

Kurt Lewin
**Die psychologische Situation
bei Lohn und Strafe**
Eine feldpraktische Studie
1931

Herausgegeben
von Stefan Blankertz

in der Schriftenreihe
Berliner Gestalt-Salon

Ogleich Kurt *Lewin*
neben Sigmund *Freud* (Psycho-
analyse) und
B. F. *Skinner* (Behaviorismus)
mit seiner Gestalt- und Feld-
theorie zu den einflussreichsten
Psychologen des 20. Jahrhunderts
zählt, ist er in den letzten Jahr-
zehnten in Vergessenheit geraten
und viele seiner Schriften sind nur
noch antiquarisch zu erhalten.

Kurt Lewin | 1890-1947 | deutsch-jüdischer Gestaltpsychologe
und Feldtheoretiker | Wegbereiter der experimentellen Psycho-
logie | besonderer Schwerpunkt: Erforschung (klein-) kindlichen
Verhaltens | Grundformel: Verhalten ist die Funktion von Person
und Umgebung | ab 1933 im US-amerikanischen Exil | dort Be-
gründer der Aktionsforschung.

Stefan Blankertz | Wortmetz | Lyrik und Politik gegen Gewalt
und für Toleranz.

edition g.
409

Titel unter Verwendung
des Portraits »Alice«
von Amedeo *Modigliani*, 1918,
Statens Museum for Kunst,
Dänemark
gemeinfrei *via* The Yorck Project

Schriftenreihe
Berliner Gestalt-Salon
edition g. 409


Herstellung und Verlag:
BoD – Books on Demand,
Norderstedt

© 2020 dieser Edition Stefan Blankertz
Kurt Lewins Text ist gemeinfrei
editionpunkt.de

Alle Rechte vorbehalten
ISBN 978-3-7504-2234-6

Inhalt

Geleitwort des Herausgebers	7
[Methodologische Vorbemerkung von Kurt Lewin]	13
I. Die Situation bei Interesse an der Sache	21
II. Gebot mit Strafandrohung	23
1. Art u. Lage der Aufforderungscharaktere [23] · 2. Allgemeiner Exkurs über den Konflikt [28] · 3. Ausbruchstendenzen. Die Außenbarriere [29] · 4. Der Zwangscharakter der Situation [36] · 5. Barrierelose Strafsituationen [38] · 6. Die Spannungslage [43] · 7. Der Geschehensverlauf in der Strafsituation [46] · a) Ausführen des Gebots [46] · b) Annahme der Strafe [47] · c) Aktion gegen die Barriere [54] · d) Kampf mit dem Erwachsenen [55] · e) Sich-Abkapseln. Trotz [60] · f) Flucht in die Irrealität. Affektausbruch [62]	
III. Gebot mit Aussicht auf Belohnung	77
1. Art und Lage der Aufforderungscharaktere und Barrieren [77] · 2. Vergleich der Gesamtsituation bei Lohn und Strafe [81] · 3. Die Verhaltensweisen in der Lohnsituation [82] · 4. Kombination von Lohn u. Strafe [85]	
IV. Verbot mit Strafandrohung	87
Exkurs über den Realitätsgrad der Strafe [91]	
V. Verbot mit Aussicht auf Belohnung	97
VI. Lohn, Strafe und echte Wandlung des Interesses	101
Anhang: Lewins Originalgrafiken	109
Schlüsselbegriffe	120

Die Grafiken
befinden sich in den Randspalten.
Übersicht  S. 6.

		Thema	S.	Original
Alle Grafiken im laufenden Text habe ich mit den heutigen technischen Möglichkeiten neu gezeichnet und zum Teil auch inhaltlich ergänzt, wo mir dies zur Verdeutlichung des von <i>Lewin</i> Gemeinten (so wie ich es verstehe) angebracht erschien.	1	Interesse an der Sache	21	109
	2	Schwierigkeitsbarriere	21	109
	3	Umgehung der Barriere	22	109
	4	Negativer Aufforderungscharakter	23	109
	5	Zwischen Aufgabe und Strafe (Konflikttyp 2)	24	109
	6	Dynamik bei Schwierigkeit	25	109
Die Originale von <i>Lewin</i> sind im Anhang wiedergegeben.	6a bis 6d	Dynamik bei Schwierigkeit	26-27	*
	7, 8	Konflikttyp 1, 3	28-29	110
	9	Ausbruchstendenz	30	110
	9a	Fernhaltetendenz	31	110
	10	Barriere als Wall gegen Ausbruch	32	110
	11	Lockere Barriere	36	111
* Diese Grafiken finden sich bei <i>Lewin</i> nicht. Ich habe sie zur Visualisierung im Sinne <i>Lewins</i> hinzugefügt.	11a	Strafbarriere	39	*
	12	Feldwirkung (Machtbereich)	41	112
	13	Spannungslage	44	113
	14	Spannungslage (Feld)	45	113
	15	Ausführen des Gebotes	46	113
	16	Annahme der Strafe	47	113
	17	Steigerung der Strafe	53	113
	18	Machtkampf	56	114
	18a	Machtfelder (Beispiel <i>Tolstoj</i>)	66	115
	18b	Irrealitäts- und Realitätsebene	67	116
	19	Aufgabe und Lohn	78	117
	20	Umgehungstendenz	79	117
	21	Barriere in der Lohnsituation	80	117
	22	Alternative zur Barriere: Ringzone	81	117
	23	Interessensverschiebung	82	117
	24	Kombination von Lohn und Strafe	85	118
	25	Wunsch versus Strafe	88	118
	26	Strafe steht hinter dem Wunsch	88	118
	27	Wunsch von Strafe umschlossen	89	118
	28	Strafandrohung als Hindernis (Barriere)	89	118
	28a	Aufsicht als Barriere	91	*
	29, 30	Ablenkung auf dem Weg zum Ziel	98-99	119
	30a	Motivationssteigerung bei Annäherung	99	*
	30b	Topologie bei Zielablehnung	100	*

Geleitwort des Herausgebers

Einführung in die Feldtheorie am konkreten Beispiel: Alle Lebensvorgänge und Entscheidungen, alle Konflikte, alles Verhalten wird auf einer Art Landkarte verzeichnet. Dabei vermischen sich auf fast poetische Weise konkret räumliche Bewegungen mit der zeitlichen Dimension und rein gedanklichen Vorgängen. Wie viel an Erkenntnisgewinn aus solch einer »Topologie« zu ziehen ist, zeigt Kurt *Lewin*¹ am Beispiel der Analyse der Wirkung von Strafe und Lohn bei Geboten oder Verboten, mit denen Kinder konfrontiert sind. *Lewin* geht mit großer Sachlichkeit vor und sieht von vorschnellen pädagogisch-moralischen Bewertungen ab, um dann am Ende den Leser mit der grandiosen Erkenntnis zurückzulassen, dass weder Strafe noch Lohn die angemessenen Wege weisen zu einer förderlichen erzieherischen Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen, seien dies Eltern oder Lehrer, selbst wenn sie im Alltag als mitunter unumgänglich sich erweisen sollten. Besser ist der Weg über echtes inhaltliches Interesse, über Verständnis und Einsicht.

