

Moralpädagogische Überlegungen zur Tradierung von Werten über Sexualität

Welche Schwierigkeiten stellen sich der Moralerziehung in Fragen der Sexualität im Bereich der Katechese, der außerschulischen Jugendbildung und vor allem des Religionsunterrichtes und mit welchem Konzept kann man ihnen wirkungsvoll begegnen?

Dieser Beitrag will die Frage in folgenden Schritten zu klären versuchen: einer Problemanzeige (1), der Analyse der hauptsächlich miteinander konfligierenden Konzepte, die als „deduktives“ (2) und „induktives“ Konzept (3) in ihren wichtigsten Varianten dargestellt werden und einer Bewertung und Rekonstruktion dieser Modelle mit moralpädagogischen Theoremen, woraus deutlich wird, daß aufgrund der Stärken und Schwächen ein drittes Modell notwendig wird, das sich an die kommunikative Handlungstheorie anlehnt (4). Danach folgen einige Abschlußgedanken (5).

1. Problemanzeige: Wertpluralität

Die Probleme in der Moralerziehung, speziell zu Fragen der Sexualität sind nicht allein der Ausdruck einer aktuellen kirchlichen oder gesellschaftlichen Situation. Sie reichen weiter zurück. Das entscheidende Datum ist die Aufklärung und mit ihr die Geburt der Vorstellung des autonomen sittlichen Subjekts. Die Kraft des Argumentes sollte darüber entscheiden, was zu tun sei. Die herbeizuführende Mündigkeit wurde an die Freiheit zur Einsicht und Erkenntnis gekoppelt; sie wurde Programm und Ziel - auch in Fragen der Werte und Normen über Sexualität?

Lehrer, Katecheten und Bildungsreferenten stellen fest, daß in der sexualethischen Arbeit mit Jugendlichen traditionelle Vermittlungsstrategien nicht mehr greifen, und vielen ist zudem undeutlich, mit welchen Zielen und Inhalten gearbeitet werden kann und soll. Von den Problemen, mit denen sich die moralpädagogische Arbeit zur Sexualität konfrontiert sieht, stellt die gesellschaftlich-kulturelle Entfaltung der Pluralität in Wertauffassungen eine der größten konzeptuellen Herausforderungen dar. Die Frage nach dem Sinn oder der Funktion des Sexuellen ist nicht ohne Rückgriff auf eine Wertorientierung denkbar, welche das auch immer sein mag. Das wird deutlich bei dem Versuch, Sexualität empirisch zu beschreiben. Was eigentlich *ist* Sexualität? Wenn diese Bestimmung schon schwierig erscheint, welche Vorstellung soll dann erst weitergegeben werden?

Ein Beispiel: Vor einigen Jahren zog die Bundesregierung Materialien zur Sexualerziehung im Wert von knapp 2 Millionen Mark zurück, die von der

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung erarbeitet worden waren. Der Grund, Sexualität werde darin als eine Technik unter einem vorwiegend „funktionellen“ Aspekt dargestellt. Es fehle, so der weltanschaulich neutrale Staat, eine Einbindung des Sexuellen in das Ganze des Menschen. Mit anderen Worten, es ging um eine Einbindung der Sexualität in übergreifende Werte, zumindest soweit, wie es der gesellschaftliche Konsensus erlaubt. Die damalige Diskussion hat gezeigt, wie schwierig es ist, diesen Konsensus genauer zu definieren. Zu vielfältig und zu widersprüchlich sind die Wertauffassungen, als daß sich schnell ein gemeinsamer Nenner finden ließe. Den Ergebnissen eines nachfolgenden Forschungsauftrags, die im letzten Jahr fertiggestellt wurden, scheint es ähnlich zu ergehen.

Diese Probleme bleiben auch der moralpädagogischen Arbeit im Bereich der Kirche, also der Katechese und der Jugendarbeit, nicht erspart. Selbst wenn die Streuung unterschiedlicher Ansichten vielleicht nicht so weit reicht wie in der Gesellschaft insgesamt, so ist sie dennoch existent. Sie läßt sich vielfältig nachweisen: zwischen den Aussagen Roms und der Ortskirche hierzulande (und vielleicht noch stärker anderswo), zum Beispiel in der Definitionsfrage des Gewissens bei bestimmten sexualethischen Entscheidungen und in der Sinnbeschreibung von Sexualität; sie wird offensichtlich zwischen den lehramtlichen Äußerungen und den Moralthnologien; sie existiert innerhalb der Gruppe der Moralthnologen und unter den Gläubigen selbst. Jugendliche, die sich kirchlich gebunden fühlen, leben nicht nur in kirchlichen Milieus, sondern auch in anderen gesellschaftlichen Teilgruppen. Die Familie, das soziale Milieu und die Peer-groups sind selbst ein Spiegelbild der Pluralität, die sich kirchlich und gesellschaftlich etabliert hat und gesellschaftlich als legitim gilt. Mehr noch als Katechese und Jugendarbeit steht der Religionsunterricht durch seine Einbindung in die öffentliche Schule in diesem Spannungsfeld. Unabhängig von einer Bewertung der Pluralität wird der Einschätzung kaum widersprochen werden können, daß sich die Moralerziehung innerhalb der Kirche nicht mehr abgeschottet vom „pluralen Außen“ durchführen läßt. Durch die Pluralität „ad intra“ ist die Möglichkeit einer scharfen Trennung von „Innen“ und „Außen“ aufgelöst worden. Die Moralerziehung im Bereich der Kirche muß sich fragen, wie sie sich gegenüber der Pluralität verhält, sowohl zur Pluralität als gesellschaftlich legitimer Form der Heterogenität, als auch zur Pluralität in der eigenen (theologischen) Auffassung über bestimmte Aspekte des Sexuellen, sowohl in der Vergangenheit, als auch heute. Die Thematisierung sexualmoralischer Fragestellungen in Katechese, RU und Jugendarbeit ist direkt von einer Klärung dieser Frage abhängig.

Die Pluralität hat zur Folge, daß mit der Auswahl *bestimmter* Wertauffassungen, die tradiert werden sollen, andere Auffassungen gleichzeitig

ausgeschlossen werden. Daher wird erwartet, daß sich ihre Vorzugswahl begründen läßt. Lehrer und Professionelle in der Bildungsarbeit erfahren, daß der kirchliche Verweis auf die Autorität der vorgebrachten Inhalte bei Jugendlichen vielfach ins Leere geht und die Sachargumentation vor der Schwierigkeit steht, daß es zu bestimmten Problemen häufig nicht nur eine, sondern viele Ansichten gibt. Die Chiffre „Tradierungskrise ethischer Normen“ greift zu kurz, wenn damit allein Störungen im Vermittlungsprozeß oder ein ungünstiges geistig-kulturelles Umfeld gemeint sind. In der Praxis der Bildungsarbeit steht die Legitimation der zu tradierenden Inhalte oftmals selbst zur Diskussion, nämlich dann, wenn es einen Konflikt darüber gibt, welche Werte und Normen es wert sind, tradiert zu werden. Jugendliche äußern nicht selten den Verdacht, daß Lehrer und Professionelle in der Bildungsarbeit in diesen Fragen „interessengeleitet“ agieren. Der Unterricht ist ernsthaft gefährdet, wenn es nicht gelingt, den Ideologieverdacht zu entkräften und die Legitimationsproblematik selbst anzusprechen. Zugleich werden durch subjektive und kollektive Erfahrungen von Menschen tradierte Werte und Normen verändert und neu interpretiert. Hauptamtliche in der Kirchlichen Jugendarbeit, Katecheten und Religionslehrer sind in ihrer Praxis in einer Weise neu gefordert, auf den Plural von Kenntnissen, Erfahrungen, Einstellungen, Haltungen und auch Forderungen von Jugendlichen in sexuellen Fragen einzugehen, dem sie mit einer „Wertvermittlung“ im traditionellen Sinn kaum gerecht werden können. Vielen ist deutlich, daß weder eine Wende zum Rigorismus, noch zum Relativismus in der Werterziehung als moralpädagogisches Konzept zukunftsfähig sein kann (vgl. Hall 1979, 4-20). Was Akzeptanz finden soll, muß umfassend, mitteilungs-fähig und überprüfbar sein. Jugendliche melden den Anspruch an, mehr als nur *ein bestimmtes* Wertkonzept rational prüfen zu dürfen. Diese Kompetenz zur „Prüfung“ wird ihnen in vielen Bereichen des Alltags zugemutet. Auch in Fragen der Sexualität?

