

Kohlberg auf dem Prüfstand. Ein fiktives Gespräch über Schule, Demokratie und kognitiv-moralische Entwicklung*

Georg Lind

Kohlbergs Theorie der kognitiv-moralischen Entwicklung und seine hierauf aufbauenden Ansätze der Moralerziehung haben nicht nur in den USA, sondern auch bei uns große Beachtung gefunden – und eine heftige Diskussion ausgelöst. Zu welcher Moral soll hier erzogen werden? “Mut zur Erziehung” in neuem Gewand? Oder das Lernen von bloßen Argumentiertechniken? Entwickelt sich die Moral der Menschen, wie Kohlberg sagt, wirklich in Stufen? Gilt das für alle Menschen in gleicher Weise, oder wurde nicht gezeigt, dass z. B. Frauen eine andere Moral haben? Schließlich, was hat die Schule mit alledem zu tun? Wie kann Erziehung die moralische Urteilsfähigkeit fördern? Kann sie es überhaupt? Diese und ähnliche Fragen versucht der Autor in Form eines fiktiven Gesprächs zu klären und zieht zugleich eine vorläufige Bilanz der bisherigen Diskussion.

A-: Ist Tugend lehrbar? Kann, wie Kohlberg annimmt, Schule etwas dazu beitragen, daß die Menschen moralischer werden?

B: Kohlberg scheint, wie auch schon Sokrates, etwas paradox erscheinendes zu sagen: Moral ist nicht lehrbar, aber sie ist lernbar. Man kann moralische Werte und Prinzipien aufstellen und man kann diese lehren wie geometrische Axiome und Lehrsätze; aber die Fähigkeit, ihnen gemäß zu leben, d.h. sie bei der Lösung alltäglicher Probleme anzuwenden, und auch unter schwierigen Bedingungen konsistent und differenziert moralisch zu urteilen, läßt sich hingegen nicht lehren. Diese Fähigkeit kann nur durch eigene Praxis angeregt und gefördert werden.

A: Kann darin der Grund liegen, daß Sokrates, der seinem Schüler Menon zu verdeutlichen versucht, daß Tugenden nicht lehrbar sind, die Form des Dialogs und nicht die des Vortrags gewählt hat, um seine Gedanken zu übermitteln? Sokrates muß doch wohl geglaubt haben, daß Menon etwas durch die Diskussion ethischer Probleme lernen konnte, auch wenn es ihm unmöglich erschien, bestimmte Einsichten zu lehren B: Das erscheint mir gut beobachtet. Sokrates teilt nicht nur etwas mit durch das, was er sagt, sondern auch durch die Weise, wie er mit seinem Schüler darüber spricht. Dieses “Wie” hat Lawrence Kohlberg zum zentralen Punkt seines Ansatzes der Moralerziehung gemacht. Der Dialog über moralische Probleme ist für ihn eine Kernforderung der Ethik. Hierin stimmt er mit Philosophen überein, die, wie J. Habermas und K.-O. Apel, den freien Diskurs als Grundlage der Ethik ansehen, oder ihn, wie A. Wellmer und O. Höffe, zumindest als eines der wichtigsten ethischen Prinzipien betrachten.

***In: G. Lind & J. Raschert, Hg., (1987). Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg. Weinheim: Beltz, S. 59-75.**

A: Als ich zum ersten Mal von Moralerziehung las, dachte ich an Dinge wie Moral-Predigt, Doppel-Moral, Sexual-Moral, Moralisieren. Es scheint aber, Kohlberg geht es bei der Moral weniger um das Aufstellen von Vorschriften, wie Menschen ihr Leben im einzelnen zu regeln haben, als darum, wie sie sich zusammenfinden können, um gemeinsam Regeln zu beschließen, ihre vernünftige Anwendung zu diskutieren und sie gegebenenfalls zu ändern. Damit wäre Moralerziehung ja etwas ganz wichtiges für die Demokratie!

B: Ja, es scheint, dass auch die Pädagogik sich lange mit einem zu einseitigen, konventionellen Moralbegriff herumtrug und die Diskussion hierunter gelitten hat. Weil der Moralbegriff derart vorbelastet war, haben moderne Erziehungswissenschaftler das Thema oft zugunsten einer rein empirischen Lehr- und Lernforschung ausgeklammert.

A: Bietet Kohlbergs Ansatz hier denn Neues für die Erziehungswissenschaft?

B: Zunächst einmal: Kohlbergs Ansatz hat ganz wesentlich dazu beigetragen, dass man über Fragen der Moral und Moralerziehung – auch in der Wissenschaft – heute leichter als früher und in vernünftiger Weise diskutieren kann. Er hat es verstanden, die – zum Teil recht abstrakten – Themen der Moralphilosophie von Sokrates bis Kant in konkrete Fragestellungen der Psychologie und empirischen Erziehungswissenschaft zu übersetzen, und uns vor allem wieder die Einsicht nahegebracht, dass Fragen der Moral nicht nur eine Sache der emotionalen Entscheidung sind, sondern auch eine “kognitive” Komponente beinhalten, also auch wahrheits- und diskursfähig sind.

A: Aber die Welt ist nicht so rational und vernünftig, wie Kohlberg offenbar annimmt. Will er eine Heile-Welt-Pädagogik?

B: Nein, ich denke, nicht. Vernünftigkeit ist für ihn eine Zielsetzung, nicht eine Zustandsbeschreibung. Das Ziel ist die rationale Auseinandersetzung über unterschiedliche Auffassungen zu bestimmten Verhaltensweisen. Ohne die Möglichkeit des vernünftigen Diskurses können, wie Habermas sagt, Entscheidungen nur nach dem Gewaltprinzip gefällt werden: Der Stärkere hat recht, der Schwächere muß sich unterwerfen. Das Moral- oder Vernunftprinzip fordert, dass die Beteiligten als gleichberechtigte Partner die Regeln ihres Zusammenlebens beschließen und über die Einhaltung dieser Regeln wachen. Dieses Prinzip fordert vom Einzelnen die Übernahme einer moralischen Perspektive und von der Gesellschaft die gerechte Gemeinschaft mit gleichen Chancen der Mitwirkung für alle. Demokratie läßt sich nicht per Dekret verordnen, sondern muß mühsam erworben – oder gar erkämpft werden.

A: Moral, Vernunft, Demokratie – das klingt alles sehr abstrakt und formal. Wo bleiben dabei die konkreten Inhalte? In bezug auf die bestehenden politischen Verhältnisse, in denen wir leben, erscheint mir Kohlberg's Position geradezu naiv.

