

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 57 (1970)
Heft: 3

Artikel: Gewissensbildung
Autor: Füglistner, Peter A.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-528085>

Nutzungsbedingungen

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

Conditions d'utilisation

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

Terms of use

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

Download PDF: 14.12.2025

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



Unter diesem Titel sollen künftig in regelmäßigen Abständen fachwissenschaftliche Beiträge aus dem Bereich der pädagogischen Forschung in unserer Zeitschrift erscheinen. Als Betreuer einer ersten Folge zeichnet Peter A. Füglistner, Universität Konstanz. Wir hoffen, auch die Pädagogischen Institute der Universitäten Zürich und Fribourg für eine Mitarbeit gewinnen zu können.

CH

(Nächster vorgesehener Beitrag: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft)

Gewissensbildung

Peter A. Füglistner

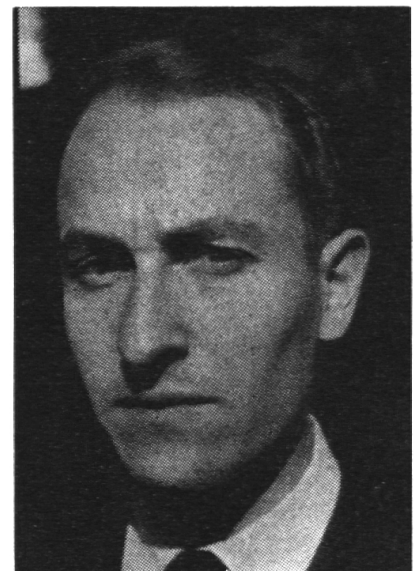
Gesellschaft und Lehrpläne verlangen vom Lehrer, daß er der *Gewissensbildung* größte Aufmerksamkeit schenke.

Die Schule hat die Kinder zu *gewissenhaftem Arbeiten* anzuleiten; die religiöse Unterweisung soll die *«Stimme des Gewissens» schärfen*; die Jugendlichen müssen zu einem Sexualverhalten angeleitet werden, das sie letztlich *vor ihrem eigenen Gewissen verantworten* können. Und all diese Aufgaben soll der Lehrer *nach bestem Wissen und Gewissen* leisten!

Was meinen wir eigentlich, wenn wir vom «Gewissen» sprechen oder gar an das «Gewissen» appellieren?

Solange der verantwortungsbewußte Erzieher keine klare Vorstellung davon hat, was er «bilden» und im Kind zur «Entfaltung» bringen soll, muß ihn die Forderung nach Gewissensbildung als *Überforderung* anmuten.

Man wird sich rasch darüber einigen können, daß das Gewissen, ähnlich anderen seelischen Fähigkeiten, einer direkten Beobachtung unzugänglich ist und nur *indirekt* erschlossen und beeinflußt werden kann. Das heißt: auf Grund beobachtbarer, sich ständig wiederholender *Verhaltensweisen* schließen wir auf das Vorhandensein einer bestimmten *Disposition*, die wir mit dem zusammenfassenden Ausdruck «Gewissen» bezeichnen. Oder anders ausgedrückt: Beobachtungen konstanter menschlicher Verhaltenswei-



Peter Anton Füglistner (1939) lic. phil., Sekundarlehrer. Praktische Lehrerfahrungen auf der Primar-, Sekundar- und Gymnasialstufe.*

Zur Zeit Aufbaustudent im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Konstanz.

sen veranlassen uns zur Bildung eines *gedanklichen Konstrukts*, das wir als Bedingung oder gar als Ursache des beobachteten Verhaltens annehmen.

Folgende *Indikatoren* lassen auf das Vorhandensein eines Gewissens schließen:

a) *Widerstand gegen Versuchungen*

Beispiel: Der Lehrer stellt fest, daß seine Schüler selbst dann nicht schwatzen, wenn er für kurze Zeit das Klassenzimmer verläßt. Die Klasse widersteht — aus welchen Motiven auch immer — einer naheliegenden Versuchung.

b) *Schuldgefühle*

Beispiel: Schüler, die einen Fehler begangen haben, üben Selbstanklage; sie äußern sich selbstkritisch über ihr Verhalten und verlangen nach Bestrafung und Vergebung.