Es gibt einige Versuche, einen Ausweg aus der Krise zu finden. Jüngere Publikationen beschäftigen sich mit Fragen der Vergangenheitsbewältigung (vgl. u.a. Haag/Elliger 1986; Langer 1986; Denzler 1988) oder legen den Versuch einer neuen Sinnbestimmung und Spiritualität des Sexuellen vor (vgl. u.a. Bartholomäus 1987, 1988; Dickerhoff 1989; Sill 1989). Beides sind in praktischer und theoretischer Hinsicht notwendige Unternehmungen. Dennoch zeigt weder der Blick in die Geschichte allein, wohin es in der Zukunft gehen kann, noch löst ein normativ-inhaltlicher Reformansatz allein die Problematik der Pluralität auf, sondern fügt dieser nur einen weiteren Entwurf hinzu. In moralpädagogischer Hinsicht stellt sich das Problem, daß die Vermischung von deskriptiven und normativen Sprachstilen dazu führen kann, daß Reflexionen über den Sinn oder das Wesen

der menschlichen Sexualität ein quasi normativer Status zuerkannt wird. Wird auf diesem Weg der Inhalt zum Ziel des Unterrichts? Wie wird gerade *dieser* Sinn und *jene* Spiritualität legitimiert, wenn es (auch im christlichen Kontext) durchaus Alternativen gibt? Selbst der weitgehende Konsensus, menschliche Sexualität sei in die Liebe einzubetten, vermag die Pluralitätsproblematik nicht aufzulösen, denn Liebe kann in vielen subjektiven und objektiven Gestalten zum Ausdruck gebracht werden (vgl. Beiträge in: Ziebertz 1990).

In der Praxis des Unterrichts und der Bildungsarbeit wirkt sich die Diffusität von Lernzielen und Lerninhalten höchst unbefriedigend aus. Was soll den Jugendlichen *wie* vermittelt werden in einem Lebensbereich, der zudem soweit der privaten Sphäre zugerechnet wird, daß viele Jugendliche ihn unter allen Umständen vor externen Anfragen zu schützen trachten? Die Entfaltung von Individualität und Subjektivität hat als ein Produkt der Neuzeit (vgl. Schäfers 1988, 131f) die Gestalt eines Grundwertes angenommen, der bereits im „Verfahren“ der Moralerziehung eingeklagt werden kann (vgl. Benner/Peukert 1983; Peukert 1987). Auch daran kommt die Moralerziehung nicht vorbei. Damit stellt sich die Aufgabe einer Reflexion der moralpädagogischen Grundlagen. Nach welchem Modell kann Werterziehung geleistet werden und wie wird darin den genannten Problemen begegnet?

2. Der deduktive Ansatz

Unsere Kultur ordnet Sexualität dem Intimbereich des Menschen zu, gleichzeitig ist sie aber immer auch von sozialer und politischer Bedeutung gewesen. Es ist keine Gesellschaft denkbar, die nicht ein bestimmtes Repertoire an Regeln ausgebildet hat, an denen sich das Individuum in seiner sexuellen Praxis orientieren soll (vgl. Bullough 1976; Foucault 1977ff). Daraus ergibt sich das Interesse des Gemeinwesens, bestimmte Regeln an die je folgende Generation zu tradieren, um auf diesem Weg einen gewissen Bestand an kultureller Übereinkunft zu bewahren. Sexualität befindet sich in einem Spannungsfeld, dessen erster Pol die vom Gemeinwesen (oder der Kirche als einer bestimmten Sozialform) angestrebten traditionsstabilisierenden Elemente umfaßt und dessen zweiter Pol die individuellen Belange bzw. Bedürfnisse berührt (vgl. Beiträge in: Gindorf/Haeberle 1985). In der Soziologie des Wertewandels spricht man von der Spannung zwischen „Pflicht- und Selbstentfaltungswerten“ (Klages 1988, 112ff). Damit ist noch keine Aussage darüber getroffen, wie dieses Spannungsverhältnis ausgestaltet werden soll, sondern nur, daß es *in concreto* besteht. In weitgehend uniformen Gesellschaften war ein Verständnis von „wahren“, „letzten“ oder „schlechthin verbindlichen“ Werten vorherrschend, das keinen Zweifel an der Notwendigkeit aufkommen ließ,

daß sie an die nächste Generation tradiert werden sollten. Soll dieses Ziel in einer wertpluralen Gesellschaft erreicht werden, ist dies immer mit einer Selektion verbunden.

Es kann nicht mehr der „ganze Schatz der Kultur“ weitergegeben werden, weil es mittlerweile pluriforme, zum Teil sich widersprechende Werteinstellungen gibt. Es geht um bestimmte ausgewählte Wertmuster, die von einer bestimmten sozialen Gruppe oder einem bestimmten weltanschaulich geprägten Milieu tradiert werden sollen. Dabei kann es sich um die Erhaltung von Werten handeln, die in der Vergangenheit von Bedeutung waren, beispielsweise in eher traditionellen Kreisen, aber auch um Werte, die kritisch gegen die Tradition gerichtet sind und sich als „Emanzipation“ von der Tradition verstehen, beispielsweise in eher „linken“ Kreisen. Zu der ersten Gruppe gehören Modelle, die, zum Teil mit dem Hinweis auf einen „Werteverfall“ oder „Wertunsicherheit“ bestimmte Tugenden zu retten versuchen (vgl. Scharf 1978; allg. Brezinka 1986). Zur zweiten Gruppe gibt es zahlreiche Beispiele aus der Zeit der sechziger und siebziger Jahre, in denen die „emanzipatorische Sexualerziehung“, mit der Namen wie Helmut Kentler und Günter Amendt verbunden sind, als eine Art Gegenbewegung zur traditionellen Sexualmoral eine neue sexuelle Wertekultur postuliert hat. Welchen Werten auch immer der Vorzug gegeben wird, das Verfahren, um das es hier geht, ist vergleichbar.

Für den deduktiven Ansatz in der moralpädagogischen Arbeit zur Sexualität ist kennzeichnend, daß die Spannung zwischen individueller und sozialer, politischer oder kultureller Bedürfniskonstellation einer Bewertung unterzogen wird, an deren Ende die Option für ein bestimmtes Wertsystem steht, dessen Tradierung geboten erscheint. Mit anderen Worten: ein ausgewählter Bestand an Werten und Normen wird als wichtig und unaufgebbbar betrachtet und gilt durch die Ziele, die man damit verbindet (Traditionserhalt oder Traditionskritik), gleichzeitig als legitimiert, ihn an Jugendliche weiterzugeben. Dieses Verfahren ist im Blick auf die Moralpädagogik im Bereich der Kirche auf zwei Ebenen anzutreffen: in der Auswahl *christlicher* Werte gegenüber denen der *profanen Welt*, aber ebenso in der Auswahl *bestimmter* christlicher Werte gegenüber *bestimmten* anderen christlichen Werten innerhalb der Kirche selbst.

Dieser Ansatz hat verschiedene Bezeichnungen erfahren. Mauermann (1988, 141ff) nennt ihn in Anlehnung an die amerikanische Tradition „character education“. Van der Ven (1985; 1987) spricht von dem Modell der „Wertübertragung“. Ihm folgend, lassen sich drei Akzentuierungen dieses Konzeptes aufzeigen: kognitive (2.1), affektive (2.2) und voluntative (2.3), die an Beispielen aus der moralpädagogischen Arbeit zur Sexualität erläutert werden sollen. Diese Akzentuierungen können in Wirklichkeit

auf verschiedene Weise vermischt sein. Ein vierter Abschnitt wendet sich den Mischformen zu (2.4) und zuletzt folgt eine kurze Kritik (2.5).

