

**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:** 4 (1982)

**Heft:** 1

**Artikel:** Die beschränkte Brauchbarkeit der Theorie Lawrence Kohlbergs zur Erklärung moralischen Verhaltens

**Autor:** Herzog, Walter

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-786493>

### **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:** 27.01.2026

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

# Die beschränkte Brauchbarkeit der Theorie Lawrence Kohlbergs zur Erklärung moralischen Verhaltens

Walter Herzog

*Kohlberg unterscheidet notwendige von hinreichenden Bedingungen der moralischen Entwicklung. Als eine notwendige Bedingung sieht er die kognitive Entwicklung sensu Piaget; als hinreichende Bedingungen finden sich Rollenübernahme, Gelegenheiten zur Rollenübernahme, moralische Atmosphäre, Gerechtigkeitsstruktur, moralisch-kognitive Diskrepanzerlebnisse etc. Diese Bedingungen der moralischen Entwicklung werden kritisch diskutiert. Es wird das Fehlen affektiver Prozesse in Kohlbergs Theorie bemängelt. Die grundlegende Beschränktheit von Kohlbergs Theorie wird darin gesehen, dass sie das Selbst als Kernelement einer Theorie moralischen Verhaltens mit ihren eigenen Mitteln nicht fassen kann.*

«Wenn man das Tao verloren hat, hält man sich an das Tê. Wenn man das Tê verloren hat, hält man sich an die Menschlichkeit. Wenn man die Menschlichkeit verloren hat, hält man sich an die Gerechtigkeit.» Lao-tse, Tao-tê-ching

Auch wenn den Erkenntnissen der Sozialwissenschaften Objektivität zugestanden werden kann, so lässt sich kaum bestreiten, dass deren Themen und Theorien gesellschaftlich verwurzelt sind. Die Kreativität wird dann zum sozialwissenschaftlichen Thema, wenn eine Gesellschaft um ihre intellektuelle und politische Vorrangstellung bangen muss. Die Identität gewinnt dann das allgemeine Interesse der Sozialwissenschaften, wenn die gesellschaftliche Heterogenität der menschlichen Verhaltenskontexte so gross wird, dass die persönliche Integration dieser Verhaltensvielfalt zum massenhaften Problem wird. Und die Moralität findet dann die ungeteilte Aufmerksamkeit der Sozialwissenschaftler, wenn sich die gesellschaftlichen Wert- und Sinnstrukturen in zunehmendem Masse zersetzen und ihre subjektive Legitimität verlieren.

So erstaunt es nicht, dass seit einiger Zeit eine breite Diskussion um Theorien der moralischen Sozialisation und Entwicklung im Gange ist, befinden sich doch die westlichen hochindustrialisierten Gesellschaften allgemein in einer Sinnkrise. Die fraglos vielversprechendste dieser moralpsychologischen Theorien ist jene von Lawrence Kohlberg. Denn ihr Naturalismus vermag einerseits den Wertrelativisten den Wind aus den Segeln zu nehmen und lässt andererseits die Hoffnung wecken, die moralische Krise unserer Zeit sei lediglich ein gesellschaftliches «Oberflächenphänomen», das sich mit einigen pädagogischen Massnahmen leicht beheben lässt.

So faszinierend Kohlbergs Theorie ist, so problematisch in vieler Hinsicht ist der Gehalt ihrer zentralen Aussagen. Es überrascht daher nicht, dass Kohlberg seit langem schon ins «Kreuzfeuer der Kritik» (Oser) geraten ist, von der er sich allerdings wenig beirren lässt (vgl. Peters 1975). Kohlberg erweckt den Eindruck, auf festen Füßen zu stehen; seine Verteidigung scheint mühelos zu gelingen; Kritiker lassen sich offenbar leicht widerlegen (vgl. Oser 1981). Dass dem nicht ganz so ist, möchte ich im folgenden zeigen. Meine Ueberlegungen knüpfen an der in dieser Zeitschrift (Heft 1, 1981) erschienenen Arbeit von Oser an, der dort eine ältere Auseinandersetzung mit Kohlberg, die in einem Kapitel meiner Dissertation ihren Niederschlag gefunden hat (vgl. Herzog 1982, Kap. 8), aufgegriffen und ziemlich zerzaust hat. Leider vermag ich den Worten und Sätzen Osers meine eigenen Gedanken nur mehr schwer wiederzuerkennen, weshalb die folgenden Ueberlegungen auch die Funktion haben sollen, klarzustellen, was meine wirkliche Kritik an Kohlberg ist. (1)

Ich bin allerdings wenig daran interessiert, die Argumentation in meiner Dissertation zu wiederholen. Ich beschränke mich daher im folgenden auf die m. E. zentrale Schwäche von Kohlbergs Theorie, nämlich die Ausklammerung affektiver und psycho-dynamischer Prozesse bzw. das Fehlen einer Selbsttheorie. Zwangsläufig lasse ich damit andere Aspekte meiner Kohlberg-Kritik beiseite, so meine Ueberzeugung, dass Kohlberg zwei disparate Menschenmodelle miteinander vermengt, ein organismisches (auf den Stufen 1 bis 4) und ein «existen-

tialistisches» (Stufen 5 und 6), mein Zweifel, dass Kohlbergs Strukturalismus überhaupt in der («struktur-funktionalistischen») Piaget-Tradition verwurzelt ist, meine Einschätzung von Kohlbergs Wissenschaftsverständnis als positivistisch, meine Beurteilung von Kohlbergs Ansatz als ethnozentrisch und schliesslich meine scharfe Skepsis gegenüber den pädagogischen Konsequenzen von Kohlbergs Theorie, da ich mit einer moralischen Erziehung sensu Kohlberg die Gefahr einer Identitätsverweigerung (gegenüber den Adressaten der Erziehung) verbunden sehe. (2)

Von grundlegender Bedeutung für die Argumentation meiner Kohlberg-Kritik ist mein Verständnis von Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung, einer Theorie, auf die sich Kohlberg immer wieder ausdrücklich – sowohl methodologisch wie inhaltlich – beruft. Ich beginne meine Ausführungen mit Kohlbergs Grundthese einer Notwendig-aber-nicht-hinreichend-Beziehung zwischen kognitiver und moralischer Entwicklung (1), diskutiere dann Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung (2), versuche eine Antwort zu finden auf die Frage nach den hinreichenden Bedingungen der moralischen Entwicklung (3), was mich zum Vorschlag bringen wird, die Notwendig-aber-nicht-hinreichend-Bedingung aufzugeben und durch ein interaktives Modell zu ersetzen. Anschliessend untersuche ich Kohlbergs Subjektbegriff (4), komme darauf zu sprechen, dass die kognitive Ausstattung des Individuums im Sinne Piagets nicht ausreicht, um Selbstbezogenheit umfassend zu thematisieren (5), was mir schliesslich den Schluss nahelegen wird, dass im Rahmen von Kohlbergs Theorie der Kern einer Theorie moralischen Verhaltens, nämlich eine Selbsttheorie, nicht formulierbar ist (6).

### **1. Kohlbergs Notwendig-aber-nicht-hinreichend-These**

Ich setze mit meinen Ueberlegungen bei der fast einmütig geteilten und auch von Oser (1981, S. 53) gegen mich beschworenen These einer Notwendig-aber-nicht-hinreichend-Beziehung zwischen kognitiver und moralischer Entwicklung an. Oser betont, die intellektuelle Entwicklung sei eine notwendige, nicht aber eine hinreichende Bedingung der moralischen Entwicklung. Das ist in der Tat die Meinung Kohlbergs (vgl. Kohlberg 1973, S. 187; 1974, S. 87; 1975, S. 671; Kohlberg & Gilligan 1971, S. 1071; Colby & Kohlberg 1978, S. 355; etc.). Diese Tatsache ist mir bekannt; ich habe nie etwas anderes behauptet. Was für mich Anlass zur Kritik ist, hat damit zu tun, dass Kohlberg die kognitive Entwicklung *im Sinne Piagets* als notwendige-aber-nicht-hinreichende Bedingung der moralischen Entwicklung bezeichnet. Kohlberg zweifelt an keiner Stelle, dass Piagets Intelligenztheorie die kognitive Basis der moralischen Entwicklung umschreiben kann. Das folgende Zitat mag als Beleg genügen: «. . . each new stage of moral judgment entails a new set of logical operations not present at the prior stage. The sequence of logical operations involved is defined by Piaget's stages of logico-mathematical thinking» (Kohlberg 1971, S. 186).

Die Frage, die ich stellen möchte, ist, ob eine kognitive Ausstattung im Sinne Piagets genügt, damit sich moralische Urteils- und Handlungsstrukturen entwickeln können, oder ob nicht vielmehr moralisches Verhalten an ganz andere Voraussetzungen, kognitiver wie affektiver Art, gebunden ist. Zur Beantwortung dieser Frage wollen wir uns zunächst einen Begriff davon machen, was kognitive Entwicklung bei Piaget überhaupt heisst.

### **2. Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung: ein Schnellkursus**

Einen ersten Hinweis auf die Natur von Piagets Entwicklungspsychologie hat uns bereits Kohlberg gegeben, indem er Piagets Entwicklungsstufen als Stufen *logisch-mathematischen Denkens* bezeichnet. In der Tat geht es Piaget um eine Theorie des wissenschaftlichen Denkens. Dass Piagets psychologische Arbeiten nicht Selbstzweck sind, sondern seine genetische Epistemologie empirisch untermauern sollen, ist allgemein bekannt. Inhelder meint gar, die

Psychologie sei für Piaget immer ein *Nebenprodukt* seiner genetischen Epistemologie gewesen (Inhelder 1977, S. 332, 340). Die Bedeutung dieser Tatsache ist nicht zu unterschätzen, denn sie bestimmt bis ins Einzelne die inhaltliche Struktur von Piagets psychologischer Theorie. Piaget ist ein Erkenntnistheoretiker, und zwar ein Theoretiker nicht irgendeiner Form von Erkenntnis, sondern ein Theoretiker der *wissenschaftlichen Erkenntnis*. Im «heute akzeptierten wissenschaftlichen Denken» sieht Piaget die höchste Stufe der Erkenntnis (Piaget 1974a, S. 24). Die genetische Epistemologie versucht «... die Mechanismen zu analysieren, nach denen Erkenntnis, *sofern sie zum wissenschaftlichen Denken gehört*, sich entwickelt ...» (Inhelder, in: Furth 1976, S. 45 – meine Hervorhebung). Folglich ist für Piaget Erkenntnistheorie identisch mit Wissenschaftstheorie!

