

Metaethik in der Schule?

Dietmar Hübner

1. Vorbemerkung

Der Autor dieses Aufsatzes bekennt zu Beginn, dass er kein ausgebildeter Fachdidaktiker ist und auch niemals Philosophie, Ethik oder Werte und Normen an einer Schule unterrichtet hat. Sogar seine eigenen Erfahrungen als Schüler mit Philosophieunterricht sind sehr begrenzt, da der einzige Philosophiekurs, den er während seiner Schulzeit besuchen konnte, bereits nach einem Halbjahr wegen mangelnder Nachfrage nicht mehr fortgesetzt wurde. Entsprechend sind die Ausführungen in diesem Beitrag bzw. in dem entsprechenden Vortrag, den der Autor am 11. September 2015 auf der Bundestagung des Fachverbandes Philosophie „*Philosophie ist ihre Zeit in Gedanken gefasst*“ – *Thematische Herausforderungen für die Fächer Werte & Normen, Philosophie und Ethik in der Gegenwart* in Springe gehalten hat, mit gewisser Zurückhaltung aufzunehmen. Insbesondere sind sie mit keinerlei praktischer Erfahrung im Schulunterricht unterfüttert und sollen lediglich von Seiten der Fachdisziplin Philosophie ein paar Erörterungen zu der Frage beisteuern, inwiefern sich Metaethik als Unterrichtsstoff eignen könnte.

2. Gründe gegen Metaethik in der Schule

Die Antwort auf diese Frage scheint allerdings kaum positiv ausfallen zu können: Metaethik in der Schule zu betreiben, mutet als eine reichlich abwegige Idee an. Sowohl was das inhaltliche Spektrum als auch was die didaktischen Optionen betrifft, dürfte Metaethik weitgehend jenseits dessen liegen, was man realistischerweise in der Schule behandeln darf bzw. wofür man Schülerinnen und Schüler begeistern kann. Die Gründe hierfür scheinen auf der Hand zu liegen.

Erstens scheint Metaethik ein für philosophische Verhältnisse vergleichsweise *neues* Gebiet zu sein: Gemeinhin gilt sie als ein Produkt des 20. Jahrhundert. Sie beginnt, jedenfalls nach Auffassung vieler, mit George Edward Moores *Principia Ethica* [Moore 1903/22]. Sie setzt sich fort mit Autoren wie Alfred Ayer, Charles Stevenson, Richard Hare, William Frankena, Peter Geach oder John Mackie und wird in jüngerer Zeit von Philosophen wie Bernard Williams, Simon Blackburn, Christine Korsgaard, Michael Smith, John McDowell oder Michael DePaul betrieben [vgl. zur Übersicht den Sammelband von Heinrichs, Heinrichs 2016]. Nun muss solche Aktualität grundsätzlich gewiss kein Problem für den Schulunterricht sein. Aber im vorliegenden Zusammenhang erscheint sie doch eher unvorteilhaft, nicht zuletzt da sie anscheinend keine Anknüpfung bei großen Klassikern der Philosophie erlaubt. Stattdessen eröffnet sie eine Diskussion unter eher unbekanntem Autoren und zudem hochgradigen Spezialisten, deren Überlegungen überaus voraussetzungsreich sind und vielfach hermetisch anmuten.

Zweitens gilt Metaethik als eines der *schwierigsten* Gebiete innerhalb der Ethik: Sie ist augenscheinlich ein höchst anspruchsvolles Thema, das von eher verstiegenen Köpfen, von eher spitzfindigen Denkern betrieben wird. Dies bestätigt sich nicht zuletzt durch Erfahrungen im Studium. Typischerweise finden sich lediglich sehr begabte Studierende zur Metaethik hingezogen. Schwä-

chere Studierende fühlen sich demgegenüber eher in der normativen Ethik, etwa der politischen Ethik oder angewandten Ethik, zu Hause. Zwar ist der Umkehrschluss, begabte Studierende seien ausschließlich an Metaethik interessiert bzw. nur schwache Studierende seien in der normativen Ethik anzutreffen, gewiss falsch. Aber damit bliebe das Problem, dass der Tendenz nach die Metaethik mit ihren eher spröden Grundproblemen der ethischen Begriffsbildung allein für sehr talentierte Naturen geeignet sein dürfte.

Drittens hat Metaethik es offenbar an sich, auf vergleichsweise *abstraktem* Level zu operieren: Metaethik macht sich los von allen konkreten Fragen nach Richtig oder Falsch. Stattdessen will sie grundsätzlich klären, was Moral überhaupt bedeutet, in welcher Form sie auftritt und welche Zugänge man zu ihr finden kann. Während also die normative Ethik, etwa in politischer Ethik oder angewandter Ethik, Optionen für konkrete inhaltliche Diskussionen eröffnet, beispielsweise zu gerechter Flüchtlingspolitik oder gutem Arztverhalten, die jederzeit auf Interesse bei den Schülerinnen und Schülern rechnen und leicht an deren Lebenserfahrung anschließen können, bewegt sich die Metaethik jenseits all dieser konkreten Themen. Sie redet über die Bedeutung moralischer Wörter, den Sinn moralischer Sätze oder die Formen moralischer Argumente. Dies scheint für den Schulunterricht weitgehend unzumutbar zu sein. Die meisten Schülerinnen und Schüler wären von derlei Erwägungen schlichtweg gelangweilt.

Viertens scheint die Metaethik dadurch definiert zu sein, dass sie rein *sprachanalytisch* agiert: Nach verbreiteter Auffassung ist Metaethik vorrangig Begriffsanalyse im Bereich der moralischen Sprache. Dies entspricht ihrer angeblichen Entstehung im 20. Jahrhundert, dessen Philosophie, vor allem im anglo-amerikanischen Raum, im Anschluss an Moore, Russell und Wittgenstein generell stark auf sprachanalytische Fragestellungen fokussiert war. Dabei hat sich die Philosophie mit dieser sprachanalytischen Ausrichtung auch stark von den philosophischen Bedürfnissen der meisten Menschen entfernt und ist zunehmend ein rein akademisches Geschäft geworden, dessen Fragestellungen niemanden außerhalb der Universität mehr erreichen. Eben dieses Schicksal scheint auch die Metaethik zu teilen. Kein normaler Mensch, so ist anzunehmen, interessiert sich für Moores metaethische Grundfrage, ob das Wort „gut“ definierbar ist oder nicht. Auch Schülerinnen oder Schüler werden sich hierfür nur in äußerst geringer Zahl begeistern lassen.