2.1 Kognitive Akzentuierung

Der kognitiven Akzentuierung geht es vor allem um die Verarbeitung von Informationen. Im Vordergrund steht der Erwerb von Wissen und die Entwicklung des Denkens, weitgehend losgelöst von der Frage, welche Bedeutung diese Werte für Jugendliche selbst haben und wie die Selektion und der Inhalt der Werte selbst legitimiert werden können. Die kognitive Struktur der Lernenden soll gebildet werden, indem sie Werte kennenlernen, sie reproduzieren können, sie zu klassifizieren wissen usw. Ein gutes Beispiel für die kognitive Zuspitzung der Moralerziehung ist J.B. Basedow (1724-1790), der als Inspirator der pädagogischen Reformbewegung der Philanthropen in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts gewirkt hat (vgl. Ziebertz 1989). Gegenüber dem allgemeinen Bild der Sexualfeindlichkeit dieser Zeit muß Basedow zugestanden werden, daß er keinen Grund sieht, nicht von der „natürlichsten Sache der Welt“ offen zu sprechen. In seinem *Methodenbuch* (1771) und *Elementarwerk* (1785) entwirft Basedow bereits eine Lerntheorie, die auf die systematische Aneignung von Lernstoff gerichtet ist, bei der Erfahrung und Kognition unter dem Ziel des Zuwachses von Komplexität aufeinander bezogen sind. Basedow ist Bildungsreformer, sein übergeordnetes Ziel ist die Erneuerung der Gesellschaft. Er nimmt die Fragen der Sexualität aus dem Interesse in den Blick, auf welche Weise ein verändertes Sexualbewußtsein den angestrebten Reformen dienlich sein könnte. Über den Weg der Bildungsreform soll ein Verständnis der Sexualität erreicht werden, das mit der Zielvorstellung und den Bedürfnissen der anzustrebenden Gesellschaft kompatibel ist. Sein Ansatz entspricht der oben erläuterten traditionskritischen Linie. Basedow meint, die Tradition habe aus Furcht, falschem Erziehergeist und Unkenntnis der Bedeutung des Sexuellen zu diesen Fragen geschwiegen und damit der „Unordnung“ der sexuellen Kräfte Vorschub geleistet. Für die Erneuerung der Gesellschaft sollten alle Kräfte zielgerichtet mobilisiert werden und seinem Bild von Sexualität entsprach es, daß er ihrer „Triebkraft“ dabei eine besondere Bedeutung in dem Sinne zuerkannte, ein Wertverständnis auszubilden, das die reproduktive bürgerliche Ehe anzielte. Basedow, protestantischer Theologe, legitimierte diese Wertvorstellungen nicht religiös. Er verbreitete auch keinen besonderen Mythos über Ehe und Familie. Ebenso behandelt er die sexuellen Beziehungsaspekte eher am Rande. Die Betonung seines Konzeptes lag in der Aufklärung über die reproduktive Kraft des Sexuellen. Junge Leute sollten die Rollen als Mütter oder Väter kennenlernen, die „soziale Aufgabe“ einer Familie auf sich nehmen und der Gesellschaft neue Bürger zuführen. Daraufhin war der Lernstoff organisiert. Basedow war überzeugt, daß einer rationalen

Darstellung dieses Sachverhaltes kaum widersprochen werden könnte, d.h., Jugendliche sollten zunächst über den Weg kognitiver Lernprozesse den Wert der fortpflanzungsorientierten Sexualität verstehen und sie würden, so seine Schlußfolgerung, auch danach handeln, weil diesem Ziel vernünftigerweise nicht widersprochen werden könnte (Basedow 1764, 91). Alle weiteren Aspekte des Sexuellen, die Basedow behandelt, sind eine Explikation dieser Zielvorstellung. Basedows Moralerziehung zur Sexualität ist deduktiv, weil er eine präzise Vorstellung von den Werten hat, die er aus einem Spektrum möglicher Werte mit dem Ziel auswählt, daß sie Jugendlichen kognitiv anzueignen sind. Basedows Erziehungsmodell stand der vergangenen DDR-Pädagogik Pate (vgl. Basedow-Symposium 1976). Mittels seines Ansatzes erhoffte man die Erziehung der allseitig gebildeten sozialistischen Persönlichkeit leisten zu können. Basedows „moralischer Staat“ wurde ersetzt durch die real-existierende sozialistische Gesellschaft.

2.2 Affektive Akzentuierung

Die affektive Akzentuierung sieht im Lernen von Werten und Normen vor allem einen Internalisierungsvorgang. Die Zuordnung dieser Akzentuierung zum deduktiven Paradigma wird dadurch gerechtfertigt, daß bestimmte Wertkonzepte durch die Erzieher im voraus ausgewählt werden mit dem Ziel, daß sich diese Werthaltungen Jugendlichen einprägen und zu einem persönlichen Bekenntnis werden. Die affektive Akzentuierung sieht in der kognitiven Zuspitzung eine Intellektualisierung der Moralerziehung und gibt stattdessen dem Lernen nach Vorbildern, Tugenden und (gemeinsamen) Idealen den Vorzug (vgl. Brezinka 1986). Der Begründer der wissenschaftlichen Katechetik, J.B.Hirscher (1788-1865), hat ein detailliertes Modell der affektiven Moralerziehung entwickelt (vgl. Ziebertz 1989). Er beschreibt, auf welche Weise in Jugendlichen ein Gefühl für das geweckt wird, wovon sie ergriffen werden und wonach sie ihr Handeln ausrichten sollen. Hirschers sexualethisches Ziel ist die Internalisierung des Ideals der fortpflanzungswilligen christliche Ehe und Familie (Hirscher 1834, 285ff; 1845 III, 474ff). Will man Hirscher mit Basedow vergleichen, liegen die Unterschiede weniger im erwünschten Ergebnis als im Verfahren. Basedow glaubte an die intrinsische Wirksamkeit vernünftig dargestellter Wertorientierungen, Hirscher legt von Beginn an großen Wert auf die Bildung der Gefühle und des Gewissens. Im Gefühl will er das Ideal einer gelungenen sexuellen Praxis verankern, das von Gott als der Stimme des Gewissens in regulativer Absicht geleitet wird.

Der affektive Ansatz hat im kirchlichen Bereich sowohl in der Vergangenheit als auch in der Gegenwart, meist aber im Verein mit anderen Akzenten für das moralische Lernen eine besondere Betonung erfahren (vgl. u.a. Stachel/Mieth 1978; Mieth 1987). Innerhalb der Religionspäd-

agogik nimmt er, meist ebenso vermittelt mit anderen Modellen, eine wichtige Stellung ein. Im *Handbuch der Religionspädagogik* (1973, Bd.I, 115) wird die Internalisierung als „die nicht hinterfragte Eingliederung in einen bestehenden Kontext“ bezeichnet. „Nicht hinterfragt“ und „bestehender Kontext“ sind die entscheidenden Termini, die diesen Akzent der *Wertübertragung* rpk. *character education* kennzeichnen.

2.3 Voluntative Akzentuierung

Dieser Akzent intendiert das Ziel, die Willensausrichtung Jugendlicher durch Lernprozesse zu beeinflussen. Häufig wird die Formung von bestimmten Einstellungen und die Ausbildung von Haltungen damit verbunden. Wichtig ist, daß der Lernprozeß gesteuert ist, d.h., der inhaltliche Rahmen dessen, was die Motivationsstruktur des Jugendlichen durchdringen und welche Haltung er einnehmen soll, wird durch die Auswahl des Stoffes vorgegeben, den Lehrer, Jugendarbeiter oder Katecheten für bedeutsam halten. Ein Beispiel für diesen Ansatz ist F.W. Foerster (1869-1966). Obwohl er selbst kein Katholik war, prägte er wesentlich die katholische Erziehungsarbeit in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts (vgl. Pöggeler 1957 und kritisch Koch 1973). Je deutlicher sich die sexuelle Pluralität zu Beginn unseres Jahrhunderts ausbildete, desto entschiedener verwandelte Foerster die Werterziehung in ein Kampfkonzept. Er schreibt sein Hauptwerk im Jahre 1907 (zit. Foerster 1952) und polemisiert vor allem gegen die Sexualtheorien Freuds und anderer Sexualreformer. Durch ihre Beobachtungen und Forschungen wurden traditionelle Auffassungen über Sexualität zerbrochen. Damit schien eine Sexualerziehung in Gefahr, die sich wesentlich auf objektive Aussagen über das Wesen des Sexuellen stützte. Man kam sowohl in wissenschaftlicher, gesellschaftspolitischer als auch in religiöser Hinsicht nicht an einer Auseinandersetzung mit den neuen Disziplinen vorbei. Foerster versucht die Auseinandersetzung indirekt. Es gebe eine objektive Wahrheit über die Sexualität und ihr größter Feind sei die vom Fleisch gefangene individuelle Vernunft des Menschen. Sie sieht er beispielsweise in der Sexualwissenschaft am Werk. Reflexionen über Sexualität, die eine objektive Wahrheit leugneten, hält er bereits von ihrem Grundansatz her für falsch und ethische Pluralität demnach für unmöglich. Er entwickelt im Rückgriff auf scholastische Ordnungsprinzipien ein Modell objektiver christlicher Wahrheiten. Für Foerster ist Sexualität eine schmutzige Kraft im Menschen, die erst in vergeistigter Form geläutert werden könnte. Sein Konzept der Sexualerziehung mündet darin, sexuelle Fragen selbst gar nicht anzusprechen, sondern durch Willensgymnastik und Einstellungsformung von der Sexualität abzulenken. Sexualerziehung soll auf die Willens- und Motivationsstruktur der Jugendlichen abzielen und von dort her ihre Einstellung bilden und ihr Verhalten steuern. Dazu benutzt er ausgewählte Tugenden

oder Begriffe wie „Reinheit“ und „Ritterlichkeit“. Wenn Jugendliche erfolgreich an diesen Idealen ausgerichtet werden könnten, wäre damit gleichzeitig die Gefahr gebannt, daß sie ihre Sexualität anders gebrauchten, als es das objektive Gesetz erlaube. Die beste Sexualerziehung sei diejenige, von der Themen der Sexualität selbst gar nicht berührt würden (Foerster 1952, 415). Auch für dieses Modell gibt es, wiederum in der allgemeinen pädagogischen DDR-Literatur, eine aktuelle Entsprechung (vgl. Waniek/Zorn 1988).

