

Mit Kohlberg unterwegs zu einer pädagogischen Theorie der moralischen Erziehung

Von Walter Herzog

„Careful reasoning alone will not make a human moral.“
(Elizabeth Léonie Simpson)

Für die Klassiker der neuzeitlichen Pädagogik stand die moralische Erziehung im Zentrum des Interesses. Sowohl Schleiermacher wie Herbart verpflichteten die pädagogische Theorie auf ein Engagement an der sittlichen Vervollkommnung des Menschen. Für Schleiermacher muß sich die Pädagogik „... wohl eigentlich besonders an die Tugendlehre anschließen“ (Schleiermacher 1902, S. 487), denn sie ist „... eine von der Sittenlehre ausgehende Disciplin...“ (ebd., S. 419). Die Erziehung ist dann gut, wenn sie dem sittlichen Standpunkt der Gesellschaft entspricht, und „... je vollkommener die sittliche Einsicht wird, je mehr der Idee des Guten entsprechend, desto vollkommener wird auch die Theorie der Erziehung“ (ebd., S. 27f.).

Deutlicher noch als Schleiermacher ist Herbart, wenn er feststellt, man könne „... die *eine* und ganze Aufgabe der Erziehung in den Begriff: *Moralität*, fassen“ (Herbart 1964, Bd. 1, S. 259). Die Tugend sei „... der Name für das Ganze des pädagogischen Zwecks“ (ebd., Bd. 10, S. 71), und der „wahre Mittelpunct“, von dem aus die Pädagogik überschaut werden könne, sei „... der Begriff des sittlichen Charakters, nach seinen psychologischen Bedingungen erwogen“ (ebd., Bd. 6, S. 334 – im Original hervorgehoben). Die Erziehung ist *moralische Erziehung*, und diese ist weder ein Training des moralischen Verhaltens, noch eine Schulung der moralischen Urteilskraft, sondern die Formung der moralischen Persönlichkeit: sie ist *Charakterbildung*.

Die Eindeutigkeit, mit der den pädagogischen Klassikern die Erziehung *moralische Erziehung* und *Charakterbildung* war, bestimmte bis weit ins 20. Jahrhundert hinein das Selbstverständnis der Pädagogik. Noch Ende der 50er Jahre konnte Spranger das „völlig Einzigartige des Gegenstandes der Pädagogik“ in der Frage sehen: „Wie komme ich mit meinen pädagogischen Einwirkungen an das verborgene Zentrum des Menschen heran, in dem sich sein Gewissen und ethische Gesinnung bilden?“ (Spranger 1973, S. 373) Erst zu Beginn der 60er Jahre, mit dem „Ausgang“ der Epoche der „geisteswissenschaftlichen Pädagogik“, veränderte sich die Situation. Sowohl die „realistische Wendung“ (Roth) wie die „emanzipative Wendung“ (Thiersch) hatten eine Abkehr der Pädagogik vom traditionellen Anspruch auf moralische Erziehung zur Folge. Die Beschäftigung mit pädagogischen Normen und Zielen wurde nur mehr analytisch und ideologiekritisch zugelassen. Zwar interessierte sich die emanzipatorische Pädagogik für eine Reformulierung des (normativen) Bildungsbegriffs, doch schien ihr die Idee einer sittlichen Bildung genauso

suspekt wie der „realistisch“ gewendeten Pädagogik. Symptomatisch ist das 1974 von Wulf herausgegebene „Wörterbuch der Erziehung“, in dem man ein einschlägiges Stichwort vergeblich sucht: Die moralische Erziehung gibt es ganz einfach nicht mehr.

Doch die Situation hat sich innerhalb kurzer Zeit erneut geändert. Moralische Erziehung ist seit ein paar Jahren wieder pädagogisches Thema. Die Gründe dafür sind vielfältig und brauchen uns hier nicht zu beschäftigen. Ich gehe davon aus, daß es dieses Interesse wieder gibt und stelle die Frage, ob sich in der aktuellen Diskussion überhaupt ein *pädagogischer* Standpunkt ausmachen läßt. Die Frage mag seltsam scheinen, doch sie ist es nicht, wenn wir in Rechnung stellen, daß der zur Zeit meist diskutierte Autor nicht ein Pädagoge, sondern der Entwicklungspsychologe Kohlberg ist. Es besteht daher keine Gewißheit, daß es in der laufenden Auseinandersetzung überhaupt um *pädagogische* Ansprüche geht. Auch wenn es ohne Zweifel Berührungspunkte zwischen Entwicklungspsychologie und Pädagogik gibt, so braucht eine gute psychologische Theorie noch lange nicht *eo ipso* auch eine gute pädagogische Theorie zu sein. Diese These will ich meinen folgenden Ausführungen zugrunde legen.

Obwohl Kohlberg Psychologe ist, hat er sich mehrfach zu Fragen der moralischen Erziehung geäußert. Dabei zeigt gerade sein Beispiel, wie eine ursprünglich rein psychologische Theorie im Verlaufe ihrer Anwendung in der Erziehungspraxis Veränderungen erfährt, die sie *pädagogischer* werden läßt. Ich möchte daher am Beispiel Kohlberg zeigen, wie die aktuelle Diskussion um Fragen der moralischen Erziehung sukzessive in einen Horizont vorgedrungen ist, der pädagogischen Ansprüchen zunehmend gerechter wird. Im ersten Teil meiner Ausführungen gehe ich der Frage nach, warum Kohlberg in der Pädagogik überhaupt ein so großes Interesse auf sich zu ziehen vermag. Im zweiten Teil stelle ich Kohlbergs Theorie der moralischen Entwicklung in ihren Grundzügen vor und unterscheide dann zwei Phasen der pädagogischen Anwendung dieser Theorie. Im dritten Teil diskutiere ich die erste und im vierten Teil die zweite dieser pädagogischen Phasen. Im fünften und sechsten Teil versuche ich, Kohlbergs moralphilosophische Position in einen etwas breiteren Horizont zu stellen. Schließlich schlage ich in einem siebten und letzten Teil notwendige Modifikationen der Theorie vor, wie sie sich vor allem im Anschluß an Kohlbergs zweite pädagogische Phase nahelegen.

1. Das Herbartsche Problem

Zunächst also die Frage, weshalb Kohlbergs Theorie in der Pädagogik überhaupt das Interesse auf sich zu ziehen vermag, das ihr zur Zeit zukommt. Eine mögliche Antwort ergibt sich mittels einer Rückblende auf die zentrale Problemstellung der Herbartschen Pädagogik. Herbart, der Nachfolger auf Kants Lehrstuhl in Königsberg, hat sich zeit seines Lebens mit der Philosophie seines Vorgängers auseinandergesetzt. Dabei ist es vor allem eine systematische *pädagogische* Problematik, die er gegen Kant ins Feld führt. Ist der Mensch nämlich ein „... Wesen, das nicht anders

als unter der Idee der Freiheit handeln kann ...“ (Kant 1956, Bd. IV, S. 83), so ergibt sich für die Pädagogik das Problem, wie eine Beeinflussung des Menschen durch erzieherisches Handeln überhaupt möglich ist. Ist der Mensch moralisches Subjekt nur *außerhalb* der Naturkausalität, dann ist er dem pädagogischen Handeln, das Herbart als ein „Causal-Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling“ begreift (vgl. Herbart 1964, Bd. 8, S. 427), unzugänglich. Dem Erzieher kann die *Denkmöglichkeit* der Moralität nicht genügen; er braucht Kenntnis von deren *Realmöglichkeit*. Er muß die „nothwendigen Voraussetzungen“ des Begriffs der Moralität als „Bedingungen seiner realen Möglichkeit“ kennen (vgl. ebd., Bd. 1, S. 259). Herbart ist daher der Meinung, philosophische Systeme, in denen entweder Fatalismus oder transzendente Freiheit angenommen würde, schlossen sich von selbst von der Pädagogik aus (vgl. ebd., Bd. 10, S. 69). Vor allem von der zweiten soll keine Pädagogik etwas wissen: Nicht ein leisester Wind transzendentaler Freiheit dürfe in das Gebiet des Erziehers hineinblasen (vgl. ebd., Bd. 1, S. 261, Bd. 2, S. 136, Anm.).

Kant war die pädagogische Problematik seiner Moralphilosophie durchaus bewußt, wie eine Stelle der „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht“ zeigt, wo er schreibt, die Erziehung könne die Festigkeit und Beharrlichkeit eines Menschen in Grundsätzen ... überhaupt nicht nach und nach, sondern nur gleichsam durch eine *Explosion* ... bewirken“ (Kant 1964, Bd. VI, S. 637 – meine Hervorhebung, W.H.). Anderswo heißt es, der Mensch werde nicht durch eine „allmähliche Reform“ moralisch gut, sondern durch eine „Revolution in der Gesinnung“ (vgl. Kant 1956, Bd. IV, S. 698).