B: Der Bürger Kohlberg nimmt durchaus Stellung zu politischen Fragen. Er hat sich während des Vietnam-Krieges für Kriegsdienstverweigerer eingesetzt,

er hat gegen die Todesstrafe plädiert und im Watergate-Skandal Stellung bezogen, in dem sich ein Präsident über Gesetze und Moral hinwegsetzte. Dennoch, der Philosoph Kohlberg besteht darauf: Mit Prinzipien wie Vernunft, Mit Moral und Demokratie ist ich nicht zu vereinbaren, daß Stellungnahmen zu ganz konkreten Ereignissen, von wem auch immer, als unumstößlich deklariert werden. Jede Situation ist einmalig und begleitet von besonderen Umständen, In jeder Situation muß jeder mündige Mensch selbst, in eigener Verantwortung entscheiden, was moralisch richtig ist und was nicht, und darf sich die Entscheidungen nicht von Gurus irgendeiner Art abnehmen lassen. Diese Forderung erscheint mir unabdingbar für die Entwicklung einer demokratischen Persönlichkeit.

A: Und – was heißt das nun für die Schule?

B: Wie Kohlberg selbst sagt richten sich seine Bestrebung auf eine allgemeine Bildungsreform mit dem Ziel einer stärkeren Demokratisierung. Das meint, wie der Pädagoge W. Klafki es einmal gesagt hat, die “Entwicklung und Sicherung der Mitbestimmungsmöglichkeiten aller, damit sie über ihre gemeinsamen Angelegenheiten – politischen, die gesellschaftlichen, die wirtschaftlichen, die kulturellen – kompetent entscheiden und die Verwirklichung ihrer Entscheidungen demokratisch kontrollieren können”. Kohlberg würde dem zustimmen.

A: Hier sind aber doch vor allem die Strukturen in der Schule und in der Gesellschaft und die gegebenen Mitbestimmungsmöglichkeiten angesprochen.

B: Richtig. Aber es wird auch immer wieder darauf hingewiesen, dass bereits eine Reihe Mitbestimmungsmöglichkeiten – zumindest auf dem Papier – bestehen, die jedoch von den Schülern, Lehrern und Eltern nicht ausgeschöpft werden. Das hat sicher viele Gründe. Aber eins ist klar: Eine demokratische Gesellschaftsordnung stellt hohe Anforderungen an die Fähigkeiten des Individuums, mit widerstreitenden Werten umzugehen und selbstverantwortlich Entscheidungen zu treffen. Sie verlangt vor allem Kritik- und Urteilsfähigkeit auf der Grundlage moralischer Prinzipien. Also muß demokratischen Gesellschaften daran gelegen sein, daß solche Fähigkeiten gefördert werden.

A: Dann sind die Erziehenden, Lehrer wie Eltern, also nicht dazu da, bloß Werte einzuüben, sondern sie sind in erster Linie dazu da, dem Heranwachsenden zu helfen, die bestehenden Regeln der Gesellschaft zu verstehen, sie selbständig anzuwenden, und sich an dem politischen Diskurs über Änderungen von Regeln zu beteiligen

B: [. . .] und hierfür braucht es nicht “Priester”, die auf ihrer Auslegung von Moralprinzipien bestehen, sondern Erzieher, die dem Heranwachsenden helfen, die Fähigkeit zur Anwendung von Prinzipien selbst zu entwickeln. Das ist was Kohlberg und vor ihm J. Dewey mit “Entwicklung als Ziel der Erziehung” meinen.

A: Also doch eine “normale” oder “kognitivistische” Pädagogik? Das bestärkt meinen Verdacht, dass Kohlberg nur die Förderung wertneutraler, formaler Argumentationstechniken anstrebt.

B: Nein, das bestimmt nicht. Wenn man zum Beispiel mit Abiturienten über moralische Dilemmas diskutiert, erlebt man, dass sie sehr überlegt argumentieren. Der geschulte Beobachter erkennt aber auch, daß die Prinzipien, auf die sich die Schüler beziehen, oft noch nicht in ihren vollen Konsequenzen durchdacht worden sind.

A: Hängt das etwa mit dem Begriff der Kognition zusammen, den Kohlberg so in den Mittelpunkt seiner Überlegungen stellt?

B: Ich muß zugeben, dass über den Begriff der Kognition in diesem Zusammenhang sehr verschiedene Vorstellungen bestehen. Manche nehmen, dass er mit Kognition etwas meint, das von der Moralität völlig verschieden sei, auch wenn sich beides in irgendwelcher Weise wechselseitig beeinflussen könne – wie weiß man aber noch nicht genau. Andere nehmen an, dass beides nichts miteinander zu tun hat – in Moralfragen gebe es nichts zu lehren; da helfe nur “strenge Belehrung” durch Belohnung und Strafe. Wieder andere schlagen vor, beides als ein und dasselbe zu begreifen – womit aber nur eine Verdoppelung der Begriffe gewonnen wäre.

A: Und was meinst Du? Kohlberg sagte einmal, dass kognitivmoralische Fähigkeiten nicht bloß formal definiert werden können.

B: Ja, heute wird immer deutlicher, wie wichtig diese Einsicht ist. Bei der moralischen Urteilsfähigkeit handelt es sich nicht um eine beliebige Fähigkeit, die allein schon durch den Umgang mit Logik und Mathematikaufgaben hinreichend gefördert werden kann – auch wenn diese Denkschulung dafür von Nutzen sein kann. Es geht hier vielmehr um die Ausbildung kognitiver Strukturen und Denkfähigkeiten in Bezug auf Moralprinzipien und konkrete moralische Situationen und Dilemmas. Moralische Kognitionen und moralische Affekte sind Teil der Moralität und beide verlaufen, wie Kohlberg mal gesagt hat, “parallel” zueinander.

A: Darin scheint mir ein Widerspruch zu liegen. Heißt parallel, dass Kognitionen und Affekte zwei verschiedene Dinge sind, die eng miteinander verbunden sind? Dann können sie aber doch nicht gleichzeitig Aspekte ein und derselben Sache, der Moralität, sein.

B: Parallelität hat zwei Bedeutungen. Einerseits bedeutet dies, dass Kognition und Affekt nicht getrennte Dinge, sondern Aspekte ein und desselben Verhaltens sind; andererseits, dass zwischen beiden auch entwicklungsmäßige Zusammenhänge bestehen. Das erste läßt sich vielleicht mit einer Analogie verdeutlichen. Nimm die Rundheit und Elastizität von einem Ball. Beide Aspekte oder Eigenschaften des Balles kann man offenbar unterscheiden, aber Rundheit und Elastizität lassen sich nicht wie Dinge behandeln und vom Ball abtrennen, ohne ihn zu zerstören. Ebenso lassen sich die moralischen Prinzipien, an denen

sich das individuelle Verhalten orientiert, und die “Struktur” dieses Verhaltens als Aspekte unterscheiden, aber nicht, wie das manchmal angenommen wird, vom konkreten Verhalten ablösen. Kognitive Fähigkeiten [. . .]

A: [. . .] ist das nicht ein Pleonasmus?