Schließlich muss man anmerken, dass *aktuelle Schulbücher* keine guten Grundlagen für metaethische Unterrichtseinheiten bieten. Das Thema wird zwar gelegentlich angeschnitten, zumeist aber lediglich in kürzeren vereinzelt Anmerkungen. Längere spezifische Abschnitte zur Metaethik bieten nur wenige Werke, darunter *Grundwissen Philosophie, Sekundarstufe II* [Brüning 2013] sowie *Kurshefte Ethik / Philosophie: Philosophische Ethik* [Brüning 2006]. Leider sind ausgerechnet diese Abschnitte sehr schlecht geraten, und zwar sowohl in inhaltlicher wie auch in didaktischer Hinsicht.

So wird in *Grundwissen Philosophie, Sekundarstufe II* behauptet, Metaethik sei die „Wissenschaftstheorie der Ethik“ (das stimmt höchstens teilweise, und es sagt einem Schüler kaum etwas). Angeblich befasst sie sich mit der „Rechtfertigung von Urteilen“ (das macht eigentlich die normative Ethik, nicht die Metaethik, der Unterschied zwischen beiden Ebenen wird nicht klar). Auch beschränkt sich Metaethik angeblich darauf, geltende Normensysteme unvoreingenommen zu „beschreiben“ (das macht eigentlich die deskriptive Ethik, wie der Name schon sagt, auch hier bleibt der Unterschied beider Dimensionen unklar) [Brüning 2006, 130]. Es schließen sich schwer verständliche und weitgehend unmotivierte Darstellungen einzelner metaethischer Aspekte bei

Richard Hare, Annemarie Pieper und Stephen Toulmin an. Hare hat angeblich die „Folgerichtigkeit“ moralischer Begriffe betont und zudem ein Buch mit dem Titel *Language of Morals, Freedom and Reason* geschrieben (gemeint ist wahrscheinlich die „Folgeeigenschaft“, d.h. die Supervenienz des moralischen „gut“ auf faktischen Eigenschaften, und bei dem Titel ist ein Fehler unterlaufen, indem zwei Werke ineinander gemengt wurden). Von Pieper wird eine sehr ungebräuchliche Unterscheidung von „metamoralische[n]“ und „metaethische[n]“ Urteilen referiert, die an der üblichen Definition von Metaethik vorbeigeht (angeblich sind metaethische Urteile einfach Inhaltsangaben von normativen Ethiken). Von Toulmin wird ein moralisches Argumentationsschema präsentiert, dessen Sinn unverständlich bleibt und das in der gegebenen Darstellung unangenehm banal anmutet (das Ganze wird allein noch mit dem fragwürdigen Zusatz versehen, sein Buch *Der Gebrauch von Argumenten* sei eines der meist gelesenen philosophischen Standardwerke) [ibid., 130f.]. Insgesamt kommen hier eine beliebige Auswahl von Themen und eine hohe Dichte von Fehlinformationen zusammen, die diese Abschnitte letztlich unbrauchbar machen.

Das entsprechende Kapitel in den *Kursheften Ethik / Philosophie. Philosophische Ethik* ist etwas besser geraten, insbesondere weil es ausführlichere Erläuterungen und längere Originalzitate bereitstellt. Aber auch hier ist vor einer Vielzahl von Fehlern zu warnen. Beispielsweise wird Sensualismus, d.h. die Gründung von Moral auf Wahrnehmungen und Gefühle, voreilig mit Subjektivismus identifiziert, d.h. mit mangelnder Objektivität moralischer Urteile (dieser skeptizistische Subjektivismus wird dann wiederum mit einem inhaltlichen Subjektivismus durcheinandergebracht, der durchaus die Existenz objektiver Normen annimmt, diese aber auf die Befriedigung subjektiver Präferenzen ausrichtet) [Brüning 2013, 111]. Ein Apel-Zitat bricht an einer Stelle derart ab, dass man annehmen muss, Apel zweifle an der Objektivität der Moral (was keineswegs stimmt) [ibid., 112]. Moores naturalistischer Fehlschluss wird mit Humes Gesetz verwechselt (es werden zwar beide Konzeptionen getrennt benannt, aber in der Darstellung miteinander gleichgesetzt) [ibid., 114]. Hares Überlegungen zur undefinierbarkeit von „gut“ werden falsch kommentiert (sie werden als Überlegungen zu einem Schlussverfahren dargestellt, während es tatsächlich um eine Frage der Begriffsdefinition geht) [ibid., 115]. In einem weiteren Apel-Zitat steht „Privatsache“ statt „Privatsprache“ (wobei dieser Irrtum auch in einigen Ausgaben der Originalquelle zu finden ist, aber als offensichtlicher Tippfehler zu beheben gewesen wäre) [ibid., 117]. Selbst die Begriffserläuterungen zu den zitierten Texten sind teilweise falsch (u.a. wird „hybrid“ mit „hochmütig, überheblich, übersteigert, vermessen“ übersetzt, obwohl es an der fraglichen Stelle lediglich meint „aus verschiedenartigen Bestandteilen zusammengesetzt“) [ibid., 119].

Wer sich also dafür entschließt, Metaethik in der Schule zu unterrichten, wird sich kaum auf Textgrundlagen in Schulbüchern stützen können, sondern weitgehend eigene Materialien zusammenstellen müssen. Damit scheint Metaethik in der Schule auch von der Materialseite her nicht gut bedient zu sein.

Was die eingangs aufgelisteten vier Bedenken angeht, Metaethik sei zu neu, zu schwierig, zu abstrakt und rein sprachanalytisch, so lohnt es sich allerdings, diese Einwände etwas eingehender zu beleuchten. Auch wenn es sicherlich verfehlt wäre, ein rückhaltloses Plädoyer zugunsten von Metaethik in der Schule zu halten, ist es vielleicht angebracht, die Frage genauer zu betrachten und sich insbesondere ein wenig ausführlicher mit den skizzierten Gegengründen zu befassen.

3. Ist Metaethik zu neu?

Ob Metaethik eine neue Erscheinung ist, hängt natürlich davon ab, wie man sie definiert, insbesondere in Abgrenzung von deskriptiver Ethik und normativer Ethik. Im ersten Zugriff könnte dies in folgender Weise geschehen [vgl. Hübner 2014, 21–23].