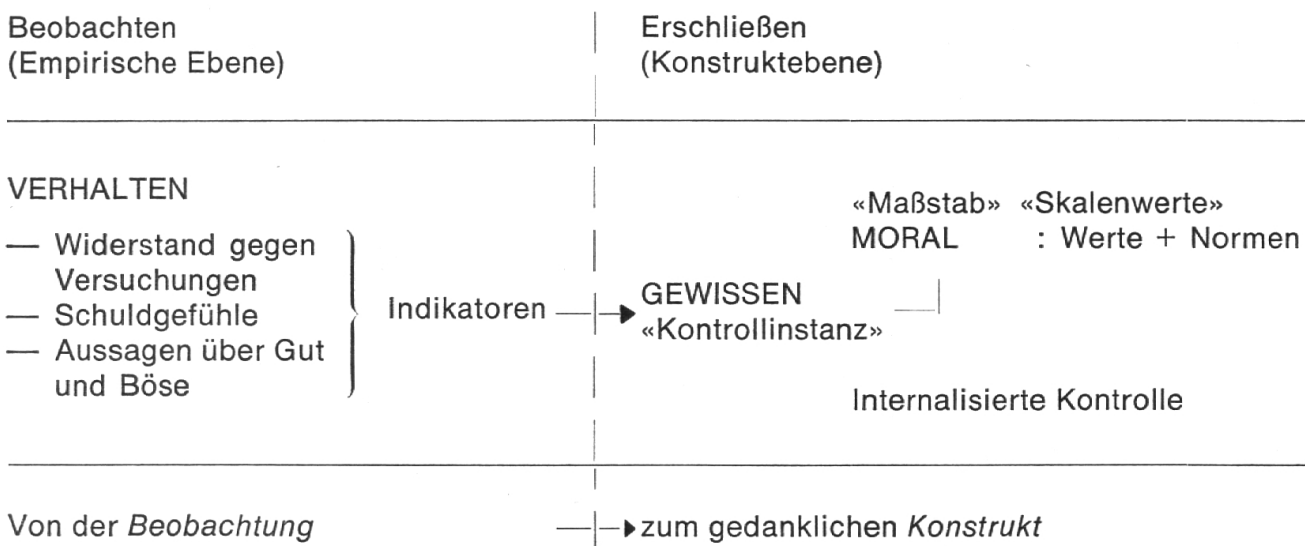
Die *positive* Seite dieses Verhaltens ist das *freiwillige* Erstreben von Werten und Idealen.

c) *Aussagen über Gut und Böse*

Beispiel: Etwa im Zusammenhang mit der Lektüre einer Lesebuchgeschichte äußern sich die Schüler spontan über das gute, resp. böse Verhalten des Helden.

Die drei erwähnten relativ leicht beobachtbaren Verhaltensweisen sind die sichersten

Indikatoren für das Vorhandensein einer internen «Kontrollinstanz» im Kinde. Allerdings weiß jeder Lehrer auf Grund eigener Beobachtungen, daß das Gewissen nicht nur gemäß der Altersstufe, sondern auch entsprechend der intellektuellen Reife des Kindes unterschiedlich ausgeprägt ist. Das gewissenhafte Stillsitzen des Erstkläßlers trägt wesentlich andere Züge als etwa die Gewissenhaftigkeit des Oberstufenschülers, der sich mit bewußtem Fleiß auf den Übergang auf eine höhere Schule vorbereitet. Zweifellos sind beides, das gehorsame Stillsitzen sowie die gesteigerte Aufmerksamkeit, Haltungen, die durch — zumeist langwierige — *Lernprozesse* erworben sind. Die Verhaltensweisen unterscheiden sich aber nicht nur hinsichtlich ihrer Art, sondern auch entsprechend der Intensität ihrer Verinnerlichung. Der Psychologe sagt, ein Verhalten sei mehr oder weniger *internalisiert*, was in unserem Zusammenhang gleichbedeutend ist mit der Aussage: Das Gewissen ist mehr oder weniger stark ausgebildet.



Es soll nun schrittweise aufgezeigt werden, wie der *Prozeß der Internalisierung von Normen und Werten* vor sich geht.

Nachfolgende Darstellung stützt sich auf die sozialpsychologische Deutung der Entstehung des Gewissens, wie sie Helmut Fend in seinem Buch *Sozialisierung und Erziehung* (in Kap. 5, II) gibt.¹ Meine Ausführungen sind ein vom Verfasser auto-

risierter Versuch, seine wissenschaftliche Arbeit den Bedürfnissen des Unterrichts anzupassen. Als «Versuchspersonen» dieses didaktischen Experiments dienten während einer Stellvertretung im Herbst 1969 die Abschlußklassen des Thurgauischen Lehrerseminars Kreuzlingen. Den Seminaristen, die durch ihre interessierte Aufmerksamkeit bewiesen haben, daß — bei beidseitig gutem Willen und Entgegenkommen — eine Ver-

■

mittlung und Integration erziehungswissenschaftlicher Forschungsergebnisse in die praktische Lehrerbildung durchaus möglich ist, sei an dieser Stelle aufrichtig gedankt.

I. Das konforme Verhalten

Überall, wo Menschen zusammen leben, sind Regeln des Verhaltens zu beachten, d. h. das Individuum muß sich den in den entsprechenden sozialen Gruppen gültigen Normen gegenüber *konform* verhalten. Erst ein gewisses Maß an *Konformität* ermöglicht ein soziales Zusammenleben.

Die Anpassung erfordert einerseits eine Einschränkung der persönlichen Freiheit, bietet aber andererseits dem Individuum eine Hilfe zu «angemessenem» Verhalten in der Gruppe und zu seiner persönlichen Behauptung innerhalb der Gesellschaft.

In der soziologischen Fachsprache bedeutet *Konformität die Übereinstimmung des Verhaltens von Individuum mit den Normen der Gruppe und Gesellschaft.*

Probleme entstehen dort, wo gegen die üblichen Normen verstoßen wird. Dazu ein Beispiel, entnommen einer Pressemeldung unserer Tage:

Gegen ungewaschene Jugendliche

Der Belästigung der Gäste durch ungepflegte Jugendliche will der Berner Oberländer Kurort G. einen Riegel schieben. «Wir wollen nicht die Bösen spielen», erklärte der Kurdirektor, «aber es geht nicht, daß man sich ungewaschen unter das Volk mischt und um Geld bettelt.»

