

**Individualpsychologie Alfred Adlers
(Eine Einführung)**

**Dr. H. Khoshrouy-Sefat
Feldbergstr. 51
60323 Frankfurt a.M.
Tel./Fax: 069/726160
E-Mail: hsefat@aol.com**

Gliederung

I. Alfred Adler, der Gründer der Individualpsychologie

II. Geschichte der Individualpsychologie

III. Menschenbild der Individualpsychologie

IV. Grundbegriffe der individualpsychologischen Persönlichkeits- theorie

1. Das Gemeinschaftsgefühl

2. Holismus

3. Organminderwertigkeit, Organdialekt

4. Der fiktionale Finalismus

4.1 Grundformen der Finalität

4.1.1 Im Unbewussten verankerte Finalitäten

a) Biologische Finalität

b) Personale Finalität

4.1.2 Im Bewussten verankerte Finalitäten

a) Soziale Finalität

b) Rationale Finalität

5. Tendenziöse Apperzeption

6. Private Logik

7. Familienatmosphäre

a) Die ablehnende Atmosphäre

b) Die autoritäre Atmosphäre

c) Die repressive Atmosphäre

d) Die herabsetzende Atmosphäre

e) Die Disharmonische (konkurrierende) Atmosphäre

f) Die demokratische Atmosphäre

8. Familienkonstellation

a) Das Einzelkind

b) Das erstgeborene Kind

c) Das zweitgeborene Kind

d) Das jüngste Kind

9. Das Streben nach Überlegenheit (Geltungsstreben)

10. Minderwertigkeitsgefühl und ihre Kompensation

11. Männliche Protest

12. Das soziale Interesse

13. Der Lebensstil und Leitlinien

14. Lebensaufgaben

a) Beruf

b) Liebe

c) Gemeinschaft

15. Das schöpferische Kraft und Personalisation

V. Individualpsychologische Typologien

- 1. Typologien in der Individualpsychologie**
- 2. Von Adler selbst entwickelte Typologien**
- 3. Typologie von Künkel**
 - 3.1 Grundformen der Ichhaftigkeit**
 - 3.2 Das reife Ich**

VI. Individualpsychologische Pädagogik

VII. Psychopathologie

VIII. Grundzüge der individualpsychologischen Psychotherapie

- 1. Beziehungsherstellung**
- 2. Familienatmosphäre und Geschwisterkonstellation**
- 3. Frühe Kindheitserinnerungen**
- 4. Die Traumdeutung**
- 5. Tageslaufanalysen**
- 6. Der Lebensstil**
- 7. Lebensstiltypisches Problemlösungsverhalten**
 - a) Flucht in die Krankheit**
- 8. Gewollte und ungewollte Konsequenzen des Handelns**
- 9. Beendigung der Therapie**

IX. Individualpsychologische Methode der Erziehungsberatung

- 1. Beratungsanlass und Symptomatik (Erstgespräch)**
- 2. Anamnese (Entwicklungsgeschichte des Kindes)**
- 3. Erziehungsstile**
- 4. Psychologische und gegebenenfalls medizinische Untersuchung**
- 5. Gegenwartsverhalten und Äußerungen des Kindes**
- 6. Diagnose**
- 7. Die Reaktionen der Eltern**
- 8. Besprechung der Ergebnisse mit den Eltern**

X. Individualpsychologie in der Schule

Literatur

I. Alfred Adler, der Gründer der Individualpsychologie

Um die Individualpsychologie zu verstehen, muß man die Geschichte ihres Begründers kennen, weil **Leben und Werk Alfred Adlers ein fast vollkommenes Ganzes bilden**. Vieles in diesem Lehrsystem sind Verallgemeinerungen und Theoretisierungen dessen, was in seinem Leben psychologisch eine entscheidende Rolle gespielt hat.

Alfred Adler wurde am **7. Februar 1870** in **Rudolfsheim**, einem Wiener Außenbezirk, als **zweites von sechs** Kindern eines jüdischen Getreidehändlers geboren.

Er verbrachte den größten Teil seiner **Kindheit in den Vororten von Wien**, wo er mit nichtjüdischen Jungen spielte oder sich prügelte. Die Eltern waren nicht so streng. Alle Berichte über Adlers Leben erzählen von **seinen Eskapaden und Kämpfen mit Gassenjungen**. Dadurch wurde er notwendigerweise veranlaßt, die **Rolle der Gruppe der Gleichaltrigen und der Geschwister** bei der Formung der Persönlichkeit stärker zu betonen.

Adler selbst mißt seiner Kindheit für die Herausbildung seiner späteren Gedanken eine **gewisse Bedeutung** bei; er sagte einmal, seiner **Gassenbuben-Karriere** verdanke er vieles, was er später im Leben und in der Wissenschaft haben brauchen können (nach Sperber 1983).

Er war während seiner **Kindheit kränklich**, - **Rachitis** und oft **Erstickungsanfällen** ausgesetzt. Als er drei Jahre alt war, **starb sein jüngerer Bruder** (Sperber 1983, S. 34). Dieses Ereignis war für das kleine Kind der Anlaß, den Wunsch zu äußern, **später Arzt werden zu wollen**, um mehr über Krankheiten zu erfahren. **Im fünften Lebensjahr erkrankte er selbst an einer schweren Lungenentzündung**.

Die **wenig bemittelten Eltern** konnten ihm nur sehr wenig bieten. Adler fühlt sich von der Mutter abgelehnt, vom Vater aber beschützt. Deshalb konnte er wohl die Idee des **Ödipuskomplexes** niemals akzeptieren. Seine intime Kenntnis des Wiener Dialekts machte es ihm möglich, als Mann aus dem Volk öffentlich zu sprechen. Man kann daher verstehen, wie das **Konzept vom Gemeinschaftsgefühl** zum Mittelpunkt seiner Lehre wurde.

Er hatte keine religiösen und kulturellen Bindungen an das Judentum, weil seine Eltern aus dem ungarischen Burgenland stammten und dort war die jüdische Tradition nicht ausgeprägt. **1904** ließ er sich sogar **protestantisch taufen**. Phyllis Bottome [Amerikanische Schriftstellerin] zufolge mißfiel ihm der Umstand, dass die jüdische Religion nur für eine ethnische Gruppe da war, und er zog es vor, "eine dem universellen Glauben der Menschheit gemeinsame Gottheit zu verehren".

Adler war **kein besonders guter Schüler** und nur mit Mühe gelangte er auf das Gymnasium, wo er mit der Mathematik Schwierigkeiten hatte. Als der Lehrer seinem Vater vorschlug, Alfred vom Gymnasium zu nehmen und einem **Schuster in die Lehre** zu geben, ärgerte er sich so sehr, dass er sich wochenlang nur mit Mathematik beschäftigte. Bei einer arithmetischen Aufgabe, die keiner zu lösen vermochte, meldete er sich und löste sie "triumphierend" (**Prinzip d. Kompensation**). Seither wurde Mathematik zu seinem Lieblingsfach, das ihm keine Schwierigkeiten mehr bereitete.

Er studierte Medizin, **promovierte 1895** und eröffnete **1896** in einem ärmeren Viertel Wiens eine **allgemeinmedizinische Arztpraxis**. Während seines Medizinstudiums lernte er **Raissa Tinofejvna (geb. 1873) Epstein**, eine russische Studentin aus wohlhabendem Hause kennen. Sie hatte eine liberale Erziehung genossen, war eine überzeugte Feministin und viel politischer und radikaler als Adler selbst. **Ihr Einfluß auf ihn war sehr beträchtlich**. Sie war eine glühende Sozialistin und **mit Trotzki befreundet**. Sie war eine äußerst willensstark Frau. **1897** heiratete er Raissa

Er beschäftigte sich zu dieser Zeit hauptsächlich mit der **Sozialmedizin**, der Hygiene und Prophylaxe im Gesundheitswesen. **1898** verfaßte er ein kleines Büchlein: "**Gesundheitsbuch für das Schneidergewerbe**". Darin betont er die gesellschaftlichen Ursachen der Krankheit. Er klagt in dieser Schrift die zeitgenössische Schulmedizin an, die an der Existenz von sozial bedingten Krankheiten einfach vorbei sieht. Adler formulierte hier zum ersten Mal den Gedanken der **Betrachtung des Individuums in Verbindung mit seiner Gesamtumgebung**, der im Gegensatz zur Auffassungsweise der zeitgenössischen Psychologie stand. In dieser Zeit entstanden auch seine **Arbeiten zur Sozialmedizin**, in denen ein starkes soziales Engagement zum Ausdruck kommt.

Ab **1902** gehörte er zu Sigmund Freuds "**Psychologischen Mittwochsgesellschaft**", er war damit eines der ersten Mitglieder dieser Runde, auch einer der wichtigsten und anregendsten Diskutanten.

Adler schrieb **1904** einen Aufsatz "**Der Arzt als Erzieher**". Darin verband er seine **sozialmedizinischen Konzepte mit der Psychoanalyse**. Er forderte die **Erziehung der Erzieher als Prophylaxe der Neurosen**. "Die Erziehung sollte schon von Geburt des Kindes mit der Erziehung der Eltern beginnen. Das mächtigste Mittel der Erziehung ist Liebe, vorausgesetzt, dass sie unter alle Kinder gleichmäßig aufgeteilt und nicht im Übermaß gegeben wird. Einer der schlimmsten unter den häufig gemachten Erziehungsfehlern ist die Verwöhnung der Kinder, weil sie sie um Mut und Selbstvertrauen bringt, aber es ist auch gefährlich, schwere Strafen anzuwenden. Das Selbstvertrauen des Kindes, sein persönlicher Mut ist sein größtes Glück."

Ab **1906** entwickelte er dann seine **Lehre von der Organminderwertigkeit**, wonach alle **Neurosen auf organische Minderwertigkeiten und die Kompensation derselben** zur Überwindung dieser funktionellen Ausfälle zurückzuführen seien. **1907** erscheint das Buch "**Studie über die Minderwertigkeit von Organen**", der erste Entwurf zu seiner späteren Lehre vom "Organdialekt". Dies war ein origineller Ansatz, der einige **moderne Auffassungen der Psychosomatik** vorwegnahm. Er hatte zu einem sehr frühen Zeitpunkt einen **Zusammenhang zwischen neurotischen und organischen Erkrankungen** festgestellt. Allerdings vertrat er ein sehr reduziertes psychosomatisches Konzept: **Zwar führt ein minderwertiges Organ zur Neurose, aber neurotischen Konflikte führen bei Adler nicht zu Funktionsstörungen im Organismus**. Das Verhältnis zwischen Psyche und Soma ist bei Adler also eine Einbahnstraße, die von heutigen modernen psychosomatischen Theorien überholt wurde. **Adlers Ideen wurden von Freud als eine wertvolle Ergänzung des Wissens über die Neurose aufgenommen**.

Ab **1908** wandte sich Adler **gegen Freuds Grund-Idee von der Libido als Hauptquelle der Dynamik des Seelenlebens**. Er behauptete, es gebe einen **Aggressionstrieb**,

den man nicht als Folge frustrierter Libido erklären könne; dieser spiele im normalen Leben wie in der Neurose eine **nicht weniger wichtige Rolle als die Libido**. Adler verläßt den organmedizinischen Bereich und wendet sich einer erlebnis-psychologischen Betrachtungsweise zu. Er spricht nun von dem Gefühl der Minderwertigkeit und vom Protest gegen dieses Gefühl, dem **männlichen Protest**, ein **aggressives Streben nach Überlegenheit, welches den Kern der Neurose ausmache**. Der männliche Protest war damit der Vorläuferbegriff des späteren **Geltungsstrebens** (heute würde man von **narzißtischen Größenphantasien** sprechen). Er beginnt eine Ich-Psychologie zu entwerfen. Er spricht von **Sicherungen**, wo Anna Freud später von Abwehrmechanismen sprechen wird.

Als nächstes setzt er sich mit dem **Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes** auseinander. Es sei ein **Gefühlskomplex** und **kein Trieb** und entwickle sich aus dem **Tasttrieb**, **Schautrieb** und **Hörtrieb**. Es sei sozial gerichtet, im Unterschied zu Freuds Libido. **Die Befriedigung des Zärtlichkeitsbedürfnisses durch die Eltern kann verschoben werden auf den Lehrer und später auf die Gesellschaft**. Viele seiner Gedanken werden durch die neuere **Säuglingsforschung** und auch durch die **Bindungstheorie**, die auf **Bowlby** zurückgeht, bestätigt. Adler bleibt aber ebenso **monokausal** wie Freud und schüttete das Kind mit dem Bades aus: es gehe nur um die Aggression, das oben sein, das Macht ausüben wollen.

Wegen **unüberbrückbarer Meinungsverschiedenheiten** in der theoretischen Auffassung Freuds gegenüber, schied Adler **1911** aus diesem Kreis aus und gründete einen eigenen "**Verein für freie psychoanalytische Forschung**", den er **1913** in "**Verein für Individualpsychologie**" umbenannte. **1914** erschien die erste Nummer der "**Zeitschrift für Individualpsychologie**".

In einem **Brief an Jung** passierte Freud folgende Fehlleistung: „Adler bin ich endlos losgeworden“. An Lou Andreas-Salomé schreibt **Freud**: "Der Brief zeigt seine (Adlers) Giftigkeit, ist sehr charakteristisch für ihn, ich glaube nicht, dass er mein von ihm gegebenes Bild Lügen straft. Reden wir deutsch: er ist ein ekelhafter Mensch."

1912 veröffentlichte Adler sein Buch "**Über den nervösen Charakter**", das als **Habilitationsschrift** der Wiener Medizinischen Fakultät vorgelegt wird, die es aber ablehnt.

Adler, der ab **1914** Vorlesungen an der Wiener Volkshochschule hielt, wurde zum **Kriegsdienst** einberufen, während dessen er als **Psychiater und Leiter** eines "**Barackenspitals**" Dienst leistete. Die Kriegserlebnisse hatten Adler in seiner **prosozialen** Einstellung bestärkt und ihn zu einem **entschiedenen Gegner jeglicher Art von Machtkampf** werden lassen. **1918** kehrte er aus dem Krieg zurück und gründete die erste **Kinderberatungsstelle** in Wien (insgesamt 28). Während der Jahre nach dem Krieg entfaltete er eine rege publizistische Tätigkeit. **1924** folgte, mit Alice Friedman, L. Seif und Stefanie Horowitz, die Gründung der berühmten "**Individualpsychologische Versuchsschule**".

1929 bekam Adler in den USA jene **akademische Anerkennung**, die ihm in Wien versagt geblieben war: Er wurde **Gastprofessor** an der "Columbia-University" in New York. Im Jahre **1930** wanderte er auf Anraten seiner Freunde in die USA aus. **1932** er-

hielt er den **Lehrstuhl für medizinische Psychologie** am “Long Island College of Medicine” in New York.

Am **28. Mai 1937**, als er sich in **Aberdeen, Schottland**, aufhielt, brach er plötzlich auf dem Weg zu einem Vortrag zusammen. Kurze Zeit später starb er, **67-jährig**, an Herzschwäche.

Nach dem Tod Adlers schrieb **Freud** folgendes in einem Brief an **Arnold Zweig** am **22.6.37**: “Für einen Judenbuben aus einem Wiener Vorort ist ein Tod in Aberdeen, Schottland, eine unerhörte Karriere und ein Beweis, wie weit er es gebracht (hat). Wirklich hat ihn die Mitwelt für das Verdienst, der Analyse widersprochen zu haben, reichlich belohnt.”

II. Geschichte der Individualpsychologie

In der **Mitte der dreißiger Jahre** befand sich die Individualpsychologie international auf dem Höhepunkt ihrer Entwicklung: **in 13 verschiedenen Ländern** der Erde gab es über **30 individualpsychologische Arbeitsgemeinschaften** und Fachgesellschaften. In großer thematischer Bandbreite befaßte sich damals die Individualpsychologie mit unterschiedlichen Arbeitsgebieten, wie Beiträgen zur **Literaturpsychologie**, zur **Pädagogischen- und Medizinischen-Psychologie** bis hin zu **psychologischen Fragen des Strafrechts**.

Bedingt durch die politischen Umbrüche in Europa, das Aufkommen von **Austrofaschismus** in Österreich und Nationalsozialismus in Deutschland, kam es jedoch zu einem **jähren Niedergang der Individualpsychologie**. Eine Vielzahl ihrer hervorragenden Repräsentanten emigrierte in die USA, wo sie sich freilich nach Adlers Tod im Jahre **1937** kaum behaupten konnte, da zur gleichen Zeit hunderte von herausragenden europäischen **Psychoanalytikern (Freudianer)** ebenfalls in Amerika Fuß gefaßt hatten. Sie gewannen einen **nachhaltigen Einfluß auf die amerikanische Psychiatrie** und brachten, als Weg- und Zeitgenossen Freuds, die **Fülle von Vorurteilen und Animositäten** mit, die in solchen Kreisen **gegen Adler und der Individualpsychologie** sehr verbreitet waren (Freud hatte nach seinem Zerwürfnis mit Adler im Jahre **1911** ein **“Zitierverbot”** gegen diesen erlassen und die Individualpsychologie in schärfster Form angegriffen).

Angesichts dieser **Pressionen** gingen die meisten der individualpsychologischen Ärzte, die in die USA emigriert waren, in den **“Untergrund”**. Nach außen hin gaben sie sich als “Freudianer” aus, verwendeten die psychoanalytische Phraseologie und vermieden es, Adler oder die Individualpsychologie auch nur zu erwähnen. Insgeheim wandten sie die erlernten individualpsychologischen Methoden jedoch weiterhin an. Zu diesen sog. **“Krypto-Adlerianern”** (“geheim, verborgen”) wird namentlich der bekannte individualpsychologische Theoretiker **Wexberg** gerechnet, der nach seiner Emigration in die USA aufhörte, sich zur Individualpsychologie zu bekennen. Lediglich die individualpsychologischen Gruppen in New York (um **Alexandra Adler**) und in Chicago (um **Rudolf Dreikurs**) konnten sich während dieser Jahre behaupten.

Im Europa der Kriegszeit konnten sich lediglich die holländischen, Münchner und Wiener Gruppen einigermaßen behaupten. Sie standen unter starkem Druck, da sie eine "**jüdische Wissenschaft**" vertraten. Eine gewisse Entlastung brachte die Tatsache mit sich, dass der Leiter des "**Reichsinstituts für psychologische Forschung und Psychotherapie**" M. Göring (ein Vetter Hermann Görings) vor der Machtübernahme Hitlers ein Schüler **Seifs** und Vorsitzender der Wuppertaler Arbeitsgemeinschaft für Individualpsychologie gewesen war. Dadurch kam es zu einer gewissen Begünstigung der Individualpsychologen, die sich freilich nur "**Gemeinschaftspsychologen**" nennen und keinen Bezug auf Adler nehmen durften.

Nach dem Zusammenbruch der Naziherrschaft gab es lediglich in Holland, der Schweiz, in Wien und München organisierte Gruppen von Individualpsychologen. Den deutschen Individualpsychologen war es aber nicht gelungen, sich in der weiteren Folge gegenüber den Freudianern und Jungianern zu behaupten und deshalb erfuhr die Individualpsychologie in der Bundesrepublik Deutschland zunächst einen nachhaltigen Niedergang.

O. Brachfeld begann **Anfang der sechziger** Jahre die Restaurierung der deutschen Individualpsychologie zu betreiben. Zusammen mit seinem Münsteraner Professorenkollegen **W. Metzger**, der von Hause aus ein berühmter **Gestaltpsychologe** war, gründete er **1964** die deutsche **Alfred-Adler-Gesellschaft**. Im Oktober **1967** fanden in Aachen und Münster die ersten Fortbildungskurse statt.

Im Jahre **1970** gab sich die Gesellschaft einen neuen Namen: **Die Deutsche Gesellschaft für Individualpsychologie (DGIP)**, die gegenwärtig mit Instituten in **Aachen, Düsseldorf, Delmenhorst, Berlin Mainz und München** Weiterbildungsangebote für Ärzte, Psychologen, Pädagogen, Lehrer und Sozialarbeiter anbietet, zum Psychoanalytiker, Psychotherapeuten, Kinder- und Jugend- Psychotherapie und Beratern. Zum jetzigen Zeitpunkt hat die DGIP über **1800** Mitglieder.

