

GÜNTER STACHEL
 FIXIERUNG AUF EINE RATIONALE THEORIE: DAS MORALISCHE URTEIL
 IN DER MESSBARKEIT VON STUFEN SEINER ENTWICKLUNG

1. Lawrence Kohlbergs "Stufen des moralischen Urteils"

Jean Piaget hat in seinen nicht unumstrittenen Untersuchungen an Kindern der Unterschicht einen Übergang vom heteronomen zum autonomen Urteil, beginnend im Alter von etwa sieben Jahren, aufgewiesen. Blickt man auf die Untersuchungen zum moralischen Urteil durch L. Kohlberg zurück, wird deutlich, daß Kohlberg den Ansatz Piagets verkürzt rezipiert hat. Es erscheint mir im Blick auf das moralische Handeln bedeutsam, diese Einengung im Rezeptions- und Forschungsprozeß aufzuzeigen; im Zusammenhang dieses Heftes könnten daraus auch Kriterien für eine Diskussion von kognitiven Stufen des Glaubens gewonnen werden, auch wenn ich selbst diesen Überschnitt hier nicht vollziehen werde. Ich befasse mich hauptsächlich mit Kohlbergs "Stufen" und suche in einem zweiten Schritt ihn zusätzlich methodologisch in Frage zu stellen durch Reflexionen, die Piaget bereits vor Kohlberg vorgetragen hat. So werden Wiederholungen vermieden.

Es ist bekannt und häufig beschrieben, daß Kohlberg das moralische Urteil (und mit ihm die moralische Entwicklung!) auf sechs "stages" ("Stufen") dargestellt hat, die, je zu zweit, drei "levels" ("Ebenen") angehören¹. Mit diesen sechs Stufen hat er sowohl moralpsychologisch wie moralpädagogisch gearbeitet. Sein moralpädagogisches Anliegen bestand darin, den Schüler mit gezielten Interventionen auf die jeweils nächsthöhere Stufe dieses Urteils zu bringen. Seit den Untersuchungen von M. Blatt² ist dazu vornehmlich die n+1 - Methode angewandt worden, das heißt, den Schülern wurde ein moralisches Dilemma vorgelegt, und die Aufgabe des Lehrers wurde darin gesehen, daß in die Schülerdiskussion gelegentlich Argumente der jeweils nächsthöheren Stufe eingestreut werden.³

¹ Ich habe hierfür gelesen: L. Kohlberg, Continuities and Discontinuities in Childhood Moral Development, in: D.R. Heise (Ed.), Personality and Sozialisation, Chicago 1972, 336 - 361.

² Vgl. M. Blatt/L. Kohlberg, The Effects of Classroom Moral Discussion upon Children's Level of Moral Judgement, in: Journal of Moral Education 4 (1975) 129 bis 161.

³ Die wohl umfassendste Darstellung solcher Interventionsstudien stammt von A. Schläfli, Förderung der sozial-moralischen Kompetenz. Evaluation, Curriculum und Durchführung von Interventionsstudien, Frankfurt/M./Bern/New York 1986, bes. 57 bis 111.

Meine Bedenken gegen Kohlbergs Ansatz habe ich in "ethisch handeln lernen"⁴ dargestellt. Da diese Bedenken vor zehn Jahren offenbar zu früh publiziert wurden und von daher wenig Beachtung fanden, halte ich es für nützlich, sie erneut vorzutragen.⁵ Inzwischen haben Kohlbergs Stufen auch unter Anhängern dieses Forschungsansatzes eine kritische Diskussion ausgelöst.⁶ Kohlbergs "Stufen" sind so konzipiert, daß sie mit zunehmender "Höhe" stets abstrakter und formaler werden. Dabei wird insinuiert, daß Abstraktion und die durch sie erreichte Universalität zu 'besseren Urteilen' führen und besseres Handeln ermöglichen.⁷ Dies scheint erkenntnistheoretisch fragwürdig (weil auch konkretes Erkennen zu würdigen ist) und anthropologisch falsch (weil Menschen hic et nunc handeln, also in konkreten Situationen, von denen zu abstrahieren zugleich bedeutet, den Zusammenhang von Urteilen und Handeln auszuklammern). Zudem sind Konzepte, die in einer formal-abstrakten Theorie gipfeln, in hohem Maße ideologieanfällig, weil in einer stark formalisierten Theorie ein Fehler dann nicht auffällt, wenn er der derzeit herrschenden Kultur konform ist - dem Vergleich mit Praxis ist er ja zunächst entzogen.

Kohlbergs Stufen *sind* "abstrakt und ethisch (die 'goldene Regel'; der kategorische Imperativ), sie beinhalten keine konkreten moralischen Normen..."⁸ Es handelt sich um "universale Prinzipien von *Gerechtigkeit*, von *wechselseitiger Verpflichtung* und Gleichheit der Menschenrechte und von Respekt vor der individuellen, personalen Würde des Menschenwesens"⁹.

Es versteht sich von selbst, daß solche Stufen von Pädagogen, die moralische

⁴ G. Stachel/D. Mieth, *ethisch handeln lernen*, Zürich 1978, 75 - 80. Das Buch ist vergriffen. Ein fotomechanischer Nachdruck der Kapitel von G. Stachel kann gegen Erstattung der Unkosten von DM 6,- beim Seminar für Religionspädagogik, Fb Katholische Theologie, Universität, Postfach, 6500 Mainz 1, bestellt werden.

⁵ 1978 war Kohlberg im deutschsprachigen Raum freilich nicht so bekannt wie heute. Zu diesem Zeitpunkt waren meines Wissens erst zwei Titel aus dem umfangreichen Werk Kohlbergs ins Deutsche übertragen: L. Kohlberg, *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes*, Frankfurt/M. 1974, sowie: *Eine Neuinterpretation der Zusammenhänge zwischen der Moralentwicklung in der Kindheit und im Erwachsenenalter*, in: R. Döbert/J. Habermas/G. Nunner-Winkler, *Entwicklung des Ich*, Köln 1977, 225 bis 252.

⁶ Die Kritiken werden ersichtlich aus: L. Kohlberg/C. Levine/A. Hewer, *Moral Stages: A Current Formulation and a Response to Critics*, Basel 1983 (*Contributions to Human Development*). Eine der neuesten Kritiken stammt von R. Döbert, *Horizonte der an Kohlberg orientierten Moralforschung*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 33 (1987) 491 - 511.

⁷ Bei L. Kohlberg/D. Candee, *The Relationship of Moral Judgement to Moral Action*, in: L. Kohlberg, *The Psychology of Moral Development*, San Francisco 1984, 498 - 581, findet sich denn auch die Behauptung, eine jeweils höhere Stufe lasse ein größeres Maß an moralischem Handeln erwarten.

⁸ Kohlberg (s. Anm. 1), 340.

