Metatheoretische Skizzen zur Psychologie der moralischen Entwicklung

Eine Auseinandersetzung mit PIAGET, HABERMAS, KOHLBERG und G.H. MEAD

WALTER HERZOG

Das Spektrum des Interesses an KOHLBERGs moralpsychologischen Arbeiten ist im Verlaufe der letzten Jahre immer breiter geworden und widerspiegelt damit sehr genau die vielfältigen Ansprüche, die KOHLBERG selbst mit seinem Ansatz verbindet. Nicht bloss psychologische, sondern ebensosehr philosophische, soziologische, historische, theologische und pädagogische Argumentationslinien laufen in seiner kognitionspsychologischen Theorie der moralischen Entwicklung zusammen und verknüpfen sich zu einem höchst anspruchsvollen und stimulierenden Forschungsprogramm. Zeugnis dieser besonderen Form von interdisziplinärem Schaffen sind die zahlreichen Auseinandersetzungen von Nicht-Psychologen mit KOHLBERG. Philosophen genauso wie Soziologen, Theologen und Pädagogen fühlen sich von KOHLBERGs Ansatz angezogen und versuchen seine Arbeiten in Rezeption und Kritik für ihre eigene Disziplin fruchtbar zu machen. Es ist daher ratsam, wenn ich vorgängig aller weiteren Ausführungen, bei denen KOHLBERG ebenfalls eine wichtige Rolle zukommen wird, die Perspektive meiner Ueberlegungen kurz ausweise.

Mein Interesse an KOHLBERGs Arbeiten ist dasjenige eines Psychologen. Etwas genauer gesagt, ist es dasjenige eines Pädagogischen Psychologen, der sich mit der Frage nach der Möglichkeit einer entwicklungspsychologischen Fundierung pädagogischen Handelns auseinandersetzt. Ich werde also meine Diskussion KOHLBERGs in einer (entwicklungs- bzw. pädagogisch-)psychologischen Einstellung führen und andere, nicht-psychologische Aspekte seines Ansatzes vernachlässigen. Kenner KOHLBERGs werden ein gewisses Unbehagen verspüren in Erwartung dieser "einseitigen" Auseinandersetzung mit seinen Arbeiten. Sie werden auf die Besonderheit von KOHLBERGs

Ansatz hinweisen wollen, die darin besteht, dass er ein Modell der Durchdringung verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen, insbesondere von Psychologie und Philosophie, vorgelegt hat. Die isolierte Diskussion eines disziplinären Teilaspekts würde daher den Kerngehalt des Ansatzes zerstören. Ich werde gleich klarmachen, dass ich diesbezüglich KOHLBERGs Theorie nicht unterlaufen werde. Mein Verständnis der Relation von Psychologie und Philosphie deckt sich weitgehend mit demjenigen KOHLBERGs. Das kann aber nicht heissen, dass sein Ansatz nicht trotzdem eine Reihe spezifisch psychologischer Fragen stellt, die einer eigenständigen Diskussion zugänglich sind. So etwa die Fragen nach dem "Motor" der moralischen Entwicklung, der Beziehung von moralischer Entwicklung und anderen Strängen der psychischen Entwicklung, dem theoretischen Status einer "Entwicklungslogik", der Bedeutung von Affekten für eine Theorie moralischen Verhaltens etc. Es sind solche und ähnliche Fragen, die die folgende Diskussion motivieren und mich dazu veranlassen, meine KOHLBERG-Lektüre eine psychologische zu nennen.

Nebst dieser psychologischen Färbung hat meine Auseinandersetzung mit KOHLBERG einen betont metatheoretischen Akzent, d.h. der Schwerpunkt meiner Ueberlegungen liegt nicht so sehr auf Aussagen zu einer entwicklungspsychologischen Theorie der Moralität, sondern auf Fragen der Begründung einer solchen Theorie. Das bringt es mit sich, dass ich zunächst, im ersten und zweiten Teil meiner "Skizzen", auf PIAGET und HABERMAS eingehe, deren Arbeiten ich im Hinblick auf eine Ueberwindung des Cartesianismus in der Psychologie diskutiere. Auf diesem Hintergrund erfolgt im dritten Teil meine (kritische) Auseinandersetzung mit KOHLBERG, der m.E. in ein cartesianisches Denken zurückfällt. Das Fehlen einer genuin psychologischen Argumentationsweise in KOHLBERGs Theorie führt mich zur Forderung nach einer selbsttheoretischen Erklärung der moralischen Entwicklung, weshalb ich im letzten, vierten Teil auf G.H. MEAD zu sprechen komme. In MEADs Arbeiten sehe ich die Konturen einer Theorie, die sowohl den Cartesianismus überwunden hat, als auch dem Selbst eine zentrale psychologische Bedeutung beimisst.

1. PIAGET: Vom cartesianischen zum organismischen Modell

KOHLBERG beteuert immer wieder die Verwurzelung seines Denkens in der besonderen Form von Psychologie, wie sie vor allem JAMES MARK

BALDWIN und JEAN PIAGET begründet haben. Ich möchte in diesem ersten Teil die Grundzüge dieses Psychologieverständnisses herausschälen, wie es sich bei PIAGET darstellt. PIAGET hat auf der metatheoretischen Ebene zwei wesentliche Neuerungen in die Psychologie eingebracht: erstens eine Umorientierung von einem bislang mechanistischen zu einem organismischen Verständnis des Menschen und zweitens - teilweise damit verknüpft - eine Integration von philosophischen (in seinem Falle: epistemologischen) und psychologischen Fragestellungen und Methoden.

1.1. Das mechanistische und das organismische Modell des Menschen

Die Psychologie ist nach wie vor in vielen ihrer Gebiete beherrscht von einem mechanistischen Modell, das menschliches Verhalten elementaristisch (atomistisch), deterministisch, reaktivistisch und quantifizierend analysiert (vgl. HERZOG 1984, S. 97ff.). Dieses Maschinenmodell ist verknüpft mit einer (naiv-)realistischen Erkenntnistheorie, die vom Primat der Subjekt-Objekt-Trennung ausgeht und in Mathematik und Logik das Paradigma gesicherter (gewisser) Erkenntnis sieht. Diese Modellannahmen ergeben eine cartesianische Metatheorie, denn sowohl der Anspruch nach letzter Gewissheit des Erkennens wie auch die nicht hintergehbare und damit "letzte" Gegebenheit der Getrenntheit von Subjekt und Objekt sind Grundthesen DESCARTES'.

Die Psychologie in ihrer mechanistischen Variante hat diese apodiktische Zweiteilung der Wirklichkeit nie überwinden können. Als Wissenschaft des Subjektiven hat sie sich angeschickt, das Bewusstsein (die "res cogitans") zu erforschen, das ihr der fundamentalen Unanschaulichkeit der "inneren" Wirklichkeit wegen sogleich zu einem paramechanischen Gebilde verkam. Die Empfindungen, Gedanken, Vorstellungen, Erinnerungen etc. wurden von der Bewusstseinspsychologie des ausgehenden 19. Jahrhunderts als quasi-substantielle mentale Partikel verstanden, zwischen denen mechanische Gesetze der Anziehung und Abstossung gelten.

Die Situation änderte sich nicht grundlegend als der Behaviorismus mit methodologischer Strenge von der Psychologie Objektivität und (physikalische) Messbarkeit forderte und das Verhalten (als Bestandteil der "res extensa") zum psychologischen Gegenstand machte. Die Terminologie wechselte vom Bewusstsein zum Verhalten, die Erkenntnistheorie und das mechanistische Modell jedoch blieben

erhalten. Ebensowenig metatheoretische Aenderungen lassen sich heute bei der kognitiven Psychologie feststellen, die so viel Mühe darauf vergibt, ihre Theorien und Erkenntnisse in der Sprache des Computers auszudrücken (z.B. BODEN 1979). Ausser einem neuen Maschinentypus und der Rückkehr des "inneren Menschen" ist alles beim alten (sprich: cartesianischen Paradigma) geblieben.

Die Schatten des Cartesianismus zeigen sich beispielsweise bei NEISSER (1974, S. 366ff.), der verzweifelt gegen die theoretische Notwendigkeit eines "Homunkulus" ankämpft, eines "inneren Menschen", der als Operator die software des Bewusstseins-Computers bedient. Im Lichte des organismischen Denkens PIAGETs erweist sich NEISSERs erfolgloser Feldzug gegen den Homunkulus als ein Kampf gegen Windmühlen. Denn das Organismus-Modell ist verbunden mit einem Wechsel der Erkenntnistheorie. Der Organismus ist immer schon "bei" der Welt. Insofern ist nicht eigentlich der Organismus die Grundmetapher des organismischen Modells, sondern das Organismus-Umwelt-System (vgl. VON BERTALANFFY 1968) bzw. das Verhalten als "Kommunikationskanal" dieses Systems[1]. Subjekt und Objekt sind dieser primären weltbezogenen Lebendigkeit gegenüber gleichermassen sekundäre Phänomene, Resultate der Entwicklung des Organismus-Umwelt-Systems.

Damit lassen sich die Grundannahmen des Organismus-Modells folgendermassen zusammenfassen: (1) Der Organismus wird als fundamental (spontan) aktiv verstanden. Dies ist ein Ausdruck seiner Lebendigkeit. (2) Der Organismus ist eine organisierte Ganzheit und nicht das Resultat einer letztlich beliebigen Addition von Elementen. Er hat folglich eine Struktur, nämlich die besondere Organisationsweise der Ganzheit, die er ist. (3) Die "Kommunikation" von Organismus und Umwelt wird funktional gesteuert, d.h. die immer schon bestehende Verbindung von Organismus und Umwelt gerät über Anpassungsstörungen ins Ungleichgewicht und löst dadurch Prozesse der Readaptation mit eventueller Umstrukturierung des Organismus aus. (4) Auf diese Weise steht der Organismus in einem Prozess der Entwicklung, die sich als Abfolge qualitativer Veränderungen seiner Organisationsweise manifestiert. Aendert sich die Organisationsform der Organismus-Umwelt-Relation, so ändert sich der Systemcharakter der organismischen Struktur im Ganzen, was zu einer qualitativ neuen ("emergenten") Adaptationsform führt. Die Entwicklung ist grundsätzlich zielorientiert, insofern sie ein optimales Organismus-Umwelt-Gleichgewicht, d.h. eine optimale An-

passung, anstrebt. (5) Da der Organismus grundsätzlich aktiv ist, ist seine Entwicklung nicht determiniert, sondern eine komplexe Folge eigener Aktivität, funktionaler Störungen und konstruktiver Anpassungsleistungen.

Diesen Annahmen des Organismus-Modells korrespondiert eine konstruktivistische Erkenntnistheorie. Das Subjekt ist grundsätzlich von derselben Qualität wie das Objekt seines Erkennens. Erkenntnis ist die Folge einer aktiven (konstruktiven) Verarbeitung von Umweltdaten und insofern eine spezielle Form der Adaptation, wie PIAGET die kognitiven Prozesse überhaupt als eine Weiterführung organismischer Anpassungsleistungen versteht (vgl. PIAGET 1974a).

1.2. Leben, Verhalten und Aequilibration

PIAGETs Ueberwindung des Cartesianismus zeigt sich vielleicht am deutlichsten am Beispiel der Grundbegriffe seiner Theorie der kognitiven Entwicklung. Das Postulat der fundamentalen Aktivität des Organismus verhindert einen energetisierenden Motivationsbegriff im Sinne eines Triebes oder eines Bedürfnisdrucks (vgl. MISCHEL 1978). Die Ebene des Verhaltens als Ausdruck der organismischen Lebendigkeit ist nicht hintergehbar. Nicht die Aktivität, sondern die Passivität eines Lebewesens ist ein erklärungsbedürftiges Phänomen. Das Verhalten hat also eine intrinsische Tendenz, sich der Umwelt zu bemächtigen, d.h. der Organismus versucht, die Struktur seiner Organisationsweise, die sich in Assimilationsschemata verkörpert, zu "ernähren" (vgl. PIAGET 1980a, S. 20). Jedes Verhalten ist dadurch adaptiv, dass es den Aktionsradius des Organismus aufrechterhält bzw. ausweitet und dadurch seine Ueberlebenschancen erhöht. Alles Verhalten ist damit einer funktionalen Betrachtung zugänglich. Gleichzeitig ist es immer auch strukturell deutbar, und zwar insofern jedes Verhalten eine spezifische Assimilationsstruktur verwirklicht. Funktion und Struktur eines Verhaltens sind also zwei Aspekte eines einheitlichen Geschehens, keinesfalls sind sie völlig trennbar: "... das Funktionieren (ist) die strukturierende Aktivität ..., deren Resultat oder organisierte Manifestation die Struktur ist" (PIAGET 1972, S. 244).

Entwicklungsschritte sind die Folge massiver struktureller Störungen im Verhalten des Organismus. PIAGET spricht von Ungleichgewichten im Organismus-Umwelt-System als Folge von Umweltgegebenheiten, an deren Beschaffenheit sich der Organismus nicht akkomodieren kann. Die Störung löst regulatorische Aktivitäten aus, deren Resultat die qualitative Umformung der Assimilationsstruktur ist, wodurch das Organismus-Umwelt-System ein höheres Gleichgewicht erreicht. Für PIAGET ist der Begriff des Gleichgewichts charakteristisch: "Es ist der zentrale Mechanismus und die notwendige Vektion des Entwicklungsprozesses ..." (PIAGET 1972, S. 268). Der Mechanismus des Entwicklungsprozesses wird von PIAGET jedoch im allgemeinen als Aequilibration bezeichnet. Sie ist die dynamische Seite des organismischen Gleichgewichts, das immer nur ein "Fliessgleichgewicht" (VON BERTALANFFY) sein kann.

Die Aequilibration ist nichts anderes als eine begriffliche Umschreibung der adaptiven Regulationsprozesse des Organismus: Aequilibration ist organismische Selbstregulation. Da die Selbstregulation ihrerseits nichts anderes als Ausdruck der organismischen Anpassungsprozesse ist, folgt: Aequilibration ist Adaptation[2]. Da wir schliesslich die Adaptationsprozesse in die Organisationsweise des Verhaltens eingebunden haben und das Verhalten als Ausdruck der fundamentalen Aktivität bzw. Lebendigkeit des Organismus zu verstehen ist, erweist sich die Selbstregulation als Folge der organismischen Lebendigkeit. In der Tat sind für PIAGET Lebendigkeit (Leben) und Selbstregulation letztlich identische Begriffe: "Leben ist im wesentlichen Selbstregelung" (PIAGET 1974a, S. 27). Wenn daher PIAGET sagt, "... equilibration is the fundamental factor of development ..." (PIAGET 1970a, S. 726), so lässt sich das auch so verstehen, dass der fundamentale Entwicklungsmotor letzten Endes in nichts anderem als der Tatsache der Lebendigkeit des Organismus verborgen liegt.

Ich sehe in diesem interdepententen Geflecht der Begriffe Lebendigkeit, Verhalten, Selbstregulation und Aequilibration den metatheoretischen Kern von PIAGETs Ansatz, von dem andere Begriffe, wie etwa jener der Stufe, der Organismus-Umwelt-Interaktion, der Umwelt, der Kognition etc.[3] abgegrenzt werden können und als spezifische Artikulationen der organismischen Programmatik zu verstehen sind. PIAGET ist nicht müde geworden, im Verhalten des Organis-

mus das fundamentale Datum jeder Psychologie zu sehen, dem gegenüber alle anderen psychologischen Phänomene als (genetisch) abgeleitet zu betrachten sind. Damit korrespondiert sein immer wieder erhobener Anspruch auf eine biologische Erklärung psychischer Phänomene (vgl. PIAGET 1970a, 1974a). Mit "biologisch" ist bei PIAGET allerdings nicht eine hereditäre Ebene gemeint, sondern die "tieferliegende" Tatsache der Selbstregulation des Lebens. Das Genom selbst und seine Funktionsweise werden von diesem Prinzip der organismischen Selbstregulation bestimmt (vgl. PIAGET 1980a). Die Selbstregulation ist der übergreifende Mechanismus, der die "bloss" körperlichen Prozesse mit den kognitiven Regulationen integriert. "It is ... in this direction, and not in mere heredity that one has to seek the biological explanation of cognitive constructions ..." (PIAGET 1980b, S. 31). So zeigt sich die kognitive Entwicklung als ein Prozess der zunehmenden "Interiorisation" organismischer Regulationsprozesse. Der "letzte Ursprung" der Intelligenz liegt "... in den allgemeinsten Funktionsweisen der lebenden Organisation ..." (PIAGET 1974a, S. 353). Und für die genetische Epistemologie gilt, dass Erkenntnisse weder von Objekten noch von Subjekten abstammen, "... but from interactions ... between the subjects and these objects" (PIAGET 1970a, S. 704).

Dieser Primat des Verhaltens zeigt sich gerade auch am Beispiel von PIAGETs Analyse der moralischen Entwicklung. Eine der zentralen Aussagen in seiner moralpsychologischen Studie ist, dass das Regelbewusstsein der Regelpraxis systematisch nachgeordnet und als "innere" Aneignung dieser Praxis zu verstehen ist. Die Stadien der moralischen Entwicklung sind aufeinanderfolgende Phasen von Prozessen, "... die sich wie Rhythmen auf den übereinanderliegenden Gebieten des Verhaltens und des Bewusstseins wiederholen. Zum Beispiel wird ein Individuum hinsichtlich der Praxis einer gewissen Gruppe von Regeln das Stadium der Autonomie erreicht haben, wobei jedoch das Bewusstsein dieser Regeln ... noch zum Teil heteronom (ist).... Tatsächlich ist das Denken gegenüber dem Handeln immer verspätet und die Zusammenarbeit muss schon lange in der Praxis existieren, bevor das Denken ihre Folgen ins volle Licht rücken kann" (PIAGET 1973a, S. 91, 66). Wobei die Metapher des Lichts nicht darüber hinwegtäuschen sollte, dass PIAGET die Bewusstwerdung immer als eine kognitive (Re-)Konstruktion verstanden hat und nicht als eine bloss "Aufhellung" des Geistes.

1.3. Ueber das Verhältnis von Epistemologie und Entwicklungspsychologie

Kommen wir nun auf das zweite innovative Moment in PIAGETs Denken zu sprechen. Es liegt in seinem Kern bereits in einer der Grundannahmen des Organismus-Modells verborgen, nämlich in der These der Zielorientierung ontogenetischer Entwicklungsabläufe. PIAGET spricht davon, das Verhalten bestehe "... aus Aktionen teleonomischer Art ..." (PIAGET 1980a, S. 7). Diese Aussage setzt auf einer tieferen Ebene eine Perspektive voraus, die das Verhalten als adaptiv versteht und die wissenschaftliche Analyse an der Erforschung adaptiver Prozesse orientiert. Jede entwicklungspsychologische Analyse macht eine solche oder eine ähnliche Voraussetzung; sie hat Bezug zu nehmen "... auf einen bestimmten Ausgangszustand eines Systems und einen Endzustand, dem die Veränderungsabfolge des Systems zusteuert" (HOPPE, SCHMID-SCHÖNBEIN & SEILER 1977, S. 16). Ein solcher "terminus ad quem" (vgl. TAYLOR 1975, S. 246) ist - wie wir gesehen haben - im Organismus-Modell enthalten: es versteht das Verhalten funktional und die Entwicklung des Organismus an einer optimalen Anpassung an seine Umwelt ausgerichtet.

Was aber heissen "Anpassung" und "Umwelt" im Falle der kognitiven Entwicklung, der PIAGETs Forschungsinteresse gilt? Die menschliche Umwelt ist kein natürliches Biotop, sondern selbst - in weiten Bereichen jedenfalls - das Resultat menschlichen Verhaltens. Von PIAGET wird also entweder eine Präzisierung seines Anpassungsbegriffs oder - was auf dasselbe hinausläuft - eine solche des Zielzustandes der kognitiven Entwicklung verlangt. Seine diesbezüglichen Aeusserungen beschränken sich auf letzteres. Er sieht im wissenschaftlichen Denken, genauer: "im heute akzeptierten wissenschaftlichen Denken" (PIAGET 1974c, S. 24), das Zielkriterium der kognitiven Entwicklung.