B: Ja, im gewissen Sinn ist das ein “weißer Schimmel”. Kognitionen oder Erkennungsleistungen sind Fähigkeiten, und diese Fähigkeiten sind nicht, wie in Lernzieltaxonomien durch die Einteilung in “kognitive” und “affektive” Fähigkeiten unterstellt wurde, nur wichtig in bezug auf sachkundliche Aufgaben, sondern auch in bezug auf soziale, politische, moralische Aufgaben und Probleme. Durch diese Einteilung entstand der Eindruck, dass soziales oder moralisches Verhalten nur eine Frage der richtigen (oder falschen) Einstellung sei, und dadurch wurde – auch in der pädagogischen Forschung – leider allzu oft vergessen, dass auch moralisches Verhalten einen kognitiven oder Fähigkeitsaspekt hat.

A: Heißt das, dass zum Beispiel in dem Politikunterricht wieder mehr Wissen über Institutionen vermittelt und weniger diskutiert werden soll?

B: Nein, das würde ja wiederum den Fähigkeitsaspekt auf den rein sachkundlichen Bereich einschränken. Institutionenkunde ist wichtig und darf nicht vernachlässigt werden. Aber ebensowenig darf die Förderung der Urteilsfähigkeit im Bereich sozialer, politischer und moralischer Werte vernachlässigt werden.

A: Ich glaube, ich verstehe jetzt, worauf Du hinauswillst, aber so ganz klar ist mir noch nicht, was Urteilsfähigkeit und “kognitiv” in bezug auf moralische Prinzipien bedeutet.

B: Dass Menschen eine affektive Bindung an moralische Prinzipien wie zum Beispiel der Achtung vor dem Leben haben, ist eine unerlässliche Voraussetzung dafür, dass sie sich moralisch verhalten. Aber wir dürfen nicht vergessen, dass es für einen Jugendlichen selbst bei bestem Willen schwierig sein kann, ein moralisches Prinzip im alltäglichen Handeln anzuwenden. Ein moralisches Prinzip kann in Konflikt mit sich selbst geraten, wie zum Beispiel im Fall der Notwehr, bei der man das Leben eines Menschen gefährdet, um ein anderes Leben zu retten. Ein Prinzip kann zu einem anderen wichtigen Moralprinzip in Widerspruch geraten, wie das in dem von Kohlberg oft verwendeten Heinz-Dilemma der Fall ist, in dem Heinz, um seine todkranke Frau zu retten, ein teureres Medikament stiehlt, das er nicht bezahlen kann. Oder, es kann schwierig sein, den Anwendungsbereich eines Prinzip festzulegen. Das Gebot “Du sollst nicht töten” kann sehr eng oder sehr weit gefaßt sein. Manche meinen, dass das Recht auf Leben nicht allen Lebewesen zukommt, nicht einmal allen Menschen [. . .]

A: [. . .] wie beispielsweise im Krieg, in dem bestimmte Menschen als Feind gelten, die man nicht nur töten darf, sondern töten muß [. . .]

B: Ja, jedenfalls solange der Krieg währt. Ein weiteres Beispiel für die Einschränkung des moralischen Gebots der Achtung vor dem Leben ist die Todes-

strafe. Man sagt, durch bestimmte Verbrechen verwirke ein Mensch sein Recht auf Leben. Aber es gibt auch Fälle, in denen strittig sein kann, ob es sich überhaupt um Leben in einem moralischen – und nicht in einem bloß biologischen – Sinne handelt, wie zum Beispiel im Fall der Abtreibung von ungeborenem Leben [. . .]

A : [. . .] oder der Euthanasie [. . .]

B: Ja, und auch im Fall des Vegetariertums, bei dem im Extremfall jedes biologische Leben durch das moralische Prinzip geschützt gesehen wird. Im täglichen Leben beschäftigen uns diese Probleme zumeist wenig. Unsere Handlungen werden größtenteils durch Gewohnheiten und gefühlsmäßig getroffene Entscheidungen gelenkt, in denen uns die Wichtigkeit kognitiver Fähigkeiten nicht bewusst wird. Das ändert sich jedoch, wenn Gewohnheiten innerhalb einer Person oder zwischen Personen in Konflikt geraten. Kognitive moralische Fähigkeiten sind daher besonders wichtig in der Erziehung, wo sie herausgebildet, und in sozialen Auseinandersetzungen, wo sie gebraucht und gelegentlich auch verändert werden.

A: Wenn zwei unterschiedliche Meinungen über eine Streitfrage aufeinander treffen, dann wird das aber nicht immer nach moralischen Überlegungen entschieden.

B: Ja. Nimm den Fall, wo zwei Ärzte über lebensverlängernde Maßnahmen bei einem Patienten zu entscheiden haben, der unheilbar krank und nicht mehr bei Bewusstsein ist. Ihre Meinungen sind – aus welchen Gründen auch immer – zunächst völlig entgegengesetzt. Aber eine Entscheidung muß so oder so fallen. Wenn sie nicht fähig sind, ihre Meinung zur Diskussion zu stellen und den konkreten Fall auf der Basis gemeinsamer Prinzipien zu reflektieren, dann setzt sich die Meinung durch, die sich augenblicklich auf mehr soziale Macht – zum Beispiel auf Rangunterschiede – stützen kann. Die Entscheidung beruht dann nicht auf vernünftigen Gründen, sondern auf sozialer Macht. Nur wenn beide bereit und fähig sind, moralisch zu urteilen, besteht eine Chance, dass sie eine vernünftige und moralisch gerechte Lösung für das Problem finden.

A: Wie wir eingangs gesehen haben, gilt das aber doch auch allgemein.

B: Ja, insbesondere eine Demokratie, in der Konflikte nicht mittels Gewalt, sondern friedlich, das heißt nach Prinzipien der Gerechtigkeit und Vernünftigkeit gelöst werden sollen, stellt hohe Anforderungen an die moralische Urteilsfähigkeit des Einzelnen [. . .]

A: [. . .] und damit auch an die Bildungsinstitutionen! Ist nicht gerade die Schule der Ort, wo diese Fähigkeit gefördert werden muß?

B: Die Schule ist enorm wichtig für die moralisch-kognitive Entwicklung. Auch die Eltern und andere Instanzen sollten hierbei mitwirken. Aber in der Schule wird der Jugendliche zum ersten Mal nachdrücklich mit der Tatsache konfrontiert, dass er Teil einer Gesellschaft und Teil der Menschheit ist. Das macht große Entwicklungsanstrengungen auf der Seite des Schülers erforder-

lich, bei denen die Schule, zusammen mit den Eltern, Hilfestellung leisten muß.

A: Aber was ist mit der affektiven Bindung an moralische Prinzipien wie Gerechtigkeit, Achtung vor dem Leben, Achtung vor der Würde des Menschen usw.? Darf sich die Schule allein auf diese kognitive Seite des moralischen Urteilens und Denkens konzentrieren? Du sagtest doch, beide Aspekte würden auch entwicklungsmäßig in einem engen Zusammenhang stehen. Dann muß die Schule doch auch hier tätig werden?

