

## MIGUEL BENZO

1922 in Madrid geboren. Studium der Rechtswissenschaft an der Universität Madrid. Theologisches Studium im Diözesanseminar von Madrid. 1948 Priesterweihe. 1948 – 1951 Landpfarrer in Zarzalejo bei Madrid. 1954 Promotion zum Dr. theol. an der Päpstlichen Universität Gregoriana in Rom. 1954 – 1965 Professor der Theologie am Hispanoamerikanischen Seminar in Madrid. 1957 – 1968 Professor der Religionswissenschaft an der Universität Madrid und seit 1960 am Centro de Estudios Universitarios de Madrid. Seit 1965 Professor der Theologie am Instituto Superior de Pastoral in Madrid. Seit 1966 Pro-

fessor für theologische Anthropologie am Diözesanseminar von Madrid. Seit 1974 Lehrbeauftragter für theologische Anthropologie an der Päpstlichen Universität Salamanca. Veröffentlichungen: *La pura naturaleza humana en la teología de Suárez* (Doktor-Diss., Madrid 1955); *Teología para universitarios* (Madrid 1961); *Los sacramentos de la Eucaristía, del Orden y de la Penitencia* (Madrid 1965); *Pastoral y laicado a la luz del Vaticano II* (Madrid 1966); *Moral para universitarios* (Madrid 1967); *Sobre el sentido de la vida* (Madrid 1971); *De este mundo y del otro* (Madrid 1976). Ständiger Mitarbeiter der Tageszeitung «Ya» (Madrid). – Anschrift: Santa Cruz de Marcenado 13, Madrid-8, Spanien.

Bericht

Kevin Ryan

## Sittliche Bildung: Die amerikanische Szene

Die Amerikaner haben neustens die Moral wiederentdeckt. Man schrieb dem amerikanischen Charakter schon immer ein hochstehendes Sittlichkeitsempfinden zu. Dieser moralistische Zug hat die Amerikaner oft in Verlegenheit gebracht. Der Entschluß, in Südostasien einzugreifen und dort so lange zu bleiben, war stark vom Gedanken motiviert, kleine Länder, die nach Demokratie verlangen, vor den Übeln des Kommunismus zu retten. Doch in den letzten zwölf Jahren hatte das amerikanische Gefühl moralischer Überlegenheit einen Schlag erlitten. Wir mußten erleben, wie als Helden verehrte führende Männer von Leuten des eigenen Landes ermordet wurden. Wir machten einen erschütternden Bürgerrechtskampf durch, der eine alte, schlimme rassistische Einstellung wieder an die Oberfläche brachte. Wir hatten einen Präsidenten, der wegen Unehrlichkeit und fortgesetzten Lügens des Amtes enthoben wurde. Zahlreiche Verbrechen, die von Spitzenfunktionären verübt worden waren, kamen an den Tag. All dies läßt uns um das sittliche Empfinden des amerikanischen Volkes bangen.

Als Nebenprodukt dieser allgemeinen Besorgnis um die Qualität des amerikanischen Sinns für Sittlichkeit ist in der älteren Generation ein erhöhtes Interesse für

die sittliche Bildung der Jugend zutage getreten. Die letzten zehn Jahre haben im Verhalten der Jugend viele wenigstens oberflächliche Änderungen mit sich gebracht. Die Verbrechen von Jugendlichen und der Drogengenuß nahmen zu. Der Prozentsatz von Jugendlichen, die ein voreheliches Verhältnis haben oder im Konflikt mit der Gesellschaft stehen, stieg stark an. Hingegen haben die Leistungen in Schulfächern wie Lesen, Schreiben, Mathematik nachgelassen. Der Einfluß der Familie ist im Sinken und der Einfluß der Gleichaltrigengruppe im Steigen begriffen. Alle diese Tendenzen haben eine verlegene ältere Generation noch bekümmert gemacht, sieht sie doch das Betragen und die Lebensstile der jungen Generation.

Die katholischen Amerikaner haben erst recht Grund, um die Moral und die Werte besorgt zu sein. Infolge der vom Zweiten Vatikanum herbeigeführten Änderungen und namentlich als Reaktion auf die Härten der Enzyklika «*Humanae vitae*» ist die herkömmliche moralische Sicherheit der Katholiken schwer untergraben worden. Die Erfahrung, daß sie über Probleme wie die Empfängnisregelung ganz andere pastorale Weisungen erhalten, hat die Katholiken tief verwirrt. Auch die Tatsache, daß es nun in der Kirche zwei oder drei verschiedene Einstellungen zu gewissen Problemen gibt, hat deren Lehrautorität stark vermindert. Man sagt sich: «Wenn sie doch nicht wissen, wo sie stehen, warum sollten wir dann auf sie hören?»

Die amerikanischen Katholiken sind auch durch einen sehr rasch vor sich gehenden Haltungswechsel ihrer nichtkatholischen Mitbürger verunsichert worden. Während man früher in der Ablehnung der Empfängnisverhütung, des Schwangerschaftsabbruchs, des vorehelichen Geschlechtsverkehrs und bis zu einem

gewissen Grade auch der Ehescheidung weitgehend einig war, mußten die amerikanischen Katholiken in den letzten Jahren ziemlich plötzlich erfahren, daß sie allein dastehen. Sie stehen nicht nur allein da, sondern sie stehen in vielem gegen die öffentliche Meinung in unserem Lande. Und in manchen kontroversen Fragen stehen Katholiken gegen Katholiken. Wir waren diejenigen, die eine Überbevölkerung förderten. Wir setzten uns in verschiedenen Staaten gegen Gesetze zur Geburtenregelung ein. Wir kämpften gegen das von der Frau beanspruchte Recht, über ihren Leib zu verfügen. Solche Faktoren brachten in das, was einst klar gewesen war, ein sehr verwirrtes und trübes Bild.

