY 2017 [Anm. 433], 655. Dies zeigt sich auch bei Dilemmadiskussionen in der Klasse: Wenn Schüler:innen diese aus subjektiver Sicht beurteilen (sich also mit der handelnden Person im Dilemma identifizieren), spielen die erwarteten Emotionen eine Rolle für das moralische Urteil, vgl. FEICHTINGER, Christian: Dilemmageschichten, in: FRITZ, Ursula u. a. (Hg.): Kompetenzorientierter Unterricht. Theoretische Grundlagen – erprobte Praxisbeispiele, Opladen / Toronto: Budrich 2019 (= UTB 5146), 77–97, 90.

998 Vgl. GREENE 2014 [Anm. 54], 142. Julius Schälike verweist in ähnlicher Weise auf Turiels Unterscheidung von Konvention und Moral. Schon kleine Kinder, so Turiel, können trotz im Vergleich zu Erwachsenen eingeschränkter kognitiver Fähigkeiten zwischen Konventionen als festgelegte und Moral als allgemein geltende Normen differenzieren, etwa einen Unterschied machen zwischen dem Verbot, in der Schule Kaugummi zu kauen, und dem Verbot, jemand anderen zu schlagen. Psychopath:innen hingegen scheitern an dieser Differenzierung und behandeln moralische Verstöße gleich wie konventionelle, auch da sie zentrale moralische Emotionen nicht empfinden können, vgl. SCHÄLIKE 2014 [Anm. 986], 146–148. Allerdings ist diese Differenzierung aus Konventionen und Moral nicht unumstritten, wie im Abschnitt über Shweder schon dargestellt wurde.

999 Hans-Ferdinand Angel erweitert dieses Ineinander von Emotion und Kognition um eine dritte Komponente, die er *Credition* (Glaubensprozess) nennt; hier geht es um den prozesualen Akt des Glaubens (*believing*) in Abgrenzung zu einem propositionalen Verständnis von Glauben (*belief*), vgl. ANGEL, Hans-Ferdinand: *Credition. From the Question of Belief to the Question of Believing*, in: ANGEL, Hans-Ferdinand u. a. (Hg.): *Processes of Believing. The Acquisition, Maintenance, and Change in Creditions*, Wiesbaden: Springer 2017,

ist zu differenzieren, ob diese kognitiven Prozesse emotionsarm (*cold cognition*) oder emotionsreich (*hot cognition*) sind. Bedeutsamer für Haidt ist daher die Differenzierung von Intuition (*intuition*) und rationalem Denken (*reasoning*)¹⁰⁰⁰: Angelehnt an Kahnemans breit rezipierte These von ‚System 1‘- und ‚System 2‘-Prozessen (‚schnelles Denken, langsames Denken‘) formuliert er:

„*Emotions are a kind of information processing. Contrasting emotion with cognition is therefore as pointless as contrasting rain with weather, or cars with vehicles. [...] moral judgment is a cognitive process, as are all forms of judgment. The crucial distinction is really between two different kinds of cognition: intuition and reasoning. Moral emotions are one type of moral intuition, but most moral intuitions are more subtle; they don't rise to the level of emotions.*“¹⁰⁰¹

Unter ‚Intuitionen‘ versteht Haidt schnelle, unbewusste und automatische kognitive Prozesse, die auf Grund dieser Unbewusstheit auch stärker von Emotionen begleitet sein können (aber nicht müssen). Erst das Ergebnis dieses kognitiven Prozesses (inklusive möglicher Emotionen) tritt dann ins Bewusstsein: „Intuitions are the judgments, solutions, and ideas that pop into consciousness without our being aware of the mental processes that led to them.“¹⁰⁰² Wenn also Emotionen als Faktor moralischer Pluralität für ethische Bildung berücksichtigt werden sollen, dann nicht als etwas, was ‚kognitivem‘ Denken gegenübersteht, sondern vielmehr als etwas, das vor allem mit Intuitionen, also schnellen und unbewussten kognitiven Urteilen zu tun hat. Intuitionen sind aber ebenso eine Form von Kognitionen, und Intuitionen berücksichtigen ebenso (ursprüngliche) rationale Überlegungen und sie basieren auf Wissensbeständen und Erfahrungen. Rationale Überlegungen wirken zudem auf (zukünftige) Intuitionen zurück, was wiederum deren emotionalen Gehalt verändert. Intuitionen können zudem auch Ausgangspunkt rationaler Erwägungen sein. Es zeigt sich hier also ein komplexes Interaktionsgeschehen. Demgegenüber sind langsame, rationale Denkprozesse auf Grund

17–36. Die Potenziale dieses Ansatzes für religiöse und ethische Bildung wurden bislang kaum reflektiert, für eine Grundlegung dazu vgl. ANGEL, Hans-Ferdinand: *Credition. Fluides Glauben*, Baden-Baden: DWV 2022.

1000 „It must be stressed that the contrast of intuition and reasoning is not the contrast of emotion and cognition. Intuition, reasoning, and the appraisals contained in emotions are all forms of cognition. Rather, the words *intuition* and *reasoning* are intended to capture the contrast made by dozens of philosophers and psychologists between two kinds of cognition“, HAIDT 2001 [Anm. 182], 818.

1001 HAIDT 2012 [Anm. 4], 53 [Kurs. i. O.].

1002 HAIDT / JOSEPH 2004 [Anm. 345], 56.

ihrer Struktur und ihres bewussten Charakters weniger emotional beeinflusst, bzw. lassen sich hier auftretende Emotionen bewältigen und kontrollieren.

Festzuhalten ist daher, dass all diese Facetten integrativer zu behandeln sind. Ethische Bildung heißt demnach, Anforderungssituationen bereitzustellen, durch die eine Unterscheidung von Intuitionen und vernünftigem Nachdenken ermöglicht wird: Sie anerkennt Intuitionen als wichtige Funktion der Alltagsmoral, arbeitet konstruktiv damit, fördert aber zugleich rationales ethisches Nachdenken, sofern dadurch auch zukünftige Intuitionen beeinflusst werden können. All dies muss jedoch die Bedeutung von Emotionen für moralisches Urteilen berücksichtigen, zugleich jedoch auch Lernsituationen bieten, die es ermöglichen, sich von Emotionen zu distanzieren. Jedenfalls ist Thomas Schlag vollinhaltlich zuzustimmen, wenn er schreibt: „Wenn in diesem Sinn eben nicht nur die Vernunft, schon gar nicht eine höhere Moral, sondern Intuition und Emotion Seismographen von Bedeutung sind, stellt dies [...] einen hilfreichen Anschluss an eine religionspädagogisch-anthropologische Perspektive auf ethische Fragen selbst dar.“¹⁰⁰³

6.1.2 *Intuitionen als Brücke zwischen Emotivismus und Rationalismus*

Gegen die Vorstellung von einer „Beliebigkeit des subjektiven Gefühls“¹⁰⁰⁴ hat Haidt einen Intuitionismus stark gemacht, der Emotionen stärker im Zusammenspiel mit anderen kognitiven Prozessen betrachtet. Sie sind damit, anders als der Erstentwurf des SIM suggeriert, auch offen für Änderungen durch rationale Überlegungen; diese wirken auf zukünftige Intuitionen zurück und können diese nachhaltig prägen.¹⁰⁰⁵ Intuitionen als *judgments, solutions, and ideas*, wie es Haidt formuliert hat, sind somit kein diffuses Gefühl, sondern kognitive Prozesse, mit denen Emotionen einhergehen können. Sie sind weniger kontrolliert und weniger rational, aber auch rationale Überlegungen können zu einer emotionalen Reaktion führen (Erschrecken, Freude) oder intuitive Prozesse auslösen. Hier haben also Ansätze und Theorien zu moralischen Emotionen sehr wohl Platz, aber sie werden im Zusammenhang mit Intuitionen gedacht. Am Ende einer Intuition steht dann auch ein bewusstes Urteil, aber die Person ist sich im Unterschied zu vernünftigen Überlegungen selbst nicht im Klaren darüber, auf welche Weise sie zu diesem Urteil gekommen ist.¹⁰⁰⁶

1003 SCHLAG 2007 [Anm. 882], 72.

1004 BUCHER 1995 [Anm. 74], 47.

1005 Vgl. PIZARRO / BLOOM 2003 [Anm. 391].

1006 Vgl. HAIDT / JOSEPH 2004 [Anm. 345], 56.

Intuitionen sind also eine eigene Form von Intelligenz. Sie sind nicht irrational, sondern speisen sich – unbewusst – aus Wissensbeständen und Erfahrungen. Narvaez bezeichnet daher ‚Expertentum‘ als Effekt von den Sachverhalt adäquat erfassenden Intuitionen¹⁰⁰⁷: Ein hohes Maß an Wissen, rationaler Reflexion, biographischer Erfahrungen, vernünftiger Diskurse und vieles mehr führt über eine längere Entwicklungszeit zur Fähigkeit, intuitiv Situationen richtig einzuschätzen, adäquat auf Probleme zu reagieren und Lösungen zu finden. Intuitionen sind daher auf gewisse Weise verkörpertes Wissen. Gerade für das Alltagshandeln, das oftmals nicht die Möglichkeiten für ethische Reflexion oder gar ethischen Diskurs bietet, sind das intuitive Erkennen moralisch relevanter Situationen sowie die entsprechende Reaktion darauf von zentraler Bedeutung. Für ethische Bildung, die sich am Subjekt und seinen Erfahrungen orientiert, sind Intuitionen daher unverzichtbar, nicht zuletzt als Ausgangspunkt von Reflexion und Diskurs.

Moralpsychologisch zeigen sich also zwei unterschiedliche Wege, wie Menschen moralische Urteile fällen. Diese lassen sich als *reasoning why* und *seeing that* bezeichnen: Beim ersten Weg handelt es sich um begründete Entscheidungen, die nach rationaler Abwägung gefällt wurden, beim zweiten Weg um intuitive, in diesem Moment selbstevidente Urteile. Entscheidend ist: Beide (!) können zum selben moralischen Urteil und Handeln führen. Nach Sapolsky zeigt sich dies in neurowissenschaftlichen Studien: Befasst mit moralischen Dilemmata, war bei einigen Proband:innen eine erhöhte Hirnaktivität feststellbar, die mit Abwägen, Nachdenken und Argumentieren assoziiert wird, bei anderen waren diese Hirnbereiche wenig aktiv. Doch die Urteile unterschieden sich kaum – beide Wege führten zu ähnlichen moralischen Entscheidungen.¹⁰⁰⁸ Wer einer gestürzten Passantin sofort hilft, erkennt und handelt intuitiv, er *sieht, dass* eine Notsituation vorliegt und stellt dabei keine rationalen Erwägungen über Tun oder Unterlassen an. Fragt man den Helfenden, warum er geholfen hat, wird er dafür im Regelfall keine rationalen Argumente vorlegen, sondern darlegen, dass man das ‚einfach macht‘ oder es sich ‚so gehört‘ – die Hilfeleistung erscheint in diesem Moment als selbstevident und erschließt sich aus der Unmittelbarkeit der Situation.¹⁰⁰⁹ Dieses intuitive Urteilen kann von Emotionen begleitet sein, die den Prozess sowohl unterstützen als auch hemmen können, etwa wenn die Hilfestellung Gefahr beinhaltet und Angst hinzutritt.

¹⁰⁰⁷ Vgl. NARVAEZ 2010 [Anm. 603].

¹⁰⁰⁸ Vgl. SAPOLSKY 2017 [Anm. 433], 662–671.

¹⁰⁰⁹ Vgl. SCHOCKENHOFF 2007 [Anm. 177], 324. Vgl. zu *seeing that* auch Nauraths Ausführungen in NAURATH 2010 [Anm. 488], 77.

Intuitionen dieser Art sind aber beeinflusst von sozialem Kontext, Erziehung, Bildung, vorausgegangenen rationalen Überlegungen, Erfahrungen und vielem mehr, stellen also eine eigene Art moralischen Urteilens dar, die beeinflussbar und damit für ethische Bildung relevant ist: „Unsere moralischen Intuitionen sind aber weder ursprünglich noch reflexiv primitiv [...]. Sie sind das Endprodukt eines Lernprozesses, kognitive Schlussfolgerungen, denen wir so oft ausgesetzt waren, dass sie zu einem Automatismus geworden sind.“¹⁰¹⁰ Ethische Bildung sollte daher nicht allein auf *reasoning why* abzielen, sondern auch Vertrauen in die eigene, intuitive Urteilsfähigkeit stärken. Diese kann sich in bestimmten Situationen sogar als besserer Weg erweisen, da langes Nachdenken auch potenzielle Risiken aufweist: Die Gefahr bei längeren Überlegungen ist, dass dadurch mehr selbstbezogene Nützlichkeitsabwägungen ins Spiel kommen und die Situation des anderen aus dem Fokus gerät.¹⁰¹¹

Moralische Intuitionen und Emotionen sind wertvolle Heuristiken für die Orientierung im Alltag. In moralischen Konfliktsituationen oder Debatten sind sie jedoch versagensanfällig bzw. können einen Diskurs verunmöglichen. Hier ist es notwendig, sich auf rationaler Ebene in Frage stellen zu lassen und Begründungen zu finden, und gegebenenfalls die Unzulänglichkeit mancher Gefühlsreaktionen anzuerkennen und sich über sie hinwegzusetzen. Gerade weil moralische Intuitionen sozial geprägt sind, bedürfen sie einer universalisierbaren Ethik als kritische Referenz. Umgekehrt bilden Intuitionen ein notwendiges Gegengewicht zu rein rationalem ethischem Kalkül, welches Mitgefühl oder emotionale Wirkungen ausschließt und selbstbezogene Kosten-Nutzen-Erwägungen nach sich zieht. Da (zukünftige) Intuitionen durch

¹⁰¹⁰ SAPOLSKY 2017 [Anm. 433], 656.

¹⁰¹¹ Vgl. SAPOLSKY 2017 [Anm. 433], 660. Auch wenn dies schon an biblische ‚Fan Fiction‘ grenzt, könnte man das *Gleichnis vom Barmherzigen Samariter* auf diese Weise interpretieren: Der Samaritaner nimmt den ‚halbtot‘ erscheinenden Verletzten wahr, *sieht*, *dass* es einen moralischen Appell der Situation gibt und handelt unmittelbar. Es ist anzunehmen, dass auch der Priester und der Levit zuvor in der Lage waren, die Notsituation zu erkennen, sonst hätte das Gleichnis keine Pointe. Beide werden jedoch durch die strenge Beachtung der Reinheitsregeln betreffend Blut und die Berührung von Leichen abgehalten und gehen weiter. Hier sind zwei Deutungen möglich: Entweder, sie sehen den Verletzten, reagieren aber intuitiv mit Abscheu auf die Gefahr der Verunreinigung, oder sie erkennen die Situation, haben einen intuitiven Impuls zu helfen, überlegen dann aber die negativen Konsequenzen mit Blick auf die Reinheitsregeln und ziehen ihre persönlichen Interessen vor. Auch gemischte Gefühle (Mitleid und zugleich Abscheu) sind denkbar. Im ersten Fall würden gänzlich andere – Stichwort: moralische Pluralität – Intuitionen vorliegen, im zweiten Fall würde die erste, adäquate Intuition durch ein selbstbezügliches Nachdenken relativiert. Selbstverständlich wäre aber auch der umgekehrte Fall denkbar, der Levit reagiert zuerst intuitiv ablehnend, denkt dann aber nach, überstimmt seinen Erstimpuls und entscheidet sich, doch zu helfen.

rationales Erwägen und Argumentieren beeinflusst werden können, ist dies keine Absage an das Primat der Vernunft in ethischen Bildungsprozessen, wie Pizarro und Bloom betonen:

„We have discussed two ways in which reasoning can affect moral intuitions – by shaping the sorts of intuitions that occur and by controlling the situations that would elicit these intuitions [...] In sum, the social intuitionist theory has considerable merits, but it misses some central aspects of moral cognition: Our immediate moral intuitions can be (and are) informed by conscious deliberation, and this deliberation plays a central role in our moral judgments.“¹⁰¹²

Der Blick auf Intuitionen anstelle von Emotionen bietet einen realistischeren Zugang zur Art und Weise, wie moralische Urteile im Alltag tatsächlich gefällt werden. Intuitionen sind zugleich auch anschlussfähiger an die Bedeutung von Rationalität und Vernunft für ethisches Urteilen, ohne dabei die Rolle von Emotionen zu unterschätzen. Für die Frage der moralischen Pluralität bedeutet dies, dass Menschen je nach Biographie, Prägung und Situation unterschiedlich intuitiv reagieren und diese moralischen Intuitionen mit unterschiedlichen Emotionen einhergehen. Diese für Alltagshandeln notwendige Funktion von moralischen Intuitionen kann offengelegt und damit das Vertrauen in die eigene moralische Urteilsfähigkeit gefestigt werden. Zugleich bietet ethische Bildung durch den gemeinsamen Rekurs auf Vernunft die Möglichkeit, Intuitionen und Emotionen zu hinterfragen, sie selbstkritisch zu analysieren und mit Blick auf ethische Prinzipien zu verändern und zu prägen. Dies wird in der folgenden pädagogischen Perspektivierung genauer ausgefaltet. Wenn hier dennoch primär von Emotionen die Rede ist, so deshalb, weil eine begriffliche Anbindung an bisherige pädagogische Aufmerksamkeiten vorgenommen, aber in das Konzept der Intuitionen integriert wird.

6.1.3 *Pädagogische Implikationen*

In der Religionspädagogik zeigt sich eine zunehmende Anerkennung von Emotionen als Teil ethischer Bildung, was zweifelsohne auf den Einfluss von Elisabeth Naurath zurückzuführen ist. Auch Anton Bucher, der 2005 noch von einer ‚Beliebigkeit des subjektiven Gefühls‘ gesprochen hatte, hat dies in einem späteren Beitrag unter dem Einfluss der jüngeren Moralpsychologie zu Gunsten einer positiveren Sichtweise revidiert.¹⁰¹³ Schon zuvor finden sich pädagogische Verweise auf die Bedeutung von Emotionen bei Georg Lind oder Jutta Standop, etwa im ‚Zwei-Aspekte-Modell‘: Dieses geht aus von einer

¹⁰¹² PIZARRO / BLOOM 2003 [Anm. 391], 195.

¹⁰¹³ Vgl. BUCHER 2015 [Anm. 47], 97.

gegenseitigen Durchdringung von Emotionen und Kognitionen und verortet vor allem moralische Grundprinzipien und Ideale im affektiven Bereich.¹⁰¹⁴ All dies führt insgesamt zu einer stärker personalisierten Ausrichtung ethischer Bildung, die nicht nur an objektiven Normen und Prinzipien orientiert ist, sondern anstrebt, „das Subjekt in seinem Sein und Werden zu achten und seine konstruktive, selbstverantwortete Auseinandersetzung mit der Welt zu fördern“¹⁰¹⁵, wozu eben auch die subjektive Erfahrung von Emotionen gehört.

Wenn in der Folge von moralischen Emotionen die Rede ist, so sind diese als Bestandteil kognitiver und vor allem intuitiver Prozesse zu verstehen. Sie sind in Bezug auf moralisches Urteilen nicht als isolierte Faktoren zu betrachten, sondern in ihrem Zusammenhang mit Erfahrungen, Wissensbeständen, Reflexionen und sozialen wie kulturellen Einflüssen. Eine pädagogische Wertschätzung dieser emotionalen bzw. insgesamt vorreflektiven moralischen Fähigkeiten von Kindern legt zudem nahe, ethische Bildung nicht erst im Oberstufenalter anzusetzen, wo primär rational-kognitive Fähigkeiten vorausgesetzt und angesprochen werden, sondern schon früher.¹⁰¹⁶ Die Anerkennung von emotionalen und intuitiven Urteilen als bedeutsam für Bildung läuft darauf hinaus, mit ethischer Bildung – im Sinne einer ersten reflexiven Herangehensweise – schon im späten Grundschulalter zu beginnen:

„If the coordination of children’s moral self-concept with moral emotions counts as an essential feature of the moral self, the moral self is established well before adolescence, viz., in the elementary school years. It is in this age period that children coordinate their moral self-views with moral emotion expectancies to achieve greater self-consistency. Thus, middle to late childhood, and not adolescence, might be formative for moral self development.“¹⁰¹⁷

Ein konstruktiver Umgang mit moralischen Emotionen und Intuitionen in ethischen Bildungsprozessen verlangt daher mit Blick auf moralische Pluralität unterschiedliche Zugänge: Das Benennen und Wahrnehmen von Emotionen, die Berücksichtigung von Emotionen mit Blick auf zu stark rationalisierte Konzeptionen von ethischer Bildung, die dennoch bleibende Bedeutung von Vernunft und die Möglichkeit, moralische Intuitionen zu bilden.

1014 Vgl. STANDOP 2005 [Anm. 74], 29–30.

1015 NAURATH 2010 [Anm. 488], 162.

1016 Vgl. TANGNEY / STUEWIG / MASHEK 2007 [Anm. 182], 354.

1017 KRETTENAUER / CAMPBELL / HERTZ 2013 [Anm. 182], 171. Ergänzend dazu vgl. MALTI, Tina: Moralische Emotionen und Moralerziehung in der Kindheit, in: LATZKO, Brigitte / MALTI, Tina (Hg.): Moralische Entwicklung und Erziehung in Kindheit und Adoleszenz, Göttingen: Hofgrefe 2010, 181–198.

Wahrnehmen, Benennen und Interpretieren

Eine zentrale Vorbedingung für die Auseinandersetzung mit Emotionen generell und moralischen Emotionen speziell ist die Fähigkeit, diese wahrnehmen und benennen zu können. Dies beginnt beim Bewusstsein, dass Emotionen grundlegend *verkörperte* Prozesse sind: Es geht um Körperwahrnehmung, darum zu lernen, auf Körperreaktionen zu achten und sie zu versprachlichen.¹⁰¹⁸ Emotionen sind untrennbar verbunden mit körperlichen Reaktionen des Nervensystems, mit steigendem oder sinkendem Herzrhythmus und Blutdruck, Übelkeit, Ausschüttung von Hormonen, Muskelkontraktionen, Hautkribbeln, Regungen des enterischen Nervensystems (‚Bauchempfinden‘) oder der Verengung von Blutgefäßen: Es gilt daher beim Auftreten eines Gefühls zu fragen: „Wie fühlt es sich an? Gibt es einen Ort in deinem Körper, in dem du dieses Gefühl spüren kannst? Was sagt dir dein Atem, dein Herzschlag, deine Stimme oder deine Körperwärme zu diesem Gefühl?“¹⁰¹⁹

Wie gezeigt, ist eine Vielzahl von Emotionen für moralisches Urteilen relevant. Die von Gennerich¹⁰²⁰ eingemahnte Systematisierung von Emotionen für den Unterricht trägt daher entscheidend zu ihrer Wahrnehmung und Benennung bei: Moralische Emotionen werden dabei erstens in ihrem Auftreten bei bestimmten moralischen Fragestellungen behandelt und zweitens gezielt im Unterricht zum Thema gemacht, entsprechende Unterrichtsimpulse und Fallbeispiele werden vorbereitet, die eine Auseinandersetzung mit einem bestimmten Gefühl anregen. Aber auch ersteres, die Berücksichtigung von Emotionen beim Einsatz ethischer Dilemmata ist nicht selbstverständlich: Eine Bearbeitung von moralischen Dilemmata sollte daher nicht ohne Selbstwahrnehmung und Reflexion des eigenen Gefühlserlebens stattfinden. Dies gelingt umso besser, wenn im Unterricht unterschiedliche Emotionen bereits besprochen und eine gemeinsame Sprache und Begrifflichkeit dafür erarbeitet wurde. Entscheidend für Bildung ist für Gennerich dabei ein interpretativer Zugang zu Emotionen: Emotionen zu benennen oder Lösungen für emotionale Konflikte zu finden ist zwar wichtig, dabei wird jedoch keine Deutungskompetenz gefördert: Über Wahrnehmen und Benennen wird daher den Fragen nachgegangen, was dieses Gefühl über Wünsche und Ziele aussagt, über das eigene Selbstbild und über unser Verständnis von Beziehungen. All diese Ebenen können analysiert und auch religiös gedeutet werden.¹⁰²¹ Bei moralischen Emotionen lässt sich diese Interpretation auch mit ethischen Prinzipien oder

¹⁰¹⁸ Vgl. SCHNALL u. a. 2008 [Anm. 554], 1106.

¹⁰¹⁹ NAURATH 2010 [Anm. 488], 262.

¹⁰²⁰ Vgl. GENNERICH 2015 [Anm. 993].

¹⁰²¹ Vgl. GENNERICH 2015 [Anm. 993], 8–11.

Werten in Beziehung setzen. Damit werden „Gefühle, Erfahrung und kritische Rationalität kritisch und konstruktiv zusammengebracht“¹⁰²², was Grümme letztlich als konstitutiv ansieht, um von ‚Bildung‘ sprechen zu können.

Mit dem Verweis auf Interpretation und kritische Rationalität notwendig verbunden ist eine Bewertung von Emotionen anhand normativer Kriterien. Wichtig ist hier, zunächst Emotionen in ihrer Vielfalt zuzulassen. Das automatische Hinlenken der Lernenden auf vermeintlich ‚richtige‘ emotionale Reaktionen, wie es Naurath in ihren Unterrichtsbeobachtungen beschreibt,¹⁰²³ würde der Orientierung am Subjekt zuwiderlaufen: Emotionale Bildung „darf nicht so verstanden werden, dass vorgegebene normierte Vorstellungen die als gewünscht geltenden Emotionen zu bestimmen haben“¹⁰²⁴. Die prinzipielle Offenheit für emotionale Reaktionen entbindet jedoch nicht von der Verantwortung, diese Emotionen anhand ethischer Prinzipien zu überprüfen und kritisch zu reflektieren, mit Blick auf Haltungen, Einflüsse, Erfahrungen oder Moralsysteme, die diese Emotionen beeinflussen. Ethische Bildung respektiert die Pluralität, die sich in moralischen Emotionen zeigt, bietet jedoch ein Forum der kritischen Reflexion und der Debatte über ihre Angemessenheit; daher, so Fischer, „kommt dem Verstand nicht nur eine Funktion im Hinblick auf die Abschätzung der Folgen von Handlungen zu, sondern ihm obliegt auch die Prüfung der Vorstellungen, an denen sich das Gefühl festmacht, und somit die Prüfung der Adäquatheit des Gefühls bezogen auf den fraglichen Sachverhalt“¹⁰²⁵. Insofern Emotionen immer Teil kognitiver Prozesse sind, gibt es keinen Grund, Emotionen anders zu behandeln als Gedanken und Aussagen. Wenn die prinzipielle Möglichkeit moralischer Wahrheit angenommen wird (siehe dazu Kapitel 7), können emotionale Reaktionen zumindest ihrer Möglichkeit nach ‚falsch‘ sein oder sich als inadäquat erweisen, etwa Freude über das Leid anderer oder Abscheu gegen bestimmte Bevölkerungsgruppen.

Wenn moralische Emotionen in einer subjektorientierten Bildung ernstgenommen werden, verlangt dies zudem die Berücksichtigung unterschiedlicher Persönlichkeiten. So ist Aufgeschlossenheit gegenüber neuen Erfahrungen und Veränderungen nicht nur ein Bereich im Wertemodell von Shalom Schwartz,¹⁰²⁶ sondern zugleich eine Hauptdimension im bekannten Fünf-Faktoren-Modell (Big Five) der Persönlichkeitspsychologie. Dieser Charaktertypus schlägt sich in den Wertepreferenzen und moralischen

1022 GRÜMME 2018 [Anm. 887], 122.

1023 Vgl. NAURATH 2010 [Anm. 488], 183–185.

1024 NAURATH, Elisabeth: Emotionale Bildung 2017, in: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100187/> [abgerufen am 17.05.2022].

1025 FISCHER 2006 [Anm. 47], 38–39.

1026 Vgl. SCHWARTZ 2010 [Anm. 347], 226.

Empfindungen und Urteilen ebenso nieder wie umgekehrt Ängstlichkeit, welche eine Präferenz für Sicherheit und Stabilität auch in moralischen Urteilen nach sich zieht.¹⁰²⁷ Für unsichere Personen sind etwa Struktur und Hierarchie moralisch aufgeladene Orientierungspunkte (*loyalty* und *authority* nach Haidt), die Anpassung an die Bezugsgruppe gibt ihnen Sicherheit und Identität.¹⁰²⁸ Moralische Emotionen sind daher auch mit entsprechender Sensibilität und mit Respekt für die jeweilige Persönlichkeit der Lernenden zu betrachten, ohne dass es zu einer vorschnellen Kategorisierung kommt.

Als Gegenpol zu populistischen Tendenzen in der Politik ist dies von hoher Relevanz: Karen Stenner hat argumentiert, dass eine Hinwendung zu (auch religiösem) Autoritarismus primär eine Reaktion unsicherer Personen auf als überfordernd und desorientierend erlebte Transformationsprozesse darstellt.¹⁰²⁹ Diese können von Parteien oder Politiker:innen dann als Bedrohungsszenario inszeniert und entsprechend politisch ausgebeutet werden. Daher sind Bedürfnisse nach Sicherheit und Orientierung im Unterricht ernst zu nehmen und nicht a priori nur jene Werte als normativ oder ‚moralisch‘ zu propagieren, die auf der Charakterdimension ‚Aufgeschlossenheit‘ beruhen. Vielmehr gilt es, in emotionalen Reaktionen diese Bedürfnisse zu erkennen und eine entsprechende Krieteriologie für Autorität oder Zugehörigkeit zu entwickeln. Hinzu tritt die Frage des Vertrauens: Unsichere Personen benötigen nach Stenner ein stabiles Umfeld und Vertrauen in gesellschaftliche Institutionen (Parteien, Regierung, Medien, Religionsgemeinschaften) – die Bildung von Vertrauen gehört daher ebenfalls zu den grundlegenden Aufgaben einer ethischen Bildung, die Emotionen ernst nimmt. Dies gilt nicht zuletzt für die Auseinandersetzung mit Fake News oder Verschwörungstheorien, die entscheidend von einem Vertrauensverlust in etablierte Orientierungssysteme, wie etwa öffentliche Medien, geprägt sind.

In eine ähnliche Kerbe schlägt die von David Goodhart popularisierte Unterscheidung von *somewheres* und *anywheres*.¹⁰³⁰ Goodhart argumentiert, dass sich durch unterschiedliche Persönlichkeitstypen, Sozialisation, formale

¹⁰²⁷ Vgl. WAHL 2015 [Anm. 158], 57.

¹⁰²⁸ Vgl. SAPOLSKY 2017 [Anm. 433], 583–586.

¹⁰²⁹ Vgl. STENNER 2010 [Anm. 505]; STENNER / HAIDT 2018 [Anm. 547]. Nach Schwartz kann sich der Wert Sicherheit sowohl auf individuelle Sicherheit als auch auf soziale Sicherheit beziehen; jemand kann sich selbst sicher fühlen und trotzdem Ängste um die Sicherheit der Gesellschaft haben und umgekehrt, vgl. SCHWARTZ 2010 [Anm. 347], 224.

¹⁰³⁰ Vgl. GOODHART, David: *The Road to Somewhere. The Populist Revolt and the Future of Politics*, London: Hurst 2017. Goodhart geht hier schließlich über einen deskriptiven Zugang hinaus und fordert eine stärkere Ausrichtung der Politik an den Anliegen der *somewheres*.

Bildungsgrade oder berufliche Erfahrungen unterschiedliche Reaktionen auf die gegenwärtigen gesellschaftlichen Transformationen ausbilden: Bei den *anywheres* handelt es sich um Personen mit einem hohen Grad an Individualismus, im Regelfall höher gebildet, offen gegenüber neuen Erfahrungen, mobil, international, mit weniger Bindungen. Die *somewheres* hingegen sind stark traditionell (in Kulturen, Religionen, Nationen) verwurzelt, auf der Suche nach Sicherheit und Orientierung, familiär und lokal gebunden und zurückhaltend gegenüber gesellschaftlichen Veränderungen. Goodhart führt die vertieften gesellschaftlichen Spannungen der jüngeren Zeit darauf zurück, dass zentrale öffentliche Positionen in Politik, Medien, Bildungswesen oder Kultur überdurchschnittlich stark von *anywheres* geprägt sind, wodurch es zu einer Entfremdung dieser Orientierungsinstanzen von Zielen und Bedürfnissen der *somewheres* kommt, die jedoch die zahlenmäßig größere Gruppe darstellen. Auch wenn dieser simple Dualismus (und Goodhart spricht schließlich doch auch von *in-betweens*) wohl nicht aufgeht, wirft er doch die Frage auf, inwiefern sich öffentliche Einrichtungen – eben auch das Bildungswesen – auf die Anliegen der *somewheres* einlassen können, ohne ihre zentralen Werte, die auch konstitutiv für liberale Demokratien sind, aufzugeben. Dies soll im Laufe der nächsten Kapitel noch diskutiert werden.

Emotionen und Schwierigkeiten der Rationalität

Eine Berücksichtigung von moralischen Emotionen bedeutet keine Absage an ein Primat der Vernunft. Zur zentralen Aufgabe ethischer Bildung gehört das Einfordern einer Begründungspflicht – gerade in einem pluralen Kontext ist es unverzichtbar, Urteile und Schlussfolgerungen auch rational zu begründen und zu versuchen, sie damit für andere nachvollziehbar zu machen.¹⁰³¹ Ethische Bildung zeichnet sich gerade dadurch aus, dass sie intuitives Urteilen und Emotionen reflektiert und zu Argumentation und Kommunikation herausfordert. In der Terminologie Kahnemans ausgedrückt: Ethische Bildung liefert Lernanlässe und Sozialformen, die Lernende dazu bringt, vom ‚System 1‘ ins ‚System 2‘ zu wechseln. Wie Haidt gezeigt hat, müssen Menschen im Regelfall erst dazu herausgefordert werden, diesen Systemwechsel zu vollziehen. Darin liegt gleichsam eine moralpsychologische Rechtfertigung von systematischer ethischer Bildung in der Schule bzw. auch in anderen Einrichtungen.

Rationales Urteilen und begründetes Argumentieren sind die idealtypischen Formen ethischer Bildung. Vor dem Hintergrund des bisher Gesagten wäre es jedoch trügerisch, rationales ethisches Argumentieren von den emotionalen und intuitiven Dimensionen moralischen Urteilens allzu klar abzugrenzen

¹⁰³¹ Vgl. ENGLERT 2021 [Anm. 818], 278.

oder diesen gegenüber zu stellen: Auch wenn vernünftige Reflexion und rationales Argumentieren eingefordert werden, bedeutet dies nicht, dass dieses von intuitiven Urteilen losgelöst stattfindet. Ein didaktischer Zugang, der die Zusammenhänge zwischen Vernunft, Emotion und Intuition zu Gunsten einer starken Ausrichtung an Vernunft ausblendet, riskiert die Reproduktion von Phänomenen wie *motivated reasoning*, *biased fairness* oder *confirmation bias*¹⁰³²:

- Der Begriff *motivated reasoning* („motiviertes vernünftiges Denken“) beschreibt die nachträgliche rationale Rechtfertigung ursprünglich intuitiv (und/oder emotional) gefasster Urteile. Eine Forderung nach begründetem Urteil und sachlicher Argumentation zieht in einem solchen Fall lediglich die Suche nach möglichen Rechtfertigungen (*reasoning why*) für ein Urteil nach sich, das eigentlich intuitiv und möglicherweise emotional beeinflusst (*seeing that*) getroffen wurde. Werden Anforderungssituationen wie etwa ethische Dilemmata nach ihrer Präsentation einfach ‚diskutiert‘ oder werden gleich Begründungen gesammelt, wird im Lernprozess der Fokus unmittelbar aufs Argumentieren gelegt. Der zuvor unweigerlich stattfindende schnelle und intuitive Urteilsprozess wird ausgeblendet. Der vermeintlich rationale Begründungs- und Argumentationsprozess wird dann zu einer Verstärkung und Verobjektivierung von nicht-rationalen, affektiven Ersturteilen.
- Mit *biased fairness* („einseitige/parteiische Fairness“) ist gemeint, dass Menschen Konfliktsituationen anders beurteilen, wenn sie wissen, auf welcher Seite sie stehen, wenn ihre soziale Identität mitverhandelt wird. Dies kann die geschlechtliche, religiöse oder nationale Identität ebenso betreffen wie Zugehörigkeiten zu Vereinen und Interessensgruppen oder persönliche Verhaltensweisen. Rationale Urteile, Begründungen und Argumente sind dann nicht auf den zugrunde liegenden Sachverhalt bezogen, sondern auf Identität und Gruppenzugehörigkeit.¹⁰³³ Zum Beispiel ist die Rezeption und Bewertung tierethischer Argumente (wie auch der ihnen zu Grunde liegenden Fakten und Wissensbestände!) abhängig von der eigenen Ernährungsweise, der sozialen Identität (Bauer/Bäuerin), existenzieller Betroffenheit (Fleischhauer:in) oder dem sozialen und politischen Engagement (Klima-Aktivist:in). In ethischen Debatten wird versucht, das beste Ergebnis für die

¹⁰³² Vgl. dazu GREENE 2014 [Anm. 54], 83–95.

¹⁰³³ Dieser Effekt trat beispielsweise bei den Studien von Carol Gilligan ein: Sie machte eine unterschiedliche weibliche Moral an Urteilen zu einer Thematik (Abtreibung) fest, die Frauen unmittelbarer als Männer betrifft. Döbert und Nunner-Winkler konnten zeigen, dass hingegen bei spezifisch männlicher Betroffenheit (Wehrdienstverweigerung) die befragten Jungen empathisch und fürsorglich urteilten, während sich die Mädchen auf geltende Prinzipien beriefen, vgl. DÖBERT / NUNNER-WINKLER 1986 [Anm. 323].

eigene Gruppe zu erzielen, daher werden Argumentationen anderer kritischer bewertet.

- Als dritter Faktor tritt der *confirmation bias* (bekannt als ‚Bestätigungsfehler‘) auf: Wenn Faktenlagen nicht eindeutig sind, neigen Menschen dazu, eher jene Fakten und Argumente auszuwählen und anzunehmen, die ihre eigenen Überzeugungen bestätigen. Gegenteiliges wird hingegen kritisch geprüft oder verworfen. Dadurch wird das eigene Weltbild stabilisiert, da Erschütterungen bisheriger Ansichten oder Überzeugungen schwierige und emotional belastende Ereignisse sind. Auch sogenannte ‚Expert:innen‘ und deren Ansichten oder Verweise auf ‚die Wissenschaft‘ erfahren dementsprechend unterschiedliche Einstufungen.¹⁰³⁴

Wenn man akzeptiert, dass moralische Pluralität wesentlich in unterschiedlichen Emotionen gründet, die auch mit entsprechenden Beziehungen und sozialen Identitäten verknüpft sind, und dann entsprechende Einflüsse auf rationale Argumentationen anerkennt, ist eine Moderation dieser Pluralität allein durch einen Rekurs auf eine starke Vernunftorientierung nicht genug. Das Schulen rationaler Argumentationsfähigkeit ist nicht ausreichend, wenn nicht zugleich mögliche nicht-rationale Voraussetzungen dieser Argumentation reflektiert und offengelegt werden. Ansonsten läuft Rationalität tatsächlich in Gefahr, zu einer ‚Pressesprecherin‘ oder ‚Anwältin‘ nicht-rationaler Beweggründe zu werden: „We should not expect individuals to produce good, open-minded, truth-seeking reasoning, particularly when self-interest or reputational concerns are in play.“¹⁰³⁵ Dies ist auch das Dilemma von Dilemmageschichten: Je weniger abstrakt diese sind, umso näher sind sie dem tatsächlichen moralischen Erleben und Urteilen, was jedoch zufolge hat, dass die Bedeutung von Emotionen, Identifikationen und Beziehungen größeres Gewicht bekommt. Die Berücksichtigung moralischer Pluralität bedeutet also, die vermeintliche Dualität eines Dilemmas (Soll X getan werden oder Y?) aufzumachen zugunsten der Pluralität von Emotionen, Erfahrungen und sozialen Beziehungen, die moralische Urteile beeinflussen.

Dies bedeutet für ethische Bildungsprozesse, dass rationale Argumentation erst der zweite Schritt sein kann und zuerst eine reflexive Distanzierung von den eigenen Intuitionen stattfinden muss. Paxton, Ungar und Greene ziehen aus ihren fRMI-Studien den Schluss, dass Menschen sehr wohl mithilfe von Argumenten in der Lage sind, kontraintuitive Schlüsse durchzusetzen,

¹⁰³⁴ Vgl. HAIDT 2012 [Anm. 4], 93. Entgegen verbreiteter Annahmen führt Intelligenz daher nicht automatisch zur Übernahme bestimmter begründeter Ansichten, vielmehr erhöht Intelligenz die Fähigkeit, unliebsame Sachverhalte und Argumente gezielt zu kritisieren.

¹⁰³⁵ HAIDT 2012 [Anm. 4], 105.

allerdings spielt Zeit hier eine entscheidende Rolle. Ihre Ergebnisse legen eine ‚Cool-Down-Phase‘ von zwei Minuten nahe: Erst etwa zwei Minuten nach der Darbietung eines Dilemmas kommen die emotionalen Prozesse im Gehirn zur Ruhe, mit signifikanten Einflüssen auf die spätere Argumentation.¹⁰³⁶ Unterrichtsansätze, die rationales Argumentieren schulen wollen, können solche Cool-Down-Phasen implementieren, um rationale Erwägungen unbeeinflusst von intuitiven Ersturteilen zu machen. Diese Zwischenphase kann durch eine Stilleübung oder kurze meditative Einheit geprägt sein und/oder auch von einer reflexiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Urteilen: Was ist mein intuitives Ersturteil? Welche Gefühle habe ich bei dieser Dilemmasituation? Sind diese Gefühle angemessen? Wem gilt meine Empathie? Warum? Identifiziere ich mich mit einer Person? Habe ich ähnliche Erfahrungen gemacht? Was habe ich damals gefühlt und getan? Welche Auswirkungen hat das Urteil auf meine Lebenspraxis? Dies wird dadurch unterstützt, dass die oben genannten Verzerrungen der rationalen Argumentation zuvor beschrieben und anhand von Beispielen veranschaulicht werden, um Bewusstsein für diese Einflüsse zu wecken – auch wenn es illusorisch wäre, gänzlich unbeeinflusst davon zu sein.

Eine weitere Strategie zur Abfederung der oben genannten Schwierigkeiten ist eine selbstkritische Reflexion des eigenen Urteils. Anstatt Gründe für das intuitive Ersturteil zu suchen, kann die Aufgabe lauten, ob wirklich, wenn alles in Betracht gezogen wird, ausreichend Gründe vorliegen um das Ersturteil zu rechtfertigen.¹⁰³⁷ Insgesamt wird dadurch eine (selbst-)kritisch-reflexive Haltung eingeübt, die Diskussionen in Gruppen oder im Plenum vorbereitet. In dieser kritischen Selbstprüfung werden zugleich auch Gründe für die eigene Position auftauchen, so dass zunächst ein Diskurs mit sich selbst stattfindet, bevor es ins Plenum geht.

Rationalität und Emotionen

Die bedeutsame Rolle von Vernunft und reflexivem Denken für ethische Bildung begründet sich daher nicht nur in ihrer Funktion für rationales Argumentieren und Urteilen, sondern auch als Korrektiv zu emotionalen und intuitiven Urteilen. Gemeint ist damit, dass diese trotz ihrer Bedeutung und Unverzichtbarkeit einen rationalen Gegenpol benötigen. Dies bringt Steven Pinker mit seiner Aussage zum Ausdruck, dass Menschen manchmal paradoxerweise „nicht zu wenig Moral besitzen, sondern [...] zu viel davon haben“¹⁰³⁸ – etwa

¹⁰³⁶ Vgl. PAXTON / UNGAR / GREENE 2012 [Anm. 89].

¹⁰³⁷ Vgl. STOUT 2004 [Anm. 190], 275.

¹⁰³⁸ PINKER 2017 [Anm. 441], 387.

durch Reaktionen, die von einer emotionalen Überwältigung gekennzeichnet sind. Für ethische Bildung bedeutsam ist daher, so Grümme, „dass im Interesse menschlicher Verantwortung das Gefühl nochmals durch einen rationalen Akt überformt werden kann. Der Mensch kann sich in seiner Freiheit zu seinem Gefühl in Beziehung setzen, kann sich dazu verobjektivierend, affirmierend, kritisch verhalten – und ist dabei doch noch von ihm geprägt“¹⁰³⁹. Dabei lassen sich emotionale Reaktionen nicht – wie etwa Greene suggeriert¹⁰⁴⁰ – primär deontologischen Urteilen zuordnen, während rationale Erwägungen teleologisch operieren. Vielmehr ist beides möglich: Manchmal treffen Menschen ein deontologisches Ersturteil, das dann durch rationale Erwägungen teleologisch neu gedeutet wird, manchmal urteilen Menschen zunächst intuitiv teleologisch und reflektieren dies anschließend mit Blick auf deontologische Maßstäbe.

Dass gerade wirkmächtige negative moralische Emotionen wie Zorn oder Ekel/Abscheu eines rationalen Korrektivs bedürfen, ist naheliegend und wurde von mir an anderer Stelle ausführlich dargelegt.¹⁰⁴¹ Dies gilt im Besonderen für moralischen Abscheu, da dieser vor allem dann auftritt, wenn Handlungen als Indiz eines prinzipiell schlechten Charakters angesehen werden, d. h. wenn keine zusätzlichen kontextuellen Informationen mehr gesucht werden, um eine Handlung zu bewerten.¹⁰⁴² Das Urteil ist dann stark personalisiert: Noch mehr als Zorn richtet sich Abscheu gegen die handelnde Person und nicht nur gegen die Handlung selbst. Zudem tritt Abscheu vor allem in Zusammenhang mit Körper und Sexualität auf, was diesen Bereich besonders konfliktbehaftet macht. Dabei scheint Abscheu noch resistenter gegenüber kritischer Reflexion zu sein als Zorn, wie Haidt u. a. festhalten: „Whereas ratings of disgust did not change during reevaluation, anger [...] was decreased and this change in emotion predicted a change in moral judgment. These findings suggest that moral anger is a more flexible emotion that is sensitive to context, whereas moral disgust appears to be less so“¹⁰⁴³. Doch auch wenn rationale Erwägungen Emotionen nicht *verändern* können, kann es doch ein Ziel ethischer Bildung sein, sich rational über seine Emotionen *hinwegzusetzen* – die Emotionen bleiben zwar, ihr Einfluss wird jedoch mithilfe der Vernunft begrenzt.

Die von Grümme betonte Notwendigkeit, sich zu seinem Gefühl in Beziehung (oder darüber hinweg) zu setzen, gilt aber auch für positive

1039 GRÜMME 2012 [Anm. 48], 407.

1040 GREENE 2014 [Anm. 54], 130–135.

1041 Vgl. FEICHTINGER 2018 [Anm. 183].

1042 Vgl. GINER-SOROLLA / SABO 2019 [Anm. 560], 96–97.

1043 HAIDT u. a. 2013 [Anm. 10], 90.

moralische Emotionen wie Mitleid oder Mitgefühl. Die Fähigkeit des Menschen, sich in andere hineinzusetzen, noch mehr, Mitgefühl zu entwickeln, gehört zu den wichtigen – jedoch nicht unbedingt notwendigen – Voraussetzungen für moralisches Handeln. Elisabeth Naurath und Lothar Kuld haben diese Fähigkeit – unterschiedlich akzentuiert – zum Fundament ihrer religionspädagogischen Bildungsentwürfe gemacht. Naurath betont dabei gerade den Gefühls-Aspekt: Mitfühlen ist bei ihr prinzipiell positiv konnotiert, während der verwandte Begriff Empathie auch negatives Potenzial hat; Wenn jemand weiß, dass es einem anderen schlecht geht, er aber distanziert ist, kann dies auch der Auslöser für Schadenfreude sein. Demgegenüber bedeutet der Begriff ‚Mitgefühl‘ für Naurath stets Betroffenheit *und* Verbundenheit.¹⁰⁴⁴

Robert Sapolsky (von der englischen Begrifflichkeit herkommend) differenziert hier ähnlich, der Begriff ‚Empathie‘ ist auch für Sapolsky kognitiver und distanzierter akzentuiert: Obwohl Tiere mitfühlendes Trostverhalten zeigen, können sie nicht als empathisch gelten, da sie diese kognitive Dimension unzureichend aufweisen. Allerdings weist Sapolsky darauf hin, dass sich Mitgefühl, Mitleid und Empathie trotz unterschiedlicher Akzentuierungen nicht eindeutig voneinander trennen lassen und spricht daher verallgemeinernd von einem ‚empathischen Zustand‘, der die Begriffe Mitgefühl, Mitleid und Empathie in einer Schwebelage hält.¹⁰⁴⁵ Wichtig ist, dass Naurath mit Mitgefühl keine Verschmelzung meint, sondern Mitgefühl immer um die Identität des anderen weiß, Mitgefühl ist daher kein ‚blindes‘ Fühlen, keine Gefühlsansteckung, die erst einer rationalen Distanzierung bedarf, sondern beinhaltet diese prinzipielle Differenz zwischen sich und dem anderen schon, die jedoch eine Differenz in Verbundenheit ist.¹⁰⁴⁶

Sapolsky weist auf einige Fallstricke einer ethischen Bildung hin, welche die Entwicklung von Mitgefühl in ihr Zentrum stellt, auch wenn er Mitgefühl und einer entsprechenden *seeing that*-Moral grundsätzlich positiv gegenübersteht: Wie schon dargestellt, werden mitfühlende Handlungen vor allem durch Nähe und Unmittelbarkeit ausgelöst. Dies betrifft sowohl räumliche Nähe, aber auch Identifikation, emotionale Nähe und Ähnlichkeit. Mitgefühl wird schwieriger, je andersartiger und je anonymere die Betroffenen sind. Pädagogische Ansätze, die Mitgefühl fördern wollen, sollten daher auf Begegnung, Ähnlichkeit, Unmittelbarkeit und Beziehung abzielen. Dies kann jedoch die

1044 Vgl. NAURATH 2010 [Anm. 488], 66–72. Ähnlich definiert es Viktoria Lenz; Empathie ist Mitgefühl, zu dem eine distanzierend-kognitive Komponente hinzutritt, etwa Interpretation, Verstehen, Bewertungen, Werthaltungen, Erfahrungen, vgl. LENZ 2019 [Anm. 819], 352.

1045 Vgl. SAPOLSKY 2017 [Anm. 433], 673–676.

1046 Vgl. NAURATH 2010 [Anm. 488], 284–285.

Notwendigkeit rationaler Ethiken – gerade in Einrichtungen ohne persönliche Nähe und Bindungen – nicht ersetzen. Zudem werden Menschen weniger empathisch, wenn sie unter Druck oder unter kognitiver Belastung stehen, ein Phänomen, das als ‚Empathie-Erschöpfung‘ bekannt ist. Je allgemeiner unterstützendes Handeln gefordert ist, desto notwendiger werden daher nach Sapolsky allgemeine ethische Prinzipien, die nicht allein auf Mitgefühl gründen.¹⁰⁴⁷ Zudem, so Eva-Maria Engelen, hängt die Fähigkeit zur Empathie von der eigenen emotionalen Biographie ab, aber auch von sozialen Umständen, etwa welche Emotionen im Umfeld einer Person besonders gefördert wurden.¹⁰⁴⁸

Ein starke moralische ‚Aufladung‘ von Mitgefühl kann zudem, so Sapolsky, zwei unerwünschte Nebeneffekte haben. Erstens: Wenn Mitgefühl selbst als moralischer Akt gilt, kann dies den subjektiven Eindruck erwecken, dass die Empfindung von Mitgefühl schon in sich eine adäquate moralische ‚Handlung‘ darstellt, ohne dass weitere Handlungen gesetzt werden. Eine Person kann die moralische Forderung, die eine Situation stellt, schon durch das Empfinden von Mitgefühl als erfüllt betrachten. Sapolsky betont daher, dass Mitgefühl eine *Voraussetzung* von Moral ist, aber nicht selbst moralisch – Moral bedeutet vielmehr die Definition von adäquaten Handlungen. Zweitens: Der Nachvollzug von Emotionen und das Sich-Hineinversetzen in andere kann den Fokus auf das eigene Gefühlserleben lenken und damit die Aufmerksamkeit vom anderen weg.¹⁰⁴⁹ Insofern plädiert Sapolsky für die Bedeutung der Fähigkeit einer Selbst-Distanzierung gerade im Akt des Mitfühlens. Dies bedeutet jedoch nicht eine Bevorzugung rationalen Urteilens gegenüber affektiver Zuwendung: „Die Distanz, um die wir uns bemühen sollten, heißt jedoch nicht, dass wir uns für einen ‚kognitiven‘ Ansatz anstelle eines ‚affektiven‘ entscheiden müssen.“¹⁰⁵⁰ Distanz wird nicht allein durch reflexives Nachdenken erreicht, sondern auch durch moralische Handlungsfähigkeit: Wer in einer Situation moralisch handlungsfähig im Sinne von *seeing that* ist, weist durch diese Handlungsfähigkeit ebenso eine gewisse Distanz auf, weil er eben nicht darin aufgeht, sondern seine Handlungsfähigkeit bewahrt.

1047 SAPOLSKY 2017 [Anm. 433], 688–691. Dies war letztlich auch ein zentrales Motiv für Kants kategorischen Imperativ, der eben kategorisch gilt und moralisches Urteilen und Handeln nicht unter anderem von unsicheren Gefühlen abhängig macht.

1048 Vgl. ENGELEN, Eva-Maria: Empathie. Affektive Perspektivübernahme als soziales Phänomen, in: MÜLLER, Jörn / MERTENS, Karl (Hg.): Die Dimension des Sozialen. Neue philosophische Zugänge zu Fühlen, Wollen und Handeln, Berlin / Boston: de Gruyter 2014, 127–142, 131–133.

1049 SAPOLSKY 2017 [Anm. 433], 700–701.

1050 SAPOLSKY 2017 [Anm. 433], 712.

Bildung von Intuitionen

Aus den bisherigen pädagogischen Überlegungen lässt sich folgern, dass ethische Bildung, die angemessen auf moralische Pluralität reagiert, Rationalität und Emotionen (bzw. Mitgefühl im Besonderen) nicht als Gegensatzpaare begreift: Rationalität ist nicht unabhängig von emotionalen Einflüssen – diese müssen vielmehr offengelegt und bearbeitet werden. Ebenso bedürfen Mitgefühl und andere Emotionen einer Ausrichtung an begründeten Prinzipien. Darüber hinaus dürfen Rationalität und Emotionalität nicht mit den beiden moralischen Urteilsformen *reasoning why* und *seeing that* identifiziert werden: Wenn Menschen über moralische Fragen rational nachdenken (*reasoning why*), spielen hier auch emotionale Facetten eine Rolle, wenn Menschen spontan urteilen und handeln (*seeing that*), sind dies nicht rein affektive Prozesse, sondern kognitive Prozesse, die auch auf Wissensbeständen, Erfahrungen und erlernten Prinzipien beruhen – sie sind *intuitiv*. Das Üben von ethischer Argumentation und Reflexion wie auch Bildung als Schule des Empfindens fließen daher in der Bildung von Intuitionen zusammen.

Der Schlüssel dazu liegt in der Berücksichtigung und Anerkennung emotionaler, biographischer, affektiver Aspekte moralischen Urteilens, eben der dadurch begründeten Pluralität. Rationales Argumentieren und Reflektieren, das weiterhin die Grundlage ethischer Bildung darstellen soll, dient nicht dazu, sich stets über die oben genannten Aspekte hinwegzusetzen, sondern sie als unverzichtbare Bestandteile moralischen Urteilens zu gestalten. Die Problematik vieler Dilemma-Situationen liegt darin, dass sie gut zu argumentieren sind und gezielt rationale Gründe gesucht werden, ohne die nicht-rationalen Voraussetzungen dieser Begründungen zu analysieren. Sie sind oftmals abstrakt, so dass sie kaum persönliches Involviertsein hervorrufen. Moral zeigt sich dann tatsächlich als Effekt vernünftiger Überlegung, jedoch spiegeln solche Forschungsdesigns keine Alltagssituationen wider und verschleiern den Blick auf unbewusste, schnelle, evaluative Wahrnehmungen und schwerer begründbare Urteilsprozesse, wie Becker argumentiert¹⁰⁵¹:

„Dilemmadiskussionen fördern wahrscheinlich vor allem dann die moralische Urteilsfähigkeit, wenn diese Form der moralpädagogischen Intervention in die Schulfächer integriert wird oder wenn alltagsbezogene – vorgelegte, selbsterlebte oder schulfachbezogene – moralische Dilemmata Gegenstand der Auseinandersetzung sind. Herkömmlicherweise fanden aber Dilemmadiskussionen außerhalb der Schulfächer statt, und alltagsferne, hypothetische Dilemmata kamen zum Einsatz. [...] Die eher ernüchternden Evaluationsergebnisse zu Dilemmadiskussionen dürften darüber hinaus damit zusammenhängen, dass

¹⁰⁵¹ Vgl. HAIDT 2012 [Anm. 4], 51.

dort nur moralische Kognitionen – und dabei wiederum nur präskriptive Kognitionen zu Gerechtigkeitsfragen – gezielt gefördert und kommunikative, emotionsbezogene sowie handlungsstrukturierende Fähigkeiten vernachlässigt wurden.“¹⁰⁵²

Englert plädiert daher für eine Art erweiterte Wertklärung, die Emotionen, die eigene Biographie, Vorurteile und Rollenerwartungen in Zusammenhang mit ethischen Fragen berücksichtigt und damit dem eigenen Urteilen näherkommt als der Rekurs allein auf die Begründung von Urteilen oder eine traditionellen Wertklärung, die von der individuellen Situation in der Gegenwart und den Perspektiven für die Zukunft ausgeht.¹⁰⁵³ Für eine Orientierung am Subjekt ist dies insofern relevant, als „das autobiographische Gedächtnis Erfahrungen nach ihren [!] emotionalen Gehalt strukturiert, so dass eine Systematisierung von Anforderungssituationen auf der Basis von Emotionen dem Aufbau der menschlichen Identität entspricht“¹⁰⁵⁴. Auf diese Weise ist es ebenfalls möglich, die Unmittelbarkeit von Emotionen abzuschwächen und kontextuell und individuell zu reflektieren, um besser und konstruktiver mit ihnen umgehen zu lernen oder sie sogar zu verändern. Man wird sich klarer darüber, dass das individuelle Erleben von Emotionen eine Geschichte hat und nicht einfach naturgegeben ist.

Damit werden die weniger rationalen und stärker rationalen Prozesse viel enger aneinandergeführt, so dass auch die Bildung der nicht-rationalen Aspekte moralischen Urteilens möglich wird. Wenn *seeing that*-Urteile zugelassen und offengelegt werden, und zugleich kritisch reflektiert, führt dies zu größerem Vertrauen in die eigene Urteilsfähigkeit. Wissensbestände, Erfahrungen, Diskussionen, Argumentationen und vieles mehr können dann zukünftige intuitive Entscheidungen beeinflussen. Ethisches Lernen benötigt also ‚System 1‘ und ‚System 2‘ – denn rationales Reflektieren und Argumentieren ist nicht unter allen Umständen möglich. Indem die Wechselbeziehungen von System 1 und 2 beachtet werden, erlaubt es ethische Bildung dem System 2, auf das System 1 rückzuwirken.

Moralische Intuitionen und das Gewissen

Die Aufmerksamkeit für moralische Intuitionen und die mit ihnen verbundenen Emotionen kann schließlich einen neuen Zugang zum Begriff des *Gewissens* ermöglichen. Ein solcher Zugang ist notwendig: Es besteht eine auffällige Diskrepanz zwischen der theologischen, aber auch gesellschaftlichen

¹⁰⁵² BECKER 2011 [Anm. 206], 407.

¹⁰⁵³ Vgl. ENGLERT 2021 [Anm. 818], 279.

¹⁰⁵⁴ GENNERICH 2015 [Anm. 993], 8.