Deskriptive Ethik beschreibt bestehende Moralüberzeugungen von Individuen oder Kollektiven. Sie befasst sich damit, welche Werte faktisch vertreten werden bzw. welche Normen faktisch gelten, ohne ihre Richtigkeit oder Falschheit zu thematisieren. Auch diese Fragestellung könnte für den Unterricht interessant sein. In manchen Schulbüchern wie etwa *Philosophieren 2: Ethik, Rechts- und Staatsphilosophie, Geschichtsphilosophie* oder *weiterdenken, Philosophie/Ethik, Bd. C, Oberstufe*, werden etwa die sechs Stufen der Moralentwicklung nach Lawrence Kohlberg dargestellt, was ein klassisches Schema der deskriptiven Ethik ist [Brockamp et al. 2013, 18f.; Sistermann 2012, 186f.].

Normative Ethik versucht, moralische Normen und Werte zu begründen oder zu widerlegen, will also Ansätze dafür bereitstellen, wie sich moralische Standpunkte und Argumente rechtfertigen oder zurückweisen lassen. In diesem Feld liegt offenbar der Schwerpunkt schulischer Ethik. Hier kann man mit primär historischem Interesse normative Ethiken von Klassikern wie Aristoteles, Kant oder Mill behandeln. Oder man kann mit primär systematischem Interesse aktuelle Fragen etwa der politischen Ethik oder der angewandten Ethik angehen.

Metaethik schließlich befasst sich mit dem grundsätzlichen Status moralischer Begriffe, Aussagen und Argumentationen, ohne dabei die genaueren Inhalte moralischer Urteile zu thematisieren. Sie fragt etwa, auf welche Gegenstände sich der moralische Begriff „gut“ bezieht oder wie er zu anderen moralischen Begriffen wie „sollen“ steht. Sie untersucht, wie sich moralische Behauptungen grundsätzlich begründen lassen, wie sie sich zu faktischen Aussagen verhalten, ob sie einen objektiven Wahrheitsanspruch erheben können oder ob sie lediglich subjektive Geschmacksurteile darstellen. Sie erörtert, ob es so etwas wie moralische Prinzipien gibt oder ob sich Moral immer in unhintergehbaren Einzelfallurteilen erschöpft, ob Moralurteile Sache einer praktischen Vernunft oder aber eines moralischen Sinnes sind.

Ist Metaethik, so definiert, neu? In dieser Expliztheit und Gesamtheit von Fragestellungen vielleicht schon. Aber es wäre überraschend, wenn sie auch in all ihren Details eine jüngere Erscheinung sein sollte. Dafür ist die Frage nach dem Status, der Struktur und der Darstellung der Moral ein zu offensichtliches und zu fundamentales Problem.

Ein Beispiel für eine sehr alte metaethische Diskussion liefert das sogenannte *Euthyphron-Dilemma* aus Platons gleichnamigem Dialog. Dort taucht es im Rahmen einer Diskussion darüber auf, was Frömmigkeit ist und wie sie sich zur Moralität verhält. Dabei wirft Sokrates die Frage auf: „[...] ob wohl das Fromme, weil es fromm ist, von den Göttern geliebt wird, oder ob es, weil es geliebt wird, fromm ist?“ [Platon, *Euthyphron*, 10a]. Etwas zugänglicher formuliert lautet das Dilemma: „Erlässt Gott seine Gebote, weil sie gut sind, oder sind Gottes Gebote gut, weil sie von ihm erlassen worden sind?“ Im ersten Fall besteht die Moral unabhängig von Gott (er teilt sie den Menschen lediglich mit, in seinem Wort, weil er der weiseste Kündler aller Moral ist). Im zweiten Fall hingegen ist Gott der oberste Stifter aller Moral (was immer er gebietet, ist eben deshalb gut, es gibt keinen Maßstab neben ihm).

Zweifellos gehört dieses Dilemma in die Metaethik: Es geht in ihm darum, wie Moral beschaffen ist, worin sie besteht, woher sie stammt, was immer ihr genauer Inhalt auch sein mag. Hat sie ein unabhängiges Dasein, das Gott den Menschen lediglich kundtut? Oder existiert sie allein als göttliche Anordnung, wird sie von Gott in die Welt gebracht? Verständlicherweise ist dieses Problem vor allem innerhalb der theologisch orientierten Ethik debattiert worden. Die Antworten waren dabei durchaus unterschiedlich. Sokrates spricht sich in Platons Dialog für die erstere Lösung aus, meint also, dass die Götter etwas lieben, eben weil es fromm ist, statt dass es fromm wäre, weil es die Götter lieben. Demgegenüber vertritt Thomas von Aquin eine differenzierende Antwort, der zufolge in manchen Bereichen Gott anordnet, was aus unabhängigen Gründen richtig ist, in anderen Bereichen aber moralische Verbindlichkeit tatsächlich erst durch das entsteht, was Gott befiehlt [Thomas von Aquin, *ST*, II–II, Quaestio 57, Art. 2].

Das Euthyphron-Dilemma berührt also sicherlich eine metaethische Frage. Zudem hat man es bei diesem Problem offensichtlich mit sehr alter Metaethik zu tun. Spricht etwas dagegen, es im Unterricht zu behandeln? Das Dilemma hat natürlich einen religiösen Horizont, ohne den sich die aufgeworfene Frage überhaupt nicht stellt, aber gerade deshalb lassen sich an diesem Dilemma womöglich interessante Unterschiede zwischen philosophischer und theologischer Ethik markieren. Rein philosophisch ausgerichtete Denker werden nicht unbedingt ein Problem darin sehen, dass Gott einer unabhängigen Moral folgen müsste. Stärker theologisch orientierte Denker könnten hierin eher eine Schwierigkeit sehen, weil damit die unumschränkte Souveränität Gottes unterlaufen zu werden droht. Der gleiche Unterschied könnte sich auch zwischen eher nichtreligiösen und eher religiösen Schülerinnen und Schülern abzeichnen. Und diese abweichenden Intuitionen könnte man anhand von Fallbeispielen greifbar machen, in ihrem Gehalt genauer ausloten und im Unterricht fruchtbar diskutieren.

