

⁴ K. Mannheim, Das Problem der Generationen: M. Kohli (Hg.), Soziologie des Lebenslaufs (Darmstadt / Neuwied 1978) 42 ff.

⁵ J. Clarke, Jugendkultur als Widerstand (Frankfurt am Main ²1981) 10 ff.

⁶ Jugend 81. Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder (Opladen 1982). Andere Studien: A. Stiksrud (Hg.), Jugend und Werte, Aspekte einer politischen Psychologie des Jugendalters (Weinheim / Basel 1984); K.-O. Bauer, D. Hellmann, H. Parson, Einstellungen und Sichtweisen von Jugendlichen. Trends und neue Ergebnisse der Jugendforschung (Weinheim / Basel 1983); W. Hornstein, R. Lempp u. a., Situation und Perspektiven der Jugend (Weinheim / Basel 1982).

⁷ AaO. 20.

⁸ E. H. Erikson, Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel (Stuttgart 1970) 84.

⁹ W. H. Zimmerli, Orientierung an Alternativen? Vom Sinn der Sinnfrage: ders. u. a., Jugend ohne Orientierung (Weinheim / Basel ²1983).

¹⁰ Hornstein/Lempp, aaO. 23.

¹¹ Th. W. Adorno, Kulturkritik und Gesellschaft I, Prismen – Ohne Leitbild (Frankfurt am Main 1977) 311.

¹² Ph. Ariés, Geschichte der Kindheit (München 1975); L. de Mause, Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit (Frankfurt am Main 1977).

¹³ G. Mendel, Plädoyer für die Entkolonisierung des Kindes. Sozioanalyse der Autorität (Olten / Freiburg 1973).

¹⁴ A. Miller, Am Anfang war Erziehung (Frankfurt am Main 1983); M. Mannoni, Von der Antipsychiatrie zur Antipädagogik (Frankfurt am Main 1980); Siehe auch: H.

Fend, Die Pädagogik des Neokonservatismus (Frankfurt am Main 1984); D. Baacke (u. a.), Am Ende – Postmodern, Next Wave in der Pädagogik (Weinheim / München 1985).

¹⁵ M. Foucault, Sexualität und Wahrheit, der Wille zum Wissen (Frankfurt am Main 1977) 77.

¹⁶ H. Lübke, Zeit-Verhältnisse. Zur Kulturphilosophie des Fortschritts (Graz / Wien / Köln 1983). Zitate 78 ff.

¹⁷ H. Giesecke, Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule (Stuttgart 1985). Zitate: 10, 27, 35.

¹⁸ F. H. Tenbruck, aaO. 49.

¹⁹ Reflexionen über Gefühle (München 1984).

²⁰ Dazu: J. Habermas, Strukturwandel der Öffentlichkeit, Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft (Darmstadt / Neuwied 1962).

²¹ Frankfurt am Main 1984, 29.

²² R. Sennet, Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität (Frankfurt am Main 1983) 21.

²³ AaO. 22.

²⁴ Dazu: D. Mieth, Die neuen Tugenden. Ein ethischer Entwurf (Düsseldorf 1984).

JEAN-PIERRE WILS

1957 in Geel (Belgien) geboren. Studium der Philosophie und Theologie in Leuven und Tübingen. Seit 1981 wissenschaftlicher Assistent an der Kath. Theologischen Fakultät der Universität Tübingen, Abt. Theologische Ethik. 1984 theologische Promotion zu dem Thema Subjektivität und Ethik. Sonst Studien zum Verhältnis von Ethik und Ästhetik. Anschrift: Pappelstraße 16, D-7406 Mössingen-Bästenhardt.

Johannes van der Ven

Sittliche Bildung in der Kirche

Die sittliche Bildung in der Kirche des Westens steckt aufgrund der Unangepasstheit des traditionellen Modells der Werteübermittlung in einer Sackgasse. Darum sind schon andere Modelle entwickelt worden: die Werteerhellung, die Werteentwicklung und die Wertekommunikation. In diesem Beitrag wird zunächst die Krise der Werteübermittlung und als Reaktion auf diese die Werteerhellung besprochen (I). Darauf folgt die Darstellung der Wertekommunikation als eines Auswegs aus der Krise (II.). Danach werden die Ziele der Wertekommunikation besprochen. Dabei kommt auch die Werteentwicklung zur Sprache (III.).

