



Universität Potsdam

Elisabeth Flitner

Zur Entwicklung des moralischen Urteils : Gegensätze zwischen den Theorien Kohlbergs und Piagets

first published in:
Sozialpädagogische Blätter 5 (1980), S. 129-136, ISSN 0342-815x

Postprint published at the Institutional Repository of the Potsdam University:
In: Postprints der Universität Potsdam
Humanwissenschaftliche Reihe ; 208
<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2010/4728/>
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-47287>

Postprints der Universität Potsdam
Humanwissenschaftliche Reihe ; 208

Elisabeth Flitner

Zur Entwicklung des moralischen Urteils

Gegensätze zwischen den Theorien Kohlbergs und Piagets

Die Forderung nach „moralischer Erziehung“ in der Schule wird auch bei uns seit einiger Zeit wieder erhoben. Wie zahlreiche pädagogische und bildungspolitische Strömungen hierzulande hat auch diese einen Vorläufer in den USA. Während die hiesige Bewegung aber von konservativer Seite stammt, sind die amerikanischen Appelle und Programme zur Förderung der moralischen Erziehung in den Schulen von unterschiedlichen Positionen aus vertreten worden – dem Ruf nach Wiederherstellung von „Moral und Ordnung“ in den Schulen steht eine gesellschaftskritische Position gegenüber, die aus den Erfahrungen von Vietnam und Watergate die Forderung nach einer umfassenden moralischen „Erneuerung“ begründet (Hoffman 1977, Lickona 1979).

In der Entwicklungs- und Erziehungstheorie L. Kohlbergs ist die rationale und progressive Strömung der moral-education-Bewegung am deutlichsten vertreten. Kohlbergs Theorie hat den Anspruch, eine aufgeklärte, entwicklungspsychologisch fundierte moralische Erziehung zu begründen, die weder in „Indoktrination“ umschlägt, noch sich in romantische Theorien von „Wachsen- und reifen-lassen“ zurückzieht. Kohlberg kritisiert an herkömmlichen Erziehungskonzepten, daß sie die Kinder entweder nur zu belehren, zu indoktrinieren und dressieren suchten oder daß sie, im anderen Extrem, einem unvertretbaren moralischen Relativismus verfielen, der jedem seine eigenen Überzeugungen lassen will, keine verbindlichen Werte

setzt, und der dann doch hinterrücks wieder in autoritäre Steuerung verfällt. (So Kohlbergs Vorwurf an A. S. Neill, Kohlberg/Turiel 1978). Sein eigenes Erziehungskonzept zielt dagegen ausschließlich auf die Anregung und Förderung der natürlichen kognitiv-moralischen Entwicklung des Kindes; sie soll dem Kind helfen, die in ihm angelegten Fähigkeiten zum moralischen Urteilen und Handeln optimal zu entfalten und sich selbst ein hohes Niveau einer prinzipiengeleiteten Sittlichkeit zu erarbeiten.

Kohlbergs Theorie der Moralentwicklung

Die Entwicklung des moralischen Urteils ist nach Kohlberg ein Teil der allgemeinen Entwicklung des Denkens und Erkennens; Gegenstand des moralischen Denkens sind die Regeln des menschlichen Zusammenlebens: die Frage, was gut und gerecht sei. Die moralische Entwicklung besteht darin, daß sich das Kind in der aktiven Auseinandersetzung mit seiner sozialen Umwelt deren Regeln auf immer komplexeren Stufen des Verständnisses aneignet und schließlich sich von den bestehenden Regeln soweit löst, daß es fähig ist, nach eigenen moralischen Prinzipien eine gerechte Welt zu entwerfen, in der die Menschenrechte, Menschenwürde, das Recht auf Leben und Freiheit von Gewalt für alle Menschen anerkannt wird. Auf der höchsten Stu-

fe der moralischen Entwicklung angeht ist der Mensch in der Lage, in allen Konfliktfällen sein Urteil an diesen Prinzipien zu orientieren und sich im Denken und Handeln für die Verwirklichung dieser Ideale einzusetzen.