Was nun Piagets Wissenschaftsverständnis anbelangt, so liegt er völlig in der Tradition der galileischen «*scienza nuova*» (vgl. auch Fetz 1978). Galilei spricht vom Universum als von einem grossen Buch, das für unsere Betrachtung stets offenliege. Doch das Buch lasse sich nur verstehen, wenn man die Sprache spreche, in der es geschrieben stehe. Diese Sprache aber sei die Sprache der Mathematik. Piagets Haltung ist nicht anders. Das Verhältnis von Mathematik und Physik sieht Piaget so, dass die Mathematik das «Instrument der Strukturierung» der physikalischen Wirklichkeit ist. Die Mathematik ermöglicht die Erkenntnis des Gegebenen, «... das ohne sie chaotisch, unverständlich und vor allem mit subjektiven Elementen gesättigt bliebe» (Piaget 1974b, S. 346).

Die Objektivität der Erkenntnis wird durch deren Mathematisierung erreicht. Piagets psychologischer Begriff dafür ist die *Dezentrierung*. Das dezentrierte Denken ist der Gegensatz zum egozentrischen Denken der Kindheit und zum soziozentrischen Denken der vor-galileischen Wissenschaft. Die «kopernikanische Wende» bzw. die «kopernikanische Revolution», von der Piaget im Hinblick auf die individuelle kognitive Entwicklung des Kindes so gerne spricht (z. B. Piaget 1976a, S. 19; 1978, S. 158, 163) ist nicht bloss eine gut gewählte Metapher. Vielmehr bringt sie ein zentrales Postulat Piagets zum Ausdruck, nämlich die *Rekapitulationsthese*, gemäss der sich in der individuellen kognitiven Entwicklung des Kindes historische Abläufe der wissenschaftlichen Erkenntnis wiederholen (z. B. Piaget 1972, S. 15; 1973a, S. 21). Piagets Wissenschaftsverständnis beeinflusst seine erkenntnistheoretische Fragestellung. Liegt die Garantie für Objektivität im mathematischen Denken, so kommt die soziale Dimension des Wissens leicht zu kurz. Die geringe Bedeutung der *sozialen Interaktion* in Piagets Theorie ist verschiedentlich schon bemängelt worden (z. B. Aebli 1978; Hamlyn 1978; Harten & Flitner 1974; etc.). In der Tat sind Piagets Subjekte vereinzelte Individuen, die sich ihre epistemischen Strukturen eigenständig und autonom erarbeiten. Piaget spricht von der sozialen Umwelt und der Sprache als von den «ganz peripheren Faktoren» (Piaget 1976b, S. 28). Die kognitive Entwicklung ist «... das, was das Kind sich selbsttätig aneignet, was man ihm nicht beigebracht hat, was es vielmehr selbst entdecken muss» (Piaget 1976a, S. 8).

Die vier *Entwicklungsfaktoren*, die Piaget thematisiert, nämlich die Reifung, die dingliche Erfahrung, die soziale Erfahrung und die Aequilibration, sind nicht «gleichberechtigt», denn der dominierende Faktor ist die *Aequilibration*. Die Aequilibration, d. h. die Transformation eines gestörten Gleichgewichts in einen qualitativ optimaleren Zustand, koordiniert die anderen Entwicklungsfaktoren. Im Aequilibrationsbegriff kommt Piagets *organismische Position* deutlich zum Ausdruck. Denn die Aequilibration ist ein «innerer», organischer Faktor, der von «ausser» nur schwer beeinflussbar ist. Die Aequilibration ist das Moment der *Selbstregulierung*, das für biologische Systeme generell charakteristisch ist: «Leben ist im wesentlichen Selbstregelung» (Piaget 1974b, S. 27). Die Aequilibration entspricht also dem «Lebensprinzip», was aber nichts mit einer genetischen Ausstattung zu tun hat. Piaget ist kein Reifungstheoretiker; er ist höchstens ein «Quasi-Reifungstheoretiker» (Aebli 1978, S. 614).



Was für eine Bedeutung hat das organismische Denken für Piaget? Man kann sagen, dass das erkenntnistheoretische Interesse Piagets die *Thematik* seiner Entwicklungspsychologie bestimmt, während das biologische Interesse die *Methodik* seiner Theoriebildung festlegt. Der Organismus ist Piaget Modell, das seine Methodologie festlegt. Piagets Thema, das epistemische Verhalten oder – in seiner Terminologie – die Intelligenz, wird im organismischen Rahmen *funktional* als *Anpassung* verstanden. Piaget geht aus von der «... Annahme einer radikalen funktionellen Kontinuität von den niedrigsten Typen der erkenntnismässigen und motorischen Anpassung bis zu den höchsten Denkformen. . .» (Piaget 1976c, S. 9). Die Intelligenz ist demnach nichts anderes als «... ein Gesamtbegriff, der die höheren Organisations- und Gleichgewichtsformen der Erkenntnisstrukturen bezeichnet» (ebd.). In Begriffen der Anpassung setzt die Intelligenz die Gesamtheit der Adaptationsprozesse zwischen Organismus und Umwelt fort «... und vollendet sie» (Piaget 1976c, S. 12). «... die Intelligenz ist die Anpassung *par excellence* . . .» (Piaget 1978, S. 130). Die Intelligenz ist somit das «differenzierteste Organ» der organismischen Selbstregulierung (Piaget 1974b, S. 27), deren zentrale Funktion die Adaptation ist.

Entwicklung heisst nun im Rahmen dieses Modells *Optimierung der Anpassung*. Eine organismische Entwicklungstheorie impliziert somit einen Begriff *geglückter Entwicklung* (vgl. Taylor 1975). Für Piaget ist dieser «terminus ad quem» (Piaget 1974c, S. 78) identisch mit der Thematik seiner Theorie, nämlich dem wissenschaftlichen Denken. Die kognitive Entwicklung ist dann «geglückt», d. h. sie hat dann eine optimale Anpassung erreicht, wenn sie zu den logisch-mathematischen Denkstrukturen der modernen Wissenschaft geführt hat. Die letzte Stufe in Piagets Theorie, die Stufe der formalen Operationen, entspricht diesem Kriterium. Das Denken ist «hypothetisch-deduktiv» geworden (Piaget 1978, S. 203) wie das Denken der Wissenschaft, das sich in «hypothetico-deductive systems» (Popper 1978, S. 81) niederschlägt.

Wir haben nun die wichtigsten Elemente beisammen, um uns die Frage nach der «Beschaffenheit» von Piagets Epistemologie stellen zu können. Das mathematische Denken als Ziel der Entwicklung und die Selbstkonstitution der kognitiven Strukturen verweisen zunächst auf *Descartes*. Schliesslich war es Descartes, der bei seinem radikalen Zweifeln in sich selbst eine letzte Rettung und eine erste Gewissheit gefunden hat (Descartes 1960). Und wie Piaget glaubte auch Descartes, «... dass . . . die Arithmetik, die Geometrie und andere Wissenschaften dieser Art . . . etwas von zweifelloser Gewissheit enthalten» (Descartes 1960, S. 18). Descartes' Erkenntnistheorie kann als Versuch verstanden werden, eine philosophische Begründung der neuentstandenen *galileischen Wissenschaft* zu finden. Damit kommt Kant ins Blickfeld, denn seine «Kritik» (der reinen Vernunft) erhebt explizit den Anspruch, die *Newtonsche Physik* philosophisch zu verstehen. Kant versuchte eine Integration der rationalistischen und empiristischen Strömungen seiner Zeit und genau dies ist auch das Anliegen von Piagets konstruktivistischer Epistemologie.

Es ist daher nicht verwunderlich, wenn Piaget den Bezug zu Kant selbst immer wieder herstellt (z. B. Piaget 1974d). Das Kantsche Apriori der Erkenntnisstrukturen wird bei Piaget zu einem *Produkt von Entwicklungsprozessen*. Während Kant dem erkennenden Subjekt Descartes' eine transzendente Existenz verliehen hat, holt es Piaget wieder zurück in die Welt des Gegebenen indem er es *funktionalisiert* (vgl. Piaget 1974a, S. 142). Das Subjekt Piagets ist ein funktionales Moment des organismischen Systems (vgl. Harten & Flitner 1974, S. 133). Piaget definiert das Subjekt als «ein Zentrum des Funktionierens» (Piaget 1973b, S. 68f., 137). Was sich dabei allerdings nicht geändert hat, ist der monadische Charakter dieses Subjekts. Die Konstruktion der Erkenntnisstrukturen ist auch bei Piaget eine Leistung des individuellen Erkenntnissubjekts. Ich spreche von einem «*Erkenntnissubjekt*». Es scheint mir, dass damit

auf etwas Bedeutsames hingewiesen wird. Denn nicht nur ist Piagets Subjekt das vereinzelte, autonome Individuum der bürgerlich-aufklärerischen Tradition; vielmehr ist Piagets Subjekt auch eher ein epistemisches denn ein reales, existentielles Subjekt. Piagets Subjekt hat mehr Gemeinsamkeiten mit dem transzendentalen Subjekt Kants als mit einem konkreten alltäglichen Subjekt.

Piaget verweist ausdrücklich auf die grosse Bedeutung Descartes' als dem Entdecker des «Erkenntnissubjekts» und «... dessen Fähigkeit . . ., mittels logisch-mathematischer Instrumente die physikalische Realität rational zu assimilieren . . .» (Piaget 1974c, S. 70). Piagets Anliegen haben wir thematisch als dasselbe identifiziert: die Formulierung einer Theorie des Subjekts, das mittels logisch-mathematischer Strukturen die Welt der Objekte erkennt. Piaget interessiert sich nicht für das im «Sinne des gelebten Individuellen verstandene Subjekt» (Piaget 1973b, S. 67). Wenn Piaget vom «Subjekt» spricht, so meint er nicht das «Gelebte» (a. a. O., S. 134), er meint nicht das «Ich» (ebd.) und er meint nicht das «individuelle Subjekt» (a. a. O., S. 133); vielmehr spricht er vom «'beliebigen' Subjekt» (a. a. O., S. 67), vom «... erkennenden Subjekt oder kognitiven Kern, der allen Subjekten derselben Stufe gemeinsam ist» (Piaget 1973b, S. 133). Dieses «universale» epistemische Subjekt ist das Zentrum des organismischen Funktionierens, «... die Quelle logischer oder mathematischer Strukturen . . .» (Piaget 1972, S. 290), und hat nichts mit Individualität zu tun. Auch hat es nichts mit einem bewussten Subjekt zu tun, denn die kognitiven Strukturen «... finden sich nicht im Bewusstsein der Subjekte, sondern, was etwas ganz anderes ist, in ihrem operativen Verhalten, und bis ins Alter einer möglichen wissenschaftlichen Reflexion über die Strukturen sind sie sich niemals als Gesamtstrukturen bewusst geworden» (Piaget 1973b, S. 67). (3)

Piagets Theorie handelt von einem epistemischen Subjekt, das einen eher *normativen* denn deskriptiven Charakter hat (Piaget 1974c, insbes. Kap. II; Hamlyn 1978, S. 52 ff.; Fetz 1978, S. 30 f.). Piagets Subjektbegriff ist eine epistemologisch-normative Kategorie, die die (empirischen) Bedingungen der Gewinnung objektiver Erkenntnis festschreibt. Seine Theorie der kognitiven Entwicklung wird damit zu einer weitgehend normativen Theorie, einer Theorie, die dem Objektivität anstrebenden Wissenschaftler sagt, welche Pfade er in seiner intellektuellen Entwicklung zu gehen hat, um dieses Ziel zu erreichen.

