

Lempert, Wolfgang

**Forderungen, Fortschritte und Schrittmacher der praktischen Vernunft. Zur moralphilosophischen, kognitions- und entwicklungspsychologischen sowie sozialisationstheoretischen Begründung einer pädagogischen Förderung moralischer Urteilsfähigkeit**

*Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985) 2, S. 255-274*



Quellenangabe/ Reference:

Lempert, Wolfgang: Forderungen, Fortschritte und Schrittmacher der praktischen Vernunft. Zur moralphilosophischen, kognitions- und entwicklungspsychologischen sowie sozialisationstheoretischen Begründung einer pädagogischen Förderung moralischer Urteilsfähigkeit - In: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985) 2, S. 255-274 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-143459 - DOI: 10.25656/01:14345

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-143459>

<https://doi.org/10.25656/01:14345>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 31 – Heft 2 – April 1985

## I. Thema: Zeugnisse ohne Noten

- DIETRICH BENNER/  
JÖRG RAMSEGER      Zwischen Ziffernzensur und pädagogischem Entwicklungsbericht: Zeugnisse ohne Noten in der Grundschule 151
- HANSJÖRG SCHEERER/  
DIETER SCHMIED†/  
CHRISTIAN TARNAI      Verbalbeurteilung in der Grundschule. Arbeits- und Sozialverhalten in Grundschulzeugnissen in Nordrhein-Westfalen 175
- HORST BRANDT/  
JÖRG SCHLÖMERKEMPER      Kommunikative Lern diagnose. Konzept und Wirklichkeit des Lernentwicklungsberichts im Team-Kleingruppen-Modell 201

## II. Diskussion

- RÜDIGER PEUCKERT      Der Prozeß der Typisierung devianter Schüler 221
- ANDREAS KNAPP      Leiden Schüler unter großen Schulen? 239
- WOLFGANG LEMPERT      Forderungen, Fortschritte und Schrittmacher der praktischen Vernunft. Zur moralphilosophischen, kognitions- und entwicklungspsychologischen sowie sozialisationstheoretischen Begründung einer pädagogischen Förderung moralischer Urteilsfähigkeit 255

## III. Besprechungen

- MICHAEL WINKLER      HANNS EYFERTH / HANS-UWE OTTO / HANS THIERSCH (Hrsg.): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik 275
- ELIN GUSKI      ERNST-GÜNTHER SKIBA/HELMUT LUKAS/UDO KUKKARTZ: Diplom-Pädagoge – und was dann? Empirische Untersuchungen von Absolventen des Studiengangs Sozialpädagogik der FU Berlin 280
- WOLFGANG NAHRSTEDT      HERMANN GIESECKE: Leben nach der Arbeit. Ursprünge und Perspektiven der Freizeitpädagogik 283

JÜRGEN KÖRNER	FRITZ REDL/DAVID WINEMAN: Kinder, die hassen. Auflösung und Zusammenbruch der Selbstkontrolle 285
MANFRED PRENZEL	LASZLO A. VASKOVICS (Hrsg.): Umweltbedingungen familialer Sozialisation 288
FRIGGA HAUG	CAROL GILLIGAN: Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau 294

#### IV. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 299
Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte für die „Zeitschrift für Pädagogik“ 301

#### Contents

##### I. Topic: Report Cards without Grades

DIETRICH BENNER/ JÖRG RAMSEGER	Between Traditionally Graded Report Cards and Educationally Oriented Developmental Reports: Report Cards without Grades in Primary Schools 151
HANSJÖRG SCHEERER/ DIETER SCHMIED†/ CHRISTIAN TARNAI	Verbal Report in Primary School. Descriptive Reports of Working Behaviour and Social Behaviour in Primary Schools of North-Rhine Westphalia 175
HORST BRANDT/ JÖRG SCHLÖMERKEMPER	Communicative Learning Diagnosis: Concept and Reality of the Learning Development Report in the Team-Small-Group-Model 201

##### II. Discussion

RÜDIGER PEUCKERT	The Typing of Deviant Pupils 221
ANDREAS KNAPP	Are Large Schools Detrimental to Students? 239
WOLFGANG LEMPert	Imperatives, Advances, and Pace-Makers in Moral Reasoning. The Contribution of Ethics, Cognitivistic Developmental Psychology, and Socialization Research to a Rational Conception of Moral Education 255

##### III. Book Reviews 275

##### IV. Documentation

New Books 299
---------------

## Forderungen, Fortschritte und Schrittmacher der praktischen Vernunft

*Zur moralphilosophischen, kognitions- und entwicklungspsychologischen sowie sozialisationstheoretischen Begründung einer pädagogischen Förderung moralischer Urteilsfähigkeit<sup>1</sup>*

### *Zusammenfassung*

Ausgehend von einigen Postulaten und Desideraten der bildungstheoretischen Konzeption von HERWIG BLANKERTZ wird in dieser interdisziplinären Argumentationsskizze versucht, Ziele und Wege, Möglichkeiten und Grenzen einer rationalen moralischen Erziehung zu umreißen, die auf die Orientierung an universell akzeptablen Prinzipien und Regeln ausgerichtet ist und die deren selbständige Rekonstruktion durch die Heranwachsenden Schritt für Schritt unterstützend begleitet. Zur Legitimation möglicher Oberziele einer solchen Erziehung wird vor allem auf kantianische, aber auch auf utilitaristische und diskursethische Formen der Rechtfertigung moralischer Forderungen zurückgegriffen; für die Begründung geeigneter pädagogischer Maßnahmen werden besonders die kognitivistische Entwicklungspsychologie von KOHLBERG sowie verwandte Forschungstraditionen in Anspruch genommen. Abschließend wird auf sozialstrukturelle Bedingungen und Barrieren rationaler Moralerziehung eingegangen.

Die verbreiteten Krisenerscheinungen unserer Zeit – Überrüstung, Umweltzerstörung, Massenarbeitslosigkeit und extreme Ungleichheit der Lebenschancen in vielen Ländern sowie zwischen den Nationen – sind in erster Linie als Ausdruck gesellschaftlicher Strukturprobleme zu begreifen, die, wenn überhaupt, nur durch weitsichtiges und kooperatives politisches Handeln gemeistert werden können. Zugleich aber stellen sie Herausforderungen an die Moralität jedes einzelnen Menschen dar, der die „Richtlinien der Politik“ direkt oder indirekt, mehr oder minder mitbestimmt. Damit fallen der moralischen Erziehung auch in der Gegenwart wichtige Aufgaben zu. Ihre Chance, diese Aufgaben zu bewältigen, hängt mit davon ab, ob sie auf genügend konsequenzenreiche, vernünftig begründbare und ohne besondere moralphilosophische Schulung einsichtige Prinzipien rekurren kann, die sich jeder Mensch Schritt für Schritt klarzumachen vermag, wenn ihm nur bestimmte Erfahrungen ermöglicht werden. In der folgenden interdisziplinären Skizze möchte ich Argumente dafür zusammentragen, daß diese Chance prinzipiell besteht, ich werde aber auch auf sozialstrukturelle Grenzen moderner Moralphädagogik hinweisen. Im einzelnen möchte ich zu zeigen versuchen,

- daß nicht nur rein formale Moralprinzipien und -regeln, sondern auch vergleichsweise substantielle moralische Postulate rational gerechtfertigt werden können – dabei greife ich vor allem auf neuere moralphilosophische Publikationen zurück (Teil 1),
- daß die hier vertretenen Positionen nicht nur in esoterischen Zirkeln gelehrter Experten diskutiert werden, deren komplizierte Gedanken kaum zur allgemeinen Verbreitung geeignet erscheinen, sondern daß ihnen moralische Denkstrukturen des „Mannes auf der Straße“ korrespondieren – eine Erkenntnis der Kognitionspsychologie (Teil 2), weiterhin,

- daß diese Strukturen nicht nur logisch aufeinander aufbauen, sondern auch in der psychischen Entwicklung aufeinander folgen und deshalb im Bildungsprozeß nacheinander anzustreben wären – hierfür sprechen entwicklungspsychologische Untersuchungen (Teil 3), und
- daß der Übergang zu verschiedenen hohen Entwicklungsniveaus der moralischen Urteilsfähigkeit zum Teil durch verschiedenartige soziale Bedingungen begünstigt wird und deshalb auch durch differentielle pädagogische Maßnahmen gefördert werden sollte, deren Erfolg freilich durch schwer überwindbare gesellschaftliche Schranken gefährdet erscheint – was von Ergebnissen der Sozialisationsforschung sowie von gegenwartsanalytischen Gesellschaftstheorien abzulesen beziehungsweise abzuleiten ist (Teil 4).

Bei der Begründung dieser Thesen stütze ich mich besonders auf Autoren aus dem Umkreis der kantianischen Tradition, die nicht nur die Philosophie bis heute beeinflusst hat, sondern auch von zeitgenössischen Psychologen und Soziologen beansprucht wird. Daneben berücksichtige ich aber auch andere Konzeptionen – soweit sie mit dem Kantianismus zu vereinbaren sind.

### *1. Moralphilosophische Grundlegung: Zur rationalen Begründbarkeit und zum Inhalt rational begründbarer ethischer Prinzipien und Grundregeln – Vorformen und Varianten der Vernunftethik*

PLATONS „Menon“ endet mit der Feststellung, Genauerer darüber, wie die Menschen moralisch werden, könnten wir erst erfahren, nachdem wir untersucht hätten, was die Moral selber sei. Wenn wir von „Moral“ sprechen, beziehen wir uns auf bestimmte Regeln sozialer Interaktion. Sie betreffen das Verhältnis des einzelnen zu seinen Mitmenschen, nicht nur zu den nächsten, sondern gerade in unserer Zeit weltweiter Verflechtungen auch zu den fernsten, und nicht nur zu ihnen als Individuen, sondern auch als Repräsentanten sozialer Institutionen, ja ganzer Gesellschaftssysteme. Ihnen gegenüber soll der einzelne nicht bloß seine persönlichen Interessen durchzusetzen versuchen, sondern sich auch an überindividuellen Gesichtspunkten orientieren. Dieses Sollen (der präskriptive Charakter) und der Bezug auf Überindividuelles wie auf Orientierungen (also nicht allein auf äußeres Verhalten und Handeln, sondern auch auf innere Gesinnungen) stellen wesentliche Merkmale moralischer Regeln dar (vgl. PATZIG 1983, S. 12).