Der Gerechtigkeitsbegriff wandelt sich im Lauf der kindlichen Entwicklung. Auch kleine Kinder haben eine Vorstellung davon, was gut und recht ist, aber diese Vorstellungen sind um andere Themen zentriert und werden anders begründet als etwa der Gerechtigkeitsbegriff von Martin Luther King oder anderen großen Vorkämpfern der Gerechtigkeit. Kohlberg geht davon aus, daß in der Geschichte der Menschheit ein solcher umfassender Gerechtigkeitsbegriff immer wieder zum Ausdruck gekommen, von einzelnen „moralischen Führern“ artikuliert und auch in Verfassungen niedergelegt worden ist, und unternimmt es in seinen Untersuchungen, die Entwicklungslogik dieser Moral nachzuzeichnen. Er entwirft ein Stufenmodell der Entwicklung des moralischen Urteils, das universell gültig sein soll, d. h. eine Entwicklung abbilden soll, die prinzipiell allen Menschen in allen Kulturen möglich ist.

Kohlbergs Entwicklungsmodell stützt sich auf Untersuchungen der Argumentation zu erfundenen Geschichten, in denen eine Person in einem moralischen Dilemma dargestellt wird, für das es keine eindeutige, kulturell von vornherein feststehende Auflösung gibt. Die Versuchspersonen werden aufgefordert, stellvertretend für die Hauptperson der Geschichte eine Entscheidung zu treffen und zu begründen. Der Interviewer versucht dabei, durch Rückfragen und zusätzliche Vorgaben, die Versuchspersonen zu möglichst ausführlichen Antworten anzuregen, um sich ein genaues Bild vom gesamten Argumentationszusammenhang, der den Hintergrund einer bestimmten Antwort bildet, machen zu können. Als Beispiel für eine Dilemma-Geschichte

führt Kohlberg häufig die Geschichte von Heinz an:

„Eine Frau war unheilbar an Krebs erkrankt. Es gab nur ein einziges Medikament, von dem die Ärzte vermuteten, daß es sie retten könne, und zwar handelte es sich um eine Radiumverbindung, die ein Apotheker kurz zuvor entdeckt hatte. Das Medikament war schon in der Herstellung sehr teuer, aber der Apotheker verlangte trotzdem noch das Zehnfache dessen, was ihn die Herstellung selbst kostete. Er zahlte 2000,— DM für das Radium und verlangte 20000,— DM für das Medikament. Heinz, der Mann der kranken Frau, versuchte, das Geld zusammenzuborgen, kriegte aber nur die Hälfte des Preises zusammen. Er machte dem Apotheker klar, daß seine Frau im Sterben liege, und bat ihn, das Medikament billiger abzugeben oder ihn den Rest später bezahlen zu lassen. Der Apotheker sagte jedoch: „Nein! Ich habe das Medikament entdeckt. Ich will damit Geld verdienen!“ In seiner Verzweiflung brach Heinz in die Apotheke ein und stahl das Medikament für seine Frau.

1. Sollte Heinz das Medikament stehlen? Warum?
2. Was ist schlimmer: jemand sterben zu lassen oder zu stehlen? Warum?
3. Hätte ein Ehemann einen triftigen Grund, zu stehlen, auch wenn er seine Frau nicht liebt?
4. Wäre es genauso gerechtfertigt, für einen Fremden wie für die eigene Frau zu stehlen? Warum?

.....“

(nach Eckensberger u. a. 1975)

Aus den unterschiedlichen Antworten und Begründungen, die die Versuchspersonen gaben, erstellt Kohlberg eine Entwicklungsreihe moralischer Urteile, die er in sechs Stufen, von der „Orientierung an Bestrafung und Gehorsam“ bis zur „Orientierung an allgemeingültigen ethischen Prinzipien“ unterteilt:

Vorkonventionelle Phase

In dieser Phase nimmt das Kind kulturelle Regeln ebenso auf wie Etikettierungen nach gut/böse und

richtig/falsch, interpretiert diese Etiketten aber entweder aufgrund der physischen oder hedonistischen Konsequenzen seiner Handlung (Bestrafung, Belohnung, Zuwendung) oder gemäß der physischen Macht derer, die die Regeln und Etiketten aufstellen. Diese Phase teilt sich in zwei Stufen:

Stufe 1: Die Orientierung an Bestrafung und Gehorsam.

