

Bernhard Grom SJ

Gewissensbildung als Lernprozeß

Sozialisation zwischen Anpassungsdressur und Werterziehung

Die Kinderpsychologin Helen Parkhurst bemerkt einmal: „Im Laufe meiner Interviews mit mehr als 5000 Jungen und Mädchen, über einen Zeitraum von zweieinhalb Jahren hinweg, fiel es mir wiederholt auf, daß Kinder die Worte ‚recht‘ und ‚unrecht‘ ohne Zögern auf Situationen anwendeten, an die sie kaum einen Gedanken verschwendet hatten. Wenn ich sie bat, mir diese Begriffe zu erklären, stellte ich fest, daß für sie diejenigen Dinge ‚unrecht‘ waren, von denen ihre Eltern gesagt hatten, sie sollten sie nicht tun, während ‚recht‘ das war, was sie angehalten worden waren zu tun.“¹

Diese Beobachtung zeigt eine Grundgefahr aller Erziehung: die Gefahr, daß das Kind bloß zur Anpassung an die Normen (Gebote und Verbote) seiner Umgebung, nicht aber zum Erleben und Verwirklichen der darin enthaltenen Werte (letztlich: Gerechtigkeit und Liebe) erzogen wird.

Diese Gefahr ist auch nur zu verständlich. Denn alle Erzieher, auch jene, die ihre Gebote und Verbote begründen wollen, stehen immer unter einem starken praktisch-materiellen und sozialen Verantwortungs- und Interessendruck: Die Mutter muß darauf sehen, daß sich das Kind nicht verletzt, und verbietet ihm deshalb das Spiel mit Messer und Schere. Da sich das Kind irgendwann einmal den Essensgewohnheiten der Familie anpassen muß, darf es nicht unbeschränkt naschen. Um ein gedeihliches Verhältnis zu Geschwistern und Spielkameraden zu erreichen, empfiehlt man ihm, verträglich und höflich zu sein und andere mitspielen zu lassen. Weil die Eltern und andere Personen nicht hintergangen oder geschädigt werden sollen, schärft man dem Kind ein, daß es nicht lügen oder stehlen darf. Und schließlich müssen sich die Eltern und Lehrer auch für eine gute Schulbildung als Grundlage für den beruflichen und sozialen Aufstieg des Kindes verantwortlich fühlen und es ermahnen, im Unterricht aufmerksam und bei den Hausaufgaben fleißig zu sein.

Unter diesem Verantwortungs- und Interessendruck neigen die Erzieher verständlicherweise dazu, möglichst rasch und sicher ein ganz bestimmtes, in unserer Gesellschaft erwünschtes und erfolgversprechendes Verhalten zu erreichen – durch Zureden, durch Belohnung (materielle Belohnung wie auch Lob) und durch Bestrafung.

Dieses Lernen von sozialen Verhaltensmustern (Aufräumen, Tischsitten, Höflichkeit usw.) in Anpassung an die Normen der Umgebung und dank ihrer Verhaltenserwartung und -kontrolle wurde in den letzten Jahren mehr und mehr als „*Sozialisationsprozeß*“ dargestellt und untersucht. Für den Erzieher ist es auch sicher wichtig, zu er-

fahren, welche Faktoren (z. B. die Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht) den Sozialisationsprozeß bestimmen. Noch wichtiger ist aber m. E. die Frage, ob die Sozialisation über eine bloß verhaltensmäßige Anpassung an die Normen der Umgebung hinaus auch ein *Wertbewußtsein* (Wertorientierung, wertbezogene Grundmotivation) weckt und durch *welche Lernvorgänge* dieses Wertbewußtsein vor allem gefördert werden kann. Auf diese (doppelte) Grundfrage werden sich die folgenden Ausführungen beschränken.

Grundmotivationen menschlichen Verhaltens

Wir Erwachsene wissen aus der Erfahrung mit uns und mit anderen, daß ein und dasselbe soziale Verhalten sehr verschieden motiviert sein kann. Der eine ist höflich gegen seine Mitmenschen und vermeidet das Schwarzfahren mit der Straßenbahn, weil das für ihn eine Frage der schuldigen Achtung bzw. der Gerechtigkeit gegen andere ist – während ein anderer diese Normen nur befolgt, weil und solange er bei Mißachtung Nachteile für sein Ansehen und seine Finanzen, also für sein Geltungs- und Besitzstreben befürchten muß. Der eine handelt also aus *Wertbewußtsein* (aus wertbezogener Motivation: Achtung, Gerechtigkeit) – der andere aus *Trieborientierung* (er wird letztlich vom Geltungs- und Besitztrieb bestimmt), die allerdings nicht unmittelbar, sondern als Hintergrund seiner Anpassung, seines *Konformitätsstrebens* (Gehorsams) wirksam ist. (Diese säuberliche Trennung ist freilich schematisch, da auch bei einem Menschen mit lebendigem Wertbewußtsein das Streben nach Geltung, Besitz und Konformität vorhanden ist; die Frage ist eigentlich immer, ob eine dieser Grundmotivationen fehlt bzw. welche überwiegt.)

Damit sind bereits die drei Grundmotivationen genannt, die menschliches Verhalten, sei es an die Normen der Umgebung angepaßt oder nicht, bestimmen können und die bei einer normalen Entwicklung nacheinander und nebeneinander ausgebildet werden².

1. Unmittelbare Trieborientierung

In den beiden ersten Lebensjahren ist der Mensch mehr Getriebener als Lenker seiner vitalen und triebhaften Bedürfnisse. Hunger und Durst, das Verlangen, mit etwas zu spielen, etwas zu besitzen oder von sich zu stoßen – all diese Antriebe müssen unmittelbar, ohne Aufschub befriedigt werden. Das seelische Leben ist, um mit S. Freud zu sprechen, von dem Prinzip geleitet, Unlustspannung (z. B. Hunger) abzubauen und Lust zu gewinnen – ohne Rücksicht auf die äußeren Bedingungen (so kann das Kind in seinem Spieltrieb zunächst ins Feuer langen), ohne Rücksicht auch auf die Verbote oder Rechte anderer Personen.

In dieser Phase ist das Verhalten noch unmittelbar trieborientiert; es folgt dem impulsiven, d. h. unreflexen, noch nicht um den möglichen Schaden wissenden (also auch noch nicht verantwortungs- und schulfähigen) „Egoismus“ des Lust-Unlust-Prinzips. Bei einer normalen Entwicklung bzw. Erziehung wird das Kind durch eigene Erfahrungen (daß z. B. das Spiel mit dem Feuer Schmerzen bereitet) wie auch durch von außen auferlegte Einschränkungen dazu erzogen, auf gegebene Verhältnisse, auf die Gebote und Verbote der Umgebung und auf die Rechte anderer Rücksicht zu nehmen und seine Wünsche auf die real möglichen und sozial tragbaren Befriedigungen einzuschränken.