Freilich hieß *Lewins* Ansatz noch gar nicht Feldtheorie, er nannte ihn vielmehr topologische und Vektorpsychologie, zwei Begriffe, die kaum sich durchsetzen konnten. »Topologie« verweist auf die räumliche Darstellung, obzwar *Lewin* mit dem Begriff nicht auf die Geografie, sondern die Mathematik bezug nehmen wollte.

¹ Zu *Lewins* Leben, Erkenntnissen, Wirkung und seiner Bedeutung für die Gestalttherapie vgl. Stefan *Blankertz*, Kurt Lewins Kritik der Ganzheit (2017), erweiterte zweite Auflage 2020 (edition g. 403).

Ein ungewöhnlicher Text von außergewöhnlicher Dichte und größter inspirierender Kraft verlangt nach einem angemessenen Layout und einer Gestaltung, die Gefälligkeit mit Verständlichkeit und Nutzbarkeit verbindet.

Mit »Vektorpsychologie« meinte *Lewin*, dass die bewegenden, »dynamischen« Kräfte im Feld, die von den Beteiligten ausgehen und ihr Verhalten bestimmen, als Richtungspfeile in die »Landkarte« einzuzeichnen seien.

Lewins Ziel bestand von Anfang an darin, die Psychologie auf den Boden einer strengen Gesetzmäßigkeit zu stellen, d. h. den Naturgesetzen analoge Aussagen über Verhalten machen zu können. Solche Gesetze sind, wie er als Kantianer wusste, nicht auf dem Weg der Empirie zu ermitteln. Häufigkeiten oder historisches Vorkommen, eine induktive Methode, gelangt niemals zur Erkenntnis eines gesetzmäßigen Zusammenhangs. Man kann das Fallen von Gegenständen so lange beobachten, wie man will, nie wird das Gesetz des freien Falls heraus kommen. Die Erkenntnis von Gesetzmäßigkeit geht von einer intuitiven Annahme aus, die dann freilich mit geeigneten und teils experimentellen Mitteln empirisch überprüft werden muss. Die Wissenschaftstheorie wogte seit *Lewin* her und hin; und überwiegend haben wir heute die paradoxe Situation, dass einerseits die Tendenz besteht, die Gewissheit sowohl der auf deduktive als auch der auf induktive Art gewonnen wissenschaftlichen Erkenntnisse stark in Zweifel zu ziehen, andererseits dagegen besonders in politisch hoch aufgeladenen Fragen empirische Einzelbefunde zu dogmatisieren und jeden Zweifel an ihnen zu stigmatisieren.¹

Gibt es Gesetze
des Verhaltens?

¹ Einige Fälle aus jüngster Zeit: Schädlichkeit des (Passiv-) Rauchens, menschengemachter Klimawandel, Notwendigkeit von Zwangsimpfungen, Verbot privaten Waffenbesitzes als Prävention vor Amokläufen, Grenzschließung und Deportation von Ausländern zur Abwehr der Terrorakte oder der Infektionsgefahr usw. Wer an das augenblicklich geltende Narrativ nicht »glaubt« und Zweifel äußert, sei ein »Leugner« o. ä. Indirekte und zunehmend auch direkte Zensur werden diskutiert.

Für die vorliegende Frage legt *Lewin* einige logische Beziehungen klar:

1. Wenn Strafe oder Lohn eingesetzt werden, so muss es sich darum handeln, dass die eine Person (A) eine andere Person (B) zu einem Verhalten veranlassen will, das B von sich aus nicht tun würde. Wenn B das Verhalten von sich aus zeigen würde, dann bräuchte A offensichtlich nichts weiter zu unternehmen, um es zu veranlassen. Wenn A das Verhalten bei B nicht veranlassen wollte, würde A nicht tätig werden.
2. Das gewünschte Verhalten muss B als unattraktiv erscheinen. Wenn es B als attraktiv erscheinen würde, müsste A nicht tätig werden. A hingegen muss es als attraktiv erscheinen.
3. Um das gewünschte Verhalten zu veranlassen, muss die Strafe noch unattraktiver sein,¹ sodass B, vor die »Wahl«² gestellt, das Verhalten zu zeigen oder die Strafe zu erhalten, den Weg wählt, das Verhalten trotz dessen Unattraktivität zu zeigen. Das Verhalten wird relativ attraktiver.
4. Oder: Um das gewünschte Verhalten zu veranlassen, muss die Attraktivität des »Lohns« die Unattraktivität des Verhaltens aufwiegen.
5. Zusätzlich muss A Vorkehrungen treffen, dass B nicht Strafe vermeidet oder Lohn kassiert, ohne das von ihm gewünschte Verhalten zu zeigen. Diese Vorkehrungen sind *Barrieren*.

Die Logik von Lohn und Strafe
zur Verhaltenssteuerung.

¹ Es geht mithin um vom Erwachsenen zweckrational kalkulierte und für das Kind kalkulierbare Strafen (von körperlicher Züchtigung über Missbilligung und Tadel bis hin zum Liebesentzug usw.), nicht um unklare oder im Affekt verabreichte Strafen. Leider geht *Lewin* nicht auf den Typus von Strafandrohung ein, der das Maß oder die Art der Strafe offen lässt: »Wenn du X nicht tust, erlebst du dein blaues Wunder!«
² Die Wahl ist unecht: Es *soll* das Verhalten, nicht etwa die Strafe gewählt werden.

In solcher Form präsentiert, scheinen die logischen Zusammenhänge fast trivial, weil sie sich als unmittelbar evident erweisen. *Lewin* zeigt in seiner Untersuchung, dass von diesem scheinbar trivialen Punkt aus sich Schlussfolgerungen ergeben, die keineswegs trivial sind, vielmehr müssten sie bedeutsame pädagogische Konsequenzen haben.

Fast hundert Jahre nachdem der vorliegende Text erdacht und verfasst wurde, befinden die heutigen Leser sich in privilegierter Position, nämlich deutlicher unterscheiden zu können, was bei *Lewin* zeitbedingte Verblendung, was dagegen möglicherweise tatsächlich überzeitliche Erkenntnis mit Anspruch auf Gesetzescharakter war.

Nagelprobe 1: Sind *Lewins* Aussagen auch unter anderen kulturell gegebenen Erziehungsprinzipien und Schulorganisationen noch gültig? Sind sie mithin (wie er es annimmt) Gesetze der sozialen Dynamik oder nur Augenblicksbeschreibungen?

Nagelprobe 2: Im Text *Lewins* begegnen uns Partikel wie »oft«, »häufig«, »meist«, »nicht selten« oder umgekehrt »nur selten« usw. Das sind einschränkende, unbestimmte Quantifizierungen, die allenfalls auf (in gewissem Rahmen unsichere) empirische, nicht auf gesetzmäßige Zusammenhänge deuten. Wann spricht *Lewin* von empirischen, vermutlich zeitbedingten Häufigkeiten, wann reklamiert er einen gesetzmäßigen Zusammenhang?¹

¹ Eine Schwäche zumindest der Darstellung, zwischen den Ebenen der Aussagen über strenge (unter den definierten Bedingungen immer gültige) Gesetzmäßigkeiten und besonderen, im Rahmen der Gesetzmäßigkeit stattfinden könnenden und jeweils zu quantifizierenden Fällen zu unterscheiden, zeigt sich auch bei Begriffen wie »Strafbarriere« und »infamierende Strafe« (☐ S. 39, S. 48f).