Ob eine Handlung gut oder böse ist, hängt ab von ihren physischen Konsequenzen und nicht von der sozialen Bedeutung bzw. Bewertung dieser Konsequenzen. Vermeidung von Strafe und nicht hinterfragte Unterordnung unter Macht gelten als Werte an sich.

Stufe 2: Die instrumentell-relativistische Orientierung.

Eine richtige Handlung zeichnet sich dadurch aus, daß sie die eigenen Bedürfnisse – bisweilen auch die Bedürfnisse anderer – instrumentell befriedigt. Zwischenmenschliche Beziehungen erscheinen als Markt-Beziehungen. Grundzüge von Fairness, Gegenseitigkeit, Sinn für gerechte Verteilung sind zwar vorhanden, werden aber stets physisch oder pragmatisch interpretiert. Gegenseitigkeit ist eine Frage von „eine Hand wäscht die andere“, nicht von Loyalität, Dankbarkeit oder Gerechtigkeit.

Konventionelle Phase

In dieser Phase gilt es als Wert an sich, ungeachtet unmittelbarer und offensichtlicher Konsequenzen, den Erwartungen der Familie, Gruppe oder Nation zu entsprechen. Diese Einstellung bedeutet nicht nur Konformität, sondern auch Loyalität gegenüber der sozialen Ordnung und den Erwartungen einzelner Personen; man rechtfertigt die bestehende Ordnung, tritt aktiv für sie ein und identifiziert sich mit den sie tragenden Personen oder Gruppen. In dieser Phase lassen sich zwei Stufen unterscheiden:

Stufe 3: Orientierung an personengebundener Zustimmung oder „guter Junge/nettes Mädchen – Modell“.

Richtiges Verhalten ist, was anderen gefällt oder hilft und ihre Zustimmung findet. Diese Stufe ist

gekennzeichnet durch ein hohes Maß an Konformität gegenüber stereotypen Vorstellungen. Häufig wird Verhalten nach der Absicht beurteilt („er meint es gut“). Man findet Zustimmung, wenn man „nett“ ist.

Stufe 4: Orientierung an Recht und Ordnung.

Autorität, festgelegte Regeln und die Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung bilden den Orientierungsrahmen. Richtiges Verhalten heißt seine Pflicht tun, Autorität respektieren, und für die gegebene soziale Ordnung um ihrer selbst willen eintreten.

Postkonventionelle, autonome oder prinzipiengeleitete Phase

Diese Phase zeichnet sich aus durch ein erkennbares Bemühen, moralische Werte und Prinzipien zu definieren, die allgemein gültig und anwendbar sind. Diese Phase teilt sich in zwei Stufen:

Stufe 5: Die legalistische oder Sozialvertrags-Orientierung.

Die Richtigkeit einer Handlung bemißt sich tendenziell nach allgemeinen individuellen Rechten und Standards, die nach kritischer Prüfung von der gesamten Gesellschaft getragen werden. Man ist sich der Relativität persönlicher Werthaltungen und Meinungen deutlich bewußt und legt dementsprechend Wert auf Verfahrensregeln zur Konsensfindung. Außerhalb des gesetzlich festgelegten Bereichs basieren Verpflichtungen auf freier Übereinkunft und Verträgen. Dies ist die „offizielle“ Moralauffassung der amerikanischen Regierung und Verfassung.

Stufe 6: Orientierung an allgemeingültigen ethischen Prinzipien.

Das Recht wird definiert durch eine bewußte Entscheidung in Übereinstimmung mit selbstgewählten ethischen Prinzipien. Im Kern handelt es sich um universelle Prinzipien der Gerechtigkeit und Gleichheit der Menschenrechte und des Respekts vor der Würde des Menschen als individueller Person.

(nach: Kohlberg/Turiel 1978, S. 18 f.)