Die innere Nötigung, moralische Vorschriften als verbindlich zu betrachten, kann von unseren *Gefühlen* ausgehen. Gefühle sind meistens im Spiel, wenn wir uns mit moralischen Problemen konfrontiert sehen. Eine besondere Rolle dürften dabei Gefühle der Selbstachtung und des Respekts vor anderen Menschen spielen (vgl. TUGENDHAT 1984, S. 99f.). Moralische Verpflichtungen können aber auch durch *Gründe* gestützt werden, auf denen die betreffenden moralischen Urteile implizit oder explizit notwendig fußen (vgl. PATZIG 1983, S. 75) und aus denen ihr Geltungsanspruch resultiert. Dieser ist zwar nicht gleichzusetzen mit dem Geltungsanspruch von naturwissenschaftlichen Aussagen – statt von der „Wahrheit“ moralischer Urteile sollte deshalb besser von ihrer „Richtigkeit“ die Rede sein (vgl. z. B. HABERMAS 1981, I, S. 439). Gleichwohl impliziert auch jener Geltungsanspruch Unparteilichkeit (das Pendant der naturwissenschaftlichen Exaktheit), zielt auch er

auf intersubjektive Anerkennung, auf allgemeine Zustimmung (vgl. TUGENDHAT 1984, S. 100), deren Möglichkeit dem Begriff moralischer Regeln oder Prinzipien, von denen her moralische Urteile begründet werden, dem Sinne nach innewohnt (vgl. KOHLBERG/LEVINE/HEWER 1983, S. 77). Kurz: Moralische Forderungen erscheinen „vernunftfähig“ (vgl. auch RIEDEL 1979, S. 73) und sind damit auch ein legitimer Gegenstand philosophischer Kritik und philosophischer Rechtfertigungsversuche. Weil aber nur solche Forderungen wirklich vernünftig sind, die universelle Akzeptanz beanspruchen können, hat KANT die allgemeine Gesetzmäßigkeit, genauer: die *Universalisierbarkeit*<sup>2</sup> der Handlungsgrundsätze selber zum Kriterium rationaler Moralität gemacht und so überzeugend begründet, daß ihm seither viele Moralphilosophen darin gefolgt sind (vgl. z.B. PATZIG 1983, S. 157; HABERMAS 1983, S. 59). Daß die Imperative der Vernunftmoral keinerlei Einschränkungen zulassen, bedeutet aber nicht, wie KANT noch annahm (und was ihm wiederholt vorgeworfen worden ist), den Verzicht auf jede Berücksichtigung individueller Eigenarten und besonderer Umstände; vielmehr lassen sich auch Ausnahmeregeln universalisieren, erscheinen personen- und situationsspezifisch differenzierende Regelungen sogar im allgemeinen Interesse zwingend geboten – soweit die Bedingungen ihrer Anwendung intersubjektiv überzeugungskräftig festgelegt werden können (vgl. BLANKERTZ 1982, S. 332 – 335; PATZIG 1983, S. 82 – 87, 100, 146f., 160; DOEBERT/NUNNER-WINKLER 1984, Teil 1, S. 12).

Solche Ausnahmeregeln sind aus KANTS eigenen Grundsätzen ableitbar. So ergibt sich die Forderung, auf Besonderheiten der Individuen Rücksicht zu nehmen, aus jener Formulierung des kategorischen Imperativs, nach der *die Menschheit sowohl in der eigenen als auch jeder anderen Person stets auch als Zweck, nie nur als Mittel behandelt werden soll* (KANT 1947 – 1785 –, S. 54; BLANKERTZ 1982). Gleichwohl erscheint das legitimatorische Potential der formal akzentuierten Moralphilosophie KANTS (und damit auch der hierauf fußenden Bildungstheorie) verhältnismäßig begrenzt. Deshalb liegt es nahe, nach anderen philosophischen Morallehren Ausschau zu halten, um zu prüfen, wieweit *ihre* Prinzipien das Kriterium der Universalisierbarkeit erfüllen, um auf diese Weise den Vorrat an rational begründbaren moralischen Orientierungen zu erweitern, auf deren Vermittlung rationale moralische Erziehung ausgerichtet werden kann.

Systeme der philosophischen Ethik lassen sich nach verschiedenen Gesichtspunkten klassifizieren – je nachdem, welches Erkenntnisinteresse der Betrachtung zugrundeliegt. Entsprechend der hier intendierten Suche nach moralischen Grundsätzen, deren weltweite Akzeptabilität sie für die Bewältigung der eingangs angesprochenen krisenhaften Entwicklungen hilfreich erscheinen läßt, wähle ich als oberstes Einteilungsprinzip den Grad der Universalisierbarkeit der leitenden Prinzipien oder Grundregeln. Im Interesse einer schrittweisen pädagogischen Förderung möglichst vieler Heranwachsender berücksichtige ich im übrigen nur solche Konzeptionen, die verbreiteten Grundvorstellungen des moralischen Alltagsbewußtseins korrespondieren und die zugleich ontogenetische Niveaus der moralischen Entwicklung repräsentieren. Deshalb kommen in den folgenden Ausführungen weder die in explizitem Gegensatz zur KANTischen Moralphilosophie konzipierte intuitionistische, von unmittelbaren Evidenzen, also gefühlten Gewißheiten ausgehende materiale Wertethik (HARTMANN, SCHELER) vor noch schwer verständliche, weil formalisierte ethische Konzeptionen (z. B. die von LORENZEN); und teleologische

Morallehren, die auf verschiedenen Entwicklungsniveaus anzutreffen sind, werden als solche nur im Rahmen der voll entfalteten Vernunftethiken thematisiert.

Nach der Universalisierbarkeit ihrer Grundsätze lassen sich *drei Arten philosophischer Morallehren* unterscheiden, die egozentrisch, soziozentrisch und äquilibriert genannt werden können<sup>3</sup>.

*Egozentrische Ethiken* sind in erster Linie auf das Wohl des Individuums ausgerichtet. So geht es beim Hedonismus um die langfristige Optimierung von angenehmen und unangenehmen Gefühlen, von Lust und Unlust, und beim Eudämonismus um die Maximierung von Glück in einem umfassenden Sinne. Beide Konzeptionen sind primär auf den einzelnen bezogen. Nun erleichtert überlegtes Streben nach Lustgewinn und Glückseligkeit nicht nur das individuelle Dasein, vielmehr folgen daraus auch gewisse Regeln für das soziale Zusammenleben. Deren Reichweite endet aber dort, wo dem einen nützt, was dem anderen schadet, und ihre präskriptive Verbindlichkeit erscheint zweifelhaft, weil aus der Tatsache, daß Menschen Lust und Glück erstreben, nicht zwingend abgeleitet werden kann, daß sie auch danach streben *sollen* (vgl. KAMBARTEL/SPAEMANN 1984; PATZIG 1983, S. 35 – 42).

*Soziozentrische Ethiken* hingegen sind in erster Linie am Gemeinwohl orientiert – ohne Rücksicht darauf, ob auch jeder einzelne auf seine Kosten kommt. Hierher gehören die Varianten des klassischen Utilitarismus, nach denen dem größten Glück der größten Zahl oder auch des Durchschnitts der Vorrang einzuräumen ist. Diese Morallehren erscheinen schon eher rational gerechtfertigt, allgemeiner Zustimmung würdig, weil die meisten Menschen von ihrer Befolgung profitieren würden. Aber eben nur die meisten, nicht alle: Zumindest das Glück einiger müßte möglicherweise – um eine Formulierung von BLANKERTZ aufzugreifen – „auf der Schlachtbank des gemeinen Wohls geopfert werden“ (1963, S. 115), eine Perspektive, die niemand, der sie für sich selbst nicht auszuschließen vermag, ohne Selbstverleugnung akzeptieren kann<sup>4</sup> – zumindest bedarf es dazu einer gewissen Risikobereitschaft.

An der Schwelle zu äquilibrierten Ethiken begegnen uns der moralische Skeptizismus, der Relativismus und Neutralismus, deren Vertreter die Möglichkeit intersubjektiv verbindlicher und intersituativ gültiger moralischer Urteile bestreiten, folglich auch die rationale Begründbarkeit sozialer Verpflichtungen leugnen und sich so von soziozentrischen Ethiken distanzieren. Soweit ihre Kritik nicht nur auf dem bereits berührten Irrtum beruht, daß Besonderheiten von Personen und Situationen in allgemeingültigen moralischen Urteilen nicht berücksichtigt werden könnten, sondern prinzipiell gemeint ist, widerspricht sie sich in zweifacher Weise selbst: Erstens untergräbt diese Kritik – formal analog zum Lügner-Paradox – auch ihr eigenes Fundament; zweitens impliziert sie – und hierin besteht ihre Annäherung an äquilibrierte Konzeptionen – *in nuce* gleichwohl eine Annahme, mit der ein Anspruch auf allgemeine Zustimmung verbunden ist, nämlich die, daß alle Individuen ein Recht auf (moralische) Selbstbestimmung haben. Ließe der erste Widerspruch sich auch mit Hilfe der Unterscheidung zwischen legitimen metaethischen und illegitimen objektsprachlichen moralischen Geltungsansprüchen beseitigen, so wird diese Differenzierung doch durch den zweiten sogleich wieder verwischt<sup>5</sup>.

Alle bisher skizzierten Morallehren können als Vorformen entfalteter Vernunftethiken bezeichnet werden, denn die intersubjektive Überzeugungskraft ihrer leitenden

Prinzipien beziehungsweise der Folgerungen, die sich aus ihnen ergeben, erscheint begrenzt, weil sie entweder individuelle oder soziale Interessen privilegieren oder sich in Widersprüche verwickeln, die über sie hinausweisen. Als allgemein akzeptabel können nur *äquilibrierte Ethiken* angesehen werden, die einen Ausgleich zwischen den potentiell einander widerstreitenden Orientierungen des einzelnen und seiner Mitmenschen postulieren. Gibt es aber außer der Ethik KANTS mit ihrer (bloß formalen) Forderung nach Universalisierbarkeit und mit dem damit zusammenhängenden (schon substantielleren) Gebot, die Menschenwürde, den Subjektcharakter der Person in jedem einzelnen Individuum zu respektieren, noch andere Richtungen der praktischen Philosophie, denen wir weitere allgemein zustimmungswürdige Imperative entnehmen können?

Wenn ich recht sehe, genügen noch mindestens zwei weitere moralphilosophische Konzeptionen dem Kriterium universeller Akzeptabilität: der revidierte Utilitarismus und die Diskursethik. Beide fußen auch auf der KANTISCHEN Ethik, orientieren sich aber darüber hinaus an zusätzlichen Prinzipien beziehungsweise prozeduralen Regeln, die nicht schon in KANTS praktischer Philosophie enthalten sind (vgl. auch TUGENDHAT 1984, S. 101).