Die heutige Individualpsychologie in Deutschland führt als analytische Psychotherapie und tiefenpsychologisch fundierte Beratung die theoretischen Prinzipien Adlers und deren praktische Anwendung weiter; sie steht in der tiefenpsychologischen Tradition der Psychoanalyse.

III. Menschenbild der Individualpsychologie

Der Mensch wird als **im Grunde positiv** betrachtet, als eine **unteilbare Einheit** und ein bewußtes Wesen, das ganzheitlich und zielgerichtet reagiert. Die Individualpsychologie betont die **Einmaligkeit der Person**. Nach Adler ist **der Mensch von Geburt an ein soziales Wesen**. Ziel eines jeden Individuums ist demnach das **Streben nach Überlegenheit** (angeboren) und im positiven Sinne nach **Selbstverwirklichung**. Jeder Mensch hat seinen eigenen Weg, dieses Ziel zu erreichen. Adler bezeichnet dies als den **Lebensstil des Individuums**.

Störungen des Individuums sind nach Adler auf einen **pathologischen Lebensstil** zurückzuführen. Er sieht generell die "**Entmutigung**" eines Individuums, vom Kleinkindalter an, als den stärksten Faktor der eine **Entwicklungsstörung** auslöst. Deswegen ist

auch bei der Therapie das **Symptom uninteressant** und austauschbar. Interessant ist (kausal gesehen) der Entmutigungsgrund.

Es gibt **drei wichtige Faktoren** die eine **Entwicklungsstörung auslösen** könnten: Kinder mit **Minderwertigkeitsgefühlen**, **verwöhnte Kinder** und **vernachlässigte Kinder (emotionales Mangelereben)**. Nach Adlers Auffassung sind es diese drei Bedingungen, die falsche Auffassungen von der Welt erzeugen und zu einem pathologischen Lebensstil führen.

Jeder Mensch besitzt jedoch grundsätzlich die Fähigkeit, seine Persönlichkeit, sein Erleben und Verhalten bei geeigneten Bedingungen, wie z.B. **wertschätzender Zuwendung, Offenheit, Akzeptanz** in einem **Vertrauen aufbauenden und angstfreien psychotherapeutischen Setting** oder in einer anderen hilfreichen zwischenmenschlichen Beziehung weiterzuentwickeln und zu entfalten.

Adler geht davon aus, dass im Laufe der Therapie der Patient immer mehr in die Lage kommt, **seine Probleme selbst zu erkennen** und zu lösen. Es wird die **Selbsteinsicht** des Patienten betont. "**Du kannst ein Pferd zum Wasser führen, aber du kannst es nicht trinken machen**". Demnach ist der **Patient selbstverantwortlich** und kein Objekt einer Behandlung. Er ist in der Lage seine eigenen Entdeckungen zu machen und eigene Schlüsse zu ziehen. Die interaktiven Fähigkeiten eines Individuums, sowie die Selbstbestimmung seiner Ziele, Werte und Maßstäbe sind unabdingbare Voraussetzungen für das Gelingen jeglicher Psychotherapie und Konfliktbewältigung in zwischenmenschlichen Beziehungsformen.

Die individualpsychologische Lehre bedeutet Vertrauen haben in die Natur des Menschen, unabhängig seiner Abstammung und Rasse, die Gutes bewirkt und sich frei entfalten kann, wenn sie gefördert und unterstützt wird. Dieses Menschenbild macht auch das begreifen sowohl des "Anderen", des "Fremden", als auch des "Eigenen", und des "Vertrauten" möglich.

IV. Grundbegriffe der individualpsychologischen Persönlichkeitstheorie

Nach Auffassung von Adler ist der **Mensch von Natur aus ein soziales Wesen**. Danach ist das "**Gemeinschaftsgefühl**" oder das "**soziale Interesse**" angeboren, auch wenn die spezifischen Formen der sich entwickelnden Beziehungen zu anderen und zu sozialen Institutionen von der Art der Gesellschaft bestimmt sind, in die der einzelne hineingeboren wird.

In einer Hinsicht also vertritt Adler einen genauso biologischen Standpunkt wie Freud, indem beide annehmen, dass der Mensch eine vererbte Anlage hat, welche die Richtung der charakterlichen Entwicklung vorgibt. Während **Freud aber die Betonung auf die Sexualität legt**, stellt **Adler das soziale Interesse und die gesellschaftliche Determination des Verhaltens** in den Vordergrund der Entwicklung der Persönlichkeit.

Adlers zweiter entscheidender **Beitrag zur Persönlichkeitstheorie** ist sein Konzept eines **schöpferischen Selbst (Creative self)** -Personalisation. Danach **ist das Selbst ein hoch personalisiertes, subjektives System, das die Erfahrungen des Organismus interpretiert und ihnen Sinn verleiht**. Darüber hinaus ist es auf der Suche nach Erlebnissen, welche der Person zur Verwirklichung ihres **einzigartigen Lebensstils** verhelfen; wenn die Welt ihm keine solchen Erlebnisse bietet, so versucht das Selbst sie sich zu schaffen.

Ein **drittes Merkmal**, das Adlers Psychologie von der klassischen Psychoanalyse absetzt, ist die Betonung der **Einheit und Ganzheit der Persönlichkeit**. Das Individuum ist unteilbar (in-dividere). "Die Gegensätzlichkeit, die Bipolarität im menschlichen Denken und Handeln erscheint nur dann, wenn jemand sein Ziel nicht offen zugeben will" (Dreikurs, 1971, 80).

Schließlich machte Adler das **Bewußtsein (consciousness)** zum Mittelpunkt der Persönlichkeit und wurde dadurch ein Pionier in der Entwicklung der "ich-orientierten" Psychologie. **Der Mensch ist ein bewußtes Wesen**. Er ist ein selbstbewußtes Individuum, das seine Handlungen in voller Bewußtheit ihrer Bedeutung für die eigene Selbstverwirklichung zu planen und leiten vermag.

Alfred Adlers Persönlichkeitstheorie läßt sich an ein paar Grundbegriffen, die das gesamte theoretische System tragen, darstellen. Es sind dies:

1. **Das Gemeinschaftsgefühl**
2. **Holismus**
3. **Organminderwertigkeit, Organdialekt**
4. **Der fiktionale Finalismus**
5. **Tendenziöse Apperzeption**
6. **Private Logik**
7. **Familienatmosphäre**
8. **Familienkonstellation**
9. **Das Streben nach Überlegenheit (Geltungsstreben)**
10. **Minderwertigkeitsgefühle und ihre Kompensation**
11. **Männlicher Protest**
12. **Das soziale Interesse**
13. **Der Lebensstil und Leitlinie**
14. **Lebensaufgaben**
15. **Das schöpferische Selbst.**

1. Das Gemeinschaftsgefühl („social interest“, „sozial feeling“)

G. ist von Adler als **soziale Anlage** definiert, die freilich im Laufe eines individuellen Lebens entwickelt werden muss.

- **G.** als **angeborenes Gegenmotive** zum Macht- und Geltungsstreben.
- **G.** als **orientierend Einstellung** im Streben nach oben.
- **G.** als Gefühl der **Zusammengehörigkeit**.

Das Maß an **G.** ist der wichtigste Kriterium *psychischer Gesundheit* (Normalität). **G.** und **Selbstwertgefühl** bedingen einander. **Einfühlung, Kooperation und Ausrichtung**

auf ein größeres Ganzes samt zweckmäßigen Beiträgen zu demselben macht auch den Sinn des Lebens aus.

Handlungen mit **G.** liegen auf der „**allgemein nützlichen Seite**“ des Lebens. Mit nützlich meint Adler die **Interessen an der Menschheit** im Allgemeinen; **unnützlich** dagegen der **persönlichen Überlegenheit**. (Maslow: Bedürfnispyramide)

2. Holismus

Mit Holismus wird die **Lehre von der Ganzheit der Lebewesen** (Körper und Seele) bezeichnet. **Ganzheit ist mehr als Summe aller Teile** (Gestaltpsychologie).

3. Organminderwertigkeit

Organschwäche, **vererbt oder in Laufe des Lebens sich entwickelt**. Organdialekt: Übergreifen aus einer Denk-, Gefühls und Willenssphäre z.B. des Willens zur Macht, auf eine zweite z.B. der Sexualvorgänge.

4. Der fiktionale Finalismus:

Unter den Einfluß von Hans Vaihingers philosophischer Lehre des sog. "**idealistischen Positivismus**" entwickelte Adler die These, dass **der Mensch weniger durch seine vergangenen Erlebnisse, sondern durch seine Zukunftserwartungen motiviert wird** (Finale oder teleologischer Ansatz vers. kausale Ansatz).

Diese Ziele sind subjektiv oder seelisch hier und jetzt als **Strebungen oder Ideale** gegeben, welche das gegenwärtige Tun und Lassen mitbestimmen. Wenn zum Beispiel jemand glaubt, dass es einen Himmel für Gerechte und eine Hölle für Sünder gibt, so wird dies Auswirkungen auf seine Lebensführung haben. Die **fiktiven Ziele** waren für Adler die **subjektive Ursache** psychischer Geschehnisse. Die Individualpsychologie besteht auf der **Unentbehrlichkeit des Finalismus** für das Verstehen aller psychologischen Phänomene. Adler glaubte jedoch, dass **der gesunde Mensch sich vom Einfluß dieser Fiktionen lösen** und der Realität ins Auge sehen kann, wenn die Notwendigkeit es erfordert -etwas, dessen **der neurotische Mensch nicht fähig ist**.

4.1 Grundformen der Finalität:

Nach Wexberg (1974) gibt es unterschiedliche Formen der Finalität, die nach den Grundkategorien der **bewußten oder unbewußten** Verankerung differenziert werden können (Titze 1979):

4.1.1 Im Unbewussten verankerte Finalitäten:

a) **Biologische Finalität:** Sie schließt im Einzelnen alle jene **ererbten bzw. "angelegten" Funktionen** mit ein, die im Zusammenhang mit der **biologischen Existenzsicherung** einen bestimmten Zweck erfüllen. Dazu gehören unter anderem **Instinkte** und **unbedingte Reflexe**. Diese Funktionen sind "**unbewußt verankert**", d.h. "**automatisierte**" finale Mechanismen, die der bewußten Kontrolle entzogen sind und ganz dem

Zwecke einer **optimalen Anpassung des Organismus an die grundsätzlich gefahr- vollen Lebensbedingungen** in der "körperlichen Welt" dienen. Als Beispiel kann das Auge genannt werden, das sich reflexartig schließt, sobald die Gefahr seiner mechanischen Schädigung droht. Der Zweck dieses Reflexes ist die Sicherung des Auges vor mechanischen Schädigungen.

b) Personale Finalität: Die "personale Finalität" umfaßt das **spezifisch menschliche Ausgerichtetsein auf Fernziele, Endziele oder Ideale**. Der Endzweck der "personalen Finalität" besteht daher in der Sicherung der **persönlichen Lebensbewältigung**, was subjektiv dem Streben nach einem **positiven Selbstwertgefühl** entspricht.

4.1.2 Im Bewussten verankerte Finalitäten:

a) Soziale Finalität: In den Geltungsbereich der "**sozialen Finalität**" gehören im einzelnen alle **Konventionen des menschlichen Zusammenlebens, Sitten und Gebräuche, Grenzen und Bedingungen des Schamgefühls, des Ehrgefühls** usw., vor allem aber die **Sprache und das mit ihr im Zusammenhang stehende logische Denken**. Der Begriff der "sozialen Finalität" ist weitgehend identisch mit demjenigen des "**öffentlichen Lebensstils**". Daraus folgt, dass ein Individuum das System der "sozialen Finalität" in der Phase der "**sekundären Meinungsbildung**" durch andere Individuen vermittelt bekommt, dies also eine Funktion "**sozialen Lernens**" ist.

b) Rationale Finalität: Wexberg weist die "**rationale Finalität**" als eine aus der "sozialen Finalität" **abgeleitete Form** der Finalität aus. Gerade in diesem Bereich erfährt das spezifisch menschliche Vermögen, **bewußt Pläne** zu entwerfen, verschiedenartige Handlungsstrategien hinsichtlich ihrer jeweiligen Zweckmäßigkeit gegeneinander abzuwägen und gegebenenfalls zu verwerfen, seinen klarsten und eigentlichen Ausdruck. "**Rationale Finalität**" beruht somit, im Gegensatz zu den anderen Formen der Finalität, auf dem Prinzip der **Entscheidungsfreiheit des Menschen**. Entscheidungsfreiheit oder "**Selbstbestimmung**" stellen freilich keinen absoluten Begriff dar: der **interferierende Einfluß der anderen Formen der Finalität** ist, obzwar in seiner Intensität beträchtlich schwankend, beständig vorhanden. Deshalb sind die Entscheidungen, die ein Mensch "**bewußt**" und "**aus Vernunftgründen**" trifft, nicht nur Entscheidungen für etwas, sondern grundsätzlich auch **Entscheidungen gegen die entsprechenden Tendenzen, die aus den Bereichen der biologischen, personalen und sozialen Finalität einwirken**.

5. Tendenziöse Apperzeption

Das **Zielgerichtete Verhalten des Individuums**, das sich von der frühen Kindheit ausbildet, führt zu einer **Auswahl (Selektion)** und immer deutlicheren **Tendenz des Interpretierens von Eindrücken und Situationen**. Wahrnehmung von Objekten und Ereignissen in immer derselben Art. Auf diese Weise macht das Individuum immer gleiche oder ähnlich Erfahrung und **fühlt sich in seiner Weltsicht bestätigt**.

6. Private Logik

In Anlehnung an Kants Lehre vom „logischen Eigensinn“ (sensus privatus) entwickelte Adler seine Konzeption der privaten Logik, die er als ein in sich geschlossenes „Bezug-

system“ beschreibt, in dem **spezifische logische Gesetzmäßigkeiten** vorherrschen sind (Weltbild).

7. Familienatmosphäre:

Unter "**Familienatmosphäre**" versteht Adler sämtliche jener Faktoren und Einflüsse, die seitens der engen Bezugspersonen eines Kindes (Eltern, Geschwister, Großeltern, andere Verwandte usw. einerseits und deren Beziehungen untereinander andererseits) auf das Kind einwirken. Außerdem bezeichnet der Begriff "Familienatmosphäre" die "**vorherrschende Stimmung**", die "**Wärme**" oder "**Kälte**", die "**Freiheit**" oder "**Bedrücktheit**" usw., wie sie von den **einzelnen Familienmitgliedern** in deren subjektiven Modus erlebt wird und bei der Bildung des "**Weltbildes**" des Individuums eine entscheidende Rolle spielt.

Die Wirkung der **Familienatmosphäre** kommt sowohl auf der **präverbalen - nonverbalen (primäre Meinungsbildungsphase)** Ebene zum Tragen, als auch auf der **verbalen Ebene (sekundäre Meinungsbildungsphase)** und auch in **deren Beziehung untereinander**. Daneben sind auch die Beziehungen von Bedeutung, welche die Kinder untereinander und Eltern zu den verschiedenen Kindern aufrechterhalten. Die Familienatmosphäre läßt sich als solche deskriptiv hinsichtlich verschiedener typischer Merkmale wie folgt kategorisieren (nach Dewey):

- a) **Die ablehnende Atmosphäre**
- b) **Die autoritäre Atmosphäre**
- c) **Die repressive Atmosphäre**
- d) **Die herabsetzende Atmosphäre**
- e) **Die disharmonische (konkurrierende) Atmosphäre**
- f) **Die überfürsorgliche ("verzärtelnde") Atmosphäre**
- g) **Die demokratische Atmosphäre**

a) **Die ablehnende Atmosphäre:** Eltern **lehnen ihre Kinder aus den verschiedenartigsten Gründen -bewußt oder unbewußt- ab** (z.B. weil sie sich durch diese in ihrer Freiheit beschnitten fühlen oder weil die Kinder den Grund darstellen, mit einem ungeliebten Partner weiterhin zusammenbleiben zu müssen usw.) und zeichnen sich durch "**harte**" **Erziehungsmaßnahmen** aus ("Strenge"). Kinder: meist negatives "**individuelles Wahrnehmungs-Schema**" (in das Selbst-, Fremd- und Weltbild eingehen).

b) **Die autoritäre Atmosphäre:** "**Härte**" und "**Strenge**". Der Unterschied zur ablehnenden Atmosphäre besteht jedoch darin, dass die Kinder nicht **global abgelehnt und gehaßt werden**. Sie werden geschont und angenommen, wenn sie sich dem elterlichen Willen beugen. Kind: "autoritätshörig" (Heinrich Mann: "Der Untertan").

c) **Die repressive Atmosphäre:** Zumindest ein Elternteil ist hier "**zwanghaft**". Im Gegensatz zur autoritären Atmosphäre, wo dem Kind ein **gewisser Freiraum** gegeben wird, wenn es sich den Regeln und Geboten angepaßt hat, kennt repressive Atmosphäre **keinerlei Freizügigkeit und Nachgiebigkeit**. Zwanghafte Eltern setzen ausgesprochene "**Dressurmethoden**" ein (z.B. bei Nahrungsaufnahme, Reinlichkeitserziehung usw.). Die **Dressate** werden schon sehr früh dem Kind vermittelt durch die stets "**nörgelnden Erziehungsmaßnahmen**". Kind: "zwanghaft", "überangepaßt".

d) **Die herabsetzende Atmosphäre:** Hier handelt es sich um eine Familienatmosphäre, die von der elterlichen Tendenz geprägt ist, die **Kinder herabzusetzen**, verächtlich zu machen bzw. durch eine andauernd **negative Kritik zu entmutigen**. Auch "**nörgelnder**" Erziehungsstil genannt. **Höchstleistungen werden erwartet**, Leistungsschwäche oder "**Versagen**" führen zu **negativen Sanktionen**. "**Sündenbock-Phänomen**". Kind: Entmutigt, Minderwertigkeitsgefühle, die kompensiert werden in dem es **andere Menschen kleiner zu machen** versucht.

e) **Die disharmonische (konkurrierende) Atmosphäre:** Zwischen den Eltern tobt ein beständiger Machtkampf, der deswegen nicht beigelegt wird, weil kein Elternteil auf die Dauer über den anderen, der sich "**so was nicht bieten läßt**", dominieren kann. In der Regel sind beide Elternteile vor dem Hintergrund ihres **Machtkampfes** bemüht, die **Kinder als ihre Verbündete** zu gewinnen und die Kinder stehen so zu sagen "**zwischen zwei Fronten**". Kind: Tendenz zu rücksichtsloser "**Ichhaftigkeit**". Streben nach Macht über den Partner.

f) **Die überfürsorgliche ("verzärtelnde") Atmosphäre:** Eltern, die **wohlmeinend und pädagogisch interessiert** sind, schaffen **aus der Angst heraus**, etwas **falsch machen zu können**, ein Klima des "**overprotection**" in der Hoffnung "das Beste für die emotionale Entwicklung des Kindes zu tun". Das Kind lebt in einem "**Treibhausklima**" und einer Art von "**Schlaraffenland**". Wenn es nicht bekommt was es will, greift es zu unterschiedlichen Methoden (**Schreien, Unlustgefühle zeigen, Krankheit, Angst**) um die "**weißen Riesen**" herbeizuführen. Diese Atmosphäre entspricht aber nicht der "**wahren Wirklichkeit**", so wie es in der Welt "**draußen**" aussieht. Kind: Entmutigt, **Unsicher**, Streben nach Sicherheit. **Psychosomatiker** (draußen "**schwarze Riesen**". Psychotherapeut: "**weiße Riesen**"). Auch in Familien, wo das Kind in irgendeiner Weise körperlich oder geistig behindert ist oder aber einen schweren Schicksalsschlag erlitten hatte.

g) **Die demokratische Atmosphäre:** Die demokratische Familienatmosphäre stellt das **Ideal des individualpsychologischen Erziehungsstils** dar. An erster Stelle gehört dazu das Vermögen zwischen "**Tat und Täter**" (Dreikurs) **zu unterscheiden**, d.h. in der Lage zu sein, **Kinder gleichbleibend Wärme, Liebe und Verständnis** entgegenzubringen, auch wenn deren Handlungsweisen nicht positiv (**erwünscht**), sondern negativ sind. Ein zweites wichtiges Kriterium besteht in der Fähigkeit, **kein Kind besonders zu bevorzugen** (und entsprechend keines zu benachteiligen), sondern **alle Kinder gleich zu behandeln**.