Doch die pädagogische Erfahrung kennt weder Revolutionen noch Explosionen – trotz der „unstetigen Formen der Erziehung“, auf die Bollnow (1977) aufmerksam gemacht hat. Herbart insistierte daher zu Recht auf einer Theorie, die uns „... erkläre, wie unser eigener Werth das Verdienst Anderer sein könne...“ (Herbart 1964, Bd. 3, S. 245). Was wir bräuchten wäre eine „Metaphysik“, die uns erlaube zu handeln. Dazu aber müßten wir „... einräumen, daß auch wir behandelt werden. Behandelt in den inwendigen Wurzeln unseres Willens. Behandelt, und ein Werk Anderer an eben der Stelle, die von unserm eignen, persönlichen Werth das Gepräge tragen soll.“ (ebd.) Die Frage, wie sich moralische Selbstbestimmung als Resultat einer pädagogischen Einwirkung begreifen läßt, ist geradezu der Schlüssel zu Herbarts Pädagogik und zu seinem Werk überhaupt (vgl. Buck 1985, S. 46f.). Seine Ablehnung der Kantischen Ethik und sein Versuch einer eigenen Ethik sind bestimmt von dieser Problemstellung, die ich das *Herbartsche Problem* nennen möchte.

Die Lösung, die Herbart seinem Problem gibt, läßt sich als *Ästhetisierung* der Kantischen Ethik bezeichnen (vgl. Buck 1985, S. 114ff.; Döpp-Vorwald o.J., S. 25ff.). Ähnlich wie Schiller in seinen „Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen“ glaubt, es gebe einen Zugang zur Vernunft durch die Sinnlichkeit, sucht Herbart die Moralität über „Geschmacksurteile“ zu erreichen. Die sittliche Vernunft ist ihm ein Vernehmen des Unbedingten. Es gilt daher – als „Hauptgeschäft der Erziehung“ – eine „ästhetische Darstellung der Welt“ zu erbringen, und zwar

„der ganzen bekannten Welt, und aller bekannten Zeiten“, damit der Zögling zu moralischen Urteilen veranlaßt und in seinem Charakter gefestigt wird (vgl. Herbart 1964, Bd. 1, S. 268).

Herbarts Lösungsversuch ist zweifellos überholt. Nicht aber sein Problem. Und ich meine, daß die Faszination, die Kohlberg auf die zeitgenössische Pädagogik ausübt, genau darin ihren Grund hat, daß seine Theorie eine *aktuelle Lösung* des Herbart-schen Problems verspricht. Wir werden gleich sehen, inwiefern dies der Fall ist.

2. Kohlbergs Theorie der moralischen Entwicklung

Ich komme zu einer kursorischen Darstellung von Kohlbergs Theorie der moralischen Entwicklung. Die folgenden vier Grundgedanken bilden den Kern der Theorie:

(a) Der Bereich der Moralität wird psychologisch als ein Feld der Entwicklung erschlossen. Dies im Rahmen einer kognitiven Entwicklungspsychologie, wie sie vor allem Piaget und J. M. Baldwin skizziert haben (vgl. Kohlberg 1974, 1982a).

(b) Die moralische Entwicklung verläuft über eine Sequenz von sechs Stufen, die in Analogie gesetzt werden zu moralphilosophischen Positionen (vgl. Kohlberg 1968a, 1971a, 1973). Vom Kind und vom Jugendlichen wird angenommen, sie seien „natural philosophers“ (vgl. Kohlberg 1978a, S. 6, 1981, S. 1).

(c) Sowohl die entwicklungspsychologischen Stufen wie die ihnen korrespondierenden moralphilosophischen Positionen werden in eine Rangreihe gebracht, so daß die moralische Entwicklung auf ein Ziel hin gerichtet erscheint, nämlich die sechste und höchste Stufe einer prinzipienorientierten Moralität. Diese hat unübersehbar einen Kantischen Einschlag (vgl. Kohlberg 1973, S. 632).

(d) Das Schema der moralischen Entwicklung wird als universell gültig erachtet. Jedermann in jeder Kultur durchläuft dieselbe Entwicklungssequenz, wenn auch mit unterschiedlichem Tempo und unterschiedlichem Endpunkt der Entwicklung (vgl. Kohlberg 1971a, S. 176).

Während also Herbart einer pädagogischen Theorie der moralischen Entwicklung durch eine ästhetische *Umformulierung* der Kantischen Ethik den Boden ebnet, ist es bei Kohlberg eine entwicklungspsychologische *Dynamisierung* Kants, die die pädagogischen Ansprüche an eine Theorie moralischer Erziehung einzulösen verspricht. Die moralische Entwicklung zeigt sich als eine Bewegung hin zum „moral point of view“ (Baier) der differenziertesten und gleichzeitig adäquatesten Stufe der Moralität (vgl. Kohlberg 1971a, S. 218, 1973; Kohlberg, Levine & Hewer 1983, S. 83). Die Aufgabe der moralischen Erziehung läßt sich daher begreifen als „...aiding the child to take the next step in a direction toward which he is already tending...“ (Kohlberg 1966, S. 19). Moralische Erziehung ist Stimulierung einer „natürlichen“ Entwicklung, die den Edukanden jenem Zustand der Freiheit zuführt, wo er sich in „absoluter Spontaneität“ (Kant) als moralisches Subjekt konstituieren kann.

Was aber verstehen wir überhaupt unter Moralität? Moralische Situationen sind für Kohlberg Orte, wo die normativen Ansprüche von Personen konfliktieren. Die Lösung moralischer Konflikte erfolgt unter der Perspektive der *Gerechtigkeit* (vgl. Kohlberg 1973, S. 633, 1975, S. 673, 1976, S. 40; Kohlberg & Candee 1984, S. 65).

So gesehen umschreiben die Stufen der moralischen Entwicklung verschiedene Strategien der moralischen Konfliktlösung. Es sind Stufen des moralischen *Denkens*, nicht des moralischen Handelns. Und da der Bereich des Moralischen gleichgesetzt wird mit dem Bereich der Gerechtigkeit, läßt sich Kohlbergs Theorie als „a rational reconstruction of the ontogenesis of stages of justice reasoning“ bezeichnen (vgl. Kohlberg, Levine & Hewer 1983, S. VII und passim).

Kohlberg folgert aus der Bestimmung des Gegenstandsbereichs seiner Theorie eine Abhängigkeit der moralischen Entwicklung von der kognitiven Entwicklung. Da moralische Urteile das Ergebnis von Denkprozessen sind, soll eine fortgeschrittene Stufe des moralischen Urteilens eine fortgeschrittene Stufe der kognitiven Entwicklung (sensu Piaget) voraussetzen (vgl. Colby & Kohlberg 1978, S. 355; Kohlberg 1976, S. 32). Aus dieser letztlich *analytischen* Erkenntnis leitet Kohlberg die Folgerung ab, die Entwicklung des logischen Denkens sei eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung der moralischen Entwicklung (vgl. Colby & Kohlberg 1978, S. 355).

Ähnlich argumentiert Kohlberg bezüglich einer weiteren Bedingung moralischen Urteilens, nämlich der Fähigkeit, sich in die Perspektive eines anderen Menschen zu versetzen. Um moralisch urteilen zu können, muß man in der Lage sein, den Standpunkt eines konkreten anderen einzunehmen. Es ist daher erneut eine *analytische* Wahrheit, wenn Kohlberg als weitere notwendige, wenn auch wiederum nicht hinreichende Bedingung moralischer Urteilskompetenz die Fähigkeit zum sozialen Perspektivenwechsel ansetzt (vgl. Colby & Kohlberg 1978, S. 363; Kohlberg 1976, S. 32).

Zu den „deskriptiven“ Kompetenzen des logischen Denkens und des sozialen Perspektivenwechsels muß sich eine „präskriptive“ Kompetenz gesellen, soll tatsächlich das Feld der Moralität betreten werden. Denn das eigentlich Moralische ergibt sich erst, wenn in sozialen Beziehungen Konflikte wahrgenommen und der Beurteilung durch Kriterien der Gerechtigkeit unterworfen werden (vgl. Kohlberg 1976, S. 39f., 1982a, S. 279).

Auf diese Weise ergibt sich ein Entwicklungsschema, das drei „verschiedene Sichtenweisen der sozio-moralischen Welt“ umfaßt (vgl. Colby & Kohlberg 1978, S. 358ff.; Kohlberg 1968a, S. 25, 1982a, S. 294ff.). Auf dem ersten, *präkonventionellen* Niveau steht das Individuum quasi *vor* der Gesellschaft und *vor* der Moral. In seinen frühen Arbeiten bezeichnet Kohlberg dieses Niveau ausdrücklich als „*prä-moralisch*“ (vgl. Kohlberg 1966, S. 7, 1968b, S. 489). Die „Moral“ des Individuums ist „heteronom“, ihm auferlegt und „äußerlich“. Blinder Gehorsam, Angst vor Strafe (Stufe 1) und eine berechnende Austauschmentalität (Stufe 2) bestimmen die moralische Orientierung. Auf dem zweiten, *konventionellen* Niveau ist das Individuum *Teil* der Gesellschaft und hat deren Moral *internalisiert*. Der Beifall anderer, Scham (Stufe 3), Schuld und Pflichtgefühl (Stufe 4) bestimmen die moralische Orientierung. Auf dem dritten, *postkonventionellen* Niveau erfolgt wieder eine Art „Externalisierung“ der Moral, insofern das Individuum sich der konkreten Gesellschaft gegenüber zu distanzieren vermag und eine „autonome“ Moral *jenseits* gesellschaftlicher Regeln und Normen entwickelt: „... a postconventional person ... is

one who has differentiated self from the rules and expectations of others and defines values in terms of self-chosen or internal principles" (Kohlberg 1982a, S. 295). Das Individuum ist nicht mehr seine moralischen Überzeugungen, sondern es hat diese nun und kann über sie situativ verfügen. Damit ist es auch zu jener *Selbstdistanz* und Unparteilichkeit in der Lage, die der kategorische Imperativ Kants verlangt. Eine legalistische Sozialvertrags-Haltung (Stufe 5) und universelle Prinzipien (Stufe 6) bestimmen die moralische Orientierung.