4. Ist Metaethik zu schwierig?

Gewiss findet sich innerhalb der Metaethik eine Reihe sehr komplizierter, teilweise spitzfindiger Unterscheidungen. Hierzu gehört etwa die Differenz zwischen Humes Konzept eines *Sein-Sollen-Fehlschlusses* und Moores Gedanken eines *naturalistischen Fehlschlusses* [vgl. Hübner 2014, 40–51]. Auch erfahrene Philosophen sind sich oftmals nicht über diesen Unterschied im Klaren, und in Schulbüchern wird er oftmals nicht korrekt wiedergegeben. Eine rühmliche Ausnahme ist *Standpunkte der Ethik*, wo die Differenz sehr klar und korrekt dargestellt wird. Leider wird diese Unterscheidung vorschnell mit anderen Thesen vermengt, indem der Text nahelegt, die logische Trennung von faktischen und moralischen Sätzen laufe auf einen Sensualismus oder sogar auf einen Emotivismus hinaus [Nink 2011, 106]. Obgleich dies auch Humes eigene Ansicht war, ist dieser Schritt unbegründet und wird kaum als gültig anerkannt.

Hieran schließen sich weitere raffinierte, subtile Differenzierungen an. Bei Moores Theorie des naturalistischen Fehlschlusses etwa geht es darum, dass sich das moralische Prädikat „gut“ nicht durch natürliche Prädikate definieren lässt. Moore untermauert dies u.a. mit seinem berühmten „Argument der offenen Frage“. Zumindest in Moores eigener Darstellung ist dieses Argument allerdings schwer verständlich und sprengt damit vermutlich die Möglichkeiten des Schulunterrichts [Moore, *Principia Ethica*, §§13, 26]. Auch der Unterschied zwischen *Sensualismus und Emoti-*

vismus, die beide die Rolle von Empfindungen und Gefühlen im Moralischen betonen, gehört zu den fortgeschrittenen Feinheiten metaethischen Denkens. Für den Sensualismus sind moralische Empfindungen eine Form von Sensorik, von besonderer Wahrnehmung, die allemal objektive moralische Wahrheiten erschließen kann (so wie man etwa spüren kann, ob es in einem Raum wärmer oder kälter als 10 Grad Celsius ist). Für den Emotivismus hingegen sind moralische Gefühle Geschmacksregungen, die allein jeweilige subjektive Dispositionen ausdrücken, aber keine unabhängige Wahrheit vermitteln (so wie man etwa spürt, ob es einem in einem Raum zu warm oder zu kalt ist). Auch dies ist eine wichtige, durchaus diffizile Unterscheidung, die sogar manchen gestandenen Philosophen entgeht und die für Schülerinnen und Schülern womöglich eine Überforderung darstellen würde [vgl. Hübner 2014, 81–83].

Es mag aber andere metaethische Themen geben, die keineswegs jenseits der Optionen des Schulunterrichts liegen. Das oben geschilderte Euthyphron-Dilemma etwa ist zwar im ersten Zugriff vertrackt. Aber wenn man seine Struktur einmal verstanden hat, ist es durchaus verständlich und auf seine Weise auch amüsant. Und es ist nicht einzusehen, dass es zumindest für Oberstufenschüler unzumutbar sein müsste.

Ein weiteres Beispiel diesbezüglich mag auf der Hand liegen. So wird zumindest ein fortgeschrittener Ethikunterricht unterschiedliche normative Ethikansätze vorstellen, insbesondere *Tugendethiken* (etwa aristotelischen Typs), *Deontologien* (etwa kantische Pflichtethik) und *Teleologien* (etwa utilitaristischer Konsequentialismus), und er wird auch deren charakteristische Differenzen thematisieren. Solche Klassifikationen normativer Ethiken gehören aber selbst zur Metaethik. In diesem Sinne ist Metaethik, zumindest implizit, ohnehin verbreiteter Themenbestand vieler philosophischer Unterrichtsreihen.

Der Vorteil dieses Themas liegt darin, dass man zu seiner Behandlung nicht aus einer völlig abgehobenen Perspektive ein neues metaethisches Problem einzuführen braucht. Man muss lediglich von bereits vorgestellten normativen Ansätzen zurücktreten und sich ihre spezifischen Unterschiede bewusst machen. Solche Bewusstmachung ist in der Regel nicht besonders schwierig. Im Gegenteil, sie ist hilfreich zur Klärung und Sortierung von bereits Gelerntem. Womöglich kann Metaethik auf dieser Ebene sogar leichter sein als viele Inhalte der normativen Ethik. Wahrscheinlich ist es viel schwieriger, die Logik des kategorischen Imperativs korrekt zu vermitteln, als den Grundunterschied zwischen einer Deontologie und einer Teleologie zu erläutern.

Auch spricht nichts dagegen, dass sich Schülerinnen und Schüler für diese Differenzierung interessieren könnten. Womöglich ist sie für sie sogar interessanter als die genauen Ausformulierungen etwa von Aristotelismus, Kantianismus und Utilitarismus. Ob man Handlungen anhand der zugrunde liegenden charakterlichen Disposition, anhand ihrer unmittelbaren Gestalt oder aber anhand ihrer Folgen beurteilt, ist eine sehr fundamentale Frage, zu der die meisten Menschen sehr schnell sehr entschiedene Intuitionen entwickeln. Vielleicht ist es auch gar nicht ratsam, diese Differenz sofort auf die konkrete Ebene einzelner normativer Ethiken herunterzubrechen und sich dadurch sofort mit den Vorzügen oder Nachteilen von deren spezifischen Ausformulierungen zu befassen, etwa eines aristotelischen Tugendkatalogs, des kategorischen Imperativs oder einer utilitaristischen Nutzensummen-Maximierung. Vielleicht ist es aufschlussreicher, sich zunächst einmal auf eine der metaethischen Grundpositionen einzulassen und nachzuspüren, ob man grundsätzlich eher Charakterdispositionen, Handlungsmaximen oder Konsequenzspektren für moralisch relevant erachtet. Diese Frage kann man sehr wohl unabhängig diskutieren,

ohne sich bereits genauer auf eine bestimmte Theoriegestalt einzuschwören, und sie lässt sich nachfolgend an unmittelbar politischen oder angewandten Fragen konturieren, etwa der moralischen Vertretbarkeit militärischer Interventionen oder der gerechten Verteilung knapper Spenderorgane.