8. Familienkonstellation:

"Der Begriff der Familienkonstellation faßt **verschiedene spezifische Interaktionsmuster zusammen**, wozu **an erster Stelle die Beziehungen** gezählt werden, welche **Geschwister innerhalb der sogenannten Geschwisterreihe untereinander aufrechterhalten**" (Titze, 1979, S. 121)

Durch die **Geburtenfolge**, wird jedem einzelnen Kind eine **definitive Rangposition** zugewiesen. Eine bestimmte Position, die ein Kind innerhalb seiner Geschwisterreihe

einnimmt kann natürlich **nicht** als "Ursache" **bestimmter Charaktereigenschaften** oder gar Verhaltensstörungen aufgefaßt werden. Es handelt sich hierbei vielmehr um eine der Konstituenten der Rahmenbedingungen "Milieu", **zu der das Kind im Zuge seiner "primären Meinungsbildung" Stellung nimmt.**

Es ist üblich, zwischen **vier grundlegenden Positionen** innerhalb einer Geschwisterreihe zu unterscheiden und alle weiteren Positionen lediglich als Varianten, Kombinationen oder Abwandlungen dieser vier Positionen anzusehen. Es handelt sich dabei um die Positionen:

- a. des Einzelkindes,**
- b. des Ältesten,**
- c. des Zweiten,**
- d. des Jüngsten.**

Gelegentlich können Kinder auch **zwei Positionen einnehmen** z.B. zweiter und jüngster sein. Oder es kann sich ein Kind für mehrere Jahre in einer bestimmten Position befinden und dann **aufgrund der Geburt eines neuen Kindes in eine andere Position** gelangen.

a) Das Einzelkind: Das Einzelkind ist ebenso wie das Erstgeborene stets "**etwas Besonderes**". So wächst das Einzelkind oft in einem **wahren Paradies** heran: trotz seiner Kleinheit und Hilflosigkeit braucht es sich nie ausgesprochen unsicher zu fühlen, da es ja die guten "**weißen Riesen**" hat, die ihm **jeden Wunsch von den Augen** ablesen. Gegenüber dem Erstgeborenen hat das Einzelkind zudem den unschätzbaren Vorteil, dass es nicht "**entthront**" wird, sondern stets im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit bleibt (**niemals in Wettbewerb-Situation**). (Adler: "Wettbewerbsgefühl gegen den Vater, weil er die harmonische Beziehung zur verwöhnenden Mutter stört"). Es ist jedoch nachdrücklich zu vermerken, dass Einzelkinder nicht immer in einer verwöhnenden Atmosphäre aufwachsen müssen (z.B., ungewünschtes oder nichteheliches Kind). Oft sind sie auch "**altklug**", "**kleine Erwachsene**".

b) Das erstgeborene Kind: Jedes erstgeborene Kind ist für eine **bestimmte Zeit seines Lebens Einzelkind** gewesen. Somit hat es auch all jene Vorzüge genießen können, die mit dem Einzelkinddasein verbunden sind. Daher kann auch die "**Entthronung**" einen "**traumatischen Charakter**" haben, der von solcher nachhaltigen Wirkung sein kann, dass häufig bestimmte Begleitumstände von der Geburt des Zweitgeborenen - im Erwachsenenalter - den Inhalt der frühesten Kindheitserinnerungen bilden. In der Regel wird es alles daran setzen, den "**Rivalen**" nicht "**hochkommen**" zu lassen. "**Ehrgeiziges Rivalisieren**". Gelingt es ihm nicht, sich gegenüber dem "**nachdrängenden zweiten**" erfolgreich durchzusetzen, sind alle Voraussetzungen für eine in seinem späteren Leben wirksam werdende "**mutlose Einstellung**" gegeben.

c) Das zweitgeborene Kind: Bedeutet für die Eltern einen "**Routinefall**", daher in der Regel **weniger verwöhnt als Einzelkinder bzw. Erstgeborene**. "**Wettkampf**" mit dem älteren, der gleichzeitig "**Vorbild**" ist. Wenn der Altersabstand zum älteren relativ groß ist, resigniert er häufig und entwickelt in der "**primären Meinungsbildungsphase**" das Bild **schwach und minderwertig** zu sein. Entwickelt Interessen auf anderen Gebieten als der Ältere (Berufswahl). Auch das zweitgeborene Kind ist nicht vor dem "traumatisierenden Erlebnis" der "Entthronung" sicher (in modifizierter Weise die Er-

fahrungen, die das Erstgeborene hatte). "**Weder die Rechte des Älteren noch die Vorteile des Jüngeren**" (Dreikurs 1969).

d) Das jüngste Kind: "Alle Kinder können entthront werden, aber niemals das jüngste". "Treibhausatmosphäre", "**Nesthäkchen**". Das jüngste Kind erlebt sich nämlich innerhalb der Familienkonstellation als das kleinste, schwächste und abhängigste (Faktor der Entmutigung). "**Appellative Verhaltensweisen**". Günstige Voraussetzung für den Erwerb sozialer Festigkeit ("**Soziabilität**", "soziale Intelligenz, gesunder Menschenverstand").

Sonderformen: Einziger Junge unter Mädchen. Einziges Mädchen unter Jungen (Außenseiter Position, aber zugleich auch eine Herausforderung).

9. Das Streben nach Überlegenheit (Geltungsstreben)

Unter dem Begriff "**Streben nach Überlegenheit**" versteht man in der Individualpsychologie ein **Streben nach Vollkommenheit und Vollendung**. Dieses Streben läuft mit der seelischen Entwicklung parallel und ist eine innere Notwendigkeit des Lebens überhaupt. Alle unsere Funktionen folgen dieser Richtung.

Das Streben nach Überlegenheit oder Vollkommenheit ist nach Adler **angeboren** und trägt den Menschen **von der Geburt bis zum Tod** von einer Entwicklungsstufe zur nächsten, höheren. Es ist das vorherrschende dynamische Prinzip der Psyche und kann sich in den **verschiedensten Formen** manifestieren. Jeder Mensch hat seine eigene **konkrete Art Vollkommenheit** zu erreichen oder dies wenigstens zu versuchen. Während der gesunde Mensch Ziele anstrebt, die in erster Linie einen Bezug zur Gesellschaft haben (das **Gemeinschaftsgefühl**), strebt der **Neurotiker nach hoher Wertschätzung** seiner selbst bzw. Selbstachtung, **Macht**, Selbsterhöhung, also mehr nach **egoistischen** Zielen.

10. Minderwertigkeitsgefühle und ihre Kompensation:

Ausgehend von dem Gedanken des Zusammenhangs von Organminderwertigkeit (**locus minoris resistencie**) und der Kompensation (**das Prinzip der Homeoestase**) -die Feststellung, dass ein Mensch mit einem defekten oder schwach ausgebildeten Organ oftmals versucht, die Schwäche zu kompensieren, indem er es durch **intensives Training** kräftigt-, erweiterte Adler diesen Ansatz insoweit, dass er alle Gefühle der Minderwertigkeit einschloß, jene, **die aus subjektiv empfundenen psychischer oder sozialer Unfähigkeit** entstehen, wie auch solcher, **die wirklicher körperlicher Schwäche oder Beeinträchtigung entstammen**. Später faßte er es allgemeiner und sagte, dass Minderwertigkeitsgefühle aus dem **Gewahrwerden von Unzulänglichkeit oder Unvollkommenheit** herrühren. Nach Adler haben Minderwertigkeitsgefühle nicht als Zeichen für Abnormität zu gelten; sie sind vielmehr die große treibende Kraft der Menschheit und die Ursache jeglicher Verbesserung des menschlichen Schicksals oder der menschlichen Kultur überhaupt.

Nur bei bestimmten **Fehlentwicklungen in der Kindheit**, wie z.B. **Verzärtelung oder Zurückweisung des Kindes**, kann es zur Ausbildung eines **Minderwertigkeits-**

komplexes kommen, der eventuell zur einen **neurotischen Überkompensation des Überlegenheitskomplexes** führen kann.

11. Männlicher Protest:

“Mit männlicher Protest ist eine kulturbedingte Gleichsetzung von Weiblichkeit mit Minderwertigkeit als festgehaltene Erfahrung aus der Kindheit gemeint” (Schmidt in Wörterbuch der Individualpsychologie, S. 271, 1985). In patriarchalischen Kulturen wird das Merkmal **“weiblich”** **negative** beurteilt und der Träger dieses Merkmales folglich als **minderwertig typisiert**. Umgekehrt wird das Merkmal **“männlich”** so stark gewichtet, dass es in jedem Fall eine hohe Position auf dem Prestige Kontinuum einzunehmen vermag.

Demnach wird die als **minderwertig angesehene Weiblichkeit protesthaft abgewertet**, und zwar **sowohl von Frauen wie Männern**. Die weibliche Minderwertigkeit wird das fiktive Ideal einer übertriebenen Männlichkeit, einer männlichen Omnipotenz, gegenübergestellt. Frauen wie Männer sind ausgerichtet auf diese entmutigende Fiktion. Frauen begreifen angesichts dieser Fiktion ihre Weiblichkeit als soziale Minderwertigkeit.

Nach M. Sperber (1983) ist der **individualistische männliche Protest Neurose**, der **soziale männliche Protest** hingegen eine wichtige und ihrer Wirkung **überaus positive** und notwendige gesellschaftliche Erscheinung.

12. Das soziale Interesse:

Nach Adler ist das **soziale Interesse die eigentliche und zwangsläufige Kompensation für all die natürlichen Mängel des individuellen Menschen**. Adler glaubt, dass das **soziale Interesse angeboren**, dass **der Mensch von Natur und nicht erst durch Gewohnheit ein gesellschaftliches Wesen ist**. Dennoch geht er davon aus, dass diese ererbte **Prädisposition** wie andere natürliche Fähigkeiten auch **der Anleitung und Übung bedarf**, um zur **vollen Entfaltung** zu gelangen. Dies ist wohl auch ein Grund, warum er einen Großteil seiner Zeit der Einrichtung von Erziehungsberatungsstellen, der Verbesserung von Schulen und der Aufklärung der Öffentlichkeit über die richtigen Methoden der Erziehung der Kinder widmete.

13. Der Lebensstil und Leitlinie:

Der **Lebensstil ist das Systemprinzip**, durch welches die individuelle Persönlichkeit funktioniert; es **ist das Ganze, das die Teile bestimmt**. Lebensstil ist Adlers **wesentliches idiographisches Prinzip**, jenes, das die Einzigartigkeit der Person erklärt. Jeder Mensch hat **dasselbe Ziel: das der Überlegenheit**, aber es gibt **unzählige Wege, auf denen dieses Ziel angestrebt werden** kann. Der eine versucht z. B. die Überlegenheit zu erreichen, indem er seinen **Intellekt** entwickelt; der andere lenkt alle seine Anstrengungen auf die Vollendung seiner **Muskelkraft oder Schnelligkeit**.

Das **Verhalten eines jeden Menschen hat seinen Ursprung in seinem Lebensstil**. Zu ihm muss passen, was er wahrnimmt ("**tendenziöse Apperzeption**"), **lernt und behält** -alles übrige wird er ignorieren. Der Lebensstil bildet sich in seinem Grundmuster während des Alters von vier oder fünf Jahren heraus, und von da an werden alle Erfahrungen diesem individuell einmaligen Lebensstil angeglichen und zunutze gemacht.

14. Die Lebensaufgaben:

Adler spricht im Allgemeinen von drei Lebensaufgaben, nämlich:

- a) der **sozialen Beziehungen** zu anderen Menschen
- b) dem Problem der Tätigkeit im **Beruf**
- c) dem Umgang mit **Ehe, Beziehung, Liebe und Sexualität**

a) Die soziale Beziehung und der Kooperation mit anderen Menschen **ist die gesellschaftliche Aufgabe im weitesten Sinne**. Adler leitet aus der "Logik der Tatsachen (aus der Tatsache z.B., dass Menschen **weder je allein gelebt haben, noch als einzelne existieren können**) die "**Logik des menschlichen Zusammenlebens**". Aus dieser Logik heraus sind alle Menschen -ob sie es wollen oder nicht- zu **sozialen Stellungnahmen** und zu Antworten auf die unausweichlichen Fragen der Menschheit, seine Lebensart und seine Umwelt gezwungen.

b) "Die Berufsfrage, das ist die Art und Weise, wie einer seine Kräfte der Allgemeinheit dienstbar" (Adler 1982) macht. Dabei ist die Berufswahl nicht als ein einmaliges Ereignis zu verstehen, sondern es gilt **als das Ergebnis der längerfristigen Interessenentwicklung im Sinne des Lebensstils** (nicht ohne Grund ergreifen wir diese oder jenen Beruf. Der Beruf sagt über unsere Lebensstil aus).

c) "Die dritte Frage, die jeder Mensch lösen muß, ist nun die Liebes- und Ehefrage" (Adler 1982). Man kann diese Aufgabe auch als eine besondere Form der ersten Lebensaufgabe auffassen, denn hierbei kommt es darauf an, den anderen als Gleichwertigen, als Freund und Partner anzunehmen und wertzuschätzen. **Dabei ist es wichtig, dass jeder von Beiden in dem Gefühl leben kann, gebraucht zu werden, wertvoll und unersetzbar zu sein.**

Wer diese drei Lebensaufgaben zu seiner eigenen Zufriedenheit zu lösen in der Lage ist, hat das Gefühl der Zufriedenheit im Leben. Wenn eine Lebensaufgabe nicht so gelöst werden kann, wie man es gerne haben möchte, muß es bei den anderen Lebensaufgaben kompensiert werden. Z.B.. kann Unzufriedenheit in der Beziehung kompensiert werden durch streben nach Karriere im Beruf.

15. Das schöpferische Selbst (Personalisation):

Im Wesentlichen behauptet die Lehre vom schöpferischen Selbst, **dass der Mensch seinen eigenen Charakter macht**. Er bildet ihn aus dem Rohmaterial der Erbanlagen und Lebenserfahrungen (Lebensstil). "Die **Vererbung** stattet ihn nur mit gewissen Fähigkeiten aus. Die **Umwelt liefert nur gewisse Eindrücke**. Diese Fähigkeiten und Eindrücke und die Art und Weise, wie er sie **<erlebt>** -d. h., die **Interpretation**, die er die-

sen Erlebnissen gibt-, sind die **Bausteine** oder, anders gesagt, seine **Attitüde** zum Leben, welche die **Beziehung zur Außenwelt bestimmt**" (Adler 1966, 76). Adlers Konzeption vom Wesen der Persönlichkeit geht von der Vorstellung aus, der Mensch könne Meister und nicht Opfer seines Schicksals sein.

V. Individualpsychologische Typologien

Mit Typologie oder Charakterologie ist Typisierung von Charakterhaltungen gemeint. Der Typus als Idee ist begrifflich zu unterscheiden vom Einzelwesen als Erscheinung.

Ein Typus ist eine durch einen bestimmten Merkmals-Komplex charakterisierte Gruppe, wobei die Einzelmerkmale in sehr verschiedenem Grade vorhanden sein können. In der Psychologie werden die verwendeten „idealen“ Typen durch willkürliche Festlegung von Eigenschaften gebildet. So entsprechen sie dem, was man als „Kategorie“ oder „Klasse“ bezeichnet.

Alle psychologischen „Typen“ haben hauptsächlich heuristischen (Arbeitshypothese) Wert. Dadurch erleichtern sie, beim untersuchten Individuum auf bedeutsame Eigenschaften zu achten und liefern Gesichtspunkte, von denen aus wir gründlich auch in vergleichbarer Form untersuchen und erkennen können. **In der Praxis heißt es nicht, zu welchem Typ gehört ein Mensch, sondern, was hat das Individuum mit diesem oder jenem Typ gemeinsam und in welchem Grad.** Typologien beruhen meist auf idealtypischen Abstraktionen von der Lebenserfahrung.

Die bekanntesten Typologien stammen von C. G. Jung (1875 - 1961) und E. Kretschmer (1888 - 1964), die von bleibender Bedeutung sind.

Jung (1921) unterscheidet zwischen dem, **extravertierten** (Nähe und Oberflächlichkeit der Objektbeziehungen) und **introvertiten** (Abstand und Tiefe der Objektbeziehungen) Grundcharakter. **Der Introvertierte** ist gekennzeichnet durch ein **zögerndes, reflexives, zurückgezogenes Wesen**, das sich leicht **vor Objekten scheut**, sich immer etwas in der Defensive befindet und sich gerne hinter **mißtrauischer Beobachtung** versteckt. **Der Extravertierte** hingegen ist charakterisiert „durch ein **entgegenkommendes, anscheinend offenes und bereitwilliges Wesen**, das sich leicht in jede gegebene Situation findet, **rasch Beziehungen anknüpft** und sich oft unbekümmert und **vertrauensvoll in unbekannte Situationen hinauswagt**, unter Hintansetzung etwaiger möglicher Bedenken“.

Kretschmer (zitiert nach Rohrer 1965) postuliert über den Körperbau (Habitus) hinweg meist anhand von Temperamentszügen drei Konstitutionstypen: **Die Leptosomen Typen** sind **schmale, hochaufgeschossene Menschen** mit langem und flachem Brustkorb, **mageren Armen und zarten, feingliedrigen Händen**. Ihre **Muskeln sind dünn**, an der Brust treten die **Rippen zählbar hervor**, die Beine sind lang und schlank.

Die Pykniker Typen sind **mittelgroße, gedrungene Gestalten**, mit weichem und breitem Gesicht auf kurzem und dickem Hals, mit tiefem weitgewölbten Brustkorb und mit **mächtigem Fettbauch**.

Die athletischen Typen sind große Menschen mit **breiten, mächtigen Schultern**, festem Brustkorb und starker, **hervortretender Muskulatur bei wenig Fett**. Der Knochenbau ist grob angelegt, was besonders bei dem oft in den riesenhaft gehenden Dimensionen der Hände und Füße deutlich wird.

Als **Dysplastisch** bezeichnet Kretschmer **Körperformen mit Unter- und Überentwicklung einer Körperregion** bei normaler Entwicklung des übrigen Körpers.

Der entscheidende Schritt in der Lehre Kretschmers bestand in der Feststellung, dass sich zwischen den beiden Hauptformen der geistigen Erkrankungen und den Körperbau-Typen statistische Zusammenhänge feststellen lassen.

Die manisch-depressiven, die durch **übersteigerte Gefühlserregbarkeit** in der Richtung **heiter-ausgelassen, reizbar-zornig oder traurig-verzweifelt** charakterisiert sind, zeigen in ihrem Körperbau vorwiegend die **pyknische Tendenz**.

Die Schizophrenen, deren Hauptsymptome **verminderte Gefühlserregbarkeit, also Affektlahmheit**, ferner **Verlust der Sinnzusammenhänge** im Denken und die **autistische Tendenz** zur Absperrung von der Umwelt, zum **Insichhineinleben** sind, erwiesen sich körperbaulich vorwiegend als lange, schmalwüchsige Menschen mit scharfem Profil, also als **Leptosome** und **Athletiker**.

1. Typologien in der Individualpsychologie:

Daß in der Individualpsychologie überhaupt Typologien entwickelt worden sind, ist wegen des im **Mittelpunkt stehenden individuellen Lebensstils** zunächst überraschend. Adler selbst schrieb: „**Menschentypen interessieren uns nicht, weil wir der Auffassung sind, dass jeder Mensch seinen eigenen individuellen Lebensstil hat**“ (1929).

Adlers Vorbehalte gegenüber Typologien bezog sich jedoch, neben „der Armut der menschlichen Sprache“ vor allem wegen dadurch eventuell entstehender, **sozialer Stereotypen**. Er sieht die Typologien dagegen **durchaus nützlich an, wenn durch sie ein Suchbereich abgegrenzt wird, „in dem der Einzelfall in seiner Einmaligkeit gefunden werden“ kann**. „**Unsere Beurteilungen gewinnen an Schärfe, wenn wir eine rationale Klassifizierung wie die von Typen einführen und anschließend ihre besonderen Ausprägungen untersuchen**“ (1929).