Wir stossen damit auf die besondere Verknüpfung von kognitiver Entwicklungspsychologie und genetischer Epistemologie, die für PIAGETs Ansatz so zentral ist. Psychologie und Erkenntnistheorie sind bei PIAGET nicht voneinander trennbar: "... in the research that we pursue, it is impossible to dissociate psychology from epistemology" (PIAGET 1978, S. 651). Immer ist das eine "Voraussetzung" des anderen. Die Psychologie untersucht die empirische Seite, die "Tatsachenprobleme" (PIAGET 1973b, S. 14), die mit

jeder Epistemologie verbunden sind, während die Epistemologie die formalen Probleme analysiert, die jede kognitiv-psychologische Forschung mit sich bringt. So ist jede kognitive Psychologie auf Kriterien verwiesen, die ihr Aussagen darüber machen lassen, was eine adäquate (wissenschaftliche) Erkenntnis ist. Diese Kriterien zu formulieren ist nicht Sache der Psychologie. "Diese Entscheidung haben Logiker oder die Spezialisten auf einem bestimmten Gebiet der Wissenschaft zu treffen" (PIAGET 1973b, S. 20). Die Psychologie übernimmt dann die Aufgabe, "... zu erklären, wie der Uebergang von einer niederen Stufe der Erkenntnis zu einer Stufe, die als höher beurteilt wird, sich vollzieht" (ebd., S. 20).

Mit dieser engen Verknüpfung von genetischer Epistemologie und kognitiver Entwicklungspsychologie wendet PIAGET eine Ausgangsthese des organismischen Ansatzes auf sein eigenes Forschungsprogramm an, nämlich die grundsätzlich interaktionale Relation von Subjekt und Objekt. Wenn PIAGET sagt, "... objects are known only through the subject, while the subject can know himself or herself only by acting on objects materially and mentally" (PIAGET 1978, S. 651), dann lässt sich das so verstehen, dass die Psychologie dadurch zu sich selbst findet, dass sie sich in der Erkenntnistheorie "entäussert", genauso wie die Erkenntnistheorie in der Psychologie das Objekt <u>ihrer</u> Selbstvergewisserung hat.

Für eine ausführliche Diskussion PIAGETs wäre nun die Ausgestaltung dieses "Philosophie-Wissenschafts-Verbundes" (GARZ) zu analysieren. Da mein Anliegen aber in erster Linie eine Auseinandersetzung mit metatheoretischen Positionen und Problemen ist, gehe ich dieser Frage nicht weiter nach (vgl. jedoch HERZOG 1984, S. 186ff.). Lediglich ein Hinweis auf PIAGETs herkömmliche Formulierung der erkenntnistheoretischen Fragestellung sei angefügt. PIAGET steht diesbezüglich uneingeschränkt in der Tradition der abendländischen Philosophie: Es ist das vereinzelte (epistemische) Subjekt, das mittels seiner Erkenntnisstrukturen, die als mathematische gedacht werden, die Beschaffenheit der Wirklichkeit zu ergründen versucht. Objektivität der Erkenntnis wird als eine Funktion der Mathematisierung von Erfahrung verstanden. Sowohl der Soziozentrismus als auch der Egozentrismus des Denkens werden in dem Masse überwunden wie die "Lektüre der Erfahrung" (PIAGET) sich logisch-mathematischer Schemata bedient.

Mit dieser Bestimmung der epistemischen Konstellation - monadisches Erkenntnissubjekt und Mathematisierung der Erfahrung - gerät PIAGET plötzlich wieder in eine eigenartige Nähe zu DESCARTES. DESCARTES wird gar gelobt, wegen seiner "Entdeckung des Erkenntnissubjekts" (PIAGET 1974b, S. 69)[4]. PIAGETs Theorie ist offensichtlich an dieser Stelle zu wenig reflexiv: die cartesianische Fassung der erkenntnistheoretischen Fragestellung steht in eigenartigem Gegensatz zur anticartesianischen Modellierung des Entwicklungsprozesses. Der Konstruktivismus des organismischen Modells bleibt auf die Ebene der Metatheorie eingegrenzt. So entsteht die paradoxe Situation, dass PIAGET mit Hilfe einer konstruktivistischen Argumentation eine im Prinzip cartesianische Erkenntnistheorie begründen will. Es ist diese Enge der erkenntnistheoretischen Problembestimmung, die PIAGETs Ausarbeitung seines Verbundes von kognitiver Entwicklungspsychologie und genetischer Epistemologie eher enttäuschend ausfallen lässt. Der konstruktivistische Elan verliert seine Dynamik auf der Ebene der inhaltlichen Ausformulierung der epistemologischen Thematik, so dass PIAGETs Ansatz in einen eigenartigen Zwiespalt zwischen Konstruktivismus und Positivismus mündet (vgl. HARTEN 1977).

2. HABERMAS: Kommunikatives Handeln und das "rekonstruktive Paradigma"

In der Einleitung habe ich darauf hingewiesen, dass nicht nur PIAGET, sondern auch HABERMAS eine Ueberwindung des Cartesianismus (bzw. der Bewusstseinsphilosophie) intendiert. Anders als PIAGET geht jedoch HABERMAS nicht vom Modell eines Organismus-Umwelt-Systems aus, sondern vom <u>kommunikativen Handeln</u> (vgl. HABERMAS 1976a, 1981). An die Stelle des Organismus tritt damit die Sprache als Hebel, um den Cartesianismus aus den Angeln zu hieven. Mit der Sprache werden auch inhaltlich andere Akzente gesetzt. Während bei PIAGET Fragen der Entwicklung und ihrer Erklärung im Vordergrund stehen, ist es bei HABERMAS die Suche nach einer Begründung von Zielen menschlicher, vor allem gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse. HABERMAS setzt also genau dort an, wo wir PIAGET als schwach erfahren mussten. Diese Umkehrung der Akzentsetzung vom Entwicklungs<u>verlauf</u> und dessen (organismischer) Modellierung bei PIAGET auf das Entwicklungs<u>ziel</u> und dessen (kommunikationstheoretischer) Modellierung bei HABERMAS lässt uns auf eine willkommene

Ergänzung unserer bisherigen Analyse hoffen, verspricht doch der HABERMAS'sche Ansatz eine anticartesianische Formulierung auch des Zielzustandes und nicht nur des Ablaufs der Entwicklung.

Es gibt aber noch eine weitere Parallele zwischen den Ansätzen von PIAGET und HABERMAS. Aehnlich wie PIAGET postuliert nämlich auch HABERMAS einen Philosophie-Wissenschafts-Verbund, der sich mittlerweile unter dem Begriff "rekonstruktives Paradigma" in die sozialwissenschaftliche Diskussion eingebracht hat (vgl. GARZ 1982b). Im rekonstruktiven Paradigma wird nicht nur die Zielebene menschlicher Entwicklungsverläufe reflektiert, sondern zusätzlich auch deren "Logik" analysiert. Dabei wird im allgemeinen ausdrücklich auf PIAGET Bezug genommen, allerdings auf einen m.E. höchst verdünnten PIAGET. Ich möchte auf HABERMAS in diesem erweiterten Rahmen des rekonstruktiven Paradigmas eingehen, einerseits weil uns dabei gleichsam paradigmatisch vor Augen geführt wird, wie der progressive Gehalt von PIAGETs Ansatz verfehlt werden kann, und andererseits, weil wir dann bei KOHLBERG auf eine ähnliche Verkürzung PIAGETs stossen werden.

2.1. Der universalpragmatische Rekonstruktionsversuch eines Zielmodells menschlicher Entwicklung

Die Intention des rekonstruktiven Paradigmas zeigt sich anschaulich in HABERMAS' Versuch einer universalpragmatischen Analyse kommunikativen Handelns. Der Universalpragmatik wird die Aufgabe zugewiesen, allgemeine Voraussetzungen möglicher Verständigung zu identifizieren und nachzukonstruieren (vgl. HABERMAS 1976a, S. 174). Diese Nachkonstruktion erfolgt über eine "logische Analyse", verstanden als begriffliche Explikation des impliziten "Wissens", das alltägliche Subjekte über die Struktur von Handlungen haben, ähnlich dem intuitiven "know how" des CHOMSKYschen "native speakers" über das Regelsystem der Sprache. Ziel der Universalpragmatik ist also die systematische Rekonstruktion vortheoretischen Wissens alltäglicher Subjekte (ebd., S. 183).

Diese HABERMAS'sche Programmatik wird von OEVERMANN aufgegriffen und im Hinblick auf eine Grundlegung der Sozialisationstheorie adaptiert. So steht für OEVERMANN "... die Explikation der Struktur des sozialisierten Subjekts ..." (OEVERMANN 1976, S. 35f.) im Mittelpunkt seiner intendierten Theorie der Bildungsprozesse. Die Zentralität dieses Bezugspunktes wird von OEVERMANN wie folgt

begründet: "Die Ausformulierung eines solchen Bezugspunktes hat nicht nur einen deskriptiv-analytischen, sondern zugleich auch einen normativen Status, insofern sie die Konzeption der 'normalen' Person und des 'normalen' Bildungsprozesses beinhaltet. Auch Hypothesen oder Theorieansätze, die aus einem bestimmten wissenschaftstheoretischen Verständnis heraus theoretische Annahmen mit normativem Charakter vermeiden wollen, können sich diesem Umstand nicht entziehen: Sowohl die Auswahl der für relevant gehaltenen 'abhängigen Variablen' des Sozialisationsprozesses als auch die Vermeidung bestimmter Variablen wegen ihres normativen Hintergrundes implizieren immer ein bestimmtes 'Menschenbild'. Daher wäre es letztlich unwissenschaftlich, die Explikation des Bezugspunktes des 'normalen' sozialisierten Subjekts mit dem Hinweis auf die Gefahr der Normativität vermeiden zu wollen" (OEVERMANN 1976, S. 36). Im Rahmen einer Theorie der Bildungsprozesse müssen diese Strukturen des "normalen" sozialisierten Subjekts "... explizit rekonstruiert werden, bevor sinnvoll die darauf bezogenen ontogenetischen Prozesse empirisch untersucht werden können" (ebd., S. 37). "Die Frage nach dem 'Was' muss vor der Frage nach dem 'Wie' beantwortet werden. ... Bevor wir analysieren, wie individuelle Fähigkeiten oder Merkmale entstehen, müssen wir die Struktur des Merkmalsraums zur Explikation gebracht haben; bevor wir Sozialisationsprozesse analysieren, müssen wir die Struktur des sozialisierten Subjekts rekonstruiert haben" (OEVERMANN 1979, S. 149).

Es dürfte kaum schwerfallen, in diesen Formulierungen von HABERMAS und OEVERMANN das Anliegen des organismischen Ansatzes nach einer vorgängig jeder empirischen Analyse zu leistenden Konzeptualisierung des Zielzustandes einer bestimmten ontogenetischen Entwicklungssequenz wiederzuerkennen (vgl. Abschnitt 1.3.). In der Tat lassen sich normative Entscheidungen in der Psychologie höchstens verdrängen, niemals aber übergehen (vgl. HERZOG 1984, S. 294ff.). In der grob skizzierten Programmatik des rekonstruktiven Paradigmas liegt daher ein Potential, das die Aufmerksamkeit der (Entwicklungs-)Psychologie zweifellos verdient.

Es wäre allerdings unangemessen, wollte man HABERMAS' universalpragmatischen Ansatz auf die Forderung des Organismus-Modells nach einer Zielbegründung ontogenetischer Entwicklungssequenzen reduzieren, denn HABERMAS geht es um die Begründung einer (kritischen) Gesellschaftstheorie und nicht um die Lösung entwicklungs-

psychologischer Probleme. Auf der andern Seite legt die Parallelisierung ontogenetischer und evolutiver Entwicklungsprozesse, wie sie HABERMAS mehrfach vornimmt (z.B. HABERMAS 1976b), eine psychologische Lektüre seines Ansatzes durchaus nahe. Fragen wir uns daher, wie HABERMAS zu seiner Zielformulierung menschlichen Seins kommt und wie dieses Zielmodell aussieht.

2.1.1. Kommunikative Kompetenz und das "System der Ich-Abgrenzungen"

HABERMAS' methodische Intuition liegt darin, den Prozess der Theoriebildung im alltäglichen Wissen handelnder Menschen beginnen zu lassen. Dies ganz im Sinne der phänomenologischen Analysen von ALFRED SCHÜTZ, jedoch mit der entscheidenden methodologischen Differenz, nicht introspektiv-bewusstseinsphilosophisch vorzugehen, sondern rekonstruktiv-sprachanalytisch. Die Theorieformulierung erweist sich dann als Rekonstruktion des intuitiven Wissens, das alltägliche Subjekte im Umgang miteinander "immer schon" anwenden. Die soziologische Handlungstheorie erfährt dadurch eine "naturalistische Wendung", insofern sie als Theorie angelegt wird, "... die die universalen Bestandteile des relevanten vortheoretischen Wissens von soziologischen Laien zu rekonstruieren versucht" (DÖBERT, HABERMAS & NUNNER-WINKLER 1977, S. 27). Die Stärke dieser Argumentation liegt darin, dass auf diese Weise eine Ebene der kommunikativen Beziehung von Menschen "ausgehoben" wird, deren Funktionsweise auf keine sinnvolle Weise zur Disposition gestellt werden kann, da sie "immer schon" anerkannt wird, wenn Menschen sprachlich miteinander umgehen (vgl. HABERMAS 1978). Auf dieser Ebene liegen Voraussetzungen menschlicher Verständigung, die weder eine blosse soziale Konvention, noch eine freie individuelle Entscheidung sein können, sondern ein nicht verhandelbares universalpragmatisches Apriori umschreiben.

Dieses Apriori lässt sich in vier universale Geltungsansprüche ausdifferenzieren, die in verständigungsorientiertem Handeln[5] "immer schon" erhoben werden: Wahrheit des propositionalen Gehalts der Aeusserung, Wahrhaftigkeit der dargestellten Intention des Sprechers, Richtigkeit des Sprechakts in Bezug auf bestehende Normen und Werte und Verständlichkeit der geäusserten Sätze (vgl. HABERMAS 1976a,b,c). Diese Geltungsansprüche kommunikativen Handelns umschreiben einen Vernunftbegriff, der über die enge Ratio-

nalität instrumentellen Handelns hinausgeht und insofern ein nicht-restringiertes Zielmodell einer rationalen politischen Praxis bzw. den Orientierungspunkt einer kritischen Gesellschaftstheorie abgibt. "In diesen Geltungsansprüchen kann die Kommunikationstheorie einen leisen, aber hartnäckigen, einen nie verstummenden, obgleich selten eingelösten Vernunftanspruch aufsuchen, der freilich de facto anerkannt werden muss, wo immer und wann immer konsensuell gehandelt werden soll" (HABERMAS 1976b, S. 11).

Den vier, in jede mögliche Kommunikation "eingelassenen" universalen Ansprüchen sind vier "Welten" zugeordnet, die von jedem "entwickelten" Subjekt in einem "System von Ich-Abgrenzungen" unterschieden werden, nämlich die objektive Welt der äusseren Natur (Wahrheit), die subjektive Welt der inneren Natur (Wahrhaftigkeit), die normative Welt der Gesellschaft (Richtigkeit) und die intersubjektive Welt der Sprache (Verständlichkeit)(vgl. HABERMAS 1976c). Störungen der Kommunikation relativ zu einer dieser "Welten" führen zu einer Virtualisierung des Handelns und dem Eintreten in einen "Diskurs", dessen Sinn die argumentative Auseinandersetzung über die Ursachen der Handlungsstörung und dessen Ziel die Wiederherstellung des verloren gegangenen Konsenses ist. Diskurse sind also eine Form kommunikativen Handelns, die auf einer Art "Metaebene" ablaufen, insofern sie problematisierte Geltungsansprüche alltäglichen Handelns thematisieren. Eine Diskurssituation ist frei sowohl von äusseren kontingenten Einwirkungen wie von inneren Zwängen der Kommunikationsstruktur und garantiert damit "... für alle möglichen Beteiligten eine symmetrische Verteilung der Chancen, Sprechakte zu wählen und auszuüben ..." (HABERMAS 1971, S. 137). Entsprechend den vier Weltbezügen unterscheidet HABERMAS vier Diskurstypen: einen theoretischen Diskurs (objektive Welt), eine therapeutische Kritik[6] (subjektive Welt), einen praktischen Diskurs (normative Welt) und einen explikativen Diskurs[7] (intersubjektive Welt). In dem Sinne wie erwachsene Menschen die vier diskutierten Geltungsansprüche "immer schon" anerkennen und ebenso die Möglichkeit entsprechender diskursiver "Metakommunikationen" in Rechnung stellen, sind sie an einer idealen Sprechsituation und damit einer utopischen Lebensform orientiert (vgl. HABERMAS 1971, S. 141).

Werden die Koordinaten dieser in der Struktur des kommunikativen Handelns verborgenen Lebensform psychologisch umgedeutet als Kom-

petenzen eines Individuums, so haben wir eine Formulierung des Zielzustandes ontogenetischer Entwicklungsverläufe gefunden. Ziel der Entwicklung jedes Individuums muss es dann sein, das "System der Ich-Abgrenzungen" zu errichten und die Diskursfähigkeit zu erreichen, d.h. zu lernen, "... die Subjektivität der eigenen Intentionen gegenüber der Objektivität der vergegenständlichten Wirklichkeit, der Normativität der Gesellschaft und der Intersubjektivität der Sprache abzugrenzen ... (und) ... die Seinsmodalitäten zu beherrschen, d.h. Sein und Schein, Sein und Sollen, Wesen und Erscheinung und Zeichen und Bedeutung zu unterscheiden" (HABERMAS 1976c, S. 344). Ein Individuum, das in diesem Sinne Wirklichkeit differenzieren und Diskurse führen kann, darf wohl zusammenfassend als autonomes Subjekt bezeichnet werden. HABERMAS' universalpragmatische Rekonstruktion erweist sich somit als ein Versuch zur Rettung des (bedrohten) Subjekts. Damit gilt auch für HABERMAS, was dieser mit Bezugnahme auf ADORNO und MARCUSE formuliert hat, dass nämlich "... die kritische Gesellschaftstheorie am Begriff des autonomen Ichs auch da noch festhält, wo sie die düstere Prognose stellt, dass dieses Ich seine Basis verliert" (HABERMAS 1976b, S. 65).

2.1.2. Psychologische Bedenken gegenüber dem HABERMAS'schen Zielmodell

Ich halte die Argumentation von HABERMAS im Prinzip für überzeugend. Sie vermag auch den Ansprüchen des organismischen Modells nach einer Zielvergewisserung bzw. -begründung ontogenetischer Entwicklungssequenzen gerecht zu werden. Jedoch stellt sich die Frage, ob HABERMAS' Zielmodell in psychologischer Hinsicht umfassend genug ist, um als Basis einer allgemeinen entwicklungspsychologischen Theorie zu taugen. Ich habe wenigstens zwei Bedenken gegenüber HABERMAS' Skizze des autonomen Subjekts.

Zunächst ist die Argumentation von HABERMAS explizit auf eine Theorie kommunikativen bzw. verständigungsorientierten Handelns eingegrenzt, d.h. andere Formen sozialen Handelns (z.B. strategisches Handeln), insbesondere aber instrumentelles und zweckrationales Handeln sind aus dem Begründungsschema ausgespart. Auch wenn man bereit ist, mit HABERMAS dem kommunikativen Handeln eine fundamentale Bedeutung zuzumessen, ihm gar eine Art evolutiver Schrittmacherfunktion zuzugestehen (vgl. HABERMAS 1976b, S. 35), so bleibt doch in psychologischer und ontogenetischer Hinsicht die Notwendigkeit

einer expliziten Thematisierung der Entwicklung instrumenteller Kompetenzen. Der Text bzw. die (sprachliche) Kommunikation sind eine zu schmale Basis für eine anthropologische Argumentation. Man erinnert sich an PIAGETs Selbstkritik: "Oh, mein Fehler? Ich glaubte zuviel an die Sprache" (PIAGET 1979, S. 58). HABERMAS' universalpragmatische Begründung einer Theorie kommunikativen Handelns kann daher schwerlich eine tragfähige Basis abgeben für eine umfassende entwicklungspsychologische Konzeption.

Meine zweite Skepsis betrifft die Konzeptualisierung der Weltbezüge wie sie HABERMAS vornimmt. Ich möchte dies am Beispiel der "subjektiven Welt" zeigen. In HABERMAS' Zielmodell ist das Ich zur Abgrenzung von vier Wirklichkeitsbereichen - der äusseren Natur, der inneren Natur, der Gesellschaft und der Sprache - fähig. Die Abgrenzung dieser Wirklichkeitsbereiche wird mittels eines dieser Bereiche selbst, nämlich der Sprache, erreicht (vgl. HABERMAS 1976c) und hat damit einen reflexiv-distanzierenden Charakter. Das bedeutet vor allem für die Subjektivität der "inneren Natur", dass sie immer erst sprachlich vergegenständlicht in die Kommunikation eingeht. Die innere Natur vermittelt sich über die sprachlichen Intentionen des Subjekts, sie manifestiert sich "in der Rede", sie kommt "zur Sprache", sie ist "sprachlich (dargestellte) Subjektivität" (vgl. ebd., S. 336ff.). Die Subjektivität kommt also allein in dem zum Ausdruck (bzw. zur Darstellung), was FROMM (1976) den Haben-Modus nennt. Sie ist keine organismische oder körperliche (und damit sprach-lose) Subjektivität. Das reflexive Verfügen über die eigene ("innere") Natur und nicht das Sein dieser Natur geht in die kommunikative Verständigung ein.