5. Ist Metaethik zu abstrakt?

Gewiss ist Metaethik, schon ihrer Definition nach, *abstrakter als* normative Ethik. Sie diskutiert nicht direkt, was angemessene Steuersätze sind oder ob man menschliche Stammzellen verwenden darf. Sie klassifiziert Begriffe und Argumente in diesem Zusammenhang. Sie fragt nach Typen der Begründung und Rechtfertigung.

Aber das muss nicht heißen, dass Metaethik *zu abstrakt* ist für Schülerinnen und Schüler. Das vorangehende Beispiel der Klassifikation moralischer Urteile bzw. normativer Ethiken liefert ein deutliches Gegenbeispiel. Gewiss ist solch eine übergreifende Klassifikation abstrakter als ein konkretes moralisches Urteil oder eine konkrete normative Ethik. Aber sie ist allemal zugänglich, vielleicht sogar besser als manche normative Theorie oder manches normatives Argument, und man kann sie für sich allein genommen interessant finden, indem sie die entscheidenden Grunddifferenzen verschiedener Ethiktypen erschließt und die eigenen Grundintuitionen zur moralischen Urteilsbildung aufruft.

Vergleichbares dürfte für eine noch fundamentalere Frage gelten, nämlich die, ob es überhaupt so etwas wie moralische Erkenntnis, Wahrheit, Objektivität gibt, gleich in welcher Form sie sich präsentieren wollte. Die gegenteilige Ansicht vertritt der moralische *Skeptizismus*, dem zufolge moralische Urteile keinen objektiven Wahrheitsanspruch erheben können, sondern nur auf subjektive Geschmacksregungen individueller oder kollektiver Art zurückgehen. In gewissem Sinne hat man es in dieser Auseinandersetzung mit der abstraktesten Frage überhaupt innerhalb der Ethik zu tun. Hier geht es gar nicht mehr darum, welche allgemeine Form moralische Urteile oder normative Ethiken annehmen können, ob sie etwa tugendethisch, deontologisch oder teleologisch zu formulieren sind. Hier geht es um die fundamentale Frage, ob normative Ethik überhaupt ein sinnvolles Geschäft ist, ob es grundsätzlich Richtig und Falsch in moralischen Urteilen gibt. Selbst diese Frage sollte indes keineswegs zu abstrakt für Schülerinnen und Schüler sein. Es wäre vielleicht zu überlegen, wie man sie am besten einführen und vor allem fruchtbar diskutieren kann. Dennoch spricht Einiges dafür, dieses Thema nicht auszusparen.

Denn einmal mehr hat man es hierbei mit keinem rein akademischen Problem zu tun. Moralischer Skeptizismus ist auch und gerade unter Menschen ohne philosophische Bildung verbreitet. Und es ist nicht unwahrscheinlich, dass auch Schülerinnen und Schüler ihm teilweise zuneigen. Dann mag es aber ratsam sein, jenen Skeptizismus explizit zum Thema des Unterrichts zu machen, statt die Gefahr zu laufen, dass die entsprechenden Teilnehmerinnen und Teilnehmer irgendwann innerlich aus dem Unterricht emigrieren, weil sie alle inhaltlichen Diskussionen, die dort geführt werden, für sinnlos erachten. Voraussetzung hierfür ist freilich, dass man als Lehrerin oder Lehrer gut auf diesen Diskurs vorbereitet ist und nicht selbst zu pauschalen Dichotomien der altbekannten Art neigt, nur Tatsachenfragen könnten objektiv beantwortet werden, Normfragen hingegen seien allein subjektiv zu entscheiden. Es ist zuweilen erschreckend, wie

viele Lehramtsanwärter auch nach mehrjährigem Studium solche vereinfachenden Auffassungen vertreten, insbesondere da dies zumeist nicht etwa aufgrund reflektierter Abwägung der unterschiedlichen Argumente, sondern in völliger Unkenntnis der philosophischen Diskussionslage geschieht.

Wenn man also das Thema Skeptizismus angeht, sollte man sicherstellen, dass man sich dabei auf dem fachlichen Niveau aktueller Debatten bewegt. Insbesondere sollte man nicht allein mit skeptizistischen Ansätzen wie denen von Hobbes, Hume oder Mackie, sondern auch mit aktuellen Gegenpositionen wie denen von McDowell, Korsgaard oder Habermas vertraut sein. Ob man die letzteren in größerem Umfang als Unterrichtsstoff verwenden kann, mag zwar fragwürdig sein. Man stößt hier sicherlich auf das Problem, dass sich skeptizistische Herausforderungen mit guter Pointierung und hoher Zugänglichkeit zuhauf finden lassen, während die philosophischen Gegenentwürfe demgegenüber oftmals sehr voraussetzungsreich und durchaus kompliziert sind. Aber wie in anderen Schulfächern auch ist es unerlässlich, als Lehrerin oder Lehrer einen fachlichen Hintergrund zu haben, der über das jeweilige Unterrichtsmaterial hinausgeht und diesem überhaupt erst einen korrekten Horizont verleiht. Die Kunst besteht dann darin, auf dieser ungleichen Textgrundlage eine ausgewogene Diskussion zu initiieren.

6. Ist Metaethik rein sprachanalytisch?

Die bisherigen Beispiele zeigen, dass Metaethik sich keineswegs auf Sprachanalyse beschränkt. Die Alternative des Euthyphron-Dilemmas ist nicht sprachanalytischer Natur. Zwar kann man sprachanalytische Überlegungen daran anschließen, etwa indem man fragt, ob ein Begriff wie „gottgewollt“ deskriptiv oder normativ ist. Aber das Dilemma als solches ist eher ontologischer Art, es geht in ihm darum, woher die Moral gewissermaßen „kommt“, ob sie von Gott „geschaffen“ ist.

Auch Klassifikationen normativer Ethiken, etwa die Unterscheidung von Tugendethik, Deontologie und Teleologie, sind keine sprachanalytischen Theorien. Man kann zwar sprachanalytische Erörterungen hinzufügen, etwa indem man untersucht, ob zentrale Moralbegriffe wie „gut“, „richtig“ oder „sollte“ spezifische Affinitäten zu diesen drei Ethikkonzeptionen aufweisen. Der Sache nach hat man es jedoch wieder mit einer ontologischen Frage zu tun. Es geht darum, wo das Moralische sozusagen seinen „Sitz“ hat, ob es seinen „Bezugsort“ in den Charakteren, in den Handlungen oder in den Folgen findet.