Dementsprechend sind die hier angeführten Typologien ausschließlich als Hilfsmittel für die **individuelle Lebensstildiagnose** zu verstehen.

2. Von Adler selbst entwickelte Typologien:

Aufgrund der Theorie der Organminderwertigkeit unterscheidet Adler zwischen:

- **visuellen**,
- **akustischen** und
- **motorischen**

Typen (1929), auf deren Grundlage sich beispielsweise die **Forderung nach einer inneren Differenzierung im Unterricht** ergibt.

Eine andere Typologie Adlers bezieht sich auf die Merkmale **Gemeinschaftsgefühl** einerseits und **Aktivitäten** (Bewegung eines Menschen gegenüber den Lebensaufgaben) andererseits (genannt: **Typologie der Stellungnahmen zu den Lebensproblemen**). Hierbei werden vier Gemeinschaftsgefühl-Aktivitätstypen unterschieden (1983):

- **sozial nützliche** (starkes Gemeinschaftsgefühl verbunden mit Aktivität),
- **nehmende** (starkes Gemeinschaftsgefühl verbunden mit Passivität),
- **herrschende** (geringes Gemeinschaftsgefühl verbunden mit Aktivität),
- **vermeidende** (geringes Gemeinschaftsgefühl verbunden mit Passivität).

3. Typologie von Künkel:

Fritz Künkel (1889 - 1956), **jahrelang Schüler und Mitarbeiter Adlers**, trennte sich 1932 wegen **theoretischer Meinungsverschiedenheiten** von ihm und begann mit seiner besonderen Gemeinschaftskunde. Er nannte sie „**Wir-Psychologie**“, wobei das seelische Geschehen um die beiden Pole „**Ichhaftigkeit**“ (Egoismus) und „**Wirhaftigkeit**“ (Altruismus) schwingt. Im Mittelpunkt des Interesses steht die **Gemeinschaft**. Bezeichnend für die Entwicklung Künkels Theorie ist nach seiner Trennung von Adler die **Assimilation mit dem System C.G. Jungs** und der Versuch einer **Synthese der Psychotherapie mit dem christlichen Glauben**, was zur Begründung seiner „**Religionspsychologie**“ führte.

Nach Künkel findet das **erste Wir-Erlebnis zwischen Mutter und Kind** statt („**Natur-Wir**“). Das neugeborene Kind bringt einen **Instinkt** mit auf die Welt, der mehr zur Gemeinschaft neigt. Wenn es **von der Mutter angenommen** wird, kann sich ein unbeschreiblich **starkes Wir-Erlebnis** zwischen der Mutter und dem Kind entwickeln („**Wirhaftigkeit**“). Wenn das Kind aber **von der Mutter abgelehnt** wird, kommt es zu einem „**Wir-Bruch**“ was eine „**Ichhaftigkeit**“ (Narzißmus) verursacht. Der Wir-Bruch hängt so gesehen von der Ichhaftigkeit der Mutter ab.

Alle späteren **Fehlentwicklungen des Kindes** ergeben sich, nach Künkel, aus dem **frühkindlichen Wir-Bruch**. Der Wir-Bruch ist verbunden mit dem Erleben des Mißtrauens, der Aggression und der Hilflosigkeit. Dadurch gerät das Kind in den Bereich der „**Ur-Angst**“ des Menschseins. Diese Angst führt das Kind zur inneren Verein-samung. Fast alle **Eigenschaften des Erwachsenencharakters** führt Künkel auf diese Erlebnisse in der frühen Kindheit zurück. **Alles ist darauf ausgerichtet, eine Wieder-holung des Wir-Bruches zu vermeiden.**

Durch das **Angenommen sein von der Mutter** entwickelt das Kind ein „**Ur-Wir**“. Dieses führt zu einer „**Wirhaftigkeit**“ der Persönlichkeit, **die selbständig und verantwortlich für die eigenen Handlungen** ist. Künkel spricht hier von einem „**reifenden Wir**“.

3.1 Grundformen der Ichhaftigkeit:

In den **ersten Lebensjahren ist die Ichhaftigkeit unbeständig**. Etwa bei Schulbeginn oder spätestens zu Beginn der Reifezeit nimmt sie feste Formen an. So entstehen die **vier Typen der ichhaften Grundeinstellung**. Die Entstehung dieser vier Typen ist durch **zwei Faktoren** bedingt:

* vom Verhältnis zwischen der **Veranlagung des Kinde und der Umgebung**.

* vom Verhältnis der **Lebendigkeit des Kindes zur Lebenskraft der Umwelt**.

Das Kind kann sich als überlegen erweisen und aktiv sein oder sich unterlegen fühlen und passiv werden. Künkel betont, dass alle möglichen Mischungen und Übergänge zwischen den vier Typen vorkommen können. Ebenso können in der Kindheit verschiedene typische Haltungen nebeneinander angelegt sein, die später in verschiedenen Lebensabschnitten nacheinander hervortreten.

a) **Das „Heimchen“**: Es ist ein **passiver Typ**. Solche Menschen sind viel mehr **entmutigt worden als die aktiven Typen**. Heimchens **Leitspruch** lautet: „Tu mir nichts, ich tue dir auch nichts“. Bei ihm ist gar **keine aggressive Tendenz** vorhanden. Unter dem **Druck der Angst ist die Aggressivität vollkommen verdrängt** worden. Das Heimchen ist gewöhnlich **nachgiebig** und geht **allen Konflikten aus dem Wege**. Er **vermeidet jeden offenen Kampf um Macht oder Geltung**. Eigene Entscheidungen werden nicht gewagt; es braucht jemanden, der für es da ist, und der **die Verantwortung für alle seine Mißerfolge trägt**. Diese Typen **heiraten gewöhnlich einen „Beschützer-Typen“**, **um sich geborgen zu fühlen**. Fast alle Heimchen-Typen sind gut auf **Leiden trainiert**, um sich dadurch ihre ichhaften Erfolge bestätigen zu lassen. Ihre Waffen sind mehr oder weniger **versteckte und raffinierte Klagen und Anklagen**. Gerne überhäufen solche Individuen ihre **Mitmenschen mit Schuldgefühlen**, um sie **zu beherrschen**.

b) **Der „Tölpel“**: Er ist ebenfalls eine **passive Charakterform**, der ganz besonders **entmutigt worden** ist. Hier wird auch ein **krankhafter Zustand vorgetäuscht**, um sich der Mühe und Verantwortung des Lebens zu entziehen. Der Tölpel **spielt auf bestimmten Gebieten den Schwachsinnigen** und bringt seine Umgebung dadurch zu der Überzeugung, **dass er nichts tun könne**. So ein Mensch glaubt selbst an seine Tölpelei und hält sich auf den Gebieten, wo er tölpelt, wirklich für unfähig. Es gibt wenige Menschen, die in ihrem **ganzen Leben den Idioten** spielen, aber auf **einzelnen Lebensgebieten herumzutölpeln**, ist nach Künkels Meinung eine recht verbreitete Sache. Er will zwar, kann aber nicht. Jeder Mißerfolg vertieft die Entmutigung und verstärkt das Symptom, bis es eines Tage zu einer Krise kommt.

c) **Der „Nero“**: Der Nero ist ein **aktiver Typ**. Er ist ein harter Charakter mit **rücksichtslosen, machtstrebigen** Tendenzen. Seine Absicht ist, **die anderen unter allen Umständen sich zu unterwerfen**. Der Nero befreundet sich nur mit Menschen, die ihm **hörig sind und meidet solche, die zu seiner Herrschaft in Widerspruch** geraten. Schon als Kind entwickeln solche Typen eine Strategie, mit deren Hilfe **sie die strengen Eltern beherrschen** können. Sie gleichen **richtigen Tyrannen**, die sich nichts gefallen lassen und meinen: **„Mein Wille geschehe“** In der Schule sind solche Kinder immer **tonangebend**; sie lassen sich **durch Widerstände und Niederlagen nicht so leicht entmutigen**. Es fehlt ihnen nicht an Mut nach außen hin, aber im Herzen sind sie gar nicht so mutig wie sie scheinen. Neros Züge werden im Laufe des Lebens starr. Je starrer der Typ in seinem Machtwillen festgefahren ist, desto sicherer wird er **zum Mißerfolg verurteilt** sein. Dadurch gerät er in den Teufelskreis und schließlich wird seine Krise herbeigeführt.

d) **Der „Star“**: Er ist ein **psychoaktiver Typ**. Auch er hat einen **harten und starren Charakter**, aber **er will nicht herrschen, sondern er will glänzen**. Der Star trainiert ein **liebenswürdiges, freundliches und gewinnendes Wesen**; er legt **größten Wert**

auf seine äußere Erscheinung, und wenn er nicht gerade hübsch ist, versucht er, durch geschickte Kleidung einen guten Eindruck zu machen. Seine lebenswichtige Frage lautet: „Wie wirke ich?“. für ihn ist es unerträglich, wenn die anderen schöner und wirkungsvoller sind als er. Er ist oft oberflächlich, ein Blender, bei dem nichts dahintersteckt. Gegenüber seinen Konkurrenten hat er starke Entwertungstendenzen, die sich zur Vernichtungstendenz steigern können. Er hat die Menschen schnell gewonnen, aber ebenso schnell verloren.

3.2 Das reife Wir:

Nur in einer Gemeinschaft, in einem „Wir“ kann die schöpferische Tat hervor gebracht werden. Dieses „Wir“ bedeutet eine „innere Gemeinschaft“. Auch ein einsamer Mensch kann dieses reife „Wir-Gefühl“ haben, ohne dabei irgendeiner Menschengruppe anzugehören. Auch als Individualist kann der Mensch Täter der gemeinsamen Taten sein. **So ein Individualist wird im Sinne der „Wir-Psychologie“ Persönlichkeit genannt.** Eine Persönlichkeit ist demnach ein Einzelner, der im Dienste einer Gruppe steht und von diesen für die Folgen seiner Taten verantwortlich gemacht wird. Je fleißiger und gebildeter ein Mensch ist, umso höher wird er in der Gruppe eingestuft. Solche Leute, Persönlichkeiten, **übernehmen meistens die Führung der Gruppe.** Im Gegenteil dazu, stört der ichhafte Mensch, der durch seine Minderwertigkeitsgefühle immer nach Geltung und Macht gedrängt wird, das wirhafte Zusammensein der Gruppe. Sein Geltungsstreben und sein Machtwille verhindern jede Produktivität der Gruppe.

Die Familie (als alle möglichen Beziehungsgeflechte aufgefaßt) kann als eine primäre Gruppe aufgefaßt werden. Das innere Leben eines „Wir“ läßt sich nirgendwo besser erkennen als in der Entwicklung einer Familie. Das Ersetzen der ursprünglich vorhandenen, unbewußten „Wirhaftigkeit“ durch bewußte „Ichhaftigkeit“ bewirkt, dass die Mitglieder der Familie auseinander gehen („innere Differenzierung“). Später, können durch das Wiederauftauchen der inneren Einheit, in der sich verschiedene „Ichs“ zum „Wir“ zusammenfinden, die einzelne Mitglieder der Familie wieder zu einer Einheit („innere Integrierung“) werden.

VI. Psychopathologie

Aus der Sicht der Individualpsychologie ist die Grenze zwischen normalem und abnormem Verhalten nicht sehr deutlich zu ziehen. **Wirklich normal ist der Mensch, wenn er sich innerhalb des Kreises seines Gemeinschaftsgefühls benimmt.** Aber die private Logik des einzelnen, seines Lebensstils und die Auslegung seines eigenen Verhaltens bringen ihn oft in Konflikt mit den sozialen Anforderungen. **Daher sind Menschen hauptsächlich nur um ihre eigene Sicherung, um ihr Prestige und ihre soziale Stellung besorgt, anstatt den Geboten ihres Gemeinschaftsgefühls zu folgen.** Dieser Konflikt zwischen dem Interesse am allgemeinen Wohl und am eigenen Vorteil kann zu charakteristischen Formen der Abnormalität führen. Die drei Hauptkategorien der Psychopathologie, die Neurosen, die Psychosen und die Psychopathien („Charakterstörungen“) führen jeweils zu einer ihnen eigenen Form der Lösung des Konfliktes.

Der Neurotiker, für gewöhnlich ein entmutigter Ehrgeiziger, löst den Konflikt, indem er seine private Logik, seine tatsächlichen Ziele und Absichten hinter der Betonung seines Gewissens verbirgt und nicht zugeben will, dass er absichtlich für sein Leben keine Verantwortung übernehmen will. Stattdessen versucht er, seine tatsächlichen oder eingebildeten Mängel und Fehlhaltungen durch Symptome, die ihn gegen seinen Willen beherrschen, zu entschuldigen.

Formel der Neurose nach Alfred Adler:

Individuum + Erlebnis + Milieu + Anforderungen des Lebens = Neurose

Der Psychotiker löst den Konflikt zwischen dem Gemeinschaftsgefühl und seinem eigenen Vorteil, indem er in seinen Illusionen und Wahnvorstellungen die Wirklichkeit so umgestaltet, dass seine private Logik als die einzig mögliche übrig bleibt. Indem er seine Beziehungen mit der feindlichen Umwelt vollständig abbricht ("Entgemein-schaftung") ist er frei, den Wünschen seiner privaten Logik uneingeschränkt nachzugeben. "Er erscheint irrational nur denen, die seine private Logik nicht kennen und daher seine Logik, die von der Logik seiner Umwelt unabhängig ist, nicht verstehen" (Dreikurs 1971, 137).

Schließlich ist es bei den **Psychopathen** so, dass sie **ganz einfach die Werte ihrer Umgebung ablehnen, und sich daher nicht an gemeinsame Werte und Spielregeln gebunden fühlen.** Sie haben dadurch auch **keine inneren Konflikte.**

VII. Grundzüge der individualpsychologischen Psychotherapie

Die **individualpsychologische Behandlungstechnik**, als **analytische Psychotherapie**, steht in der **tiefenpsychologischen Tradition der Psychoanalyse**. Es ist eine psychotherapeutische Methode, die in ihren Grundzügen durch die kontrollierte Deutung des Widerstandes, der Übertragung bzw. Gegenübertragung gekennzeichnet ist, und durch die freien Assoziationen des Patienten im regredierten Zustand ermöglicht wird.

Im Folgenden sollen jedoch die **individualpsychologisch spezifischen Aspekte** der Psychotherapie, die zu den oben genannten Techniken der psychoanalytischen Behandlung hinzukommen, dargestellt werden.

1. Beziehungsherstellung:

Adler definiert die Psychotherapie als eine **Übung in Kommunikation und eine Prüfung der Kooperation**. Für die **individualpsychologische Vorgehensweise** gibt es kein **generell gültiges Ablaufschema**, da **die Behandlungsweise in erster Linie von den Bedürfnissen des Patienten und dem daraus resultierenden Charakter der Zusammenarbeit zwischen dem Patienten und dem Therapeuten abhängt (Beziehungsanalyse).**

Als besonders wesentlich sieht es Adler an, **dass der Therapeut schon beim ersten Kontakt darauf achtet, dass zwischen ihm und dem Patienten ein vertrauensvolles, partnerschaftliches und gleichberechtigtes Verhältnis entsteht.**

In der ersten Sitzung berichtet gewöhnlich der Patient über den **Grund seines Kommens**. Es wird nach der **speziellen Situation** gefragt, in der **die Problematik zum erstenmal empfunden wurde**, sowie nach eventl. vorausgegangenen Therapieversuchen. Dabei ist nicht nur das, was er erzählt wichtig, sondern auch, wie er es erzählt. Zur Anfangsphase einer jeden Therapie gehört auch, dass **Therapeut und Patient ihre Erwartungen miteinander besprechen**. Darüber hinaus ist es auch wichtig, dass der Patient seine **Therapieziele** formuliert (was will er durch die Behandlung erreichen).

Daran schließt sich die sog. individualpsychologische (**paradoxe**) Frage ("Vermeidungsfrage"): **"Was würden Sie tun, wenn Ihre Problematik plötzlich nicht mehr bestehen würde?"**, bzw. **"was oder wie ändert sich Ihr Leben, wenn Sie ihr Ziel erreichen?"**. Aus der Beantwortung dieser Frage "wenn ich nicht mehr unter X leiden würde, täte ich Y", kann sich die **erste Hypothese** ergeben, nämlich: **"Vielleicht arrangieren Sie X, um Y zu vermeiden"**.

Adler hat die Therapeutenrolle mit dem Sprichwort charakterisiert: **"Du kannst ein Pferd zum Wasser führen, aber du kannst es nicht trinken machen"** (zitiert nach Ansbacher & Ansbacher 1975). Demnach hat der Therapeut die Aufgabe, den Patienten **auf dem Weg seiner Selbstheilung zu ermutigen**. Es soll dem Patienten geholfen werden, **sich selbst zu helfen**.

Ein Bestandteil der individualpsychologischen Therapie ist es, **eine uneingeschränkte Offenheit der Gesprächsführung zu vereinbaren**. Zu den weiteren Dingen, die zu Beginn der Behandlung geklärt werden, gehören die **Feststellung des Honorars**, die Vereinbarung einer Frist, in der sich beide Partner Gelegenheit zu einer Prüfung einräumen (**probatorische Sitzungen**), ob sie glauben, auf Dauer erfolgreich miteinander arbeiten zu können. Außerdem wird die **Häufigkeit und Regelmäßigkeit der Termine festgelegt**.

2. Familienatmosphäre und Geschwisterkonstellation:

Hierbei ist wichtig, wie der **Klient die Beziehung der Eltern zueinander und zu jedem der Kinder** erlebt hat bzw. wie er die **Beziehungen zu seinen Eltern und Geschwistern beurteilt**. Daneben werden auch **die objektiv erfaßbaren Daten**, wie der **Altersunterschied zwischen Vater und Mutter**, die **Zahl der Geschwister**, die **Stellung des Patienten in der Geschwisterreihe** und die **Altersunterschiede zwischen den Geschwistern** erfaßt.

3. Frühe Kindheitserinnerungen:

Bei den Erinnerungen an die Zeit, in der sich nach individualpsychologischer Auffassung **Handlungsmuster im Sinne des Lebensstils** ausgebildet haben, geht es darum, Hinweise auf **frühere Lebensumstände und -einstellungen auszumachen**. Die Individualpsychologie geht davon aus, dass **die aus dem Gedächtnis abrufbaren Erinne-**

rungen nicht einfach eine Zufallsstichprobe aller möglichen früheren Geschehnisse darstellen. Vielmehr wird angenommen, dass das Gedächtnis Ereignisse länger speichert, die auf der Linie dieser lebensstiltypischen subjektiven Erfahrungen und Anstrengungen liegen. "Es gibt keine zufälligen Erinnerungen" (Adler, zitiert nach Ansbacher & Ansbacher 1975).

4. Die Traumdeutung:

Die Individualpsychologie geht davon aus, dass die **Einheitlichkeit des Lebensstils** dazu führt, dass Menschen im **Wachzustand wie im Traum denselben Handlungsdispositionen und -Bereitschaften unterliegen**. "Das oberste Gesetz im Wachen, wie im Schlafen ist: **das Wertgefühl des Ichs nicht sinken zu lassen**" (Adler, zitiert nach Ansbacher & Ansbacher 1975). Ausgehend von diesem Grundgedanken der Einheit von Wach- und Traumbewußtsein, besteht die **Traumdeutung im Übergang vom manifesten zum latenten Trauminhalt** (assoziierte Gedanken, Erinnerungen und emotionale Einstellungen). Die Traumdeutung ist eine gemeinsame Tätigkeit von Patient und Therapeut.

5. Tageslaufanalysen:

Die Tageslaufanalyse **gehört nicht zu den klassischen Methoden** der Individualpsychologie. Als Ergänzung zur Traumanalyse gibt sie aber sehr genau Auskunft darüber, welchen Stellenwert jemand den Aufgaben seines Lebens (Liebe und Sexualität, Freundschaft und soziale Bindungen, Arbeit und Beruf) im Querschnitt seines Alltags einräumt (vergl. Titze 1979).

6. Der Lebensstil:

Im nächsten Schritt werden die diagnostischen Hypothesen, die sich in Gesprächen zwischen Patient und Therapeut bewährt haben, geordnet und als Antworten auf folgende Fragen zusammengefaßt:

(1) Welche Einstellung habe ich (der Patient) zu "**den anderen**", a) zu meinen ersten Bezugspersonen und zu Autoritäten, b) zu meinen Geschwistern und Gleichaltrigen, c) zum anderen Geschlecht?