Kohlbergs Vorschlag zur Moralerziehung

Unter der Annahme, daß dies die natürliche Stufenfolge der moralischen Entwicklung sei, definiert Kohlberg nun als Ziel der Moralerziehung die „Stimulierung des jeweils nächsten Entwicklungsschritts“ (ebd. S. 20). Es wäre nicht sinnvoll, wenn man versuchen wollte, den Kindern durch direkte Belehrung und Unterweisung ein Denken auf hohem moralischem Niveau „beizubringen“, denn sie könnten, solange sich ihr ganzes Weltbild noch z. B. an den einfachsten Regeln der geltenden Gerechtigkeit orientiert, mit Ausführungen über die allgemeinen Menschenrechte nichts anfangen. „Verschiedene Untersuchungen zeigen, daß man Kindern nicht einmal das Verständnis, geschweige denn die spontane Verwendung ihnen weit überlegener Stufen einüben kann“ (ebd. S. 61). Kohlberg schlägt darum vor, die Erzieher sollten versuchen, Kinder zu kleinen Entwicklungsfortschritten entlang der natürlichen Stufenfolge anzuregen, indem sie mit ihnen moralische Dilemmata in Gruppendiskussionen erörtern. Dabei sollten die Erzieher „provokante“ und wichtige Themen ansprechen, die das Kind in einen „echten Moralkonflikt“ führen. Die Erzieher sollten selbst immer auf einem Niveau argumentieren, das gerade um eine Stufe über der des Kindes liegt und das Kind so auf Widersprüche in seinem eigenen Denken hinweisen und ihm Anhaltspunkte zur Lösung vermitteln. Der Lehrer setzt Entwicklungen in Gang, indem er das Kind dazu anregt, Konflikte genau wahrzunehmen, seine Erfahrungen und bisherigen Ansichten neu zu beurteilen und selbständig neue Strukturen des moralischen Denkens zu entdecken. Moralische Prinzipien können ihm nicht von außen eingegeben werden – darin ist Kohlberg einig mit Piaget, der schreibt: „Auf moralischem besitzt man wie auf geistigem Gebiet nur das

wirklich, was man selbst erobert hat“ (Piaget 1954, S. 415).

Nach diesem Konzept sollte Erziehung zur Moral auf „Denkanstöße“ beschränkt bleiben. Damit wendet sich Kohlberg gegen jede „Indoktrination“, bei der die Erwachsenen durchsetzen, was sie für richtig halten und die Kinder an ihre eigenen Werte zu binden suchen. Obwohl solche Dilemma-Diskussionen Kindern offenbar auch Spaß machen und sie interessieren, und obwohl Kohlberg in Schulklassen, mit denen solche Diskussionen über einen gewissen Zeitraum durchgeführt wurden, anhand seiner Test-Instrumente auch geringfügige Niveau-Erhöhungen im moralischen Urteil der Schüler feststellen konnte (Blatt/Kohlberg 1975) steht er doch heute seinem eigenen Konzept kritisch gegenüber. Aus mehreren Überlegungen:

Der Zusammenhang zwischen der Fähigkeit zum moralischen Argumentieren und dem wirklichen Verhalten in Konfliktsituationen ist noch fraglich (Hoffman 1977 zur Übersicht). Es ist allerdings sehr wahrscheinlich, daß die jeweils erreichte Stufe des moralischen Urteils Entscheidungen und Verhalten eines Menschen keineswegs festlegt, daß also die Verfügung über ein bestimmtes Argumentationsniveau noch nichts darüber sagt, ob jemand in einer konkreten Situation sich auf diesem Niveau entscheiden und sich darüberhinaus auch nach seiner Entscheidung verhalten wird. Ferner: bestimmt im Alltag wirklich ein bewusstes Urteil eine nachfolgende Handlung, oder ist es nicht oft so, daß irgendeine Handlung erst nachträglich durch Überlegungen gerechtfertigt wird (Döbert/Nunner-Winkler 1978)? Auf die praktische Fähigkeit, in moralischen Konflikten einen gerechten Konsens zu finden, kommt es Kohlbergs Moralerziehung aber schließlich an. Ein davon abgetrennter moralischer Unterricht – eine Diskussionsrunde, die sich mit einer Art von Denksportaufgaben aus dem Gebiet der Moral befaßt – widerspricht sei-

