

Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 3 (1981)

Heft: 1

Artikel: Die Theorie von Lawrence Kohlberg im Kreuzfeuer der Kritik : eine Verteidigung

Autor: Oser, Fritz

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786430>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 16.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Die Theorie von Lawrence Kohlberg im Kreuzfeuer der Kritik – Eine Verteidigung

Fritz Oser

Wir untersuchen eine Reihe von Kritiken an der Theorie der moralischen Entwicklung von Lawrence Kohlberg. Obwohl wir viele Aspekte dieser kritischen Auseinandersetzung für bedeutsam halten, glauben wir doch, dass keine davon zur Falsifikation der Theorie geführt hat. Die meisten Kritiken stützen sich auf Kohlbergs eigene Daten. Es gibt kaum ein europäisches Set von Daten, das eigene Fragestellungen und Annahmen in der Weise belegt, dass dadurch Kohlbergs Theorie abgelöst würde. Durch neuere Untersuchungen und Veröffentlichungen, zum Beispiel des Harvard Center für moralische Entwicklung, hat Kohlbergs Theorie im Gegenteil eine eindruckliche Bestätigung und zugleich eine Verfeinerung erfahren.

Nach Endlers, Rushtons und Roedigers «Who is Who in Psychology» (1978; vgl. auch Perlmann, 1980) ist Lawrence Kohlberg einer der 50 meistdiskutierten und -zitierten Psychologen unserer Zeit (an 24. Stelle nach Asch, Lorenz, Allport, und vor Seligman, Bruner, Chomsky liegend). Eine solche Einschätzung verbürgt allerdings noch nicht die Qualität und Validität einer Theorie und auch nicht die Originalität der Forschung. Aber sie macht darauf aufmerksam, dass über die Sache gesprochen wird. Es sind auch dieses Jahr meines Wissens nebst ergänzenden Aufsätzen nicht weniger als drei Textbücher im amerikanischen Raum erschienen, die sich mit derselben Theorie a fond auseinandersetzen (Gow, 1980; Hersh et al., 1980; Munsey, 1980).

Kohlbergs Werk umfasst drei wesentliche Theoriebereiche, die je ihre eigene Entwicklungsgeschichte haben. Der erste Teil ist die Darstellung und Ueberprüfung der Stufen des moralischen Urteils. Er beginnt mit der Dissertation (1957) und wurde erst 1978 mit dem neuen Scoring-Manual (1978) abgeschlossen. Der zweite Teil bezieht sich auf die Frage der Möglichkeit der Stimulierung des moralischen Urteils zu einer höheren Stufe hin: Er beginnt mit der Dissertation eines Schülers von Kohlberg, Moshe Blatt (1969), und wir erhalten einen ersten abschliessenden Uebersichtsbericht ebenfalls 1978 mit dem Artikel «Recent history of the cognitive-developmental approach», der als Vorwort zu dem Buch «Readings in moral education» von P. Scharf erschienen ist. Der dritte Forschungsbereich von Kohlberg bezieht sich auf die Entwicklung einer «moral atmosphere» durch die Etablierung einer sogenannten Just Community in Schulen, Gefängnissen und Arbeitsgruppen. Dieser Bereich beginnt 1974 mit der Errichtung einer alternativen Schule innerhalb der Cambridge High und Latin School durch E. Wasserman (vgl. Wasserman, 1978; Scharf, 1978; Hersh, 1980; Kohlberg, 1978; Kohlberg et al., 1972, 1974, 1975). Einen ersten Höhepunkt erreichte diese Arbeit mit der Dissertation von Power (1979); sie ist aber im allgemeinen noch nicht abgeschlossen. Dass Kohlbergs Werk diese drei wesentlich unterschiedlichen Teile umfasst, ist deshalb wichtig, weil sich die Kritik an seinem Werk – obwohl mit Schwergewicht auf dem ersten Teil – durcheinander auf alle diese drei Teile richtet und weil in Er widerungen auf seine Beiträge (wie z. B. unter dem Titel: «Warum macht Lawrence Kohlberg seine Hausaufgaben nicht?» von S. Peters, 1975) entwicklungspsychologische, erziehungsmässige und moralphilosophische Aspekte eingebracht werden.

Wir fragen in diesem Aufsatz: Warum ist Kohlbergs Theorie, nachdem sie in allen erwähnten Bereichen härteste Kritik entgegennehmen musste, nicht längst falsifiziert? Es ist, als ob von allen Disziplinen her, die seine Theorie berühren (Entwicklungspsychologie, Moralphilosophie, Politologie, Messtheorie, Erziehungswissenschaft, Soziologie, etc.), Falsifikationsversuche unternommen, und als ob diese wie hohe Wellen gegen den «protective belt» dieser Theorie branden würden. Es scheint jedoch, als ob es nicht gelänge, die Theorie zu widerlegen. Was macht sie so stabil und in ihrer über 24 Jahre hinweg leicht korrigierten und wesentlich verfeinerten Fassung so resistent gegen Angriffe?

Ich möchte hier einige der Kritiken an Kohlberg aufgreifen, besonders solche am ersten Teil seiner Forschung, und sie im Licht seiner neuesten Studien betrachten. Zunächst ist es wichtig zu wissen, wie Kohlberg innerhalb der amerikanischen Psychologie gesehen wird. Rest (1980) sagt in seinem neuen, für Carmichaels Handbuch geschriebenen Artikel: «Wie Piagets, so ist auch Kohlbergs Arbeitsstil mehr in der europäischen als der bescheidenen aber strengen amerikanischen Tradition verwurzelt. Kohlberg war meistens ein Visionär. Er schlägt mehr vor, als dass er dokumentiert und instrumentalisiert. Er hat imaginative Theorien hervorgebracht, die in Bezug stehen zu Religion, Tragödie, politischer Philosophie und zu moralischen oder sexuellen Stereotypisierungen, zu Erziehung und zu Moralphilosophie. Seine Spekulationen gehen über die wenig etablierten Fakten hinaus, was einerseits geschätzt wird, weil dadurch neue und aufregende Forschungsgebiete erschlossen werden, andererseits aber abgelehnt wird, weil man Spekulationen nicht liebt, weil diese gegen andere Spekulationen stehen, oder weil sie unklar und inkonsistent sind» (S. 60). Hier wird im Grunde das Phänomen ausgedrückt, dass Kohlbergs Theorie zwei Grundlagen hat: eine psychologische und eine praktisch philosophische. Und solch ganzheitliche Sichtweisen sind tatsächlich schwer zu validieren. Nun nur Kritik im einzelnen: Es werden fundamentale Zweifel an der gesamten Theorie geäußert. Herzog (1979) schreibt, Kohlberg habe seiner Theorie ein völlig falsches Modell vom Menschen zugrunde gelegt, nämlich das Organismus-Modell von Piaget. Organismus-Modelle würden nur Subjekt-Objekt bezogene Theoreme beinhalten, keine Interaktionen. Sullivan (1977) dagegen meint, Kohlbergs Theorie sei eine bourgeoise, liberalistische Ideologie. Eine weitere Gruppe von Autoren, so Crittenden (1971), Aron (1977), Peters (1975), Sullivan (1977), Munsey (1980), Rosen (1980) werfen Kohlberg vor, seine Moral sei zu formalistisch. Und viertens glauben Nicolajev und Phillips (1979), Kohlbergs wissenschaftstheoretischer Ansatz sei verfehlt, sonst hätte er selbst seinen «protective belt» um seine Theorie längst aufgegeben.

Wir möchten zuerst diese vier Kritiken genauer betrachten. Dabei können aus Platzgründen nur einige Aspekte aufgedeckt werden.