Dieses Unbehagen in unserer Nation und insbesondere unter den amerikanischen Katholiken führte zu einem vermehrten Interesse an der sittlichen Entwicklung und moralischen Bildung der Jugend. Zu der Zeit, als die Nation ihr Augenmerk dieser Frage zuwandte, schoben sich in pädagogischen und psychologischen Kreisen zwei Wege zur sittlichen Entwicklung in den Vordergrund: erstens die Wertklärungsmethode, die von Louis E. Raths ausgedacht und von Sidney Simon weiterentwickelt und unter das Volk gebracht wurde, und zweitens die von Lawrence Kohlberg ausgearbeitete Erkenntnisentwicklungsmethode zur sittlichen Erziehung. Beide Wege werden in der Erziehungsliteratur und bis zu einem gewissen Grad auch in der gewöhnlichen Presse ausgiebig behandelt, und man beginnt, beide Methoden zu Hause, in der Kirche und in der Schule anzuwenden.

### I. Die Wertklärungsmethode

Was die sogenannte Wertklärung bedeutet, kommt schon in der Bezeichnung zum Ausdruck. Sie will dem Kinde behilflich sein, seine Auffassungen zu klären und das, was es wertschätzt und in seinem Leben für wichtig hält, an die Oberfläche zu heben. Man beachtet damit einfach, dem Kind zu größerer Selbsterkenntnis zu verhelfen. Man glaubt, die Befähigung, seine eigene Wertskala zu kennen, setze den Menschen instand, auf der Grundlage dieser Werte folgerichtiger und selbstsicherer zu handeln, wenn er sittliche Entscheidungen zu fällen habe. Hingegen geht diese Methode nicht darauf aus, eine bestimmte Reihe sittlicher Werte beizubringen. Die Wertklärung stellt sich lediglich die Aufgabe, den Kindern behilflich zu sein, ihre eigene Wertwelt zu erforschen.

Die Befürworter der Wertklärung sind der Ansicht, den Menschen in unserer Gesellschaft gingen klare Wertbegriffe ab. Sie weisen auf eine Reihe von Symptomen, namentlich bei der Jugend, hin, von Apathie bis zu Leichtsinn. Darin zeige sich, daß man nicht im-

stande sei, Entscheidungen über das zu treffen, was wir in einer durch eine Überfülle von Auswahlmöglichkeiten charakterisierten Welt eigentlich tun und wünschen sollten. Die Vertreter der Wertklärung führen gern den Psychologen John Gardner, den früheren Staatssekretär für Gesundheit, Erziehung und Wohlfahrt an, wonach jeder von uns seine Werte sich abrufen muß. «Statt den jungen Menschen den Eindruck zu geben, sie hätten lediglich die öde Aufgabe, über die alten Werte zu wachen, sollten wir ihnen die harte, doch erfrischende Wahrheit sagen, daß es ihre Aufgabe ist, diese Werte in ihrer Zeit beständig neu zu schaffen.»

Nach Meinung der Wertklärer schafft man diese Werte neu, «indem man in einer bestimmten Konstellation von Umständen sich einen eigenen Lebensstil zurechthämmert». Man eignet sich Wertreihen an in einem bestimmten Prozeß, der in die für die Wertklärung verwendeten Strategien eingebaut ist.

Man verstehe jedoch recht, was die Wertklärer mit dem Begriff «Wert» meinen. Sie haben dafür eine ganz genaue, anspruchsvolle Definition. Damit etwas als Wert angesehen werden kann, müssen sieben von ihnen aufgestellte Kriterien erfüllt sein. Diese Kriterien sind:

Erstens muß es frei gewählt sein. Ein Wert kann nicht aufgezwungen werden. Es darf keinerlei Nötigung vorhanden sein.

Zweitens muß es aus verschiedenen Alternativen gewählt werden. Wenn einem gar keine andere Wahl bleibt, fällt man kein Werturteil, sondern nur wenn man aus verschiedenen Möglichkeiten eine freie Wahl trifft.

Drittens muß die Wahl getroffen werden, nachdem man die Folgen, die sich aus der betreffenden Alternative ergeben, reiflich überlegt hat. Sie darf nicht impulsiv erfolgen. Es darf sich nicht um etwas handeln, was man auf einen Antrieb hin hastig tut.

Viertens muß der Wert etwas sein, das man schätzt und liebt, etwas, was man hoch achtet und das einem teuer ist, etwas, worüber man persönlich glücklich ist.

Fünftens ist ein Wert etwas, das man ohne weiteres bejaht, etwas, worüber man mit seinen Freunden gern spricht, etwas, zu dem man in aller Öffentlichkeit steht, und nicht etwas, das man verheimlicht.

Sechstens ist etwas bloß dann ein Wert, wenn man es in die Tat umsetzt. Solange es bloß eine schöne Idee ist oder man vielleicht darüber spricht, es aber nicht in seinem Verhalten zeigt, zählt es nicht. Man muß bereit sein, Zeit und Kraft in es zu investieren.

Und siebtens muß man, damit etwas als Wert gelten kann, es wiederholt tun. Ein bloß gelegentliches Interesse bürgt nicht für einen Wert. Ein Wert ist etwas, was

man regelmäßig in die Tat umsetzt. Wenn jemand über freie Zeit verfügt, engagiert er sich für das, was für ihn einen Wert ausmacht. Es wird zu einem Bestandteil seines Lebensstils.

So können wir mit dieser Wertdefinition unsere Werte herausfinden, indem wir darauf achten, wie wir uns benehmen, wofür und wie wir unsere Zeit und Energie einsetzen.

