



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Die Auswirkungen der Veränderungen in Alfred Adlers Persönlichkeitstheorie auf dessen „Erziehungskonzept“ in Hinblick auf Elternhaus und Schule

Eine textanalytische Untersuchung der Veränderungen in Alfred Adlers
Persönlichkeitstheorie und dessen „Erziehungskonzept“ im Spiegel der Neuauflagen.

Verfasserin

Sandra Bachmayer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Pädagogik

Betreuer:

Univ.-Doz. Dr. Thomas Stephenson

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT.....	5
EINLEITUNG.....	7
1 AUF DEN SPUREN DES LEBENS VON ALFRED ADLER	12
2 PERSÖNLICHKEITSTHEORIE UND MENSCHENBILD.....	17
2.1 Zu den Begriffen „Persönlichkeitstheorie“ und „Menschenbild“	17
2.2 Zu Alfred Adlers Persönlichkeitstheorie und dessen Menschenbild	19
3 ZUSAMMENSCHAU DER BEGRIFFSWANDLUNGEN IN ALFRED ADLERS PERSÖNLICHKEITSTHEORIE..	24
3.1 Die „Minderwertigkeit“ – Von einer objektiven Organminderwertigkeit zu einem subjektiven Minderwertigkeitsgefühl	25
3.1.1 Die „Minderwertigkeit“ in Adlers Anfangszeit	25
3.1.2 Die „Minderwertigkeit“ als objektive „Organminderwertigkeit“	26
3.1.3 Die (negative) „Minderwertigkeit“ als subjektives (zu kompensierendes) „Minderwertigkeitsgefühl“ im Sinne eines Gefühls der Unvollkommenheit.....	27
3.1.4 Die (positive) „Minderwertigkeit“ als subjektives (angeborenes) „Minderwertigkeitsgefühl“ im Sinne einer existenziellen Grundlage der Menschheitsentwicklung.....	28
3.1.5 Die „Minderwertigkeit“ als „Minderwertigkeitskomplex“ im Sinne eines verstärkten „Minderwertigkeitsgefühls“	29
3.1.6 Zusammenfassende Darstellung der Veränderung des Begriffs „Minderwertigkeit“	29
3.2 Vom „Aggressionstrieb“ über den „männlichen Protest“ zum „Streben nach Geltung, Macht, Überlegenheit und Vollkommenheit“	30
3.2.1 Der „Aggressionstrieb“	30
3.2.2 Der „männliche Protest“	31
3.2.2.1 Der „männliche Protest“ um das Jahr 1910.....	32
3.2.2.2 Der „männliche Protest“ in Adlers späteren Werken	32
3.2.3 Das „Streben nach Geltung, Macht, Überlegenheit und Vollkommenheit“	33
3.2.3.1 Das „Geltungsstreben“	33
3.2.3.2 Das „Machtstreben“.....	34
3.2.3.3 Das „Überlegenheitsstreben“.....	34
3.2.3.4 Das „Vollkommenheitsstreben“	35
3.2.4 Zusammenfassende Darstellung der Begriffsentwicklungen	36
3.3 Von der „Fiktion“ und der „Finalität“ zum „Lebensstil“	37
3.3.1 Die „Fiktion“ und die „Finalität“	37
3.3.2 Der „Lebensstil“	39
3.3.2.1 Das „individuelle Gesetz der Bewegung“	41
3.3.2.2 Die „Meinung über sich und die Welt“	42
3.3.3 Zusammenfassende Darstellung der Begriffsentwicklungen	42
3.4 Vom „Zärtlichkeitsbedürfnis“ bis zum „Gemeinschaftsgefühl“.....	43
3.4.1 Entwicklung des Begriffs „Gemeinschaftsgefühl“	44

3.4.1.1	Begriffliche Vorläufer des „Gemeinschaftsgefühls“	44
3.4.1.1.1	Das „Zärtlichkeitsbedürfnis“	44
3.4.1.1.2	Die „Gegenfiktion“	45
3.4.1.2	Das angeborene „Gemeinschaftsgefühl“ als Gegenkraft zum persönlichen Machtstreben	45
3.4.1.3	Das nicht-angeborene „Gemeinschaftsgefühl“ als soziale, zu entwickelnde Anlage	46
3.4.2	<i>Die mehrfache Bedeutung des Begriffs „Gemeinschaftsgefühl“</i>	47
3.4.2.1	Das „Gemeinschaftsgefühl“ im Sinne eines „Gefühls der Zusammengehörigkeit“	48
3.4.2.2	Das „Gemeinschaftsgefühl“ im Sinne von „Einführung“	49
3.4.2.3	Das Gemeinschaftsgefühl im Sinne von „Kooperation“	49
3.4.2.4	Das „Gemeinschaftsgefühl“ im Sinne des „Nutzens für die Allgemeinheit“	50
3.4.3	<i>Zusammenfassende Darstellung der Veränderung des Begriffs „Gemeinschaftsgefühl“</i>	51
3.5	(Chronologische) Zusammenfassung der Persönlichkeitstheorie Alfred Adlers	52
4	„ERZIEHUNGSKONZEPT“	57
4.1	Zum Begriff „Erziehungskonzept“	57
4.2	Zur Korrespondenz von Alfred Adlers Persönlichkeitstheorie und dessen „Erziehungskonzept“	60
4.3	Zum „Erziehungskonzept“ Alfred Adlers.....	63
4.3.1	<i>Beschreibung und Erklärung der Merkmale einer „förderlichen bzw. hemmenden“ Erziehung sowie der „geeigneten bzw. ungeeigneten“ ErzieherInnen</i>	<i>64</i>
4.3.1.1	Zur Erziehung im Elternhaus.....	64
4.3.1.2	Zur Erziehung in der Schule	68
4.3.2	<i>Erziehungsziele in Elternhaus und Schule.....</i>	<i>70</i>
4.3.2.1	Die Erziehung als Prophylaxe	70
4.3.2.2	Die Erziehung zur Überwindung des Minderwertigkeitsgefühls.....	71
4.3.2.3	Die Erziehung zur Gemeinschaft.....	72
4.3.2.4	Die Erziehung zur Kooperation	73
4.3.2.5	Die Erziehung zum Mut	74
4.3.3	<i>Erziehungsmittel in Elternhaus und Schule.....</i>	<i>75</i>
4.3.3.1	Gegenwirkende Erziehungsmittel.....	75
4.3.3.2	Unterstützende Erziehungsmittel.....	78
4.3.4	<i>Chronologische Zusammenfassung des „Erziehungskonzeptes“ Alfred Adlers.....</i>	<i>79</i>
5	IM ÜBERGANG ZUR UNTERSUCHUNG	85
5.1	Was bisher geschah – Zusammenfassende Überlegungen und erste Resultate	85
5.2	Ausweisung und Ausdifferenzierung der Forschungslücke, der diplomarbeitsleitenden Hauptfragestellung sowie der Relevanz für die Disziplin	87
5.3	Zur theoretischen Darstellung der Untersuchungsmethode.....	90
5.3.1	<i>Einführung in das Modell des Empirischen Zirkels 3.0.....</i>	<i>90</i>
5.3.2	<i>Einführung in die Methode der Empirisch-Hermeneutischen Textarbeit 5.1</i>	<i>95</i>
5.4	Zur Auswahl der relevanten Dimensionen des Empirischen Zirkels 3.0	97
5.4.1	<i>Gruppe 1 – Präfixierte Dimensionen.....</i>	<i>97</i>
5.4.2	<i>Gruppe 2 – Freie Dimensionen</i>	<i>99</i>
5.4.3	<i>Gruppe 3 – Nicht berücksichtigte Dimensionen.....</i>	<i>100</i>

5.5	Zur Auswahl des Untersuchungsmaterials	101
5.6	Zum Aufbau der Untersuchung unter Einbezug forschungsrelevanter Fragestellungen.....	101
6	UNTERSUCHUNG VON AUSGEWÄHLTEM TEXTMATERIAL HINSICHTLICH MÖGLICHER VERÄNDERUNGEN	112
6.1	Quantitative Analyse der Texte.....	112
6.1.1	<i>Quantitative Analyse von Text 1: „Der Arzt als Erzieher“</i>	<i>113</i>
6.1.2	<i>Quantitative Analyse von Text 2: „Das Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes“</i>	<i>120</i>
6.1.3	<i>Quantitative Analyse von Text 3: „Trotz und Gehorsam“</i>	<i>124</i>
6.1.4	<i>Quantitative Analyse von Text 4: „Zur Erziehung der Eltern“</i>	<i>130</i>
6.1.5	<i>Zusammenfassung der Ergebnisse der quantitativen Analyse.....</i>	<i>135</i>
6.2	Inhaltliche Analyse der Texte mithilfe des Empirischen Zirkels 3.0	138
6.2.1	<i>Analyse der relevanten Textfelder hinsichtlich der – die Persönlichkeitstheorie Adlers betreffenden – Grundbegriffe auf hoher Entdifferenzierungsebene.....</i>	<i>138</i>
6.2.1.1	<i>Analyse der Grundbegriffe – Text 1: „Der Arzt als Erzieher“</i>	<i>139</i>
6.2.1.2	<i>Analyse der Grundbegriffe – Text 2: „Das Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes“</i>	<i>142</i>
6.2.1.3	<i>Analyse der Grundbegriffe – Text 3: „Trotz und Gehorsam“</i>	<i>146</i>
6.2.1.4	<i>Analyse der Grundbegriffe – Text 4: „Zur Erziehung der Eltern“</i>	<i>149</i>
6.2.1.5	<i>Analyse der Grundbegriffe – Zusammenfassender Überblick aller Texte.....</i>	<i>151</i>
6.2.2	<i>Analyse der relevanten Textfelder hinsichtlich der Veränderungen in dem „Erziehungskonzept“ Alfred Adlers</i>	<i>154</i>
6.2.2.1	<i>Phänomenalisierungen^{EZ} – Adlers Beschreibungen und diesbezügliche Veränderungen hinsichtlich der Erziehung, der ErzieherInnen und der Kinder</i>	<i>155</i>
6.2.2.2	<i>Kausalisierungen^{EZ} – Adlers Erklärungen und diesbezügliche Veränderungen hinsichtlich der Erziehung, der ErzieherInnen und der Kinder</i>	<i>181</i>
6.2.2.3	<i>Finalisierungen^{EZ} – Adler Ansichten und diesbezügliche Veränderungen hinsichtlich der Ziele und Aufgaben sowie Fehler der ErzieherInnen</i>	<i>200</i>
6.2.2.4	<i>Medialisierungen^{EZ} – Adler Ansichten und diesbezügliche Veränderungen hinsichtlich der Mittel der ErzieherInnen.....</i>	<i>206</i>
6.2.2.5	<i>Zusammenfassung der Veränderungen in Alfred Adlers „Erziehungskonzept“.....</i>	<i>210</i>
7	DIE AUSWIRKUNGEN DER VERÄNDERUNGEN IN ADLERS PERSÖNLICHKEITSTHEORIE AUF DESSEN „ERZIEHUNGSKONZEPT“ – ZUSAMMENSCHAU DER ERGEBNISSE	212
	RESÜMEE UND AUSBLICK	220
	LITERATURVERZEICHNIS.....	224
	ABBILDUNGS-, TABELLEN-, UND DIAGRAMMVERZEICHNIS	234
	ANHANG	236
	ABSTRACT.....	238

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

<i>Abb.:</i>	Abbildung
<i>Anm. S.B.:</i>	Anmerkung Sandra Bachmayer
<i>Aufl.:</i>	Auflage
<i>Bd.:</i>	Band
<i>bzw.:</i>	beziehungsweise
<i>bspw.:</i>	beispielsweise
<i>d.h.:</i>	das heißt
<i>ebd.:</i>	eben da
<i>etc.:</i>	et cetera
<i>f:</i>	folgende Seite
<i>ff:</i>	folgende Seiten
<i>ggf.:</i>	gegebenenfalls
<i>Hrsg.:</i>	Herausgeber
<i>Hvh.i.O.:</i>	Hervorhebung im Original
<i>Jg.:</i>	Jahrgang
<i>Kap.:</i>	Kapitel
<i>Nr.:</i>	Nummer
<i>o.J.:</i>	ohne Jahr(esangabe)
<i>rel.:</i>	relevant
<i>s.:</i>	siehe
<i>sog.:</i>	so genannt
<i>Tab.:</i>	Tabelle
<i>u.a.:</i>	unter anderem
<i>u.a.:</i>	und andere (bei Literaturangabe)
<i>usw.:</i>	und so weiter
<i>v.a.:</i>	vor allem
<i>vgl.:</i>	vergleiche
<i>z.B.:</i>	zum Beispiel
<i>zit.n.:</i>	zitiert nach
<i>z.T.:</i>	zum Teil
<i>(...):</i>	Auslassungen eines ganzen oder mehrerer Sätze
<i>....:</i>	Auslassungen einiger Wörter im zitierten Satz

VORWORT

Als ich im November 2005 mein wissenschaftliches Praktikum zum Themenbereich „Alfred Adlers Schriften über Erziehung und Erziehungsberatung“ begann, wusste ich über die Individualpsychologie und deren Gründer nur sehr wenig Bescheid. Im Zuge der ausführlichen Auseinandersetzung mit den Texten Alfred Adlers wurde jedoch sehr bald mein Interesse dafür geweckt und ich begann mich immer intensiver mit der Individualpsychologie und diesbezüglicher Sekundärliteratur zu befassen. Bald wurde mir klar, dass sich auch meine Diplomarbeit in diesem Bereich ansiedeln würde. Bereits im Praktikum wurde deutlich, dass Adler in seinen Texten immer wieder Veränderungen vornahm, diese aber weitgehend unkommentiert ließ. Vor allem diesen Aspekt empfand ich als äußerst spannend und dafür geeignet, im Rahmen einer Diplomarbeit näher behandelt zu werden. Im Verlauf der weiteren Beschäftigung mit der Individualpsychologie Adlers fiel es nicht schwer, diese auch mit der Pädagogik in Verbindung zu bringen, da sich Adler in zahlreichen seiner Texte dem Themengebiet der Erziehung zuwandte, ja sogar ein ganzes „Erziehungskonzept“ erstellte. Im Wintersemester des Jahres 2006 entschloss ich mich dazu, ein Seminar zu „Erstellung des Diplomarbeitskonzeptes“ zu besuchen, wodurch ich meinen späteren Betreuer Univ. Doz. Dr. Thomas Stephenson kennen lernte, der sich von Anbeginn an für die Thematik meiner Diplomarbeit interessierte.

An dieser Stelle erachte ich es als angebracht, jenen Personen meinen Dank auszusprechen, die mir während der Erstellung dieser Diplomarbeit mit Rat und Tat zur Seite standen. Zu Beginn möchte ich Herrn Univ. Doz. Dr. Thomas Stephenson nicht nur für die Betreuung meiner Arbeit, sondern auch für seine konstruktiven Hilfestellungen und herausfordernden Vorschläge sowie für sein Engagement danken. Im Zuge dessen möchte ich auch Mag.^a Romana Gruber sowie Mag.^a Agnes Sykora meinen Dank aussprechen, die mir als Tutorinnen des Privatissimums bei kleineren und größeren Fragen mit hilfreichen Anmerkungen erheblich weiterhalfen. Vor allem aber möchte ich meinen beiden Studienkolleginnen und Freundinnen Christine Brandstetter und Doris Hackl danken, die nicht nur jedes einzelne Kapitel meiner Diplomarbeit gegengelesen und konstruktiv kommentiert, sondern die mich auf meinem Weg zum Abschluss des Studiums durch alle Höhen und Tiefen getragen haben. Ein ganz besonderer Dank gilt meinem Freund Helmuth Lehner, der mich in dieser (langen) Zeit geduldig begleitet und ertragen hat und in jeder Phase der Verzweiflung oder des Glücks meiner Stimmung entsprechend auf mich einging. Nicht zuletzt möchte ich meinen Eltern Anita und Helmut Bachmayer danken, die mir als ältestes von vier Kindern erst die Möglichkeit gaben, mein Studium zu beginnen und mich auf meinem gesamten Lebensweg mit aufbauenden Worten und finanziellen Mitteln unterstützten. Ein abschließender Dank gilt auch meinen Geschwistern Bernd, Nina und Andi sowie all meinen FreundInnen für ihre stets motivierenden und ermutigenden Zusprüche.

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

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

Datum

Unterschrift

EINLEITUNG

Der im Jahr 1870 in Wien geborene Alfred Adler ist bekannt als der Begründer der Individualpsychologie. Im Zuge der Entwicklung seiner Lehre erkannte er sehr bald die schädlichen Auswirkungen (wie bspw. mangelnder Gemeinsinn) der damals vorherrschenden autoritären Erziehungsmethoden, bei welchen auf die individuelle Situation des jeweiligen Kindes wenig Rücksicht genommen wurde. In der Hoffnung, diesen Missständen entgegenzuwirken, beschrieb und erklärte Adler – in der Vielzahl seiner Werke – die Merkmale einer förderlichen bzw. hemmenden Erziehung und formulierte bestimmte (Erziehungs-)Ziele, die durch individualpsychologische (Erziehungs-)Mittel erreicht werden sollten. Auch die pädagogische Praxis der Zwischenkriegszeit in den 20er und 30er Jahren des 20. Jahrhunderts profitierte von Adlers Engagement, da insgesamt 28 individualpsychologische Erziehungsberatungsstellen eröffnet wurden, in welchen Hilfe für Eltern, LehrerInnen und Kinder angeboten wurde. Diese pädagogische Relevanz der gesamten Arbeit Alfred Adlers, welche v.a in erziehungswissenschaftlichen Fachpublikationen selten berücksichtigt und zu wenig gewürdigt wurde bzw. wird (vgl. Rüedi 1988, 13f), betont Meng mit folgenden Worten:

„Alfred Adler hat ... ein grosses pädagogisches Schrifttum über Erziehung und Heilpädagogik ins Leben gerufen“ (Meng 1945, 179).

Wie diesen Ausführungen zu entnehmen ist, entwarf Adler im Laufe seiner beinahe 40-jährigen Schaffensperiode, welche auf die Jahre 1898 bis 1937 festgelegt werden kann, ein pädagogisches „Konzept“, das er durch Annahmen seiner Persönlichkeitstheorie begründete. Die Grundlage aller Aussagen, die Adler über die Persönlichkeit eines Menschen tätigte, bildete dessen Menschenbild, was bedeutet, dass dieses implizit in dessen Persönlichkeitstheorie enthalten ist und somit als Fundament der individualpsychologischen Pädagogik angesehen werden kann (s. Kap. 2).

Meine Diplomarbeit kann dem Fachbereich der „Psychoanalytischen Pädagogik“ am Institut für Bildungswissenschaft zugeordnet werden. Alfred Adlers Laufbahn begann zwar im Kreise von PsychoanalytikerInnen, er entwickelte jedoch sehr bald seine eigene Version von Tiefenpsychologie¹. Die Forschungseinheit „Psychoanalytische Pädagogik“ an der Universität Wien zeichnet sich u.a. dadurch aus, dass sie sich nicht nur an der Psychoanalyse Sigmund Freuds orientiert, sondern auch andere tiefenpsychologische Theorien mit einschließt – so auch die Lehre Alfred Adlers. Dies zeigt sich bspw. durch angebotene Lehrveranstaltungen mit individualpsychologischem Inhalt. Demzufolge kann die Individualpsychologie als wesentliche Referenztheorie der Wiener Psychoanalytischen Pädagogik angesehen werden (vgl. Datler 1996, 104), wodurch sie auch für die Forschungseinheit „Psychoanalytische Pädago-

¹ In der Sekundärliteratur wird immer wieder darüber diskutiert, ob die Individualpsychologie als Tiefenpsychologie bezeichnet werden kann. Laut Datler wird sie in Mitteleuropa – im Gegensatz zu Amerika – als „tiefenpsychologische (psychoanalytische) Theorie- und Praxistradition begriffen“ (Datler 1996, 103).

gik“ an der Universität Wien von Relevanz ist. Des Weiteren fokussiert sich diese Diplomarbeit auf die Korrespondenz zwischen Alfred Adlers Persönlichkeitstheorie und dessen „Erziehungskonzept“, wodurch einerseits die Entwicklung der individualpsychologischen Theorie (von 1898 bis 1937) einer genauen Betrachtung unterzogen wird und andererseits auch die Bedeutung Alfred Adlers für die (Psychoanalytische) Pädagogik – und somit auch für die Bildungswissenschaft – zum Vorschein kommt.

Bis zum heutigen Zeitpunkt wurde bereits eine Vielzahl von Werken über Alfred Adler und dessen Individualpsychologie veröffentlicht. Im „*Wörterbuch der Individualpsychologie*“ (Brunner/Titze 1995) werden Begriffe, die auf Alfred Adler zurückzuführen sind, aufgelistet, genau erklärt und auch deren Entstehung näher beleuchtet. Weiters kann darin nachgelesen werden, in welchem Zusammenhang Adler welchen Begriff erstmals verwendete und ob – und wenn ja inwiefern – sich dieser Begriff im Laufe der Entwicklung der Individualpsychologie veränderte. Auch Rudolf Dreikurs widmet sich den „*Grundbegriffe(n) der Individualpsychologie*“ (Dreikurs 1969) und deren Erläuterung im Kontext Adlerscher Theorieentwicklungen. Er geht außerdem auf die Grundzüge des Menschbildes und der Persönlichkeitstheorie Adlers ein. Einen guten und umfangreichen Überblick über die Individualpsychologie und deren Entwicklung bietet Bernhard Handlbauers Werk „*Die Entstehungsgeschichte der Individualpsychologie Alfred Adlers*“ (Handlbauer 1984). Diese Arbeit stellt eine Grundlage für weitergehende Untersuchungen dar, da sie objektiv verfasst und auf viele Details bezüglich des privaten und beruflichen Werdegangs Alfred Adlers Rücksicht genommen wurde. Mit der Entwicklung von Adlers Persönlichkeitstheorie setzten sich Heinz L. Ansbacher und Rowena R. Ansbacher in dem Werk „*Alfred Adlers Individualpsychologie*“ (Ansbacher/Ansbacher 1982) auseinander. In einem ersten Teil werden grundlegende Begriffe der Individualpsychologie angeführt, um diese in einem zweiten Teil mit der „Psychologie des Abnormalen“ in Verbindung zu bringen. Auch das Thema Erziehung bzw. Pädagogik im Sinne Alfred Adlers wurde bereits unter verschiedenen Gesichtspunkten bearbeitet. Der erste, der sich ausführlich mit diesem Zusammenhang auseinandersetzte, ist Ulrich Bleidick in seinem Werk „*Die Individualpsychologie in ihrer Bedeutung für die Pädagogik*“ (Bleidick 1959). Er befasst sich mit der individualpsychologischen Erziehungstheorie und -praxis, verbindet diese mit dem damals aktuellen Erziehungsgeschehen und äußert sich auch kritisch gegenüber einiger Grundannahmen der Individualpsychologie. Auch Vassilis Karabatziakis zeigt in seinem Werk „*Menschenbild und Pädagogik*“ (Karabatziakis 1983) u.a. die Zusammenhänge zwischen Adlers Menschenbild und der individualpsychologischen Pädagogik auf. V.a. aber der Schweizer Jürg Rüedi verfasste eine Reihe von Arbeiten, in welchen er die Individualpsychologie mit der Pädagogik verbindet. In dem Werk „*Einführung in die individualpsychologische Pädagogik*“ (Rüedi 1995) stellt er die Grundgedanken der individualpsychologischen Pädagogik vor und schildert Fallbeispiele, mit deren Hilfe er den Nutzen der Individualpsychologie für Kindergarten und Schule aufzeigt. In diesem Zusammenhang ist

Rüedis Arbeit mit dem Titel „*Die Bedeutung Alfred Adlers für die Pädagogik*“ (Rüedi 1988) von großem Wert. Er untergliedert diese in zwei Abschnitte, wobei er sich im ersten, wesentlich umfangreicheren Teil, mit der systematischen Aufarbeitung von Adlers Theorie befasst. Dies erscheint deshalb besonders wertvoll, da er es geschafft hat, das große pädagogische Schrifttum Alfred Adlers historisch aufzuarbeiten. Im zweiten Abschnitt seiner Arbeit werden die, sich aus der Theorie ergebenden, Konsequenzen für die Pädagogik miteinbezogen und angedeutet. Aufgrund dieser systematischen und genauen Aufarbeitung der Individualpsychologie wird dieses Werk eine der Grundlagen meiner Diplomarbeit darstellen.

Gerade in den letzten beiden Jahren treten die Schriften Alfred Adlers durch die Herausgabe der „*Alfred Adler Studienausgabe*“ wieder ins Interesse der Öffentlichkeit. Diese Studienausgabe, deren Erscheinen im Jahr 2010 abgeschlossen sein wird,

„veröffentlicht in sieben Bänden die wichtigsten deutschsprachigen Werke Alfred Adlers. Sie ist sowohl thematisch wie historisch gegliedert und dokumentiert Adlers Theorieentwicklung in den verschiedenen Feldern“ (Witte o.J.).

Neben den Monographien der zuvor genannten AutorInnen bildet die „*Zeitschrift für Individualpsychologie*“ einen weiteren Schwerpunkt bei der Erhebung des aktuellen Forschungsstandes. Diese erscheint vierteljährlich und publiziert aktuelle Beiträge zu Alfred Adler, dessen Persönlichkeitstheorie und dessen Erziehungsansichten. Die AutorInnen diskutieren bspw. über die Aktualität der Theorie Adlers, über deren praktischen Anwendung in der heutigen Zeit sowie über deren Nützlichkeit für die Pädagogik bzw. die Therapie. Mein Augenmerk lege ich v.a. auf Beiträge, die sich mit der konkreten Individualpsychologie Adlers² (und deren Veränderung) auseinandersetzen und/oder pädagogisch relevant sind (vgl. Eife 2006, Antoch 2004, Westram 2003, Bruder-Bezzel 2000, Rüedi 2000 und 1998, Branke 1998, Datler 1998 und 1996, Presslich-Titscher 1998, Rieken 1996, Witte 1994).

Wie bereits erwähnt, wurde – und wird teilweise noch immer – Alfred Adlers Beitrag für die Pädagogik bis heute unterschätzt und wenig berücksichtigt. Die zuvor angeführten Werke und Artikel über Alfred Adler, dessen Persönlichkeitstheorie und dessen pädagogische Bedeutung haben bereits einen wertvollen Beitrag geleistet, um dieser Tatsache entgegenzuwirken. Rüedi ist jedoch der Ansicht, dass in diesem Bereich noch viel getan werden müsse:

„Wer jedoch ... auf die Suche nach Literatur zur individualpsychologischen Pädagogik geht, muss feststellen, dass unter diesem Stichwort wenig zu finden ist. Eine systematische Ausarbeitung der Individualpsychologie für die Pädagogik hat bis heute nicht stattgefunden“ (Rüedi 1995, 15f).

Um einen weiteren Beitrag auf diesem Gebiet zu leisten, lege ich den Schwerpunkt meiner Diplomarbeit auf das individualpsychologische „Erziehungskonzept“ und auf dessen mögli-

² Da ich mich bei der Bearbeitung meiner Fragestellung auf Adlers Persönlichkeitstheorie beziehe und mich auf den Zeitraum von 1898 bis 1937 beschränke, wird „Individualpsychologie“ in den meisten Fällen mit „Adlers Theorie“ gleichgesetzt. Sollten Standpunkte seiner SchülerInnen, welche Adlers Lehre weiterentwickelten, miteinbezogen werden, so werde ich explizit darauf hinweisen [Anm. S.B.].

che Veränderung in Korrespondenz zu Adlers Persönlichkeitstheorie. Der Fokus meiner Auseinandersetzung mit der Entwicklung von Adlers Lehre liegt demnach darin, dass Adler seine Theorie im Laufe seiner Schaffensperiode in grundlegenden Zügen veränderte. Handlbauer bestätigt dies mit folgenden Worten:

„Der Aufbau seiner [Adlers; Anm. S.B.] Lehre verlief nicht harmonisch, sondern wies eine Reihe von Brüchen auf“ (Handlbauer 1984, 240).

Dies resultiert daraus, dass Adler immer wieder neue Begriffe mit neuen wesentlichen Bedeutungen einführte und sich auch die Bedeutung vieler bereits bestehender Termini wandelte. Diesen Ausführungen zufolge lassen sich zwei grundlegende Arten der Veränderung bei Alfred Adler ausmachen:

1. Der Bedeutungswandel bereits bestehender Grundbegriffe.
2. Die Einführung neuer wesentlicher Grundbegriffe.

Erkennbar sind diese beiden Veränderungsarten v.a. in den Texten und Büchern Alfred Adlers, wie Handlbauer folgend erläutert:

„Er ergänzte zahlreiche seiner Aufsätze und Bücher in den ab nun erschienenen Neuauflagen, brachte Anmerkungen und Ergänzungen an, ja stellte ganze Absätze an den Schluss mancher Aufsätze, um diesen ein anderes Gewicht zu geben“ (Handlbauer 1984, 246).

Dadurch lässt sich ein dritter Veränderungsaspekt – bedingt durch die Punkte 1 und 2 – bei Adler erkennen:

3. Das Auslassen, Hinzufügen bzw. Abändern bestimmter Textpassagen.

Um herausfinden zu können, ob – und wenn ja inwiefern – sich diese Änderungen auch auf Adlers „Erziehungskonzept“ auswirken, ist eine genaue Auseinandersetzung mit diesen – die Veränderungen in Adlers Persönlichkeitstheorie betreffenden – Gesichtspunkten erforderlich. Bisher wurde zwar von einigen AutorInnen angesprochen, dass sich Adlers Lehre im Laufe ihrer Entwicklung veränderte (s. Kap. 2.2.), jedoch gibt es bis heute kein Werk, welches die Korrespondenz von „Persönlichkeitstheorie“ und „Erziehungskonzept“ in Hinblick auf deren Veränderung untersucht. Aus diesem Grund stelle ich mir im Zuge meiner Diplomarbeit die Frage, *inwiefern sich durch die Veränderungen in Alfred Adlers Persönlichkeitstheorie auch dessen „Erziehungskonzept“ im Bereich des Elternhauses und der Schule gewandelt hat.* Die explizite Hervorhebung von „Elternhaus und Schule“ resultiert daraus, dass sich Adler vorwiegend auf familiäre und schulische Situationen bezieht, wenn er sich zum Thema Erziehung äußert.

Zum Abschluss dieser Einleitung möchte ich die Vorgehensweise zur Beantwortung meiner Fragestellung beschreiben, indem der Aufbau dieser Diplomarbeit dargestellt wird.

Zunächst wird die Person „Alfred Adler“ und dessen Lebensweg vorgestellt (Kap. 1). Dies erscheint mir u.a. deshalb als wichtig, da der Inhalt der Individualpsychologie von Adlers persönlichen Lebensumständen mit beeinflusst wurde (vgl. Handlbauer 1984, 23ff). Im Anschluss daran (Kap. 2) wird auf das allgemeine Verständnis der Begriffe „Persönlichkeits-

theorie“ und „Menschenbild“ eingegangen, um zu klären, wie diese in meiner Arbeit zu verstehen sind und um danach in die konkrete Persönlichkeitstheorie Adlers und dessen Menschenbild einführen zu können. Das darauf folgende Kapitel 3 beinhaltet eine Zusammenschau der individualpsychologischen Grundbegriffe, wobei auch deren Wandlungen bzw. Erneuerungen berücksichtigt werden. Im nachstehenden Kapitel 4 wird einleitend auf den Begriff „Erziehungskonzept“ eingegangen. Danach wird der Zusammenhang zwischen der Persönlichkeitstheorie Adlers und dessen Ansichten über die Erziehung aufgezeigt sowie in Adlers „Erziehungskonzept“ im Elternhaus und in der Schule eingeführt. Im fünften Kapitel wird in den Untersuchungsteil dieser Arbeit übergeleitet. Dabei werden in einem ersten Schritt zusammenfassende Überlegungen zum bisher Erarbeiteten angestellt sowie erste Resultate erläutert. Im Anschluss daran werden sowohl die Forschungslücke als auch die diplomarbeitsleitende Forschungsfrage sowie die Relevanz für die Disziplin explizit ausgewiesen. Weiters wird auf die Untersuchungsmethode, welche ich in meiner Arbeit einsetze, genau eingegangen. Dabei handelt es sich um die Empirisch-Hermeneutische Textanalyse (EHT-A), welche im Rahmen der Empirisch-Hermeneutischen Textarbeit 5.1³ (EHT 5.1) angewandt wird. Die EHT-A ermöglicht es mir, ausgewählte Texte Alfred Adlers sowohl quantitativ als auch inhaltlich zu untersuchen und beruht auf dem Empirischen Zirkel 3.0⁴ (EZ 3.0). Dieser wird zur Analyse meiner Texte verwendet, da er sich besonders gut zur systematischen Aufbereitung von Texten, hinsichtlich bestimmter Parameter, eignet. Er kann als ein

„Verbund von Reduktions- und Kontextualisierungsmöglichkeiten“ (Stephenson 2003, 134)
[angesehen und als] „Modell wissenschaftlicher Denkhandlungen [bezeichnet werden]“
(Kreipner 2004, 15).

Mit Hilfe des EZ 3.0 können verschiedene (wissenschaftliche) Texte mit einer einheitlichen Methode analysiert werden, indem sie auf kleine Einheiten reduziert und danach mit anderen Einheiten verglichen werden. Im Anschluss an diese theoretischen Darstellungen der Untersuchungsmethode erfolgt sowohl die Auswahl der relevanten Dimensionen des EZ 3.0 als auch die Auswahl des Untersuchungsmaterials. Zum Abschluss des fünften Kapitels wird der Aufbau der nachfolgenden Untersuchung – unter Einbezug forschungsrelevanter Fragen – angeführt. Das Kapitel 6 beinhaltet die Untersuchung des ausgewählten Textmaterials hinsichtlich möglicher Veränderungen, in welchem die Texte Adlers quantitativ und inhaltlich analysiert werden. Im Zuge der inhaltlichen Analyse wird sowohl einer Veränderung bezüglich der von Adler verwendeten Grundbegriffe als auch des „Erziehungskonzeptes“ nachgegangen. Im Kapitel 7 dieser Arbeit werden schlussendlich die Auswirkungen der Veränderungen in Adlers Persönlichkeitstheorie auf dessen „Erziehungskonzept“ zusammengefasst dargestellt. Den Abschluss meiner Diplomarbeit bildet ein Resümee und darauf aufbauend werden Anknüpfungspunkte für weitere Forschungsvorhaben angedacht.

³ 5.1 stellt die Nummer der jeweiligen Version der „Empirisch-Hermeneutischen Textarbeit“ dar, da sich diese – wie der „Empirische Zirkel“ – in ständiger Weiterentwicklung befindet [Anm. S.B.].

⁴ 3.0 stellt die Nummer der jeweiligen Version des „Empirischen Zirkels“ dar, da sich dieser in ständiger Weiterentwicklung befindet [Anm. S.B.].

1 AUF DEN SPUREN DES LEBENS VON ALFRED ADLER

Die Schriften Alfred Adlers stellen die Grundlage dieser Diplomarbeit dar. Wie nachstehend noch eingehender erläutert wird, finden sich in der Literatur immer wieder Hinweise darauf, dass die persönlichen Lebensumstände Adlers den Inhalt seiner Lehre stark beeinflussten (vgl. bspw. Handlbauer 1984, 29ff; Rattner 1972, 10), indem Adler bspw. durch seine Erfahrungen im Ersten Weltkrieg das „Gemeinschaftsgefühl“ in seine Lehre integriert. Er geht davon aus, dass sich der Krieg nicht aus einer angeborenen menschlichen Destruktivität ableiten lasse, sondern durch ein übertriebenes Machtstreben zu Stande komme. Einen Ausweg sieht er in der bedingungslosen Orientierung am „Gemeinschaftsgefühl“. Dadurch kann Adlers weiters pädagogisches Wirken unter einem optimistischen Gesichtspunkt verstanden werden (vgl. Rüedi 1988, 70f). Für den weiteren Aufbau dieser Arbeit erachte ich es demnach als grundlegend, näher auf die Person „Alfred Adler“ und dessen Leben einzugehen. Mittlerweile existieren zahlreiche Biographien, in welchen sich jedoch teilweise unterschiedliche Daten und unrichtige Angaben finden (vgl. Handlbauer 1984, 353f). Aus diesem Grund werde ich mich hauptsächlich an jenen von Schiferer (1995) und Handlbauer (1984) orientieren, da diese beiden Autoren meiner Meinung nach das Leben Alfred Adlers am besten recherchiert und ihre Aussagen durch zahlreiche Dokumente und Quellen belegt haben.

Alfred Adler kam am 7. Februar 1870 in dem Wiener Vorort Rudolfsheim als zweites von insgesamt sechs Kindern (Sigmund, Alfred, Hermine, Irma, Max und Richard)⁵ von Leopold und Pauline Adler zur Welt. Sein Vater Leopold stammte ursprünglich aus dem burgenländischen Ort Kittsee, welcher damals in der ungarischen Reichshälfte der Österreich-Ungarischen Monarchie lag. Adlers Mutter Pauline war die Tochter eines erfolgreichen Geschäftsmannes namens Hermann Beer (vgl. Schiferer 1995, 11). Da Alfred Adler in seiner Kindheit an zahlreichen Krankheiten litt, war diese keine leichte, wie Handlbauer folgendermaßen schildert:

„Das schwächliche Kind litt an Rachitis, sodaß seine Bewegungsfreiheit mehrere Jahre durch Bandagen eingeschränkt war. Dazu kamen häufige Anfälle von Stimmritzenkrampf, vor allem wenn Alfred weinte, die schlimme Erstickungsnöte auslösten. [...] Mit fünf Jahren litt er an einer schweren Lungenentzündung und war vom Arzt bereits aufgegeben worden. Zweimal wurde er als Kind von einem Wagen überfahren“ (Handlbauer 1984, 21).

Innerhalb von sieben Jahren übersiedelte die Familie Adler insgesamt drei Mal und somit wechselte Alfred Adler auch mehrmals die Schule (vgl. ebd.). Laut Schiferer besuchte er nur drei Jahre lang die Grundschule und wurde danach in das Leopoldstätter „Communale Real- und Obergymnasium“ in der Sperlgasse im 2. Bezirk aufgenommen. Im Jahr 1881 wechselte er in ein Humanistisches Gymnasium in Hernals, in welchem er am 28. Juni 1888 auch maturierte (vgl. Schiferer 1995, 18). Die jüdische Zugehörigkeit der Familie hatte – trotz des

⁵ Laut Handlbauer starben zwei weitere Geschwister Adlers bereits im Säuglingsalter (vgl. ebd., 354).

zunehmenden Antisemitismus gegen Ende des 19. Jahrhunderts – keinen negativen Einfluss auf die Entwicklung Alfred Adlers (vgl. Handlbauer 1984, 21), da dieser ohne jegliche Vorurteile in die Klassengemeinschaft integriert wurde. Er verbrachte seine Kindheit als sog. Gassenjunge am Stadtrand von Wien, was sich v.a. durch seinen Wiener Dialekt, welchen er sein gesamtes Leben lang beibehielt, zeigte (vgl. Schiferer 1995, 21ff).

Im Alter von 19 Jahren immatrikulierte Adler 1889 an der medizinischen Fakultät in Wien. Während dieser Ausbildung trat er 1892 seinen Militärdienst bei der ungarischen Reserve („Honved“) unter seinem ungarischen Namen Aladar Adler an, da er bis zum Jahre 1911 ungarischer Staatsbürger war. Er unterbrach sein Studium für ein Semester, um den ersten Teil des Militärdienstes zu absolvieren. Den zweiten Teil leistete er 1896 ab. Sein Studium vollendete Adler in der durchschnittlichen Zeit, wobei er alle drei Rigorosen⁶ mit der Note „genügend“ bestand. Am 22. November 1895 promovierte er an der Wiener Universität zum Dr. med. univ., wobei sein Interesse an der Psychiatrie zu dieser Zeit noch sehr begrenzt war. Laut Handlbauer dürfte Adler in der Zeit von 1895 bis 1896 in einer Poliklinik gearbeitet haben. Dabei handelte es sich um eine Klinik, die Angehörigen der Arbeiterschicht kostenlos ärztliche Behandlung anbot. Demnach wurde Adler in dieser Zeit auch nicht bezahlt. Aus finanziellen Gründen übersiedelte die Familie Adler 1897 ein weiteres Mal, in die Eisengasse⁷. Gegen Ende seines Studiums begann sich Adler für das sozialistische Ideengut zu interessieren und besuchte Versammlungen und Diskussionen. Im Umfeld dieser sozialistischen StudentInnengruppe lernte er auch seine spätere Frau, Raissa Timofejewna Epstein, kennen. Raissa war die Tochter einer wohlhabenden Familie aus Moskau und kam nach Österreich um zu studieren, da dies in Russland für Frauen noch nicht möglich war. Sie studierte sowohl in Zürich als auch in Wien Zoologie, Botanik und Mikroskopie, konnte ihr Studium in Wien aber vorerst nicht abschließen, da Frauen vor 1900 noch nicht zur Promotion zugelassen waren. Alfred Adler heiratete Raissa am 23. Dezember 1897 in der jüdischen Gemeinde Smolensk in Russland und zog mit ihr in die Wohnung seiner Eltern in der Eisengasse. 1898 wurde ihr erstes Kind, Valentine Dina, geboren. Danach folgten 1901 Alexandra, 1905 Kurt und 1909 Cornelia. Laut Handlbauer verlief die Ehe sehr konfliktreich, da Raissa eine engagierte, politisch radikale Sozialistin war, sich für die Emanzipation der Frau einsetzte und nicht die von Adler erwartete „Hausfrau“ darstellte. Auch der Ausbruch des Ersten Weltkrieges spielte eine Rolle im ehelichen Konflikt, da beide Ehepartner auf den Seiten ihrer jeweiligen „Vaterländer“ standen (vgl. Handlbauer 1984, 22f).

Im Jahr 1898 praktizierte Adler als Augenarzt in der Eisengasse und ab 1899 übte er seinen Beruf in der Czerningasse 7 im 2. Bezirk aus, wo er eine Praxis für Allgemeinmedizin eröffnete. In diesem Bezirk, der vorwiegend von Juden bewohnt war, hatte er häufig Kontakt zu

⁶ *Rigorosum*: mündliche Prüfung bei der Promotion (vgl. Duden, Das Fremdwörterbuch 2007, 912/2).

⁷ Die Eisengasse heißt heute Wilhelm-Exner-Gasse und befindet sich im 9. Wiener Gemeindebezirk (vgl. Handlbauer 1984, 355).

„einfachen“ Menschen der unteren bis mittleren Gesellschaftsschicht. Dies dürfte laut Handlbauer seine späteren Theorien entscheidend geprägt haben, wie folgendes Zitat belegt:

„Bruder-Bezzel (1982, 48) vertritt die Ansicht, daß seine Beobachtungen von der Kompensation der in kleinbürgerlichen Kreisen verstärkt anzutreffenden Ängste vor sozialem Abstieg und Deklassierung sich in seinen späteren Theorien von Macht- und Geltungsstreben widerspiegeln. Furtmüller (1965, 334) berichtet, daß unter seinen Patienten auch viele Artisten und Akrobaten aus dem benachbarten Pratergelände waren. Die zahlreichen Fälle pathologischer Anatomie und Adlers Interesse für innere Medizin sollen seine Theorie von der Kompensation von Organminderwertigkeiten beeinflusst haben“ (Handlbauer 1984, 23)

Vermutlich⁸ im Jahre 1902 wurde Adler von Sigmund Freud, dem Begründer der Psychoanalyse, eingeladen, der sog. „Mittwoch-Gesellschaft“ beizuwohnen. So wurde eine (v.a. in den ersten Jahren) kleine Diskussionsrunde bezeichnet, die anfangs aus fünf Mitgliedern⁹ bestand und von Sigmund Freud geleitet wurde. In den Anfangszeiten wohnten dieser Gruppe nur Ärzte¹⁰ bei. Sehr bald kamen aber auch Erzieher, Schriftsteller und Angehörige anderer Berufsgruppen hinzu. Im Jahre 1910 wurde Alfred Adler sowohl zum Obmann der „Wiener Psychoanalytischen Vereinigung“ (WPV) – der früheren „Mittwoch-Gesellschaft“ – gewählt, als auch zum Mitherausgeber des „Zentralblatts für Psychoanalyse“ ernannt. Bis zu diesem Zeitpunkt gab es bereits zahlreiche Differenzen zwischen Freuds Theorie und der, sich zunehmend davon abgrenzenden, Theorie Adlers. Die am 4. Januar und am 1. Februar 1911 gehaltenen Vorträge Adlers, in welchen er seine Ansichten darlegte, führten an zwei weiteren Abenden (8. und 22. Februar 1911) zu heftigen Diskussionen.

„Diese vier Abende nahmen einen dramatischen Verlauf und sollten die Trennung zwischen Adler und Freud besiegeln“ (Handlbauer 1990, 130).

Freud war der Ansicht, dass Adlers Theorie unvereinbar mit der psychoanalytischen Theorie geworden war. Im Sommer 1911 trat Adler schließlich als Herausgeber des „Zentralblatts“ zurück und erklärte seinen Austritt aus der „Wiener Psychoanalytischen Vereinigung“. Bereits vier Monate zuvor hatte er die Obmannschaft zurückgelegt (vgl. ebd. 1984, 24). Ebenfalls im Jahr 1911 zog Adler in eine neue Wohnung in die Dominikanerbastei 10 im 1. Bezirk Wiens und eröffnete dort eine Praxis als Nervenarzt. Zu dieser Zeit erhielt er auch die österreichische Staatsbürgerschaft, denn zuvor war er, wie bereits erwähnt, offiziell Ungar. Im Sommer desselben Jahres gründete er den „Verein für freie psychoanalytische Forschung“, welcher im Herbst 1913 – nach der Bezeichnung seiner Lehre als „Individualpsychologie“ im Jahre 1912 – in den „Verein für Individualpsychologie“ umbenannt wurde. Im Jahr 1912 bewarb sich Adler um den Titel eines Privatdozenten und somit um eine Lehrbefugnis an der Universität Wien. Jedoch wurde sein Habilitationsansuchen 1915 – nach einem Gutachten des Psychiaters Wagner-Jauregg – abgelehnt. In dessen Bericht kamen die

⁸ Laut Handlbauer ist es nicht gänzlich geklärt, wie und wann es zum ersten Treffen zwischen Adler und Freud kam (vgl. ebd. 1990, 15f).

⁹ Zu den ursprünglichen fünf Gründungsmitgliedern der Gesellschaft gehörten Sigmund Freud, Alfred Adler, Max Kahane, Rudolf Reitler und Wilhelm Stekel (vgl. ebd. 1984, 42).

¹⁰ Die Mitglieder der Gesellschaft waren in den ersten Jahren ausschließlich männlich [Anm. S.B.].

„Kritik an der Psychoanalyse, mit der Adler zu Unrecht in enge Verbindung gestellt wird; zum anderen seine Vorbehalte gegen die von Adler versuchte Aufweichung der herrschenden psychiatrischen Krankheitsbegriffe“ (Handlbauer 1984, 106)

zum Ausdruck. Diese Ablehnung traf Adler zutiefst und führte laut seiner Tochter Alexandra Adler zu einer ersten Entfremdung ihres Vaters von Wien und seiner Heimat Österreich (vgl. Adler 1977, 13).

Zu Beginn des Ersten Weltkrieges gehörte Adler zu dessen BefürworterInnen und änderte diese Meinung erst gegen Ende des Krieges. Als sich im Jahr 1916 die militärische Lage Österreich-Ungarns verschlechterte, wurde auch Adler eingezogen, obwohl er 1912 eigentlich von der Landsturmpflicht befreit wurde. Zuerst war er im k.u.k. Kriegsspital in Simmering tätig und noch im selben Jahr setzte man ihn im Krakauer Garnisonsspital Nr. 15 ein. Am 11. November 1917 wurde er in das Militärkrankenhaus Grinzing versetzt, in welchem er in einem Barackenspital typhusranke russische Kriegsgefangene beaufsichtigte. Adlers Aufgaben – wie bspw. die Selektion der wieder gesunden Soldaten, welche erneut an die Front zurückgeschickt werden sollten – beeinflussten seine Theorie nach Ende des Ersten Weltkrieges entscheidend, was sich bspw. durch die Einführung des Begriffs „Gemeinschaftsgefühl“ – als neuer, zentraler Begriff der Individualpsychologie – zeigt.

Nach Kriegsende engagierte sich Adler auch politisch und gehörte dem Arbeiterrat des 1. Bezirks an, wo er zu dessen stellvertretendem Vorsitzenden gewählt wurde. Diese politische Phase dauerte allerdings nicht sehr lange an und einige Zeit später konzentrierte er sich wieder gänzlich auf seine Individualpsychologie. In den Jahren nach dem Ersten Weltkrieg wurde Wien mehrheitlich sozialdemokratisch regiert. Zu dieser Zeit wurde eine Vielzahl von (individualpsychologischen) Erziehungsberatungsstellen – in enger Zusammenarbeit mit Schulbehörden, LehrerInnen und Elternvereinen – errichtet. Im Laufe der 20er Jahre breitete sich die individualpsychologische Bewegung rasant aus – zunächst in Wien, aber auch in München, Berlin und später in immer mehr europäischen Städten. Das erste Heft der „*Internationalen Zeitschrift für Individualpsychologie*“ (IZI) erschien im Jahr 1923 unter der Herausgeberschaft Adlers. Um seine Lehre weiter zu verbreiten, unternahm Adler ab August desselben Jahres viele Reisen in europäische Städte. Ein Jahr später wurde er zum Professor am „Pädagogischen Institut der Stadt Wien“ ernannt, in welchem er LehrerInnen nach den Grundsätzen der Individualpsychologie ausbildete. Seine erste Reise nach Amerika trat Adler im Jahr 1926 an. Ein Jahr danach entschied er sich dafür, gänzlich von seinen Vortragsreisen zu leben und seine Wiener Praxis, in welcher er bis dahin als Nervenarzt tätig war, zu schließen. Ab diesem Zeitpunkt begann er, seine Karriere in den USA weiterzuführen und beteiligte sich im Oktober 1927 am Wittenberg-Symposium in Springfield (Ohio). Obwohl sich Adlers Reisen häuften, kaufte er sich in diesem Jahr ein Landhaus in Salmansdorf – einem Stadtteil Wiens im 19. Bezirk Döbling – und wurde 1929 zum medizinischen Leiter einer Poliklinik für Neurosenbehandlung am Mariahilfer Ambulatorium in Wien gewählt. In diesem Jahr wurde er auch zum Gastprofessor an der Columbia-Universität in New York

ernannt. Anlässlich der Vollendung seines 60. Lebensjahres und in Würdigung „großer Verdienste“, wurde Adler am 11. Juli 1930 auf Beschluss des Wiener Stadtrates zum „Bürger der Stadt Wien“ erkoren. Im Herbst 1932 bot ihm das „Long Island College of Medicine“ in New York einen Lehrstuhl für medizinische Psychologie an. Zu dieser Zeit eröffnete Adler eine neue psychotherapeutische Praxis und eine Erziehungsberatungsstelle in New York. Laut Handlbauer hatte für Adler

„wegen der politischen Entwicklung die Individualpsychologie nur in den Vereinigten Staaten eine Zukunft, nicht aber in Europa oder in der [ehemaligen; Anm. S.B.] Sowjetunion“ (Handlbauer 1984, 27).

Im Jahre 1935 emigrierte auch Adlers Familie nach New York, jedoch ohne Tochter Valentine, da diese nach Russland ausgewandert war und dort vermisst wurde. Seine letzten Lebensjahre verbrachte er in einem Hotel in New York oder auf Reisen. Alfred Adler starb am 28. Mai 1937 auf einer Vortragsreise in Aberdeen (Schottland) an Herzversagen (vgl. Handlbauer 1984, 25ff).

Nachdem nun ausführlich v.a. auf das private Leben Alfred Adlers eingegangen wurde, soll nun der theoretische Inhalt seiner Werke näher erläutert werden (s. Kap. 3). Zuvor erscheint es allerdings erforderlich, einen Überblick über die Begriffe „Persönlichkeitstheorie“ und „Menschenbild“ im Allgemeinen und anschließend in Verbindung mit Alfred Adlers Ansichten zu geben.

2 PERSÖNLICHKEITSTHEORIE UND MENSCHENBILD

In diesem Kapitel soll zunächst auf das allgemeine Verständnis der Begriffe „Persönlichkeitstheorie“ und „Menschenbild“ eingegangen werden. Danach wird überblicksartig in die konkrete Persönlichkeitstheorie Alfred Adlers eingeführt, wobei v.a. auf deren Veränderung Bezug genommen wird. Abschließend erfolgt eine Darstellung von Adlers Menschenbild.

2.1 Zu den Begriffen „Persönlichkeitstheorie“ und „Menschenbild“

Die Persönlichkeit eines Menschen hat viele Facetten. Diese Mannigfaltigkeit spiegelt sich in einer großen Anzahl von bereits existierenden Persönlichkeitstheorien wider. Da aber in der Literatur weitgehend das „Menschenbild“ einer Person als Voraussetzung für eine Persönlichkeitstheorie aufgefasst wird (vgl. Stephenson 1998, 211f) – was bedeutet, dass dieses bereits in einer Persönlichkeitstheorie enthalten ist, aber gleichzeitig für sich genommen in seiner Wirksamkeit erscheint – möchte ich eine Differenzierung dieser beiden Begriffe vornehmen. Dass eine Persönlichkeitstheorie nur unter Einbezug des jeweiligen Menschenbildes verstanden werden kann, zeigt das folgende Zitat:

„Alle wichtigen Persönlichkeitstheorien [bauen] auf unterschiedlichen Positionen dieser grundlegenden Annahmen auf ... und keine der hauptsächlichen Persönlichkeitstheorien [kann] ohne Bezug auf diese Grundannahmen voll und angemessen verstanden werden“ (Hjelle/Ziegler 1976, 9f zit. n. Stephenson 1998, 212).

Auch Pervin ist der Ansicht, dass das Menschenbild implizit immer schon in eine Persönlichkeitstheorie eingebunden ist:

„Entscheidend bei der Beurteilung einer Theorie ist somit, dass man das darin vorgestellte Menschenbild insgesamt berücksichtigen muss“ (Pervin 2005, 47).

Wie durch diese Zitate erkennbar wird, spielt bei der Entwicklung einer Persönlichkeitstheorie auch die Frage nach der grundlegenden Natur des menschlichen Wesens eine bedeutende Rolle. Um nun den Begriff „Persönlichkeitstheorie“ definieren zu können, muss zuvor geklärt werden, was grundsätzlich unter „Persönlichkeit“ verstanden wird. Jedoch stößt man bei der Auslegung dieses Begriffs auf das Problem, dass dieser mehrere Bedeutungen beinhaltet und von verschiedenen Personen auf unterschiedliche Art und Weise verwendet wird (vgl. ebd., 31). Laut Stephenson besteht in der Literatur daher auch

„keine Einigkeit über das Wesen von Persönlichkeitstheorien, und damit [gibt es] auch keine übergeordnete, allgemein anerkannt und verbindliche Definition“ (Stephenson 1998, 207).

Um diese Tatsache zu veranschaulichen, werde ich im Folgenden einige Definitionen von „Persönlichkeit“ anführen.

So zeigt sich die Schwierigkeit einer eindeutigen Begriffsbestimmung bspw. darin, dass Pervin im Jahre 1987, in der zweiten Auflage seines Werks „*Persönlichkeitstheorien*“ (Pervin 1987), folgende Definition von Persönlichkeit vorschlägt:

„Persönlichkeit repräsentiert solche Eigenschaften einer Person oder der Menschen generell, die ein beständiges Verhaltensmuster ausmachen“ (Pervin 1987, 15).

In der 5. überarbeiteten Auflage desselben Werkes aus dem Jahr 2005 hat sich diese Definition folgendermaßen weiterentwickelt:

„Bei der Persönlichkeit geht es um jene Charakteristika oder Merkmale des Menschen, die konsistente Muster des Fühlens, Denkens und Verhaltens ausmachen“ (ebd. 2005, 31).

Auch Picker bemüht sich um eine Bestimmung von „Persönlichkeit“. Seiner Meinung nach handelt es sich bei der Persönlichkeit eines Menschen um

„ein komplexes, prozeßhaftes System von beobachtbarem Verhalten, Kognitionen (Denkprozessen), Affekten (Gefühlen, Emotionen) und sozialen Bedürfnissen, das mit den Methoden der wissenschaftlichen Psychologie hinsichtlich seiner Entwicklung, seines jeweiligen Status und einer möglichen Prognose als Gegenstand der Forschung untersucht und formuliert wird“ (Picker 1996, 346 zit. n. Stephenson 1998, 208).

Eine weitere Definition, welche in der Literatur häufig vorzufinden ist, ist jene von Eysenck. Seiner Meinung nach ist Persönlichkeit

„die mehr oder weniger stabile und dauerhafte Organisation des Charakters, Temperaments, Intellekts und Körperbaus eines Menschen, die seine einzigartige Anpassung an die Umwelt bestimmt. Der Charakter eines Menschen bezeichnet das mehr oder weniger stabile und dauerhafte System seines konativen Verhaltens (des Willens); sein Temperament das mehr oder weniger stabile und dauerhafte System seines affektiven Verhaltens (der Emotion oder des Gefühls); sein Intellekt das mehr oder weniger stabile und dauerhafte System seines kognitiven Verhaltens (der Intelligenz); sein Körperbau das mehr oder weniger stabile System seiner physischen Gestalt und neuroendokrinen (hormonalen) Ausstattung“ (Eysenck 1970, 2).

Durch die Anführung dieser Zitate sollte deutlich geworden sein, dass dem Begriff „Persönlichkeit“ keine einheitliche Bedeutung zugewiesen werden kann. Dies gilt somit auch für den Terminus „Persönlichkeitstheorie“.

Thomas Stephenson bietet in seinem Artikel „*Persönlichkeitstheorie und Menschenbilder*“ (Stephenson 1998) übergeordnete, für diese Arbeit geeignet erscheinende, Definitionen der Begriffe „Persönlichkeitstheorie“, „Persönlichkeit“ und „Menschenbild“ an, welche gleichzeitig eine Differenzierung dieser Begriffe beinhalten. Zudem ist dieser Autor mit seinem Modell des Empirischen Zirkels 3.0 auch hinsichtlich meiner Auseinandersetzung mit den Texten Alfred Adlers relevant (s. Kap. 5.3 und 6). Aus den eben angeführten Gründen werden die Begriffsbestimmungen von Stephenson auch diejenigen sein, welche meiner Arbeit zugrunde liegen. Im Folgenden werde ich näher auf dessen Definitionen von „Menschenbild“, „Persönlichkeit“ und „Persönlichkeitstheorie“ eingehen. Ein Menschenbild kennzeichnen seiner Meinung nach

„alle Aussagensysteme, die einen allgemeinen Fall eines Menschen darstellen, indem sie angeben, welche Elemente des Menschen in welcher Ausprägung sein ‚Wesen‘ konstituieren, wobei eine Variation dieser Elemente gar nicht und eine Variabilität der Ausprägungen nur sehr begrenzt möglich ist“ (Stephenson 1998, 211).

Das „Bild“ eines Menschen stellt demnach eine allgemeine Vorlage, also eine grundlegende Annahme der Elemente dar, die das Wesen eines Menschen festlegen.

Bevor nun auf den Begriff der „Persönlichkeitstheorie“ eingegangen werden kann, muss das Verständnis des Begriffs „Persönlichkeit“ geklärt werden. Stephenson definiert diesen folgendermaßen:

„Als Persönlichkeit bezeichnen wir jene Strukturen des Menschen, aus denen er seine konkreten Handlungen ableitet, und die für diese Handlungen eine überdauernde und kontinuierliche Basis ausmacht. Diese Struktur wird im Laufe des Lebens in Auseinandersetzung mit den inneren und äußeren (bio-sozialen) Bedingungen ausgebildet und beinhaltet im Zentrum die Grundannahmen des Individuums bezüglich der Fragen:

„Wie ist die Welt und die Menschen in ihr beschaffen und was daran ist mir zugänglich?“,

„Warum ist sie so, wie sie ist und warum stehe ich so zu ihr, wie ich zu ihr stehe?“,

„Inwiefern ist diese Welt durch mich beeinflussbar/veränderbar“

„Welche Grunddimensionen meines Handelns habe ich zur Verfügung und welche der möglichen Veränderungen kann ich durch welche Dimension erreichen?“.

Diese Grundhaltungen, wie auch die aus ihr abgeleiteten immer konkreten Meinungen, Phantasien, Vorstellungen, Gedanken, Ängste und Wünsche stehen in engem Zusammenhang mit ebenfalls persönlichkeitsstypischen Emotionen (Affekten bzw. Gefühlen) und Stimmungen und sind der jeweiligen Person mehr oder weniger bewusst. Sie sind je allgemeiner und zentraler sie sind, umso schwerer bzw. je näher sie der konkreten und aktuellen Aktionsebene sind, umso leichter beeinflussbar bzw. auf Dauer veränderbar“ (Stephenson 1998, 209f).

Aus dieser detaillierten Definition von „Persönlichkeit“ kann nun auch eine Bestimmung des Begriffs „Persönlichkeitstheorie“ erfolgen. Laut Stephenson charakterisiert sich diese durch

„alle Aussagensysteme, die einen allgemeinen Fall eines Menschen darstellen, indem sie angeben, welche Bereiche und Elemente des Menschen seine ‚Persönlichkeit‘ konstituieren, wobei die konkrete inhaltliche Variation dieser Elemente die jeweilige individuelle Struktur des Klienten¹¹ ausmacht“ (ebd., 209).

Demnach stellt eine Persönlichkeitstheorie eine allgemeine Vorlage für die Erstellung eines Persönlichkeitsprofils von einem bestimmten Menschen dar.

Nach diesem Versuch, eine allgemeine, dieser Arbeit zugrunde liegende, Definition von „Persönlichkeitstheorie“ – und des dazugehörigen Begriffs „Menschenbild“ – zu finden, werde ich folgend in die Theorie und das Menschenbild Alfred Adlers einführen.

2.2 Zu Alfred Adlers Persönlichkeitstheorie und dessen Menschenbild

Die Entwicklung der Persönlichkeitstheorie Alfred Adlers kann auf die Jahre 1898 bis 1937 festgelegt werden. In dieser Schaffensperiode entstanden viele Arbeiten, in denen Adler nach und nach neue Grundbegriffe in seine Lehre einführte, welche die Grundlage der Individualpsychologie bilden. Ausdrücke wie „Minderwertigkeitsgefühl“, „(Über-)Kompensation“, „Aggressionstrieb“, „männlicher Protest“, „Macht- und Geltungsstreben“, „Finalität“, „Lebens-

¹¹ Da der Artikel „*Persönlichkeitstheorie und Menschenbilder*“ (Stephenson 1998) einen überarbeiteten Auszug eines Vorlesungsskriptes des Psychotherapeutischen Propädeutikums darstellt, spricht Stephenson in diesem Zusammenhang von „Klienten“ [Anm. S.B.].

stil“ und „Gemeinschaftsgefühl“ stellen die Basis der Persönlichkeitstheorie Adlers dar. Wie bereits in der Einleitung beschrieben, wandelte sich im Laufe der Entwicklung der Individualpsychologie einerseits die Bedeutung vieler Grundbegriffe, andererseits wurden aber auch „alte“ Begriffe durch „neue“ ersetzt – oftmals ohne dass Adler explizit darauf hinwies (s. Kap. 3). Aufgrund dessen wird in der Sekundärliteratur wiederholt die „Uneindeutlichkeit“ bzw. „Widersprüchlichkeit“ in Adlers Lehre thematisiert. So meint bspw. Datler, dass Adler „seine Theorien in uneindeutiger Weise“ (Datler 1996, 104)

präsentiert. Auch Jutta Westram widmet sich dieser „Problematik“ und spricht von einer „systemimmanenten Unschärfe und Widersprüchlichkeit der Adler’schen Theorieentwicklung“ (Westram 2003, 244).

In diesem Zusammenhang wird häufig zwischen dem „frühen“ und dem „späten“ Adler¹² unterschieden, eine Unterteilung, die sehr oft vorgenommen und ebenso oft diskutiert wird. Bruder-Bezzel ist bspw. der Meinung, dass eine strikte Trennung in „frühen“ und „späten“ Adler eher vermieden werden sollte:

„Die Einteilung in den frühen und den späten Adler erweist sich nicht durchgängig als entscheidende Trennungslinie, da sich in Adlers Theorie eher Widersprüchlichkeiten als Brüche zeigen“ (Bruder-Bezzel 2000, 272).

Einige AutorInnen verweisen aber auch auf eine gewisse Kontinuität Adlers, da bestimmte Grundannahmen im Laufe der Jahre gleich geblieben und manche Tendenzen, die dem „späten“ Adler zugewiesen werden, auch bereits beim „frühen“ vorzufinden seien (vgl. Rüedi 1998; Presslich-Titscher, 1998; Datler 1998). Ansbacher gliedert die zeitliche Entwicklung der Persönlichkeitstheorie Adlers nicht in „früh“ und „spät“, sondern in vier Phasen (1898-1907, 1908-1917, 1918-1927, 1928-1937) (vgl. Ansbacher 1981 zit. n. Bruder-Bezzel 2000, 280), dem einige AutorInnen, wie bspw. Bruder-Bezzel (2000, 283) weitgehend zustimmen. Rüedi differenziert und verändert diese Unterteilung, indem er von fünf Phasen ausgeht (1898-1911, 1912-1917, 1918-1927, 1928-1932, 1933-1937) (vgl. Rüedi 1988).

Durch diese Ausführungen sollte deutlich geworden sein, dass Alfred Adler seine Theorie kontinuierlich weiterentwickelte und eine gewisse Veränderung stattgefunden hat. Laut Ansbacher/Ansbacher entwickelte sie sich

„von einer biologisch orientierten, elementaristischen und objektiven Triebpsychologie zu einer sozial orientierten, subjektivistischen und ganzheitlichen Einstellungspsychologie“ (Ansbacher/Ansbacher 1982, 90).

Als Kerngedanke der Persönlichkeitstheorie Adlers kann das „Konzept“ eines einheitlichen, zielgerichteten und schöpferischen Individuums angesehen werden. Adler geht davon aus, dass die Einheit der Persönlichkeit jedem Menschen existenziell angeboren und dass alles Seelenleben zielgerichtet ist. Überdies ist er der Ansicht, dass jedes Individuum in der Lage sei, sein Leben selbst zu bestimmen. In diesem Zusammenhang soll nachstehend auf das Menschenbild Alfred Adlers eingegangen werden, da dieses einerseits in Adlers Persönlich-

¹² Die Zeit des sog. „späten“ Adlers beginnt etwa ab dem Jahr 1927 [Anm. S.B.].

keitstheorie impliziert und andererseits für die Darstellung des „Erziehungskonzeptes“ (s. Kap. 4.3) von Bedeutung ist, wie Rüedi zum Ausdruck bringt:

„Adlers Menschenbild, seine Sicht vom Leben im allgemeinen und vom Menschen in all seinen Bezügen, bildet das Fundament, auf dem er die individualpsychologische Pädagogik errichtete; individualpsychologische Erziehungspraxis ist immer logische Folge und Ausdruck der ihr zugrunde gelegten anthropologischen Grundannahmen und Grundüberzeugungen“ (Rüedi 1988, 61).

Antoch unterteilt Adlers Menschenbild in folgende vier Ansätze, auf welche auch Rüedi (ebd., 61ff) Bezug nimmt:

„Was das *Menschenbild der Individualpsychologie* betrifft, kann man sagen, dass es gekennzeichnet ist von dem holistischen, sozialpsychologischen, finalen und aufklärerischen Ansatz der Psychologie *Alfred Adlers*“ (Antoch 1981, 17; Hvh.i.O.).

Die nachstehenden Erläuterungen sollen einen Überblick über diese vier Ansätze geben.

1. Der holistische¹³ Ansatz – Die Einheit der Person

Laut Rüedi ist die Einheit der Persönlichkeit ein fester Bestandteil in Alfred Adlers Menschenbild (vgl. Rüedi 1988, 172). In vielen Aussagen Adlers lässt sich erkennen, dass er den Menschen ganzheitspsychologisch betrachtet. Diese Anschauungsweise kennzeichnet sich laut Metzger durch die

„Analyse in einer Untersuchung der einzelnen Teile und Teilvorgänge an ihrem Platz im Ganzen und unter Berücksichtigung ihrer Funktionen im Ganzen“ (Metzger 1971, 663).

Dies bedeutet, dass das Ganze nicht in dessen Teile zergliedert und zerlegt wird, um dann – ausgehend von den Einzelteilen – auf die Gesamtheit zu schließen, sondern eine Untersuchung des Ganzen erfolgt (vgl. Antoch 1981, 18). Eife erklärt dies wie folgt:

„Eine ‚Gestalt‘ kann nicht in mehrere Teile geteilt werden. Jedes Symptom und jeder Charakterzug, sogar jedes Ereignis im Leben eines Patienten werden miteinander verbunden und erzeugen ein Bild wie die Töne eine Melodie, wie Augen, Nase und Mund ein Gesicht. Um eine individuelle ‚Gestalt‘ zu erkennen, ist es wichtig, dass das Ganze im Blick bleibt“ (Eife 2006, 7).

Laut Dreikurs sind die meisten FachwissenschaftlerInnen reduktionistisch eingestellt, womit er meint, dass diese nicht die Ganzheit erfassen, sondern Teilphänomene für das Verhalten des Ganzen verantwortlich machen (vgl. Dreikurs 1969, 12). Auch Antoch vertritt diese Ansicht und bezeichnet die Individualpsychologie als anti-reduktionistisch, da diese jegliche Vereinseitigungen und Beschränkungen zurückweise (vgl. Antoch 1981, 16). Wexberg, ein damaliger Mitarbeiter Adlers, formuliert diese Betrachtungsweise folgendermaßen:

„Wir können viel vermuten, aber nichts wissen, wenn uns bloß ein Ausschnitt der Persönlichkeit vorliegt. Aber wir verstehen die kleinste Geste, wenn wir das Ganze, dessen Teil sie ist, individualpsychologisch erfaßt haben“ (Wexberg 1914, 20).

¹³ *Holismus*: Lehre, die alle Erscheinungen des Lebens aus einem ganzheitlichen Prinzip ableitet (vgl. Duden, Das Fremdwörterbuch 2007, 408/2).

Laut Rüedi kann der holistische Ansatz für die gesamte Entwicklung der Lehre Alfred Adlers als wegweisend bezeichnet werden. Auch der im Jahre 1912 eingeführte Name „Individualpsychologie“ erinnere an die unteilbare Ganzheit der menschlichen Persönlichkeit und an die Einheit der Individualität (vgl. Rüedi 1988, 61), wie Hertha Orgler bestätigt:

„Unter dem Wort ‚Individualpsychologie‘ verstand *Adler* die Psychologie des einzelnen unteilbaren Menschen, des Individuums. In der Prägung dieses Namens liegt die neuartige Betrachtungsweise *Adlers*, den Menschen als eine Ganzheit und Einheit zu sehen. Nach seiner Auffassung kann keine Lebensäußerung isoliert angesehen werden, sondern muss stets auf die Gesamtpersönlichkeit bezogen werden“ (Orgler 1956, 21; Hvh.i.O.).

Unter „Individuum“ versteht Adler demnach „das unteilbar Ganze“ und grenzt sich somit von einer voreiligen Typisierung und Verallgemeinerung ab.

2. Der sozialpsychologische Ansatz – Individuum und Gesellschaft

Adlers Auffassung nach wird jeder Mensch in eine bereits bestehende Gemeinschaft hineingeboren. Aus diesem Grund zweifelt er auch an der Möglichkeit eines Menschen, ein Leben außerhalb dieser Gemeinschaft zu führen, ohne dadurch erheblichen Schaden zu erleiden. Aus individualpsychologischer Sicht haben daher alle menschlichen Handlungen einen sozialen Ursprung. Das sog. „Gemeinschaftsgefühl“ (s. Kap. 3.4) spielt in diesem Bezugsrahmen eine wesentliche Rolle. Für Adler stellt der Grad der Entwicklung des menschlichen Gemeinschaftsgefühls auch ein Maß zur Beurteilung dessen dar, inwiefern sich dieser Mensch selbst erlebt, begreift und sein Leben gestaltet. Hierbei geht Adler jedoch nicht von einer kritiklosen Anpassung an die Gemeinschaft aus (vgl. Antoch 1981, 19ff).

Laut Rüedi ist dieser Ansatz der Individualpsychologie v.a. ab 1918, dem Jahr der Einführung des bereits angesprochenen Begriffs „Gemeinschaftsgefühl“, als relevant anzusehen. Jedoch tritt Adler seiner Meinung nach auch in davor erschienenen Schriften implizit für eine soziale menschliche Natur ein. Das eher geringe Aufscheinen dieses Ansatzes vor 1918 dürfte auch Adler aufgefallen sein, da dieser in später erschienenen Neuauflagen immer wieder den Begriff des „Gemeinschaftsgefühls“ ergänzt hat (vgl. Rüedi 1988, 61ff).

3. Der finale Ansatz – Die Zielgerichtetheit menschlichen Handelns

Adler ist der Meinung, dass der Mensch nicht denken, fühlen oder handeln kann, ohne dass ihm ein Ziel vorschwebt. Seiner Ansicht nach enthält alles seelische Leben eine Zielgerichtetheit, welche sich bereits in der frühen Kindheit eines jeden Menschen entwickle (vgl. Rüedi 1988, 65). Das Individuum bewege sich auf dieses bestimmte Ziel zu, welches einen subjektiven Ursprung habe und somit eine Schöpfung des Individuums darstelle. Weiters diene es zur Orientierung in der Welt und sei dem Individuum weitgehend unbewusst (vgl. Hobmair/Treffer 1979, 48). Auch Antoch bestätigt, dass in der Individualpsychologie alles menschliche Handeln als dynamisch-zielgerichtet, also unter dem Aspekt der Finalität, begrif-

fen wird (vgl. Antoch 1981, 22). Dies sei auch der Grund, warum IndividualpsychologInnen bestimmte Handlungsweisen,

„die sich ihnen in der Therapie als *Symptomatik* darbieten, *nicht als Zustände betrachten, sondern als spezifische Bewegungen, die nicht zu dem angestrebten Ziel führen*“ (ebd., 22; Hvh.i.O.).

Laut Rüedi lassen sich in diesem finalen Ansatz, welcher sich v.a. seit dem Jahre 1912 durch den weiteren Verlauf der Individualpsychologie zieht, Gemeinsamkeiten zum holistischen Gedanken finden (vgl. Rüedi 1988, 65).

4. Der aufklärerische Ansatz – Grenzen und Möglichkeiten persönlicher Selbstbestimmung

Für die Individualpsychologie ist das menschliche Handeln zwar biologisch und gesellschaftlich prädisponiert und definiert, jedoch nicht determiniert. Dies bedeutet, dass menschliches Agieren – wenn auch in Grenzen – weitgehend selbst bestimmt ist (vgl. Antoch 1981, 25). Auch Ansbacher/Ansbacher bestätigen dies mit folgenden Worten:

„Nicht die Erlebnisse eines Kindes diktieren seine Handlungsweisen, sondern die Schlussfolgerungen, die es aus diesen Erlebnissen zieht“ (Ansbacher/Ansbacher 1982, 205).

Einer Verabsolutierung streng kausalanalytischer¹⁴ Schlüsse von einzelnen Ursachen auf bestimmte Wirkungen steht Adler demnach – spätestens ab dem Jahr 1912 – ablehnend gegenüber. Er vertritt die Vorstellung der Willensfreiheit des Menschen (vgl. Dreikurs 1969, 13). So sei bspw. das Versagen eines – in seiner Kindheit verzärtelten – Menschen nicht zwangsläufig vorprogrammiert. Die Individualpsychologie berufe sich eher auf beobachtbare Handlungen und deren Auswirkungen. Der aktive Mensch – und nicht etwa dessen Triebe – werde als sog. Träger seiner Handlungen betrachtet (vgl. Antoch 1981, 25). Laut Antoch bezieht die Individualpsychologie ihre Tiefgründigkeit

„aus der Aufklärung verborgener, oft nicht bewusster Intentionen des Handelns“ (ebd., 26).

Rüedis Meinung zufolge glaubt Adler demnach an eine Heilung von Neurosen durch das Aufdecken des neurotischen Lebensplans eines Menschen (vgl. Rüedi 1988, 272).

Nachdem nun das theoretische Verständnis der Begriffe „Menschenbild“ und „Persönlichkeitstheorie“ geklärt und sowohl in die konkrete Persönlichkeitstheorie Adlers eingeführt als auch dessen Menschenbild vorgestellt wurde, möchte ich nachstehend zu einer Zusammenschau der Begriffswandlungen in dessen Persönlichkeitstheorie übergehen.

¹⁴ *kausalanalytisch*: die Kausalanalyse betreffend, von ihr ausgehend (vgl. Duden, Das Fremdwörterbuch 2007, 519/1). *Kausalanalyse*: Analyse, durch welche die kausalen Zusammenhänge erforscht werden (vgl. ebd.). *kausal*: ursächlich, das Verhältnis Ursache-Wirkung betreffend (vgl. ebd., 518/3).

3 ZUSAMMENSCHAU DER BEGRIFFSWANDLUNGEN IN ALFRED ADLERS PERSÖNLICHKEITSTHEORIE

Im Kapitel 2.2 wurde bereits ein Einblick in die Persönlichkeitstheorie Alfred Adlers sowie in sein darin impliziertes Menschenbild gegeben. Im diesem Kapitel erfolgt nun eine detaillierte Darstellung der Persönlichkeitstheorie anhand der zentralen individualpsychologischen Grundbegriffe, indem diese aufgelistet und näher erklärt werden. Wie bereits beschrieben (s. Einleitung), hat Adler – im Laufe der Entwicklung seiner Lehre – (1.) die Bedeutung seiner Begriffe verändert bzw. diese gänzlich durch andere ersetzt (2.). Dies zeigt sich (3.) im Hinzufügen, Weglassen bzw. Abändern von verschiedenen Textpassagen. Im Zuge dieser Darstellung der individualpsychologischen Lehre sollen (1.) die Wandlungen bzw. die (2.) „Erneuerungen“ der Grundbegriffe aufgezeigt werden¹⁵. Dabei werde ich mich v.a. auf Sekundärliteratur beziehen, da Adlers Persönlichkeitstheorie bereits aufgearbeitet und dargestellt wurde. V.a. die Werke „*Alfred Adlers Individualpsychologie*“ (Ansbacher/Ansbacher 1982), „*Die Bedeutung Alfred Adlers für die Pädagogik*“ (Rüedi 1988), „*Menschenbild und Pädagogik*“ (Karabatziakis 1983) und das „*Wörterbuch der Individualpsychologie*“ (Brunner/Titze 1995) werden dafür grundlegend sein. Jedoch werde ich auch versuchen, die Meinungen und Ansichten anderer AutorInnen einfließen zu lassen, um etwaige Fehlschlüsse bzw. Unstimmigkeiten aufzeigen zu können.

Beginnen werde ich mit dem Begriff der „Minderwertigkeit“ (s. Kap. 3.1), wobei ich zunächst auf dessen frühe Bedeutung in den Anfangszeiten Adlers eingehe. Danach folgt die Beschreibung der Minderwertigkeit als „objektive Organminderwertigkeit“. Ebenso verwendet Adler den Ausdruck „Minderwertigkeitsgefühl“, welcher im Laufe der Zeit eine Wandlung durchläuft. Im darauf folgenden Abschnitt (s. Kap. 3.2) wird auf die Begriffe „Aggressionstrieb“, „männlicher Protest“ und „Streben nach Geltung, Macht, Überlegenheit und Vollkommenheit“ eingegangen. Die eben angeführten Termini werden deshalb innerhalb eines Kapitels behandelt, da der „Aggressionstrieb“ vom „männlichen Protest“ und dieser wiederum von den verschiedenen Formen des „Strebens“ weitgehend abgelöst wird. Im Kapitel 3.3 widme ich mich den ab 1912 gebrauchten Begriffen der „Fiktion“ und der „Finalität“ sowie dem späteren Terminus „Lebensstil“. Im Zuge dessen wird auch auf das „individuelle Bewegungsgesetz“ und die „Meinung über sich und die Welt“ eingegangen. Zuletzt werde ich mich der Entwicklung des „Gemeinschaftsgefühls“ sowie dessen mehrfacher Bedeutung widmen (s. Kap. 3.4). Am Ende jedes Subkapitels erfolgt eine kurze Zusammenfassung der zuvor beschriebenen Begriffswandlungen. Den Abschluss dieses Kapitels bildet eine Zusammenfassung der Persönlichkeitstheorie Alfred Adlers, welche chronologisch nach den Erscheinungsjahren der für diese Thematik relevanten Werke Adlers aufgebaut ist (s. Kap.3.5). Dabei werde ich mich an Rüedis Arbeit „*Die Bedeutung Alfred*

¹⁵ Das Aufzeigen der Veränderungen in den Texten Adlers (3.) erfolgt im Zuge der Textanalyse im Kapitel 6 [Anm. S.B.]

Adlers für die Pädagogik“ (Rüedi 1988) orientieren, welcher Adlers Theorie systematisch und chronologisch aufgearbeitet hat.

3.1 Die „Minderwertigkeit“ – Von einer objektiven Organminderwertigkeit zu einem subjektiven Minderwertigkeitsgefühl

Bei der Darstellung und Erläuterung des Begriffs „Minderwertigkeit“ steht man insofern vor einer Herausforderung, als Adler diesen Ausdruck in mehrfacher Bedeutung verwendet, was einerseits durch die Entstehung seiner „eigenen“ Lehre – der Individualpsychologie – begründet werden kann, andererseits aber auch auf eine Wandlung in seiner Theorie zurückzuführen ist. In folgender Begriffsbeschreibung soll auf diese Bedeutungsvielfalt eingegangen werden.

3.1.1 Die „Minderwertigkeit“ in Adlers Anfangszeit

Wie bereits im Kapitel 1 dieser Arbeit beschrieben, ist Adler von 1902 bis 1911 Mitglied der sog. „Mittwoch-Gesellschaft“. Bei den wöchentlichen Zusammenkünften dieser Gruppe in Sigmund Freuds Wohnung wird v.a. über psychoanalytische Themen diskutiert. Es lässt sich erkennen, dass Adlers Sichtweisen zu dieser Zeit – zumindest anfänglich – noch an denen der Psychoanalyse angelehnt sind. Dies zeigt sich auch im „ersten Gebrauch“ des Begriffs der „Minderwertigkeit“.

Der eigentliche Begriff „Minderwertigkeitsgefühl“ wird von Adler erst ab dem Jahr 1910 in seinen Schriften erwähnt¹⁶. Jedoch finden sich laut Handlbauer bereits im Originalaufsatz des Artikels *„Der Arzt als Erzieher“* (Adler 1904) Aussagen, die sinngemäß die späteren „Minderwertigkeitsgefühle“ bezeichnen. Als Ursache für „Feigheit“ bzw. „Schüchternheit“ sieht Adler 1904 noch – der Tradition Freuds folgend – die „Masturbation“. Anstatt von Minderwertigkeitsgefühlen spricht er von „bittersten Selbstanklagen und Selbstbeschuldigungen“, welche durch die Masturbation des Kindes ausgelöst werden (vgl. Handlbauer 1984, 241). Laut Handlbauer kommt es im Oktober 1906 zu ersten Unstimmigkeiten zwischen Adler und Freud, welche sich anfangs auf organisatorische Details der Gruppe beschränken. Im November 1907 kommt es schließlich auch zu inhaltlichen Differenzen zwischen den beiden, da Adler bspw. die Lehrbarkeit der Psychoanalyse in Frage stellt (vgl. Handlbauer 1984, 49). Weiters veröffentlicht Adler im Jahr 1907 sein erstes Hauptwerk mit dem Titel *„Studie über Minderwertigkeit von Organen“* (Adler 1907), in welchem er an einer „neuen“ Neurosen-theorie arbeitet. In dieser Studie wird eine erste Änderung des Begriffs „Minderwertigkeit“ erkennbar, wie im nächsten Abschnitt gezeigt werden soll.