⁹ Ebd.

Autonomie und Emanzipation als wesentliche Erziehungsziele bestimmen, mit Unterschieden rezipiert wurden. Was (seinem Ursprung nach) eine Theorie der kognitiven Entwicklung im Bereich des moralischen Urteils hätte bleiben sollen, wurde als Urteil interpretiert, das auf seiner höchsten Stufe die Gültigkeit von Kants kategorischem Imperativ beansprucht.¹⁰ Kohlberg entfaltet in gewisser Weise die Metaphysik des "guten Willens" als des alleinigen Kriteriums für das gute Handeln.

Gerade weil der soziale Kontext von Urteilen und Handeln in der Stufentheorie Kohlbergs ausgeblendet wird, ist im Blick auf die von den Stufentheoretikern auch behauptete (culture-free-)Universalität der Stufen der spezifische soziale Kontext Kohlbergs zusätzlich zu veranschlagen: die "Ideologie" der Menschenrechte und der Demokratie in den USA (mit all ihren Vorzügen!). Dieser "Überbau" wurde von Kohlberg wie selbstverständlich einschlußweise übernommen, ohne daß legitime Bedenken expliziert wurden: ein demokratisches System mit einer liberalen Wirtschaft, die nicht durch Eingriffe, die den Schwächeren schützen, eingegrenzt ist; die 'Realität' tatsächlicher politischer Entscheidungen, zum Beispiel die Wahl einer Serie von Präsidenten, deren Qualifikation nicht unbezweifelbar ist und deren Moral, beziehungsweise deren im Einzelfall nicht stets verfassungskonformes Handeln umstritten ist; die Behauptung einer höheren ethischen Qualität der Politik dieser 'jungen Nation' u.a. Auch jüngste Vorgänge in unserem eigenen demokratischen System legen es dringend nahe, in moralpädagogischen Kontexten das zu berücksichtigen, was aktuell unter ideologischen Vorgaben gefährdet ist: z.B. die Entwicklung einer politischen Kultur, die den Gesamtzusammenhang von Urteilen und Handeln weniger in abstrakten Begriffen artikuliert als sie in konkreten Alltagsentscheidungen politischen Handelns zu gewinnen und zu leben sucht.

Zusammengefaßt läßt sich sagen: Kohlberg hat das höchste Niveau der autonomen Stufen des moralischen Urteils mit dem Niveau moralischen Handelns "kurzgeschlossen", indem er eine "monotonic relationship" zwischen moralischem Urteil und Handeln postulierte.

Die moralischen "Stufen" Kohlbergs können jedoch nicht davon dispensieren, konkretes Bewerten, Gesinnungsbildung und Handeln-Lernen, zusätzlich zu einer entwicklungsbegleitenden kognitiven Niveau-Findung, zu planen und durchzuführen. Eine einseitige Konzentration pädagogischen Bemühens auf die Urteilebene wird

¹⁰ Vgl. dazu u.a.: L. Kohlberg/D.R. Boyd/C. Levine, Die Wiederkehr der sechsten Stufe: Gerechtigkeit, Wohlwollen und der Standpunkt der Moral, in: W. Edelstein/G. Nunner-Winkler, Zur Bestimmung der Moral, Frankfurt/M. 1980, 205 - 240. In diesem Aufsatz spielt der Kategorische Imperativ Kants noch immer eine zentrale Rolle; als zusätzliche Elemente werden aber "benevolence" sowie die Forderung genannt, sich in einer moralischen Entscheidungssituation in die Rolle aller dabei involvierten Subjekte zu versetzen. Ob dies im konkreten Leben aber in jedem Falle selbst für den auf höchster Stufe Urteilenden möglich ist, ist mehr als fraglich.

nicht nur der Komplexität des (ethischen) Handelns nicht gerecht¹¹, sie fördert unter Umständen vielleicht sogar ein Auseinanderfallen von moralischer Urteils-kompetenz und ethischer Handlungsfähigkeit, weil in den pädagogischen Prozessen *Urteile*, die an Hand von konstruierten Dilemma-Geschichten, also in einem relativ praxisfreien Raum gewonnen werden, eine Verstärkung erfahren, während es moralpädagogisch geboten erscheint, *Verknüpfungen von Urteil und Handeln* motivational zu sichern. Auch kommt ein kognitiv enggeführtes Konzept weder am Moralisieren vorbei, noch ist es in stande, wirklich zu verändern. Es ver-löre übrigens seine kognitive Einseitigkeit, wenn es sich einer realitätsbezo-genen Philosophie zuwendete, einer solchen, für die "Bewährung" ein Kriterium von Wahrheit ist, jenes Kriterium, das die Schrift des Alten Testaments und ganz besonders der synoptische Jesus selbst anlegt: "An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen" (Mt 7,16), ein Satz, auf den sich Charles S. Peirce, der Be-gründer des Pragmatismus, mit Recht beruft.¹² Der Wert von Ideen kommt erst dann zum Vorschein, wenn ihre praktischen Auswirkungen mitbetrachtet werden. Und umgekehrt: "Es wird mehr Böses getan im Namen von Idealen als im Namen 'böser Triebe'."¹³

Für eine Integration der Stufentheorien moralischen Urteilens in eine Theorie moralischen Handelns im Lebenskontext müßten, was übrigens in der deutschen pädagogischen und theologischen Rezeption Kohlbergs zu wenig beachtet wird, auch die Wandlungen und Problematisierungen in Positionen, von Kohlberg selbst zugestanden, berücksichtigt werden: daß es moralische "Stufen" gibt, die erstmals im frühen Erwachsenenalter auftreten; daß die Orientierung an morali-schen Prinzipien im "high-school"-Alter nur "eine gehobene Form konventionalen Urteilens ist (stage 4, Orientierung an der Gesellschaft)"¹⁴; daß moralische Entwicklung im Erwachsenenalter auf "von Natur aus anderen Erfahrungen" beruht, nämlich solchen "einer persönlichen sittlichen Entscheidung und Verantwortlichkeit"¹⁵; daß der Reife des Urteilens ein "Moratorium", eine Übergangszeit vorausgeht, in der sich College-Studenten fast wieder an ihrem eigenen Nutzen zu orientieren scheinen. - Derartiges war der Psychologie schon vorher bekannt. Das Maß an Freiheit, das Kohlberg voraussetzt, die 'Unumkehrbarkeit' seiner Stufen muß besonders dort auf Kritik stoßen, wo die Euphorie einer emanzipatorischen Pädagogik die Bedingungen und Möglichkeiten

¹¹ Vgl. zum Zusammenhang von Erfahrung, Kognition, Emotion und Motivation sowie der Verschränkung von Verhaltensentwurf und Realisierung das "Modell des Lernens in den Regelkreisen von Theorie und Praxis" in Stachel/Mieth (s. Anm. 4), 130 - 135.

