



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

## **„Erziehung der Erzieher“**

Über den Einfluss Alfred Adlers Individualpsychologie  
auf Elternbildungskonzepte der Gegenwart  
unter dem Aspekt der Prävention von Fehlentwicklungen beim Kind

Verfasserin

**Bernadette Steiner**

angestrebter akademischer Grad

**Magistra der Philosophie (Mag.phil.)**

**Wien, im März 2011**

Matrikelnummer: 0104660

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuer: Univ. Doz. Dr. Thomas Stephenson



## **EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG**

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe. Die Diplomarbeit wurde von mir weder im In- noch Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.

---

Datum

---

Unterschrift



## **ABSTRACT**

Ausgehend von Alfred Adler – dem Begründer der Individualpsychologie und einem der Pioniere der Erziehungsberatung – und der Tatsache, dass unter dem vielfältigen Angebot an Elternbildungsmaßnahmen derzeit drei Konzepte zu finden sind, die den Anspruch auf individualpsychologische Wurzeln erheben, wird in dieser Diplomarbeit der Frage nachgegangen, inwiefern diese Konzepte mit dem Erziehungskonzept Adlers korrespondieren. Im Zuge dessen werden die Grundannahmen Adlers und die Konsequenzen seiner Individualpsychologie für die Erziehung nachgezeichnet. Da diese Arbeit auf einen Vergleich der aktuellen Konzepte mit dem Konzept Adlers abzielt, werden sowohl ein Werk Adlers als auch die Ratgeber-Bücher zu zwei Konzepten der Gegenwart einer Textanalyse unterzogen. Aufzuzeigen und systematisch zu belegen, inwiefern die vorgestellten individualpsychologisch fundierten Angebote tatsächlich noch den Geist Alfred Adlers in sich tragen, ist das Anliegen dieses Forschungsvorhabens.



## INHALTSVERZEICHNIS

Abstract .....	V
Vorwort .....	XI
Einleitung .....	1
I    Hinführung zum Themenbereich .....	5
1    Einführung in die Individualpsychologie Alfred Adlers .....	5
1.1    Kurzbiographie Alfred Adlers .....	5
1.2    Grundbegriffe der Individualpsychologie .....	6
1.2.1    „Einheit der Persönlichkeit“ & „Finalität“ .....	7
1.2.2    „Gemeinschaftsgefühl“ .....	9
1.2.3    „Minderwertigkeitsgefühl“ .....	12
1.2.4    „Mut“ .....	16
1.2.5    „3 Lebensaufgaben“ .....	18
1.2.6    „Lebensstil“ .....	21
1.3    „Psychische Gesundheit“ vs. „Fehlentwicklung“ .....	24
1.3.1    Psychische Gesundheit als „Normalität“ .....	25
1.3.2    Über den seelisch gesunden Menschen .....	26
1.3.3    Normabweichender Lebensstil als „Fehlentwicklung“ .....	27
1.3.4    Über das „schwererziehbare“ Kind .....	32
2    Annäherung an das individualpsychologische Erziehungskonzept Alfred Adlers .....	35
2.1    Grundlage: individualpsychologisches Menschenbild .....	36
2.2    Erziehung zur Gemeinschaft .....	37
2.3    Gefahren für die Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls .....	38
2.4    Ganzheitliche Erziehung .....	39
2.5    Berücksichtigung der Individualität des Kindes .....	39
2.6    Unterstützung der Familie .....	40
2.7    Individualpsychologische Erziehung in der Schule .....	40
2.8    Erziehung der ErzieherInnen .....	41
3    Individualpsychologische Elternbildungskonzepte der Gegenwart .....	43
3.1    STEP – Das Elterntraining .....	43
3.2    Kess-erziehen® .....	46
3.3    Encouraging-Elterntraining Schoenaker-Konzept® .....	48
4    Elternbildungsangebote als Präventivinterventionen .....	49
II   Einleitung der Untersuchung .....	51
1    Forschungslücke .....	51
2    Relevanz für die Disziplin .....	53
3    Fragestellung .....	54
4    Methode .....	55

4.1	Empirischer Zirkel – EZ 3.0.....	56
4.2	Empirisch-Hermeneutische-Textanalyse – EHT-A 5.1 .....	57
4.3	Dimensionsrekrutierung .....	59
4.3.1	Gruppe A – präfixierte Dimensionen.....	59
4.3.2	Gruppe B – freie Dimensionen.....	62
4.4	Auswahl und Bestimmung des Untersuchungsgegenstandes.....	63
4.4.1	Alfred Adler .....	63
4.4.2	STEP.....	64
4.4.3	Kess-erziehen® .....	65
III	Untersuchung .....	67
1	Vom Originaltext zur Kernaussage .....	67
2	Zum Vergleich der Elternbildungskonzepte .....	69
3	Vergleich von Beschreibungen der Phänomene Kind, Eltern und Erziehung .....	72
3.1	Wie das Kind beschrieben wird .....	72
3.1.1	Kategorie 1: die Entwicklung des Kindes .....	73
3.1.2	Kategorie 2: Einflussfaktoren auf die kindliche Entwicklung .....	76
3.1.3	Kategorie 3: Fehlentwicklungen beim Kind .....	80
3.1.4	Kategorie 4: Eigenschaften des Kindes.....	81
3.1.5	Kategorie 5: Verhalten des Kindes.....	89
3.2	Wie die Eltern beschrieben werden.....	91
3.2.1	Kategorie 1: Eltern in ihrem Mensch-Sein.....	91
3.2.2	Kategorie 2: Eltern in ihrem ErzieherInnen-Sein.....	92
3.2.3	Kategorie 3: Aufgaben und Ziele von Eltern .....	97
3.3	Wie Erziehung beschrieben wird .....	104
3.3.1	Kategorie 1: So-Sein von Erziehung.....	104
3.3.2	Kategorie 2: Aufgabe und Ziel der Erziehung .....	105
3.3.3	Kategorie 3: Notwendigkeiten und Voraussetzungen für Erziehung.....	106
3.3.4	Kategorie 4: Mittel und Methoden der Erziehung .....	107
4	Vergleich von Erklärungen der Phänomene Kind, Eltern und Erziehung in deren Wirkungszusammenhängen .....	111
4.1	Wie das Kind erklärt wird .....	111
4.1.1	Kategorie 1: Eigenschaften des Kindes.....	111
4.1.2	Kategorie 2: Verhalten des Kindes.....	113
4.1.3	Kategorie 3: Einflussfaktoren.....	117
4.1.4	Kategorie 4: Bedürfnisse des Kindes .....	119
4.2	Wie die Eltern erklärt werden .....	119
4.2.1	Kategorie 1: Verhalten und Empfinden der Eltern.....	119
4.2.2	Kategorie 2: Aufgaben der Eltern .....	120
4.3	Wie die Erziehung erklärt wird .....	121

4.3.1	Kategorie 1: Erziehung ist.....	122
4.3.2	Kategorie 2: Ziel der Erziehung.....	122
4.3.3	Kategorie 3: Erziehungsverhalten und Erziehungsmethoden .....	123
5	Vergleich von Zielbeschreibungen.....	127
5.1	Welche Ziele in der Erziehung angestrebt werden bzw. erfüllt werden sollen..	127
5.1.1	Ziele der Eltern für das Kind.....	128
5.1.2	Ziele der Eltern für die Erziehung des Kindes .....	129
5.1.3	Ziele der Elter für sich selbst.....	130
6	Vergleich von beschriebenen Methoden der Erziehung .....	131
6.1	Welche Methoden in der Erziehung eingesetzt werden sollen .....	131
6.2	Welche Fehler in der Erziehung vermieden werden sollen.....	135
7	Zusammenfassung.....	137
7.1	Vergleich ADLER – STEP .....	138
7.1.1	Zirkel <sup>EZ</sup> „Kind“ - Gemeinsamkeiten und Unterschiede.....	138
7.1.2	Zirkel <sup>EZ</sup> „Eltern“ - Gemeinsamkeiten und Unterschiede .....	140
7.1.3	Zirkel <sup>EZ</sup> „Erziehung“ - Gemeinsamkeiten und Unterschiede.....	141
7.2	Vergleich ADLER – KESS .....	142
7.2.1	Zirkel <sup>EZ</sup> „Kind“ - Gemeinsamkeiten und Unterschiede.....	142
7.2.2	Zirkel <sup>EZ</sup> „Eltern“ - Gemeinsamkeiten und Unterschiede .....	143
7.2.3	Zirkel <sup>EZ</sup> „Erziehung“ - Gemeinsamkeiten und Unterschiede.....	144
7.2.4	Resümee .....	145
IV	Ausblick .....	147
V	Literaturverzeichnis.....	149
VI	Anhang .....	163



## VORWORT

Der Entstehung dieser vorliegenden Diplomarbeit gehen einige Ereignisse voraus, die sich wunderbar ineinander fügten. Am Beginn steht meine Teilnahme am Seminar „Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern“ von Prof. Christiane Hofmann. Mir fiel im Rahmen dieser Lehrveranstaltung die Aufgabe zu, Tschöpe-Schefflers (2005b) kritische Übersicht über „Konzepte der Elternbildung“ zu bearbeiten, in der sie 15 aktuelle Elternbildungsangebote im deutschsprachigen Raum vorstellt. Darunter befinden sich gleich drei Konzepte, die eine besondere Nähe zur Individualpsychologie Alfred Adlers erkennen lassen. Damit begegnete ich einem Thema und einem Namen, der mich nicht so bald wieder loslassen sollte.

Neben dieser und anderen Lehrveranstaltungen begann ich Ende November desselben Semesters auch mein wissenschaftliches Praktikum an der Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik der Universität Wien und fand mich im Forschungsprojekt „Alfred Adlers Schriften über Erziehung und Erziehungsberatung“ wieder. Die intensive Auseinandersetzung mit Texten Alfred Adlers (im Rahmen des Praktikums) sowie die Feststellung der Existenz und Verbreitung von gleich drei Elternbildungsmaßnahmen die behaupten auf Adlers Lehre aufzubauen (im Rahmen des Seminars), weckte mein Interesse, tiefer in dieses Thema einzutauchen.

Auch immer wieder vernehmbare erschütternde Berichte von gewalttätigen Kindern bzw. amoklaufenden SchülerInnen in den Medien sowie das gleichzeitig immer lauter werdende Verlangen nach Stärkung der Eltern in deren Erziehungsaufgabe bzw. das wachsende Elternbildungsangebot bestärkte meinen Wunsch, mich eingehender mit individualpsychologischer Erziehung bzw. Erziehungsberatung auseinanderzusetzen. Immerhin schien Adler bereits vor Jahrzehnten Antworten auf derartige Probleme gefunden zu haben. Eine Ansicht, die wohl auch die AutorInnen der Elternbildungsmaßnahmen mit individualpsychologischen Wurzeln teilen.

Und auch die nächsten Schritte ergaben sich wie von selbst. Ich besuchte das Seminar zur Entwicklung eines Diplomarbeitskonzeptes. Durch dieses konnte ich Univ. Doz. Dr. Thomas Stephenson als meinen Diplomarbeitsbetreuer gewinnen, dem ich an dieser Stelle für diese Möglichkeit außerordentlichen Dank sage.

Ein besonderes Dankeschön richte ich auch an meine Tutorin Mag.<sup>a</sup> Agnes Sykora, die allen meinen Fragen ein offenes Ohr schenkte und mir Antworten gab, die mir Klarheit, Hoffnung und Motivation brachten und so manches Gefühl der Verzweiflung vertrieben.

Weiters danke ich allen, die mich während meines Studiums wort- und tatkräftig unterstützt, motiviert und geduldig ertragen haben. Besonders erwähnt seien hier Anna Fellingner BA und Mag.<sup>a</sup> Kornelia Kurta.

Mein größter Dank aber gilt meiner Familie – besonders meinen Eltern Maria und Johann Steiner – die mir dieses Studium ermöglicht und mich in dieser doch länger als gedachten Zeit treu begleitet haben.



## **EINLEITUNG**

„Das Problem der Erziehung, wie es Eltern und Lehrer auf ihrem Wege vorfinden, wird leicht unterschätzt“ (Adler 1904/1973a, 201). So formulierte 1904 Alfred Adler den einleitenden Satz in „Der Arzt als Erzieher“ (Adler 1904/1973a) – einem seiner ersten pädagogischen Artikel. Auch ich möchte mich dieser Worte bedienen, da sie heute wie damals Gültigkeit haben. Erziehung ist etwas, das jeden Menschen betrifft, da jeder als Kind irgendeine Form von Erziehung erfährt. Erziehung ist weiter etwas, das auf theoretischer Ebene schon eine große Menge kluge Köpfe beschäftigt hat, woraus verschiedenste Erziehungsphilosophien und -theorien hervorgegangen sind. Erziehung ist somit auch etwas, das vielfältigste Formen annehmen kann. Ein Konzept, wie Erziehungsproblemen begegnet werden kann, liefert die Individualpsychologie Alfred Adlers. Adler war nicht nur Begründer der Individualpsychologie, sondern hatte auch klare Vorstellungen über Aufgaben und Ziele der Erziehung, sowie über Faktoren, die zum Gelingen bzw. Misslingen der Erziehung beitragen können. An dieser Stelle seien Schlagwörter wie „Minderwertigkeitsgefühl und Kompensation“, „Gemeinschaft“, „Verzärtelung und Vernachlässigung“ als Begriffe zentraler Bedeutung genannt. Vorwiegend durch Vorlesungen wie zum Beispiel „Über Individualpsychologische Erziehung“ (Adler 1918/1974a), „Schwer erziehbare Kinder“ (Adler 1926b/1982a) oder „Individualpsychologie in der Schule“ (Adler 1929a/1973b) leistete Alfred Adler einen wesentlichen Beitrag für die Pädagogik, der durch seine Schüler, wie z.B. Oskar Spiel, Ferdinand Birnbaum oder Rudolf Dreikurs verbreitet wurde und weiterlebt.

In dem Vortrag über „Schwer erziehbare Kinder“ (Adler 1926b/1982a) fordert Adler dazu auf, über den Grund nachzudenken, welcher das Kind dazu veranlasste, auf die „unnützliche Seite des Lebens“ zu wechseln, um im Folgenden diese Ursache zu beheben. Dies sieht er nur erfüllt, indem der Erwachsene das Kind für sich gewinnt und versucht, das meist unbewusste Ziel des Kindes zu verstehen (Adler 1926b/1982a, 119).

Diesbezüglich schreibt Rattner über Adler: „Schon sehr früh war Adler zutiefst beeindruckt durch die Tatsache, das sozusagen hinter allen neurotischen Fehlentwicklungen eine erzieherische Tragödie steht. Bei jedem Fall von Neurose kann man feststellen, dass dem Patienten die Krankheit erspart geblieben wäre, wenn seine Eltern und Erzieher sich besser auf das kindliche Seelenleben, seine Möglichkeiten und seine Bedürfnisse, verstanden hätten“ (Rattner 1972/2006, 63). Adlers Anliegen war es, Eltern und ErzieherInnen zu schulen, um der Entstehung von Auffälligkeiten und Neurosen beim Kind vorzubeugen. Als beste Hilfe für das Kind sah Adler demnach die Prophylaxe, welche durch seine Beratungsstellen ermöglicht werden sollte. „Die Individualpsychologie ist in der Lage, jeden Erzieher bei dieser prophylaktischen Arbeit zu beraten und zu unterstützen“ (Adler 1937b/1994, 98). Weiter behauptet Adler dann: „Die Individualpsychologie ist folglich die einzige Psychologie, die für die Prophylaxe geeignet ist, denn sie zeigt auf, wie man den ‚Besitz‘ [das Erbgut, Anm. B.S.] des kleinen Kindes einer guten Verwendung zuführen kann“ (Adler 1937b/1994,

99). Als ersten Schritt, den der/die ErzieherIn zu gehen hat, verlangt Adler einen Akt der Ermutigung (Adler 1914/1973a, 289). „Die anzustrebende Haltung des individualpsychologischen Pädagogen ist also diejenige der Ermutigung. Der ermutigende Erzieher bringt jedem Kind das Vertrauen entgegen, dass es seine Schwierigkeiten bei entsprechender Anleitung und Unterstützung wird meistern können“ (Rüedi 1992, 289). Worauf Eltern also zunächst ihr Augenmerk richten müssen, wenn sie „bessere“ ErzieherInnen werden möchten, ist ihre Haltung und Einstellung, ihr Lebens- und Erziehungsstil.

Adler und seine MitarbeiterInnen versuchten in den individualpsychologischen Erziehungsberatungsstellen veränderungsbereite Eltern diesem Ziel näher zu bringen und sie auf dem Weg zu „kompetenten“ ErzieherInnen zu begleiten. Heute existieren die individualpsychologischen Erziehungsberatungsstellen in dieser Form nicht mehr, jedoch gibt es individualpsychologisch fundierte Elternbildungskonzepte, die dasselbe Ziel verfolgen: Eltern zu bilden und zu mehr Erziehungskompetenz zu verhelfen. Denn je mehr Kompetenzen Eltern in der Erziehung ihrer Kinder besitzen, umso zufriedener und entspannter wird das Miteinander in der Familie sein. Die Familie wird dadurch also zu einem Ort, an dem das Kind einen Lebensstil entwickeln kann, der geprägt ist von Gemeinschaftsgefühl. Und schließlich ist nach Adlers Ansicht das Maß an Gemeinschaftsgefühl das wichtigste Kriterium psychischer Gesundheit (vgl. Seidenfuß 1995, 191). Aus diesem Grund kann die Erziehung der ErzieherInnen als Präventivintervention zur Aufrechterhaltung der seelischen Gesundheit des Kindes verstanden werden.

Wenn nun die Prävention von Fehlentwicklungen beim Kind das Motiv der „Erziehung der ErzieherInnen“ ist, so handelt es sich hierbei also um eine indirekte Art der Vorbeugung, die zwei voneinander abhängige Aspekte betrifft. Vordergründig geht es zwar darum, Eltern soweit zu schulen, dass sie Probleme im Erziehungsalltag vermeiden oder verringern bzw. erfolgreich bewältigen können. Jedoch kann als dahinter liegendes und damit noch höheres Ziel die seelische Gesundheit der zu erziehenden Kinder und damit der nachfolgenden Generation verstanden werden. Angestrebt wird also die Erziehung seelisch gesunder Kinder bzw. die Verhinderung von Fehlentwicklungen beim Kind durch die Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenz.

Die Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenz – mit oder ohne ausdrücklich angestrebter Präventivwirkung – ist auch das Anliegen dreier Elternbildungsmaßnahmen der Gegenwart, die nach eigenen Angaben auf individualpsychologischen Erkenntnissen aufbauen. Diese sind das so genannte „Step-Elterntraining“ (vgl. Kühn & Petcov 2005), das Elternbildungsprogramm „Kess-erziehen®“ (vgl. Horst 2005b) sowie das „Encouraging-Elterntraining Schoenaker-Konzept®“ (vgl. Hagenhoff u.a. 2005). Elternbildung im Sinne von präventiver Erziehungsberatung kann somit als Erbe der damaligen Arbeiten der Individualpsychologie im Bereich der Pädagogik angesehen werden.

Ob die Prophylaxe nun bewusstes oder unbewusstes Ziel solcher Elternbildungsangebote ist, sei zunächst dahingestellt. Fakt ist, dass Präventionsmaßnahmen im Vorschulalter als dringend geboten gelten (vgl. Kuschel 2001, 166). Zu diesem Schluss kommt Kuschel (2001) in Anbetracht der Ergebnisse ihrer Untersuchung zu psychischen Auffälligkeiten bei Braunschweiger Kindergartenkindern (N=809), die bisherigen deutschen und internationalen Studien zur Prävalenz von psychischen Auffälligkeiten bei Kindern entsprechen. Kuschel konnte feststellen, dass 17.4% der Kindergartenkinder behandlungsbedürftige psychische Auffälligkeiten und weitere 18.2% „grenzwertige“ emotionale Störungen und Verhaltensprobleme zeigten.

Ebenfalls wissenschaftlich belegt ist, dass das familiäre Umfeld und hier insbesondere das Erziehungsverhalten der Eltern als der bisher am besten dokumentierte und aussagekräftigste Aspekt unter den multiplen Risikofaktoren für kindliche Verhaltensprobleme gilt (vgl. Brezinka 2003, 73; Franiek & Reichle 2007, 241; Petermann & Petermann 2006, 3; Steinhausen 2006; 39; Rollett & Werneck 2008, 90; Cina & Bodemann 2009, 40). Diesen Zusammenhang hatte auch bereits Adler erkannt, weshalb er Faktoren untersuchte, „die innerhalb der Familie einen fördernden oder hemmenden Einfluss auf das schöpferische Streben des Kindes nach Lebensbewältigung und sozialer Kompetenz haben“ (Karabatziakes 1983, 207). Neben der biologischen Ausstattung (eventuelle Organminderwertigkeiten) und dem Geschlecht des Kindes befindet Adler die Persönlichkeit, die »soziale Reife« und die Lebensweise der Eltern sowie den sozialen Status der Familie, die familiäre Atmosphäre, den Zusammenhalt und die Kooperation der Familienmitglieder, die Familienstruktur und die Geschwisterkonstellation als bedeutend für die Entwicklung des Kindes (vgl. Karabatziakes 1983, 207). Wenn bei Adler also von Organminderwertigkeit und/oder verwöhnender bzw. vernachlässigender Erziehung als Ursachen kindlicher Fehlentwicklungen zu lesen ist, dann beschreibt Adler damit im Grunde nichts anderes als Risikofaktoren in ihren Auswirkungen.

Dieses Wissen führte im Sinne der Prävention damals wie heute zur Konzipierung und zum Einsatz diverser Maßnahmen (Elternberatungsstellen, Elterntrainings, ...) zur Verbesserung und Veränderung des Erziehungsverhaltens und der Erziehungskompetenz, denn „wenn eine Wissenschaft bis zu einem gewissen Grade entwickelt ist, so kann sie sich nicht damit begnügen, einzelnen Fehlern nachzulaufen, sondern sie muss an eine Prophylaxe denken“ (Adler 1929a/1973b, 31f). Adler wünscht sich also, dass seine Lehre mehr bietet als eine Theorie über seelische Prozesse und Dynamiken im Menschen, über deren Kausalitäten und über die Behandlung dadurch entstandener Krankheiten und Störungen. Er stellt der Allgemeinheit damit vielmehr eine reflektierte und systematisierte Weltanschauung zur Verfügung, die es vermag Prophylaxe zu sein (vgl. Adler 1926c/1982a, 177). Die Prophylaxe erhält somit innerhalb der Individualpsychologie vorrangige Priorität in der „Bekämpfung“ jeglicher Fehlentwicklungen.

Aufzuspüren, inwiefern die vorgestellten individualpsychologisch fundierten Angebote tatsächlich noch den Geist Alfred Adlers in sich tragen, ist das Anliegen dieses Forschungsvorhabens, das sich in vier Teile gliedert.

Im *ersten Teil* dieser Arbeit soll in die Individualpsychologie Alfred Adlers eingeführt und deren Bedeutung für die Prävention von Fehlentwicklungen beim Kind veranschaulicht werden. Nach einer Kurzbiographie Adlers werden deshalb Grundbegriffe der Individualpsychologie erläutert, um in das Menschenbild seiner Lehre einzutauchen. Anschließend erfolgt eine Auseinandersetzung mit den Begriffen der „psychischen Gesundheit“ und der „Fehlentwicklung“. Weiters werden anhand von Sekundärliteratur die Säulen individualpsychologischer Erziehung nachgezeichnet, um eine Annäherung an das Erziehungskonzept Alfred Adlers zu vollziehen. Außerdem werden drei individualpsychologische Konzepte der Erziehung bzw. der Elternbildung vorgestellt, die nach eigenen Angaben in der Individualpsychologie verwurzelt sind. Am Ende dieses ersten Kapitels wenden wir uns schließlich dem Aspekt der Prävention zu.

Der *zweite Teil* stellt eine Überleitung von der Ausgangslage zur Untersuchung dar. Dazu erfolgt die Skizzierung einer Forschungslücke, welche nach ausführlichen Recherchen zu diesem Thema ausfindig gemacht werden konnte. Ebenso wird die Relevanz der Bearbeitung dieser Forschungslücke für die Disziplin der Bildungswissenschaften thematisiert und die forschungsleitende Fragestellung vorgestellt. Schließlich wird auch die Methode – der „Empirischen Zirkel“ sowie die „EHT-A“ nach Stephenson (vgl. Stephenson 2003; 2006a; 2006b) – erklärt, mit Hilfe derer ein Vergleich der Elternbildungskonzepte und damit eine Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellung angestrebt wird.

Die Anwendung und die Ergebnisse des methodischen Vorgehens – d.h. der Vergleich der ausgewählten Konzepte mit Adler – ist Kern des *dritten Teils* dieser Diplomarbeit. So werden hier die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Konzepten der Gegenwart und Adler nachgezeichnet und interpretiert. Nachdem die wichtigsten Ergebnisse dieser Untersuchung am Ende dieses Kapitels nochmals eine Zusammenfassung erfahren haben, folgt im *vierten Teil* schlussendlich ein Ausblick auf mögliche weiterführende Forschungsanstrebungen zu diesem Thema.

## I HINFÜHRUNG ZUM THEMENBEREICH

Ausgehend vom Leben Alfred Adlers und den wesentlichsten Grundbegriffen seiner Lehre – der Individualpsychologie – soll in diesem ersten Kapitel der Bogen von Alfred Adler und seinen damaligen Ansichten über Erziehung und Erziehungsberatung zu Elternbildungskonzepten der Gegenwart gespannt werden.

### 1 Einführung in die Individualpsychologie Alfred Adlers

Ziel dieses Kapitels ist es, mit der Lehre der Individualpsychologie vertraut zu machen und die fachspezifischen Begrifflichkeiten in deren Bedeutungsgehalt darzustellen, da diese in der gesamten Arbeit zur Verwendung kommen. Den Grundbegriffen der Individualpsychologie ist eine kurze biographische Vorstellung ihres Begründers Alfred Adler vorangestellt, weil seine eigene Lebensgeschichte – allem voran seine durch Krankheit geprägte Kindheit – für die Entwicklung seiner Lehre nicht unbedeutend war.

#### 1.1 Kurzbiographie Alfred Adlers

Geboren wurde Alfred Adler am 7. Februar 1870 als zweites von insgesamt sechs Kindern des Getreidehändlers Leopold und seiner Frau Pauline Adler. Als Kind litt er an Rachitis<sup>1</sup> und an einem Stimmritzenkrampf<sup>2</sup>. Nicht ganz ohne Mühe beendete Adler seine Schullaufbahn 1888 mit der Matura und immatrikulierte anschließend für das Studium der Medizin an der Universität Wien, welches er nach sieben Jahren erfolgreich beendete. Adler war zunächst als Augenarzt, dann als Internist tätig und wandte sich schließlich dem Arbeitsgebiet der Neurologie zu, das er in seiner eigenen Praxis zur Anwendung brachte. Schon während seines Studiums machte Adler im sozialistischen Studentenverein Bekanntschaft mit der sozialpolitisch engagierten Raissa Timofejevna, die er 1897 heiratete. Das Paar hatte vier Kinder (Valentine, Alexandra, Nelly und Kurt).

1902 wurde Adler von Sigmund Freud zur Teilnahme an der so genannten „Mittwoch-Gesellschaft“, einer Diskussionsrunde unter Ärzten, eingeladen, zu der außer Freud und Adler noch Wilhelm Stekel, Max Kahane und Rudolf Reitler zählten und die bald noch mehr Freud-„Schüler“ anzog. Ab dem Jahr 1904 entfernte sich Adler jedoch immer mehr von den Ansichten Freuds und ging eigene Wege. Mit seiner Vortragsreihe „Zur Kritik an der Freudschen

---

<sup>1</sup> „(engl. Krankheit), durch Vitamin-D-Mangel bedingte Störung des Calcium- und Phosphatstoffwechsels mit typ. Skelettveränderungen (Knochenerweichungen, Wirbelsäulenverkrümmung, Verbiegung der Beinknochen, Beckenverformung), bes. beim Säugling und Kleinkind“ (Meyers Taschenlexikon, Band 7: Neus-Raf, 2765f).

<sup>2</sup> „(Kehlkopfkrampf, Glottiskrampf, Laryngospasmus), eine Kehlkopferkrankung, bei der es durch Krampf der Kehlkopfmuskulatur zur Einengung bzw. zum Verschluss der Stimmritze mit Sprach- und Atemstörungen kommt“ (Meyers Taschenlexikon, Band 9: Sein-Turn, 3314).

Sexualtheorie des Seelenlebens“ im Jahr 1911 kam es schließlich zum endgültigen Bruch zwischen Adler und Freud. Er gründete den „Verein für freie Psychoanalyse“, den er nach der Namensgebung seiner Lehre in „Verein für Individualpsychologie“ umbenannte. 1914 folgte die Gründung der „Internationalen Zeitschrift für Individualpsychologie“.

Während des ersten Weltkriegs wurde Adler als Militärarzt in Krakau, Brünn und Wien eingesetzt. Danach arbeitete er noch entschlossener an der Verbreitung seiner Lehre und strebte eine Habilitation an der Universität Wien an, welche ihm aber durch den anerkannten Psychiater und Gutachter seiner Arbeit Wagner-Jauregg verweigert wurde. Grund dafür war vermutlich die einflussreiche Freundschaft Freuds mit Wagner-Jauregg bzw. die Tatsache, dass der Sozialist Adler mit seiner Individualpsychologie den Abbau des Machtstrebens und die Entfaltung des Gemeinschaftsgefühles verlangte (vgl. Rattner 1972/2006, 131).

In den sozialistischen Kreisen aber stießen Adlers Anschauungen auf Sympathie und es gelang ihm, in Wien zahlreiche Erziehungsberatungsstellen einzurichten. Zur gleichen Zeit bildete er als Dozent am Pädagogium der Stadt Wien LehrerInnen und FürsorgerInnen aus und hielt Vorlesungen für das „breite Publikum“ an der Volkshochschule Wien, woraus sein Werk „Menschenkenntnis“ (Adler 1927a/1966) entstand.

Nach einigen Gastprofessuren an der Columbia University und dem Long Island College übersiedelte Adler mit seiner Familie in die USA, wo seine Ideen guten Anklang fanden. Für die weltweite Anerkennung seiner Lehre sorgte 1935 die Gründung der amerikanischen Ausgabe der „Internationalen Zeitschrift für Individualpsychologie“, das „International Journal of Individual Psychology“. Seine letzten Jahre verbrachte Adler in New York oder auf Reisen. So fand sein Leben auch auf einer Vortragsreise sein Ende. Er verstarb im Alter von 67 Jahren am 28. Mai 1937 in Aberdeen in Schottland an Herzversagen.

## 1.2 *Grundbegriffe der Individualpsychologie*<sup>3</sup>

Wenn versucht wird in die Theoreme der Individualpsychologie einzutauchen, muss dies immer im Bewusstsein getan werden, dass diese einzelnen Begrifflichkeiten analog zur individualpsychologischen Sichtweise des Menschen nicht voneinander zu trennen sind, sondern vielmehr wie Puzzleteile ineinander greifen und in gegenseitigen Wechselbeziehungen stehen. Oder wie Adler am Ende seines Lebens erklärte: „Die Individualpsychologie betrachtet das Individuum als eine Ganzheit, die ihren besonderen Lebensstil als eine Einheit zum Ausdruck bringt, die mit den [...] Problemen der Außenwelt verbunden ist. Diese Einheit zu analysieren bedeutet, das Ganze in Teile aufzubrechen und diesen Teilen künstliche Namen zu geben“ (Adler 1937a/1983, 180).

---

<sup>3</sup> In der nun folgenden Darstellung der Lehre Adlers werde ich mich auf jene Begrifflichkeiten beschränken, welche ich für das Verständnis meiner weiteren Arbeit als wesentlich empfinde, da das Ziel dieser Arbeit nicht eine umfassende Einführung in die Individualpsychologie, sondern der Vergleich zweier gegenwärtiger Erziehungskonzepte mit jenem von Adler ist.

Um diese Teile nicht losgelöst voneinander stehen zu lassen, wollen wir uns am Ende dieses ersten Kapitels dem individualpsychologischen Verständnis psychischer Gesundheit zuwenden und den Normalitätsbegriff aus Sicht der Individualpsychologie darstellen, wodurch sich gleichzeitig eine Zusammenfassung des ersten Kapitels ergibt.

### 1.2.1 „Einheit der Persönlichkeit“ & „Finalität“

Adler wählt für seine Psychologie den Namen „Individualpsychologie“, da er den Menschen als Individuum im Sinne von „in-dividere“ – als unteilbare Einheit – versteht. Er bedient sich des holistischen Ansatzes und erfasst das Individuum als „ein einheitliches Wesen, dessen innere und äußere Lebenszusammenhänge unteilbar miteinander und in größeren Zusammenhängen verbunden sind“ (Hellgardt 1989, 59). Diese Unteilbarkeit ist auf drei Gesamtheiten zu beziehen, auf die intrapersonelle, die interpersonelle und schließlich auf die kosmische. Der Mensch, ausgestattet mit Körper und Seele, ist als Individuum zu betrachten, welches „gleichermaßen die Einheit und Ganzheit der Persönlichkeit wie die individuelle Ausformung dieser Einheit“ (Adler 1930b/1976, 7) repräsentiert. Adler vergleicht den Menschen an dieser Stelle mit einem Wesen, das sozusagen Künstler und Bild in sich vereint. „Und diese Einheit ist derart geschlossen, dass sie sich in jeder Einzellerscheinung widerspiegelt“ (Adler 1914/1973c, 125). Bevor wir aber die Betrachtung des Menschen in den Zusammenhang mit der nächst höheren Gesamtheit – die der Gemeinschaft mit anderen Menschen, in die er eingebettet ist – stellen, ist es notwendig die Aufmerksamkeit darauf zu lenken, dass „Künstler-Sein“ einerseits bedeutet ein zu erreichendes Ziel – das fertige Kunstwerk – vor Augen zu haben und andererseits, geleitet durch dieses Ziel unter Einsatz der gegebenen physischen und kognitiven Ausstattung schöpferisch tätig zu sein. So spricht Adler vom „fiktiven Ziel“ als Prinzip der Einheit der Persönlichkeit, deren vorherrschende dynamische Kraft das Streben nach diesem Ziel darstellt (vgl. Ansbacher & Ansbacher 1995, 85). Ausschlaggebend für jegliche Aktivität des Menschen gilt somit das dynamische und zielgerichtete Streben der Psyche. Adler hält hierzu fest: „Wir sind nicht in der Lage zu denken, zu fühlen, zu wollen, zu handeln, ohne dass uns ein Ziel vorschwebt“ (Adler 1920/1974a, 21). „Dieses in frühester Kindheit gewonnene Ziel beherrscht die Bewegungen der Seele und des Körpers, sammelt alle angeborenen und erworbenen Kräfte zu einer einheitlichen Persönlichkeit, gestaltet den einheitlichen Lebensplan und zieht sich wie ein roter Faden – wie die Eigenart eines Künstlers in seinen Kunstschöpfungen – durch alle seine Ausdrucksbewegungen und Symptome“ (Adler 1930d/1982b, 23). Die Zielgerichtetheit des Menschen erhält damit eine Schlüsselfunktion in der Individualpsychologie, da durch die Aufdeckung dieses weitestgehend unbewussten Zieles Erkenntnis über Denken, Fühlen und Handeln eines Menschen möglich wird. Was aber ist es, wonach sowohl der einzelne Mensch als auch die gesamte Menschheit strebt? Als fiktives Endziel menschlichen Strebens nimmt die Individualpsychologie die das Wohl der Gemeinschaft im Auge behaltende Überlegenheit und Sicherheit im Sinne der Vollkommenheit bzw. die Selbsterhöhung im Dienste der

Kompensation von Minderwertigkeitsgefühlen an (vgl. Titze 1995b, 484). Das Ziel ist nach Adler formgebend für die Entwicklung der Persönlichkeit, welche in der individuellen Bewegung auf dieses Ziel hin durch den Lebensplan resp. den Lebensstil (siehe Teil I/Punkt 1.2.6) eines Menschen zum Ausdruck kommt (vgl. Adler 1930b/1976, 15). So ist auch die Unteilbarkeit und die Zielgerichtetheit des Individuums vielmehr auf die Bewegungsform, auf den Lebensstil zu beziehen, als auf die Konstitution und auf den Besitz bestimmter Gaben und Fähigkeiten des Menschen (vgl. Antoch 1994, 258).

Soweit zu den inneren Lebenszusammenhängen des Menschen als Einheit und deren Voraussetzungen. Wie ist nun das Individuum in seinen äußeren Lebenszusammenhängen zu verstehen? Jeder Mensch wird in ein soziales Gefüge hineingeboren, ist von Beginn an Teil eines größeren Ganzen, Teil einer Familie, einer Gemeinschaft, Teil der Gesellschaft. „Hinzu kommt, dass wir das Leben eines Menschen nicht nur als Einheit anzusehen haben, sondern es auch im Zusammenhang mit seinen jeweiligen Sozialbeziehungen betrachten müssen“ (Adler 1929c/1978, 30). Vor allem die ersten Lebensjahre eines Menschen sind geprägt von der Abhängigkeit des Menschen von dem Zusammenleben mit anderen. Das gesellschaftliche Leben würde nicht funktionieren, würde nicht jeder seinen Teil dazu beitragen. Durch die Erfüllung der drei Lebensaufgaben „Gemeinschaft“, „Beruf“ und „Liebe“, wie Adler sie nennt, wird diesem Angewiesensein auf den Anderen Rechnung getragen, sodass manchmal sogar eine scheinbare Unabhängigkeit des Menschen zu Tage tritt. Hierin wurzeln die Adlerschen Begriffe „Gemeinschaftsgefühl“ und „Lebensaufgaben“, welche in den folgenden Punkten noch näher beleuchtet werden sollen. Zuvor möchte ich aber die Betrachtung des Menschen als einheitliches Wesen vervollständigen, indem ich seine Bezogenheit auf die übergeordnete Gesamtheit, auf den Kosmos, in meine Darstellung mit einbeziehe.

Hellgardt (1995, 417) gibt dazu folgende Erklärung: „Holistisch betrachtet ist das Ich seinem Wesen nach, ursprünglich also, eine schöpferische Teileinheit, ein Teilganzes der schöpferischen Kraft des kosmischen Ganzen“. Als dieses bewegt es sich nicht bloß auf das Ziel hin, das es sich selbst in Verbindung mit seinem Lebensstil erwählt hat. Vielmehr soll dieses Ich, als Teil des kosmischen Ganzen, durch sein Handeln auch dem Ziel der Menschheit – nämlich deren Ideal der Vollkommenheit – entgegenstreben. „Wie der Mensch sich früher vor seinem Gotte wissen musste, um sich in der Gemeinschaft als kosmischer Ordnung anzugliedern, so soll der irrende Mensch nunmehr – angeleitet durch die Individualpsychologie – im Common sense<sup>4</sup> das Ideal einer letzten Gemeinschaft finden und sich in deren Dienst stellen“ (Adler 1933; zit. nach Wiegand 1995, 76). Alles Tun des einzelnen Menschen soll also letztlich auf das Wohl der Allgemeinheit gerichtet sein. Adler kommt sogar zu dem Schluss, dass in der Beantwortung der drei Lebensaufgaben durch den

---

<sup>4</sup> Common Sense bedeutet wörtlich übersetzt „gesunder Menschenverstand“ (Breitsprecher 1997, 217) [Anm., B.S.]. „Adler verwandte den Begriff Gemeinschaftsgefühl oder Common Sense [...] als die Bereitschaft, über den persönlichen Bereich hinaus Verantwortung im sozialen Leben zu übernehmen und an Gemeinschaftsaufgaben mitzuarbeiten; sich also auch um das Ganze des gesellschaftlichen Zusammenlebens zu kümmern und nicht nur um das Ganze des eigenen Lebens“ (Wiegand 1995, 77).

Menschen, „in der Beziehung des Ich zum Du, in der Arbeitsleistung für die Allgemeinheit und in der Beziehung der Geschlechter niemals Privatangelegenheiten, sondern Fragen der Allgemeinheit zur Lösung kommen“ (Adler 1930d/1982b, 22). Damit bleibt es nun unerlässlich den wohl wichtigsten Begriff der Individualpsychologie – das „Gemeinschaftsgefühl“, welches den Mittelpunkt der „Logik des menschlichen Zusammenlebens“ darstellt, – in meine Darlegungen aufzunehmen.

### 1.2.2 „Gemeinschaftsgefühl“

Im Jahre 1918 fand der Begriff „Gemeinschaftsgefühl“ Eingang in die Fachterminologie der Individualpsychologie als „Gegenkraft“ zum Machtprinzip. Später – ab 1928 – wandelte sich jedoch dessen Bedeutung und wurde als „kognitive Funktion“ verstanden, die im Laufe des individuellen Lebens entwickelt werden muss (vgl. Seidenfuß 1995, 185).

Ich werde beim folgenden Versuch einer Begriffsklärung an den „späten Adler“ anknüpfen, d.h. den Begriff des „Gemeinschaftsgefühls“ darstellen, wie er ab 1928 Verwendung fand.

Adler selbst bedient sich 1928 der Worte eines englischen Autors<sup>5</sup>, um den tiefsten Sinn des „Gemeinschaftsgefühls“ zu umschreiben. Es handelt sich dabei um eine Lebensform, die danach strebt „...»mit den Augen eines anderen zu sehen, mit den Ohren eines anderen zu hören, mit dem Herzen eines anderen zu fühlen«. Das scheint mir eine vorläufig zulässige Definition von dem zu sein, was wir Gemeinschaftsgefühl nennen, ...“ (Adler 1928/1982a, 224). Diese Sichtweise ergibt sich für Adler wohl aus seinem Verständnis über das Wesen des Menschen, wie es im vorigen Kapitel beschrieben wurde. Indem er den Menschen als Teil eines größeren Ganzen betrachtet, wird es seiner Auffassung nach für das Individuum unumgänglich, sich der Gemeinschaft zugehörig zu fühlen und sich danach auszurichten. Einfühlung und Kooperation werden zu unerlässlichen Instrumenten des Menschen, um das Leben zu meistern und dem Ganzen dienlich zu sein. Adler bezeichnet das Gemeinschaftsgefühl als ein „Fühlen mit der Gesamtheit sub specie aeternitatis“<sup>6</sup>, ein Streben nach einer Gemeinschaftsform, die für ewig gedacht werden muß, wie sie etwa gedacht werden könnte, wenn die Menschheit das Ziel der Vollkommenheit erreicht hat. Es handelt sich niemals um eine gegenwärtige Gemeinschaft, auch nicht um politische oder religiöse Formen, sondern das Ziel, das zur Vollkommenheit am besten geeignet ist, müsste ein Ziel sein, das die ideale Gemeinschaft der ganzen Menschheit bedeutet, die letzte Erfüllung der Evolution“ (Adler 1933b/1983, 26 zit. nach Hellgardt 1989, 65). Wenn wir aber das Gemeinschaftsgefühl als den Schlüssel zur Vollkommenheit der Menschheit erkennen, müssen wir uns fragen, weshalb wir dieses Ziel bisher nicht annähernd erreicht haben und voraussichtlich auch nicht erreichen

---

<sup>5</sup> Adler nennt den Autor hier weder beim Namen, noch führt er einen Literaturverweis an, weshalb dieser englische Autor für die/den LeserIn anonym bleibt. Eine Internetrecherche blieb ebenfalls erfolglos; vielmehr kam zum Vorschein, dass dieses Zitat sogar Adler selbst zugeschrieben wird.

<sup>6</sup> „lat., unter dem Gesichtspunkt der Ewigkeit“ (Meyers Taschenlexikon, Band 9: Sein-Turn, 3348).

werden. Grund dafür ist wohl die Tatsache, dass dieses Gemeinschaftsgefühl nicht angeboren ist und in unterschiedlichem Maß, also individuell, ausgeprägt ist. In diesem Sinne versteht Adler unter Gemeinschaftsgefühl „eine angeborene latente Kraft, die bewusst entwickelt werden muss“ (vgl. Adler 1929b/1981, 49 zit. n. Ansbacher & Ansbacher 1995, 111). Ansbacher zitiert Adler weiter: „Es [das Gemeinschaftsgefühl, Anm. B.S.] kann erst wie die von ihm abhängigen Charakterzüge lebendig gemacht werden im sozialen Zusammenhang, freilich nur in der Weise, wie das Kind den sozialen Zusammenhang dunkel versteht. Es liegt die Entscheidung in der schöpferischen Kraft des Kindes, geleitet durch die Außenwelt, durch Erziehungsmaßnahmen, beeinflusst durch das Erlebnis seines Körpers und dessen Wertung“ (Adler 1933b/1983, 29 zit. n. Ansbacher & Ansbacher 1972, 140f). Hier werden einige Aspekte deutlich:

- ◆ Zu allererst ist das Gemeinschaftsgefühl nicht als angeborene Gegebenheit zu verstehen, sondern als angeborene Möglichkeit. Das Wort „Möglichkeit“ weist darauf hin, dass es zur Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls einer gewissen Aktivität des Menschen bedarf, oder wie schon weiter oben genannt, einer schöpferischen Tätigkeit – nämlich in diesem Fall der bewussten Entfaltung und Entwicklung.
- ◆ Weiter ist das Maß des Gemeinschaftsgefühls abhängig vom sozialen Gefüge, in dem Individuum und Umfeld zueinander Stellung nehmen, beginnend bei der Mutter-Kind-Beziehung als erstem prägenden Faktor. Zuerst die Mutter und darauf folgend alle weiteren Bezugspersonen und Mitmenschen im Umkreis des Kindes bieten diesem – in welchem Maß auch immer – durch ihr Sein und ihren Umgang mit dem Kind das Erleben von Gemeinschaft und Wert, wodurch im Kind eine Bedeutung und ein Verständnis von Sozietät entstehen kann. An dieser Stelle wird auch klar, dass Eltern und ErzieherInnen eine wesentliche Rolle in der Entwicklung des Gemeinschaftsgefühles beim Kind und damit der nachkommenden Generation zukommt.
- ◆ Aus dem obigen Zitat geht weiter hervor, dass das Gemeinschaftsgefühl bestimmendes Moment für die charakterliche Entwicklung eines Menschen ist.

Seidenfuß (vgl. 1995, 188–191) skizzierte die Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls, welche zum zentralen Thema individualpsychologischer Erziehung, Beratung und Psychotherapie wird, entlang von vier Strängen:

#### 1.2.2.1 Gemeinschaftsgefühl als Gefühl der Zusammengehörigkeit und kosmisches Gefühl

Das bewusst zu machende Gefühl der Zusammengehörigkeit nimmt seinen Ursprung im Kreis der Familie und erreicht im Idealfall ein Maß, welches auch das Volk und die gesamte Menschheit bis hin zum Kosmos umfasst. „So ist Gemeinschaftsgefühl für Adler dann auch »eigentlich ein kosmisches Gefühl, ein Abglanz des Zusammenhanges alles Kosmischen, das in uns lebt, dessen wir uns nicht ganz entschlagen können und das uns die Fähigkeit gibt, uns

in Dinge einzufühlen, die außerhalb unseres Körpers liegen« (Adler 1927a/1966, 65 zit. nach Seidenfuß 1995, 188).

#### 1.2.2.2 Gemeinschaftsgefühl als Einfühlung

In dem Moment, in dem der Mensch erkennt, dass er Teil eines Ganzen bzw. einer Gemeinschaft ist, wird er seine Aufmerksamkeit und sein Interesse auf dieses Ganze richten und seinen persönlichen Bezug dazu suchen. Je nach Grad des entwickelten Gemeinschaftsgefühls wird er am Leben der Gemeinschaft teilnehmen in einer Haltung freundschaftlichen Wohlwollens, der Nächstenliebe und Solidarität.

„...und wir sehen auf den ersten Blick, dass diese Gabe teilweise zusammenfällt mit einer anderen, die wir Identifikation, Einfühlung (Lipps) nennen. Diese Identifikation geschieht immer je nach dem Grade unseres Gemeinschaftsgefühls. Diese Fähigkeit muss trainiert sein und kann nur trainiert werden, wenn einer im Zusammenhang mit den anderen aufwächst und sich als ein Teil des Ganzen fühlt, ...“ (Adler 1928/1982a, 224f).

#### 1.2.2.3 Gemeinschaftsgefühl als Kooperation

Eine Folge menschlicher Zusammengehörigkeit ist die gemeinsame Bewältigung der Lebensaufgaben. Durch Kooperation findet das soziale Interesse, die Einfühlung konkrete Anwendung in Handlungen und ermöglicht das Funktionieren des gesellschaftlichen Lebens. Indem jeder Mensch das Seine gibt, ist er auch Mitschöpfer der Gemeinschaft auf dem Weg zu seiner Vollendung. „Was wir vorfinden, wenn wir in unser Leben eintreten, ist immer der Beitrag unserer Vorfahren; schon diese eine Tatsache könnte uns darüber aufklären, wie das Leben weiterrollt, wie wir uns einem Zustand größerer Beiträge nähern, größerer Kooperationsfähigkeit, wo sich jeder Einzelne mehr als bisher als ein Teil des Ganzen darstellt, ein Zustand, für den natürlich alle Formen unserer gesellschaftlichen Bewegung Versuche, Vorversuche sind, von denen nur diejenigen Bestand haben, die in der Richtung dieser idealen Gemeinschaft gelagert sind“ (Adler 1933b/1983, 27).

#### 1.2.2.4 Gemeinschaftsgefühl als Beitrag zur Weiterbildung des Ganzen

Genauso wie uns unsere Ahnen die Welt durch ihren Beitrag bereitet und geformt haben, liegt es auch an jedem Einzelnen in der Gegenwart, durch sein Leben in der Welt, in der Gesellschaft zu wirken. Dies kann je nach Ausprägungsgrad des Sinnes für die Gemeinschaft in positive oder negative Richtung – Adler unterscheidet zwischen der „nützlichen“ und „unnützlichen Seite des Lebens“ (vgl. Adler 1929a/1973b, 141) – geschehen. Während ein Mensch mit einem reichlich entwickelten Gemeinschaftsgefühl in seinem Handeln das Interesse am Wohlergehen der Menschheit erkennen lässt, ist ein Mensch mit einem sehr gering ausgebildetem Gemeinschaftsgefühl durch ein Verhalten erkennbar, welches bloß einer persönlichen Überlegenheit dienlich ist. So kann der allgemeine Nutzen als das Kennzeichen eines reifen Gemeinschaftsgefühls angesehen werden.

Den vorangegangenen Erläuterungen entsprechend versucht Hobmair (Hobmair 1979, 37) auf einer etwas konkreteren Ebene ebenfalls eine Deutung des Begriffs „Gemeinschaftsgefühl“ und beschreibt ihn in fünf Punkten als

- ◆ „ein Offen- und Bereitsein für den Mitmenschen und ein Auf-den-anderen-Gerichtetsein,
- ◆ ein Gefühl der Zugehörigkeit und das Bewusstsein, mit anderen Menschen verbunden zu sein und ihr Schicksal zu teilen;
- ◆ die Fähigkeit und Bereitschaft zur Zusammenarbeit und zur aktiven Mitarbeit an der Gemeinschaft,
- ◆ die Fähigkeit und Bereitschaft, zum gemeinsamen Wohle beizutragen und neben Annehmlichkeiten auch unvermeidliche Beschwerden in Kauf zu nehmen,
- ◆ und schließlich – was für den Erzieher von großer Bedeutung ist – als die Fähigkeit und Bereitschaft, sich in den anderen hineinzusetzen, ihn zu verstehen, zu achten und zu schätzen“.

Das Gemeinschaftsgefühl ist zusammenfassend ein Wissen um die Zu(sammen)gehörigkeit des Menschen und besteht aus der Bereitschaft zur Entwicklung von Einfühlungsvermögen und Kooperationsfähigkeit, um sie zum Nutzen der Allgemeinheit einzusetzen. Seidenfuß (1995, 191) geht diesen Gedankengang – wohl im Sinne Adlers – noch ein Stück weiter, indem er in der Ausrichtung des Menschen auf die Gemeinschaft sowie in seiner zweckmäßigen Beitragsleistung zur gemeinsamen Daseinsbewältigung den Sinn des Lebens erschließt. Zusammengehörigkeitsgefühl, Einfühlungsvermögen und Kooperationsfähigkeit sind demnach jene Komponenten, die privaten Minderwertigkeitsgefühlen entgegensteuern und als Parameter für das Maß an Gemeinschaftsgefühl dienen, welches in Adlers Spätschriften zum wichtigsten Kriterium psychischer Gesundheit wird.

Diese für ein psychisch gesundes Leben so wichtige Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls wird jedoch beeinträchtigt durch die Entwicklung von Minderwertigkeitsgefühlen. Ein solches Gefühl der Minderwertigkeit erweckt Zweifel über den eigenen Wert und über die eigenen Fähigkeiten im Individuum und lenkt sein Leben in eine ganz andere Richtung (vgl. Dreikurs 1969, 30), je nachdem welches der beiden in Beziehung zueinander stehenden Gefühle sozusagen die „Überhand“ gewinnt. Demnach gilt: Je stärker das Gemeinschaftsgefühl ausgeprägt ist, umso geringer wird die Bedeutung des Minderwertigkeitsgefühls für den seelischen Haushalt.

### 1.2.3 „Minderwertigkeitsgefühl“

Ebenso wie der Terminus des Gemeinschaftsgefühls, erfuhr auch das „Minderwertigkeitsgefühl“ einen Bedeutungswandel. Bis in die Mitte der zwanziger Jahre versteht Adler das Minderwertigkeitsgefühl als Antagonisten des Gemeinschaftsgefühls, revidiert jedoch danach diese Betrachtungsweise, indem er dem Minderwertigkeitsgefühl als notwendigem Charakter-

istikum menschlicher Existenz positiven Sinn zuspricht (vgl. Handlbauer 1984, 242). Das Minderwertigkeitsgefühl gilt aufgrund der Mannigfaltigkeit seiner bedingenden Faktoren und seiner möglichen Auswirkungen als ein weiterer Zentralbegriff der Individualpsychologie, insbesondere der Neurosenlehre, denn ein schädliches Steckenbleiben im angeborenen Positivum Minderwertigkeitsgefühl, welches Adler laut Handlbauer (1984, 243) als „Minderwertigkeitskomplex“ in sein System aufgenommen hatte, kann als Ausgangspunkt bzw. Symptom der Neurose verstanden werden (vgl. Kretschmer 1995b, 327). Zunächst jedoch soll der Neurosenbegriff außer Acht gelassen und das „normale Minderwertigkeitsgefühl“ sowie die sich daraus ergebenden Kompensationsbestrebungen thematisiert werden.

Im Wörterbuch für Individualpsychologie (Brunner & Titze 1995) ist folgende Definition zu finden: „Minderwertigkeitsgefühl ist das unangenehme Erlebnis der eigenen Unzulänglichkeit (psychiatrisch oft 'Insuffizienz') oder Unterlegenheit ('Inferiorität') gegenüber anderen in einzelnen Situationen oder als Dauerhaltung (Minderwertigkeitskomplex)“ (Kretschmer 1995b, 326). Aus dieser Begriffsbestimmung wird deutlich, dass es sich beim Minderwertigkeitsgefühl immer um einen subjektiven Eindruck, genauer, um ein Wert-Urteil über sich selbst, vermengt mit einem Emotionsempfinden, handelt.

Adler geht zunächst davon aus, dass „Menschsein heißt, ein Minderwertigkeitsgefühl zu besitzen“ (Adler 1933a/1973c, 65). Das Gefühl der Minderwertigkeit umfängt den Menschen von Anbeginn seines Eintritts in die Welt, in der er als hilfebedürftiges Kind sein Leben beginnt. Von diesem Augenblick an stößt das Kind stets und unweigerlich darauf, dass ihm im Vergleich seine Eltern und erwachsenen Mitmenschen in jeder Hinsicht seines Lebens voraus sind. Dies ist die ursprüngliche Quelle des Eindrucks der Minderwertigkeit – die Meinung über sich selbst im Vergleich mit anderen. Genauer betrachtet bedeutet ein solcher Vergleich nichts anderes als ein Sich-in-Beziehung-setzen mit seinen Mitmenschen, was wiederum auf die Gemeinschaftsbezogenheit des Menschen hindeutet und die enge Verknüpfung des Minderwertigkeitsgefühls mit dem Gemeinschaftsgefühl erahnen lässt. Auch deren Bedeutung für den Lebensstil, der aus dieser Meinung über sich und die Welt entspringt bzw. mit ihr gleichzusetzen ist, darf nicht unerkannt bleiben.

Bleidick (1959, 26ff) sieht es als Verdienst der Individualpsychologie, eine umfangreiche Ätiologie, Phänomenologie und Therapie der kindlichen Minderwertigkeitsgefühle entwickelt zu haben und reduziert die Entstehungsbedingungen der Empfindung eines Minderwertes auf sieben Punkte:

- a) „allgemeine Situation des Kindes in der Erwachsenenwelt“
- b) „tatsächliche und eingebildete Organminderwertigkeit“
- c) „soziale und ökonomische Lage“
- d) „Geschlecht“

- e) „Familienkonstellation“<sup>7</sup>
- f) „Erziehung“
- g) „Konfliktsituationen“

Ähnlich stellen auch Hobmair & Treffer (1979, 20-32) die Entstehungsbedingungen des Minderwertigkeitsgefühls dar. Sie unterscheiden hier jedoch zwischen

- a) primären Entstehungsbedingungen, welche die Selbstbewertung in der frühen Kindheit prägen (Vergleich mit anderen; Behandlung durch Mitmenschen; Fehlhaltungen in der Erziehung; Familienkonstellation) und
- b) sekundären Entstehungsbedingungen, welche sich auch noch über die frühe Kindheit hinaus verstärkend und spezifizierend auf das Minderwertigkeitsgefühl auswirken können (Organminderwertigkeit und körperliche Beschaffenheit; soziale und ökonomische Lage; Geschlecht und Sexualität; Konfliktsituationen).

Betont werden muss an dieser Stelle, dass das „Minderwertigkeitsgefühl durch die Konvergenz<sup>8</sup> verschiedenartigster Faktoren“ (Bleidick 1959, 28) zustande kommt, woraus sich „unzählige Überschneidungen und Verquickungen“ (Hobmair & Treffer 1979, 32) ergeben. Diese Tatsache ist unter anderem mitverantwortlich für die unterschiedlichsten Charaktere, denn das Ausmaß an Minderwertigkeitsgefühl beeinflusst unser Denken, Fühlen, Wollen und Handeln – kurz: unseren Stil zu leben. Auf diese dynamische Kraft des Minderwertigkeitsgefühls weist Adler hin, indem er der Behauptung, dass Menschsein bedeutet sich minderwertig zu fühlen, einen Beisatz hinzufügt, der besagt, dass das Minderwertigkeitsgefühl „ständig nach seiner Überwindung drängt“ (Adler 1933a/1973c, 65). Ein weiteres aufschlussreiches Moment ist darin enthalten: die Überwindung des Gefühls des Untenseins durch das Streben nach Oben. Genauer gesagt ist es diese prinzipielle Erfahrung von Unvollkommenheit gegenüber dem Ziel der Vollkommenheit, welche den Menschen antreibt, sich zu entwickeln, sich ein Ziel zu setzen und anzustreben, um letztendlich ein Gefühl der Sicherheit, des Wertes, der Ruhe und des Glücks empfinden zu können (vgl. Adler 1927a/1966, 71f; 1933a/1973c, 65). Hier kommt wieder das Verständnis des Menschen in seiner Einheit und seiner Finalität zum Ausdruck, denn der Mensch, eingebettet in einen sozialen Rahmen, ist als eine Person eine denkende, fühlende, eine wollende und eine handelnde, die sich selbst ein (fiktives) Ziel schafft, auf welches sie sich mit Körper und Seele hin bewegt, um sich des Gefühls der Unterlegenheit zu entledigen. Die Individualpsychologie nennt dieses Streben, ein empfundenes Fehlen auszugleichen oder zu überwinden, auch

---

<sup>7</sup> Hobmair und Treffer (1979, 25-28) bieten einen ausführlichen Einblick über die Bedeutung unterschiedlicher Geschwisterkonstellationen innerhalb der Familie für die jeweiligen Kinder als *eine* der Entstehungsbedingungen des Minderwertigkeitsgefühls.

<sup>8</sup> „[lat.], 1) *bildungssprachlich*: Annäherung, Übereinstimmung von Meinungen, Zielen u. ä.; 2) *Biologie*: Ausbildung ähnlicher Merkmale hinsichtlich Gestalt u. Organen bei genetisch verschiedenen Lebewesen, meist durch Anpassung an gleiche Umweltbedingungen“ (Meyers Taschenlexikon, Band 5: Indi-Lau, 1872).

Kompensation durch das „Streben nach Überlegenheit bzw. Vollkommenheit“, welches nach Kretschmer (vgl. 1995, 326) Beweggrund für seelische Entwicklung und Umgestaltungen ist. Demnach, und so hat es Adler wohl in seinen letzten Jahren verstanden, ist das Minderwertigkeitsgefühl nicht etwas Bedauerliches, sondern eine Gelegenheit. Es birgt in sich eine Chance für Entwicklung, Wachstum und Reifung und somit für die Erziehbarkeit des Kindes (vgl. Leitzen 2004, 170) und die Erweiterung des Gemeinschaftsgefühls (Dreikurs 1969, 34). So wird, indem sich die Menschheit die Kompensation des Minderwertigkeitsgefühls in der Erziehung, Beratung und Therapie zu Nutze macht, eine scheinbare Schwäche der Menschheit zu deren Stärke.

Jedoch, wie es jede Chance an sich hat, erlaubt sie auch einen ungünstigen Verlauf der Dinge. Adler nennt zwei Momente, die zur Erschütterung der Erziehbarkeit führen können. „Das eine ist ein verstärktes, intensiveres und länger anhaltendes Minderwertigkeitsgefühl, das andere ein Ziel, das nicht mehr bloß Beruhigung, Sicherheit, Gleichwertigkeit gewährleisten soll, sondern ein Streben nach Macht entwickelt, das bestimmt ist, zur Überlegenheit über die Umwelt zu führen“ (Adler 1927a/1966, 72). Verstärktes, länger anhaltendes Minderwertigkeitsgefühl und Machtstreben; diese Gegebenheiten markieren den Bereich, in dem der Übergang vom „normalen“ zum „abnormalen“ Minderwertigkeitsgefühl stattfindet und zum Minderwertigkeitskomplex führt. „Der Minderwertigkeitskomplex jedoch ist [im Gegensatz zum Minderwertigkeitsgefühl; Anm. B.S.] eine krankhafte Erscheinung und macht den Betroffenen ganz und gar unfähig, an der Lösung sozialer Probleme mitzuwirken“ (Adler 1937b/1994, 109). „Der Minderwertigkeitskomplex ist nach Adler der Schlüssel zum Verständnis aller menschlichen Fehlentwicklungen wie Schwererziehbarkeit, Neurosen, Psychosen, Kriminalität und Perversion. Darin liegt zugleich seine Bedeutung für die pädagogischen Konsequenzen aus Adlers Lehre“ (Chung 1994, 94). Was nun aus einem verstärkten Minderwertigkeitsgefühl folgt, sind störende, gegen die menschliche Gemeinschaft gerichtete Verhaltensweisen. Abgesehen von unveränderbaren Faktoren, wie der körperlichen Konstitution des Menschen, sollte also das Umfeld des Kindes so geschaffen sein, dass sein Minderwertigkeitsgefühl gemindert bzw. sein Kompensationsstreben für das Wachsen des Gemeinschaftsgefühls fruchtbar gemacht wird. Und da „die Individualpsychologie keinen Zweifel darüber hegt, dass normales und abnormes Minderwertigkeitsgefühl in sehr früher Kindheit beginnen“ (Kausen 1977, 895), fällt dieses schwere Los das kindliche „Minderwertigkeits- und Überlegenheitsgefühl durch Gemeinschaftsgefühl, Mut und Logik des common sense in sozial nützliche Kanäle“ (Adler 1929c/1978, 120) zu lenken und somit der Entstehung eines Minderwertigkeitskomplexes entgegenzuwirken, wohl als erstes der Familie resp. den Eltern, und als nächstes den PädagogInnen zu. Die pädagogische Handlungsgrundlage sieht Bleidick im individualpsychologischen Verstehen gegeben, welche Einsicht in den Zusammenhang des störenden Verhaltens gewährt. In diesem Zusammenhang prägte er den Satz: „Das Kind macht keine Schwierigkeiten, sondern es hat selbst welche“ (Bleidick 1985, 83 zit. nach Rüedi 1995, 35). Es fühlt sich aufgrund des ausgeprägten Minderwertig-

keitsgefühls nicht dem Leben gewachsen, welches die Individualpsychologie wie schon erläutert immer als ein soziales versteht, mutig und gemeinschaftlich entgegenzutreten. Daraus ergibt sich seine für die Gemeinschaft unnütze und für viele unverständliche Art und Weise den Aufgaben des Lebens zu begegnen.

Als verbindendes Glied zwischen den beiden Elementen Gemeinschaftsgefühl und Minderwertigkeitsgefühl kann der Mut betrachtet werden, insofern er mit ersterem steigt bzw. mit zweiterem sinkt, weshalb Ermutigung als „Aktivierung des Gemeinschaftsgefühls“ verstehbar ist (vgl. Sindelar 1983, 134).

Im Folgenden soll der Betrachtung dieser „psychischen Gestimmtheit“, wie „Mut“ in einem allgemeinen Lexikon<sup>9</sup> definiert wird, Raum gegeben werden, wenngleich damit auch Punkte berührt werden (z.B. Lebensstil, Fehlentwicklung, Erziehung), die erst zu späteren Zeitpunkten thematisiert werden. Dennoch erscheint es, aufgrund seines proportionalen Verhältnisses zum Gemeinschafts- bzw. Minderwertigkeitsgefühl, als sinnvoll, den Mut als nächstes in die Darlegungen aufzunehmen, da Mut in der Entwicklung des Individuums wegweisend und in all den weiteren Themen seine Spuren zieht.

#### 1.2.4 „Mut“

Zur Begriffsklärung sei abermals das Wörterbuch der Individualpsychologie unser Ausgangspunkt, welches „Mut“ in Verknüpfung mit den davon abgeleiteten Begriffen „Entmutigung“ und „Ermutigung“ erläutert. Zunächst wird „Mut“ dort als geistige Einstellung beschrieben, die sich aus der Meinung einer Person über sich selbst, das Leben und andere entwickelt (vgl. Andriessens P. 1995, 104). Aus dieser mutigen Einstellung kann, „Mut“ als „Aktivität, die gepaart mit Gemeinschaftsgefühl auftritt“ (Antoch 1995b, 339) sprießen. Diese Auslegung ist die auf den Punkt gebrachte Adlersche Behauptung, dass man als Mut nur die Aktivität desjenigen Individuums bezeichnen kann, das mitgeht, mitarbeitet, mitlebt (vgl. Adler 1934a/1983, 41). Mut wird damit zu einer „sozialen Funktion“ (Adler 1931b/1982b, 81), die sich in der Bereitschaft zeigt, sich vorbehaltlos auf seine Mitmenschen und Probleme einzulassen und mögliche Unannehmlichkeiten die aus der Auseinandersetzung mit ihnen entstehen können, nicht als Wert mindernd, also entmutigend, sondern als dem gemeinschaftlichen Leben zugehörig zu betrachten, sie sogar als Gelegenheit für das Wachsen der Persönlichkeit in der Gemeinschaft zu verstehen (vgl. Antoch 1995b, 339). „Dem Mutigen gehört die Welt“ – ein Sprichwort, das uns diese Sachlage verdeutlichen hilft – denn der Mutige erkennt und versteht sich als Teil der Gemeinschaft, als Teil der Welt. Durch dieses Verständnis wird er fähig sich als gleichwertig mit den übrigen Gliedern dieser Gemeinschaft zu fühlen, mizuleben und durch sein teilhabendes Leben das Leben der Gemeinschaft zu nähren. Burns beschreibt in diesem Sinne Mut als eine seelische Haltung, als einen Charakterzug, der das Individuum den Anforderungen des Lebens gegenüber opti-

---

<sup>9</sup> Meyers großes Taschenlexikon: in 25 Bänden. Band 15 Min.-Nic., 7. neubearb. Aufl. 1999, 177

mistisch stimmt und es zu einem aktiv handelnden macht (vgl. Burns 1998, 35f). Mut treibt den Menschen also an, sich samt seiner Unzulänglichkeiten in den Dienst zum Wohl der Allgemeinheit zu stellen. Anders das entmutigte Individuum. Denn „Entmutigung“ ist nach dem Verständnis Adlers nicht bloß ein „Fehlen des Mutes“, sondern ein Gefühl des Untenseins, ein Minderwertigkeitsgefühl, das nicht überwindbar scheint sondern immer tiefer zu werden droht, da die Furcht vor einer Niederlage mächtiger ist als der Wunsch eines Erfolges (vgl. Adler 1927c, 117 zit. n. Ansbacher & Ansbacher 1982, 127 zit. n. Antoch 1995b, 339).

Während der mutige Mensch seine Schwächen und Unvollkommenheiten, sprich seine Minderwertigkeit, als dem Ich teilhaftig und als Möglichkeit zur Vervollkommnung anerkennt (vgl. Burns 1998, 41f), empfindet der entmutigte Mensch seine Minderwertigkeitsgefühle bzw. seinen Minderwertigkeitskomplex als eine an seine Schultern gebundene Last, deren Gewicht er zu verringern versucht, durch eine zögernde Attitüde, Distanz zu Menschen und Dingen und durch die Vermeidung aller Herausforderungen des Lebens sowie durch einen Richtungs- bzw. Zielwechsel (siehe „Finalität“) mit welchem eine neue Lebensform einhergeht (vgl. Adler 1930d/1982b, 28ff).