Ich glaube, dass dieser Gedanke leicht überleiten lässt zu einer nach wie vor kontroversen Frage der Piaget-Rezeption, nämlich der Frage, was eigentlich eine *Entwicklungslogik* sei bzw. inwiefern Piagets Stufenfolge der Entwicklung den Charakter der *Notwendigkeit* hat, den er immer wieder betont. Meines Erachtens handelt es sich bei einer «Entwicklungslogik» nicht um eine empirische Aussage, sondern um eine begriffliche Ausgestaltung des organismischen Denkens. Im Rahmen einer organismisch fundierten Theorie wird von einem Zielzustand «geglückter» Entwicklung her gedacht (vgl. oben), d. h. Entwicklungsstufen werden nicht im Rahmen einer materialen Kausalität analysiert, sondern eher in einem solchen von «teleonomischer» oder «intentionaler» Kausalität (vgl. Mischel 1981). Die Methodologie nimmt damit notwendigerweise *hermeneutischen* Charakter an (vgl. Taylor 1975, S. 246). Wie der Historiker rückblickend einen Entwicklungsverlauf intelligibel macht, sucht der Entwicklungspsychologe nach dem Sinn einer ontogenetischen Abfolge von Verhaltensänderungen (vgl. Hoppe, Schmid-Schönbein & Seiler 1977, S. 93). Die Logik hat dabei die Funktion eines hermeneutischen Instrumentes, das eine bestimmte «Lesart» (eine «Lektüre» in Piagets eigenen Worten, vgl. Piaget 1974c, S. 160) des Entwicklungsprozesses ermöglicht. Nicht die Sache also ist logisch beschaffen, sondern der Forscher macht sich ein Bild der Sache, indem er diese durch seine logische Brille anschaut.

Methodologisch folgt aus diesen Ueberlegungen, dass eine empirische Prüfung von Piagets Theorie nicht die Funktion haben kann nachzuweisen, *dass* die Entwicklung im Sinne der von

der Theorie postulierten logischen Implikationen der Stufenfolge abläuft. Vielmehr geht es darum festzustellen, *ob* es überhaupt Entwicklungsabläufe gibt, die dieser theoretisch postulierten Sequenz zunehmender Integration entsprechen. Für Piaget genügt es daher, nachgewiesen zu haben, dass die postulierte «Entwicklungslogik» faktisch zu finden ist, denn für seine normativ interessierte, empirisch abgestützte Epistemologie ist es ausreichend zu zeigen, dass Individuen mit der Fähigkeit, den herkömmlichen Standards wissenschaftlichen Denkens gerecht zu werden, tatsächlich eine entsprechende kognitive Entwicklung durchlaufen.

### 3. Von hinreichenden Bedingungen der moralischen Entwicklung

Kommen wir nun auf Kohlberg zu sprechen. Wir haben gesehen, dass Kohlberg eine Notwendig-aber-nicht-hinreichend-Beziehung von moralischer und kognitiver Entwicklung sensu Piaget postuliert. Das ist so zu verstehen, dass die Intelligenz eine notwendige Bedingung moralischen Urteilens und Verhaltens ist, dass aber *noch etwas dazu kommen muss*, damit sich Moralität entwickelt. Was aber ist dieses Etwas?

Es ist sinnvoll, wenn wir zunächst einen minimalen Begriff von Moralität formulieren. Während Piaget an Erkenntnis interessiert ist und diese im Rahmen der traditionellen Fragestellung als Subjekt-Objekt-Relation bestimmt, ist Kohlberg an Moral interessiert und muss nur schon deswegen das Subjekt-Objekt-Schema durch eine Art Subjekt-Subjekt-Schema ersetzen. Denn das Feld der Moral ist das Zwischenmenschliche. Moralische Situationen sind Interaktionssituationen, die dann als moralisch relevant erlebt werden, wenn die Werte oder Ansprüche der Interagierenden kollidieren. Diese Auffassung deckt sich mit jener Kohlbergs (z. B. Kohlberg 1974, S. 100 f.; 1975, S. 673). Folglich muss eine Theorie moralischer Entwicklung und moralischen Verhaltens *Intersubjektivität* erklären können. Bei Kohlberg soll der Begriff des «role taking» («Rollenübernahme») diese Erklärung liefern. (4) Ob das «role taking» allerdings die gesuchte hinreichende Bedingung ist, die zur notwendigen Bedingung der Intelligenz dazukommen muss, damit sich moralische Urteilsstrukturen bilden, dies ist zumindest unklar. (5)

In seinen früheren Arbeiten scheint Kohlberg diese Meinung allerdings zu vertreten. Er sieht in den moralischen Prinzipien, die für ihn im wesentlichen Prinzipien der *Gerechtigkeit* sind (vgl. Kohlberg 1971, 1976), nichts anderes als «Prinzipien der Rollenübernahme». Folglich «... (ist) die moralische Entwicklung im Grunde ein Prozess der Restrukturierung von Modi der Rollenübernahme ...» (Kohlberg 1974, S. 102), was seinerseits dazu führt, dass «... die fundamentalen sozialen Reize, die die moralische Entwicklung stimulieren, als 'Gelegenheiten zur Rollenübernahme' bezeichnet werden (können)» (ebd.). Der «missing link» zwischen intellektueller und moralischer Entwicklung ist demnach das Ausmass der Gelegenheiten zum «role taking».

Doch was ist damit überhaupt gemeint? Es gibt einige Kritiker (z. B. Brandtstädter 1979), die Kohlberg vorwerfen, er habe mit dem Verweis auf das «role taking» lediglich eine *analytische* Erkenntnis ausgesprochen, denn es gehöre zum Moralitätsbegriff, dass sich das Individuum in die Situation seiner Interaktionspartner versetzen kann. Ich teile diese Kritik in einer gewissen Hinsicht. Denn moralisches Handeln ist soziales Handeln. Soziales Handeln aber impliziert in der Tat die Fähigkeit, die Perspektive des jeweiligen andern einzunehmen. Ohne diese Fähigkeit ist soziales Handeln undenkbar. Wenn man von einer Theorie sozial-kognitiver Entwicklung (etwa im Sinne von Mead 1973) ausgeht, so kann man tatsächlich sagen, dass die soziale Kognition – und dazu gehört auch das «role taking» – ein definierendes Moment dieser Art Entwicklung ist.



Doch Kohlberg geht eben *nicht* von einer solchen Theorie aus. Er baut auf Piaget und dessen monadologisch konzipierter Theorie dinglicher (6) Erkenntnis. In der Folge kann das «role taking» tatsächlich einen mehr als bloss analytischen Gewinn bringen. Es fungiert als eine Art verbindendes Glied zwischen Piagets dinglichen Erkenntnisstrukturen und dem sozialen Feld, innerhalb dessen sich moralische Konflikte abspielen. Wenn sich daher in empirischen Studien Beziehungen zwischen «role taking», moralischem Urteil und Intelligenz sensu Piaget finden, so ist deren theoretisch-inhaltliche Interpretation mit Vorsicht vorzunehmen. Entsprechende Korrelationen brauchen jedenfalls nicht für Kohlbergs Notwendig-aber-nicht-hinreichend-These zu sprechen.

Wie immer wir die Beziehungen zwischen Intelligenz, «role taking» und moralischem Urteil verstehen, etwas dürfte kaum kontrovers sein, nämlich die Tatsache, dass ein blosser (virtueller) Wechsel in die Situation des andern noch nicht bedeuten muss, dass ich mich allein deshalb diesem gegenüber «moralisch» verhalte. Schliesslich kennen wir alle Menschen, die eine ausgesprochen hoch entwickelte Kompetenz haben, sich in die Situation anderer zu versetzen, diese Kompetenz aber keineswegs in den Dienst hochstehender moralischer Prinzipien stellen, sondern zu völlig egoistischen Zwecken ausnutzen. Wenn dem aber so ist, dann kann das «role taking» nicht der «missing link» zwischen Intelligenz und Moralität sein. Auch Kohlberg scheint dies in seinen neueren Arbeiten erkannt zu haben. Er formuliert jetzt eine «horizontale Folge von Entwicklungsschritten» von der Intelligenz über die Rollenübernahme zum moralischen Urteil (Colby & Kohlberg 1978, S. 356; Kohlberg 1976, S. 32). Das moralische *Handeln* erscheint dann als quasi letztes Glied dieser horizontalen Entwicklungssequenz. Und das Notwendig-aber-nicht-hinreichend-Argument gilt nun nicht nur für die Intelligenz sensu Piaget, sondern auch für die Rollenübernahme (Colby & Kohlberg 1978, S. 363).

Das Hinreichende scheint nun in dem zu liegen, was Kohlberg eine «*moralische Atmosphäre*» nennt. Die «moralische Atmosphäre» ist eine Art klimatischer Grösse, denn Kohlberg meint, sie «. . . werde nicht lediglich durch die Summe der individuellen moralischen Urteile und Handlungen ihrer Mitglieder konstituiert» (Colby & Kohlberg 1978, S. 364). Neben den «Gelegenheiten zur Rollenübernahme», die auch bezüglich der «moralischen Atmosphäre» ein wichtiges Element ausmachen, ist deren wesentliches Ingredienz die «*Gerechtigkeitsstruktur*» (Kohlberg 1975, S. 676), d. h. «. . . ‘die Art und Weise, in der soziale Institutionen grundlegende Rechte und Pflichten zuteilen sowie den durch die soziale Kooperation erzielten Gewinn verteilen’ (Rawls . . . )» (Colby & Kohlberg 1978, S. 364). Ob Kohlberg damit allerdings mehr als eine moralpsychologische Phlogistontheorie formuliert hat, bleibt abzuwarten. M. E. ist die «moralische Atmosphäre» ein zu schwacher Begriff, um die Last einer hinreichenden Bedingung der moralischen Entwicklung zu tragen. (7)

Das Grundübel hinter all diesen Schwierigkeiten Kohlbergs liegt wohl letztlich in der unklar definierten Relation von Form und Inhalt. Kohlberg betont immer wieder, das moralische Urteil betreffe ausschliesslich den *formalen* (oder strukturellen) Aspekt des moralischen Argumentierens. Die Inhalte würden keine Rolle spielen (z. B. Kohlberg 1975, S. 671; Kohlberg & Gilligan 1971, S. 1076). Unklar wird damit erneut, was mit der Notwendig-aber-nicht-hinreichend-Bedingung gemeint ist. Denn die Intelligenz im Sinne Piagets ist in gerade diesem Sinne definiert, dass sie die *formalen Aspekte des Denkens* umfasst, *unabhängig von jedem Inhalt* (auch wenn dieses Denken in Vollendung erst auf der formal-operatorischen Stufe erreicht wird). Die Moralität erscheint unter dieser Perspektive als ein *spezifischer Inhalt* neben anderen. Die Intelligenz wäre der formale Aspekt der Moralität, genauso wie die Intelligenz den formalen Aspekt beispielsweise interaktiver Beziehungen generell zum Ausdruck bringt (vgl. Piaget 1976c, Kap. VI). Die Moralität wäre ein bestimmtes inhaltliches Feld, auf das die kognitive Kompetenz *generalisiert* wird. Die hinreichende Bedingung moralischen Urteilens und



moralischen Verhaltens wäre dann jener Faktor, der diese Generalisierung (*décalage horizontal*) bewirkt.