¹² C.S. Peirce, *How to Make our Ideas Clear*, deutsch: *Über die Klarheit unserer Gedanken*, übersetzt von K. Oehler, Frankfurt/M. 1968, 62 f.

¹³ W. Berger, *Versagen gegenüber sich selbst und dem eigenen Lebensentwurf*, in: *Concilium* 12 (1976) 3, 157.

¹⁴ L. Kohlberg, *Continuities in Childhood and Adult Moral Development Revisi-ted*, in: P.B. Baltes/K.W. Schale (ed.), *Life-Span Developmental Psychology*, New York 1973, 179 - 204, 179f.

¹⁵ *Ebd.* 180.

und darin auch die Grenzen der Freiheit 'übersieht'.

Kohlberg gelingt es, diese empirischen Befunde so zu interpretieren, daß er sein System der moralischen "Stufen" aufrechterhalten kann, indem er einerseits die Existenz von "adult moral stages" (moralische Entwicklungsschritte im Erwachsenenalter) konstatiert¹⁶ und andererseits die strenge Bindung von kognitivem und moralischem Wandel derart lockert, daß er moralischen Wandel ohne (neuerlichen) kognitiven Wandel für möglich hält. Denkerische "Stufen" werden zwar für bestimmte moralische "Stufen" vorausgesetzt, sind aber nicht deren "ausreichende Vorbedingung": "The empirical relations found are that a given logical stage is a necessary but not sufficient condition for the parallel moral stage."¹⁷ Damit spitzt sich die Differenz zwischen unserer Kritik an einer intellektuellen Moralpädagogik (die sich auf Kohlberg berufen konnte) und Kohlbergs 1973 verbettertem System auf das Maß der Bedeutung zu, das man den übrigen "Erfahrungen" beimißt, die zur Erreichung eines neuen ethischen Stadiums unerlässlich sind. Genau um diese "Erfahrungen" geht es dem hier entfalteten, nichtintellektualistischen Konzept ethischen Lernens. Es unterstellt niemand, auch nicht dieser Beitrag, daß ohne (einschlußweisen) kognitiven Fortschritt die Möglichkeit eines moralischen Fortschritts gegeben ist. Es ergibt sich jedoch erneut die Frage, ob die Stufen von Kohlberg ausreichende Validität besitzen, nämlich ob die mit ihnen zu beschreibende und zu bewertende Realität ausreichend erfaßt werden kann.¹⁸

Die Hilfskonstruktionen Kohlbergs zur Interpretation 'abweichender' Beobachtungen (Einführung einer neuen "stage 4 1/2" für College-Studenten, Unterteilung von stage 5 in "5A" und "5B") sprechen eher dafür, daß er um die Validitätsmängel seiner "Stufen" weiß und um deren Behebung ringt. Hier dürfte auch der Grund dafür liegen, daß er seine Übereinstimmung mit und seinen Unterschied zu Erikson sorgfältig konstatiert und interpretiert.¹⁹ Dabei zeigt sich deutlich

¹⁶ Ebd. 188 - 192.

¹⁷ Ebd. 187. "Die empirischen Zusammenhänge zeigen, daß ein gegebenes logisches Stadium notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für das parallele moralische Stadium ist."

¹⁸ Hier wäre auch kritisch auf die Struktur-Inhalt-Problematik einzugehen. Kohlberg behauptet, ausschließlich die Strukturen des moralischen Urteils zu erfragen, so wie Piaget die Strukturen logisch-mathematischen Denkens untersucht hatte. An dieser Vernachlässigung des Inhaltlich-Konkreten, hinter welcher das Interesse an einem universalistischen Geltungsbereich der Theorie steht, hat Kritik geübt: R. Döbert, Wider die Vernachlässigung des Inhalts in den Moraltheorien von Kohlberg und Habermas, in: Edelstein/Nunner-Winkler (s. Anm. 10), 86 - 123, bes. 117f.

¹⁹ Kohlberg (s. Anm. 14), 197; vgl. E.H. Erikson, Kindheit und Gesellschaft, Stuttgart ³1968 u.ö. (New York 1950). "Ich-Integrität" (Integriertheit) steht bei Erikson gegen "Verzweiflung". Sie wird als "Sicherheit des Ichs hinsichtlich seiner natürlichen Neigung zu Ordnung und Sinnerfülltheit... der Todesfurcht und der aus ihr resultierenden Verzweiflung abgerungen", ein Vorgang, der "emo-

der stärkere Realitätsbezug des Erikson'schen Ich-Integrations-Konzepts gegenüber dem eher idealistischen Abheben Kohlbergs auf "principled morality" (prinzipienorientierte sittliche Urteilskraft)²⁰, wobei aber auch Erikson auf seinen ideologischen Hintergrund (amerikanische Mittelschicht) befragt werden mußte.

Der Religionspädagoge (Theologe, Philosoph) mußte schließlich mit Zustimmung (und nicht ohne Überraschung) feststellen, daß Kohlberg die Einführung einer "siebten Stufe" im eigenen System (die im System Eriksons die "achte Stufe" sein soll) vorgeschlagen hatte²¹. Diese Stufe ist weniger ethisch, sondern im weitesten Sinn des Wortes "religiös" zu beschreiben. Es geht um die Beantwortung der Frage, warum überhaupt ethisch zu handeln sei, wie man leben solle und wie man "dem Tod entgegensehen" könne. Die "Sinn-Frage" muß beantwortet werden, wofür sowohl "religiöse Literatur" als auch "die klassische metaphysische Tradition von Platon bis Spinoza" heranzuziehen sind.²² Die gewählte Integrationsfigur "Spinoza" ("einer, der an eine prinzipienorientierte Ethik und an eine Wissenschaft der Naturgesetze glaubte"), befindet sich "auf dem Bewußtseinsstand", der "metaphorisch als siebte Stufe bezeichnet" wird und den Spinoza bezeichnete als "die Einheit des Bewußtseins mit dem Ganzen der Natur".²³

Kohlberg stellt auch den Bezug zur Mystik und Kontemplation her, indem er von "kontemplativer Erfahrung", von "mystischem Fühlen" oder von "dem kontemplativen Moment" spricht(!). Kohlbergs Stufenlehre delegiert die Verantwortung für die letzte Stufe an die "Philosophie": "ein philosophischer Ansatz (approach) ist erfordert."²⁴ Die das ganze Leben umgreifende Psychologie (life-span-psychology) soll dabei "helfen, solche Weisheit von Generation zu Generation weiterzureichen, wie sie die Menschen anhäufen".²⁵ Wie man sieht, geraten Kohlberg die Aussagen über das siebte Stadium nicht so klar, wie er sich sonst äußert. Eindeutig stellt sich ihm aber die Frage nach dem Sinn des Lebens und des ethischen Handelns.