Der entmutigte Mensch, verunsichert durch seinen Mangel an Selbst- und Gemeinschaftsgefühl, tendiert zur Überkompensation seiner Selbstwertproblematik und entwickelt ein Streben nach Überlegenheit zur Sicherung seines Identitäts- bzw. Selbstgefühls (vgl. Hellgardt 1989, 80 und Benkmann 1995a, 426). Dies geschieht vorrangig auf der unnützlichen Seite des Lebens, die Person wird unsozial oder neurotisch. Demnach sieht die Individualpsychologie „als den stärksten eine Entwicklungsstörung auslösenden Faktor die Entmutigung eines Kindes, und zwar vom Kleinkindalter an“ (Schmidt 1989, 267). Begünstigt sieht Adler die Entmutigung, welche den eigentlichen Kern der psychischen Störungen, Neurosen und Psychosen darstellt, vor allem durch Erziehungshaltungen welche das Kind durchgängig verwöhnen oder vernachlässigen (vgl. Antoch 1995b, 339). Nur allzu schnell findet sich das Individuum in einem Teufelskreis<sup>10</sup> wieder, in dem Minderwertigkeitsgefühle und Mutlosigkeit wiederum Minderwertigkeitsgefühle und Mutlosigkeit hervorrufen und dessen Fortdauern nur durch eine Intervention unterbunden werden kann, welche den Zirkel in die entgegengesetzte Richtung zu schlagen vermag. Und was sonst könnte einer Entmutigung entgegenwirken, als die Ermutigung?

Unter Ermutigung ist nichts anderes zu verstehen als „Erziehung zum Mut“ (Adler 1927b/1982a, 189-192), und „weil er [Adler, Anm. B.S.] Mut gleichsetzt mit Aktivität plus Gemeinschaftsgefühl, kann die Aktivierung des Gemeinschaftsgefühls als die Adlersche Definition der Ermutigung angesehen werden“ (Ansbacher & Ansbacher 1995, 275). Durch das Gemeinschaftsgefühl gelangt das Kind zu einem Lebensstil, der gekennzeichnet ist von

---

<sup>10</sup> Künkel (1975, 57; 1976, 87) beschrieb den Teufelskreis, auch „*circulus vitiosus*“, „*circulus virtuosus*“ oder „*circulus faustus*“ genannt, als Selbsterhaltungsgesetz psychischer Fehlhaltungen in innerpsychischen Strukturen (vgl. Kausen & Titze 1995, 495).

Wahrheit, Mut und Wert, von sozialen Faktoren, die auf der Seite der Nützlichkeit zur Geltung kommen (vgl. Adler 1927b/1982a, 191f). Das Kind ermutigen heißt demnach dem Kind Gelegenheit geben, seine Furcht vor Misserfolg abzulegen und Vertrauen zu entwickeln, „Ja“ sagen zu können zu Verantwortung in Gemeinschaft, Beruf und Liebe (siehe die „3 Lebensaufgaben“), ohne sich von einem „aber“ lähmen zu lassen. Sophie Lazarsfeld, eine Schülerin Adlers, prägte in diesem Zusammenhang das geflügelte Wort „Mut zur Unvollkommenheit“ (Lazarsfeld 1926). Diese Haltung schließt das Streben nach Vollkommenheit nicht aus, sondern bedeutet, auf ein Streben nach Überlegenheit – also auf eine Sicherung durch Überkompensation – verzichten zu können (vgl. Kausen 1995, 526).

Dem Menschen der Mut besitzt, wird es folglich möglich sein, den Aufgaben des Lebens realistisch und optimistisch gegenüber zu treten und einen Lebensstil zu entwickeln, der ausgerichtet ist auf ein dem Wohl der Allgemeinheit dienendes Ziel hin. Was eine Erzieher-Innenhaltung des Ermutigens, d.h. die Förderung eines „gesunden“ Lebensstils, im Wesentlichen ausmacht, wird in Teil I/Kapitel 2 eingehender behandelt werden. Nun aber wollen wir im nächsten Punkt der Frage nachgehen, was denn unter den „Aufgaben des Lebens“ zu verstehen ist und was der Begriff des „Lebensstils“ impliziert.

### 1.2.5 „3 Lebensaufgaben“

Nach Auffassung der Individualpsychologie kann das Leben eines Menschen in drei große Aufgabenbereiche kategorisiert werden – in die Bereiche Gesellschaft, Beruf und Liebe. Diese drei unausweichlichen Lebensfragen oder Lebensprobleme, wie Adler sie auch nennt, fordern vom Individuum eine Antwort, d.h. jeder Mensch muss sich diese drei Themen zu eigen machen und auf irgendeine Art und Weise dazu Stellung nehmen. Aus dem „Wie“ der Herangehensweise an diese Aufgaben und aus deren Lösungsversuchen wird der Lebensstil eines Menschen ersichtlich. Bevor aber die drei Lebensthemen „Gesellschaft, Beruf und Liebe“ eine nähere Beschreibung erfahren, sind diesbezüglich drei wesentliche Punkte vorzuschicken:

1. deren Unausweichlichkeit: Jeder Mensch ist gleichsam an diese drei „Probleme“ gefesselt.
2. deren Untrennbarkeit: Jedes Individuum vereint, durch sein Gefesselt-Sein an die Fragen nach Gesellschaft, Beruf und Liebe, diese in sich und versucht sie durch den individuellen Lebensstil zu beantworten bzw. zu lösen.
3. deren soziale Gebundenheit: Gesellschaft, Beruf und Liebe sind immer soziale Fragen, deren erfolgreiche Beantwortung (im individualpsychologischen Sinne) charakterisiert ist durch eine allgemeine Nützlichkeit im weitesten Sinne und folglich nur durch ein gehöriges Maß an Gemeinschaftsgefühl möglich ist.

#### 1.2.5.1 Individuum und Gesellschaft

„Die erste Lebensaufgabe ist die gesellschaftliche Aufgabe im weitesten Sinne“ (Adler 1926a/1982a, 100). Hier sei auf die individualpsychologische Sicht über die Beschaffenheit des Menschen verwiesen, die jedes menschliche Leben als Einheit beschreibt, welche eingebettet ist in das große Ganze des Universums. Kern dieser Aufgabe stellt die Beziehung des Ich zum Du dar, woraus sich für das Individuum ein Gefühl der Zugehörigkeit zu seinen Mitmenschen ergibt. „Für ihn [Adler, Anm. B.S.] entspringt aus der »Logik der Tatsachen« (aus der Tatsache z.B., dass Menschen weder je allein gelebt haben, oder als einzelne existieren können) die »Logik des menschlichen Zusammenlebens«“ (Antoch 1995a, 280). Der Bereich der Gesellschaft und der Gemeinschaft ist demnach gewissermaßen auch der den beiden anderen übergeordnete und voraussetzende. So ist es auch die Frage der Gesellschaft welcher ein Mensch in seinem Leben als erstes begegnet und deren Art der Beantwortung Einfluss nehmen wird auf die Lösung der zwei weiteren Lebensfragen. Der Mensch lernt zur Frage der Gemeinschaft Stellung zu nehmen durch seine Beziehung zur Mutter, durch Freundschaften im (Vor-)Schulalter und versucht als Erwachsener eine, seinem entwickelten Lebensstil (mutig/entmutigt) entsprechende, Antwort zu geben durch seine Einfügung und „Rolle“ in der Gesellschaft. In enger Verbindung mit dieser Rollenübernahme steht die Frage des Berufs.

#### 1.2.5.2 Individuum und Beruf

„Eine weitere Lebensaufgabe, die unserer Lösung harret, ist die Berufsfrage, das ist die Art und Weise, wie einer seine Kräfte der Allgemeinheit dienstbar machen will“ (Adler 1926a/1982a, 100). Die Frage des Berufs resp. der Arbeit birgt den Ruf an den Menschen in sich, sich seiner Kenntnisse, Erfahrungen und Fertigkeiten entsprechend in das Gefüge der Gesellschaft einzureihen und durch den Einsatz seiner geistigen und körperlichen Kräfte dieses System aufrecht zu erhalten und anzutreiben. Im Wörterbuch der Individualpsychologie definiert Kehrer Arbeit über fünf Gesichtspunkte. Danach dient der Beruf als 1.] Vehikel zur Selbst- und Arterhaltung, 2.] als Quelle persönlichen Wertempfindens, 3.] als Bestimmungsparameter des gesellschaftlichen Wertes einer Person, 4.] als Lebensäußerung von Persönlichkeit und somit als Weg zum Verständnis des Lebensstils<sup>11</sup> einer Person und 5.] als Möglichkeit und Chance zur Überwindung subjektiv wahrgenommener Minderwertigkeit (vgl. Kehrer 1995, 43-46).

Obschon die Berufsfrage im Gegensatz zur Gemeinschaftsfrage erst später im Leben eine Antwort durch die tatsächliche Berufswahl fordert, beginnt die Vorbereitung darauf ebenfalls in der Kindheit. Schon im kindlichen Spiel entdeckt eine Person ihre Fähigkeiten, schult ihre Fertigkeiten und entwickelt Vorlieben und Interessen, oft beeinflusst durch den Beruf der Eltern bzw. von Vorbildern. Auch die Schule kann als Vorbereitung und Training für die Berufswahl betrachtet werden, welche das Ergebnis der längerfristigen Interessensent-

---

<sup>11</sup> z.B. kann eine Flucht in den Beruf eventuell dazu dienen, den anderen beiden Lebensproblemen Gesellschaft und Liebe auszuweichen

wicklung im Sinne des Lebensstils darstellt. „Bei diesem Training kommt es nach Adler darauf an, dass sich das Überlegenheitsstreben nicht gegenüber dem common sense verselbständigt und zum Selbstzweck wird“ (Antoch 1995a, 280). Die erfolgreiche Beantwortung der Berufsfrage ist im Sinne der Individualpsychologie folglich dann gegeben, wenn der Mensch seinen Beruf, seine Arbeit so wählt und ausübt, dass er damit dem Wohl der Gesellschaft dient. Z.B. kann die Wahl des Arztberufes aus dem Grund des Herrschens über das Leben anderer Menschen (Überlegenheitsstreben des Entmutigten zur Sicherung des Eigenwertes) getroffen werden oder aus der Intention des Helfen- und Wohlwollens (mutige Übernahme von Verantwortung für das Wohl der Allgemeinheit).

### 1.2.5.3 Individuum und Liebe

„Die dritte Lebensfrage, die jeder Mensch lösen muss, ist nun die Liebes- und Ehefrage“ (Adler 1926a/1982a, 101). Diese Frage des Lebens ist insbesondere eng verwoben mit der Lebensaufgabe der Gemeinschaft, wobei sich die Beziehung des Ich zum Du hier auf eine bestimmte Person des anderen Geschlechts beschränkt. Das Wesen einer solchen Beziehung soll nicht durch die Kalkulation, die Kosten-Nutzen-Rechnung getragen sein, sondern das Wesen der Liebe beruht auf der bedingungslosen, der unbedingten Annahme des anderen. Antoch beschreibt eine solche Haltung als „Frucht einer liebevollen Erziehung“ (vgl. Antoch 1995a, 281). Zwar wird die Frage der Liebe im Sinne der Paarbeziehung verbunden mit Sexualität erst mit der Pubertät wirklich aktuell, jedoch spielt bei deren Beantwortung – wie bei den beiden anderen Fragen des Lebens – ebenfalls die Kindheit eine prägende Rolle. Durch das Erleben der (Liebes-)Beziehung der Eltern und durch die Erziehung, die dem Kind innerhalb dieser Familiengemeinschaft zukommt, entwickelt das Kind seine eigene Haltung mit der es anderen Menschen und später im Besondern dem anderen Geschlecht gegenübertritt. Adler ist der Meinung, dass Eltern ihren Kindern nur Kooperation beibringen können, wenn sie selbst in der Lage sind eine gute Gemeinschaft zu bilden (vgl. Adler 1931a/1979b, 213). Das heißt also, dass die erfolgreiche Beantwortung der Liebesfrage nur möglich ist durch die Fähigkeit zur Kooperation. Und dies führt uns wiederum zurück zum Gemeinschaftsgefühl, welches durch eine Liebesbeziehung eine besondere Steigerung erfährt. Hier ist die wertschätzende Annahme, das Wohlwollen, die Einfühlung und die Hingabe auf eine bestimmte Person, auf den Partner gerichtet, mit dem man gemeinsam die Aufgaben des Lebens zu bewältigen versucht.

Ersichtlich wird aus den vorangegangenen Erläuterungen, dass dem Menschen diese Lebensaufgaben, bzw. Vorformen dieser, immer schon im Kindesalter begegnen und er dazu früher oder später Stellung nehmen muss. Dies geschieht durch jedes menschliche Verhalten, welches zugleich auch den Versuch einer Kompensation eines Gefühls der Minderwertigkeit darstellt (vgl. Adler 1930d/1982b, 24). Die Art und Weise des individuellen Verhaltens wird durch den Begriff des Lebensstils beschrieben.

### 1.2.6 „Lebensstil“

Um der umfassenden Bedeutung des Begriffs „Lebensstil“ näher zu kommen, erscheint es notwendig ihn in seiner Entwicklung zu betrachten. Bevor Adler 1929 ankündigte, den Terminus „Lebensstil“ vorzuziehen, gebrauchte Adler eine Vielzahl an Ausdrücken dafür. So spricht Adler 1912 zunächst vom „Leitbild“ welches dem Individuum Orientierung in seinem Streben auf einen einheitlichen fixen Punkt außerhalb der Seele hin gibt und es demgemäß zu einem einheitlich handelnden Menschen werden lässt (vgl. Adler 1912/1972, 66). Synonym dazu verwendet Adler auch Begriffe wie „leitende Idee“ oder „Leitlinie“. Die Linie, die eine Person verfolgt, ist bestimmt von einem Ziel und entspricht dem Prinzip der Vereinheitlichung der verschiedenen Charakterzüge der Person (vgl. Ansbacher 1995, 283f). Gleichzeitig spricht er auch von „Lebenslinie“, „Bewegungslinie“, „Gesamtlebenshaltung“, „Gesamtpersönlichkeit“, „Grundmelodie“ und „Lebensplan“ bis Adler schließlich unter den Begriff „Lebensstil des Individuums, [...] das Ganze seiner Eigenart“ (Adler 1933a/1973c, 135) stellt. Diese Fülle an Begrifflichkeiten spiegelt die Komplexität des Begriffs wider. Ansbacher beschreibt vier Charakteristika, die im Begriff des Lebensstils enthalten sind:

1. die Aktivität (nicht-passive Re-Aktivität) des Individuums,
2. die Zielgerichtetheit,
3. die Einheitlichkeit und Einmaligkeit des Individuums und
4. die subjektive Bestimmung seiner Handlungen (vgl. Ansbacher 1995, 281).

Adler selbst setzt „Lebensstil“ an verschiedenen Stellen gleich mit

- ◆ der „Gesamteinstellung gegenüber dem Leben“ (Adler 1929c/1978, 75),
- ◆ dem „Unbewussten“ (Adler 1930c/1982b, 51),
- ◆ der „tiefsten und verwickeltesten schöpferischen Leistung“ (Adler 1931a/1979b, 55)
- ◆ „dem einen Motiv, der einen Melodie, um die herum sich die Persönlichkeit aufbaut“ (Adler 1931a/1979b, 64)
- ◆ dem „Ganzen des Lebens“ (Adler 1933a/1973c, 30),
- ◆ der „Meinung von sich und den Aufgaben des Lebens“ (Adler 1933a/1973c, 35),
- ◆ das „Ganze seiner [des Individuums, Anm. B.S.] Eigenart“ (Adler 1933a/1973c, 135),
- ◆ der „Konstanz des individuellen Bewegungsgesetzes“ (Adler 1933c/1983, 41),
- ◆ dem „Ich“ (Adler 1935a/1983, 72),
- ◆ der „individuellen Form der schöpferischen Aktivität“ (Adler 1935a/1983, 73f).

Hier kommt wiederum die schon in Teil I/Punkt 1.2.1 dieser Arbeit behandelte Grundanschauung der Individualpsychologie, den Menschen als eine, auf ein Ziel gerichtete, unteilbare Einheit zu betrachten, zum Tragen. Der Lebensstil kann sozusagen als ein von einem Menschen – mittels seiner ihm innewohnenden schöpferischen Kraft – unbewusst selbst geschaffenes Konstrukt betrachtet werden. Dieses gleicht einem „unverstandenen Muster an Zielvorstellungen“ (Schmidt 1989, 115), welches der Mensch aufgrund seiner

Meinung über sich und die Welt kreiert und sein Verhalten bestimmt. Das bedeutet, dass eine Person in ihrem Umgang mit den Mitmenschen und in der Erfüllung der Lebensfragen entsprechend dieser Vorstellung über das persönlich gesetzte Ziel einem bestimmten Schema folgt.

Für pädagogische Themen von großer Bedeutung ist die Feststellung, dass die Entwicklung und Ausformung des Lebensstils in den ersten vier bis fünf Lebensjahren eines Menschen geschieht und relativ konstant das weitere Leben durchzieht (vgl. Adler 1930b/1976, 78). Die Individualpsychologie erkennt Vererbung und Umgebung, d.h. also die (körperliche) Konstitution eines Menschen, das soziale Umfeld und vor allem die Erziehung, zwar nicht als determinierende Faktoren, jedoch aber als wesentliche Einflüsse an, die ein Kind seiner subjektiven Apperzeption gemäß für den Aufbau seines Charakters und seiner Persönlichkeit – seines Lebensstils – heranzieht. In diesem Sinne schreibt Dreikurs: „Die Eltern und älteren Geschwister sowie andere Familienangehörige, die es [das Kind, Anm. B.S.] beeindrucken, geben ihm Anhaltspunkte, um Leitlinien für sein Handeln zu finden“ (Dreikurs 1969, 56).

Die subjektive Anschauung und die Konstellation von Einflussfaktoren ist Grund für die verschiedenartigsten Ausgestaltungen des Lebensstils. Obwohl so vielfältig, hält es Adler dennoch für möglich, den Lebensstil eines Menschen in seinem Verhältnis zu anderen, vier „Typen“ zuzuordnen. So unterscheidet er zwischen einem herrschenden, nehmenden, vermeidenden und einem sozial nützlichen Typ (vgl. Adler 1935a/1983, 71f). Die Klassifizierung dieser vier Typen basiert auf der Einstellung und dem Verhalten eines Menschen angesichts von Lebensaufgaben bzw. -problemen und letztendlich auf der Gemeinschaftsfähigkeit und der Aktivität (ergibt Mut) einer Person. Demnach ist nach Adler (vgl. 1935a/1983, 72f) ein Fehlen von Kooperationsfähigkeit und Beitragleistung Ursprung für die Entwicklung eines herrschenden, nehmenden oder vermeidenden Lebensstiltypus. Alleine der sozial nützliche Typ kann durch sein ausreichend entwickeltes und zu Aktivität drängendes Gemeinschaftsgefühl den Anforderungen des Lebens und damit der Forderung nach Gemeinschaftsgefühl gerecht werden. Ausschlaggebend für die Kategorisierung der Lebensstile ist also zum einen der Grad der Annäherung an andere, die soziale Integration, und zum anderen die Bewegungsform und Aktivität zur Erhaltung des für den am besten gehaltenen Grades der Annäherung (vgl. Adler 1935a/1983, 73). Darin sind zwei relevante Elemente enthalten, deren Vorhandensein nach Hellgardt (1989, 79) einen „gesunden Lebensstil“ ausmachen und die einander entsprechen – Gemeinschaftsgefühl und Mut. Anzumerken ist hierzu, dass es eigentlich genügen würde den Mut einem „gesunden Lebensstil“ zugrunde zu legen, da sich darin, wie wir in Teil I/Punkt 1.2.4 gesehen haben, Gemeinschaftsgefühl und Aktivität vereinen.

„Lebensstil“ kann zusammenfassend charakterisiert werden als Aktivität, die ihre Form durch das Streben nach Vollkommenheit annimmt. Das bedeutet, dass jede Bewegung auf ein

subjektives Ziel hin gerichtet ist, welches vom Grad des Gemeinschaftsgefühls und des Minderwertigkeitsgefühls bestimmt wird, und im Verhalten eines Menschen Ausdruck findet. Aus diesen Grundpfeilern des individuellen Verhaltens erwächst eine besondere Bedeutsamkeit für die Pädagogik, da sie als diagnostische Hilfe zur Erfassung der Ganzheit und des Charakters des Individuums eingesetzt werden können, was für ein fruchtbares pädagogisches Wirken im Sinne der Vorbeugung oder Änderung eines „fehlerhaften“ Lebensstils vorauszusetzen ist. Aufgrund dieser pädagogischen Relevanz soll in dieser Darstellung auch die Veränderbarkeit des Lebensstils nicht außer Acht gelassen werden.

#### 1.2.6.1 Veränderbarkeit des Lebensstils

Aus mehreren Aussagen Adlers geht hervor, dass der Lebensstil, nachdem er in den ersten Lebensjahren vom Individuum kraft seines freien Willens, Denkens und Schöpfens gestaltet wurde, nur dadurch zu ändern ist, dass das Individuum auf Tatsachen stößt, die ihm einen Widerspruch zu seiner Meinung von sich verraten (vgl. Adler 1933a/1973c, 31), es „Einsicht in etwaige Fehlerhaftigkeit“ (Adler 1934b/1983, 61) findet und den „unvermeidlichen Zwiespalt zu den unausweichlichen Forderungen der sozialen Probleme versteht“ (Adler 1937a/1983, 183). Unweigerlich drängt sich hier „Selbsterkenntnis“ als Schlagwort auf, welches an ein bekanntes Sprichwort<sup>12</sup> erinnert und, um es mit einer weiteren Redewendung zu verdeutlichen, den Nagel auf den Kopf trifft. Selbsterkenntnis erfordert zunächst, den Blick auf sich selbst zu richten und so zu einem Verständnis über mögliche Irrtümer in seiner Meinung zu gelangen. Dieser erste Schritt – das Verstehen – ermöglicht erst weitere Schritte, nämlich das Verändern, das Korrigieren, das Verbessern.

Adler versteht es als die Aufgabe der individualpsychologisch orientierten PädagogInnen dem Kind mit fehlerhaftem Lebensstil zu diesem ersten Schritt, der Einsicht in eigene Fehler, zu verhelfen. Rüedi (1988, 164) bezeichnet diese pädagogische Aufgabe, welche in den beiden Funktionen der Mutter<sup>13</sup> gegeben ist und einer großen Portion an Geduld, Freundschaft und Nächstenliebe von Seiten der Pädagogin/des Pädagogen bedarf, als „therapeutisch-prophylaktische Tat“ (Rüedi 1988, 298) und als die „Ausübung dieser Kunst“ (a.a.O.). Dadurch ist angedeutet, was individualpsychologische Erziehung äußerlich betrachtet bedeutet. Darunter kann eine Kunst verstanden werden, die wie Adler selbst meint, „von jedem erlernt und ausgeübt werden kann“ (Adler 1929a/1973b, 32). In dem Moment, da diese durch Ausbildung und Training erworbene Kunst aktiv zur Ausübung gelangt, ermöglicht sie heilende und vorbeugende Wirkung, insofern sie „dem Kind zu einer realistischeren Bewältigung der Lebensaufgaben und damit zu mehr seelischer Gesundheit [verhilft]“ (Rüedi 1988, 298). Wenn Rüedi (1988, 297f) bzw. Adler (1929a/1973b, 32) in dieser Beziehung das Wort „Kunst“ verwendet, impliziert dieser Begriff also eine bestimmte Fähigkeit und Tätigkeit der

---

<sup>12</sup> „Selbsterkenntnis ist der erste Schritt zur Besserung.“

<sup>13</sup> Die beiden Funktionen der Mutter sind: 1. das Interesse des Kindes für sich zu gewinnen und 2. sein Interesse auf andere Mitmenschen zu lenken, sprich sein Gemeinschaftsgefühl zu erwecken und zu stärken (vgl. Adler 1929a/1973b, 32 und 108)

ErzieherInnenperson, die darauf abzielt das Kind zu bewegen in Richtung eines Ideals zu streben, welches der sozialen Norm, dem »common sense«, entspricht. Und das wiederum bedeutet zweierlei (Rüedi 1988):

- ◆ das Gemeinschaftsgefühl fördern und verbessern und
- ◆ Neurosenprophylaxe zu betreiben.

Auf unserem Weg zum Kern und Wesen dieser „Erziehungskunst“ begegnen wir also noch weiteren Begrifflichkeiten, die es zuvor zu klären gilt, setzt doch alleine das Wort „Prophylaxe“ voraus, dass es einerseits etwas geben muss, das es zu erhalten gilt – in diesem Fall die „seelische Gesundheit“ – um andererseits etwas zu verhüten – eine mögliche „Fehlentwicklung“. Aus diesem Grund und letzten Endes um eine Hinwendung zum Thema der Erziehung umfassend zu gestalten, soll einem Einblick in die „Kunst“ der Erziehung aus individualpsychologischer Sicht weiter Aufschub geleistet werden (siehe Teil I/Kapitel 2). Vorweggenommen sei bloß, dass in der Erziehung alles bis dahin zur Ansicht Gebrachte mehr oder weniger einmündet bzw. von wo aus alles ausströmt, was für die enorme Bedeutsamkeit und Schlüsselfunktion der Erziehung im Gesamten der Individualpsychologie spricht.

Zunächst aber wenden wir uns also der menschlichen Seele zu und lassen uns von der Frage leiten, inwiefern diese aus individualpsychologischer Perspektive als gesund „attestiert“ wird.

### *1.3 Psychische Gesundheit“ vs. „Fehlentwicklung“*

Vor allem wenn es bei der Erziehung der ErzieherInnen darum geht, „Fehlentwicklungen“ beim Kind vorzubeugen, ist es notwendig, diesem sehr verschwommenen Begriff Schärfe zu verleihen und ihn mit konkretem Bedeutungsgehalt zu füllen. In Anbetracht des Motivs der Prävention, welches hinter Adlers pädagogischen Überlegungen steckt, erscheint es jedoch als sinnvoll, nicht nur darüber nachzudenken welchen Fehlentwicklungen vorgebeugt werden soll, sondern zuvor dasjenige zu benennen, was denn erhalten und gefördert werden soll.

In diesem Zusammenhang muss und soll auch eine rahmenbezogene Erörterung des Verständnisses von Normalität erfolgen, weil eine Kategorisierung in „gesund“ und „krank“ untrennbar mit dem Begriff der Norm verbunden ist. Wenngleich Adler nie dezidiert auf die Thematik der „seelischen Gesundheit“ eingeht, da er sich eher der Erforschung und Darstellung gegenteiliger Phänomene widmet, geht daraus dennoch hervor, welche Kriterien herangezogen werden können, um den Bereich zu markieren, innerhalb dessen ein Mensch als psychisch gesund betrachtet werden kann, welcher im Allgemeinen zugleich auch als „Normbereich“ angenommen wird. Ein weiterer Teil dieses Abschnittes stellt schließlich den Versuch dar, der holistischen Denkweise der Individualpsychologie Rechnung zu tragen und das vorher in „Einzelteile“ zerlegte Ganze wieder zusammenzufügen, indem das Bild des „psychisch gesunden Menschen“ im Sinne des „normalen“ Menschen nachgezeichnet werden soll.

Schließlich wird im Folgenden thematisiert, inwiefern psychische Entwicklungen des Kindes und der sich daraus ergebende Lebensstil nach Ansicht der Individualpsychologie in den Bereich des „Nicht-Gesunden“ fallen und deshalb als „fehlerhaft“, „auffällig“, „gestört“ u. ä. bezeichnet werden.

### 1.3.1 Psychische Gesundheit als „Normalität“

In der individualpsychologischen Literatur herrscht scheinbar Uneinigkeit über den Begriff der Normalität, wenn es um den psychischen Zustand eines Menschen geht, denn aus Adlers Sicht existieren weder der „normale Sinn“ noch das „normale Individuum“ (Adler 1931c/1982b, 106), obschon er noch zwei Jahre vor dieser Behauptung vom „Normalmenschen“ (Adler 1929c/1978, 56) und dann auch von einer „normalen seelischen Entwicklung“ (Adler 1930b/1976, 10) oder einer „normalen Lösung“ der Lebensprobleme (Adler 1937a/1983, 183) spricht.

Brandl erläutert, dass Adler mit seinem Konzept „einer verbreiteten Primitivauffassung von »Normalität«“ (Brandl 1980, 30) widerspricht, indem er die Menschen aufgrund ihrer individuell entwickelten Lebensstile als „Varianten“ beschreibt – Varianten mit leichter ausgeprägten, kaum bemerkenswerten Nervositäten resp. Neurosen und Varianten mit tief sitzenden, die gesamte Lebensqualität vereinnahmenden psychischen Fehlformen und Neurosen (vgl. Adler 1931c/1982b, 106). Normalität ist demzufolge in diesem Zusammenhang nur als relativ zu verstehen. Dies, sowie das erklärte Ziel der Prophylaxe bzw. der Heilung/Therapie durch die Erkenntnis und durch das umfassende Verständnis eines „abnormalen“ Lebensstils, mögen auch der Grund dafür sein, dass sich Adler auf die Beschreibung und Darstellung seelischer Prozesse beschränkt, die grundsätzlich „in ihrer Grundstruktur im Bereich des »Normalen« ebenso zu finden sind wie im Bereich des »Pathologischen«“ (vgl. Kretschmer 1985a<sup>14</sup>, 242f zit. n. Datler & Matschiner-Zollner 1992, 142), vorwiegend aber die Neurose charakterisieren.

Als grundlegendes Element in der Diskussion um eine „Norm“-Bestimmung im Sinne der Beschaffenheit einer gesunden Psyche ist, sowohl bei Antoch (1994, 81ff und 261) als auch bei Kretschmer & Titze (1995, 357f), der Bezug des Menschen zu seiner Umgebung zu erkennen. Ein Individuum (das Selbst) kann sozusagen erst zu einer Person werden, indem es in Kontakt tritt mit seinem materiellen und sozialen Umfeld (dem Nichtselbst). Erst in und durch diese Interaktion können überhaupt Normen entstehen innerhalb bzw. außerhalb derer sich die jeweilige Person verhalten kann.

Die Definition von Kretschmer & Titze (vgl. 1995, 358), welche Normal-Sein als Überwindung der beziehungslosen Ichhaftigkeit, störender Gefühle und Haltungen und die daraus resultierende Einfügung des Menschen in die Gemeinschaft beschreibt, könnte m. E. ebenso

---

<sup>14</sup> KRETSCHMER, Wolfgang (1985): Krankheit. In: Brunner, R., Kausen, R. & Titze, M. (Hrsg.) (1985): Wörterbuch für Individualpsychologie. Reinhardt: München, 241-243

für eine Begriffsklärung des „Gemeinschaftsgefühls“ verwendet werden. Normal-Sein hieße ihnen zufolge Gemeinschaftsgefühl zu besitzen, mehr noch, es sich sogar zum Lebensstil gemacht zu haben. Folglich ist es das Maß an Gemeinschaftsgefühl, das über die Frage seelischer Gesundheit oder Krankheit entscheidet. Je mehr Gemeinschaftsgefühl der Mensch in sich trägt, desto gesünder kann seine Seele genannt werden. Dieses Maß äußert sich konkret in den von Empfindungen geleiteten Handlungen des Menschen, die auf die Fähigkeit zur Kooperation, zur Einfühlung und zum Empfinden von Moral schließen lassen. Der Spiegel seelischer Gesundheit eines Individuums ist also die Bewältigungsstrategie seiner sozialen Lebensfragen – sein Lebensstil.

### 1.3.2 Über den seelisch gesunden Menschen

Bei der Annäherung an die unteilbare Einheit „Mensch“ zeigt sich zu allererst ein physisches Wesen als eines unter vielen. Dieses „erwacht“ zum Leben durch die Aktivität des ihm innewohnenden Geistes einerseits und durch seine soziale Bezogenheit andererseits. Es wird so fähig mit seiner Umwelt und mit Seinesgleichen in Beziehung zu treten, zu kommunizieren, Stellung zu nehmen, sich zu verbinden oder abzugrenzen. Adler sieht im Körperbau, in den Sinnesorganen und auch im „seelischen Organ“ des Menschen den Beweis und den Grund, die Gemeinschaft als oberstes richtunggebendes Gesetz zu verstehen (vgl. Adler 1929a/1973b, 62). Demnach sind es die beiden individualpsychologischen Begriffe „Individuum“ und „Gemeinschaft“, welche die physische, psychische und soziale Realität der menschlichen Existenz ausmachen. Die Gesellschaft bildet die Außenwelt – durch den »common sense« (in transkultureller Hinsicht) wird diese zur relativierbaren „soziale Norm“ – des jeweiligen Individuums, welche es zu Aktivität und zur Stellungnahme zu den drei Lebensaufgaben Gesellschaft, Beruf und Liebe auffordert. Eine grundlegende individualpsychologische Funktion stellt also die Anpassung des Individuums an seine Umwelt dar. Struktur erhält diese Funktion durch den Lebensstil des Menschen. An diesem Verhalten des Menschen ist erkennbar, welches (fiktive) Ziel er sich für sein Leben gesetzt hat und wodurch er dieses zu erreichen trachtet. Gemeinschaftsgefühl, Minderwertigkeitsgefühl, Mut und Aktivität als Parameter des Lebensstils, deren Ausmaß wiederum Beeinflussung findet durch die das Individuum umgebende Gemeinschaft, werden als konstituierende Elemente der psychischen Entwicklung verstanden, unter denen dem Gemeinschaftsgefühl der höchste Stellenwert zugeschrieben wird. Einfach gesagt gilt derjenige als „psychisch gesund“, der ein bestimmtes Maß an Gemeinschaftsgefühl besitzt. Quintessenz aus Adlers Werken ist, dass sich ein Mensch umso mehr seelischer Gesundheit erfreuen kann, je entwickelter sein Gemeinschaftsgefühl ist. Und laut Adler besitzen jenes Maß nur solche Menschen, „die von der ersten Kindheit an in Richtung sozialen Interesses trainiert worden sind und sich in ihrem Streben stets auf der nützlichen Seite des Lebens bewegen“ (Adler 1929c/1978, 129f).

Psychische Gesundheit wird also nicht einfach definiert durch das Fehlen von Krankheit, sondern durch die Bestimmung des Zustandes der psychischen Funktionen. Als gesund gilt

dieser Zustand dann, wenn er einer statistischen „Norm“ entspricht und die „selbständige Erhaltung der individuellen Existenz und die Erfüllung der gemeinschaftlichen Pflichten (Arbeit, Kindererziehung, Achtung fremden Eigentums und fremder Ansprüche usw.)“ (Kretschmer & Titze 1995, 358) erlaubt.

Aber gerade im Bereich der Psyche, wo unaufhörlich Bewegung und Entwicklung stattfindet, wo immer wieder aufs neue minderwertige Gefühle entstehen und kompensiert werden müssen, kann seelische Normalität immer nur im Rahmen einer gegebenen Situation beurteilt werden (vgl. Müller-Suur 1972 zit. n. Kretschmer & Titze 1995, 358).

Wenn soeben eine Annäherung an die Bestimmung von „psychischer Gesundheit“ versucht wurde, so muss dasselbe auch mit ihrem Gegenpart getan werden, denn „Erzieher, Lehrer, Psychotherapeuten etc. [kommen] letztlich nicht darum herum, zwischen angemessenen und unangemessenen Weisen des Selbst- und Weltbegriffens zumindest in irgendeiner Art zu unterscheiden“ (vgl. Codignola 1986 zit. n. Datler 1995, 37).

Im nächsten Punkt folgt deshalb eine Auseinandersetzung mit dem Begriff der „Fehlentwicklung“, d.h. mit möglichen Erscheinungsformen und Einflussfaktoren.

### 1.3.3 Normabweichender Lebensstil als „Fehlentwicklung“

Auf der Suche nach individualpsychologischen Definitionen von „psychischer Krankheit“ stößt man zunächst auf das Problem, dass es keine klar gezogene Grenze zwischen „krank“ und „gesund“ geben kann (vgl. Antoch 1994, 125) und je nach angelegtem Maßstab immer nur eine Annäherung, niemals aber eine erschöpfende Begriffsbestimmung psychischer Krankheit (resp. Gesundheit) erfolgen kann (vgl. Kretschmer 1995, 269), besonders wenn der Mensch als eine in ständiger Aktivität befindliche bio-psycho-soziale Einheit verstanden wird. Diesbezüglich ist gleich zu Beginn festzustellen, dass die Individualpsychologie als holistische Theorie zugunsten der Erfassung des Menschen in seiner ganzheitlichen Funktionalität ebenso wenig über eine ausdifferenzierte Krankheitslehre wie über eine entsprechende Gesundheitslehre verfügt (vgl. Datler & Matschiner-Zollner 1992, 142).

Wie in den vorhergehenden Kapiteln dargelegt, betont die Individualpsychologie die zielgerichtete Ganzheit und Unteilbarkeit des Menschen und damit auch des Seelenlebens. Daraus folgt, dass „einzelne Verhaltensweisen ihren Sinn oder ihre Funktion aus dem Ganzen erhalten“ (Rogner 1995b, 107). Diese Funktion besteht darin, sich als bio-psycho-soziale Einheit mit all seinen Kräften aktiv auf ein Ziel hin zu bewegen und sich dabei an die Forderungen der Außenwelt anzupassen (vgl. a.a.O.). Da Entwicklung im Menschen durch sein bezogen-sein auf seine Umwelt geschieht, bezeichnet Fehlentwicklung im weiteren Sinn somit den Prozess der aktiven Auseinandersetzung des Menschen mit seinen ihn umgebenden biologischen, familiären, sozialen und gesellschaftlich-ökonomischen Gegebenheiten (vgl. Benkmann 1995b, 534). Bei ungünstigen Bedingungen führt dieser Prozess zu dem, was

Adler als „Fehlschlag“ bzw. „Irrtum“ bezeichnet, da damit nicht dem Normbereich im Sinne der „Logik des Zusammenlebens“ entsprochen wird. Durch den Begriff der Fehl-Entwicklung soll auch die prozessual-dynamische Dimension berücksichtigt werden, die einem spezifischen Fehl-Verhalten vorausgeht.

Bei allen Formen von Fehlschlägen handelt es sich nach Adler um „Bewegungsformen eines Minderwertigkeitskomplexes“ (Adler 1935b/1983, 77), also um Einstellungen, Meinungen und Verhaltensweisen die einen Mangel an Gemeinschaftsgefühl erkennen lassen und psychische Abweichungen wie Schwererziehbarkeit, Neurose, Neuropsychose, Selbstmord, Verbrechen, Süchte aller Art, sexuelle Perversionen und Prostitution umfassen (vgl. Adler 1929d/1982a, 242). Diese von Adler immer wieder konkret genannten und bezüglich des Aktivitätsgrades sogar in eine (exemplifikatorische) Rangreihe<sup>15</sup> gebrachten Abweicherserscheinungen des Lebensstils verdeutlichen, dass es sich dabei nicht um ein vorübergehendes launenhaftes, auffälliges Benehmen und Verhalten handelt, sondern dass dahinter weit mehr verborgen ist – nämlich eine seelische oder psychische Störung. Bevor also eine Konkretisierung dessen, was hier Fehlentwicklung im engeren Sinn meint, stattfinden kann, soll dargelegt werden, wie seelische bzw. psychische Störung aus individualpsychologischer Sicht begriffen wird.

Kretschmer zufolge kann entweder eine medizinische oder soziale Richtschnur angehalten werden, um die körperliche Funktionsfähigkeit, Übelbefinden, normabweichendes Verhalten, Fühlen sowie Selbst- und Fremdverständnis, den Grad der Funktionsfähigkeit des Individuums in der Gesellschaft (arbeitsrechtlich) und den Grad der Fähigkeit zur Selbstbestimmung (strafrechtlich) festzustellen (vgl. Kretschmer 1995, 269). Zusammengefasst werden solche direkt beobachtbaren Komponenten des Verhaltens als auch nur mittelbar zugängliche Erlebnisreaktionen mit dem Begriff „Verhaltensstörung“. Das Wörterbuch für Individualpsychologie beleuchtet vier Aspekte, um diesen Terminus begreifbar zu machen – [1] Begriffsanwendung, [2] Konkretisierung der Begriffsanwendung, [3] Auftretensursache, [4] begünstigende Entstehungsfaktoren (vgl. Benkmann 1995b, 531-534). Diese werden im Folgenden gekürzt angeführt:

**Ad 1]** Verwendet wird der Begriff „zur Kennzeichnung einer Vielzahl von Auffälligkeiten und Schwierigkeiten des Verhaltens und seiner inneren Begründung“ (Dietrich & Walter 1970, 293 zit. n. Benkmann 1995b, 531).

**Ad 2]** Vorkommen kann eine Verhaltensstörung bei Menschen jeden Alters sowie in diversen Verhaltensbereichen (z.B. Leistung und Arbeit, sozialer Bereich, emotionaler Bereich, Körperfunktionen) einzeln oder kombiniert, wobei „das Spektrum [...] von leichten Auffälligkeiten mit fließenden Übergängen zur Norm bis hin zu Formen schwerer Störungsausprägungen“ (Benkmann 1995b, 531) reicht, deren Intensität,

---

<sup>15</sup> „Kriminelle > Selbstmörder, Trinker > Zwangsneurotiker, Melancholiker > Angstneurotiker, Schizophrene“ (vgl. Adler 1934g/1983a, 43 zit. n. Rogner 1995a, 22).

Häufigkeit und Dauer ernsthafte Gefahren oder Benachteiligungen für den Betroffenen und/oder seine Umwelt mit sich bringt.

**Ad 3]** Verursacht werden Verhaltensstörungen durch eine seelische Fehlhaltung bzw. neurotische Disposition, die aus sozialen Beziehungen resultiert und deren Ursprung in früher Kindheit liegt. Den Bezugsrahmen bildet Adlers Theorie der Neurose bzw. der Fehlanpassung, die Ansbacher & Ansbacher (1982, 231) folgendermaßen zusammenfassen: „(1) Ein Individuum, das eine falsche Meinung von sich und der Welt hat, d.h. ein Mensch mit falschen Zielen und einem falschen Lebensstil (2) greift nach verschiedenen Formen von abnormalem Verhalten, um seine Meinung von sich zu sichern, wenn er (3) sich Situationen gegenüber sieht, von denen er glaubt, dass er ihnen aufgrund seiner falschen Anschauungen und der sich daraus ergebenden unzulänglichen Vorbereitung nicht erfolgreich begegnen kann. (4) Der Fehler liegt darin, dass er sich mit sich beschäftigt, statt die menschliche Zusammengehörigkeit in Betracht zu ziehen. (5) Das Individuum ist sich dieser Vorgänge nicht bewusst.“ (Ansbacher & Ansbacher 1982, 231 zit. n. Benkmann 1995b, 532). Ein verhaltensgestörter Lebensstil baut also auf einem verstärkten Minderwertigkeitsgefühl auf und drückt sich in Fehlkompensationen aus, deren Funktion die Sicherung des Ichs darstellt (vgl. Benkmann 1995b, 532).

**Ad 4]** Begünstigt wird ein solcher Lebensstil durch „erfahrene Benachteiligung“ (Benkmann 1995b, 534) in einem oder mehreren der weiter oben genannten Bereiche.

Sind Verhaltensstörungen einmal vorhanden, kann nur die Korrektur des fehlerhaften Lebensstil durch pädagogische bzw. therapeutische Hilfe – so wird es am Ende dieser Ausführungen angedeutet – auch die zu Tage tretende Symptomatik zum Verschwinden bringen (vgl. Benkmann 1995b, 534).

Der alles entscheidende Nenner, wie auch Antoch (1994, 92) erkennt, ist somit im Lebensstil auszumachen. Demnach „erscheinen also solche Muster der Lebensbewältigung als »krank« oder »gestört«, in denen die notwendige Auseinandersetzung mit den Herausforderungen und Spannungen, die jedes Leben kennzeichnen, im Ansatz stecken bleiben bzw. nicht in ausreichendem Maße geleistet werden“ (Antoch 1994, 125). Nicht der Zustand und das Befinden des Menschen ist krankhaft, sondern sein Lebensstil (vgl. a.a.O., 95f und 121). In diesem Sinn gilt also jene Person als „fehlentwickelt“, die aufgrund ihres Lebensstils Handlungen und Haltungen erkennen lässt, die auf die Unfähigkeit schließen lassen, mutig und aufgeschlossen anderen Menschen und Lebensthemen und -problemen entgegenzutreten oder Kontakt und Nähe zuzulassen, um ein Wachsen und Fortschreiten in und mit der Gemeinschaft zu erzielen, selbst wenn dies schmerz- oder reibungsvolle Auseinandersetzung bedeuten möge.

Datler & Matschiner-Zollner liefern vor dem Hintergrund des individualpsychologischen Menschenbildes und den entsprechenden persönlichkeits-theoretischen Überlegungen folgenden Definitionsversuch: „Psychische Krankheit bezeichnet eine bestimmte Verfasstheit einer Person, die sich sowohl in psychischen als auch in somatischen Symptomen äußern kann und in lebensstiltypischen Tendenzen der unbewussten Apperzeption<sup>16</sup> des Selbst und der Welt wurzelt. Diese Apperzeptionstendenzen (1.) sind in ihrer Genese und augenblicklichen Starrheit lebensgeschichtlich verstehbar; (2.) werden in ihren symptomatischen Konsequenzen innerhalb einer sozio-kulturellen Gemeinschaft als negativ bewertet; (3.) und sind über die Intensivierung bzw. Ausgestaltung von psychischen Aktivitäten zu verändern“ (Datler & Matschiner-Zollner 1992, 127). Anders als Adler bzw. die bisher zitierten AutorInnen, die seelische Gesundheit bzw. Krankheit vorwiegend über das Maß an „Gemeinschaftsgefühl“ definieren, bevorzugen Datler & Matschiner-Zollner den Begriff der „Apperzeptionstendenzen“, der all jene Momente des Wahrnehmens, Erlebens, Hoffens, Einschätzens usw. impliziert, die am Erleben von Mangellagen und deren mehr oder weniger gelingender Überwindung beteiligt sind (vgl. a.a.O. 1992, 137), um zu einer Unterscheidung von „normal/gesund/positiv“ und „pathologisch/krank/negativ“ zu gelangen. Ihres Erachtens kann er aufgrund zweier Eigenschaften eher den Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben als das „Gemeinschaftsgefühl“. Erstens, weil »pathologische« Apperzeptionstendenzen zu Symptomen führen, die durch die soziokulturelle Gemeinschaft eine Negativbewertung erfahren (Datler & Matschiner-Zollner 1992, 138ff). Zweitens, weil diese als „krankhaft“ eingestuften Apperzeptionstendenzen unbewusst sind und meist zu Abwehr- und Sicherungsversuchen dienen und die betreffende Person keine unmittelbare bewusst-willentliche Verfügungsgewalt über diese Symptome besitzt (vgl. a.a.O. 1992, 141).

Was aber durch alle Bestimmungsversuche hindurch bestimmend bleibt, ist der fehlerhaft entwickelte Lebensstil als Fundament für psychische Störungen und den daraus folgenden symptomatischen Verhaltensabnormalitäten. Der Blick wird somit auch auf das Gewordensein der entstandenen Symptome gerichtet, womit gleichzeitig auch deren Überwindung ins Auge gefasst wird. Denn dadurch können diese lebensstiltypischen Weisen des Denkens, Handelns, Fühlens und Verhaltens verstehbar und beeinflussbar gemacht werden.

Auf diesen Überlegungen aufbauend kehren wir nun zurück zu dem, was Fehlentwicklung im engeren Sinn umschreibt – nämlich

- ◆ eine funktionale zentrale Störung der Persönlichkeit aufgrund einer seelischen Fehlhaltung bzw. neurotischen Disposition
- ◆ die primär aus sozialen Beziehungen resultiert,
- ◆ sich in unterschiedlichem nonkonformen Verhaltensweisen ausdrückt und
- ◆ durch pädagogisch-therapeutische Interventionen überwunden werden kann.

---

<sup>16</sup> Die Apperzeption und das damit verbundene Bewegungsgesetz ist der Weg, wie der Mensch sich und die Außenwelt sieht (vgl. Adler 1933a/1973c, 30). → subjektive (innere) Wahrnehmung

Wenn also einer „Fehlentwicklung“ vorgebeugt werden soll, so soll verhindert werden, dass ein Kind irrtümliche Vorstellungen, Meinungen, Verhaltensweisen, Ziele usw. ausbildet, welche ihm die Entwicklung eines der psychisch gesunden Norm angemessenen Maßes an Gemeinschaftsgefühl verwehren und stattdessen sein Minderwertigkeitsgefühl und seine Unsicherheit verstärken und es unbewusst einen Lebensstil entfalten lassen, der von der Norm soweit abweicht, dass er als „gestört“ bzw. „krankhaft“ bezeichnet werden kann.

Fehlentwicklung im engeren Sinn, also Fehlverhalten aufgrund einer psychischen Störung, entspricht damit den gängigen Überbegriffen „Verhaltensstörung“ und „Verhaltensauffälligkeit“ (synonym mit Verhaltensabweichung, -beeinträchtigung, unangepasstes Verhalten). Denn das spezifische Erleben und Verhalten wird durch eine psychische Störung zum Symptom, das je nach Ausprägungsgrad unterschiedlich benannt bzw. klassifiziert wird.

Gängige Klassifikationsansätze wie z.B. das DSM-IV (Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen)<sup>17</sup> oder die ICD-10 (International Classification of Diseases)<sup>18</sup> erfassen und kodieren Symptome die auf eine Störung des Sozialverhaltens hinweisen (wie etwa aggressives Verhalten; Betrug oder Diebstahl; schwere Regelverstöße) ebenso wie Störungen mit oppositionellem Trotzverhalten (häufiger Streit mit Erwachsenen; Wut und Ärger,..) und Hyperkinetische Störungen (Aktivitäts- und Aufmerksamkeitsstörungen) als Störungen des Verhaltens (und der Emotionen), die in der Kindheit und Jugend beginnen (vgl. Steinhausen 2006, 23; Beelmann & Raabe 2007, 19ff).

Andere (d.h. dimensionale) Klassifikationsansätze zählen Störungssyndrome wie Ängstlichkeit und Depression, sozialen Rückzug (Schüchternheit, Passivität, ...), psychosomatische Störungen (z.B. Schmerzzustände, Müdigkeit, Erbrechen, ...), Aggression (Schlagen, Kämpfen, Wutanfälle, Schimpfen, ...), dissoziales Verhalten bzw. Delinquenz (Lügen, Stehlen, Drogenkonsum, Vandalismus, ...), Aufmerksamkeitsprobleme (Konzentrationsstörungen, motorische Unruhe, ...), soziale Probleme und psychotische Probleme (Tendenz zu zwanghaftem Denken und Handeln, Halluzinationen, ...) zu den psychischen Auffälligkeiten bzw. Störungen des Kindes- und Jugendalters (vgl. Kuschel 2001, 13; Steinhausen 2006, 29f; Beelmann & Raabe 2007, 18f). Wir sehen also, dass der Begriff der Verhaltensstörung, der als „Fehlentwicklung im engeren Sinn“ verstanden werden kann, gar nicht so eng zu fassen ist, sondern wiederum vielerlei bedeuten kann.

All diese sorgfältig kategorisierten Symptome aber weisen auch ein soziales Bezogensein auf (vgl. auch Steinhausen 2006, 20). Schließlich ist jeder Symptom-Träger (die Person) eingebettet in soziale Beziehungen und durch das individuell auftretende Symptom in der

---

<sup>17</sup> Wird am häufigsten in der Forschung in den USA eingesetzt und spielt weltweit in der klinischen Versorgungspraxis eher eine untergeordnete Rolle (vgl. Steinhausen 2006, 24).

<sup>18</sup> Die aktuelle Version ICD-10-GM Version 2009 ist online einsehbar unter: <http://www.dimdi.de/static/de/klassi/diagnosen/icd10/htmlgm2009/index.htm>

Beziehung zu seinen Mitmenschen mehr oder weniger beeinträchtigt bzw. wird das Symptom von seinen Mitmenschen mehr oder weniger als von der „Normalität“ abweichend empfunden. Und hier schließt sich m. E. der Kreis zum weiter oben umschriebenen „normabweichenden“ Lebensstil. So ist auch bei Adler, da er „alle fehlgehenden Antworten [als] Abstufungen einer unendlichen Reihe von Anomalien“ (Adler 1930c/1982b, 44) sieht, die „nicht distinkte Krankheitsbilder sind“ (a.a.O.), keine vergleichbare Kategorisierung von Symptomen zu finden. Er erklärt die Symptomwahl anhand des Lebensstils, der ja wiederum geprägt ist von einem bestimmten Grad an Gemeinschaftsfähigkeit. Und genauso wie es die verschiedensten und vielfältigsten Lebensstile, aufgrund der Individualität des Menschen und seiner Erfahrungen gibt, so gibt es für Adler auch eine unendliche Reihe an Beziehungen und Fehlschlägen (vgl. Adler 1930c/1982b, 44). Symptome sind, so erläutert Adler, „Erscheinungen, die auftreten, wenn einer nicht in der von uns erwarteten normalen Weise mit den Lebensaufgaben fertig wird“ (Adler 1931d/1982b, 173). Sie sind stets Verräter eines fehlerhaften Lebensstils (vgl. Adler 1931d/1982b, 187).

Ein Erscheinungsbild bzw. die wohl früheste Äußerung von Fehlentwicklungen sind verschiedenste Symptome und Syndrome, die sich in einer Schwererziehbarkeit von Kindern äußern können.

#### 1.3.4 Über das „schwererziehbare“ Kind

Wie man bei der intensiven Beschäftigung mit Schriften Adlers bald feststellt, hat ihn das Thema der Schwererziehbarkeit besonders interessiert. Deshalb, und da das Vorhandensein bzw. die Vorbeugung einer solchen zumeist der Anlass für die Inanspruchnahme von Erziehungsberatung oder Elterntrainings ist, soll dieses Phänomen auch an dieser Stelle nicht zu kurz kommen.

Unter der Bezugnahme auf Adler, jedoch vorwiegend den Erläuterungen aus dem Wörterbuch für Individualpsychologie (Benkmann 1995a, 426-429) folgend, wird „Schwererziehbarkeit“ (wie auch schon der übergeordnete Begriff der „Verhaltensstörung“) ebenfalls anhand von [1] Begriffsanwendung, [2] Konkretisierung der Begriffsanwendung, [3] Auftretensursache, [4] begünstigender Entstehungsfaktoren zur Darstellung gebracht.

**Ad 1]** Als „Schwererziehbarkeit“ werden jene Phänomene bezeichnet, die auf Seiten des Kindes/Jugendlichen eine erhebliche langperiodische auftretende Abweichung vom Regelverhalten im Erziehungsprozess darstellen, die erzieherische Interaktion erschweren und belasten und infolgedessen besondere Hilfen erforderlich machen (vgl. Benkmann 1995a, 426).

Adler bezeichnet ein solches Kind als schwer erziehbar, welches ungeachtet gesellschaftlicher Gesetzmäßigkeiten bloß eigennützige Ziele verfolgt (vgl. Adler 1931b/1982b, 79) und nicht den Mut hat, auf der nützlichen Seite des Lebens zu streben (vgl. Adler 1929a/1973b, 40f).

- Ad 2]** Aus diesem Fehlen ergeben sich Symptomverbindungen wie Kontaktschwierigkeiten (geringe oder undifferenzierte Kontaktaufnahme), mangelnde soziale Eingliederung und Kooperation sowie erhöhte Bereitschaft zu konflikthafter Auseinandersetzung mit Umkreispersonen, die als Indikatoren der Schwererziehbarkeit Sicherungsfunktion tragen (vgl. Benkmann 1995a, 426f). Adler trifft hinsichtlich des Aktivitätsgrades der früh erworbenen und die Erziehung erschütternden Verhaltensmuster, eine Unterscheidung und grenzt passive Formen (z.B. Faulheit, Schüchternheit, Ängstlichkeit, Übergefügigkeit, Lügenhaftigkeit) von aktiven Formen ab (z.B. Herrschsucht, Ungeduld, Affektlabilität, Davonlaufen, Diebstahlsneigung) (vgl. Adler 1933a/1973c, 86 und 1933c/1983, 43). Dreikurs (1969) prägte in diesem Zusammenhang den Begriff „Nahziele“ – welcher die vier Ziele „Aufmerksamkeit“, „Macht“, „Rache“ und „Rückzug“ beschreibt (vgl. Dreikurs 1969, 73).
- Ad 3]** Es wird nicht verneint, dass eine Disposition zu Schwererziehbarkeit bestehen kann, unterstützen doch intrapersonale Erfahrungen und Empfindlichkeiten den Vorgang der Symptombildung. Als das Symptomverhalten veranlassend gelten jedoch vor allem die extrapersonalen Faktoren. Dazu zählen bedrohlich erlebte Ereignisse wie frühe Liebesentbehrung, traumatisierende Konfliktsituationen, soziale und ökonomische Mangellagen, vorurteilsbedingte Einschätzung der weiblichen Rolle, konfliktreiches Milieu, Schulversagen; insbesondere aber die organische Disposition, typische Fehlformen der Erziehung (d.h. lieblose-zurückweisende, launisch-inkonsequente, herrschsüchtig-autoritäre, verwöhnende oder unter-/überfordernde Erziehung) und Probleme durch die Geschwisterkonstellation (vgl. Benkmann 1995a, 428f). Es sind dies allesamt Faktoren, die das Kind entmutigen, die Entstehung eines verstärkten Minderwertigkeitsgefühls begünstigen und das Kind eine ichhafte Leitlinie einnehmen lassen, welche in Charakterzügen wie Überempfindlichkeit, Ungeduld, Affektverstärkung, Feigheit oder Gier zum Ausdruck kommen (vgl. Adler 1933a/1973c, 86). Das allen Fehlschlägen zu Grunde liegende Problem erblickt Adler darin, dass es nicht gelungen war dem Kind „in den ersten 4-5 Jahren ein genügendes Gemeinschaftsgefühl einzupflanzen“ (Adler 1930c/1982b, 44) und stattdessen verunsichernden Organminderwertigkeiten, Verwöhnungen oder Vernachlässigungen vermehrter Einfluss gewährt wurde (vgl. Adler 1932/1982b, 266f).
- Ad 4]** Eine Überwindung der Schwererziehbarkeit kann erreicht werden, indem dem Kind/Jugendlichen ermöglicht wird, Klarheit über irrtümlich verfolgte Ziele und Einsicht in die Kausalität von Konfliktbewältigung und Symptomen zu gewinnen. Hier setzt nach Adler das „schärfste und bedeutsamste Werk der Erziehung ein; diese Abwegigkeit frühzeitig zu bemerken und ihr abzuhelfen“ (Adler 1931d/1982b, 180). Um dies leisten zu können verlangt Adler von Seiten der ErzieherInnen die Identifizierung mit dem Kind/Jugendlichen (vgl. a.a.O., 173). Des Weiteren sollen im Zuge dessen mit dem Kind/Jugendlichen neue Perspektiven entwickelt und erprobt werden, um letzten

Endes zu einer Korrektur der als falsch erkannten Aspekte des Lebensstils zu gelangen (vgl. Benkmann 1995a, 429f). Als Hilfestellung postuliert Adler eine ermutigende Erziehung des Kindes zur Erhöhung des Gemeinschaftsgefühls, damit das Kind Lasten und Konfrontationen als leichter empfindet und es sich getraut diese zu überwinden (vgl. Adler 1930a/1974b, 186 und Adler 1937a/1983, 178).

Diejenige Stelle an der Alfred Adler zur Prävention kindlicher Fehlentwicklungen anknüpft, ist die Familie bzw. das elterliche Erziehungsverhalten, welche als wesentliche unter den Einflussfaktoren (im Sinne von Risiko- und Schutzfaktoren) beschrieben werden (vgl. Heisterkamp 1995a, 144; Petermann & Petermann 2006, 1; Franiek & Reichle 2007, 240). Denn die Familie bildet den „ersten“ Rahmen, innerhalb dem sich das Kind entwickelt, wodurch die Familie auch, aktiv wie passiv, Anteil an der Formung und Lenkung der Persönlichkeit des Kindes erhält. Hier geht es unter anderem um Beziehungen und Interaktionen, um Gemeinschaft und Beitragleistung, um eine gemeinsame Bewältigung des Alltags und um die Lösung von Aufgaben und Konflikten. Die Familie ist für Adler der beste Übungsplatz, in dem das Kind Kooperation lernt (vgl. Heisterkamp 1995a, 144), vorausgesetzt, die Eltern erfüllen ihre Aufgabe der Führung „richtig“ (vgl. Adler 1927a/1966, 244). Das Stichwort ist also „richtige Führung“ oder „gute Erziehung“. Was Adler darunter versteht, soll später noch genauer untersucht werden.

Im Moment soll es genügen, dieser „richtigen Erziehung“, bestimmte Kompetenzen auf Seiten der Eltern vorauszusetzen, die sich innerhalb dreier Aspekte bewegen. So kann dasjenige Erziehungsverhalten als kompetent (bzw. als inkompetent in der negativen Ausformung der Aspekte) gewertet werden, das gekennzeichnet ist durch elterliche Unterstützung im Sinne von Akzeptanz, Interesse und Zuneigung, durch Verhaltenskontrolle (z.B. Grenzsetzung, Beaufsichtigung) und durch die Gewährung und Förderung von psychologischer und emotionaler Autonomie der Kinder (z.B. Wahlfreiheit, Mitbestimmung, Meinungsäußerung) (vgl. Hart, Newell & Olsen, 2003 zit. n. Franiek & Reichle 2007, 240). Doch leider scheinen elterliche Erziehungskompetenzen, obwohl sie die entscheidende Grundlage für die psychosoziale Entwicklung ihrer Kinder (vgl. Petermann & Petermann 2006, 1; Franiek & Reichle 2007, 240) ist, nicht immer zur Grundausstattung des Menschen zu gehören. So kommt es, dass sich viele Eltern vor (erzieherische) Herausforderungen gestellt wiederfinden, die sie verunsichern, die sie ratlos und hilflos machen und dann mitunter auch einen Weg einschlagen lassen, der als „falsch“ bezeichnet werden kann. Das Verhalten der Eltern hat also direkten Einfluss auf die Entwicklung des Kindes und kann deshalb, je nachdem, als Schutzfaktor oder als Risikofaktor wirken, der imstande ist Problemverhalten beim Kind zu verhindern, auszulösen bzw. ein bereits bestehendes abzuschwächen oder aufrechtzuerhalten. Einen ausführlichen Einblick in den aktuellen Forschungsstand zu elterlichen und familiären Risikofaktoren und -prozessen für die kindliche Entwickl-

ung geben m. E. Beelmann & Raabe (2007, 82-94). Sie beleuchten im Zuge der wichtigsten Risikofaktoren des näheren sozialen Umfeldes (der Familie) den elterlichen Erziehungsstil, aversive Erziehungspraktiken, elterliches Monitoring, familiäre Konflikte und familienstrukturelle Bedingungen und veranschaulichen deren Zusammenhang mit Symptomen der Schwererziehbarkeit beim Kind.

An diesem Punkt angelangt, soll und darf das Thema der Erziehung bzw. der Erziehungsberatung nun nicht weiter aufgeschoben werden.

## **2 Annäherung an das individualpsychologische Erziehungskonzept Alfred Adlers**

Zur Annäherung an das Erziehungskonzept Alfred Adlers sollen die pädagogischen Konsequenzen aus Adlers Menschenbild und Persönlichkeitstheorie, deren Aufarbeitung vor allem Rüedi (1988; 1995) zu verdanken ist, eingängigere Erläuterungen erfahren. Immerhin behauptet Adler, dass die erzieherischen Maßnahmen der Individualpsychologie die besten prophylaktischen Eingriffe gegen Verwahrlosung, Schwererziehbarkeit, Neurose und Psychose sind (vgl. Adler 1930d/1982b, 33f) und dass die Individualpsychologie in der Lage ist, jeden Erzieher bei dieser prophylaktischen Arbeit zu beraten und zu unterstützen (vgl. Adler 1937b/1994, 98).

Rüedi spricht der individualpsychologischen Erziehung eine große präventive Bedeutung zu und teilt Adlers Standpunkt indem er sagt, dass „Adlers Pädagogik [...] eine Unterstützung für alle diejenigen Eltern, Kindergärtnerinnen und Lehrer [ist], welche ohne Machtausübung, ohne Zwang und ohne Gewalt erziehen wollen“ (Rüedi 1995, 31f). Diese Meinung ergibt sich aus dem individualpsychologischen Verständnis von Erziehung, das untrennbar verknüpft ist mit dem Menschenbild und der Persönlichkeitstheorie Adlers. So bedeutet Adler zufolge „Erziehung, soweit man auch ihren Rahmen stecken möchte, [heißt] demnach nicht nur günstige Einflüsse wirken lassen, sondern auch genau nachsehen, was die schöpferische Kraft des Kindes aus ihnen gestaltet, um dann, bei fehlerhafter Gestaltung, den Weg zur Besserung zu ebnet“ (Adler 1933a/1973c, 29). In dieser Adlerschen Definition von Erziehung wird die Verschmelzung der beiden Seiten Pädagogik und Psychologie sichtbar, indem Adler Schlussfolgerungen aus seiner psychologischen Theorie zieht, um sie für die Pädagogik fruchtbar zu machen. Sehen wir uns diese Definition genauer an, können wir einige wesentliche Aspekte von individualpsychologischer Erziehung ausfindig machen:

**Erziehen heißt (nicht nur) „günstige Einflüsse wirken lassen“** (a.a.O., 29): Hierin liegt ein Hinweis auf den präventiven Aspekt von Erziehung, dem Folge geleistet werden kann, indem die/der ErzieherIn durch ihr/sein überlegtes Tun bzw. durch ihr/sein Nicht-Tun Positives zu fördern und Negatives zu vermeiden versucht.

**Erziehen heißt „auch genau nachsehen“** (a.a.O., 29): Damit spricht Adler die Wichtigkeit der Erfassung des kindlichen Verhaltens (Lebensstils) innerhalb seines sozialen Gefüges an. Aber auch die Beobachtung bzw. Reflexion der eigenen Einstellungen und des eigenen Verhaltens im gesamten Erziehungsprozess sowie deren Wirkungszusammenhänge mit dem kindlichen Lebensstil sind wahrscheinlich damit gemeint. Ein solches genaues Nachsehen ist die Voraussetzung, um günstige Einflüsse schaffen zu können und um dahin zu gelangen, was Einfühlung und Verstehen meinen.

**Erziehen heißt, „nachsehen, was die schöpferische Kraft des Kindes aus ihnen [den Einflüssen, Anm. B.S.] gestaltet“** (a.a.O., 29): Jede erzieherisch tätige Person, soll sich der aktiven Anteilnahme des Kindes am Erziehungsprozess gewahr werden, das sich in seiner Zielgerichtetheit seine Umgebung zu Nutze macht.

**Erziehen heißt, „bei fehlerhafter Gestaltung, den Weg zur Besserung zu ebnen“** (a.a.O., 29): Die Erzieherperson ist es also, die ein Ideal vor Augen haben soll, an dem etwaige Fehlerhaftigkeiten gemessen werden können. Dieses Ideal liegt nach Adler begründet in der Gemeinschaft. Erziehen heißt somit auch, entsprechende Mittel zur Erreichung des Ideals zu kennen, um bei fehlerhaften Zielsetzungen durch das Kind, dieses zur Einsicht zu bewegen und es auf den „richtigen“ Weg zu lenken.

Was hier in Ansätzen aus Adlers Definition von Erziehung herausgelesen wurde, hat Rüedi (1988; 1995) in systematischer und viel genauerer Weise erarbeitet. Er hat in diesem Feld hervorragende Leistungen erbracht, indem er die Werke Adlers historisch und aus pädagogischer Perspektive aufgearbeitet hat. Im Rahmen dieser Arbeit machte Rüedi es sich zur Aufgabe, die Konsequenzen für die Pädagogik aus Adlers individualpsychologischem Schaffen, seinem Menschenbild und seiner Persönlichkeitstheorie zu ziehen und auch unter dem Aspekt der Prophylaxe darzustellen. Aus diesem Grund möchte ich im nächsten Unterkapitel die Darstellungen Rüedis zu den pädagogischen Konsequenzen aus Adlers Schriften zusammenfassen, um ein erstes Bild von individualpsychologischer Erziehung nachzuzeichnen.

## *2.1 Grundlage: individualpsychologisches Menschenbild*

Anthropologische Grundvoraussetzungen sind unablässig in jeder Art von Erziehung, da sie das Verständnis von der Geschaffenheit und der Erziehbarkeit des Menschen und damit jegliche erzieherische Stellungnahme und Reaktion auf Erfordernisse und Herausforderungen der Erziehungswirklichkeit bedingen. Das Menschenbild kann quasi gleichzeitig als Voraussetzung und auch als erste pädagogische Konsequenz gesehen werden. „Genauer gesagt ist individualpsychologische Pädagogik situationsadäquate Folge und Ausdruck des individualpsychologischen Menschenbildes“ (Rüedi 1988, 312).