Herzog (1979) meint, Kohlberg habe sich das organismische Menschenmodell von Piaget zu eigen gemacht. Dieses Modell basiere auf den Begriffen Umwelt, Adaption, Interaktion, Aequilibration. Diese Begriffe liessen sich nicht direkt auf die Mensch-Mensch-Beziehung anwenden, weil Piagets Theorie gesellschaftsfrei sei (ebd., 214). Kohlberg wisse nicht, was Gleichgewicht, Gerechtigkeit, Gleichheit, Reziprozität etc. für die Funktion des Role-Taking bedeute und wie sie in den von ihm genannten Umwelten - Familie, Wirtschaft, Recht, soziale Schicht, Regierung – zu verstehen seien (Herzog bezieht sich dabei teilweise auf Silbereisen, 1978). Daraus wird Kohlberg vorgeworfen, er glaube, Entwicklung sei spontan im Sinne Rousseaus, es sei kein Konsensus in der philosophischen Ethik zu finden, also sei sein Modell ohne Basis. Ferner wird gesagt, Piagets Subjekte seien nicht real, diejenigen von Kohlberg hingegen seien real, autonom, aber unabhängig von gesellschaftlichen Zwängen, ohne Bezug zu Gesellschaft und Gruppe. Weiter meint Herzog, es gäbe bei Kohlberg als Folge des Menschenmodells keine echte Handlungssituation; im übrigen sei intellektuelle Entwicklung die Bedingung für moralische Entwicklung, was abzulehnen sei, schliesslich sei auch die Trennung von Inhalt und Struktur Unsinn. Herzogs Kritik steht für viele andere, so für Fraenkel (1978), Schmitt (1979), Brandstätter (1978). Allerdings scheinen dieser globalen Absage einige Fehler zu unterlaufen. Kohlberg nämlich betont, dass sein Menschenmodell interaktionistisch sei, Entwicklung sich auf gegebene konkrete Interaktionen in sozialer Situation beziehe, und dass die Stufen durch «pädagogische Interaktion» auch stimuliert werden können. Sein Engagement in relativ schwierigen Schulsettings (Cluster School) in Gefängnissen zeigt, dass für ihn Moral nicht ein Glasperlenspiel ist, sondern eine Sache, die auf einem System von konkreten,

ausgetauschten Handlungen basiert. Diese führen zu Konzepten des Selbst und des andern, die im Modus moralischer Strukturen beschrieben werden. Nicht umsonst sind für Kohlberg die von seinem Schüler Selman durchgeführten Forschungsvorhaben mit den Fragen, wie das Urteil die Perspektiven des Selbst und des andern differenziere, wie das Kind seine Perspektive des Selbst mit jener des andern koordiniert, von grösster Bedeutung (Selman, 1975). Herzogs pauschale Verneinungen haben folgende Schwächen:

1. Er glaubt, Kohlbergs Test sei Kohlbergs Theorie, deshalb bezeichnet er diese Theorie als auf hypothetischen Dilemmata beruhend und dyadisch. Die Ursituation aber des Ansatzes von Kohlberg ist eine Interaktionssituation, in der Menschen gemeinsam versuchen, ein moralisches Problem zu lösen, das sie eine Entscheidung antizipierend mit allen Konsequenzen vor sich selber und vor der sie umgebenden Gruppe, Gesellschaft etc. rechtfertigen können.

2. Herzog vergisst, dass in Kohlbergs Theorie jede niedrigere Stufe in der höheren Stufe enthalten ist. Das heisst, auf höherer Stufe werden die Werte der tieferen Stufe nochmals thematisiert, aber mit je anderen Valenzen ausgestattet. Das führt dazu, dass Herzog den Diskontinuitätsansatz und seine ordinale Struktur nicht versteht.

3. Er glaubt, von einer Stufe zur andern könne man durch intellektuelle Spiele schreiten. Kohlberg aber zeigt, dass dies nicht möglich ist, da seine vorgeschlagenen Strukturen Tiefenstrukturen des Selbst sind. Nur durch «Ungleichgewicht» im moralischen Bezugsfeld zu einer andern Person, zu einer Gruppe, zu einem Staat (Gesetz) oder zu einer moralischen Theorie kann Erschütterung, Auflösung und Transformation der kognitiven, moralischen Struktur geschehen. Deshalb ist Krise (Desäquilibrium) das eigentliche «Movens» für Entwicklung. Kohlberg sagt nicht, intellektuelle Entwicklung im Sinne der mit 15 Jahren abgeschlossenen Stadien der Piaget-Skala sei Bedingung für die moralische Entwicklung, sondern er sagt, intellektuelle Entwicklung sei notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung dafür. Das Spezifische aber, nämlich Reversibilität als gerechte und faire Entscheidung in konkreten Interaktionssituationen, müsse zusätzlich unter entwicklungspsychologischen Antezedenz-Konsequenz-Bedingungen betrachtet werden. Davon aber spricht Herzog nicht. (Dass hingegen Personen mit höherer Bildung und höherem Status im Sinne diagnostischer Hypothesen auch eher auf höheren Stufen urteilen als etwa Personen mit tieferem Status (vgl. Candee, Graham & Kohlberg, 1978) ist ein soziologisches Phänomen, welches darauf beruht, dass höhere Statusgruppen mehr Gelegenheit haben zum moralischen Diskurs als die andern.)

4. Schliesslich hat Herzog bei seiner Kritik vergessen, einen Blick auf die Daten zu richten. Aus den Daten wird klar, dass die Rekonstruktion der Stufen ein immer reversibleres, integrierteres, komplexeres und qualitativ gerechteres Verhältnis im interaktiven Sinne meint. Es geht also nicht um die Stufenbeschreibung an sich, sondern um vorgeschlagenes oder reales Verhalten und dessen Legitimation (Urteil) angesichts konfligierender Werte, und dies in mehr oder weniger konkreten Fällen bzw. im Idealfall in Situationen, in denen Lebensentscheidungen zur Diskussion stehen.

5. Der Vorwurf des organistischen Menschenmodells ist nicht einsichtig, wenn dieses Modell um die interaktive Dimension erweitert wird. Denn für Piaget, der übrigens in seinen Ausführungen Begriffe noch inkonsistenter als Kohlberg verwendet, ist ja das Entscheidende, wie Erkenntnis entsteht, oder anders gesagt: Nicht der figurative Aspekt der aufgebauten Struktur, sondern der operative steht im Mittelpunkt. Dieser lässt sich leicht dahingehend erweitern, dass das Kind lernt, dass seine Operationen, die auf ein anderes Subjekt gerichtet sind, immer schon eine mögliche Gegenaktion dieses Subjekts implizieren. Vermutlich lernt es dies durch die frühe Mutter-Kind-Interaktion, eher als durch den Umgang mit Gegenständen. Was also Kohlberg im Grunde untersucht, sind moralische Strategien der Subjekt-Subjekt-Interaktion. Und hier geht es darum, dass das, was von einem Subjekt eingeführt, von einem andern in ei-

nen Zusammenhang gestellt wird, der mit dessen Interessen korrespondiert (vgl. Youniss, 1980, 53). Das organistische Menschenmodell birgt zwar in sich das Problem der vorgegebenen Richtung, in der sich die Konstruktionen abspielen. Man kann sagen, Konstruktionen seien blind. Aber Kohlberg hat dieses Problem zu lösen versucht, indem er ein Ideal, eine höchste Stufe vorgeschlagen hat. Wie immer dieses höchste Ziel auch dargestellt sein mag, es ist als Versuch zu werten, die Konstruktion sozialer Wirklichkeit in eine Richtung zu lenken, die moral-philosophisch legitimiert werden kann.

Damit kommen wir zum zweiten Kritikbündel, das vor allem Sullivan (1977) vertritt: Er meint, Kohlberg sei ein bourgeois Liberalist. Seine Theorie basiere auf abstrakten Prinzipien, denen jedes «Commitment» fehle: «The essence of rationality is a disinterested abstract principle» (S. 10). Die Stufen seien «impersonal», sie bevorzugten die «ahistorical community». Früher hätte man noch Verpflichtungen gehabt gegenüber der Familie, dem Stamm etc., bei Kohlberg aber sei alles auf eine abstrakte Gesellschaft gerichtet. Die Stufen führten weg von der Gemeinschaft zu der Gesellschaft. Er meint, die Stufen seien nichts anderes als eine Erweiterung wissenschaftlicher Logik, besonders Stufe 6 sei eine Moral ohne Fleisch und Blut. Er begreift J. Rawls und E. Kant als Philosophen, die keine Liebe zur Sache, sondern nur kalte Rationalität hätten. Die Unterdrückten unserer Zeit, wie Freire sie beschreibt, hätten nichts von Kohlberg. Statt dessen postuliert Sullivan das Religiöse und das Personelle, auf dessen Basis der Mensch zu einer postkritischen Phase vorstosse. Kohlbergs Theorie könne auf solchem Wege gute Indizien geben. Für Sullivan ist Kohlberg zwar nützlich, um eine «interpretative Devise» abzugeben. Er zitiert Kohlbergs Daten 15 – 18jähriger und behauptet – übrigens wie Kohlberg selbst –, Disziplinprobleme in der Schule hätten damit zu tun, dass die Schulorganisation vorkonventional und dass die Art, wie Werte vermittelt würden, «indoktrinär» sei, nichtsdestoweniger man aber Werte vermitteln müsse.