Diese Anpassung (Sozialisation) mißlingt allerdings dann, wenn mit starker Verwöhnung oder übertriebener Versagung (Einschränkung) erzogen wird. Beide Erziehungsstile blockieren die Bildung einer höheren Grundmotivation. Beide Erziehungsstile erziehen Menschen, die nicht aus Rücksicht auf andere (wie immer diese Rücksicht motiviert sein mag) die eigenen Antriebe aufschieben oder einschränken können, sondern die in dieser Hinsicht „noch Kinder sind“.

2. Autoritätsorientierung

Mit dem 3. Lebensjahr beginnt gewöhnlich eine stärkere Anpassung an die Normen der Umwelt: nicht nur weil diese Umwelt jetzt vom Kind mehr Anpassung fordert, sondern auch weil das Kind von sich aus die Gebote und Verbote der Erzieher (und später auch der Gruppe) stärker in seine sich entwickelnde Verhaltenskontrolle und sein „Ich-Ideal“ aufnimmt (sie verinnerlicht, internalisiert).

Auf einer ersten Vorstufe paßt sich das Kind (oder später der verwahrloste Jugendliche und Erwachsene) nur äußerlich an die Normen der Eltern- oder Gruppenautorität an: es unterläßt das Spiel mit dem Messer u. ä. nur aus Angst, sonst durch physische Schmerzen (Schläge, Hunger) oder durch Liebesentzug bestraft zu werden; und es befolgt darum auch die Gebote und Verbote der Erzieher oder Gruppe nur so lange, als diese Autoritäten es beobachten und bestrafen können. Menschen, die auf dieser Stufe stehenbleiben (es sind gewöhnlich jene, die ohne Liebe aufwachsen mußten), sind nur so lange „anständige“, sozialkonforme Bürger, als sie unter der Kontrolle der Gesellschaft (Familie, Gruppe, Polizei) leben; zu innerer Gewissensangst oder einem reflektierten Verantwortungs- und Schuldgefühl sind sie nicht fähig.

Auf dieser Stufe des „Tabugewissens“ (S. Freud) wird die Persönlichkeit immer noch vom impulsiven Egoismus des Lust-Unlust-Prinzips bestimmt; nur hat sie gelernt, ihre Triebbefriedigung aufzuschieben, auf Umwegen zu erreichen und unter dem Druck drohender Unlust (aber auch nur deshalb) einzuschränken. Ein neuer Antrieb von innen ist damit aber noch nicht entwickelt. Das soziale Verhalten ist noch ganz außen-geleitet und fremdbestimmt (heteronom).

Bei normaler Entwicklung kommt es bald zu einer innerlicheren Form der Anpas-

sung³. Hier kann sich ein *Ich-muß-Bewußtsein* entwickeln, das zwar sachlich genau die Gebote und Verbote der Erzieherautorität enthält, diese aber als Forderung des sich bildenden Ich an sich selbst, als innerseelische Instanz erlebt. Die autoritäre Instanz der Erzieher „draußen“ wird in der Persönlichkeit, im Ich selbst aufgerichtet – als „Über-Ich“ (S. Freud).

Diese Verinnerlichung geht im wesentlichen auf zwei Ursachen zurück: Das Kind verinnerlicht die Gebote und Verbote (und auch entsprechende Eigenschaften wie Höflichkeit, Sauberkeit, Fleiß) 1. *aus Liebe* (Identifikationswunsch) und 2. *als Reaktion auf Strafdruck*.

Aus Liebe: Wenn die Erzieher nicht völlig abweisend sind, entwickelt das Kind den Wunsch, sich mit ihnen eins zu fühlen⁴ und sich ihnen – trotz Trotzperiode und gelegentlichem Ungehorsam aus Unbeherrschtheit – anzugleichen, sich mit ihnen zu identifizieren. So kann ein zweieinhalbjähriges Kind, das von seinen Eltern viel Zuneigung und Aufmerksamkeit erfahren hat, mitten im Spiel laut fragen: „Bin ich ein liebes Kind?“ Wenn es vor dem Zubettgehen unbeherrscht war und bestraft werden mußte, kann es unter Umständen im Schlaf noch wimmern, bis es die Mutter merkt und ihm ihre Versöhnung und Zuneigung bekundet. Durch dieses Einsseinwollen wird das Kind fähig, äußere Normen und Verhaltensmuster, aber auch innere Einstellungen der bewunderten Erzieher in das Idealbild der eigenen Persönlichkeit aufzunehmen. An diesem Idealbild liest es die Ziele seines Werdens ab, nach seinem Maßstab bewertet es sein Verhalten und seine Antriebe – selbst wenn es die Erzieher nicht beobachten und bestrafen.

Liebe und sich angleichende Identifikation sind die stärksten Motive für ein Lernen durch Suggestion („Willst du den Hermann mitspielen lassen?“) und durch Nachahmung. Von einer geliebten Erzieherpersönlichkeit übernimmt das Kind verhältnismäßig leicht einschränkende Verbote: Ein zweijähriges Mädchen „stand vor einem Spalierbaum an der Hauswand, woran halbreife Kirschen hingen. Das eine Händchen streckte es begehrlieh nach vorn. Mit dem anderen schlug es sich darauf und knurrte: ‚Böses Händchen, schlimmes Händchen, muß Schläge haben!‘ Schließlich ging die Kleine weg, ohne Früchte abgerissen zu haben. Ich erzählte meine Beobachtung der Mutter des Mädchleins. Sie lächelte. ‚Ich habe Erika, die immer Kirschen abriß, als sie noch ganz grün waren, mit den gleichen Worten auf die Händchen geschlagen!‘ sagte sie“ (H. Zulliger 1971, 18).