Für die individualpsychologische Pädagogik ergibt sich damit ein Bild über den Menschen, welches ihn von seiner Natur her weder als gut noch als böse beschreibt. Vielmehr sieht die Individualpsychologie im Menschen eine Bezogenheit zur Umwelt, eine soziale Gerichtetheit als gegeben, die ihn dazu antreibt im »Strom der Welt« (Adler & Jahn 1933/1975, 81) seine jeweiligen Charaktereigenschaften zu erwerben und auszubilden. Aus der sozialen Beschaffenheit des Menschen, der in seiner sozialen Einbettung erst zu seiner vollen Entfaltung gelangen kann, ergibt sich die Gemeinschaft als Sinn des Lebens und wird damit wie von selbst zum höchsten Erziehungsziel.

Weitere Konsequenzen für die Pädagogik, die in engem Zusammenhang mit dem Menschenbild stehen, werden weiter unten genannt. Zunächst sei das aus individualpsychologischer Sicht wichtigste Ziel von Erziehung behandelt.

## 2.2 *Erziehung zur Gemeinschaft*

Als oberstes und allgemeines Ziel der Erziehung formuliert Adler – dem Ziel und der Vollendung allen Lebens konform – die ideale Gemeinschaft, den „Gemeinschaftsmenschen“ (vgl. Rüedi 1988, 283ff). „Unsere Idee des Gemeinschaftsgefühles als der letzten Form der Menschheit, eines Zustandes, in dem wir uns alle Fragen des Lebens, alle Beziehungen zur Außenwelt als gelöst vorstellen, ein richtendes Ideal, ein richtunggebendes Ziel, dieses Ziel der Vollendung muss in sich das Ziel einer idealen Gemeinschaft tragen, wie alles, was wir wertvoll finden im Leben, was besteht und was bestehen bleibt, für ewig ein Produkt dieses Gemeinschaftsfühlens ist“ (Adler 1933b/1983, 26f).

Um den Weg zu diesem Ziel zu ebnen, fordert Adler als erzieherische Leistungen, die Heranwachsenden als Strebende und Mitwirkende ins Gemeinschaftsleben einzuführen und zur Kooperation anzuleiten, um Entwicklungen gegen die Gemeinschaft keinen Raum zu geben. Damit ist individualpsychologische Erziehung „Erziehung zu Kooperation“ (Rüedi 1988, 275), „Förderung des Gemeinschaftsgefühls und Neurosenprophylaxe“ (a.a.O., 288). Mit der Förderung des kindlichen Sozialverhaltens und mit der Vermeidung von Erziehungsfehlern, die die Bildung des Gemeinschaftsgefühls behindern, hilft die individualpsychologische Pädagogik dem Kind, sich im Leben zu orientieren. Das Kind wird befähigt, seinen Sinn innerhalb dieser Gemeinschaft zu finden und eine lebensbejahende Lebenseinstellung einzunehmen. Die Gemeinschaft stellt jedoch nicht nur eine Orientierungshilfe für das Kind dar. Sie ist auch für den/die ErzieherIn Maßstab zur Beurteilung der moralischen und seelischen Entwicklung des Kindes.

Worauf letzten Endes jede pädagogische Intervention hinauslaufen soll, ist die Förderung und Unterstützung des Gemeinschaftsgefühles im Kind zur Prävention von Fehlentwicklungen. Und dieser kann effektiver und aktiver nachgegangen werden, weiß man um die Gefahren für die Entwicklung des Gemeinschaftsgefühles bescheid.

### 2.3 *Gefahren für die Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls*

Zunächst wirft Adler auf seiner Suche, nach Risikofaktoren, seinen Blick auf Mutter und Vater bzw. auf die gesamte Familienatmosphäre. Immer wieder betont Adler die große Gefahr des vernachlässigenden, vor allem aber des verwöhnenden und verzärtelnden Erziehungsverhaltens, weil sie die Eigenaktivität und die Selbständigkeit des Kindes im Denken und Handeln lähmen. Charakteristisch für Verwöhnung/Verzärtelung seien Zwang, Bevormundung, Entmündigung und Abblocken eigener Leistungen und Erfolge (vgl. Rüedi 1988, 293). Für ebenso unpassend hält Adler Eltern, die meinen mit der Weckung von Schuldgefühlen und Gewissensbissen, mit Strafen, Drohen und Angstmacherei oder Moralpredigten das Kind zum Guten bewegen zu können. Förderliche für die Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls beim Kind sei eine Erziehungshaltung, die auf Wohlwollen, Bejahung, Freundschaft und Ermutigung und auf der Absicht der Vermittlung von Einsicht und Erkenntnis aufbaut (vgl. a.a.O., 313f). Und natürlich fordert Adler eine solche Haltung der Eltern nicht nur im Umgang mit dem Kind, sondern auch in der Beziehung der Elternteile zueinander. Auch Uneinigkeit zwischen den Eltern, Streit, Hader und gegenseitiges Ausspielen der Eltern haben nach Adler ungünstige Auswirkungen auf das kindliche Gemeinschaftsgefühl (vgl. a.a.O., 310). Vor allem die gemeinsame Einnahme der Mahlzeiten stelle eine gute Gelegenheit dar, der Gemeinschaft und damit der Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls, Raum zu geben, sofern sie von einer fröhlichen Stimmung geprägt ist und dabei auf Belehrungen (z.B. über Essmanieren), Tadel, Zornausbrüche, Verdrossenheit, Beschäftigung mit Lektüre oder Grübeleien und Tadel (z.B. über schlechte Schulerfolge) verzichtet wird.

Neben negativen Faktoren im Rahmen der Familie konnte Rüedi aus Adlers Schriften gesellschaftlich-kulturelle Einflüsse herausfiltern, die negativ auf die Entfaltung des Gemeinschaftsgefühls wirken. Kriegsverherrlichung, Todesstrafe, ökonomische Not, Suizidfälle, Verbrechen, Vorurteile, ungerechte Behandlung (vor allem von Schwachen und Bedürftigen), Unterdrückung religiöser und nationaler Minderheiten, Protzerei mit Geld und Geburt, Nepotismus (=Vetternwirtschaft) und nicht zu vergessen pädagogische Missgriffe auch außerhalb der Familie, sind ein Teil der Einflüsse, die die soziale und moralische Entwicklung des Kindes gefährden (vgl. a.a.O., 311). Als pädagogische Aufgabe daraus ergibt sich für Adler die Aufklärung und Information über „den derzeit erreichten kulturellen Stand der Menschheit sowie die Anleitung dazu, [...] wie er am Aufbau einer Welt mit mehr Gemeinschaftsgefühl, mithelfen kann“ (a.a.O., 311f).

Adlers persönlicher Beitrag und nächste pädagogische Konsequenz ist die Verbreitung seiner Ansichten über individualpsychologische Pädagogik, um sie ErzieherInnen als ein prophylaktisches Instrument in die Hand zu geben. Was Adler fordert und durch seine Tätigkeit als Referent und Berater beabsichtigt, ist die Bildung und Beratung von Eltern und LehrerInnen.

## 2.4 *Ganzheitliche Erziehung*

Die Ganzheitlichkeit ergibt sich neben dem obersten Ziel der „Gemeinschaft“ als eine weitere Konsequenz aus dem individualpsychologischen Menschenbild für die Erziehung. Diese Forderung nach Ganzheitlichkeit wird aus der Sicht des Menschen als somato-psycho-soziale Einheit, die einem dynamischen Prinzip folgt, geschlussfolgert. D.h. alles Leben ist Bewegung, ist ein nie zu Ende gehender Prozess. Erziehung im Sinne der Individualpsychologie bedeutet deshalb die umfassende Förderung der Leib-Seele-Einheit in ihrem sozialen Bezug, wobei der physiologisch-gesundheitliche Bereich genauso angesprochen werden soll, wie der sprachliche, kognitive und sozial-affektive Bereich (vgl. a.a.O., 305). Als Beispiel für die Untrennbarkeit dieser Dimensionen im Menschen bringt Rüedi die Sprache. Sie beschreibt er als gemeinsame Schöpfung des Menschen, die sich aus dem Gemeinschaftsgefühl kombiniert mit gegläckter zwischenmenschlicher Kommunikation ergibt.

## 2.5 *Berücksichtigung der Individualität des Kindes*

Die Individualität des Kindes, genauer die Eigenaktivität des Kindes gepaart mit seiner Meinung über sich und über die Welt, entscheidet darüber, welchen Sinn das Kind seinem Leben gibt und welche Richtung das Kind in seiner Entwicklung einschlägt. Die individualpsychologische Einsicht über die schöpferische Kraft des Kindes bringt mit sich, dass der/die ErzieherIn auch darauf achten muss, „was das einzelne Kind aus den Einflüssen der Außenwelt macht, wie es sie gebraucht“ (Rüedi 1988, 303). Dieser Gebrauch wiederum steht in enger Verbindung mit der Meinung des Kindes, denn das Verhalten des Kindes entspricht immer seiner Meinung (vgl. Adler 1933d/1983, 34f). Verwöhnung oder Vernachlässigung stellen Adler zufolge bloß Verführungen dar, die das Kind dazu verleiten seinem Leben einen fehlerhaften Sinn zu verleihen (vgl. Rüedi 1988, 303). Und „fehlerhafter Sinn“ bedeutet meist unangepasstes, auffälliges Verhalten. Hier nütze es nichts, dem Kind wohlmeinend zuzureden. Denn Hilfe durch ErzieherInnen kann erst fruchten, wenn der Ursprung des mangelnden Selbstvertrauens in der Gesamtpersönlichkeit des Kindes erkannt wurde. Ist die Pädagogin/der Pädagoge an diesem Punkt angelangt, liegt es an ihr/ihm das Kind durch die Aufklärung irrtümlicher Meinungen zur Erkenntnis und Einsicht zu bewegen. D.h. auch hier bleibt es letztendlich der Eigenaktivität des Kindes überlassen, inwiefern die angebotene Hilfestellung genutzt wird, um etwaige falsche Meinungen zu überdenken und zu revidieren. Erziehung – sowohl in der Familie, als auch in der Schule – stellt so gesehen quasi ein Angebot an das Kind dar, sich in seiner Persönlichkeitsbildung, in der Entwicklung seines Lebensstils, führen und lenken zu lassen.

## 2.6 *Unterstützung der Familie*

Als erste Weichenstellung für die Persönlichkeitsbildung und Grundlage sozialen Verhaltens in Richtung Kooperation und Gemeinschaftsgefühl gilt nach Adler die Mutter-Kind-Beziehung, in der dem Kind idealerweise Liebe und Geborgenheit widerfährt (vgl. Rüedi 1988, 275f). Eine erste Vorstellung von Gemeinschaft und Kooperation erlangt das Kind also in seiner Beziehung zur Mutter, in weiterer Folge in seiner Beziehung zum Vater und in der Beziehung der beiden Elternteile zueinander. Das Elternhaus und die Familie ist damit „Übungsplatz“ und vorbereitende Instanz für alle weiteren sozialen Erfahrungen und Vernetzungen. In der elterlichen Erziehung lauern deshalb Gefahren, die die Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls und damit die Fähigkeit zur Kooperation erschweren und beeinträchtigen können.

Zwar hat für Adler die Familie „unleugbare Vorzüge, und man kann sich kaum eine Einrichtung vorstellen, bei der die Kinder unter richtiger Führung besser aufgehoben wären als die Familie“ (Adler 1927a/1966, 244), jedoch sieht er diese richtige Führung durch die Familie meistens nicht gegeben, weshalb er Erziehungsberatungsstellen einrichtet bzw. die Hoffnung auf die Schule setzt. Indem Lehrer individualpsychologisch geschult werden, sollen sie dazu befähigt werden, wieder gut zu machen und auszugleichen, was Eltern in der Erziehung „falsch“ gemacht haben oder versäumt haben, womit eine weitere Konsequenz aus Adlers Ansichten gezogen werden kann.

## 2.7 *Individualpsychologische Erziehung in der Schule*

Unmissverständlich gibt Adler immer wieder zu verstehen, dass er die Vorbereitung des Kindes für die menschliche Gemeinschaft und für die Beantwortung der drei Lebensaufgaben, nicht nur der Familie, sondern auch der Schule abverlangt. Schule soll also nicht bloß Unterricht leisten, sondern auch Erziehung (vgl. Rüedi 1988, 293f). Als Beispiel für dieses harmonische Hand-in-Hand von Unterricht und Erziehung bringt Rüedi die Beziehung von schulischem Lernerfolg und seelischer Gesundheit. „Wenn der Schüler sich mit der Hilfe des Lehrers einen Stoff zutrauen lernt, wenn er das Gefühl erwirbt, die Zusammenhänge wirklich zu verstehen, dann verhilft ihm dieser Lernerfolg zu mehr Sicherheit, Mut und Selbstvertrauen im Leben, und seine Gesamtpersönlichkeit erfährt dadurch Stärkung“ (a.a.O., 300). Jedoch befinden sich in der Schule immer bereits erzogene und häufig auch „verzogene“ Kinder. Womit es die professionellen PädagogInnen also vermehrt zu tun haben, ist die Korrektur fehlerhafter Lebensstile. Wie bereits angedeutet wurde, kann das nur insofern geschehen, als die Lehrerin/der Lehrer durch Beobachtung und Erforschung des individuellen Gewordenseins die individuelle Eigenart der Schülerin/des Schülers zu erfassen vermag (vgl. a.a.O., 295f). Als therapeutisch-prophylaktische Tat von Seiten der LehrerInnen hat also Einfühlung und Identifikation mit der/dem jeweiligen (auffälligen) SchülerIn stattzufinden. Nur so kann sie/er zum Verstehen gelangen und die „Weckung der Selbsterkenntnis beim Kind

[...] durch Aufzeigen der Irrtümer und Fehler im Lebensstil, durch das Ansprechen der menschlichen Vernunft, durch Ermutigung des Kindes und das Vertrauen in seine Möglichkeiten“ (a.a.O., 298) herbeiführen. Damit in Zusammenhang nimmt Adler zu einigen speziellen Schulfragen Stellung. So wünscht er sich die Abschaffung von Noten und Intelligenztests sowie eine praxisnahe und fächerübergreifende Unterrichtsgestaltung. Außerdem bezweifelt er die Sinnhaftigkeit der Klassenrepetition, führt diese doch nur zu einer Bestärkung von Gefühlen der Unfähigkeit und Unzulänglichkeit. (vgl. a.a.O., 298f).

## 2.8 *Erziehung der ErzieherInnen*

„Individualpsychologische Pädagogik ist ganzheitliche Pädagogik und umfasst Erwachsenen-, Lehrerbildung und Erziehungsberatung“ (Rüedi 1988, 280). Denn „dem Erzieher und der Gemeinschaft fällt es zu, Erziehungsklima und -prozesse so zu gestalten und zu beeinflussen, dass es dem Kinde gelingt, sich eine realitäts- und lebensgerechte Meinung anzueignen und seine aktive Bereitschaft zu leben, sich anzupassen, zu lernen und sich zu verbinden, mitzuleben (alles Ausdruck seines schöpferischen Strebens nach Vollkommenheit), soweit auszubilden und zu entwickeln, dass es kooperations-, gemeinschafts-, arbeits- und liebesfähig wird“ (Karabatziakes 1983, 217). All jene Personen, denen die Erziehung der nachkommenden Generationen anvertraut ist, sollen deshalb darin geschult werden, wie sie die individuelle Situation des Kindes erkennen und es zur Mitarbeit motivieren können. Während sich die Unterrichtung der LehrerInnen in individualpsychologischer Menschenkenntnis noch relativ leicht durch Vorträge am pädagogischen Institut der Stadt Wien umsetzen ließ, stellte die Bildung der Eltern Adler vor eine neue Herausforderung. Seine prophylaktische Sichtweise macht für Adler die „Erziehung“ und Bildung der Eltern unumgänglich. Auch wenn Kindern mit fehlerhaftem Lebensstil zwar vielleicht durch PädagogInnen oder PsychologInnen geholfen werden kann, so ist es weiterhin seinen Eltern und deren fehlerhaftem Erziehungsverhalten ausgeliefert (vgl. Rüedi 1988, 280f). In seinen Erziehungsberatungsstellen beschränkt sich Adler nicht darauf, Erwachsene durch Vorträge in die Erziehungskunst einzuführen, sondern er versucht konkrete Hilfe am Einzelfall zu leisten und das in einem Rahmen, der es erlaubt Eltern und LehrerInnen zugleich anzusprechen (vgl. a.a.O., 282). Viele Adlersche Publikationen gingen aus dieser Vortrags- und Beratungstätigkeit hervor, weshalb in den Schriften Adlers neben theoretischen Erläuterungen auch zahlreiche Fallberichte zu finden sind, durch die Adler im Grunde dasselbe Ziel verfolgt, wie es die Elternbildungskonzepte tun, die derzeit im deutschsprachigen Raum angeboten werden und die in dieser Arbeit untersucht werden sollen.

Diese Meinung machte Adler zum Initiator von Beratungsstellen zur Vernetzung von ÄrztInnen, LehrerInnen bzw. ErzieherInnen und Eltern. Mit den Beratungsstellen, die als Behandlungsberatungsstellen und Lehrberatungsstellen fungierten, wurden unterschiedliche

Ziele verfolgt. Zunächst sollten sie Hilfsangebot sein für betroffenen Kinder und Jugendliche bzw. deren Eltern und ErzieherInnen, vor allem auch für solche, die durch bestehende Fürsorgeinstanzen nur schwer erreicht wurden. Den Eltern und ErzieherInnen sollte das individualpsychologische Verständnis von Erziehung und Erziehungsproblemen näher gebracht werden und damit auch gleichzeitig als Präventivmaßnahme gegen die Kriegsfolge „Jugendverwahrlosung“ dienen. Außerdem konnten mit derartigen Beratungsstellen individualpsychologische ErziehungsberaterInnen ausgebildet werden (vgl. Gstach 2003, 11f). Mit diesen Erziehungsberatungsstellen machte Adler also seine Psychologie für die Pädagogik fruchtbar, weshalb (individualpsychologische) Erziehungsberatung als etwas betrachtet werden kann, das im Spannungsfeld zwischen Psychotherapie und Angebot der Jugendhilfe steht (vgl. Bittner 2001)<sup>19</sup>.

Cannon beschäftigte sich in ihrer Dissertation mit dem Thema der Erziehung der Erzieher. Sie beschreibt darin unter anderem auch die Etappen des Lernprozesses als

- ◆ verstehen des individuellen, unbewussten Lebensstils,
- ◆ Aufklärung des Lehrers [der Erzieherin/des Erziehers; Anm. B.S.] über sich selbst,
- ◆ Stärkung des Gemeinschaftsgefühls sowie
- ◆ die Aneignung einer breiten Menschenkenntnis (vgl. Cannon 1985, 223-239).

Auf diesem Weg gelangen ErzieherInnen nicht nur zu einem besseren Verständnis über ihre eigene Person sondern auch dazu, ihr Kind in ein anderes Licht zu rücken (vgl. Cannon 1985, 237).

Bevor also Erziehung stattfinden kann, bedarf es der Selbsterziehung der Erzieherin/des Erziehers, damit diese/dieser ihrem/seinem Erziehungsauftrag genügen kann (vgl. Cannon 1985, 236). Denn hinter der Behinderung der seelischen Entwicklung des Kindes durch die Eltern stecke keine böse Absicht, sondern unkontrollierte unbewusste Motivationen, Unreife und Mangel an Persönlichkeit seitens der Eltern (vgl. Rüedi 1995, 51).

---

<sup>19</sup> In diesem Sinn diskutiert Bittner drei Thesen, was denn nun „Erziehungsberatung“ sei. Zunächst behauptet er, dass Erziehungsberatung eigentlich keine Beratung ist, da es dabei ja nicht bloß um das Abwägen verschiedener Möglichkeiten und Hilfen zur Entscheidung geht, sondern darum „Überforderungen abzubauen, Familienstreitigkeiten zu de-eskalieren, praktikable Regelungen für die Kinder in Scheidungssituationen mit den Beteiligten auszuhandeln“ (Bittner 2001, 223) und vieles mehr. Aus der geschichtlichen Entwicklung von Erziehungsberatung folgert Bittner seine zweite These, nämlich dass „Erziehungsberatung schon immer das Trojanische Pferd [war], mit dessen Hilfe therapeutische Anschauungen und Techniken in das pädagogische Feld eingeschleust wurden“ (a.a.O.). Schließlich, so die dritte These, kommt der Autor zu dem Schluss, dass Erziehungsberatung weder als „kleine Psychotherapie“ noch als verlängerter Arm des Jugendamtes zu begreifen sei, sondern als ein Aufgabenfeld sui generis (*lat.* „eigener Art“) (vgl. Bittner 2001, 232). Von dieser Annahme ausgehend definiert Bittner „Erziehungsberatung“ als „psychosozialen Lernraum, eine Gesprächs- und Beziehungssituation, wo Menschen, die sich dessen bedürftig glauben, vor allem Eltern, aber auch berufliche Erzieher, ihre pädagogischen Orientierungen auf den Prüfstand stellen können, und wo zugleich von Erziehung Betroffene, d.h. Kinder und Jugendliche, neue und förderliche, zum Teil korrigierende Erfahrungen mit Erziehung machen können“ (Bittner 2001, 232). Vereinfacht könnte man also sagen, dass es bei Erziehungsberatung darum geht, sich als Eltern und Erzieher bewusst Zeit und Raum zu nehmen, um, begleitet durch einen Berater, die eigene Erziehungskompetenz zu erweitern und zu optimieren.

### 3 Individualpsychologische Elternbildungskonzepte der Gegenwart

„Eltern und Erzieher! Wenn eure Kinder Untugenden und Fehler an sich haben, so sucht den Grund davon nicht in ihnen, sondern – in euch. Das ist für viele freilich ein sehr hartes, aber gewiss wahres Wort, das, wenn es recht gefasst, angenommen und befolgt wird, sehr wohlthätige Wirkungen hervorbringen muss“ (Salzmann 1818 bzw. Marquardt 1948, 96 zit. n. Tschöpe-Scheffler 2005a, 11). Dieser Behauptung würde Adler wohl beipflichten, denn er sieht den besten prophylaktischen Eingriff durch individualpsychologische Maßnahmen gegeben (vgl. Adler 1930d/1982b, 33f), wodurch in ihm der Gedanken der Unterrichtung der Eltern aufkommt (vgl. Adler 1931c/1982b, 117). Dieser Idee der Einführung von Eltern in die individualpsychologische Erziehungskunst überdauerte die Zeit und so sind derzeit unter den zahlreichen Elternbildungsangeboten auch solche Konzepte zu finden, die auf individualpsychologischen Grundlagen aufbauen.

Im deutschsprachigen Raum existieren unter dem vielfältigen Angebot an Elternbildungskursen und Trainingsprogrammen für Eltern derzeit drei Konzepte, die behaupten, ihre theoretische Fundierung in der Individualpsychologie zu haben:

- „STEP – Das Elterntraining“
- „Kess-erziehen®“
- „Encouraging-Elterntraining Schoenaker-Konzept®“

In den dazugehörigen Elternbüchern wird explizit auf eine individualpsychologische Fundierung hingewiesen. Im Klappentext von „STEP-Das Elternbuch“ (Dinkmeyer u.a. 2004) ist so etwa zu lesen, dass das STEP-Konzept auf Forschungsergebnissen Alfred Adlers und Rudolf Dreikurs basiert (vgl. Dinkmeyer u.a. 2004). Ebenso geben die AutorInnen von „Kess-erziehen®“ die Individualpsychologie Alfred Adlers und Rudolf Dreikurs als gedankliche Grundlage ihres Konzeptes an (vgl. Horst u.a. 2005a, 9). Und auch bei Schoenaker ist zu lesen „Encouraging ist ein individualpsychologisches Konzept“ (Schoenaker 2006, 263).

Im Folgenden werden die jeweiligen Rahmenbedingungen dieser Elternbildungskurse skizziert. Als Informationsquellen für die Vorstellung der Konzepte werden die Arbeiten von Tschöpe-Scheffler (2003; 2005b) bzw. die Homepages der jeweiligen Elternkurse sowie die „kursbegleitenden“ Elternratgeber-Bücher herangezogen, welche auch die Grundlage für die darauf aufbauende Untersuchung darstellen.

#### 3.1 STEP – Das Elterntraining<sup>20</sup>

STEP (Systematic Training for Effective Parenting) wurde 1976 in den USA von den Familientherapeuten Don Dinkmeyer Sr., Gary McKay und Don Dinkmeyer Jr. als systema-

---

<sup>20</sup> Infos auf: [www.instep-online.de](http://www.instep-online.de)

tisches Training entwickelt und zählt dort zu den führenden unter mehr als 500 Elterntrainings. Der Kurs richtet sich an Eltern und ErzieherInnen von Kindern aller Altersstufen, wobei jedoch eine Differenzierung nach dem Alter der Kinder (0-6 Jahre, 6-12 Jahre, 12-18 Jahre) die Regel ist. Konzipiert ist der Elternkurs für Gruppen von 6-12 TeilnehmerInnen, die sich in wöchentlichen Abständen zu zehn Terminen für jeweils zwei Stunden treffen, um sich unter der Leitung eines so genannten STEP-Trainers themenspezifischen Übungen, Gruppendiskussionen, Rollenspielen sowie Erfahrungsaustausch zu widmen. Als didaktische Mittel zur Erläuterung der Grundsätze und Vorgehensweisen im pädagogischen Alltag dienen das STEP-Elternbuch, Präsentationen vom Kursleiter und Videobeispiele.

Der Inhaltsbeschreibung des STEP-Konzeptes auf der Homepage ist zu entnehmen, dass STEP demokratische Kindererziehung in einem systematischen Programm vermittelt, wodurch Erziehende zu einer Erhöhung ihre Erziehungskompetenz gelangen (sollen) und somit Kinder erziehen können, die respektvoll, selbstbewusst, verantwortungsbewusst, kooperationsbereit und glücklich sind. STEP wird dort weiter als effizient, praktisch und individuell umsetzbar in der Unterstützung bei einer Haltens- und Verhaltensänderung der Eltern und im Aufbau einer erfüllenden Eltern-Kind-Beziehung beschrieben.

Verbreitet ist der STEP-Kurs im deutschsprachigen Raum primär in Deutschland, aber auch in Österreich gibt es ausgebildete „STEP-TrainerInnen“, die Kurse anbieten.

Die Teilnahmegebühren (inklusive Elternhandbuch und benötigter Unterlagen) liegen in Österreich bei € 220,- (Deutschland € 190,-) pro Teilnehmer bzw. bei € 350,- (Deutschland € 300,-) wenn man als Ehepaar teilnimmt. Die Preise sind jedoch abhängig vom Anbieter des STEP-Kurses, da dieser eventuell Teilkosten übernimmt.

TeilnehmerInnen des Kurses erhalten ein Elternhandbuch, welches auch unabhängig von einem Kursbesuch als „Lehrbuch“ im Handel erhältlich ist und welches im Zuge dieser Arbeit einer Analyse unterzogen werden soll. Der Titel des Buches lautet „STEP - Das Elternbuch. Die ersten 6 Jahre“. Es wurde von Trudi Kühn und Roxana Petcov aus dem Amerikanischen ins Deutsche übersetzt und im Jahr 2004 herausgegeben. Eingehender wird dieses Elternbuch im Teil II/Punkt 4.4.2 vorgestellt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Eltern durch dieses Konzept dazu angeregt werden sollen, ihr erzieherisches Handeln in den Blick zu nehmen und zu erweitern. Dies geschieht durch die Hinführung der Eltern zu Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion, zur Verhaltensbeobachtung ihres Kindes sowie durch Training neuer Handlungs- und Haltungsoptionen. Das Buch weist den veränderungsbereiten Eltern dabei die Richtung, indem es mit Wissensinhalten über das Kind, über die Erziehung, über (eventuell neue) Erziehungsmethoden und über Ziele der Erziehung, Hilfe zur Selbsthilfe bereitstellt.

Die erste Evaluierung im deutschsprachigen Raum<sup>21</sup> fand von März 2005 bis Dezember 2006 unter der Leitung von Klaus Hurrelmann statt. Im Rahmen dieser Untersuchung wurden in Deutschland auf bundesweiter Ebene 166 KursteilnehmerInnen (mit insgesamt 275 Kindern im Alter von 0-18 Jahren) plus 45 KursleiterInnen die sich auf 20 Kurse verteilen befragt, um Aufschluss über die Bedarfsangemessenheit, die Reichweite und die Wirksamkeit des STEP-Programms zu erhalten. Aufgrund der relativ kleinen Stichprobe sind die nun folgenden Ergebnisse nur als bedingt repräsentativ zu betrachten (vgl. Hurrelmann 2007). Hinsichtlich der Reichweite konnte eruiert werden, dass diese mit dem beruflichen Wirkungskreis der TrainerInnen und den kooperationsbereiten Institutionen variiert und ein STEP-Kurs größtenteils von Müttern in festen Partnerschaften mit starkem Bildungshintergrund in Anspruch genommen wird. Nötig scheint deshalb ein vermehrtes Engagement, um auch Väter, Bildungsungewohnte, Alleinerziehende und MigrantInnen verstärkt anzusprechen und zu erreichen. Die subjektiven Motive der teilnehmenden Eltern lassen sich als Verunsicherung und Entmutigung im Erziehungsalltag zusammenfassen und sprechen für den Bedarf an praktischen, alltagstauglichen Strategien für ein entlastetes und harmonisches Familienleben. Die Zweitbefragung ergab, dass die im Kurs vermittelten Erziehungsstrategien sehr gut umsetzbar sind und schon im Kursverlauf positive Veränderungen mit sich bringen. Als Besonderheiten des Trainings bestätigten Eltern eine hohe Alltagstauglichkeit sowie spürbare Auswirkungen auf ihr Erziehungsverhalten, in dem sie sich ermutigt, in ihrem Selbstvertrauen gestärkt und mit der Erziehung ihrer Kinder weniger überfordert fühlten. Diese Auswirkungen führten viele Eltern zum Teil auch auf den als respektvoll und verständnisvoll wahrgenommenen Gruppenprozess zurück, der ihnen das Gefühl gab mit den erlebten Herausforderungen nicht alleine zu sein und fertig werden zu müssen. Das aus gesundheitswissenschaftlicher Perspektive jedoch interessanteste Ergebnis betrifft die Wirksamkeit des Programms, für deren Überprüfung Wirksamkeitskriterien und Trainingsziele auf Eltern- und Kinderseite formuliert wurden. Nachgewiesen werden konnte, dass durch das STEP-Training auf der Seite der Eltern zwei wichtige Erlebnisqualitäten deutlich positiv beeinflusst werden konnten – das Gefühl erzieherischer Kompetenz zur Stärkung der elterlichen psychischen Ressourcen und die (Eltern-Kind-)Bindungsqualität zur Stärkung der psychischen Entwicklungsbasis des

---

<sup>21</sup> In den USA wurden bereits zahlreiche Studien „von unterschiedlichen unabhängigen Forschungsgruppen zur Effektivität des Programms [durchgeführt], die unterschiedliche Schwerpunkte fokussieren. [...] Die erzielten Ergebnisse waren überwiegend statistisch signifikant“ (Sondermann 2004, 136). In der Ergebnisübersicht der, zwischen 1976 und 1999 durchgeführten Untersuchungen (Gibson 1999) ist nachzulesen, dass der Großteil der TeilnehmerInnen nach kurzer Zeit bedeutsame, positive Veränderungen in verschiedener Hinsicht feststellen konnte. Diese umfassen Einstellungsänderungen auf Seiten der Eltern bezüglich einer demokratischen Erziehung, mehr Einfühlungsvermögen im Umgang mit dem Kind, die Anwendung von STEP-Fertigkeiten, ein stressfreieres Familienklima und die Reduzierung des kindlichen Fehlverhaltens (vgl. Gibson 1999, 34). Heinrichs u.a. (2007, 139ff) begutachteten Gibsons Metaanalyse auf ein Neues und kommen zu dem Schluss, dass sich der von Gibson beschriebene Trainings-Effekt hauptsächlich auf Veränderungen in Einstellungen und Wissen der Eltern gegenüber Erziehung bezieht und weniger auf Verhaltensänderungen. Dennoch kann dem STEP-Elterntraining ein hohes Evidenzlevel (nach ÄZQ-Kriterien ein Level von Ib) zugeordnet werden (vgl. Heinrichs u.a. 2007, 141). Eine Internetbefragung zur Popularität des STEP-Programms zeigt auf, dass diese mit 19% in Deutschland im unteren Bereich liegt (vgl. a.a.O., 95).

Kindes. Als besonderer Erfolg des Trainings wird gewertet, dass Eltern aufgrund alternativer Erziehungsstrategien weniger oft überreagieren womit die Vertrauensbasis zwischen Eltern und Kind aufrechterhalten und Dauerstress in der Familie vermindert werden kann. Die Effektivität formulierter STEP-Ziele, wie „Verhalten des Kindes verstehen“, „Alternativen in Konfliktsituationen finden“ oder „respektvoller Umgang mit dem Kind“, ist demnach als erfolgreich anzusehen, auch wenn die follow-up-Befragung drei Monate später ergab, dass die Zufriedenheit in der Elternrolle wieder etwas abnimmt und das Erziehungsverhalten zwar wieder etwas „weitschweifiger“ wird, jedoch weiterhin von weniger „Überreagieren“ und „Nachgiebigkeit“ gekennzeichnet ist. Weiterer Forschungsbedarf wird hinsichtlich der Angebotsstruktur, dem Bedarf auf Elternseite und der Programmflexibilität des STEP-Trainings als gegeben gesehen (vgl. Hurrelmann 2007, 13-39).

### 3.2 *Kess-erziehen*<sup>22</sup>

Das Kurskonzept von „*Kess-erziehen*“ wurde von einem Team aus PädagogInnen und PsychologInnen (Christof Horst; Christine Kulla; Erika Maaß-Keibel; Rudolf Mazzola; & Regina Raulfs) im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft für katholische Familienbildung (AKF) e.V. Bonn im Sinne einer Präventivmaßnahme entwickelt und findet seit 2003 Verbreitung. Das Akronym „KESS“ steht für kooperativ, ermutigend, sozial und situationsorientiert, was zugleich die wichtigsten Inhalte des Kurses charakterisiert. AdressatInnen des Kurses sind Erziehende von Kindern ab zwei Jahren, die sich wöchentlich in Gruppen von 8-12 TeilnehmerInnen zusammenfinden, um in fünf Einheiten mit einer Dauer von ca. zwei Stunden Impulsvorträge zu hören, in denen wichtige Inhalte erläutert werden sowie um Anleitung zur Reflexion des eigenen Erziehungsstils zu erhalten. Konkrete Anregungen für zu Hause sollen die Einübung eines neuen Erziehungsstils ermöglichen. Angeregt wird auch die Vernetzung interessierter Eltern, die eine hilfreiche soziale Unterstützung nach Kursende darstellt. Die fünf Einheiten des Kurses „*Kess-erziehen: Weniger Stress mehr Freude*“ sind fünf Themen gewidmet, durch welche den Eltern eine Erziehungshaltung vermittelt werden soll, die geprägt ist von Aufmerksamkeit, Verständnis, Respekt und Kooperation.

Durch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen gibt es neben dem „herkömmlichen“ Elternkurs auch „*Kess-erziehen: Staunen - fragen - Gott entdecken*“ (Umgang mit religiösen Themen), „*Kess-erziehen: Abenteuer Pubertät*“ (abgestimmt auf die Altersgruppe von 10-16 Jahren) und „*Kess-erziehen: Eltern und Großeltern Hand in Hand*“ (Erziehung als Kooperation zwischen Eltern und Großeltern).

Vorwiegend werden Kess-Kurse von katholischen Einrichtungen der Familienbildung in Deutschland angeboten. Die Kosten der Teilnahme an einem Kess-Erziehungskurs belaufen sich je nach Anbieter auf € 20,- bis € 70,- für Einzelpersonen und € 30,- bis € 90,- für Elternpaare.

---

<sup>22</sup> Infos auf: [www.kess-erziehen.de](http://www.kess-erziehen.de)

Auch zu diesem Elternangebot gibt es ein gleichnamiges Handbuch, das im Handel zu erwerben ist und genauso wie das Elternbuch des STEP-Kurses einer Analyse unterzogen werden soll. AutorInnen und HerausgeberInnen von „KESS-erziehen. Der Elternkurs. Wege zu einem entspannten und liebevollen Erziehungsstil. Das 5-Schritte-Programm“, verlegt 2005 im Knaur-Verlag, sind jene PädagogInnen, die das Konzept entwickelt haben. Eine genauere Vorstellung des Elternbuches erfolgt im Teil II/Punkt 4.4.3 dieser Arbeit.

Ziel des Konzeptes ist es, Eltern in ihrer Erziehungs- und Handlungskompetenz zu unterstützen. Sie sollen dazu befähigt werden ihr eigenes und das Verhalten ihres Kindes zu betrachten, um dadurch sowohl für sich selbst als auch für das Kind Ermutigung zu finden, welche den Individuationsprozess des Kindes sowie die Beziehungsqualität zwischen Eltern und Kind stärkt. Auch „Kess-erziehen®“ regt Eltern dazu an, sich über den Kurs hinaus weiter zu vernetzen und den Austausch zu pflegen.

Auch in diesem Kurs geht es um das Eintrainieren neuer Handlungsweisen und Haltungen sowie um den Erwerb von Expertenwissen, durch das die Eltern sich selbst sowie das Kind besser verstehen lernen und so in ihrem erzieherischen Tun unterstützt werden.

Von März 2003 bis Dezember 2004 führte die Arbeitsgemeinschaft katholischer Einrichtungen und Dienste der Erziehungshilfen in der Erzdiözese Freiburg (AGE) im Rahmen des Projektes „Stärkung der Elternkompetenz als präventive Aufgabe der Erziehungsberatungsstellen“ (AGE 2005) eine Befragung von „Kess-erziehen®“-TeilnehmerInnen durch. Dazu wurden an die insgesamt 289 TeilnehmerInnen der 27 Gruppen an drei Beratungsstandorten<sup>23</sup> Fragebögen mit standardisierten und offenen Antwortmöglichkeiten verteilt, die mit einer Rücklaufquote von 70% repräsentative Ergebnisse liefern. Dem Abschlussbericht (vgl. AGE 2005, 8) ist zu entnehmen, dass die Mehrheit der Eltern (über 90%) mit dem Kurs generell zufrieden war und einen solchen auch weiterempfehlen würde. Etwa genauso viele Eltern messen dem Kurs eine praktische Bedeutsamkeit hinsichtlich einer Veränderung ihres Erziehungsverhaltens bei, die hauptsächlich einen entspannteren und verständnisvolleren Umgang mit ihren Kindern mit sich brachte und das „Grenzen-setzen“ sowie das „Konflikte-lösen“ erleichterte. Positive Auswirkungen stellten viele TeilnehmerInnen auch im Verhalten der Kinder fest, die nun als ausgeglichener, zugänglicher und für die Mithilfe bei Erledigungen ansprechbarer empfunden wurden. Als positiv hervorgehoben wurde von den TeilnehmerInnen vor allem der verständnisvolle und wertschätzende Umgang der Gruppenmitglieder bei der gemeinsamen Suche nach Problemlösungen und im Austausch eigener Erfahrungen. Als besonders interessant betonten Eltern die Methoden und Mittel der Erziehung, die „Kess-erziehen®“ für den Erziehungsalltag vermittelt, um das Kind besser

---

<sup>23</sup> Freiburg-Land (13 Gruppen; 137 Teilnehmer), Mannheim (9 Gruppen; 103 Teilnehmern), Offenburg (5 Gruppen; 49 Teilnehmer)

verstehen und schwierige Situationen im Umgang mit dem Kind besser meistern zu können. Bedauert wurde vom Großteil der TeilnehmerInnen, dass nicht mehr Zeit zum Ausprobieren, Umdenken und Umlernen zur Verfügung stand, wobei nicht ganz klar hervorgeht, ob dieser Wunsch nach mehr Zeit für eine Modifizierung des Kursaufbaus oder für eine Ausdehnung des Kurses spricht.

Weiters wurde im Auftrag der AKF (Arbeitsgemeinschaft für katholische Familienbildung e.V., Bonn) vom Institut für Forschung und Ausbildung in Kommunikationstherapie e.V. (München) von 2006 bis 2010 eine Evaluation von „Kess-erziehen®“ (Hensel u.a. 2010) durchgeführt. In die Berechnung wurden die Daten von 120 Befragten aus 30 verschiedenen Kursen in Deutschland aufgenommen. Zwar gab die Mehrheit der TeilnehmerInnen an, zwei Kinder zu haben, jedoch wurden in die Erhebung nur Informationen zu jeweils einem Kind, d.h. zu 120 Kindern, abgefragt. Dazu wurden die Eltern mit mehr als einem Kind zu Beginn gebeten, dasjenige Kind auszuwählen, das sie in letzter Zeit besonders zur Auseinandersetzung mit Erziehungsthemen veranlasste.

In der Ergebnisdarstellung werden unter anderem folgende Wirkungen des Elternkurses bestätigt (vgl. Hensel u.a. 2010, 25ff):

- ◆ Steigerung im elterlichen Kompetenzerleben
- ◆ gesteigerte Kompetenz im erzieherischen Verhalten
- ◆ Abnahme kindlicher Verhaltensauffälligkeiten sowie Stärkung der Beziehung zum Kind

Fazit der Untersuchung ist, dass „Kess-erziehen®“ ein niederschwelliges Präventionsprogramm für Eltern darstellt, durch welches „deutliche positive und stabile Effekte auf eine günstige Erziehungshaltung sowie eine Reihe anderer Variablen in Hinblick auf eine für alle Beteiligten befriedigende Gestaltung des Erziehungsalltages erreicht werden“ (a.a.O., 42) kann.

### 3.3 *Encouraging-Elternt raining Schoenaker-Konzept®<sup>24</sup>*

Der Vollständigkeit halber sei auch das dritte individualpsychologische Konzept vorgestellt, wengleich es nicht in die Untersuchung aufgenommen wird, da ein als „Ratgeber“ publiziertes Handbuch fehlt, das frei erhältlich ist und mit den beiden anderen Kurs-Handbüchern vergleichbar wäre. Der Erwerb eines Arbeitshandbuches ist nur KursteilnehmerInnen vorbehalten.

Gründer des handlungsorientierten „Ermutigungstrainings“ ist Theo Schoenaker<sup>25</sup>, das in verschiedenen Arbeitsbereichen Anwendung findet. In ihm verdichtet er individualpsychologische Erkenntnisse und Erfahrungen, um sie für ein Leben in Liebe und Respekt fruchtbar zu machen. Das Elternt raining ist in acht Einheiten mit einer Dauer von ca. zwei Stunden

---

<sup>24</sup> Infos auf: [www.adler-dreikurs.de](http://www.adler-dreikurs.de)

<sup>25</sup> Theo Schoenaker (geb. 1932) ist Schüler von Rudolf Dreikurs (1897-1972), der wiederum als bedeutender Schüler Alfred Adlers gilt

konzipiert, für die sich Eltern und ErzieherInnen einmal wöchentlich treffen (Hagenhoff u.a. 2005, 109ff). Das Ablaufschema jeder Einheit besteht wie folgt aus:

1. Entspannung (Körperentspannung mit einstimmenden Gedanken zur jeweiligen Einheit, um den Kopf frei zu bekommen von Belastungen des Tages)
2. Rückmeldung (über vorrangig positive Erfahrungen mit den praktischen und theoretischen Aufgaben aus der letzten Einheit)
3. Information (Einführung ins Thema der Einheit durch TrainerIn bzw. aktive Mitarbeit der TeilnehmerInnen durch Aufgabenstellung)
4. Übung (Umsetzungsmöglichkeiten des vorher theoretisch vermittelten Wissens praktisch üben)
5. Trainingsaufgaben (die bis zur nächsten Einheit erledigt werden sollen und aus einem praktischen und einem theoretischen Teil bestehen)
6. „Die Brücke“ (kurze Körperentspannung mit gedanklichem Ausblick auf die möglichen Erfolge in der nächsten Woche) (vgl. Hagenhoff u.a. 2005, 109ff).

Als Ziel dieser wöchentlichen Trainingseinheiten wird das Einüben einer veränderten Erziehungshaltung sowie das Erlernen eines neuen Erziehungsverhaltens gesehen.

Um das erworbene Wissen und die trainierten Fertigkeiten aufrechtzuerhalten bzw. weiter zu vertiefen bieten einige TrainerInnen Supervisionsgruppen, Elternstammtische oder Encouraging-Tage nach Abschluss des Trainings an.

Wieviel die Teilnahme an einem solchen Training kostet, konnte leider nicht eruiert werden.

Das Encouraging-Training Schoenaker-Konzept® wird in der Literatur am häufigsten im Zusammenhang mit der Behandlung von Stottern gebracht. Dieses Konzept kann auch nicht mit einer empirischen Überprüfung über seine Wirksamkeit aufwarten, was ein weiteres Motiv zur Ausschließung von diesem Vorhaben darstellt.

#### **4 Elternbildungsangebote als Präventivinterventionen**

Beabsichtigt wird mit diesem Kapitel, den von Adler gebrauchten Begriff der „Prophylaxe“ in den humanwissenschaftlichen Sprachgebrauch der Gegenwart zu „übersetzen“ und Klarheit über dessen Gebrauch im Kontext mit Elternbildungsmaßnahmen zu schaffen.

Während in Werken Adlers vorwiegend der griechische Ausdruck „Prophylaxe“ (*gr.* „Schutz“, „Vorbeugung“) zur Verwendung kommt, wird in pädagogischer und psychologischer Literatur des 21. Jahrhunderts hauptsächlich der lateinische Begriff „Prävention“ (*lat.* „zuvorkommen“, „vorbeugen“) eingesetzt, wenn es darum geht bestimmte Entwicklungen oder Ereignisse zu verhindern. Beide Begrifflichkeiten können auch mit „Vorbeugung“ oder „Verhütung“ übersetzt und synonym eingesetzt werden.

Beobachtbar ist jedoch, dass von „Prophylaxe“ meist im Zusammenhang mit medizinischen Belangen die Rede ist und in der wissenschaftlichen Literatur der Disziplinen Pädagogik und Psychologie vielmehr von „Prävention“. So bevorzuge auch ich den Begriff der „Prävention“. Jedoch soll das Verständnis dieser Begrifflichkeit hier nicht beschränkt bleiben auf das ihm eigentlich anhaftende Konzept der „Pathogenese“, welches bemüht ist um die Verringerung bzw. um die Vermeidung und Beseitigung von Risiken für die Entwicklung. Vielmehr sei in dieses Verständnis auch das Konzept der „Salutogenese“, der Gesundheitsförderung, mit einbezogen, das als ergänzender Gegenpart das Ziel der Reduktion von Negativentwicklungen durch eine Aktivierung individueller und gesellschaftlicher Ressourcen verfolgt (vgl. Petermann 2003, 65 und Suchodoletz 2007, 1). „Indem der Arzt Alfred Adler – und mit ihm die ganze Tiefenpsychologie – die traditionell scharfe Grenze zwischen Gesundheit und Krankheit aufhob, bezog er auch seelische Gesundheit, deren Förderung sowie die Verhütung seelischer Störungen in sein Forschen ein“ (Lattmann, Rüedi & Schmid 2005, 243). Adler vertrat somit einen salutogenetischen Ansatz, als dessen Schlüsselkonzept die Förderung psychosozialer Kompetenzen und Ressourcen gilt die in ihrem Kern nichts anderes ist als die Förderung und Stärkung der seelischen Entwicklung von Menschen (vgl. Lattmann, Rüedi & Schmid 2005, 242f).

Ist also hier weiter von Prävention die Rede, sei damit einerseits die Sicherung eines optimalen Zustandes und andererseits die Vermeidung unerwünschter Entwicklungen durch die Förderung von (Erziehungs)Kompetenzen gemeint. Geschehen kann Prävention somit auf der einen Seite durch die Erzeugung bzw. Unterstützung von Schutzfaktoren und auf der anderen Seite durch die Minimierung bzw. Ausschaltung von Risikofaktoren. Speziell in der Pädagogik der Verhaltensstörungen ist Prävention dann gegeben, „wenn gezielte, intendierte Erziehungsmaßnahmen zur Vorbeugung gegen psychische, soziale und emotionale Störungen bei Kindern und Jugendlichen eingesetzt werden“ (Hillenbrand 2006, 128). Im Wesentlichen werden damit also Maßnahmen und Interventionen bezeichnet, die je nach Problematik für eine bestimmte Zielgruppe gedacht sind und zu einem bestimmten Zeitpunkt eingesetzt werden. Im Fall von Angeboten zur Elternbildung handelt es sich dabei also um Eltern, die Interesse an einer Weiterentwicklung ihrer ErzieherInnenqualitäten haben bzw. Unterstützung im Umgang mit ihrem („problematischen“) Kind suchen.

## II EINLEITUNG DER UNTERSUCHUNG

Im vorangegangenen ersten Kapitel wurden einführende Themenkomplexe behandelt, die für die spätere Untersuchung als notwendig erscheinen. Neben diesen theoretischen Begriffsklärungen des ersten Kapitels sind der Untersuchung noch ein paar weitere Punkte vorauszusetzen. Dieses Kapitel soll deshalb klären weshalb und wie die Untersuchung durchgeführt wird. In den Unterpunkten wird deshalb die Forschungslücke abgesteckt, das Ziel anhand der Vorstellung und Ausdifferenzierung der Fragestellung definiert sowie die Relevanz dieser Thematik für die Disziplin der Bildungswissenschaft aufgezeigt. Des Weiteren wird die zur Anwendung kommende Methode erläutert.

### 1 Forschungslücke

Der Beitrag Alfred Adlers zur Pädagogik, vor allem durch sein Verständnis von Erziehungsberatung, wurde bisher mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen mehr oder weniger aufgearbeitet. Während Gstach (2003) und Schelch-Rehberg (1997) primär die Erziehungsberatungsstellen der Zwischenkriegszeit zum Thema ihrer Arbeiten machten, gingen Rüedi (1988, 1995), Karabatziakes (1983), Hobmair & Treffer (1979) und Bleidick (1959) der Aufgabe nach, pädagogische Konsequenzen aus Adlers Persönlichkeitstheorie zu ziehen und in Hinblick auf deren Bedeutung für die Schule darzustellen. Ebenfalls mehr auf den Bereich der Schule bezogen, genauer auf die LehrerInnenbildung, ist eine Dissertation aus dem Jahre 1985, in der unter dem Titel „Erziehung der Erzieher“ (Cannon 1985) die Individualpsychologie in einen Vergleich mit lerntheoretischen Ansätzen gesetzt wird. Ein Werk, das erstmals Adlers „Schriften zur Erziehung und Erziehungsberatung (1913-1937)“ (Datler, Gstach & Wininger 2009) thematisch vereint und mit Kommentaren und editorischen Vorbemerkungen<sup>26</sup> versieht ist der Band 4 der Alfred Adler Studienausgabe<sup>27</sup>.

Die individualpsychologischen Elternbildungskonzepte „STEP“ und „Kess-erziehen“, ob in Form von Elternkursen oder Ratgeber-Büchern, finden in wissenschaftlicher Literatur nur wenig Beachtung. Tschöpe-Scheffler kann hier als Pionierin betrachtet werden, die sich in ihren Publikationen „*Elternkurse auf dem Prüfstand. Wie Erziehung wieder Freude macht*“ (Tschöpe-Scheffler 2003) und „*Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht*“ (Tschöpe-Scheffler 2005b) nicht darauf beschränkt die Elternkurse zu nennen und

---

<sup>26</sup> Behandelt werden: die pädagogische Bedeutung der Beziehungserfahrungen von Kinder in den ersten Lebensjahren; pädagogische Einflüsse auf die Entwicklung von Selbstwertgefühl und Selbstwertregulation; die Bedeutung emotionaler Faktoren für die Ausbildung von kognitiven Fähigkeiten und das Zustandekommen schulischer Leistungen; die Entfaltung von Gemeinschaftsgefühl als Gegenbewegung zum Streben nach Macht und Überlegenheit; Möglichkeiten der Prophylaxe von Entwicklungs- und Erziehungsschwierigkeiten und deren Bearbeitung in Prozessen der Erziehungsberatung; Adlers Bedeutung für die Entstehung tiefenpsychologischer Ansätze in der Pädagogik

<sup>27</sup> Am Entstehen dieser Ausgabe durfte ich im Rahmen meines wissenschaftlichen Praktikums mitarbeiten.

vorzustellen, sondern auch kritisch zu hinterfragen. So bezieht die Autorin auch Stellung zur Qualitätsfrage von Elternkurskonzepten. Heinrichs u.a. (2007, 128) kritisieren jedoch den mangelnden konsequenten Bezug zur Evidenz. Möglicherweise aber liegt der Grund dafür wiederum in genau diesem Mangel an wissenschaftlich nachgewiesenen Befunden zu den unterschiedlichen Elternbildungskonzepten. So weisen die in dieser Arbeit zur Untersuchung kommenden Elterntrainings auch ein unterschiedliches Ausmaß an Wirkmächtigkeitsbelegen auf. Während das „STEP“-Programm bereits auf zahlreiche (vorwiegend amerikanische) Studien zurückgreifen kann, halten sich die Untersuchungen zum noch jungen „*Kess-erziehen*®“ noch eher in Grenzen.

Auch Heinrichs u.a. betrachten Erziehungsratgeber in „*Kinder richtig erziehen – aber wie?*“ (Heinrichs u.a. 2007) vor allem im Zusammenhang mit Qualitätssicherung. Dort wird festgestellt, dass „Bücher, die als traditionelle Ratgeber im Buchhandel verfügbar sind (die also das größte Potenzial der Verbreitung besitzen), die geringste Evidenz aufzuweisen haben“ (Heinrichs u.a. 2007, 128). Dennoch: Konzepte der Elternbildung und Elternberatung zur Prävention von kindlichen Entwicklungsstörungen sind sowohl für Kinder als auch für deren Eltern sehr wohl von Bedeutung, da sie das Zusammenleben innerhalb sozialer System positiv zu beeinflussen vermögen, wie Sondermann in ihrer Dissertation „Zum Stand von Elternbildung und Elternberatung“ (vgl. Sondermann 2004, 207) schlussfolgert, jedoch ist auch eine große Zahl an angebotenen und verbreiteten Elterntrainings und Elternprogrammen in keiner Weise empirisch abgesichert (vgl. Sondermann 2004, 138).

Als möglichen Grund für die geringe Auseinandersetzung nennt Hopfner eine bewusste Distanzierung die sowohl auf Seiten der Elternratgeber (in Bezug auf zugrunde liegende Theorien) als auch auf Seiten der Wissenschaft (in Bezug auf Elternratgeber) zu geschehen scheint (vgl. Hopfner 2001, 74). Auch in der Zeitschrift für Individualpsychologie als wohl wichtigstes Publikationsorgan der Deutschen sowie Schweizerischen Gesellschaft für Individualpsychologie und des Österreichischen Vereins für Individualpsychologie wurde das Thema der individualpsychologischen Erziehung bzw. Erziehungsberatung/Elternbildung in den vergangenen 20 Jahren nicht sehr häufig aufgegriffen. Daraus schließt Schubert (2005), dass „Elternarbeit und die Arbeit mit Pädagogen gegenüber dem Schwerpunkt Heilen durch Psychotherapie und Psychoanalyse in der Deutschen Gesellschaft für Individualpsychologie eher eine weniger bedeutsame Rolle“ (Schubert 2005, 277) spielt. Unter den Artikeln, die sich dem Thema der Elternbildung zur Prävention von Fehlentwicklungen widmen oder annähern, ist es jener von Tinguely-Hardegger (2005) der diesem Themenkomplex am meisten entspricht. Darin stellt die Autorin ein Modell aus ihrer Praxis vor, das präventiv in der Familie wirken und dadurch Verhaltensstörungen vorbeugen soll. Je nach Bedürfnissen der Eltern ist in der Durchführung dieses Modells auch das STEP-Elterntraining vorgesehen (vgl. Tinguely-Hardegger 2005). Weitere Artikel berühren nur teilweise den hier behandelten Themenbereich. So wird von Lattmann, Rüedi & Schmid (2005) illustriert inwiefern ein Training von Lebenskompetenzen anhand von Präventions- und Gesundheitsprojekten im

pädagogischen Bereich eingesetzt werden kann. Andere AutorInnen setzten sich mit der individualpsychologischen Sicht von Möglichkeiten zur ADHS-Prävention (Rüedi 2004), der Klärung der Identität und des Aufgabenverständnisses von individualpsychologischer Erziehungsberatung (Bittner 2001, Tymister 1989), mit Projektarbeiten zur Förderung des Gemeinschaftsgefühls mit Kleinkindern und ihren Eltern (Reiken u.a. 1996) oder mit Elternarbeit in Gruppen als Methode der gegenseitigen Hilfe (Andriessens E. 1995) auseinander.

Ich komme also zu dem Schluss, dass Alfred Adlers Ansichten von Erziehung und Erziehungsberatung zwar bereits unter verschiedenen Schwerpunktsetzungen bearbeitet und thematisiert wurden, jedoch noch nicht in Kontext gesetzt wurden mit „derzeit angewandter individualpsychologischer Erziehungsberatung“ bzw. Ratgebern zur Erziehung, die deklarieren, auf individualpsychologischen Erkenntnissen aufzubauen.

Darum wird in den nächsten beiden Abschnitten die Anbindung an die Disziplin der Bildungs- resp. Erziehungswissenschaft verdeutlicht und daran anschließend die übergeordnete Fragestellung inklusive ihrer Ausdifferenzierungen vorgestellt, mit der ich beabsichtige dieser Forschungslücke zuzuarbeiten.

## **2 Relevanz für die Disziplin**

Obwohl Alfred Adler, wie seiner Biografie zu entnehmen ist, ursprünglich aus der Nachbardisziplin Medizin bzw. Psychologie stammt und aufgrund bisheriger Ausführungen eigentlich bereits aufgezeigt wurde, dass sein Schaffen enorme Bedeutung für die Pädagogik hat, soll hier explizit nochmals dargelegt werden, inwiefern Adler auch der Erziehungs- resp. Bildungswissenschaft bzw. innerhalb dieser Disziplin der Forschungseinheit „Psychoanalytische Pädagogik“ zuzuordnen ist.

In erster Linie war Alfred Adler also Mediziner der durch sein Interesse und seine Beschäftigung mit der Psyche des Menschen neben seinen Zeitgenossen Freud (1856-1939) und Jung (1875-1961) zum Begründer einer der bedeutendsten tiefenpsychologischen Schulen wurde. Zumindest wird die Individualpsychologie aus der Sicht vieler mitteleuropäischer Individualpsychologen „als Tiefenpsychologie begriffen, die innerhalb der psychoanalytischen Tradition angesiedelt ist“ (Datler 1996, 104).

Während jedoch die Theorien Freuds und Jungs im Pädagogikunterricht, wie Leitzen feststellt, häufig behandelt werden, erfährt die Theorie Adlers trotz seiner unmittelbaren pädagogischen Relevanz kaum Thematisierung (vgl. Leitzen 2004, 169).

Vor allem in Anbetracht des Problems „kindlicher Verhaltensstörungen, in seiner Terminologie kindlicher »Schwererziehbarkeit«, schenkte er besondere Beachtung“ (Vernooij 2008, 508) und sah die beste Antwort in seiner individualpsychologischen Erziehung gegeben (vgl.

Adler 1926c/1982a, 177; 1929a/1973b, 26; 1930e/1982b, 33f). Diese Arbeit zielt darauf ab, anhand der Analyse der Ratgeberbücher zu den Elternkursen „STEP“ und „Kess-erziehen®“ herauszufinden, inwiefern diese Elternbildungskonzepte tatsächlich auf individualpsychologischen Erkenntnissen aufbauen, womit gleichzeitig auch ein Beitrag zu deren wissenschaftlicher Fundierung geleistet wird.

Vernooij (2008, 508) weist auf zwei Aspekte hin, weshalb sie die Darstellung der Theorie Adlers als doppelt schwierig empfindet: Zum einen fehlt eine Gesamtdarstellung der individualpsychologischen Persönlichkeitstheorie durch Adler selbst (vgl. Ansbacher & Ansbacher 1972, 13 zit. n. Vernooij 2008, 508) und zum anderen verleitet Adlers Ausdrucksweise dazu, seine Ausführungen als leicht verständlich anzusehen, was jedoch rasch zu einer Popularisierung mit einer missverstandenen Verwendung von Begrifflichkeiten führt bzw. führen kann (vgl. Vernooij 2008, 508).

Dieses Problem der Art der Wissensvermittlung gilt gleichermaßen für die Elternbücher zu den Kursen „STEP“ und „Kess-erziehen®“. Wie in der Regel üblich versuchen die AutorInnen von Ratgeberbüchern bei der Vermittlung von Informationen durch Einfachheit, d.h. mit weitgehendem Verzicht auf Fachbegriffe und Fremdwörter, durch Kürze und Prägnanz, durch Beispiele und Illustrationen sowie durch die direkte Anrede beim Leser zu punkten (vgl. Höffner-Mehlmer 2008, 145). Dennoch handelt es sich bei Elternratgebern um „ein wichtiges Medium, in dem Erziehungsdiskurse geführt werden [...] bei denen letztlich eine Optimierung von Erziehungshandeln im Mittelpunkt steht“ (Höffner-Mehlmer 2008, 135 bzw. 138). Die Bearbeitung und der Vergleich von Texten aus Ratgeberliteratur mit wissenschaftlichen Erkenntnissen bedeutet also ebenfalls eine Herausforderung für die Erziehungswissenschaft.

### 3 Fragestellung

In Anlehnung an Adlers Behauptung, allein die Individualpsychologie sei dazu im Stande Fehlentwicklungen im kindlichen Verhalten und Seelenleben vorzubeugen (vgl. Adler 1937b/1994, 99) und veranlasst durch die „Auffindung“ der beiden Elternbildungsprogramme „STEP“ und „Kess-erziehen®“ entwickelten sich Titel und Untertitel meiner Arbeit, aus denen ich folgende diplomarbeitsleitende Fragestellung ableite:

**Inwiefern korrespondieren die zwei Elternbildungsangebote „STEP“ und „Kess-erziehen®“ mit dem individualpsychologischen Verständnis Alfred Adlers von Erziehung?**

Aus der Tatsache, dass gleich mehrere Konzeptionen existieren, die den deklarierten Anspruch auf individualpsychologische Abstammung erheben, sowie aus der Absicht diese in einen Vergleich zu setzen, ergeben sich vier Unterfragen:

- 1. Welche Kernaussagen trifft Alfred Adler zu Erziehung (innerhalb der Familie)?**
- 2. Welche Kernaussagen treffen die AutorInnen von „STEP“ zu Erziehung (innerhalb der Familie)?**
- 3. Welche Kernaussagen treffen die AutorInnen von „Kess-erziehen®“ zu Erziehung (innerhalb der Familie)?**
- 4. Worin liegen Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede zwischen den Kernaussagen Alfred Adlers und denen der zwei Konzepte?**

Dies bedeutet also konkret danach zu fragen, inwiefern die Elternbildungskonzepte „STEP“ und „Kess-erziehen®“ tatsächlich auf die von ihnen verwiesenen Wurzeln aufbauen, um seelische Gesundheitsförderung zu betreiben und den Einflussfaktor „familiäre Erziehung“ zu stärken. Aufgrund der gewählten methodischen Vorgangsweise ergibt sich daraus als ein weiteres Ziel: Adlers Ansichten über Erziehung auf systematische Weise aufzuarbeiten und zur Ansicht zu bringen.

Als ein zwar nicht beabsichtigtes Ziel, jedoch als Nebeneffekt, leistet diese Arbeit durch ihre wissenschaftliche Bearbeitung der Elternbildungskonzepte „STEP“ und „Kess-erziehen®“ auch einen Beitrag zu deren wissenschaftlicher Fundierung.

#### **4 Methode**

Gegenstand meiner Untersuchung sind ausgewählte Texte aus Werken Alfred Adlers sowie die Handbücher der beiden Elternbildungskonzepte „STEP - Das Elterntraining“ und „Kess-erziehen®“ (eine genaue Bestimmung des Untersuchungsmaterials findet unter Punkt 4.4 statt).

Um diese Texte bzw. Konzepte wie beabsichtigt in einen Vergleich setzen zu können, der als nachvollziehbar und als wissenschaftlich gelten kann, ist es notwendig sich bei dieser Arbeit von einer adäquaten Methode leiten zu lassen. Gewählt wurde dafür die Empirisch-Hermeneutische-Textanalyse (EHT-A), welcher der Empirische Zirkel (EZ) als Hintergrundmodell zugrunde liegt. Beide Modelle befinden sich in ständiger Weiterentwicklung, weshalb jeweils bereits mehrere Versionen vorliegen und immer auch mit einer Versionsnummer versehen sind. Innerhalb dieses Kapitels soll also zunächst das Denk-Modell des Empirischen Zirkels in seiner aktuellsten Version, der EZ 3.0, vorgestellt werden. Im Anschluss daran soll die mit dem EZ 3.0 korrespondierende Version der Empirisch-Hermeneutischen-Textarbeit, die EHT 5.1, erläutert werden.

#### 4.1 Empirischer Zirkel – EZ 3.0

Die Wahl der Untersuchungsmethode fiel auf den Empirischen Zirkel (im Folgenden mit EZ abgekürzt), da dieser ein Instrument zur Verfügung stellt, welches primär eine Strukturierung bei der Analyse von Texten ermöglichen soll (vgl. Stephenson 2003, 391). Diese strukturierte Analyse wiederum ermöglicht die tiefgehende Erfassung und Aufarbeitung unterschiedlicher Texte, um sie in weiterer Folge einem Vergleich unterziehen zu können.

Stephenson, als Begründer des EZ, bezeichnet diesen als einen „Verbund von Reduktions- und Kontextualisierungsmöglichkeiten“ (Stephenson 2003, 113), welcher eine Art Handlungsorientierung für WissenschaftlerInnen bietet, deren „empirische Basis“ (a.a.O., 94) aus (wissenschaftlichen) Texten besteht. Diese können im Sinne der Reduktion auf einen bestimmten Aspekt, eine bestimmte „Dimension“ hin analysiert werden, um die Ergebnisse einzelner Analysen im Sinne der Kontextualisierung in einen größeren Zusammenhang zu bringen und somit ein erweitertes Erkenntnispotential zur Verfügung zu haben (vgl. a.a.O., 118).

Die Version 3.0 des EZ beschreibt dreizehn Dimensionen – das sind einzelne Aspekte des in Texten repräsentierten Wissens – innerhalb derer Wissenschaftsanalyse betrieben werden kann. Dabei handelt es sich um die Dimensionen Strukturen<sup>EZ</sup>, Bereiche<sup>EZ</sup>, Ebenen<sup>EZ</sup>, Abschnitte<sup>EZ</sup>, Bezüge<sup>EZ</sup>, Positionen<sup>EZ</sup>, Räume<sup>EZ</sup>, Modalitäten<sup>EZ</sup>, Chronologien<sup>EZ</sup>, Übergänge<sup>EZ</sup> (Stephenson 2003, 118-133) sowie um Seiten<sup>EZ</sup>, Rahmen<sup>EZ</sup> und Themen<sup>EZ</sup> (Stephenson 2006a).

Die Kennzeichnung dieser Begriffe mit einem hochgestellten <sup>EZ</sup> am Wortende verweist darauf, dass diese Bezeichnungen innerhalb des EZ eine „neue“ Definition und klar definierte Verwendung erfahren. Einen ersten Eindruck vermittelt Abbildung 1, die die Dimensionen mit möglichen Ausprägungen auflistet.

- 1) **Seiten<sup>EZ</sup>** (AutorIn, Gegenstand)
- 2) **Rahmen<sup>EZ</sup>**, hierbei sind die Unterdimensionen
  - a. Präfixierte Rahmen (Hauptrahmen, Übrahmen, Unterrahmen, Nebenrahmen) und
  - b. freie Rahmen (Textfelder) zu nennen.
- 3) **Themen<sup>EZ</sup>**
- 4) **Räume<sup>EZ</sup>**, wobei hier zwischen
  - a. personalen (alle Namen von AutorInnen),
  - b. interpersonalen (alle Kombinationen von Namen von AutorInnen) und
  - c. virtuellen Räumen (alle Namen von größeren WissenschaftlerInnengemeinschaften) unterteilt wird.
- 5) **Strukturen<sup>EZ</sup>**, mit den Unterdimensionen
  - a. qualitative (diskursorganisierende Elemente) und
  - b. quantitative Strukturen (Elemente, die am meisten Platz einnehmen), sowie
  - c. Strukturen 1 (Rahmen, Themen, Bereiche, Abschnitte, Ebenen, Modalitäten)
  - d. Strukturen 2 (Textarten und Texttypen)
  - e. Strukturen 3 (einfache und komplexe Strukturen).
- 6) **Positionen<sup>EZ</sup>**
  - a. profan/privat,
  - b. professionell,
  - c. wissenschaftlich,
  - d. wissenschaftsanalytisch/wissenschaftsreflexiv)
- 7) **Bezüge<sup>EZ</sup>**
  - a. aneignend,

- b. vermittelnd,
- c. untersuchend,
- d. anwendend
- 8) **Bereiche**<sup>EZ</sup>
  - a. Theorie,
  - b. Empirie
- 9) **Ebenen**<sup>EZ</sup>, welche sich in
  - a. Begriffsebenen (Ober-, Unterbegriffe) und
  - b. Fallebenen (Einzelfall, Stichprobe, Population) unterteilen.
- 10) **Abschnitte**<sup>EZ</sup>
  - a. Phänomenalisierung,
  - b. Kausalisierung,
  - c. Finalisierung und
  - d. Medialisierung
- 11) **Modalitäten**<sup>EZ</sup>, mit den Unterdimensionen
  - a. Modalitäten 1 (Aussagearten: fragend, feststellend, behauptend, vermutend),
  - b. Modalitäten 2 („Vorzeichen“: bejahend, verneinend),
  - c. Modalitäten 3 (sein, sollen, müssen, können, dürfen, wollen) und den
  - d. Modalitäten 4 (konjunktivisch, indikativisch)
- 12) **Chronologie**<sup>EZ</sup>, welche die Unterdimensionen
  - a. Textchronologie (Anfang, Mitte, Ende),
  - b. Argumentationschronologie (Thesendeclaration, Erarbeitung und Einbringung von Argumenten, Diskussion) und
  - c. Methodikchronologie (Zielvorstellung, Ausgangslage, Weg) vereint.
- 13) **Übergänge**<sup>EZ</sup>
  - a. weit,
  - b. eng

Abb. 1: Zusammenschau der Erläuterungen zu den Dimensionen (Stephenson zit. n. Strohmmer 2008, 78ff)

Umfassendere Erklärungen zu den Dimensionen 4-13 sind in „Paradigma und Pädagogik“ (Stephenson 2003, 118-131) enthalten. Die jeweilige Bedeutung der für diese Arbeit relevanten Dimensionen wird im Rahmen der Dimensionsrekrutierung (siehe Teil II/Kapitel 4.3) dargestellt.