1. Die Krise der sittlichen Bildung

Die sittliche Entwicklung wird hier verstanden als die in Erziehung und Unterricht angezielte Entwicklung des Kindes auf dem Gebiet von Werten und Normen. Diese befindet sich in einer Krise. Die heutige Zeit gehört zu jener Periode, die erstmals von Hegel als die Zeit der Moderne bezeichnet worden ist. Sie hat ihre Basis in einem Prozeß der Rationalisierung, wodurch die selbstverständlichen Werte- und Normenmuster der Vergangenheit grundsätzlich zur Diskussion gestellt worden sind. Weder die Tradition noch die Autorität, die sich auf diese Tradition stützt und sie als bindend vorschreibt, liefern eine ausreichende Grundlage für die Übernahme der Werte- und Normenmuster dieser Vergangenheit, geschweige denn für ihre Übermittlung von Generation zu Generation. Die moderne Zeit wird geradezu gekennzeichnet durch die Distanzierung von Tradition und Autorität. An ihre Stelle tritt die kritische Vernunft. Sie bildet die oberste

Instanz für die normativen Richtlinien für das persönliche und gesellschaftliche Leben. Was in der Kommunikation über Werte und Normen vor dem Forum der kritischen Vernunft standhält, besitzt Geltungskraft, wenigstens so lange es nicht durch präzisere rationale und empirische Argumente belastet wird. Was dabei nicht standhält, scheidet aus (Habermas 1982).

Das bedeutet nicht, daß es keine Kontinuität gäbe in den Werte- und Normenmodellen von heute. So ist empirisch bewiesen worden, daß die niederländische Bevölkerung noch immer durch das bürgerliche Werte- und Normenmodell geprägt ist. Der Abschied von diesem Modell in sogenannten hedonistischen und gesellschaftskritischen Kreisen stellt ein Minderheitenphänomen dar. Diese empirische Gegebenheit steht nicht im Widerspruch zur kritischen Rationalität als Prüfstein für die Geltungskraft von Werten und Normen. Es geht hier schließlich um zweierlei: einerseits um den Inhalt und andererseits um die Geltungskraft von Werten und Normen. Man kann sagen, daß diese Werte und Normen in der niederländischen Bevölkerung auch heutzutage noch vorhanden sind, und zwar aufgrund dessen, daß sie aus der Vergangenheit übermittelt worden sind, nicht aber, weil sie sie aus der Vergangenheit übermittelt worden sind. Der Grund ihrer Legitimität hat sich verändert. Dieser Grund ist in der modernen Zeit die Vernunft.

1. Werteübermittlung

Dies hat Konsequenzen für die sittliche Bildung. Es bedeutet, daß die Werteübermittlung als sittlich-erzieherisches Modell abgewirtschaftet hat. Dieses Modell besteht eben von Gnaden der Tradition und der Autorität. Die Tradition bietet ein System von als selbstverständlich geachteten Werten und Normen an, die Autorität leitet es weiter. Nun stellen aber weder die Tradition noch die Autorität in der modernen Zeit einen hinlänglichen Grund dar für die Übernahme von Werten und Normen.

2. Werteerhellung

Als Reaktion hierauf ist ein anderes Modell entwickelt worden: die Werteerhellung (*value clarification*). Der Unterschied zur Werteübermittlung liegt in zwei Punkten. Zum ersten geht sie nicht aus von vorab festgesetzten Werten und Normen; damit geht sie ein auf die tatsächlich

gegebene Pluralität. Zum zweiten lehnt sie die Übermittlung von Werten und Normen ab; damit geht sie ein auf das Recht des Kindes auf eigene Entscheidung. Anstelle dessen geht sie aus von Werten und Normen, die im Kind selbst vorhanden sind. Sie zielt auf deren Bewußtwerden und Entwicklung (vgl. Raths u. a. 1978).

Gegen das Konzept der Werteerhellung sind zwei Einwände anzubringen, die sich einerseits auf ihre Zielsetzung und andererseits auf ihre Wirksamkeit beziehen.

Der erste Einwand lautet, daß die Zielsetzung gar nicht so wertfrei ist, wie sie zu sein scheint. Sie geht aus von einer Anzahl von Voraussetzungen. Diese haben ihre Grundlage einerseits im Pragmatismus Deweys und andererseits in der «humanistischen Psychologie» und in der Ideologie der Selbstverwirklichung ohne Bezug auf den gesellschaftlichen Kontext. Durch die Werteerhellung findet die Übermittlung dieser Ideologie statt.