Ein *revidierter Utilitarismus* wird unter anderen von RAWLS (1976) vertreten. Zwar grenzt RAWLS selbst seine Position immer wieder gegen den Utilitarismus wie gegen jede teleologische Ethik ab, deren Vorschriften aus einem obersten Ziel, aus einem höchsten Gut abgeleitet werden, jedoch hat er dabei stets nur die klassischen Varianten des Utilitarismus im Auge; und in seiner eigenen Vertragstheorie der Gerechtigkeit bestimmt er den Begriff *justice* zwar primär deontologisch, das heißt: ohne Bezug auf ein solches Ziel oder Gut, als unbedingt zu fordernde gleiche Freiheit aller Menschen; er bindet die zulässigen Einschränkungen der Gleichheit jedoch an den Vorteil aller (S. 60). Damit schließt er einerseits an KANTS Formalismus an, rekuriert aber andererseits auf ein materiales, nämlich utilitaristisches Prinzip (vgl. PATZIG 1983, S. 52f., 94, 147, 164f., 169), und zwar in einer Form, die dem kategorischen Imperativ Genüge leistet. So gilt PATZIGS Kennzeichnung des revidierten Utilitarismus gerade für *seine* Konzeption: „die *formalen Voraussetzungen* (Bedingungen der Möglichkeit) jedes Zusammenlebens werden durch kategorische Imperative gesichert; Inhalte und Ziele eines gemeinsamen Wirkens lassen sich aber nur mit den Kriterien des Utilitarismus auf ihren moralischen Wert prüfen“ (1983 S. 60f., Hervorhebung im Original; vgl. auch S. 93, 145 – 147, 160, 170f.; sowie PATZIG 1978)<sup>6</sup>. Dabei handelt es sich nicht um eine gewaltsame Verknüpfung heterogener Ansätze, von rationaler Pflichtmoral und bloß verallgemeinertem Hedonismus (als solcher wird der Utilitarismus häufig diffamiert, so letztlich auch bei RAWLS, S. 559f.); vielmehr ist der Utilitarismus wie der Eudämonismus auf Glücksvorstellungen ausgerichtet, die über das hinausgehen, was das Streben nach Lustgewinn ergibt (der im übrigen gerade dadurch, daß er direkt anvisiert wird, vereitelt werden kann<sup>7</sup>); und die Tendenz zur Orientierung an allgemein annehmbaren Gesetzen wohnt dem Utilitarismus insofern selbst inne, als dieses Glück nur im Rahmen eines durch solche Gesetze geordneten Gemeinwesens optimierbar erscheint. Insofern ist der kategorische Imperativ die logische Konsequenz des Regelutilitarismus, der seinerseits eine Antwort auf die Unzulänglichkeit des Aktutilitarismus darstellt (vgl. PATZIG 1983, S. 137–141).

Was solche aufgeklärte Selbst- und Nächstenliebe (vgl. PATZIG 1983, S. 45) im einzelnen gebietet, „ist nun aber, anders als KANT meinte, nicht durch unmittelbare Einsicht in Vernunftprinzipien auszumachen“ (S. 146), auch nicht durch die Übernahme der hypothetischen Perspektive einer *original position*, in der ein moralisch Urteilender nicht weiß, welcher soziale Status ihm selbst zufallen wird (vgl. RAWLS, S. 145 – 147). „Hier wird eine ständige freie Diskussion erforderlich sein“ (PATZIG, S. 146). Diesen Gedanken hat HABERMAS kürzlich (1983) in seinem Entwurf einer *Diskursethik* radikalisiert. Danach können nicht einmal *Moralprinzipien*, sondern nur die *Prozeduren* ihrer Überprüfung *a priori* universell gültig festgelegt werden, und zwar dürfen nur jene „Normen Geltung beanspruchen . . ., die die Zustimmung aller Betroffenen als Teilnehmer eines praktischen Diskurses finden oder finden könnten“ (HABERMAS 1983, S. 103). Die Regeln dieses herrschaftsfreien Diskurses, die die Unparteilichkeit aller Teilnehmer garantieren, seien in den Strukturen der Argumentation selbst verwurzelt, die HABERMAS schon früher analysiert hat (HABERMAS/LUHMANN 1971, S. 136 – 139). Das heißt aber, daß der herrschaftsfreie Diskurs, in dem moralische Prinzipien ihre Zustimmungswürdigkeit erweisen sollen, seinerseits durch moralische Prinzipien geregelt ist; das Verhältnis von Diskurs und Prinzipien ist also zirkulär. Deshalb sollte das Verhältnis von Diskurs- und Prinzipienethik ebensowenig als Konkurrenzverhältnis betrachtet werden wie die Relation zwischen Kantianismus und Utilitarismus; vielmehr stellt die eine Morallehre wiederum eine wichtige Ergänzung der anderen dar, setzen diskursive Formen moralischer Willensbildung die Anerkennung allgemeiner Menschenrechte ebenso voraus, wie sie selbst zu deren Präzisierung beitragen (vgl. LORENZEN 1978, S. 130; RIEDEL 1979, S. 14f.; TUGENDHAT 1984, S. 119, 125).

Freilich kann die Bestimmung von universell akzeptablen moralischen Regeln auch diesseits von Diskursen weiter vorangetrieben werden, als ich das hier dargestellt habe (vgl. GERT 1983); auf der anderen Seite enden aber auch vorbildlich geführte moralische Diskurse nicht immer mit faktischem Konsens, erst recht nicht mit prinzipiell unanfechtbaren Lösungen, denn die Folgen bestimmter Entscheidungen können nicht immer zuverlässig abgeschätzt werden, auch lassen die konkurrierenden Orientierungen sich nicht in jedem Falle in eine Rangordnung bringen (vgl. DOEBERT/NUNNER-WINKLER 1984, Teil 2). Die strikte Einhaltung von Diskursregeln dürfte zwar dafür garantieren, daß es zwischen den Beteiligten zu einer *Verständigung* kommt; ein *Einverständnis* wird damit aber nicht notwendig erzielt<sup>8</sup>.

Im Hinblick auf unsere pädagogische Fragestellung bleibt als *Ergebnis* festzuhalten: Nicht nur die Orientierung am kategorischen Imperativ und die implizierte Achtung vor der Würde jedes einzelnen, sondern auch die Bemühung um Gerechtigkeit, also um die Freiheit, Gleichberechtigung, Wohlfahrt und das Glück aller Menschen (einschließlich der eigenen Person), sowie die Respektierung von Regeln diskursiv-demokratischer Willensbildung können durch Vernunftgründe gerechtfertigt werden; neben der rein formalen Forderung nach der Universalisierbarkeit der Maximen moralischer Entscheidungen und deren logischen Implikationen kommen also auch inhaltsreichere Postulate als Oberziele moralischer Erziehung in Betracht, aus denen nicht nur kritische, sondern auch konstruktive Konsequenzen abzuleiten sind.

2. *Kognitionspsychologische Ergänzung: Entsprechungen zwischen vernunftethischen philosophischen Systemen und „subjektiven Moraltheorien“ – zur moralischen Urteilsfähigkeit des „gesunden Menschenverstands“*

Weil Moralität nicht von exklusiven Minderheiten monopolisiert, sondern allgemein verbreitet werden sollte, habe ich meine Suche nach Legitimationsquellen moralpädagogischer Zielsetzungen von vornherein auf solche moralphilosophischen Systeme beschränkt, deren Grundbegriffe und Grundgedanken in den Argumentationen nicht nur weniger Fachleute, sondern vieler Erwachsener anzutreffen sind und folglich allgemein vermittelbar erscheinen. Den behandelten Konzeptionen moralphilosophischer Experten entsprechen also moralische Urteilsstrukturen philosophischer Laien, „subjektive Theorien“ des „gesunden Menschenverstands“, die als Aspekte von Persönlichkeitsstrukturen betrachtet werden können. Was bedeutet diese Korrespondenz im einzelnen?

Dem Konzept der „subjektiven Theorien“ wird in der Psychologie wachsende Beachtung geschenkt<sup>9</sup>. „Subjektive Theorien“ heißen situations-, vielfach auch bereichsübergreifende sowie verhältnismäßig zählbeige reflexive Systeme von Vorstellungen und Operationsregeln, die der Situationseinschätzung, Handlungsorientierung und Sinnvergewisserung dienen (vgl. WAHL u. a., 1983; KRAUSE 1982; ACHTENHAGEN/SEMBILL/STEINHOFF 1979). Ihre zunehmende Berücksichtigung in der Psychologie hängt mit deren kognitiver Wende, mit der (wieder) verstärkten Aufmerksamkeit für die rationalen Fähigkeiten des Menschen zusammen (vgl. WAHL u. a., 1983).

In ganz ähnlicher Weise können die Struktur, Funktionen und disziplinäre Relevanz *sozialer Deutungsmuster* umschrieben werden, die seit einiger Zeit zu den bevorzugten Themen von Soziologen und Erziehungswissenschaftlern gehören (vgl. OEVERMANN 1973; LEMPERT/HOFF/LAPPE 1979, Kap. 6; DEWE 1982, 1984; ARNOLD 1983).

Die Chance, daß subjektive Theorien mit wissenschaftlichen Paradigmen korrespondieren, besteht vor allem dann, wenn ihre Gegenstände auch ohne professionelle Prozeduren und Instrumente erkannt werden können, vielmehr der unmittelbaren Anschauung und/oder Introspektion zugänglich sind, was insbesondere im Bereich der Sozialwissenschaften teilweise der Fall ist. Dann unterscheiden diese Theorien sich von wissenschaftlichen Konzeptionen vielfach nur graduell: nach der Explizitheit, Präzision, dem Systematisierungsgrad und der Operationalisiertheit ihrer Formulierung (WAHL u. a. 1983). Als Beispiele für solche Korrespondenzen seien jene Entsprechungen angeführt, die nachgewiesen werden konnten zwischen

- Formen des Kontrollbewußtseins und sozialwissenschaftlichen Grundannahmen über das Verhältnis von Person und Umwelt,
  - „naiven“ Vorstellungen über Beziehungen von Arbeit und Freizeit und den zugehörigen soziologischen Hypothesen (Verallgemeinerung von Arbeitserfahrungen, Ausgleich monotoner Arbeitstätigkeiten durch vielseitige Freizeitbeschäftigungen usw.) sowie
  - Grundannahmen, auf denen alltägliche Kommunikationsformen fußen, und Voraussetzungen sozialwissenschaftlicher Befragungsstrategien
- (vgl. HOFF 1982 a, b; 1984).

Dabei stellen die wissenschaftlichen Modelle nicht immer die Vorbedingung für die Entdeckung, erst recht nicht für die Entstehung oder Korrektur der korrespondierenden Alltagskonzeptionen dar; vielmehr sind erstere größtenteils aus der Reflexion der letzteren hervorgegangen. Der „gesunde Menschenverstand“ kann den wissenschaftlichen Fachverstand daher auch auf Lücken seiner eigenen Typologien sowie auf sonstige Schranken seiner Denkschemata aufmerksam machen und ihn zu neuen Konzeptionen anregen. Deshalb

sollten die Strukturen des Alltagsbewußtseins durch Sozialwissenschaftler nicht nur als Untersuchungsgegenstände betrachtet, sondern auch als Erkenntnisquellen systematisch genutzt werden. Dann nämlich verspricht die Beschäftigung mit subjektiven Theorien und sozialen Deutungsmustern nicht nur eine Bereicherung der Persönlichkeitspsychologie und der Kultursoziologie, sondern auch eine *wechselseitige Aufklärung sozialwissenschaftlicher Laien* (die eben in vielen Hinsichten *selbst* Experten sind) *und Experten* (die auf vielen Gebieten *auch* als Laien gelten müssen; vgl. bes. HECKHAUSEN 1975; ferner DEWE 1982, 1984).