Moralpädagogik/Religionspädagogik in Deutschland hat eine Vorliebe für geschlossene Denksysteme, wobei Realitätsverluste zu Gunsten formaler Geschlossenheit in Kauf genommen werden. Dabei ist es freilich fragwürdig, sich auf Praxis

tionale Integration" und religiöse Gefolgschaft einschließt: ebd., 255 - 264, bes. 263f.

²⁰ Kohlberg (s. Anm. 14), 199.

²¹ Ebd. 201 - 204. Vgl. auch L. Kohlberg/C. Power, Moral Development, Religious Thinking and the Question of a Seventh Stage, in: L. Kohlberg, The Philosophy of Moral Development, San Francisco 1981, 311 - 372.

²² Kohlberg (s. Anm. 14), 203.

²³ Ebd. 203.

²⁴ Ebd. 204.

²⁵ Ebd. 204.

zu berufen und sich dabei dem kritischen Diskurs solcher Praxis nicht zu stellen. Der von der kritischen Theorie geforderte Diskurs kann allerdings auch von einer abstrakten und emanzipatorischen Theorie her erschwert werden, wenn die Dignität des Konkreten von der Abstraktion nicht erkannt wird und wenn der realen Praxis eine von der Theorie her konstruierte ideale Praxis konfrontiert wird, die es überhaupt nicht gibt, noch geben kann, die sich im Diskurs aber naturgemäß als die 'bessere Praxis' erweist, da sie theoriekonform ist. Konkret zeigt sich dies in praxiskonstruierenden Erschwerungen des Diskurses unter Zeitgenossen, wo eine die Realität durch ideale Konstruktionen ersetzende Diskussionspraxis von Anfang an den Diskussionspartner ins Unrecht zu setzen vermag. Von solchen Erfahrungen aus müßte auch noch einmal über Kohlbergs Methode des semistrukturellen Interviews, speziell über das sogenannte Heinz-Dilemma, nachgedacht werden: Was bedeutet es für die Praxis, wenn das Urteil an rein hypothetischen und für Kinder zudem nicht leicht verständlichen Problemen geschult wird?²⁶

Gegen Kohlberg und seine moralpädagogischen Gefolgsleute trage ich, wie schon gesagt, Validitätsbedenken vor, das heißt, ich bezweifle, daß die von ihnen vertretene Theorie 'sachrichtig' ist. Insbesondere ist es nicht valide, das autonome Urteil der 5. und 6. Stufe nicht nur als Urteil der höchsten, weil komplex-abstrakten *Struktur*, sondern auch des höchsten *Wertes* zu betrachten und anzunehmen, wenn man Jugendliche (Erwachsene) zum Urteil auf der 5./6. Stufe "lifte", so ermögliche man ihnen höherwertiges moralisches Handeln.²⁷ Sachliche Bedenken sind auch und gerade gegenüber der Behauptung angebracht, höhere Abstraktion und universale Geltung seien Qualitätsmerkmale.

Solche Bedenken wurden meiner Ansicht nach deshalb bisher nicht vorgetragen, oder, wenn vorgetragen, nicht ernstgenommen, weil Autonomie nach wie vor die selbstverständliche Grundlage aller 'diskussionswürdigen' moralpädagogischen Konzepte ist. Ein nüchterner Blick auf die gesellschaftlichen Realitäten dürfte jedoch zeigen, daß die vorgetragenen Bedenken gegen ein enggeführtes Autonomiekonzept unabweisbar sind, daß die Besinnung auf realitätsbezogene moralpädagogische Handlungsmodelle (in Einheit von Urteil und Handeln im gegebenen Lebenszusammenhang) unverzichtbar ist und daß sich vor allem die theologische Ethik zusammen mit der Moralpädagogik dem Problem stellen muß, das so formuliert werden kann: Wie sind der Stellenwert von Autonomie in theologischen-ethischen Begründungszusammenhängen und die faktische Unfähigkeit vieler Menschen, diese Autonomie in Handlungs- und Lebenszusammenhängen zu realisieren, so zu vermitteln und moralpädagogisch umzusetzen, daß weder die mit der Autonomie zur Disposition stehende Personwürde des Menschen als Zielvorstellung aufgegeben und damit zynisch einer Mehrzahl von Menschen diese abgesprochen wird, noch sich

²⁶ Vgl. das Heinz-Dilemma in: G. Schreiner, *Moralische Entwicklung und Erziehung*, Braunschweig 1983, 105.

²⁷ Neuerdings hat auch F. Oser, *Das Wollen, das gegen den eigenen Willen gerichtet ist*. Berichte zur Erziehungswissenschaft aus dem Pädagogischen Institut der Universität Freiburg(Schweiz), 59 (1986), bes. 22ff., diese Annahme kritisiert und eingewandt, daß Subjekte vor allem auf höheren Stufen fähig seien, ihr nicht immer moralisches Handeln als moralisch zu interpretieren.

daraus moralpädagogische Konzepte ergeben, die für eine große Anzahl dieser Menschen keine Hilfen für eine Bewältigung ihrer Lebensprobleme auf zwar niedrigerem, doch ethisch zu verantwortendem Niveau bereitstellen.

Ein kurzer Blick auf die genannten gesellschaftlichen Realitäten mag den Problemzusammenhang aus der Erfahrungsperspektive erhellen:

- Die Idealität des Urteils auf höheren Stufen und die Wertschätzung eines solchen Urteils trägt, wie bereits gesagt, nicht der unbezweifelbaren Tatsache Rechnung, daß nur ein kleiner Teil der Menschen auf der Basis von ausreichenden Informationen zu entscheiden vermag und ein noch kleinerer Teil solche Entscheidungen in die Praxis des Handelns umsetzen kann.
- Diese skeptische Auffassung möchte ich mit einem Hinweis auf Idealität und Realität des freien Angebots neuer Fernsehprogramme belegen. Von den Vertretern der neuen Medien (der freien Programme; der Verkabelung) wird in der Regel angeführt, daß der von niemandem zu bevormundende Bürger sehr wohl in der Lage sei, selber zu entscheiden und auszuwählen, welche Programme er sehen wolle und wann er sein Gerät als "freier Zuschauer" einschalten und abschalten wolle. Es wird gesagt, auch Kinder könnten und sollten zu solchem freien Fernsehkonsum angeleitet werden. Eine von der ARD durchgeführte Kontrolle der "Einschaltquoten" in Gebieten, in denen die Verkabelung eine Wahl zwischen einer hohen Zahl von Programmen ermöglicht, hat nun ergeben, daß bei Kindern der Fernsehkonsum signifikant ansteigt. Bei Erwachsenen wurde kein Anstieg des Gesamtkonsums, sehr wohl aber eine Verlagerung des Konsums festgestellt. Von anspruchsvollen, 'ernsten' Programmen wird abgegangen, sobald die Möglichkeit zu Show, Quiz, Übertragung von Sportsendungen u.ä. gleichzeitig angeboten ist. Der regelmäßige Konsum von Fernsehsendungen niedrigen Anspruchs wird nun vermutlich die Autonomie der Konsumenten nicht steigern, sondern mindern, und dabei auch die Basis der Spiritualität zerstören und die gelebte Praxis des Evangeliums erschweren. Dieses Bedenken wird nicht speziell nur von mir (als Theologen) vorgetragen, sondern von Psychologen und Soziologen geteilt. Lehrer wissen davon zu sprechen, wie sich der Fernsehkonsum der Kinder auf ihre Lernfähigkeit, ihre Möglichkeit zur Stille und ihre Kommunikation auswirkt.
- Die Erziehung der Kinder zu verantwortetem Ein- und Ausschalten (und zur Verarbeitung des Gesehenen auf einer "zweiten Kommunikationsstufe") findet nicht statt. Es ist bekannt, daß Kinder in "Video-Haushalten" bereits im Alter der elementarerziehung Zugang zu Videokassetten jeder Art haben, auch solchen der Reihe "Zombie" mit ihren Brutalitäten. Diese Kassetten stehen zu Hause vorführbereit und bereits vierjährige Kinder verfügen über das Know-how, die entsprechenden Geräte zu bedienen.
- Die mangelnde Freiheit gegenüber dem Medienangebot ist keineswegs schichten-spezifisch: In einem Kreis von Professoren wird über den amerikanischen Ursprung der "Fernsehreihen" gesprochen. Einer der Anwesenden zeigt sich über die Inhalte der letzten Sendung von "Denver-Clan" informiert. "Siehst du denn so etwas?", fragt ihn seine Frau. "Wenn ich abends nach dem ganzen Verwaltungskram Schluß mache, bin ich einfach fertig. Da kann ich nicht mehr lang wählen, sondern ich schalte ein, was läuft."

Der Bereich des Medienkonsums wurde von verschiedenen Seiten her ins Auge gefaßt, um den utopischen Charakter einer allgemein verbreiteten freien, autonomen Entscheidung zu verdeutlichen. Natürlich kann auch in anderen Verhaltensbereichen die Differenz zwischen moralischer Einsicht - wenn sie denn vorliegt - und praktischem Verhalten belegt werden. Leonard Berkowitz formuliert treffend: "Moral behavior has to do, however, with more than just judgements and conscience. People do at times deviate from their own moral codes. They act in ways that they know (at other times) to be wrong."²⁸ - Justin Anroffred stellt große Diskrepanzen zwischen "dem verbalen Ausdruck von Bewertungs-Standards und dem tatsächlichen Verhalten" fest, "an absence of relationship between behavioral and cognitive indices of internalization for the same child", naturgemäß auch für denselben Erwachsenen.²⁹ Das Auseinanderklaffen von moralischer Theorie und Praxis ist unter dem Begriff der kognitiven Dissonanz bekannt. Liegt kognitive Dissonanz vor, wird sich auf Dauer die Einsicht (die Theorie) dem tatsächlichen Verhalten anpassen, das heißt, es werden Gründe gefunden, dem tatsächlichen Verhalten Qualität oder doch Notwendigkeit beizulegen. So läßt sich die Lektüre bestimmter wertloser Zeitschriften damit begründen, daß man ja als Pädagoge oder Seelsorger schließlich Bescheid wissen müsse. In der Regel ist eine Verhaltensänderung (gegen die Einsicht, die sich der unwertigen Praxis angepaßt hat) nicht von einer wachsenden Autonomie des Urteils als einer unabhängigen Instanz zu erwarten, sondern von anderen Faktoren her, die an dieser Stelle nicht näher entfaltet werden können.³⁰ Erwerb von Einsicht (höherwertiges moralisches Urteil) ist dabei nicht ohne Bedeutung, wirkt aber nur als ein Faktor unter mehreren. Handeln lernt man (nicht zunächst und nicht vorwiegend) durch Denken/Urteilen, sondern durch "Handeln" selbst in der Gemeinschaft von Menschen, in der man sich vorfindet.³¹

Es ist auch zu berücksichtigen, daß Kohlbergs Stufen des moralischen Urteils nur innerhalb einer euphorischen Theorie des rationalen Fortschritts entwickelt werden konnten. Die Vorstellung eines Fortschritts des moralischen Urteilens (und Handelns) in Form von stets abstrakter werdenden Stufen bildet ihrerseits das Konzept einer Ontogenese und Phylogenese ab, bei denen der Reihe nach die abstrakten höheren Ebenen erreicht wurden. Die Theorie eine unumkehrbaren Höherentwicklung vom primitiven Urmenschen (und vom primitiven Kind) bis zu einer

²⁸ L. Berkowitz, *The Development of Values and Motives in the Child*, New York/London 1964, 45.

²⁹ J. Aronfreed, *The Concept of Internalization*, in: *Handbook of Socialization. Theory and Research*, Chicago 1969, ²1970, 263 - 323, hier 269.

³⁰ Vgl. meine Darstellung zusätzlicher Faktoren in *Stachel/Mieth* (s. Anm. 11), 130 - 140.

³¹ Dieser Position steht F. Oser (s. Anm. 27), 42f., mit seinem "moralischen Exhaustionsmodell" insofern nahe, als dort gegen Kohlberg behauptet wird, am Anfang stehe jeweils ein konkreter Handlungsentscheid. Noch adäquater scheint aber Piagets Standpunkt zu sein, wonach nicht der konkrete Handlungsentscheid, sondern das konkrete Handeln selber am Anfang steht.

autonomen Menschheit (und des mündigen, reifen Menschen in ihr) scheint mir aber nicht haltbar. Der Status der frühen Kindheit ist in gewisser Weise wertvoller als der eines in seiner Lebensführung doch aufs Äußerste verunsicherten Erwachsenen. Auch hatten bestimmte frühere Kulturen, von denen wir ausreichende Kenntnisse besitzen (z.B. die Kultur der nordamerikanischen Indianer), Vorzüge gegenüber der industriellen und der postindustriellen (?) Gesellschaft. In der gesellschaftlichen und persönlichen Entwicklung wird jeder Gewinn mit einem Verlust bezahlt. Dabei wiegt häufig der Gewinn den Verlust nicht auf. Der entscheidende Schritt in der persönlichen Entwicklung "zivilisierter Gesellschaften", nämlich die Pubertät oder Reifezeit, ist nicht nur als Zugewinn von Freiheit zu verstehen, sondern hierbei gehen auch eine in sich wertvolle Direktheit des Zugangs zu Menschen und Dingen und eine intuitive Sicherheit, wenn sie zuvor noch möglich war, verloren. Die Pubertät erscheint so als eine Art bedrohliche Krise, als ein "Tod" der Kindheit. Sie ist ihrerseits phylogenetisch bedingt, das heißt, es gibt sie nur unter den Bedingungen unserer Zivilisation. Jedoch geht in der Reifezeit die Kindheit keineswegs vollständig verloren. Auch der "autonome" Jugendliche und Erwachsene verfügt noch über kindlich-heteronome Anschauungen und Wertungen. Und dies ist keineswegs nur etwas Negatives, vor allem dort nicht, wo es um die Bewältigung rational nicht mehr zu durchdringender Grenzerfahrungen geht, aber auch bei der Bewältigung von Alltagssituationen.