Der zweite Einwand bezieht sich auf die Wirksamkeit. Die Werteerhellung läuft hinaus auf die bewußte Entscheidung für Werte und Normen. Diese kommt zustande im Gruppengespräch mit Mitlernenden. Die Gefahr ist, daß diese Entscheidung bloß in diesem Gruppengespräch ihre Grundlage findet und nicht im Inhalt der Werte und Normen selbst. Wo bleibt das transzendente Moment, das Werten und Normen per definitionem innewohnt und wodurch sie die raumzeitliche Begrenztheit der kleinen Gruppe, der gesellschaftlichen Kategorie oder der eigenen Nation entwachsen? Wo bleibt das Moment der Universalität?

II. Wertekommunikation

Das Modell der Wertekommunikation bildet den Ausweg aus der Krise der sittlichen Bildung. Darin liegen zwei Aspekte beschlossen: die praktische Rationalität und die soziale Dezentrierung.

Praktische Rationalität

Der erste Aspekt hat seinen Ausgangspunkt in den Fragen, die im Mittelpunkt der Wertekommunikation stehen: Was muß ich tun? Was müssen wir tun? Dies sind Fragen für die kritisch-praktische Vernunft. Diese prüft, ob die Antworten auf diese Fragen und die dafür gegebenen Begründungen gültig sind. Sie prüft sie mit Hilfe

des Kriteriums der Gerechtigkeit. Dazu werden drei Sachverhalte analysiert: die in den Begründungen verwendeten Begriffe, die Gültigkeit der Begründungen und die Gültigkeit und Zuverlässigkeit der empirischen Daten.

So kann das Konzept der Gerechtigkeit nach drei oder vier Seiten hin ausgearbeitet werden, je nach dem, ob man die soziale Gerechtigkeit als eine eigene Form oder aber als eine Dimension einer anderen Form oder mehrerer anderer Formen von Gerechtigkeit interpretiert, nämlich der austeilenden Gerechtigkeit, der legalen Gerechtigkeit oder der Tauschgerechtigkeit (A. Volanthen 1973). Auch dann noch kann man ausgehen von z. B. dem neoliberalen Gerechtigkeitsbegriff von Rawls (1971) oder aber von dem der politischen Theologie (vgl. J. B. Metz 1977).

Auch die Gültigkeit der Begründungen wird untersucht. Dabei kommen der Unterschied zwischen der Antwort auf eine sittliche Frage und den positiven, negativen und «Null»-Standpunkten ihr gegenüber zur Sprache, ferner die Argumente pro et contra, die Induktionen, Deduktionen und Reduktionen in diesen Argumenten. Auch die Gültigkeit und Zuverlässigkeit werden überprüft. Der Rahmen, in dem diese Analysen der Begriffe, der Argumente und der empirischen Daten zusammenkommen, ist der praktische Syllogismus (vgl. Hare 1967; Brennenstuhl 1980). Darin bildet der Obersatz eine allgemeine normative, der Untersatz eine besondere deskriptive und die Schlußfolgerung eine besondere normative Aussage.

Soziale Dezentrierung

Der praktischen Rationalität muß noch ein Aspekt beigefügt werden: die soziale Dezentrierung. Diese besteht nach Piaget in der Loslösung aus der Ich-Perspektive und der Koordination der Ich-Du-Perspektive auf der Basis der Er-Perspektive. Sie stellt die Durchbrechung der Egozentrik dar. In den Plural übersetzt besteht sie in einem Abrücken von der Wir-Perspektive und in der Koordination der Wir-Sie-Perspektive. Auch dies kann sich noch auf einer Mikroebene abspielen. Auf der Makroebene geht es um das Durchbrechen der Wir-Perspektive der eigenen Kollektivität und die Koordination dieser Wir-Perspektive mit der Ihr-Perspektive anderer Kollektivitäten mit Hilfe der Sie-Perspektive. Dies stellt die Durchbrechung der Soziozentrik dar.

Es ist eine notwendige Voraussetzung für Ideologiekritik. Diese zielt auf die Entlarvung der ideologischen Funktion von Werten und Normen, die nach Piaget (1975, 232), der sich an Marx anschließt, in der heimlichen Rechtfertigung der eigenen Gruppeninteressen besteht. Von der Kombination kritischer Rationalität mit sozialer Dezentrierung her kann der Unterschied zwischen Wertekommunikation einerseits und Werteübermittlung und Werteerhellung andererseits angegeben werden. Die Wertekommunikation unterscheidet sich von der Werteübermittlung dadurch, daß kein Wert oder keine Norm von der Kommunikation ausgeschlossen wird. Sie unterscheidet sich von der Werteerhellung dadurch, daß nicht das Gruppengespräch über die Geltungskraft von Werten und Normen entscheidet, sondern die kritische Vernunft, die grundsätzlich jede Egozentrik und Soziozentrik durchbricht. Dies macht das sittliche Urteil grundsätzlich universalisierbar, verallgemeinerbar.