B: Hierbei sind zunächst einige Sachverhalte zu beachten, wie sie uns heute durch die Forschung bekannt sind. Zum einen zeigen neuere Untersuchungen übereinstimmend, dass beide Aspekte empirisch eng zusammenhängen. In der Regel geht eine starke Bindung an grundlegende moralische Werte mit einer hohen Urteilsfähigkeit einher. Zum anderen gibt es Anhaltspunkte dafür, dass der affektive Aspekt die Entwicklung der moralisch-kognitiven Fähigkeiten motiviert. Anfänglich ist die Bindung an moralische Werte schwach und undifferenziert. Das ist der Fall, wenn ein Kind ihnen zwar allgemein zustimmt und sie auch gelegentlich zur Verteidigung der eigenen Meinung anführt, aber seine Prinzipien dann "vergisst", wenn sie in Konflikt mit Gewohnheiten geraten und deren Änderung verlangen. In dieser Phase haben moralische Prinzipien eine geringe Verhaltensrelevanz. Dennoch sind sie auch dann nicht ohne jede Bedeutung für die soziale Interaktion. Man kann in einer Diskussion an diese Prinzipien – sofern sie als Begründung genannt wurden – appellieren und auf Inkonsistenzen zwischen Werthaltung und Meinung aufmerksam machen.

A: Nach dem Motto "Du hast doch gerade gesagt, daß [. . .] Also halte dich selbst daran?" Ich weiß aus meiner Zeit als Schüler, daß gerade Lehrer das gerne sagen – und sich dann selbst nicht daran halten.

B: Eine solche Einseitigkeit wäre natürlich moralisch nicht gerecht. Wichtig ist die Frage: Wie kann ich als Pädagoge dem Heranwachsenden klar machen, daß sich Konflikte friedlich und vernünftig, das heißt durch gemeinsame Übereinkunft auf der Basis allgemein anerkannter, moralischer Prinzipien regeln lassen, wenn wir, die Erwachsenen, ihm durch unser eigenes Verhalten zeigen, daß wir nicht gewillt – oder nicht fähig – sind, unsere Meinungen und Gewohnheiten einer kritischen Reflexion zu unterwerfen?

A: Das wäre wohl ein Beispiel für die Kluft zwischen dem versteckten und dem offiziellen Lehrplan!

B: Ja, und Kohlberg setzt dagegen das Konzept der "Just Community", der Gerechten Gemeinschaft oder – wie man frei übersetzen könnte – demokratischen Schule, in der volle Gegenseitigkeit oder ein herrschaftsfreier Diskurs im Sinne von Habermas möglich ist.

A: Kann ich nochmals auf die affektive Seite der Moralerziehung zurückkommen: Kohlberg sagt wenig dazu, wie das Kind die affektive Bindung an moralische Werte und Prinzipien entwickelt [. . .]

B: Ja, das stimmt.

A: [. . .] und was die Schule hierzu beitragen kann oder beitragen muß.

B: Dass Kohlberg hierüber wenig redet, muß nicht bedeuten, dass er die affektive Seite der Moralität gering schätzt. Es kann auch heißen, dass er es in einem gewissen Sinne für selbstverständlich hält, oder dass er es bislang für zu schwer hielt, diese Seite in eine allgemeine Theorie der Moralerziehung einzubeziehen. Für beide Deutungen gibt es Hinweise. Wie wichtig für Kohlberg die affektive Seite für die Praxis der Erziehung ist, zeigt er durch sein eigenes rücksichtsvolles und einführendes Erziehungsverhalten gegenüber Schülern. Aber Kohlberg hat die Frage affektiver Faktoren im moralischen Verhalten neuerdings auch explizit aufgegriffen und in ein allgemeines Handlungsmodell zu integrieren versucht. Er sagt, dass solche Affekte eine notwendige Bedingung dafür sind, dass moralische Urteile in moralisches Handeln umgesetzt werden. Gleichwohl, die Konsequenzen dieser Überlegung für die schulische Erziehung sind nicht einfach und auch wissenschaftlich noch nicht geklärt.

A: Das kann ich mir vorstellen. Wie soll denn die Schule die affektive Bindung von Heranwachsenden an bestimmte moralische Werte erreichen?

B: Ja, die Frage wäre noch anders zu stellen: Inwieweit muß die Schule hier überhaupt tätig werden und, was ich für noch wichtiger halte, inwieweit darf sie es? Die Erziehung zur Achtung von moralischen Regeln berührt fundamentale Rechte des Schülers und der Eltern, die der Schule in unserer Rechtsordnung klare Grenzen setzt und Moralerziehung im Sinne moralischer Indoktrination verbietet.

A: Aber wie soll Moralerziehung ohne Indoktrination funktionieren? Kohlberg selbst hat einmal geschrieben, dass es nicht ganz ohne sie gehe.

B: Dieser Gedanke liegt nahe, wenn man erkannt hat, dass neben Urteilsprozessen auch die affektive Seite der Moral wichtig ist. Aber er ist nicht zwingend. Die anthropologische und psychologische Forschung zeigt, dass die affektive Bindung an moralische Grundwehe bei den meisten Menschen schon in jungen Jahren vorhanden ist. Mitleid und Mitgefühl beispielsweise finden sich schon bei sehr kleinen Kindern, wenn auch zunächst in einer undifferenzierten Form. Schon in früher Jugend kann man ein starkes Gefühl für Gerechtigkeit und Verantwortlichkeit feststellen. Dies ist allgemein anerkannt. Die Frage, inwieweit moralische Gefühle nun angeboren oder anerzogen sind, braucht uns dabei nicht weiter zu beschäftigen.

A: Die Moralerziehung in der Schule kann also an solche Gefühle anknüpfen und sich auf die Entwicklung der kognitiven Seite des moralischen Verhaltens konzentrieren!

B: In vielen Fällen kann sie das. Die Notwendigkeit zur Differenzierung der moralischen Gefühle konfrontiert das Kind mit einer Reihe von schwierigen Problemen. Zunächst hat es nur mit wenigen Menschen Kontakt, mit denen es mit-lebt und mit-leidet. Mit zunehmendem Alter nehmen die Kontakte zu an-

deren Menschen zu, und es wird zunehmend unmöglich für das Kind, mit allen Menschen, mit denen es in Kontakt kommt, mitzuleiden. Es lernt, Menschen nach ihrer Nähe und Verwandtschaft zu unterscheiden und seine moralischen Gefühle entsprechend zu differenzieren. Mit der kognitiven Unterscheidung von Freunden und Fremden wird die Frage der Gerechtigkeit aufgeworfen. Darf es beispielsweise die Rechte eines Fremden vernachlässigen oder ihm gar schaden, um einem Freund zu helfen? Hier kann die Schule auf eine spezifische Weise helfen, nämlich indem sie, ohne dem Schüler die Verantwortung für die konkrete Entscheidung abzunehmen, die moralische Urteilsfähigkeit fördert, die für die Lösung solcher schwierigen Probleme notwendig ist.