¹⁶ Metzger (1978, 10) weist darauf hin, dass Adler bereits 1904 im Artikel *„Der Arzt als Erzieher“* den Begriff „Minderwertigkeitsgefühl“ im „Gespräch mit den Erziehern“ verwendet. Wie im Kapitel 6 noch näher aufgezeigt werden wird, befindet er sich mit dieser Annahme jedoch im Irrtum, da Adler in späteren Ausgaben diesen Begriff hinzufügte. Auch Handlbauer (1984, 241) hat auf diesen Irrtum bereits hingewiesen [Anm. S.B.].

3.1.2 Die „Minderwertigkeit“ als objektive „Organminderwertigkeit“

Im Jahre 1907 führt Adler in seiner „*Studie über Minderwertigkeit von Organen*“ (Adler 1907) die Begriffe „Organminderwertigkeit“, „Kompensation“ und „Überkompensation“ in seine Lehre ein. Laut Rüedi bewegt sich diese Studie auf der anatomischen und physiologischen Ebene. Seiner Ansicht nach geht Adler davon aus, dass der menschliche Organismus – neben den gesunden – auch solche Organe ausbildet, die unfertig und in ihrer Entwicklung zurückgeblieben sind. Diese „minderwertigen Organe“ lassen sich in morphologische und funktionelle Minderwertigkeiten unterscheiden. Unter „morphologischer Minderwertigkeit“ sei eine mangelhafte Ausbildung einzelner Organe bzw. Organsysteme zu verstehen. Die „funktionelle Minderwertigkeit“ lasse sich hingegen dadurch charakterisieren, dass das Organ einer Norm bzw. äußeren Anforderungen nicht genüge. Adler geht demnach von einer funktionellen Störung einzelner Organe aus, welche jedoch nicht zwangsläufig ermüden müssen, sondern diese Minderwertigkeit auch kompensieren bzw. überkompensieren können (vgl. Rüedi 1988, 23f). Demnach könne bspw. bei einer Störung des körperlichen Gleichgewichts infolge einer Organminderwertigkeit die Tendenz bestehen,

„unter günstigen Umständen den Defekt durch Wachstum und Funktionssteigerung im minderwertigen Organ, in einem eventuell symmetrischen Organ oder eines anderen Organs auszugleichen“ (Wengler 1989, 117).

Mit dem Begriff der „Kompensation“ beschreibt Adler eine Leistung des Organismus,

„die unter Ausschaltung des Bewusstseins stattfindet. Ziel dieser Kompensation ist die Herstellung der Funktionstüchtigkeit des minderwertigen Organes [und] die Kompensationsanstrengung führt nach Adler häufig zu einer höheren Ausbildung des ursprünglich minderwertigen Organes“ (Handlbauer 1984, 51).

Diese, von Handlbauer angesprochene, „höhere Ausbildung des ursprünglichen Organes“ bezeichnet Adler als „Überkompensation“. Ist ein Mensch nun von einer Organminderwertigkeit betroffen, so kann dieser auf zwei mögliche Arten darauf reagieren:

„Entweder der Betroffene lässt sich entmutigen, resigniert und versagt oder er versucht seine Schwäche nicht nur zu überwinden, sondern durch eine ungewöhnliche Leistung zu überkompensieren“ (Kretschmer 1995c, 363).

Als mögliche Ursachen für eine Organminderwertigkeit nennt Adler Vererbung, embryonale Schädigung, Geburtsschädigung, Ernährungsmängel, Krankheiten, Überlastungen und Verletzungen (vgl. ebd.). In der 1977 neu herausgegebenen „Studie“ wird ein Zitat Adlers angeführt, in welchem er deren Grundaussagen sehr prägnant zusammengefasst:

„Aus dem Versuch, einen körperlichen Schaden oder Mangel – eine Organminderwertigkeit – zu kompensieren bzw. zu überwinden, kann sachliche Überlegenheit, ja Genialität hervorgehen, aber ebenso gut auch seelische Erkrankung: die Neurose“ (Adler 1907/1927/1977, 2).

In der „Studie“ wird der Grundstein für Adlers „Minderwertigkeitsgefühl“ – welches zunächst als negativ angesehen wird – gelegt. Nachstehend soll auf dieses eingegangen werden.

3.1.3 Die (negative) „Minderwertigkeit“ als subjektives (zu kompensierendes) „Minderwertigkeitsgefühl“ im Sinne eines Gefühls der Unvollkommenheit

Einleitend möchte ich Handlbauer zitieren, der die Entstehung des Begriffs „Minderwertigkeitsgefühl“ folgendermaßen erläutert:

„Am 10. November 1909 sprach Adler erstmals vom Gefühl der Minderwertigkeit¹⁷. Es ist dies ein erster Hinweis auf den ‚Paradigmenwechsel‘, der sich in den kommenden Monaten in Adlers Anschauungen vollziehen sollte und von der (biologischen) Organminderwertigkeit zum (erlebnispsychologischen) Minderwertigkeitsgefühl führen würde“ (Handlbauer 1984, 73).

Auch Rüedi zufolge lässt sich in Adlers Artikel „Über den Selbstmord, insbesondere den Schülerselbstmord“ (Adler 1910a), welcher im Jahr 1910 erscheint, eine Veränderung in dessen Denken erkennen. Indem Adler der Ansicht ist, dass jedem Selbstmord und jeder Neurose ein Gefühl der Minderwertigkeit zugrunde liege, führt er den Begriff des „Minderwertigkeitsgefühls“ in seine Lehre ein (vgl. Rüedi 1988, 28). Mit dieser Anschauung rückt er von seinem 1907 noch biologisch orientierten Denken ab und nähert sich 1910 einer

„erlebnispsychologisch orientierten Psychologie, die ein ‚besonders vertieftes Gefühl der Minderwertigkeit‘ als Ursache von Neurose und Suizid ins Zentrum stellt“ (ebd.).

Zu dieser Zeit meint Adler demnach mit dem „Minderwertigkeitsgefühl“ ein

„Gefühl der Unvollkommenheit, der Unzulänglichkeit und der Entwicklungsbedürftigkeit“ (Leitzen 2004, 170),

welches zu ständigen Kompensationsbestrebungen führt. Adler versteht und erklärt sämtliche nervöse Charakterzüge aus der Dynamik der Kompensation und als Ausdrucksform einer Sicherungstendenz, welche durch ein verstärktes Minderwertigkeitsgefühl ausgelöst werde (vgl. Rüedi 1988, 267). Im ebenfalls 1910 erscheinenden Artikel „Trotz und Gehorsam“ (Adler 1910c) reiht sich Adler noch unter die Psychoanalytiker ein. Bei der Bildung des Charakters seien sowohl die „Organsysteme und ihre Minderwertigkeiten“ als auch die „Erziehung und ihre Eindrücke auf die kindlichen Minderwertigkeits- und Unsicherheitsgefühle“ beteiligt (vgl. Rüedi 1988, 30). Rüedi ordnet diese Arbeit als Fortentwicklung der „Organminderwertigkeitslehre“ von 1907 ein und beschreibt sie wie folgt:

„Es ist nicht mehr das minderwertige Organ, das die Psyche ausschliesslich in Aufregung hält, sondern das Minderwertigkeitsgefühl tritt hinzu, es ist dazwischengeschaltet, erst über dieses ‚Minderwertigkeitsgefühl‘ wirkt die Organminderwertigkeit auf den Charakter und seine Bildung ein“ (ebd., 31).

Im Aufsatz „Der psychische Hermaphroditismus im Leben und in der Neurose“ (Adler 1910b) ist Adler der Ansicht, dass die objektiven Organminderwertigkeiten vielfach Anlass zu einem subjektiven Minderwertigkeitsgefühl geben. Dieses löse seiner Meinung nach eine Reihe psychischer Erscheinungen aus und werde damit zur Ursache späterer neurotischer

¹⁷ In Adlers Werken taucht der Begriff des „Minderwertigkeitsgefühl“ erstmals 1910 auf, jedoch spricht er bereits 1909 in einem Vortrag, der „Mittwoch-Gesellschaft“ von diesem Begriff (vgl. Handlbauer 1984, 73ff).

Entwicklungen (vgl. Handlbauer 1984, 242). Das 1912 erscheinende Werk „Über den nervösen Charakter“ (Adler 1912a) kann ebenfalls als eine Weiterführung der „Studie“ angesehen werden. Ins Zentrum stellt Adler aber nicht mehr die tatsächlich vorhandene körperliche Benachteiligung, sondern das Gefühl der Minderwertigkeit und dessen Folgen. In diesem Werk dominiert das Minderwertigkeitsgefühl in seiner Bedeutung bereits eindeutig vor den Organminderwertigkeiten. Letztere sieht Adler nur noch als eine von mehreren möglichen Ursachen für Minderwertigkeitsgefühle an (vgl. Rüedi 1988, 35).

Es ist erkennbar, dass Adler das Minderwertigkeitsgefühl zu dieser Zeit als etwas Negatives ansieht. Diese Ansicht ändert er im letzten Jahrzehnt seiner Schaffensperiode.

3.1.4 Die (positive) „Minderwertigkeit“ als subjektives (angeborenes) „Minderwertigkeitsgefühl“ im Sinne einer existenziellen Grundlage der Menschheitsentwicklung

Ab dem Jahr 1927 behandelt Adler das Minderwertigkeitsgefühl aus ontogenetischer¹⁸ Perspektive. Er geht davon aus, dass am Beginn jedes Lebens ein mehr oder weniger tiefes Minderwertigkeitsgefühl steht, welches die Ausgangslage aller Bestrebungen des Kindes, sich zu entwickeln und sich ein Ziel zu setzen, darstelle (vgl. Rüedi 1988, 111). In der fortwährenden Entwicklung seiner Theorie versteht der „späte“ Adler das Minderwertigkeitsgefühl demnach nicht als pathologisch, sondern im ontogenetischen und anthropologischen Sinne, also der Menschheit zugehörig (vgl. Wengler 1989, 120). Der „späte“ Adler empfindet das Gefühl der Minderwertigkeit demnach als etwas Positives. Er betrachtet es nun als eine existenzielle Grundlage der Menschheitsentwicklung, da das Gefühl der Unvollkommenheit den Menschen zum Handeln anspornen und das Kind ein Bedürfnis entwickle, über sich hinauszuwachsen. Demzufolge sei jedes Individuum gezwungen, sich gegen diese „Grunderfahrung“ (des „sich minderwertig Fühlens“) aufzulehnen (vgl. Kretschmer 1995b, 327). In einem der Spätwerke Adlers mit dem Titel „Der Sinn des Lebens“ (Adler 1933a) spricht dieser vom Minderwertigkeitsgefühl als eine „segensreiche Einrichtung“ im Sinne einer notwendigen Voraussetzung des „gesunden“ Vollkommen- und Überlegenheitsstrebens. Es wird demnach als die treibende Kraft des menschlichen Fortschrittes und der kulturellen Leistungen des Menschen betrachtet (vgl. Metzger 1972, 9). Metzger beschreibt diese Veränderung von einem „als schädlich angesehenen“ zu einem „als positiv betrachteten“ Minderwertigkeitsgefühl folgendermaßen:

„Zwei Jahrzehnte später ist alles ganz anders: Im ‚Sinn des Lebens‘ von 1933 hören wir ein Loblied auf das Minderwertigkeitsgefühl: ein starkes (!) Minderwertigkeitsgefühl, ‚wie es glücklicherweise in jedem Kind aufs neue erweckt wird‘, wird jetzt als ‚ein Segen‘ bezeichnete, als der eigentliche Motor aller Errungenschaften der Menschheit“ (ebd. 1978, 11; Hvh.i.O.).

In der Schaffensperiode des „späten“ Adlers kommt außerdem der neue Begriff „Minderwertigkeitskomplex“ hinzu, auf welchen nachstehend eingegangen wird.

¹⁸ *ontogenetisch*: die Entwicklung des Individuums betreffend (vgl. Duden, Das Fremdwörterbuch 2007, 730/1).

3.1.5 Die „Minderwertigkeit“ als „Minderwertigkeitskomplex“ im Sinne eines verstärkten „Minderwertigkeitsgefühls“

Laut Brachfeld spricht Adler bis zum Jahre 1926 immer nur von „Minderwertigkeitsgefühlen“, nie aber von einem „Minderwertigkeitskomplex“¹⁹. Er definiert letzteren Begriff als

„die bleibenden Folgen des Minderwertigkeitsgefühls und ihr verstärktes Weiterbestehen“
(Brachfeld 1953, 136; Hvh.i.O.).

Adlers Meinung nach besteht ein enger Zusammenhang zwischen „Minderwertigkeitsgefühl“ und „Überlegenheitsstreben“ (s. Kap. 3.2.3.3). Er ist der Ansicht, dass dieses Gefühl der Minderwertigkeit psychologisch erst dann bedeutsam wird,

„wenn entweder der Mechanismus erfolgreichen Strebens gehemmt wird oder wenn es aufgrund psychischer Reaktionen auf Organminderwertigkeiten ins Unerträgliche anwächst. Dann haben wir es mit einem Minderwertigkeitskomplex zu tun – mit einem abnorm gesteigerten Minderwertigkeitsgefühl, ...“ (Adler 1930a/1976, 47).

Laut Rüedi entsteht der Minderwertigkeitskomplex des Kindes also dann, wenn dessen Streben nach Überlegenheit entweder gebremst werde oder eine unerträgliche Steigerung erfahre. Trifft dies zu, so spricht Adler von einer misslungenen Überkompensation und einem Minderwertigkeitskomplex (vgl. Rüedi 1988, 178).

Im Folgenden soll die Entwicklung des Begriffs der „Minderwertigkeit“ und dessen Veränderung zusammengefasst dargestellt werden.

3.1.6 Zusammenfassende Darstellung der Veränderung des Begriffs „Minderwertigkeit“

Wie zuvor erwähnt, lassen sich bereits im Jahr 1904 Textpassagen finden, in welchen Adler sinngemäß das spätere „Minderwertigkeitsgefühl“ in seine Theorie integriert. Zu dieser Zeit spricht er anstatt von „Minderwertigkeitsgefühlen“ von „Selbstanklagen und Selbstbeschuldigungen“, die durch die Masturbation ausgelöst werden (vgl. Adler 1904, 5/Nr.15). Eine erste Änderung lässt sich 1907 in Adlers „*Studie über Minderwertigkeit von Organen*“ (Adler 1907) erkennen, worin er alle Neurosen auf Organminderwertigkeiten zurückführt. Ab diesem Zeitpunkt spricht er nur noch von diesen „Organminderwertigkeiten“, wobei es sich um eine rein beschreibende Darstellung organischer Missbildungen handelt, welche sich naturwissenschaftlicher Vorgänge bedienen. Im Jahr 1910 führt er dann das eigentliche „Minderwertigkeitsgefühl“ in seine Lehre ein. Im Artikel „*Über den Selbstmord, insbesondere den Schüler-selbstmord*“ (Adler 1910a) wird dieses zu einem erlebnispsychologischen Begriff, welcher erklären soll, wie sich aus einer Organminderwertigkeit eine Entwicklung zum Selbstmord vollziehen könne. Auf diese Weise rückt Adler von seinem 1907 vertretenen, biologisch orientierten Gedanken der objektiven Organminderwertigkeit ab und geht nun von einem

¹⁹ Hobmair/Treffer sind der Ansicht, dass Adler den Begriff „Minderwertigkeitskomplex“ zunächst als Synonym für „Minderwertigkeitsgefühl“ ansieht und ihn erst später als die abnorme Form des Minderwertigkeitsgefühls betrachtet (vgl. Hobmair/Treffer 1979, 20).

subjektiven Gefühl der Minderwertigkeit aus. Beim sog. „späten“ Adler erfährt dieser Begriff nochmals einen Bedeutungswandel. Handlbauer beschreibt ihn mit folgenden Worten:

„Während Adler bis in die zwanziger Jahre vor den gefährlichen Auswirkungen der Minderwertigkeitsgefühle warnte [...], so betrachtete er gegen Ende seines Lebens das Minderwertigkeitsgefühl zunehmend als sinnvolle Einrichtung und notwendiges Charakteristikum jeglicher menschlicher Existenz (Handlbauer 1984, 242).

Aus dem ehemals unterdrückenden und gefährlichen Minderwertigkeitsgefühl wird ein positives, welches zur Entwicklung des Menschen notwendigerweise dazugehört, wie wiederum Handlbauer bestätigt:

„Während früher das Minderwertigkeitsgefühl Verbindungen zur sozialen Umwelt (z.B. repressive Erziehung) aufwies und somit auch als Indikator für das Ausmaß gesellschaftlicher Entfremdung bzw. Unterdrückung verstanden werden konnte, wurde es nun als angeborenes Positivum verabsolutiert“ (ebd. 243).

Laut Rüedi wird das Minderwertigkeitsgefühl beim „späten“ Adler erst dann alarmierend, wenn dieses „unterdrückend“ wird – was zu einer misslungenen Überkompensation führen kann – und das Streben nach Macht und Überlegenheit übertrieben und ins Krankhafte gesteigert wird. Trifft dies zu, so spricht Adler von einem „Minderwertigkeitskomplex“ (vgl. Rüedi 1988, 112f).

3.2 Vom „Aggressionstrieb“ über den „männlichen Protest“ zum „Streben nach Geltung, Macht, Überlegenheit und Vollkommenheit“

Im diesem Kapitel sollen die Begriffe „Aggressionstrieb“, „männlicher Protest“ und das „Streben nach Geltung, Macht, Überlegenheit und Vollkommenheit“ dargestellt und erläutert werden. Wie einleitend beschrieben, werden diese Begriffe deshalb zusammengefasst unter einem Kapitel behandelt, da Adler – im Laufe der Entwicklung seiner Lehre – den frühen Ausdruck „Aggressionstrieb“ zwei Jahre nach dessen Einführung durch den „männlichen Protest“ und schlussendlich durch die verschiedenen Formen des „Strebens“ weitgehend ersetzt.

3.2.1 Der „Aggressionstrieb“

Unter dem Begriff „Trieb“ versteht Adler primäre Organbetätigungen,

„deren Ziel durch die Befriedigung der Organbedürfnisse und durch den Lusterwerb der Umgebung bestimmt ist“ (Adler 1908b).

Jedoch sei aufgrund von „Hemmungen der Kultur oder durch andere Triebe“ nicht jede Organbetätigung möglich, was als „Triebhemmung“ charakterisiert wird (vgl. Rogner 1995, 16). Aus diesem Grund müsse der Mensch für eine Triebbefriedigung geeignete Techniken ausbilden, welche Adler als „psychischen Überbau“ benennt. Dieser „psychische Überbau“ umfasse ein übergeordnetes Feld, welches die Triebe miteinander verbinde und wiederum als

„Aggressionstrieb“ bezeichnet wird. Dieser Begriff kommt erstmals in Adlers Aufsatz „*Der Aggressionstrieb im Leben und in der Neurose*“ (Adler 1908b) vor, zu welchen sich Handlbauer folgendermaßen äußert:

„Adler befasst sich [...] mit dem Aggressionstrieb, der feindlichen Stellung gegenüber der Außenwelt, die man schon sehr früh beim Kind beobachten könne (erster Schrei) und die er durch die Schwierigkeit bedingt sah, ‚dem Organ die Lustgewinnung zu ermöglichen‘. Der ‚Aggressionstrieb‘, also der ‚Trieb zur Erkämpfung einer Befriedigung‘, haftet nicht mehr dem ‚Organ und seiner Tendenz zur Lustgewinnung‘ an, sondern gehört zum ‚Gesamtüberbau‘, stellt ‚ein ‚übergeordnetes, die Triebe verbindendes psychisches Feld‘ dar“ (Handlbauer 1984, 59).

Laut Ansbacher/Ansbacher verlieren so die Primärtriebe ihre Autonomie zugunsten eines höheren Prinzips, des „Aggressionstriebes“ (vgl. Ansbacher/Ansbacher 1982, 54). Da die „unerledigte Erregung der Primärtriebe“ in den Aggressionstrieb einströme, befriedige dieser durch seine Erregung und Entladung die vormals unbefriedigten Primärtriebe (vgl. Rogner 1995, 16f).

Im Jahr 1910 ersetzt Adler das übergeordnete Prinzip des „Aggressionstriebes“ durch den Begriff des „männlichen Protests“ und äußert sich in einem Vortrag im Februar 1910 selbst zu dieser Veränderung. Er kritisiert, dass seine bisherige Theorie über den Aggressionstrieb daran mangelte, dass diese eine biologische war und fordert, dass die Auffassung des Neurotikers berücksichtigt werden müsse, da diese höchst individuell und somit nicht biologisch, sondern nur psychologisch oder kulturpsychologisch zu fassen sei (vgl. Handlbauer 1984, 74). Laut Handlbauer habe Adler mit dieser Bemerkung

„die grundlegende Veränderung in seiner Betrachtungsweise, die für den zukünftigen Ausbau seiner Lehre so bedeutend sein sollte, beschrieben, nämlich die Ablösung seiner biologischen Sichtweise (Organminderwertigkeit, Aggressionstrieb) durch einen (erlebnis)psychologischen Ansatz (Minderwertigkeitsgefühl, männlicher Protest)“ (ebd.).

Ansbacher/Ansbacher sind der Ansicht, dass Adler in seiner späteren Theorie das Problem der Aggression nicht gänzlich beiseite gelegt habe, sondern dessen Grundlage für das Verstehen des abnormalen Verhaltens beibehält:

„Adler postulierte den Aggressionstrieb, ordnete ihn aber schließlich dem allgemeinen Streben nach Überwindung unter und machte ihn zur pathologischen Form dieses Strebens“ (Ansbacher/Ansbacher 1982, 58).

Sie fassen den weiteren Verlauf des Begriffs „Aggressionstrieb“ folgendermaßen zusammen:

„Zwei Jahre später bezeichnete er dieses übergeordnete Prinzip [Aggressionstrieb, Anm. S.B.] als männlichen Protest, der nacheinander durch die verschiedensten Formulierungen des Strebens ersetzt wurde“ (ebd., 54).

3.2.2 *Der „männliche Protest“*

Nach Ansbacher/Ansbacher weist der Begriff des „männlichen Protests“ die meisten Eigenschaften des früheren „Aggressionstriebes“ auf und kann ab dem Jahre 1910 als wichtigstes dynamisches Prinzip in Adlers Lehre angesehen werden. Der Unterschied zwischen diesen

beiden Begriffen liege darin, dass der „männliche Protest“ auf einem subjektiven Gefühl und nicht auf einer Triebverschränkung basiere (vgl. Ansbacher/Ansbacher 1982, 64). Aber auch die Bedeutung des „männlichen Protests“ wandelt sich im Laufe der Entwicklung von Adlers Theorie – u.a. bedingt durch die Einführung des „Strebens nach Geltung, Macht, Überlegenheit und Vollkommenheit“ (s. Kap. 3.2.3).

3.2.2.1 Der „männliche Protest“ um das Jahr 1910

Im Artikel „*Der psychische Hermaphroditismus im Leben und in der Neurose*“ (Adler 1910b) stellt Adler fest, dass die als minderwertig angesehene Weiblichkeit, sowohl von Männern als auch von Frauen abgewertet wird. Laut Schmidt wird einer weiblichen Minderwertigkeit ein fiktives Ideal einer übertriebenen Männlichkeit gegenübergestellt. Sowohl für Mädchen als auch für Knaben stelle sich diese Fiktion jedoch als entmutigend heraus. Für das Mädchen werde ihre Weiblichkeit zur sozialen Minderwertigkeit. Es fühle sich unterschätzt, verkannt, gedemütigt und protestiere gegen ihre minderwertige Rolle. Aber auch der Knabe erleide eine seelische Schädigung, da ihm ein falscher Maßstab einer überlegenen Männlichkeit gesetzt werde, welcher nicht leicht zu erreichen sei. Dies führe dazu, dass er sich in seinem „Mannsein“ unvollkommen vorkomme, was ihm wiederum als befürchtete Weiblichkeit erscheine (vgl. Schmidt 1995, 313). Diese Gegebenheiten bezeichnet Adler mit dem Begriff des „männlichen Protests“²⁰, welcher nach Ansbacher/Ansbacher als

„Streben, stark und männlich zu sein, als Kompensation eines Gefühls der Unmännlichkeit, einer Minderwertigkeit“ (Ansbacher/Ansbacher 1982, 64)

angesehen werden kann. Das Gefühl der Unmännlichkeit entspreche dem Gefühl der Minderwertigkeit, da „männlich“ und „weiblich“ als Metaphern für Stärke und Schwäche anzusehen seien (vgl. ebd.).

3.2.2.2 Der „männliche Protest“ in Adlers späteren Werken

Wie zuvor erläutert, verwendet Adler den Begriff des „männlichen Protests“ zunächst für beide Geschlechter. Als er jedoch später die verschiedenen Begriffe des „Strebens“ einführt, schränkt er die Bedeutung des „männlichen Protests“ ein und bezieht diesen nur noch

„auf Manifestationen bei Frauen, die gegen ihre weibliche Rolle protestieren“ (Ansbacher/Ansbacher 1982, 67).

Auch wenn der „männliche Protests“ in den späteren Werken verblasst, ist Adler nach wie vor der Ansicht, dass Männer eine Vielzahl von Privilegien genießen. Ansbacher/Ansbacher

²⁰ Neben dem „männlichen Protest“ führt Adler im Artikel „*Der psychische Hermaphroditismus im Leben und in der Neurose*“ (Adler 1910b) auch den Begriff des „psychologischen Hermaphroditismus“ ein, welcher meint, dass ein Mensch sowohl weibliche (unterwürfige) als auch männliche (aggressive) Züge besäße (vgl. Ansbacher/Ansbacher 1982, 64).

sehen es als beachtlichen Fortschritt – was die Klarheit in Adlers Lehre anbelangt – an, als dieser

„die grundlegende Kraft als das Streben nach Überlegenheit und Überwindung bezeichnete und den Begriff ‚männlicher Protest‘ eine neue, eingeschränkte Bedeutung einräumte“ (ebd., 64).

In einem weiteren Schritt soll nun auf die verschiedenen Formen des „Strebens“ eingegangen werden.

3.2.3 *Das „Streben nach Geltung, Macht, Überlegenheit und Vollkommenheit“*

Der Begriff des „Strebens“ wird bei Adler grundsätzlich als etwas Natürliches und ursprünglich Positives angesehen.

„Der Mensch ist von sich aus (von seiner Natur her) ein aktives, nach Ueberwindung, nach Anpassung, nach Sicherheit und Vollkommenheit strebendes Lebewesen. Prinzipiell ist sein Streben nicht ‚böser Natur‘ und weder gegen sich selbst noch gegen den Mitmenschen gerichtet“ (Karabatzkiakes 1983, 217).

Wie durch dieses Zitat erkennbar wird, gebraucht Adler verschiedene Ausdrücke des „Streben“, wie bspw. „das Geltungsstreben“, „das Machtstreben“, „das Überlegenheitsstreben“, „das Vollkommenheitsstreben“, „das Gottähnlichkeitsstreben“, „das Streben nach Überwindung“ oder „das Streben nach Anpassung“. Teilweise werden diese Begriffe synonym verwendet, z.T. aber auch voneinander unterschieden. Im Folgenden werden die vier häufigsten Formen des „Strebens“ erklärt und beschrieben.

3.2.3.1 Das „Geltungsstreben“

Wie bereits in Kapitel 3.1.5 beschrieben, sind „Minderwertigkeitsgefühl“ und „Geltungsstreben“ eng miteinander verbunden. Laut Adler kann das Streben nach Geltung als ursprüngliche menschliche Tendenz angesehen werden, die bei allen Menschen vorzufinden ist. Das Kind versuche von Anfang an, die Aufmerksamkeit der Eltern auf sich zu lenken bzw. zu erzwingen, was als erstes Anzeichen eines erwachten Geltungsstrebens zu betrachten sei. Dieses entwickle sich unter der Einwirkung des Minderwertigkeitsgefühls und führe das Kind dazu, sich ein Ziel zu setzen, wodurch es sich gegenüber der Umwelt überlegen fühle (vgl. Kretschmer 1995a, 183).

Neben dem Begriff des „Geltungsstrebens“, benutzt Adler auch die Ausdrücke „Geltung“ und „Geltungsdrang“, aber auch Bezeichnungen wie „Wertung“, „Selbsteinschätzung“ oder „Eitelkeit“. Damit ist nach Kretschmer der Wertaspekt des Aufstrebens gemeint. Seiner Meinung nach sieht Adler das Streben nach Geltung hauptsächlich im negativen Sinne, als ein fiktives Ziel der Überlegenheit, welches bei NeurotikerInnen und PsychotikerInnen zu finden sei. Darüber hinaus verbinde er das Geltungsstreben mit dem Streben nach Macht, im Sinne von: mehr Geltung bringt mehr Macht und umgekehrt. Jedoch dürfen diese beiden Begriffe seiner

Ansicht nach nicht gleichgesetzt werden (vgl. Kretschmer 1995a, 183f). Im nachstehenden Kapitel soll der Unterschied zwischen dem Streben nach Geltung und dem Machtstreben dargelegt und letzteres näher behandelt werden.

3.2.3.2 Das „Machtstreben“

Wie zuvor erwähnt, muss eine Unterscheidung zwischen dem Macht- und dem Geltungsstreben vorgenommen werden. Pongratz erklärt den Unterschied folgendermaßen:

„Das Streben nach Macht ist von dem nach Geltung zu unterscheiden. Gelten will jemand vor anderen, Macht ausüben über andere. Wer Geltung anstrebt, möchte geachtet, geliebt, gelobt bewundert, verehrt, vielleicht auch beneidet werden. Die neurotische Taktik, durch Schwäche, Hilflosigkeit, –Flucht in die Krankheit Macht zu gewinnen, ist gut geeignet, um andere zu entmachten, sie in Dienst zu nehmen, zu tyrannisieren“ (Pongratz 1995, 308).

Im Jahr 1912 wird der „Wille zur Macht“ – welcher vermehrt als „persönliches Machtstreben“ bezeichnet wird – als Folge eines Minderwertigkeitsgefühls und als dessen Kompensation angesehen. Es handelt sich hierbei also um eine Negativ-Variante (vgl. ebd., 308f), wie Adler selbst mit folgenden Worten bestätigt:

„Das Streben nach persönlicher Macht ist ein verhängnisvolles Blendwerk und vergiftet das Zusammenleben der Menschen. Wer die menschliche Gemeinschaft will, muss dem Streben nach Gewalt über andere entsagen“ (Adler 1928g/1982a, 233f).

Adler geht also davon aus, dass sich ein Mensch, der nach persönlicher Macht strebt, nicht in die Gemeinschaft integrieren kann, wie auch Karabatziakis folgend erklärt. Seiner Meinung nach versteht Adler das

„Streben nach Macht in dem Sinne, dass es dem betreffenden Individuum Eingliederung, Integration und damit Sicherheit, Entwicklungsmöglichkeit und Wohlbefinden in eine auf Kooperation und gegenseitiges Vertrauen angewiesene Gemeinschaft zumindest erschwert, da diese ‚Lebensformel‘ das Individuum gegen den Einzelnen und gegen die Gemeinschaft stellt (Karabatziakis 1983, 180).

3.2.3.3 Das „Überlegenheitsstreben“

Laut Hellgardt bezeichnet der Begriff des „Überlegenheitsstrebens“

„die relativ gesunde Form der Kompensation der dem Menschen nach Adler konstitutionell eigenen Mangelsituation und des entsprechenden Minderwertigkeitsgefühls“ (Hellgardt 1995b, 517).

Jedoch lässt sich bei Adler auch der Begriff des „Überlegenheitskomplexes“ finden, welcher laut Hellgardt erstmals 1929 in dessen Schriften vorkommt und als

„die krankhafte Überkompensation des Minderwertigkeitskomplexes“ (Hellgardt 1995b, 517)

bezeichnet werden kann. Das Streben von einer Minderwertigkeit zu einer Überlegenheit habe demzufolge kompensatorischen Charakter und wird ab diesem Jahr als die vorherrschende dynamische Kraft beschrieben. Laut Hellgardt wird der Überlegenheitskomplex dem Sinn

nach aber bereits in dem Werk „*Über den nervösen Charakter*“ (Adler 1912a) sowie in den darauf folgenden Schriften dargestellt. Jedoch unterscheidet Adler die beiden Begriffe „Überlegenheitsstreben“ und „Überlegenheitskomplex“ auch nach 1929 nicht immer konsequent (vgl. Hellgardt 1995b, 517).

Diesen Ausführungen zufolge lässt sich eine Verbindung zwischen Minderwertigkeitsgefühl und Überlegenheitsstreben, sowie zwischen Minderwertigkeitskomplex und Überlegenheitskomplex erkennen. Das natürliche Gefühl der Minderwertigkeit könne durch das natürliche Überlegenheitsstreben kompensiert werden. Das gesteigerte Minderwertigkeitsgefühl, welches einen Mangel an Gemeinschaftsgefühl impliziert, werde – durch die unbewusste Dynamik im „*circulus vitiosus*“²¹ mit dem Überlegenheitskomplex – zum Minderwertigkeitskomplex des nervösen Charakters. Umgekehrt könne das Überlegenheitsstreben erst im unbewussten „*circulus vitiosus*“ mit dem Minderwertigkeitskomplex zum Überlegenheitskomplex werden (ebd., 517f), wie folgendes Zitat von Adler näher erläutern soll:

„Die beiden Komplexe stehen von Natur miteinander in Beziehung. Es sollte uns nicht überraschen, dass wir in Fällen, die einen Minderwertigkeitskomplex erkennen lassen, auch einen mehr oder minder verborgenen Überlegenheitskomplex entdecken. Auf der anderen Seite stoßen wir stets auf einen mehr oder minder verborgenen Minderwertigkeitskomplex, wenn wir einen Überlegenheitskomplex durchleuchten und seine Weiterungen untersuchen“ (Adler 1929b/1978, 41).

Beim „relativ“ gesunden Menschen gibt es nach Adler keinen Überlegenheitskomplex. Hier handle es sich dann um ein Überlegenheitsstreben im Sinne des Ehrgeizes, Erfolge zu erzielen, den jeder Mensch habe und der seine Wurzel in der Arbeit finde. Dieses Streben nach Überlegenheit entspreche einem natürlichen Überwindungsstreben, welches durch die prinzipiellen Schwierigkeiten des menschlichen Lebens entstehe (vgl. Hellgardt 1995b, 519).

3.2.3.4 Das „Vollkommenheitsstreben“

Im Laufe der 20er Jahre führt Adler schlussendlich den Begriff des „Strebens nach Vollkommenheit“ in seine Lehre ein, worunter ein Streben, ein „Sich-entwickeln“, etc. zu verstehen ist, ohne welches ein Leben nicht vorstellbar sei (vgl. Rogner 1995, 541). Nach Rogner kann – zurückführend auf die Einführung dieses Begriffs – von einer Veränderung in Adlers Lehre gesprochen werden, welche als eine

„Erweiterung der bisherigen individuumszentrierten Teleologie auf eine die gesamte Menschheit umfassende (Evolution) sowie als Übergang von einer fiktionalen (Fiktion) zu einer faktischen Teleologie beschrieben werden“ (Rogner 1995, 542)

kann. Rogner ist demnach der Ansicht, dass das Streben nach Vollkommenheit eine zweifache Bedeutung in der Individualpsychologie habe. Zum einen handle es sich um ein evolutionär festgelegtes Streben, welches in jedem lebendigen Wesen verankert und dessen ideales

²¹ *Circulus vitiosus*: gleichzeitig bestehende Krankheitsprozesse, die sich gegenseitig beeinflussen; Teufelskreis (vgl. Duden, Das Fremdwörterbuch 2007, 184/3).

Ziel die Vollkommenheit sei. Zum anderen gäbe es die individuelle Konkretisierung des Strebens, wie bspw. das persönliche Streben nach Macht. Dies bedeutet seiner Meinung nach, dass die – mit dem Streben nach Vollkommenheit – entwickelte theoretische Position, diejenige des Machtstrebens umfasst und an den Aggressionstrieb aus dem Jahre 1908 anknüpft (vgl. ebd.). Laut Karabatziakes beinhaltet der Begriff des „Vollkommenheitsstrebens“ nicht nur Bewegung an sich, sondern auch Richtung und Ziel dieser Bewegung. Seiner Meinung nach werde somit die Zielrichtung angegeben, die dem Leben Erfolg verspreche und auch ermögliche (vgl. Karabatziakes 1983, 24).

3.2.4 Zusammenfassende Darstellung der Begriffsentwicklungen

Im Jahr 1908 erwähnt Adler zum ersten Mal den „Aggressionstrieb“, welcher als „Trieb zur Erkämpfung einer Befriedigung“ definiert werden kann (vgl. Handlbauer 1984, 59). Zwei Jahre später wird dieser durch den Begriff des „männlichen Protestes“ ersetzt, welcher auf einem subjektiven Gefühl und nicht mehr auf einer Triebverschränkung basiert. Dadurch wird Adlers Theorie von einer biologischen zu einer erlebnispsychologischen (vgl. ebd. 74). Um das Jahr 1910 versteht Adler unter dem „männlichen Protest“ ein Streben nach Stärke und Männlichkeit sowie die Kompensation eines Gefühls der Minderwertigkeit (vgl. Ansbacher/Ansbacher 1982, 64). Die als minderwertig angesehene Weiblichkeit wird – von Frauen und Männern gleichermaßen – abgewertet, was zu einem fiktiven Ideal einer übertriebenen Männlichkeit führt, welches sowohl auf Mädchen als auch auf Jungen entmutigend wirkt (vgl. Schmidt 1995, 313). Der Begriff des „männlichen Protestes“ wird demnach zunächst für beide Geschlechter verwendet. In Adlers späteren Werken verblasst dieser Ausdruck und bezieht sich nur noch auf Manifestationen bei Frauen, welche gegen ihre weibliche Rolle protestieren. Diese Einschränkung ist auch auf die Einführung der verschiedenen Begriffe des „Strebens“ zurückzuführen (vgl. Rüedi 1988, 122). Das „Streben nach Geltung“ kann als Wunsch nach Bewunderung, Liebe, Lob und Verehrung angesehen werden – man will demnach *vor* jemand anderes gelten. Davon ist das „Machtstreben“ zu unterscheiden, welches dazu dienen soll, persönliche Macht *über* andere zu gewinnen und *über* andere zu herrschen. Dieses Machtstreben erscheint als Folge eines Minderwertigkeitsgefühls sowie als dessen Kompensation und wird als neurotisch angesehen (vgl. Pongratz 1995, 308). Später spricht Adler vom sog. „Überlegenheitsstreben“, welches als die „relativ“ gesunde Form der Kompensation eines Minderwertigkeitsgefühls bezeichnet werden kann und dessen krankhafte Kompensation als „Überlegenheitskomplex“ benannt wird. Im Laufe der 20er Jahre verwendet Adler hauptsächlich den Ausdruck „Vollkommenheitsstreben“. Dieser Begriff beinhaltet zum einen ein individualisiertes Vollkommenheitsstreben und zum anderen ein evolutionär festgelegtes Streben, das in jedem Individuum verankert ist und dessen Ziel die Vollkommenheit darstellt (vgl. Rogner 1995, 541).

3.3 Von der „Fiktion“ und der „Finalität“ zum „Lebensstil“

In diesem Abschnitt wird zunächst auf die Begriffe „Fiktion“ und „Finalität“ eingegangen. Diese beiden Ausdrücke ersetzt der sog. „späte“ Adler durch den Terminus „Lebensstil“, welcher im Anschluss erläutert wird.

3.3.1 Die „Fiktion“ und die „Finalität“

Laut Wengler kommt Adler – angeregt durch den Philosophen Hans Vaihinger und dessen Werk *„Die Philosophie des Als Ob“* (Vaihinger 1927/1986) – ab dem Jahr 1912

„zu neuem Verständnis und neuer Begrifflichkeit. Zentrale Bedeutung erfährt dabei der Vaihingersche Begriff der Fiktion, worunter er bewusste und unbewusste Ideen verstand, die in der Realität kein Gegenstück haben, die aber die sinnvolle Funktion besitzen, die Wirklichkeit besser bewältigen zu können“ (Wengler 1989, 127).

Zu dieser Zeit – in die auch die Trennung von Freud fällt – löst sich Adler von seiner frühen kausaldeterministischen Sichtweise und nähert sich der Fiktionalität und der Teleologie an.

„Die Ursache wird nun in ein anderes Licht gerückt und die Tatsache, dass die Psyche auf ‚Zukünftiges bedacht ist‘ wird zum zentralen Theorem“ (ebd.).

Diese Betrachtung der Ursache unter einer anderen Perspektive wird im Folgenden näher beschrieben. Bis zum Jahr 1911 versucht Adler bestimmte Gegebenheiten naturwissenschaftlich kausal zu erklären. Zwischen der „Organminderwertigkeit“, der „Minderwertigkeit“ und der „Kompensation“ sieht er eine wirkungsursächliche Erklärungskette und geht somit von einem Ursache-Wirkungsverhältnis der drei Komponenten aus. Ab 1912, dem Jahr der Benennung der Individualpsychologie als solche, bemüht er sich jedoch um ein finales bzw. teleologisches Verstehen. Nicht mehr die Wirkursächlichkeit, sondern die Zweckursächlichkeit erscheint ihm ab diesem Zeitpunkt sinnvoller und effektiver. Hobmair/Treffer äußern sich folgendermaßen zu dieser Neuerung:

„Als sich jedoch Adler ohne Einschränkung gegen die Kausalität – die Betrachtungsweise, die nach den Ursachen fragt – aussprach, lehnte er in Wirklichkeit nur den ‚harten‘ Determinismus, die äußere, objektive Kausalität, ab, die die Welt als einen Mechanismus begreift und alles auf Gesetzmäßigkeiten zurückführt: er lehnte aber nicht die innere, subjektive Kausalität, die ‚causa finalis‘²² ab. Ursachen, die zu einem bestimmten Verhalten geführt haben, werden durchaus ernst genommen, doch es geht wesentlich um die Frage, was der einzelne aus diesen vergangenen Erlebnissen macht“ (Hobmair/Treffer 1979, 15).

Im Zuge der Ablösung von Freud beginnt Adler die Begriffe „Fiktion“ und „Ziel“ miteinander zu verbinden, was sich in den Ausdrücken „fiktives Ziel“, „fiktives Endziel“ oder „leitende Fiktion“, welche weitgehend synonym zu verstehen sind, zeigt. Laut Ansbacher/Ansbacher legt er in diese Verbindung seine Ansicht mit hinein,

²² Der Begriff *„causa finalis“* entstammt der Ursachenlehre und meint in der Individualpsychologie die Zweckursache, wohingegen mit *„causa efficiens“* die Wirkungsursache bezeichnet wird (vgl. Hellgardt 1995a, 89).

„daß die Kausalität subjektivistisch sei, daß sie nur in einem beschränkten Sinn deterministisch sei und daß sie unbewusste Prozesse einschließe“ (Ansbacher/Ansbacher 1982, 101).

Durch dieses Zitat wird ersichtlich, dass Adler dem Ziel drei Eigenschaften zuschreibt. Erstens bringt er durch seine Vorstellung von Zielen und einer fiktiven Zukunft zum Ausdruck, dass die Zukunft subjektiv und nicht objektiv sei. Weiters drücke das „fiktive Ziel“ aus, dass der Ursprung dieses Ziels nicht auf objektive Faktoren wie etwa Anlage, Umwelt, Organminderwertigkeiten oder vergangene Erfahrungen des Menschen zurückzuführen sei. Auch wenn diese Faktoren bei der Bildung des Endzieles gebraucht werden, so sei dieses doch eine eigenständige Schöpfung des Individuums. Schlussendlich bedeute der Ausdruck des „fiktiven Ziels“ auch, dass dieses meist unbewusst sei (vgl. ebd., 101f). Demzufolge verwendet Adler das „fiktive Ziel“ – durch welches er das Individuum betrachtet, „als ob“ es nach einem Endziel strebe – als heuristischen²³ Begriff. Ansbacher/Ansbacher sind der Meinung, dass dieses fiktive Ziel ein unentbehrlicher Kunstgriff des Individuums ist, um sich selbst „aus dem Sumpf zu ziehen“ und seine Probleme im realen Leben zu lösen. Es diene dem nützlichen Zweck, das Individuum in der Welt zu orientieren (vgl. ebd., 109). Diese Orientierung mit Hilfe fiktiver Begriffsnetze kennzeichne demzufolge alles menschliche Verhalten. Laut Wiegand ist sich der gesunde Mensch des instrumentellen Charakters dieser Hilfsmittel mehr oder weniger bewusst und sei auch in der Lage, diese zu steuern. Der neurotische Mensch aber halte auch dort an ihnen fest, wo er einen Irrtum bemerken sollte (vgl. Wiegand 1995, 154), was als „verstärkte Fiktion“ angesehen wird.

„Unter einer ‚verstärkte(n) Fiktion‘ versteht Adler den aus der Not des bedrängenden Minderwertigkeitsgefühls heraus geborenen Kunstgriff des Nervösen, sein Persönlichkeitsgefühl zu sichern. Je grösser das Minderwertigkeitsgefühl ist, um so dringender und stärker wird das Bedürfnis nach einer sicheren Richtungslinie, um so verstärkter wird die Fiktion“ (Rüedi 1988, 38).

Für Adler handelt es sich bei der Neurose und der Psychose um Ausdrucksformen der psychischen Kompensation, die für die Sicherung des Persönlichkeitsgefühls bestimmt sind und in welchen die verstärkte Fiktion leitend und wegweisend geworden ist. Seiner Meinung nach entspringt diese Sicherungstendenz einem verstärkten Gefühl der Minderwertigkeit und zielt auf die Vernichtung desselben ab, um zur vollen Höhe des Persönlichkeitsgefühls zu gelangen. Je tiefer das Minderwertigkeitsgefühl sei, desto schärfer und ausgeprägter komme die leitende Fiktion zum Vorschein. Wie bereits erwähnt, erklären sich für Adler sämtliche nervöse Charakterzüge aus der Dynamik der Kompensation. Eine Heilung des Neurotikers hält er prinzipiell für möglich, wenn dessen fiktiver Lebensplan aufgedeckt werde und somit die verstärkte Fiktion ihre beherrschende Kraft verliere (vgl. Rüedi 1988, 38f).

²³ *Heuristik*: Wissenschaft von den Verfahren, Probleme zu lösen; methodische Anleitung, Anweisung zur Gewinnung neuer Erkenntnisse (vgl. Duden, Das Fremdwörterbuch 2007, 403/2).

heuristisches Prinzip: Arbeitshypothese als Hilfsmittel der Forschung; vorläufige Annahme zum Zweck des besseren Verständnisses eines Sachverhalts (vgl. ebd.).

Laut Ansbacher/Ansbacher verzichtet Adler nach und nach auf das Wort „fiktiv“ und verwendet es schließlich kaum noch (vgl. Ansbacher/Ansbacher 1982, 103). Ab dem Erscheinungsjahr von Adlers Werk „*Menschenkenntnis*“ (Adler 1927a/1972), wird der Vorgang der individuellen Finalität nicht bloß als heuristisch, sondern als die menschliche Realität angesehen und somit – ebenso wie bei Aristoteles die *causa finalis* – zum „Seinsprinzip“ (vgl. Seidenfuß 1995a, 160ff).

„Adler geht nun davon aus, dass dem Wesen des seelischen Lebens nur Erklärungen aus dem Telos gerecht werden“ (ebd., 162).

Zum Abschluss dieser Begriffserklärung soll erwähnt werden, dass Adler den Ausdruck „Persönlichkeitsideal“ ab 1912 abwechselnd mit dem Begriff des „fiktiven Endziels“ gebraucht. Das „Ideal“ Adlers bestehe in dem Ziel einer vorwärts schreitenden Bewegung und werde als eine Schöpfung des Individuums angesehen. Adler stellt dieses Ideal für jeden Menschen auf und bezeichnet es als „*conditio sine qua non*“²⁴ der Persönlichkeit. Demnach könne es als das einigende Prinzip der Persönlichkeit und als integrierter Teil des ganzen Individuums angesehen werden und sei somit von zentraler Bedeutung für den Menschen (vgl. Ansbacher/Ansbacher 1982, 107).

Wie zuvor erwähnt, verwendet Adler den Begriff der „Fiktion“ in den späteren Jahren seiner Schaffensperiode nur noch selten. Stattdessen spricht er von „Leitbild“ und „Leitlinie“, den unmittelbaren Vorläufern des „Lebensstils“, wie folgendes Kapitel näher erläutern soll.

3.3.2 Der „Lebensstil“

Wie im vorangegangenen Kapitel dargestellt, spricht der „frühe“ Adler vornehmlich von einem „fiktiven Ziel“ oder der „leitenden Fiktion“, wohingegen der „späte“ Adler diese Begriffe kaum noch gebraucht und sie durch den Ausdruck „Lebensstil“ ersetzt.

„In späteren Werken findet der Terminus [Fiktion, Anm. S.B.] zwar weiterhin Verwendung, wird aber zumeist durch ‚Lebensstil‘ ersetzt, womit im wesentlichen das gleiche gemeint ist, nämlich ein Schema, um sich in der Welt zu orientieren“ (Rieken 1996, 282).

Bevor jedoch auf die Bedeutung dieses Begriffs näher eingegangen wird, soll ein kurzer Überblick über dessen Entwicklung gegeben werden, da sich Adler einer Reihe von Termini bedient, um den Begriff des „Lebensstils“ auszudrücken (vgl. Ansbacher 1995, 283).

So gebraucht er häufig den Ausdruck „Leitbild“, welches nach Adler bereits in frühester Kindheit bedeutsam wird. Die Gesellschaft habe zwar Einfluss darauf, jedoch sei es auch immer Eigenschöpfung des Kindes. Dieses besitze eine schöpferische Kraft, welche ihm eine gewisse Autonomie verleihe, um sein Leitbild bzw. seinen Lebensstil zu gestalten (vgl. Branke 1998, 209). Der psychisch gesunde Mensch könne das Leitbild, welches ursprünglich noch fiktiv sei, der Realität annähern, während das Leitbild des Neurotikers stärkere fiktive

²⁴ *conditio sine qua non*: notwendige Bedingung, ohne die etwas anderes nicht eintreten kann, unerlässliche Voraussetzung (vgl. Duden, Das Fremdwörterbuch 2007, 191/1f).

Züge aufweise. Auch die Begriffe „Leitlinie“ und „leitende Idee“ kommen wiederholt vor und werden synonym mit dem Ausdruck „Leitbild“ verwendet. Ebenso gebraucht Adler in manchen seiner Artikel den Terminus „Lebensplan“, welcher wiederum gleichbedeutend mit den Begriffen „Lebenslinie“, „Bewegungslinie“, „Gesamtlebenshaltung“ und „Gesamtpersönlichkeit“ angesehen werden kann. Laut Kausen findet sich das ursprüngliche „Leitbild“ in Adlers späteren Schriften praktisch nur noch als „Lebensstil“ wieder (vgl. Kausen 1995, 298), wobei Adler in den dreißiger Jahren an dessen Stelle auch Begriffe wie „Grundmelodie“ oder „Grundton“ verwendet. Dies macht deutlich, dass auch der Begriff des „Lebensstils“ später synonym mit anderen Ausdrücken gebraucht wird. Ansbacher zufolge benutzt Adler den Begriff des „Lebensstils“ zum ersten Mal in seiner Vorrede zum „*Handbuch der Individualpsychologie*“ (Adler 1926) im Jahre 1926 (vgl. Ansbacher 1995, 284f). Laut Bruder-Bezzel umfasst dieser Begriff

„alle Äußerungen einer Person, seine charakteristische Art des Umgangs mit den ‚Aufgaben des Lebens‘, mit sich, den anderen, der ‚Welt‘. In ‚Stil‘ liegt das Charakteristische, die ‚Melodie‘, liegt das Schöpferische, als ob das Leben ein Kunstwerk wäre. Lebensstil ist Produkt der schöpferischen Kraft, ist die Äußerung der Einheit (der Person), Lebensstil ist ein Schema, die Abstraktion von den konkreten Erfahrungen, Meinungen (Fiktionen) und Zielen des Individuums, in ihm sind Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft aufgehoben“ (Bruder-Bezzel 2000, 280).

Mit Hilfe des Lebensstils werde demnach die Einzigartigkeit, Unverwechselbarkeit und Dynamik der Persönlichkeit eines jeden menschlichen Wesens beschrieben. Adler betont aber auch, dass die schöpferische Kraft des Menschen nur zu Beginn des Lebens „frei“ sei, solange die psychischen Strukturen noch nicht vollständig ausgebildet seien. Danach bewege sie sich in den Bahnen des jeweiligen Lebensstils (vgl. Branke 1998, 207ff).

Ansbacher/Ansbacher sind der Ansicht, dass der „Lebensstil“ – im Gegensatz zur „leitenden Fiktion“ – der allgemeinere Begriff ist, welcher, außer dem Ziel, auch die Meinung des Individuums über sich und die Welt sowie dessen einzigartigen Weg, nach einem Ziel zu streben, umfasst. Dies bestätigt auch Karabatziakis:

„Was den Inhalt betrifft, so ist der ‚Lebensstil‘ der weitere Begriff. Er umfasst den Endzweck, das Lebensziel des Individuums, seine Meinung von sich, von der Welt und den Lebensaufgaben ..., sowie den Lebensplan, die individuelle Form der Bewegung, die zum Ziel führt, mit allen mechanisierten Handlungsabläufen“ (Karabatziakis 1983, 63).

Demzufolge könne der „Lebensstil“ auch als der dynamischere Ausdruck, im Vergleich zum eher statischen Begriff des Ziels, angesehen werden und beruhe in den späteren Schriften Adlers auf dem „individuellen Bewegungsgesetz“ (vgl. Ansbacher/Ansbacher 1982, 174).

Die folgenden zwei Subkapitel sollen das eben angesprochene „individuelle Bewegungsgesetz“ sowie die „Meinung über sich und die Welt“ näher erläutern.

3.3.2.1 Das „individuelle Gesetz der Bewegung“

Wie bereits im Zuge der Beschreibung von Adlers Menschenbild erklärt (s. Kap. 2.2), geht dieser von einer Einmaligkeit und Einheit des Individuums aus, was bedeutet, dass er das Individuum als Ganzes und nicht nur dessen einzelne Merkmale betrachtet. Laut Wengler sieht Adler es als die dringendste Aufgabe der Individualpsychologie an, die

„einheitliche Gerichtetheit des menschlichen Handelns aufzudecken und dies auch in scheinbar phänomenologisch sich widersprechenden Ausdrucksbewegungen, in allem Denken, Fühlen, Handeln im Bewussten wie Unbewussten des Menschen, zu suchen“ (Wengler 1989, 131).

Ist nun das Ziel einer seelischen Bewegung oder eines Lebensplanes bekannt, so ist von allen Teilbewegungen des Seelenlebens zu erwarten, dass diese

„in ihrer Gerichtetheit mit dem Lebensplan übereinstimmen und als Teil dem Ganzen untergeordnet sind. Das allgemeinste Ziel des Menschen ist die Erhöhung des Persönlichkeitsideals, aus dem Gefühl der Minderwertigkeit, aus einer Minussituation ein eine Überlegenheit, Plussituation oder, später formuliert, zu einer Vollkommenheit zu gelangen“ (ebd., 132).

In diesen beiden Zitaten wird auch die teleologische Betrachtungsweise des Menschen angesprochen. Adler geht nicht von einem ruhenden Ganzen aus, sondern von einer Seele, die sich auf ein Ziel hin bewegt. Diese Gegebenheiten sieht er in dem Begriff des „Lebensstils“ inkludiert (vgl. ebd.). Laut Leitzen charakterisiert sich die Hauptaufgabe der Individualpsychologie aus den Fragen:

„Wo will dieses Individuum hin, welche Meinung hat dieses Individuum von sich und dem Leben?“ (Leitzen 2004, 174)

Einen Menschen zu erkennen bedeute demzufolge, dessen Ziele – welche dem Individuum selbst oft nicht bewusst und häufig unverstehbar sind – zu erraten (vgl. ebd.). Laut Ansbacher/Ansbacher benutzt Adler den Begriff des „Lebensstils“ häufig als übergeordneten Terminus (vgl. Ansbacher/Ansbacher 1982, 184). Ihrer Meinung nach ist es das

„besondere Gesetz des Einzelfalles, das Adler das Bewegungsgesetz des Individuums nennt, welches dem Lebensstil zugrunde liegt. Die Kenntnis des Bewegungsgesetzes ist das Ergebnis eines vollständigen Verstehens des Individuums auf Grund der Prinzipien der Individualpsychologie, insbesondere das Verstehen seines einmaligen Ziels der Überlegenheit und seiner typischen Art danach zu streben, aber auch seiner Meinung von sich und der Welt. Auf dieser Grundlage ist eine individuelle Vorhersage möglich. Umgekehrt wird eine erfolgreiche Vorhersage zum Kriterium des Verstehens, ja, das alleinige Kriterium des Verstehens“ (ebd., 193).

Abschließend soll auf die – im eben angeführten Zitat angesprochene – „Meinung von sich und der Welt“ eingegangen werden.

3.3.2.2 Die „Meinung über sich und die Welt“

Im Werk *„Der Sinn des Lebens“* (Adler 1933a), welches 1933 erscheint, ist Adler der Ansicht, dass jeder Mensch eine Meinung über sich und die Welt besitzt, welche sein Erleben und Verhalten beeinflusst und deshalb von großer Bedeutung sei.

„Die Meinung des Individuums spielt in der individualpsychologischen Persönlichkeitstheorie eine zentrale Rolle, weil sie bei jedem Menschen ‚ausschlaggebend für sein Verhalten ist‘ (Adler 1937a, S.1), weil sie hinter jeder Stellungnahme zu den Fragen und Aufgaben des Lebens steht“ (Karabatziakis 1983, 266).

Auf die Frage, wie diese Meinung zustande komme, geht Adler immer dann ein, wenn er die Entstehung des „Leitbildes“, der „Leitlinie“, des „Lebensplanes“, des „Bewegungsgesetzes“ oder des „Lebensstils“ beschreibt. Ein besonderer Schwerpunkt liege auf der Eigenaktivität des Kindes, da diese bei der Ausbildung des Charakters schöpferisch mitbeteiligt sei. Zur Hervorhebung dieser Eigenaktivität spricht Adler von der Individualpsychologie als „Gebrauchpsychologie“, weil diese auf die Frage fokussiert sei, welchen Gebrauch ein Mensch von seinem Besitz machen könne. Adler ist der Ansicht, dass sich gerade in der Andersartigkeit jedes Individuums die

„Eigenschöpfung des Kindes, sein Gebrauch und die Benützung angeborener Möglichkeiten und Fähigkeiten“ (Rüedi 1988, 229)

zeige. Mit der „freien schöpferischen Kraft“ des Individuums spricht Adler die ersten Lebensjahre an, denn nach dieser Zeit sei der Lebensstil des Kindes bereits festgelegt und nur noch durch eine Therapie zu verändern (vgl. ebd., 227ff). Demnach betont er die Bedeutsamkeit der frühen Kindheit für die spätere Entwicklung. Er glaubt, dass

„das Kind auf dieser Altersstufe aus eigener schöpferischer Kraft heraus sich seine subjektive Meinung von der Welt und von sich bildet, obwohl es dabei seine, ihn dabei umgebende, objektive Situation verwendet“ (Ansbacher/Ansbacher 1982, 190).

Ansbacher/Ansbacher sind demnach der Ansicht, dass auf die Kindheit eines Menschen zurückgegriffen werden muss, um ein Bild von dessen Lebensstil zu erhalten. Diese Kindheitserinnerungen drücken ihrer Meinung nach Grundeinstellungen aus, die über Jahre hinweg relativ konstant bleiben (vgl. ebd., 191).

3.3.3 *Zusammenfassende Darstellung der Begriffsentwicklungen*

Im Jahr 1912 integriert Adler zunächst die „Fiktion“ in seine Lehre. Darunter versteht er bewusste oder unbewusste Ideen, die in der Wirklichkeit zwar nicht erfüllbar sind, mithilfe derer die Realität aber besser bewältigt werden kann (vgl. Wengler 1989, 127). Durch die Einführung dieses Begriffs rückt er von seiner zuvor naturwissenschaftlich-kausalistischen Betrachtungs- und Erklärungsweise bestimmter Gegebenheiten ab und bemüht sich um ein finales bzw. teleologisches Verstehen (vgl. Seidenfuß 1995a, 160ff). Adler beginnt, die Begriffe „Fiktion“ und „Ziel“ miteinander zu verbinden und kommt zu Ausrücken wie „fikti-

ves Ziel“ oder „leitende Fiktion“ (vgl. Ansbacher/Ansbacher 1982, 101f). Zunächst verwendet er das „fiktive Ziel“ als heuristischen Terminus. Einige Jahre später gebraucht er die „Fiktion“ nur noch selten und ab dem Jahr 1927 wird der Vorgang der individuellen Finalität zum Seinsprinzip (vgl. Seidenfuß 1995a, 160ff). Zu dieser Zeit ersetzt Adler den Terminus „Fiktion“ zunächst durch die Begriffe „Leitbild“, „Leitlinie“ oder „Lebensplan“. Diese Ausdrücke gelten als unmittelbare Vorläufer bzw. z.T. auch als Synonyme für den „Lebensstil“, welcher vorrangig in Adlers späteren Schriften zu finden ist. Dieser kann – im Gegensatz zur „leitenden Fiktion“ – als der allgemeinere Begriff angesehen werden, welcher, neben dem Ziel auch die „Meinung des Menschen über sich und die Welt“ beinhaltet und auf dem „individuellen Gesetz der Bewegung“ beruht (vgl. Ansbacher/Ansbacher 1982, 174f).

3.4 Vom „Zärtlichkeitsbedürfnis“ bis zum „Gemeinschaftsgefühl“

Im Jahr 1918 führt Adler in dem Artikel „*Bolschewismus und Seelenkunde*“ (Adler 1918a) das „Gemeinschaftsgefühl“ in seine Lehre ein, wodurch sich auch dessen Bezugsrahmen ändert. Vor der Integrierung dieses Begriffs kann er Normalität nur negativ fassen – der ideal Gesunde habe ein geringeres Minderwertigkeitsgefühl. Danach gelingt es ihm, Normalität auch positiv zu erfassen, wodurch das Gemeinschaftsgefühl zum Kriterium seelischer Gesundheit wird (vgl. Rüedi 1988, 59ff). Jedoch steht man bei der Definition dieses Begriffs vor der Schwierigkeit, dass er von Adler verschiedenartig verwendet und gebraucht wird, wie Wengler mit folgenden Worten bestätigt:

„Adler hat es schwer gemacht, eine zusammenfassende Darstellung von dem zu geben, was er unter Gemeinschaftsgefühl verstand. Die Schwierigkeit liegt nicht nur darin begründet, das er in unterschiedlichen Zeitabschnitten unterschiedliche inhaltliche Verwendungsmöglichkeiten anbot und dass es keine geschlossene theoretische Darstellung über das Gemeinschaftsgefühl gibt, sondern darüber hinaus hat der Terminus ‚Gemeinschaftsgefühl‘ auch keinen prägnanten Inhalt“ (Wengler 1989, 136).

In der heutigen Sekundärliteratur gilt der Terminus „Gemeinschaftsgefühl“ daher als einer der umstrittensten und wird als

„ein widersprüchlich gefasster Begriff in Adlers eigener Theoriebildung“ (Antoch 2004, 375f).

oder als

ein komplexer Begriff, der nicht einfach zu verstehen ist“ (Branke 1998, 218)

bezeichnet. Im Folgenden soll zunächst auf die Entwicklung des Begriffs „Gemeinschaftsgefühl“ eingegangen werden, um danach die eben angesprochene Bedeutungsvielfalt darzustellen.

3.4.1 Entwicklung des Begriffs „Gemeinschaftsgefühl“

Wie die meisten anderen individualpsychologischen Grundbegriffe hat auch das „Gemeinschaftsgefühl“ begriffliche Vorgänger. Nachstehend sollen die Entwicklung dieses Begriffs dargestellt und Adlers wandelnde Ansichten über dessen Entstehung aufgezeigt werden.

3.4.1.1 Begriffliche Vorläufer des „Gemeinschaftsgefühls“

Ansbacher/Ansbacher sind der Ansicht, dass Adler – in seinem Bemühen, den sozialen Faktor der Persönlichkeit auszudrücken – nach und nach zu mehreren Formulierungen gelangt. Sie fassen dies folgendermaßen zusammen:

„Als er den Aggressionstrieb noch für das elementare dynamische Prinzip hielt, stellte er den sozialen Faktor dementsprechend in der Sprache der Triebe dar: als das Zärtlichkeitsbedürfnis. Als die Fiktion, andere zu beherrschen, zum elementaren Streben geworden war, war Adlers Vorstellung, dass der soziale Faktor diesem Streben zuwiderlaufe, in der Art einer Gegenfiktion“ (Ansbacher/Ansbacher 1982, 148f).

Im Folgenden soll auf die – im vorangegangenen Zitat angesprochenen – Vorläuferbegriffe „Zärtlichkeitsbedürfnis“ und „Gegenfiktion“ näher eingegangen werden.

3.4.1.1.1 Das „Zärtlichkeitsbedürfnis“

Im Jahr 1908 erscheint der Aufsatz „*Das Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes*“ (Adler 1908a). Darin beschäftigt sich Adler

„mit der Bedeutung der Befriedigung des Zärtlichkeitsbedürfnisses für die psychische und soziale Entwicklung des Menschen“ (Brunner 1995, 564).

Er gibt diesem Zärtlichkeitsbedürfnis einen sozialen Sinn und lässt den Begriff des „Gemeinschaftsgefühls“ indirekt zum ersten Mal anklingen. Die Pluralform „Gemeinschaftsgefühle“ verwendet er bereits, beschreibt diese jedoch nicht näher (vgl. Seidenfuß 1995b, 185). Viele AutorInnen (u.a. Ansbacher/Ansbacher 1982, 59) sehen das Zärtlichkeitsbedürfnis als Vorläufer des späteren „Gemeinschaftsgefühls“ an. Laut Ansbacher/Ansbacher hängt bei Adler

„die Befriedigung des Zärtlichkeitsbedürfnisses von anderen Menschen ab, und deshalb ist das Bedürfnis nach sozialen Beziehungen von Anfang an vorhanden“ (ebd., 60).

Für Adler stellt das Zärtlichkeitsbedürfnis einen Teil des angeborenen Gemeinschaftsstrebens dar und kann v.a. als Ausdruck der sozialen Natur des Menschen angesehen werden. Von einer angemessenen Befriedigung dieses Zärtlichkeitsbedürfnisses in der Kindheit – welche in engem Zusammenhang mit dem sozialen Lernen und dem Hineinwachsen des Individuums in die Kultur (vgl. Brunner 1995, 564f) stehe – hänge es ab, ob ein Mensch später einmal Zärtlichkeiten geben kann oder nicht. Das Zärtlichkeitsbedürfnis kann als Gegenspieler zum damaligen „Aggressionstrieb“ angesehen werden (vgl. Seidenfuß 1995, 185).

3.4.1.1.2 Die „Gegenfiktion“

Wie bereits in Kap. 3.3.1 näher erläutert, führt Adler im Jahr 1912 die „fiktive Finalität“ in seine Lehre ein. Ab diesem Zeitpunkt arbeitet er für kurze Zeit mit dem Begriff der „Gegenfiktion“. Diese entspreche den Erfahrungen und Traditionen der Gesellschaft und zwinge die eigentliche Fiktion der persönlichen Überlegenheit zur Rücksicht auf den sozialen Zusammenhang. Somit sichere sie die Allgemeingültigkeit des Denkens und Handelns und der Ausgleich von Fiktion und Gegenfiktion garantiere folglich psychische Gesundheit (vgl. Seidenfuß 1995b, 185f). Ansbacher/Ansbacher beschreiben die Funktion dieses Begriffs folgendermaßen:

„Adlers Gegenfiktion ist die antithetische, zurückhaltende Kraft angesichts der kulturellen Forderungen, die, wenn es ihr gelingt, einen Ausgleich zur leitenden Fiktion herbeizuführen, Grundlage für die seelische Gesundheit ist“ (Ansbacher/Ansbacher 1982, 150).

Ihren Recherchen zufolge verwendet Adler den Begriff der „Gegenfiktion“ nur in einer Übergangsphase, die bis zum Jahr 1912 andauert.

Bevor folgend auf den konkreten Begriff des „Gemeinschaftsgefühls“ eingegangen wird, soll noch erwähnt werden, dass Adler ab dem Jahr 1914 gelegentlich auch die Begriffe „Gemeinsinn“ und „common sense²⁵“ gebraucht, deren Besitz ebenfalls einer nicht-kooperativen Kontaktaufnahme mit der Umwelt entgegenwirke (vgl. Seidenfuß 1995b, 185f).

3.4.1.2 Das angeborene „Gemeinschaftsgefühl“ als Gegenkraft zum persönlichen Machtstreben

Als Adler den Terminus „Gegenfiktion“ aufgibt und schließlich den Begriff des „Gemeinschaftsgefühls“ verwendet, wird letzterer zunächst als Gegenkraft zum persönlichen Streben nach Macht angesehen (vgl. Ansbacher/Ansbacher 1982, 148f):

„Das Gemeinschaftsgefühl wird für Adler 1918 zur unentbehrlichen gesellschaftlichen Gegenkraft, die allein imstande sei, dem Machtstreben Einhalt zu gebieten“ (Rüedi 2000, 347).

Nur durch eine Verwerfung dieses Machtstrebens kann Adlers Meinung nach die notwendige Voraussetzung zur Erreichung des Gemeinschaftsgefühls geschaffen werden (vgl. Antoch 1981, 21), wie durch folgendes Zitat deutlich gemacht werden soll:

„Wer die Gemeinschaft will, muß dem Streben nach Macht entsagen!“ (Adler 1918a, 597).

Laut Seidenfuß wird aus diesem Konflikt (Gemeinschaftsgefühl als Gegenspieler zum Machtprinzip) menschliches Handeln erklärt, wie seinerzeit das Zärtlichkeitsbedürfnis bzw. die Gegenfiktion im Konflikt mit dem Aggressionstrieb und dem Streben nach persönlicher Überlegenheit. Die Macht kenne von sich aus keinen Abbau und könne nur durch das Gemeinschaftsgefühl reduziert werden.

²⁵ *Common Sense*: gesunder Menschenverstand (vgl. Duden, Das Fremdwörterbuch 2007, 189/3).

Der Begriff des Gemeinschaftsgefühls nimmt im Laufe der Entwicklung von Adlers Lehre immer mehr an Bedeutung zu, wogegen das Streben nach Macht zunehmend in den Hintergrund rückt. Adler beschäftigt sich auch verstärkt mit den sozialen Bindungen des Menschen und dem „Woher“ des Gemeinschaftsgefühls bzw. der sozialen Anlage (vgl. Seidenfuß 1995b, 186). Rüedi zufolge ist in der individualpsychologischen Lehre des Jahres 1918 implizit bereits enthalten, dass das Gemeinschaftsgefühl eine primäre, dem Menschen angeborene Grundtendenz ist und das Machtstreben eine sekundäre Folgeerscheinung. Letzteres sei demnach – entgegengesetzt zur weit verbreiteten Annahme in der Literatur – kein angeborener Trieb (vgl. Rüedi 1988, 68ff), wie durch folgendes Zitat Adlers veranschaulicht werden soll:

„Unsere Individualpsychologie hat ... den Nachweis erbracht, dass die Bewegungslinie des menschlichen Strebens zunächst einer Mischung von Gemeinschaftsgefühl und Streben nach persönlicher Überlegenheit entspringt. Beide Grundfaktoren zeigen sich als soziale Gebilde, der erste als angeboren, die menschliche Gemeinschaft festigend, der zweite als anerzogen, als nahe liegende allgemeine Verführung, die unablässig die Gemeinschaft zum eigenen Prestige auszubeuten trachtet“ (Adler 1920a/1974, 15).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Adler im Jahr 1918 den Menschen für ein soziales Wesen hält, dessen oberstes Ziel die Förderung des Gemeinschaftsgefühls ist. Sein Wirken kann ab diesem Zeitpunkt als optimistisch beschrieben werden (vgl. Rüedi 1988, 68ff).

In den Jahren 1920 bis 1926 verschiebt sich Adlers Schwerpunkt auf der Suche nach den Ursachen seelischer Neurosen. Er ist nun der Ansicht, dass allen Formen von Neurosen ein Mangel an Gemeinschaftsgefühl zugrunde liegt und die Entstehung des angeborenen Gemeinschaftsgefühls – welches einer Förderung bedarf – nicht gelungen ist. Der Wert der Allgemeinheit sei dabei immer entscheidend. Ob ein Charakter gut oder schlecht sei, könne nur vom Standpunkt der Gemeinschaft aus beurteilt werden. Der bzw. die Einzelne werde mit dem Idealbild eines Gemeinschaftsmenschen verglichen, welches ein Mensch sei, der das Gemeinschaftsgefühl so weit in sich entwickelt habe, dass er nach den Regeln der menschlichen Gemeinschaft handle (vgl. Rüedi 1988, 102ff). Seidenfuß fasst die Ereignisse nach Einführung des Gemeinschaftsgefühls folgend zusammen und leitet gleichzeitig in das nachstehende Kapitel des „nicht angeborenen Gemeinschaftsgefühls“ über:

Nicht mehr das Streben nach persönlicher Überlegenheit sah Adler als angeboren, sondern das Gemeinschaftsgefühl. Noch verstand er es ‚als angeborene, physiologisch verankerte Kraft‘ (Ansbacher 1981, S. 185), letztlich als Instinkt, immer in der Gefahr, vom Machtprinzip in seinen individuellen und kollektiven Ausprägungen unterdrückt zu werden“ (Seidenfuß 1995b, 187).

3.4.1.3 Das nicht-angeborene „Gemeinschaftsgefühl“ als soziale, zu entwickelnde Anlage

In Adlers Werk „*Die Individualpsychologie in der Neurosenlehre*“ (Adler 1928h/1982a), welches 1928 erscheint, revidiert er das „Angeboren-Sein“ des Gemeinschaftsgefühls. Nach Ansbacher setzt der „späte“ Adler das

„Gemeinschaftsgefühl praktisch mit Identifikation und Einfühlung gleich, d.h. eher mit kognitiven als mit angeborenen Funktionen“ (Ansbacher 1981, 186 zit. n. Wengler 1989, 138).

Rüedi ist der Ansicht, dass dies als entscheidende Wende für die pädagogische Praxis anzusehen ist, da Adler ab diesem Zeitpunkt die Förderung des Gemeinschaftsgefühls vorbehaltlos anstreben kann (vgl. Rüedi 1988, 288) und somit das theoretische Fundament für Prophylaxe und Therapie herstellt (vgl. ebd., 154). Durch diese neue Auffassung seien den Möglichkeiten der PädagogInnen kaum noch Grenzen gesetzt. Adler ist aber auch der Meinung, dass sich im menschlichen Seelenleben nur das entfalten kann, wozu auch Anlagen, Möglichkeiten oder Hinneigungen vorhanden sind, wie Ansbacher folgend bestätigt:

„Gemeinschaftsgefühl ist seit 1928 von Adler als soziale Anlage definiert, die freilich im Laufe eines individuellen Lebens entwickelt werden muss“ (Ansbacher 1981, 192 zit. n. Seidenfuß 1995b, 185).

So entwickeln sich bspw. auch gewisse Charakterzüge nur durch ein bestimmtes Training. Adler hält es für entscheidend, diese angeborenen Möglichkeiten zu realen Fähigkeiten zu entfalten (vgl. Seidenfuß 1995b, 187f). Aufgrund eines Mangels an erworbenem Gemeinschaftsgefühl können seiner Ansicht nach Neurosen und Psychosen entstehen (vgl. Rüedi 1988, 154f).

Bevor folgend auf die Bedeutungsvielfalt des „Gemeinschaftsgefühls“ eingegangen wird, soll ein Zitat von Branke angeführt werden, in welchem er die eben beschriebene Entwicklung dieses Begriffs zusammenfasst:

„Nach Ansbacher (1981) verstand Adler das Gemeinschaftsgefühl zunächst als ‚Gegenkraft‘ zum Machtprinzip. Später als ‚kognitive Funktion‘, die im Mittelpunkt menschlichen Strebens steht. Adlers Verständnis des Begriffs wandelte sich: Entsprang für ihn ‚die Bewegungslinie menschlichen Strebens zunächst einer Mischung von Gemeinschaftsgefühl und Streben nach persönlicher Überlegenheit‘ (Adler 1920a; 1974a, S. 15), die dann der ‚immanenten Logik des Zusammenlebens‘ folgen muß, so rückt Adler später von dieser Konflikttheorie immer mehr ab zugunsten der These von der Einheit der Person. Er spricht von der sozialen Disposition eines jeden Menschen, aus der er reale Fähigkeiten entwickeln kann“ (Branke 1998, 221; Hvh.i.O.).

3.4.2 Die mehrfache Bedeutung des Begriffs „Gemeinschaftsgefühl“

Laut Seidenfuß, in Anlehnung an Ansbacher (1968), impliziert der Terminus „Gemeinschaftsgefühl“ folgende Bedeutungen:

„Aus der Anerkennung der Tatsache, Teil eines größeren Ganzen zu sein (aus dem *Zusammengehörigkeitsgefühl*), entsteht die Lebensform der *Einfühlung* und der *Kooperation* zum Zwecke des *Nutzens* für das Ganze. Keiner dieser vier Aspekte darf isoliert gesehen und für das Gemeinschaftsgefühl in seiner vollen Bedeutung gesetzt werden“ (Seidenfuß 1995b, 188; Hvh.i.O.).

In diesem Kapitel werde ich die – im eben angeführten Zitat angesprochenen und kursiv gesetzten – vier Bedeutungen des Gemeinschaftsgefühls beschreiben und näher erklären.

3.4.2.1 Das „Gemeinschaftsgefühl“ im Sinne eines „Gefühls der Zusammengehörigkeit“

Laut Seidenfuß führt die Entfaltung der sozialen Anlage des Menschen aus der Sicht der Individualpsychologie zu einem Gefühl der Zusammengehörigkeit. Diese „Tatsache“ der menschlichen Zusammengehörigkeit müsse bewusst gemacht und anerkannt werden. Adler ist demnach der Ansicht, dass jeder Mensch Teil eines größeren Ganzen sei, welches sich nicht nur auf soziale Konstrukte beschränken lasse, sondern bis hin zum Kosmos ausgeweitet sei (vgl. Seidenfuß 1995b, 188). Demgemäß meint Adler, mit seiner Erkenntnis des Gemeinschaftsgefühls – neben dem einzelnen Individuum – auch der gesamten Menschheit den Weg zu weisen.

„Adler rät somit der Menschheit, die ja doch im Strom der Evolution eingebettet sei und ihm folgen müsse, dies bewusst zu tun und bewusst das Ziel einer idealen Gemeinschaft anzustreben“ (Rüedi 1988, 238).

Auch Ansbacher/Ansbacher sind der Meinung, dass das Individuum bei Adler in ein umfassendes, größeres Ganzes eingebettet ist, was als soziale Situation angesehen werden kann. Adler nennt dies die „eiserne Logik des menschlichen Zusammenlebens“, welcher sich niemand entziehen könne und betrachtete diese „eiserne Logik“ als ob sie die „absolute Wahrheit“ wäre.

„Die geltenden Spielregeln einer Gemeinschaft sind nach *Adler* (1927a; 1966d, S. 37) für den Menschen mit ‚absoluter Wahrheit‘ gleichzusetzen“ (Branke 1998, 218).

Alle Problemfälle (Neurosen, Psychosen, Kriminalität, etc.) haben seiner Ansicht nach gemeinsam, dass sie sich nicht nach dieser „absoluten Wahrheit“ richten (vgl. Ansbacher/Ansbacher 1982, 134ff). Laut Seidenfuß geht das Verständnis des Begriffs „Gemeinschaftsgefühl“ hauptsächlich von dieser „Logik des menschlichen Zusammenlebens“ aus, da jeder Mensch auf das gemeinschaftliche Leben angewiesen sei. Aus diesem Zusammenleben ergeben sich die

„drei Lebensaufgaben des Gemeinschaftslebens, der Arbeit und der Liebe“ (Seidenfuß 1995b, 187).

Die Lebensaufgabe der *Gemeinschaft* stelle eine gesellschaftliche Aufgabe dar, welche die Tatsache beinhalte, dass der Mensch ein soziales Wesen sei. Dieser könne seine Talente und Fähigkeiten nur in der Gemeinschaft entfalten, was Adler – wie bereits beschrieben – als „Logik des menschlichen Zusammenlebens“ bezeichnet. Die Lebensaufgabe der *Arbeit* verlange die Bereitschaft und Fähigkeit zur Berufswahl und Berufsausübung. Nur so können die Menschen in einer arbeitswilligen Welt zusammenwirken. Menschen, die dieser Aufgabe nicht nachkommen und ein „parasitäres“ Leben führen, seien entmutigt. Die Lebensaufgabe der *Liebe* betreffe die Fähigkeit zur Entwicklung einer Beziehung. Das Eingehen einer Freundschaft und Partnerschaft gehöre demzufolge zur Bewältigung dieser Aufgabe. Eine wichtige Voraussetzung für die spätere Erfüllung dieser Lebensaufgabe sei die kindliche Erfahrung einer liebevollen Erziehung (vgl. Leitzen 2004, 173f).

Der Grad der Ausbildung des Gemeinschaftsgefühls lasse sich daran erkennen, wie die Menschen diese drei Lebensaufgaben der Gemeinschaft, der Arbeit und der Liebe bewältigen können und

„spiegelt die Fähigkeit der Menschen wider, der Logik der Gemeinschaft gerecht zu werden und in ihrem Streben eine Nützlichkeit für die Allgemeinheit zu realisieren“ (ebd., 173).

Demnach könne das Leben als eine Art „Testsituation“ angesehen werden, in welcher geprüft wird, inwieweit der Mensch in die Gemeinschaft integriert bzw. wie groß sein Bedürfnis nach Macht ist.