Doch so etwas hat Kohlberg offenbar nicht im Sinn. Ansonsten würde es genügen, von Generalisierung (oder eventuell Parallelität bzw. Isomorphie) zu sprechen; die fast rituelle Notwendig-aber-nicht-hinreichend-Beschwörung jedenfalls wäre nicht nötig. Kohlberg sagt explizit: «. . . moral judgment stages . . . *are not the mere application of logic to moral problems* . . . » (Kohlberg & Gilligan 1971, S. 1071). Und: «Moral stages development is not merely the horizontal *décalage* of logical thought to social situations» (Kohlberg 1973, S. 193). Was aber ist dann das Verhältnis von kognitiver und moralischer Entwicklung?

Kärn (1978) hat zu dieser Problematik einige interessante Gedanken vorgetragen. Er versucht die verworrene Situation dadurch zu klären, dass er die in der Logik übliche Unterscheidung von *Theorie* und *Modell* bezieht. Ein Modell ist eine Illustration einer abstrakten Theorie. Die moralische Entwicklung liesse sich dann als Modell der intellektuellen Entwicklung verstehen, die ihrerseits als Theorie verstanden würde. Oder noch allgemeiner: Sowohl die Entwicklung der Intelligenz wie die Entwicklung der Moralität wären zwei verschiedene Modelle einer zugrundeliegenden gemeinsamen Theorie. Ich halte diese Ueberlegungen Kärns für ausserordentlich fruchtbar, weil sie nämlich die bisher von Kohlberg nicht hinreichend erläuterte Notwendig-aber-nicht-hinreichend-These *überflüssig* macht.

Wenn wir zusätzlich zu Kärns Vorschlag den Gedanken einbringen, dass der affektive Aspekt des «role taking» vom kognitiven getrennt werden sollte, so eröffnet sich die Möglichkeit einer «zweifaktoriellen Theorie der moralischen Entwicklung» (Bertram), wie sie etwa Hoffman (1976, 1979) und Bertram (1980a) diskutieren. Kohlberg verwischt die Differenz von affektivem und kognitivem «role taking», was vermutlich auf Piagets viel beschworene Parallelität der kognitiven und der affektiven Entwicklung zurückzuführen ist (vgl. Piaget 1976c, S. 7 f.; Haynal 1975). Doch diese Parallelität hat bei Piaget nicht mehr als den Status eines Postulats. Es ist mindestens so plausibel, das kognitive und das affektive «role taking» als zwei getrennte, aber interaktive Entwicklungsstränge zu konzipieren (vgl. Burlingham 1974; Hoffman 1976, 1979).

Mein Vorschlag wäre also nicht der, eine Notwendig-aber-nicht-hinreichend-Beziehung zwischen kognitiver und moralisch-affektiver Entwicklung zu postulieren. Vielmehr schlage ich vor, deren Verhältnis *interaktiv* zu verstehen. Auf diese Weise liesse sich auch ein Phänomen besser verstehen, das im Rahmen einer Notwendig-hinreichend-These kaum fassbar ist, nämlich die Tatsache, dass Situationen als moralische *definiert* werden müssen, bevor moralisches Verhalten «abgerufen» werden kann. Damit beispielsweise ein Schüler das Abschreiben vom Prüfungsblatt seines Nachbarn als moralisch verwerflich erfährt, muss er zunächst den Prüfungskontext als fairen («gerechten») Wettstreit identifizieren und akzeptieren. Solange er die Prüfungssituation als unfair versteht, hat sein Verhalten für ihn selbst keine moralische Dimension. Eine komplexe kognitive Struktur kann dazu verwendet werden, eine Situation als nicht-moralische zu definieren, d. h. deren moralische Relevanz wegzudiskutieren; oder umgekehrt: eine geringe kognitive Differenziertheit kann zu einer spontanen affektiven Reaktion (auf moralisch «hohem» Niveau) führen. Die Intelligenz kann als *Abwehrmechanismus* funktionieren, der die Vermittlung einer an sich hohen moralischen Kompetenz mit der konkreten Handlungssituation verhindert (vgl. Döbert 1980; Döbert & Nunner-Winkler 1980; Haan 1978).

Die kognitive Ausstattung des Individuums wird in dieser Sichtweise weniger als ein Antezedensfaktor der moralischen Entwicklung, denn als ein solcher des moralischen *Handelns* verstanden, in dem Sinne, dass die kognitive Ausstattung Einfluss nimmt auf die Situationsdefinition. Damit öffnet sich ein erstes Fenster auf eine Theorie, wie sie mir vorschwebt. Denn eine

«zweifaktorielle Theorie der moralischen Entwicklung» betont die Bedeutung affektiver Prozesse und damit auch jene von Abwehrmechanismen, womit letztlich auf das *Selbst* als integrierendem Faktor moralischen Verhaltens hingewiesen wird. (8) Ein «lädiertes» Selbst verhindert eine adäquate Situationsdefinition und unterbindet eine moralisch angemessene Reaktion. Ein integriertes Selbst ist somit eine unablässige Voraussetzung moralisch adäquaten Handelns. Ich komme gleich ausführlich darauf zu sprechen.

Zusammengefasst sehe ich in der nicht geklärten Relation von kognitiver und moralischer Entwicklung die Achillesferse von Kohlbergs Theorie. Kohlbergs notorische Schwierigkeit, Form und Inhalt moralischer Urteile begrifflich klar zu trennen (vgl. Levine 1979; Murphy & Gilligan 1980), seine wirre Terminologie bezüglich des «role taking», seine unklaren und unvollständigen Äusserungen darüber, was die hinreichende Bedingung der moralischen Entwicklung ist, alle diese Mängel liegen im Bereich derselben Thematik, eben dem ungeklärten Verhältnis von kognitiver und moralischer Entwicklung. Das gilt auch für ein weiteres Problem von Kohlbergs Theorie, nämlich seinen *Subjektbegriff*.

#### 4. Epistemische und existentielle Subjekte

Es braucht wohl keiner gesonderten Diskussion, um nachzuweisen, dass die Subjekte einer Theorie moralischen Verhaltens alltägliche, konkrete und individuelle Subjekte zu sein haben und nicht epistemische, abstrakte und allgemeine Subjekte wie in Piagets epistemologischer Theorie. Moralisches Handeln fordert ganze Menschen, nicht bloss epistemische Geistwesen. Nehmen wir das Beispiel der «Goldenen Regel». Was heisst es, einem anderen Menschen nur das antun, wovon man wünscht, dass es einem selbst angetan würde? Was bedeutet diese Regel, angewandt auf eine Gesellschaft emotional «verkrüppelter» Menschen? Zu was für Verhalten leitet die Regel Masochisten an? Was für Folgen hat sie in einer «kriegstrunkenen» Nation, die durchaus erwartet, der Gegner werde so zurückschlagen, wie er angegriffen wird? Offenbar ist moralisches Verhalten an die Voraussetzung emotional ausgeglichener Menschen gebunden. Die «Goldene Regel» setzt geradezu voraus, dass man sich selbst gegenüber keine destruktiven Gefühle hat, ansonsten würde sie zum Chaos führen (vgl. Erikson 1971, Kap. VI). Gierige Menschen beispielsweise sind nicht zu echter Reziprozität fähig. Die Gier ist der Versuch, einer inneren Leere, einer depressiven Stimmung und den Folgen einer unglücklichen Entwicklung der Persönlichkeit zu entrinnen (Fromm 1974, S. 187). Sie manifestiert sich in einem unersättlichen Reizhunger, der aber nie zu einer wirklichen Befriedigung führen kann. Ähnliche Symptome zeigen narzisstisch gestörte Menschen (vgl. Kohut 1973, 1979). Werden sie in irgendeiner Form beleidigt, so sind sie kaum imstande zu verzeihen. Sie reagieren auf einer do-ut-des-Ebene, ohne dass durch das «Zurückzahlen» eine effektive Wiederherstellung der narzisstischen Verwundung erreicht würde. Ein narzisstisch gestörtes Individuum wird auch nicht erkennen können, dass sich sein Verhalten anderen gegenüber auf einer nicht-reziproken Ebene abspielt, da die Erkenntnis dieser Tatsache seine Selbstorganisation gefährden könnte und deshalb durch realitätsverzerrende Wahrnehmung abgewehrt werden muss. Seine zwischenmenschlichen Beziehungen sind daher von einer Instrumentalisierung des Interaktionspartners gekennzeichnet.

Bereits diese einfachen Beispiele zeigen, dass eine Theorie moralischen Verhaltens nur funktionieren kann, wenn sie eine *Selbsttheorie* umfasst und affektive Mechanismen thematisieren kann. Moralisches Verhalten ist nicht bloss interpersonal, sondern ebenso sehr *intrapersonaler* Natur. Dieser Selbstbezug des moralischen Verhaltens ist etwas völlig anderes als die Selbstdistanzierung des epistemischen Verhaltens. Während das epistemische Verhalten eine Dezentrierung vom eigenen Selbst verlangt, gehört zum moralischen Verhalten insofern eine

*Zentrierung* auf das Selbst, als nur affektiv stabilisierte und sich selbst akzeptierende Individuen die Kraft haben, andere zu verstehen und anzuerkennen.