A: Wie ist das mit dieser Urteilsfähigkeit? Soweit ich weiß, behauptet Kohlberg, sie würde sich universell, also bei allen Menschen in gleicher Weise, entwickeln. Wie kann er diese Behauptung belegen?

B: Er sagt, dass, obwohl das Vorkommen bestimmter Entwicklungsstufen von Kultur zu Kultur stark schwankt, die Abfolge der Entwicklungsschritte in allen Kulturen nahezu die gleiche ist. Diese Annahme ist in vielen Untersuchungen in zahlreichen Ländern, auch in nicht-westlichen Ländern, außerordentlich gut bestätigt worden. Es gibt Untersuchungen, die kleine Abweichungen von dieser Regel aufweisen. Aber die allgemeine Bestätigung dieser Annahme ist so eindeutig, dass wir die – hauptsächlich methodischen – Gründe für diese Abweichungen von der Regel hier nicht bereden brauchen.

A: Aber wird durch die Universalismus-Annahme nicht etwas als allgemeingültig und objektiv dargestellt, was nur für den Kulturkreis gilt, aus dem heraus der Ansatz entwickelt wurde?

B: Hier muß man differenzieren. Kohlbergs Ansatz ist weder völlig wertneutral noch völlig wertgebunden. Neutral ist Kohlbergs Ansatz gegenüber Konventionen und Normen, die für bestimmte Menschen und Kulturen spezifisch oder relativ sind. Gegenüber universellen moralischen Werten – wie Gerechtigkeit, Achtung vor dem Leben und der Würde des Menschen, Wahrheit, Freiheit – ist sein Ansatz jedoch nicht neutral. Im Gegenteil, auf diese Werte ist der Ansatz ausdrücklich gegründet. Das sind Werte, auf die nach Kohlbergs Ansicht das menschliche Zusammenleben letzten Endes überall gründet und die deshalb auch von fast allen Menschen geteilt werden.

A: Aber wie verträgt sich das mit der Beobachtung, dass bereits in unserer Gesellschaft die Meinungen über Fragen der Moral oft so verschieden sind, dass es darüber zu schweren Konflikten kommt? Wegen solchen Verschiedenheiten zwischen Gesellschaften werden nicht selten Kriege ausgetragen.

B: Es ist selten, dass es wegen moralischen Grundwerten zu Konflikten kommt. Nicht selten geht ein Streit um die richtige Anwendung und Interpretation derselben Werte, wie z. B. um "Freiheit". Die Universalität bestimmter Moralprinzipien zeigt sich auch in der Tatsache, dass diese Prinzipien in den unterschiedlichsten Kulturen in eine bestimmte, überall gleiche Rang- oder Stufen-

ordnung gebracht werden. Die Ordnung, mit der diese Prinzipien präferiert werden, ist dabei unabhängig von Religion und politischer Ideologie. Sie ist so universell, dass man manchmal geneigt ist, sie zu übersehen oder gar als trivial abzutun.

A: Gut, angenommen die psychologische Theorie Kohlbergs ist empirisch weitgehend gültig: Ist das nicht doch bloß von akademischem Interesse? Hat das irgendwelche Konsequenzen für die Erziehung in der Schule? Muß man beispielsweise deshalb die Werte- oder Moralerziehung anders gestalten? Man sagt doch, das wichtigste sei ein gutes Vorbild und daß der Schüler die Werte und Prinzipien unserer Gesellschaft übernimmt.

B: Hier liegt die meines Erachtens wichtigste Konsequenz der kognitiven Theorie der moralischen Entwicklung. Die Fähigkeit zur Lösung moralischer Dilemmas kann nämlich so wenig durch bloße Nachahmung von Vorbildern oder durch Einimpfen bestimmter Einstellungen gefördert werden wie die Fähigkeit zur Lösung mathematischer Aufgaben. Natürlich, in beiden Fällen müssen bestimmte Grundregeln, in der Mathematik die Axiome und in der Moral die Prinzipien der Gerechtigkeit und gegenseitigen Achtung, Partnerschaft und Liebe als grundlegend akzeptiert werden. Aber zu einer entwickelten Moralität gehören, wie wir schon gesehen haben, nicht nur das Kennen und die Achtung von Prinzipien, sondern dazu gehört auch die Fähigkeit, diese Prinzipien allgemein und widerspruchsfrei anzuwenden.

A: Bis jetzt habe ich Dich so verstanden, dass Kohlbergs Ansatz hauptsächlich auf die Förderung der Urteilsfähigkeit abzielt. Jetzt reden wir über konkretes Verhalten. Sollte nicht dieses beeinflußt werden? Erliegt man nicht einer anthropologischen Euphorie, wenn man glaubt, dass mit der Fähigkeit, das Gute zu denken, auch die Bereitschaft wachse, das Gute zu tun?

B: Eine Rückfrage: "Das Gute tun" – was ist das "Gute?" Ist es jenes Verhalten, das, wie Thomas von Aquin sagte, aus "guten Urteilen" folgt? Wie kann man sich moralisch verhalten, ohne moralisch zu urteilen? Ist Urteilen kein Verhalten? Wir sehen, auch hier sind einige begriffliche Klärungen notwendig. Was wir im Alltag gewöhnlich unter "moralischem" Verhalten verstehen, ist eine recht komplizierte Sache. Zunächst einmal: Ob ein Verhalten moralisch genannt wird, hängt in entscheidender Weise von der Perspektive des Beurteilers ab. Was der eine als "moralisch" bezeichnet, hält ein anderer manchmal für "unmoralisch" und umgekehrt. Dazu kommt: Von außen läßt sich oft schwer entscheiden, ob ein Verhalten von moralischen Prinzipien bestimmt war – oder durch die Umstände oder durch beides.

A: Kannst Du das an einem Beispiel erläutern? Nehmen wir an, ich habe einen Schüler in meiner Klasse, der, so meine ich gesehen zu haben, bei der Klassenarbeit gemogelt hat. Am Ende der Stunde kommt nun sein Nachbar zu mir und gibt mir sein Ehrenwort, dass er seinen Nebenschüler nicht habe abschreiben lassen. Beim Korrigieren der Klassenarbeit sehe ich aber an bestimmten Feh-

lernen, dass das eindeutig doch der Fall war. Ich bin sehr enttäuscht und überlege mir, wie ich darauf reagieren soll.

B: Ja, das ist ein gutes Beispiel. Der Schüler hat objektiv die Unwahrheit gesagt. Aber war es "unmoralisch", was er getan hat? Wenn Du weißt, bei seinem Mitschüler ging es um's Sitzen bleiben, und er war sein bester Freund, würdest Du das Verhalten dann genauso beurteilen, wie wenn Du hörst, der Mitschüler hat wohlhabende Eltern, die den leistungsstarken Schüler für die unerlaubte "Hilfe" bezahlt haben?