3.4.2.2 Das „Gemeinschaftsgefühl“ im Sinne von „Einführung“

Wie bereits mehrmals erwähnt, betrachtet die Individualpsychologie den Menschen als Teil eines Ganzen, einer menschlichen Gemeinschaft. Die Erfahrung des Individuums, Teil dieses Kollektivs zu sein, führe es zum Interesse daran und lasse es an dessen Leben teilhaben, wodurch die Disposition zum positiven sozialen Bezug realisiert werde (vgl. Seidenfuß 1995b, 188f). Im Jahr 1928 definiert Adler das Gemeinschaftsgefühl nicht mehr nur als ein Gefühl, sondern als eine Lebensform und beschreibt es folgendermaßen:

„Ich bin nicht in der Lage, es ganz eindeutig zu definieren, aber ich hab bei einem englischen Autor eine Wendung gefunden, die klar zum Ausdruck bringt, was wir zu unseren Erklärungen beitragen könnten: ‚mit den Augen eines anderen zu sehen, mit den Ohren eines anderen zu hören, mit dem Herzen eines anderen zu fühlen.‘ Das scheint mir eine vorläufig zulässige Definition von dem zu sein, was wir Gemeinschaftsgefühl nennen, und wir sehen auf den ersten Blick, dass diese Gabe teilweise zusammenfällt mit einer anderen, die wir Identifikation, Einführung (*Lipps*) nennen“ (Adler 1928f/1982a, 224; Hvh.i.O.).

Diese „Einführung“ hänge vom Grad des Zusammengehörigkeitsgefühls ab. Durch freundschaftliches Wohlwollen, in der Nächstenliebe und in der Solidarität realisiere sich außerdem die Möglichkeit zu einem positiven sozialen Bezug (vgl. Seidenfuß 1995b, 189).

3.4.2.3 Das Gemeinschaftsgefühl im Sinne von „Kooperation“

Aufgrund der Annahme des menschlichen Zusammengehörigkeitsgefühls ist Adler davon überzeugt, dass die Lebensaufgaben der Menschen nur gemeinsam bewältigt werden können.

„Folglich muss die Anlage zum positiven sozialen Bezug zu tätiger Zusammenarbeit bzw. *Kooperation* trainiert werden; *Einführung*, Identifizierung und *Verstehen* müssen sich auch in Handlungen niederschlagen (soziales Interesse). Dabei setzt Kooperation eine Beziehung der sozialen *Gleichwertigkeit* voraus (vgl. Seidenfuß 1995b, 189; Hvh.i.O.).

Um diese „absolute Wahrheit vom sozialen Eingebettetsein“ zu lehren, müsse nach Ansbacher/Ansbacher aufgezeigt werden,

„dass alle Hauptprobleme im Leben Probleme der menschlichen Kooperation sind“ (Ansbacher/Ansbacher 1982, 138).

Ihrer Meinung nach ist bei Adler zu erkennen, dass die Befriedigung aller Bedürfnisse von einer Lösung von Kooperationsschwierigkeiten abhängt, da diese Probleme die Bindung des Menschen zum sozialen Leben darstellen. Diese können in Probleme des Berufs, der Liebe und des Gemeinschaftslebens aufgeteilt werden (vgl. Ansbacher/Ansbacher 1982, 138).

3.4.2.4 Das „Gemeinschaftsgefühl“ im Sinne des „Nutzens für die Allgemeinheit“

In den beiden vorangegangenen Kapiteln wurde das „Gemeinschaftsgefühl im Sinne von Einfühlung und Kooperation behandelt. Dieser

„Einfühlung und der Kooperation aus dem Bewusstsein der Zusammengehörigkeit gab Adler eindeutig die Richtung an: Es ist der *allgemeine Nutzen*, der Einsatz *für das Ganze*“ (Seidenfuß 1995b, 189; Hvh.i.O.).

Ab dem Jahr 1929 ist er der Ansicht, dass der Nutzen für die Allgemeinheit *das* Kennzeichen für ein entwickeltes Gemeinschaftsgefühl darstellt. So liegen seiner Meinung nach Handlungen *mit* Gemeinschaftsgefühl auf der „allgemein nützlichen Seite“ und Handlungen *ohne* Gemeinschaftsgefühl auf der „allgemein unnützlichen Seite“ des Lebens. Mit „nützlich“ meint Adler das Interesse an der Menschheit im Allgemeinen, dagegen diene die „unnützliche“ Seite der persönlichen Überlegenheit.

„Das Gemeinschaftsgefühl, nunmehr auch Gradmesser oder Barometer der ‚Normalität‘, erfuhr einerseits eine pragmatische und gleichzeitig andererseits einen metaphysische Auskleidung. Als Maßstab für Normalität wird nun an der Lebensgestaltung des Menschen sichtbar, ob diese der ‚allgemein nützlichen Seite des Lebens‘ oder der ‚allgemein unnützlichen Seite des Lebens‘ zuzurechnen ist“ (Wengler 1989, 138f).

Das Individuum müsse so aus dem Zusammengehörigkeitsgefühl heraus bewerten und entscheiden, was nützlich und was unnützlich sei. Ansbacher/Ansbacher drücken dies folgendermaßen aus:

„Gute Anpassung ist das Streben auf der ‚allgemein nützlichen Seite‘, während schlechte Anpassung das Streben auf der ‚allgemein unnützlich Seite‘ bedeutet“ (Ansbacher/Ansbacher 1982, 158f).

Das Gemeinschaftsgefühl und der angestrebte Nutzen für die Allgemeinheit meine aber keine konkrete gegenwärtige Gesellschaft, nach welcher sich die Menschen auszurichten hätten. Sie besagen vielmehr ein Fühlen mit der Gesamtheit „*sub specie aeternitatis*“²⁶, was bedeutet, dass das Streben nach einer Gemeinschaftsform für ewig gedacht werden müsse:

„Die Gesellschaft, zu der das Individuum etwas beiträgt, ist nicht auf eine spezifische Gruppe von heute begrenzt, sondern deutet im weiteren Sinne auf den abstrakten Begriff einer zukünftigen, idealen Gesellschaft hin“ (Ansbacher/Ansbacher 1982, 147).

Nach Adlers Vorstellungen – Seidenfuß bezeichnet diese als Utopie einer besseren Gesellschaft (vgl. Seidenfuß 1995b, 190) – ist jeder Mensch kooperationsfähig, sieht sich als Teil des Ganzen und nimmt am Leben der anderen teil. So lasse sich ein richtungweisendes Ziel

²⁶ *sub specie aeternitatis*: unter dem Gesichtspunkt der Ewigkeit (vgl. Duden, Das Fremdwörterbuch 2007, 1001/3).

zur Lösung der Lebensaufgaben erkennen. Allgemeine Nützlichkeit bedeute also nicht passive, sondern aktive Anpassung zur Überwindung der gegenwärtigen Rolle und zugunsten einer besseren. Dies erfordere Mut und Selbstständigkeit. Werde nun Gemeinschaftsgefühl in diesem Sinne verstanden, so trage es zur Evolution der Menschheit bei. Demzufolge sieht Adler im Gemeinschaftsgefühl nicht nur die bejahende Beziehung eines Menschen zu dessen Mitmenschen im Sinne des Zusammengehörigkeitsgefühls, sondern auch den Kosmos und das kosmische Fühlen impliziert (vgl. ebd., 190f). Das Gemeinschaftsgefühl kann demnach auch als Errungenschaft der Evolution und als Richtschnur für den Adlerschen „Sinn des Lebens“ angesehen werden. Wenn sich der Mensch nicht daran orientiere, so begeben er sich auf die unnützliche Seite des Lebens und verfolge ein unrichtiges Ziel der Vollkommenheit (vgl. Rüedi 1988, 237f).

3.4.3 Zusammenfassende Darstellung der Veränderung des Begriffs „Gemeinschaftsgefühl“

Vor der Einführung des Begriffs „Gemeinschaftsgefühl“ benutzt Adler Ausdrücke wie „Zärtlichkeitsbedürfnis“, „Gegenfiktion“ oder auch „common sense“. Wie zuvor beschrieben, gebraucht er den Terminus „Gemeinschaftsgefühl“ erstmals im Jahr 1918, wodurch sich sein Bezugsrahmen zur Beurteilung seelischer Gesundheit ändert. Zuvor kann er Normalität nur negativ fassen, ab 1918 habe der „ideal Gesunde“ jedoch ein weitgehend entwickeltes Gemeinschaftsgefühl. Folgend kann er Normalität ab diesem Zeitpunkt auch positiv formulieren (vgl. Rüedi 1988, 59ff). Zu dieser Zeit verwendet Adler den Begriff des Gemeinschaftsgefühls zunächst im Sinne einer Gegenkraft zum Machtstreben (vgl. Antoch 1981, 21). In den 20er Jahren fokussiert er sich immer mehr auf die soziale Natur des Menschen und dessen Gemeinschaftsbezogenheit. Noch sieht Adler das Gemeinschaftsgefühl als angeboren an. Im Jahr 1928 korrigiert er diese Auffassung und versteht das Gemeinschaftsgefühl als soziale Anlage, die im Laufe des individuellen Lebens ausgebildet werden müsse (vgl. Seidenfuß 1995b, 185). Er ist aber auch der Meinung, dass nur entwickelt werden kann, wozu auch Anlagen vorhanden sind. Handlbauer fasst die zwei Phasen des unterschiedlichen Gebrauchs des Begriffs „Gemeinschaftsgefühl“ bei Adler folgendermaßen zusammen:

„In einer ersten Phase (1918-1927) wurde das Gemeinschaftsgefühl als angeborene physiologisch verankerte Gegenkraft zu egoistischen Impulsen verstanden. (...) In der zweiten Phase (1928-1937) verstand Adler unter dem Gemeinschaftsgefühl zunehmend eine kognitive Fähigkeit, die bewusst entwickelt werden müsse“ (Handlbauer 1984, 246²⁷).

Der Begriff des Gemeinschaftsgefühls enthält allerdings auch mehrere Bedeutungen. So kann er als Ausdruck eines Gefühls der Zusammengehörigkeit, als Einfühlung, als Kooperation oder im Sinne eines Nutzens für die Allgemeinheit verstanden werden. Jedoch darf keine dieser vier Bedeutungen isoliert betrachtet werden. V.a. die drei Lebensaufgaben Arbeit,

²⁷ Laut Handlbauer wurden diese zwei Phasen des unterschiedlichen Gebrauchs des Begriffs „Gemeinschaftsgefühl“ ursprünglich von Ansbacher (1981) verdeutlicht (vgl. Handlbauer 1984, 249).

Liebe und Gemeinschaft können nur dann erfolgreich erfüllt werden, wenn diese gemeinschaftlich und im Sinne eines Nutzens für die Allgemeinheit bewältigt werden (Seidenfuß 1995b, 188ff).

3.5 (Chronologische) Zusammenfassung der Persönlichkeitstheorie Alfred Adlers

Zum Abschluss dieser „Zusammenschau der Begriffswandlungen“, mithilfe welcher die Veränderungen in Alfred Adlers Persönlichkeitstheorie veranschaulicht werden sollten, wird diese Theorie zusammengefasst dargestellt. Dabei handelt es sich aber nicht ausschließlich um ein Resümee der, in diesem Kapitel behandelten, individualpsychologischen Grundbegriffe, sondern um eine chronologisch aufgebaute Zusammenfassung, welche nach den Erscheinungsjahren der, für dieses Kapitel relevanten, Werke Adlers aufgebaut ist. Durch diese Vorgangsweise werden einerseits bestimmte Theorieelemente – auf welche infolge des Aufzeigens der Grundbegriffe nicht ausreichend eingegangen werden konnte – ergänzt. Andererseits soll ein Gesamtüberblick über die zeitliche Abfolge und das Erscheinen von Alfred Adlers Werken – und so auch der grundlegenden Begriffe – geschaffen werden. Dabei werde ich mich an Jürg Rüedis Werk *„Die Bedeutung Alfred Adlers für die Pädagogik“* (Rüedi 1988) orientieren, da dieser die Persönlichkeitstheorie Adlers systematisch und chronologisch aufgearbeitet hat und daher mit der individualpsychologischen Theorie sehr vertraut ist. Dies bestätigt auch Datler durch folgende Aussage:

„Er [Rüedi, Anm. S.B.] macht deutlich, dass er zu jenen Individualpsychologen zählt, die in Adlers Auslegung von Individualpsychologie fest verwurzelt sind, und skizziert, was diese Auslegung von Individualpsychologie leistet“ (Datler 1994, 10f).

Im Jahre 1898 erscheint Adlers erste Schrift mit dem Namen *„Gesundheitsbuch für das Schneidergewerbe“* (Adler 1989), worin er die zeitgenössische Medizin kritisiert. Er ist der Ansicht, dass diese nicht erkenne, dass es auch sozial verursachte Krankheiten gäbe (vgl. Rüedi 1988, 17ff). Im Artikel *„Der Arzt als Erzieher“* (Adler 1904) geht Adler bereits von einer ganzheitlichen Betrachtungsweise des Menschen aus und spricht Ärzten und Ärztinnen²⁸ eine erziehungsberatende Aufgabe zu (vgl. ebd., 19ff). Im Jahr 1907 integriert er – in seinem ersten Hauptwerk, der *„Studie über Minderwertigkeit von Organen“* (Adler 1907) – die Begriffe „Minderwertigkeit“, „Kompensation“ und „Überkompensation“ in seine Theorie. Er geht von einer möglichen Minderwertigkeit einzelner Organe aus, welche jedoch nicht zwangsläufig ermüden müssen, sondern diese Minderwertigkeit auch kompensieren bzw. überkompensieren können (vgl. ebd., 23f).

1908 erscheint der Aufsatz *„Das Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes“* (Adler 1908a), worin dem menschlichen Zärtlichkeitsbedürfnis ein sozialer Sinn gegeben wird und der Begriff des „Gemeinschaftsgefühls“ indirekt zum ersten Mal anklingt. Zwei Jahre später wird der Artikel

²⁸ Ab dem Wintersemester 1900/01 waren auch Frauen zum Medizinstudium an der Universität Wien zugelassen (vgl. Heindl/Tichy 1990, 10).

„Über den Selbstmord, insbesondere den Schülerelbstmord“ (Adler 1910a) veröffentlicht, in welchem Adler den Begriff „Minderwertigkeitsgefühl“ in seine Lehre einführt und der Ansicht ist, dass jedem Selbstmord und jeder Neurose ein solches Gefühl der Minderwertigkeit zugrunde liegt. Eine Veränderung in Adlers Theorie zeigt sich darin, dass dieser 1907 noch biologisch orientiert denkt, sich 1910 aber einer erlebnispsychologischen Sichtweise annähert (vgl. Rüedi 1988, 28f). Im ebenfalls 1910 erscheinenden Artikel „Trotz und Gehorsam“ (Adler 1910c) bezeichnet sich Adler selbst noch als Psychoanalytiker. Bei der Bildung des Charakters sind seiner Meinung nach sowohl die Organsysteme und ihre Minderwertigkeiten, als auch die Erziehung und ihre Eindrücke auf das kindliche Minderwertigkeitsgefühl beteiligt. Ebenfalls im Jahr 1910 führt Adler den Begriff des „männlichen Protests“ ein und versteht darunter ein Streben nach Stärke und Männlichkeit. Er verwendet diesen Ausdruck zunächst für beide Geschlechter, beschränkt diesen aber später auf Manifestationen bei Frauen, die gegen ihre weibliche Rolle protestieren (vgl. ebd., 40ff). Im Jahr 1911 kommt es zur endgültigen Trennung von Freud und ein Jahr darauf erscheint Adlers zweites Hauptwerk „Über den nervösen Charakter“ (Adler 1912a), in welchem er die „Schule der Individualpsychologie“ begründet. Unter „Individuum“ versteht er „das unteilbar Ganze“ und grenzt sich somit von einer voreiligen Typisierung und Verallgemeinerung ab. Er ist auch – im Gegensatz zu später (vgl. Rieken 1996, 282) – der Meinung, dass es nicht möglich sei, eine strikte Grenze zwischen gesund und krank zu ziehen (vgl. Rüedi 1988, 33f). Adler stellt nun, im Jahre 1912, nicht mehr eine tatsächlich vorhandene körperliche Minderwertigkeit, sondern das Gefühl der Minderwertigkeit und dessen Folgen ins Zentrum seiner Lehre. Er ist der Ansicht, dass die gesteigerte Unsicherheit des Kindes nach einer Kompensation verlange, wobei es sich um die Entstehung des „nervösen Charakters“ handle. So habe sich der nervöse Erwachsene bereits als Kind von der Realität entfernt und sich ein fiktives Netz – von welchem er sich Sicherheit erhofft – gebildet. Im Artikel „Zur Rolle des Unbewussten in der Neurose“ (Adler 1913) geht Adler von der Annahme unbewusster seelischer Prozesse aus, welche seiner Meinung nach die grundlegende Voraussetzung des menschlichen Seelenlebens bilden. Bewusstes und Unbewusstes stellen dabei keine wirklichen Gegensätze dar. Die menschliche Psyche strebe ein Ziel an, durch dessen – bewusste oder unbewusste – Erreichung auf Entledigung bzw. auf Verminderung des Minderwertigkeitsgefühls gehofft wird (vgl. ebd., 49f).

Im Jahr 1914 erscheint Adlers erster Sammelband „Heilen und Bilden“ (Adler/Furtmüller 1914), der die Arbeiten verschiedener AutorInnen enthält. Im Artikel „Bolschewismus und Seelenkunde“ (Adler 1918a), welcher erstmals 1918 erscheint, führt Adler den Begriff des „Gemeinschaftsgefühls“ in seine Lehre ein. Von nun an ändert sich dessen Bezugsrahmen und das Gemeinschaftsgefühl wird zum Kriterium seelischer Gesundheit. Ab diesem Zeitpunkt kann Adler „Normalität“ auch positiv, im Sinne eines entwickelten Gemeinschaftsgefühls, fassen (vgl. Rüedi 1988, 59ff). Nur durch eine Verwerfung des „Strebens nach Macht“ kann ein Gemeinschaftsgefühl entstehen, welches vorerst als Gegen-

kraft zum Machtstreben angesehen wird. Implizit ist in Adlers Lehre bereits enthalten, dass das Gemeinschaftsgefühl eine primäre, dem Menschen angeborene Grundtendenz ist und das Machtstreben eine sekundäre Folgeerscheinung (vgl. ebd., 68ff). Im Jahr 1920 erscheint Adlers zweiter großer Sammelband „*Praxis und Theorie der Individualpsychologie*“ (Adler 1920a/1974), welcher ausschließlich seine eigenen Arbeiten enthält. Der Schwerpunkt dieses Werkes liegt in der Neurosenlehre. In den folgenden Jahren vertritt Adler die Auffassung, dass es bei allen Formen von Neurosen an Gemeinschaftsgefühl mangle und es nicht gelungen sei, die Entstehung des angeborenen Gemeinschaftsgefühls zu fördern. Das Gemeinschaftsgefühl rückt somit ins Zentrum der Individualpsychologie (vgl. ebd. 76ff).

Das Werk „*Menschenkenntnis*“ (Adler 1927a/1972) enthält Adlers Ansicht, dass die Menschen besser zusammenleben würden, wenn sie mehr Menschenkenntnis besäßen. Wenn Adler vom menschlichen „Seelenleben“ spricht, denkt er an bewegungsfähige Organismen, da seiner Meinung nach Bewegung und Beseelung nicht trennbar sind. Als Ziel des seelischen Lebens beschreibt er die erfolgreiche Anpassung an die Umgebung, womit er ein aktives, zielstrebiges Verhalten zur Überwindung von Problemen meint. Diese Zielstrebigkeit hänge untrennbar mit dem menschlichen Seelenleben, welches ständig vor zu bewältigende soziale Aufgaben gestellt sei, zusammen. Hierbei handle es sich um die Aufgaben der Arbeit, der Liebe und der Gemeinschaft, welche mit der „Logik des menschlichen Zusammenlebens“ verbunden seien und welchen sich kein Mensch entziehen könne. Die „soziale Beschaffenheit der menschlichen Seele“ begründet Adler phylogenetisch²⁹. Dies bedeutet, dass die Gemeinschaft – im Verlauf der gesamten Menschheitsentwicklung – das Lebenselement des Menschen gewesen sei und somit Spuren in der menschlichen Seele hinterlassen habe. Jede kulturelle Fortentwicklung sei somit nur durch den Zusammenschluss der Menschen möglich (gewesen). Als Ausgangspunkt jeglichen menschlichen Strebens und der menschlichen Voraussicht nennt Adler das Minderwertigkeitsgefühl. Bei der Beurteilung des Individuums, dessen seelischer Gesundheit und dessen erbrachter Leistung ist v.a. der Wert der Allgemeinheit entscheidend. Der bzw. die Einzelne wird mit dem Idealbild eines Gemeinschaftsmenschen verglichen, welcher ein Mensch sei, der das Gemeinschaftsgefühl so weit in sich entwickelt habe, dass er die gesellschaftlichen Regeln befolge (vgl. Rüedi 1988, 102ff). In diesem Zusammenhang äußert sich Adler auch zur Charakterlehre. Charakter ist für ihn ein sozialer Begriff, der nicht angeboren ist, sondern früh erworben wird. Bei dessen Entstehung spielen v.a. das Machtstreben und das Gemeinschaftsgefühl eine bedeutende Rolle. Adler betrachtet jeden Charakterzug als Bewegung nach einem individuell entstandenen Ziel. Als Charakterzüge aggressiver Natur, welchen ein Mangel an Gemeinschaftsgefühl zugrunde liege, nennt Adler Eitelkeit, Ehrgeiz, Eifersucht, Neid, Geiz und Hass. Als Charakterzüge nicht aggressiver Natur bezeichnet er Zurückgezogenheit, Angst

²⁹: *phylogenetisch*: die Stammesgeschichte betreffend (vgl. Duden, Das Fremdwörterbuch 2007, 798/1).

und Zughaftigkeit. Beide Arten von Charakterzügen seien schlecht für die menschliche Gesellschaft (vgl. Rüedi 1988, 129ff).

Im Jahr 1928 erscheint das Werk „*Die Technik der Individualpsychologie*“ (Adler 1928e) in zwei Bänden. Begriffe wie Vernunft, Intelligenz und Schwachsinn können Adlers Meinung nach nur dann erfasst werden, wenn von der sozialen menschlichen Natur ausgegangen und ein Zusammenhang mit dem Gemeinschaftsgefühl hergestellt wird. In „*Die Individualpsychologie in der Neurosenlehre*“ (Adler 1928h/1982a), revidiert Adler seine Ansicht, dass das Gemeinschaftsgefühl angeboren sei. Von diesem Zeitpunkt an geht er davon aus, dass im Kind die Anlage zum Gemeinschaftsgefühl zwar vorhanden ist, jedoch durch die Erziehung entwickelt werden müsse (vgl. Rüedi 1988, 154f). Im Werk „*Wozu leben wir*“ (Adler 1931a/1979) erklärt Adler, dass „leben“ für ihn bedeute, an seinen Mitmenschen Anteil zu nehmen, Teil eines Ganzen zu sein und zum Wohl der gesamten Menschheit beizutragen. Die Vorstellungen vom Sinn des Lebens sollen seiner Meinung nach allgemein gültig sein. Die zentrale Aussage dieser Schrift besagt, dass sowohl Arbeit, Liebe und Gemeinschaft Anteilnahme und Bereitschaft zur Zusammenarbeit verlangen. Das Buch „*Der Sinn des Lebens*“ (Adler 1933a) beinhaltet Adlers Ansicht, dass jeder Mensch eine Meinung über sich und die Welt besitze, welche sowohl dessen Erleben als auch dessen Verhalten beeinflusse. Dieser Lebenssinn hat für Adler zwei Bedeutungen: Erstens meint er damit den Sinn, welchen das Individuum in seinem persönlichen Leben sucht und findet und zweitens denkt er dabei an die ethische Aussagekraft dieses Begriffs, an das Gemeinschaftsgefühl als „Errungenschaft der Evolution“, was für ihn die Realität darstellt. Jeder persönliche Sinn des Lebens müsse am Gemeinschaftsgefühl gemessen werden. Die Frage nach dem Sinn sei also nur dann wertvoll, wenn man das Bezugssystem Mensch-Kosmos im Auge habe, wie Rüedi folgend erläutert:

„Der individualpsychologische Sinn des Lebens kann nur gefunden werden, wenn der Mensch merkt, dass er ein Wesen der Evolution ist und mit einer sozialen Natur aus ihr hervorgegangen ist. Der für unseren Zusammenhang zentrale Bestandteil der aus der Evolution hervorgegangenen menschlichen Natur ist das Gemeinschaftsgefühl“ (Rüedi 1988, 237).

Das Gemeinschaftsgefühl kann demnach als Errungenschaft der Evolution und als Richtschnur für den Adlerschen „Sinn des Lebens“ angesehen werden. Wenn sich der Mensch nicht am Gemeinschaftsgefühl orientiere, so begäbe er sich auf die unnützliche Seite des Lebens und verfolge ein unrichtiges Ziel. Neben dem Individuum weist Adler mit seiner Erkenntnis vom Gemeinschaftsgefühl auch der gesamten Menschheit den Weg. Als zentrale, die menschliche Entwicklung fördernde, Faktoren bezeichnet er die Beitragsleitung durch die drei Lebensaufgaben, gegenseitige Hilfe und Kooperation. Dadurch werde eine Verbesserung des Zusammenlebens erreicht (vgl. ebd., 236ff).

Gegen Ende seines Lebens setzt sich Adler in seinem Werk „*Religion und Individualpsychologie*“ (Adler 1933b/1975) auch mit der Religion auseinander. Grundsätzlich lässt sich seiner Meinung nach die Religion durch die Wissenschaft ersetzen, jedoch sieht er

auch Gemeinsamkeiten zwischen der Individualpsychologie und der Religion, v.a. in Hinblick auf das Ziel der Vollkommenheit (vgl. ebd., 248ff). Im Jahr 1934 erscheint der Aufsatz „*Die Formen der seelischen Aktivität – Ein Beitrag zur individualpsychologischen Charakterkunde*“ (Adler 1934/1983), in welchem Adler drei primäre Grundfaktoren des menschlichen Verhaltens anführt. Diese seien das „Streben nach Überlegenheit“, das „Gemeinschaftsgefühl“ und „die Aktivität“. Der Aktivitätsgrad ist für Adler ein strukturelles Merkmal des Lebensstils. Er entstehe bereits in der frühen Kindheit und bleibe dann konstant. Aktivität dürfe aber nicht mit Mut verwechselt werden. Durch die Feststellung des Maßes an Gemeinschaftsgefühl werde herausgefunden, ob das aktive Individuum mutig oder sozial entmutigt ist. Der Artikel „*Ist der Fortschritt der Menschheit möglich ? wahrscheinlich ? unmöglich? sicher?*“ (Adler 1937/1983) erscheint im letzten Lebensjahr Adlers. Er vertritt darin die Ansicht, dass der menschliche Fortschritt von der höheren Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls abhängig sei (vgl. Rüedi 1988, 255ff).

Nachdem in diesem Kapitel eine ausführliche Zusammenschau der – die Persönlichkeits-
theorie Alfred Adlers prägenden – individualpsychologischen Grundbegriffe erfolgte, soll
nachstehend auf dessen „Erziehungskonzept“ eingegangen werden.

4 „ERZIEHUNGSKONZEPT“

In diesem Kapitel soll in einem ersten Schritt das theoretische Verständnis des Begriffs „Erziehungskonzept“ geklärt werden. Danach werde ich die Korrespondenz von Adlers Persönlichkeitstheorie und dessen „Erziehungskonzept“ aufzeigen, um im Anschluss daran das konkrete „Erziehungskonzept“ Alfred Adlers ausführlich darzustellen.

4.1 Zum Begriff „Erziehungskonzept“

Wenn ich in meiner Arbeit von Alfred Adlers „Erziehungskonzept“ in Hinblick auf Elternhaus und Schule spreche, dann meine ich damit die pädagogischen Konsequenzen, welche Adler aus seiner Theorie der Individualpsychologie ableitet. Bei der Durchsicht von individualpsychologischer Sekundärliteratur fällt jedoch auf, dass AutorInnen, die sich mit Alfred Adler in Verbindung mit der Pädagogik auseinandersetzen, verschiedene Bezeichnungen für dessen Vorstellungen über die Erziehung gebrauchen. So spricht Vassilis Karabatzakis bspw. von „Adlers Erziehungskonzeption und -lehre“ (Karabatzakis 1983, 217) und bei Ulrich Bleidick lassen sich Ausdrücke wie „Erziehungslehre“ (Bleidick 1959, 16) oder „Erziehungstheorie“ (ebd., 69) finden. Rüedi verwendet ebenso den Begriff „Erziehungstheorie“ (Rüedi 1988, 23) und Handlbauer spricht von Adlers „Erziehungsvorstellungen“ (Handlbauer 1984, 232), aber auch von dessen „Erziehungskonzept“ (ebd., 231). In Bezug auf diese Diplomarbeit erscheint mir – wie anschließend noch begründet wird – der Begriff „Erziehungskonzept“³⁰ am besten geeignet, um Adlers Vorstellungen über die Erziehung wiederzugeben. Im Folgenden soll nun ein erster Überblick darüber gegeben werden, was unter „Erziehung“ und „Konzept“ zu verstehen ist, wonach eine Zusammenschau dieser beiden Begriffe erfolgt, um den Terminus „Erziehungskonzept“ für diese Arbeit konkret festzulegen.

„Erziehung“

Laut einer Definition von Miller-Kipp/Oelkers aus dem Beltz Lexikon für Pädagogik kann unter dem Begriff „Erziehung“ folgendes verstanden werden:

„E. [Erziehung, Anm. S.B.] ist ein Grundbegriff der Erziehungswissenschaft, der alltagssprachlich einen auf die Veränderung des menschlichen Individuums bezogenen, lebensweltlich z.B. durch Eltern oder beruflich durch Pädagogen gesteuerten, aber auch als Selbsterziehung analysierten Prozess bezeichnet“ (Miller-Kipp/Oelkers 2007, 204).

Im Zuge der genauen Bestimmung dieses Begriffs konkretisieren Miller-Kipp/Oelkers den Ausdruck bzw. den Prozess der „Erziehung“ wie folgt:

„E. [Erziehung, Anm. S.B.] [lat. *Educatio* „Aufzucht“] meint zentral diejenigen Akte, die sich auf das heranwachsende Individuum richten und dessen Entwicklung ... fördern wollen. Träger und Subjekte dieser Akte, deren Dauer und Ort, Mittel und Ziele samt ihrer

³⁰ Da offensichtlich Uneinigkeit über die Art der Bezeichnung von Adlers Sichtweise bezüglich der Erziehung herrscht, werde ich den Begriff „Erziehungskonzept“ unter Anführungszeichen stellen [Anm. S.B.].

Legitimation sowie die gesellschaftliche Funktion von E. [Erziehung, Anm. S.B.] nicht festliegen, unterliegen vielmehr historischem Wandel“ (ebd.).

Durch dieses Zitat wird ersichtlich, dass „Erziehung“ sehr mannigfaltig sein kann und sich nicht auf bestimmte Gegebenheiten festlegen lässt. Aufgrund dessen kann dieser Begriff laut Miller-Kipp/Oelkers auch nur schwer definiert werden, da streng genommen nicht die Erziehung an sich, sondern nur die Erziehungstatsache selbst beschrieben, verstanden, geplant und organisiert werden kann. Bei der genauen Betrachtung von „Erziehung“ erscheint es weiters sinnvoll, auch das Alter der sog. Zöglinge zu beachten, wobei meist von einem heranwachsenden Individuum, also von Kindern oder Jugendlichen ausgegangen wird, deren Altersobergrenze zwischen 18 und 24 Jahren liegt. Wird diese Altersgrenze jedoch nicht beachtet, so kann Erziehung als lebenslanger Prozess angesehen werden. Miller-Kipp/Oelkers gehen auch auf die personellen Handlungen der ErzieherInnen ein, wodurch Erziehung – entweder im Sinne von „Unterstützung einer natürlichen Entwicklung“ oder aber als „Zivilisierung, Disziplinierung, Kultivierung und Moralisierung“ – unterschiedlich akzentuiert sein kann (vgl. ebd., 204f).

In Bezug auf individualpsychologische Erziehung kann an dieser Stelle bereits festgehalten werden, dass Adler v.a. die Merkmale einer (förderlichen bzw. hemmenden) Erziehung von Kindern und Jugendlichen im Elternhaus bzw. in der Schule beschreibt und erklärt. Weiters nimmt das Erreichen konkreter Erziehungsziele durch die ErzieherInnen mit Hilfe bestimmter Erziehungsmittel einen großen Stellenwert in seinem Denken ein (s. Kap. 4.3).

„Konzept“

Bei der Durchsicht verschiedener pädagogisch relevanter Arbeiten sowie pädagogischer Wörterbücher macht sich bemerkbar, dass in vielen Fällen der Begriff „Konzept“ in Verbindung mit „Erziehung“ – im Sinne eines *bestimmten* Konzepts wie bspw. das „Erziehungskonzept von Jean Jaques Rousseau oder Jean Piaget“ (vgl. Miller-Kipp/Oelkers 2007, 208f) – gebraucht wird. Jedoch wird darin kaum explizit erläutert, was genau unter diesem Ausdruck zu verstehen ist. Im Folgenden soll der Versuch unternommen werden, den Begriff „Konzept“ – wie er in dieser Arbeit gebraucht wird – näher zu bestimmen.

Im Duden-Wörterbuch wird bspw. ein „Konzept“ als

„Entwurf; erste Fassung; grober Plan“ (Duden, Die deutsche Rechtschreibung 2007, 602/2)

beschrieben. Diese erste Definition erscheint jedoch für den Gebrauch in dieser Arbeit als zu wenig ausgereift. Auf der weiteren Suche nach einer Bestimmung von „Konzept“ (mit pädagogischem Hintergrund) lässt sich im „*Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte*“ (Vollmer 2005) eine Definition finden, welche sich zwar auf die Bildungsarbeit mit Kindern bezieht, jedoch bereits eine genauere Differenzierung enthält:

„Ein **pädagogisches Konzept** (oder Pädagogische Handlungskonzepte, Pädagogischer Ansatz) ist ein umfassendes Modell pädagogischen Handelns und beinhaltet Grundaussagen zum ► Bild vom Kind, zum Verhältnis von Kindern und Erziehenden, zum Lernmodell, zu ► Methoden, Tagesablauf, Organisationsformen in der Kindertageseinrichtung“ (Vollmer 2005, 139; Hvh.i.O.).

Durch dieses Zitat dürfte bereits deutlich geworden sein, dass ein „Konzept“ im pädagogischen Sinne – je nach Institution oder Zweck – verschiedene Aspekte beinhalten kann.

Thomas Stephenson definiert in seinem Artikel „*Wissenschaftstheoretische und erkenntnistheoretische Aspekte empirischer Forschung in der Sonder- und Heilpädagogik*“ (Stephenson 1997) den Begriff „Konzept“ als

„Aussagensysteme, die Veränderungen von bzw. das Einwirken auf Phänomene vorstrukturieren, indem sie die Bereiche angeben, auf die eingewirkt werden soll. ... Wenn ein Phänomen erklärt werden konnte, sollten die Vorgänge, die zu dem So-Sein des Phänomens geführt haben, weitgehend bekannt sein. Damit aber müssten auch die Vorgänge, die zu einem Anders-Sein des Phänomens, also zu seiner Veränderung führen, denkbar werden“ (Stephenson 1997, 152f).

Diesen Ausführungen zufolge muss ein Phänomen zuerst beschrieben und erklärt werden, um danach eine entsprechende Veränderung desselben erwirken zu können. Wenn Alfred Adler die Erziehungspraxis in Elternhaus und Schule darstellt, reflektiert und in seinen Texten nachzeichnet, so begibt er sich in die sog. wissenschaftliche Position. Er beschreibt und erklärt in seinen Werken bestimmte Merkmale der (förderlichen bzw. hemmenden) Erziehung und formuliert Ziele, die mit Hilfe bestimmter Mittel erreicht werden sollen, um – wenn notwendig – eine Veränderung zu erzielen. Stephenson erklärt wissenschaftliches Arbeiten – welchem auch die Tätigkeiten von Alfred Adler zuzuordnen sind – folgendermaßen:

„Wissenschaft ist streng genommen immer *a posteriori*³¹ tätig. Sie benötigt bereits vorhandene Phänomene, um ihre Modelle und Konzepte für Beschreibung und Erklärung einsetzen zu können. In ihren Zielvorstellungen und Methoden kann sie zwar auch „vorausplanen“. Beschreiben und erklären kann sie aber erst, wenn das zu Beschreibende und zu Erklärende schon eingetreten ist“ (Stephenson 2003, 125).

Demnach wird ein Konzept dafür eingesetzt, um bestimmte Phänomene zu *beschreiben* und deren Zustandekommen zu *erklären*. Im Anschluss daran können bestimmte *Ziele* und *Mittel* festgelegt werden. Da in Adlers „Vorstellungen über die Erziehung“ diese vier Abschnitte^{EZ} (Beschreibung, Erklärung, Ziele und Mittel)³² ihren Platz finden – was v.a. hinsichtlich der

³¹ *a posteriori*: lat.: „vom späteren her“, d.h., man erkennt die Ursache aus der erst später erfahrenen Wirkung: 1. (Erkenntnistheorie) aus der Wahrnehmung gewonnen, aus Erfahrung (vgl. Duden, Das Fremdwörterbuch 2007, 81f/3).

³² Wie bereits in der Einleitung dieser Arbeit erläutert, erfolgt die Analyse ausgewählter Texte Alfred Adlers mithilfe der Empirisch-Hermeneutischen Textarbeit 5.1 und dem – dieser Methode zugrunde liegenden – Modell des Empirischen Zirkels 3.0 (s. Kap. 5.3). Letzteres beinhaltet 13 Dimensionen, wobei im Zuge der Textanalyse v.a. die Dimension der Abschnitte^{EZ} (in welcher zwischen Beschreibungen, Erklärungen, Zielen und Mittel differenziert wird) eine essentielle Funktion einnimmt, auf welche in den Kapitel 5.4 und 5.6 noch näher eingegangen wird [Anm. S.B.].

konkreten Textanalyse im Kapitel 6.2 dieser Arbeit noch von Bedeutung sein wird – erscheint in diesem Fall der Begriff „Erziehungskonzept“ als geeignet.

„Erziehungskonzept“

Die Begriffe „Erziehung“ und „Konzept“ wurden nun einzeln dargestellt und erklärt. Nachstehend erfolgt eine Zusammenschau dieser beiden Termini, um den Begriff „Erziehungskonzept“ als Ganzes für diese Arbeit festzulegen.

Den vorangehenden Erläuterungen zufolge stellt ein „Erziehungskonzept“ ein umfassendes Modell pädagogischen Handelns dar, welches systematisch angeordnete Kernaussagen zur Erziehung von Kindern und Jugendlichen beinhaltet. Es handelt sich dabei um ein Aussagensystem, welches sich auf die Entwicklung und Veränderung von heranwachsenden Individuen – unter der Leitung und Steuerung von ErzieherInnen – bezieht. Dabei wird das behandelte Phänomen „Erziehung“ sowie das „So sein“ der ErzieherInnen und der Kinder bzw. Jugendlichen beschrieben und erklärt, um davon ausgehend anzustrebende Ziele formulieren zu können, welche unter Anwendung bzw. Vermeidung bestimmter Mittel erreicht werden sollen. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass ein „Erziehungskonzept“ Kernaussagen beinhaltet, die 1. die Erziehung, die ErzieherInnen sowie das Kind beschreiben, 2. deren „So sein“ erklären sowie 3. Ziele formulieren, die 4. mithilfe bestimmter Mitteln erreicht werden sollen, um so wiederum das Einwirken auf die Erziehung, die ErzieherInnen und das Kind vorstrukturieren zu können.

Nachdem nun geklärt wurde, was unter dem Begriff „Erziehungskonzept“ theoretisch zu verstehen ist, soll folgend auf den Zusammenhang von Alfred Adlers Persönlichkeitstheorie und dessen „Erziehungskonzept“ eingegangen werden.

4.2 Zur Korrespondenz von Alfred Adlers Persönlichkeitstheorie und dessen „Erziehungskonzept“

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts erkennt Alfred Adler, dass die damals vorherrschenden autoritären Erziehungsmethoden nur bedingt zielführend sind. Oft wird von den ErzieherInnen zwar besseres Benehmen ihrer Zöglinge erreicht, jedoch meist mit wenig Rücksichtnahme auf die individuelle Situation des jeweiligen Kindes. Aus diesem Grund wendet sich Adler im Laufe der Entwicklung seiner Theorie immer mehr der Pädagogik zu. V.a. in den späteren Jahren seines Schaffens nimmt das Thema der Erziehung einen zentralen Stellenwert in seiner Lehre ein. Jedoch befasst er sich auch in seinen frühen Schriften mit der Erziehung, wie Josef Rattner bestätigt:

„Adler ... war von Anfang an von den Erziehungsproblemen fasziniert. In der Erziehung sah er die größte Chance für eine Prophylaxe der Neurosen, der Kriminalität und der Psychosen“ (Rattner 1977, 217).

Auch Karabatziakis ist der Ansicht, dass sich die Individualpsychologie – wie keine andere tiefenpsychologisch orientierte Schule – von Anfang an dem Tätigkeitsbereich der Pädagogik zugewandt hatte (vgl. Karabatziakis 1983, 15). Seiner Meinung nach rücken im Laufe der Entwicklung von Adlers Lehre Kriterien in den Mittelpunkt,

„die den Entwicklungsprozess des Seelischen immer mehr von Werten, Normen, beispielhaftem Vorleben, von ‚Erziehung‘ abhängig machten. Und gerade diese Abkehr vom Organisch-pathologischen, vom Medizinischen zum sozial- und somit kulturell bezogenen Modell, hat die Individualpsychologie Alfred Adlers zwangsläufig dazu geführt, sich in erster Linie Fragen des Zusammenlebens, der Erziehung und Unterrichtung zuzuwenden und entsprechend zu gewichten (ebd., 56).

Durch dieses Zitat wird bereits erkennbar, dass sich – bedingt durch die Änderungen in Adlers Persönlichkeitstheorie (s. Kap. 3) – auch dessen Auffassungen in Bezug auf die Erziehung wandelten bzw. dass sich Adler, gerade durch diese Umgestaltungen in seinen theoretischen Ansichten, erst intensiv mit der Pädagogik auseinanderzusetzen begann. In der Sekundärliteratur wird immer wieder betont, dass es nahezu unmöglich sei, Alfred Adlers Menschenbild sowie dessen Theorie ohne Berücksichtigung seiner Pädagogik darzustellen, wie folgendes Zitat Rüedis belegt:

„Es ist nicht möglich, Adlers Menschenbild darzustellen, ohne zugleich seine pädagogischen Überlegungen zu berühren (Rüedi 1995, 37).

Wie in Kapitel 2.2 beschrieben, kann Adlers Menschenbild nach Rüedi in vier Ansätze – den holistischen, den sozialpsychologischen, den finalen und den aufklärerischen – unterteilt werden. Rüedi hat die pädagogischen Konsequenzen dieser Ansätze ausgearbeitet, auf welche ich im Folgenden eingehen möchte.

Als pädagogische Konsequenz der *holistischen und individualisierenden Betrachtungsweise* könne Adlers Abgrenzung gegen jegliche Typologisierung angesehen werden. Seine pädagogische Forderung sei das „intuitive Erfassen des Kindes“. Erlebens- und Verhaltensweisen des Kindes können nur durch das Erfassen der Gesamtpersönlichkeit, der bewussten und unbewussten Meinung über sich und die Welt, von dessen Minderwertigkeitsgefühl, von dessen Zielsetzungen unter Einbezug der Existenz und Wirkung der unbewussten Gefühle sowie von dessen individuellen Werdegang richtig interpretiert werden. Hinsichtlich der *sozialpsychologischen Betrachtungsweise* lasse sich festhalten, dass Adler – zumindest ab dem Jahr 1916 – ein sozialpsychologisches, auf die menschliche Gemeinschaft bezogenes Erziehungsziel vertritt. Für ihn bedeute erziehen, den Menschen für ein gesellschaftliches Leben tauglich zu machen, damit dieser seine Lebensaufgaben erfüllen könne. Nach Rüedi kann weiters die *finale Betrachtungsweise* des Menschen ab dem Jahr 1912 als bleibender Grundzug der Individualpsychologie angesehen werden. Das ganze Leben sei zielgerichtet und schon das kleine Kind müsse sich ein persönliches Ziel im Leben setzen, von dessen Erreichung es sich Erleichterung erhoffe. Das Kind bilde sich – aufbauend auf dem gefühlsmäßigen Erleben seiner

Umwelt – eine Meinung über sich, seine Fähigkeiten, seine Mitmenschen und die Welt. Ab 1912 fließt nach Rüedi auch die *aufklärerische Betrachtungsweise* des Menschen in die Individualpsychologie mit ein, bei welcher davon ausgegangen wird, dass eine Heilung von Neurosen durch die Aufdeckung des neurotischen Lebensplanes erfolgen könne (vgl. Rüedi 1988, 268ff).

Wie durch diese Ausführungen zu erkennen ist, sind das Menschenbild Adlers und dessen pädagogische Ansichten eng miteinander verbunden. Rüedi geht auch auf die pädagogischen Konsequenzen der frühen individualpsychologischen Persönlichkeitstheorie bis zum Jahr 1917 ein. Seiner Meinung nach begründet Adler in den Werk „*Über den nervösen Charakter*“ (Adler 1912a) sowohl seine Individualpsychologie als auch seine Persönlichkeitstheorie, wobei er das Minderwertigkeitsgefühl ins Zentrum seiner Lehre stellt. Adler erkläre sämtliche nervöse Charakterzüge – welche er als Ausdrucksform der Sicherungstendenz, die durch ein verstärktes Minderwertigkeitsgefühl ausgelöst wird, ansehe – aus der Dynamik der Kompensation. Die pädagogische Konsequenz, die aus Adlers Persönlichkeitstheorie gezogen werden kann, sieht Rüedi in der Aufgabe der Eltern, der Vertiefung des kindlichen Minderwertigkeitsgefühls entgegenzuwirken sowie in der Prophylaxe (vgl. Rüedi 1988, 267). Weiters lehre Adler

„den Eltern den richtigen Umgang mit dem Kinde und warnt vor der Schädigung der Kinder durch ‚Uebertreibung der Autorität‘ und durch Bevorzugung oder Benachteiligung“ (ebd.).

Die eben angeführten Erziehungsfehler vertiefen laut Adler das Minderwertigkeitsgefühl und schaffen so die Grundlage für die Entstehung des nervösen Charakters.

„Diese Grundannahme der Adlerschen Persönlichkeitstheorie, dass jeder nervöse Charakterzug und jede asoziale Handlung die Folge eines tiefer sitzenden, zumeist unbewussten Minderwertigkeitsgefühls ist, ist von grösster pädagogischer Relevanz: Sie leitet den Pädagogen dazu an, im verhaltensauffälligen, störenden, faulen, geizigen, aber auch im schüchternen oder abweisenden Kind nicht ein böses, von Natur aus aggressives oder unwilliges, sondern vielmehr ein leidendes, von Minderwertigkeitsgefühlen geplagtes zu sein“ (Rüedi 1988, 268).

Bis zum Jahr 1917 ist demzufolge die „Erziehung zur Überwindung des kindlichen Minderwertigkeitsgefühls“ (s. Kap. 4.3.2.2) das wichtigste individualpsychologische Erziehungsziel. Aber auch die „Erziehung im Sinne einer Prophylaxe“ (s. Kap. 4.3.2.1) – die in Adlers gesamter Lehre als besonders bedeutsam angesehen werden kann – nimmt bereits einen hohen Stellenwert ein. Durch die Einführung des Begriffs „Gemeinschaftsgefühl“ im Jahr 1918 erfährt Adlers Lehre eine Neuerung und sein pädagogisches Wirken kann nun in einem optimistischen Sinn aufgefasst werden (vgl. ebd., 71), wie Rüedi folgend erläutert:

„Ab 1918 wird Adler seinen Bezugsrahmen ändern, indem er immer mehr vom ‚Gemeinschaftsgefühl‘ als Kriterium für seelische Gesundheit ausgehen wird. Bis zur Einführung des ‚Gemeinschaftsgefühls‘ kann Adler Normalität nur negativ fassen, der Normale zeigt ein weniger akzentuiertes, weniger dogmatisiertes Ziel der Ueberlegenheit und auch eine geringere Notwendigkeit, es zu erreichen, als der sogenannte Abnormale, im negativen Sinne ausserhalb der Durchschnittsnorm Liegende. Die Zwangsmotivation des

Neurotikers stammt aus seinem grösseren Minderwertigkeitsgefühl, das eine beständige Unruhe erzeugt, der ideal Gesunde hat also ein geringeres Minderwertigkeitsgefühl“ (Rüedi 1988., 60).

Demnach schafft es Adler ab dem Jahr 1918, Normalität positiv zu fassen, wodurch sich auch seine Erziehungsziele erweitern. Die Ziele der „Erziehung zur Gemeinschaft“ (s. Kap. 4.3.2.3) und damit zusammenhängend die „Erziehung zur Kooperation“ (s. Kap. 4.3.2.4) sowie die „Erziehung zum Mut“ (s. Kap. 4.3.2.5) gewinnen immer mehr an Bedeutung. Diesen Ausführungen zufolge wird deutlich, dass Adlers Erziehungsziele durch dessen Persönlichkeitstheorie beeinflusst werden, wie auch Hobmair/Treffer folgend bestätigen:

„Die Bestimmung der Erziehungsziele im Sinne der Individualpsychologie ergibt sich aus ihren theoretischen Grundlagen“ (Hobmair/Treffer 1979, 52).

Somit ist anzunehmen, dass die Erziehungsziele Adlers – bedingt durch die Wandlungen in dessen theoretischem System, je nach Zeitabschnitt – eine andere Gewichtung erfahren. Wie sich die Änderungen in Adlers Persönlichkeitstheorie jedoch im Einzelnen auf dessen „Erziehungskonzept“ auswirkten, wird erst im Kapitel 6 dieser Diplomarbeit eruiert werden. Zuvor werde ich mich im nachstehenden Abschnitt mit Adlers „Erziehungskonzept“ auseinandersetzen.

4.3 Zum „Erziehungskonzept“ Alfred Adlers

In diesem Kapitel wird das konkrete „Erziehungskonzept“ Alfred Adlers im Bereich des Elternhauses und der Schule dargestellt und erläutert. Da Adler selbst seine pädagogischen Grundsätze nie zusammengefasst dargestellt hat, müssen bzw. mussten diese aus der Vielfalt seiner Stellungnahmen und aus seinen gesamten Schriften herausgearbeitet und systematisch geordnet werden. Aus diesem Grund werde ich zur Bearbeitung dieses Kapitels – wie bereits in Kapitel 3 – vorrangig Sekundärliteratur verwenden, indem möglichst viele AutorInnen, die sich mit Adler in Verbindung mit der individualpsychologisch orientierten Pädagogik befassen, herangezogen werden.

Im Laufe der Entwicklung seiner Lehre beschreibt und erklärt Adler immer wieder seine Ansichten über eine förderliche bzw. schädliche Erziehung und führt positive bzw. negative Merkmale und Eigenschaften der ErzieherInnen – damit sind sowohl Eltern als auch LehrerInnen gemeint³³ – an. Weiters formuliert er bestimmte Erziehungsziele, welche Eltern und LehrerInnen anstreben sollen und die mithilfe von individualpsychologischen Erziehungsmitteln erreicht werden sollen.

³³ Mit dem Begriff „Erzieher“, welcher in Adlers Texten nicht eindeutig definiert wird, bezeichnet er meistens Eltern und LehrerInnen, manchmal aber auch Ärzte bzw. Ärztinnen, Gouvernanten, etc. Diese vielfältige Verwendung und z.T. auch Uneindeutigkeit des Begriffs könnte auch in dieser Diplomarbeit – in Hinblick auf die Widergabe von Adlers Theorie und dessen Erziehungsansichten – zu Verwirrungen und Unklarheiten führen. Aus diesem Grund werde ich den Terminus „ErzieherInnen“ als Überbegriff für Eltern und LehrerInnen verwenden. Für die Erziehung im Elternhaus wird der Ausdruck „Eltern“ (bzw. Vater oder Mutter) gebraucht und für die Erziehung in der Schule verwende ich die Begriffe „LehrerInnen“ oder „PädagogInnen“ [Anm. S.B.].

Diesen Überlegungen folgend werde ich zu Beginn dieses Kapitels Adlers Beschreibungen und Erklärungen einer förderlichen bzw. hemmenden Erziehungsweise im Elternhaus und in der Schule darlegen sowie dessen Ansichten über „geeignete bzw. ungeeignete“ ErzieherInnen anführen. Danach werden die individualpsychologischen Erziehungsziele ausführlich dargestellt, um anschließend auf die möglichen Erziehungsmittel einzugehen. Den Abschluss dieses Kapitels bildet eine chronologische Zusammenfassung des „Erziehungskonzeptes“ Alfred Adlers.

4.3.1 *Beschreibung und Erklärung der Merkmale einer „förderlichen bzw. hemmenden“ Erziehung sowie der „geeigneten bzw. ungeeigneten“ ErzieherInnen*

Familie und Schule sieht Adler als *die* Instanzen an, welche das Kind optimal auf das Gemeinschafts-, das Ehe- und das Berufsleben – also auf die drei Lebensaufgaben des Menschen – vorbereiten können (vgl. Karabatziakis 1983, 204). Er geht davon aus, dass das Individuum

„eine Lebens-, Arbeits- und Lernbereitschaft sowie eine biologische Grundausstattung mitbringt, die es ihm ermöglichen, unter richtiger Anleitung und Vorbereitung alle erforderlichen Fähigkeiten zur Lösung der drei Lebensaufgaben zu entwickeln“ (Rüedi 1988, 294).

Demnach schreibt Adler der Erziehung an sich einen hohen Stellenwert zu und ist weiters der Ansicht, dass die Auseinandersetzung der Eltern und LehrerInnen mit der individualpsychologischen Erziehungslehre eine der Grundvoraussetzungen für eine förderliche Erziehung darstellt (vgl. Karabatziakis 1983, 260).

4.3.1.1 Zur Erziehung im Elternhaus

Adlers Auffassung nach entwickelt sich der Lebensstil eines Kindes bereits in dessen ersten Lebensjahren. Aus diesem Grund geht er auch davon aus, dass v.a. die Eltern das Kind sehr stark beeinflussen können, wie Karabatziakis mit folgenden Worten bestätigt:

„Adler misst den vielfältigen Einflüssen der Eltern auf das Kind einen hohen Stellenwert bei: immer wieder betont er, wie sehr die Entwicklung des Kindes von deren Fähigkeit oder Unfähigkeit abhängt“ (Karabatziakis 1983, 206).

In einer förderlichen Erziehung darf Adlers Ansicht nach v.a. das Minderwertigkeitsgefühl eines Kindes niemals verstärkt werden, damit keine Basis für die Entstehung eines Minderwertigkeitskomplexes geschaffen werde (vgl. Rüedi 1988, 111). Seiner Meinung nach liegt es in der Verantwortung der Eltern,

„der Vertiefung des kindlichen Minderwertigkeitsgefühls entgegenzuwirken bzw. dem Kinde aus seiner Unsicherheit herauszuhelfen“ (ebd., 267).

In diesem Zusammenhang kritisiert Adler, dass Kinder von den Erwachsenen meist als klein und schwach angesehen werden. Er fordert sowohl die Mutter als auch den Vater auf, ihre Kinder ernst zu nehmen, zu ermutigen und zu stützen. Nur dadurch könne eine Verschärfung

des Minderwertigkeitsgefühls und somit auch die Entwicklung eines persönlichen Machtstrebens verhindert werden (vgl. ebd., 111f), was laut Karabatziakis ohnehin als besonders schwierig gilt:

„Als eine der schwierigsten Aufgaben der Familienerziehung sieht er [Adler; Anm. S.B.] die Vorbeugung des Machtstrebens und die Förderung des schöpferischen Strebens nach Vollkommenheit auf der nützlichen Seite des Lebens“ (Karabatziakis 1983, 211).

Wie in diesem Zitat zum Ausdruck kommt und bereits mehrmals erwähnt wurde (s. Kap. 3.2.3), strebt der Mensch Adlers Meinung nach von Natur aus nach Überlegenheit und Vollkommenheit. Da dieses Streben in seiner ursprünglichen Form weder gegen sich selbst noch gegen andere gerichtet ist, kommt diesem, in Bezug auf die Erziehbarkeit des Menschen, eine besondere Bedeutung zu. Laut Karabatziakis versteht es sich

„von selbst, dass Adler in seiner Erziehungskonzeption und- lehre der Förderung dieses Strebens und seiner Lenkung auf die nützliche Seite des Lebens großen Wert legt. Nicht Vererbung und Milieu, sondern schlussendlich das Kind selbst bestimmt mit seiner ‚schöpferischen Kraft‘ die Form seines individuellen Strebens nach Vollkommenheit“ (ebd., 217).

Das natürliche Streben nach Überlegenheit soll demnach durch die Erziehung in die „richtige“ Richtung gelenkt werden, damit sich das Kind in die Gemeinschaft integrieren, Fähigkeiten zur Hilfe und zur Kooperation entwickeln und sich allen anderen gleichstellen kann, mit dem Ziel, einen Beitrag für die Allgemeinheit zu leisten. Dies könne aber nur gelingen, wenn erstens im Elternhaus eine menschenfreundliche, angst- und gewaltfreie Atmosphäre herrsche und dem Kind gegenseitige Achtung und Kooperation vorgelebt werden. Zweitens müsse diese Erziehung von den LehrerInnen durch eine kameradschaftliche Beziehung fortgesetzt werden und drittens müsse der gesamtkulturelle Rahmen, in welchen Familie und Schule eingebettet sind, diese Bestrebungen unterstützen bzw. zumindest nicht behindern (vgl. ebd., 184f).

Als die drei häufigsten Merkmale einer hemmenden Erziehung nennt Adler die Übertreibung der Autorität gegenüber dem Kind, dessen Bevorzugung bzw. dessen Benachteiligung. Er geht auch auf die Furcht der Eltern vor Familienzuwachs ein. Diese entstehe durch finanzielle Probleme und unzureichende Verhütungsmittel und könne sich negativ auf bereits geborene Kinder in der Familie auswirken. All diese Aspekte führen Adlers Meinung nach ebenfalls zu einer Vertiefung des Minderwertigkeitsgefühls und schaffen die Grundlage für die Entstehung eines nervösen Charakters (vgl. Rüedi 1988, 40ff). Als weitere Merkmale einer hemmenden Erziehung nennt Adler die Entmutigung des Kindes, das „Hoffnung aufgeben lassen“, den „Glauben an die Begabung“ sowie die Benachteiligung des weiblichen Geschlechts, die Höherbewertung gewisser Charaktereigenschaften und eine Erziehung gegen die Gemeinschaft (vgl. ebd., 198). Seiner Meinung nach ist die richtige Vorbereitung auf das Leben immer nur in dieser Gemeinschaft möglich. Somit können Verhaltensweisen, die erstens die Anschlussbereitschaft sowie die Kontaktfähigkeit des Kindes beeinträchtigen und zweitens die Entwicklung zu einem kooperationsbereiten Mitglied der menschlichen

Gesellschaft verhindern, als weitere Merkmale einer hemmenden Erziehung angeführt werden (vgl. ebd., 278f).

„Allen pädagogischen Fehlgriffen gemeinsam ist, dass sie das Gemeinschaftsgefühl des Kindes und damit seine Fähigkeiten zur Kooperation beeinträchtigen. ... Charakteristisch für alle Erziehungsfehler im Elternhaus ist also, dass sie die richtige Vorbereitung für ein Leben in der Gemeinschaft erschweren oder gar verunmöglichen“ (ebd., 278).

Die individualpsychologische Erziehung im Elternhaus bestehe demnach in der Ermutigung zur Mitarbeit in der Gemeinschaft. Sie helfe dem Kind aus dessen Abhängigkeit heraus und verleihe ihm Geschicklichkeit, Wissen und Verständnis für andere (vgl. ebd., 268f). Somit stellen das Stützen des Kindes, dessen Ermutigung sowie das Aufzeigen des Weges ins eigene Leben die „Eckpunkte“ einer förderlichen Erziehung dar (vgl. ebd., 111). Der Wunsch des Kindes, „jemand zu sein“ und anerkannt zu werden, kann nach Adler als Ausdrucksform seiner sozialen Natur angesehen werden. Für eine harmonische Erziehung sei es wichtig, dass die Eltern dieses kindliche Bedürfnis nach sozialer Anerkennung begreifen, da ansonsten die Gefahr der Verwahrlosung bestehe. In diesem Zusammenhang warnt Adler die Eltern auch davor, ihre Kinder „pessimistisch zu stimmen“. Als weitere mögliche Ursache der Jugendverwahrlosung nennt er den gesamtgesellschaftlichen Rahmen, innerhalb dessen sich die einzelne Familienerziehung abspiele. Er betont dabei den Bereich der Erziehung, von dem die Eltern nur wenig wissen und meint damit die schädlichen Einflüsse der Umwelt (vgl. ebd., 77f).

Jedoch stellen die Fehler der ErzieherInnen, welche schlussendlich zu einer hemmenden Erziehungsweise führen, für Adler grundsätzlich keine bösen Absichten der Eltern dar. Seiner Meinung nach mangelt es ihnen an Reife und Persönlichkeit und auch deren Festhalten an veralteten Erziehungsprinzipien trage zu diesen Fehlhaltungen bei. Es ist zu erkennen, dass Adler die Eltern niemals verurteilt, sondern für eine Persönlichkeitsschulung derselben eintritt. Die Eltern müssten seiner Ansicht nach besser auf die Kindererziehung vorbereitet werden (vgl. Rüedi 1988, 41ff).

Im Zuge einer förderlichen Familienerziehung nimmt v.a. die Mutter-Kind-Beziehung einen hohen Stellenwert ein. Für Adler ist das Kind von Geburt an als soziales Wesen anzusehen, dessen Fähigkeiten und Bedürfnisse durch den Kontakt mit der wichtigsten Bezugsperson – meistens der Mutter – entwickelt werden. Dieser Kontakt beschränke sich jedoch nicht nur auf lebenserhaltende Maßnahmen, wie bspw. das Verabreichen von Nahrung, sondern es sei wichtig, dass der Säugling bereits als Interaktionspartner angesehen und auch dementsprechend behandelt werde (vgl. Rüedi 1995, 32f).

„Auf dieser Grundlage entwickelt sich eine enge sozial-emotionale Beziehung zunächst zur wichtigsten Betreuungsperson, die in der Regel die Mutter ist. Diese gefühlsmässige Bindung vermittelt dem Kind Sicherheit und bildet für seine weitere gesunde Entwicklung eine unverzichtbare Voraussetzung“ (ebd., 33).

Anhand dieses Zitats lässt sich erkennen, dass Adler der frühen Mutter-Kind-Beziehung eine „Weichenstellung“ für die gesamte Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit zuspricht.

Seiner Ansicht nach können zu dieser Zeit bereits die ersten „Irrtümer“ im Leben des Kindes auftreten. Die Mutter stehe demnach an der Schwelle der Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls und dadurch bilde die Mutter-Kind-Beziehung auch das Fundament, auf welchem dieses aufgebaut werde. Adler nennt zwei Funktionen der Mutter, die für die Entfaltung des Gemeinschaftsgefühls notwendig sind:

„1. Das Kind für sich zu gewinnen, das Interesse des Kindes auf sich zu lenken, ihm als ein Mitmensch vor Augen zu stehen. 2. Das Interesse dieses Kindes auf andere zu lenken. Als Mitmensch den Vater auch zu finden“ (Adler 1929a, 6).

Schaffe es die Mutter, beide Aufgaben zu erfüllen, so sei der Grundstock für die positive (Weiter-)Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls gelegt. Bei einem Misslingen derselben könne es zu späteren Defiziten kommen, weil das Gemeinschaftsgefühl nicht entwickelt werden könne (vgl. Rüedi 1988, 162). In diesem Zusammenhang nennt Adler zwei mögliche schädliche Aspekte und deren Folgen. Der erste entstehe dann, wenn die Mutter dem Kind gegenüber ihre Funktionsaufgaben nicht erfülle und sich somit das Gemeinschaftsgefühl des Kindes nicht entwickeln könne. Dann müsse dieses Versäumnis von individualpsychologisch geschulten LehrerInnen nachgeholt werden. Zum zweiten komme es, wenn die Mutter ihre Funktionsaufgaben zwar übernehme, diese aber übertreibe. Auch dann sei eine Weiterleitung des Gemeinschaftsgefühls nicht möglich (vgl. ebd., 275ff). Der Kontakt zwischen Mutter und Kind könne demnach entweder zu schwach oder zu stark sein, wodurch das Fundament für den Aufbau der Persönlichkeit schwach bleibe, eine Anfälligkeit für spätere seelische Fehler gelegt werde und die Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls gefährdet sei.

Obwohl Adlers Ansicht nach die Kindererziehung prinzipiell der Mutter obliegt – v.a. aufgrund der Tatsache, dass der Vater für den finanziellen Erhalt der Familie zuständig sei – beschreibt er die Rolle des männlichen Elternteils als ebenfalls sehr wichtig und formuliert dessen Beitrag zu einer förderlichen Erziehung wie folgt:

„Er soll sich seiner Frau, seinen Kindern und der Gesellschaft gegenüber als guter Kamerad erweisen. Er soll die drei großen Lebensaufgaben – Arbeit, Freundschaft und Liebe – auf befriedigende Weise lösen und mit seiner Frau bei gleichen Rechten für das Wohl und den Schutz der Familie sorgen. Er darf nie vergessen, daß die Rolle der Frau bei der schöpferischen Gestaltung des Familienlebens nicht zu übertreffen ist. Es ist nicht seine Aufgabe, die Mutter zu entthronen, sondern mit ihr zusammenzuarbeiten“ (Adler 1931a/1979, 111f).

Der Vater dürfe demzufolge nicht versuchen, die Mutter durch übertriebene Zärtlichkeit zu übertrumpfen, da dies die Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls behindern könne. Ebenso warnt Adler vor einem sehr strengen oder autoritären Umgang mit den Kindern. Jedoch solle der Vater auch nicht für Drohungen und Strafen gebraucht werden, da ihm so die Rolle des „Bösewichtes“ in der Familie zugewiesen werde (vgl. Rüedi 1988, 244ff). Prinzipiell ist Adler der Ansicht, dass der Vater die Mutter im Erziehungsprozess zu unterstützen habe, indem er das Kind

„als einen gleichberechtigten Mitarbeiter zum Mitmenschen, nicht zum Gegenmenschen“ (Wengler 1989, 140).

anleite. Es sollte ein Vertrauensverhältnis zwischen Kind und Vater entstehen, wofür die Mutter zu sorgen habe (vgl. Rüedi 1988, 277).

Nachdem nun auf die Merkmale einer förderlichen bzw. hemmenden Erziehung im Elternhaus eingegangen wurde, widme ich mich im nachstehenden Abschnitt der Erziehung des Kindes innerhalb der Schule.

4.3.1.2 Zur Erziehung in der Schule

Als zentrales Merkmal einer „guten“ Schule sieht Adler – neben dem Unterricht im Sinne einer inhaltlichen Förderung bzw. Lernstoffvermittlung – die Erziehung der Kinder an. Die individualpsychologisch ausgerichtete Schule solle das Kind auf die Gemeinschaft vorbereiten, es zur Erfüllung der drei Lebensaufgaben befähigen und die Situation der Kinder, der Familien und der LehrerInnen verbessern. Um eine förderliche Erziehung in der Schule garantieren zu können, habe diese

„die Vorbereitung des Kindes für die Gemeinschaft zu gewährleisten und sein Gemeinschaftsgefühl zu stärken“ (Rüedi 1988, 157),

um es dadurch zu einem idealen Mitmenschen zu erziehen. Adler ist sich dessen bewusst, dass er den LehrerInnen damit keine leichte Aufgabe zuspricht, da diese häufig auf Kinder treffen, deren positive Charakterbildung durch eine schädliche Erziehung im Elternhaus beeinträchtigt wurde. Prinzipiell ist er aber der Ansicht, dass individualpsychologisch geschulte LehrerInnen diese Beeinträchtigung ausgleichen können (vgl. Rüedi 1988, 164):

„Den individualpsychologisch geschulten Lehrer hielt Adler für fähig, das mindestens teilweise auszugleichen und wiedergutzumachen, was bisher von Mutter und Vater versäumt worden war“ (ebd. 1995, 41).

Aus diesem Grund sind Adlers Ansicht nach auch nur diejenigen Menschen fähig, den Lehrberuf auszuüben, die selbst ein entwickeltes Gemeinschaftsgefühl besitzen. Durch diese Anforderungen richtet er die Kompetenz der LehrerInnen an seinen pädagogischen Zielen aus (vgl. Leitzen 2004, 176f).

Adlers Kritik am damaligen Schulsystem gilt daher zum einen denjenigen LehrerInnen, die (noch) nicht individualpsychologisch geschult wurden. Diese seien oftmals nicht in der Lage, die Fehler im Lebensstil der Kinder zu erkennen und auszugleichen. Des Weiteren warnt er die PädagogInnen davor, den Kindern ihre Autorität aufzuzwingen. Eine Lösung zur Bewältigung schwieriger Lagen sieht er im Verzicht auf Gewaltanwendung sowie in der Orientierung am Kinde und an dessen Gemeinschaftsgefühl – Adler wünscht sich eine „soziale Schule“ (vgl. Rüedi 1988, 138ff).

Aufgrund seiner Überzeugung, dass kein Kind als „hoffnungsloser Fall“ betrachtet werden dürfe, lässt sich erkennen, dass er nicht an die Vererbbarkeit von Intelligenz glaubt (vgl. ebd., 182ff). Differenzen in Bezug auf die Lernfähigkeit bzw. die Lernbereitschaft der Kinder

haben demnach nichts mit Verstand oder Begabung zu tun, sondern seien Folgen von unterschiedlich verlaufenden Erziehungsprozessen. Daher obliege es den LehrerInnen, dies zu erkennen, die verschiedenen Lebensstile der Kinder auseinander zu halten, die jeweilige Eigenart der SchülerInnen vor dem Hintergrund von deren Biographie zu erfassen und dementsprechend adäquat zu handeln. Außerdem haben sie das Kind als Individuum anzusehen, wie Rüedi mit nachstehenden Worten betont:

„Das einzelne Kind, seine Individualität ist der eigentliche Adressat individualpsychologischer Pädagogik“ (ebd., 295).

Bei diesem Erfassen der individuellen Eigenheit des Kindes solle v.a. dessen Vorbereitung auf die Gemeinschaft überprüft werden (ebd., 162). Dazu gibt Adler folgende Anhaltspunkte, an welchen sich die PädagogInnen orientieren sollen. Erstens sollen sie beobachten, wie sich das Kind seinen MitschülerInnen gegenüber verhält. Danach soll eruiert werden, inwieweit Kontaktfähigkeit, Mut, Selbstvertrauen und Lernbereitschaft entwickelt wurden, um somit die Vorbereitung auf ein Leben in der Gemeinschaft zu prüfen. Wird dabei festgestellt, dass diese Vorbereitung mangelhaft ist, so müsse sich die Frage nach dem „Warum“ gestellt werden. Im Zuge dessen sei es notwendig, die Vorgeschichte des Kindes zu ermitteln, da sich die PädagogInnen nur so in das Kind einfühlen und es verstehen können. Die Erfassung des Lebensstils gelinge demnach nur dann, wenn die LehrerInnen fähig seien, die zu beobachtenden Verhaltensweisen des Kindes mit dessen innerstem Wesen in Verbindung zu bringen. Als Hilfestellung diene der individualpsychologische Fragebogen³⁴. Laut Rüedi gehören die eben angeführten

„Anhaltspunkte für die Erfassung des Lebensstils ... zum ‚eisernen Netzwerk‘ der individualpsychologischen Untersuchungsmethode“ (Rüedi 1988, 297).

Die individuelle Auseinandersetzung mit dem Kind erfolgt demnach in zwei Schritten. Erstens müsse der Lebensstil des Kindes erfasst und der Zeitpunkt des Fehlschlages eruiert werden. Zweitens müssen Gründe und Ursachen für die ungenügende Vorbereitung auf die Gemeinschaft herausgefunden werden. Nähere Auskünfte dazu liefern Träume und frühe Kindheitserinnerungen, da diese nach Leitzen

„Aufschluss über das ganze Lebensmuster und die Charakterstruktur, den ‚Lebensstil‘ eines Menschen“ (Leitzen 2004, 175)

geben. Wird nun ein fehlerhafter Lebensstil erkannt, so habe der individualpsychologisch geschulte Pädagoge bzw. die Pädagogin die Aufgabe, diesen zu korrigieren – indem bspw. das Gemeinschaftsgefühl gefördert werde –, sodass das Kind das Ideal der Gemeinschaft anstreben könne (vgl. Rüedi 1988, 297). Adler unterscheidet drei Typen von Kindern, deren Lebensstil oftmals korrigiert werden müsse. Erstens nennt er Kinder mit minderwertigen Organen, zweitens verzärtelte und drittens die sog. ghassten Kinder. Als weitere wichtige

³⁴ Dieser individualpsychologische Fragebogen dient v.a. dem Verständnis und der Behandlung von „Sorgenkindern“. Da er sich über mehrere Seiten erstreckt, muss auf Adler (1930a/1976, 142ff) und – in gekürzter Form – auf Rüedi (1988, 202ff) verwiesen werden [Anm. S.B.].

Aspekte, welchen im Rahmen einer förderlichen schulischen Erziehung nachgekommen werden sollte, nennt Adler zum einen die Ermutigung zum Glauben an die eigenen Fähigkeiten, welcher zur Verhütung bzw. zum Abbau eines Minderwertigkeitskomplexes diene und zum anderen das „Unabhängig-Machen“ des Kindes (vgl. ebd., 178ff). Überdies betont er immer wieder die gleichberechtigte Behandlung aller Kinder, wie Rüedi folgend erläutert:

„Adler fordert den Pädagogen ... auf, allen Zöglingen ungeachtet ihrer Herkunft die grundsätzlich gleichen Lernfortschritte zuzutrauen und sie alle gleichermassen zum Trainieren anzuspornen und zu ermutigen. ... Nur indem der Pädagoge alle Zöglinge zum Ueben anleitet, sie vorbehaltlos ermutigt ... und ihr Vorwärtsstreben nicht einengt, kann er ihnen helfen, Gemeinschaftsmenschen zu werden“ (ebd., 285).

Auch die Beobachtung der kindlichen Zielsetzung, die Linderung der Unsicherheit des Kindes und das korrigierende Eingreifen, wenn es sich um unrealistische Ziele des Kindes handle, hält Adler für sehr wichtig. Als Prototyp einer überhöhten kindlichen Zielsetzung führt er das „Gottähnlichkeitsstreben“ an, welchem durch Ermutigung entgegengewirkt werden kann (vgl. Rüedi 1988, 271f). Die Anleitung und Ermutigung des Kindes zum Lernen und zur Bewältigung der Lebensaufgaben nimmt demnach bei Adler eine zentrale Rolle ein (vgl. ebd. 1995, 37f). Weiters legt er großen Wert auf die Vermittlung eines gesunden Selbstwertgefühls sowie einer realistischen Selbsteinschätzung (vgl. Karabatziakis 1983, 68). Folgendes Zitat soll den Aufgabenbereich der LehrerInnen in einer förderlichen schulischen Erziehung zusammenfassen.

„Die Rolle des Lehrers in der Schule in ihrer im engeren Sinne erzieherischen Relevanz erhält nun ein doppeltes Gesicht. Konnte die Familienerziehung ihre Aufgabe als Entfaltungshilfe des natürlichen kindlichen Entwicklungsganges gerecht werden, so ist der Lehrer nichts als ein ‚verlängerter Arm der Familie‘ (ADLER). Haben indessen die Eltern versagt, hat sich die Lebenslinie des Zöglings irrtümlich auf ichhaftes Überlegenheitsstreben hin gerichtet und fixiert, so fällt ihm die Funktion des Umerziehers zu. Seine Kompensationshilfe bezweckt die Überwindung des falsch verarbeiteten Minderwertigkeitsgefühls in produktiver Gemeinschaftserziehung“ (Bleidick 1959, 93).

Nach dieser Beschreibung und Erklärung der Merkmale einer förderlichen bzw. hemmenden Erziehung sowie der „Rolle“ der Eltern und LehrerInnen, werden nachstehend die Erziehungsziele angeführt und näher erläutert.

4.3.2 *Erziehungsziele in Elternhaus und Schule*

Im Folgenden werden wichtige Ziele individualpsychologischer Erziehung dargestellt, welche sowohl im Elternhaus als auch in der Schule von den ErzieherInnen angestrebt werden sollen.

4.3.2.1 Die Erziehung als Prophylaxe

Der Gedanke der Prophylaxe kommt bereits im Jahr 1898 in Adlers Schrift „*Gesundheitsbuch für das Schneidergewerbe*“ (Adler 1898) auf. Auch im Artikel „*Der Arzt als Erzieher*“

(Adler 1904), in welchem sich Adler erstmals konkreten pädagogischen Fragen zuwendet, spricht er diesen Aspekt an. Der Arzt bzw. die Ärztin hat seiner Meinung nach die Aufgabe, die Eltern in Erziehungsfragen zu unterstützen, um sowohl auf geistigem als auch auf körperlichem Gebiet prophylaktisch zu wirken (vgl. Rüedi 1988, 19).

„Nicht erkrankte Kinder zu behandeln und zu heilen, sondern gesunde vor der Krankheit zu schützen, ist die konsequente erhabene Forderung der medizinischen Wissenschaft“ (Adler 1904, 4/Nr.13).

Auch der Aufsatz „*Trotz und Gehorsam*“ (Adler 1910c) beinhaltet konkrete erzieherische Forderungen, durch deren Erfüllung sich Adler eine prophylaktische Wirkung im Rahmen der Erziehung erhofft (vgl. Rüedi 1988, 30f). Ab dem Jahr 1918 wird die Prophylaxe zu einem der wichtigsten Eckpfeiler der individualpsychologischen Erziehung und stellt das Grundprinzip einer „wirklichen“ Erziehung dar (vgl. ebd., 71ff).

„Es ist eine außerordentlich missliche Sache, jedem missratenen, mit einer nervösen Krankheit oder Psychose behafteten Menschen nachzulaufen, um ihn zu bessern, zu heilen. Darin liegt eine ungeheure Verschwendung von Energie und es wäre schon an der Zeit, dass wir uns mehr der Prophylaxe zuwenden“ (Adler 1918b, 227; Hvh.i.O.).

Wie in Kapitel 3 bereits mehrmals erwähnt, liegt der Ausgangspunkt aller seelischen Störungen Adlers Meinung nach in der Kindheit. Eine wirksame Neurosenprophylaxe bzw. eine kulturelle Weiterentwicklung sei deshalb ohne Umgestaltung der erzieherischen Einflüsse nicht möglich. Diese „Umgestaltung“ kann somit als Adlers wichtigstes Anliegen bezeichnet werden (vgl. Rüedi 1988, 141). Anhand dieser Ausführungen ist zu erkennen, dass sich der Gedanke der Prophylaxe wie ein roter Faden durch Adlers gesamte Schaffensperiode zieht. Laut Wengler

„behält der Begriff der Prophylaxe für Adler zeitlebens zentrale Bedeutung, bestimmte seine frühzeitige und letztendliche Hinwendung zur Pädagogik, beeinflusste seine Neurosenlehre und prägte grundlegend auch seine Anthropologie“ (Wengler 1989, 111).

4.3.2.2 Die Erziehung zur Überwindung des Minderwertigkeitsgefühls

Adler ist der Ansicht, dass am Beginn jedes Lebens ein mehr oder weniger tiefes Gefühl der Minderwertigkeit steht, dessen Stärke alle Phasen und Stadien der menschlichen Persönlichkeitswerdung beeinflusst (vgl. Karabatzakis 1983, 68). Im Streben des Kindes, diesen „Schwächezustand“ zu überwinden, sieht Adler die Erziehbarkeit desselben legitimiert, wie Leitzen folgend erklärt:

„Das Gefühl der Minderwertigkeit führt zu dauernden Kompensationsbestrebungen, die darauf gerichtet sind sich zu entwickeln, zu reifen und zu wachsen. Die Minderwertigkeitssituation begründet so die Erziehbarkeit des Kindes. Individualpsychologisch betrachtet liegt in diesem Gefühl also der Wunsch des Kindes, das artikulierte Interesse des kleinen noch nicht erwachsenen Wesens nach Hilfestellung, nach unterstützender Erziehung um ‚groß und stark‘ zu werden“ (Leitzen 2004, 170).

Laut Leitzen sollte Adlers Ansicht nach die pädagogisch angemessene Antwort auf dieses Minderwertigkeitsgefühl darin bestehen, das Kind optimistisch zu stimmen, es zu ermutigen

an seine eigenen Kräfte und Fähigkeiten zu glauben und somit dessen Selbstvertrauen aufzubauen (vgl. Leitzen 2004, 171). Die ErzieherInnen dürfen jedoch das Minderwertigkeitsgefühl des Kindes nicht verstärken, damit keine Basis für einen Minderwertigkeitskomplex gelegt werde. Als mögliche Entstehungsarten dieses Komplexes nennt Adler

„1) die Organminderwertigkeit, 2) eine Erziehung in Verzärtelung, 3) eine vernachlässigte Erziehung“ (Wengler 1989, 120f).

Grund zur Besorgnis besteht für Adler erst dann, wenn das Minderwertigkeitsgefühl „drückend wird“, was zu einer Überkompensation führen kann oder wenn das Streben nach Macht überhand nehme (vgl. Rüedi 1988, 112). Laut Rüedi liegt die Grundannahme der Adlerschen Persönlichkeitstheorie darin, dass jeder nervöse Charakter und jede asoziale Handlung auf einem (zumeist unbewusstem) Minderwertigkeitsgefühl basiere. Die pädagogische Relevanz dieser Annahme findet sich demnach in der Überzeugung Adlers, dass ein verhaltensauffälliges, störendes, schüchternes, abweisendes, etc. Kind nicht von Natur aus aggressiv oder böse sei, sondern an einem Gefühl der Minderwertigkeit leide (vgl. ebd., 268).

Leitzen nennt – neben den angesprochenen Entstehungsarten – auch gesellschaftliche Missstände, wie bspw. die Unterdrückung von sozialen Gruppen, welche ebenfalls zu einem Minderwertigkeitskomplex – der dann häufig kollektiv ist – führen kann (vgl. Leitzen 2004, 171). Das Vermeiden der Erziehungsfehler „Verwöhnung und Vernachlässigung“, die Ermutigung des Kindes, sich seinen Problemen zu stellen und diese selbstständig zu lösen sowie die Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls können daher als Maßnahmen zur Verhinderung dieses Komplexes genannt werden. Versagen die Eltern in diesen Bereichen, so vertraut Adler auf die LehrerInnen, welche seiner Ansicht nach im Stande sein sollten, die Fehler der Eltern zu korrigieren (vgl. Rüedi 1988, 178ff).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Adlers Ansicht nach eine Verstärkung des Minderwertigkeitsgefühls und eine Entwicklung des Machtstrebens durch Ermutigung und Unterstützung von Seiten der Eltern und LehrerInnen verhindert werden kann (vgl. ebd., 111f). Das Wirken gegen das Gefühl der Minderwertigkeit kann bis zum Jahr 1918 als deren zentrale erzieherische Aufgabe angesehen werden (vgl. ebd., 267).