(2) Welche Einstellung habe ich **zu mir selbst** und zu den Rollen, die ich spiele?

(3) Wie bewerte ich meinen **bisherigen Lebensweg**, und welchen Eindruck habe ich von den Aufgaben, vor die ich mich gestellt sehe?

(4) Welche Mittel setze ich zur **Zielerreichung** ein?

Im Zusammenhang betrachtet, ergeben die Antworten auf diese Fragen, die **einmalige Konstellation der Person**, nämlich das, was die Individualpsychologie den **Lebensstil des Individuums** nennt: die für diese Person charakteristische Art und Weise, die von ihr **erlebten Mangellagen** zu überwinden. Dadurch soll der Patient zu einer gesteigerten **Selbsteinsicht** gelangen, die nach dem Verständnis der Individualpsychologie der

erste, unabdingbar notwendige Schritt zum **anderen Umgang, wie bisher, mit sich selbst** führt.

Um diese einmalige Sosein des Patienten noch besser zu verstehen, kann die Frage nach seinem Lieblingsmärchen weiter helfen:

Individualpsychologisch kann das Märchen verstanden werden **als relativ ursprüngliches und damit dem unbewußten Erleben noch sehr nahes Phänomen symbolischer Selbstdarstellung des Menschen und seiner frühen, dem Wunschenken noch sehr verhafteten Bewältigungsversuche der Welt, des Lebens und seiner Schwierigkeiten gegenüber.**

Während sich die Einseitigkeit **subjektiver Erinnerungen**, Wünsche und Erfahrungen des früheren Lebens in der therapeutischen Gegenwart oft nur schwer, manchmal auch gar nicht überzeugend aufweisen läßt, **bietet das Märchen mit seiner Weiterentwicklung und Lösung dagegen eine ermutigende Möglichkeit der therapeutischen Korrektur der tendenziösen Erinnerung und damit auch der tendenziösen Apperzeption der Gegenwart.** Das gemeinsame **imaginative Durcharbeiten** des ganzen Märchens und die anschließende **Deutung seiner Symbolik** im Bezug auf den Lebensstil des Patienten und seiner tendenziös entstellenden Erinnerungslücken, können eine spürbare therapeutische Entwicklung in Gang bringen.

Das **Ziel der individualpsychologischen Therapie** ist letztendlich **ein mehr an Gemeinschaftsgefühl -mehr Partnerschaftlichkeit im Denken, Fühlen und Handeln** zu erreichen. Adler definiert dieses Ziel mit dem Satz: "**Mit den Augen eines anderen - des Patienten- zu sehen, mit den Ohren eines anderen zu hören, mit dem Herzen eines anderen zu fühlen**" (zitiert nach Ansbacher & Ansbacher 1975).

7. Lebensstiltypisches Problemlösungsverhalten:

Erkenntnisse können recht **unvermittelt neben bisherigen Handlungsimpulsen** stehen, daher wird versucht, dem Patienten klar zu machen, **dass es einfach nicht stimmt, sich in einer bestimmten Situation so und nicht anders zu verhalten**; er wird vielmehr darauf verwiesen, dass er zur **Erreichung bestimmter Ziele dazu neigt, Situationen so und nicht anders wahrhaben zu wollen und dementsprechend handelt.**

Dieser Abschnitt der Therapie hat zum Ziel, gemeinsam mit dem Patienten den scheinbar vorprogrammierten, unbewußten und quasi ohne eigenes Zutun ablaufenden Reaktionsmechanismus kritisch zu reflektieren und die aktiven, in keiner Weise starren Elemente des Verlaufs zu betonen.

a) Flucht in die Krankheit

8. Gewollte und ungewollte Konsequenzen des Handelns:

Ein wichtiger **Grund dafür, dass die Ziele, die ein Individuum bewußt anstrebt, nicht erreicht** werden können, liegt darin, dass sich **andere, vom Individuum nicht erkannte (unbewußte) Ziele zwischen den Vorsatz und dessen Ausführung** schieben. Weiterhin kommt es oft vor, dass jemand seiner Meinung nach ein Ziel fest ins

Auge gefaßt hat, vor dessen notwendigen Begleiterscheinungen und Konsequenzen jedoch ebenso fest die Augen verschließt. Die nötigen Maßnahmen, die ihn diesem Ziel näher bringen können, werden nicht oder nur ungenügend ergriffen oder fallen "zufälligen" Verhinderungen zum Opfer. **Die Therapie hat hier die Aufgabe, mit dem Patienten zusammen zu prüfen, ob er das Ziel, auch wenn der Weg dahin oft mühsam ist, anstreben will oder ob er nur einem Traumziel nachhängt.**

Als regelmäßige Begleiterscheinung des **Illusionismus** findet man den **Perfektionismus**. Der Perfektionist benutzt den Trick, sich selbst und den anderen die Aufgabe, die er sich selbst stellt, als eine **dermaßen großartige darzustellen**, dass er **einerseits der Bewunderung seiner Umwelt** gewiß sein kann und damit sein **überhöhtes Selbstwertgefühl aufrechterhalten** kann; andererseits sichert er sich dadurch so viele Gründe für das Nichterreichen seines Zieles, dass er für sein Versagen vor sich und den anderen genug Entschuldigungen parat hat, und keine Verantwortung zu übernehmen braucht.

In dieser Phase der Therapie werden den bewußten Zielen die tatsächlich erreichten Ziele gegenübergestellt, um so die **unbewußten Ziele** zu erkennen und die eingesetzten Mittel auf diesem Hintergrund zu überprüfen. Die kritische Reflexion verborgener ichhafter und/oder überhöhter Ziele selbst gesetzter aversiver Stimuli bzw. selbst herbeigeführter **Entmutigungssituationen** ("Arrangements") soll von dem Patienten selbst **erkannt und beseitigt** werden.

In dieser Phase der Therapie geht es auch um "**Selbstentdeckung**" des Patienten. Die **Entdeckung des eigenen Wertes**, eigener **neuer Möglichkeiten und Ziele**. Dazu ist die ständige Auseinandersetzung mit den realen Konsequenzen der Handlung erforderlich. Welche **inhaltlichen Ziele sich der Patient in diesem Abschnitt** der Therapie setzt, muß seine eigene Entscheidung bleiben. Hierbei spielen die **partnerschaftlichen Beziehungen**, wie sie sich bis zu diesem Zeitpunkt zwischen Patient und Therapeut entwickelt haben, neben der Art und Weise, wie die Umwelt auf die beginnende Verhaltensänderung reagiert, eine **entscheidende Rolle**. Der Therapeut muß sich konsequent auf die Seite des Patienten stellen und ihn so ermutigen, dass er sich offen, d.h. ohne zusätzliche Sicherungen, auf seinen Kommunikationspartner, auf sich selbst und auf die vor ihm stehenden Aufgaben einläßt.

Offenheit ist die **Grundbedingung** jeder wirksamen Verständigung und **Problemlösung**. Durch die Selbstentdeckung kommt der Patient zu einer realitätsangemesseneren Einschätzung des Selbstwertes, was konkretes Handeln dadurch begünstigt, dass er nicht mehr auf die ständige Bewunderung der sozialen Umwelt ausgerichtet ist. **Das Anspruchsniveau orientiert sich an den eigenen realen Möglichkeiten, dessen Gütemaßstab nicht mehr an der absoluten Vollkommenheit, sondern an der sachlichen Problembewältigung orientiert ist**; unabhängig vom Beifall der Umwelt existiert und in manchen Fällen auch gegen die Meinung der anderen durchgehalten werden muß.

9. Beendigung der Therapie:

Das Ende der Therapie wird nicht vom Therapeuten festgesetzt, sondern basiert auf der Feststellung des Patienten, dass er "auf seinen Weg" gelangt ist und nun in der Lage ist, seine Probleme ohne die (regelmäßige) Unterstützung des Therapie-

ten zu bearbeiten. Der Therapeut ermutigt den Patienten, nun seinen Weg alleine zu gehen zu versuchen.

VIII.: Individualpsychologische Methode der Erziehungsberatung

Die individualpsychologische Diagnostik und Beratung beabsichtigt keine Identifizierung, Klassifizierung oder Kategorisierung des Individuums. Vielmehr wird eine Interaktion zwischen dem Berater und dem zu Beratenden angestrebt, unter der Berücksichtigung der Einheit und Ganzheit der Persönlichkeit. Individualpsychologie setzt bei seiner Veränderungshilfe nicht bei einem negativen Symptomkatalog, sondern bei den Stärken des Individuums an. Das Verhalten des Kindes wird im Bezugsrahmen seiner gegenwärtigen Lebensumstände und den daraus resultierenden Anforderungen an es ganzheitlich gesehen und verstanden.

Im Mittelpunkt des Interesses stehen das Kind und seine existentiellen Bedürfnisse. Daher ist die erste Voraussetzung im Verlauf von Diagnostik und Beratung (eventuell Therapie) die Herstellung einer guten Beziehung und die Frage der Selbsteinschätzung der Person (Basis des Lebensstils, der im Kindesalter vom Kind erworben wird), weil dies ausschlaggebend ist für die unbewußten Ziele der Person, die wiederum ihr Verhalten bestimmen. Für den Individualpsychologen steht der Grundsatz der “sozialen Gleichwertigkeit” -das meint den achtungsvollen, partnerschaftlichen Umgangs- mit seinem Klienten im Vordergrund.

Individualpsychologie sieht, wie schon oben dargestellt, die “Entmutigung” eines Individuums, von Kleinkindalter an, als den stärksten Faktor die eine Entwicklungsstörung auslöst. Die Diagnose hat deswegen die Aufgabe herauszufinden, worauf sich diese Entmutigung, die dem betreffenden selbst nicht bewußt zu sein braucht, bezieht, wie sie zustande kam und wodurch sie aufrechterhalten wird.

Die einzelnen Schritte, die bei der Erhebung der Fakten für die Diagnose und ihre Interpretation, sowie der Beratung/Therapie (wobei eine scharfe Abgrenzung zwischen Beratung und Therapie nicht möglich ist, sondern ein fließender Übergang besteht) notwendig sind, sollen im Folgenden erläutert werden.

1. Beratungsanlaß und Symptomatik:

Welche Beschwerden bzw. Probleme sind der Anlaß der Konsultation. In diesem Zusammenhang ist auch die Frage wichtig, wie lange die Beschwerden schon bestehen bzw. zu welchem Zeitpunkt und bei welcher Gelegenheit sie zum ersten Mal aufgetreten sind.

2. Anamnese (Entwicklungsgeschichte des Kindes):

Die Anamnese vermittelt einen Einblick in die Sicht der Eltern und die Folgerungen, die sie daraus ziehen. In der Anamnese erfahren wir nur die subjektive Sicht der Eltern. Hierbei spielen der Erziehungsstil der Eltern und die Geschwisterkonstellation des Kin-

des eine besondere Rolle. Daneben werden auch die objektiv erfaßbaren Daten, wie der Altersunterschied zwischen Vater und Mutter, die Stellung des Kindes in der Geschwisterreihe und die Altersunterschiede zwischen den Geschwistern erfaßt. Sollten sich noch andere bedeutsame Sozialbezüge (z. B. Großeltern) in der Biographie des Klienten als bedeutsam herausstellen, müssen diese ebenfalls mit einbezogen werden.

3. Psychologische und gegebenenfalls medizinische Untersuchung:

Die Anamnese und die psychologische Untersuchung ergänzen und korrigieren sich gegenseitig und "vermitteln uns die Einsicht in die Schwierigkeiten, die das Kind hindern, sich so sicher zu fühlen, dass es keines Symptoms bedarf, um auf sich aufmerksam zu machen" (Andriessens, 1982, 191). Darüber hinaus ermöglicht uns die psychologische Untersuchung des Kindes Art und Grad seiner vorhandenen oder nur vermeintlichen Defizite, von denen es sich entmutigen läßt, zu erkennen, zugleich aber auch die vorhandenen Stärken, an denen die Beratung/Therapie ansetzen kann - d.h. im Sinne von Adler "das positive zu suchen, um darauf aufzubauen".

4. Gegenwartsverhalten und Äußerungen des Kindes:

Die Beobachtung des kindlichen Verhaltens während der Untersuchung läßt Schlüsse zu über seine privatlogischen Zielsetzungen, aber auch der vom Kind als zweckmäßig erprobten Methoden, mit denen es schließlich sein Ziel der Sicherstellung seines Wertes doch verfehlt. Ebenso dienlich für die Diagnose sind verschiedene Deutungsmaterialien, die das Kind abliefern, dazu gehören:

- a) Berichtete frühe Kindheitserinnerungen;
- b) Berichtete Träume, Tagträume, Phantasien;
- c) Berichtete Alltagsprobleme,
- d) Die Sprachlich-kommunikative Art des Berichtens selbst;
- e) Zeichnungen;
- f) Lieblingsmärchen des Kindes.

5. Diagnose:

Die gewonnenen Daten werden gesichtet, um zu Gewichten und zu ordnen, so dass der Sinn der Beschwerden bzw. die Handlungen (meist unerwünschte) des Klienten deutlich werden.

Dieser Begriff von Diagnose unterscheidet sich von dem, was in der Klinischen-Psychologie unter Diagnostik verstanden wird, wo man an einem zu untersuchenden Subjekt mit Hilfe spezifischer, nur dem Fachmann zugänglicher und einsichtiger Methoden, Erhebungen vornimmt.

6. Die Reaktionen der Eltern:

Die Reaktionen der Eltern auf erwünschtes und unerwünschtes Verhalten des Kindes (Erziehungsstil der Eltern) geben nicht nur einen Einblick in die "Familienatmosphäre",

sondern verdeutlichen nach Dreikurs (1969) auch die Kriterien des jeweils "angestrebten irrigen Nahziels des Kindes".

7. Besprechung der Ergebnisse mit den Eltern

In einem anschließenden Beratungsgespräch werden mit der Eltern die Ergebnisse der Untersuchung besprochen, und Überlegungen angestellt, wie man dem Kind auch seitens der Eltern (durch neue Erziehungsmaßnahmen und Verhaltensweisen gegenüber des Kindes) helfend beistehen kann.

IX. Individualpsychologie in der Schule

Bereits **vor dem ersten Weltkrieg** befasste sich Adler in mehreren seiner Schriften ausdrücklich mit pädagogischen Themen (vgl. *Der Arzt als Erzieher 1904 a; Trotz und Gehorsam 1910 d; Zur Erziehung der Eltern 1912 f; Zur Kinderpsychologie und Neurosenforschung 1914 j*) und entwickelte Pläne für den Ausbau der **Erziehungsberatung und die Verbesserung der Lehrerausbildung**. Er verfolgte damit die Absicht, über **psychologisch besser geschulte Lehrer** und durch eine enge Kooperation von Schule und Erziehungs- bzw. Schulberatung „Hunderte von Kindern auf einmal zu erreichen“ (Adler 1927 o, S. 490-495) und Maßnahmen zur Prophylaxe kindlicher Fehlentwicklungen auf breiter Basis durchzuführen. Diese Pläne konnten jedoch erst **nach dem ersten Weltkrieg** in größerem Umfange verwirklicht werden. So entstanden nach 1918 auf **Adlers Initiative 22 Beratungsstellen für Volksschüler in Wien**, an denen Mitarbeiter von ihm - pädagogisch und psychologisch Vorgebildete Ärzte - in leitender Funktion tätig waren (vgl. Adler 1927 o, S. 490-495; Birnbaum 1932; Papanek 1962; Furtmüller 1983). Hier bot sich die Möglichkeit, in Zusammenarbeit mit ratschenden Eltern und Schülern, mit Lehrern und Ärzten **individualpsychologische Erkenntnisse auf die Erziehung so genannter schwererziehbarer Kinder anzuwenden**. Adler nahm **1920** eine Tätigkeit als **Dozent** am Pädagogium (Pädagogisches Institut) der Stadt Wien auf, wo er mehrere Jahre **Vorlesungen für Lehrer** hielt. Dabei kam es ihm darauf an, seine Hörer mit individualpsychologischen Grundanschauungen vertraut zu machen, ihnen **Handlungsorientierungen für den Umgang mit schwierigen Schülern zu vermitteln** und in (neurosen-)prophylaktischer Hinsicht bedeutsame Aspekte **individualpsychologisch orientierter Erziehung** an Praxisbeispielen zu erörtern.

Die Lehrtätigkeit Adlers am Pädagogischen Institut wie auch die von ihm parallel dazu angeregte **Schulversuchsarbeit in Wien** übten einen richtungweisenden Einfluss auf die österreichische Schulreform der 20er und 30er Jahre aus (vgl. Mende 1982; Schnell 1977).

Die angestrebten Neuerungen im schulischen Bereich zielten in der Praxis u. a. darauf ab, den damals üblichen **Frontalunterricht durch Gruppenarbeit** zu ersetzen, ein anregendes pädagogisches Klima durch weitgehenden **Verzicht auf Strafe und Repression** zu schaffen, die **Schüler an der Planung des Unterrichts aktiv** zu beteiligen, durch die Einführung problemorientierter Gespräche Gruppenfördernde Prozesse zu stimulieren, die Zusammenarbeit der Lehrer untereinander und die Kooperation der Schule mit dem Elternhaus zu verbessern (vgl. Spiel, W. 1979, S.7).

In schulpolitischer Hinsicht hat die Individualpsychologie schon in den Anfängen ihrer Entwicklung die Idee der **Gemeinschaftsschule** vertreten (vgl. Bleidick 1982, S. 125). Sie stimmt darin weitgehend überein mit Bestrebungen der **Reformpädagogik zwi-**

schen 1900 und 1932, vor allem mit der Forderung nach einer **Einheitsschule**, die als Vorläufer der heutigen **Gesamtschule** gelten kann. Wie die Einheitsschulbewegung so fordert auch die Individualpsychologie einen **einheitlich gegliederten Aufbau des gesamten Schul- und Bildungswesens** vom Kindergarten bis zur Hochschule. **In den Gemeinschaftsschulen sollen Kinder aller sozialer Schichten, weltanschaulicher Gruppierungen und Konfessionen gemeinsam unterrichtet und erzogen werden. An die Stelle einer nach Geschlechtern getrennten Beschulung tritt die Koedukation:** Koedukative Erziehung wird von Adler u. a. als ein Mittel befürwortet, um der **Entstehung negativer Formen des männlichen Protests entgegenzuwirken**, die ihren Ursprung in gesellschaftlich bedingten Vorurteilen, in der von ihm „scharf kritisierten“ **allgemeinen Unterbewertung der Frau** und Überbewertung des Männlichen haben (vgl. Kausen 1977, S. 897).

In schulpolitischer Hinsicht ist ferner bedeutsam, dass zurückgebliebene, **auf die Schule schlecht vorbereitete Kinder** nicht in besonderen Klassen für ‚**Entwicklungsgehemmte**‘ erfasst werden sollten. Adler plädiert vielmehr für eine **integrative schulische Förderung von Kindern mit Lern- und Verhaltenschwierigkeiten** und schlägt konkret **den Einsatz von Tutoren (z.B. als Helfer im Unterricht) und clubartige Einrichtungen vor, in denen benachteiligte Schüler ihre Hausaufgaben machen und - um sie von gefährdenden Einflüssen des außerschulischen Milieus fernzuhalten - auch ihre Freizeit verbringen können** (vgl. Adler 1930 a; 1976 a, S. 103).

Nach individualpsychologischer Auffassung soll die Schule eine Stätte der Erziehung und nicht nur ‚**Unterrichtsanstalt**‘ sein, Ihr Auftrag besteht (wie die Erziehungsaufgabe der Familie) darin, **„das Kind zu bewegen, dass es auch das Ideal einer Gemeinschaft anstrebt“** (Adler 1929 b; 1973 b, S. 29). Sofern die Familie ein sicheres Zusammengehörigkeitsgefühl im Kinde geweckt, ihm zu Lebensmut, Zuversicht und Selbstsicherheit verholfen hat, **baut die Schule darauf auf, bzw. setzt die Familienerziehung in einem vergleichsweise erweiterten sozialen Bezugs- und Interaktionsrahmen für die Entwicklung seines Gemeinschaftsstrebens fort**. In der Regel stellt sich jedoch die Aufgabe der Umerziehung zwecks Korrektur der irrtümlichen Einstellung des Kindes und der Hilfe zur Kompensation seiner **Minderwertigkeitsgefühle, die durch fehlerhafte Erziehung in der Familie, insbesondere als Auswirkung ichhafter Einstellung der Mutter** entstanden sind.