Sullivans Argumente sind zu bedenken, auch wenn sie etwas pauschal klingen. Jedenfalls scheint er den Satz Kants über Aufklärung nicht zu kennen: «Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit, Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines andern zu bedienen, selbstverschuldet ist die Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entscheidung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines andern zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen, ist also der Wahlspruch der Aufklärung.» Diese Selbstbefreiung durch das Wissen als kalten Liberalismus zu bezeichnen, birgt die Gefahr in sich, dass Dinge miteinander vermischt werden. Kohlberg wäre wohl der letzte, der Herzlichkeit, Empathie, Gefühle für das Tragische, affektive Beteiligung ablehnte. Er glaubt aber, dass sie ohne kognitive Steuerung blind sind, zu Machtmissbrauch führen können, zur Ausbeutung des Menschen Anlass geben könnten. Diese kognitive Steuerung aber ist wieder entsprechend der Stufenentwicklung mehr oder weniger autonom, adäquat, komplex etc. Im übrigen ist seine Theorie insofern tatsächlich liberalistisch, als seine Daten liberalistische Inhalte wiedergeben. Seine Daten aus der Stichprobe eines türkischen Dorfes werden vermutlich anders geartet sein. Auch die Akzentuierung eines formalen Prinzips für jeweilig höhere Stufen ist nicht unilateral zu verstehen. Auch wenn also Kohlberg als höchstes Prinzip Kant'sche und Rawls'sche Philosophie zitiert, so ist für ihn klar, dass auch andere Prinzipien auf höchster Stufe möglich sind, so christliche Prinzipien, utilitaristische Prinzipien, Ideal-Ich-Prinzipien etc. (vgl. Kohlberg, 1976, 40). Kohlberg will ja an sich keine Moralphilosophie, sondern er strebt ein Entwicklungsmodell an, das die Ontogenese der Moral offenlegt. Sullivan bezeichnet Kohlbergs Theorie als eine bourgeoise Sache, aber seine Alternative ist nicht etwa Klassenkampf oder Verteilungsgerechtigkeit durch Sozialismus, sondern religiöses Gefühl. Für ihn ist Gesellschaft etwas Entfremdetes, Kaltes; für Kohlberg ist sie vorerst – wie üb-

rigens für Schleiermacher – die notwendige Erweiterung persönlicher Verantwortung in die grössere, staatliche, politische Dimension. Während Sullivans «Schrebergärtchen-Moral» daran scheitert, dass sie sich die Generalisierungsfrage nicht stellt, ist sie bei Kohlberg z. B. in einer Stufen-4-Moral Wissen um Verantwortung und letzte Pflicht gegenüber Familie, Staat, Kirche etc. als Kriterium enthalten. Während Sullivan glaubt, Moral auf der Basis persönlicher religiöser Gefühle abstützen zu können, ist es für Kohlberg klar, dass Gefühle der «Motor» mehr oder weniger intensiver Realisierung einer Gerechtigkeitsperspektive bzw. einer bestimmten kognitiven Struktur sind. Dabei ist diese verbunden mit Rollenübernahme und sie bezieht sich a) auf den kognitiven wie den affektiven Aspekt, b) sie impliziert die Annahme einer organisierten strukturellen Beziehung zwischen dem Selbst und den andern, c) sie hebt hervor, dass dieser Prozess involviert, dass man alle Rollen der Gesellschaft, in der man lebt, versteht und auf sie Bezug nimmt und d) dass die Rollenübernahme in allen sozialen Interaktionen und Kommunikationssituationen auftritt, nicht nur in denen, die Mitgefühl oder einfühlendes Verständnis (Sympathie oder Empathie) evozieren. Man kann nicht urteilen, ohne Rollen zu übernehmen (Colby & Kohlberg, 1978, 362). Auch hier wiederum sehen wir, dass Kohlberg seine Stufen einbettet in ein interaktives Modell, das das organische von Piaget übersteigt und zugleich Empathie als geleitete (nicht blinde) Kolligationskraft bzw. Realisierungsgarantie der Urteilskompetenz versteht. Und noch etwas: Stufe 6 bezeichnet Kohlberg als eine Stufe der universalen Prinzipien der Gerechtigkeit, der Gleichheit und des Respekts für die menschliche Person. Dies ist keine blosse «formale» Aussage, sondern eine ganzheitliche, normative.

Damit sind wir bei der nächsten Kritik angelangt: Sie liegt im Feld von Kontroversen um den Kohlberg'schen Formalismus und um die Stufe 6. In einer sogenannten positiven Kritik bezeichnet Gibbs (1977) die ersten vier Stufen als wirkliche Entwicklungsstufen, naturalistisch und valide im Sinne Piagets; die 5. und 6. Stufe bezeichnet er als existentiell und gleichsam philosophisch konstruiert. Eckensberger (1978) teilt die Stufen aus ähnlichen Erwägungen in zwei Dreierzyklen ein, wobei Stufe 1, 2 und 3 sich auf konkrete andere Personen beziehen, Stufe 4, 4 1/2 und 5 aber auf konkrete, soziale Systeme. Habermas (1975) entwickelt eine 7. Stufe, in der die universalen Prinzipien nicht einfach a priori gegeben sind (in der Menschenrechtsdeklaration auf Gott zurückgeführt, bei Kohlberg transzendental-philosophisch begründet), sondern in kommunikativer Kompetenz je geschaffen werden. Locke (1980, 103 ff) meint, dass Kohlberg sich nur auf ein Prinzip, nämlich das Gerechtigkeitsprinzip, festlege. Dieses Prinzip sei ärmlich formal, und Kohlberg spiele es gegen andere Prinzipien der Stufe 5 aus. Aron (1980, 1977) meint ebenfalls, dass der Formalismus (mit den Kriterien: Universalität, Finalität und hierarchische Ordnung) die Inhalte, Fakten, Werte und Situationen vermische. Form und Inhalt würden unnötig getrennt und solcher Formalismus impliziere die Ueberbetonung der Metaethik. Munsey (1980) kritisiert in ähnlichem Zusammenhang Kohlberg. Sie setzt seinen Formalismus gleich mit einer sogenannten Regeltheorie. Aufgrund von Regeln aber könne nicht entschieden werden. Vielmehr müsse im Sinne der Handlungstheoretiker in jeder Situation anders entschieden werden, dies aufgrund von Faktenanalysen (vgl. auch Eckensberger und Reinshagen, 1980).

Es ist schwierig, all diese Einwände richtig zu gewichten. Puka (1980) versucht eine ausgewogene, recht überzeugende Widerlegung. Ich möchte sie in sieben Punkten zusammenfassen: 1. Das Formalismusproblem muss in Zusammenhang gebracht werden mit der Inhalts-Struktur-Problematik. Man darf die Stufenbeschreibungen nicht an sich betrachten. Sie beziehen sich immer auf gegebene, konkrete Urteile. Diese Urteile werden in ähnliche Gruppen eingeteilt. Sie enthalten verschiedene Entscheidungsausgänge. Kohlberg hat immer wieder neu versucht, das in solchen Urteilen Gemeinsame zu isolieren. Dieses Gemeinsame ist das For-

male, und Personen auf den Stufen 5 und 6 haben als Gemeinsames, dass sie auf universale Prinzipien rekurrieren.

2. Regeln konfliktieren miteinander, Prinzipien nur auf metaethischer Ebene; sie geben die Leitlinie ab für die richtige Wahl einer Regel.

3. Prinzipien können *sensu proprio* nicht ungerecht sein; das von Locke (1980) genannte Prinzip, dass «jedermann und alles der Purifikation der arischen Rasse unterstellt werden müsse» (S. 105), ist kein Prinzip, sondern ein blosses Gesetz (Regel).

4. Ein Prinzip muss angewandt werden; es sagt nichts über den Inhalt einer Situation. Die Anwendung ist der eigentliche moralische Akt, die Rekonstruktion eines Gleichgewichts zwischen Ansprüchen. Es ist also ein Unterschied zu machen zwischen einem formalen Urteil und einer formalistischen Rechtfertigung.

5. In die Stufenbeschreibung fließen immer wieder Inhalte mitein. Dies ist im logischen Bereich zu vermeiden, im moralischen nicht. Das ist der Grund, warum das Gemeinsame der Argumentationsmuster stets neu beschrieben wurde.