3. Kohlbergs erste pädagogische Phase

Wie pädagogisch ist Kohlbergs Theorie der moralischen Entwicklung? Wenn wir das Herbartische Problem wirklich lösen wollen, dann muß uns die Theorie Auskunft geben darüber, wie das erzieherische Handeln zu gestalten ist, das einer Förderung der moralischen Entwicklung dienen will. Was also soll der Erzieher tun, will er Kohlberg folgen?

Kohlberg berichtet in verschiedenen Arbeiten von Bemühungen, seine Theorie pädagogisch fruchtbar zu machen. Dabei lassen sich *zwei Phasen* unterscheiden, die von einer unterschiedlichen pädagogischen Optik bestimmt werden. In einer ersten, frühen Phase praktiziert Kohlberg die unmittelbare Umsetzung seiner psychologischen Theorie in die pädagogische Praxis. Diese erste Phase möchte ich im folgenden darstellen.

Kohlbergs Werk ist geprägt von einem beharrlichen Bemühen, den Bereich der Moral *rein* herauszuarbeiten. Vor allem seine frühen Arbeiten zeugen von einem geradezu sektiererischen Eifer, die eigene Theorie abzugrenzen von Theorien, wie der Psychoanalyse oder Sozialisationstheorien, die das moralische Verhalten in Relation setzen zu nicht-moralischen Faktoren, wie Affekten, Gewohnheiten oder Ich-Stärke. Der Ich-Stärke beispielsweise gesteht Kohlberg zwar zu, daß sie etwas mit moralischem Handeln zu tun habe (vgl. Kohlberg 1968a, S. 28, 1975, S. 672), doch erstens sagt er nicht, was dieses „etwas“ ist und zweitens sieht er lediglich eine Beziehung zum moralischen *Handeln*. Dieses Handeln aber ist Kohlberg erneut eine außermoralische Größe, denn das Feld der Moral wird ausschließlich von *Urteilen* besetzt: "...moral judgment is the only distinctively moral factor in moral behavior..." (Kohlberg 1975, S. 672). Nur die *Entscheidungen*, die einem konkreten Handeln vorausgehen, können im strengen Sinne moralisch sein. Der Kantische Charakter der Argumentation ist unübersehbar.

Damit aber stellt sich die Frage, wie ein Erzieher einem Kind den Bereich des Moralischen überhaupt *erschließen* kann. Sind es nicht konkrete *Handlungen* bzw. deren *Folgen*, die allererst ein Bewußtsein des moralisch Geforderten zu schaffen vermögen? Und sind es nicht reale *Handlungskonflikte*, die in der moralischen Entwicklung ursprünglich sind und der Bildung einer moralischen Urteilskompetenz vorangehen?

Doch mit der Isolierung der reinen Moral wird nicht nur unklar, wo und wie der Erzieher überhaupt Einfluß nehmen kann auf den Edukanden (das Herbartische

Problem!), unklar wird auch, was es eigentlich ist, das die moralische Entwicklung vorantreibt. Kohlberg betont, die Anordnung der Stufen der moralischen Entwicklung entspreche einer *logischen* Ordnung, d. h. jede höhere Stufe sei *logisch* adäquater als die ihr vorausgehende (vgl. Kohlberg 1971 a, S. 186, 1971 b, S. 48). Ich lasse es dahingestellt, ob diese Überzeugung überhaupt begründet ist. Nehmen wir an, sie sei es. Dann können wir nicht anders als feststellen, daß eine *Entwicklungslogik* noch lange keine *Entwicklungspsychologie* ist. Auch Kohlberg scheint dies zu sehen: „The fact that a later stage includes and presupposes the prior stage is ... a matter of logical analysis, not psychological theory“ (Kohlberg 1976, S. 47). Die logische Anordnung moralischer Urteilsstrukturen kann nicht die psychologische Frage beantworten, *warum* ein Individuum in diesem Entwicklungsschema überhaupt voranschreitet.

Doch andernorts scheint Kohlberg genau dies anzunehmen. Er schreibt nämlich, die logische Ordnung der Entwicklungsstufen liefere eine *Erklärung* für die Tatsache, daß die Entwicklung im moralischen Denken üblicherweise irreversibel progressiv sei, eine *Erklärung*, die einen Rekurs auf das Nervensystem oder physische Kräfte unnötig mache (vgl. Kohlberg 1971 a, S. 186 f.). Die moralische Entwicklung wäre demnach die ausschließliche Folge *rationaler Überlegung*, und das Stagnieren der moralischen Entwicklung wäre bedingt durch *Uneinsichtigkeit*.

Sollte dies alles sein, was Kohlberg zu den Bedingungen der moralischen Entwicklung sagt, dann bliebe dem Erzieher keine andere Methode als mit seinem Zögling über moralische Probleme zu *diskutieren*. Tatsächlich ist es genau dies, was Kohlberg in der ersten Phase der Pädagogisierung seiner Theorie empfohlen hat: die „Sokratische Methode“ der Diskussion *hypothetischer* moralischer Dilemmata (vgl. Kohlberg 1971 b, S. 73 f., 1981, S. 29 ff.), „...the teaching of virtue is the asking of questions and the pointing of the way, not the giving of answers“ (ebd., S. 30). Eine inhaltliche Parteinahme des Erziehers wird ausdrücklich abgelehnt. „Der Unterricht sollte ...die Moralurteile der Kinder weniger vom inhaltlichen Ergebnis her, als vielmehr unter dem Aspekt der zugrundeliegenden Denkprozesse aufgreifen“ (Kohlberg & Turiel 1978, S. 67). Die Erfahrung wird zwar als eine wesentliche Bedingung der moralischen Entwicklung angesetzt, doch handelt es sich dabei um die ausschließlich *formale* Erfahrung eines kognitiven Konflikts (vgl. Kohlberg & Mayer 1972, S. 486). Der Einfluß des pädagogischen Handelns auf die moralische Entwicklung besteht in der Stimulierung von Ungleichgewichten im moralischen Denken der Edukanden mit dem Ziel, „...die Weiterentwicklung aller Kinder, wenn möglich bis Stufe 6...“ (Kohlberg & Turiel 1978, S. 48), zu bewirken. Die Forderung an den Erzieher ist, seine Argumentation habe eine Stufe über derjenigen des Zöglings anzusetzen, da dadurch optimale Entwicklungsanreize geschaffen würden (vgl. ebd., S. 64). Das ist eine starke Erwartung an einen Pädagogen, da dieser damit praktisch zur *Unaufrichtigkeit* verpflichtet wird: Er soll, des pädagogischen Effekts wegen, seine tatsächliche moralische Urteilskompetenz verleugnen und je nach Edukand ein bestimmtes Verhalten simulieren.

Doch interessanter als die mögliche Kritik an dieser Methode ist die Tatsache, daß Kohlberg selbst sich von der ersten Phase der Pädagogisierung seiner Theorie distanz-

ziert hat. Er kritisierte sein ursprüngliches Vorgehen als „Einbahnstraßen-Modell“ und setzte ihm ein „Zweibahnstraßen-Modell“ entgegen, das nicht mehr von der eingleisigen Anwendung psychologischer Theorie in der pädagogischen Praxis bestimmt wird, sondern von einem *gegenseitigen Austausch* zwischen Pädagogik und Psychologie bzw. Theorie und Praxis (vgl. Garz 1980, S. 95 f.; Kohlberg 1986).

4. Kohlbergs zweite pädagogische Phase

Entscheidend für Kohlbergs Gesinnungswandel waren Erfahrungen, die er bei der Anwendung seiner Theorie in einer Strafvollzugsanstalt für Frauen machte (vgl. Power & Higgins 1981, S. 227 f.). Dabei zeigte sich, daß die Förderung der moralischen Urteilskompetenz der inhaftierten Frauen mittels hypothetischer Dilemmata chancenlos blieb gegenüber der institutionellen Struktur des Gefängnisses, die auf einem tiefen Niveau von Zwang und instrumentellem Egoismus basierte. Die Erfahrungen in dem Gefängnis – und ähnliche Erfahrungen in einer High School (vgl. Kohlberg 1980, S. 38) – führten Kohlberg zu einer Umorientierung seines pädagogischen Ansatzes. Daraus entstand der sogenannte „just community approach“ der moralischen Erziehung (vgl. Kohlberg 1980, 1986; Kohlberg, Wasserman & Richardson 1978). Dabei geht es darum, pädagogische *Gemeinschaften* zu bilden, die auf der Basis von Gerechtigkeit und gegenseitigem Vertrauen beruhen und mit denen sich die Edukanden identifizieren können, was – ganz im Sinne einer Rousseauschen „negativen Erziehung“ – deren moralische Entwicklung fördern soll (vgl. Kohlberg 1975, S. 676; Power & Higgins 1981, S. 232).