Ethische Implikation der Wertekommunikation

Die Geltungskraft der Werte und Normen liegt in der modernen Zeit, so wurde schon dargelegt, weder in der Tradition noch in der Autorität, sondern in der kritisch-kommunikativen Vernunft. Dies verschafft der Ethik in der Wertekommunikation einen zentralen Platz. Die Ethik stellt die wissenschaftliche Reflexion dar auf die Frage, nicht welchen Werten und Normen tatsächlich nachgestrebt wird – das gehört zum Gegenstand der empirischen Wissenschaften –, sondern welche von ihnen nachstrebenswert sind. In den beiden vorher genannten Aspekten, nämlich der praktischen Rationalität und der sozialen Dezentrierung, liegen zwei ethische Implikationen beschlossen.

Im ersten Aspekt liegt die Antwort auf die Frage angelegt, welche Art von Ethik nötig ist. Man kann unterscheiden zwischen Naturalismus, Intuitionismus, Emotivismus und Kognitivismus. Der *Naturalismus* geht davon aus, daß moralische Streitfragen dadurch geschlichtet werden können, daß moralische Aussagen einer empirischen Überprüfung unterworfen werden. Dies kann dadurch geschehen, daß man moralische Begriffe, wie z. B. «das Gute», durch Verbindung mit empirischen Eigenschaften «opera-

tionalisiert». Gut ist, was Genuß verschafft oder worauf die Vorliebe von Menschen ausgeht. Die Schwierigkeit liegt nur darin, daß man aus Ist-Aussagen nicht ohne weiteres Soll-Aussagen ableiten kann.

Der *Intuitionismus* läßt den Erkenntnischarakter moralischer Aussagen gelten, verwirft aber ihre empirische Überprüfbarkeit. Die Erkenntnis, aus der die Moralität schöpft, ist von einer besonderen Art: Sie ist unmittelbare Einsicht, direkte Evidenz. Dadurch wissen wir unvermittelt, was gut oder böse ist. Diese Berufung auf die Intuition ist ebensowenig imstande, moralische Streitfragen zu einem guten Ende zu führen, da die Intuition sich einer intersubjektiven Kontrolle entzieht.

Der *Emotivismus* verwirft den Gedanken, daß moralische Aussagen (intuitive) Erkenntnisaussagen seien.

Der *Kognitivismus* nun kehrt als Reaktion auf den Emotivismus zum Erkenntnischarakter moralischer Aussagen zurück. Er verneint aber sowohl die empirische Überprüfbarkeit des Naturalismus als auch die Evidenz des Intuitionismus. Er betont die syllogistische Struktur moralischer Aussagen und unterstreicht innerhalb dieser syllogistischen Struktur auf differenzierte Weise die wichtige Bedeutung begrifflicher, argumentativer und empirischer Analysen – so wie oben beschrieben.

Die Wertekommunikation setzt die Einführung einer kognitivistischen Ethik voraus. Bedeutet dies nun auch, daß Intuitionen und Emotionen in ihr keinen Platz haben? Die Antwort auf diese Frage ist enthalten in der Regel von Jürgen Habermas (1983), daß jeder an der Kommunikation Beteiligte jede Aussage machen darf, also auch intuitive und emotionale. Er muß bloß bereit sein, auch diese Aussagen vor das Forum der kritischen Vernunft zu bringen.

Die soziale Dezentrierung, der zweite Aspekt in der Wertekommunikation, muß in der Richtung der kommunikativen Ethik weiter ausgearbeitet werden. In ihr nimmt das vielfältige Mißlingen der kommunikativen Koordination der Ich-, Du- und Er-Perspektive einen zentralen Platz ein. Es sind drei Arten von Ursachen anzuzeigen: gesellschaftliche, zwischenpsychische und innerpsychische.

Die gesellschaftlichen Ursachen liegen in den Grenzen, welche die Institutionen des Geldes, der politischen Macht und der kulturellen Konvention der Kommunikation setzen. Die zwi-

schenspsychischen Ursachen liegen in Prozessen wie Asymmetrie und Dominanz, die ihren Grund zum Teil in der Ungleichheit von Chancen, Möglichkeiten und Interessen haben. Die innerpsychischen Ursachen liegen in Abwehrmechanismen wie Projektion, Intrajektion, neurotischer Abwehr und Lustverlust. Aus diesen Ursachen mißlingt die Kommunikation jedenfalls ebenso oft, wie sie gelingt.