Im Zusammenhang mit dieser Wertdefinition sind die Befürworter der Wertklärung der Ansicht, Kinder würden dann positiv heranwachsen und sittlich gebildet werden, wenn man ihnen behilflich sei, verschiedene Alternativen zu überlegen und zwischen ihnen frei zu wählen. Man solle den Kindern helfen, Dinge zu wählen, die sie glücklich machen und die sie öffentlich zu tun bereit sind. Und sie sollen dazu angehalten werden, nicht in bloßen Worten, sondern durch wiederholte Taten diese Werte in sich zu festigen. Um dieses Wachstum zu fördern, läßt man die Schüler eine Reihe zumeist verbaler Betätigungen vollziehen. Es handelt sich dabei um Spiele oder Prüfungsfragen, die den jungen Menschen zum Nachdenken darüber bewegen sollen, was er wirklich glaubt und mit seiner Zeit und Kraft wirklich zu tun wünscht. Die sittliche Bildung wird dann dadurch vollendet, daß man den Kindern behilflich ist, ihre eigene Wertwahl zu treffen.

Einem erfahrenen Wertklärer stehen Hunderte von verschiedenen Techniken und Vorgehensweisen zur Verfügung. Hier können nur ein paar davon erwähnt werden. Eines der gewöhnlichsten und wichtigsten Hilfsmittel ist die *klärende Frage*. Fragen sollen dem Kind behilflich sein, sich über ein Problem oder mehrere Probleme klarer zu werden. Wenn z. B. ein junger Mensch einen Wertklärer fragt: «Soll ich diesen Sommer zur Schule gehen oder mich zum Schwimmteam melden?», so könnte dieser antworten: «Was möchtest du am liebsten tun?» oder: «Welches sind deiner Meinung nach die Folgen für dich im einen und im andern Fall?» oder «Was würde deiner Erfahrung nach am wertvollsten für dich sein?».

Wenn ein junger Mensch kommt und sagt: «Ich übernehme einen Sommerjob», dann sagt der Wertklärer nicht einfach: «Das freut mich», sondern: «Bist du glücklich darüber?» oder: «Was für andere Möglichkeiten gäbe es noch für dich?».

Eine weitere Technik wird *Rangordnung* genannt. Damit beabsichtigt man, dem Kind eine Entscheidungsmöglichkeit zu geben, es zu veranlassen, den Entscheid zu treffen, offen zu ihm zu stehen und ihn gelegentlich andern Kindern zu erklären. Man stellt ihm eine Frage wie: «Möchtest du lieber reich oder hübsch oder intelligent sein?» Dann wird das Kind oder die Gruppe von Kindern gebeten, sich zwischen

diesen Werten zu entscheiden und offen zu sagen, wie sie diese einstufen würden. Andere Arten von Rangordnungsfragen wären: «Wenn ich dir fünfhundert Dollars gäbe, was würdest du dann mit ihnen anfangen? Sie dir auf die Seite legen, sie für gute Zwecke spenden oder etwas für dich kaufen?» oder: «Wofür sollte mehr Geld ausgegeben werden: für die Suche nach Energie, für die Sanierung von Elendsvierteln oder für die Bekämpfung der Krebskrankheiten?»

Eine weitere Technik wird *Wertabstimmung* genannt. Auch hier wird dem Kind die Möglichkeit gegeben, offen zu sagen, woran es glaubt. Man fragt eine Schülergruppe: «Wie viele von euch sind...?» und nennt eine bestimmte Eigenschaft. Die Schüler, welche die Frage mit ja beantworten, halten die Hand hoch; diejenigen, die sie mit nein beantworten, können den Daumen nach unten kehren. Wie bei allen diesen Übungen, haben sie sich nicht zu engagieren. Hier einige Beispiele für Wertabstimmungen: «Wie viele von euch denken, daß sie an diesem Punkt ihres Lebens ein vollständiger Versager sind?» «Wie viele von euch haben sich schon einsam gefühlt, selbst in einem Menschengewühl?» «Wie viele von euch sind das einzige Kind?» «Wie viele von euch haben schon einen schrecklichen Traum gehabt?»

Eine sehr volkstümliche Wertklärungstechnik wird *«Zwanzig Tätigkeiten, die mir lieb sind»* genannt. Man beabsichtigt damit, daß sich die Kinder mit den Betätigungen identifizieren, die ihnen im Leben wirklich Spaß machen. Man bittet sie, eine Liste von zwanzig Dingen zu verfassen, die sie gerne täten, wenn sie die Möglichkeit dazu hätten. Sie brauchen nicht genau zwanzig aufzuzählen, aber sie sollen schriftlich niederlegen, womit sie ihre Zeit gerne verbringen möchten. Nachdem sie zehn oder fünfzehn Minuten an der Liste geschrieben haben, fordert man die Kinder auf, die Liste durchzugehen und die verschiedenen Lieblingstätigkeiten mit Zeichen zu versehen. Sie sollen z. B. zu allen Tätigkeiten, die mehr als zehn Dollars erfordern, das Dollarzeichen setzen, und zu allem, was sie allein tun können, ein A. Tätigkeiten, wozu es andere Leute braucht, sollen sie mit einem B versehen. Dann bittet man sie, die fünf Erstwahlen mit 1/5 zu bezeichnen und die allerwichtigste Tätigkeit mit 1.

Ist man so weit, gibt es viele Möglichkeiten. Die Kinder können sich in Gruppen aufteilen und ihre Liste miteinander besprechen. Oder ein Lehrer kann die Schüler einen Aufsatz darüber schreiben lassen, was sie aus dieser Übung gelernt haben.

Bei allen diesen Wertklärungstätigkeiten sind eine Reihe von Grundsätzen zu beachten. Erstens darf niemand zum Mitmachen gezwungen werden. Zweitens dürfen die Angaben nicht von den Erwachsenen in

der Folge zum Moralisieren gebraucht werden oder dazu, die Vorzüge und Schwächen der einzelnen Wertentscheidungen hervorzuheben. Drittens hat der Wertklärungsleiter eine total neutrale Rolle zu spielen. Er darf sich auf keinen Fall seine eigenen Reaktionen oder Werturteile anmerken lassen.