Rousseau spielt allerdings keine manifeste Rolle für Kohlberg, dafür um so mehr Durkheim. Hatte Kohlberg in frühen Arbeiten Durkheim in die Ecke einer totalitären Erziehungsideologie abdrängen wollen (vgl. Kohlberg 1971 b, S. 26 ff.), so bekannte er sich später ausdrücklich zu einer Durkheimnahen Position (vgl. Kohlberg 1980, S. 53 ff., 1986, S. 28). Der frühe Individuum-zentrierte Ansatz weicht einer gruppen-orientierten Pädagogik. Ziel der moralischen Erziehung ist nicht mehr, unter allen Umständen eine postkonventionelle Moralität zu erreichen, sondern – bescheidener – die Stufe 4: „...being a good member of a community or a good citizen“ (Kohlberg 1980, S. 28).

Mit dem „Just-Community-Ansatz“ rückt jene Kategorie in den Vordergrund der pädagogischen Arbeit Kohlbergs, die in seiner *Theorie* eine ziemlich unklare Rolle spielt: das Handeln. Explizit heißt es nun: „Moralerziehung muß sich unmittelbar mit dem Handeln beschäftigen und nicht nur mit Urteilen, mit *real-life*-Situationen und nicht nur mit hypothetischen.“ (Kohlberg, zit. nach Garz 1980, S. 95) Es geht nicht mehr darum, die formale Erfahrung kognitiver Konflikte zu bewirken, sondern nun soll der Edukand konkrete *moralische* Erfahrungen machen. Mit Bezug auf Dewey und Piaget schreibt Kohlberg: „...the fundamental aim of education is development and development requires action or active experience. ...children learn or develop through doing; the child is an actor not a passive learner“ (Kohlberg 1980, S. 32, 41). Die Entwicklung der Moral kann nicht stattfinden ohne die

Erfahrung der Partizipation an gemeinsamen Aktivitäten und deren moralischer Bedeutung.

Rücken moralische Erfahrungen in den Vordergrund, so kann auch der Erzieher nicht mehr als wertneutraler sokratischer Mäeutiker begriffen werden, Vielmehr ist er zur *Parteinahme* angehalten und hat sich zum Anwalt moralischer Inhalte zu machen (vgl. Garz 1980, S. 97; Kohlberg 1980, S. 42): „...the educator must be a socializer teaching value content and behavior...“ (Kohlberg 1978b, S. 14).

Kohlberg kommt damit einer Kritik entgegen, die der britische Erziehungsphilosoph Peters schon früh an seiner Theorie formuliert hat (vgl. Peters 1971), daß nämlich die moralische Erziehung *beides* zu berücksichtigen habe: die Moralität *und* die Sittlichkeit (vgl. Kohlberg 1986, S. 26). Noch sind die traditionellen Tugendkataloge nicht überholt. Prinzipien sind ja nichts anderes als Methoden, um Konflikte zwischen konkreten moralischen Ansprüchen zu lösen. Bevor man daher in moralischen Dingen prinzipiell denken kann, braucht man einen festen Grund inhaltlicher Normen und Regeln: einen „Bag of Virtues“ (vgl. Hamm 1977).

Man könnte sagen, Kohlberg nähere sich auf diese Weise einer Aristotelischen Position, denn in der „Nikomachischen Ethik“ heißt es: „Die Tugenden ... erwerben wir, indem wir sie ... ausüben ...“ (Aristoteles 1978, S. 81). Genauso wie wir durch Baue n Baumeister und durch Kitharspielen Kitharisten werden, „... werden wir gerecht, indem wir gerecht handeln, besonnen durch besonnenes, tapfer durch tapferes Handeln“ (ebd., S. 82). Des weiteren meint Aristoteles, die Tugenden hätten es „mit dem Ganzen aus Leib und Seele zu tun“ (ebd., S. 298), womit sich auch die *Emotionen* nicht länger ignorieren lassen. Moralische Erziehung ist nicht nur eine Stimulierung der kognitiven Entwicklung, wie bei Kohlberg, sondern auch eine Formung der Gefühle. Die „rechte Erziehung“, so Aristoteles mit Bezug auf Platon, besteht darin, „...daß wir Freude und Schmerz empfinden, wo wir sollen“ (ebd., S. 84).

Ich glaube, damit öffnet sich allererst der Horizont für eine *pädagogische* Theorie der moralischen Erziehung, denn nun ist die moralische Erziehung nicht mehr nur eine Sache der Förderung einer reinen moralischen Urteilskraft, sondern etwas, was den Edukanden in seiner personalen Ganzheit anspricht. Es ist genau dies, was wir als Basis einer *pädagogischen* Theorie moralischer Erziehung brauchen; eine Theorie der Entwicklung der moralischen Persönlichkeit, denn nur so können wir die moralische Erziehung in den Horizont einer Theorie der Bildung einordnen.

5. Das gute Leben

Im Kontext der zweiten pädagogischen Phase Kohlbergs wird nicht nur der Blick frei auf eine psychologische Theorie der moralischen Entwicklung, die pädagogischen Ansprüchen gerecht werden kann, auch in philosophischer Hinsicht erweitert sich der theoretische Horizont Kohlbergs. Die pädagogischen Bemühungen im Rahmen des „Just-Community-Ansatzes“ orientieren sich nicht mehr nur an einer Moral der *Gerechtigkeit*, denn die Bildung von Schulgemeinschaften und die Förde-

rung gemeinsamer Aktivitäten haben zum Ziel, den Schülern „...a sense of caring and responsibility for other students and the school community“ (Kohlberg, Levine & Hewer 1983, S. 26 – meine Hervorhebung, W.H.) zu vermitteln. Die *Verantwortung* gewinnt in Kohlbergs späteren Arbeiten zunehmend an Bedeutung.

Kohlberg kommt damit einer Kritik entgegen, die vor allem Carol Gilligan an seinem Ansatz formuliert hat. Gilligan wirft Kohlberg vor, eine *männliche* Auffassung von Moral zu favorisieren: Während Männer eine Moral der Gerechtigkeit vertreten, seien Frauen einer Moral der Verantwortung, Sorge und Kooperation verpflichtet (vgl. Gilligan 1983). Es ist fraglich, ob Gilligans Kritik in dieser „feministischen“ Form berechtigt ist. Denn einerseits scheint das Zurückbleiben von Frauen auf tieferen Stufen der moralischen Entwicklung weniger eine Funktion ihres Geschlechts, denn eine Folge eines sozialisations- und berufsbedingten engeren Erfahrungshorizonts zu sein (vgl. Walker 1984, 1986), und andererseits bringt Gilligan verschiedene Dinge durcheinander, was ihrer Kritik einiges an Überzeugungskraft nimmt. Was Gilligan gegen Kohlberg anführt, ist nämlich nicht nur die Position der *Verantwortungsethik*, sondern auch jene der *eudämonistischen Ethik*.

Viele der Beispiele, die Gilligan diskutiert, kreisen um das „gute Leben“, das bei Aristoteles noch unbestritten den eigentlichen Orientierungspunkt des tugendhaften Handelns ausmacht (vgl. Aristoteles 1978, S. 293 ff.). Für Kant dagegen, dessen Ethik den philosophischen Horizont Kohlbergs bildet, gehören die Fragen der Moral und des guten Lebens verschiedenen Bereichen an. Eine Prinzipienethik nimmt keinen Bezug auf individuelle Motive oder Bedürfnisse. Damit aber ergibt sich auch erst für Kant und in der Folge für Kohlberg das Problem der *Motivation* moralischen Handelns. Warum soll ich mich auf eine moralische Lebensführung einlassen, wenn daraus nichts folgt für mein persönliches Leben?

Wird die Moral in Kantischer Manier auf die reine Vernunft gebaut, so gelten die „inneren“ Konflikte zwischen den „niederen“ und den „höheren“ Seeleninstanzen immer schon als gelöst. Ausdrücklich heißt es bei Kohlberg, die „Rohdaten“ unserer Moralphilosophien seien Konflikte zwischen Rollen, Werten, Rechten und Pflichten (vgl. Kohlberg 1968a, S. 30) und nicht zwischen „inneren“ Handlungstendenzen: „The conception that difficult moral choices are difficult because of the conflict between the flesh and the spirit, the id and the superego, is misleading. ...real moral crisis arise when situations are socially ambiguous, when the usual moral expectations break down“ (Kohlberg 1971a, S. 231).

Aber oft sind es eben doch *intrapersonale* und nicht *interpersonale* Konflikte, die uns eine moralische Entscheidung abverlangen, Konflikte, bei denen wir sehr wohl wüßten, was zu tun wäre, es aber nicht tun, weil uns Gefühle von Ressentiment, Mißgunst oder Neid davon abhalten (vgl. Schulz 1972, S. 722). Es sind unsere „Unvernunft“, unsere Partikularität und unser *Selbst*, die uns in moralische Konflikte verwickeln und uns die Frage nach dem *Sinn* moralischen Handelns aufdrängen.