Ich glaube, dass diese Überlegungen mit Rawls' «Theorie der Gerechtigkeit», auf die sich Kohlberg so gerne beruft, übereinstimmen. Denn Rawls verweist an verschiedenen Stellen auf das *Selbstwertgefühl* als einer bedeutenden Voraussetzung moralischen Handelns. Das Selbstwertgefühl leitet sich ab von der affektiven Reaktion anderer auf unsere Fähigkeiten (Rawls 1979, S. 204). Umgekehrt leitet sich das Selbstwertgefühl der andern ab aus unseren affektiven Reaktionen auf deren Fähigkeiten. Die beiden Mechanismen sind interdependent: «... je mehr jemand sein eigenes Leben als lebenswert empfindet, desto eher wird er sich auch über die Errungenschaften anderer freuen. Wer Selbstvertrauen hat, der knausert auch nicht mit der Anerkennung anderer» (Rawls 1979, S. 480). Im Kontext der Narzissmustheorien lassen sich diese Überlegungen Rawls insofern präzisieren, als die Erwidern der Achtung des andern nur dann möglich ist, wenn die Achtung der andern unser «wahres» Selbst (vgl. Winnicott 1974) trifft, denn nur dann können wir diese Achtung überhaupt annehmen und in uns aufnehmen. Menschen, die in ihrem «falschen» Selbst bestärkt werden, sind nicht fähig, ein echtes Selbstwertgefühl zu entwickeln; ihnen fehlt folglich der emotionale Rückhalt, um andere in deren Verhalten affektiv zu bestärken. Das Fehlen eines sicheren Selbstwertgefühls aber begünstigt den Ausbruch feindseligen Neides (Rawls 1979, S. 580).

Entgegen der Position Kohlbergs, wo die soziale und familiäre Umwelt letztlich ausschliesslich in ihrem «Ausmass an Gelegenheiten zur Rollenübernahme» und ihrer strukturellen Differenziertheit in den Blick kommt, verweisen diese Überlegungen auf die Bedeutung der affektiven Situation, in der das Kind aufwächst. Die frühe Erfahrung einer bedingungslosen «Wechselseitigkeit» (Erikson) der Beziehung zu den Erwachsenen ist das Fundament, auf dem sich alle moralischen Neigungen des Kindes entwickeln. «... die Wechselseitigkeit von Erwachsenen und Säugling (ist) die ursprüngliche Quelle der Hoffnung... , die grundlegende Ingredienz aller bewirkenden wie aller ethischen menschlichen Aktion» (Erikson 1971, S. 204). Diese von irgendwelchen Leistungen oder Vorbedingungen unabhängige Zuneigung und Liebe der Eltern «... enthält kaum kognitive Elemente und hat auch nichts mit dem Ausmass der Gelegenheit zur Rollenübernahme zu tun. Selbst bei einer sehr stimulierenden und differenzierten Umwelt und bei hohem Argumentationsniveau der Eltern auf der moralischen Stufen-Skala würde ein Kind daraus allein keine Selbstachtung entwickeln können» (Bertram 1980b, S. 34).

Wenn wir damit so vehement auf die Bedeutung des Selbstbezuges für ein adäquates moralisches Handeln hinweisen, so stellt sich die Frage, ob Kohlberg diese Thematik mit seiner Theorie überhaupt einfangen kann. Die Antwort ist einfach: Er kann es nicht. Der Grund liegt erneut bei der «kognitiven Entwicklung sensu Piaget», die Kohlberg als Basis seiner Theorie gewählt hat.

## **5. Dezentrierendes und rezentrierendes Denken: Hat Kohlberg das Tao verloren?**

Piaget betont immer wieder, der wesentliche Aspekt des Denkens sei *operativer* Natur. Seine Grundthese, dass das Denken aus dem Umgang mit Gegenständen und einer «abstraction à partir de l'action» erwachse, impliziert diesen Gedanken. Die *figurativen* Aspekte der Wirklichkeit, die die Folge einer «abstraction à partir de l'objet» sind, bleiben dem operativen Aspekt «immer untergeordnet» (Piaget 1973a, S. 22). Figuratives Denken umfasst die sinnliche Wahrnehmung, Vorstellungsbilder, Symbole, Phantasien, Träume etc., deren gemeinsames Merkmal es ist, individuelle und persönliche Bedeutung zu haben. Da aber Piaget nicht an persönlicher Erkenntnis interessiert ist, sondern das allgemeingültige, objektive Erkennen der Wissenschaften sein Thema ist, kommen kognitive Prozesse in seiner Theorie nur insofern



zur Sprache als sie operativer Natur sind. Figurative Erkenntnisprozesse werden höchstens thematisiert, um zu zeigen, dass auch dabei operatives Denken eine wesentliche Rolle spielt (etwa bei der Wahrnehmung, vgl. z. B. Piaget 1976c).

Turner (1973) hat mit Nachdruck darauf hingewiesen, wie wenig eine Theorie rein operativer Denkprozesse zum Verständnis mythischen, rituellen, religiösen, magischen und ästhetischen Verhaltens beitragen kann. Nehmen wir das Beispiel des *Asthetischen*. Die ästhetische Erfahrung führt nicht zu einer dezentrierten, allgemeingültigen und potentiell ewigen (raumzeitlich invarianten) Erkenntnis. Vielmehr ist die Vermittlung der objektiven Wahrnehmung mit der subjektiven Befindlichkeit das entscheidende Moment des ästhetischen Erlebens. Die Bedeutung («Allgemeingültigkeit») von Kunstwerken liegt gerade nicht darin, dass sie eine eindeutige und diskursiv einlösbare Aussage machen, sondern die Faszination des Kunstwerks ist seine prinzipielle *Unausschöpfbarkeit*, die Unmöglichkeit, den Rezeptionsvorgang zu einem endgültigen Abschluss zu bringen. Die «Uebersetzung» eines Kunstwerkes in eine diskursive, widerspruchsfreie und logisch geglättete Aussage zerstört den ästhetischen Gehalt und damit die persönliche Aussagekraft des Werkes. Die anthropologische Bedeutung eines Kunstwerks ist seine Fähigkeit, uns immer wieder von neuem anzusprechen und unserer subjektiven Befindlichkeit eine immer wieder neue Gestalt und Resonanz zu geben. Das Ästhetische ist in diesem Sinne ein Feld der Selbsterforschung, das aber nicht zu einem objektiven, distanzierenden Wissen führt, sondern zu einem subjektiven, «persönlichen» Wissen. In der ästhetischen Erfahrung vermögen wir unser subjektives Erleben zu formen und unser Selbst zu rekonstruieren (vgl. auch Boesch 1975, insbes. Kap. 5). Die kognitive Ausstattung aber, die uns ästhetische Erfahrungen ermöglicht, ist nicht jene, die Piaget untersucht hat. Das formal-logische Denken vermag gerade nicht zur Selbst-Bezüglichkeit zu verhelfen.

Damit haben wir die Elemente unserer Argumentation beisammen: Kohlbergs Theorie der moralischen Entwicklung ist deshalb unvollständig, weil moralisches Verhalten einen *Selbstbezug* impliziert und seine Theorie folglich eine Selbsttheorie umfassen muss. Kohlberg ist aber nicht imstande, eine Selbsttheorie zu formulieren, da sein Kognitionsbegriff, den er von Piaget übernimmt, diese Selbstbezüglichkeit nicht thematisieren kann. «. . . the integration and shaping of personality or subjective self, on both conscious and unconscious levels, cannot be achieved by a decentered, abstract, and generalized mode of thought alone. A more concrete symbolic medium, centered upon the particular position of the subject and capable of condensing affective with cognitive associations, is required» (Turner 1973, S. 354). Kohlbergs Theorie mangelt es an einem Intelligenzbegriff, der mehr als lediglich logisch-abstraktes Denken zu fassen vermag. Was wir folglich brauchen, um moralisches Verhalten erklären zu können, ist eine Theorie «*rezentrierenden*» Denkens (vgl. Chandler 1978; Taylor 1975; Turner 1973). Turner sieht im rezentrierenden Denken in vieler Hinsicht das Gegenteil des dezentrierenden Denkens, welches das Leitmotiv von Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung ist (Turner 1973, S. 353). Doch Rezentrierung sollte nicht verwechselt werden mit dem egozentrischen Denken der Kindheit. Die Rezentrierung setzt die Dezentrierung voraus, denn eine Rezentrierung ist erst nach der Erkenntnis der Möglichkeit und Relativität verschiedener Standpunkte denkbar. Die Rezentrierung nimmt der Relativität der verschiedenen denkbaren Standpunkte ihre Unverbindlichkeit und ermöglicht ein *Engagement* für einen *bestimmten* Standpunkt. Dabei sind subjektive Faktoren wie Plausibilitätserwägungen, Entscheidungsprozesse u. ä. beteiligt.

Man kann sich ein rezentrierendes Denken am besten veranschaulichen, wenn man zunächst die Struktur des abendländisch-wissenschaftlichen Denkens herausarbeitet. Das «Vorurteil» des wissenschaftlichen Denkens ist das Prinzip der *Widerspruchsfreiheit*. Der wissenschaftlichen Logik liegt «. . . der schwerfällige Satz von der Unvereinbarkeit der Gegensätze . . .»



(Zimmer 1979, S. 283) zugrunde. (9) Die moderne Wissenschaft verdankt ihre Existenz einer *Abkehr von der Erfahrung* («Sinnlichkeit»). Die galileische Wissenschaft tritt als *experimentelle*, d. h. kognitiv gesteuerte und eingreifende (penetrierende) Methodologie an die Stelle der aristotelischen Wissenschaft und deren empirischer, sinnlich orientierten und «kontemplativen» Methodik. Die Welt ist nur erkennbar, insofern sie durch die Brille logischer, mathematischer und geometrischer Muster angeschaut wird. Dies ist die Grundüberzeugung der «*scienza nuova*», wie wir gesehen haben (vgl. Abschnitt 2). Die Logik aber ist das Paradigma der Widerspruchsfreiheit. Die Wissenschaft versucht also unsere Erfahrung zu *disziplinieren*, indem sie nur das als existierend bzw. erkennbar definiert, was widerspruchsfrei ist (vgl. Pietschmann 1980). Die Wissenschaft tritt auf als Ordnungskraft, indem sie dem «Chaos» des Seienden Struktur verleiht. Das galileische «Verbrechen» war es, die Totalität der menschlichen Erfahrung gegen jenen dünnen Bereich eingetauscht zu haben, der durch die Mühle der strengen Logik pressbar ist (Mumford 1980, S. 399 f.).