Als Beispiel wähle ich ein Stück beobachteter Verhaltenspraxis, woraus sich für den Zusammenhang Urteilen-Handeln mehr ablesen läßt als aus Stellungnahmen zu lebensfernen Dilemma-Geschichten: "Bei einem Waldspaziergang von Studenten wirft einer von hinten mit Tannenzapfen nach einem andern, der eine Strecke vor ihm geht. Als ein Tannenzapfen 'trifft', dreht sich der Getroffene um und ruft: 'Hör damit auf, mir langt's!' Das Werfen geht jedoch weiter, und schließlich wird der Vorausgehende von einem Zapfen am Kopf getroffen. Der Schmerz bringt ihn in Zorn, er ergreift seinerseits einen Stein, dreht sich um und schleudert den Stein gegen denjenigen, der ihn mit Tannenzapfen beworfen hat. Der Stein fliegt knapp am Kopf des anderen vorbei." Angenommen, der Stein hätte den anderen an der Schläfe getroffen und zu einer tödlichen Verletzung geführt, so wäre (unabhängig von einer wahrscheinlichen Verurteilung des Werfers wegen Totschlags oder doch fahrlässiger Körperverletzung mit Todesfolge) das "Gewissen" des Steinwerfers lebenslang belastet gewesen. Vor seinem eigenen Urteil wäre er stets einer gewesen, der im Zorn einen andern getötet hat. Weil nun aber der Stein *nicht* getroffen hat, bleibt der Vorgang eine weniger bedeutende "Episode". Vermutlich hätte die zuständige Instanz im Falle einer Anzeige gegen den Werfer (bei Nichtverletzung eines Dritten) nicht eingegriffen. Das "Rechtsempfinden" orientiert sich hier offensichtlich an der Wirkung der Handlung.

Nun wird aber der gute oder böse Wille eines Steinwerfers (dasjenige, hinter dem sein moralisches Urteil auf dieser oder jener Stufe sich befindet) nicht besser oder schlechter, je nach dem ob ein geworfener Stein trifft und zu mehr oder weniger schweren Verletzungen oder zum Tod führt, oder ob er nicht trifft. Leben wir also nicht doch (vielleicht legitimerweise) noch partiell in einer Tatfolgenethik, verhalten uns also in gewisser Weise heteronom? Wird der Verfechter der Autonomie in einem solchen Fall versuchen, das Gewissen des Steinwerfers als schlechtes Gewissen in gleicher Weise zur Wirkung zu bringen, als

wenn der Stein getroffen hätte? Und wird der gleiche autonome Pädagoge, Psychologe oder Seelsorger jede Tatfolge, zum Beispiel Gewissensbelastung als Folge einer Abtreibung, unter Hinweis auf die alleinige Bedeutung des guten oder schlechten Willens aus der sogenannten "Heteronomie" herausnehmen, die beispielsweise den Tod des einzigen Kindes als "Strafe" für die Abtreibung versteht? Ist nicht vielleicht ein so einsichtsvoller Satz, wie der des Augustinus: "Eine Strafe ist sich selbst jeder ungeordnete Geist", am besten in seiner ganzen Vielschichtigkeit zu belassen, wobei die Strafe, die sich einer durch seine Unordnung selbst zufügt, in der Tat eine Interpretation als richtig erscheinen läßt, bei der Reste einer "Tatfolgen-Ethik" nachwirken? Oder ist es - weil allein die "Größe" guter Wille zählt - belanglos, welche Folgen unser Handeln hat? Ist die Behauptung Kants, daß "allein ein guter Wille" "gut könne genannt werden", von umfassender Gültigkeit; das heißt: kann unser Wille isoliert vom Kontext der Realitäten, aus denen er sich herleitet und die er bewirkt, gewürdigt werden?

Meine Bedenken gegen Kohlbergs Ansatz lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Kohlbergs Stufen favorisieren eine immer stärkere Abstraktheit (Rationalisierung) des moralischen Urteils in Richtung auf den kategorischen Imperativ Kants.
- Schwierigkeiten bei der (scheinbaren) Regression von Jugendlichen in Colleges, die von Stufe 4 auf Stufe 2 zurückzufallen schienen, führten zu Hilfskonstruktionen Kohlbergs, wie sie normalerweise dort begegnen, wo die Struktur eines disziplinären Forschungsvorhabens in eine Krise gerät und für eine Zeitlang weiter aufrechterhalten werden soll, bis sie nicht mehr aufrechterhalten werden kann.
- Das Erreichen einer höheren Stufe des moralischen Urteils wird von Kohlberg mit dem Erreichen einer höheren Stufe moralischen Handelns zusammengesehen. Kohlberg erhebt es infolgedessen zu einer moralpädagogischen Aufgabe, das Erreichen der nächsthöheren Stufe des Urteils durch geeignete Maßnahmen zu fördern.
- Die Idee, die Mehrzahl der Menschen könne zu moralischem Urteilen und Handeln auf den autonomen Stufen 5 oder 6 gebracht werden oder sich von selbst dorthin entwickeln, ist - gemessen an den psychischen und sozialen Realitäten - eine Utopie. Die euphorische Bewertung einer Demokratie individualistischen Zuschnitts und ihrer steten Fortschrittserwartung hat den Charakter einer Ideologie.

Da jedoch das Streben nach Autonomie des Handelns in allen gegenwärtigen Gesellschaften und für alle Menschen, insofern sie Verstand und Willen zu gebrauchen vermögen, notwendig ist - allerdings gewürdigt innerhalb der soziokulturellen und psychologischen Realitäten und eingebettet in konkrete Handlungsvollzüge - hat Kohlbergs Ansatz eine notwendige Aufgabe, nämlich mindestens diejenige, dazu anzuregen, die sozialen und psychischen Bedingungen für autonomes Verhalten durch geeignete politische, soziokulturelle und psychohygienische Maßnahmen, sowie durch eine "Erziehung zur Autonomie" zu verbessern. Denn in der Tat kann ja, wie oben bereits als Problem hervorgehoben, eine Ethik, die diesen Namen verdient, gar nichts anderes anstreben, als das autonome gute Handeln. Sonst könnte Ethik durch Gesetzgebung, entsprechende Kontrolle und Lohn und Strafe

abgelöst werden. *Fortschritte, die dem aufgezeigten Problemzusammenhang Rechnung tragen, werden jedoch nur sehr langsam zu erreichen sein*, auch mit "Rückfällen" ist immer zu rechnen. Und es ist darauf zu achten, daß Fortschritte nicht durch erhebliche Rückschritte auf andern Gebieten bezahlt werden. Der Gedanke, in absehbarer Zeit die Mehrzahl der Menschen zur sittlichen Autonomie zu führen, ist als Utopie stimulierend, verdient aber im Hinblick auf erwartete Tatsächlichkeit eine skeptische Würdigung.