Hochschätzung des menschlichen Gewissens einerseits und der kaum sichtbaren Rolle des Gewissens in Debatten zu ethischer Bildung andererseits. So finden sich etwa im *Handbuch ethische Bildung* von Lindner/Zimmermann – wohl die umfassendste aktuelle Übersicht zu Fragen ethischer Bildung innerhalb der Religionspädagogik – lediglich zwei Absätze, in denen auf das Gewissen erklärend Bezug genommen wird.¹⁰⁵⁵ Dies geschieht jedoch, ohne die Rolle des Gewissens genauer auszufalten oder pädagogisch eingehender zu reflektieren. Dem gegenüber stehen gesellschaftliche und (mensen-)rechtliche Topoi wie die Gewissensfreiheit und steht die hervorgehobene Rolle, die dem Gewissen in der christlichen Theologiegeschichte zukam und katholisch im Zweiten Vatikanischen Konzil in *Gaudium et spes* – allerdings sehr objektivierend – noch einmal bekräftigt wurde.¹⁰⁵⁶ Ebenso sind bedeutsame Beispiele von christlichen Gewissensentscheidungen, wie etwa jene von Martin Luther, Sophie Scholl oder Franz Jägerstätter, weiterhin wichtige Themen des Religionsunterrichts. Eine Ausnahme zu den oben skizzierten Beobachtungen stellt Ingrid Schoberth dar, die in ihrem jüngeren Entwurf zur Moralerziehung (2021) auch die Notwendigkeit der Wissensbildung hervorhob.¹⁰⁵⁷

Diese Diskrepanz aus pädagogischer und inhaltlicher Bedeutung ist keineswegs ein aktueller Befund: Schon im Jahr 1980 bemerkte Reinhold Mokrosch, dass in der Pädagogik der 1970er-Jahre das Ideal der Emanzipation und die Absage an intentionale Erziehung auch zu einer Distanzierung von der Idee der Wissensbildung geführt hatten.¹⁰⁵⁸ Ähnliches konstatierte später – begleitet von einem gewissen Kulturpessimismus – auch der katholische

¹⁰⁵⁵ Diese finden sich in ANSELM, Reiner / ANSELM, Sabine: Ethik, Moral, Norm, Tugend, Werte, Gewissen. Grundbegriffe ethischer Urteilsbildung, in: LINDNER, Konstantin / ZIMMERMANN, Mirjam (Hg.): *Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen*, Tübingen: Mohr Siebeck 2021 (= UTB 5604), 45–51; KULD, Lothar: Lernen an Dilemmata, in: LINDNER, Konstantin / ZIMMERMANN, Mirjam (Hg.): *Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen*, Tübingen: Mohr Siebeck 2021 (= UTB 5604), 311–317.

¹⁰⁵⁶ Vgl. GS 16, zit. n. RAHNER / VORGRIMLER 2007 [Anm. 971], 462.

¹⁰⁵⁷ Dabei weist sie die Spannung hin, einerseits das Gewissen nicht als bloßen Widerhall geltender Normen zu verstehen, andererseits aber auch nicht die Bürde moralischer Fragen allein dem Einzelnen und seiner persönlichen, subjektiven Gewissensentscheidung aufzuladen, vgl. SCHOBERTH 2021 [Anm. 249], 106–119.

¹⁰⁵⁸ Vgl. MOKROSCH, Reinhold: Gewissenserziehung im Religionsunterricht. Entwicklungspsychologische, moralpädagogische und religionspädagogische Aspekte, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 32/4 (1980) 273–289. Vor diesem Befund erscheint Fritz Osers Beitrag zur Wissensbildung wohl als einer der letzten großen, auch religionspädagogisch relevanten, Werke dazu, vgl. OSER, Fritz: *Das Gewissen lernen. Probleme intentionaler Lernkonzepte im Bereich der moralischen Bildung*, Freiburg i. Br.: Olten 1976.

Erziehungswissenschaftler Ludwig Kerstiens.¹⁰⁵⁹ Er macht dafür jedoch nicht nur die gesellschaftlichen und pädagogischen Veränderungen verantwortlich, sondern führt den Bedeutungsverlust der Gewissensbildung auch auf einen negativen Gewissensbegriff zurück, der sich in der Pastoral breitgemacht hatte: Das Gewissen wurde hier vor allem mit Schuldbewusstsein besetzt, und ‚Gewissenserforschung‘ war zu einer Art Fehlersuche degeneriert.¹⁰⁶⁰ Im Versuch der Abgrenzung von normierenden moralpädagogischen Konzepten kam daher auch das Gewissen, genauer die Gewissensbildung, in Verruf.

Dies hallt bis heute nach: Lindner und Hilger etwa bezeichnen Gewissensbildung zwar als traditionellen Bestandteil ethischer Bildung im christlichen Religionsunterricht, sehen darin aber vor allem „ein Gespür für Schuld im Sinne einer subjektiven moralischen Verantwortung, wenn sie [die Lernenden] eine als richtig anerkannte Handlung unterlassen haben“¹⁰⁶¹. Hier kommt ein negativer Gewissensbegriff zum Vorschein, der zudem als *post hoc*-Phänomen erscheint, das keine unmittelbare handlungsleitende Wirkung hat, sondern allein eine reflexive. Das Gewissen wird primär auf moralisches Fehlverhalten bezogen. Allerdings: Im traditionellen Verständnis ist das Gewissen gerade auch handlungsleitend und -motivierend, und dies in einem positiven Sinn. Das Gewissen ist somit, nach Reinhold Mokrosch, „eine Urteils- und Handlungsinstanz, die in konkreter Situation konkrete Möglichkeiten des Urteilens und Handelns entwirft und nach Prüfung durch Verstand, Vernunft und Wille konkrete Entscheidungen trifft“¹⁰⁶². Und auch in jenen Fällen, in denen das Gewissen auf eine schon getane Handlung angewandt wird, weist es eine vorausschauende Dimension auf, insofern es das moralische Wissen beeinflusst und damit auf zukünftige Handlungsentscheidungen einwirkt.¹⁰⁶³

Dennoch kann mit Schockenhoff auch in Philosophie und Recht ein Bedeutungsverlust des Gewissens konstatiert werden, obwohl der Begriff des Gewissens historisch eng mit Personenbegriff, Rechtswesen und Moralverständnis verknüpft war.¹⁰⁶⁴ Vor diesem Hintergrund weist Mokrosch gerade der Theologie und der Religionspädagogik die Aufgabe zu, Gewissensbildung

1059 Vgl. KERSTIENS, Ludwig: Das Gewissen wecken. Gewissen und Gewissensbildung im Ausgang des 20. Jahrhunderts, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 1987, 7–11.

1060 Vgl. KERSTIENS 1987 [Anm. 1059], 117–118.

1061 LINDNER / HILGER 2014 [Anm. 269], 259.

1062 MOKROSCH, Reinhold: Gewissen und Gewissensbildung 2015, in: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100061/> [abgerufen am 17.05.2022], 1.

1063 Vgl. SCHWARTZ, Thomas: Zwischen Unmittelbarkeit und Vermittlung. Das Gewissen in der Anthropologie und Ethik des Thomas von Aquin, Münster u. a.: Lit 2001 (= Dogma und Geschichte. Historische und begriffsgeschichtliche Studien zur Theologie 3), 212.

1064 Vgl. SCHOCKENHOFF, Eberhard: Wie gewiss ist das Gewissen? Eine ethische Orientierung, Freiburg i. Br. / Basel / Wien: Herder 2003, 13–17.

und Gewissenserforschung weiterzudenken, weil, so Mokrosch, das Gewissen „ein unverzichtbarer Begegnungsort zwischen Mensch und Mensch, Mensch und Geschichte, Mensch und Natur sowie Mensch und Gott ist“¹⁰⁶⁵. Kuld hingegen weist darauf hin, dass es unter heutigen Gesichtspunkten schwierig ist, noch (pädagogisch) von ‚Gewissen‘ zu sprechen, wenn dieses als moralische Instanz allzu religiös konnotiert ist.¹⁰⁶⁶ Hinter dieser Vorsicht stehen verbreitete Vorstellungen von Gewissen als internalisierte göttliche oder soziale Autorität. Ein solches Verständnis ist jedoch zurückzuweisen, insofern damit auch das Prinzip der Gewissensfreiheit kaum rechtfertigen wäre: Vielmehr gilt, so Friedo Ricken: „Nicht der handelt nach seinem Gewissen, der sich an unreflektierten Schuldgefühlen orientiert, sondern der, der sich von ihnen distanzieren und nach ihrer Berechtigung fragen kann“¹⁰⁶⁷.

Meiner Ansicht nach bieten jedoch die oben skizzierten Ausführungen zu moralischen Intuitionen einen Anknüpfungspunkt für eine mögliche Neukontextualisierung von Gewissen und Gewissensbildung. Dies setzt voraus, dass das Erbe einer negativen ‚Gewissenserforschung‘ mit Blick auf Fehlverhalten hinter sich gelassen wird, aber auch allzu objektivierende theologische Konzeptionen des Gewissens stärker an Subjektivität und Erfahrung ausgerichtet werden. Die Vorstellungen, das Gewissen wende objektive, naturrechtliche Normen einfach auf konkrete Situationen an, oder im Gewissen ereigne sich eine *unmittelbare* Eingebung Gottes im Sinne einer hörbaren *vox Dei*, lassen sich heute nur schwer begründen und reichen nicht aus, um die Komplexität menschlicher Erfahrung zu beschreiben.¹⁰⁶⁸

Mit Blick auf die in dieser Arbeit dargestellten moralpsychologischen Konzeptionen lassen sich aber wertvolle Impulse für eine solche religionspädagogische Neubestimmung gewinnen. Trotz aller unterschiedlichen Verständnisweisen von ‚Gewissen‘ kann Mokrosch als deren gemeinsame Basis doch ein Vertrauen in eine grundsätzliche, im Menschen angelegte Moralfähigkeit bzw. eine Fähigkeit zum Guten¹⁰⁶⁹ erkennen, was auch für Haidts oder Fiskes Ansatz zentral ist. Ein Anliegen dieser Arbeit ist es, Moral eng an die unterschiedlichen Erfahrungen, Emotionen und sozialen Kontexte des Einzelnen zu binden, ebenso erscheint auch das Gewissen in der Tradition als „untrennbar mit der eigenen Persönlichkeit verbunden“¹⁰⁷⁰, als Instanz, in der das *eigene* Handeln auf dem Spiel steht und nicht allgemeine moralische

1065 MOKROSCH 2015 [Anm. 1062], 19.

1066 Vgl. KULD 2021 [Anm. 1055], 312

1067 RICKEN 2013 [Anm. 112], 278.

1068 Vgl. SCHOCKENHOFF 2003 [Anm. 1064], 102–103.

1069 Vgl. MOKROSCH 2015 [Anm. 1062], 1–4.

1070 ANSELM / ANSELM 2021 [Anm. 1055], 51.

Urteile getroffen werden.¹⁰⁷¹ Damit gemeint ist jedoch kein Relativismus – schon bei Thomas von Aquin (1225–1274) ist der Begriff des Gewissens von einer gewissen Ausgewogenheit zwischen einem Bezug auf Freiheit und Subjektivität einerseits und reine Anwendung von allgemeinen Normen und Prinzipien andererseits geprägt.¹⁰⁷² Merks spricht in diesem Zusammenhang von einer subjektiv-personalen Gewissensethik, die jedoch „zugleich intersubjektive Ethik [ist], sie ist persönliche und soziale Ethik im weitesten Sinne, Moral der persönlichen wie der gemeinsamen und wechselseitigen Verantwortung, die auch das Ethos der Fürsorge füreinander umfasst“¹⁰⁷³. Subjektivität kann hier also so gedeutet werden, dass sie Subjektivität generell anerkennt und damit inter-subjektiv ist, also andere Subjekte ebenso berücksichtigt und sich damit an gewisse universelle Normen koppelt.

Konkret: Nicht nur hat das Gewissen eine starke am Subjekt und an dessen Erfahrung orientierte Dimension, es ist, gerade in der Folge der katholischen Theologie, mit Emotionen und Intuitionen verbunden. Dies zeigt sich schon bei Thomas von Aquin, der in seinen systematischen Schriften das Gewissen zwar eher rationalistisch versteht, dieses in seinen Kommentaren zur Heiligen Schrift jedoch auch mit emotionaler Betroffenheit verknüpft.¹⁰⁷⁴ Dieses Ungleichgewicht wäre zu Gunsten eines noch integrativeren Ansatzes auszugleichen: Für eine Neuausrichtung des Gewissensverständnisses ist es daher für Schockenhoff wichtig, „dass der stark intellektualistische Einschlag der thomanischen Gewissenstheorie zugunsten der Integration ganzheitlicherer Denkmodelle wie der Konzeption eines affektiven Gedächtnisses oder der Vorstellung eines ‚emotionalen Speichers lebensgeschichtlicher Erfahrungen‘ überwunden wird“¹⁰⁷⁵. In dieser Feststellung spiegelt sich die in dieser Arbeit aufgezeigte integrativere Sicht von Vernunft, Emotionalität, Intuitionen, Erfahrungen und sozialem Kontext.

Aus meiner Sicht wären die vorliegenden moralpsychologischen Zugänge zu Intuitionen und Emotionen anschlussfähig an die Theologie des Gewissens von John Henry Newman (1801–1890). Bei Newman sind die emotionalen und intuitiven Dimensionen des Gewissens weitaus genauer ausgearbeitet als noch bei Thomas. Die Bezüge auf Erfahrung und Entwicklung sind näher am menschlichen Erleben: Entgegen einer rationalistischen und objektivierenden

1071 Vgl. BIESINGER, Albert / SCHMITT, Christoph: Gewissen, in: ADAM, Gottfried / SCHWEITZER, Friedrich (Hg.): *Ethisch erziehen in der Schule*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1996, 243–259, 248.

1072 Vgl. SCHOCKENHOFF 2003 [Anm. 1064], 104–106.

1073 MERKS 2012 [Anm. 149], 95.

1074 Vgl. SCHWARTZ 2001 [Anm. 1063], 212.

1075 SCHOCKENHOFF 2003 [Anm. 1064], 201.

Sichtweise beschreibt Newman das Gewissen als (angeborenen) Instinkt, der vor dem rationalen Denken liegt, also *intuitiv* ist. Mithilfe des Gewissens gelangt der Mensch induktiv zu moralischen Urteilen: Er leitet aus einzelnen Erfahrungen Normen ab und gelangt durch diesen ‚Weg eines intuitiven Begreifens‘ zur fortschreitenden Erkenntnis allgemeiner Normen. Newman widerspricht damit deduktiven Konzepten des Gewissens, welche dieses nur als syllogistische Anwendung naturrechtlicher Normen auf konkrete Fälle versteht.¹⁰⁷⁶ Dabei sind Gefühlsregungen ganz entscheidend, Newman vergleicht die Regungen des Gewissens mit verschiedenen Emotionen, die durch Ereignisse ausgelöst werden.¹⁰⁷⁷

Wenn, wie es Heinz Kittsteiner beschreibt, sich im Gewissen „eine individuelle sittliche Erfahrung ausdrückt, in der das Wissen von einer gesellschaftlichen Norm mit einem inneren Gefühl verbunden ist, dieser Norm Folge leisten zu sollen“¹⁰⁷⁸, so hat das Konzept des Gewissens großes integratives Potenzial: Es kann ein Bindeglied sein zwischen jenen ethischen Bildungsansätzen, die auf allgemeine, universalisierbare Normen und Werturteile abzielen, und jenen, welche die relationalen, emotionalen und erfahrungsorientierten Dimensionen der Moral in den Vordergrund rücken. Moralpsychologische Erkenntnisse zur Genese und Funktionsweise moralischer Intuitionen und Emotionen können beitragen, eine solche Verständnisweise des Gewissens neu zu erschließen. Die reflexive Auseinandersetzung mit Intuitionen, Erfahrungen, Emotionen oder sozialen Kontexten kann so durchaus als ‚Gewissensbildung‘ verstanden werden, insofern sie nicht allein an universellen moralischen Urteilen interessiert ist, sondern die personale Dimension der Moral sichtbar macht. Gerade diese Erfahrungsbezogenheit des Gewissens begründet zugleich die bleibende Notwendigkeit reflexiver ethischer Bildung, wie Schockenhoff betont: „Wir sind nicht nur *vor* unserem Gewissen, sondern auch *für* unser Gewissen und die Wertmaßstäbe verantwortlich, nach denen es sein Urteil bildet.“¹⁰⁷⁹ Diese Bedeutung der Gewissensbildung betonen auch Biesinger und Schmitt: Zwar wird das Gewissen als ‚innere Stimme‘ wahrgenommen, diese Stimme „fällt aber nicht vom Himmel, sie ist geprägt von Sozialisation und Persönlichkeitsbildung“¹⁰⁸⁰.

Religionspädagogisch bedeutsam in Newmans Theologie des Gewissens ist zudem, dass Newman die Hinweise auf das Wirken Gottes im Gewissen

1076 Vgl. SCHOCKENHOFF 2003 [Anm. 1064], 126–127.

1077 Vgl. SCHOCKENHOFF 2003 [Anm. 1064], 131–133.

1078 KITSTEINER, Heinz D.: Gewissen, in: DÜWELL, Marcus / HÜBENTHAL, Christoph / WERNER, Micha (Hg.): Handbuch Ethik, Stuttgart / Weimar: Metzler²2006, 377–381, 377.

1079 SCHOCKENHOFF 2003 [Anm. 1064], 211.

1080 BIESINGER / SCHMITT 1996 [Anm. 1071], 255.

gerade in dessen emotionalen und relationalen Dimensionen verankert. Wie schon erwähnt, ist ein theologisches Verstehen des Gewissens als unmittelbare Erfahrung Gottes, gar als ‚Stimme Gottes‘ kaum anschlussfähig. Newman hingegen sieht im Gewissen einen *indirekten* Aufweis Gottes verborgen: Viele Gefühlsregungen, die mit dem Gewissen assoziiert sind – etwa Schuld, Scham, Reue, Lob, Ehrfurcht oder Hochachtung – sind nach Newman dezidiert relationale Gefühle, die sich auf jemand anderen beziehen. Diese Gefühle sind aber nicht immer auf eine bestimmte menschliche Person bezogen, sondern begleiten Gewissensentscheidungen grundsätzlich. In dieser prinzipiellen Relationalität eröffnet sich nach Newman auch das Hinausweisen des Gewissens auf die Beziehung zu Gott.¹⁰⁸¹ Wenn wir das Gewissen entscheidend als relational verstehen, so lässt sich die Frage stellen, ob diese Relationalität auch über den Menschen hinaus verweist – nach Newman eben auf Gott hin. Eine Auseinandersetzung mit Wirkungsweisen moralischer Emotionen und Intuitionen ermöglicht daher – wenn diese nicht reduktionistisch begriffen werden, sondern schöpfungstheologisch fundiert – Bezüge, die eine religionspädagogische Berücksichtigung von Emotionen oder Intuitionen auch theologisch grundlegt.

Vor diesen – hier nur knappen – Überlegungen ausgehend wäre also zu prüfen, ob das Gewissen bzw. die Gewissensbildung ein tragfähiges Bindeglied zwischen einer an Vernunft und Universalität einerseits und Personalität und Intuition andererseits orientierten ethischen Bildung darstellt und sich darin auch weiterführende theologische Erwägungen für die Frage nach Gott anschließen lassen.

6.2 Moralische Pluralität als Frage von Bindungen und Beziehungen

Für die Frage nach moralischer Pluralität besonders bedeutsam ist der Einfluss von Beziehungen: Ihr Verständnis, ihre Gestaltung und die mit ihnen verknüpften Erwartungen und Normen sind konstitutiv für unterschiedliche moralische Urteile. Gerade bei Bindungen und Beziehungen ist zudem der zuvor dargestellte Einfluss von Emotionen stark wirksam. Alan Fiske hat mit seiner *Relationship Regulation Theory* (RRT) diese relationale Dimension von Moral sichtbar gemacht und systematisiert. Wichtig ist, dass mit dieser veränderten Sichtweise auch ein anderes Menschenbild einhergeht, demzufolge Menschen Beziehungen anstreben und auch ihre Ziele wesentlich beziehungsbezogen sind. Dies löst ein Bild vom Menschen ab, welches diesen

¹⁰⁸¹ Vgl. SCHOCKENHOFF 2003 [Anm. 1064], 131–133.

als Einzelwesen sieht, das Beziehungen primär aus selbstbezogenen Gründen sucht oder als Einschränkung seiner Freiheit empfindet.¹⁰⁸² Beziehungen sind daher konstitutiv für die persönliche Moralität: Mit Verweis auf die 17. Shell-Jugendstudie betonen Winkmann und Kropač, „dass das Wertemuster ‚Beziehungen und Tugenden‘ für alle Jugendlichen am wichtigsten ist“ und „dass Jugendliche vor allem die Familie als wertebildende Instanz erleben“¹⁰⁸³.

Wie Fiske aufgezeigt hat, sind menschliche Beziehungen jedoch unterschiedlich modelliert, und diese unterschiedlichen Modelle sind mit differierenden Werten, Normen und Pflichten verbunden: Es macht einen Unterschied, ob die Relation zweier Menschen als egalitär oder hierarchisch, als wechselseitig oder mit Blick auf eine Nutzenorientierung verstanden wird. Zudem lassen sich analoge Beziehungsverhältnisse mit unterschiedlichen Modellen gestalten: Eine Ehe kann durch ein Autoritätsverhältnis (AR), durch innige Gemeinschaft (CS) oder egalitäre Wechselseitigkeit (EM) konstituiert sein sowie vertragliche Komponenten (MP) umfassen, womit unterschiedliche Rollen, Erwartungen und Werthaltungen verbunden sind. Auch die konkrete Ausgestaltung des Modells kann vielfältig sein, etwa in der Frage, welche Befugnisse einer Autorität zugesprochen werden. Alle diese Faktoren – wie ausführlich dargestellt wurde – führen zu differierenden moralischen Urteilen.

Jedoch tragen nicht nur Fragen der Gestaltung von Beziehungen zu moralischer Pluralität bei, sondern es besteht eine Beziehungsabhängigkeit moralischer Urteile generell: Wie schon oben zum Stichwort *biased fairness* angeführt, können moralische Urteile einen gruppenbezogenen Einfluss haben: Werte und Überzeugungen, Symbole und Institutionen werden zu einer Ressource der sozialen Identität, gleichsam konfessorische Markierungen der sozialen Zugehörigkeit.¹⁰⁸⁴ Moralische Fragen werden dann auch vor dem Hintergrund behandelt, dass an ihnen soziale Zugehörigkeiten festgemacht werden: Bestimmte Werte/moralische Haltungen werden eingefordert, um zum Teil des ‚Wir‘ zu werden, Werte und Urteile werden gefällt, um die Zugehörigkeit zur eigenen Gruppe zu demonstrieren. Gruppen erweisen sich auf diese Weise immer auch als moralische Gemeinschaften.¹⁰⁸⁵ Es gilt deshalb zu prüfen, ob bestimmte Urteile, die mit jenen der eigenen Gruppe übereinstimmen,

1082 Vgl. FISKE 1992 [Anm. 62], 689.

1083 WINKLMANN / KROPAČ 2021 [Anm. 279], 293.

1084 Vgl. ESSER, Hartmut: Ethnische Konflikte als Auseinandersetzung um den Wert von kulturellem Kapital, in: HEITMEYER, Wilhelm / DOLLASE, Rainer (Hg.): Die bedrängte Toleranz. Ethnisch-kulturelle Konflikte, religiöse Differenzen und die Gefahren politisierter Gewalt, Frankfurt/Main: Suhrkamp 1996, 64–99, 69–89.

1085 Vgl. ESSER 1996 [Anm. 1084], 69.

eher Identitätsarbeit darstellen als moralisches Urteilen oder Handeln.¹⁰⁸⁶ Joshua Greene weist daher auf Tribalismus als bleibenden Faktor in moralischen Diskursen hin; Werte und moralische Haltungen sind nicht nur Fragen des Individuums, sondern Instrumente von Zugehörigkeit und Abgrenzung: Das Anderssein des anderen kann auch an dessen Moralität festgemacht werden.¹⁰⁸⁷

Auch in individualistischen Gesellschaften bleibt die Bedeutung von Gruppen und partikularen sozialen Identitäten ein wirkmächtiges Potenzial, das gerade in krisenhaften Situationen immer wieder zum Vorschein kommt: „Trotz der Fragmentarisierung unserer Gesellschaft spielen Gemeinschaften weiterhin eine große Rolle.“¹⁰⁸⁸ Ethische Bildung, die Bindungen und Beziehungen berücksichtigt, steht daher vor der Herausforderung, sowohl die generelle soziale Bindung von Moral zu erfassen wie auch unterschiedliche Beziehungsmodelle und die damit verbundenen Werte und Normen. Dies soll in der Folge genauer erörtert werden, nachdem zuerst die relevanten zentralen Aussagen aus den theoretischen Vorüberlegungen noch einmal in einer kurzen Rückschau zusammengefasst werden.

6.2.1 *Beziehungen und Moral – eine kurze Rückschau*

Rationalistische und am Individuum orientierte Perspektiven auf Moralentwicklung und ethische Bildung haben sich in (schulischen) Bildungsprozessen als gut operationalisierbar erwiesen und erfuhren daher breite Rezeption. Zugleich wurden aber auch ihre Beschränkungen und Lücken deutlich: Hypothetische Dilemmasituationen sind kaum vergleichbar mit persönlichen Dilemmasituationen, in die Personen selbst involviert sind, welche diese emotional belasten, an denen sie manchmal verzweifeln und die eingebettet sind in soziale Strukturen und persönliche Bindungen.¹⁰⁸⁹ Die Moralpsychologie, so Paul Bloom, hatte diese Dimension lange vernachlässigt und daher bislang nur wenig beizutragen zu Konflikten und Verhältnissen zwischen Ehepartner:innen, Eltern und Kindern, Geschwistern, Freund:innen, aber auch Team- und Vereinskolleg:innen oder Nachbar:innen. Ebenso hatte sie wenig zu sagen zu den damit verbundenen Emotionen, sozialen Verpflichtungen und persönlichen Bindungen – obwohl diese die für Menschen bedeutsameren existenziellen moralischen Problemlagen darstellen.¹⁰⁹⁰ Diese Einschätzung

1086 Vgl. NISAN 2000 [Anm. 54], 410–411.

1087 Vgl. GREENE 2014 [Anm. 54], 48–55.

1088 RIPPE 1996 [Anm. 144], 309.

1089 Vgl. MEYER-AHLEN 2010 [Anm. 232], 50–51.

1090 Vgl. BLOOM 2011 [Anm. 53], 27.

unterstützen auch Graham u. a., die Proband:innen nach Erinnerungen an eigenes moralisches Versagen befragten: Genannt wurden hier zunächst Verstöße gegen Ehrlichkeit und dann mangelnde Loyalität gegenüber Familienmitgliedern und Freund:innen. Kein Thema waren dagegen falsche Handlungsentscheidungen betreffend Fairness oder Gerechtigkeit. Die Befragten assoziierten Moral vor allem mit Ehrlichkeit und mit Verantwortung in vertrauten sozialen Bindungen und definierten sie nicht als abstraktes Gerechtigkeitsproblem.¹⁰⁹¹

Haidt hat diesen relationalen Dimensionen in der *Moral Foundations Theory* durch den Verweis auf die sogenannten *binding foundations*, also Loyalität, Autorität und Heiligkeit/Reinheit, Rechnung getragen. Diese beschreiben eine partikulare Ausrichtung von Moral, die sich auf *bestimmte* Autoritäten oder Gruppen bezieht. Diese Art von Moral ist weniger expansiv, da Bindung immer nur eingeschränkt möglich ist.¹⁰⁹² Das Verhältnis von relationaler Bindungsmoral zu einer am Individuum orientierten, universalistischen Moral (basierend auf den *individualizing foundations* Fürsorge und Fairness) wird dabei unterschiedlich eingeschätzt: Während Greene diese in einem Konkurrenzverhältnis zueinander sieht und letztlich für eine Überwindung partikularistischer Moral zu Gunsten von Universalität plädiert,¹⁰⁹³ sehen Roccas und McCauley sie in einer Kontinuität: Essenzielle moralische Werte, Tugenden und Haltungen werden zunächst in partikularen Bindungen (Familien, Freundschaften ...) erlernt und später universalisiert und personalisiert¹⁰⁹⁴ – eine Annahme, die Nipkow als „optimistisch-anthropologisch-ethische Hypothese“¹⁰⁹⁵ bezeichnet hat. Auch Haidt ist eindeutig in seiner Position, dass Beziehungen und Bindungen hoch relevant für Moral sind und in moralischen Theorien nicht ignoriert werden dürfen.

Fiske und Rai haben mit der *Relationship Regulation Theory* einen Ansatz vorgelegt, um den Zusammenhang von Beziehungen und Moral zu analysieren. Sie gehen davon aus, dass Moral funktional auf menschliche Beziehungen hingeeordnet ist und daher Normen, Werte, Erwartungen und Verhaltensweisen je nach Beziehungsmodell und dessen Implementationsregeln variieren.¹⁰⁹⁶ Moralische Urteile und Handlungen ereignen sich innerhalb sozialer Beziehungen und sind auf diese bezogen, sie bedürfen für ihre Analyse einer

1091 Vgl. GRAHAM u. a. 2015 [Anm. 522], 163.

1092 Vgl. WAYTZ u. a. 2019 [Anm. 599].

1093 Vgl. GREENE 2014 [Anm. 54], 338–341.

1094 Vgl. ROCCAS / MCCAULEY 2004 [Anm. 742], 272–273.

1095 NIPKOW 2003 [Anm. 70], 13. Die ‚pessimistische‘ Gegenthese wäre nach Nipkow hingegen, dass Menschen im Regelfall beim gruppenbezogenen Denken bleiben.

1096 Vgl. RAI / FISKE 2011 [Anm. 45], 60.

Berücksichtigung ihrer Bedeutung für konkrete menschliche Beziehungen. Menschliche Moral ist daher relativ zu den angewandten Beziehungsmodellen und deren Implementationsregeln. Die von Fiske beschriebenen vier Modelle (Communal Sharing, Authority Ranking, Equality Matching, Market Pricing) sind dabei irreduzibel; das eine Modell kann nicht in ein anderes übersetzt werden, weshalb auch Moral zwingend plural zu denken ist. Keine Gesellschaft ist völlig funktional integriert, es gibt keinen basalen Code, über den alle menschlichen Interaktionen auf die gleiche Weise laufen. Daher kann es niemals eine vollständige Einigkeit über die korrekte Anwendung der Modelle geben.¹⁰⁹⁷ Sprache, Emotionen, Handlungsnormen, Haltungen, Tugenden oder Absichten werden unterschiedlich moralisch beurteilt, je nachdem, welches Modell zur Anwendung kommt¹⁰⁹⁸: „[We] must abandon the assumption that moral judgments are based on features of actions independent of the social-relational contexts in which they occur“¹⁰⁹⁹.

Mit Blick auf moralische Pluralität erlaubt die von Fiske postulierte universelle Verbreitung der vier Modelle jedoch zugleich ein prinzipielles Verstehen anderer Ansichten; „we can enhance mutual understanding across cultures by recognizing familiar models in unexpected domains“¹¹⁰⁰. Wer etwa Ehe vor allem durch CS und EM definiert, ist nach Fiske dennoch in der Lage, ein anderes Verständnis von Ehe nachvollziehen zu können, das von AR bestimmt ist, weil er selbst mit AR-Beziehungen aus anderen Bereichen vertraut ist – und umgekehrt ebenso. Er ist in der Lage, das entsprechende Beziehungsmodell zu erkennen und durch Analogie mit eigenen Erfahrungen dieses Modells zu erschließen. Daher kann ein Dialog sowohl über die angemessenen Implementationsregeln für ein Modell geführt werden wie auch über die unterschiedliche Anwendung von Modellen generell:

„But each [culture's standard] is rendered more intelligible and more tolerable if we recognize it as the operation of a familiar model out of its expected contexts. When looking at any sort of institution in another culture, their way of doing things may be incommensurable with our way of doing the same thing, but fully commensurable with some other institution in our culture. We can recognize and learn to use local variants of familiar models in novel contexts, and this, I think, is one of several essential human capacities that contributes to making participant-observation possible.“¹¹⁰¹

1097 Vgl. FISKE 1993 [Anm. 102], 370–373.

1098 Vgl. RAI / FISKE 2011 [Anm. 45], 59.

1099 RAI / FISKE 2011 [Anm. 45], 57.

1100 Vgl. FISKE 1990 [Anm. 645], 199.

1101 FISKE 1990 [Anm. 645], 200.

Für die Entwicklung von Moral ist dabei entscheidend, dass Kinder wohl drei der vier Beziehungsmodelle bereits als Anlage mitbringen. Kinder lernen Beziehungsstrukturen und -muster nicht einfach durch rationales Nachvollziehen und damit durch Internalisierung,¹¹⁰² sondern wenden die Modelle als eine Art relationale Grammatik auf soziale Erfahrungen an und können diese damit strukturieren. Es handelt sich nach Fiske daher nicht um eine einfache Internalisierung des sozialen Kontexts zur Bildung von Strukturen, sondern (auch) um eine *Externalisierung* der Modelle auf den sozialen Kontext. Kinder lernen nicht völlig induktiv und empirisch, sondern auf Basis elementarer Strukturen, und dies gilt dann auch für die Entwicklung von Moral.¹¹⁰³ Die von Turiel und später von Wynn und Bloom durchgeführten Studien zur Moralität von (Klein-)Kindern weisen jedenfalls auf eine erstaunlich frühe moralische Sensibilität hin, die schwer allein durch Sozialisation zu erklären ist, sondern ein Ineinander von Externalisierung und Internalisierung nahelegt.

Als offensichtlichster Bezugspunkt zur christlichen Theologie fällt zunächst das relationale Verständnis des Menschen ins Auge: Fiske und Haidt denken den Menschen von seinen sozialen Beziehungen und seiner Beziehungsfähigkeit her und unterstützen damit ein christlich-katholisches Verständnis des Menschen, von dem es in *Gaudium et spes* (GS 12) heißt, er sei „aus seiner innersten Natur ein gesellschaftliches Wesen; ohne Beziehung zu den anderen kann er weder leben noch seine Anlagen zur Entfaltung bringen“¹¹⁰⁴. Interessant an dieser Formulierung des Konzils ist, dass eine enge Verbindung zwischen (wohl auch biologisch verstandenen) Anlagen einerseits und deren Entfaltung in menschlichen Gemeinschaften hergestellt wird – was sowohl bei Fiske wie auch Haidt zu deren zentralen Annahmen gehört. Auch in der Heiligen Schrift sind Beziehungen eines der zentralen (impliziten) Themen: „Kein Mensch wird in der Bibel isoliert gesehen. Ein (modernes) Verständnis von Individuum ist den biblischen Texten völlig fremd. Menschen sind eingebunden in ein Geflecht von Beziehungen, was nicht nur phänomenologisch, sondern auch Normativ zum Ausdruck kommt [...] Die Bibel ist das Beziehungsbuch par excellence.“¹¹⁰⁵

Wichtig ist, dass dabei die konkreten menschlichen Beziehungen beachtet und wertgeschätzt werden, ‚Beziehung‘ also nicht nur abstrahiert und idealisiert verstanden wird, sondern in ihrer Konkretheit und Begrenztheit

¹¹⁰² Vgl. NAURATH 2013 [Anm. 819], 32.

¹¹⁰³ FISKE 1993 [Anm. 102], 188. Vgl. dazu auch BOSCHKI 2003 [Anm. 656], 118–119.

¹¹⁰⁴ Zit. n. RAHNER / VORGRIMLER 2007 [Anm. 971], 460.

¹¹⁰⁵ BOSCHKI 2003 [Anm. 656], 239 [i. O. tw. kursiv].

ernstgenommen. Konkrete Beziehungen sind gerade auch ein Ort menschlicher Moral;

„die soziale Dimension [gehört] zur Natur des Menschen vermöge der Neigung, die ihn zu anderen Menschen zieht. Diese Neigung drückt sich in einer spontanen Liebe oder in einer Freundschaft aus, die verschiedene Formen annehmen kann, je nachdem, um welche Art von Gemeinschaft es sich handelt: Zuneigung innerhalb der Familie, persönliche Freundschaft, patriotische Einstellung, soziale Solidarität oder Zusammengehörigkeitsgefühl unter Kollegen und so weiter“¹¹⁰⁶.

Es sind diese begrenzten, partikularen Formen von Beziehungen, in denen Beziehung als solche zuerst erfahren, gelernt und verwirklicht wird und die auch moralphilosophisch und moralpsychologisch nicht vernachlässigt werden dürfen.¹¹⁰⁷ Durchaus denkbar ist dann, dass der funktionale Aspekt von Moral für soziale Beziehungen, den sowohl Haidt wie auch Fiske betonen, auch theologisch akzeptabel ist: Insofern der Mensch Beziehungswesen ist (sowohl in seiner Beziehung zu Gott, zu seinen Mitmenschen wie auch zu seiner Mitwelt insgesamt), so ließe sich durchaus auch theologisch argumentieren, dass zentrale menschliche Fähigkeiten (Sprache, Mitgefühl, Vernunft, Moral) sich zunächst als förderlich für die Etablierung und Aufrechterhaltung von Beziehungen erwiesen haben oder in ihrer Weiterentwicklung wesentlich von ihrer Bedeutung für Beziehungen beeinflusst waren.

Eine der interessantesten moralpsychologischen Fragen ist, wie sich diese partikularen Lern- und Erfahrungsorte von Beziehung und Moral weiterentwickeln zu einem universalistischen, inklusiven, im weiteren Sinn ‚ethischen‘ Denken. Obwohl sich Haidt nicht explizit zu dieser Frage äußert, geht aus seinem Theoriemodell doch hervor, dass dies durch eine Reduktion der Bedeutung der gemeinschaftsorientierten Foundations (Autorität, Loyalität, Reinheit) zu Gunsten der individualisierenden Foundations (Fürsorge, Gerechtigkeit, ggf. Freiheit) geschieht, wenngleich auch erstere für den Menschen bedeutsam bleiben. In dem Maße, in dem Moral vom Individuum her gedacht wird, wird sie auch universalisierbar, weil sie nicht mehr an konkrete Gemeinschaften gebunden ist. Was nach Haidt jedoch nicht gelingen kann, ist eine Verabsolutierung der individualisierenden Foundations – wie sie in gegenwärtigen ethischen Entwürfen dominieren –, weil dies die Bedeutung konkreter Sozialformen für den Menschen unterschätzt. Aus den Überlegungen Fiskes hingegen lässt sich ableiten, dass eine Universalisierung von Moral eine

¹¹⁰⁶ PINCKAERS 2004 [Anm. 272], 97.

¹¹⁰⁷ Vgl. BLOOM 2011 [Anm. 53], 27.

Ausweitung menschlicher Beziehungen benötigt, etwa durch die Einsicht in das mit anderen geteilte Gemeinsame (CS), durch geteilte Autoritäten (AR) oder durch wechselseitige Verpflichtung und Anerkennung (EM).

An dieser Stelle wird die bedeutsamste Differenz zwischen diesen Ansätzen und einem christlich-religiösen Verständnis von Beziehung deutlich, die Dimension der Gottesbeziehung: „Die erste, grundlegende und umfassende Aussage der Offenbarung über den Menschen stellt fest: *Der Mensch ist ein Geschöpf Gottes.*“¹¹⁰⁸ Der Mensch steht aus christlicher Sicht in einer grundlegenden Beziehung zu Gott; dabei gilt er grundsätzlich als *ganzer* Mensch auf Gott hin geschaffen, nicht nur in seinen geistigen Aspekten. Seine Identität erhält er im Besonderen von seiner kreatürlichen Beziehung zu Gott.¹¹⁰⁹ Damit weist ein christliches Verständnis des Menschen das stets neu zu realisierende Potenzial auf, die nach Fiske notwendige Universalisierbarkeit von Beziehung zu leisten: Die allen gemeinsame Beziehung zu Gott begründet das gemeinsam Geteilte aller Menschen, setzt sie in eine CS-Beziehung zueinander. Indem in jedem anderen Menschen die Dimensionen des Geschaffenseins und Auf-Gott-ausgerichtet-Seins erkannt wird, erweitert sich das CS-Modell auf alle Menschen. Die Beziehungsstruktur des Menschen setzt ihn in Beziehung, in Solidarität, in eine geschwisterliche Verbindung zur Welt.¹¹¹⁰ Genau dadurch, dass das christliche Menschenbild die Relationalität des Menschen über das Menschliche hinausweist, begründet es zugleich eine universelle Relationalität aller Menschen:

„In allen Beziehungen des Menschen zur mitmenschlichen und mitgeschöpflichen Welt ereignet sich die Gottesbeziehung. Sie ist keine von unserer Welt- und Selbsterfahrung isolierte Beziehung, sondern findet nur *in ihnen* statt. Darum spiegeln sich alle Beziehungserfahrungen auch in der Gottesbeziehung. Aber wiederum können wir sagen: Ihre eigentliche Form ist die der unbedingten Anerkennung des Menschen.“¹¹¹¹

All dies drückt sich letztlich auch mit dem Begriff der ‚Gottesebenbildlichkeit‘ des Menschen – lies: *jedes* Menschen – aus. Aus Sicht von Fiske ist Moral funktional auf Beziehung hingeordnet: Erst indem eine Relation zum anderen etabliert wird, werden moralische Werte und Normen bedeutsam, die der Aufrechterhaltung dieser Beziehung dienen. Daher bietet die Idee der Gottesbeziehung eine mögliche Grundlage, diese Beziehungen zwischen

1108 MÜLLER, Gerhard L.: Katholische Dogmatik. Für Studium und Praxis der Theologie, Freiburg i. Br.: Herder ⁵2003, 110 [Herv. i. O.].

1109 Vgl. MÜLLER 2003 [Anm. 1108], 113–115.

1110 Vgl. ZSIFKOVITS 1981 [Anm. 105], 16.

1111 GRUBER 2003 [Anm. 104], 100–101 [Herv. i. O.].

Menschen zu etablieren. Sowohl Fiske und Haidt bestätigen, gerade aus einer methodisch-atheistischen Sichtweise, das tief relationale Verstehen des Menschen aus christlicher Sicht, das jedoch hier erst durch die Dimension der Gottesbeziehung vollständig wird. Dies unterstützt eine theologische Position, die Menschen nicht als selbstbezogen, als ‚Überlebensmaschinen ihrer Gene‘ oder als auf Selbstoptimierung im Sinne einer *Rational Choice Theory* angelegte Wesen ansieht.

6.2.2 *Pädagogische Implikationen*

All dies hat bedeutsame Implikationen für ethische Bildung (im Kontext religiöser Bildung): Dies betrifft einerseits die Analyse von Beziehungen und der damit assoziierten Normen, Werte oder Tugenden¹¹¹² und andererseits die Berücksichtigung relationaler Faktoren in der Analyse von Dilemmata oder moralischen Fragestellungen. Subjektorientierung als religionspädagogische Leitkategorie ist erst dann konsequent, so Boschki, wenn sie die Beziehungen berücksichtigt, welche die Lernenden in ihrem Subjektivierungsprozess entscheidend prägen.¹¹¹³ Herausfordernd ist zudem die Frage, wie sich Bindungen und partikulare Interessen mit ethischen Idealen wie Universalisierbarkeit und Unparteilichkeit in Beziehung setzen lassen. Die generelle relationale Dimension von Werten und Normen macht zudem die Frage nach Werten und Normen als Identitätsmarker notwendig. Aus theologischer Sicht ist zudem das Verständnis der Gottesbeziehung relevant, wenn man davon ausgeht, dass die Besonderheit ethischer Bildung im Religionsunterricht darin liegt, „dass Ethik und Moral in Relation zur Gottesbeziehung gedacht werden“¹¹¹⁴.

Beziehungsanalyse anhand von Fiskes Modellen

Nach Fiske ist moralische Differenz immer relationale Differenz, betreffend sowohl die Anwendung des Leitmodells als auch die konkreten Anwendungsregeln. Unterschiede in moralischen Urteilen kommen dadurch zustande, dass unterschiedliche Beziehungsformen als Norm angenommen werden¹¹¹⁵: Wie stehen Mann und Frau, Eltern und Kinder, Bruder und Schwester, Jüngere und Ältere, Freundinnen und Freunde zueinander? Welche Werte und Normen werden mit diesen Relationen verknüpft? Was wird erwartet? Wird Gewalt generell ausgeschlossen oder als Teil der Beziehungsregulation akzeptiert?

1112 Was etwa Grümme bei Boschki noch klarer eingefordert hat, vgl. GRÜMME 2012 [Anm. 48], 265.

1113 Vgl. BOSCHKI 2003 [Anm. 656], 458–459.

1114 LINDNER / HILGER 2014 [Anm. 269], 252.

1115 Vgl. FISKE 1992 [Anm. 62], 712.

Worin besteht Fehlverhalten in den jeweiligen Beziehungen? Wie ist auf Fehlverhalten zu reagieren? All diese Fragen werden je nach Modell und dessen Implementationsregeln unterschiedlich beantwortet. Eine Beziehungsanalyse und entsprechende Diskussionen darüber können dazu beitragen, die relationale Gebundenheit von Moral offenzulegen und kritisch zu hinterfragen. Dies ließe sich als *relationale Wertklärung* bezeichnen.¹¹¹⁶

Unter dem Begriff *relationale Wertklärung* verstehe ich eine Ausweitung der traditionellen Methode der Wertklärung nach Raths, Simon und Harmin.¹¹¹⁷ Diese Ausweitung nimmt Werte nicht nur in Bezug auf ein Individuum als Träger:in von Werten in den Blick, sondern greift neben den von Englert eingeforderten umfassenderen biographischen und emotionalen Blickwinkeln¹¹¹⁸ auch die Bedeutung von Beziehungen auf. Dies impliziert zugleich ein Aushandeln und Kommunizieren mit anderen, da auch real gelebte Beziehungen einen Aushandlungsprozess erfordern. Wertklärung wird von einem primär individuellen Fokus auf einen relationalen Fokus erweitert. Entlang einer bestimmten Beziehungsform (Ehe, Partnerschaft, Elternschaft, Geschwisterschaft, Freundschaft, Lehrer:in-Schüler:innenbeziehung) wird zunächst das leitende Beziehungsmodell definiert.

Dies kann deduktiv oder induktiv erfolgen: Im deduktiven Fall wird reflektiert, welche Modelle die Lernenden für diese Beziehungsform als handlungsleitend empfinden. Im induktiven Zugang beschreiben die Lernenden, was für sie in dieser Beziehung wichtig ist, welche Erwartungen, Normen und Regeln gelten, und dies wird dann mit den Beziehungsmodellen verglichen. Mit Blick auf moralische Pluralität treten hier möglicherweise Differenzen in der Anwendung des Modells auf: Sehen manche Schüler:innen hierarchische Differenz (AR), wo andere primär innige Gemeinschaft (CS) oder Egalität (EM) sehen? Welche Rolle spielen funktionale und monetäre (MP) Aspekte in den jeweiligen Beziehungsverständnissen? So kann es zur Aufmerksamkeit für unterschiedliche Einschätzungen darüber kommen, was überhaupt für bestimmte Beziehungen konstitutiv ist. Diese Arbeit mit den vier Modellen ist insofern wichtig, da sonst Begriffe wie ‚Ehe‘, ‚Partnerschaft‘ oder ‚Freundschaft‘ eine Homogenität suggerieren, hinter der jedoch differente Auffassungen stehen.

¹¹¹⁶ Konstantin Lindner (persönlicher Hinweis) findet für die unten dargestellte Methodik zurecht den Begriff ‚relationale Moralkklärung‘ treffender; ich bleibe jedoch bei ‚Wertklärung‘, um den Konnex zur bekannten ‚Wertklärung‘ nach Raths, Simon und Harmin sichtbar zu machen.

¹¹¹⁷ Vgl. RATHS, Louis E. / SIMON, Sidney B. / HARMIN, Merrill: Werte und Ziele. Methoden zur Sinnfindung im Unterricht, München: Pfeiffer 1976

¹¹¹⁸ Vgl. ENGLERT 2021 [Anm. 818], 279.

Damit wird ein erster Austausch über unterschiedliche Anwendung von Modellen in Gang gesetzt, der zugleich ein Verstehen (nicht Anerkennen) unterschiedlicher Leitmodelle ermöglicht. In einem zweiten Schritt, der die Bedeutung von Moral stärker sichtbar macht, werden Implementationsregeln für diese Beziehungen verhandelt. Die Modelle bilden gleichsam die Syntax von Beziehungen, die Implementationsregeln die Semantik: Hier geht es um konkrete Inhalte. Fiske verwendet dafür den Pluralausdruck *preos* als Sammelbegriff für „paradigms, parameters, precepts, prescriptions, propositions, and proscriptions“¹¹¹⁹, welche ein Modell konkretisieren. Diese lassen sich in Anlehnung an Fiske¹¹²⁰ genauer analysieren und beurteilen:

Erster Schritt: Welches Leitmodell (CS/AR/EM/MP) macht eine konkrete Beziehung aus? Inwiefern spielen auch andere Modelle eine Rolle in der konkreten Gestaltung? Welche Erfahrungen (bei sich und anderen) gibt es mit dieser Beziehung?

Zweiter Schritt: Was sind die *preos* für die konkrete Anwendung des Modells in dieser Beziehung?

- Wodurch konstituiert sich diese Beziehung? Was macht sie aus? Welche Rollen gibt es?
- Was sind die Aufgaben, Erwartungen, Normen an die Beteiligten in dieser Beziehung?
- Welche Regeln, moralischen Normen, Werte, Haltungen, Gesetze sind in dieser Beziehung von besonderer Bedeutung? Wie kommen sie zum Ausdruck?
- Wodurch beginnt diese Beziehung? Welche Maßstäbe gibt es dafür?
- Was sind spezifische Formen von Fehlverhalten? Wie soll mit Fehlverhalten umgegangen werden?
- Wie kann diese Beziehung vertieft werden? Wie sieht ‚Beziehungspflege‘ aus? Was ist in dieser Beziehung zu tun? Gibt es Riten, die diese Beziehung unterstützen?
- Wie wird diese Beziehung nach außen ausgedrückt, symbolisiert, welche Sprachformen sind damit verbunden?

1119 FISKE 2004 [Anm. 653], 3–4. In etwa: „Paradigmen, Rahmenbedingungen, Prinzipien, Vorschriften, Annahmen und Verbote“, welche die Gestaltung eines Modells prägen.

1120 Vgl. FISKE 1993 [Anm. 102], 142–155.

- Wie verhält sich diese Beziehung zu anderen Beziehungen?¹¹²¹ Welche Konflikte, Konkurrenzen, Verbindungen etc. kann es geben? Wie ist damit umzugehen? Was wird von den anderen betroffenen Beziehungen erwartet?
- Welche inneren und äußeren Gefahren gibt es für diese Beziehungen? Was ist notwendig und legitim, um diese Gefahren abzuwenden? (auch mit Blick auf das inhärente Gewaltpotenzial von Beziehungen)
- Wodurch kann diese Beziehung enden? Welche Regeln, Erwartungen usw. gibt es hier?
- ...

Eine entlang solcher Impulse durchgeführte relationale Wertklärung zeigt, dass Werte und Normen beziehungsbezogen sind und unterschiedliche Beziehungen Unterschiedliches verlangen. Ein Vergleich mehrerer Beziehungsformen kann aber auch allgemeingültige Werte, Normen oder Tugenden sichtbar machen, die in unterschiedlichen Beziehungskonstellationen gleichermaßen als wichtig erachtet werden. Wertorientierungen oder Haltungen werden auf diese Weise nie nur mit Blick auf das Individuum, sondern immer auch mit Blick auf die in einer Beziehung notwendig vorhandenen Mitmenschen reflektiert. Diskussionen in der Lerngruppe machen unterschiedliche Bewertungen von Beziehungen und damit Pluralität sichtbar, zeigen Normenkonflikte auf und führen die Auseinandersetzung mit Normen und Werten eng an konkret erfahrbare Beziehungen.

Dies kann für unterschiedliche Beziehungen, in denen Schüler:innen stehen, durchgeführt werden, wobei der Beziehungsbegriff nicht zu eng gefasst werden muss, sondern auch temporäre (regelmäßige) Interaktionen umfassen kann, etwa den Umgang mit Personen in Handel und Dienstleistung. Der relationale Fokus der Analyse hat dabei insofern einen Mehrwert, als Werte, Normen und Erwartungshaltungen zum einen mit Blick auf sich selbst reflektiert werden – man wird sich selbst klarer über seine Erwartungen, Aufgaben oder Verantwortungen – aber zum anderen auch die Bedürfnisse und Erwartungen der jeweils anderen berücksichtigt. Auf diese Weise werden Werte oder Tugenden nicht nur abstrakt behandelt, sondern mit Fokus auf das soziale Alltagsleben, und sie lassen sich anschließend zugleich mit Blick auf allgemeine ethische Normen kritisch reflektieren.

¹¹²¹ Die Etablierung bestimmter Beziehungen hat im Regelfall Auswirkungen auf andere Beziehungen: Wird etwa eine Liebesbeziehung begonnen, hat dies Auswirkungen auf die Beziehung zu Freund:innen, Geschwistern oder Eltern. Wer beginnt, sich in einer Partei oder einer religiösen Gemeinde zu engagieren, kann mit Konflikten mit Andersdenkenden oder der Familie konfrontiert werden, die es zuvor nicht gab.

Eine Analyse von Beziehungen muss sich abschließend auch mit deren Interdependenz auseinandersetzen, gerade was unterschiedliche moralische Ansichten bzw. insgesamt moralisches Verhalten anbelangt¹¹²²: Wie weit verpflichtet etwa eine innige CS-Beziehung (Ehe, Geschwister) dazu, Fehlverhalten einer Person in anderen Bereichen (etwa im Beruf) zu tolerieren oder zu decken? Schließt die Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft (CS) die Freundschaft (EM) mit jemandem aus? Kann sich eine Beziehung durch eine negative Handlung intensivieren, wenn diese gegen einen gemeinsamen Gegner durchgeführt wird? Beeinflusst das politische Engagement (CS) einer Mitarbeiterin ihren beruflichen Status (MP), wenn ihre Vorgesetzte deren Partei ablehnt? Beziehungen stehen also auch in Konflikt und Verhältnisbestimmungen zueinander. Die Bewertung solche Beziehungskonflikte wird ebenso unterschiedlich verlaufen, je nachdem, welche Beziehung betroffen ist: Fehlverhalten in anderen Bereichen wird womöglich in CS-Beziehungen toleranter behandelt als in EM-Beziehungen.

Moralisches Urteilen und Geschlecht

Beziehungen sind der Rahmen, innerhalb dessen auch die Frage nach dem Verhältnis von Moral und Geschlecht situiert sein sollte. In einem jüngeren Beitrag weisen Capraro und Sippel darauf hin, dass es nach wie vor eine Vielzahl an widersprüchlichen Studienergebnissen zu Geschlechterdifferenzen bei moralischem Urteilen gibt. Ihre eigenen Ergebnisse unterstützen die Annahme Joshua Greenes, dass vermeintliche Nachweise von Geschlechterdifferenzen durch die Art und Weise der Formulierung und Gestaltung des Dilemmas mitbedingt sind: Bei apersonalen Dilemmata (wie etwa dem Trolley-Problem) zeigt sich keine Differenz, bei personalen, damit relationalen, Dilemmata sehr wohl. Eine pluralistische Perspektive achtet deshalb darauf, die Konstruktion und die Formulierungen jener Fallbeispiele zu analysieren, anhand derer Geschlechterdifferenzen festgestellt (oder eben nicht festgestellt) werden.¹¹²³ Dass Studienergebnisse zu Geschlechterdifferenzen durch die Art und Weise des gewählten Dilemmas mitbestimmt werden, darauf hatten bereits Nunner-Winkler und Döbert in ihrer Kritik an Gilligan hingewiesen.¹¹²⁴

Differenzen im moralischen Urteilen, die sich zwischen Geschlechtern zeigen, sind daher vor allem über unterschiedliche Rollen zu verstehen, die bis

¹¹²² Vgl. FISKE 1993 [Anm. 102], 170–173.

¹¹²³ Vgl. CAPRARO, Valerio / SIPPEL, Jonathan: Gender differences in moral judgment and the evaluation of gender-specified moral agents, in: *Cognitive Processing* 18 (2017) 399–405.

¹¹²⁴ Vgl. NUNNER-WINKLER 1995 [Anm. 321], 359. Siehe dazu ausführlicher die schon in Abschnitt 2.2.2 dargelegten Punkte.

in die Gestaltung von frühkindlichen Beziehungen hineinreichen.¹¹²⁵ Nunner-Winkler, die eine geschlechtliche Differenzierung von Moral, wie sie von Gilligan angenommen wurde, weitgehend ablehnt, hält fest, dass eine weibliche Fürsorge-Moral, „wenn überhaupt nachweisbar, [...] an Rollenerwartungen geknüpft“¹¹²⁶ ist. Die bei allen vorhandene *care foundation* wird traditionell stärker bei Mädchen und Frauen angesprochen, sozial erwartet und belohnt; Frauen wird besondere Verantwortung in CS-Beziehungen zugesprochen oder es wird von ihnen erwartet, soziale Beziehungen wesentlich nach dem CS-Modell zu organisieren. Naurath hält fest, dass Mädchen/Frauen insgesamt in Studien mehr Mitgefühl zeigen;¹¹²⁷ hier ist jedoch daran zu erinnern, dass Mitgefühl nicht mit Moral gleichgesetzt werden kann, es wäre somit zu kurz gedacht, aus diesem Sachverhalt eine moralische Hierarchie abzuleiten – was Naurath auch nicht tut. Auch die generelle Konzeption der Geschlechterbeziehung kann unterschiedlich modelliert sein: hierarchisierend (AR), vergemeinschaftend/homogenisierend (CS), gleichberechtigt bei Anerkennung von Differenz (EM) oder funktional orientiert (MP). Insofern kann eine relationale Wertklärung auch geschlechtliche Rollenerwartungen und unterschiedliche Perspektiven offenlegen.

Dies schließt nicht aus, dass unterschiedliche soziale Rollenerwartungen nicht auch auf unterschiedliche biologische Voraussetzungen treffen können, welche die Konstruktion und Übernahme dieser Rollenerwartungen beeinflussen. Die Frage, inwiefern zwischen den Geschlechtern differierende Fähigkeiten oder Verhaltensweisen überhaupt vorhanden sind, und wenn, sie biologisch bzw. hirnpfysiologisch grundgelegt (*nature*) oder sozial geprägt (*nurture*) sind, ist weiterhin Gegenstand intensiver Debatten, in denen bisweilen dieselben Studien unterschiedlich interpretiert werden. Neurowissenschaftler wie Larry Cahill oder Simon Baron-Cohen gehen von grundlegenden Geschlechterdifferenzen aus: In einer von ihm herausgegebenen Ausgabe des *Journal of Neuroscience Research* fasst Cahill die Essenz der gut siebzig Beiträge wie folgt zusammen: „So overpowering is the wave of research that the standard ways of dismissing sex influences have all been swept away, at least for those cognizant of the research [...] the status quo in neuroscience (whereby potential sex influences may be safely ignored or dismissed) is no longer scientifically defensible“¹¹²⁸. Auch für Baron-Cohen (gemeinsam mit Greenberg

1125 Vgl. GILLIGAN / WIGGINS 1993 [Anm. 313].

1126 NUNNER-WINKLER 1995 [Anm. 321], 368.

1127 Vgl. NAURATH 2010 [Anm. 488], 144–150.

1128 CAHILL, Larry: An issue whose time has come, in: *Journal of Neuroscience Research* 15/1–2 (2016) 12–13, 12–13.

u. a.) lassen sich eindeutige, primär hormonell bedingte, geschlechtliche Unterschiede etwa bei der Empathiefähigkeit konstatieren,¹¹²⁹ was auch für moralische Fragen relevant ist. Demgegenüber vertreten Autorinnen wie Anne Fausto-Sterling¹¹³⁰ oder zuletzt Gina Rippon¹¹³¹ die Ansicht, dass biologische Deutungen zur Geschlechterdifferenz selbst Ausdruck kultureller Faktoren sind und daher eine grundlegende Geschlechterdifferenz nicht behauptet werden kann. Für diese stärkere Beachtung kultureller Einflussfaktoren auf biologische Forschung und Unterscheidungen argumentieren etwa auch Lisa Krall und Sigrid Schmitz.¹¹³² Catherine Woolley hat zuletzt dafür plädiert, Geschlechterdifferenzen im Gehirn eher im Funktionalen als im Strukturellen zu verorten: Es gäbe zwar keine strukturelle geschlechtliche Differenz, wohl aber unterschiedliche hormonelle Einflüsse auf Synapsenstärke und Neurotransmitter, welche Empfindungen und neuronale Prozesse beeinflussen.¹¹³³

Für all diese Fälle gilt, dass auch dort, wo mögliche Unterschiede beobachtet werden, die genaue Auswirkung (!) dieser Unterschiede auf kognitive Prozesse oder Verhalten alles andere als eindeutig ist. Jede Form von geschlechtlichem Determinismus, hierarchisierenden Bewertungen oder gar Urteil über Individuen ist daher zu vermeiden, vor allem aber ist daraus keine andere Behandlung unterschiedlicher Geschlechter begründbar.¹¹³⁴ Es zeigt sich hier ein Thema, in dem viele Diskurse aufeinandertreffen und das nicht abschließend entschieden werden kann. So lange biologische Einflüsse auf Geschlechterdifferenzen nicht ausgeschlossen werden können, und seien diese Einflüsse noch so gering, sind diese ein legitimes Erkenntnisinteresse. Da jedoch weder Haidt noch Fiske das Thema Geschlecht genauer in den Blick nehmen, werden an dieser Stelle keine weiteren Überlegungen dazu angestellt.