Ausgehend von diesem theoretischen Hintergrund der Herangehensweise an einen Text, bietet der EZ als Forschungsinstrument die Empirisch-Hermeneutischen-Textarbeit (EHT), mit deren Hilfe wissenschaftliche Texte analysiert (EHT-A), kritisiert (EHT-K) und produziert (EHT-P) werden können (vgl. Stephenson 2006a, 6). Die EHT bietet also drei, sich ergänzende, Versionen zur Bearbeitung von Texten (vgl. Strohmmer 2008, 74). Da das Ziel dieser Arbeit das Auffinden grundlegender Aussagen zu individualpsychologischer Erziehung ist, um damit eine Vergleichsbasis zu schaffen, fällt die Wahl auf die EHT-A, die Empirisch-Hermeneutische-Textanalyse. Sie soll im nächsten Abschnitt vorgestellt werden.

#### 4.2 Empirisch-Hermeneutische-Textanalyse – EHT-A 5.1

„In dieser Version der EHT geht es um die Erfassung und Aufbereitung vorhandener Texte. Das generelle Ziel der EHT-A ist es, einerseits ein möglichst tiefgehendes Verständnis der jeweils vorliegenden Texte zu erreichen und andererseits eine systematische Vergleichbarkeit verschiedener Texte bzw. Textanalysen zu ermöglichen“ (Stephenson 2006b, 6). Später

beschreibt Stephenson die EHT-A als methodisches Instrument zur Untersuchung jener Textlandschaft, die sich mit der Praxis so genannter psychosozialer Professionen (wie Psychologie, Pädagogik und Beratungs- und Psychotherapiewissenschaft) auseinandersetzt (vgl. Stephenson 2009, 38). Die Absicht des tiefgehenden Verständnisses eines Textes bzw. einer ganzen Textlandschaft beschränkt sich nicht auf Inhalt, sondern fasst auch Struktur und Eigenart von (wissenschaftlicher) Textproduktion ins Auge. Denn „je tiefer ein systematisches Verständnis der Texte, die die Grundlage von wissenschaftlichen Diskursen darstellt, erreicht werden kann, desto zielführender und ertragreicher kann der Diskurs gestaltet werden“ (Stephenson 2006b, 6).

Als konkrete methodische Schritte zur Analyse von Texten beschreibt Stephenson sieben Punkte, denen gefolgt werden soll (vgl. Stephenson 2006b, 7-9) und die deshalb in dieser Diplomarbeit auch zum Teil implizit, zum Teil explizit, aufzufinden sind. So gibt schon das Deckblatt sowie das Kapitel I indirekt Aufschluss darüber, um welchen **Rahmen**, d.h. um welche Art Text es sich handelt in dessen Rahmen die Textanalyse zur Anwendung kommt (vgl. a.a.O., 7). Dieser vorliegende produzierte Text soll demnach den Ansprüchen einer Diplomarbeit genügen, die im Kapitel II die Untersuchung vorbereitet und sich im Kapitel III dieser Untersuchung mittels EHT-A widmet.

Die Basis für eine sinnvolle Anwendung der EHT-A bildet die untersuchungsleitende **Fragestellung**, die einer expliziten Formulierung bedarf und im Weiteren ausdifferenziert werden kann (bzw. muss), um zu einer befriedigenden und im Rahmen dieser Arbeit möglichen, begrenzten Beantwortung zu gelangen (vgl. a.a.O., 7f). Die Ausdifferenzierung der Fragestellung erfolgt unter Teil II/ Punkt 3 bzw. auch unter Teil III/Punkt 1 dieser Arbeit. Als einen weiteren Schritt sieht der Autor die **Rahmenbestimmung des untersuchten Materials** vor, die qualitativ genauso wie quantitativ stattzufinden hat. „Es muss also festgelegt werden, wie viele und welche Texte bzw. Textteile man zur textanalytischen Untersuchung heranzieht“ (Stephenson 2006b, 8). Dieser Schritt entspricht Teil II/Kapitel 5 dieser Diplomarbeit.

Nachdem der Rahmen des Untersuchungstextes grob festgelegt wurde, bedarf es für die Analyse der Bildung kleinerer Einheiten durch die Bestimmung und Markierung so genannter **Textfelder** (freie Rahmen<sup>EZ</sup>) (vgl. Strohmer 2008, 113). Diese Charakterisierung von Textfeldern ermöglicht eine Fokussierung und Signierung von Dimensionen die daraufhin entsprechend der untersuchungsleitenden Fragestellung zusammengeführt und interpretiert werden können (vgl. a.a.O., 115). Dazu notwendig ist die argumentativ legitimierte **Auswahl der zur Anwendung kommenden Dimensionen** (und Dimensionskombinationen) (vgl. Stephenson 2006b, 8f), was unter Teil II/Punkt 4.3 geschieht. Anhand dieser Dimensionen werden also die zuvor erfassten **Textfelder signiert**, was soviel bedeutet wie die jeweilige Ausprägung der entsprechenden (Unter-)Dimensionen für die Textfelder anzugeben (vgl. Strohmer 2008, 114; Stephenson 2006b, 9). Die Bestimmung, Charakterisierung sowie die

Signierung von Textfeldern wird, da dies ein unmittelbar am Text vorgenommener Schritt ist und der Gewinnung an **Kernaussagen** dient, exemplarisch im Anhang 1 dargestellt. Mit der Bestimmung von *Kernaussagen* wird die Zuordnung von Textstellen und der in ihr repräsentierten Aussage zu einer bestimmten Kategorie ermöglicht (vgl. Stephenson 2003, 119).

Auf diese so erlangte Auswahl an Kernaussagen aufbauen kann die **Formulierung und Diskussion von Antworten** auf die Forschungsfrage(n) (Teil III/Kapitel 3 bis 6), die mit einer **Zusammenfassung** (Teil III/Kapitel 7) und einem **Ausblick** (Teil IV) auf weitere Aufgabenstellungen abschließt (vgl. Stephenson 2006b, 9).

Zu diesem Vorhaben werden die EHT-A bzw. ihre dreizehn Textdimensionen herangezogen, von denen die zur Beantwortung der Forschungsfrage relevanten im nächsten Abschnitt erläutert werden.

#### 4.3 *Dimensionsrekrutierung*

Im Folgenden werden die Dimensionen erklärt, mit Hilfe derer die ausgewählten Texte unter die Lupe genommen werden. Je nach Bedeutung für die Beantwortung der Forschungsfrage in dieser Diplomarbeit können sie drei Gruppen zugeordnet werden:

- ◆ Gruppe A – präfixierte Dimensionen: In diese Gruppe werden jene Dimensionen erfasst, deren Ausprägungen zu Beginn der Textanalyse fixiert werden können, da sie den Hintergrund für die gesamte weitere Analyse bilden.
- ◆ Gruppe B – freie Dimensionen: Dieser Gruppe werden diejenigen Dimensionen zugeteilt, die in der Hauptuntersuchung verwendet werden.
- ◆ Gruppe C – nicht verwendete Dimensionen: In diese dritte Gruppe fallen alle „übrig gebliebenen“ Dimensionen, die zwar prinzipiell in jedem Text bestimmt werden können, die aber für die Beantwortung der vorliegenden Forschungsfrage keinen direkten Beitrag liefern und deshalb bei der Analyse der Texte ausgespart bleiben. Dazu zählen die Positionen<sup>EZ</sup>, die Struktur<sup>EZ</sup>, die Übergänge<sup>EZ</sup>, die Chronologien<sup>EZ</sup> und die Bezüge<sup>EZ</sup>. Erläuterungen zu diesen Dimensionen<sup>EZ</sup> können bei Stephenson (2003, 118f, 125, 130f und 2006a, 13) nachgelesen werden.

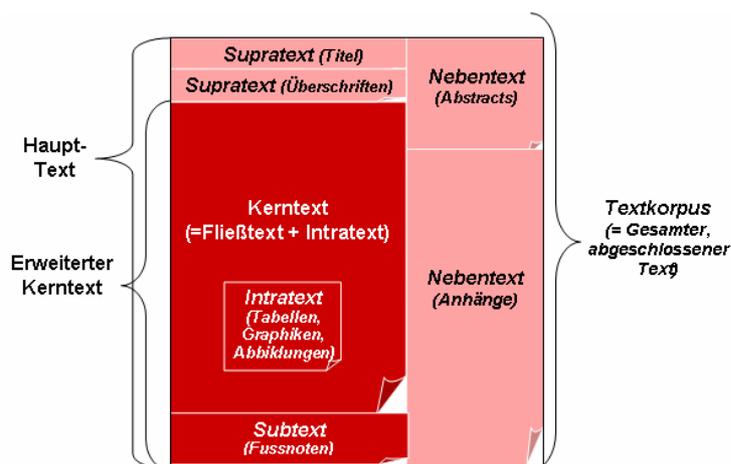
##### 4.3.1 Gruppe A – präfixierte Dimensionen

Die Gruppe A setzt sich zusammen aus den Dimensionen Räume<sup>EZ</sup>, Positionen<sup>EZ</sup>, Themen<sup>EZ</sup>, Rahmen<sup>EZ</sup> und Seiten<sup>EZ</sup>. Bei den drei letzten Dimensionen handelt es sich um jenen drei Dimensionen, um welche die ursprünglich zehn Dimensionen des EZ 3.0 (Stephenson 2003, 118-133; Kreipner 2004, 46-58) auf dreizehn erweitert wurden (Stephenson 2006a, 6-13). Da sich diese in jeder Textanalyse durchgehend wieder finden, können sie vor Beginn der Analyse (prä)fixiert werden.

**Räume<sup>EZ</sup>:** Durch diese Dimension ist eine Differenzierung von „Denkräumen“ möglich, wobei *personale Räume* durch Einzelpersonen (z.B. AutorIn), *interpersonale Räume* durch eine Gruppe von Personen (z.B. mehrere AutorInnen) und *virtuelle Räume* durch ganze Gemeinschaften (z.B. WissenschaftlerInnengemeinschaft) bestimmt sind (vgl. Stephenson 2003, 126f). Bei Texten Adlers handelt es sich demzufolge um den personalen (Denk)Raum „Alfred Adler“. Die Ratgeber-Bücher dagegen entwachsen einem interpersonalen (Denk)Raum, da sowohl „STEP - Das Elternbuch“ (Dinkmeyer u.a. 2004) als auch „Kess-erziehen® - Der Elternkurs“ (Horst u.a. 2005a) von mehreren AutorInnen verfasst wurde.

**Themen<sup>EZ</sup>:** Als „Thema“ wird „der (Haupt)Gegenstand eines Aussagensystems [...] bzw. das Organisationselement einer Struktureinheit“ (Stephenson 2006a, 8) bezeichnet. Häufig geben Titel oder Überschrift eines Textes Aufschluss über das Thema, auf das in einem Text Bezug genommen wird (vgl. Strohmmer 2008, 97). Das Thema, welchem in dieser Diplomarbeit mit der Analyse der Texte zugearbeitet werden soll, ist die individualpsychologische Elternbildung.

**Rahmen<sup>EZ</sup>:** Die Dimension des Rahmen<sup>EZ</sup> dient der Klarstellung welcher Art von Publikation und welchem Teil aus dieser Publikation ein Text entstammt. Unterschieden wird daher zwischen dem intertextuellen (Textgruppen) und dem intratextuellen (Einzeltexte) Rahmen (vgl. Stephenson 2009, 43). Die Klärung des *intertextuellen Rahmens* betrifft die Bestimmung der vorgegebenen oder frei zusammengestellten „Textgruppe“, die einer Analyse unterzogen werden soll. Vorgegebene Textgruppen sind z.B. Zeitschriftenausgaben, Herausgeberbände u.ä.. Freie Textgruppen umfassen Texte, die nach bestimmten Analysekriterien zusammengestellt wurden. Die Textgruppe, welche für die vorliegende Untersuchung gebildet wurde, umfasst folgende Textsorten: Adlers „Kindererziehung“ (Adler 1930b/1976) ist der Textgruppe Monographie zuzuordnen. Die Texte der Elternbildungskonzepte „STEP“ (Dinkmeyer u.a. 2004) und „Kess-erziehen®“ (Horst u.a. 2005a) fallen unter die Spate Ratgeber. Jede Textgruppe kann in Einzeltexte gegliedert werden, die jeweils einen *intratextuellen Rahmen* ausweisen. Mit der intratextuellen Rahmenbestimmung werden deshalb Teile der einzelnen Texte gekennzeichnet (siehe Graphik 1), die dem *Hauptrahmen* (Kern-, Supra- und Subtext), dem *Überrahmen* (Angaben des Verlags zu Text oder AutorIn etc.), dem *Unterrahmen* (Kapitel) oder dem *Nebenrahmen* (Nebentext, Anhänge, Verzeichnisse etc.) zuordenbar sind (vgl. a.a.O., 43). Der Hauptrahmen meint den abgeschlossenen Text, der sich aus Titel, Fließtext und eventuell Fußnoten zusammensetzt und einer bestimmten Textsorte angehört. Dabei kann es sich um einen Artikel aus einer Zeitschrift oder aus einem Herausgeberband, eine Monographie, eine Seminararbeit, eine Diplomarbeit oder ähnliches handeln. Als intratextueller Rahmen kann, für alle der untersuchten Texte, der Hauptrahmen bestimmt werden.



Graphik 1: Textarten (Stephenson 2009, 25)

**Seiten<sup>EZ</sup>:** Als zwei mögliche Ausprägungen dieser Dimension nennt Stephenson (2006a, 7) die Seite<sup>EZ</sup> der AutorInnen und die Seite<sup>EZ</sup> der Gegenstände eines Textes. Die Betrachtung eines Textes kann also zur einen Seite<sup>EZ</sup> so geschehen, dass der personale Denkraum, genauer der produzierte Text der AutorInnen im Fokus der Aufmerksamkeit steht. Auf der anderen Seite<sup>EZ</sup> kann auch die Seite<sup>EZ</sup> Gegenstand aktiviert werden, wenn der (Untersuchungs)-Gegenstand, über den AutorInnen im Text Aussagen produzieren, selbst Text produziert. Seite<sup>EZ</sup> Gegenstand kann also nur signiert werden, wenn es sich um Beschreibungen bzw. Theorien handelt, die der Untersuchungsgegenstand (z.B. das Kind) von sich gibt. „Dies ist nur dann denkbar, wenn, wie in den Humanwissenschaften, v.a. aber in der Bildungswissenschaft, der ‘Gegenstand’ eben auch ein denkendes, fühlendes Wesen ist, dessen (im Text wiedergegebenes) Denken ebenfalls nach verschiedenen Aspekten markiert und bestimmt werden kann (Stephenson (in Druck) zit. n. Strohmeyer 2008, 83f).

Eine Präfixierung der Seiten<sup>EZ</sup> erfolgt in dieser Arbeit vor allem in Kombination mit der Dimension der Abschnitte<sup>EZ</sup> und der Modalitäten<sup>EZ</sup> (siehe nächster Punkt).

**Bereiche<sup>EZ</sup>:** Die Analyse eines Textes hinsichtlich der Dimension Bereiche<sup>EZ</sup> dient der Klärung, ob Aussagen der Ausprägung *Theorie* oder *Empirie* zuzuordnen sind. So ist es möglich in den Bereich der Empirie<sup>EZ</sup> Aussagen über „konkrete, »individuelle« Phänomene“ (Stephenson 2003, 121) einzuordnen. Also über Dinge, Personen oder Gruppen, die örtlich und zeitlich erfassbar sind. Dem Bereich der Theorie<sup>EZ</sup> dagegen sind Aussagen über Phänomene oder über einen Typus zuzuordnen, die verallgemeinert und abstrahiert sind und „vor deren Hintergrund wir die »Wirklichkeit« betrachten“ (a.a.O., 121) – je nach Ebene auch im Sinne von Ober- und Unterbegriffen. Da ich im Zuge meiner Arbeit allgemeingültige Grundsätze zu Erziehung aus Sicht der Individualpsychologie in Schriften Alfred Adlers sowie in den Handbüchern der drei genannten Elternbildungskonzepte aufspüren und vergleichen möchte, sind folglich Angaben relevant, die im Bereich der Theorie (auf höchster Ebene) lokalisierbar sind.

**Ebenen<sup>EZ</sup>:** Die Dimension der Ebenen<sup>EZ</sup> (vgl. Stephenson 2003, 121f) umfasst die Unterdimensionen *Begriffsebene* und *Fallebene*, deren Bezeichnungen die enge Verbindung zur

Dimension der Bereiche<sup>EZ</sup> aufzeigt. So können Aussagen im Bereich der Theorie, der Begriffsebene gemäß, als Ober- oder Unterbegriffe kategorisiert werden, wie z.B. Aussagen über „das Kind an sich“. Aussagen im Bereich der Empirie können dementsprechend Fall-ebenen zugeteilt werden, wie beispielsweise Aussagen über das Kind A als „Einzelfall“, Aussagen über die Kinder A-M als „Stichprobe“ oder Aussagen über die Kinder A-Z als „Grundgesamtheit“. Da durch die Analyse allgemeine Aussagen über Erziehung resp. Erziehungsziel und -mittel ausfindig gemacht werden sollen, werden somit Aussagen im Bereich der Theorie auf möglichst entdifferenzierter Ebene präfixiert.

#### 4.3.2 Gruppe B – freie Dimensionen

**Abschnitte<sup>EZ</sup>:** Die Dimension der Abschnitte<sup>EZ</sup> beinhaltet vier Elemente, die, sich wiederholend, den Denkprozess wissenschaftlichen Arbeitens ausmachen (vgl. Kreipner 2004, 50). Stephenson subsumiert damit unter dem Begriff „Wissen“ (im Sinne von Konsens einer WissenschaftlerInnengemeinschaft) Beschreibungen (*Phänomenalisierung<sup>EZ</sup>*), Erklärungen von Wirkungszusammenhängen (*Kausalisierungen<sup>EZ</sup>*), Formulierung von Zielen (*Finalisierungen<sup>EZ</sup>*) und Angaben über Mittel und Wege der Zielerreichung (*Medialisierungen<sup>EZ</sup>*) (vgl. Stephenson 2003, 122ff; Stephenson 2009, 42).

So ist etwa der Ausgangspunkt meiner geplanten Arbeit die (1) Beschreibung der Grundzüge, markanter Eigenheiten und Begrifflichkeiten individualpsychologischer Erziehung auf der Seite<sup>EZ</sup> AutorIn – einerseits also aus der Sicht Adlers und andererseits aus der Sicht der AutorInnen der zwei Elternbildungsprogramme. Darin werden auch Beschreibungen von (2) Wirkungszusammenhängen einzelner Begrifflichkeiten (wie z.B. zwischen dem „Gemeinschaftsgefühl“ und dem „Minderwertigkeitsgefühl“) enthalten sein. Diese Beschreibungen münden in der Formulierung von (3) Zielen sowie im Aufzeigen (4) möglicher Wege der Zielerreichung auf der Seite<sup>EZ</sup> Gegenstand. Das Hauptaugenmerk aber liegt auf der Beschreibung und Erklärung von Phänomenen, weshalb vor allem Phänomenalisierungen<sup>EZ</sup> und Kausalisierungen<sup>EZ</sup> in den Texten signiert werden. Um jedoch auch zu erfahren, welche Erziehungsziele angestrebt und welche Mittel der Erziehung vermittelt werden, werden auch Finalisierungen<sup>EZ</sup> und Medialisierungen<sup>EZ</sup> signiert.

**Modalitäten<sup>EZ</sup>:** Die Modalitäten differenziert Stephenson in vier Bestimmungsformen. So können wissenschaftliche Aussagensysteme als Feststellungen, als Behauptungen, als Fragen oder als Vermutungen (*Modalitäten 1*) formuliert sein. Weiters ist eine Bestimmung dahingehend möglich, ob eine Aussage positiv/bejahend oder negativ/verneinend (*Modalitäten 2*) artikuliert wurde. Konzentriert man sich auf die in der wissenschaftlichen Aussage verwendeten Modalverben (dürfen, können, sollen, müssen, sein, wollen) erfasst man die *Modalitäten 3*. Die vierte Differenzierung schließlich gibt Aufschluss über die Argumentationsfunktion eines wissenschaftlichen Aussagensystems, welche konjunktivischen oder indikativischen Charakter (*Modalitäten 4*) aufweisen und damit die Argumentation stützen oder schwächen kann (vgl. Stephenson 2009, 43).

Die Dimension der Modalitäten<sup>EZ</sup>, genauer der Modalitäten 2<sup>EZ</sup> und Modalitäten 3<sup>EZ</sup> ist im Falle der hier durchgeführten Untersuchung insofern von Bedeutung, als hier ansatzweise zwischen müssen, sollen, können bzw. nicht dürfen, nicht sollen und nicht können unterschieden wird.

#### 4.4 *Auswahl und Bestimmung des Untersuchungsgegenstandes*

Dieses Kapitel beinhaltet die Festlegung der Texte, die anhand der EHT-A untersucht werden sollen, um die diplomarbeitsleitende Forschungsfrage beantworten zu können. Wie schon mehrmals angedeutet, sollen also Texte Adlers sowie die (Ratgeber-)Bücher zu den Konzepten STEP und *Kess-erziehen*® textanalytisch aufgearbeitet werden, um einen Vergleich hinsichtlich des Verständnisses von Erziehung bzw. vor allem hinsichtlich anzustrebender Erziehungsmittel und -ziele in der familiären Erziehung zu ermöglichen.

##### 4.4.1 Alfred Adler

Alfred Adler hinterließ eine große Anzahl an Schriften, in denen immer wieder das Thema der Erziehung sozusagen mitschwingt. Da jedoch eine Analyse aller dieser Texte im Rahmen einer Diplomarbeit nicht bewältigbar ist, muss hier eine Textauswahl getroffen werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass auf die Erfassung bestimmter Informationen abgezielt wird und es deshalb notwendig ist, einige Auswahlkriterien festzulegen, aufgrund derer die passenden Texte ausgesucht werden. Um also das individualpsychologische Verständnis von Erziehung nach Alfred Adler zu erfassen ist es erforderlich, dass

1. der Text von Adler persönlich verfasst wurde, was auch für Neuauflagen gilt.
2. der Text zumindest in oder nach dem Jahr 1928 verfasst oder neu aufgelegt wurde, da Adler bis dahin seine Theorie immer wieder Veränderungen unterzog. D.h. der verwendete Text muss in der zu Adlers Lebzeiten aktuellsten Auflage verwendet werden.
3. der Text das Thema der Kindererziehung behandelt.
4. der Text von seinem Umfang her im Rahmen einer Diplomarbeit zu bewältigen ist.

Ein Werk Adlers, das auf jeden Fall die ersten drei Kriterien erfüllt, ist das Buch **„Kindererziehung“ (Adler 1930b/1976)**. „Kindererziehung“ wurde 1930 von Adler publiziert und kann gewissermaßen als unmittelbare, verallgemeinerte Fortsetzung der Werke „Individualpsychologie in der Schule“ (Adler 1929a/1973b) und „Die Technik der Individualpsychologie II: Die Seele des schwer erziehbaren Kindes“ (1930a/1974b) verstanden werden (vgl. Metzger 1976, VI). Noch im gleichen Jahr wurde das Werk ins Englische übersetzt. Da aber, als eine deutsche Neuauflage geplant war, die deutsche Originalfassung nirgendwo aufzufinden war, musste der Text aus dem Englischen rückübersetzt werden (vgl. a.a.O.).

Dieses Buch ist gerichtet „an Eltern und Lehrer, die beide gleichermaßen aus den neuen psychologischen Einsichten in das Seelenleben des Kindes Gewinn ziehen können“ (Adler

1930b/1976, 135). Adler ist weiter der Ansicht, dass es eigentlich, solange das Kind die richtige Erziehung erhält, auch nicht von allzu großer Bedeutung ist, ob die Erziehung des Kindes in der Hand der Eltern oder des Lehrers liegt (vgl. a.a.O., 135). Wenn Adler in diesem Buch also Grundregeln der „richtigen“ Kindererziehung beschreibt, tragen diese dieselbe Gültigkeit sowohl für Eltern als auch für LehrerInnen, in sich.

#### 4.4.2 STEP

Für das STEP-Training gibt es im Handel erhältliche Elternbücher, die auf spezifische Alltagsprobleme unterschiedlicher Altersstufen (vom Vorschulalter über das Schulalter zum Teenageralter) zugeschnitten sind. Unter dem Aspekt der Prävention wird zur Analyse des Verständnisses von Erziehung des STEP-Trainings **„STEP - Das Elternbuch. Die ersten 6 Jahre“ (Dinkmeyer u.a. 2004)** herangezogen.

Es wurde von Trudi Kühn & Roxana Petcov aus dem Amerikanischen ins Deutsche übersetzt und im Jahr 2004 herausgegeben. Die Autoren sind Dr. Don Dinkmeyer Sr. (Approbierter Psychologe, Mitglied der amerikanischen Gesellschaft für Ehe- und Familientherapie, ehem. Präsident des Kommunikations- und Motivationstrainingsinstituts in Coral Spring, Florida), Dr. Gary D. McKay (Approbierter Psychologe, Mitglied der amerikanischen Gesellschaft für Ehe- und Familientherapie) und Dr. Don Dinkmeyer Jr. (Professor an der Western Kentucky University, approbierter Ehe- und Familientherapeut, Präsident der nordamerikanischen Gesellschaft für Adlerianische Psychologie).

Der 231 Seiten umfassende Ratgeber ist im Handel erhältlich und so gestaltet, dass Eltern und ErzieherInnen ihn auch unabhängig von einem „STEP“-Kursbesuch effektiv nutzen können. D.h. die insgesamt sieben Kapitel sind so aufgebaut, dass nach einer kurzen Darstellung der Ziele theoretisches Wissen über die kindliche Entwicklung sowie über Kommunikations- und Problemlösungsstrategien vermittelt wird, das durch Beispiele aufgelockert wird und mit fett gedruckten Hervorhebungen und amüsanten Karikaturen zum Erziehungsalltag leserfreundlich gestaltet ist. Im Anschluss daran folgt eine so genannte „STEP-Ermutigung“ mit einer Aufgabenstellung für die folgende Woche als Anregung für die Eltern-Kind-Interaktion und die diesbezügliche Selbstreflexion. Ein Abschnitt, betitelt mit „Nur für Sie“, schafft Raum, in dem sich die Erzieherperson gedanklich vom Kind entfernen und sich Zeit für sich selbst und seine eigene Persönlichkeitsentwicklung nehmen kann. Abgeschlossen wird jedes Kapitel mit einer punktuellen Zusammenfassung der wichtigsten Lerninhalte und einer Tabelle mit Hilfen und Beispielen zu deren praktischer Anwendung. Ein alphabetisches Stichwortverzeichnis auf den letzten Seiten des Buches erleichtert die gezielte Suche nach Rat und Information.

Die sieben Kapitelüberschriften lauten

1. „Wir verstehen kleine Kinder“,
2. „Wir verstehen das Verhalten unserer kleinen Kinder“,

3. „Wir helfen unseren Kindern, in den frühen Lebensjahren Selbstbewusstsein zu entwickeln“,
  4. „Wir hören zu und sprechen mit kleinen Kindern“,
  5. „Wir bringen kleinen Kindern bei zu kooperieren“,
  6. „Disziplin bei kleinen Kindern“,
  7. „Die emotionale und soziale Entwicklung von kleinen Kindern“ (Dinkmeyer u.a. 2004, 5).
- und geben einen ersten Eindruck darüber, was inhaltlich vermittelt werden soll – Kompetenzen die ausgerichtet sind auf verstehen, unterstützen und kooperieren.

#### 4.4.3 Kess-erziehen®

Ebenso wie zum „STEP-Elterntraining“ gibt es auch zu „Kess-erziehen®“ ein gleichnamiges Handbuch: **„Kess-erziehen®“ (Horst u.a. 2005a)**, das als 128seitiger Elternratgeber im Handel erhältlich ist und Eltern anhand eines 5-Schritte-Programms zu einem entspannteren und liebevolleren Erziehungsstil verhelfen will. AutorInnen sind Christoph Horst (Dipl.-Pädagoge und Dipl.-Theologe; Ehe-, Familien- und Lebensberater und Kommunikationstrainer; Leiter des Projektes Kess-erziehen® und Vater von drei Kindern), Christine Kulla (Dipl.-Pädagogin und Familienbildungsreferentin; Mutter von zwei Kindern), Erika Maaß-Keibel (Dozentin für Psychologie an der Uni Flensburg und Mutter eines Kindes), Rudolf Mazzola (Dipl.-Theologe; Supervisor; Kommunikationstrainer und Familienbildungsreferent der Erzdiözese Flensburg; Vater von drei Kindern) und Regina Raulfs (Erzieherin; Dipl.-Pädagogin und Kindergartenleiterin; Mutter eines Kindes).

Entlang von sechs Kapiteln wollen die AutorInnen Eltern zum Nachdenken und zur Reflexion anleiten, um ihnen das eigene Verhalten bewusst zu machen sowie um das Verhalten ihres Kindes/ihrer Kinder verstehen zu lernen und angemessen darauf zu reagieren. Dies geschieht einerseits durch Inputs von theoretischem Wissen das durchzogen ist von praktischen Beispielen und Tipps und andererseits durch die Aufforderung „Überlegen Sie mal:“ der dann einige konkrete Fragen mit jeweils einer Zeile Platz zum Ausfüllen folgen. Fett hervorgehobene stichwortartige Überschriften unterteilen die Kapitel in einzelne kurze Absätze und geben Aufschluss über deren Kernaussagen, die teilweise auch in einfachen bildlichen Darstellungen ausgedrückt werden. Wenngleich auch nicht immer eine einheitliche Struktur innerhalb der Kapitel erkennbar wird, ist am Ende jedes Kapitels ein grauer Kasten zu finden, in dem „Das Wichtigste im Überblick“ punktuell zusammengefasst wird.

Die sechs Kapitelüberschriften lauten:

1. „Ich pflege meinen Stil“
2. „Ich schaue mein Kind an“
3. „Ich steige aus“
4. „Ich mache mich und mein Kind stark“
5. „Ich mute meinem Kind etwas zu“

6. „Ich rede mit meinem Kind“ (Horst u.a. 2005a, 5).

Indem im Rahmen dieser Diplomarbeit Texte bearbeitet werden, die inhaltlich auf individualpsychologischen Erkenntnissen bzw. Theorien aufbauen, wird der Blick auf Grundannahmen der Individualpsychologie bezüglich der Erziehung von Kindern, also auf wissenschaftliche Begrifflichkeiten und Einsichten gelenkt. Von mir wird damit die wissenschaftsreflexive Position eingenommen. Denn, so ist bei Kreipner (2004) nachzulesen, „mit der Einnahme der wissenschaftsreflexiven Position kann nun über die Anwendung wissenschaftlicher Begrifflichkeiten, über Methoden einer Wissenschaftsgemeinschaft nachgedacht werden“ (Kreipner 2004, 53). Kein Zweifel besteht zunächst darüber, dass die Texte Adlers individualpsychologische Einsichten bzw. deren Fruchtbarmachung für die Erziehung und Erziehungsberatung beinhalten. Geht es aber um die Elternbücher, mögen vielleicht Einwände gegen die Einnahme der wissenschaftsreflexiven Position laut werden, da es sich um Ratgeberbücher handelt. Aufgrund dieser Tatsache und auch aufgrund der Art und Weise, wie darin mit Wissen umgegangen wird, scheint es so, als würde ein Aspekt der Erziehungswirklichkeit unter die Lupe genommen, weshalb hier eher die wissenschaftliche Position angebracht wäre. Das ist auch nicht ganz unwahr, da diese Bücher im Dienste der Beratung und Ausbildung von Eltern zu guten ErzieherInnen stehen. Jedoch handelt es sich bei diesen Ratgeberbüchern auch um Texte, die spezifisches Wissen, den HerausgeberInnen resp. AutorInnen zufolge individualpsychologisches Wissen, beinhalten über das bereits reflektiert und das für die Unterstützung in der Kindererziehung passend gemacht wurde. Inwiefern aber tatsächlich dieses individualpsychologische Erziehungswissen darin enthalten ist, wird mit der nun folgenden Analyse beabsichtigt herauszufinden.

### III UNTERSUCHUNG

Dieser dritte Teilabschnitt widmet sich der Anwendung der Methode, welche im Teilabschnitt II/Kapitel 4 dieser Arbeit erklärt wurde. Zu Beginn wird dargestellt, welche Schritte in der Umsetzung der EHT-A unternommen wurden, um transparent zu machen, wie die Kernaussagen gewonnen wurden, welche schließlich in einen Vergleich gesetzt werden.

#### 1 Vom Originaltext zur Kernaussage

Den Ausgangspunkt für die gesamte Untersuchung stellt folgende forschungsleitende Fragestellung dar:

**Inwiefern korrespondieren die zwei Elternbildungsangebote „STEP“ und „Kesserziehen®“ mit dem individualpsychologischen Verständnis Alfred Adlers von Erziehung?**

Um jedoch eine wirklich befriedigende Antwort auf diese Frage zu erhalten, die dabei den Ansprüchen der Wissenschaftlichkeit<sup>28</sup> gerecht wird, bedarf es weiterer Differenzierungen. Denn: Wie in Teil I/Kapitel 4 dargelegt, geht individualpsychologische Erziehung (in der Familie) von einem bestimmten Menschenbild aus, das die an der Erziehung beteiligten AkteurInnen betrifft – die Eltern<sup>29</sup> zum einen und das Kind zum anderen. Erziehung findet also als eine Interaktion zwischen Eltern und Kind statt, durch die bestimmte Ziele verfolgt werden und die dazu den Einsatz adäquater Mittel erfordert. Fragt man also nach Kernaussagen zu Erziehung und möchte man zu deren Beantwortung systematisch und methodengeleitet vorgehen, ergeben sich hier zwangsläufig nochmals einige Subfragen. Aus diesen kann folgender Fragenkatalog gebildet werden, der die Grundlage für die weitere Analyse bildet und in weiterer Folge einen Vergleich der Elternbildungskonzepte bzw. der Elternbildungsangebote ermöglichen soll:

#### 1. Welche Kernaussagen trifft Alfred Adler zu Erziehung (innerhalb der Familie)?

**1.1 Welche Aussagen trifft Adler, die auf Seite AutorIn<sup>EZ</sup> dem Abschnitt der Phänomenalisierungen<sup>EZ</sup> zuordenbar sind, zu Erziehung von Kindern innerhalb der Familie?**

- 1.1.1 *Wie beschreibt Adler das Kind?*
- 1.1.2 *Wie beschreibt Adler die Eltern bzw. ErzieherInnen?*
- 1.1.3 *Wie beschreibt Adler Erziehung (innerhalb der Familie)?*

**1.2 Welche Aussagen trifft Adler, die auf Seite AutorIn<sup>EZ</sup> dem Abschnitt der Kausalisierungen<sup>EZ</sup> zuordenbar sind, zu Erziehung von Kindern innerhalb der Familie?**

- 1.2.1 *Wie erklärt Adler das Verhalten des Kindes?*

<sup>28</sup> z.B. theoriegeleitete Interpretation, intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Argumentativität (vgl. Stephenson 2003, 224)

<sup>29</sup> Hier könnte anstelle der „Eltern“ auch die Bezeichnung „die/der ErzieherIn“ gesetzt werden. Um aber durch die Anführung sowohl der weiblichen als auch der männlichen Form für ErzieherInnen den Lesefluss nicht zu stören und da hier vorrangig die Erziehung innerhalb der Familie gemeint ist, beschränke ich mich auf „Eltern“.

- 1.2.2 *Wie erklärt Adler das Erziehungsverhalten der Eltern?*  
1.2.3 *Wie erklärt Adler Erziehung?*

**1.3 Welche Aussagen trifft Adler, die auf Seite Gegenstand<sup>EZ</sup> dem Abschnitt der Finalisierungen<sup>EZ</sup> zuordenbar sind, zur Erziehung von Kindern innerhalb der Familie?**

- 1.3.1 *Welche Aufgaben und Ziele beschreibt Adler, die von Eltern bzw. ErzieherInnen in der Erziehung von Kindern angestrebt bzw. erfüllt werden sollen?*  
1.3.2 *Welche Fehler in der Erziehung beschreibt Adler, die von Eltern in der Erziehung von Kindern vermieden werden sollen?*

**1.4 Welche Aussagen trifft Adler, die auf Seite Gegenstand<sup>EZ</sup> dem Abschnitt der Medialisierungen<sup>EZ</sup> zuordenbar sind, zur Erziehung von Kindern innerhalb der Familien?**

- 1.4.1 *Welche Methoden der Erziehung beschreibt Adler, die in der Kindererziehung von Eltern bzw. ErzieherInnen eingesetzt werden sollen?*  
1.4.2 *Welche Methoden beschreibt Adler, die in der Kindererziehung von Eltern bzw. ErzieherInnen nicht eingesetzt werden sollen?*

**2. Welche Kernaussagen treffen die AutorInnen von „STEP“ zu Erziehung (innerhalb der Familie)?**

**2.1 Welche Aussagen treffen die AutorInnen von „STEP“, die auf Seite AutorIn<sup>EZ</sup> dem Abschnitt der Phänomenalisierungen<sup>EZ</sup> zuordenbar sind, zu Erziehung von Kindern innerhalb der Familie?**

- 2.1.1 *Wie beschreiben die AutorInnen das Kind?*  
2.1.2 *Wie beschreiben die AutorInnen die Eltern bzw. ErzieherInnen?*  
2.1.3 *Wie beschreiben die AutorInnen Erziehung (innerhalb der Familie)?*

**2.2 Welche Aussagen treffen die AutorInnen von „STEP“, die auf Seite AutorIn<sup>EZ</sup> dem Abschnitt der Kausalisierungen<sup>EZ</sup> zuordenbar sind, zu Erziehung von Kindern innerhalb der Familie?**

- 2.2.1 *Wie erklären die AutorInnen das Verhalten des Kindes?*  
2.2.2 *Wie erklären die AutorInnen das Erziehungsverhalten der Eltern?*  
2.2.3 *Wie erklären die AutorInnen Erziehung?*

**2.3 Welche Aussagen treffen die AutorInnen von „STEP“, die auf Seite Gegenstand<sup>EZ</sup> dem Abschnitt der Finalisierungen<sup>EZ</sup> zuordenbar sind, zur Erziehung von Kindern innerhalb der Familie?**

- 2.3.1 *Welche Aufgaben und Ziele beschreiben die AutorInnen, die von Eltern bzw. ErzieherInnen in der Erziehung von Kindern angestrebt bzw. erfüllt werden sollen?* 2.3.2 *Welche Fehler in der Erziehung beschreiben die AutorInnen, die von Eltern in der Erziehung von Kindern vermieden werden sollen?*

**2.4 Welche Aussagen treffen die AutorInnen von „STEP“, die auf Seite Gegenstand<sup>EZ</sup> dem Abschnitt der Medialisierungen<sup>EZ</sup> zuordenbar sind, zur Erziehung von Kindern innerhalb der Familien?**

- 2.4.1 *Welche Methoden der Erziehung beschreiben die AutorInnen, die in der Kindererziehung von Eltern bzw. ErzieherInnen eingesetzt werden sollen?*  
2.4.2 *Welche Methoden beschreiben die AutorInnen, die in der Kindererziehung von Eltern bzw. ErzieherInnen nicht eingesetzt werden sollen?*

**3. Welche Kernaussagen treffen die AutorInnen von „Kess-erziehen®“ zu Erziehung (innerhalb der Familie)?**

**3.1 Welche Aussagen treffen die AutorInnen von „Kess-erziehen®“, die auf Seite AutorIn<sup>EZ</sup> dem Abschnitt der Phänomenalisierungen<sup>EZ</sup> zuordenbar sind, zu Erziehung von Kindern innerhalb der Familie?**

- 3.1.1 *Wie beschreiben die AutorInnen das Kind?*  
3.1.2 *Wie beschreiben die AutorInnen die Eltern bzw. ErzieherInnen?*  
3.1.3 *Wie beschreiben die AutorInnen Erziehung (innerhalb der Familie)?*

**3.2 Welche Aussagen treffen die AutorInnen von „Kess-erziehen®“, die auf Seite AutorIn<sup>EZ</sup> dem Abschnitt der Kausalisierungen<sup>EZ</sup> zuordenbar sind, zu Erziehung von Kindern innerhalb der Familie?**

- 3.2.1 *Wie erklären die AutorInnen das Verhalten des Kindes?*  
3.2.2 *Wie erklären die AutorInnen das Erziehungsverhalten der Eltern?*  
3.2.3 *Wie erklären die AutorInnen Erziehung?*

**3.3 Welche Aussagen treffen die AutorInnen von „Kess-erziehen®“, die auf Seite Gegenstand<sup>EZ</sup> dem Abschnitt der Finalisierungen<sup>EZ</sup> zuordenbar sind, zur Erziehung von Kindern innerhalb der Familie?**

- 3.3.1 *Welche Aufgaben und Ziele beschreiben die AutorInnen, die von Eltern bzw. ErzieherInnen in der Erziehung von Kindern angestrebt bzw. erfüllt werden sollen?*  
3.3.2 *Welche Fehler in der Erziehung beschreiben die AutorInnen, die von Eltern in der Erziehung von Kindern vermieden werden sollen?*

**3.4 Welche Aussagen treffen die AutorInnen von „Kess-erziehen®“, die auf Seite Gegenstand<sup>EZ</sup> dem Abschnitt der Medialisierungen<sup>EZ</sup> zuordenbar sind, zur Erziehung von Kindern innerhalb der Familien?**

- 3.4.1 *Welche Methoden der Erziehung beschreiben die AutorInnen, die in der Kindererziehung von Eltern bzw. ErzieherInnen eingesetzt werden sollen?*  
3.4.2 *Welche Methoden beschreiben die AutorInnen, die in der Kindererziehung von Eltern bzw. ErzieherInnen nicht eingesetzt werden sollen?*

**4. Worin liegen Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede zwischen den Kernaussagen Alfred Adlers und denen der zwei Konzepte?**

- 4.1 **Worin liegen Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede bezüglich der Kernaussage zu Erziehung im Abschnitt der Phänomenalisierungen<sup>EZ</sup>?**  
4.2 **Worin liegen Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede bezüglich der Kernaussagen zu Erziehung im Abschnitt der Kausalisierungen<sup>EZ</sup>?**  
4.3 **Worin liegen Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede bezüglich der Kernaussagen zu Erziehung im Abschnitt der Finalisierungen<sup>EZ</sup>?**  
4.4 **Worin liegen Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede bezüglich der Kernaussagen zu Erziehung im Abschnitt der Medialisierungen<sup>EZ</sup>?**

Dieser Fragenkatalog bildet den Ausgangspunkt für die Analyse und soll in weiterer Folge einen Vergleich der Elternbildungskonzepte bzw. der Elterbildungsangebote ermöglichen. Einerseits sollen Adlers Gedanken zu „Erziehung der Erzieher“ im Hinblick auf eine gute Kindererziehung herausgefunden werden. Konkret geht es also um Wissen und Fähigkeiten, welche Eltern vermittelt werden sollen, um für ihre Kinder „gute“ ErzieherInnen sein zu können. Andererseits soll dadurch ausfindig gemacht werden, inwiefern die zuvor aufgespürte individualpsychologische Sichtweise als denk- und handlungsleitend für die AutorInnen der zwei (individualpsychologischen) Elternbildungsprogramme „Step“ und „Kess-erziehen®“ geltend gemacht werden kann.

Nachdem auch bereits bestimmt wurde, welche Texte der Analyse unterzogen werden sollen, um Antworten auf diese Fragestellungen zu erhalten, wird damit begonnen, die ausgewählten Originaltexte „als Textdokument zu erfassen“, um sie in einem nächsten Schritt im Sinne der EHT-A zu Kernaussagen zu transformieren bzw. zu rekonstruieren. Um eine intersubjektive Überprüfbarkeit zu gewährleisten, werden die vorgenommenen Analyseschritte in einem sogenannten Textanalyseprotokoll (TAP) dokumentiert. Eine ausführlichere Beschreibung der einzelnen Arbeitsschritte vom Originaltext zur Vergleichstabelle ist im Anhang 1 zu finden. Die erwähnten Vergleichstabellen enthalten die durch die Textanalyse erhaltenen und anschließend kategorisierten Kernaussagen des jeweiligen Konzeptes, welche schließlich mit Hilfe von Tabellen miteinander in einen direkten Vergleich gesetzt wurden. Diese Tabellen sind damit Grundlage der in den nächsten Kapiteln folgenden Ergebnisdarstellung. Aufgrund von „Platzmangel“ bzw. übersichtsschmälernder Wirkung muss auf die Aufnahme der vollständigen Tabellen in dieser Arbeit verzichtet werden. Ausschnitte stehen als Beispiele im Anhang 2 und 3 zur Ansicht zur Verfügung.

## **2 Zum Vergleich der Elternbildungskonzepte**

In den nachfolgenden Kapiteln wird auf die Vorgehensweise beim Vergleich der drei analysierten Konzepte eingegangen. Die dargestellten Ergebnisse basieren also auf den bereits erwähnten Vergleichstabellen, welche die transformierten bzw. rekonstruierten Kernaussagen zu den Konzepten Adlers, „Step“ sowie „Kess-erziehen®“ beinhalten.

Eine nach Konzepten getrennte Darstellung von Kernaussagen erscheint als nicht notwendig bzw. nicht sinnvoll, da ja der Vergleich den Kern dieser Arbeit ausmacht und durch eine separate Ergebnisdarstellung bloß Wiederholungen zustande kommen würden. Die Darstellung der Ergebnisse geschieht deshalb im Zuge des Vergleichs, der der Struktur des Fragenkataloges bzw. der Fragengruppe 4 folgt (siehe Teil III/Kapitel 1). Als Vorgehensweise des Vergleichs wird aufgrund der Fragestellung prinzipiell Adler als Ausgangspunkt genom-

men, um zu „prüfen“ inwiefern die Konzepte „Step“ (Dinkmeyer u.a. 2004) und „Kess-erziehen®“ (Horst u.a. 2005a) mit Adler (Adler 1930b/1976) korrespondieren.

Genauer bedeutet das, dass die Gegenüberstellung von Kernaussagen nach Abschnitten<sup>EZ</sup> getrennt erfolgt, wobei hier der Fokus auf die Phänomenalisierungen<sup>EZ</sup> und die Kausalisierungen<sup>EZ</sup> gelegt wird.

Die Konzentration auf diese beiden Abschnitte ergibt, dass die Ergebnisdarstellung zu den Beschreibungen und Erklärungen der Phänomene »Kind«, »Eltern« und »Erziehung« um einiges ausführlicher ausfällt als jene zu den »Zielen« und »Methoden der Erziehung«.

Ausschlaggebend dafür sind mehrere Überlegungen:

A] Zunächst erscheint ein Vergleich des grundsätzlichen Verständnisses vom Menschen und von Erziehung als Voraussetzung dafür, um überhaupt an einen Vergleich von Zielen und Methoden der Erziehung denken zu können. Denn fänden sich schon bei der Auffassung darüber, was das Kind, die Eltern und die Erziehung ausmacht, gravierende Unterschiede, wären wohl noch größere Uneinigkeiten beim Verständnis von Zielen und Mitteln der Erziehung zu erwarten, welche ja Schlussfolgerungen der Auffassungen dieser Phänomene sind bzw. sein sollten.

B] Weiters, soviel sei vorweggenommen, beinhaltet Adlers „Kindererziehung“ (1930b/1976) – welche ja als Ausgangspunkt des vorgenommenen Vergleichs gewählt wurde – ebenfalls vorrangig Beschreibungen und Erklärungen über das Kind und sein Verhalten. „Step“ und „Kess-erziehen®“ dagegen vermitteln verstärkt Methoden der Erziehung und geben Eltern zum Teil sehr konkrete Handlungsanweisungen. Der Grund für diese unterschiedliche Schwerpunktsetzung ist wohl zum Teil in der Entstehungsgeschichte und Zweckmäßigkeit des jeweiligen Konzeptes zu finden. Die Tatsache, dass „Kindererziehung“ nicht wie „Step“ und „Kess-erziehen®“ direkt zur Bildung von Eltern konzipiert wurde, kann zu eventuellen Unterschieden oder Abweichungen im Vergleich mit STEP und KESS<sup>30</sup> führen.

C] Drittes Motiv für die Konzentration auf die Abschnitte der Phänomenalisierungen<sup>EZ</sup> und Kausalisierungen<sup>EZ</sup> ist ein rein „praktisches“. Der Umfang einer Diplomarbeit würde durch eine intensive Auseinandersetzung mit den Abschnitten der Medialisierungen<sup>EZ</sup> und Finalisierungen<sup>EZ</sup> überstrapaziert.

Bei der Darstellung der Ergebnisse bezüglich Phänomenalisierungen<sup>EZ</sup> und Kausalisierungen<sup>EZ</sup> wird zunächst auf die aufgefundenen Themen bzw. Kategorien eingegangen („Kategorienvergleich“), um im Anschluss daran einen inhaltlichen Vergleich der Kategorien vorzunehmen („Inhaltsvergleich“). So werden Gemeinsamkeiten bzw. Unter-

---

<sup>30</sup> Der Einfachheit halber werden die beiden Konzepte „Step“ (Dinkmeyer u.a. 2004) als auch „Kess-erziehen®“ (Horst u.a. 2005), die jeweils mehrere AutorInnen aufweisen, quasi personifiziert. Damit ist gemeint, dass im Vergleich und in der Darstellung bzw. Interpretation der Ergebnisse nicht so sehr die Rede davon sein wird, dass die AutorInnen der beiden Elternbildungsangebote bestimmte Dinge tun (d.h. Aussagen treffen, Inhalte erläutern, beschreiben usw.), sondern dass derartige Dinge von STEP und KESS getan werden. Damit soll die Darstellung der Ergebnisse leichter lesbar, überschaubarer und verständlicher werden. STEP und KESS werden sprachlich damit auf dieselbe Ebene geholt wie Adler, weshalb auch ADLER von nun an groß geschrieben wird.

schiede hinsichtlich thematischer Schwerpunkte und vermittelter Inhalte ersichtlich. Die Ergebnisdarstellung zu den Finalisierungen und Medialisierungen wird diesbezüglich kürzer und allgemeiner gehalten.

### **Kategorienvergleich**

In diesem Teilabschnitt wird dargestellt, welche Kategorien aus den Kernaussagen der Phänomenalisierungen<sup>EZ</sup>, Kausalisierungen<sup>EZ</sup>, (Finalisierungen<sup>EZ</sup> oder Medialisierungen<sup>EZ</sup>) gebildet werden konnten. Dabei wird darauf eingegangen, welche Themen von ADLER als auch von STEP und KESS behandelt werden. D.h. Erwähnung finden auch Kategorien, die nur bei STEP und/oder KESS bzw. bei ADLER nicht vorkommen. Dadurch wird ein Überblick über Abweichungen im Sinne von Erweiterungen des Verständnisses Alfred ADLERS gegeben. Betont sei hier, dass es dabei um eine überblicksartige Darstellung des Tabellenvergleichs geht, ohne dabei detailliert Inhalte bzw. inhaltliche Beschreibungen zu berücksichtigen. Erfasst wird lediglich, ob sich die verschiedenen AutorInnen mit denselben oder ähnlichen Themen auseinandersetzen. Am Beginn des Vergleichs wird also darüber Aufschluss gegeben, wie viele Themen jeweils von ADLER, STEP und KESS behandelt wurden, wie viele der Themen bei STEP bzw. bei KESS mit ADLER übereinstimmen und welche Themen von STEP und/oder KESS hinzugefügt wurden oder unberücksichtigt blieben.

Durch diese rein „äußerliche Betrachtung“ der Tabellen und eine Art Quantifizierung und Zusammenfassung bezüglich Übereinstimmungen und Abweichungen (Hinzufügungen und Nicht-Berücksichtigung) wird eine erste Orientierung und Vorbereitung für den folgenden inhaltlichen Vergleich angestrebt.

### **Inhaltsvergleich**

Der „Inhaltsvergleich“ soll nun aufbereiten, worauf beim „Kategorienvergleich“ vorerst verzichtet wurde. Es werden die inhaltlichen Beschreibungen der drei Konzepte ins Auge gefasst und interpretiert, um etwaigen Übereinstimmungen oder Gegensätzlichkeiten auf die Spur zu kommen. In die Darstellung und Interpretation des inhaltlichen Vergleichs werden lediglich jene Tabellenausschnitte zu Kategorien aufgenommen, zu denen bei ADLER Beschreibungen ausfindig gemacht werden können – geht es doch darum, Korrespondenzen von STEP bzw. KESS mit ADLER ausfindig zu machen. Ein Vergleich von STEP und KESS wäre ein mögliches weiterführendes Forschungsvorhaben.

Ersichtlich wird folglich zuerst, welche Unterkategorien aus den Kernaussagen ADLERS gebildet werden konnten und zu welchen dieser Unterkategorien auch STEP und/bzw. KESS Stellung beziehen. Anschließend wird erläutert ob bzw. inwiefern darin inhaltliche Übereinstimmungen oder Unterschiedlichkeiten festzustellen sind. Auf eine „fehlende“ Thematisierung zu einer Kategorie durch STEP und/oder KESS wird nicht explizit eingegangen.

So kann es sein,

- ◆ dass sich alle drei Konzepte relativ einheitlich zu einem Thema äußern (Korrespondenzen ADLER + STEP + KESS)
- ◆ dass sie verschiedener Meinung sind oder sich sogar widersprechen (Widerspruch ADLER / STEP oder ADLER / KESS),
- ◆ dass die Darstellungen von STEP und/oder KESS zu einem Thema in ganz andere und nicht mehr vergleichbare Richtung laufen (Erweiterungen STEP + KESS) oder
- ◆ dass ADLER mit dem Aufgreifen eines Themas alleine bleibt (nur ADLER).

Am rechten unteren Ende der Darlegungen zu den einzelnen Unterkategorien wird dies jeweils quasi als Fazit festgehalten<sup>31</sup>.

### 3 Vergleich von Beschreibungen der Phänomene Kind, Eltern und Erziehung

In den folgenden Unterpunkten wird zur Darstellung gebracht, wonach in den Fragen 1.1, 2.1, 3.1 und 4.1 des Fragenkataloges (Teil III/Kapitel 1) gefragt wurde – also zum einen wie Adler bzw. die AutorInnen von „Step“ und „Kess-erziehen®“ das Kind, die Eltern und Erziehung beschreiben und zum anderen inwiefern die Beschreibungen von STEP und KESS mit denen ADLERS korrespondieren.

#### 3.1 *Wie das Kind beschrieben wird*

Verglichen werden Kernaussagen, die auf Seite AutorIn<sup>EZ</sup> dem Abschnitt der Phänomenalisierungen<sup>EZ</sup> zuordenbar sind und sich auf das Kind beziehen. Diese durch die Textanalyse gewonnenen Kernaussagen von ADLER (96 Kernaussagen), STEP (86 Kernaussagen) und KESS (55 Kernaussagen) behandeln fünf Themenfelder (Kategorien):

- ◆ »Entwicklung des Kindes«<sup>32</sup>,
- ◆ »Einflussfaktoren auf die kindliche Entwicklung«,
- ◆ »Fehlentwicklungen«,
- ◆ »Eigenschaften des Kindes« und das
- ◆ »Verhalten des Kindes«,

zu denen wiederum Unterkategorien gebildet werden konnten.

---

<sup>31</sup> Wenn dort z.B. zu lesen ist „☞ **Korrespondenz** ADLER + STEP“ dann bedeutet das, dass zwischen ADLER und STEP Übereinstimmungen zu finden sind und dass KESS zu diesem Thema keine Äußerungen macht. Steht dort „☞ **Erweiterungen** STEP [+ KESS]“ meint dies, dass bei STEP und KESS zusätzliche oder differenziertere Beschreibungen vorzufinden sind, wobei das bei KESS nur in einem geringen Maß der Fall ist. Um dieses Fazit deutlich hervorzuheben, werden farbliche Markierungen eingesetzt: ADLER (orange); STEP (gelbgrün); KESS (aquamarin).

<sup>32</sup> Mit »Guillemets« sind im Folgenden solche Begriffe versehen, die im Sinne von Themen als Überschriften für die in den Vergleichstabellen gebildeten (Sub-)Kategorien fungieren.

### 3.1.1 Kategorie 1: die Entwicklung des Kindes

Die Kategorie »Entwicklung des Kindes« umfasst Aussagen über allgemeine Merkmale der kindlichen Entwicklung sowie die Unterscheidung zwischen körperlicher, psychischer und sozialer Entwicklung.

ADLER und STEP gehen in unterschiedlichem Ausmaß auf die kindliche Entwicklung ein und differenzieren in ihrer Beschreibung mehr oder weniger in eine körperliche, psychische und soziale Entwicklung. KESS berührt das Thema nur in sehr geringem Ausmaß bzw. nicht explizit als Gegenstand der Elternbildung. ADLER spricht kurz vom »dreijährigen Kind«, genauer, dass bei einem Kind in diesem Alter eine bestimmte Einstellung vorhanden sein sollte bzw. welche Folgen ein fehlendes Vorhandensein dieser Einstellungen mit sich bringt. STEP erläutert die Entwicklung anhand von »Entwicklungsphasen – Babyalter (0-18 Monate), Kleinkindalter (18-38 Monate) und Vorschulalter (3-6 Jahre)«. D.h. auch STEP beschreibt das 3jährige Kind – was es tut bzw. kann, was es braucht, was es lernt usw.

Insgesamt können zur Beschreibung der kindlichen Entwicklung **sieben Kategorien** (inkl. Subkategorien) gebildet werden:

- ◆ »Entwicklung allgemein«,
- ◆ »das Baby«,
- ◆ »das Kleinkind«,
- ◆ »das Vorschulkind«,
- ◆ »körperliche Entwicklung«,
- ◆ »seelische Entwicklung« und
- ◆ »soziale Entwicklung«.

Von diesen sieben Kategorien stammen zwei Unterkategorien nicht von ADLER (»die Entwicklungsphasen Babyalter und Kleinkindalter«), sondern stellen „Hinzufügungen“ von STEP dar. Ferner beschreibt STEP weitgehend dieselben Kategorien wie ADLER. KESS lässt, ausgenommen einer Kategorie (»Entwicklung allgemein«), alle von ADLER behandelten Kategorien unberücksichtigt.

#### **»Entwicklung allgemein«**

Bezüglich allgemeiner Charakteristika zur kindlichen Entwicklung, sprechen sowohl ADLER als auch STEP die Entwicklungsgeschwindigkeit an. Während STEP jedem Kind sein *eigenes Tempo*<sup>33</sup> zuschreibt und damit jegliche Tempoausprägungen zulässt, definiert ADLER die kindliche Entwicklung als *langsam* vor sich gehend.

Der *individuelle Stil*, welcher nach STEP die kindliche Entwicklung kennzeichnet, kann gedeutet oder verstanden werden als persönlicher Stil. D.h. dass das Kind Persönlichkeit

---

<sup>33</sup> Die *kursive* Schreibweise markiert Schlagworte bzw. „Zitate“ aus den transformierten bzw. rekonstruierten Kernaussagen der Konzepte ADLER, STEP und/oder KESS.

besitzt und eine subjektive und einzigartige (individuelle) Art und Weise aufweist. Inwiefern diese Persönlichkeit auch als eine Einheit gilt, welche nach ADLER durch das zielgerichtete Streben und den daraus resultierenden Lebensstil gegeben ist, erwähnt STEP nicht explizit.

KESS scheint das Wissen um das Vorhandensein und die Charakteristika der kindlichen Entwicklung vorauszusetzen und geht lediglich flüchtig auf einige Dinge ein, die für die Entwicklung notwendig sind und die Entwicklung beeinflussen (siehe Teil III/Punkt 3.1.2). D.h. KESS äußert sich zu Kennzeichen der kindlichen Entwicklung nicht explizit.

- ⇒ Korrespondenz ADLER + STEP
- ⇒ Erweiterungen STEP [+ KESS]

### »das dreijährige Kind« / »das Vorschulkind«

Obwohl ADLER einzelnen Entwicklungsstufen ansonsten keinerlei Aufmerksamkeit schenkt, greift er dennoch das *dreijährige Kind* heraus. Von diesem erwartet er eine gewisse *soziale Einstellung* und prognostiziert, was passiert, wenn das 3jährige Kind noch keine derartige Haltung erkennen lässt. ADLER markiert damit das 3. Lebensjahr als eine Art Grenze oder entscheidenden Anhaltspunkt für Eltern und ErzieherInnen.

STEP beschreibt das 3jährige Kind als eines, das zwar noch gerne alleine spielt, deutet aber an, dass es auch bereits in gewissem Ausmaß *fähig* ist, sich mit anderen abzuwechseln oder zu teilen – mit einem Wort – *zu kooperieren*. Immerhin ist es auch schon dazu fähig sich selbst, seinen Eltern und auch anderen Personen *Vertrauen zu schenken*. Während ADLER es als notwendig sieht, dass das 3jährige Kind sozial eingestellt ist, vermittelt STEP diesbezüglich eine gewisse Lockerheit und fordert bloß *Anfänge kooperativen Verhaltens* (siehe dazu auch den Abschnitt »soziale Entwicklung« weiter unten).

Die ausführlichen Beschreibungen durch STEP bezüglich der »Entwicklungsphasen Baby-, Kleinkind- und Vorschulalter«, insbesondere dessen, was das Kind in der jeweiligen Entwicklungsphase tut bzw. kann und welche *Fähigkeiten und Fertigkeiten* es lernt, können als Erweiterungen gedeutet werden, die von Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie bzw. entwicklungspsychologischen Modellen (wie etwa von Erikson oder Havighurst) geprägt sind. Des Weiteren stellt STEP auch dar, welches der *vier Ziele* (nach Dreikurs) das Kind mit seinem Verhalten in der jeweiligen Entwicklungsstufe möglicherweise verfolgt bzw. eher nicht verfolgt. Daraus geht hervor, dass das Kind in seinem Verhalten *zielgerichtet* ist, was durchaus dem Verständnis ADLERS entspricht (siehe „Zielgerichtetheit“). Da sich STEP dabei explizit auf Dreikurs bezieht, kann hier eine Weiterentwicklung der Individualpsychologie ADLERS festgestellt werden.

KESS lässt das dreijährige Kind (wie die Entwicklungsphasen überhaupt) unberührt.

- ⇒ weitgehende indirekte Korrespondenz ADLER + STEP
- ⇒ Erweiterungen STEP
- (→ Entwicklungspsychologie, → Dreikurs)

### **»körperliche Entwicklung«**

ADLER erwähnt die Tatsache der körperlichen Entwicklung eher nebenbei, während STEP explizit davon spricht, dass das Kind neben der Entwicklung des Denkvermögens und sozial-emotionaler Fähigkeiten auch eine körperliche Entwicklung aufweist. ADLER setzt diese in ein direktes Verhältnis mit der psychischen Entwicklung, worin das Verständnis der Einheit von Leib und Seele, der Persönlichkeit zum Ausdruck kommt.

⇒ Korrespondenz ADLER + STEP

### **»psychische Entwicklung«**

ADLER macht deutlich, dass die Psyche resp. die Seele des Menschen *zielgerichtet* und nicht bloß beeinflussbar ist, sondern unvermeidlich *durch äußere Einflüsse* bzw. Störungen, die eine Schwächung des Gemeinschaftsgefühls vermögen, *geformt* wird.

STEP nennt neben der körperlichen Entwicklung und der Entwicklung von sozial-emotionalen Fähigkeiten die *Entwicklung des Denkvermögens*, welches jedoch nicht näher bestimmt bzw. erläutert wird. Da aber nach Auffassung der Individualpsychologie das Denken sämtliche kognitive Aktivitäten umfasst, welche auch dem Lebensstil, also der Zielgerichtetheit und der Meinung des Menschen, zugrunde liegen und damit dem Streben der Psyche bzw. dem Seelenleben Richtung geben (vgl. Titze 1995a, 79-82), kann dieses so ausgelegt werden, dass es Teil der psychischen Entwicklung ist.

⇒ Korrespondenz ADLER + STEP

### **»soziale Entwicklung«**

ADLER spricht von der Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls, welches durch das Gefühl der Zugehörigkeit, durch Einfühlung und Kooperation eng verbunden ist mit der Beziehung zu anderen Menschen und deshalb der sozialen Entwicklung gleich kommt. Das Gemeinschaftsgefühl resp. die soziale Entwicklung des Kindes *wird durch die (körperliche) Unreife des Kindes und durch seinen langsamen Entwicklungsprozess gefördert*. Damit liefert ADLER den Hinweis darauf, dass die soziale Entwicklung Zeit braucht und wiederum mit der körperlichen Entwicklung in Verbindung steht (→ Einheit der Persönlichkeit). Die Hilflosigkeit des Babys begründet die Notwendigkeit elterlicher Fürsorge; der zunehmende Bewegungsradius ermöglicht dem Kind das Zugehen auf andere Personen, usw.

STEP entspricht ADLERS Verständnis insofern, als dass zur Entwicklung der sozial-emotionalen Fähigkeiten, der Umgang mit anderen Menschen gezählt wird und das Kind der *Hilfe seiner Eltern bedarf*, um diese Fähigkeiten zu lernen.

⇒ weitgehende Korrespondenz ADLER + STEP

### 3.1.2 Kategorie 2: Einflussfaktoren auf die kindliche Entwicklung

Dieser Kategorie wurden all jene Aussagen zugeordnet, die Informationen über »Einflussfaktoren auf die kindliche Entwicklung« beinhalten, wobei zwischen »internen« und »externen Einflussfaktoren« unterschieden werden kann.

ADLER und STEP beschreiben Faktoren, die die kindliche Entwicklung beeinflussen und benennen hierbei interne (intrapersonale) und externe (interpersonale und „kosmische“) Faktoren. Beide sehen die Eltern und die Familie als besondere Einflussgröße, d.h. die »häusliche Atmosphäre«, den »Erziehungsstil« und die »Familienkonstellation«. ADLER und STEP beschreiben diesbezüglich die Position des »ältesten« und »jüngsten Kindes«. STEP erläutert zusätzlich auch die Positionen »Einzelkind«, »zweites« und »mittleres Kind«. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass sich ADLER in „Kindererziehung“ (1930b/1976) auf die Positionen »ältestes« und »jüngstes Kind« beschränkt, jedoch in anderen Publikationen sehr wohl auch auf die drei restlichen Positionen eingeht<sup>34</sup>. KESS erwähnt bezüglich der Einflussfaktoren auf die kindliche Entwicklung lediglich die (Machtverteilung in der) »Familie« als entscheidende Einflussgröße. ADLER beschreibt weiters auch »Verwandte« (also die erweiterte Familie), »wirtschaftliche Umstände« und »besondere Situationen« (z.B. Begegnung mit dem Tod).

Zum Thema Einflussfaktoren konnten die Beschreibungen in den drei verschiedenen Konzepten insgesamt **13 Subkategorien** zugeordnet werden. Hierbei gibt ADLER sozusagen mit zehn Kategorien die meisten Einflussfaktoren vor. STEP behandelt zwar fast genauso viele Einflussfaktoren wie ADLER, jedoch werden davon nur 6 gleiche Themen aufgegriffen. Weitere drei Einflussfaktoren sind Hinzufügungen von STEP. KESS erwähnt von den insgesamt dreizehn gebildeten Kategorien drei, welche sich mit drei der zehn ADLERschen Einflussfaktoren decken.

#### **»Einflussfaktoren allgemein«**

ADLER behauptet, dass jedes Kind, demnach auch Geschwister (sogar Zwillinge), unter *unterschiedlichen Bedingungen* aufwachsen. D.h. die Familienkonstellation bzw. die Meinung des Kindes (intern) ist entscheidend, weil jedes Kind sein Umfeld, also die äußeren Einflussfaktoren (extern) und seine Position darin deutet (siehe interne Einflussfaktoren). Wenn KESS Notwendigkeiten für die Entwicklung nennt, wie die *Auseinandersetzungen* und die *Familie*, bedeutet das gleichzeitig auch, dass diese beiden Faktoren bzw. Rahmenbedingungen, sofern

---

<sup>34</sup> „das Einzelkind“ (vgl. Adler 1929b/1981, 124-130; 1931a/1979b, 118-121); „das zweite Kind“ (vgl. Adler 1929b/1981, 115-120; 1931a/1979b, 121-123); „das mittlere Kind“ beschreibt Adler zwar nicht als eigene Position, jedoch stellt er fest „dass der Lebensstil eines zweitgeborenen Kindes, wie der des erstgeborenen, auch bei einem anderen Kind auftreten kann, wenn es sich in einer Situation von ähnlicher Struktur befindet“ (Adler 1929b/1981, 129).

vorhanden, die Entwicklung positiv beeinflussen. Mit diesen Einflussfaktoren stehen hier wohl »externe Faktoren« im Vordergrund, wobei der Zusatz *sofern es keine destruktiven, eskalierenden Machkämpfe sind* auf das Empfinden und die Deutung des Kindes, auf intrapersonale (interne) Faktoren anspielt. Dass diese Faktorenkonstellation für jedes Kind eine andere ist, erwähnt KESS nicht.