Ich halte dies für ein ausserordentlich wichtiges anthropologisches Moment und insofern für ein notwendiges Zielkriterium

eines entwicklungspsychologischen Theorieprogramms. Gerade im Hinblick auf eine Theorie der moralischen Entwicklung hat die Kompetenz zur Selbstreflexion unabdingbar in ein Zielmodell menschlichen Seins einzugehen, jedenfalls wenn man bereit ist, subjektive Ansprüche als zentrale Elemente moralischer Diskurse zu akzeptieren (vgl. Abschnitt 3.4.). Meine Kritik geht also nicht gegen die Zielformulierung als solche, sondern gegen ihre Einseitigkeit. Ich möchte einen Gedanken des rekonstruktiven Paradigmas selbst aufgreifen, um diese Kritik zu verdeutlichen[8], nämlich die Idee, die Ontogenese als Instrument zur Lektüre der Phylogenese zu verwenden. Jedoch möchte ich diesen Gedanken umdrehen und die "Phylogenese" als Folie zur Befragung der Ontogenese gebrauchen. HABERMAS schildert anschaulich die Schwierigkeiten, die dafür verantwortlich sind, dass das "Projekt der Moderne" bislang unvollendet blieb. Eine dieser Schwierigkeiten liegt in der bedrohlichen Tatsache einer "Kolonialisierung" der alltäglichen Lebenswelt durch Systeme strategischen bzw. zweckrationalen Handelns (vgl. HABERMAS 1981, Bd. II, S. 449ff.). Uebersetzt in eine ontogenetische (psychologische) Argumentation, liesse sich die Lebenswelt zur "subjektiven Welt" des Individuums und das System zur sprachlich gesteuerten Reflexion dieser Subjektivität in Parallele setzen. Dann aber wird die Gefahr auf der Ebene der Gesellschaft zur analogen Gefahr auf der Ebene des Subjekts, nämlich zur Gefahr der "Kolonialisierung" von Subjektivität durch deren Versprachlichung.

HABERMAS eliminiert diese "Dialektik der Aufklärung", die noch bei ADORNO höchst lebendig war, und zwar gerade auch in der ontogenetischen Dimension. ADORNO umschreibt die Dialektik von Sich-Haben und Sich-Sein - mit Bezugnahme auf KANT - folgendermassen: "Frei sind die Subjekte ... soweit, wie sie ihrer selbst bewusst, mit sich identisch sind; und in solcher Identität auch wieder unfrei, soweit sie deren Zwang unterstehen und ihn perpetuieren. Unfrei sind sie als nichtidentische, als diffuse Natur, und doch als solche frei, weil sie in den Regungen, die sie überwältigen - nichts anderes ist die Nichtidentität des Subjekts mit sich -, auch des Zwangscharakters der Identität ledig werden" (ADORNO 1975, S. 294). Der Identitätszwang verlangt die Aneignung und Formung des Selbst. Das Subjekt hat sich das Amorphe seiner Existenz anzueignen, sich mit ihm identisch zu machen. Dieses Sich-mit-sich-

identisch-machen steht unter dem gesellschaftlichen Zwang, eine personale Identität zu haben (vgl. KRAPPMANN 1975), und ist damit ein Stück Unfreiheit. Genauso ist das Gegenteil Unfreiheit: seine "innere Natur" ungebildet zu lassen, sie zu sein, ihr gerade dadurch aber ausgeliefert zu sein.

Wird die Subjektivität einseitig als Selbstbewusstsein, als Selbstbeherrschung und Selbstbestimmung verstanden, so wird sie undialektisch gedeutet, als Tendenz, das "Tiefere", "Primitive" und weniger "Entwickelte" zu unterdrücken, zu beherrschen, "hinter" sich zu lassen und nur gemäss der höchsten Entwicklungsstufe zu funktionieren. Das Insistieren ADORNOs auf einem Bereich des Nichtbegriffenen und dessen Recht auf Existenz gesteht dem Subjekt Selbstanteile zu, die vom Identitätsprinzip nicht erfasst werden (können). HABERMAS' reichlich distanzlose Orientierung an der kognitiven Entwicklungspsychologie lässt dieses kritische Salz der "Negativen Dialektik" vermissen und ist damit in Gefahr, dem Identitätsprinzip zu unterliegen, gegen das ADORNO so vehement angekämpft hat. Der verstörte Wunsch am Schluss der "Theorie des kommunikativen Handelns" nach einer Aufklärung, die nicht nur begreifen liesse, was wir gelernt haben, sondern auch, "... was wir im Zuge unserer Lernprozesse verlernt haben" (HABERMAS 1981, Bd. II, S. 588), kommt zu spät, als dass er die Konturen der HABERMAS'schen Zielformulierung menschlichen Seins noch korrigieren könnte.[9]

HABERMAS universalpragmatische Begründung einer Theorie kommunikativen Handelns imponiert durch ihre methodische Intuition und die Stringenz der Argumentation; doch sie ist zu einseitig, um eine umfassende Zielformulierung menschlicher Entwicklungsverläufe abzugeben. Ich glaube daher, dass der Ansatz von HABERMAS einer Korrektur bzw. Ergänzung bedarf durch eine "anthropologische" Reflexion, die den Menschen ganzheitlicher einzufangen vermag. Der Frage, wie diese Reflexion auszusehen hat, kann hier jedoch nicht mehr nachgegangen werden.

2.2. Kritik entwicklungslogischer Rekonstruktionsversuche

Die Bedenken gegenüber dem HABERMAS'schen Begründungsmodell werden zusätzlich genährt, wenn wir nun zur Diskussion dessen übergehen, was als "Entwicklungslogik" zu einem Bestandteil des rekonstruktiven Paradigmas geworden ist. Während es zunächst den Eindruck

macht, als sei die rekonstruktive Analyse auf die Explikation des Endzustandes der Bildung bzw. Entwicklung des Subjekts eingegrenzt, im Sinne einer begrifflichen Vorbereitung der empirischen Analyse des Entwicklungsprozesses, wird sehr bald offensichtlich, dass die Rekonstruktion auch in der "Vertikalen" (HABERMAS) weitergeführt werden soll und zwar im Sinne der Aufdeckung einer "Entwicklungslogik", die gleichsam die notwendigen Pfade nachweisen soll, der die Entwicklung einer bestimmten Kompetenz zu folgen hat.

2.2.1. Entwicklungslogik bei PIAGET

Die Idee einer Entwicklungslogik lässt sich auf Formulierungen PIAGETs zurückführen, denn für den Bereich der kognitiven Entwicklung vertritt er einen strengen Stufenbegriff, der vor allem die drei Kriterien Invarianz der Stufensequenz, gesamtstruktureller Charakter der Stufen und zunehmende hierarchische Integration der Funktionsweise der Stufen fordert (vgl. HERZOG 1984, S. 181ff.). Es sind das erste und das dritte Kriterium, die den Entwicklungsprozess im Sinne einer logischen Notwendigkeit deuten lassen. Wenn nämlich die Reihenfolge der Stufen festgelegt ist und wenn die Stufen zueinander in Implikationsbeziehungen stehen, dann ist nur mehr schwer vorstellbar, dass eine Entwicklungssequenz empirisch einen anderen Verlauf nehmen kann als von der Theorie postuliert.

PIAGETs Stufenbegriff entspricht dem, was in FLAVELLs (1972) Analyse kognitiver Entwicklungssequenzen mit "Inklusion" bezeichnet und folgendermassen umschrieben wird: "... the developmental relationship or process linking X_1 and X_2 is one of Inclusion if X_1, after reaching a sufficient level of developmental maturity, becomes a part (component, subroutine, 'module') of some larger unit of cognitive action X_2. In many but not all instances of Inclusion, it may be at least implausible to conceive of X_2 without its X_1 component. In the extreme, X_1 is actually included in the theorist's definition of X_2 (e.g., formal operations defined in terms of concrete operations), and hence the alternative developmental sequence (X_2-X_1) is logically impossible" (FLAVELL 1972, S. 306). In diesem Sinne lässt sich die Stufenfolge der Intelligenzentwicklung im Sinne PIAGETs als Entwicklungslogik rekonstruieren.

Doch diese Möglichkeit ist bei PIAGET das Resultat seiner empirischen Erforschung des tatsächlichen Prozesses der kognitiven Entwicklung und nicht eine Folge begrifflicher Analysen. Es ist psychologisch gesehen nicht einsehbar, weshalb a priori einem bestimmten Modell der Entwicklung der Vorzug gegeben werden sollte, muss es doch gerade eine Frage entwicklungspsychologischer Forschung sein, zu erkennen, gemäss welchem Modell eine bestimmte Entwicklungssequenz verläuft. Ich meine daher, dass PIAGETs zweifellos unklare Aeusserungen hinsichtlich einer (logischen) Notwendigkeit der Stufenfolge der kognitiven Entwicklung als retrospektive Konzeptualisierung eines empirisch analysierten Phänomenbereichs und nicht als erklärende Aussagen zu verstehen sind.

PIAGET unterscheidet normalerweise klar zwischen der Aufgabe des Erklärens eines Sachverhalts und dessen Verstehen. Mit einer Erklärung ist immer eine kausale Erklärung gemeint und diese hat im Bereich der Psychologie genetisch zu erfolgen (vgl. PIAGET 1972, S. 49). Diese kausale und genetische Erklärungsweise, für die bei PIAGET das Konzept der Aequilibration steht (vgl. Abschnitt 1.2.), wird unterschieden von abstrakten Erklärungsmodellen (vgl. PIAGET 1970b, S. 153ff.). Abstrakte Modelle abstrahieren von konkreten Realitätsbereichen - im Falle der Psychologie vom Verhalten - und suchen nach allgemeinen Erklärungsprinzipien. Gerade dieser Abstraktion vom konkreten Substrat wegen sind abstrakte Modelle auf das Bewusstsein anwendbar, was für das Konzept der Kausalität nicht gilt (ebd., S. 163): Der Begriff der Kausalität gehört in den Bereich des Verhaltens. Das Bewusstsein erscheint so als "ein System von Implikationen" (PIAGET 1972, S. 93). "... das Bewusstsein (ist) ausschliesslich ein System von Bedeutungsimplikationen (im weiten Sinne) ..., deren höhere Formen logische Notwendigkeiten oder moralische Verpflichtungen (Wertimplikationen, juristische Auflagen ... usf.) darstellen und deren Ausgangsformen sich auf der Ebene mehr oder weniger strukturierter Beziehungen zwischen Zeichen und Hinweisen bewegen ..." (PIAGET 1976, S. 141f.).

Wir stossen also hier - im Bereich des Bewusstseins - auf die Begriffe "logische Notwendigkeit" und "Implikation". Ich möchte daher meine Ansicht bekräftigen, dass PIAGET den Begriff der Entwicklungslogik als eine "Bewusstseinstatsache" (auf der Seite des

Forschers) versteht, der gegenüber die Erklärung des Entwicklungsverlaufs mit Hilfe des (kausalen) Aequilibrationskonzepts erfolgt. Es scheint, dass PIAGET eine ähnliche Position vertritt wie sie in der sprachanalytischen Philosophie zu finden ist, nämlich eine Identität des Gegenstandes in der Differenz der Redeweisen (vgl. APEL 1979): "A supposer ... que les liaisons causales propres à l'organisme correspondent, dans la conscience, à des liaisons d'une toute autre nature qui puisse porter également sur les faits et à l'occasion sur les mêmes faits, mais en termes de constatations, évaluations et de liaisons logiques (y compris prélogiques) ou axiologiques, et non pas de causalité, en ce cas l'isomorphisme (mais au sens d'une correspondance des structures abstraction faite des contenus) serait à chercher entre deux séries d'événements complémentaires mais <u>décrits en des langages essentiellement différents</u> ..." (PIAGET 1970b, S. 161 - meine Hervorhebung, W.H.). Das "Sprachspiel" des Bewusstseins (der Logik, des Verstehens, der Implikation) ist ein anderes als jenes des Verhaltens (der Kausalität, der Erklärung), obwohl der Referent der Sprachspiele derselbe ist.

Diese Interpretation des Begriffs der Entwicklungslogik findet dadurch weitere Plausibilität, dass sie in Uebereinstimmung steht mit PIAGETs genetischer Epistemologie. Für PIAGET hat die Mathematik die Funktion, die Wirklichkeit intelligibel (verständlich) zu machen (vgl. Abschnitt 1.3.). Jede wissenschaftliche Tatsache ist eine "Lektüre der Erfahrung" (PIAGET 1974b, S. 160) und diese "Lektüre ... (ist) immer an einen logisch-mathematischen Rahmen gebunden ..." (ebd., S. 75f.). Wenn PIAGETs Epistemologie allgemeine Gültigkeit haben soll, dann muss sie auch auf seine eigene Theorie anwendbar sein. Dann aber ist mit "Entwicklungslogik" nicht eine quasi in der Sache liegende, "natürliche" Logik gemeint, sondern das begriffliche Netz, das der Forscher auswirft, um einen Entwicklungsverlauf einzufangen.

So verstanden, kann die Idee der Entwicklungslogik immer nur ein Bewusstseinsinhalt sein, der als (nachträgliche) Konzeptualisierung eines empirisch analysierten Entwicklungsverlaufs zustandekommt. Natürlich können wir auch umgekehrt mit dem "Vorurteil" logischer Implikationsbeziehungen an die Analyse einer Entwicklungssequenz herangehen, um dann festzustellen, inwiefern die Daten dieser Hypothese gerecht werden. Nie aber kann aus rein begriff-

lichen Gründen zwingend sein, eine bestimmte Entwicklungsfolge als logische Sequenz zu "rekonstruieren". In diesem Sinne, meine ich, ist das Konzept der "Entwicklungslogik", das auch im Selbstverständnis der Vertreter des rekonstruktiven Paradigmas "... noch nicht hinreichend analysiert ist ..." (DÖBERT, HABERMAS & NUNNER-WINKLER 1977, S. 16), zu verstehen.

2.2.2. PIAGET - Ein Kompetenztheoretiker?

Die Uebergewichtung des Konzeptes der Entwicklungslogik innerhalb des rekonstruktiven Paradigmas ist nicht nur eine Folge von PIAGETs unklaren Aeusserungen diesbezüglich, sondern auch das Resultat der spezifischen PIAGET-Interpretation der Vertreter dieses Ansatzes. Diese PIAGET-Interpretation deutet zunächst die Struktur der kognitiven Entwicklung im Sinne des von CHOMSKY entwickelten Kompetenzbegriffs. Damit wird ein cartesianischer Fremdkörper in das organismische Modell eingepflanzt (vgl. STONE & DAY 1980). CHOMSKY, auf dessen Kompetenzbegriff beispielsweise GARZ (1982a,b) rekurriert, stellt sich selbst explizit in eine cartesianische Tradition, jedenfalls glaubt er, "... dass der am besten geeignete allgemeine Rahmen für die Untersuchung der Probleme von Sprache und Geist das System von Ideen ist, die als Teil der rationalistischen Psychologie des 17. und 18. Jahrhunderts entwickelt und in wesentlichen Aspekten von den Romantikern ausgearbeitet und dann weithin vergessen wurden ..." (CHOMSKY 1973, S. 52). Von der konstruktivistischen und funktionalistischen Perspektive PIAGETs ist im Kompetenzbegriff CHOMSKYs kaum etwas enthalten. Statt dessen werden essentialistische Postulate erhoben: "Wenn wir hoffen, die menschliche Sprache und die psychischen Fähigkeiten, auf denen sie beruht, zu verstehen, so müssen wir zuerst fragen, was sie ist, und nicht, wie oder zu welchen Zwecken sie gebraucht wird" (ebd., S. 116). PIAGETs Grundeinsicht, das Verhalten zur Basis der psychologischen Theoriebildung zu machen (vgl. Abschnitt 1.2.), wird von CHOMSKYs "platonic revival movement" (RIEGEL 1978, S. 126ff.) weit weg gewiesen.

Ich halte es daher für problematisch, PIAGETs Theorie der kognitiven Entwicklung vom Kompetenzbegriff her zu "reformulieren", wie dies GARZ (1982b) versucht. Seine kompetenztheoretische Deutung PIAGETs führt zur Eliminierung dessen, was ich als Kernmoment des organismischen Modells bezeichnet habe: das Geflecht der Begriffe Lebendigkeit, Verhal-

ten, Selbstregulation und Aequilibration (vgl. Abschnitt 1.2.). Das zeigt sich etwa anhand von GARZ' Diskussion des Stufenschemas PIAGETs. GARZ neigt dazu, die Gewichtung des Stellenwerts von Aequilibrations- und Stufenbegriff, die ich zugunsten des ersteren entschieden habe, genau umgekehrt vorzunehmen. In Uebereinstimmung mit OEVERMANN (1979) bezeichnet er das Aequilibrationskonzept PIAGETs als "eigentümlich farblos und wenig erhellend" (GARZ 1982b, S. 37f.). Dagegen will er den Stufenbegriff als für PIAGETs Ansatz fundamental ausweisen (ebd., S. 31) und wendet sich folglich gegen Aussagen - u.a. von Vertretern der Genfer Schule selbst -, der Stufenbegriff bilde kein Kernelement von PIAGETs Denken.

Ich glaube, dass GARZ in beiden Fällen unrecht hat. Die zentrale Bedeutung des Aequilibrationskonzepts für PIAGET habe ich bereits deutlich gemacht (vgl. Abschnitt 1.2.). GARZ scheint die Aequilibration den späten Werken PIAGETs zuordnen zu wollen und versteht sie daher als ein kybernetisches oder systemtheoretisches Theorieelement (vgl. GARZ 1982b, S. 37, 72). Ich halte diese Interpretation für unzutreffend, denn der Begriff der Aequilibration ist eine Art roter Faden, der sich durch das gesamte Werk PIAGETs hindurchzieht und sein permanentes Interesse an einer biologischen Auffassung des Psychischen dokumentiert (vgl. INHELDER 1977; MOESSINGER 1978).

Was den Stufenbegriff anbelangt, so finden sich immer wieder Stellen bei PIAGET, wo er auf die Relativität dieses Konzepts hinweist. So betont er beispielsweise, dass man im Bereich der Entwicklung von Wahrnehmung und Sprache "... eine völlig andere, weit grössere Kontinuität (beobachte) als im Bereich der logisch-mathematischen Operationen" (PIAGET 1976, S. 46). Was die moralische Entwicklung anbelangt, so ist bekannt, dass sich PIAGET auch hier geweigert hat, seinen Stufenbegriff anzuwenden. "Man kann ... nicht von Gesamtstadien sprechen, die durch Autonomie oder Heteronomie charakterisiert werden, sondern nur von Phasen der Heteronomie und Autonomie ..." (PIAGET 1973b, S. 91). Ich meine daher, dass zum Organismus-Modell zwar die Idee des qualitativen Wandels gehört, nicht aber der strenge Stufenbegriff wie ihn PIAGET für die Intelligenzentwicklung postuliert (vgl. Abschnitt 2.2.1.). Andere Formen des qualitativen Wandels sind mit PIAGETs Ansatz durchaus kompatibel.

Mit der Zurückweisung des Aequilibrationskonzepts und der Uebergewichtung des Stufenbegriffs mag es zwar gelingen, PIAGET als Kompetenztheoretiker auszuweisen; der Preis dafür ist aber die Zerstörung der organismischen Basis, deren Bedeutung für sein Denken PIAGET zeit seines Lebens hervorgehoben hat. Tatsächlich sind Biologie und Erkenntnistheorie die beiden Klammern, die das gesamte Werk PIAGETs umgreifen: "... my efforts directed toward the psychogenesis of knowledge were for me only a link between two dominant preoccupations: the search for the mechanisms of biological adaptation and the analysis of that higher form of adaptation which is scientific thought, the epistemological interpretation of which has always been my central aim" (PIAGET 1977, S. XI). Der Erkenntnistheorie verdankt PIAGET die Fragestellung seines Werks, der Biologie die Methode zu deren Bearbeitung (vgl. HERZOG 1984, S. 209). Was im rekonstruktiven Paradigma geschieht, ist nichts anderes als der Versuch, PIAGETs Werk von seiner biologischen Klammer zu befreien und - jedenfalls bei OEVERMANN - durch eine soziologische zu ersetzen, eine Operation, die sowohl an PIAGETs Grundintention vorbeigeht als auch das organismische Modell zerstört.