Kohlberg sieht durchaus den Zusammenhang zwischen dem Problem der Motivation moralischen Handelns und der Frage nach dessen Sinn, so etwa, wenn er um

eine *siebte Stufe* der moralischen Entwicklung spekuliert, auf der die Frage „Warum moralisch sein?“ beantwortet werde (vgl. Kohlberg 1979, S. 404 ff., 1981, S. 311 ff.). Damit soll nach dem Sinn des Lebens gefragt werden, denn die Antwort auf die Frage „Warum soll ich moralisch sein?“ enthält die Frage „Warum soll ich leben?“, „...so daß die höchste moralische Reife eine durchdachte Lösung der Frage nach dem Sinn des Lebens erfordert“ (Kohlberg 1979, S. 405). Doch der Sinn des Lebens liegt im *guten* Leben, Tugendhat dürfte daher recht haben, wenn er meint, die Frage „Warum moralisch sein wollen?“ lasse sich – ganz wie bei den „Alten“ – „nur im Rekurs auf das wahre Glück“ beantworten (vgl. Tugendhat 1981, S. 67).

Es ist wohl keine falsche Voraussetzung, wenn wir davon ausgehen, daß die Moral für die Menschen da ist. Dann aber gilt, daß die Moral für das gute Leben da ist und nicht das gute Leben für die Moral (vgl. Frankena 1981, S. 113). Die Moral gibt es genau deshalb, weil es mir nicht nur um mein eigenes gutes Leben gehen kann, sondern auch um dasjenige der anderen. Den *Sinn* der Moral aber finden wir nicht in ihr selbst, sondern im guten Leben.

Die Fragen, wie wir leben *sollen* und wie wir leben *können* unterscheiden sich zwar voneinander, doch verweisen sie aufeinander und gehören beide in die Ethik (vgl. Blasi 1984; Kamlah 1973, S. 94). Kohlberg spart daher zu Unrecht das „Wohl der Seele“ aus seiner Theorie der moralischen Entwicklung aus. Es ist das Pferd beim Schwanz aufgezäumt, wenn man die Frage nach dem „guten Leben“ bzw. dem „wahren Glück“ ans *Ende* der moralischen Entwicklung verschiebt und einer siebten Stufe zuordnet, als ließe sich *zuerst* das moralische Denken entwickeln und *dann* das Problem des moralischen Handelns lösen. Was wir brauchen ist eine Theorie, die uns verständlich machen kann, wie moralisches Denken und moralisches Handeln miteinander vermittelt sind. Gerade bei einer *pädagogischen* Theorie der moralischen Erziehung kann es nicht angehen, die Frage der Motivation moralischen Handelns vom Prozeß der moralischen Entwicklung abzulösen und „auf später“ zu verschieben.

6. Vollkommene und unvollkommene Pflichten

Der Einbezug von Fragen der „Eudämonie“ ist nicht die einzige Erweiterung des Bereichs der Moralität, die Gilligan vornimmt. Auch wenn sie selbst anders argumentiert, so ist doch eine eudämonistische Ethik nicht dasselbe wie eine *Verantwortungsethik*. Worum es Gilligan im Falle der Verantwortung geht, läßt sich unter Bezugnahme auf eine in der Ethik übliche Unterscheidung in vollkommene und unvollkommene Pflichten verdeutlichen. Vollkommene Pflichten sind zumeist negativ formuliert und lassen sich apodiktisch befolgen (z. B. man soll nicht töten, nicht lügen, nicht betrügen). Unvollkommene Pflichten sind meistens positiv formuliert und verlangen nach Interpretation und kontextueller Auslegung (z. B. man soll wohlwollend, hilfsbereit, fürsorglich sein). Das Verbot, nicht zu töten, kann jederzeit befolgt werden, nicht aber das Gebot, hilfsbereit zu sein, und oft ist unklar, ob in einer bestimmten Situation das Gebot zu befolgen ist oder nicht.

Offensichtlich sind auch die Motivationsstrukturen der vollkommenen und der unvollkommenen Pflichten verschieden. Vollkommene Pflichten sind „defensiv“: Sie werden aktiviert in Konfliktsituationen und ermöglichen die Lösung moralischer Dilemmata. Unvollkommene Pflichten sind „offensiv“: Sie verlangen nach einer intrinsischen Motivation zu ihrer Verwirklichung.

Es scheint, als ginge es Gilligan bei ihrer Kritik an Kohlbergs Moral der Gerechtigkeit um die Dichotomie vollkommene vs. unvollkommene Pflichten (vgl. Nunner-Winkler 1984, S. 349ff.). Denn die Gerechtigkeit läßt sich durchaus als ein *negatives* Prinzip bezeichnen (vgl. Lickona 1983, S. 207), das im Falle zwischenmenschlicher Konflikte *reaktiv* mobilisiert wird, während die von Gilligan postulierte Verantwortung *positiv* und *proaktiv* gemeint ist. „Verantwortung“ ist eine Bezugskategorie und meint ein Verantwortlichsein einem anderen gegenüber, der in irgendeiner Weise einen Anspruch an mich hat (vgl. Schulz 1972, S. 711). Was Gilligan thematisiert, sind denn auch solche positiven Verpflichtungen wie Sensibilität für die Bedürftigkeit anderer, Anteilnahme am Schicksal anderer, Mitleid, Fürsorge und Aufopferung für andere etc. (vgl. Gilligan 1983, passim). Mit Frankena ließe sich die zweite Stoßrichtung von Gilligans Kohlberg-Kritik so zusammenfassen, daß es *zwei* grundlegende und voneinander unabhängige moralische Prinzipien gibt: das Prinzip der Gerechtigkeit und das Prinzip der Wohltätigkeit (vgl. Frankena 1981, S. 61ff.).

Kohlberg zeigte sich in seinen späteren Arbeiten einer Erweiterung des Bereichs der Moral in Richtung einer Verantwortungsethik nicht abgeneigt. Während es früher hieß: „... virtue is not many, but one, and its name is justice“ (Kohlberg 1981, S. 39), heißt es nun: „We admit... that this emphasis on the virtue of justice in Kohlberg's work does not fully reflect all that is recognized as being part of the moral domain“ (Kohlberg, Levine & Hewer 1983, S. 19). Doch die Art und Weise, wie Kohlberg den Gedanken einer Erweiterung des moralischen Bereichs aufgreift, ist charakteristisch für die Textur seiner Theorie. Schon früh taucht in seinen Arbeiten die Vorstellung auf, das moralische Handeln sei der Endpunkt einer horizontalen Sequenz, die im logischen Denken ihren Anfang nimmt, zu den Fähigkeiten des sozialen Perspektivenwechsels und der moralischen Urteilskompetenz führt und in der moralischen Handlung ihren Abschluß findet (vgl. z. B. Colby & Kohlberg 1978, S. 356). Wie schon ein reifes moralisches Urteil entsprechend reife kognitive und sozial-kognitive Kompetenzen als notwendige Bedingungen voraussetzen soll (vgl. Abschnitt 2), so wird auch von einer reifen moralischen Handlung angenommen, sie habe als notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung eine reife moralische Urteilskompetenz zur Voraussetzung (vgl. ebd.; Kohlberg 1975, S. 672).

Die *analytische* Dimensionierung der moralischen Urteilskompetenz wird in eine *zeitliche* und *ontogenetische* Sequenz gebracht, der als Endpunkt das moralische Handeln zugehört. Damit wird die Entwicklung einer reifen moralischen Urteilskompetenz zur *notwendigen Voraussetzung* eines moralisch adäquaten Handelns: „To act in a morally high way requires a high stage of moral reasoning“ (Kohlberg 1976, S. 32). Kohlberg glaubt, derjenige, der verstehe, was Gerechtigkeit sei, handle auch eher dementsprechend (vgl. Kohlberg 1968a, S. 30). Doch weshalb sollte es –

jedenfalls in entwicklungspsychologischer Perspektive – nicht gerade umgekehrt sein? Warum sollte ein Kind nicht *ohne* eine hohe moralische Urteilsfähigkeit moralisch adäquat handeln können?

Es läßt sich kaum bestreiten, daß moralische Urteile „abhängig“ sind von der kognitiven Kompetenz eines Individuums. Doch ist mit dieser analytischen Wahrheit nichts impliziert über die *Genese* von moralischer und logischer Urteilsfähigkeit. Denkbar ist nämlich, daß sich die kognitive Kompetenz auch im moralischen Bereich entfalten könnte, so daß die Moralität eine Art Schrittmacherfunktion für die Entwicklung des logischen Denkens hätte. Dann aber müßte Kohlbergs Argumentation geradezu umgekehrt werden: Die moralische Entwicklung wäre eine Bedingung der kognitiven Entwicklung. Und was das Handeln anbelangt, würde dieses der kognitiven und der moralischen Entwicklung nicht folgen, sondern *vorausgehen* (vgl. Youniss 1981, 1984).

Kohlbergs Standpunkt ist jedoch nicht nur theoretisch höchst anfechtbar, seine Argumentation konfrontiert uns auch erneut mit dem Problem der *Motivation* moralischen Handelns. Denn wenn moralische Urteile lediglich *notwendige* Bedingungen moralischer Handlungen sind, was wissen wir dann von den *hinreichenden* Bedingungen? Bei dieser Frage greift Kohlberg Gilligans Vorschlag einer Verantwortungsethik auf. Das moralische Handeln soll zwei Urteilsprozesse voraussetzen: „...a deontic judgment of rights and duties and a second judgment of personal responsibility for action in the situation“ (Kohlberg 1982b, p. 514). Die Reihe der Notwendig-aber-nicht-hinreichend-Bedingungen wird um ein weiteres Glied ergänzt: „In our view, special obligations of care presuppose but go beyond the general duties of justice, which are *necessary but not sufficient* for them.“ (Kohlberg, Levine & Hewer 1983, S. 21 – meine Hervorhebung, W.H.) Ein Gerechtigkeitsurteil ist eine notwendige, wenn auch (wiederum) nicht hinreichende Bedingung eines Verantwortungsurteils, das seinerseits notwendig, wenn auch immer noch nicht hinreichend für moralisches Handeln ist (vgl. Kohlberg & Candee 1984, S. 71).