Dieser Methode liegt die Überzeugung zugrunde, daß es dem jungen Menschen guttun wird, wenn man ihn in einen Wertklärungsprozeß hineinbringt. Wie bereits erwähnt, ist die Wertklärung in den bürgerlichen und kirchlichen Kreisen der Vereinigten Staaten heute die große Mode. Ihre Befürworter versprechen sich sehr viel von ihr: der Klärungsprozeß heile von Apathie, Leichtsinn, Tatenlosigkeit, übertriebener Anpassung und übertriebener Eigenwilligkeit. Sie sei den Kindern behilflich, «zielbewußt, stolz, begeistert zu werden und zu gewahren, für was es sich im Leben zu kämpfen lohne». Fürwahr, berauschende Behauptungen, nur werden sie leider durch keine Beweise gestützt!

Es gibt denn auch eine immer größer werdende Gruppe von Kritikern, welche die Wertklärungsmethode in Frage stellen. Die beunruhigendste Frage ist: «Fördert die Wertklärung nicht gedankenlosen moralischen Relativismus?» Die Diskussionen sind zu kurz. Man dringt in die aufgeworfenen Probleme nur wenig ein. Es besteht die Möglichkeit, daß Kinder aus den Wertklärungsübungen das Bewußtsein nach Hause tragen: «Schön, meine Gedanken und meine Wertentscheide sind so gut wie die aller andern. Wenn es um sittliche Werte geht, läßt sich nicht sagen, was richtig und was unrichtig ist. Es gibt keine Maßstäbe, nach denen sich ein Entscheid zu richten hat.»

Andere Fragen stellen sich in bezug auf die Rolle, die der Gruppendruck spielt. Wenn in Wertklärungsübungen wichtige Probleme auftauchen, so verfügt das Kind über keine Urteilshilfen, sondern kann sich nur von dem leiten lassen, was es selber denkt und was es von seinen Kameraden hört. So gibt in Wert- und Sittlichkeitsfragen oft nur Popularitätshascherei den Ausschlag.

Solche Einwände scheinen die Begeisterung der Wertklärungspropagandisten kaum zu dämpfen. In einem Land, das danach hungert, sich mit Wert- und Moralfragen auseinanderzusetzen, ist dieser Weg, der wenig Übung verlangt und auch nicht erfordert, daß man selbst Stellung nimmt, ein leichter Weg, sich mit wichtigen Problemen zu befassen, ohne daß man sich selbst heftig engagieren muß.

## II. Die Erkenntnisentwicklungstheorie

In der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts entwickelte der Schweizer Kinderpsychologe *Jean Piaget* eine

Lerntheorie, die in psychologischen und pädagogischen Kreisen immer mehr Einfluß gewann. Durch sorgfältige Beobachtung gelangte Piaget zu der Erkenntnis, daß das Denken der Kinder auf den verschiedenen Altersstufen unterschiedliche Züge aufweist. Ihre Denkweise hat charakteristische Strukturen. Diese Strukturen sind von der Altersstufe abhängig und entfalten sich in ganz bestimmter Abfolge, wobei das Kind vom einfachen, konkreten Denken zu verwickelterem, abstraktem Denken übergeht. Piaget richtete sein Augenmerk auch kurz auf das sittliche Denken und fand heraus, daß Kinder zwischen fünf und zwölf Jahren verschiedene, klar voneinander unterscheidbare Stadien durchlaufen. Er ging aber dieser Forschungsrichtung nicht während eines längeren Zeitraums nach.

Vor ungefähr fünfundzwanzig Jahren übernahm ein junger Psychologe, *Lawrence Kohlberg*, die Theorie Piagets und suchte sie seitdem zu entwickeln und zu testen.

Sowohl Piaget als auch Kohlberg befassen sich mehr mit der Form des sittlichen Denkens als mit dem sittlichen Charakter einer Entscheidung. Sie untersuchen die Geistesstrukturen, die bei der Beantwortung der Frage nach recht oder unrecht mitspielen. Die Erkenntnisentwicklungsmethode schenkt dem sittlichen Handeln keine starke Beachtung, sondern es geht ihr mehr um die Beschaffenheit des sittlichen Denkens.

Kohlberg meint, seinen Forschungsergebnissen sechs verschiedene Stadien des sittlichen Denkens entnehmen zu können, sobald einmal die vorrationale Stufe der Kindheit überschritten ist. (Vgl. die als Anhang gebotene Übersicht!)

Die Erkenntnisentwicklungstheorie vertritt also die Ansicht, daß es sechs verschiedene Stadien des sittlichen Denkens gibt und daß die einzelnen Menschen fähig sind, diese Stadien zu durchlaufen. Doch beileibe nicht alle gehen durch sämtliche Stadien hindurch. Nur ungefähr ein Drittel der Erwachsenen erreicht das fünfte Stadium. Zum sechsten Stadium scheinen nur einige wenige zu gelangen. Kohlberg sieht es indes als Aufgabe der Erziehung an, den jungen Menschen behilflich zu sein, die höchstmögliche Stufe des sittlichen Denkens zu erreichen.

Einer der möglichen Aspekte dieser Theorie ist der, daß nach ihrer Ansicht ein *telos*, eine dynamische Kraft vorhanden ist, die uns auf immer höhere Stufen des sittlichen Denkens führt. Ferner können die günstige Umgebung, in der man aufwächst, und gewisse erzieherische Betätigungen dieses Emporwachsen zu höheren Stufen fördern.