2.2.3. Im Schatten von Dogmatismus und Positivismus

Man mag diese Kritik des rekonstruktiven Paradigmas für zu scharf empfinden, wird doch beispielsweise bei HABERMAS explizit und durchaus in Analogie zu PIAGET ein Philosophie-Wissenschafts-Verbund gefordert, also keine bloss begrifflichen Rekonstruktionen, sondern parallel dazu empirische Analysen. HABERMAS wendet sich gegen den Vorwurf des Fundamentalismus an seine Adresse und spricht von der Möglichkeit einer kooperativen Beziehung zwischen Philosophie und Sozialwissenschaften (vgl. HABERMAS 1981, Bd. II, S. 584ff.). Die Philosophie, die in diesem Sinne "in eine Kooperation mit den Wissenschaften eintritt" (ebd., S. 587), verändert ihre Rolle. Sie setzt ihre Analysen der empirischen Prüfung aus und wird insofern von einem "fallibilistischen Bewusstsein" geleitet (ebd., S. 588).

Ich halte diese Konzeption so lange für überzeugend, wie sie eine effektive Kooperation zwischen Philosophie und Wissenschaft

beinhaltet. Meine Kritik richtet sich nicht gegen den rekonstruktiven Ansatz generell, sondern ausschliesslich gegen die dogmatische Verengung der entwicklungspsychologischen Perspektive auf entwicklungslogische Analysen. Ist der HABERMAS'sche Philosophie-Wissenschafts-Verbund jedoch in diesem Sinne gemeint - und HABERMAS' (1980) Deutung KOHLBERGs legt nahe, dass er tatsächlich so gemeint ist -, dann werden der Wissenschaft - in unserem Falle der Psychologie, auf die ich mich hier allein beziehe - Auflagen gemacht, die diese schwerlich akzeptieren kann. Wenn von der Entwicklungspsychologie gefordert wird, lediglich eine bestimmte Art von Entwicklungssequenzen zu untersuchen, nämlich solche, die sich als Inklusionsbeziehungen darstellen lassen, oder wenn von ihr verlangt wird, eine bestimmte Art von Erklärungsmodell, nämlich jenes der Aequilibration, auszuschliessen, dann wird nicht nur die entwicklungspsychologische Arbeit beschnitten, sondern es werden auch Zweifel geweckt an der Echtheit der intendierten Kooperation von Philosphie und Wissenschaften.

Sollte auch diese Kritik zu scharf sein, so stellt sich schliesslich ein methodologisches Problem. Es liesse sich einwenden, das Verfahren der Begriffsexplikation möge zwar über die Grenzen seiner Anwendbarkeit überdehnt werden, das sei aber deshalb unbedenklich, weil ja jede entwicklungslogisch rekonstruierte Sequenz empirisch überprüft und damit der Möglichkeit der Falsifikation ausgesetzt werde. Nicht zuletzt HABERMAS selbst spricht von einem "fallibilistischen Bewusstsein" (vgl. oben). Und OEVERMANN geht gar so weit, zu behaupten, das rekonstruktive Paradigma bringe "... für die Humanwissenschaften die bisher wohl konsequenteste Realisierung einer falsifikationistischen Forschungslogik im Sinne Karl R. Poppers mit sich" (OEVERMANN 1979, S. 150). Doch dieses Argument ist kurzsichtig.

Der Erkenntnisgewinn jeder empirischen Forschung ist immer relativ zu den konzeptuellen und theoretischen Voraussetzungen, die bei der Problemformulierung und im methodischen Design gemacht werden. Im Falle der experimentellen Forschung beispielsweise wird die Wirklichkeit zu ja/nein-Stellungnahmen "gezwungen" und zwar dadurch, dass die phänomenale Vielfalt eines Gegenstandsbereichs ignoriert und sowohl theoretisch wie methodisch auf eine einfache Struktur reduziert wird. Die Wirklichkeit wird also durch Modellannahmen, Theorie, Problemstellung und experimentellen Design der-

massen eingeengt, dass sie über diese Enge hinaus nicht mehr "zur Sprache" kommen kann. Experimente bewirken nicht eine "Realitätsöffnung", sondern eine "Realitätsverengung" und geben ausschliesslich Antworten auf die im Forschungsdesign angelegte Frage (vgl. HOLZKAMP 1977). Dadurch gewinnt die empirische Forschung tendentiell eine tautologische Struktur: Es kann nur das an Erkenntnis gewonnen werden, was als Erkenntnismöglichkeit in den Forschungsdesign hineingelegt worden ist.

Diese "Logik der Forschung" gilt genauso - wenn auch in unterschiedlichem Ausmass - für andere methodische Verfahren als das Experiment. Jedenfalls ist die vom rekonstruktiven Paradigma favorisierte "Kompetenzmethode" (BROUGHTON) genauso darauf verwiesen, ihre Kategorien an den Text ihrer Probanden heranzutragen, da nur so die Kompetenz - in klarer Abgrenzung von der "blossen" Performanz - identifiziert bzw. "hervorgelockt" (GARZ 1982b, S. 204) werden kann. Im Prozess der "rekonstruktiven" Datenerhebung kann die durch Modell und Theorie vollzogene "Realitätsverengung" genausowenig wie im Falle der experimentellen Forschung durchbrochen werden, so dass auch hier der Erkenntnisprozess tendentiell eine tautologische Struktur annimmt. Wollte man diese Tatsache verkennen, so bliebe nur der Rückzug auf ein positivistisches Wissenschaftsverständnis, ein "Ausweg", den wohl ein an der Kritischen Theorie orientiertes Paradigma zuletzt suchen sollte.

Diese Ueberlegungen zusammenfassend kann die empirische Bestätigung einer bestimmten entwicklungslogischen Sequenz zwar belegen, dass ein bestimmter Entwicklungsverlauf logisch rekonstruierbar ist, sie kann aber nichts darüber aussagen, was es daneben auch noch gibt. Das Programm des rekonstruktiven Paradigmas kann also durchaus zum Erfolg führen, doch wird sich nie eine Aussage darüber machen lassen, was dabei alles ausgeklammert worden ist. Hoffnung auf die Vollständigkeit unserer wissenschaftlichen Arbeit können wir nur dann hegen, wenn wir bereit sind, auch der "Kontrainduktion" eine Chance zu geben (vgl. FEYERABEND 1976), und uns nicht dogmatisch auf eine Theorie fixieren, sondern die Konkurrenz von Theorien zulassen.

Wir stossen damit nochmals auf die von mir formulierte Kritik an der Einseitigkeit des HABERMAS'schen Zielmodells (vgl. Abschnitt 2.1.2.). Aufgrund der tendentiell tautologischen Struktur der empirischen Forschung ist es durchaus denkbar, dass sich dieses

Zielmodell menschlicher Entwicklung empirisch bestätigen lässt. Damit wäre aber überhaupt nichts darüber ausgesagt, wie umfassend diese Zielkonzeption menschlichen Seins ist, vor allem liesse sich nichts darüber aussagen, was dabei ausgespart worden ist. Tatsächlich bedeutet die Orientierung des rekonstruktiven Paradigmas am Kompetenzbegriff und am Konzept der Entwicklungslogik zum vorneherein eine doppelte Verengung der Perspektive, die überdies zu einem cartesianischen Denkmodell zurückführt. Ist die "Rekonstruktion der universellen Strukturen des Gattungssubjekts" (OEVERMANN 1979, S. 152) fundamental mit dem Kompetenzbegriff verbunden, so muss all das aus dem "Gattungssubjekt" herausfallen, was sich nicht als Kompetenz fassen lässt, beispielsweise die Gefühle, die Körperlichkeit, die Sexualität etc. Wenn OEVERMANN hoffnungsvoll postuliert, "... dass die Extrapolation der von CHOMSKY entwickelten Architektonik einer Kompetenztheorie auf andere Komponenten der Struktur des menschlichen Geistes als derjenigen des grammatischen Regelwissens keine prinzipiellen Probleme aufwirft" (OEVERMANN 1979, S. 153 - meine Hervorhebung, W.H.), so verrät sich die reduzierte und undialektische Anthropologie des rekonstruktiven Paradigmas als Reinkarnation des "alteuropäischen" dualistischen Menschen, dessen "Wesen" auseinanderfällt in Geist und Körper. Wir stossen damit am Ende unserer Auseinandersetzung mit HABERMAS auf einen gleichermassen eigenartigen Rückfall auf eine cartesianische Position wie bei PIAGET (vgl. Abschnitt 1.3.). Es scheint, dass die Ueberwindung des Cartesianismus ein schwierigeres Unterfangen ist als zunächst vermutet. Das zeigt sich nochmals mit aller Deutlichkeit, wenn wir nun zur Diskussion der Theorie KOHLBERGs übergehen.

3. KOHLBERG: Der Weg zurück zu einer cartesianischen Psychologie

Wenn wir jetzt auf KOHLBERG zu sprechen kommen, so tun wir dies auf dem Hintergrund unseres PIAGET-Verständnisses einerseits und unserer Kritik an der Programmatik des rekonstruktiven Paradigmas andererseits. Beides ist nicht unwichtig, denn KOHLBERG stellt sich selbst immer wieder in die Tradition des kognitiv-entwicklungspsychologischen Ansatzes, und GARZ ist der Meinung, dass mit KOHLBERGs Arbeiten das Programm des rekonstruktiven Paradigmas für einen bestimmten Bereich der Ontogenese bereits "in extenso" eingelöst sei (vgl. GARZ 1982b, S. 93). Ich werde KOHLBERG - wie in

der Einleitung angekündigt - als Entwicklungspsychologe lesen und damit zwangsläufig die im letzten Teil formulierten kritischen Einwände gegenüber dem rekonstruktiven Ansatz am Beispiel KOHLBERGs zu konkretisieren versuchen. Im weitern werde ich versuchen, die Resultate der metatheoretischen Auseinandersetzungen in den ersten beiden Teilen an KOHLBERG heranzutragen. Wir haben zwei verschiedene Modelle kennengelernt, die sich beide - mehr oder weniger explizit - zum Ziel setzen, den überkommenen Cartesianismus der Sozialwissenschaften zu überwinden: das Modell des Organismus bei PIAGET und das Modell der Kommunikation bei HABERMAS. Es wird sich zeigen, dass KOHLBERG in weiten Bereichen seiner Theorie von diesen Neuansätzen abweicht und damit auf eine cartesianische Position zurückfällt.

3.1. KOHLBERGs organismisches Erbe

Eine Reihe von Formulierungen KOHLBERGs sind unverdächtig und korrespondieren mit den Postulaten eines organismischen Ansatzes. So sein Verständnis der Entwicklung als Abfolge qualitativ verschiedener Strukturen, die er als Handlungsstrukturen versteht (vgl. KOHLBERG 1974, S. 8f.) oder seine Ablehnung sowohl streng maturationistischer wie empiristischer (behavioristischer) Erklärungen der Entwicklung (vgl. KOHLBERG 1976, S. 48ff.)[10]. Konsistent mit dem organismischen Modell ist auch KOHLBERGs Forderung nach einer vor jeder empirischen Analyse zu vollziehenden begrifflichen Explikation des Forschungsgegenstandes (vgl. KOHLBERG 1971, 1981, S. XXXI). Das bedeutet für KOHLBERG, dass er, analog zu PIAGETs Formulierung eines Zielzustandes der epistemischen Entwicklung, ein solches Ziel im Bereich der moralischen Entwicklung zu begründen hat. Ich bin mit GARZ (1982a, S. 49, 1982b, S. 125) der Meinung, dass die Bestimmung einer "Endstufe" der Entwicklung zwingend ist innerhalb von KOHLBERGs Theorie und somit Stufe 6 nicht als "philosophische Spekulation" (OSER 1981, S. 56) abgetan werden kann. Jedoch stellt sich die Frage, ob KOHLBERG die Endstufe der moralischen Entwicklung adäquat "rekonstruiert" hat, ob ihm also zuzustimmen ist, wenn er sagt, "... stage 6 is the most adequate exemplification of the moral ..." (KOHLBERG 1971, S. 218)[11]. Ich komme auf diese Frage zurück (vgl. Abschnitt 3.4.).

Weiter spricht KOHLBERG von einem "Isomorphismus" zwischen moralpsychologischer und moralphilosophischer Analyse und versteht

dieses Verhältnis durchaus im Sinne PIAGETs: "... the philosopher's justification of a higher stage of moral reasoning maps into the psychologist's explanation of movement to that stage, and vice versa" (KOHLBERG 1973a, S. 633). Was damit in Aussicht gestellt wird, ist eine psychologische Theorie und Erklärung der moralischen Entwicklung, und zwar in der durchaus vom organismischen Ansatz geforderten engen Verbindung mit einer (moral-)philosophischen Analyse.

Schliesslich findet sich bei KOHLBERG an einigen Stellen auch die Aequilibration als Erklärungsfaktor der moralischen Entwicklung (vgl. KOHLBERG 1971, S. 193ff.). Bereits am Beispiel des Aequilibrationskonzepts zeigt sich jedoch die gegenüber PIAGET verschobene Akzentsetzung. Genauso wie GARZ den Stufenbegriff ins Zentrum von PIAGETs Theorie rückt, sieht KOHLBERG in der "Doktrin der kognitiven Stufen" das "Kernstück der Theorie der kognitiven Entwicklung" (KOHLBERG 1974, S. 17), von der er sich bei seiner Arbeit methodisch leiten lassen will (ebd., S. 7).

3.2. Die Reduktion PIAGETs zum Strukturalisten und die Notwendigkeit einer Theorie des Selbst

Damit im Zusammenhang steht KOHLBERGs strukturalistische Lektüre von PIAGET. Das zeigt sich schon rein sprachlich: Wenn KOHLBERG vom "kognitiv-entwicklungspsychologischen Ansatz" spricht, zu dem er im wesentlichen J.M. BALDWIN, G.H. MEAD, PIAGET und sich selbst rechnet, so ist immer nur die Rede von "structuralists", der "structural tradition", dem "structural approach", dem "structural model", der "structural theory" etc. (vgl. KOHLBERG 1968b, 1973a,b). Ein weiteres Indiz für diese strukturalistische Reinigung PIAGETs zeigt sich anhand KOHLBERGs Diskussion der Stufenintegration. Bei der Beschreibung der moralischen Entwicklung spricht KOHLBERG nicht etwa von den optimaleren Anpassungsleistungen der höheren Stufen, sondern lediglich von deren höheren Differenziertheit und Integration (vgl. KOHLBERG 1971, S. 184, 216, 224, 1973a). Differenzierung und Integration sind aber ausschliesslich strukturelle Begriffe. Schliesslich zeigt auch KOHLBERGs Methodologie ein ausgesprochenes Desinteresse an einer funktionalistischen Betrachtungsweise. Auch wenn für PIAGETs Methodologie das "klinische Interview" von zentraler Bedeutung ist, so sind die reale Situation

(des Experiments) und die Beobachtung des situativen Verhaltens eines Probanden immer auch wesentliche Bestandteile seines Forschungsdesigns. Auf diese Weise lassen sich kognitive Kompetenzen in ihrer Funktion für das Verhalten erfassen. Ebenso lässt sich das Bewusstsein funktional verstehen. Demgegenüber arbeitet KOHLBERG mit hypothetischen Situationen und ausschliesslich dem verbalen Bericht seiner Probanden. Die moralische Urteilsstruktur wird damit sowohl von ihrer Funktion für das konkrete Verhalten abgekoppelt wie auch als dem Bewusstsein vollumfänglich verfügbar verstanden.

Diese Entschlackung PIAGETs von funktionalistischen Bezügen hat ihren Grund vermutlich in der Thematik KOHLBERGs, dem moralischen Verhalten, genauer: in der spezifischen Formulierung einer postkonventionellen Moralität. Denn diese wird von KOHLBERG - jedenfalls auf der Stufe 6 - geradezu als Widerstand gegenüber jeder konkreten Verhaltensnormierung durch eine spezifische gesellschaftliche Umwelt verstanden. Es ist eine Moralität der bedingungslosen Nicht-Anpassung, wie KOHLBERGs Beispiele SOKRATES, MARTIN LUTHER KING und MAHATMA GANDHI eindrücklich zeigen.

Damit aber steht KOHLBERG vor dem Problem der psychologischen Erklärung der Stufenentwicklung, denn offensichtlich ist er nicht bereit PIAGETs Aequilibrationskonzept - wegen dessen funktionalistischer Bezüge - zu verwenden (jedenfalls nicht für den Uebergang zur postkonventionellen Moralität); genausowenig will er aber auf eine lerntheoretische, eine psychoanalytische oder eine sozialisationstheoretische Erklärungsstruktur rekurrieren (vgl. KOHLBERG 1974). Auch wenn sich KOHLBERG diesbezüglich nicht klar äussert, so scheint es doch möglich zu sein, wenigstens den präkonventionellen und den konventionellen Stufen der Moralität eine entwicklungspsychologische Deutung im Sinne PIAGETs zu geben (vgl. GIBBS 1977, 1979), so dass zunächst nur für die Entfaltung der postkonventionellen Moralität die Frage nach einer psychologischen Erklärung offen bleibt.

M.E. sind zwei Wege identifizierbar, auf denen KOHLBERG zu einer solchen Erklärung zu gelangen versucht. Der eine Weg ist im Prinzip entwicklungspsychologischer Natur, der andere entspricht der entwicklungslogischen Programmatik des rekonstruktiven Paradigmas. Zunächst zum zweiten

Weg. KOHLBERG spricht nicht nur von einer Isomorphie zwischen moralphilosophischer und moralpsychologischer Analyse, sondern postuliert auch eine solche zwischen den moralischen Stufen und den Stufen der kognitiven Entwicklung im Sinne PIAGETs (vgl. KOHLBERG 1971, S. 186). Er sieht darin die Möglichkeit einer logischen Darstellung der moralischen Stufen und ihrer Sequenz. Dann aber macht er einen seltsamen Sprung, indem er folgert: "This provides an explanation for the fact that movement in moral thought is usually irreversibly forward in direction, an explanation which does not require the assumption that moral progression is wired into the nervous system or is directly caused by physical natural forces. It also helps explain why the step-by-step sequence of stages is invariant. The sequence represents a universal inner logical order of moral concepts, not a universal order found in the educational practices of all cultures, or an order wired into the nervous system" (KOHLBERG 1971, S. 186f. - meine Hervorhebungen, W.H.). Die logische Ordnung der Stufen soll also die psychische Entwicklung erklären! Während PIAGET die Idee der Entwicklungslogik in den Bereich der Implikationen und des Verstehens stellt und die Psychologie der Entwicklung mit Hilfe des Aequilibrationsmodells ausarbeiten will (vgl. Abschnitt 2.2.1.), werden diese Grenzen von KOHLBERG eingeebnet und der Entwicklungslogik selbst eine erklärende Kraft zugeschrieben. Ich sehe den Grund für diese m.E. skurrile Argumentation in der Verlegenheit KOHLBERGs, eine Erklärung zu finden für die Entwicklung zur postkonventionellen Moralität, nachdem sich das funktionalistische Aequilibrationskonzept PIAGETs dazu nicht eignet. KOHLBERG braucht einen Ersatz, den er darin findet, dass er die Entwicklungslogik mit einer erklärenden Kraft ausstattet.

Nun zum ersten Weg, KOHLBERGs Versuch einer psychologischen Erklärung der postkonventionellen Moralität. In welche Richtung diese psychologische Erklärung geht, zeigt sich bereits an der in den meisten Versionen seines Entwicklungsschemas zu findenden Umschreibung der Stufe 6 als einer solchen der "self-chosen ethical principles" (vgl. BERGLING 1981, S. 41f.). Die postkonventionelle Moralität ist also kein sich "natürlich" ereignender Entwicklungsfortschritt, wie dies für die Entwicklung der tieferen Stufen gilt, sondern eine Sache der persönlichen Entscheidung: "The movement from conventional to principled morality is one which must be considered as a matter of personal choice and as a choice of

a self in a sense not true of earlier moral stages" (KOHLBERG 1973b, S. 199). Die ethischen Prinzipien der Stufe 6 sind "personally chosen" bzw. "freely chosen by the individual" (KOHLBERG 1975, S. 673). Inwiefern die Stufen der postkonventionellen Moralität dann noch "natural structures" sind (vgl. KOHLBERG 1973a) bzw. die moralische Entwicklung insgesamt einer "natural direction" folgt (vgl. KOHLBERG & MAYER 1972, S. 475), darüber bleibt uns KOHLBERG eine Antwort schuldig.