Auf diese Weise wird die Verantwortung von einem unabhängigen moralischen Prinzip zur bloßen *Motivationsquelle*. Damit wird Kohlberg der Kritik Gilligans nicht gerecht. Denn Verantwortungsurteile betreffen eine andere moralische Orientierung und sind nicht bloße Energiespritzen für Gerechtigkeitsurteile. Es ist auch ein Irrtum zu glauben, eine Verantwortungsethik würde keine Motivationsprobleme stellen. Weshalb sollten sich Verantwortungsurteile eher in Handlungen umsetzen als Gerechtigkeitsurteile? Das Problem der Motivation moralischen Handelns stellt sich für eine Verantwortungsethik genauso wie für eine Gerechtigkeitsethik (vgl. Jonas 1983, S. 163) und hat nichts mit einer bestimmten moralischen Orientierung zu tun. Es hat aber sehr wohl etwas mit der Frage nach dem „guten Leben“ zu tun.

Doch diese Aristotelische Sicht der Dinge versperrt sich Kohlberg immer wieder durch seinen Kantischen Anspruch auf die *reine* Moral. Dabei müßte das moralische *Sein* gar nicht in einem unversöhnlichen Gegensatz zum moralischen *Tun* stehen. Denn es ...ist schwer zu sehen, wie eine Moral der Prinzipien entstehen kann,

wenn nicht durch die Entwicklung von Dispositionen, den Prinzipien entsprechend zu handeln..." (Frankena 1981, S. 84). Sehr deutlich heißt es bei Aristoteles, es bestehe "...ein Unterschied ... zwischen den Untersuchungen, die von den Prinzipien *ausgehen*, und denen, die zu den Prinzipien *hinführen*" (Aristoteles 1978, S. 58 – meine Hervorhebungen, W. H.). Wer über das Schöne und Gerechte hören wolle, müsse eine gute Lebensführung aufweisen, und wer diese Lebensführung besitze, "...der kennt entweder die Prinzipien schon oder dürfte sie leicht begreifen" (ebd., S. 59). Während eine philosophische Analyse von moralischen Prinzipien *ausgehen* kann, hat eine psychologische Argumentation den Weg zu reflektieren, der zu den Prinzipien *hinführt*. Und dieser Weg dürfte am adäquatesten im Kontext einer *handlungstheoretischen* Deutung der menschlichen Entwicklung erschließbar sein, wie Kohlberg in seiner zweiten pädagogischen Phase selbst deutlich macht (vgl. Abschnitt 4).

Obwohl Kohlberg erkennt, daß dem Schritt von der Theorie zur Praxis ein solcher von der Praxis zur Theorie folgen muß, hat er diesen zweiten Schritt bis zur Konsequenz einer *Revision seiner Theorie* nicht mehr gemacht. Ich will daher zur Abrundung meiner Überlegungen andeuten, wie eine solche Revision von Kohlbergs Theorie der moralischen Entwicklung vorzunehmen wäre, wollte man die Erfahrungen von Kohlbergs zweiter pädagogischer Phase und die Kritik an den moralphilosophischen Grundlagen seiner Theorie in Rechnung stellen.

7. Revision der Theorie

Unübersehbar in den späteren *pädagogischen Arbeiten* Kohlbergs ist eine Annäherung an Piagets Theorie der moralischen Entwicklung (vgl. Piaget 1973). Das moralische Handeln wird nicht mehr quasi als Endpunkt einer „inneren“ Reifung des Denkens begriffen, sondern umgekehrt: als *Anfang* der moralischen Entwicklung. Zuerst muß sich dem Individuum die Sphäre des Moralischen erschließen, und zwar in dem überblickbaren Bereich seines Handelns, bevor es moralische Urteilsstrukturen entfalten kann. Diese lassen sich – im Sinne Piagets – als „Interiorisationen“ von Handlungsstrukturen begreifen.

Interessanterweise findet Kohlberg damit nicht nur Anschluß an Piaget, sondern ebenso an Herbart. Wie uns bereits bekannt ist, sieht Herbart in der Charakterbildung den Kern der moralischen Erziehung. Das „Princip des Charakters“ aber ist das *Handeln* (vgl. Herbart 1964, Bd. 2, S. 98). Da das Handeln in der Begierde wurzelt (vgl. ebd., S. 99), wird der Wille dadurch bestimmt, daß das Handeln gelingt: „Ueberall erzeugt die That den Willen aus der Begierde.“ (ebd., S. 105) Ist es aber "...die That, durch welche das innere Begehren sich als Wille entscheidet" (ebd., S. 104) und dadurch „den Charakter macht" (ebd., S. 101), so folgt für die moralische Erziehung, "...daß man den Jüngling, ja schon den Knaben früh in Handlung setze" (ebd., S. 104). Es gilt, "...eine Lebensart für die Jugend ein(zu) richten... wobey sie nach eignem ... Sinn ... eine in ihren Augen *ernste* Wirksamkeit betreiben kann" (ebd.).

Diese „ernste Wirksamkeit“ dürfte entwicklungspsychologisch bedeutsam werden, sobald ein Edukand an die Grenzen seines Handlungspotentials stößt. Der eigentliche Anreiz für Entwicklungsschritte ist die Erfahrung der versagenden Handlungskompetenz. Für Albert Schweitzer ist die Resignation „...die Halle, durch die wir in die Ethik eintreten“ (Schweitzer 1926, S. 244). Etwas Ähnliches dürfte für die moralische Entwicklung gelten. Persönliches Scheitern oder Ungenügen angesichts der Erfordernisse einer Handlungssituation werfen ein Individuum auf sich zurück und bewirken einen „inneren“ Konflikt. Diese existentielle Betroffenheit wird „gesteuert“ von Emotionen (vgl. Mandler 1979). Emotionen signalisieren einem Menschen Unterbrechungen seiner Handlungsvollzüge und lassen ihn seine Aufmerksamkeit sich selbst zuwenden. Emotionen regulieren das Handeln und strukturieren die Erfahrung des Handlungspotentials (vgl. Boesch 1984). Es ist daher schwer einsehbar, wie eine moralische Entwicklung möglich sein sollte *ohne* emotionale Betroffenheit (vgl. Simpson 1983, S. 205f.). Dabei ist nicht zuletzt an solche „genuin“ moralischen Gefühle wie Scham, Schuld und Mitleid zu denken (vgl. Hoffman 1976, 1983).

Es dürfte richtig sein, wie Kohlberg meint, daß kognitive Konflikte zur Entwicklung auch im moralischen Bereich führen. Doch die vorausgehende Frage ist die, wie es überhaupt zur Erfahrung solcher Konflikte kommt. Im Kontext einer handlungstheoretischen Deutung der menschlichen Entwicklung werden moralische Konflikte dann erfahren, wenn die Problemlösungskapazität eines bestimmten Handelns als defizitär erlebt wird. Dies aber setzt die Konfrontation mit den Ansprüchen anderer voraus, was seinerseits bedingt, daß diese anderen überhaupt wahrgenommen und in ihrem Wert anerkannt werden (vgl. Frankena 1981, S. 83). Eine wesentliche Bedingung moralischen Handelns ist, „...daß menschliches und nichtmenschliches Leben überhaupt bejaht und geliebt wird...“ (Nipkow 1981, S. 31). Für Piaget sind denn auch das *Vertrauen* in andere und die Erfahrung von *Gleichheit* wesentliche Bedingungen der Entwicklung einer „autonomen“ Moralität (vgl. Piaget 1973). Ohne die Anerkennung und Achtung anderer, ohne ein „Wohllwollen“ anderen gegenüber (vgl. Frankena 1981, S. 64ff.; Peters 1981, S. 118), hat die Erfahrung von Handlungskonflikten weder eine moralische Bedeutung noch Auswirkungen auf die moralische Entwicklung. Die Erziehung zur Kooperation erweist sich so als ein notwendiger Bestandteil einer moralpädagogischen Theorie (vgl. Bertram 1979; Lickona 1983).

Doch die Anerkennung anderer ist verbunden mit der Anerkennung des *Selbst*, wie insbesondere G. H. Mead, aber auch psychoanalytische Autoren wie Erikson deutlich machen. Rawls, auf den sich Kohlberg ansonsten ausgiebig beruft, formuliert diese „Dialektik der Anerkennung“ sehr anschaulich: „...je mehr jemand sein eigenes Leben als lebenswert empfindet, desto eher wird er sich auch über die Errungenschaften anderer freuen. Wer Selbstvertrauen hat, der knausert auch nicht mit der Anerkennung anderer.“ (Rawls 1979, S. 480) Rawls meint daher, die Selbstachtung sei „vielleicht das wichtigste Grundgut“ (ebd., S. 479). Auch Peters meint: „...self-respect ... is one of the most important factors in moral character“ (Peters 1981, S. 125). Und Riedel formuliert gar als moralische *Grundnorm*: „Handle so, daß du

durch die Bestimmungsgründe deines Wollens dich jederzeit selbst als Person achten kannst“ (Riedel 1979, S. 80). Ausdrücklich heißt es, die Selbstachtung schließe die Achtung des anderen in sich ein, so daß sich als weiteres Gebot ergebe: „Beachte, daß der andere Person ist wie du selbst, und handle demgemäß“ (ebd.).