Ebenso leicht übernimmt und verinnerlicht das Kind irgendwelche Verhaltensmuster: Etwa wenn sich ein dreijähriger Junge die Bergschuhe des Vaters anzieht und, obwohl er darin kaum gehen kann, einen Sandhaufen erklettert, um das Glück zu erleben, wie der Vater ein Bergsteiger zu sein. Oder wenn sich ein Zehnjähriger genauso wie seine Mutter, eine starke Raucherin, ständig räuspert (H. Zulliger 1971, 16) oder eine Gymnasiastin aus reiner Begeisterung für die bewunderte Griechischlehrerin mit großer Hingabe Griechisch lernt. Aus Liebe und Identifikationswunsch übernimmt ein Kind aber auch Werteinstellungen der Bezugspersonen: Rücksicht, Freundlichkeit, Hilfs-

bereitschaft. Wo also in einer Erziehung ein Identifikationsangebot mit Werteinstellungen fehlt, ist normalerweise auch kein soziales Verhalten mit Wertmotivation, sondern nur eine verhaltensmäßige und zwanghafte Anpassung (Tabugewissen oder Über-Ich-Gewissen) zu erwarten. Wo das Kind keine Liebe zu den Eltern entwickeln kann, ist nur eine Normenverinnerlichung unter Strafdruck möglich: es kann zu Verwehrlosung (Hemmungslosigkeit, Labilität) oder Neurotisierung (neurotische Schuldgefühle) kommen. Umgekehrt kann ein Kind sehr viel Strenge verkraften, wenn es echte Liebe erfährt.

Als Reaktion auf Strafdruck: Ist der Strafdruck der Erzieher stark und beständig, so versucht das Kind, ihm dadurch zu entgehen, daß es den äußeren Zwang durch inneren Zwang ersetzt. Es wartet nicht mehr, bis es unbeobachtet ist und seine Triebansprüche durchsetzen kann, sondern drängt gleichsam mit den Normen und der Stimme der Erzieher oder Gruppe seine widerstreitenden Triebwünsche zurück, paßt sich in den Forderungen, die es als lenkendes Ich an sich stellt, den Normen der Umgebung an, übernimmt sie als „Über-Ich“ und Ich-Ideal⁵.

Das schon zitierte Beispiel von dem zweijährigen Mädchen, das sich mit den Worten der Mutter den Griff nach den unreifen Kirschen verbietet, zeigt – denn diese Verinnerlichung beruht auf Liebe wie auf Zwang –, wie tief Gebote und Verbote der Erzieher in die eigene Verhaltenskontrolle und Selbstbewertung aufgenommen werden können – so tief, daß bei Zuwiderhandeln, ja schon bei Zuwiderwünschen Schuldgefühle und Gewissensangst (nicht nur „soziale Angst“ vor Strafe) empfunden wird, selbst wenn die Unbotmäßigkeit unentdeckt bleibt und nie bestraft wird. Das Kind hört dann die Forderungen der Umgebung als eigene „innere Gewissensstimme“, die es gewissenhaft befolgen muß. Kinder und Jugendliche können die Herkunft dieser „Stimme“ von den Erziehern manchmal noch deutlich erleben. So jener Vierjährige, der der Mutter das geballte Fäustchen hinhielt und sagte: „Weißt du, Mutti, was ich da habe?“ – „Was hast du denn?“ – „Einen kleinen Vati hab' ich!“ Er öffnete das Händchen. „Siehst du ihn? – Er sagt mir immer, ob ich etwas tun darf oder nicht. Was erlaubt ist und was verboten ist. Da tue ich nie was Dummes!“⁶

Diese mehr zwanghafte Verinnerlichung von Normen spielt praktisch auf allen Altersstufen eine Rolle – angefangen von der Reinlichkeitserziehung bis zur Verkehrserziehung im Erwachsenenalter. Allerdings scheint die Gefahr einer Belastung durch Schuldgefühle und einer starren Autoritätsmoral (siehe unten) zwischen vier und elf Jahren, wo das Kind seine Art der Selbststeuerung erst noch finden muß und infolge seiner Abhängigkeit sehr sensibel auf Strafdruck reagiert, besonders groß zu sein.

Die Verhaltenskontrolle des neurotischen wie auch des seelisch gesunden Erwachsenen enthält ohne Zweifel viele über-ichhafte Normen. Es wäre aber ungerechtfertigt, alle Verhaltensweisen und Gewissensregungen einer reifen Persönlichkeit aus der zwanghaften Verinnerlichung elterlicher oder gesellschaftlicher Forderungen zu erklären. „Wir haben vielmehr nun unsere eigenen Maßstäbe von Gut und Böse; das, wes-

wegen wir uns schuldig fühlen, hat unter Umständen wenig Beziehung zu den Gewohnheiten und Regeln, die wir einst gelernt haben. Wenn das Gewissen nur eine Angelegenheit der Selbstbestrafung wäre, weil man eine eingefahrene Gewohnheit gebrochen hat, die man mit Autorität beigebracht erhielt, dann könnten wir nicht die Tatsache erklären, daß wir oft Maßstäbe beiseite lassen, die uns von den Eltern oder von unserer Kultur auferlegt wurden, und eigene Maßstäbe schaffen“ (G. W. Allport 1958, 68).

Eine reife Persönlichkeit erfährt in ihrem Gewissenserleben nicht nur ein *Ich-Muß*, sondern auch ein *Ich-Sollte* (G. W. Allport), eine Bereitschaft, sich auch unabhängig von Lohn und Strafe, Gewöhnung und Erziehung für das Wohl anderer verantwortlich zu fühlen und darum – um ihrer selbst willen – rücksichtsvoll, ehrlich, hilfsbereit zu sein, kurz: sich von den Grundwerten Gerechtigkeit und Liebe bestimmen zu lassen.

3. Wertorientierung

Natürlich ist eine Wertorientierung im Sinn einer stabilen Einstellung und starken Motivation nur bei (verhältnismäßig wenigen) Erwachsenen zu finden. (Wer ist schon ein Thomas More, ein Gandhi oder ein Martin Luther King?) Deshalb darf man aber nicht jene z. T. sehr frühen Regungen übersehen, wo sich Kinder auf ihre spezifische Weise und (noch) inmitten ihrer Trieb- und Autoritätsorientierung für mitmenschliches Empfinden und Verhalten aufgeschlossen zeigen.

Obwohl gewöhnlich der Kampf um die eigenen Rechte im Vordergrund steht, können Kinder schon früh darum wissen, daß sie selbst – aktiv – anderen gegenüber gerecht sein sollen, weil sie sie sonst verärgern oder ihnen Leid zufügen. Werden soziale Normen in diesem Sinn begründet, so wird die Begründung unter Umständen verstanden und ernst genommen. Kinder kennen also nicht nur die Angst vor Vergeltung, sondern sind auch zur Einfühlung in fremdes Leid und Recht fähig.

Schon Zwei- bis Dreijährige zeigen in einzelnen Wellen die Bereitschaft, ihren Trotz zu überwinden und etwas Befohlenen den Erziehern zulieb zu tun, auch wenn sie dafür keine besondere Belohnung erhalten.