➔ Korrespondenz ADLER + KESS

### »interne Einflussfaktoren«

ADLER zufolge wird das Kind in seiner (körperlichen, psychischen und sozialen) Entwicklung beeinflusst durch intrapersonale Prozesse (die sich aus der *Beziehung des Kindes zu seiner Umwelt bzw. aus seiner Deutung dieser* ergeben). Dem entsprechend vertritt auch STEP die Ansicht, dass die kindlichen *Wertvorstellungen und Überzeugungen*, besonders über seine Familie und seine Umwelt, das Kind in seiner Entwicklung prägen.

Vor dem Hintergrund dieses Aspektes sind alle äußeren Einflussfaktoren zu verstehen, da das Kind immer auf irgendeine Art und Weise Stellung zu Erlebnissen und Geschehnissen seines Umfeldes nimmt. Je nach Meinung, welche das Kind vertritt, weist die Beeinflussung positive oder negative Richtung auf.

KESS nennt eine *scheinbare Unfähigkeit* des Kindes als Chance, durch die die Entwicklung positiv beeinflusst werden kann. Ob diese Einflussnahme positiv oder doch negativ vor sich geht, hängt wohl vom Kind selbst, genauer von seiner Deutung, ab. Je nachdem wie das Kind seine Schwäche im Zusammenhang mit seiner Umgebung deutet.

➔ Korrespondenz ADLER + STEP [+ KESS]

### »externe Einflussfaktoren«

Eine Einflussnahme auf die Seele durch äußere Faktoren ist nach ADLER *unvermeidbar* gegeben und kann *direkt oder indirekt* passieren. Als direkte Beeinflussung wäre wohl die Formung der kindlichen Seele und Persönlichkeit, die Erziehung, zu verstehen. Zu den indirekten Faktoren würden dann alle Elemente des weiteren Umfeldes zählen, wie die Familienatmosphäre, die Geschwister und Verwandten, die wirtschaftlichen Umstände usw. Ablesbar wird nach ADLER das Ausmaß der Einflussnahme derartiger Faktoren am Verhalten, besonders am Fehlverhalten, des Kindes. Damit sei abermals auf die Bedeutung des internen Einflussfaktors und gleichzeitig auch schon auf die Kategorie »Verhalten« hingewiesen (siehe Teil III/Punkt 3.1.5), denn die Deutung des Kindes seines Umfeldes und seiner Position darin ist bestimmend für sein Verhalten, sein *Streben nach Kompensation* und somit auch für jegliche Fehler.

STEP sieht für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes ebenfalls äußere Faktoren, wie die *Umgebung*, Orte, Menschen – und hier insbesondere das *Verhalten und Handeln der Eltern* –

oder seine *Position in der Familie* als ausschlaggebend. Welcher Art die Auswirkungen sein können, deutet STEP dabei nicht an.

Bis auf zwei Faktoren, die für die kindliche Entwicklung notwendig sind (siehe oben), äußert sich KESS zu »externen Einflussfaktoren« nicht weiter.

- ⇒ Korrespondenz ADLER + STEP
- ⇒ Erweiterungen STEP
- (→ Erziehungsstile, → Positionen)

### **»Familie im Sinne von Elternhaus / Eltern und elterliche Erziehung«**

Wie ADLER streicht auch KESS die Familie als bedeutenden Einflussfaktor heraus. Während es bei ADLER vor allem die *häusliche Atmosphäre und die Charakterzüge der Eltern* sind, die auf das Kind einwirken, nennt KESS besonders die *Machtverteilung in der Familie*, die im Endeffekt auch sozusagen Produkt der elterlichen Charakterzüge ist und die häusliche Atmosphäre ausmacht. ADLER versteht die häusliche Atmosphäre dann als günstig, wenn beim Kind die Entwicklung von Gemeinschaftsgefühl gefördert wird.

Bei STEP und KESS finden sich auch noch Beschreibungen *verschiedener Erziehungsstile* und deren Auswirkung auf das Kind, die deshalb auch den Entwicklungsfaktoren zugeordnet wurden. Genannt werden von beiden der »autoritäre«, der »antiautoritäre« und der »demokratische Erziehungsstil«, welcher am ehesten dem entspricht, was notwendig ist, um eine günstige häusliche Atmosphäre zu schaffen.

- ⇒ Korrespondenz ADLER [+ STEP] + KESS

### **»Verwandte«**

ADLER spricht extra auch die erweiterte Familie, die Verwandten an, die ebenfalls Einfluss auf das Kind ausüben. Z.B. die *Großeltern, die das Kind gewöhnlich verzärteln* und damit der Entwicklung von Gemeinschaftsgefühl eher entgegenarbeiten. STEP und KESS beziehen die Verwandten nicht ausdrücklich in ihre Ausführungen mit ein.

- ⇒ nur ADLER

### **»Familie im Sinne von Familienkonstellation & Geschwister«**

ADLER macht deutlich, dass jedem Kind eine bestimmte Position in der Familie zufällt, welche durch die Geburtenfolge vorgegeben ist. Diese Tatsache, aber vor allem die *Deutung dieser Position durch das Kind, bestimmt die Entwicklung von Eigenschaften und Persönlichkeitsmerkmalen*. ADLER erwähnt dabei das erste, das zweite, das dritte und das Einzelkind, wobei er Fakten und Folgen zur Position des »ältesten« und des »jüngsten Kindes« zur Darstellung bringt. STEP geht, bezüglich der Entwicklung des Kindes aufgrund seiner Deutung über seine familiäre Position, in den Grundzügen mit ADLER Hand in Hand.

Das »**erstgeborene Kind**« befindet sich in einer *besonderen Lage*, da es das »**älteste Kind**« ist und gleichzeitig auch die Erfahrung macht, was es bedeutet das einzige Kind zu sein und von einer anderen Person *entthront* zu werden. Geprägt ist diese Position von Macht, d.h. von der Einstellung, dass der Besitz von Macht bedeutend ist.

STEP schreibt dem »ältesten Kind« die Erfahrung von Macht aus zweierlei Blickwinkeln zu. Einerseits ist es der *elterlichen Machtposition untergeordnet*, wenn diese das Kind zur Mithilfe verpflichten, andererseits ist das »älteste Kind« *Inhaber von Macht*, wenn es z.B. für jüngere Geschwister Verantwortung übernehmen soll. ADLER ist der Meinung, dass das »älteste Kind« durch seine Position einen *Charakter entwickelt, der gegenüber Machtpositionen gekennzeichnet ist durch Respekt bzw. Unterwerfungstendenzen*.

Wenn STEP die Führungs- und Kooperationsfähigkeit bzw. das Verantwortungsbewusstsein als Konsequenzen der Stellung des »ältesten Kindes« in der Familie beschreibt, liegt hier die Annahme nahe, dass das Kind einen angemessenen Umgang mit Macht entwickelt und die ihm zukommende Macht in rechter Weise einsetzt. Während ADLERs Beschreibungen eher Assoziationen mit einem etwas durch Macht eingeschüchterten, unsicheren Kindes auslösen, lässt die STEPsche Darstellung vielmehr das Bild eines selbstbewussten und sicheren Menschen vor dem geistigen Auge erscheinen.

Als charakteristisch für die Position des »**jüngsten Kindes**« werden von ADLER und STEP teils explizit, teils sinngemäß die *Erfahrung von Kleinheit und Schwachheit* im Vergleich mit seinen Geschwistern und seinem Umfeld, das *Streben nach Gleichwertigkeit bzw. Überlegenheit*, die Entwicklung von Eigenschaften, durch die es „besonders“ behandelt wird, eine *mögliche Entmutigung und Selbstaufgabe bzw. Faulheit* genannt.

STEP bringt zusätzlich auch eine Beschreibung von Fakten und Folgen der Positionen »Einzelkind«, »zweites Kind« und »mittleres Kind«.

➔ Korrespondenz ADLER + STEP

[➔ Erweiterungen STEP]

(→ Positionen »Einzelkind«, »zweites Kind«, »mittleres Kind«)

Als weitere Faktoren, die das Kind beeinflussen, beschreibt ADLER »*wirtschaftliche Umstände*« und »*besondere Situationen*«.

➔ nur ADLER

### 3.1.3 Kategorie 3: Fehlentwicklungen beim Kind

Diese Kategorie bildet den dritten Themenkomplex, den die Beschreibungen des Kindes durch ADLER, STEP und KESS ergeben.

ADLER geht sehr ausführlich auf »das entmutigte Kind« ein und beschreibt verschiedene Ausformungen einer Entmutigung als Typus – darunter »das feige Kind«, »das verzärtelte Kind«, »das vernachlässigte Kind«, »das körperlich eingeschränkte bzw. kranke Kind« und »das verspottete Kind«. STEP verdeutlicht in einigen Worten, was dem entmutigten Kind fehlt und was es glaubt. Die Beschreibung von KESS über das entmutigte Kind beschränkt sich auf die Nennung eines Bedürfnisses des entmutigten Kindes. ADLER bleibt im Vergleich mit STEP und KESS mit der Beschreibung von Fehlentwicklungen des Kindes, die allesamt auf eine Entmutigung zurückzuführen sind, weitgehend alleine.

Der Kategorie »Fehlentwicklungen« konnten Beschreibungen zu weiteren **7 Subkategorien** untergeordnet werden. Hier kann festgestellt werden, dass ADLER eindeutig ausführlicher auf das Thema der Fehlentwicklungen bzw. auf unterschiedliche Ausprägungen des entmutigten Kindes eingeht. Oder anders gesagt: STEP (zwei übereinstimmenden Kategorien) und KESS (eine übereinstimmenden Kategorie) beschreiben kaum bestimmte Formen der Entmutigung die als „Fehlentwicklungen“ bezeichnet werden könnten.

#### **»Fehlentwicklung allgemein bzw. das entmutigte Kind«**

ADLER beschreibt, dass Entmutigung beim Kind dazu führt, dass das Kind sein Verhalten im Sinne einer „*Waffe der Entmutigung*“ einsetzt, um zu bekommen und zu erreichen wonach es strebt, wobei das Verhalten meist als „Fehlverhalten“ einzustufen ist und nach dem Verständnis ADLERS als *Selbstschutz* eingesetzt wird. Das auffällige Verhalten entspringt also nicht böser Absicht, sondern wird vom Kind (wenn auch unbewusst) als Entschuldigungsgrund für sein „Versagen“ bzw. Ausweichen vor „Problemlösungen“ gewählt. STEP entspricht diesem Verständnis, indem dem entmutigten Kind der *Glaube* zugeschrieben wird, *nur durch Fehlverhalten zu erreichen, wonach es strebt*. Das Kind traut sich, wohl auch aufgrund *mangelnden Selbstbewusstseins*, selbst nicht zu, Aufgaben und Probleme zu lösen und so seinem Ziel näher zu kommen. Es entscheidet sich auf „negative“ Weise dazuzugehören. KESS geht nicht darauf ein, inwiefern sich Entmutigung beim Kind auf sein Verhalten auswirkt, sondern nennt einzig *Achtung und Ermutigung* als Dinge, welcher das entmutigte Kind *bedarf*. Damit gibt KESS einen Hinweis darauf, wonach das Kind im Grunde strebt – nämlich nach Zugehörigkeit und Mut. Dieser Hinweis birgt auch noch zwei Mittel, mit denen das Kind dazu gebracht werden kann, dieses Ziel mit positivem Verhalten zu verfolgen – Respekt und Ermutigung.

### **»Das verzärtelte Kind«**

Während ADLER darauf eingeht, welche Eigenschaften und (Un)Fähigkeiten das verzärtelte/verwöhnte Kind besitzt, weist STEP auf einen Faktor hin, der das Kind dermaßen beeinflussen kann, dass es sich zu einem entmutigten Kind, genauer zu einem »verwöhnten Kind« entwickelt – nämlich den antiautoritären Erziehungsstil. KESS bietet keinerlei vergleichbare Aussagen.

➔ nur ADLER [+ STEP]

**»Das feige Kind«, »Das vernachlässigte Kind«, »Das körperlich eingeschränkte & kranke Kind«** und **»Das verspottete Kind«** sind Erscheinungsbilder des entmutigten Kindes, welche nur ADLER beschreibt.

➔ nur ADLER

### 3.1.4 Kategorie 4: Eigenschaften des Kindes

Diese Kategorie, welche über verschiedene Eigenschaften des Kindes Aufschluss gibt, ist um einiges umfangreicher als die bisherigen Kategorien. Darin finden sich Aussagen darüber, was dem Kind zu Eigen ist bzw. was das Kind charakterisiert.

Bezüglich der »Eigenschaften des Kindes« konnten bei ADLER Beschreibungen gefunden werden, die in folgende Themenbereiche (Kategorien) gegliedert werden konnten:

- ◆ »Individualität«,
- ◆ »Zielgerichtetheit«,
- ◆ »Minderwertigkeitsgefühle«,
- ◆ »das Gemeinschaftsgefühl«,
- ◆ »Bedürfnisse des Kindes und Voraussetzungen für seine Entwicklung« und
- ◆ »Fähigkeiten bzw. Unfähigkeiten des Kindes«.

Zu den meisten dieser Kategorien konnten auch bei STEP und KESS Beschreibungen ausfindig gemacht werden. So können zur Unterkategorie »Einheitliche Persönlichkeit und Individualität« und auch zur Kategorie »persönliche, individuelle Deutung der Dinge (Lebensstil)« sowohl bei ADLER, als auch bei STEP und KESS Beschreibungen zugeordnet werden. Die zwei Themen »Minderwertigkeitsgefühl« und »Gemeinschaftsgefühl« werden weder von STEP noch von KESS behandelt, zumindest nicht explizit bzw. unter Verwendung dieser Termini. Weitgehende Einigkeit herrscht zwischen ADLER, STEP und KESS bei der Tatsache der »Zielgerichtetheit« des Kindes und seines Verhaltens. Unterschiede können vor allem in der Beschreibung von Themen der Zielgerichtetheit, also der Ziele des Kindes, festgestellt werden. Von allen AutorInnen, werden Ziele genannt, die eine Unterteilung in

Kategorien wie »Sicherheit«, »Überlegenheit« und »Überwindung von Minderwertigkeitsgefühlen« nahe legt. Wenngleich sich STEP und KESS nur sehr spärlich dazu äußern, ergeben sich bei beiden weitere untergeordnete Ziele<sup>35</sup> – »Zugehörigkeit«, »Unabhängigkeit, Selbstständigkeit & Verantwortung«, »Gerechtigkeit«, »Selbstvertrauen und Erfolg«<sup>36</sup>.

Alle drei Konzepte äußern sich zu »Bedürfnissen und Notwendigkeiten«, also zu Dingen die das Kind für seine Entwicklung braucht. Bei ADLER, STEP und KESS werden hier Themen genannt wie »Zugehörigkeit«, »Mut« und »Eltern/Familie«. STEP und KESS fügen dem noch das Thema »Regeln und Grenzen« hinzu. Und STEP nennt auch das »Spiel« als etwas, das das Kind für seine Entwicklung benötigt.

Auch was die Beschreibung von »Fähigkeiten und Unfähigkeiten« des Kindes betrifft, so wissen sowohl ADLER, als auch STEP und KESS, dazu etwas zu sagen. STEP jedoch geht bei der Beschreibung der kindlichen Fähigkeiten anhand der Entwicklungsstufen Baby-, Kleinkind- und Vorschulkind vor. Die Sprache bzw. die sprachliche Ausdrucksfähigkeit wird dabei bei ADLER und STEP separat berücksichtigt.

Zur Beschreibung der Eigenschaften des Kindes konnten **27 Kategorien** gebildet werden, von denen ADLER 19 behandelt hat. Bei den restlichen 8 Kategorien handelt es sich um Themen, die von STEP und/bzw. KESS hinzugefügt werden. Ersichtlich wird hier, dass die Hinzufügungen bzw. Erweiterungen bei STEP und KESS in den Kategorien »Zielgerichtetheit«, »Bedürfnisse« und »Fähigkeiten« vorgenommen werden. Diese sind auf eine weitere Differenzierung zurückzuführen und können als Unterschiede quasi vernachlässigt werden. Umso interessanter ist dafür jedoch, dass die Kategorien »Minderwertigkeitsgefühl« und »Gemeinschaftsgefühl« – zwei Grundprinzipien der Individualpsychologie – weder von STEP noch von KESS bedient werden.

### **»einheitliche Persönlichkeit & Individualität«**

Als Grundeigenschaft des Kindes (des Menschen) überhaupt beschreibt ADLER die *Individualität* des Kindes im Sinne der *Einheit der Persönlichkeit*. Auf dieser bauen der kindliche Charakter und das kindliche Verhalten auf. Auch KESS schreibt dem Kind eine *individuelle Persönlichkeit* zu. Jedoch scheint das Wort „individuell“ hier eher im Sinne einer Betonung der Unterschiedlichkeit und Einzigartigkeit gebraucht zu werden, weil diese individuelle Persönlichkeit als *in seinem Erleben und Verhalten einzigartig* beschrieben wird. Wie sehr damit auch die Unteilbarkeit, also die Einheit der Persönlichkeit gemäß ADLER

---

<sup>35</sup> Diese sind, das kann bereits gesagt werden, das Resultat der Weiterentwicklung durch Dreikurs, der von vier (Nah)Zielen des Fehlverhaltens beim schwererziehbaren Kind spricht (vgl. Dreikurs 1969, 73).

<sup>36</sup> Zu diesen Unterkategorien sei gesagt, dass diese Trennung eine schemenhafte ist und hierzu berücksichtigt werden muss, dass diese Ziele im Grunde ineinander aufgehen und schlussendlich und im Gesamtzusammenhang gesehen wohl dasselbe bedeuten bzw. mit dem Kompensationsstreben auf das eine große Ziel »Vervollkommnung« hinauslaufen.

gemeint wird, bleibt hier eher unklar. Ebenso spricht STEP vom Kind mit *eigenen Ideen*, vom *individuellen Temperament*, *individuellen Entwicklungstempo*, *individuellen Entwicklungs- und Verhaltensstil*.

⇒ Korrespondenz ADLER + STEP + KESS

### **»Zielgerichtetheit allgemein«**

STEP teilt grundsätzlich die Meinung mit ADLER, dass das *Leben* (→ der Lebensstil → das Verhalten) *des Kindes auf ein Ziel gerichtet* ist. Dass dieses Ziel vom Kind *im Alter von 2 bis 3 Jahren als ein mehr oder weniger verbindliches Ziel unbewusst gewählt* wird und *seine besonderen Fähigkeiten des Denkens und der inneren Vorstellung widerspiegelt*, wird bei STEP jedoch vermutlich entweder als selbstverständlich oder als unwesentlich erachtet, auf jeden Fall aber nicht in die Beschreibung aufgenommen.

Bei KESS wiederum wird über das Verständnis einer Zielgerichtetheit des Kindes auf allgemeiner theoretischer Ebene überhaupt nicht berichtet. Dennoch kann aus konkreten Aussagen über Ziele des Kindes sowie durch die Behauptung, dass das Verhalten des Kindes durch die Erfüllung seiner Grundbedürfnisse motiviert wird, die Annahme der Zielgerichtetheit (wie auch schon bei der persönlichen Deutung des Kindes) als impliziert verstanden werden.

⇒ Korrespondenz ADLER + STEP [+ KESS]

### **Teilziele im Dienst des Kompensationsstrebens: »Sicherheit«, Gleichwert/Gerechtigkeit«**

Die Zielgerichtetheit, hinsichtlich derer sich ADLER, STEP und KESS weitgehend einig sind, impliziert das Vorhandensein von Zielen. Eine Unterscheidung der verwendeten Begrifflichkeiten gestaltet sich hier etwas schwierig, weil sie je nach Auslegung auch synonym verstanden werden könnten. Nach individualpsychologischer Auffassung können die von STEP und KESS genannten Ziele jedoch als Teilaspekte eines größeren Zieles verstanden werden, die sich gegenseitig bedienen. Dabei handelt es sich um das Ziel der Kompensation, welche im Sinne des Strebens nach Vollkommenheit verstanden wird. Obwohl STEP und KESS den Begriff der Kompensation nicht verwenden, soll hier dennoch die Kompensation als übergeordnetes und alle anderen Teilziele umfassendes Ziel gesehen werden. Ziele im Dienste der Kompensation können sein: *Sicherung des Selbst und Bedürfnisbefriedigung*, *Überlegenheit*, *Befreiung* bzw. *Überwindung von Minderwertigkeitsgefühlen*, *Gleichwertigkeit*, *Zugehörigkeit*, *Aufmerksamkeit*, *Unabhängigkeit*, *Selbstständigkeit* und *Verantwortung*, *Gerechtigkeit* und *Gleichbehandlung*, *Selbstvertrauen* und *Erfolg*.

ADLER hebt im Zusammenhang mit dem Ziel der »Sicherheit« mehr das *Bedürfnis der Selbstbehauptung* hervor, das *unterschiedliche Intensität und Richtung* aufweisen kann und in den Vorlieben des Kindes sichtbar wird. Während STEP allgemein von der *Befriedigung resp.*

*Sicherung von Bedürfnissen* spricht, streicht KESS die sozialen Grundbedürfnisse des Kindes hervor, welche der *Sicherung* bedürfen. Und da nach individualpsychologischer Auffassung der Mensch als unteilbare bio-psycho-soziale Einheit betrachtet wird, können diese Ausführungen als Teilaspekte des Ziels der Sicherung ausgelegt und damit als mit dem individualpsychologischen Verständnis kompatibel erachtet werden.

Als eine weitere Form von Kompensation nennt ADLER das Ziel seine Stärke zu beweisen bzw. nach *Überlegenheit* zu streben, um minderwertige Gefühle zu überwinden und auf positive Weise dazuzugehören. Die von STEP beschriebenen Ziele der *Unabhängigkeit, Selbstständigkeit, Verantwortung, Kontrollausübung und Erfolg* können, genauso wie die von KESS genannten Ziele *Bedeutung und Einfluss*, als Ergebnisse eines solchen Überlegenheitsstrebens interpretiert werden. Denn alle diese Eigenschaften vermögen es, das Gefühl von Minderwertigkeit zu verringern und ein Gefühl der Zugehörigkeit zu vermitteln. Hierzu kann festgestellt werden, dass ADLER das Zugehörigkeitsgefühl eher zu den Bedürfnissen des Kindes und weniger zu den Zielen des Kindes zählt. Jedoch impliziert dieses Bedürfnis nach Zugehörigkeit auch das Ziel der Zugehörigkeit. Deshalb kann das Ziel der *Zugehörigkeit*, wie es STEP und KESS beschreiben, dem Verständnis ADLERS entsprechend gesehen werden.

Dem Gefühl der Minderwertigkeit überlegen zu sein, kann gleichzeitig auch bedeuten, ein Gefühl der Gleichwertigkeit und Zugehörigkeit zu empfinden. Ein solches Gefühl bzw. eine solche Haltung geht meist damit einher, dass dem Mitmenschen Gerechtigkeit entgegengebracht wird. Da also Gleichwertigkeit sehr eng verbunden ist mit Gerechtigkeit, kann auch bezüglich des Teilzieles *Gleichwertigkeit/Gerechtigkeit* eine Kompatibilität zwischen ADLER und STEP bzw. zwischen ADLER und KESS festgestellt werden.

Im Bereich der Ziele können die Inhalte also als relativ miteinander vereinbar erachtet werden, wobei die Ziele *Zugehörigkeit und Beteiligung, Unabhängigkeit, Selbstständigkeit und Verantwortung, Gerechtigkeit, Selbstvertrauen und Erfolg*, sowohl bei STEP als auch bei KESS zu finden sind. Sie können als Weiterentwicklung durch Dreikurs verstanden werden, der in diesen Zielen „Fernziele“ erkennt, welche hinter den „Nahzielen“ *Aufmerksamkeit, Macht, Rache und Beweis der Unfähigkeit bzw. Rückzug* stehen.

➔ Korrespondenz ADLER + STEP + KESS  
➔ Erweiterung STEP + KESS  
(→ Dreikurs)

### **»persönliche, individuelle Deutung der Dinge (Lebensstil)«**

Grundlage der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes, so sagt ADLER, ist seine persönliche, individuelle Deutung der Dinge, die das Kind unbewusst vollzieht und in einem *starren und unabänderlichen Verhaltensmuster* mündet (ca. 4.-5. Lbj.), dem *Lebensstil*. D.h. das Kind legt sich in *Abstimmung mit der unbewussten Interpretation der Gesamtsumme seiner früheren Erfahrungen eine bestimmte Menge an Regeln oder Formeln* zu, die sein Verhalten lenken

*und seine Reaktion auf verschiedene Situationen bestimmten.* Geprägt ist dieser Prozess durch die Verwendung eines *antithetischen Apperzeptionsschemas* und der Tatsache, dass dem Kind bei dieser Deutung und Interpretation Fehler unterlaufen. Als Grund für *Fehldeutungen* nennt ADLER die ungenügende geistige Überlegenheit des Kindes. Ursprung allen Fehlverhaltens und jedes fehlerhaften Lebensstils sei in der Fehldeutung des Kindes zu finden.

STEP benennt den (bis zum 6. Lbj. dauernden) Prozess, der zu einem bestimmten Verhalten führt, die *Entwicklung von Wertvorstellungen und Überzeugungen*. STEP meint damit das Ergebnis von Überlegungen des Kindes *bezüglich seiner Familie, seiner Position darin und bezüglich seines Selbstwertes*, zu denen das Kind sein *Erleben und seine Wahrnehmung* heranzieht.

KESS beschreibt vergleichbare Inhalte eher indirekt. Im Vordergrund der Erläuterungen steht das *einzigartige Erleben (und Verhalten) des Kindes*, das dadurch gekennzeichnet ist, dass das Kind bestimmte Dinge *glaubt* und *nicht immer richtig versteht* – man könnte wohl auch sagen deutet und fehl-deutet. Derartige Vorgänge im Kind werden jedoch weder bewusst als „Deutungen“ noch als „Entwicklung von Wertvorstellungen und Überzeugungen“ oder dergleichen benannt.

⇒ Korrespondenz ADLER + STEP [+ KESS]

### **»Minderwertigkeitsgefühl« und »Gemeinschaftsgefühl«**

ADLER weist darauf hin, dass jeder Mensch und jedes Kind sowohl ein bestimmtes Maß an Minderwertigkeitsgefühl als auch an Gemeinschaftsgefühl besitzt. Beide „Gefühle“ kommen in der Haltung und im Verhalten des Kindes zum Ausdruck. So kommt es, dass ein besonders *starkes Minderwertigkeitsgefühl* für Verhaltensweisen wie *Ängstlichkeit* und *Aggressivität* verantwortlich ist. Der Grad an Gemeinschaftsgefühl offenbart sich meist in *neuen Situationen* oder in der *Konfrontation mit Problemen*. Betont wird bei ADLER, dass das Kind bis etwa zum vierten oder fünften Lebensjahr ein bestimmtes Maß an Gemeinschaftsgefühl entwickelt haben soll.

STEP und KESS gebrauchen die Begriffe »Minderwertigkeitsgefühl« und »Gemeinschaftsgefühl« nicht.

⇒ nur ADLER

### **»Bedürfnisse & Notwendigkeiten allgemein«**

In der Annahme, dass das Kind bestimmte Bedürfnisse hat und dass der Entwicklung des Kindes einige Notwendigkeiten voraussetzen sind, sind sich ADLER, STEP und KESS einig. Die kleinen Unterschiede jedoch liegen in der Beschreibung der Dinge, die als notwendig erachtet werden. Den drei Konzepten gemeinsam ist das Verständnis, dass das Kind *»Zeit«, »Bindungen«, »Mut und Ermutigung«* und *»Eltern bzw. die Familie«* braucht.

STEP wie auch KESS heben das Bedürfnis des Kindes nach »**Regeln & Grenzen**« bzw. »**Wahlmöglichkeiten innerhalb von Grenzen**« als weitere bedeutende Notwendigkeiten hervor, als deren Initiatoren wohl zu allererst die Eltern gesehen werden dürfen. STEP erachtet zudem auch noch das »**Spiel**« als wichtige Notwendigkeit – und zwar mit und ohne Eltern.

⇒ Korrespondenz ADLER + STEP + KESS

⇒ Erweiterungen STEP + KESS

(→ Regeln & Grenzen; → Wahlmöglichkeit innerhalb von Grenzen; → Spiel)

»**Eltern / Familie**«: Einigkeit besteht in der Überzeugung, dass das Kind Erwachsene bzw. seine Eltern braucht, wobei jedoch verschiedene Funktionen genannt werden, welche von diesen zu erfüllen sind.

ADLER zufolge ist die Funktion, welcher die Eltern dem Kind gegenüber gerecht werden sollen, diejenige des *Schutzes*. Die Beschützung des Kindes kann somit auch als Ziel der Eltern angesehen werden. Wenn STEP von Grenzen-Setzen und *Sicherheit-Geben* spricht, kann dies wohl auch im Dienste dieses Schutz-Gebens verstanden werden. Ebenso die Forderung, dem Kind zu helfen und dem Kind Dinge beizubringen. KESS betont, *dass Eltern nicht perfekt sein müssen*, diese jedoch konsequent sein sollten und *mit ihren Schwächen umgehen können* sollten. *Feste Standpunkte zu vertreten* kann im Sinne von Grenzsetzung aufgefasst werden, welche wiederum dem Kind als Schutz dienen soll. Nicht perfekt zu sein bedeutet Schwächen zu haben. Wenn KESS also behauptet, dass das Kind keine perfekten Eltern braucht, bedeutet dies, dass das Kind Eltern braucht, die Schwächen haben und Fehler machen. Zumindest sollten die Eltern aber mit ihren Schwächen umgehen können, wodurch schließlich das Kind lernen kann, mit seinen Fehlern umzugehen und letztendlich sich selbst zu schützen.

⇒ Korrespondenz ADLER + STEP + KESS

»**Bindung / Zugehörigkeit / Zuwendung / Aufmerksamkeit**«: Wenn ADLER von *Bindung* als einem Bedürfnis bzw. einer Notwendigkeit für die kindliche Entwicklung spricht, so tut er dies eher allgemein und impliziert darin das Gemeinschaftsgefühl, denn Bindungen zu haben bedeutet, für Begegnungen und den Umgang mit neuen Situationen und Personen vorbereitet zu werden.

STEP sieht die Beziehung des Kindes zu anderen und die Aufmerksamkeit anderer als wesentlich für das Kind. Unter verschiedenen Bezugspersonen, mit denen das Kind eine Bindung eingehen kann, werden hier die *Eltern* hervorgehoben, wodurch der Bindungsbegriff sozusagen konkrete Gestalt annimmt und „nur noch“ einen Aspekt der Bindung im Sinne des Gemeinschaftsgefühls darstellt.

KESS kommt hier ADLERS Verständnis etwas näher, indem dem Kind das Bedürfnis nach *Gefühlen der Zugehörigkeit, Bedeutsamkeit und Kompetenz sowie Geborgenheit* zugesprochen wird. Hier wird ebenfalls auf einer allgemeineren Ebene auf die sozialen Grundbedürfnisse des Kindes eingegangen, die durch individuelle Zuwendung sowie durch ungeteilte, konzentrierte Aufmerksamkeit gestillt werden können – also durch einen Aspekt von Bindung.

⇒ Korrespondenz ADLER [+ STEP] + KESS

»*Mut / Ermutigung*«: Dass das Kind *Mut und Ermutigung* benötigt, ist eindeutig eine Gemeinsamkeit der drei Konzepte. ADLER fügt jedoch auch dazu, was seitens des Kindes notwendig ist, um überhaupt ermutigt und angespornt werden zu können, nämlich *Unabhängigkeit und Zutrauen zu seinen seelischen und körperlichen Kräften*.

⇒ Korrespondenz ADLER + STEP + KESS

»*Zeit*«: STEP und ADLER sind sich einig: das Kind, dessen Entwicklung ja langsam vor sich geht, braucht *Zeit* zur Entfaltung seines Seins und seiner Fähigkeiten. Dieser Aspekt bleibt bei KESS unerwähnt.

⇒ Korrespondenz ADLER + STEP

### »Fähigkeiten / Unfähigkeiten«

»*Fähigkeiten*«: Nach ADLER besitzt der Mensch, da seine Aktivität zielgerichtet ist, die besondere Fähigkeit des Denkens und der inneren Vorstellung. Des Weiteren kann das Kind nach ADLER (unter bestimmten Voraussetzungen) seines Fehlverhaltens einsichtig werden. Diese Meinung vertritt auch STEP, indem die AutorInnen dem Kleinkind *zunehmendes Verständnis der elterlichen Hinweise bezüglich angemessenem und nicht-angemessenem Verhalten* zuschreiben. ADLER und STEP betrachten das Kind angesichts der Erwartungen seiner Eltern/Familie ebenfalls in ähnlicher Weise. Der feine Unterschied liegt darin, dass ADLER das Kind mit der Fähigkeit des *Spürens und Ertragens der elterlichen Erwartungen* „ausstattet“, während STEP dem Kind resp. dem Vorschulkind auch *Verständnis der elterlichen Erwartungen* zutraut. STEP und KESS scheinen sich bei ihren Beschreibungen verstärkt auf die Lernfähigkeit des Kindes zu konzentrieren, die es zur Ausformung unterschiedlicher Fähigkeiten führt.

KESS sieht das Kind als dazu fähig, aus seinem (Fehl)Verhalten zu lernen. Dieses *Lernen*, das nach Ansicht der AutorInnen von KESS *durch natürliche Folgen* passiert, impliziert das Verstehen.

Während eine Übereinstimmung von ADLER und STEP auffindbar ist, kann eine solche bzw. eine vergleichbare bei KESS nur durch Interpretation hervorgebracht werden.

⇒ Korrespondenz ADLER + STEP [+ KESS]

»**Unfähigkeiten**«: ADLER verneint die Fähigkeit des Kindes, *aus negativen Erfahrungen positive Lehren zu ziehen*, zumindest wenn das Kind auf der „unnützlichen Seite des Lebens“ strebt. Durch die zuvor unter dem Punkt Fähigkeiten dargestellte Meinung von KESS ergibt sich eine widersprüchliche Ansicht diesbezüglich, denn KESS behauptet, dass das Kind aus natürlichen Folgen seines Handelns oder Nicht-Handelns lernen kann. Da nun natürliche Folgen für das Kind selbstverständlich auch negative Erfahrungen darstellen können und Lernen dem Ziehen positiver Lehren entspricht, kann hier ein Unterschied zwischen ADLER und KESS festgestellt werden. Andererseits „verbietet“ ADLER den Eltern gewissermaßen an anderer Stelle, irgendein Kind für hoffnungslos zu halten und entmutigt die Hoffnung aufzugeben, wenn ihre Bemühungen nicht gleich von Erfolg gekrönt sind. Diese „Hoffnung“ ist es auch, welche den Glauben an die „Umerziehung“ nährt. D.h. was hierin möglicherweise verborgen liegt ist die Notwendigkeit eines Erziehers bzw. einer Erzieherin, die das Kind zu dem erwünschten Lernprozess führt bzw. es dabei begleitet. Obwohl weder aus der Aussage von ADLER noch aus jener von KESS hervorgeht, inwiefern diese Lernfähigkeit also abhängig ist von einem Dritten, kann die anfängliche Widersprüchlichkeit durch diesen Zusammenhang ein Stück weit relativiert werden.

Bei der Betrachtung der Fähigkeiten und Unfähigkeiten des Kindes tut sich eine weitere Unklarheit auf, und zwar innerhalb von STEP: Während als Fähigkeit des Kindes das *Verstehen elterlicher Hinweise bezüglich angemessenem und nicht-angemessenem Verhalten* gesehen wird, wird dem Kind die Fähigkeit des Kindes zur *Unterscheidung von „richtig“ und „falsch“ in Bezug auf sein Verhalten* abgesprochen. Nun scheinen diese beiden Fähigkeiten jedoch dasselbe zu bedeuten, denn „angemessenes“ und „nicht-angemessenes“ Verhalten sind eigentlich bloß andere Ausdrucksweisen für „richtig“ und „falsch“. Und Verstehen würde das Wissen um den Unterschied, also die Unterscheidungsfähigkeit, implizieren. Worin liegt hier also die Ungereimtheit? Eine mögliche Erklärung könnte in der Beifügung *...der elterlichen Hinweise bezüglich...* gesehen werden. Das Kind ist zwar fähig, zwischen „richtig“ und „falsch“ zu unterscheiden und diesen Verschiedenheit zu verstehen, ist aber noch nicht von sich aus dazu fähig und braucht dazu Hinweise seiner Eltern, die es zum Verstehen führen.

⇒ Korrespondenz ADLER + STEP

⇒ Unstimmigkeit zwischen ADLER / KESS  
(→ Lernfähigkeit)

### 3.1.5 Kategorie 5: Verhalten des Kindes

Aussagen, die das »Verhalten des Kindes« allgemein oder »spezielle Verhaltensweisen des Kindes« in den Blick nehmen, wurden dieser Kategorie zugeordnet.

Bei der Beschreibung von Verhalten und speziellen Verhaltensweisen fällt auf, dass ADLER, STEP und KESS nicht direkt von denselben Dingen sprechen. ADLER nimmt sich folgender Themen an:

- ◆ »Stören/Fehlverhalten«,
- ◆ »Mut«,
- ◆ »Angst/Aggressivität«,
- ◆ »Ungehorsam«,
- ◆ »Ehrgeiz«,
- ◆ »Faulheit«,
- ◆ »Sammeltendenzen« und
- ◆ »Linkshändigkeit«.

Einzig zu »störendem und Fehlverhalten« äußern sich auch STEP und KESS. Eine scheinbare Erweiterung ergibt sich dabei durch die vier Ziele des Fehlverhaltens (siehe Zielgerichtetheit) nach Dreikurs, die verantwortlich sind für »ungebührliche Aufmerksamkeit«, »Macht«, »Rache« und »Beweis der Unfähigkeit/Rückzug« (vgl. Dreikurs 1969, 73). STEP äußert sich außerdem ebenfalls zu »Angst/Aggressivität« und fügt »Traurigkeit/Weinen«, »Lügen/Übertreibungen« sowie »Eifersucht« den speziellen Verhaltensweisen hinzu. ADLERS Ausführungen behandeln des Weiteren das Verhalten des Kindes in »neuen Situationen« und »gegenüber Tieren«.

ADLER gibt hier bei der Beschreibung bestimmter (auffälliger) Verhaltensweisen eine Vielfalt vor, welcher STEP und KESS nur schwer nachkommen. Während sich STEP noch zu vier Formen störenden Verhaltens äußert, liegt KESS im Vergleich mit ADLER und STEP bei der Beschreibung verschiedener Verhaltensweisen weit zurück. Beide neuen Konzepte beschreiben das kindliche Verhalten eher anhand der Annahme von vier dahinter liegenden Zielen.

#### **»Verhalten allgemein«**

Das Verhalten des Kindes drückt sich nach ADLERS Verständnis in objektiv wahrnehmbaren Fakten und spezifischen Handlungen aus, welche als Mittel zur Zielerreichung eingesetzt werden. Das Verhalten ist damit eine Ausdrucksform der *zielgerichteten* Aktivität, die den Lebensstil beherrscht. ADLER stellt außerdem fest, dass Unterschiede bezüglich der Reaktion auf Schwierigkeiten zwischen dem Erwachsenen und dem Kind bestehen. STEP und KESS gehen, was die Zielgerichtetheit des Verhaltens betrifft, mit ADLER konform. Bei STEP wird

zu dieser Grundannahme hinzugefügt, dass das Verhalten abhängig ist von den unbewussten Wertvorstellung und Überzeugungen des Kindes und dass dieses *Verhalten je nach Ziel und Entscheidung des Kindes positiv oder negativ* ist. Außerdem wird darauf aufmerksam gemacht, dass das Kind *gleiches Verhalten zur Erreichung verschiedener Ziele* einsetzen und umgekehrt auch *mit unterschiedlichem Verhalten das gleiche Ziel verfolgen* kann.

Die Darstellungen in KESS lassen abermals nur indirekt auf die Zielgerichtetheit des kindlichen Verhaltens schließen.

⇒ Korrespondenz ADLER + STEP [+ KESS]

### **»spezielle Verhaltensweisen«**

Hinsichtlich der Beschreibungen spezieller Verhaltensweisen gibt es nur wenige Themen, die von mindesten zwei Konzepten aufgegriffen werden. Ein Vergleich ist nur bei »Störendem Verhalten/Fehlverhalten« und »Angst/Aggressivität« möglich. Ansonsten äußert sich ADLER zu anderem Verhalten als STEP. KESS beschränkt sich überhaupt nur auf die *vier Ziele störenden Verhaltens* (nach Dreikurs).

⇒ Korrespondenz ADLER + STEP [+ KESS]

**»Stören/Fehlverhalten«:** Störendes Verhalten bzw. *Fehlverhalten offenbart* nach ADLER immer den *Einfluss der Umgebung* (Bsp. unordentliches, lügenhaftes, kriminelles Kind).

Hier sei nochmals in Erinnerung gerufen, dass das Verhalten des Kindes bestimmt wird durch seine Deutung der Dinge, die es erfährt und die es umgeben. Sofern das Kind nicht schwach-sinnig<sup>37</sup> ist, so ist ADLER weiter der Meinung, *kann* dem Kind mit Verhaltensproblemen bzw. einem Kind das Fehler in der Deutung begeht, *immer geholfen werden*.

Aussagen, die direkt mit denen von ADLER vergleichbar sind, liefern STEP und KESS nicht. Dennoch: STEP erklärt, dass das Kind, *je nach Deutung seiner Situation, mit Fehlverhalten vielleicht mehr als ein Ziel verfolgt*. Die Übereinstimmung zwischen ADLER und STEP liegt somit nicht direkt darin, dass das Kind in seinem Verhalten den Einfluss seiner Umgebung offenbart, aber sehr wohl darin, dass das Kind seine Situation deutet.

Während ADLER also darauf eingeht, dass kindliches Fehlverhalten Umwelteinflüsse offenbart und Hoffnung auf die Möglichkeit einer Verhaltenskorrektur schürt, wird bei STEP und KESS erst an dieser Stelle die Annahme einer Zielgerichtetheit des Verhaltens und die Untrennbarkeit des Zieles vom Verhalten erkenntlich. Sie beschreiben jeweils vier typische störende Verhaltensweisen, denen das Kind beim Versuch, einen Weg aus seinen verunsicherten Gefühlen zu finden, folgen kann bzw. folgt. Dabei handelt es sich um *Aufmerksamkeit, Macht, Rache* und *Beweis der Unfähigkeit* (STEP) bzw. *Rückzug* (KESS). Diese Ziele,

---

<sup>37</sup> In die heutige Terminologie übersetzt würde man hier von „geistiger Behinderung“ oder „Intelligenzminderung“ sprechen

die hinter kindlichem Fehlverhalten des Kindes stecken, werden von Dreikurs die „irrtümlichen Ziele“ genannt. Vor allem in den Darstellungen durch KESS kann nur so auf die Annahme einer Zielgerichtetheit des kindlichen Verhaltens geschlossen werden. Bei STEP und KESS ist damit der Bezug auf Dreikurs deutlich erkennbar.

- ⇒ Korrespondenz ADLER [+ STEP + KESS]
- ⇒ Erweiterung STEP + KESS  
(→ „Ziele“ nach Dreikurs)

**»Angst/Aggressivität«:** Während ADLER aufzeigt, was das Kind mittels Angst und Aggressivität zum Ausdruck bringt, nennt STEP wovor das Kind am häufigsten Angst hat bzw. geht auf Wutanfälle ein, die m. E. als eine Ausdrucksweise der Aggression betrachtet werden können.

Es handelt sich hier also um zwei unterschiedliche Richtungen, die bei den Beschreibungen eingeschlagen werden, weshalb hier ein Vergleich nicht besonders sinnvoll scheint.

Verhaltensweisen, die nur bei ADLER Beschreibung finden sind **»Mut«**, **»Ungehorsam«**, **»Ehrgeiz«**, **»Faulheit«**, **»Sammeltendenzen«** und **»Linkshändigkeit«**.

- ⇒ nur ADLER

Von STEP zusätzlich beschrieben und als „Erweiterungen“ gehandhabt werden **»Traurigkeit/Weinen«**, **»Lügen/Übertreibungen«** und **»Eifersucht«**.

- ⇒ Erweiterungen STEP

### 3.2 *Wie die Eltern beschrieben werden*

Dieses Kapitel wendet sich dem Vergleich jener Kernaussagen zu, die auf Seite AutorIn<sup>EZ</sup> dem Abschnitt der Phänomenalisierungen<sup>EZ</sup> zugeordnet werden können und die Eltern bzw. ihre Rolle als ErzieherInnen fokussieren.

#### 3.2.1 Kategorie 1: Eltern in ihrem Mensch-Sein

Diese sehr knapp gehaltene Kategorie enthält Aussagen über Kennzeichen des Menschseins, welche Frau und Mann ausmachen, noch bevor sie Eltern sind.

Zwar nicht sehr ausschweifend, aber dennoch, wenden sich ADLER und KESS der Beschreibung des Mensch-Seins zu. Die Kategorie »Mensch-Sein« weist deshalb keine weiteren Unterkategorien auf.

Mit dieser Kategorie sprechen ADLER und KESS ein Moment an, auf das STEP zu verzichten scheint – die Zugehörigkeit von Eltern und Kind zur Menschennatur. Damit werden zunächst Frau und Mann alias „Eltern“ oder „fertig entwickeltes Kind“ scheinbar auf eine Gemeinsamkeit reduziert und es werden alle Unterschiedlichkeiten in den Hintergrund gedrängt. Was im Vordergrund steht, gilt für alle, denn es geht um Kennzeichen des Mensch-Seins.

Nach ADLER kennzeichnet Eltern genauso wie das Kind ein *dynamisches und zielgerichtetes Streben der Psyche*, der *dynamischen Drang nach Selbstbehauptung* und ein *bestimmter, Fehldeutungen unterlegener, Lebensstil*. Menschen vermögen es, in ihrer Rolle als Eltern, durch ihren Lebens- und Erziehungsstil das Leben des Kindes wesentlich zu beeinflussen.

Während STEP zu diesem Thema keine Kernaussagen liefert, nennt auch KESS Faktoren, welche Eltern und Kind gemeinsam sind und als menschliche Wesen auszeichnen. Eltern sind demzufolge *individuelle Persönlichkeiten mit unterschiedlichem Zurechtkommen mit verschiedenen Regeln, wechselnder Tagesverfassung* und dem *Bedürfnis nach Ermutigung und Aufmerksamkeit*.

Ein möglicher Bezug von KESS zu ADLER ist hier nicht eindeutig und kann nur durch Interpretation vermutet werden. Die individuelle Persönlichkeit und die eigene Art des Umgangs mit Regeln können auf den Lebensstil hindeuten. Die wechselnde Tagesverfassung könnte als eine Auswirkung des von ADLER beschriebenen dynamischen und zielgerichteten Strebens der Psyche verstanden werden. Das Bedürfnis nach Ermutigung und Aufmerksamkeit legt die Schlussfolgerung nahe, auf das Ziel der Beachtung des Selbst (Selbstbehauptung) ausgerichtet zu sein.

➔ **Korrespondenz zwischen ADLER [+ KESS]**

### 3.2.2 Kategorie 2: Eltern in ihrem ErzieherInnen-Sein

Während sich Kategorie 1 mit dem Aspekt des Mensch-Seins beschäftigt, widmet sich diese Kategorie einem weiteren Aspekt der das Eltern-Sein ausmacht, dem des ErzieherInnen-Seins und beinhaltet demnach jene Aussagen, die »Aufgaben« und »Möglichkeiten« von Eltern beschreiben.

Die Eltern werden unter dem Aspekt des ErzieherInnen-Seins, wenn auch in unterschiedlicher Ausführlichkeit, von allen drei Konzepten beschrieben. Eingegangen wird dabei auf »Allgemeines« und auf das, was das ErzieherInnen-Sein mit sich bringt. Es bedeutet für ADLER, KESS und STEP »Aufgaben zu haben« und »Möglichkeiten zu haben«, wobei hier alle drei die »Möglichkeit, dem Kind zu helfen« und »die Möglichkeit, das Kind vor Problemen zu bewahren« behandeln. STEP fügt noch weitere Bedeutungen hinzu, nämlich, dass ErzieherIn-Sein auch bedeutet, »LehrerIn zu sein«, selbst »LernendeR zu sein«,

bestimmte »Erwartungen zu haben«, »Bedürfnisse zu besitzen und Notwendigkeiten zu erfüllen« und »zu handeln«. KESS geht ebenso wie STEP zusätzlich auf »Bedürfnisse und Notwendigkeiten« sowie auf das »Handeln gemäß eines Erziehungsstils« und »das nicht perfekte Handeln« ein.

Die Bedeutung dessen, was Eltern-Sein im Sinne von ErzieherInnen-Sein mit sich bringt, wird insgesamt in **21 Kategorien** beschrieben, wobei ADLER nur zu fünf Kategorien Aussagen liefert. Bei STEP lassen sich Aussagen zu allen 21 Kategorien finden, d.h. fünf dieser Kategorien stimmen mit jenen von ADLER überein und 16 werden hinzugefügt. Von den 6 Kategorien, zu denen KESS Aussagen macht, decken sich vier Kategorien mit ADLER, d.h. eine wird hinzugefügt (und deckt sich mit STEP).

Die Kernaussagen dieser Kategorie nehmen Frauen und Männer in den Blick, welche durch ein Kind zu Eltern und damit auch zu ErzieherInnen wurden. ADLER macht deutlich, dass Eltern nicht perfekt sind, sondern im „Normalfall“ *Probleme in der Kindererziehung* haben, Fehler machen und darum auch Schwierigkeiten haben, das Kind zu verstehen. Als Gründe dafür nennt ADLER einen Mangel an pädagogischem Wissen sowie *fehlende Selbsterkenntnis und Selbstausrichtung*. M. E. weist ADLER damit darauf hin, dass Eltern sich weitere Teile ihres Selbst unbewusst sind und deshalb unbewusst und unüberlegt handeln und erziehen. Und wenn ADLER Eltern dann noch als *töricht und pädagogisch unerfahren* beschreibt, die dem *Hindernis gegenüberstehen, das Kind zu verstehen* und denen nur die *Tradition als Richtschnur* zu erzieherischem Handeln dient, dann möchte er wohl damit sagen, dass dem Abhilfe geschaffen werden muss und kann durch individualpsychologische Elternbildung. Immerhin sind die Eltern die ersten Bezugspersonen im Leben eines Kindes und verantwortlich für dessen Erziehung.

STEPs Darstellungen beschreiben Eltern in diesen Punkten sehr ähnlich. Eltern wird ebenfalls fehlendes Bewusstsein ihrer *Wertvorstellungen und Überzeugungen* zugeschrieben, welches in *unbewusstem* erzieherischem Handeln mündet und *nicht perfekt* bzw. fehlerhaft ist. Trotz dieser elterlichen Schwächen erhebt STEP die Eltern zu den *wichtigsten Personen im Leben eines kleinen Kindes*. Eine Ansicht, welche mit ADLER insofern konform geht, als dass die Eltern (bzw. die Familie) dem Kind eine erste Vorstellung von Gemeinschaft und Kooperation vermitteln und das Kind in seinen Wertvorstellungen und Überzeugungen, in seiner Stellungnahme zur Welt, in seinem Lebensstil prägen.

KESS vertritt die Meinung, dass Eltern *die Experten Nr. 1 für ihr Kind* sind, *die am ehesten beurteilen können, was ihrem Kind gut tut*. Auf den ersten Blick scheint diese Annahme eher im Widerspruch mit der Ansicht ADLERs zu stehen.

Betrachtet man diese unterschiedlichen Äußerungen jedoch etwas genauer, kann diese vermeintliche Meinungsverschiedenheit etwas relativiert werden. Ein möglicher Grund für diese Differenz kann im Standpunkt liegen, von dem aus ADLER bzw. KESS die Eltern betrachten.

Während ADLER mit der fehlenden Erziehungskompetenz der Eltern eine Schwäche der Eltern beschreibt, setzt KESS dagegen bei einer Stärke der Eltern an – bei der Kenntnis der Geschichte und des Verhaltens des Kindes. Zwar ist eine solche Kenntnis wesentliche Voraussetzung für das Verstehen des Kindes ist, jedoch ist damit noch nichts über das Verstehen des Kindes und seines Verhaltens seitens der Eltern ausgesagt. Entscheidender Punkt in dieser Problematik ist dieses Verstehen und die Kenntnis bzw. die Anwendung dieses Wissens bzw. entsprechender Methoden. Von dieser Warte aus gesehen ist es nämlich durchaus möglich, dass die törichten unwissenden Eltern ADLERs genauso wie die Experten-Eltern bei KESS erkennen, was ihrem Kind gut tut. Welche Schlüsse aus dieser Erkenntnis gezogen werden ist dann ausschlaggebend. Während also ADLER hier klar Stellung bezieht und diese Fähigkeit von der Mehrheit der Eltern nicht erwartet, legt KESS im Grunde nicht fest, ob Eltern auch darin Expertenstatus verliehen wird. Klar ist, dass die Sichtweise wie sie bei KESS zu finden ist, auf Eltern mit Sicherheit ermutigender wirkt, was im weiteren Kontext durchaus auch sinnvoller ist. KESS als Elternbildungsprogramm zielt ja, wie auch ADLER und STEP, darauf ab, Eltern zu mehr Erziehungskompetenz zu verhelfen und Eltern zu stärken. Und selten wirkt etwas ermutigender als für seine Stärken ausgezeichnet zu werden. Durch die Kenntnis der gesamten Lebensgeschichte, Stärken und Schwächen ihres Kindes haben die Eltern tatsächlich die besten Voraussetzungen dafür Experten für ihr Kind zu sein. Wodurch sich zumeist Probleme in der Erziehung ergeben, ist das Verstehen des Kindes und der Zusammenhänge, die hinter seinem Verhalten stecken.

Da nun nicht eindeutig hervorgeht, inwieweit den Eltern von KESS Expertenstatus zugeschrieben wird, kann auch nicht klar festgestellt werden, ob es sich hier um eine Korrespondenz oder um eine Widersprüchlichkeit mit ADLER handelt.

#### ➔ Korrespondenz zwischen ADLER + STEP

#### »Aufgaben haben«

Eltern-Sein bedeutet, und darin sind sich ADLER, STEP und KESS einig, eine Aufgabe zu haben resp. bestimmte Dinge erfüllen zu sollen oder zu müssen.

Den Beschreibungen ADLERs zufolge obliegt es den Eltern, dafür *Sorge zu tragen, dass das Kind Mut gewinnt* sowohl sich selbst als auch seinen Mitmenschen Zutrauen entgegenzubringen und *dass das kindliche Streben in gesunde Bahnen gelenkt wird*. Den Eltern ist somit die Förderung des Interesses an der Gemeinschaft und die *Vorbereitung des Kindes auf das spätere Leben* anvertraut.

STEP sieht die elterliche Aufgabe in der Erziehung des Kindes gegeben, welche eine Herausforderung darstellt und Probleme mit sich bringt. Als wichtige Eigenschaften, um dieser Herausforderung erfolgreich begegnen zu können, wird das *Zeigen von Einfühlungsvermögen, das Wahrnehmen, Verstehen und Akzeptieren der Gefühle des Kindes* durch die Eltern genannt.

KESS äußert sehr konkret als eine Aufgabe der Eltern den *Ausstieg aus dem Kreislauf der Entmutigung*, in dem sich Eltern und Kind durch Probleme und Konflikte oft schnell gefangen finden können.

⇒ **Korrespondenz zwischen ADLER + STEP + KESS**

Konkrete Aufgaben bzw. Fehler werden in den Kategorien »*Eltern wollen*«, »*Eltern müssen/dürfen nicht*« bzw. »*Eltern sollen/sollen nicht*« genannt, weshalb bezüglich eines Vergleichs von Aufgaben auf das Kapitel der Finalisierungen<sup>EZ</sup> (Teil III/Kapitel 5) und das Kapitel der Medialisierungen<sup>EZ</sup> (Teil III/Kapitel 6) verwiesen wird.

**»Bestimmte Möglichkeiten haben«**

Sowohl bei ADLER, als auch bei STEP und KESS finden sich Formulierungen des »Könnens«, welche verschiedene Möglichkeiten aufzeigen, die sich auf elterliches Handeln bzw. auf elterliche Fähigkeiten beziehen. Bei ADLER sind diese „Können-Sätze“ sehr konkret und an bestimmte Handlungen oder Fähigkeiten seitens der Eltern gebunden („können, wenn ...“ oder „können, indem...“). D.h. die genannten Möglichkeiten sind an Voraussetzungen gebunden, welche ein „müssen“ beinhalten und in einem weiteren Schritt auf ein „sollen“ schließen lassen<sup>38</sup>.

Die STEP-schen Beschreibungen in der Modalität des „Könnens“ zeigen verstärkt unterschiedliche Wege auf, welche Eltern beschreiten können, um etwas im Kind zu bewirken. Das „Können“ meint hier also weniger ein „Sollen“ sondern bezieht sich eher auf Medialisierungen, also Mittel und Methoden der Erziehung (die im Teil III/Kapitel 6 behandelt werden). Diesen Sachverhalt beinhalten auch die „Könnens-Sätze“ bei KESS.

Durch diese unterschiedliche Zugangsweise der Beschreibungen von Möglichkeiten, ergibt sich auch eine inhaltliche Bandbreite, welche nicht sehr viele direkte Vergleichsmöglichkeiten bietet.

Lediglich zu zwei Kategorien ist ein Vergleich zwischen ADLER und STEP bzw. zwischen ADLER und KESS möglich. Diese sind die »*Möglichkeit, dem Kind zu helfen*« und die »*Möglichkeit, Probleme zu vermeiden*«.

STEP beschreibt außerdem als einziges noch weitere Möglichkeiten: die »*Möglichkeit, das Kind zu beeinflussen und zu ermutigen*«, die »*Möglichkeit, dem Kind Respekt, Liebe, Vertrauen zu zeigen*«, die »*Möglichkeit, Grenzen zu setzen und Wahlmöglichkeiten zu*

---

<sup>38</sup> z.B. „Eltern können den Entwicklungsgrad des Gemeinschaftsgefühls in einem Kind angeben, indem sie bestimmte Verhaltensäußerungen berücksichtigen“ > „Eltern müssen bestimmte Verhaltensäußerungen berücksichtigen, um den Entwicklungsgrad des Gemeinschaftsgefühls in einem Kind angeben zu können“ > „Eltern sollen bestimmte Verhaltensäußerungen berücksichtigen“

**geben**«, die »**Möglichkeit, sich als Eltern gegenseitig zu unterstützen**«, die »**Möglichkeit, zu lernen, an sich selbst zu arbeiten**« und die »**Möglichkeit, Disziplin auszuüben**«.

- ⇒ Korrespondenz ADLER [+ STEP] [+ KESS]
- ⇒ Erweiterungen STEP + KESS
- (→ weitere Differenzierungen zu Möglichkeiten)

»**Möglichkeit, dem Kind zu helfen**«: Zunächst sind sich ADLER, STEP und KESS scheinbar einig darüber, dass Eltern die Möglichkeit haben, dem Kind zu helfen. Die Beschreibungen dessen, wobei Eltern ihrem Kind behilflich sein können, betreffen, allgemein formuliert, die Entwicklung von Fähigkeiten, die das Kind stärken. Bei ADLER und STEP ist die Hilfe des Kindes unter anderem in der *Unterstützung des Kindes bei der Entwicklung von Mut und Selbstvertrauen bzw. Selbstbewusstsein* gegeben, welche auf der Seite der Eltern jedoch an unterschiedliche „Voraussetzungen“ anzuknüpfen hat. D.h. auch hier könnten letztendlich wieder (wie oben) „Sollensformulierungen“ abgeleitet werden.

Durch eine sehr freizügige Interpretation könnten auch die Aussagen von KESS als damit korrespondierend betrachtet werden. Nämlich wenn *dem Kind helfen, geeignete und erfolgreiche Wege zur Befriedigung der kindlichen Bedürfnisse zu finden* im Sinne der „Hilfe bei der Entwicklung von Mut und Zutrauen zu sich selbst“ verstanden wird, denn Mut und Selbstvertrauen sind nach individualpsychologischer Auffassung notwendig, um sich positiv in die Gemeinschaft einfügen zu können.

- ⇒ Korrespondenz ADLER + STEP [+ KESS]
- ⇒ Erweiterungen STEP [+ KESS]

»**Möglichkeit, das Kind vor Problemen zu bewahren**«: Bezüglich der Möglichkeit Probleme zu verhindern gibt es keine direkte Übereinstimmung – weder zwischen ADLER und STEP, noch zwischen ADLER und KESS. Die Schwierigkeit eines Vergleichs in dieser Kategorie besteht in den unterschiedlichen, nicht näher erläuterten Begrifflichkeiten, die von den verschiedenen AutorInnen verwendet werden.

ADLER z.B. ist der Meinung, dass Eltern die Möglichkeit haben, dem Kind zwar ein erhebliches Maß an *Kummer und Ärger zu ersparen, das Kind aber nicht vor Schwierigkeiten bewahren können*. Was unter „Schwierigkeiten“ hier konkret zu verstehen ist, bleibt unklar. Dem entsprechen dürfte am ehesten noch der Begriff der „Belastungen“ innerhalb und außerhalb der Familie beim Kind, welche Eltern laut KESS oftmals nicht vermeiden und verhindern können. Dennoch schreibt KESS den Eltern die Möglichkeit zu, Konflikte (die in ein entmutigendes Miteinander führen), also *Belastungen, zu verhindern und weiter sogar Problemverhalten beim Kind zu beenden*. ADLER und KESS kommen hier also mehr oder weniger zu demselben Schluss.

Wenn dann STEP feststellt, dass Eltern nicht die Möglichkeit haben, jedes Problemverhalten zu verhindern, so ist das wohl einerseits auf die beschränkten Fähigkeiten der Eltern und

andererseits auf die beschränkte Möglichkeit der Eltern, das Kind vor Schwierigkeiten, Belastungen, Kummer und Ängsten zu bewahren, zurückzuführen. Damit wäre hier eine indirekte Kompatibilität zwischen ADLER und STEP vorzufinden.

⇒ Korrespondenz ADLER [+ STEP] + KESS  
⇒ Erweiterungen [ KESS]

Noch mehr Auslegungen bzw. Differenzierungen der Bedeutung von ErzieherIn-Sein liefert STEP. Diese sind »Lehrer-Sein«, »Lernende-Sein«, »Erwartungen haben«, »Handeln als Reaktion auf kindliches (Fehl)Verhalten«.

⇒ Erweiterungen STEP [+ KESS]  
(→ Bedürfnisse/Notwendigkeiten, → Erziehungsstil, → weitere Differenzierungen)

### 3.2.3 Kategorie 3: Aufgaben und Ziele von Eltern

Der Kategorie 3 werden all jene Kernaussagen untergeordnet, welche Forderungen an das elterliche Handeln darstellen bzw. Aufschluss darüber geben, was Eltern wollen. Aufgrund verschiedener Modalitäten kann diese Kategorie deshalb in fünf weitere Unterkategorien gegliedert werden: »Eltern müssen«, »Eltern dürfen nicht«, »Eltern sollen«, »Eltern sollen nicht« und »Eltern wollen«.<sup>39</sup>

In den Aussagen ADLERS, aus denen **17 Kategorien** gebildet werden können, geht es darum, was »Eltern müssen«, was »Eltern sollen« bzw. »nicht sollen« und was »Eltern wollen«.

Zu dreizehn dieser Kategorien äußert sich auch STEP und zwölf dieser Themen beschreibt auch KESS. ADLER, STEP und KESS zufolge sollen sich Eltern »Wissen aneignen und bei der Erziehung beachten«, einen »Erziehungsplan aufstellen«, versuchen »das Kind zu verstehen«, eine »positive Haltung zeigen«, das Kind »ermutigen« und »fördern« sowie dem Kind lehren, mit »Fehlverhalten umzugehen« und bei der Erziehung die »Einflussfaktoren« beachten. Worauf ADLER weiter eingeht und was STEP und KESS weitgehend unberücksichtigt lassen, ist das, was Eltern aus der Sicht ADLERS »nicht sollen«, nämlich »Strafen«, »Schlagen«, »Nörgeln«, »Verzärteln«.

Die »positive Haltung«, »die Förderung von Eigenschaften und Fähigkeiten beim Kind«, das »Fehlverhalten, mit dem Eltern umgehen lernen sollen« sowie verschiedene »Einflussfaktoren, die Eltern beachten sollen« sind Themen, die STEP eingängiger behandelt als ADLER und KESS.

---

<sup>39</sup> In den Kernaussagen dieser Kategorie sind immer wieder auch Hinweise auf Ziele der Eltern (der Erziehung) und Mittel und Methoden der Erziehung gegeben bzw. decken sich sogar damit. D.h. auf Seite Gegenstand<sup>EZ</sup> handelt es sich bei manchen Kernaussagen um Aussagen im Abschnitt der Medialisierungen<sup>EZ</sup> (»Eltern müssen«, »Eltern dürfen nicht«, »Eltern sollen«, »Eltern sollen nicht«) bzw. um Aussagen im Abschnitt der Finalisierungen<sup>EZ</sup> (»Eltern wollen«).

Ebenso wie in der vorherigen Kategorie (»Eltern in ihrem ErzieherInnen-Sein«) beschreibt auch hier STEP am ausführlichsten und differenziertesten, was die Aufgaben und Ziele der Eltern sind bzw. sein sollen. Von den insgesamt **49 Subkategorien**, die zum Thema der Aufgaben und Ziele von Eltern gebildet wurden, beschreibt STEP 45, d.h. um 32 mehr als ADLER.

### **»Eltern müssen«**

Alle drei Erziehungskonzepte stellen einige Forderungen in der Modalität des „müssens“ an Eltern, sehen Eltern an Pflichten gebunden – teils bedingt, teils unbedingt. In diesen verschiedenen aufgelisteten elterlichen Pflichten können zwei Parallelen gefunden werden.

ADLER fordert von Eltern z.B. das *Interesse an der Führung des Kindes in der Zeit seiner Entwicklung*. D.h. Eltern muss es ein Anliegen sein, dass die Entwicklung des Kindes positiv verläuft. Logische Antwort darauf ist die Förderung des Kindes. Damit geht die elterliche Pflicht *die Entwicklung des Kindes zu fördern, nicht zu behindern* wie es STEP formuliert, also konform.

Das von STEP bzw. KESS geforderte *Verständnis des Zieles, welches hinter dem aggressiven Verhalten des Kindes steht* bzw. das *Erkennen der hinter störendem Verhalten versteckten Botschaft* käme teilweise dem nahe, was ADLER mit *„den individuellen Besonderheiten des Kindes auf die Spur kommen“* und *„den Grad an Gemeinschaftsgefühl beachten“* beschreibt. Denn: Die individuelle Besonderheit des Kindes findet ihren Ausdruck vor allem im Verhalten des Kindes. Das Verhalten des Kindes ist abhängig von seinem Lebensstil, d.h. seiner Stellungnahme zu Problemen des Lebens, seinem Mut/Gemeinschaftsgefühl und seiner Zielgerichtetheit.

- ➔ Korrespondenz ADLER + STEP + KESS
- ➔ Erweiterungen STEP + KESS

### **»Eltern dürfen nicht«**

Während ADLER auf einige Aspekte eingeht, welche die erzieherische Haltung der Eltern *nicht* vorweisen *sollte*, nennen STEP und KESS jeweils einen Punkt, den es zu vermeiden gilt. Zu bedenken ist hier, dass die Kehrseite des „nicht Dürfens“ das „Müssen“ bzw. das „Sollen“ ist. D.h. die meisten der genannten Punkte könnten ebenso gut in Müssens- oder Sollensforderungen umformuliert werden. Bezüglich eines inhaltlichen Vergleichs kann hier nur festgestellt werden, dass die jeweiligen Unterlassensforderungen unterschiedliche und damit nicht vergleichbare Aspekte betreffen.

- ➔ Erweiterungen STEP + KESS

### **»Eltern sollen«**

Die Kategorie »Eltern sollen« ist im Allgemeinen noch umfassender und inhaltlich noch breiter gefächert als die Kategorie »Eltern müssen«, vor allem bei STEP. Von den insgesamt 40 Unterkategorien gibt es sieben bzw. acht Kategorien, zu denen sowohl ADLER als auch STEP und KESS Stellung beziehen. Diese betreffen die Arbeit der Eltern an sich selbst bzw. die bewusste Auseinandersetzung mit Erziehung (»Aneignung von Wissen und Fähigkeiten«, »Erziehungsplan aufstellen«, »Einflussfaktoren beachten«, »umgehen mit Fehlverhalten & Problemen«) und die Haltung der Eltern gegenüber dem Kind (»Kind verstehen«, »positive Haltung«, »Ermutigung«, »Förderung des Kindes«). KESS und STEP beschreiben in diesem Zusammenhang teilweise viel differenzierter, was Eltern hinsichtlich der Erziehung des Kindes tun sollen. KESS lenkt den Blick, anders als ADLER oder STEP, außerdem noch auf die Beziehung der Eltern, also auf die Beziehung zwischen Mutter und Vater.