Offensichtlich braucht das Subjekt, das sich zur postkonventionellen Moral "entscheidet" "a different kind of experience" (KOHLBERG 1973b, S. 194) als die "... vicarious experiences of role taking sufficient for movement through stages to stage 4 ..." (ebd., S. 195), nämlich persönliche Erfahrungen. Während in der Kindheit und der Adoleszenz, wo die niederen Stufen der moralischen Entwicklung durchlaufen werden, gilt, dass "(a) great deal of experience of personal moral decision and choice is not necessary for movement from one stage to the next ..." (ebd., S. 194 - meine Hervorhebung, W.H.), so wird diese Art der Erfahrung notwendig, sobald der Schritt zu den höchsten Stufen der Moralentwicklung gemacht werden soll. KOHLBERG spricht von der Erfahrung "... of sustained responsibility for the welfare of others and the experience of irreversible moral choice ..." (ebd., S. 196). Diese Erfahrungen sind persönlicher Natur und verweisen damit auf das Selbst, ein Konzept, das KOHLBERG jedoch nicht in seine Theorie einbauen will.

Das Selbst würde das zurückbringen, was der strukturalistische Ansatz aus der Theorie verwiesen hat: die Lebensgeschichte des Individuums. KOHLBERG vergleicht seine Theorie mit jener ERIKSONs (und LOEVINGERs, vgl. KOHLBERG & GILLIGAN 1971), kann sich aber nicht entschliessen, seine strukturalistische Konzeption mittels funktionalistischer Elemente aufzuweichen (vgl. KOHLBERG 1973b, S. 199ff.). Stattdessen spekuliert er über eine mögliche 7. Stufe, auf der Antworten auf die Fragen "Weshalb moralisch sein?" oder "Weshalb gerecht sein in einer vorwiegend ungerechten Welt?" gefunden werden sollen. Diese Fragen umschreiben eine Art "metaethischer" Reflexion, deren Thematik der Sinn moralischen Handelns schlechthin ist. Antworten auf diese Fragen lassen sich aber offensichtlich nur auf dem Hintergrund eines gefundenen Lebenssinnes gewinnen: "The answer to the question 'Why be moral?' at this

level entails the question 'Why live?' (and the parallel question, 'How face death?') so that ultimate moral maturity requires a mature solution to the question of the meaning of life" (KOHLBERG 1973b, S. 202 - meine Hervorhebung, W.H.). Diese Suche nach dem Sinn des Lebens ist jedoch nicht erfolgreich realisierbar mit der alleinigen Hilfe logischer oder rationaler Argumentationen (ebd., S. 202). Sie setzt die Integration des Selbst voraus, in das auch die Bedürftigkeit und die Affektivität des Individuums eingehen. Das wäre das Thema MEADs (vgl. Abschnitte 4.3. und 4.4.), auf den KOHLBERG an dieser Stelle jedoch überhaupt nicht zu sprechen kommt.

Mit seiner Spekulation um eine Stufe 7 relativiert KOHLBERG seine Theorie selbst. Denn kann man sich einen Menschen vorstellen, der zwar moralisch "hochstehend" handelt, der seinem Leben aber keinen Sinn abzugewinnen vermag? Kann jemand, der nicht zu sich selbst gefunden hat, tatsächlich auf postkonventionellem Niveau handeln? Ist ein Individuum, das an sich und am Leben generell zweifelt, in der Lage, das zu erbringen, was KOHLBERG als Element einer prinzipiellen Moralität sieht, nämlich "... a sacrifice of the rational ego ..." (KOHLBERG 1971, S. 232)? Bin ich bereit, ein Opfer zu bringen oder gar mich selbst zu opfern, wenn ich dahinter keinen Sinn sehe? So stossen wir von KOHLBERGs eigenem Denken her immer wieder an diese Grenze: das Selbst. Sowohl der Uebergang zu einer postkonventionellen Moralität wie die Frage nach dem Sinn moralischen Handelns sind ohne eine Selbsttheorie nicht fassbar (vgl. HERZOG 1982).

Ich bin der Meinung, dass die Suche nach einer psychologischen Erklärung der moralischen Entwicklung - und nicht nur auf der postkonventionellen Ebene - tatsächlich in dieser Richtung einer Selbsttheorie zu erfolgen hat. Allerdings würde dies einige Modifikationen der KOHLBERGschen Theorie erfordern, insbesondere eine (Wieder-)Annäherung an PIAGETs organismischen Ansatz und eine Verarbeitung MEADscher Gedanken (vgl. den letzten Teil dieser Arbeit). So sehr KOHLBERG das Selbst für seine Theorie benötigt, so entschieden lehnt er die damit verbundenen theoretischen Konsequenzen immer wieder ab. Er will an einer strukturalistischen Theorie festhalten und funktionalistische Ich-, Identitäts- oder Selbsttheorien wie jene LOEVINGERs oder ERIKSONs (und damit implizit auch jene MEADs) klar davon unterscheiden. In der mit GILLIGAN verfassten

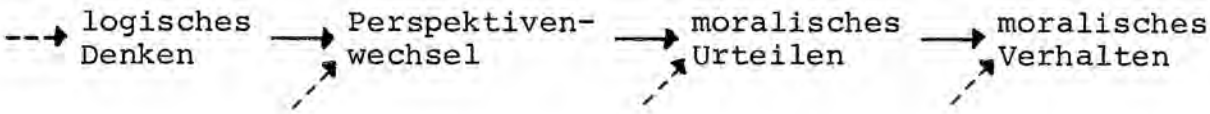
Arbeit beispielsweise (vgl. KOHLBERG & GILLIGAN 1971), wo das Selbst ausdrücklich thematisiert wird und die engen Verbindungen zwischen formal-operatorischem Denken, postkonventioneller Moralität und Selbstreflexivität diskutiert werden, finden sich keinerlei Schlüsse hinsichtlich einer theoretischen Integration dieser drei Entwicklungslinien. Die Beziehungen der kognitiven und der moralischen Entwicklung zu ERIKSONs oder zu LOEVINGERs Theorie der Identitäts- bzw. der Ich-Entwicklung bleiben äusserlich, rein korrelativ. Es werden keine inneren (theoretischen) Beziehungen zwischen diesen verschiedenen Entwicklungssträngen formuliert - mit Ausnahme einer Notwendig-aber-nicht-hinreichend-Beziehung zwischen kognitiver und moralischer Entwicklung.

KOHLBERG will eine logische Sequenz der Entwicklung aufrechterhalten und "bloss" psychologische Konzepte wie das Selbst aus seiner Theorie fernhalten. Folglich finden affektive und persönliche Erfahrungen nicht wirklich Eingang in die Theorie. KOHLBERG sucht nach einem uneigennützigen Subjekt und glaubt es dadurch finden zu können, dass er ihm von Anfang an keinerlei Partikularität zugesteht. Dieses Subjekt soll - auf der Stufe 6 - zu der Leistung imstande sein, sich selbst wie irgendjemanden zu behandeln. Denn die Urteile der prinzipiellen Moralität sind absolut "dezentriert", selbstlos; sie haben nichts mit mir persönlich zu tun: "My name is nobody". Wie östliche Weisheitslehren vom Einzelnen verlangen, sein Selbst zu "töten", fordert die Prinzipienethik der Stufe 6 die Vernichtung jeder partikularen Subjektivität. Wer aber ist zu dieser "Selbsttötung" in der Lage? Wohl nur der, der sich zuerst einmal überhaupt gefunden hat.

3.3. Von notwendigen und hinreichenden Bedingungen der moralischen Entwicklung und des moralischen Verhaltens

Die Diskussion von KOHLBERGs Versuchen, die moralische Entwicklung zu erklären, lässt sich in einer anderen Richtung weiterführen. In KOHLBERGs Arbeiten findet sich nämlich ein Set von Argumenten, das auf eine Art horizontaler Erklärungsstruktur der moralischen Entwicklung ausgerichtet ist. Danach gibt es eine "horizontale Sequenz" von vier "Etappen", beginnend in den Stufen der kognitiven Entwick-

lung (sensu PIAGET) und endend im moralischen Handeln, die sich folgendermassen darstellen lässt (vgl. COLBY & KOHLBERG 1978, S. 356; KOHLBERG 1976, S. 32):



Diese Sequenz wird mit drei Notwendig-aber-nicht-hinreichend-Bedingungen versehen, wonach das jeweils vorausgehende Glied eine notwendige, nicht aber hinreichende Bedingung für das jeweilige nächste Glied ist. So ist die kognitive Entwicklung im Sinne PIAGETs eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung der Entwicklung der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel ("role taking"). Diese ihrerseits ist eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung der Entwicklung der moralischen Urteilskompetenz. Schliesslich ist die moralische Urteilsfähigkeit eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung des moralischen Verhaltens. Da diese letzte Bedingung Verwunderung auslösen könnte, sei sie in KOHLBERGs eigenen Worten wiedergegeben: "If logical reasoning is a necessary but not sufficient condition for mature moral judgment, mature moral judgment is a necessary but not sufficient condition for mature moral action" (KOHLBERG 1975, S. 672; vgl. auch COLBY & KOHLBERG 1978, S. 356).

Diese Argumentation weckt die Frage nach den jeweiligen <u>hinreichenden</u> Bedingungen der horizontalen Sequenz. Es gibt m.W. bei KOHLBERG nirgendwo eine systematische Diskussion dieser Frage, jedoch finden sich Hinweise an verschiedenen Stellen seiner Arbeiten. Danach sieht KOHLBERG als hinreichende Bedingung des Erwerbs der Kompetenz zum Perspektivenwechsel "Gelegenheiten zur Rollenübernahme" (vgl. KOHLBERG 1974, S. 102f., 1976, S. 49f.)[12]. "Each stage is both a cause and a result of a wider and more adequate process of taking the perspectives of others, personal and societal, upon social conflicts" (KOHLBERG 1973b, S. 194). Für die Entwicklung der moralischen Urteilskompetenz finden sich zwei hinreichende Bedingungen: kognitiv-moralische Konflikte und Erfahrungen, die Institutionen aufgrund ihrer "moralischen Atmosphäre" vermitteln. Kognitiv-moralische Konflikte sind "innere" Ungleichgewichte der Entwicklungsstufe, auf der sich ein Individuum befindet

(vgl. KOHLBERG 1976, S. 51f.). Die "moralische Atmosphäre" umschreibt die Organisationsweise einer Institution, insbesondere deren "Gerechtigkeitsstruktur", d.h. die Art und Weise wie soziale Grundrechte und -pflichten und die Früchte der gesellschaftlichen Zusammenarbeit verteilt werden (vgl. KOHLBERG 1976, S. 50). Als eine mögliche dritte hinreichende Bedingung der moralischen Entwicklung liesse sich die persönliche Erfahrung mit moralischen Entscheidungen anführen, die KOHLBERG für den Uebergang zur postkonventionellen Moralität für wesentlich hält (vgl. Abschnitt 3.2.).

Schliesslich verbleibt die Frage nach der hinreichenden Bedingung des moralischen Verhaltens. KOHLBERG ist diesbezüglich äusserst wortkarg, und es finden sich lediglich einige versteckte Hinweise auf ein "Bedürfnis" und die "Ich-Stärke". KOHLBERGs Zurückhaltung ist verständlich, denn hier stossen wir auf ein höchst penetrantes Problem der Psychologie, nämlich die Frage nach dem Verhältnis von Denken und Handeln (Einstellung und Verhalten etc.), ein Problem, demgegenüber KOHLBERG mehrfach die Haltung einnimmt, sein Ansatz lasse es leichter lösen als andere Theorien, da dabei eine Art intrinsischer Verknüpfung von Kognition und Handeln realisiert sei. KOHLBERG scheint anzunehmen, dass eine höhere Stufe der Moralität per se eine stärkere Beziehung zu einem entsprechenden Verhalten aufweist. Das postkonventionelle Individuum ist an "innere" Prinzipien gebunden und verhält sich folglich konsistenter als konventionelle oder gar präkonventionelle Individuen, deren Verhalten von situativen Faktoren oder Bedürfnissen gesteuert wird. So ist das Verhalten eines Jugendlichen, der ungeachtet zahlreicher Gelegenheiten keine Betrügereien begeht, oder dasjenige eines Probanden in einem MILGRAM-Experiment, der sich weigert, schmerzliche Schocks zu verabreichen, damit zu erklären, dass beide gleichermassen auf der Stufe postkonventioneller Moralität stehen und damit zwingende "innere" Schranken gegenüber unmoralischem Handeln errichtet haben (vgl. KOHLBERG 1971, S. 226ff., 1974, S. 94ff.; KOHLBERG & TURIEL 1971, S. 458ff.). Verallgemeinert führt diese Argumentation zu folgenden Thesen: "The man who understands justice is more likely to practice it" (KOHLBERG 1968b, S. 30), und: "He who knows the good chooses the good" (KOHLBERG 1980, S. 26)[13].

Angesichts dieser quasi-mechanischen Verknüpfung von moralischem Urteilen und moralischem Verhalten ist es erstaunlich, dass KOHL-

BERG im moralischen Urteil schliesslich doch nur eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung entsprechenden Handelns sieht und damit offensichtlich zusätzliche Einflüsse vor Augen hat. Ein solcher zusätzlicher Faktor ist - wie bereits erwähnt - eine Art Bedürfnis. KOHLBERG kommt darauf zu sprechen im Zusammenhang einer pädagogischen Argumentation. Er schildert als Ziel der Moralerziehung die schrittweise Stimulierung der Entwicklung des moralischen Denkens und Urteilens, die zu einem klaren Verständnis der universalen Prinzipien der Gerechtigkeit führen soll. Dann heisst es: "Obviously this goal is incomplete without also considering the development of the child's desire and ability to act in terms of this highest level of judgment ..." (KOHLBERG & TURIEL 1971, S. 447f. - meine Hervorhebung, W.H.).

Hinter dieser Argumentation steht eine deutliche Umkehrung des Verhältnisses von Verhalten und Kognition wie es PIAGET ansetzt (vgl. ECKENSBERGER & REINSHAGEN 1980, S. 69f.; SULLIVAN 1978). Es sind bei KOHLBERG nicht mehr Assimilationsmuster, die in sich die Tendenz haben, sich zu "ernähren", d.h. angewandt zu werden (vgl. Abschnitt 1.2.), sondern die Anwendung der moralischen Urteilsstrukturen erfordert einen zusätzlichen Anreiz, eben: ein "Bedürfnis". Folglich bedarf das Kind auch der pädagogischen Aufforderung, sein Denken und Handeln in Uebereinstimmung zu bringen, was in erster Linie bedeute, "... stimulating the child to apply his highest level of judgment to his behavior ..." (KOHLBERG & TURIEL 1971, S. 462).

Es zeigt sich damit erneut die Abkehr KOHLBERGs von zentralen Postulaten PIAGETs, ein Eindruck, der sich nochmals verstärkt, wenn wir die zweite hinreichende Bedingung diskutieren, die KOHLBERG für die Erklärung moralischen Verhaltens in Erwägung zieht: die "Ich-Stärke". Zunächst erwähnt KOHLBERG mehrere zusätzliche Faktoren, die zum moralischen Urteil dazukommen müssen, soll moralisches Handeln zustandekommen: "... the situation and its pressures ..., the individual's motives and emotions ..." und "... a general sense of will, purpose, or 'ego strength'" (KOHLBERG 1975, S. 672). Nur zur "Ich-Stärke" finden sich aber Parallelstellen in KOHLBERGs Arbeiten. Mehr als eine periphere Bedeutung wird ihr allerdings nicht zugemessen:"'Ego-strength' (called 'will' in earlier days) has something to do with moral action, but it does not take us to the core of morality or to the definition of virtue. Obviously enough, many of the greatest evil-doers in history have

been man of strong wills, men strongly pursuing immoral goals" (KOHLBERG 1968b, S. 28). Die "Ich-Stärke" als solche hat keinen moralischen Gehalt, sondern kann letztlich zu beliebigen Zwecken "eingesetzt" werden. Die Geringschätzung der "Ich-Stärke" lässt KOHLBERG erneut Distanz nehmen von ernsthaften Ueberlegungen zu einer selbsttheoretischen Konzipierung der moralischen Entwicklung. Auch wenn die "Ich-Stärke" in sich keine moralische Qualität hat, so heisst das noch lange nicht, dass sie in psychologischer Hinsicht nicht ein wesentliches Movens der moralischen Entwicklung sein könnte (vgl. Abschnitt 4.4.).

3.4. Das moralische Subjekt im Lichte der HABERMAS'schen Diskursethik

Greifen wir nun noch eine Frage auf, die wir zunächst zurückgestellt haben, nämlich KOHLBERGs Begründung des Zielzustandes der moralischen Entwicklung. KOHLBERG hat es im Bereich seiner Problemstellung um einiges schwieriger als PIAGET, der hinsichtlich der kognitiven Entwicklung mit einem weitgehenden Konsens bezüglich der Prinzipien adäquaten (wissenschaftlichen) Erkennens rechnen kann. Ein Konsens im Bereich der Ethik ist fraglos nicht in gleicher Weise gegeben wie im Falle der Erkenntnistheorie. Nur schon KOHLBERGs Wahl der Gerechtigkeit als der zentralen ethischen Kategorie ist keineswegs unumstritten. Andere mögliche Kriterien wie Verantwortung, Sittlichkeit, Glück, Sympathie, Liebe kämen genauso legitimerweise in Frage. Ich will darauf jedoch nicht eingehen, sondern die Frage nach der "Beschaffenheit" des "moralischen Subjekts" in KOHLBERGs Theorie stellen.

KOHLBERG bestimmt die moralische Problematik als eine solche des Aufeinandertreffens konfligierender Ansprüche. "Moral situations are ones of conflict of perspectives or interest ..." (KOHLBERG 1976, S. 40). Das Prinzip der Gerechtigkeit, in dem KOHLBERG den Kerngehalt der Moralität sieht, hat die Funktion, in einer solchen Situation des interpersonalen Konflikts dem einzelnen Individuum ein Instrument zur Verfügung zu stellen, den Konflikt zu lösen. "... justice principles are concepts for resolving these conflicts, for giving each his due" (ebd., S. 40). Wie der Konflikt zu lösen ist, wird also quasi a priori entschieden, durch Bezugnahme auf ein "inneres" Prinzip, über das letztlich jeder Einzelne, als Resultat seiner moralischen Entwicklung, verfügt. Das moralische Subjekt ist also monadisch gedacht, als vereinzelter, in sich ge-

kehrter, letztlich kommunikations- und sprachloser "homo clausus" (ELIAS). Nicht nur PIAGET (vgl. Abschnitt 1.3.), sondern auch KOHLBERG steht damit eindeutig in der "formalistischen" Tradition KANTs, wie er selbst immer wieder deutlich macht (vgl. KOHLBERG 1971, S. 213ff., 1973a). Ich will hier erneut nicht die Frage diskutieren, inwiefern eine KANTische Ethik als "Endstufe" der moralischen Entwicklung (philosophisch) begründet werden kann und damit anderen Ethiken (z.B. einer utilitaristischen oder einer emotivistischen) überlegen ist, sondern KOHLBERGs spezifische Modellierung des moralischen Subjekts problematisieren.

Diese Perspektive korrespondiert allerdings mit der philosophischen Kritik von HABERMAS, der KOHLBERGs bewusstseinsphilosophische Konstituierung des moralischen Subjekts auf dem Hintergrund seiner "kommunikationstheoretischen Wende" (HABERMAS 1981, Bd. I, S. 531) zu korrigieren versucht und zwar mit der Forderung nach einer 7. Entwicklungsstufe[14]. Entsprechend der Theorie des kommunikativen Handelns sind normative Ansprüche genauso problematisierbar und diskursfähig wie propositionale Aussagen (vgl. Abschnitt 2.1.1.). Ihre Reflexionsinstanz ist der praktische Diskurs, so dass die von HABERMAS geforderte 7. Stufe der moralischen Entwicklung im Sinne einer "Diskursethik" formuliert ist. Diese "Diskursethik" fordert eine <u>kommunikative</u> Auseinandersetzung über moralische Fragen und ist insofern aus völlig anderem Holz geschnitten als die monologische KANTische Pflichtethik von KOHLBERGs Stufe 6. "... das Prinzip der Rechtfertigung von Normen ist nun nicht mehr der monologisch anwendbare <u>Grundsatz</u> der Verallgemeinerungsfähigkeit, sondern das gemeinschaftlich befolgte <u>Verfahren</u> der diskursiven Einlösung von normativen Geltungsansprüchen" (HABERMAS 1976b, S. 85).