1129 Vgl. GREENBERG, David M. u. a.: Testing the Empathizing-Systemizing theory of sex differences and the Extreme Male Brain theory of autism in half a million people, in: PNAS 115/48 (2018) 12152–12157.

1130 Vgl. FAUSTO-STERLING, Anne: Sexing the Body. Gender Politics and the Construction of Sexuality, New York: Basic Books 2000.

1131 Vgl. RIPPON, Gina: The Gendered Brain. The New Neuroscience that Shatters the Myth of the Female Brain, London: Bodley Head 2019.

1132 Vgl. KRALL, Lisa / SCHMITZ, Sigrid: Potenziale epigenetischer Forschung für das Konzept ‚sex vs. gender‘, in: Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft 8/2 (2016) 99–116.

1133 Vgl. WOOLLEY, Catherine S.: His & Hers. Sex Differences in the Brain, in: Cerebrum. Emerging Ideas in Brain Science 2/1 (2021) 12–17.

1134 Dies ist freilich erst wieder eine WEIRD-Perspektive, die hier normativ eingebracht wird und welche die sozial-moralische Einordnung des Autors selbst offenlegt. Eine rein deskriptive Position ist in solchen Fragen eben nicht möglich, eine notwendige Selbstverpflichtung auf bestimmte normative Traditionen bleibt.

Wenn man jedoch davon ausgeht, dass Differenzen an Rollen und Rollenerwartungen geknüpft sind, so lässt sich Fiskes Modell für eine Analyse derselben gut nützen.

Dilemmageschichten und ihre relationalen Dimensionen

Die Analyse von Beziehungen und von mit ihnen verbundenen spezifischen Normen (die wiederum auch emotional geprägt sind) ist auch für die Bearbeitung von Dilemmasituationen hoch relevant. Wie in Kapitel 4.3.5 dargelegt, zeigen sich Dilemmageschichten im Regelfall zugleich auch als Beziehungskonstellationen: Die Bearbeitung solcher Dilemmageschichten steht daher in einer Spannung zwischen der Herausarbeitung universeller Handlungsnormen einerseits und der Regulation von Beziehungen auf Basis der entsprechenden Beziehungsnormen, wie an der Darstellung des Heinz-Dilemmas sichtbar wurde. Anhand des Heinz-Dilemmas hat Kohlberg versucht, objektives, rationales Urteilen über die Beziehungen anderer einzuüben, eine an universeller Gerechtigkeit orientierte Haltung. Aber dieses Urteilen sagt nichts darüber aus, wie die hier Urteilenden selbst moralisch urteilen und handeln würden, wenn es um ihre eigenen, realen Beziehungen ginge, in die sie auch emotional oder durch Pflichtgefühl involviert sind. Die Diskussion von Dilemmageschichten kann also zu Verzerrungen, Voreingenommenheiten (*bias*) oder Brüchen zwischen theoretischer Diskussion und tatsächlicher moralischer Praxis führen, wenn deren Beziehungsdimensionen nicht offengelegt und debattiert werden. Die Herausforderung besteht nicht zuletzt darin, zwischen dem ethischen Ideal universeller Handlungsnormen und der moralischen Relationalität zu vermitteln.

Je näher Dilemmata an die Alltagssituation von Lernenden angelehnt sind, umso eher kommt man dem moralischen Denken und Empfinden der Lernenden nahe, weshalb Kohlbergs hypothetische Dilemmata in der Folge pädagogisch zu Alltagsdilemmata weiterentwickelt wurden.¹¹³⁵ Demgegenüber steht das ‚Trolley-Problem‘ als klassisches abstraktes und beziehungsloses Dilemma, das eine sehr neutrale ethische Urteilsfindung erlaubt – was allerdings Bloom (in Anlehnung an Shweder) zur Frage veranlasste, ob eine Debatte über eine beziehungslose Situation überhaupt noch moralisches Lernen darstellt oder bloß eine kognitive Problemlösungsaufgabe ist.¹¹³⁶ Denn, so Bloom, der

¹¹³⁵ Vgl. ADAM, Gottfried: Ethisches Lernen: Methoden und Formen, in: LACHMANN, Rainer / ADAM, Gottfried / ROTHGANGEL, Martin (Hg.): Ethische Schlüsselprobleme. Lebensweltlich – theologisch – didaktisch, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2015 (= Theologie für Lehrerinnen und Lehrer 4), 23–37, 25.

¹¹³⁶ Vgl. BLOOM 2011 [Anm. 53], 40.

Urteilsprozess sowie die abschließenden Urteile beim Trolley-Problem verändern sich entscheidend, wenn auch nur kleinste relationale Marker eingefügt werden: Schon eine ethnische Bestimmung der beteiligten Personen beeinflusst die Ergebnisse, da Proband:innen nun soziale Identifikationen und entsprechende Wertungen vornehmen.¹¹³⁷

Noch eindeutiger verhalten sich die Urteile, wenn es sich um sehr enge, vor allem familiäre, Bindungen handelt. Die partikulare Bevorzugung von Familienmitgliedern und nahen Verwandten gehört im interkulturellen Vergleich zu den universellsten moralischen Grundorientierungen – die Rettung des eigenen Kindes oder der Eltern hat Vorrang vor der Rettung Fremder, und dies wird auch als moralisch vertretbar akzeptiert.¹¹³⁸ Vorstellungen von Gleichbehandlung, Unparteilichkeit oder Nutzenmaximierung – also klassische Maximen neuzeitlicher ethischer Theorien – sind dagegen in solchen Beziehungssituationen kaum von Bedeutung. Jutta Standop verweist hier etwa auf ein ethikdidaktisches Beispiel von Georg Lind: Soll ein Richter das Foltern einer Person zulassen, wenn damit ein Attentat verhindert werden könnte, das mehrere hundert Menschenleben fordern wird? Abgesehen von der Vermischung von Ethik und Recht, die in diesem Beispiel stattfindet: Die Lernenden sind nicht in diese Situation eingebunden, können zwar ‚objektiv‘ urteilen, aber daraus lassen sich letztlich wenige Lernergebnisse für moralisches Urteilen gewinnen. Schon bei der Frage, ob man zulassen würde, dass das eigene Kind, die eigene Schwester gefoltert werden soll, käme eine schwierige relationale Dimension in Spiel, die nicht mehr unparteilich lösbar ist.¹¹³⁹

Diese Problematik hat schon W. D. Ross (siehe Kapitel 2.2.1) zum Thema gemacht: Reales moralisches Handeln von Menschen ist nach Ross immer von Beziehungen beeinflusst und weicht damit vom ethischen Ideal der Unparteilichkeit ab. Daraus folgert Ross jedoch nicht, dass das konkrete menschliche Handeln dem ethischen Ideal nicht entspricht, sondern vielmehr, dass das ethische Ideal die Komplexität der Wirklichkeit inadäquat erfasst.¹¹⁴⁰ Dieselbe Frage spricht auch Bloom an, indem er auf den streng vernunftorientierten

1137 BLOOM 2011 [Anm. 53], 32. Dies bezieht sich jedoch nicht automatisch auf die eigene Zugehörigkeit: So waren in den USA etwa weiße sogenannte *liberals* („Links-/Sozialliberale“) eher bereit, eine weiße Person für fünf Schwarze zu opfern als umgekehrt. Hier spielen also verschiedene Weltansichten, soziale Facetten, der gesamtgesellschaftliche Kontext (Mehrheit/Minderheit) oder politische Haltungen mit, ebenso sozial erwünschte Antworten bei sozialen Experimenten dieser Art, die allesamt relationale Interpretationen allein des Faktors Hautfarbe erzeugen.

1138 Vgl. SAPOLSKY 2017 [Anm. 433], 476–481. Dies gilt auch für eine bevorzugte Behandlung von Vorbildern und Führungspersonen (AR).

1139 Vgl. STANDOP 2005 [Anm. 74], 114.

1140 Dargestellt bei WOLF 1996 [Anm. 302], 608–609.

Philosophen William Godwin (1756–1836), einen Zeitgenossen Benthams, verweist:

„Godwin asks us to imagine that we could rescue only one person from a fire – an Archbishop of great moral distinction or someone more typical, like our father. As a devoted utilitarian, Godwin says the right answer is to leave Dad behind. This might be good philosophy, but it is not a decision that many of us would make, and it’s not one that we view as morally right. Our theories of psychology should be able to explain why this is the case.“¹¹⁴¹

Auch Fiske weist darauf hin, dass das moderne ethische Ideal der Unparteilichkeit selbst Ausdruck eines spezifischen Beziehungsmodells ist, nämlich Market Pricing, dessen Charakter hochgradig formal, unpersönlich und an Rationalität orientiert ist.¹¹⁴² Ethik darauf zu verkürzen hieße daher, ein bestimmtes Beziehungsmodell zu verabsolutieren und die Irreduzibilität der vier Modelle zu negieren.

Auch das religionspädagogisch breit rezipierte *Paul-Dilemma* von Fritz Oser und Paul Gmünder weist hinter der grundlegenden Frage des Gottesbildes eine komplexe Beziehungsstruktur auf, die hier in einem exemplarischen Diskurs analysiert werden soll. Konzipiert wurde das Paul-Dilemma als diagnostisches Instrument zur Erkenntnis von postulierten Entwicklungsstufen des religiösen Urteils; es ähnelt in seiner Funktion sowie in seiner Verknüpfung mit einer Stufentheorie dem Heinz-Dilemma Kohlbergs und ist auch von diesem bzw. Jean Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung beeinflusst.



Exkurs 1: Dilemmata und (religiöse) Beziehung – eine Analyse des Paul-Dilemmas

Der Protagonist des Dilemmas ist der junge Arzt Paul, der nach seinem erfolgreichen Medizinstudium von seinen Eltern eine Flugreise geschenkt bekommt. Zuvor hat er seiner Freundin versprochen, sie nach der Reise zu heiraten. Während des Fluges kommt es zu schweren Turbulenzen, das Flugzeug droht zu verunglücken. In seiner Angst betet Paul zu Gott und verspricht ihm, sich im Falle seiner Rettung vor Ort für Menschen in der Dritten Welt einzusetzen und seine Freundin nicht zu heiraten, wenn diese ihn nicht dorthin begleiten will. Wie durch ein Wunder überlebt Paul das Unglück und bekommt danach auch

¹¹⁴¹ BLOOM 2011 [Anm. 53], 43.

¹¹⁴² Vgl. FISKE 1990 [Anm. 645], 184.

eine Stelle in einer Privatklinik angeboten – einer erfolgreichen Karriere als Arzt steht nichts mehr im Wege. Er möchte die Stelle unbedingt antreten, doch erinnert sich zugleich an das Versprechen, das er Gott gegeben hat.¹¹⁴³

Diese Erzählung ist der Ausgangspunkt für eine Diskussion über die Frage, wie Paul sich entscheiden soll. In dieser Diskussion soll die Denkstruktur/ Erkenntnisstruktur des Gottesbildes der Befragten offengelegt werden. Ähnlich wie bei Kohlberg geht es um eine kognitive Frage, jene nach der Konstruktion unterschiedlicher Gottesbilder, die sich nach Oser und Gmünder in fünf aufeinanderfolgende Entwicklungsstufen unterscheiden lassen¹¹⁴⁴:

Stufe 1: Orientierung an absoluter Heteronomie

Hier wird ein alles überragender Gott vorgestellt, der autoritativ, mit Allmacht als *Deus ex machina* eingreift und dessen Handeln dem menschlichen Begreifen und Einfluss entzogen ist.

Stufe 2: Orientierung an *do ut des*

Hier wird ein Gott vorgestellt, der in einer Art Tauschverhältnis durch Opfer, Gebet oder das Befolgen von Geboten beeinflussbar ist und gleichsam ‚Gegenleistungen‘ bietet und verlangt.

Stufe 3: Orientierung an Selbstbestimmung

Hier wird Gott keinerlei Einfluss auf das menschliche Leben zugestanden; Gott existiert gar nicht oder nur entfernt, ohne Beziehung zum irdischen Geschehen, ähnlich der Denkform des Deismus.

Stufe 4: Orientierung an Autonomie und Heilsplan

Dem Menschen wird autonome Selbstverantwortung zugestanden, diese Willens- und Entscheidungsfreiheit wird jedoch als bedingt durch etwas Größeres (das ‚Ultimate‘, in theistischen Religionen: Gott) verstanden.

Stufe 5: Orientierung an Intersubjektivität

Auch hier wird Gott (bzw. das ‚Ultimate‘) als Bedingung allen Seins verstanden, aber der Mensch sieht sich eingebettet in eine Art Heilsgeschichte: Er denkt nicht nur selbstbezogen, sondern weiß zugleich um seine Verantwortung für die Freiheit anderer und die Welt insgesamt.

Insgesamt zeigt sich hier ein Entwicklungsmodell, das von Heteronomie über eine absolute Autonomie zu einer vermittelten Autonomie und schließlich

¹¹⁴³ Vgl. HILGER, Georg / STÖGBAUER, Eva: Kinder und ihre religiöse Entwicklung. Entwicklungspsychologische Befunde, in: HILGER, Georg u. a. (Hg.): Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, München / Stuttgart: Kösel; Calwer 2014, 39–52, 42.

¹¹⁴⁴ Vgl. HILGER, Georg / ZIEBERTZ, Hans-Georg: Wer lernt? Die Schülerinnen und Schüler als Subjekte religiösen Lernens, in: HILGER, Georg / LEIMGRUBER, Stephan / ZIEBERTZ, Hans-Georg (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München: Kösel 2012, 174–193, 187.

zu einer Form der Intersubjektivität führt.¹¹⁴⁵ Mit seiner breiten Rezeption hat das Modell zugleich auch Kritik erfahren, diese betrifft u. a. die fehlende Berücksichtigung affektiv-emotionaler Aspekte von Gottesbildern sowie die Suggestion, dass es sich bei den Stufen um höherwertige oder minderwertige, um reife und unreife Gottesbilder handelt, die letztlich überwunden werden müssen, bis das Ziel der Stufe 5 erreicht ist:

„Ist jede höhere Stufe eine wertvollere Form von Religiosität oder hat jede Phase ihren eigenen Wert, worauf die Untersuchungen in der Kindertheologie verweisen? Schon die Begriffe ‚Stufe‘ (als Übersetzung des weniger missverständlichen ‚stage‘) und ‚Entwicklung‘ suggerieren eine Hierarchie und einen normativen Zielpunkt. [...] Und muss nicht auch mit Regressionen in der religiösen Entwicklung gerechnet werden?“¹¹⁴⁶

Zusätzlich zu den affektiv-emotionalen Dimensionen lohnt sich mit Blick auf die RRT auch die Berücksichtigung der relationalen Dimensionen des Paul-Dilemmas. Wie im Heinz-Dilemma zeigt sich auch im Paul-Dilemma ein komplexes Beziehungsgeschehen, das zwei Dimensionen umfasst: Erstens zielt das Dilemma darauf ab, dass die Beziehung zu Gott erst definiert werden muss: Abhängig vom Gottesbild gibt es unterschiedliche Modelle und Implementationsregeln, mit denen die Proband:innen die Gottesbeziehung interpretieren können. Zweitens: Ist diese Gottesbeziehung einmal definiert, muss sie in ihren Spannungen zu den anderen beiden Beziehungen (zur Freundin und zu den Eltern) reflektiert und schließlich reguliert werden. In den Antworten auf das Dilemma steht also weit mehr zur Diskussion als kognitive Gottesvorstellungen; es geht auch um die Art und Weise, wie Menschen unterschiedliche Beziehungsformen mit ihren jeweiligen Regeln und Ansprüchen koordinieren.

In der Praxis wäre daher sogar der umgekehrte Denkweg möglich: Im Zuge der Beziehungsregulation kann es notwendig werden, die Gottesbeziehung (und das damit verbundene Gottesbild) zu überdenken und neu zu modellieren, um das Beenden der CS-Beziehung zur Freundin zu verhindern. Ist dies letztlich die Agenda des Dilemmas? Das Abwägen der Beziehungen zur Freundin (inkl. Heiratsversprechen) und zu den Eltern gegenüber der

¹¹⁴⁵ Vgl. BRIEDEN, Norbert: Gott – ein Problem menschlicher Entwicklung?, in: GÖLLNER, Reinhard (Hg.): Das Ringen um Gott. Gottesbilder im Spannungsfeld von subjektivem Glauben und religiöser Tradition, Münster: Lit 2008 (= Theologie im Kontakt 15), 135–174, 139.

¹¹⁴⁶ HILGER / ZIEBERTZ 2012 [Anm. 1144], 188. Während das deutsche Wort ‚Stufe‘ sprachbildlich einen Aufstieg zu etwas Höherem nahelegt, kann die englische Entsprechung *stage* auch ‚Abschnitt‘, ‚Phase‘ oder ‚Etappe‘ bedeuten.

Gottesbeziehung kann zu einer (pragmatisch motivierten) Neumodellierung letzterer führen: Der Wunsch nach Entscheidungsautonomie, der durch den Beziehungskonflikt entsteht, zieht eine kognitive Neudefinition des Gottesbildes nach sich, um sowohl die Entscheidungsautonomie als auch die beiden anderen Beziehungen zu bewahren.

Die (noch unbestimmte) Gottesbeziehung steht im Dilemma neben einer Liebesbeziehung (CS-Beziehung, symbolisch verstärkt durch die Zusage der Heirat) und der Beziehung zu den Eltern. Letztere ist ebenfalls eine CS-Beziehung, die (je nach Familienbild) auch Elemente von AR aufweist. Die (für das Konstrukt eigentlich nicht notwendige) Erwähnung, dass die Eltern die Reise bezahlt haben, insinuiert zudem mögliche MP-Dimensionen der Beziehung zu den Eltern, die Paul möglicherweise auch im Studium finanziell unterstützt haben; eine dadurch konstituierte Schuldigkeit gegenüber den Eltern wird dadurch jedenfalls denkbar. Ebenso insinuiert wird damit ein Stolz der Eltern auf ihren Sohn und die mögliche Enttäuschung, sollte er den Beruf des Arztes nicht ergreifen (= nicht geleisteter Ausgleich, EM). Diese beiden CS-Beziehungen Pauls konfliktieren miteinander nicht, beide stehen jedoch im Konflikt zur Gottesbeziehung, deren Definition eben den Proband:innen überlassen wird.

Blickt man aus Sicht der RRT auf diese Situation, suggeriert die Konstruktion des Dilemmas jedoch schon zwei Beziehungsmodelle, ist also keineswegs definitionsoffen. Zum einen bemüht sich Paul um ein Tauschverhältnis mit Gott, was eine EM-Interaktion etabliert. Dies geschieht vor dem Hintergrund einer AR-Beziehung, die Gott als machtvoll Eingreifenden zumindest erhofft. Gerade für Jüngere kann diese Kombination aus AR und EM schon eine gewisse Hinlenkung zu den Stufen 1 und 2 bewirken. Das Dilemma selbst eröffnet also die Herausforderung, folgende unterschiedliche textimmanente Beziehungsmodelle zu regulieren: eine CS-Beziehung zur Freundin, eine CS-Beziehung zu den Eltern (mit AR- und möglichen MP- und EM-Dimensionen) sowie eine AR-/EM-Beziehung zu Gott.

Für die Proband:innen ergeben sich nun zwei Möglichkeiten. Erste Möglichkeit: Sie übernehmen das textimmanente Beziehungsszenario und optieren für eine Aufrechterhaltung der Gottesbeziehung, indem sie etwa Angst vor Strafe (AR) oder ausgleichende Gerechtigkeit (EM) als Argumente heranziehen. Sie nehmen dabei eine mögliche Beschädigung oder Beendigung der beiden CS-Beziehungen in Kauf. Denkbar wäre auch, zwar in der EM-Interaktion zu bleiben, aber deren Implementationsregeln zu ändern, indem Gott etwa eine ‚Ersatzleistung‘ geboten wird. Zweite Möglichkeit: Sie modellieren die Gottesbeziehung eigenständig, indem diese abgebrochen wird (Null-Relation – Stufe 3) oder in eine CS-Beziehung (Stufen 4 und 5) transformiert

wird, mit entsprechenden Konsequenzen für das Gottesbild und die anderen textimmanenten Beziehungen. Auch eine finanzielle Kompensation (Etablierung einer MP-Beziehung) wäre denkbar, etwa indem ein Teil des zukünftigen Einkommens als Arzt für Entwicklungsländer gespendet wird. Hier zeigt sich: Die Konstruktion des Gottesbildes im Paul-Dilemma kann nicht unabhängig von diesen komplexen relationalen Dimensionen betrachtet werden.

Es lässt sich mithilfe der RRT zeigen, dass das Paul-Dilemma mehr ist als eine Frage kognitiver Gottesbilder, sondern eine komplexe Interaktion unterschiedlicher Beziehungsmodelle mit deren Verknüpfungen und moralischen Konflikten darstellt. Bestätigt wird auf diese Weise auch die schon oben genannte Kritik an der Hierarchisierung der Stufen: Nach Fiske stellen die vier Beziehungsmodelle jeweils irreduzible Formen menschlicher Interaktion dar. AR-Vorstellungen von Gott (Stufe 1) sind ebenso eine Möglichkeit wie EM- (Stufe 2) und CS-Vorstellungen (Stufen 4 und 5), ebenso ist auch eine Null-Relation (Stufe 3) denkbar. Die Modelle sind jedoch eigenständige Modi und nicht untereinander hierarchisierbar. Sie haben je ihren Eigenwert, ihre unterschiedlichen Logiken, Verpflichtungen, aber auch Risiken und Konfliktpotenziale. Welches Modell und welche Implementationsregeln für Gottesbeziehungen gelten sollen, ist eine Frage der Theologie, die unterschiedlich beantwortet werden kann, so wie sich auch Modelle und Regeln für andere Beziehungsformen (wie der Ehe) geändert haben.

Einfache Hierarchisierungen oder gar Vorstellungen, der Wechsel von einer Beziehungsform zur anderen sei eine gleichsam natürliche Höherentwicklung, greifen jedoch zu kurz. Wenn daher die Eigenqualität der unterschiedlichen Beziehungsmodelle (die sich in den Stufen abbilden) und die damit verbundenen Bedürfnisse nicht wahrgenommen werden, „werden die Erfahrungen und Vorstellungen der Jugendlichen nicht nur als defizitär qualifiziert, sondern sie werden auch mit religiösen Bildungsangeboten konfrontiert, die an Zielen ausgerichtet sind, die nicht mit den ihren korrelieren“¹¹⁴⁷. Die Stufen erscheinen als individueller Nachvollzug und gleichsam Kommentar einer zeithistorischen religiösen und theologischen Transformation von traditionalistischen Gottesbildern (AR mit EM) zu neuen Gottesbildern des unbedingten Angenommenseins (CS) und des damit verbundenen Risikos des Glaubensverlustes (Null-Relation). Theologische Rede von der Gottesbeziehung wie auch von der durch diese konstituierte Beziehung von Menschen operiert sehr stark in der Begrifflichkeit von *Communal Sharing* (CS), in Begriffen von Liebe, Fürsorge, Gemeinschaft, Einheit oder Solidarität. So schreibt etwa Franz Gruber, dass sich in menschlichen Beziehungen „Sehnsucht

¹¹⁴⁷ GÄRTNER 2017 [Anm. 29], 96–97.

nach Liebe und Freiheit ausdrückt¹¹⁴⁸. Wenn Fiskes Beobachtungen Geltung haben, erschöpfen sich Beziehungen jedoch nicht darin, sondern erfüllen auch menschliche Bedürfnisse nach Leitung, Rat, Orientierung (AR), materiellem und funktionalem Austausch (MP) sowie wechselseitiger Verpflichtung (EM), in der letztlich die Beziehung als solche zu einem Selbstzweck wird.¹¹⁴⁹

Hier ist daher zu fragen, ob eine Rede von Gott und von christlicher Gemeinschaft, die primär im CS-Modell operiert, nicht eine Unterbestimmung menschlicher Relationalität darstellt und menschlichem Beziehungsbedürfnis nicht ausreichend gerecht wird. Es überrascht theologisch nicht, dass etwa Joseph Ratzinger die Heilsbotschaft Jesu und die Universalisierung der Heilzusage Gottes *auch* als AR-Modell skizziert, wenn er schreibt, „[d]er Sprung in die Universalität, die dafür notwendige neue Freiheit, kann nur durch einen größeren Gehorsam ermöglicht werden“, welche „die göttliche Autorität“ Jesu als Voraussetzung benötigt.¹¹⁵⁰ Es besteht kein Zweifel daran, dass die Beziehung von Mensch und Gott in allen monotheistischen Religionen immer auch als Autoritätsbeziehung begriffen wurde – es stellt sich daher die Frage, ob eine angemessene Rede von Gott heute diese Beziehungsdimension zu Gunsten einer CS-Rhetorik ausblenden kann, oder ob nicht viel mehr neue Begrifflichkeiten dafür gefunden werden müssen, wie sich diese Autorität Gottes unter heutigen Bedingungen denken und vermitteln – Fiske würde sagen ‚implementieren‘ – lässt. Und schließlich ist auch zu überlegen, ob und wie auch von einer *Freundschaft* (EM-Modell) als Ziel der Beziehung von Gott und Mensch gesprochen werden kann.¹¹⁵¹ Und sind nicht bestimmte Facetten der Volksfrömmigkeit als MP-Beziehung zu Gott zu sehen (vereinbarte Leistungen mit Blick auf Gegenleistungen, etwa Hilfe) und mit Blick auf dieses Bedürfnis ernstgenommen und theologisch zu deuten?



1148 GRUBER 2003 [Anm. 104], 84.

1149 Boschki weist darauf hin, dass etwa die biblische Bundestheologie je nach theologischer Ausrichtung eher an wechselseitiger Verpflichtung (EM) oder als von Gott gesetzt (AR) akzentuiert ist, vgl. BOSCHKI 2003 [Anm. 656], 245–247.

1150 RATZINGER 2007 [Anm. 972], 152–153. Das Ausblenden von Autoritäts-Dimensionen ist mit Sicherheit einem gewissen Zeitgeist geschuldet, auch die öffentliche Rezeption der Ethik Immanuel Kants übersieht gerne, dass dessen Autonomiebegriff einen absoluten Gehorsam gegenüber den Pflichten, die sich aus der Autorität der Vernunft ergeben, beinhaltet, vgl. KORFF 1975 [Anm. 184], 53–55; SCHOCKENHOFF 2007 [Anm. 177], 56–57.

1151 Vgl. SCHOCKENHOFF 2007 [Anm. 177], 560.

Diese aufgeworfenen Anfragen sind wesentlich für die Arbeit mit Dilemmageschichten: Es ist möglich, abstraktere Dilemmata durch relationale Dimensionen zu erweitern oder zu variieren; so könnte eine Dilemmasituation in einem zweiten Durchgang durch enge Bindungen erweitert und Differenzen in der Beurteilung und Einschätzung analysiert werden.¹¹⁵² Ebenso ließen sich Beziehungen variieren: Gelten die moralischen Urteile, die etwa im ‚Heinz-Dilemma‘ genannt wurden, auch dann, wenn es sich nicht um Heinz‘ Frau (CS), sondern um eine Freundin (EM), eine Geschäftspartnerin (MP) oder den Trainer seines Fußballvereines (AR) handelte? Hierbei lassen sich wiederum die oben skizzierten Überlegungen zu Emotionen sowie zu Beziehungsmodellen und deren Implikationsregeln heranziehen, um eine Beziehungssituation sichtbar zu machen und die damit verbundenen Zuschreibungen, Normen und Pflichten aufzudecken.¹¹⁵³ Ebenso können zusätzlich Dilemmata herangezogen werden, die aus der Lebenswelt der Schüler:innen stammen oder die vornherein eine relationale Dimension aufweisen. Religionspädagogisch bemerkenswert ist, dass Bloom hier vor allem die Bibel im Blick hat:

„If you want to read about moral dilemmas that speak to one's gut, put aside Hume and Kant and read instead the Hebrew Bible, which has familial morality at its core: brothers pitted against brothers, daughters seducing fathers, and so on. Think about Abraham commanded to kill his only son, a tale later mirrored in the Gospels, with God's sacrifice of his beloved only son, Jesus.“¹¹⁵⁴

Insofern die Bibel, wie Boschki es ausdrückt, „das Beziehungsbuch par excellence“¹¹⁵⁵ ist, ergibt sich hier mit Blooms Bemerkung ein erstaunlicher Bezug von Religionsdidaktik, ethischer Bildung und gegenwärtiger Moralpsychologie. Die Arbeit mit biblischen Erzählungen als Dilemmasituationen, mit dem spezifischen Bewusstsein für die Einbettung von Menschen in Beziehungen, den damit verbunden Rollen, Normen und Werten, kann als Grundlage für die Auseinandersetzung mit eigenen Beziehungen und den entsprechenden Erwartungen dienen. Zugleich ergibt sich daraus auch die Möglichkeit, die Anwendung von Beziehungsmodellen und deren Implementationsregeln zu

1152 Etwa in dem den Beteiligten im Trolley-Problem eine spezifische Identität zugewiesen wird.

1153 Vgl. FISKE 1990 [Anm. 645], 191.

1154 BLOOM 2011 [Anm. 53], 39.

1155 BOSCHKI 2003 [Anm. 656], 239 [i. O. kursiv]. Im Kurzfilm THE BRIDGE (Robert N. Hatch, USA 1978) wird über die relationale Problematik des Trolley-Problems – theologisch und bildsprachlich freilich hoch problematisch – der Kreuzestod Jesu erschlossen: Ein Vater opfert sein eigenes Kind, um einen Zug vor dem Entgleisen zu bewahren, dies wird dann auf Gott-Vater und Gott-Sohn übertragen.

biblischer Zeit zu erschließen: Was bedeuten Familie, Eltern, Geschwister oder Geschlechterrollen zu biblischer Zeit? Dies ermöglicht einerseits eine Eröffnung der biblischen Welt und andererseits ein Bewusstsein dafür, wie sich Modelle verändern und wie man selbst mit relationalen Konflikten umgeht.

Der starke Fokus auf Relationen und die damit verbundenen Differenzierungen im moralischen Urteilen bilden eine Ergänzung zum Ideal eines rational-objektiven Urteilens, das diese Dimensionen weitgehend ausklammert. Werden Beziehungen wie auch Emotionen in ihrer Bedeutung unterschätzt und vor allem Dilemmata ausgewählt, die keine Beziehungen aufweisen, fördert dies vor allem eine nutzenorientierte Sicht auf ethische Entscheidungen. Wenn keine sozialen Bindungen mit den ihnen eigenen Normen präsent sind, gleichzeitig aber eine Situation als moralisch relevant präsentiert wird, bleibt nur die Bearbeitung des Dilemmas aus einer Market Pricing-Perspektive. MP-Beziehungen sind primär funktional an externen Zielen orientiert und arbeiten mit definierten Verhältnisgrößen.¹¹⁵⁶ Sie sind weniger emotional und tiefgehend, mit geringerer persönlicher Bindung; zugleich rationaler, individualistischer und freiheitsorientierter.¹¹⁵⁷ Dies hat Auswirkungen auf die dahinterstehenden Werte und moralischen Normen; es geht hier nicht um Verantwortung für enge soziale Bindungen (CS) oder die Herstellung von Ausgleich und Symmetrie (EM), sondern um Nutzenerwägungen. Werden ausschließlich oder hauptsächlich Dilemmageschichten gewählt, die weder persönliches Eingebundensein noch relationale Bindungen beinhalten, fördert dies daher ein nutzenorientiertes ethisches Denken und Argumentieren.

Und noch mehr lässt sich aus den Beobachtungen der Analyse des Paul-Dilemmas gewinnen: Das Proprium einer christlichen Moral wird im Regelfall nicht durch besondere Inhalte, sondern durch die Bezogenheit auf Gott bestimmt.¹¹⁵⁸ Diese Gottesbeziehung begründet zugleich auch eine soziale Identität, die sich von diesem Moralverständnis her bestimmt, nämlich das Christentum als Gemeinschaft, die sich auf eine ‚christliche Moral‘ (bzw. Ethik) beruft. Diese doppelte Relationalität muss jedoch nicht immer gegeben sein; Golde Wissner konstatiert gerade bei Jugendlichen ein gewisses Auseinanderdriften von Glaube und Kirchenbindung – dazu verstehen sich Jugendliche eher als (individuell) gläubig denn als (gebunden) religiös.¹¹⁵⁹ Es ist also zu

1156 Vgl. FISKE 1992 [Anm. 62], 706.

1157 Vgl. FISKE u. a. 1998 [Anm. 8].

1158 Vgl. LINDNER / HILGER 2014 [Anm. 269], 252.

1159 Vgl. WISSNER, Golde: Über die Schulzeit hinaus: Entwicklung und Konstanz religiöser Haltungen, in: WISSNER, Golde u. a. (Hg.): Jugend – Glaube – Religion II. Neue Befunde – vertiefende Analysen – didaktische Konsequenzen, Münster / New York: Waxmann 2020 (= Glaube – Wertebildung – Interreligiosität 18), 43–94, 66–71.88.

reflektieren, wie die Relationalität christlicher Moral zu Gott zu verstehen ist. Zugleich, so Wissner, lässt sich bei Jugendlichen im zunehmenden Teenager-Alter eine Entwicklung von einem personalen zu einem apersonalen Gottesbild (Gott als Energie oder höhere Macht) feststellen. Entgegen einer vorschnellen Annahme bedeutet dies nicht zugleich Beziehungslosigkeit: Auch ein apersonaler Gott kann für Jugendliche im Gebet ansprechbar sein.¹¹⁶⁰

In einer traditionellen Sichtweise wird Moral zu Gott durch das AR-Modell in Beziehung gesetzt: Gott gilt als autoritativer Gesetzgeber, dessen Gebote zu befolgen sind und dessen Autorität durch dieses Befolgen anerkannt wird. Dies gilt, so Boschki, selbst für den biblisch so zentralen Begriff des *Bundes*, welcher in den meisten Textstellen kein Wechselverhältnis darstellt und keinem Beziehungsdenken im modernen Sinn (CS, EM) entspricht, sondern als Akt, der von Gott gesetzt und auch sanktioniert wird.¹¹⁶¹ Dieses traditionalistische Verständnis christlicher Moral ist weiterhin verbreitet, jedoch schwer zu verallgemeinern – es weist jedoch zweifelsohne ein stark handlungsorientierendes und normierendes Potenzial auf, das für manche Jugendliche attraktiv erscheint. Soll diese Dimension des Gottesbildes in einem veränderten gesellschaftlichen Kontext gewahrt bleiben, müssten wohl die Implementationsregeln göttlicher Autorität – also die entsprechenden Gottesvorstellungen – neu reflektiert werden: Was bedeutet göttliche Autorität vor dem Hintergrund eines veränderten Autoritätsverständnisses? Wird diese Modellierung der Gottesbeziehung als AR jedoch aufgegeben, etwa zu Gunsten eines CS-Modells der Gottesbeziehung, so wird der Umgang mit und die Interpretation von (biblischen) Texten, die Gott im AR-Modell beschreiben, herausfordernd. Dies führt bis hin zur Problematik, dann ‚schwierig‘ gewordene Texte und Gottesbilder einfach auszublenden.¹¹⁶²

Im Paul-Dilemma ist jedenfalls eine Überwindung eines traditionellen autoritativen Gottesbildes (AR) ebenso impliziert wie das Hinter-sich-Lassen eines nutzenorientierten, pragmatischen Gottesbildes (MP), welches das Befolgen göttlicher Weisungen mit persönlichem Vorteil verbindet. In einer zunehmend von MP-Beziehungen geprägten Gesellschaft ist jedoch damit zu rechnen, dass dieses Modell auch auf die Gottesbeziehung angewandt wird und

1160 Vgl. WISSNER 2020 [Anm. 1159], 58–64.

1161 Vgl. BOSCHKI 2003 [Anm. 656], 248.

1162 Vgl. dazu etwa BUCHER, Anton A.: Ein zu lieber Gott? Oder: Ist die Tilgung des ‚Bösen‘ aus der Bibeldidaktik nur ‚gut‘?, in: EISENBAST, Volker / LACHMANN, Rainer / SCHELANDER, Robert (Hg.): Die Bibel als Buch der Bildung. Festschrift für Gottfried Adam zum 65. Geburtstag, Wien: Lit 2005, 173–185.

die Frage nach dem Nutzen von Glaube¹¹⁶³ und christlicher Moral vermehrt zur Sprache kommt.¹¹⁶⁴ Zeitgenössische Auslegungen setzen hingegen auf ein Eingebettetsein des Menschen in eine enge, personale Gottesbeziehung (CS), aus der heraus dem Menschen Freiheit und Vertrauen geschenkt wird und die zu einem Sinnhorizont wird, welche auf das Verhalten gegenüber anderen und der Mitwelt Einfluss nimmt. Dies ist auch eher kompatibel mit Gottesvorstellungen, die keine unmittelbare *personale* Gottesbeziehung beinhalten. Dies würde in etwa den Stufen 4 und 5 in der Interpretation von Oser und Gmünder entsprechen. Hier ist jedoch zu fragen, ob dieses Moralverständnis eine intensivere Gottesbeziehung voraussetzt, ohne die dieses Modell brüchig wird, und daher ebenfalls schwer zu verallgemeinern oder zu vermitteln ist. Denkbar ist weiterhin ein egalitäres Modell, in welchem der Mensch zu einem Partner Gottes in der Welt wird (EM), dem Gott Vertrauen und Verantwortung für das gute Handeln zuspricht. Dies kommt dem Ideal einer Autonomie in Beziehung entgegen.

Mit Fiske ist jedoch an die Nichtreduzierbarkeit aller vier Modelle zu erinnern – wenn christliche Moral zu Gott in eine Beziehung gesetzt wird, sind alle vier oben beschriebenen Relationierungen für unterschiedliche Menschen bedeutsam und können nicht ohne weiteres übergeordnet oder gegeneinander ausgespielt werden. Das Verhältnis von christlicher Moral zu Gott wird daher auf unterschiedliche Weise gedeutet und je nach Adressat:in unterschiedlich kommuniziert und erschlossen: Als autoritative Setzung (AR), nutzenbringend (MP), Ausdruck einer engen personalen Beziehung (CS) oder als Wechselseitigkeit und Partnerschaft (EM) – in der Folge gilt es dann jedoch auch, diese Setzungen und ihre Auswirkungen zu beachten.

Werte, Normen und soziale Identität

Beziehungen verstärken moralische Pluralität noch auf eine andere Weise: Nicht nur lassen sich an konkreten Beziehungen unterschiedliche Werte und Normen festmachen, was zu unterschiedlichen Beurteilungen führt – sondern

¹¹⁶³ Vgl. dazu auch SCHWEITZER, Friedrich: Gott, Gottesbilder und Gottesfrage, in: WISSNER, Golde u. a. (Hg.): Jugend – Glaube – Religion II. Neue Befunde – vertiefende Analysen – didaktische Konsequenzen, Münster / New York: Waxmann 2020 (= Glaube – Wertebildung – Interreligiosität 18), 255–263.

¹¹⁶⁴ Dieses Verhältnis zeigt sich besonders im sogenannten ‚Wohlstandsevangelium‘ (*prosperity gospel*), welches sich vor allem im charismatischen und pfingstkirchlichen Spektrum findet. Hier wird gelehrt, dass Glaube und das Befolgen von Geboten von Gott mit materiellem Wohlstand und persönlichem Erfolg beantwortet wird, vgl. ZIMMERLING, Peter: Charismatische Bewegungen, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2009 (= UTB 3199), 174–177.

Werte und Normen werden selbst zu gruppenbildenden Faktoren: Die Identifikation und Zugehörigkeit zu einer Gruppe ist mit bestimmten Werten und Normen verbunden, durch die zugleich eine Ausgrenzung, ein ‚Wir vs. Sie‘ erzeugt wird. Gerade wenn ‚Werte‘ auf ein Kollektiv bezogen und eingefordert werden, erscheint dies als Bekenntnis der Zugehörigkeit, als Verwendung der richtigen Begriffe, die als soziale Identitätsmarker fungieren und weniger als etwas, das das alltägliche Handeln eines Individuums unmittelbar beeinflusst. Dies spiegelt sich auch wider in der Forderung nach einem ‚Bekenntnis‘ zu gewissen Werten, das eigentlich ein Bekenntnis zur Identifikation mit der Gemeinschaft ist. Der Rekurs auf spezifische Werte oder Moralvorstellungen wird damit zu einem Verstärker von kollektiven CS-Beziehungen, wahrgenommene oder zugeschriebene Werte zu einem Mittel der Abgrenzung. Wie Fiske dargelegt hat, benötigen CS-Beziehungen stets Definitionen des gemeinsam Geteilten, was eben auch an Moral festgemacht werden kann. Daher so, Rainer Dollase, führen Beziehung und Begegnung keineswegs automatisch zu Nähe oder Verständnis, sondern können Konflikte auch erst entstehen lassen: Kontakt verstärkt Antipathie nicht zuletzt bei nicht-kompatiblen moralischen Normen, die unverständlich oder lächerlich erscheinen.¹¹⁶⁵

Dies hat zur Folge, dass Menschen in Diskussionen Werte verteidigen, Urteile fällen oder Kategorisierungen vornehmen, die primär Ausdruck einer sozialen Zugehörigkeit sind und nicht individuell handlungsleitend. Moralische Pluralität konstituiert sich daher auch durch die Identifikationspraxis mit Gruppen. Dies hat zwei Konsequenzen, die ethisches Lernen beeinflussen: Erstens erschwert dieser Sachverhalt eine kritische Auseinandersetzung mit Moral (auch mit der eigenen), insofern damit auch die eigene soziale Identität zum Gegenstand der Reflexion wird. Menschen sind nie nur als Individuen Träger:innen von Werten und Normen, sondern positionieren sich damit zugleich sozial, durch Übereinstimmung oder Abweichung von in einer Gemeinschaft (Klasse, Familie, Religion, Nation etc.) vertretenen moralischen Haltungen. Wenn sich diese Gemeinschaft im Sinne von Communal Sharing auch durch geteilte moralische Prinzipien definiert, steht hier also die soziale Identität auf dem Spiel. Zweitens wird es dadurch Gruppen ermöglicht, Zugehörigkeit anhand von Moral zu definieren. Hier stellt sich die Frage, in welchem Ausmaß Moral als konstitutiv für die Gruppe angesehen wird und wie viel individuelle

¹¹⁶⁵ Vgl. DOLLASE, Rainer: Wann ist der Ausländeranteil zu hoch? Zur Normalität und Pathologie soziometrischer Beziehungen in Gruppen, in: HEITMEYER, Wilhelm (Hg.): Das Gewalt-Dilemma. Gesellschaftliche Reaktionen auf fremdenfeindliche Gewalt und Rechtsextremismus, Frankfurt/Main: Suhrkamp 1994, 404–434, 421.

Pluralität zugelassen wird. Ein individualistischer Blick auf Moral verstellt hier die Perspektive:

„Kaum eine Hypothese der klassischen Soziologie [...] scheint nachhaltiger widerlegt zu sein als die, dass mit der zunehmenden Mobilisierung, Entzauberung und Durchkapitalisierung der Welt auch die nationalen, die religiösen und rassistischen Affekte, Bindungen und Konflikte an Bedeutung verlieren und bloßen Auseinandersetzungen um ‚Interessen‘ Platz machen würden. Geradezu das Gegenteil scheint der Fall zu sein.“¹¹⁶⁶

Die Beobachtung von *Tribalisierung* in den modernen Gesellschaften weist auf diese Problematiken hin: Entgegen dem Ideal einer offenen Gesellschaft von autonomen Individuen wird vermehrt eine intensive soziale Identitätsbildung entlang verschiedener sozialer Marker (Religion, Ethnie, Sprache, Sexualität, politische Ausrichtung, Haltung in gesellschaftlichen Debatten) beobachtet, wobei diese sozialen Marker zunehmend mit moralischen Maßstäben versehen werden.¹¹⁶⁷ Die Zugehörigkeit zur Gruppe wird dann nicht nur über gemeinsame Eigenheiten (wie die oben genannten) definiert, sondern zugleich mit moralischen Verhaltensnormen und Sprachregelungen versehen: Wer zur Gruppe X gehört, muss sich auch moralisch wie ein X verhalten. Dahinter stehen dann Fragen nach der Definitionsmacht über die Moral von X. Was etwa muss ein Muslim/eine Muslima tun, um für andere als muslimisch zu gelten? Welche Verhaltens- und Urteilsnormen gelten? Worin genau besteht die Übereinstimmung mit ‚europäischen Werten‘? ‚Europäisch‘ zu sein wird damit nicht nur zu einer Frage von Herkunft oder Beheimatung, sondern zu einer moralischen Frage. Dasselbe gilt auch Zugehörigkeiten zu einer Religion oder zu einer ethnischen Gruppe.¹¹⁶⁸

Auch wenn das Festmachen von Identität in manchen Fällen sinnvollerweise auch an Moral orientiert ist (wie etwa bei Religionen), bestehen hier die Gefahren einer Homogenisierung oder der einseitigen Festmachung an bestimmten, ausgewählten Normen: Wer nicht genau den Wert/die Norm Y vertritt, kann kein X [mehr] sein. Je stärker soziale Gruppen moralisch aufgeladen sind, desto schwieriger wird so eine ethische-reflexive Auseinandersetzung mit geltender Moral. In dem Maße, in dem moralische Haltungen an Gruppenzugehörigkeit geknüpft wird, kommt es zu einer Essenzialisierung

¹¹⁶⁶ ESSER 1996 [Anm. 1084], 64.

¹¹⁶⁷ Vgl. HAIDT 2012 [Anm. 4], 219–318.

¹¹⁶⁸ Die moralische Bindung an eine Gruppe wird vor allem dann problematisch, wenn diese Gruppe an öffentlichem Ansehen verliert: Dann werden etwa von Individuen Distanzierungen und Verurteilungen eingefordert, obwohl diese mit negativen Taten persönlich gar nichts zu tun hatten, vgl. SAPOLSKY 2017 [Anm. 433], 512–513.

von Gruppen, die dann nicht nur durch gemeinsame Identitätsmarker verknüpft, sondern auch zu einer moralischen Gemeinschaft erklärt werden. Dies geschieht auch in ethischen Bildungsprozessen, wenn etwa ein offener Diskurs über moralische Fragen erschwert wird aufgrund der Befürchtung, die religiöse Identität werde durch bestimmte Positionen in Frage gestellt. Dies betrifft etwa auch Religionslehrer:innen, wenn diese von der offiziellen Lehre abweichende Ansichten in ethischen Fragen vertreten und sich fragen, ob sie diese in der Klasse äußern dürfen und ob dies mit ihrer Rolle als Repräsentant:in ihrer Kirche oder Religionsgemeinschaft verträglich ist.

Pädagogisch bedeutet dies, die moralische Aufladung sozialer Identität aufzudecken und kritisch zu hinterfragen: Welche Werthaltungen, die Einhaltung welcher Normen ist wirklich konstitutiv für eine Gruppe? Kann man auch zu X gehören, ohne Y zu vertreten? Wie sehr betrachten Individuen ihre eigenen Werte als essenziell für ihre Gruppenzugehörigkeit? Wie sehr werden Unterschiede zu anderen an unterschiedlichen Werthaltungen festgemacht? Hier wäre es etwa denkbar, verschiedene Meinungen oder Verhaltensweisen vorzustellen und darüber zu diskutieren, ob dies mit einem Selbstverständnis als Christ:in bzw. als Mitglied einer Religionsgemeinschaft noch kompatibel ist.

Damit sind unterschiedliche Moralvorstellungen auch mit Vorurteilen, Hierarchisierung von Gruppen und Abgrenzung verknüpft: Sapolsky greift die vielen, auch in dieser Arbeit erwähnten Studien auf, welche die menschliche Fähigkeit zu Gruppenbildung und die damit verbundenen Praktiken von Zugehörigkeit und Grenzziehung hervorheben, etwa die klassischen sozialpsychologischen Experimente von Sherif und später Tajfel.¹¹⁶⁹ In beiden Experimenten konnte gezeigt werden, wie schnell Menschen sich entlang von vorgegebenen Parametern zu (rivalisierenden) Gruppen zusammenschließen lassen, auch mit entsprechenden Vorurteilen und Voreingenommensein, und dies weitgehend unabhängig von traditionellen Kategorien der Gruppenbildung wie Ethnie, Religion, Hautfarbe, Alter oder Kultur. Kategorisierung und Gruppenbildung sind bei Menschen also stark ausgeprägt, jedoch nicht an bestimmte Kategorien gebunden, und auch Werte und Moralvorstellungen tragen zu diesen Gruppen- und Kategorienbildungen bei.

Für ethische Bildungsprozesse bedeutet dies zunächst einen weiteren Hinweis auf die relationale Dimension von Moral, die eben nicht nur eine Frage von Individuen ist, sondern konstitutiv für Gruppenbildungen und soziale Zugehörigkeiten. Die kritische Reflexion persönlicher Werte und Urteile kann daher auch die Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen betreffen – eine Person ‚kann‘ womöglich bestimmte Urteile nicht fällen oder argumentieren, wenn

1169 Vgl. SHERIF u. a. 1988 [Anm. 524]; TAJFEL 1982 [Anm. 524].

diese ihre soziale Identität in Frage stellt, bzw. hat Angst, diese Urteile zu äußern. Ihre Emotionen und rationalen Überlegungen sind von diesen Aspekten beeinflusst – und Anpassung an Gruppen (auch in der moralischen Orientierung) erfüllt die Bedürfnisse nach Sicherheit und Identität. Dies gilt umso mehr, wenn mit diesen Identifikationen auch Hierarchisierungen verbunden sind: Als Angehörige:r der Gruppe X identifiziert sich eine Person nicht nur über Moralvorstellungen und grenzt sich damit von Angehörigen anderer Gruppen ab, sondern kann sich auch über diese erheben und die Differenz von Wir und Sie mit einer Wertung verbinden. Die anderen erscheinen dann als ‚rückständig‘, ‚unmoralisch‘, ‚ehrlos‘, ‚egoistisch‘ oder ‚hedonistisch‘ in jeweiligem Gegensatz zur eigenen Gruppe.

Beispielsweise zeigt Dörthe Vieregge in ihrer Studie zur Religiosität sozial Benachteiligter auf, dass die Bildung von – auch moralischen – Dichotomien zu den symbolischen Abgrenzungsprozessen dieser Jugendlichen gehört: Der moralische Status der Frau bildet soziale Identität: Christliche Jugendliche grenzen sich mit Blick auf Frauenrollen von muslimischen Jugendlichen durch die Gegenüberstellung von Freiheit und Unterdrückung ab, während letztere hier Reinheit und Unreinheit als religiöse Differenzkategorien verwenden.¹¹⁷⁰ Beide Dichotomien erscheinen auf diese Weise als Zusammenwirken aus sozialer Identitätssymbolik und moralischen Orientierungen.¹¹⁷¹

Eine subtilere Form sozialer Hierarchisierung mithilfe von Moral ist die Zuschreibung positiver (!) moralischer Eigenschaften als verkapptes Wohlwollen, welche Hierarchien in anderen Bereichen rechtfertigt: So werden Arme, Menschen mit geringer formaler Bildung oder Migrant:innen als ‚gutherzig‘, ‚hilfsbereit‘, ‚sozial‘, ‚weniger egoistisch‘ oder mit anderen positiven

1170 Vgl. VIeregge, Dörthe: Religiosität in der Lebenswelt sozial benachteiligter Jugendlicher. Ergebnisse einer empirischen Studie, in: ÖRF 25/1 (2017) 64–73, 68–70.

1171 Ein konkretes Beispiel: Die US-amerikanische Soziologin Yen Le Espiritu zeigte in einer breit rezipierten Studie über philippinische Migrantinnen in den USA, dass das Gefühl einer moralischen Überlegenheit der In-Group einen wichtigen Identitätsmarker für Minderheiten darstellen kann. Es konstruiert eine Art von moralisch-kultureller Höherwertigkeit gegenüber einer dominanten Kultur, in der sie sich mit Blick auf andere Faktoren (Einkommen, Bildung, Status, Zugang zu Ressourcen) unterlegen fühlen. Dabei spielen vor allem der Umgang mit Sexualität und die Stabilität der Geschlechterrollen eine herausragende Rolle: Gegen die Vorstellung einer sexuellen Unverbindlichkeit und Promiskuität der Mehrheitsgesellschaft wird das Ideal einer keuschen und treuen philippinischen Frau gezeichnet und auf diese Weise der eigene Status aufgewertet: „Filipino immigrants claim moral distinctiveness for their community by re-presenting ‚Americans‘ as morally flawed, themselves as family-oriented model minorities, and their wives and daughters as paragons of morality“, ESPIRITU, Yen L.: ‚We Don't Sleep Around Like White Girls Do‘. Family, Culture, and Gender in Filipina American Lives, in: Signs 26/2 (2001) 415–440, 415.

Markern versehen, womit aber andere, gesellschaftliche oder ökonomische, Hierarchien unangetastet bleiben.¹¹⁷² Besonders perfide ist diese Strategie, wenn die imaginierte hochstehende Moralität mit dem niedrigeren sozialen Status begründet wird, durch Aussagen wie „gerade weil sie arm sind, halten sie zusammen“ oder ähnliche Zuschreibungen, welche die realen gesellschaftlichen Ungleichheiten verklären. Ein pädagogischer Zugang zu Vorurteilen und Stereotypen – der hier nicht weiter behandelt werden kann¹¹⁷³ – wird noch effizienter, wenn er neben traditionellen Differenzmarkern auch moralische Selbst- und Fremdzuschreibungen genauer in den Blick nimmt.

Lernen am Modell als relationales Lernen

Ein traditioneller Lernweg ethischer Bildung, der ebenso auf Beziehungslernen setzt, ist das Lernen an Vorbildern bzw. Modellen. Es handelt sich hier weniger um eine Beziehung im Sinne einer persönlichen Bindung als um ein ‚Sich-Beziehen‘ auf eine Person als handlungsleitendes Modell. Birte Platow führt diesen Zugang schon auf die Antike zurück; ihr zufolge setzte Platon in seinem Bildungskonzept auf Einsicht und Erkenntnis, während Aristoteles eher Einübung und Gewöhnung anhand eines tugendhaften Vorbildes als probates Mittel ansah – zwei pädagogische Paradigmen, die im Wesentlichen bis heute wirksam sind.¹¹⁷⁴ Auch der deutsche Bildungsbegriff selbst ist geleitet von einem Verständnis Jesu Christi als dem Vor-Bild, dem es sich als einzelner Mensch nachzubilden gilt.¹¹⁷⁵ Mit der zunehmenden Kritik an tugendethischen Ansätzen ist jedoch im Laufe der 1970er- und 1980er-Jahre auch das Lernen an Vorbildern in Verruf gekommen.¹¹⁷⁶ Zurecht wurde hier aufgezeigt, dass Vorbilder meist idealisiert und unkritisch präsentiert wurden, verbunden mit einer direktiven Forderung der Nachahmung.¹¹⁷⁷ Die in dieser Arbeit ausführlich diskutierten Lücken eines ethischen Lernens, das sich hauptsächlich am rationalen Urteilen ausrichtet, haben in den letzten Jahren jedoch auch wieder zur Entwicklung von revidierten Formen des Vorbildlernens geführt.

¹¹⁷² Vgl. SAPOLSKY 2017 [Anm. 433], 546.

¹¹⁷³ Zuletzt in der Religionspädagogik dazu erschienen etwa KHORCHIDE, Mouhanad u. a. (Hg.): *Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen*, Göttingen: V&R unipress 2022 (= Religiöse Bildung kooperativ 1); G MOSER, Agnes: *Religionsbezogene Vor- und Einstellungen als Lernvoraussetzungen für (inter-)religiöse Bildungsprozesse*, Göttingen: V&R unipress 2023 (= Religiöse Bildung kooperativ 2).

¹¹⁷⁴ Vgl. PLATOW 2020 [Anm. 98], 25.

¹¹⁷⁵ Vgl. SCHILLING 1961 [Anm. 197], 19–48.

¹¹⁷⁶ Vgl. MENDL, Hans: *Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biografien*, Stuttgart: Kohlhammer 2014 (= Religionspädagogik innovativ 8), 19–21.

¹¹⁷⁷ Vgl. MENDL, Hans: *Art. Modelllernen 2017*, in: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100311/> [abgerufen am 17.05.2022], 2–3.

Entscheidend für diese neuen Zugänge ist es, das Vorbild nicht zu idealisieren, als unbedingt nachahmenswert zu zeigen, sondern als Modelle, „die zu denken geben und zu denen auch problematische Seiten gehören (können). Sie sind keine sündlosen, vollkommenen Wesen, sondern konkrete Menschen, auch in ihrer Widersprüchlichkeit“¹¹⁷⁸.

Die pädagogische Orientierung an Vorbildern ist nach Fiske primär durch *Authority Ranking* (AR) strukturiert.¹¹⁷⁹ Daher korrespondiert die Haltung zum Lernen am Vorbild auch mit einem veränderten Verständnis von Autorität generell: Zuvor eine Überhöhung und Idealisierung des vorgestellten Vorbilds, an dessen Autorität kein Zweifel besteht; dann im Zuge der gesellschaftlichen Umwälzungen nach 1968 eine umfassende Kritik und Ablehnung etablierter Autoritäten; und schließlich eine vorsichtige Wiederentdeckung und Neuinterpretation der Dimensionen von Autorität als Orientierung, Inspiration oder Hilfe. Das Modell *Authority Ranking* wird somit auf eine neue Weise implementiert, welche dieses von seiner (existenziellen) Bedeutung für den Einzelnen her denkt. Anstelle des direktiven Prinzips der Nachahmung tritt ein (fiktionaler) Dialog durch „permanente Denkbewegung zwischen der eigenen und der fremden Biografie“¹¹⁸⁰. Dieses Zueinander von Vorbild und lernendem Individuum ist nicht neu: Robert Hogan hat schon 1978 – in Abgrenzung zu einem überbetonten individuellen Kognitivismus – in seiner *Socioanalytic Theory of Moral Development* neben der Bedeutung von persönlichen Erfahrungen und dem Zusammensein mit Peergroups auch Vorbilder als eine wesentliche soziale Komponente jugendlicher Moralentwicklung identifiziert.¹¹⁸¹

Für einen konstruktiven Einsatz von Vorbildlernen für ethische Bildung ist jedoch nicht nur das Verständnis von Autorität (also von deren Implementationsregeln bzw. *preos*) von Bedeutung. Für die Auswahl und die Interpretation von Vorbildern sind auch die anderen drei Beziehungsmodelle relevant: Die Schwierigkeit früherer Zugänge zum Vorbildlernen lag nicht nur in einem problematischen Verständnis von Autorität, sondern auch darin, Vorbilder nahezu ausschließlich über die AR-Relation auszuwählen und zu verstehen. Ebenso bedeutsam ist jedoch die Berücksichtigung der drei anderen: Was verbindet Lernende mit dem Vorbild? Wodurch findet eine mögliche Identifikation statt? (*Communal Sharing*) Steht das Vorbild in jeder Hinsicht ‚über‘ den Lernenden oder gibt es in mancher Hinsicht Egalität und Entsprechung? (*Equality Matching*) Und was ‚bringt‘ den Lernenden dieses

1178 ADAM 2015 [Anm. 1135], 24.

1179 Vgl. FISKE 1993 [Anm. 102], 78.

1180 MENDEL 2017 [Anm. 1177], 5.

1181 Vgl. HOGAN / JOHNSON / EMLER 1978 [Anm. 163], 10.

Vorbild, was ist deren positiver Beitrag für das Individuum und die Gesellschaft? (*Market Pricing*). Dieser vierdimensionale Blick weitet das Verständnis für Vorbilder und eröffnet hier neue Möglichkeiten. Damit gelingt es auch, Vorbilder nicht einfach über das Prinzip der Nachahmung zu verstehen, sondern durch eine dialogische „Spannung aus biographischem Lernen und persönlicher Orientierungsfunktion“¹¹⁸², und der Blick wird erweitert nicht nur auf Nachahmenswertes, sondern auf „Erfahrungen, Entscheidungen, Handlungen, die in irgendeiner Weise moralisch *bemerkenswert* sind“¹¹⁸³.