In diesen Formulierungen wird das „gute Leben“ angesprochen. Ein gutes Leben ist eines in „Gelöstheit“ (vgl. Kamlah 1973, S. 159 ff.), denn nur demjenigen, der sich von sich selbst „lösen“ kann, ist ein gelingendes Leben möglich. Leben-können ist Sich-loslassen-Können. Bin ich dazu in der Lage, so bin ich auch moralisch ansprechbar. Denn die Selbstbefangenheit verhindert die Wahrnehmung des Leids und der Bedürftigkeit anderer. Kamlah kann daher seine praktische Grundnorm, „Beachte, daß der Andere ein bedürftiger Mensch ist wie du selbst, und handle demgemäß“, in den Imperativ umformulieren: „Löse dich aus deiner Selbstbefangenheit, die dich den Anderen übersehen läßt“ (Kamlah 1973, S. 163).

Das Selbst und die Selbstbeziehung sind keine außerhalb des Feldes der Moral liegenden Größen, die erst bei der „Umsetzung“ moralischer Urteile in Handlungen ins Spiel kommen könnten, wie bei Kohlberg (vgl. Kohlberg & Candee 1984), sondern es sind zentrale Momente der Moral und der moralischen Entwicklung selbst. Die Beziehung des Individuums zu sich kann weder aus einer Theorie der moralischen Entwicklung noch aus einer Theorie der moralischen Erziehung ausgespart werden. Ich meine daher, daß eine Theorie der moralischen Entwicklung im Horizont einer Theorie der Entwicklung des Selbst zu formulieren ist (vgl. Conn 1981; Cook 1985; Herzog 1982). Auf diese Weise würden die Konturen einer *moralpsychologischen* Theorie sichtbar, die den Ansprüchen einer *pädagogischen* Theorie der moralischen Erziehung zu genügen vermöchte. Ich meine damit jene drei Ansprüche, die ich im Verlaufe meiner Ausführungen geltend gemacht habe:

- (a) Erstens den Anspruch, daß die Moralität etwas ist, was nicht explosionsartig auftaucht, sondern sich *allmählich bildet*.
- (b) Zweitens den Anspruch, daß die Moralität sich nicht in einer abgekapselten „inneren“ Welt entfaltet, sondern im konkreten Tun des Edukanden, das der *handelnden Einwirkung* des Erziehers zugänglich ist.
- (c) Drittens den Anspruch, daß die Moralität nicht in ihrer kognitiven Reinheit erschlossen wird, sondern als Moment der komplexen *personalen Ganzheit* des Edukanden.

Kohlberg kommt in seiner zweiten pädagogischen Phase einer Position nahe, die diese Ansprüche einlösen ließe, doch hat er seine entwicklungspsychologische Theorie einer entsprechenden Revision nicht mehr unterzogen. Doch als Pädagogen können wir uns nicht zufrieden geben mit einer bloßen „Entwicklungslogik“, haben wir es doch immer mit Kindern und Jugendlichen zu tun, die uns als ganze Menschen gegenüberstehen.

Literatur

- Aristoteles: Die Nikomachische Ethik. Übers. und hrsg. von O. Gigon. München 1978² (dtv).
- Bertram, Hans: Moralerziehung – Erziehung zur Kooperation. In: Zeitschrift für Pädagogik 1979 (25), S. 529–546.
- Blasi, Augusto: Moral Identity: Its Role in Moral Functioning. In: W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Hrsg.): *Morality, Moral Behavior, and Moral Development*. New York 1984 (John Wiley & Sons), S. 128–139.
- Boesch, Ernst E.: The Development of Affective Schemata. In: *Human Development* 1984 (27), S. 173–183.
- Bollnow, Otto Friedrich: *Existenzphilosophie und Pädagogik – Versuch über unstetige Formen der Erziehung*. Stuttgart 1977² (Kohlhammer).
- Buck, Günther: *Herbarts Grundlegung der Pädagogik*. Heidelberg 1985 (Winter).
- Colby, Anne/Kohlberg, Lawrence: Das moralische Urteil: der kognitionszentrierte entwicklungspsychologische Ansatz. In: G. Steiner (Hrsg.): *Die Psychologie des 20. Jahrhunderts*, Bd. VII: Piaget und die Folgen. Zürich 1978 (Kindler), S. 348–366.
- Conn, Walter E.: Moral Reasoning and Moral Action: A Critical Analysis of Kohlberg's Theory of Moral Development. In: J. A. Meacham & N. R. Santilli (Hrsg.): *Social Development and Youth: Structure and Content*. Basel 1981 (Karger), S. 100–112.
- Cook, Gary Allan: Moralität und Sozialität bei Mead. In: H. Joas (Hrsg.): *Das Problem der Intersubjektivität*. Frankfurt 1985 (Suhrkamp), S. 131–155.
- Döpp-Vorwald, Heinrich: Einleitung. In: J. F. Herbart: *Über die ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung – Über die dunkle Seite der Pädagogik*. Weinheim o. J. (Beltz), S. 3–58.
- Frankena, William K.: *Analytische Ethik*. München 1981¹ (dtv).
- Garz, Detlef: Zum neuesten Stand von Kohlbergs Ansatz der moralischen Sozialisation. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 1980 (26), S. 93–98.
- Gilligan, Carol: Verantwortung für die anderen und für sich selbst – das moralische Bewusstsein von Frauen. In: G. Schreiner (Hrsg.): *Moralische Entwicklung und Erziehung*. Braunschweig 1983 (Agentur Pedersen), S. 133–174.
- Hamm, Cornel M.: The Content of Moral Education, or In Defense of the „Bag of Virtues“. In: *School Review* 1977 (85), S. 218–228.
- Herbart, Johann Friedrich: *Sämtliche Werke in 19 Bänden*. Hrsg. von K. Kehrbach und O. Flügel. Aalen 1964 (Scientia).
- Herzog, Walter: Die beschränkte Brauchbarkeit der Theorie Lawrence Kohlbergs zur Erklärung moralischen Verhaltens. In: *Bildungsforschung und Bildungspraxis* 1982 (4), S. 55–72.
- Hoffman, Martin L.: Empathy, Role Taking, Guilt, and Development of Altruistic Motives. In: T. Lickona (Hrsg.): *Moral Development and Behavior*. New York 1976 (Holt, Rinehart & Winston), S. 124–143.
- Vom empathischen Mitleiden zur Solidarität. In: G. Schreiner (Hrsg.): *Moralische Entwicklung und Erziehung*. Braunschweig 1983 (Agentur Pedersen), S. 235–265.
- Jonas, Hans: *Das Prinzip Verantwortung*. Frankfurt 1983⁴ (Insel).
- Kamlah, Wilhelm: *Philosophische Anthropologie – Sprachkritische Grundlegung und Ethik*. Mannheim 1973 (Bibliographisches Institut).
- Kant, Immanuel: *Werke in sechs Bänden*. Hrsg. von W. Weischedel. Darmstadt 1956 ff. (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
- Kohlberg, Lawrence: Moral Education in the Schools: A Developmental View. In: *School Review* 1966 (74), S. 1–30.
- The Child as a Moral Philosopher. In: *Psychology Today*. Sept. 1968, S. 25–30 (a).
- Moral Development. In: D. L. Sills (Hrsg.): *International Encyclopedia of the Social Sciences*, vol. 10. New York 1968 (Macmillan & Free Press), S. 483–494 (b).