⇒ Erweiterungen STEP + KESS

**»Sich Wissen und Fähigkeiten aneignen und beachten« (»Weiterbildung«):** ADLER, der Zeit seines Lebens durch seine Tätigkeit als Berater und Autor danach strebte, dass ErzieherInnen und auch Eltern tiefer in die Materie der Erziehung eintauchen und sich Wissen und Fertigkeiten aneignen, weist in seiner „Kindererziehung“ (Adler 1930b/1976) nur mit einer Kernaussage direkt darauf hin, dass „gute Erziehung“ erlernbar und auch eine Sache des Übens ist. So fordert er von Eltern, dass diese sich *darin üben, die Persönlichkeit des Kindes anhand objektiver Fakten*, d.h. beobachtbaren Ausdrucksweisen, *zu deuten*. Denn erst durch die Fähigkeit des „richtigen Deutens“ wird es den Eltern möglich, das *Kind in seiner Einheit auch zu verstehen*, was grundlegend für eine gute Erziehung ist.

STEP und KESS fordern ebenfalls das Bemühen der Eltern ihr *Wissen* über das Kind, seine Entwicklung und sein Verhalten zu *erweitern* und in ihrem erzieherischen Handeln zu berücksichtigen sowie auch ihre erzieherischen Fähigkeiten und Fertigkeiten weiter zu entwickeln und zu *verbessern*. So soll es den Eltern möglich werden, das Kind zu verstehen, angemessen und förderlich auf das Kind und sein Verhalten zu reagieren sowie Geduld mit sich selbst und dem Kind zu haben. In gewisser Weise mit dieser Kategorie übereinstimmend ist eine weitere Unterkategorie bei STEP und KESS, welche den Appell an Eltern richtet durch *Selbstreflexion und Selbstermutigung* die eigenen ErzieherInnenhaltung zu verstehen und bewusst zu gestalten.

⇒ Korrespondenz ADLER + STEP + KESS  
⇒ Erweiterungen [STEP]

**»Erziehungsplan aufstellen«:** ADLER fordert eine Erziehung in Abhängigkeit von dem Ziel ein Gefühl für die Gemeinschaft zu entwickeln. Dazu ist es auf Seiten der Eltern notwendig, darauf zu bauen, dass sich *stets eine Methode zur Unterstützung des Kindes finden lässt*, deren

Umsetzung von den Eltern dem angestrebten Ziel entsprechend geplant und durchgeführt werden kann.

STEP und KESS beschreiben und fordern ähnliches. STEP nennt es *einen Erziehungsplan aufstellen*, d.h. im Voraus zu entscheiden, wie man als Eltern auf bestimmtes Verhalten reagieren möchte, wann Beurteilung und Kritik angebracht ist und welche Methode(n) zur Unterstützung des Kindes eingesetzt werden können. KESS spricht davon *einen eigenen, individuellen Weg in der Erziehung zu finden* und zu versuchen, *sich gut vorzubereiten – insbesondere auf Gespräche mit dem Kind*.

Es kann gesagt werden, dass es sowohl ADLER, STEP und KESS als Vorteil befinden, sich auf die Erziehung des Kindes vorzubereiten und diese sogar zu planen. ADLER und STEP weisen dabei auch noch auf das Ziel der Erziehung hin, wodurch eine höhere Korrespondenz zwischen diesen gegeben ist als zwischen ADLER und KESS.

⇒ Korrespondenz ADLER + STEP + KESS

**»Persönlichkeit und Verhalten des Kindes erfassen, verstehen und akzeptieren«:** Gemäß des Verständnisses ADLERS ist es eine wesentliche Aufgabe der Eltern, den Lebensstil des Kindes zu erkunden und sich in das Kind „hineinzudenken“, um so die *Persönlichkeit des Kindes, seine Besonderheit, sein verborgenes Minderwertigkeitsgefühl und seine fehlerhaften Beurteilungen zu erfassen*. Eine Aufgabe, die für das Verstehen notwendig ist.

Wenn STEP und KESS davon sprechen *Eltern sollen Einfühlungsvermögen zeigen, Signale des Kindes beobachten und sie ernst nehmen, das Temperament des Kindes akzeptieren und darauf aufbauen oder versteckte Botschaften und Wünsche erkennen* usw. so verwenden sie zwar andere Worte, sagen im Grunde jedoch nichts anderes damit aus als ADLER. Alle drei Konzepte beschreiben somit, dass Eltern das Kind und seine Situation verstehen sollen, was ihnen durch die Beobachtung und das Erfassen der Persönlichkeit sowie des Verhaltens des Kindes gelingen wird.

⇒ Korrespondenz ADLER + STEP + KESS

⇒ Erweiterungen STEP

**»Positive Haltung und positives Verhalten zeigen«:** ADLER, STEP und KESS liefern alle Kernaussagen, die als Forderung nach einer »positiven elterlichen Haltung und positivem Verhalten gegenüber dem Kind« zusammengefasst werden können. Damit ist gemeint, dem Kind als Mutter und Vater in der Einstellung zu und im Umgang mit den Mitmenschen, ein positives Vorbild zu sein – freundlich, respektvoll, geduldig und hoffnungsvoll.

ADLER hält sich im Gegensatz zu STEP diesbezüglich eher kurz<sup>40</sup>. Bei ADLER finden sich Aussagen, die von Eltern eine Haltung wünschen, welche gekennzeichnet ist durch Respekt und Verständnis (*das Kind als Individuum behandeln*), Hoffnung, Ermutigung (*Erklärungen geben*) sowie durch Geduld. STEP verlangt von Eltern ebenfalls *Geduld* sowie ein Verhalten, welches dem Kind Respekt, Verständnis, Ermutigung und Vertrauen (Hoffnung) vermittelt. Ähnliche Umschreibungen über „respektieren“, „ermutigen“ und „Erklärungen geben“ finden sich auch bei KESS.

Durch die zahlenmäßig höheren und differenzierteren Ausführungen über positives elterliches Verhalten seitens STEP bzw. KESS können weitere Unterkategorien dazu gebildet werden. So zeichnet sich positives elterliches Verhalten bei STEP und KESS weiter aus durch *Liebe, Zuwendung und Aufmerksamkeit*, die *Kommunikation mit dem Kind* sowie die *Beachtung positiven kindlichen Verhaltens*. STEP nennt zudem auch noch *realistische Erwartungen, Ich-Aussagen, Beteiligung des Kindes* und *Sicherheit geben* als Merkmale guter Erziehung.

⇒ Korrespondenz ADLER + STEP + KESS  
⇒ Erweiterungen STEP + KESS

»**Ermutigung**«: Eine Kategorie, welche bei allen drei Konzepten eine zentrale Rolle spielt, ist die Kategorie »*Ermutigung*«. Demnach verstehen ADLER, STEP und KESS Ermutigung als etwas, das Eltern einerseits auf ein Soll-Erziehungsziel (Mut beim Kind) und andererseits auf ein Mittel des erzieherischen Vollzugs (Ermutigung) hinweist. ADLER, STEP und KESS legen die Sorge um den Mut des Kindes und damit die Grundlage einer positiven Entwicklung des Kindes in die Hände der Eltern und fordern die Eltern auf, das Kind immer wieder zu ermutigen. Es geht also darum, das Selbstvertrauen und Selbstbild des Kindes zu stärken, das Interesse des Kindes an der Welt zu fördern und es zur Beteiligung zu motivieren sowie es durch die Beachtung positiver Entwicklungen zum Weitermachen anzuspornen.

Die AutorInnen der drei Texte tun dabei eigentlich nichts anderes als Eltern dazu ermutigen ihr Kind zu ermutigen, d.h. ihr Kind zu Mut zu erziehen. Als Mittel dafür werden solche Taten und Worte beschrieben, die beim Kind die Aktivierung des Gemeinschaftsgefühls bewirken.

⇒ Korrespondenz ADLER + STEP + KESS  
⇒ Erweiterungen STEP + KESS

»**Förderung des Kindes und seiner Entwicklung**«: Als weitere Aufgabe wird von den Eltern gefordert, dem Kind Hilfe zuteil werden zu lassen und seine Entwicklung und Fähigkeiten zu fördern. Das, was STEP als *Förderung der Entwicklung des Kindes und Hilfe beim Lernen*

---

<sup>40</sup> Angemerkt sei hierzu, dass ja ein Großteil der Aussagen über „Eltern sollen“ dieser Kategorie zugerechnet werden könnte, da ja Sollensforderungen im Grunde deshalb von Eltern erfüllt werden sollten, weil sie eben eine positive Haltung und positives Verhalten und damit eine „gute“ Erziehung gewährleisten würden.

*neuer Fertigkeiten und Verhaltensweisen* beschreibt, kann als kompatibel mit ADLERS um *die geistigen Fähigkeiten des Kindes kümmern, um Schwierigkeiten als Probleme zu sehen, denen man sich stellt und meistert* betrachtet werden. Auch hier geht es eigentlich um die Entwicklung einer Haltung des Mutes und des Selbstvertrauens beim Kind, welche das Kind befähigen anderen Lebewesen wohlgesinnt entgegenzutreten und Schwierigkeiten hoffnungsvoll und erfolgreich zu begegnen. Auch KESS zufolge sollen Eltern dem Kind bestimmte Dinge beibringen und dem Kind helfen, Kompetenzen zu erwerben, um das Leben samt seinen Schwierigkeiten erfolgreich bewältigen zu können. Z.B. einen *angemessenen Umgang mit Problemen bzw. einen akzeptablen Ausdruck von Gefühlen*. Die *Hilfe der Eltern beim Lernen lernen* oder *beim Lernen von Respekt und Kooperation* sind weitere STEP'sche Ausführungen, welche dieser Kategorie untergeordnet werden.

⇒ **Korrespondenz** ADLER + STEP [+ KESS]  
⇒ **Erweiterungen** STEP + KESS

**»Mit Fehlverhalten und Problemen umgehen«:** Diese Kategorie wird weniger aufgrund von Darstellungen ADLERS als vielmehr durch solche von STEP und KESS gebildet, welche den Umgang der Eltern mit Fehlverhalten bzw. mit Problemsituationen thematisieren. Während nämlich ADLER bloß erwähnt, wie Eltern mit Stottern oder mangelnder Beherrschung von Darm und Blase umgehen sollten, geht vor allem STEP auf den Umgang mit Problemen allgemein als auch mit Angst, Aggression und Wut, Lügen, Rache, Traurigkeit oder Schlafproblemen ein. STEP und auch KESS geben Eltern quasi „Handlungsanweisungen“, wenn sich diese mit störendem kindlichen Verhalten bzw. Problemen mit dem Kind konfrontiert sehen. Bezüglich dieser Kategorie kann also von einer Erweiterung durch STEP (und KESS) gesprochen werden, weshalb ein Vergleich ausgelassen wird.

⇒ **Erweiterungen** STEP + KESS

**»Einflussfaktoren beachten«:** ADLER und STEP nehmen in ihren Ausführungen zu verschiedenen Einflussfaktoren Stellung, die Eltern bei der Erziehung ihres Kindes beachten sollen – bei ADLER sind es die Einflussfaktoren *»Krankheit«*, *»Spiel/Spielzeug«* und der *»Lebensraum des Kindes«*, bei STEP sind es *»Stress«*, *»Spiel/Spielzeug«*, *»Lebensraum«* und *»Kinderbetreuung durch andere«*. Ersichtlich wird, dass sowohl ADLER als auch STEP das *»Spielzeug«* und den *»Lebensraum«* als zu beachtende Einflussfaktoren beschreiben, wobei zum *»Lebensraum«* zwei unterschiedliche und nicht vergleichbare Aspekte erwähnt werden. Einigkeit bezüglich des Einflussfaktors *»Spiel/Spielzeug«* herrscht zwischen ADLER und STEP, wenn es um die *sorgfältige Auswahl der Spielsachen* für das Kind durch Eltern geht. ADLER legt dabei Wert darauf, dass die ausgewählten Spiele das Kind zu Kooperation und Konstruktivität anleiten und spricht sich deutlich gegen Waffen bzw. gewalt- und kriegsverherrlichendes Spielzeug aus.

Von STEP wird das »Spiel/Spielzeug« insofern als von den Eltern zu berücksichtigender Einflussfaktor beschrieben, als dass dieses für die Entwicklung des Kindes notwendig ist und daher dem Alter und der Entwicklung des Kindes entsprechend ausgewählt werden soll.

- ➔ Korrespondenz ADLER + STEP
- ➔ Erweiterungen STEP

### **»Eltern sollen nicht«**

Auch auf Dinge, welche Eltern nicht tun sollen, gehen ADLER, STEP und KESS ein. Natürlich ist das zunächst jeweils das Gegenteil all jener bisher genannten Dinge, welche zu tun Eltern nahe gelegt wird. Von den AutorInnen werden jeweils wieder sehr unterschiedliche Unterlassensaufforderungen formuliert. Im Großen und Ganzen bzw. sehr allgemein ausgedrückt handelt es sich dabei um Worte und Taten der Eltern, die das Kind in seiner Entwicklung zu Mut, Selbstständigkeit, Kooperation und bei der Entwicklung einer positiven Lebenseinstellung behindern – wie etwa *strafen, schlagen, herumnörgeln oder verzärteln*. Zwar werden von den AutorInnen verschiedene „Verbote“ beschrieben, jedoch sollen eigentlich (fast) alle der genannten Dinge nicht getan werden, um damit das Kind nicht negativ zu beeinflussen bzw. zu entmutigen. Ihnen ist also gewissermaßen das Motiv bzw. die erzielte Auswirkung gemeinsam, wodurch hier eine relative Korrespondenz als gegeben erachtet werden kann.

- ➔ Korrespondenz ADLER + STEP + KESS

### **»Eltern wollen«**

Erwähnung findet in den Texten ADLERs, STEPs und KESS' auch, dass Eltern verschiedene Ziele verfolgen und etwas Bestimmtes für sich oder ihr Kind wollen. In den Kernaussagen ADLERs kommt zum Ausdruck, dass Eltern einerseits ein Ziel für sich selbst und andererseits, durch ihr Elternsein und ihre Verantwortung für das Kind, auch ein Ziel für ihr Kind verfolgen.

STEP ist hingegen in seinen elterlichen Zielbeschreibungen etwas umfangreicher. Darunter finden sich Beschreibungen, die einerseits den Wunsch der Eltern ausdrücken, „gute“ Eltern sein zu wollen und andererseits jenen, dass sich ihr Kind positiv entwickeln und unterschiedliche Fähigkeiten lernen soll. Diese beiden Wünsche auf Seiten der Eltern verdeutlicht auch KESS, wenn die AutorInnen den Eltern das Ziel zuschreiben sowohl anders als einst erziehen zu wollen als auch das Beste für ihr Kind zu beabsichtigen.

Klar erkennbar wird hier auch, dass Eltern eigentlich nicht zum Ziel haben, ihrem Kind absichtlich zu schaden oder Böses zu wünschen.

- ➔ Korrespondenz ADLER [+ STEP] [+ KESS]
- ➔ Erweiterungen STEP + KESS

### 3.3 *Wie Erziehung beschrieben wird*

Es werden Beschreibungen in den Blick genommen, welche über »Erziehung in ihrem So-Sein«, über »Aufgaben und Ziele von Erziehung« sowie über »Notwendigkeiten und Voraussetzungen« als auch über »Mittel und Methoden der Erziehung« Aufschluss geben.<sup>41</sup> Für den Vergleich wurden die einzelnen Kernaussagen entsprechenden Kategorien zugeordnet und tabellarisch erfasst.

#### 3.3.1 Kategorie 1: So-Sein von Erziehung

Diese Kategorie könnte auch mit der Frage „Was ist Erziehung?“ betitelt werden und gibt Auskunft darüber, was unter dem Begriff „Erziehung“ verstanden wird.

Die ausführlichsten Beschreibungen von Erziehung finden sich zunächst bei ADLER, der Erziehung anhand verschiedener Aspekte definiert. Bei KESS können die Beschreibungen dessen, was Erziehung bedeutet, in drei Punkten zusammengefasst werden. STEP hält sich bei der Klärung des Erziehungsbegriffs kurz und betrachtet Erziehung in seiner Bedeutung für die Eltern. Unterkategorien gibt es zu dieser Kategorie nicht.

ADLER zufolge ist Erziehung *Führung* und *Persönlichkeitsbildung* des Kindes und *unentbehrlich*. Sie muss sein und *muss einen sozialen Zweck verfolgen*, d.h. ausgerichtet sein auf die Gemeinschaft, auf das Leben in, von und für Beziehungen. Wenn ADLER weiter die Bedeutung von *Umerziehung* erklärt, kann dadurch geschlussfolgert werden, dass Erziehung der Formung des kindlichen Lebensstils gleichkommt, *welche höchster Vorsicht und weitgehender Sicherheit über zu erwartende Ergebnisse bedarf*. Darin kann ein Aufruf an die Eltern zu bewusstem und reflektiertem erzieherischen Handeln gesehen werden. Eltern sollen sich also im Klaren darüber sein, dass es ihre Aufgabe ist, ihr *Kind* (vor allem wenn es entmutigt ist) *mit seiner Umwelt und seinem Leben zu versöhnen*, sprich ihm ein Gefühl der Zugehörigkeit zu ermöglichen und zu vermitteln.

KESS hebt auf ähnliche Weise diesen Zusammenhang hervor und definiert Erziehung als *Beziehung in ihrem So-Sein leben*. Dadurch wird das Kind hineingeführt in das Beziehungsgefüge der Gemeinschaft, in das soziale Miteinander. Das Kind erlebt durch seine Eltern, was es bedeutet miteinander auszukommen. Diese Miteinander ist nach KESS *gekennzeichnet von „Ungleichheit“*, weil ja diejenigen, die an Erziehung im Sinne von Beziehung-leben teilhaben, *individuelle Persönlichkeiten* darstellen. Den Eltern gibt KESS für deren Aufgabe deshalb indirekt zu verstehen, selbst nachzudenken und für die jeweilige Erziehungssituation

---

<sup>41</sup> Hier sei hervorgehoben, dass die Betrachtung von Erziehung als solches immer nur eine begrenzte sein kann, da sie stets an Personen gebunden ist. Aussagen über Erziehung geben immer Auskunft über das („richtige“) erzieherische Tun der Eltern und Beschreibungen über das erzieherische Tun der Eltern beinhalten immer auch Äußerungen über Erziehung.

die richtige Lösung zu finden. Die Herausforderung eine, um nicht zu sagen die richtige, Lösung zu finden, setzt wiederum voraus, dass Eltern sich selbst und die Persönlichkeit des Kindes bewusst wahrnehmen und als eingebettet in einen größeren Zusammenhang verstehen. Die Vorstellung über die Existenz eines „Rezeptes“ zur erfolgreichen Bewältigung erzieherischer Situationen wird damit eindeutig zunichte gemacht. Einzig, dass die „richtige“ Methode *frei von Gewalt* ist bzw. zu sein hat, wie es heute auch gesetzlich bestimmt ist, macht KESS für alle Erziehungssituationen geltend.

Der Frage, was Erziehung ist, geht STEP nicht sonderlich nach. Erwähnung findet nur, dass Erziehung die *Aufgabe der Eltern* ist, welche ob ihres *herausfordernden* Charakters den „bewussten“ Einsatz ihrer Fähigkeiten verlangt.

- ⇒ Korrespondenz ADLER + KESS
- ⇒ Erweiterungen STEP + KESS

### 3.3.2 Kategorie 2: Aufgabe und Ziel der Erziehung

Hier wird der Frage nach dem Ziel bzw. der Aufgabe von Erziehung nachgegangen. In diese Kategorie fallen also solche Aussagen, die in direkter oder auch indirekter Weise von einem oder mehreren Zielen der Erziehung handeln. Ebenso fallen in diese Kategorie Aussagen zu Aufgaben der Erziehung. Hierunter sind im Grunde auch solche Aussagen zu nennen, die das erzieherische Handeln der Eltern betreffen, wie z.B. »Eltern müssen/dürfen nicht«, »Eltern sollen/sollen nicht«, denn Erziehung ist niemals losgelöst von Personen resp. von den ErzieherInnen – in diesem Fall von den Eltern. So implizieren die Beschreibungen dessen, was Eltern als ErzieherInnen tun müssen oder sollen bzw. nicht dürfen oder nicht sollen, immer wieder Ziele und Aufgaben der Erziehung. Verwiesen sei hier deshalb zum einen auf Teil III /Punkt 3.2.3, in dem die Beschreibungen zu Aufgaben und Zielen der Eltern dargestellt und verglichen werden und zum anderen auf Teil III/Kapitel 5, in dem es um Zielbeschreibungen der Eltern geht.

Die Kategorie »Aufgabe und Ziel der Erziehung« kann aufgrund von Kernaussagen ADLERS und STEPs gebildet werden. Beide gehen auf die Zielgerichtetheit von Erziehung ein, indem sie mehrere Ziele nennen, die durch die Erziehung erreicht werden sollen.

Bei KESS können derartige Zielbeschreibungen nicht aufgefunden werden, was aber nicht zwangsläufig bedeutet, dass Erziehung als nicht zielgerichtet verstanden wird. Hierzu kann auf die Beschreibung der Eltern als Träger von Erziehungsaufgaben und Erziehungszielen verwiesen werden (siehe Teil III/Kapitel 3.2).

ADLER und auch STEP formulieren beide Ziele der Erziehung und beschreiben Erziehung als zielgerichtet, entsprechend dem Wesen des Menschen. Und beide geben als *Ziel*, welches Erziehung verfolgt bzw. verfolgen soll, die *Entwicklung von Mut beim Kind* an, der nach

adlerschem Verständnis wesentlicher Bestandteil des Gemeinschaftsgefühles ist und somit einen sozialen Zweck verfolgt. Ziel der Erziehung ist damit auch das Hineinwachsen in das Beziehungsfeld der Gruppe, der Gemeinschaft von Frauen und Männern. Damit das Kind fähig wird, sich in diese Gemeinschaft als wertvolles Mitglied einzubringen, braucht dieses *Mut, Ausdauer und Selbstvertrauen*, womit ADLER ein paar mehr Erziehungsziele nennt.

Kern und Aufgabe der Erziehung ist demnach die Ermutigung des Kindes. Zu demselben Konsens gelangt auch STEP, wenn als weitere Ziele der Erziehung resp. der Ermutigung des Kindes *Respekt, Selbstständigkeit, Selbstbewusstsein, Kooperation, Verantwortungsbewusstsein* und *Liebesfähigkeit* genannt werden.

➔ Korrespondenz ADLER + STEP

### 3.3.3 Kategorie 3: Notwendigkeiten und Voraussetzungen für Erziehung

In dieser Kategorie befinden sich Aussagen, die darauf eingehen, was für die Erziehung von grundlegender Bedeutung ist, worauf Erziehung aufbaut und was für das „Funktionieren“ von Erziehung notwendig ist. Aus derartigen Aussagen könnten auch die Kategorien »Eltern müssen/soll(t)en« genährt werden.

Unterteilt werden kann diese Kategorie bei ADLER in **zwei Subkategorien**, welche zwischen »Notwendigkeiten« und »Nicht-Notwendigkeiten« in der Erziehung unterscheidet. KESS berücksichtigt mit der Nennung einiger Dinge, die für die Erziehung bedeutsam sind, die Subkategorie »Notwendigkeiten«. STEP lässt beide Kategorien unberücksichtigt.

Wie auch schon aus bisherigen Erläuterungen hervorgegangen ist, gibt es Notwendigkeiten, die einer „guten“ Erziehung voraussetzen sind. Vor allem die Erziehenden entscheiden mit ihrer Haltung und ihren Grundannahmen dem Menschen und seiner Erziehung gegenüber sowie mit deren Fähigkeiten und konkreten Handlungen über das Gelingen von Erziehung.

ADLER nennt »Notwendigkeiten« für „gute“ bzw. „richtige“ Erziehung, die drei Aspekte von Erziehung betreffen. So beschreibt er, wovon Erziehung ausgeht, welche Gegebenheiten auf der Seite des Kindes und welche auf der Seite der Eltern bedeutsam sind. Der *Erziehung* setzt er das *Prinzip des Gemeinschaftsgefühls* voraus. Vom *Kind* verlangt er für das Gelingen von Erziehung *Mut und Hoffnung*. Und auf Seiten der *Eltern* bedarf es seiner Meinung nach Eigenschaften und Fähigkeiten wie etwa *Besonnenheit, objektives Urteil, Verständnis, Mut, einen unerschütterlichen Glauben, dem Kind auf irgendeine Weise helfen zu können, das Vermeiden von Fehlern, Praxis, Ermutigung des Kindes oder die Feststellung der Position des Kindes in der Familie*.

Während ADLER weiter auch noch Faktoren nennt, die für die Erziehung nicht von vorrangiger Bedeutung sind, wie z.B. die *Bewertung der kindlichen Lage vom Standpunkt des Erwachsenen aus, angeborene Möglichkeiten und Fähigkeiten beim Kind* oder *von wem das*

*Kind erzogen wird*, nimmt KESS vor allem die Notwendigkeiten seitens der Eltern in den Blick. Ähnlich wie ADLER erwähnt auch KESS die *Fähigkeit des Verstehens* als für die Erziehung notwendig. Außerdem sei es bedeutend, dass Eltern *davon ausgehen, dass das Kind Selbstständigkeit und Verantwortungsbewusstsein im Umgang mit Problemen lernen muss*. Dies kann als „Vorstufe“ der Ermutigung, welche zu den Notwendigkeiten ADLERS zählt, gesehen werden, womit hier eine teilweise Übereinstimmung interpretiert werden kann. STEP äußert sich in keiner Weise zu „notwendigen Voraussetzungen“ für Erziehung.

➔ **Korrespondenz ADLER + KESS**

### 3.3.4 Kategorie 4: Mittel und Methoden der Erziehung

Die Kategorie der »Mittel und Methoden der Erziehung« umfasst Beschreibungen über mögliche Wege zur Erreichung bestimmter Ziele.

Einerseits handelt es sich dabei um Mittel mit Hilfe derer Eltern unterschiedliche Erziehungsziele anstreben können oder auch sollen bzw. mit Hilfe derer sie positive Auswirkungen auf das Kind begünstigen und andererseits um Mittel, auf welche Eltern in der Kindererziehung verzichten sollten.

An dieser Stelle werden zunächst Kernaussagen betrachtet, die auf Seite AutorIn<sup>EZ</sup> dem Abschnitt der Phänomenalisierungen<sup>EZ</sup> zuzuordnen sind. Gleichzeitig handelt es sich dabei auch um Aussagen, die auf Seite Gegenstand<sup>EZ</sup> dem Abschnitt der Medialisierungen<sup>EZ</sup> (siehe Kapitel 6) untergeordnet werden können.

Die Kategorie »Mittel und Methoden der Erziehung« ist mit insgesamt **53 Subkategorien** eindeutig die umfangreichste Kategorie unter den Phänomenalisierungen<sup>EZ</sup> zu Erziehung. ADLERS Beitrag dazu sind 13 Subkategorien mit Kernaussagen über Erziehungsmittel die von Eltern angewendet werden sollten und auch über einige, welche von Eltern vermieden werden sollten. Die Aussagen von KESS können in 20 Subkategorien eingeteilt werden, wobei fünf dieser Kategorien mit ADLER übereinstimmen. Hauptsächlich wird der Umfang der Kategorie zu Erziehungsmittel und -methoden also von den 39 Subkategorien genährt, welche aus Kernaussagen von STEP gebildet werden können. Von diesen können jedoch nur sechs Kategorien als mit ADLER übereinstimmend erachtet werden.

Auffallend ist, dass in den beiden neuen Konzepten (STEP und KESS) der Schwerpunkt auf »Mitteln und Methoden der Erziehung« zu liegen scheint, denn 15 Subkategorien können bei KESS und gleich 33 Subkategorien können bei STEP als Hinzufügungen geortet werden. Als dafür verantwortlich kann die Tatsache gesehen werden, dass es sich bei STEP und bei KESS explizit um „Erziehungsratgeber“ handelt. Offen bleibt jedoch die Frage, inwiefern die „Erweiterungen“ durch KESS und STEP, mit dem Verständnis ADLERS übereinstimmen, inwiefern die durch KESS und STEP hinzugefügten Erziehungsmethoden als logische und

vom adlerianisch-individualpsychologischen Verständnis abgeleitete Weiterentwicklungen verstanden werden können.

ADLER nimmt zunächst allgemein Stellung zu *verbreiteten Erziehungsmethoden* und kommt zu dem Schluss, dass diese nicht näher erläuterten verbreiteten Methoden der Erziehung erstens *nicht für jedes Kind angebracht* sind und zweitens *weiterer Entwicklung und Verbesserung bedürfen*. Welche Methoden seiner Zeit ADLER damit konkret meint, geht an dieser Stelle nicht weiter hervor, kann aber auch für die Interpretation als nebensächlich angesehen werden. Das Kernelement dieser Aussage wird durch eine weitere Behauptung verdeutlicht – nämlich, dass *Erziehung unmöglich bei allen Kindern den gleichen Regeln folgen kann*. Vielmehr habe sich Erziehung sowohl am Kind, an seiner Persönlichkeit und seinem Geschlecht<sup>42</sup> als auch an der Zeit und an gesellschaftlichen Entwicklungen zu orientieren. Daraus ergibt sich, dass Erziehung in ihrer Umsetzung und ihrer Anwendung methodisch facettenreich ist und weiterer Entwicklung (welche hoffentlich Verbesserung ist) unterliegt. Die Fülle an möglichen Erziehungsmethoden beschreiben auch STEP und KESS als *viele Wege, dem Kind zu helfen* (STEP) und *vielfältige Handlungsmöglichkeiten* (KESS). Von diesem Reichtum an (weiterentwickelten) Methoden zeugt auch die vielfache Menge an Beschreibungen zu Erziehungsmitteln und -methoden bei STEP und KESS, welche im „Kategorienvergleich“ auffällt. So beschreiben STEP und KESS z.B. auch unterschiedliche gängige Erziehungsstile, verschiedene Strategien für den Umgang mit Fehlverhalten beim Kind oder Mittel für alltägliche Situationen mit dem Kind.

➔ Korrespondenz ADLER + STEP + KESS  
➔ Erweiterungen STEP + KESS

Wie bereits erwähnt, gibt es hinsichtlich der Kategorien zu den Methoden der Erziehung zwischen ADLER und STEP bzw. zwischen ADLER und KESS nur geringfügige Übereinstimmungen (bei STEP sechs und bei KESS fünf) und eine große Anzahl an „Hinzufügungen“ (bei STEP 33 und bei KESS 15). D.h. sieben Erziehungsmittel werden nur von ADLER beschrieben.

Diese sind »**Erklärungen**«, »**Gemeinschaftsgefühl**«, »**Veränderung der Lage des Kindes**«, »**Märchen**«, »**Zeit/Geduld**« als positive Mittel in der Erziehung und »**Moralpredigten**« und »**Missachtung der Einheit der Persönlichkeit**« als negative Mittel der Erziehung.

➔ nur ADLER

---

<sup>42</sup> Adler unterscheidet zwischen der *Erziehung zur Rolle als Frau* und der *Erziehung zur Rolle als Mann*. Inwiefern diese „geschlechtliche“ Erziehung zu verstehen ist, wird bei Adler (1930b/1976) nicht weiter erläutert und kann auch in dieser Arbeit nicht weiter thematisiert werden.

Die Kategorien bzw. die Methoden, die Übereinstimmungen aufweisen, sind die positiven Mittel »**Verstehen**«, »**Ermutigung**«, »**Freiheit innerhalb von Grenzen & Konsequenzen**«, sowie negative Mittel, welche als »**Erziehungsfehler**« beschrieben sind.

### »Verstehen«

Ein bedeutendes Mittel der Erziehung bei ADLER ist das »Verstehen« welches verbunden ist mit der Betrachtung und *Erfassung des Kindes und seines Verhaltens im Sinne der einheitlichen Persönlichkeit, mit Sympathie und Erkennen*. Durch das damit verbundene Nachdenken über das Kind wird es den Eltern möglich, das Kind *besser* zu erziehen und sogar *krankhafte Symptome beim Kind zu beseitigen*.

Ebenso schreibt auch STEP dem »Verstehen« *des Kindes, seiner Entwicklung, seiner Gefühle und seines Verhaltens* eine die Erziehung erleichternde Wirkung zu, da die Eltern das Kind dadurch wirkungsvoll ermutigen und ihm *helfen können, seine Eigenschaften auf positive Weise zu nutzen* und das *kindliche Verständnis für Lebenszusammenhänge wecken* können. STEP fügt noch eine weitere Sichtweise zu diesem allumfassenden Verstehen hinzu, indem dieses »Verstehen« auch die Selbstreflexion der Eltern miteinbezieht. D.h. der Weg der Eltern zu einer wirklichen Erfassung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes und seines Zieles führt auch über die *Berücksichtigung eigener Gefühle und Reaktionen auf das kindliche Verhalten*. KESS dagegen stellt das »Verstehen« der kindlichen Gesamtpersönlichkeit nicht explizit als Mittel der Erziehung dar, bezieht es jedoch an anderen Stellen, wie etwa bei der »IRIS-Strategie« oder der »Zehn-Punkte-Strategie zur Konfliktlösung« als wesentliches Element mit ein.

➔ Korrespondenz ADLER + STEP + KESS

➔ Erweiterungen STEP + KESS

### »Ermutigung«

»Ermutigung« kann bei ADLER, STEP und KESS als ein weiteres zentrales Mittel der Erziehung erkannt werden, welches *fortwährend* eingesetzt und für Eltern und Kind lebenswichtig ist. Die Ermutigung des Kindes durch die Eltern stärkt das Kind in seiner positiven Entwicklung und befähigt es dazu, sein Leben selbstständig zu meistern. Hierin sind sich ADLER und STEP weitgehend einig, wenn sie die Ziele der Erziehung beschreiben, die durch Ermutigung erreicht werden können, wie z.B. Selbstbewusstsein, Selbstständigkeit, Gemeinschaftsgefühl, Lösung der Lebensprobleme. Zugleich kann auch die Ermutigung als ein Ziel der Erziehung verstanden werden, da ADLER zufolge das Kind nur ermutigt werden kann, wenn es bereits ein gewisses Maß an Mut besitzt. Zur Erinnerung: An einer anderen Stelle dieser Arbeit (siehe Teil I) wurde Ermutigung auch gleichgesetzt mit „Aktivierung des Gemeinschaftsgefühls“. Auch in den Beschreibungen von KESS kann erkannt werden, dass »Ermutigung« ein essenzielles Mittel der Erziehung darstellt. Während bei ADLER und KESS jedoch vielmehr darauf eingegangen wird, welche Auswirkungen die Ermutigung

durch die Eltern mit sich bringt und bringen kann, ist bei KESS mehr die Rede davon, worin die Ermutigung durch die Eltern ihren Ausdruck findet bzw. finden kann und verpackt eine „Anleitung zur Ermutigung“ in die Methode der »Ermutigungsdusche«.

- ➔ Korrespondenz ADLER + STEP + KESS
- ➔ Erweiterungen STEP + KESS

### **»Freiheit innerhalb von Grenzen & Konsequenz«**

*Grenzen zu setzen und innerhalb dieser Grenzen Freiheit bzw. Wahlmöglichkeiten zu geben sowie natürliche bzw. logische Konsequenzen folgen zu lassen, sind Mittel, die ebenfalls in allen drei Konzepten mehr oder weniger ausführlich Beschreibung finden und als vergleichbar angesehen werden können, wobei KESS nicht von Grenzen, sondern von *Regeln* spricht und STEP am ausführlichsten darauf eingeht. Auch das Konzept der »natürlichen und logischen Folgen« wird bei STEP und KESS viel genauer dargelegt.*

Des Weiteren kann die Entscheidungsfreiheit des Kindes bei KESS „nur“ aus den Beschreibungen zu den Konsequenzen geschlussfolgert werden. Bei KESS wird zudem an anderer Stelle erwähnt, dass der Umgang mit Freiheit und Grenzen wesentliches *Unterscheidungsmerkmal der verschiedenen Erziehungsstile* darstellt.

ADLER nennt als Ziel hinter dem Mittel der »Freiheit und Grenzen« das *Lernen durch Erfahrung* und damit die Wissensvermittlung bzw. Förderung des Kindes. Auch STEP und KESS sehen dadurch das Ziel verfolgt, *dem Kind beim Heranwachsen zu helfen, ihm Respekt und Kooperation beizubringen und für seine Zukunft zu lernen.*

KESS zählt neben den „Funktionen“ von »Regeln« auch noch einige Bedingungen für deren Wirken sowie Kriterien für den Umgang mit »logischen Konsequenzen« auf.

- ➔ Korrespondenz ADLER + STEP + KESS
- ➔ Erweiterungen STEP + KESS

### **»Erziehungsfehler«**

»Erziehungsfehler«, also Wege, die in der Erziehung von Eltern in der Erziehung des Kindes nicht beschränkt werden sollten, werden sowohl von ADLER als auch von STEP und KESS zur Ansicht gebracht. Neben Fehlern wie »*beständiges Verbessern und Bekritteln*«, »*Kampf, Nachgeben oder Wut*« oder »*Herabsetzung*« ist es vor allem die »**Strafe**« die von allen drei Konzepten als nicht hilfreiches und nicht zielführendes Mittel der Erziehung erachtet wird.

- ➔ Korrespondenz ADLER + STEP + KESS

## 4 Vergleich von Erklärungen der Phänomene Kind, Eltern und Erziehung in deren Wirkungszusammenhängen

In diesem Unterkapitel findet eine Hinwendung zu den Unterfragen 1.2, 2.2, 3.2 und 4.2 (Teil III/Kapitel 1) statt, in denen es um Kausalisierungen<sup>EZ</sup> geht. Das Interesse liegt hier also vor allem darauf wie das Kind und sein Verhalten sowie das Verhalten der Eltern erklärt werden und welche Wirkungszusammenhänge dadurch im Kontext der Erziehung gegeben sind.

### 4.1 *Wie das Kind erklärt wird*

Für den folgenden Vergleich werden jene Kernaussagen herangezogen, die auf Seite AutorIn<sup>EZ</sup> dem Abschnitt der Kausalisierungen<sup>EZ</sup> und in weiterer Folge vier Kategorien zugeordnet werden konnten – »Eigenschaften des Kindes«, »Verhalten des Kindes«, »Einflussfaktoren« und »Bedürfnisse«.

#### 4.1.1 Kategorie 1: Eigenschaften des Kindes

Die Kategorie 1 der Kausalisierungen<sup>EZ</sup> Kind umfasst nicht bloße Phänomenbeschreibungen sondern auch Beschreibungen von Wirkungszusammenhängen der Eigenschaften des Kindes, zu denen ADLER, STEP bzw. KESS Stellung nehmen.

Insgesamt können die Eigenschaften des Kindes hinsichtlich deren Erklärungen, in **18 Subkategorien** unterteilt werden. Folgende 11 Unterkategorien können aus den Kausalisierungen<sup>EZ</sup> ADLERS gebildet werden:

- ◆ »Aktivität und Entwicklung«,
- ◆ »Zielgerichtetheit allgemein«,
- ◆ »Erziehbarkeit«,
- ◆ »Gemeinschaftsgefühl« / »Fähigkeit zur Kontaktaufnahme«,
- ◆ »Minderwertigkeitsgefühl«,
- ◆ »körperliche Schwäche/Krankheit«,
- ◆ »Einstellung/Meinung« / »entmutigt« / »anderen gegenüber«,
- ◆ »Faulheit«.

ADLER mit 11 und STEP mit 10 Subkategorien erklären etwa gleich viele Phänomene, die zu den Eigenschaften des Kindes gezählt werden können. Zwar ist hier auf den ersten Blick ein Unterschied in den thematischen Schwerpunkten anzunehmen, denn sieben Unterkategorien können bei STEP als Hinzufügungen markiert werden, jedoch sind diese Unterkategorien im Grunde bloß Teilaspekte anderer und mit ADLER kompatibel. Z.B. die »Zugehörigkeit«, »Aufmerksamkeit«, »Macht«, »Rache«, »Beweis der Unfähigkeit« als Differenzierungen der »Zielgerichtetheit«. KESS gibt ebenfalls Erklärungen zu den zuletzt genannten vier

Kategorien sowie zur Kategorie »Einstellung/Meinung«, womit hier eine Übereinstimmung mit ADLER festgestellt werden kann.

Eigenschaften des Kindes die nur ADLER in deren Wirkungszusammenhängen erklärt sind die »**Zielgerichtetheit allgemein**«, »**Erziehbarkeit**«, das »**Gemeinschaftsgefühl**« und die »**Fähigkeit zur Kontaktaufnahme**«, das »**Minderwertigkeitsgefühl**«, die »**körperliche Schwäche/Krankheit**«, die »**Einstellung/Meinung anderen gegenüber**« sowie »**gegenüber Machtpositionen**« und »**Faulheit**«.

Als für die Art der kindlichen *Zielgerichtetheit* verantwortlich sieht ADLER den *Mut* und das *Streben nach Überlegenheit* des Kindes, also Eigenschaften des Kindes, die unterschiedliches Maß haben können. *Erziehbar* ist das Kind in den Augen ADLERs deshalb, *weil es Fehler begeht und weil diese Fehler nicht angeboren sind*. Als förderliche Faktoren und damit Gründe für die Entwicklung von *Gemeinschaftsgefühl*, welches das Kind für sein weiteres Leben und für die Fähigkeit zur Kontaktaufnahme mit anderen Menschen vorbereitet, gibt er die *Hilflosigkeit des Kindes* sowie die *relativ lange Dauer seiner Entwicklung* an. Für die Entstehung bzw. Förderung des *Minderwertigkeitsgefühles* macht ADLER *Vernachlässigung, Herabsetzung, Verzärtelung oder Krankheit* verantwortlich. Dabei handelt es sich zu einem großen Teil um äußere Einflüsse, die mit der Haltung und dem Verhalten Erwachsener bzw. der Eltern zusammenhängen (Auswirkung elterlicher Verhaltensweisen werden in Teil III/Punkt 4.2.1 sowie Teil III/Punkt 4.3.3 behandelt). Als mögliche oder sehr wahrscheinliche Auswirkungen des *Minderwertigkeitsgefühles* beschreibt ADLER *kompensatorische Charakterzüge, übertriebenes Überlegenheitsstreben bzw. Ehrgeiz, Selbstentwertung, Unsicherheit und Mutlosigkeit* (Entmutigung). Krankheiten des Kindes beschreibt ADLER als Grund dafür, dass verborgene Charaktermängel des Kindes zum Vorschein kommen und dass Erziehung einen sozialen Zweck verfolgen müsse.

Konsens ist also, dass die Eigenschaften des Kindes weitgehend von äußeren Einflüssen gelenkt werden. Der Ausprägungsgrad dieser Eigenschaften zeigt sich in Haltung und Verhalten des Kindes.

➔ nur ADLER  
[➔Erweiterung STEP + KESS ]  
[➔ Differenzierung der Zielgerichtetheit]

### **»Einstellung/Meinung«**

Bezüglich der Haltung des Kindes geht ADLER eher auf negative Ausprägungen ein und gibt Ursachen für irrtümliche Meinungen des Kindes an.

So wurzeln fehlerhafte Interpretationen des Kindes in der *Begegnung des Kindes mit seiner Umwelt und mit neuen Situationen*. Diese legen seinen Verhaltensstil fest und können eine »**entmutigte Einstellung**«, eine »**entwertende Haltung anderen gegenüber**« oder »**Faulheit**« bewirken. Eine »entmutigte Haltung« wiederum bewirkt beim Kind den *Einsatz von „Waffen*

*der Entmutigung*“ (wie z.B. Stottern oder mangelnde Blasenbeherrschung), *Selbstisolation*, die *Vermeidung der schwierigen Wege nützlicher Betätigung*, *eigenartige Verhaltensweisen*, *Faulheit und Trägheit* (oft beim Typ des „jüngsten Kindes“) oder *dass das Kind jede neue Situation als weiteren Rückschlag wahrnimmt* anstatt als Ansporn zum Voranschreiten. Außerdem bestimmt das *Maß der Entmutigung* beim Kind dessen *Fähigkeit zur Kontaktaufnahme*, d.h. sein Gemeinschaftsgefühl. Als Ursachen für eine »entwertende Haltung anderen gegenüber« genauso wie für »Faulheit« gibt ADLER außerdem einen *Mangel an Selbstvertrauen* an, d.h. einen Mangel an Mut.

Die *Einstellung des Kindes gegenüber Machtpositionen* beschreibt ADLER als abhängig davon, *inwiefern das Kind selbst schon einmal eine Machtposition* (z.B. als „ältestes Kind“) *innehatte*.

Die Erklärungen von STEP als auch von KESS bezüglich der »Einstellung/Meinung« des Kindes werden anhand konkreter „Glaubensvorstellungen“ des Kindes und seiner Folgen gegeben, die das Kind aufgrund der Art und Weise, wie ihm begegnet wird entwickelt. Die *Empfindung und Deutung seiner Erfahrung*, *seine Einstellung und Meinung* bewirken wiederum die *Entwicklung bestimmter Verhaltensziele* und damit einen bestimmten Verhaltensstil. Daraus geht hervor, dass die spezifische Haltung des Kindes und damit sein jeweiliges Verhalten begründet liegen in seiner Wahrnehmung und Erfahrung von Begegnungen mit seiner Umwelt, mit anderen Menschen und hier primär mit seinen *Eltern*. Alle drei Konzepte vertreten somit die Meinung, dass äußere Einflussfaktoren (wie die Umwelt bzw. insbesondere das Verhalten der Eltern) die kindliche Entwicklung prägen, weil das Kind in der Konfrontation damit seine individuelle Deutung vollzieht und seinen Lebensstil dementsprechend gestaltet.

Die Sichtweise darüber, wie Einstellungen und Meinungen des Kindes zustande kommen bzw. was diese bewirken können, kann somit bei ADLER, STEP und KESS als miteinander korrespondierend angesehen werden. Die konkreten Beispiele bei STEP und KESS, welche Erfahrungen und Empfindungen des Kindes welche Auswirkungen auf die kindliche Haltung und sein Verhalten haben können, können als Erweiterungen signiert werden.

➔ **Korrespondenz** ADLER + STEP + KESS  
➔ **Erweiterungen** STEP + KESS

#### 4.1.2 Kategorie 2: Verhalten des Kindes

Die Beschreibungen resp. Erklärungen des kindlichen Verhaltens bei ADLER, STEP und KESS sind sehr breit gestreut und ermöglichen eine Unterteilung in insgesamt **26 Subkategorien**, wobei 18 Unterkategorien bereits von ADLER stammen. D.h. die restlichen acht Unterkategorien werden von STEP (6 Subkategorien) und von KESS (2 Subkategorien)

hinzugefügt. Jedoch weisen STEP (sieben) und KESS (drei) ebenso Kernaussagen auf, die den ADLER-Kategorien zugeordnet werden können. Diese sind

- ◆ »Angeberei«,
- ◆ »Angst«,
- ◆ »Bösartigkeit«,
- ◆ »eigenartige Verhaltensweisen«,
- ◆ »Fehlverhalten«,
- ◆ »Kooperation«,
- ◆ »Neid/Eifersucht«,
- ◆ »Passivität«,
- ◆ »Probleme in bestimmten Situationen«,
- ◆ »Rückzug/Isolation«,
- ◆ »Sammeltendenzen«,
- ◆ »Stören«,
- ◆ »unangemessener Ehrgeiz«,
- ◆ »Unvermögen«,
- ◆ »Vereinheitlichte Reaktion«,
- ◆ »Vermeidungsverhalten«,
- ◆ »Versagen« und
- ◆ »“Waffen der Entmutigung“«.

### **»Kooperation«**

Bei ADLER ist die Fähigkeit zur Kontaktaufnahme abhängig *vom Maß des Gemeinschaftsgefühls resp. seines Mutes* und bewirkt die *Vorbereitung des Kindes* für sein weiteres Leben – ein Leben in Beziehungen, das die Fähigkeit zur Kooperation verlangt. Es kann also geschlussfolgert werden: Das Kind ist fähig oder unfähig zu kooperieren, weil es viel/genug oder wenig/kein Gemeinschaftsgefühl/Mut besitzt (und die Dinge positiv oder negativ deutet). STEP spricht dieses Abhängigkeitsverhältnis nicht ganz so direkt an. *Je nach der Überzeugung* (positiv/negativ bzw. ermutigt/entmutigt) des Kindes *wie sehr ihm seine Umwelt gesonnen ist* und seine *Gefühle und Wünsche respektiert*, lernt das Kind wahrscheinlicher/unwahrscheinlicher kooperatives Verhalten. ADLER und STEP geben als Grund für die Kooperation des Kindes dessen Erfahrung mit der Umwelt sowie dessen Gemeinschaftsgefühl bzw. Mut an. KESS erwähnt diesen Zusammenhang in den Erklärungen zur kindlichen Kooperation nicht. Hier wird die Zielgerichtetheit – das Streben des Kindes nach Aktivität und Kompetenz – als Grund für kooperatives Verhalten des Kindes genannt. Und da das Maß an Gemeinschaftsgefühl für die Richtung ausschlaggebend ist, in die dieses Streben ausgerichtet ist, kann hier von einer Erweiterung gesprochen werden.

⇒ Korrespondenz ADLER + [STEP + KESS]  
⇒ Erweiterung STEP + KESS

### »Stören«

Wieder ist es der durch äußere Einflüsse geprägte und vom Kind geformte Lebensstil, den ADLER für ein Stören des Kindes verantwortlich zeichnet. Bestimmte *Erfahrungen* des Kindes führen das Kind zu dem *Unvermögen*, durch die *Übernahme einer bestimmten Rolle auf positive Weise am Spiel teilzuhaben*. Vielmehr übernimmt das Kind die *Rolle des Spiel-Störers* und *genügt* sich darin.

STEP und KESS gehen ebenfalls auf die Ursachen für störendes Verhalten beim Kind ein. Anders als ADLER begründen sie das Stören des Kindes mit Eigenschaften des Kindes, wie der *Zielgerichtetheit* des Kindes, den *Bedürfnissen* oder *verunsicherten Gefühlen* (d.h. negative Deutung der Dinge/Minderwertigkeitsgefühl/Entmutigung). Diese „Eigenschaften“ des Kindes sind jedoch nichts anderes, als einzelne Teilaspekte des Lebensstils. Die Erläuterungen von STEP und KESS können somit indirekt mit denen ADLERS als stimmig erkannt werden.

⇒ Korrespondenz ADLER + STEP + KESS  
[⇒ Erweiterung STEP + KESS]

### »Vereinheitlichte Reaktion«

Hierbei handelt es sich im Grunde um den Verhaltensstil des Kindes, der *begründet* ist in der *kindlichen Wahrnehmung und Erfahrung der Außenwelt sowie der Deutung der wahrgenommenen Dinge*, welche das Kind zu einer bestimmten Einstellung und Haltung den Dingen gegenüber führen – kurz: seinen Lebensstil formen. D.h. das Kind verhält sich stets seinen Wertvorstellungen und Überzeugungen entsprechend, welche geprägt sind durch sein Umfeld, seine Beziehung zu seinen Eltern. Die Erklärungen von ADLER, STEP und KESS gehen bezüglich der »Vereinheitlichten Reaktion des Kindes« allesamt in diese Richtung. KESS bringt dabei verstärkt auch noch den Aspekt der Zielgerichtetheit des Kindes mit ein, welcher von ADLER zwar an dieser Stelle nicht berücksichtigt, jedoch durchaus vertreten wird. Außerdem gibt KESS als einziges hier auch ein Bild davon, was dieses vereinheitlichte Verhalten des Kindes bewirken kann, etwa *Konflikte* und sich ausbreitende *Entmutigung* in der Eltern-Kind-Dynamik.

⇒ Korrespondenz ADLER + STEP + KESS  
⇒ Erweiterung STEP + KESS

### »Angst«

Die Empfindung von Angst bzw. eine ängstliche Haltung steht bei ADLER in direkter Verbindung mit dem (*schwachen*) *Gemeinschaftsgefühl* bzw. dem (*starken*) *Minderwertigkeitsgefühl* – also mit dem Ausmaß an Mut bzw. Entmutigung.

STEP erklärt die häufige Äußerung von Ängsten beim Kind mit dessen Hilflosigkeit bzw. Bedürfnis nach Hilfe. Das „Bedürfnis nach Hilfe“ ist Ausgangspunkt für die Interpretation, welche die Aussagen von ADLER und STEP einander annähern und kompatibel machen.

Wie in Teil I/Punkt 1.2.3 erläutert wurde, ist die Hilfsbedürftigkeit des (kleinen) Kindes einer der Faktoren, die die Entstehung des Minderwertigkeitsgefühles bedingen, welches durch äußere Einflüsse, insbesondere durch das elterliche Verhalten/die Erziehung, verstärkt oder abgeschwächt werden kann. So können *übertriebene Reaktionen der Eltern auf die Angst des Kindes* als entmutigend und deshalb Angst-verstärkend verstanden werden.

⇒ Korrespondenz ADLER [+ STEP]

### »Neid/Eifersucht«

Neid wird laut ADLER genährt durch den *außerordentlichen Wunsch nach Selbstbehauptung*, d.h. durch die Zielgerichtetheit des Kindes. Wenn dann STEP das Vorhandensein von Eifersucht beim Kind mit der *Geburt eines jüngeren Geschwisters* erklärt, kann insofern eine Parallele zu ADLER hergestellt werden, als dass sich das ältere Kind verunsichert sieht und der Meinung ist, sich selbst behaupten zu müssen, um sein Selbst sichern zu können. Diese Sicherheit erlangt es durch das Gefühl der Zugehörigkeit, welches das Kind durch eifersüchtiges Verhalten zu bekommen glaubt.

⇒ Korrespondenz ADLER + STEP

### »Passivität«

Passivität ist eine der vielen Folgen von Entmutigung, welche mit der *Furcht vor Rückschlägen* und der *Überschätzung der Mitmenschen* einhergeht. ADLER zeichnet also ein weiteres Mal die Entmutigung, d.h. das Minderwertigkeitsgefühl bzw. mangelndes Gemeinschaftsgefühl, für „passives Verhalten“ verantwortlich.

STEP ist der Meinung, dass das Kind Passivität zeigt, weil es eines der vier Ziele (Aufmerksamkeit, Macht, Rache, Beweis der Unfähigkeit) verfolgt. Diese vier Ziele wurden von Rudolf Dreikurs geprägt und können deshalb als „Weiterentwicklung“ betrachtet werden.

⇒ ADLER  
⇒ Erweiterung STEP  
(→ Ziele nach Dreikurs)

### »Fehlverhalten«

Fehlverhalten – ADLER spricht von der *Abkehr des kindlichen Überlegenheitsstrebens von nützlicher Tätigkeit* – ist bei ADLER Folge der *Entmutigung* (durch die Umwelt) und der *Meinung des Kindes, auf der nützlichen Seite des Lebens keinen Platz für sich finden zu können*. Daraus folgt somit die Zuwendung des Kindes und seines Überlegenheitsstrebens zur

unnützlichen Tätigkeit, welches weitere Unvermögen nach sich zieht – das *Unvermögen Verständnis für die Bedeutung der Probleme aufzubringen* und das *Unvermögen aus negativen Erfahrungen positive Lehren zu ziehen*.

STEP erklärt teilweise ähnlich. Als Gründe für Fehlverhalten nennt STEP ebenfalls die *Entmutigung* (durch das Umfeld) und die *Meinung des Kindes hilflos zu sein* und nur durch unnützliche Tätigkeit seinem Ziel der Zugehörigkeit näher kommen zu können. Auch die Zielgerichtetheit des Kindes findet also Eingang in die STEPsche Erklärung. Bei der Beschreibung möglicher Auswirkungen des kindlichen Fehlverhaltens fasst STEP, anders als ADLER, die Eltern und deren mögliche Reaktionen auf das Verhalten des Kindes ins Auge. Als einzige Auswirkung des kindlichen Fehlverhaltens beim Kind selbst, wird das Ziel der Zugehörigkeit angeführt, welches ja auch auf negativem Weg erreicht werden kann.

- ➔ Korrespondenz ADLER + STEP
- ➔ Erweiterung STEP

Weiter erklärt ADLER die Verhaltensweisen »Angeberei«, »Bösartigkeit«, »eigenartiges Verhalten«, »Waffen der Entmutigung«, »Rückzug/Isolation«, »unangemessener Ehrgeiz«, »Unvermögen«, »Sammeltendenzen«, »Vermeidungsverhalten«, »Versagen« sowie »Probleme in bestimmten Situationen«.

- ➔ nur ADLER

#### 4.1.3 Kategorie 3: Einflussfaktoren

Vor allem die Wirkung von Faktoren, die das Kind beeinflussen und formen, wird in dieser Kategorie unter die Lupe genommen.

Die Kategorie der Einflussfaktoren kann durch die Unterscheidung zwischen »Lebensraum/Umwelt« als Gesamtheit der äußeren Einflüsse und einer Spezifizierung daraus, dem »Elterlichen Erziehungsverhalten«, in **zwei Subkategorien** gegliedert werden.

Zu diesen beiden Bereichen sind bei ADLER und STEP hauptsächlich Erklärungen dazu zu finden, die Aufschluss darüber geben, welche Faktoren sich wie auf ein Kind auswirken können. KESS nimmt dabei nur den Faktor Erziehung, d.h. das Erziehungsverhalten der Eltern bzw. diverse Erziehungsmethoden, in den Blick.

#### »Lebensraum/Umwelt«

ADLER nennt eine Reihe von äußeren Einflüssen und deren Auswirkungen, die das Kind beeinflussen und es in seiner seelischen Entwicklung, in der Formung seines Lebensstils (d.h. in der Deutung der Dinge, seinem Charakter und seinem Verhalten) prägen. Dabei zieht er es vor, von den negativen, das Kind entmutigenden, Einflüssen zu sprechen. Weiters gibt

ADLER eine Erklärung ab, weshalb das Kind auch indirekt durch äußere Einflüsse geformt wird.

STEP führt im Vergleich zu ADLER nur halb so viele Faktoren an, die das Kind beeinflussen und hebt dabei die positiven hervor. STEP nennt Faktoren die dem Kind in seiner Entwicklung und beim Lernen positiver Fähigkeiten und Fertigkeiten helfen können und auch einen Faktor, der negativen Einfluss auf die Selbstkontrolle und das Verhalten des Kindes haben kann. Kompatible Inhalte können hier nicht ausgemacht werden.

➔ nur ADLER  
➔ Erweiterung STEP

### »Elterliches Erziehungsverhalten«

Zum Einflussfaktor *Erziehung* stammen von KESS die meisten Kernaussagen, anzahlmäßig dicht gefolgt von STEP. ADLERs Beitrag, der ja die Vorgabe für den Vergleich ausmacht, fällt bezüglich der Kausalisierungen<sup>EZ</sup> zum elterlichen Erziehungsverhalten als Einflussfaktor auf das Kind am geringsten aus. Dieser enthält elterliche Haltungen und Handlungen, wie etwa *Verzärtelung, Isolation, Freundlichkeit* und Respekt, *Herabsetzung* des Kindes oder *Training des Kindes in Zusammenarbeit*. Angesprochen werden also Faktoren, welche positive als auch negative Einflussnahme auf das Kind bewirken, wie z.B. die positive/negative Deutung der Dinge und Ermutigung/Entmutigung, die Befähigung des Kindes zu neuen Fähigkeiten/Behinderung des Kindes in seiner Entwicklung oder das Zeigen von positivem/negativem Verhalten.

Unter der Vielzahl der von STEP und KESS angeführten Einflussfaktoren können jeweils ein paar aufgespürt werden, die mit dem Verständnis ADLERs vergleichbar sind. Bei STEP sind es die *elterliche Reaktion auf das kindliche Verhalten*, die je nach Art das Kind zu positivem oder negativem Verhalten veranlasst und die *Ermutigung*, die das Kind zu einer positiven Deutung der Dinge, zu einer mutigen Haltung führt.

Bei KESS können die *Bloßstellung* des Kindes und die Beteiligung des Kindes als elterliche Verhaltensweisen verstanden werden, die in deren Auswirkungen den Beschreibungen ADLERs nahe kommen. Während das eine das Kind zu negativen Empfindungen und Verhalten veranlasst, bewirkt das andere beim Kind positive Entwicklungen und das Lernen positiver Fähigkeiten (wie z.B. Kooperation).

Weitere Kausalisierungs-Kernaussagen von STEP und KESS geben Aufschluss darüber, dass diverses Erziehungsverhalten seitens der Eltern primär das Empfinden/die Meinung des Kindes, sein Lernen und sein Verhalten beeinflusst, womit hier zwar keine direkte Übereinstimmung mit ADLER aber zumindest auch keine Abweichung festzustellen ist.

➔ Korrespondenz ADLER + STEP + KESS  
➔ Erweiterung STEP + KESS

#### 4.1.4 Kategorie 4: Bedürfnisse des Kindes

Zur Kategorie der »Bedürfnisse des Kindes« kann gesagt werden, dass es sich dabei eigentlich um Einflussfaktoren handelt, deren Vorhandensein für das Kind und seine Entwicklung förderlich ist bzw. auf die das Kind sogar „angewiesen“ ist, um sich positiv entwickeln zu können.

Aufgrund der geringen Anzahl der von ADLER, STEP und KESS erklärten Bedürfnisse des Kindes wird diese Kategorie nicht in weitere Unterkategorien aufgegliedert. Während ADLER und STEP „nur“ erklären, warum das Kind bestimmte Dinge braucht, zeigt KESS auch auf, dass das kindliche Grundbedürfnis nach Selbstaktivität und Kompetenzerfinden (Geltung) positives Verhalten (z.B. Kooperation) bewirken kann.

ADLER erwähnt zwei Dinge, die das Kind braucht – *Zeit* und den *Schutz* der Eltern – und erklärt dies mit dem So-sein des Kindes, welches durch Unreife und Hilflosigkeit gekennzeichnet ist. Wenn STEP behauptet, dass das Kind *Erwachsene* braucht, *die dem Kind Grenzen setzen, weil sich dieses noch nicht auf sich selbst verlassen kann*, dann spricht STEP damit ebenfalls von einer Eigenschaft bzw. dem Unvermögen des Kindes, welches aufgrund dessen dem Schutz der Eltern bedarf.

Für alle weiteren von STEP und KESS angeführten Bedürfnisse des Kindes, gibt es von ADLERs Seite keine Vergleichsgrundlage, weshalb diese auch als Erweiterungen markiert werden. Als Grund-Motiv für die Dinge, die das Kind braucht, dienen jedoch die Art und Weise der kindlichen Entwicklung bzw. die Förderung einer guten Entwicklung betrachtet werden.

➔ **Korrespondenz** ADLER + STEP [+ KESS]  
➔ **Erweiterung** STEP + KESS

#### 4.2 *Wie die Eltern erklärt werden*

Die Kernaussagen über Eltern, die auf Seite AutorIn<sup>EZ</sup> dem Abschnitt der Kausalisierungen<sup>EZ</sup> entsprechen, bilden das Fundament für den in diesem Kapitel stattfindenden Vergleich. Diese Kernaussagen von ADLER (4 Kernaussagen), STEP (19 Kernaussagen) und KESS (21 Kernaussagen) betreffen »Verhalten und Empfinden der Eltern« und » Aufgaben der Eltern«.

##### 4.2.1 Kategorie 1: Verhalten und Empfinden der Eltern

Unter dieser Kategorie werden Kernaussagen gesammelt, welche erklären, warum Eltern bestimmtes Empfinden und Verhalten zeigen und was sie damit (bewusst oder unbewusst) beim Kind bewirken können.

ADLER, STEP und KESS führen Gründe an, welche in den Eltern bestimmte Empfindungen auslösen, welche die Eltern zu bestimmtem Verhalten führen oder welche den Eltern bestimmtes Verhalten bzw. bestimmte Verhaltensmöglichkeiten in der Erziehung verwehren. Der Anzahl aufgefundener Kernaussagen zufolge, weiß KESS dazu am ausführlichsten zu berichten. Dasselbe gilt auch bezüglich der Auswirkungen, welche das Verhalten der Eltern nach sich ziehen kann. KESS nennt also sowohl die meisten Gründe als auch die meisten Folgen.

Da ADLER bezüglich der Ursachen für den Vergleich sehr wenig Stoff vorgibt und keinerlei kompatible Kernaussagen bei STEP und KESS gefunden werden können, wird darauf auch nicht näher eingegangen.

Anders sieht es bei den Folgen aus, die Eltern mit ihrem Verhalten bewirken können. Diese betreffen bei ADLER vor allem die Deutung und Meinung des Kindes über sich und die Welt, seine Zielgerichtetheit und das Verhalten des Kindes. *Je nach Verhalten der Eltern* können die genannten Bereiche sowohl positive als auch negative Ausformungen annehmen. Z.B. können die Eltern mit ihrem Verhalten bewirken, dass das Kind *entmutigt* oder *ermutigt* wird und in weiterer Folge nach *Mitteln sucht, seine Lage erträglicher zu machen* oder dass es sich *zu besseren Leistungen motiviert* sieht. Das Verhalten der Eltern in seiner Wirkung ist auch eng verbunden mit der Zielgerichtetheit der Eltern. So liegt es in deren Macht, dem Kind durch ihr Verhalten Schutz zu geben, indem sie z.B. *Entmutigung beim Kind verhindern* – mit anderen Worten danach trachten, mit ihrem Verhalten positive Auswirkungen zu beabsichtigen.

KESS, mit den meisten Kernaussagen zu dieser Unterkategorie, lässt unter seinen zahlreichen Beispielen folgende Übereinstimmungen mit ADLER erkennen: dass *das Kind durch das Verhalten der Eltern in seiner negativen Überzeugung bestätigt* und *entmutigt* werden kann. Die vielen weiteren Kernaussagen dazu, was elterliches Verhalten beim Kind konkret bewirken kann, weichen zwar von ADLER ab, münden jedoch in derselben Wirkung – in der positiven oder negativen Beeinflussung des Kindes bei der Formung seines Lebensstils.

STEP geht auf ähnliche Inhalte ein wie ADLER und schreibt dem elterlichen Verhalten ebenfalls die Macht zu, im Kind positive oder negative Deutungen, Ziele und Verhaltensweisen zu bewirken.

↻ **Korrespondenz** ADLER + STEP [+ KESS]  
↻ **Erweiterung** KESS

#### 4.2.2 Kategorie 2: Aufgaben der Eltern

Mit »Aufgaben der Eltern« in der Erziehung wird jene Gruppe von Kernaussagen betitelt, welche erklärt, worum sich Eltern zu kümmern haben und warum sie dieses und jenes tun müssen oder sollen.

Formulierungen wie „Eltern müssen“ und „Eltern sollen“ führen zur Bildung zweier Unterkategorien, der Subkategorie »Müssen, weil« und der Subkategorie »Sollen, weil«. D.h. beschrieben wird, worin elterliche Aufgaben begründet sind.

Während ADLER nur Kernaussagen für erstere liefert und Eltern Pflichten aufgibt, stellen STEP und KESS zusätzlich auch Sollensforderungen an Eltern.

In den Kausalisierungen ADLERS kann bloß eine Kernaussage ausfindig gemacht werden, die in diese Kategorie passt und der Subkategorie »Müssen, weil« zugeordnet werden kann. In dieser verlangt ADLER von den Eltern, dass sie *verhindern, dass sich das Kind nur an eine Person bindet*. Als Begründung für diese Forderung seitens ADLER gibt dieser, ebenfalls „negativ“ formuliert, ein weiteres Ziel an – *da sonst die Vorbereitung des Kindes auf sein späteres Leben unzulänglich ist*. Aus dieser „negativ“ formulierten Aussage kann natürlich auch eine „positive“ gemacht werden – nämlich, dass Eltern das Kind auf sein Leben in der Gemeinschaft vorbereiten müssen und ihm deshalb dabei helfen müssen, sich an mehrere Personen zu binden. Darin ist zu erkennen, dass jede Tätigkeit zielgerichtet ist.

Dieses Ziel der Vorbereitung kann als ein sehr allgemeines und übergeordnetes Ziel erfasst werden, da sie nicht in einer einzigen konkreten Handlung besteht, sondern aus dem Zusammenspiel mehrerer erzieherischer Leistungen, welche das Kind Mut und Gemeinschaftsgefühl lehren und es damit zu positiver Aktivität befähigen.

Bei STEP und KESS stößt man abermals auf eine ganze Reihe „Eltern müssen“ und „Eltern sollen“-Kernaussagen, deren Inhalte ADLER nicht anspricht. Dennoch lassen auch diese Kernaussagen erkennen, dass hinter den Begründungen für Pflichten und Aufgaben der Eltern immer Ziele stecken – Ziele der Eltern resp. Ziele der Erziehung. Werden die in den angeführten Ursachen enthaltenen Ziele genauer unter die Lupe genommen, kann festgestellt werden, dass diese Ziele sowohl im Dienst der Vorbereitung des Kindes auf sein Leben stehen als auch dazu dienen den Eltern Orientierung in ihrem erzieherischen Handeln zu geben.

Da jedoch erst diese relativ freie Interpretation notwendig ist, um die Kernaussagen von ADLER, STEP und KESS einander anzunähern, werden die Beiträge von STEP und KESS hier nicht als Korrespondenzen sondern als Erweiterungen gewertet.