Hier findet die kommunikative Ethik ihren Ausgangspunkt. Sie führt drei Begriffe ein: die ideale, die reale und die kritische Kommunikation (vgl. Mollenhauer 1973). Der erste Begriff verweist auf die herrschaftsfreie Kommunikation, die nicht behindert wird von gesellschaftlichen, zwischenpsychischen und innerpsychischen Grenzen. Sie besteht als Utopie. Der zweite Begriff verweist auf das tatsächliche Zusammengehen gelungener und mißlungener Kommunikation. Der dritte Begriff ist impliziert in der Erscheinung der Metakommunikation, in der sowohl die gelungene als auch die mißlungene Kommunikation zum Gegenstand neuer Kommunikation werden. Darin kommen die gesellschaftlichen, zwischenpsychischen und innerpsychischen Grenzen zur Sprache. Diese Metakommunikation kann als Brücke zwischen der idealen und der realen Kommunikation aufgefaßt werden. Dabei wird von der zweiten eher antizipierend auf die erste ausgegriffen. Sie schafft die Möglichkeit, daß jeder Mensch ohne Behinderung an der Kommunikation teilnehmen kann und jede Behauptung zum Gegenstand der Problemerkörterung machen kann. Sie steht unter dem Zeichen der Emanzipation des Menschen als Subjekt. Damit dient sie seiner Subjektwerdung. Darin liegt der ethische Kern der Wertekommunikation beschlossen (Peukert 1978).

Aus dieser kommunikativ-ethischen Grundlage kann eine nähere Definition der Ethik in der Wertekommunikation abgeleitet werden. Diese wird nicht durch die bloß von einer bestimmten ethischen Tradition ausgehende Reflexion auf moralische Probleme gebildet. Die Wertekommunikation ist eine interethische Kommunikation. Übrigens stellt diese kein Ziel in sich selbst dar. Dies würde denen, die daran teilnehmen, die Möglichkeit eigener ethischer Urteile nehmen. Das Ziel ist vielmehr, zu einer sogen. selbstreflexiven Ethik zu gelangen. Darin sind die eigenen ethischen Urteile und Entscheidungen Gegenstand andauernder, offener, selbstkritischer Reflexion (vgl. Schluchter 1979).

III. Das Ziel der Wertekommunikation

Im vorausgehenden liegen schon die Ziele der Wertekommunikation beschlossen. Sie sind von zweierlei Art: letzte Ziele einerseits und unmittelbare Ziele andererseits. Die ersten wurden hier ausdrücklich formuliert und besprochen. Für die zweite werden Kriterien angegeben.

Die letzten Ziele

Die letzten Ziele beziehen sich auf die wünschenswerte, realisierbare und dauerhafte Veränderung des Kindes als Ergebnis der sittlichen Bildung. In dieser Formulierung kommen drei Dinge auf die Tagesordnung: Das, was wünschenswert ist, Realisierbarkeit und Dauerhaftigkeit. Letzteres beinhaltet, daß die Veränderung etwas Bleibendes ist, dadurch nämlich, daß sie auf funktional entwickelten kognitiven und affektiven Lernprozessen beruht. Welches sind die Ziele dieser kognitiven und affektiven Lernprozesse?

Was die kognitiven Ziele betrifft, schlage ich vor: Analysieren, Auswerten und Synthetisieren von Antworten auf moralische Probleme in einer interethischen Kommunikation. Was die affektiven Ziele betrifft: aktives Reagieren auf diese Antworten sowie Anerkennung dieser interethischen Kommunikation. Die Begriffe «analysieren, Auswerten und Synthetisieren» sind den drei höchsten Ebenen der Taxonomie kognitiver Ziele von Bloom u. a. (1956) entlehnt. Die Begriffe «aktives Reagieren und Anerkennen» sind entlehnt den beiden mittleren Ebenen der Taxonomie affektiver Ziele von Krathwohl u. a. (1964). Diese kognitiven und affektiven Ziele sind als die notwendige (wenn auch nicht per se ausreichende) Operationalisierung des allgemeinen Zieles der sittlichen Bildung zu betrachten, das anderswo beschrieben wird als das Partizipieren-Lernen an der Kommunikation über Werte und Normen aus einem ethischen Blickwinkel (van der Ven 1985).