- From Is to Ought: How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with It in the Study of Moral Development. In: T. Mischel (Hrsg.): *Cognitive Development and Epistemology*. New York 1971 (Academic Press), S. 151–235 (a).
- Stages of Moral Development as a Basis for Moral Education. In: C. M. Beck, B. S. Crittenden & E. V. Sullivan (Hrsg.): *Moral Education – Interdisciplinary Approaches*. Toronto 1971 (University of Toronto Press), S. 23–92 (b).
- The Claim to Moral Adequacy of a Highest Stage of Moral Judgment. In: *The Journal of Philosophy* 1973 (70), S. 630–646.
- Stufe und Sequenz: Sozialisation unter dem Aspekt der kognitiven Entwicklung. In: Ders.: *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes*. Frankfurt 1974 (Suhrkamp), S. 7–255.
- The Cognitive-Developmental Approach to Moral Education. In: *Phi Delta Kappan* 1975 (56), S. 670–677.
- Moral Stages and Moralization – The Cognitive-Developmental Approach. In: T. Lickona (Hrsg.): *Moral Development and Behavior*. New York 1976 (Holt, Rinehart & Winston), S. 31–53.
- Foreword. In: P. Scharf (Hrsg.): *Readings in Moral Education*. Minneapolis 1978 (Winston Press), S. 2–15 (a).
- Moral Education Reappraised. In: *The Humanist* 1978 (38), S. 13–15 (b).
- Zusammenhänge zwischen der Moralentwicklung in der Kindheit und im Erwachsenenalter – neu interpretiert. In: P. Baltes (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne*. Stuttgart 1979 (Klett-Cotta), S. 379–407.
- High School Democracy and Educating for a Just Society. In: R. L. Mosher (Hrsg.): *Moral Education – A First Generation of Research and Development*. New York 1980 (Praeger), S. 20–57.
- *Essays on Moral Development, vol. I: The Philosophy of Moral Development*. New York 1981 (Harper & Row).
- Moral Development. In: J. M. Broughton & D. J. Freeman-Moir (Hrsg.): *The Cognitive-Developmental Psychology of James Mark Baldwin*. Norwood, N.J. 1982 (Ablex), S. 277–325 (a).
- A Reply to Owen Flanagan and Some Comments on the Puka-Goodpaster Exchange. In: *Ethics* 1982 (92), S. 513–528 (b).
- Der „Just Community“-Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis. In: F. Oser, R. Farke & O. Höffe (Hrsg.): *Transformation und Entwicklung*. Frankfurt 1986 (Suhrkamp), S. 21–55.
- / Candee, Daniel: The Relationship of Moral Judgment to Moral Action. In: W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Hrsg.): *Morality, Moral Behavior, and Moral Development*. New York 1984 (John Wiley & Sons), S. 52–73.
- / Levine, Charles/Hewer, Alexandra: *Moral Stages: A Current Formulation and a Response to Critics*. Basel 1983 (Karger).
- / Mayer, Rochelle: Development as the Aim of Education. In: *Harvard Educational Review* 1972 (42), S. 449–496.
- / Turiel, Elliot: Moralische Entwicklung und Moralerziehung. In: G. Portele (Hrsg.): *Sozialisation und Moral*. Weinheim 1978 (Beltz), S. 13–80.
- / Wasserman, Elsa/Richardson, Nancy: Die Gerechte Schul-Kooperative. In: G. Portele (Hrsg.): *Sozialisation und Moral*. Weinheim 1978 (Beltz), S. 215–259.
- Lickona, Thomas: Kooperation als Ziel und Methode moralischer Erziehung. In: G. Schreiner (Hrsg.): *Moralische Entwicklung und Erziehung*. Braunschweig 1983 (Agentur Pedersen), S. 175–209.
- Mandler, George: *Denken und Fühlen*. Paderborn 1979 (Junfermann).
- Nipkow, Karl Ernst: *Moralerziehung – Pädagogische und theologische Antworten*. Gütersloh 1981 (Mohr).
- Nunner-Winkler, Gertrud: Two Moralities? A Critical Discussion of an Ethic of Care and Responsibility versus an Ethic of Rights and Justice. In: W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz

- (Hrsg.): *Morality, Moral Behavior, and Moral Development*. New York 1984 (John Wiley & Sons), S. 348–361.
- Peters, Richard S.: *Moral Development: A Plea for Pluralism*. In: T. Mischel (Hrsg.): *Cognitive Development and Epistemology*. New York 1971 (Academic Press), S. 237–267.
- *Essays on Educators*. London 1981 (Allen & Unwin).
- Piaget, Jean: *Das moralische Urteil beim Kinde*. Frankfurt 1973 (Suhrkamp).
- Power, Clark/Higgins, Anne: *Moralische Atmosphäre und Lernen*. In: *Unterrichtswissenschaft* 1981 (9), S. 225–240.
- Rawls, John: *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt 1979 (Suhrkamp).
- Riedel, Manfred: *Norm und Werturteil – Grundprobleme der Ethik*. Stuttgart 1979 (Reclam).
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst: *Schleiermachers Pädagogische Schriften*. Mit einer Darstellung seines Lebens hrsg. von C. Platz. Langensalza 1902¹ (Beyer & Söhne).
- Schulz, Walter: *Philosophie in der veränderten Welt*. Pfullingen 1972 (Neske).
- Schweitzer, Albert: *Kultur und Ethik*. München 1926 (C. H. Beck).
- Simpson, Evan: *Emile's Moral Development – A Rousseauian Perspective on Kohlberg*. In: *Human Development* 1983 (26), S. 198–212.
- Spranger, Eduard: *Vom Wissenschaftscharakter der Pädagogik*. In: Ders.: *Gesammelte Schriften*, Bd. II. Hrsg. von O.F. Bollnow & G. Bräuer. Heidelberg (Quelle & Meyer), S. 365–376.
- Tugendhat, Ernst: *Antike und moderne Ethik*. In: R. Wiehl (Hrsg.): *Die antike Philosophie in ihrer Bedeutung für die Gegenwart*. Heidelberg 1981 (Winter), S. 55–73.
- Walker, Lawrence J.: *Sex Differences in the Development of Moral Reasoning: A Critical Review*. In: *Child Development* 1984 (55), S. 677–691.
- *Sex Differences in the Development of Moral Reasoning: A Rejoinder to Baumrind*. In: *Child Development* 1986 (57), S. 522–526.
- Youniss, James: *Moral Development through a Theory of Social Construction: An Analysis*. In: *Merrill-Palmer Quarterly* 1981 (27), S. 385–403.
- *Moral, kommunikative Beziehungen und die Entwicklung der Reziprozität*. In: W. Edelstein & J. Habermas (Hrsg.): *Soziale Interaktion und soziales Verstehen*. Frankfurt 1984 (Suhrkamp), S. 34–60.

E 6564 F

Neue Sammlung

*Vierteljahres-Zeitschrift
für Erziehung
und Gesellschaft*

Herausgegeben von Gerold Becker,
Hellmut Becker, Jürgen Gidion,
Hermann Giesecke und Hartmut von Hentig

Diether Hopf

Scholia zur griechischen Remigration

Walter Herzog

Mit Kohlberg unterwegs zu einer pädagogischen
Theorie der moralischen Erziehung

Ludwig Liegle

Erziehung zur Anpassung

Gerd E. Schäfer

Mißlungener Homunculus?

Michael Parmentier

Ästhetische Bildung zwischen Avantgardekunst
und Massenkultur

Helga Zeiher

Verselbständigte Zeit – selbständigere Kinder?

Frank-Olaf Radtke

Professionelles Halbwissen

Rezensionen

1

28. Jahrgang/Heft 1

Januar/Februar/März 1988

Klett-Cotta

Stuttgart

Neue Sammlung

Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft

Verantwortliche Herausgeber

Gerold Becker, Arnimweg 8, 3400 Göttingen / Prof. Dr. h. c. Hellmut Becker, Thielallee 58, 1000 Berlin 33 / Prof. Dr. Jürgen Gidion, Brüder-Grimm-Allee 26, 3400 Göttingen / Prof. Dr. Hermann Giesecke, Kramberg 10, 3406 Bovenden-Lenglern / Prof. Dr. Hartmut von Hentig, Ringsthof, 4904 Enger.

Redaktion Gerold Becker

Erscheinungsweise

Die Zeitschrift Neue Sammlung erscheint vierteljährlich (im Februar, Mai, August, November). Sie ist durch jede Buchhandlung oder direkt vom Verlag zu beziehen.

Bezugspreis

für jährlich 4 Hefte DM 132,— / öS 1148,—; Vorzugspreis für Studenten und Abonnenten, die sich in der Ausbildung befinden, bei Vorlage einer Bescheinigung DM 93,— / öS 809,—; Einzelheftpreis DM 34,— / öS 296,—; jeweils einschließlich 7% Mehrwertsteuer, zuzüglich Porto. Abbestellungen sind nur zum Jahresende möglich und müssen bis zum 15. Dezember beim Verlag vorliegen.

Verlag J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger GmbH, Postfach 809, 7000 Stuttgart 1
ISSN 0028-3355 NC NS NCA

Verantwortlich für den Anzeigenteil

Jürgen Meissner, Anzeigenverwaltung Klett-Cotta: Barbara Kasper
Rotebühlstraße 77, 7000 Stuttgart 1, Telefon 0711 / 6672-662 oder 767

Druck Eugen Heinz, Stuttgart

Anzeigen

Zur Zeit ist die Anzeigenpreisliste Nr. 6 vom 1. 1. 1988 gültig.

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

Prof. Dr. Hans-Jürgen Apel, Seminar für Pädagogik der Universität Köln,
Groenewaldstr. 2, 5000 Köln 41

Dr. Walter Herzog, Pädagogisches Institut der Universität Zürich,
Rämistr. 74, CH-8801 Zürich

Prof. Dr. Diether Hopf, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung,
Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33

Prof. Dr. Herwart Kemper, Universität Münster, FB 9 Erziehungswissenschaft,
Georgskommende 26, 4400 Münster

Dr. Barbara Koch-Prieue, Oberstufenkolleg des Landes NRW,
Universitätsstr. 23, 4800 Bielefeld

Prof. Dr. Ludwig Liegle, Institut für Erziehungswissenschaft I,
Münzgasse 22-30, 7400 Tübingen

Dr. Michael Parmentier, Pädagogisches Seminar der Universität Göttingen,
Wagnerstr. 1, 3400 Göttingen

Dr. Frank-Olaf Radtke, Zentrum für Lehrerbildung, Universität Bielefeld,
Postfach 8640, 4800 Bielefeld 1

Prof. Dr. Gerd E. Schäfer, Peter-Haupt-Str. 80, 8700 Würzburg

Dr. Heiner Ulbrich, Pädagogisches Institut, Johannes-Gutenberg-Universität,
Schillerstr. 11, Postfach 3980, 6500 Mainz

Dr. Helga Zeiher, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33