2.4 Mischformen

Die kognitive, affektive und voluntative Akzentuierung in der moralpädagogischen Arbeit mit sexualethischen Fragen, insofern sie dem deduktiven Konzept zugerechnet werden kann, besteht meist aus einer Mischform der drei Aspekte. Zwei Texte sollen kurz als Beleg angeführt werden.

Im Jahre 1979 veröffentlichen die deutschen Bischöfe die Erklärung *Zur Sexualerziehung in Elternhaus und Schule*. In dieser Erklärung finden sich Belege für die drei genannten Aspekte, sowohl für eine kognitiv orientierte Aufklärung, ebenso für die Verinnerlichung eines bestimmten Wertempfindens, als auch für die Ausrichtung der Einstellung und des Willens an konkreten Verhaltensvorgaben. Besonders die an die Erklärung angefügte „Handreichung“ weist mehrfach auf die Notwendigkeit hin, auf das „richtige Verhalten“ Bezug zu nehmen und Haltungen und Einstellungen einzuüben, die in der Lage sind, das Ganze des Lebens zu tragen. Die Betonung affektiver Lernziele geht häufig einher mit der Forderung nach einer individuellen Betreuung des Jugendlichen. Dieser Individualisierungsgrundsatz soll beachtet werden, wenn es darum geht, die innere Einstellung auszurichten und das sittliche Verhalten in Fragen des Sexuellen einzuüben. Dem Gewissen wird die Bedeutung zugemessen, Tugenden, das Vorbildverhalten der Erwachsenen und weitere Leitbilder zu internalisieren.

Ein anderes Beispiel für den Rückgriff auf mehrere Akzente ist die Verlautbarung der Kongregation für das katholische Bildungswesen *Orientierung zur Erziehung in der menschlichen Liebe - Hinweise zur geschlechtlichen Erziehung* (1983). Dieses Dokument referiert zunächst solche Werte und Einstellungen zur Sexualität, die nach Meinung der Kongregation die christliche Auffassung von der Geschlechtlichkeit wiedergeben. Der wesentliche Wert ist die „Erziehung zur Liebe als Hingabe seiner selbst“ (Ziff. 16), um der Banalisierung und Verkürzung des Sexuellen wirkungsvoll zu begegnen. Dem Aspekt der gegenseitigen Hingabe steht der Aspekt der Fruchtbarkeit komplementär zur Seite, beide werden gemäß der Lehrtradition seit dem II. Vatikanum als sich je einschließende Werte beschrieben (Ziff. 22-33). Institutionell finden diese Werte in der christlichen

Ehe ihren praktischen Ort (Ziff. 30, 60ff, 95). Zwar spricht das Dokument von kognitiven Aspekten zur Kenntnisgewinnung und -verarbeitung, aber es stellt gleichzeitig heraus, daß die Vermittlung von Kenntnissen nicht genügt, daß sich die Erziehung nicht nur an den Verstand richten soll, sondern der Erziehung des Willens, der Gefühle und Regungen besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden muß (bes. Ziff. 34ff). Es fehlt nicht an einschränkenden und warnenden Hinweisen vor einer Betonung der kognitiven Erziehung. Die Kongregation mißt dem Vorbildlernen am Beispiel der Heiligen, aber auch der Eltern und Erzieher eine große Bedeutung zu. Das Ziel der Arbeit ist die geschlechtliche Reifung des Jugendlichen in affektiver Hinsicht (Ziff. II u. III). Das abschließende Zitat spricht noch einmal die drei Elemente an: „Man muß sich vergewissern, ob der zu Erziehende die dargelegten Werte, Kenntnisse und Motivationen innerlich aufgenommen oder die Veränderungen und Entwicklungen, die er bei sich selbst bemerken konnte und deren Gründe, Beziehungen und Zweck der Erzieher entsprechend aufzeigt, verarbeitet.“ (Ziff. 85)

2.5 Kritik

Wie gehen die erläuterten Konzepte mit den Problemformulierungen um, die im ersten Abschnitt vorgestellt wurden?

Die unter diesem Paradigma zusammengefaßten Modelle nehmen die Problematik der Wertpluralität wahr und formulieren darauf eine Antwort, worin ein gewisses Paradoxon zum Ausdruck kommt: Angesichts der Wertpluralität und eines fehlenden Wertkonsensus wird die Verpflichtung ausgedrückt, bestimmte Wertorientierungen gegenüber Jugendlichen verbindlich zu vertreten (vgl. z.B. *Zur Sexualerziehung...* 1979). Ähnliche Vorstellungen sind auch bei Brezinka (1986) mehrfach zu finden: Weil wir gesellschaftlich Wertpluralität erfahren und der Konsensus über Werte und Normen zur Sexualität klein ist, deshalb ist es umso wichtiger, verbindliche Orientierungen zu geben. Die konzeptuelle Schwierigkeit wird dadurch verstärkt, daß die Unsicherheit über verbindliche Orientierungen auch unter Lehrern, Katecheten und Jugendarbeitern, unter den Jugendlichen selbst, vielleicht zwischen den Jugendlichen und ihren Familien und sicher auch zwischen den Familien anzutreffen ist.

Damit zusammenhängend stellt sich die Frage nach der Legitimation der ausgewählten Werte und Normen. In allen Modellen wird davon ausgegangen, daß die vorgenommene Selektion für sich in Anspruch nehmen kann, als allgemein verbindliche Orientierung angenommen werden zu können. Woher kommt die Sicherheit? Nur ein kurzes Beispiel: Wie behandelt man die Frage nach der „verantworteten Elternschaft“? Soll betont werden, von einer künstlichen Empfängnisverhütung abzusehen und den Kinderreichtum als ein Geschenk anzunehmen und/oder soll man auch die Kenntnisse über die weltweite Bevölkerungszunahme in die

Überlegungen hinsichtlich der eigenen Familiengröße einbeziehen, wie der Sozialethiker W. Korff (1985, 121) vorschlägt? Die Legitimationsfrage wird in diesem Modell von den Erziehern *stellvertretend* für die Jugendlichen gelöst.

Drittens der Umgang mit dem Freiheitsbegriff. Genügen die drei Akzentuierungen dem neuzeitlichen Freiheitsverständnis, mittels freier Einsicht und Kraft der eigenen Vernunft sittliches Handeln zu reflektieren? Lassen diese Modelle eine (meta-) reflexive Ebene zu, oder wollen sie möglichst effektiv *überzeugen*? Diese Anfrage richtet sich vor allem an das affektive und voluntative Modell.

In Lernzielbegriffen lautet das Globalziel des deduktiven Konzepts der Wertübertragung: *Jugendliche sollen Werte und Normen übernehmen, die in intentional angestrebten Bildungsprozessen von seiten der Erzieher, Lehrer oder Jugendarbeiter aus einer Reihe möglicher Alternativen ausgewählt und für wichtig befunden werden, damit sie daraus eine Werthaltung ausbilden und ihr Handeln danach ausrichten.* Entsprechend den drei Akzentuierungen wird „Übernahme“ in kognitiven (Überzeugung), affektiven (Internalisierung) oder voluntativen (Willensbildung) Begriffen operationalisiert.