4.3.2.3 Die Erziehung zur Gemeinschaft

Bereits ab dem Jahr 1916 vertritt Adler ein sozialpsychologisches, auf die menschliche Gemeinschaft bezogenes Erziehungsziel, auch wenn der Zeitpunkt der Einführung des eigentlichen Begriffs „Gemeinschaftsgefühl“ erst auf das Jahr 1918 festgelegt werden kann (s. Kap. 3.4) (vgl. Rüedi 1988, 270). Von diesem Jahr an kann die Förderung des menschlichen Gemeinschaftsgefühls als oberstes Ziel der individualpsychologischen Erziehung angesehen werden (vgl. ebd., 71). Jede Abweichung von diesem Ziel führe zu späteren Schwierigkeiten in der Bewältigung der drei Lebensaufgaben Arbeit, Liebe und Gemeinschaft (vgl. Leitzen 2004, 175). Adler geht davon aus, dass allen Formen von Neurosen ein Mangel an Gemein-

schaftsgefühl zugrunde liege. Durch die Entfaltung desselben in der Erziehung werde der Mensch jedoch vor Neurosen und seelischer Not bewahrt, wobei v.a. die Mutter eine wichtige Rolle spiele. Der Weg zum Gemeinschaftsmenschen beginnt nach Adler demnach bereits in der Mutter-Kind-Beziehung (s. Kap. 4.3.1.1) und setzt sich im sozialen Umfeld und in der Schule fort. Menschen, welche sich asozial verhalten, sieht er als Opfer des damals noch vorherrschenden sozialen Elends an. Daraus ergibt sich die pädagogische Relevanz, dass das Kind nie abgewertet und verurteilt werden dürfe. Es solle versucht werden, sich in das heranwachsende Individuum hineinzusetzen und dessen Lebensumstände zu berücksichtigen (vgl. ebd., 283ff). Wie bereits beschrieben (s. Kap. 3.4.2.3), ändert Adler im Jahr 1928 seine Auffassung, dass das Gemeinschaftsgefühl angeboren sei, was folgende pädagogische Konsequenzen mit sich bringt:

„Von jetzt an kann Adler nicht nur aufgrund seiner persönlichen Gefühlssituation, sondern auch aufgrund seines gesamten theoretischen Hintergrundes die Pflege und Förderung des Gemeinschaftsgefühls bejahen und anstreben. Solange er vom Angeborenssein des Gemeinschaftsgefühls ausging, hatte er sich selber gewisse Grenzen gesetzt, die in ihm bei aller Hilfsbereitschaft und bei allem Einsatz gewisse Zweifel an den Möglichkeiten des Erfolgs nähren und wachhalten mussten. Jetzt hatte Adler diese Grenzen beseitigt. Wenn das Gemeinschaftsgefühl nicht angeboren, sondern vielmehr eine entwicklungsbedürftige und entwicklungsfähige Anlage ist, dann kennen die Möglichkeiten des Pädagogen keine Grenzen; es liegt an ihm, das Gemeinschaftsgefühl des Kindes zu fördern“ (Rüedi 1988, 154).

Adler nennt drei schwerwiegende Erziehungsfehler, welche gegen die Entwicklung des kindlichen Gemeinschaftsgefühls wirken. Rüedi fasst diese wie folgt zusammen:

„Die *Isolierung des Kindes*, die *verwöhnende* und die *autoritäre* Erziehung werden hier somit von Adler als gefährliche Hindernisse bei der Entwicklung des kindlichen Gemeinschaftsgefühls aufgeführt“ (vgl. ebd., 182; Hvh. S.B.).

Eine weitere Bedeutung des Gemeinschaftsgefühls erfährt dessen pädagogische Wichtigkeit für die gesamte menschliche Gemeinschaft und deren Sinn des Lebens. Durch die Erkenntnis des Gemeinschaftsgefühls als „Errungenschaft der Evolution“ (s. Kap. 3.4.2) wird der Menschheit als Ganzes ein sinnvoller Weg gewiesen. Adler verfolgt dabei das Ziel einer idealen Gemeinschaft (vgl. Karabatziakis 1983, 136). Er erhofft sich allein durch die pädagogische Förderung des Gemeinschaftsgefühls einen menschlichen Fortschritt. Gefahren für die Entwicklung desselben sieht er – wie bereits beschrieben – einerseits in Erziehungsfehlern, andererseits aber auch in gesellschaftlichen Einflüssen und deren Folgen, wie bspw. Kriegsverherrlichung oder Todesstrafe (vgl. Rüedi 1988, 309f).

4.3.2.4 Die Erziehung zur Kooperation

Die Erziehung zur Kooperation steht mit der Erziehung zur Gemeinschaft in einem engen Zusammenhang (vgl. Rüedi 1988, 210). Da alle

„Fragen des Lebens Zusammenschluss und Kooperation erfordern, ist für Adler die Erziehung zur Kooperation in der Gemeinschaft oberstes Prinzip, Methode und Ziel seiner Pädagogik“ (Karabatziakis 1983, 245).

Ein Mensch, der nicht nach größter Kooperationsfähigkeit strebe, keinen Beitrag für die menschliche Gemeinschaft leiste und sich nicht als Teil eines Ganzen fühle, ist Adlers Ansicht nach oftmals neurotisch, psychotisch, pervers, süchtig oder kriminell. Er begründet diese Auffassung durch die Annahme, dass der Mensch erstens nicht dazu fähig sei, vollkommen alleine zu überleben, zweitens auf Zusammenarbeit und Arbeitsteilung angewiesen sei und drittens der Fortbestand der Menschheit auf der Zweigeschlechtlichkeit beruhe (Rüedi 1988, 241). Für die Erziehung zur Kooperation, welche demnach als Grundpfeiler der individual-psychologischen Pädagogik angesehen werden kann (vgl. Karabatziakis 1983, 225), schreibt Adler v.a. der Mutter-Kind-Beziehung und dem Elternhaus eine besondere Bedeutung zu. Aber auch die Schule müsse einen Beitrag dazu leisten (vgl. Rüedi 1988, 275ff).

4.3.2.5 Die Erziehung zum Mut

Bereits im Jahr 1904 spricht Adler davon, dass das Kind Mut und Optimismus und nicht Gehorsam und Unterwerfung erfahren solle. Ab Mitte der 20er-Jahre fokussiert er sich jedoch vermehrt auf die Erziehung zum Mut (vgl. Rüedi 1988, 22). Im Jahr 1927 hält er einen Vortrag mit dem Titel „*Die Erziehung zum Mut*“ (Adler 1927b/1982a), in welchem er sich mit der Problematik der damaligen Erziehungsziele auseinandersetzt. Er fordert eine unvoreingenommene Prüfung aller leitenden Ideale, welche die Festlegung der bisherigen Erziehungsziele beeinflusst hatten. Dies seien v.a. Traditionen sowie religiöse und nationale Ideale, welche seiner Meinung nach der Entwicklung des menschlichen Denkens im Wege stehen. In diesem Zusammenhang hebt er drei anzustrebende Erziehungsideale hervor:

„1. Das Erziehungsideal muss ein allgemeines sein. 2. Es muss sich als denknötwendig ergeben. 3. Es muss die Nützlichkeit für die Allgemeinheit gewährleisten“ (Rüedi 1988, 142).

Mit dem „Allgemein-Sein“ des Erziehungsideals meint Adler die optimale Förderung jedes Kindes bzw. aller SchülerInnen, das Anstreben des Wohls der SchülerInnen und die Stärkung ihres Mutes. Unter dem „denknötwendig ergeben“ versteht er die Notwendigkeit, dass sowohl SchülerInnen und LehrerInnen als auch Zöglinge und ErzieherInnen von der Richtigkeit des gemeinsam angestrebten Ziels überzeugt sein müssen. Das dritte Ideal, die „Erziehung zur Nützlichkeit für die Allgemeinheit“, sei deshalb besonders wichtig, da ein Mensch, dem es nicht gelinge, sich für das Wohl der Allgemeinheit nützlich zu machen, in Widerspruch mit allen sozialen Aufgaben und Zusammenhängen des Lebens gerate. Wenn dem Kind Mut und Gemeinschaftsgefühl fehle, begäbe es sich auf die unnützliche Seite des Lebens (vgl. ebd., 142f). Die sich aus diesen drei Erziehungsidealern ergebenden pädagogischen Konsequenzen fasst Rüedi folgend zusammen:

„Das Ziel der individualpsychologischen Erziehung ist der mutige, gemeinschaftsfähige Mensch; Erziehung zum Mut und Erziehung zum Gemeinschaftsgefühl sind die Leitziele der Adlerschen Erziehung“ (ebd., 143).

Wie durch dieses Zitat deutlich wird, ist Mut für Adler immer ein Bestandteil des entwickelten Gemeinschaftsgefühls. Somit müsse zuerst das Maß an Gemeinschaftsgefühl festgestellt werden, um ein Individuum als mutig oder entmutigt bezeichnen zu können. Durch die Ermutigung eines Menschen werde demnach auch sein Gemeinschaftsgefühl gefördert (vgl. ebd., 155):

„Die Erziehung zum Mut erweist sich einmal mehr als Leitziel individualpsychologischer Erziehung. (...) Das mutige Kind geht davon aus, dass es alles lernen kann wie die anderen, es setzt sich nicht selbst seine Grenzen, sondern vertraut auf seine eigene Kraft, wohl wissend, aber nicht ängstlich darauf wartend, dass Schwierigkeiten im Leben auftauchen werden“ (ebd., 218).

Laut Adler kann demnach nur das mutige bzw. das ermutigte Kind zur bestmöglichen Entfaltung seiner körperlichen Möglichkeiten gelangen, da die Ermutigung im individualpsychologischen Sinne eine ganzheitliche ist und somit auf sämtliche Lebensbereiche einwirkt (vgl. ebd., 234).

Damit die eben angeführten Ziele erreicht werden können, sollen einerseits sog. „gegenwirkende“ Mittel vermieden bzw. „unterstützende“ Mittel angewandt werden. Auf diese soll im nächsten Abschnitt eingegangen werden.

4.3.3 *Erziehungsmittel in Elternhaus und Schule*

Laut Hobmair/Treffer wird die Vielfalt an möglichen Erziehungsmitteln herkömmlicherweise in „unterstützende“ und „gegenwirkende“ Maßnahmen unterschieden. Unterstützende Mittel wollen – wie das Wort bereits sagt – ein bestimmtes Verhalten des Kindes „unterstützen“, damit dieses wiederholt werde. Indessen soll mit gegenwirkenden Erziehungsmitteln einem bestimmten Verhalten „entgegengewirkt“ werden. Für die Individualpsychologie lässt sich festhalten, dass diese die „unterstützenden Mittel“ für weitaus wirksamer hält, Adler jedoch auch die gegenwirkenden anspricht, indem er betont, was in der Erziehung vermieden werden sollte (vgl. Hobmair/Treffer 1979, 74). Im Folgenden sollen diese beiden Arten von Erziehungsmitteln dargestellt und aus individualpsychologischer Sicht kommentiert werden.

4.3.3.1 Gegenwirkende Erziehungsmittel

Von Anbeginn seiner Tätigkeiten spricht sich Adler gegen jegliche Formen von Gewaltanwendung in der Erziehung aus. Demnach hält er bereits im Jahr 1904 alle Zwangsmaßnahmen für schädlich (vgl. Rüedi 1995, 22), was folgendes Zitat verdeutlichen soll:

„Seit die Prügel aus der Justiz verschwunden sind, muss es als Barbarei angesehen werden, Kinder zu schlagen. Wer da glaubt, nicht ohne Schläge in der Erziehung auskommen zu

können, gesteht seine Unfähigkeit ein und sollte lieber die Hand von den Kindern lassen“
(Adler 1904, 4/Nr.14).

Je mehr ein Kind geschlagen oder misshandelt und je tiefer dadurch sein Minderwertigkeitsgefühl werde, desto größer sei später dessen Lebensziel, sich für das erlittene Unrecht zu rächen. Dies formuliert Spranger meines Erachtens sehr treffend:

„Wer geschlagen wird, schlägt irgendwann einmal zurück“ (Spranger 1955, 129).

Adlers Ansicht nach erschüttert jede Form von Gewalt das Selbstvertrauen und den Mut des Kindes und seine Entwicklung zum kooperativen Mitglied in der Gemeinschaft werde verhindert. Aus diesem Grund vertritt er die Meinung, dass alle asozialen und gegen die menschliche Gemeinschaft gerichteten Verhaltensweisen des Kindes auf Fehler in der Erziehung zurückzuführen sind (vgl. Rüedi 1995, 24). Die PädagogInnen müssen deshalb dazu angeleitet werden,

„im verhaltensauffälligen, störenden, faulen, geizigen, aber auch im schüchternen oder abweisenden Kind nicht ein böses, von Natur aus aggressives oder unwilliges, sondern vielmehr ein leidendes, von Minderwertigkeitsgefühlen geplagtes zu sehen“ (ebd., 35).

Ulrich Bleidick bezeichnet diese Haltung als „wirkliche Einfühlung“ in die kindliche Seele, welche die Grundlage allen pädagogischen Verstehens bilde und äußert sich folgendermaßen über das sog. „schwierige Kind“:

„Das Kind ‚macht‘ keine Schwierigkeiten, sondern es ‚hat‘ selbst welche“ (Bleidick 1959, 111).

Demnach habe es auch keinen Sinn, dem nervösen oder störenden Kind zu drohen, da ein Mensch nicht alleine durch das Aufzeigen seiner Fehler und seiner Lieblosigkeit besser werde. In diesem Sinne weist Adler auch jede Einschüchterung des Kindes zurück (vgl. Rüedi 1988, 35f). Durch die Anwendung von Gewalt wird seiner Meinung nach das Zusammenleben der Menschen vergiftet und deren Misstrauen gegeneinander geschürt. Weiters werden Freiheit, Mündigkeit und Selbstbestimmung eines Individuums stark eingeschränkt (vgl. Karabatziakis 1983, 195).

Als ebenso bedenkliches Erziehungsmittel nennt Adler das Aufzwingen der Autorität in der Erziehung und bezeichnet dies als einen der schwersten Erziehungsfehler. Er ist der Ansicht, dass autoritäres Verhalten von Eltern und LehrerInnen das Kind „verführe“, sich dem Trotz oder dem besinnungslosem Gehorsam hinzugeben. 1912 schreibt er:

„Ich habe den bestimmten Eindruck gewonnen, dass die menschliche Psyche eine dauernde Unterwerfung nicht verträgt. Nicht unter die Naturgesetze, die sie durch List und Gewalt zu überwinden trachtet, nicht in der Liebe und Freundschaft, und am wenigsten in der Erziehung“ (Adler 1912b, 228f).

Sowohl die Eltern als auch die LehrerInnen sollen es daher vermeiden, ihre Autorität zu überspannen, da diese das Selbstwertgefühl des Kindes untergrabe und dessen Aktivität sowie dessen schöpferische Kraft hemme (vgl. Karabatziakis 1983, 196).

„Autoritäres Gehabe des Vaters, der Mutter oder des Lehrers ... ist in den Augen Adlers ‚ein Ungetüm‘ und sollte aus dem Zusammenleben, unbedingt jedoch aus dem Erziehungsprozess verbannt und geächtet werden“ (ebd., 197).

Der Einsatz von Autorität als Erziehungsmittel habe oftmals zur Folge, dass diese dem persönlichen Machtstreben des Kindes als Vorbild diene (vgl. Karabatziakis 1983, 197). Diese Art der Erziehung scheitere irgendwann am Trotz bzw. am bedingungslosen Gehorsam des Kindes,

„weil beide Verhaltensweisen zum Komplex des Minderwertigkeitsgefühls und des Machtstrebens gehören und eine solche Pädagogik daher nicht in der Lage ist, das Gemeinschaftsgefühl zu entwickeln“ (Leitzen 2004, 176).

Demnach dürfe der Gehorsam des Kindes in der Erziehung nicht erzwungen werden, da dies als Anzeichen einer unsachgemäßen und freiheitsraubenden Erziehung, welche das Kind unselbstständig mache, angesehen werden kann. Das Kind müsse im Prozess der Erziehung von sich aus folgsam werden (vgl. Karabatziakis 1983, 200f).

Adler ist auch – zumindest spätestens ab dem Jahr 1914 (s. Kap. 6.2.2) – gegen das Prinzip der Bestrafung in der Erziehung,

„weil er in der Strafe eine, das Streben nach Vollkommenheit und schöpferischer Aktivität unterbindende oder hemmende Wirkung sieht“ (Karabatziakis 1983, 197).

Jede Bestrafung verurteile nicht die negative Leistung als solche, sondern ihren Träger, das Kind. Dadurch würden ein Gefühl der Minderwertigkeit und ein reaktives Verhalten des Zöglings erzeugt werden (vgl. Bleidick 1959, 117). Laut Dreikurs reagiert die Mehrzahl der Kinder kaum in gewünschtem Maße auf Strafen, gleichgültig wie streng diese sind. Bestenfalls stelle sich ein vorübergehender Erfolg ein:

„Das Kind wird vielleicht im Augenblick sich besser benehmen, aber im nächsten wieder so, dass weitere Strafen unumgänglich sind. Diese Erkenntnis allein sollte genügen, die Erzieher von der Anwendung von Strafe abzuhalten“ (Dreikurs 1969, 105).

Neben der Bestrafung erfährt auch das Prinzip der Belohnung bei Adler eine negative Bewertung, da diese ebenso nicht an eine Sache, sondern an eine Person gebunden sei.

„Wie Strafen das Minderwertigkeitsgefühl vertiefen und darum indirekt zur Entwicklung des ichhaften Überlegenheitsstrebens anregen, so appelliert die Belohnung direkt an den Ehrgeiz des Kindes. Nicht das Werk als solches wird belohnt, sondern immer die Person“ (Bleidick 1959, 119)

Auf diese Weise werde das fiktive Ziel der eigenen Werterhöhung dem realen Ziel der sachlichen Bewältigung von Aufgaben vorgezogen (vgl. ebd.). Das Kind handle somit nicht mehr um der Sache, sondern um der Belohnung willen (vgl. Hobmair/Treffer 1979, 76).

Da nun die – aus individualpsychologischer Sicht – unzureichenden Erziehungsmittel aufgelistet und beschrieben wurden, soll nachstehend auf die „richtigen“, individualpsychologischen Mittel eingegangen werden.

4.3.3.2 Unterstützende Erziehungsmittel

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass – aus individualpsychologischer Sicht – alle Maßnahmen in der Erziehung nie auf einen gegenwärtigen Erfolg bzw. auf eine momentane Erleichterung, sondern auf einen ganzheitlichen Fortschritt des Kindes ausgerichtet sein sollen. Dazu sei wichtig, dass alle Erziehungsmittel auf einer pädagogischen Grundhaltung basieren und zur Erreichung eines bestimmten Ziels konsequent dasselbe Mittel angewendet werde (vgl. Bleidick 1959, 113f).

Im Verlauf seiner Schriften führt Adler immer wieder Begriffe wie „Geduld“, „Freundschaft“, „Güte“, „Nächstenliebe“, „Wohlwollen“ und „Verständnis“ als wichtige Mittel der individualpsychologischen Erziehung an (vgl. Rüedi 1995, 35f). Er bezeichnet diese „Eigenschaften“ als Grundvoraussetzung der ErzieherInnen, um ein günstiges Verhältnis zum Zögling herzustellen, betont aber, dass bspw. Freundschaft und Güte allein nicht ausreichend sind. Wexberg fasst die pädagogischen Erziehungsmittel, welche sich in der damaligen Individualpsychologie bewährt haben, folgendermaßen zusammen:

„1. Die freundliche Überredung. ... 2. Die Ablenkung. ... 3. Ignorieren [der Unarten, Anm. S.B.]. ... 4. Widerlegung durch Nachahmung ... 5. Widerlegung durch das Gegenteil. ... 6. Die Verblüffung. ... 7. Der Humor. ... 8. Schonender, mit Lob verknüpfter Tadel. ... 9. Appell an geistige Reife des Kindes. ... 10. Beschönigung eines Fehlers.“ (Wexberg 1931, 301ff).

Als *das* zentrale und wichtigste Erziehungsmittel der Individualpsychologie kann jedoch die Ermutigung genannt werden. Diese spiele v.a. bei der richtigen Steuerung des Überlegenheitsstrebens eine bedeutende Rolle (vgl. ebd. 1988, 271), da es dem entmutigten Kind den Weg zur nützlichen Seite des Lebens zeige. Außerdem könne mithilfe der Ermutigung einem Minderwertigkeitskomplex entgegengewirkt werden, wie folgendes Zitat von Hobmair/Treffer zeigt:

„Da das Minderwertigkeitsgefühl als Ursprung von seelischen Fehlhaltungen mit Entmutigung gleichzusetzen ist, ergibt sich die Ermutigung folgerichtig als Grundprinzip individualpsychologischer Erziehung“ (Hobmair/Treffer 1979, 78).

Immer wieder kritisiert Adler die vorherrschenden – seiner Meinung nach unzureichenden – Erziehungsmethoden, welche das Kind einer ständigen Entmutigung aussetzen würden. Aus diesem Grund bezeichnet er

„die Ermutigung auch als wichtigste Aufgabe des Erziehers, damit keinem Kind das Zutrauen in seine Zukunft genommen werde. ... Individualpsychologische Erziehung ist in diesem Sinne immer Ermutigung zur gemeinschaftlichen Seite des Lebens und Verhütung bzw. Abbau des Minderwertigkeitskomplexes des Kindes“ (Rüedi 1988, 180).

Das ermutigte Kind gehe davon aus, dass es alle Schwierigkeiten aus eigener Kraft überwinden und alles im Leben lernen könne – was wiederum als Schutz gegen jede Form von Neurose angesehen werden könne (vgl. ebd., 290). Laut Rüedi habe der

„Begründer der Individualpsychologie ... bereits 1904 erkannt, daß eine gewaltfreie, ermutigende Erziehung die beste Vorbeugung gegen alle Arten von seelischen Störungen ist“ (Rüedi 2000, 347).

In diesem Abschnitt der Arbeit wurden einerseits Adlers Beschreibungen und Erklärungen einer förderlichen bzw. hemmenden Erziehung sowie der geeigneten bzw. ungeeigneten ErzieherInnen dargelegt. Andererseits wurden sowohl die individualpsychologischen Erziehungsziele als auch die gegenwirkenden bzw. unterstützenden Erziehungsmittel näher erläutert. Den Abschluss dieses Kapitels bildet folgend eine chronologische Zusammenfassung des „Erziehungskonzeptes“ Alfred Adlers.

4.3.4 Chronologische Zusammenfassung des „Erziehungskonzeptes“ Alfred Adlers

Wie zum Abschluss des Kapitels 3 soll auch am Ende dieses Kapitels eine chronologisch – nach den Erscheinungsjahren der, für dieses Kapitel relevanten, Werke Adlers – aufgebaute Zusammenfassung angeführt werden, in welcher das zuvor Beschriebene einerseits wiederholt sowie andererseits ein zeitlicher Überblick gegeben werden soll. Hierbei werde ich mich wieder an Jürg Rüedis Werk „*Die Bedeutung Alfred Adlers für die Pädagogik*“ (Rüedi 1988) orientieren, da dieser, neben der Persönlichkeitstheorie Adlers, auch auf dessen „Erziehungskonzept“ näher eingeht.

Bereits in Adlers erster Schrift „*Gesundheitsbuch für das Schneidergewerbe*“ (Adler 1898) kommt der Gedanke der Prophylaxe durch die Erziehung auf. Sechs Jahre später, in „*Der Arzt als Erzieher*“ (Adler 1904), wendet er sich erstmals konkreten pädagogischen Fragen zu. Die Erziehungsberatung teilt er v.a. dem Aufgabenbereich der Ärzte bzw. Ärztinnen zu, welche prophylaktisch wirken und bei Erziehungsschwierigkeiten eingreifen sollen, wobei er den Schwerpunkt auf den elterlichen Umgang mit dem Kind legt. Diese sog. „Sozialmedizin“ stellt den Ausgangspunkt der Adlerschen Pädagogik dar. Die Eltern sollen das Kind, welches Liebe und Zuneigung benötige, von Anfang an als Mitmenschen ansehen und keine demütigenden oder erniedrigenden Erziehungsmaßnahmen anwenden, da diese das Kind einschüchtern und hemmen würden. Stattdessen benötige es Mut und Optimismus und dessen natürlicher Drang zur Selbstständigkeit müsse gefördert werden (vgl. Rüedi 1988, 17ff).

Im Jahr 1908 erscheint der Artikel „*Das Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes*“ (Adler 1908a), in dem Adler die Liebe – welche jedoch nicht mit Verwöhnung und Verzärtelung verwechselt werden dürfe – als Grundlage der Erziehung bezeichnet (vgl. Rüedi 1988, 265). Auf die verhängnisvollen Auswirkungen von Zwang und autoritärem Umgang in der Erziehung geht Adler in „*Trotz und Gehorsam*“ (Adler 1910c) ein. Die Aufgabe der Erziehung sei es, dem Kind die Möglichkeit zu nehmen, ein vertieftes Minderwertigkeitsgefühl aufkommen zu lassen. Als Ziel der Erziehung sieht er das „innerlich freie Kind“ an, welches selbstständig

denken und handeln kann. Auch die Forderung nach der individuellen Betrachtungsweise des Kindes wird bereits deutlich. Bei der Bildung des Charakters sind für Adler – neben den „Organsystemen und deren Minderwertigkeiten“ – v.a. die „Erziehung und ihre Eindrücke“ wichtig. Durch diese erhofft er sich eine prophylaktische Wirkung (vgl. Rüedi 1988, 30).

In dem Text „*Zur Erziehung der Eltern*“ (Adler 1912b) erkennt er die Bedeutung der Pädagogik immer mehr an und versucht diese in seine Lehre zu integrieren. Erstmals reiht er sich selbst unter die „PädagogInnen“ ein. Als entwicklungshemmende Faktoren im Bereich der Familienerziehung nennt er die Übertreibung der Autorität, die Bevorzugung bzw. Benachteiligung des Kindes und die Furcht vor Familienzuwachs. Diese Erziehungsfehler führen seiner Meinung nach zu einer Vertiefung des Minderwertigkeitsgefühls und schaffen die Grundlage für die Entstehung eines nervösen Charakters. In diesem Zusammenhang plädiert Adler für eine Persönlichkeitsschulung der Eltern und LehrerInnen. Als deren Aufgaben nennt er das Wirken gegen gesellschaftliche Einflüsse, deren Vorbildfunktion auf dem Weg der Gleichberechtigung beider Geschlechter, das Wirken gegen die Vertiefung des kindlichen Minderwertigkeitsgefühls, dem Kinde aus dessen Minderwertigkeitsgefühl „herauszuhelfen“ und die Prophylaxe von Neurosen, Lernschwierigkeiten, Sucht, Verwahrlosung und Delinquenz³⁵ (vgl. Rüedi 1988, 40ff). Im Jahr 1914 erscheint der Sammelband „*Heilen und Bilden*“ (Adler/Furtmüller 1914), welcher als Resultat der immer stärker werdenden Zuwendung Adlers zur Pädagogik angesehen werden kann, da dieser zahlreiche pädagogisch relevante Aufsätze darin veröffentlicht (vgl. Rüedi 1988, 67f).

Die Bedeutung des Artikels „*Bolschewismus und Seelenkunde*“ (Adler 1918a) liegt v.a. darin, dass Adler in diesem Aufsatz zum ersten Mal den Begriff „Gemeinschaftsgefühl“ erwähnt. Er ist nun zur Ansicht gelangt, dass der Mensch ein soziales Wesen sei, dessen Gemeinschaftsgefühl durch die Erziehung gefördert werden müsse (vgl. Rüedi 1988, 68ff). In dem Vortrag „*Über individualpsychologische Erziehung*“ (Adler 1918b) räumt Adler – wie schon 1904 – auch ÄrztInnen erzieherische Möglichkeiten ein und geht im Speziellen auf mehrere Themen bzw. Bereiche der kindlichen Entwicklung ein. So befasst er sich bspw. mit Kindern von schwächlicher Konstitution oder der Härte und Lieblosigkeit der Eltern bzw. der ErzieherInnen gegenüber dem Kind. Ebenso setzt er sich mit der Stellung des Kindes in der Geschwisterreihe auseinander und geht auf die sexuelle Aufklärung, die Erscheinungen des Trotzes und die Berufswahl junger Erwachsener ein. Die Prophylaxe wird erneut als wichtiger Eckpfeiler der Erziehung formuliert (vgl. Rüedi 1988, 71ff).

Im Jahr 1920 erscheint „*Verwahrloste Kinder*“ (Adler 1920b/1974), in welchem Adlers verstärkte Zuwendung zum Thema der Jugendverwahrlosung sichtbar wird. Er ist der Ansicht, dass es entweder bereits im Elternhaus oder nach Schuleintritt zu dieser kommen könne und auch der gesellschaftliche Rahmen, innerhalb dessen die Familienerziehung stattfindet, dazu beitrage. Zur Bekämpfung der Verwahrlosung müssen Adlers Meinung nach einerseits die

³⁵ *Delinquenz*: Straffälligkeit (vgl. Duden, Das Fremdwörterbuch 2007, 211/1)

LehrerInnen mit der Individualpsychologie bekannt gemacht und andererseits die engen Kontaktpersonen der Verwahrlosten geschult werden, um das Gemeinschaftsgefühl der Kinder und Jugendlichen fördern zu können. Als weitere Vorbeugung nennt Adler eine gesellschaftliche Veränderung, wie bspw. eine Verbesserung der Erwerbssituation (vgl. Rüedi 1988, 76ff). Im Kampf gegen die Verwahrlosung äußert er sich jedoch skeptisch gegenüber dem Erfolg einer Elternschulung und bezeichnet die Schule als einzige Instanz, die der Verwahrlosung Einhalt gebieten könnte, indem sie den Typus der „gefährdeten“ SchülerInnen frühzeitig feststelle. Die Aufgabe der Schule sei es demnach, Erziehungsfehler, welche in der Familie begangen werden bzw. wurden, auszugleichen. Im Jahr 1920 wird weiters – aufbauend auf die bisherigen theoretischen Grundlagen der Individualpsychologie – die erste individualpsychologische Erziehungsberatungsstelle errichtet, welche zunächst nur für LehrerInnen bestimmt ist. Ab 1922 folgen „Beratungsstellen für Erziehung“, die sowohl Eltern, Kindern also auch LehrerInnen zugänglich sind. Bis zum Jahr 1928 existieren insgesamt 28 Erziehungsberatungsstellen in Wien. Zu dieser Zeit rückt das Gemeinschaftsgefühl ins Zentrum der Individualpsychologie und wird zum Hauptziel der Adlerschen Erziehung. Es wird davon ausgegangen, dass allen Formen von Neurosen ein Mangel an Gemeinschaftsgefühl zugrunde liege und die Förderung desselben nicht gelungen sei. Die individualpsychologische Praxis dieser Jahre gliedert sich in die vier Bereiche der Erwachsenenbildung, der Beteiligung an der Schulreform, der LehrerInnenbildung und den Aufbau von Erziehungsberatungsstellen (vgl. Rüedi 1988, 85ff). Ab dem Jahr 1926 verlagert Adler sein Leben immer mehr nach Amerika und hält dort seine Vorträge in englischer Sprache. Er widmet sich der therapeutischen Behandlung von Neurosen und betont die Wichtigkeit der Verhütung derselben, was er als „psychische Hygiene“ bezeichnet. Weiters empfiehlt er, Kinder in den persönlichkeitsprägenden Jahren so zu leiten, dass diese den Weg zur seelischen Gesundheit und nicht den der Neurose einschlagen und somit auf der „nützlichen Seite des Lebens“ stehen (vgl. ebd., 145ff.).

Im 1927 erscheinenden Buch „*Menschenkenntnis*“ (Adler 1927a/1972) geht Adler von einem Idealbild des Gemeinschaftsmenschen aus, mit dem das einzelne Individuum verglichen werden soll. Der Wert der Allgemeinheit sei dabei entscheidend. Die helfende Gemeinschaft sei einerseits für die Entwicklung des Kindes, andererseits aber auch für das Überleben der gesamten Menschheit wichtig. Weiters geht Adler auf zwei Arten von Charakterdeformationen beim Mädchen ein. Diese können sich einerseits in eine „männliche Richtung“ entwickeln und sich somit gegen ihre Frauenrolle wehren. Andererseits gibt es seiner Meinung nach auch Mädchen, die sich in ihre Frauenrolle einfügen und somit ihre Minderwertigkeit bewusst hinnehmen, was mit einer Art Resignation gleichzusetzen sei. Diesen beiden Frauengruppen spricht er die Fähigkeit einer guten Erziehung ab, da seiner Meinung nach beide an einem tiefen Minderwertigkeitsgefühl leiden. In diesem Zusammenhang geht Adler von einer kulturellen Fehlentwicklung aus und sieht eine Lösung des Problems in der Gleichberechtigung von Mann und Frau. Adler äußert sich weiters zur Ent-

wicklung bestimmter Charakterzüge. Er kritisiert den, seiner Meinung nach, weit verbreiteten Glauben, dass Charakter vererbbar sei, da diese Auffassung die ErzieherInnen daran hindere, das Gemeinschaftsgefühl des Kindes mit allen Kräften zu fördern (vgl. Rüedi 1988, 110ff). Bei der Betrachtung der damaligen Erziehungspraxis im Elternhaus kommt Adler zu dem Schluss, dass eigentlich die Familie der beste Ort zur Förderung des Gemeinschaftsgefühls sei und diese Aufgabe komme dann v.a. der Mutter zu. Jedoch komme es vor, dass diese ihre Aufgabe entweder nicht ausführen könne oder die Erfüllung derselben übertreibe. In beiden Fällen bleibe eine Entwicklung bzw. Weiterleitung des Gemeinschaftsgefühls versagt. Als weitere Erziehungsfehler im Elternhaus nennt Adler den autoritären und den verwöhnenden Umgang (vgl. ebd., 138ff). Ebenfalls im Jahr 1927 hält er einen Vortrag mit dem Titel „*Die Erziehung zum Mut*“ (Adler 1927b/1982a), in welchem er drei wissenschaftlich fundierte Erziehungsideale hervorhebt. Erstens müsse das Erziehungsideal ein allgemeines sein, zweitens müsse es sich als denkbildend ergeben und drittens müsse die Nützlichkeit für die Allgemeinheit gewährleistet sein.

In seinem Werk „*Die Individualpsychologie in der Neurosenlehre*“ (Adler 1928h/1982a) korrigiert Adler seine Auffassung darüber, dass das Gemeinschaftsgefühl angeboren sei, wodurch er den PädagogInnen alle erzieherischen Möglichkeiten eröffnet. Durch einen Mangel an erworbenem Gemeinschaftsgefühl – welcher im Erziehungsprozess des werdenden Kindes entstehen könne – werde der Grundstein für die Entwicklung von Neurosen und Psychosen gelegt. Alle Neurosen seien demnach Ausdrücke einer „Entgemeinschaftung“, einer Entmutigung und eines verstärkten Minderwertigkeitsgefühls.

Im Jahr 1929 erscheint das Werk „*Individualpsychologie in der Schule*“ (Adler 1929a), in welchem Adler davon überzeugt ist, dass individualpsychologisch geschulte LehrerInnen fähig seien, charakterliche Schäden, welche die meisten SchülerInnen seiner Meinung nach „mitbringen“, auszubessern. Die Aufgabe der PädagogInnen sei es, den in der Familie entstandenen Lebensstil der SchülerInnen zu erkennen und ihnen gemäß dessen zu begegnen sowie bei Bedarf korrigierend einzugreifen. Dabei müsse jedoch immer die individuelle Vorgeschichte des Kindes berücksichtigt werden. Das Wecken des Selbstverständnisses des Kindes könne als Voraussetzung für eine Veränderung angesehen werden (vgl. Rüedi 1988, 154ff).

Im Jahr 1929 erscheint das Buch „*Neurosen*“ (Adler 1929c/1981), welches eine Sammlung von Fallgeschichten beinhaltet, mit deren Hilfe in die Neurosenlehre und gleichzeitig in die prophylaktischen Möglichkeiten der individualpsychologisch orientierten PädagogInnen eingeführt wird (vgl. Rüedi 1988, 168ff). Ein Jahr später wird das pädagogisch bedeutende Werk „*Kindererziehung*“ (Adler 1930a/1976) veröffentlicht. Die darin enthaltenen Ausführungen zielen auf die praktische Anwendung der Individualpsychologie in der Erziehungswirklichkeit ab. Adlers Glaube an die Einheit der Persönlichkeit impliziert die Annahme, dass jede Handlung eines Kindes Aufschluss über dessen Leben und dessen Persönlichkeit gibt. Demzufolge könne das Kind auch nur durch die Kenntnis seiner

Persönlichkeit verstanden werden. Neben der „Einheit der Persönlichkeit“ kann das „Streben nach Überlegenheit“ als weiterer wichtiger psychologischer Faktor der menschlichen Natur angesehen werden. Dieses Streben gehöre zur Menschlichkeit und sollte in der Erziehung dahingehend gelenkt werden, dass es Nutzen, Gesundheit und Glück bringe und sich demnach in eine positive Richtung entwickle. Die Grundlage dafür sei das Gemeinschaftsgefühl. Empfinden Kinder kein Sozialgefühl und keine Solidarität, so habe sich deren natürliches Überlegenheitsstreben zu einem ungemeinschaftlichen persönlichen Machtstreben entwickelt. Diese irrtümliche Entwicklung des kindlichen Überlegenheitsstrebens kann als mögliche Folge einer zielgerichteten Aktivität angesehen werden, da das Festlegen des Ziels bereits in der Kindheit geschehe und durch die Haltung der Eltern bzw. später der LehrerInnen beeinflusst werde. In diesem Werk äußert sich Adler auch zum Minderwertigkeitskomplex, indem er die drei Entstehungsarten der Organminderwertigkeit, der lieblosen und strengen Erziehung sowie der Verzärtelung anführt. Als Maßnahmen zu dessen Verhinderung nennt er erstens das Vermeiden der angesprochenen Erziehungsfehler, zweitens die Ermutigung des Kindes und drittens die Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls. Neben der Verzärtelung und der Vernachlässigung des Kindes können das „Aufgeben der Hoffnung“ und der „Glaube an die Begabung“ als weitere Erziehungsfehler angeführt werden. Ebenso geht er auf die Aufgaben der LehrerInnen ein, die seiner Meinung nach in der Ermutigung zum Glauben an die eigenen Fähigkeiten und im Unabhängig-Machen des Kindes liegen (vgl. Rüedi 1988, 171ff). Als weitere pädagogische Forderungen der Individualpsychologie nennt er das gleichberechtigte Behandeln aller Kinder sowie die Förderung von deren geistigen Fähigkeiten. Dies geschehe zum einen durch die Vermittlung von Mut und Selbstvertrauen und zum anderen durch das Auffordern des Kindes, sich seinen eigenen Problemen zu stellen und diese selbstständig zu überwinden. Ebenso müsse die Selbsteinschätzung des Kindes häufig korrigiert und jeder Fall individuell behandelt werden. Am besten jedoch sei es, Erziehungsfehlern gänzlich vorzubeugen (vgl. ebd., 198ff).

Im Werk *„Die Technik der Individualpsychologie 2“* (Adler 1930b/1974) befasst sich Adler mit der Seele des schwer erziehbaren Schulkindes (vgl. Rüedi 1988, 205ff) und in der Schrift *„Verzärtelte Kinder“* (Adler 1930c/1980), setzt er sich mit dem Erziehungsfehler der Verwöhnung bzw. Verzärtelung auseinander. Als Folgen einer solchen Erziehung nennt er das Anklammern an die Eltern, den fehlenden Anschluss an die Gemeinschaft, unrealistische Erwartungen an die Mitmenschen sowie den Wunsch nach ständiger Bewunderung und nach Verschonung vor jeglicher Kritik. Aufgrund der vielen Enttäuschungen, die ein solches Kind infolge der unrealistischen Erwartungen erleide, komme es zu Misserfolgen und Enttäuschungen in dessen Leben. Eine Anpassung an die Forderungen der Gemeinschaft sei dann nicht möglich (vgl. Rüedi 1988, 210ff).

In dem 1931 erscheinenden Buch *„Das verzärtelte Kind in der Schule“* (Adler 1931b) versucht Adler u.a. Antworten auf die Frage nach den Ursachen von Lernstörungen zu finden. Den Schwerpunkt legt er dabei auf die „Meinung des Individuums über sich und die Welt“,

welche großen Einfluss auf das Lernvermögen des Kindes habe. Aus individualpsychologischer Sicht setzt sich das Individuum unfreiwillig (nicht bewusste) Grenzen und nur wenn dies erkannt werde, können Lernstörungen behoben werden. Im Werk „*Wozu leben wir*“ (Adler 1931a/1979) ist Adler der Meinung, dass die Vorstellungen vom Sinn des Lebens allgemein gültig sein sollen und die PädagogInnen die Aufgabe haben, die Fehler in der individuellen Sinngebung zu erkennen, um den Menschen von seinen „Misserfolgen und Qualen“ zu befreien (Rüedi 1988, 216ff). 1933 erscheint das Werk „*Der Sinn des Lebens*“ (Adler 1933a) in welchem Adler seine Ansichten aus dem Jahr 1931 über die „Meinung von sich und der Welt“, welche das Erleben und Verhalten des Menschen beeinflusse, fortsetzt. In diesem Zusammenhang betont er v.a. die Eigenaktivität des Kindes, da dieses bei der Ausbildung des Charakters schöpferisch mitbeteiligt sei. Wie bereits in Kapitel 3.5 beschrieben, impliziert Adlers „Sinn des Lebens“ sowohl den persönlichen Lebenssinn eines Menschen als auch das Gemeinschaftsgefühl, welches sich durch die menschliche Evolution entwickelt habe. Der „wahre“ Sinn des Lebens könne folglich nur in der Gemeinschaft gefunden werden. Die ErzieherInnen sollen deshalb den persönlichen Sinn im Leben des Individuums erfassen und mit dem evolutionär gegebenen „wahren“ Sinn vergleichen. Aufgrund dieser Gegenüberstellung wird eine Diskrepanz eruiert und das weitere pädagogisch-therapeutische Vorgehen kann bestimmt werden (vgl. Rüedi 1988, 240ff). Ebenfalls im Jahr 1933 erscheint „*Über den Ursprung des Strebens nach Überlegenheit und des Gemeinschaftsgefühls*“ (Adler 1933c/1983) in welchem Adler davon ausgeht, dass sowohl das Streben nach Überlegenheit als auch das Gemeinschaftsgefühl als Grundfaktoren des menschlichen Verhaltens angesehen werden müssen. Das Gemeinschaftsgefühl weise dem Streben nach Vollkommenheit die „richtige“ Richtung und Menschen, die sich in den ersten Lebensjahren ein gemeinschaftsfernes Ziel der Vollkommenheit gesetzt haben, leiden seiner Meinung nach ihr ganzes Leben darunter (vgl. Rüedi 1988, 255ff).

In diesem Kapitel wurde sowohl das theoretische Verständnis des Begriffs „Erziehungskonzept“ erklärt, als auch der Zusammenhang von Adlers Persönlichkeitstheorie und dessen „Erziehungskonzept“ dargestellt. In einem weiteren Schritt wurde auf das konkrete „Erziehungskonzept“ Adlers detailliert eingegangen. Das folgende Kapitel 5 soll von den „theoretischen“ Erläuterungen der ersten vier Kapitel zur eigentlichen Untersuchung im Kapitel 6 überleiten.

5 IM ÜBERGANG ZUR UNTERSUCHUNG

Dieses Kapitel dient einer Überleitung von den ersten vier Kapiteln dieser Arbeit zur eigentlichen Textanalyse im Kapitel 6. In einem ersten Schritt soll daher ein Überblick über das bisher Erarbeitete gegeben werden. Dabei wird auf den Inhalt der Kapitel 1 bis 4 eingegangen und erste Resultate werden zusammengefasst. Danach wird sowohl die Forschungslücke als auch die diplomarbeitsleitende Fragestellung präzise ausgewiesen sowie die Relevanz dieser Arbeit für die Disziplin dargestellt. Im Anschluss daran erfolgt eine Einführung in die Methode der „Empirisch-Hermeneutischen Textarbeit 5.1“ und das dazugehörige Modell des „Empirischen Zirkels 3.0“, mit deren Hilfe ich meine Untersuchung durchführen werde. In einem nächsten Schritt wird diese Methode auf die konkrete Anwendung in dieser Arbeit umgelegt, wobei die – für die Textanalyse in dieser Diplomarbeit – relevanten Dimensionen des Empirischen Zirkels 3.0 festgelegt werden. Weiters ist es notwendig, die Texte, welche für meine Untersuchung grundlegend sind, auszuwählen und die Kriterien für diese Auswahl näher zu erläutern. Im letzten Abschnitt dieses Kapitels wird der Aufbau der Untersuchung ausführlich dargestellt, wobei auf die einzelnen notwendigen Schritte der quantitativen sowie inhaltlichen Analyse eingegangen wird und forschungsrelevante Fragen angeführt werden.

5.1 Was bisher geschah – Zusammenfassende Überlegungen und erste Resultate

Das erste Kapitel dieser Diplomarbeit stellte das Leben Alfred Adlers in aller Ausführlichkeit dar. Dies erschien mir wichtig, da der Inhalt seiner Arbeiten – und so auch seiner Persönlichkeitstheorie und seines „Erziehungskonzeptes“ – durch seine persönlichen Lebensumstände stark beeinflusst wurde.

Im darauf folgenden Kapitel 2 wurde das allgemeine Verständnis der Begriffe „Persönlichkeitstheorie“ und „Menschenbild“ erläutert, damit nachstehend in die konkrete Theorie Adlers eingeführt sowie dessen „Bild vom Menschen“ vorgestellt werden konnte.

Das Kapitel 3 beinhaltet eine Zusammenschau der individualpsychologischen Grundbegriffe, welche die Theorie Adlers determinieren. In diesem Abschnitt der Arbeit – sowie bereits in der Einleitung dieser Diplomarbeit – wurde auf zwei Arten der Veränderung in Adlers Persönlichkeitstheorie hingewiesen, woran an dieser Stelle nochmals erinnert werden soll:

1. Der Bedeutungswandel bereits bestehender Grundbegriffe.
2. Die Einführung neuer wesentlicher Grundbegriffe.

Wie bereits beschrieben, ergibt sich aus diesen beiden Veränderungsarten ein dritter Gesichtspunkt:

3. Das Auslassen, Hinzufügen bzw. Abändern bestimmter Textpassagen.

Im Zuge der Bearbeitung des Kapitels 3, in welchem nicht nur die wichtigsten individualpsychologischen Grundbegriffe dargestellt und erklärt, sondern auch deren Wandlung aufgezeigt wurde, konnte auf die Veränderungsarten 1 und 2 bereits ausführlich eingegangen werden. So wurde in Kapitel 3.1 die Veränderung des Begriffs „Minderwertigkeit“ beleuchtet. Diesen Terminus gebraucht Adler in seiner Anfangszeit jedoch nur sinngemäß. Im Jahr 1907 taucht der Ausdruck erstmals als „objektive Organminderwertigkeit“ in diesem Wortlaut auf. Im Jahr 1910 spricht Adler dann von einem „subjektiven Minderwertigkeitsgefühl“, welches er anfänglich als negativ und zu kompensierend, im Sinne eines Gefühls der Unvollkommenheit, auffasst. Ab dem Jahr 1927 sieht er dieses subjektive „Gefühl der Minderwertigkeit“ jedoch als positiv, im Sinne einer existenziellen Grundlage der Menschheitsentwicklung, an. Zu dieser Zeit führt er auch den „Minderwertigkeitskomplex“ ein, welchen er als negativ ansieht. Im Kapitel 3.2 setzte ich mich mit dem im Jahr 1908 eingeführten „Aggressionstrieb“ auseinander, welcher zwei Jahre später durch den Begriff „männlicher Protest“ abgelöst wird. Dieser Ausdruck – welcher im Laufe der Entwicklung der Individualpsychologie ebenfalls seine Bedeutung verändert – verblasst jedoch in Adlers späteren Werken zugunsten der verschiedenen Begriffe des „Strebens nach Geltung, Macht, Überlegenheit und Vollkommenheit“, die je nach Zeitabschnitt mehr oder weniger stark betont werden. Im Abschnitt 3.3 wurden die Termini „Fiktion“ und „Finalität“ bzw. „leitende Fiktion“ oder „fiktives Ziel“ behandelt, welche durch die späteren Ausdrücke „Leitbild“ oder „Leitlinie“ und gegen Ende durch den „Lebensstil“ beinahe gänzlich abgelöst werden. Schlussendlich wurde im Kapitel 3.4 die Entwicklung und mehrfache Bedeutung des Begriffs „Gemeinschaftsgefühl“ näher betrachtet, dessen Vorläufer „Zärtlichkeitsbedürfnis“ (1908) und „Gegenfiktion“ (1912) im Jahr 1918 endgültig abgelöst werden. Zu dieser Zeit wird das „Gemeinschaftsgefühl“ noch als angeborene Gegenkraft zum persönlichen Machtstreben verstanden. Ab dem Jahr 1928 sieht es Adler jedoch nicht mehr als angeboren, sondern als kognitive Fähigkeit, die es bewusst zu entwickeln gilt, an. Das „Gemeinschaftsgefühl“ kann als Ausdruck eines Gefühls der Zusammengehörigkeit, als Einfühlung, als Kooperation oder im Sinne eines Nutzens für die Allgemeinheit verstanden werden. Den Abschluss des Kapitels 3 bildete eine chronologische Zusammenfassung der Theorie Adlers, indem der Inhalt seiner Werke in zeitlicher Reihenfolge dargelegt wurde. Dies erschien mir wichtig, um einen nochmaligen Überblick darüber zu geben, wann welcher Begriff zum ersten Mal auftaucht und ab wann dieser Ausdruck durch einen anderen ersetzt bzw. anders verstanden wird.

Diesen Ausführungen zufolge wurde im Kapitel 3 bereits deutlich gemacht, dass bzw. inwiefern sich (1.) die Bedeutung der individualpsychologischen Grundbegriffe wandelt und (2.) welcher Begriff zu welchem Zeitpunkt durch einen anderen ersetzt wird. Inwiefern Adler dadurch seine Texte verändert, indem er (3.) bestimmte Passagen auslässt, hinzufügt bzw. abändert, ist Teil der Untersuchung (s. Kap. 6) und wird mit Hilfe einer genauen Textanalyse erschlossen.

Im Kapitel 4 dieser Arbeit widmete ich mich dem „Erziehungskonzept“ Adlers. Im Zuge dessen wurde zuerst der Begriff „Erziehungskonzept“ – so wie er in meiner Arbeit zu verstehen ist – definiert, um danach auf den Zusammenhang von Adlers Theorie und dessen „Erziehungskonzept“ einzugehen. Im Subkapitel 4.3 wurde schlussendlich das konkrete „Erziehungskonzept“ Alfred Adlers dargestellt, indem dessen „Beschreibungen und Erklärungen einer förderlichen bzw. hemmenden Erziehung“, dessen „Erziehungsziele“ und dessen „Erziehungsmittel“ erläutert wurden. Wie im Kapitel 3 erfolgte auch in diesem Abschnitt der Arbeit eine chronologische Zusammenfassung. Durch das Kapitel 4 sollte ein Überblick über Adlers Beschreibungen und Erklärungen der individualpsychologischen Erziehung sowie über die Ziele und Mittel, welche er den ErzieherInnen zuschreibt, gegeben werden. Dabei wurde bspw. bereits ersichtlich, dass Adler seine „Erziehungsziele“ je nach Zeitabschnitt anders gewichtet hatte. Inwiefern sich jedoch durch die Veränderungen in Adlers Persönlichkeitstheorie auch dessen „Erziehungskonzept“ konkret änderte, wird im Kapitel 6 eruiert.

Nach dieser Zusammenschau der bisherigen Ergebnisse wird im Folgenden auf jene Forschungslücke eingegangen, welcher die vorliegende Diplomarbeit zuarbeitet. Überdies wird die diplomarbeitsleitende Fragestellung konkret ausgewiesen und die Relevanz für die Disziplin der Bildungswissenschaft dargelegt.

5.2 Ausweisung und Ausdifferenzierung der Forschungslücke, der diplomarbeitsleitenden Hauptfragestellung sowie der Relevanz für die Disziplin

5.2.1 Forschungslücke

In der Einleitung dieser Arbeit wurden bereits diverse Werke und Artikel angeführt, die sich auf unterschiedlichste Art und Weise mit Alfred Adler, dessen Persönlichkeitstheorie und den dazugehörigen Grundbegriffen (bspw. Brunner/Titze 1995; Handlbauer 1984; Ansbacher/Ansbacher 1982; Dreikurs 1969;) sowie mit dessen Bedeutung für die Pädagogik (bspw. Ruedi 1995 und 1988; Karabatziakis 1983; Bleidick 1959) auseinandersetzen. Ebenso wurde v.a. in Kapitel 2.2 auf AutorInnen aufmerksam gemacht, welche auf die „Widersprüchlichkeit“ (Westram 2003, 244; Bruder-Bezzel 2000, 272) oder „Uneindeutigkeit“ (Datler 1996, 104) bzw. auch auf die „Änderungen“ bzw. „Entwicklungen“ (Ansbacher/Ansbacher 1982, 90) in Adlers Persönlichkeitstheorie eingehen. Einige AutorInnen befassten sich auch konkret mit den Texten Alfred Adlers, um die darin vorkommenden Veränderungen von Auflage zu Auflage darzustellen. An dieser Stelle soll v.a. der Artikel von Karl-Heinz Witte „*Alfred Adler als Redaktor seiner Falldarstellungen*“ (Witte 1994) hervorgehoben werden, in welchem sich der Autor auf Adlers Hauptwerk „*Über den nervösen Charakter*“ (Adler 1912a) konzentriert und die einzelnen Korrekturen in den Neuauflagen aufzeigt sowie erläutert. Weiters können diese Textveränderungen Adlers auch in den einzelnen Bänden der „*Alfred*

Adler Studienausgabe“ – soweit dies in den bereits erschienenen Ausgaben festgestellt werden konnte – „nachgelesen“ werden, da diese in Form von Fußnoten angegeben sind. Aber auch Metzger weist in der „*Editorische(n) Vorbemerkung*“ (Metzger 1973, 8f) der Neuauflage von „*Heilen und Bilden*“ (Adler/Furtmüller 1928/1973) bereits auf die textlichen Veränderungen hin und fasst einige davon zusammen. Jedoch konnten diese Textveränderungen in den eben genannten Werken entweder – aufgrund der hohen Anzahl der Texte (wie bspw. in der „*Alfred Adler Studienausgabe*“) – nur angegeben, jedoch wenig interpretiert und erläutert oder lediglich anhand eines einzigen Werkes (wie bspw. bei Witte 1994) genauer untersucht werden. Weiters konzentrieren sich diese AutorInnen hauptsächlich auf die theoretischen Aspekte der Individualpsychologie und bringen diese nicht bzw. nur selten explizit mit der (individualpsychologischen) Pädagogik in Verbindung. Aus diesem Grund konzentriert sich diese Diplomarbeit auf Alfred Adlers „Erziehungskonzept“ und eine mögliche diesbezügliche Veränderung – bedingt durch die Wandlungen in dessen Persönlichkeitstheorie. Dazu ist es zum einen notwendig, sich auch in dieser Arbeit intensiv mit der Theorie Adlers auseinanderzusetzen, indem einerseits die Wandlungen in den individualpsychologischen Grundbegriffen bereits aufgezeigt wurden (s. Kap. 3) sowie andererseits ausgewählte Texte (s. Kap. 5.4) einer konkreten Analyse hinsichtlich der chronologischen Korrekturen von Auflage zu Auflage untersucht werden. Im Anschluss daran kann eruiert werden, inwiefern diese das „Erziehungskonzept“ Adlers beeinflussten bzw. änderten (s. Kap. 6). Dieser Aspekt der Korrespondenz von „Persönlichkeitstheorie“ und „Erziehungskonzept“ in Hinblick auf deren Veränderung wurde bis dato noch nicht ausreichend beleuchtet sowie keiner konkreten – sowohl quantitativen als auch inhaltlichen – Analyse unterzogen und soll deshalb in dieser Arbeit Beachtung finden. Im Anschluss an diese Erläuterung der Forschungslücke erfolgt die explizite Ausweisung der diplomarbeitsleitenden Forschungsfrage.

5.2.2 Forschungsfrage

In Anlehnung an die Ausführungen in Kapitel 3 und 4 – in welchen die Entwicklungen bzw. Veränderungen in Adlers Persönlichkeitstheorie und dessen „Erziehungskonzept“ in Elternhaus und Schule dargestellt wurden – sowie an die soeben erläuterte Forschungslücke lautet meine diplomarbeitsleitende Forschungsfrage folgendermaßen:

Inwiefern hatten die Veränderungen in Alfred Adlers Persönlichkeitstheorie Auswirkungen auf dessen individualpsychologisches „Erziehungskonzept“ in Hinblick auf Elternhaus und Schule?

Um diese Fragestellung beantworten zu können, bedarf es einer passenden Forschungsmethode. Bevor auf diese in Kapitel 5.3 ausführlich eingegangen wird, folgt nachstehend die Ausführung der Relevanz dieser Diplomarbeit für die Disziplin der Bildungswissenschaft.

5.2.3 Relevanz für die Disziplin

Einleitend wurde bereits beschrieben, dass diese Diplomarbeit der Forschungseinheit „Psychoanalytische Pädagogik“ am Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Wien zugeordnet werden kann. Wie folgendes Zitat von Datler bestätigt, wird die Individualpsychologie als wesentliche Referenzdisziplin der Psychoanalytischen Pädagogik angesehen, wodurch auch ihre Zugehörigkeit zur Forschungseinheit „Psychoanalytische Pädagogik“ an der Universität Wien deutlich wird:

„Vor allem aus der Sicht vieler mitteleuropäischer Individualpsychologen wird die Individualpsychologie ... als Tiefenpsychologie begriffen, die innerhalb der psychoanalytischen Tradition angesiedelt ist (vgl. Schmidt 1985; Antoch 1987; Datler 1992; Lehmkuhl & Lehmkuhl 1994, 1995)“ (Datler 1996, 104; Hvh.i.O.).

Im Vorwort von Band 1 „*Persönlichkeit und neurotische Entwicklung*“ (Bruder-Bezzel 2007) der „*Alfred Adler Studienausgabe*“ schreibt Karl-Heinz Witte (2007, 7) davon, dass sich

„individualpsychologisch orientierte Psychotherapeuten ... heute als Psychoanalytiker mit einem spezifischen, humanistisch geprägten Therapiekonzept und Menschenbild“

verstehen und spricht weiters von einer

„individualpsychologisch motivierten Psychoanalyse“ (Witte 2007, 7).

Dadurch wird deutlich, dass in die heutige Psychoanalyse Elemente der Individualpsychologie einfließen, was auch für die Forschungseinheit „Psychoanalytische Pädagogik“ von Bedeutung ist. Eine weitere Relevanz der Theorie Alfred Adlers für die Bildungswissenschaft ergibt sich aus dessen Schriften, wovon sich zahlreiche dem Themengebiet der Erziehung von Kindern und Jugendlichen widmen, wie folgendes Zitat von Josef Rattner (1977, 217) verdeutlicht:

„Im Sammelband ‚Heilen und Bilden‘ ... zeigte die neue ‚Individualpsychologie‘ bereits ihr großes Interesse an Fragen der Erziehung im Elternhaus und in der Schule.“

Obwohl die Individualpsychologie bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts entwickelt wurde, sind viele Elemente der Theorie Alfred Adlers auch in der heutigen Zeit wieder zu finden. Dies wird bspw. durch die Begriffe „Gemeinschaftsgefühl“ und „Minderwertigkeitsgefühl“ deutlich, die in vielen pädagogischen Konzepten auch heute noch angeführt sind. Überdies existieren aktuelle Konzepte, deren theoretische Fundierung in der Individualpsychologie liegt (s. bspw. „STEP – Das Elterntaining³⁶“ oder „KESS-erziehen®³⁷“). Dadurch wird deutlich, dass das „Erziehungskonzept“ Adlers auch in der heutigen Zeit als Grundlage diverser pädagogischer Leitbilder dient, wodurch sich ihre Bedeutung für die Bildungswissenschaft erneut aufzeigen lässt.

³⁶ Näher Informationen dazu finden sich unter: <http://www.instep-online.de> (letzter Zugriff: 29.05.2009)

³⁷ Näher Informationen dazu finden sich unter: <http://www.kess-erziehen.de/pages/kurskonzept.html> (letzter Zugriff: 29.05.2009)

5.3 Zur theoretischen Darstellung der Untersuchungsmethode

Damit eruiert werden kann, inwiefern sich die Veränderungen in Alfred Adlers Persönlichkeitstheorie auf dessen „Erziehungskonzept“ auswirkten, bedarf es in einem ersten Schritt einer überlegten Auswahl von pädagogisch relevanten Texten Alfred Adlers (s. Kap. 5.5), um diese anschließend analysieren zu können. Dabei werden „Neuaufgaben“ der ausgewählten Texte Adlers, welche zu dessen Lebzeiten erschienen sind, auf veränderte Textpassagen untersucht und diese Veränderungen werden mittels Textfeldern veranschaulicht. Auf diese Weise kann zum einen eine quantitative Auswertung der Texte erfolgen, um einen Überblick über Zeitpunkt, Relevanz und Art der jeweiligen Veränderungen geben zu können. Zum anderen können die Texte auch inhaltlich untersucht werden, indem der Wandlung hinsichtlich Adlers Gebrauch der individualpsychologischen Grundbegriffe sowie einer Veränderung bezüglich des „Erziehungskonzeptes“ Adlers nachgegangen wird.

Zur Analyse der ausgewählten Texte werde ich ein von Thomas Stephenson entwickeltes Modell wissenschaftlicher Denkhandlungen anwenden, welches als Empirischer Zirkel 3.0 (EZ 3.0) bezeichnet wird. Im Zentrum der Untersuchung stehen dabei – wie bereits erwähnt – konkrete, wissenschaftliche Texte, die systematisch analysiert und somit zum Gegenstand meiner Untersuchung werden. Das konkrete Forschungsinstrument, mit Hilfe dessen mir eine

„maximal differenzierte konkrete Bearbeitung einzelner Texte“ (Kreipner 2004, 73; Hvh.i.O.)

ermöglicht wird, bildet die Empirisch-Hermeneutische Textarbeit 5.1 (EHT 5.1), welche ebenfalls auf Stephenson zurückzuführen ist. Bevor im nachstehenden Kapitel 5.4 eine konkrete Verbindung der Forschungsmethode mit dem Forschungsanliegen dieser Arbeit erfolgen kann, werde ich sowohl in das Modell des EZ 3.0 als auch in die Methode der EHT 5.1 theoretisch einführen. Im Zuge dessen werde ich mich – neben Stephenson – auch auf andere AutorInnen beziehen, welche dieses Modell bzw. diese Methode bereits in ihren Diplomarbeiten anwendeten.

5.3.1 Einführung in das Modell des Empirischen Zirkels 3.0

Das in der Einleitung dieser Arbeit bereits angesprochene Modell des EZ 3.0 eignet sich besonders gut zur systematischen Aufbereitung von Texten hinsichtlich bestimmter Parameter. Der EZ 3.0 – welcher die Basis für die Anwendung der EHT 5.1 darstellt – beinhaltet 13 Dimensionen, mit deren Hilfe wissenschaftliche Texte – durch Reduktion und Kontextualisierung – analysiert werden können. (Wissenschaftliche) Texte werden in kleine Einheiten zerlegt bzw. darauf reduziert, wonach diese kleinen Einheiten mit anderen verglichen bzw. kontextualisiert werden können. Auf diese Weise können verschiedene Texte mit einer einheitlichen Methode analysiert und anschließend die erzielten Ergebnisse miteinander verglichen werden. Dabei können Textaussagen hinsichtlich der zuvor erwähnten

13³⁸ Dimensionen auf unterschiedliche Art betrachtet werden. In meiner Diplomarbeit werden jedoch nicht alle 13 Dimensionen in die Untersuchung miteinbezogen, sondern nur jene ausgewählt, die in Bezug auf die diplomarbeitsleitende Hauptfragestellung zu zentralen Ergebnissen führen. Die Auswahl der Dimensionen für diese Arbeit erfolgt im Kapitel 5.4. Der Vollständigkeit halber werden nachstehend jedoch alle Dimensionen erläutert.

Seiten^{EZ}

Bei der Betrachtung eines Textes ist zu unterscheiden, ob sich der bzw. die TextanalytikerIn auf die *Seite^{EZ} des Gegenstandes* oder auf die *Seite^{EZ} des Autors bzw. der Autorin* bezieht. Die Aussagen eines Textes können demnach einerseits hinsichtlich des „Gegenstandes“ betrachtet werden, der vom Autor bzw. der Autorin geprüft wird (in Hinblick auf die behandelte Thematik) oder andererseits auf die Tätigkeit des Autors bzw. der Autorin selbst, also auf dessen bzw. deren Forschungsvorhaben, Zielsetzungen, Theorien, Kritiken, etc. (vgl. Stephenson 2006a / Engel 2007, 59).

Rahmen^{EZ}

Die Untersuchung eines Textes in Bezug auf die Dimension *Rahmen^{EZ}* gibt Aufschluss darüber, innerhalb welchen Rahmens der Text verfasst wurde bzw. welcher „*Textsorte*“ er angehört. Damit ist prinzipiell die Publikationsform, wie bspw. Fachartikel, Diplomarbeit oder Lehrbuch gemeint (vgl. Stephenson 2006a). Weiters wird zwischen intertextuellen und intratextuellen Rahmen unterschieden. Intertextuell meint alles, was innerhalb einer Gruppe von Texten zu finden ist. In der intratextuellen Bestimmung wird hingegen nur das berücksichtigt, was innerhalb eines einzigen abgeschlossenen Textes zu finden ist. Dabei erfolgt eine Einteilung hinsichtlich Haupttext, Kerntext, Nebentext, etc., also hinsichtlich der „*Textteile*“, wie nachstehende Abbildung veranschaulichen soll.

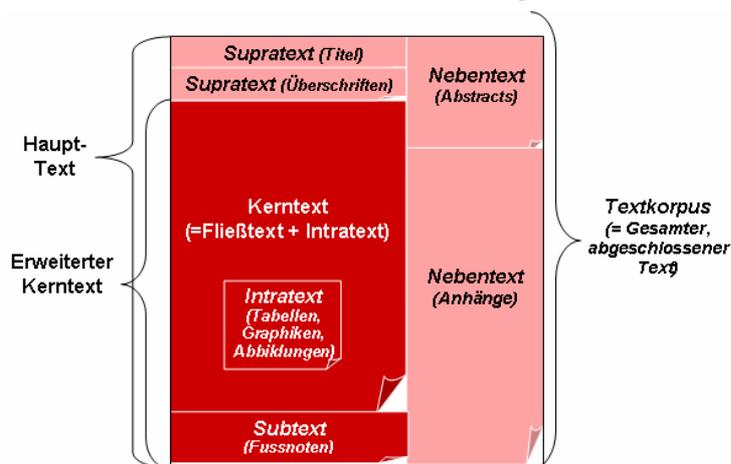


Abb. 1: Textarten (Stephenson 2009, 25)

³⁸ Genauere Erläuterungen der Dimension (außer Seite, Rahmen und Themen) sind in „*Paradigma und Pädagogik*“ (Stephenson 2003, 188-131) zu finden. Alle 13 Dimensionen in ihrer aktuellen Differenzierung können in „*EZ 3.0 Der Empirische Zirkel. Ein Modell wissenschaftlichen Denkens: Grundlagen, Einführung, Beispiele*“ (Stephenson 2006b) nachgelesen werden [Anm. S.B.].

Themen^{EZ}

AutorInnen können in ihren Texten ein Thema oder mehrere Themen behandeln. Für die Analyse ist daher zu beachten, welches *Thema^{EZ}* in den Texten behandelt bzw. ob das Thema gewechselt wird (vgl. Stephenson 2006a).

Positionen^{EZ}

In der Wissenschaft kann aus unterschiedlichen *Positionen^{EZ}* heraus gehandelt werden, welche im EZ 3.0 wie folgt unterteilt werden.

Als erste Ausprägung kann die *profane (oder private) Position* genannt werden. Diese bestimmt den Standort, von dem aus „das Gegenüber“ die Wirklichkeit erlebt. Als „Gegenüber“ werden bspw. die Kinder bezeichnet, die in Interaktion mit den ErzieherInnen stehen. Durch die sog. *professionelle Position* wird der Standort der ProfessionistInnen in der realen Wirklichkeit bestimmt. In dieser Position sind bspw. ErzieherInnen unmittelbar in das Wirklichkeitsgeschehen einbezogen. In der *wissenschaftlichen Position* wird mit Hilfe von Theorie und Empirie die Praxis reflektiert und in Form von Texten nachgezeichnet. Somit wird ein „Schritt-zurück“ gemacht, um eine Distanz zur professionellen Position zu schaffen und diese betrachten und analysieren zu können. Als sog. *wissenschaftsreflexive Position* wird jene Stellung bezeichnet, in welcher die vorab erbrachten wissenschaftlichen Ergebnisse der Praxisreflexion (also die wissenschaftlichen Texte) noch einmal reflektiert werden und somit wieder ein „Schritt-zurück“ gemacht wird. Demzufolge besteht nun wiederum die Möglichkeit, auch diese wissenschaftsreflexiven Texte zu analysieren, was deutlich macht, dass unbegrenzt oft ein „Schritt-zurück“ gegangen werden kann (vgl. Stephenson 2003, 126).

Bereiche^{EZ}

Die Zuordnung von Aussagen in die *Bereiche^{EZ}* „*Theorie*“ und „*Empirie*“ stellt eine weitere Bestimmungsmöglichkeit von Textpassagen dar. Aussagen, die sich nicht auf einzelne konkrete Phänomene beziehen, sondern unabhängig von einem unmittelbaren Vorhandensein konkreter Anwendungsfälle formuliert sind, werden im EZ 3.0 im Bereich der „*Theorie*“ angesiedelt. In diesem Bereich werden Zuschreibungen verallgemeinert und abstrahiert. Außerdem lässt sich eine Unabhängigkeit hinsichtlich zeitlicher oder räumlicher Erfassbarkeit festmachen. Im Gegensatz dazu sind alle Aussagen, die konkrete – in Zeit und Raum festmachbare – Personen bzw. Phänomene betreffen, Elemente von „*Empirie*“ (vgl. Stephenson 2003, 120f / Kreipner 2004, 48).

Abschnitte^{EZ}

Im EZ 3.0 wird zwischen vier zentralen *Abschnitten^{EZ}* des wissenschaftlichen Denkens, nämlich der Beschreibung (*Phänomenalisierung^{EZ}*), der Erklärung (*Kausalisierung^{EZ}*), der Ziele (*Finalisierung^{EZ}*) und der Mittel (*Medialisierung^{EZ}*) unterschieden.

Im ersten Abschnitt, der *Phänomenalisierung*^{EZ}, wird der Untersuchungsgegenstand an sich, dessen Eigenschaft oder dessen Beschaffenheit beschrieben. Mit Hilfe des Abschnitts der *Kausalisierung*^{EZ} können AutorInnen das Zustandekommen, die Ursache oder die Gründe des Entstehens oder Seins des Untersuchungsgegenstandes erklären. Aussagen verschiedener AutorInnen, welche die vorgenommenen Erkenntnisziele bezüglich des Untersuchungsgegenstandes betreffen, werden mit dem Abschnitt der *Finalisierung*^{EZ} bezeichnet. Die Mittel, mithilfe welcher diese Ziele erreicht werden sollen, werden schlussendlich im Abschnitt der *Medialisierung*^{EZ} angegeben (vgl. Kreipner 2004, 49ff).

Modalitäten^{EZ}

Im Verlauf des wissenschaftlichen Arbeitens können Aussagen verschiedenen Arten von *Modalitäten*^{EZ} zugeordnet werden. Hierbei ist darauf zu achten, ob es sich bei der Aussage des Autors bzw. der Autorin um eine Feststellung, Behauptung, Frage oder Vermutung handelt (*Modalität 1*), ob diese positiv/bejahend oder negativ/verneinend (*Modalität 2*) ist, ob diese eine Sollens-, Müssens-, Dürfens- Könnens-, Seins- oder Wollensaussage (*Modalität 3*) darstellt und ob diese im Konjunktiv bzw. im Indikativ (*Modalität 4*) steht (vgl. Stephenson 2009, 43).

Strukturen^{EZ}

Ein Text vermittelt Erkenntnisse und weist immer eine bestimmte *Struktur*^{EZ} auf, welche aus einzelnen Elementen (z.B. Wörtern) besteht, die wiederum zu Einheiten (z.B. Sätzen) zusammengeschlossen werden. Kernaussagen stellen daher Sinneinheiten dar, die den Text „organisieren“. Durch die Analyse dieser „Organisationselemente“ kann der „rote Faden“ des Aussagensystems nachvollziehbar gemacht werden (vgl. Stephenson 2003, 118ff).

Übergänge^{EZ}

Übergänge^{EZ} ergeben sich prinzipiell bei Themenwechseln (vgl. Stephenson 2006a). Diese Übergänge können nun entweder eng oder sehr weit angelegt sein. V. a. einzelne Argumentationsschritte können auf deren Enge bzw. Weite hin analysiert werden, indem untersucht wird, ob zwischen den Aussagen kleine Argumentationsschritte hergestellt sind oder ob der Autor bzw. die Autorin große Gedankensprünge macht. So kann bspw. untersucht werden, welche Übergänge zwischen „Fragen und Behaupten“ oder zwischen „Theorie und Empirie“ gesetzt werden (vgl. Stephenson 2003, 130f).

Ebenen^{EZ}

In der Dimension der *Ebenen*^{EZ} wird nach dem Allgemeinheitsanspruch einer Aussage gefragt. Wie in der Dimension der *Bereiche*^{EZ} wird auch hier zwischen Theorie und Empirie unterschieden. In den Ebenen der Empirie, den sog. „Fallebenen“, wird zwischen „Einzelfall“, „Stichprobe“ und „Grundgesamtheit“ differenziert. Diese beginnen bei der Ebene mit der

kleinsten „Ausdehnung“ – dem Einzelfall – und steigern sich bis zur höchsten Ebene, in welcher „alle existierenden Fälle“ erfasst werden. Dabei hat eine Aussage über einen Einzelfall logischerweise weniger Allgemeinheitsanspruch als eine Aussage über die Grundgesamtheit. In den Ebenen der Theorie, den „Begriffsebenen“, erfolgt eine Kategorisierung hinsichtlich Ober- und Unterbegriffen. Da es weniger übergeordnete als untergeordnete Begriffe gibt, kann von einem Oberbegriff immer auch auf einen Unterbegriff geschlossen werden, jedoch eine Schlussfolgerung nicht problemlos von einem Unterbegriff auf einen übergeordneten Begriff gezogen werden (vgl. Stephenson 2003, 121f).

Chronologien^{EZ}

Wissenschaftliche Denk- und Forschungsprozesse sind immer eng mit der Zeit verbunden und oftmals einem Wandel unterzogen. In dieser Dimension geht es demnach um die Reihen- bzw. Abfolge der dargestellten wissenschaftlichen Handlungen sowie um die Stellung bestimmter Aussagen im Verlauf wissenschaftlicher Tätigkeiten (vgl. Kreipner 2004, 57).

Räume^{EZ}

Diese Dimension des EZ 3.0 hat die Aufgabe,

„Aussagen hinsichtlich ihrer Räume, in denen sich WissenschaftlerInnen mit ihrem Denken befinden können, auszudifferenzieren und zu strukturieren“ (Kreipner 2004, 53).

Im EZ werden drei Arten von „Denk-Räumen“ genannt, der „*personale*“, der „*interpersonale*“ und der „*virtuelle*“ *Raum^{EZ}*. Wissen entsteht zunächst immer im personalen Denkraum einer Person und jede Analyse beginnt und endet ebenfalls im „*personalen*“ *Raum*. Um einen „*interpersonalen*“ *Raum* handelt es sich dann, wenn beim Verfassen eines Textes mehrere AutorInnen beteiligt waren. „*Virtuelle*“ *Räume* werden gebildet, wenn sich WissenschaftlerInnen bestimmten Wissenschaftsgemeinschaften, wie bspw. Forschungseinheiten oder Disziplinen, zugehörig fühlen und sich auf diese auch beziehen (vgl. Kreipner 2004, 53f). Demnach sind „*personale*“ Räume durch eine einzelne Person, „*interpersonale*“ Räume durch eine Personengruppe und „*virtuelle*“ Räume durch ganze WissenschaftlerInnengemeinschaften bestimmt (vgl. Stephenson 2006a).

Bezüge^{EZ}

In der Dimension *Bezüge^{EZ}* wird geklärt, auf welche Art und Weise WissenschaftlerInnen auf das jeweilige Wissen Bezug nehmen. Im EZ wird zwischen den vier Bezügen „*Untersuchung und Überprüfung*“, „*Übernahme und Integration*“, „*Vermittlung und Lehre*“ sowie „*Anwendung und Erweiterung*“ differenziert. Wenn also ein neues Wissensselement in einer WissenschaftlerInnengemeinschaft auftaucht, so wird das Element zunächst untersucht und geprüft. Wird dieses Wissensselement für gültig angesehen, so wird es übernommen und in den Wissensbestand integriert, in der weiteren Forschung angewandt und auszubildenden Mitgliedern vermittelt (vgl. Stephenson 2003, 124f).

5.3.2 Einführung in die Methode der Empirisch-Hermeneutischen Textarbeit 5.1

Das zuvor beschriebene Modell des Empirischen Zirkels 3.0 stellt die Basis meiner Untersuchung dar. Als konkretes Forschungsinstrument werde ich die „Empirisch-Hermeneutische Textanalyse“ (EHT-A) im Rahmen der Empirisch-Hermeneutischen Textarbeit 5.1 (EHT 5.1) anwenden. Hierbei handelt es sich um eine Methode

„zur Erfassung, Kritik und Produktion (bildungs)wissenschaftlicher Texte“ (Stephenson 2006b, 4).

Die EHT 5.1 wird demnach in drei Versionen unterteilt, die einander – im Prozess des wissenschaftlichen Arbeitens – ergänzen. Zur systematischen Erfassung von Texten dient die Empirisch-Hermeneutische Textanalyse (EHT-A). Die Empirisch-Hermeneutische Textproduktion (EHT-P) dient dazu, selbst eigene, wissenschaftlich fundierte, Beiträge – bspw. in Form einer Diplomarbeit – zu erbringen und die Empirisch-Hermeneutische Textkritik (EHT-K) hilft dabei, Texte kritisch zu betrachten (vgl. Stephenson 2006b, 6). Auch wenn ich mich in dieser Arbeit auf die Analyse von ausgewähltem Textmaterial beschränke (EHT-A), sollen trotzdem alle drei Versionen näher erklärt werden, da die Anwendung einer Version auch die Kenntnis der anderen Versionen voraussetzt.

Die EHT-A (Empirisch-Hermeneutische Textanalyse)

Aufgabe der EHT-A ist das systematische Erfassen und Analysieren von Texten. Dabei soll zum einen ein möglichst tiefgehendes Verständnis der zu analysierenden Texte erlangt werden und zum anderen sollen die (oft verschiedenen) Texte so aufbereitet werden, dass diese miteinander verglichen werden können. Zu dieser systematischen Erfassung der Texte werden einige der zuvor beschriebenen 13 Dimensionen des EZ 3.0 ausgewählt (s. Kap. 5.4). Danach werden diese dahingehend angewandt, dass konkrete Fragen (s. Kap. 5.6) an den Text gerichtet werden.

„Die Beantwortung dieser Fragen ist nur dann legitim, wenn vor der Ergebnisproduktion der Weg angegeben und argumentiert wird, der von der Frage ausgehend zu dem jeweiligen Ergebnissen und seiner Auswertung (als Antwort auf die leitende Frage) führen soll“ (Stephenson 2006b, 6).

Dies bedeutet, dass die durchgeführten methodischen Schritte sowie der jeweilige Weg zur Erkenntnis argumentiert und für die LeserInnen nachvollziehbar gemacht werden müssen. So wird bei der Durchführung der EHT-A, neben dem üblichen narrativen Teil, dem Fließtext, einer Diplomarbeit, zu jedem Forschungsgang ein Forschungsprotokoll als „Textanalyseprotokoll“ (TAP^{EHT}) erstellt. Dies ist notwendig, um die textanalytischen Vorgänge transparent zu machen (vgl. Stephenson 2006b, 6f). In den Textanalyseprotokollen unterscheidet man zwischen dem „Originaltext“ (OT) und dem „rekonstruierten“ bzw. „transformierten“ Text, welcher durch die Bearbeitung des Originaltextes entsteht. In Form

von Kommentaren, Interpretationen etc. entsteht ein begleitender Text und dieser stellt gemeinsam mit dem „rekonstruierten“ Text das Textanalyseprotokoll dar.

Neben dieser inhaltlichen Analyse bietet die EHT 5.1 auch die Möglichkeit, Texte im Zuge der EHT-A quantitativ zu erfassen. Dazu wird der untersuchte Text strukturiert, in dem er in verschiedene „Textteile“ (s. Dimension Rahmen^{EZ}) zerlegt wird.

Die EHT-P (Empirisch-Hermeneutische Textproduktion)

Hierbei handelt es sich um die Produktion von neuen (wissenschaftlichen) Texten. Werden mittels der EHT-A bestimmte Texte analysiert, so entstehen dabei neue Texte, welche wiederum von anderen TextanalytikerInnen untersucht werden können. Als Ziel der EHT-P kann das Verfassen von möglichst systematisch aufgebauten und durchstrukturierten Texten angesehen werden. Ebenso soll dieser Text auch für eine weiterführende Analyse und Kritik vorbereitet werden. Um einen Text möglichst systematisch erfassen zu können, erfolgt die Formulierung von bestimmten Kriterien (wie bspw. Formales oder Stil der Arbeit), durch deren Betrachtung die Produktion des Textes optimiert werden soll. Außerdem wird der Text – nach einem bestimmten Verständnis von wissenschaftlichen Arbeiten – strukturiert (vgl. Stephenson 2006b, 11).

Die EHT-K (Empirisch-Hermeneutische Textkritik)

Mit Hilfe der EHT-K können (wissenschaftliche) Texte kritisch betrachtet werden, wobei zum einen – möglichst systematisch – strukturelle und argumentative „Mängel“ dieser Texte aufgespürt und zum anderen Verbesserungsvorschläge eingebracht werden sollen.

Bei der Anwendung der EHT-K erfolgt eine Kombination der EHT-A und der EHT-P. So werden einerseits die Ergebnisse der Textanalyse mit den Kriterien der Textproduktion verglichen, um andererseits auf dieser Vergleichsbasis eine Textkritik verfassen zu können (vgl. Stephenson 2006b, 9f).

Dieses Kapitel diene der Einführung in die Grundlagen der EHT 5.1 sowie des EZ 3.0. Wie einleitend bereits erwähnt, werde ich in meiner Diplomarbeit nicht alle 13 Dimensionen verwenden, weshalb nachstehend eine Einteilung der Dimensionen – je nach Art der Anwendung in dieser Arbeit – in drei Gruppen erfolgt.

5.4 Zur Auswahl der relevanten Dimensionen des Empirischen Zirkels 3.0

Die EHT 5.1 bietet die Möglichkeit, die zuvor angeführten 13 Dimensionen nach der Art ihrer Verwendung in der jeweiligen Untersuchung, folgenden drei Gruppen zuzuteilen:

1. Die erste Gruppe beinhaltet jene Dimensionen, deren Ausprägungen *vor* der Analyse aller Texte präfixiert, d.h. vorab bestimmt werden.
2. Die zweite Gruppe umfasst jene Dimensionen, deren Ausprägungen *im Text* durch die eigentliche Hauptuntersuchung eruiert werden und nicht bereits im Vorfeld bestimmt werden können.
3. In der dritten Gruppe finden sich all jene Dimensionen wieder, welche ich in meiner Untersuchung nicht berücksichtigen werde.