6. Das Universalitätskriterium ist zwar formal; es spiegelt aber den Glauben, dass Personen letztlich gleiche Rechte haben sollen, dass sie gemeinsame Bedürfnisse zu artikulieren versuchen. Pflichten sollen eingehalten werden und moralische Regeln sollen aufgrund der Prinzipien selbst erstellt und überprüft werden. (Obwohl zugegebenerweise Rawls Technik der Realisierung dieser Prinzipien eher ein Instrument intellektueller Egoisten darstellt, die sich unter dem Schleier des Nichtwissens eine angenehme Position in der Verteilungsrunde zu schaffen versuchen; vgl. Kleinberger, 1976.)

7. Wenn es möglich ist, in einer Gesellschaft bessere oberste Prinzipien als die der formalen Philosophie als Entscheidungsmerkmale zu verwenden, so ist dies für Kohlberg apriori akzeptiert. Er kann tatsächlich den Entwicklungsverlauf bis Stufe 5 einigermaßen nachkonstruieren. Stufe 6 aber ist und bleibt philosophische Spekulation. Kohlberg hat damit ein nach oben offenes Konzept entwickelt. Dieses anerkennt zwar verschiedene Prinzipien. Es legt sich aber heuristisch auf eine Form der Formalisierung fest, dies unter anderem auch, weil Entwicklung nicht blind ist (vgl. auch Ginters, 1976, 53). Das Formale sind die Kriterien, die überhaupt erst Unterschiede formulierbar machen. Dieses Formale wird dort zu einem Streitobjekt, wo die Moral selber «formal» behandelt wird, wie dies in der anglophonen, analytischen Moralphilosophie üblich ist. In diesem Sinne ist Kohlberg tatsächlich mit in die Kritik an den Formalisten einzubeziehen. Denn er sagt: «Die psychologische und die philosophische Analyse legen nahe, dass die reifere Stufe moralischen Denkens die der Struktur angemessener ist. Dieses Angemessener-Sein des reifen moralischen Urteils beruht auf strukturellen Kriterien, die allgemeiner sind als jene von Wahrheitsgehalt und Effizienz. Diese allgemeinen Kriterien sind die *formalen* Kriterien, die laut Entwicklungstheorie alle reifen Strukturen definieren, die Kriterien der Differenzierung und Integration. Diese formalen Kriterien fügen sich in diejenigen ein, die die Philosophie der Schule der Formalisten als charakteristisch für echte oder angemessene Kräfte bezeichnete. Von Kant bis Hare haben Formalisten die ausgesprochen *universelle* und *präskriptive* Natur des angemessenen moralischen Urteils betont. Die zunehmend präskriptive Natur des reiferen moralischen Urteils zeigt sich in der Reihe von Differenzierungen, die wir beschrieben haben, die eine Reihe zunehmender Differenzierungen von Sein und Sollen ist (oder von Moral als internen Prinzipien, die aus externen Ereignissen und Erwartungen entstanden sind). Wie wir später ausführen werden, stellt diese Reihe von Differenzierungen des moralisch autonomen oder kategorischen Sollens aus dem moralisch heteronomen Sein auch eine Differenzierung der Moral vom allgemeinen Bereich des Werturteils dar» (Kohlberg, 1971, 184).

Wir haben gesagt, es gebe eine *vierte* grundlegende Kritik, diejenige von Nicolajev und Phillips (1979). Auf der Basis wissenschaftstheoretischer Aussagen von Lakatos wird Kohlberg als jemand dargestellt, dessen Programm weder inhaltliche Erweiterungen bringt, noch den empirischen Gehalt verbessert. Für Lakatos liegt das Problem darin, dass er – weil jeder Basisatz schon theoriegeschwängert ist – die Theorie nicht genügend widerlegen kann. Zwischen Theorie und Falsifikation legt sich so etwas wie ein «protective belt», das gleichsam den harten Kern («hard core») der Aussagen einer Wissenschaftsgemeinschaft beinhaltet. Zu diesem «hard core» gehörten bei Kohlberg: a) Moralische Entwicklung geschieht in Stufen, b) die Reihenfolge dieser Entwicklung ist invariant und c) die Reihenfolge der Entwicklung ist logisch notwendig. Damit sind wir allgemein bei der Kritik entwicklungspsychologischer Implikationen angelangt. Zunächst greifen Nicolajev und Phillips die Aussage «logisch notwendig» an. Sie meinen, dass dies weder empirisch gezeigt werden müsse, noch falsch sein könne. Bei der Stufenbeschreibung 1 und 3 werde nicht klar, warum die höhere Stufe logisch nach der tieferen folgen müsse: Sie führen verschiedene logische Interpretationen an, um dies zu belegen. Nun hat aber Kohlberg in seinem Artikel «Warum ist eine höhere Stufe eine bessere Stufe» (1975) gezeigt, dass eine höhere Stufe Merkmale impliziert, die eine tiefere Stufe nicht hat, andererseits aber alle Merkmale der tieferen Stufe in der höheren Stufe enthalten sind. Er zeigt dies auf am Beispiel des «Euthanasie-Dilemmas», wobei der entscheidende Punkt ist, dass jede neue Stufe eine höhere Reversibilität aufweist. Stufe 1 kann noch nicht den Standpunkt des Sterbenden im Dilemma einnehmen. Stufe 2 kann zwar verschiedene Standpunkte einnehmen, aber jeden nur unter dem Gesichtspunkt eigener Interessen. Stufe 3 macht die Uebernahme der Rolle von äusseren Merkmalen abhängig, nämlich davon, wie empathisch der Urteilende zur betroffenen Frau stehe, usw. Was hier aufscheint, ist also «entwicklungspsychologische» Logik, die darin besteht, empirisch nachzuweisen, dass es Abstufungen im moralischen Reversibilitätskonzept der Argumentationsmuster gibt. Vielleicht könnte man dies «ohne Empirie» nachweisen, aber dann wäre es notwendig, sich nicht an den Stufenbeschreibungen zu orientieren, sondern an Gruppen (Clusters) von Urteilen, wie sie im neuen 1200seitigen Manual (Kohlberg, Colby, Gibbs und Speicher-Dubin, 1978) dargestellt werden. Würde aber nachgewiesen, dass ein höheres Urteil reversibler ist, das heisst, nach dem sogenannten «moral musical chair» vollständigere Goldene-Regel-Argumente enthält, dann wäre auch klar, warum Kohlberg seine Stufen als invariant bezeichnet.

Nicolajev und Phillips Kritik basiert aber letztlich auf einem falschen Verständnis der Theorie von Lakatos (1974). So sagt Lakatos, dass man alle wissenschaftlichen Forschungsprogramme durch ihren «harten Kern» charakterisieren müsse. Die negative Heuristik des Programms verbietet uns, den «modus tollens» gegen diesen harten Kern zu richten. Statt dessen müssen wir unseren Scharfsinn einsetzen, um «Hilfshypothesen» zu artikulieren, ja selbst zu erfinden, die dann einen Schutzgürtel um den Kern bilden (ebd., 129 f). Und weiter schreibt Lakatos: «Die positive Heuristik des Programms bewahrt den Wissenschaftler davor, dass er durch den Ozean der Anomalien verwirrt wird. Die positive Heuristik skizziert ein Programm, das eine Kette immer komplizierter werdender Modelle zur Stimulierung der Wirklichkeit darstellt; die Aufmerksamkeit des Wissenschaftlers konzentriert sich auf den Bau seiner Modelle nach Instruktionen, die im positiven Teil seines Programms niedergelegt sind» (ebd., 132). Darin kommt die Verachtung für Wissenschaftler zum Ausdruck, die in ein erstes naives Modell hineinstolpern, aber es nicht beharrlich zu einem Forschungsprogramm ausbauen.