Es wurde eine Kommission gebildet, welche zuhanden der Ortspolizei Bestimmungen festlegen wird, wie gegen die «Bazillenträger» und ihre Unsitten vorgegangen werden kann. Eine solche Maßnahme habe mit Snobismus nichts zu tun, betonte der Kurdirektor mit Nachdruck. «Aber entweder haben wir eine Gesellschaftsordnung, oder wir haben keine.» Für die Zeltler gebe es einen Campingplatz, und gegen saubere Jugendliche, auch wenn sie lange Haare tragen, habe niemand etwas einzuwenden.

Wie das Beispiel illustriert, erwartet man, daß Diskrepanzen zwischen der Verhaltens-tendenz des Individuums und dem Verhalten der Gruppe zugunsten des Gruppenverhaltens ausgeglichen werden d. h., das *individuelle* Verhalten gleicht sich dem *Gruppenverhalten* an. Dies kann durch persön-

liche Einsicht (z. B. in die Zweckmäßigkeit des Verhaltens) oder durch unreflektiertes Nachgeben gegenüber dem *Gruppendruck* geschehen.

Allerdings kann es auch vorkommen, daß individuelle Verhaltensweisen von der Gruppe übernommen werden, wie etwa plötzliches Aufkommen und Wechseln der Modeströmungen zeigen.

Noch vor wenigen Jahren war die lange Haartracht bei männlichen Erwachsenen eine suspekte Einzelercheinung. Heute muß selbst der für Ordnung und gute Sitten verantwortliche Kurdirektor im Berner Oberland jugendliche Gäste tolerieren, *selbst wenn sie lange Haare tragen!*

Das relative uniforme Verhalten einer Gruppe von Menschen ist u. a. das Ergebnis vieler *Konformitätsprozesse*, wobei sich das normkonforme Verhalten in den einzelnen Individuen stabilisiert hat.

Folgende Umstände können den Konformitätsprozeß erschweren:

Die *pluralistische Gesellschaft* weist widersprüchliche Normen auf.

Das normkonforme Verhalten ist abhängig von der *intellektuellen Reife* und den *affektiven Fähigkeiten* des Individuums. Jede Norm läßt einen *individuellen Spielraum* ihrer Ausgestaltung zu.

Konformes Verhalten in einer sozialen Gruppe kann nicht im vorhinein bis in alle Einzelheiten festgelegt werden. Die Normen sind zudem wandelbar und bedürfen einer ständigen kritischen Überprüfung.

Hiefür bieten das «aggiornamento» der nachkonziliären Kirche, aber auch die Wandlungen in der Deutung der Normen des Sexualverhaltens aktuelle Beispiele.

Der Sozialisierungsprozeß, d. h., das Lernen des normkonformen Verhaltens, ist konfliktreich. Das Ausmaß der Konformität nimmt mit zunehmendem Alter nicht unbedingt graduell zu. Ein Heranwachsender kann mit sechzehn Jahren weniger «sozialisiert» sein als er es als zehnjähriges Kind war.

II. Die Motive des normkonformen Verhaltens

Dem normkonformen Verhalten können folgende Motive zugrunde liegen:

Leute verhalten sich konform, weil sie *Belohnung* erwarten oder *Strafe* befürchten:

Konformität auf Grund *äußerer Reize*. Die positiven und negativen Sanktionen werden vorweg «erlebt».

Selbstgesprächen von Kleinkindern kann man etwa folgende Argumentation entnehmen: «Darf Bubi nicht tun; gibt Schläge!»

Normen werden auch dann eingehalten, wenn weder Strafe noch Lohn von außen zu erwarten sind: *Verinnerlichung von Normen*. Bei Übertretungen erlebt der Mensch *innere Sanktionen* (etwa in Form von Schuld- und Schamgefühlen). Diese Art des normkonformen Verhaltens entspricht einem Bedürfnis des Individuums nach innerer Absicherung.

Man vergleiche hiezu die Rechtfertigung bestimmter Verhaltensweisen etwa mit dem Ausspruch: «Ich habe schließlich meine Prinzipien!»

Wir sind nun in der Lage, den oben eingeführten Begriff der Internalisierung genauer zu fassen: *Internalisierung ist die Übernahme von Normen in die Persönlichkeitsstruktur*.

Eine Norm ist dann optimal internalisiert, wenn sie kognitiv *und* affektiv im Individuum repräsentiert ist. (D. h., die Norm wird erkannt und als Wert anerkannt.)

Es gibt aber auch normkonformes Verhalten, das weder durch äußeren Zwang noch durch verinnerlichte Normen motiviert ist, sondern auf Grund einer *Rollenvorstellung* zustande kommt. Persönliche Verhaltens-tendenzen werden in vorgegebene Rollen «kanalisiert». Man nennt diesen Beweggrund eine

innerlich kulturelle Motivation: Die übernommene Rolle (z. B. die Berufsrolle der Krankenschwester, des Wissenschafters) befriedigt persönliche Motive.

Zusammenfassend kann man sagen:

Ein Individuum erfüllt die sozialen Anforderungen und akzeptiert damit die in Rollenerwartungen ausgedrückten sozialen Normen aus drei Gründen:

1. Weil die *negativen Konsequenzen* von Handlungen *vermieden* werden sollen und *positive Sanktionen* angestrebt werden.
2. Weil die Normen *internalisiert* wurden und ein Abweichen unangenehme psychi-

sche Zustände — Schuldgefühle oder Scham — verursachen würde.