A: Das würde einen Unterschied machen!

B: Richtig. Du siehst, Verhalten ist nicht gleich Verhalten! Wie ein Verhalten zu beurteilen ist, ob als "moralisch" gerechtfertigt oder nicht, ist also manchmal keine leichte Frage – ebensowenig wie die Erziehung zu Werten. Ein Lehrer oder eine Lehrerin, die sowohl Ehrlichkeit wie Hilfsbereitschaft bei ihren Schülern fördern will, kommt notwendigerweise in Situationen, in denen beides miteinander in Konflikt gerät. Erziehung in der Schule kann sich daher weder auf die Tradierung abstrakter Werte noch auf die Instruktion ganz bestimmter Verhaltensweisen beschränken. Der Schule muß es, auch aus demokratischen Prinzipien heraus, vor allem darum gehen, die Fähigkeit zur autonomen Anwendung moralischer Prinzipien zu fördern. Aus der Fähigkeit zum moralischen Urteilen folgt nicht automatisch das Tun des Guten; aber sie ist eine notwendige Voraussetzung dafür.

A: Mit vielem, was Du bisher über Moral und Moralerziehung gesagt hast, kann ich einverstanden sein; aber der Begriff "Moral" hinterläßt bei mir immer noch ein komisches Gefühl. Moralerziehung ist bildungstheoretisch und bildungspolitisch vorbelastet durch pädagogische Ansätze, mit denen Schüler nur an bestimmte Konventionen angepaßt und zu "Sitte und Anstand" erzogen werden sollen.

B: "Sitte und Anstand" sind nicht dasselbe wie Moral. Kohlberg weist auf eine Tradition der Moralerziehung hin, die durch Lehrer/Philosophen wie Plato, Kant und Dewey geprägt ist. Die Verwechslung von Moral mit konventionellen Normen kann uns nicht daran hindern, den Begriff der Moral in deren kritischen, post-konventionellen Sinn zu gebrauchen.

A: Der Kohlberg-Ansatz kann leicht vor einen falschen Wagen gespannt werden [. . .]

B: [. . .] und dann den Wagen in eine ganz andere Richtung ziehen als der Kutscher wollte. Ernsthaft, die Gefahr ist grundsätzlich bei jeder Pädagogik gegeben. Bei Kohlbergs Ansatz aber vielleicht weniger als bei anderen Ansätzen, da er keine abgeschlossene pädagogische Technik liefert und sich durch seine prinzipiellen Orientierungen an Demokratie und Gerechtigkeit gegen manipulative Interessen sperrt. Ich denke, von einem ungerechten und undemokratischen Lehrer lassen sich Schüler nicht lange von Gerechtigkeit und Demokratie erzählen, ohne dass ihnen die Diskrepanz auffällt.

A: Hält Kohlberg also die Förderung des Moralischen teils als ausreichend dafür, dass Jugendliche – in die Gesellschaft entlassen – ihren Mann stehen bzw. das Rechte und Gute tun?

B: Eine solche Vorstellung wäre in der Tat naiv. Aber Kohlberg hat sie nie gehabt. Allerdings hält er die Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit für eine wichtige, wenn nicht gar für eine entscheidende Bedingung, damit Jugendliche sich in der Gesellschaft, (in die sie nicht entlassen werden, sondern in der sie sich seit Geburt befinden) zurechtfinden – und nicht nur ihren Mann, sondern auch ihre Frau stehen.

A: Apropos “Frau”. Gibt es Unterschiede in der moralischen Urteilsfähigkeit zwischen Männern und Frauen?

B: Nein. In bestimmten Konfliktlagen entscheiden Frauen anders als Männer, insbesondere in Situationen, die frauenspezifisch sind, wie etwa bei Schwangerschaftsabbruch oder bei der Frage, ob Frauen der Karriere oder der Familie Priorität einräumen sollen. Aber die Behauptung, dass Frauen weniger urteilsfähig seien als Männer, ist durch viele Untersuchungen eindeutig widerlegt worden. In den wenigen Studien, die das Gegenteil zu belegen schienen, stellte sich heraus, dass die gefundenen Unterschiede nicht mit dem Geschlecht der untersuchten Personen, sondern mit ihrer unterschiedlichen Schulbildung zusammenhingen. Es wurden dort Frauen ohne College-Bildung mit Männern verglichen, die überwiegend eine Hochschulausbildung hatten. In Studien, in denen die Schulbildung vergleichbar war, zeigten sich Frauen manchmal sogar urteilsfähiger als Männer!

A: Also stimmt es nicht, dass Frauen, wie Carol Gilligan sagt, eine andere Moral als Männer haben, eine mehr auf Emotionen und Affekt basierende Moral, die von Kohlbergs rationalistischem Stufenkonzept nicht erfaßt wird?

B: Die These von der anderen Moral der Frau ist empirisch nicht belegt. Frauen, das zeigen alle Studien, präferieren die gleichen moralischen Werte und Prinzipien wie Männer.

A: Hat dann der Bildungsstand mehr mit moralischer Entwicklung zu tun als das Geschlecht?

B: Ja. Schulische Allgemeinbildung ist der Faktor, der uns besser als alle anderen Faktoren hilft, Unterschiede in der Höhe der moralisch-kognitiven Entwicklung zu erklären. Technisch gesagt: mischen beiden Variablen bestehen Korrelationen von .60 und größer. Das gilt auch, wenn man Faktoren wie Intelligenz oder Verbalisierungsfähigkeit berücksichtigt, die mit dem Bildungsstand zusammenhängen und daher die Differenzen in der Urteilsfähigkeit auch erklären könnten. Aber dieser enge empirische Zusammenhang braucht uns nicht zu verwundern, wenn wir bedenken, dass Moral eine kognitive Seite hat, für deren Entwicklung ein langer Bildungsprozess notwendig ist.

A: Die Schule fördert also die kognitiv-moralische Entwicklung des Einzelnen [. . .]

B: [. . .] und damit die demokratische Kompetenz der Gesellschaft

A: [. . .] auch bislang schon recht effektiv. Wozu braucht man dann aber noch eigens eine “Moralerziehung?” Wäre es dann nicht sinnvoller, möglichst vielen Kindern eine möglichst lange und gute Schulbildung zu ermöglichen?

B: [. . .] Beides, scheint mir, ist wichtig: Möglichst vielen Kindern eine möglichst gute Allgemeinbildung zu geben, die sie in die Lage versetzt, sich in unserer komplexen Gesellschaft zurechtzufinden und über politische, wirtschaftliche, juristische, aber auch über naturwissenschaftliche Sachverhalte eine eigene, fundierte Meinung zu bilden. Das ist ein unverzichtbarer Beitrag der Schule zur Sicherung und Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft. Man denke nur an die komplizierten Probleme, die beim Umweltschutz anstehen. Wie soll ein Bürger verantwortlich handeln und urteilen, wenn er die Argumente der Experten nicht verstehen kann? Wir dürfen nicht übersehen, dass z. B. auch der Mathematik- und Chemieunterricht wichtige Beiträge zur Förderung der individuellen Urteilsfähigkeit leistet.