Obgleich der Text von *Lewin* immer auf das erzieherische Feld des Verhältnisses zwischen Kindern und Eltern bzw. Lehrern bezogen ist, scheint mir eine Übertragung auf gesellschaftliche Verhältnisse über die Pädagogik (Kindererziehung) hinaus auf die Therapie und auf die Politik möglich, sinnvoll und nützlich. Er ist nach meinem Verständnis eine Anleitung, Gebote und Verbote auch im anderen als erzieherischen Kontext zu analysieren: unter informellen und formellen Bedingungen der Organisation, unter Freunden, in Beziehungen und nicht zuletzt auch in den Zwangszusammenhängen der Ver- und Gebote, die von der Staatsgewalt ausgehen. Jedes staatliche Ver- oder Gebot fordert mit psychologischer Notwendigkeit die Umgehungstendenz als Widerstand heraus und in Reaktion darauf die Errichtung von Barrieren durch die Staatsgewalt. Es folgt eine Spirale der Eskalation, die zu einer stets weitergehenden Einengung der Bewegungsfrei- oder -spielräume führt. Die Bürger werden dergestalt auf die Situation der Kinder früherer Epochen reduziert, unterdessen die Illusion herrscht, die Rohrstock-Pädagogik sei überwunden.



Die vorliegende Ausgabe ist die getreue Wiedergabe des Originals bis auf die Stellen, die ausdrücklich angemerkt sind; aber das Ziel ist keine kritische Edition mit philologischem oder historischem Interesse, vielmehr die Bereitstellung eines eminent wichtigen theoretischen und praktischen Werkzeugs zur Erkenntnis von Zusammenhängen und zur besseren Analyse von pädagogischen, organisatorischen oder therapeutischen Sachverhalten. Aus dem Grunde habe ich mir erlaubt, etliche inhaltliche Anmerkungen dort zu platzieren, wo mir eine Diskussion und ein weiteres Nachdenken angeraten erscheint.

Lewins Programm:
Ein psychologisches Verständnis für die Wirkung der jeweiligen (pädagogischen, erzieherischen) Eingriffe entwickeln.

Lewin auf den Prüfstand der historischen Perspektive stellen.

Insbesondere habe ich die Grafiken mit den heutigen technischen Möglichkeiten übersichtlicher und ansprechender gestaltet, darüber hinaus einige ergänzt. Damit der interessierte Leser sich ein Bild von den Originalen machen und selbst überprüfen kann, ob er meiner Interpretation folgen will, sind diese Originale im Anhang zu sehen ■ S. 109-119.

Die Textgrundlage bildet die Originalausgabe Leipzig 1931. Sie wurde Darmstadt 1964 fotomechanisch nachgedruckt. Es gibt auch eine englische Übersetzung in der Sammlung »A Dynamic Theory of Personality«, übersetzt von Donald K. Adams und Karl E. Zener, New York 1935, S. 114-170. In der (unvollendeten) »Kurt Lewin Werkausgabe« befindet der Text sich im Band 6, herausgegeben von Carl-Friedrich Graumann, Bern/Stuttgart 1982, S. 113-167.

Die Ausgaben.

[Methodologische Vorbemerkung von Kurt Lewin]¹

Im Folgenden soll das Problem von Lohn und Strafe nicht in seiner ganzen Breite zur Erörterung gestellt werden. Als pädagogisch-erzieherisches Problem reicht die Frage, ob etwa überhaupt eine Möglichkeit besteht, Lohn und Strafe zu vermeiden, bis zu dem dialektischen Grundproblem der »gewaltlosen Erziehung«;² und so ist gegenwärtig die bejahende oder ablehnende Stellungnahme zu einer Pädagogik, die Lohn und Strafe als wesentliches Erziehungsprinzip enthält, zweifellos weniger ein psychologisches Problem als eine Frage der weltanschaulichen Einstellung.

Ich möchte mich hier zunächst auf eine *psychologische*,³ unter pädagogischen Gesichtspunkten also »technische« Frage beschränken, nämlich die Anwendung von Lohn und Strafe als *Hilfsmittel*, um ein bestimmtes Verhalten des Kindes, ein Tun oder Unterlassen, dadurch herbeizuführen, dass man *Lohn oder Strafe in Aussicht stellt*.

Lohn⁴ und Strafe sind daher nicht als soziologische oder juristische Kategorie, sondern als *psychologische* Kategorie zu verstehen, so dass ein und dieselbe Handlung je nach der Gesamtsituation des Kindes in einem Fall eine Strafe, im anderen ein Lohn sein kann.

Das Understatement von *Lewin*, es ginge ihm hier um eine »technische« Frage, wie Lohn bzw. Strafe wirke, um ein bestimmtes Verhalten zu erzielen (oder zu unterbinden), enthebt die Diskussion einer vorschnellen und unsachdienlichen Moralisierung.

¹ Der Text von *Lewin* beginnt ohne eigene Überschrift.

² Der in den 1920er Jahren ungebräuchliche Begriff der »gewaltlosen Erziehung« könnte ein Hinweis auf den Individualpsychologen Alfred Adler (1870-1937) sein.

³ Im Original sind die hervorzuhebenden Worte gesperrt, nicht *kursiv* dargestellt.

⁴ Dieser Absatz ist im Original in Petit gesetzt.

Das In-Aussicht-Stellen eines Lohnes oder einer Strafe kommt nur dann in Frage, wenn das Kind eine andere Handlung ausführen, ein anderes Verhalten zeigen soll, als ihm momentan an sich nahe liegt. Das Kind soll eine Aufgabe lösen, eine Arbeit tun oder sonst in einer Richtung sich bewegen, die dem Kind *an sich zuwider*, die ihm gleichgültig ist oder für die sein Interesse relativ zu den notwendigen Opfern nicht stark genug ist. Das Kind soll eine Rechenaufgabe lösen, aber es liebt das Rechnen nicht. Es soll eine bestimmte Speise essen, aber es mag diese Speise nicht.

Würden die vom Erzieher gewünschten Handlungen an sich eine genügende Lockung für das Kind bedeuten, so wären Lohn und Strafe unnötig. Denn das Kind würde sich aus eigenem Bedürfnis in der gewünschten Richtung bewegen.

Lohn und Strafe sollen also das Kind dazu veranlassen, ein gegebenes *Gebot* auszuführen oder ein *Verbot* zu beachten, d. h. eine ihm naheliegende oder erwünschte Handlung zu unterlassen.