Das Wünschenswerte kognitiver Ziele

In der taxonomischen Höhe kann man einen Unterschied vermerken zwischen den kognitiven und den affektiven Zielen. Die ersten gehören zu den höchsten, die zweiten zu den mittleren Ebenen der betreffenden Taxonomie. Der Nachdruck, der auf die höchste Bewertung der kogni-

tiven Ziele gelegt wird, läßt sich legitimieren aus dem zentralen Platz der kritischen Rationalität in der Wertekommunikation in der modernen Zeit. Die affektiven Ziele bedürfen einer besonderen Rechtfertigung.

Das Wünschenswerte affektiver Ziele

Es sind zwei affektive Ziele zu unterscheiden: aktives Reagieren auf die Antworten aus den verschiedenen ethischen Traditionen und Bewertung der Anerkennung der interethischen Kommunikation. Aktives Reagieren beinhaltet nach Krathwohl u. a.: aktives Mittun, Initiativen ergreifen und Vergnügen daran haben. Anerkennen liegt auf einer höheren Ebene: persönlich, von innen heraus bejahen und akzeptieren. Warum entscheidet sich jemand dazu, auf die Antworten aus den verschiedenen ethischen Traditionen aktiv zu reagieren und sie nicht anzuerkennen? Würde man das Anerkennen dieser Antworten zu einem für alle Schüler geltenden Ziel erheben, so bedeutete dies per definitionem ein Antasten ihrer Freiheit. Die Wertekommunikation würde damit zur Werteübermittlung werden. Natürlich kann das persönliche und von innen heraus kommende Anerkennen von Antworten aus den verschiedenen ethischen Traditionen wohl als besonderes Ziel gelten: aber nur für bestimmte Schüler entsprechend ihrer eigenen Vorentscheidung und Wahl.

Bei der Anerkennung der interethischen Kommunikation selbst braucht die Unterscheidung zwischen allgemeingültigem und besonderem Ziel nicht gemacht zu werden. Die kritisch-kommunikative Vernunft, in welcher die interethische Kommunikation ihre Grundlage findet, bildet die gemeinsame Basis der modernen Zeit, so haben wir im ersten Teil dieses Beitrags dargelegt. Dazu gehören auch die Werte und Normen, die in der kritisch-kommunikativen Vernunft selbst befaßt liegen.

Einige Beispiele dieser kommunikativen Ethik sind, wie schon gesagt: Jeder Mensch darf an der Kommunikation teilnehmen; jeder darf jede Aussage als noch ungelöstes Problem betrachten. Dem kann im Anschluß an Habermas (1983) hinzugefügt werden: Jeder darf jede Aussage in die Kommunikation einbringen; jeder darf seine Überzeugungen, Wünsche und Interessen äußern; niemand darf durch Zwang innerhalb oder außerhalb des Kommunikationsvorgangs an der Wahrnehmung dieser Rechte gehindert werden.

Realisierbarkeit der affektiven Ziele

Es gibt Gruppierungen in der Kirche, die diese kommunikative Ethik nicht unterschreiben. Sind die Mitglieder dieser Gruppierungen dann verpflichtet, die Anerkennung dieser Ethik als Ziel zu akzeptieren? Wird damit nicht die Freiheit angetastet? Hier ist die Rede von einem Grenzfall, und zwar in doppelter Hinsicht: Erstens muß man in der sittlichen Bildung die äußerste Anstrengung unternehmen, um die Beteiligten nicht durch Überredung, sondern durch Überzeugung für die kommunikative Ethik zu gewinnen. Die Möglichkeit des Mißlingens muß dabei einkalkuliert werden. Zweitens muß man auch im weiteren kirchlichen Zusammenhang mit diesen Gruppierungen so umgehen, daß die Kommunikationsbeziehungen so lange wie möglich offengehalten werden. Hier aber liegt dann die Grenze der Kommunikation im mangelnden Willen zu eben dieser Kommunikation. Liegt dieser Mangel an Willen offensichtlich vor, dann schlägt die Frage nach dem Wünschenswerten dieses Zieles um in die Frage nach der Realisierbarkeit. Wünschenswert mag dieses Ziel dann zwar noch sein, aber realisierbar ist es dann nicht.