2. Jean Piaget "Moralisches Urteil beim Kind"

Auch Jean Piaget basiert grundsätzlich auf Kant und der neukantianischen Philosophie. Jedoch werden von ihm die Schritte der kognitiven Entwicklung und innerhalb ihrer die Entwicklung von einer Heteronomie des moralischen Urteils (objektive Verantwortlichkeit; moralischer Realismus)³² zur Autonomie (Moral des inneren Gesetzes und der subjektiven Verantwortlichkeit; Moral der Zusammenarbeit; Moral der Reziprozität)³³ als Größen verstanden, die zu messen und zu beschreiben sind und anschließend pädagogische Relevanz haben mögen, vor allem aber in der Form, daß sich der Erzieher auf die Stufe einzustellen hat, auf der sich seine Zöglinge befinden, aber nicht als Zielvorgaben für Maßnahmen zum Stimulieren des Fortschritts.³⁴

Der Aufstieg zur nächsthöheren Stufe ist bei Piaget reifungsbedingt und nicht vorwiegend von Lernprozessen her zu beeinflussen. Piaget weist allerdings auch darauf hin, daß der moralische Realismus (die Heteronomie) vielleicht durch "Zwang" der Erwachsenen entsteht, der bedrückend auf Kinder einwirkt. Es entspricht dem Grundsatz moderner Erziehung, nicht in Richtung auf "objektive Verantwortlichkeit" zu argumentieren. Dennoch ist die Reaktion der Mehrzahl der Erzieher dann stärker, wenn ein subjektiv angemessenes oder unangemessenes Verhalten erheblichen objektiven Schaden anrichtet.³⁵ In der Phase der "Warum-Fragen" (3 Jahre) ergibt sich die Möglichkeit, die Größe "Absicht" vorzustellen und so einem erwachenden kindlichen Motivierungsbedürfnis zu entsprechen. Man muß jedoch berücksichtigen, daß Schuldgefühle des Kindes sich de facto nicht nach den "Nachlässigkeiten", "sondern nach den materiellen Handlungen selbst" richten.³⁶

Man kann ein Kind nicht beliebig "liften". Innerhalb der drei "Erscheinungen", nämlich der innerlichen (biologischen) Regeln, der von außen auferlegten "sozia-

³² J. Piaget, *Das moralische Urteil beim Kind* (deutsche Übersetzung), Zürich 1954 (später: Frankfurt/M. 1973), 121, 197, 197ff.

³³ Ebd. 129, 197ff.

³⁴ Vgl. dazu J. Piaget, *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*, Frankfurt/M. 1974, bes. Kap. 2: Erziehungsprinzipien und psychologische Gegebenheiten, 125 - 149.

³⁵ Vgl. ebd. 200.

³⁶ Ebd. 203.

len Regeln" (Durkheim) und der "Zusammenarbeit" ist zu beobachten, daß das Kind generell zur "Verdinglichung" neigt. Erzieher, die ihrem Kind beizeiten diese "Verdinglichung" abgewöhnen, erreichen altkluges Verhalten, Blasiertheit und mangelnde Lebensfreude. Das Endergebnis könnte ein lebenslanger Mangel an Vitalität sein. "Gesetze" sind für das Kind "zugleich physisch und geistig". Die Gesetze sind Regeln, die an Dingen haften.³⁷ Daß beim Kind "der Primat der Absicht im moralischen Urteil" die Oberhand gewinnt, setzt eine "verfeinerte Unterscheidung zwischen dem Geistigen und dem Materiellen voraus".³⁸

Nach Piagets Konzept vollzieht ein Individuum im Verlauf seiner Reifung Adaptationsprozesse, in denen es sich "die Umwelt anpaßt" (Assimilation) oder in denen es sich "der Umwelt anpaßt" (Akkomodation). In dem Maße, wie (reifungsbedingt) die moralischen Spielregeln kognitiv assimiliert werden, wird moralischer Realismus (Heteronomie) überwunden. Bei Piaget sind die kognitive Entwicklung überhaupt und die Entwicklung des moralischen Urteils streng aufeinander bezogen.

In der literarischen Rezeption Piagets und Kohlbergs erscheint Piaget gelegentlich (was die Stufen des moralischen Urteils angeht) lediglich als Vorläufer Kohlbergs, der *nach* Kohlberg auf diesem Gebiet keine eigenständige Bedeutung mehr hat. Insbesondere wird Piaget vorgeworfen, er habe nur zwei Stadien der moralischen Entwicklung im Kindesalter erfaßt und die weitere Entwicklung im Erwachsenenalter übersehen. Eine solche Meinung fußt jedoch auf einer wenig gründlichen Lektüre. Piagets "Moralisches Urteil beim Kind" ist ein umsichtiges und vorsichtiges Buch. Kohlberg selbst erreicht nicht entfernt Piagets methodologische Vorsicht; und Methodenreflexion mag neuerdings in der Kohlberg-Schule eine Rolle spielen, wurde aber früher vernachlässigt.³⁹ Piaget war sich stets dessen bewußt, daß seine Befragungen, die fälschlicherweise als "Dilemmas" betrachtet werden, ihrerseits psychische Gegebenheiten beeinflussen: Er stellt sich die Aufgabe, "Ergebnisse... so einzuordnen, indem wir die durch die Methode der Befragung zwangsläufig entstellten Perspektiven wieder berichtigen".⁴⁰ Dabei wird es auch noch für möglich gehalten, daß den evozierten kindlichen Äußerungen keinerlei Realität entspricht: "Es wäre aber auch möglich, daß dem sprachlichen Denken, dessen Äußerungen wir beobachtet haben, nichts im tatsächlichen Denken des Kindes entspräche."⁴¹

³⁷ Ebd. 210 - 213.

³⁸ Ebd. 215.

³⁹ Bereits 1974 meldeten W. Kerstins/E. Greif, *The Development of Moral Thought: Review and Evaluation of Kohlberg's Approach*, in: *Psychological Bulletin* 81 (1974) 453 - 470, heftige Kritik an Kohlbergs Methodologie an. Die Problematik von Kohlbergs Methodologie zeigt sich auch darin, daß permanente Versuche unternommen werden, ein reliables und wirklich befriedigendes "Manual" (Codierbuch) zu erarbeiten. Dies scheint jedoch deshalb nicht zu gelingen, weil fast alle Antworten auf Dilemmata auf nahezu allen Stufen vorkommen können.