Alles Gesagte gilt sinngemäß auch für *subjektive Moraltheorien*. Wie die ihnen entsprechenden philosophischen Morallehren verbinden sie ein deskriptives Modell sozialer Beziehungen mit präskriptiven Regeln für die Lösung sozialer Konflikte (vgl. bes. WEINREICH-HASTE 1984) und erscheinen insofern besonders geeignet, künftige Praxis zu begründen oder auch nur vollzogene Handlungen zu legitimieren oder zu kritisieren. Im Alltagsbewußtsein finden wir Parallelen zu allen zuvor behandelten moralphilosophischen Richtungen: von der hedonistischen Verabsolutierung des Lustprinzips und der eudämonistischen Privilegierung individuellen Glücks über verschiedene Varianten (klassisch) utilitaristischer Gemeinwohlorientierung, die geradezu als *die* Moralphilosophie des *common sense* gelten darf (vgl. PATZIG 1983, S. 134), sowie skeptizistische, relativistische und neutralistische Denkweisen, nach denen moralische Vorschriften prinzipiell nicht rational begründet werden können, bis hin zur Berufung auf unbeschränkt akzeptable Prinzipien wie Menschenwürde und Gerechtigkeit sowie auf ähnlich schwer anfechtbare Regeln der Legitimierung sozial folgenreicher Entscheidungen durch Diskurse (vgl. KOHLBERG 1976, S. 39 – 41). Diese Korrespondenzen betreffen nicht nur jeweils einen kleinen Sektor auf der einen und auf der anderen Seite, vielmehr umfaßt die „Schnittmenge“ philosophischer und alltäglicher Moralvorstellungen einen großen Teil beider Bereiche; und die „Experten“ sind den „Laien“ auch hinsichtlich ihrer moralischen Urteilsfähigkeit vielfach nicht überlegen: Für das Verhältnis von egozentrischen und soziozentrischen philosophischen Morallehren zu äquilibrierten moralischen Alltagskonzeptionen gilt eher das Umgekehrte; und auf der Ebene äquilibrierter, also universalisierbarer moralischer Argumentationen wird jeder Beteiligte zum Philosophen (vgl. KOHLBERG/GILLIGAN 1971, S. 1072; HABERMAS 1983, S. 185 – 187; REGENBOGEN 1984, S. 117f.) – wenn der Fachmann dem weniger geschulten Diskursteilnehmer auch hier die obengenannten formalen Qualitäten (höherer Explikationsgrad usw., auch eine besondere methodische Reflektiertheit) voraus haben mag. Deshalb empfiehlt sich erstens der Versuch, subjektive Moraltheorien, anders gesagt: Strukturen des moralischen Alltagsbewußtseins systematisch in Analogie zu moralphilosophischen Systemen zu klassifizieren; zweitens aber sollte der Moralphilosoph sich offenhalten für mögliche Belehrungen, die ihm der gesunde Menschenverstand erteilen kann (vgl. RAWLS 1976, S. 20) – etwa darüber, daß zur Bewältigung moralischer Alltagsprobleme weder der kategorische Imperativ noch utilitaristische noch diskursethische Prinzipien allein genügen, daß sie vielmehr nebeneinander angewandt werden müssen und auch dann vielleicht noch längst nicht ausreichen (vgl. DOEBERT 1980, S. 59). Die moralische Urteilsfähigkeit schreitet eben nicht nur, wie KANT noch annahm, beim „Übergang von der allgemeinen sittlichen Vernunftkenntnis zur philosophischen“ – so lautet die Überschrift des ersten Abschnitts der „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“ – fort, sondern oft auch in der Gegenrichtung.

HABERMAS geht in dieser Hinsicht noch weiter: „Die moralischen Alltagsintuitionen bedürfen der Aufklärung des Philosophen nicht. ... Die philosophische Ethik hat eine aufklärende Funktion allenfalls gegenüber den Verwirrungen, die sie selbst im Bewußtsein der Gebildeten angerichtet hat – also nur insoweit, wie der Wertskeptizismus und der Rechtspositivismus sich als Professionsideologien festgesetzt haben und über das Bildungssystem ins Alltagsbewußtsein eingedrungen sind. Beide haben die im Sozialisationsprozeß naturwüchsig erworbenen Intuitionen mit falschen Deutungen neutralisiert; unter extremen Umständen können sie dazu beitragen, die vom Bildungsskeptizismus erfaßten Akademikerschichten moralisch zu entwaffnen“ (1983, S. 108). Hiergegen wäre einzuwenden, daß der Übergang von moralischen Intuitionen zu begründeten Urteilen auch die Kapazität des Alltagsbewußtseins für die Lösung sozialer Probleme erhöht und daß wertskeptizistische wie rechtspositivistische Orientierungen nicht pauschal verurteilt werden können, vielmehr differenziert eingeschätzt werden müssen, je nachdem, wieweit sie im konkreten Fall eher vorkonventionelles Denken fördern oder aber zur postkonventionellen Moralität überleiten.

Jedoch: Haben wir uns nicht auch selbst schon zu weit vorgewagt, genauer: in einem Zirkel verfangen, sind wir nicht einer *petitio principii* zum Opfer gefallen? Wenn wir zuerst alle moralphilosophischen Systeme ausgeschlossen haben, denen keine „subjektiven Moraltheorien“ korrespondieren, und dem Denken moralphilosophischer Experten auch nicht *per se* eine höhere Beweiskraft zuschreiben als dem moralischen Laienverstand: Brauchen wir uns dann hinterher wirklich noch darüber zu wundern, daß die Formen laienhaften moralischen Argumentierens mit den entsprechenden Moralphilosophien konkurrieren können? Diese Zweifel erscheinen zwar formal berechtigt, sie treffen jedoch im vorliegenden Falle aus inhaltlichen Gründen kaum zu. Denn die aus der Betrachtung ausgeschlossenen moralphilosophischen Konzeptionen *können* die berücksichtigten philosophischen Morallehren nach dem hier entscheidenden Kriterium der Universalisierbarkeit – dem immanenten Maßstab alles moralischen Argumentierens – schwerlich übertreffen, weil auch letztere dieses Kriterium uneingeschränkt erfüllen dürften. Die Esoterik der ersteren ist weniger eine Konsequenz ihrer besonderen Rationalität als ihrer artifiziellen Kodierung.

In moralpädagogischer Perspektive können wir also *resümieren*: Die Ausrichtung der moralischen Erziehung aller Heranwachsenden auf universalisierbare ethische Prinzipien und Grundregeln erscheint nicht nur prinzipiell wünschenswert, sondern zumindest insofern auch realistisch, als es zur Ausbildung äquilibrierter moralischer Urteilsstrukturen keines intensiven philosophischen Studiums bedarf, das immer nur Minderheiten werden absolvieren können. Vielmehr scheint dieses Ziel auch auf Wegen erreichbar zu sein, die einer größeren Zahl von Menschen offenstehen; und deren moralkognitive Kompetenz kann sich am Ende durchaus mit der moralischen Urteilsfähigkeit professioneller Moralphilosophen messen. Die praktische Vernunft kann also „wissenschaftsorientiert“ oder besser: entsprechend den Einsichten der zuständigen Fachleute ausgebildet werden, ohne daß die Mehrheit dabei auf der Strecke bleiben muß. Welche Entwicklungsschritte dabei zu vollziehen sind, soll uns im nächsten Abschnitt beschäftigen.

### 3. *Entwicklungspsychologische Klassifizierung „subjektiver Moraltheorien“: Ebenen und Typen moral-kognitiver Kompetenz – Ziele moralischer Erziehung*

Im Folgenden möchte ich die *These* erhärten, daß die Einteilung moralischer Orientierungen in egozentrische, sozientrische und äquilibrierte als entwicklungslogische Reihe begriffen werden kann, der die ontogenetische Sequenz subjektiver

Moraltheorien tendenziell entspricht. Danach sind die aufgeklärte Selbstliebe hedonistischer oder eudämonistischer Prägung, die rationale Gemeinwohlorientierung des klassischen Utilitarismus und der prinzipien- oder diskursethische Universalismus verschiedenen Strukturniveaus des moralischen Bewußtseins zuzurechnen, während zwischen den einzelnen Varianten der Prinzipienethik sowie dieser und der Diskursethik weder eine Rangordnung noch eine Reihenfolge festgestellt werden kann.

Als kognitive Strukturen unterschiedlicher *entwicklungslogischer Ebenen* sind die soziozentrischen den egozentrischen und die äquilibrierten den soziozentrischen Orientierungen nicht nur hinsichtlich ihrer Akzeptabilität überlegen, sondern auch in bezug auf ihre Komplexität: Egozentrische Orientierungen gehen von der Sichtweise und Interessenperspektive der ersten Person aus, dabei werden Intentionen anderer Menschen zwar zunehmend berücksichtigt, aber eben nur nach Maßgabe ihres möglichen Beitrags zur Erfüllung der eigenen Wünsche respektiert<sup>10</sup>. In soziozentrischer Orientierung betrachten wir die Beziehungen zwischen *ego* und *alter* (auch zwischen uns und generalisierten anderen) aus der Optik einer dritten Person, der mehr an der Wohlfahrt des sozialen Ganzen als an dem besonderen Glück irgendeines seiner Mitglieder gelegen ist. Erst im Rahmen äquilibrierter Orientierungen wird eine argumentative Versöhnung individueller und sozialer Gesichtspunkte im Lichte übergreifender Grundsätze und/oder in der Befolgung unparteiischer Verfahrensregeln angestrebt (vgl. HABERMAS 1983, S. 150, 157, 169 – 172, 176f.). So setzen die soziozentrische Orientierung die egozentrische und die äquilibrierte beide partikularen Orientierungen nicht nur voraus, sondern schließen sie auch ein und integrieren sie in eine umfassende Struktur.