Die Lohn- oder Straf-Situation wird jedenfalls jener Situation gegenüber zu stellen sein, in der das Verhalten des Kindes von einem ursprünglichen oder abgeleiteten *Interesse an der Sache selbst* beherrscht wird.¹

¹ [Fußnote von **Lewin**:] Ich beschränke mich bei der Erörterung der allgemeinen Situation bei Lohn und Strafe auf solche Fälle, wo das Kind die Strafe wirklich als Strafe und den Lohn wirklich als Lohn empfindet. Ich sehe hier also zunächst ab von jenen Fällen, in denen die Strafe vom Kinde aus irgendeinem Grunde herbeigewünscht wird (etwa weil sie eine unerträgliche Situation auflöst; weil die Strafe dem Kinde die Möglichkeit bietet, mit einem bestimmten Menschen in Kontakt zu kommen oder ähnliches mehr). Ebenso berücksichtige ich beim Lohn solche Fälle nicht, wo ein Kind zu seiner Überraschung für etwas belohnt wird, was es in Wirklichkeit sehr gern getan hat. Unsere Erörterungen stützen sich z. T. auf unsere experimentellen Untersuchungen. Vgl. [Ferdinand] *Hoppe*, Erfolg und Misserfolg, [in:]

Lohn bzw. Strafe als Mittel, das Kind zu einer Handlung zu veranlassen, die ihm momentan zuwider ist.

Wenn man rein psychologisch fragt, was für das Lösen einer bestimmten Aufgabe *günstiger* ist, das Interesse an der Sache oder die Aussicht auf Lohn oder Strafe, so liegt es nahe, das natürliche Interesse deshalb als *günstiger* zu beurteilen, weil hier das Bedürfnis des Kindes ohne weiteres genügende seelische *Energien* zur Verfügung stellt, die im anderen Falle nicht vorhanden sind. Es wäre jedoch voreilig, die These zu vertreten, dass beim natürlichen Interesse immer eine größere¹ seelische Energie zur Verfügung steht. Denn eine genügend schwere Strafe oder eine vom Kinde ersehnte Belohnung bringt zweifellos unter Umständen sehr viel größere und nachhaltigere Kräfte² ins Spiel, als das Interesse an der betreffenden Sache selbst.

Psychol. Forschg., Bd. 14 (1930), S. 1ff; [Sara] *Fajans*, Die Wirkung von Erfolg und Misserfolg auf Ausdauer und Aktivität beim Säugling und Kleinkind, [in:] Psychol. Forschg. 1931 [im Inhaltsverzeichnis aller Bände finden sich zwei thematisch ähnliche, mit *Lewin* zusammen verfasste Beiträge im Bd. 17, 1933, also nach Erscheinen des vorliegenden Essays, aber nicht der genannte Beitrag]; [Tamara] *Dembo*, Der Ärger als dynamisches Problem, [in:] Psychol. Forschg., [Band 15] 1931 [der Beitrag trägt den Titel »Untersuchungen zur Handlungs- und Affektpsychologie«, aber auch in anderen Schriften zitiert *Lewin* ihn unter dem hier angegebenen Titel], und eine Untersuchung von *Ucko* über die Wirkung des Verbots (in Vorbereitung) [noch in der englischen Übersetzung (1935) ist die Untersuchung als »in preparation« erwähnt; um wen es sich bei dem Autor handelt, konnte ich nicht ermitteln; auch der Herausgeber von Band 6 der »Werkausgabe« (1982), in dem der vorliegende Aufsatz wieder abgedruckt wurde, identifiziert den Autor nicht].

¹ Der Satz des Originals enthält kein *ß*. Ich verwende für diese Ausgabe die *ß*-Regel der neuen Rechtschreibung, halte mich aber bis auf eindeutige Fehler im Übrigen an die Orthographie des Originals; in Zweifelsfällen erfolgt eine Fußnote. Die Angaben in *Lewins* Fußnoten habe ich ergänzt und vorsichtig vereinheitlicht.

² In »Struktur der Seele« (als »Vorbemerkung« zu »Vorsatz, Wille und Bedürfnis«, 1926; wobei die »Vorbemerkung« denselben Umfang wie der Haupttext selber hat) unterscheidet *Lewin* Energie von Kraft. An dieser Stelle zeigt sich, dass er selber die Unterscheidung sprachlich nicht durchhält.

Lohn bzw. Strafe versus Interesse an der Sache.

Strafqualitäten

1. kalkulierbar
2. unkalkulierbar
 - a) angekündigt (Willkür),
 - b) unangekündigt (Affekt)
3. vom Kind erwünscht (insofern eine Belohnung)

Belohnungsqualitäten

1. Belohnung als Lockung
2. Belohnung als Ansporn
3. Belohnung als Überraschung (Verstärkung?)

Lewin behandelt hier bloß die jeweils erste Qualität (mit impliziten Hinweisen zur Belohnung als Ansporn).

Auch wenn man auf die »*Natürlichkeit*« des Interesses gegenüber der »*Künstlichkeit*« im anderen Falle einen psychologischen Vorzug der ersten Methode zu gründen versucht, benutzt man Begriffe, die zumindest einer sehr viel präziseren Formulierung bedürfen, wenn sie psychologisch stichhaltig sein sollen. Auch in den Fällen nämlich, wo es sich um ein Interesse des Kindes an der Sache selbst handelt, ist dieses Interesse meist irgendwie »abgeleitet«: Ein natürliches Interesse des Kindes an Ziffern oder Buchstaben beruht im einzelnen Fall etwa darauf, dass es sich für die verschiedenen Linien der elektrischen Straßenbahn interessiert, oder für die Hausnummern oder die Schilder an den Geschäften.

Auch wenn also das Kind von sich aus Interesse an Zahlen oder Buchstaben hat, so ist ein solches Interesse doch nur mit Vorbehalt als »natürlich« zu bezeichnen. Es hat sich z. B. durch das Leben des Kindes in einem bestimmten großstädtischen Milieu entwickelt und ist jedenfalls irgendwie *vermittelt* und aus ursprünglichen Bedürfnissen abgeleitet.

Ganz ähnlich liegen die Verhältnisse in den meisten Fällen selbst dann, wenn das Interesse lebhaft ist.

Von hier aus könnte Strafe und Lohn lediglich als ein Versuch des Pädagogen erscheinen, eine solche vermittelte Interessebetonung in den Fällen absichtlich herbeizuführen, in denen sie nicht schon durch das Schicksal des Kindes (sozusagen zufällig) zu stande gekommen ist. In der Tat findet man in der Kinder- und Entwicklungspsychologie häufig – und zwar nicht nur in der Reflexologie¹ – die Meinung vertreten, dass es die wesentliche Auf-

¹ Reflexologie: Vorläuferbegriff des Behaviorismus: Vorstellung, alles Verhalten sei

Problematik
des Interesse-Begriffs
und dessen Gleichsetzung
mit »*Natürlichkeit*«.

gabe von Lohn und Strafe beim kleinen Kinde sei, »assoziativ«¹ die gewünschten Betonungen herbeizuführen. Damit würde also – in einer für manche Pädagogen fatalen, für andere recht angenehmen Weise – jeder tiefere psychologische Unterschied zwischen einer Interessenpädagogik und der Verwendung von Strafe und Lohn entfallen.