3. Der induktive Ansatz

Das unter diesem Paradigma darzustellende Konzept versteht sich als eine direkte Alternative zum Modell der Wertübertragung in allen seinen Akzentuierungen. In der Tradition der *value clarification* sprechen Van der Ven (1985) und Mauermann (1988) von *Werterhellung*, *Wertverdeutlichung* oder *Wertklärung*. In der Analyse gibt es eine Übereinstimmung zwischen den Vertretern des deduktiven und induktiven Ansatzes, beide gehen von einer wertpluralen gesellschaftlichen Situation aus, in der unterschiedliche Traditionen nebeneinander existieren, die zum Teil miteinander harmonisieren, sich aber zum Teil auch gegenseitig ausschließen. Die Unterschiede treten durch den Umgang mit der Pluralität zutage. Von einem induktiven Ansatz her stellt sich nicht das Problem einer Krise der Moral oder eines Schadens bestimmter Moralsysteme durch die Pluralität. Sie nehmen den Einzelnen in den Blick und gelangen zu der Einschätzung, daß sich die Vielfalt in Verunsicherung, Apathie oder Ziellosigkeit ausdrückt. Die Moralkrise, so Hall (1979, 10), sei nach diesem Modell in Wirklichkeit eine Identitätskrise. Entsprechend setzt die Therapie beim Einzelnen an. Zwei Akzente sollen kurz beschrieben werden, die „radikale“ Individualisierung (3.1) und die interindividuelle Ausdehnung (3.2). Abschließend folgt eine kurze Kritik (3.3).

3.1 Individualistische Akzentuierung

Diese Akzentuierung bezieht ihr moralpädagogisches Interesse ausschließlich auf den Einzelnen. Jugendliche sollen lernen, über ihre eigene

Werttradition nachzudenken und über den Weg einer biographischen Reflexion zur Einheit ihres Denkens, Fühlens und Handelns zu gelangen (vgl. Mauermann 1988, 143). Der Unterschied zu den Modellen des deduktiven Ansatzes liegt vor allem in der Bewertung der Pluralität und in den sich daraus ergebenden Konsequenzen für moralpädagogisches Handeln (vgl. Van der Ven 1985). Während im Konzept der Wertübertragung mit einer Vorauswahl bestimmter Werte auf die Pluralität reagiert wird, respektiert der induktive Ansatz die Vielfalt und lehnt es ab, stellvertretend für Jugendliche Werte auszuwählen, um sie zwecks Übernahme in den Unterricht einzubringen. Zum einen mache die Pluralität dieses Verfahren unmöglich, zum anderen sei es unerlaubt, weil damit die Freiheit der Jugendlichen angetastet werde. Sie sollen gemäß ihrer eigenen Geschichte eine Identität ausbilden können, die einen produktiven Selbstentwurf und keine Widerspiegelung externer Erwartungen darstellt. Der Ausweg, den Vertreter des induktiven Ansatzes anbieten, liegt in der Begleitung der Jugendlichen bei der Erhellung jener Wertvorstellungen und internalisierten Normen, die möglicherweise die Einheit von Denken, Fühlen und Handeln stören. Jugendliche sollen aus ihrer persönlichen Biographie heraus „sie selbst werden“. Hermans spricht von der „Selbstkonfrontation“ der verinnerlichten Wertpräferenzen mit den Gefühlen, die durch die Bewußtmachung ausgelöst werden (vgl. Van der Ven 1985, 44f). Die deutlichste Gegenstellung der Werterhellung zum Konzept der Wertübertragung haben Raths u.a. (1976) formuliert, um damit ihr eigenes Konzept zu legitimieren. Ihnen folgend, impliziert die Wertübertragung Indoktrination, selbst wenn die internalisierten Werte nicht mit negativen Gefühlen belegt sind. Erstens werden Jugendlichen Alternativen vorenthalten, zweitens basiert die Legitimation der ausgewählten Werte auf Willkür, drittens sind Werte relativ und verändern sich, so daß heute nicht vorausgesagt werden kann, welche Werte morgen angemessen sind, und viertens wird der Wertentwicklung hinsichtlich der individuellen Identitätsentwicklung nicht hinreichend Bedeutung zugemessen.

Nicht zu unterschätzen ist die Anwendung dieses Ansatzes in der Praxis. Insbesondere im Feld der außerschulischen Jugendbildung haben seit den siebziger Jahren vielfältige Kurse, Fort- und Weiterbildungen für ehren- und hauptamtliche Kräfte stattgefunden, bei denen die humanistische Psychologie in allen ihren Varianten didaktisch und inhaltlich von großer Bedeutung war und ist. „Tu was *du* willst“, „Mache was *du* für richtig hältst“, „Folge *deinen* Gefühlen“ sind die populäre Ausgabe von Verhaltensmaximen, die in die Praxis Eingang gefunden haben. Die Frage nach der ethischen Bedeutung von Werturteilen wird psychologisch und therapeutisch beantwortet. Das hohe Ansehen dieses Ansatzes in der Praxis hat aber auch damit zu tun, daß als Alternative oft einzig die Varianten des

deduktiven Konzeptes in den Blick kommen. Für die sexualethische Arbeit im Bereich der Kirche hieße das in der Vorstellung von Professionellen in Schule und Bildungsarbeit, die kirchliche Lehrmeinung unverkürzt weitergeben zu sollen. Erstens wird darauf eine eher negative Resonanz der Jugendlichen vermutet, zweitens ist die Zahl der Hauptamtlichen nicht gering, die sich darin selbst nur zu einem Teil wiederfinden.

3.2 Interindividuelle Akzentuierung

Die interindividuelle Akzentuierung übernimmt die oben dargestellten Positionen bis auf den Punkt, daß die Bewußtmachung die Fixierung auf den Einzelnen überschreiten und ein „Gegenüber“ einschließen soll. Während das sexualethische Ziel des individualistischen Ansatzes auf die Konsistenzüberprüfung zwischen den eigenen internalisierten Werten und den eigenen wahrnehmbaren Gefühlen gerichtet ist und diese subjektinterne Konsistenz gleichzeitig als quasi-ethischer Maßstab für die Prüfung der Wünschbarkeit und Haltbarkeit gilt, weitet das interindividuelle Konzept die Wahrnehmung auf einen größeren Horizont hin aus. Zunächst beginnt die Konsistenzüberprüfung, wie oben beschrieben, in jedem Subjekt autonom. Jeder soll aber in einem zweiten Schritt auch die Werthaltungen und Gefühle eines anderen wahrnehmen. In einem dritten Schritt wird die Relation zwischen beiden Prozessen reflektiert, um auf diesem Weg viertens zu einer (eventuell) neuen Haltung zu kommen. Es ist nicht zwingend, in diesem Prozeß an eine dyadische Interaktion zu denken. Sie kann auf Gruppen oder statt auf physisch existente Interaktionspartner sogar auf transzendente Werte ausgedehnt werden.

In der theoretischen Ausarbeitung gibt es im Bereich der kirchlich-theologischen Diskussion einige Autoren, die diesen Ansatz für die moralpädagogische Diskussion über Werte und Normen der Sexualität *explizit* aufgreifen. Der niederländische Moraltheologe Beemer (1977; 1978) zeigt sich von diesem Ansatz beeinflusst, wenn er von der Relevanz der subjektiven Gefühle für die sexualethische Arbeit spricht, bei der die ethische Reflexion die Aufgabe habe, diese Gefühle zu ordnen und nicht extern festzulegen. *Implizit* ist dieser Ansatz häufiger anzutreffen. Über die eingangs ausgeführten konzeptimmanenten Argumente für einen induktiven Ansatz interindividueller Akzentuierung lassen sich drei weitere Momente nennen, die seine Anwendung bestimmen können. Erstens gilt dieses Konzept angesichts einer deduktiven Tradition der katholischen Sexualpädagogik, deren Folgen eher negativ eingeschätzt werden, als historisch überfälliges und daher notwendiges Pendant (vgl. z.B. Bartholomäus 1987; 1988). Zweitens wird der Wert dieses Ansatzes darin gesehen, als didaktisches Konzept die Beginnsituation einer Bildungsreihe adäquat zu beschreiben. Man erfährt, wo Jugendliche stehen, wo ihre Probleme und Wünsche liegen und kann den Lernprozeß entsprechend

gestalten. Schließlich ein strategischer Anlaß. Mit einem individuumbezogenen Konzept kann zunächst den Vorurteilen und Vorbehalten begegnet werden, die Jugendliche möglicherweise äußern, wenn Fragen zur Sexualität im kirchlichen Bereich thematisiert werden, indem man sie selbst sprechen läßt.

3.3 Kritik

Wie geht dieser Ansatz auf die Problemformulierungen ein, die im ersten Abschnitt vorgestellt wurden?

Die Reaktion auf die gesellschaftliche Wertpluralität in Fragen der Sexualität ist eindeutig: Weil sie faktisch existiert, ist ein wertübertragendes Konzept eine moralpädagogische Unmöglichkeit geworden. Der Einzelne internalisiert im Laufe seines Lebens eine Haltung bezüglich seiner Sexualität, die er sich bewußt machen soll, um neu zu entscheiden, ob er damit *eins* ist. Der Prozeß durchläuft die Phasen *unfreezing*, *reflection* und *freezing*. Das Ergebnis kann die alte oder eine neue Werthaltung sein. In der individualistischen Akzentuierung spielen objektive Werte allenfalls die Rolle, sie gegebenenfalls zu überwinden, wenn sie das Selbst negativ belasten.