Wenn die drei Grundorientierungen logisch derart aufeinander aufbauen, müßten sie – soweit die Entwicklung vom Einfacheren zum Komplexeren fortschreitend verläuft – auch empirisch aufeinander folgen, dürfte in der Wirklichkeit zumindest keine von ihnen übersprungen werden. Nach allem, was wir bisher wissen, trifft diese Annahme für die Ontogenese zu. Sie wurde vor allem durch KOHLBERG und seine Mitarbeiter bestätigt. KOHLBERG hat nicht nur die drei angeführten Ebenen – er nennt sie „vorkonventionell“, „konventionell“ und „postkonventionell“ –, sondern pro Ebene auch noch je zwei Stufen zuerst – wie es für alle Theorien mit weitreichenden Geltungsansprüchen zweckmäßig, wenn nicht sogar notwendig erscheint (vgl. HABERMAS 1983, S. 23) – philosophisch rekonstruiert und dann durch psychologische Quer- und Längsschnittstudien in vielen Ländern überprüft (vgl. u. a. KOHLBERG 1969, 1971; KOHLBERG/MAYER 1972)<sup>11</sup>. Seine Akzentuierung der abstrakten Prinzipien Gerechtigkeit und Menschenwürde auf Kosten persönlicher Zuwendung und Fürsorge sowie prozeduraler Universalien mag einseitig erscheinen und zu Korrekturen, zumindest Ergänzungen seiner gesamten Stufenleiter motivieren (vgl. z. B. LYONS 1983; HABERMAS 1983; sowie die diesbezüglichen Repliken von KOHLBERG/LEVINE/HEWER 1983)<sup>12</sup>; einzelne Stufendefinitionen mögen theoretisch und/oder empirisch wenig befriedigen und zu Modifikationen auffordern, wie sie nicht zuletzt die KOHLBERG-Gruppe selber vorgenommen hat (vgl. bes. KOHLBERG 1976; LEMPERT 1982, 1984); die Grundstruktur seines Stufenmodells, also die Unterscheidung der drei Entwicklungsebenen, kann heute jedoch als empirisch gesichert gelten (vgl. bes. KOHLBERG 1981).

Die naheliegende Frage, warum das, was schon eine logische Analyse zeigt, überhaupt noch der empirischen Prüfung bedarf, kann dahingehend beantwortet werden, daß viele logische Wahrheiten (und Irrtümer) mit Hilfe empirischer Forschungen leichter gefunden werden als durch Nachdenken allein und daß das hier betrachtete theoretische Modell lediglich erklärt, warum die Entwicklung des moralischen Bewußtseins, soweit sie überhaupt fortschreitet, in jener Reihenfolge ablaufen muß, in der sie sich tatsächlich vollzieht, nicht aber, wie sie im Detail vonstatten geht, in welchem Alter die verschiedenen Niveaus in der Regel erreicht werden und von welchen Bedingungen es im Einzelfall abhängt, ob das moralische Bewußtsein sich schnell oder langsam, bereichsspezifisch oder bereichsübergreifend entwickelt, vollständig ausbildet, vorzeitig stagniert oder sogar nachträglich wieder regrediert (vgl. BRANDSTÄDTER 1979, 1982).

Nach den vorliegenden Studien schreitet die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit des einzelnen also tatsächlich von Stufe zu Stufe, zumindest von Ebene zu Ebene fort, entspricht der Konsequenz ihrer logischen Ordnung auch eine Sequenz ihres empirischen Auftretens (beziehungswise wird die erstere durch letztere bestätigt). Dabei vollziehen die Übergänge sich aber nicht abrupt, sondern in vielen kleinen Schritten: Moralische Urteile des nächsthöheren Niveaus werden nicht sofort in bezug auf alle Lebens- oder Sozialbereiche (wie Privatsphäre, Arbeit und Politik) präferiert, verstanden und spontan produziert, sondern zuerst meist nur bereichsspezifisch vorgezogen, rekonstruiert und schließlich auch selbständig hervorgebracht und erst später bereichsübergreifend generalisiert – oder auch nicht. Die verzögerte oder auch völlig ausbleibende Verallgemeinerung des höchsten Strukturniveaus, auf dem der einzelne moralisch zu urteilen vermag, wird „moralische Segmentierung“ genannt (vgl. z. B. SENGER 1983). Eine Segmentierung liegt immer dann vor, wenn Individuen moralische Probleme bestimmter Lebensbereiche unterhalb des Niveaus reflektieren, auf dem sie moralische Themen anderer Bereiche behandeln, oder wenn sie sie überhaupt nicht als moralische, vielmehr als instrumentelle Probleme thematisieren, deren Lösung nicht nach dem erreichten Konsens, sondern nach dem erzielten Erfolg zu beurteilen ist. Da diese Unterscheidung auf der vorkonventionellen Ebene noch unscharf ist (vgl. KOHLBERG/LEVINE/HEWER 1983, S. 17) und auf der postkonventionellen tendenziell entfällt, weil Konsens und Erfolg letztlich identisch sind, wenn nur noch universell akzeptable Argumente zählen (vgl. HABERMAS 1983, S. 172), und da weiterhin sowohl die vorkonventionelle oder konventionelle Regelung als auch die moralische Neutralisierung einzelner Lebensbereiche nicht universell akzeptabel erscheint (vgl. DOEBERT/NUNNER-WINKLER 1975, S. 127f.), sind moralische Segmentierungen am häufigsten auf der konventionellen Ebene festzustellen, auf der beide Formen von Segmentierungen auftreten können<sup>13</sup>. Die Fähigkeit, die Relation zwischen den Intentionen von *ego* und *alter* aus einer Beobachterperspektive zu betrachten, wird dann nur bereichsspezifisch auf das Gemeinwohl bezogen eingesetzt, im übrigen aber zum eigenen Vorteil ausgenutzt (vgl. HABERMAS 1983, bes. S. 162). Das Ausmaß, in dem der einzelne sich von solchen manipulativen oder strategischen Orientierungen leiten läßt, kennzeichnet seine Persönlichkeitsstruktur<sup>14</sup>.

KOHLBERG hat zwar auch auf der postkonventionellen Ebene zwischen zwei Stufen unterschieden und die erste durch vertragliche Bindungen, utilitaristische Überlegungen und den Respekt vor allgemeinen Menschenrechten, die zweite durch den durchgängigen Rekurs auf universelle ethische Grundsätze charakterisiert (vgl. z. B. 1976, S. 35); und HABERMAS hat sogar noch eine siebte, diskursethische Stufe

hinzugefügt (1976, S. 83 – 85), später (1983) aber sowohl KOHLBERGS als auch seine eigene Differenzierung als Differenzierung zwischen psychischen Entwicklungsstufen zurückgenommen und auf eine Typendifferenzierung reduziert (S. 184f.). Da die behandelten Varianten äquilibrierter Moraltheorien sich weder nach ihrer Universalisierbarkeit noch nach ihrer Komplexität voneinander unterscheiden noch als ontogenetische Stufen identifiziert werden konnten, erscheint dieser Schritt konsequent (vgl. auch REGENBOGEN 1984, S. 120)<sup>15</sup>. Zu fragen wäre allerdings, ob einzelne Typen postkonventionellen Denkens – z. B. die Betonung von Gerechtigkeit und Menschenwürde bei gleichzeitiger Vernachlässigung von Zuwendung, Fürsorge und Verfahrensregeln – nicht auch als Segmentierungen zu verstehen sind, weil in ihnen nur *bestimmte* Aspekte äquilibrierter Moral zur Geltung kommen, die andere nicht notwendig einschließen. Würde diese Frage bejaht, dann wäre die moralische Segmentierung auch auf der postkonventionellen Ebene ein verbreitetes Phänomen.

Auf weitaus größere Schwierigkeiten, als sie die Rekonstruktion der ontogenetischen Reihenfolge macht, stößt jeder Versuch, die logisch aufeinander aufbauenden und biographisch aufeinander folgenden Formen moralischen Urteilens auch als *historische Sequenz* zu identifizieren. Auch wenn wir uns auf die Kulturgeschichte des Abendlandes beschränken, kommen wir dabei nicht sehr weit. Denn erstens ist die Überlieferung früher Strukturen des moralischen Bewußtseins auch für unseren Kulturkreis lückenhaft; zweitens können die Grenzen zwischen den relevanten Symbolsystemen – von bildhaften Ausdrucksformen gelebter Sittlichkeit über moralische Alltagstheorien, religiöse Morallehren, kodifizierte Rechtsordnungen und dichterische Entwürfe bis hin zu elaborierten Theorien der praktischen Philosophie, die häufig zur gleichen Zeit sehr verschiedene Niveaus moralischen Bewußtseins repräsentieren – nur sehr willkürlich festgelegt werden; und drittens zeigt sich ein Nacheinander von egozentrischen, soziozentrischen und äquilibrierten Ethiken nicht einmal im relativ engen Rahmen elaborierter moralphilosophischer Systeme: Alle drei Orientierungen finden wir zumindest ansatzweise schon bei antiken Denkern, aber auch noch bei Philosophen der Neuzeit. Die intergenerationelle Überlieferung geht eben krummere Wege als die kognitive Entwicklung identischer Personen. Gleichwohl vermögen wir im Rückblick auf die historische Evolution philosophischer Morallehren einige Parallelen zu Strukturen und zur biographischen Entwicklung subjektiver Moraltheorien erkennen. So

- hat es auch in früheren Zeiten kaum Figuren moralphilosophischen Argumentierens gegeben, die den heutigen Formen entfalteten moralischen Laienverstands überlegen gewesen sein dürften (was nur für Fortschrittsgläubige eine Selbstverständlichkeit sein kann),
- wurden moralkognitive Durchbrüche auch in der Philosophiegeschichte oft nicht gleich „auf breiter Front“ erzielt, fand der Fortschritt vielmehr häufig zuerst in einzelnen Bereichen statt, lassen gerade die Lehren besonders innovativer Moralphilosophen „Segmentierungen“ erkennen, das heißt, sie zeigen deutliche Kontraste zwischen dem progressiven Strukturniveau der Grundvorstellungen und traditionsbefangenen Betrachtungsweisen von Teilgebieten<sup>16</sup>,
- dürfte ein genaueres Studium vergangener Epochen zwar nicht zur Verfeinerung moralkognitiver Stufenmodelle, wohl aber zur Bereicherung von Typologien moralischer Denkstrukturen führen, deren Elemente auch zur Kennzeichnung zeitgenössischer Formen und Formveränderungen moralischen Bewußtseins taugen (auf die moralpädagogische Maßnahmen Bezug nehmen sollten).