5.4.1 Gruppe 1 – Präfixierte Dimensionen

In meiner Untersuchung werden die Ausprägungen der Dimensionen *Räume^{EZ}*, *Seiten^{EZ}*, *Rahmen^{EZ}*, *Themen^{EZ}*, *Ebenen^{EZ}* und *Chronologien^{EZ}* bereits im Vorfeld der Analyse präfixiert. Vor der Untersuchung des ausgewählten Textmaterials wird demnach festgelegt, innerhalb welchen *Raumes* der Text verfasst wurde, ob die *Seite* des Autors bzw. der Autorin oder des Gegenstandes betrachtet wird, innerhalb welchen *Rahmens* sich der einzelne Text befindet und welcher Rahmen für die Analyse geeignet erscheint, welche *Themen* eine übergeordnete Funktion einnehmen, welche Begriffe einer hohen *Ebene* zugeteilt werden können und nach welcher *zeitlichen Abfolge* die wissenschaftlichen Materialien untersucht werden. Diese sechs Dimensionen, deren genaue Ausprägungsbestimmung nachstehend erfolgt, werden sozusagen immer im Hintergrund der Analyse mitberücksichtigt.

Räume^{EZ}

Wie in Kapitel 5.3 bereits ausführlich beschrieben, werden im EZ 3.0 drei Arten von Denkräumen genannt, der „personale“, der „interpersonale“ und der „virtuelle“ Raum. Da alle von mir untersuchten Texte von Alfred Adler persönlich verfasst wurden und dadurch von einer einzelnen Person bestimmt sind, handelt es sich um den *personalen Denkraum* Alfred Adlers³⁹. Wenn Adler in seinen Texten anfangs von der Psychoanalyse und später von der Individualpsychologie spricht, so könnten diese auch einem virtuellen Raum zugeteilt werden. Allerdings ist die Individualpsychologie der Anfangszeit mit „Alfred Adlers Theorie“ gleichzu-

³⁹ Es ist mir bewusst, dass Alfred Adler v.a. in seiner frühen Schaffensperiode auch von anderen AutorInnen, insbesondere aber von Sigmund Freud, beeinflusst wurde, was sich auch in den frühen Erstausgaben seiner Texte niederschlägt. Somit könnte angenommen werden, dass sein damaliger Denkraum mit jenem von Freud verbunden war. Allerdings grenzt sich Adler – was durch die Veränderungen in seinen Texten deutlich wird – im Laufe der Jahre immer mehr von Freud und dessen psychoanalytischem Standpunkt ab, wodurch gesagt werden kann, dass die von mir analysierten Texte im persönlichen Denkraum Adlers entstanden sind [Anm. S.B.].

setzen, genauso wie er mit der Psychoanalyse die „Theorie Sigmund Freuds“ meint, was bedeutet, dass sich Adler im personalen Raum befindet.

Seiten^{EZ}

Bei der Analyse der Texte ist zu unterscheiden, ob die Seite des Autors bzw. der Autorin oder die Seite des Gegenstandes betrachtet wird. Um die Seite des Autors handelt es sich in dieser Untersuchung bspw. dann, wenn es konkret um Alfred Adler, dessen Beschreibungen, Erklärungen, Ziele und Mittel geht. Die Seite des Gegenstandes wird dann fokussiert, wenn es bspw. um Ziele und Mittel der ErzieherInnen geht.

In dieser Untersuchung werde ich die Abschnitte Phänomenalisierung und Kausalisierung auf Seite Autor präfixieren und die Finalisierungen und Medialisierungen auf Seite Gegenstand festlegen. Dies bedeutet, dass ich mich in den ausgewählten Texten auf Beschreibungen und Erklärungen *Adlers* über die Erziehung sowie auf Ziele und Mittel, die Adler den *ErzieherInnen* zuschreibt, konzentrieren werde (s. Kap. 5.6, Schritt 8).

Rahmen^{EZ}

Im Zuge der Textanalyse ist in einem ersten Schritt festzustellen, in welchem Rahmen die ausgewählten Texte veröffentlicht wurden und welcher Textsorte sie angehören. Text 1, „*Der Arzt als Erzieher*“ erschien erstmals 1904 als Artikel im Rahmen der „*Ärztlichen Standeszeitung*“ – dem „Zentralorgan für die Gesamtinteressen der Ärzte Österreichs“ – aufgeteilt auf die Hefte Nr. 13, 14 und 15. Die Texte 2, 3 und 4 „*Das Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes*“, „*Trotz und Gehorsam*“ und „*Zur Erziehung der Eltern*“ wurden erstmals in den Jahren 1908, 1910 und 1912 – ebenfalls als Artikel – im Rahmen der „*Monatshefte für Pädagogik und Schulpolitik*“, Band 1, Band 2 und Band 4 veröffentlicht. Die weiteren Auflagen aller vier Texte zu Adlers Lebzeiten finden sich in den Ausgaben von „*Heilen und Bilden*“ (Adler/Furtmüller 1914; 1922; 1928/1973), aus den Jahren 1914, 1922 und 1928⁴⁰.

Hinsichtlich der intratextuellen Bestimmung eines Textes in Bezug auf die Textarten (s. Kap. 5.3.1, Abb.1) wird immer nur der sog. Kerntext analysiert. Fußnoten, welche lediglich auf Literatur verweisen, werden bei der Untersuchung nicht beachtet. Enthält eine Fußnote jedoch inhaltlich relevanten Text – und stellt somit sog. Subtext dar – wird diese in die Analyse mit einbezogen und infolge dessen der sog. erweiterte Kerntext untersucht. Ebenso nicht berücksichtigt wird der sog. Supertext (Titel, Überschriften), da dieser in allen vier Textauflagen identisch ist, sowie der sog. Nebentext (Abstracts, Anhänge) da dieser in keinem der vier Texte vorhanden ist.

⁴⁰ Aus den Jahren 1914 und 1922 konnten die Originalauflagen von „*Heilen und Bilden*“ (1914/1922) – und somit auch die Originaltexte – ausfindig gemacht werden. Die Texte von 1928 wurden der Auflage von „*Heilen und Bilden*“ (1928/1973) entnommen, welche allerdings mit den Originaltexten von 1928 identisch sind (vgl. Metzger 1973, 7 und Handlbauer 1984, 226) [Anm. S.B.].

Themen^{EZ}

In Bezug auf diese Dimension ist festzulegen, hinsichtlich welches Themas bzw. welcher Themen die Texte analysiert werden. Das übergeordnete Thema meiner Textanalyse ist die „Erziehung von Kindern und Jugendlichen im Elternhaus und in der Schule“. Die Texte werden daher zum einen bereits in Kapitel 5.5 passend zu dieser Thematik ausgewählt und zum anderen werden die Fragen der inhaltlichen Analyse (s. Kap. 6.2.2) hinsichtlich des „Erziehungskonzeptes“ konzipiert. Weiters sind auch die in den Texten vorkommenden Grundbegriffe (s. Kap. 6.2.1) von Bedeutung, welche schlussendlich wieder mit dem „Erziehungskonzept“ Adlers in Verbindung gebracht werden.

Ebenen^{EZ}

In dieser Dimension erfolgt die Bestimmung der – die Persönlichkeitstheorie Adlers betreffenden – Grundbegriffe auf hoher Entdifferenzierungsebene. Dabei handelt es sich vorwiegend um individualpsychologische Grundbegriffe, wie bspw. Minderwertigkeits- oder Gemeinschaftsgefühl, welche bereits in den Kapiteln 2.2 und 3 genannt bzw. ausführlich dargestellt und erklärt wurden. Jedoch werden auch psychoanalytische Begriffe, welche Adler in den frühen Jahren seiner Schaffensperiode von Freud übernommen hatte, als Grundbegriffe auf hoher Entdifferenzierungsebene angesehen, da das Ausklammern derselben erheblichen Einfluss auf die Persönlichkeitstheorie Adlers und deren Veränderung hatte.

Chronologien^{EZ}

Bei der Dimension der Chronologien wird die Reihenfolge, in welcher Adler sein „Erziehungskonzept“ anführt sowie die zuvor definierten Grundbegriffe verwendet, fokussiert. Da ich mich in meiner Arbeit sowohl mit den Veränderungen in Adlers Persönlichkeitstheorie als auch mit den darauf beruhenden Veränderungen in dessen „Erziehungskonzept“ auseinandersetze, ist diese Dimension für die Beantwortung meiner Forschungsfrage grundlegend. Sowohl bei der quantitativen als auch bei der inhaltlichen Analyse der Texte ist der Zeitpunkt des Erscheinungsjahres des jeweiligen Textes bzw. der jeweiligen Neuauflage ausschlaggebend. Aufgrund dessen wird dies auch bei der Formulierung aller Fragen berücksichtigt, um eine Veränderung von Auflage zu Auflage eruieren zu können.

5.4.2 Gruppe 2 – Freie Dimensionen

In die Gruppe der freien Dimensionen fallen die *Abschnitte^{EZ}*, die *Modalitäten^{EZ}* und die *Bereiche^{EZ}*, deren Ausprägung erst im Zuge der Untersuchung festgestellt werden kann.

Abschnitte^{EZ}

Die Dimension der Abschnitte steht bei der inhaltlichen Analyse deutlich im Vordergrund, da die Fragen nach den Veränderungen in Adlers „Erziehungskonzept“ in Hinblick auf diese

Dimension konzipiert werden (s. Kap. 5.6). Im Zuge der Beantwortung dieser Fragestellungen werden die – in Bezug auf die diplomarbeitsleitende Hauptfragestellung relevanten – Aussagen in den Untersuchungstexten den vier Abschnitten zugeteilt, indem Adlers Beschreibungen der Erziehung, der ErzieherInnen und des Kindes im Abschnitt der Phänomenalisierung dargestellt werden. Adlers Erklärungen hinsichtlich der Erziehung, der ErzieherInnen sowie des Kindes werden im Abschnitt der Kausalisierung erläutert. Die von ihm formulierten Aufgaben und Ziele sowie Erziehungsfehler der ErzieherInnen werden dem Abschnitt der Finalisierung und die Erziehungsmittel, welche entweder angewandt oder vermieden werden sollten, dem Abschnitt der Medialisierung zugeteilt.

Bereiche^{EZ}

In der Bildungswissenschaft wird häufig darauf hingewiesen, dass v.a. in Bezug auf Erziehung und Bildung viele Erkenntnisse aus Einzelfallstudien gewonnen werden und diese daher bei der Entwicklung und Darlegung einer Theorie eine bedeutende Funktion einnehmen (vgl. Datler/Müller/Finger-Trescher 2004). Mit Hilfe der Dimension der Bereiche kann eruiert werden, ob und wenn ja inwiefern sich in den Untersuchungstexten auch – in Bezug zur diplomarbeitsleitenden Hauptfragestellung – Aussagen im Bereich der Empirie finden lassen, oder ob sich Adler gänzlich im Bereich der Theorie bewegt.

Modalitäten^{EZ}

Bereits in den ersten Auseinandersetzung mit den Texten Alfred Adlers entstand der Eindruck, dass dieser nicht immer nur „Ratschläge erteilte“, was bei der Erziehung von Kindern und Jugendlichen alles zu tun sei, sondern dass er vermehrt darauf eingeht, was von den ErzieherInnen vermieden werden solle. Ebenso beschreibt er das Kind häufig hinsichtlich seiner negativen Eigenschaften, als Beispiel, wie dieses nicht sein solle und erwähnt dessen positive Seiten eher selten. Die Dimension der Modalitäten ermöglicht es, Adlers Beschreibungen und Erklärungen der Erziehung sowie die Erziehungsziele und –mittel, die er den ErzieherInnen zuschreibt, hinsichtlich ihrer bejahenden oder verneinenden bzw. positiven oder negativen Formulierung einzuordnen und zu überprüfen, inwieweit sich dieser erste Eindruck bestätigen lässt.

5.4.3 Gruppe 3 – Nicht berücksichtigte Dimensionen

Diese Gruppe beinhaltet jene Dimensionen, die ich in meiner Arbeit nicht berücksichtigen werde, da sie in Bezug zur diplomarbeitsleitenden Hauptfragestellung nicht unmittelbar zu zentralen Ergebnissen führen würden. Dabei handelt es sich um *die Positionen^{EZ}, die Strukturen^{EZ}, die Übergänge^{EZ} und die Bezüge^{EZ}*.

5.5 Zur Auswahl des Untersuchungsmaterials

Zur Beantwortung meiner diplomarbeitsleitenden Forschungsfrage erscheint es notwendig, sich mit den Texten Alfred Adlers ausführlich auseinanderzusetzen. Da eine genaue (sowohl quantitative als auch inhaltliche) Untersuchung des umfangreichen Sortiments der Texte und Bücher, welche von Adler persönlich verfasst wurden, weit über den Arbeitsauftrag einer Diplomarbeit hinausgehen würde, erfolgt eine Beschränkung auf vier Texte. Folgende Kriterien zur Auswahl der Texte konnten dabei für meine Untersuchung ausgemacht werden:

1. Der Originaltext sowie die weiteren Auflagen müssen von Alfred Adler persönlich verfasst worden sein.
2. Der Text muss zu Adlers Lebzeiten in weiteren Auflagen erschienen sein.
3. Der Text muss Adlers „Vorstellungen über die Erziehung“, d.h. sein „Erziehungskonzept“, beinhalten
4. Die Erstauflage des Textes muss in der frühen Schaffensperiode Adlers erschienen sein, da nur so die Aussicht auf weitere Auflagen zu Adlers Lebzeiten besteht.
5. Der Text muss eine überschaubare Länge haben, sodass er im Rahmen einer Diplomarbeit zu analysieren ist.

Bei genauer Durchsicht des Textsortiments Alfred Adlers fiel meine Wahl auf folgende vier Texte, welche alle fünf genannten Kriterien erfüllen.

- **Text 1: Der Arzt als Erzieher (D.A.a.E.⁴¹)**
- **Text 2: Das Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes (D.Z.d.K.)**
- **Text 3: Trotz und Gehorsam (T.u.G.)**
- **Text 4: Zur Erziehung der Eltern (Z.E.d.E.)**

Diese eben angeführten Texte stellen die Grundlage der Untersuchung im Kapitel 6 dar, deren Aufbau folgend erläutert wird.

5.6 Zum Aufbau der Untersuchung unter Einbezug forschungsrelevanter Fragestellungen

In den beiden vorangehenden Subkapiteln (5.4 und 5.5) wurden sowohl die Dimensionen des EZ 3.0 als auch das Untersuchungsmaterial – als Grundlage für die Analyse – ausgewählt. Dieses Subkapitel 5.6 dient schlussendlich dazu, einen Überblick über die einzelnen notwendigen Schritte bis zur Beantwortung der diplomarbeitsleitenden Forschungsfrage (s. Kap. 5.2) zu geben und diese genauer zu erläutern. Im Zuge dessen werden forschungsrelevante Fragen angeführt, durch welche die Analyse spezifiziert wird.

⁴¹ Die Abkürzungen der vier ausgewählten Texte stammen von der Autorin dieser Arbeit und dienen v.a. in Hinblick auf das Kapitel 6 einer Platzersparnis bei der Beschriftung der Tabellen [Anm. S.B.].

Wie in Kapitel 5.1 bereits beschrieben, wurde sowohl der Bedeutungswandel bereits bestehender Grundbegriffe sowie die Einführung neuer wesentlicher Grundbegriffe in Adlers Texten bereits ausführlich dargestellt und erklärt (s. Kap. 3). Zur Untersuchung des dritten Veränderungsaspektes, dem Auslassen, Hinzufügen bzw. Abändern⁴² von bestimmten Textpassagen, welche eine genaue Analyse der ausgewählten Texte Alfred Adlers erfordert, wird nun folgender untersuchungsleitender Fragestellung nachgegangen:

Inwiefern wirken sich die Veränderungen in ausgewählten pädagogisch relevanten Texten Alfred Adlers auf die darin vorgenommene Ausgestaltung seines „Erziehungskonzeptes“ im Bereich des Elternhauses und der Schule aus?

In Kapitel 5.3 wurde erläutert, dass Texte mithilfe der EHT 5.1 und des EZ 3.0 sowohl inhaltlich als auch quantitativ erfasst und untersucht werden können. Zur Beantwortung der eben angeführten Fragestellung erfolgt daher eine Unterteilung in quantitative und inhaltliche Analyse, wobei die in Kapitel 5.5 ausgewählten vier Texte herangezogen werden. Zu jedem dieser vier Texte werden außerdem drei – zu Adlers Lebzeiten erschienene – Neuauflagen herangezogen und stufenweise von der Originalauflage mit der jeweils nachfolgenden Auflage verglichen, sodass sich eine chronologische Veränderung veranschaulichen lässt. Die in Kapitel 5.4 ausgewählten Dimensionen werden dafür als Hilfsmittel dienen. Folgend werden neun „Schritte“ angeführt und erläutert, durch welche der Aufbau der Untersuchung aufgezeigt werden soll.

Schritt 1: Originaltexte der verschiedenen Auflagen eines Textes ausfindig machen sowie „Gegenlesen“ der jeweiligen Textauflagen, um Differenzen erkennen zu können.

Zu Beginn der Analyse ist es notwendig, die Originaltexte der verschiedenen Auflagen ausfindig zu machen, da nur so eine genaue Untersuchung erfolgen kann. Im Anschluss daran müssen die vier Auflagen eines Textes auf ihre Unterschiede untersucht werden, was in Form von „Gegenlesen der Texte“⁴³ erfolgt. Auf diese Art und Weise können Differenzen leicht „entdeckt“ und anschließend in allen vier Auflagen gekennzeichnet werden.

⁴² Da Adler in seinen Texten sowohl einzelne Begriffe als auch ganze Textpassagen abänderte oder umformulierte, werden die Begriffe „Textabänderung“ und „Textumformulierung“ folgend synonym verwendet [Anm. S.B.].

⁴³ Das „Gegenlesen“ der Texte erfolgt mit Hilfe von drei weiteren Personen. Jeder „Gegenleser“ bzw. jede „Gegenleserin“ erhält eine Auflage des zu analysierenden Textes und die Person mit der Originalauflage beginnt, laut vorzulesen. Wird eine Ungleichheit „entdeckt“, so wird diese in allen vier Textauflagen gekennzeichnet [Anm. S.B.].

Schritt 2: Originaltexte „als Textdokument verfassen“ sowie die vier Textauflagen in ein Dokument zusammenfügen, in welchem mit Hilfe von Textfeldern Veränderungen veranschaulicht werden können.

Um die genaue Anzahl der Textelemente⁴⁴ der jeweiligen Auflage des untersuchten Textes eruieren zu können, ist es erforderlich, alle Originaltexte in ein Textformat zu übertragen. Dies erleichtert darauf folgend auch die „Zusammenführung“ der vier Auflagen in *ein* Dokument (s. Schritt 3; Abb. 2). Alle – im Zuge des „Gegenlesens“ – eruierten Unterschiede werden mittels Textfeldern (TF) veranschaulicht, wobei vorerst *alle* Veränderungen, auch bspw. offensichtliche Druck- oder Rechtschreibfehler, berücksichtigt werden.

Schritt 3: Grafische Darstellung und Beschriftung der Textfelder.

Sowohl die graphische Darstellung als auch die Beschriftung der jeweiligen Textfelder hat zum Zweck, Unterschiede und Veränderungen auf einen Blick leicht erkennbar zu machen. Dies soll folgendes Beispiel des „Auflagenvergleichs“⁴⁵ von „*Trotz und Gehorsam*“ veranschaulichen.

1910	1914	1922	1928
Die meisten der bisherigen			
psycho- analytischen	individual- psychologischen	individual- psychologischen	individual- psychologischen
TF 3.0 ₁₉₁₀ / 1	TF 3.1 ₁₉₁₄ / 1	TF 3.1 ₁₉₂₂ / 1	TF 3.1 ₁₉₂₈ / 1
Arbeiten sind naturgemäß vom Standpunkte der ärztlichen Kunst aus geschrieben.			

Abb. 2: Beispiel des „Auflagenvergleichs“

Die vier Auflagen von „*Trotz und Gehorsam*“ entstammen den Jahren 1910, 1914, 1922 und 1928, wie sowohl die in Abb. 2 oben angeführten als auch die tiefgestellten Zahlen bei der Beschriftung der Textfelder anzeigen. Der Text innerhalb des jeweiligen Textfeldes stellt „veränderten Text“ dar, der Text außerhalb der Textfelder ist in allen vier Auflagen identisch. So lautet der zuvor angeführte Satz im Jahr 1910: „Die meisten der bisherigen *psychoanalytischen* Arbeiten sind naturgemäß vom Standpunkte der ärztlichen Kunst aus geschrieben“ (Adler 1910c, 321; Hvh. S.B.). In den Auflagen von 1914, 1922 und 1928 erfolgte eine Umänderung in: „Die meisten der bisherigen *individualpsychologischen* Arbeiten sind naturgemäß vom Standpunkte der ärztlichen Kunst aus geschrieben“ (Adler 1914c, 84; 1922, 65; 1928, 210; Hvh. S.B.). Demzufolge ergeben sich in jedem „Auflagenvergleich“ aus den einzelnen Textfeldern sog. „Textfeldreihen“ (TFR), da eine Veränderung nur in der chronologischen Gegenüberstellung mit den anderen Auflagen aufschlussreiche Resultate

⁴⁴ Da die Begriffe „Worte“ und „Wörter“ nicht gleichbedeutend sind, werden sie in der „Sprache des Empirischen Zirkels 3.0“ unter dem Begriff „Textelemente“ zusammengefasst [Anm. S.B.].

⁴⁵ Als „Auflagenvergleich“ wird jenes Dokument bezeichnet, in welchem alle vier Textauflagen sowie die darin vorkommenden Veränderungen zusammengefügt veranschaulicht werden [Anm. S.B.].

erbringt. So zeigt bspw. die Abb. 2 an, dass von 1910 zu 1914 eine Veränderung stattgefunden hatte, der Text von 1914 zu 1922 sowie von 1922 zu 1928 jedoch gleich blieb. Die erste Ziffer, im zuvor angegebenen Beispiel die 3 (s. Abb. 2), bezeichnet immer die Anzahl der jeweiligen „Textfeldreihe“ im gesamten Dokument und die Differenzierung dieser Bezeichnung in bspw. 3.0, 3.1, 3.2 erfolgt je nach Häufigkeit der Veränderung. In Abb. 2 wird das erste Textfeld von 1910 mit 3.0 beschriftet und die anderen drei werden mit 3.1 bezeichnet, da von 1910 zu 1914 eine Korrektur stattfand, der Text von 1914 zu 1922 und von 1922 zu 1928 aber identisch blieb. Die vorhandene Veränderung wird so auf einen Blick erkennbar. Hätte im vierten Textfeld von 1928 eine weitere Änderung stattgefunden, so wäre die Bezeichnung demzufolge 3.2. Die zweite, tiefgestellte Zahl kennzeichnet wie bereits erwähnt das Jahr, in welchem der jeweilige Text erschienen ist. Die letzte Zahl der Beschriftung hinter dem Schrägstrich zeigt die Anzahl der Textelemente im jeweiligen Textfeld an. Die Bezeichnung von 1914: TF 3.1₁₉₁₄ / 1 bedeutet demnach: Es handelt sich um ein Textfeld aus der Auflage von 1914, welches in der Textfeldreihe 3 zu finden ist, *eine* Veränderung kennzeichnet und ein Wort beinhaltet.

Schritt 4: Einteilung der Textfelder nach der Art der Veränderung.

In einem nächsten Schritt werden diejenigen Textfelder einer Textfeldreihe, in welchen eine Veränderung im Vergleich zur vorangehenden Auflage stattgefunden hatte, wie folgt farblich markiert.

Hellgelb: Textauslassung
Hellrosa: Texthinzufügung
Hellgrün: Textumformulierung, Textabänderung

Tab. 1: Farbliche Markierung der Textfelder hinsichtlich der Art ihrer Veränderung

Im Folgenden werden drei Beispiele angeführt, welche jeweils eine Textauslassung, eine Texthinzufügung sowie eine Textumformulierung veranschaulichen. Das erste Exempel entstammt dem Text „*Der Arzt als Erzieher*“ und zeigt eine Textauslassung im Jahr 1928. Den Einschub „wenn sie zu häufig erfolgen“ verfasste Adler erstmals im Originaltext von 1904. In den Jahren 1914 und 1922 nahm er diesbezüglich keine Änderungen vor. Erst im Jahr 1928 ließ er diese Textstelle weg, was auch an der in Schritt 3 erklärten Art der Beschriftung erkennbar ist. Das Textfeld von 1922 wird daher hellgelb hinterlegt.

1904	1914	1922	1928
Aber auch leichtere Strafen, <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 5px auto;">wenn sie zu häufig erfolgen,</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 5px auto;">wenn sie zu häufig erfolgen,</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 5px auto;">wenn sie zu häufig erfolgen,</div>	<div style="background-color: #ffff00; width: 100px; height: 40px; margin: 5px auto;"></div>
TF 22.0 ₁₉₀₄ / 5	TF 22.0 ₁₉₁₄ / 5	TF 22. 0 ₁₉₂₂ / 5	TF 22.1 ₁₉₂₈ / 0
können das Kind leicht zur Wiederholung verleiten und schädigen das Ehrgefühl.			

Abb. 3: Beispiel des „Auflagenvergleichs“ mit farblicher Markierung (Textauslassung)

Das zweite Beispiel, welches ebenfalls dem Text 1 „*Der Arzt als Erzieher*“ entstammt, veranschaulicht eine Texthinzufügung von 1914 zu 1922. Aus diesem Grund wird das dritte Textfeld in dieser Textfeldreihe hellrosa markiert. Da ich in meiner Untersuchung chronologisch vorgehe, d.h. in diesem Fall den Originaltext von 1904 mit der 2. Auflage von 1914 und diese wiederum mit der 3. Auflage von 1922 vergleiche, usw., wird das Textfeld von 1928 nicht mehr hellrosa markiert, da 1928 im Vergleich zu 1922 keine Veränderung stattgefunden hatte.

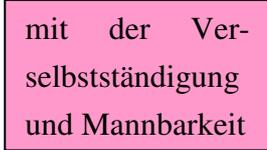
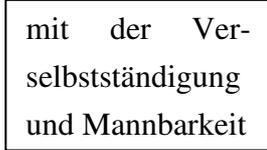
1904	1914	1922	1928
Es ist kaum ein Zweifel berechtigt, dass diese Erscheinung mit dem vollen Erfassen des sexuellen Problems, mit dem gänzlichen Erwachen des Sexualtriebes,			
			
TF 45.0 ₁₉₀₄ / 0 zusammenhängt.	TF 45.0 ₁₉₁₄ / 0	TF 45.1 ₁₉₂₂ / 5	TF 45.1 ₁₉₂₈ / 5

Abb. 4: Beispiel des „Auflagenvergleichs“ mit farblicher Markierung (Texthinzufügung)

Zur Darstellung der Textumformulierung wird erneut die in Abb. 2 bereits angeführte Textstelle aus „*Trotz und Gehorsam*“ herangezogen.

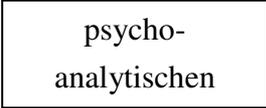
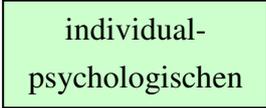
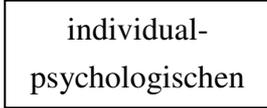
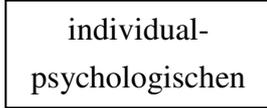
1910	1914	1922	1928
Die meisten der bisherigen			
			
TF 3.0 ₁₉₁₀ / 1	TF 3.1 ₁₉₁₄ / 1	TF 3.1 ₁₉₂₂ / 1	TF 3.1 ₁₉₂₈ / 1
Arbeiten sind naturgemäß vom Standpunkte der ärztlichen Kunst aus geschrieben.			

Abb. 5: Beispiel des „Auflagenvergleichs“ mit farblicher Markierung (Textumformulierung)

In diesem Beispiel wird mit Hilfe der hellgrünen Hinterlegung des Textfeldes von 1914 angezeigt, dass in dieser Textfeldreihe im Jahr 1914 eine Veränderung – und zwar eine Umformulierung – stattgefunden hatte. Da von 1914 zu 1922 und von 1922 zu 1928 keine Änderungen vorgenommen wurden, bleiben die Textfelder von 1922 und 1928 weiß.

Nachdem in jeder Textfeldreihe das veränderte Textfeld bzw. die veränderten Textfelder – unabhängig von ihrer Wichtigkeit in Bezug zur diplomarbeitsleitenden Fragestellung – farblich markiert werden, erfolgt in Schritt 5 eine Einteilung der Textfelder je nach Relevanz der Veränderung.

Schritt 5: Einteilung der Textfelder je nach Relevanz der Veränderungen.

Viele Änderungen, die Adler in seinen Texten vorgenommen hatte, sind stilistische und sprachliche Verbesserungen bestimmter Passagen oder Korrekturen von Rechtschreib- und Grammatikfehlern. Weiters finden sich auch solche Auslassungen, Hinzufügungen oder Umformulierungen, die – in Bezug zur Hauptfragestellung dieser Diplomarbeit – nicht relevant sind. Mehr oder weniger grundlegende Veränderungen in denjenigen Textfeldern, deren Inhalt sich 1) auf die von Adler verwendeten Grundbegriffe und 2) auf Themen der Erziehung bezieht, können – bezüglich der diplomarbeitsleitenden Fragestellung – als relevant angesehen werden. Die Einteilung der Bedeutsamkeit der Textveränderungen in der eigentlichen Textanalyse (s. Kap. 6) erfolgt nach anschließendem Kategorienschema.

Kategorie A (Textfeld wird mit blauer Umrandung gekennzeichnet) charakterisiert nicht relevante Auslassungen, Ergänzungen oder Umformulierungen bestimmter Aussagen, die keinen Einfluss auf den Inhalt des Textes haben. Dies sind bspw. sprachliche und grammatikalische Verbesserungen, stilistische und formale Verdeutlichungen sowie Druck- und Rechtschreibfehler. In der Übersichtstabelle (s. Schritt 6) werden Veränderungen dieser Kategorie A ohne jegliche Art der Hervorhebung angeführt.

Kategorie B (Textfeld wird mit grüner Umrandung gekennzeichnet) charakterisiert eine andere Gewichtung bzw. Schwerpunktsetzung bestimmter Aussagen in Bezug zur Hauptfragestellung. Hierbei handelt es sich bspw. um theoretische Gewichtsverlagerungen bei ähnlicher Formulierung oder relevante Ergänzungen zur näheren Erläuterung bestimmter Textinhalte, welche die Grundbegriffe und/oder das „Erziehungskonzept“ Adlers betreffen. Die Veränderungen dieser Kategorie wirken sich zwar nicht grundlegend auf den Inhalt des Textes aus, beeinflussen diesen jedoch hinsichtlich der diplomarbeitsleitenden Fragestellung. Die Veränderungen der Kategorie B werden in der Übersichtstabelle „**fett**“ markiert.

Kategorie C (Textfeld wird mit roter Umrandung gekennzeichnet) charakterisiert eine wesentliche (inhaltliche) Veränderung des Textes in Bezug zur Hauptfragestellung dieser Diplomarbeit. Hierbei handelt es sich um Auslassungen, Ergänzungen oder Umformulierungen, die – bezogen auf 1) grundbegriffliche Veränderungen sowie 2) Änderungen hinsichtlich des „Erziehungskonzeptes“ Adlers – als besonders relevant einzustufen sind. Dadurch lassen sich „Neubewertungen“ hinsichtlich dieser beiden Bereiche, die Adler in den späteren Auflagen als besonders wichtig erschienen sind, eruieren. In der Übersichtstabelle, welche im nächsten Schritt erstellt wird, werden die Veränderungen der Kategorie C „**fett und kursiv**“ gestellt.

Schritt 6: Erstellen einer Übersichtstabelle zur Veranschaulichung aller Veränderungen.

Die Art und Weise der zuvor beschriebenen Darstellung, Beschriftung, farblichen Markierung und Umrandung der Textfelder in einem Textdokument ist zwar für die weitere Untersuchung grundlegend, jedoch ist dadurch kein Überblick über die Art und Relevanz der Veränderung der jeweiligen Textfelder im „Auflagenvergleich“ gegeben. Aus diesem Grund wird eine

Excel-Tabelle erstellt, die alle bisher erarbeiteten Ergebnisse auf einen Blick veranschaulicht, wie folgendes Beispiel zeigt.

Der Arzt als Erzieher			
1904	1914	1922	1928
TF 1.0 ₁₉₀₄ / 0	TF 1.1 ₁₉₁₄ / 1	TF 1.1 ₁₉₂₂ / 1	TF 1.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 2.0 ₁₉₀₄ / 4	TF 2.1 ₁₉₁₄ / 3	TF 2.1 ₁₉₂₂ / 3	TF 2.1 ₁₉₂₈ / 3
TF 3.0 ₁₉₀₄ / 0	TF 3.0 ₁₉₁₄ / 0	TF 3.1 ₁₉₂₂ / 1	TF 3.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 4.0 ₁₉₀₄ / 1	TF 4.0 ₁₉₁₄ / 1	TF 4.1 ₁₉₂₂ / 1	TF 4.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 5.0 ₁₉₀₄ / 7	TF 5.0 ₁₉₁₄ / 7	TF 5.1 ₁₉₂₂ / 7	TF 5.1 ₁₉₂₈ / 7
TF 6.0 ₁₉₀₄ / 34	TF 6.1 ₁₉₁₄ / 34	TF 6.2 ₁₉₂₂ / 0	TF 6.2 ₁₉₂₈ / 0
TF 7.0 ₁₉₀₄ / 1	TF 7.0 ₁₉₁₄ / 1	TF 7.1 ₁₉₂₂ / 0	TF 7.1 ₁₉₂₈ / 0
TF 8.0 ₁₉₀₄ / 1	TF 8.0 ₁₉₁₄ / 1	TF 8.0 ₁₉₂₂ / 1	TF 8.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 9.0 ₁₉₀₄ / 1	TF 9.0 ₁₉₁₄ / 1	TF 9.0 ₁₉₂₂ / 1	TF 9.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 10.0 ₁₉₀₄ / 6	TF 10.1 ₁₉₁₄ / 5	TF 10.1 ₁₉₂₂ / 5	TF 10.1 ₁₉₂₈ / 5

Tab. 2: Beispiel Excel-Tabelle: Veränderungen auf einen Blick

Dieser Tabellenauszug, welcher die ersten zehn „Textfeldreihen“ und somit auch die ersten vierzig Textfelder aus „*Der Arzt als Erzieher*“ darstellt, veranschaulicht auf einen Blick, wann welche Veränderung stattgefunden hatte, wie oft eine Änderung vorgenommen wurde und inwieweit diese Veränderung in Bezug zur Hauptfragestellung relevant ist. So wurde bspw. in der ersten Textfeldreihe von 1904 zu 1914 ein Wort hinzugefügt, wodurch es sich um eine „Hinzufügung“ handelt und das Textfeld somit hellrosa hinterlegt wurde. In dieser ersten Textfeldreihe wurden weiters keine Veränderungen vorgenommen, was insgesamt *einer* Veränderung in dieser Textfeldreihe entspricht. In der Textfeldreihe 6 gab es bspw. sowohl von 1904 zu 1914 als auch von 1914 zu 1922 eine Veränderung, wie einerseits die farbliche Markierung und andererseits die Beschriftung der Textfelder (6.0, 6.1, 6.2) zeigt. Bezüglich der Relevanz der Textfelder ist diesem Tabellenauszug zu entnehmen, dass es sich bei den Textfeldreihen 1, 7, 9 und 10 um nicht relevante Veränderungen der Kategorie A, bei den Textfeldreihen 2,3,4,5 und 8 um bedingt relevante Korrekturen der Kategorie B und bei der Textfeldreihe 6 um eine sehr relevante Veränderung der Kategorie C handelt.

Nach der Ausführung dieser ersten sechs Analyseschritte ist es möglich, die ausgewählten Texte mithilfe folgender Fragestellungen quantitativ auszuwerten.

1 Auf welche Art und Weise verändert Adler seine Texte in später erschienenen Auflagen?

- 1.1 *Wie viele Textfelder enthält der Text der jeweiligen Auflage, wie viele Textfelder sind im gesamten „Auflagenvergleich“ zu finden und wie viele Veränderungen lassen sich in diesem Text ausfindig machen?*
- 1.2 *Wie viele Textelemente enthält der Text der jeweiligen Auflage und wie viele Textelemente sind in den Textfeldern zu finden?*

- 1.3 *Welche Textfeldreihen des „Auflagenvergleichs“ können – in Bezug zur diplomarbeitsleitenden Hauptfragestellung – als sehr relevant, als bedingt relevant bzw. als nicht relevant eingestuft werden?⁴⁶*
- 1.4 *Wann nahm Adler – im chronologischen Vergleich von Auflage zu Auflage – die meisten Veränderungen vor und was bewirkt die Berücksichtigung der Relevanz der Textfelder?*
- 1.5 *Welcher Art sind diese Veränderungen (Textauslassung, Textinzufügung, Textumformulierung) und was bewirkt die Berücksichtigung der Relevanz der Textfelder?*

Im Zuge der Beantwortung dieser Fragen können die quantitativen Veränderungen in den vier ausgewählten Texten Alfred Adlers bereits genau analysiert und kommentiert werden. In den nachstehenden Schritten 7 und 8 erfolgt die inhaltliche Analyse des ausgewählten Textmaterials, indem folgender übergeordneter Frage nachgegangen wird.

2 Welche Auswirkungen haben die – sich durch die quantitative Analyse gezeigten – Veränderungen auf den Inhalt der Texte?

Schritt 7: Inhaltliche Textanalyse der relevanten Textfelder hinsichtlich bedeutender Grundbegriffe auf hoher Entdifferenzierungsebene.

Wie bereits bekannt, ersetzte Adler in seinen Texten immer wieder – ohne es anzumerken – bestimmte Grundbegriffe durch andere bzw. fügte neue hinzu. Wie genau dies in den vier ausgewählten Texten der Fall ist, soll mithilfe folgender Fragestellung beantwortet werden.

- 2.1 *Bezüglich welcher – die Persönlichkeitstheorie Adlers betreffenden – Grundbegriffe auf hoher Entdifferenzierungsebene ändert Alfred Adler seine Texte?*

Im Zuge der Beantwortung dieser Frage werden die relevanten Textfelder der Kategorie B und C auf die darin enthaltenen Grundbegriffe untersucht und kommentiert, um diesbezügliche Veränderungen veranschaulichen zu können.

Schritt 8: Inhaltliche Textanalyse bezüglich der Veränderungen im „Erziehungskonzept“ Alfred Adlers mithilfe der „freien“ Dimensionen des EZ 3.0 (Gruppe 2).

Um eruieren zu können, inwiefern sich das „Erziehungskonzept“ Adlers im Laufe der Entwicklung seiner Lehre veränderte, erscheint es hilfreich, folgenden Fragenkatalog im

⁴⁶ Es ist mir bewusst, dass die Einteilung der Textfelder nach ihrer jeweiligen Relevanz nicht rein quantitativer Natur ist, sondern auch der Textinhalt miteinbezogen werden muss. Dennoch wird die Frage nach der Relevanz der Textfelder bereits an dieser Stelle angeführt, da nur so eine Beantwortung der quantitativen Fragen 1.4 und 1.5 möglich ist [Anm. S.B.].

Sinne des EZ 3.0 und der EHT 5.1 heranzuziehen, in welchem die zentrale Stellung der Abschnitte^{EZ} berücksichtigt wird.

2.2 *Inwiefern ändert Alfred Adler in seinen Texten – in Hinblick auf die vier Abschnitte^{EZ} des Empirischen Zirkels 3.0 – seine Ansichten über die Erziehung von Kindern und Jugendlichen im Bereich des Elternhauses und der Schule und inwieweit wurden diese Veränderungen durch die Korrekturen in den Grundbegriffen mit beeinflusst?*

2.2.1 Welche Aussagen im Abschnitt^{EZ} der Phänomenalisierungen auf der Seite^{EZ} des Autors trifft Alfred Adler Bezug nehmend auf die Erziehung von Kindern und Jugendlichen im Elternhaus und in der Schule und inwieweit verändern sich seine diesbezüglichen Aussagen?

2.2.1.1 Welche Merkmale schreibt Adler der (förderlichen bzw. hemmenden) Erziehung zu?

2.2.1.2 Welche (positiven bzw. negativen) Merkmale und/oder Eigenschaften schreibt Adler den (geeigneten bzw. ungeeigneten) ErzieherInnen zu?

2.2.1.3 Welche (positiven bzw. negativen) Merkmale und/oder Eigenschaften schreibt Adler dem (gut bzw. schlecht) erzogenen Kind zu?

2.2.2 Welche Aussagen im Abschnitt^{EZ} der Kausalisierungen auf der Seite^{EZ} des Autors trifft Alfred Adler Bezug nehmend auf die Erziehung von Kindern und Jugendlichen im Elternhaus und in der Schule und inwieweit verändern sich seine diesbezüglichen Aussagen?

2.2.2.1 Wie erklärt Adler (förderliche bzw. hemmende) Erziehung?

2.2.2.2 Wie erklärt Adler das (positive bzw. negative) „So sein“ (geeigneter bzw. ungeeigneter) ErzieherInnen?

2.2.2.3 Wie erklärt Adler das (positive bzw. negative) „So sein“ eines (gut bzw. schlecht) erzogenen Kindes?

2.2.3 Welche Aussagen im Abschnitt^{EZ} der Finalisierungen auf der Seite^{EZ} des Gegenstandes trifft Alfred Adler Bezug nehmend auf die Erziehung von Kindern und Jugendlichen im Elternhaus und in der Schule und inwieweit verändern sich seine diesbezüglichen Aussagen?

2.2.3.1 Welche Ziele bzw. Aufgaben sollen laut Adler in der Erziehung von Kindern und Jugendlichen von den ErzieherInnen angestrebt bzw. erfüllt werden?

2.2.3.2 Welche „Erziehungsfehler“ sollen laut Adler in der Erziehung von Kindern und Jugendlichen von den ErzieherInnen vermieden werden?

2.2.4 Welche Aussagen im Abschnitt^{EZ} der Medialisierungen auf der Seite^{EZ} des Gegenstandes trifft Alfred Adler Bezug nehmend auf die Erziehung von Kindern und Jugendlichen im Elternhaus und in der Schule und inwieweit verändern sich seine diesbezüglichen Aussagen?

2.2.4.1 Welche Mittel sollen laut Adler in der Erziehung von Kindern und Jugendlichen von den ErzieherInnen angewandt werden?

2.2.4.2 Welche Mittel sollen laut Adler in der Erziehung von Kindern und Jugendlichen von den ErzieherInnen nicht angewandt werden?

Die vier übergeordneten Fragestellungen 2.2.1 bis 2.2.4 hinsichtlich der vier Abschnitte^{EZ} Phänomenalisierung, Kausalisierung, Finalisierung und Medialisierung wurden in „EZ-Sprache“ formuliert und dienen einem Überblick über die Zuordnung der Unterfragen zum jeweiligen Abschnitt. Im Zuge der inhaltlichen Textanalyse bezüglich Adlers „Erziehungskonzept“ sollen diese untergeordneten Subfragen konkret beantwortet werden. Zu Beginn wird der „Auflagenvergleich“ des jeweiligen Untersuchungstextes – in welchem bereits alle (relevanten) Veränderungen veranschaulicht wurden (s. Bsp. Schritt 3, Abb.2) – in Hinblick auf die konkreten Fragestellungen untersucht. Auf diese Weise können einerseits Adler Ansichten über die Erziehung eruiert werden und andererseits kann festgestellt werden, bezüglich welcher Fragestellung Veränderungen vorgenommen wurden. Berücksichtigt werden jedoch nur Veränderungen der Kategorie B und C, irrelevante Veränderungen der Kategorie A werden außer Acht gelassen. Die Analyse der Texte verläuft im Sinne der EHT-A (s. Kap. 5.3.2), wobei zum einen der Originaltext transformiert bzw. rekonstruiert und zum anderen die jeweilige Ausprägung der „freien Dimensionen“ der Gruppe 2 (s. Kap. 5.4.2) festgelegt wird. Im Anschluss daran erfolgt eine Interpretation der Textpassage bzw. der Veränderung, welche in den Fließtext der inhaltlichen Analyse eingearbeitet wird. Folgendes Beispiel aus dem Textanalyseprotokoll (Abschnitt Phänomenalisierung, Frage 2.2.1.2) soll diese theoretischen Ausführungen transparenter machen. In einem ersten Textfeld wird der Originaltext (OT) angeführt, dessen wichtigste Stellen in einem zweiten Textfeld hervorgehoben werden, wodurch dieser bereits transformierten Text (TT) darstellt. Im dritten Textfeld wird die Textstelle auf ihre Grundaussagen reduziert, um zu einer Kernaussage (A) zu gelangen, wodurch eine exaktere Interpretation der Veränderung ermöglicht wird.

OT 1904, 1914 – kein Text

OT 1904, 1914 – kein Text

TT 1904, 1914 – kein Text

TT 1904, 1914 – kein Text

Als Lehrer und Erzieher taugen deshalb nur Personen, die selbst ein entwickeltes Gemeinschaftsgefühl besitzen.

OT 1922, 1928

Als **Lehrer und Erzieher** taugen deshalb nur Personen, die selbst ein **entwickeltes Gemeinschaftsgefühl besitzen**.

TT 1922, 1928



T1/P1.2/A 10⁴⁷ 1904, 1914

(Geeignete) LehrerInnen und ErzieherInnen
besitzen ein entwickeltes Gemeinschafts-
gefühl.

T1/P1.2/A 10 1922, 1928

Dimensionen:

Abschnitt: Phänomenalisierung

Modalität: positiv

Bereich: Theorie

Interpretation der Textpassage bzw. der Veränderung:

Es ist deutlich zu erkennen, dass Adler nach 1918 versucht, das Gemeinschaftsgefühl in seine Texte zu integrieren. Dadurch, dass er in den Jahren nach 1918 dem Gemeinschaftsgefühl sehr hohe Bedeutung zumisst, fügt er im Jahr 1922 sowie 1928 eine Textpassage hinzu, in welcher er deutlich macht, dass nur jene Personen für die Erziehung geeignet sind, die auch ein gutes Gemeinschaftsgefühl besitzen.

Schritt 9: Aufzeigen der Auswirkungen der grundbegrifflichen Veränderungen auf das „Erziehungskonzept“ Adlers sowie Beantwortung der diplomarbeitsleitenden Fragestellung

In einem letzten, neunten Schritt soll mithilfe folgender Fragestellung zur diplomarbeitsleitenden Hauptfragestellung zurückgeführt werden.

3 Welche Auswirkungen haben die Änderungen in den von Adler gebrauchten Grundbegriffen auf dessen „Erziehungskonzept“?

Nachdem nun alle neun Schritte der Textanalyse angeführt sowie detailliert erklärt wurden, sollen diese im folgenden Kapitel 6 bei allen vier ausgewählten Texten durchgeführt werden. Danach kann im Kapitel 7 die Frage beantwortet werden, inwieweit sich die Veränderungen in Alfred Adlers Persönlichkeitstheorie auch auf dessen „Erziehungskonzept“ auswirkten.

⁴⁷ Die Art der Beschriftung der Kernaussagen ergibt sich folgendermaßen: T1 = Text 1 („Der Arzt als Erzieher“), P1.2 = Phänomenalisierung, Frage 2.2.1.2, A9 = Kernaussage Nr. 9 im jeweiligen Textanalyseprotokoll [Anm. S.B.].

6 UNTERSUCHUNG VON AUSGEWÄHLEM TEXTMATERIAL HINSICHTLICH MÖGLICHER VERÄNDERUNGEN

In diesem Kapitel erfolgt die eigentliche Analyse des ausgewählten Textmaterials, wobei nach den in Kapitel 5.6 angeführten neun Schritten vorgegangen wird. Da jedoch nicht jeder Schritt ein, an dieser Stelle sichtbares, Ergebnis aufweist, werden ausschließlich die – ebenfalls in Kapitel 5.6 – angegebenen Fragestellungen beantwortet. Die Textanalyse erfolgt in chronologischer Reihenfolge nach dem Erscheinen der jeweiligen Erstauflage eines Textes. Begonnen wird demnach mit „*Der Arzt als Erzieher*“ (Adler 1904), danach folgen „*Das Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes*“ (Adler 1908a), „*Trotz und Gehorsam*“ (Adler 1910c) sowie „*Zur Erziehung der Eltern*“ (Adler 1912b).

Zu Beginn erfolgt die quantitative Analyse (Kap. 6.1) der vier ausgewählten Texte hinsichtlich der Fragen 1.1 bis 1.5 (Schritt 1 bis 6). Das Subkapitel 6.2, in welchem die Texte inhaltlich untersucht werden, wird in die Analyse der Grundbegriffe (Schritt 7) sowie in die Untersuchung des „Erziehungskonzeptes“ Alfred Adlers (Schritt 8) unterteilt. Nach jedem Analyseschritt erfolgt ein kurzes „Innehalten“, indem die jeweiligen Ergebnisse zusammengefasst dargestellt werden. Auf diese Art und Weise können schlussendlich die Auswirkungen der grundbegrifflichen Veränderungen auf das „Erziehungskonzept“ Adlers eruiert werden (Schritt 9).

Bevor im Folgenden mit der quantitativen Analyse der vier ausgewählten Texte begonnen wird, soll an dieser Stelle noch einmal die zentrale untersuchungsleitende Fragestellung angeführt werden, welche wie folgt lautet.

Inwiefern wirken sich die Veränderungen in ausgewählten pädagogisch relevanten Texten Alfred Adlers auf die darin vorgenommene Ausgestaltung seines „Erziehungskonzeptes“ im Bereich des Elternhauses und der Schule aus?

In den nachfolgenden Kapiteln sollen die eben genannte untersuchungsleitende Fragestellung sowie die diplomarbeitsleitende Hauptfragestellung, mithilfe der in Kapitel 5.6 angeführten Fragen, beantwortet werden.

6.1 Quantitative Analyse der Texte

Nachstehend erfolgt die quantitative Untersuchung der ausgewählten Texte Alfred Adlers, wobei die in Kap. 5.6 beschriebenen ersten sechs Analyseschritte durchgeführt werden. Im Zuge dessen, werden die nachstehende Frage 1 sowie die dazugehörigen Unterfragen 1.1 bis 1.5 beantwortet.

1 Auf welche Art und Weise verändert Adler seine Texte in später erschienenen Auflagen?

6.1.1 *Quantitative Analyse von Text 1: „Der Arzt als Erzieher“*

In Kapitel 5.6 (Schritt 6) wurden bereits die Beschaffenheit sowie der Sinn und Zweck folgender Übersichtstabelle erläutert. Durch die farbliche Markierung sowie die Art der Beschriftung der einzelnen Textfelder wird veranschaulicht, wann welche Veränderung stattgefunden hatte und wie oft eine solche vorgenommen wurde. Die Fett- bzw. Kursivstellung der Schrift zeigt zusätzlich die Relevanz dieser Veränderung in Bezug zur diplomarbeitsleitenden Fragestellung an.

Der Arzt als Erzieher			
1904	1914	1922	1928
TF 1.0 ₁₉₀₄ / 0	TF 1.1 ₁₉₁₄ / 1	TF 1.1 ₁₉₂₂ / 1	TF 1.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 2.0 ₁₉₀₄ / 4	TF 2.1 ₁₉₁₄ / 3	TF 2.1 ₁₉₂₂ / 3	TF 2.1 ₁₉₂₈ / 3
TF 3.0 ₁₉₀₄ / 0	TF 3.0 ₁₉₁₄ / 0	TF 3.1 ₁₉₂₂ / 1	TF 3.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 4.0 ₁₉₀₄ / 1	TF 4.0 ₁₉₁₄ / 1	TF 4.1 ₁₉₂₂ / 1	TF 4.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 5.0 ₁₉₀₄ / 7	TF 5.0 ₁₉₁₄ / 7	TF 5.1 ₁₉₂₂ / 7	TF 5.1 ₁₉₂₈ / 7
TF 6.0 ₁₉₀₄ / 34	TF 6.1 ₁₉₁₄ / 34	TF 6.2 ₁₉₂₂ / 0	TF 6.2 ₁₉₂₈ / 0
TF 7.0 ₁₉₀₄ / 1	TF 7.0 ₁₉₁₄ / 1	TF 7.1 ₁₉₂₂ / 0	TF 7.1 ₁₉₂₈ / 0
TF 8.0 ₁₉₀₄ / 1	TF 8.0 ₁₉₁₄ / 1	TF 8.0 ₁₉₂₂ / 1	TF 8.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 9.0 ₁₉₀₄ / 1	TF 9.0 ₁₉₁₄ / 1	TF 9.0 ₁₉₂₂ / 1	TF 9.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 10.0 ₁₉₀₄ / 6	TF 10.1 ₁₉₁₄ / 5	TF 10.1 ₁₉₂₂ / 5	TF 10.1 ₁₉₂₈ / 5
TF 11.0 ₁₉₀₄ / 0	TF 11.0 ₁₉₁₄ / 0	TF 11.1 ₁₉₂₂ / 1	TF 11.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 12.0 ₁₉₀₄ / 1	TF 12.0 ₁₉₁₄ / 1	TF 12.1 ₁₉₂₂ / 1	TF 12.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 13.0 ₁₉₀₄ / 1	TF 13.0 ₁₉₁₄ / 1	TF 13.0 ₁₉₂₂ / 1	TF 13.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 14.0 ₁₉₀₄ / 1	TF 14.1 ₁₉₁₄ / 1	TF 14.0 ₁₉₂₂ / 1	TF 14.0 ₁₉₂₈ / 1
TF 15.0 ₁₉₀₄ / 1	TF 15.1 ₁₉₁₄ / 0	TF 15.1 ₁₉₂₂ / 0	TF 15.1 ₁₉₂₈ / 0
TF 16.0 ₁₉₀₄ / 0	TF 16.1 ₁₉₁₄ / 1	TF 16.1 ₁₉₂₂ / 1	TF 16.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 17.0 ₁₉₀₄ / 4	TF 17.1 ₁₉₁₄ / 1	TF 17.1 ₁₉₂₂ / 1	TF 17.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 18.0 ₁₉₀₄ / 20	TF 18.0 ₁₉₁₄ / 20	TF 18.0 ₁₉₂₂ / 20	TF 18.1 ₁₉₂₈ / 0
TF 19.0 ₁₉₀₄ / 82	TF 19.0 ₁₉₁₄ / 82	TF 19.0 ₁₉₂₂ / 82	TF 19.1 ₁₉₂₈ / 0
TF 20.0 ₁₉₀₄ / 1	TF 20.1 ₁₉₁₄ / 1	TF 20.1 ₁₉₂₂ / 1	TF 20.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 21.0 ₁₉₀₄ / 1	TF 21.1 ₁₉₁₄ / 1	TF 21.1 ₁₉₂₂ / 1	TF 21.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 22.0 ₁₉₀₄ / 5	TF 22.0 ₁₉₁₄ / 5	TF 22.0 ₁₉₂₂ / 5	TF 22.1 ₁₉₂₈ / 0
TF 23.0 ₁₉₀₄ / 2	TF 23.0 ₁₉₁₄ / 2	TF 23.0 ₁₉₂₂ / 2	TF 23.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 24.0 ₁₉₀₄ / 3	TF 24.0 ₁₉₁₄ / 3	TF 24.1 ₁₉₂₂ / 0	TF 24.1 ₁₉₂₈ / 0
TF 25.0 ₁₉₀₄ / 1	TF 25.0 ₁₉₁₄ / 1	TF 25.1 ₁₉₂₂ / 1	TF 25.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 26.0 ₁₉₀₄ / 0	TF 26.0 ₁₉₁₄ / 0	TF 26.1 ₁₉₂₂ / 9	TF 26.1 ₁₉₂₈ / 9
TF 27.0 ₁₉₀₄ / 0	TF 27.0 ₁₉₁₄ / 0	TF 27.1 ₁₉₂₂ / 5	TF 27.1 ₁₉₂₈ / 5
TF 28.0 ₁₉₀₄ / 4	TF 28.0 ₁₉₁₄ / 4	TF 28.0 ₁₉₂₂ / 4	TF 28.1 ₁₉₂₈ / 3
TF 29.0 ₁₉₀₄ / 1	TF 29.0 ₁₉₁₄ / 1	TF 29.0 ₁₉₂₂ / 1	TF 29.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 30.0 ₁₉₀₄ / 1	TF 30.1 ₁₉₁₄ / 0	TF 30.1 ₁₉₂₂ / 0	TF 30.1 ₁₉₂₈ / 0
TF 31.0 ₁₉₀₄ / 9	TF 31.1 ₁₉₁₄ / 0	TF 31.1 ₁₉₂₂ / 0	TF 31.1 ₁₉₂₈ / 0
TF 32.0 ₁₉₀₄ / 7	TF 32.0 ₁₉₁₄ / 7	TF 32.1 ₁₉₂₂ / 0	TF 32.1 ₁₉₂₈ / 0
TF 33.0 ₁₉₀₄ / 3	TF 33.0 ₁₉₁₄ / 3	TF 33.1 ₁₉₂₂ / 1	TF 33.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 34.0 ₁₉₀₄ / 59	TF 34.1 ₁₉₁₄ / 65	TF 34.2 ₁₉₂₂ / 52	TF 34.2 ₁₉₂₈ / 52
TF 35.0 ₁₉₀₄ / 5	TF 35.0 ₁₉₁₄ / 5	TF 35.1 ₁₉₂₂ / 3	TF 35.1 ₁₉₂₈ / 3

TF 36.0 ₁₉₀₄ / 0	TF 36.0 ₁₉₁₄ / 0	TF 36.1 ₁₉₂₂ / 2	TF 36.1 ₁₉₂₈ / 2
TF 37.0 ₁₉₀₄ / 0	TF 37.1 ₁₉₁₄ / 1	TF 37.1 ₁₉₂₂ / 1	TF 37.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 38.0 ₁₉₀₄ / 2	TF 38.0 ₁₉₁₄ / 2	TF 38.1 ₁₉₂₂ / 2	TF 38.1 ₁₉₂₈ / 2
TF 39.0 ₁₉₀₄ / 0	TF 39.1 ₁₉₁₄ / 4	TF 39.1 ₁₉₂₂ / 4	TF 39.1 ₁₉₂₈ / 4
<i>TF 40.0</i> ₁₉₀₄ / 3	<i>TF 40.0</i> ₁₉₁₄ / 3	<i>TF 40.1</i> ₁₉₂₂ / 3	<i>TF 40.1</i> ₁₉₂₈ / 3
<i>TF 41.0</i> ₁₉₀₄ / 12	<i>TF 41.1</i> ₁₉₁₄ / 12	<i>TF 41.2</i> ₁₉₂₂ / 0	<i>TF 41.2</i> ₁₉₂₈ / 0
TF 42.0 ₁₉₀₄ / 0	TF 42.1 ₁₉₁₄ / 2	TF 42.1 ₁₉₂₂ / 2	TF 42.1 ₁₉₂₈ / 2
TF 43.0 ₁₉₀₄ / 1	TF 43.1 ₁₉₁₄ / 0	TF 43.1 ₁₉₂₂ / 0	TF 43.1 ₁₉₂₈ / 0
TF 44.0 ₁₉₀₄ / 1	TF 44.0 ₁₉₁₄ / 1	TF 44.0 ₁₉₂₂ / 1	TF 44.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 45.0 ₁₉₀₄ / 0	TF 45.0 ₁₉₁₄ / 0	TF 45.1 ₁₉₂₂ / 5	TF 45.1 ₁₉₂₈ / 5
TF 46.0 ₁₉₀₄ / 0	TF 46.0 ₁₉₁₄ / 0	TF 46.1 ₁₉₂₂ / 7	TF 46.1 ₁₉₂₈ / 7
TF 47.0 ₁₉₀₄ / 1	TF 47.0 ₁₉₁₄ / 1	TF 47.0 ₁₉₂₂ / 1	TF 47.1 ₁₉₂₈ / 1
<i>TF 48.0</i> ₁₉₀₄ / 0	<i>TF 48.0</i> ₁₉₁₄ / 0	<i>TF 48.1</i> ₁₉₂₂ / 86	<i>TF 48.1</i> ₁₉₂₈ / 86

Tab. 3: D.A.a.E. – Übersichtstabelle der Veränderungen mit Darstellung der Veränderungsart und der (jeweiligen) Relevanz

farbliche Markierung:	= Textauslassung, = Textinzufügung, = Textumformulierung,
Schriftschnitt:	Fett Kursiv : relevante Veränderung (Kat. C), Fett : bedingt relevante Veränderung (Kat. B), Standard: irrelevante Veränderung (Kat. A)

Durch diese Tabelle, in welcher alle Veränderungen auf einen Blick veranschaulicht werden, können folgend die fünf Subfragen der quantitativen Auswertung beantwortet werden.

1.1 *Wie viele Textfelder enthält der Text der jeweiligen Auflage, wie viele Textfelder sind im gesamten „Auflagenvergleich“ zu finden und wie viele Veränderungen lassen sich in diesem Text ausfindig machen?*

Im „Auflagenvergleich“ der Jahre 1904, 1914, 1922 und 1928 des Textes „Der Arzt als Erzieher“ sind insgesamt 192 Textfelder angeführt. Daraus ergeben sich 48 Textfeldreihen (TFR), was 48 Textfeldern pro Auflage entspricht. Die Zahl der Textfeldreihen zeigt im „Auflagenvergleich“ an, dass Adler insgesamt an 48 Stellen im Text etwas veränderte. Vergleicht man jedoch eine Auflage mit der darauf folgenden (also chronologisch), so kann es sein, dass in einer Textfeldreihe mehrere Veränderungen vorgenommen wurden. In der Übersichtstabelle von „Der Arzt als Erzieher“ (s. Tab. 3) finden sich insgesamt vier Textfeldreihen (6, 14, 34 und 41), in welchen jeweils zwei Änderungen vorkommen. Bei genauer Betrachtung zeigt sich, dass in den Reihen 6, 34 und 41 sowohl von 1904 auf 1914 als auch von 1914 auf 1922 eine Korrektur stattgefunden hatte, was insgesamt zwei Veränderungen pro Reihe entspricht. Dies wird durch die Art der Beschriftung der einzelnen Textfelder deutlich, indem bspw. in der Textfeldreihe 6 im Jahr 1904 die Bezeichnung 6.0 zu finden ist und diese danach im Jahr 1914 zu 6.1 und 1922 zu 6.2 geändert wird. In der Reihe 14 weicht dagegen nur das Textfeld der 2. Auflage (1914) von den anderen drei ab, was bedeutet, dass Adler von 1904 auf 1914 eine Veränderung vorgenommen hatte und diese im Jahr 1922 wieder rückgängig macht. Da es sich jedoch um eine chronologische Analyse der Texte handelt, wird sowohl von 1904 auf 1914 als auch von 1914 auf 1922 eine Veränderung

gezählt, wodurch auch in dieser Textfeldreihe zwei Korrekturen zu finden sind. Zu den 48 veränderten Textfeldern kommen demnach jeweils eine zusätzliche Veränderung aus den Reihen 6, 14, 34 und 41 hinzu, wodurch ein Gesamtwert von insgesamt 52 Veränderungen entsteht.

1.2 Wie viele Textelemente enthält der Text der jeweiligen Auflage und wie viele Textelemente sind in den Textfeldern zu finden?

Der Arzt als Erzieher	1904	1914	1922	1928	Kontrolle der Textelemente⁴⁸
Textelemente (gesamter Text)	3.325	3.323	3.365	3.256	3.038
Textelemente (in Textfeldern)	287	285	327	218	

Tab. 4: D.A.a.E. – Anzahl der Textelemente in den Texten und in den Textfeldern

Diese Tabelle ermöglicht einen Überblick über die Anzahl der Textelemente in den jeweiligen Auflagen des Textes „*Der Arzt als Erzieher*“. Es wird bereits ersichtlich, dass Alfred Adler v.a. in der 3. Auflage von 1922 einige Passagen hinzufügte. Bestand der Text 1904 noch aus 3.325 Textelementen, so waren es 1914 lediglich zwei Textelemente weniger. Im Jahr 1922 hatte der Artikel die höchste Anzahl an Textelementen, nämlich 3.365. Interessant erscheint die Tatsache, dass die Auflage von 1928 um 109 Textelemente weniger enthält als die von 1922, was bedeutet, dass Adler von der 3. zur 4. Auflage mehrere Textpassagen gänzlich ausließ. Der Text von 1928 stellt somit den kürzesten dar. Wie bereits in Frage 1.1 beantwortet, enthält jede Auflage 48 Textfelder, welche im Jahr 1904 287 Textelemente, in der Auflage von 1914 285 Textelemente, im Jahr 1922 327 und der letzten untersuchten Auflage 218 Textelemente beinhalten.

1.3 Welche Textfeldreihen des „Auflagenvergleichs“ können – in Bezug zur diplomarbeitsleitenden Hauptfragestellung – als sehr relevant, als bedingt relevant bzw. als nicht relevant eingestuft werden?

Wie bereits in Kapitel 5.6 beschrieben, können die Veränderungen, welche Alfred Adler in seinen Texten vorgenommen hatte, in drei Kategorien eingeteilt werden. Kategorie A, welche blau gekennzeichnet ist, charakterisiert Veränderungen, die auf den Inhalt des Textes keinen wesentlichen Einfluss haben und daher für die Untersuchung als irrelevant angesehen werden. Kategorie B – grün markiert – bezeichnet Veränderungen, welche eine andere Gewichtung bzw. Schwerpunktsetzung Adlers in einer Textstelle erkennen lassen. Die rot markierten Veränderungen der Kategorie C charakterisieren diejenigen Korrekturen, welche sich – in

⁴⁸ Der in dieser Spalte angegebene Wert ergibt sich, indem die Anzahl der Textelemente in den Textfeldern von jenen des gesamten Textes abgezogen werden und dient zur Überprüfung der Richtigkeit der einzelnen Werte (Bsp. Auflage von 1904: 3.325 – 287 = 3.038) [Anm. S.B.].

Bezug zur diplomarbeitsleitenden Fragestellung – grundlegend auf den Inhalt des Textes auswirken und so bestimmte „Neubewertungen“ Adlers erkennen lassen.

Im Folgenden werden zunächst alle 48 Textfeldreihen des Artikels „*Der Arzt als Erzieher*“ – je nach Relevanz der Veränderung – den Kategorien A, B oder C zugeordnet, wodurch sich anschließend eine Tabelle sowie ein Diagramm erstellen lassen.

irrelevant (Kat. A): TFR 1, TFR 7, TFR 9, TFR 10, TFR 12, TFR 13, TFR 14, TFR 15, TFR 20, TFR 21, TFR 23, TFR 25, TFR 30, TFR 36, TFR 37, TFR 38, TFR 42, TFR 44, TFR 47

bedingt relevant (Kat. B): TFR 2, TFR 3, TFR 4, TFR 5, TFR 8, TFR 11, TFR 16, TFR 17, TFR 22, TFR 24, TFR 27, TFR 28, TFR 29, TFR 32, TFR 35, TFR 39, TFR 43, TFR 45, TFR 46

sehr relevant (Kat. C): TFR 6, TFR 18, TFR 19, TFR 26, TFR 31, TFR 33, TFR 34, TFR 40, TFR 41, TFR 48

Die nachstehende Tabelle sowie das darunter angeführte Diagramm verdeutlichen, dass von den insgesamt 48 Textfeldreihen jeweils 19 der Kategorie A sowie der Kategorie B zugeordnet werden können, was bedeutet, dass jeweils 39,6% der Textfelder irrelevant bzw. bedingt relevant sind. Sehr relevante Textfelder gibt es in diesem Artikel insgesamt 10, was einem Prozentwert von 20,8% entspricht.

D.A.a.E. - Relevanz der Veränderung		
	Textfeldreihen	Prozent
irrelevant (Kategorie A)	19	39,6%
bedingt relevant (Kategorie B)	19	39,6%
sehr relevant (Kategorie C)	10	20,8%
	48	100,0%

Tab. 5: D.A.a.E. – Überblick über die jeweilige Relevanz der Textfeldreihen

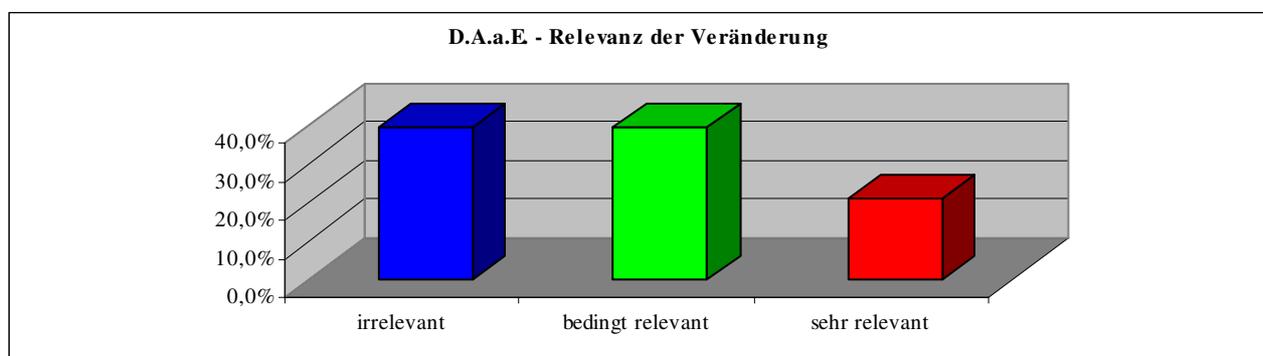


Diagramm 1: D.A.a.E. – Überblick über die jeweilige Relevanz der Textfeldreihen

1.4 Wann nahm Adler – im chronologischen Vergleich von Auflage zu Auflage – die meisten Veränderungen vor und was bewirkt die Berücksichtigung der Relevanz der Textfelder?

In folgender Tabelle bzw. dem darunter angeführten Diagramm wird veranschaulicht, wann Adler im chronologischen Vergleich von 1904 zu 1914, von 1914 zu 1922 sowie von 1922 zu 1928 die meisten Veränderungen vorgenommen hatte. Hinzu kommt, dass die in Frage 3 deutlich gemachte Relevanz der Textfelder berücksichtigt wird, wobei Kategorie B (bedingt relevante Textfelder) und Kategorie C (sehr relevante Textfelder) zusammengefasst werden. Diese Berücksichtigung der Relevanz ist deshalb bedeutend, da manche Änderungen und Korrekturen Adlers für die Beantwortung der diplomarbeitsleitenden Fragestellung belanglos sind (Kategorie A) und ein „außer Acht lassen“ der Relevanz zu einem verfälschten Ergebnis führen würde. Bezogen auf den Text „Der Arzt als Erzieher“ bedeutet dies, dass von 1904 zu 1914 34,6% verändert wurden, wovon 17,3% für diese Untersuchung auch relevant sind. Von 1914 zu 1922 nahm Adler die meisten Veränderungen, nämlich 44,2% vor, wovon 32,7% als relevant bezeichnet werden können. Die wenigsten Korrekturen wurden von 1922 zur letzten Auflage von 1928 vorgenommen, nämlich 21,2%, wovon nur 11,5% von Bedeutung sind.

D.A.a.E. - Vergleich der chronologischen Veränderungen von					
1904 zu 1914		1914 zu 1922		1922 zu 1928	
alle	rel.	alle	rel.	alle	rel.
34,6%	17,3%	44,2%	32,7%	21,2%	11,5%

Tab. 6: D.A.a.E. – Vergleich der chronologischen Veränderungen von Auflage zu Auflage

Bei der Betrachtung des Diagramms wird deutlich, dass die meisten (relevanten) Veränderungen von 1914 zu 1922 vorgenommen wurden, was mit der Einführung des Gemeinschaftsgefühls im Jahr 1918 zusammen hängen könnte. Diesbezügliche Analysen werden in Kap. 6.2, der inhaltlichen Untersuchung, durchgeführt.

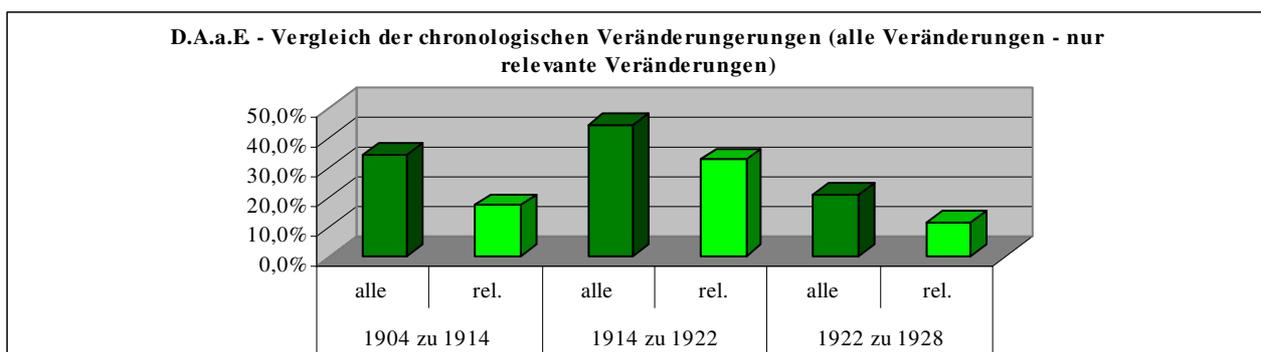


Diagramm 2: D.A.a.E. – Vergleich der chronologischen Veränderungen von Auflage zu Auflage

1.5 Welcher Art sind diese Veränderungen (Textauslassung, Texthinzufügung, Textumformulierung) und was bewirkt die Berücksichtigung der Relevanz der Textfelder?

Bei dieser Fragestellung soll eruiert werden, welcher Art die oben gezeigten Veränderungen sind, d.h. ob es sich dabei um Textauslassungen, Texthinzufügungen oder Textumformulierungen handelt. Die folgenden zwei Tabellen sowie die jeweils darunter angeführten Diagramme basieren auf den gleichen Werten, wobei es sich bei der ersten Tabelle um Prozentzahlen und bei der zweiten um absolute Zahlenwerte handelt. Diese „doppelte“ Anführung resultiert daraus, dass – betrachtet man beide Diagramme – bei den Prozentwerten ein verfälschter Eindruck entstehen kann, da der Gesamtwert aller veränderten Textfelder eines Vergleiches (bspw. von 1904 zu 1914: 18) immer 100% entspricht. Konzentriert man sich bspw. auf die Textumformulierungen, so entsteht beim ersten Diagramm 3 der Eindruck, als ob von 1922 zu 1928 die meisten Umformulierungen stattgefunden hätten. Betrachtet man jedoch das Diagramm 4 mit den absoluten Zahlen so wird deutlich, dass eigentlich von 1914 zu 1922 die meisten Umformulierungen vorgenommen wurden⁴⁹.

	D.A.a.E. - Vergleich der chronologischen Veränderungen von					
	1904 zu 1914		1914 zu 1922		1922 zu 1928	
	alle TF	davon rel. TF	alle TF	davon rel. TF	alle TF	davon rel. TF
Textauslassungen	22,2%	11,1%	21,7%	17,4%	27,3%	27,3%
Texthinzufügungen	33,3%	16,7%	34,8%	30,4%	0,0%	0,0%
Textumformulierungen	44,4%	22,2%	43,5%	26,1%	72,7%	27,3%
Summe	100,0%	50,0%	100,0%	73,9%	100,0%	54,5%

Tab. 7: D.A.a.E. – Vergleich der chronologischen Veränderungen von Auflage zu Auflage unter Berücksichtigung der Veränderungsart (Prozentwerte)

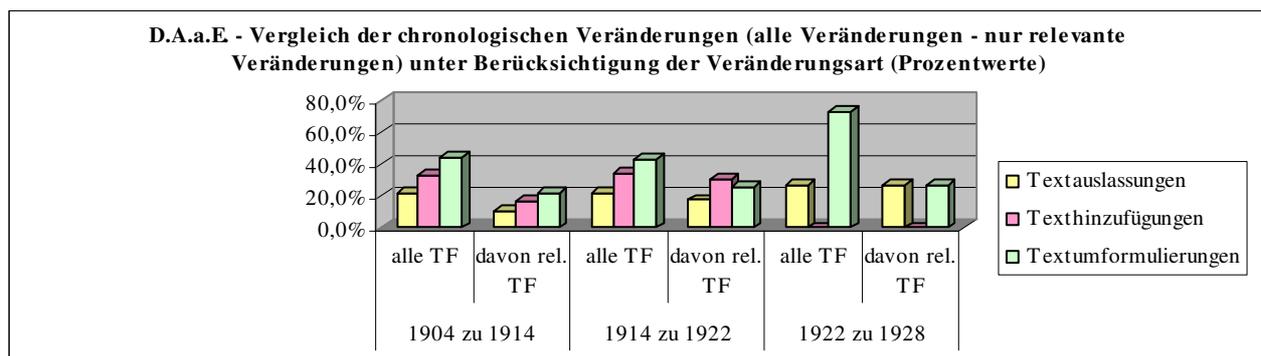


Diagramm 3: D.A.a.E. – Vergleich der chronologischen Veränderungen von Auflage zu Auflage unter Berücksichtigung der Veränderungsart (Prozentwerte)

Ohne nun auf alle Werte einzeln einzugehen (diese lassen sich ohnehin aus den Tabellen entnehmen) wird deutlich, dass in allen drei Vergleichen die Textumformulierungen den größten Anteil ausmachen, wobei von 1914 zu 1922 die meisten vorgenommen wurden. Sieht

⁴⁹ Aus diesem Grund werden auch bei der quantitativen Analyse der Texte 2, 3 und 4 sowohl Prozentzahlen als auch absolute Zahlen angegeben [Anm. S.B.].

man sich jedoch die relevanten Textfelder genauer an, so fällt auf, dass die Anzahl der Textumformulierungen in allen drei Vergleichen deutlich abnimmt und im Gesamtvergleich der relevanten Textfelder nur noch gering höher ist. Die Textauslassungen und Textinzufügungen hingegen kommen beinahe gleich oft vor. Interessant ist auch, dass von 1904 zu 1914 sowie von 1914 zu 1922 viele Textelemente bzw. Textstellen hinzugefügt wurden, im Vergleich von 1922 zu 1928 jedoch keine einzige Textinzufügung gefunden werden konnte. Die Textauslassungen variieren von Auflage zu Auflage nur gering, sind aber in der Gesamtmenge am wenigsten vorhanden.

	D.A.a.E. - Vergleich der chronologischen Veränderungen von					
	1904 zu 1914		1914 zu 1922		1922 zu 1928	
	alle TF	davon rel. TF	alle TF	davon rel. TF	alle TF	davon rel. TF
Textauslassungen	4	2	5	4	3	3
Textinzufügungen	6	3	8	7	0	0
Textumformulierungen	8	4	10	6	8	3
Summe	18	9	23	17	11	6

Tab. 8: D.A.a.E. – Vergleich der chronologischen Veränderungen von Auflage zu Auflage unter Berücksichtigung der Veränderungsart (Zahlenwerte) chronologische

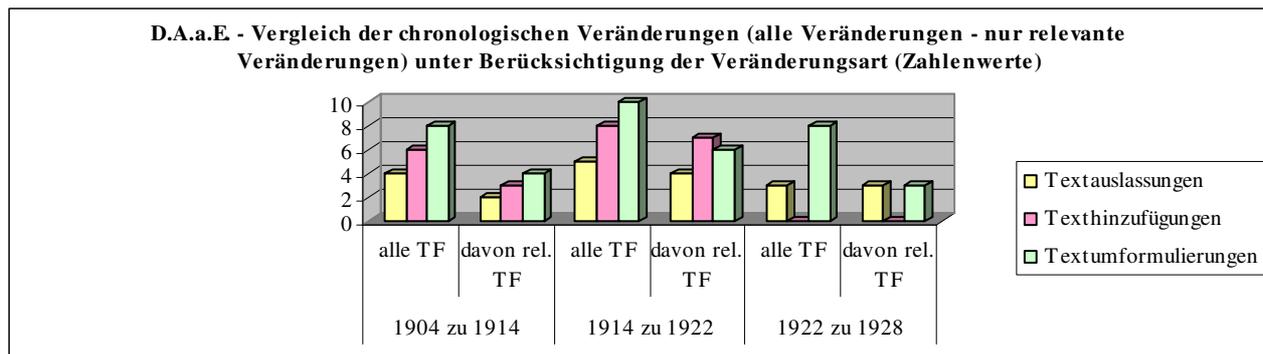


Diagramm 4: D.A.a.E. – Vergleich der chronologischen Veränderungen von Auflage zu Auflage unter Berücksichtigung der Veränderungsart (Zahlenwerte)

Folgendes Diagramm soll die eben angeführten Erläuterungen zusammenfassend darstellen.

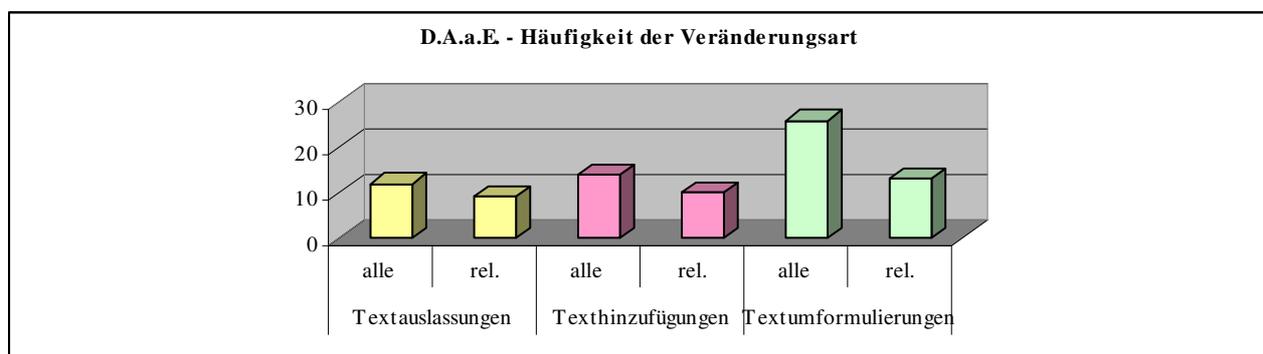


Diagramm 5: D.A.a.E. – Häufigkeit der Veränderungsart - Gesamtüberblick

Nach dieser quantitativen Auswertung von Text 1 „Der Arzt als Erzieher“, erfolgt nachstehend die quantitative Analyse von Text 2 „Das Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes“.

6.1.2 Quantitative Analyse von Text 2: „Das Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes“

Auch bei der Analyse des zweiten ausgewählten Textes veranschaulicht diese zu Beginn angeführte Übersichtstabelle alle Veränderungen auf einen Blick.