Will man Art und Umfang der hier in Frage kommenden Vorgänge übersehen, so ist es zunächst einmal notwendig, sich einen genauen Einblick in den *Aufbau der konkreten psychologischen Situation* zu verschaffen, um die es sich handelt. Denn das Verhalten eines Kindes sowie der psychologische Sinn einer Einwirkung lässt sich bei Lohn und Strafe ebensowenig wie bei irgendwelchen anderen Einwirkungen oder Verhaltensweisen aus dem isolierten Reiz als solchem oder aus dem einzelnen innerseelischen Vorgang ableiten. Er lässt sich auch nicht hinreichend dadurch charakterisieren, dass man ihn allgemein einem »natürlichen« oder einem »abgeleiteten« Bedürfnis zuordnet. Ein Verständnis für die Wirkung eines Eingriffes oder für ein tatsächliches Verhalten ist vielmehr nur möglich, wenn man die Stellung des betreffen-

mit dem Reiz-Reaktions-Reflex zu erklären (ohne Zutun von Bewusstsein, Sinn und Entscheidung).

¹ Hinweis auf den Assoziationismus, jene Vorstellung, dass alle psychologischen Gegebenheiten, alles Verhalten, ja auch die Kausalität auf rein gewohnheitsmäßige Verkoppelung durch zeitliche und örtliche Nähe zu erklären seien. Lewins wissenschaftliche Karriere begann, indem er eine besonders subtile und schon der Gestaltpsychologie angenäherte Variante des Assoziationismus durch allerlei Experimente beweisen wollte, jedoch auf ganzer Linie enttäuscht wurde: Die Experimente widerlegten den Assoziationismus so gründlich, dass er in der weiteren psychologischen Theorieentwicklung keine Rolle mehr spielte. Vgl. Stefan Blankertz, Kurt Lewins Kritik der Ganzheit, 2. Auflage 2020 (edition g. 403), S. 124ff.

Lewins Programm:
Ein psychologisches Verständnis
für die Wirkung der jeweiligen
(pädagogischen, erzieherischen)
Eingriffe entwickeln.

den Vorganges im Ganzen der jeweiligen konkreten Situationen betrachtet. Und zwar ist eine begriffliche Ableitung des tatsächlichen Geschehens immer nur aus der Beziehung zwischen einem so gearteten Individuum und der besonderen Aufbaustruktur der jeweiligen Situation möglich.¹

In der Arbeit und im Spiel, beim Ausdruck, in der Handlung, im Affekt, überall wird das wirkliche Geschehen von der jeweiligen Struktur der Umwelt mitbestimmt. (Dabei hat man nicht nur an die momentane Situation im engeren Sinne des Wortes, sondern auch an den umfassenden psychologischen Lebensraum zu denken, den man als »Milieu« bezeichnet.) Die Aufgabe einer wissenschaftlichen *Darstellung* der psychologischen Umwelt besitzt also eine fundamentale Bedeutung, und zwar gerade für die wichtigsten Fragen der Psychologie, nämlich für die Erklärung der psychologischen Dynamik. Trotzdem fehlte es bisher sehr an geeigneten Mitteln für diese Aufgabe. Unsere Erörterungen können,² abgesehen von ihrem speziellen Thema, zugleich als ein elementares Beispiel zur Veranschaulichung einer Methode angesehen werden, die ich als wesentlichen Schritt zur Erfüllung dieser Aufgabe betrachte.

Die folgende Analyse der Situation geschieht in der Form, dass

Erste Andeutung der späteren
feldtheoretischen Formel:
Verhalten sei die Funktion von
Umgebung und Person.

1 [Fußnote von **Lewin:** Kurt Lewin, Der Übergang von der aristotelischen zu galileischen Denkweise in Biologie und Psychologie, [in:] Erkenntnis, Bd. 1 (1931), S. 421 [bis 466] [auch in: Kurt Lewin Werkausgabe, Band 1, Bern 1981]. Ferner [ders.,] »Zwei Grundtypen von Lebensprozessen«, Z. f. Ps., Bd. 113 (1929), S. 209f.

2 Der Wechsel vom Autoren-Wir zum Ich mag rein willkürlich oder stilistisch sein. Zugleich jedoch ist dort, wo Lewin »wir« sagt, oft auch seine Forschergruppe am Berliner Institut gemeint, die aus seinen Schüler*innen bestand. Lewin war als ihr Hochschullehrer ausgesprochen unterstützend, fördernd und großzügig.

ich eine präzise topologische¹ *Abbildung* ihrer Gesamtstruktur, und zwar der für die Dynamik entscheidenden Faktoren zu entwickeln versuche. Ich gebe im wesentlichen sogleich die Resultate, d. h. ich begründe im Vertrauen auf die unmittelbare Verständlichkeit hier nicht ausführlich, *warum* ich gewisse psychische Eigenheiten der Situation etwa als »Barrieren« darstelle, dagegen andere als »Vektoren« (Kräfte),² andere wiederum als »Gebiete«.

Hierin besteht die eigentliche Forschungsaufgabe und hier liegen die großen Schwierigkeiten der im Resultat meist einfach erscheinenden Darstellung. Ist es doch bei einer solchen topologischen Abbildung nicht angängig, so wie es bei rein verbaler Darstellung leicht möglich ist, irgendwelche Einzelheiten der Situation relativ isoliert herauszugreifen. Das angewandte Verfahren zwingt vielmehr dazu, primär von der jeweiligen *Gesamt-situation* als einem Ganzen auszugehen. Aus diesem Grunde und wegen der begrifflichen Präzision dieser Darstellungsmittel muß³ man bei ihrem Gebrauch jeweils einen ganzen Umkreis implizit mitgesetzter Konsequenzen berücksichtigen.

Andererseits gestattet es eine derartige Darstellung aus den gleichen Gründen in besonders hohem Maße, eine Fülle von zu-

1 »topologische Abbildung«: räumliche Darstellung, »Landkarte«. »Topologie« verwendet Lewin allerdings im mathematischen, nicht im geografischen Sinne; siehe den letzten Absatz dieser Vorbemerkung.

2 Präziser, als Vektoren nur »Kräfte« zu nennen, wäre es im Sinne der Vektorpsychologie Lewins, hier von »gerichteten Kräften«, Kraft- oder Wirkrichtungen zu sprechen.

3 An dieser Stelle steht im Original, abweichend vom sonstigen durchgängigen Gebrauch des *ss*, tatsächlich ein *ß*.

Topologie:

Analyse der psychischen Dynamik
in Form der räumlichen
Visualisierung mit Einzeichnen
der Kräfte als Vektoren.

nächst unverbundenen oder sich widersprechenden Einzelheiten einheitlich zu umfassen und ihren inneren Zusammenhang klarzulegen. Ich beschränke mich im folgenden auf die Erörterung der *Grundlinien* der jeweiligen Gesamtsituation. Sie sind die Grundlage auch für das Verständnis der differenzierten Überlagerungen und Schichtungen vieler Einzelfälle.

Wir besprechen zunächst kurz einige Eigentümlichkeiten der durch das Interesse an der Sache bestimmten Situation, dann die psychologische Situation bei Lohn und Strafe (und zwar zunächst bei Geboten, dann bei Verboten).