Bei einer zusammenfassenden Betrachtung der vorstehenden entwicklungslogischen Reflexionen und entwicklungspsychologischen Befunde, auch der kultur- und

philosophiegeschichtlichen Überlegungen drängen sich für die *Moralpädagogik* vor allem zwei *Schlußfolgerungen* auf, von denen die eine wiederum die obersten Richtpunkte, die andere dagegen die „Etappenziele“ der moralischen Erziehung betrifft. Erstens: Wenn universalisierbare Begründungen moralischer Urteile nicht nur deren immanenten Kriterien am besten entsprechen und sowohl in philosophischen Morallehren als auch in subjektiven Moraltheorien vorkommen, sondern hier wie dort auch das höchste Entwicklungsniveau repräsentieren, auf dem sich am Ende *alle* finden, deren Lebensumstände die konsequente Suche nach immer überzeugungskräftigeren, immer konsensfähigeren Formen moralischen Argumentierens stimulieren und gestatten, dann erscheint eine Ausrichtung der moralischen Erziehung auf die Ausbildung jener Fähigkeiten, auf denen derartige Argumentationsfiguren fußen, erst recht sinnvoll (vgl. KOHLBERG 1971, S. 216, 223f.; KOHLBERG/MAYER 1972, S. 483–485). Zweitens: Wenn vor dem Erreichen dieses höchsten Niveaus eine Reihe niedrigerer Stufen in bestimmter Folge durchlaufen werden muß, deren Strukturen durch mindere Grade der Universalisierbarkeit gekennzeichnet sind, dann dürfen die pädagogischen Bemühungen sich nicht immer direkt auf das Endziel der moralischen Entwicklung richten; sie müssen vielmehr aus dem jeweiligen Stand der moralkognitiven Entwicklung des *educandum* abgeleitet werden, über deren einzelne Etappen uns die Forschungen informieren, die im Rahmen der Konzeption KOHLBERGS ausgeführt worden sind. In vielen Fällen kann es nicht einmal darum gehen, dem zu Erziehenden den Übergang zur nächsthöheren Entwicklungsstufe oder -ebene zu erleichtern, es erscheint vielmehr die bereichsübergreifende Generalisierung des bereits erreichten Niveaus vorrangig.

#### 4. *Sozialisierungstheoretische Erklärung der Genese moralischer Denkstrukturen: Soziale Konstitutionsbedingungen vorkonventioneller, konventioneller und postkonventioneller Orientierungen – Ansatzpunkte moralpädagogischer Förderung*

Wie die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit ebenenspezifisch gefördert werden kann, ist aus Ergebnissen der Sozialisationsforschung abzuleiten, die über Entwicklungsbedingungen des moralischen Bewußtseins informieren.

Moralische Denkstrukturen entwickeln sich nach *inneren Gesetzmäßigkeiten* kognitiver Operationen: nicht nur gilt, daß jede nachfolgende Stufe erst erreicht werden kann, nachdem die vorhergehende eingenommen worden ist; jeder Übergang auf ein höheres Niveau moralischen Urteilens setzt außerdem die Ausbildung bestimmter Strukturen der logisch-mathematischen Intelligenz *sensu* PIAGET sowie die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme *sensu* SELMAN voraus (vgl. KOHLBERG 1976, S. 32), Kompetenzen also, die sich ebenfalls stufenweise entwickeln; und moralkognitive Fortschritte erscheinen wesentlich als Eigenleistungen der Subjekte, als autonome Akte zunehmend umfassender Rekonstruktion sozialer Beziehungen, als Selbstbewegung der praktischen Vernunft gemäß der ihr innewohnenden Tendenz, rational motiviertes Einverständnis zu erzielen. Zugleich aber ist der Fortschritt des moralischen Bewußtseins von *äußeren Verhältnissen* abhängig, die mit den je ausgebildeten Denkstrukturen interagieren. Auf sie soll hier etwas genauer eingegangen werden.

Nach vorliegenden Untersuchungen wird die moralkognitive Entwicklung des einzelnen durch eine ganze Reihe von *biographischen Bedingungen* beeinflusst. Zu ihnen gehören

- die kommunikative Erfahrung sozialkognitiver Konflikte,
- das Verhältnis von Rangordnung und Gleichheit, Fremd- und Selbstbestimmung sowie
- das relative Gewicht von Konkurrenz, Manipulation und Diskurs, weiterhin
- die persönliche Zuwendung seitens der „Sozialisatoren“,
- die durch letztere vermittelte „Induktion“, das heißt, die Stärkung des Verantwortungsbewußtseins der „Sozialisanden“ durch Hinweise auf soziale Folgen ihres Handelns, und
- der Grad der Heterogenität moralisch relevanter Orientierungen, mit denen der einzelne konfrontiert wird

(vgl. KOHLBERG 1976, S. 49–52; BERTRAM 1980, S. 723, 739; HOFF 1981, S. 106–114; KOHLBERG/LEVINE/HEWER 1983, S. 59; MILLER 1984)<sup>17</sup>.

Je nach der Konstellation dieser Bedingungen sowie nach dem bereits realisierten moralkognitiven Niveau ist mit spezifischen Entwicklungen zu rechnen: Fortgesetzt autoritäre, also status- und machtbetonte Interaktionen führen, wenn sie mit wenig Zuwendung verbunden sind, meist zur Fixierung (oder gar zur Regression) auf die vorkonventionelle Ebene. Dasselbe gilt vermutlich auch für eher egalitäre Beziehungen, die (instrumentell, nicht kommunikativ) kompetitiv oder manipulativ akzentuiert sind, denen also ebenfalls emotionale Wärme weitgehend fehlt: Wem die Interaktionspartner permanent Verständnis und Unterstützung verweigern, der wird egozentrisch, bleibt egozentrisch oder fällt womöglich wieder auf egozentrische Orientierungen zurück – je nachdem, auf welcher Ebene er sich vorher befand. Zuwendung und Induktion hingegen erleichtern egozentrisch orientierten Personen die Erweiterung der Perspektive auf das interagierende Ganze, die Identifizierung mit übergeordneten Interessen und damit das Fortschreiten zum konventionellen Niveau. Hier endet aber in der Regel die Entwicklung in konsistent und kontinuierlich hierarchisch strukturierten – und das heißt meist auch: monolithisch restringierten – Milieus, in denen Intentionen, die den herrschenden Tendenzen widerstreiten, harmonisierend verdrängt, zumindest unterdrückt und folglich meist gar nicht erst zu diesen theoretisch in Beziehung gesetzt, erst recht nicht in irgendeiner Weise praktisch integriert werden. Die postkonventionelle Ebene hingegen wird, nach der Ausbildung konventioneller Denkformen, am ehesten in pluralistischen sozialen Kontexten erreicht, in denen gleichberechtigte und freie Individuen und Gruppen sich zwar in ihren egalitären und liberalen Grundvorstellungen einig sind, im übrigen aber zumindest teilweise miteinander konkurrierende Wertorientierungen vertreten, letztere jedoch unter Bezugnahme auf das konsensuelle Fundament diskursiv zu rechtfertigen versuchen, so daß eine Integration auf höherer Ebene möglich erscheint (vgl. bes. GARBARINO/BRONFENBRENNER 1976; HOFFMANN 1977; DOEBERT/NUNNER-WINKLER 1983). Herrscht statt dessen Anomie, fehlt also die gemeinsame Basis, klaffen vielmehr die Wertorientierungen der Gruppen, Institutionen und sozialen Subsysteme, in die der einzelne eingebunden ist, allzu weit auseinander, als daß eine Versöhnung gelingen könnte, dann bilden sich vielfach segmentierte, das heißt: niveauheterogene oder partialisierte Strukturen der moralischen Urteilsfähigkeit heraus (LEVINE 1979; KRÄMER-BADONI/WAKENHUT 1983; SENGER 1983).

Die biographischen Konfigurationen der sozialen Entwicklungsbedingungen des moralischen Bewußtseins sind gruppen-, schicht-, klassen- und gesellschaftsspezifisch ausgeprägt sowie dem historischen Wandel unterworfen. Deshalb muß mit milieu- und epochentypischen Verlaufsmustern der individuellen moralischen Entwicklung gerechnet werden. Dabei ist die Ausbildung jener Formen moralischen Denkens, die zur Bewältigung der jeweiligen Probleme der sozialen Situation oder des gesellschaftlichen Systems erforderlich wären, keineswegs immer gesichert. Auch in unserer Gesellschaft sind moralkognitive Fortschritte zwar notwendig, deren Voraussetzungen aber kaum gegeben. So läßt die Verselbständigung der von Verständigungsprozessen abgekoppelten und autoregulativen Subsysteme marktformiger Tauschbeziehungen und Konkurrenzverhältnisse, technischer Verfügungsgewalt und bürokratischer Organisationsmacht, die gegenwärtig in industriell fortgeschrittenen kapitalistischen wie realsozialistischen Ländern zu beobachten ist, eine rasche Durchsetzung postkonventioneller Orientierungen im Denken und Handeln der Mehrheit sehr wünschenswert erscheinen, um die Eigendynamik jener Provinzen instrumentellen Handelns demokratischer Lenkung und Kontrolle zu unterwerfen; die realen Gegebenheiten sowie die ihnen entsprechende Ideologie, nach der Arbeit, Wirtschaft und Politik weitgehend moralfreie Bereiche darstellen, nötigen die Individuen aber nach wie vor eher zur Entwicklung ähnlich segmentierter Bewußtseinsformen als zur Überwindung dieser Schizophrenie durch die Reflexion.

Fragen wir nun nach den *moralpädagogischen Implikationen* der vorstehenden analytischen Aussagen zur moralischen Sozialisation, so ergeben sich zunächst einige konstruktive Schlußfolgerungen. Sie resultieren aus den mitgeteilten Befunden biographischer Sozialisationsforschung und betreffen die zweckmäßige Gestaltung der moralischen Erziehung. Wenn die Rationalität des moralischen Argumentierens auf verschiedenen Entwicklungsniveaus nicht nur durch gleiche, sondern darüber hinaus durch verschiedene Bedingungen gesteigert wird, dann sind pädagogische Maßnahmen zur Unterstützung dieses Prozesses ebenfalls nicht nur global, sondern auch niveauspezifisch einzusetzen. Das heißt, im generellen Rahmen egalitärer, kooperativer, kommunikativer und diskursiver Formen sozialer Interaktion und Konfliktbewältigung (vgl. BLATT/KOHLBERG 1975; POWER 1979; BERKOWITZ 1984) wäre Vorkonventionellen mit besonderer Zuwendung zu begegnen, auch wären gerade sie auf soziale Folgen individueller Handlungen aufmerksam zu machen; und nur Heranwachsende, die über voll entfaltete und bereichsübergreifend ausgebildete konventionelle moralische Urteilsformen verfügen, sollten systematisch mit konkurrierenden Wertorientierungen konfrontiert werden.