Der Vorteil dieser Art von Ethik liegt m.E. nicht zuletzt darin, dass sie die Anlässe der Entstehung moralischer Konflikte direkt in die diskursive Auseinandersetzung einbringen lässt, also: Bedürfnisse, Interessen, Ansprüche etc. Eine Prinzipienethik lässt gerade diese partikularen Wurzeln moralischer Konflikte unthematisiert, indem sie sie einem rigiden "kategorischen Imperativ" unterwirft. Psychologisch wird dadurch das Individuum radikal zweigeteilt in einen idiosynkratischen, nie kommunizierenden und einen kommunizierenden, aber bereits verallgemeinerten (depersonalisierten) Anteil. Demgegenüber setzt der praktische Diskurs an den In-

teressen der Individuen an und seine Funktion besteht genau darin, die Verallgemeinerbarkeit von Interessen und damit deren Tauglichkeit zur Begründung von Normen zu verhandeln.

Ich halte die HABERMAS'sche Forderung nach einer Stufe der Diskursethik im Prinzip für überzeugend. Jedoch hat sie ein gravierendes psychologisches Problem zur Folge, denn nun präsentiert sich KOHLBERGs Entwicklungsschema als eine Abfolge dreier verschiedener metatheoretischer Modelle. Zunächst (Stufen 1 bis 4) ist die Theorie auf ein organismisches Modell gebaut (vgl. GIBBS 1977, 1979), dann (Stufen 5 und 6) auf ein cartesianisch-bewusstseinsphilosophisches und zuletzt (Stufe 7) auf ein kommunikatives. Dieses moralpsychologische Patchwork vermag alles andere als zu befriedigen. Die HABERMAS'sche Korrektur KOHLBERGs hat daher - jedenfalls aus psychologischer Sicht - fundamentaler angesetzt zu werden und den gesamten Entwicklungsverlauf auf ein interaktives Modell zu stellen. Ich sehe in GEORGE HERBERT MEADs "konstruktivem Pragmatismus" (MURPHY) eine Möglichkeit, diesen Anspruch zu realisieren (vgl. den letzten Teil dieser Arbeit).

3.5. Eine cartesianische Psychologie der Moralität

Unsere Argumentation zusammenfassend können wir festhalten, dass KOHLBERGs Theorie auf eine cartesianische Position zurückführt. KOHLBERGs Abkehr von einer funktionalistischen Betrachtungsweise und seine Reduktion PIAGETs auf einen reinen Strukturalisten führt zu einer Umorientierung vom Verhalten auf die Kognition, die ihre Vermitteltheit mit der Welt verliert und zu einer hermetischen geistigen Sphäre wird. Dem kommt die Modellierung des moralischen Subjekts entgegen, das in traditioneller bewusstseinsphilosophischer Perspektive als geistige Monade verstanden ist, ausgestattet mit (praktischer) Urteilskraft. Die moralische Entwicklung folgt einer inneren Logik bzw. ist eine Leistung des moralischen Subjekts, das sich zur Moralität entscheidet und seine Urteile auf der Basis selbstgewählter Prinzipien der Gerechtigkeit fällt. Auch das moralische Handeln ist die Folge einer Entscheidung, die dem Einzelnen möglich ist dank eines starken Willens. Sein Tun ist absolut selbstlos und unpersönlich, ohne Bezug auf die spezifische Bedürftigkeit seiner selbst oder des anderen, motiviert von der reinen Universalität eines Prinzips.

In dieser geistigen Monade gibt es keine psychologischen Fenster, durch die das Licht des Partikularen (der Bedürfnisse, der Affekte, der Interessen, der Gewohnheiten etc.) eintreten könnte. Die konkrete Welt ist ausgeklammert, und es bleibt dann KOHLBERG (1973b, 1981, ch. 9), um eine 7. Stufe zu spekulieren, deren Inhalt von der Sehnsucht nach einer mystischen Vereinigung mit dem Leben, dem Kosmos oder Gott geprägt ist, womit das "Gleichgewicht" in der Transzendenz wiederhergestellt wäre. Das Subjekt KOHLBERGs ist der "homo clausus" (ELIAS) der herkömmlichen sozialwissenschaftlichen Modellierung des Menschen (vgl. HERZOG 1984, S. 276ff.). Es ist ein monadisches Geistwesen, das über kognitive und moralische Kompetenzen verfügt und damit, nicht aber in der Kommunikation und mittels konkreter Erfahrungen, die dingliche und die soziale Welt konstruiert, in der es lebt. Das Subjekt KOHLBERGs nimmt in seiner geistigen Reinheit und Selbstlosigkeit göttliche Züge an und fällt damit genau jener narzisstischen Selbstverfehlung in die Hände, gegen die sich KOHLBERG zur Wehr setzt (vgl. HERZOG 1983; KOHLBERG 1980).

4. G.H. MEAD: Moralische Entwicklung im Kontext einer organismischen Theorie des Selbst

Die Hauptergebnisse meiner kritischen KOHLBERG-Lektüre lassen sich folgendermassen zusammenfassen: Erstens ist auf der metatheoretischen Ebene ein Rückfall KOHLBERGs auf ein cartesianisches Modell festzustellen. Zweitens ist auf der psychologischen Ebene das Fehlen einer wirklichen Erklärung der moralischen Entwicklung zu konstatieren[15]. Beides zusammen lässt KOHLBERGs Theorie als "depersonalisiert" erscheinen: ein reines Geistwesen, befreit von jeder partikularen Selbstbezüglichkeit, "entäussert" sich in moralischen Urteilen und in moralischem Handeln. Pädagogisch gesehen führt die Theorie zu dem, was ich andernorts "Identitätsverweigerung" genannt habe (vgl. HERZOG 1984, S. 221ff.): die theoretische und praktische Geringschätzung der Partikularität des Selbst und der persönlichen Lebengeschichte im pädagogischen Prozess. Diese Depersonalisation ist für mich der Hauptgrund, weshalb ich daran zweifle, dass KOHLBERGs Theorie moralisches Verhalten überhaupt erklären kann (vgl. HERZOG 1982). Das heisst nicht, dass ich die moralischen Urteilsstrukturen für bedeutungslos erachte, durchaus im Gegenteil. Jedoch meine ich, dass eine psychologische Theorie der moralischen Entwicklung in eine Selbsttheorie eingebettet werden muss.

Diese inhaltliche Forderung hat ergänzt zu werden von metatheoretischen Ansprüchen. Und zwar meine ich, dass die sowohl von PIAGET wie von HABERMAS initiierte Abkehr vom cartesianischen Denkmuster vollumfänglich aufgegriffen und in eine Selbsttheorie eingebracht werden muss. Dabei sehe ich eine deutliche Korrespondenz zwischen PIAGET und HABERMAS was den Primat des Verhaltens anbelangt. Genauso wie für PIAGET nicht so sehr der Organismus, sondern die organismische Aktivität fundamental ist, ist für HABERMAS weniger die Sprache, denn das kommunikative Handeln zentral. Die beiden Ansätze unterscheiden sich also nicht hinsichtlich dieser Grundeinsicht in die Priorität des Verhaltens, sondern in dessen unterschiedlicher Akzentuierung: bei PIAGET steht das "instrumentelle" Tun im Vordergrund, bei HABERMAS die sprachliche Verständigung. Sieht man hierin gleichermassen einseitige Akzentsetzungen, so wird ein Modell verlangt, das diese beiden Handlungsformen integrativ artikulieren kann. Ich bin der Ansicht, dass ein solches Modell in den Arbeiten G.H. MEADs skizziert ist. Ich meine daher, dass eine psychologische Theorie der moralischen Entwicklung sich inhaltlich als Selbsttheorie zu formulieren hat und metatheoretisch auf Theoreme MEADs aufzubauen ist. Das Folgende kann nicht mehr als ein Versuch sein, diesen Gedanken zu konkretisieren und ein Fundament bereitzustellen für die angestrebte psychologische Theorie der moralischen Entwicklung.

4.1. Der soziale Akt und die Konstituierung des permanenten Objekts

Aehnlich wie für PIAGET ist auch für MEAD das biologische Denken, im besonderen die Physiologie und die Evolutionstheorie, ein wichtiges Fundament seines Ansatzes. Dabei interessiert sich MEAD weniger für die Details der Erklärung beispielsweise evolutiver Prozesse, denn für die Idee, das Leben ganzheitlich und prozessual zu denken. "The important thing about the doctrine of evolution is the recognition that the process takes now one form and now another according to the conditions under which it is going on" (MEAD 1972a, S. 166). Der Prozess ist gegenüber seinen Verfestigungen primär. Das gilt auch für das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft. Es "... muss ein gesellschaftlicher Prozess ablaufen, damit sich Individuen entwickeln können" (MEAD 1973, S. 232).

In diesem Sinne ist das Grundmodell, an dem MEAD mit seinen Analysen ansetzt, der vergesellschaftete Organismus in der Auseinandersetzung mit seiner dinglichen Umwelt. "Der Mechanismus der menschlichen Gesellschaft besteht darin, dass leibliche Individuen sich durch Manipulation mit physischen Dingen bei ihren kooperativen Handlungen gegenseitig unterstützen oder stören" (MEAD 1969, S. 221). Will man in diesem Modell eine Skizze der menschlichen Natur sehen, so hat man sich diese als "ein wesentlich gesellschaftliches Phänomen" (MEAD 1973, S. 181, Anm. 2a) vorzustellen. MEAD spricht vom "sozialen Akt" und meint damit dieses Grundmodell der gemeinsamen Auseinandersetzung mehrerer Menschen mit ihrer Umwelt (vgl. ebd., S. 45f.).

Ein "Akt" ist funktional auf die Erhaltung des Selbst und der Gruppe bezogen und in diesem Sinne das Grundmerkmal von Leben überhaupt. Der Mensch in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt, eingebettet in ein soziales Beziehungsnetz, hat immer auch Teil an einem evolutiven Geschehen, einem Lebensprozess. Dieser Lebensprozess ist als interaktives Geschehen verstanden. Die Umwelt gewinnt ihren Charakter und ihre Bedeutung erst auf dem Hintergrund der Bedürfnisse des Organismus. Und dieser seinerseits ist in seiner Selbsterhaltung geprägt von der besonderen Beschaffenheit der Umwelt (vgl. RAISER 1971, S. 80ff.).

Die spezifisch menschliche Situation sieht MEAD in einem Zentralnervensystem, das eine Differenziertheit aufweist, die die primitive Reiz-Reaktions-Mechanik von Reflexen durchbrechen lässt (vgl. MEAD 1973, S. 301). Diese zentralnervös bedingte Entdifferenzierung des Reflexschemas ermöglicht eine Temporalisierung des Aktes (vgl. BERGMANN 1981), insofern die Ausführung des Aktes durch die Reizkonstellation nicht erzwungen ist und damit einen Freiraum schafft, um ("innerlich") alternative Handlungsausgänge zu repräsentieren und gegeneinander abzuwägen. Diese Verzeitlichung des Aktes bedeutet also die Möglichkeit der Einwirkung einer späteren Aktphase auf eine frühere. Darin sieht MEAD die Basis einer bewussten (Selbst-)Kontrolle des Aktes: Der Akt wird nicht impulsiv oder reflexartig ausgeführt, sondern es schaltet sich eine Zwischenphase ein, die eine kontrollierte Ausführung des Aktes ermöglicht.

MEAD ist in der Formulierung seiner Theorie des Aktes von DEWEY, insbesondere von dessen berühmter Kritik am Reflexbogen-Modell be-

einflusst (vgl. DEWEY 1972; MEAD 1972b). DEWEY versucht in dieser Kritik eine Art Umkehrung der Medaille, indem er das Reflexbogen-Modell und sein passives, mechanistisches Verständnis der Lebewesen umwandelt in ein aktives und organismisches Konzept. Organismen sind immer schon aktiv und brauchen nicht erst über Reize in Aktivität versetzt zu werden. Reize und Reaktionen verlieren damit ihren Status als primäre Kategorien der Analyse. Primär ist vielmehr der Prozess des Lebens. Reize entstehen aus diesem Prozess heraus, d.h. eingebettet in bereits vor sich gehendes Verhalten. Reize sind damit funktional verstanden: Sie haben eine Funktion im Verhaltensprozess. Sie signalisieren eine Störung im Verhaltensablauf und erwecken damit die Aufmerksamkeit des Organismus. "The sensation or conscious stimulus is not a thing or existence by itself; it is that phase of a co-ordination requiring attention because, by reason of the conflict within the co-ordination, it is uncertain how to complete it" (DEWEY 1972, S. 106f.). Der Reiz ist eine "Flucht aus dem Verhalten" (ebd., S. 100). Es findet eine Zuwendung zum Reiz statt, und diese Zuwendung hat bei der spezifischen Situation des Menschen, d.h. der Situation einer Entkoppelung von Reiz und Reaktion, den Charkter der Exploration des Reizes.

Diese Exploration äussert sich vor allem als Manipulation. MEAD unterscheidet in seiner Theorie des Aktes drei Phasen, von denen die mittlere, die Phase der Manipulation, genau diese Aufgabe einer Analyse des Objekts hat[16]. Dabei verbindet sich das Muster der Entkoppelung von Reiz und Reaktion mit dieser Aktstruktur: MEAD spricht von einer "Distanzwahrnehmung", die als Reiz verstehbar ist, und einer "Kontaktwahrnehmung", die sich als Reaktion auf diesen Reiz deuten lässt. Das auf Distanz wahrgenommene Objekt ist quasi ein Versprechen, das im Kontakt mit dem Objekt eingelöst wird. Ein nicht eingelöstes Versprechen hat die Manipulation, d.h. die Erkundung des wahren Charakters des Objekts zur Folge. Diese Manipulationsphase des Aktes ist charakterisiert durch die Koordination von Auge (Distanzsinn) und Hand (Kontaktsinn). In dieser Koordination sieht MEAD eine wesentliche Bedingung der Entstehung von Objektkonstanz.

Doch die Kooperation von Hand und Auge allein genügt nicht zur Entwicklung des Schemas eines permanenten Objekts. Es kommt dazu die Unterstellung eines "Inneren" dem Objekt gegenüber. Die Kontakterfahrung vermittelt uns nicht bloss sinnliche Reizqualitäten

(Härte, Beschaffenheit etc.), sondern einen Widerstand des Objekts, der auf ein "Inneres" verweist. Dieser Widerstand ist nur in der aktiven Exploration erfahrbar, nie in der bloss passiven Reaktion. Wie aber kommen wir dazu, dem Objekt ein "Inneres" als Zentrum dieses Widerstands zu unterstellen?

MEAD geht von der frühkindlichen Erfahrung des Zusammenspiels verschiedener Körperteile, insbesondere der Einwirkung der einen Hand auf die andere aus (vgl. JOAS 1980, S. 152ff.). Dabei wird die Wirkung eines aktiv ausgelösten Drucks erlebt. Der eigene Körper wird allerdings noch nicht als ein Teil des Selbst erfahren, da die Konstituierung des Selbst an symbolische Prozesse gebunden ist (vgl. Abschnitt 4.3.). Der Körper ist also ein Wahrnehmungsobjekt wie ein anderes auch. Trotzdem ist bereits eine Form sozialer Interaktion gegeben, die über Identifikationsprozesse abläuft und eine Kommunikation ermöglicht. Dieser soziale Mechanismus wird vom Kind zur Uebertragung der Druckerfahrung auf ein materielles Objekt verwendet. Das Objekt leistet Widerstand wie der Körperteil, auf den Druck ausgeübt worden ist. In diesem Sinne übernimmt das Kind die Haltung des Objekts. "... the individual, in preparing to grasp the distant object, himself takes the attitude of resisting his own effort in grasping ..." (MEAD 1972b, S. 110). MEAD erklärt auf diese Weise den Vorgang der Dingkonstitution, der in dieser Entwicklungsphase allerdings noch rein "egozentrisch" abläuft.

4.2. Das "role taking" als Instrument der Objektivierung des Erkennens

Für die kognitive Entwicklung wesentlich ist die Kompetenz des Kindes, seine persönliche Perspektive zu relativieren, d.h. die Fähigkeit, das Objekt aus mehreren Perspektiven betrachten zu können. Erst die gleichzeitige Repräsentation mehrerer Perspektiven auf ein und dasselbe Objekt und deren Integration im "Innern" dieses Objekts macht eine allgemeine (objektive) Erkenntnis möglich. Die Fähigkeit zu diesem Perspektivenwechsel entwickelt sich gemäss MEAD allein in der sozialen Interaktion.Die physiologische Voraussetzung dazu ist wiederum die Entkoppelung von Reiz und Reaktion im Falle des menschlichen Organismus. Das Medium dieses von MEAD "role taking" oder "taking the attitude of the other" genannten Vorgangs (vgl. HERZOG 1980) ist die (sprachliche) Kommunikation.

Dabei wird die Sprache zunächst weder als Mittel des Ausdrucks "innerer" Zustände oder Bewusstseinsinhalte, noch als System der Benennung von ("äusseren") Objekten verstanden, sondern in ihrer Funktion als Organ der Koordination menschlichen Zusammenlebens (vgl. MEAD 1973, S. 44). Die Erklärung der Sprache setzt beim Verhalten an, genauer: beim Austausch von "Gebärden". Gebärden sind die Anfangsphasen sozialer Akte, die für andere Lebewesen als Reize fungieren (vgl. ebd., S. 82f.). Die Bedeutung einer Gebärde liegt in der Reaktion des zweiten Lebewesens. Diese Kommunikation vermittels Gebärden ist auch auf infrahumaner Ebene beobachtbar. Ein Bewusstsein der Bedeutung der Gebärden ist dabei jedoch nicht anzunehmen.

Die spezifische Situation beim Menschen ist charakterisiert durch eine Art Verdoppelung der Reiz-Reaktions-Verbindungen: Die Gebärde des einen Menschen dient nicht allein als Reiz für die Reaktion des <u>andern</u>, sondern sie ist gleichzeitig auch Reiz für eine implizite Reaktion desjenigen, der die Gebärde ausgeführt hat. Auf diese Weise entsteht ein Bewusstsein der Bedeutung der Gebärde. Die Gebärde wird zum "signifikanten Symbol" (vgl. MEAD 1973, S. 85f.), das für die beiden Kommunikationspartner eine (funktional) identische Bedeutung hat (vgl. MILLER 1973, Kap. 4).

Voraussetzung dazu ist allerdings eine "Flucht aus dem Verhalten" (DEWEY), d.h. die gleichzeitige Repräsentation meiner Gebärde und meiner impliziten Reaktion auf meine Gebärde, denn nur so kann mir die Verknüpfung von Reiz und Reaktion und damit die Bedeutung meiner Gebärde bewusst werden. MEAD scheint hier zwei Dinge im Auge zu haben. Erstens sind jene Gebärden von besonderer Bedeutung, die ich selbst genauso wahrnehmen kann wie der andere. Das sind beispielsweise Gesten, besonders aber vokale Aeusserungen ("Lautgebärden"). Unsere vokalen Reize vermögen uns selbst zu irritieren und uns auf sie aufmerksam zu machen (vgl. MEAD 1973, S. 105). Zweitens werden wir auf unsere Gebärden auch aufmerksam aufgrund der Reaktion anderer: "Wir sind uns unserer Haltungen bewusst, weil sie für Veränderungen im Verhalten anderer Individuen verantwortlich sind" (MEAD 1980, S. 219). Gegenüber dem Wetter beispielsweise ist eine Selbstaufmerksamkeit funktionslos, da das Wetter durch mein Verhalten nicht

beeinflusst wird. Im Sozialverhalten jedoch reagiert der andere auf mich und wird mir damit zum Anlass einer "Flucht" aus meinem (bislang unreflektierten) Verhalten. Diese Reflexion meines Verhaltens ist funktional für die Koordinierung unseres gemeinsamen sozialen Aktes, denn das Bewusstsein meiner eigenen Haltung ermöglicht mir die Antizipation der Reaktion des andern und verhilft mir damit zur Kontrolle seines Verhaltens (vgl. ebd., S. 219).

Damit ist die Basis gelegt zur bewussten Kommunikation und zur Kompetenz, die Perspektive des andern einzunehmen. Indem wir im andern dieselben Reaktionen auslösen wie in uns selbst, übernehmen wir dessen Haltung. "Wir lösen in der anderen Person das gleiche aus wie in uns selbst, so dass wir unbewusst diese Haltungen übernehmen. ... Je mehr wir in uns selbst die Reaktion auslösen, die unsere Gebärde im andern auslöst, desto besser verstehen wir ihn" (MEAD 1973, S. 108, 318f.). Wesentlich ist die Möglichkeit der antizipatorischen Repräsentation der Reaktion des andern. Das "role taking" ermöglicht dadurch eine Kontrolle meines eigenen Verhaltens angesichts der potentiellen Reaktion des andern. Indem ich auf diese Weise die Haltung des andern einnehme, wird es mir möglich, meine individuelle Perspektive zu relativieren und eine epistemische Beziehung zur Wirklichkeit einzugehen.