Unmittelbare Ziele

Die unmittelbaren Ziele können als die Gesamtheit der Zwischenziele zur Erreichung der letzten Ziele betrachtet werden. Diese formale Annäherung verhüllt die Schwierigkeit, die unmittelbaren Ziele in der sittlichen Bildung tatsächlich eindeutig zu bestimmen. Man mache sich nur einmal das Problem bewußt: Was sind in einem Zeitraum vom vierten bis zum achtzehnten Lebensjahr die aufeinanderfolgenden unmittelbaren Ziele in unterschiedlichen Perioden der sittlichen Bildung?

Wegen des Fehlens ausreichender theoretischer und empirischer Untersuchungen lassen wir es hier dabei bewenden, die fünf Kriterien für die Bestimmung der unmittelbaren Ziele zu benennen: Wünschbarkeit, relatives Interesse, Erreichbarkeit, Kontinuität und Kongruenz. Das erste Kriterium bezieht sich auf den Wert der Ziele, der auf reflexivem und empirischem Weg festgestellt werden muß. Dies gilt auch für das zweite Kriterium, das auf die Stelle verweist, die das Ziel in der Rangordnung der Werte ein-

nimmt. Das dritte Kriterium beinhaltet, daß die Ziele wenigstens von einem Teil der Schüler in ausreichendem Maße akzeptiert werden können. Oft wird dieser «Teil der Schüler» mit 75 Prozent oder mehr bewertet; die Bestimmung «in ausreichendem Maße» mit 80 oder 90 Prozent. Das vierte Kriterium betrifft die Sequenz-Beziehung zwischen unmittelbaren und letzten Zielen. Das fünfte Kriterium bezieht sich auf die Entsprechung zwischen den offiziell intendierten Zielen einerseits und den Zielen, welche man tatsächlich anstrebt (vgl. van der Ven 1982 654 ff.).

Die sittliche Entwicklung

Wir wollen hier noch einmal stehenbleiben bei einem Aspekt des dritten Kriteriums, der Erreichbarkeit. Diese ist abhängig von der Feststellung der Entwicklungsstadien, in denen die Schüler sich befinden. Hier ist außer der kognitiven (Piaget) und der sozialen Entwicklung (Selman) gerade die sittliche Entwicklung (Kohlberg) von Interesse. Kohlberg (1981) setzt voraus, daß die entsprechenden Stadien der kognitiven und sozialen Entwicklung eine notwendige, wenn auch nicht ausreichende Vorbedingung für die sittliche Entwicklung darstellen. Dies im Gegensatz zu der Auffassung von Turiel, daß die soziale und sittliche Entwicklung nichts miteinander zu tun haben, und zu der Auffassung von Habermas (1983), daß beide nur analytisch zu unterscheiden seien.

Kohlberg unterscheidet drei Ebenen sittlicher Entwicklung, und darin jeweils zwei Stadien. Stadium 1 ist gekennzeichnet durch das äußere Befolgen von Regeln auf der Grundlage von Vergeltungsmotiven und Stadium 2 auf der Grundlage hedonistischer Motive. Stadium 3 wird bestimmt durch das innerlich motivierte Befolgen von Regeln aufgrund zwischenmenschlicher Kommunikation und Stadium 4 aufgrund von gesellschaftlicher Konvention. Stadium 5 bezieht sich auf die Befolgung von Regeln aufgrund demokratischer Absprachen und Stadium 6 aufgrund abstrakter moralischer Prinzipien.

Die sechs Stadien gehören je zwei und zwei zur vorkonventionellen (1 und 2), zur konventionellen (3 und 4) und zur nachkonventionellen Ebene (5 und 6). Der Übergang von der ersten zur zweiten und von der zweiten zur dritten Ebene wird durch soziale Denzentrierung bestimmt. Der erste Übergang beinhaltet das Durchbrechen der Egozentrik, welche die Stadien 1 und 2

kennzeichnet, der zweite Übergang das Durchbrechen der Soziozentrik, welche Stadium 3 und 4 kennzeichnet.

Werteentwicklung

Das Werk von Kohlberg ist wichtig wegen der Theorie der Entwicklungsstadien, aber auch wegen der Erziehungstheorie, die er darauf gegründet hat. Man kann dies andeutungsweise beschreiben als das Modell der Werteentwicklung. Dieses Modell beinhaltet die Stimulierung der Entwicklung der Schüler durch das Streben nach Erreichung des Stadiums $n + 1$. Die sittliche Bildung besteht im Durchlaufen der Stadien 1 bis einschließlich 6, ausgehend von der optimal zu entwickelnden Spannung zwischen dem tatsächlichen und dem unmittelbar darauf folgenden wünschenswerten Stadium.