Angesichts der angedeuteten sozialstrukturellen Verhältnisse aber scheint ein resignatives pädagogisches Fazit angebracht. Wenn nämlich unsere Gesellschaft postkonventionelle Orientierungen weitgehend diskriminiert, bereichsspezifisch segmentiertes moralisches Denken hingegen begünstigt, dann sind die Chancen, daß die vorgeschlagenen Maßnahmen verwirklicht werden und zu den erstrebten Ergebnissen führen, nicht besonders hoch. Als bürokratische Einrichtungen erfolgsorientierten Lernens und leistungsbezogener Selektion bieten unsere Schulen konsensorientierten Interaktionen ohnehin wenig Raum; und selbst wenn sie Programme rationaler Moralerziehung in ihr Curriculum integrieren, ist ihr moralpädagogischer Wirkungsgrad wahrscheinlich gering: Solange sie in einer sozialen Umwelt operieren, in der weite Bereiche nur zweckrational strukturiert sind, tragen sie vermutlich oft selber zur Segmentierung des moralischen Bewußtseins ihrer Schüler bei – sei es, daß sie Moralität nur als eine Art von Fachwissen vermitteln, sei

es, daß sie lediglich die Fähigkeit zur einvernehmlichen Regelung schulinterner Angelegenheiten diesseits und jenseits des Unterrichts trainieren, sei es, daß sie moralkognitive Kompetenzen fördern, die zwar innerhalb der Schule durchgängig eingesetzt werden, deren Anwendungsbereich sich aber auf die Schule beschränkt (EDELSTEIN 1982). Nur relativ selten dürften die in sich und untereinander diskrepanten inner- und außerschulischen Anforderungen nur gerade soweit voneinander abweichen, daß sie ihre Adressaten zur progressiven Reorganisation und zur bereichsübergreifenden Generalisierung ihrer moralischen Argumentationsfiguren veranlassen. In dem Maße aber, in dem die Pädagogen sich zuerst einmal nicht nur der jeweiligen „Entwicklungsaufgaben“ der Kinder und Jugendlichen vergewissern, sondern auch die je gegebene Konstellation ihrer Entwicklungsbedingungen realistisch einzuschätzen versuchen, dürfte es ihnen hinterher leichter fallen, durch gezielte Variation der schulischen Vorgaben überfordernde Diskrepanzen abzubauen und fördernde Konflikterfahrungen anzubahnen. Dabei werden sie sich aber sehr mühen müssen, wenn die Heranwachsenden die moralischen Ansprüche der Schule trotz der weitaus stärkeren Sanktionspotentiale konkurrierender Institutionen so ernst nehmen sollen, daß es überhaupt zu entwicklungssträchtigen moralkognitiven Konflikten kommt.

### Anmerkungen

- 1 Der folgende Artikel enthält Vorüberlegungen für ein Referat, das im März 1985 in Münster auf einem Treffen von Erziehungswissenschaftlern gehalten werden soll, die bei HERWIG BLANKERTZ promoviert oder sich bei ihm habilitiert haben. Hilfreiche Anregungen für die Verbesserung früherer Fassungen erhielt ich von FRANK ACHTENHAGEN, DIETRICH BENNER, RAINER DÖBERT, ERNST HOFF, MONIKA KELLER, LOTHAR LAPPE, ACHIM LESCHINSKY, SIEGFRIED REUSS und PETER MARTIN ROEDER.
- 2 Zum Unterschied zwischen dem universellen und dem generellen Charakter moralischer Postulate siehe TUGENDHAT 1984, S. 99f.
- 3 Ähnliche Einteilungen finden sich bei RAWLS 1976, vgl. bes. S. 24f., 123f., 161f.; PATZIG 1983, S. 32–61 (hier mehr implizit).
- 4 Dieser Haupteinwand gegen den klassischen Utilitarismus zieht sich durch das gesamte Buch von RAWLS (1976).
- 5 Detaillierte Auseinandersetzungen mit skeptizistischen, relativistischen und neutralistischen moralphilosophischen Argumenten findet man unter anderem bei HABERMAS 1983, S. 53–125; PATZIG 1983, S. 75, 82–90, 100, 131f.; ALBERT/APEL 1984; KOHLBERG 1971, S. 151–163; KOHLBERG/MAYER 1972, S. 464–469; sowie DOEBERT/NUNNER-WINKLER 1984.
- 6 Nach TUGENDHAT könnten RAWLS' *strategische* Prämissen zwar auch klassisch utilitaristische Konsequenzen implizieren (TUGENDHAT 1984, S. 31f.); deshalb sind die Folgerungen, die RAWLS selbst aus ihnen zieht, aber nicht einfach falsch, sondern durch zusätzliche deontologische Voraussetzungen hinreichend fundiert.
- 7 „In den meisten Fällen folgen wir bestimmten Bedürfnissen und Interessen, die sich überhaupt nicht auf Lustgewinn reduzieren lassen“. Zwar „gilt auch, daß wir Freude und Befriedigung zu empfinden pflegen, wenn immer wir unsere Ziele erreichen“; jedoch gefährdet „allzu direktes Ansteuern des Lustgewinns den Erfolg geradezu“ (PATZIG 1983, S. 138f.). Vgl. auch KAMBARTEL/SPAEMANN 1984, S. 330–332; RIEDEL 1979, S. 131; TUGENDHAT 1984, S. 49.
- 8 Zum Verhältnis von kategorischem Imperativ, Utilitarismus und Diskursethik siehe auch HÖFFE 1984.

- 9 Vgl. das Sammelreferat von DANN 1983.
- 10 Streng genommen müßte hier zwischen *egozentrischen* Beschränkungen der (verständigungsrelevanten) Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme und *egoistischen* Restriktionen der (einigungsrelevanten) moralischen Urteilsfähigkeit unterschieden werden. Nur im Hinblick auf die letztere erscheint die Parallelisierung von hedonistischen und eudämonistischen philosophischen Morallehren mit vorkonventionellen Formen moralischen Bewußtseins zulässig.
- 11 Als leicht lesbarer Einführungstext in KOHLBERGS Moralphilosophie, Moralpsychologie und Moralpädagogik sei der Artikel von GARZ 1984, genannt.
- 12 Nach DOEBERT/NUNNER-WINKLER (1984, Teil 1) trifft der Vorwurf formalistischer Einseitigkeit ohnehin eher seine Metatheorie als seine Empirie, in der er stärker auf inhaltliche moralische Regeln im Sinne von GERT (1983) rekurriert.
- 13 DOEBERT/NUNNER-WINKLER sehen im „segmentären Instrumentalismus“ (der zweiten Variante moralischer Segmentierung) geradezu ein Indiz für konventionelle Orientierungen – soweit die Segmentierung sich auf Bereiche bezieht, deren moralische Neutralisierung in unserer Gesellschaft zwar noch geltende Norm ist, aber bereits öffentlich diskutiert wird (1975, S. 127f.).
- 14 DOEBERT/NUNNER-WINKLER unterscheiden in diesem Sinne zwischen „Verlässlichen“ und „Strategen“, wobei offen bleibt, wieweit unter die zweite Kategorie auch Vorkonventionelle fallen (1983).
- 15 Typologien moralischer Urteilsstrukturen – auch die Unterscheidung zwischen bereichsübergreifend oder bereichsspezifisch „Verlässlichen“ und „Strategen“ (wobei auch noch nach den eher moralisch und eher strategisch thematisierten Bereichen differenziert werden kann) – empfehlen sich vor allem für Analysen moralkognitiver Entwicklungen im Erwachsenenalter, in dem Übergänge auf höhere Stufen und Ebenen seltener zu beobachten sein dürften als in der Kindheit und Jugendzeit.
- 16 So ist es SOKRATES nicht in den Sinn gekommen, die Sklaverei in der antiken Polis zu kritisieren; und so hielt KANT Einschränkungen des Vernunftgebrauchs in der Berufs- und Staatsbürgerrolle um des Gemeinwohls willen für geboten (1965–1784–, S. 3–5). Im Unterschied zu vergleichbaren Orientierungen unserer Zeitgenossen sollten solche Segmentierungen von Pionieren postkonventioneller Moral aber nicht als Belege dafür genommen werden, daß es mit deren postkonventionellem Denken nicht sehr weit her gewesen sein kann, denn sie stammen aus Epochen, in denen die bezeichneten Restriktionen moralischen Raisonnierens noch (fast) allgemein anerkannt waren und wie selbstverständlich eingehalten wurden.
- 17 Eine detailliertere Darstellung dieser Bedingungen und ihrer Relevanz für die Ontogenese der moralischen Urteilsfähigkeit findet sich in meinem Aufsatz: *Moralische Entwicklung und berufliche Sozialisation* (1985).

### Literatur

- ACHTENHAGEN, F./SEMBILL, D./STEINHOFF, E.: Die Lehrerpersönlichkeit im Urteil von Schülern. Ein Beitrag zur Aufklärung „naiver“ didaktischer Theorien. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 25 (1979), H. 2, S. 191–208.
- ALBERT, H./APEL, K. O.: Ist eine philosophische Letztbegründung moralischer Normen möglich? In: APEL, K. O./BÖHLER, D./KADELBACH, G. (Hrsg.): *Praktische Philosophie/Ethik: Dialoge*. Frankfurt a.M. 1984, S. 82–122.
- ARNOLD, R.: Deutungsmuster. Zu den Bedeutungselementen sowie den theoretischen und methodologischen Bezügen eines Begriffs. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 29 (1983), H. 6, S. 893–912.
- BERKOWITZ, M.: *Three Perspectives on Moral Discussion*. Manuskript 1984.