Genau dies versucht Hans Mendls Ansatz *Local Heroes*.¹¹⁸⁴ Hier werden ‚Menschen wie du und ich‘ aus Nachbarschaft und Region mit ihren Erfahrungen und ihrem vielfältigen Einsatz für die Gesellschaft als Held:innen und Vorbilder des Alltags sichtbar gemacht, Menschen, die persönliche Herausforderungen überwunden haben oder sich ehrenamtlich engagieren.¹¹⁸⁵ Dieser Zugang eröffnet die oben dargestellte Erweiterung des Lernens am Vorbild: Durch Regionalität oder geteilte Erfahrungen wird ein persönlicher Bezug hergestellt (CS), die Auseinandersetzung mit vorbildhaften Jugendlichen oder Menschen mit vergleichbarem sozialen Hintergrund erlaubt einen egalitären Bezug zur Person (EM) und der positive Beitrag des Vorbilds ist klar ausgewiesen (MP). Das Sich-Beziehen auf das Vorbild erfolgt nicht mehr nur hierarchisch, sondern durch Verweis auf weitere Beziehungsmodelle. Dies mindert auch das Risiko, dass das Lernen am Vorbild Passivität erzeugt: Je größer die Distanz zwischen dem Vorbild und den Lernenden ist, desto eher kann sich ein Eindruck der Unerreichbarkeit verfestigen, bzw. die Annahme, Entscheidendes könne nur von außergewöhnlichen Menschen bewirkt werden, auf deren Wirken man angewiesen ist. Dies soll in Mendls Ansatz vermieden werden:

„Ein solches Lernen belegt, dass auch in unserer Gesellschaft durchaus verschiedene Formen altruistischen Verhaltens möglich sind. Diese Vorbilder, die gerade in ihrer zeitlichen wie räumlichen Nähe eine personale Begegnung ermöglichen, bilden in ihrer Alltäglichkeit eine Brücke zwischen den dominierenden Lebensvorstellungen der Schüler und dem Mehr-Wert christlich-sozialen Verhaltens.“¹¹⁸⁶

1182 LORENZEN, Stefanie: Interreligiöses Lernen an Biografien. „Vorbilder“ in der Balance zwischen unspezifischer Integration und spezifischer Fremdheit, in: Religionspädagogische Beiträge 44/1 (2021) 59–66, 60.

1183 LORENZEN 2021 [Anm. 1182], 61 [Kursivierung i. O.].

1184 Siehe dazu <https://uni-passau.de/local-heroes/> [abgerufen am 25.05.2022].

1185 Vgl. MENDEL, Hans: Helden wohnen nebenan. Lernen an fremden Biografien, Mainz: Grünewald 2020.

1186 GRÜMME 2018 [Anm. 887], 123.

Dennoch – und dies lässt sich mit Fiskes Modell wiederum gut aufweisen – bleibt AR die zentrale Kategorie, über die die ausgewählten Personen eben doch als *Held:innen* präsentiert werden. Auch wenn sich diese *Held:innen* als egalitär, angreifbar und sozial zeigen, so werden sie in ihrer Rolle als *Held:innen* immer implizit über das AR-Modell erschlossen. Problematisch wird ein solcher Ansatz demnach, wenn diese autoritative Dimension verschleiert und nicht offengelegt wird, wenn also CS- oder EM-Aspekte bei der Person hervorgehoben werden und ein gleichsam sozial verbrämter Autoritarismus entsteht. Ein bildungsadäquater Umgang mit Autorität verlangt aber immer auch die Möglichkeit der Kritik: Werden diese *Held:innen* des Alltags allzu egalitär oder positiv präsentiert, wird die Möglichkeit der Kritik eingeschränkt oder verunmöglicht und es kommt zu Machtasymmetrien. In dem Moment, in dem jemand als Modell, Vorbild oder *Held:in* präsentiert wird, wird immer, gewollt oder ungewollt, eine AR-Relation vorgeschlagen. Es gilt daher, die *preos* dieser AR-Beziehung zu definieren und transparent zu machen, es geht darum, an dieser Person ein gewisses Verständnis von Autorität beispielhaft zu zeigen. Lernen am Modell ohne AR ist nicht möglich, das Verständnis von AR lässt sich aber gestalten. Und schließlich bleibt es den Lernenden überlassen, ob sie diese AR-Relation annehmen oder nicht, ob sie in der Person ein Vorbild erkennen wollen. Um diese Ablehnung einer Autorität zu ermöglichen, darf der AR-Charakter des Vorbilds nicht verschleiert werden.

Eine Beziehungsanalyse mit AR, CS, EM und MP trägt also zur angemessenen Auswahl, Darstellung und Auseinandersetzung mit Vorbildern bei. Sie schützt zudem vor Vereinnahmungen. So kritisiert Stefanie Lorenzen die Bezeichnung von Malala Yousafzai als ‚evangelische Heilige‘ – die Autor:innen eines evangelischen ‚Kursbuches‘ hatten zuvor die pakistanisch-stämmige Friedensaktivistin, in bester Absicht, als solche bezeichnet. Lorenzen erkennt darin eine fragwürdige Form der Vereinnahmung bzw. Aneignung einer Person aus einem anderen religiösen Kontext: „Zutreffend wäre wohl: Sie ist ein Vorbild, das in einem allgemein-religiösen Sinne auch in seiner ‚anders religiösen‘ Motivation für ‚anders religiöse‘ Kinder und Jugendliche als Orientierung dienen kann.“¹¹⁸⁷ Doch entgeht Lorenzen selbst nicht der Aktivierung einer CS-Relation: Zwar macht sie Malala zu Recht nicht zum Teil der Gemeinschaft ‚Evangelische‘, aber macht sie doch zum Mitglied einer konstruierten ‚allgemein-religiösen‘ Gemeinschaft, mit der eine CS-Relation zwischen den Lernenden und Malala durch das gemeinsame Religiös-Sein etabliert werden soll. Damit wird sie letztlich dekontextualisiert, doch ist es nicht gerade ihr spezifischer Kontext, der ihr Handeln besonders macht, wodurch aber ihre

1187 LORENZEN 2021 [Anm. 1182], 62.

Vorbildfunktion für mitteleuropäische Jugendliche wenig konkret bleibt? Mit Fiske betrachtet stellt sich der Bezug zu Malala vor allem durch EM her, ihre Jugend und ihr Einsatz für schulische Bildung ermöglichen Schüler:innen einen gewissen Bezug zu ihrer Geschichte und ihrem Handeln, sie jedoch überhaupt als *Vorbild* vorzustellen, bleibt hier fragwürdig.

Beziehungsanalysen mit Fiske können demnach dazu beitragen, diese Beziehungsebenen genauer zu beschreiben: In welchem Maße und vor allem auf welche Weise wird bei einem Vorbild die Zugehörigkeit zur Gruppe betont oder herausgestellt? Ist es wichtig, ob das Vorbild ‚eine:r von uns‘ ist? In welcher Hinsicht? Werden Haltungen und Handlungen universalisiert oder gruppenspezifisch (‚christlich‘ etc.) gedeutet? Diese Problematik wirft Lorenzen auch mit Blick auf das Handeln des Samaritaners im Gleichnis Jesu auf:

„Wird beispielsweise das Thema ‚Mitgefühl‘ im Gleichnis vom barmherzigen Samariter aus der Binnenperspektive der christlichen Tradition heraus verhandelt, verbindet sich das mit einem Impetus, der die grundsätzliche, über Jesus Christus vermittelte Orientierungsfunktion dieser Werthaltung für die Lerngruppe nicht in Frage stellt, auch wenn eine kritische Auseinandersetzung durchaus möglich ist. Wählt man dagegen einen etischen Blickwinkel, könnte man aus einer distanzierten Perspektive die religiöse Bedeutung dieser Beispielerzählung ‚für Christinnen und Christen‘ aufnehmen, sie aber andererseits auch mit psychologischen Mechanismen des Mitgefühls gegenüber Fremden kombinieren.“¹¹⁸⁸

Lorenzen plädiert sowohl für eine emische wie auch offenere etische Perspektive. Allerdings ist hier die von Lorenzen aufgeworfene emische ‚Binnenperspektive der christlichen Tradition‘ ihrerseits schon eine angeeignete, da der jüdische Kontext, etwa mit seiner Bedeutung von Reinheit und Unreinheit, verlorengelassen wird: Wenn man die Beispielerzählung grundsätzlich analysiert, müsste auch das nicht-vorbildhafte Verhalten des Priesters und des Leviten erkundet werden. Diese erscheinen in der christlichen Rezeption des Gleichnisses jedoch als jüdische Out-Group, während sie im historischen Kontext des Juden Jesus zur In-Group gehören. Insgesamt lässt sich mit Fiske daher zeigen, dass sich Lernende auf unterschiedliche Weise auf Vorbilder ‚beziehen‘ können; diese sind mit Fiske beschreibbar und analysierbar; und dies erlaubt eine präzisere Auswahl und Darstellung der jeweiligen Vorbilder und verhindert eine vorschnelle Konstruktion von CS-Beziehungen durch Aneignung. Bildung muss sich jedoch dem AR-Modell zwingend stellen, und zwar nicht nur kritisch, sondern konstruktiv: Nach Fiske sind immer alle vier Beziehungsmodelle denkbar, es ist nicht möglich, die AR-Dimension von Relationalität zu

¹¹⁸⁸ LORENZEN 2021 [Anm. 1182], 63.

ignorieren. Es geht also darum, diese konstruktiv zu gestalten und kritisch zu reflektieren, da sonst andere Instanzen (Medien, politische Gruppen) Autorität definieren.

Die Relationalität von Moral lässt sich somit auf verschiedene Arten für ethische Bildung operationalisierbar machen: durch die Analyse konkreter Beziehungen und der mit ihnen verbundenen Werte oder Normen, durch einen bewussteren Umgang mit Dilemmasituationen, der auf diese Relationalität Rücksicht nimmt, durch einen genaueren Blick auf die Rolle von Moral für die soziale Identität und schließlich durch das Etablieren von Beziehungen durch Lernen am Vorbild.

6.3 Moralische Pluralität durch Moral Foundations

Moralische Pluralität zeigt sich unter anderem in der Empfindung unterschiedlicher Emotionen und im unterschiedlichen Verständnis von Beziehungen und den damit verbundenen Werten und Normen. Ihr stärkster Ausdruck liegt jedoch in den weltanschaulichen Differenzen, in bisweilen konträren Bewertungen von moralischen Sachverhalten durch gänzlich differierende Werthaltungen und Normenerwartungen. Dies lässt sich zurückführen auf unterschiedliche Foundations im Sinne der *Moral Foundations Theory*. Es geht also nicht nur darum, dass unterschiedliche Urteile gefällt werden, sondern schon Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Glaubensprozesse¹¹⁸⁹, soziale Einbettung oder Emotionen differieren. Unterschiede bei moralischen Urteilen sind also nie nur eine Frage von Denkkategorien oder unterschiedlichen Schlüssen, sondern geprägt von Beziehungen, Zugehörigkeiten, Motiven, Weltzugängen, Interpretationen, Menschenbildern, Zielen, existenziellen Bedeutungen oder sozialen Praktiken.¹¹⁹⁰

Diese Pluralität ist dabei keineswegs ein Phänomen allein moderner Gesellschaften, sondern historisch und global verbreitet. Die gegenwärtigen Debatten darüber sind auch darin begründet, dass das moderne Europa bislang im Vergleich zu anderen Regionen der Welt verhältnismäßig homogen war und stark sichtbare Pluralität (religiös, kulturell, moralisch) eine neue Herausforderung darstellt.¹¹⁹¹ Hinzu kommen die stärkere Sichtbarkeit des ‚Anderen‘ (gemeint sind auch andere Ansichten oder Weltzugänge) durch Massenmedien und

¹¹⁸⁹ Zu letzteren vgl. ANGEL 2022 [Anm. 999].

¹¹⁹⁰ Vgl. FISKE u. a. 1998 [Anm. 8], 916–917.

¹¹⁹¹ Vgl. BAUER, Thomas: *Die Vereindeutigung der Welt*, Stuttgart: Reclam ⁸2018 (= Was bedeutet das alles?), 9–12 und übereinstimmend BENDA-BECKMANN 2009 [Anm. 52], 16.

soziale Netzwerke und auch der Faktor, dass demokratische Gesellschaften im Unterschied zu autoritären Herrschaftsformen von Fragen nach geteilter Öffentlichkeit und nach einem gewissen Grundkonsens geprägt sind, die einen offenen politischen Diskurs überhaupt möglich machen.¹¹⁹² Daher kann eine demokratische Gesellschaft sich nicht auf ein bloßes Nebeneinander zurückziehen, sondern benötigt einen gemeinsamen Bezugsrahmen.

Zugleich, dies wurde schon betont, wäre es falsch, moralische Pluralität in einer Gesellschaft allein mit unterschiedlichen Kulturen (im Sinne von Zivilisationen) oder Religionen zu verknüpfen; vielmehr zeigt sich diese Pluralität *innerhalb* von Kulturen, Nationalstaaten, Religionen, Kirchen oder Gemeinschaften, die an einem Diskurs teilnehmen.¹¹⁹³ Es sind, so Grümme, gerade diese Pluralität, Unübersichtlichkeit und fehlenden allgemein akzeptieren Orientierungen, die Ethik und ethische Bildung gegenwärtig so aktuell machen.¹¹⁹⁴ Im Horizont dieser Pluralität gilt es sich bewusst zu machen, dass die (nicht nur) von Grümme vorgeschlagenen Instrumente zur Bewältigung dieser Pluralität – Vernunft und Universalisierbarkeit – selbst Teil einer weltanschaulichen Pluralität sind: So weist Haidt darauf hin, dass ethische Moralbegründung in der westlichen Tradition eben von Rationalität und der Suche nach universalisierbaren und rationalisierbaren Prinzipien geprägt ist, während sie in anderen Gesellschaften durch Referenz auf Geschichten, Sentenzen, Tugenden oder Beispiele vorgenommen wird sowie stärker auf die Rolle der partikularen Gemeinschaften bezogen bleibt.¹¹⁹⁵ Die Frage, was also überhaupt als Moralbegründung gilt, ist bereits Ausdruck einer bestimmten Weltsicht. Die Forderung nach Universalisierbarkeit und der Verweis auf eine universelle Vernunft sind daher selbst Teil einer partikularen Weltsicht. Mithilfe von Haidts *Moral Foundations Theory* lässt sich diese Pluralität breiter ausleuchten, auch wenn, wie jede Theorie, auch die MFT selbst von einem bestimmten Standpunkt aus operiert.

1192 Vgl. hier die Überlegungen von John Dewey (1859–1952), der Demokratie nicht nur als politisches System, sondern als Lebensstil und Grundform des sozialen Zusammenlebens versteht, vgl. DEWEY, John: *Democracy and Educational Administration*, in: *School and Society* 45 (1937) 457–467. Ähnliche Überlegungen finden sich zuvor schon bei Alexis de Tocqueville (1805–1859), vgl. TOCQUEVILLE, Alexis de: *Über die Demokratie in Amerika*. Ausgewählt und herausgegeben von J. P. Mayer, Stuttgart: Reclam 2011 (Orig. 1835).

1193 Vgl. FISKE / RAI 2014 [Anm. 5], 8.

1194 Vgl. GRÜMME 2015 [Anm. 71], 220. Diese Zeilen werden geschrieben inmitten heftiger sozialer und auch innerkirchlicher Konflikte um die Maßnahmen zur Eindämmung des Corona-Virus, im Besonderen der Impfpflicht. Auch hier lassen sich die Vertreter:innen unterschiedlicher Haltungen keineswegs einem klaren Schema zuordnen, sondern sind hochgradig divers.

1195 Vgl. HAIDT 2012 [Anm. 4], 112–114.

6.3.1 *Moralische Pluralität durch plurale Grundlagen – eine kurze Rückschau*

Unterschiedliche Versuche einer Beschreibung und systematischen Analyse von moralischer Pluralität wurden im ersten Teil dieser Arbeit ausführlich dargestellt: Dies begann bei William James' Annahme, dass es unterschiedliche Wertesysteme und Lebensformen gibt, die bestehen, weil sie alle einen pragmatischen Nutzen haben¹¹⁹⁶ – etwa die Ermöglichung von Kooperation. Ebenso dargestellt wurde Carol Gilligans Ansatz der zwei unterschiedlichen und nicht-reduzierbaren moralischen Perspektiven von *justice* und *care*, was Gilligan zu einer weiteren Vordenkerin eines moralischen Pluralismus macht.¹¹⁹⁷ Wegweisend war dann die Arbeit von Richard Shweder zu den drei moralischen Basismodellen – *autonomy*, *community* und *divinity* – als kulturanthropologisch definierte moralische Grundorientierungen.¹¹⁹⁸ Diese Vorarbeiten wurden dann von unterschiedlichen namhaften Autor:innen weitergeführt: Neben der Moralpsychologin Darcia Narvaez¹¹⁹⁹ waren dies vor allem Alan Fiske, der in der *Relationship Regulation Theory* moralische Pluralität durch eine Pluralität von vier universellen Beziehungsmodellen begründet und beschreibt¹²⁰⁰ und Jonathan Haidt, dessen *Moral Foundations Theory* den Versuch einer Synthese unterschiedlicher wissenschaftlicher Ansätze darstellt.¹²⁰¹

Bedeutsam und weitreichend bei Haidt war dessen Erweiterung des Moralbegriffs von einem Fokus auf Fürsorge und Gerechtigkeit zu Loyalität, Autorität und Heiligkeit/Reinheit, den sogenannten *binding foundations*: Alle Menschen sind demnach moralisch motiviert, aber eben nicht in dem Sinne, dass ihre Moralität primär oder gar ausschließlich durch Fürsorge und Gerechtigkeit geprägt ist. Ein Verständnis menschlicher Moral, so Haidt, ist erst möglich, wenn auch andere Handlungsmotivationen als ‚moralisch‘ im deskriptiven Sinn verstanden werden. Moralische Pluralität meint nach Haidt daher nicht nur das Vorhandensein unterschiedlicher moralischer Regelsysteme, sondern betrifft die Grundlagen, auf deren Basis Menschen überhaupt etwas als moralisch bewerten (können), die Art und Weise, wie Moral begründet und kommuniziert wird, die Emotionen, die bei der Wahrnehmung und Beurteilung von moralisch relevanten Situationen im Spiel sind und vieles mehr.

Für Haidt stellt dabei das Problem der menschlichen Kooperation das Grundproblem und den Ursprung der Moral dar. Die *individualizing*

1196 Vgl. dazu GOODMAN 2012 [Anm. 137], 157.

1197 Vgl. FISKE u. a. 1998 [Anm. 8], 940.

1198 Vgl. SHWEDER u. a. 1997 [Anm. 46].

1199 Vgl. NARVAEZ 2008 [Anm. 346].

1200 Vgl. FISKE 1992 [Anm. 62].

1201 Vgl. HAIDT 2012 [Anm. 4].

foundations ermöglichen Kooperation dadurch, dass sie individuelle Rechte und Freiheiten definieren. Moral bedeutet dann den Schutz des Einzelnen und die Gewährleistung seiner individuellen Entwicklungsmöglichkeiten. Die drei *binding foundations* hingegen ermöglichen Kooperation dadurch, dass sie die Interessen der Gemeinschaft im Konfliktfall höher werten als jene des Individuums und so die Gemeinschaft und ihre Institutionen schützen.¹²⁰² Laut MFT ist (fast) jeder Mensch durch geteilte evolutionäre Grundlagen für diese moralischen Intuitionen ansprechbar, und sie werden in allen moralischen Systemen berücksichtigt, allerdings unterschiedlich gewichtet und akzentuiert. Abschließend ist hier noch einmal daran zu erinnern, dass Haidt von einer ‚pragmatischen Gültigkeit‘ (*pragmatic validity*) seiner Theorie ausgeht; er behauptet nicht deren ‚Wahrheit‘ im Sinne einer objektiven Beschreibung der Realität, sondern versteht sie als Erkenntnisinstrument, welches Verstehen ermöglicht und neue Antworten und Fragen generiert sowie dazu in der Lage ist, soziale und psychische Phänomene zu beschreiben und zu erklären.¹²⁰³

Die (auch pädagogische) Frage nach moralischer Differenz wird gegenwärtig entlang von zwei Erfahrungen debattiert: erstens als Differenz zwischen Kulturen/Systemen/Traditionen und zweitens als Differenz innerhalb derselben. In der ersten Sichtweise wird Differenz in einer zunehmenden Vielfalt von Religionen und Herkunftsgesellschaften entlang entsprechender unterschiedlicher ‚kultureller‘ Prägungen festgemacht. Debatten verlaufen hier etwa entlang von Geschlechterrollen, Sexualmoral, der Bedeutung von Religion oder dem sozial definierten Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft. Benda-Beckmann weist daraufhin, dass solche abweichenden ‚anderen‘ Moralen früher aus einer gewissen Distanz als ‚vormodern‘ oder ‚rückschrittlich‘ wahrgenommen und zugleich abgetan wurden. Mit der Aufhebung dieser Distanz durch Migration und Globalisierung werden solche Differenzen nun als gleichzeitig und gegenwärtig erlebt, als Teil einer unübersichtlich gewordenen Moderne, was Unsicherheit erzeugt und die eigene moralische Orientierung entweder in Frage stellt oder verfestigt und zu einem Mittel der Abgrenzung macht.¹²⁰⁴

Dahinter steht die Annahme einer linearen Entwicklung von Moral, die sich in der Idee des zivilisatorischen Fortschritts ebenso widerspiegelt wie in der Entwicklungstheorie Kohlbergs. Die Herausforderung – geradezu Provokation – der oben skizzierten pluralistischen Ansätze liegt daher darin, Moralen anderer Kulturen, Gesellschaften oder Religionen als *eine* mögliche Ausfaltung

1202 Vgl. GRAHAM / HAIDT / NOSEK 2009 [Anm. 474].

1203 Vgl. HAIDT u. a. 2013 [Anm. 10].

1204 Vgl. BENDA-BECKMANN 2009 [Anm. 52], 13–15.

menschlicher Moralfähigkeit zu verstehen, als ganz andere Art, gesellschaftliches Zusammenleben zu normieren. Sie sind daher nicht a priori als etwas zu Überwindendes zu verstehen, sondern zunächst als eine Form von Moral anzuerkennen. Kommunikation und Diskurs werden – auch pädagogisch – nach Haidt und Fiske nur gelingen, wenn die entsprechenden moralischen Orientierungen ernst genommen und angesprochen werden. Wichtig ist hier jedoch, dass es um einen deskriptiven Ansatz geht: Haidt wie Fiske vertreten keinen Relativismus im Sinne einer Gleich-Gültigkeit von Moral. Sehr wohl kann die höhere Güte einer bestimmten Moral gegenüber einer anderen vertreten werden, die Kriterien dafür können jedoch nicht direkt aus einem deskriptiven Moralbegriff selbst abgeleitet werden. Als Beispiel: Gerade Fragen von Autorität, die in einer liberalen Weltsicht hochproblematisch sind, gelten weithin als zentrale moralische Orientierungen: „It may be no exaggeration to say that outside of some subcultures of secular Europe and America, obedience and reverence are *the* foundations of morality in most of the world.“¹²⁰⁵ Kritik an Autoritäten kann daher nicht einfach als in sich gut oder moralisch gerechtfertigt verstanden werden, sondern benötigt eine normative Begründung, die sich aus einem partikularen Sinnzusammenhang speist, und trotzdem Autorität als deskriptive moralische Kategorie versteht.

Neben dem Diskurs um durch Herkunftsgesellschaft, Kultur oder Religion bedingte differierende Moral hat sich vor allem in den letzten Jahren ein zweiter Diskurs etabliert, der zunehmend die Differenz *innerhalb* von Gesellschaften, Religionen, Kirchen oder Kulturen in den Blick nimmt. Die globalen Herausforderungen der letzten Jahre – Flucht, Asyl und Migration, Klimawandel, Wirtschaftsentwicklung und zuletzt vor allem die Corona-Pandemie – haben enorme weltanschauliche und normative Differenzen innerhalb von Gesellschaften wie auch Religionen und Kirchen offengelegt. Während beim ersten Pluralitätsdiskurs Differenzen einfach an unterschiedlichen Kulturen oder Religionen festgemacht werden konnten, stellt dieser zweite Diskurs eine neue, komplexe Anfrage an das Verständnis von Werten, Normen oder Moral: Aus denselben Gesellschaften, derselben Kirche mit den vermeintlich selben ‚westlichen‘ oder ‚christlichen‘ Werten entspringen konträre, zum Teil unversöhnliche Einschätzungen und Urteile. Aufgenommen, verstärkt und ausgebeutet wurden und werden diese Differenzen politisch durch rechts-populistische Akteur:innen sowie religiös durch ultraorthodoxe und fundamentalistische Auslegungen.¹²⁰⁶

¹²⁰⁵ MILLER 2000 [Anm. 239], 943.

¹²⁰⁶ Vgl. GRAHAM u. a. 2018 [Anm. 42].

In diesen vermeintlich gemeinsamen sozialen oder religiösen Bezugsräumen wird die Frage nach moralischer Pluralität daher noch schwieriger, denn sie stellt die Hypothese von institutionellen, an einer bestimmten Gemeinschaft festgemachten, Werten in Frage. Auch hier ist es verführerisch, in eine lineare Entwicklungslogik zu verfallen und Teile der Bevölkerung als ‚rückständig‘ oder ‚rückwärtsgewandt‘ einzustufen – was schon ein gewisses Selbstverständnis der so Urteilenden voraussetzt. Hier muss konsequenterweise gleich verfahren werden wie im Umgang mit vermeintlich herkunftsbezogener Pluralität: Auch unterschiedliche Moralen innerhalb institutionalisierter Gemeinschaften sind aus pluralistischer Sichtweise zunächst als eine mögliche Ausprägung menschlicher Moralität zu verstehen, und es gilt hier dasselbe wie im ersten Fall: Kommunikation und Diskurs wird nur gelingen, wenn die entsprechenden moralischen Orientierungen ernst genommen und angesprochen werden, ohne zugleich in einen Relativismus zu verfallen: „If you think that morality is just about avoiding harm and being fair, then you’re likely to miss – and misunderstand – a lot of human behavior.“¹²⁰⁷ Was Brandstetter u. a. für religionspädagogische Paradigmen festhalten, gilt auch für unterschiedliche Moralen: Das andere ist nicht einfach als ‚überholt‘ zu verwerfen, sondern es handelt sich um Ansätze, die bestimmte Anliegen verfolgen und für andere Menschen ansprechend sind – vielmehr müsste das Verdrängte auf seine sinnstiftenden Ansätze hin erkundet werden.¹²⁰⁸

Allerdings ist zu fragen, ob diese Perspektive nicht schon selbst Ausdruck einer gewissen pluralistischen Weltansicht ist. Denn dasselbe muss auch umgekehrt gelten; auch die moralischen Orientierungen der sogenannten ‚Liberalen‘ oder ‚Progressiven‘ müssten aus traditionalistischer oder orthodoxer Sicht zunächst einmal als solche anerkannt werden, wenn die eigene Überzeugung vermittelt werden soll. Eine Rede von ‚Sittenverfall‘ oder ‚Werteverlust‘ nimmt nicht ernst, dass es eben *bestimmte* Werte und Sitten sind, die hier als repräsentativ für Moral verstanden werden. Es gilt also, so Benda-Beckmann, immer auf interne Differenz achten, es geht nicht einfach um den ‚Westen‘ und ‚andere Kulturen‘, sondern um Gesellschaften, Staaten, soziale Formationen, Regionen oder Subgruppen.¹²⁰⁹ Hinzu kommt, was schon in vorangegangenem Kapitel erläutert wurde, die bedeutende sozial-identifikatorische Funktion von Moral für diese Gruppen, welche moralische Differenz auch zu einer Frage von Selbstverständnis und Zugehörigkeit macht.¹²¹⁰

1207 GREENE 2014 [Anm. 54], 338.

1208 Vgl. BRANDSTETTER u. a. 2021 [Anm. 283], 52–53.

1209 Vgl. BENDA-BECKMANN 2009 [Anm. 52], 22.

1210 Vgl. ESSER 1996 [Anm. 1084], 69–89.

Für ethische Bildung – gerade auch als Teil religiöser Bildung – ergeben sich daraus mehrere Herausforderungen: Differierende moralische Urteile als solche zu erkennen und analysieren zu können, die dahinterliegenden Orientierungen, Bedürfnisse, Weltsichten zu erforschen und entsprechend zu kommunizieren – und schließlich, die Frage nach der eigenen Orientierungsfunktion zu stellen (etwa im Sinne ‚christlicher Werte‘), im Bewusstsein, dass diese selbst (auch innerhalb des Christentums!) eine spezifische Interpretation inmitten moralischer Pluralität darstellt. Als Exkurs soll in diesem Kapitel exemplarisch das Erkennen und Analysieren moralischer Differenzen anhand des politischen und religiösen Autoritarismus vorgenommen werden, der zweifelsohne eine der dringenden Fragen der Gegenwartsgesellschaft und auch des Bildungswesens darstellt.

6.3.2 *Pädagogische Implikationen*

Dass ethische Bildung geprägt und herausgefordert ist durch unterschiedliche Urteile und Argumentationen, ist keineswegs ein neuer Befund. So kann ethische Bildung verstanden werden als Prozess der Verständigung, für die letztlich die Konstruktion oder Entdeckung gewisser gemeinsamer Bezüge notwendig ist. So schreibt Nipkow bereits im Jahr 1998:

„Genau besehen wird dort, wo in der Ethik und im Ethikunterricht begründend vorgegangen wird, einerseits schon immer *Differenz (Pluralität)* angenommen, nämlich der Tatbestand unterschiedlicher, voneinander abweichender oder zumindest unterschiedlich entwickelter moralischer Auffassungen (sonst ginge der Begründungsaufwand ins Leere), während andererseits gleichzeitig die *Überbrückung dieser Differenz (Pluralität)* angestrebt wird: eine *gemeinsame plurale Welt*.“¹²¹¹

Nipkow weist hier bereits auf eine Unterscheidung aus unterschiedlich entwickelten und voneinander abweichenden Moralien hin. Die erste Kategorie impliziert eine lineare Differenz entlang eines gemeinsamen Bezugsrahmens von Moral und rekuriert damit auch auf Kohlberg. Die zweite Kategorie impliziert hingegen eine grundsätzliche Differenz und damit ‚echte‘ Pluralität.

Pädagogisches Bewusstsein für Pluralität

Pluralität wurde und wird primär an der ersten Kategorie festgemacht, als Vielfalt von Meinungen und Ansichten, die jedoch prinzipiell entlang eines gewissen (monistischen) Moralverständnisses verläuft. Greene hingegen betont die Unterscheidung von zwei unterschiedlichen Formen des moralischen

¹²¹¹ NIPKOW 1998 [Anm. 18], 74 [Kursivierungen i. O.].

Konflikts: Im ersten Fall werden Grundwerte und Grundorientierungen zwar geteilt, aber es kommt dennoch zu unterschiedlichen Einschätzungen und Sichtweisen; im zweiten Fall werden die jeweils anderen Werte und Grundorientierungen sowie deren Formen der Moralbegründung gar nicht als legitim anerkannt.¹²¹² Diese zweite Problematik fällt bei einer klassischen, an einem monistischen Moralverständnis orientierten Pädagogik unter den Tisch, und das von Nipkow aufgeworfene Problem der Überbrückung von Differenz fällt hier weitaus schwerer, da es hier um Weltbilder, Emotionen, Beziehungen oder soziale Identitäten geht. Nipkow selbst hat deren Bedeutung wohl eingemahnt, wenngleich man hier noch über die Kategorie der Interkulturalität hinaus gehen müsste:

„Es ist ein Irrtum der Bildungspolitiker, wenn es beim Erziehungsauftrag der Schule etwas vorschnell um Werte gehen soll; denn Werten liegen Wahrnehmungen und Empfindungen voraus. [...] Interkulturelles Lernen mit dem Ziel, Vorurteile zu überwinden, muss darum *an den Wahrnehmungen und Empfindungen ansetzen*. Der Begriff der Werte verleitet anzunehmen, es genüge, zu Toleranz und Verständigung zu ermahnen oder über negative Konsequenzen von Vorurteilen lediglich zu informieren und aufzuklären, um weiterzukommen.“¹²¹³

Auch Fischer argumentiert in eine ähnliche Richtung: Er betont, dass moralisches Urteilen nie *direkt* auf einen Sachverhalt oder ein Dilemma Bezug nimmt, sondern auf die subjektiven *Vorstellungen*, die sich eine Person davon macht.¹²¹⁴ Bei diesem Ansetzen an Wahrnehmungen und Empfindungen können MFT und RRT entscheidende Beiträge zur Pädagogik leisten, da sie diese Zur-Kennntnis-Nahme von Pluralität und ein Verstehen der damit verbundenen unterschiedlichen Empfindungen und Bedürfnisse ermöglichen. Diese Pluralität kann zugleich positiv als Lernanlass verstanden werden: Ethische Bildung ist dann nicht einfach die Unterstützung einer linearen Entwicklung anhand eines monistischen Moralverständnisses, da diese eine normative, homogenisierende Implikation aufweist. Vielmehr kann beim ethischen Lernen die Irritation durch und die Konfrontation mit Anderem als Lernanlass dienen. Auf diese Weise „lässt sich Lernen nicht als Übergang vom Nichtwissen zum Wissen verständlich machen, sondern es hat die Konfrontation alternativer Wissensformen zur Vorbedingung“, die damit verbundene geistige Umkehr „ist mit Erschütterungen, Befremden und Irritationen verbunden“¹²¹⁵.

¹²¹² Vgl. GREENE 2014 [Anm. 54], 68.

¹²¹³ NIPKOW 1998 [Anm. 18], 269 [Herv. C. F.].

¹²¹⁴ Vgl. FISCHER 2006 [Anm. 47], 36.

¹²¹⁵ MEYER-DRAWE 2008 [Anm. 220], 19.

Dies beinhaltet auch das Risiko des Konflikts, da Beziehung und Begegnung keineswegs automatisch zu Nähe oder Verständnis führen, sondern Konflikte erst entstehen lassen können, gerade bei nicht-kompatiblen moralischen Normen.¹²¹⁶ Dennoch geht die MFT davon aus, dass Verständigung prinzipiell möglich ist, da sich Foundations auf gemeinsam geteilte Grundlagen stützen, die für andere einsichtig und nachvollziehbar bleiben. Ein so verstandener Pluralismus vermeidet daher jene zwei Extreme, die Nipkow für ethische Bildung skizziert hat, einerseits der Behauptung eines totalen Relativismus und andererseits einen moralischen Monismus, der Differenzen nicht abzubilden vermag oder allein in einer linearen Entwicklung verortet.¹²¹⁷

Mithilfe der MFT können sich unterschiedliche moralische Weltansichten und Urteilsformen gut und respektvoll begründen und verstehen lassen, ohne dass die von Meyer-Drawe angesprochene (normativ bedingte) Irritation ausbleiben muss. Das prinzipielle Nachvollziehen der Positionen anderer und der damit verbundenen moralischen Grundlagen, Emotionen oder sozialen Aspekte, ermöglicht bessere Kommunikation und Diskursfähigkeit. Aus der MFT lässt sich jedenfalls ein positives Menschenbild als unabdingbare Voraussetzung für ethische Bildung in der Pluralität ableiten, das den anderen als moralisches (nicht nur moralfähiges) Subjekt achtet, ohne dass dies in eine Naivität abgeleitet, die automatisch alle Menschen oder Weltanschauungen als ‚gut‘ versteht. Doch ist anzunehmen, dass mit wenigen Ausnahmen Menschen moralisch motiviert sind und an dem für sie erkannten Guten ausgerichtet – wie es Thomas von Aquin auch in seinem Begriff der *synderesis* beschrieben hat. Wenn also Ziebertz mit Verweis auf Benner und Peukert schreibt, dass „Moralität beim Heranwachsenden weder vorausgesetzt noch einfach anerzogen werden kann“¹²¹⁸, meint er damit ein bestimmtes (schon normativ festgelegtes) Verständnis von Moralität.

Demgegenüber ist aus pluralistischer Sicht zu differenzieren zwischen einer generellen – aber eben pluralen – menschlichen Moralität, einer spezifischen Form von Moralität und wenigen Ausnahmen (etwa Psychopath:innen), welche jedoch starken (negativen) Einfluss auf die Gesellschaft haben. Die MFT erlaubt daher einen grundsätzlich positiven Zugang zu moralischer Pluralität, indem sie Andersdenkende als moralische Subjekte versteht und dazu beiträgt, die moralische Sprache des anderen zu verstehen und sich auf dieses Sprachspiel in der eigenen Kommunikation einzulassen.¹²¹⁹ Der niederländische

1216 Vgl. DOLLASE 1994 [Anm. 1165], 421.

1217 Vgl. NIPKOW 1998 [Anm. 18], 74–75.

1218 ZIEBERTZ 2012 [Anm. 234], 443.

1219 Vgl. dazu etwa FEINBERG / WILLER 2013 [Anm. 503].

Philosoph Bert Musschenga wendet gegen Haidt ein, dass den anderen als moralisch zu verstehen nichts Entscheidendes zur einer Konfliktlösung beiträgt, da man diesen trotzdem weiterhin ablehnen kann.¹²²⁰ Dem ist jedoch entgegenzuhalten, dass die Anerkennung des anderen als moralisches Subjekt ein besseres Sich-Einlassen auf dessen Argumentation ermöglicht und damit eine gewisse Beziehung etablieren kann, die eine Grundlage für Verständigung darstellt.

Dies ist auch deshalb bedeutsam, da das Moralverständnis in gegenwärtigen Konzepten ethischer Bildung – auch in der Religionspädagogik – stark an einer am Individuum ausgerichteten *ethics of autonomy* im Sinne Shweders bzw. an den *individualizing foundations* im Sinne Haidts normativ orientiert ist. Ethische Bildung – und auch religiöse Bildung – heute spricht die moralische Sprache einer liberalen, gebildeten Schicht, appelliert an Werte und Foundations, die eben diesem Denken zugeordnet sind. Es ist nach Haidt keineswegs so, dass diese Foundations nicht allen Menschen zugänglich sind, aber ihre Gewichtung ist unterschiedlich und andere Facetten von Moral bleiben auf diese Weise unberücksichtigt. Bedürfnisse und moralische Grundierungen, die einer *ethics of community* entsprechen – Zugehörigkeit, Loyalität, (materielle) Sicherheit, Autorität, Heiligkeit, soziale Identität und anderes – sind daher ebenso aufzugreifen wie moralisch zu reflektieren. Sie sind nicht einfach, im Sinne eines linearen Entwicklungsmodells, zu ‚überwinden‘, da es sich bei ihnen um fundamentale menschliche Bedürfnisse handelt. Moralische Differenz kann dadurch abgemildert werden, indem nicht nur über unterschiedliche Positionen diskutiert wird, sondern die Fragen, Bedürfnisse oder Ängste dahinter sichtbar gemacht und ernst genommen werden. Hinter ethischen Dilemmata stehen gemeinsame Grundfragen, die es zu entdecken gilt – etwa Fragen nach dem guten und gelingenden Leben, Suche nach Orientierung oder Bedürfnis nach Sicherheit. Unterschiedliche moralische Positionen können als geronnene Erfahrungen Hinweise geben, insofern sie menschliche Probleme, Fragen und Antworten repräsentieren und daher einen gemeinsamen Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung darstellen.¹²²¹

Ein Beispiel: Für viele Schüler:innen, die aus prekären sozialen Verhältnissen stammen, sind die oben genannten Bedürfnisse von großer Bedeutung. Ethische Bildung, die dies ernst nimmt, will diese Anliegen nicht einfach überwinden (etwa durch Erreichen von höheren Stufen), sondern helfen, sie neu zu deuten und kritisch zu reflektieren. Ethische Bildung, gerade dort, wo

1220 Vgl. MUSSCHENGA, Bert: The promises of moral foundations theory, in: *Journal of Moral Education* 42/3 (2013) 330–345, 334–337.

1221 Vgl. KORFF 1975 [Anm. 184], 24–26.

sie normativ wird, etwa in Fragen von Toleranz, Klimaschutz, Demokratie, Menschenrechten – spielt erst dann mit einem vollständigen Kartenset, wenn sie in der Lage ist, auch andere moralische Grundlagen anzusprechen und damit jene Schüler:innen, für welche eben diese bedeutsam sind. Dies zeigt sich etwa am gegenwärtigen Engagement für Klimaschutz, besonders durch *Fridays for Future*. Ursprung, Kommunikation und Anliegen dieser Bewegung sind stark von einer jungen bürgerlichen Mittelschicht und ihren post-materialistischen Wertorientierungen geprägt. Dies wird von ähnlich sozialisierten engagierten Pädagog:innen auch in die Schulen getragen, aber stößt dort auf entscheidende soziale Grenzen: Sommer u. a. konnten etwa zeigen, dass bei den Freitagsdemos der Jugendbewegung Jugendliche mit Migrationshintergrund sowie aus ärmeren und prekarierten Familien im Verhältnis zu ihrem Anteil an der Bevölkerung weit unterrepräsentiert sind.¹²²²

Jugendliche aus diesen Milieus, so Claudia Gärtner, streben nach (auch materieller) Partizipation an der gegenwärtigen bürgerlichen Gesellschaft und nicht nach einem „ideologiekritischen Gegenentwurf zur leitenden Weltordnung“¹²²³. Schon das Design der Demonstrationen ist so ausgelegt, dass Lehrlinge/Auszubildende an ihnen nur erschwert teilnehmen können, da ein Fernbleiben von der Arbeit am Freitag nicht möglich ist. Hier und in anderen normativen Fragen kann MFT dazu beitragen, breiter zu denken und zu kommunizieren und dadurch möglichst viele Jugendliche anzusprechen und zu überlegen, wie das eigene Engagement mit anderen moralischen Grundlagen vereinbar ist. Eine primär auf Fürsorge und Freiheit ausgerichtete (religiöse) Kommunikation lässt offen, wie sie jene Gruppen anspricht, für die „Anstand, Respekt und Loyalität“¹²²⁴ die zentralen Werte darstellen. Eine Selbstreflexion der eigenen Position ist daher notwendig, nicht zuletzt deshalb, weil sonst im sogenannten ‚problemorientierten‘ Religionsunterricht Bibelstellen und andere Quellen selektiv auf die eigene Wertorientierung hin ausgewählt und interpretiert werden, ohne dass dies offengelegt wird.¹²²⁵

Glenn Bezael zitiert in seiner pädagogischen Reflexion der MFT den US-amerikanischen Höchstrichter Anthony Kennedy als Beispiel für eine breite moralische Kommunikation, die Rücksicht auf unterschiedliche Wertorientierungen nimmt. Kennedy war in den USA entscheidend beteiligt an der rechtlichen Gleichstellung von Homosexuellen und an der Anerkennung

1222 Vgl. SOMMER, Moritz u. a.: *Fridays for Future. Profil, Entstehung und Perspektiven der Protestbewegung in Deutschland*. ipb working paper 2/2019, Berlin: ipb 2019.

1223 GÄRTNER 2017 [Anm. 29], 95.

1224 VIEREGGE 2017 [Anm. 1170], 69.

1225 Vgl. SCHLAG 2007 [Anm. 882], 68–69.

von gleichgeschlechtlichen Ehen im Jahr 2015. Bezael weist darauf hin, dass die Befürwortung dieser Rechte im Regelfall durch Verweise auf *individualizing foundations* begründet wird, durch persönliche Freiheit oder Fairness im Sinne von Gleichbehandlung. Anliegen einer *ethics of community*, etwa Interessen der Gemeinschaft, Traditionen, Institutionen oder Heiligkeit, spielen dagegen kaum eine Rolle. Kennedys Argumentation fällt hingegen durch einen umfassenden rhetorischen Bezug auch auf diese letztgenannten Bereiche auf und ist dadurch, so Bezael, breiter anschlussfähig:

„No union is more profound than marriage, for it embodies the highest ideals of love, fidelity, devotion, sacrifice, and family. In forming a marital union, two people become something greater than once they were. As some of the petitioners in these cases demonstrate, marriage embodies a love that may endure even past death. It would misunderstand these men and women to say they disrespect the idea of marriage. Their plea is that they do respect it, respect it so deeply that they seek to find its fulfilment for themselves. Their hope is not to be condemned to live in loneliness, excluded from one of civilization's oldest institutions. They ask for equal dignity in the eyes of the law. The Constitution grants them that right.“¹²²⁶

Kennedy argumentiert hier für die Gleichstellung von Homosexuellen, indem er sich aktiv und positiv auf Heiligkeit, Tradition und einen Sonderstatus der Ehe beruft, also Facetten, die gerade oftmals gegen die Gleichstellung vorgebracht werden. Damit nimmt er den Diskurs und die Wertorientierungen dieser Menschen ernst, aber wendet sie um. Die MFT kann damit natürlich auch als bloße rhetorische Strategie eingesetzt werden, indem eigene Anliegen in den Begrifflichkeiten, Bildern und Emotionen der jeweils anderen kommuniziert werden. Aufrichtige Kommunikation findet hingegen nur statt, wenn die entsprechenden Foundations auch als moralische Anliegen anerkannt werden. Dann kann MFT die Debattenkultur entscheidend verbessern.

Arbeiten mit der Moral Foundations Theory in ethischen Lernprozessen

Haidt sah in der MFT von Anfang an ein wertvolles Werkzeug für ethisches Lernen, sowohl als Mittel der Selbstreflexion wie auch als Hintergrund für das Verstehen anderer und die Entwicklung einer Ambiguitätstoleranz: „Further moral education integration will require confronting the inevitability of moral disagreements, and acknowledging the limitations of both sides. Wrestling

¹²²⁶ Anthony Kennedy, Schlusskommentar zum Urteil im Fall *Obergefell vs. Hodges* (2015), zit. n. BEZALEL, Glenn Y.: ‚Moral dumbfounding‘. Moral Foundations Theory for the classroom, in: *Theory and Research in Education* 18/2 (2020) 191–210, 203.

with the contradictions inherent in a five-foundation morality can be a moral education in itself, even if a final normative resolution is never reached.¹²²⁷ Dies unterstützt eine pluralitätssensible Pädagogik, die nach Friedrich Schweitzer davon ausgeht, dass Pluralität nie völlig überwunden werden kann und Verständigung immer nur partiell möglich ist.¹²²⁸ Die Berücksichtigung unterschiedlicher Foundations und entsprechender emotionaler Wirkungen dient zudem einer sorgfältigeren Auswahl von ethischen Dilemmata oder Fallgeschichten, insofern moralische Konflikte umfassender abgebildet werden können, etwa durch Berücksichtigung unterschiedlicher Konzeptionen von Gerechtigkeit (*equity* vs. *proportionality*) oder von Problemen betreffend Loyalität oder Autorität.¹²²⁹

Für ethische Lernprozesse liefert die MFT zudem einen weiteren grundlegenden Impuls: Pluralität zeigt sich nicht allein daran, dass moralische Fragen unterschiedlich beurteilt werden, sondern auch an Differenzen in der Frage, ob ein Sachverhalt überhaupt als moralisch relevant einzustufen ist. Die MFT bringt Moral sehr eng mit sozialer Kooperation und vor allem Normativität in Verbindung: Moralische Fragen beschränken sich nicht nur auf unterschiedliche Sichtweisen auf ein Problem, sind keine einfachen ‚Meinungen‘. Sie beinhalten auf andere bezogene Handlungserwartungen, sind *third party judgments*, die sich auch auf Handlungen beziehen, von denen die urteilende Person nicht selbst betroffen ist. Wird zum Beispiel in einer Diskussion die richtige Handlung letztlich der persönlichen Vorliebe einer Person überlassen, so handelt es sich in diesem Sinn nicht mehr um ein moralisches Urteil. Die beliebte Feststellung „da soll jeder selbst entscheiden“ rückt damit letztlich die debattierte Handlung aus dem Bereich der Moral hinaus. Ein moralisches Urteil liegt nur dann vor, wenn zusätzlich eine Handlungsnorm vertreten wird, etwa in der Forderung, dass andere die Freiheit einer Person in dieser Hinsicht nicht beschränken dürfen. Diese Norm bezieht sich dann aber nicht mehr auf die ursprünglich diskutierte Handlung, sondern nur auf die Frage ihrer möglichen Einschränkung.¹²³⁰

Diese Differenzierung ist hoch bedeutsam für ethische Lernprozesse, da Themen nicht automatisch für alle ‚moralisch relevant‘ sind. Wird unvorbereitet ein Thema als Grundlage einer ethischen Debatte gewählt, so kann der Fall eintreten, dass dieses für manche eine hoch moralische Angelegenheit ist, für andere jedoch nicht. Damit findet eine Diskussion aber auf

1227 GRAHAM / HAIDT / RIMM-KAUFMAN 2008 [Anm. 231], 283.

1228 Vgl. SCHWEITZER 1999 [Anm. 25], 119.

1229 Vgl. HAIDT / JOSEPH 2004 [Anm. 345], 65.

1230 Vgl. BLOOM 2011 [Anm. 53], 41.

unterschiedlichen argumentativen Ebenen statt. Pinker weist darauf hin, dass der Bereich der Moral, also jener Bereich, in dem es nicht nur um persönliche Präferenzen, sondern um Werturteile geht, je nach Kultur, sozialer und religiöser Prägung, aber auch historischem Kontext wandelbar ist. So wurden etwa im Zuge gesellschaftlicher Liberalisierungen der letzten Jahrzehnte moralische Normen zu persönlichen Präferenzen transformiert und fielen somit bei vielen Bevölkerungsschichten aus dem Bereich der Moral hinaus, dies betrifft u. a. Kleidungsstile (im Sinne einer ‚sittsamen Kleidung‘), Lebensweisen (uneheliches Zusammenleben, uneheliche Kinder) und viele Fragen der Sexualität (Homosexualität, Oral- oder Analsex, Masturbation). Gerade in einem pluralen religiösen Kontext sind diese Faktoren aber bei anderen Bevölkerungsgruppen weiterhin hochgradig moralisch besetzt. Umgekehrt erfuhren Dinge, die vor einigen Jahrzehnten noch als Präferenzen galten, einen Prozess der Moralisierung und Normendiskussion, etwa Ernährung (Fleischkonsum), Rauchen, Witze über Minderheiten oder ethnische Gruppen, Spielzeugwaffen oder bestimmte Verhaltensweisen von Männern gegenüber Frauen, aber auch hier wiederum nicht in allen Teilen der Bevölkerung.¹²³¹

Ob eine Handlung als Frage von Präferenzen oder moralischen Normen gesehen wird, ist bedeutsam für deren Wahrnehmung und Einstufung. Effekte einer Moralisierung sind nach Paul Rozin etwa verstärkte öffentliche und politische Aufmerksamkeit, die Aufforderung an Schulen und andere öffentliche Einrichtungen, die Problematik zu thematisieren, die Legitimierung von korrigierendem Eingreifen durch andere, eine engere Verknüpfung von Handlung und Identität und eine stärkere emotionale Aufladung.¹²³² In einem pluralen Setting ist daher der moralische Gehalt einer Handlung oder eines Sachverhalts nicht einfach vorauszusetzen, sondern soll selbst zum Gegenstand der Reflexion werden: Die unterschiedlichen Foundations, die mit ihnen verknüpften Motive und Affekte, bieten eine Grundlage dafür zu erörtern, warum etwas überhaupt als moralisch relevant gilt und zum *moral domain* gehört, oder warum es sich hierbei allein um eine persönliche Präferenz handelt. Anhand der Foundations lässt sich die moralische Relevanz einer Thematik prüfen: Auf Grund welcher Foundation lässt sich eine Handlung oder ein Sachverhalt als moralisch relevant einstufen? Gegen welche Prinzipien verstößt bzw. welchen Prinzipien entspricht eine Handlung? Ist diese moralische Aufladung gerechtfertigt? Sollte diese Handlung Gegenstand moralischer Normen sein? Dadurch werden nicht nur (moralische) Perspektiven auf etwas debattiert, sondern

¹²³¹ Vgl. PINKER 2017 [Anm. 441], 395–398.

¹²³² Vgl. ROZIN 2010 [Anm. 145], 218.

der moralische Status einer Handlung selbst und das Problem einer *Übermoralisierung* können hier aufgeworfen werden.

Neben diesen grundlegenden Klärungen lässt sich die MFT auch methodisch anwenden. Ein basaler Zugang ist der *Moral Foundations Questionnaire*, welcher von Haidt entwickelt und gegenwärtig in einer zweiten Version (MFQ-2) vorliegt, die von Mohammad Atari und Morteza Dehghani überarbeitet wurde. Zentral für diese Überarbeitung ist eine Neuausrichtung der Fairness-Foundation: Fairness wird hier primär als Verteilungsgerechtigkeit/Gleichstellung (*equity*) behandelt und von Leistungsgerechtigkeit (*proportionality*) abgegrenzt, die jedoch nicht als eigene Foundation, sondern als Variation von Fairness gilt. In elektronischer Form kann der MFQ-2 in englischer Sprache auf der Website *yourmorals.org*¹²³³ durchgeführt werden, anschließend folgt eine automatische Auswertung sowie ein Vergleich mit verschiedenen Durchschnittswerten. Die Website bietet neben dem MFQ-2 eine Vielzahl weiterer computergestützter Tests, die zu moralpsychologischen Themen bei ethischem Lernen eingesetzt werden können.¹²³⁴ Alternativ kann der MFQ-2 auch auf Papier ausgefüllt und anschließend einer Selbstausswertung durch Zuordnung der Items zu einer Foundation unterzogen werden. In dieser Form hat der MFQ-2 weniger analytische Aussagekraft, kann aber als Ausgangspunkt und Sichtbarmachung moralischer Differenz in einer Lerngruppe dienen und auch die oben gestellte Frage nach dem Bereich der Moral aufwerfen. Alle Items sind dabei nach demselben Schema zu beantworten:

- Does not describe me at all.
- Slightly describes me.
- Moderately describes me.
- Describes me fairly well.
- Describes me extremely well.

Die 36 Items lauten wie folgt und sind jeweils einer Foundation zuordenbar (je 6 Items für 6 Bereiche):¹²³⁵

¹²³³ <https://yourmorals.org> [abgerufen am 10.03.2022].

¹²³⁴ Beispielsweise: *Belief in a Just World Scale, Sacredness Survey, Relationship Survey, Ethics Position Questionnaire, Schwartz Values Scale* oder *Moral Identity Scale*. In der Nutzung, im Besonderen mit Schüler:innen unter 18 Jahren, sind hier freilich datenschutzrechtliche Aspekte zu beachten.

¹²³⁵ Der MFQ-2 liegt nicht als Download vor (im Unterschied zu einer älteren Version), ich habe den Fragebogen online selbst durchgeführt und dabei die Fragen notiert [Ausführung am 10.03.2022]. Der Hinweis auf die zugehörige Foundation wurde von mir ergänzt.

1. Caring for people who have suffered is an important virtue. (*care*)
2. I feel good when I see cheaters get caught and punished. (*proportionality*)
3. Everyone should try to comfort people who are going through something hard. (*care*)
4. I think children should be taught to be loyal to their country. (*loyalty*)
5. I think people should be rewarded in proportion to what they contribute. (*proportionality*)
6. It upsets me when people use foul language like it is nothing. (*divinity*)
7. I admire people who keep their virginity until marriage. (*divinity*)
8. I believe the strength of a sports team comes from the loyalty of its members to each other. (*loyalty*)
9. I believe that everyone should be given the same quantity of resources in life. (*fairness*)
10. I think obedience to parents is an important virtue. (*authority*)
11. Everyone should love their own community. (*loyalty*)
12. I feel that most traditions serve a valuable function in keeping society orderly. (*authority*)
13. I think the human body should be treated like a temple, housing something sacred within. (*divinity*)
14. People should try to use natural medicines rather than chemically identical human-made ones. (*divinity*)
15. I believe that one of the most important values to teach children is to have respect for authority. (*authority*)
16. I think it is important for societies to cherish their traditional values. (*authority*)
17. I think people who are more hard-working should end up with more money. (*proportionality*)
18. Our society would have fewer problems if people had the same income. (*fairness*)
19. Everyone should feel proud when a person in their community wins in an international competition. (*loyalty*)
20. In a fair society, those who work hard should live with higher standards of living. (*proportionality*)
21. It upsets me when people have no loyalty to their country. (*loyalty*)
22. The effort a worker puts into a job ought to be reflected in the size of a raise they receive. (*proportionality*)
23. I am empathetic toward those people who have suffered in their lives. (*care*)
24. It pains me when I see someone ignoring the needs of another human being. (*care*)

25. If I found out that an acquaintance had an unusual but harmless sexual fetish I would feel uneasy about them. (*divinity*)
26. Everyone should defend their country, if called upon. (*loyalty*)
27. It makes me happy when people are recognized on their merits. (*proportionality*)
28. We should all care for people who are in emotional pain. (*care*)
29. We all need to learn from our elders. (*authority*)
30. I believe that compassion for those who are suffering is one of the most crucial virtues. (*care*)
31. The world would be a better place if everyone made the same amount of money. (*fairness*)
32. I think having a strong leader is good for society. (*authority*)
33. I believe chastity is an important virtue. (*divinity*)
34. I get upset when some people have a lot more money than others in my country. (*fairness*)
35. When people work together toward a common goal, they should share the rewards equally, even if some worked harder on it. (*fairness*)
36. I believe it would be ideal if everyone in society wound up with roughly the same amount of money. (*fairness*)

Die 36 Items ermöglichen ein erstes Verstehen der Foundations. Unterschiedliche Antworten und Ergebnisse bieten zugleich eine Grundlage für Vergleiche und erste Diskussionen über moralische Differenz und den Bereich der Moral. Für Unterrichtende dient der Fragebogen als Erhebungsinstrument zur Ermittlung moralischer Differenzen innerhalb der Lerngruppe sowie zur Bestimmung kontroverser Themenbereiche.

Eine andere konkrete methodische Anwendungsmöglichkeit der MFT ist der Einsatz von Kurzgeschichten. Haidt hat von Beginn seiner Forschungstätigkeit an möglichst offen formulierte Kurzgeschichten verwendet, die mehr oder weniger harmlose Normverletzungen beschreiben und Proband:innen zu assoziativem und intuitivem Denken anregen sollen. Es geht hierbei zunächst um das sogenannte ‚schnelle Denken‘, erst nachträglich sollen die Motive einer genaueren Diskussion unterzogen werden.¹²³⁶ Die Erzählungen sind bewusst offen formuliert, da sie mit Assoziationen und erzeugten Bildern spielen und eben auf Bauchgefühl und Intuitionen abzielen. Haidt nutzte diese Kurzgeschichten im Besonderen, um den Bereich Reinheit/Heiligkeit und damit verbundenen Abscheu genauer zu erforschen und die von Turiel postulierte Trennung aus Moral und Konvention zu hinterfragen. Eine typische Kurzgeschichte war:

¹²³⁶ Vgl. HAIDT 2012 [Anm. 4], 3–4; 21–22; 45.