A: Aber solche Sachkenntnisse reichen nicht aus, um mit den moralischen Problemen fertig zu werden, mit denen Menschen konfrontiert sind.

B: Nein, vor allem nicht dazu, die moralischen Grundlagen unseres sozialen Zusammenlebens zu sichern. Was nützt es, wenn ein Junge seine Chemieausbildung dazu nutzt, eine Bombe zu basteln, die er in einem Kaufhaus hochgehen läßt, nur um zu sehen, “was passiert?” Was haben wir von einer guten juristischen Bildung, wenn sie darauf verwandt wird, Steuergesetze zu missachten? Wozu ist Computerunterricht gut, wenn der hierdurch produzierte Sachverstand in der Rüstungsindustrie eingesetzt wird und mit dazu beiträgt, dass Abrüstung immer weniger wahrscheinlich wird? Auch jemand, der nicht technikfeindlich ist, kann solche Entwicklungen beunruhigend finden.

A: Hm [. . .], aber was kann man sonst noch tun?

B: Mit Kohlberg ist eine Erziehung zu fordern, die sich in spezifischer Weise mit den moralischen Grundfragen unseres Lebens und Zusammenlebens befaßt. Fachwissen genügt nicht. In diesem Punkt kann man den Thesen “Mut zur Erziehung” zustimmen. Aber mit der Lehre von Tugenden ist es auch nicht getan. Es müssen vielmehr ebenso Mündigkeit und moralische Denkfähigkeit gefördert werden.

A: Wie kann das konkret aussehen? Kohlbergs Didaktik erscheint mir sehr ärmlich. Sie ist doch ausschließlich auf die Dilemma-Methode begrenzt. Der Lehrer präsentiert hypothetische Geschichten von Menschen, die vor einer Entscheidung stehen, und die Schüler sollen über das Für und Wider diskutieren. A Jedes Lerngebiet hat seine typischen Aufgaben, durch die es definiert ist und an denen die dazugehörigen Fähigkeiten geübt und entwickelt werden. In der Mathematik, um ein Beispiel zu nennen, sind dies Rechen- und Ableitungsaufgaben. Auf dem moralischen Gebiet sind es menschen- oder sozialbezogene Entscheidungsprobleme und Wertekonflikte. Ein “moralisches Dilemma” ist

gegeben, wenn man, gleichgültig wie man sich entscheidet, ein moralisches Prinzip verletzt. Ein moralisches Dilemma ist ein besonders wichtiges Mittel für die Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit. In ihm wird der Bezug zwischen abstrakten Prinzipien und realer Anwendung hergestellt [. . .]

A: [. . .] auch bei hypothetischen Dilemmas?

B: Ja, auch bei den sogenannten hypothetischen Dilemmas. Charakteristisch für diese Dilemmas ist, dass die Lösungen, die vorgeschlagen werden, nicht realisiert werden und daher auch keine direkten Konsequenzen für reale Personen haben. Der Versuch zu einer gemeinsamen Lösung eines solchen Dilemmas zu kommen, ist eine Übung. Sie macht vertraut mit der Tatsache, dass verschiedene Individuen die gleiche Situation verschieden wahrnehmen und Wege gefunden werden müssen, die einen Ausgleich zwischen konkurrierenden Handlungsprinzipien ermöglichen.

A: Aber man weiß doch, dass Schüler besser lernen, wenn die Aufgaben sich auf etwas beziehen, was sie aus ihrem Alltag kennen.

B: Das stimmt. Kohlberg hat sich von diesem Einwand auch überzeugen lassen und schlägt als zweites didaktisches Element die Einrichtung einer “just community” – einer “demokratischen Schule” – vor. Hierbei sollen die realen moralischen Konflikte, denen ein Schüler tagtäglich ausgesetzt ist, thematisiert werden. Die demokratische Schule ist natürlich nicht bloß Mittel zu diesem Zweck, sondern auch erstrebenswert in sich selbst. Nur, und das wird von allen Schulen berichtet, die das versucht haben, solche Projekte stellen hohe Anforderungen an alle Beteiligten, an Lehrer, Schulleitung, Eltern, Schüler. Und nicht alle – nicht einmal alle Schüler – sind bereit, diese Aufgabe auf sich zu nehmen. Vielleicht setzt das Fähigkeiten voraus, die zunächst besser durch die Diskussion “hypothetischer” Dilemmas gefördert werden. “Hypothetisch” muß ja nicht heißen “uninteressant”. Die Schüler sind zumeist sehr interessiert bei der Sache und nicht selten macht sie das Dilemma betroffen. Auch Romane sind ja “hypothetisch” und können, wenn es gute sind, trotzdem betroffen machen. Die moralische Bedeutsamkeit des Dilemmas ist wichtig, nicht die Häufigkeit, mit der es im Alltag vorkommt. Zudem kann es mitunter auch pädagogisch sinnvoll sein, ein reales Dilemma durch Anonymisierung der Personen in ein hypothetisches Dilemma zu verwandeln, um es so besser diskutieren zu können.

A: Die Realitätsnähe von fiktiven Problemen kann ich bestätigen. Ich habe in meiner Gasse kürzlich die “Räuber” von Schiller durchgenommen. Ein Schüler zog Parallelen zur RAF und zum politischen Terrorismus generell, und darüber entstand eine lebhafte Diskussion über Fragen wie: Lassen sich gewaltsamer Widerstand gegen den Staat und damit zusammenhängende Überlegungen rechtfertigen? Worin unterscheidet sich legitimer Widerstand und Terrorismus?

B: Das ist ein gutes Beispiel für eine Verbindung von hypothetischen Dilemmas mit Problemen, mit denen Schüler im Alltag konfrontiert sind.

A: Die Pädagogik nach Kohlberg basiert auf einer Theorie, aus der praktische Lösungen von oben, den Prinzipien, nach unten, dem Verhalten, abgeleitet werden. Sie ist "deduktiv". Wäre es nicht besser, von vorhandenen Problemen auszugehen und zu schauen, was die Theorie zu deren Lösung zu bieten hat?