nem eigenen Ziel: er richtet eine Trennung zwischen Debattieren und faktischer Konfliktaustragung ein, die die moralische Erziehung ihrem eigenen Anspruch nach gerade abbauen will. Die alltäglichen Konflikte des Schullebens bieten genügend Stoff für Auseinandersetzungen über Recht und Gerechtigkeit und verlangen nach praktischen Lösungen – ihre Bearbeitung enthält mehr Gelegenheit zur moralischen Entwicklung aller Beteiligten als Diskussionen über hypothetische Dilemmata. Kohlberg ist – aufgrund dieser und anderer Kritiken und eigener Erfahrungen in Schulversuchen – heute von seinem ursprünglichen Erziehungsvorschlag abgerückt und schreibt jetzt: „Moralerziehung muß sich direkt mit dem Handeln beschäftigen und nicht nur mit Urteilen, mit wirklichen Situationen und nicht nur mit erfundenen“ (Kohlberg 1979, S. 13).

Moral – nur eine Sache der Erkenntnis?

Kohlberg untersucht nur die kognitive Seite der Moralentwicklung. In der wirklichen Entwicklung eines Kindes findet allerdings die Entfaltung des moralischen Denkens keineswegs so abgelöst statt, wie er sie zu wissenschaftlichen Zwecken betrachtet. Das Kind lebt nicht ausschließlich als „kognitives Subjekt“ – es lebt mit anderen zusammen, mit Eltern, Geschwistern, Freunden, Lehrern, mit allen muß es auskommen, oder sich streiten; einige davon liebt es, von manchen ist es abhängig, und dieses Zusammenleben bedeutet: Glück und Enttäuschungen, Pläne, Erinnerungen, Vorfreude, Geheimnisse, Ängste, Liebe, Haß und Tränen, Entzweigungen und Versöhnungen und hunderterlei mehr für das Kind. Entscheiden diese Erfahrungen und Gefühle nicht mit darüber, zu welchen moralischen Urteilen es gelangt? Kohlberg sieht die Bedeutung der sozialen Lebenswelt für die Moralentwicklung im we-

sentlichen darin, daß sie das kindliche Denken in Widersprüche führt, kognitive Ungleichgewichte bewirkt, die das Kind dann zwingen, sein moralisches Urteil auf einer höheren Stufe zu reorganisieren, wenn es nicht in intellektueller Verwirrung steckenbleiben will (Kohlberg 1974). Als Antrieb der moralischen Entwicklung bleibt damit nur ein im Grunde rätselhaftes Streben des Kindes nach widerspruchsfreiem Denken. Aus dieser rationalistischen Auffassung vom Menschen ergibt sich dann auch die Kohlberg'sche Erziehungskonzeption, nach der das Kind sich mit Hilfe wohl dosierter kognitiver Anregungen durch die Erwachsenen zu den Höhen des gerechten Denkens emporarbeitet.

Sozialer Zwang, Gefühle und Vernunft – Moralentwicklung nach Piaget

Kohlberg beruft sich häufig auf Piaget und wird vielfach als Piagets Nachfolger betrachtet, dessen Theorie der moralischen Entwicklung er ausgearbeitet und empirisch untermauert habe. Die Unterschiede zwischen den Theorien Kohlbergs und Piagets sind jedoch größer als ihre Gemeinsamkeiten, und die pädagogischen Schlußfolgerungen der beiden Theoretiker waren einander bis vor kurzem ganz entgegengesetzt. Mittlerweile kehrt Kohlberg hierin ein Stück weit zu Piaget zurück. Piaget unterscheidet im wesentlichen zwei Arten der Moral, die in der Entwicklung des Kindes aufeinander folgen – eine von Gehorsam, Orientierung an Autoritäten, Achtung, Liebe und Furcht gegenüber den Eltern geprägte Moral des Zwangs oder des Konformismus, und eine autonome Moral der Zusammenarbeit unter Gleichen (Piaget 1954).