4.3. Die Bildung des Selbst

Genauso wie für die kognitive Entwicklung ist der Kommunikationsprozess für die Entwicklung des Selbst massgeblich (vgl. MEAD 1973, S. 177ff.). Der Einzelne kann aus sich selbst heraus kein Selbst und kein Bewusstsein seiner selbst entwickeln. Ein Selbst lässt sich nur durch Kommunikation mit andern erlangen (vgl. ebd., S. 280f.). Dabei entsteht das Selbst über die Einnahme der Perspektive anderer auf mich. Das Selbst entsteht im Verhalten, "... sobald das Individuum sich selbst als soziales Objekt erfährt" (MEAD 1980, S. 293). In diesem Sinne ist das Selbst "... im Grunde eine gesellschaftliche Struktur" (MEAD 1973, S. 182).

Das Selbst wird von MEAD als Prozess verstanden (vgl. MEAD 1973, S. 221). Es existiert als eine dialektische Struktur von "I" und "Me". Das "I" drückt die organismische Lebendigkeit des Individuums aus, die sich im "Me" objektiviert. Das "I" ist nicht unmittelbar verfügbar; es "... tritt nicht in das Rampenlicht" (ebd., S. 217). Verfügbar bin ich mir immer nur als "Me", d.h. als vergangenes "I".

Diese dialektische Relation von "I" und "Me" führt ein Moment der Spontaneität oder Ueberraschung in den Verhaltensprozess ein. Der Mensch ist ein Ort, wo Neues entsteht. Doch das "I" umfasst nicht nur die Spontaneität des Individuums, sondern auch dessen Bedürfnisse. Im "I" ist also ein verbindendes Glied zur Körperlichkeit des Menschen formuliert, das eine völlige "Kognitivierung" des Selbst verunmöglicht.

Das Selbst entwickelt sich über zwei Phasen: eine Phase der dyadischen Beziehung zu einzelnen anderen und eine Phase der "organisierten" Beziehung zu mehreren anderen. Diesen Phasen sind zwei Spielformen zugeordnet: "play" (symbolische Spiele) und "game" (Regelspiele). Während in der ersten Phase keine konsistente Selbstbezüglichkeit herstellbar ist, entwickelt das Kind in der zweiten Phase ein "komplettes" Selbst bzw. ein "einheitliches" Selbst (vgl. MEAD 1973, S. 186, 196). In den Regelspielen muss das Kind eine "verallgemeinerte" Perspektive einnehmen, da es sein Verhalten in Relation zu mehreren und verschiedenen Rollen anderer bringen muss. Dieser "verallgemeinerte andere" (MEAD) ermöglicht es dem Kind, seine heterogenen Selbstaspekte zu integrieren in ein Selbst "im vollen Wortsinn" (ebd., S. 194).

Wesentlich für MEAD ist das Zusammendenken der Entwicklung von Selbst und Intelligenz. Die Uebernahme einer neuen Perspektive bedeutet gleichzeitig eine Erweiterung der Struktur des Denkens und des Selbst. Das Denken, das von MEAD als "inneres" Gespräch thematisiert wird (vgl. MEAD 1980, S. 246), erweitert sich in dem Masse wie neue Perspektiven erschlossen werden. Genauso das Selbst: Der prozessuale Charakter von "I" und "Me" hat eine ständige Modifizierung und Ausweitung des Selbst zur Folge. Anlass dieser Umstrukturierung des Selbst sind die sozialen Akte, in die das Individuum einbezogen ist. Das Selbst entsteht aus diesem sozialen Geflecht und verändert sich in ihm. "Das Selbst ist nicht etwas, das zuerst existiert und dann in Beziehung zu anderen tritt. Es ist sozusagen ein Wirbel in der gesellschaftlichen Strömung und somit immer noch Teil dieser Strömung" (MEAD 1973, S. 225).

Die Entwicklung des Geistes und die Entwicklung des Selbst erfordern gleichermassen eine organisierte Gesellschaft. Eine desorganisierte gesellschaftliche Situation oder eine in Kasten gespaltene Gesellschaft (vgl. MEAD 1973, S. 376) verunmöglichen die Bildung eines umfassenden und kohärenten Selbst. Symbolische Kommuni-

kation kann sich nur dort entwickeln, wo der Einzelne in organisierte soziale Akte eingebunden ist (vgl. ebd., S. 315, 376). Wo die gesellschaftlichen Beziehungen diese Einbindung des Einzelnen in ein soziales Ganzes nicht erlauben, da fehlt die Basis der Bildung signifikanter Symbole und damit der Entwicklung eines "vollständigen" Selbst (vgl. ebd., S. 366). Die Ausweitung des sozialen Verkehrs bedeutet eine Ausweitung der Sprache, die ihrerseits zu einer Ausweitung des Denkens und des Selbst führt. "Ein Mensch lernt eine neue Sprache und erhält dadurch, wie wir sagen, eine neue Seele" (ebd., S. 330f.). Universalität ist nur erreichbar über die Ausweitung der Kommunikation auf im Prinzip alle Menschen. "Das 'universale' logische Universum muss also, um tatsächlich universal zu bleiben, ständig revidiert werden. Es muss alle rationalen Wesen, zu denen wir Kontakte haben, repräsentieren, und nur in einer solchen Welt gibt es potentielle Universalität" (ebd., S. 316).

Der Erwerb dieser Universalität der Kommunikation ist aber an gesellschaftliche Bedingungen geknüpft, nämlich an die Möglichkeit, diesen universalen Kontakt tatsächlich realisieren zu können. MEAD diskutiert in diesem Zusammenhang die hervorragende Bedeutung des "Wirtschaftsprozesses". Der ökonomische Tausch impliziert eine Strukturierung der gesellschaftlichen Beziehungen, die der Ausweitung der Kommunikation und damit des Selbst förderlich ist. Das Individuum muss sich mit dem potentiellen Kunden, mit dem es Güter tauschen will, "identifizieren". Es muss seine Kommunikationsmittel ständig erweitern, damit der Handel erfolgreich abgewickelt werden kann. Dieser Prozess, auch wenn er ausgesprochen egozentrisch ausgerichtet sein mag, führt den Einzelnen dazu, "... die Haltung des anderen immer konkreter einzunehmen" (MEAD 1973, S. 346)[17]. Der Tauschprozess ist damit ein Vehikel der Entwicklung der Kompetenz zur Rollenübernahme und der Universalisierung von Denken und Selbst.

Genauso wie sich der Geist nur über Handlungskonflikte entfaltet, verläuft auch die Entwicklung des Selbst konfliktuös. Zwischenmenschliche Konflikte umfassen immer das gesamte Selbst der Beteiligten (vgl. MEAD 1973, S. 355). Konflikte sind in diesem Sinne der Motor sowohl der gesellschaftlichen Entwicklung wie der Entwicklung des Selbst; sie sind gleichermassen funktional für das Selbst wie für die Gesellschaft. Ueberhaupt sind gesellschaftliche

und individuelle Veränderungen lediglich zwei Seiten ein und derselben Medaille (vgl. ebd., S. 357f.). Die Universalisierung von Selbst und Gesellschaft ist somit ohne zwischenmenschliche Konflikte (die MEAD als Anpassungskonflikte versteht) nicht denkbar. Funktionale Unterschiede zwischen den Menschen sind die Voraussetzung dafür, dass die Menschen in ein Verhältnis zueinander treten (vgl. ebd., S. 367).

4.4. Moralisches Verhalten und Ethik

MEAD formuliert in seinen ethischen Ueberlegungen eine Kritik sowohl am Utilitarismus wie an KANT. In beiden Fällen wird die Ethik letztlich vom Handeln losgelöst: Sowohl die Optimierung von Lust wie die Unterwerfung unter ein verallgemeinerbares Prinzip sind dem konkreten Handeln (und dem Selbst) gegenüber äusserlich (vgl. auch Abschnitt 3.4.). Im weitern ist beiden Positionen eine egoistische Anthropologie gemeinsam: "Sowohl Kant als auch die Utilitaristen sind im Grunde hedonistisch, da sie annehmen, unsere Neigungen seien auf unsere eigenen subjektiven Zustände gerichtet - auf die Lust, die sich aus der Befriedigung ergibt. Wenn das das Ziel ist, dann sind natürlich alle unsere Motive subjektiv. Aus der Sicht Kants sind sie schlecht, aus der der Utilitaristen sind sie für alle Handlungen gleich und somit neutral" (MEAD 1973, S. 435).

MEAD versucht seine Ethik in der Theorie des Aktes zu verankern, mit der Intention, die Abkoppelung der ethischen Argumentation von der konkreten Handlung zu vermeiden. Eine moralische Situation ist durch einen Konflikt der Interessen der Interagierenden charakterisiert (vgl. ebd., S. 368f.). Die Werterfahrung verortet MEAD in der konsumatorischen Phase der Handlung. Im Vollzug des Aktes erfahren wir den Wert der Handlung. Damit leistet die Werterfahrung eine Art Gesamtevaluation des Aktes. Sie diffundiert über den Handlungsablauf und drückt insofern ein Gesamturteil über die Handlung aus (vgl. MEAD 1980, S. 360). Dieser globale Charakter der Werte lässt sie weniger leicht isolieren als beispielsweise die Manipulation von Dingen als Merkmal der Kontaktphase des Aktes (vgl. Abschnitt 4.1.). Die Ethik hat also eine Art ätherischen Charakter: sie umhüllt die Handlung als Ganze. Das hat zum Effekt, dass im Falle von Wertkonflikten der Handelnde viel stärker betroffen wird als wenn es lediglich darum geht, eine Handlungshemmung instrumentell zu beheben.

Die tiefe Verankerung der moralischen Problematik im Handeln der Individuen hat zur Folge, dass ein moralischer Konflikt eine Selbstkrise auslöst (vgl. BROYER 1973), denn keine Handlung - so haben wir gesehen - ist dem Selbst gegenüber äusserlich. Die moralische Krise stellt das bisherige Selbst des Individuums, eingeschlossen seine Bedürfnisstrukturierung (seine "Impulse"), in Frage. Diese Desintegration von Interaktion und Selbst hat aus der Situation heraus überwunden zu werden. MEAD formuliert keine Regeln moralischen Verhaltens, sondern eine Strategie der Ueberwindung moralischer Konflikte. Die Lösung moralischer Konflikte ist mit Hilfe derselben kognitiven Kompetenz erreichbar, wie sie für die Analyse wissenschaftlicher Probleme zur Verfügung steht. "Your position in this field is like the position in the scientific field, where you have to take all the facts into account ... The moral question is not one of setting up a right value over against a wrong value; it is a question of finding the possibility of acting so as to take into account as far as possible all the values involved" (MEAD 1972b, S. 462, 465). Die Lösung moralischer Konflikte ist damit eine Frage der Kommunikation bzw. des "role taking" und des reflektiven Denkens, mit dessen Hilfe die konfligierenden Werte integriert werden sollen. "Reflective thinking should lead us to recognize our values and help us to reconstruct our world so that as far as possible we can attain all of them" (ebd., S. 464).

In diese Rekonstruktion der Wirklichkeit ist das Individuum miteinbezogen: "... in the problems in which values come in conflict with one another, we want to reconstruct our lives so as to take in all the values involved" (MEAD 1972b, S. 461). Ueber eine Analyse der Situation, unter Berücksichtigung der Perspektive des andern, erfolgt eine Ausweitung meiner eigenen Perspektive, d.h. eine Universalisierung meiner Werte und eine Reintegration meines Selbst (vgl. MEAD 1980, S. 247ff.). Die Veränderung der moralischen Haltung ist damit zugleich immer auch eine Veränderung des Selbst. Moralische Entwicklung und Entwicklung des Selbst sind auf einer fundamentalen Ebene integriert. "... any act of moral reconstruction involves the total self" (BROYER 1973, S. 183). Die Integration des Selbst ist gleichzeitig die moralische Integration des Individuums. Damit erweist sich ein integriertes Selbst als ein wesentliches Kriterium moralisch adäquaten Verhaltens.

In Uebereinstimmung mit MEADs Wissenschaftsverständnis (vgl. MEAD 1969, S. 39ff.; RAISER 1971, S. 58ff.) hat auch die Ethik keine endgültigen Lösungen zu erbringen. Jede Lösung eines moralischen Problems ist relativ zu dem aktuellen Konflikt und einem unproblematischen Hintergrund. Die Adäquatheit der Lösung ist abhängig von eben diesen Vorgaben. Es gibt daher keine letzten Werte, die sich ein für allemal festlegen liessen. "Meads Ethik ist vom Widerstand gegen jedes fixierte Wertsystem ... gekennzeichnet" (JOAS 1980, S. 125f.). Die Adäquatheit einer gefundenen Lösung zeigt sich in der Praxis. "... there is no other test of moral and intellectual hypotheses except that they work" (MEAD, zit. nach BROYER 1973, S. 176). Die Lösung eines moralischen Problems ist damit an zwei Bedingungen gebunden: Erstens an die Kompetenz zur Kommunikation, um auf diese Weise sämtliche Wertperspektiven zu erfassen, und zweitens an die Kompetenz zu rationalem Denken, um auf diese Weise eine Integration der konfligierenden Werte zu erreichen. Diese beiden Bedingungen , nicht aber irgendwelche Regeln oder Prinzipien moralischen Verhaltens, lassen sich als Elemente eines "kategorischen Imperativs" formulieren (vgl. BROYER 1973, S. 181; MEAD 1973, S. 437). Beide Momente dieses "kategorischen Imperativs" verweisen auf die soziale Interaktion, aus der heraus sie sich psychologisch entwickeln.

Bei MEAD steht also nicht wie bei KOHLBERG ein knochiges kognitives Gerippe am Anfang der moralischen Handlung, sondern ein Individuum aus Fleich und Blut, das sich seiner Bedürfnisse versichert hat, zu sich selbst ein Verhältnis eingegangen ist und in der sozialen Interaktion sein Selbst entfaltet. Deshalb, weil es zu sich selbst gefunden hat, kann es auch von sich Distanz nehmen, sich rational in die Situation anderer versetzen und die Kraft haben, an einer Universalisierung der Moral zu arbeiten. Der Selbstverlust setzt so die Selbstfindung, den Selbstbezug, voraus. Das ist durchaus auch in einem affektiven Sinn zu verstehen: ohne eine positiv getönte emotionale Selbstbeziehung ist eine uneigennützige emotive Zuwendung zu einem anderen Menschen nicht denkbar - ohne Selbstliebe keine Nächstenliebe (vgl. HERZOG 1983). Mittels einer Selbsttheorie liesse sich somit die von KOHLBERG theoretisch gering geschätzte Affektivität in die Psychologie der Moralität zurückholen. Dann wird vielleicht plausibel, dass ein solchermassen in seinem Selbst integriertes Individuum, das seine Bedürfnisse,

seine Gefühle und sein Denken in ein Gleichgewicht hat bringen können, die Kraft aufzubringen vermag, sich zu einer prinzipienorientierten Moralität zu entscheiden.

MEAD gibt uns also das Rüstzeug zur Formulierung einer psychologischen Theorie der moralischen Entwicklung, deren Kernbestandteil eine Theorie der Genese des Selbst ist. Ausgehend von dessen Partikularität orientiert sich die Entwicklung an einem möglichen Zustand von Universalität, der sukzessive angestrebt wird. Wie alles Verhalten ist auch das moralische Verhalten an Konflikte im Austausch des Individuums mit seiner Umwelt gebunden. In dieser funktionalistischen Perspektive ist die moralische Argumentation - genauso wie die wissenschaftliche in ihrem Fall - auf eine Störung des sozialen Aktes bezogen und hat zum Ziel die Auflösung dieser Störung, d.h. das Weitergehen und die Vollendung des Aktes. Dieses praktische Ziel ist gleichzeitig auch Test der Adäquatheit der gefundenen moralischen Lösung. Die Störung des sozialen Aktes ist bezogen auf einen Hintergrund einer fraglosen "world that is there" (vgl. MILLER 1973, Kap. 5). Es gibt daher keine fundamentalen moralischen Zweifel und keine Notwendigkeit einer letztgültigen moralischen Lösung. Der einzig legitime Weg zur Ueberwindung moralischer Konflikte ist das rationale Gespräch, die kommunikative Lösung des Problems, unter Berücksichtigung aller partikularen Faktoren der Konfliktsituation.

4.5. MEAD im Verhältnis zu PIAGET, HABERMAS und KOHLBERG

Wie steht diese Skizze MEADscher Grundgedanken in Beziehung zu den diskutierten Ansätzen von PIAGET, HABERMAS und KOHLBERG? Was PIAGET anbelangt, so glaube ich, dass keine grundsätzliche Differenz zu MEAD besteht. Dies ist offensichtlicher, wenn man sich an PIAGETs frühen, eher sozialpsychologisch ausgerichteten Arbeiten orientiert, als wenn man die stärker individualpsychologischen späteren Werke beizieht. PIAGET hat der sozialen Interaktion bis etwa zur "Psychologie der Intelligenz" (1947) eine konstitutive, zumindest aber der dinglichen Interaktion gleichwertige Bedeutung für die kognitive Entwicklung beigemessen. Trotz seiner später vollzogenen Akzentverschiebung hin zu rein individuellen Entwicklungsfaktoren, glaube ich allerdings nicht, dass sein Werk in einen "frühen PIAGET" und einen "späten PIAGET" auseinanderfällt, wie dies hie und da suggeriert wird (z.B. von HARTEN 1977). Genauso wie es verfehlt

wäre, MEADs Ansatz auf das Konzept der symbolischen Interaktion zu reduzieren - denn die Auseinandersetzung mit den Dingen ist für MEAD genauso konstitutiv für die kognitive Entwicklung wie für PIAGET -, wäre es falsch, PIAGETs Ansatz auf den Begriff der dinglichen Interaktion zurückzuschrauben. Richtig ist allerdings, dass PIAGET die beiden Formen der Interaktion letztlich als austauschbar betrachtet hat und deshalb schliesslich die soziale Interaktion zugunsten der dinglichen Interaktion theoretisch vernachlässigen konnte. Es bleibt jedoch die Frage, ob er faktisch die Bedeutung der sozialen Interaktion jemals vermindert hat, lässt sich doch leicht nachweisen, dass seine Forschungsmethode geradezu paradigmatisch die MEADsche Konzeption einer kommunikativen Auseinandersetzung mit den Gegebenheiten der dinglichen Wirklichkeit realisiert. In diesem Sinne einer gegenstandsbezogenen sozialen Interaktion jedenfalls lässt sich seine Methode des "klinischen Interviews" rekonstruieren (vgl. KUBLI 1981, 1982). Damit liesse sich sowohl die theoretische Kontinuität seines Werks wie auch dessen weitgehende Uebereinstimmung mit dem Denken MEADs behaupten.

Auch gegenüber HABERMAS besteht in MEADs Ansatz eine weitgehende Uebereinstimmung, und zwar in der Bestimmung der Ethik. Aehnlich wie für HABERMAS die Aufgabe der Ethik nicht darin bestehen kann, ein inhaltliches Prinzip, eine bestimmte Regel oder Norm zu formulieren, sondern das Verfahren der Verständigung über normative Probleme zu explizieren, glaubt auch MEAD einen "kategorischen Imperativ" allein mit den psychologischen Voraussetzungen der rationalen kommunikativen Klärung normativer Fragen ausfüllen zu können. Die Zielsetzung von MEADs Ethik zeigt also eine frappante Uebereinstimmung mit der HABERMAS'schen Idee einer Diskursethik.

Nicht in Uebereinstimmung mit HABERMAS steht MEADs Betonung der Arbeit (des "Wirtschaftsprozesses") als zentraler Bedingung der Universalisierung der Kommunikation und damit der Rationalität. MEADs Position scheint mir jedoch gegenüber dem HABERMAS'schen Modell einer apriorischen Trennung von "Arbeit" und "Interaktion" überlegen zu sein. Im Gegensatz zu MEAD besteht bei HABERMAS die Gefahr, dass die Gesellschaft in zwei separate Sphären auseinanderbricht und die "Verständigungsverhältnisse" schliesslich eine Eigenlogik entwickeln, losgelöst vom Prozess der materiellen gesellschaftlichen Reproduktion. MEADs enge Verflechtung der Begriffe Individuum und Gesellschaft vermag auch die Abkoppelung der "re-

konstruktiven" Analyse des Zielzustandes der psychischen Entwicklung von der psychologischen Analyse der Ursachen dieser Entwicklung zu verhindern und verunmöglicht damit die problematische Verselbständigung einer "Entwicklungslogik". Das Individuum entfaltet sich nicht aus rein "inneren" Antrieben auf eine Stufenhöhe, deren Funktionsweise ohne Korrespondenz mit der gesellschaftlichen Umwelt ist. Vielmehr stehen - ähnlich wie bei ELIAS (1976) - Differenzierung der Gesellschaft und Differenzierung der Psyche in einem interaktiven Verhältnis, das zwar durchaus in bestimmten gesellschaftlichen Gruppen zu einem Lernniveau führen kann, das über die "'institutionelle Verkörperung von Rationalitätsstrukturen'" (HABERMAS 1976b, S. 37) hinausgeht und insofern ein innovatives Potential verkörpert, das trotzdem aber funktional auf gesellschaftliche Prozesse rückbezogen bleibt.