In diesem Alter sind Kinder bei entsprechender Anregung durch die Erzieher auch bereit, Eifersucht gegen andere zu überwinden, andere Kinder zu beschenken (Geberfreude und Nachempfinden fremder Freude) und ihnen aus Mitleid zu helfen (Einfühlung in fremdes Leid), auch wenn ihnen das einen gewissen Verzicht abverlangt (siehe auch J. Aronfreed 1968, 141).

In diesen Regungen zeigt sich ansatzweise und auf spezifisch kindliche Art die Bereitschaft und die Fähigkeit, auch ohne Strafdruck, Anpassungszwang oder lusthaft-materielle Belohnung 1. *das Recht der anderen anzuerkennen* (mitunter selbst gegen den eigenen Vorteil) und 2. *Liebe und Freude nicht nur zu empfangen, sondern auch zu schenken*.

Diese Regungen sind – je jünger das Kind ist, desto mehr – noch keine sich durchhaltende Einstellungen, sondern zunächst flüchtige, wellenhafte Einzelimpulse; nur durch Verstärkung und durch Einbettung in sich wiederholende Verhaltensweisen können sie zu bleibenden Einstellungen und zu einer wirksamen Motivation werden.

Die angedeuteten mitmenschlichen Werterlebnisse sind zunächst auch noch kein Altruismus (Selbstlosigkeit), der sich das Wohl aller Menschen zum Ziel macht, sondern Sympathieregungen gegenüber einzelnen Personen (Eltern, Spielfreund, kleineres Kind), zu denen das Kind eine besondere emotionale Beziehung (und darum ein starkes Einfühlungsvermögen) hat. Vermutlich wird die Persönlichkeit zuerst zu solchem „personspezifischem Sympathieethos“ (R. Müller) fähig und entwickelt daraus dann – wenn überhaupt – eine auf alle Menschen offene altruistische Einstellung.

Die angeführten Regungen und Verhaltensweisen sind auch nicht so autonom (selbstgeleitet) wie beim reifen Erwachsenen. Sie sind vielmehr noch stark abhängig von einer Umgebung, die zu Gerechtigkeit und Hilfsbereitschaft einlädt (Lernen durch Suggestion und Lernen am Vorbild). Trotzdem – das zeigen viele Einzelbeobachtungen – sind es Erlebnisse und Verhaltensweisen, die nichts vom Muß-Charakter des Über-Ich-Gewissens an sich haben, sondern echte, spontane Zustimmung von seiten des Kindes verraten, in denen also ein Bewußtsein des Ich-Kann (schenken, helfen, mitmenschlich kreativ sein) und Ich-Sollte erwacht.

Nach allem bisher Gesagten ist zwar ein einladender und vorbildlicher Erziehereinfluß für die Weckung und Bildung der Wertorientierung unbedingt notwendig. Doch die entscheidende Grundlage dafür ist die sich unter diesem Einfluß entwickelnde Fähigkeit des Kindes, *sich in andere Menschen einzufühlen und ihre Trauer oder Freude nachzuempfinden* (nach J. Aronfreed: Empathic and vicarious experience) und sich ihnen so in „altruistischer Freude“ (J. Aronfreed), frei von eigener Angst und von Triebdruck zuzuwenden – zuerst vielleicht nur aus Neugier, Spieltrieb und Geberlaune (Geltungsstreben), schließlich aber auch um der anderen willen, in Einfühlung in ihren Eigenwert und in ihr Recht. Je stärker sich diese Fähigkeit entwickelt, desto eher kann sich eine Persönlichkeit aus eigenem inneren Antrieb (eben der Wertorientierung) heraus und nicht nur unter äußerem Strafdruck von seinen ichbezogenen Bedürfnissen nach Besitz, Lust, Macht und Geltung befreien, wenn diese Bedürfnisse zu sozial schädlichem Verhalten führen, und sich frei für ein soziales Verhalten entscheiden⁷. Eine entwickelte Wertmotivation ist darum auch die einzige Kraft, die es erlaubt, Triebimpulse nicht einfach zu verdrängen, sondern zu integrieren – indem man um höherer Werte willen, die als eigenes Ziel und eigene Erfüllung erlebt werden, Triebbefriedigungen aufschiebt oder auf sie verzichtet. Erst auf dieser Grundlage ist auch der Übergang von einem Gehorsams- und Autoritätsgewissen (Über-Ich) zu einem Verantwortungsgewissen und Wertgewissen möglich.

Entwickeln sich die Grundmotivationen in altersabhängigen Stufen?

Nach den oben angeführten Einzelbeobachtungen und nach den statistisch belegten Untersuchungen von N. Bull und R. Müller kann man vereinfachend folgendes feststellen. Es gibt zwar Phasen der Gewissensbildung, zumal die Entwicklung von einer stark fremdbestimmten (heteronomen) zu einer mehr selbstverantwortlichen (autonomen) Selbstbewertung und Verhaltenskontrolle. Die hier beschriebenen drei Grundmotivationen setzen einander jeweils voraus und entwickeln sich – bei günstiger Umgebung – auseinander. Aber wenn es nicht zu einer Verwahrlosung oder Neurotisierung, d. h. zu einem Stillstand auf der ersten oder zweiten Grundmotivation kommt, *ist dieser Entstehungszusammenhang bereits nach den ersten Jahren gegeben und bleibt bis ins Erwachsenenalter hinein bestehen.* Diese Phasen und Grundmotivationen lösen einander nicht einfach ab, so als sei nach dem Erwachen der Wertmotivation eine Normenverinnerlichung unter Druck nicht mehr möglich oder nötig – vielmehr treten sie nebeneinander (Entwicklung als Differenzierung) und wirken gleichzeitig.

Sie wirken so, daß es alterstypische Tendenzen gibt. So wird ein überbeschütztes Kind immer mehr als andere zur Autoritätsorientierung neigen, aber mit zunehmendem Alter (oder sich wandelnder Erziehung) selbständiger werden. Eine Grundmotivation hat bei normaler Entwicklung nie die Alleinherrschaft auf einer Altersstufe, sondern allenfalls einen Vorrang. Darum nehmen bei Antworten auf Geschichten mit sozialen Entscheidungssituationen (soll man lügen oder ehrlich sein, helfen oder nicht, und warum?) die Mehrfachmotivierungen mit dem Alter zu: das Kind wird sowohl von triebhaft-egoistischen wie von autoritätsmoralischen und altruistischen Motiven bestimmt⁸.