Ebenfalls ist der Skeptizismus als solcher keine sprachanalytische Position. Wiederum kann man ihn zwar sprachanalytisch wenden, als Nonkognitivismus, indem man erklärt, moralische Aussagen seien ihrem sprachlichen Sinn nach gar keine Behauptungen, sondern allein Kundgaben von Gefühlen (Emotivismus) oder Aufforderungen zu Verhalten (Präskriptivismus). Aber so muss man den Skeptizismus nicht formulieren, in seinem Kern ist er keine linguistische These. Im Wesentlichen ist er eine epistemologische Position, insofern er anzweifelt, dass es überhaupt so etwas wie moralische Erkenntnis gibt.

Selbst wenn es also gute Gründe geben mag, Sprachanalyse in der Schule zu vermeiden, weil sie vielleicht zu speziell und zu problemfern ist, spricht dies längst nicht dafür, die Metaethik insgesamt aus dem Unterricht auszusparen. Ein weiteres schönes Beispiel ist die Alternative von *Ratio-*

nalismus und Sensualismus. Hier geht es darum, ob moralische Einsichten ein Geschäft der praktischen Vernunft oder eines moralischen Sinnes sind, d.h. ob man moralische Erkenntnis eher durch Verstand, Reflexion, Nachdenken, Überlegen gewinnt (wie in den meisten klassischen Ethikansätzen von Platon und Aristoteles über Kant und Mill bis zu Rawls und Habermas) oder eher durch Gefühl, Wahrnehmung, Gespür, Empfinden (wie etwa bei Shaftesbury und Hutcheson oder auch bei modernen Autoren wie McNaughton). Wiederum ist dies keine sprachanalytische Frage, etwa dahingehend, was die Begriffe „Vernunft“ oder „Sinn“ bedeuten, sondern eine epistemologische Frage, nämlich dahingehend, wie man Zugang zum Moralischen findet. Zudem ist es einmal mehr eine Frage, die auch für Laien zugänglich und nachvollziehbar sein dürfte und zu der Schülerinnen und Schüler allemal relevante Intuitionen haben könnten: Ist Egoismus ein Problem fehlender Einsicht oder ein Problem fehlender Wahrnehmung? Und an welcher Art von Einsicht bzw. Wahrnehmung mangelt es hier jeweils? Kann es sein, dass Egoisten tatsächlich ein Defizit in der Wahrnehmung haben, indem sie die Bedürfnisse anderer Menschen überhaupt nicht bemerken? Und fehlt ihnen dann wirklich eine ethische Wahrnehmung, indem sie die moralische Bedeutung jener Bedürfnisse nicht korrekt erspüren können, oder mangelt es ihnen doch nur an faktischer Wahrnehmung, indem ihnen bereits die bloße Existenz dieser Bedürfnisse entgeht?

Auch die Frage nach *Generalismus oder Partikularismus* gehört in diese Reihe. Bei ihr geht es darum, ob moralische Normen sich in allgemeinen Prinzipien, Grundsätzen, Regeln konstituieren oder allein in konkreten Einzelfallurteilen, ohne eine relevante Aussicht auf stimmige Verallgemeinerung, d.h. ob moralische Werte sich an die allgemeinen Eigenschaften von Menschen, Handlungen oder Folgen heften (wie in den meisten großen Ethikentwürfen deontologischen oder teleologischen Typs) oder nur an den jeweils konkreten Fall, ohne belastbaren Bezug zu dessen übergreifenden Eigenschaften (wie vielleicht in der antiken Tugendethik oder auch bei modernen Autoren wie McDowell). Einmal mehr ist dies kein sprachanalytisches Problem, das sich durch die Untersuchung moralischer Wörter oder Sätze klären ließe, sondern ein ontologisches Problem, das um das ursprüngliche Wesen der Moral bzw. ihren eigentlichen Anknüpfungspunkt in der Welt kreist. Und auch dieses Thema muss nicht ungeeignet für die Schule sein. Es verlangt sorgfältige Differenzierungen, aber eben diese können im Unterricht entwickelt werden: Können moralische Urteile partikularistisch fundiert sein, ohne letztlich beliebig zu werden? Lassen sich moralische Urteile generalistisch formulieren, ohne ständiger Differenzierungen, Ausnahmen, Kontextualisierungen etc. zu bedürfen? Ist ein Moralurteil wie „Mord an Unschuldigen ist falsch“ rein generalistischer Art? Oder verlangt seine korrekte Anwendung auch partikularistische Elemente, insofern die Subsumtion unter Begriffe wie „Mord“ oder „Unschuldige“ nicht vollständig auf allgemeine Prinzipien zurückführbar ist, sondern letztlich nur im jeweiligen Einzelfall erfolgen kann?

7. Skizze 1: Eine Unterrichtseinheit zur Unterscheidung von Tugendethik, Deontologie und Teleologie

Es gibt sicherlich viele Möglichkeiten, die Einteilung normativer Ethiken in *Tugendethiken, Deontologien und Teleologien* im Unterricht zu behandeln. Man kann sie explizit der Lektüre einschlägiger

Beispielstexte etwa von Aristoteles, Kant und Mill voranstellen, oder sie nach solcher Lektüre aus den behandelten Passagen herauszuarbeiten versuchen. Eine weitere Option bildet die Einführung über eine geeignete Fallgeschichte, wie sie etwa in dem Lehrbuch *Forschungsethik. Eine Einführung* zu finden ist [Fuchs et al. 2010]. Dieses Lehrbuch ist zwar für Naturwissenschaftler und Mediziner konzipiert, könnte aber in seinem einführenden Charakter teilweise auch für den Schulunterricht geeignet sein. Insbesondere basiert es auf entsprechenden Seminareinheiten, in denen die Autoren u.a. jene metaethische Einteilung an philosophische Laien vermittelt haben. Entsprechend enthält das Lehrbuch das in diesen Einheiten verwendete Textmaterial [ibid., 10-13].