Während Jahren hat sich Lawrence Kohlberg damit beschäftigt, Anwendungsmöglichkeiten für seine Er-

kenntnisentwicklungstheorie in der öffentlichen Erziehung ausfindig zu machen. Aus seiner Forschung gewann er die Überzeugung, daß man Kindern behilflich sein kann, höhere Stufen zu erklimmen, wenn man sie moralische Entscheidungsfragen lösen läßt. Er würde z.B. Schülern folgendes Dilemma zur Diskussion stellen: «Du durchstreifst mit einem Freund das Geschäftsviertel, und ihr geht miteinander in ein großes Warenhaus. Ihr sucht die Kleiderabteilung auf, und während ihr dort seid, nimmt dein Freund einen Pullover vom Stand und verschwindet im Anproberaum. Nach ein paar Minuten kommt er wieder zum Vorschein und trägt den Pullover unter der Jacke. Dein Freund blickt dich bedeutungsvoll an und winkt mit dem Kopf zum Ausgang des Warenhauses. Du weißt zuerst nicht, was los ist, dann aber merkst du, daß er verschwinden und den Pullover einfach mit sich nehmen will. Verdutzt gehst du auf den Ausgang zu, aber nach zwei, drei Schritten packt dich jemand am Arm und sagt: «Ich habe wenigstens dich erwischt. Dein Freund ist entkommen, du aber nicht. Komm mit ins Direktionsbüro!» Dort sagt der Direktor zu dir: «Nenne uns den Namen deines Freundes, sonst geht es dir schlecht.» Was würdest du in dieser Lage tun? Was wäre nach deiner Ansicht das Richtige?»

Die Schüler werden gebeten, über diesen heiklen Fall nachzudenken. Nachdem vielleicht noch der eine oder andere Punkt geklärt worden ist, sollen sie sich entscheiden, was zu tun sei. Diejenigen, die sich im gleichen Sinn entschieden haben, setzen sich zu Gruppen zusammen. Man fordert sie auf, die wichtigsten Gründe zusammenzustellen, die für die Richtigkeit ihrer Entscheidung sprechen. Dann sollen die verschiedenen Gruppen diese ihre Gründe einander mitteilen und dabei diejenigen, die gegenteiliger Meinung sind, für ihre Auffassung zu gewinnen suchen. Bei dieser Diskussion steht es ihnen frei, jederzeit zu der Gruppe hinüberzuwechseln, deren Ansicht über das, was in diesem Fall zu tun sei, sie für die richtige halten.

Wie die Ergebnisse der Forschungen Kohlbergs und seiner Kollegen nahelegen, führen solche Diskussionen die Schüler in ihrer sittlichen Erkenntnis erheblich und dauernd weiter.

Aber nicht jede beliebige Diskussion oder Argumentation führt zu solchem Wachstum. Als Kohlberg Schüler vor moralische Überlegungen stellte, die einem höheren Stadium entsprachen, entdeckte er, daß diese sich auf die Entwicklung in ihrem Stadium nicht auswirkte. Dies erklärt vielleicht, weshalb viele Moralpredigten und -lektionen, die während Jahrhunderten in Kirchen und Schulen gehalten worden sind, so wenig Erfolg gehabt haben. Wenn ein Lehrer die Gründe vorlegt, weshalb sich jemand so verhalten sol-

le, wie es den grundsätzlichen Überlegungen des fünften Stadiums entspricht, so mag ein junger Mensch, der sich noch in Stadium drei befindet, zwar den Sinn der Worte hören und sogar verstehen, doch werden sich diese nicht zu einem zwingenden moralischen Grund zusammenfügen. Er hört zwar die Worte, versteht aber nicht ihre Musik.

Ein weiterer sehr positiver Aspekt dieser Theorie ist der, daß die jungen Menschen zu sittlichen Überlegungen hingezogen werden, die dem nächsthöheren Stadium entsprechen, das sittliche Denken aber, das einem tieferen Stadium entspricht, für naiv und nicht zwingend halten. Man fühlt sich zu höheren Stufen des sittlichen Denkens hingezogen. Darum vertraut Kohlberg darauf, daß Moraldiskussionen weiterführen, namentlich wenn drei Bedingungen erfüllt sind: erstens, daß man sich dabei dem nächstmöglichen Stadium des Überlegens stellt; zweitens, daß man sich Situationen stellt, die Probleme mit sich bringen, weil sie der bestehenden Moralstruktur des Kindes widersprechen, und die zu Unzufriedenheit mit dem gegenwärtigen Stadium führen; drittens, daß dabei eine Atmosphäre herrscht, in der man sich frei und offen ausdrückt und widersprüchliche Moralauffassungen miteinander vergleicht.

Obwohl Kohlbergs Theorie in erster Linie das sittliche Denken betrifft, hat er neulich seine Aufmerksamkeit auch dem sittlichen Handeln zugewandt. Zusammen mit andern hat er die sogenannten «just community schools» (Schulen für gerechte Gemeinschaft) gegründet, die für gewöhnlich Kollegien oder Gruppen innerhalb von Kollegien sind. Man beabsichtigt damit, eine institutionelle Umgebung zu schaffen, deren gerechte Struktur das moralische Wachstum fördert und nicht verzögert. Im Verein mit den Lehrern und Leitern müssen die Studenten selbst über die täglichen Gerechtigkeits- und Moralprobleme entscheiden, die sich in der Schule ergeben – Probleme wie Diebstähle, Spaltungen, Rangstreitigkeiten, Drogengenuß. Eine Methode, um das einem höheren Stadium entsprechende Denken zu fördern, besteht darin, daß man sämtliche schulischen Zusammenkünfte mit Moraldiskussionen in kleinen Gruppen beginnt. Diese Methode wird als ein Mittel angesehen, in der Entscheidung über aktuelle Probleme das einem höheren Stadium entsprechende sittliche Denken zu wecken.