➡ nur ADLER  
➡ Erweiterung STEP + KESS

#### 4.3 *Wie die Erziehung erklärt wird*

Der Vergleich der Kausalisierungen<sup>EZ</sup> Erziehung berücksichtigt all jene Kernaussagen, die Aufschluss über Wirkungszusammenhänge von Erziehung geben und auf Seite AutorIn<sup>EZ</sup> dem Abschnitt der Kausalisierungen<sup>EZ</sup> zuordenbar sind. ADLER (25 Kernaussagen), STEP

(27 Kernaussagen) und KESS (20 Kernaussagen) erklären darin wodurch »Erziehung [charakterisiert] ist«, was das »Ziel der Erziehung« ausmacht, weshalb in der Erziehung nicht für jedes Kind die gleichen Methoden angebracht sind und was verschiedene »Erziehungsmethoden« bewirken können.

#### 4.3.1 Kategorie 1: Erziehung ist

Die Kategorie »Erziehung ist« zeigt Begründungen für Charakteristika der Erziehung auf.

Hauptsächlich sind es Kernaussagen ADLERs, genauer Begründungen für das So-Sein von Erziehung, die diese Kategorie ausmachen. STEP gibt eine Erklärung ab, weshalb Erziehung schnell schwierig wird und KESS geht auf diese Kategorie überhaupt nicht ein.

ADLER begründet, weshalb Erziehung überhaupt möglich und auch notwendig ist – nämlich aufgrund der *Unreife* des Kindes, seines Unvermögens (seiner „Fehlerhaftigkeit“ im Sinne des noch mangelnden Wissens) und der *kontinuierlichen Entwicklung* des Kindes. Dabei handelt es sich also um Eigenschaften des Kindes. Auch das was Erziehung ist – eine Frage der Führung und verknüpft mit Sozialgesinnung – erklärt ADLER mit der kindlichen (körperlichen) Unreife und *Schwachheit*.

Kurz und bündig fällt die Kernaussage von STEP zur Erklärung des So-Seins von Erziehung aus, welche einen weiteren Aspekt von Erziehung betrifft. Dieser berücksichtigt die Empfindung (*Stress*) seitens der Eltern, welche das Erziehungsgeschehen negativ zu beeinflussen vermag und dieses schnell schwierig werden lässt.

➔ nur ADLER  
➔ Erweiterung STEP

#### 4.3.2 Kategorie 2: Ziel der Erziehung

Die Kernaussagen, welche diese Kategorie ausmachen, fallen noch spärlicher aus, als bei der vorherigen Kategorie. Um genau zu sein handelt es sich dabei um eine einzige Kernaussage ADLERs. Diese Aussage bezieht sich auf das Ziel der Erziehung bzw. auf die Begründung für das Ziel der Erziehung.

Das Ziel der Erziehung formuliert ADLER als ein soziales Ziel, welches darin besteht, *in das Beziehungsfeld der Gruppe* hineinzuwachsen. D.h. Erziehung ist das Hinführen zu oder die Förderung von Sozialgesinnung bzw. Gemeinschaftsgefühl. Der Grund dafür ist nach ADLER derselbe, der Erziehung auch möglich und notwendig macht – die *kindliche Unreife*, welche *nur dadurch überwunden werden kann*, indem das Kind (der Mensch) eingebettet in Gemeinschaft lebt.

Somit ist der Ursprung für dieses Ziel eine Eigenschaft des Kindes – die Unreife. Diese Eigenschaft des Kindes ist jedoch unweigerlich wieder mit einem Ziel verbunden – der Überwindung dieser Unreife – welche das von ADLER formulierte Erziehungsziel gleichermaßen begründet.

➔ nur ADLER

#### 4.3.3 Kategorie 3: Erziehungsverhalten und Erziehungsmethoden

Die dritte Kategorie der Kausalisierungen<sup>EZ</sup> zu Erziehung sammelt Kernaussagen von ADLER, STEP und KESS über positive und negative Erziehungsmethoden. Dabei wird jedoch keine ausdrückliche Unterteilung in positiv und negativ vorgenommen, da hier die Frage nach den Auswirkungen der verschiedenen Methoden im Vordergrund steht.

Diese Kategorie ist mit **31 untergeordneten Kategorien** bei weitem die umfangreichste unter den Kategorien zu den Kausalisierungen<sup>EZ</sup> Erziehung. Jedoch ist es nicht ADLER, der dafür verantwortlich ist, denn von ihm stammen lediglich 13 Subkategorien, welche der Erklärung einzelner Methoden in deren Wirkungszusammenhängen gewidmet sind. Aber auch STEP und KESS behandeln nur 19 bzw. 14 Methoden. Die Menge an Unterkapiteln kann damit erklärt werden, dass STEP und KESS bloß zu vier von ADLER vorgegebenen Subkategorien Stellung nehmen und ansonsten andere Methoden (zumindest ihrer Benennung zufolge) beschreiben und in deren Auswirkungen erklären. Dies wird deutlich, wenn man die „Hinzufügungen“ bzw. die „Nicht-Berücksichtigungen“ betrachtet – von STEP wurden 15 Themen hinzugefügt und 12 unberücksichtigt; bei KESS können 10 Subkategorien als hinzugefügt und 17 als unberücksichtigt gezählt werden.

Inwiefern diese Methoden in ihrem Kern dem Verständnis ADLERs entsprechen und als „individualpsychologische Weiterentwicklung“ bezeichnet werden können bzw. inwiefern diesen andere „Lehren“ zugrunde liegen, wäre Ausgangspunkt für weiterführende Untersuchungen.

Zunächst sollen hier diejenigen Unterkategorien betrachtet und interpretiert werden, zu denen sich sowohl ADLER als auch STEP und KESS äußern. Dabei ergibt sich, dass die erste Unterkategorie eher undifferenziert und allgemein von Erziehung handelt und die beiden darauf folgenden Subkategorien jeweils als eine Differenzierung der vorhergegangenen angesehen werden kann (Erziehung allgemein > autoritäre Erziehung > Strafe).

#### **»Allgemein«**

ADLER betont hier, dass die Erziehung mehrerer Kinder bzw. die *Erziehung von Jungen und Mädchen* nicht durch die Anwendung derselben Regeln erfolgen kann bzw. darf oder soll. Damit deutet ADLER auf die Notwendigkeit *verschiedener Erziehungsmethoden* hin.

Begründet sieht er diese Notwendigkeit in dem So-Sein des Kindes – in seiner individuellen Eigenart und Reaktionsweise. KESS negiert ebenfalls die „Gleichheit“ der Erziehung in ihrer Umsetzung, vor allem in Situationen in denen das Kind stört. Grund dafür ist derselbe – die Einzigartigkeit und individuelle Eigenartigkeit des Menschen und seiner Bedürfnisse und auch der Situation, d.h. der unterschiedlichen Rahmenbedingungen.

Daraus kann weiter geschlussfolgert werden, dass es für die/den ErzieherIn von großer Bedeutung ist, diese Eigenart des Kindes zu kennen, um in ihrem/seinem methodischen Handeln der Persönlichkeit des Kindes entsprechen zu können. Die Forderung der unterschiedlichen Erziehung von Jungen und Mädchen argumentiert ADLER mit dem *unterschiedlichen Körperbau* (körperliche Eigenschaft des Kindes), der bereits *unterschiedliche Rollen* festlegt.

Bezüglich der Auswirkungen von Erziehungsmethoden erwähnt ADLER *gängige Erziehungsmethoden*, worunter er eher negative Methoden bzw. *Erziehungsfehler* versteht. Derartige Methoden der Erziehung bewirken eine negative Beeinflussung nicht nur des Kindes in seiner Entwicklung und Zielgerichtetheit, sondern auch der Gemeinschaft im weiteren Sinne. Damit wird ein weiteres Mal darauf hingewiesen, dass Erziehung eng mit Gemeinschaft (und einem *sozialen Zweck*) verknüpft ist.

Während ADLER mit Negativbeispielen vermittelt, dass Erziehung die Beeinflussung des Kindes bewirkt, tun dies STEP und KESS auf neutralere und positivere Weise. So spricht STEP von der *Beeinflussung der kindlichen Wertvorstellungen und Überzeugungen* durch den elterlichen Erziehungsstil. Und KESS vom *einheitlichen Erziehungsstil der Eltern, welcher es vermag, dem Kind eine bessere Orientierung zu geben* und damit seine Entwicklung zu unterstützen.

Einstimmiges Fazit unter den drei Konzepten ist also, dass Erziehung bzw. der elterliche Erziehungsstil je nachdem positive als auch negative Entwicklungen beim Kind bewirken kann.

➔ Korrespondenz ADLER + STEP + KESS

### **»Autoritäre Erziehung«**

Als ein Erziehungsstil, der vermehrt negative Folgen nach sich zieht, wird von ADLER, STEP und KESS der autoritäre Erziehungsstil beschrieben. Laut ADLER sind diese Folgen Charakterzüge wie *Charakterstarre, Neid oder Hass*. STEP zufolge bewirkt dieser Erziehungsstil eher eine negative Deutung der Dinge und negatives Verhalten, wie etwa die *Meinung, nur durch Macht ein Gefühl der Zugehörigkeit zu erlangen*.

KESS zählt neben den möglichen Folgen, wie die *Einschränkung des Kindes* oder die *Entwicklung von wenig Selbstvertrauen und Verantwortungsgefühl sowie Unselbstständigkeit und Abhängigkeit von Befehlen*, auch eine mögliche positive Auswirkung auf – nämlich dass das Kind *dadurch Sicherheit empfinden* kann.

Zwar benennen STEP und KESS andere Effekte als ADLER, jedoch kommen sie genauso wie ADLER zu dem Schluss, dass überstrenge, harte Erziehung die Meinung des Kindes und sein Verhalten, kurz den Lebensstil des Kindes in negative Richtung lenkt.

⇒ Korrespondenz ADLER + STEP + KESS

⇒ Erweiterung KESS

### »Strafe«

ADLER, STEP und KESS, soviel kann aus deren Kernaussagen zu diesem Punkt herausgelesen werden, zählen zu den Gegnern von Strafe als adäquate Erziehungsmethode. Sie sehen Strafe mit negativen Wirkungen auf die Haltung und das Verhalten des Kindes behaftet, welche durch Entmutigung gekennzeichnet sind. Zu diesem Konsens führen alle die von ADLER, STEP und KESS aufgezählten Auswirkungen – wie z.B. *Verstärkung des kindlichen Gefühls, einer Situation nicht gewachsen zu sein* und die *Suche nach Mitteln, seine Lage erträglicher zu machen* (ADLER); *Gefühl des Verletzt-seins* und *negatives Verhalten aus Angst vor weiteren Strafen* (KESS); *Empfinden von Furcht und Groll gegen die Eltern, Verminderung des kindlichen Selbstbewusstseins* oder *Verschlimmerung des kindlichen Verhaltens* und ähnliches (STEP). In den Kernaussagen von STEP ist zudem noch der „negative Lernerfolg“ enthalten, der durch Strafen oder Schlagen bewirkt wird. Damit ist gemeint, dass dem Kind durch Bestrafung negative Einstellungen und Verhaltensweisen regelrecht angelehrt werden bzw. das Kind nichts Positives für sein Leben daraus lernen kann, weil die Strafe meist nichts mit der Tat des Kindes, wie es im Sinne einer natürlichen bzw. logischen Folge der Fall wäre, zu tun hat.

⇒ Korrespondenz ADLER + STEP + KESS

### »Ermutigung«

Wenngleich ADLER scheinbar verstärkt von Fehlern in der Erziehung berichtet, so benennt er auch Mittel, die positiven Einfluss auf das Kind nehmen. So die Ermutigung, denn diese *bewirkt, dass sich das Kind zu erheblich besseren Leistungen aufschwingt*. Das bedeutet, dass das Kind positive Aktivität zeigt. Und diese wiederum kann schwerlich ohne den *Glauben an sich selbst*, ohne *Selbstständigkeit* und *Unabhängigkeit*, ohne das *Gefühl der Zugehörigkeit*, ohne *Selbstvertrauen* und *Mut* vollbracht werden. Wenn STEP und KESS diese Faktoren als Folgen der Ermutigung beschreiben, entsprechen sie damit ADLERS Behauptung aus der geschlussfolgert werden kann, dass Ermutigung eine Stärkung des Kindes allgemein, vor allem aber seiner Deutung der Dinge und seines Verhaltens, bewirkt.

⇒ Korrespondenz ADLER + STEP + KESS

Erziehungsmethoden, zu denen sich nur ADLER äußert sind die »Vernachlässigung«, die »Verzärtelung«, die »Isolation«, das »Nörgeln« und die »Moralpredigt« als Mittel mit negativer Wirkung auf die kindliche Entwicklung. »Freundlichkeit«, das »Verständnis der Einheit der Persönlichkeit«, die »Feststellung der Position des Kindes in der Familie« und »Erklärungen« als Mittel der Erziehung zeigen positive Auswirkungen auf das Kind, vor allem auf die Entwicklung von Gemeinschaftsgefühl und eines Lebensstiles, der dem Kind ein „gesundes“ Leben in der Gemeinschaft ermöglicht.

➔ nur ADLER

Methoden, welche sowohl von STEP als auch von KESS hinzugefügt werden, sind die »Entmutigung«, die »Demokratische Erziehung«, »Grenzen und Wahlmöglichkeit«, »Disziplin«, »Positive Aufmerksamkeit«, »Respekt«, »Aktives Zuhören« und der »Familienrat«.

➔ Erweiterung STEP + KESS

Mittel wie »Belohnung« und »Antreiben/Druck«, welche negative Auswirkungen zeigen, sowie Strategien wie die »STOP-Regel«, »ICH-Aussagen«, »Ignorieren von Fehlverhalten«, »Strukturierung der Umwelt« und »Rituale«, welche auf eine positive Einflussnahme abzielen, werden von STEP hinzugefügt.

➔ nur STEP

KESS fügt den Erklärungen von Erziehungsmethoden die »Antiautoritäre Erziehung« und das »Lob« hinzu, welchen aufgrund ihrer Wirkungszusammenhänge eher mit Vorsicht zu begegnen ist.

➔ nur KESS

Nachdem nun in den vorangegangenen Kapiteln relativ ausführlich darauf eingegangen wurde, inwiefern die Phänomenalisierungen<sup>EZ</sup> (Kind, Eltern und Erziehung) und die Kausalisierungen<sup>EZ</sup> (Kind, Eltern und Erziehung) von STEP und KESS mit denen von ADLER korrespondieren, soll im Folgenden auch ein Blick auf die Abschnitte Finalisierungen<sup>EZ</sup> und Medialisierungen<sup>EZ</sup> geworfen werden.

Die Darstellung der Ergebnisse dazu kann jedoch nicht in demselben detaillierten Ausmaß erfolgen, da der Rahmen einer Diplomarbeit damit überschritten werden würde und deshalb der Schwerpunkt auf die Beschreibungen und Erklärungen von Phänomenen gelegt wurde.

Der Wahrung des Gesamtbildes wegen, wird die Darstellung der Ziele und Methoden der Eltern zwar in den Vergleich mit aufgenommen, jedoch nur kurz gehalten.

Bevor nun aber auf den Vergleich der Finalisierungen<sup>EZ</sup> eingegangen wird, an den der Vergleich der Medialisierungen<sup>EZ</sup> anschließt, scheint eine Vorbemerkung notwendig, die sowohl das Verständnis der Ziele als auch der Mittel betrifft.

Bei der Betrachtung der Ziele und der Mittel ist hervorzuheben, dass diese Abschnitte (also Finalisierungen<sup>EZ</sup> und Medialisierungen<sup>EZ</sup>) sehr eng miteinander verkettet sind. Mehr noch sogar, das Ziel bedingt verschiedene mögliche Mittel und Methoden, von deren Einsatz die Erlangung des Zieles erhofft wird. Dasselbe gilt auch umgekehrt: jedes Mittel, jede Methode impliziert immer ein Ziel. So kommt es vor, dass einige der genannten Ziele auch im Sinne von Mitteln verstanden werden können bzw. dass ein Mittel bzw. dessen Anwendung als Ziel anzustreben und deshalb im Sinne eines Zieles zu begreifen ist.

Die Beschreibungen der Pflichten und Aufgaben, denen Eltern nachkommen „müssen“ und „sollen“ wie auch der Fehler, die Eltern „nicht begehen dürfen“ und „nicht begehen sollen“, befinden sich sozusagen in einem Graubereich zwischen den Finalisierungen<sup>EZ</sup> und Medialisierungen<sup>EZ</sup>.

## **5 Vergleich von Zielbeschreibungen**

Dieses Kapitel widmet sich Gemeinsamkeiten bzw. Unterschieden in den Kernaussagen von ADLER, STEP und KESS zur Erziehung von Kindern, die auf Seite Gegenstand<sup>EZ</sup> dem Abschnitt der Finalisierungen<sup>EZ</sup> zugeordnet werden können. Diese entsprechen im Fragenkatalog den Punkten 1.3, 2.3, 3.3 und 4.3 (siehe Teil III/Kapitel 1) und dienen dem Aufspüren von Zielen und Aufgaben, die von Eltern angestrebt und erfüllt werden sollen bzw. der Fehler, die vermieden werden sollen.

### *5.1 Welche Ziele in der Erziehung angestrebt werden bzw. erfüllt werden sollen*

In den Aussagen ADLERS (7 Kernaussagen), STEPs (6 Kernaussagen) und KESS' (5 Kernaussagen), die dem Abschnitt der Finalisierungen<sup>EZ</sup> zugeordnet wurden, schreiben die AutorInnen den Eltern Ziele zu – solche die Eltern verfolgen oder verfolgen »wollen«, solche die sie anstreben »müssen« und solche Ziele denen sie folgen »sollen«. Die Zielbeschreibungen und Zielzuschreibungen erhalten dadurch eine Art Gewichtung, denn die Ziele der Modalität »müssen« vermitteln mehr Dringlichkeit als die Ziele der Modalität »sollen«. Jedoch kann weder ADLER noch STEP oder KESS die Eltern dazu zwingen bestimmte Ziele zu haben, weshalb derartige Beschreibungen als für Eltern empfohlene Zielsetzungen aufgefasst werden können.

Bei der Betrachtung der aufgefundenen bzw. transformierten und rekonstruierten Kernaussagen fällt weiter auf, dass diese unterschiedliche „Richtungen“ aufweisen. Die beschriebenen Ziele richten sich jeweils an einen der drei Aspekte von Erziehung. So wird in der einen Kernaussage ein Ziel formuliert, das sich auf das Kind bezieht, in der anderen ist das Ziel auf das Sein und die Haltung der Eltern ausgerichtet und wieder ein anderes Mal steht das erzieherische Tun der Eltern im Vordergrund der Zielformulierung. Damit ist gemeint, dass Eltern Ziele für sich selbst (als Individuum), für das Kind und für ihre erzieherische Tätigkeit (die Erziehung) verfolgen bzw. aus Sicht der AutorInnen verfolgen müssen oder sollen, wenn sie beabsichtigen „gute“ Eltern bzw. ErzieherInnen zu sein. Dieses Ziel (der „guten“ bzw. „besseren“ Elternschaft) kann für jene Eltern, die sich mit STEP oder KESS auseinandersetzen als vorausgesetzt angesehen werden, denn immerhin bezwecken diese, den Eltern Rat für die Erziehung zu geben und dadurch die Erziehung zu einer besseren werden zu lassen.

Der Vergleich wird also hinsichtlich der drei Aspekte der Erziehung »Kind«, »Eltern«, »erzieherisches Handeln« durchgeführt. Damit erhalten die Zielbeschreibungen und Zielzuschreibungen ebenso eine Art Gewichtung, denn das Ziel für das Kind (z.B. mutig zu sein) bedingt das Ziel für das erzieherische Handeln (z.B. Ermutigung) aus dem wiederum ein Ziel für die Eltern abgeleitet werden kann (z.B. Kenntnis der Stärken und Schwächen des Kindes). Jedes der Ziele bringt sozusagen auch Unterziele mit sich, die von Eltern gefordert werden, um als „gute“ ErzieherInnen zu gelten. Daraus ergeben sich sozusagen Pflichten bzw. Aufgaben für Eltern, in denen zugleich deren enge Verknüpfung mit den Mitteln und Methoden der Erziehung veranschaulicht wird.

#### 5.1.1 Ziele der Eltern für das Kind

ADLER selbst geht nicht explizit darauf ein, was sich Eltern für das Kind konkret wünschen (»wollen«). Aus seinen Forderungen danach, was Eltern zum Ziel bzw. zur Aufgabe haben »müssen« und »sollen«, kann lediglich geschlussfolgert werden, wozu die Erziehung des Kindes führen müsse.

Elterliches Ziel für das Kind sollte demnach *Selbstständigkeit, Gesundheit, Mut, Selbstvertrauen, Gemeinschaftsgefühl, eine ganzheitliche Sichtweise des eigenen Lebens, die Beherrschung bestimmter Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Rechnen) sowie ein rechtes Verständnis von Märchen und Bibelstellen* sein.

STEP (und auch KESS) dagegen beschreibt klare Ziele die Eltern für das Kind und damit für die Erziehung haben. Das Kind soll, so wünschen es sich Eltern STEP zufolge, zu einem *respektvollen, selbstständigen, glücklichen, gesunden, selbstbewussten, kooperativen, verantwortungsbewussten, selbstdisziplinierten und ehrlichen Menschen* heranwachsen sowie *positive Wertvorstellungen und Überzeugungen entwickeln* und dadurch positive Möglichkeiten der Zugehörigkeit finden, d.h. den Mut haben, Herausforderungen anzunehmen und

Lösungen zu finden. Außerdem wollen Eltern, so sagt STEP, dass das Kind *gerne lernt* und es im Vergleich mit anderen *das Beste ist*.

KESS beschreibt als Ziel der Eltern für das Kind, die Fähigkeit *in den richtigen Momenten (z.B. zu Suchtmitteln oder Gewalt) „Nein“ sagen zu können*. Im Vergleich zu der langen Liste bei STEP scheint diese Zielformulierung sehr banal, jedoch führt ein genaueres Hinsehen zu einer anderen Feststellung. Denn ein Mensch, der Nein sagen kann, bedarf positiver Wertvorstellungen und Überzeugungen und der Erkenntnis, ohne Suchtmittel oder Gewalt ein Gefühl der Zugehörigkeit zu empfinden. Es bedarf ebenso der Eigenschaften wie Mut, Selbstbewusstsein, Verantwortungsbewusstsein und Selbstdisziplin, um seine eigene Meinung zu bilden und gegenüber anderen zu vertreten.

Im Grunde wollen die Eltern bei KESS also mehr oder weniger dasselbe wie die Eltern bei STEP. ADLER schreibt (anders als STEP und KESS) den Eltern die durchaus gleichen Ziele nicht als Tatsache zu, sondern als »Müssens«- bzw. »Sollens«-Forderungen. Von anderer Seite betrachtet heißt das, dass die Eltern bei STEP im Großen und Ganzen dasselbe »wollen«, was sie bei ADLER »sollen« – was Idealbedingungen für die Erziehung gleichkommen würde. Im Zuge dieser beschreibt ADLER dass das Kind durch Erziehung zu *Optimismus*, zu einer *Verbesserung in bestimmten Bereichen*, zur *Überzeugung, dass es durch Fleiß, Ausdauer und Mut alles erreichen kann*, zu einer *Haltung der Kooperation und des Mutes*, zu *Gemeinschaftsgefühl*, zu *Gesundheit* und zu einer *rechten Haltung gegenüber Tieren* geführt werden soll. KESS enthält keine Ziele, die Eltern für das Kind anstreben sollen.

### 5.1.2 Ziele der Eltern für die Erziehung des Kindes

Ziele, welche Eltern **für das erzieherische Handeln (Erziehung)** haben, sind nach ADLER die *Verhätschelung* und *Verwöhnung* des Kindes – *sofern die Eltern (hinsichtlich körperlicher Hygiene) unwissend sind*. STEP zufolge möchten Eltern dem Kind *Respekt entgegenbringen*, das Kind *trösten* und es *nicht vernachlässigen oder misshandeln*. KESS schreibt den Eltern zu, ihr Kind *anders erziehen* zu wollen, als es einst gängig war und für das Kind *nur das Beste* zu wollen. D.h. auch laut der Zielbeschreibungen bzw. Zielzuschreibungen von STEP und KESS tendieren Eltern dazu das Kind zu verwöhnen. Diese Inhalte entsprechen durchaus ADLER.

Was ADLER als »**Muss**«-**Ziele** der Eltern bezüglich der Erziehung bzw. als Pflichten der Eltern beschreibt, ist entsprechend der zuvor genannten Ziele: eine gute Basis für eine gute Entwicklung zu schaffen und das *Kind für sein späteres Leben vorzubereiten*. Das kann den Eltern gelingen, wenn sie wiederum folgende Ziele verfolgen:

- ◆ die Sorge um das Interesse und Streben des Kindes,
- ◆ das Lehren einer „rechten Lebenssicht“,
- ◆ die Ermutigung,
- ◆ die Stärkung freundlicher Gefühle,

- ◆ das Geben von Hilfen und Erklärungen,
- ◆ die Befreiung des Kindes von feindseligen Gefühlen sowie die Beachtung des Gemeinschaftsgefühles,
- ◆ das Aufspüren individueller Besonderheiten,
- ◆ die Berücksichtigung äußerer Einflüsse und
- ◆ das Zukommen lassen von Unterricht.

STEP schreibt den Eltern die Pflicht zu, die *Entwicklung des Kindes zu fördern (und nicht zu behindern)*, was als übergeordnetes Ziel der „erzieherischen Handlungen“ gesehen werden kann. Dazu ist es aus der Sicht von STEP für Eltern notwendig, darauf abzielen, das *zielgerichtete Verhalten des Kindes zu erkennen, zu verstehen und zu berücksichtigen, aktiv zuzuhören, in seinem Tun berechenbar, beharrlich und konsequent zu sein, Grenzen zu setzen und ein Gleichgewicht zu finden zwischen Loslassen und Beschützen.*

KESS fordert als Ziele, die Eltern für ihre Erziehungstätigkeit haben müssen, die *Stärkung des kindlichen Selbstbildes, die Abstellung störenden Verhaltens und die Bildung einer Basis für ein vernünftiges Zusammenleben.*

Weitere Ziele, die Eltern für die Erziehung im Sinne erzieherischer Aktivität verfolgen »sollen«, weisen eine relativ hohe Übereinstimmung zwischen ADLER, STEP und KESS auf. Alle drei Konzepte führen »**Soll**«-Ziele an, welche in Überschriften wie beispielsweise *Zeigen einer positiven Haltung und positiven Verhaltens, Kommunikation und Kooperation mit dem Kind, Ermutigung des Kindes, Förderung des Kindes und Bereicherung seines Wissens und seiner Fähigkeiten* sowie den „angemessenen“ Umgang mit Fehlverhalten und Problemen zusammengefasst werden können. ADLER und STEP stimmen zusätzlich noch im Ziel der *Beachtung von Einflussfaktoren* bzw. auch in der *Stärkung des Kindes und seines Gemeinschaftsgefühles* überein. Von STEP und KESS werden noch einige weitere Ziele beschrieben, welche zusätzliche Differenzierungen und Erweiterungen darstellen.

### 5.1.3 Ziele der Elter für sich selbst

Dass Eltern auch **für sich selbst** etwas »wollen« geht nur bei ADLER hervor – nämlich im elterlichen Streben nach der eigenen Selbstbehauptung.

Anders dagegen sieht es mit Zielen aus, die Eltern aus der Sicht ADLERs, KESS` oder STEP`s für sich anstreben »müssen« oder »sollen« um schließlich „gut“ oder „besser“ erziehen zu können. ADLER und KESS äußern sich bezüglich solcher Ziele, die Eltern für sich selbst haben »müssen«, eher unterschiedlich: *Geduld, Anerkennung des fehlerhaften Verständnisses des Kindes über seine Lage, Interesse an der Erziehung des Kindes* sowie die *Hoffnung und Gewissheit über den Erfolg von Erziehung* sind es bei ADLER, das *eigene Recht erlangen, mit dem anderen Elternteil im Gespräch bleiben, gegenseitiger Respekt* und das *Überzeugtsein von der Qualität des Kindes* sind es bei KESS.

Betrachtet man zuletzt auch jene Ziele, die Eltern für sich selbst anstreben »sollen«, stößt man zum Großteil auf dieselben oder ähnlichen Ziele, die auch schon für deren erzieherisches Handeln genannt wurden. Der Grund dafür liegt wohl darin, dass das erzieherische Handeln an die Eltern als ausführendes Organ gebunden ist und sie es sind, denen die Aufgabe zukommt, das Kind zu erziehen. In dieser engen Verbundenheit wird zudem auch sichtbar, dass Eltern das Kind in seiner Entwicklung und Persönlichkeitsformung immens (positiv oder negativ) zu beeinflussen im Stande sind.

Des Weiteren verdeutlicht dieser Zusammenhang, dass („gute“) Erziehung nicht bloß aus bestimmten (eingeübten) Verhaltensweisen seitens der Eltern besteht, sondern in der Gesamtheit und Übereinstimmung von Haltung und Verhalten der Eltern, welche den Zielen der Erziehung entsprechend ausgerichtet und eingesetzt werden müssen.

Hinsichtlich der Gruppe der anzustrebenden Ziele für das Kind, die Erziehung und die Eltern können zwischen ADLER und STEP sowie zwischen ADLER und KESS sowohl sehr homogene bzw. kompatible Aussagen als auch Abweichungen bzw. Erweiterungen festgestellt werden.

- ⇒ Korrespondenz ADLER + STEP + KESS
- ⇒ Erweiterung STEP + KESS

Ein weiteres Ziel, das ADLER, STEP und KESS indirekt durch die Beschreibung von „negativen Zielen“ bzw. nicht anzustrebenden Zielen für die Erziehung vermitteln, ist das Vermeiden von Fehlern in der Erziehung. Von allen drei Konzepten werden in diesem Sinne auch „Erziehungsfehler“ genannt (siehe Teil III/Punkt 6.2).

## 6 Vergleich von beschriebenen Methoden der Erziehung

Dieses letzte Untersuchungskapitel widmet sich den Fragen 1.4, 2.4, 3.4 und 4.4 aus dem Fragenkatalog (siehe Teil III/Kapitel 1). In diesen wird zum einen danach gefragt, welche positiven und welche negativen Mittel und Methoden der Erziehung die AutorInnen beschreiben und zum anderen, inwiefern in diesen Beschreibungen im Vergleich mit ADLER Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede auszumachen sind.

### 6.1 Welche Methoden in der Erziehung eingesetzt werden sollen

Verglichen werden in diesem Unterkapitel Kernaussagen von ADLER (13 Kernaussagen), STEP (55 Kernaussagen) und KESS (22 Kernaussagen), die auf Seite Gegenstand<sup>EZ</sup> dem Abschnitt der Medialisierungen<sup>EZ</sup> entsprechen und die Modalität positiv<sup>EZ</sup> aufweisen. Dazu

zählen Beschreibungen von Mitteln und Methoden der Erziehung, deren Einsatz befürwortet wird.

Hervorgehoben werden kann, dass STEP, im Vergleich zu ADLER und auch zu KESS, bei weitem die meisten Anregungen für das methodische Handeln in der Erziehung gibt. Zudem gibt STEP auch Handlungsratschläge für konkrete Problemsituationen, wie z.B. für das Sauberkeitstraining, für Essenszeiten oder für Schlafenszeiten, welche hier nicht weiter berücksichtigt werden, da weder bei ADLER noch bei KESS derart einschlägige Ausführungen vorkommen.

Wie sehr diese bei STEP erläuterten und als „Hinzufügungen“ signierten Mittel als Ableitungen und Weiterentwicklungen der Theorie ADLERS geltend gemacht werden können und inwiefern mit demselben Mittel auch dasselbe Ziel verfolgt wird, erfordert jedoch eine tiefergehende Analyse als hier geleistet werden kann.

Was hier erwartet werden kann, ist die Nennung und der Vergleich derjenigen positiven Methoden, die bei ADLER, STEP und KESS aufgefunden werden können.

Da aber von ADLER ungleich weniger Methodenbeschreibungen stammen, wird zunächst auf vergleichbare Erziehungsmethoden eingegangen. Im Anschluss daran folgen dann jene Mittel und Methoden, die jeweils nur in den zwei neueren Konzepten bzw. in einem der Konzepte als wesentlich erkannt werden können.

### **»Verstehen«**

Nachdem die Methode »Verstehen«<sup>43</sup> ein wesentliches Element in der Praxis und Theorie der adlerschen Individualpsychologie ausmacht (vgl. Brunner 1995, 538), ist es nicht verwunderlich, dass diese Methode auch im Erziehungskonzept ADLERS als Kernelement in Erscheinung tritt, um die Qualität der Erziehung zu steigern und negative Entwicklungen beim Kind zu beseitigen bzw. zu verhindern. Verstehen aber erfordert wiederum eine teilnehmende mitfühlende Haltung sowie die **»Berücksichtigung kindlicher Verhaltensäußerungen«** und die **»Betrachtung und Erfassung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes«** – eine Meinung, die ansatzweise auch STEP und KESS vertreten. Denn sie sprechen vom Verstehen der Entwicklung und des Verhaltens des Kindes, seiner Gefühle und Gedanken sowie der Motive für sein Verhalten. STEP beschreibt in diesem Zusammenhang als zusätzliche Mittel das **»Nachdenken über das Kind und seine Bedürfnisse«** und das Zeigen von **»Interesse am Kind und Wertschätzung seiner Besonderheiten«**. KESS nimmt als

---

<sup>43</sup> Zwei Formen des Verstehens sind: Verstehen als Einfühlung und Verstehen (Sinn-Verstehen) als wissenschaftliche Erkenntnismethode und therapeutische Vorgehensweise. (vgl. Brunner 1995, 538f). Einfühlung wiederum wird umschrieben mit demselben Satz, den Adler an anderer Stelle auch zur Definition von „Gemeinschaftsgefühl“ verwendet und soviel besagt, wie *mit den Augen des anderen zu sehen, den Ohren des anderen zu hören und mit dem Herzen des anderen zu fühlen* (vgl. Brunner 1995, 100 und Seidenfuß 1995, 189).

wieder andere Differenzierung das »**Erkennen versteckter Botschaften hinter störendem Verhalten**« in seine Darlegungen mit auf.

Wenn es also um die Methode des »Verstehens« geht, kann durchaus eine hohe Korrespondenz zwischen ADLER, STEP und KESS festgestellt werden.

- ⇒ Korrespondenz ADLER + STEP + KESS
- ⇒ Erweiterung STEP + KESS

### »Ermutigung«

Der fortwährenden »Ermutigung« wird bei ADLER, STEP und KESS ebenfalls große Bedeutung zugemessen. Durch sie soll das Kind für die positive Bewältigung seines Lebens und seiner Lebensaufgaben stark gemacht werden. Eltern gelingt die »Ermutigung«, so verstehen es STEP und KESS, indem sie »**Positives beachten**«, d.h. positive Leistungen, positives Verhalten oder Fortschritte bemerken und beachten. KESS stellt noch zwei weitere Strategien und deren Anwendung vor: die »**Ermutigungsdusche**« und die Verwendung so genannter »**Mut-mach-Sätze**«, deren positive Wirkung häufig durch angehängte »**Aber-Sätze**« sehr schnell wieder zunichte gemacht wird.

- ⇒ Korrespondenz ADLER + STEP + KESS
- ⇒ Erweiterung STEP + KESS

### »Grenzen und Freiraum«

Als dritte und letzte Methode, deren Gebrauch in allen drei Konzepten empfohlen wird, kann das Setzen von »Grenzen« und das Geben von »Freiraum« oder »Wahlmöglichkeiten innerhalb der gesetzten Grenzen« genannt werden. Darunter ist zu verstehen, dass dem Kind zwar Grenzen – oft in Form von Regeln – auferlegt werden, innerhalb derer dem Kind jedoch auch die Möglichkeit zur Wahlfreiheit geboten wird. Dadurch wird zum einen Demokratie gelebt und gelehrt und dem Kind zum anderen die Möglichkeit gegeben, durch eigene Erfahrungen zu lernen. Das Kind lernt Verantwortungsbewusstsein, Kooperation, Respekt und Mut und erfährt dadurch außerdem, dass seine frei getroffenen Entscheidungen Konsequenzen mit sich bringen. Dem entspricht auch die Empfehlung von STEP und KESS, »**Regeln & Konsequenzen**« als Mittel der Erziehung einzusetzen.

- ⇒ Korrespondenz ADLER + STEP + KESS
- ⇒ Erweiterung STEP + KESS

Positive Mittel, die ADLER noch beschreibt und denen kein von STEP und/oder KESS beschriebenes Mittel als Vergleichsstück gegenübergestellt werden kann, sind das »**Gemeinschaftsgefühl**«, die »**Veränderung der Lage**« des sich fehlerhaft verhaltenden Kindes, dem Kind »**Zeit zum Lernen geben**«, der »**Einsatz von Märchen**« und das »**Erklären**«, um das

Kind zum Verstehen zu führen, das **»Händekreuzen«** zur Feststellung der Händigkeit<sup>44</sup> des Kindes und das **»Vermeiden von Fehlern«**.

➔ nur ADLER

Einige der beschriebenen Mittel und Methoden von STEP und KESS, die im Vergleich als „Erweiterungen“ bezeichnet werden, sind Beispiele für die angesprochene Vernetztheit der Methoden und Ziele. Etwa **»Respekt und Liebe«** und **»Kooperation (mit dem Kind)«**. STEP und KESS beschreiben damit Prinzipien als positive Mittel der Erziehung. Das bedeutet, dass hier an die Grundhaltung der Eltern, an deren Werte appelliert wird, denn das Ziel respektvoll, liebevoll und kooperativ zu handeln, und zwar bei der Anwendung jeder Erziehungsmethode, verlangt von Eltern, dass sie sich Respekt, Liebe und Kooperation zu Eigen machen. Hier geht es also um weit mehr als um eine „Schritt-für-Schritt-Anleitung“. Es geht um die Haltung der Eltern, die ihr gesamtes Handeln durchzieht und so Vorbildfunktion erhält und letztlich das eigentliche Mittel der Erziehung darstellt. Von Eltern etwas leichter eintrainierbarer scheinen die Mittel **»Unerwartete Reaktion«**, **»Positive Ich-Aussagen«** und **»Familienkonferenz«** (bzw. »Familienrat«) zu sein. Die beiden zuletzt genannten Mittel stehen im Dienst von »Respekt und Liebe« und »Kooperation« und lassen auf den Einfluss der Humanistischen Psychologie (Carl Rogers bzw. Thomas Gordon) schließen.

➔ Erweiterung STEP + KESS

Ebenfalls ein Hinweis auf den humanistischen Ansatz ist die von STEP beschriebene Methode **»Aktiv Zuhören«**, welche ein wesentliches Element respektvoller Kommunikation darstellt. Weitere Mittel und Methoden, die STEP beschreibt, sind **»Selbstreflexion«**, **»Positive Disziplin«**, **»Ablenkung«**, **»Strukturierung der Umgebung«**, **»Kontrolle der Situation«**, **»STOP-Regel«**, **»Spiel«**, **»Verringerung von Stress«**, **»Beachtung der Position des Kindes«**, **»Ignorieren«**, **»4-Fragen-Strategie«** und **»positive Aufmerksamkeit geben«**. Sie alle stellen zwar eigenständig beschriebene Mittel dar, können jedoch mehr oder weniger den Mitteln »Verstehen«, »Ermutigung«, »Grenzen und Freiraum« sowie »Respekt und Liebe« und »Kooperation« untergeordnet werden.

➔ Erweiterung STEP

---

<sup>44</sup> D.h. „Überlegenheit der rechten oder linken Hand“ (Sattler 2005, 119). Adler verstand Linkshändigkeit als „Fehlverhalten“ und setzte das Kreuzen der Hände zur Feststellung der Händigkeit ein. Nach gegenwärtigem Verständnis stellt die Händigkeit ein angeborenes Phänomen dar, welcher eine motorische Dominanz im menschlichen Gehirn zugrunde liegt (vgl. Hochenegg 2008, 9). „Händefalten, Armeverschränken oder in die Hände klatschen sind *keine* ausreichenden Merkmale zur Feststellung der Händigkeit“ (Sattler 2005, 118).

Methoden, die nur bei KESS zu finden sind, tragen Namen wie »Edelsteinmomente«, »4-Schritte-Gesprächsstrategie«, »IRIS-Strategie« und »Win-Win-Situation«. Die Anwendung dieser soll zu einer verbesserten Konfliktlösung bzw. zur Vorbeugung von Eskalationen verwendet werden, wobei auch damit wieder auf Ermutigung und Kooperation abgezielt wird.

➔ Erweiterung KESS

Zusammenfassend können wohl die Methoden »Verstehen«, »Ermutigung« und »Grenzen und Freiraum« als die drei wichtigsten anzustrebenden Erziehungsmethoden herausgestrichen werden, zu deren erfolgreicher Umsetzung wiederum andere Mittel und Methoden herangezogen werden können und sollen.

Genauso wie die AutorInnen der drei Konzepte positive Ziele und Mittel nennen, deren Verfolgung bzw. Verwendung in der Erziehung empfohlen wird, wissen sie auch von negativen Zielen und Mitteln zu berichten bzw. vor Fehlern in der Erziehung zu warnen.

## 6.2 Welche Fehler in der Erziehung vermieden werden sollen

ADLER führt zunächst sieben Punkte an, welche sich vorwiegend auf die **Haltung und das Verhalten der Eltern** beziehen und unbedingt zu vermeiden sind: *an Begabung zu glauben; das Ziel der Gemeinschaft aus den Augen zu verlieren und es zuzulassen, dass sich das Kind nur an eine Person bindet; die Berücksichtigung der kindlichen Eigenschaften zu vergessen; eine schroffe und abweisende Haltung einzunehmen; vom Kind logisches Verhalten zu erwarten und entmutigt die Hoffnung aufzugeben.* Ebenso die *Geringschätzung herausragender Leistungen* des Kindes; die *Behandlung von Stottern und mangelnder Blasenbeherrschung als Krankheit*; dem Kind ein *böses Ende zu prophezeien*; das *Kind mit dem Tod oder mit seelischen Leiden in der Familie zu konfrontieren* und das *Kind zu verwöhnen*. Außerdem sollen Eltern bei ADLER das **Kind nicht zu Ehrgeiz erziehen**.

Unter den konkreten verschiedenartigen und abzulehnenden Erziehungsmethoden ergibt ein Vergleich einzig hinsichtlich einer Methode eine Übereinstimmung. So sind sich ADLER, STEP und KESS darüber einig, dass »Bestrafung« *keine Hilfe in der Erziehung ist, sondern eher das angestrebte Ziel verfehlt*. Sie lehnen das Mittel der Strafe ab, da die Strafe mit einer entmutigenden Wirkung einhergeht und das bestrafte Kind lediglich dazu veranlasst, Wege zu suchen, um seine Lage erträglicher zu machen.

➔ Korrespondenz ADLER + STEP + KESS

➔ Erweiterung STEP + KESS

Bei ADLER kann als allgemeingültig und undiskutabel erachtet werden, dass in der Erziehung des Kindes weder »Strenge & müde Methoden« eingesetzt werden sollen noch dass das »Kind seinem Antrieb überlassen« und sich die Eltern mit der »Beschränkung auf Freundlichkeit und Vermeiden abschreckender Maßnahmen« genügen. Es gilt also für Eltern, sich von „extremen“ Mitteln, wie sie etwa dem autoritären oder dem antiautoritären bzw. laissez-fairen Erziehungsstil entsprechen, abzuwenden und sich aktiv und bewusst solchen Methoden hinzuwenden, die sozusagen einem Mittelweg, dem demokratischen Erziehungsstil angepasst sind.

Davon ausgeschlossen sind nach Ansicht ADLERS folgende Methoden: neben der »Bestrafung« auch die »Belohnung«, eine »Isolierte Betrachtungsweise« und die »Isolation« des Kindes, »Böse Prophezeiungen«, die Vermittlung einer »unrealistischen Weltsicht« durch die Vorgaukelung rosaroter Bilder der Wirklichkeit oder die Verdüsterung der Welt durch pessimistische Vorstellungen und »Respektlosigkeit«, die sich in der Herabsetzung und Beschämung des Kindes breit macht.

⇒ nur ADLER

Von STEP und KESS werden negative Mittel beschrieben, die anhand ihrer Wirkung zusammengefasst werden können als die *vom Kind erwartete Reaktion auf sein Verhalten* bzw. »Affektive Reaktion« der Eltern in Konflikt- bzw. Problemsituationen mit dem Kind. Dazu zählen »Ärger & Wut«, »Rache«, »Kritik«, »Kampf« und »Nachgeben/Kapitulation«.

⇒ Erweiterung STEP + KESS

Als in der Erziehung zu vermeiden, legt STEP den Eltern folgende Mittel nahe: die »Missachtung der Familienkonstellation«, den »Vergleich mit anderen« und »Falsche Worte & Berührungen«.

⇒ Erweiterung STEP

Von KESS werden als Erziehungsfehler die völlige »Gleichbehandlung mehrerer« Kinder, das Anhängen von »Aber-Sätzen« an »Mut-mach-Sätze« und die »Einmischung in Probleme des Kindes« erachtet.

⇒ Erweiterung KESS

## 7 Zusammenfassung

In den vorangegangenen vier Kapiteln wurden die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt, interpretiert und verglichen, um damit auf die einzelnen Unterfragen des Fragenkataloges einzugehen. Dieses Kapitel dient der Zusammenschau dieser Darlegungen. Die wesentlichen Erkenntnisse des Vergleiches sollen also zur Beantwortung der diplomarbeitsleitenden Fragestellung zusammengefasst werden, welche der Ausgangspunkt der gesamten Untersuchung ist.

**Inwiefern korrespondieren die zwei Elternbildungsmaßnahmen „STEP“ und „Kesserziehen®“ mit dem individualpsychologischen Verständnis Alfred Adlers von Erziehung?**

Um diese Frage beantworten zu können, war es zunächst notwendig mit Hilfe der EHT-A auf die jeweiligen Texte der drei AutorInnen ADLER, STEP und KESS zu blicken und zu erforschen, wie diese die Zirkel<sup>EZ</sup> („Kind“, „Eltern“, „Erziehung“), die am Erziehungsgeschehen beteiligt sind, beschreiben und erklären.

Waren deshalb bisher die vier Abschnitte des EZs („Phänomenalisierungen<sup>EZ</sup>“, „Kausalisierungen<sup>EZ</sup>“, „Finalisierungen<sup>EZ</sup>“ und „Medialisierungen<sup>EZ</sup>“) strukturgebend, so sollen in diesem Kapitel vielmehr die untersuchten Zirkel<sup>EZ</sup> selbst in den Vordergrund rücken und den Text in drei Abschnitte gliedern – in „Das Kind“, „Die Eltern“ und „Die Erziehung“. Dadurch kann m. E. ein gutes Bild davon gegeben werden, worauf die jeweiligen AutorInnen in ihren Beschreibungen und Erklärungen besonderen Wert legen. Denn stehen die Beschreibungen und Erklärungen des Kindes im Vordergrund, so mag den AutorInnen wohl daran gelegen sein, die Eltern zum Verständnis eines bestimmten Menschenbildes zu führen, welches am Beginn aller Überlegungen zur Bildung und Erziehung des Kindes steht.

Stehen die Eltern im Mittelpunkt der Ausführungen, kann angenommen werden, dass es den AutorInnen darum geht, die Eltern zum Nachdenken über sich selbst, über ihre Haltung und über ihr erzieherisches Tun zu bewegen, um sich über ihre „Rolle“ im Erziehungsgeschehen bewusst zu werden. Und nehmen schließlich die Darstellungen über die Erziehung, ihre Ziele und vor allem ihre Methoden die „Überhand“, so kann als Ziel der AutorInnen abgeleitet werden, die LeserInnen resp. die Eltern zu einer bewussten Erziehung zu animieren und ihnen möglichst hilfreiche und praktische „Rezepte“ in die Hand zu geben, mit denen diese ihren erzieherischen Alltag bewusster und einfacher gestalten können.

Bevor nun aber die Ergebnisse des Vergleichs hinsichtlich des Kindes, der Eltern und der Erziehung zusammengefasst werden, kann ein Sachverhalt hervorgehoben werden, der sich durch den gesamten Vergleich hindurch zieht und diesen so manches Mal nicht gerade vereinfacht. Festzustellen ist nämlich, dass STEP und KESS kaum Adlersche Begriffs-

lichkeiten zur Benennung derselben bzw. vergleichbarer Phänomene verwenden<sup>45</sup> – z.B. kommt bei STEP und KESS der Begriff der „Deutung der Dinge“, welcher dem „Lebensstil“ zugrund liegt, eigentlich nicht vor. Dennoch beschreiben und umschreiben die AutorInnen der beiden neueren Konzepte durchaus Inhalte, die denen bei ADLER gleich kommen – z.B. kommt das, was STEP unter „Wertvorstellungen und Überzeugungen“ ausführt, der Adlerschen „Deutung der Dinge“ sehr nahe. KESS äußert sich zwar nicht direkt zu diesem Thema, vermittelt aber trotzdem ähnliche Inhalte, indem vom „Erleben“ und „Glauben“ des Kindes die Rede ist, welches oft sein Verhalten bestimmt.

Weiter ist auffällig, dass STEP und KESS einzelne Phänomene vielmehr in Einzelteile zerlegen, um sie zu beschreiben und zu erklären, als ADLER dies tut. Das ist aber möglicherweise gerade auch deshalb notwendig, weil dafür nicht die sehr komplexen individualpsychologischen Begriffe zur Anwendung kommen. Man könnte sagen, dass die Begriffe ADLERS widerspiegeln, was seine Lehre ausmacht – die „Einheit“.

Nun aber zu den Ergebnissen des Vergleichs, hinsichtlich der Phänomene „Kind“, „Eltern“ und „Erziehung“ mit denen folgende Fragestellung (im Fragenkatalog dem Fragenkomplex übergeordnet) beantwortet wird:

*Worin liegen Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede zwischen den Kernaussagen Alfred Adlers und denen der zwei Konzepte „Step“ und „Kess-erziehen®“?*

Im Zuge dessen folgt nun auch eine nach Konzepten getrennte Darstellung des Vergleichs. D.h. zuerst wird auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen ADLER und STEP eingegangen und daran anschließend auf jene zwischen ADLER und KESS.

## 7.1 Vergleich ADLER – STEP

In den folgenden Unterpunkten werden die wesentlichen Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede zwischen den Kernaussagen aus Adlers „Kindererziehung“ (Adler 1930b/1976) und denen aus „STEP-Das Elternbuch. Die ersten 6 Jahre“ (Dinkmeyer u.a. 2004) hervorgehoben.

### 7.1.1 Zirkel<sup>EZ</sup> „Kind“ - Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Mit den Beschreibungen und Erklärungen des Kindes behandeln ADLER und STEP fünf große Kategorien. So geben deren Texte Aufschluss über die »**Entwicklung**« und mögliche »**Fehlentwicklungen**« des Kindes, über »**Eigenschaften**« und »**Verhalten**« des Kindes

---

<sup>45</sup> Zwei mögliche Gründe können dafür angenommen werden. Zum einen sind einige der Begriffe nicht mehr sehr gebräuchlich und zum anderen, sollen die Texte für Laien leicht lesbar und nicht durch die Verwendung von Fachbegriffen, die zudem leicht missverstanden werden können, verwirrend sein.

sowie über »**Einflussfaktoren**«, durch die das Kind in seiner Entwicklung und in seinem Verhalten geprägt wird.

Aus dem Vergleich der Aussagen, welche das Kind beschreiben, geht hervor, dass etwas mehr als ein Drittel der Themen, die von ADLER behandelt werden, auch von STEP direkt oder indirekt in vergleichbarer Weise beschrieben werden. STEP setzt seinen Schwerpunkt hierbei auf die Beschreibung der »**Entwicklung**« des Kindes, welche ein hohes Maß an Einigkeit zwischen STEP und ADLER erkennen lässt. Aber auch bezüglich der »**Eigenschaften**« und der »**Einflussfaktoren**« sind mehr Übereinstimmungen als Abweichungen zwischen ADLER und STEP festzustellen. Die Erklärungsbemühungen fallen bei STEP zwar nicht so zahlreich aus, lassen jedoch trotzdem Gleichheiten – vorrangig betreffend der »**Eigenschaften**« und des »**Verhaltens**« des Kindes – mit ADLER erkennen.

Fast die Hälfte der Phänomenalisierungen<sup>EZ</sup> von ADLER bleibt ohne jegliche vergleichbare Inhalte seitens STEP. Dabei handelt es sich vor allem um »Fehlentwicklungen« und kindliche »(Fehl)Verhaltensweisen«. Bezüglich der Kausalisierungen ist es sogar etwas mehr als die Hälfte der Phänomene, die in ihren Ursache-Wirkungszusammenhängen nur von ADLER dargestellt werden. Davon betroffen sind »**Eigenschaften**« des Kindes wie z.B. die »Zielgerichtetheit«, das »Gemeinschaftsgefühl«, das »Minderwertigkeitsgefühl« und die »Einstellung anderen gegenüber« sowie »gegenüber Machtpositionen«. Ebenso erklärt ADLER auch viele, meist negative, Verhaltensweisen, die bei STEP keinerlei Erwähnung finden – z.B. »Faulheit«, »Ehrgeiz«, »Rückzug/Isolation«, »Versagen«, »eigenartiges Verhalten« usw.

Weitere Unterschiede sind in den Erweiterungen bzw. Hinzufügungen durch STEP auszumachen.

Unterschiede können vor allem im Zusammenhang mit der Zielgerichtetheit bzw. den Zielen die hinter dem Verhalten des Kindes verborgen sind, festgestellt werden. Ein Grund dafür kann im Einfluss des Adler-Schülers Dreikurs erkannt werden.

Erweiterungen durch STEP sind in der Beschreibung von Entwicklungsstufen gegeben, die hauptsächlich auf Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie zurückgehen.

Auch bei der Beschreibung und Erklärung von Dingen, die das Kind braucht, unterscheiden sich ADLER und STEP. STEP fügt »Wahlmöglichkeiten innerhalb der Grenzen« und das »Spiel« als Bedürfnisse des Kindes hinzu.

STEP behandelt zusätzlich einige Verhaltensweisen, die bei ADLER so keine Erwähnung finden, d.h. dabei handelt es sich um Erweiterungen durch STEP (Forschungsdrang; Traurigkeit/Weinen, Lügen/Übertreibungen; Eifersucht; Aggression/Wut).

Hinsichtlich der Entwicklung des Kindes, welche von STEP anhand einzelner „Entwicklungsphasen“ (Babyalter, Kleinkind, Vorschulkind) beschrieben wird, können ebenfalls Unterschiede erkannt werden. So werden zusätzliche »externe Einflussfaktoren« (»*Erziehungsstile*«

und »Positionen«) aufgezeigt. Bezüglich möglicher Fehlentwicklungen des Kindes fällt auf, dass ADLER (anders als STEP) unterschiedliche „Typen“ beschreibt, denen die Entmutigung gemein ist und wiederum unter dem Typus des „entmutigten Kindes“ zusammengefasst werden können (das „verzärtelte“, „feige“, „vernachlässigte“, „körperlich eingeschränkte oder kranke“ und „verspottete“ Kind). Während ADLER also hier Unterscheidungen trifft, ist in den Beschreibungen von STEP bloß vom „entmutigten“ Kind und ansatzweise auch noch vom „verzärtelten“ Kind die Rede.

### 7.1.2 Zirkel<sup>EZ</sup> „Eltern“ - Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Was den Zirkel<sup>EZ</sup> „Eltern“ betrifft, so können hier Aussagen von ADLER und STEP verglichen werden, welche die Eltern in ihrem »**ErzieherIn-Sein**« beschreiben und erklären. Darin enthalten sind zugleich auch Vorstellungen der AutorInnen über »**positive und negative Ziele und Aufgaben**« der Eltern. Eltern in ihrem »Mensch-Sein« werden von STEP nicht behandelt, weshalb zu dieser Kategorie kein Vergleich zwischen ADLER und STEP angestellt werden kann.

Wenngleich von STEP auch nicht unbedingt dieselben Beschreibungen zum »ErzieherIn-Sein« geliefert werden, so decken sich diese dennoch in hohem Ausmaß mit ADLER. Beide Konzepte schreiben Eltern bestimmte »Ziele und Aufgaben« (Eltern wollen, müssen, sollen, sollen nicht) sowie »bestimmte Möglichkeiten« (Hilfe, Schutz) zu. Gemeinsamkeiten bezüglich der Kausalisierungen<sup>EZ</sup> fallen etwas knapper aus, denn STEP nimmt bloß zum Thema des elterlichen Verhaltens und Empfindens in vergleichbarer Weise wie ADLER Stellung. So sind sich also ADLER und STEP über die enorme Wirkung einig, die Eltern mit ihrer Haltung und ihrem Verhalten auf das Kind haben. Denn die Eltern sind in der Lage, das Kind bei der Formung seines Lebensstils und somit bei der Wahl seines Verhaltens sowohl positiv als auch negativ zu beeinflussen.

Als »positiv« und auch als »negativ« werden sowohl von ADLER als auch von STEP Zielbeschreibungen (5 Themen) vorgestellt. In der Gruppe der Ziele, die von Eltern angestrebt werden »wollen«, »müssen« und »sollen« bzw. »nicht dürfen« und »nicht sollen« finden sich sowohl sehr kompatible als auch abweichende Aussagen, wobei positive Finalisierungen<sup>EZ</sup> überwiegen. Wenn es darum geht, was Eltern für das Kind wollen, sind es die AutorInnen von STEP, die explizit derartige Ziele formulieren. Einig sind sich ADLER und STEP darin, dass Eltern zur Verwöhnung des Kindes tendierten. Auch, dass das *Kind zu einem selbstbewussten, glücklichen, gesunden, kooperativen, verantwortungsbewussten Menschen heranwachsen* soll, wird von beiden Konzepten als Ziel formuliert. Was jedoch auffällt ist, dass STEP den Eltern das »Wollen« vieler Ziele zuschreibt, welche ADLER bei den Eltern als nicht gegeben zu empfinden scheint und vielmehr im Sinne von Pflichten von Eltern fordert. Allerdings herrscht auch hinsichtlich der Ziele, die Eltern den AutorInnen zufolge in der Erziehung anstreben müssen, Einigkeit. Unter den Formulierungen von „Negativ-Zielen“ werden von

ADLER und STEP ebenfalls sehr ähnliche Erziehungsfehler genannt, die Eltern nicht begehen sollen.

Wenn im Hinblick auf die Eltern sehr viele Korrespondenzen zwischen ADLER und STEP ausfindig gemacht werden können, bedeutet das nicht, dass es dafür umso weniger Abweichungen gibt. Abweichungen im Sinne von Erweiterungen und/oder Hinzufügungen entstehen dadurch, dass STEP für das »ErzieherIn-Sein« einige Bedeutungen mehr veranschaulicht, als dies ADLER tut – nämlich dass Eltern und ErzieherInnen gemäß einem *Erziehungsstil* und *nicht perfekt* handeln; dass Eltern *Erwartungen haben*, zugleich *LehrerInnen* und selbst *Lernende* sind oder dass Eltern *Emotionen* haben und als *Reaktion auf kindliches (Fehl)Verhalten handeln* usw. Des Weiteren geht STEP viel differenzierter auf »Möglichkeiten« ein, die Eltern als ErzieherInnen haben. Nicht zuletzt formuliert STEP zusätzliche Ziele, die sich auf das Kind, die Eltern und deren erzieherisches Handeln beziehen. Dazu zählen unter anderem als Ziele für das Kind: *Respekt; Ehrlichkeit; Selbstdisziplin*; für das erzieherische Handeln der Eltern: *Erkennen, Verstehen und Berücksichtigen des zielgerichteten Verhalten des Kindes; Ich-Aussagen; Erhöhung der Berechenbarkeit und Konsequenz; aktiv Zuhören; Finden eines Gleichgewichts zwischen Loslassen und Beschützen; Schaffen logischer Konsequenzen; Selbstreflexion; üben von Geduld*; usw.

### 7.1.3 Zirkel<sup>EZ</sup> „Erziehung“ - Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Bei der Analyse des Zirkels<sup>EZ</sup> „Erziehung“ stehen Beschreibungen und Erklärungen dessen, was Erziehung ist und ausmacht sowie der ihr zur Verfügung stehenden Methoden im Vordergrund. Daraus können bei ADLER und STEP die Kategorien »**So-Sein von Erziehung**« sowie »**positive und negative Mittel und Methoden der Erziehung**« gebildet werden. Eine weitere Kategorie machen die »**Aufgaben und Ziele der Erziehung**« aus. Über »Voraussetzungen der Erziehung« äußert sich STEP im Gegensatz zu ADLER nicht. Zum Ziel der Erziehung wird von ADLER und STEP *die Entwicklung von Mut beim Kind* sowie das *Hineinwachsen in das Beziehungsfeld der Gruppe* erkoren. Aufgabe der Eltern ist daher die *Ermütigung des Kindes*. Da diese, von ADLER und STEP explizit genannten »Ziele der Erziehung«, nur sehr schwer von den ErzieherInnen (also den Eltern) zu trennen sind und auch in den Zielen und Aufgaben der Eltern impliziert sind, werden sie an dieser Stelle nicht mehr detailliert behandelt. Und dass die AutorInnen im Verständnis allgemeiner Ziele und Aufgaben der Erziehung übereinstimmen, wurde im vorigen Kapitel soweit festgestellt. Korrespondenzen zwischen ADLER und STEP hinsichtlich der Erziehungsmethoden sind dagegen nur in einem geringen Ausmaß gegeben. Das liegt daran, dass STEP etwa doppelt so viele Methodenbeschreibungen liefert, welche inhaltlich nicht mit den Beschreibungen ADLERs vergleichbar sind, da sie meist einen vollkommen anderen Aspekt desselben Erziehungsmittels berühren. Mit diesen hauptsächlich »positiven Methoden« gibt STEP den LeserInnen Vorschläge für deren erzieherisches Handeln in die Hand, die auf den Einfluss des

humanistischen Ansatzes schließen lassen, ganz konkret in der Methode der »*Familienkonferenz*«, einem Modell für eine respektvollere und kooperative Kommunikation und Konfliktlösung, welche sich der Methoden »*Aktiv Zuhören*« und »*Ich-Aussagen*« bedient und von Thomas Gordon entwickelt wurde.

Die meisten der angeführten Methoden werden also als Erweiterungen bzw. Hinzufügungen gewertet.

Einig sind sich die AutorInnen jedoch hinsichtlich der Methoden »*Verstehen*«, »*Ermutigung*« sowie »*Grenzen und Freiraum*«. Diese drei können sozusagen als übergeordnete Mittel hervorgehoben werden, in denen eine große Zahl weiterer Mittel aufgeht.

Anzumerken ist an dieser Stelle außerdem, dass ADLER vielmehr davon spricht, was in der Erziehung nicht getan werden soll, als davon, welche Mittel eingesetzt werden sollten. An erster Stelle ist hier wohl der Erziehungsfehler »Strafe« zu nennen, welche auch STEP als inadäquate Methode der Erziehung versteht, da sie mehr negative Auswirkungen auf das Kind erkennen lässt, als sie das Kind zu positivem Tun anregt.

## 7.2 Vergleich ADLER – KESS

Die wichtigsten Ergebnisse des Vergleichs zwischen ADLER und KESS, d.h. von „Kindererziehung“ (Adler 1930b/1976) und „Kess-erziehen. Der Elternkurs“ (Horst u.a. 2005), werden in diesem Kapitel zusammengefasst.

### 7.2.1 Zirkel<sup>EZ</sup> „Kind“ - Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Die Beschreibung und Erklärung von Wirkungszusammenhängen, die das Kind betreffen, sind bei KESS zwar vorhanden, halten sich jedoch in Grenzen. Korrespondenzen gibt es zwischen ADLER und KESS bei allen fünf Kategorien – der »**Entwicklung**« und möglichen »**Fehlentwicklungen**« des Kindes, den »**Eigenschaften**« und dem »**Verhalten**« des Kindes sowie bei den »**Einflussfaktoren**«, durch die das Kind in seiner Entwicklung und in seinem Verhalten geprägt wird.

Festzustellen ist, dass die meisten Übereinstimmungen zwischen KESS und ADLER bei der Charakterisierung der kindlichen »**Eigenschaften**« aufzufinden sind, auf welche KESS den Fokus legt. „Indirekte“ Parallelen können in den Darstellungen über das »**Verhalten**« des Kindes herausgefunden werden. Die Themen der »**Entwicklung**« und »**Fehlentwicklung**« sowie der »**Einflussfaktoren**« greift KESS überhaupt nur sehr spärlich bzw. indirekt auf.

Wie auch schon der Vergleich von ADLER und STEP, ergibt auch der Vergleich von ADLER und KESS, dass ADLER bei der Beschreibung und Erklärung des Kindes sehr oft andere Aspekte und von den neueren Konzepten unberührte Themen behandelt.

Was jedoch (wie ebenfalls bei STEP) als Erweiterung bzw. Hinzufügung durch KESS signiert werden kann, ist die besondere Betonung der »Zielgerichtetheit« des Kindes, die eine Prägung durch die *vier Ziele störenden Verhaltens* von Rudolf Dreikurs offenbart. Ebenso kann die Tatsache, dass das Kind *Regeln und Grenzen* braucht um sich gut entwickeln zu können. Ebenso können, genauso wie einige Verhaltensweisen des Kindes als von KESS hinzugefügt signiert werden (*Unfares Verhalten; Kampf um die Beachtung der Bedürfnisse*).

Worin eine Unstimmigkeit zwischen KESS und ADLER bemerkbar ist, betrifft die »Lernfähigkeit des Kindes«. Während ADLER die Meinung vertritt, dass das Kind nicht dazu fähig ist, aus negativen Erfahrungen positive Lehren zu ziehen, behauptet KESS sehr wohl, dass das Kind aus natürlichen Folgen (welche ebensogut Erfahrungen negativer Natur sein können) lernen (d.h. positive Lehren ziehen) kann.

### 7.2.2 Zirkel<sup>EZ</sup> „Eltern“ - Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Aus den Aussagen ADLERS und KESS` geht hervor, dass beide die Eltern in deren »**Mensch-Sein**« und »**ErzieherIn-Sein**« betrachten und ihnen »**positive und negative Ziele und Aufgaben**« zuschreiben bzw. nahe legen.

Der knappe Versuch, Eltern in ihrem Mensch-Sein zu beschreiben, wird von ADLER direkt und von KESS indirekt unternommen und als relativ kompatibel interpretiert. Auch zu Themen, die sich auf die Bedeutung des »ErzieherIn-Seins« beziehen, sind bei KESS Ausführungen zu finden, die mit ADLER übereinstimmen. In einem noch größeren Ausmaß sind jedoch Erweiterungen bzw. Hinzufügungen durch KESS zu diesen Themen zu erkennen. KESS beschreibt z.B. weitere Bedeutungen des »ErzieherIn-Seins« und zeigt andere bzw. noch mehr Möglichkeiten auf, die Eltern in ihrer Wirkung auf das Kind haben (können) (z.B. *handeln gemäß einem Erziehungsstil; nicht perfekt sein; Erwartungen haben; LehrerInnen sein, Lernende-Sein; Emotionen haben; handeln als Reaktion auf kindliches Verhalten*).

Auch eine Unstimmigkeit taucht bezüglich des »ErzieherIn-Seins« zwischen ADLER und KESS auf – nämlich wenn es um jene Aussage von KESS geht, welche den Eltern Expertenstatus für ihr Kind verleiht. Zu diesen scheinbar widersprüchlichen Aussagen von ADLER und KESS kann weder eine Korrespondenz noch ein Widerspruch signiert werden, weshalb diese Frage offen gelassen wird.

Erweiterungen durch KESS sind auch bei den »Aufgaben und Zielen« der Eltern zu vermerken. Demnach »müssen« bzw. »sollen« Eltern (wie auch bei STEP) z.B. danach streben die *Ziele des Kindes zu erkennen, zu verstehen und zu berücksichtigen, aktiv zuzuhören und berechenbarer und konsequenter zu werden*. KESS fordert von den Eltern

zusätzlich *Geduld, Interesse an der Erziehung des Kindes, Hoffnung und Gewissheit über den Erfolg von Erziehung.*

### 7.2.3 Zirkel<sup>EZ</sup> „Erziehung“ - Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Wenn ADLER und KESS die Erziehung ins Auge fassen, tun sie das, indem sie das »**So-Sein von Erziehung**« und »**Voraussetzungen für Erziehung**« beschreiben sowie »**positive und negative Mittel und Methoden der Erziehung**« zur Ansicht bringen. Während ADLER explizit auch noch »Ziele der Erziehung« anführt, verzichtet KESS darauf. Dergleichen kann lediglich indirekt aus den Zielzuschreibungen der Eltern und den Methodenbeschreibungen geschlossen werden.

Worin bestehen nun Korrespondenzen zwischen ADLER und KESS? Zunächst wird Erziehung bei KESS genauso wie bei ADLER als *verknüpft mit Beziehungen* verstanden, wofür das *Verstehen des Kindes in seinen Anliegen* genauso notwendig ist, wie eine Haltung, die davon *ausgeht, dass das Kind lernen muss, seine Probleme selbst zu lösen und Verantwortung für seine Angelegenheiten zu übernehmen*. Zudem ergänzt KESS diese Beschreibungen von Erziehung mit einigen Aspekten, die von ADLER nicht erwähnt werden (z.B. *Erziehung bedeutet „Ungleichheit“ im Sinne der individuellen Problemlösung; Forderung nach Gewaltfreiheit; Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit sich selbst und seinem erzieherischen Handeln*).