Ob die Wertmotivation führend wird (Entwicklung als Integration und Zentralisierung), hängt weniger vom Alter als vom Lernprozeß ab, den eine Persönlichkeit in einem pädagogischen Feld durchlaufen konnte. Diese Abhängigkeit der Gewissensbildung vom soziokulturellen Milieu und einem bestimmten pädagogischen Feld ist auch durch die Untersuchungen von E. Lerner, L. Boehm, N. Fabre u. a. gut belegt. Da die Wertmotivation den Charakter der freien Aufgeschlossenheit hat und nicht ein biologisches oder triebhaftes Bedürfnis ist, kann man leicht verstehen, daß sie sich nicht mit biologischer Gesetzmäßigkeit entwickelt (wie z. T. die Sexualität) oder dranghaft durchsetzt (wie der Nahrungstrieb und Geltungsdrang), sondern von der richtigen Förderung durch die Umgebung und von der Selbststeuerung (Freiheit) abhängt.

Welche Lernvorgänge fördern die Wertorientierung?

Die Lernforschung hat zwar bisher das Lernen von sozialen Einstellungen und Motivationen nur ungenügend untersucht, sondern eher das Lernen von aggressivem Verhalten, von rein technischen und kognitiven Problemlösungen oder von moralischen

Urteilen erforscht. Trotzdem kann man für die Erziehungspraxis folgende Richtlinien annehmen.

1. Negative Verstärkung

„Streng erziehen“ heißt immer mit angedrohter oder verabreichter Strafe erziehen (bestehe sie nun in Liebesentzug und Tadel oder in Schlägen u. ä.) – in der Sprache der Lernpsychologie: durch *negative Verstärkung* (Bekräftigung) oder verhaltenspsychologisch gesprochen: durch aversive Reize. Wieviel Strafdruck und welche Art Strafdruck ist für eine wertbezogene Gewissensbildung notwendig und förderlich?

Einerseits braucht die sich bildende Persönlichkeit einen gewissen Zwang (von einem fremden wie auch vom eigenen Willen her), um maßlose Triebwünsche, denen sie sonst völlig ausgeliefert wäre (wie ein Suchtkranker) und die sie dissozial machen würden, einschränken zu können⁹. Nur mit Hilfe eines wohl dosierten Autoritätszwangs kann sich das Kind und der Jugendliche von seinen Triebzwängen befreien und Haltlosigkeit und dissoziales Verhalten vermeiden. Wie auch die Erwachsenen durch einen vernünftigen Zwang zur Arbeit und Höflichkeit gegen die eigene Launenhaftigkeit, Unzufriedenheit und depressiven Verstimmungen geschützt werden und wie jener Elfjährige bekannte, sein Gewissen sei ihm eine Last und Qual, aber dieses Gewissen möchte er auch nicht weggeben, „denn dann werde ich vielleicht sehr schlecht, wenn ich erwachsen bin“ (H. Parkhurst 1955, 179). Ohne Festigkeit in der Erziehung, d. h. ohne ein Minimum an Autoritätszwang und Über-Ich bleibt die innerlichste Wertorientierung verhaltensmäßig unwirksam, weil dem Wertempfinden und guten Willen zum Engagement die nötige Anstrengungsbereitschaft und Selbstkritik fehlen; die betreffende Persönlichkeit ist ein gutmütiger Weichling, der nie gelernt hat, auch dort gegen seine Triebwünsche hart zu sein, wo er es um seiner ureigensten Wertüberzeugungen willen sein mußte.

Andererseits ist die Wirkung des Autoritätszwangs begrenzt und gefährlich: 1. Durch die Zwangsverinnerlichung sozialer Normen lernt die Persönlichkeit zwar sich beherrschen und dissoziales Verhalten vermeiden, nicht aber, dies alles auch aus Gerechtigkeitssinn und Güte (Wertmotivation statt Reflexe und Dressate) zu tun oder gar neue soziale Verhaltensweisen aufzubauen. Wenn der Autoritätszwang nicht von Anfang an in eine Werterziehung eingebettet ist, erzeugt er zwar Gehorsam, aber Gehorsam ohne Gerechtigkeitssinn und ohne Liebe, und Gehorsam ohne Initiative. 2. Autoritätszwang und Strafdruck führt, je intensiver und dauerhafter er ist und je sensibler und introvertierter die betroffenen Kinder und Jugendlichen sind, leicht zu einem Über-Ich-Gewissen, das durch Starrheit, Gemütsverdrängung, Angst und Haß belastet ist – eine Belastung, die sich bis zu neurotischen Zwangsreaktionen und Schuldgefühlen steigern kann.

Im überschaubaren und planbaren klinischen Bereich mag eine „Aversionstherapie“ mit gezielten und genau dosierten Strafen möglich sein. Für die Erziehungspraxis gibt

es jedoch keine genauen Regeln, sondern nur einige Richtlinien und Kriterien, nach denen der angewandte Autoritätszwang ständig zu überprüfen ist:

Im allgemeinen ist das Nicht-Beachten unerwünschten Verhaltens und das positive Verstärken sozialen Verhaltens der Bestrafung vorzuziehen.

Die Erzieherautorität darf ihre Gebote und Verbote nicht willkürlich (kategorisch und heteronom) an das Kind herantragen, sondern muß sie wertbezogen, aus der Verpflichtung zu Gerechtigkeit und Liebe begründen – aus Werten, denen sich auch die Erzieher selbst verpflichtet fühlen. So sollte innerhalb des notwendigen Anpassungsdrucks immer schon eine Werterziehung versucht werden. Das notwendige Ich-Muß sollte auch als Ich-Kann und Ich-Sollte wahrgenommen und erlebt werden können. Aus dem Gegenzwang zu den Triebregungen (Reflexen, Dressaten) soll eine Selbststeuerung mit Werteinsicht und Wertempfinden werden. Aller Autoritätszwang soll „Zwang der Einsicht“ (A. Mitscherlich) sein.

So notwendig in manchen Bereichen Anpassungsdruck sein mag, er muß dem Kind und dem Jugendlichen Raum für eigene Entscheidungen und Initiativen lassen.

Auch die dem Kind entgegengebrachte Zuneigung darf nicht zu einer Diktatur und Inbesitznahme führen, sondern muß das Kind zu eigener Entscheidung freigeben.

Müssen dissoziale Reaktionen bestraft werden, so muß die Strafe unmittelbar und konsequent (ohne Fluchtmöglichkeit) erfolgen, weil sie sonst unter Umständen nicht zur Unterdrückung des bestraften Verhaltens beiträgt (Ch. Christoph-Lemke).

2. Positive Verstärkung

Die Grenzen einer bloß negativen Verstärkung durch Strafe wurden eben erläutert. Daß ein Kind und ein Jugendlicher lange Zeit eine *positive Verstärkung* durch die Umgebung braucht, steht außer Zweifel. So spontan die erwähnte Bereitschaft des Kindes zu einem Gehorsam aus Liebe und zu einzelnen selbstlosen Handlungen ist, sie kann sich nur entfalten, wenn sie durch die Erzieher und die Bezugsgruppe gelobt, anerkannt und damit verstärkt wird.