Es ist hier nicht der Ort, nachzuprüfen, ob die Psychologie berechtigt ist, die Begriffe der mathematischen Topologie, also einer nicht-metrischen qualitativen Zusammenhanglehre sehr allgemeiner Natur zu verwenden. Betonen möchte ich jedoch, dass es sich nicht etwa darum handelt, die *physikalisch-geografische* Situation abzubilden, auch nicht die »objektive« *soziologische* Situation, sondern die Struktur der für das Kind jeweils bestehenden *psychologischen* Situation. Ich brauche wohl nicht besonders zu bemerken, dass die im Folgenden benutzten Vektoren keine *physikalischen* Kräfte darstellen.¹

Zur Erinnerung:
Die beiden Hauptsätze
der psychischen Dynamik
lauten nach *Lewin*
1. Gegenwärtigkeit
2. (Ziel-)Gerichtetheit
allen Verhaltens.

¹ Dieser Absatz ist im Original in Petit gesetzt; »im Folgenden« hier (wie zu Kapitelanfang) großgeschrieben. – Die Schlussbemerkung zeigt, dass *Lewin* sich eben keine physikalisch-mathematische Begrifflichkeit für die Psychologie ersehnte.

I. Die Situation bei Interesse an der Sache

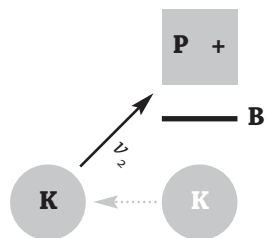
Der Aufbau der Situation in dem Falle, wo ein Kind aus Interesse an einer Aufgabe oder einer Beschäftigung, etwa einem Spiel mit der Puppe, sich dieser Beschäftigung zuwendet, ist in dynamischer Hinsicht relativ einfach. Die Situation ist beherrscht von einer Lockung, oder, wie wir sagen, einem positiven Aufforderungscharakter.¹ (Vgl. Abb. 1.) Das Kind (K) sieht sich etwa einer Puppe gegenüber. Das Puppenspiel (P) besitzt momentan für das Kind einen Aufforderungscharakter, es besteht eine psychische Feldkraft (ein Vektor v) vom Kind in Richtung auf das Puppenspiel. Ist diese Lockung relativ zu den sonstigen in der Situation bestehenden psychischen Kräften stark genug, so wird eine Aktion des Kindes in dieser Richtung einsetzen.

Wie benimmt sich das Kind, wenn eine solche Aktion in der Richtung der Lockung auf Schwierigkeiten stößt, wenn etwa eine Bank den Zugang zur Puppe erschwert, oder das Verbot eines Erwachsenen, oder die Machtsphäre eines anderen Kindes diesem Ziele entgegensteht? Psychologisch bedeutet eine derartige Schwierigkeit, sei sie nun physikalischer oder sozialer Natur, dass sich zwischen Kind und Puppe eine *Barriere* (B) (Abb. 2) befindet. Eine solche Barriere wird die Aktion des Kindes auf das Ziel hin erschweren; sie wird sie aber in der Regel nicht ganz zum Stehen



Legende:
+ positive Valenz
B Barriere
K Kind
P Puppenspiel
 v Vektor

¹ [Fußnote von **Lewin**:] Wir kennzeichnen den positiven Aufforderungscharakter durch ein +, den negativen durch ein -. [Im US-amerikanischen Exil benennt *Lewin* den »Aufforderungscharakter« in »Valenz« (Wertung) um.]



Legende:
 + positive Valenz
 B Barriere (Schwierigkeit)
 K Kind
 P Puppenspiel
 v_2 Vektor (nach Umweg)

I. Die Situation bei Interesse an der Sache

bringen, sondern zunächst aus der ursprünglichen Richtung abdrängen.¹ Das Kind wird etwa versuchen, um die Bank herum zu gehen, oder den Erwachsenen umzustimmen, oder die Puppe von seinem Kameraden »wenigstens für eine Weile« zu »borgen«.

Allgemein formuliert ergibt sich also folgende charakteristische dynamische Eigentümlichkeit solcher durch das »Interesse an der Sache selbst« bedingten Geschehnisse: Wird das Kind infolge von Schwierigkeiten aus der ursprünglichen Richtung *abgedrängt* (Abb. 3), so *ändert sich* mit der veränderten Lagebeziehung zwischen Person und Ziel auch *die Richtung der Feldkraft* derart, dass immer wieder ein Vektor (v) in der Richtung des Zieles auftritt und ein entsprechendes Geschehen in Gang setzt. Das Verhalten macht also einen ausgesprochen »zielstrebig« Eindruck. Es herrscht eine »natürliche Teleologie.«²

Was man gemeinhin als *Teleologie* bezeichnet und als Spezifikum des Verhaltens der Lebewesen ansieht, ist zum gut Teil nichts anderes als ein Ausdruck der Tatsache: ein *positiver* Aufforderungscharakter beherrscht die Situation derart, dass die Richtung der Feldkräfte sich mit Veränderungen der Lage der Person in der angegebenen Weise ändert.³

1 [Fußnote von Lewin:] Was im konkreten Fall geschieht, hängt von [1] der *Festigkeit* und [2] der *Form* der Barriere ab, von [3] ihrer *Richtung* relativ zur Richtung des Feldvektors und [4] vor allem auch davon, ob die Barriere das Ziel rings *umschließt* oder Zugänge offen lässt.

2 *Zielstrebig* steht in „Gänsefüßchen“ unten / oben, *natürliche Theologie* in »spitzen« Anführungszeichen. Meist werden spitze Anführungszeichen, manchmal Gänsefüßchen verwendet. Dies scheint jedoch keiner (erkennbaren) Absicht des Autors zu entsprechen, sondern dem Zufall des Setzers. In der US-amerikanischen Ausgabe von 1935 werden durchgängig „Gänsefüßchen“ oben verwendet.

3 Dieser Absatz ist im Original in Petit gesetzt.

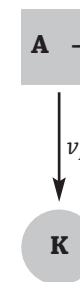
II. Gebot mit Strafandrohung

1. Art und Lage der Aufforderungscharaktere

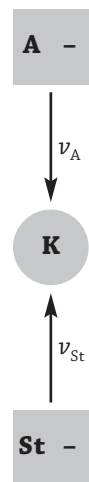
Bei der Lohn- oder Straf-Situation hat, wie [S. 14] erwähnt, die Beschäftigung oder allgemein das Verhalten, das vom Kinde verlangt wird, nicht einen positiven, sondern einen *negativen Aufforderungscharakter*. Das Kind hat zum Beispiel keine Lust, eine Seite mit dem Buchstaben i zu füllen; es möchte nicht rechnen. Auf das Kind wirkt also ein Vektor im Sinne einer Abstoßung von der Aufgabe (A) (Abb. 4).

Schon aus diesem Umstand ergeben sich einige ganz einfache, aber pädagogisch wesentliche Fakten. Das Kind wird die Tendenz zeigen, entsprechend dem negativen Aufforderungscharakter der Aufgabe, sich nicht wie bei der Interesse-Situation der Aufgabe möglichst zu nähern, sondern umgekehrt sich von der Aufgabe möglichst *entfernt* zu halten. Statt, wie bei der Interesse-Situation, jede Möglichkeit zur Annäherung zu begrüßen und zu benutzen, wird es jede *Annäherung aktiv zu verhindern* suchen und zunächst einmal die Erledigung der Aufgabe *zeitlich* so weit wie möglich *hinausschieben*. Solche Aufgaben pflegen erst dann, wenn es durchaus nicht mehr anders geht, erst in der letzten Minute erledigt zu werden. Es besteht ferner die Tendenz, so schnell wie irgend möglich wieder von der Aufgabe weg zu kommen.