„A family’s dog was killed by a car in front of their house. They had heard that dog meat was delicious, so they cut up the dog’s body and cooked it and ate it for dinner. Nobody saw them do this.“¹²³⁷

Provokanter und spezifisch auf moralischen Abscheu abzielend war ein Inzest-Motiv, das als ‚Julie and Mark‘ eine breite Rezeption in der Moralphyschologie erfuhr und dort mittlerweile in einer historischen Linie mit prägenden experimentellen Erzählungen wie dem Trolley-Problem oder dem Heinz-Dilemma steht. Das Inzest-Motiv zielte darauf ab, einen Widerspruch zwischen intuitiver Reaktion und vernünftigem Urteil zu bewirken, da die Befragten letztlich kaum rationale Gründe fanden, um ihre intuitive Ablehnung zu rechtfertigen¹²³⁸:

„Julie and Mark are brother and sister. They are traveling together in France on summer vacation from college. One night they are staying alone in a cabin near the beach. They decide that it would be interesting and fun if they tried making love. At the very least it would be a new experience for each of them. Julie was already taking birth control pills, but Mark uses a condom too, just to be safe. They both enjoy making love, but they decide not to do it again. They keep that night as a special secret, which makes them feel even closer to each other. What do you think about that? Was it OK for them to make love?“¹²³⁹

Auch wenn religiöse Bildungsprozesse wohl nicht den idealen Ort für eine derart ausgeprägte Art moralischer Provokation darstellen, lässt sich die Methode kurzer Beschreibungen von Normverletzungen gut einsetzen, um über Intuitionen, Assoziationen und unterschiedliche Affekte in einen Austausch zu kommen. Mithilfe der Moral Foundations können an die Lerngruppe angepasste Kurzgeschichten erstellt werden, die gezielt auf einzelne Foundations abzielen. Auch hier lassen sich in einer Lerngruppe wiederum unterschiedliche Ansichten gewinnen, was überhaupt in den Bereich der Moral gehört, indem diskutiert wird, ob und warum es sich bei dieser Handlung überhaupt um eine moralische Frage handelt. Ebenso können Affekte und Assoziationen offengelegt und die spontane Bewertung anschließend noch einmal bewertet. Es geht also zunächst um einen intuitiven Zugang, der nachträglich reflektiert wird. Beispielhafte Kurzgeschichten¹²⁴⁰ könnten etwa sein:

1237 HAIDT 2012 [Anm. 4], 3.

1238 Für eine kritische Auseinandersetzung mit diesem Ansatz vgl. ROYZMAN, Edward B. / KIM, Kwanwoo / LEEMAN, Robert F.: The curious tale of Julie and Mark. Unraveling the moral dumbfounding effect, in: *Judgment and Decision Making* 10/4 (2015) 296–313; GRAY / KEENEY 2015 [Anm. 631].

1239 HAIDT 2012 [Anm. 4], 45.

1240 Die exemplarischen Kurzgeschichten wurden von mir selbst für die Arbeit in ethikdidaktischen Seminaren verfasst und neben jenen Haidts verwendet.

Tabelle 13

Ein Mann schlägt seinen Hund regelmäßig, um ihn zu disziplinieren.	<i>care</i>
Ein Mann putzt die Toilette in seiner Wohnung. Er hat keinen Putzjetzen, stattdessen verwendet er eine Flagge seines Heimatlandes, die er zufällig in seinem Kasten findet.	<i>loyalty</i>
Eine Frau verweigert dem Präsidenten/Kanzler ihres Landes bei einem offiziellen Empfang den Handschlag, weil er aus der gegnerischen Partei stammt.	<i>authority</i>
Eine christliche Frau verwendet eine Bibel um einen wackeligen Tisch zu stützen.	<i>divinity</i>
Eine christliche Frau verwendet einen Koran, den sie einmal geschenkt bekommen hat, um einen wackeligen Tisch zu stützen.	<i>divinity</i>
Eine Frau schimpft im Ausland über die Menschen aus ihrem Heimatland.	<i>loyalty</i>
Eine Mutter gibt ihr sechs Monate altes Baby von 7 bis 13 Uhr in eine Säuglingskrippe, obwohl sie keiner Arbeit nachgehen muss, weil sie einfach mehr Zeit für sich allein haben möchte.	<i>care</i>
Ein Mann sammelt Objekte, Texte, Plakate uvm. mit national-sozialistischer Propaganda und richtet sich damit ein Zimmer in seiner Eigentumswohnung ein, das er jedoch niemandem zugänglich macht.	<i>divinity</i>
Schülerinnen und Schüler haben in einem Schuljahr unterschiedlich gute Leistungen erbracht. Der Lehrer gibt am Ende des Jahres allen ein ‚Sehr gut‘.	<i>proportionality</i>
Ein Flüchtling macht falsche Angaben zu seinem Alter und seiner Biographie, um eine bessere Chance auf Asyl zu haben.	<i>fairness</i>
Eine Schülerin weigert sich aus Prinzip aufzustehen, wenn ihre Direktorin die Klasse betritt, weil sie jede Hierarchie ablehnt.	<i>authority</i>
Ein achtjähriges Mädchen verspricht seinen Eltern hoch und heilig, nicht auf hohe Bäume zu klettern. Eines Tages klettert sie doch hinauf, um das Kätzchen eines Freundes vor dem Hinunterfallen zu retten.	<i>fairness</i>
Eine Fußballerin verlässt ihren Heimatverein und wechselt zum größten Rivalen, weil sie dort ein wenig mehr verdient.	<i>loyalty</i>
Ein katholischer Priester sucht regelmäßig ein Bordell auf.	<i>divinity</i>
Ein Vater verspricht seinem Sohn, ihm beim nächsten ‚Sehr gut‘ eine große Packung Schokolade zu kaufen. Der Sohn schafft ein ‚Sehr gut‘, der Vater kauft ihm die Schokolade aber trotzdem nicht.	<i>fairness</i>

Auch hier ist das Ziel ein Bewusstmachen intuitiver Prozesse, um diese später in einen rationalen Argumentationsprozess überführen zu können. Sichtbar gemacht wird auch, dass durch den bewusst oberflächlichen Charakter der Erzählungen Assoziationen und Bilder erzeugt werden, welche die Personen auf die Geschichte projizieren. Für eine anschließende ethische Bewertung sind jedoch auch Wissen um Umstände und genauere Informationen zu den Handelnden erforderlich. Indem untersucht wird, welche fehlenden Informationen für eine präzisere Bewertung notwendig sind, wird wiederum der Unterschied von schnellen, intuitiven Bewertungen und präziseren ethischen Analysen und Urteilen deutlich. Die Arbeit mit solchen Kurzgeschichten ist daher eine Methode, unterschiedliche moralische Bewertungen und Emotionen zum Gegenstand der Reflexion zu machen.



Exkurs 2: Autoritarismus als Ausbeutung der *binding foundations*

Binding foundations als moralisch anzuerkennen bedeutet nicht deren normative Rechtfertigung. So argumentiert Musschenga, dass Haidt zwar plausibel darstellt, dass die *binding foundations* moralisch relevant sind und als soziales Orientierungssystem funktionieren, es jedoch fraglich ist, ob sie in einer veränderten, modernen Gesellschaft noch passend sind.¹²⁴¹ Greene argumentiert ähnlich, er konzidiert, dass die *binding foundations* in traditionellen, relativ homogenen sozialen Systemen dazu beitragen, Konflikte zwischen dem Individuum und der Gesellschaft zu moderieren, in pluralen Gegenwartsgesellschaften jedoch auf Grund ihrer partikularistischen Ausrichtung mehr Konflikte erzeugen als lösen.¹²⁴² Für Haidt hingegen sind alle Foundations von bleibender Bedeutung und *binding foundations* bieten ihm zufolge in einer pluralen Gesellschaft weiterhin Orientierung und Zugehörigkeit, freilich um den Preis einer kaum möglichen Universalisierbarkeit.

Wenn man Haidts Urteil folgt, so zeigen sich gegenwärtige Tendenzen zu politischem und religiösem Autoritarismus (oft unter den Stichworten ‚Rechtspopulismus‘ und ‚Fundamentalismus‘ subsumiert) als extreme Ausprägungen der *binding foundations*, als Antwort auf eine als unsicher und orientierungslos erlebte Gegenwart. Dies wird umgekehrt von den entsprechenden Akteur:innen verstärkt und politisch bzw. religiös ausgebeutet. Insofern Bildung in einer demokratischen Gesellschaft den Grundwerten einer liberalen Demokratie verpflichtet ist und es eine zentrale Aufgabe religiöser Bildung ist, präventiv

¹²⁴¹ Vgl. MUSSCHENGA 2013 [Anm. 1220], 335.

¹²⁴² Vgl. GREENE 2014 [Anm. 54], 338–341.

gegen solche Autoritarismen zu wirken,¹²⁴³ lohnt sich daher ein genauerer Blick auf dieses Phänomen vor dem Hintergrund des Leitthemas moralische Pluralität.

Autoritarismus hat selbstverständlich mit dem von Haidt und Fiske ausführlich beschriebenen Faktor Autorität bzw. Autoritätsbeziehungen zu tun, darf aber nicht damit gleichgesetzt werden. Wie im ersten Abschnitt dargestellt, gehören Hierarchisierung und autoritative Beziehungen zu weitverbreiteten sozialen Phänomenen, die bei Jäger-Sammler-Gesellschaften nur rudimentär, bei sesshaften Gesellschaften jedoch stark ausgebildet sind.¹²⁴⁴ Autorität darf dabei nicht unabhängig von anderen Bedürfnissen und Wertorientierungen betrachtet werden: Mit der gemeinsamen Anerkennung einer Autorität ist zugleich das Bedürfnis nach Gemeinschaft und Zugehörigkeit verbunden (CS-Beziehung bzw. *loyalty*), da Gefolgschaft auch sozialen Zusammenhalt stiftet.¹²⁴⁵ Nach Shalom Schwartz gehen damit die Werteorientierungen Konformität, Tradition, (individuelle und soziale) Sicherheit sowie Macht einher.¹²⁴⁶ Auch wenn diese Wertorientierungen mit prekarierten Milieus assoziiert sind,¹²⁴⁷ wäre es vorschnell, auch das Phänomen des Autoritarismus ausschließlich dieser Gruppe zuzuschreiben – vielmehr findet es sich als ‚rohe Bürgerlichkeit‘ (Wilhelm Heitmeyer) ebenso in anderen sozialen Schichten. Ebenso ist daran zu erinnern, dass Autorität nicht nur auf Personen bezogen sein kann, sondern auch auf Institutionen wie Gerichte oder Parlamente.

In seiner Auseinandersetzung mit Autoritarismus hat sich Haidt vor allem auf die australische Politikwissenschaftlerin Karen Stenner gestützt, die bereits im Jahr 2005 mit *The Authoritarian Dynamic* eine präzise Analyse autoritärer politischer Entwicklungen vorgelegt hat, die erst in den folgenden Jahren in vielen Staaten realpolitisch nachvollzogen wurden.¹²⁴⁸ Stenner geht davon aus, dass jedes soziale System in einer Grundspannung steht aus gruppenbezogener Autorität und Einheitlichkeit einerseits und individueller Freiheit und Diversität andererseits. Diese Spannung kann entweder verhandelt und ausgeglichen oder in eine Richtung aufgelöst werden. Autoritarismus wählt

1243 Vgl. dazu u. a. EPPLER, Wilhelm (Hg.): *Fundamentalismus als religionspädagogische Herausforderung*, Göttingen: V&R Academic 2015; WEIRER, Wolfgang: *Religious Fundamentalism as a Challenge for (Inter-)religious Education*, in: ASLAN, Ednan / HERMANSEN, Marcia (Hg.): *Religious Diversity at School. Educating for New Pluralistic Contexts*, Wiesbaden: Springer VS 2021 (= Wiener Beiträge zur Islamforschung), 151–164.

1244 Vgl. FISKE 1992 [Anm. 62], 700–702.

1245 Vgl. ROCCAS / MCCAULEY 2004 [Anm. 742], 271.

1246 Vgl. SCHWARTZ 2010 [Anm. 347], 223–224.

1247 Vgl. VIEREGGE 2017 [Anm. 1170].

1248 Vgl. STENNER / HAIDT 2018 [Anm. 547].

dabei die erste Option,¹²⁴⁹ während umgekehrt zentrale gesellschaftliche Akteure (Medien, Wirtschaft, Bildung) stark zur zweiten Option (Individualisierung, Liberalisierung, Diversifizierung) tendieren, in einer Intensität, die viele als überfordernd und desorientierend erleben. In dieser pluralen Situation definiert Stenner Autoritarismus durch den Begriff ‚*Differenzismus*‘ (*difference-ism*) im Sinne einer Ablehnung von Unterschiedlichkeit und einer Idealisierung einer möglichst einheitlichen Gesellschaft oder Gemeinschaft. Wichtig: Der Bezug auf Autoritätsfiguren oder autoritative Systeme ist dabei nicht Selbstzweck, sondern funktional auf das Ziel von Homogenisierung und die Reduktion von Vielfalt hingeeordnet.¹²⁵⁰

Es geht also bei Autoritarismus nicht direkt um eine autoritative Führungsperson, aber eine solche bietet sich gegebenenfalls an, um das angestrebte Ziel der Homogenisierung zu verwirklichen. Auch wenn Stenner primär politische Systeme im Blick hat, lassen sich dieses Verständnis und die weiteren Überlegungen auch auf Religionen und religiöse Gruppen übertragen, insofern diese eine ähnliche Grundspannung zu verhandeln haben und sich auch hier Personen und Institutionen als autoritäre Lösungen anbieten. Auch der religiöse Fundamentalismus zeigt sich als solcher Differenzismus: Es geht um Vereinheitlichung, Beseitigung von Unklarheiten und rigorose Handlungsnormen, die der sozialen und religiösen Homogenisierung dienen.¹²⁵¹

Stenner versteht Autoritarismus als Reaktion auf den Verlust traditioneller Orientierungsmuster, etwa durch gesellschaftliche und wirtschaftliche Veränderungen, Diversifizierung, Liberalisierung oder wachsendes Misstrauen in soziale Orientierungssysteme wie Regierungen, Parteien, Bildungseinrichtungen oder Medien.¹²⁵² Autoritarismus ist für Stenner daher kein Phänomen traditionaler Gesellschaften, denn hier gelten die etablierten Orientierungssysteme als weitgehend intakt: Es gibt dort *Autorität*, mit allen damit verbundenen Schwierigkeiten und negativen Facetten, aber keinen *Autoritarismus* als soziale Dynamik. Autoritarismus ist vielmehr die Antwort auf eine empfundene Bedrohung der normativen Ordnung und daher ein Problem sich schnell verändernder Gesellschaften bzw. sozialer Systeme.¹²⁵³ Auf gesellschaftlicher Ebene sind dies enorme wirtschaftliche Veränderungen,

1249 Vgl. STENNER, Karen: Three Kinds of ‚Conservatism‘, in: *Psychological Inquiry* 20 (2009) 142–159, 142.

1250 Vgl. STENNER 2009 [Anm. 1249], 142.

1251 Vgl. WEIRER 2021 [Anm. 1243], 153. Siehe dazu auch meinen Beitrag in FEICHTINGER, Christian: Reinheit und fundamentalistische Gefährdung, in: *Limina – Grazer theologische Perspektiven* 4/1 (2021) 66–89.

1252 Vgl. STENNER 2010 [Anm. 505], 136–137.

1253 Vgl. STENNER / HAIDT 2018 [Anm. 547], 186.

Digitalisierung, Migration, Klimawandel und zuletzt die Corona-Pandemie und die daraus resultierenden politischen Maßnahmen und wirtschaftlichen Folgen. Dies wird begleitet von dem Eindruck, dass etablierte Parteien, Medien oder staatliche Einrichtungen nicht mehr vertrauenswürdig oder überhaupt korrupt seien. Analog kann dies auch innerhalb von Religionen über entsprechende Transformationen sowie Vertrauensverlust in religiöse Leitungsämter und Einrichtungen behauptet werden. (Rechts-)Populistische oder fundamentalistische Personen und Gruppen können sich dieser Krisenerfahrung bedienen, indem sie die wahrgenommenen Bedrohungen und den Vertrauensverlust in etablierte Institutionen verstärken und sich als Bollwerke gegen Pluralisierung inszenieren. Insgesamt zeigt sich hier daher eine Krise der gemeinschaftsbildenden *binding foundations* Loyalität, Autorität und Heiligkeit (letztere im Sinne absoluter Orientierungen).

Zu dieser Dynamik hinzu tritt nach Stenner eine psychologische Komponente: Die negative Reaktion auf krisenhafte Veränderungen betrifft nicht alle Menschen im selben Maße – manche nehmen sie etwa als Herausforderung an, suchen aktiv nach Strategien für ihre Bewältigung oder begrüßen sie sogar. Stenner geht in ihrer Arbeit nach einer empirischen Meta-Analyse von einer psychischen Disposition zum Autoritarismus aus, die bei etwa dreißig Prozent der Bevölkerung latent vorhanden ist, aber erst bei politischer oder sozialer Unordnung wirksam wird. Dabei verortet sie diesen Persönlichkeitstypus in allen Teilen des politischen Spektrums, wenngleich mehrheitlich in der politischen Rechten.¹²⁵⁴ Dieser Persönlichkeitstypus ist nach Stenner geprägt von gering ausgeprägter Aufgeschlossenheit (*openness to experience* als eine der fünf Hauptdimensionen der menschlichen Persönlichkeit), verbunden mit der Unfähigkeit, Komplexität, Ambiguität, Diversität und Differenz zu tolerieren, welche eben als bedrohlich und nicht als herausfordernd erlebt werden.¹²⁵⁵

Auch Sapolsky betont, dass die ideologische Orientierung durch die individuelle Persönlichkeit geprägt wird: Ängstlichkeit, Vorsicht, Bedürfnis nach Sicherheit und Orientierung oder geringe Aufgeschlossenheit gegenüber Neuem verstärken das Bedürfnis nach Struktur, etablierten Traditionen und Hierarchien als Orientierungspunkte. Die Anpassung an Gruppen (sowohl durch Haltungen wie auch Handlungen) vermittelt diesen Personen Sicherheit und Identität. Empathie und Fürsorge, als menschliche Grundhaltungen

1254 Vgl. STENNER, Karen / STERN, Jessica: How to Live with Authoritarians. Democracies have to learn how to manage some people's innate fears of change 2021, in: <https://foreignpolicy.com/2021/02/11/capitol-insurrection-trump-authoritarianism-psychology-innate-fear-envy-change-diversity-populism/> [abgerufen am 17.05.2022].

1255 Vgl. STENNER 2009 [Anm. 1249], 145.

selbstverständlich vorhanden, werden hier primär der eigenen Gruppe entgegengebracht und kaum universalisiert.¹²⁵⁶ Die ablehnende Haltung gegenüber Veränderungen hin zu mehr Pluralität wird nach Stenner zudem dadurch verstärkt, dass zum Autoritarismus neigende Personen ihre Weltsicht und ihre normativen Orientierungen als ‚normal‘ und weitverbreitet ansehen und davon ausgehen, dass sie von der Mehrheit ihrer Mitmenschen geteilt werden.¹²⁵⁷

Wichtig für die politische wie auch pastorale und pädagogische Arbeit ist Stenners klare Differenzierung von Autoritarismus und Konservatismus (sowohl in dessen wirtschaftsliberaler wie auch traditionalistischer Ausprägung): Der in Europa verbreitete ‚Status-quo-Konservatismus‘¹²⁵⁸ ist nach Stenner dadurch geprägt, dass er am Erhalt des Bewährten interessiert ist. Es gibt hier eine Aversion gegen *zeitliche Differenz* im Sinne von (schneller oder umfassender) Veränderung. Autoritarismus hingegen ist nach Stenner Aversion gegen *räumliche Differenz* im Sinne von als bedrohlich wahrgenommenen ‚anderen‘ im selben sozialen Raum zur selben Zeit. Autoritarismus lehnt also Vielfalt und Differenz im gemeinsamen Raum ab, während Konservatismus Diversität durchaus akzeptieren kann, wenn sie sich sozial bewährt hat und institutionell abgesichert ist. Während Konservative nach Orientierung und Stabilität jedweder Art streben, sehen Autoritäre Sicherheit nur durch Einheit und Einheitlichkeit gewährleistet und sind daher auch zu radikalen Veränderungen, bis hin zu Umstürzen und Revolutionen, bereit, wenn sie dadurch ihre Ziele erreichbar sehen.¹²⁵⁹ Differenz muss ihnen zufolge unterdrückt und bestraft werden, weshalb Autoritäre Zwangsmaßnahmen (etwa durch den Staat) unterstützen und Einheitlichkeit unter allen Umständen anstreben. Das Ziel ist also nicht Stabilität selbst, sondern Einheitlichkeit und (essenzialisierte) Gleichheit, die entweder verteidigt oder durch Umbrüche wiederhergestellt werden muss:

„Authoritarians simply cannot abide freedom and diversity. But status quo conservatives, in certain times and places, will try to live with these things – racial diversity, civil liberties, moral freedom – *if* they are institutionalized, authoritatively supported, well-established traditions, or sources of social stability. This means that *across* domains, cultures, and time, authoritarians push relentlessly

1256 Vgl. SAPOLSKY 2017 [Anm. 433], 583–586, übereinstimmend auch WAHL 2015 [Anm. 158], 57.

1257 Vgl. STENNER 2010 [Anm. 505], 181–182. Man denke hier etwa an die identitäre Parole ‚Wir sind das Volk‘.

1258 Stenner unterscheidet diesen klassischen Konservatismus vom radikal-kapitalistischen Laissez faire-Konservatismus, wie er sich primär in den USA zeigt.

1259 STENNER 2009 [Anm. 1249], 145–148.

for restrictions on all manner of difference, even at the risk of tremendous social change and instability.“¹²⁶⁰

Trotz dieser klaren Differenzierung von Konservatismus und Autoritarismus gibt es nach Stenner einen gewissen Graubereich zwischen beiden: Obwohl sie einen weltanschaulich gut gegründeten Konservatismus sogar als Widerstandsort gegen autoritäre Tendenzen ansieht, wegen dessen Aversion gegen radikale Umbrüche, sieht sie unter bestimmten Umständen eine Tendenz zur Hinwendung des Konservatismus zum Autoritarismus, worunter auch das Phänomen der ‚rohen Bürgerlichkeit‘ fällt. Dies geschieht so Stenner, unter dem Eindruck einer großen Unsicherheit und einer gesellschaftlichen Zerrissenheit:

„For their part, conservatives grow more attracted to authoritarianism when public opinion is fragmented and fractious, and major institutions fail to inspire confidence. But they are notably disinclined to adopt authoritarian stances when conflict seems to be at manageable levels, and they remain confident in the institutions that would manage it. And they most definitely will not be ‚on board‘ for the authoritarian revolution unless the uncertainty and instability that that promises seem no worse than that which they currently confront.“¹²⁶¹

Eine zentrale Strategie populistischer Akteur:innen ist es daher, die normativen Bedrohungen so stark wie möglich zu inszenieren und das Vertrauen in etablierte Institutionen zu untergraben. Dadurch wird versucht, auch Konservative zu überzeugen, gleichsam aus ‚Notwehr‘ auf die Karte des Populismus zu setzen, da diese ihre etablierten Überzeugungen, Werte und (auch materiellen) Güter als unmittelbar bedroht empfinden sollen. Es gibt daher durchaus einen sozialen Aspekt des Autoritarismus, als dahinter eine Sorge um das eigene Kollektiv steht: Nach Stenner wird die Hinwendung zum Autoritarismus nicht primär aus individueller Betroffenheit gewählt, sondern weil man die eigene Gruppe (die eigene Religion, die eigene Bevölkerung, den Stand ...) bedroht sieht. Man handelt nicht einfach egoistisch-opportunistisch, sondern durchaus aus Sorge um die Gemeinschaft, und diese moralische Facette bietet ein Einfallstor für radikale Rhetorik. Daher ist Klaus Wahl zuzustimmen, dass, trotz kritischem Impetus, es eine Aufgabe von Bildung ist, ein Grundvertrauen in die Welt zu vermitteln, um diesen Aspekt der Sicherheit zu unterstützen.¹²⁶²

Stenner stellt sich daher auch gegen die verbreitete Annahme, Radikalisierung ergebe sich durch individuelle wirtschaftliche Not, die durch bessere

1260 STENNER 2009 [Anm. 1249], 150.

1261 STENNER 2009 [Anm. 1249], 154.

1262 Vgl. WAHL 2015 [Anm. 158], 147–148.

Wirtschaftsentwicklung und mehr finanzielle Ressourcen abgefangen werden könne.¹²⁶³ Unmittelbare wirtschaftliche Not korreliert nach ihrer Interpretation nicht mit Aktivierung von Autoritarismus, sondern eher die Wahrnehmung einer *allgemeinen* gesellschaftlichen Not. Daher lässt sich Autoritarismus nicht nur einfach durch ökonomische Sicherheiten abfangen, bzw. ist nicht einfach nur ein Kanalisieren persönlicher finanzieller Sorgen auf gewisse Sündenböcke.¹²⁶⁴ Aus diesem Grund lässt sich die Hinwendung zu Autoritarismus nicht einfach auf ökonomisch benachteiligte Bevölkerungsgruppen projizieren. Es wäre zu einfach, Autoritarismus oder Rechtspopulismus nur als Problem prekärer Milieus zu erachten.

Autoritarismus ist somit nach Stenner ein Zusammenwirken von latent vorhandenen Eigenschaften der Persönlichkeit, gesellschaftlichen Veränderungen, die als normative Bedrohung aufgefasst werden und einem damit verbundenen Vertrauensverlust in traditionelle Orientierungssysteme. All dies wird durch populistische oder fundamentalistische Akteur:innen aufgegriffen, verstärkt und auf einfache Lösungen bezogen. So weist Wolfgang Weirer in seinen Überlegungen zum Fundamentalismus darauf hin, dass sich die Hinwendung zu fundamentalistischem Gedankengut als Flucht aus Unsicherheit in die Sicherheit einer rigiden religiösen Ordnung zeigt, wobei hier biographische, soziale und psychologische Faktoren oft bedeutsamer sind als konkrete inhaltliche und ideologische Facetten.¹²⁶⁵ Pädagogisch ist es daher wichtig, einerseits Anliegen von Betroffenen ernst zu nehmen und andererseits darauf hinzuweisen, dass populistische und fundamentalistische Akteur:innen diese Anliegen für ihren eigenen Machtgewinn ausnutzen. Diese Botschaft ist jedoch nur glaubwürdig, wenn auch eine offene Auseinandersetzung mit den Positionen der Betroffenen stattfindet.

All dies hat nach Stenner zwei bedeutsame und sowohl pädagogisch wie auch sozialpolitisch provokante Konsequenzen: Da Autoritarismus mit der Persönlichkeitsstruktur zusammenhängt, handelt es sich erstens um ein bleibendes Potenzial, das durch äußere Umstände nur in seiner Aktualisierung gehemmt, aber nicht endgültig überwunden werden kann. Zweitens handelt es sich um eine Reaktion auf wahrgenommene Bedrohungen einer normativen Ordnung und nicht um gegenwärtige Entwicklungen (wie etwa Kapitalismus oder Materialismus), welche allein durch eine veränderte, demokratischere Gesellschafts- und Wirtschaftsstruktur überwindbar wären: „Authoritarian

1263 Vgl. STENNER / HAIDT 2018 [Anm. 547], 177–179.

1264 STENNER / HAIDT 2018 [Anm. 547], 194–195.

1265 Vgl. WEIRER 2021 [Anm. 1243], 156–157.

predispositions are not a problem that can just be educated away¹²⁶⁶, und weiter, „there is remarkably little evidence that living in a liberal democracy generally makes people more democratic and tolerant. This means that most societies – including those ‚blessed‘ with democracies – will *persistently* harbor a certain proportion of residents [...] who will always find diversity difficult to tolerate. That predisposition, and those limitations, may be largely immovable“¹²⁶⁷.

Was bedeutet dies für die pädagogische Frage nach dem Pluralismus? Welche Bedeutung hat diese stabile Gruppe von etwa dreißig Prozent der Bevölkerung, deren Persönlichkeitstypus stark am Bedürfnis nach Orientierung, Sicherheit und Stabilität ausgerichtet ist? Stenner appelliert, dass die Anliegen dieses substanziellen Anteils gesellschaftspolitisch nicht ignoriert werden dürfen oder moralisch abgewertet: „We can do all the moralizing we like about how we want our ideal democratic citizens to be. But freedom is most secure and tolerance is maximized when we design systems to accommodate how people actually are, because some people will never live comfortably in a modern liberal democracy.“¹²⁶⁸ Neben einer Ausrichtung an einer liberalen, autonomen Ethik ist daher zu fragen, wie Politik (aber auch Religion) gestaltet sein muss, dass die Bedürfnisse dieser Menschen (Stabilität, verlässliche Institutionen, das Gefühl, gehört zu werden ...) gedeckt werden, vor allem wenn man davon ausgeht, dass diese nicht einfach pädagogisch überwindbar sind. Stenners Antwort verläuft dabei konträr zum gegenwärtigen Ideal von Diversität, Alterität und Individualität; um jene Personengruppe zu erreichen, benötige es vielmehr notwendig Bezüge auf Gemeinsamkeit:

„According to this wishful understanding of reality, the different can remain as different as they like and the intolerant will eventually have their intolerance educated out of them. But all the available evidence indicates that exposure to difference, talking about difference, and applauding difference – the hallmarks of liberal democracy – are the surest ways to aggravate those who are innately intolerant, and to guarantee the increased expression of their predispositions in manifestly intolerant attitudes and behaviours. Paradoxically, then, it would seem that we can best limit intolerance of difference by parading, talking about, and applauding our *sameness*. [...] This strategy is not nearly as daunting as it might sound, as it is the *appearance* of sameness that matters, and that appear

1266 STENNER / STERN 2021 [Anm. 1254]. Dies entspricht diametral der Annahme Kohlbergs, dass es eine lineare Entwicklungslinie zu den autonomen, post-konventionellen Stufen 5 und 6 gibt.

1267 STENNER / HAIDT 2018 [Anm. 547], 210–211 [Herv. i. O.].

1268 STENNER 2010 [Anm. 505], 335.

variance in beliefs, values, and culture seem to be more provocative of intolerant dispositions than racial and ethnic diversity.“¹²⁶⁹

Von der Position der *individualizing foundations* her gedacht, von deren moralischen Idealen der Autonomie, Individualität, Freiheit, ist dieser kritische Bezug auf Diversität und Alterität zweifelsohne provokant. Obwohl deren Ziele hochstehend sind, mögen sie, verabsolutiert, auch eine pädagogische Überforderung für viele sein – man bedenke, dass die von Vieregge zitierten Jugendlichen aus prekären Milieus gerade nicht *anders* sein wollen, sondern im Gegenteil, den Wunsch nach Homogenisierung, nach Angleichung an die gesellschaftliche ‚Normalität‘ haben, und dies prägt, verbunden mit dem Wunsch nach Orientierung, auch ihr Bild von Religion.¹²⁷⁰ Wenn moralische Pluralität ernst genommen wird, dann sind auch *binding foundations* – Bedürfnis nach Orientierung, Bedürfnis nach Verbundenheit und Gemeinschaft, Bedürfnis nach Heiligem/Absolutem/Unverrückbarem – zentrale menschliche Anliegen und als solche auch selbstverständliche Themen religiöser Traditionen.

Werden diese nicht anerkannt, sondern wird versucht, Bildung ausschließlich an *individualizing foundations* auszurichten – im Sinne eines strikt emanzipatorischen Anspruchs – geht dies an einer großen Zahl von Jugendlichen schlicht vorbei: Das Erleben von Brüchigkeit, Veränderung und unüberschaubarer Vielfalt kann nicht allein dadurch bearbeitet werden, dass jede und jeder auf sich als Individuum und die Anerkennung anderer Individualitäten zurückgeworfen wird – denn für diese Personen sind soziale Orientierungen essenziell.¹²⁷¹ Wenn sie eine gewisse Gleichheit (im Sinne einer gemeinschaftsstiftenden Identität) nicht erfahren, holen sie sich diese in homogenisierten, abgegrenzten Gruppen (Tribalisierung, Spaltung) oder versuchen sie herzustellen, durch Ablehnung und Widerstand gegen das Abweichende. Doch die Flucht in die eigene Bezugsgruppe, um Pluralität auszuweichen, ist trügerisch, denn auch in dieser gibt es Pluralität. Homogenität findet sich letztlich nur in sehr kleinen, geschlossenen Gruppen, was schlussendlich zu Abschottung und Radikalisierung führen kann.¹²⁷²

1269 STENNER 2010 [Anm. 505], 330–331.

1270 Vgl. VIEREGGE 2017 [Anm. 1170], 70.

1271 Hier sei noch einmal daran erinnert, dass Fürsorge und soziales Engagement aus Sicht einer *ethics of autonomy* Fürsorge und Engagement für *andere Individuen* sind, während in einer *ethics of community* ein essenzialisiertes Verständnis von Gemeinschaft (Nation, Religion, Ethnie, Clan, Klasse, Stand ...) vorherrscht, an dessen Gesamtheit man sich orientiert.

1272 Vgl. STOUT 2004 [Anm. 190], 299.

An dieser Stelle ist zu bemerken, dass Stenner nicht reale Homogenisierung fordert, sondern es um den *Eindruck* von Gleichheit geht: Ist es möglich, sich im anderen wiederzufinden, gibt es gemeinsame Ziele, Werte, Normen, Überzeugungen, Interessen? Dies geht bis hin zum gemeinsamen Faktor des Menschseins, mit der Einschränkung, dass auch Menschsein selbst schon religiös oder weltanschaulich unterschiedlich gedeutet wird. Hinzu muss die Bereitschaft treten, Orientierung zu bieten, also Entschlussfreudigkeit, verantwortungsvolle Leitung, Vertrauen, kurz: alternative Erfahrungen von Autorität zu eröffnen, gerade als Prävention von Autoritarismus. Klassische pädagogische Ziele wie Emanzipation, Kritik und Verunsicherung stehen hier in einer Spannung zu gruppenbezogenen, autoritativen und orientierenden Zugängen, eben das, was Graham, Haidt und Rimm-Kaufman als pädagogischen *binding approach* bzw. Brandstetter u. a. religionspädagogisch als deduktiven, *theonom-sozial-religionsverbundenen Orientierungsrahmen* bezeichnet haben.¹²⁷³

Mit Bezug auf Stenner muss daher jede Religion einen konstruktiven Zugang zu den *binding foundations* finden: Wenn diese, wie Haidt postuliert, universell sind, benötigt Religion auch ein Selbstverständnis mit Bezug auf Autorität, Loyalität und Heiligkeit/Reinheit und einen reflektierten Umgang damit. Sollten diese Faktoren und die damit verbundenen Bedürfnisse jedoch ignoriert oder abgewertet werden, drohen sie zum Einfallstor autoritaristischer Strömungen zu werden, speziell in krisenhaften Situationen. Aus Sicht der MFT erscheint es daher problematisch, wenn Pädagog:innen aus dem liberal-bürgerlichen Milieu (ethische) Bildungskonzepte erstellen, die an Jugendlichen aus demselben Milieu und damit an den *individualizing foundations* ausgerichtet sind und Jugendliche aus anderen Milieus als zu Emanzipierende betrachten. Das bedeutet keinen ‚Rückschritt‘ zu einer vormodernen Pädagogik – das wäre wieder die Logik der linearen Moralentwicklung – sondern vielmehr die Reflexion, ob der eigene Ansatz und das eigene Moralverständnis soziale und moralische Realitäten ausreichend berücksichtigt und pädagogisch ansprechen kann oder einen breiteren Zugang benötigt. Dies betrifft auch am Individuum orientierte Prinzipien wie Menschenrechte: Diese benötigen konkrete Gemeinschaften und Gesellschaften, in denen sie als wirksam und positiv erfahren werden, was wiederum die Identifikation mit der Gemeinschaft (*loyalty*) selbst fördert und das Engagement dafür, dass Menschenrechte in dieser Gemeinschaft, mit der man sich identifiziert, gelten. Ebenso benötigt es Respekt vor Instanzen (*authority*), die Menschenrechte sichern und verteidigen.¹²⁷⁴

¹²⁷³ Vgl. dazu Kapitel 2.1.3 in der vorliegenden Arbeit.

¹²⁷⁴ Vgl. FEICHTINGER 2020 [Anm. 531], 128.



Die notwendig plurale Konstellation von Moral führt jeden Ansatz ethischer Bildung in eine diffizile Situation, die letztlich nur durch einen normativen ‚Sprung ins Ungewisse‘ aufgelöst werden kann: Ethische Bildung, die moralische Pluralität umfassend berücksichtigt, kann versucht sein, in einer rein analytischen und vermittelnden Position zu bleiben. Sie unterzieht dann alles einer kritischen ethischen Reflexion, um den Preis des normativen und orientierenden Anspruchs von ‚Moralerziehung‘. Eine solche Abkoppelung ethischer Bildung von Moralerziehung ist jedoch trügerisch, wie Reis argumentiert.¹²⁷⁵ Die Alternative ist es, eine normative Position in den Unterricht einzubringen (die zum Teil gesetzlich oder im Falle religiöser Bildung auch durch die jeweilige Religionsgemeinschaft beeinflusst ist), aber im vollen Bewusstsein, dass es sich bei dieser Position um eine bestimmte normative Ausprägung inmitten von Pluralität handelt. Dies fällt umso schwerer, wenn die moralische Position als ‚christlich‘ definiert wird, da es auch innerhalb vermeintlich homogener christlicher Moral eine enorme Diskrepanz gibt. Die Lehrperson geht das Risiko ein, eine normative Orientierungsfunktion, einen moralischen Rahmen einzubringen, und gleichzeitig diesen Rahmen in einer umfassenden ethischen Reflexion und Diskussion aufs Spiel zu setzen, sich anderen Ansichten und moralischen Begründungen auszuliefern:

„Ethische Bildung wäre der Modus, die Spannung auszuhalten, diesen Rahmen aus eigenem Interesse nicht wählen zu können. Aber dieser Sinnrahmen wird nicht total inklusiv sein. Im Sinne ethischer Bildung kann es passieren, dass Schülerinnen und Schüler den Rahmen ablehnen und sich davon distanzieren bzw. selbst exkludieren.“¹²⁷⁶

In diesem Sinne geht die Lehrperson geradezu eine ‚Wette‘ ein, dass die von ihr eingebrachten normativen Orientierungen bedeutsam, womöglich sogar ‚richtig‘ sind. Das Bewusstsein um moralische Pluralität, um unterschiedliche Foundations, Emotionen, Identitäten, Bedürfnisse, trägt dazu bei, diese normativen Orientierungen schon im Vorfeld klarer zu reflektieren, umfassender und zielgerichteter zu argumentieren und Anfragen und Kritik in der kritischen Reflexion besser zu verstehen. Wenn die MFT wie auch die RRT recht haben, so verfügen (fast) alle Menschen über die gemeinsam geteilten Fähigkeiten, differierende moralische Anliegen nachvollziehen zu können. Die Anerkennung moralischer Pluralität führt auf diese Weise nicht zu einem

¹²⁷⁵ Vgl. REIS 2021 [Anm. 33], 238–240.

¹²⁷⁶ REIS 2021 [Anm. 33], 241.

Relativismus, sondern die Möglichkeit der Richtigkeit normativer Positionen kann auch in einer deskriptiven Pluralität aufrechterhalten werden. Da Moral und Ethik per definitionem normativ sind, bedeutet das Verstehen von Pluralität und die Anerkennung anderer Positionen als ‚moralisch‘ nicht die Aufgabe einer Debatte um das ‚Richtige‘ – doch die Verständigung darüber wird eine andere sein. Ethische Bildung ist dann Bemühen um Verständigung in der Pluralität – das Bemühen, den anderen zu verstehen, aber noch mehr, das Bemühen, *sich selbst verständlich zu machen*.

Ethische Bildung als Prozess des Verständlich-Machens

Der Talmud erzählt im Traktat *Bava Metzia* von der spannungsgeladenen Beziehung der so gegensätzlichen Rabbiner Joḥanan und Reš Šimon Ben Laqiš. Nachdem sich Joḥanan, so die Erzählung, während eines leidenschaftlichen Disputs zu einer untergriffigen Bemerkung hinreißen hat lassen, stirbt der persönlich getroffene Ben Laqiš an gebrochenem Herzen. Rabbi Joḥanan bleibt zurück, tief trauernd über den Verlust seines Freundes und zugleich argumentativen Gegenspielers. Sein Schülerkreis versucht, etwas dagegen zu unternehmen, und so fährt der Text fort:

„Da sprachen die Jünger: Wer will zu ihm gehen, um ihn zu beruhigen? – Mag R[abbi] Eleazar b. Pedath gehen, dessen Lehren sehr scharfsinnig sind. Darauf ging er zu ihm hin und setzte sich vor ihm nieder, und bei jeder Sache, die Rabbi Joḥanan vortrug, sprach er zu ihm: Es gibt eine Lehre als Stütze für dich [also eine Lehre, die Joḥanans Position rechthält, Anm. C. F.]. Da sprach er [Rabbi Joḥanan]: Du willst dem Sohne Laqiš‘ gleichen? Wenn ich etwas vortrug, replizierte er gegen mich vierundzwanzig Mal, und ich duplizierte gegen ihn vierundzwanzig Mal, und so wurde dadurch die Lehre erweitert; du aber sagst immerzu, es gebe eine Lehre als Stütze für mich; weiß ich denn nicht selber, dass ich recht habe!?“¹²⁷⁷ (*Bava Metzia* 84a)

Die Differenzen zu heutigen Debatten über ‚Echokammern‘, meinungshomogene ‚Blasen‘ oder eine politisch-weltanschauliche ‚Spaltung‘ der Gesellschaft sind bemerkenswert: Der in seinen Ansichten durchaus selbstbewusste Rabbi Joḥanan verspottet den arglosen Rabbi Eleazar, der seinen Argumenten stets rechthält; den verstorbenen Ben Laqiš hingegen rühmt er dafür, dass ihm dieser stets mit vierundzwanzig *Gegenargumenten* antworten konnte. Vor dem Hintergrund einer – auch moralisch – pluralen Gesellschaft erscheint diese kurze Erzählung geradezu als Musterbeispiel einer guten Debattenkultur, die Kritik und Widerspruch nicht scheut, sogar begrüßt, und die auch leidenschaftlich geführt werden darf – allerdings, wie der Talmud aufzeigt, auch mit dem Risiko persönlicher Verletzungen.

¹²⁷⁷ Der Babylonische Talmud. Neu übertragen durch Lazarus Goldschmidt. Siebenter Band, Berlin: Jüdischer Verlag ²1964, 725.

Der kurze Abschnitt offenbart auch, was diese Debattenkultur ermöglicht: Es „wurde dadurch die Lehre erweitert“. Argument und Gegenargument, die unterschiedlichen Meinungen und Sichtweisen, sie sind nicht Selbstzweck, sondern ausgerichtet auf ein gemeinsam anerkanntes Ziel: die Präzisierung und Ausweitung der Tora-Lehre. Blickt man heute auf Kontroversen und Debatten, legt sich der Fokus schnell auf Differenzen, unterschiedliche Ansichten, konträre Auslegungen. Weniger in den Blick kommt, ob sich trotz allem ein gemeinsamer Zweck, ein gemeinsames Anliegen definieren lässt, oder ob es auch in den Motivationen und Anliegen substantielle Unterschiede gibt. Im ersten Fall können sich Differenz und Pluralität als äußerst produktiv erweisen, wenn der Fokus darauf liegt, ein gemeinsames Ziel bestmöglich zu erreichen – wie im Fall der beiden Rabbiner. Im zweiten Fall wird Pluralität und Differenz jedoch zu einer Quelle von Konflikt, insofern auch unterschiedliche Ziele und Anliegen verfolgt werden, bedingt von (gänzlich) unterschiedlichen Vorstellungen von Gesellschaft, Mensch oder Welt.

Joshua Greene hat sechs Faktoren benannt, die argumentative (auch moralische) Differenzen besonders konfliktuell machen¹²⁷⁸:

1. Eine starke soziale Identifikation mit der eigenen Gruppe, wodurch Differenzen und Debatten weniger inhaltlich oder zielorientiert geführt werden als vielmehr der Sicherung des Status der In-Group dienen (Tribalismus),
2. damit verbunden eine *biased fairness*, die Argumente und Sachverhalte einseitig zu Gunsten der eigenen Gruppe interpretiert,
3. damit verwandt ein *confirmation bias*, der Studien, Sachverhalte oder Argumente einseitig zu Gunsten der eigenen Sichtweise interpretiert; weiters
4. spezifische weltanschauliche oder moralische, oft religiös begründete Vorstellungen, die anderen kaum zugänglich sind; dadurch begründete
5. große Unstimmigkeiten darüber, wie eine Gesellschaft prinzipiell organisiert sein soll,
6. und schließlich die Tendenz, den Schaden, den wir anderen Menschen zufügen, zu unterschätzen.

Greene spricht hier sowohl gruppenbezogene als auch individuelle Faktoren an und benennt noch einmal in aller Klarheit wesentliche Probleme des rationalen Argumentierens als Idealbild ethischer Bildung: Wie in dieser Arbeit deutlich wurde, spielen Emotionen, Intuitionen, Vorstellungen, Beziehungen, soziale Identitäten und kognitive Verzerrungen eine entscheidende Rolle bei ethischen Urteilen und Argumentationen. Umso bedeutsamer ist es, diese

¹²⁷⁸ GREENE 2014 [Anm. 54], 99.

Verstrickungen zu benennen und zu reflektieren. Die von Greene benannten Punkte 4 und 5 werfen schließlich die Frage nach dem fehlenden gemeinsamen *telos* bei moralischer Differenz auf: Wie sind Dialog und Debatte (auch rational) möglich, wenn, ein gemeinsamer Horizont, eine gemeinsame Zielrichtung fehlt? Ein erster Schritt ist es hier, sich überhaupt über die dahinterliegenden Ziele, Wünsche und Sorgen zu verständigen. Eine Debatte etwa über die moralische Legitimität von Abtreibung könnte daher nicht schon bei entsprechenden Argumenten beginnen, sondern bei einer Darlegung, unter welcher Perspektive diese Argumentation überhaupt geführt wird. Dies betrifft die klassischen Fragen des ‚Guten‘, auf das hin gedacht und argumentiert wird – und ob und nach welchen Kriterien es sich hier überhaupt um ein moralisches Problem handelt. Diese Reflexion über die eigenen Beweggründe, Wertesysteme, Einflüsse, religiöse Bindungen oder Zielperspektiven machen moralische Debatten transparenter und tragen dazu bei, Argumentationen besser einordnen zu können.

All dies benötigt zunächst Dialog, und kein Entwurf zu Fragen von Pluralität kann auf den Dialogbegriff verzichten: „Ein religionspädagogisch verantwortetes Pluralitätsverständnis setzt Dialogwilligkeit voraus, die ihrerseits nicht ohne ein empathisches Einlassen auf den fremden Anderen auskommt.“¹²⁷⁹ Diese Dialogwilligkeit impliziert auch die Tugend der Toleranz, die jedoch bei moralischen Fragen, die letztlich einen normativen Anspruch haben, nicht unbegrenzt im Sinne eines Relativismus sein kann. Toleranz ist hier mit Standop zunächst so zu verstehen, „jeden Menschen und jede Meinung fair zu beurteilen“ ohne jedoch „auf Legitimationsprüfungen innerhalb der Gesellschaftsordnung zu verzichten“¹²⁸⁰.

In Anlehnung an die Unterscheidung von *equality of opportunity* und *equality of outcome* könnte man bei Fragen moralischer Pluralität von einer *tolerance of opportunity* und einer *tolerance of outcome* sprechen: Toleranz hieße dann, sich unterschiedlichen Ansichten, Deutungen, Normen und Orientierungen möglichst vorurteilsfrei auszusetzen und sich mit ihnen zu befassen, ihnen also gleichsam eine Chance (*opportunity*) zu geben. Es kann jedoch nicht meinen, jede Art von Ergebnis (*outcome*) moralischer Urteile und Debatten bedingungslos zu tolerieren – dies würde den normativen Anspruch der eigenen Position aufheben. Aber auch die Einsicht, dass unterschiedliche Zugänge in bestimmten Fragen toleriert werden *sollten*, ist ihrerseits normativ. Diese normative Dimension, der Anspruch auf Richtigkeit ist es, welche moralische Pluralität so herausfordernd macht.

1279 MEYER 2015 [Anm. 37], 124.

1280 STANDOP 2005 [Anm. 74], 24.

In einer pluralen Gesellschaft ist es für ethische Bildung entscheidend, dass nicht allein auf individuelle Urteils- und Argumentationsfähigkeit abgezielt wird oder persönliche und überpersönliche Wertorientierungen verhandelt werden. Beides ist zweifelsohne bedeutsam, der Fokus darauf führt jedoch dazu, dass moralische, also normative Fragen, individualisiert werden, das bedeutet jedoch, ihres sozialen Charakters beraubt und zu einer ‚Meinung‘ zu werden: Alan Fiske beschreibt diese Problematik in westlichen Gesellschaften;

„there is a very powerful norm of freedom of personal choice, with corollaries of noninterference and nonjudgmental relativism: there is virtually unlimited ‚room for opinion‘ and respect for others’ right to disagree. This autonomy goes so far in some American subcultures that there is a folk confusion between morality and opinions or attitudes: no one wants to be seen as imposing a judgment on anyone else or insisting on the objectivity of obligations. This militates against the kind of mutual contingency and interdependence of social relationships that I am describing“¹²⁸¹.

Wie Shweder und später Haidt gezeigt haben, ist dies zunächst selbst Ausdruck einer moralischen Orientierung, einer *ethics of autonomy*, die ein hohes Maß an persönlichen Freiheiten vorsieht und deren Generalnorm es ist, dass in persönliche Lebensführung und entsprechende Entscheidungen so wenig wie möglich eingegriffen werden soll. Lernformen, die das persönliche Urteilen und Argumentieren von ‚Meinungen‘ in den Vordergrund stellen, verstärken diese Orientierung: Wenn Moral zu einer Frage der persönlichen Ansicht wird, die allenfalls nach außen gerechtfertigt werden muss, liegt es nahe, die zu Grunde liegenden Probleme selbst als Frage der persönlichen Entscheidung zu verstehen. Daraus entstehen jedoch mit Blick auf die oben skizzierte Problemlage zwei Konsequenzen: In einer pluralen Gesellschaft geht erstens der Bezug auf das Gemeinsame, auf die Frage nach grundsätzlichen Orientierungen, nach dem ‚Guten‘ verloren. Auch wenn Konsens und Homogenisierung nicht erreichbar sind, zeugt ein gemeinsames Ringen um das Richtige von einem prinzipiellen Interesse an einem gemeinsamen Handlungsrahmen und an einer guten Lebensausrichtung auch der anderen. Zweitens werden moralische Urteile zu einer Frage von individueller Perspektive verkürzt und damit in ihrer Tragweite unterschätzt – denn eine moralische Perspektive auf Einzelfragen ist gerade durch einen normativen Anspruch gekennzeichnet.

Moralische Urteile und Diskussionen sind daher in dem Bewusstsein zu führen, was für einen selbst *und für andere* gelten soll (*third party judgment*). Dies sorgt für zwei zusätzliche Aufmerksamkeit: Handelt es sich für eine Person

¹²⁸¹ FISKE 1993 [Anm. 102], 173–174.

dabei wirklich um eine moralische Frage, welche nach Normen verlangt, oder wird etwas als bloße Präferenz betrachtet? Durch diese Blickwinkel werden Differenzen der Wahrnehmung sichtbar: Während für die einen Kleidung als persönliche Vorliebe oder Konvention erscheint, betrachten andere Kleidung als moralisch, verbunden mit entsprechenden Vorgaben. Hier würde in einem pluralen Kontext deutlicher werden, was überhaupt der *Bereich des Moralischen* ist, bevor es in eine Diskussion geht. Dem Nachdenken über das eigene Urteil, die eigene Perspektive kommt zudem eine größere Verantwortung zu, wenn diese nicht nur als persönliche Ansicht, sondern als potenzielle Norm verstanden wird, die auch andere betrifft. Dies hat durchaus Anklänge an den Kategorischen Imperativ, blendet aber die personalen, emotionalen und relationalen Aspekte des Urteilens bewusst nicht aus, weil es darauf ankommt, auch diese Facetten integrativ und reflexiv zum Teil des ethischen Lernprozesses zu machen. Daraus kann nun ein spezifisches Dialogverständnis abgeleitet werden, das einerseits auf moralische Pluralität Rücksicht nimmt und andererseits der eigenen Sichtweise eine normative Dimension zugesteht: Dialog und Argumentation als Versuch, sich *dem anderen verständlich* zu machen.

7.1 Sich verständlich machen in der Pluralität

Wie schon angesprochen, führt in Fragen der Pluralität kein Weg am Prinzip des Dialogs vorbei, mit allen Problemen, die etwa Grümme am Dialogbegriff aufgezeigt hat.¹²⁸² Kristjánsson betont zudem, dass der Dialogbegriff oft pädagogisch romantisiert und mit einer Bedeutung aufgeladen wird, die der schulischen Realität nur bedingt entspricht. Er fordert daher Zurückhaltung dabei ein, Gesprächssituationen im Unterricht als ‚sokratisch‘ oder ‚diskursethisch‘ (im Sinne Habermas‘) zu bezeichnen; vielmehr sei schon viel geleistet, wenn Schule die Möglichkeit für ein zivilisiertes Streitgespräch bietet, bei dem Jugendliche die Gelegenheit haben, untereinander und mit Erwachsenen ernsthaft zu sprechen.¹²⁸³ Vor dem Hintergrund der skizzierten Meso-Ebene ethischer Bildung scheint mit Kristjánsson die Ermöglichung solcher *rough-and-tumble conversations of real people* (Nel Noddings) ein wichtiger Beitrag zum zwischenmenschlichen Zusammenleben zu sein, in der eben Beziehungen, Emotionen, Intuitionen etc. bewusst zugelassen und gefördert werden, um dann selbst Teil des Reflexionsprozesses werden zu können. Ich möchte daher

¹²⁸² Vgl. GRÜMME 2004 [Anm. 921].

¹²⁸³ Vgl. KRISTJÁNSSON 2015 [Anm. 225], 128.

den Dialogbegriff in der Folge mit diesem Vorbehalt Kristjánssons versehen. Ebenso soll der Dialogbegriff so verstanden werden, dass er nicht rein konsensorientiert ist oder auf Homogenisierung abzielt. Ein Dialog kann nach Martha Nussbaum auch im Modus einer *via negativa* erfolgreich sein, indem man zwar in den entscheidenden Fragen nicht auf einen gemeinsamen Punkt kommt, aber es durchaus möglich ist, im gemeinsamen Gespräch „die inakzeptablen Positionen zu minimieren und bestimmte Dinge auszuschließen“¹²⁸⁴.

Die einführenden Bemerkungen zur Talmud-Erzählung und zu Greenes sechs Punkten verlangen zudem eine weitere Spezifikation des Dialogbegriffs: Mit Jeffrey Stout ist festzuhalten, dass es ein *limit of disagreement* gibt. Die Dialogpartner:innen müssen zumindest einen gemeinsamen Bezug dazu haben, worüber sie sich uneins sind, einen gemeinsamen Bezugspunkt, über den ein Streit überhaupt möglich ist: „If somebody’s criteria of goodness were said to differ completely from ours, we would lack any good reason for concluding that we are in fact disagreeing about goodness.“¹²⁸⁵ Für Stout ist dieser Fall jedoch äußerst selten; sofern Menschen in derselben Gesellschaft leben, ist es unwahrscheinlich, dass sie nicht irgendwelche gemeinsamen Bezüge haben, über die ein Gespräch und eine Annäherung beginnen können, allerdings müsste Dialog dann zunächst bei diesen Gemeinsamkeiten ansetzen und von dort her eine Annäherung stattfinden, er dürfte nicht gleich diskursiv und differenzorientiert geführt werden.¹²⁸⁶ Ansätze wie MFT und RRT unterstützen dabei die Plausibilität eines grundsätzlichen, allgemein-menschlichen Verständnishorizonts.¹²⁸⁷ Auch der Rekurs auf Vernunft kann eine Gemeinsamkeit sein, die entscheidend zu einer Verständigung beiträgt – die bleibende Bedeutung vernünftiger Argumentation wird damit also nicht negiert.

Einen scheinbaren Ausweg aus dieser Situation der Differenz bietet eine strikte Ausrichtung ethischer Bildung am Individuum, wie sie etwa Köbel mit seinem an Habermas orientierten Begriff von Ethik vorschlägt. Köbel koppelt den Ethikbegriff an Selbstverwirklichung und Identitätsbildung und setzt ihn so von Moral als bezogen auf Normen und Urteile ab. Ethische Bildung dient hier der „Vertiefung und Erweiterung der Selbstdeutung einer Person im

1284 NUSSBAUM, Martha C.: *Gerechtigkeit oder Das Gute Leben*. Herausgegeben von Herlinde Pauer-Studer, Frankfurt/Main: Suhrkamp 1999 (= edition suhrkamp 1739), 247.

1285 STOUT 1990 [Anm. 11], 20–21.

1286 STOUT 2004 [Anm. 190], 228–229. Nach Stout kann beim Kolonialismus von einer Situation gesprochen werden, in denen Menschen aufeinandergetroffen sind, ohne gemeinsame lebensweltliche Bezüge zu haben. Dies war jedoch stets ein reiner Macht- und Unterwerfungsprozesse, kein Aushandeln.

1287 Schwieriger ist dies bei einem ‚Dialog‘ mit moralischen Positionen der Vergangenheit und deren Beurteilung, insofern hier gänzlich andere Lebensumstände, Denkweisen oder Weltbilder vorliegen, gerade auch bei religiösen Vorstellungen.

Sinne einer reflexiven Betrachtung eigener Wertbindungen“¹²⁸⁸. Wie in dieser Arbeit deutlich wurde, stimme ich Köbel uneingeschränkt darin zu, dass diese Facetten, verbunden mit Fragen von Beziehungen, sozialen Einbindungen und möglichen biologischen Grundlagen, einen wesentlichen Anteil am Verständnis von ethischer Bildung ausmachen sollten, im Sinne einer Aufweitung des *great narrowing*-Prozesses, in der Ethik von einer Frage der Persönlichkeitsentwicklung zu einer Entscheidungs- und Handlungstheorie wurde.¹²⁸⁹ Eine entsprechende grundsätzliche Neuakzentuierung des Ethikbegriffs, wie sie Köbel vorschwebt, hat sich jedoch in der Philosophie nicht durchgesetzt und ist daher auch pädagogisch schwierig.¹²⁹⁰ Dennoch ist es sinnvoll, gerade ethische Bildung umfassender zu verstehen, indem diese personalen Dimensionen wiederentdeckt werden. Die Frage nach der Persönlichkeit und des persönlichen Werdens steht dabei nicht in Konkurrenz zur Entwicklung normativer Entscheidungstheorien, die gerade von der subjektiven Person absehen – vielmehr bedarf es beider, da sie nicht aufeinander reduzierbar sind: Objektive ethische Entscheidungsverfahren sind in alltäglichen Lebenssituationen nicht oder nur bedingt anwendbar, umgekehrt können gesellschaftliche und institutionelle Entscheidungen nicht von persönlichen Faktoren abhängig gemacht werden.