3. Weil die sozial geforderten Aufgaben *Wünsche* befriedigen, die auf persönlicher Veranlagung beruhen. (Freiwillige Übernahme von Rollen.)

Voraussetzung für die Wirksamkeit dieser Motive sind aber folgende *Vorbedingungen*:

a) Die Zugehörigkeit zur entsprechenden sozialen Gruppe muß als *Wert* angesehen werden, resp. der Ausschluß als Verlust.

b) Als wertvoll kann aber eine Gruppenzugehörigkeit nur dann empfunden werden, wenn sie das *Bedürfnis nach Anerkennung* des Individuums befriedigt.

c) Dies wiederum setzt (besonders in der Intimgruppe) die *Liebesfähigkeit* (Vertrauensverhältnis als sozialpsychologischer Bezug) voraus.

Allgemeinste Basis für das Lernen normkonformen Verhaltens ist somit das *Bedürfnis nach sozialer Interaktion*, d. h., das Bedürfnis, als Individuum in eine soziale Gruppe aufgenommen und in ihr anerkannt zu werden.

III. Die Aneignung von Normen

Vorgängig zur Behandlung der Frage, wie es zur Internalisierung der Normen in die Persönlichkeitsstruktur kommt, soll auf die *verschiedenen Arten von Normen* hingewiesen werden.

Nach dem Gesichtspunkt des Geltungsumfanges kann man die Normen einteilen in:

a) *Normen*, die *für alle* Mitglieder einer Gesellschaft (oder einer Untergruppe der Gesellschaft) gelten.

Beispiel: Fremdes Eigentum ist zu achten!

b) *Positional gebundene Normen*: Normen, die an bestimmte soziale Positionen gebunden sind.

Beispiel: *Kinder* sollen in der Trambahn Erwachsenen die Sitzplätze überlassen.

c) *Institutionell gebundene Normen*: Sie gelten innerhalb bestimmter institutioneller Bereiche wie der Schule, der Vereine, des Militärs usw.

Beispiel: Beim Eintreten des Lehrers ins Klassenzimmer sollen die Schüler sich erheben.

d) *Situativ gebundene Normen*: Normen, die

nur in bestimmten Situationen und innerhalb bestimmter sozialer Beziehungen gültig sind.

Beispiel: Bei Begräbnissen trägt man dunkle Kleider.

Allein aus den angeführten Beispielen ist ersichtlich, daß diese Einteilung die unterschiedlichen Grade der Abstraktion berücksichtigt. Am konkretesten sind jene Normen, die in ganz bestimmten Situationen ihre Geltung haben. Normen hingegen, die für *alle* Mitglieder einer Gesellschaft gelten, stellen den höchsten Abstraktionsgrad dar.

Bei der stufenweisen Darstellung der entsprechenden Lernprozesse gehen wir den aufsteigenden Weg vom niedrigen zum höheren Abstraktionsgrad.

(d) *Das Lernen situativ gebundener Normen*

Diese Normen haben ad-hoc-Charakter, d. h., sie gelten nur für besondere Umstände und in ganz spezifischen Situationen. Hierzu zählen z. B. die Verkehrsregeln, die Verhaltensvorschriften bei Versammlungen, die Spielregeln.

Beispiele: Anhalten verboten!

Es darf nur sprechen, wem vom Versammlungsleiter das Wort erteilt worden ist.

Der Ball darf von den Spielern nicht mit den Händen berührt werden.

Für das Lernen solcher spezifischen Normen ist in erster Linie *Einsicht in die Situation* erforderlich; eine affektive Bindung an den Vermittler situativ gebundener Normen ist nicht notwendig.

Sind derartige Normen positiv (d. h., ausdrücklich formuliert), so ist mit ihrer Festlegung meist auch ein differenziertes *Strafsystem* verbunden, das bei Mißachtung einer Vorschrift zur Anwendung kommt.

Beispiel: Blaue Zone: Beschränkte Parkdauer! — Übertretungen werden mit Fr. 10.— gebüßt.

(c) *Das Lernen institutionell gebundener Normen*

In einer hochorganisierten Gesellschaft gibt es viele Verhaltenserwartungen, die in institutionellen Bereichen (in Schule, wirtschaftlichen Organisationen, Militär usw.) gestellt werden. Die institutionell gebundenen Normen ergeben sich in erster Linie aus der *Zielsetzung* der Institution und aus der *Einsicht in die Bedingungen*, die erfüllt sein

müssen, damit die gesteckten Ziele wirksam erreicht werden.

Die *Schule* ist die erste Institution mit einem formalisierten Kodex von Normen und Regeln, in die ein Kind unserer Gesellschaft eintritt. Die durch den Lehrplan festgelegten Lehrinhalte und die vom Schüler zu erwerbenden Haltungen spiegeln die *Wertordnung* und die *normative Ordnung* der Gesellschaft wider.

Zur logischen Unterscheidung:

Normen werden aus *Werten* abgeleitet. Werte werden in abstrakten Begriffen ausgedrückt, die, im Unterschied zu den Normen, den *statischen* Aspekt betonen; zum Beispiel: das Gute, der Fleiß. Normen dagegen sind auf das *Handeln* bezogen; sie unterstreichen den *dynamischen* Aspekt: zum Beispiel: Sei fleißig! Lerne mit Eifer!