- BERTRAM, H.: Moralische Sozialisation. In: HURRELMANN, K./ULICH, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1980, S. 717-744.
- BLANKERTZ, H.: Berufsbildung und Utilitarismus. Düsseldorf 1963.
- BLANKERTZ, H.: Kants Lehre vom Primat der praktischen Vernunft und Rückfragen pädagogischer Theorie. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 58 (1982), S. 327-336.
- BLATT, M./KOHLEBERG, L. E.: The Effects of Classroom Moral Discussions upon Children's Level of Moral Judgment. In: Journal of Moral Education 4 (1975), 2, S. 129-161.
- BRANDSTÄDTER, J.: Begriffliche Grundlagen moralpsychologischer Forschung. In: ECKENBERGER, L. H. (Hrsg.) Grundlagen und Methoden der Psychologie. Göttingen 1979. S. 284-286.
- BRANDSTÄDTER, J.: Apriorische Elemente in psychologischen Forschungsprogrammen. In: Zeitschrift für Sozialpsychologie 13 (1982), 4, S. 267-277.
- DANN, H.-D.: Subjektive Theorien. Irrweg oder Forschungsprogramm? Zwischenbilanz eines kognitiven Konstrukts. In: MONTADA, L./REUSSER, K./STEINER, G. (Hrsg.): Kognition und Handeln. Stuttgart 1983, S. 77-92.
- DEWE, B.: Wissensstrukturen im Handlungsfeld der Erwachsenenbildung. Dissertation Bielefeld 1982.
- DEWE, B.: Kulturosoziologische Bildungsforschung. Zum Wechselverhältnis von lebenspraktischen Deutungsmustern und wissenschaftlichen Orientierungen. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (1984), H. 2, S. 307-329.
- DOEBERT, R.: „Was mir am wenigsten wehtut, dafür entscheid ich mich dann auch“. Normen, Einsichten und Handeln. In: Kursbuch 60, Juni 1980, S. 43-59.
- DOEBERT, R./NUNNER-WINKLER, G.: Adoleszenzkrise und Identitätsbildung. Psychische und soziale Aspekte des Jugendalters in modernen Gesellschaften. Frankfurt a. M. 1975.
- DOEBERT, R./NUNNER-WINKLER, G.: Moralisches Urteilsniveau und Verlässlichkeit. Die Familie als Lernumwelt für kognitive und motivationale Aspekte des moralischen Urteils in der Adoleszenz. In: LIND, G./HARTMANN, H. A./WAKENHUT, R. (Hrsg.): Moralisches Urteilen und soziale Umwelt. Theoretische, methodologische und empirische Untersuchungen. Weinheim 1983, S. 95-122.
- DOEBERT, R./NUNNER-WINKLER, G.: Qualified Universalism as philosophical Basis of Developmental Psychology. Manuskript 1984.
- EDELSTEIN, W.: Moral Intervention: A Sceptical Note. MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, Berlin 1982 (hektographiertes Druckmanuskript).
- GARBARINO, J./BRONFENBRENNER, U.: The Socialization of Moral Judgement and Behavior in Cross-Cultural Perspective. In: LICKONA, T. (Hrsg.): Moral Development and Behavior. Theory, Research, and Social Issues. New York: Holt, Rinehart and Winston 1976, S. 70-83.
- GARZ, D.: Einführung in die Theorie Lawrence Kohlbergs. In: REGENBOGEN, A. (Hrsg.): Moral and Politik. Soziales Bewußtsein als Lernprozess. Köln 1984, S. 27-38.
- GERT, B.: Die moralischen Regeln. Eine neue rationale Begründung der Moral. Frankfurt 1983.
- HABERMAS, J.: Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus. Frankfurt a. M. 1976.
- HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bände. Frankfurt a. M. 1981.
- HABERMAS, J.: Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt a. M. 1983.
- HABERMAS, J./LUHMANN, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung? Frankfurt a. M. 1971.
- HECKHAUSEN, H.: Naive und wissenschaftliche Verhaltenstheorie im Austausch. In: ERTEL, S./KEMMLER, L./STADLER, M. (Hrsg.): Gestalttheorie in der modernen Psychologie. Darmstadt 1975, S. 106-112.
- HÖFFE, O.: Der Standpunkt der Moral: Utilitarismus oder Universalisierbarkeit? In: APEL, K.-O./BÖHLER, D./KADELBACH, G. (Hrsg.): Praktische Philosophie/Ethik: Dialoge. Frankfurt a. M. 1984, S. 31-53.

- HOFF, E.: Sozialisation als Entwicklung der Beziehungen zwischen Person und Umwelt. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 1 (1981), H. 1, S. 91–115.
- HOFF, E.: Kontrollbewußtsein: Grundvorstellungen zur eigenen Person und Umwelt bei jungen Arbeitern. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 34 (1982), H. 2, S. 316–339. (a)
- HOFF, E.: Methodologische Konsequenzen theoretischer Positionen in der Sozialisationsforschung. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 2 (1982), H. 2, S. 243–262. (b)
- HOFF, E.: Gesellschaftlicher Zwang und individueller Freiraum? Naive und wissenschaftliche Theorien zum Verhältnis von Arbeit und Freizeit. In: MOSER, H./PREISER, S. (Hrsg.): *Umweltprobleme und Arbeitslosigkeit. Gesellschaftliche Herausforderungen an die Politische Psychologie*. Weinheim 1984, S. 167–190.
- HOFFMAN, M. L.: Moral Internalization: Current Theory and Research. In: *Advances in Experimental Social Psychology* 10 (1977), S. 83–133.
- KAMBARTEL, F./SPAEMANN, R.: Die Dialektik des Wohlbefindens. In: APEL, K.-O./BÖHLER, D./KADELBACH, G. (Hrsg.): *Praktische Philosophie/Ethik: Dialoge*. Frankfurt 1984, S. 328–342.
- KANT, I.: *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Leipzig 1947 (zuerst veröffentlicht 1785).
- KANT, I.: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: KANT, I.: *Ausgewählte kleine Schriften*. Hamburg 1965, S. 1–9 (zuerst veröffentlicht 1784).
- KOHLBERG, L. E.: Stage and Sequence: The Cognitive-developmental Approach to Socialization. In: GOSLIN, D. A. (Hrsg.): *Handbook of Socialization Theory and Research*. Chicago: Rand McNally 1969, S. 347–480.
- KOHLBERG, L. E.: From Is to Ought: How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with it in the Study of Moral Development. In: MISCHEL, T. (Hrsg.): *Cognitive Development and Epistemology*. New York: Academic Press 1971, S. 151–235.
- KOHLBERG, L. E.: Moral Stages and Moralization. In: LICKONA, T./GEIS, G./KOHLBERG, L. E. (Hrsg.): *Moral Development and Behavior. Theory, Research, and Social Issues*. New York: Holt, Rinehart and Winston 1976, S. 31–53.
- KOHLBERG, L. E.: *The Meaning and Measurement of Moral Development*. Worcester/Mass.: Clark University Press 1981.
- KOHLBERG, L. E./GILLIGAN, C.: The Adolescent as a Philosopher: The Discovery of the Self in a Postconventional World. In: *Daedalus* 100 (1971), H. 4, S. 1051–1086.
- KOHLBERG, L. E./LEVINE, C./HEWER, A.: *Moral Stages: A Current Formulation and a Response to Critics*. Basel: Karger 1983.
- KOHLBERG, L. E./MAYER, R.: Development as the Aim of Education. In: *Harvard Educational Review* (1972), H. 4, S. 449–496.
- KRÄMER-BADONI, T./WAKENHUT, R.: Moral und militärische Lebenswelt. In: LIND, G./HARTMANN, H. A./WAKENHUT, R. (Hrsg.): *Moralisches Urteilen und soziale Umwelt. Theoretische, methodologische und empirische Untersuchungen*. Weinheim 1983, S. 179–192.
- KRAUSE, F.: Handlungstheoretische Konzeptionen als Rahmentheorie für subjektive Theorien: Zum Stand der Diskussion. In: DANN, H.-D., u. a. (Hrsg.): *Analyse und Modifikation subjektiver Theorien von Lehrern. Ergebnisse und Perspektiven eines Kolloquiums*. Konstanz 1982.
- LEMPERT, W.: Moralische Urteilsfähigkeit: Ebenen und Stufen, Anwendungsbereiche und Anwendungsbedingungen, Entwicklungspfade und Entwicklungskontexte. Zur Explikation und Extrapolation logischer und soziologischer Implikationen der Theorie KOHLBERGS. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 2 (1982), H. 1, S. 113–126; H. 2, S. 316.
- LEMPERT, W.: *Moralische Urteilsstufen und Niveaus sozialer Aggregation. Zum Verhältnis von psychischen Strukturen und sozialen Anwendungsbereichen des moralischen Bewußtseins*. MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, Berlin 1984 (hektographiertes Druckmanuskript).

- LEMPERT, W.: Moralische Entwicklung und berufliche Sozialisation. In: BERTRAM, H. (Hrsg.): *Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie*. Frankfurt a. M. 1985.
- LEMPERT, W./HOFF, E./LAPPE, L.: *Konzeptionen zur Analyse der Sozialisation durch Arbeit. Theoretische Vorstudien für eine empirische Untersuchung*. MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, Berlin 1979 (21980).
- LEVINE, C. G.: *Stage Acquisition and Stage Use. An Appraisal of Stage Displacement Explanations of Variation in Moral Reasoning*. In: *Human Development* 22 (1979), H. 3, S. 145–164.
- LORENZEN, P.: *Theorie der technischen und praktischen Vernunft*. Stuttgart 1978.
- LYONS, N. P.: *Two Perspectives. On Self, Relationships, and Morality*. In: *Harvard Educational Review* 53 (1983), H. 2, S. 125–145.
- MILLER, M.: *Kollektive Lernprozesse. Studien zur Ontogenese kommunikativen Handelns*. Frankfurt a. M. 1984.
- OEVERMANN, U.: *Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern*. MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, Berlin 1973 (hektographiert).
- PATZIG, G.: *Der Unterschied zwischen subjektiven und objektiven Interessen und seine Bedeutung für die Ethik*. Göttingen 1978.
- PATZIG, G.: *Ethik ohne Metaphysik*. Göttingen 1983.
- PLATON: *Sämtliche Werke*. Bd. 2. Hamburg 1957.
- POWER, C.: *The Moral Atmosphere of a Just Community High School: A Four Year Longitudinal Study*. Unpublished Doctoral Dissertation. Cambridge/Mass.: Harvard University 1979.
- RAWLS, J.: *A Theory of Justice*. London.: Oxford University Press 1976.
- REGENBOGEN, A.: *Überlegungen zur Rationalität von moralischen Urteilen*. In: REGENBOGEN, A. (Hrsg.): *Moral und Politik. Soziales Bewußtsein als Lernprozeß*. Köln 1984, S. 113–127.
- RIEDEL, M.: *Norm und Werturteil. Grundprobleme der Ethik*. Stuttgart 1979.
- SENGER, R.: *Segmentierung des moralischen Bewußtseins bei Soldaten*. In: LIND, G./HARTMANN, H. A./WAKENHUT, R. (Hrsg.): *Moralisches Urteilen und soziale Umwelt. Theoretische, methodologische und empirische Untersuchungen*. Weinheim 1983. S. 193–210.
- TUGENDHAT, E.: *Probleme der Ethik*. Stuttgart 1984.
- WAHL, D., u. a.: *Naive Verhaltenstheorie von Lehrern. Abschlußbericht eines Forschungsvorhabens zur Rekonstruktion und Validierung subjektiver psychologischer Theorien*. Oldenburg 1983.
- WEINREICH-HASTE, H.: *Politische, moralische und soziale Urteilsbildung*. In: REGENBOGEN, A. (Hrsg.): *Moral und Politik. Soziales Bewußtsein als Lernprozeß*. Köln 1984, S. 77–96.

*Abstract*

*Imperatives, Advances, and Pace-Makers in Moral Reasoning. The Contribution of Ethics, Cognitivist Developmental Psychology, and Socialization Research to a Rational Conception of Moral Education*

The author gives an interdisciplinary outline of the aims and methods, possibilities and limits of a rational moral education that is oriented towards universally acceptable principles and rules, and that supports the juveniles in their independent reconstruction of those rules and principles. In order to legitimize the ultimate ends of this education, the author draws upon the philosophical argumentation of, among others, KANT, RAWLS, and HABERMAS. Suitable curricular measures are validated by KOHLBERG'S cognitivist developmental psychology and other related approaches. In the concluding section the author deals with socio-structural conditions and barriers of rational moral education.

*Anschrift des Autors:* Prof. Dr. Wolfgang Lempert, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33