Die Frage der Legitimation der verhandelten Werte ist der offensichtlichste Schwachpunkt in dieser Konzeption. Eine psychologische oder therapeutische Legitimation ist nicht mit einer ethischen Legitimation gleichzusetzen. Ist ein Wert allein deswegen nachstrebenswert, weil ich selbst oder ein Gegenüber ihn für nachstrebenswert halte? Ist die Anzahl der Personen und nicht die Bedeutung der Werte selbst ausschlaggebend (Van der Ven 1985, 45f)? Impliziert dieses Modell nicht einen ethischen Individualismus, in der Reifung und Selbstverwirklichung in einem gesellschaftsfreien Kontext vorgetäuscht werden (Hall 1979, 11ff)? Legitimität von Werten, so die Kritik, ist nicht allein durch eine bessere Einsicht in das *Selbst* zu gewinnen.

Bei der Frage nach dem Verhältnis dieses Ansatzes zum neuzeitlichen Freiheitsbegriff muß dem induktiven Ansatz zugestanden werden, daß er sich tatsächlich darum bemüht, diese zu gewährleisten. Allerdings ist auch dieses Konzept nicht *wertfrei* und die normativen Ideale der humanistischen Pädagogik und Psychologie sind offenkundig.

In Lernzielbegriffen lautet das Globalziel des induktiven Konzepts der Werterhellung: *Jugendliche sollen (sich) die Werte und Normen reflexiv bewußt machen, die sie in der Vergangenheit internalisiert haben und im Hinblick auf ihre Gefühle, die sich heute dabei einstellen, Konsistenzen und Inkonsistenzen wahrnehmen und bearbeiten mit dem Ziel, durch die Herstellung einer Einheit von Denken, Fühlen und Handeln ihre persönliche Identität zu finden und zu stabilisieren.*

Je nach Akzentuierung wird diese Zielvorstellung auf die Relation zu den Werten und Gefühlen eines anderen oder sogar auf transzendente Aspekte ausgedehnt.

4. Der kommunikative Ansatz

Die beiden vorausgehenden Ansätze beschreiben den Erwerb und die bewußte Bestätigung sexualmoralischer Orientierungen. Für beide gilt, daß der Umgang mit der Werpluralität Fragen offen läßt. Der kommunikative Ansatz will die beiden vorausgehenden in ihren Schwächen überbieten, aber auch in ihren Stärken beerben. Letzteres geschieht in der Erkenntnis, daß der Erwerb sexualmoralischer Orientierungen nicht in einem gesellschaftlich-kulturellen Vakuum stattfindet, sondern in einen sozialen Kontext eingebunden ist (deduktiver Ansatz). Damit es nicht zur Persönlichkeitsdeformation oder Freiheitsberaubung des Lernenden kommt, ist die Einsicht wichtig, daß es sich dabei nicht um einen monokausalen Weg (vom Besonderen zum Allgemeinen) handeln darf (induktiver Ansatz). Sonst würde gegen den seit Kant vernünftigerweise kaum bestreitbaren Grundsatz verstoßen, daß der Mensch immer nur Zweck und niemals Mittel sein dürfe.

Zur Verdeutlichung werden vier Merkmale dieses Ansatzes vorgestellt: die Bedeutung der Sprache (4.1), die moralisch-praktische Rationalität (4.2), das Konzept der Dezentrierung (4.3) und der Vorgriff auf die ideale Sprechsituation (4.4). Abschließend wird im Vergleich mit dem deduktiven und induktiven Ansatz geprüft, wie der kommunikative Ansatz auf die gegenwärtigen Probleme in der Moralerziehung (vgl. 1.) reagiert (4.5).

4.1 Symbol „Sprache“

Der kommunikative Ansatz moralpädagogischen Handelns stellt sich den Erwerb von Werten und Normen als einen Prozeß der Rollenübernahme vor. Im Rückgriff auf G.H.Mead stellt Habermas (1981 II, 11ff; 1988, 187ff) heraus, daß die Rollenübernahme eine notwendige Bedingung für die Genese der Persönlichkeit und der sozialen Integration ist. Der Begriff der Ich-Identität, wie ihn Habermas verwendet, zielt hin auf eine kritische Synthese von *Übernahme* und *Selbstentwurf*. Diese findet im Prozeß der Interaktion selbst statt. Gegenüber der klassischen Rollentheorie, die beides durch die Internalisierung gesellschaftlicher Orientierungen erklärt, hat Mead aufgezeigt, daß an einer Interaktion Beteiligte jeweils wechselseitig die Übernahme von Rollen, hier Werte über Sexualität, in sich selbst rekonstruieren, damit sie aufeinander Bezug nehmen können. Daß heißt, ein Individuum übernimmt nicht nur eine externe Erwartung, sondern kann ihr gegenüber auch Stellung beziehen, sie interpretieren usw. Die Übernahme von Haltungen verläuft demzufolge über die innere Rekonstruktion der Perspektive eines anderen oder eines „generalisierten

anderen“ (vgl. 4.3). In der Interaktion können Standortwechsel vorbereitet oder vollzogen werden. Ihr wichtigstes Medium ist die Sprache. In ihr lassen sich die Grundstrukturen menschlichen Handelns aufweisen: Sprache *ist* Handeln! Habermas knüpft an der besonderen Rolle der Sprache an. Mead hatte sie als Medium der Handlungskoordination und Vergesellschaftung beschrieben, Habermas sieht ihre Bedeutung vor allem darin, Verständigung, idealiter einen Konsensus, über strittig gewordene „Selbstverständlichkeiten“ zu ermöglichen.

Sprachliche Kommunikation findet in der objektiven, sozialen und subjektiven Welt statt. Die soziale Welt ist für eine moralpädagogische Erörterung von besonderer Bedeutung, denn sie repräsentiert die Welt der Rollen, Regeln, Werte und Normen. In ihr zeigt sich das Maß an Übereinstimmung oder Dissens. In ihr werden Geltungsansprüche von Normen erhoben, denen ein Aufforderungscharakter implizit ist. Und in ihr kann widersprochen werden, kann es zum Diskurs über widerstreitende Ansichten kommen.

4.2 Moralisch-praktische Rationalität

Die Hervorhebung der Verständigungsleistung der Sprache führt zu einer weiteren Unterscheidung. Im sprachlichen Handeln macht das Individuum Gebrauch von seiner moralisch-praktischen Rationalität. Sie unterscheidet sich erstens von der instrumentellen Rationalität, die zweckgerichtet und auf Machtsteigerung ausgelegt ist, und zweitens von der assertorischen oder expressiven Rationalität, mit der Gefühle oder intersubjektiv nicht zugängliche Erlebnisse ausgedrückt werden. Die moralisch-praktische Rationalität ist diskursiv und reflexiv. Mit ihr kann die Vorstellung eines teleologisch machtförmigen Handelns durchbrochen werden. Für Habermas ist die moralisch-praktische Rationalität das einzige Kriterium von universaler Reichweite, um die Legitimität von Normen intersubjektiv zu überprüfen und ein intersubjektives Einverständnis unter allen Betroffenen über strittig gewordene Werte und Normen herbeizuführen. Dazu muß es zu einer realen Kommunikation kommen, in der Geltungsansprüche von Normen vor dem Forum der argumentierenden Vernunft standhalten müssen (Habermas 1981 Bd.2, 11ff; 1983, 53ff, 64f). Von diesem Ansatz aus macht das deduktive Konzept Gebrauch von der zweckgerichteten Rationalität, weil es ihr um die Aneignung konkreter Orientierungen geht. Das induktive Konzept richtet demgegenüber seine Aufmerksamkeit auf die expressive Rationalität, auf dessen Niveau die Wahrhaftigkeit eines Sprechers und nicht die Richtigkeit der Geltungsansprüche verhandelt wird. Der kommunikative Ansatz, darin liegt die entscheidende Neuerung, macht das Zerbrechen einer Selbstverständlichkeit selbst zum Problem.