Im Lehrplan und in der Lehrweise einer Schule begegnet dem Kind nicht nur eine faktische (materielle) Ordnung, sondern auch eine Wertordnung (ideelle Ordnung).

Die faktische Ordnung ist zum Beispiel aus der Gewichtung in *Haupt- und Nebenfächern* ersichtlich. Werte kommen vorwiegend durch *Haltungen* zum Ausdruck.

Ob auf dem Gymnasium mehr Staatsbürgerkunde oder mehr Latein unterrichtet werden soll, ist letztlich eine *Wertentscheidung*.

Lehrpläne, Art des Unterrichts und Umgangsformen liefern aufschlußreiche Informationen über die in einer Gesellschaft anerkannten Werte und Normen!

Der Schule stehen hauptsächlich vier Mittel zur Verfügung, um den Schülern Werte und Normen «einzupflanzen»:

1. Die Überlieferung von Kultur durch *direktes Lehren*: Nebst der Vermittlung sachlicher Informationen werden auch Einstellungen und Normen gelehrt, so zum Beispiel im Religionsunterricht, im Zusammenhang mit Lesebuchgeschichten (mit dem Hinweis auf «die Moral von der Geschichte»), in der Lebens- und Sexualkunde.

2. *Informelle Gruppen* (z. B. die Gruppe der Altersgleichen), in denen Kinder soziales Verhalten lernen können, bilden einen wichtigen Erfahrungsraum, in dem der Schüler Regeln der Kooperation und Solidarität lernt.

3. *Lehrer* können zu «bedeutsamen Anderen» (significant other) werden und auf diese Weise Modelle für ideales Verhalten sein.

Nach Mutter und Vater stellt der Lehrer eine wichtige *Identifikationsperson* im Leben des Schülers dar, sofern es zwischen Lehrer und Schüler zu einer positiven emotionalen Bindung kommt.

4. Der Gebrauch von *positiven und negativen Sanktionen* zur Verstärkung des sozial akzeptablen Verhaltens. In jeder Schule gibt es einen ausdrücklich formulierten Kodex von Normen, der die Grenzen des erlaubten Verhaltens und das unbedingt geforderte Verhalten festlegt. (Zum Beispiel Schul- und Hausordnungen)

Zur Durchsetzung dieser Normen dienen Belohnung und Strafe, die von einfachen Ermahnungen bis zum Ausschluß aus der Schule reichen.

Während die Schule dem Schüler Verhaltensnormen vermittelt, die auch für den außerschulischen Bereich Gültigkeit haben, gibt es Normensysteme, die für ganz bestimmte Institutionen spezifisch sind und nur in deren Rahmen Geltung haben.

Personen, die sich die Normen ihrer Berufswelt stark aneignen, können sich auf bemerkenswerte Weise verändern (vgl. «*déformation professionnelle*»!). So prägt unter Umständen das Militär den Soldaten zum sogenannten «Militärkopf» oder eine Verwaltungsinstitution den Beamten zum unverkennbaren «Bürokraten».

(b) *Das Lernen positional gebundener Normen*

Positional gebundene Normen sind Verhaltenserwartungen, die an bestimmte soziale Positionen (z. B. der Frau, des Lehrers, des Primarschülers) gebunden sind.

Jedes Kind nimmt schon bei der Geburt eine bestimmte *soziale Position* ein und bekommt dadurch eine ganz bestimmte *Rolle* zugewiesen. Die damit verbundenen *Verhaltenserwartungen* wandeln sich mit zunehmendem Alter des Kindes. Dem Heranwachsenden werden neue Rollen zuerteilt, neue Erwartungen treten an ihn heran, die mit den alten unvereinbar sein können.

Vergleiche: Du benimmst dich noch wie ein Kindergartenkinder!

So lebt das Kind vorerst in der stabilen Umwelt der Familie. Es verkehrt mit einer beschränkten Anzahl von Leuten, die alle dieselben oder zumindest ähnliche Verhaltens-

erwartungen an es richten. Dies ermöglicht es ihm, ein stabiles *Selbstbild* (Rollenselbst) aufzubauen.

Jedes *Selbst* besteht aus:

- *Überzeugungen* (was man selbst ist; was die andern in bezug auf die eigene Person glauben)
- *idealen Verhaltensstandards* (was man selber sein möchte)
- *motivationalen Verhaltenstendenzen* (Einsatzbereitschaft für bestimmte Ziele)
- *Begleitgefühle* (Selbstwertgefühle)

Die positionsgebundenen Verhaltensnormen, durch die das *Rollenselbst* bestimmt wird, lernt der Rollenträger durch *Informationen* von andern und durch *Imitation* jener Menschen, die für ihn auf Grund emotionaler Beziehungen besonders bedeutsam sind («bedeutsame Andere»).

Durch Kontakte mit andern sozialen Gruppen wird das Gleichgewicht zwischen sozialen Erwartungen und Selbstbild gestört. Der Heranwachsende muß sich eine neue *soziale Identität* erwerben.

Motivierende Kraft dieses Lernprozesses kann die Inkongruenz zwischen den Erwartungen und Verhaltensweisen der anderen und den Vorstellungen von sich selbst sein. (Zum Beispiel sieht der Heranwachsende die Diskrepanz zwischen seinem Verhalten und dem Verhalten des von ihm gewählten Vorbildes. Er gleicht sein Verhalten dem seines Vorbildes an.)