Um Beeinträchtigungen in der Entfaltung des Gemeinschaftsgefühls beim Kind durch Umerziehung aufheben zu können, muss der Lehrer - nach Adler (1929) - zwei Funktionen übernehmen, die „**naturnotwendig**“ der Mutter zuzuschreiben sind, von dieser aber häufig verfehlt werden: Er vermag positive Entfaltungshilfe zu leisten, wenn es ihm gelingt, eine tragfähige Beziehung zum Kind herzustellen (**Kontaktbe-gründung**) und wenn er als vertrauenswürdiger Mitmensch ein Modell für prosoziales Verhalten abgibt. Er ist ferner aufgefordert, das soziale Interesse des Kindes auf andere zu lenken, seinen Kontakt auf Umkreispersonen zu erweitern (**Kontakterweiterung**) und seine Kooperationsfähigkeit zu fördern. Jeder dieser Schritte muss vollzogen werden. **Kontakterweiterung setzt Kontaktbegründung voraus**. Da schulische Erziehung immer mit **Kontaktbrüchen** verbunden ist, stellt sich überdies die Aufgabe, **Kontakterneuerung** zu ermöglichen und zu sichern (vgl. Birnbaum 1950, S. 27-37).

Wie angedeutet, ist das **Richtziel der Erziehung die Gemeinschaft** als eine „in Annäherung zu lösende Aufgabe“ (Spiel, O. 1979, S. 15) Konkreter geht es um die **Hinführung des Kindes zu Gemeinschaftsförderndem Handeln** (vgl. Reiter 1983), vor allem darum,

- den Schüler durch Ermutigungsvorgänge zu aktivieren und verborgene dynamische Kräfte in ihm freizusetzen, die ihn befähigen, sich mit seinen Lebensaufgaben konstruktiv auseinanderzusetzen.

- dem Kind Erprobungsmöglichkeiten zur Erweiterung seiner Selbsterfahrung zu bieten, ihm Einsichten in die Konsequenzen eigenen Verhaltens zu vermitteln und seine Fähigkeit zur Reflexion von Handlungsalternativen zu fördern;
- ihm Erfahrungen des Aufeinanderangewiesenseins und der Gruppenzugehörigkeit zu ermöglichen und ihm diese ins Bewusstsein zu rücken
- und seine schon vorhandene Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft und damit seine Einfühlungs- und Mitteilungsfähigkeit zu stärken,
- dem Schüler Hilfen zur Überwindung von Minderwertigkeitsgefühlen in positiver Richtung durch kooperative Auseinandersetzung mit irrtümlichen Meinungen, die er von sich und anderen hat, sowie mit unangemessenen Sicherungsmechanismen zu geben, um ihm zu einer Realität angemessenen Einschätzung von sozial- und Sachstrukturierten Situationen ohne Misserfolgsfurcht zu verhelfen, seine Risikobereitschaft im Hinblick auf Möglichkeiten der Bewältigung von Interaktionskonflikten zu unterstützen und ihn für Gemeinschaftsbezogene, echte Sicherheit gewährleistende Zielsetzungen und Handlungsorientierungen zu gewinnen;
- die Entscheidungs- und Handlungskompetenz des Kindes durch Sensibilisierung seiner soziale Wahrnehmungsfähigkeit, wechselseitige Ermutigung im Zusammenleben der Gruppe und im Rahmen der unterrichtlichen Förderung zu erweitern, Selbstinitiiertes und Selbstverantwortetes Lernen und Handeln zu fördern, um seine zunehmende Unabhängigkeit vom Erzieher zu erreichen.

Diese Auflistung von **Zielperspektiven und Aufgabenstellungen** lässt erkennen, dass die **gemeinschaftsbildende Funktion des Klassen-kollektivs einschließlich des Lehrers** in der schulischen Förderung der Kinder einen zentralen Stellenwert hat. Mitarbeiter Adlers haben in diesen Zusammenhängen mehrere aufeinander bezogene Stufen unter besonderer Berücksichtigung sowohl individualpädagogisch als auch gruppenpädagogisch bedeutsamer Aspekte herausgearbeitet (vgl. Bleidick 1982, S. 126 ff.), auf denen sich die Erziehung des Einzelnen für die Gemeinschaft, in ihr und durch sie (vgl. Natorp 1922) vollzieht.

Innerhalb dieses Ansatzes **dient der Unterricht nicht der bloßen Vermittlung von Sachkenntnissen und Fertigkeiten, sondern im Sinne erziehenden Unterrichts der Persönlichkeitsformung durch den Aufbau und die Festigung Gemeinschaftsbezogener Haltungen**. Dies bedeutet u. a., dass nur solche Unterrichtsinhalte berücksichtigt werden, „die sich mit dem obersten Erziehungswert der Gemeinschaft decken und eine ‚Ethnisierung des Unterrichts‘ ermöglichen“ und dass bestimmte Themen - abgesehen „von ihrem ursprünglichen Bildungs-Zweck - zu einer direkten Anwendung individualpsychologischer Erkenntnisse“ im Unterricht herangezogen werden (Bleidick 1982, S. 134; vgl. auch Spiel, O. 1979, S. 63).

Das wichtigste Prinzip individualpsychologisch orientierter Schulerziehung ist die Ermutigung (Mut). Adler (1930 a; 1976 a, S. 50) bezeichnet es als die „**heiligste Pflicht**“ des Lehrers, dafür zu sorgen, **„dass kein Kind in der Schule entmutigt wird und dass ein Kind, das bereits entmutigt in die Schule eintritt, sein Selbstvertrauen durch seine Schule und seine Lehrer wiedergewinnt“**. Grundsätze als Orientierungshilfen für die Anwendung dieses Prinzips der **„Korrektiven Beeinflussung“** im Unterricht sind in neuerer Zeit insbesondere von Dinkmeyer und Dreikurs(1970) herausgearbeitet worden. Danach ist das Ziel der Ermutigung, „dem Kind zu helfen, Mut, Verantwortungsgefühl und Fleiß zu entfalten. Das Kind braucht Ermutigung, um Interesse an den anderen zu entwickeln und einen Beitrag zum Wohl der Gemeinschaft leisten zu können“ (Dinkmeyer, Dreikurs 1970, S. 60; vgl. auch Dreikurs 1968; Dreikurs u. a. 1976).

Die von diesen Autoren beschriebenen ‚**Ermutigungsmethoden**‘ zur Vorbeugung von Verhaltensstörungen und zur Verhaltens- und Einstellungsänderung bei Kindern lassen sich in folgenden Punkten zusammenfassen: „Ein Erzieher, der ermutigt,

- 1.** schätzt das Kind so, wie es ist;
- 2.** zeigt Vertrauen in das Kind und schenkt ihm dadurch Selbstvertrauen;
- 3.** glaubt an die Fähigkeiten des Kindes, gewinnt sein Zutrauen und fördert sein Selbstbewusstsein;
- 4.** zeigt Anerkennung für eine gute Leistung oder eine ehrliche Bemühung;
- 5.** nützt die Gruppe, um die Entwicklung eines Kindes zu fördern und zu begünstigen;
- 6.** gliedert die Gruppe so, dass jedes Kind seinen Platz hat;
- 7.** hilft bei der Entfaltung von Fertigkeiten in regelmäßigen und psychologisch gestuften Abständen, die einen Erfolg erlauben;
- 8.** erkennt und konzentriert sich auf die starken Seiten und guten Anlagen;
- 9.** wertet die Interessengebiete des Kindes aus, um den Lernprozess zu beschleunigen“ (Dinkmeyer; Dreikurs 1970, S. 60).

Ermutigung führt zum Abbau von Ängsten, zu Selbstvertrauen und Gemeinschaftsbezogenheit des Kindes. Sie stärkt seine Änderungsbereitschaft in Bezug auf Einstellungen und Handlungsformen, eröffnet ihm neue Möglichkeiten der Realitätsbewältigung und der Entwicklung positiver Zukunftsperspektiven.

Ein weithin bekannt gewordenes und erstmals in einem Schulversuch an einer Hauptschule eines Wiener Arbeiterbezirkes (Schule in der Staudinger Gasse) in den Jahren 1931-1934 erprobtes Konzept individual-psychologisch orientierter Schulerziehung wurde in dem Arbeitskreis um Adler entwickelt. Pädagogen wie Oskar Spiel, Ferdinand Birnbaum und Franz Scharmer (vgl. Scharmer; Spiel 1928; Spiel 1956; Schnell 1977) leisteten wesentliche Beiträge zu seiner Grundlegung und praktischen Umsetzung. Nach diesem Ansatz vollzieht sich **Erziehung in der Schule** auf den Stufen **Kontakt - Entlastung - Enthüllung - Belastung und Ablösung** (vgl. Birnbaum 1950), wobei sowohl dem gruppenpädagogischen als auch dem individualpädagogischen Anliegen der individualpsychologischen Erziehung in besonderer Weise Rechnung getragen wird.

Unter **gruppenpädagogischem Aspekt** geht es um die **Gestaltung der Schulklassengemeinschaft**, die dem Einzelnen die Möglichkeit bietet, sich mit seinen Bedürfnissen und Interessen in das soziale Wir der Gruppe einzubringen, und die als **Erlebnis-, Stützungs-, Aussprache-, Arbeits- und Verwaltungsgemeinschaft** zum Träger erzieherischer (und psychotherapeutischer) Wirkungen werden kann (vgl. Birnbaum 1950, S. 77; Spiel, O. 1979, S. 56-127).

- Die Klasse als **Erlebnissgemeinschaft** vermittelt den grundlegenden Kontakt ihrer Einzelmitglieder bzw. übt **Kontaktwirkungen** aus, indem sie dem Schüler das Erlebnis des **Verbunden seins mit der Gruppe** ermöglicht und ihn zu eigener sach- und fremddienlicher Beitragsleistung etwa bei gemeinsamer Festgestaltung, gemeinsamem Wandern, Spielen etc. stimuliert.
- Die Klasse als **Stützungsgemeinschaft** vermag entlastende Wirkung auszuüben, wenn sie befähigt wird, z.B. gehemmten, verschüchterten oder aggressiven Kindern im Sinne einer Erziehungshilfegruppe durch Ermutigung zu prosozialem Verhalten zu verhelfen oder schwächere Schüler bei Auftreten von Lernschwierigkeiten im Unterricht durch Nachhilfe zu unterstützen. Als Helfer kommen vor allem auch diejenigen Kinder infrage, die ihre eigenen Schwierigkeiten erfolgreich bewältigt haben. O. Spiel bezeichnet diese Form als **Hilfeleistungsgemeinschaft** und sieht in ihr die „**Krönung des Systems**“ (1979, S. 126).

- Die Klasse als Aussprachegemeinschaft trägt zur Aufarbeitung misslungener Sozialisations-
erfahrungen und zur Beziehungsklärung in einer Atmosphäre des Sich-Gegenseitighelfen-
Wollens bei und leitet im Rahmen von Gesprächen aus Anlass konkreter Vorfälle mit der
gebotenen Vorsicht zur Selbstdurchschauung (als Voraussetzung der Selbsterziehung) durch
verstehendes Eingehen auf die Motive des Verhaltens beim einzelnen Kind an. Auf diese Weise
mag es in nicht wenigen Fällen gelingen, dem Kinde zu helfen, größere Sensibilität für
interpersonale Beziehungen zu erwerben, „die Brille seiner bisherigen tendenziösen
Apperzeption abzulegen und eine sachliche Haltung einzunehmen“ (Birnbäum 1932, S. 179).
- Die Klasse als Arbeitsgemeinschaft bietet dem Schüler die Möglichkeit, Konsequenzen aus
Erkenntnissen über seinen fehlerhaften Lebensstil zu ziehen. Für das Training der richtigen
Einstellung im Hinblick auf unterrichtliches Lernen und die Gestaltung
zwischenmenschlicher Beziehungen ist die Klasse als Arbeitsgemeinschaft ein wichtiger
Übungsplatz. Als Formen der Gemeinschaftsarbeit kommen z.B. Diskussion, das Gespräch in
der Gruppe, ferner Projekt- und Gruppenarbeit infrage, die dem Kind „die meiste Gelegen-
heit“ geben, sich mit Sachaufgaben auseinanderzusetzen, „sich am Werk zu betätigen und
dabei gleichzeitig auf seine Kameraden bezogen zu sein“ und „aus diesem Erleben doppelten
Bezogen seins auf Werk und Gemeinschaft selbständig Stellung zu nehmen“ (Spiel, O. 1979, S.
64).
- Die Klasse als Verwaltungsgemeinschaft fördert Selbstinitiiertes und -verantwortetes Lernen
sowie Formen der Schüler selbstverwaltung (z.B. Schülerparlament, Gestaltung einer
zweckmäßigen Arbeits- und Unterrichtsorganisation), die hier auf der Stufe der Ablösung an
die Stelle lenkender Funktionen des Lehrers treten. Das Ziel dieser Stufe ist das
„ermutigende Helfer-system“, in dem der einzelne Schüler durch Übernahme von
Verantwortung, Bewusstmachung und innere Bejahung unverzichtbarer Regeln des
Zusammenlebens seiner Verbundenheit mit der Gruppe Ausdruck verleiht.

Inwieweit diese Formen der Gemeinschaftserziehung in der Schulpraxis sich verwirkli-
chen lassen, hängt u. a. vom **Alter, dem Entwicklungsstand, dem Grad der Entmuti-
gung der Schüler, dem Ausmaß der erreichten Beziehungskontinuität** und einer
Vielzahl von Kontextbedingungen ab.

Die individualpädagogische Ausrichtung der Erziehung konkretisiert sich in mehreren,
einander durchdringenden Funktionen, die der **individualpsychologisch eingestellte
Lehrer** ausübt, wenn er **als Beobachter, Forscher und Deuter tätig** wird und - darauf
aufbauend - die **Rolle des Kontaktsuchers, Entlasters, Enthüllers, Trainers und Re-
gisseurs sowie des Ablösen** übernimmt.

- **Der Lehrer als Beobachter, Forscher und Deuter** ist bemüht, die dem Verhalten
des Kindes zugrunde liegende **psychische Dynamik** zu verstehen. Er wertet zu
diesem Zweck **Verhaltensbeobachtungen und biographische
Datensammlungen** aus, die aussagekräftig für **Lebensstileigentümlichkeiten**
sind, ferner **erziehungs- und Unterrichtsbegleitende Befunderhebung** für eine
verstehende Persönlichkeitserfassung als Grundlage pädagogischer Beeinflussung.
- **Der Lehrer als Kontaktsucher** nimmt die **Beziehung zum Kind** auf. Er stellt eine
„kontaktgünstige Atmosphäre“ her, indem er **Verständnis für die Lage und
Probleme des Kindes zeigt**, ihm mit **Wohlwollen, Warmherzigkeit und
gleichmäßiger Freundlichkeit**, mit „jener leise lächelnden Sympathie“ begegnet,
„die der Ausfluss eigener tiefer Gemeinschaftsverbundenheit ist“
(Spiel, O. 1979, S. 146).
- **Der Lehrer als Entlaster** erleichtert dem Kind den **Rückzug aus ichhafter
Einstellung** und stärkt in ihm den Glauben an die Möglichkeit, **sich selbst ändern
zu können**. Entlastung bedeutet **Gewährenlassen des Kindes** bezüglich des

Ausdrucks von Gefühlen, seine Befreiung vom Druck des „Ich bin nun einmal so, obgleich ich nicht so sein sollte“ (Spiel, 0., 1979, S. 149) und Ermutigung des Schülers zu „gelingendem Wollen“ (Birnbäum 1950, S. 274).

- **Der Lehrer als Enthüller** regt den Schüler zur **Selbstdurchschauung** an. Er hilft ihm, den **verborgenen Sinn seines Verhaltens** zu erfassen, **unbewusst Wirkendes ihm bewusst zu machen**. Mit der Enthüllung einher geht die **Korrektur des irrtümlichen Ziels** (Nahziele) der persönlichen Überlegenheit und schließlich der **Aufbau einer Gemeinschaftsbezogenen Haltung**.
- **Dem Lehrer als Trainer (und Regisseur)** stellt sich die Aufgabe, „die durch Enthüllung entbundenen **positiven Kräfte durch Ermutigung in Bewegung zu setzen**, sie methodisch zu steigern; kurz, das **Kind auf der Nützlichkeitsseite fest zu verankern**. **Training** ist gleichbedeutend mit **planmäßiger Aktivierung**“ (Spiel 1979, S. 152 f.). Diese Aktivierung erfolgt z.B. auf **gedanklicher Ebene** etwa durch die **Vermittlung neuer Zielvorstellungen**, auf der **Handlungsebene** im Unterricht durch **richtig dosierte Belastungen bei Leistungsanforderungen** und im Sinne eines Mitwirkungstrainings durch die **aktive Einbindung des Kindes in die Gruppe**. Es gilt, durch ein geeignetes Aufgaben- und Situationsarrangement vor allem **auch schwachen Schülern die Erfahrung erfolgreichen Lernens und das Erlebnis der Nützlichkeit für die Gruppe** zu vermitteln.
- **Der Lehrer als Ablöser** fördert die **Selbständigkeit und Selbstverantwortlichkeit** und damit das **Unabhängig werden des Jugendlichen vom Erzieher**. Das Ziel dieser Stufe ist „die **gemeinschaftsproduktive Selbständigkeit**, die den Schüler selbst zu einem sozialen Organisationspunkt werden lässt“ (Bleidick 1982 b, S. 42).

Die Ausführungen dürften deutlich gemacht haben, dass in Konzepten individualpsychologisch ausgerichteter Schulerziehung der **persönlichen Einstellung und dem Erziehungs- und Unterrichtsverhalten des Lehrers** eine besondere Bedeutung beigemessen wird. Als „entscheidender Gestalter richtiger Erziehung“ wird er zum „Garanten der Gemeinschaft“. Versagt der Lehrer in seinen Funktionen als (Um-)Erzieher, so ist eine in den ersten Lebensjahren des Kindes Grundgelegte Fehlentwicklung unabwendbar (vgl. Bleidick 1982, S. 138). Gefordert wird daher die „Erziehung der Erzieher“ (Seif 1952, S. 68), die selbst die individualpsychologische Analyse durchgemacht haben und „die von ihr aufgezeigten Gefahren, Krisen und Erkenntnisse an sich selbst erleben“ müssen (Bleidick 1982, S. 138).

Beiträge der Individualpsychologie bringen gegenwärtig verstärkte Aufmerksamkeit aktuellen **Problemen der Schul- und Unterrichtswirklichkeit** entgegen (Individual-Education), und zwar sowohl unter dem Aspekt einer kritischen Analyse als auch im Hinblick auf Ansätze zur Verbesserung der Schul- und Unterrichtssituation mit Hilfe von Kriterien, die aus individualpsychologischen Erkenntnissen abgeleitet sind. Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen sind vor allem auch **Interaktions- und Kommunikationsprozesse im Unterricht**, z.B. Probleme der **heimlichen sozialen Lernprozesse** (die für ebenso wichtig angesehen werden wie offizielles Lernen), der Alltags-theorie und des Eigenanteils des Lehrers an alltäglichen Interaktionsprozessen (was eine ausdrückliche Erörterung der Lehrer-Schüler-Beziehung einschließt), ferner Fragen der

Sensibilisierung der Schüler für ihr soziales und sachbezogenes Verhalten und der **Gestaltung interpersonaler Beziehungen, der Teamarbeit vor Ort und der Lehrerberatung sowie der Zusammenarbeit mit den Eltern.**

Der Lehrer als Berater?