4.3 Dezentrierung

Ein wichtiges Prinzip, den argumentativen Gebrauch der Sprache zu nutzen, ist das Konzept der *Dezentrierung*, das Habermas von Mead und Piaget entlehnt. Mead hatte den Perspektivenwechsel bei der Rollenübernahme erkannt und Piaget die kognitive Entwicklung des Kindes vom Egozentrismus zur Dezentrierung beschrieben. Diese Überlegungen sind für den moralpädagogisch-kommunikativen Ansatz insofern wichtig, als dieses Konzept seinen normativen Kern berührt. Auch dieser Ansatz ist nicht wertneutral! Unter ethischer Dezentrierung wird im Anschluß an Mead und Piaget der Wechsel zwischen Ich-, Du- und Sie-Perspektive verstanden. Jugendliche lernen beispielsweise, ihre sexuellen Wünsche nicht nur aus ihrer eigenen Perspektive zu formulieren und zu erwarten, daß sie erfüllt werden, sondern sie denken sich in ihre(n) PartnerIn hinein und rekonstruieren deren/dessen Wünsche und Gefühle. Auf diese Weise lernen sie, nicht allein aus der Ich-Perspektive machtförmig Forderungen an einen anderen zu stellen, sondern zu verstehen, daß beispielsweise Zärtlichkeit nicht schon deshalb sein *muß*, *darf* und *kann*, weil *ein* Partner sie wünscht. Die dritte Perspektive übersteigt die dyadische Interaktion und nimmt beispielsweise die Frage der sexuellen Gleichberechtigung, Sexismus, Homosexualität usw. auf. Das Konzept der Dezentrierung hilft, die Frage nach Werten oder der Gültigkeit moralischer Normen zu universalisieren und die Reflexion aus subjektivistischer Befangenheit und Egozentrismus herauszuführen. Maßstab ist nicht allein der andere, sondern allgemeine (universale) Interessen, das übergeordnete Wohl oder die Bedürfnisse derer, die die geringste Chance haben, ihre Belange öffentlich zu vertreten. Schließlich hilft die Dezentrierung der Perspektiven, ideologische Interessen in der Kommunikation aufzudecken, indem Begründungszusammenhänge rekonstruiert werden. Ziel der Kommunikation ist ein *agreement* (oder *agreement about disagreement*).

4.4 Ideale Sprechsituation

Moralpädagogisch relevant ist schließlich noch der Vorgriff auf eine ideale Sprechsituation. Als Voraussetzung nennt Habermas die Unterstellungen, daß sich die Partner als gleichberechtigt anerkennen, die Argumente des anderen wie eigene behandeln und davon ausgehen, daß Verständigung grundsätzlich möglich ist. Diese Unterstellungen werfen in der Arbeit mit Jugendlichen das Problem der faktischen Ungleichheit in Kompetenz und Macht zu den Erziehenden auf. Benner und Peukert meinen zu diesem *pädagogischen Paradox*, daß Moralität beim Heranwachsenden weder vorausgesetzt noch einfach anerzogen werden kann. Könnte man sie voraussetzen, wären moralpädagogische Überlegungen überflüssig, und könnte man sie anerziehen, würde das neuzeitliche Freiheitsprinzip unterlaufen, weil statt unbedingter Achtung vor der Einsicht des anderen in moralische

Prinzipien eine Art moralischer Heteronomie praktiziert würde. Das Paradox ist dann, freie Einsicht heteronom herbeiführen zu wollen. Jugendlichen muß folglich die noch fehlende Kompetenz in einer Weise zugestanden werden, daß ihr Tätigwerden aus eigener Einsicht stimuliert wird (Benner/Peukert 1983). Dieser Punkt berührt noch einmal die normative Grundstruktur des kommunikativen Ansatzes. Freiheit und Autonomie werden nicht nur anthropologisch behauptet, sondern durch die Dialogstruktur des Handelns faktisch ermöglicht; im Blick auf Jugendliche durch einen Vorgriff auf die noch zu erreichende volle Reziprozität. Auf diese Weise bleiben ethische Aussagen nicht außerhalb der Sachgesetzlichkeit der Kommunikationsstruktur, sondern werden in sie verwoben. Um in der Rede von einer idealen Sprechsituation nicht idealistisch zu werden, ist auf eine Differenzierung aufmerksam zu machen, nämlich die Unterscheidung zwischen idealer, realer und kritischer Kommunikation (vgl. Van der Ven 1987, 257). Die ideale Kommunikation beschreibt das wünschenswerte Ideal, die reale die tatsächliche Praxis. Die kritische begreift und bewertet die reale von der idealen Kommunikation her und entfaltet darin ihr emanzipatorisches Potential. Der *praktische Syllogismus* stellt ein methodisches Instrumentarium zur Verfügung, das in der Moralerziehung sehr hilfreich sein kann (vgl. Hermans 1986; 1987, 154f): Jugendliche suchen nach einer Bewertung der Ist-Situation, sie diskutieren darüber, wie der Soll-Zustand beschaffen sein soll, und üben sich in der kritischen Prüfung, welches Urteil hinsichtlich der Schlußfolgerungen daraus gezogen werden kann bzw. soll.

4.5 Moralpädagogischer Nutzen für das Gespräch über Sexualität

Die Bedeutung des kommunikativen Ansatzes soll anhand der eingangs genannten Problemstellungen rekonstruiert werden.

Erstens die Pluralität von Werten und Normen. Während der deduktive Ansatz Werte über Sexualität wie selbstverständlich weitergibt, ohne daß dabei die faktische Pluralität zum Vorschein kommt, und der induktive Ansatz die Pluralität „umgeht“, indem er es den Einzelnen selbst auflädt, darin ihren Frieden zu finden, macht der kommunikative Ansatz die Pluralität ausdrücklich zum Thema. Sie erschwert nicht den Unterricht oder die Bildungsarbeit, sondern sie wird ihr Gegenstand. Daraus folgt, daß es nicht darum geht, Jugendlichen bestimmte Haltungen oder Einstellungen über Sexualität zu vermitteln, sondern sie an dem Prozeß zu beteiligen, unterschiedliche Werte und Wertkonzepte zu beurteilen. Sie lernen, daß Homosexualität aus einer naturphilosophischen Betrachtung deviantes sexuelles Verhalten ist, weil der Naturzweck, die Fortpflanzung, ausgeschlossen bleibt. Sie lernen aber auch, daß in einer ideologiekritischen Perspektive andere Wertsetzungen erfolgen, daß z.B. Homosexualität als eine beliebige Variante sexuellen Handelns gilt. SchülerInnen

werden feststellen, daß die Erforschung ihrer Genese schwierig ist, umso dringlicher stellt sich die Aufgabe, die wichtigsten Argumentationslinien kennenzulernen und über ihre Argumente zu diskutieren. Ein anderes Beispiel aus der personalistischen Wertbegründung. In ihr steht das Prinzip „Liebe“ im Mittelpunkt. Was heißt es am Beispiel Homosexualität, „Sexualität in die Liebe zu integrieren“?

SchülerInnen lernen also nicht nur die unterschiedlichen Auffassungen kennen, sondern auch deren Begründung, um von einer ethischen Perspektive prüfen zu können, welche Orientierung Anerkennung verdient (Dezentrierung). Alle Beteiligten in einem Lernprozeß sollen unter gleichen Bedingungen an dem Lernprozeß teilnehmen und zu einer selbstreflexiven Ethik gelangen können. Der ethische Kern dieses Konzeptes zielt auf die Subjektwerdung des Menschen, besser, aller Menschen. Der kommunikative Ansatz organisiert den Prozeß der Bildung einer ethischen Urteilskompetenz, läßt aber die letztendliche persönliche Entscheidung (das Produkt) offen. Diese ist das *Ergebnis* eines Reflexionsprozesses.

Damit ist zweitens bereits etwas zur Legitimität von Werten und Normen gesagt. Sie ist weder durch den Verweis auf eine Tradition oder Autorität, auch nicht als private Einsicht in das „Selbst“, noch durch die Anzahl der beteiligten Personen zu erweisen, sondern vom Gebrauch der moralisch-praktischen Rationalität in argumentativer Rede abhängig. Kultur und Tradition stellen die Inhalte bereit, über die gesprochen wird, die Frage der Richtigkeit muß im Lichte der Vernunft geprüft werden. Kriterien der Vernunft sind bekanntlich Widerspruchsfreiheit, Überprüfbarkeit, Mitteilungsfähigkeit und argumentative Begründung.

Drittens die Freiheitsproblematik. Der induktive Ansatz will sie durch die radikale Individualisierung lösen und verzichtet damit auf die Reflexion der allgemeinen ethischen Gültigkeit von Werten und Normen. Der deduktive Ansatz behauptet, sie durch die zu übertragenden Inhalte herzustellen. Der kommunikative Ansatz radikalisiert die Freiheitsthematik und verankert sie bereits in ihrem Dialogverfahren.