Will man das Kind bewegen, trotz seiner Abneigung zu rechnen, so kommt es zunächst in der Tat darauf an, das Kind von seiner gegenwärtigen Beschäftigung, etwa irgend einem Spiel fort »auf die Rechenaufgabe hin zu bewegen«. Das bedeutet dynamisch, es muss auf irgend eine Weise eine Feldkraft erzeugt werden, die



Legende:
 - negative Valenz
 A Aufgabe
 K Kind
 v_A Vektor (der Aufgabe)



Legende:
 - negative Valenz
A Aufgabe
K Kind
St Strafe
 v_A Vektor (der Aufgabe)
 v_{St} Vektor (der Strafe)
 (Zu den anderen beiden Konflikttypen vgl. [☐ S. 28f.](#))

II. Gebot mit Strafandrohung

dem Vektor (v_A) entgegengerichtet und stark genug ist, ihn zu überwinden.

Eine Möglichkeit dazu ist die Androhung einer *Strafe*. Hierbei ist es zunächst gleichgültig, ob der Charakter der Strafe als solcher nackt zu Tage tritt oder verdeckt ist.

Man sagt etwa: [»]Wenn du nicht rechnest, so bekommst du Schläge, du darfst einen Ausflug nicht mitmachen, du bekommst eine schlechte Note, du bleibst sitzen.[«] In diesem Falle benutzt man also einen *zweiten negativen* Aufforderungscharakter, eine weitere Unannehmlichkeit. Um eine Feldkraft zu schaffen, die dem vom ersten negativen Aufforderungscharakter ausgehenden Vektor entgegengesetzt gerichtet ist, muss man den zweiten Aufforderungscharakter »*hinter*« das Kind stellen.

Die Grundsituation nach der Strafandrohung entspricht also topologisch der [Abb. 5](#): Das Kind befindet sich *zwischen* zwei negativen Aufforderungscharakteren, der Rechenaufgabe (A) und der Strafe (St). Dabei muss, wenn die Strafandrohung wirksam sein soll, der von ihr ausgehende Vektor (v_{St}) so stark sein, dass er den Vektor (v_A) auch dann überwindet, wenn das Kind in unmittelbarer Nähe der unangenehmen Aufgabe kommt, und dass er auch später das Kind im Felde der unangenehmen Aufgabe hält.¹

Wir stellen zunächst, um den Unterschied von der Interesse-Situation deutlicher zu machen, eine abstrakte Überlegung an: Wird das Kind in der *Interesse-Situation* durch eine Schwierigkeit *abgedrängt*, so ändert sich, wie wir [☐ S. 22](#)) sahen, ohne weiteres die Richtung des Vektors derart, dass das Kind wiederum die

¹ [Fußnote von **Lewin**:] Ist das Kind erst einmal im Felde der Aufgabe, so kommen daneben allerdings auch andere Faktoren in Frage (vgl. [☐ S. 46f.](#))

1. Art und Lage der Aufforderungscharaktere

Richtung auf das ursprüngliche Ziel einschlägt. Wird das Kind in der *Straf-Situation* durch eine Schwierigkeit abgedrängt, so wird es sofort eine Richtung von der Aufgabe weg einschlagen.

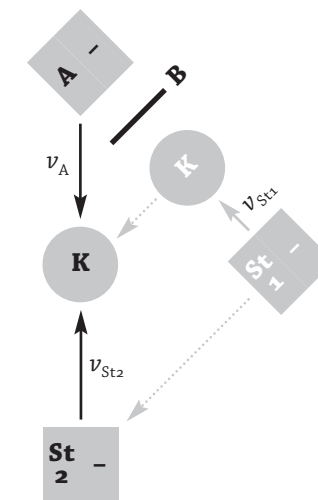
Will man erneut eine Bewegung in der Richtung auf die unerwünschte Aufgabe veranlassen, so muss der zweite negative Aufforderungscharakter, die Strafe, nunmehr einen solchen Platz bekommen, dass er der jetzigen Richtung des Vektors (v_A) wiederum entgegengesetzt gerichtet ist ([Abb. 6](#)).¹ Bei dieser Situation fehlt also jene pädagogisch wichtige Eigentümlichkeit der Interesse-Situation, der gemäß das Kind, wenn es durch Schwierigkeiten abgedrängt ist, (falls diese nicht zu unangenehm werden) *von selbst wiederum die Richtung zur Aufgabe nimmt* (vgl. [Abb. 3](#) [☐ S. 22](#))).

Aber auch ohne besondere Schwierigkeiten bei der Durchführung der Aufgabe besteht in der Situation der Strafandrohung von vorn herein und als *Dauerzustand* eine Konstellation, in der das Kind von der Aufgabe abgedrängt wird. Der negative Aufforderungscharakter der Aufgabe wirkt ja von sich aus dynamisch ähnlich wie eine Schwierigkeitsbarriere (er behindert das Näherkommen), nur in vieler Hinsicht stärker. Das Abgedrängtwerden wird überdies dadurch begünstigt, dass ja noch ein zweiter negativer Aufforderungscharakter, die Strafe, vorhanden ist, [so] dass sich das Kind in einer *Konfliktsituation* befindet.



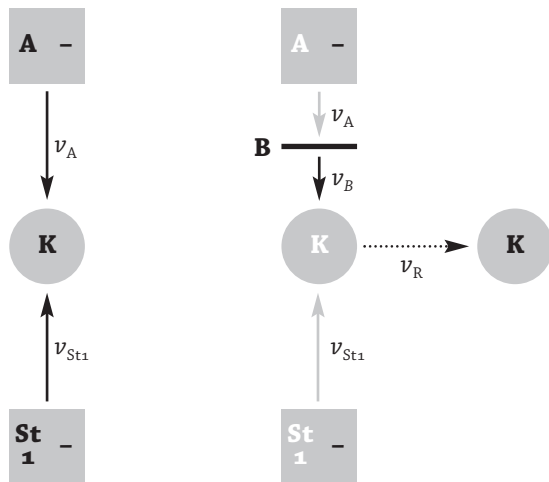
[Wegen der Brisanz dieses Gedankens habe ich auf den folgenden Seiten über *Lewin* hinausgehend die [Abb. 6](#) ausgearbeitet.]

¹ Zugleich bedarf es eines Ratschlags zur Überwindung der Schwierigkeit; wie etwa: »Wenn du dein Heft nicht findest, schreibe die Lösung auf ein loses Blatt.«



Legende:
 - negative Valenz
A Aufgabe
B Barriere (Schwierigkeit)
K Kind
St₁ Strafe (vor Justierung)
St₂ Strafe (nach Justierung)
 v_A Vektor (der Aufgabe)
 v_{St1} Vektor (der Strafe 1)
 v_{St2} Vektor (der Strafe 2)

Abb. 6a:
Das Kind sieht sich zwischen den negativen Aufforderungscharakteren der Aufgabe und der Strafe (das entspricht der Abb. 5).