Eine primäre Ausrichtung ethischer Bildung an persönlicher Entwicklung ist außerdem deshalb nicht ausreichend, weil damit das Problem konkurrierender Normensysteme und Moralvorstellungen in einer pluralen Gesellschaft nicht angegangen wird. Gemeinhin wird hier die Notwendigkeit des Dialogs mit Verweis auf die Vernunft als vermittelnde Instanz untermauert. Wie aufgezeigt, ist die Aufmerksamkeit für Probleme und Fallstricke des vernünftigen Diskurses (*motivated reasoning, confirmation bias, biased fairness*) entscheidend zur Sicherung eines selbstkritisch und reflexiv durchgeführten Dialogs. Dazu erscheinen moralische Probleme häufig als sogenannte *wicked problems*, bei denen die vernünftige Definition des Problems selbst von weltanschaulichen Prämissen abhängt und daher auch keine klare Krieriologie für eine erfolgreiche Lösung des Problems vorliegt.¹²⁹¹

Mit Blick auf moralische Pluralität stellt sich auch die Frage, welche Argumentationsstrukturen überhaupt Geltung haben können. Wie Shweder und Miller aufgezeigt haben, stützen sich Begründungen von Werturteilen und moralischen Normen in anderen sozialen Kontexten, wie etwa dem

1288 KÖBEL 2018 [Anm. 208], 266.

1289 Vgl. SCHOCKENHOFF 2007 [Anm. 177], 46; HAIDT / KESEBIR 2012 [Anm. 9], 798–799.

1290 Vgl. SCHOCKENHOFF 2007 [Anm. 177], 19 (FN 5).

1291 Vgl. RITTEL, Horst W. / WEBBER, Melvin M.: Dilemmas in a General Theory of Planning, in: Policy Sciences 4 (1973) 155–169.

hinduistisch geprägten Indien, auf Narrative, Geschichten, Anekdoten oder Verweise auf Mythen und Legenden, die als Zeugnis der Wahrheit gelten.¹²⁹² Eine ähnliche Verwiesenheit auf Sentenzen, Weisheiten und beispielhafte Erzählungen findet sich mit der Hadith-Literatur auch im Islam; dasselbe kann auch für die Bibel, speziell das Alte Testament, ausgesagt werden, in der Themen narrativ und weniger argumentativ verhandelt werden. Es geht weniger um allgemeine Begründungsmodelle als um Lernen am Modell, Vorbildhaftigkeit, um die analoge Anwendung eines partikularen Ereignisses oder Satzes auf ein anderes partikulares Ereignis. Wie geht ein Dialog, der von weltanschaulicher und moralischer Differenz geprägt ist, mit diesen Aspekten um? Welchen Raum können diese Formen der Moralbegründung in einem *rationalen* Diskurs einnehmen? Es liegt ein Spannungsverhältnis vor zwischen dem Maßstab einer allgemeinen Vernunft, die jedoch selbst Ausdruck einer bestimmten Denktradition und damit exkludierend ist, und einem Relativismus, der alle Arten von moralischen Begründungen unterschiedslos akzeptiert und damit vorgeblich inkludierend ist, in Wirklichkeit aber ein Nebeneinander verursacht.

Relativismus ist keine Grundlage für einen Dialog, weil hierbei die eigene Position letztlich nicht aufs Spiel gesetzt wird. Eine moralische Position muss ihre Richtigkeit und Gültigkeit behaupten und sich von diesem Anspruch her auch in Frage stellen lassen, darauf wird jedoch in einem Relativismus verzichtet. Der Verzicht darauf, Recht zu haben, führt dazu, dass jede:r für sich Recht haben darf, was Dan Sperber als *cognitive apartheid* bezeichnet hat und was letztlich die Notwendigkeit des Dialogs selbst obsolet macht.¹²⁹³ Dies ist allein deshalb keine Option, weil Moral selbst eine Quelle von Gewalt darstellen kann (*virtuous violence*)¹²⁹⁴ und daher nicht der Beliebigkeit anheim fallen darf. Gleichzeitig weiß ein stark vernunftorientierter Ansatz um seine Schwierigkeiten und exkludierenden Funktionen.

Daher ist ein alteritätstheoretisches Denken im Sinne Grümmer ein praktikabler Ausweg, um einerseits ein allzu normierendes Vernunftkonzept und andererseits eine kognitive Apartheid auszuschließen: „Ein Alteritätstheoretisches Denken beansprucht im Unterschied zur schwachen Vernunft, die

1292 Vgl. SHWEDER / MILLER 1991 [Anm. 329], 158–159 Dies kann durchaus auch für die Bibel, spezifisch das Alte Testament, ausgesagt werden.

1293 „In pre-relativist anthropology, Westerners thought of themselves as superior to all other people. Relativism replaced this despicable hierarchical gap by a kind of cognitive apartheid. If we cannot be superior in the same world, let each people live in its own world“, SPERBER, Dan: Apparently Irrational Beliefs, in: DERS.: On Anthropological Knowledge. Three Essays, Cambridge: CUP 1985, 35–63, 62.

1294 Vgl. FISKE / RAI 2014 [Anm. 5].

Wahrheitsfähigkeit und Kommunikabilität des Anderen durch Rekurs auf die Rationalität des Subjekts zu sichern, und verankert sich doch prinzipiell in einer Vernunft, die sich von zuvorkommender Alterität irritieren, befreien und eröffnen lässt.¹²⁹⁵ Auch wenn ich Grümme in der Grundaussage folge, werde ich den alteritätstheoretischen Ansatz mit Blick auf den normativen Anspruch moralischer Überzeugungen an einer Stelle modifizieren. Das Primat des *Angesprochenwerdens* durch den anderen wird aufgegeben zu Gunsten eines *Ansprechens* des anderen, das sich jedoch an diesem ausrichtet, womit eine Präfiguration des anderen durch das eigene verhindert werden soll.

Wie schon dargelegt, gibt es deskriptiv unterschiedliche Moralen, die für sich jedoch normative Ansprüche stellen (wenngleich diese auch nur für bestimmte Personen oder Gruppen gelten können). Mit Moral ist damit stets ein Anspruch von *Richtigkeit* der eigenen Überzeugung verbunden. Eine Position, die nicht ihre eigene Richtigkeit behauptet oder einen Anspruch auf mögliche Richtigkeit stellt, ist per definitionem keine moralische Position, sondern eine Meinung. Wer der Ansicht ist, dass das Quälen eines Tieres falsch ist, behauptet nicht nur eine subjektive Meinung, sondern impliziert einen handlungsnormierenden Anspruch auch an andere.¹²⁹⁶ Noch mehr: Wenn man annimmt, dass es eine moralische Wahrheit gibt (was die monotheistischen Religionen zweifellos tun), ist es potenziell möglich, dass die eigene Position mit dieser moralischen Wahrheit übereinstimmt. Unabhängig davon ist der Anspruch auf Richtigkeit letztlich die Motivation, mit der Menschen überhaupt in einen ethischen Diskurs einsteigen. Der Anspruch auf eine Idee von ‚Richtigkeit‘ ist daher nicht kontraproduktiv, im Gegenteil: Ein Ringen um das objektiv Richtige ist, wenn auch vielleicht nie einholbar, gerade ein gemeinsamer *telos*, der moralischen Debatten in Gang setzt und sie nicht zu bloßer Rhetorik degradiert. Daher: Moralische Normen sind appellativ und wollen vorgebracht und gehört werden, deshalb werden andere zu ihren Adressat:innen. Ein ethischer Diskurs denkt also nicht, klassisch alteritätstheoretisch, vom anderen her, sondern *auf den anderen hin*.

Wie ist es nun dennoch möglich, in einem Kontext moralischer Pluralität einen Dialog zu denken, welcher die Perspektive des anderen wahr und ernst nimmt? Erstens: Wenn das Prinzip des Dialogs ernstgenommen wird, kann ein Einbringen der moralischen Position immer nur wechselseitig sein. Wer nur seine eigene Position einbringen will, ohne die andere Seite anzuhören, handelt nicht dialogisch. Aufgrund des appellativen Charakters von Moral muss

¹²⁹⁵ GRÜMME 2019 [Anm. 7], 150.

¹²⁹⁶ Dies gilt auch dann, wenn dieser Anspruch an andere nicht ausgesprochen oder zum Thema einer Diskussion gemacht wird.

dieser Dialog jedoch nicht vom Primat des anderen ausgehen, sondern alle Beteiligten wollen zunächst einmal von sich sprechen. Hier widerspricht dieses Dialogverständnis einem klassischen Modell von Alterität.

Zweitens folgt nun die alteritätstheoretische Implikation, durch die moralische Pluralität ernstgenommen wird: Die Art und Weise, wie die eigene Position argumentiert und vorgebracht wird, muss sich zugleich am anderen orientieren und dessen Sprache, Bedeutungen, Identitäten, und Wertvorstellungen aufgreifen. Diese Haltung ermöglicht einen kreativen Prozess aus unterschiedlichen Weltansichten, Argumentationsweisen und Begriffen. Sie führt dazu, dass die Weltansicht und die Moral des anderen beachtet wird, da sich die eigene Argumentation auch an dieser ausrichtet. Sie macht daher ein Befassen mit der Weltansicht des anderen zwingend notwendig und lässt sich auf das Verstehen des anderen ein. Sie führt überdies dazu, dass die eigene Position aus neuen Blickwinkeln, mit neuen Begriffen und neuen Denkweisen reflektiert wird: „Erst wenn eigene Werthaltungen durch die Brillen des Gegenübers und möglicher Dritter betrachtet wurden, kann ein Urteil darüber gefällt werden, ob sie allgemein akzeptabel sein können. Im Idealfall löst dieser Perspektivenwechsel Reflexionsprozesse über die eigenen Werthaltungen aus, die dazu führen können, dass diese sich ändern.“¹²⁹⁷

Dies ist keineswegs neu, im Gegenteil ist die christliche Geschichte davon geprägt, in der Sprache des anderen zu denken und zu formulieren. Dies beginnt schon bei Paulus, der die Botschaft von Tod und Auferstehung Jesu im Denken und in der Sprache der sogenannten ‚Heiden‘ zu formulieren versuchte, eben um sich dem anderen verständlich zu machen. Dies hatte in der Folge Auswirkungen auf die christliche Sichtweise, die nun mit neuen Begriffen auf neue Weise reflektiert wurde. Einen fiktiven Dialog dieser Art hat auch Thomas von Aquin geführt, indem er seine christliche Theologie mit Blick auf Denken und Argumentation des Aristoteles neu durchgedacht hat, was wiederum das christliche, speziell katholische, Denken selbst verändert hat.

Heruntergebrochen auf ein zeitgenössisches Beispiel moralischer Differenz: Ein religiöser Abtreibungsgegner ist im Recht, seinen moralischen Appell normativ in einen Diskurs einzubringen, er ist im Recht, sich nicht zuerst vom anderen ‚treffen‘ zu lassen, sondern seine Position engagiert vorzubringen, indem er ihre Richtigkeit behauptet. Aber: Er wäre herausgefordert, seine Begründungen, seine Begrifflichkeiten, sein Menschenbild etc. an der Denk- und Argumentationsweise des anderen auszurichten, indem er sich etwa auf säkulare Prinzipien und Wertorientierungen stützt. Er verlässt sich

¹²⁹⁷ WINKLMANN / KROPAČ 2021 [Anm. 279], 296.

damit nicht nur auf seine *proper nouns*, also jene Begriffe und Logiken, die Teil einer spezifischen Gruppe oder Tradition sind. Indem er seine Position mit anderen Vorstellungen und Wertesystemen in Beziehung setzt, wird diese zugleich neu reflektiert. Eine säkulare Befürworterin einer Abtreibungsmöglichkeit wäre wiederum herausgefordert, auch die religiösen Bedenken, die Tradition, die Denkweisen des anderen aufzunehmen und ihre Position mit Blick darauf zu begründen und zu formulieren. Die Spezifika des eigenen Denkens werden so jeweils in der Argumentation des anderen bewahrt und nicht ausgeschlossen.

Dasselbe gilt für einen Diskurs innerhalb einer Tradition: Eine sogenannte ‚liberale‘ Position verständlich zu machen, hieße ein Aufgreifen und Diskutieren biblischer Befunde, kirchlicher Traditionen oder lehramtlicher Entscheidungen, eben Faktoren, die für eine sogenannte konservative Position von Bedeutung sind. Dadurch werden Pluralität bedingende Faktoren erst klarer, wie etwa Schriftverständnis, Rolle des Lehramts und soziale Fragen. Umgekehrt ist es Konservativen zuzumuten, dass sie ihre Argumentation über ihre *proper nouns* wie Tradition oder Lehramt hinausführen und den Anschluss an alternative theologische Konzeptionen oder verallgemeinerbare Prinzipien suchen. Dies alles geschieht im Bewusstsein, dass ein Konsens womöglich unerreichbar ist, aber Konflikte minimiert werden und gemeinsame Anliegen und Ziele zum Ausdruck kommen können, oder zumindest eine *via negativa* eingeschlagen wird: „Bei allen kulturellen Unterschieden: Vieles ist eben doch allen Menschen gemeinsam – vor allem das, was sie *nicht* wünschen. Hier ist gleichsam die empirische Grundlage für eine überkulturelle Ethik ganz konkret zu suchen und zu finden.“¹²⁹⁸ Zudem schließt ein solcher Zugang, der sich am anderen orientiert, nicht aus, sich auf allgemein-menschliche Fähigkeiten und Bedürfnisse zu beziehen bzw. zu versuchen, an diese zu appellieren. Das wären dann gerade nicht nur Vernunft, sondern auch andere Dimensionen des Menschseins, wie sie etwa Nussbaum mit ihrem Ansatz menschlicher Grundfähigkeiten beschrieben hat.¹²⁹⁹ Damit wird vermieden, eine verbindliches Meta-Modell für einen Diskurs vorzugeben, welches seinerseits einen partikularen Ursprung hat und spezifische, nicht verallgemeinerbare Inklusions- und Exklusionskriterien aufweist. Dies erinnert auch an den Hinweis Meyer-Drawes, dass jede Art von Lernen sich einer vollständigen Planbarkeit entzieht und von einer gewissen Offenheit und Unverfügbarkeit geprägt ist.¹³⁰⁰

1298 MERKS 2012 [Anm. 149], 200–201.

1299 Vgl. NUSSBAUM 1999 [Anm. 1284]; NUSSBAUM, Martha C.: *Frontiers of Justice*, Cambridge, MA: Harvard University Press 2006.

1300 MEYER-DRAWE 2008 [Anm. 220], 267–277.

Ein solches Dialogverständnis erlaubt, dass Argumentation, Sprache und Sichtweisen des *anderen* respektiert werden ohne dass die (potenzielle) Richtigkeit der *eigenen* Ansicht negiert wird. Es betrachtet den anderen mit seinen sozialen, kulturellen, weltanschaulichen Einflüssen und Bindungen und es fordert heraus, diese Einflüsse genauer kennenzulernen, ohne dass die eigene Identität und Sichtweise bedeutungslos wird; diese wird im Laufe des Prozesses bedeutungsvoll für den anderen. Man ist herausgefordert, sich auf den anderen und dessen Denken einzulassen und vor diesem Hintergrund auch die eigene Sichtweise aufs Spiel zu setzen. Wird dies nicht gemacht, wird das Denken des anderen nur zu einem Werkzeug um die eigene Position durchzusetzen. Alteritätstheoretisch muss aber immer auch die eigene Position selbstreflexiv betrachtet werden. Auf diese Weise wird trotz Dissens Bindung und Beziehung gesucht und aufrechterhalten. Die normative Bedeutung der eigenen Position wird hochgehalten, insofern alles unternommen wird, um sich *dem anderen verständlich zu machen*. Das eigene ist die Quelle, das andere ist das Ziel.¹³⁰¹

Je größer die weltanschauliche und moralische Differenz, umso schwieriger und langwieriger ist dieser Prozess. Bei einer konkreten moralischen Differenz, die jedoch von einer weitgehend überlappenden Weltsicht gerahmt ist, wird es relativ leichtfallen, sich auf Denken, Einflüsse, Werte, Prinzipien des anderen einzulassen. Wo man weltanschaulich weit auseinanderliegt, wird ein langwieriger Prozess nötig sein, indem man zuvor den anderen besser kennenlernt, bevor ein konstruktiver Dialog um konkrete moralische Fragen überhaupt möglich sein wird. Entscheidend ist in allen Fällen die Haltung, dass die eigene Position nur dann sinnvoll kommuniziert werden kann, wenn diese Kommunikation am anderen ausgerichtet ist. Dahinter steht die langsame Entwicklung einer Wir-Perspektive, eines gemeinsamen Weltbezugs: „Die Beteiligten können Normen, in denen sich gemeinsame Interessen verkörpern, nur aus einer Wir-Perspektive entwickeln, die aus einem reversiblen Austausch der Perspektiven aller Betroffenen *aufgebaut* werden muss.“¹³⁰² Diese Beteiligten sind, so viel wurde in dieser Arbeit deutlich, nicht nur als Individuen, sondern immer

¹³⁰¹ Ein ganz praktisches Beispiel für einen solchen Ansatz sind die verschiedenen HEROES-Projekte „Gegen Unterdrückung im Namen der Ehre“: Hier werden universelle Grundrechte und egalitäre Geschlechterbeziehungen normativ eingebracht, indem aber auf die konkrete Sozialisierung und das Wertesystem der Jugendlichen eingegangen wird. So geht es etwa nicht darum, den Begriff der ‚Ehre‘ zu überwinden, dieser wird vielmehr ernstgenommen und gerade dadurch zum Ausgangspunkt einer Veränderung, vgl. <https://heroes-net.de> [abgerufen am 18.05.2022].

¹³⁰² HABERMAS 2000 [Anm. 989], 51. [Herv. i O.].

auch in ihren sozialen Identitäten, mit ihren Bindungen und Verpflichtungen, mit ihren Emotionen und Sorgen zu sehen, als soziale Wesen.

Vertreten wird daher ein Bottom-Up-Zugang, der die unterschiedlichen partikularen Moralvorstellungen und Identitäten zum Ausgangspunkt und zum (argumentativen) Zielpunkt macht ohne von vornherein einen spezifischen Universalismus (der selbst einer partikularen Tradition entspringt) zum Maßstab zu machen. Anders gesagt: Wer sich auf universalistische Prinzipien wie Menschenwürde und Menschenrechte beruft, ist selbstverständlich herausgefordert, diese entschlossen in einen moralischen Diskurs einzubringen. Er würde sich aber damit nicht einfach über andere Traditionen und Sichtweisen oder religiöse Positionen hinwegsetzen, sondern versuchen, in diesen Traditionen und Sichtweisen Anknüpfungspunkte für seine Position zu suchen, was eine entsprechende Auseinandersetzung mit dem anderen notwendig macht. Umgekehrt wären in einem solchen Dialog Vertreter:innen einer anderen Tradition herausgefordert, ihre Ansichten universalisierbar und rational zu formulieren und zu begründen, was ein Befassen etwa mit philosophischer Ethik notwendig macht. Eine mögliche Annäherung, zumindest eine Minimierung von Differenzen, beginnt im Kleinen und wird daraus kreativ hervorgebracht und weiterentwickelt. Universalisierbarkeit, so Wolfgang Kluxen,

„schließt nicht aus, dass verschiedene Ethosformen, verschiedene positive Normierungen des gesellschaftlichen Miteinander in konkreten Gemeinschaften gleichermaßen legitimierbar sind. Umgekehrt ist es nicht möglich, aus dem Allgemeinen ein bestimmtes Ethos zwingend abzuleiten, das Allgemeine unmittelbar als Gemeinsames zu setzen: Die Konkretion macht das Ethos notwendig zu einem partikularen, und das gilt auch, wenn es sich um die Gemeinschaft aller Menschen, um ein ‚Menschheitsethos‘ handeln würde. Auch ein solches müsste inhaltlich den Charakter kontingent-faktischer Geschichtlichkeit haben; es wäre immer auch ‚anders‘ möglich und niemals ‚endgültig‘“¹³⁰³.

Entscheidend ist hier ein Verständnis von Dialog als kreativem Prozess; Kreativität verstanden im Sinne Chomskys als gestalterische Grundfähigkeit des Menschen, aus Problemlagen und Herausforderungen neue Denkweisen und Handlungsmöglichkeiten zu gewinnen.¹³⁰⁴ Dieser Verweis auf Kreativität übersieht nicht das kritische Korrektiv, das von Hentig und (auf ihn aufbauend) Boschki hier einfordern: Kreativität wird nicht als künstlerischer Prozess verstanden, der etwas *ex nihilo* hervorbringt, sondern ist bezogen auf

¹³⁰³ KLUXEN 1999 [Anm. 190], III.

¹³⁰⁴ Vgl. CHOMSKY, Noam / FOUCAULT, Michel: Human Nature: Justice versus Power. Noam Chomsky debates with Michel Foucault. Transkript der Debatte im November 1971 k. A. (Orig. 1971), in: chomsky.info/1971xxxx/ [abgerufen am 17.05.2022].

einen konkreten Hintergrund – Kreativität braucht also gerade Einbindungen und Traditionen, von denen ausgehend erst Weiterentwicklung geschieht.¹³⁰⁵ Kreativität ist somit (wie bei Chomsky) eine relationale Eigenschaft im Umgang mit dem Umfeld und mit anderen. Zudem ist hier daran zu erinnern, dass moralische Pluralität gerade auch innerhalb von Traditionen und Systemen besteht, durch die schon eine Vielzahl an gemeinsamen Bezugspunkten vorliegt.

Als konzeptionelle Orientierung dafür kann das Denken des US-amerikanischen Religionswissenschaftlers Jeffrey Stout (*1950) dienen: Nach Stout gibt es zwar universelle moralische Wahrheiten, die aber nur durch konkrete Traditionen und Kontexte begriffen und erschlossen werden können. Jeder ethische Diskurs muss bei diesen konkreten Traditionen beginnen, aus denen ein langsamer gemeinsamer Entwicklungsprozess entsteht,¹³⁰⁶ denn auch jedes Sprechen von Universalismen ist begrifflich grundgelegt in konkreten historischen Situationen, Traditionen und Bedeutungen.¹³⁰⁷ Menschen benötigen Traditionen, Denksysteme oder Religionen, um überhaupt Begriffe, Metaphern und Beispiele für das zu Universalisierende zu haben und müssen ihre Erkenntnisse dann dann erst rückübersetzen in diese partikularen Sprachen: „What you can't do, if you are human, is have your judgment determined solely by the matter under consideration without relying on beliefs, habits of description, and patterns of reasoning that belong to a cultural inheritance.“¹³⁰⁸ Stout betont daher die unverzichtbare Bedeutung unterschiedlicher konkreter Traditionen als Ausgangspunkt für die Entwicklung gemeinsamer oder gar universeller Konzepte: Begriffe und Konzepte fließen aus anderen Bereichen (Religion, Recht etc.) in die moralische Sprache ein – nach Stout haben auch große, universalistisch akzentuierte ethische Begriffe irgendwann in der Normalsprache oder in partikularen Denksystemen angefangen,¹³⁰⁹ und sie haben ihren Ursprung oder ihre Tradierung oftmals auch religiösen Traditionen zu verdanken.

Nach Stout geht es einer pluralen Situation nicht darum, abstrakte Entscheidungsregeln anzuwenden, sondern den Gehalt unterschiedlicher Sprach- und Denkformen miteinander in Beziehung zu setzen. Sein dialogischer

1305 Vgl. BOSCHKI 2003 [Anm. 656], 412–416; HENTIG, Hartmut von: Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff, Weinheim / Basel: Beltz 2000.

1306 Vgl. PALAVER, Wolfgang / GUGGENBERGER, Wilhelm: Pluralismus – Ethische Grundintuition – Kirche, in: Zeitschrift für katholische Theologie 120/3 (1998) 257–289, 263–264.

1307 Vgl. PALAVER / GUGGENBERGER 1998 [Anm. 1306], 289.

1308 STOUT 1990 [Anm. 11], 23

1309 Vgl. STOUT 1990 [Anm. 11], 74.

Pragmatismus sieht keine präzisen Verfahren vor und geht nicht von einfach ‚gegebenen‘ objektiven, universellen Standards aus, die unabhängig von einer spezifischen Sprach- und Denktradition bestehen; „not a process of identifying and applying principles so much as creative moral bricolage whereby elements from the languages and traditions available to us are pragmatically ‚cobbled together‘ to provide means for responding to emergent ethical issues“¹³¹⁰. Hier stellen die je eigenen religiösen, kulturellen, rechtlichen oder philosophischen Traditionen die Ressourcen für solch einen Dialog zur Verfügung, die aber, so der von mir vorgeschlagene Ansatz, wechselseitig entdeckt und genutzt werden sollen. Insofern ist dieses Verständnis verwandt mit einer vor allem von David Käbisch propagierten ‚Didaktik des Perspektivenwechsels‘¹³¹¹, wengleich dieser Perspektivenwechsel so akzentuiert ist, dass er auf das Einbringen der *eigenen* Position abzielt. Dies soll aber mit der Bereitschaft verbunden sein, auch selbst neue Perspektiven auf die eigene Position zu entwickeln, die vom *anderen* angeregt werden. Ein Dialog dieser Art ist daher immer auch Selbstkritik: Wenn versucht wird, andere Denkweisen zu verstehen, eröffnet dies auch die Sicht auf auch latente Möglichkeiten innerhalb der eigenen Rationalität.¹³¹²

Stout illustriert dies mit einem linguistischen Vergleich: Aus dem Zusammentreffen verschiedener Sprachen entsteht zunächst das, was man *Pidgin* nennt, ein vereinfachtes Sprechen, das keinen allgemeinen Regeln folgt, sondern zunächst der bloßen Verständigung dient. Indem verschiedene (moralische) Sprachen zusammenkommen, beginnt der Diskurs bei den Voraussetzungen und Grenzen, die diese Sprachen von sich aus mitbringen. Ein Dialog in einem pluralen Kontext muss induktiv vom Vorhandenen ausgehen, auch wenn sich hier zunächst nur wenig Kohärenz zeigt. Pidgin-Sprachen sind zudem vereinfacht und nicht in der Lage, komplexere kommunikative Aufgaben zu bewältigen. Für Stout ist daher Zeit ein entscheidender Faktor: Im Laufe des gemeinsamen Kommunizierens entwickelt sich aus *Pidgin* schließlich *Creole*, eine komplexere Sprache mit grammatikalischen Regeln und konsensualen Begriffen.¹³¹³ Entscheidend dafür bleibt die Bereitschaft, die

1310 GREEN, Ronald M.: Jeffrey Stout's ‚Ethics after Babel‘. A Critical Appraisal, in: The Annual of the Society of Christian Ethics 10 (1990) 27–36, 27–28.

1311 Vgl. etwa KÄBISCH, David / PHILIPP, Laura: Religiöse Positionierung als Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und Argumentieren. Didaktische Leitlinien für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen, in: LINDNER, Konstantin u. a. (Hg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg i. Br. / Basel / Wien: Herder 2017, 238–257.

1312 Vgl. HAIDT 2012 [Anm. 4], 128.

1313 Vgl. STOUT 1990 [Anm. 11], 80–81.

eigene Position einzubringen und dadurch zugleich angreifbar zu machen, wie Thomas Schlag formuliert:

„Normativität bzw. Verbindlichkeit stellt sich über die Bereitschaft her, die gemeinsame Deutungspraxis als eine prinzipiell offene und auf annähernde Verständigung angewiesene zu verstehen. Ansonsten bleibt es vielleicht nicht bei fensterlosen, aber doch bei den allein für sich fühlenden, tanzenden oder die Augen geschlossen haltenden Monaden, bei didaktischer Performanz ohne zureichende inhaltliche Selbstverständigung.“¹³¹⁴

Diesen Pidgin/Creole-Ansatz grenzt Stout von einem *moralischen Esperanto* ab. Esperanto ist eine Plansprache, die Ende des 19. Jahrhunderts als Mittel für eine universelle Verständigung entworfen wurde. Analog zu ethischen Konzepten stellt Stout auch für Esperanto fest, dass diese konstruierte Sprache auf bestimmten sprachlichen Traditionen beruht, trotz ihres universellen Anspruchs also in ausgewählten – europäischen – Sprachen wurzelt. Esperanto muss eigens erlernt werden, grammatikalische Regeln werden standardisiert vorgegeben, ohne gewachsene Sprachvarianten. Trotz partieller Erfolge erweist sich Esperanto daher, so Stout, letztlich als untauglich für eine universelle Verständigung, da sie keine Identifikation ermöglicht, es an Emotionen, Bindungen, Erfahrungen mangelt.¹³¹⁵

Dasselbe konstatiert er in der Folge auch für objektivierende universalistische Ethikmodelle: Sie erweisen sich als ausgezeichnetes kommunikatives Mittel für eine kleine Gruppe an Intellektuellen, sie ermöglichen institutionelle Verfahren und stellen wertvolle Grundlagen für Rechtssysteme dar, aber sie reichen nicht aus, um die Komplexität menschlichen Lebens und Zusammenlebens, die Vielfalt von Bindungen, Identifikationen und Emotionen abzubilden. Daher fragt auch Schweitzer zurecht, „woher die Motive für ein entsprechendes Handeln kommen sollen, wenn und solange eine solche [objektivierende] Ethik sich vollkommen von allen konkreten Lebensformen und religiösen Traditionen ablösen will“¹³¹⁶. Ronald Green hält Stout entgegen, dass die Analogie eines moralischen Esperanto nicht treffsicher ist; moderne Ethiken gleichen eher der Suche nach einer rationalen Grammatik, die Kommunikation ermöglicht.¹³¹⁷ Allerdings ist hier zu fragen, ob eine – sprachliche wie moralische – Syntax vollkommen unabhängig von Semantik entwickelt

1314 SCHLAG 2007 [Anm. 882], 75.

1315 Vgl. STOUT 1990 [Anm. 11], 74.

1316 SCHWEITZER 1999 [Anm. 25], 118.

1317 Vgl. GREEN 1990 [Anm. 1310], 35.

werden kann oder ob jede Syntax auf bestimmten semantischen Traditionen basiert.

Pluralitätsfähige ethische Bildung ermöglicht daher beides, das Erlernen und Anwenden etablierter ethischer Modelle, aber auch den Austausch zwischen unterschiedlichen Denkweisen und Traditionen, der eine Offenheit für die dahinterliegende Pluralität aufweist, der auf den anderen hin denkt. Dialogizität bleibt stets vom anderen bestimmt, von dem man sich durchaus bedroht fühlen kann, doch auch bei der Begegnung mit Dingen, die einem völlig fremd sind, kann sich eine Auseinandersetzung mit dem Eigenen einstellen.¹³¹⁸ Grundvoraussetzung dafür ist, dass es grundsätzliche gemeinsame Anknüpfungspunkte zwischen Menschen mit unterschiedlichen Denkweisen und unterschiedlicher Herkunft gibt, ein gewisser Optimismus der Verständigung, der von den Arbeiten von Haidt und Fiske jedoch unterstützt wird. Mit Blick auf eigene Erfahrungen, Beziehungen, Emotionen, mithilfe grundlegender menschlicher Fähigkeiten können jene der anderen erschlossen werden:

„But each [culture's standard] is rendered more intelligible and more tolerable if we recognize it as the operation of a familiar model out of its expected contexts. When looking at any sort of institution in another culture, their way of doing things may be incommensurable with our way of doing the same thing, but fully commensurable with some other institution in our culture. We can recognize and learn to use local variants of familiar models in novel contexts, and this, I think, is one of several essential human capacities that contributes to making participant-observation possible.“¹³¹⁹

Entscheidend dafür ist, was gerade auch Karen Stenner betont hat, dass trotz aller Hervorkehrung von Diversität und Pluralität der Blick auf das Gemeinsame nicht verloren geht. Daher ist, so Simojoki, „die Festlegung auf den ‚Pluralismus‘ als Leitbegriff theologischer Situationsanalyse ihrerseits nicht frei von Problemen. Denn sie fixiert die theologische Wahrnehmungs- und Deutungsperspektive auf Phänomene von Differenz, Vielfalt und Heterogenität, während die in diese Differenzen eingelagerten Gemeinsamkeiten weitgehend ausgeblendet werden“¹³²⁰. Gerade für einen Dialog inmitten großer Differenz ist es entscheidend, sich als gemeinsam Handelnde zu erleben; es geht nicht darum, sein Recht zu behaupten, sondern um ein mögliches Richtiges oder Gutes zu ringen. Auch Widerstand und Kritik kann in Beziehung stattfinden: Wer die Ansichten anderer oder vorherrschende Ansichten innerhalb der

1318 Vgl. BOSCHKI 2003 [Anm. 656], 320–323.

1319 FISKE 1990 [Anm. 645], 200.

1320 SIMOJOKI 2012 [Anm. 15], 154.

eigenen Gruppe kritisiert, kann dies dennoch als kommunikativen Akt verstehen, der sich auf diese Gemeinschaft oder auf die anderen als Mitmenschen bezieht.¹³²¹ Indem die eigene Argumentation auf das Denken der anderen ausgerichtet wird, bleibt der Bezug auf das Gemeinsame klar ersichtlich, insofern ich den anderen damit anerkenne: Auch bei Kritik und Widerstand ist es möglich, zugleich Beziehung zu suchen. Das Ziel einer solchen Dialogpraxis muss jedenfalls sein, jenen Verhaltenstypus zu minimieren, den Stout als *selfish conformist* bezeichnet, eine Person die das Eigene fraglos akzeptiert und zugleich kein Interesse am anderen hat.¹³²²

In welches Verhältnis ist der hier vorgeschlagene induktive Weg eines pluralistischen Dialogs zu universalistischen, rationalistischen Ethikmodellen zu setzen? Wie zuvor angedeutet, sind sie in einer pluralen Welt eine unverzichtbare Möglichkeit, zu Entscheidungen und Bewertungen zu kommen. Sie decken jedoch den Bereich des ‚Ethischen‘ nicht ab – außer man versteht Ethik oder ethische Bildung bewusst nur mit Bezug auf moderne philosophische Verfahren zur Handlungsentscheidung, akzeptiert also den Prozess des *great narrowing*. Zugleich bleibt jedoch zu betonen, dass diese Ethiken ihrerseits auf bestimmte historische Entwicklungen, Gesellschaftsmodelle und Menschenbilder aufsetzen und sie Gesellschaften benötigen, in denen sie verwirklicht und erlebbar sind, durch die sich Möglichkeiten der Identifikation ergeben; „norms do not exist in a free-floating Kantian space shared by all rational creatures; they are group-bound and they achieve their full power to regulate behavior in real groups“¹³²³. Der Rekurs auf Menschenwürde oder Menschenrechte bleibt hypothetisch, wenn diese nicht in einem sozialen Kontext erlebbar sind, der identifikatorische Möglichkeiten bietet, etwa die Freude oder den Stolz, in einer Gesellschaft zu leben, die Menschenrechte anerkennt: „Konkrete Erfahrungen und deren Kommunikation miteinander lassen die Menschenwürde entdecken und legen sie in der Gestalt von Werten und Pflichten aus als substanziell zu ihr gehörig erachteter Konsequenzen“¹³²⁴. Die Menschenrechte selbst sind ein Ergebnis historischer Prozesse und von Erfahrungen, die miteinander teilbar sind. Sie hängen ab von einem Verständnis vom *Menschen*, das ein gewisses Wesen des Menschen annimmt. Dennoch bleiben auch Menschenrechte und andere demokratische Grundwerte als gewordene Orientierungen Teil eines (selbst-)kritischen Diskurses:

1321 Vgl. STOUT 2004 [Anm. 190], 299.

1322 Vgl. STOUT 2004 [Anm. 190], 293.

1323 HAIDT / KESEBIR 2012 [Anm. 9], 819.

1324 MERKS 2012 [Anm. 149], 200–201. Vgl. dazu auch FEICHTINGER 2020 [Anm. 531].

„But aren't these substantive commitments held by democrats to be indefeasible? No, they are not; nor need they be. They certainly enjoy a default status as presumed correct until or unless devastating considerations are brought to bear against them, and no committed democrat expects such considerations to emerge. But this does not mean that these commitments have been removed from the agenda of discussion. To the contrary, the tradition of democratic reflection subjects them to relentless critical scrutiny.“¹³²⁵

Das moderne Verständnis von Menschenrechten oder die Akzeptanz von Grundwerten einer demokratischen Gesellschaft können daher als historisch gewordene, damit auch partikular verortete Konzepte verstanden werden, ohne dass deshalb der Anspruch auf ihre universelle Geltung aufgegeben werden muss; „it is self-deceptive to imagine [...] that democratic norms are free-floating products of pure reason, wholly independent of tradition. Like all norms, ours are embedded in contingent, fallible social practices“¹³²⁶. Sie können als solche in einen Diskurs eingebracht werden und ihren normativen Anspruch voll entfalten. Doch auch dabei gilt es, Anknüpfungspunkte in den jeweiligen Traditionen zu suchen, sie in deren Sprache und Symbolik verständlich zu machen, und nicht ein fertiges Denksystem gleichsam ‚von oben‘ zu setzen.

Umgekehrt lässt es das hier entworfene Dialogverständnis zu, dass der normative Anspruch dennoch uneingeschränkt eingebracht werden kann, und Menschenwürde und Menschenrechte nicht durch einen Relativismus abgeschwächt werden. Wer seine begründeten moralischen Überzeugungen und ethischen Grundwerte als solche ernst nimmt, der muss diese auch einfordern und nicht im Sinne einer falsch verstandenen Neutralität Menschen Systemen aussetzen, in denen diese Leitideen konterkariert werden: „Neutralität kann [...] auch zum ideologischen Programm werden, sich nicht einmischen zu müssen, wenn das Wohlergehen anderer oder gar Menschenleben auf dem Spiel stehen.“¹³²⁷ Eine menschenrechtlich motivierte Kritik an anderen hat dabei auf Sachkenntnis, ernsthafte Auseinandersetzung und Selbstreflexion zu beruhen und darf nicht generalisierend, chauvinistisch oder vorurteilsbehaftet sein.

Gerade in einer pluralen Situation konkurrierender Moralen ist eine Positionierung unumgänglich, da nie von einem neutralen, geschichtslosen Ort aus argumentiert werden kann; es ist, so Jörg Conrad, „unvermeidbar, sich

1325 STOUT 2004 [Anm. 190], 281.

1326 STOUT 2004 [Anm. 190], 291.

1327 BECHMANN, Ulrike: Interreligiöser Dialog und Religionswissenschaft, in: STAUSBERG, Michael (Hg.): Religionswissenschaft, Berlin: de Gruyter 2012, 449–462, 457.

auf das Gute zu beziehen und damit partikular zu werden¹³²⁸. Insofern kann ein Anspruch auf Menschenwürde und Menschenrechte ‚aufs Ganze gehen‘ und seine universelle Gültigkeit behaupten, da, wie Stout argumentiert, zumindest die Möglichkeit besteht, dass diese objektiv richtig sein *könnten*. Sie sind die geronnene Weisheit einer tragischen und grausamen menschlichen Geschichte; „trotz aller berechtigten Kritik an den damit zusammenhängenden Fehlentwicklungen sollte unstrittig sein, daß der Gedanke einer individuellen menschlichen Würde zum Besten gehört, was unsere Geschichte hervorgebracht hat. Die pluralistische Gesellschaft selbst verdankt ihre Entstehung dieser Geschichte und hat nicht zufällig die personale Würde unter einen besonderen rechtlichen Schutz gestellt“¹³²⁹. Doch zu deren Kommunikation bleibt es notwendig, diesen universellen Wert auf partikuläre Traditionen und Denkweisen zu beziehen, und es reicht nicht aus, sich auf eine allgemeine Idee von Vernunft und objektiven Verfahren zu verlassen, wie auch der evangelische Moralthologe Johannes Fischer betont. Ihm zufolge gilt es, einen strikten theologischen Rationalismus

„mit größter Skepsis [zu] betrachten, der meint, die theologisch-ethische Aufgabe hinsichtlich der Anerkennung und Achtung der Menschenwürde mit deren rationaler Begründung aus der Gottebenbildlichkeit oder mit der Berufung auf Bibelstellen oder ein ‚christliches Menschenbild‘ erledigt zu haben. Es täte der theologischen Ethik gut, wenn sie die psychologischen und neurobiologischen Forschungen zu den Grundlagen der sittlichen Orientierung in ihr Nachdenken über die Menschenwürde einbeziehen würde“¹³³⁰.

In diesem Verhältnis aus Universalität und Partikularität bleibt auch die „Spannung aus spezifisch-christlich und allgemein-menschlich [...] weiterhin zu bestimmen“¹³³¹: Prinzipien wie Menschenwürde und daraus ableitbare Menschenrechte stellen – zu Recht – einen universellen Gültigkeitsanspruch, der sich jeder kulturellen Relativierung entzieht. Gleichzeitig hat die Entdeckung der Menschenrechte eine höchst kontingente Geschichte, an der Religionen und christliche Konfessionen in unterschiedlicher Art und Weise Anteil haben, sowohl als Grundlagen und Einflüsse wie auch als Hemmnisse und Gegenspieler. Christliche Kirchen können zu Recht in Anspruch nehmen, an der Entdeckung von Menschenrechten partizipiert zu haben, es wäre jedoch vorschnell, Menschenwürde und Menschenrechte mit einer

1328 CONRAD 2008 [Anm. 18], 278.

1329 WERNER, Hans-Joachim: Moralische Erziehung und Pluralismus. Eine Herausforderung für die heutige Schule, in: *Ethica* 4/4 (1996) 339–362, 342–343.

1330 FISCHER 2006 [Anm. 47], 40.

1331 SCHLAG 2007 [Anm. 882], 66.

christlichen Weltansicht zu *identifizieren*. Eine solche vorschnelle Identifikation erleichtert es nicht nur anderen religiösen Traditionen, sich von Menschenrechten als Ausdruck einer partikularen religiösen oder kulturellen Tradition zu distanzieren, sondern eine Vereinnahmung etwa des Würdebegriffs durch Religionen erschwert auch dessen Rezeption durch säkulare oder atheistische Denkweisen.

Der Begriff der Gottesebenbildlichkeit bedeutet sowohl mehr als auch weniger als jener der Menschenwürde; er ist abhängig von einer spezifischen Theologie und damit weniger allgemein als der Begriff der Menschenwürde, zugleich geht er in seiner Bestimmung des Menschen aber über den Würdebegriff hinaus. Wichtiger als der Versuch einer Gleichsetzung ist daher wiederum der Ansatz des *Verständlich-Machens*: Die christliche Idee der Gottesebenbildlichkeit lässt sich in der Kategorie der Menschenwürde anderen verständlich machen, ebenso wie Menschenwürde mit der Kategorie der Gottesebenbildlichkeit erklärt und in Beziehung gesetzt werden kann. Die Begriffe gehen jedoch nicht ineinander auf. Das Verhältnis von spezifisch-christlich und allgemein-menschlich wäre demnach eine Dialektik, in der das eine nicht im anderen aufgeht, sondern vermittelbar bleibt: Auf gewisse Weise ist eine christliche Ethik durch ihren Bezug auf Gott ‚mehr‘, gehaltvoller, reicher als allgemein-menschliche (menschenrechtliche) Prinzipien. Sie kann diese Besonderheit – nicht zuletzt durch Verweise auf Menschenwürde und Menschenrechte – einbringen und verständlich machen. Zugleich ist eine menschenrechtliche Ethik durch ihren Anspruch auf Universalität umfassender und durch ihren Verzicht auf partikulare Verortung leichter nachvollziehbar als eine christliche Ethik, und dennoch ist es möglich, an eine christliche Ethik anzuknüpfen und Menschenrechte mit der christlichen Tradition begrifflich in Verbindung zu setzen. Der universelle Menschenrechtsdiskurs benötigt daher die sprachliche, konzeptuelle und symbolische Anbindung an partikulare (religiöse wie nicht-religiöse) Traditionen, durch die sie realisiert und begriffen werden. Jede christliche Ethik ist wiederum in ihrer Vermittlung nach außen auf universelle Begriffe angewiesen. Universalität, wenn diese nicht in einem rein theoretischen Raum existiert, und Partikularität stehen daher in einer Beziehung.

Nach Stout bleiben daher demokratische Gesellschaften auf die positiven Beiträge der verschiedenen Traditionen und Denkweisen angewiesen. Ihm zufolge ist der universalistische Ansatz von John Rawls in den USA letztlich daran gescheitert, dass dieser in seinem Bemühen um größtmögliche Objektivität verschiedene Denktraditionen, vor allem die Religionen, mit ihren spezifischen Beiträgen aus dem Gerechtigkeitsdiskurs ausschließen wollte. Die Zugeständnisse, die Rawls daraufhin machte, relativierten wiederum die

Theorie, wie sie ursprünglich entworfen war.¹³³² Als Reaktion darauf formulierten sich die Antworten des Kommunitarismus, etwa durch Michael Sandel, Charles Taylor oder Michael Walzer. Diese hoben die Bindung des Einzelnen an Traditionen und Gemeinschaften (eben auch Religionen) hervor und vertraten zugleich einen Republikanismus, der deren zivilgesellschaftliche Partizipation betonte. Ähnlich hat später Jürgen Habermas argumentiert, indem er das semantische Potenzial der Religionen für die Gesamtgesellschaft betonte, mit dem Appell an Nicht-Religiöse, religiöse Positionen ernst zu nehmen, und dem Appell an Religiöse, sich den Nicht-Religiösen verständlich zu machen.¹³³³ Die Religionen, so Markus Knapp in einem Kommentar dazu, „müssen sich bemühen, ihre religiösen Überzeugungen in eine säkulare Sprache zu übersetzen, um sie auch für nichtreligiöse Bürger in ihrer Bedeutsamkeit verständlich zu machen. Und sie müssen dafür dann auch säkulare Gründe benennen, die diese semantischen Gehalte der Religion plausibel machen und stützen“¹³³⁴.

Interessant – und auch religionspädagogisch bemerkenswert – ist, dass Stout den Religionen nicht nur zugesteht, am öffentlichen Diskurs zu partizipieren, sondern sie vielmehr dazu in die Pflicht nimmt: Die Gesellschaft kann erwarten, dass die in ihr bestehenden religiösen Gemeinschaften an ihrer bestmöglichen Entwicklung teilnehmen. Er wendet sich daher gegen einen Rückzug der Religionsgemeinschaften in eine eigene, ‚heilige‘ Sphäre, die auf Austausch mit anderen verzichtet oder den Anspruch stellt, allein innerhalb des eigenen religiösen Binnenraums sei ein moralisches Leben möglich.¹³³⁵ Hier eröffnet sich ein Bezug zum Anliegen einer *öffentlichen Religionspädagogik*: „Öffentlich im Sinne einer (zivil-)gesellschaftlichen Öffentlichkeit“, so Judith Könemann,

1332 Vgl. STOUT 2004 [Anm. 190], 295. Nach Stout lag der anfängliche Erfolg von Rawls' *Theory of Justice* vor allem darin begründet, dass sich zu deren Erscheinen im Jahr 1971 die englischsprachige Ethik nahezu ausschließlich als Metaethik verstand und sich aus normativen Fragen zurückgezogen hatte. Die bleibende Bedeutung von Rawls war es nach Stout, die Frage des Normativen in die Ethik zurückgebracht zu haben, vgl. STOUT 2004 [Anm. 190], 294–295.

1333 Vgl. HABERMAS, Jürgen: Vorphilosophische Grundlagen des demokratischen Rechtsstaates?, in: HABERMAS, Jürgen / RATZINGER, Joseph (Benedikt XVI.) (Hg.): *Dialektik der Säkularisierung. Über Vernunft und Religion*, Freiburg i. Br.: Herder 2005, 15–37.

1334 KNAPP, Markus: Glaube und Wissen bei Jürgen Habermas. Religion in einer postsäkularen Gesellschaft, in: *Stimmen der Zeit* 4 (2008) 270–280, 276.

1335 Vgl. STOUT 2004 [Anm. 190], 298–300. Er grenzt sich hier speziell vom US-amerikanischen Theologen Stanley Hauerwas ab. Diese Forderung ist nicht zu verwechseln mit einer staatlichen Funktionalisierung von Religion als ‚Wertelieferant‘ – nicht der Staat stellt Anspruch auf religiöse Partizipation, sondern die Gesellschaft.

„ist Religionspädagogik also dann, wenn sie im Modus der Situations- und Traditionserschließung Bildungskompetenzen fördert, die zur Beteiligung am Gemeinwesen, eben der Zivilgesellschaft, verstanden als den gesellschaftlichen Ort, an dem die alle angehenden Themen und Anliegen verhandelt werden, beiträgt, und darin einen Beitrag zur Demokratiefähigkeit und zur Bildung in der Demokratie leistet“¹³³⁶.

Die Auseinandersetzung mit den eigenen religiösen Traditionen bildet damit einen Ausgangspunkt, von dem aus allgemeine Anliegen zur Sprache gebracht werden. Das Bemühen, sich den jeweils anderen verständlich zu machen, wird aus dieser Sichtweise noch einmal klarer unterstützt. Stouts Verständnis bietet dabei ein bedeutsames Kriterium für religiöse Bildung, das zugleich auch ein zivilgesellschaftliches Interesse an religiöser Bildung impliziert: Wenn die Gesellschaft den Anspruch an die an ihr partizipierenden religiösen Gemeinschaften stellen kann, sich für das Wohlergehen dieser Gesellschaft einzubringen, so lässt sich die Bedeutung religiöser Bildung für die Öffentlichkeit auch daran festmachen, in welchem Maße religiöse Bildung dazu beiträgt, dass sie dies ermöglicht. Religiöse Bildung wäre demnach auch die Befähigung, ausgehend von einer bestimmten Tradition die Fähigkeit zu erwerben, an einem öffentlichen Diskurs zu partizipieren. Der Umgang mit Pluralität in dieser Gesellschaft wird umso leichter fallen, je mehr im Laufe dieser Bildung auch die eigene religiöse Tradition als plural und widersprüchlich erschlossen wird. In diesem Sinn ließe sich (konfessionelle) religiöse Bildung als gesellschaftliches Anliegen formulieren; der Erfolg dieser Bildungsbemühungen müsste sich dann aber auch daran messen lassen, ob und in welchem Ausmaß sie eine solche Partizipation ermöglichen kann.

7.2 Ein Rückblick auf *Ethische Erziehung in der Pluralität*

Die vorliegende Arbeit ging von Friedrich Schweitzers Beitrag *Ethische Erziehung in der Pluralität* aus, von dem darin aufgeworfenen Problem der Schule, ethische Bildung auf Grundlage universell geteilter Werte zu konzipieren, da die plurale Gesellschaft eben nicht nur aus einer Vielfalt von Religionen, Kulturen oder Sprachen besteht, sondern auch in ihren moralischen Handlungsnormen und Motivationen entscheidend divergiert. Die

¹³³⁶ KÖNEMANN, Judith: Theologie, Kirche und Öffentlichkeit. Zum Öffentlichkeitscharakter von Religionspädagogik und religiöser Bildung, in: KÖNEMANN, Judith / WENDEL, Saskia (Hg.): Religion, Öffentlichkeit, Moderne. Transdisziplinäre Perspektiven, Bielefeld: Transcript 2016 (= Religionswissenschaft heute 1), 129–152, 150.

unterschiedlichen Faktoren und Bedingungen dieser Divergenzen wurden ausführlich beschrieben und diskutiert. Für ein Modell der Verständigung in einer moralisch pluralen Welt sah Schweitzer dabei vier Überlegungen als konstitutiv an:

- „Erstens ist dieses Modell *prinzipiell* auf Pluralität eingestellt, d. h. es geht davon aus, dass Pluralität niemals ganz überwunden und auch nur in vorläufiger Form und immer wieder in Pluralismus überführt werden kann.
- Zweitens rechnet es immer mit nur *partieller* Verständigung, nie mit vollständigem Konsens, wie dies bei universalistischen Vorstellungen der Fall ist. Die Vision ist eher die eines zwar nur begrenzt, aber darin doch in lohnender Weise gelingenden gemeinsamen Lebens. Pate für eine solche Vorstellung können heute Philosophen wie M. Walzer oder Ch. Taylor stehen, die sich für eine Ethik der partiellen Verständigung setzen.
- Drittens erfolgt Verständigung hier nicht *jenseits* der Religionen und Weltanschauungen, sondern auf der Ebene des Gesprächs zwischen den Religionen selbst sowie im Dialog mit nicht-religiösen Positionen.
- Viertens schließlich lässt sich dieses Modell von der Vorstellung einer *zivilgesellschaftlichen Demokratie* leiten, der zufolge die demokratische Qualität einer Gesellschaft von der Existenz nicht-staatlicher Vereinigungen und Institutionen neben dem Staat und im Gegenüber zu diesem abhängig ist. Ein höheres Maß an Demokratie ist demnach nicht durch eine Ausweitung des Bereichs staatlicher Neutralität u. a. auf Kosten des Einflusses von Religionsgemeinschaften zu erreichen, sondern umgekehrt gerade durch die Stärkung zivilgesellschaftlicher Vereinigungen u. a. durch Pädagogik und Schule.“¹³³⁷

Mit der ausführlichen Darstellung und Diskussion sowohl der *Moral Foundations Theory* wie auch der *Relationship Regulation Theory* konnte aufgezeigt werden, dass an Schweitzers erster Feststellung kaum ein Zweifel bestehen kann, insofern nach einem pluralistischen Verständnis nicht nur Moral selbst, sondern auch deren (psychologischen, sozialen, relationalen, emotionalen) Voraussetzungen und Bedingungen selbst plural sind. Zugleich betonen sowohl Haidt wie auch Fiske, dass diese pluralen Voraussetzungen gemeinsame, allmenschliche Voraussetzungen darstellen. Sie erlauben das Verstehen und Nachvollziehen anderer Positionen und damit Verständigung. Der normierende (auf Universalität abzielende) Anspruch der eigenen moralischen Position muss dennoch nicht aufgegeben werden, die Argumentation wird jedoch stärker alteritätstheoretisch am jeweils anderen orientiert sein und öffnet sich damit zugleich der Selbstkritik. Trotz unterschiedlicher Auffassungen ist es zudem möglich, in der Kritik Bindung und Beziehung zu suchen und Differenz als gemeinsames Ringen um das normativ Richtige zu verstehen. Dies

¹³³⁷ SCHWEITZER 1999 [Anm. 25], 119 [Kursivierungen i. O.].

bedarf inmitten eines Pluralitäts- und Differenzdiskurses auch immer eines Blicks auf das Gemeinsame und Gleiche.¹³³⁸ Es lohnt sich der Versuch, diese Gemeinsamkeit so umfassend wie möglich an einem Begriff des ‚Menschen‘ festzumachen. Theologisch kann auf Grund des Schöpfungsbegriffs letztlich nicht auf eine Bestimmung ‚des Menschen‘ verzichtet werden, doch könnte diese stärker von Empirie und vom Potenzial der Kreativität her gedacht werden als von rigider Teleologie und einer Verengung auf Vernunftbegabung.

Aus der unhintergehbaren Pluralität moralischer Grundlagen ergibt sich auch die Plausibilität von Schweitzers Beschränkung auf eine partielle Verständigung. Eine von Konsens getragene universalistische Ethik ist ein Postulat und ein Verfahrensmodell in Entscheidungssituationen, aber bildet Moralität nicht umfassend ab. Universalität würde ein universelles Verständnis von Beziehungen, Bindungen und sozialem Eingebettetsein benötigen, das kaum denkbar ist. Nicht zu unterschätzen ist dabei jedoch das Ziel einer Reduktion von Differenz. Ethische Bildung versteht sich daher nach Haidt nicht zuletzt als Einübung in die Unvermeidbarkeit moralische Differenzen und Dispute. Noch mehr: Eine ethische Bildung, die auf Pluralität eingestellt ist, macht sich selbst zum Gegenstand. Die Frage, was ethische Bildung überhaupt ist, wird nicht einfach vorausgesetzt, sondern selbst zum Thema gemacht.¹³³⁹ Das Engagement dabei ist getragen von einem gewissen Optimismus, der trotz aller Unterschiedlichkeit eine Verständigungsmöglichkeit anstrebt und ein Zusammenleben im Sinne einer Konvivialität:

„It takes for granted that reasonable people will differ in their conceptions of piety, in their grounds for hope, in their ultimate concerns, and in their speculations about salvation. Yet it holds that people who differ on such matters can still exchange reasons with one another intelligibly, cooperate in crafting political arrangements that promote justice and decency in their relations with one another, and do both of these things without compromising their integrity.“¹³⁴⁰

Was die von Schweitzer skizzierte „Ebene des Gesprächs zwischen den Religionen selbst sowie im Dialog mit nicht-religiösen Positionen“ betrifft, wurde im Laufe der vorliegenden Arbeit deutlich, dass sich moralische Differenz nicht nur entlang institutioneller Grenzen bewegt, sondern innerhalb von Traditionen, Religionen, Konfessionen und Gesellschaften existiert und sich die Auseinandersetzung mit moralischer Pluralität auch quer durch diese ereignen muss. Wenn religiöse Bildung konfessionell organisiert ist, ist daher die beste

¹³³⁸ Vgl. STENNER 2010 [Anm. 505], 330–331; SIMOJOKI 2012 [Anm. 15], 154.

¹³³⁹ Vgl. GRAHAM / HAIDT / RIMM-KAUFMAN 2008 [Anm. 231], 283.

¹³⁴⁰ STOUT 2004 [Anm. 190], 298.

Voraussetzung für den Umgang mit Pluralität zwischen Religionen und Kulturen ein Offenlegen und eine Auseinandersetzung mit Pluralität innerhalb der *eigenen* Tradition.

Dies spricht aus meiner Sicht für einen explizit historischen und kultur-anthropologischen Zugang zu religiöser Moral und gegen einen zu starken Bezug auf zu Grunde liegende Heilige Schriften, die eine Homogenität suggerieren, die sich in keiner religiösen Tradition findet. Wenn etwa Ziebertz schreibt, der Sinnhorizont jeder christlichen Ethik sei „unter anderem zugänglich in den Zehn Geboten, in der Bergpredigt, in Gleichnissen und Parabeln, in den vielen Zeugnissen von Jesu Handeln im Einsatz für die, die nach gesellschaftlichen Maßstäben zu den Verlierern gehören usw. Und er ist zugänglich im Alten Testament, von der Schöpfungsgeschichte über Abraham, David bis zu den Propheten“¹³⁴¹, so liegt der Fokus hier stark – zu stark – auf den biblischen Grundlagen und birgt die Gefahr einer homogenisierenden Sichtweise auf christliche Moral, vor allem dann, wenn dann noch „Bibelstellen und andere Quellen selektiv und auf die nicht offengelegte Position hin ausgelegt werden“¹³⁴². Wo moralische Maßstäbe primär mit Blick auf Heilige Schriften bzw. Offenbarungsschriften vorgenommen werden, besteht die Gefahr einer Homogenisierung und einer Ausblendung der historischen Kontingenz bzw. einer Vereinnahmung.

Ein Blick auf Theologiegeschichte, auf unterschiedliche Positionen der Tradition zeigt hingegen, dass das eigene religiöse Bezugssystem selbst von Differenz und Pluralität geprägt war und ist. Insofern kann der vermeintlich ‚trennende‘ konfessionelle Religionsunterricht zu einem Umgang mit Pluralität befähigen, wenn er die Pluralität der eigenen Tradition sichtbar zu machen vermag und zugleich als lebendige Tradition fortschreibt, wie Ingrid Schoberth ausführt:

„In der Begegnung mit dem christlichen Glauben kommen die Lernenden mit einer Tradition in Berührung, die immer wieder neue Lebensformen hervorbringt, die die Tradition weiterschreibt und neu formt. Innerhalb der Gemeinschaft der Gläubigen sind also Traditionen lebendig, die aber sich freilich so verstehen, dass in einem je neuen Diskurs auf diese Traditionen Bezug genommen wird und sie damit auch auf ihre Geltung hin geprüft werden können.“¹³⁴³

Als verbindenden Horizont definiert Schweitzer schließlich die zivilgesellschaftliche Demokratie, die sich vom Engagement nicht-staatlicher

1341 ZIEBERTZ 2012 [Anm. 234], 450.

1342 SCHLAG 2007 [Anm. 882], 68–69.

1343 SCHOBERTH 2021 [Anm. 249], 153.

Einrichtungen her speist. Darin schwingt wohl auch das bekannte *Böckenförde-Diktum*¹³⁴⁴ mit. Der deutsche Rechtsphilosoph Ernst-Wolfgang Böckenförde stellte damit zur Diskussion, dass ein demokratischer, der Freiheit und Würde des Einzelnen verpflichteter Staat auf der Souveränität seines Volkes gründet, auf dessen ‚moralischer Substanz‘. Doch wie kann der Staat sicherstellen, dass die Bevölkerung diese Grundwerte achtet? Er kann sie im Unterschied zu einer Diktatur nicht dazu zwingen, da er damit seinen liberalen Charakter aufgeben würde. Also bedarf es anderer prägender Faktoren in der Gesellschaft, die diese Sicherstellung gewährleisten. Für Böckenförde stammen diese Faktoren aus der zivilgesellschaftlichen Kultur, im Besonderen von Religionen oder philosophischen und weltanschaulichen Ansätzen, wobei damit allein jene (!) Formen von Religion oder Philosophie gemeint sind, die auch zur Stützung der demokratischen Staates beitragen. Ähnliche Beobachtungen über die Notwendigkeit demokratisch gesinnter ‚Sitten‘ (*mœurs*) der Bevölkerung für den Staat hatte auch Alexis de Tocqueville (1805–1859) bereits Anfang des 19. Jahrhunderts angestellt.¹³⁴⁵

So sehr dies eine wichtige Begründung für ethische wie auch religiöse Bildung darstellt – es wäre problematisch, diese allein oder primär funktional auf die demokratische Gesellschaft hinzuordnen und dadurch zu legitimieren. Ethische Bildung mit Blick auf moralische Pluralität braucht auch die Auseinandersetzung mit der Persönlichkeit, der Lebensweise, den persönlichen Bindungen, sozialen Verpflichtungen, die das alltägliche Leben der Lernenden mitprägen, die den Bereich der Moral umfassen: „The most challenging democratic thinkers care at least as much about character and selfhood, about what the philosophers call ‚aretai‘ questions, as they do about the rules of proper conduct.“¹³⁴⁶ Eine demokratische Orientierung beginnt im familiären Umgang, in der Art und Weise, wie Beziehungen und Freundschaften geführt werden, wie sich das Verhältnis zwischen den Geschlechtern gestaltet, im sorgsamem Umgang mit Autorität, im Verhältnis zu sich und zur Mitwelt.