Solange das Kind noch ganz in der Abhängigkeit von den Eltern lebt, erscheinen ihm

deren Gebote absolut gültig und so unumstößlich wie die Gesetze der Natur. Eine allmächtige Umwelt – die Eltern oder die Götter oder die Dinge selbst – belohnt, was erlaubt und daher gut ist und bestraft das Verbotene und Böse. Am Zustandekommen der elterlichen Gebote ist das Kind kaum beteiligt; es durchschaut sie darum auch nicht als von den Eltern gesetzt, nicht als vergänglich oder relativ, sondern sie wirken wie Naturgewalten auf das Kind. Darin spiegelt sich die Allmacht der Erwachsenen, von denen das Kind annehmen muß, daß sie alles wissen und alles können. Sieht die Mutter, was ich Verbotenes tue, auch wenn sie nicht im Raum ist? Stimmt es, daß die „Lügenbrücke“ zusammenbricht, wenn ich darüber gehe, nachdem ich gelogen habe? Kommt nachts ein schwarzer Mann oder eine Hexe, wenn ich frech war? Kann Gott in mein Herz sehen? Die Erinnerungen an diese Zweifel und Ängste leben auch im Glauben und Aberglauben, in den Schuldgefühlen der Erwachsenen fort. Moral ist hier Erfüllung von Geboten, gut und gerecht ist, was die Eltern erlaubt, schlecht und ungerecht ist, was sie verboten haben.

Dieser Moral aus Liebe und Furcht, aus Achtung vor Autorität und ewigen Gesetzen, der Moral des Zwangs, entspricht nach Piaget die mechanische Gerechtigkeit, die unausweichlich Gutes mit Gutem, Böses mit Bösem vergilt. Recht ist, was vorgeschrieben ist, daran sind keine Zweifel möglich, und wer Gebote mißachtet, das Recht verletzt, die Ordnung in Frage stellt, muß sühnen – nur so kann die Ordnung wieder hergestellt, das Gleichgewicht bewahrt werden. Dieser moralische Rigorismus schafft Stabilität – und doch ist er nur scheinbar stabil!

Denn immer werden Regeln verletzt und Gebote übertreten, und nach dieser Moral muß immer gestraft und gesühnt werden – ohne Ansehen der Umstände und Motive einer Tat und ohne Rücksicht darauf, welche Fol-

gen die Strafe wahrscheinlich zeitigt – Strafe muß sein. Ein Kreis von Regelverletzung, Strafe dafür, und Rache gegen die Strafe entsteht, der hier nur um den Preis der Ungleichheit durchbrochen werden kann: wenn Eltern dem Kind eine Strafe zufügen und das Kind sie annimmt, ohne dafür sogleich selbst wieder Vergeltung zu üben. Weil das Kind seine Eltern liebt, weil es von ihnen abhängig ist, und weil ihm die Kräfte fehlen, rächt es sich nicht, und so wird nach der ersten Untat und ihrer Bestrafung wieder ein Familienfriede möglich.

Das wäre anders unter den Gleichaltrigen, Gleichstarken, die weniger voneinander abhängen: nach den Gesetzen der mechanischen Gerechtigkeit müßte hier jede Regelverletzung in eine endlose Folge von Strafe, Rache und Gegenrache führen, die das Zusammenleben unerträglich, friedliche Zusammenarbeit unmöglich macht.

Das alttestamentarische „Auge um Auge, Zahn um Zahn“ beschreibt mechanische Gerechtigkeit unter Gleichstarken; die Erkenntnis des inneren Zusammenhangs von Herrschaft und mechanischer Gerechtigkeit wird zum Ausgangspunkt der griechischen Tragödie: die Götter erzwingen die Rache und solange sie herrschen gibt es kein Ende der Gewalt. In der „Orestie“ des Aischylos klagt der Chor:

„Wer schlug, wird geschlagen,
wer traf, wird getroffen,
wer tötet, bezahlt.
Solange Zeus auf dem Thron bleibt,
bleibt das Gesetz: wer tut, muß leiden.
Tun – leiden – lernen:
das ist die göttliche Satzung.