Das oft als «modisches Getue» und als überspannter «Starkult» kritisierte Verhalten in der Nachpubertät findet in diesem Zusammenhang eine Erklärung: Die Jugendlichen suchen neue Formen und Vorbilder für ihren eigenen Identifikationsprozeß.

(a) *Die Aneignung von Normen, die für alle Mitglieder einer Gesellschaft (oder ihrer Untergruppen) gelten*

Entsprechend der sozialen und kulturellen Unterschiede der Gesellschaftsgruppen weisen die Wert- und Normsysteme mehr oder weniger ausgeprägte Unterschiede auf. In jeder Gesellschaft (oder in deren Untergruppen) gibt es aber ein *allgemein anerkanntes* System von Werten und Verhaltensnormen, das von den Gliedern dieser sozialen Gruppe internalisiert wird. Hier ist nun der zentrale Punkt unserer Erörterungen, von der Entstehung des *Gewissens* zu sprechen. Die Werte

und Normen, die im Gewissen repräsentiert sind, gehören meist zum unbezweifelten und unreflektierten Teil einer *moralischen Ordnung*.

Die Entstehung des Gewissens

Der amerikanische Psychologe Robert R. Sears versteht unter «Gewissen» die *internalisierte Kontrolle und Sanktionen*².

Er sieht die Entstehung des Gewissens als Prozeß, der in der Spannung von Bedürfnissen, Trieben und Wünschen des Kindes und den moralischen Anforderungen der Gesellschaft oder einer ihrer Gruppen vor sich geht.

Der Mensch wird nicht mit einem moralischen «Code» geboren. Das nach unmittelbarer Triebbefriedigung verlangende Kleinkind muß einen Prozeß der Sozialisierung durchmachen, in dem die Lustbefriedigung allmählich unter Kontrolle gebracht wird. So muß es lernen, Verzögerungen zu tolerieren, die sozialen Konsequenzen von Handlungen in Betracht zu ziehen und verfeinerte Techniken der Befriedigung zu finden. Aggression, Machtstreben, Forscherdrang, Sexualität usw. sind primitive Anforderungen, die unter Kontrolle gebracht werden müssen. Eine Spannung zwischen Bedürfnis und Kontrolle bleibt in jedem Lebensstadium bestehen. In diesem Sinne findet der Sozialisierungsprozeß nie einen gültigen Abschluß. Die Verhaltensweisen, die als Indikatoren für das Vorhandensein eines Gewissens angesehen werden können, sind einleitend genannt worden, nämlich: Widerstand gegen Versuchungen, Schuldgefühle, Aussagen über Standards von Gut und Böse.

Eine umfangreiche Forschung von Sears³ über jene Erziehungsbedingungen, die wesentlich zur Gewissensbildung beitragen, kam zu folgendem Ergebnis:

Ein *stark ausgebildetes Gewissen* bei fünfjährigen Kindern korreliert mit folgenden Erziehungsbedingungen:

1. *Akzeptierende Mütter*: Annäherungen des Kindes werden nicht zurückgewiesen, sondern liebevoll beantwortet.
2. Die Mütter gebrauchen vornehmlich *liebesorientierte Techniken der Disziplinierung*. Die Eltern strafen, indem sie ihrer Enttäuschung Ausdruck verleihen, dem Kind vorübergehend den Ausdruck der Zuneigung vorenthalten. Bei posi-

tivem Verhalten werden die Kinder gelobt. In der Familie herrscht eine Atmosphäre der Zuneigung und der Wärme.

3. Mütter, deren Kinder ein stark ausgeprägtes Gewissen haben, *reden und diskutieren* (reasoning) im Zusammenhang mit der Disziplinierung viel mit ihren Kindern. Die Mutter erklärt dem Kind, daß es eine Regel verletzt hat und zeigt auf, welche Folgen dies für es selber und für andere hat.

Andere Untersuchungen⁴ haben ebenfalls ergeben, daß starker Widerstand gegen eine Versuchung beim Kind mit *konsequenter elterlicher Kontrolle* in der Familie und mit dem Grad des *gegenseitigen Vertrauens und der gegenseitigen Wertschätzung* korreliert.

Dagegen korreliert ein *schwaches Gewissen*:

1. Mit einem *pathologischen Grad von Unabhängigkeit*. Kinder, die sich aus den Ansichten und Einstellungen anderer Leute nichts machen, haben meist ein schwaches Gewissen. Eltern solcher Kinder haben oft die kindlichen Annäherungsversuche ignoriert oder gar bestraft. Diese Kinder werden dadurch früh in ihrem Bedürfnis nach Liebe frustriert.
2. Mit den «*materialistischen*» *Formen der Disziplinierung* (Materielle Belohnung, Entzug von Privilegien, physische Bestrafung).
3. Mit einer *geringen verbalen Auseinandersetzung* über Sinn, Berechtigung, Wert und Anwendung von Regeln.