Die Wissenschaft ist ausgezogen, das Widersprüchliche auch im Menschen zu eliminieren (vgl. Pietschmann 1980). Chaotik, Unordnung, Ambiguität, Widersprüchlichkeit etc. haben aus unserer Welt vertrieben zu werden; den Phantasien und Träumen wird ihre Wahrheit genommen. (10) Diese *exorzistische Gesinnung* ruft schliesslich die Geister erst recht herbei, die zu vertreiben sie sich anschickt. Die Exkommunikation des «Wahnsinns» aus der Ordnung der Vernunft schneidet den Zugang zum kognitiven Gehalt des «wahnsinnigen Denkens» ab (vgl. Foucault 1978). Dem Wahnsinn wird das Wort genommen. Dadurch aber beginnt er seine eigentliche «Irrationalität» zu entfalten. Das «andere», das uns im «Wahnsinn» begegnet, wird unverständlich und muss, da es wie alles Unverständliche *Angst* macht, eingesperrt werden. Doch dieses «andere» ist nichts anderes als das kulturell Verdrängte unserer wissenschaftlichen Zivilisation. Durch seine Behandlung bekommt es den Charakter der *Subversion*. Es ist daher kein Zufall, wenn auch in den traditionell als subversiv geltenden Verhaltensweisen, etwa der Mystik, der Musik, dem Witz oder der Karikatur, andere als rational-widerspruchsfreie Denkformen verkörpert sind. Nehmen wir das Beispiel der Mystik. (11) Mystische Erfahrungen sind persönlich, einmalig und konkret. Sie führen zur «Herstellung persönlicher Wahrheit» (Haas 1981). Im Gegensatz zum wissenschaftlichen Wissen, das Ewigkeit anstrebt, ist das mystische Wissen momentan, im «Jetzt» verhaftet (Holl 1979, S. 17). Die Mystik erhebt nicht den Anspruch, etwas Erhabenes oder Bedeutendes zu sein, wie dies die Wissenschaft tut. Sie «befindet sich um die nächste Ecke», wie sich Holl (1979, S. 115) ausdrückt. Die Mystik hat im allgemeinen ein gebrochenes Verhältnis zur Sprache. Sie «... erzählt die Hälfte von dem, was sie weiss» (Holl 1979, S. 40). Die Sprache wird als Korsett empfunden, das die mystische Erfahrung in eine logisch-diskursive Apparatur zwingt, und damit deren Unmittelbarkeit zerstört. (12) Die Sprache der Mystiker ist dunkel. Ihre Worte sind mehrdeutig und lassen sich auf verschiedenen Ebenen verstehen. Wir haben hier eine Parallele zur Sprache der Kunst. Schliesslich ist das vielleicht Beklemmendste des mystischen Denkens seine Akzeptierung des Widerspruchs.

In der Kunst, in der Mystik, aber auch in östlichen Philosophien wie dem Buddhismus oder dem Taoismus, drückt sich die Erkenntnis der *Beschränktheit* aller wissenschaftlichen Erfahrung aus, die Wittgenstein in seinem «Tractatus» so treffend formuliert hat: «Wir fühlen, dass selbst, wenn alle *möglichen* wissenschaftlichen Fragen beantwortet sind, unsere Lebensprobleme noch gar nicht berührt sind» (Wittgenstein 1978, 6.52). Und *wir* fühlen jetzt, weshalb eine Theorie wie jene Piagets, deren explizites Ziel es ist, wissenschaftliches Denken zu erklären, zur Lösung unserer Lebensprobleme, die immer persönlicher, konkreter und partikularer Natur sind, nicht ausreicht. Was wir brauchen ist eine Theorie «rezentrierenden» oder «wil-

den» Denkens (vgl. Lévi-Strauss 1977), eine Theorie kognitiver Prozesse, die uns helfen, zu uns selbst zu finden.

## 6. Soziale Interaktion als Sinnfindung

Zweifelloos kommt dem epistemischen Denken im Sinne Piagets auch für die Selbsterkenntnis eine wesentliche Funktion zu: Es vermag quasi eine räumliche und zeitliche Verortung unserer Existenz vorzunehmen und uns als «Dinge» in Relation zu anderen «Dingen» zu setzen. Doch das gibt nicht mehr als ein Gerüst, ein fleischloses Gerippe, das unserer Existenz keinen *Sinn* zu verleihen vermag, sondern uns lediglich das Bewusstsein verschafft, «ein winziges Teilchen im Universum» (Piaget 1974a, S. 79) zu sein. Bin ich mir selbst lediglich ein Objekt neben anderen Objekten, so habe ich für mich keinerlei *spezifische Bedeutung*. Eine Selbstbeziehung mit den Mitteln der formalen Operationen ermöglicht kaum mehr denn eine Verdinglichung meiner selbst. Um wirklich leben zu können, müssen wir zu einer *interessierten* Beziehung uns selbst gegenüber fähig sein, einem Engagement an unserer eigenen Existenz. Das aber ist nicht möglich im Rahmen des dezentrierenden und desinteressierten Denkens der formalen Operationen Piagets. Dem Logizismus fehlt der Enthusiasmus (Suzuki 1980, S. 93). Die Sinnfindung ist an Interaktion gebunden. Die Fragen «Wer bin ich?», «Was bin ich wert?» beantworten sich in der sozialen Beziehung zu anderen Menschen. Eine Selbsttheorie hat folglich *Interaktionstheorie* zu sein, ein Gedanke, der wohl am deutlichsten bei George Herbert Mead formuliert ist (vgl. Mead 1973; Herzog 1980a). Zu sich selbst kommen heisst zum andern gehen. Nur wenn wir unsere «Grenzen» überschreiten, können wir uns selbst erkennen und verändern. Das gilt für unsere Beziehung zu anderen Menschen innerhalb unserer Kultur, beispielsweise der Beziehung zu unseren Kindern (vgl. Herzog 1980b); es gilt genauso für unsere Beziehung zu fremden Kulturen (vgl. Dürr 1978). Etc. Wir können nur zu uns finden über den (Um-)Weg zu den andern. «Wir müssen andere sein, um wir selbst sein zu können» (Mead 1969, S. 100). Diesem kognitiven Mechanismus hat ein affektiver zur Seite zu stehen: Die akzeptierende emotionale Resonanz des andern ist eine unverzichtbare Voraussetzung zur Entwicklung eines integrierten Selbst (vgl. Kohut 1973, 1979).

Wenn wir in diesem Sinne eine Selbsttheorie als Kernelement einer Theorie moralischen Verhaltens fordern, dann bekommt die *soziale Interaktion* einen völlig anderen Stellenwert als in den organismischen Theorien Piagets und Kohlbergs. Denn der organismische Interaktionsbegriff ist ausserordentlich eng gefasst (vgl. Herzog 1982, Kap. 7). Dadurch, dass kognitive Strukturen durch eine «abstraction à partir de l'action» entstehen, haben die Gegenstände, mit denen sich das Kind auseinandersetzt, *keine inhaltliche Bedeutung*. Das Handeln allein ist entscheidend. Es ist letztenendes egal, woran das Kind seine Intelligenzstrukturen ausbildet. Die kognitive Entwicklung erfordert «. . . ein System effektiver, materieller Handlungen» (Piaget 1976a, S. 16). Doch das, was das Kind dabei «entdeckt», «. . . hängt nicht mit den Eigenschaften der Objekte zusammen» (Piaget & Inhelder 1978, S. 32), auf die das Handeln gerichtet ist! Damit wird verständlich, weshalb die Umwelt, die Piagets Theorie thematisiert, nicht weiter präzisiert werden muss. Die Umwelt ist eine «normale Umwelt» (Furth 1976, S. 283) bzw. eine «normale, biologisch angemessene Umwelt» (Furth 1976, S. 38). Piaget glaubt, die kognitiven Strukturen würden sich «. . . nicht ohne Interaktionen zwischen dem Subjekt und den Objekten . . .» (Piaget 1974b, S. 121) entwickeln. Doch die Objekte bilden im Verlaufe der Interaktion lediglich «. . . den *Anlass* (nicht die Ursache) für die formgebenden Regulationen . . .» (ebd. – meine Hervorhebung). Es spielt folglich keine Rolle, woran das kindliche Individuum seine Handlungen ausführt. Die Beschaffenheit der Umwelt ist unwichtig. Die einzige Notwendigkeit liegt darin, *dass* eine Umwelt vorhanden ist.

Bei Kohlberg ist die Umwelt nicht anders begriffen. Die Umwelt ist für die moralische Entwicklung insofern relevant als sie «Gelegenheiten zur Rollenübernahme» bereitstellt und eine Differenziertheit aufweist, die kognitive Ungleichgewichte stimuliert (vgl. Kohlberg 1971, 1974, 1976; Bertram 1980a). Von wem diese Stimulation ausgeht, ist völlig beliebig. Die konkrete inhaltliche Beschaffenheit der Dinge, Lebewesen oder Menschen, mit denen das Individuum in Beziehung tritt, spielt keine Rolle. Allein entscheidend ist, dass irgendwelche Stimulatoren vorhanden sind, damit das Individuum kognitive Konflikte erfahren kann. So kann denn Kohlberg sagen, «... die Partizipation in der Familie (sei) nicht einzigartig oder wesentlich notwendig für die moralische Entwicklung...» (Kohlberg 1974, S. 103), da die Familie *als solche* bedeutungslos sei. Was das Kind braucht sind irgendwelche institutionelle Kontexte, die allein insofern von Relevanz sind, als sie die moralische Entwicklung stimulieren, d. h. «Gelegenheiten zur Rollenübernahme» schaffen (ebd.).

Dieser Umweltbegriff stimmt zweifellos mit der formalistischen Theorie der Moralität überein, die Kohlberg vertritt, in der kulturelle Variablen, die immer *inhaltlicher* Natur sind, als bedeutungslos gesehen werden. Doch die Folge dieses Umweltbegriffs ist, dass von Interaktion im Sinne von *Wechselseitigkeit* nicht die Rede sein kann. Die Interaktion von Subjekt und Umwelt ist keine «gleichberechtigte» Beziehung. Die Umwelt hat sich lediglich zur Verfügung zu stellen, damit das Individuum koordinierte Handlungen vollziehen kann, um daraus seine Intelligenz bzw. seine Moralität abzuleiten. Die Umwelt ist bloße *Staffage*, die als solche zwar notwendig ist, darüber hinaus aber keinen inhaltlichen Einfluss auf die Entwicklung des Individuums nehmen kann.