1344 „Der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann. Das ist das große Wagnis, das er, um der Freiheit willen, eingegangen ist. Als freiheitlicher Staat kann er einerseits nur bestehen, wenn sich die Freiheit, die er seinen Bürgern gewährt, von innen her, aus der moralischen Substanz des Einzelnen und der Homogenität der Gesellschaft, reguliert. Andererseits kann er diese inneren Regulierungskräfte nicht von sich aus, das heißt, mit den Mitteln des Rechtszwanges und autoritativen Gebots zu garantieren versuchen, ohne seine Freiheitlichkeit aufzugeben und auf säkularisierter Ebene in jenen Totalitätsanspruch zurückzufallen, aus dem er in den konfessionellen Bürgerkriegen herausgeführt hat“, BÖCKENFÖRDE, Ernst-Wolfgang: Staat, Gesellschaft, Freiheit. Studien zur Staatstheorie und zum Verfassungsrecht, Frankfurt/Main: Suhrkamp 1976 (= stw 163), 60.

1345 Vgl. TOCQUEVILLE 2011 (Orig. 1835) [Anm. 1192].

1346 STOUT 2004 [Anm. 190], 283.

Zusammenfassender Rückblick und Ausblick

Abschließend sollen resümierend die entscheidenden Erkenntnisse und daraus abgeleitete Ergebnisse formuliert werden: Was können die *Moral Foundations Theory* und die *Relationship Regulation Theory* für das Verständnis moralischer Pluralität und die Konzeption ethischer Bildung in der Religionspädagogik leisten? Die Ergebnisse verstehen sich dabei als Anregungen, wie ethische Bildung so konzipiert werden kann, dass sich Pluralität und die sie bedingenden Faktoren adäquat in ihren Konzepten widerspiegeln. Nicht intendiert ist eine Ablösung etablierter kognitiver, auf vernünftiger Argumentationsfähigkeit aufbauender Ansätze der ethischen Bildung oder am Individuum orientierter Konzepte einer (persönlichen) Wertebildung. Vorgeschlagen wird jedoch, dass ethische Bildung breiter konzipiert wird, indem sie sich noch stärker an faktisch gelebter Moral orientiert, deren psychologische, relationale oder emotionale Einflüsse berücksichtigt, und sie systematisch in ihre Konzeption integriert. Vertreten wird also ein Ansatz, der neben rationaler Argumentation oder Wertebildung auch die Frage nach sozialen Faktoren, moralischen Normen oder Tugenden umfasst.¹³⁴⁷ Der Aufbau auf die genannten Theorien (MFT und RRT) bringt freilich eine wesentliche Limitation der vorliegenden Arbeit mit sich, insofern sie mit deren Überzeugungskraft und Gültigkeit essenziell verknüpft ist. Hierbei handelt es sich immer nur um eine *pragmatic validity* (Haidt), die keine Abbildung der Realität durch die Theorie behauptet, sondern allein deren Nutzen in der Interpretation dieser Wirklichkeit. Insofern werden die maßgeblichen Theorien mit der Zeit auch wieder adaptiert oder womöglich abgelöst werden, so wie dies auch mit der jahrzehntelang prägenden Theorie Kohlbergs geschehen ist.

Die Untersuchung wurde eröffnet mit dem Befund, dass die Religionspädagogik nach wie vor von Pluralismus und Pluralität als wichtigen Leitbegriffen ihrer theoretischen und praktischen Konzeptionen geprägt ist. Zugleich wurde aufgewiesen, dass die Auseinandersetzung mit *moralischer Pluralität* trotz Ansätzen etwa bei Friedrich Schweitzer¹³⁴⁸ noch unzureichend

¹³⁴⁷ Ein Zugang zu ethischer Bildung, den Winklmann und Kropač etwa bei Rudolf Englerl beobachten. Anders als Konstantin Lindner setzt Rudolf Englerl ethisches Lernen nicht mit Wertebildung gleich. Für Englerl ist die Auseinandersetzung mit Werten nur ein Teil ethischen Lernens, vgl. WINKLMANN / KROPAČ 2021 [Anm. 279], 294.

¹³⁴⁸ Vgl. SCHWEITZER 1999 [Anm. 25].

erfolgt ist – nicht zuletzt deshalb, weil bislang humanwissenschaftliche Theorien gefehlt haben, um diese Pluralität genauer zu beschreiben und zu systematisieren. Die Moralpsychologie – selbst noch eine vergleichsweise junge Wissenschaft mit rivalisierenden Denkschulen¹³⁴⁹ – hat sich dieser Thematik in den letzten Jahren verstärkt gewidmet, so dass mit der *Moral Foundations Theory* (MFT) und der *Relationship Regulation Theory* (RRT) zwei elaborierte und empirisch erprobte Theorien vorliegen, um sich moralischer Pluralität als Bedingung ethischen Lernens begrifflich und konzeptionell zu nähern und daraus pädagogische Handlungsoptionen abzuleiten. Wenn man (normativ) von einem Bildungsverständnis ausgeht, das sich an den Subjekten der Lernenden orientiert, wenn angestrebt wird, „Kommunikations- und Reflexionsorte [zu] eröffnen, in denen sich die Einzelnen über ihre Erfahrungen und Sichtweisen verständigen und anzufragen versuchen“¹³⁵⁰, so können moralpsychologische Theorien und Zugänge dazu beitragen, eben diese Voraussetzungen, Erfahrungen und Sichtweisen der Lernenden besser zu verstehen und zu reflektieren: Sie verleihen ihnen Begriffe, Deutungsstrukturen und Analyse-kriterien. Eingemahnt wurde hier eine Wiedergewinnung eines schöpfungstheologisch fundierten Naturbegriffs, der die Frage nach dem Menschen nicht den Natur- oder Humanwissenschaften überlässt, zugleich jedoch anstelle einer allzu ausgeprägten Teleologie ein offeneres Bild vom ‚Menschen‘ vertritt.

In einem zweiten Schritt wurden zentrale Begriffe geklärt, dies betrifft die Differenzierung der oft synonym gebrauchten Termini ‚Pluralität‘ und ‚Pluralismus‘, den Begriff der Moral, der aus human- bzw. sozialwissenschaftlicher Perspektive erklärt wird, sowie den Begriff der ethischen Bildung, der wiederum auf seine pluralistischen Implikationen hin geprüft wurde. Ebenso wurde ein pluralistisches Verständnis von Moral ideengeschichtlich nachgezeichnet, wodurch wichtige Einflüsse auf die MFT und die RRT beschrieben werden. Auf diese Weise wurde deutlich, dass hinter beiden maßgeblichen Theorien eine bestimmte Forschungsgeschichte liegt, was eine wissenschaftstheoretische Einordnung ermöglicht. Insgesamt zeigt sich hier eine Entwicklung, welche von einem monistischen Moralbegriff wegführt und evolutionäre, soziale, kulturelle und psychologische Einflüsse auf Moral als bedingende Faktoren von moralischer Pluralität zu beschreiben und zu erklären versucht. Es liegt eine Entwicklung vor zu einer *new synthesis* (Jonathan Haidt), die moralisches Urteilen und Handeln von Menschen durch ein Zusammenspiel von evolutionären, psychologischen, sozialen, kulturellen und relationalen Faktoren zu erklären versucht, bei allen Begrenztheiten, die – gerade aus theologischer

1349 Vgl. MAXWELL / BEAULAC 2013 [Anm. 377], 379.

1350 LEHNER-HARTMANN 2014 [Anm. 116], 23.

Sicht – durch solche Sichtweisen auf den Menschen entstehen. Die ursprüngliche, unmittelbare Verbindung der Moralpsychologie zur Entwicklungspsychologie wird damit aufgelöst und das Thema durch andere Perspektiven ergänzt und erweitert.

In der Folge wurden mit MFT und RRT zwei einflussreiche und breit rezipierte theoretische Ansätze der neueren Moralpsychologie vorgestellt. Da sie bislang kaum (religions-)pädagogisch rezipiert wurden, wurden sie zunächst ausführlich vorgestellt in ihrer Genese und Forschungsgeschichte, in ihren Grundaussagen und in ihrer (kritischen) Rezeption. Beide Theorien verweisen auf die psychischen und sozialen Voraussetzungen für menschliche Moral, aus denen sich letztlich moralische Pluralität erklären und in der Folge systematisch beschreiben lässt. Diese Voraussetzungen werden wiederum durch die plurale Struktur von Beziehungen in unterschiedlichen sozialen und kulturellen Kontexten realisiert.¹³⁵¹ Gleichzeitig verstehen beide Ansätze diese Voraussetzungen als – evolutionsbedingt – von allen Menschen gemeinsam geteilt und eröffnen somit die Perspektive für eine prinzipielle Verstehbarkeit und Kommunikabilität differierender Sichtweisen. Moralischer Pluralismus bedeutet daher sowohl eine Absage an Homogenität wie auch an völlige Relativität und rechnet mit der Möglichkeit der Verständigung – mit dieser Sichtweise liefern beide Theorien zugleich einen Ausgangspunkt für Überlegungen zum pädagogischen Handeln.

Ethische Bildung, die am Subjekt orientiert ist, ist herausgefordert, an den Voraussetzungen der Lernenden, an ihren Erfahrungen und Lebensrealitäten anzuknüpfen. Dazu bedarf es auch einer Begrifflichkeit, um diese zu deuten und zu erklären – Pluralität und die sie bedingenden Faktoren gehören hier zu den wichtigsten, wie Jörg Conrad betont:

„Als wesentlicher Rahmen, durch den Moralerziehung bedingt wird, ist die herrschende Pluralität benannt. Dahinter steht die Überzeugung, dass ‚Pluralität‘ eine so fundamentale Bedingung heutiger Moralerziehung markiert, dass diese eigens wahrzunehmen und in die Grundzüge der Moralpädagogik einzubeziehen ist, um so den aktuellen Herausforderungen und den daraus entstehenden Aufgaben begegnen zu können.“¹³⁵²

Dies ist – hier ist eine Trennung von philosophischen und psychologischen Perspektiven auf Moral wichtig – keine Absage an etablierte, kognitiv und an allgemeiner Vernunft orientierte Lernwege und die ihnen zu Grunde liegenden moralphilosophischen Theorien: Die Bedeutung von Rationalität

¹³⁵¹ Vgl. RAI / FISKE 2011 [Anm. 45], 69.

¹³⁵² CONRAD 2008 [Anm. 18], 14.

und Argumentationsfähigkeit für ethische Bildung ist unbestritten und wird nicht in Frage gestellt. Zugleich setzen sich solche Ansätze jedoch dem Risiko einer Unterbestimmung von Moral und vor allem dem Einfluss von Verzerrungen und nachträglichen Rationalisierungen aus. Das Schulen rationaler Argumentationsfähigkeit bedarf daher auch der Offenlegung möglicher nicht-rationaler Voraussetzungen von Argumentation.¹³⁵³ Wie im Abschnitt zur RRT dargelegt, zeigen sich etwa Dilemmageschichten im Regelfall immer zugleich auch als Beziehungskonstellationen: Die Bearbeitung solcher Dilemmageschichten steht daher in einer Spannung zwischen der Herausarbeitung universeller Handlungsnormen einerseits und der Regulation von Beziehungen auf Basis der entsprechenden Beziehungsnormen (*preos*) andererseits.

Anschließend folgte eine systematischere Auseinandersetzung mit religiösem und ethischem Lernen. Zunächst wurden etablierte Ansätze ethischer Bildung in der Religionspädagogik vorgestellt und mit MFT und RMT ins Gespräch gebracht. Dabei konnte gezeigt werden, dass die MFT und RRT dazu beitragen können, bestimmte Facetten dieser Theorien kritisch zu reflektieren und zusätzliche Akzente zu setzen und sie auf diese Weise noch pluralitätssensibler zu machen. Ein genauerer Blick auf die Rolle von Lehrpersonen konnte in dieser Arbeit nicht geleistet werden, was eine bedeutsame Limitation darstellt: Wie sehr pädagogische Leitmodelle und Handlungsmodelle von Lehrpersonen kausal verknüpft sind, bleibt offen und bildet zugleich eine unbeantwortete Forschungsfrage: Bilden sich Leitmodelle ethischer Bildung auch im tatsächlichen Unterricht ab oder spielen hier individuelle Handlungsmodelle von Lehrpersonen stärker mithinein?

Aufbauend auf diese Anbindung wurden dann drei ‚pluralistische Erweiterungen‘ zur Konzeption ethischer Bildung vorgeschlagen, die aus MFT und RRT abzuleiten sind und die religionspädagogischen Diskurse dazu mit Blick auf Pluralitätsfähigkeit bereichern können: Der Einfluss von moralischen Intuitionen und Emotionen, die Bedeutung von sozialen Bindungen sowie die (kulturell und sozial geprägten) unterschiedlichen Grundlagen (*foundations*) von Moral. Die schon von Naurath oder Schlag aufgegriffene Bedeutung von Emotionen wurde mithilfe der MFT durch ihren Konnex mit Intuitionen noch einmal neu akzentuiert. Hier wurden Perspektiven auf die Rolle und die Grenzen von Rationalität deutlich und Möglichkeiten für einen Umgang mit Intuitionen und Emotionen in ethischen Bildungsprozessen vorgeschlagen. Aus religionspädagogischer Sicht besonders bedeutsam wurde argumentiert, dass aus dem Intuitionenbegriff neue Impulse für Gewissenbildung gewonnen

¹³⁵³ Vgl. HAIDT 2012 [Anm. 4], 51.

werden können. Dieser Gedanke wurde zwar eröffnet, konnte jedoch im Zuge der Arbeit nicht vertieft werden. Hier liegt zweifelsohne ein Desiderat aus dieser Arbeit vor, welches in der Fortführung dieser Arbeit in zukünftigen Artikeln einzuholen ist.

Ebenso durch MFT und RRT verstärkt in den Blick kommen soziale Beziehungen: Die relationale Dimension von Moral war lange Zeit ein blinder Fleck in der Moralpsychologie und damit verbunden auch in der ethischen Bildung. Die Berücksichtigung von Gruppen, Gemeinschaften und sozialen Identitäten würde daher Ansätze des ethischen Lernens entscheidend bereichern.¹³⁵⁴ Dies betrifft gerade auch den Ansatz der Subjektorientierung, bei dem es, so Ingrid Schoberth, „nie um ein Subjekt gehen kann, das unabhängig gedacht werden kann, sondern es existieren hier Bindungen, existieren Anerkennungen und Abhängigkeiten, aus denen heraus Menschen ihre Perspektiven [als] auch gemeinsam geteilte Perspektiven formen“¹³⁵⁵. Gerade aus christlicher Sicht entstehen dabei große Bildungspotenziale, insofern die Relationalität des Menschen ein Fundament der theologischen Anthropologie ist.¹³⁵⁶ Zugleich beinhaltet dieser Blick auf Relationalität und *relational models* auch Anfragen an das Verständnis von Religion und Religiosität, insofern diese nicht nur vom Individuum und seiner persönlichen Entscheidung her betrachtet werden dürfen, sondern auch die Rolle von Religionen als soziale Systeme und als gemeinschafts- und traditionsbildende Orientierungssysteme zur Geltung kommt.¹³⁵⁷ Der methodische Fokus bleibt, in Fortführung des klassischen Verständnisses von Bildung, grundsätzlich vernunftorientiert. Als Desiderat müssten in weiteren, nachfolgenden Überlegungen Methodiken kritisch reflektiert werden, welche mit intuitiven, emotionalen und relationalen Wirkungen operieren: So wäre es möglich, dass sich Lernende vor einer ethischen Diskussion umarmen, um eine positive Beziehung herzustellen, bevor es in den Disput geht.

Nach der Berücksichtigung von Intuitionen und sozialen Beziehungen ist die dritte zentrale pädagogische Erkenntnis die Notwendigkeit eines breiteren Blicks auf den Bereich der Moral. Haidt weist darauf hin, dass das moderne, westliche Moralverständnis von einer Sichtweise geprägt ist, die Henrich, Heine und Norenzayan als WEIRD (*western, educated, industrialized, rich,*

1354 Vgl. HAIDT / KESEBIR 2012 [Anm. 9], 800.

1355 SCHOBERTH 2021 [Anm. 249], 70.

1356 Vgl. BOSCHKI 2003 [Anm. 656].

1357 Vgl. LORENZEN, Stefanie: Entscheidung als Zielhorizont der Religionsunterrichts? Religiöse Positionierungsprozesse aus der Perspektive junger Erwachsener, Stuttgart: Kohlhammer 2020 (= Praktische Theologie heute 174); GRAHAM / HAIDT 2010 [Anm. 90].

democratic) bezeichnet haben, die geprägt ist von Erfahrungen in einem westlichen, gebildeten, industrialisierten, (verhältnismäßig) wohlhabenden und demokratisch geprägten sozialen Kontext.¹³⁵⁸ Diese Perspektive und Deutungshoheit auf Moral privilegiert bestimmte Kulturen und Bildungsschichten und führt zu unterbestimmten Wahrnehmungen anderer Moralen. Für eine pluralitätssensible Konzeption ethischer Lernprozesse ist daher eine Öffnung auf den von Haidt skizzierten weiteren Bereich von Moral angezeigt, der sich an Gemeinschaften, Traditionen und Konzepten des Heiligen orientiert.¹³⁵⁹ Damit ist nicht per se eine normative Anerkennung dieses Bereichs verknüpft, sondern dies dient einem angemessenen Verstehen und einem entsprechenden Umgang mit Moral. Ebenso besteht in einer pluralitätssensiblen ethischen Bildung die Notwendigkeit, die Frage des Bereichs der Moral zu reflektieren: Über die Frage, was überhaupt moralisch relevant ist, besteht in einer Situation der Pluralität kein Konsens – bevor ‚ethische Themen‘ bearbeitet werden, ist ein gemeinsamer Diskurs darüber angezeigt, ob und warum etwas überhaupt moralisch relevant ist. Dies gilt umso mehr, als die moralische Aufladung einer Handlung bedeutsame soziale Konsequenzen hat.¹³⁶⁰

Im letzten Teil der Arbeit wurde schließlich ein theoretisches Modell erstellt, das eine gewisse Verständigung in der Pluralität ermöglichen soll. Gerade weil Moral plural ist, kann ein moralischer Diskurs nie von einer objektiven Position her erfolgen. Normen, Werte, Beurteilungsmaßstäbe oder Prinzipien sind von Persönlichkeit, Kontext, historischer Epoche und kulturellen oder religiösen Traditionen beeinflusst. Auch universelle ethische Konzepte wie Menschenwürde und Menschenrechte haben eine sprachliche, konzeptuelle und symbolische Anbindung an partikulare (religiöse wie nicht-religiöse) Traditionen und historische Entwicklungen.¹³⁶¹ Sie benötigen konkrete Gemeinschaften und Gesellschaften, in denen sie erkannt und angewandt werden. Konfessionelle religiöse Bildung kann daher entscheidend zur Reflexion von Einflüssen, Argumenten und der eigenen Positionalität beitragen, sie operiert nicht vom Anspruch einer vermeintlichen Objektivität aus, sondern in Anbindung an konkrete Traditionen, von der ausgehend eine ethische Reflexion stattfindet. Der Anspruch auf eine Idee von ‚Richtigkeit‘ der eigenen Position in einer pluralen Situation ist dabei nicht kontraproduktiv, im Gegenteil, ein Ringen um das Richtige ist, wenn auch vielleicht nie einholbar, gerade ein gemeinsamer *telos*, der moralische Debatten in Gang setzt und erst ermöglicht – solange

1358 Vgl. HENRICH / HEINE / NORENZAYAN 2010 [Anm. 31].

1359 Vgl. HAIDT / GRAHAM 2007 [Anm. 364], 110–111.

1360 Vgl. ROZIN 2010 [Anm. 145].

1361 Vgl. CONRAD 2008 [Anm. 18], 282.

es nicht allein um die Durchsetzung des Eigenen geht. Ein Relativismus von bloßen ‚Meinungen‘ wäre hingegen im Letzten kein ethisches Lernen mehr, da Normverzicht eine Aufgabe der moralischen Dimension eines Sachverhalts bedeutet.¹³⁶² Zudem ist das Ringen um Normativität der Moral notwendig, da Moral selbst, wie Rai und Fiske gezeigt haben, eine Quelle der Gewalt sein kann und daher nicht beliebig ist.¹³⁶³

Als ein Ansatz dieses Ringens wurde das Modell des ‚Verständlich-Machens‘ entworfen, welches einerseits den normativen Anspruch der eigenen Moral anerkennt, andererseits aber sich in seiner Kommunikation am anderen ausrichtet, mit dem Ziel, verstanden zu werden, und damit eine alteritätstheoretische Fundierung aufweist. Dieser dialogische Ansatz anerkennt moralische Differenz, unterschiedliche Foundations oder Besonderheiten partikularer Traditionen, indem er gerade auf diese als argumentatives Ziel zurückgreift. Dies ist von einem Optimismus getragen, dass zwischen noch so fremden Menschen und Traditionen bestimmte, basale Verständigung möglich ist, nicht zuletzt durch gemeinsam geteilte Grundlagen als *Mensch*. Die Positionalität der anderen wird auf diese Weise in den Diskurs eingebunden und nicht seiner Besonderheiten beraubt. Ein solcher Dialog zwischen unterschiedlichen Moralitäten benötigt jedoch bisweilen eine lange Vorlaufzeit des Kennenlernens, der geteilten Erfahrung, der Entdeckung von Gemeinsamkeiten (unverzichtbar etwa: Vernunftfähigkeit), bevor das je andere für die eigene Argumentation fruchtbar gemacht werden kann – auf diese Weise lassen sich auch als universell erkannte Werte und Prinzipien an partikuläre Diskurse anbinden.

Dieser Ansatz weist jedoch zugleich eine Limitation auf, die allen ambitionierten, vernunftorientierten Modellen eigen ist: Wie Müller, Dierk und Müller-Friese zu Recht kritisch bemerken, wird der Umgang mit Pluralismus oft idealisiert und entsprechende Modelle verlangen meist ein hohes Maß an Bildung sowie hohes Abstraktionsniveau, was jedoch mit Blick auf Lernende nicht allgemein vorauszusetzen ist.¹³⁶⁴ Ein Verständlich-Machen in der Pluralität, wie es in dieser Arbeit propagiert wurde, wird im Regelfall nur partiell in Einzelfragen möglich sein und kein umfassendes Dialogmodell begründen; außer entsprechende kognitive und volitive Kompetenzen sind vorhanden. Es plädiert jedoch für eine Grundhaltung, welche die Gestaltung auch kleinerer und begrenzterer Dialoge sehr wohl prägen kann.

Dennoch mögen diese Erkenntnisse dazu beitragen, dass ein Dialog zwischen unterschiedlichen Konfessionen, Religionen oder Gesellschaften

¹³⁶² Vgl. BLOOM 2011 [Anm. 53].

¹³⁶³ Vgl. FISKE / RAI 2014 [Anm. 5].

¹³⁶⁴ Vgl. MÜLLER / DIERK / MÜLLER-FRIESE 2004 [Anm. 202], 44–45.

gelingen kann, und wenn nur in einzelnen, konkreten Fragestellungen. In Wirklichkeit wird es schon innerhalb der je eigenen Traditionen schwer genug. Es mag mit einem ersten positiven Blick auf den anderen beginnen, der, ohne einem naiven Optimismus zu verfallen, diesen als prinzipiell moralisches Wesen betrachtet.

Literaturverzeichnis

- ABRAMS, Sam: Professors moved left since 1990s, rest of country did not, in: <https://heterodoxacademy.org/professors-moved-left-but-country-did-not/> [abgerufen am 17.05.2022].
- ADAM, Gottfried: Methoden ethischer Erziehung, in: ADAM, Gottfried / SCHWEITZER, Friedrich (Hg.): *Ethisch erziehen in der Schule*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1996, 110–128.
- ADAM, Gottfried: Ethisches Lernen: Methoden und Formen, in: LACHMANN, Rainer / ADAM, Gottfried / ROTHGANGEL, Martin (Hg.): *Ethische Schlüsselprobleme. Lebensweltlich – theologisch – didaktisch*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2015 (= *Theologie für Lehrerinnen und Lehrer* 4), 23–37.
- ADAM, Gottfried / SCHWEITZER, Friedrich: Ethische Erziehung als Aufgabe und Möglichkeit der Schule, in: DIES.: *Ethisch erziehen in der Schule*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1996, 19–37.
- ADORNO, Theodor W.: *Studien zum autoritären Charakter*, Frankfurt/Main: Suhrkamp 1995 (Orig. 1950) (= stw 1182).
- AHME, Benjamin: *Internationalisierung in der Religionspädagogik. Methodologische Grundlagen und Diskursanalysen in international-vergleichender Perspektive*, Paderborn: Brill; Schönigh (= *Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft* 32).
- AL-SHEHAB, Ali J.: A Cross-Sectional Examination of Levels of Moral Reasoning in a Sample of Kuwait University Faculty Members, in: *Social Behavior and Personality* 30 (2002) 813–820.
- ANGEL, Hans-Ferdinand: Religiosität. Die Neuentdeckung eines Forschungsgegenstandes, in: DERS. u. a.: *Religiosität. Anthropologische, theologische und sozialwissenschaftliche Klärungen*, Stuttgart: Kohlhammer 2006, 7–15.
- ANGEL, Hans-Ferdinand: Credition. From the Question of Belief to the Question of Believing, in: ANGEL, Hans-Ferdinand u. a. (Hg.): *Processes of Believing. The Acquisition, Maintenance, and Change in Creditions*, Wiesbaden: Springer 2017, 17–36.
- ANGEL, Hans-Ferdinand: *Credition. Fluides Glauben*, Baden-Baden: DWV 2022.
- ANSELM, Reiner / ANSELM, Sabine: Ethik, Moral, Norm, Tugend, Werte, Gewissen. Grundbegriffe ethischer Urteilsbildung, in: LINDNER, Konstantin / ZIMMERMANN, Mirjam (Hg.): *Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen*, Tübingen: Mohr Siebeck 2021 (= UTB 5604), 45–51.
- ATARI, Mohammad / GRAHAM, Jesse / DEGHANI, Morteza: Foundations of Morality in Iran, in: *Evolution and Human Behavior* 41/5 (2020) 367–384.
- ATRAN, Scott / HENRICH, Joseph: *The Evolution of Religion. How Cognitive By-Products, Adaptive Learning Heuristics, Ritual Displays, and Group Competition*

- Generate Deep Commitments to Prosocial Religions, in: *Biological Theory* 5/1 (2010) 18–30.
- AYGÜN, Adem: Gottesvorstellungen im Spannungsfeld zwischen Theologie und Praxis, in: SARIKAYA, Yaşar / AYGÜN, Adem (Hg.): *Islamische Religionspädagogik. Leitfragen aus Theorie, Empirie und Praxis*, Münster: Waxmann 2016 (= *Studien zur islamischen Theologie und Religionspädagogik* 1), 221–250.
- BAERT-KNOLL, Valesca / DOMSEL, Maike M.: Sozial eingestellt und / oder religiös? Zur Wirkung des Modellprojekts ‚Compassion – Weltprogramm des Christentums – Soziale Verantwortung lernen‘ auf die religiöse Identität von Jugendlichen, in: *ÖRF* 29/2 (2021) 89–102.
- BARIL, Galen L. / WRIGHT, Jennifer C.: Different Types of Moral Cognition. Moral Stages versus Moral Foundations, in: *Personality and Individual Differences* 53 (2012) 468–473.
- BAUER, Thomas: *Die Vereindeutigung der Welt*, Stuttgart: Reclam ⁸2018 (= Was bedeutet das alles?).
- BECHMANN, Ulrike: Interreligiöser Dialog und Religionswissenschaft, in: STAUSBERG, Michael (Hg.): *Religionswissenschaft*, Berlin: de Gruyter 2012, 449–462.
- BECKER, Günter: Kohlberg und seine Kritiker. Die Aktualität von Kohlbergs Moralpsychologie, Wiesbaden: Springer VS 2011.
- BENDA-BECKMANN, Franz von: Moralischer Relativismus. Eine rechtsethnologische Perspektive, in: ERNST, Gerhard (Hg.): *Moralischer Relativismus*, Paderborn: Mentis 2009 (= *ethica* 17), 13–28.
- BENNER, Dietrich: *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform*, Weinheim / München: Juventa ³2003.
- BEZALEL, Glenn Y.: ‚Moral dumbfounding‘. Moral Foundations Theory for the classroom, in: *Theory and Research in Education* 18/2 (2020) 191–210.
- BIESINGER, Albert / SCHMITT, Christoph: *Gewissen*, in: ADAM, Gottfried / SCHWEITZER, Friedrich (Hg.): *Ethisch erziehen in der Schule*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1996, 243–259.
- BLEISCH, Barbara / SCHEFCZYK, Michael: Wer sich moralischer Verpflichtungen entzieht, wird unglücklich. (Interview mit Peter Singer) 2008, in: https://www.nzz.ch/wer_sich_moralischer_verpflichtungen_entzieht_wird_ungluecklich-1.748368 [abgerufen am 17.05.2022].
- BLOOM, Paul: Family, Community, Trolley Problems, and the Crisis in Moral Psychology, in: *The Yale Review* 99 (2011) 26–43.
- BÖCKENFÖRDE, Ernst-Wolfgang: *Staat, Gesellschaft, Freiheit. Studien zur Staatstheorie und zum Verfassungsrecht*, Frankfurt/Main: Suhrkamp 1976 (= *stw* 163).
- BOHL, Thorsten / BUDDE, Jürgen / RIEGER-LADICH, Markus (Hg.): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen*, Bad Heilbrunn: Facultas 2017.

- BORGES, Jorge L.: Die analytische Sprache John Wilkins', in: DERS.: Das Eine und die Vielen. Essays zur Literatur, München: Hanser 1966, 209–214.
- BORRELLO, Marc E.: The Rise, Fall and Resurrection of Group Selection, in: *Endeavour* 29/1 (2005) 43–47.
- BOSCHKI, Reinhold: Beziehung als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik, Ostfildern: Schwabenverlag 2003.
- BRANDSTETTER, Bettina u. a.: Professionstypen in interreligiösen Lehrer*innenteams. Die Wiederkehr der Materialkerygmata in der Religionsdidaktik, in: *Pädagogische Horizonte* 4/1 (2021) 39–54.
- BRIEDEN, Norbert: Gott – ein Problem menschlicher Entwicklung?, in: GÖLLNER, Reinhard (Hg.): Das Ringen um Gott. Gottesbilder im Spannungsfeld von subjektivem Glauben und religiöser Tradition, Münster: Lit 2008 (= *Theologie im Kontakt* 15), 135–174.
- BROWN, Donald E.: *Human Universals*, Philadelphia: Temple University Press 1991.
- BUCHER, Anton A.: Die Moraltheorie von Lawrence Kohlberg als Paradigma für Moraltheologie und religiös-sittliche Erziehung, in: EID, Volker / ELSÄSSER, Antonellus / HUNOLD, Gerfried W. (Hg.): *Moralische Kompetenz. Chancen der Moralpädagogik in einer pluralen Lebenswelt*, Mainz: Grünewald 1995, 37–75.
- BUCHER, Anton A.: Ein zu lieber Gott? Oder: Ist die Tilgung des ‚Bösen‘ aus der Bibel didaktik nur ‚gut‘?, in: EISENBAST, Volker / LACHMANN, Rainer / SCHELANDER, Robert (Hg.): *Die Bibel als Buch der Bildung. Festschrift für Gottfried Adam zum 65. Geburtstag*, Wien: Lit 2005, 173–185.
- BUCHER, Anton A.: Mehr Emotionen und Tugenden als kognitive Stufen. Skizze der aktuellen Moralpsychologie, in: ENGLERT, Rudolf u. a. (Hg.): *Ethisches Lernen, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener* 2015 (= *Jahrbuch der Religionspädagogik* 31), 87–97.
- BUTLER, Judith: *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*, Berlin: Berlin 1995.
- BÜTTNER, Gerhard u. a. (Hg.): *Religion lernen – Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik. Religiöse Pluralität*, Babenhausen: Lusa 2017.
- CAHILL, Larry: An issue whose time has come, in: *Journal of Neuroscience Research* 15/1–2 (2016) 12–13.
- CAPRARO, Valerio / SIPPEL, Jonathan: Gender differences in moral judgment and the evaluation of gender-specified moral agents, in: *Cognitive Processing* 18 (2017) 399–405.
- CESSARIO, Romanus: *Introduction to Moral Theology*, Washington: Catholic University of America Press 2013 (= *Catholic Moral Thought*).
- CHOMSKY, Noam / FOUCAULT, Michel: *Human Nature: Justice versus Power. Noam Chomsky debates with Michel Foucault. Transkript der Debatte im November 1971 k. A. (Orig. 1971)*, in: chomsky.info/1971xxxx/ [abgerufen am 17.05.2022].

- CONNELLEY, Debra L. / FOLGER, Robert: Hidden Bias. The Impact of Relational Models on Perceptions of Fairness in Human Resource Systems, in: HASLAM, Nick (Hg.): Relational Models Theory. A Contemporary Overview, Mahwah, NJ: Erlbaum 2004, 197–220.
- CONRAD, Jörg: Moralerziehung in der Pluralität. Grundzüge einer Moralpädagogik aus evangelischer Perspektive, Freiburg i. Br.: Herder 2008 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 12).
- COONEY, Mark: Warriors and Peacemakers. How Third Parties Shape Violence, New York: NYU Press 1998.
- CRAIN, William C.: Theories of Development. Concepts and Application, Englewood Cliffs, NJ: PrenticeHall 1985.
- CURRY, Oliver S. / MULLINS, Daniel A. / WHITEHOUSE, Harvey: Is It Good to Cooperate? Testing the Theory of Morality-as-Cooperation in 60 Societies, in: Current Anthropology 60/1 (2019) 47–69.
- DAHINDEN, Janine: Aktuelle Bedeutungsverschiebungen im ‚Kulturdiskurs‘. Ethische und religiöse Grenzziehungen im Kontext von Transnationalisierung und Migration, in: HANGARTNER, Judith u. a. (Hg.): Alltag und Ritual. Statusübergänge und Ritualisierungen in sozialen und politischen Feldern. Festschrift zu Ehren von Hans-Rudolf Wicker, Zürich: Seismo 2012, 115–133.
- DAWKINS, Richard: The Selfish Gene, Oxford: Oxford University Press 1976.
- DEPEW, David J. / WEBER, Bruce H.: Evolution, Ethics and the Complexity Revolution, in: WESSON, Robert / WILLIAMS, Patricia A. (Hg.): Evolution and Human Values, Amsterdam / Atlanta: Rodopi 1995 (= Value Inquiry Book Series 24), 49–78.
- Der Babylonische Talmud. Neu übertragen durch Lazarus Goldschmidt. Siebenter Band, Berlin: Jüdischer Verlag 1964.
- DEWEY, John: Democracy and Educational Administration, in: School and Society 45 (1937) 457–467.
- DÖBERT, Rainer / NUNNER-WINKLER, Gertrud: Wertwandel und Moral, in: BERTRAM, Hans (Hg.): Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie, Frankfurt/Main: Suhrkamp 1986 (= stw 450), 289–319.
- DOĞRUYOL, Burak / ALPER, Sinan / YILMAZ, Onurcan: The Five-Factor Model of the Moral Foundations Theory is Stable Across WEIRD- and Non-WEIRD Cultures, in: Personality and Individual Differences 151 (2019).
- DOLLASE, Rainer: Wann ist der Ausländeranteil zu hoch? Zur Normalität und Pathologie soziometrischer Beziehungen in Gruppen, in: HEITMEYER, Wilhelm (Hg.): Das Gewalt-Dilemma. Gesellschaftliche Reaktionen auf fremdenfeindliche Gewalt und Rechtsextremismus, Frankfurt/Main: Suhrkamp 1994, 404–434.
- DOUGLAS, Mary: Reinheit und Gefährdung. Eine Studie zu Vorstellungen von Verunreinigung und Tabu, Berlin: Reimer 1985.

- DÜLMER, Hermann: Moralischer Universalismus, moralischer Kontextualismus oder moralischer Relativismus? Eine empirische Untersuchung anhand der Europäischen- und der Weltwertestudie, in: ERNST, Gerhard (Hg.): *Moralischer Relativismus*, Paderborn: Mentis 2009 (= *ethica* 17), 55–80.
- DUVAL, Alan: *Moral Foundations Critiqued* 2016, in: <https://www.patheos.com/blogs/tipling/2016/04/19/duval-vs-haidt-moral-foundations-critiqued/> [abgerufen am 17.05.2022].
- DWORKIN, Ronald: *Taking Rights Seriously*, Cambridge, MA: Harvard University Press 1977.
- ECKENBERGER, Lutz H.: *Morality from a Cultural Psychology Perspective* 2009, in: https://scholarworks.gvsu.edu/iaccp_papers/25/ [abgerufen am 17.05.2022].
- ECKENBERGER, Lutz H. / ZIMBA, Roderick F.: *The Development of Moral Judgment*, in: BERRY, John W. / DASEN, Pierre R. / SARASWATHI, T. S. (Hg.): *Handbook of Cross-Cultural Psychology. Basic Processes and Human Development*, London: Pearson 2009 (= 2), 299–338.
- EKMAN, Paul: *Basic Emotions*, in: DALGLEISH, Tim / POWER, Mick (Hg.): *Handbook of Cognition and Emotion*, Hoboken: Wiley 1999, 46–60.
- ELLEMERS, Naomi u. a.: *The Psychology of Morality. A Review and Analysis of Empirical Studies Published from 1940 through 2017*, in: *Personality and Social Psychology Review* 23/4 (2019) 332–366.
- ENGELEN, Eva-Maria: *Empathie. Affektive Perspektivübernahme als soziales Phänomen*, in: MÜLLER, Jörn / MERTENS, Karl (Hg.): *Die Dimension des Sozialen. Neue philosophische Zugänge zu Fühlen, Wollen und Handeln*, Berlin / Boston: de Gruyter 2014, 127–142.
- ENGLERT, Rudolf: *Pluralität und Wahrheit*, in: ADAM, Gottfried / SCHWEITZER, Friedrich (Hg.): *Ethisch erziehen in der Schule*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1996, 260–280.
- ENGLERT, Rudolf: *Skizze einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, in: ENGLERT, Rudolf / SCHWAB, Ulrich (Hg.): *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2002, 89–106.
- ENGLERT, Rudolf u. a. (Hg.): *Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff*, Freiburg i. Br.: Herder 2012 (= *Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft* 17).
- ENGLERT, Rudolf: *Die verschiedenen Komponenten ethischen Lernens und ihr Zusammenspiel. Überlegungen zu einem Gesamtprogramm ethischer Bildung*, in: ENGLERT, Rudolf u. a. (Hg.): *Ethisches Lernen*, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener 2015 (= *Jahrbuch der Religionspädagogik* 31), 108–118.
- ENGLERT, Rudolf: *Ethische Bildung im Horizont von Pluralität und Wahrheitsfragen*, in: LINDNER, Konstantin / ZIMMERMANN, Mirjam (Hg.): *Handbuch ethische*

- Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen, Tübingen: Mohr Siebeck 2021 (= UTB 5604), 273–280.
- EPPLER, Wilhelm (Hg.): Fundamentalismus als religionspädagogische Herausforderung, Göttingen: V&R Academic 2015.
- ESPIRITU, Yen L.: ‚We Don’t Sleep Around Like White Girls Do‘. Family, Culture, and Gender in Filipina American Lives, in: *Signs* 26/2 (2001) 415–440.
- ESSER, Hartmut: Ethnische Konflikte als Auseinandersetzung um den Wert von kulturellem Kapital, in: HEITMEYER, Wilhelm / DOLLASE, Rainer (Hg.): Die bedrängte Toleranz. Ethnisch-kulturelle Konflikte, religiöse Differenzen und die Gefahren politisierter Gewalt, Frankfurt/Main: Suhrkamp 1996, 64–99.
- EVANS, Jonathan S. / STANOVICH, Keith E.: Dual-Process Theories of Higher Cognition. Advancing the Debate, in: *Perspectives on Psychological Science* 8/3 (2013) 223–241.
- FAUSTO-STERLING, Anne: Sexing the Body. Gender Politics and the Construction of Sexuality, New York: Basic Books 2000.
- FEICHTINGER, Christian: Moral technologies und die Frage der Emotionen. Eine Weiterführung von Peter Kirchschrägers Kritik 2017, in: <https://feinschwarz.net/moral-technologies-und-die-frage-der-emotionen-eine-weiterfuehrung-von-peter-kirchschrägers-kritik/> [abgerufen am 17.05.2022].
- FEICHTINGER, Christian: Zorn. Ekel. Ethik. Auseinandersetzung mit negativen moralischen Emotionen als Beitrag zur ethischen Bildung, in: *ÖRF* 26/2 (2018) 91–103.
- FEICHTINGER, Christian: Dilemmageschichten, in: FRITZ, Ursula u. a. (Hg.): Kompetenzorientierter Unterricht. Theoretische Grundlagen – erprobte Praxisbeispiele, Opladen / Toronto: Budrich 2019 (= UTB 5146), 77–97.
- FEICHTINGER, Christian: Wer ist heute ‚Ehrenmann‘ und ‚Ehrenfrau‘? Ethische und jugendkulturelle Aspekte des deutschen Jugendworts des Jahres, in: *Diskurs. Kindheits- und Jugendforschung* 14/2 (2019) 201–212.
- FEICHTINGER, Christian: Moralische Pluralität als Herausforderung ethischer Bildung, in: *Pädagogische Horizonte* 4/3 (2020) 117–132.
- FEICHTINGER, Christian: Reinheit und fundamentalistische Gefährdung, in: *Limina – Grazer theologische Perspektiven* 4/1 (2021) 66–89.
- FEICHTINGER, Christian / YAGDI, Şenol: Tugendethik im christlich-islamischen Religionsunterricht. Auf dem Weg zu einer interreligiösen ethischen Bildung, in: *ÖRF* 27/1 (2020) 251–272.
- FEINBERG, Matthew / WILLER, Robb: The Moral Roots of Environmental Attitudes, in: *Psychological Science* 24/1 (2013) 56–62.
- FINE, Cordelia: Is the Emotional Dog Wagging Its Rational Tail, or Chasing It? Reason in Moral Judgment, in: *Philosophical Explorations* 9/1 (2006) 83–98.
- FISCHER, Johannes: Menschenwürde, Rationalität und Gefühl, in: *Zeitschrift für Evangelische Ethik* 50 (2006) 29–42.

- FISKE, Alan P.: Relativity within Moose („Mossi“) Culture. Four Incommensurable Models for Social Relationships, in: *Ethos* 18/2 (1990) 180–204.
- FISKE, Alan P.: The Four Elementary Forms of Sociality. Framework for a Unified Theory of Social Relations, in: *Psychological Review* 99/4 (1992) 689–723.
- FISKE, Alan P.: Structures of Social Life. The Four Elementary Forms of Human Relations, New York: The Free Press 1993.
- FISKE, Alan P. u. a.: The Cultural Matrix of Social Psychology, in: GILBERT, Daniel / FISKE, Susan / LINDZEY, Garner (Hg.): *The Handbook of Social Psychology*, New York: McGraw-Hill 1998, 915–981.
- FISKE, Alan P.: Relational Models Theory 2.0, in: HASLAM, Nick (Hg.): *Relational Models Theory. A Contemporary Overview*, Mahwah, NJ: Erlbaum 2004, 3–26.
- FISKE, Alan P.: *Kama Muta. Discovering the Connecting Emotion*, London: Routledge 2019.
- FISKE, Alan P. / HASLAM, Nick: The Four Basic Social Bonds. Structures for Coordinating Interaction, in: BALDWIN, Mark W. (Hg.): *Interpersonal Cognition*, New York / London: The Guilford Press 2005, 267–298.
- FISKE, Alan P. / RAI, Tage S.: *Virtuous Violence. Hurting and Killing to Create, Sustain, End, and Honor Social Relationships*, Cambridge: CUP 2014.
- FLAAKE, Karin: Carol Gilligan: Die andere Stimme, in: LÖW, Martina / MATHES, Bettina (Hg.): *Schlüsselwerke der Geschlechterforschung*, Wiesbaden: VS 2005, 158–175.
- FOOT, Philippa: The Problem of Abortion and the Doctrine of the Double Effect, in: *Oxford Review* 5 (1967) 1–7.
- FOUCAULT, Michel: *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*, Frankfurt/Main: Suhrkamp 2008 (= stw 96).
- FRICKE, Michael / DORNER, Martin: *Werkbuch Diakonisches Lernen*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2015.
- FRY, Douglas P. / SOUILLAC, Geneviève: The relevance of nomadic forager studies to moral foundations theory. Moral education and global ethics in the twenty-first century, in: *Journal of Moral Education* 42/3 (2013) 346–359.
- GÄRTNER, Claudia: *Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule*, Paderborn: Schöningh 2015 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 19).
- GÄRTNER, Claudia: Konfessioneller Religionsunterricht – kulturelle Vielfalt als Herausforderung eines auf Homogenität konzipierten und auf Identität zielenden Faches, in: GMÄINER-PRANZL, Franz / KOWALSKI, Beate / NEELANKAVIL, Tony (Hg.): *Herausforderungen Interkultureller Theologie*, Paderborn: Schöningh 2017 (= Beiträge zur komparativen Theologie 26), 87–104.
- GENNERICH, Carsten: Emotionen als Anforderungssituationen in einer kompetenzorientierten Religionsdidaktik, in: *Theo-Web* 14/1 (2015) 6–15.

- GILL, Michael B.: Humean Moral Pluralism, in: *History of Philosophy Quarterly* 28/1 (2011) 45–64.
- GILLIGAN, Carol: Reply by Carol Gilligan, in: *Signs* 11/2 (1986) 324–333.
- GILLIGAN, Carol: *Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau*, München: Piper 31988 (= SeriePiper 838).
- GILLIGAN, Carol / WIGGINS, Grant: Die Ursprünge der Moral in den frühkindlichen Beziehungen, in: NAGL-DOCEKAL, Herta / PAUER-STUDER, Herlinde (Hg.): *Jenseits der Geschlechtermoral. Beiträge zur feministischen Ethik*, Frankfurt/Main: Fischer 1993, 69–104.
- GINER-SOROLLA, Roger / SABO, John S.: Disgust in the Moral Realm. Do all Roads Lead to Character?, in: DUSCHINSKY, Robbe / SCHNALL, Simone / WEISS, Daniel H. (Hg.): *Purity and Danger Now. New Perspectives*, London: Routledge 2019, 87–102.
- GINTERS, Rudolf: *Werte und Normen. Einführung in die philosophische und theologische Ethik*, Göttingen / Düsseldorf: Vandenhoeck & Ruprecht; Patmos 1982.
- GLÖCKNER, Caroline: Das Bildungswesen in China, in: ADICK, Christel (Hg.): *Bildungsentwicklungen und Schulsysteme in Afrika, Asien, Lateinamerika und der Karibik*, Münster u. a.: Waxmann 2013 (= *Historisch-vergleichende Sozialisations- und Bildungsforschung* 11), 191–212.
- GMOSE, Agnes: *Religionsbezogene Vor- und Einstellungen als Lernvoraussetzungen für (inter-)religiöse Bildungsprozesse*, Göttingen: V&R unipress 2023 (= *Religiöse Bildung kooperativ* 2).
- GOODHART, David: *The Road to Somewhere. The Populist Revolt and the Future of Politics*, London: Hurst 2017.
- GOODMAN, Russell B.: William James's Pluralisms, in: *Association Revue internationale de philosophie* 2 (2012) 155–176.
- GOSEPATH, Stefan: Das Problem der Menschenrechte bei Kant, in: MOSAYEBI, Reza (Hg.): *Kant und Menschenrechte*, Berlin: de Gruyter 2018 (= *Kantstudien-Ergänzungshefte* 201), 195–216.
- GRAHAM, Jesse u. a.: Mapping the Moral Domain, in: *Journal of Personality and Social Psychology* 101/2 (2011) 366–385.
- GRAHAM, Jesse: Explaining Away Differences in Moral Judgment. Comment on Gray and Keeney (2015), in: *Social Psychological and Personality Science* 6/8 (2015) 869–873.
- GRAHAM, Jesse u. a.: When Values and Behavior Conflict. Moral Pluralism and Intrapersonal Moral Hypocrisy, in: *Social and Personality Psychology Compass* 9/3 (2015) 158–170.
- GRAHAM, Jesse u. a.: Moral Foundations Theory. On the Advantages of Moral Pluralism Over Moral Monism 2018, in: <http://www-bcf.usc.edu/~jessegra/papers/GHMMIM.MFT%20Atlas%20chapter.pdf> [abgerufen am 17.05.2022].

- GRAHAM, Jesse / HAIDT, Jonathan: Beyond Beliefs. Religions Bind Individuals Together Into Moral Communities, in: *Personality and Social Psychology Review* 14/1 (2010) 140–150.
- GRAHAM, Jesse / HAIDT, Jonathan / NOSEK, Brian E.: Liberals and Conservatives Rely on Different Sets of Moral Foundations, in: *Journal of Personality and Social Psychology* 95/2 (2009) 1029–1046.
- GRAHAM, Jesse / HAIDT, Jonathan / RIMM-KAUFMAN, Sara E.: Ideology and Intuition in Moral Education, in: *European Journal of Developmental Science* 2/3 (2008) 269–286.
- GRAY, Kurt / KEENEY, Jonathan E.: Impure or Just Weird? Scenario Sampling Bias Raises Questions About the Foundation of Morality, in: *Social Psychological and Personality Science* 6/8 (2015) 859–868.
- GRAY, Kurt / YOUNG, Liane / WAYTZ, Adam: Mind Perception is the Essence of Morality, in: *Psychological Inquiry* 23/2 (2012) 101–124.
- GREEN, Ronald M.: Jeffrey Stout's ‚Ethics after Babel‘. A Critical Appraisal, in: *The Annual of the Society of Christian Ethics* 10 (1990) 27–36.
- GREENBERG, David M. u. a.: Testing the Empathizing-Systemizing theory of sex differences and the Extreme Male Brain theory of autism in half a million people, in: *PNAS* 115/48 (2018) 12152–12157.
- GREENE, Joshua: *Moral Tribes. Emotion, Reason, and the Gap between Us and Them*, New York: Penguin 2014.
- GROM, Bernhard: *Religionspädagogische Psychologie. Kleinkind – Schüler – Jugendalter*, Düsseldorf / Göttingen: Patmos; Vandenhoeck & Ruprecht 1981.
- GRUBER, Franz: *Das entzauberte Geschöpf. Konturen des christlichen Menschenbildes*, Kevelaer: Grünewald 2003.
- GRÜMME, Bernhard: Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Der alteritätstheoretische Erfahrungsbegriff als Beitrag zur Debatte um die Pluralitätsfähigkeit der Religionsdidaktik, in: *Religionspädagogische Beiträge* 53 (2004) 67–86.
- GRÜMME, Bernhard: Differenz denken? Überlegungen zu einer alteritätstheoretischen Dialogizität, in: ENGLERT, Rudolf u. a. (Hg.): *Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff*, Freiburg i. Br.: Herder 2012 (= *Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft* 17), 158–169.
- GRÜMME, Bernhard: Fremdheit und Differenz als gefährliches Problem. Replik auf Lothar Kulds Kritik des Alteritätstheorems, in: ENGLERT, Rudolf u. a. (Hg.): *Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff*, Freiburg i. Br.: Herder 2012 (= *Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft* 17), 156–157.
- GRÜMME, Bernhard: *Menschen bilden? Eine religionspädagogische Anthropologie*, Freiburg i. Br.: Herder 2012 (= *Grundlagen Theologie*).
- GRÜMME, Bernhard: *Bildungsgerechtigkeit. Eine religionspädagogische Herausforderung*, Stuttgart: Kohlhammer 2014 (= *Religionspädagogik innovativ* 7).

- GRÜMME, Bernhard: Ethik, in: PORZELT, Burkard / SCHIMMEL, Alexander (Hg.): Strukturbegriffe der Religionspädagogik, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2015, 217–222.
- GRÜMME, Bernhard: Öffentliche Religionspädagogik. Religiöse Bildung in pluralen Lebenswelten, Stuttgart: Kohlhammer 2015 (= Religionspädagogik innovativ 9).
- GRÜMME, Bernhard: Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine, Freiburg i. Br.: Herder 2017.
- GRÜMME, Bernhard. Ethisches Lernen im Kontext des Religionsunterrichts. Ansätze und Herausforderungen, in: SCHRÖDER, Bernd / EMMELMANN, Moritz (Hg.): Religions- und Ethikunterricht zwischen Konkurrenz und Kooperation, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2018, 111–127.
- GRÜMME, Bernhard: Aufgeklärte Heterogenität. Perspektiven für den inklusiven Religionsunterricht aus alteritätstheoretischer Sicht, in: LINDNER, Heike / TAUTZ, Monika (Hg.): Heterogenität und Inklusion. Herausforderungen für die Religionspädagogik. Theorieband, Münster: Lit 2018 (= Kölner Studien zur Religionspädagogik 2).
- GRÜMME, Bernhard: Religionspädagogische Denkformen. Eine kritische Revision im Kontext von Heterogenität, Freiburg i. Br.: Herder 2019 (= Quaestiones Disputatae 299).
- GRÜMME, Bernhard: Ethik und ethische Bildung im Christentum, in: LINDNER, Konstantin / ZIMMERMANN, Mirjam (Hg.): Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen, Tübingen: Mohr Siebeck 2021 (= UTB 5604), 177–183.
- HABERMAS, Jürgen: Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats, Frankfurt/Main: Suhrkamp 1992.
- HABERMAS, Jürgen: Richtigkeit versus Wahrheit. Zum Sinn der Sollgeltung moralischer Urteile und Normen, in: EDELSTEIN, Wolfgang / NUNNER-WINKLER, Gertrud (Hg.): Moral im sozialen Kontext, Frankfurt/Main: Suhrkamp 2000 (= stw 1470), 35–55.
- HABERMAS, Jürgen: Vorpolitische Grundlagen des demokratischen Rechtsstaates?, in: HABERMAS, Jürgen / RATZINGER, Joseph (Benedikt XVI.) (Hg.): Dialektik der Säkularisierung. Über Vernunft und Religion, Freiburg i. Br.: Herder 2005, 15–37.
- HAIDT, Jonathan: When and Why Nationalism Beats Globalism, in: <https://www.the-american-interest.com/2016/07/10/when-and-why-nationalism-beats-globalism/> [abgerufen am 17.05.2022].
- HAIDT, Jonathan: The Emotional Dog and its Rational Tail. A Social Intuitionist Approach to Moral Judgment, in: Psychological Review 108/4 (2001) 814–834.
- HAIDT, Jonathan: The Moral Emotions, in: DAVIDSON, Richard J. / SCHERER, Klaus R. / GOLDSMITH, H. Hill (Hg.): Handbook of Affective Sciences, Oxford / New York: Harvard University Press 2003, 852–870.

- HAIDT, Jonathan: Moral Psychology and the Misunderstanding of Religion 2007, in: https://www.edge.org/conversation/jonathan_haidt-moral-psychology-and-the-misunderstanding-of-religion [abgerufen am 17.05.2022].
- HAIDT, Jonathan: *The Righteous Mind. Why Good People are Divided by Politics and Religion*, London: Penguin 2012.
- HAIDT, Jonathan u. a.: Moral Foundations Theory. The Pragmatic Validity of Moral Pluralism, in: *Advances in Experimental Social Psychology* 47 (2013) 55–130.
- HAIDT, Jonathan: Moral Psychology for the Twenty-First Century, in: *Journal of Moral Education* 42/3 (2013) 281–297.
- HAIDT, Jonathan / GRAHAM, Jesse: When Morality Opposes Justice. Conservatives Have Moral Intuitions that Liberals may not Recognize, in: *Social Justice Research* 20/1 (2007) 98–116.
- HAIDT, Jonathan / GRAHAM, Jesse: Planet of the Durkheimians; Where Community, Authority, and Sacredness Are Foundations of Morality, in: JOST, John T. / KAY, Aaron C. / THORISDOTTIR, Hulda (Hg.): *Social and Psychological Bases of Ideology and System Justification*, Oxford / New York: Oxford University Press 2009, 371–401.
- HAIDT, Jonathan / GRAHAM, Jesse / DITTO, Peter: Volkswagen of Moral Psychology 2015, in: <http://www.spsp.org/news-center/blog/volkswagen-of-morality#gsc.tab=0> [abgerufen am 17.05.2022].
- HAIDT, Jonathan / GRAHAM, Jesse / JOSEPH, Craig: Above and Below Left-Right. Ideological Narratives and Moral Foundations, in: *Psychological Inquiry* 20/2–3 (2009) 110–119.
- HAIDT, Jonathan / HERSH, Matthew A.: Sexual Morality. The Cultures and Emotions of Conservatives and Liberals, in: *Journal of Applied Social Psychology* 31/1 (2001) 191–221.
- HAIDT, Jonathan / JOSEPH, Craig: Intuitive Ethics. How Innately Prepared Intuitions Generate Culturally Variable Virtues, in: *Dædalus* 133/4 (2004) 55–66.
- HAIDT, Jonathan / JOSEPH, Craig: The Moral Mind. How Five Sets of Innate Intuitions Guide the Development of Many Culture-Specific Virtues, and Perhaps Even Modules, in: CARRUTHERS, Peter / LAURENCE, Stephen / STICH, Stephen (Hg.): *The Innate Mind. III – Foundations and the Future*, Oxford: Oxford University Press 2008, 367–391.
- HAIDT, Jonathan / JOSEPH, Craig: How Moral Foundations Theory Succeeded in Building on Sand. A Response to Suhler and Churchland, in: *Journal of Cognitive Neuroscience* 23/9 (2011) 2117–2122.
- HAIDT, Jonathan / KESEBIR, Selin: Morality, in: FISKE, Susan / GILBERT, Daniel / LINDZEY, Garner (Hg.): *Handbook of Social Psychology*, Hoboken: Wiley 2012, 797–832.