Legende:

- negative Valenz
- A** Aufgabe
- B** Barriere (Schwierigkeit)
- K** Kind
- St₁** Strafe (vor Justierung)
- St₂** Strafe (nach Justierung)
- v_A Vektor (der Aufgabe)
- v_B Vektor (der Barriere)
- v_R Vektor (der Resultante)
- v_{St1} Vektor (der Strafe 1)
- v_{St2} Vektor (der Strafe 2)

Abb. 6b:
Es entscheidet sich, um der drohenden Strafe zu entgehen, die Aufgabe in Angriff zu nehmen. Doch hierbei stößt es auf eine Schwierigkeit (Barriere); anders als bei der Situation von Interesse an der Sache (☞ Abb. 3) versucht das Kind nun nicht, die Schwierigkeitsbarriere zu überwinden. Denn es befindet sich in der für es vorteilhafteren Situation, dass es die ungeliebte Aufgabe nicht weiter ausführen kann und somit die Strafe ihre Funktion, es zur Aufgabenerfüllung zu nötigen, nicht mehr hat (selbst im Falle eines ungerechten Erwachsenen, der trotz des objektiven Hinderungsgrundes die Strafe verabreicht).

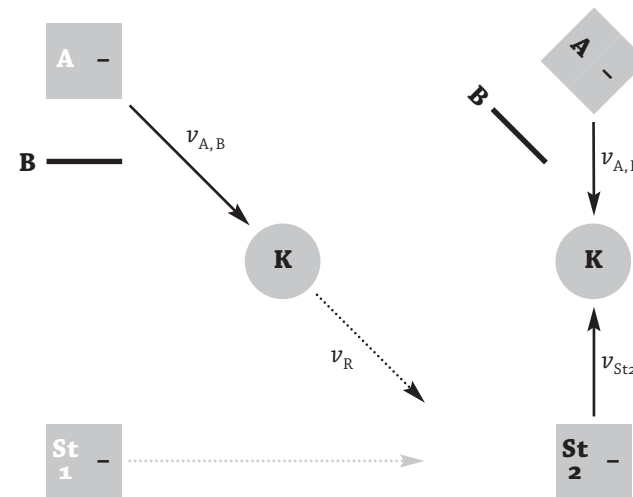
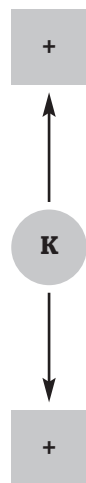


Abb. 6c:
Will man das Kind dennoch (weiterhin vermittelt der Androhung von Strafe) zur Aufgabenerfüllung veranlassen, hat man die Strafe so zu modifizieren, dass das Kind nun zusätzlich zu einer Umgehung der Schwierigkeitsbarriere genötigt wird.

Abb. 6d:
Erst nach einer Justierung der Strafe kann deren negativer Aufforderungscharakter das Kind erneut veranlassen, die Erledigung der Aufgabe in Angriff zu nehmen. (Das entspricht wieder Abb. 5.) Da die Überwindung der Barriere eine zusätzliche Schwierigkeit bedeutet, von der dann ein eigener negativer Aufforderungscharakter ausgeht, bedeutet dies, dass die neu justierte Strafe auch deutlich härter sein muss.

Grafiken 6a bis 6d
in Anlehnung an Lewin.
Sie finden sich bei
Lewin nicht.



Konflikttyp 2
 ■ Abb. 5, S. 24

II. Gebot mit Strafandrohung

2. Allgemeiner Exkurs über den Konflikt

Ein Konflikt, das sei hier kurz angemerkt, ist psychologisch zu charakterisieren als eine Situation, in der *gleichzeitig entgegengesetzt gerichtete*, dabei annähernd gleich starke *Kräfte* auf das Individuum einwirken. Demgemäß sind drei Grundfälle einer Konfliktsituation möglich.

1. Das Individuum steht *zwischen* zwei positiven Aufforderungscharakteren von annähernd gleicher Stärke (Abb. 7). Es ist der Fall von Buridans Esel, der zwischen zwei Heuhaufen verhungert.¹

Im allgemeinen findet gerade ein derartiger Konfliktfall relativ leicht eine Lösung. Es handelt sich nämlich in der Regel um ein labiles Gleichgewicht: Eine Annäherung an die eine Lösung gibt dieser häufig bereits das Übergewicht vor der anderen. Die Entscheidung zwischen zwei angenehmen Dingen ist in der Regel leichter, als die Entscheidung zwischen zwei Unannehmlichkeiten, es sei denn, dass es sich um Fragen handelt, die sehr tief in das Leben des Individuums einschneiden.

Eine² solche Konfliktsituation kann allerdings auch zu einem *Pendeln* zwischen den beiden Lockungen führen. Dabei spielt wesentlich mit, dass auf Grund der Entscheidung für das eine Ziel sein Aufforderungscharakter in diesen Fällen schwächer wird als der Aufforderungscharakter des Zieles, auf das man verzichtet hat.

¹ ... weil er sich zwischen zwei gleich großen und gleich weit entfernten Heuhaufen nicht entscheiden kann. Ein schon in der Antike beliebtes Paradox. Bei dem Namensgeber Johannes Buridan aus dem 14. Jh. findet es sich jedoch paradoxerweise nicht.

² Dieser Absatz ist im Original in Petit gesetzt.

3. Ausbruchstendenzen. Die Außenbarriere

2. Die zweite Grundsituation eines Konfliktes ist dann gegeben, wenn sich das Individuum *zwischen* zwei ungefähr gleich starken *negativen* Aufforderungscharakteren befindet. Die eben besprochene Strafsituation (Abb. 5 [■ S. 24]) ist dafür ein charakteristisches Beispiel, auf das wir sogleich näher eingehen werden.
3. Schließlich besteht die Möglichkeit, dass der eine der beiden entgegengesetzten Feldvektoren auf einen *positiven*, der andere auf einen *negativen* Aufforderungscharakter zurückgeht. Zu einem Konflikt kommt es in diesem Falle allerdings nur, wenn das Individuum nicht zwischen diesen Aufforderungscharakteren steht, sondern wenn der positive und der negative Vektor *von derselben Seite* her auf das Kind einwirken. Ein Kind möchte zum Beispiel einen Hund streicheln, vor dem es zugleich Angst hat; es möchte eine Torte essen, die ihm verboten ist. In diesem Falle besteht die in Abb. 8 gekennzeichnete Konfliktsituation. Wir werden unten Gelegenheit haben, auf einen solchen Fall ausführlicher einzugehen [■ S. 77-80].

3. Ausbruchstendenzen. Die Außenbarriere

Die Strafandrohung schafft für das Kind also eine Konfliktsituation von dem in Abb. 5 [■ S. 24] dargestellten Typus: Das Kind steht zwischen zwei negativen Aufforderungscharakteren und entsprechenden Feldkräften. Auf einen solchen doppelseitigen *Druck* muss das Kind notwendig mit der Tendenz reagieren, *beiden* Unannehmlichkeiten aus dem Wege zu gehen. Es handelt sich hier nämlich um ein *labiles* Gleichgewicht, um eine Situation, in der die geringste »seitliche« Verschiebung von K eine sehr starke Resultante (v_R) *senkrecht* zur Richtung: Strafe – Aufgabe ergeben