Junge Kinder brauchen sicher auch in höherem Maß *primäre Verstärker*, d. h. Belohnung durch Befriedigung primärer Bedürfnisse (Bonbon, Pudding, Spielzeug u. ä.). Doch soll diese primäre Belohnung 1. stets mit einer persönlichen Anerkennung durch die Erzieherperson verbunden sein (Streicheln und Lob) und 2. allmählich zugunsten einer *sekundären Verstärkung* durch anerkennende Blicke, Gesten, Symbole und Worte abgebaut werden. So kann einerseits die verstärkende Wirkung gesteigert werden und gleichzeitig über die Triebmotivation hinauswachsen und für personale Werte empfänglich machen.

Die Verbindung von Triebbefriedigung und persönlicher Anerkennung ist wesentlich und hebt diesen Lernvorgang über ein bloßes Lernen am Erfolg und einen Dressurakt hinaus. Vermutlich macht die mit der persönlichen Zuwendung verbundene

Befriedigung die Liebe des Erziehers (wenn die Geschenke Ausdruck und nicht Ersatz für die persönliche Zuwendung sind) so erlebbar, daß im Kind die Bereitschaft zur Dankbarkeit, zum Vertrauen, zum *Gehorsam aus Liebe* (nicht nur aus Angst vor Strafe) und zur *Identifikation* (Lernen am Vorbild) geweckt wird. Beispielsweise war ein überstreng erzogener Junge im Kindergarten allgemein schwierig und antwortete jedesmal, wenn sich die Erzieherin an ihn wandte, nur „Blöde Schwester!“ Die Erzieherin bemühte sich nun konsequent, das (Wenige), was der Junge an Erfreulichem tat, zu belohnen und zu loben. Nach drei Wochen gab er die abweisende Antwort „Blöde Schwester!“ auf und wurde mehr und mehr ansprechbar. Hierher gehört auch die Beobachtung, daß schwererziehbare Jugendliche oft gar nicht erfahren haben, daß sich ihre Eltern für ihre Mithilfe bedanken.

Es ist verständlich, aber bedauerlich, daß man unter dem eingangs erwähnten Erziehungs- und Interessendruck im allgemeinen dazu neigt, die Unterdrückung dissozialen Verhaltens (negative Verstärkung) intensiver zu betreiben als die positive Verstärkung, den Tadel am Versagen des Kindes stärker zu betonen als die Anerkennung des gelungenen Guten. Kein Wunder, daß die Kinder das Gewissen eher als verbietende Instanz denn als schöpferische Kraft und Orientierung zum Guten erfahren und die Schuld für ihre Fehler und Unterlassungen unter Umständen stärker erleben als die Befriedigung über ihre Anstrengungen (N. Fabre, 121, 185, 192).

Erzieher sollten sich darum immer fragen, was sie oder der „Geist“ der Gruppe absichtlich oder unabsichtlich verstärken (Ehrgeiz oder Kameradschaft, vorzeigbares Wissen oder echte geistige Interessen, körperliche Attraktivität oder Charme) und ob sie genug Anerkennung ausdrücken.

Erst allmählich kann das Kind und der Jugendliche fähig werden, auch einmal unabhängig vom Lob der Umgebung, nur im Blick auf den Wert des anderen (siehe Lernen durch Einfühlung) sozial zu handeln. In der Verlängerung dieser Entwicklung, sozusagen als Höchstfall sekundärer Verstärkung, kann die Anerkennung durch den unendlich und unbedingt Guten, Gott, gesucht und erschlossen werden: Wenn wir anderen gegenüber gut sind, machen wir nicht nur dem Mitmenschen Freude, sondern auch Gott. Nach N. Fabres Untersuchung (S. 109, 186) bei Acht- bis Zehnjährigen werden Kinder von dem Gedanken, etwas auch *Gott zuliebe* zu tun, sehr stark angesprochen. Freilich setzt diese Ansprechbarkeit voraus, daß das Kind zur Sammlung befähigt wurde und die Verbundenheit mit Gott im Gebet erleben kann¹⁰. Je mehr diese Sammlung und Verbundenheit entwickelt sind, desto eher kann das Kind auch unabhängig werden vom Beifall der Umgebung. Es ahnt – so schwach und vereinzelt das zunächst sein mag – die Verstärkung, die von dem ausgeht, „der ins Verborgene sieht und dir vergilt“ (Mt 6, 6).

3. Vorbild

Wie wichtig eine Normenverinnerlichung aus Identifikationswunsch ist, wurde schon dargelegt. Auch die Alltagserfahrung lehrt, daß Kinder soziale Verhaltensmuster und Einstellungen wie Höflichkeit, Freundlichkeit, Hilfsbereitschaft fast spielerisch von ihren Bezugspersonen lernen, wenn sie diese schätzen¹¹. Auch aus der Arbeit mit Milieugeschädigten ist bekannt, daß sie nur dadurch sozialere Verhaltensweisen annehmen, daß sie bei Erwachsenen (der Sozialpädagoge als „Ersatz-Vater“ nach A. Aichhorn) oder Gleichaltrigen fehlende Identifizierungen nachholen können (siehe H. Zulliger 1971, 17 f.).

Für die Werterziehung dürfte dabei wesentlich sein, daß das Kind durch die sich angleichende Identifizierung nicht nur eine Verhaltensweise und -norm übernimmt, sondern auch lernt, darin eine ähnliche Erfüllung zu finden wie der nachgeahmte Erwachsene oder Gleichaltrige. Deren Verhaltensweise muß ihm zum „Ideal“ werden. Nur so wird es vom unmittelbar nachahmbaren Vorbild und von der Verstärkung durch die Erzieher unabhängig.

Lernen am Vorbild heißt gerade nicht, daß sich die Erzieher als perfekte Helden des Guten in unerreichbare Ferne rücken. Vielmehr sollen sie ihr Ringen und Bemühen um soziale Einstellungen artikulieren, etwa im Sinn von: Es fällt uns zwar schwer, nichts nachzutragen, aber Jesus hat das von uns verlangt, und es ist richtig so ... Werden solche Motivationen in einer für die Erzieher bedeutsamen Lage ausgesprochen, dann wirken sie nicht als Indoktrination, sondern als Zeugnis. Die ersten biblischen Kernsätze von der Versöhnungsbereitschaft und Nächstenliebe sollten möglichst in solchen Situationen fallen. – Dieses vorbildhafte Bemühen muß sich natürlich zuerst im Verhältnis der Erzieher zu den Kindern und Jugendlichen selbst zeigen, in ihrem Bemühen um Gerechtigkeit, Versöhnung, Verständnis. Nur dann wirken Erzieher als Vorbild und können auch überzeugend auf jenen unbedingt Guten hinweisen, dem sie sich in ihrem Bemühen letztlich verpflichtet und verbunden fühlen.