Lehrertätigkeit als Beratung

Die Tätigkeit eines Lehrers kann unter mindestens **drei Gesichtspunkten** als 'beratende, beraterartige, eingeschätzt werden:

1. Einzelne explizite Beratungshandlungen, z. B. beim „Diagnosegespräch“ des Sonderschullehrers mit den Schülern, die **von Regelschulen zur Sonderschule** angemeldet werden, im Rahmen des sog. **Sonderschulnahmeverfahrens (SAV)**, sowie einzelne explizit beratende Gespräche des Lehrers mit einzelnen Schülern im Rahmen der **Einzelförderung oder Differenzierung und mit Eltern** von Schülern.

2. „Therapeutische Interventionen“ bzw. „therapeutisch geschulte Interventionen“ des Lehrers in unterrichtlichen **„Grenzsituationen“**, wo einzelne Schüler oder Schülergruppen massive Störungen zeigen, wo sie „ausflippen“ individualpsychologische Methoden werden hier im Sinne einer unterrichtlichen „Feuerwehr“ eingesetzt.

Im 1 Schuljahr- nach zwei Klassenlehrerwechseln der Klasse und nach einer knapp zweimonatigen „Beschnepperungszeit“ mit mir - war ich mit den Schülern mitten in der intensivsten Machtkampfphase. Eine der Situationen eskalierte so, dass alle acht Schüler gemeinsam aus sämtlichen Tischen und Stühlen eine Barrikade vor die Klassenzimmertür bauten, um mich einzusperren, und mich dann fürchterlich beschimpften. Ich war außer mir und dachte nur noch an eines: „Still hinsetzen in eine Ecke und tief Luft holen“. Sämtliche Ratschläge für solche Situationen - »nicht kämpfen und nicht nachgeben«, »den Schülern den Wind aus den Segeln nehmen« bzw. »seine Segel aus dem Wind der Schüler nehmen« - entmutigten mich eher noch mehr, als ich an sie dachte, da mir keine entsprechende Handlungsmöglichkeit einfiel. Nach zehn Minuten war ich wieder so weit ruhig, dass mir die Idee kam, die Situation umzudeuten: Nicht »deine Schüler sperren erwachsene Lehrerin ein und beschimpfen sie, « sondern » Männer bauen Barrikaden, und die Frau bringt ihnen jetzt Verpflegung, weil der Barrikadenbau bestimmt anstrengend war.« Die Schüler aßen das von mir angebotene Kaugummi, ich musste mit auf die Barrikade steigen und die Aussicht bewundern, Am Ende des Vormittags bauten wir gemeinsam die Barrikade ab.

3. „Therapeutische Dimensionen“ und entsprechende „implizit therapeutische Wirkungen“ eines guten, d. h. Schülerorientierten Unterrichts. Die beratende Tätigkeit eines Lehrers gegenüber seinen Schülern kann unterschiedlich „weit“ gehen:

1. Der Lehrer „berät“ den Schüler im Hinblick auf dessen **unterrichtsmethodische Probleme** - z. B. Schwierigkeiten, den Lehrer und die Mitschüler verbal zu verstehen; Probleme beim Erfassen von Arbeitsvorschlägen; Unkenntnis von Verfahren der Informationsbeschaffung, usw.

2. Der Lehrer berät den Schüler im Hinblick auf dessen **Unterrichtsbezogene Aspekte seiner Schülerpersönlichkeit** - z. B. Schwierigkeiten, mit Mitschülern freundschaftliche Kontakte herzustellen; Probleme mit der „Person Lehrer“; geringes Selbstvertrauen in selbständiges Arbeiten, usw.

3. Der Lehrer berät den Schüler im Hinblick auf **dessen Persönlichkeitsstörungen insgesamt** - z. B. Probleme mit seinen Geschwistern, seinen Eltern, seinen außerschulischen Peer-Groups, usw.

Diese Unterscheidung von drei Reichweiten von Beratung - so künstlich sie angesichts

der Adlerschen These von der Einheitlichkeit der Person scheint - ist dennoch hilfreich für institutioneneingebundene Arbeitsbeziehungen: Sie hilft, davor zu warnen, dass ein Lehrer - auch bei „besten Absichten“ - Beratung nicht einfach „forsch engagiert“ in Angriff nimmt. Sie hilft, darauf hinzuweisen, dass die institutionell-hierarchische Arbeitsbeziehung von Schule/Unterricht nur Beratung im Sinne von (1) vorsieht und dass daher Beratungen im Sinne von (2) und erst recht (3) zum Schutz des „positionsschwächeren“ Schülers nur mit dem ausdrücklichen Einverständnis des Schülers erfolgen dürfen und nur in der Offenheit und Intensität, wie sie der Schüler anbietet.

Herstellen einer tragfähigen Beziehung

Der Berater muss zu seinem Klienten - über das „normale“ Maß an wechselseitiger Akzeptierung, an „bestätigendem Austausch“, wie es für jede Kooperation notwendig ist, hinaus - eine **tragfähige partnerschaftliche Beziehung entwickeln. Zum einen**, weil sein Klient im Allgemeinen besonders anfällig ist für Wahrnehmungen der Ablehnung und Distanz und die darauf folgende Selbstentwertung; **zum zweiten**, weil in der Zusammenarbeit zwischen Berater und Klient unvermeidlich Phasen kommen, wo der Klient die Diagnoseangebote und das Verhalten des Beraters als „hart“ und „ihn nicht verstehend“ erlebt und von sich aus dazu neigt, die Beziehung abzubrechen; **zum dritten**, weil eine in der Beziehung zum Berater für den Klienten eindeutig erfahrbare Wertschätzung Ausgangspunkt werden kann für eine zukünftig weniger misstrauische Wahrnehmung in der Beziehung zu Anderen.

Für die Beziehung Lehrer-Schüler sind prinzipiell die gleichen intensiven Bedingungen zu wünschen; solche Beziehungen sind jedoch schwieriger: Für den Schüler ist - außer vielleicht im Anfangsunterricht - bereits „geregelt“, was ein Lehrer ist, und oft ist Unterricht für ihn negativ definiert als „Ort von Niederlagen“, - als „Feindesland“. Gegen diese abgeschotteten Wahrnehmungsmuster eine positive Schüler-Lehrer-Beziehung aufzubauen, ist nicht einfach und setzt längerfristige eindeutige Erfahrungen des Schülers mit diesem Lehrer voraus. Oft ist eine solche veränderte Wahrnehmung leichter möglich im Kontext außerschulischer Veranstaltungen (Landheimaufenthalt, zufällige Gespräche nachmittags in einem Cafe usw.).

Freiwilligkeit der Arbeitsbeziehung

Die Beziehung zwischen Berater und Klient beginnt im Normalfall **mit einem freiwilligen Schritt des Klienten**, der auf seiner Einsicht in die Notwendigkeit einer (vorübergehenden) Hilfe eines kompetenten Außenstehenden beruht. Der Klient kann die Arbeitsbeziehung prinzipiell jederzeit abbrechen, ohne Sanktionen befürchten zu müssen. Auch der Berater kann von sich aus die Beziehung abbrechen, wenn er sich der Zusammenarbeit nicht gewachsen fühlt oder seine Arbeit als nutzlos ansieht aufgrund hartnäckiger Verweigerungen des Klienten. Eine zentrale Voraussetzung für die Wirksamkeit von Beratung ist, **dass der Klient Rat will**. Es ist klar, dass im Verlauf der Beratung, wenn die Beratung „heiß“ wird, der Klient diese Bereitschaft (vorübergehend) zurückziehen kann; aber auch in dieser kritischen Phase wirkt die - beiden bewusste - Freiwilligkeit ihrer Zusammenarbeit entlastend.

Die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler kommt demgegenüber nicht durch einen freiwilligen Akt wechselseitiger Wahl zustande: Ob der Schüler überhaupt mit einem Lehrer zusammenarbeiten will und mit welchem und wie lange, kann der Schüler nicht

entscheiden. Und das sicherlich niedrige Selbstwertgefühl mancher entmutigter Schüler führt sie keineswegs dazu, die Kooperation eines neuen Lehrers zu suchen, sondern eher abzuwehren, „was der wieder mit einem vorhat“. Das Gefühl der eigenen Unzulänglichkeit ist dabei oft bereits in eine aggressive Distanz zu „den Anderen“ umgeschlagen. Der institutionell definierte Zustand der „Zwangsgemeinschaft“ verstellt oft die Wahrnehmung freiwilliger Zusammenarbeit; auch hier ist eine positive Ersterfahrung eher über (nachmittägliche) Arbeitsgemeinschaften und andere außerschulische Veranstaltungen zugänglich. Auch der Lehrer kann in Phasen, wo er massive persönliche Schwierigkeiten mit einem einzelnen Schüler oder der ganzen Schülergruppe hat, nicht von sich aus die Zusammenarbeit aufkündigen. Auf diese Weise kann die absurde Situation entstehen, dass ein Lehrer Schülern, die er nicht mag, Hilfe anbietet, die diese nicht mögen.

Gleichrangigkeit zwischen Berater und Klient

Berater und Klient stehen **normalerweise nicht in einer hierarchischen Beziehung** - wie immer der Klient (und manchmal auch der Berater) diese Beziehung unter dem Aspekt von Unterlegenheit/Überlegenheit deuten mag. Dies ist eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiche Beratung.

Innerhalb des Erziehungsbereichs jedoch wird (in der Bundesrepublik) **Beratung meist durch hierarchisch höher stehende Personen** vorgenommen: die Beratung von Referendaren durch Fach-/Seminarleiter (die zugleich eben auch Begutachter/Beurteiler der Referendare sind); die Beratung von Schülern durch Lehrer, die zugleich Beurteiler der Schüler und - unter dem Aspekt der Aufsichtspflicht - auch Vorgesetzte sind. Eine gewisse Entlastung bietet das Konzept der frei wählbaren Vertrauenslehrer; eine gewisse Entschärfung dieser Rollenkonfusion bietet auch der Verzicht auf herkömmliche Benotung in der Grundschule und an unserer Schule für Erziehungshilfe. Viele Schüler entziehen in verständlichem Misstrauen dem Lehrer ihre Offenheit aus Angst, er könne sie als Beurteiler gegen sie verwenden; damit entziehen sie ihm zugleich die Grundlagen für eine wirksame Beratung, die sich letztlich auch positiv auf ihre unterrichtlichen Leistungsfähigkeiten und damit die Beurteilung auswirken könnte. In diesem Teufelskreis ist explizite beratende Hilfe durch den Lehrer nur möglich, soweit der Schüler schrittweise Offenheit anbietet; und den (vorübergehenden) Rückzug des Schülers aus dieser Offenheit muss der Lehrer ohne das Gefühl von Verletzung/Zurückweisung akzeptieren lernen.

Rolf und Dettmar unterhalten sich darüber, wie komisch es sei, wenn man sich vorstellt, dass man einmal nicht da, nicht auf der Welt gewesen sei, »so ganz unsichtbar«. Ich verfolge dieses Gespräch von weitem mit Interesse. Als ich näher komme, verziehen sich die beiden in eine andere Ecke. Offensichtlich habe ich ein ganz privates Gespräch gestört.

Um den Schülern einen nicht kontrollierten Freiraum zu schaffen, ist der Gruppenraum in meiner Klasse für mich „tabu“. Eintritt ist nur nach Voranmeldung und Einladung gestattet (entsprechend umgekehrt: das Lehrerzimmer).

Für viele Schüler ist es eine völlig neue Erfahrung, dass ihre private Sphäre akzeptiert wird. Z. B. die Regel, nicht an Taschen oder Dinge Anderer zu gehen, ohne vorher um Erlaubnis zu fragen, war zunächst nur ein Angebot von mir aus; inzwischen handhaben es die Schüler auch untereinander reversibel. Das bedeutet u. a. auch, dass in der Klasse nicht gestohlen wird.

Regelung der Zusammenarbeit durch Kontrakte

Kontrakte - explizite freiwillige Übereinkünfte - spielen in der Zusammenarbeit zwischen Berater und Klient eine wichtige Rolle:

- Kontrakte geben den Beteiligten ein Stück Handlungssicherheit, insofern sie heikle Bedingungen der Arbeitsbeziehung (z. B. die Regelung des Ausmaßes an „Intimität/Offenheit“ der Gespräche; das **Recht des Beraters auf Deutungskonfrontationen** - das **Recht des Klienten auf Zurückweisung dieser Angebote**, usw.) erwartbar und damit handhabbar machen helfen.

- Kontrakte verweisen den Klienten auf seine Eingriffsmöglichkeiten (und erschweren ihm dadurch den heimlichen Rückzug aus der Zusammenarbeit).

- Kontrakte thematisieren eine der für viele Klienten bestehenden Schwierigkeiten: „eine Entscheidung zu treffen und für ihre Folgen die Verantwortung tragen“ statt des gängigen problematischen Musters „sich die Entscheidung abnehmen lassen und dafür sich von ihren Folgen distanzieren können“. Der - sich ändernde - Umgang des Klienten mit solchen Kontrakten ist daher eines der Indizien für seine persönliche Entwicklung innerhalb der Beratungsbeziehung.

In der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler stehen solche möglichen Kontraktbildungen im heiklen institutionellen Kontext von Rahmensetzungen, die der Lehrer für die Institution Schule vornehmen muss: Grenznormen wie Lautstärke, Sachbeschädigung, Anwesenheitspflicht, Rücksicht auf Mitschüler und deren Arbeitsbedürfnisse sowie Stoff- und Lernzielvorgaben, usw. Für die Schüler liegt es nahe, auch die Kontrakte innerhalb dieses Rahmens als „von Gnaden des Lehrers“, als „Scheinfreiheit“, als „didaktischen Trick zur Schülermotivation und Schülerbefriedigung“ zu verstehen. Daher muss die **Beziehung zwischen Lehrer und Schüler erst durch eindeutige und „verlässliche“ Erfahrungen** mit dem Lehrer grundsätzlich positiv geregelt sein, bis Kontraktbildungen - und auch dann begrenzt - wirksam werden.

Ziele und Gespräche über Ziele

Wenn Beratung/Erziehung „zum Erwachsenwerden provozieren und ermutigen“ sollen, so gehört in beiden Beziehungen die Fähigkeit zu bewusstem Umgang mit Zielsetzungen des eigenen Handelns zu solchem Erwachsenwerden dazu; dies verlangt, dass in der Beratung/Erziehung Verständigung über Ziele des gemeinsamen Arbeitens praktiziert und gelernt wird. Es reicht weder die Berufung auf das subjektive momentane Bedürfnis des Klienten/Schülers (nämlich von seinem Leidenssymptom befreit zu werden/etwas Vergnügliches zu tun), noch die Berufung auf einen gesellschaftlichen Auftrag oder unterstellte allgemeine Zielvorstellungen aus, vielmehr muss die eigene Zielentscheidung in der Zusammenarbeit mit dem Klienten/Schüler verhandelt werden.

Gleichzeitig gilt für Beratung wie Erziehung (wie für alle Pädagogischen Arbeitsbeziehungen), dass der Berater/Erzieher mit seinem Handeln immer schon Zielentscheidungen gesetzt hat, die zwar miteinander rekonstruiert werden können, die aber nicht alle vorweg geklärt werden können. Dieses Paradox ist nicht auflösbar.

Der Berater setzt solche Zielvorstellungen und Leitnormen z. B.

- durch sein „Modellverhalten“;

- durch die Fragen/Problematisierungen, die er vornimmt, und durch diejenigen, die er weglässt;

- durch das dem therapeutischen Konzept implizite Persönlichkeitsbild (z. B. die Vorstellung des Beraters von der Bedeutung der Ehe).

Nun kann ein Berater - und dies im Unterschied zu einem Lehrer - darauf verweisen, dass der Klient freiwillig und (ausgerechnet) zu ihm komme und damit ein Mindestmaß an Übereinstimmung unterstellt werden könne; und dass schließlich der Klient das Recht habe, über die Thematik der Beratungsgespräche und ihre Ziele mitzuentcheiden. Aber dies entlastet den Berater nur subjektiv, enthebt ihn nicht der Legitimationspflicht seines Tuns.

Sicherlich ist die Legitimationsproblematik für den Lehrer heikler, da

- seine Zusammenarbeit mit den Schülern nicht wechselseitig frei ist;
- Verständigung über Ziele und gesellschaftliche Perspektiven mit den Schülern
 - aufgrund von Reflexionsgewohnheit/-schulung - zunächst schwieriger ist als mit Erwachsenen;
- die Differenz zwischen den gesellschaftlichen Erfahrungen und beruflich-sozialen Perspektiven der Schüler einerseits und des Lehrers andererseits größer ist als die zwischen Berater und durchschnittlicher Klientel.

Insofern trifft der Lehrer eine Vielzahl von Entscheidungen, die die Schüler betreffen, für die Schüler (und nicht mit ihnen), in der Unsicherheit, ob er dabei seinen eigenen Normen und Zielprioritäten folgt oder tatsächlich aus der Perspektive der Schüler entscheidet. Sicherlich ist eine wichtige Folgerung aus diesem Dilemma, mit den Schülern ihre Reflexionsbereitschaft und -fähigkeit so zu fördern, dass sie baldmöglichst an diesen Entscheidungen teilnehmen können.

Reflexion der Problem-Geschichte

Für Beratung wie Erziehung besteht **Übereinstimmung in der Zielsetzung, die Verständigungsfähigkeit von Klient bzw. Schüler (wieder)herzustellen und seine Fähigkeit, über soziale Beziehungen zu reflektieren und zu sprechen**. Unterschiede liegen jedoch vor hinsichtlich des Stellenwerts einer Aufarbeitung der Entstehungsgeschichte der sozialen Problematik des Klienten bzw. Schülers:

In der therapeutischen Beratung ist die Rekonstruktion der (früh)kindlichen Deutungs- und Verhaltensmuster eine wichtige Phase des Prozesses.

In der Beratung des Schülers durch den Lehrer ist eine **explizite Aufarbeitung der Familienproblematik problematisch oder sogar unmöglich**: Sicherlich können einzelne Aspekte des Familiensystems besprochen werden, insbesondere Schwierigkeiten mit Geschwistern; **heikel dagegen ist die Bearbeitung der Beziehung zu den Eltern**, zumindest dort, wo das Verhalten der Eltern offen als problematisch anzusprechen wäre. Denn für eine davon ausgehende Auseinandersetzung des Schülers mit seinen Eltern hat er nur einen relativ engen Spielraum, insofern er - außer in extremen Fällen - keine Möglichkeit einer Lösung aus seiner Familie hat. Daher bleibt der Lehrer oft auf implizit entstandene Veränderungen beim Schüler angewiesen.

Dirk erzählte mir vor kurzem, er habe seiner Mutter - als er einen in der Schule von ihm gebastelten Gegenstand mit nachhause brachte - gesagt: »Dir braucht es nicht zu gefallen, aber mir gefällt es«. Vorausgegangen waren Schwierigkeiten von Dirk, seine eigenen „Produkte“ anzuerkennen, was fast einem Teufelskreis glich. Es war unmöglich für Dirk, den Ansprüchen seiner Mutter zu genügen, die ganz genaue Vorstellungen davon hat, was schön ist und die z. B. einen gestrickten Teddybären nie akzeptieren würde: „Ein richtiger Teddybär kostet.. . DM und hat einen Knopf im Ohr!“. Dirk war nahe daran, jede handwerkliche oder künstlerische Tätigkeit aufzugeben; Zuspruch und Interesse von meiner Seite waren für ihn zunächst nur pädagogische Tricks. Offenbar brachte ihn die „hartnäckige“ Anerkennung von mir und auch von Mitschülern jedoch schließlich dazu, dieser Anerkennung zu trauen und seine Selbsteinschätzung allmählich in diesem Punkt umzustellen und auch gegen Entwertungsversuche der Mutter durchzuhalten.

Entsprechend schwierig ist es, mit Schülern über **gesellschaftliche Bedingungen ihrer Biographie** zu sprechen, ohne dass sie diese Bedingungen anders als unter dem Gesichtspunkt persönlicher Scham oder bloßem feindseligen Vorwurf gegenüber „der Gesellschaft“ sehen.

Diagnosematerial

Für die therapeutische Beratung stehen Berater und Klient verschiedene **Deutungs-„Materialien“** zur gemeinsamen Verfügung:

1. berichtete Kindheitserinnerungen und frühe Träume;
2. berichtete Träume, Tagträume, Phantasien;
3. berichtete Alltagsprobleme („dort-und-jetzt“);
4. die sprachlich-kommunikative Art des Berichtens selber;
5. Formen szenischer Rekonstruktion von Erfahrungen im Psychodrama;
6. die im „hier-und-jetzt“ sich entwickelnde Beziehung zwischen Berater und Klient selber.