In der Grundversion der Fallgeschichte verschweigt eine neidische Ärztin einem todkranken Patienten die Wahrheit über seinen Zustand, woraufhin er sein zentrales Lebensprojekt nicht abschließen kann und in großer Verzweiflung stirbt. Alle Teilnehmer am Unterricht sollten sich zunächst mit dieser Grundversion der Geschichte vertraut machen, etwa durch gemeinsame Lektüre. Sodann werden drei Varianten der Geschichte bereitgestellt, welche die Teilnehmer in Gruppen lesen und vorbereiten. In diesen Varianten kommt es jeweils zu spezifischen Verschiebungen des Geschehens, indem (a) die Ärztin nicht mehr neidisch ist, sondern eher zugewandt und empathisch, (b) die Ärztin nicht mehr lügt, sondern ihrem Patienten die Wahrheit sagt, (c) der Patient sein Lebensziel nicht mehr verfehlt, sondern sein Projekt erfolgreich zum Abschluss bringt.

Die Teilnehmer stellen dann den jeweils anderen Gruppen ihre Variante vor und bringen die Unterschiede zur Grundversion auf möglichst prägnante Begriffe. Auf diese Weise lässt sich die zentrale Unterscheidung von Motivation, Handlung und Konsequenz in menschlichen Handlungsvollzügen herausarbeiten. Die Geschichte ist dabei so strukturiert, dass sich alle drei Komponenten unabhängig voneinander variieren lassen. Entsprechend existieren insgesamt acht Varianten der Geschichte, von denen die Teilnehmer einige selbst durchspielen und konstruieren können, wodurch die Differenz der drei Komponenten nachdrücklich akzentuiert wird.

Hierauf aufbauend lassen sich Tugendethiken, Deontologien und Teleologien einführen, insofern (a) Tugendethiken den Schwerpunkt des moralischen Urteils auf die Motivation legen (den Charakter, die Gesinnung), (b) Deontologien auf die Handlung als solche fokussieren (das Tun und Unterlassen), (c) Teleologien hingegen primär die Konsequenzen menschlichen Verhaltens thematisieren (Erfolg oder Misserfolg). Zwar sind dies nur erste Annäherungen an die drei Ethiktypen, aber ihre wesentliche Differenz ist damit eingefangen.

Das somit erarbeitete Raster lässt sich weiter verwenden, um moralische Standpunkte der Schülerinnen und Schüler zu konkreten Beispielen etwa aus der politischen oder angewandten Ethik einzuordnen. Beispielsweise kann man fragen, ob kriegerische Auseinandersetzungen moralisch problematisch sind, weil sie einen schlechten Charakter anzeigen, weil sie gegen unbedingte Verbote verstoßen oder weil sie schlimme Folgen nach sich ziehen. Entsprechende Diskussionen steigern die Reflektiertheit des eigenen moralischen Urteils. Ebenso lassen sich kurze Zitate, Textauszüge, Statements etc. den drei Ethiktypen zuordnen. In den erwähnten Seminareinheiten waren dies Zitate aus Texten zur Forschungsethik, die auf Papptafeln in das Schema von Tugendethik, Deontologie und Teleologie einzuordnen waren. Dies geschah in Gruppenarbeit, die Ergebnisse wurden am Schluss vergleichend zusammengetragen. Schließlich kann man klassische

Ansätze der Ethik dem Schema zuordnen. Insbesondere lassen sich vor dem gewonnenen Hintergrund die Ansätze von Autoren wie Aristoteles, Kant oder Mill vertiefend behandeln.

8. Skizze 2: Eine Unterrichtseinheit zum Thema Skeptizismus

Es könnte ratsam sein, das Thema *Skeptizismus* mit einschlägigen philosophischen Positionen zu beginnen. Klassiker wie Hobbes oder Hume, modernere Autoren wie Mackie bieten sich hierfür an. Ein Vorteil hiervon wäre, dass das Thema nicht von Anfang an auf allzu pauschalem Diskussionsniveau verbliebe. Zugleich könnten Schülerinnen und Schüler mit skeptizistischer Tendenz eine gewisse Sicherheit und Ermutigung zur Diskussion dadurch gewinnen, dass sie ihre Auffassung bei klassischen Denkern vertreten finden.

Der Ernst des Problems ließe sich dann anhand geeigneter Beispielfälle akzentuieren. Insbesondere sollten die Schülerinnen und Schüler sich genauer positionieren, ob sie einen etwaigen Skeptizismus für alle Bereiche der Moral vertreten möchten oder nur für bestimmte Sektoren. So ist es eine Sache, einen Skeptizismus in der Frage zu vertreten, ob man etwa monogam oder polygam leben möchte, etwas anderes hingegen, wenn solch ein Skeptizismus auch dann noch gelten soll, wenn es um Vergewaltigung oder Völkermord geht. Derartige Differenzierungen sind nicht nur inhaltlich wichtig, sondern wahrscheinlich auch didaktisch sinnvoll, um hierdurch allzu starre Fronten und Lagerbildungen aufzuweichen, die zu Anfang der Diskussion vielleicht durchaus anregend sind, aber irgendwann problematisch in der Kommunikation werden können.

Wenn sich solche Differenzierungen in der Diskussion abzeichnen, kann man die Gelegenheit nutzen, sie philosophisch abzusichern, begrifflich zu konturieren und gegebenenfalls zu verfeinern. Nicht zuletzt schiene es günstig, nun entsprechende ethische Unterscheidungen zwischen moralischen Bereichen unterschiedlicher Dringlichkeit einführen. Hierfür böte sich etwa das klassische Schema von Rechtspflichten, Tugendpflichten und Supererogatorischem an, oder auch die diskurstheoretische Differenzierung von moralischen Diskursen und ethischen Diskursen. Vor diesem Hintergrund könnte man zurückschwenken auf die Grundfrage nach der Wahrheitsfähigkeit moralischer Aussagen. Insbesondere bietet es sich an, moralische Aussagen mit anderen normativen Aussagen zu vergleichen und die Frage nach deren Wahrheitsfähigkeit anzugehen.