4. Einfühlung und Nachempfinden

Aus einem Elterntagebuch: Der fünfjährige Junge „wurde einige Male mitgenommen, wenn einer sehr armen Familie abgelegte Kleidungsstücke mitgebracht wurden. Vor dem ersten derartigen Besuch wurde der Knabe aufgefordert, den drei armen Kindern der Familie etwas von seinem Spielzeug mitzunehmen. Aber da sträubte er sich zuerst und meinte, das wären doch seine Sachen, die brauche er noch, und ließ sich schließlich herbei, einige schadhafte oder ältere längst vernachlässigte Spielsachen herauszusuchen. Als er dann aber sah, wie sich die Kinder noch darüber freuten, machte ihm das Geben selbst Vergnügen. Das nächste Mal war er schon weit generöser, suchte aus freiem Antriebe Spielsachen heraus und hüpfte schon in der Vorfreude des Gebens

fröhlich umher, sich die Freude der armen Kinder ausmalend. Gestern mahnte er ganz von selbst, daß es wieder an der Zeit sei, den armen Kindern etwas hinzutragen, und es gelang sogar, ihn zur Herausgabe eines Spielzeuges zu bewegen, von dem er sich anfangs gar nicht trennen wollte.“¹²

Dieser Junge wurde dadurch altruistisch, daß er „sah, wie sich die Kinder noch darüber freuten“, und er wurde dadurch zu weiterem Helfen bereit, daß er sich „die Freude der armen Kinder ausmalte“ und so schon in der „Vorfreude des Gebens“ hinging. Durch diese Fähigkeit, sich in andere einzufühlen und ihre Freude und ihr Leid nachzuempfinden (J. Aronfreed 1968, 115–122), kann die soziale Einstellung und Motivation unabhängiger werden von der Anerkennung durch die Erzieher; der Dank und die Freude des Mitmenschen, nicht mehr der Beifall der Erzieher, wirken nun als Belohnung und Verstärkung. Darum ist es auch eine wichtige Aufgabe der Gewissensbildung, durch *Begegnungen* und durch konkrete Schilderung fremder Not das soziale Einfühlungsvermögen zu fördern und nicht abstrakt und anonym Hilfsbereitschaft zu fordern. Ebenso wichtig ist, daß das Kind und der Jugendliche ein dankbares Echo auf seine Initiative erfährt.

5. Erfahrung persönlicher Verantwortung und sozialer Initiative

Es gibt zahlreiche Situationen, wo man das Kind schon früh eine echte persönliche Entscheidung treffen lassen kann. Ob es andere mit seinem Spielzeug spielen lassen, ob es nach einem Streit schmallen oder sich versöhnen will – überall, wo das Kind *seine eigene Freiheit und Verantwortung erkennen* kann und nicht überfordert wird, sollte es sich sammeln und bedenken, was es selbst als das Richtige und Beste wahrnimmt, und frei danach handeln. Diese viel zu selten praktizierte Übung setzt voraus, daß das Kind zur Sammlung befähigt wurde (z. B. durch Stilleübungen) und daß die Erzieher nicht nur kalt und unbeteiligt das Ergebnis seiner Entscheidung abwarten (und still richten), sondern das Kind mit ihrem Rat begleiten. Das Kind soll seine Gestaltungsmöglichkeiten, die Werte, um die es geht, seine Bereitschaft zu Gerechtigkeit und Liebe, seine Verantwortung erfahren und verstärken können.

Ähnlich kann die Bereitschaft eines Kindes und Jugendlichen zum Teilen und Helfen entscheidend gefördert werden, wenn sie zu einzelnen *Initiativen* eingeladen werden, wo sie durch ihre Anstrengung oder ihren Verzicht anderen eine Freude bereiten und ihnen helfen können. Dabei sollte sich das Kind wie auch der Jugendliche 1. als schöpferisch erleben können (kein Ich-Muß, sondern ein Ich-Kann; eine Zehnjährige: „Wie glücklich wäre ich, wenn Mama nicht immer sagen würde, was ich machen muß, gerade in dem Augenblick, wo ich mich anschicke, es zu tun“), 2. durch eine entsprechende Vorbereitung die Notlage der anderen persönlich kennenlernen (kein anonymer Appell, sondern Einfühlung) und 3. die Wirkung der guten Tat auf den Adressaten erfahren (dankbares Echo als Verstärkung).

6. Erfahrung von Motivationskonflikten und Handlungskonsequenzen

Auch wenn Gewissensbildung mehr mit Einstellungs- und Motivbildung als mit Wissen um Normen zu tun hat, steht doch fest, daß auch soziale Einstellungen und Motive eine kognitive Komponente haben und deshalb auf Wertreflexion und Wertüberzeugungen, also auch auf moralische Unterweisung angewiesen sind. Diese Unterweisung bewirkt nun allzuoft statt eines geschärften Gerechtigkeitssinns und statt einer neuen Werteinstellung nur ein moralisierendes, überichthafte Nachreden der Normen der Erzieher und der Gesellschaft: lauter kategorische „Man-Muß“. Die wirklichen Antriebe und Motivationskonflikte (z. B. Lügen aus Geltungstrieb oder aus Strafangst – gegen Wahrhaftigkeit aus Verantwortungsgefühl) werden nicht reflektiert.

Darum sollte es jede moralische Unterweisung in irgendeiner Form begünstigen, daß die Triebwünsche und Ängste, die uns zu Unehrlichkeit, Egoismus und Aggression treiben, eingestanden und nacherlebt werden (Katharsis), bevor über deren Konsequenzen für den Mitmenschen und über deren Gefährlichkeit (Wertwidrigkeit) geurteilt und eine Norm formuliert wird (als Musterbeispiel siehe H. Zulliger 1971, 34).

Außerdem sollte – wie es vor allem im Rollenspielkonzept von Fanny und George Shaftel versucht wird¹³ – möglichst oft Gelegenheit geboten werden, alternative (also auch dissoziale) Lösungen einer moralischen Entscheidung so zu spielen, zu erleben und zu reflektieren, daß deren Werthaftigkeit oder Wertwidrigkeit aus den gespielten Konsequenzen deutlich werden. So kann das Kind und der Jugendliche auch eher lernen, eine situationsgerechte Gewissensentscheidung zu treffen.