Damit fügt sich das Mosaik meiner Kohlberg-Kritik zusammen:

(1) Zentrales Element einer Theorie moralischen Verhaltens ist das Selbst. (2) Das Selbst ist eine kognitiv-affektive Struktur, die sich in der sozialen Interaktion mit signifikanten Bezugspersonen entwickelt. (3) Kohlberg ist nicht imstande, Genese und Funktion des Selbst und der Selbstachtung mit den Mitteln seiner Theorie zu erklären. Dies aus zwei Gründen: (a) Kohlberg verwendet einen verengten Kognitionsbegriff, der lediglich das dezentrierend-abstrahierende, Objektivität anstrebende Denken zu thematisieren vermag, nicht aber das rezentrierend-konkretisierende, Subjektivität ermöglichende Denken umfasst. In der Folge fehlt Kohlbergs Theorie die kognitive Basis für eine Selbsttheorie. (b) Kohlbergs Interaktionsbegriff ist demjenigen Piagets nachgezeichnet, d. h. er reduziert die Umwelt auf ihre rein formalen Elemente, wodurch einerseits affektive Austauschprozesse und andererseits eine echte Wechselseitigkeit der Beziehung ausgeblendet werden. Damit fehlt Kohlberg erneut eine wichtige Voraussetzung zur Formulierung einer Theorie der Entwicklung eines kohärenten Selbst. Kohlbergs dezidierte Absage an die «oversocialized conception of man» (Wrong) der traditionellen Sozialisationstheorie (z. B. Kohlberg 1974, 1976) führt ihn dazu, die soziale Interaktion und die Sozialisation überhaupt als letztlich bedeutungslos zu betrachten und damit eine «undersocialized conception of man» vorzulegen, die deshalb unbefriedigend ist, weil sie die interaktive Genese des Selbst nicht erklären kann. Auf einen Nenner gebracht: Kohlbergs Theorie ist deshalb keine umfassende Theorie moralischen Verhaltens, weil sie nicht imstande ist, das Kernstück einer Theorie moralischen Verhaltens zu formulieren eine Selbsttheorie. (13)

#### ANMERKUNGEN

- 1 Da meine Dissertation noch nicht publiziert ist (die Drucklegung ist in Vorbereitung) ist es mir wichtig, darauf hinzuweisen, dass die Worte, in denen Oser (1981, S. 52 ff.) meine Kritik wiedergibt, nicht meine eigenen Worte sind. Nirgendwo sage ich, Kohlberg «wisse nicht...», seine Theorie sei «ohne Basis», etwas sei «Unsinn» etc. Auch geht es mir nicht um eine «globale Absage» oder gar um «pauschale Verneinungen».

- 2 Diese und einige weitere Kritikpunkte werden ausführlich diskutiert in Herzog (1981) und Herzog (1982, Kap. 8).
- 3 Der Bewusstseinsbegriff scheint mir eine Art Brennpunkt zu sein, in dem verschiedene Abweichungen Kohlbergs von Piagets «Struktur-Funktionalismus» zusammenlaufen. Es sei hier lediglich auf ein Beispiel verwiesen, nämlich das *kognitive Unbewusste*, das sich bei Piaget – nicht aber bei Kohlberg – findet und konsequent aus Piagets funktionalistischer Betrachtungsweise folgt (z. B. Piaget 1976a, S. 31-45). Demgemäss ist Piagets Methodologie aufgebaut, bei der fast immer der *verbale Bericht* der Vp mit einer *konkreten Handlung* in einer realen Situation verbunden wird. Kohlberg jedoch arbeitet mit hypothetischen Situationen und dem *verbalen Bericht als ausschliesslicher Methode*, um die kognitiven Strukturen seiner Vpn zu erfassen. Folglich kann Kohlberg Bewusstsein nicht funktional auf Verhalten beziehen; vielmehr fällt beides zusammen. Piagets «struktur-funktionalistische» Betrachtungsweise wird auf einen reinen Strukturalismus reduziert (vgl. Herzog 1981).
- 4 Das Verdikt Wittgensteins, es würden in der Psychologie «experimentelle Methoden und Begriffsverwirrung» bestehen (Wittgenstein 1971, S. 267), trifft uneingeschränkt auch auf die Forschung zum «role taking» zu. Ich habe andernorts einen Vorschlag zur begrifflichen Klärung vorgelegt, der in «virtuellen Rollenwechsel» (den Standpunkt des andern einnehmen) und «Rolleninternalisierung» (den Standpunkt des andern übernehmen) unterscheidet (vgl. Herzog 1980a). Kohlberg sagt nirgendwo deutlich genug, was er mit «role taking» meint. Insbesondere packt er affektive und kognitive Anteile in denselben Begriff.
- 5 Ich sehe davon ab, dass in der Piaget-Tradition das «role taking» als ein Implikat der kognitiven Entwicklung verstanden wird (Feffer 1959, 1970; Flavell et al. 1968), also gar nicht als *zusätzlicher* Entwicklungsfaktor veranschlagt werden kann.
- 6 Worum es Piaget geht, ist, wie sich *dingliche* Erkenntnisstrukturen entwickeln. Seine Themen zeigen dies deutlich: Raum, Zeit, permanentes Objekt, Kausalität, Geschwindigkeit etc. Für eine ausführliche Diskussion dieses Punktes vgl. Herzog (1982, Kap. 7).
- 7 Hie und da spricht Kohlberg auch von *Diskrepanzen* («cognitive-moral conflict») als einem Antezedensfaktor eines Wechsels der moralischen Stufe (z. B. Colby & Kohlberg 1978, S. 365; Kohlberg 1971, S. 193 ff.; 1976, S. 51 f.). Was er allerdings damit meint, ist mir unklar. Handelt es sich um «innere» Diskrepanzen, d. h. um Ungleichgewichte in der kognitiv-moralischen Struktur, so hat Kohlberg erneut eine *analytische Wahrheit* formuliert, denn es ist ein definitorischer Bestandteil eines «cognitive-developmental approach», dass der entscheidende Entwicklungsfaktor strukturelle Ungleichgewichte bzw. deren Ueberwindung in einem qualitativ höheren Niveau sind (vgl. Abschnitt 2). Meint Kohlberg jedoch Diskrepanzen zwischen «innerer» Struktur und «äusserer» Situation, repräsentiert beispielsweise im moralischen Urteil bedeutsamer Bezugspersonen, so ist der *theoretische Status* einer solchen Aussage höchst fragwürdig, worauf insbesondere Mischel (bezogen auf ähnliche Formulierungen bei Piaget) hingewiesen hat (vgl. Mischel 1978). Denn ein zentrales Element des kognitiven Ansatzes ist die These, Erkenntnis sei nur möglich innerhalb von Assimilationsstrukturen, d. h. jedem Aussenreiz muss eine «innere» Bereitschaft entsprechen, damit er überhaupt wahrgenommen werden kann. Diskrepanzen zwischen «innerer» Struktur und «äusseren» Reizen kann es folglich aus theoretischen Gründen nicht geben. Wenn somit Kohlberg in irgendwelchen kognitiv-moralischen Konflikten eine (hinreichende) Bedingung der moralischen Entwicklung sieht, so spricht er entweder eine analytische Erkenntnis aus oder er begibt sich auf theoretisches Glatteis bzw. er drückt sich um eine theoretische Analyse dessen, was er mit einem kognitiv-moralischen Konflikt meint.
- 8 Mit der Rede von einem «Selbst» nehmen wir Bezug auf das eigenartige Phänomen, dass wir zum Objekt unserer eigenen Aktivitäten werden können. Ich verstehe unter «Selbst» die kognitive, affektive und evaluative Repräsentanz, die das Individuum von sich hat.
- 9 Dieses «Vorurteil» ist eigentlich moralisch gestützt: «Du sollst nicht widersprüchlich sein in Deinem Denken!». Das rationale Denken verdankt sich einem moralischen Appell, der Tugend der Widerspruchsfreiheit. Das interaktive Verhältnis von Kognition und Moralität, das wir im Abschnitt 3 postuliert haben, zeigt sich also auch an der Basis der Wissenschaft.
- 10 Auf diesem Hintergrund zeigt sich Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung als eine Theorie des «law and order» (vgl. Wilden 1972).
- 11 Innerhalb der Wissenschaften ist auf die *Phänomenologie* zu verweisen, deren Rebellion gegen das etablierte Denken im Dienste der ungeteilten Erfahrung steht. Der Aufruf zur «Rettung der Phänomene» ist gegen die Reduktion des Erfahrungsbegriffs auf experimentell kontrollierte und mathematisch strukturierte Erfahrung gerichtet (z. B. Husserl 1977). Die in den Sozialwissenschaften in letzter Zeit aufgenommene Suche nach der «Lebenswelt» und dem «Alltag» ist eben diesem phänomenologischen Wunsch nach einem unversperrten Zugang «zu den Sachen selbst» verpflichtet. Ob dies allerdings überhaupt möglich ist, dies ist die Frage (vgl. Piagets Antwort: Piaget 1974c).
- 12 Dieses gebrochene Verhältnis zur Sprache ist auch für die Phänomenologie charakteristisch. Es ist ihr permanentes Anliegen, die Sprache zu «hintergehen» (vgl. Holenstein 1980), um dadurch die Sachen *unmittelbar* in den Griff zu bekommen.



- 13 Ich glaube, dass Kohlberg die Beschränktheit seiner Theorie durchaus spürt, denn verschiedentlich kreisen seine Überlegungen um das Problem einer Beziehung zwischen moralischer Entwicklung und «Ich-Entwicklung» (im Sinne Eriksons oder Loevingers) und um die *persönliche Erfahrung* als (hinreichender) Bedingung der moralischen Entwicklung (z. B. Kohlberg 1973, S. 195 ff.). Insbesondere die postkonventionelle Moralität scheint Kohlberg nur über einen *persönlichen Entschluss* erreichbar: «The movement from conventional to principled morality is one which must be considered as a matter of personal choice and as a choice of a self in a sense not true of earlier moral stages» (Kohlberg 1973, S. 199). Insbesondere die höchste Stufe der moralischen Entwicklung ist definiert durch «... the decision of conscience in accord with self-chosen ethical principles...» (Kohlberg 1971, S. 165 – Hervorhebung weglassen). Die postkonventionelle Moralität ist eine Sache der *freien Entscheidung des einzelnen Subjekts*: «... principles are freely chosen by the individual...» (Kohlberg 1975, S. 673). Was aber gibt dem Individuum die Kraft zu so viel persönlicher Verpflichtung? Sicher nicht die «kalten» distanzierenden kognitiven Strukturen Piagets. Nur wer zu sich selbst gefunden hat, d. h. ein integriertes, «wahres» Selbst entwickelt hat, kann diese Kraft aufbringen.