Diese Untersuchungen zeigen:

Die erste Vorbedingung der Entstehung eines Gewissens ist eine ungestörte emotionale Beziehung

Die Entwicklung der Moral in der Persönlichkeit

Erinnern wir uns: Einleitend bezeichneten wir das Gewissen in einer vorläufigen Umschreibung als «*verinnerlichte Kontrollinstanz*». Später präzisierten wir auf Grund der Definition von Sears *Gewissen* als *internalisierte Kontrolle und Sanktionen*. Somit kommt der Instanz «Gewissen» die Doppelfunktion des *Vergleichens* und *Beurteilens* zu. Dies wiederum setzt einen Maßstab voraus, mit Hilfe dessen gemessen und bewertet werden kann. Dieses Maßsystem nennen wir *Moral*. Seine Skalierung geschieht mittels der internalisierten Normen und Werte; nach diesen «Skalenwerten» wird das Verhalten als «*richtig*» oder «*falsch*», als «*gut*» oder «*böse*» beurteilt.

Überblick:

MORAL	GEWISSEN
Hierarchisch geordnetes System von Normen und Werten	Internalisiertes Kontrollsystem; mißt die Verhaltensweisen nach dem Maßstab des Moralsystems
Beispiel eines <i>moralischen Urteils</i> :	
<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> «Abschreiben <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">ist schlecht</div> weil es gegen das </div> <div style="text-align: right;"> Verhaltensweise moralisches Urteil Maßstab </div> </div>	
Prinzip der Gerechtigkeit verstößt.»	

Der Genfer Psychologe Jean Piaget stellte in Untersuchungen über die kognitiven Aspekte der moralischen Entwicklung des Kindes⁵ fest, daß die Entwicklung der Moral mit der intellektuellen Entwicklung des

Kindes parallel läuft. *Die Entwicklung der Moral steht also im Zusammenhang mit der Intelligenzentwicklung*; (diese wiederum beruht auf Lernprozessen, die durch kulturelle Einflüsse gefördert oder gehemmt werden).

Person	Prozesse:	Umwelt
KIND	SOZIALISIERUNGSPROZESSE	ELTERN; soziale Umwelt
ÜBER-ICH — Ich-Ideal — Gewissen	INTERNALISIERUNGSPROZESSE <i>Moralisches Prinzip:</i> fordert Übereinstimmung zwischen ethischen Anforderungen und moralischem Verhalten.	<i>Ethische Anforderungen</i> z. B. Sei gut!
←	←	←
ICH	KONFORMITÄTSPROZESSE <i>Realitätsprinzip:</i> bringt das Verhalten in Übereinstimmung mit den externen Anforderungen.	<i>Externe Anforderungen</i> z. B. Sei still!
←	←	←
	Rückmeldung des Widerstandes	
ES	<i>Lustprinzip:</i> strebt nach unmittelbarer Triebbefriedigung.	
→	→	→
	Erfahrung des Widerstandes	
Bedürfnisse		Anforderungen

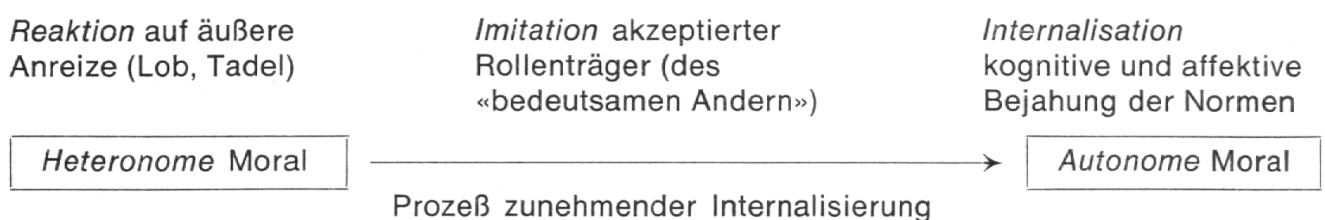
Piaget unterscheidet drei Phasen in der Entwicklung des moralischen Urteils:

1. Die *heteronome** Moral des naiven Realismus (6. bis 8. Lebensjahr)
2. Ansätze zur autonomen** Moral im kritischen Realismus (9. bis 10. Lebensjahr)
3. Die *autonome Moral* (11. bis 12. Lebensjahr)

Vereinfacht können die Phasen wie folgt gekennzeichnet werden:

Naiver Realismus	Kritischer Realismus
<p><i>Heteronome Moral</i></p> <p>(Das Individuum handelt gemäß den von <i>außen</i> auferlegten Normen.)</p> <p>Die kindliche <i>Egozentrik</i> erlaubt noch keine klare Unterscheidung zwischen subjektiven Phänomenen und objektiven Dingen; moralische Regeln werden dinghaft erlebt.</p>	<p><i>Autonome Moral</i></p> <p>(Das Individuum handelt gemäß den durch den Internalisierungsprozeß sich zu eigen gemachten Normen.)</p> <p>Mit <i>zunehmender kognitiver Entwicklung</i> ändert sich der Denkstil; dementsprechend wandeln sich auch die moralischen Urteile.</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Bei der Beurteilung der Schwere einer Missetat wird die Absicht des Täters außer acht gelassen, nur die <i>Konsequenzen</i> werden berücksichtigt (z. B. der beobachtbare Schaden). 2. Zwischen Lüge und Irrtum wird <i>nicht</i> unterschieden, da das Kind die Absicht nicht erkennt. 3. Das Kind stellt keinen innern Zusammenhang zwischen der Tat und der Strafe her; diese ist nur Sühne und soll möglichst streng sein. 4. Der Begriff der Gerechtigkeit fehlt noch; das Kind nennt eine ungerechte Tat «unrichtig». 	<p>Bei der Beurteilung einer Tat wird die <i>Absicht</i> berücksichtigt.</p> <p>Zwischen Irrtum und Lüge wird unterschieden.</p> <p>Die Strafe wird nur dann als richtig betrachtet, wenn ein innerer Zusammenhang mit der Tat besteht.</p> <p>«Abschreiben», zum Beispiel, wird als schlechte Tat beurteilt, weil diese Handlungsweise gegen das Prinzip der Gerechtigkeit verstößt.</p> <p>Der Begriff der Gerechtigkeit im Sinne der Gleichheit aller wird entwickelt. Gleichzeitig sind <i>Ansätze zur relativen Gerechtigkeit</i> vorhanden, d. h. bei einer Vergeltung werden die besonderen Umstände, in denen der Täter sich befand, berücksichtigt.</p>