Kohlberg aber hat genau dies getan. Die 10jährige Entwicklung des «Scoring-Manuals» ist z.B. eine echte Kette komplizierter werdender Modelle. Ferner ist in der ganzen Arbeit eine Ausweitung auf Erziehungsbereiche und zugleich eine Verfeinerung bzw. eine Erhöhung des Wahrheitsgehalts der Stufen festzustellen (vgl. die weiter unten erwähnte Longitudinalstu-

die). Nicolajev und Phillips Kritik hat nichts Neues zum Programm der Entwicklung des moralischen Urteils beigetragen. Im Gegenteil, was Lakatos vorträgt, spricht gegen ihre Kritik. Lakatos Metatheorie aber bestätigt, dass Kohlbergs ursprüngliches Modell sich als besonders «starker Kern» entpuppt, weil es letztlich in einer genetischen Epistemologie verwurzelt ist und Erkenntnis schlechthin zum Thema hat. Nicolajev und Phillips weitere Kritik fällt zusammen mit einer besonders harten Kritik, welche Kurtines und Greif (1974) vorbrachten. Beide Kritiken nagen an den Fundamenten des Kohlberg'schen Konzepts. Sie bezweifeln die Relevanz des ganzen Kohlberg'schen Ansatzes, und dies besonders aufgrund seiner methodischen Verfahren. Ich möchte die wesentlichen Punkte zusammenfassen:

1. Wenn Zuordnungen zu den Stufen nicht eindeutig möglich seien, so könne die Invarianz der Sequenz nicht bewiesen werden.
2. Wenn Kohlberg in seinem alten «Scoring-System» und sein Schüler Rest (1979) in seinem DIT (Defining Issues Test) Aussagen einer Person über alle Stufen zuordnen könnten, sei die Strukturhypothese widerlegt.
3. Reliabilitätsmasse wie Stabilität, interne Konsistenz, Interraterreliabilität seien entweder nicht oder nicht genau oder nicht genügend angegeben.
4. Prädiktive Validität und Konstruktvalidität seien nicht gemessen worden, das heisst, die quasi-simplex Korrelationsmatrix sei nicht genügend stark, damit Kohlbergs Stufentheorie Voraussagewert habe.
5. Da die Anzahl der Dilemmas variere und das Interview nicht standardisiert sei, könne über das Verhältnis Struktur-Inhalt nichts ausgesagt werden. Auch der Scoring-Prozess sei nicht standardisiert.
6. Kohlberg habe – und da treffen diese Kritiken ins Schwarze –, ähnlich wie Piaget, aufgrund einzelner Beobachtungen Theorien formuliert und über 20 Jahre hinweg wenig Randbedingungen seiner Messungen dargestellt. Er habe, durch die Annahmen des Strukturalismus bedingt, etwa dasselbe Dilemma als Messinstrument wie zu Treatmentzwecken verwendet.
7. Seine Dilemmas seien «männlichkeitsorientiert». Soziokulturelle Determinanten seien vernachlässigt worden. Angaben über Zahl und Art der Messung fehlten oft.

Obwohl Kohlberg viele seiner Untersuchungen tatsächlich inexakt dokumentiert oder nur auf der Basis beschreibender Statistik verallgemeinert, wird auf den ersten Blick einsichtig, dass Kurtines und Greif Kohlbergs Theorie mit den Grundannahmen einer andern ihm fremden Theorie messen. Ohne dass diese Position transparent gemacht wird, sind die Instrumente dieses Messvorgangs apriori verzogen. Denn der Diskontinuitätsansatz basiert auf Annahmen, die mit einfachen I.O.-Analysen und ihren quantitativen Skalierungstechniken nicht mehr eingefangen werden können. Strukturen lassen sich nicht linear durch isolierte Stimuli verändern, und Einschätzungen sind nicht möglich, wenn die Struktur nicht verstanden ist. Wenn die Methoden tatsächlich den Gegenstand erzeugen, so ist ein Teil der dem Diskontinuitätsansatz angemessenen Methodologie interpretative Sozialforschung. Die Eigenheiten sozial gestalteter und sinnhaft strukturierter Handlungs- und Lebenszusammenhänge müssen adäquat berücksichtigt werden.

Deshalb ist der erste Punkt der Kritik von Kurtines und Greif widerlegbar. Wenn Kohlberg die Regel aufstellt, dass nur jene Urteile verwendet werden, die den höchsten Urteilsstand einer Person dokumentieren, so berücksichtigt er dabei das Kompetenz-Performanz-Problem. Die Regel wird theoretisch dadurch abgesichert, dass mit Plausibilitätsargumenten gezeigt wird, dass nicht jede Situation die höchste Stufe des Urteilsvermögens erfordert und deshalb die Person im Interview soweit «gestossen» werden muss, bis sie ihr höchstes Urteil vorbringt. Die Kritikpunkte 3 bis 5 sind ebenfalls widerlegbar, denn es gelang in letzter Zeit, ehemals spekulative Hypothesen offenkundig empirisch zu belegen. Von 1978 bis 1980 sind neueste

Arbeiten von Kohlberg erschienen, so seine Longitudinalstudie, in welcher er 58 Versuchspersonen in 3 bis 4 Jahresintervallen interviewt hat (Kohlberg, 1979); so auch sein «Scoring-Manual» mit neuen testtheoretischen Daten (Kohlberg, Colby, Gibbs und Speicher-Dubin, 1978); ferner einige Artikel, die sein Konzept verteidigen, so Broughton (1978) im Bereich der Methode, Puka (1980) im Hinblick auf den sogenannten formalistischen Ansatz und Habermas (1980) betreffs der ontogenetischen, moralphilosophischen Grundlagen.

Es sind also verschiedenste Studien und Entwicklungen, die heute Kohlbergs Theorie gerade als «protective belt» auf sensationelle Weise festigen:

- Erstens das neue «Scoring-Manual» (Kohlberg, Colby, Gibbs und Speicher-Dubin, 1978). Es ist dies ein Verfahren, das eine erhebliche Verfeinerung der Beschreibung der Stufenstrukturen (besonders deren Uebergänge) und der Einschätzungsvorschriften enthält. Das Verfahren geht so, dass über eine Grobeinschätzung die Antworten auf die Werte, Normen und Elemente eines Dilemmas hin befragt werden. Ein Gesamtscore wird dann aufgrund einer Reihe von Detailscores errechnet, die alle mit sogenannten Criterion Judgements übereinstimmen müssen. Obwohl das Scoring System relativ neu ist, können schon erste Resultate der Reliabilitäts- und Validitätsmessungen angegeben werden. Diese sind überraschend. Test- Retest-Korrelationen sind .96, .99 und .97 (bei Verwendung verschiedener Einschätzer und verschiedener Daten). Interrater-Korrelationen betragen .98. Korrelationen zwischen der Form A und der Form B betragen .95.
- Als zweites ist die Longitudinalstudie zu nennen. Hier wurden 58 Personen aus den USA und der Türkei über 20 Jahre hinweg getestet. 56 der 58 Personen zeigen einen Stufenwechsel nach oben, ohne dass eine Person eine Stufe überspringt. Nur 7% der 193 Vergleiche zeigen einen Rückfall zwischen zwei Testzeiten. Wie Lind (1979) zeigt, kann man die Zufallswahrscheinlichkeit (P) als das Verhältnis zwischen Zahl der für die Theorie günstigen Fälle und der Zahl der möglichen Fälle definieren. Dann beträgt die Wahrscheinlichkeit, dass eine Person sechs Phasen der moralischen Entwicklung in einer bestimmten Abfolge durchläuft $P = 1 : 720 = 0.0014$. Demgegenüber sei die Wahrscheinlichkeit $P(n_0 \neq n_1) - 100$, was zeigt, «dass strukturelle Hypothesen einen selten hohen Gehalt besitzen» (Lind, 1979, 1). Die 7% Regressionen sind also in einem System von 720 Möglichkeiten entweder als psychologische Besonderheiten (Segmentation, Regression) zu erklären, oder aber als Messfehler zu betrachten, können aber die Gesamtheorie niemals widerlegen.
- Als drittes sind eine Reihe Studien zum Zusammenhang zwischen sozialem Status (Schicht) und moralischem Urteil erschienen (vgl. Candee, Graham und Kohlberg, 1979). Diese zeigen, dass höherer sozialer Status mit höheren Stufen einhergeht ($N = 122, r = .52, p < 0.1$); ferner, dass der Zusammenhang auch dann bestehen bleibt, wenn Erziehung, Intelligenz und Beruf des Vaters auspartialisiert werden. Untersuchungen bei einer anderen Stichprobe zeigen, dass Stufe 4 eine Voraussetzung ist für die Entscheidungsfähigkeit höherer Berufe.
- Viertens hat ein soeben erschienenes Buch von Rest (1979) hunderte von Untersuchungen zu den verschiedensten Forschungsfragen geliefert, so zu Urteil-Handlungsprozessen, zur Validitätsfrage, zum Vergleich der moralischen Stufen und anderer Persönlichkeitsvariablen. Eine Arbeit von Blasi (1980) bringt endlich auch eine Lösung zum Urteils-Handlungsproblem, das hier nicht weiter aufgegriffen werden soll.