Wer rettet
den Samen des Fluchs aus dem Haus?“

Wie wird die vergeltende Gerechtigkeit überwunden? In der Tragödie erlöst Athene, göttliche Vernunft, das unter der Blutrache leidende Volk: es gibt sich selbst neue Regeln und verpflichtet sich zu ihrer Achtung aus

freien Stücken, es führt Verhandlungen, Plädoyers und Abstimmungen ein, Orest, der Muttermörder, wird durch die Stimme der Vernunft freigesprochen, die „im Zweifel für den Angeklagten“ entscheidet. So wird der Zirkel von Zwang und Gewalt durchbrochen.

Piaget beschreibt die gleiche Entwicklung als moralische Entwicklung des Kindes, das sich vom Zwang der Erwachsenen befreit und in der Kooperation mit Gleichaltrigen zu einer „autonomen Moral“ gelangt. Im Zusammenspiel und in der Zusammenarbeit mit Gleichaltrigen gewinnt das Kind Distanz zu den Geboten der Eltern, die ihm vorher absolut und ewig gültig erscheinen mußten; dort, wo die elterlichen Sanktionen nicht hingelangen, kann es lernen, wie Zusammenarbeit auf der Grundlage von Gleichheit und Gleichberechtigung möglich ist. Es beginnt, sich an Entscheidungen über Spielregeln und an anderen Abkommen zu beteiligen, es erkennt mit der Zeit, daß alle sozialen Regeln ausgehandelt werden müssen, daß sie gesetzt und unter Gleichen auch veränderbar sind und daß sie tatsächlich nicht ewig, sondern nur so lange gelten, wie sie von einer Mehrzahl von Beteiligten geachtet und befolgt werden. Normen werden zu „Verträgen“, die auf wechselseitiger Anerkennung beruhen. Piaget hat an der Untersuchung des Murmelspiels von sechs- bis zwölf-jährigen Kindern sehr anschaulich beschrieben, wie sich die Kinder Schritt für Schritt einen umfassenden Begriff von Gerechtigkeit erarbeiten. Ihre Vorstellungen von guten Regeln und angemessenen Sanktionen für Regelverstöße, ihre Fähigkeit, Regeln zu entwerfen, zu verteidigen oder nach Bedarf auch wieder zu ändern und Ausnahmen zuzulassen, entfaltet sich allmählich so, daß ein kontinuierliches, einverständliches Zusammenspiel möglich wird.

Piagets These ist: solange sie ihr Zusammenspiel nicht absprechen und einverständlich re-

geln können, bleiben sie Zufällen, Mißverständnissen, Streitigkeiten und Kämpfen, den Gesetzen der Vergeltung und dem Recht des Stärkeren ausgeliefert, die ein befriedigendes Zusammenspiel unmöglich machen. Sie lernen, Regeln selbständig auszuhandeln und zu achten, weil ihnen daran liegt, miteinander zu spielen. Diese selbstgewählte Verpflichtung zur Achtung der Spielregeln beruht auf Gegenseitigkeit und Gleichheit; mit dem Gehorsam des Kleinkinds hat sie nur noch die affektiven Grundlagen gemeinsam: das Bedürfnis nach Zuneigung zu anderen Menschen. Daraus entsteht die Bereitschaft, die eigenen Wünsche und auch die eigenen Aggressionen soweit zu regeln, daß ein Zusammenleben möglich wird. Kinder wollen sich von der Herrschaft der Erwachsenen befreien – nicht: von den Erwachsenen überhaupt. Sie wollen zusammen spielen und miteinander auskommen, und dafür entwickeln sie eine autonome Moral und Prinzipien der Gerechtigkeit, die zunächst die Rechte und Bedürfnisse der Freunde, dann die der umgebenden sozialen Gruppen, und schließlich, der Tendenz nach, die Rechte und Bedürfnisse aller Menschen anerkennen und berücksichtigen.

Moral und Demokratie

Aus der Sicht Piagets könnte also „moralische Erziehung“ nur darin bestehen, Kindern den nötigen Raum für die Entwicklung ihrer eigenen Zusammenarbeit zu schaffen.