Die *Entwicklung der Moral* und die *Entstehung des Gewissens* vollziehen sich in einem *kontinuierlichen Prozeß*, der mehrere Zwischenstufen aufweist. (Auf untenstehendem Kontinuum sind die drei wichtigsten Stadien markiert.)



* heteronom; Heteronomie: Fremdgesetzlichkeit

** autonom; Autonomie: Eigengesetzlichkeit

Die Darstellung wollte die Komplexität des psychologischen Phänomens «Gewissen» aufzeigen. Dabei wurde mit Bedacht die sozial-psychologische Deutung in den Vordergrund gestellt. Dies geschah aus Gründen der Vereinfachung, aber auch aus der Überzeugung, daß die Sozialisationstheorie für die Erziehungspraxis relevantere Anregungen geben kann als die Psychoanalyse, die gemeinhin zur Deutung der moralischen Gefühle (Schuld, Scham) herangezogen wird.

Daß sich die Freud'sche Theorie der Entstehung des Über-Ich mit dem sozialisationstheoretischen Ansatz vereinen läßt, soll das abschließend zusammenfassende Schema zeigen.

Halten wir fest:

Die Moral ist ein (weitgehend kulturspezifisches) System von Regeln zur Unterscheidung «richtigen» und «falschen» Verhaltens. Das Individuum eignet sich die in der Gesellschaft (oder in einer ihrer Untergruppen) geltenden Normen und Werte in einem langwierigen Sozialisationsprozeß an, der in der frühesten Kindheit beginnt und selbst im Er-

wachsenenalter nie ganz zum Abschluß kommt.

Moralisches Verhalten wird nicht in «Lektionen» gelernt. Das Kind organisiert seine Erfahrungen, die es *im Umgang mit andern Menschen* macht, auf spontane Weise. Im Jugendalter vollzieht sich die Aneignung von Normen und Werten in einem sich allmählich verselbständigenden Lernprozeß, der mehr durch Einsicht in Sachverhalte als durch direkte Eingriffe von außen gesteuert wird.

Literaturhinweise

- ¹ Fend, Helmut. Sozialisierung und Erziehung. Eine Einführung in die Sozialisierungsforschung, Weinheim 1969. (2. und 3. Auflage in der Reihe «beltz compendium», Weinheim 1970) Vgl. Besprechung in dieser Ausgabe der «Schweizer Schule».
- ² Sears, Robert R. The Growth of Conscience. In: Iscoe und Stevenson (Eds.) Personality Development in Children. Austin (Texas) 1960.
- ³ Sears, Maccobu, Levin. Patterns of Child Rearing. Evanston (Illinois) 1957.
- ⁴ Peck, R. F. Family Patterns Correlated with Adolescent Personality Structure. In: Journal of Abnormal and Social Psychology, Vol. 57 (1958).
- ⁵ Piaget, Jean. Das moralische Urteil beim Kinde. Zürich 1954.

Kampf der Germanistik!

Johann Brändle

Dieser Titel ist keine Täuschung, er ist durchaus ernst gemeint. An den meisten deutschen Universitäten kämpfen nämlich Germanistikprofessoren, -assistenten und -studenten einträchtiglich gegen ihr eigenes Fach, die Germanistik. Für den Außenstehenden ein völlig unverständlicher Vorgang. Wie ist das zu verstehen?

Wer vor Jahren Germanistik studiert und dann an die Schule hinübergewechselt hat, tat dies zweifellos mit bestem Gewissen: denn er war, wenn von didaktischen und pädagogischen Problemen abgesehen wird, überzeugt, in der Germanistik als einer hochangesehenen Wissenschaft ein Haus zu besitzen, dessen Fundamente sorgfältig gelegt waren und dessen Ausstattung einen

Reichtum zeigte, wie dies kaum bei einer andern Geisteswissenschaft der Fall war. So empfand man dieses Haus als eine geradezu geheiligte Wohnstätte. Heute erweist sich diese Überzeugung zum Erschrecken und Entsetzen vieler Bewohner dieses Tempels als eine fromme Täuschung; denn dieser Germanist sieht sein Haus plötzlich nicht nur von den verschiedensten Seiten her angegriffen, sondern die Wissenschaftlichkeit der Germanistik wird sogar von namhaften Vertretern entschieden negiert. Zwar ist jede Wissenschaft gezwungen, über ihre Wissenschaftlichkeit zu reflektieren. Aber daß aus einer solchen Reflexion heraus geradezu ein Scherbengericht inszeniert würde, konnte der gutgläubige Germanist nicht