Das interaktionistische Modell MEADs lässt schliesslich auch zu KOHLBERG Fäden spannen, die eine Integration wichtiger Teile seines Ansatzes möglich erscheinen lassen. Und zwar ist vor allem an die "hinreichenden" Bedingungen der moralischen Entwicklung zu denken (vgl. Abschnitt 3.3.), die letztlich alle mit konkreten Erfahrungen in sozialen Beziehungen verbunden sind: eindeutig gilt dies für die "Gelegenheiten zur Rollenübernahme" und die persönlichen Erfahrungen mit moralischen Entscheidungen und Verpflichtungen, genauso scheint mir die wesentliche Komponente der "moralischen Atmosphäre" die Interaktionsstruktur einer sozialen Institution zu sein, und schliesslich ist wohl auch die Erfahrung kognitiv-moralischer Konflikte wirksamer in realen Situationen als mit bloss hypothetischen Dilemmata. Diese "hinreichenden" Bedingungen der moralischen Entwicklung rücken KOHLBERGs Ansatz eindeutig in die Nähe MEADs. Erstaunlicherweise werden sie jedoch vorwiegend in den pädagogischen Schriften KOHLBERGs diskutiert und finden kaum einen Rückschlag in seiner theoretischen Konzeption.

Ich vermute daher, dass in KOHLBERGs pädagogischen Arbeiten eine psychologische Argumentation verborgen liegt, die der hier entwickelten Position recht nahe kommt. Das konkrete Verhalten und die Erfahrung mit "real-life"-Situationen rücken dabei in den Vordergrund der Aufmerksamkeit, was unmittelbar zu den theoretischen Ansätzen von PIAGET und MEAD (zurück-)führen muss. Die von KOHLBERG geübte Selbstkritik in dem Sinne, dass er bislang einer "psychologist's fallacy" erlegen sei (vgl. KOHLBERG 1980, S. 38), lässt

darauf hoffen, dass der Pädagoge KOHLBERG möglichst bald vom Theoretiker KOHLBERG entdeckt wird. Dann ist vielleicht damit zu rechnen, dass KOHLBERG auch theoretisch zu einer Position zurückfinden kann, zu der er sich in einer frühen Arbeit bereits einmal bekannt hat und die er folgendermassen umschrieben hat: "Both a morality of respect for social authority and an autonomous rational morality are to be understood as arising from the development of a self through the process of taking the roles or attitudes of other selves in interactions occuring in institutionalized patterns" (KOHLBERG 1968a, S. 487). Eine so deutliche Orientierung an MEAD ist in KOHLBERGs Aeusserungen seitdem allerdings nicht mehr zu finden.

Anmerkungen

1 Ich verstehe den Begriff des Verhaltens hier und im folgenden nicht im reduzierten behavioristischen Sinn, sondern als die manifeste (beobachtbare) Lebendigkeit (Aktivität) eines Organismus.

2 Bzw. in der Formulierung PIAGETs: "... Adaptation ist Aequilibration" (PIAGET 1974a, S. 207).

3 Ich gehe auf diese Begriffe - ausser jenem der Kognition - nicht weiter ein. Sie werden ausführlich diskutiert in HERZOG 1984, Kap. 7.2.

4 Was die Architektonik von PIAGETs genetischer Epistemologie anbelangt, spielt allerdings KANT eine wichtigere Rolle als DESCARTES (vgl. HERZOG 1984, S. 191f.). Doch auch bei KANT ist das epistemische Subjekt monadisch gefasst.

5 Der Argumentation von HABERMAS liegt eine apriorische Voraussetzung zugrunde, nämlich eine Trennung menschlichen Handelns in "Arbeit" und "Interaktion". Die Universalpragmatik setzt an der "Interaktion" an, klammert also die "Arbeit" aus der Theorie aus. Es stellt sich die Frage, ob mit dieser Setzung nicht eine fundamentale Zirkularität in HABERMAS' Ansatz eingeht, in dem Sinne, dass die kommunikative Rationalität nur deshalb als so zentral herausgearbeitet werden kann, weil sie von Anfang an von der "Arbeit" losgelöst worden ist.

6 Der Grund, weshalb HABERMAS hier von "Kritik" spricht, ist offensichtlich die Tatsache, dass "(e)in gelingender therapeutischer 'Diskurs' ... erst zum <u>Ergebnis</u> (hat), was für den gewöhnlichen Diskurs von Anbeginn gefordert werden muss" (HABERMAS 1973, S. 259f. - meine Hervorhebung, W.H.).

7 Andernorts spricht HABERMAS vom "hermeneutischen Diskurs" (vgl. HABERMAS 1976a, S. 244).

8 Ein Gedanke, der allerdings auf PIAGET zurückgeht (vgl. HERZOG 1984, S. 188f.).

9 Wie würde eine Theorie kommunikativen Handelns aussehen, wenn sie statt von der Sprache, von nicht-sprachlichen Kommunikationsformen ausginge, beispielsweise der sexuellen Vereinigung zweier sich auf ihre Körperlichkeit "zurückziehenden" Liebenden?

10 Einige Schwierigkeiten, die KOHLBERG daraus erwachsen, dass er sich <u>zu explizit</u> an PIAGET auszurichten versucht, habe ich andernorts diskutiert (vgl. HERZOG 1984, S. 215ff.).

11 Auf Stufe 6 orientiert sich ein Individuum weder an gesellschaftlichen Normen noch an subjektiven Bedürfnissen, sondern an universellen Prinzipien (wie dem "kategorischen Imperativ" KANTs).

12 Ich gebrauche die Ausdrücke "Perspektivenwechsel", "Rollenübernahme" und "role taking" synonym.

13 Für eine Diskussion der empirischen Seite dieser Thesen vgl. BLASI (1980) und ROTHMAN (1980).

14 Die nicht mit KOHLBERGs eigenem Vorschlag einer 7. Stufe zu verwechseln ist!

15 Dies gilt jedenfalls für den Uebergang zu den postkonventionellen Stufen der Moralität.

16 Die drei Phasen sind: Wahrnehmung, Manipulation und Konsumation (Vollzug). Die Abgrenzung einer separaten Phase des Impulses (z.B. bei JOAS 1980) scheint mir nicht sehr sinnvoll, auch wenn sich Belege dafür bei MEAD finden lassen.

17 Vgl. die ähnliche Argumentation bei ELIAS (1976).

Literaturverzeichnis

ADORNO, T.W.: Negative Dialektik. Frankfurt 1975.

APEL, K.-O.: Die Erklären:Verstehen-Kontroverse in transzendental-pragmatischer Sicht. Frankfurt 1979.

BERGLING, K.: Moral Development - The Validity of Kohlberg's Theory. Stockhom: Almqvist & Wiksell 1981.

BERGMANN, W.: Zeit, Handlung und Sozialität bei G.H. Mead. In: Zeitschrift für Soziologie 10 (1981), S. 351-363.

VON BERTALANFFY, L.: General System Theory - A Critical Review. In: BUCKLEY, W. (ed.): Modern Systems Research for the Behavioral Scientist. Chicago: Aldine 1968, S. 11-30.

BLASI, A.: Bridging Moral Cognition and Moral Action: A Critical Review of the Literature. In: Psychological Bulletin 88 (1980), S. 1-45.

BODEN, M.A.: The Computational Metaphor in Psychology. In: Bolton, N. (ed.): Philosophical Problems in Psychology. London: Methuen 1979, S. 111-132.

BROYER, J.A.: Mead's Ethical Theory. In: CORTI, W.R. (ed.): The Philosophy of George Herbert Mead. Amriswiler Bücherei 1973, S. 171-192.

CHOMSKY, N.: Sprache und Geist. Frankfurt 1973.

COLBY, A. & KOHLBERG, L.: Das moralische Urteil: der kognitionszentrierte entwicklungspsychologische Ansatz. In: STEINER, G. (ed.): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd. VII. Zürich 1978, S. 348-366.

DEWEY, J.: The Reflex Arc Concept in Psychology. In: ders.: The Early Works, Bd. 5, hrsgg. von J.A. BOYDSTON et al. London: Feffer & Simons 1972, S. 96-109 (zuerst 1896).

DÖBERT, R., HABERMAS, J. & NUNNER-WINKLER, G.: Zur Einführung. In: dies. (ed.): Entwicklung des Ichs. Köln 1977, S. 9-30.

ECKENSBERGER, L.H. & REINSHAGEN, H.: Kohlbergs Stufentheorie der Entwicklung des Moralischen Urteils: Ein Versuch ihrer Reinterpretation im Bezugsrahmen handlungstheoretischer Konzepte. In: ECKENSBERGER, L.H. & SILBEREISEN, R.K. (eds.): Entwicklung sozialer Kognitionen. Stuttgart 1980, S. 65-131.

ELIAS, N.: Ueber den Prozess der Zivilisation. 2 Bde. Frankfurt 1976 (zuerst 1939).

FEYERABEND, P.K.: Wider den Methodenzwang. Frankfurt 1976.

FLAVELL, J.H.: An Analysis of Cognitive-Developmental Sequences. In: Genetic Psychology Monographs 86 (1972), S. 279-350.

FROMM, E.: Haben oder Sein. Stuttgart 1976.

GARZ, D.: Kompetenztheorien und moralische Sozialisation. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis 4 (1982), S. 47-54 (a).

GARZ, D.: Zur Bedeutung rekonstruktiver Sozialisationstheorien in der Erziehungswissenschaft - Unter besonderer Berücksichtigung der Arbeiten Lawrence Kohlbergs. Diss. Universität Hamburg. Hamburg 1982 (b).

GIBBS, J.C.: Kohlberg's Stages of Moral Judgment: A Constructive Critique. In: Harvard Educational Review 47 (1977), S. 43-61.

GIBBS, J.C.: Kohlberg's Moral Stage Theory: A Piagetian Revision. In: Human Development 22 (1979), S. 89-112.

HABERMAS, J.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: HABERMAS, J., LUHMANN, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt 1971, S. 101-141.

HABERMAS, J.: Wahrheitstheorien. In: FAHRENBACH, H. (ed.): Wirklichkeit und Reflexion. Pfullingen 1973, S. 211-265.

HABERMAS, J.: Was heisst Universalpragmatik? In: APEL, K.-O. (ed.): Sprachpragmatik und Philosophie. Frankfurt 1976, S. 174-273 (a).

HABERMAS, J.: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt 1976 (b).

HABERMAS, J.: Universalpragmatische Hinweise auf das System der Ich-Abgrenzungen. In: AUWÄRTER, M., KIRSCH, E. & SCHRÖTER, M. (eds.): Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität. Frankfurt 1976, S. 332-347 (c).

HABERMAS, J. (mit Diskutanten): Der Ansatz von Habermas. In: OELMÜLLER, W. (ed.): Transzendentalphilosophische Normenbegründungen. Paderborn 1978, S. 123-159.

HABERMAS, J.: Interpretive Social Science vs. Hermeneuticism. Ms. 1980.

HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bde. Frankfurt 1981.

HARTEN, H.-C.: Der vernünftige Organismus oder gesellschaftliche Evolution der Vernunft. Frankfurt 1977.

HERZOG, W.: Antezedentien der Rolleninternalisierung - Eine begriffliche und empirische Analyse. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 32 (1980), S. 240-261.

HERZOG, W.: Die beschränkte Brauchbarkeit der Theorie Lawrence Kohlbergs zur Erklärung moralischen Verhaltens. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis 4 (1982), S. 55-72.

HERZOG, W.: Die Entwicklung des narzisstischen Systems und ihre Pathologie. Pädagogisches Bulletin Nr. 1, hrsgg. vom Pädagogischen Institut der Universität Zürich. Zürich 1983.

HERZOG, W.: Modell und Theorie in der Psychologie. Göttingen 1984.

HOLZKAMP, K.: Die Ueberwindung der wissenschaftlichen Beliebigkeit psychologischer Theorien durch die Kritische Psychologie. In: Zeitschrift für Sozialpsychologie 8 (1977), S. 1-22 und 78-97.

HOPPE, S., SCHMID-SCHÖNBEIN, C. & SEILER, T.B.: Entwicklungssequenzen. Bern 1977.

INHELDER, B.: Genetic Epistemology and Developmental Psychology. In: RIEBER, R.W. & SALZINGER, K. (eds.): The Roots of American Psychology. Annals of the New York Academy of Sciences, vol. 291. New York 1977, S. 332-341.

JOAS, H.: Praktische Intersubjektivität - Die Entwicklung des Werkes von G.H. Mead. Frankfurt 1980.

KOHLBERG, L.: Moral Development. In: SILLS, D.L. (ed.): International Encyclopedia of the Social Sciences, vol. 10. The Macmillan Company & Free Press 1968, S. 483-494 (a).

KOHLBERG, L.: The Child as a Moral Philosopher. In: Psychology Today 1968, Heft 2, S. 25-30 (b).

KOHLBERG, L.: From Is to Ought: How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with It in the Study of Moral Development. In: MISCHEL, T. (ed.): Cognitive Development and Epistemology. New York: Academic Press 1971, S. 151-235.

KOHLBERG, L.: The Claim to Moral Adequacy of a Highest Stage of Moral Judgment. In: The Journal of Philosophy 70 (1973), S. 630-646 (a).

KOHLBERG, L.: Continuities in Childhood and Adult Moral Development Revisited. In: BALTES, P.B. & SCHAIE, K.W. (eds.): Life-Span Developmental Psychology - Personality and Socialization. New York: Academic Press 1973, S. 179-204 (b).

KOHLBERG, L.: Stufe und Sequenz: Sozialisation unter dem Aspekt der kognitiven Entwicklung. In: ders.: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt 1974, S. 7-255.

KOHLBERG, L.: The Cognitive-Developmental Approach to Moral Education. In: Phi Delta Kappan 57 (1975), S. 670-677.

KOHLBERG, L.: Moral Stages and Moralization - The Cognitive-Developmental Approach. In: LICKONA, T. (ed.): Moral Development and Behavior. New York: Holt, Rinehart & Winston 1976, S. 31-53.

KOHLBERG, L.: High School Democracy and Educating for a Just Society. In: MOSHER, R.L. (ed.): Moral Education. New York: Praeger 1980, S. 20-57.

KOHLBERG, L. Essays on Moral Development, vol. I: The Philosophy of Moral Development. San Francisco: Harper & Row 1981.

KOHLBERG, L. & GILLIGAN, C.: The Adolescent as a Philosopher: The Discovery of the Self in a Postconventional World. In: Daedalus 100 (1971), S. 1051-1086.

KOHLBERG, L. & MAYER, R.: Development as the Aim of Education. In: Harvard Educational Review 42 (1972), S. 449-496.

KOHLBERG, L. & TURIEL, E.: Moral Development and Moral Education. In: LESSER, G.S. (ed.): Psychology and Educational Practice. Glenview, Ill.: Scott, Foresman & Co. 1971, S. 410-465.

KRAPPMANN, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart 1975.

KUBLI, F.: Piaget und Naturwissenschaftsdidaktik. Köln 1981.

KUBLI, F.: Piagets klinische Methode und die Unterrichtspraxis im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis 4 (1982), S. 171-181.

MEAD, G.H.: Philosophie der Sozialität, hrsgg. von H. KELLNER. Frankfurt 1969.

MEAD, G.H.: Movements of Thought in the Nineteenth Century, hrsgg. von M.H. MOORE. Chicago: University of Chicago Press 1972 (a).

MEAD, G.H.: The Philosophy of the Act, hrsgg. von C.W. MORRIS. Chicago: University of Chicago Press 1972 (b).

MEAD, G.H.: Geist, Identität und Gesellschaft, hrsgg. von C.W. MORRIS. Frankfurt 1973.

MEAD, G.H.: Gesammelte Aufsätze, Bd. 1, hrsgg. von H. JOAS. Frankfurt 1980.

MILLER, D.L.: George Herbert Mead - Self, Language, and the World. Austin: University of Austin Press 1973.

MISCHEL, T.: Das Aequilibrationsmodell von Piaget als Motivationstheorie. In: STEINER, G. (ed.): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd. VII. Zürich 1978, S. 671-690.

MOESSINGER, P.: Piaget on Equilibration. In: Human Development 21 (1978), S. 255-267.

NEISSER, U.: Kognitive Psychologie. Stuttgart 1974.

OEVERMANN, U.: Programmatische Ueberlegungen zu einer Theorie der Bildungsprozesse und zur Strategie der Sozialisationsforschung. In: HURRELMANN, K. (ed.): Sozialisation und Lebenslauf. Reinbek 1976, S. 34-52.

OEVERMANN, U.: Sozialisationstheorie. In: LÜSCHEN, G. (ed.): Deutsche Soziologie seit 1945. Opladen 1979, S. 143-168.

OSER, F.: Die Theorie von Lawrence Kohlberg im Kreuzfeuer der Kritik - Eine Verteidigung. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis 3 (1981), S. 51-64.

PIAGET, J.: Piaget's Theory. In: MUSSEN, P.H. (ed.): Carmichael's Manual of Child Psychology. New York: John Wiley & Sons 1970, S. 703-732 (a).

PIAGET, J.: L'explication en Psychologie et le Parallélisme Psychophysique. In: FRAISSE, P. & PIAGET, J. (eds.): Traité de Psychologie Expérimentale, vol. 1. Paris: Presses Universitaires de France 1970, S. 131-170 (b).

PIAGET, J.: Erkenntnistheorie der Wissenschaften vom Menschen. Frankfurt 1972.

PIAGET, J.: Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt 1973 (a).

PIAGET, J.: Einführung in die genetische Erkenntnistheorie. Frankfurt 1973 (b).

PIAGET, J.: Biologie und Erkenntnis. Frankfurt 1974 (a).

PIAGET, J.: Weisheit und Illusionen der Philosophie. Frankfurt 1974 (b).

PIAGET, J.: Abriss der genetischen Erkenntnistheorie. Olten 1974 (c).

PIAGET, J.: Probleme der Entwicklungspsychologie. Frankfurt 1976.

PIAGET, J.: Foreword. In: GRUBER, H.E. & VONÈCHE, J.J. (eds.): The Essential Piaget. New York: Basic Books 1977, S. XI-XII.

PIAGET, J.: What is Psychology? In: American Psychologist 33 (1978), S. 648-652.

PIAGET, J.: Interview mit R.I. EVANS. In: EVANS, R.I.: Psychologie im Gespräch. Berlin 1979, S. 47-59.

PIAGET, J.: Das Verhalten - Triebkraft der Evolution. Salzburg 1980 (a).

PIAGET, J.: The Psychogenesis of Knowledge and Its Epistemological Significance. In: PIATTELLI-PALMARINI, M. (ed.): Language and Learning. London: Routledge & Kegan Paul 1980, S. 23-34 (b).

RAISER, K.: Identität und Sozialität - George Herbert Meads Theorie der Interaktion und ihre Bedeutung für die theologische Anthropologie. Grünewald 1971.

~~RAWLS, J.: Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt 1979.~~

RIEGEL, K.: Psychology, Mon Amour - A Countertext. Boston: Houghton Mifflin Co. 1978.

ROTHMAN, G.R.: The Relationship Between Moral Judgment and Moral Behavior. In: WINDMILLER, M., LAMBERT, N. & TURIEL, E. (eds.): Moral Development and Socialization. Boston: Allyn and Bacon 1980, S. 107-127.

STONE, C.A. & DAY, M.C.: Competence and Performance Models and the Characterization of Formal Operational Skills. In: Human Development 23 (1980), S. 323-353.

SULLIVAN, E.V.: Structuralism per se When Applied to Moral Ideology. In: SCHARF, P. (ed.): Readings in Moral Education. Minneapolis: Winston Press 1978, S. 272-286.

TAYLOR, C.: Worum geht es bei einer genetischen Psychologie? In: ders.: Erklärung und Interpretation in den Wissenschaften vom Menschen. Frankfurt 1975, S. 220-258.

Dr. Walter Herzog
Pädagogisches Institut
der Universität Zürich
Rämistrasse 74
CH-8001 Zürich