Dieser Überblick ist alles andere als vollständig. So müßte über die *religiöse Vertiefung* der Wertmotivation eine eigene Betrachtung angefügt werden. Doch auch zu diesem Thema dürfte bereits deutlich geworden sein: Wo ein Über-Ich-Gewissen gebildet wird, kann der Hinweis auf „Gott“ praktisch nur als Überhöhung der wertblindenden Erzieher- und Gruppenautorität (miß)verstanden werden. Wo hingegen eine Werterziehung versucht wurde, kann die Wirklichkeit „Gott“ überzeugend als der letzte Grund und die letzte Quelle menschlicher Werterfahrung, ihres Glücks und ihrer Verpflichtung, erschlossen werden; sich um soziales Verhalten bemühen heißt dann mit-lieben mit dem unendlich Guten.

ANMERKUNGEN

¹ H. Parkhurst, Die Welt des Kindes. Kinder sprechen über ihre Probleme (Frankfurt 1955) 174 f.

² Vgl. zum folgenden: G. W. Allport, Werden der Persönlichkeit (Stuttgart 1958) 65–70; L. Ancona, La motivation au point de vue clinique, in: La motivation, hrsg. v. L. Ancona (Paris 1959) 177–204; R. Oerter, Moderne Entwicklungspsychologie (Donauwörth 1975) 95–134, 281–306; R. Müller, Entwicklung des sozialen Wertbewußtseins (Weinheim 1968); N. J. Bull, Moral judgment from childhood to adolescence (London 1969); N. Fabre, Vers la liberté. De l'enfant coupable à l'enfant responsable

(Paris o. J.); J. Aronfreed, *Conduct and conscience* (New York 1968); H. Zullinger, *Umgang mit dem kindlichen Gewissen* (Frankfurt 1971); ders., *Elternschulung und Elterngeist* (Stuttgart 1961); H. Häfner, *Das Gewissen in tiefenpsychologischer Sicht*, in: *Grenzfragen des Glaubens*, hrsg. v. C. Hörgl und F. Rauh (Einsiedeln 1967) 113–151; A. Beeli, *Anlage und Entwicklung des Gewissens im Kindesalter*, in: *Das Gewissen im pädagogischen Feld*, hrsg. v. F. Oser (Olten 1973) 15–46.

³ Nach S. Freud ist diese Phase zwischen 4 und 5 Jahren anzusetzen, wo das Kind die Ödipus-Spannung überwindet. Doch ist dieser Zusammenhang mit der Ödipusproblematik keineswegs erwiesen; nach R. Spitz und M. Klein kommt es schon in prä-ödipalen Phasen zur Über-Ich-Bildung.

⁴ L. Szondi würde dieses Verlangen „Partizipationsdrang“, J. Nuttin „Bedürfnis nach psychosozialen Kontakt“ nennen.

⁵ In Freuds zweiter Theorie des psychischen Apparats („Das Ich und das Es“, 1923) hat das Über-Ich drei Funktionen: 1. Selbstbeobachtung, 2. Ich-Ideal (ein Vorbild, das aus der Idealisierung des Ich und aus Identifizierungen mit Eltern und mit kollektiven Idealen entsteht), 3. Gewissen (das er nur als verbitende Instanz versteht). Daß er unter Über-Ich eine eindeutig zwanghafte Instanz versteht, zeigt seine Bemerkung, das Über-Ich beruhe nicht auf einer Identifizierung mit den Eltern als Personen und Vorbildern, sondern als Trägern einer Tradition, eines vererbten Über-Ich (G. W. XV, 73). Insofern ist der Ausdruck Über-Ich nur für eine pathologische Entwicklung voll gerechtfertigt. In der Entwicklungspsychologie des Normalen müßte man eher von einer stark zwanghaften und heteronomen Normenverinnerlichung sprechen.

⁶ H. Zulliger 1961, 51 f. Das Beispiel zeigt eine Verinnerlichung, die wohl auf beidem, auf Liebe wie auf Zwang, beruht.

⁷ Zum Zusammenhang zwischen Wertmotivation und anderen Motivationen und zu ihrer Eigenart als „Wachstumsmotiv“ (A. Maslow), als „intentionales Gefühl“ (H. Schultz-Henke) und als „allozentrische“ Einstellung vgl. B. Grom – J. Schmidt, *Auf der Suche nach dem Sinn des Lebens* (Freiburg 1975) 101–106.

⁸ So finden sich in der Untersuchung R. Müllers auf allen Altersstufen zwischen 7 und 17 Jahren impulsiv-egoistische Motivierungen, wenn auch in abnehmender Zahl (was allerdings mehr auf die Zunahme moralischen Wissens als auf tatsächliche soziale Reife zurückzuführen ist): Ich würde Geld wegnehmen, um mir etwas Begehrtes zu kaufen; ich würde lügen, um den Schaden nicht ersetzen zu müssen. Ebenso autoritätsmoralische (von Erzieher oder Gruppe abhängige) Motivierungen: Man darf in der Schule nicht lügen; man darf nicht petzen. Aber auch sympathiebezogene oder altruistische Motivierungen: Man soll einem Ertrinkenden helfen, denn seine Eltern würden ihn nicht mehr sehen und wären traurig.

⁹ Das lehrt die Erfahrung mit verwöhnt Erzogenen, die Rehabilitierung von Drogenabhängigen wie auch die Therapie von seelisch Kranken. Vgl. W. Huth, *Der Zwang in schicksalsanalytischer Sicht*, in: *Beihefte zur Schweiz. Zeitschrift für Psychologie und ihre Anwendung – Szondiana IX*, 1973; W. Lauer, *Die Bedeutung des Zwangs für das konkrete christliche Ethos*, in: *Theologie in der Gegenwart* 17 (1974) 36–45; A. Aichhorn, *Verwahrloste Jugend* (Bern 1965) 198.

¹⁰ Vgl. B. Grom, *Zur religiösen Ersteinführung des Kleinkindes*, in: *Welt des Kindes* 51 (1973) 98–113.

¹¹ Leider sagen die lernpsychologischen Gesetze für das Beobachtungslernen (z. B. über die Abhängigkeit des Lerneffekts von Prestige, Macht und Beliebtheit des Vorbilds) für unsere Fragestellung wenig aus, da selten soziale Nachahmungshandlungen und schon gar nicht die Übernahme von Einstellungen und Motivationen untersucht wurden.

¹² W. Stern, *Psychologie der frühen Kindheit* (Darmstadt 1965) 482.

¹³ F. Shaftel – G. Shaftel, *Rollenspiel als soziales Entscheidungstraining* (München 1973).