Ein möglicher Vergleichsbereich wäre das Gebiet der ästhetischen Urteile. Zwar ist der Gedanke verbreitet, gerade Einschätzungen künstlerischer Qualität seien nicht weiter begründbare Geschmacksurteile, aber bei genauerem Hinsehen liegt es auch hier nahe, zu größerer Differenziertheit zu gelangen. So ist es womöglich subjektive Geschmacksache, ob man Hip Hop oder Hard Rock bevorzugt, aber es mag durchaus objektive Standards geben, was guter Hip Hop und was guter Hard Rock ist. Auf diese Weise wäre der Skeptizismus im Bereich der Ästhetik zumindest ein wenig verfeinert. Die Frage ist dann, in welchem Umfang und in welcher Form man ihn vor diesem Hintergrund für die Moral vertreten möchte. Insbesondere könnte sich jetzt in der Diskussion zeigen, dass gewisse Skeptizismen doch auf einer objektiven Grundlage aufrufen. Wenn Moral etwa dahingehend beurteilt wird, ob sie den Fortbestand einer Gesellschaft, kooperativen Erfolg, ein friedliches Zusammenleben o.Ä. garantiert, so mögen eben diese Ziele ihrerseits als objektive moralische Vorgaben intendiert sein. Mit dieser Überlegung könnte man dann zu Auto-

ren wie Hobbes, Hume oder Mackie zurückkehren und prüfen, ob nicht auch deren Skeptizismen vielleicht solche heimlichen Objektivismen erkennen lassen.

Alternativ könnte man auch den Vergleich zwischen praktischen und theoretischen Diskursen heranziehen, wie ihn etwa die Diskurstheorie thematisiert. Freilich sind die entsprechenden Ausführungen insbesondere bei Apel und Habermas nicht leicht lesbar. Immerhin wird Apel aber auch in den *Kursbüchern Ethik / Philosophie: Philosophische Ethik* ausführlich zitiert [Brüning 2006, 112, 116f.]. Ebenso kommt Habermas in manchen Schulbüchern vor, etwa in *Philosophieren in der Oberstufe* [Bekes, Frederking, Krommer 2010, 200, 264f., 380]. Zumindest die diskurstheoretische Grundidee, dass auch im theoretischen Bereich Diskurse geführt, Geltungsansprüche erhoben, Argumente vorgetragen werden müssen, die durchaus nicht unstrittig sind, und dass praktische Diskurse sich vor diesem Hintergrund nicht unbedingt qualitativ verschieden ausnehmen, mag daher auch Schülerinnen und Schülern vermittelbar sein. Jedenfalls kann die Beschäftigung mit dieser Konzeption einen Anstoß dafür liefern, die allzu einfache Gegenüberstellung, in Faktenfragen herrsche absolute Einigkeit und Objektivität, in Normfragen hingegen permanenter Dissens und Relativismus, seinerseits ein wenig zu relativieren. Dabei mag offen bleiben, was der primäre Effekt hiervon ist, d.h. ob die Schülerinnen und Schüler skeptischer gegenüber theoretischen Geltungsansprüchen werden oder weniger skeptisch gegenüber praktischen Geltungsansprüchen. Eben diese Offenheit sollte aber für einen Philosophieunterricht wohl eher Ansporn als Hindernis sein.

9. Abschluss

Auf den Punkt gebracht: Ganz sicher ist nicht jedes metaethische Thema für den Unterricht geeignet. Aber abwegig ist Metaethik in der Schule auch nicht. Im Gegenteil: Sie hält spannende Klassiker bereit, wie das Euthyphron-Dilemma, sie gibt nützliche Klassifikationen an die Hand, wie die Unterscheidung von Tugendethik, Deontologie und Teleologie. Und sie formuliert wichtige Fragen, wie die nach Rationalismus oder Sensualismus, nach Generalismus oder Partikularismus, nach Skeptizismus oder Nichtskeptizismus, die Schülerinnen und Schülern womöglich ohnehin auf den Nägeln brennen.

Wenn man Ethik betreibt, ist es nur naheliegend, dass man zuweilen auch grundsätzlicher darüber reflektiert, wie moralische Urteile eigentlich beschaffen sind, wie man sie trifft oder ob sie überhaupt gerechtfertigt werden können. Schülerinnen und Schüler sind hiervon nicht ausgenommen. Wer solche Fragen aber stellt, der befasst sich mit Metaethik. Von daher geht es vielleicht gar nicht so sehr darum, Metaethik mühsam an Schülerinnen und Schüler heranzutragen, sondern eher darum, sie bei ihren ohnehin schon metaethischen Überlegungen, Zweifeln, Intuitionen abzuholen.

Literatur

Bekes, Peter / Frederking, Volker / Krommer, Axel (Hg.) (2010): *Philosophieren in der Oberstufe*, Paderborn: Schöningh.

- Brockamp, Gregor / Draken, Klaus / Hamacher, Wolfram / Maeger, Stefan / Reuber, Rudolf / Schalk, Helge / Strobel, Johannes (2013): *Philosophieren 2: Ethik, Rechts- und Staatsphilosophie, Gesellschaftsphilosophie*, Bamberg: Buchners.
- Brüning, Barbara (Hg.) (2006): *Kurshefte Ethik / Philosophie: Philosophische Ethik*, Berlin: Cornelsen.
- Brüning, Barbara (2013): *Grundwissen Philosophie, Sekundarstufe II*, Berlin: Cornelsen.
- Fuchs, Michael / Heinemann, Thomas / Heinrichs, Bert / Kipper, Jens / Rottländer, Kathrin / Runkel, Thomas / Spranger, Tade Matthias / Vermeulen, Verena / Völker-Albert, Moritz (2010): *Forschungsethik. Eine Einführung*, Stuttgart / Weimar: Metzler.
- Heinrichs, Bert / Heinrichs, Jan-Hendrik (Hg.) (2016): *Metaethik. Klassische Texte*, Berlin: Suhrkamp.
- Hübner, Dietmar (2014): *Einführung in die philosophische Ethik*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht / UTB.
- Moore, George Edward (1903/22): *Principia Ethica*, hg. von Burkhard Wisser, Stuttgart: Reclam 1996.
- Nink, Hermann (Hg.) (2011): *Standpunkte der Ethik. Lehr- und Arbeitsbuch für die gymnasiale Oberstufe*, Paderborn: Schöningh.
- Platon: *Euthyphron*, in: Werke, hg. von Gunther Eigler, Bd. 1, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1990.
- Sistermann, Rolf (Hg.) (2012): *weiterdenken, Philosophie/Ethik, Bd. C (Oberstufe)*, Braunschweig: Schroedel.
- Thomas von Aquin (ca. 1265/66–1273): *Summa Theologica [ST]*, hg. von der Albertus-Magnus-Akademie Walberberg bei Köln, Bd. 18 (II–II, Quaestiones 57–79), Heidelberg / München / Graz / Wien / Salzburg: F.H. Kerle / Anton Pustet 1953.