### Utilité limitée de la théorie de Lawrence Kohlberg pour expliquer le comportement moral

*Kohlberg fait la différence entre les conditions nécessaires et les conditions suffisantes du développement moral. Comme condition nécessaire, il considère le développement cognitif dans son sens piagétien. Les conditions suffisantes sont: La prise en charge d'un rôle, les occasions de sa prise en charge, l'atmosphère morale, la structure de la justice, les expériences d'une discordance moralo-cognitive, etc. Ces conditions du développement moral sont critiquées. On remarque que les processus affectifs manquent dans la théorie de Kohlberg. Que le 'soi' comme nucléus d'un comportement moral ne puisse saisir ce dernier par ses propres moyens constitue en élément restrictif fondamental de la théorie de Kohlberg.*

### The Limited Usefulness of Kohlberg's Theory for Explaining Moral Behavior

*Kohlberg distinguishes necessary from sufficient conditions of moral development. Cognitive development sensu Piaget is the necessary condition; sufficient conditions are role-taking, opportunities for role-taking, moral atmosphere, justice structure, moral-cognitive conflicts etc. These conditions of moral development are critically discussed. The lacking of affective processes in Kohlberg's theory is objected. The impossibility to formulate the core of a theory of moral behavior, namely a self-theory, within the scope of his theory is seen as the fundamental narrowness of Kohlberg's theory.*

### LITERATUR

- Aebli, H.: Von Piagets Entwicklungspsychologie zur Theorie der kognitiven Sozialisation. In: G. Steiner (ed.): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd. VII. Zürich 1978, 604-627.
- Bertram, H.: Moralische Sozialisation. In: K. Hurrelmann & D. Ulrich (eds.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1980, 717-744 (a).
- Bertram, H.: Der aufhaltsame Aufstieg zur Moral. In: Psychologie heute 1980 (7), Heft 1, 28-34 (b).
- Boesch, E. E.: Zwischen Angst und Triumph. Bern 1975.
- Brandstädter, J.: Begriffliche Grundlagen moralpsychologischer Forschung. In: L. H. Eckensberger (ed.): Bericht über den 31. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Bd. 1. Göttingen 1979, 284-286.
- Burlingham, D. T.: Die Einfühlung des Kleinkindes in die Mutter. In: P. Fürstenau (ed.): Der psychoanalytische Beitrag zur Erziehungswissenschaft. Darmstadt 1974, 1-19.
- Chandler, M. J.: Relativismus und das Problem der erkenntnistheoretischen Vereinzelung. In: K. F. Riegel (ed.): Zur Ontogenese dialektischer Operationen. Frankfurt 1978, 193-205.
- Colby, A. & L. Kohlberg: Das moralische Urteil – Der kognitionszentrierte entwicklungspsychologische Ansatz. In: G. Steiner (ed.): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd. VII. Zürich 1978, 348-366.
- Descartes, R.: Meditationen über die Grundlagen der Philosophie. Hamburg 1960.
- Döbert, R.: «Was mir am wenigsten weh tut, dafür entscheid ich mich dann auch». In: Kursbuch 60 1980, 43-59.
- Döbert, R. & G. Nunner-Winkler: Jugendliche «schlagen über die Stränge» – Abwehr- und Bewältigungsstrategien in moralisierbaren Handlungssituationen. In: L. H. Eckensberger (ed.): Entwicklung sozialer Kognitionen. Stuttgart 1980, 267-298.

- Duerr, H. P.: Traumzeit. Frankfurt 1978.
- Erikson, E. H.: Einsicht und Verantwortung. Frankfurt 1971.
- Feffer, M. H.: The Cognitive Implications of Role Taking Behavior. In: Journal of Personality 1959 (27), 152-168.
- Feffer, M. H.: Developmental Analysis of Interpersonal Behavior. In: Psychological Review 1970 (77), 197-214.
- Fetz, R. L.: Piaget als philosophisches Ereignis. In: G. Steiner (ed.): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd. VIII. Zürich 1978, 27-40.
- Flavell, J. H., P. T. Botkin, Ch. L. Fry, J. W. Wright & P. E. Jarvis: The Development of Role-Taking and Communication Skills in Children. New York 1968.
- Foucault, M.: Wahnsinn und Gesellschaft. Frankfurt 1978.
- Fromm, E.: Anatomie der menschlichen Destruktivität. Stuttgart 1974.
- Furth, H. G.: Intelligenz und Erkennen. Frankfurt 1976.
- Haan, N.: Two Moralities in Action Contexts – Relationships to Thought, Ego Regulation, and Development. In: Journal of Personality and Social Psychology 1978 (36), 286-305.
- Haas, A. M.: Aktualität der Mystik? In: Neue Zürcher Zeitung 1981, Nr. 43, 67.
- Hamlyn, D. W.: Experience and the Growth of Understanding. London 1978.
- Harten, H.-Chr. & E. Flitner: Sozialisation und Gesellschaft bei Piaget. In: Pädagogische Rundschau 1974 (28), 118-135.
- Haynal, A.: Freud und Piaget. In: Psyche 1975 (29), 242-272.
- Herzog, W.: Antezedentien der Rolleninternalisierung – Eine begriffliche und empirische Analyse. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1980 (32), 240-261 (a).
- Herzog, W.: Kinder sind anders – Einige Ueberlegungen zur Ambivalenz der Erziehung. In: Schweizer Schule 1980 (67), 662-668 und 755-763 (b).
- Herzog, W.: Von Engeln und Menschen oder die beschränkte Brauchbarkeit der Theorien von Jean Piaget und Lawrence Kohlberg. Unveröffentl. Manuskript. Zürich 1981.
- Herzog, W.: Modell und Theorie in der Psychologie – Vorarbeiten zu einer reflexiven Psychologie. Göttingen 1982 (in Vorb.).
- Hoffman, M. L.: Empathy, Role Taking, Guilt, and Development of Altruistic Motives. In: Th. Lickona (ed.): Moral Development and Behavior. New York 1976, 124-143.
- Hoffman, M. L.: Eine Theorie der Moralentwicklung im Jugendalter. In: L. Montada (ed.): Brennpunkte der Entwicklungspsychologie. Stuttgart 1979, 252-266.
- Holenstein, E.: Von der Hintergebarkeit der Sprache. Frankfurt 1980.
- Holl, A.: Mystik für Anfänger. Reinbek 1977.
- Hoppe, S., Chr. Schmid-Schönbein & Th. B. Seiler: Entwicklungssequenzen. Bern 1977.
- Husserl, E.: Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Hamburg 1977.
- Inhelder, B.: Genetic Epistemology and Developmental Psychology. In: R. W. Rieber & K. Salzinger (eds.): The Roots of American Psychology. Annals of the New York Academy of Sciences, vol. 291. New York 1977, 332-341.
- Kärn, M.: Vorsicht Stufe! – Ein Kommentar zur Stufentheorie der moralischen Entwicklung. In: G. Portele (ed.): Sozialisation und Moral. Weinheim 1978, 81-100.
- Kohlberg, L.: From Is to Ought – How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with It in the Study of Moral Development. In: Th. Mischel (ed.): Cognitive Development and Epistemology. New York 1971, 151-235.
- Kohlberg, L.: Continuities in Childhood and Adult Moral Development Revisited. In: P. B. Baltes & K. W. Schaie (eds): Life-Span Developmental Psychology. New York 1973, 179-204.
- Kohlberg, L.: Stufe und Sequenz – Sozialisation unter dem Aspekt der kognitiven Entwicklung. In: ders.: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt 1974, 7-255.
- Kohlberg, L.: The Cognitive-Developmental Approach to Moral Education. In: Phi Delta Kappan 1975 (57), 670-677.
- Kohlberg, L.: Moral Stages and Moralization – The Cognitive-Developmental Approach. In: Th. Lickona (ed.): Moral Development and Behavior. New York 1976, 31-53.
- Kohlberg, L. & C. Gilligan: The Adolescent as a Philosopher – The Discovery of the Self in a Postconventional World. In: Daedalus 1971 (100), 1051-1086.
- Kohut, H.: Narzissmus. Frankfurt 1973.
- Kohut, H.: Die Heilung des Selbst. Frankfurt 1979.
- Lévi-Strauss, C.: Das wilde Denken. Frankfurt 1977.
- Levine, Ch. G.: The Form-Content Distinction in Moral Developmental Research. In: Human Development 1979 (22), 225-234.
- Mead, G. H.: Philosophie der Sozialität. Frankfurt 1969.
- Mead, G. H.: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt 1973.
- Mischel, Th.: Das Aequilibrationsmodell von Piaget als Motivationstheorie. In: G. Steiner (ed.): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd. VII. Zürich 1978, 671-690.
- Mischel, Th.: Psychologische Erklärungen. Frankfurt 1981.
- Mumford, L.: Mythos der Maschine. Frankfurt 1980.

- Murphy, J. M. & C. Gilligan:* Moral Development in Late Adolescence and Adulthood – A Critique and Reconstruction of Kohlberg's Theory. In: *Human Development* 1980 (23), 77-104.
- Oser, F.:* Die Theorie von Lawrence Kohlberg im Kreuzfeuer der Kritik – Eine Verteidigung. In: *Bildungsforschung und Bildungspraxis* 1981 (3), 51-64.
- Peters, R. S.:* Reply to Kohlberg. In: *Phi Delta Kappan* 1975 (57), 678.
- Piaget, J.:* Erkenntnistheorie der Wissenschaften vom Menschen. Frankfurt 1972.
- Piaget, J.:* Einführung in die genetische Erkenntnistheorie. Frankfurt 1973 (a).
- Piaget, J.:* Der Strukturalismus. Olten 1973 (b).
- Piaget, J.:* Abriss der genetischen Epistemologie. Olten 1974 (a).
- Piaget, J.:* Biologie und Erkenntnis. Frankfurt 1974 (b).
- Piaget, J.:* Weisheit und Illusionen der Philosophie. Frankfurt 1974 (c).
- Piaget, J.:* Lebendige Entwicklung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 1974 (20), 1-6 (d).
- Piaget, J.:* Probleme der Entwicklungspsychologie. Frankfurt 1976 (a).
- Piaget, J.:* Autobiographie. In: *Jean Piaget – Werk und Wirkung*. München 1976, 15-59 (b).
- Piaget, J.:* Psychologie der Intelligenz. München 1976 (c).
- Piaget, J.:* Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Frankfurt 1978.
- Piaget, J. & B. Inhelder:* Unzulänglichkeiten des Empirismus. In: B. Inhelder & Chipman (eds.): *Von der Kinderwelt zur Erkenntnis der Welt*. Wiesbaden 1978, 25-39.
- Pietschmann, H.:* Das Ende des naturwissenschaftlichen Zeitalters. Wien 1980.
- Popper, K.:* Unended Quest. Fontana 1978.
- Rawls, J.:* Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt 1979.
- Suzuki, D. T.:* Der westliche und der östliche Weg. Frankfurt 1980.
- Taylor, Ch.:* Worum geht es bei einer genetischen Psychologie? In: ders.: *Erklärung und Interpretation in den Wissenschaften vom Menschen*. Frankfurt 1975, 154-219.
- Turner, T.:* Piaget's Structuralism. In: *American Anthropologist* 1973 (75), 351-373.
- Walker, L. J.:* Cognitive and Perspective-taking Prerequisites for Moral Development. In: *Child Development* 1980 (51), 131-139.
- Wilden, A.:* System and Structure. London 1972.
- Winnicott, D. W.:* Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. München 1974.
- Wittgenstein, L.:* Philosophische Untersuchungen. Frankfurt 1971.
- Wittgenstein, L.:* Tractatus logico-philosophicus. Frankfurt 1978.
- Zimmer, H.:* Philosophie und Religion Indiens. Frankfurt 1979.