Das Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes			
1908	1914	1922	1928
<i>TF 1.0</i> ₁₉₀₈ / 0	<i>TF 1.0</i> ₁₉₁₄ / 0	<i>TF 1.1</i> ₁₉₂₂ / 1	<i>TF 1.1</i> ₁₉₂₈ / 1
<i>TF 2.0</i> ₁₉₀₈ / 2	<i>TF 2.0</i> ₁₉₁₄ / 2	<i>TF 2.1</i> ₁₉₂₂ / 0	<i>TF 2.1</i> ₁₉₂₈ / 0
TF 3.0 ₁₉₀₈ / 1	TF 3.0 ₁₉₁₄ / 1	TF 3.1 ₁₉₂₂ / 2	TF 3.1 ₁₉₂₈ / 2
TF 4.0 ₁₉₀₈ / 0	TF 4.0 ₁₉₁₄ / 0	TF 4.1 ₁₉₂₂ / 1	TF 4.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 5.0 ₁₉₀₈ / 1	TF 5.0 ₁₉₁₄ / 1	TF 5.1 ₁₉₂₂ / 0	TF 5.1 ₁₉₂₈ / 0
TF 6.0 ₁₉₀₈ / 0	TF 6.0 ₁₉₁₄ / 0	TF 6.1 ₁₉₂₂ / 22	TF 6.1 ₁₉₂₈ / 22
TF 7.0 ₁₉₀₈ / 0	TF 7.0 ₁₉₁₄ / 0	TF 7.1 ₁₉₂₂ / 2	TF 7.1 ₁₉₂₈ / 2
TF 8.0 ₁₉₀₈ / 0	TF 8.0 ₁₉₁₄ / 0	TF 8.1 ₁₉₂₂ / 2	TF 8.1 ₁₉₂₈ / 2
TF 9.0 ₁₉₀₈ / 3	TF 9.0 ₁₉₁₄ / 3	TF 9.1 ₁₉₂₂ / 3	TF 9.1 ₁₉₂₈ / 3
TF 10.0 ₁₉₀₈ / 7	TF 10.0 ₁₉₁₄ / 7	TF 10.1 ₁₉₂₂ / 7	TF 10.1 ₁₉₂₈ / 7
TF 11.0 ₁₉₀₈ / 1	TF 11.0 ₁₉₁₄ / 1	TF 11.1 ₁₉₂₂ / 1	TF 11.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 12.0 ₁₉₀₈ / 0	TF 12.0 ₁₉₁₄ / 0	TF 12.1 ₁₉₂₂ / 5	TF 12.1 ₁₉₂₈ / 5
TF 13.0 ₁₉₀₈ / 0	TF 13.0 ₁₉₁₄ / 0	TF 13.1 ₁₉₂₂ / 1	TF 13.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 14.0 ₁₉₀₈ / 0	TF 14.0 ₁₉₁₄ / 0	TF 14.1 ₁₉₂₂ / 14	TF 14.1 ₁₉₂₈ / 14
TF 15.0 ₁₉₀₈ / 1	TF 15.0 ₁₉₁₄ / 1	TF 15.1 ₁₉₂₂ / 1	TF 15.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 16.0 ₁₉₀₈ / 1	TF 16.0 ₁₉₁₄ / 1	TF 16.1 ₁₉₂₂ / 1	TF 16.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 17.0 ₁₉₀₈ / 0	TF 17.0 ₁₉₁₄ / 0	TF 17.1 ₁₉₂₂ / 5	TF 17.1 ₁₉₂₈ / 5
TF 18.0 ₁₉₀₈ / 1	TF 18.0 ₁₉₁₄ / 1	TF 18.0 ₁₉₂₂ / 1	TF 18.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 19.0 ₁₉₀₈ / 0	TF 19.0 ₁₉₁₄ / 0	TF 19.1 ₁₉₂₂ / 7	TF 19.1 ₁₉₂₈ / 7
TF 20.0 ₁₉₀₈ / 0	TF 20.0 ₁₉₁₄ / 0	TF 20.1 ₁₉₂₂ / 8	TF 20.1 ₁₉₂₈ / 8
TF 21.0 ₁₉₀₈ / 0	TF 21.0 ₁₉₁₄ / 0	TF 21.1 ₁₉₂₂ / 7	TF 21.1 ₁₉₂₈ / 7
TF 22.0 ₁₉₀₈ / 1	TF 22.0 ₁₉₁₄ / 1	TF 22.0 ₁₉₂₂ / 1	TF 22.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 23.0 ₁₉₀₈ / 6	TF 23.0 ₁₉₁₄ / 6	TF 23.1 ₁₉₂₂ / 13	TF 23.1 ₁₉₂₈ / 13
TF 24.0 ₁₉₀₈ / 1	TF 24.1 ₁₉₁₄ / 1	TF 24.1 ₁₉₂₂ / 1	TF 24.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 25.0 ₁₉₀₈ / 0	TF 25.0 ₁₉₁₄ / 0	TF 25.1 ₁₉₂₂ / 2	TF 25.1 ₁₉₂₈ / 2
TF 26.0 ₁₉₀₈ / 0	TF 26.1 ₁₉₁₄ / 4	TF 26.1 ₁₉₂₂ / 4	TF 26.1 ₁₉₂₈ / 4
TF 27.0 ₁₉₀₈ / 0	TF 27.0 ₁₉₁₄ / 0	TF 27.1 ₁₉₂₂ / 94	TF 27.1 ₁₉₂₈ / 94

Tab. 9: D.Z.d.K. – Übersichtstabelle der Veränderungen mit Darstellung der Veränderungsart und der (jeweiligen) Relevanz

<i>farbliche Markierung:</i>	= Textauslassung, = Textinzufügung, = Textumformulierung,
<i>Schriftschnitt:</i>	Fett Kursiv: relevante Veränderung (Kat. C), Fett: bedingt relevante Veränderung (Kat. B), Standard: irrelevante Veränderung (Kat. A)

1.1 Wie viele Textfelder enthält der Text der jeweiligen Auflage, wie viele Textfelder sind im gesamten „Auflagenvergleich“ zu finden und wie viele Veränderungen lassen sich in diesem Text ausfindig machen?

Im „Auflagenvergleich“ der Jahre 1908, 1914, 1922 und 1928 des Textes „Das Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes“ sind insgesamt 108 Textfelder in 27 Textfeldreihen zu finden. Sowohl in Kapitel 5.6 als auch bei der Analyse von Text 1 wurde erklärt, dass die Anzahl der Textfeldreihen – d.h. der Textfelder pro Auflage – diejenigen Stellen im Text anzeigt, an denen

Adler, verglichen mit der jeweils nachfolgenden Auflage, eine Veränderung vorgenommen hat. Jedoch besteht auch die Möglichkeit, dass in einer Textfeldreihe mehrere Veränderungen stattgefunden haben. Allerdings lässt sich im „Auflagenvergleich“ des Textes „*Das Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes*“ pro Textfeldreihe jeweils nur eine Korrektur feststellen, sodass die Anzahl der Veränderungen im gesamten „Auflagenvergleich“ mit 27 angegeben werden kann.

1.2 *Wie viele Textelemente enthält der Text der jeweiligen Auflage und wie viele Textelemente sind in den Textfeldern zu finden?*

Das Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes	1908	1914	1922	1928	Kontrolle der Textelemente
Textelemente (jeweilige Auflage)	1.071	1.075	1.251	1.251	1.045
Textelemente (in Textfeldern)	26	30	206	206	

Tab. 10: D.Z.d.K. – Anzahl der Textelemente in den Texten und in den Textfeldern

Durch diese Tabelle, welche die Gesamtanzahl der Textelemente der jeweiligen Auflage sowie die Anzahl der Textelemente innerhalb der Textfelder veranschaulicht, wird ersichtlich, dass Alfred Adler v.a. von 1914 zu 1922 viele Textpassagen hinzugefügte, da die Textauflagen von 1922 und 1928 um ca. 180 Textelemente mehr enthalten als die beiden Auflagen zuvor. Aus der identischen Anzahl der Textelemente der Jahre 1922 und 1928 kann geschlossen werden, dass in dieser Zeit kaum Veränderungen stattgefunden hatten. Geringe Änderungen fallen von 1908 zu 1914 auf. Des Weiteren beinhalten die 27 Textfelder aus dem Jahr 1908 insgesamt 26 Textelemente und diejenigen von 1914 30. Dagegen ist der Umfang der Textfelder aus den Auflagen von 1922 und 1928 mit jeweils 206 Textelementen um ein Vielfaches größer.

1.3 *Welche Textfeldreihen des „Auflagenvergleichs“ können – in Bezug zur diplomarbeitsleitenden Hauptfragestellung – als sehr relevant, als bedingt relevant bzw. als nicht relevant eingestuft werden?*

Wie bereits bei Text 1 werden auch beim Artikel „*Das Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes*“ die insgesamt 27 Textfeldreihen den drei Kategorien A, B und C zugeordnet, um danach Tabelle und Diagramm anführen zu können.

irrelevant (Kat. A): TFR 3, TFR 5, TFR 16, TFR 18, TFR 22, TFR 24
bedingt relevant (Kat. B): TFR 4, TFR 8, TFR 9, TFR 10, TFR 13, TFR 17, TFR 19, TFR 20, TFR 21
sehr relevant (Kat. C): TFR 1, TFR 2, TFR 6, TFR 7, TFR 11, TFR 12, TFR 14, TFR 15, TFR 23, TFR 25, TFR 26, TFR 27

Nachstehende Tabelle zeigt an, dass nur 6 der insgesamt 27 Textfeldreihen der irrelevanten Kategorie A zugeordnet werden können, was einem Prozentwert von 22,2% entspricht. Den mittleren Wert machen die 9 bedingt relevanten Textfeldreihen mit einem Prozentwert von 33,3% aus und der höchste Prozentsatz von 44,4% entfällt auf die 12 sehr relevanten Textfeldreihen. Dies bedeutet, dass sich im Text „Das Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes“ beinahe die Hälfte aller Korrekturen grundlegend auf den Inhalt des Textes auswirken.

D.Z.d.K. - Relevanz der Veränderung		
	Textfeldreihen	Prozent
irrelevant (Kategorie A)	6	22,2%
bedingt relevant (Kategorie B)	9	33,3%
sehr relevant (Kategorie C)	12	44,4%
	27	100,0%

Tab. 11: D.Z.d.K. – Überblick über die jeweilige Relevanz der Textfeldreihen

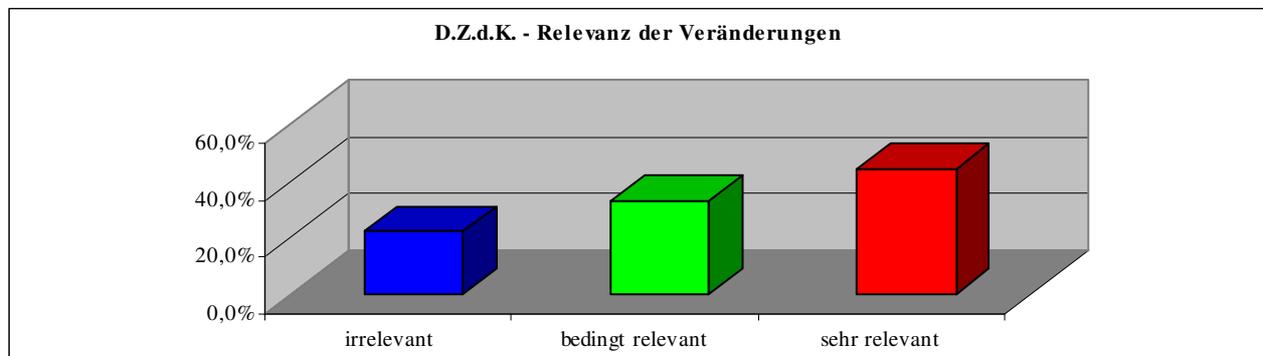


Diagramm 6: D.Z.d.K. – Überblick über die jeweilige Relevanz der Textfeldreihen

1.4 Wann nahm Adler – im chronologischen Vergleich von Auflage zu Auflage – die meisten Veränderungen vor und was bewirkt die Berücksichtigung der Relevanz der Textfelder?

Wie aus der nachstehende Tabelle ersichtlich wird, veränderte Adler mit 85,2% von 1914 zu 1922 am meisten, auch dann, wenn nur auf die relevanten Textfelder geachtet wird (74,1%). Interessant ist allerdings, dass von 1922 zu 1928 keine relevanten Korrekturen gefunden werden konnten und von 1908 zu 1914 die bedeutenden Textfelder auch nur 3,7% ausmachen.

D.Z.d.K. - Vergleich der chronologischen Veränderungen von					
1908 zu 1914		1914 zu 1922		1922 zu 1928	
alle	rel.	alle	rel.	alle	rel.
7,4%	3,7%	85,2%	74,1%	7,4%	0,0%

Tab. 12: D.Z.d.K. – Vergleich der chronologischen Veränderungen von Auflage zu Auflage

Das Diagramm macht das eben geschilderte Ergebnis noch deutlicher. Wie bereits bei Text 1 könnte auch hier die hohe Veränderungszahl von 1914 zu 1922 auf die Einführung des Gemeinschaftsgefühls zurückgeführt werden.

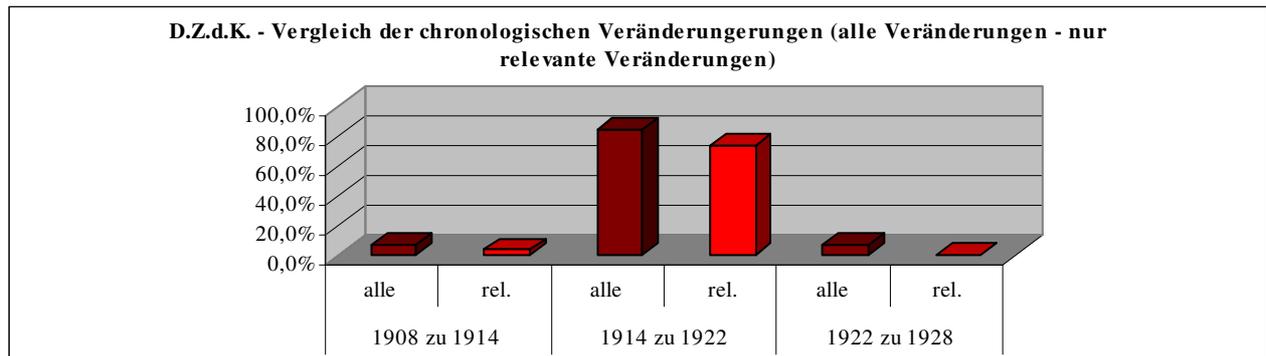


Diagramm 7: D.Z.d.K. – Vergleich der chronologischen Veränderungen von Auflage zu Auflage

1.5 Welcher Art sind diese Veränderungen (Textauslassung, Texthinzufügung, Textumformulierung) und was bewirkt die Berücksichtigung der Relevanz der Textfelder?

Im Folgenden wird festgestellt, um welche Veränderungsart es sich bei den oben angezeigten Korrekturen handelt.

	D.Z.d.K. - Vergleich der chronologischen Veränderungen von					
	1908 zu 1914		1914 zu 1922		1922 zu 1928	
	alle TF	davon rel. TF	alle TF	davon rel. TF	alle TF	davon rel. TF
Textauslassungen	0,0%	0,0%	8,7%	4,3%	0,0%	0,0%
Texthinzufügungen	50,0%	50,0%	60,9%	60,9%	0,0%	0,0%
Textumformulierungen	50,0%	0,0%	30,4%	21,7%	100,0%	0,0%
Summe	100,0%	50,0%	100,0%	87,0%	100,0%	0,0%

Tab. 13: D.Z.d.K. – Vergleich der chronologischen Veränderungen von Auflage zu Auflage unter Berücksichtigung der Veränderungsart (Prozentwerte)

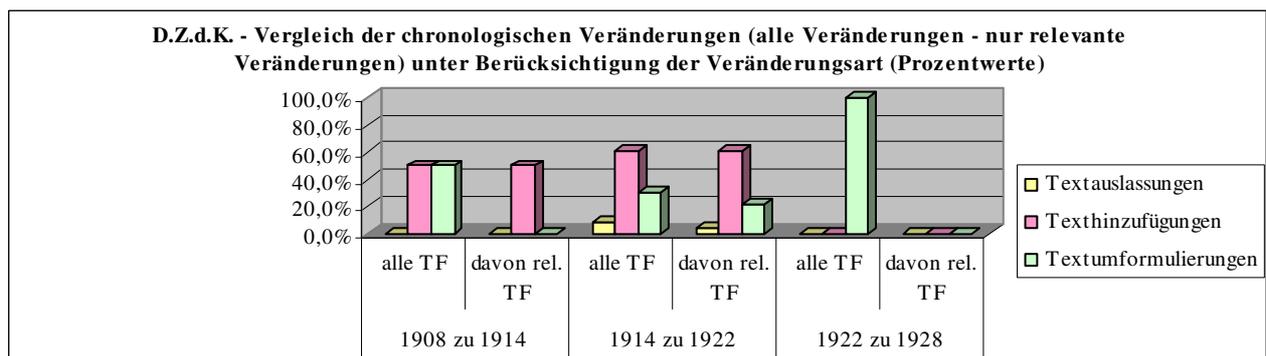


Diagramm 8: D.Z.d.K. – Vergleich der chronologischen Veränderungen von Auflage zu Auflage unter Berücksichtigung der Veränderungsart (Prozentwerte)

Bei diesem Text fällt v.a. auf, dass Adler nur sehr wenige Textstellen wegließ, jedoch sehr viele hinzufügte und auch einiges umformulierte. Interessant ist auch, dass alle Texthinzufügungen in Bezug zur diplomarbeitsleitenden Hauptfragestellung als relevant angesehen werden können. Wie bereits bekannt, fanden diese Änderungen v.a. von 1914 zu 1922 statt.

	D.Z.d.K. - Vergleich der chronologischen Veränderungen von					
	1908 zu 1914		1914 zu 1922		1922 zu 1928	
	alle TF	davon rel. TF	alle TF	davon rel. TF	alle TF	davon rel. TF
Textauslassungen	0	0	2	1	0	0
Texthinzufügungen	1	1	14	14	0	0
Textumformulierungen	1	0	7	5	2	0
Summe	2	1	23	20	2	0

Tab. 14: D.Z.d.K. – Vergleich der chronologischen Veränderungen von Auflage zu Auflage unter Berücksichtigung der Veränderungsart (Zahlenwerte)

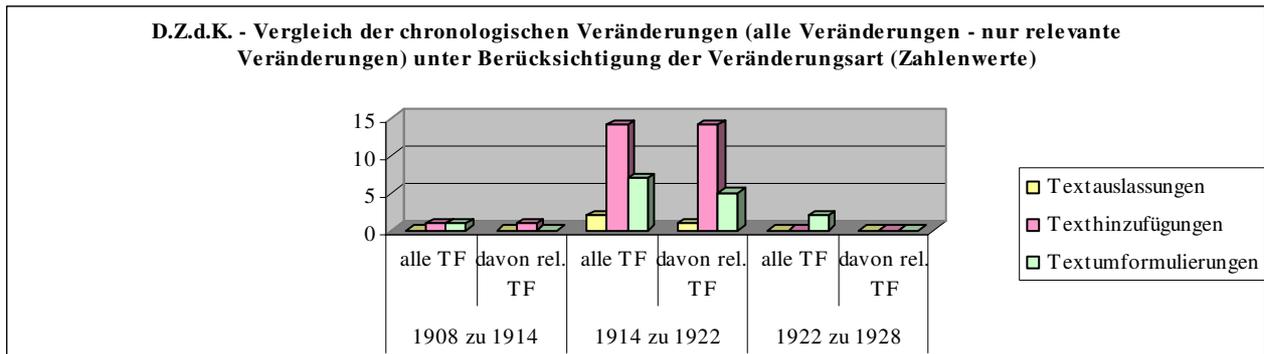


Diagramm 9: D.Z.d.K. – Vergleich der chronologischen Veränderungen von Auflage zu Auflage unter Berücksichtigung der Veränderungsart (Zahlenwerte)

Bevor nachstehend die quantitative Analyse von Text 3 „Trotz und Gehorsam“ durchgeführt wird, soll folgendes Diagramm die eben angeführten, detaillierten Ergebnisse zusammengefasst anzeigen, wobei v.a. der hohe Wert der Texthinzufügungen wieder deutlich hervorsticht.

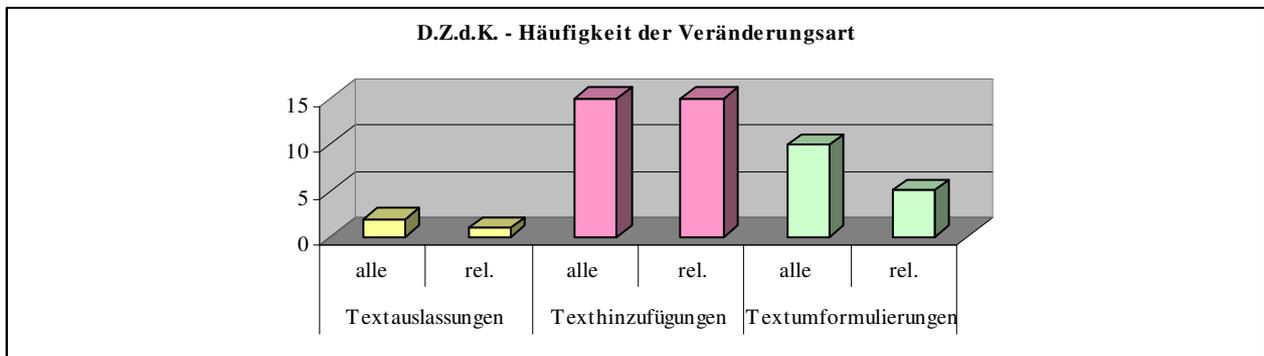


Diagramm 10: D.Z.d.K. – Häufigkeit der Veränderungsart – Gesamtüberblick

6.1.3 Quantitative Analyse von Text 3: „Trotz und Gehorsam“

Zur Beantwortung der folgenden Fragestellungen soll nachstehende Übersichtstabelle als Grundlage dienen.

Trotz und Gehorsam			
1910	1914	1922	1928
TF 1.0 ₁₉₁₀ / 7	TF 1.1 ₁₉₁₄ / 1	TF 1.1 ₁₉₂₂ / 1	TF 1.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 2.0 ₁₉₁₀ / 3	TF 2.1 ₁₉₁₄ / 2	TF 2.1 ₁₉₂₂ / 2	TF 2.1 ₁₉₂₈ / 2

<i>TF 3.0</i> ₁₉₁₀ / 1	<i>TF 3.1</i> ₁₉₁₄ / 1	<i>TF 3.1</i> ₁₉₂₂ / 1	<i>TF 3.1</i> ₁₉₂₈ / 1
TF 4.0 ₁₉₁₀ / 0	TF 4.1 ₁₉₁₄ / 1	TF 4.1 ₁₉₂₂ / 1	TF 4.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 5.0 ₁₉₁₀ / 1	TF 5.1 ₁₉₁₄ / 1	TF 5.1 ₁₉₂₂ / 1	TF 5.1 ₁₉₂₈ / 1
<i>TF 6.0</i> ₁₉₁₀ / 1	<i>TF 6.1</i> ₁₉₁₄ / 1	<i>TF 6.1</i> ₁₉₂₂ / 1	<i>TF 6.1</i> ₁₉₂₈ / 1
<i>TF 7.0</i> ₁₉₁₀ / 2	<i>TF 7.1</i> ₁₉₁₄ / 0	<i>TF 7.1</i> ₁₉₂₂ / 0	<i>TF 7.1</i> ₁₉₂₈ / 0
<i>TF 8.0</i> ₁₉₁₀ / 1	<i>TF 8.0</i> ₁₉₁₄ / 1	<i>TF 8.1</i> ₁₉₂₂ / 1	<i>TF 8.1</i> ₁₉₂₈ / 1
<i>TF 9.0</i> ₁₉₁₀ / 0	<i>TF 9.0</i> ₁₉₁₄ / 0	<i>TF 9.1</i> ₁₉₂₂ / 5	<i>TF 9.1</i> ₁₉₂₈ / 5
<i>TF 10.0</i> ₁₉₁₀ / 5	<i>TF 10.0</i> ₁₉₁₄ / 5	<i>TF 10.1</i> ₁₉₂₂ / 6	<i>TF 10.1</i> ₁₉₂₈ / 6
<i>TF 11.0</i> ₁₉₁₀ / 1	<i>TF 11.0</i> ₁₉₁₄ / 1	<i>TF 11.1</i> ₁₉₂₂ / 1	<i>TF 11.1</i> ₁₉₂₈ / 1
TF 12.0 ₁₉₁₀ / 1	TF 12.1 ₁₉₁₄ / 0	TF 12.1 ₁₉₂₂ / 0	TF 12.1 ₁₉₂₈ / 0
TF 13.0 ₁₉₁₀ / 1	TF 13.0 ₁₉₁₄ / 1	TF 13.1 ₁₉₂₂ / 2	TF 13.1 ₁₉₂₈ / 2
TF 14.0 ₁₉₁₀ / 1	TF 14.0 ₁₉₁₄ / 1	TF 14.1 ₁₉₂₂ / 1	TF 14.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 15.0 ₁₉₁₀ / 1	TF 15.0 ₁₉₁₄ / 1	TF 15.1 ₁₉₂₂ / 1	TF 15.1 ₁₉₂₈ / 1
<i>TF 16.0</i> ₁₉₁₀ / 1	<i>TF 16.0</i> ₁₉₁₄ / 1	<i>TF 16.1</i> ₁₉₂₂ / 1	<i>TF 16.1</i> ₁₉₂₈ / 1
<i>TF 17.0</i> ₁₉₁₀ / 0	<i>TF 17.1</i> ₁₉₁₄ / 9	<i>TF 17.1</i> ₁₉₂₂ / 9	<i>TF 17.1</i> ₁₉₂₈ / 9
<i>TF 18.0</i> ₁₉₁₀ / 0	<i>TF 18.0</i> ₁₉₁₄ / 0	<i>TF 18.1</i> ₁₉₂₂ / 4	<i>TF 18.1</i> ₁₉₂₈ / 4
TF 19.0 ₁₉₁₀ / 1	TF 19.1 ₁₉₁₄ / 2	TF 19.1 ₁₉₂₂ / 2	TF 19.1 ₁₉₂₈ / 2
<i>TF 20.0</i> ₁₉₁₀ / 0	<i>TF 20.0</i> ₁₉₁₄ / 0	<i>TF 20.1</i> ₁₉₂₂ / 1	<i>TF 20.1</i> ₁₉₂₈ / 1
TF 21.0 ₁₉₁₀ / 0	TF 21.1 ₁₉₁₄ / 1	TF 21.1 ₁₉₂₂ / 1	TF 21.1 ₁₉₂₈ / 1
<i>TF 22.0</i> ₁₉₁₀ / 0	<i>TF 22.0</i> ₁₉₁₄ / 0	<i>TF 22.1</i> ₁₉₂₂ / 1	<i>TF 22.1</i> ₁₉₂₈ / 1
<i>TF 23.0</i> ₁₉₁₀ / 0	<i>TF 23.1</i> ₁₉₁₄ / 2	<i>TF 23.1</i> ₁₉₂₂ / 2	<i>TF 23.1</i> ₁₉₂₈ / 2
TF 24.0 ₁₉₁₀ / 0	TF 24.1 ₁₉₁₄ / 1	TF 24.1 ₁₉₂₂ / 1	TF 24.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 25.0 ₁₉₁₀ / 0	TF 25.1 ₁₉₁₄ / 1	TF 25.1 ₁₉₂₂ / 1	TF 25.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 26.0 ₁₉₁₀ / 1	TF 26.0 ₁₉₁₄ / 1	TF 26.1 ₁₉₂₂ / 1	TF 26.1 ₁₉₂₈ / 1
<i>TF 27.0</i> ₁₉₁₀ / 1	<i>TF 27.1</i> ₁₉₁₄ / 2	<i>TF 27.1</i> ₁₉₂₂ / 2	<i>TF 27.1</i> ₁₉₂₈ / 2
TF 28.0 ₁₉₁₀ / 1	TF 28.1 ₁₉₁₄ / 1	TF 28.1 ₁₉₂₂ / 1	TF 28.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 29.0 ₁₉₁₀ / 0	TF 29.1 ₁₉₁₄ / 1	TF 29.1 ₁₉₂₂ / 1	TF 29.1 ₁₉₂₈ / 1
<i>TF 30.0</i> ₁₉₁₀ / 0	<i>TF 30.1</i> ₁₉₁₄ / 1	<i>TF 30.1</i> ₁₉₂₂ / 1	<i>TF 30.1</i> ₁₉₂₈ / 1
<i>TF 31.0</i> ₁₉₁₀ / 2	<i>TF 31.1</i> ₁₉₁₄ / 1	<i>TF 31.1</i> ₁₉₂₂ / 1	<i>TF 31.1</i> ₁₉₂₈ / 1
<i>TF 32.0</i> ₁₉₁₀ / 0	<i>TF 32.0</i> ₁₉₁₄ / 0	<i>TF 32.1</i> ₁₉₂₂ / 12	<i>TF 32.1</i> ₁₉₂₈ / 12
<i>TF 33.0</i> ₁₉₁₀ / 0	<i>TF 33.0</i> ₁₉₁₄ / 0	<i>TF 33.1</i> ₁₉₂₂ / 1	<i>TF 33.1</i> ₁₉₂₈ / 1
TF 34.0 ₁₉₁₀ / 1	TF 34.1 ₁₉₁₄ / 1	TF 34.0 ₁₉₂₂ / 1	TF 34.0 ₁₉₂₈ / 1
TF 35.0 ₁₉₁₀ / 0	TF 35.1 ₁₉₁₄ / 1	TF 35.1 ₁₉₂₂ / 1	TF 35.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 36.0 ₁₉₁₀ / 1	TF 36.1 ₁₉₁₄ / 1	TF 36.0 ₁₉₂₂ / 1	TF 36.0 ₁₉₂₈ / 1
TF 37.0 ₁₉₁₀ / 2	TF 37.1 ₁₉₁₄ / 1	TF 37.1 ₁₉₂₂ / 1	TF 37.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 38.0 ₁₉₁₀ / 1	TF 38.0 ₁₉₁₄ / 1	TF 38.0 ₁₉₂₂ / 1	TF 38.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 39.0 ₁₉₁₀ / 0	TF 39.1 ₁₉₁₄ / 1	TF 39.1 ₁₉₂₂ / 1	TF 39.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 40.0 ₁₉₁₀ / 1	TF 40.1 ₁₉₁₄ / 2	TF 40.1 ₁₉₂₂ / 2	TF 40.1 ₁₉₂₈ / 2
TF 41.0 ₁₉₁₀ / 1	TF 41.0 ₁₉₁₄ / 1	TF 41.0 ₁₉₂₂ / 1	TF 41.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 42.0 ₁₉₁₀ / 2	TF 42.0 ₁₉₁₄ / 2	TF 42.0 ₁₉₂₂ / 2	TF 42.1 ₁₉₂₈ / 2
<i>TF 43.0</i> ₁₉₁₀ / 0	<i>TF 43.0</i> ₁₉₁₄ / 0	<i>TF 43.1</i> ₁₉₂₂ / 1	<i>TF 43.1</i> ₁₉₂₈ / 1
TF 44.0 ₁₉₁₀ / 2	TF 44.0 ₁₉₁₄ / 2	TF 44.0 ₁₉₂₂ / 2	TF 44.1 ₁₉₂₈ / 2
<i>TF 45.0</i> ₁₉₁₀ / 0	<i>TF 45.0</i> ₁₉₁₄ / 0	<i>TF 45.1</i> ₁₉₂₂ / 5	<i>TF 45.1</i> ₁₉₂₈ / 5
TF 46.0 ₁₉₁₀ / 2	TF 46.0 ₁₉₁₄ / 2	TF 46.1 ₁₉₂₂ / 2	TF 46.1 ₁₉₂₈ / 2
<i>TF 47.0</i> ₁₉₁₀ / 0	<i>TF 47.0</i> ₁₉₁₄ / 0	<i>TF 47.1</i> ₁₉₂₂ / 11	<i>TF 47.1</i> ₁₉₂₈ / 11
TF 48.0 ₁₉₁₀ / 1	TF 48.1 ₁₉₁₄ / 1	TF 48.1 ₁₉₂₂ / 1	TF 48.1 ₁₉₂₈ / 1
<i>TF 49.0</i> ₁₉₁₀ / 0	<i>TF 49.0</i> ₁₉₁₄ / 0	<i>TF 49.1</i> ₁₉₂₂ / 6	<i>TF 49.1</i> ₁₉₂₈ / 6
TF 50.0 ₁₉₁₀ / 0	TF 50.1 ₁₉₁₄ / 10	TF 50.2 ₁₉₂₂ / 10	TF 50.0 ₁₉₂₂ / 0
<i>TF 51.0</i> ₁₉₁₀ / 0	<i>TF 51.1</i> ₁₉₁₄ / 2	<i>TF 51.1</i> ₁₉₂₂ / 2	<i>TF 51.1</i> ₁₉₂₈ / 2
TF 52.0 ₁₉₁₀ / 2	TF 52.0 ₁₉₁₄ / 2	TF 52.1 ₁₉₂₂ / 3	TF 52.1 ₁₉₂₈ / 3
TF 53.0 ₁₉₁₀ / 2	TF 53.1 ₁₉₁₄ / 0	TF 53.1 ₁₉₂₂ / 0	TF 53.1 ₁₉₂₈ / 0
TF 54.0 ₁₉₁₀ / 0	TF 54.1 ₁₉₁₄ / 30	TF 54.1 ₁₉₂₂ / 30	TF 54.2 ₁₉₂₈ / 28
<i>TF 55.0</i> ₁₉₁₀ / 7	<i>TF 55.1</i> ₁₉₁₄ / 7	<i>TF 55.2</i> ₁₉₂₂ / 8	<i>TF 55.2</i> ₁₉₂₈ / 8
<i>TF 56.0</i> ₁₉₁₀ / 0	<i>TF 56.1</i> ₁₉₁₄ / 5	<i>TF 56.1</i> ₁₉₂₂ / 5	<i>TF 56.1</i> ₁₉₂₈ / 5

Tab. 15: T.u.G. – Übersichtstabelle der Veränderungen mit Darstellung der Veränderungsart und der (jeweiligen) Relevanz

farbliche Markierung: = Textauslassung, = Textinzufügung, = Textumformulierung,
Schriftschnitt: **Fett Kursiv:** relevante Veränderung (Kat. C), **Fett:** bedingt relevante Veränderung
 (Kat. B), Standard: irrelevante Veränderung (Kat. A)

1.1 Wie viele Textfelder enthält der Text der jeweiligen Auflage, wie viele Textfelder sind im gesamten „Auflagenvergleich“ zu finden und wie viele Veränderungen lassen sich in diesem Text ausfindig machen?

Der „Auflagenvergleich“ der Jahre 1910, 1914, 1922 und 1928 des Textes „*Trotz und Gehorsam*“ beinhaltet insgesamt 224 Textfelder, woraus sich 56 Textfelder pro Auflage ergeben. Dies bedeutet, dass Adler an 56 Stellen im Text Veränderungen vorgenommen hatte. Jedoch finden sich in diesem Vergleich fünf Textfeldreihen in welchen bis zu drei Veränderungen durchgeführt wurden. Dabei handelt es sich um die Textfeldreihen 34, 36, 50, 54 sowie 55. Da in den Textfeldreihen 34, 36, 54 und 55 jeweils zwei und in der Reihe 50 sogar drei Korrekturen vorgenommen wurden, ergibt sich ein Veränderungswert von insgesamt 62.

1.2 Wie viele Textelemente enthält der Text der jeweiligen Auflage und wie viele Textelemente sind in den Textfeldern zu finden?

Trotz und Gehorsam	1910	1914	1922	1928	Kontrolle der Textelemente
Textelemente (jeweilige Auflage)	3.299	3.354	3.405	3.393	3.241
Textelemente (in Textfeldern)	58	113	164	152	

Tab. 16: T.u.G. – Anzahl der Textelemente in den Texten und in den Textfeldern

Durch diese Tabelle wird ersichtlich, dass „*Trotz und Gehorsam*“ in der Auflage von 1922 mit 3.405 Textelementen die längste Auflage darstellt. Im Jahr 1910 beinhaltet der Text die geringste Anzahl von 3.299 Textelementen, welche 1914 auf 3.354 Textelemente gesteigert wurde. In der letzten untersuchten Auflage von 1928 zeigt sich, dass Adler wieder 12 Textelemente entfernt hat und sich somit ein Wert von 3.393 ergibt. Daraus folgt, dass die Textfelder von 1922 mit 164 auch die meisten und die aus dem Jahr 1910 mit 58 am wenigsten Textelemente enthalten. Bei diesem Artikel ist interessant, dass sich nicht – wie bei den anderen untersuchten Texten – auf Anhieb vermuten lässt, in welcher Auflage Adler am meisten verändert hatte. Fest steht lediglich, dass er von 1922 zu 1928 am wenigsten korrigierte.

1.3 Welche Textfeldreihen des „Auflagenvergleichs“ können – in Bezug zur diplomarbeitsleitenden Hauptfragestellung – als sehr relevant, als bedingt relevant bzw. als nicht relevant eingestuft werden?

Im Text 3, „Trotz und Gehorsam“, sieht die Einteilung der insgesamt 56 Textfeldreihen in die Kategorien A, B und C wie folgt aus.

irrelevant (Kat. A): TFR 4, TFR 5, TFR 12, TFR 13, TFR 14, TFR 15, TFR 19, TFR 21, TFR 24, TFR 25, TFR 26, TFR 28, TFR 29, TFR 34, TFR 35, TFR 36, TFR 37, TFR 38, TFR 39, TFR 40, TFR 41, TFR 42, TFR 44, TFR 46, TFR 48, TFR 50, TFR 52, TFR 53, TFR 54

bedingt relevant (Kat. B): TFR 7, TFR 10, TFR 20, TFR 22, TFR 23, TFR 27, TFR 30, TFR 32, TFR 33, TFR 43, TFR 45, TFR 47, TFR 49, TFR 51, TFR 55, TFR 56

sehr relevant (Kat. C): TFR 1, TFR 2, TFR 3, TFR 6, TFR 8, TFR 9, TFR 11, TFR 16, TFR 17, TFR 18, TFR 31

Wie die folgende Tabelle sowie das darunter erstellte Diagramm veranschaulichen, entfällt bei diesem Text mehr als die Hälfte aller Veränderungen, nämlich 29 bzw. 51,8% auf die irrelevanten, den Inhalt des Textes nicht beeinflussende, Korrekturen. Die 16 bedingt relevanten Textfeldreihen ergeben einen Prozentwert von 28,6% und die 11 sehr relevanten machen einen Prozentsatz von 19,6% aus.

T.u.G. - Relevanz der Veränderung		
	Textfeldreihen	Prozent
irrelevant (Kategorie A)	29	51,8%
bedingt relevant (Kategorie B)	16	28,6%
sehr relevant (Kategorie C)	11	19,6%
	56	100,0%

Tab. 17: T.u.G. – Überblick über die jeweilige Relevanz der Textfeldreihen

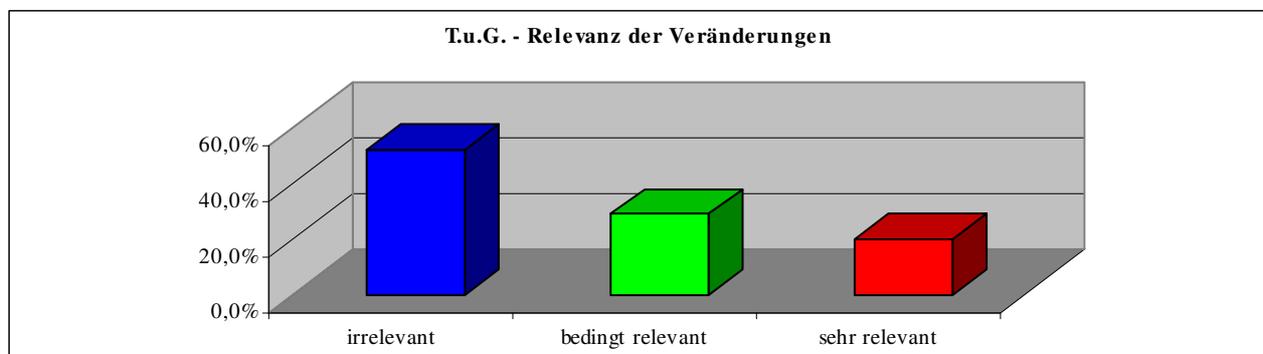


Diagramm 11: T.u.G. – Überblick über die jeweilige Relevanz der Textfeldreihen

1.4 Wann nahm Adler – im chronologischen Vergleich von Auflage zu Auflage – die meisten Veränderungen vor und was bewirkt die Berücksichtigung der Relevanz der Textfelder?

Nachfolgend werden die Veränderungen in den einzelnen Auflagen chronologisch miteinander verglichen, um feststellen zu können, wann Adler die meisten (relevanten) Veränderungen vorgenommen hat. Beim dritten untersuchten Text „*Trotz und Gehorsam*“ fällt besonders auf, dass hier – im Gegensatz zu den anderen drei untersuchten Texten – die meisten Veränderungen, nämlich 51,6%, von der ersten zur zweiten Auflage vorgenommen wurden. Von 1914 zu 1922 konnten 38,7% der Korrekturen ausgemacht werden und von 1922 zu 1928 lediglich 9,7%. Betrachtet man allerdings nur die für diese Diplomarbeit relevanten Korrekturen, so ist der höchste Veränderungswert (24,2%) wie schon bei den anderen drei Texten von 1914 zu 1922 zu finden. Von 1910 zu 1914 gab es nur 21% relevante Veränderungen und von 1922 zu 1928 lassen sich keine relevanten Bearbeitungen erkennen.

T.u.G. - Vergleich der chronologischen Veränderungen von					
1910 zu 1914		1914 zu 1922		1922 zu 1928	
alle	rel.	alle	rel.	alle	rel.
51,6%	21,0%	38,7%	24,2%	9,7%	0,0%

Tab. 18: T.u.G. – Vergleich der chronologischen Veränderungen von Auflage zu Auflage

Nachfolgendes Diagramm veranschaulicht die eben erläuterten Ergebnisse. Die relativ große Differenz zwischen allen Veränderungen und den jeweils relevanten macht deutlich, dass die Berücksichtigung der Relevanz für diese Untersuchung grundlegend ist.

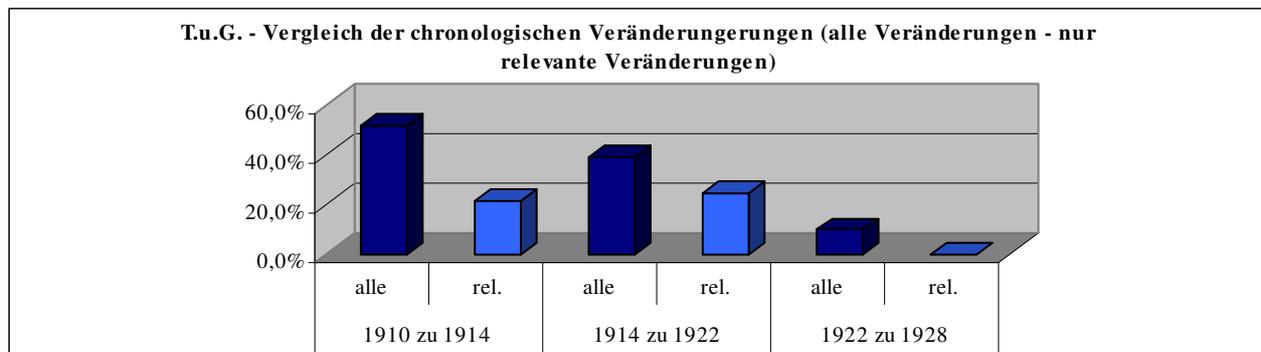


Diagramm 12: T.u.G. – Vergleich der chronologischen Veränderungen von Auflage zu Auflage

1.5 Welcher Art sind diese Veränderungen (Textauslassung, Texthinzufügung, Textumformulierung) und was bewirkt die Berücksichtigung der Relevanz der Textfelder?

Nachfolgend wird eruiert, um welche Veränderungsart es sich bei den eben angegebenen Korrekturen handelt.

	T.u.G. - Vergleich der chronologischen Veränderungen von					
	1910 zu 1914		1914 zu 1922		1922 zu 1928	
	alle TF	davon rel. TF	alle TF	davon rel. TF	alle TF	davon rel. TF
Textauslassungen	9,4%	3,1%	0,0%	0,0%	33,3%	0,0%
Texthinzufügungen	46,9%	15,6%	45,8%	45,8%	0,0%	0,0%
Textumformulierungen	43,8%	21,9%	54,2%	16,7%	66,7%	0,0%
Summe	100,0%	40,6%	100,0%	62,5%	100,0%	0,0%

Tab. 19: T.u.G. –Vergleich der chronologischen Veränderungen von Auflage zu Auflage unter Berücksichtigung der Veränderungsart (Prozentwerte)

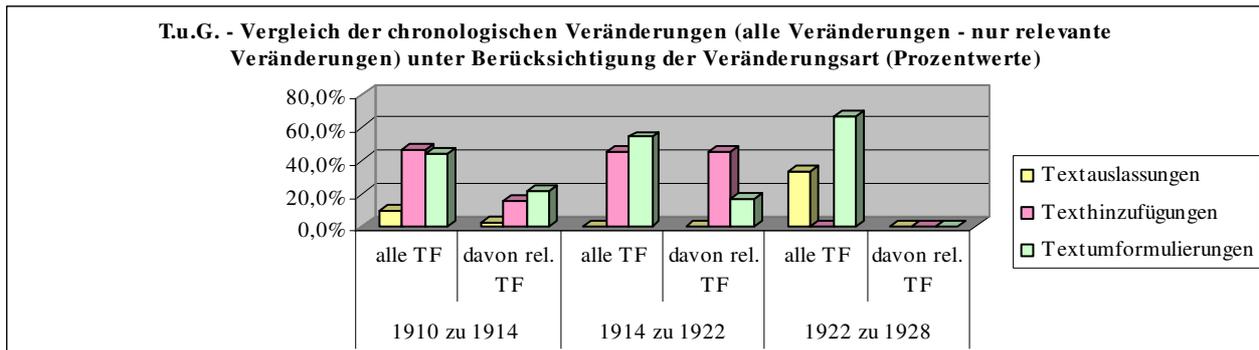


Diagramm 13: T.u.G. – Vergleich der chronologischen Veränderungen von Auflage zu Auflage unter Berücksichtigung der Veränderungsart (Prozentwerte)

Wie bereits bei der Beantwortung der vorhergehenden Fragestellung deutlich geworden ist, zeigt sich an dieser Stelle erneut, wie wichtig die Einteilung der Textfelder hinsichtlich ihrer Bedeutung ist, da nur so die deutlichen Unterschiede zwischen allen und den relevanten Veränderungen erkennbar werden. Betrachtet man alle Textfelder, so wurden überwiegend Umformulierungen aber auch Hinzufügungen vorgenommen und das v.a. von erster zu zweiter und von zweiter zu dritter Auflage. Kaum Veränderungen gab es – wie bereits bekannt – von dritter zu vierter Auflage. Werden jedoch nur die relevanten Korrekturen fokussiert, so sind die Texthinzufügungen in der Überzahl, welche v.a. von 1914 zu 1922 sehr prägnant sind. Ebenso konnten in diesem Artikel einige relevante Textumformulierungen ausgemacht werden, jedoch nur eine relevante Textauslassung von 1910 zu 1914.

	T.u.G. - Vergleich der chronologischen Veränderungen von					
	1910 zu 1914		1914 zu 1922		1922 zu 1928	
	alle TF	davon rel. TF	alle TF	davon rel. TF	alle TF	davon rel. TF
Textauslassungen	3	1	0	0	2	0
Texthinzufügungen	15	5	11	11	0	0
Textumformulierungen	14	7	13	4	4	0
Summe	32	13	24	15	6	0

Tab. 20: T.u.G. – Vergleich der chronologischen Veränderungen von Auflage zu Auflage unter Berücksichtigung der Veränderungsart (Zahlenwerte)

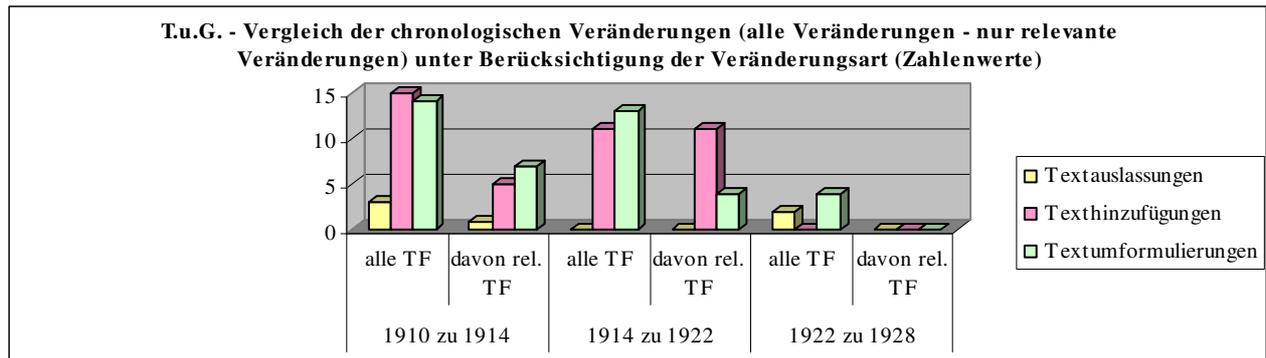


Diagramm 14: T.u.G. – Vergleich der chronologischen Veränderungen von Auflage zu Auflage unter Berücksichtigung der Veränderungsart (Zahlenwerte)

Folgendes Diagramm stellt einen Gesamtüberblick der Häufigkeit der verschiedenen Veränderungsarten dar.

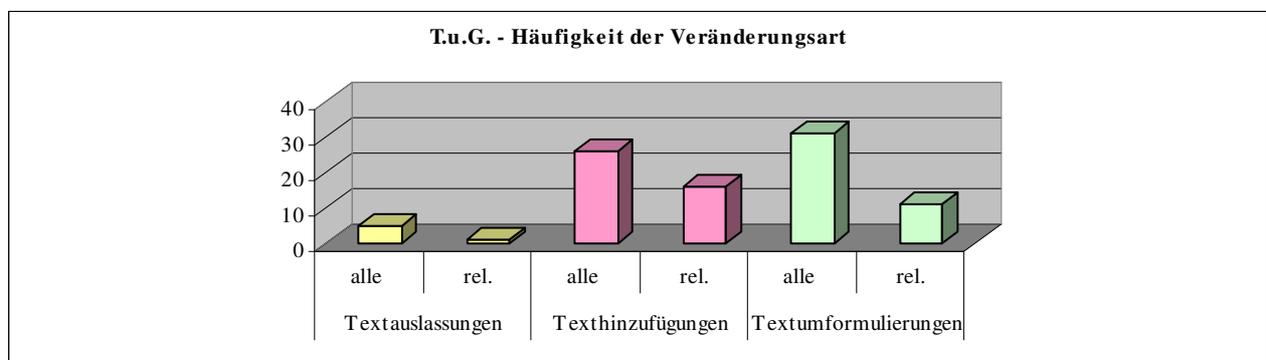


Diagramm 15: T.u.G. – Häufigkeit der Veränderungsart - Gesamtüberblick

Im Anschluss erfolgt die quantitative Analyse von Text 4, „Zur Erziehung der Eltern“.

6.1.4 Quantitative Analyse von Text 4: „Zur Erziehung der Eltern“

Bei der Untersuchung von Text 4 veranschaulicht diese zu Beginn angeführte Übersichtstabelle, wie schon bei den anderen drei Texten, alle Veränderungen auf einen Blick.

Zur Erziehung der Eltern			
1912	1914	1922	1928
TF 1.0 ₁₉₁₂ / 0	TF 1.0 ₁₉₁₄ / 0	TF 1.1 ₁₉₂₂ / 1	TF 1.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 2.0 ₁₉₁₂ / 1	TF 2.0 ₁₉₁₄ / 1	TF 2.1 ₁₉₂₂ / 1	TF 2.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 3.0 ₁₉₁₂ / 1	TF 3.0 ₁₉₁₄ / 1	TF 3.0 ₁₉₂₂ / 1	TF 3.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 4.0 ₁₉₁₂ / 0	TF 4.1 ₁₉₁₄ / 2	TF 4.1 ₁₉₂₂ / 2	TF 4.1 ₁₉₂₈ / 2
TF 5.0 ₁₉₁₂ / 2	TF 5.1 ₁₉₁₄ / 2	TF 5.2 ₁₉₂₂ / 2	TF 5.2 ₁₉₂₈ / 2
TF 6.0 ₁₉₁₂ / 0	TF 6.0 ₁₉₁₄ / 0	TF 6.1 ₁₉₂₂ / 1	TF 6.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 7.0 ₁₉₁₂ / 0	TF 7.0 ₁₉₁₄ / 0	TF 7.1 ₁₉₂₂ / 5	TF 7.1 ₁₉₂₈ / 5
TF 8.0 ₁₉₁₂ / 1	TF 8.0 ₁₉₁₄ / 1	TF 8.0 ₁₉₂₂ / 1	TF 8.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 9.0 ₁₉₁₂ / 5	TF 9.0 ₁₉₁₄ / 5	TF 9.1 ₁₉₂₂ / 5	TF 9.1 ₁₉₂₈ / 5
TF 10.0 ₁₉₁₂ / 1	TF 10.0 ₁₉₁₄ / 1	TF 10.1 ₁₉₂₂ / 1	TF 10.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 11.0 ₁₉₁₂ / 0	TF 11.0 ₁₉₁₄ / 0	TF 11.0 ₁₉₂₂ / 0	TF 11.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 12.0 ₁₉₁₂ / 7	TF 12.0 ₁₉₁₄ / 7	TF 12.1 ₁₉₂₂ / 0	TF 12.1 ₁₉₂₈ / 0

TF 13.0 ₁₉₁₂ / 0	TF 13.0 ₁₉₁₄ / 0	TF 13.1 ₁₉₂₂ / 2	TF 13.1 ₁₉₂₈ / 2
TF 14.0 ₁₉₁₂ / 0	TF 14.0 ₁₉₁₄ / 0	TF 14.1 ₁₉₂₂ / 6	TF 14.1 ₁₉₂₈ / 6
TF 15.0 ₁₉₁₂ / 1	TF 15.0 ₁₉₁₄ / 1	TF 15.1 ₁₉₂₂ / 1	TF 15.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 16.0 ₁₉₁₂ / 1	TF 16.0 ₁₉₁₄ / 1	TF 16.0 ₁₉₂₂ / 1	TF 16.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 17.0 ₁₉₁₂ / 0	TF 17.0 ₁₉₁₄ / 0	TF 17.1 ₁₉₂₂ / 8	TF 17.1 ₁₉₂₈ / 8
TF 18.0 ₁₉₁₂ / 0	TF 18.1 ₁₉₁₄ / 1	TF 18.1 ₁₉₂₂ / 1	TF 18.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 19.0 ₁₉₁₂ / 0	TF 19.0 ₁₉₁₄ / 0	TF 19.1 ₁₉₂₂ / 3	TF 19.1 ₁₉₂₈ / 3
TF 20.0 ₁₉₁₂ / 0	TF 20.0 ₁₉₁₄ / 0	TF 20.1 ₁₉₂₂ / 3	TF 20.1 ₁₉₂₈ / 3
TF 21.0 ₁₉₁₂ / 0	TF 21.0 ₁₉₁₄ / 0	TF 21.1 ₁₉₂₂ / 2	TF 21.1 ₁₉₂₈ / 2
TF 22.0 ₁₉₁₂ / 0	TF 22.0 ₁₉₁₄ / 0	TF 22.1 ₁₉₂₂ / 12	TF 22.1 ₁₉₂₈ / 12
TF 23.0 ₁₉₁₂ / 1	TF 23.1 ₁₉₁₄ / 1	TF 23.1 ₁₉₂₂ / 1	TF 23.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 24.0 ₁₉₁₂ / 1	TF 24.0 ₁₉₁₄ / 1	TF 24.1 ₁₉₂₂ / 1	TF 24.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 25.0 ₁₉₁₂ / 1	TF 25.1 ₁₉₁₄ / 1	TF 25.1 ₁₉₂₂ / 1	TF 25.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 26.0 ₁₉₁₂ / 0	TF 26.0 ₁₉₁₄ / 0	TF 26.1 ₁₉₂₂ / 23	TF 26.1 ₁₉₂₈ / 23
TF 27.0 ₁₉₁₂ / 1	TF 27.0 ₁₉₁₄ / 1	TF 27.0 ₁₉₂₂ / 1	TF 27.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 28.0 ₁₉₁₂ / 2	TF 28.0 ₁₉₁₄ / 2	TF 28.1 ₁₉₂₂ / 1	TF 28.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 29.0 ₁₉₁₂ / 0	TF 29.0 ₁₉₁₄ / 0	TF 29.1 ₁₉₂₂ / 1	TF 29.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 30.0 ₁₉₁₂ / 1	TF 30.1 ₁₉₁₄ / 1	TF 30.1 ₁₉₂₂ / 1	TF 30.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 31.0 ₁₉₁₂ / 1	TF 31.0 ₁₉₁₄ / 1	TF 31.1 ₁₉₂₂ / 0	TF 31.1 ₁₉₂₈ / 0
TF 32.0 ₁₉₁₂ / 1	TF 32.0 ₁₉₁₄ / 1	TF 32.0 ₁₉₂₂ / 1	TF 32.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 33.0 ₁₉₁₂ / 0	TF 33.0 ₁₉₁₄ / 0	TF 33.1 ₁₉₂₂ / 1	TF 33.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 34.0 ₁₉₁₂ / 0	TF 34.1 ₁₉₁₄ / 1	TF 34.1 ₁₉₂₂ / 1	TF 34.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 35.0 ₁₉₁₂ / 2	TF 35.1 ₁₉₁₄ / 1	TF 35.1 ₁₉₂₂ / 1	TF 35.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 36.0 ₁₉₁₂ / 1	TF 36.1 ₁₉₁₄ / 0	TF 36.1 ₁₉₂₂ / 0	TF 36.1 ₁₉₂₈ / 0
TF 37.0 ₁₉₁₂ / 1	TF 37.1 ₁₉₁₄ / 1	TF 37.1 ₁₉₂₂ / 1	TF 37.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 38.0 ₁₉₁₂ / 1	TF 38.0 ₁₉₁₄ / 1	TF 38.1 ₁₉₂₂ / 1	TF 38.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 39.0 ₁₉₁₂ / 1	TF 39.0 ₁₉₁₄ / 1	TF 39.1 ₁₉₂₂ / 0	TF 39.1 ₁₉₂₈ / 0
TF 40.0 ₁₉₁₂ / 0	TF 40.0 ₁₉₁₄ / 0	TF 40.1 ₁₉₂₂ / 5	TF 40.1 ₁₉₂₈ / 5
TF 41.0 ₁₉₁₂ / 0	TF 41.0 ₁₉₁₄ / 0	TF 41.1 ₁₉₂₂ / 3	TF 41.1 ₁₉₂₈ / 3
TF 42.0 ₁₉₁₂ / 0	TF 42.0 ₁₉₁₄ / 0	TF 42.1 ₁₉₂₂ / 1	TF 42.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 43.0 ₁₉₁₂ / 1	TF 43.0 ₁₉₁₄ / 1	TF 43.0 ₁₉₂₂ / 1	TF 43.1 ₁₉₂₈ / 1
TF 44.0 ₁₉₁₂ / 0	TF 44.1 ₁₉₁₄ / 7	TF 44.1 ₁₉₂₂ / 7	TF 44.2 ₁₉₂₈ / 7

Tab. 21: Z.E.d.E. – Übersichtstabelle der Veränderungen mit Darstellung der Veränderungsart und der (jeweiligen) Relevanz

farbliche Markierung:	 = Textauslassung, = Textinzufügung, = Textumformulierung,
Schriftschnitt:	Fett Kursiv : relevante Veränderung (Kat. C), Fett : bedingt relevante Veränderung (Kat. B), Standard: irrelevante Veränderung (Kat. A)

1.1 Wie viele Textfelder enthält der Text der jeweiligen Auflage, wie viele Textfelder sind im gesamten „Auflagenvergleich“ zu finden und wie viele Veränderungen lassen sich in diesem Text ausfindig machen?

Vergleicht man die vier Auflagen dieses Textes, so beinhaltet der sog. „Auflagenvergleich“ insgesamt 176 Textfelder, was 44 Textfeldern pro Auflage entspricht. Die Anzahl der Textfeldreihen verdeutlicht, dass Adler an 44 Stellen im Text Korrekturen vorgenommen hatte. In „Zur Erziehung der Eltern“ finden sich jedoch zwei Textfeldreihen, in welchen zwei Mal etwas verändert wurde. So bearbeitete Adler in Textfeldreihe 5 von 1912 zu 1914 sowie von 1914 zu 1922 den Text, wie sich einerseits durch die Art der Beschriftung und andererseits durch die farbliche Markierung in der eben angeführten Übersichtstabelle zeigt. In Textfeld-

reihe 44 fand von 1912 zu 1914 sowie von 1922 zu 1928 eine Korrektur statt. Dies bedeutet, dass es sich – im chronologischen Vergleich von Auflage zu Auflage – um insgesamt 46 Veränderungen handelt.

1.2 Wie viele Textelemente enthält der Text der jeweiligen Auflage und wie viele Textelemente sind in den Textfeldern zu finden?

Zur Erziehung der Eltern	1912	1914	1922	1928	Kontrolle der Textelemente
Textelemente (jeweilige Auflage)	5.066	5.075	5.142	5.143	5.030
Textelemente (in Textfeldern)	36	45	112	113	

Tab. 22: Z.E.d.E. – Anzahl der Textelemente in den Texten und in den Textfeldern

Diese Tabelle zeigt sowohl die Textelementanzahl der jeweiligen Textauflagen als auch die Textelemente innerhalb der Textfelder an. Es wird ersichtlich, dass die Auflage von 1922 im Vergleich zu der von 1914 um 67 Textelemente mehr enthält. Dies bedeutet, dass Adler von 1914 zu 1922 die meisten Textpassagen hinzufügte, was auch durch die Anzahl der Textelemente innerhalb der Textfelder ersichtlich wird. Von der Erstauflage zur zweiten sowie von der dritten zu vierten nahm Adler nur wenige Korrekturen vor.

1.3 Welche Textfeldreihen des „Auflagenvergleichs“ können – in Bezug zur diplomarbeitsleitenden Hauptfragestellung – als sehr relevant, als bedingt relevant bzw. als nicht relevant eingestuft werden?

Im vierten Text – „Zur Erziehung der Eltern“ – welcher insgesamt 44 Textfeldreihen beinhaltet, zeigt sich folgende Einteilung der Textfeldreihen.

irrelevant (Kat. A): TFR 2, TFR 3, TFR 8, TFR 9, TFR 11, TFR 12, TFR 15, TFR 20, TFR 24, TFR 25, TFR 27, TFR 28, TFR 29, TFR 30, TFR 31, TFR 32, TFR 34, TFR 35, TFR 36, TFR 37, TFR 38, TFR 39, TFR 43

bedingt relevant (Kat. B): TFR 1, TFR 4, TFR 6, TFR 10, TFR 13, TFR 14, TFR 16, TFR 17, TFR 18, TFR 19, TFR 21, TFR 22, TFR 23, TFR 26, TFR 40, TFR 41, TFR 42, TFR 44

sehr relevant (Kat. C): TFR 5, TFR 7, TFR 33

In der folgenden Tabelle lässt sich erkennen, dass in Text 4 – im Vergleich zu den anderen ausgewählten Texten 1 bis 3 – die geringste Anzahl an sehr relevanten Veränderungen vorzufinden ist, nämlich lediglich 3, was einem Prozentwert von 6,8% entspricht. Insgesamt 40,9% machen die 18 bedingt relevanten Veränderungen aus und die 23 irrelevanten Veränderungen nehmen mit 52,3% den größten Wert ein.

Z.E.d.E. - Relevanz der Veränderung		
	Textfeldreihen	Prozent
irrelevant (Kategorie A)	23	52,3%
bedingt relevant (Kategorie B)	18	40,9%
sehr relevant (Kategorie C)	3	6,8%
	44	100,0%

Tab. 23: Z.E.d.E. – Überblick über die jeweilige Relevanz der Textfeldreihen

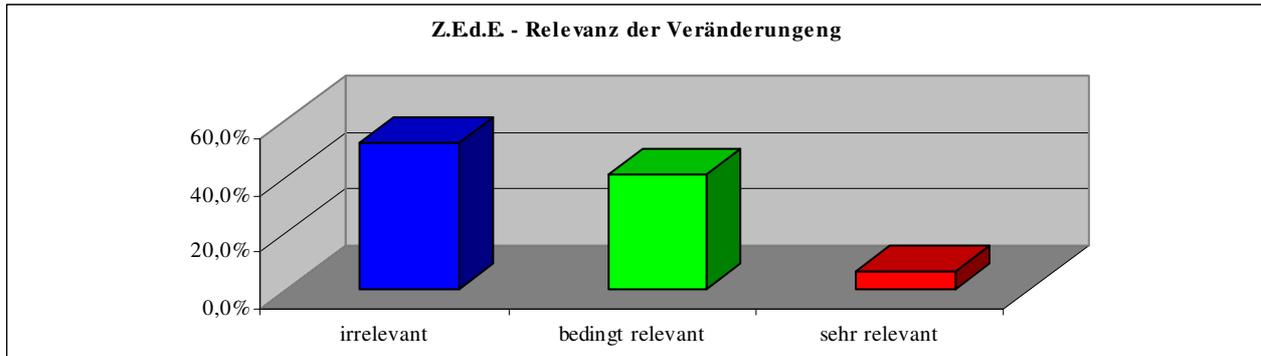


Diagramm 16: Z.E.d.E. – Überblick über die jeweilige Relevanz der Textfeldreihen

1.4 Wann nahm Adler – im chronologischen Vergleich von Auflage zu Auflage – die meisten Veränderungen vor und was bewirkt die Berücksichtigung der Relevanz der Textfelder?

Folgende Tabelle sowie das darunter angeführte Diagramm lassen erkennen, dass in diesem Text von 1914 zu 1922 die meisten Veränderungen – nämlich 58,7% bzw. 34,8% nur relevante Korrekturen – vorgenommen wurden, womit sich auch die Ergebnisse von Frage 1.2 bestätigen. Von 1912 zu 1914 gab es 23,0% Veränderungen, wovon 10,9% für diese Untersuchung relevant sind und von 1922 zu 1928 gab es lediglich 17,4%, wovon nur 4,3% Relevanz aufweisen.

Z.E.d.E. - Vergleich der chronologischen Veränderungen von					
1912 zu 1914		1914 zu 1922		1922 zu 1928	
alle	rel.	alle	rel.	alle	rel.
23,9%	10,9%	58,7%	34,8%	17,4%	4,3%

Tab. 24: Z.E.d.E. – Vergleich der chronologischen Veränderungen von Auflage zu Auflage

Wie schon bei den Texten 1 und 2 – in welchen ebenfalls von 1914 zu 1922 am meisten korrigiert wurde – könnte dies auf die Einführung des Gemeinschaftsgefühls zurückzuführen sein, was jedoch erst die exakte inhaltliche Analyse in Kap. 6.2 zeigen wird.

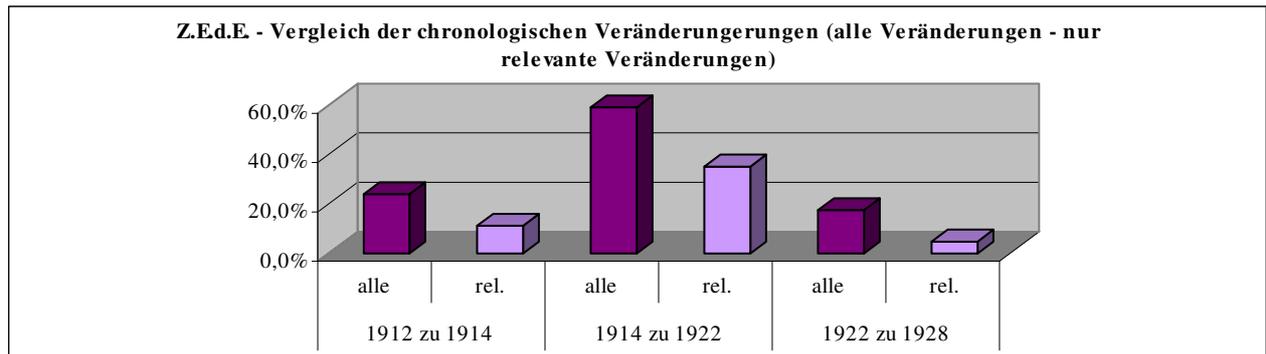


Diagramm 17: Z.E.d.E. – Vergleich der chronologischen Veränderungen von Auflage zu Auflage

1.5 Welcher Art sind diese Veränderungen (Textauslassung, Texthinzu­fügung, Textumformulierung) und was bewirkt die Berücksichtigung der Relevanz der Textfelder?

Im Folgenden wird festgestellt, ob es sich bei den eben angeführten Veränderungen von Auflage zu Auflage um Textauslassungen, Texthinzu­fügungen oder Textumformulierungen handelt. Es werden erneut sowohl Prozent- als auch Zahlenwerte angegeben, um das Ergebnis nicht verfälscht darzustellen.

	Z.E.d.E. - Vergleich der chronologischen Veränderungen von					
	1912 zu 1914		1914 zu 1922		1922 zu 1928	
	alle TF	davon rel. TF	alle TF	davon rel. TF	alle TF	davon rel. TF
Textauslassungen	9,1%	0,0%	11,1%	0,0%	0,0%	0,0%
Texthinzu­fügungen	36,4%	27,3%	59,3%	51,9%	12,5%	0,0%
Textumformulierungen	54,5%	18,2%	29,6%	7,4%	87,5%	25,0%
Summe	100,0%	45,5%	100,0%	59,3%	100,0%	25,0%

Tab. 25: Z.E.d.E. – Vergleich der chronologischen Veränderungen von Auflage zu Auflage unter Berücksichtigung der Veränderungsart (Prozentwerte)

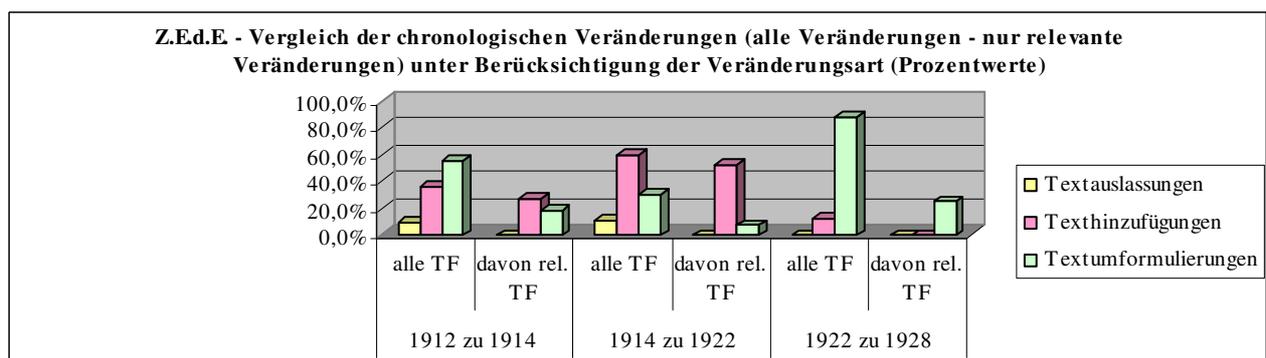


Diagramm 18: Z.E.d.E. – Vergleich der chronologischen Veränderungen von Auflage zu Auflage unter Berücksichtigung der Veränderungsart (Prozentwerte)

Durch die angeführten Tabellen zeigt sich, dass dabei v.a. die Texthinzu­fügungen einen großen Teil der Veränderungen einnehmen und dass auch einiges umformuliert wurde. Jedoch lassen sich in diesem Text kaum Textauslassungen finden. Werden nur die relevanten Werte angesehen fällt auf, dass von den Texthinzu­fügungen beinahe alle relevant sind, ganz im

Gegensatz zu den Umformulierungen, bei welchen nur wenige für diese Untersuchung von Bedeutung sind. Relevante Textauslassungen gibt es in diesem Artikel keine.

	Z.E.d.E. - Vergleich der chronologischen Veränderungen von					
	1912 zu 1914		1914 zu 1922		1922 zu 1928	
	alle TF	davon rel. TF	alle TF	davon rel. TF	alle TF	davon rel. TF
Textauslassungen	1	0	3	0	0	0
Texthinzufügungen	4	3	16	14	1	0
Textumformulierungen	6	2	8	2	7	2
Summe	11	5	27	16	8	2

Tab. 26: Z.E.d.E. – Vergleich der chronologischen Veränderungen von Auflage zu Auflage unter Berücksichtigung der Veränderungsart (Zahlenwerte)

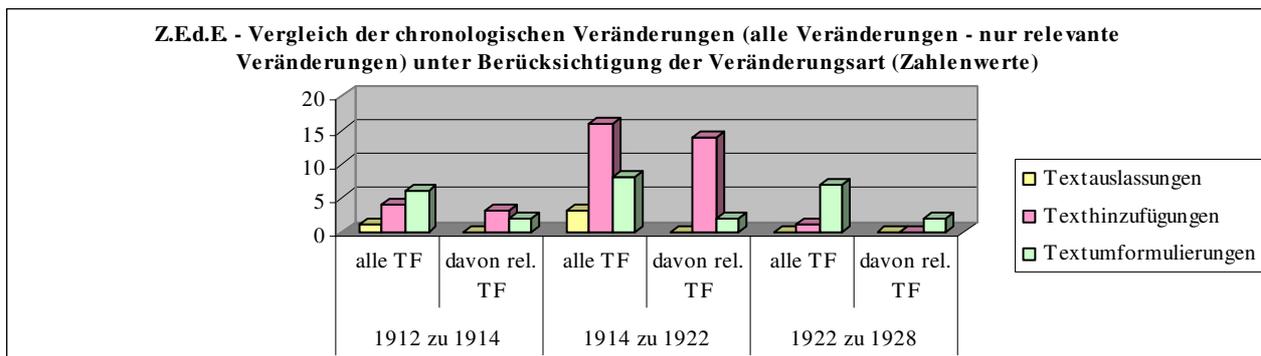


Diagramm 19: Z.E.d.E. – Vergleich der chronologischen Veränderungen von Auflage zu Auflage unter Berücksichtigung der Veränderungsart (Zahlenwerte)

Nachfolgendes Diagramm fasst die eben gezeigten Tabellen und Ergebnisse auf einen Blick zusammen.

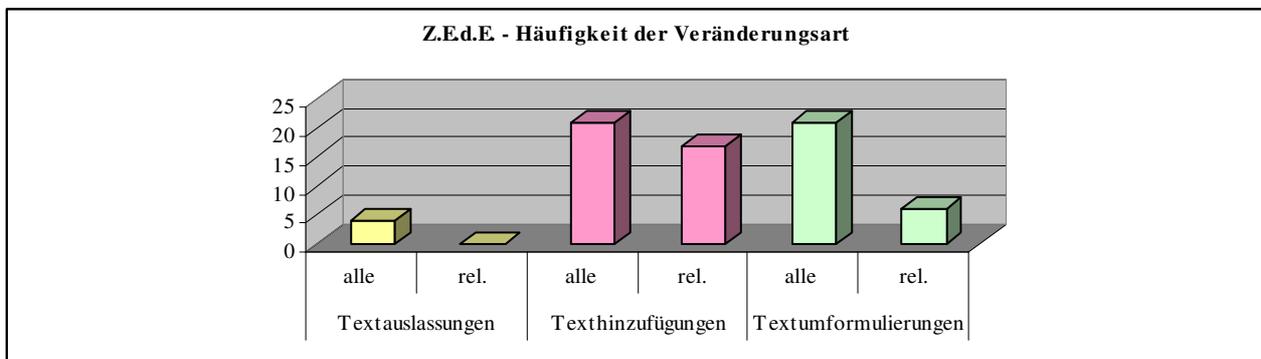


Diagramm 20: Z.E.d.E. – Häufigkeit der Veränderungsart - Gesamtüberblick

Nachdem nun alle vier ausgewählten Texte quantitativ analysiert wurden, werden die wichtigsten Ergebnisse dieser quantitativen Auswertung nachstehend zusammengefasst.

6.1.5 Zusammenfassung der Ergebnisse der quantitativen Analyse

Damit die ausgewählten Artikel Alfred Adlers quantitativ analysiert werden konnten, musste bei jedem der Texte in einem ersten Schritt eine sog. Übersichtstabelle erstellt werden (s. Tab. 3, 9, 15, 21). Die darin enthaltene Anführung der einzelnen Textfelder, deren farbliche Markierung (hellgelb, hellrosa, hellgrün) sowie deren jeweiliger Schriftschnitt (standard, fett,

kursiv) ermöglichten die Beantwortung der Fragen, auf welche Art und Weise Alfred Adler seine Texte in später erschienenen Auflagen veränderte und welche Veränderungen – in Hinblick auf die diplomarbeitsleitende Fragestellung – von Relevanz sind. Durch die Subfragen 1.1 bis 1.5 konnten folgende Details ermittelt werden.

1. Die Anzahl der Textfelder im „Auflagenvergleich“ und in der jeweiligen Textauflage.

Die Anzahl der gesamten Textfelder im „Auflagenvergleich“ konnte bei „*Der Arzt als Erzieher*“ auf 192, also 48 Textfelder pro Auflage festgelegt werden. In „*Das Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes*“ waren es 108 Textfelder und infolgedessen 27 Textfelder pro Auflage. In „*Trotz und Gehorsam*“ konnten insgesamt 224 Textfelder ausgemacht werden, was 56 Textfeldern je Textauflage entspricht und in „*Zur Erziehung der Eltern*“ waren es 44 Textfelder pro Auflage, also 176 Textfelder im Gesamten.

2. Die Anzahl der Veränderungen im „Auflagenvergleich“.

Die Gesamtanzahl aller Veränderungen konnte in „*Der Arzt als Erzieher*“ mit 51, in „*Das Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes*“ mit 27, in „*Trotz und Gehorsam*“ mit 62 und in „*Zur Erziehung der Eltern*“ mit 46 festgelegt werden, was auch (aber nicht ausschließlich) mit der Länge des jeweiligen Textes zusammenhängt (s. Punkt 3).

3. Die Anzahl der Textelemente in den Texten und in den Textfeldern.

Durch die Anzahl der Textelemente in den jeweiligen Texten kann auch deren Länge angegeben werden. Mit durchschnittlich 5.107 Textelementen (je nach Auflage) stellt der Artikel „*Zur Erziehung der Eltern*“ den längsten der untersuchten Texte dar. Danach kann „*Trotz und Gehorsam*“ mit einem Mittelwert von 3.363 Textelementen angeführt werden, auf welchen „*Der Arzt als Erzieher*“ mit einem Querschnitt von 3.317 Textelementen folgt. Der Aufsatz „*Das Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes*“ stellt mit durchschnittlich 1.162 Textelementen den kürzesten der vier untersuchten Texte dar. Die Anzahl der Textelemente in den jeweiligen Textfeldern einer Auflage variiert je nach Häufigkeit der Veränderungen zwischen 26 und 327 Textelementen.

4. Die Relevanz der Textfeldreihen und somit der einzelnen Textfelder im „Auflagenvergleich“.

Auch die Relevanz der jeweiligen Textfeldreihen variiert von Text zu Text. So sind in den ersten beiden Texten „*Der Arzt als Erzieher*“ (Erstauflage 1904) und „*Das Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes*“ (Erstauflage 1908) nur 39,6% bzw. 22,2% aller Textfelder in Bezug zur leitenden Fragestellung dieser Diplomarbeit als irrelevant anzusehen. In den beiden nachfolgenden Texten „*Trotz und Gehorsam*“ (Erstauflage 1910) sowie „*Zur Erziehung der Eltern*“ (Erstauflage 1912) stellte sich jedoch über die Hälfte aller Textfeldreihen (51,8% bzw. 52,3%) als irrelevant heraus.

5. Die Anzahl aller bzw. der relevanten Veränderungen im chronologischen Vergleich von Auflage zu Auflage.

Betrachtet man bei allen vier untersuchten Texten die chronologischen Veränderungen von Auflage zu Auflage dann fällt auf, dass Adler – bis auf den Text „*Trotz und Gehorsam*“ – von 1914 zu 1922 am meisten korrigierte. Die geringsten Veränderungen konnten hingegen immer von der dritten Auflage aus dem Jahr 1922 zur vierten von 1928 gefunden werden. Fokussiert man jedoch nur die in Bezug zur diplomarbeitsleitenden Hauptfragestellung relevanten Textfelder, so wurden bei allen Texten die meisten Korrekturen von 1914 zu 1922 und die geringsten von 1922 zu 1928 vorgenommen. Die relevanten Veränderungen von der Erstauflage zu jener von 1914 befinden sich bei allen vier Texten an mittlerer Stelle. Nachfolgende Darstellung soll diese Zusammenfassung aller bzw. der relevanten Veränderungen graphisch veranschaulichen.

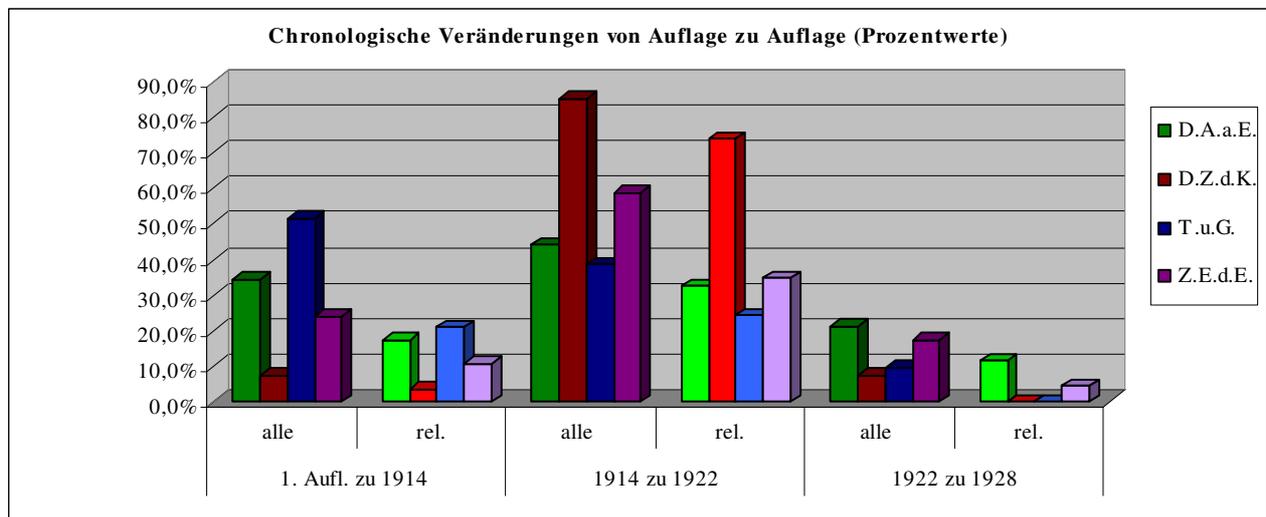


Diagramm 21: Chronologische Veränderungen von Auflage zu Auflage (alle Texte – Prozentwerte)

6. Die Anzahl der jeweiligen Veränderungsart (Textauslassung, Texthinzu­fügung, Textumformulierung) bei allen bzw. bei ausschließlich relevanten Veränderungen.