Diese Anwendungen der Erkenntnisentwicklungstheorie auf die Schule stehen noch in den Anfängen. Deshalb sind sie lange nicht so bekannt und verbreitet wie die obenerwähnten Übungen der Wertklärungsmethode. Doch hat dieser Weg zur sittlichen Erziehung die Aufmerksamkeit stark auf sich gezogen, und man setzt sich mit ihr auseinander. Einige stellen

Kohlbergs Theorie mit ihren Entwicklungsstadien in Frage. Sie bezweifeln, daß das empirische Beweismaterial, das Kohlberg für die Existenz dieser Stadien vorlegt, hinreicht. Andere halten diese Methode aus dem Grund für nicht gangbar, weil sie für den Durchschnittslehrer oder für gewöhnliche Eltern zu ausgeklügelt sei. Sie sagen, wenn nur ein Drittel der Erwachsenen das fünfte Stadium erreicht hätte, dann befänden sich eben viele Eltern und Lehrer noch auf einem tieferen Stadium und seien deshalb wohl kaum imstande, das Material richtig zu gebrauchen.

### III. Zwei Unzulänglichkeiten

Meines Erachtens weisen diese beiden Wege zur sittlichen Erziehung der Kinder und Jugendlichen zwei Hauptmängel auf, die ihren Wert bedeutend einschränken. Sie befassen sich zu wenig erstens mit dem jeweiligen Inhalt der sittlichen Entscheidung und zweitens mit dem praktischen sittlichen Verhalten.

#### 1. Das sittliche Denken

Sowohl die Wertklärungstechniken als auch das mit dem moralischen Dilemma arbeitende Erkenntnisentwicklungsverfahren befassen sich mit intellektuellen Operationen, nicht aber mit dem Denkinhalt oder -ergebnis. Wertklärer möchten das Kind dahin bringen, Werte zu entdecken und sich anzueignen, um dann aufgrund dieser Werte Entscheidungen zu treffen. Auf der anderen Seite geht es Kohlberg um das sittliche Wachstum auf lange Sicht, das er sich von der Erkenntnis verspricht, die sich aus der Auseinandersetzung zwischen entgegengesetzten Ansichten ergibt. Im oben angeführten Fall des Dilemmas eines Schülers im Warenhaus wären die Wertklärer von ihrer Arbeit befriedigt, wenn der betreffende Schüler, der «hängengeblieben» ist, nach sorgfältiger Überlegung und Abwägung der verschiedenen Möglichkeiten seinen Freund den Behörden anzeigte. Für Kohlberg ist es unwichtig, wie dieses Dilemma ausgeht. Ihm geht es mehr um die Denkform, um ihre kognitive Verwickeltheit, als um die tatsächliche Entscheidung. Sowohl die Anhänger der Wertklärungsmethode als auch die der Erkenntnisentwicklung streben indes einige positive Ergebnisse auf lange Sicht an, die nach ihrer Meinung eintreten werden, wenn man sich an ihre Techniken hält. Um die sittlichen Entscheidungen aber, welche die jungen Menschen unterdessen von Tag zu Tag zu treffen haben, kümmern sie sich nicht.

Dies ist meines Erachtens eine offenkundige Schwäche und bringt beide Methoden um die Kompetenz,

bei der Festlegung von Plänen zur sittlichen Erziehung ein gewichtiges Wort mitzureden. Wer ausschließlich diesen Methoden folgt, verkennt die gesamte westliche Tradition: die praktische Anwendung dessen, was man als richtig oder falsch erkannt hat. Man sucht den jungen Menschen nicht die Grundsätze eines sittlichen Lebens beizubringen wie z.B. die Respektierung des Eigentums anderer, die Notwendigkeit, redlich zu sein, und so weiter. Diese Methoden versuchen nicht, Fertigkeiten zu sittlichem Denken zu vermitteln: Folgerichtigkeit, Unterscheidung zwischen kausalen und nichtkausalen Beziehungen, die Kunst, Folgerungen richtig zu gebrauchen. Man unternimmt keine Anstrengungen, die Kinder durch Geschichten, Beispiele und die Anwendung rationaler Einsichten auf alle Lebenssituationen direkt zu erziehen.

Daß ein Programm zu sittlicher Erziehung dermaßen der Fundierung entbehrt, ist tragisch. Damit wirft man ein Geisteserbe weg um einer noch nicht bewährten und sicherlich unvollständigen Methode willen, mit der man der Jugend zur sittlichen Entwicklung verhelfen will. Dies erscheint auch als ausgesprochen antiintellektuelles Vorgehen. Ist es richtig, zu einer Zeit, da sich das scharfe Auge einer denkstrengen Analyse auf jede andere Ecke des menschlichen Daseins richtet, den Bereich der sittlichen Werte und des sittlichen Handelns der Verstandesanalyse zu entziehen? Wenn wir, wie einige sagen, aus dem sittlichen Empfinden leben, das in vergangenen Zeiten geformt worden ist, und wenn das jetzige auf das eigene Ich bezogene Moralmotiv einem ständigen Verschleißprozeß ausgesetzt ist, dann bedürfen wir intellektueller Fertigkeiten, um wieder die entscheidenden Moralgrundsätze zurückzugewinnen, von denen die Gesellschaft abhängig ist.

#### 2. Das sittliche Tun

Der zweite Hauptvorwurf, der diesen zwei beliebten Methoden zu machen ist, ist der, daß sie sich um das praktische Verhalten nicht kümmern. Einem Kind auf geistiger Ebene behilflich zu sein, seine Werte zu klären oder Moralkonflikte zu lösen, gewährleistet nicht, ja läßt nicht einmal sehr erhoffen, daß es dann auch lernt, das Gute zu tun und das Böse zu meiden. Ich denke, die meisten von uns wissen aus ihrer eigenen Erfahrung, daß erstens einmal das sittlich gute Verhalten nicht ohne weiteres eintritt, sondern ein Ergebnis der sittlichen Erziehung ist.