Somit wären nur noch die Punkte 6 und 7 zu widerlegen. Die Aussage, dass experimentell das gleiche Instrument bzw. Dilemma zu Mess- wie zu Stimulierungszwecken verwendet wurde, zeigt, dass Kurtines und Greif die wesentlichsten Resultate des Strukturalismus nicht kennen. Nehmen wir das Beispiel von Piagets Konservationsexperimenten: Wenn das Kind die Erhal-

tung der Masse (eine Kugel Plastilin wird in Stücke zerlegt) nicht erkennt, so führen noch so viele Stimuli zu keinem anderen Resultat. Weder Wahrnehmungs-, noch Assoziations-, noch instrumentelles Lernen können dieses Faktum verändern. Wenn in diesem Experiment zugleich Veränderung intendiert, aber auch Messung vorgenommen wird, so ist der Vorwurf der gleichen inhaltlichen Situation für Treatment und Messung unsinnig. Denn es wird *inhaltlich* manipuliert, gemessen aber wird die *Struktur*. Und dies gilt in gleicher Weise für Kohlbergs Stufenkonzept.

Zum letzten Punkt: Dass Kohlbergs Theorie männlichkeitsorientiert sei, hängt damit zusammen, dass seine Stichprobe 16jährige Jugendliche waren. Sollte sich tatsächlich zeigen, dass Frauen eine andere strukturelle Hierarchie der moralischen Entwicklung durchlaufen, so muss dies später in die Gesamttheorie miteinbezogen werden (vgl. Gilligan & Murphy, 1979). Wir haben bisher das Hauptgewicht auf den ersten Bereich (siehe oben) der Kohlberg-Arbeit gelegt. Die Reichweite der Theorie ist hier relativ gross, die inhaltliche Ausdehnung klein, deshalb ist sie auch schwer zu widerlegen. Sie besteht aus wenigen Annahmen und ihr prädikativer Gehalt ist fest umgrenzt. Er besagt: Personen suchen, sofern ein Konflikt auftritt, ein Gleichgewicht zwischen Wertansprüchen. Dieses Gleichgewicht ist das Mass ihrer Gerechtigkeitsorientierung. Sind sie auf einer bestimmten Stufe, so wird ihre Argumentation diese und jene formalen Aspekte berücksichtigen. Sind sie auf einer höheren Stufe, so ist diese Argumentation entsprechend vorgegebenen Kriterien adäquater, moralischer, näher an Prinzipien, komplexer im Sinne der Integration niedrigerer Stufen in höhere. Eine Handlung ist also, wie immer sie aussehen mag, adäquater, legitimer bzw. gerechter, je höher die Stufe des moralischen Urteils ist.

Will man heute am Kohlberg'schen Konzept weiterarbeiten, so sehe ich folgende Möglichkeiten:

- 1) Man kann die Stufenfolgen bzw. das Theorem der Stufen der moralischen Entwicklung verfeinern. Dann erhalten wir etwa die Verbindung der Stufen mit Handlungskonzepten, wie dies z. B. Eckensberger (1978) geleistet hat, oder wir vergleichen differentiell die Stufen (Gilligan und Murphy, 1979), oder analysieren das Kompetenz-Performanz-Problem wie es die Max-Planck-Gruppe (Döbert, Nunner-Winckler) zurzeit tut. Besonders aber wissen wir noch nichts über die Stufenübergänge und ihre kritische Relevanz.
- 2) Man kann das Verhältnis der Kohlbergstufen zu andern Stufentheorien erklären, so z. B. zu den Stufen der Intelligenzentwicklung (Colby und Kohlberg, 1978), zu den Stufen der Sozialentwicklung (Selman, 1975), zu den Stufen möglicher Metareflexion (Broughton, 1979), zu den Stufen religiöser Entwicklung (Oser, 1979) etc. Besonders aber ist das Verhältnis von sozialer Kognition und moralischer Entwicklung noch wenig untersucht worden. In diesem Feld arbeitet die Max-Planck-Gruppe in Berlin (Edelstein, Keller, Wahlen, 1980).
- 3) Wenig Untersuchungsarbeit wurde bisher geleistet zum Problem der Veränderung der existentiellen Relevanz der Dilemmata (lebensnahe vs. artifizielle Dilemmata; vgl. dazu ebenfalls Edelstein, Keller, Wahlen, 1980; Oser, 1981).
- 4) Das Urteils-Handlungsphänomen muss besser abgeklärt werden. Dazu sind zusammenfassende Uebersichten von Blasi (1980), von Eckensberger über Aggression und Moral (Eckensberger & Emminghaus, 1980) und von Rest (1979) erschienen. Zu dieser Thematik ist auch Oser (1981) zu vergleichen. In all diesen Arbeiten wird Handeln als eine nicht im Urteil implizierte moralische Grösse angesehen. Es geht nicht um die Form als Interaktionsprozess beim Lösen moralischer Konflikte, sondern um Handeln als externe Variable.
- 5) Vielleicht müssen wir heute den Schwerpunkt auf den zweiten und dritten Forschungsbereich von Kohlberg legen, auf die Stimulationsexperimente und die Entwicklung dessen, was wir als moralisches Klima bezeichnen (Power & Reimer, 1978; Power, 1979).

Es gibt noch relativ wenig Kritiken zum zweiten und dritten Teil der Kohlberg'schen Theorie: Fraenkel (1978) macht eine Reihe von Vorschlägen, wie die Methode der Stimulation neu überdacht werden kann. Feldmann (1978) kritisiert die ungenauen und zu wenig intensiven Messungen in den Gefängnisinterventionen. Bertram (1980) fragt unter anderem, ob nicht die Sozialisationspartner (zuerst Eltern, dann Peer groups, dann weitere Interaktionspartner) zur Erklärung für die erreichte Entwicklungsstufe via Erziehung herangezogen werden können. Kohlberg hat sein allgemeines Stimulierungsmodell mit Beyer (1976) und Fenton (1971, 1976) zu einem Methodenvorschlag ausgearbeitet. Dieser Methodenvorschlag beruht auf dem Prinzip, dass nicht moralische Inhalte vermittelt werden sollen (bag of virtue-Konzept), sondern dass Entwicklung (also die nächsthöhere Stufe) zum Ziel der Erziehung gemacht werden soll (vgl. auch Kohlberg & Mayer, 1972). Dabei sind folgende Phasen wichtig:

- Immer wieder neues kognitives Ungleichgewicht durch Darbietung von Dilemmata
- «Probing, discussion»
- Einbringen von Argumentationsmaterial höherer Stufen
- «Offenes Ende» (Nichtabgeschlossenheit) der Diskussion
- Schaffung eines positiven Interaktionsklimas

Kohlberg hat 1978 seinen Weg selber kritisiert und gesagt, es bedürfe nebst der Stimulation von Moralkonflikten auch der Vermittlung von Normen, dies durch die die demokratischen Prozesse begleitenden Lernsituationen. Dieses Bekenntnis ist allerdings überinterpretiert worden (z. B. von Garz, 1980), denn das ganze Just-Community-Programm weist darauf hin, dass in der Auseinandersetzung mit Staatskunde, Geschichte, «social studies» etc. dauernd Normen vermittelt werden und dass besonders im Community-Meeting durch das Erstellen und Einhalten von Sanktionen und Regeln diese auch gelernt bzw. vermittelt werden.

Weitere kritische Anmerkungen in diesem Bereich: Döbert (1980) verweist auf das Relativismusproblem, das gerade beim Uebergang von einer Stufe zur anderen eine Rolle spielen kann. Power und Reimer (1978) meinen, dass der Just-Community-Ansatz in ein grösseres Konzept sozialen Handelns eingebettet werden müsste. Fraenkel (1978) sieht eine ganze Reihe von Problemen, die zum Teil hier aufgelistet werden sollen. In Richtung dieser Probleme weist auch unsere eigene Forschung. Ich möchte sie, ohne Systematisierung, in Form von Fragen konzipieren:

1. Ist es möglich, dass verschiedene Typen von Dilemmata in verschiedenem Alter besser, bzw. anders wirken?
2. Ist es sicher, dass Gruppendiskussion das grösste Ausmass an Ungleichgewicht bewirkt? (vgl. Berkowitz, 1980a, 1980b; Berkowitz et al., 1980).
3. Ist es sicher, dass die vorgeschlagene Methode das Selbstwertgefühl und die Gesprächskompetenz erhöht?
4. Sollten die Dilemmata nicht systematisch analysiert werden, auch von den Beteiligten?
5. Sind Dilemmata des echten Lebens bzw. aus der unmittelbaren Umgebung der Betroffenen tatsächlich stets sachstrukturell einfach (wie Beyer, 1976, behauptet)?
6. Wie kann man z. B. in einem Betrieb reelle Konflikte tatsächlich für die Methode fruchtbar machen?
7. Wie muss man Dilemmata sequenzieren, damit ein grösserer Erfolg garantiert ist?
8. Ist es möglich, dass auch nichtmoralische Kontroversen den gleichen Effekt haben wie moralische?
9. Müsste man nicht mit der Auseinandersetzung (Konfliktlösung) Informationen bzw. Wissen vermitteln (Beispiel, Modelle etc.), damit höhere Effekte schneller erreicht werden?
10. Metakognition: Welche Wirkung hat die Reflexion über den Diskussionsprozess?
11. Sind neben der Länge der Diskussion, Unterschieden im moralischen Urteil und in der

Fähigkeit des Diskussionsleiters noch andere Variablen wirksam (vgl. Colby, Kohlberg, Fenton, Speicher-Dubin, Liebermann, 1976)?