„Hiermit wollen wir natürlich nicht sagen, das bloße Gehenlassen sei die beste Pädagogik, und das Individuum würde durch seine Instinkte zu Leistung, Arbeit und Disziplin getrieben. Es ist ein organisiertes gesellschaftliches Leben zur Arbeit und Disziplin notwendig. Dieses gesellschaftliche Leben kann jedoch ohne Despotismus und Zwang

verwirklicht werden... Es gehört zum Wesen der Demokratie, daß sie das Gesetz als ein Erzeugnis des Kollektivwillens und nicht als die Emanation eines transzendenten Willens oder einer Autorität von Gottes Gnaden betrachtet. Somit gehört es zum Wesen der Demokratie, an die Stelle der einseitigen Achtung, der Autorität die gegenseitige Achtung, den autonomen Willen treten zu lassen... Unsererseits halten wir die Versuche zur Einführung der Demokratie in der Schule für äußerst wichtig... Der Sinn für das gemeinsame Gesetz, den wir bei 9- bis 12-jährigen Kindern anlässlich des Studiums der Spielregeln feststellen konnten, zeigt hinlänglich, wie sehr das Kind, wenn es nicht wie in der Schule zum Krieg gegen die Autorität verurteilt ist, zur Disziplin und zum demokratischen Leben fähig ist.“ (Piaget 1954, S. 412–416). Damit verändert sich auch das Idealbild des Lehrers. Bei Kohlberg muß der Erzieher einer sein, der selbst schon im Besitz der höheren Moral ist und sich von da zu erzieherischen Zwecken auf die Argumentationsstufe des Kindes hinunterbegibt – Lehrer, Entwicklungspsychologe, Moralexperte und Quizmaster in einem, und wenn er Kohlbergs Stufentheorie nicht kannte, wäre er schon verloren: wie sollte er wissen, auf welcher Stufe er nun mit den Kindern sprechen muß? Für Piaget dagegen ist moralische Erziehung eine Frage der Einstellung gegenüber den Kindern, seiner fachlichen Kompetenz, sie bei der Arbeit zu beraten, seiner demokratischen Überzeugung, seiner Zuneigung für sie. „Wir sind keineswegs ... der Meinung, es sei Sache des Lehrers, dem Kind die Regeln aufzuzwingen oder auch

nur zu ‚offenbaren‘. Man hüte sich davor, aus dem Schullehrer einen ‚Priester‘ zu machen: er sollte für die Kinder ein älterer Mitarbeiter, und, wenn er kann, ein einfacher Freund sein. Erst dann wird die wahre, von den Kindern selbst angenommene und gewollte Disziplin aufkommen. Alle Pädagogen, die dies wirklich erprobt haben, haben gesehen, daß sich die Dinge so abspielten.“ (ebd., S. 413).

Literatur

- Aischylos, Orestie (458 v. Chr. uraufgeführt) in der Übersetzung von Peter Stein, Berlin 1980.
- M. Blatt, L. Kohlberg: The effect of classroom moral discussion upon children's level of moral judgement. In: *Journal of Moral Education* 4 (1975), S. 129–161.
- R. Döbert, G. Nunner-Winkler: Performanzbestimmende Aspekte des moralischen Bewußtseins. In: G. Portele (Hg.), *Sozialisation und Moral: neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung*. Weinheim 1978, S. 101–121.
- U. S. Eckensberger u. a.: Kohlbergs Interview zum moralischen Urteil – Form A. (Arbeiten der Fachrichtung Psychologie Nr. 33) Saarbrücken 1975.
- M. L. Hoffman: Moral Internalization: Current theory and research. In: *Advances in Experimental Social Psychology* 1977, S. 85–133.
- L. Kohlberg: Stufe und Sequenz: Sozialisation unter dem Aspekt der kognitiven Entwicklung. In: Ders., *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes*. Drei Aufsätze. Frankfurt 1974.
- L. Kohlberg: Foreword. In: R. D. Hersh u. a., *Promoting Moral Growth*. New York 1979, S. IX–XVII.
- L. Kohlberg, E. Turiel: Moralische Entwicklung und Moralerziehung. In: G. Portele (Hg.), s. o., S. 13–80.
- T. Lickona: Watergate und die moralische Wende in den amerikanischen Schulen. In: *Die Deutsche Schule* 79 (1979), S. 506–522.
- J. Piaget: *Das moralische Urteil beim Kinde*. Zürich 1954.