- HAIDT, Jonathan / KOLLER, Silvia H. / DIAS, Maria G.: Affect, Culture, and Morality, or Is it Wrong to Eat Your Dog?, in: *Journal of Personality and Social Psychology* 65/4 (1993) 613–628.
- HARARI, Yuval N.: *Eine kurze Geschichte der Menschheit*, München: Pantheon ³⁵2015.
- HARRIS, Sam: *The Moral Landscape. How Science Can Determine Human Values*, New York: Free Press 2010.
- HASLAM, Nick: Research on the Relational Models. An Overview, in: DERS.: *Relational Models Theory. A Contemporary Overview*, Mahwah, NJ: Erlbaum 2004, 27–57.
- HASLAM, Nick: Dehumanization. An Integrative Review, in: *Personality and Social Psychology Review* 10/3 (2006) 252–264.
- HASLAM, Nick / FISKE, Alan P.: Relational Models Theory. A Confirmatory Factor Analysis, in: *Personal Relationships* 6 (1999) 241–250.
- HAUSKELLER, Michael: „Foolish Little Children in the Eyes of Reason“. The Moral Philosophy of William James 2005, in: <https://www.researchgate.net/publication/232767771> [abgerufen am 17.05.2022].
- HAYDON, Graham: *Values in Education*, London: Continuum 2006.
- HEINE, Susanne: *Grundlagen der Religionspsychologie*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2005.
- HENRICH, Joseph: *The Secret of Our Success. How Culture is Driving Human Evolution, Domesticating Our Species, and Making Us Smarter*, Princeton: PUP 2017.
- HENRICH, Joseph u. a.: The Origins of WEIRD Psychology 2018, in: <https://psyarxiv.com/d6qhu/> [abgerufen am 17.05.2022].
- HENRICH, Joseph / HEINE, Steven / NORENZAYAN, Ara: The weirdest people in the world?, in: *Behavioral and Brain Sciences* 33 (2010) 61–135.
- HENTIG, Hartmut von: *Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff*, Weinheim / Basel: Beltz 2000.
- HILGER, Georg / STÖGBAUER, Eva: Kinder und ihre religiöse Entwicklung. Entwicklungspsychologische Befunde, in: HILGER, Georg u. a. (Hg.): *Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts*, München / Stuttgart: Kösel; Calwer 2014, 39–52.
- HILGER, Georg / ZIEBERTZ, Hans-Georg: Wer lernt? Die Schülerinnen und Schüler als Subjekte religiösen Lernens, in: HILGER, Georg / LEIMGRUBER, Stephan / ZIEBERTZ, Hans-Georg (Hg.): *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München: Kösel ²2012, 174–193.
- HOFBAUER, Helmut: *MoralKeulen in die Ethik tragen. Studien über den Hang der Ethik zur Moral*, Hamburg: Tredition 2014.
- HOFF SOMMERS, Christina: *The War Against Boys. How Misguided Feminism is Harming our Young Men*, New York u. a.: Simon & Schuster 2000.

- HOFMANN, Christina: „Das fand ich wirklich ungerecht!“. Eine empirisch-religionspädagogische Studie zu jugendlichen Ungerechtigkeits Erfahrungen im Kontext ethisch-religiöser Bildung, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2020.
- HOGAN, Robert / JOHNSON, John. A. / EMLER, Nicholas P.: A Socioanalytic Theory of Moral Development, in: DAMON, William (Hg.): Moral Development. New Directions for Child Development, San Francisco / Washington / London: Jossey-Bass 1978, 1–18.
- HORBERG, Elizabeth J. u. a.: Disgust and the Moralization of Purity, in: Journal of Personality and Social Psychology 97/6 (2009) 963–976.
- HORN, Friedrich W.: Tugenden und Christusbestimmtheit. Zur Tugendethik im Neuen Testament, in: NASSERY, Idris / SCHMIDT, Jochen (Hg.): Moralische Vortrefflichkeit in der pluralen Gesellschaft. Tugendethik aus philosophischer, christlicher und muslimischer Perspektive, Paderborn: Schöningh 2016 (= Beiträge zur komparativen Theologie 25), 17–30.
- HUFENDIEK, Rebekka: Das Muttertier am Ursprung der Moral. Neue naturalistische Ansätze in der Metaethik, in: Zeitschrift für philosophische Forschung 66/2 (2012) 270–291.
- HWANG, Kwang-Kuo: Foundations of Chinese Psychology. Confucian Social Relations, New York: Springer 2012.
- IMAS INTERNATIONAL: Die gespaltene Alpenrepublik. Corona als neue Bruchlinie – Orientierungslosigkeit nimmt deutlich zu (= 06/2021), in: http://imas.at/images/imas-report/2021/06_Spaltung.pdf [abgerufen am 17.05.2022].
- INITIATIVE RELIGION IST PRIVATSACHE: Ethikunterricht für ALLE. Ein Plädoyer für eine zeitgemäße schulische Wertevermittlung und Integration 2019, in: https://www.ethikfueralle.at/wp-content/uploads/Positionspapier_Ethik.pdf [abgerufen am 17.05.2022].
- IRRGANG, Bernhard: Christliche Umweltethik, München: Reinhardt 1992.
- IYER, Ravi u. a.: Understanding Libertarian Morality. The Psychological Dispositions of Self-Identified Libertarians, in: PLOS One 7/8 (2012) 1–23.
- JAMES, William: Die Vielfalt religiöser Erfahrung, Berlin: Insel ³1997 (Orig. 1902).
- JOSEPH, Craig: Is Emotivism More Authentic than Cognitivism? Some Reflections on Contemporary Research in Moral Psychology, in: SALMELA, Mikko / MAYER, Verena (Hg.): Emotions, Ethics, and Authenticity, Amsterdam / Philadelphia: Benjamins 2009, 155–178.
- JOYCE, Richard: The Evolution of Morality, Cambridge, MA: MIT Press 2006.
- JOYCE, Richard: Essays on Moral Skepticism, Oxford: Oxford University Press 2016.
- KÄBISCH, David: Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit. Eine fachdidaktische Grundlegung, Tübingen: Mohr Siebeck 2014 (= Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart 14).

- KÄBISCH, David / PHILIPP, Laura: Religiöse Positionierung als Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und Argumentieren. Didaktische Leitlinien für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen, in: LINDNER, Konstantin u. a. (Hg.): *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell*, Freiburg i. Br. / Basel / Wien: Herder 2017, 238–257.
- KAHNEMAN, Daniel: *Schnelles Denken, langsames Denken*, München: Pantheon¹⁷2015.
- KANT, Immanuel: *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht abgefaßt*. Zweite verbesserte Auflage, Berlin: Bruno Cassirer 1922 (Orig. 1800) (= Immanuel Kants Werke 8).
- KANT, Immanuel: *Metaphysik der Sitten*. Zweiter Teil, Berlin: Holzinger 2000 (Orig. 1797/98).
- KELLER, Monika u. a.: Denken über moralische Verpflichtung und interpersonale Verantwortung im Zusammenhang unterschiedlicher Kulturen, in: EDELSTEIN, Wolfgang / NUNNER-WINKLER, Gertrud (Hg.): *Moral im sozialen Kontext*, Frankfurt/Main: Suhrkamp 2000 (= stw 1470), 375–406.
- KELLER, Monika: *Moralentwicklung und moralische Sozialisation*, in: HORSTER, Detlef / OELKERS, Jürgen (Hg.): *Pädagogik und Ethik*, Wiesbaden: VS 2005, 149–172.
- KENNEDY, Ted: *Remembering JFK's legacy of compassion* 2013, in: <http://deseret.com/2013/11/22/20530074/remembering-jfk-s-legacy-of-compassion> [abgerufen am 17.05.2022].
- KERSTIENS, Ludwig: *Das Gewissen wecken. Gewissen und Gewissensbildung im Ausgang des 20. Jahrhunderts*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 1987.
- KETTNER, Matthias: *Moral*, in: DÜWELL, Marcus / HÜBENTHAL, Christoph / WERNER, Micha (Hg.): *Handbuch Ethik*, Stuttgart / Weimar: Metzler²2006, 426–430.
- KHORCHIDE, Mouhanad u. a. (Hg.): *Stereotype – Vorurteile – Ressentiments*. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen, Göttingen: V&R unipress 2022 (= Religiöse Bildung kooperativ 1).
- KITTSTEINER, Heinz D.: *Gewissen*, in: DÜWELL, Marcus / HÜBENTHAL, Christoph / WERNER, Micha (Hg.): *Handbuch Ethik*, Stuttgart / Weimar: Metzler²2006, 377–381.
- KLAFKI, Wolfgang: *Neue Studien zu Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim: Beltz 1996.
- KLAWAN, Jonathan: *Impurity and Sin in Ancient Judaism*, Oxford: Oxford University Press 2000.
- KLUTZ, Philipp: *Religionsunterricht vor den Herausforderungen religiöser Pluralität. Eine qualitativ-empirische Studie in Wien, Münster / New York: Waxmann* 2015 (= *Religious Diversity and Education in Europe* 28).
- KLUXEN, Wolfgang: *Probleme und Chancen einer Kultur des ethischen Universalismus heute*, in: HÖVER, Gerhard (Hg.): *Verbindlichkeit unter den Bedingungen der Pluralität*, Hamburg: Dr. Kovač 1999 (= *Theos. Studienreihe theologische Forschungsergebnisse* 34), 103–116.

- KNAPP, Markus: Glaube und Wissen bei Jürgen Habermas. Religion in einer post-säkularen Gesellschaft, in: *Stimmen der Zeit* 4 (2008) 270–280.
- KNAUTH, Thorsten: Was gehen uns die Anderen an? Überlegungen zum ethisch-interreligiösen Lernen, in: ENGLERT, Rudolf u. a. (Hg.): *Ethisches Lernen, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener* 2015 (= *Jahrbuch der Religionspädagogik* 31), 191–204.
- KÖBEL, Nils: *Identität – Werte – Weltdeutung. Zur biographischen Genese ethischer Lebensorientierungen*, Weinheim / Basel: Beltz Juventa 2018.
- KOHLBERG, Lawrence: Der ‚Just Community‘-Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis, in: OSER, Fritz / FATKE, Reinhard / HÖFFE, Ottfried (Hg.): *Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung*, Frankfurt/Main: Suhrkamp 1986, 21–55.
- KOHLBERG, Lawrence: *Die Psychologie der Moralentwicklung*, Frankfurt/Main: Suhrkamp 1996 (= *stw* 1232).
- KOHLBERG, Lawrence / LEVINE, Charles / HEWER, Alexandra: *Moral Stages. A Current Formulation and a Response to Critics*. Bd. 2, San Francisco: Harper & Row 1984.
- KOLEVA, Sena / BEALL, Erica / GRAHAM, Jesse: *Moral Foundations Theory. Building Value Through Moral Pluralism*, in: SISON, Alejo J. / BEABOUT, Gregory R. / FERRERO, Ignacio (Hg.): *Handbook of Virtue Ethics in Business and Management*, Dordrecht: Springer 2017, 521–530.
- KÖNEMANN, Judith: *Theologie, Kirche und Öffentlichkeit. Zum Öffentlichkeitscharakter von Religionspädagogik und religiöser Bildung*, in: KÖNEMANN, Judith / WENDEL, Saskia (Hg.): *Religion, Öffentlichkeit, Moderne. Transdisziplinäre Perspektiven*, Bielefeld: Transcript 2016 (= *Religionswissenschaft heute* 1), 129–152.
- KORFF, Wilhelm: *Theologische Ethik. Eine Einführung*, Freiburg i. Br. / Basel / Wien: Herder 1975.
- KÖRTNER, Ulrich H.: *Für die Vernunft. Wider Moralisierung und Emotionalisierung in Politik und Kirche*, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2017.
- KRALL, Lisa / SCHMITZ, Sigrid: *Potenziale epigenetischer Forschung für das Konzept ‚sex vs. gender‘*, in: *Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft* 8/2 (2016) 99–116.
- KRETTENAUER, Tobias / CAMPBELL, Samantha / HERTZ, Steven: *Moral emotions and the development of the moral self in childhood*, in: *European Journal of Developmental Psychology* 10/2 (2013) 159–173.
- KRISTJÁNSSON, Kristján: *Aristotelian Character Education*, London: Routledge 2015.
- KRISTJÁNSSON, Kristján: *Moral Education Today. Ascendancy and Fragmentation*, in: *Journal of Moral Education* 46/4 (2017) 339–346.
- KROPAČ, Ulrich: *Religiöse Bildung*, in: KROPAČ, Ulrich / RIEGEL, Ulrich (Hg.): *Handbuch Religionsdidaktik*, Stuttgart: Kohlhammer 2021 (= *Kohlhammer Studienbücher Theologie* 25), 17–28.

- KULD, Lothar: Sympatheia – Compassion. Ein Projekt und ein Hinweis auf John Henry Newman, in: TZSCHEETZSCH, Werner (Hg.): Zwischen Exodus und Exil. Religionspädagogik in der Pluralität, Ostfildern: Schwabenverlag 2000, 71–75.
- KULD, Lothar: Compassion – Raus aus der Ego-Falle, Münsterschwarzach: Vier-Türme 2003.
- KULD, Lothar: Das Verschwinden des Subjekts im Anderen. Anmerkung zu einem Problem theologischer Alteritätskritik, in: ENGLERT, Rudolf u. a. (Hg.): Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff, Freiburg i. Br.: Herder 2012 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 17), 149–155.
- KULD, Lothar: Soziales Lernen, in: ENGLERT, Rudolf u. a. (Hg.): Ethisches Lernen, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener 2015 (= Jahrbuch der Religionspädagogik 31), 175–183.
- KULD, Lothar: Art. Compassion 2016, in: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100124> [abgerufen am 17.05.2022].
- KULD, Lothar: Compassion: solidarisch handeln lernen, in: SAUTERMEISTER, Jochen / ZWICK, Elisabeth (Hg.): Religion und Bildung: Antipoden oder Weggefährten? Diskurse aus historischer, systematischer und praktischer Sicht, Paderborn: Schöningh 2019, 321–336.
- KULD, Lothar: Lernen an Dilemmata, in: LINDNER, Konstantin / ZIMMERMANN, Mirjam (Hg.): Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen, Tübingen: Mohr Siebeck 2021 (= UTB 5604), 311–317.
- KULD, Lothar / GÖNNHEIMER, Stefan: Compassion. Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln, Stuttgart: Kohlhammer 2000.
- KULD, Lothar / GÖNNHEIMER, Stefan: Lebensweltliche Öffnung des Religionsunterrichts – Compassion, in: RENDLE, Ludwig (Hg.): Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht, München: Kösel 2014, 335–341.
- KULD, Lothar / SCHMID, Bruno: Lernen aus Widersprüchen. Dilemmageschichten im Religionsunterricht, Donauwörth: Auer 2001.
- LAKOFF, George: Moral Politics. What Liberals and Conservatives Think, Chicago: University of Chicago Press 2002.
- LANDMANN, Helen / HESS, Ursula: Testing moral foundation theory: Are specific moral emotions elicited by specific moral transgressions?, in: Journal of Moral Education 47/1 (2017) 34–47.
- LANGBERT, Mitchell: Homogenous. The Political Affiliations of Elite Liberal Arts College Faculty, in: Academic Questions 31/2 (2018) 186–197.
- LAUX, Bernhard: Wert der Werte. Zur Bedeutung und Tragfähigkeit des Wertkonzepts in der pluralen Gesellschaft, in: Stimmen der Zeit 220 (2002) 507–518.
- LEHNER-HARTMANN, Andrea: Religiöses Lernen. Subjektive Theorien von ReligionslehrerInnen, Stuttgart: Kohlhammer 2014 (= Praktische Theologie heute 133).

- LEHNER-HARTMANN, Andrea / PETER, Karin / STOCKINGER, Helena: Religion trifft Schule. Religiöse Pluralität gestalten, Stuttgart: Kohlhammer 2022 (= Brennpunkt Schule).
- LEIMGRUBER, Stephan / ZIEBERTZ, Hans-Georg: Religionsdidaktik als Wissenschaft, in: HILGER, Georg / LEIMGRUBER, Stephan / ZIEBERTZ, Hans-Georg (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München: Kösel 2012, 29–40.
- LENZ, Viktoria: Empathie-Lernen. Moralphsychologische Perspektiven, in: SAUTERMEISTER, Jochen / ZWICK, Elisabeth (Hg.): Religion und Bildung: Antipoden oder Weggefährten? Diskurse aus historischer, systematischer und praktischer Sicht, Paderborn: Schöningh 2019, 349–361.
- LINDNER, Konstantin: Religionsunterricht – das Wertefach in der Schule?, in: KROPAČ, Ulrich / LANGENHORST, Georg (Hg.): Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründungen und Perspektiven des Schulfachs Religionslehre, Babenhausen: Lusa 2012, 131–146.
- LINDNER, Konstantin: Wertebildung im religionspädagogischen Horizont. Ein Systematisierungsversuch, in: Religionspädagogische Beiträge 68 (2012) 5–17.
- LINDNER, Konstantin: Mehr als Reden über Ethik. Wertebildung im Religionsunterricht, in: ReliS. Zeitschrift für den katholischen Religionsunterricht 22/4 (2016) 16–19.
- LINDNER, Konstantin: Wertebildung im Religionsunterricht. Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven, Paderborn: Schöningh 2017 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 21).
- LINDNER, Konstantin: Hermeneutische Konzeptentwicklung in der Religionsdidaktik, in: Theo-Web 19/1 (2020) 53–68.
- LINDNER, Konstantin / HILGER, Georg: Ethisches Lernen. Wertebildung bei Kindern, in: HILGER, Georg u. a. (Hg.): Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, München / Stuttgart: Kösel; Calwer 2014, 247–263.
- LINDNER, Konstantin / ZIMMERMANN, Mirjam (Hg.): Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen, Tübingen: Mohr Siebeck 2021 (= UTB 5604).
- LORENZEN, Stefanie: Entscheidung als Zielhorizont der Religionsunterrichts? Religiöse Positionierungsprozesse aus der Perspektive junger Erwachsener, Stuttgart: Kohlhammer 2020 (= Praktische Theologie heute 174).
- LORENZEN, Stefanie: Interreligiöses Lernen an Biografien. „Vorbilder“ in der Balance zwischen unspezifischer Integration und spezifischer Fremdheit, in: Religionspädagogische Beiträge 44/1 (2021) 59–66.
- LUCKMANN, Thomas: Veränderungen von Religion und Moral im modernen Europa, in: Berliner Journal für Soziologie 12/3 (2002) 285–293.

- LUHMANN, Niklas: Die Gesellschaft der Gesellschaft, Frankfurt/Main: Suhrkamp 1998.
- MADARASZ, Norman R. / PERES SANTOS, Daniel: The Concept of Human Nature in Noam Chomsky, in: *Veritas* 63/3 (2018) 1092–1162.
- MALTI, Tina: Moralische Emotionen und Moralerziehung in der Kindheit, in: LATZKO, Brigitte / MALTI, Tina (Hg.): *Moralische Entwicklung und Erziehung in Kindheit und Adoleszenz*, Göttingen: Hofrefe 2010, 181–198.
- MARKUS, Hazel R. / KITAYAMA, Shinobu: Cultures and the Self. Implications for Cognition, Emotion, and Motivation, in: *Psychological Review* 98/2 (1991) 224–253.
- MAXWELL, Bruce / BEAULAC, Guillaume: The Concept of the Moral Domain in Moral Foundations Theory and Cognitive Developmental Theory: Horses for Courses?, in: *Journal of Moral Education* 42/3 (2013) 360–382.
- MENDL, Hans: Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biografien, Stuttgart: Kohlhammer 2014 (= *Religionspädagogik innovativ* 8).
- MENDL, Hans: Art. Modelllernen 2017, in: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100311/> [abgerufen am 17.05.2022].
- MENDL, Hans: Helden wohnen nebenan. Lernen an fremden Biografien, Mainz: Grünewald 2020.
- MERKS, Karl-Wilhelm: Grundlinien einer interkulturellen Ethik. Moral zwischen Pluralismus und Universalität, Freiburg / Freiburg i. Br.: Academic Press Fribourg; Herder 2012.
- METTE, Norbert: ‚Die Situation wird immer unübersichtlicher‘ (Karl Ernst Nipkow). Umgang mit religiöser Pluralität in der Religionspädagogik – ein Seitenblick in eine praktisch-theologische Nachbardisziplin, in: *Pastoraltheologische Informationen* 30/1 (2010) 84–96.
- MEUSER, Michael: Gewalt als Modus von Distinktion und Vergemeinschaftung. Zur ordnungsbildenden Funktion männlicher Gewalt, in: LAMNEK, Siegfried / BOATCĂ, Manuela (Hg.): *Geschlecht – Gewalt – Gesellschaft*, Opladen: Leske + Budrich 2003 (= *Otto-von-Freising-Tagungen der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt* 4), 37–54.
- MEYER, Guido: Pluralität, in: PORZELT, Burkard / SCHIMMEL, Alexander (Hg.): *Strukturbegriffe der Religionspädagogik*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2015, 120–126.
- MEYER-AHLEN, Stefan: Ethisches Lernen. Eine theologisch-ethische Herausforderung im Kontext der pluralistischen Gesellschaft, Paderborn: Schöningh 2010.
- MEYER-DRAWE, Käte: *Diskurse des Lernens*, München: Wilhelm Fink 2008.
- MILGRAM, Stanley: Behavioral Study of Obedience, in: *The Journal of Abnormal and Social Psychology* 67/4 (1963) 371–378.
- MILL, John S.: Über die Freiheit. Auf der Grundlage der Übersetzung von Else Wentzsch neu herausgegeben von Horst D. Brandt, Hamburg: Meiner 2011 (Orig. 1859) (= *Philosophische Bibliothek* 583).

- MILLER, Joan G.: Verträgt sich Gemeinschaft mit Autonomie? Kulturelle Ideale und empirische Wirklichkeiten, in: EDELSTEIN, Wolfgang / NUNNER-WINKLER, Gertrud (Hg.): *Moral im sozialen Kontext*, Frankfurt/Main: Suhrkamp 2000 (= stw 1470), 337–362.
- MOKROSCH, Reinhold: Gewissenserziehung im Religionsunterricht. Entwicklungspsychologische, moralpädagogische und religionspädagogische Aspekte, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 32/4 (1980) 273–289.
- MOKROSCH, Reinhold: Gewissen und Gewissensbildung 2015, in: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100061/> [abgerufen am 17.05.2022].
- MOKROSCH, Reinhold: Art. Ethische Bildung und Erziehung 2016, in: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100188/> [abgerufen am 17.05.2022].
- MOON, J. Donald: *Constructing Community. Moral Pluralism and Tragic Conflicts*, Princeton: PUP 2012.
- MÜLLER, Gerhard L.: *Katholische Dogmatik. Für Studium und Praxis der Theologie*, Freiburg i. Br.: Herder ⁵2003.
- MÜLLER, Peter / DIERK, Heidrun / MÜLLER-FRIESE, Anita: *Verstehen lernen. Ein Arbeitsbuch zur Hermeneutik*, Stuttgart: Calwer 2004.
- MUSSCHENGA, Bert: The promises of moral foundations theory, in: *Journal of Moral Education* 42/3 (2013) 330–345.
- NAGL-DOCEKAL, Herta / PAUER-STUDER, Herlinde (Hg.): *Jenseits der Geschlechtermoral. Beiträge zur feministischen Ethik*, Frankfurt/Main: Fischer 1993.
- NARVAEZ, Darcia: Triune Ethics. The Neurobiological Roots of Our Multiple Moralities, in: *New Ideas in Psychology* 26 (2008) 95–119.
- NARVAEZ, Darcia: Moral Complexity. The Fatal Attraction of Truthiness and the Importance of Mature Moral Functioning, in: *Perspectives on Psychological Science* 5/2 (2010) 163–181.
- NAURATH, Elisabeth: Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik, *Neukirchen-Vluyn: Neukirchener* ³2010.
- NAURATH, Elisabeth: Wertschätzung als pädagogische Grundhaltung zur Wertebildung, in: NAURATH, Elisabeth u. a. (Hg.): *Wie sich Werte bilden. Fachübergreifende und fachspezifische Werte-Bildung*, Göttingen: V&R unipress 2013, 29–42.
- NAURATH, Elisabeth: Werte-Bildung mit Gefühl. Möglichkeiten und Grenzen im Religionsunterricht, in: BABKE, Hans-Georg / LAMPRECHT, Heiko (Hg.): *Werte leben – Werte lernen. Von der Schwierigkeit zu vermitteln, was uns lieb und wert ist*, Münster: Lit 2014, 99–111.
- NAURATH, Elisabeth: ‚Es gibt kaum ein beglückenderes Gefühl, als zu spüren, dass man für andere Menschen etwas sein kann.‘ (Bonhoeffer). Die emotionale Dimension ethischer Bildung, in: ENGLERT, Rudolf u. a. (Hg.): *Ethisches Lernen*, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener 2015 (= Jahrbuch der Religionspädagogik 31), 184–192.

- NAURATH, Elisabeth: Werte-Bildung 2016, in: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100191> [abgerufen am 17.05.2022].
- NAURATH, Elisabeth: Emotionale Bildung 2017, in: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100187/> [abgerufen am 17.05.2022].
- NAURATH, Elisabeth: Ethische Bildung im Religionsunterricht, in: WISSNER, Golde u. a. (Hg.): Jugend – Glaube – Religion II. Neue Befunde – vertiefende Analysen – didaktische Konsequenzen, Münster / New York: Waxmann 2020 (= Glaube – Wertebildung – Interreligiosität 18), 145–153.
- NIETZSCHE, Friedrich: Die fröhliche Wissenschaft, München: Hanser 1954 (Orig. 1882) (= Werke in drei Bänden 2).
- NIPKOW, Karl Ernst: Ziele ethischer Erziehung heute, in: ADAM, Gottfried / SCHWEITZER, Friedrich (Hg.): Ethisch erziehen in der Schule, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1996, 38–61.
- NIPKOW, Karl Ernst: Bildung in einer pluralen Welt. Moralpädagogik im Pluralismus, Gütersloh: Kaiser; Gütersloher Verlagshaus 1998.
- NIPKOW, Karl Ernst: Universalistische Ethik in einer pluralistischen Welt, in: ZEP 26/4 (2003) 9–14.
- NISAN, Mordecai: Moral Norms and Social Conventions. A Cross-Cultural Comparison, in: *Developmental Psychology* 23/5 (1987) 719–725.
- NISAN, Mordecai: Parteilichkeit und Identität. Psychologische Forschung zur Bevorzugung von Gruppenmitgliedern, in: EDELSTEIN, Wolfgang / NUNNER-WINKLER, Gertrud (Hg.): Moral im sozialen Kontext, Frankfurt/Main: Suhrkamp 2000 (= stw 1470), 409–441.
- NORENZAYAN, Ara: Big Gods. How Religion Transformed Cooperation and Conflict, Princeton: PUP 2013.
- NOVOTNY, Eva: Demokratie braucht Demokrat_innen. Sechs Tugenden für den Kampf um Freiheit, in: *Magazin erwachsenenbildung.at* 39 (2020) 1–12.
- NUCCI, Larry: Kultur, Kontext und die psychologischen Quellen des Begriffs der Menschenrechte, in: EDELSTEIN, Wolfgang / NUNNER-WINKLER, Gertrud (Hg.): Moral im sozialen Kontext, Frankfurt/Main: Suhrkamp 2000 (= stw 1470), 442–480.
- NUNNER-WINKLER, Gertrud: Weibliche Moralentwicklung?, in: DIES.: Weibliche Moral. Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik, München: dtv 21995, 355–369.
- NUSSBAUM, Martha C.: Gerechtigkeit oder Das Gute Leben. Herausgegeben von Herlinde Pauer-Studer, Frankfurt/Main: Suhrkamp 1999 (= edition suhrkamp 1739).
- NUSSBAUM, Martha C.: Emotionen und der Ursprung der Moral, in: EDELSTEIN, Wolfgang / NUNNER-WINKLER, Gertrud (Hg.): Moral im sozialen Kontext, Frankfurt/Main: Suhrkamp 2000 (= stw 1470), 82–115.
- NUSSBAUM, Martha C.: *Frontiers of Justice*, Cambridge, MA: Harvard University Press 2006.

- OELKERS, Jürgen: Erziehung/Pädagogik, in: GOSEPATH, Stefan / HINSCH, Wilfried / RÖSSLER, Beate (Hg.): Handbuch der Politischen Philosophie und Sozialphilosophie. Band 1. A–M, Berlin: de Gruyter 2008, 290–295.
- OMER, Haim / SCHLIPPE, Arist von: Stärke statt Macht. Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht ³2016.
- OSER, Fritz: Das Gewissen lernen. Probleme intentionaler Lernkonzepte im Bereich der moralischen Bildung, Freiburg i. Br.: Olten 1976.
- PACHUKI, Mark / PENDERGRASS, Sabrina / LAMONT, Michèle: Boundary Processes. Recent Theoretical Developments and New Contributions, in: Poetics 35 (2007) 331–351.
- PALAUER, Wolfgang / GUGGENBERGER, Wilhelm: Pluralismus – Ethische Grundintuition – Kirche, in: Zeitschrift für katholische Theologie 120/3 (1998) 257–289.
- PAUER-STUDER, Herlinde: Einführung in die Ethik, Wien: Facultas ²2013.
- PAXTON, Joe M. / UNGAR, L. / GREENE, Joshua: Reflection and Reasoning in Moral Judgment, in: Cognitive Science 36/1 (2012) 511–527.
- PFEIFER, Volker: Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine einer integrativen Wertevermittlung, Stuttgart: Kohlhammer ²2009.
- PIAGET, Jean: Das moralische Urteil beim Kinde, Zürich: Rascher 1954.
- PIEPER, Annemarie: Einführung in die Ethik, Tübingen / Basel: Francke ⁶2007 (= UTB).
- PINCKAERS, Servais: Christus und das Glück. Grundriss der christlichen Ethik, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2004.
- PINKER, Steven: Gewalt. Eine neue Geschichte der Menschheit, München: Fischer ³2013.
- PINKER, Steven: Das unbeschriebene Blatt. Die moderne Leugnung der menschlichen Natur, Frankfurt/Main: Fischer 2017.
- PIRKER, Viera / JUEN, Maria: Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung im Religionsunterricht der Oberstufe. Eine Evaluationsstudie, in: ÖRF 27/1 (2019) 226–244.
- PIZARRO, David A. / BLOOM, Paul: The Intelligence of the Moral Intuitions. Comment on Haidt (2001), in: Psychological Review 110/1 (2003) 193–196.
- PLATOW, Birte: Religionspädagogik, Stuttgart: Kohlhammer 2020 (= Kompendien Praktische Theologie 4).
- PÖZTLER, Thomas: Moral Judgments and Emotions. A Less Intimate Relationship than Recently Claimed, in: Journal of Theoretical and Philosophical Psychology 35/3 (2015) 177–195.
- PONGRATZ, Ludwig A.: Pädagogik im Prozeß der Moderne. Studien zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule, Weinheim: DSV 1989.
- PONGRATZ, Ludwig A.: Aufklärung und Widerstand. Kritische Bildungstheorie bei Heinz-Joachim Heydorn, in: EULER, Peter / PONGRATZ, Ludwig A. (Hg.): Kritische

- Bildungstheorie. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns, Weinheim: DSV 1995, 11–38.
- RAHNER, Karl / VORGRIMMLER, Herbert: Kleines Konzilskompodium. Sämtliche Texte des Zweiten Vatikanums, Freiburg i. Br. / Basel / Wien: Herder ⁶2007.
- RAI, Tage S. / FISKE, Alan P.: Moral Psychology Is Relationship Regulation. Moral Motives for Unity, Hierarchy, Equality, and Proportionality, in: *Psychological Review* 118/1 (2011) 57–75.
- RAI, Tage S. / FISKE, Alan P.: Beyond Harm, Intention, and Dyads. Relationship Regulation, Virtuous Violence, and Metarelational Morality, in: *Psychological Inquiry* 23 (2012) 189–193.
- RATHS, Louis E. / SIMON, Sidney B. / HARMIN, Merrill: Werte und Ziele. Methoden zur Sinnfindung im Unterricht, München: Pfeiffer 1976.
- RATZINGER, Joseph (Benedikt XVI.): Jesus von Nazareth. Erster Teil. Von der Taufe im Jordan bis zur Verklärung, Freiburg i. Br. / Basel / Wien: Herder 2007.
- REIN, Angela / RIEGEL, Christine: Heterogenität, Diversität, Intersektionalität. Probleme der Vermittlung und Perspektiven der Kritik, in: ZIPPERLE, Mirjana u. a. (Hg.): Vermitteln. Eine Aufgabe von Theorie und Praxis Sozialer Arbeit, Wiesbaden: Springer VS 2016, 67–84.
- REIS, Oliver: Ethische Bildung im Religionsunterricht konstruktivistisch analysieren und ermöglichen, in: LINDNER, Konstantin / ZIMMERMANN, Mirjam (Hg.): Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen, Tübingen: Mohr Siebeck 2021 (= UTB 5604), 236–242.
- REMELE, Kurt: Die Würde des Tieres ist unantastbar. Eine neue christliche Tierethik, Kevelaer: Butzon & Bercker 2016.
- REST, James R. u. a.: A Neo-Kohlbergian Approach to Morality Research, in: *Journal of Moral Education* 29/4 (2000) 381–395.
- RICKEN, Friedo: Allgemeine Ethik, Stuttgart: Kohlhammer ⁵2013 (= Grundkurs Philosophie 4).
- RICŒUR, Paul: Symbolik des Bösen. Phänomenologie der Schuld II, Freiburg i. Br. / München: Karl Alber 2018.
- RIPPE, Klaus P.: Pluralismus. Einige Klärungsversuche zu einem inflationär gebrauchten Begriff, in: *Ethica* 4/3 (1996) 289–316.
- RIPPON, Gina: The Gendered Brain. The New Neuroscience that Shatters the Myth of the Female Brain, London: Bodley Head 2019.
- RITTEL, Horst W. / WEBBER, Melvin M.: Dilemmas in a General Theory of Planning, in: *Policy Sciences* 4 (1973) 155–169.
- RITTER, Ryan S. u. a.: Imagine no Religion. Heretical Disgust, Anger and the Symbolic Purity of Mind, in: *Cognition & Emotion* 30/4 (2016) 778–796.
- ROCCAS, Sonia / MCCAULEY, Clark: Values and Emotions in the Relational Models, in: HASLAM, Nick (Hg.): Relational Models Theory. A Contemporary Overview, Mahwah, NJ: Erlbaum 2004, 263–286.

- ROMMEL, Herbert: Ethisch lernen aus moralischem Fehlverhalten. Zur Rehabilitation einer vergessenen Didaktik, in: *Ethik kontrovers* 12 (2004) 33–57.
- ROMMEL, Herbert: Lernen an „negativer Moral“, in: LINDNER, Konstantin / ZIMMERMANN, Mirjam (Hg.): *Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen*, Tübingen: Mohr Siebeck 2021 (= UTB 5604), 326–331.
- ROSS, William D.: *The Right and the Good*. Edited by Philip Stratton-Lake, Oxford / New York: Oxford University Press 2002 (Orig. 1930).
- ROYZMAN, Edward B. / KIM, Kwanwoo / LEEMAN, Robert F.: The curious tale of Julie and Mark. Unraveling the moral dumbfounding effect, in: *Judgment and Decision Making* 10/4 (2015) 296–313.
- ROZIN, Paul u. a.: The CAD Triad Hypothesis. A Mapping between Three Moral Emotions (Contempt, Anger, Disgust) and Three Moral Codes (Community, Autonomy, Divinity), in: *Journal of Personality and Social Psychology* 76/4 (1999) 574–586.
- ROZIN, Paul: The Process of Moralization, in: *Psychological Science* 199/3 (2010) 218–221.
- ROZIN, Paul / HAIDT, Jonathan / MCCAULEY, Clark: Disgust, in: LEWIS, Michael / HAVILAND-JONES, Jeanette / BARRETT, Lisa (Hg.): *Handbook of Emotions*, New York: Guilford 2008, 757–776.
- RUCKENBAUER, Hans-Walter: *Moralität zwischen Evolution und Normen. Eine Kritik biologistischer Ansätze in der Ethik*, Würzburg: Königshausen & Neumann 2002 (= *Epistemata* 308).
- RUSTER, Thomas: Die Welt verstehen ‚gemäß den Schriften‘. Religionsunterricht als Einführung in biblisches Wirklichkeitsverständnis. Vortrag auf der Tagung des Bundesverbandes Kath. Religionslehrerinnen und -Lehrer an Gymnasien 26. Februar 2000, Burkardus-Haus, Würzburg 2018, in: <https://bkrg.de/prof-dr-thomas-ruster-universitaet-dortmund-die-welt-verstehen-gemaess-den-schriften-religionsunterricht-als-einfuehrung-in-das-biblische-wirklichkeitsverstaendnis> [abgerufen am 17.05.2022].
- SAPOLSKY, Robert M.: *Gewalt und Mitgefühl. Die Biologie des menschlichen Verhaltens*, München: Hanser 2017.
- SCHÄLIKE, Julius: Sentimentalismus oder Rationalismus? Von der experimentellen Moralpsychologie zur Normativen Ethik, in: MÜLLER, Jörn / MERTENS, Karl (Hg.): *Die Dimension des Sozialen. Neue philosophische Zugänge zu Fühlen, Wollen und Handeln*, Berlin / Boston: de Gruyter 2014, 143–167.
- SCHAMBECK, Mirjam: Was Relihrer/-innen können müssen: Religionsbezogene Korrelationskompetenz als Profilerkmal professioneller (Handlungs-)Kompetenz von Religionslehrkräften – eine Konzeptualisierung in den Spuren der COACTIV-Studie, in: *Theo-Web* 17/1 (2018) 129–145.
- SCHAMBECK, Mirjam / PEMSEL-MAIER, Sabine (Hg.): *Welche Werte braucht die Welt? Wertebildung in christlicher und muslimischer Perspektive*, Freiburg / Basel / Wien: Herder 2017.

- SCHEIN, Chelsea / GRAY, Kurt: The Theory of Dyadic Morality. Reinventing Moral Judgment by Redefining Harm, in: *Personality and Social Psychology Review* 22/1 (2018) 32–70.
- SCHELANDER, Robert: Bildung, in: PORZELT, Burkard / SCHIMMEL, Alexander (Hg.): *Strukturbegriffe der Religionspädagogik*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2015, 60–66.
- SCHILLING, Hans: *Bildung als Gottesbildlichkeit. Eine motivgeschichtliche Studie zum Bildungsbegriff*, Freiburg i. Br.: Lambertus 1961 (= Grundfragen der Pädagogik 15).
- SCHLAG, Thomas: Religionspädagogik und die Desiderata der Ethik, in: SCHLAG, Thomas / KLIE, Thomas / KUNZ, Ralph (Hg.): *Ästhetik und Ethik. Die öffentliche Bedeutung der Praktischen Theologie*, Zürich: TVZ 2007, 65–79.
- SCHLAG, Thomas / SUHNER, Jasmine (Hg.): *Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik*, Stuttgart: Kohlhammer 2017 (= Religionspädagogik innovativ 17).
- SCHLUß, Henning: Moralisches Lernen und Religionsunterricht, in: *zeitspRUNg* 2/1 (2010) 2–5.
- SCHNALL, Simone u. a.: Disgust as Embodied Moral Judgment, in: *Personality and Social Psychology Bulletin* 34/8 (2008) 1096–1109.
- SCHOBERTH, Ingrid: *Moralerziehung und ethisches Lernen in religiöser Bildung. Eine Einführung*, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2021.
- SCHOCKENHOFF, Eberhard: *Wie gewiss ist das Gewissen? Eine ethische Orientierung*, Freiburg i. Br. / Basel / Wien: Herder 2003.
- SCHOCKENHOFF, Eberhard: *Grundlegung der Ethik. Ein theologischer Entwurf*, Freiburg i. Br.: Herder 2007.
- SCHRÖDER, Bernd: *Religionspädagogik*, Tübingen: Mohr Siebeck 2012 (= Neue theologische Grundrisse).
- SCHROPP, Jonas: *Die Moral Foundations Theory im Kontext politischer Online-Diskussionsforen. Eine Untersuchung zu Gruppendifferenzen und Stabilität intuitiver moralischer Grundwerte*, Innsbruck 2019 (= Masterthesis).
- SCHUMANN, Hans Wolfgang: *Buddhismus. Stifter, Schulen und Systeme*, Düsseldorf / Zürich: Patmos; Walter 2005 (= Diederichs Gelbe Reihe).
- SCHWARTZ, Shalom H.: Universals in the Content and Structure of Values. Theory and Empirical Tests in 20 Countries, in: ZANNA, Mark (Hg.): *Advances in Experimental Social Psychology*, New York: Academic Press 1992, 1–65.
- SCHWARTZ, Shalom H.: Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values?, in: *Journal of Social Issues* 50/2 (1994) 19–45.
- SCHWARTZ, Shalom H.: Universalism Values and the Inclusiveness of Our Moral Universe, in: *Journal of Cross-Cultural Psychology* 38/6 (2007) 711–728.

- SCHWARTZ, Shalom H.: Basic Values. How They Motivate and Inhibit Prosocial Behavior, in: MIKULINER, Mario / SHAVER, Phillip R. (Hg.): Prosocial Motives, Emotions, and Behavior. The Better Angels of Our Nature, Washington: APA 2010, 221–241.
- SCHWARTZ, Shalom H. u. a.: Refining the Theory of Basic Individual Values, in: Journal of Personality and Social Psychology (2012) 1–28.
- SCHWARTZ, Shalom H. / BILSKY, Wolfgang: Toward A Universal Psychological Structure of Human Values, in: Journal of Personality and Social Psychology 53/3 (1987) 550–562.
- SCHWARTZ, Thomas: Zwischen Unmittelbarkeit und Vermittlung. Das Gewissen in der Anthropologie und Ethik des Thomas von Aquin, Münster u. a.: Lit 2001 (= Dogma und Geschichte. Historische und begriffsgeschichtliche Studien zur Theologie 3).
- SCHWEITZER, Friedrich: Ethische Erziehung in der Pluralität, in: Loccumer Pelikan 9/3 (1999) 115–120.
- SCHWEITZER, Friedrich u. a.: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh / Freiburg i. Br.: Gütersloher Verlagshaus; Herder 2002 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 1).
- SCHWEITZER, Friedrich: Religionspädagogik, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2006 (= Lehrbuch Praktische Theologie 1).
- SCHWEITZER, Friedrich: Die religionspädagogische Grosswetterlage: Diskurse, Bezüge, Forschungsrichtungen, in: SCHLAG, Thomas / KLIE, Thomas / KUNZ, Ralph (Hg.): Ästhetik und Ethik. Die öffentliche Bedeutung der Praktischen Theologie, Zürich: TVZ 2007, 25–39.
- SCHWEITZER, Friedrich: Religion in der Pluralität – religionspädagogisch betrachtet, in: ÖRF 22 (2014) 45–53.
- SCHWEITZER, Friedrich: Gott, Gottesbilder und Gottesfrage, in: WISSNER, Golde u. a. (Hg.): Jugend – Glaube – Religion II. Neue Befunde – vertiefende Analysen – didaktische Konsequenzen, Münster / New York: Waxmann 2020 (= Glaube – Wertebildung – Interreligiosität 18), 255–263.
- SCHWYZER, Isabella / MALTI, Tina: Kognition, Emotionen, Verhalten. Entwicklung von Werthaltungen, in: LINDNER, Konstantin / ZIMMERMANN, Mirjam (Hg.): Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen, Tübingen: Mohr Siebeck 2021 (= UTB 5604), 24–32.
- SEITZ, Klaus: Die Wirklichkeit der Weltgesellschaft und die Möglichkeit weltbürgerlicher Erziehung. Universalistische Bildung und Moral in gesellschaftstheoretischer Sicht, in: MAHNKE, Peter / TREML, Alfred K. (Hg.): Total global. Weltbürgerliche Erziehung als Überforderung der Ethik, Frankfurt/Main: Diesterweg 2000, 293–318.
- SEN, Amartya: East and West. The Reach of Reason, in: The New York Review of Books (2000).

- SHERIF, Muzafer u. a.: *The Robbers Cave Experiment. Intergroup Conflict and Cooperation*, Middletown, CT: Wesleyan University Press 1988.
- SHWEDER, Richard A. u. a.: *The ‚Big Three‘ of Morality (Autonomy, Community, and Divinity) and the ‚Big Three‘ Explanations of Suffering*, in: BRANDT, Allan / ROZIN, Paul (Hg.): *Morality and Health*, New York: Routledge 1997, 121–169.
- SHWEDER, Richard A. / BELDO, Les: *Culture. Contemporary Views*, in: *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* 5/2 (2015) 582–589.
- SHWEDER, Richard A. / HAIDT, Jonathan: *The Future of Moral Psychology. Truth, Intuition, and the Pluralist Way*, in: *Psychological Science* 4/6 (1993) 360–365.
- SHWEDER, Richard A. / MAHAPATRA, Manamohan / MILLER, Joan G.: *Culture and Moral Development*, in: KAGAN, Jerome / LAMB, Sharon (Hg.): *The Emergence of Morality in Young Children*, Chicago: University of Chicago Press 1987, 1–83.
- SHWEDER, Richard A. / MILLER, Joan G.: *The Social Construction of the Person. How Is It Possible?*, in: *Thinking Through Cultures. Expeditions in Cultural Psychology*, Cambridge, MA: Harvard University Press 1991, 156–186.
- SHWEDER, Richard A. / MUCH, Nancy C.: *Determinations of Meaning. Discourse and Moral Socialization*, in: *Thinking Through Cultures. Expeditions in Cultural Psychology*, Cambridge, MA: Harvard University Press 1991, 186–240.
- SIMOJOKI, Henrik: *Globalisierte Religion. Ausgangspunkte, Maßstäbe und Perspektiven religiöser Bildung in der Weltgesellschaft*, Tübingen: Mohr Siebeck 2012 (= *Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart* 12).
- SIMPSON, Ain: *Moral Foundations Theory*, in: ZEIGLER-HILL, Virgil / SHACKELFOLD, Todd K. (Hg.): *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*, Cham: Springer 2017, 1–11.
- SKELTON, Anthony: *William David Ross*, in: *Stanford Encyclopedia of Philosophy* 2012, in: <https://plato.stanford.edu/archives/sum2012/entries/william-david-ross> [abgerufen am 17.05.2022].
- SKURKA, Chris u. a.: *All Things Being Equal. Distinguishing Proportionality and Equity in Moral Reasoning*, in: *Social Psychological and Personality Science* 11/3 (2020) 374–387.
- SLOAN, Tod: *Psychological Research Methods in Developing Countries*, in: CARR, Stuart C. / SCHUMAKER / John F. (Hg.): *Psychology and the Developing World*, Westport / London: Praeger 1996, 38–45.
- SNAREY, John R.: *Cross-Cultural Universality of Social-Moral Development. A Critical Review of Kohlbergian Research*, in: *Psychological Bulletin* 97/2 (1985) 202–232.
- SOMMER, Moritz u. a.: *Fridays for Future. Profil, Entstehung und Perspektiven der Protestbewegung in Deutschland*. ipb working paper 2/2019, Berlin: ipb 2019.
- SOWELL, Thomas: *A Conflict of Visions. Ideological Origins of Political Struggles*. Revised Edition, New York: Basic Books 2007.

- SPERBER, Dan: Apparently Irrational Beliefs, in: DERS.: On Anthropological Knowledge. Three Essays, Cambridge: CUP 1985, 35–63.
- SPERBER, Dan: Massive Modularity and the First Principle of Relevance, in: CARRUTHERS, Peter / LAURENCE, Stephen / STICH, Stephen (Hg.): The Innate Mind. I – Structure and Content, Oxford: Oxford University Press 2005, 53–68.
- STANDOP, Jutta: Werte-Erziehung. Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteerziehung, Weinheim / Basel: Beltz 2005 (= Studententexte für das Lehramt 18).
- STENNER, Karen: Three Kinds of ‚Conservatism‘, in: Psychological Inquiry 20 (2009) 142–159.
- STENNER, Karen: The Authoritarian Dynamic, New York: CUP 2010 (= Cambridge Studies on Public Opinion and Political Psychology).
- STENNER, Karen / HAIDT, Jonathan: Authoritarianism Is Not a Momentary Madness, But an Eternal Dynamic Within Liberal Democracies, in: SUNSTEIN, Cass R. (Hg.): Can It Happen Here? Authoritarianism in America, New York: Dey Street 2018, 175–220.
- STENNER, Karen / STERN, Jessica: How to Live with Authoritarians. Democracies have to learn how to manage some people’s innate fears of change 2021, in: <https://foreignpolicy.com/2021/02/11/capitol-insurrection-trump-authoritarianism-psychology-innate-fear-envy-change-diversity-populism/> [abgerufen am 17.05.2022].
- STOUT, Jeffrey: The Flight from Authority. Religion, Morality, and the Quest for Autonomy, Notre Dame (ID): University Press 1981.
- STOUT, Jeffrey: Ethics After Babel. The Languages of Morals and Their Discontents, Cambridge: James Clarke & Co 1990.
- STOUT, Jeffrey: Democracy and Tradition, Princeton: PUP 2004 (= New Forum Books 50).
- SUHLER, Christopher / CHURCHLAND, Patricia: Can Innate, Modular ‚Foundations‘ Explain Morality? Challenges for Haidt’s Moral Foundations Theory, in: Journal of Cognitive Neuroscience 23/9 (2011) 2103–2116.
- SULLIVAN, Roger J.: Immanuel Kant’s Moral Theory, Cambridge: CUP 1989 (Repr. 2000).
- SUMSER, Emerich: Evolution der Ethik. Der menschliche Sinn für Moral im Licht der modernen Evolutionsbiologie, Berlin / Boston: de Gruyter 2016.
- TAJFEL, Henri: Gruppenkonflikt und Vorurteil, Bern: Huber 1982.
- TAN, Chuanbao: The Principle of Moral Education, Beijing: Normal University Press 2010.
- TANGNEY, June P. / STUEWIG, Jeff / MASHEK, Debra J.: Moral Emotions and Moral Behavior, in: Annual Review of Psychology 58 (2007) 345–372.
- TAUTZ, Monika: Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Mensch und Ethos im Islam und Christentum, Stuttgart: Kohlhammer 2007 (= Praktische Theologie heute 90).

- TEKIN, Ishak: Der Ansatz der Tahdīb al-aḥlāq im Kontext der theoretischen Grundlagen der islamischen Moralerziehung, in: SARIKAYA, Yaşar / AYGÜN, Adem (Hg.): Islamische Religionspädagogik. Leitfragen aus Theorie, Empirie und Praxis, Münster: Waxmann 2016 (= Studien zur islamischen Theologie und Religionspädagogik 1), 83–106.
- TOASPERN, David: Lernen durch wertbasiertes Handeln, in: LINDNER, Konstantin / ZIMMERMANN, Mirjam (Hg.): Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen, Tübingen: Mohr Siebeck 2021 (= UTB 5604), 318–325.
- TOCQUEVILLE, Alexis de: Über die Demokratie in Amerika. Ausgewählt und herausgegeben von J. P. Mayer, Stuttgart: Reclam 2011 (Orig. 1835).
- TÖNNIES, Ferdinand: Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2010 (Orig. 1887).
- TRAUTMANN, Matthias / WISCHER, Beate: Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung, Wiesbaden: Springer VS 2011.
- TRIVERS, Robert L.: The Evolution of Reciprocal Altruism, in: Quarterly Review of Biology 46/1 (1971) 35–57.
- TURIEL, Elliot: The Development of Social Knowledge. Morality and Convention, Cambridge: CUP 1983.
- TURIEL, Elliot: Unbehagen und Behagen bei kulturellen Praktiken: Es hängt alles davon ab, auf welcher Seite man steht, in: EDELSTEIN, Wolfgang / NUNNER-WINKLER, Gertrud (Hg.): Moral im sozialen Kontext, Frankfurt/Main: Suhrkamp 2000 (= stw 1470), 261–298.
- TURIEL, Elliot / HILDEBRANDT, Carolyn / WAINRIB, Cecilia: Judging Social Issues. Difficulties, Inconsistencies, and Consistencies, in: Monographs of the Society for Research in Child Development 56/2 (1991) 1–116.
- TURIEL, Elliot / KILLEN, Melanie / HELWIG, Charles C.: Morality. Its Structure, Function, and Vagaries, in: KAGAN, Jerome / LAMB, Sharon (Hg.): The Emergence of Morality in Young Children, Chicago: University of Chicago Press 1987, 155–243.
- UNSER, Alexander / RIEGEL, Ulrich: Grundlagen der quantitativ-empirischen Religionspädagogik. Eine anwendungsorientierte Einführung, Münster / New York: Waxmann 2022 (= UTB 5852).
- VAUCLAIR, Christin-Melanie / FISCHER, Ronald: Do cultural values predict individuals' moral attitudes? A cross-cultural multilevel approach, in: European Journal of Social Psychology 41 (2011) 645–657.
- VIEREGGE, Dörthe: Religiosität in der Lebenswelt sozial benachteiligter Jugendlicher. Ergebnisse einer empirischen Studie, in: ÖRF 25/1 (2017) 64–73.
- WAAL, Frans de: Good Natured. The Origins of Right and Wrong in Humans and Other Animals, Cambridge, MA: Harvard University Press 1996.
- WAAL, Frans de: Primates and Philosophers. How Morality Evolved, Princeton: PUP 2009.

- WAHL, Klaus: *Wie kommt die Moral in den Kopf? Von der Werteerziehung zur Persönlichkeitsförderung*, Berlin / Heidelberg: Springer 2015.
- WALKER, David I. / ROBERTS, Michael P. / KRISTJÁNSSON, Kristján: *Towards a New Era of Character Education in Theory and in Practice*, in: *Educational Review* 2015/1 (67) 79–96.
- WALKER, Lawrence J.: *Gender and Morality*, in: KILLEN, Melanie / SMETANA, Judith G. (Hg.): *Handbook of Moral Development*, Mahwah, NJ: Erlbaum 2006, 93–115.
- WAYTZ, Adam u. a.: *Ideological Differences in the Expanse of the Moral Circle* 2019, in: <https://www.nature.com/articles/s41467-019-12227-0> [abgerufen am 17.05.2022].
- WEBER, Max: *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*, Tübingen: Mohr Siebeck ⁵1972 (Orig. 1921/22).
- WEHNER, Peter: *Jonathan Haidt Is Trying to Heal America's Divisions. The psychologist shares his thoughts on the pandemic, polarization, and politics* 2020, in: <https://www.theatlantic.com/ideas/archive/2020/05/jonathan-haidt-pandemic-and-americas-polarization/612025/> [abgerufen am 17.05.2022].
- WEIRER, Wolfgang: *Religious Fundamentalism as a Challenge for (Inter-)religious Education*, in: ASLAN, Ednan / HERMANSEN, Marcia (Hg.): *Religious Diversity at School. Educating for New Pluralistic Contexts*, Wiesbaden: Springer VS 2021 (= *Wiener Beiträge zur Islamforschung*), 151–164.
- WENDEL, Saskia: *Feministische Ethik zur Einführung*, Hamburg: Junius 2003.
- WENEGRAT, Brant: *Belief in Unseen Beings. Its Evolutionary Basis and Its Effects on Morality*, in: WESSON, Robert / WILLIAMS, Patricia A. (Hg.): *Evolution and Human Values*, Amsterdam / Atlanta: Rodopi 1995 (= *Value Inquiry Book Series* 24), 139–168.
- WERNER, Hans-Joachim: *Moralische Erziehung und Pluralismus. Eine Herausforderung für die heutige Schule*, in: *Ethica* 4/4 (1996) 339–362.
- WESSON, Robert / WILLIAMS, Patricia A. (Hg.): *Evolution and Human Values*, Amsterdam / Atlanta: Rodopi 1995 (= *Value Inquiry Book Series* 24).
- WHITEHEAD, Harriet: *Morals, Models, and Motives in a Different Light. A Ruminaton on Alan P. Fiske's Structures of Social Life*, in: *Ethos* 21/3 (1993) 319–356.
- WIEMEYER-FAULDE, Cornelia: *Geschlechtsspezifische Moral. Eine Herausforderung für die Ethik?*, in: *Ethica* 4/2 (1996) 115–131.
- WILS, Jean-Pierre: *Werte und Normen in philosophischer, soziologischer und theologischer Sicht*, in: ADAM, Gottfried / SCHWEITZER, Friedrich (Hg.): *Ethisch erziehen in der Schule*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1996, 332–354.
- WINKLMANN, Michael / KROPAČ, Ulrich: *Ethisches Lernen*, in: KROPAČ, Ulrich / RIEGEL, Ulrich (Hg.): *Handbuch Religionsdidaktik*, Stuttgart: Kohlhammer 2021 (= *Kohlhammer Studienbücher Theologie* 25), 292–298.
- WISSNER, Golde: *Über die Schulzeit hinaus: Entwicklung und Konstanz religiöser Haltungen*, in: WISSNER, Golde u. a. (Hg.): *Jugend – Glaube – Religion II. Neue Befunde – vertiefende Analysen – didaktische Konsequenzen*, Münster / New York: Waxmann 2020 (= *Glaube – Wertebildung – Interreligiosität* 18), 43–94.

- WITHÖFT, Rainer: *Civil Religion und Pluralismus*, Frankfurt/Main: Peter Lang 1998 (= Kontexte 25).
- WITSCHEN, Dieter: *Ethischer Pluralismus. Grundarten, Differenzierungen, Umgangsweisen*, Paderborn: Schöningh 2016.
- WOLF, Jean-Claude: Ein Pluralismus von prima-facie Pflichten als Alternative zu monistischen Theorien der Ethik, in: *Zeitschrift für philosophische Forschung* 50/4 (1996) 601–610.
- WOOLLEY, Catherine S.: His & Hers. Sex Differences in the Brain, in: *Cerebrum. Emerging Ideas in Brain Science* 2/1 (2021) 12–17.
- WUNDERLICH, Reinhard: *Pluralität als religionspädagogische Herausforderung*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1997 (= Arbeiten zur Religionspädagogik 14).
- WYNN, Karen / BLOOM, Paul: The Moral Baby, in: KILLEN, Melanie / SMETANA, Judith G. (Hg.): *Handbook of Moral Development*, New York: Psychology Press 2014, 435–453.
- ZHAO, Tingyang: *Alles unter dem Himmel. Vergangenheit und Zukunft der Weltordnung*, Frankfurt/Main: Suhrkamp 2020 (= stw 2282).
- ZHU, Xiaoman: Moral Education and Values Education in Curriculum Reform in China, in: *Frontiers of Education in China* 1/2 (2006) 191–200.
- ZIEBERTZ, Hans-Georg: *Moralerziehung im Wertepluralismus. Eine empirisch-theologische Untersuchung nach moralpädagogischen Handlungskompetenzen im Religionsunterricht und in der kirchlichen Jugendarbeit zu Fragen der Sexualität*, Kampen / Weinheim: Kok; DSV 1990 (= Theologie und Empirie 9).
- ZIEBERTZ, Hans-Georg: Ethisches Lernen, in: HILGER, Georg / LEIMGRUBER, Stephan / ZIEBERTZ, Hans-Georg (Hg.): *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München: Kösel 2012, 434–452.
- ZIMMERLING, Peter: *Charismatische Bewegungen*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2009 (= UTB 3199).
- ZSIFKOVITS, Valentin: *Das Menschenbild der christlichen Theologie*, in: *Jahrbuch für christliche Sozialwissenschaften* 22 (1981) 13–22.
- ZYLSTRA, Sarah E.: ‚An Unlikely Ally‘. What a Secular Atheist Is Teaching Christian Leaders 2018, in: <https://thegospelcoalition.org/article/what-a-secular-atheist-is-teaching-christian-leaders/> [abgerufen am 17.05.2022].

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Klassisches Wertemodell nach Schwartz. Aus: SCHWARTZ, Shalom H.: Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values?, in: Journal of Social Issues 50/2 (1994) 19–45, 24 101

Abb. 2: Aktualisiertes Wertemodell nach Schwartz (ab 2012). Aus: SCHWARTZ, Shalom H. u. a.: Refining the Theory of Basic Individual Values, in: Journal of Personality and Social Psychology (2012) 1–28, 7 103

Ethische Bildung heute steht vor der Herausforderung, unterschiedliche Vorstellungen von Moral zu verstehen und konstruktiv mit ihnen umzugehen. Zwar hat sich die Religionspädagogik in den letzten Jahren intensiv mit verschiedenen Aspekten von Pluralität befasst, eine Auseinandersetzung mit Fragen der moralischen Pluralität fand jedoch noch kaum statt: Wie lässt sich ethische Bildung in einem Umfeld denken, in dem unterschiedliche Normen und Wertesysteme aufeinandertreffen und es konkurrierende Vorstellungen davon gibt, was Moral überhaupt ist? Mit einem Rückgriff auf aktuelle Ansätze der Moral- und Sozialpsychologie werden diese Fragen in der vorliegenden Arbeit aufgegriffen und religionspädagogisch diskutiert. Dabei werden Erweiterungen, Ergänzungen und Korrekturen zu etablierten Konzepten ethischer Bildung vorgeschlagen. Vertreten wird ein pädagogischer Ansatz, der Moral pluralistisch denken kann, ohne sich dabei in eine relativistische Haltung aufzulösen.