12. Ist überhaupt ein Entwicklungsmass (Milestone-Mass) zweckmässig für die Messung von Veränderungen im Bereich des moralischen Urteils, wenn solche Veränderungen nicht unter drei Monaten beobachtet werden (vgl. Rest, 1980)?

Solche Vorschläge müssen in Projekte münden. Denn der «protective belt» der Kohlberg'schen Theorie ist heute so stark, dass ich glaube, eine mögliche Falsifikation sei nur durch Stimulierungsprozesse zu realisieren. Man muss das Kohlberg-Paradigma im ökologischen Feld zu untersuchen und zu realisieren trachten. Was Kohlberg intuitiv mit der Theorie der «Just Community» entworfen hat, wo Schulsysteme mit dem Ziel der Stimulierung zu höheren Stufen demokratisch geführt und offene Gefängnisse durch gleiche Rechte und Pflichten und optimale Partizipation an Verantwortung völlig neu gestaltet werden, muss heute in den Blickpunkt einer sorgfältigen Neuplanung genommen und in anderen Feldern überprüft werden.

Ich halte es nach Durchsicht der meisten Kritiken, die vorliegen, für unzweckmässig, am grünen Tisch über diese Theorien zu spekulieren. Es gibt heute im europäischen Bereich noch kaum einen Datensatz, auf den man zurückgreifen kann. Es ist dies ein Grund, warum wir in Freiburg mit dem Projekt «Humanisierung der Ausbildung von Lehrlingen durch Stimulierung des moralischen Urteils» einen Beitrag leisten möchten. Es geht dabei sowohl um die Verfeinerung der Messinstrumente als auch den Vergleich verschiedener Instrumente miteinander und die Anwendung verschiedener Methoden, bezüglich der Entwicklung eines besseren Betriebsklimas und auch bezüglich der Entwicklung des Urteils. Wir brauchen heute eine strukturelle Gesamtheorie des Wachstums, der Entwicklung und der Erziehung. Kohlbergs Theorie ist davon nur ein bescheidener, aber äusserst wichtiger Teil. Die Nachfahren Piagets sollten allmählich das Ganze in den Griff bekommen; aber davon sind wir noch weit entfernt. Weder Heuristik noch Methode sind weit genug fortgeschritten.

Nikolajev und Phillips betonen in ihrer Kritik zum Schluss, dass ein Paradigma nicht aufgegeben werden kann, auch wenn es noch so viele Schwächen beinhaltet, bis ein neues alternatives Paradigma zur Verfügung steht. Alle bisherigen Kritiken haben dieses Theoriegebilde nicht zu zerstören vermocht. Aber ist dies überhaupt unsere Hauptaufgabe? Ist Kohlbergs Paradigma nicht vielmehr eine Anregung für neue Fragestellungen? Sollten wir nicht andere Bereiche der Erkenntnis des Menschen in ähnlicher Weise untersuchen, wie dies Kohlberg im moralischen Bereich getan hat?

La théorie de Lawrence Kohlberg sous le feu de la critique. Un plaidoyer.

Cet article analyse diverses critiques adressées à la théorie du développement moral de Lawrence Kohlberg. Même si plusieurs d'entre elles méritent attention, aucune cependant n'infirmes cette théorie. La plupart des arguments négatifs sont fondés sur des données recueillies par son auteur lui-même. Il n'existe encore aucune recherche européenne qui permette d'élaborer une théorie nouvelle qui rende celle de Kohlberg superflue. Au contraire, de récentes études menées au Centre pour l'Education morale de Harvard confirment et amendent le fondement de la théorie.

The theory of Lawrence Kohlberg under the assault of critics.

Various criticisms of the theory on moral development are analysed. Even though many important aspects of such criticism deserve attention, none leads to falsification of the theory. Most of these criticisms are based on appraisals of Kohlberg's own data. Thus, hardly any studies are

found that invalidate Kohlberg's main tenets. On the contrary, Kohlberg's theory has received strong confirmation through new investigations carried out at the Harvard Center for Moral Education during the past years.

LITERATUR

- Aron I.: Moral philosophy and moral education: A critique of Kohlberg's theory. In: School Review, 1977, Februar, 197-217.
- Aron I.: Moral education: The formalist tradition and the Deweyan alternative. In: Munsey, B. (Hrsg.): Moral development, moral education, and Kohlberg. Basic issues in philosophy, religion, and education. Birmingham Alabama, Religion Education Press, 1980, 401-423.
- Berkowitz M. W.: The social construction of knowledge. Internes Papier, Philadelphia, 1980b.
- Berkowitz M. W.: Moral peers to the rescue! A critical appraisal of the «+1» convention in moral education. In: Phi Delta Kapan, 1980c (im Druck)
- Berkowitz M. W., Gibbs J. C., Broughton J. M.: The relation of moral judgement stage disparity to developmental effects of peer dialogues. Erscheint in: Palmer Quarterly, 1980 (im Druck)
- Bertram H.: Der aufhaltsame Aufstieg zur Moral. In: Psychologie heute, 1980, Januar, 28-34.
- Beyer B.: Conducting moral discussions in the classroom. In: Social Education, 1976, 40(4), 194-202.
- Blasi A.: Bridging moral cognition and moral action: A review of the literature and a functional-developmental model. Boston, University of Massachusetts, 1980.
- Blatt M.: Studies on the effects of classroom discussion upon children's moral development. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago, 1969.
- Brandstätter J.: Vom Sein zum Sollen in der Theorie des Moralischen Urteils: Wege, Schleichwege, Irrwege. In: Eckensberger, L. H. (Hrsg.): Entwicklung des moralischen Urteilens. Saarbrücken, 1978, 93-110.
- Broughton J. M.: Dialectics and moral development ideology. In: Scharf, P. (Hrsg.): Readings in moral education. Minneapolis, 1978, 298-307.
- Broughton J. M.: The development of philosophical thinking in adolescence: A progress report on a longitudinal study. Harvard University, 1979.
- Candee D., Graham R., Kohlberg L.: Moral development and life outcomes. Report to National Institute of Education, Grant NIE - 6 - 74 - 0096, 1978.
- Colby A., Kohlberg L.: Das moralische Urteil. In: Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Piaget und die Folgen. Band VII. Zürich, 1978, 348-366.
- Colby A., Kohlberg L., Fenton E., Speicher-Dubin B., Liebermann M.: Secondary school moral discussions programmes led by social studies teachers. In: Journal of Moral Education, 1976, 3, 90-111.
- Crittenden B. S.: Introduction. In: Beck C. M., Crittenden B. S., Sullivan E. V.: Moral education. Interdisciplinary approaches. New York, 1971, 275-289.
- Döbert R.: Normen, Einsichten und Handeln. In: Kursbuch 60, Berlin, 1980, 43-59.
- Eckensberger L. H.: Eine alternative Interpretation von Kohlbergs Stufentheorie der Entwicklung des moralischen Urteilens. Saarbrücken, 1978, 27-92.
- Eckensberger L. H., Emminghaus W. B.: Aggression und Moral. Arbeiten der Fachrichtung Psychologie, Saarbrücken, Universität des Saarlandes, 1980.
- Edelstein W., Keller M., Zwahlen R.: Cognition and social cognition: décalage revisited. Berlin, Max-Planck-Institut, vorgestellt am 10. Jahres-Symposium der Jean Piaget-Vereinigung, Philadelphia, 1980.
- Endler N. S., Rushton J. P., Roediger H. L.: III. Productivity and scholarship impact (citations) of British, Canadian and U.S. departments of psychology, 1975. American Psychologist, 1978, 33, 1064-1082.
- Feldman R. E.: The promotion of moral development in prisons and schools. Unveröffentlichtes Manuskript, Harvard University, 1978.
- Fenton E.: Teacher training in values education. A workshop. New York, 1976.
- Fenton E.: Moral Education: The research findings. In: Social Education, 1971, 4, 4, 188-193.
- Fraenkel J. R.: The Kohlberg bandwagon: Some reservations. In: Scharf, P. (Hrsg.): Readings in moral education. Minneapolis, 1978, 250-263.
- Garz D.: Zum neuesten Stand von Kohlbergs Ansatz der moralischen Sozialisation. Zeitschrift für Pädagogik, 1980, 26(1).
- Gibbs J. C.: Kohlberg's stages of moral judgement. A constructive critique. In: Harvard Educational Review, 1978, 13, 33-51.
- Gilligan C., Murphy J. M.: Development from adolescence to adulthood: The philosopher and the dilemma of the fact, 1979. Erscheint in: Kuhn, D. (Hrsg.): Intellectual development beyond childhood.
- Ginters R.: Typen ethischer Argumentation. Düsseldorf, 1976.
- Habermas J.: Moral development and ego identity. In: Telos, 1975, 12, 41-55.
- Habermas J.: Interpretative social science vs. hermeneutism. Unveröffentlichtes Manuskript, Vortrag gehalten an der Berkeley Konferenz, Berkeley, 1980.
- Hersh R., Miller J. P., Fielding G. D.: Models of moral education. An appraisal. New York, 1980.
- Herzog W.: Modell und Methode in der Psychologie: Wissenschaftstheoretische Vorarbeiten zu einer reflexiven pädagogischen Psychologie. Unveröffentlichte Dissertation, Zürich, Philosophische Fakultät I, 1980.
- Kärn M.: Vorsicht Stufe! Ein Kommentar zur Stufentheorie der moralischen Entwicklung. In: Portele, G. (Hrsg.): Sozialisation und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung. Weinheim, 1978, 81-110.