In der beratenden Zusammenarbeit zwischen Lehrer und Schüler stehen diese Diagnosequellen in anderer Gewichtung zur Verfügung:

1. gelegentlich; lediglich in expliziten Anamnesen (SAV) systematisch;
2. selten, auch aufgrund der Bewertung solcher Phantasien (und mancher Träume) als „zu intim“;
3. sporadisch und eher „zwischen Tür und Angel“;
4. wie oben;
5. gelegentlich in rollenspiel- oder psychodramaartigen Unterrichtssituationen;
6. Dies ist die - quantitativ wichtigste und qualitativ aufschlussreichste – Verstehens Quelle für den Lehrer (und Schüler).

Dazu kommt eine Vielzahl weiterer „hier-und-jetzt“-Situationen im Unterricht: wenn der Klassenrat tagt, bei Arbeitsabsprachen innerhalb von Gruppen/Projekten, bei der Diskussion über Bewertungskriterien, bei Berichten von Schülern als „Experten“ über sie interessierende Themen, usw.

Schließlich lassen sich auch unterrichtliche Standardsituationen z. B. im Aufsatz- und Literaturunterricht nutzen:

- Schüler schreiben Texte zu Themen wie »Als ich einmal Angst hatte«, »Wenn ich alles könnte«, »Ein unheimlicher Traum«, »Meine Geschwister und ich«, usw.
- Fabeln und Märchen erzählen bzw. Geschichten vorlesen, die ev. auf einzelne Schüler bezogen sind, ohne dass dies angesprochen wird (z. B. auf Probleme wie „sehr schnell aufgeben“, „entwerten“, „besser sein müssen“, usw.).

Der Klient/Schüler in der Beratungsbeziehung

Für den Berater zeigen sich die Probleme des Klienten „draußen“/„zu Hause“ anhand der Art und Weise, in der der Klient die „hier-und-jetzt“-Beziehung zu dem Berater handhabt. Die gemeinsame Reflexion dieses sich entwickelnden Beziehungsverhältnisses

zwischen Berater und Klient ist - mit seiner Übertragungs- und Gegenübertragungsproblematik - ein unerlässliches Thema des Beratungsprozesses selber. Aus drei Gründen:

1. Diese sich entwickelnde Beziehung ist eine der Quellen für das Verstehen des Klienten.
2. Diese Beziehung mit den an ihr sichtbar werdenden Problemen des Klienten ist eine besonders geeignete Quelle für den Klienten, sich zu verstehen, weil diese Beziehung eine „vor beider Augen“ liegende Beziehung ist, eine geteilte Praxis, über die sich handgreiflicher sprechen lässt als über die in Berichten vermittelten Probleme des Klienten „draußen“.
3. Diese sich verändernde Beziehung Berater-Klient bildet in gewisser Weise auch den Deutungsrahmen für die anderen Diagnosequellen, insofern der Klient seine Berichtsinhalte und Berichtsweisen modifiziert entsprechend seiner je gegenwärtigen Beziehung zum Berater und insofern der Berater in seiner Verstehensbereitschaft und seinen Interventionsformen von seiner je gegenwärtigen Beziehung zum Klienten beeinflusst wird.

Für die beratende Tätigkeit des Lehrers gelten prinzipiell die gleichen Bedingungen: **Die Beziehungsproblematik des Schülers mit seinen Eltern und Geschwistern zeigt sich im Umgang des Schülers mit seinen Mitschülern und Lehrern** und kann thematisiert werden.

Im 1. Schuljahr ist ein neuer Schüler, Andreas, der mich spontan an einen früheren Schüler aus der Klasse erinnert. Ich gehe mit Jan über den Schulhof, als Andreas an uns vorbei geht. Sofort stürzt sich Jan auf ihn, weil er sich von ihm provoziert fühlt. Ich kann eine Schlägerei verhindern und konfrontiere Jan direkt: »Andreas erinnert mich unheimlich an Martin, dich auch?« Jan schaut mich verblüfft an und stimmt dann zu: »Der hat mich immer geärgert.« Er versteht, dass er nicht Andreas, sondern Martin „gemeint“ hatte. Wiederholt sprach mich Schüler mit »Mama« an; das liegt sicher z. T. daran, dass Rolf z. B. am meisten mit seiner Mutter spricht. Es dürfte sich aber auch um Übertragungssituationen handeln, die den Schülern unbewusst sind; merkwürdigerweise ist noch keinem anderen Schüler je ein solcher „Versprecher“ aufgefallen.

Auch der Lehrer muss - obwohl (oder gerade weil) eine größere Distanz zwischen seinen Problemen und denen der Jugendlichen liegt als bei einer Beratungsbeziehung zwischen (erwachsenem) Berater und erwachsenem Klient - mit Identifikationen und Gegenübertragungsproblemen rechnen und in heiklen Fällen seinerseits im Kollegium oder außerhalb **Supervision** suchen.

Die Beratungsbeziehung als „Trainingsfeld“

Der Transfer zwischen den „dort-und-dann-Situationen“ des Schülers bzw. Klienten und dem „hier-und-jetzt“ der Beratungsbeziehung zum Lehrer bzw. Berater kann als wichtiges Ausprobieren veränderten Verhaltens dienen; darin gleichen sich Unterricht und Beratung: **Für den Schüler ist die Beziehung zum Lehrer möglicherweise die erste Beziehung zu einem „mächtigen Erwachsenen“, wo er sich akzeptiert fühlt** (und zwar außerhalb der ihm bekannten Schemata von „sei lieb und ich habe dich lieb“ bzw. „Verwöhnung - Rigidität“) und wo er Bedeutung hat (und zwar unabhängig davon, ob er die schulischen Leistungsstandards erfüllen kann oder nicht). Diese sich entwickelnde Beziehung zum Lehrer und die dabei vom Schüler entwickelten Handlungsmöglichkeiten können als Modell dienen für die Veränderung der außerschulischen Beziehungen des Schülers.

Freilich ist das Beziehungsangebot des Lehrers mit seiner **Balance aus „Nähe“ und**

„Distanz“ für den Schüler (zunächst) oft heikel zu handhaben, weil der Schüler - je nach seiner eigenen momentanen Problematik - diese Beziehung als **Pendeln zwischen „Verwöhnung“ und „Kälte/Ablehnung“ deuten kann**. Und diese schwankende Deutung des Schülers (und sein darauf antwortendes schwankendes Verhalten gegenüber dem Lehrer) ist wiederum für den Lehrer - für den die Beziehungen zu den Schülern ja einen wichtigen Teil seiner Sozialbeziehungen darstellen - nicht immer leicht zu verarbeiten.

Das Ausmaß der Zusammenarbeit

Die Zusammenarbeit zwischen Berater und Klient stellt zeitlich gesehen nur einen sehr kleinen Ausschnitt aus den Erfahrungen und Sozialbeziehungen des Klienten (und des Beraters) dar. Daher wird der Klient die Zeit dieser Beratungen nie als „alltäglich“ deuten, sondern funktional auf den Alltag der Außenbeziehungen bezogen (auch wenn der Klient diese „eine Stunde pro Woche“ als Zuflucht erleben mag).

Demgegenüber ist Schule für den Schüler ein zeitlich großer Teil seines täglichen Lebens, und er erlebt diese Zeit in der Schule sicherlich nicht primär funktional als qualifizierende Vorbereitung auf außer- und nachschulische Alltagssituationen, sondern eben als Teil seines jetzigen Alltags.

Dieses Zusammenarbeiten/Zusammenleben von Lehrer und Schüler über Jahre hinweg einige Stunden pro Tag hat einerseits *Vorteile*:

- Der Lehrer lernt den Schüler aufgrund dieser vielen geteilten Erfahrungen sehr differenziert einschätzen.
- Positive Erfahrungen des Schülers im Zusammenleben mit dem Lehrer und den Mitschülern erhalten ein relativ großes Gewicht innerhalb seines Alltags.

Diese Intensität des Zusammenlebens birgt jedoch andererseits *Gefahren* in sich:

- Lehrer und Schüler können - in anderer, aber ebenso verfestigter Weise wie Eltern und Schüler - ein eingespieltes Team werden und sich gegenseitig so stabilisieren, dass der Lehrer für den Schüler zunehmend weniger „Herausforderung“, „Reibung“, alternative Erfahrungsmöglichkeiten bietet und in diesem Sinne seine beratend-therapeutischen Möglichkeiten einbüßt.
- Der Lehrer hat es in dieser Dauer-Beziehung schwerer als z. B. ein Berater, seine Gegenübertragungen (mit ihren Folgen des „Sich-verletzt-fühlens“, der Sympathie und Antipathien usw.) zu erkennen und in sich auszugleichen.

Diese Bedingungen gelten zunächst einmal nur für Klassenlehrer; Fachlehrer haben nur wenig Chancen, „auf eigene Faust“ und unabhängig vom Klassenlehrer beratend-therapeutisch zu wirken. Die pädagogisch oft unbefriedigende Situation des Fachlehrers lässt sich begrenzt verändern, wenn er

- Kontakt mit dem entsprechenden Klassenlehrer hält;
- an außerschulischen Veranstaltungen (Klassenfeste, Wandertag usw.) bzw. Veranstaltungen von Fächern wie Sport/Kunst/Hauswirtschaft teilnimmt;
- bei der Verabredung von Stundenplänen im Kollegium dafür sorgt, dass nicht immer für den Fachunterricht die ungünstigen Zeiten (montagfrüh, 5./6. Stunden) zugeteilt werden;
- einen Teil seiner chronisch knappen Unterrichtsstunden für klassenratartige Diskussionen mit den Schülern, für Kontrakte über die Formen der Zusammenarbeit usw. verwendet; denn die Kooperation der Klasse zu Beginn eines Schuljahres zu gewinnen, erspart ihm unterwegs einige zermürende und letztlich doch zeitlich aufwendigere „Disziplinprobleme“.

Die Arbeit über die Gruppe

Die Arbeit mit therapeutischen Gruppen bietet eine Reihe wichtiger Möglichkeiten für Berater und Klient:

- Bestimmte Probleme des einzelnen Klienten werden erst deutlich im Agieren des Klienten in der Gruppensituation („Konkurrenten entwerten“, „Rückzug aus der Gruppe“, „Buhlen um die Gunst des „Mächtigen = Beraters“, usw.);
- die Erfahrung der Gemeinsamkeit von Problemen mit anderen;
- die Erfahrung, dass Andere anders mit ihren „Bausteinen“ umgegangen sind;
- das breitere Rückmelde- und Diagnoseangebot in einer Gruppe entlastet den Berater aus seiner direkten Beziehung zum Klienten;
- die Möglichkeit, alternatives Verhalten in dieser Gruppe zu erproben, und zwar ein breiteres Spektrum von Umgangsweisen, als es in der Beziehung zum Berater trainierbar wäre.

Für die beratende Arbeit des Lehrers gelten prinzipiell die gleichen Argumente wie für die Arbeit mit einer Schülergruppe.

Die Beziehungen der Schüler zu ihrer Peer- Group nehmen im Lauf des Schullebens einen immer größeren Raum in ihren Gedanken und Gefühlen ein; deshalb sollte **der Lehrer überall da helfend eingreifen, wo ein Schüler in seiner Peer-Group nicht zurechtkommt** (z. B. unter Konkurrenzängsten leidet, nicht auf andere zugehen kann, usw.), aber überall da **nicht eingreifen, wo er den Schülern Lernmöglichkeiten für das Zurechtkommen in der Peer-Group wegnehmen würde.**

Für Sonderschulen - insbesondere der für Erziehungshilfe - ergeben sich unter dem Gesichtspunkt „Arbeit über die Gruppe“ freilich besondere Probleme: Die Schüler sehen - und darin stimmen sie überein - die neue Schule nicht als Möglichkeit, verändertes und sinnvollerer Verhalten auszuprobieren, anders zu lernen, sondern unter diesen veränderten äußeren Gegebenheiten mit ihren alten Strategien eine möglichst günstige Position gegenüber Lehrer und Mitschülern zu erhalten. Die - bereits vorgängig aufgebaute - Abwehr gegenüber „Schule“ gilt erst recht für die neue Schule, die Sonderschule (Ähnliche Probleme ergeben sich, wenn Schüler Realschule oder Gymnasium verlassen müssen und wieder in die Hauptschule gehen). Die Schüler fühlen sich oft abgeschoben, ausgestoßen, zumal die Androhung einer Überweisung durch die Regelschule oft als disziplinierende Maßnahme eingesetzt wird. Zudem fühlen sich die Schüler festgeschrieben: „Ich habe mich schlecht benommen, ich bin verhaltensgestört, deshalb bin ich hier“. Für die Eltern der Schüler an der Schule für Erziehungshilfe ergibt sich ein Problem aus dem Namen der Schule („Erziehungshilfe“): **Im Gegensatz zu allen anderen Sonderschulen wird hier nicht die „Behinderung“ beim Kind festgemacht (z. B. der „lernbehinderte“, der „gehörlose“ Schüler), sondern ihr Anteil am Problem des Schülers angesprochen: Erziehungshilfe. Die besonderen therapeutischen Möglichkeiten dieser Sonderschule sieht (zunächst jedenfalls) nur der Lehrer.**

Dadurch dass **an die Schule für Erziehungshilfe „verhaltensauffällige“ Schüler mit vorwiegend aktiv-destruktiven Strategien** kommen (da überangepaßte - und insofern „passive“ - und sog. „liebe“ Schüler entweder gar nicht als „verhaltensauffällig“ von ihren Lehrern definiert oder aber eher als „lernbehinderte“ Schüler klassifiziert werden), bietet die Schülergruppe an meiner Schule vorwiegend aktiv-aggressive Verhaltensmodelle für den einzelnen Mitschüler. Die Arbeit über die Gruppe würde insofern also immer auch die problematischen Verhaltensmuster der Mitschüler stärken, und das einzige deutlich andere Verhaltensmodell bietet ausgerechnet der Lehrer, den die Schüler ohne-

hin gewohnt sind abzuwehren mit seinen Lernangeboten.

Hier zeigen sich - aus individualpsychologischer Sicht - massive Fehlkonstruktionen der Schule für Erziehungshilfe und der Sonderschulen insgesamt: Die Absonderung von „normalen“ gegenüber „gestörten/unnormalen“ Schülern (wobei die Definition als **„unnormal“ die gesellschaftlichen Normen in der biographischen Brechung des einzelnen Lehrers der Regelschule widerspiegelt**) entzieht den „normalen“ Schülern die Möglichkeit eines lernenden und beitragenden Umgangs mit „andersartigen“ Menschen und den „unnormalen“ Schülern die Möglichkeit der Orientierung und Kooperation mit für sie „andersartigen“ Menschen. Diese Absonderung geht nur in den seltensten Fällen auf „technische“ Gründe (z. B. besondere apparative Ausstattungen für einige der körperlich behinderten Schüler) zurück; sie beruht - in jedem Fall für die „verhaltensauffälligen“ und auch „lernbehinderten“ Schüler - auf zumindest fragwürdigen Vorstellungen von gesellschaftlichem Miteinander von Menschen.

Insofern ist das Verfahren einer „ambulanten Beratung“ von Lehrern an Regelschulen, die mit einzelnen Schülern nicht mehr zu Recht kommen, diese Schüler aber (noch) nicht zur Sonderschule überwiesen haben eine sinnvolle Alternative.

Die Lösung aus alten Sozialsystemen

Der Klient - sofern er erwachsen ist - steht während der Beratung häufig nicht (mehr) in einer äußeren, objektiven Abhängigkeit von seiner Familie (/Ehe usw.) als dem Sozialsystem, in dem die Grundlagen seiner momentanen Problematik entstanden sind; insofern kann der Berater eine - zumindest vorübergehende - Lösung des Klienten aus den alten Sozialsystemen riskieren.

Der Lehrer muss demgegenüber die objektive Abhängigkeit seiner Schüler von ihren Familienbeziehungen berücksichtigen, **er kann nicht so mit den Schülern beratend arbeiten, dass für diese die Konsequenz sein müsste, die Familie zu verlassen**. Nur in Grenzfällen gibt es die **Alternative einer Heimüberweisung**, wodurch aber - auch aufgrund der sozialen Geringschätzung von Heim und „Heimkindern“ - neue, oft nicht minder große Schwierigkeiten entstehen.

Oft ist es diese Erfahrung, die der Lehrer aufgrund seiner langfristigen und intensiven Kontakte mit dem Schüler und seiner ganzen Familie „hautnäher“ als der freiberufliche Berater macht nämlich die Erfahrung wie hartnäckig der einzelne Schüler - trotz sich andeutender Alternativen in der Klasse - in seinen anderen Sozialsystemen festgehalten wird und selber immer wieder die alten Spiele mitspielt.

Mit Hans hatte ich große Schwierigkeiten. Er bestand darauf, dass er dumm sei und nicht lernen könne, und im Übrigen „hätte seine Mutter recht, die das auch glaube“. Mit allen möglichen Mitteln habe ich versucht Hans nachzuweisen, dass er sich falsch einschätzt - als ob je eine private Logik sich durch Gegenbeweise hätte erschüttern lassen. Welche unnötigen Konflikte ich aber zusätzlich durch mein Verhalten für Hans schuf, wurde mir erst klar, als er mir en passant erzählte, er habe geträumt, dass ich mich mit seiner Mutter zuerst über seine „Doofheit gezankt“ schließlich geprügelt habe, „dass die Tassen geflogen seien“, dass sie mich aber schließlich besiegt habe. Es ging für Hans also um mehr als um die Frage, ob er lernen könne oder nicht, nämlich u. a. darum, ob ich und meine Meinung „schlagkräftig“ genug sei, um über die seiner Mutter - und damit seiner selbst - zu siegen. Ich hatte mich offenbar längst in einen Machtkampf mit seiner Mutterautorität begeben, ohne dies zu merken.

Diese „Zähigkeit“ der Probleme seiner Schüler bringt für den Lehrer immer wieder ein Stück Entmutigung. Er kann sie nur dadurch ausschalten, dass er die Wirkungsbedingungen für sein schulisches beratendes Tun kennen lernt und bei seinen Selbstansprüchen berücksichtigt.

Literatur (* Basis Literatur)

Adler, A.: Menschenkenntnis. Frankfurt a. M.: Fischer TB 1969 (Erstausgabe: 1927)

Adler, A.: Heilen und Bilden. Frankfurt a.M.: Fischer TB 1973 (Erstausgabe 1914)

Adler, A.: Praxis und Theorie der Individualpsychologie. Frankfurt a.M: Fischer TB (Erstausgabe: 1924)

Adler, A.: Kindererziehung. Frankfurt a. M.: Fischer TB 1976 (Erstausgabe: 1930)

Ansbacher, H. L. & Ansbacher, R. R.: Alfred Adlers Individualpsychologie. München: Reinhardt, 1982 (3., ergänzte Auflage) *

Brunner, R.; Kausen, R. u. Titze, M. (Hrsg.): Wörterbuch der Individualpsychologie. München: Reinhardt 1985 *

Dreikurs, R.: Grundbegriffe der Individualpsychologie. Stuttgart: Klett 1971 (2. Auflage)

Dreikurs, R.; Soltz, V.: Kinder fordern uns heraus. Stuttgart: Klett-Cotta 1966

Hobmair, H. & Treffer, G.: Individualpsychologie, Erziehung und Gesellschaft. München: Reinhardt 1979

Orgler, H.: Alfred Adler. Triumph über den Minderwertigkeitskomplex. München: Kindler (Geist und Psyche) 1974

Schmidt R. (Hrsg.): Die Individualpsychologie Alfred Adlers. Stuttgart: Kohlhammer 1982

Schmidt R.: Träume und Tagträume. Stuttgart: Kohlhammer 1980 *

Sperber, M.: Alfred Adler oder Das Elend der Psychologie. Berlin: Klett-Cotta im Ulstein TB 1983 *

Titze, M.: Lebensziel und Lebensstil. Grundzüge der Teleoanalyse nach Alfred Adler. München: Pfeiffer 1979

Wexberg, E.: Individualpsychologie. Eine systematische Darstellung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1974 (Erstausgabe: 1928)