Die Werte eines Kindes zu klären, seine Zweifelsfragen zu lösen oder sogar einen feinen Gerechtigkeitsinn zu entwickeln, wäre von geringem Wert, wenn

das Kind sich dann doch nicht entsprechend verhält. Was nützen alle schönen Einsichten im sittlichen Bereich, wenn man weiterhin mit den Rechten von Mitmenschen in Konflikt steht oder ihnen bewußt Leid zufügt? Zweitens wissen wir, daß wir den Kindern beibringen können und müssen, wie sie sich verhalten sollen. Wir wissen, daß Kinder direkt und oft eindringlich dazu ermahnt werden müssen, andere Kinder nicht zu kränken. Wir wissen, daß wir den jungen Menschen wiederholt klarmachen müssen, welche Werte sie anstreben und wie sie sich verhalten sollen. Wir müssen ihnen Vorbilder von Männern und Frauen vor Augen stellen, die sich für das Gute einsetzen. Wir können dies durch Geschichten und Erzählungen von heldenmütigen Taten, aber auch durch unser eigenes Verhalten als Eltern und Lehrer tun.

In der jetzigen Diskussion über die sittliche Erziehung in den Vereinigten Staaten vergißt man ganz, was Aristoteles über den Weg, den Menschen Tugend beizubringen, lehrt. Aristoteles war der Ansicht, ein Mensch werde gut, wenn er Gutes tue, er werde gütig, indem er gütige Taten verrichte. Ja, man wird sicherlich gut, wenn man sich sittlich gut verhält. Diese Methode kam in letzter Zeit stark in Verfall, vielleicht deswegen, weil manche sich nicht sicher sind, was eigentlich sittlich gut sei. Ist es wirklich richtig, sich um einen Mitmenschen anzunehmen und ihn zu achten? Soll man einem andern etwas schenken, wenn man nicht ganz sicher ist, daß er sich für die Gabe entsprechend dankbar erzeigen wird?

Wir haben auch unsere Forderungen in bezug auf Dinge wie selbstloses Dienen herabgesetzt. Infolgedessen wird den Kindern in den Schulen und in unsern Gemeinschaften relativ wenig Gelegenheit geboten, einander behilflich zu sein, erhaltene Geschenke oder Geldgaben miteinander zu teilen und füreinander Zeit und Kraft zu opfern. Im allgemeinen wird von den heutigen Kindern selbstloses Verhalten nur wenig gefordert, und es steht kaum zu erwarten, daß der Sinn dafür stark entwickelt werden wird. Wenn wir also unsern Kindern nur wenig Gelegenheit geben, sich in ein sittlich hochstehendes Verhalten einzuüben, sollten wir uns nicht darüber aufhalten, daß sie, nachdem sie sittlich mündig geworden sind, nicht wissen, wie sie sich verhalten sollten.

Eine interessante Ausnahme von dieser mißlichen Situation ist ein Programm, das kürzlich von vielen Jesuitenkollegien unseres Landes angenommen worden ist. Jeder ihrer Schüler muß, bevor er graduiert wird, hundert Stunden selbstlosen Einsatzes leisten, wobei er unter vielen Möglichkeiten wählen darf. Der Dienst an anderen ist ein Bestandteil des Lehrplans und eine Vorbedingung zur Erlangung eines Diploms.

## Schluß

Zusammenfassend ist zu sagen: Die gegenwärtige Diskussion über die sittliche Erziehung wird in den Vereinigten Staaten von zwei neuen Theorien beherrscht, die noch nicht bewährt sind. Vielleicht deshalb, weil sie nach einer Periode des Konflikts und der Verwirrung im sittlichen Bereich aufgekommen sind, werden sie als die einzig gangbaren Wege angesehen, die sittliche Bildung der Jugend an die Hand zu nehmen. Obwohl zu erwarten ist, daß diese Methoden im Laufe der Zeit zurechtgerückt werden, bleibt eine Frage bestehen. Warum haben sich die kirchlichen Erzieher in unseren katholischen Volks- und Mittelschulen so rasch und gänzlich von diesen Methoden einnehmen lassen? Warum legen sie keinen Nachdruck mehr auf das herkömmliche intellektuelle Training, das Vermitteln von klaren Grundsätzen über das, was gut und was böse ist, auf die Gelegenheiten, selbstlos zu dienen, sondern stellen sich auf eine so magere Kost um, wie die sittliche Erziehung durch Wertklärung und Erkenntnisentwicklung sie bietet?

### Anhang:

#### Übersicht zur Bestimmung der sittlichen Entwicklungsstadien

##### I. Vorkonventionelle Stufe

Auf dieser Stufe spricht das Kind auf erzieherische Weisungen und Bestimmungen über das, was gut oder böse, recht oder unrecht sei, zwar an, bringt aber diese Bestimmungen entweder mit den angenehmen oder unangenehmen äußeren Folgen der Tat (Bestrafung, Belohnung, Zärtlichkeiten) oder mit der äußeren Macht derer in Verbindung, von denen die Weisungen und Bestimmungen ausgehen. Diese Stufe umfaßt zwei Stadien:

1. *Stadium: Ausrichtung nach Strafe und Gehorsam.* Die äußeren Folgen der Tat entscheiden darüber, ob sie gut oder schlecht ist, ungeachtet des Sinns oder Werts dieser Folgen. Man sucht sich der Bestrafung um ihrer selbst willen zu entziehen und sich fraglos der Macht zu fügen, nicht aber aus Respekt vor einer grundlegenden sittlichen Ordnung, die sich auf Strafe und Autorität stützt (dazu kommt es erst im vierten Stadium).