Hierbei sind zwei Fragen zu stellen, die im Rahmen dieses Beitrags von Belang sind. Damit übergehen wir andere Fragen, die schon an anderer Stelle behandelt worden sind (van der Ven 1985, 239ff.). Zunächst ist zu fragen: Soll die sittliche Bildung nach der Beschleunigung der sittlichen Entwicklung streben? Diese Beschleunigung stellt selbst eine moralische Frage dar. Ist sie zu verantworten? Sodann beinhaltet die Umwandlung der Entwicklungstheorie Kohlbergs in eine Erziehungstheorie einen Übergang von «Ist-» zu «Soll-Aussagen». Das Erziehungsmodell der Werteentwicklung basiert auf dem Streben nach dem Erreichen von Stadium $n + 1$, weil dies als wünschenswert betrachtet wird. Das höchste Stadium 6 enthält moralische Prinzipien, die aus dem neoliberalen Gerechtigkeitsbegriff von Rawls stammen. Die Frage lautet dann in zugespitztem Sinn: Wird das moralische Urteilen und Handeln entsprechend diesem Begriff mit Recht als wünschenswert betrachtet? Oben wurde bereits angeführt, daß er in einer gewissen Spannung steht zur sozialen Gerechtigkeit. Was ist wünschenswerter: nach neoliberaler oder nach sozialer Gerechtigkeit zu streben? Damit kommt die erste Frage in ein deutlicheres Licht zu stehen: Ist die Beschleunigung der sittlichen Entwicklung in Richtung auf neoliberale Gerechtigkeit zu verantworten?

Nochmals: Wertekommunikation

Noch einmal kann hier die Bedeutung der Wertekommunikation verdeutlicht werden: Das Stadien-

modell Kohlbergs ist wichtig für die Bestimmung der Erreichbarkeit der unmittelbaren Ziele der sittlichen Entwicklung. Die genannte Umwandlung seiner Entwicklungstheorie in eine Erziehungstheorie wirft die Frage auf, ob das Erziehungsmodell der Werteentwicklung, das darauf gegründet ist, nicht eine heimliche Werteübermittlung impliziert, nämlich die des neoliberalen Gerechtigkeitsbegriffs. Im Modell der Wertekommunikation ist keine Rede davon, welche Werte und Normen aus welcher ethischen Tradition auch tatsächlich vor das Forum der kritischen Vernunft gezogen werden. Nichts davon wird dabei grundsätzlich ausgeschlossen.

Literatur

- B. S. Bloom u. a., *Taxonomy of Educational Objectives* (New York 1956).
 W. Brennenstuhl, *Ziele der Handlungslogik: Handlungstheorien I* (München 1980).
 H. R. Hare, *The Language of Morals* (Oxford 1967).
 J. Habermas, *Theorie des kommunikativen Handelns I–II* (Frankfurt am Main 1983).
 L. Kohlberg, *Essays on Moral Development I* (San Francisco 1981).
 D. R. Krathwohl, *Taxonomy of Educational Objectives* (New York 1964).
 J. B. Metz, *Glaube in Geschichte und Gesellschaft* (Mainz 1977).
 K. Mollenhauer, *Theorien zum Erziehungsprozeß* (München 1972).
 H. Peukert, *Wissenschaftstheorie, Handlungstheorie, Fundamentale Theologie* (Frankfurt am Main 1978).
 J. Piaget, *Die Entwicklung des Erkennens III* (Stuttgart 1975).
 L. Raths u. a., *Values and Teaching* (Columbus, Ohio 1978).
 J. Rawls, *A Theory of Justice* (Cambridge 1971).
 W. Schluchter, *Die Entwicklung des okzidentalen Rationalismus* (Tübingen 1979).
 A. Volanthen, *Idee und Entwicklung der sozialen Gerechtigkeit* (Freiburg i. B. 1973).

Aus dem Niederländischen übers. von Dr. Ansgar Ahlbrecht

JOHANNES A. VAN DER VEN

1940 geboren. Professor für Pastoraltheologie an der Katholischen Universität Nijmegen. Leiter des Forschungsprogramms RECOMET (Religious Communication in a Empirical Theology). Veröffentlichungen: *Katechetische leerplanontwikkeling* (Den Bosch 1973); *Kritische godsdienstdidactiek* (Kampen 1982); *Vorming in waarden en normen* (Kampen 1985); *Pastoraal tussen ideaal en werkelijkheid* (Kampen 1985). Anschrift: Katholieke Theologische Fakuliteit, Postbus 9108, NL-6500 HK Nijmegen, Niederlande.