B: Es gibt sowohl die Gefahr, dass eine Theorie aus leeren, praxisfernen Begriffen besteht, wie auch die Gefahr, dass sie nur subjektive Erlebnisse beinhaltet, die nicht verallgemeinerbar sind und daher für andere kaum von Nutzen sind. Bei Kohlberg sind Theorie und Praxis eng verbunden. Sein Ansatz basiert zum einen auf einer psychologischen Theorie der kognitiv-moralischen Entwicklung, die wichtige Erkenntnisse der Forschung umfaßt. Zum anderen fußt der Ansatz auf schulpraktischen Erprobungen, wie sie Kohlberg und seine Mitarbeiter seit etwa 1970 durchführen, zunächst hauptsächlich mit der Dilemma-Methode in einzelnen Schulklassen, seit etwa zehn Jahren aber auch in größeren Projekten mit "demokratischen Schulen". Kurt Lewin sagte einmal, es gibt nichts praktischeres als eine gute Theorie. Kohlbergs Theorie, scheint mir, ist eine in diesem Sinne "gute Theorie".

A. Es gibt noch eine Vielzahl von Fragen, die ich zum Kohlberg-Ansatz hätte. Aber es wird spät und wir können heute nicht mehr alle diskutieren. Ein Einwand ist mir jedoch noch ganz wichtig: Das Stufenkonzept Kohlbergs kann doch dazu verleiten, Menschen zu kategorisieren und, soweit sie sich auf unteren Stufen befinden, abzuwerten. Bekommt ein Schüler bald zu hören: "Fritz, Deine Stufe ist suboptimal, setz dich auf fünf!"

B: Ein Lehrer, der das Stufenkonzept von Kohlberg richtig verstanden hat, wird so etwas nie sagen. Wenn er es sagt oder auch nur denkt, hat er es nicht richtig verstanden. Die Einsicht, dass es qualitativ verschiedene moralische Perspektiven gibt, unter der ein und dasselbe Handlungsproblem gesehen werden kann, soll ja gerade dazu verhelfen, die Eigenart des moralischen Denkens von Kindern und Jugendlichen besser zu verstehen und zu verhindern, dass es bloß am "erwachsenen" Denken gemessen wird. Um sie richtig zu verstehen, müssen die Moralperspektiven des Kindes im Zusammenhang mit seinem sozialen Lebensraum gesehen werden. Hierauf – und nicht bloß auf den Lebensraum des Erwachsenen – muß sich auch die Frage beziehen, ob ein bestimmtes Moralprinzip angemessen ist. Auf einer höheren als der adäquaten Stufe zu argumentieren, wäre suboptimal. Jede Stufe des moralischen Urteilens hat daher auch ihren eigenen Wert. Daher ist es wichtig, dass der Lehrer, wie Piaget sagt, zur Dezentrierung der eigenen Perspektive bereit ist. Keine Altersstufe darf, so bereits Fröbel, nur als Mittel der Erziehung zu einer höheren Stufe angesehen werden. Die Förderung durch die Schule darf nicht allein den "Stufen-Gewinn" im Auge haben, sondern muß Mündigkeit und Autonomie auf jeder Stufe der Moralentwicklung fördern, in der sich der Schüler gerade befindet.

A: Bei Kohlberg und seinen Mitarbeitern wird aber doch häufig der Stufengewinn betont. Ist das kein Widerspruch zu dem, was Du sagst?

B: Teilweise schon. Kohlberg hat bislang den Entwicklungsabläufen innerhalb der Stufen wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Es hat sich aber gezeigt, dass sich die Entwicklungsgewinne durch pädagogische Interventionen fast ausschließlich innerhalb der Stufenabschnitte bewegen. Dies und die Notwendigkeit, eine befriedigende Antwort auf die Frage zu finden, was denn eine "halbe" oder eine "drittel Stufe" bedeutet, hat die Moralpsychologen in der letzten Zeit veranlaßt, die Vorgänge innerhalb der Stufen genauer zu untersuchen. Dabei haben sich Hinweise ergeben, dass sich auf jeder der Stufen der moralischen Entwicklung Phasen der Nachahmung, Fremdbestimmung und Selbstbestimmung finden lassen, wie sie Piaget für eine bestimmte, frühe Stufe der kindlichen Moralentwicklung beschrieben hat.

A: Heißt das, dass der Jugendliche auf jeder von ihm durchlaufenen Stufen lernen muß, sich von der bloßen Imitation zu lösen und sich moralischen Werten nicht nur unkritisch zu unterwerfen, sondern Mündigkeit zu erlangen?

B: Ja, der Jugendliche muß lernen, diese Werte und Prinzipien in seine Persönlichkeit zu integrieren und sie in konkreten Situationen differenziert anzuwenden. Für diesen langen und nicht immer leichten Lernprozeß kann die Schule entscheidende Hilfestellungen leisten.

A: Sollen wir nun alle zu Kohlbergianern werden?

B: Das hieße, sich auf ihn als Person und nicht auf das zu konzentrieren, was er zu sagen hat. Kohlberg sieht sich nicht als Guru für die Schulpädagogik. Es gibt heute viele bedeutsame Ergänzungen und Erweiterungen seines Ansatzes von anderen Wissenschaftlern, von denen er selbst gelernt hat. Aber Kohlbergs Beitrag ist nach wie vor sehr wichtig. Wer an der Verbesserung der Schule interessiert ist, wird sich damit gründlich auseinanderzusetzen haben.

Die Anregung zu diesem fiktiven Gespräch ist von der Diskussion ausgegangen, die im Anschluss an das Gespräch von Kultusminister Schmier im Spiegel Nr. 22, 1984 in der Zeitschrift Neue Deutsche Schule, Heft 19/1984, 3/1985, 4/1985) von Claußen, Jansen, Krause, v. Olberg und Schreiner und an anderen Stellen über Kohlbergs Ansatz der Moralerziehung geführt wurde (vgl. auch Berghaus, 1983, Bertram 1979, Briese et al. 1980, Reinhardt 1984, Oser 1982, Schreiner 1981, und den Sammelband von Oser, Höffe & Fatke, 1986). Die Ausführungen zur Kohlberg-Theorie in diesem Gespräch stützen sich u.a. auf folgende Publikationen: Kohlberg (1974; 1984), Aufenanger et al. (1981), Lempert (1985; 1986), Und (1986a, 1986b), Lind, Hartmann & Wakenhut (1985), Oser (1981a) und Oser et al. (1986), Weingartner & Zecha (1986). Die Hinweise auf neuere Ansätze der Diskursethik beziehen sich vor allem auf Habermas (1983), K.-O. Apel (1980), Wellmer (1986) und Höffe (1986). Für eine eingehende Diskussion des Themas Moral und Geschlecht vgl. Gilligan (1977), Döbert & Nunner-Winkler (1985), Walker (1984), Und et al. (1986). Zusammen-

menfassende Analysen der Auswirkungen von der pädagogischen Interventionen zur Stimulation der moralisch-kognitiven Entwicklung finden sich u.a. bei Higgins (1980), Schläfli, Rest & Thoma (1985). Ich möchte allen danken, die zu diesem “Gespräch” durch Kritik und Anregungen beigetragen haben.

Alle Literaturangaben in: G. Lind & J. Raschert, Hg. (1987).
Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit
Lawrence Kohlberg. Weinheim: Beltz.