- Kleinberger A. F.: The social-contract strategy for the justification of moral principles. *J. of Moral Education* 5(2), 1976, 107-126.
- Kohlberg L.: From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development. In: Mischel T. (Hrsg.): *Cognitive development and epistemology*. New York, 1971, 151-235.
- Kohlberg L.: Revisions in the theory and practice of moral development. In: *New Directions for Child Development*, 1978, 2, 83-87.
- Kohlberg L.: The meaning and measurement of moral development. Heinz Werner memorial lecture. Unveröffentlichtes Manuskript, Clark University, 1979.
- Kohlberg L.: Why is a higher stage a better stage. In: Kohlberg, L. (Hrsg.): *Collected papers on moral development and moral education*, Vol. II. Center for moral education, Cambridge, Mass., 1975.
- Kohlberg L.: Moral stages and moralization: The cognitive developmental approach. In: Lickona, T. (Hrsg.): *Moral development and behavior. Theory, research, and social issues*. New York, 1976, 31-53.
- Kohlberg L., Colby A., Gibbs J., Speicher-Dubin B.: *Standard form scoring manual*. Cambridge, Center for Moral Education, Harvard University, 1978.
- Kohlberg L., Elfenbein D.: The development of moral judgments concerning capital punishments. In: *American journal of Orthopsychiatry*, 1975, 45(4), 614-640.
- Kohlberg L., Kauffman K., Scharf P., Hickey J.: The just community approach to corrections: A manual, Part I. Unveröffentlichtes Manual, Cambridge, Mass., 1974.
- Kohlberg L. & Mayer, R.: Development as the aim of education, *Harvard Educational Review*, 42(4), 1972, 449-496.
- Kohlberg L., Scharf P., Hickey J.: The justice structure of the prison: A theory and an intervention. *The Prison Journal*, 1972, 51(2), 3-14.
- Kurtines W. & Greif E.: The development of moral thought: Review and evaluation of Kohlberg's approach. In: *Psychological Bulletin*, 81(8), 1974, 453-470.
- Lakatos J.: Falsifikation und die Methodologie wissenschaftlicher Forschungsprogramme. In: Lakatos J., Musgrave A. (Hrsg.): *Kritik und Erkenntnisfortschritt. Abhandlungen des Internationalen Kolloquiums über die Philosophie der Wissenschaft*, Bd. 4, Braunschweig, 1974, 89-189.
- Lind G.: Zum Stand der Moral Judgment Forschung – Ueberlegungen aus Anlass einer USA-Reise. Unveröffentlichtes Manuskript, Konstanz, 1979.
- Locke D.: The illusion of a stage six. In: *The Journal of Moral Education*, 1980, 9,2, 103-109.
- Munsey B.: Cognitive-development theory of moral development: Metaethical issues. In: Munsey B. (Hrsg.): *Moral development, moral education, and Kohlberg. Basic issues in philosophy, psychology, religion, and education*. Birmingham Alabama, Religion Education Press, 1980, 161-213.
- Nicolayev J. & Phillips D. C.: On assessing Kohlberg's stage theory of moral development. In: Cochrane D. B., Hamm C. H., Kazepides A. C.: *The domain of moral education*. New York, Oise, Toronto, 1979, 231-250.
- Oser F.: *Soziales Handeln, Verteilungsgerechtigkeit, Moralisches Urteil. Stufen der interaktiven Entwicklung und ihre erzieherische Stimulation*. 1981.
- Oser F., Gmünder P., Fritsche U.: *Stufen des religiösen Urteils. Bericht zur Erziehungswissenschaft aus dem Pädagogischen Institut Fribourg*, 1979, Nr. 13.
- Perlman D.: Who is who in psychology. In: Endler, N. S. et al. *SSCI. Scores versus a textbook definition*. *American Psychologist*, 1980, 35, 104-106.
- Peters R. S.: A reply to Kohlberg. In: *Phi Delta Kappan*, 1975, Juni, 678.
- Power C.: *The moral atmosphere of a just community high school*. Unveröffentlichte Dissertation, Harvard University, 1979.
- Power C. & Reimer J.: Moral atmosphere: an educational bridge between moral judgment and action. In: *New Directions for Child Development*, 1978, 2, 105-116.
- Puka B.: Kohlbergian Forms and Deweyan acts: A response. In: Munsey, B. (Hrsg.): *Moral development, moral education, and Kohlberg. Basic issues in philosophy, psychology, religion, and education*. Birmingham Alabama, 1980, 429-454.
- Rest J.: *Morality*. Unveröffentlichtes Manuskript, University of Minnesota, 1980. Erscheint in: Carmichael's manual of child psychology, N. Y., London, Sydney, Toronto, 1980.
- Rest R.: *Development in judging moral issues*. Minneapolis, University of Minnesota, 1979.
- Rosen B.: Moral dilemmas and their treatment. In: Munsey B. (Hrsg.): *Moral development, moral education, and Kohlberg. Basic issues in philosophy, psychology, religion, and education*. Birmingham Alabama, 1980, 232-265.
- Scharf P. (Hrsg.): *Readings in moral education*, Minneapolis, 1978.
- Schmitt R.: Stufen der moralischen Entwicklung – Basis für ein pädagogisches Konzept? In: *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 1979, 31, 366-371.
- Selman R. L.: The relation of social perspective-taking to moral development: Analytic and empirical approaches. Unveröffentlichtes Manuskript, Harvard University, 1975.
- Silbereisen R. K.: Ueberlegungen zur Planung einer Untersuchung über Entwicklungsbedingungen des moralischen Urteils. In: Eckensberger L. H. (Hrsg.): *Entwicklung des moralischen Urteilens*. Saarbrücken, 1978, 193-210.
- Sullivan E. V.: Kohlberg's structuralism. A critical appraisal. *Monograph series/15*, Toronto, The Ontario Institute for Studies in Education, 1977.
- Wassermann E. R.: Implementing Kohlberg's «Just Community Concept» in an alternative high school. In: Scharf P. (Hrsg.): *Readings in moral education*. Minneapolis, 1978, 164-172.
- Youniss J.: Sozialisation und soziales Wissen. In: H. Eckensberger & R. K. Silbereisen (Hrsg.): *Entwicklung sozialer Kognition*, Stuttgart, 1980, 49-64.