Die kommunikativ ansetzende Moralpädagogik gewinnt ihre Ziele aus einer eigenständigen Theorie der Erziehung, in der die Aspekte der Sozialisation und sozialen Integration verbunden werden. Sie geht davon aus, daß ihre normative Grundstruktur, die nicht zu überbietende Freiheit und Würde der menschlichen Person, nicht weiter begründet werden kann. Man kann nur hoffen, daß nichts vernünftiges gegen sie spricht. Die Zielvorstellung des kommunikativen Ansatzes macht es theoretisch und praktisch unmöglich, Moralerziehung zu Fragen der Sexualität als Akzeptanzprozeß bestimmter Werthaltungen zu begreifen, die vorher auf der Ebene der Inhalte ausgewählt worden sind.

Als globales Lernziel des kommunikativen Ansatzes der Moralerziehung in Werten und Normen über Sexualität kann festgehalten werden: *Jugendliche sollen an einer Kommunikation über Werte und Normen zu Fragen der Sexualität teilnehmen, in der sie mittels argumentativer Verfahren eine Urteils-kompetenz ausbilden und „problematisch gewordene Selbstverständlichkeiten“ nach Inhalt und Begründung zu rekonstruieren lernen, um von einer ethischen Perspektive aus zu klären, welche Werte und Normen als Leitorientierung für das konkrete Handeln Geltung beanspruchen können.*

5. Schluß

Den Ausgangspunkt der Überlegungen bildete die gesellschaftliche Pluralität von Werten und Normen über Sexualität. Die Pluralität wurde als ein entscheidendes Faktum verstanden, dem sich die Moralerziehung konzeptionell, nicht appellativ stellen muß. Die Argumentation hat die Stärken und Schwächen der drei vorgestellten Modelle deutlich gemacht. Es darf davon ausgegangen werden, daß zwischen ihren impliziten Zielvorstellungen eine Spannung besteht. Die Präferenzierung eines Modells bedarf demnach der besonderen Begründung. Wenn dem kommunikativen Handlungskonzept am ehesten zugetraut wird, die gegenwärtigen Probleme in der Moralerziehung, speziell zu Fragen der Sexualität, lösen zu helfen, dann vor allem, weil es die Subjektwerdung des Menschen nicht nur anthropologisch behauptet, sondern bereits durch die Dialogstruktur des Verfahrens einlöst. Während das deduktive Modell auf der Ebene der objektiven Werte verbleibt und das induktive Modell traditionsorientierte und soziale Zusammenhänge vernachlässigt, bindet das kommunikative Modell Objektives und Subjektives interaktiv ein. Freilich, auch dieses Modell löst das Problem der Letztbegründung seines normativen Ansatzes nicht auf, aber zur Rehabilitierung des Subjekts, gerade in Fragen der (Sexual-)moral, scheint es keine wirkliche Alternative zu geben. Auf einem Kontinuum zwischen pädagogischer „Indoktrination“ und „Verwahrlosung“ hat nach dem Scheitern eines indoktrinären Ansatzes das Pendant Platz gegriffen. Gedient ist damit den Schülern sicher nicht.

Literatur

- Bartholomäus W. (1987), *Glut der Begierde - Sprache der Liebe. Unterwegs zur ganzen Sexualität*, München
- ders. (1988) *Unterwegs zum Lieben. Erfahrungsfelder der Sexualität*, München
- Basedow J.B. (1764), *Methodischer Unterricht*, Hildesheim u.a. 1985
- ders. (1771), *Methodenbuch - für Väter und Mütter der Familien und Völker*, Nachdruck 2.Aufl.v.1771, hrsg.v.Th.Fritsch, Leipzig 1913

- ders. (1785), Elementarwerk, Nachdruck der 2. Aufl. v. 1785, hrsg. v. Th. Fritsch, Leipzig 1909, (Neuaufgabe), 3 Bde., Hildesheim 1972
- Basedow-Symposion (1976), dokumentiert in: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte 16., Berlin, 13-69
- Beemer Th. C.J. (1977), Seksualiteit in een moraaltheologische bezinning; in: Verbum 44. (1977), 298-316
- ders. (1978), Vrijheid in intimiteit in relaties; in: vrijheid en onderwijs 66. (1978), 36-43
- Benner D./Peukert H. (1983), Moralische Erziehung; in: Lenzen D./Mollenhauer K. (Hg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Bd.1, Stuttgart, 394-402
- Brezinka W. (1986), Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft, München/Basel
- Bullough V.L. (1976), Sexual variance in society and history, New York u.a.
- Denzler G. (1988), Die verbotene Lust. 2000 Jahre christliche Sexualmoral, München
- Dickerhoff H. (1989), Daß wir Zärtlichkeit nicht gottlos nennen, Würzburg
- Foerster F.W. (1952), Sexualethik und Sexualpädagogik. Eine neue Begründung alter Wahrheiten (1907), Recklinghausen 1952⁵
- Foucault M. (1977ff), Sexualität und Wahrheit, 3 Bde., Frankfurt 1977, 1986, 1986
- Gindorf R./Haeberle E.J. (Hg.) (1985), Sexualität als sozialer Tatbestand, Berlin/New York
- Haag H./Elliger K. (1986), Stört die Liebe nicht, Olten
- Habermas J. (1981), Theorie des kommunikativen Handelns (2 Bde.), Frankfurt
- ders. (1983), Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln, Frankfurt
- ders. (1988), Nachmetaphysisches Denken, Frankfurt
- Hall R.T. (1979), Unterricht über Werte, München/Wien/Baltimore
- Handbuch der Religionspädagogik (1973), 3 Bde., hrsg. v. E. Feifel u.a., Gütersloh/Zürich 1973ff
- Hermans C.A.M. (1986), Morele Vorming, Kampen
- ders. (1987), Moralerziehung und Überlieferung; in: RpB 19. (1987), 152-164
- Hirscher J.B. (1834), Katechetik (1831), Tübingen 1834³
- ders. (1845), Die Christliche Moral als Lehre von der Verwirklichung des göttlichen Reiches in der Menschheit (1835), 3 Bde., Tübingen 1845⁴
- Klages H. (1988), Wertedynamik. Über die Wandelbarkeit des Selbstverständlichen, Zürich
- Koch F. (1973), Die politische Sexualerziehung F.W.Foersters; in: Fischer W. u.a. (Hg.), Inhaltsprobleme in der Sexualpädagogik (Sexualpädagogik 2.), Heidelberg
- Korff W. (1985), Wie kann der Mensch glücken? Perspektiven der Ethik, München
- Langer M. (1986), Katholische Sexualpädagogik im 20. Jahrhundert, München
- Mauermann L. (1988), Ethische Grundlagen aktueller angloamerikanischer Erziehungskonzepte; in: Günzler C. u.a. (Hg.), Ethik und Erziehung, Stuttgart u.a., 141-170
- Mieth D. (1987), Tradierungsprobleme christlicher Ethik; in: Feifel E./Kasper W. (Hg.), Tradierungskrise des Glaubens, München
- Orientierung zur Erziehung in der menschlichen Liebe - Hinweise zur geschlechtlichen Erziehung (1983), Erklärung der Kongregation für das kath. Bildungswesen; hrsg. v. Sekretariat der DBK, Bonn
- Peukert H. (1987), Tradition und Transformation; in: RpB 19. (1987), 16-34
- Pöggeler F. (1957), Die Pädagogik F.W.Foersters, Freiburg
- Raths L.E./Harmin M./Simon S.B. (1976), Werte und Ziele. Methoden zur Sinnfindung im Unterricht, München

- Schäfers B. (1988), Die Moderne und der Säkularisierungsprozeß; in: *Gegenwartskunde* (37. Jg., Sonderheft 5), 129-144
- Scharf G. (1978), Sexualität einst und heute, Münster
- Sill B. (1989), Die Kunst der Geschlechterliebe, Mainz
- Stachel G./Mieth D. (1978), Ethisch Handeln Lernen, Zürich
- Van der Ven J.A. (1985), Vorming in waarden en normen, Kampen
- ders. (1987), Sittliche Bildung in der Kirche; in: *Concilium* 23. (1987 H.3), 254-260
- Waniek I./Zorn G. (1988), Willenserziehung im Unterricht, Berlin (DDR)
- Zur Sexualerziehung in Elternhaus und Schule* (1979), Erklärung und Handreichung der Deutschen Bischöfe, hrsg. v. Sekretariat der DBK, Bonn
- Ziebertz H.-G. (1989), Moralerziehung und Sexualität in der Aufklärungsrezeption bei Basedow und Hirscher; in: *KatBl.* 114. (1989 H. 10)
- ders. (Hg.) (1990), Sexualität im Wertpluralismus, Mainz (im Druck)