Werden alle Texte in den Blick genommen, so bestätigen sich die Aussagen von zuvor, da tendenziell von 1914 zu 1922 am meisten und von 1922 zu 1928 am wenigsten hinzugefügt, weggelassen bzw. umformuliert wurde. Generell gab es am meisten Umformulierungen, der zweithöchste Wert entfällt auf die Texthinzu­fügungen und am wenigsten wurden Textstellen ausgelassen. Bezieht man jedoch die Relevanz der Textfeldreihen mit ein, so nehmen die Hinzufügungen – vor den Umformulierungen und den Auslassungen – den größten Teil ein. Weiters ist auffällig, dass im ersten „Auflagenvergleich“ von der Erstauflage zu jener von 1914 nur wenig Text ausgelassen, dafür mehr hinzugefügt und umformuliert wurde. Im letzten „Auflagenvergleich“ von 1922 zu 1928 gab es hingegen hauptsächlich Umformulierungen, nur wenige Auslassungen und kaum Texthinzu­fügungen.

In dieser Zusammenfassung wurden die „Eckdaten“ der quantitativen Analyse nochmals festgehalten. Nachstehend erfolgt die inhaltliche Analyse der vier ausgewählten Texte.

6.2 Inhaltliche Analyse der Texte mithilfe des Empirischen Zirkels 3.0

Nachdem im vorhergehenden Kapitel 6.1 eruiert werden konnte, dass Adler in seinen Texten auf quantitativer Ebene einiges veränderte, soll in diesem Kapitel herausgefunden werden, wie bzw. inwiefern sich diese Korrekturen auf den Inhalt des jeweiligen Textes auswirken. Folgende Frage 2 kann als leitende Fragestellung dieser inhaltlichen Analyse angesehen werden.

2 <u>Welche Auswirkungen haben die – sich durch die quantitative Analyse gezeigten – Veränderungen auf den Inhalt der Texte?</u>

In Kapitel 3 dieser Diplomarbeit wurden die relevanten individualpsychologischen Grundbegriffe bereits angeführt sowie deren Veränderungen bzw. deren unterschiedliche Bedeutung im Laufe der Schaffensperiode Alfred Adlers detailliert erläutert. Das darauf folgende Kapitel 4 widmete sich dem „Erziehungskonzept“ Alfred Adlers. In dieser inhaltlichen Analyse der Texte erfolgt nun eine neuerliche Unterteilung in „Grundbegriffe“ und „Erziehungskonzept“. In einem ersten Schritt werden ausschließlich die relevanten Veränderungen in den Textfeldern der Kategorie B und C hinsichtlich der – die Persönlichkeitstheorie Adlers determinierenden – Grundbegriffe analysiert. Erst wenn diese grundbegrifflichen Veränderungen ausgemacht werden können, erfolgt die inhaltliche Analyse der Texte mit Hilfe des Fragenkatalogs nach den vier Abschnitten (s. Kap.5.6). In diesem wird vorrangig nach den Veränderungen in dem „Erziehungskonzept“ Adlers gefragt, wobei die Erneuerungen in den Grundbegriffen immer „im Hinterkopf“ bleiben und in die Analyse miteinbezogen werden.

6.2.1 Analyse der relevanten Textfelder hinsichtlich der – die Persönlichkeitstheorie Adlers betreffenden – Grundbegriffe auf hoher Entdifferenzierungsebene

Wie bereits erwähnt, stehen in diesem Subkapitel die Veränderungen in den von Adler gebrauchten Begriffen auf hoher Entdifferenzierungsebene im Mittelpunkt (s. Kap.6.1: Ebenen). Dabei handelt es sich vorwiegend um individualpsychologische Grundbegriffe, wie bspw. Minderwertigkeits- oder Gemeinschaftsgefühl, welche bereits in Kap. 3 ausführlich dargestellt und erklärt wurden. Jedoch werden auch psychoanalytische Begriffe, welche Adler in den frühen Jahren seiner Schaffensperiode von Sigmund Freud übernommen hatte, als Grundbegriffe auf hoher Entdifferenzierungsebene angesehen, da das Weglassen derselben erheblichen Einfluss auf die Persönlichkeitstheorie Adlers und deren Veränderung hatte. Folgende Fragestellung soll in diesem Kapitel beantwortet werden.

2.1 *Bezüglich welcher – die Persönlichkeitstheorie Adlers betreffenden – Grundbegriffe auf hoher Entdifferenzierungsebene ändert Alfred Adler seine Texte?*

Bei jedem der vier ausgewählten Texte wird zuerst die Anzahl der relevanten grundbegrifflichen Veränderungen angemerkt sowie der Zeitpunkt derselben genannt. Im Anschluss daran wird jede einzelne Textfeldreihe, in welcher eine Korrektur der Begriffe erkennbar ist, angeführt, die darin enthaltene Veränderung stichwortartig angegeben und danach in Form eines Fließtextes zusammengefasst und interpretiert. Die Artikel werden wieder in chronologischer Reihenfolge nach dem Ersterscheinungsjahr ihrer Erstauflage analysiert, sodass mit Text 1 „*Der Arzt als Erzieher*“ (1904) begonnen wird.

6.2.1.1 Analyse der Grundbegriffe – Text 1: „*Der Arzt als Erzieher*“

Im ersten Text, „*Der Arzt als Erzieher*“, lassen sich acht Textfeldreihen finden, welche hinsichtlich der von Adler verwendeten Grundbegriffe als bedingt relevant bzw. als sehr relevant anzusehen sind. Bis auf eine dieser acht Textfeldreihen, in welcher die Korrektur von 1904 auf 1914 stattfand, wurden alle anderen Veränderungen in den Jahren von 1914 zu 1922 vorgenommen.

1) Textfeldreihe 6:

1904 (S.4⁵⁰)/1914 (S.2): Verweis auf Freud; Begriff „Sublimierung“

1922 (S.1)/1928 (S.201): (Textauslassung)

Alfred Adler ist der Ansicht, dass es Aufgabe der Erziehung ist, die Anlage eines Kindes auf kulturelle Ziele hinzulenken. In den Auflagen von 1904 und 1914 ist eine Textpassage enthalten, die den Begriff „*Sublimierung*“ beinhaltet, mit welchem eben dieses Hinlenken einer Anlage auf kulturelle Ziele gemeint ist. Die Sublimierung, welche für die Entstehung und Entfaltung der menschlichen Kultur unerlässlich sei, könne ohne Erziehung oder bei falschen Methoden nicht erreicht werden. In dieser Textpassage verweist Adler noch auf Freud, dem „*die Aufklärung*“ über die ungeheure Rolle infantiler Eindrücke, Erlebnisse und Entwicklungen beim Normalen und Neurotiker zu verdanken sei. Jedoch lässt sich von 1904 zu 1914 bereits eine leichte Abschwächung der Bedeutung Freuds erkennen, indem Adler 1914 nur noch von „*mancher Aufklärung*“ schreibt.

In den Auflagen von 1922 und 1928 lässt Adler die Textpassage, in welcher er auf Freud verweist aus, was auf die Abspaltung Adlers von Freud zurückzuführen sein könnte.

⁵⁰ Die angegebene Seitenzahl – auf welcher sich der ausgelassene, hinzugefügte oder umformulierte Grundbegriff befindet (bzw. sich noch nicht oder nicht mehr befindet) – bezieht sich auf die jeweilige Auflage des Textes [Anm. S.B.].

2) Textfeldreihe 26:

1904 (S.5)/1914 (S.7): (*kein Text*)

1922 (S.5)/1928 (S.206): (*Texthinzufügung*) **Begriffe „Großmannssucht“ und „Herrsucht“**

Adler setzt sich in allen vier Auflagen mit dem Thema „Lügen bei Kindern“ auseinander. Bezüglich Phantasielügen ist er der Ansicht, dass diese oft durch ein Übermaß phantastischer Erzählungen und Lektüren genährt seien. In den Jahren 1922 und 1928 fügt er hinzu, dass auch eine stärker hervortretende „*Großmannssucht*“ und „*Herrsucht*“ die Phantasielügen bewirken können. Demnach baut Adler in den Auflagen von 1922 und 1928 zwei zentrale individualpsychologische Grundbegriffe in den Text ein.

3) Textfeldreihe 31:

1904 (S.5): Begriff „*Masturbation*“

1914 (S.8)/1922(S.6)/1928 (S.208): (*Textauslassung*)

Im Jahr 1904 nennt Adler die „*Masturbation*“ als Ursache für die Schüchternheit der Kinder. Diese Ergänzung wird in den Jahren 1914, 1922 und 1928 weggelassen. Nach 1904 dürfte Adler die Wurzel der Schüchternheit demnach nicht mehr in der *Masturbation* sehen.

4) Textfeldreihe 33:

1904 (S.5)/1914 (S.8): Begriffe „*Selbstanklagen*“ und „*Selbstbeschuldigungen*“

1922 (S.6)/1928 (S.208): (*Textumformulierung*) Begriff „*Minderwertigkeitsgefühle*“

In den Jahren 1904 und 1914 ist Alfred Adler der Ansicht, dass feige und schüchterne Kinder eine Zeit der bittersten „*Selbstanklagen*“ und „*Selbstbeschuldigungen*“ hinter sich haben. Sowohl 1922 als auch 1928 ersetzt er diese früheren Begriffe durch den individualpsychologischen Begriff „*Minderwertigkeitsgefühle*“. Dadurch wird deutlich, dass Alfred Adler frühe (oft psychoanalytische) Begriffe durch individualpsychologische ersetzt.

5) Textfeldreihe 34:

1904 (S.5)/1914 (S.9): Absatz enthält psychoanalytische Begriffe („*Masturbation*“,...)

1922 (S.6f)/1928 (S.208): (*Textumformulierung*) Absatz enthält individualpsychologische Begriffe („*Organminderwertigkeit*“,...)

Adler meint 1904 und 1914 – erneut auf die Feigheit und Schüchternheit beim Kind bezogen – dass diese beständig eine „*Strafe des Himmels*“ erwarten. 1922 und 1928 ändert er diese Passage und anstelle einer „*Strafe des Himmels*“ erwarte das Kind nun die „*Entlarvung seiner Unfähigkeit*“. Als Ursache dafür nennt Adler 1904 erneut die „*Masturbation*“. 1914 sieht er den Grund allerdings in der „*Furcht vor den Folgen der Masturbation*“ und 1922 und 1928 erklärt er die Feigheit und Schüchternheit des Kindes durch „*Organminderwertigkeiten*“ oder „*strenge bzw. verzärtelnde Erziehung*“. Im letzten Absatz dieser veränderten Textpassage geht Adler in allen vier Auflagen auf die Erziehung ein – jedoch in einem anderen

Zusammenhang. 1904 und 1914 spricht er davon, dem Kind „*die Ursache* (Masturbation bzw. die Furcht vor den Folgen derselben) *deutlich zu machen*“, um der Schüchternheit und Feigheit entgegenzuarbeiten und dadurch auf „*Ursache und Folgeerscheinung einzuwirken*“. 1922 und 1928 erklärt Adler die Folgen der Organminderwertigkeit bzw. der strengen oder verzärtelnden Erziehung. Er ist der Ansicht, dass diese Kinder die „*Schwierigkeiten des Lebens als schreckhaft*“ empfinden, den „*Mitmenschen als Gegner*“ ansehen und „*zuerst an sich denken*“. Aus diesem letzten Satz lassen sich zum einen die Wichtigkeit der Bewältigung der – in der Individualpsychologie sehr bedeutenden – drei Lebensaufgaben Liebe, Arbeit und Gemeinschaft herauslesen und zum anderen ein Appellieren an das Gemeinschaftsgefühl und gegen den Egoismus.

Adler ersetzt demnach den Inhalt eines ganzen Absatzes durch einen anderen, wobei sehr deutlich zu erkennen ist, dass die Textpassage 1904 und 1914 in der Tradition der Psychoanalyse und diejenige von 1922 und 1928 im Sinne der Individualpsychologie geschrieben wurde.

6) Textfeldreihe 40:

1904 (S.5)/1914 (S.9): Begriff „monistische Naturauffassung“⁵¹

1922 (S.7)/1928 (S.208): (*Textumformulierung*) Begriff „kosmischer Zusammenhang“

Adler schreibt über die Aufklärung des Kindes bezüglich der Entstehung des Lebens. Durch altersgerechte Erklärungen sowie Erläuterungen am Beispiel der Pflanzen und Tiere legen die ErzieherInnen seiner Meinung nach 1904 und 1914 den Keim zum Verständnis der „*monistischen Naturauffassung*“. 1922 und 1928 ändert er diese Textpassage dahingehend, dass die ErzieherInnen durch oben angeführte Maßnahmen den Keim zum Verständnis des „*kosmischen Zusammenhangs*“ legen. Adler ersetzt demnach „monistische Naturauffassung“ durch „kosmischen Zusammenhang“ was vermutlich darauf zurückzuführen ist, dass er v.a. in seinen späteren Schriften immer mehr von einem Mensch-Kosmos-Bezugssystem spricht. Er ist der Ansicht, dass der Sinn des Lebens nur dann gefunden werden kann, wenn dieses Bezugssystem berücksichtigt wird (s. Kap. 3.4 und 3.5).

7) Textfeldreihe 41:

1904 (S.5)/1914 (S.9): Verweis auf Freud (durch frühe Sexualität: Neurose)

1922 (S.7)/1928 (S.208): (*Textauslassung*)

Adler ist in allen vier Auflagen der Ansicht, dass die Erweckung der sexuellen Frühreife „streng hintangehalten“ werden müsse. 1904 und 1914 begründet er diese Meinung, indem er auf Freud verweist, laut welchem in diesem „Hintanhaltenden der frühen Sexualität“ der „*Schlüssel zur Prophylaxe von Neurosen*“ liege. Aus dieser Textpassage kann herausgelesen werden, dass Adler in den Jahren 1904 und 1914 die sexuelle Frühreife – ganz im Sinne von

⁵¹ *Monismus*: philosophisch-religiöse Lehre von der Existenz nur eines einheitlichen Grundprinzips des Seins (vgl. Duden, Das Fremdwörterbuch 2007, 673/1).

Freud – als mögliche Ursache von Neurosen ansieht. In den Auflagen von 1922 und 1928 löscht er die Textpassage, in welcher er auf Freud verweist und somit auch die Begründung einer Neurosenprophylaxe. Dies macht deutlich, dass Adler seine Ansichten über die Kausalität von Sexualität und Neurosen geändert haben dürfte und dass er nun nicht mehr – wie Freud – an die Entstehung von Neurosen durch die frühe Sexualität bzw. an das Vorbeugen von Neurosen durch das Vermeiden der sexuellen Frühreife glaubt.

8) Textfeldreihe 48:

1904 (S.5)/1914 (S.10): (*kein Text*)

1922 (S.8)/1928 (S.209): (*Texthinzufügung*) Langer Absatz mit mehreren individualpsychologischen Grundbegriffen wird hinzugefügt.

Wie in mehreren seiner Texte fügt Adler auch am Schluss von „*Der Arzt als Erzieher*“ einen längeren Absatz hinzu, in welchem er versucht, das Gemeinschaftsgefühl, welches er im Jahr 1918 in seine Lehre einführte, in den Text zu integrieren. Gleich zu Beginn dieser Ergänzung plädiert er für eine „*Erziehung zur Gemeinschaft*“ und dass sich Familie und Schule automatisch danach zu richten haben. Werde das Kind aber nicht zur Gemeinschaft erzogen, so habe es später „*Anpassungsschwierigkeiten in Beruf, Liebe und Gesellschaft*“. Dieser Absatz beinhaltet bereits die Ansicht, dass die Bewältigung der drei individualpsychologischen Lebensaufgaben Beruf, Liebe und Gesellschaft nur infolge einer Erziehung zur Gemeinschaft gelingen kann.

Als zentrale Eigenschaft der LehrerInnen und ErzieherInnen nennt Adler weiters ein „*entwickeltes Gemeinschaftsgefühl*“ und betont gleichzeitig, dass „*Querköpfe, Individualitäten, Egoisten, Fatalisten, besonders wenn sie an unausrottbare Vererbung glauben, nur Schaden stiften, genauso wie einseitige Theoretiker, die nur nach Schablonen und nicht nach den realen Bedürfnissen einer tauglichen Gesellschaft erziehen*“.

6.2.1.2 Analyse der Grundbegriffe – Text 2: „*Das Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes*“

Im Text „*Das Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes*“ konnten zwölf Textfeldreihen ausgemacht werden (wobei in folgender Analyse aus inhaltlichen Gründen an zwei Stellen zwei Textfeldreihen zusammengefasst werden), welche Adlers Grundbegriffe beinhalten. Die Veränderungen wurden gänzlich von 1914 zu 1922 vorgenommen.

1) Textfeldreihe 1 und 2:

1908 (S.7)/1914 (S.50): Begriff „*Ergebnisse der Psychoanalyse*“

1922 (S.39)/1928 (S.63): (*Textumformulierung*) Begriff „*individualpsychologische Ergebnisse*“

In allen vier Textauflagen stellt sich Adler die Frage, ob das Seelenleben gesunder und nervöser Personen qualitativ verschieden sei und kommt zu dem Schluss, dass die psychischen

Phänomene beider auf den gleichen Grundlagen beruhen. Aufgrund dessen wurde der Versuch unternommen, die „*Ergebnisse der Psychoanalyse*“ über nervöse Menschen an dem „gesunden Seelenleben“ zu messen. In den Auflagen von 1922 und 1928 ändert Adler die „*Ergebnisse der Psychoanalyse*“ in „*individualpsychologische Ergebnisse*“ um und schreibt somit die Resultate über das Seelenleben des Menschen der Individualpsychologie zu.

2) Textfeldreihe 6:

1908 (S.8)/1914 (S.50): (*kein Text*)

1922 (S.39)/1928 (S.63): (*Texthinzufigung*) **Begriffe „Gemeinschaftsgefühl“ und „Machtstreben“**

Adler schreibt über den Aufbau und die Zusammensetzung der menschlichen Psyche. In diesem Zusammenhang nennt er die Bedeutung des Trieblebens, den großen Anteil des Unbewussten, den Zusammenhang des Organischen mit der Psyche, die Kontinuität und Vererbbarkeit von Charakteranlagen, das Traumleben und seine Bedeutung sowie den großen Anteil des Sexualtriebes. All diese angeführten Faktoren beeinflussen Adlers Ansicht nach die Psyche des Menschen grundlegend. In den Auflagen von 1922 und 1928 ergänzt er, dass das Schicksal eines Menschen in erster Linie vom „*Gemeinschaftsgefühl*“ und vom „*Machtstreben*“ bestimmt wird. Er fügt demnach die beiden grundlegenden individualpsychologischen Begriffe „Gemeinschaftsgefühl“ und „Machtstreben“ nicht nur hinzu, sondern räumt diesen beiden Faktoren sogar mehr Bedeutung ein, als den zuvor angeführten.

3) Textfeldreihe 7:

1908 (S.8)/1914 (S.50): (*kein Text*)

1922 (S.39)/1928 (S.63): (*Texthinzufigung*) **Begriff „Gemeinschaftsgefühl“**

Als ein äußerlich wahrnehmbares psychisches Phänomen im Kindesleben nennt Adler das Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes. 1908 und 1914 beschreibt er dieses als den „Abglanz von mehrfachen Regungen von offenen und unbewussten Wünschen und Äußerungen von Instinkten, die sich stellenweise zu Bewusstseinsintensitäten verdichten“. 1922 und 1928 ändert er diese Textpassage dahingehend, dass er vom „Abglanz von mehrfachen Regungen des ‚*Gemeinschaftsgefühls*‘ von offenen und unbewussten Wünschen etc.“ spricht. Adler fügt demnach wieder nach 1918 das Gemeinschaftsgefühl in seine Texte ein und schreibt diesem eine fundamentale Bedeutung zu.

4) Textfeldreihe 8:

1908 (S.8)/1914 (S.50): (*kein Text*)

1922 (S.39)/1928 (S.63): (*Texthinzufigung*) **„Sexualität“ wird in eine Auflistung von Trieben hinzugefügt**

Bezüglich des Zärtlichkeitsbedürfnisses des Kindes schreibt Adler 1908 und 1914 von abgespaltenen Komponenten des Tasttriebs, des Schautriebs und des Hörtriebs, welche die trei-

bende Kraft liefern. 1922 und 1928 fügt er noch die „*Sexualität*“ zu diesen Trieben hinzu. Es liegt die Vermutung nahe, dass der Sexualtrieb für Adler zuvor als ein Haupttrieb – im Sinne Freuds – angesehen wird und danach nur noch als einer von mehreren Trieben Beachtung findet.

5) Textfeldreihen 11 und 12:

1908 (S.8)/1914 (S.50): Begriff „Triebleben“

**1922 (S.39)/1928 (S.64): (*Textumformulierung*) Begriff „Gemeinschaftsgefühl“, (*Text-
hinzufügung*) Begriff „Machtstreben“**

In den Jahren 1904 und 1914 geht Adler davon aus, dass ein starkes Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes ein starkes „*Triebleben*“ vermuten lässt. In den Jahren 1922 und 1928 ändert er „*Triebleben*“ in „*Gemeinschaftsgefühl*“ um und fügt ein „*starkes Machtstreben*“ hinzu. Ein starkes Zärtlichkeitsbedürfnis lasse demnach ein starkes Gemeinschaftsgefühl, aber auch ein starkes Machtstreben vermuten. Wieder werden die beiden zentralen individualpsychologischen Grundbegriffe „Gemeinschaftsgefühl“ und „Machtstreben“ in den Text integriert.

6) Textfeldreihe 14:

1908 (S.8)/1914 (S.51): vorhandener Absatz

**1922 (S.40)/1928 (S.64): (*Textumformulierung*) Absatz wird umformuliert, beinhaltet
Begriff „Machtstreben“**

Als ursprüngliche Äußerungen des Zärtlichkeitsbedürfnisses beschreibt Adler in allen vier Auflagen Kinder, die gehätschelt, liebkost, gelobt und ins Bett genommen werden wollen, sich anschmiegen und in der Nähe geliebter Personen aufhalten, etc. Adler meint weiter, dass das Kind später eine liebevolle Beziehung begehrt, aus welcher Verwandtenliebe, Freundschaft, Gemeinschaftsgefühle und Liebe stammen. In den Jahren 1922 und 1928 fügt er hinzu, dass diese liebevollen Beziehungen von den „Verlockungen, denen das Kind bei der Verfolgung seines ‚*Machtstrebens*‘ ausgesetzt war“, abhängig seien. Hierbei wird die zentrale Bedeutung, die Adler dem Machtstreben später zuschreibt, erkennbar.

7) Textfeldreihe 15:

1908 (S.8)/1914 (S.51): Begriff „Triebkomplex“

1922 (S.40)/1928 (S.64): (*Textumformulierung*) Begriff „Gefühlskomplex“

In den Jahren 1904 und 1914 bezeichnet Adler das Zärtlichkeitsbedürfnis als „*Triebkomplex*“, von dessen richtiger Führung ein großer Teil der kindlichen Entwicklung abhängt. 1922 und 1928 ersetzt er „*Triebkomplex*“ durch „*Gefühlskomplex*“. Demnach sieht er das Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes nicht mehr als Triebkomplex, sondern als Gefühlskomplex an. Warum genau Adler diese Veränderung vorgenommen hatte, ist schwierig zu sagen. Es liegt jedoch die Vermutung nahe, dass er den Begriff „Triebkomplex“ zu sehr in der psychoanalytischen Tradition sah.

8) Textfeldreihe 23:

1908 (S.9)/1914 (S.52): Absatz beinhaltet Begriff „Aggression“

1922 (S.41)/1928 (S.65): (*Textumformulierung*) Absatz beinhaltet Begriff „Gemeinschaftsgefühl“

Adler schreibt über vernachlässigte Kinder, die mit ihrer Sehnsucht nach Liebe allein gelassen werden und infolge dessen Aggressionen gegen ihre Umwelt aufbauen und zu jugendlichen Verbrechern werden können. Die Aggressionsneigung dieser Kinder könne durch die Kultur aber auch gehemmt werden, sodass sie nicht auffällt und anstelle der Triebbefriedigung oder der kulturellen Aggression Verdrossenheit, Mangel an Selbstvertrauen und Angst – als Ausdruck der gegen die eigene Person gerichteten „*Aggression*“ – zum Vorschein kommen. In den Jahren 1922 und 1928 spricht Adler nicht mehr von dieser „Autoaggression“. Als Ausdruck der oben angeführten Verdrossenheit, Angst etc. nennt er nun die „schlecht gelungene Stellungnahme zu den Fragen des Lehrers, als Zeichen eines ‚*mangelhaften Gemeinschaftsgefühls*‘“. Dadurch, dass das Zärtlichkeitsbedürfnis im Kindesalter nicht befriedigt werden konnte, habe das Kind Adlers Ansicht nach 1904 und 1914 eine gegen die eigene Person gerichtete Aggression, was er 1922 und 1928 in ein mangelhaft entwickeltes Gemeinschaftsgefühl umändert.

9) Textfeldreihe 25:

1908 (S.9)/1914 (S.53): (*kein Text*)

1922 (S.41)/1928 (S.66): (*Texthinzufügung*) Begriff „Gemeinschaftsgefühl“

Adler ist der Ansicht, dass das Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes mit kulturellem Nutzeffekt befriedigt werden solle, da die Wurzeln des Zärtlichkeitstriebes im organischen Boden lägen. 1922 und 1928 fügt Adler hinzu, dass diese Wurzeln des Zärtlichkeitstriebes im organischen Boden „*des Gemeinschaftsgefühls*“ lägen, wodurch dessen spätere Bedeutung für die Individualpsychologie wieder zum Vorschein kommt.

10) Textfeldreihe 27:

1908 (S.9)/1914 (S.53): (*kein Text*)

1922 (S.41)/1928 (S.66): (*Texthinzufügung*) Langer Absatz wird hinzugefügt, beinhaltet Begriffe „Zärtlichkeitsbedürfnis“ und „Organminderwertigkeiten“

Wie schon bei Text 1 fügt Adler auch in diesem Artikel – in den Auflagen von 1922 und 1928 – einen ganzen Schlussabsatz hinzu. Darin schreibt er, dass neben den realen Mängeln bei der Befriedigung des „*Zärtlichkeitsbedürfnisses*“ v.a. die subjektiven Voraussetzungen des Kindes bedeutsam sind. Kenne man all die Irrtumsmöglichkeiten des Kindes, so werde deutlich, dass ein besonders hohes Ausmaß des „*Zärtlichkeitsbedürfnisses*“ aus einem Mangel bzw. einem Übermaß an Befriedigung entstamme. Infolge dessen entwickle sich – wie bei den Kindern mit „*angeborenen Organminderwertigkeiten*“ – eine unversöhnliche Stellungnahme zu den Menschen.

6.2.1.3 Analyse der Grundbegriffe – Text 3: „Trotz und Gehorsam“

Im Text „*Trotz und Gehorsam*“ sind 13 Textfeldreihen zu finden (wobei ein Mal zwei und ein Mal drei Textfeldreihen zusammengefasst werden), welche relevante Grundbegriffe beinhalten. Interessant erscheint die Tatsache, dass Adler sieben Veränderungen von 1910 zu 1914 und sechs Veränderungen von 1914 zu 1922 durchführte und den Großteil der Korrekturen nicht – wie bei den anderen untersuchten Texten – von 1914 zu 1922 vornahm.

1) Textfeldreihe 1:

1910 (S.321): Verweis auf Freud und Breuer, Begriff „Psychoanalytische Methode“

1914 (S.84)/1922 (S.65)/1928 (S.210): (*Textumformulierung*) Begriff „Individualpsychologie“

Im Jahr 1910 schreibt Adler von der durch Breuer und Freud begründeten „*psychoanalytischen Methode*“, mithilfe welcher psychische Zustandsbilder und Charaktere aus ihrer frühkindlichen Entwicklung heraus begriffen werden können. In den darauf folgenden Textauflagen aus den Jahren 1914, 1922 und 1928 ändert er diese Textpassage, indem er von der „*Individualpsychologie*“ spricht, durch welche die psychischen Zustandsbilder und Charaktere verstanden werden können. Demnach lässt Adler einerseits den Verweis auf Freud und Breuer aus und ersetzt andererseits die psychoanalytische Methode durch die Individualpsychologie. Diese Änderung dürfte – wie auch schon bei den anderen Texten – auf Adlers Abspaltung von Freud und auf die Gründung seiner eigenen Theorie zurückzuführen sein.

2) Textfeldreihe 2:

1910 (S.321): Begriff „Psychoanalytische Wissenschaft“

1914 (S.84)/1922 (S.65)/1928 (S.210): (*Textumformulierung*) „diese Forschungsrichtung“ (gemeint: IP; Anm. S.B.)

Adler geht auf die Verbindung bzw. den gegenseitigen Nutzen von der Erziehungswissenschaft und der „*psychoanalytischen Wissenschaft*“ ein. Bereits ab dem Jahr 1914 ersetzt er „*psychoanalytische Wissenschaft*“ durch „*diese Forschungsrichtung*“, womit – wie sich aus dem Zusammenhang herauslesen lässt – die zuvor erwähnte „*Individualpsychologie*“ gemeint ist. Dies kommt somit einer Veränderung von „Psychoanalyse“ in „Individualpsychologie“ gleich.

3) Textfeldreihe 3:

1910 (S.321): Begriff „psychoanalytisch“

1914 (S.84)/1922 (S.65)/1928 (S.210): (*Textumformulierung*) Begriff „individualpsychologisch“

Adler schreibt weiter über den Nutzen der Pädagogik und deutet darauf hin, dass die meisten der bisherigen „*psychoanalytischen Arbeiten*“ aus dem Standpunkt der Ärzte geschrieben

wurden, jedoch auch erzieherische Fragen berücksichtigen. 1914, 1922 und 1928 ersetzt er die „*psychoanalytischen Arbeiten*“ durch „*individualpsychologische Arbeiten*“, welche sich seiner Ansicht nach auch der Erziehung widmen.

4) Textfeldreihe 6:

1910 (S.322): Begriff „Psychoanalyse“

1914 (S.84)/1922 (S.65)/1928 (S.210): (*Textumformulierung*) Begriff „Individualpsychologie“

Im Jahr 1910 macht Adler auf die besondere Eignung der „*Psychoanalyse*“ für die Entwicklung der Psychologie und Pädagogik aufmerksam und wieder ersetzt er bereits im Jahr 1914 und auch in den darauf folgenden Auflagen von 1922 und 1928 „*Psychoanalyse*“ durch „*Individualpsychologie*“. Er ist demnach ab 1914 der Ansicht, dass die Individualpsychologie für die Entwicklung der Pädagogik hilfreich sei.

5) Textfeldreihe 8 und 9:

1910 (S.322)/1914 (S.84): Begriff „Unlustverhütung“

1922 (S.65)/1928: (S.210f): (*Textumformulierung*) Begriff „Machtgewinnung“, (*Texthinzufügung*) „Erhöhung des Persönlichkeitsgefühls“

Adler ist der Ansicht, dass sich bestimmte Charakterzüge aus einem Organsystem ableiten lassen und dem jeweils daran haftenden Trieb entsprechen. Er stellt bspw. eine Verbindung des Sehorgans mit der visuellen Neugierde und später mit der Wissbegierde oder des Nahrungsorgans mit der Gefräßigkeit und folgend mit dem Futterneid etc. her. Die sog. Absonderungsorgane, welche ursprünglich eine bloße Entleerungsneigung hätten, arbeiten seiner Meinung nach im Triebleben zunächst gleichberechtigt mit. Durch eine starke Unterordnung des gesamten Trieblebens unter den Zweck der „*Unlustverhütung*“ trete jedoch eine Änderung ein. In den Jahren 1922 und 1928 korrigiert Adler diese Textpassage. Die Unterordnung des Trieblebens diene nun nicht mehr dem Zweck der „*Unlustverhütung*“, sondern dem Zweck der „*Machtgewinnung*“ und dann der „*Erhöhung des Persönlichkeitsgefühls*“. Der psychoanalytisch geprägte Begriff „Unlustverhütung“ wird demnach durch den individualpsychologischen Begriff „Machtgewinnung“ ersetzt und durch die „Erhöhung des Persönlichkeitsgefühls“ ergänzt.

6) Textfeldreihe 11:

1910 (S.322)/1914 (S.85): Begriff „Lustgewinnung“

1922 (S.65)/1928 (S.211): (*Textumformulierung*) Begriff „Macht“

Adler äußert sich weiter über das zuvor erläuterte Thema der Triebe und deren Befriedigung und ist der Ansicht, dass jene Befriedigungsarten bevorzugt würden, die entweder mehreren Organtrieben zugleich entsprechen oder Unlust vermeiden. Er meint, dass das Kind ab einem bestimmten Alter „wissend geworden sei“ und dieses Bewusstsein ausnütze, indem es sein

Leben und Treiben auf „Lustgewinnung“ einstelle. In den Auflagen von 1922 und 1928 ersetzt Adler die „Lustgewinnung“ durch die „Macht“ – das Kind stelle sein Leben und Treiben nun auf Macht ein. Diese Textveränderung spiegelt die Ansichten der Individualpsychologie deutlich wieder.

7) Textfeldreihe 16, 17 und 18:

1910 (S.322): Begriff „Charakterzüge“

1914 (S.85): Begriff „Charakterzüge“, (Texthinzufügung) „einheitliche Persönlichkeit“

1922 (S.66)/1928 (S.211): (Textumformulierung) Begriff „Triebrichtung“, (Texthinzufügung) „einheitliche Persönlichkeit, die nach Geltung ringt“

In den Jahren 1910 und 1914 schreibt Adler, dass Merkmale wie Plumpheit, Ungeschicklichkeit, Trägheit etc. des Kindes von Organminderwertigkeiten abstammen, mit organischen Empfindlichkeiten und Sinnesempfindungen im Zusammenhang stehen und durch andersartige Triebausbreitung und Triebbefriedigung als ursprüngliche und angeborene „Charakterzüge“ auffallen. 1922 und 1928 ändert Adler den Begriff „Charakterzüge“ in „Triebrichtungen“ um. Demnach bezeichnet er die oben angeführten Eigenschaften Plumpheit, Ungeschicklichkeit usw. nicht mehr als Charakterzüge, sondern als Triebrichtungen. Weiters beinhaltet diese Änderung, dass Adler auch nicht mehr von rein angeborenen Charakterzügen ausgeht. In den Jahren 1914, 1922 und 1928 fügt er zu diesen Triebrichtungen (bzw. im Jahr 1914 noch zu den Charakterzügen – Plumpheit, Ungeschicklichkeit, etc.) hinzu, dass deren „Material“ später zu einer „einheitlichen Persönlichkeit“ umgeformt werde, die (in den Auflagen von 1922 und 1928) „nach Geltung ringt“.

Aus den „angeborenen Charakterzügen“ im Jahr 1910 werden demzufolge 1914 „angeborene Charakterzüge, deren Material zu einer einheitlichen Persönlichkeit umgeformt wird“ und 1922 und 1928 „angeborene Triebrichtungen, deren Material zu einer einheitlichen Persönlichkeit umgeformt wird, die nach Geltung ringt“. Demnach hat sich Adlers Bezeichnung für bestimmte Merkmale des Kindes und seine Ansicht über das „Angeboren-Sein“ von Charakterzügen geändert. Die Bedeutung der Einheit der Persönlichkeit sowie des Geltungsstrebens in der Individualpsychologie kommt ebenfalls zum Vorschein.

8) Textfeldreihe 20:

1910 (S.323)/1914 (S.86): (kein Text)

1922 (S.67)/1928 (S.212): (Texthinzufügung) „verstärktes“ kommt zu Gefühl der Minderwertigkeit hinzu (→ Begriff „Minderwertigkeitskomplex“)

Adler schreibt von den Bedingungen, die den Charakter des Trotzes beim Kind verstärken können und führt diesbezüglich angeborene Organminderwertigkeiten an. Die davon betroffenen Kinder können aus ihren Beziehungen zur Umgebung ein Minderwertigkeitsgefühl entwickeln, welches sie dann mit allen Mitteln zu überwinden versuchen. In den Jahren 1922 und 1928 erweitert er diese Textpassage und schreibt nun von einem „verstärkten“ Minder-

wertigkeitsgefühl. Diese Veränderung wirkt auf den ersten Blick vielleicht weniger bedeutsam, kommt aber einer Begriffsveränderung von „*Minderwertigkeitsgefühl*“ auf „*Minderwertigkeitskomplex*“ gleich, da Adler – wie bereits in Kapitel 3.1.5 näher erläutert – unter einem „Minderwertigkeitskomplex“ ein „verstärktes Minderwertigkeitsgefühl“ versteht. Aus einem „Minderwertigkeitsgefühl“ in den Jahren 1910 und 1914 wird demnach ab 1922 ein „verstärktes Minderwertigkeitsgefühl“, ein „Minderwertigkeitskomplex“.

9) Textfeldreihe 27:

1910 (S.324): Begriff „Wirkung“

1914 (S.87)/1922 (S.67)/1928 (S.213): (*Textumformulierung*) Begriff „kompensatorische Bedeutung“

Adler unterteilt die „auffälligen“ Charakterzüge eines Kindes in zwei Hauptgruppen und meint damit den Trotz bzw. den Gehorsam, durch deren Erscheinen seiner Meinung nach die Wirkung falscher Einstellungen gesehen werden kann. In der Auflage von 1910 meint er weiter, dass die „*Wirkung*“ der falschen Einstellungen in der Vernichtung des Minderwertigkeitsgefühls durch einen ausgleichenden Protest und durch Größenphantasien bestehe. 1914, 1922 und 1928 ersetzt er „*Wirkung*“ durch „*kompensatorische Bedeutung*“, was bedeutet, dass die falschen Einstellungen des Kindes eine Kompensation darstellen, um das Minderwertigkeitsgefühl durch Protest und Größenphantasien zu überwinden. Die Kompensation kann – im Zusammenhang mit dem Minderwertigkeitsgefühl – als zentraler individualpsychologischer Grundbegriff angesehen werden (s. Kap. 3.1.2), welchen Adler ab 1914 in diesen Text integriert.

10) Textfeldreihe 31:

1910 (S.325): Begriff „psychische Analyse“

1914 (S.89)/1922 (S.69)/1928 (S.215): (*Textumformulierung*) Begriff „Individualpsychologie“

Im Jahr 1910 behauptet Adler, dass nur die „*psychische Analyse*“ imstande sei, bei Kindern, welche durch ihre falsche Einstellung Schaden erleiden, eine Änderung herbeizuführen. Wie bereits mehrmals in diesem Text ersetzt er ab dem Jahr 1914 und auch in den darauf folgenden Auflagen von 1922 und 1928 die „*psychische Analyse*“ durch die „*Individualpsychologie*“, welche nun ausschließlich eine Besserung bewirken könne.

6.2.1.4 Analyse der Grundbegriffe – Text 4: „Zur Erziehung der Eltern“

Im vierten untersuchten Text, „*Zur Erziehung der Eltern*“, lassen sich nur vier Textfeldreihen finden (wobei zwei zusammengefasst werden), welche in Hinblick auf individualpsychologische Grundbegriffe relevant erscheinen. Die drei grundlegenden Veränderungen wurden alle

von 1914 zu 1922 vorgenommen, eine bedingt relevante Veränderung gab es von 1912 zu 1914.

1) Textfeldreihe 4 und 5:

1912 (S.226): Begriff „Liebe“

1914 (S.116): (*Texthinzufügung*) Begriff „das Mittel der Liebe“

1922 (S.89)/1928 (S.220): (*Textumformulierung*) Begriff „das Mittel des Gemeinschaftsgefühls“

Adler spricht von einem natürlichen Gegensatz von Kind und Umgebung, welcher die „missratene Aggression“ des Kindes bewirkt. Dieser natürliche Gegensatz lasse sich 1912 nur durch die „Liebe“ mildern. Im Jahr 1914 verdeutlicht Adler diese Aussage und spricht von dem „Mittel der Liebe“, welches anzuwenden sei. Dieses „Mittel der Liebe“ ändert er in den Jahren 1922 und 1928 in das „Mittel des Gemeinschaftsgefühls“, welches Milderung garantiere. In dieser Textpassage integriert Adler demnach das Gemeinschaftsgefühl erneut nach 1918 in seine Texte, indem er es gegen die Liebe ersetzt, welche er jedoch immer noch für sehr wichtig hält.

2) Textfeldreihe 7:

1912 (S.226)/1914 (S.116): (*kein Text*)

1922 (S.89)/1928 (S.220): (*Texthinzufügung*) Begriff „Gemeinschaftsgefühl“

Im Zusammenhang zum – zuvor erläuterten – natürlichen Gegensatz von Kind und Umgebung erwähnt Adler in allen vier Auflagen den Geltungsdrang des Kindes, welcher diesen Gegensatz verschärfe. Seiner Meinung nach müsse der Geltungsdrang „freie Bahn auf kulturellen Linien“ haben und durch Zukunftsfreudigkeit, Achtung und liebevolle Leitung ausgelebt werden. In den Jahren 1922 und 1928 fügt er hinzu: „ohne das ‚Gemeinschaftsgefühl‘ zu stören“. Wieder integriert Adler das Gemeinschaftsgefühl in seinen Text und bringt gleichzeitig zum Ausdruck, dass der Geltungsdrang des Kindes dessen Gemeinschaftsgefühl stören könnte.

3) Textfeldreihe 33:

1912 (S.232)/1914 (S.125): (*kein Text*)

1922 (S.95)/1928 (S.228): (*Texthinzufügung*) Begriff „individualpsychologische“

Adler spricht von sog. „zurückgesetzten Kindern“, bei welchen oft nur die Entfernung aus der ungeeigneten Umgebung helfe. Bei besonders „schweren“ Fällen plädiert er für eine Erziehung zur Selbstständigkeit durch die Heilpädagogik. In den Auflagen von 1922 und 1928 fügt er vor Heilpädagogik noch „individualpsychologische“ hinzu. Aus einer Erziehung zur Selbstständigkeit durch die Heilpädagogik wird eine Erziehung zur Selbstständigkeit durch „individualpsychologische Heilpädagogik“. Zum einen dürfte Adler damit beabsichtigen, seine Lehre mehr in den Vordergrund zu rücken, zum anderen betont er damit auch den Zu-

sammenhang von Individualpsychologie und Heilpädagogik bzw. dass die Individualpsychologie auch eine Heilpädagogik sein kann.

Nachdem nun die Veränderung der Grundbegriffe, welche Adler in den vier untersuchten Texten gebrauchte, genau aufgelistet und kommentiert wurde, erfolgt nachstehend ein zusammenfassender Überblick über die Veränderungen der Grundbegriffe.

6.2.1.5 Analyse der Grundbegriffe – Zusammenfassender Überblick aller Texte

Durch die Analyse der Veränderungen, welche Adler in seinen Texten bezüglich der Grundbegriffe tätigte, können diese zu folgenden drei „Inhaltsblöcken“ zusammengefasst werden:

1. Psychoanalytische Grundbegriffe bzw. Textpassagen, in welchen solche vorkommen, werden weggelassen:

Es handelt sich um psychoanalytische Grundbegriffe (bzw. um Textpassagen in welchen derartige Grundbegriffe enthalten sind und in welchen bspw. auf Freud oder die Psychoanalyse verwiesen wird), die in einer der späteren Auflagen weggelassen werden.

2. Individualpsychologische Grundbegriffe bzw. Textpassagen, in welchen solche vorkommen, werden hinzugefügt:

Es handelt sich um individualpsychologische Grundbegriffe (bzw. um Textpassagen in welchen derartige Grundbegriffe enthalten sind), die in einer der späteren Auflagen hinzugefügt werden.

3. Frühere psychoanalytische Begriffe/Textpassagen (von Freud) werden durch individualpsychologische Begriffe/Textpassagen (von Adler) ersetzt:

Es handelt sich um das Ersetzen von psychoanalytischen Begriffen (bzw. von Textpassagen, welche psychoanalytische Begriffe beinhalten) durch individualpsychologische Begriffe (bzw. durch Textpassagen, welche individualpsychologische Begriffe beinhalten).

Zu Beginn dieser Analyse wurde die Frage gestellt, bezüglich welcher – die Persönlichkeitstheorie Adlers betreffenden – Grundbegriffe auf hoher Entdifferenzierungsebene Alfred Adler seine Texte veränderte. Durch die nachstehende tabellarische Auflistung dessen, wann Adler welchen Begriff in welchem Text ausließ, hinzufügte bzw. durch einen anderen ersetzte, soll diese Frage zusätzlich beantwortet werden.

DIE GRUNDBEGRIFFLICHEN VERÄNDERUNGEN ALFRED ADLERS IM ÜBERBLICK			
	1. Auslassen psychoanalytischer Grundbegriffe	2. Hinzufügen individualpsychologischer Grundbegriffe	3. Ersetzen psychoanalytischer Grundbegriffe durch individualpsychologische

Veränderungen von der Erstaufgabe (1904/08/10/12) zu 1914			
D.A.a.E.	Masturbation		
D.Z.d.K.			
T.u.G.	Psychoanalyse, psychoanalytische Methode, psychoanalytische Wissenschaft, psychische Analyse	Individualpsychologie	Psychoanalyse, psychoanalytische Methode, psychoanalytische Wissenschaft, psychische Analyse <u>ersetzt durch:</u> Individualpsychologie
	psychoanalytisch	individualpsychologisch	psychoanalytisch <u>ersetzt durch</u> individualpsychologisch
		einheitliche Persönlichkeit	
	Wirkung	kompensatorische Bedeutung (Kompensation)	Wirkung <u>ersetzt durch:</u> kompensatorische Bedeutung (Kompensation)
Z.E.d.E.			
Veränderungen von 1914 zu 1922			
D.A.a.E	Sublimierung		
		Großmannssucht	
		Herrschaft	
	Selbstanklagen und Selbstbeschuldigungen	Minderwertigkeitsgefühle	Selbstanklagen und Selbstbeschuldigungen <u>ersetzt durch:</u> Minderwertigkeitsgefühle
	Strafe des Himmels	Entlarvung seiner Unfähigkeit	Strafe des Himmels, <u>ersetzt durch:</u> Entlarvung seiner Unfähigkeit
	Masturbation	Organminderwertigkeiten oder strenge bzw. verzärtelnde Erziehung	Masturbation <u>ersetzt durch:</u> Organminderwertigkeiten, strenge bzw. verzärtelte Erziehung
	monistische Naturauffassung	kosmischer Zusammenhang	monistische Naturauffassung <u>ersetzt durch:</u> kosmischer Zusammenhang
	Verhindern von sexueller Frühreife -> Neurosenprophylaxe		
		Erziehung zur Gemeinschaft	
		Beruf, Liebe und Gesellschaft	
	Gemeinschaftsgefühl		
D.Z.d.K.	Psychoanalyse	Individualpsychologie	Psychoanalyse <u>ersetzt durch:</u> Individualpsychologie
		Gemeinschaftsgefühl (3x)	
		Machtstreben (3x)	
			Sexualität wird in eine Reihe von Trieben hinzugefügt
	Triebleben	Gemeinschaftsgefühl	Triebleben <u>ersetzt durch:</u> Gemeinschaftsgefühl
Triebkomplex	Gefühlskomplex	Triebkomplex <u>ersetzt durch:</u> Gefühlskomplex	

	Absatz beinhaltet (Auto-)Aggression	Absatz beinhaltet Gemeinschaftsgefühl	
		Zärtlichkeitsbedürfnis	
		Organminderwertigkeiten	
T.u.G.	Unlustverhütung	Machtgewinnung	Unlustverhütung <u>ersetzt durch:</u> Machtgewinnung
		Erhöhung des Persönlichkeits- gefühl	
	Lustgewinnung	Macht	Lustgewinnung <u>ersetzt durch:</u> Macht
	Charakterzüge	Triebrichtung	Charakterzüge <u>ersetzt durch:</u> Triebrichtung
		Ringens nach Geltung	
		verstärktes Minderwertig- keitsgefühl (Minderwertig- keitskomplex)	
Z.E.d.E.	Liebe	Gemeinschaftsgefühl	(das Mittel der) Liebe <u>ersetzt durch:</u> das Mittel des Gemeinschaftsgefühls
		Gemeinschaftsgefühl	
		individualpsychologisch	
<i>Keine Veränderungen von 1922 zu 1928</i>			

Tab. 27: Die grundbegrifflichen Veränderungen Alfred Adlers im Überblick

Da diese tabellarische Auflistung der Grundbegriffe ohnehin sehr aussagekräftig ist und die Schwerpunkte der Veränderungen durch die drei „Inhaltsblöcke“ bereits erfasst wurden, soll diese Tabelle weitgehend unkommentiert bleiben. Was jedoch deutlich hervorsticht ist die Tatsache, dass Adler von der jeweiligen Erstauflage zur 2. Auflage von 1914 nur wenig veränderte. Auffällig ist hingegen, dass er nur in Text 3 „*Trotz und Gehorsam*“ (Adler 1910c) bereits von 1910 zu 1914 die „Psychoanalyse“ durch die „Individualpsychologie“ ersetzte und in den anderen drei Texten erst von 1914 zu 1922. Da Adler all seine Veränderungen sowie das Motiv für diese in seinen Texten nicht kommentiert, kann der Grund für diese Auffälligkeit von Text 3 nur vermutet werden. Eine Möglichkeit wäre, dass er diesen Text als einen der ersten veränderte und für die Korrektur der anderen Texte erst nach 1914 Zeit fand bzw. diese erst später für notwendig hielt. Weiters besteht die Möglichkeit, dass Adler diese Veränderungen auch in anderen – von mir nicht untersuchten – Texten bis 1914 vorgenommen hatte und diese „Sonderstellung“ so weniger „außergewöhnlich“ erscheinen würden. Was durch diese Untersuchung außerdem deutlich wird – und auch nicht anders zu erwarten war – ist die Tatsache, dass v.a. das „Gemeinschaftsgefühl“ sowie das „Machtstreben“ hinzugefügte individualpsychologische Grundbegriffe darstellen.

Nachdem im ersten Schritt der inhaltlichen Analyse der Frage nach den Veränderungen in den von Adler verwendeten Grundbegriffen nachgegangen wurde, wird nachstehend das „Erziehungskonzept“ Adlers genau untersucht.

6.2.2 Analyse der relevanten Textfelder hinsichtlich der Veränderungen in dem „Erziehungskonzept“ Alfred Adlers

Im Zuge der Textanalyse hinsichtlich des „Erziehungskonzeptes“ Alfred Adlers wird der, in Kapitel 5.6 angeführte Fragenkatalog nach den vier Abschnitten Phänomenalisierung^{EZ}, Kausalisierung^{EZ}, Finalisierung^{EZ} und Medialisierung^{EZ} herangezogen. Mit Hilfe dessen soll nachstehender Frage nachgegangen werden.

2.2 *Inwiefern ändert Alfred Adler in seinen Texten – in Hinblick auf die vier Abschnitte^{EZ} des Empirischen Zirkels 3.0 – seine Ansichten über die Erziehung von Kindern und Jugendlichen im Bereich des Elternhauses und der Schule und inwieweit wurden diese Veränderungen durch die Korrekturen in den Grundbegriffen mit beeinflusst?*

Um diese Fragestellung beantworten zu können, wurde in einem ersten Schritt das sog. Textanalyseprotokoll⁵² verfasst. Dieses besteht aus Originaltextaussagen, durch welche – im Zuge von Transformationen bzw. Rekonstruktionen⁵³ – Kernaussagen ausfindig gemacht werden konnten. In den vier Untersuchungstexten dieser Arbeit (s. Kap. 5.5) konnten insgesamt 258 Kernaussagen zu den jeweiligen Subfragen erarbeitet werden, wobei 108 auf Text 1 „Der Arzt als Erzieher“, 25 auf Text 2 „Das Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes“, 44 auf Text 3 „Trotz und Gehorsam“ und 81 auf Text 4 „Zur Erziehung der Eltern“ entfallen. Da es nicht möglich ist, diese große Anzahl an Kernaussagen in den Fließtext dieser Diplomarbeit zu integrieren, werden nur jene 68 explizit dargestellt, in welchen Adler – in einer der nachfolgenden Auflagen – Korrekturen vorgenommen hatte. Im Zuge dessen werden die jeweiligen Veränderungen im „Erziehungskonzept“ Adlers interpretiert, wobei auch die Änderungen in den Grundbegriffen (s. Kap. 6.2.1) und deren Auswirkungen auf den Inhalt der jeweiligen Kernaussage mitberücksichtigt werden. Der Inhalt aller anderen Kernaussagen wird in nachstehendem Fließtext erläutert, wobei dieser auch zusammengefasst dargestellt wird, da sich Adler in seinen Texten mehrmals wiederholt. Dabei wird versucht, den Schreibstil sowie die Wortwahl Adlers möglichst beizubehalten, um einen Einblick in seine „Art des Schreibens“ zu gewährleisten. Bevor jedoch die Hauptanalyse nach den vier Abschnitten dargestellt wird, soll auf die Untersuchungsergebnisse der Kernaussagen

⁵² Da das Textanalyseprotokoll aller vier Texte in etwa 330 Seiten umfasst, können nur Auszüge davon im Anhang veröffentlicht werden. Das gesamte Protokoll liegt bei der Autorin dieser Arbeit auf und kann bei näherem Interesse eingesehen werden. Im Kapitel 5.6 (Schritt 8) wurde bereits ein diesbezügliches Beispiel angeführt [Anm. S.B.].

⁵³ Ich habe mich bemüht, meine Kernaussagen möglichst durch Transformationen zu erhalten. Dabei wird der Originaltext zwar verändert, dessen spezifische Sprache jedoch ohne Interpretation beibehalten. Da in Adlers Texten jedoch sehr viele rhetorische Elemente enthalten sind, musste manchmal auch rekonstruiert werden, um eine Aussage „auf den Punkt zu bringen“. Dies bedeutet, dass Aussagen neu gebildet wurden, die an keiner Stelle des Originaltextes zu finden sind, deren Sinn jedoch daraus hervorgeht [Anm. S.B.].

hinsichtlich der beiden anderen „freien Dimensionen“ – Bereiche und Modalitäten – (s. Kap. 5.4.2) eingegangen werden.

Hinsichtlich der Dimension der *Bereiche*^{EZ}, mithilfe welcher eruiert wurde, wie viele Aussagen der Theorie und wie viele der Empirie zuzuordnen sind, konnte ein eindeutiges Ergebnis erzielt werden. Sowohl in Text 1 als auch in Text 2 und 4 entstammen alle Kernaussagen zu 100% aus dem Bereich der Theorie. Lediglich in Text 3 erläutert Adler seine theoretischen Ansichten durch zwei Falldarstellungen, wodurch sich eine prozentuale Verteilung von 91% Theorie und 9% Empirie ergibt. Es kann also festgehalten werden, dass Adler – zumindest in den vier untersuchten Texten – seine Ansichten hauptsächlich theoretisch wiedergibt.

In Bezug auf die Dimension der *Modalitäten*^{EZ}, mithilfe welcher die ermittelten Kernaussagen Adlers hinsichtlich ihrer positiven oder negativen Formulierung eingeordnet wurden, konnten folgende Prozentwerte ermittelt werden: In Text 1 „*Der Arzt als Erzieher*“ verfasste Adler mit 56% noch mehr als die Hälfte seiner Kernaussagen positiv, wodurch die negativ formulierten 44% ausmachen. Auch in Text 2 „*Das Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes*“ zeigt sich bei einem prozentualen Verhältnis von 48% (+) und 52% (-) eine gewisse Ausgewogenheit zwischen positiven und negativen Formulierungen. Auffällig hingegen ist, dass in Text 3 „*Trotz und Gehorsam*“ 64% und in Text 4 „*Zur Erziehung der Eltern*“ sogar 79% aller Kernaussagen negativ verfasst wurden. In diesen beiden Texten wurden lediglich 36% bzw. 21% positiv formuliert. Betrachtet man alle vier Texte unter diesem Aspekt, so ergibt sich eine Aufteilung von 41% positiv verfasster und 59% negativ formulierter Aussagen. Dieses Ergebnis bestätigt einen ersten Eindruck beim Lesen der Texte Adlers, dass dieser vermehrt davon schreibt, was in der Erziehung *nicht* getan werden sollte bzw. wie das Kind oder die ErzieherInnen *nicht* sein sollten. Dabei „versteckt“ er seine Ratschläge an die ErzieherInnen sozusagen in „Ermahnungen“, wie etwas *nicht* sein sollte.

Nachdem nun erste Ergebnisse der inhaltlichen Analyse dargelegt werden konnten, sollen nachstehend die Erkenntnisse hinsichtlich Adlers „Erziehungskonzept“ – eingeteilt nach den vier *Abschnitten*^{EZ} sowie den dazugehörigen Subfragen (s. Kap. 5.6) – vorgestellt werden. Dabei wird auf Adlers Beschreibungen und Erklärungen sowie auf die Ziele und Mittel, die er den ErzieherInnen in den vier Untersuchungstexten zuschreibt, eingegangen.

6.2.2.1 Phänomenalisierungen^{EZ} – Adlers Beschreibungen und diesbezügliche Veränderungen hinsichtlich der Erziehung, der ErzieherInnen und der Kinder

In diesem Abschnitt der Arbeit werden Adlers Phänomenalisierungen^{EZ} auf der Seite^{EZ} des Autors bezüglich der Erziehung, der ErzieherInnen und des Kindes dargestellt, wobei folgender Fragestellung und den dazugehörigen Subfragen (s. Kap. 5.6) nachgegangen wird.

2.2.1 Welche Aussagen im Abschnitt^{EZ} der Phänomenalisierungen auf der Seite^{EZ} des Autors trifft Alfred Adler Bezug nehmend auf die Erziehung von Kindern und Jugendlichen im Elternhaus und in der Schule und inwieweit verändern sich seine diesbezüglichen Aussagen?

2.2.1.1 Welche Merkmale schreibt Adler der (förderlichen bzw. hemmenden) Erziehung zu?

Bezüglich der Merkmale, die Adler der (förderlichen bzw. hemmenden) Erziehung zuschreibt, konnten insgesamt 29 Kernaussagen gefunden werden. Davon entfallen 19 auf Text 1, 4 auf Text 2, 3 auf Text 3 und ebenfalls 3 auf Text 4. Von den gesamten 29 Kernaussagen nahm Adler in 8 relevante Änderungen vor.

Im untersuchten Text 1 „*Der Arzt als Erzieher*“ ist Adler der Auffassung, dass viele Kinder in vollständiger Anarchie heranwachsen und meint, dass es manchmal besser wäre, die Kinder gar nicht zu erziehen als auf diese Art und Weise. Dennoch geht er davon aus, dass viele Schwierigkeiten nur durch die Erziehung überwunden werden können und dass dies ohne Einsicht in das Wesen der Kinderseele nicht möglich sei. Demnach spricht Adler der Erziehungslehre an sich eine sehr hohe Bedeutung zu. Interessant ist, dass er in diesem Zusammenhang – in allen vier Textauflagen – auf Sigmund Freud verweist und diese Textstellen auch in späteren Auflagen nicht löscht. Adler betont den wuchtigen Akzent, mit welchem Freud das Kinderleben bedenke sowie dessen Aufzeigen der tragischen Konflikte, die aus Anomalien der kindlichen Erlebnisse entstünden. Er ist der Ansicht, dass „vielleicht“ durch dieses Aufzeigen die hohe Bedeutung der Erziehungslehre erst klar gemacht werden konnte. Auch in der ersten Auflage von Text 3 aus dem Jahre 1910 meint Adler, dass durch die von Breuer und Freud begründete psychoanalytische Methode die grundlegende Bedeutung der Pädagogik für das kindliche Seelenleben erst wirklich gezeigt werden konnte. Weiters geht er davon aus, dass zwischen erzieherischen Beeinflussungen und dem Auftreten nervöser Erkrankungen ein Zusammenhang bestehe und er erwähnt das gegenseitige Profitieren von psychoanalytischer Wissenschaft und Erziehungswissenschaft. Überdies bezieht er sich auf psychoanalytische Arbeiten, die auch für Eltern, LehrerInnen und PsychologInnen geeignet sein könnten. Bereits ab der Auflage von 1914 ändert Adler diese Kernaussage, wie folgend veranschaulicht wird.

Durch die **von Breuer und Freud begründete psychoanalytische Methode** lassen sich die grundlegende Bedeutung der Pädagogik für die Entwicklung des gesunden kindlichen Seelenlebens sowie der Zusammenhang zwischen erzieherischen Beeinflussungen und dem Auftreten nervöser Erkrankungen aufzeigen. Durch die **psychoanalytische Wissenschaft** wird weiters die Pädagogik vertieft und umgekehrt entnimmt die **Psychoanalyse** viele Beweise aus der Erziehungswissenschaft. **Psychoanalytische** Arbeiten berücksichtigen viele erzieherische Fragen und sind daher auch für Eltern, LehrerInnen und PsychologInnen geeignet.

T3/P1.1/A 1 1910

Durch die **Individualpsychologie** lassen sich die grundlegende Bedeutung der Pädagogik für die Entwicklung des gesunden kindlichen Seelenlebens sowie der Zusammenhang zwischen erzieherischen Beeinflussungen und dem Auftreten nervöser Erkrankungen aufzeigen. Durch die **Individualpsychologie** wird weiters die Pädagogik vertieft und umgekehrt entnimmt die **Individualpsychologie** viele Beweise aus der Erziehungswissenschaft. **Individualpsychologische** Arbeiten berücksichtigen viele erzieherische Fragen und sind daher auch für Eltern, LehrerInnen und PsychologInnen geeignet.

T3/P1.1/A 1 1914, 1922, 1928⁵⁴

→ **Veränderung 1 (durch Grundbegriffe):** *Im Jahr 1910 sei es oben angeführter Kernaussage zufolge die Psychoanalyse, welche für die Pädagogik sehr bedeutend sei. Bereits ab der Auflage von 1914 ersetzt Adler jedoch alles „Psychoanalytische“ durch „Individualpsychologisches“. Nicht mehr durch die psychoanalytische Methode, sondern durch die Individualpsychologie ließe sich die Bedeutung der Pädagogik für das kindliche Seelenleben aufzeigen. Pädagogik und Individualpsychologie profitieren nun voneinander und nicht mehr die psychoanalytischen, sondern die individualpsychologischen Arbeiten seien auch für Eltern, LehrerInnen und PsychologInnen geeignet. In den Auflagen von 1914, 1922 und 1928 sei es demnach die Individualpsychologie, welche für die Pädagogik bzw. deren gegenseitige Zusammenarbeit sehr wichtig sei. Durch diese Textveränderung zeigt sich Adlers Abspaltung von Freud sowie die Gründung seiner eigenen Theorie, der Individualpsychologie, deutlich.*

In einer weiteren Kernaussage ersetzt Adler – erneut von 1910 auf 1914 – die „Psychoanalyse“ durch die „Individualpsychologie“.

Für die Entwicklung **der Psychologie** und Pädagogik eignet sich die **Psychoanalyse** v.a. hinsichtlich ihrer Anschauung vom Wesen des Charakters.

T3/P1.1/A 2 1910

Für die Entwicklung der Pädagogik eignet sich die **Individualpsychologie** v.a. hinsichtlich ihrer Anschauung vom Wesen des Charakters.

T3/P1.1/A 2 1914, 1922, 1928

→ **Veränderung 2 (durch Grundbegriff):** *Im Jahr 1910 meint Adler, dass sich die Psychoanalyse v.a. hinsichtlich ihrer Anschauungsweise vom Wesen des menschlichen Charakters besonders gut für die Entwicklung der Psychologie und Pädagogik eigne. In den Auflagen von 1914, 1922 und 1928 sei es jedoch die Individualpsychologie, die diesbezüglich von Bedeutung sei. Überdies erwähnt Adler nur noch die Pädagogik und nicht mehr die Psychologie.*

⁵⁴ Die Art und Weise der Nummerierung wurde bereits in Kapitel 5.6 in der Fußnote 47 erklärt und erfolgt in der Reihenfolge der Kernaussagen im jeweiligen Textanalyseprotokoll. Dadurch, dass nur die veränderten Kernaussagen in dieses Kapitel integriert werden, ist die Nummerierung im Fließtext nicht fortlaufend [Anm. S.B.].

In Text 4 schreibt Adler in allen vier Auflagen von der Pädagogik als Wissenschaft, aber auch von deren Bedeutung in der Praxis. Diese habe seiner Ansicht nach keine allgemeingültigen Regeln, sei nie abgeschlossen und daher in ständiger Weiterentwicklung. Überdies könne sie nicht einfach erdacht oder erdichtet werden, sondern müsse in vorurteilsloser Beobachtung als Kunst erlernt werden. Diesbezüglich geht Adler in Text 1 davon aus, dass die Erziehung zwar erlernt werden könne, dass aber nicht jeder, der selbst erzogen wurde auch zur Erziehung anderer geeignet sei. Er betont dabei die subjektive Anschauungsweise, das Denken und Trachten sowie die Lebensführung der ErzieherInnen, welche eine bedeutende Rolle spielen. Generell sieht Adler die Erziehung selbst als „ein Problem“ der ErzieherInnen an.

Das Problem der Erziehung **ist für** Eltern und LehrerInnen **eines der schwierigsten**.

T1/P1.1/A 1/1904

Das Problem der Erziehung **wird von** Eltern und LehrerInnen **leicht unterschätzt**.

T1/P1.1/A 1/1914, 1922, 1928

→ **Veränderung 3:** *Im Jahr 1904 formuliert Adler das „Problem der Erziehung“ als „eines der schwierigsten“ für Eltern und LehrerInnen. Bereits im Jahr 1914 sowie in den darauf folgenden Auflagen von 1922 und 1928 geht er jedoch davon aus, dass die ErzieherInnen dieses „Problem der Erziehung“ leicht unterschätzen würden. Durch die Veränderung in dieser Textpassage liege das Problem demnach nicht mehr wie 1904 an der Erziehung selbst, sondern an den ErzieherInnen und deren Einstellung.*

In diesem Zusammenhang betont Adler in Text 4, dass in der Erziehung von Kindern und Jugendlichen auf einen Einklang zwischen den Forderungen des Elternhauses, der Schule und der Außenwelt geachtet werden müsse. Ebenso äußert er sich hinsichtlich der ursprünglichen Anlagen des Kindes und ist diesbezüglich der Meinung, dass es im Zuge der Erziehung nicht möglich sei, diese völlig zu vernichten. Wie nachstehende Kernaussage verdeutlicht, räumt er jedoch der Erziehung die Möglichkeit ein, die positiven Anlagen des Kindes zu fördern sowie die Entwicklung der negativen zu hemmen.

Durch die Erziehung ist es möglich, die Anlage eines Kindes zu fördern oder deren Entwicklung zu hemmen bzw. diese auf kulturelle Ziele hinzulenken, was ohne die Erziehung bzw. bei falschen Methoden nicht erreicht werden könnte. **Letzteres nennt Freud, dem die Aufklärung über die Rolle infantiler Eindrücke, Erlebnisse und Entwicklungen beim Normalen und beim Neurotiker zu verdanken ist, die Sublimierung, welche unerlässlich für die Entstehung und Entfaltung der Kultur ist.**

T1/P1.1/A 5 1904

Durch die Erziehung ist es möglich, die Anlage eines Kindes zu fördern oder deren Entwicklung zu hemmen bzw. diese auf kulturelle Ziele hinzulenken, was ohne die Erziehung bzw. bei falschen Methoden nicht erreicht werden könnte. **Letzteres nennt Freud, dem manche Aufklärung über die Rolle infantiler Eindrücke, Erlebnisse und Entwicklungen beim Normalen und beim Neurotiker zu verdanken ist, die Sublimierung, welche unerlässlich für die Entstehung und Entfaltung der Kultur ist.**

T1/P1.1/A 5 1914

Durch die Erziehung ist es möglich, die Anlage eines Kindes zu fördern oder deren Entwicklung zu hemmen bzw. diese auf kulturelle Ziele hinzulenken, was ohne die Erziehung bzw. bei falschen Methoden nicht erreicht werden könnte.

T1/P1.1/A 5 1922, 1928

→ **Veränderung 4 (durch Grundbegriff):** *In den Jahren 1904 und 1914 verweist Adler auf den Begriff „Sublimierung“, womit er das – im Zuge der Erziehung notwendige – Hinführen einer Anlage auf kulturelle Ziele beschreibt, welches für die Entstehung und Entfaltung der menschlichen Kultur unerlässlich sei. Dieser Grundbegriff stammt von Sigmund Freud, dem Adler 1904 noch „die“ Aufklärung über die Rolle infantiler Eindrücke, Erlebnisse und Entwicklungen beim Normalen und beim Neurotiker verdankt. Im Jahr 1914 schwächt er diese Aussage bereits ab, indem er von „mancher Aufklärung“ schreibt und in den Jahren 1922 sowie 1928 lässt er diese Textpassage gänzlich aus. Dadurch wird einerseits der (psychoanalytische) Begriff „Sublimierung“ vermieden und andererseits der Verweis auf Sigmund Freud gelöscht.*

Adler ist weiters der Überzeugung, dass körperliche und geistige Erziehung eines Kindes eng zusammenhängen und sieht es deshalb als essentiell an, auch die körperliche Erziehung nicht zu vernachlässigen, wenn die geistige gefördert werden soll. Für diese körperliche Erziehung sieht er v.a. den Arzt bzw. die Ärztin als zuständig an, der bzw. die seiner Ansicht nach nicht allzu häufig die Möglichkeit habe, sich direkt an der geistigen Erziehung zu beteiligen. In diesem Zusammenhang seien Pünktlichkeit und Reinlichkeit der ErzieherInnen v.a. in der Säuglingszeit, aber auch in den späteren Entwicklungsjahren, zwei wichtige Aspekte. Dass Adler ein sehr fortschrittlich denkender Mensch war, zeigt sich u.a. darin, dass er sich auch über die Erziehung von Menschen mit Behinderung Gedanken machte. Für „Schwachsinnige, Kretine, Taubstumme oder Blinde“ (Adler 1904, 4/Nr.14⁵⁵) sieht er den Arzt bzw. die Ärztin verantwortlich, welcher bzw. welche das Ausmaß der Behinderung festzustellen und die Chancen auf Heilung bzw. Besserung zu erwägen habe. Als geeignete Erziehungsform für Kinder mit Behinderungen sieht er eine entsprechende, meist individualisierte Behandlung und Erziehung vor.

Wie nachstehende Kernaussage zeigt, plädiert Adler in Text 2 für die richtige Führung des kindlichen Zärtlichkeitsbedürfnisses durch die Erziehung, da die Entwicklung des Kindes davon beeinflusst werde.

Von der richtigen Führung dieses **Triebkomplexes** (des Zärtlichkeitsbedürfnisses) durch die Erziehung hängt ein großer Teil der kindlichen Entwicklung ab.

T2/P1.1/A 3 1908, 1914

Von der richtigen Führung dieses **Gefühlskomplexes** (des Zärtlichkeitsbedürfnisses) durch die Erziehung hängt ein großer Teil der kindlichen Entwicklung ab.

T2/P1.1/A 3 1922, 1928

→ **Veränderung 5 (durch Grundbegriff):** *Es erscheint interessant, dass Adler das kindliche Zärtlichkeitsbedürfnis in den Jahren 1908 und 1914 als „Triebkomplex“ und in den Auflagen von 1922 und 1928 als „Gefühlskomplex“ bezeichnet. Diese grundbegriffliche Veränderung könnte damit zusammenhängen, dass Adler sich anfänglich noch an Freuds*

⁵⁵ Die Literaturangaben beziehen sich immer auf die Erstauflage des jeweiligen Textes bzw. auf jene Auflage, in welcher die angeführten Textstellen erstmals zu finden sind. Dabei muss bedacht werden, dass sich die Seitenangaben je nach Textauflage verändern [Anm. S.B.].

Triebtheorie orientiert, später aber das Gemeinschaftsgefühl – als „Nachfolger“ des Zärtlichkeitsbedürfnisses – einen hohen Stellenwert in seiner Lehre einnimmt. Wenn Adler vom „Zärtlichkeitsbedürfnis“ des Kindes spricht, dürfte es sich demnach ab 1922 nicht mehr um kindliche Triebe, sondern um kindliche Gefühle handeln.

Im Zuge seiner Erläuterungen über die Erziehung von Kindern und Jugendlichen führt Adler immer wieder Aspekte einer förderlichen bzw. hemmenden Erziehung an. In Text 1 ist er der Ansicht, dass eine förderliche Erziehung nur mithilfe der Liebe möglich sei. Er verweist auf die Wichtigkeit der Liebe und Zuneigung des Kindes, welche sich auf Vater und Mutter gleichermaßen erstrecken sollte. Seiner Meinung nach ahme das Kind die von ihm geliebten Personen und deren Handlungsweisen stets nach, weshalb diese Liebe auch nicht unterschätzt werden dürfe. Adler bezeichnet die Liebe als „sicherste(s) Unterpfand der Erziehungsmöglichkeit“ (Adler 1904, 4/Nr. 14). Jedoch müsse darauf geachtet werden, dass kein Kind einem anderen gegenüber bevorzugt und auch kein Übermaß an Liebe und keine Überschwänglichkeit gezüchtet werden. Als richtige Mittellinie nennt er die Besonnenheit gegenüber den Liebkosungen des Kindes, die Aufmerksamkeit sowie das Hinlenken auf ethisch wertvolle Bestrebungen, wie Arbeit und Fleiß. Generell stellt für Adler die individuelle Erziehung einen fundamentalen Aspekt einer förderlichen Erziehung dar. Aus diesem Grund hält er die Erziehung des Kindes nach bzw. zu einem Muster für hemmend und spricht sich dagegen aus. Weiters geht er auf Streitigkeiten und Unstimmigkeiten in der Familie ein. Seiner Meinung nach sollten alle Streitigkeiten und gegenseitige Kritik der Eltern vor dem Kind geheim gehalten werden. Ebenso sollte das Schlafzimmer der Eltern von jenen der Kinder getrennt sein, damit diese die ehelichen Vorgänge (wie bspw. den Geschlechtsverkehr) der Eltern nicht miterleben. Auch zur Koedukation, der gemeinsamen Erziehung von Mädchen und Buben, äußert sich Adler. Prinzipiell spricht er sich für diese Erziehungsweise aus, warnt jedoch vor Sorglosigkeit und Überraschungen.

Weiters dürfe in einer förderlichen Erziehung das Kind nicht zum Gehorsam gezwungen werden, da sich dieser selbstständig durch die Erziehung ergeben müsse. Das Kind solle selbstständig und frei seine Entscheidungen treffen und nicht ständig ermahnt werden. Um Folgsamkeit desselben zu erlangen, haben die ErzieherInnen auf das Verständnis des Kindes zu vertrauen, weshalb jeder unverständliche Befehl, jedes ungerecht scheinende Verlangen sowie unnütze, unausführbare und häufige Androhungen vermieden und der Wert der Gerechtigkeit für alle ausgewiesen werden müssen. Außerdem dürfe dem Kind unter keinen Umständen Schrecken eingejagt werden und es dürfe auch nicht zur Entschuldigung gezwungen werden, wie nachstehende Kernaussage veranschaulicht.

Die Abbitte darf nicht erzwungen werden und **nie sofort, sondern** nur als freiwillige **eingefordert** werden.

T1/P1.1/A 16 1904, 1914, 1922

Die Abbitte darf nicht erzwungen werden und **wenn überhaupt, so** nur als freiwillige **entgegengenommen** werden.

T1/P1.1/A 16 1928

→ **Veränderung 6:** *In den Jahren 1904, 1914 und 1922 ist Adler der Ansicht, dass die Entschuldigung „nie sofort, sondern nur als freiwillige eingefordert werden“ dürfe. 1928 ändert er diese Textpassage dahingehend, dass die Entschuldigung „wenn überhaupt, so nur als freiwillige entgegengenommen werden“ dürfe. Dadurch, dass die Entschuldigung nicht mehr „eingefordert“, sondern nur noch „entgegengenommen“ werden dürfe, überlässt Adler dem Kind mehr Freiheit und eigenständige Entscheidung.*

Wie folgende Kernaussage zeigt, ist es für Adler in Text 3 von besonderer Bedeutung, dass dem Kind durch eine förderliche Erziehung die Möglichkeit genommen werde, ein Gefühl der Minderwertigkeit aufkommen zu lassen.

In der Erziehung muss dem Kind die Möglichkeit genommen werden, ein Minderwertigkeitsgefühl aufkommen zu lassen. Kranke und schwache Kinder müssen rasch geheilt und gekräftigt sowie zu einem selbstständigen Urteil gebracht und von der Meinung anderer unabhängiger gemacht werden. Die Unsicherheit der Geschlechterrolle muss durch dahinzielende Belehrung ausgemerzt werden und der pädagogischen Forderung nach der Gleichstellung von Mann und Frau muss nachgekommen werden Um Trotz zu vermeiden, darf nicht zum Gehorsam erzogen werden.

T3/P1.1/A 3 1910

In der Erziehung muss dem Kind die Möglichkeit genommen werden, ein Minderwertigkeitsgefühl aufkommen zu lassen. Kranke und schwache Kinder müssen rasch geheilt und gekräftigt sowie zu einem selbstständigen Urteil gebracht und von der Meinung anderer unabhängiger gemacht werden. Die Unsicherheit der Geschlechterrolle muss durch dahinzielende Belehrung **und Haltung** ausgemerzt werden und der pädagogischen Forderung nach der Gleichstellung von Mann und Frau muss nachgekommen werden Um Trotz zu vermeiden, darf nicht zum Gehorsam erzogen werden.

T3/P1.1/A 3 1914, 1922, 1928

→ **Veränderung 7:** *Die Veränderung in dieser Textpassage bezieht sich lediglich darauf, dass die Unsicherheit der Kinder bezüglich ihrer Geschlechterrolle nicht nur durch Belehrung (1910), sondern auch durch die Haltung der ErzieherInnen (1914, 1922, 1928) ausgemerzt werden solle. Dies bedeutet, dass in einer förderlichen Erziehung nicht nur durch Worte, sondern auch durch Taten erzogen werden sollte, indem die ErzieherInnen eine „Vorbildfunktion“ einnehmen.*

Eine weitere – für die Entwicklung in Adlers Theorie sehr bedeutende – Veränderung zeigt sich in Text 1 durch das Hinzufügen einer Textpassage im Jahr 1922.

T1/P1.1/A 19 1904, 1914 – kein Text

In einer förderlichen Erziehung muss das Kind – sowohl in der Familie als auch in der Schule – für die Gemeinschaft erzogen werden.

T1/P1.1/A 19 1922, 1928

→ **Veränderung 8 (durch Grundbegriff):** *Im Jahr 1922 fügt Adler oben angeführte Kernaussage hinzu, in welcher er – sowohl im Elternhaus als auch in der Schule – für die Erziehung des Kindes für die Gemeinschaft eintritt. Dadurch integriert Adler einerseits den Grundbegriff „Gemeinschaftsgefühl“ in seine Texte und andererseits ändert sich auch das Merkmal einer förderlichen Erziehung. Ab der Auflage von 1922 sei die Erziehung nur dann förderlich, wenn für die Gemeinschaft erzogen werde.*

In den untersuchten Texten spricht Adler immer wieder vom „Umweg über die Kultur“ (Adler 1908a, 8), welchen das Kind bei der Befriedigung seiner Bedürfnisse gehen müsse. In diesem Zusammenhang nennt er in Text 2 das Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes als den „Hebel“ (Adler 1908a, 8) einer förderlichen Erziehung. Dieses müsse in der Erziehung des Kindes befriedigt werden, jedoch nur über diesen „Umweg über die Kultur“ (ebd.), indem bspw. eine Umarmung, ein Kuss, eine freundliche Miene oder ein liebevoll tönendes Wort durch die ErzieherInnen erst dann erfolgen, wenn sich das Kind dem Erzieher bzw. der Erzieherin unterwerfe. Bleibe dem Kind bei der Befriedigung seines Zärtlichkeitsbedürfnisses dieser Umweg erspart, so stelle dies verzärtelnde und infolge dessen auch hemmende Erziehung dar. Ebenso sei dies der Fall, wenn dem Zärtlichkeitsbedürfnis auch die kulturelle Befriedigung entzogen und das Kind mit seiner Sehnsucht nach Liebe alleine gelassen werde, was als vernachlässigende Erziehung angesehen werden könne.

→ **Veränderung**⁵⁶: *In diesem Zusammenhang erscheint es als äußerst interessant, dass Adler in der Kernaussage von Text 2 davon spricht, dass sich das Kind den ErzieherInnen unterwerfen müsse, um eine Befriedigung über die Kultur zu erlangen. Denn in Text 4 macht Adler deutlich, dass die menschliche Psyche, also auch die des Kindes, eine dauernde Unterwerfung nicht vertragen könne. Nicht in der Liebe oder der Freundschaft, schon gar nicht aber in der Erziehung. Diesbezüglich konnte also eine textübergreifende, inhaltliche Veränderung ausgemacht werden.*

2.2.1.2 Welche (positiven bzw. negativen) Merkmale und/oder Eigenschaften schreibt Adler den (geeigneten bzw. ungeeigneten) ErzieherInnen zu?

Über die Merkmale der ErzieherInnen konnten insgesamt 26 Kernaussagen ausgemacht werden, wobei 11 in Text 1, 1 in Text 2 und 14 in Text 4 gefunden wurden. Text 3 beinhaltet keine diesbezüglich relevanten Textpassagen. In 8 der 26 Aussagen konnten Veränderungen eruiert werden.

In Text 1 ist Adler der Meinung, dass sich nicht jeder Mensch zum Erzieher bzw. zur Erzieherin eigne und dass dies von der Anlage des Menschen und deren Entwicklung abhängig sei. Als Merkmale und Eigenschaften geeigneter ErzieherInnen nennt er die Fähigkeit ruhiger Erwägung sowie das Kennen der Höhen und Tiefen der Menschenseele. Außerdem müssen sie die Kraft besitzen, ihre persönlichen Neigungen zu vernachlässigen und sich in die Persönlichkeit anderer hineinversetzen, um das Beste aus dem Kind herausholen zu können. Als Hauptmerkmal geeigneter ErzieherInnen führt er die „Finderfähigkeit“ (Adler 1904, 4/Nr.13) an, womit gemeint ist, dass ErzieherInnen fähig sein müssen, das Beste im Kinde zu finden

⁵⁶ Da es sich bei dieser Veränderung um eine „zufällig entdeckte“, textübergreifende Veränderung handelt und diese nicht – wie die anderen – aus dem Vergleich der verschiedenen Auflagen eines Textes hervorgeht, wird sie nicht mitnummeriert [Anm. S.B.].

und zur Entwicklung zu bringen, auch wenn die Anlage dafür sehr gering sei. Auf diesen Aspekt geht er auch in Text 4 ein, indem er von einer „feinere(n) Witterung“ (Adler 1912b, 225) der ErzieherInnen zum besseren Verständnis der Kinder schreibt. Indem sich diese auf das Kind konzentrieren, entwickeln sie seiner Ansicht nach ein Feingespür zum besseren Verständnis des Kindes. Wie bereits erwähnt, schreibt Adler dem Arzt bzw. der Ärztin in Text 1 eine bedeutende erzieherische Rolle zu. Er sieht diese Berufsgruppe auch als ErzieherInnen an und geht deshalb auch davon aus, dass sich die positiven Anlagen und Fähigkeiten beider Berufsgruppen gleichen. V.a. die Eigenschaften ruhiger Überlegung nennt Adler 1904, 1914 und 1922 als wichtiges Kriterium. Wie folgende Kernaussage zeigt, ändert Adler im Jahr 1928 das Wort „Überlegung“ in „Überlegenheit“.