2. *Stadium: Instrumental-relativistische Ausrichtung.* Rechtes Handeln besteht in dem, was die eigenen Bedürfnisse und gelegentlich auch die anderer instrumental befriedigt. Menschliche Beziehungen sieht man ähnlich an wie die auf einem Marktplatz. Elemente von Aufrichtigkeit, Redlichkeit, Erkenntlichkeit und gerechtem Teilen sind vorhanden, werden aber stets äu-

ßerlich, pragmatisch verstanden. Erkenntlichkeit läuft auf «Du kratzest meinen Buckel und ich dafür den deinen» hinaus und beruht nicht auf Redlichkeit, Dankbarkeit oder Gerechtigkeit.

## II. Konventionelle Stufe

Auf dieser Stufe wird es als in sich richtig angesehen, den Erwartungen seiner Familie, Gruppe oder Nation zu entsprechen, ungeachtet der unmittelbaren, selbstverständlichen Folgen. Man sucht in seiner Haltung den persönlichen Erwartungen und der Gesellschaftsordnung nicht nur äußerlich zu entsprechen, sondern sich auch innerlich an sie zu halten, die geltende Ordnung aktiv aufrechtzuerhalten, zu stützen und zu rechtfertigen und sich mit den betreffenden Personen oder Gruppen zu identifizieren. Diese Stufe durchläuft folgende zwei Stadien:

3. *Stadium: Interpersonales Einvernehmen* oder Ausrichtung auf «guter Junge – nettes Mädchen». Gutes Betragen gefällt oder tut andern gut und wird von ihnen belobigt. Man richtet sich stark nach stereotypen Bildern von dem, was Brauch oder «natürliches» Benehmen ist. Das Verhalten wird oft nach der Absicht beurteilt: «Er meint es gut» wird zum ersten Mal wichtig. Man verdient Beifall, indem man sich «nett» verhält.

4. *Stadium: Ausrichtung nach «Recht und Ordnung»*. Man richtet sich nach der Autorität, nach festgelegten Regeln und sucht sich an die Gesellschaftsordnung zu halten. Das rechte Verhalten besteht darin, daß man seine Pflicht erfüllt, der Autorität Achtung entgegenbringt und die bestehende Gesellschaftsordnung um ihrer selbst willen aufrechterhält.

## III. Nachkonventionelle, autonome, von Grundsätzen bestimmte Stufe

Auf dieser Stufe besteht ein deutliches Bestreben, sittliche Werte und Grundsätze festzulegen, die Geltung

haben und angewendet werden unabhängig von der Autorität der Gruppen oder Personen, die diese Grundsätze vertreten, und unabhängig von der eigenen persönlichen Identifizierung mit diesen Gruppen. Auch diese Stufe durchläuft zwei Stadien:

5. *Stadium: Vom Gesellschaftsvertrag bestimmte legalistische Ausrichtung*, im allgemeinen mit utilitaristischen Untertönen. Die Rechtheit des Tuns wird aufgrund allgemeiner persönlicher Rechte und Normen zu bestimmen gesucht, die kritisch geprüft und von der Gesamtgesellschaft übernommen worden sind. Man ist sich des relativen Charakters persönlicher Werte und Meinungen klar bewußt und legt demgemäß auf Vorgehensregeln zur Erreichung eines Konsenses Gewicht. Abgesehen von dem, worauf man sich konstitutionell und demokratisch geeinigt hat, ist das sittlich Richtige Sache persönlicher «Werte» und «Ansichten». Deswegen legt man auf den «legalen Gesichtspunkt» Gewicht, wobei man jedoch die Möglichkeit betont, das Gesetz aufgrund rationaler Überlegungen über das, was für die Gesellschaft von Nutzen ist, zu ändern (statt es wie im vierten Stadium, das auf «Recht und Ordnung» ausgeht, erstarren zu lassen). Außerhalb des Gesetzesbereichs ist die freie Übereinkunft, der Vertrag das verpflichtende Element. Dies ist die «offizielle» Moralität der amerikanischen Regierung und Verfassung.

6. *Stadium: Ausrichtung nach universalen ethischen Grundsätzen*. Was richtig ist, wird vom Gewissensentscheid bestimmt in Übereinstimmung mit selbstgewählten ethischen Grundsätzen, die logische Verständlichkeit, Universalität und Folgerichtigkeit anstreben. Diese Grundsätze sind abstrakt und ethisch (die Goldene Regel, der kategorische Imperativ), nicht aber konkrete sittliche Weisungen wie die Zehn Gebote. Im Grunde sind dies die allgemeingültigen Grundsätze der Gerechtigkeit, Erkenntlichkeit, der Gleichheit der menschlichen Rechte und des Respekts für die Würde der Menschen als Einzelpersonen.

(Aus «The Journal of Philosophy» vom 25. Oktober 1973.)

Übersetzt von Dr. August Berz

## KEVIN RYAN

Vizedekan für «Program Development» und Professor für Kurrikulumfragen im «College of Education» der Ohio State University. Bevor er 1975 nach Ohio kam, war Dr. Ryan neun Jahre lang Fakultätsmitglied der Universität Chicago. Früher unterrichtete er als Englischlehrer an Oberschulen und lehrte dann an den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten der Stanford- und Harvard-Universität. Während des akademischen Jahres 1970/71 war er Alfred-North-White-

head-Fellow an der Harvard-Universität. Veröffentlichungen: Autor bzw. Herausgeber von sieben Büchern und zahlreichen Aufsätzen in Zeitschriften. 1976 Teilnahme am Aspen-Institute-Seminar über Fernsehkritik. Aus dieser Erfahrung entstand eine Studie mit dem Titel «Television as a Moral Education», veröffentlicht vom Aspen Institute for Humanistic Studies (Praeger Publishers Inc. 1976). Sein letztes Buch: Moral Education. It Comes With the Territory, hg. von David Purpel und Kevin Ryan (McCutchan Publishing Corporation, Berkeley 1976). Anschrift: Ohio State University, 1945 North High Street, Columbus, Ohio 43210, USA.