⁴⁰ Piaget (s. Anm. 32), 196.

⁴¹ Ebd. 198.

Piaget ist weit davon entfernt, der Entwicklung des moralischen Denkens eine solche des moralischen Handelns schlicht zu korrelieren: "Nun sind die Beziehungen zwischen Denken und Handeln bei weitem nicht so einfach, wie man gewöhnlich annimmt."⁴² Er äußert die Vermutung, daß das Urteil dem Handeln nachhinken könnte, das heißt, eine Moral der Zusammenarbeit wird bereits praktiziert, bevor sie als solche kognitiv erfaßt und zur Sprache gebracht werden kann. Insbesondere werden andere (unter Außerachtlassung ihrer Absicht) strenger beurteilt, als man sich selbst beurteilt. In der Beurteilung der anderen dauert der "moralische Realismus" länger an.⁴³

Piaget weist darauf hin, daß dasjenige, was zuerst da ist, zuletzt bewußt wird, zum Beispiel "Zuneigung". "Pflicht" ist (in der Realität) später da, wird aber zuerst bewußt. Natürlich ist Piaget nicht der Meinung, unsere Erziehung solle Zuneigung vernachlässigen und die Aufmerksamkeit auf Pflicht verstärken. Vielmehr befürchtet er, daß solche Gegebenheiten durch erzieherisches Fehlverhalten bedingt sein könnten: "Hier erfaßt man vielleicht am besten, wie unmoralisch es sein kann, allzusehr an die Moral zu glauben, und wie sehr ein wenig Menschlichkeit mehr wert ist als alle Vorschriften."⁴⁴ Piaget kennt das "unsinnige Verhalten der meisten Eltern".⁴⁵ Mir scheint, er faßt offensichtlich nicht etwas in Stufen Formulierbares ins Auge und denkt nicht (vorwiegend) an etwas, das über Erziehung vermittelt werden könne, sondern dies ist in der unverbildeten Menschlichkeit vorgegeben, sofern der Erzieher über eine solche noch verfügt. Damit werden Bedenken an einer Ethik des moralischen Urteils und der auf diesem Urteil beruhenden Tugenden angemeldet, die man schon beim Meister Eckhart der Erfurter Zeit (nach 1294) in seinen "Reden der Unterweisung" vorfindet. "Die Leute bräuchten nicht so viel nachzudenken, was sie *tun* sollten; sie sollten vielmehr bedenken, was sie *wären*. Wären nun aber die Leute gut und ihre Weise, so könnten ihre Werke hell leuchten. Bist *du* gerecht, so sind auch deine Werke gerecht. Nicht gedenke man Heiligkeit zu gründen auf ein Tun; man soll Heiligkeit vielmehr gründen auf ein Sein..."⁴⁶

Zweifellos intendiert auch Piaget (und mit ihm Kohlberg) eine Überwindung der 'Werke-Moral'. Aber in der 'Antiethik' Meister Eckharts verliert auch noch das Denken und Reden über das, was man tun soll (das moralische Urteil), seinen Sinn. Denn es kommt nicht nur darauf an, die 'Werke' zu lassen, sondern es kommt

⁴² Ebd. 199.

⁴³ Ebd. 207.

⁴⁴ Ebd. 216.

⁴⁵ Ebd. 217f.

⁴⁶ Meister Eckhart, Deutsche Predigten und Traktate, hg. und übers. von Josef Quint, Diogenes Taschenbuch 20642, 57. Vgl. K. Ruh, Meister Eckhart, München 1985, 17ff.

darauf an, sich selbst zu lassen ("das ist das Allerbeste"⁴⁷) und "Gott allein im Auge haben"⁴⁸. Dann "muß er unsere Werke wirken, und an all seinen Werken vermag ihn niemand zu hindern".

Wenn bei Eckhart "nur die *Gesinnung* des Menschen in seinen Werken ... gerecht und göttlich und gut" ist⁴⁹, dann nicht, weil das moralische Urteil auf der höchsten Stufe angelangt wäre, sondern weil die "Vernunft" Gott "gegenwärtig und nahe" ist. Das wird nicht als moralischer Fortschritt (der Menschheit und des Menschen) erworben, sondern "der Vernunft ist nichts so eigen" und die unselige Abkehr von solchem Wirkenlassen Gottes ist eine Folge von "Gewalt und Unrecht, wobei sie (die Vernunft; G.St.) geradezu gebrochen und verkehrt wird. Wenn sie dann in einem jungen Menschen oder sonst einem Menschen verdorben ist, dann muß sie mit großem Bemühen gezogen werden und man muß alles daran setzen, was man vermag, das die Vernunft wieder hergewöhnen und herziehen kann"⁵⁰: nämlich "ledig" zu sein, von sich selber "abgeschieden", dem Wirken Gottes ganz offen. Damit haben wir freilich einen Ansatz gestreift, der von dem des autonomen Urteils radikal verschieden ist.

3. Ausblick

Spricht Eckhart von "gezogen werden", "hergewöhnen und herziehen", so ist nicht mehr von der Moral, sondern vom Glauben und präzise gesprochen: von der Mystik die Rede. Weil in der Mystik Religion ganz zu sich kommt und weil heute Glaubhaftigkeit daran hängt, daß derjenige, der ein Glaubender sein soll, zu einer Gotteserfahrung kommt (daß also Mystik ermöglicht und - wie ich meine - "geübt" wird), darf man der Erforschung von "Stufen des religiösen Urteils" mit Skepsis gegenüberstehen. Ein Fortschritt in der Religion (deren Kern Mystik ist) in Analogie zu den Stufen Kohlbergs scheint nicht erwünscht. Insofern die Praxis des Glaubens für den Glauben wesentlicher ist als seine in Sätzen vorzutragenden 'allzeit und allgemein gültigen Lehren', insofern für den Glaubenden *das selbe* gut und böse ist, wie für den Nichtglaubenden (Gott allerdings vom Glaubenden mehr will, als daß er ethisch handelt), können die Stufen Kohlbergs eine propädeutische religiöse Bedeutung haben, letzteres allerdings nur in dem Maße, wie ihnen Validität zukommt. Aber eben das ist ja fraglich, ob eine primitive Menschheit (und das "primitive Kind") sich rationalisierend-generalisierend höher entwickelt haben bzw. höher entwickeln sollen.

Prof. Dr. Günter Stachel
Carl-Orff-Str. 12
6500 Mainz 33

⁴⁷ Ebd. 56.

⁴⁸ Vgl. ebd. 59.

⁴⁹ Ebd. 87.

⁵⁰ Ebd. 88.