Durch das Verständnis von Erziehung in ihrem So-Sein ergeben sich für Eltern bestimmte Ziele und Aufgaben, welche wiederum die Anwendung bestimmter Mittel und Methoden bedingen bzw. für das Gelingen von Erziehung nahe legen. Das Ausmaß der Beschäftigung mit positiven und negativen Erziehungsmitteln hält sich bei ADLER und KESS ziemlich die Waage, wobei jedoch durchaus voneinander abweichende und nicht vergleichbare Methoden behandelt werden. Genauso wie bei ADLER und STEP können aber zumindest auch bei KESS die positiven Methoden »Verstehen«, »Ermutigung« sowie »Grenzen und Freiraum« und das negative Mittel der »Strafe« als mit ADLER konform erachtet werden. Was KESS weiters mit STEP gemein hat, ist der erkennbare Einfluss des humanistischen Ansatzes durch die Methoden »Familienrat« (synonym mit »Familienkonferenz«), »Aktiv-Zuhören« und »Win-Win-Situation«.

Zuletzt ist dieser Zusammenfassung ein weiterer Aspekt hinzuzufügen, der für die Beantwortung der diplomarbeitsleitenden Fragestellung nicht unwesentlich ist. Dabei handelt es sich um die Zeitspanne, welche zwischen dem Text ADLER und den Texten STEP und KESS liegt. Immerhin handelt es sich bei diesem Zeitraum, der zwischen der Erstauflage des ADLER-Textes und der Texte der beiden neueren Konzepte liegt, um ein Zeitmaß mit epochalem Ausmaß. Um genau zu sein sind es zwischen ADLER und STEP 74 Jahre (bzw. STEP in der englischen Originalfassung 67 Jahre) und zwischen ADLER und KESS 75 Jahre.

Ein derartig langer Zeitabschnitt bringt zwangsläufig Veränderungen auf allen Ebenen, die das menschliche Dasein betreffen, mit sich. So fällt etwa in den genannten Zeitabschnitt die Zeit des Nationalsozialismus, wodurch die Gesellschaft allgemein – und vor allem auch die Geschichte der Individualpsychologie in Europa – geprägt wurde<sup>46</sup>. Weiters unterlag und unterliegt die Gesellschaft steten Entwicklungen und „Fortschritten“ in Politik, Wissenschaft und Technik. Dadurch ist teilweise auch ein Wandel in der Sichtweise und Begegnung von bestimmten „Problemen“ gegeben. Beispielsweise betrachtete ADLER das Problem der „*Linkshändigkeit*“ oder der „*geschlechtlichen Erziehung*“ bestimmt vor einem anderen Hintergrund, als gegenwärtige PädagogInnen. Außerdem bringt jede Veränderung meist auch unweigerlich neue Erscheinungen und Probleme mit sich. So ist anzunehmen, dass *Stottern und Einnässen* im Sinne einer „*Waffe der Entmutigung*“ heute einen etwas anderen Stellenwert haben, als zur Zeit Adlers, zu der in der Gesellschaft noch viele Lebensbereiche tabuisiert waren. Zudem sind heute andere Einflussfaktoren bzw. andere Konstellationen solcher gegeben, als noch vor einem dreiviertel Jahrhundert (wie etwa *Stress* oder *Kinderbetreuung durch andere*). Und natürlich müssen auch pädagogische Konzepte den Bedürfnissen der Zeit angepasst werden.

#### 7.2.4 Resümee

Zwar verwenden STEP und KESS nicht die von der Individualpsychologie geprägten und für sie typischen Begrifflichkeiten (wie *Gemeinschaftsgefühl*, *Minderwertigkeitsgefühl*, *Lebensstil*,...), jedoch verbirgt sich hinter den in den beiden Konzepten der Elternbildung STEP und KESS vermittelten Inhalten durchaus ein Verständnis, das dem von ADLER bzw. der Individualpsychologie in weiten Teilen nahe kommt (vor allem bezüglich *Menschenbild* und *Zielen der Erziehung*). Als ein begriffliches Bindeglied kann die „*Ermütigung*“ verstanden werden, welche ein zentrales Merkmal individualpsychologischer Erziehung ausmacht. Erkennbar sind bei STEP und KESS die Einflussnahme von Weiterentwicklungen des individualpsychologischen Gedankenguts durch Rudolf Dreikurs (*vier Ziele von störendem Verhalten*), der Einfluss durch den humanistischen Ansatz bzw. durch das Modell Thomas Gordons (»*Familienkonferenz*«, »*aktiv zuhören*«, »*Ich-Aussagen*« und »*Win-Win-Situation*«) sowie die Adaptierung an einen zeitgemäßen Wissenstand (z.B. Entwicklungspsychologie) bzw. an zeitgerechte Gegebenheiten. Zudem findet bei STEP und KESS (wohl auch aus dem zweckmäßigen Grund der Erziehungsberatung) vor allem der Bereich der Erziehungsmethoden mehr Beachtung, indem den Eltern eine Vielzahl an „neuen“ Methoden angeboten wird.

---

<sup>46</sup> Eingehender behandelt wird dieses Thema von AutorInnen wie Kenner (2007), Gstach (2003) oder Burder-Bezzel (1999).

Aufgrund der vorausgegangenen Untersuchungen kann zu dem Schluss gekommen werden, dass sowohl „Step“ als auch „Kess-erziehen®“ an zentrale Grundannahmen Adlers anschließt. „Step“ tut dies vor allem in der Beschreibung des Kindes (bezüglich dessen Entwicklung, dessen Eigenschaften, bezüglich möglichen Einflussfaktoren, Fehlentwicklung, Verhaltensweisen), in der Betrachtung der ErzieherInnen-Rolle der Eltern (betreffende deren Aufgaben, deren Möglichkeiten und Verhalten) und im Verständnis vom Ziel der Erziehung. Bei „Kess-erziehen®“ sind derartige Anknüpfungspunkte an Adler festzustellen, wenn es um Eigenschaften und Verhalten des Kindes, um die Eltern (sowohl in ihrem Mensch-Sein als auch bezüglich deren Aufgaben und Möglichkeiten als ErzieherInnen) und um Notwendigkeiten für das Gelingen von Erziehung geht. Diese Schlussfolgerung hält auch den zwei Unstimmigkeiten (bezüglich der *Fähigkeit des Kindes aus negativen Erfahrungen zu lernen* und dem *Expertenstatus der Eltern*) stand, die zwischen Adler und „Kess-erziehen®“ entdeckt werden konnten, da diese in Anbetracht des Gesamtzusammenhanges Relativierung finden.

Beiden Konzepten können damit theoretische Wurzeln zugesprochen werden, welche in der Tradition Adlers stehen und vermischt mit Weiterentwicklungen der Individualpsychologie durch Rudolf Dreikurs bzw. mit Einflüssen und Erkenntnissen anderer Ansätze fruchtbar gemacht werden für die Bildung der Eltern, um sie zu besseren ErzieherInnen zu machen und dadurch Fehlentwicklungen beim Kind vorzubeugen.

#### IV AUSBLICK

Am Ende dieser Untersuchung angelangt, sei festgestellt, dass ein Vergleich zwischen dem Erziehungskonzept Alfred Adlers und jenem individualpsychologischer Konzepte der Neuzeit, wie „Step“ oder „Kess-erziehen®“, Stoff für eine Menge weiterer Forschungsvorhaben bietet.

Zum Beispiel könnte eine tiefergehende Analyse der verschiedenen bei „Step“ und „Kess-erziehen®“ vermittelten Erziehungsmittel und Erziehungsmethoden den Ausgangspunkt für weitere Untersuchungen darstellen. Diese könnten dahingehend beleuchtet werden, inwiefern sie als logische Ableitungen und Weiterentwicklungen vom adlerianisch-individualpsychologischen Verständnis geltend gemacht werden können bzw. inwiefern sie von anderen Modellen oder Weiterentwicklungen beeinflusst sind, z.B. der Beitrag einzelner Schüler Adlers, wie Rudolf Dreikurs, Josef Rattner und anderen oder jener des humanistischen Ansatzes u.ä. Weiters wäre es sehr interessant die einzelnen Methoden eingehender im Zusammenhang mit den jeweils verfolgten (Unter-)Zielen zu analysieren und zu vergleichen. Z.B. inwiefern werden mit demselben Mittel auch dieselben Ziele verfolgt?

Auch ein Vergleich von „Step“ und „Kess-erziehen®“ könnte einen weiteren Schritt der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den individualpsychologischen Konzepten der Elternbildung darstellen.

Da Adler in seinen Publikationen sehr gerne und sehr viele Fallbeispiele bringt und auch „Step“ und „Kess-erziehen®“ veranschaulichende Beispiele anführen, wäre es eine Möglichkeit, diese zur Grundlage für weiterer Forschungen zu machen, um Aufschluss über deren Funktion, Inhalte, Ausmaß und ähnliches zu erhalten.

Die hier geleistete Untersuchung zur „Erziehung der Erzieher“ lässt zudem auch offen, *wie* denn Eltern zu „erziehen“ sind, um als Eltern der Rolle einer guten Erzieherin/eines guten Erziehers gerecht werden zu können. In diesem Zusammenhang tauchen Fragen auf, wie: Inwieweit sieht Adler die Eltern mit individualpsychologischer Brille? Inwieweit steckt in den Konzepten bzw. Kursen bereits die Arbeit mit der individuellen Persönlichkeit der Eltern? Damit wird das methodische Arbeiten innerhalb der Elternbildungsmaßnahmen und der Zirkel<sup>EZ</sup> „Trainer“ berührt, der bislang nicht berücksichtigt wurde und heute mehr denn je gefragt ist.

Ein Aufgreifen derartiger oder ähnlicher Fragestellungen bzw. die Auseinandersetzung mit individualpsychologischer Erziehung und Erziehungsberatung, deren Einsichten heute keineswegs an Aktualität oder Gültigkeit verloren haben, trägt, so wie auch die vorliegende Arbeit, dazu bei, das Erbe Adlers bzw. die Bedeutung des individualpsychologischen Gedankenguts für die Pädagogik der Gegenwart und letzten Endes für das Wohl des Einzelnen wie der Allgemeinheit aufzuzeigen.



## V LITERATURVERZEICHNIS

- ADLER, Alfred (1904/1973a): Der Arzt als Erzieher. In: ADLER, Alfred & FURTMÜLLER, Carl (Hrsg.) (1914/1973a): Heilen und Bilden. Ein Buch der Erziehungskunst für Ärzte und Pädagogen. Neu hg. v. W. Metzger [Neudr. d. 3., neubearb. u. redig. Auflage von 1928]. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt/Main, 201-209
- ADLER, Alfred (1912/1972): Über den nervösen Charakter. Grundzüge einer vergleichenden Individual-Psychologie und Psychotherapie. [Neudr. d. 4. Aufl. v. 1928]. 46. – 52. Tausend 1977. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt/Main
- ADLER, Alfred & FURTMÜLLER, Carl (1914/1973a): Heilen und Bilden. Ein Buch der Erziehungskunst für Ärzte und Pädagogen. Neu hg. v. W. Metzger [Neudr. der 3. Aufl. v. 1928]. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt/Main
- ADLER, Alfred (1918/1974a): Über Individualpsychologische Erziehung. In: ADLER, Alfred (1920/1974a): Praxis und Theorie der Individualpsychologie: Vorträge zur Einführung in die Psychotherapie für Ärzte, Psychologen und Lehrer. Neu hg. v. W. Metzger [Neudr. d. 4. Aufl. v. 1930]. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt/Main, 305-313
- ADLER, Alfred (1920/1974a): Praxis und Theorie der Individualpsychologie. Vorträge zur Einführung in die Psychotherapie für Ärzte, Psychologen und Lehrer. Neu hg. v. W. Metzger [Neudr. d. 4. Aufl. v. 1930]. 12. Aufl. 2006. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt/Main
- ADLER, Alfred (1923a/1982a): Fortschritte der Individualpsychologie, In: ADLER, Alfred (1982a): Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze. Band 1: 1919 – 1929. Ausgewählt und hg. von H.L. Ansbacher & R.F. Antoch. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt/Main, 33-47
- ADLER, Alfred (1923b/1982a): Die Gefahren der Isolierung. In: ADLER, Alfred (1982a): Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze. Band 1: 1919 – 1929. Ausgewählt und hg. von H.L. Ansbacher & R.F. Antoch. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt/Main, 48-51
- ADLER, Alfred (1926a/1982a): Liebesbeziehungen und deren Störungen. In: ADLER, Alfred (1982a): Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze. Band 1: 1919 – 1929. Ausgewählt und hg. von H.L. Ansbacher & R.F. Antoch. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt/Main, 99-118
- ADLER, Alfred (1926b/1982a): Schwer erziehbare Kinder. In: ADLER, Alfred (1982a): Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze Bd. 1: 1919-1929. Hg. v. H. L. Ansbacher & R. F. Antoch. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt/Main, 119-134

- ADLER, Alfred (1926c/1982a): Die Individualpsychologie. Ihre Bedeutung für die Behandlung der Nervosität, für die Erziehung und für die Weltanschauung. In: ADLER, Alfred (1982a): Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze Bd. 1: 1919-1929. Hg. v. H. L. Ansbacher & R. F. Antoch. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt/Main, 169-177
- ADLER, Alfred (1927a/1966): Menschenkenntnis. Mit einer Einf. v. O. Brachfeld. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt/Main
- ADLER, Alfred (1927b/1982a): Die Erziehung zum Mut. In: ADLER, Alfred (1982a): Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze. Band 1: 1919 – 1929. Ausgewählt und hg. von H.L. Ansbacher & R.F. Antoch. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt/Main, 189-192
- ADLER, Alfred (1927c): Individual Psychology. In: Journal of Abnormal and Social Psychology 22(2), 116-122
- ADLER, Alfred (1928/1982a): Kurze Bemerkungen über Vernunft, Intelligenz und Schwachsinn. In: ADLER, Alfred (1982a): Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze. Band 1: 1919 – 1929. Ausgewählt und hg. von H.L. Ansbacher & R.F. Antoch. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt/Main, 224-231
- ADLER, Alfred (1929a/1973b): Individualpsychologie in der Schule: Vorlesungen für Lehrer und Erzieher. Mit einer Einführung von W. Metzger. 51. – 52. Tausend. 1996. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt/Main
- ADLER, Alfred (1929b/1981): Neurosen. Fallgeschichten. Zur Diagnose und Behandlung. Hg. von H. L. Ansbacher & R. F. Antoch. Mit einer Einführung von R. F. Antoch. [Dt. Erstausgabe]. 19. – 20. Tausend 1994. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt/Main
- ADLER, Alfred (1929c/1978): Lebenskenntnis. Mit einer Einführung von W. Metzger. [Dt. Erstausgabe]. 27. –28. Tausend 1992. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt/Main
- ADLER, Alfred (1929d/1982a): Die Individualpsychologie in der Neurosenlehre. In: ADLER, Alfred (1982a): Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze. Band 1: 1919 – 1929. Ausgewählt und hg. von H.L. Ansbacher & R.F. Antoch. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt/Main, 238-248
- ADLER, Alfred (1930a/1974b): Die Technik der Individualpsychologie. Band 2: Die Seele des schwer erziehbaren Schulkindes. Mit einer Einführung von W. Metzger. 23. – 24. Tausend 1988. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt/Main
- ADLER, Alfred (1930b/1976): Kindererziehung. Mit einer Einführung von W. Metzger. [Dt. Erstausgabe]. 28. – 30. Tausend 1983. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt/Main

- ADLER, Alfred (1930c/1982b): Nochmals – Die Einheit der Neurosen. In: ADLER, Alfred (1982b): Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze. Band 2: 1930 – 1932. Ausgewählt und hg. von H.L. Ansbacher & R.F. Antoch. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt/Main, 35-55
- ADLER, Alfred (1930d/1982b): Grundbegriffe der Individualpsychologie. In: ADLER, Alfred (1982b): Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze. Band 2: 1930 – 1932. Ausgewählt und hg. von H.L. Ansbacher & R.F. Antoch. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt/Main, 22- 34
- ADLER, Alfred (1931a/1979b): Wozu leben wir? Mit einer Einführung von W. Metzger [Dt. Erstausgabe]. 31. – 32. Tausend 1994. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt/Main
- ADLER, Alfred (1931b/1982b): Der Sinn des Lebens. In: ADLER, Alfred (1982b): Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze. Band 2: 1930 – 1932. Ausgewählt und hg. von H.L. Ansbacher & R.F. Antoch. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt/Main, 71-84
- ADLER, Alfred (1931c/1982b): Die kriminelle Persönlichkeit und ihre Heilung. In: ADLER, Alfred (1982b): Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze. Band 2: 1930 – 1932. Ausgewählt und hg. von H.L. Ansbacher & R.F. Antoch. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt/Main, 106-117
- ADLER, Alfred (1931d/1982b): Symptomwahl beim Kinde. In: ADLER, Alfred (1982b): Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze. Band 2: 1930 – 1932. Ausgewählt und hg. von H.L. Ansbacher & R.F. Antoch. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt/Main, 173-191
- ADLER, Alfred (1932/1982b): Der Aufbau der Neurose. In: ADLER, Alfred (1982b): Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze. Band 2: 1930 – 1932. Ausgewählt und hg. von H.L. Ansbacher & R.F. Antoch. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt/Main, 263-272
- ADLER, Alfred & JAHN, E. (1933/1975): Religion und Individualpsychologie: eine prinzipielle Auseinandersetzung über Menschenführung. Mit einer Einführung von W. Metzger. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt/Main
- ADLER, Alfred (1933a/1973c): Der Sinn des Lebens. Mit einer Einf. von W. Metzger. 23. Aufl. 2004. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt/Main
- ADLER, Alfred (1933b/1983): Über den Ursprung des Strebens nach Überlegenheit und des Gemeinschaftsgefühles. In: ADLER, Alfred (1983): Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze. Band 3: 1933 – 1937. Ausgewählt und hg. von H.L. Ansbacher & R.F. Antoch. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt/Main, 21-32

- ADLER, Alfred (1933c/1983): Die Formen der seelischen Aktivität. Ein Beitrag zur individualpsychologischen Charakterkunde. In: ADLER, Alfred (1983): Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze. Band 3: 1933 – 1937. Ausgewählt und hg. von H.L. Ansbacher & R.F. Antoch. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt/Main, 40-46
- ADLER, Alfred (1933d/1983): Vor- und Nachteile des Minderwertigkeitsgefühls. In: ADLER, Alfred (1983): Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze. Band 3: 1933 – 1937. Ausgewählt und hg. von H.L. Ansbacher & R.F. Antoch. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt/Main, 33-39
- ADLER, Alfred (1934a/1983): Die Formen der seelischen Aktivität. In: ADLER, Alfred (1983): Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze. Band 3: 1933 – 1937. Ausgewählt und hg. von H.L. Ansbacher & R.F. Antoch. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt/Main, 40-46
- ADLER, Alfred (1934b/1983): Zur Massenpsychologie. In: ADLER, Alfred (1983): Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze. Band 3: 1933 – 1937. Ausgewählt und hg. von H.L. Ansbacher & R.F. Antoch. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt/Main, 57-69
- ADLER, Alfred (1935a/1983): Typologie der Stellungnahmen zu den Lebensproblemen. In: ADLER, Alfred (1983): Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze. Band 3: 1933 – 1937. Ausgewählt und hg. von H.L. Ansbacher & R.F. Antoch. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt/Main, 70-74
- ADLER, Alfred (1935b/1983): Der Komplexzwang als Teil der Persönlichkeit und der Neurose. In: ADLER, Alfred (1983): Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze. Band 3: 1933 – 1937. Ausgewählt und hg. von H.L. Ansbacher & R.F. Antoch. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt/Main, 75-83
- ADLER, Alfred (1937a/1983): Psychiatrische Gesichtspunkte individueller und sozialer Störungen. In: ADLER, Alfred (1983): Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze. Band 3: 1933 – 1937. Ausgewählt und hg. von H.L. Ansbacher & R.F. Antoch. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt/Main, 178-186
- ADLER, Alfred (1937b/1994): Lebensprobleme. Vorträge und Aufsätze. [Dt. Erstausgabe]. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt/Main
- ADLER, Alfred (1982a): Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze. Band 1: 1919 – 1929. Ausgewählt und hg. von H.L. Ansbacher & R.F. Antoch. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt/Main
- ADLER, Alfred (1982b): Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze. Band 2: 1930 – 1932. Ausgewählt und hg. von H.L. Ansbacher & R.F. Antoch. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt/Main

- ADLER, Alfred (1983): Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze. Band 3: 1933 – 1937. Ausgewählt und hg. von H.L. Ansbacher & R.F. Antoch. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt/Main
- AGE (Hrsg.) (2005): Abschlussbericht des Projektes „Stärkung der Elternkompetenz als präventive Aufgabe der Erziehungsberatungsstellen“. AGE: Freiburg
- ANDRIESENS, Elsa (1995): Elternarbeit in Gruppen – eine Methode der gegenseitigen Hilfe. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 20(3), 428-437
- ANDRIESENS, Pola (1995): Einstellung. In: BRUNNER, Reinhard & TITZE, Michael (Hrsg.) (1995): Wörterbuch der Individualpsychologie. 2. Neubearb. Aufl. Ernst Reinhardt Verlag: München, 103-105
- ANSBACHER, Heinz L. (1995): Lebensstil. In: BRUNNER, Reinhard & TITZE, Michael (Hrsg.) (1995): Wörterbuch der Individualpsychologie. 2. Neubearb. Aufl. Ernst Reinhardt Verlag: München, 281–291
- ANSBACHER, Heinz L. & ANSBACHER Rowena R. (Hrsg.) (1972): Alfred Adlers Individualpsychologie. Eine systematische Darstellung seiner Lehre in Auszügen aus seinen Schriften. Ernst Reinhardt Verlag: München
- ANSBACHER, Heinz L. & ANSBACHER, Rowena R. (Hrsg.) (1982): Alfred Adlers Individualpsychologie. Eine systematische Darstellung seiner Lehre in Auszügen aus seinen Schriften. 3. erg. Aufl. Ernst Reinhardt Verlag: München
- ANSBACHER, Heinz L. & ANSBACHER, Rowena R. (Hrsg.) (1995): Alfred Adlers Individualpsychologie. Eine systematische Darstellung seiner Lehre in Auszügen aus seinen Schriften. 4. Aufl. Ernst Reinhardt Verlag: München
- ANTOCH, Robert F. (1994): Beziehung und seelische Gesundheit. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt/Main
- ANTOCH, Robert F. (1995a): Lebensaufgaben. In: BRUNNER, Reinhard & TITZE, Michael (Hrsg.) (1995): Wörterbuch der Individualpsychologie. 2. Neubearb. Aufl. Ernst Reinhardt Verlag: München, 279-281
- ANTOCH, Robert F. (1995b): Mut/Ermutigung/Entmutigung. In: BRUNNER, Reinhard & TITZE, Michael (Hrsg.) (1995): Wörterbuch der Individualpsychologie. 2. Neubearb. Aufl. Ernst Reinhardt Verlag: München, 339-340
- BECKER, Peter & PONGRATZ, Ludwig (Hrsg.) (1977): Handbuch der Psychologie. Band 8 Klinische Psychologie 1. Hogrefe: Göttingen
- BEELMANN, Andreas & RAABE, Tobias (2007): Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen, Entwicklung, Prävention und Intervention. Hogrefe Verlag: Göttingen

- BENKMANN, Karl-Heinz (1995a): Schwererziehbarkeit. In: BRUNNER, Reinhard & TITZE, Michael (Hrsg.) (1995): Wörterbuch der Individualpsychologie. 2. neubearb. Aufl. Ernst Reinhardt Verlag: München, 426-430
- BENKMANN, Karl-Heinz (1995b): Verhaltensstörung. In: BRUNNER, Reinhard & TITZE, Michael (Hrsg.) (1995): Wörterbuch der Individualpsychologie. 2. neubearb. Aufl. Ernst Reinhardt Verlag: München, 531-534
- BITTNER, Günther (2001): Erziehungsberatung – „Kleine Psychotherapie“ oder spezifisches Angebot der Jugendhilfe? In: Zeitschrift für Individualpsychologie 26(3), 222-237
- BLEIDICK, Ulrich (1959): Die Individualpsychologie in ihrer Bedeutung für die Pädagogik. Band 4. Setzkorn-Scheifhacken: Mühlheim (Ruhr).
- BLEIDICK, Ulrich (1985): Individualpsychologie, Lernbehinderungen und Verhaltensstörungen. Hilfen für Erziehung und Unterricht. In: Beiträge zur Pädagogik der Behinderten 7, Marhold: Berlin-Charlottenburg, 163-172
- BRANDL, Gerhard (1980): Sich miteinander verständigen lernen. Das Beratungskonzept der Individualpsychologie Alfred Adlers. Ernst Reinhardt Verlag: München
- BREZINKA, Veronika (2003): Zur Evaluation von Präventivinterventionen für Kinder mit Verhaltensstörungen. In: Kindheit und Entwicklung 12(2), 71-83
- BRUDER-BEZZEL, Almuth (1999): Geschichte der Individualpsychologie. 2. neubearb. Aufl. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen
- BRUNNER, Reinhard & TITZE, Michael (Hrsg.) (1995): Wörterbuch der Individualpsychologie. 2. neubearb. Aufl. Ernst Reinhardt Verlag: München
- BRUNNER, Reinhard (1995): Verstehen. In: BRUNNER, Reinhard & TITZE, Michael (Hrsg.) (1995): Wörterbuch der Individualpsychologie. 2. neubearb. Aufl. Ernst Reinhardt Verlag: München, 538-541
- BRUNNER Reinhard (1995): Einfühlung. In: BRUNNER, Reinhard & TITZE, Michael (Hrsg.) (1995): Wörterbuch der Individualpsychologie. 2. neubearb. Aufl. Ernst Reinhardt Verlag: München, 100-102
- BURNS, John (1998): Im Jahrhundert der Angst: Die Bedeutung von Mut und Ermutigung in der Erziehung. In: KAMINSKI, Katharina & MACKENTHUN, Gerald (Hrsg.) (1998): Kinder verstehen lernen. Vorträge zur individualpsychologischen Pädagogik in Elternhaus und Schule. Königshausen & Neumann: Würzburg, 33-44
- CANNON, Silvia E. (1985): Die Erziehung der Erzieher: ein Vergleich zwischen lerntheoretischen Ansätzen und der Individualpsychologie. Univ.-Diss.: Zürich

- CHUNG, Choon-Kyung (1994): Zwei Vertreter der Ermutigungspädagogik: Ein Vergleich der pädagogischen Konzepte von Maria Montessori und der Individualpsychologie Alfred Adlers. Verlag Dr. Köster: Berlin
- CODIGNOLA, Enzo (1986): Das Wahre und das Falsche. Essay über die logische Struktur der psychoanalytischen Deutung. Frankfurt/Main
- CINA, Annette & BODEMANN, Guy (2009): Zusammenhang zwischen Stress der Eltern und kindlichem Problemverhalten. In: Kindheit und Entwicklung 18(1), 39-48
- DATLER, Wilfried (1995): Apperzeption, tendenziöse. In: BRUNNER, Reinhard & TITZE, Michael (Hrsg.) (1995): Wörterbuch der Individualpsychologie. 2. Neubearb. Aufl. Ernst Reinhardt Verlag: München, 37-39
- DATLER, Wilfried (1996): Adlers schiefes Verständnis zum Konzept des dynamischen Unbewussten und die Identität der Individualpsychologie. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 21, 103-116
- DATLER, Wilfried & MATSCHINER-ZOLLNER, Margot (1992): Der Krankheitsbegriff der Individualpsychologie. In: PRITZ, Alfred & PETZOLD, Hilarion (Hrsg.) (1992): Der Krankheitsbegriff in der modernen Psychotherapie. Junfermann-Verlag: Paderborn, 127-156
- DATLER, Wilfried, GSTACH, Johannes & WININGER, Michael (Hrsg.) (2009): Schriften zur Erziehung und Erziehungsberatung. Alfred Adler Studienausgabe, Band 4. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen
- DINKMEYER, Don Sr. u. a. (2004): STEP - Das Elternbuch. Die ersten 6 Jahre. Aus dem Amerikanischen übersetzt und herausgegeben von KÜHN, Trudi & PETCOV, Roxana. Beltz Verlag: Weinheim
- DREIKURS, Rudolf (1969): Grundbegriffe der Individualpsychologie. Ernst Klett Verlag: Stuttgart
- FRANIEK, Sabine & REICHLE, Barbara (2007): Elterliches Erziehungsverhalten und Sozialverhalten im Grundschulalter. In: Kindheit und Entwicklung 16(4), 240-249
- GASTEIGER-KLICPERA, Barbara, JULIUS, Henri & KLICPERA, Christian (Hrsg.) (2008): Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Handbuch Sonderpädagogik Band 3. Hogrefe: Göttingen
- GIBSON, David G. (1999): A Monograph: Summary of the research related to the use and efficacy of the Systematic Training For Effective Parenting (STEP) Program 1976-1999. Download des Volltextes über <http://www.instep-online.at> [20.02.2009]
- GSTACH, Johannes (2003): Individualpsychologische Erziehungsberatung der Zwischenkriegszeit. Empirie Verlag: Wien

- GUTHEIL, Georg & OPORA, Peter (Hrsg.) (2004): Perspektiven des Pädagogikunterrichts. Festschrift des VdP zu seinem 25jährigen Bestehen. Schneider Hohengehren: Baltmannsweiler
- HANDLBAUER, Bernhard (1984): Die Entstehungsgeschichte der Individualpsychologie Alfred Adlers. Geyer-Edition: Wien
- HAGENHOFF, Regula u.a. (2005): Encouraging-Elterntraining Schoenaker-Konzept® - Warum mutige Kinder mutige Erzieher/innen brauchen. In: TSCHÖPE-SCHEFFLER, Sigrid (Hrsg.) (2005b): Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht. Verlag Barbara Budrich: Opladen, 99-114
- HEINRICHS, Nina u.a. (2002): Prävention kindlicher Verhaltensstörungen. In: Psychologische Rundschau 53(4), 170-183
- HEINRICHS, Nina u.a. (2007): Kinder richtig erziehen – aber wie? Eine Auseinandersetzung mit bekannten Erziehungsratgebern. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen
- HEISTERKAMP, Günter (1995a): Familie. In: BRUNNER, Reinhard & TITZE, Michael (Hrsg.) (1995): Wörterbuch der Individualpsychologie. 2. neubearb. Aufl. Ernst Reinhardt Verlag: München, 144-146
- HEISTERKAMP, Günter (1995b): Geschwisterkonstellation. In: BRUNNER, Reinhard & TITZE, Michael (Hrsg.) (1995): Wörterbuch der Individualpsychologie. 2. neubearb. Aufl. Ernst Reinhardt Verlag: München, 204-206
- HELLGARDT, Hermann (1989): Grundbegriffe des individualpsychologischen Menschenbildes. In: SCHMIDT, Rainer (Hrsg.) (1989): Die Individualpsychologie Alfred Adlers. Ein Lehrbuch. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt am Main, 59–110
- HELLGARDT, Hermann (1995): Schöpferische Kraft. In: BRUNNER, Reinhard & TITZE, Michael (Hrsg.) (1995): Wörterbuch der Individualpsychologie. 2. neubearb. Aufl. Ernst Reinhardt Verlag: München, 416–419
- HENSEL, Sandra u.a. (2010): Evaluationsbericht zum Elternkurs *Kess-erziehen*®. Institut für Forschung und Ausbildung in Kommunikationstherapie: München
- HILLENBRAND, Clemens (2006): Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. 3. überarbeitete Aufl. Ernst-Reinhardt Verlag: München
- HOBMAIR, Hermann (1979): Die theoretischen Grundlagen der Individualpsychologie. In: HOBMAIR, Hermann & TREFFER, Gerd (1979): Individualpsychologie, Erziehung und Gesellschaft. Ernst Reinhardt Verlag: München, Basel, 15-50
- HOBMAIR, Hermann & TREFFER, Gerd (1979): Individualpsychologie, Erziehung und Gesellschaft. Ernst Reinhardt Verlag: München, Basel.

- HOCHENEGG, Nina (2008): Linkshändigkeit als Herausforderung für Bildungsprozesse in der Schuleingangsphase. Univ.-Dipl.-Arb. Wien
- HORST, Christof u.a. (2005a): KESS-erziehen. Der Elternkurs. Wege zu einem entspannten und liebevollen Erziehungsstil. Das 5-Schritte-Programm. Knaur Ratgeber Verlage: München
- HORST, Christof (2005b): Kess-erziehen® - und Familie entspannter (er)leben. In: TSCHÖPE-SCHEFFLER, Sigrid (Hrsg.) (2005b): Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht. Verlag Barbara Budrich: Opladen, 85-98
- HÖFFER-MEHLMER, Markus (2008): Erziehungsdiskurse in Elternratgebern. In: MAROTZKI, Winfried & WIGGER, Lothar (Hrsg.) (2008): Erziehungsdiskurse. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 135-153
- HURRELMANN, Klaus (2007): Evaluation des STEP-Elterntrainings. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung für den Zeitraum März 2005 bis Dezember 2006. Fakultät für Gesundheitswissenschaften der Universität Bielefeld  
URL des Volltextes: [http://www.uni-bielefeld.de/gesundhw/ag4/downloads/abschlussbericht\\_step.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/gesundhw/ag4/downloads/abschlussbericht_step.pdf) [2.10.2007]
- KAMINSKI, Katharina & MACKENTHUN, Gerald (Hrsg.) (1998): Kinder verstehen lernen. Vorträge zur individualpsychologischen Pädagogik in Elternhaus und Schule. Königshausen & Neumann: Würzburg
- KARABATZIAKES, Vassilis (1983): Menschenbild und Pädagogik. Zum Zusammenhang von Menschenbild und Pädagogik in der Individualpsychologie Alfred Adlers. Univ.-Diss.: Zürich
- KAUSEN, Rudolf (1977): Zur Theorie der Individualpsychologie. In: BECKER, Peter & PONGRATZ, Ludwig (Hrsg.) (1977): Handbuch der Psychologie. Band 8 Klinische Psychologie 1. Hogrefe: Göttingen, 889-919
- KAUSEN, Rudolf (1995): Mut zur Unvollkommenheit. In: BRUNNER, Reinhard & TITZE, Michael (Hrsg.) (1995): Wörterbuch der Individualpsychologie. 2. neubearb. Aufl. Ernst Reinhardt Verlag: München, 526
- KAUSEN, Rudolf & TITZE, Michael (1995): Teufelskreis. In: BRUNNER, Reinhard & TITZE, Michael (Hrsg.) (1995): Wörterbuch der Individualpsychologie. 2. neubearb. Aufl. Ernst Reinhardt Verlag: München, 495
- KEHRER, A. & SCHEER, P. (Hrsg.) (1983): Das weite Land der Individualpsychologie. Literas Verlag: Wien
- KEHRER, Alois (1995): Arbeit. In: BRUNNER, Reinhard & TITZE, Michael (Hrsg.) (1995): Wörterbuch der Individualpsychologie. 2. neubearb. Aufl. Ernst Reinhardt Verlag: München, 43-47

- KEESEN, Günther & RATTNER, Josef (1997): Minderwertigkeitsgefühl und Minderwertigkeitskomplex. In: KAMINSIKI, Katharina & MACKENTHUN, Gerald (Hrsg.) (1997): Individualpsychologie auf neuen Wegen. Verlag Königshausen & Neumann: Würzburg. 41-52
- KENNER, Clara (2007): Der zerrissene Himmel. Emigration und Exil der Wiener Individualpsychologie. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen
- KREIPNER, Romana (2004): Die Rolle systematisierter Fragenkataloge in der Paradigmatologie<sup>EZ</sup> der Psychoanalytischen Pädagogik. Hans-Georg Treschers Konzept des Szenischen Verstehens als Musterbeispiel für die paradigmatische Erforschung psychoanalytisch-pädagogischer Konzepte. Empirie Verlag: Wien
- KRETSCHMER, Wolfgang (1995): Krankheit. In: BRUNNER, Reinhard & TITZE, Michael (Hrsg.) (1995): Wörterbuch der Individualpsychologie. 2. Neubearb. Aufl. Ernst Reinhardt Verlag: München, 269-270
- KRETSCHMER, Wolfgang & TITZE, Michael (1995): Normalität. In: BRUNNER, Reinhard & TITZE, Michael (Hrsg.) (1995): Wörterbuch der Individualpsychologie. 2. Neubearb. Aufl. Ernst Reinhardt Verlag: München, 357-359
- KUSCHEL, Annett (2001): Psychische Auffälligkeiten bei Braunschweiger Kindergartenkindern. Dissertation. Braunschweig
- KÜHN, Trudi & PETCOV, Roxana (2005): STEP – Das Elterntraining: Erziehungskompetenz stärken – Verantwortungsbereitschaft fördern. In: Tschöpe-Scheffler, Sigrid (Hrsg.) (2005b): Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht. Verlag Barbara Budrich: Opladen, 67-83
- LATTMANN, Urs Peter, RÜEDI, Jürg & SCHMID, Holger (2005): Training von Lebenskompetenzen (Life Skills) als Beitrag zur Bewältigung der Lebensaufgaben. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 30(3), 239-254
- LEHMKUHL, Ulrike (Hrsg.) (2005): Die Gesellschaft und die Krankheit. Perspektiven und Ansichten der Individualpsychologie. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen
- LEITZEN, Peter (2004): Alfred Adlers individualpsychologische Pädagogik. Überlegungen und Anregungen zur Thematisierung der Konzeption Adlers im erziehungswissenschaftlichen Unterricht. In: GUTHEIL, Georg & OPORA, Peter (Hrsg.) (2004): Perspektiven des Pädagogikunterrichts. Festschrift des VdP zu seinem 25jährigen Bestehen. Schneider Hohengehren: Baltmannsweiler, 169-184
- LOUIS, Victor (1969): Einführung in die Individualpsychologie. Paul Haupt Verlag: Bern/Stuttgart
- MAROTZKI, Winfried & WIGGER, Lothar (Hrsg.) (2008): Erziehungsdiskurse. Klinkhardt: Bad Heilbrunn

- METZGER, Wolfgang (1976): Einführung In: ADLER, Alfred (1930a/1976): Kindererziehung. Mit einer Einführung von W. Metzger. [Dt. Erstausgabe]. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt/Main. 28. – 30. Tausend 1983, VI-XII
- MEYERS LEXIKONREDAKTION (1999): Meyers Taschenlexikon in 10 Bänden. Lizenzausgabe für Weltbild Verlag: Augsburg
- MÜLLER-SUUR, Hemmo (1972): Abgrenzung neurotischer Erkrankungen gegenüber der Norm. In: Grundzüge der Neurosenlehre. Bd 1. München, 1-13
- PETERMANN, Franz (2003): Prävention von Verhaltensstörungen – Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Kindheit und Entwicklung 12(2), 65-70
- PETERMANN, Ulrike & PETERMANN, Franz (2006): Erziehungskompetenz. In: Kindheit und Entwicklung 15(1), 1-8
- PRITZ, Alfred & PETZOLD, Hilarion (Hrsg.) (1992): Der Krankheitsbegriff in der modernen Psychotherapie. Junfermann-Verlag: Paderborn
- RATTNER, Josef (1972/2006): Alfred Adler. 12. Aufl. Rowohlt Taschenbuch Verlag: Reinbeck bei Hamburg
- REIKEN, Anja u.a. (1996): „Hilf mir, es allein zu tun“, bereits im Zusammenleben mit Kindern? Zur pädagogischen Arbeit mit Kleinkindern und ihren Eltern. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 21(1), 69-83
- ROGNER, Josef (1995a): Aktivität. In: BRUNNER, Reinhard & TITZE, Michael (Hrsg.) (1995): Wörterbuch der Individualpsychologie. 2. neubearb. Aufl. Ernst Reinhardt Verlag: München, 21-22
- ROGNER, Josef (1995b): Entwicklung. In: BRUNNER, Reinhard & TITZE, Michael (Hrsg.) (1995): Wörterbuch der Individualpsychologie. 2. neubearb. Aufl. Ernst Reinhardt Verlag: München, 107-111
- ROLLETT, Brigitte & WERNECK, Harald (2008): Risikofaktoren des näheren sozialen Umfeldes: familiäre Beziehungen. In: GASTEIGER-KLICPERA, Barbara, JULIUS, Henri & KLICPERA, Christian (Hrsg.) (2008): Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Handbuch Sonderpädagogik Band 3. Hogrefe: Göttingen, 88-111
- RÜEDI, Jürg (1988): Die Bedeutung Alfred Adlers für die Pädagogik. Eine historische Aufarbeitung der Individualpsychologie aus pädagogischer Perspektive. Verlag Paul Haupt: Bern
- RÜEDI, Jürg (1995): Einführung in die individualpsychologische Pädagogik. Alfred Adlers Konzept in der konkreten Erziehungspraxis. Verlag Paul Haupt: Bern

- RÜEDI, Jürg (2004): ADHS-Prävention –Gedanken aus individualpsychologischer Sicht. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 29(3), 247-261
- SATTLER, Johanna Barbara (2005): Das linkshändige Kind in der Grundschule. 12. mehrfach durchgesehene und ergänzte Auflage. Auer Verlag: Donauwörth
- SHELCH-REHBERG, Doris (1997): Der Einfluss der Individualpsychologie Alfred Adlers auf Schule, Erziehung und Pädagogik. Individualpsychologische Erziehungsberatung in Österreich zwischen 1920 und 1934. Univ.-Dipl.-Arb. Wien
- SCHMIDT, Rainer (Hrsg.) (1989): Die Individualpsychologie Alfred Adlers. Ein Lehrbuch. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt am Main
- SCHUBERT, Bettina (2005): Vorträge – ein wirkungsvoller Ansatz in der Elternarbeit, vorgestellt am Beispiel des Themas »Die große Gewalt wächst aus der kleinen«. In: LEHMKUHL, Ulrike (Hrsg.) (2005): Die Gesellschaft und die Krankheit. Perspektiven und Ansichten der Individualpsychologie. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen, 257-278
- SCHOENAKER, Theo (2006): Mut tut gut. Das Encouraging-Training. 9. überarb. und erw. Aufl. der Orig.-Ausg von 2000., RDI-Verlag: Sinntal-Züntersbach
- SEIDENFUß, Josef (1995): Gemeinschaftsgefühl. In: BRUNNER, Reinhard & TITZE, Michael (Hrsg.) (1995): Wörterbuch der Individualpsychologie. 2. neubearb. Aufl. Ernst Reinhardt Verlag: München, 185–191
- SINDELAR, Brigitte (1983): Kognition – Persönlichkeit – Lebensstil. In: KEHRER, A. & SCHEER, P. (Hrsg.) (1983): Das weite Land der Individualpsychologie. Literas Verlag: Wien. 128-136
- SONDERMANN, Monika (2004): Zum Stand von Elternbildung und Elternberatung. Möglichkeiten der Prävention von und Intervention bei kindlichen Entwicklungsstörungen. Univ.-Diss.: Köln
- STEINHAUSEN, Hans-Christoph (2006): Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Lehrbuch der Kinder- und Jugendpsychiatrie und –psychotherapie. Elsevier: München.
- STEPHENSON, Thomas (2003): Paradigma und Pädagogik. Wissenschaftsanalytische Untersuchungen im Spannungsfeld zwischen Pädagogik, Therapie und Wissenschaft. Empirie Verlag: Wien
- STEPHENSON, Thomas (2006a): EZ 3.0 Der Empirische Zirkel. Ein Modell wissenschaftlichen Denkens: Grundlagen, Einführung, Beispiele. – Empirie Verlag/online [www.empirie.org]: Wien (unveröffentlichtes Manuskript) [20.02.2009]
- STEPHENSON, Thomas (2006b): EHT 5.0 Empirisch-Hermeneutische Textarbeit: Einführung, Anleitungen, Beispiele. 1. Auflage - Empirie Verlag/online [www.empirie.org]: Wien (unveröffentlichtes Manuskript) [20.02.2009]

- STEPHENSON, Thomas (2009): Talität versus Qualität: Aspekte eines Zitationsforschungsprojektes zur Unterwanderung überholter Impact-Begriffe – In: Beiträge zur Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung – <http://thomas-stephenson.at> [24.03.2009]
- STROHMER, Julia (2008): Zitatählung am Fließband oder Analyse von Eigentext-Fremdtext-Relationen? Diplomarbeit Uni Wien
- SUCHODOLETZ, Waldemar von (Hrsg.) (2007): Prävention von Entwicklungsstörungen. Hogrefe Verlag: Göttingen
- SUCHODOLETZ, Waldemar von (2007): Möglichkeiten und Grenzen von Prävention. In: SUCHODOLETZ, Waldemar von (Hrsg.) (2007): Prävention von Entwicklungsstörungen. Hogrefe Verlag: Göttingen, 1-9
- TINGUELY-HARDEGGER, Denise (2005): Prävention in der Familie – ein Modell. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 30 (3), 275-285
- TITZE, Michael (1995a): Denken. In: BRUNNER, Reinhard & TITZE, Michael (Hrsg.) (1995): Wörterbuch der Individualpsychologie. 2. neubearb. Aufl. Ernst Reinhardt Verlag: München, 79-82
- TITZE, Michael (1995b): Streben. In: BRUNNER, Reinhard & TITZE, Michael (Hrsg.) (1995): Wörterbuch der Individualpsychologie. 2. neubearb. Aufl. Ernst Reinhardt Verlag: München, 483-485
- TSCHÖPE-SCHEFFLER, Sigrid (2003): Elternkurse auf dem Prüfstand. Wie Erziehung wieder Freude macht. Leske und Budrich: Opladen
- TSCHÖPE-SCHEFFLER, Sigrid (2005a): Unterstützung der elterlichen Erziehungskompetenz durch Elternbildungsangebote. In: Sozial extra 29(4), 11-14
- TSCHÖPE-SCHEFFLER, Sigrid (Hrsg.) (2005b): Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht. Verlag Barbara Budrich: Opladen
- TYMISTER, Hans-Josef (1989): Individualpsychologische Beratung als pädagogische Intervention. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 14(4), 234-246
- VERNOOIJ, Monika A. (2008): Die Individualpsychologie Alfred Adlers. In: GASTEIGER-KLICPERA, Barbara, JULIUS, Henri & KLICPERA, Christian (Hrsg.) (2008): Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Handbuch Sonderpädagogik Band 3. Hogrefe: Göttingen, 508-523
- WENGLER, (1989): Das Menschenbild bei Alfred Adler, Wilhelm Griesinger und Rudolf Virchow. Ursprünge eines ganzheitlichen Paradigmas in der Medizin. Campus-Verlag: Frankfurt/Main

WIEGAND, Roland (1995): Common Sense. In: BRUNNER, Reinhard & TITZE, Michael (Hrsg.) (1995): Wörterbuch der Individualpsychologie. 2. Neubearb. Aufl. Ernst Reinhardt Verlag: München, 76–79

## VI ANHANG

### 1 Arbeitsschritte vom Originaltext zur Vergleichstabelle

**Schritt 1:** Es werden Textstellen aufgespürt, die es vermögen Antworten auf die Fragen des Fragenkataloges zu geben, um sie in einem Zusammenspiel von Reduktion – Kontextualisierung, Differenzierung – Entdifferenzierung und Transformation – Rekonstruktion zu bearbeiten (vgl. Stephenson 2003c, 408). Diese Textstellen werden in Textfeldern erfasst und mit einer Beschriftung bzw. Nummerierung versehen, um (wie in Punkt 4.2 erläutert) eine Fokussierung und Signierung von Dimensionen zu ermöglichen.

Alle Kinder haben ein von der Natur mitgegebenes Gefühl von Minderwertigkeit, das die Phantasie anregt und zu Bemühungen anspornt, das psychisch verankerte Minderwertigkeitsgefühl durch Verbesserung seiner Situation aufzuheben.

TF4.0: OT (Adler 1930, 8)

Abb. 2: TAP-Ausschnitt – vom Originaltext zur transformierten Aussage Schritt 1

Die Beschriftung gibt Aufschluss über die Nummer des Textfeldes (TF) sowie über die Herkunft des Textfeld-Inhaltes; beinhaltet also auch den Verweis auf den Originaltext. Beim angeführten Beispiel handelt es sich also um das Textfeld mit der Nummer 4.0. Dieses beinhaltet eine Textpassage aus dem Text „Kindererziehung“ von Alfred Adler (1930b/1976) und ist eben dort auf Seite 8 zu finden.

**Schritt 2:** Durch das Hervorheben wichtiger Schlagwörter oder Textstellen in einem weiteren Textfeld findet eine erste Transformation des Originaltextes statt.

**Alle Kinder haben ein von der Natur mitgegebenes Gefühl von Minderwertigkeit**, das die Phantasie anregt und zu Bemühungen anspornt, das psychisch verankerte Minderwertigkeitsgefühl **durch Verbesserung seiner Situation aufzuheben**.

TF4.1: TT (TF4.0)

Abb. 3: TAP-Ausschnitt – vom Originaltext zur transformierten Aussage Schritt 2

Aus dem Textfeld Nr. 4.0 wird damit das Textfeld 4.1, welches den transformierten Text (TT) des vorhergegangenen Textfeldes beinhaltet.

**Schritt 3:** In einem nächsten Schritt wird die mit Hervorhebungen versehene Textpassage zu einer transformierten oder rekonstruierten (Kern-)Aussage zusammengefasst und mit einer Nummerierung versehen. Des Weiteren wird die entsprechende Dimension signiert. Der Fokus liegt dabei, wie im Teil II/Kapitel 5 „Dimensionsrekrutierung“ dargelegt, vor allem auf den Abschnitten<sup>EZ</sup> (Phänomenalisierung<sup>EZ</sup>, Kausalisierung<sup>EZ</sup>, Finalisierung<sup>EZ</sup>, Medialisierung<sup>EZ</sup>) und ansatzweise auch bei den Modalitäten<sup>EZ</sup> (positiv, negativ).

Das Kind hat ein von der Natur mitgegebenes Minderwertigkeitsgefühl.  
Das Kind versucht sein von der Natur mitgegebenes Minderwertigkeitsgefühl durch Verbesserung seiner Situation aufzuheben.

TF4.2: A17 (TF4.1) P(Kd), Au

Abb. 4: TAP-Ausschnitt – vom Originaltext zur transformierten Aussage Schritt 3

Das Textfeld 4.2, welches sich auf das Textfeld 4.1 bezieht, enthält also in diesem Fall die Aussage 17, welche als Phänomenalisierung des Kindes auf der Seite Autor<sup>EZ</sup> (Adler) gekennzeichnet werden kann und damit Antwort auf die Unterfrage 1.1.1 gibt.

Durch dieses Vorgehen, welches auf alle ausgesuchten Texte angewendet wird, können zu jedem Konzept Aussagen gefunden werden, mit denen eine oder mehrere der Unterfragen des Fragenkataloges beantwortet werden können. Aufgrund der großen Anzahl von gewonnenen Aussagen, welche verschiedene Thematiken berühren, ist ergibt sich daraus der nächste Schritt.

**Schritt 4:** Aus den aufgefundenen Thematiken, welche beschrieben oder erklärt werden, können Kategorien gebildet werden, denen die entsprechenden Aussagen untergeordnet werden. Die Sammlung von Aussagen, die bisher charakterisiert war durch die vorgegebene Kapitelstruktur des jeweiligen Buches bzw. durch die Signierung, wird also umstrukturiert. Da jedoch die Aussagen teilweise einerseits immer noch unüberschaubar viele sind und andererseits inhaltliche Überschneidungen bzw. Wiederholungen aufweisen, ist ein nächster Schritt sinnvoll.

**Schritt 5:** Aus den thematisch umstrukturierten Aussagen werden wiederum Kernaussagen herausgefiltert und transformiert bzw. rekonstruiert, was mit dem folgenden TAP-Ausschnitt veranschaulicht werden soll:

<b>DAS KIND</b>
❖ <b>Entwicklung</b>
Das Kind entwickelt sich in seinem <u>eigenen Tempo</u> . A9 (TF4.2) P(Kd), Au, sein
Das Kind entwickelt sich in seinem <u>eigenen Stil</u> . A16 (TF6.1) P(Kd), Au, sein
Das Kind <u>durchläuft Entwicklungsphasen</u> in seinem eigenen Tempo und auf seine eigene Art und Weise. A111 (TF27.1) P(Kd), Au, sein
Das Kind <u>entwickelt sich</u> in vielerlei Hinsicht – es entwickelt sich sein <u>Körper, sein Denkvermögen und seine sozial-emotionalen Fähigkeiten</u> . A613 (TF83.2) P(Kd), Au, sein
Das Kind hat seinen eigenen, <u>individuellen Entwicklungsstil</u> . A819 (TF27.1) P(Kd), Au, sein
<i>Das Kind entwickelt sich hinsichtlich seines Körpers, seines Denkvermögens und seiner sozial-emotionalen Fähigkeiten, und zwar in seinem eigenen Tempo und in seinem eigenen, individuellen Stil.</i> KA/P(Kd)Step1 (A9; A16; A613; A111; A819)

Abb. 5: TAP-Ausschnitt – P(Kd)Step: Formulierung von Kernaussagen

Aus den Beschreibungen des Kindes der AutorInnen von „Step“, konnte als ein Charakteristikum des Kindseins die Entwicklung herausgefunden werden. Eine Kategorie bei den Phänomenalisierungen des Kindes lautet somit „Entwicklung“, welcher hier 5 Aussagen zugeordnet werden konnten. Diese sind die Aussagen mit den Nummern 9, 16, **111**<sup>47</sup>, 613 und **819**. Wieder wird der Kern der einzelnen Aussagen hervorgehoben, um schließlich zu einer Kernaussage (KA) zusammengefasst und mit einer Nummerierung versehen zu werden. Bei diesem Beispiel handelt es sich hinsichtlich der Beschreibungen des Kindes durch die

<sup>47</sup> Die Hervorhebung der Aussagennummer weist darauf hin, dass dies eine Aussage ist, welche im Originaltext im Zuge der Kapitelzusammenfassung hervorgehoben wurde.

AutorInnen von „Step“ um die Kernaussage Nr. 1 – abgekürzt durch KA/P(Kd)Step1. In Klammer ist angegeben, aus welchen Aussagen diese Kernaussage zusammengesetzt wurde. Da es in dieser Arbeit auch um einen Vergleich geht, ist es notwendig, die gewonnenen Kernaussagen gegenüberzustellen.

**Schritt 6:** Um zu dem erzielten Vergleich der einzelnen Phänomenalisierungen<sup>EZ</sup>, Kausalisierungen<sup>EZ</sup>, Finalisierungen<sup>EZ</sup> und Medialisierungen<sup>EZ</sup> zu kommen, werden Tabellen mit den entsprechenden Kategorien erstellen, in die die dazugehörigen Kernaussagen eingefügt werden (siehe Anhang 2 und 3). Dadurch wird ein Vergleich hinsichtlich zweier Aspekte möglich. Einerseits können Kategorien verglichen werden, d.h. welche Themen von den jeweiligen AutorInnen berührt und beschrieben werden bzw. nicht berücksichtigt werden. Andererseits wird es möglich, inhaltliche Aspekte zu vergleichen und zu bestimmen inwiefern diese korrespondieren, worauf diese Arbeit letztendlich abzielt.

**Schritt 7** In einem letzten Schritt werden die sich aus der Untersuchung der Texte bzw. aus deren Vergleich ergebenden Informationen in einem narrativen Teil, einer Nacherzählung zusammengefügt und verdeutlicht bzw. interpretiert.

## 2 Vergleichstabellen für den Inhaltsvergleich

Da die Tabellen, welche die Grundlage für den Vergleich darstellen, sehr umfangreich sind können diese leider nicht komplett übernommen werden. Um sich jedoch ein Bild darüber machen zu können, worauf die Ergebnisse dieser Arbeit aufbauen, wird hier exemplarisch ein Ausschnitt aus dieser Vielzahl an Tabellen zur Ansicht gebracht. Darin ist farblich markiert, inwiefern Inhalte als mit ADLER übereinstimmend, nicht vergleichbar bzw. hinzugefügt oder widersprüchlich angesehen werden können.

**SCHWARZ** = direkte / explizite Korrespondenz zwischen ADLER & STEP bzw. KESS (da der Vergleich ausgehend von Adler vorgenommen wird, heißt das, dass ADLER-Text immer *schwarz* gekennzeichnet ist)

**DUNKELGRÜN** = indirekte / implizite / kompatible Korrespondenz zwischen ADLER & STEP bzw. ADLER & KESS hinsichtlich „irgendeiner“, d.h. eventuell auch hinsichtlich einer früher oder später genannten Kategorie

**DUNKELGRÜN** = indirekte / implizite / kompatible Korrespondenz zwischen ADLER & STEP bzw. ADLER & KESS hinsichtlich der vorliegenden Kategorie

**ROT** = widersprüchliche Aussagen

**BLAUGRAU** = Inhalte/Themen, die von Adler nicht angesprochen werden; d.h. STEP-Text bzw. KESS-Text

→ *GRAU kursiv* = Anmerkungen meinerseits (Verweise auf Textstellen an anderer Stelle bzw. andere Themen/Kategorien; Interpretationen), mit denen versucht wird, Brückenschläge herzustellen

**fett** = Schlagwörter

[2; 8] = Die Ziffern in den eckigen Klammern bezeichnen die Nummer der Kernaussagen des betreffenden Konzeptes; hier z.B. KA/P(Kd)Adler2 und KA/P(Kd)Adler8

Die diagonal gezogene Linie markiert das Fehlen von Kernaussagen zu der jeweiligen (Unter)Kategorie.

Die erste Spalte, die sich, je nachdem ob Unterkategorien vorhanden sind, ein bis zweimal unterteilen kann, wird festgehalten, welches Thema bzw. welche Kategorie die zugeordneten Aussagen behandeln (hier: Beschreibungen zur Entwicklung des Kindes). In der zweiten Spalte werden die Kernaussagen ADLERS erfasst, in der dritten jene von STEP und in der vierten schließlich die von KESS (was zudem in der ersten Zeile vermerkt ist). In der zweiten Zeile ist notiert, um welche bzw. auch wie viele Kernaussagen des jeweiligen Konzeptes es sich im Folgenden handelt. Verglichen wird Zeile für Zeile, beginnend bei Adler. D.h. ADLER – STEP sowie ADLER – KESS.

Der folgende Ausschnitt ist den Tabellen zu den Phänomenalisierungen<sup>EZ</sup> Kind entnommen und setzt Inhalte, d.h. die Kernaussagen der drei Konzepte über die Entwicklung des Kindes in einen Vergleich. Die Ergebnisdarstellung von Teil III/Punkt 3.1.1 baut auf dieser Tabelle auf. Sichtbar werden hier eine direkte und mehrere indirekte inhaltliche Kompatibilitäten zwischen ADLER und STEP, eine mit ADLER übereinstimmende Aussage seitens KESS und nicht vergleichbare bzw. hinzugefügte Aussagen bei STEP (Entwicklungsphase »Babyalter«) und bei KESS.

Phänomenalisierungen <sup>22</sup> - Kind		ADLER	STEP	KESS
(Unter-)Kategorien		Kernaussagen [KA/P(Kd)Adler1-96]	Kernaussagen [KA/P(Kd)Step1-86]	Kernaussagen [KA/P(Kd)Kess1-55]
Entwicklung	allgemein	<p>Das Kind entwickelt sich <b>langsam</b> [2; 8]</p> <p>Die kindliche Entwicklung <b>beinhaltet immer etwas Subjektives</b> [2]</p> <p>Das Kind entwickelt seine <b>einheitliche Persönlichkeit</b> in sehr früher Kindheit und ist <b>einmalig</b>. [45] → <i>Person ist Teil der Gesamtheit; zielgerichtet; Ziel formt die Persönlichkeit, bestimmt den Lebensstil</i></p>	<p>Das Kind entwickelt sich hinsichtlich seines <b>Körpers</b>, seines <b>Denkvermögens</b> und seiner <b>sozial-emotionalen Fähigkeiten</b>, und zwar <b>in seinem eigenen Tempo und in seinem eigenen, individuellen Stil</b>. [1] → <i>körperliche, seelische, soziale Entwicklung</i></p> <p>Das Kind bildet in den ersten sechs Jahren seine <b>Wertvorstellungen und Überzeugungen</b> bezüglich seines Selbstwertes. [2] → <i>Deutung der Dinge; Einflussfaktoren: Familie, Werte der Eltern</i></p> <p>Das Kind entwickelt <b>zeitgleich</b> mit seinen Wertvorstellungen und Überzeugungen ein <b>bestimmtes Verhaltensmuster</b>. [3] → <i>Deutung der Dinge &amp; Lebensstil</i></p> <p><b>Das heranwachsende</b> [→ sich entwickelnde] <b>Kind</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ hat bestimmte angeborene Charakterzüge</li> <li>◆ benutzt mit zunehmendem Alter vermehrt Gefühle, um <b>Aufmerksamkeit zu bekommen oder Macht auszuüben</b>. (→ <i>Zielgerichtetheit</i>)</li> <li>◆ nimmt an Unabhängigkeit und Selbstständigkeit zu</li> <li>◆ beginnt mit der Austestung seiner Ideen im Spiel und in Beziehungen</li> <li>◆ zeigt <b>zunehmend</b> Interesse an Kooperation. [4]</li> </ul> <p>Das Kind durchläuft in seiner <b>individuellen Entwicklungsphasen</b> (Baby, Kleinkind, Vorschulkind) wobei es bestimmte Fertigkeiten in einer bestimmten Reihenfolge erlernt.                      Z.B.: Motorik: sich aufsetzen – krabbeln – gehen; Feinmotorik: etwas vom Boden aufheben – Schreiben von Druckbuchstaben; Spiel: spielen neben anderen Kindern – spielen mit anderen Kindern. [5] → <i>Entwicklungsphasen: Baby (0-18 Monate), Kleinkind (18-36 Monate), Vorschulkind (3-6 Jahre)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Das Kind <b>braucht die Aufmerksamkeit und die Beziehung seiner Eltern zur emotionalen Entwicklung</b> [30] → <i>Bedürfnisse / Notwendigkeiten: Bindung</i></li> </ul>	<p>Das Kind <b>braucht zur Entwicklung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Auseinandersetzungen, um zu wachsen und zu reifen (sofern sie keine destruktiven, eskalierenden Machtkämpfe sind)</li> <li>◆ feste Standpunkte der Eltern, Entschiedenheit und Klarheit im Umgang miteinander. [2] → das Kind entwickelt sich; die Entwicklung weist Bedürfnisse / Notwendigkeiten bzw. Einflussfaktoren (Konflikte und die Familie)</li> </ul>
	das Baby		<p><b>Das Kind im Alter von 0-18 Monaten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ wird als <b>Baby</b> bezeichnet (Entwicklungsphase Babyalter)</li> <li>◆ <b>sieht sich selbst als Zentrum des Universums</b> und kennt die Bedürfnisse und Rechte anderer Menschen nicht</li> <li>◆ schläft willig und regelmäßig</li> <li>◆ <b>benutzt Körpersprache</b>. [6]</li> </ul> <p><b>Das Baby lernt</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Erwachsenen, sich selbst und seiner Umgebung zu <b>vertrauen</b>, indem es mit allen Sinnen erforscht, ohne Regeln und ohne gesunden Menschenverstand</li> <li>◆ <b>gehen</b> (laufen)</li> <li>◆ durch welche Laute und Bewegungen es die <b>Aufmerksamkeit seiner Eltern</b> bekommt. [7]</li> </ul> <p><b>Das Baby zeigt kein Fehlverhalten</b>, das auf Rache oder den Beweis der Unfähigkeit abzielt, <b>sondern ein spezielles Bedürfnis</b>. z.B. weint es möglicherweise, um zu kommunizieren, dass es Hunger, Müdigkeit, Schmerz, Langeweile oder Angst empfindet. [8] → <i>Zielgerichtetheit bzw. spezielles Verhalten</i></p> <p>Das Kind/Baby <b>braucht Erwachsene</b>, die ihm Grenzen setzen, in denen es sicher ist. [9] → <i>Bedürfnisse / Notwendigkeiten</i></p> <p><b>Das Baby kann</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ mit dem Lernen von Kooperation beginnen</li> <li>◆ vielleicht die Bedeutung von Worten zwar nicht verstehen, aber</li> <li>◆ die Freundlichkeit und den Respekt in der Stimme der Eltern und auf deren Gesichtern wahrnehmen. [10] → <i>Fähigkeiten / Unfähigkeiten</i></li> </ul>	

Tabelle 1.1: Entwicklung des Kindes

### 3 Vergleichstabellen für der Kategorienvergleich

Um einen schnelleren und besseren Überblick über die von ADLER bzw. STEP und/oder KESS aufgegriffenen Themen zu erhalten, werden die Kategorien inklusive der dazugehörigen Differenzierungen (Subkategorien) in Tabellenzusammenfassungen gegenübergestellt. In diesen wird ersichtlich, wie viele Themen jeweils von ADLER, STEP und KESS behandelt werden, wie viele der Themen bei STEP bzw. bei KESS mit ADLER übereinstimmen und welche Themen von STEP und/oder KESS hinzugefügt werden oder unberücksichtigt bleiben.

Je nachdem werden die einzelnen Themenüberschriften wiederum mit folgender farblichen Markierungen versehen.

- **Grün:** Kategorien, zu denen sich ADLER äußert und zu denen auch Beschreibungen bei STEP und/oder KESS gefunden wurden, quasi „Übereinstimmungen“ mit ADLER hinsichtlich des Aufgreifens der Thematik.
- **Blaugrau:** Kategorien, zu denen ADLER keine Beschreibungen liefert, also Kategorien, die nur bei STEP und/oder KESS zu finden sind und damit Abweichungen bzw. Erweiterungen darstellen.
- **Grau:** Kategorien, die vom jeweiligen Konzept unberücksichtigt bleiben.

Zur Veranschaulichung wird eine solche Vergleichstabelle für den Kategorienvergleich hier die Vergleichstabelle für die Kategorie 1: »Beschreibung der kindlichen Entwicklung« angeführt und erklärt.

Entwicklung	ADLER	STEP	KESS
<b>7 Subkategorien</b>	Entwicklung allgemein <i>das Baby</i> <i>das Kleinkind</i> <i>das Vorschulkind (3jährig)</i> körperliche Entwicklung seelische Entwicklung soziale Entwicklung	Entwicklung allgemein <i>das Baby</i> <i>das Kleinkind</i> <i>das Vorschulkind</i> körperliche Entwicklung seelische Entwicklung soziale Entwicklung	Entwicklung allgemein <i>das Baby</i> <i>das Kleinkind</i> <i>das Vorschulkind</i> körperliche Entwicklung seelische Entwicklung soziale Entwicklung
<b>behandelt</b>	5	7	1
<b>übereinstimmend</b>		5	1
<b>hinzugefügt</b>		2	0
<b>unberücksichtigt</b>		0	6

Vgl. Tabelle 1.1: Entwicklung des Kindes

Aus dieser Tabelle (welche Basis für den Kategorienvergleich bei Teil III/Punkt 3.1.1 darstellt) geht hervor, dass zur Beschreibung der kindlichen Entwicklung insgesamt sieben Kategorien (inklusive Subkategorien) gebildet werden konnten, wobei ADLER selbst nur fünf Kategorien behandelt. Das bedeutet, dass zwei dieser Kategorien deshalb entstanden sind, weil bei einem der beiden neueren Konzepte oder bei beiden – in diesem Fall bei STEP – Inhalte dazu aufzufinden waren. Bei STEP können also sowohl Hinzufügungen als auch Übereinstimmungen festgestellt werden (wohlgemerkt zunächst rein „äußerlich“ betrachtet, d.h. bezüglich des Aufgreifens bestimmter Themen). KESS dagegen lässt die meisten von ADLER berührten Themen unberücksichtigt und bezieht bloß allgemein zum Thema Entwicklung Stellung.





## **CURRICULUM VITAE**

### **Bernadette Steiner**

geboren am 23. November 1980 in Mistelbach; Österreich

#### **Schulbildung**

---

1995 – 2000	Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik mit Zusatzausbildung Früherziehungspraxis; Matura mit gutem Erfolg bestanden; 2130 Mistelbach
1991 – 1995	Hauptschule Breite Gasse, 2136 Laa/Thaya
1987 – 1991	Georg Markl – Volksschule; 2134 Staatz-Kautendorf

#### **Studium**

---

2001 – 2011	Diplomstudium der Pädagogik am Institut für Bildungswissenschaften an der Universität Wien; Schwerpunkte: Psychoanalytische Pädagogik und Heilpädagogik und Inklusive Pädagogik
-------------	---

#### **bisherige Tätigkeiten**

---

seit 2005	Kindergärtnerin (Teilzeit) im Kindergarten der Kreuzschwestern Murlingengasse, 1120 Wien
November 2005 – Juni 2006	Wissenschaftspraktikum zu „Alfred Adlers Schriften zu Erziehung und Erziehungsberatung“ unter der Leitung von Ao. Univ. Prof. Dr. Wilfried Datler, Ass. Prof. Dr. Johannes Gstach, Mag. Michael Wininger an der Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien
2. - 20. August 2004	Ferialaushilfe als Kindergärtnerin bei den Österreichischen Kinderfreunden, 1080 Wien
September 2000 - März 2001	freiwillige Helferin im „Regina Coeli Hostel“ (Obdachlosenheim für Frauen, Mütter und deren Kinder, geführt von der katholischen Laienorganisation „Legion Mariens“) in Dublin (Irland)