Anlagen und Fähigkeiten eines guten Arztes sind jenen eines geeigneten Erziehers ziemlich gleich. Die Eigenschaften und Merkmale ruhiger **Überlegung**, das Kennen der menschlichen Seele, das Frei-sein von übermächtigen Selbsttäuschungen sowie das Kennen und Meistern seines Wesens müssen sowohl ErzieherInnen als auch ÄrztInnen besitzen.

T1/P1.2/A 2 1904, 1914, 1922

Anlagen und Fähigkeiten eines guten Arztes sind jenen eines geeigneten Erziehers ziemlich gleich. Die Eigenschaften und Merkmale ruhiger **Überlegenheit**, das Kennen der menschlichen Seele, das Frei-sein von übermächtigen Selbsttäuschungen sowie das Kennen und Meistern seines Wesens müssen sowohl ErzieherInnen als auch ÄrztInnen besitzen.

T1/P1.2/A 2 1928

→ **Veränderung 9:** *Je nachdem, wie der Begriff „Überlegenheit“ interpretiert wird, ist auch die Veränderung mehr oder weniger grundlegend. Meint Adler „Überlegenheit“ im gleichen Sinne wie „Überlegung“, so ist die Korrektur irrelevant. Sieht er in diesem Begriff jedoch die Bedeutung, dem Kind überlegen zu sein, also die Macht über das Kind zu besitzen, so ist diese Veränderung durchaus von Interesse. Dies würde andeuten, dass das Kind zu seinen ErzieherInnen „aufschauen“ müsse, wahrscheinlich im Sinne einer Vorbildfunktion.*

Als weitere Eigenschaften geeigneter ErzieherInnen bzw. des Arztes oder der Ärztin nennt Adler das Kennen der menschlichen Seele, das Frei-Sein von übermächtigen Selbsttäuschungen sowie das Kennen und Meistern des eigenen Wesens. Neben der körperlichen Erziehung sei die Prophylaxe im Kampf gegen diverse gesellschaftliche Krankheiten wie bspw. Alkoholismus, Infektionskrankheiten oder Geschlechtskrankheiten, etc. ein erzieherischer Bereich, für den der Arzt bzw. die Ärztin zuständig sei.

ErzieherInnen können Adlers Ansichten aus Text 1 nach nur dann bestehen, wenn sie das Vertrauen des Kindes besitzen und eine beratende Funktion einnehmen. Außerdem meint er, dass die ErzieherInnen für die Zukunft – und nicht nur für den nächsten Tag – erziehen müssen. Sie sollen stets gerecht abwägende BeurteilerInnen sein und ihre Kinder liebevoll beschützen. Geeignete ErzieherInnen seien demnach auch gleichzeitig BeraterInnen und BeschützerInnen des Kindes, zukunftsorientiert, gerecht und liebevoll. Auch in Text 4 nennt Adler Eigenschaften geeigneter ErzieherInnen. Diese können seiner Meinung nach gut beobachten, haben kaum Vorurteile, halten nur selten den Drill für ein Erziehungsmittel und

lenken ihre Aufmerksamkeit und ihr Interesse auf das Wohlergehen des Kindes. Weiters achten sie auf die körperliche Ausbildung und Kinderhygiene, können Verstocktheit und Krankheit unterscheiden, passen sich den modernen Anschauungen an und lösen sich vom „Wunderglauben an den Stock“ (Adler 1912b, 226) sowie von der Auffassung, dass die Strafe die Sittlichkeit des Kindes stärke. Nach Adler besitzen geeignete ErzieherInnen soziale Reife sowie einen Blick für die Entwicklung und neue Formen des Lebens. Eigenschaften wie Liebe und Pflichtgefühl seien äußerst wichtig und manchmal müssen sie auch eigene Schmerzen in Kauf nehmen. Weiters sei es essentiell, dass sich ErzieherInnen für die Gleichberechtigung der Kinder einsetzen. Sowohl die Bevorzugung als auch die Benachteiligung eines Kindes solle vermieden werden. Auch wenn Adlers Ansicht nach selten der gute Wille der Eltern fehle, sei es für diese nicht leicht, ihre Sorgfalt und Liebe auf mehrere Kinder gleichmäßig zu verteilen. In den Jahren 1922 sowie 1928 fügt Adler in Text 1 eine Aussage hinzu, in welcher er wieder versucht, dass Gemeinschaftsgefühl hervorzuheben.

T1/P1.2/A 10 1904, 1914 – kein Text

(Geeignete) LehrerInnen und ErzieherInnen besitzen ein entwickeltes Gemeinschaftsgefühl.

T1/P1.2/A 10 1922, 1928

→ **Veränderung 10 (durch Grundbegriff):** *Dadurch, dass Adler in den Jahren nach 1918 dem Gemeinschaftsgefühl eine immer größer werdende Bedeutung beimisst, fügt er im Jahr 1922 sowie 1928 eine Textpassage hinzu, in welcher er deutlich macht, dass nur jene Personen zur Kindererziehung geeignet seien, die auch ein entwickeltes Gemeinschaftsgefühl besäßen. Ab diesem Zeitpunkt kann das Gemeinschaftsgefühl demnach als Kriterium für gute ErzieherInnen angesehen werden.*

Neben diesen positiven Eigenschaften und Merkmalen führt Adler auch solche an, mit welchen Menschen zur Fortpflanzung und in weiterer Folge zur Kindererziehung nicht geeignet seien.

Nur gesunde Menschen sind zur Fortpflanzung geeignet. Vorliegender Alkoholismus, Geschlechtskrankheiten, Epilepsie und Tuberkulose sind negative Merkmale.

T1/P1.2/A 1 1904, 1914

Nur gesunde Menschen sind zur Fortpflanzung geeignet. Vorliegender Alkoholismus, Geschlechtskrankheiten, **Psychosen**, Epilepsie und Tuberkulose sind negative Merkmale.

T1/P1.2/A 4 1922, 1928

→ **Veränderung 11:** *Als Eigenschaften von Menschen, die zur Fortpflanzung sowie zur Kindererziehung nicht geeignet seien, nennt Adler in den Auflagen von 1904 und 1914 Alkoholismus, Geschlechtskrankheiten, Epilepsie und Tuberkulose. In den Jahren 1922 und 1928 fügt er noch Psychosen hinzu, wodurch angenommen werden kann, dass er diese als vergleichbare Krankheiten ansieht.*

Ebenso nennt Adler Menschen mit ansteckenden Krankheiten oder offenkundigen Lastern sowie verschüchterte und verbitterte Menschen, welche als ErzieherInnen meist ungeeignet seien.

Verschüchterte und verbitterte ErzieherInnen sind kaum in der Lage, die geistige Entwicklung eines **Mädchens, geschweige eines Knaben** zu leiten.

T1/P1.2/A 5 1904

Verschüchterte und verbitterte ErzieherInnen sind **manchmal** kaum in der Lage, die geistige Entwicklung eines **Kindes** zu leiten.

T1/P1.2/A 5 1914, 1922, 1928

→ **Veränderung 12:** *In der Auflage von 1904 schreibt Adler, dass verschüchterte und verbitterte ErzieherInnen manchmal kaum in der Lage seien die geistige Entwicklung eines Mädchens, geschweige denn die eines Knaben zu leiten, was darauf hinweist, dass er die Erziehung von Knaben als schwieriger empfindet. Ab 1914 spricht er nur noch vom Kind an sich, ohne in männlich und weiblich zu differenzieren, was damit zusammenhängen könnte, dass er sich im Laufe der Entwicklung seiner Lehre immer mehr für die Gleichbehandlung sowie Gleichstellung von Mann und Frau einsetzt. Durch das „Manchmal“, welches er ebenfalls ab 1914 hinzufügt, zeigt er an, dass dies nicht immer so sein müsse, wodurch seine Auffassung von der individuellen Betrachtung jedes Falles zum Vorschein kommt.*

In diesem Zusammenhang spricht Adler die Erziehung eines Kindes durch fremde Personen, wie bspw. Gouvernanten an. Diese seien viel weniger für die Kindererziehung geeignet als die Eltern und er sieht in ihnen eine Gefahr für das Kind. In folgender Kernaussage werden weitere „Personengruppen“ angeführt, von welchen schädliche Auswirkungen auf das Kind ausgehen können.

Querköpfe, Individualisten, Egoisten, Fatalisten, besonders wenn sie an unausrottbare Vererbung glauben sowie einseitige Theoretiker, die nur nach Schablonen und nicht nach den realen Bedürfnissen einer tauglichen Gesellschaft erziehen, stiften nur Schaden.

T1/P1.2/A 11 1904, 1914 – kein Text

T1/P1.2/A 11 1922, 1928

→ **Veränderung 13:** *Durch das Hinzufügen dieser Textpassage in den Auflagen von 1922 und 1928 wird deutlich, dass Adler der Erziehung mehr Kraft als vererbten Anlagen zuspricht und dass er sich für die individuelle Kindererziehung einsetzt. Er ist dagegen, dass die ErzieherInnen nach „Schablonen“ erziehen. Stattdessen sollen sich diese nach den Bedürfnissen der Gesellschaft richten.*

Als ungeeignete ErzieherInnen nennt Adler auch solche, die nicht ohne Schläge in der Erziehung auskämen. Prügel sieht er generell als Barbarei an und bezeichnet ErzieherInnen, die diese anwenden, als „unfähig“ (Adler 1904, 4/Nr.14) und zur Kindererziehung nicht geeignet. Ebenso nennt er in Text 4 ErzieherInnen, die dem „lehrhaften Worte allein eine bessernde Kraft zuschreiben“ (Adler 1912b, 225) und diesem so viel Gewicht beimessen, dass sie eher ins Reden anstatt ins Erziehen verfallen würden. Worte alleine haben seiner Ansicht nach keine ausreichende Wirkung und nur dadurch könne keine Besserung erlangt werden. Weitere negative Merkmale seien ein rückwärts gewandter Blick der Eltern sowie ein Festhängen an

Dogmen und veralteten Erziehungsweisen. Ebenso sei es nicht gut, wenn die Familie von der Umgebung isoliert lebe. Dann sei der Fortschritt des sozialen Lebens an den ErzieherInnen vorübergegangen, sie seien in ihrer geistigen Reife vorzeitig stecken geblieben und nicht imstande, ihre oft unbewusste Stellung zur Gesellschaft aufzugeben, was sie zu ungeeigneten ErzieherInnen mache. Damit zusammenhängend geht Adler auch auf jene Eltern ein, die einem Gefühl der eigenen Unsicherheit durch übertriebene Erziehungskünste zu entkommen suchen und sich trotz des fortschreitenden Zusammenbruchs ihres Erziehungswerkes häufig für geborene PädagogInnen halten. Auch in Text 2 betont er, dass sich ErzieherInnen in der Kindererziehung vor dem Einfluss ihrer eigenen Wünsche und Gefühle, die oft aus Erinnerung entspringen, hüten müssen. In folgender Kernaussage aus Text 4 sind weitere Merkmale und Eigenschaften ungeeigneter Erzieherinnen zu finden.

Eltern, die sich nicht vollends ausgewachsen haben, in ihrem Wachstum gehemmt, geknickt und nach unten gebeugt sind, drängen und sehen nach aufwärts und innerhalb der Familie darf dann nur ihr Wort gelten. Solche Eltern sind Verfechter ihrer Autorität, wollen andere beherrschen, sind manchmal brutal und tyrannisch, manchmal schmeichelnd und listig und sind voll von Grundsätzen und Prinzipien, wissen alles (besser) und wollen stets überlegen sein. Andere Familienmitglieder müssen der Außenwelt gegenüber die Ehre und Bedeutung der Eltern bekunden, nur Gutes von der Familie erzählen und bei Schlechtem lügen und heucheln. Der geistige und körperliche Fortschritt der Kinder soll dem Ruhme der Eltern dienen, Tadel in der Schule und kleine Kindheitsstreiche werden zum Elternmord aufgeblasen und ununterbrochen verfolgt. Diese Eltern spielen lebenslänglich Kaiser, unfehlbaren Papst, Untersuchungsrichter, Weltweisen, befinden sich in einem vergeblichen Wettlauf und sind daher ungeeignete ErzieherInnen.

T4/P1.2/A 9 1912, 1914

Eltern, die sich nicht vollends ausgewachsen haben, in ihrem Wachstum gehemmt, geknickt und nach unten gebeugt sind, drängen und sehen nach aufwärts und innerhalb der Familie darf dann nur ihr Wort gelten. Solche Eltern sind Verfechter ihrer Autorität, wollen andere beherrschen, sind manchmal brutal und tyrannisch, manchmal schmeichelnd und listig **und gnädig** und sind voll von Grundsätzen und Prinzipien, wissen alles (besser) und wollen stets überlegen sein. Andere Familienmitglieder müssen der Außenwelt gegenüber die Ehre und Bedeutung der Eltern bekunden, nur Gutes von der Familie erzählen und bei Schlechtem lügen und heucheln. Der geistige und körperliche Fortschritt der Kinder soll dem Ruhme der Eltern dienen, Tadel in der Schule und kleine Kindheitsstreiche werden zum Elternmord aufgeblasen und ununterbrochen verfolgt. Diese Eltern spielen lebenslänglich Kaiser, unfehlbaren Papst, Untersuchungsrichter, Weltweisen, befinden sich in einem vergeblichen Wettlauf und sind daher ungeeignete ErzieherInnen.

T4/P1.2/A 9 1922, 1928

→ **Veränderung 14:** *In dieser Kernaussage beschreibt Adler in ihrem Wachstum gehemmte Eltern. Innerhalb der Familie dürfe nur ihr Wort gelten, sie seien VerfechterInnen ihrer Autorität, wollen andere beherrschen und seien manchmal brutal und tyrannisch, manchmal schmeichelnd und listig. Die Veränderung in dieser Textpassage bezieht sich lediglich darauf, dass Adler 1922 und 1928 noch „gnädig“ als Eigenschaft hinzufügt.*

Weiters beinhaltet obige Kernaussage, dass solche Eltern der Außenwelt immer perfekt erscheinen wollen, sich dementsprechend verhalten und dies auch von ihren Kindern erwarten. Ein perfektes Familienleben werde vorgeheuchelt. Dementsprechend seien viele Eltern, wenn sie ein Kind bekommen, mit großen Ängsten und Schwierigkeiten konfrontiert. Diesbezüglich

merkt Adler deren große Verantwortlichkeit, deren Sorgen hinsichtlich der Erhaltung und Erziehung der Kinder, deren Schmerzen und Qualen bei Krankheit, Misswuchs und schlechtem Gedeihen derselben, deren Bedenken, wenn in der Familie bereits jemand an diversen Krankheiten und Nervosität litt sowie deren Angst davor, dass das Kind „ein Krüppel, ein Idiot, ein Verbrecher“ (Adler 1912b, 230) werden könnte, an. Eltern mit solchen Ängsten haben seiner Ansicht nach vor der Geburt ihres Kindes häufig versucht, dem „Kindersegen vorzubeugen“ (ebd.). Sei ihnen dies nicht gelungen und komme doch eine Schwangerschaft zustande, seien diese häufig überfordert, wie durch folgende Kernaussage gezeigt werden kann.

Bekommen Menschen, die dem Kindersegen unbedingt vorzubeugen trachten, doch ein Kind, schiebt oft jeder Elternteil, dem anderen die Last der Erziehung zuzuschieben, um den Partner dadurch die Schwierigkeit der **Kindererziehung** deutlich zu machen und ihn vor weiterem Nachwuchs abzuschrecken. Alle Leistungen werden als Qual empfunden, das Stillgeschäft wird zurückgewiesen, die gestörte Nachtruhe und die Abhaltung von Vergnügen als überaus schwer und nur unter fortwährenden Klagen getragen. Nervöse Symptome, Kopfschmerz, Migräne, Mattigkeit setzen ein.

T4/P1.2/A 11 1912

Bekommen Menschen, die dem Kindersegen unbedingt vorzubeugen trachten, doch ein Kind, schiebt oft jeder Elternteil, dem anderen die Last der Erziehung zuzuschieben, um den Partner dadurch die Schwierigkeit der **Kinderpflege** deutlich zu machen und ihn vor weiterem Nachwuchs abzuschrecken. Alle Leistungen werden als Qual empfunden, das Stillgeschäft wird zurückgewiesen, die gestörte Nachtruhe und die Abhaltung von Vergnügen als überaus schwer und nur unter fortwährenden Klagen getragen. Nervöse Symptome, Kopfschmerz, Migräne, Mattigkeit setzen ein.

T4/P1.2/A 11 1914, 1922, 1928

→ **Veränderung 15:** Die Veränderung in dieser Kernaussage bezieht sich darauf, dass Adler ab der Auflage von 1914 die „Kindererziehung“ durch die „Kinderpflege“ ersetzt. Der Grund für diese Korrektur kann nicht eindeutig festgemacht werden. Möglicherweise beinhaltet die „Kindererziehung“ mehr erzieherischen Aufwand als „Kinderpflege“ und diese Eltern seien bereits mit der alleinigen – vielleicht nur körperlichen – Pflege überfordert.

Adlers Ansicht nach bestehe aber auch die Möglichkeit, dass solche Eltern, die ursprünglich keine Kinder gewollt hatten, ihr Pflichtgefühl übertreiben und ihr Kind dadurch schädigen, wie wiederum durch nachstehende Kernaussage ersichtlich wird.

Eltern, die einer Schwangerschaft vorbeugen wollten und doch ein Kind bekommen, übertreiben oft ihr Pflichtgefühl und schädigen dadurch ihr Kind. Fortwährend sind sie mit dem Kinde beschäftigt, belauschen jeden Atemzug, wittern überall Krankheitsgefahr, reißen das Kind aus dem Schläfe und überschreiten jede Maßregel so sehr, bis „Vernunft Unsinn; Wohltat Plage“ wird.

T4/P1.2/A 12 1912, 1914

Eltern, die einer Schwangerschaft vorbeugen wollten und doch ein Kind bekommen, übertreiben oft ihr Pflichtgefühl und schädigen dadurch ihr Kind. Fortwährend sind sie mit dem Kinde beschäftigt, belauschen jeden Atemzug, wittern überall Krankheitsgefahr, reißen das Kind aus dem Schläfe und überschreiten jede Maßregel so sehr, bis „Vernunft Unsinn; Wohltat Plage“ wird. **Manchmal steigert sich die Nervosität der Eltern zu schweren Dämmerzuständen, welche auf die Furcht vor einer neuerlichen Schwangerschaft hinweisen.**

T4/P1.2/A 12 1922, 1928

→ **Veränderung 16:** *In den Auflagen von 1922 und 1928 fügt Adler hinzu, dass sich die Nervosität solcher Eltern, die ihre Kinder auf Schritt und Tritt „belauschen“, bis hin zu schweren Dämmerzuständen steigern könne, was ein Hinweis darauf sei, dass sich diese vor einer erneuten Schwangerschaft und somit vor Familienzuwachs fürchten.*

2.2.1.3 Welche (positiven bzw. negativen) Merkmale und/oder Eigenschaften schreibt Adler dem (gut bzw. schlecht) erzogenen Kind zu?

Zu Adlers Beschreibungen bezüglich des Kindes konnten insgesamt 46 Kernaussagen ausgemacht werden. Davon entfallen 11 auf Text 1, 7 auf Text 2, 13 auf Text 3 und 15 auf Text 4. Von den gesamt 46 Aussagen wurden bei 15 Korrekturen vorgenommen.

Adler geht in Text 1 davon aus, dass die persönlichen Anlagen eines Kindes sehr vielfältig seien und somit auch jedes Kind verschieden sei. Diese Anlagen lassen sich seiner Meinung nach bis ins Erwachsenenalter zurückverfolgen und seien für das „So sein“ eines Menschen verantwortlich. Dies bedeutet, dass die Persönlichkeit des Kindes (zumindest teilweise) durch dessen Anlagen bestimmt sei, wie folgende Kernaussage belegt.

Die persönlichen Anlagen von Kindern sind vielfältig. Jedes Kind ist verschieden und die Spuren seiner **Anlagen** sind bis in höchste Alter zu verfolgen. Alles was der Mensch ist und tut, resultiert aus der Summe seiner Anlagen und der Art, wie **sie sich** der Außenwelt gegenüber geltend **machen**.

T1/P.1.3/A 1 1904, 1914

Die persönlichen Anlagen von Kindern sind vielfältig. Jedes Kind ist verschieden und die Spuren seiner **Anlage** sind bis in höchste Alter zu verfolgen. Alles was der Mensch ist und tut, resultiert aus der Summe seiner Anlagen und der Art, wie **er sie** der Außenwelt gegenüber geltend **macht**.

T1/P1.3/A 1 1922, 1928

→ **Veränderung 17:** *Die Veränderung in dieser Kernaussage lässt sich dahingehend beschreiben, dass Adler 1904 und 1914 im zweiten Satz von mehreren Anlagen, die auch noch im Erwachsenenalter erkennbar seien, spricht und ab 1922 nur noch von einer Anlage. Weiters stellt er den Menschen an sich und all seine Taten als die „Summe seiner Anlagen und die Art, wie sie sich der Außenwelt gegenüber geltend machen“, dar. In den Jahren 1922 und 1928 beschreibt er das „So sein“ des Menschen jedoch als die „Summe seiner Anlagen und die Art wie er sie der Außenwelt gegenüber geltend macht“. 1904 und 1914 ist es demnach die Anlage des Menschen, die sich der Außenwelt präsentiert und 1922 und 1928 ist es der Mensch selbst. Dies könnte dahingehend interpretiert werden, dass im ersten Fall die Anlagen des Menschen für dessen Tun „verantwortlich“ seien und ab 1922 sei es der Mensch selbst, der seine Anlagen lenkt und steuert. Dadurch kommt Adlers späterer verstärkter Glaube an die Erziehung zum Vorschein, wobei er nicht mehr davon ausgeht, dass sich der Mensch lediglich durch seine Anlagen definiere, sondern dass auch er selbst bzw. die Erziehung etwas bewirken könne. Generell misst Adler den Anlagen des Menschen in seinen früheren Texten mehr Bedeutung bei als später. Im Laufe*

der Entwicklung seiner Lehre ändert bzw. schwächt sich sein Glaube an die „totale Vererbung“ aller Anlagen, wodurch wiederum der Erziehung mehr Platz eingeräumt wird.

Weiters beschreibt Adler das Kind als ein Wesen, das gerne und mit viel Neugierde beobachtet und irgendwann beginne, unaufhörlich Fragen zu stellen, wodurch es verrate, dass es seine Existenz als rätselhaft empfinde.

Durch das Fragen-Stellen des Kindes verrät dieses, dass es in seiner eigenen Existenz viele Rätsel gefunden hat. Die ganze Fragerei steht an Stelle der einen Frage: Wo bin ich hergekommen?

T1/P.1.3/A 8 1904

Durch das Fragen-Stellen des Kindes verrät dieses, dass es in seiner eigenen Existenz viele Rätsel gefunden hat. Die ganze Fragerei steht an Stelle der einen Frage: Wo bin ich hergekommen **und wohin gehe ich?**

T1/P.1.3/A 8 1914, 1922, 1928

→ **Veränderung 18:** *Obiger Kernaussage zufolge geht Adler 1904 davon aus, dass all diese verschiedenen Fragen des Kindes anstelle einer einzigen stehen, nämlich der Frage nach der eigenen Existenz (Wo bin ich hergekommen?). Bereits ab 1914 und auch in den darauf folgenden Auflagen erweitert er diese Auffassung, in dem er dem Kind auch die Frage nach der eigenen Zukunft zuschreibt (Wo bin ich hergekommen und wohin gehe ich?) Durch diese Veränderung kommt zum Ausdruck, dass das Kind – durch sein ständiges Fragen-Stellen – Adlers Ansichten ab dem Jahr 1914 zufolge nicht nur seine Vergangenheit, sondern auch seine Zukunft in den Blick nehme.*

Interessant ist weiters, dass Adler in allen vier Auflagen von Text 1 die Sexualität des Kindes erwähnt, welche er bereits in frühester Kindheit als vorhanden ansieht. In Anbetracht dessen, dass Adler solche Textpassagen, welche eher aus der Psychoanalyse stammen, in den weiteren Auflagen meist „verschwinden lässt“, ist es fraglich, warum er gerade diese Aussage bestehen lässt.

In Text 2 widmet sich Adler hauptsächlich dem kindlichen Zärtlichkeitsbedürfnis. Er geht davon aus, dass sich dieses bei jedem Kind bereits sehr früh in dessen Leben zeige und einen wesentlichen Bestandteil von dessen sozialen Gefühlen ausmache. Das Kind ersehne von den Eltern, den LehrerInnen sowie der Gesellschaft Befriedigung, wobei die Stärke der Zärtlichkeitsregungen selbst in Szene gesetzt werden könne, um diese Befriedigung zu erlangen. Die Art, wie das Kind die Unbefriedigung ertrage, mache einen wesentlichen Bestandteil des kindlichen Charakters aus.

Ein starkes Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes lässt ein **starkes Triebleben** vermuten.

T2/P.1.3/A 4 1908, 1914

Ein starkes Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes lässt ein **starkes Gemeinschaftsgefühl und ein starkes Machtstreben** vermuten.

T2/P.1.3/A 4 1922, 1928

→ **Veränderung 19 (durch Grundbegriff):** *1908 und 1914 beschreibt Adler Kinder mit starkem Zärtlichkeitsbedürfnis auch als solche, bei welchen ein starkes Triebleben zu vermuten sei. 1922 und 1928 ändert er diese Aussage dahingehend, dass bei solchen Kindern auch ein starkes Gemeinschaftsgefühl sowie ein starkes Machtstreben anzuneh-*

men sei. Adler entfernt sich also von der „Triebtheorie“ im Sinne Freuds und bringt die individualpsychologischen Begriffe „Gemeinschaftsgefühl“ und „Machtstreben“ in seine Texte mit ein.

In Hinblick auf das Zärtlichkeitsbedürfnis lässt sich das Kind nach Adler mit folgenden Worten beschreiben.

Kinder wollen gehätschelt, liebkost und gelobt werden. Sie haben eine Neigung sich anzuschmiegen, halten sich stets in der Nähe geliebter Personen auf und wollen ins Bett genommen werden. Später begehren sie eine liebevolle Beziehung, aus der Verwandtenliebe, Freundschaft, Gemeinschaftsgefühle und Liebe stammen.

T2/P.1.3/A 5 1908, 1914

Kinder wollen gehätschelt, liebkost und gelobt werden. Sie haben eine Neigung sich anzuschmiegen, halten sich stets in der Nähe geliebter Personen auf und wollen ins Bett genommen werden. Später begehren sie eine liebevolle Beziehung, aus der Verwandtenliebe, Freundschaft, **speziellere** Gemeinschaftsgefühle und Liebe stammen, **welche von den Verlockungen, denen das Kind bei der Verfolgung seines Machtstrebens ausgesetzt war abhängig ist.**

T2/P.1.3/A 5 1922,1928

→ **Veränderung 20 (durch Grundbegriff):** *Die Veränderung in dieser Textpassage besteht darin, dass Adler ab 1922 von spezielleren Gemeinschaftsgefühlen schreibt, wobei nicht klar wird, was genau er damit meint. Weiters fügt er in den Auflagen von 1922 und 1928 hinzu, dass das Begehren einer liebevollen Beziehung von den kindlichen Verlockungen des Machtstrebens abhängig sei. Sei das Machtstreben in der Kindheit zu ausgeprägt, so dürfte dies Adlers Ansicht nach die oben genannten Bereiche (negativ) beeinflussen.*

Ebenfalls über die kindlichen Befriedigungen äußert sich Adler in Text 3, indem er die Merkmale und Eigenschaften eines Kindes gegen Ende des 2. Lebensjahres beschreibt. Dieses bevorzuge Befriedigungsarten, die mehreren Organtrieben zugleich entsprechen bzw. Unlust vermeiden. Damit meint er bspw., dass die Nahrung nicht nur gut schmecken, sondern auch gut aussehen und gut riechen solle. Das Kind sei auf dieser Entwicklungsstufe selbstsüchtig und auf Lustgewinnung eingestellt und dessen Triebleben sei in seiner Ausbreitung durch innigeres Zusammenwirken, durch Triebverschränkung und gelegentliche gegenseitige Hemmung sowie durch Eigenerfahrung und Belehrung bestimmt. Unterschiede, Ansätze zur Eigenart und Gesinnungsbildung ließen sich erkennen und ein umschriebenes Charakterbild werde deutlich. Etwas später, ca. um das vierte Lebensjahr, beginne das Kind mit der Suche nach seiner Geschlechterrolle, wobei dessen Wissensdrang stark gesteigert werde. Es suche den Geschlechterunterschied häufig in der Kleidung, den Haaren sowie den körperlichen und geistigen Eigenschaften, sei dabei aber oft unsicher und irre sich vielfach. Auch in Text 4 äußert sich Adler über das Kleinkind, indem er davon ausgeht, dass dieses von Anfang an eine Neigung zeige, sich gegen das Wort sowie gegen das Machtgebot seiner ErzieherInnen aufzulehnen.

In Text 1 bezeichnet Adler das Selbstvertrauen des Kindes und dessen persönlichen Mut als „sein größtes Glück“ (Adler 1904, 5/Nr. 15). Diese seien daher positive Eigenschaften, die ein

Kind besitzen sollte, da sie seiner Ansicht nach auch dem Aufkommen eines Minderwertigkeitsgefühls entgegenwirken (s. Kap. 4.3). Als weitere positive Eigenschaften bzw. Merkmale nennt Adler den (freiwilligen) Gehorsam, das eigenständige Fällen von Entscheidungen, die Folgsamkeit und das Verständnis des Kindes sowie in Text 4 die innerliche Freiheit und äußerliche Unabhängigkeit des Kindes und dessen selbstständiges Denken und Handeln.

Im Gegensatz zu diesen positiven Eigenschaften stellt Adler die Schüchternheit des Kindes – genauso wie dessen Ängstlichkeit und Überempfindlichkeit – als etwas Negatives dar. Kinder mit solchen Eigenschaften taugen seiner Meinung nach weder zur Arbeit noch zum Spiel, seien zerstreut, träumen vor sich hin und seien oft nicht fähig, ihrem Gegenüber in die Augen zu sehen. Ihre Verlegenheit gegenüber der Gesellschaft, der Schule und des Arztes bzw. der Ärztin schlage sie immer wieder zurück und lasse sie in die Einsamkeit flüchten. Oft bleibe die Schüchternheit trotz ernster Ermahnungen bestehen, verstärke sich und führe zu einer Entwicklungsunfähigkeit des Kindes. Adler ist der Ansicht, dass es kein „kulturwidrigeres Element“ (Adler 1904, 5/Nr. 15) als Zurückgezogenheit oder Feigheit gäbe und dass ein feiges Kind kulturell immer minderwertig bleibe. Auch in Text 3 äußert er sich diesbezüglich, indem er die Meinung vertritt, dass sich ein Kind in den Kulturbetrieb einfügen, seinen spielerischen Hang nach freier Organbetätigung aufgeben, ohne Ungeduld auf die Triebbefriedigung warten und auf (freiwilligen) Gehorsam eingestellt sein müsse. Den Gegensatz stelle ein Kind dar, dass sich gegen den Einklang des Familienlebens sowie gegen den Ess- und Reinigungszwang sträube, den Gehorsam verweigere, seine eigenen Wege gehe, häufig Widerstand zeige oder jähzornig, neidisch und ungeduldig werde sowie den Frieden des Hauses durch stillen oder lauten Trotz störe. Abnorme Einstellung des Kindes, dessen falsche Wertungen von eigener und fremder Größe sowie von männlicher und weiblicher Bedeutung, dessen psychische Zweigeschlechtlichkeit sowie dessen (übertriebener) Trotz und Gehorsam werden als weitere negative Merkmale angesehen, ebenso wie in Text 4, in welchem Adler die gegnerische Stellung des Kindes zu seiner Umgebung anspricht. Das Kind könne dann nicht aufs Wort folgen oder Ermahnungen nachkommen, zeige Trotz, Jähzorn und Neid gegen Geschwister und Erwachsene sowie grausame Züge. Weiters nennt Adler Erscheinungen der Frühreife, Ängstlichkeit, Schüchternheit, Feigheit und Hang zur Lüge sowie krankhafte Ausartungen wie Sprachfehler, Eß- und Schlafstörungen, Bettnässen und Nervosität als negative kindliche Eigenschaften. V.a. das Lügen behandelt Adler in mehreren Texten und geht in Text 1 davon aus, dieses bei kleinen Kindern noch unschädlich sei.

Lügen bei kleinen Kindern sind harmlos und gleichen einem Spiel mit Worten, ohne **Zweck oder böse Absicht**. Auch die später aufkommenden Phantasielügen sind nicht tragisch zu nehmen.

T1/P.1.3/A 3 1904, 1914

Lügen bei kleinen Kindern sind harmlos und gleichen einem Spiel mit Worten, ohne böse Absicht. Auch die später aufkommenden Phantasielügen sind nicht tragisch zu nehmen.

T1/P.1.3/A 3 1922, 1928

→ **Veränderung 21:** *Wie diese Kernaussage zeigt, lässt Adler in den Auflagen von 1922 und 1928 den „Zweck“ aus und beschränkt sich auf „ohne böse Absicht“. Diese Veränderung*

könnte dahingehend interpretiert werden, dass er ab 1922 der Ansicht ist, dass Lügen bei kleinen Kindern zwar keine böse Absicht darstellen, jedoch einen gewissen Zweck erfüllen.

Demnach seien Lügen bei kleinen Kindern nach Adler durchaus „normal“, ebenso wie der kindliche Eigensinn. Dieser bedeute in früher Kindheit lediglich einen Drang zur Selbstständigkeit und stelle daher ein eher erfreuliches Symptom dar. Bei größeren Kindern bezeichnet Adler allerdings sowohl das Lügen als auch den Eigensinn als Untugenden. Ebenso nennt er „Spott- und Zweifelsucht“ sowie eine „negative, jeder Autorität abholde Stimmung“ (Adler 1904, 5/Nr.15) als negative Merkmale, die oftmals während der Pubertät auftreten und seiner Ansicht nach v.a. die Knaben ergreifen. Zu dieser Zeit, welche Adler als „Flegeljahre“ (ebd.) bezeichnet, zerfalle auch häufig das Verhältnis der Kinder mit ihren Eltern und ihrer Umgebung.

Wie bereits erwähnt, ist Adler in Text 2 der Ansicht, dass sich das (gut erzogene) Kind hinsichtlich der Befriedigung seines Zärtlichkeitsbedürfnisses den ErzieherInnen zu unterwerfen habe, damit diese über die Kultur erreicht werden könne. Werde das kindliche Zärtlichkeitsbedürfnis nicht über die Kultur, sondern unverzögert und auf primitive Art befriedigt, so stelle dies oft eine Verzärtelung dar, wodurch das Kind wie folgt beschrieben werden kann.

Die Wünsche eines Kindes, dessen Zärtlichkeitsbedürfnis nicht kulturell, sondern unverzögert und auf primitive Art befriedigt wurde, sind stets auf sofortige, sinnliche Lust gerichtet. Solche Kinder sind sinnlos hätschelnd und die Entwicklung von deren Selbstständigkeit, Initiative und Selbstzucht ist mangelhaft. Es zeigen sich Anlehnung und Abhängigkeit von einer geliebten Person, Entwicklungshemmungen und Charakterzüge wie Schreckhaftigkeit und Neigung zur Angst, die sich in die Gedankenwelt und ins Traumleben fortsetzen. Diese Kinder besitzen weibische Züge im schlechten Sinn und im Extremfall baut sich ihre Psyche so weit in die falsche Richtung, bis der mutlose, masochistische, nervöse Charakter erreicht ist.

T2/P.1.3/A 6 1908, 1914

Die Wünsche eines Kindes, dessen Zärtlichkeitsbedürfnis nicht kulturell, sondern unverzögert und auf primitive Art befriedigt wurde, sind stets auf sofortige, sinnliche Lust gerichtet **und seine Triebe zeigen sich ungezähmt und unerzogen**. Solche Kinder sind sinnlos hätschelnd und die Entwicklung von deren Selbstständigkeit, Initiative und Selbstzucht ist mangelhaft. Es zeigen sich Anlehnung und Abhängigkeit von einer geliebten Person, Entwicklungshemmungen und Charakterzüge wie Schreckhaftigkeit und Neigung zur Angst – **als Zeichen der mangelnden Verwachsenheit mit dem Leben** – die sich in die Gedankenwelt und ins Traumleben fortsetzen. Diese Kinder besitzen weibische Züge im schlechten Sinn und im Extremfall baut sich ihre Psyche so weit in die falsche Richtung, bis der mutlose, masochistische, nervöse Charakter erreicht ist, **der die Unversöhnlichkeit mit dem Leben verrät**.

T2/P.1.3/A 6 1922,1928

→ **Veränderung 22:** *Wie obiger Kernaussage zu entnehmen ist, fügt Adler bei der Charakterisierung dieser verzärtelten Kinder in den Jahren 1922 und 1928 hinzu, dass sich deren Triebe unerzogen und ungezähmt zeigen. Eine weitere Veränderung zeigt sich in der Hinzufügung einer Definition von „Angst“, die Adler ab 1922 als „Zeichen der mangelnden Verwachsenheit mit dem Leben“ ansieht. Ebenso geht er auf die „weibischen Züge im*

schlechten Sinn“ dieser Kinder ein, deren Psyche sich schlimmstenfalls so falsch aufbaue, bis der „mutlose, masochistische, nervöse Charakter erreicht sei“, der 1922 und 1928 die „Unversöhnlichkeit mit dem Leben“ verrate.

Auch in Text 4 nennt Adler Merkmale des verhätschelten, verzogenen „Lieblingskindes“ (Adler 1912b, 231). Dieses lerne frühzeitig seine Macht zu fühlen und zu missbrauchen und sein Geltungsdrang sei so wenig eingeschränkt und fügsam, dass jede Unbefriedigung als Zurücksetzung empfunden werde. Ebenso wie das – weiter unten beschriebene – zurückgesetzte Kinde zeige es Gereiztheit, Überempfindlichkeit, Unsicherheit, Ängstlichkeit und Bangen vor dem Leben, wobei diese Züge oft durch anmaßendes Benehmen und Jähzorn verdeckt seien. Im weiteren Leben suche es immer wieder Stützen wie Eltern oder Geschwister und wenn es diese nicht finde, so ziehe es sich verschüchtert und grollend zurück. Adler ist der Meinung, dass oftmals Einzelkinder verzärtelt werden und diese, wie vernachlässigte Kinder, Affektgrößen sowie dauernde Unzufriedenheit, Pessimismus, Weltschmerz und Unentschlossenheit aufweisen. Als weitere fehlerhafte Merkmale und Eigenschaften des „einigen Kindes“ (ebd.) bezeichnet Adler dessen übertriebene Ängstlichkeit, dessen ständigen Versuch, die überängstlichen Eltern unterzukriegen, mit ihrer Sorge zu spielen, sie in seinen Dienst zu stellen sowie Trotz, Anlehnungsbedürfnis und die ständige Sucht, krank zu sein. Neben den verzärtelten Kindern geht Adler auch auf jene ein, deren Zärtlichkeitsbedürfnis auch die kulturelle Befriedigung entzogen sei und deren Wunsch nach Liebe nicht erfüllt werde. Diese stellen die sog. verwaorsten Kinder dar, welche folgend beschrieben werden.

Merkmale eines Kindes, dessen Zärtlichkeitsbedürfnis nicht (kulturell) befriedigt wird, das mit seiner Sehnsucht nach Liebe allein gelassen wird und daher nur die eigene Person als Ziel seiner Sehnsucht hat, sind rudimentäre Sozialgefühle, erhöhte Befriedigungstendenzen und Eigenliebe. Weiters geraten diese Kinder oft in eine Angriffsstellung, sind ihrer Umwelt gegenüber aggressiv, haben einen rauen Charakter und sind zügellos und unerziehbar. Durch die Kultur wird ihre Aggression häufig unterdrückt, was später auch die kulturelle Aggression – Betätigung, Studium, Kulturbestrebungen unmöglich macht. An Stelle der Triebbefriedigung oder der kulturellen Aggression stehen dann Eigenschaften wie Verdrossenheit, Mangel an Selbstvertrauen und Angst als Ausdruck der **gegen die eigene Person gerichteten Aggression**. Viele dieser Kinder verfallen später der Neurose oder sind eigenartige Individualitäten, zuweilen mit genialen Zügen.

T2/P.1.3/A 7 1908, 1914

Merkmale eines Kindes, dessen Zärtlichkeitsbedürfnis nicht (kulturell) befriedigt wird, das mit seiner Sehnsucht nach Liebe allein gelassen wird und daher nur die eigene Person als Ziel seiner Sehnsucht hat, sind rudimentäre Sozialgefühle, erhöhte Befriedigungstendenzen und Eigenliebe. Weiters geraten diese Kinder oft in eine Angriffsstellung, sind ihrer Umwelt gegenüber aggressiv, haben einen rauen Charakter und sind zügellos und unerziehbar. Durch die Kultur wird ihre Aggression häufig unterdrückt, was später auch die kulturelle Aggression – Betätigung, Studium, Kulturbestrebungen unmöglich macht. An Stelle der Triebbefriedigung oder der kulturellen Aggression stehen dann Eigenschaften wie Verdrossenheit, Mangel an Selbstvertrauen und Angst als Ausdruck der **schlecht gelungenen Stellungnahme zu den Fragen des Lehrers, als Zeichen eines mangelhaften Gemeinschaftsgefühls**. Viele dieser Kinder verfallen später der Neurose oder sind eigenartige Individualitäten, zuweilen mit genialen Zügen.

T2/P.1.3/A 7 1922,1928

→ **Veränderung 23 (durch Grundbegriff):** *Im Zuge der Beschreibung vernachlässigter Kinder führt Adler auch die Angst an, deren Bedeutung er in den Jahren 1922 und 1928 ändert. In den ersten beiden Auflagen bezeichnet er diese als „Ausdruck der gegen die eigene Person gerichteten Aggression“ und ab 1922 sei diese „Ausdruck einer schlecht gelungenen Stellungnahme zu den Fragen des Lehrers, als Zeichen eines mangelhaften Gemeinschaftsgefühls“. Angst sei demnach nicht mehr Zeichen von Autoaggression, sondern Merkmal eines mangelhaften Gemeinschaftsgefühls, wodurch letzteres ins Zentrum dieser Textpassage rückt. Da Adler am Ende dieser Kernaussage ab 1922 hinzufügt, dass viele dieser Kinder später der Neurose verfallen oder eigenartige Individualitäten mit teilweise genialen Zügen werden, zeigt sich auch eine Änderung in seinem „Erziehungskonzept“. Nicht mehr die Aggression, sondern ein mangelhaftes Gemeinschaftsgefühl könne zur Neurose führen.*

Den Merkmalen und Eigenschaften des jüngsten Kindes einer Familie, welches oft an einem Gefühl der Zurückgesetztheit leide, widmet sich Adler in Text 4. Er beschreibt dieses als ein Kind, welches einen großen Wachstumsdrang habe und sich ständig mit seiner Umgebung messe sowie seine eigene Kraft mit jener der Geschwister vergleiche. Das jüngste Kind stehe weiters unter verstärktem seelischen Antrieb, entfalte eine größere Gier nach Geltung, Besitz und Macht, übertreibe die aktiven Charakterzüge wie Neid, Geiz, Misstrauen und Rohheit und entwickle verstärkte Sicherungstendenzen, wenn es sich mit den andern Geschwistern auf gleicher Höhe halten wolle. Als weitere Merkmale eines solchen Kindes nennt Adler dessen Gefühl bzw. die Befürchtung der Zurückgesetztheit, die Aschenbrödelphantasie, die Schüchternheit und Verschlossenheit sowie die seelische Absperrung und gekränkte Stimmung, welche in dauernde Überempfindlichkeit und Gereiztheit übergehe. Dieses Kind blicke verzagt und ohne Zuversicht in die Zukunft, versuche sich ständig vor erwarteten Kränkungen zu sichern und fürchte jede Prüfung oder Entscheidung. Durch die ewige Angst vor dem „Nichtankommenkönnen“ (Adler 1912b, 231), vor der Blamage, vor der Strafe leide seine Tatkraft und seine gereizte Trotzigkeit stelle ein Hindernis für seine Entwicklung dar. Oft zeige dieses zurückgesetzte bzw. sich so fühlende Kind diese negativen Merkmale und Eigenschaften nur im Verwandten- und Bekanntenkreis und legen sie fremder Gesellschaft ab.

Neben dem jüngsten Kind einer Familie treffe das Gefühl der Zurückgesetztheit v.a. auch die Mädchen, welche Adlers Ansicht nach in der Gesellschaft oft benachteiligt würden. Solche, sich zurückgesetzt fühlende Mädchen wollen dann entweder den Knaben alles gleich tun oder begeben sich in die „weibliche (n) Sphäre“ (Adler 1912b, 232), indem sie übergroße Empfindlichkeit und Trotz zeigen. Adler beschreibt sie weiters als geizig, neidisch, boshaft, rachsüchtig, misstrauisch und verlogen und nennt ihren Hang zum heimlichen Verbrechen sowie ein häufig verfälschtes und unrichtiges Gefühl der Zurückgesetztheit. Überdies seien sie überempfindlich und unleidig und stören stets die Harmonie des Zusammenlebens – alles Charakterzüge, die sich als sog. Schutzmaßnahmen verstehen ließen. Der überspannte, aufgepeitschte Protestcharakter dieser Kinder sowie die disponierte Nervosität oder der verstärkte

Trotz seien weitere negative Merkmale. Neben diesen – tatsächlich oder sich nur so fühlenden – zurückgesetzten Mädchen nennt Adler auch die mädchenhaften Knaben, welche die gleichen Merkmale und Eigenschaften aufweisen, wie folgende Kernaussage zeigt.

Merkmale und Eigenschaften eines zurückgesetzten Mädchens bzw. eines mädchenhaften Knaben sind ein Gefühl der Minderwertigkeit und Unsicherheit, der Wunsch, es dem männlichen Geschlecht gleich zu tun, der Widerstand gegen jeden Zwang, die Unfähigkeit sich zu unterwerfen und zu fügen, ein Hang zur Verdrossenheit sowie eine ängstliche Erwartung. Ihre Einordnung in die Geschlechterrolle erfolgt unter ungeheurer Anspannung der Phantasie, sie wollen – von Furchtregungen begleitet – männlich, stark, groß, hart, reich, herrschend, mächtig und wissend erscheinen und zeigen eine gewisse Unverträglichkeit gegen Zwang, Gehorsam, Unterwerfung und Feigheit, kurz, gegen „weibliche“ Züge.

Merkmale und Eigenschaften eines zurückgesetzten Mädchens bzw. eines mädchenhaften Knaben sind ein Gefühl der Minderwertigkeit und Unsicherheit, der Wunsch, es dem männlichen Geschlecht gleich zu tun, der Widerstand gegen jeden Zwang, die Unfähigkeit sich zu unterwerfen und zu fügen, ein Hang zur Verdrossenheit, **Unversöhnlichkeit** sowie eine ängstliche Erwartung. Ihre Einordnung in die Geschlechterrolle erfolgt unter ungeheurer Anspannung der Phantasie, sie wollen – von Furchtregungen begleitet – männlich, stark, groß, hart, reich, herrschend, mächtig und wissend erscheinen und zeigen eine gewisse Unverträglichkeit gegen Zwang, Gehorsam, Unterwerfung und Feigheit, kurz, gegen „weibliche“ Züge.

T4/P.1.3/A 13 1912, 1914

T4/P.1.3/A 13 1922, 1928

→ **Veränderung 24:** Die Änderung in dieser Kernaussage beschränkt sich lediglich darauf, dass Adler zu diversen negativen Eigenschaften eines zurückgesetzten Mädchens bzw. eines „weibischen“ Knaben ab dem Jahr 1922 noch die „Unversöhnlichkeit“ hinzufügt.

Sowohl die zurückgesetzten Mädchen als auch die „weibischen“ Knaben, welche von Adler als psychische Hermaphroditen bezeichnet werden, kompensieren seiner Meinung nach ihr wachsendes Minderwertigkeitsgefühl mit negativen Zügen wie Trotz, Grausamkeit, Unfolgsamkeit, Schüchternheit, Angst, Feigheit, List und Bosheit oder einem Gemisch mehr oder weniger aggressiver Neigungen. Diesen Kompensationsvorgang bezeichnet Adler als männlichen Protest. Solche Kinder haben seiner Ansicht nach ein stetes Verlangen, der Umwelt gegenüber männlich zu erscheinen, fürchten sich aber gleichzeitig vor einer Niederlage, seien nie zufrieden sowie hitzige, aufbrausende Kämpfer, die jedoch immer auch an Rückzug denken. Ihre sozialen Gefühle leiden, sie seien Egoisten, können diese Selbstsucht aber oft vor den anderen verstecken und arbeiten ununterbrochen an der Entwertung aller Werte. Nach Adler sind sie in allen Gesellschaftsschichten zu finden und verfallen großteils der Nervosität. Ein Hauptcharakter ihrer Psyche ist der Kampf gegen das andere Geschlecht, welcher oft mit Furcht verbunden sei. Es schein, als sei zur Erlangung ihrer erträumten Männlichkeit die Niederlage eines Geschlechtsgegners nötig. Diese Züge seien aber meist unter ethischen oder ästhetischen Vorwänden versteckt, wie folgende Kernaussage belegt.

Die negativen Züge von Kindern, die sich in ihrer Geschlechterrolle unsicher fühlen, sind meist unter ethischen oder ästhetischen Vorwänden versteckt und gipfeln nach der Pubertät in der Unfähigkeit zur Liebe.

T4/P.1.3/A 15 1912

Die negativen Züge von Kindern, die sich in ihrer Geschlechterrolle unsicher fühlen, sind meist unter ethischen oder ästhetischen Vorwänden versteckt und gipfeln nach der Pubertät in der Unfähigkeit zur Liebe **und in der Furcht vor der Ehe.**

T4/P.1.3/A 15 1914, 1922, 1928

→ **Veränderung 25:** *Im Jahr 1912 geht Adler davon aus, dass sowohl Mädchen als auch Knaben, die sich in ihrer Geschlechterrolle unsicher fühlen, nach der Pubertät oft unfähig zur Liebe seien. In den späteren Auflagen von 1914, 1922 und 1928 fügt er hinzu, dass diese sich auch vor der Ehe fürchten.*

Zurückgesetzte Kinder bzw. solche die sich so fühlen, sind nach Adler weiters oft zügellos, kämpfen mit jeder persönlichen Beziehung und geraten leicht an die Schwelle der Neurose, des Verbrechens, des Selbstmordes oder haben Züge der Genialität in sich. Durch das Gefühl der Zurückgesetztheit, der persönlichen Unsicherheit, der Furcht vor der zukünftigen Rolle und vor dem Leben entwickeln sich „machtvoll übertriebene Regungen nach Geltung, Liebe und Zärtlichkeit“ (Adler 1912b, 232). Sie seien nervös disponiert, schrecken vor jeder Unternehmung zurück, seien zaghaft und können nicht tatkräftig handeln.

Auch in Text 3 geht Adler bereits auf diese Kinder ein, die eine subjektive Unsicherheit in ihrer Geschlechterrolle zeigen und daher auch anfälliger für den Charakter des Trotzes seien.

Merkmale von Kindern, die an ihrer Geschlechterrolle zweifeln, sind die Übertreibung der ihnen männlich erscheinenden Eigenschaften, v.a. des Trotzes und die Annahme, dass Gehorsam, Unterwerfung, schwach, klein, dumm und passiv zu sein, weibliche Merkmale sind. Sie zeigen eine verstärkte Einstellung auf Trotz, haben ein Gefühl der Zurückgesetztheit und Beeinträchtigung sowie ein besonderes Minderwertigkeitsgefühl, welches in der Furcht besteht, eine Frau zu werden. Ihr Trotz steigert sich in Unermessene, sie wollen alles besser wissen, glauben sie sind einzigartig, dulden niemanden über sich und keine Belehrungen und zeigen verbrecherische Instinkte wie Selbstsucht, Hang zur Lüge und Diebstahl.

T3/P.1.3/A 9 1910

Merkmale von Kindern, die an ihrer Geschlechterrolle zweifeln, sind die Übertreibung der ihnen männlich erscheinenden Eigenschaften, v.a. des Trotzes und die Annahme, dass Gehorsam, Unterwerfung, schwach, klein, dumm und passiv zu sein, weibliche Merkmale sind. Sie zeigen eine verstärkte Einstellung auf Trotz, haben ein Gefühl der Zurückgesetztheit und Beeinträchtigung sowie ein besonderes Minderwertigkeitsgefühl, welches in der Furcht besteht, **wie** eine Frau zu werden. Ihr Trotz steigert sich in Unermessene, sie wollen alles besser wissen, glauben sie sind einzigartig, dulden niemanden über sich und keine Belehrungen und zeigen verbrecherische Instinkte wie Selbstsucht, Hang zur Lüge und Diebstahl.

T3/P.1.3/A 9 1914, 1922, 1928

→ **Veränderung 26:** *In ihrer Geschlechterrolle unsichere Kinder besitzen nach Adler ein „besonderes“ Gefühl der Minderwertigkeit, welches in der Furcht bestehe, eine Frau zu werden. In den Jahren 1914, 1922 und 1928 ändert Adler diese Passage dahingehend, dass er von der Furcht des Kindes spricht, wie eine Frau zu werden. Es geht also nicht mehr darum, tatsächlich eine Frau werden zu können, sondern wie eine Frau zu werden.*

In diesem Zusammenhang beschreibt Adler in einem Fallbeispiel die negativen Merkmale und Eigenschaften eines Mädchens, welches sich seiner Geschlechterrolle nicht sicher sei.

Frühzeitiges knabenhaftes Aussehen, ungebärdiges Benehmen, Kinderfehler, wie Bettnässen und Daumenlutschen, das ständige Aufhalten und Spielen in Knabenkreisen sowie aggressives Vorgehen sind negative Merkmale und Eigenschaften eines Mädchens.

Frühzeitiges knabenhaftes Aussehen, ungebärdiges Benehmen, Kinderfehler, wie Bettnässen und Daumenlutschen, **die als Zeichen von Kinder Trotz und als Kampf gegen die Einfügung angesehen werden können**, das ständige Aufhalten und Spielen in Knabenkreisen sowie aggressives Vorgehen sind negative Merkmale und Eigenschaften eines Mädchens.

T3/P.1.3/A 11 1910, 1014

T3/P.1.3/A 11 1922, 1928

→ **Veränderung 27:** *In diesem Fallbeispiel führt Adler in allen vier Auflagen sog. Kinderfehler wie bspw. Bettnässen und Daumenlutschen an. Ab dem Jahr 1922 bezeichnet er diese als Zeichen von Kinder Trotz und als Kampf gegen die Einfügung, vermutlich in das kulturelle, gesellschaftliche Leben.*

Neben dieser ausführlichen Beschreibung der sich zurückgesetzt fühlenden und in ihrer Geschlechterrolle unsicheren Kinder geht Adler in Text 4 auch auf jene ein, die mit übertriebener Autorität erzogen wurden. Deren Merkmale beschreibt er in folgender Kernaussage.

Merkmale eines durch übertriebene Autorität schlecht erzogenes Kindes sind verlorener Lebensmut, Trotz, schlechtes Gewissen und Schuldgefühle, feige Unterwerfung mit folgender Wut oder trotzigem Aufbäumen mit folgender Reue, ein Leben im Zwiespalt, gelähmte Tatkraft, unerträgliche Hemmungen, auffällig viele Halbheiten sowie Zweifel, der sich in Angst vor der Tat oder im Zwang zur Tat auflöst.

Merkmale eines durch übertriebene Autorität schlecht erzogenes Kindes sind verlorener Lebensmut, Trotz, schlechtes Gewissen und Schuldgefühle, feige Unterwerfung mit folgender Wut oder trotzigem Aufbäumen mit folgender Reue, ein Leben im Zwiespalt, gelähmte Tatkraft, unerträgliche Hemmungen, auffällig viele Halbheiten sowie Zweifel, der sich in Angst vor der Tat oder im Zwang zur Tat auflöst **und die Furcht vor jeder Beziehung, die als Zwang empfunden werden könnte.**

T4/P.1.3/A 4 1912, 1914

T4/P.1.3/A 4 1922, 1928

→ **Veränderung 28:** *Zu diversen (negativen) Merkmalen und Eigenschaften eines übertrieben autoritär erzogenen Kindes fügt Adler 1922 und 1928 „die Furcht vor jeder Beziehung, die als Zwang empfunden werden könnte“ hinzu. Indem er von „Halbheiten“ und „Zwiespalt“ im (späteren) Leben dieser Kinder ausgeht, spricht er vermutlich deren Unentschlossenheit und Unberechenbarkeit an.*

Adlers Ansicht nach tragen all diese Kinder, die sich ihr Leben lang schützen mussten, Züge der Unsicherheit in ihrem Charakter und besitzen aktive und/oder passive Charakterzüge. Durch aktive Sicherungstendenzen, wie Trotz, Mut, Zorn, Herrschsucht und Wissbegierde versuchen sie sich vor dem „Untensein“ (Adler 1912b, 229) zu schützen. Die passiven Sicherungstendenzen seien Angst, Scham, Schüchternheit und Unterwerfung. Manche dieser Kinder können seiner Meinung nach in ihrem seelischen Aufwärtsstreben, in ihrem Geltungs-

drang jeden Widerstand durchbrechen und mutig emporstreben, andere verkriechen sich ängstlich und erheben sich nur zögernd und anklammernd.

In Text 3 geht Adler auf eine weitere Gruppe von Kindern ein, deren Leben oft mit Problemen belastet sei. Gemeint sind Kinder mit angeborenen Organminderwertigkeiten, deren Merkmale in folgender Kernaussage zusammenfasst sind.

Kindern mit angeborenen Organminderwertigkeiten sind oft anfälliger für den Charakter des Trotzes. Sie sind schwächlich, ungeschickt, kränklich, im Wachstum zurückgeblieben, hässlich oder entstellt, haben oft Kinderfehler, erwerben sehr leicht ein bedrückendes Gefühl der Minderwertigkeit, haben eine anomale Einstellung und eine verstärkte Angriffsneigung gegen die Außenwelt.

T3/P.1.3/A 3 1910

Kindern mit angeborenen Organminderwertigkeiten sind oft anfälliger für den Charakter des Trotzes. Sie sind schwächlich, ungeschickt, kränklich, im Wachstum zurückgeblieben, hässlich oder entstellt, haben oft Kinderfehler, erwerben sehr leicht ein bedrückendes, **verstärktes** Gefühl der Minderwertigkeit, haben eine anomale Einstellung und eine verstärkte Angriffsneigung gegen die Außenwelt.

T3/P.1.3/A 3 1914, 1922, 1928

→ **Veränderung 29 (durch Grundbegriff):** Adler ist in allen vier Auflagen der Ansicht, dass Kinder mit angeborenen Organminderwertigkeiten sehr leicht ein Minderwertigkeitsgefühl erwerben können. Ab dem Jahr 1914 erweitert er diese Annahme, indem er von der Möglichkeit eines „verstärkten Minderwertigkeitsgefühls“ spricht. Wie bereits mehrmals in dieser Arbeit angeführt, versteht Adler unter einem „verstärkten Minderwertigkeitsgefühl“ einen sog. „Minderwertigkeitskomplex“, welcher die abnorme Steigerung des Minderwertigkeitsgefühls charakterisiert. Aus einem „Minderwertigkeitsgefühl“ in den Jahren 1910 und 1914 wird demnach ab 1922 ein „verstärktes Minderwertigkeitsgefühl“, ein „Minderwertigkeitskomplex“.

Kinder mit einem Minderwertigkeitsgefühl zeigen Adlers Ansicht nach entweder Züge wie Ängstlichkeit, Zweifel, Unsicherheit, Schüchternheit, Feigheit, verstärktes Anlehnungsbedürfnis, unterwürfigen Gehorsam und masochistische Regungen oder sie veranschaulichen Charakterzüge wie Frechheit, Mut und Übermut, Hang zur Auflehnung, Starrköpfigkeit und Trotz sowie Größenideen und sadistische Regungen. Mit der Zeit erreiche dieses Gefühl der Minderwertigkeit jedoch ein stets übertriebenes Gefühl der Zurückgesetztheit und zeige sich durch weitere negativen Merkmalen, wie in folgender Kernaussage zum Ausdruck kommt.

Das Minderwertigkeitsgefühl eines Kindes gipfelt in einem stets übertriebenen *Gefühl der Zurückgesetztheit*. Das ganze Triebleben des Kindes ist aufgepeitscht und übermächtig, Rachedgedanken und Todeswünsche gegen die eigene Person wie gegen die Umgebung werden laut, an Kinderfehlern und Unarten wird trotzig festgehalten und sexuelle Frühreife sowie sexuelles Begehren kommt auf. Vater, Mutter, Bruder oder LehrerInnen sind Gegner und werden bekämpft, das Kind hört nicht auf deren Anweisungen, verkennt alle guten Absichten, wird misstrauisch – ist auf Trotz eingestellt und hat sich von der Meinung anderer abhängig gemacht.

Oder das sich minderwertig führende Kind versucht seine Triebbefriedigung und seinen Triumph durch passives Verhalten wie Unterwerfung und Gehorsam zu erlangen und erweckt den Schein eines Musterkindes. Sein Hass zeigt sich nur in Träumen oder nervösen Symptomen, es überwiegt die Einstellung auf Gehorsam und Unterwerfung.

T3/P.1.3/A 5 1910

Das Minderwertigkeitsgefühl eines Kindes gipfelt in einem stets übertriebenen *Gefühl der Zurückgesetztheit*. Das ganze Triebleben des Kindes ist aufgepeitscht und übermächtig, Rachedgedanken und Todeswünsche gegen die eigene Person wie gegen die Umgebung werden laut, an Kinderfehlern und Unarten wird trotzig festgehalten und sexuelle Frühreife sowie sexuelles Begehren kommt auf. Vater, Mutter, Bruder oder LehrerInnen sind Gegner und werden bekämpft, das Kind hört nicht auf deren Anweisungen, verkennt alle guten Absichten, wird misstrauisch – ist auf Trotz eingestellt und hat sich von der Meinung **und Haltung** anderer abhängig gemacht.

Oder das sich minderwertig führende Kind versucht seine Triebbefriedigung und seinen Triumph durch passives Verhalten wie Unterwerfung und Gehorsam zu erlangen und erweckt den Schein eines Musterkindes. Sein Hass zeigt sich nur in Träumen oder nervösen Symptomen, es überwiegt die Einstellung auf Gehorsam und Unterwerfung.

T3/P.1.3/A 5 1914

Das Minderwertigkeitsgefühl eines Kindes gipfelt in einem stets übertriebenen *Gefühl der Zurückgesetztheit*. Das ganze Triebleben des Kindes ist aufgepeitscht und übermächtig, Rachedgedanken und Todeswünsche gegen die eigene Person wie gegen die Umgebung werden laut, an Kinderfehlern und Unarten wird trotzig festgehalten und sexuelle Frühreife sowie sexuelles Begehren kommt **ungezähmt** auf. Vater, Mutter, Bruder oder LehrerInnen sind Gegner und werden bekämpft, das Kind hört nicht auf deren Anweisungen, verkennt alle guten Absichten, wird misstrauisch – ist auf Trotz eingestellt und hat sich von der Meinung **und Haltung** anderer abhängig gemacht.

Oder das sich minderwertig führende Kind versucht seine Triebbefriedigung und seinen Triumph durch passives Verhalten wie Unterwerfung und Gehorsam zu erlangen und erweckt den Schein eines Musterkindes. Sein Hass zeigt sich nur in Träumen oder nervösen Symptomen, es überwiegt die Einstellung auf Gehorsam und Unterwerfung.

T3/P.1.3/A 5 1922, 1928

→ **Veränderung 30:** *Wie dieser Gegenüberstellung der Kernaussage bezüglich der sich – infolge von Organminderwertigkeiten – minderwertig und zurückgesetzt fühlenden Kinder zu entnehmen ist, erweitert Adler diese in den Jahren 1922 und 1928 hinsichtlich deren Sexualität, welche „ungezähmt“ herausbreche. 1914, 1922 und 1928 ändert er weiters, dass sich diese Kinder nicht nur von der Meinung anderer, sondern auch von deren Haltung abhängig gemacht haben. Dies bedeutet wiederum, dass sich das Kind Adlers Ansicht nach nicht nur durch die Meinung anderer, sondern bereits durch deren Haltung beeinflussen lasse.*

In obiger Kernaussage sind weiters zwei Möglichkeiten enthalten, auf welche Art und Weise sich solche Kinder entwickeln können. Einerseits bestehe die Möglichkeit, dass sie trotzig und aufmüpfig etc. würden oder aber scheinbar gehorsam, unterwürfig, schüchtern etc. Adler ist

jedoch der Ansicht, dass Kinder meist beide Züge in sich vereint haben. Wie folgende Kernaussage zeigt, sieht er sowohl den Trotz als auch den Gehorsam als negative Eigenschaften an.

Sowohl im Trotz als auch im Gehorsam eines Kindes zeigt sich die Wirkung falscher Einstellungen, deren **Wirkung** in der Vernichtung des Minderwertigkeitsgefühls durch einen ausgleichenden Protest und durch Größenphantasien besteht. Die Mehrheit der Kinder zeigt parallele Züge von Gehorsam und Trotz und kann nicht gehorchen.

Sowohl im Trotz als auch im Gehorsam eines Kindes zeigt sich die Wirkung falscher Einstellungen, deren **kompensatorische Bedeutung** in der Vernichtung des Minderwertigkeitsgefühls durch einen ausgleichenden Protest und durch Größenphantasien besteht. Die Mehrheit der Kinder zeigt parallele Züge von Gehorsam und Trotz und kann nicht gehorchen.

T3/P.1.3/A 6 1910

T3/P.1.3/A 6 1914, 1922, 1928

→ **Veränderung 31 (durch Grundbegriff):** *Im Jahr 1910 meint Adler, dass sich durch Trotz und Gehorsam die Wirkung falscher Einstellungen beim Kinde zeige, deren „Wirkung in der Vernichtung des Minderwertigkeitsgefühls durch einen ausgleichenden Protest und durch Größenphantasien“ bestehe. Ab dem Jahr 1914 spricht er jedoch von der Wirkung falscher Einstellungen, deren „kompensatorische Bedeutung“ in der Vernichtung des Minderwertigkeitsgefühls bestehe. Das Korrigieren von „Wirkung“ auf „kompensatorische Bedeutung“ könnte darauf hinweisen, dass Adler den individualpsychologischen Begriff der „Kompensation“ stärker hervorheben wollte. Die Korrektur könnte aber auch damit zusammenhängen, dass er 1910 zwei Mal den Begriff „Wirkung“ in einem Satz verwendet, was diesen schwer leserlich macht. Es könnte sich daher auch um eine reine sprachliche Verbesserung und somit unbedeutende Veränderung handeln.*

Ebenso lässt sich aus einem weiteren Fallbeispiel Adlers entnehmen, dass Kinder mit einem Minderwertigkeitsgefühl oft einen unbeugsamen Trotz und übertriebenen Ehrgeiz entwickeln. Sie wollen dann überall die Ersten, die Klügsten, die Ausgezeichnetsten sein und sich durch unerschütterliche Wahrheitsliebe, Reinheit der Sitten und großes Wissen hervortun. Andererseits seien sie herrschsüchtig, starrköpfig, selbstbewusst und neigen dazu, das Wissen und die Erfahrungen anderer zu unterschätzen. Die Merkmale dieser Kinder mit einer falschen Einstellung auf Trotz oder Gehorsam, seien nach Adler oft in der Schule zu erkennen, da sie oft träumerisch oder stumpfsinnig seien und erschrecken, zittern oder erröten wenn sie aufgerufen werden. Werden sie ausgelacht oder bestraft reagieren sie unterwartet heftig.

Nachdem nun auf die Beschreibungen Adlers bezüglich der Erziehung, der ErzieherInnen sowie des Kindes ausführlich eingegangen wurde sowie die darin vorkommenden Veränderungen deutlich gemacht werden konnten, folgen nachstehend Adlers Erklärungen hinsichtlich der Erziehung, der ErzieherInnen sowie der Kinder.

6.2.2.2 Kausalisierungen^{EZ} – Adlers Erklärungen und diesbezügliche Veränderungen hinsichtlich der Erziehung, der ErzieherInnen und der Kinder

2.2.2 Welche Aussagen im Abschnitt^{EZ} der Kausalisierungen auf der Seite^{EZ} des Autors trifft Alfred Adler Bezug nehmend auf die Erziehung von Kindern und Jugendlichen im Elternhaus und in der Schule und inwieweit verändern sich seine diesbezüglichen Aussagen?

2.2.2.1 Wie erklärt Adler (förderliche bzw. hemmende) Erziehung?

Bezüglich dieser Thematik konnten 10 Kernaussagen gefunden werden. 3 davon in Text 1, 2 in Text 2, 1 in Text 3 und 4 in Text 4. Von den 10 Aussagen nahm Adler in 2 relevante Korrekturen vor.

Wie bereits beschrieben, hängen Adlers Ansicht von Text 1 nach die körperliche und die geistige Entwicklung eines Kindes eng zusammen, weshalb auch die – oft weniger beachtete – körperliche Erziehung nicht vernachlässigt werden dürfe. Geschehe dies doch, so wirke sich dies sowohl auf die körperliche als auch auf die geistige Gesundheit eines Kindes negativ aus. Ebenso negative Auswirkungen auf das Kind könne es haben, wenn das elterliche Schlafzimmer von jenen der Kinder nicht getrennt sei und diese die ehelichen Vorgänge mitbekämen. Diese wirken Adlers Meinung nach besonders verheerend auf die kindliche Seele ein.

Indem Adler in Text 2 für die richtige Führung des Zärtlichkeitsbedürfnisses eintritt, wovon seiner Meinung nach ein großer Teil der kindlichen Entwicklung abhängig sei, appelliert er an die Erziehung. Diese richtige Führung bewirke eine Teilbefriedigung des Trieblebens, welche zu einem unerlässlichen Faktor der Kultur werde. Dies bedeutet, dass nur eine Erziehung, in welcher das Zärtlichkeitsbedürfnis kulturell befriedigt werde, das Kind zu Kultur bringen könne. Werde das Kind durch die Erziehung kulturfähig gemacht, so führe dies dazu, dass Weg und Ziel des Zärtlichkeitsbedürfnisses eine höhere Stufe erreichen und in der Seele des Kindes Gemeinschaftsgefühle erwachen, sobald Ersatzbildungen zugelassen werden und an die Stelle des Vaters etwa ein Lehrer oder ein Freund treten könne. In Text 4 geht Adler auf jene Erziehungsform ein, in welche oftmals ein Übermaß an Zärtlichkeit einfließe.

In der Erziehung von kränklichen oder krüppelhaften Kindern fließt oft ein Übermaß an Zärtlichkeit der ErzieherInnen ein, v.a. dort, wo dauernd kränklische Kinder in Betracht kommen, was als Ursache der Verzärtelung angesehen werden kann.

T4/K2.1/A 2 1912, 1914

In der Erziehung von kränklichen oder krüppelhaften Kindern fließt oft ein Übermaß an Zärtlichkeit der ErzieherInnen ein, v.a. dort, wo dauernd kränklische Kinder **oder die Erinnerung an verstorbene** in Betracht kommen, was als Ursache der Verzärtelung angesehen werden kann.

T4/K2.1/A 2 1922, 1928

→ **Veränderung 32:** *Ein möglicher Grund, warum der Einfluss der Zärtlichkeit oft übertrieben werde, liege Adlers Ansicht von 1912 und 1914 nach in der Erziehung von „kränklichen oder krüppelhaften“ Kindern. 1922 und 1928 fügt er in diesem Zusammenhang noch „die Erinnerung an verstorbene Kinder“ hinzu. Das „So sein“ von kränklichen oder krüppelhaften Kindern bzw. die Erinnerung der Eltern an verstorbene Kinder könne demnach eine verzärtelnde Erziehung bewirken.*

Da solche kränklichen oder krüppelhaften Kinder in der Schule oft Förderklassen besuchen müssen, nimmt Adler in Text 3 auch dazu Stellung. Er sieht sie als gefährlich an, da Förderklassen in der Schule seiner Ansicht nach eine Steigerung des männlichen Protests sowie eine Vermehrung des Trotzes und der Verbitterung bei Kindern bewirken können.

Generell ist Adler der Ansicht, dass in der Erziehung einige Veränderungen vorgenommen werden müssten, da viele Kinder und Jugendliche nicht mehr fähig seien, ihren ErzieherInnen zu folgen. In Text 4 schreibt er von der „Erscheinung des gegenteiligen Erfolges“ (Adler 1912b, 226), womit er – vermutlich ein wenig ironisch – meint, dass es vielleicht hilfreich sei, Kinder durch das Anbefehlen des Gegenteils auf den richtigen Weg zu bringen. Dass diese Aussage nicht ganz erst gemeint ist, bestätigt sich durch die Folgen, welche Adler einer solchen Erziehungsweise zuspricht. Diese könne zur Untergrabung aller Gemeinschaftsgefühle führen, ohne dass die Selbstständigkeit des Urteils gefördert werde, was wiederum „negative Abhängigkeit“ (ebd.) des Kindes bewirke. An den Schluss von Text 1 fügt Adler in den Auflagen von 1922 und 1928 einen Absatz hinzu, in welchem er die Erziehung des Kindes für die Gemeinschaft in den Vordergrund stellt.



T1/K2.1/A 3 1904, 1914 – kein Text

Das Kind muss für die Gemeinschaft erzogen werden. Jede Abweichung von dieser Linie führt zu späteren Anpassungsschwierigkeiten in Beruf, Liebe und Gesellschaft.

T1/K2.1/A 3 1922, 1928

→ **Veränderung 33 (durch Grundbegriff):** *Indem Adler 1922 und 1928 hinzufügt, dass jede Abweichung von einer Erziehung für die Gemeinschaft zu späteren Anpassungsschwierigkeiten im Beruf, in der Liebe und in der Gesellschaft führe, integriert er nicht nur den bedeutenden Begriff „Gemeinschaftsgefühl“ in seine Lehre sowie in sein „Erziehungskonzept“, sondern auch die drei Lebensaufgaben des Menschen – Arbeit, Liebe und Gesellschaft – welche ebenfalls wichtige Bestandteile der Individualpsychologie darstellen.*

2.2.2.2 Wie erklärt Adler das (positive bzw. negative) „So sein“ (geeigneter bzw. ungeeigneter) ErzieherInnen?

In Hinblick auf Adlers Erklärungen über das „So sein“ der ErzieherInnen konnten 9 Kernaussagen ausgemacht werden. 2 in Text 1, 1 in Text 2 und 6 in Text 4. In Text 3 wurde zu diesem Aspekt keine relevante Aussage gefunden. Adler nahm in diesen 9 Kernaussagen 2 relevante Veränderungen vor.

Wie nachstehende Kernaussage aus Text 1 verdeutlicht, bewirke ein unüberwindlicher Drang der ErzieherInnen, dass diese das Kind auf ihre Seite ziehen wollen.

Ein nahezu unüberwindlicher Drang leitet den/die ErzieherIn das Kind auf die eigene Bahn zu ziehen und es im Handeln, in der Anschauungsweise und im Temperament dem/der ErzieherIn gleichzumachen.

T1/K2.2/A 1 1904, 1914

Ein nahezu unüberwindlicher Drang leitet den/ die ErzieherIn das Kind auf die eigene Bahn zu ziehen und es im Handeln, in der Anschauungsweise und im Temperament dem/der ErzieherIn gleichzumachen **und unterzuordnen**.

T1/K2.2/A1 1922, 1928

→ **Veränderung 34:** *ErzieherInnen streben nach Adler unbewusst danach, dass das Kind das Gleiche tue wie sie selbst. Überdies wollen sie das Kind auch in seiner Anschauungsweise und in seinem Temperament sich selbst gleich machen und ab 1922 solle sich das Kind den ErzieherInnen auch unterordnen. Durch diese Hinzufügung wird obiger Kernaussage ein anderes Gewicht verliehen, da Gleichsetzung etwas anderes bedeutet als Unterordnung.*

Auch in Hinblick auf die Erziehung des Kindes nach bzw. zu einem Muster geht Adler davon aus, dass alle ErzieherInnen einem Zwang unterliegen. Erst die Bewusstmachung dieses Zwangs könne zur Befreiung von diesem führen.

In Text 4 geht Adler auf die Unsicherheit der Erwerbsverhältnisse sowie die Rücksicht auf die eigene Kraft ein, welche seiner Ansicht nach Sorgen beim Ehepaar bewirken, wenn diese an die Erhaltung und Erziehung von Kindern denken. Krankheiten, Misswuchs und schlechtes Gedeihen der Kinder bewirken ebenfalls Schmerzen und Qualen bei den Eltern sowie deren Angst, dass eigene Kind könne „ein Krüppel, ein Idiot, ein Verbrecher“ (Adler 1912b, 230) werden. Adler geht in Text 2 weiters davon aus, dass Eltern von „sinnlos hätschelnden, kosenden Kindern“ (Adler 1908a, 9) eine Freude daran haben, wenn sich diese in ihrer Umgebung aufhielten. Ebenso ist er der Ansicht, dass die Erinnerungsspuren der eigenen Kindheit dazu führen, dass solche Eltern erst diese Art von verzärtelten Kindern heranziehen und sich dann an ihnen erfreuen. Eine weitere Ursache für Verzärtelung sieht Adler in Text 4 in der Erziehung schöner und wohlgeratener Kinder.

Unbewusste und unkontrollierte Gefühle der ErzieherInnen bewirken oft die Bevorzugung schöngebildeter und besonders wohlgeratener Kinder in der Erziehung.

T4/K2.1/A 3 1912, 1914

Unbewusste und unkontrollierte Gefühle **des eigenen Stolzes** der ErzieherInnen bewirken oft die Bevorzugung schöngebildeter und besonders wohlgeratener Kinder in der Erziehung.

T4/K2.1/A 3 1922, 1928

→ **Veränderung 35:** *Der Grund dafür, dass Eltern schöne und wohlgeratene Kinder verzärteln, liege nach Adler meist in deren unbewussten und unkontrollierten Gefühle. In den Auflagen von 1922 und 1928 fügt er hinzu, dass diese Gefühle solche des eigenen Stolzes seien. Der Stolz der ErzieherInnen führe demnach ab 1922 zur Verzärtelung schöner und wohlgeratener Kinder.*

Solche Kinder liefen jedoch auch Gefahr, in der Erziehung schärfer behandelt zu werden, was auf ein übertriebenes Gerechtigkeitsgefühl der ErzieherInnen zurückzuführen sei. Neben der häufigen Bevorzugung der schönen und wohlgeratenen Kinder genieße Adlers Ansicht nach auch das männliche Geschlecht überaus große Vorteile und Bevorzugung, was wiederum auf gesellschaftliche Ursachen zurückzuführen sei, die von den ErzieherInnen oft gefördert würden. Neben den Gründen für die Bevorzugung gewisser Kinder erklärt Adler auch die Ursachen für die hervorstechende Autorität der ErzieherInnen. Oftmals hänge sie damit zusammen, dass die Familie isoliert lebe, dadurch an veralteten Erziehungsweisen festhalte und die Eltern nicht fähig seien, ihre unbewusste Stellung zur Gesellschaft aufzugeben. Dies führe zu deren Versuch, sich innerhalb der Familie die Geltung zu verschaffen, die ihnen die Außenwelt verwehre, was wiederum oft in Tyrannei gegenüber ihren Kindern ausarte. Der „rückwärts gewandte Blick“ (Adler 1912b, 227) solcher Eltern, die in ihrem Wachstum gehemmt seien, hindere deren Vorwärtsschreiten. Das Gefühl der eigenen Unsicherheit sowie ausgeklügelte Sicherungstendenzen führen zu einem machtvollen Drängen nach oben sowie zu übertriebenen Erziehungskünsten, die sich negativ auf die Kindererziehung auswirken. Solche Eltern seien VerfechterInnen ihrer eigenen Autorität und Überlegenheit, voll von Grundsätzen und Prinzipien, wissen alles besser und wollen andere beherrschen. Zusammenfassend meint Adler, dass die eigene Minderwertigkeit und das daraus entstehende Machtstreben verstärkte Autorität der Eltern bewirken können. Sie seien oft übertrieben empfindlich und fürchten sich vor Herabsetzung und Blamage, was zum Hervorrufen von Sicherungstendenzen führe, die nach Adler als wesentlicher Charakter der Neurose gelten.

2.2.2.3 Wie erklärt Adler das (positive bzw. negative) „So sein“ eines (gut bzw. schlecht) erzogenen Kindes?

Bezüglich der Erklärungen Adlers über das „So sein“ eines Kindes wurden insgesamt 64 Kernaussagen gefunden. Diese verteilen sich wie folgt auf die einzelnen Untersuchungstexte: In Text 1 wurden 17, in Text 2 8, in Text 3 wieder 17 und in Text 4 wurden 22 Kernaussagen gefunden. Von diesen insgesamt 64 Aussagen nahm Adler in 19 relevante Veränderungen vor.

In folgender Kernaussage aus Text 2 führt Adler bestimmte Gegebenheiten – wie bspw. das menschliche Triebleben, die Psyche, die menschlichen Anlagen etc. – an, durch welche das „So sein“ eines Kindes bestimmt sei.

Das „So-Sein“ des Kindes ist bestimmt durch die grundlegende Bedeutung des Trieblebens für den Aufbau und die Zusammensetzung der Psyche, durch den großen Anteil des Unbewussten am Denken und Handeln des Kindes, durch den Zusammenhang des Organischen mit der Psyche, durch die Kontinuität und Vererbbarkeit von Charakteranlagen, durch das Traumleben und durch den großen Anteil des Sexualtriebes und seiner Umwandlung an den persönlichen Beziehungen und an der Kultur des Kindes.

T2/K2.3/A 1 1904, 1914

Das „So-Sein“ des Kindes ist bestimmt durch die grundlegende Bedeutung des Trieblebens für den Aufbau und die Zusammensetzung der Psyche, durch den großen Anteil des Unbewussten am Denken und Handeln des Kindes, durch den Zusammenhang des Organischen mit der Psyche, durch die **scheinbare** Kontinuität und Vererbbarkeit von Charakteranlagen, durch das Traumleben und durch den großen Anteil des Sexualtriebes und seiner Umwandlung an den persönlichen Beziehungen und an der Kultur des Kindes sowie durch **das Gemeinschaftsgefühl und das Machtstreben als jene Faktoren, die das Schicksal eines Menschen in erster Linie bestimmen.**

T2/K2.3/A 1 1922, 1928

→ **Veränderung 36 (durch Grundbegriffe):** *Ab der Auflage des Jahres 1922 ist Adler der Ansicht, dass die Charakteranlagen des Kindes nur noch von einer scheinbaren Kontinuität und Vererbbarkeit bestimmt seien. Dadurch wird deutlich, dass Adler in den späteren Jahren seiner Schaffensperiode nicht mehr hundertprozentig an die Vererbbarkeit der Charakteranlagen glaubt (und somit der Erziehung mehr Wert zuspricht). Weiters fügt er zu den angeführten Gegebenheiten, durch welche das „So sein“ des Kindes erklärt werden könne, das Gemeinschaftsgefühl und das Machtstreben als jene Faktoren hinzu, die das Schicksal des Menschen am meisten bestimmen. Dadurch wird ersichtlich, welcher Stellenwert v.a. dem Gemeinschaftsgefühl, aber auch dem Machtstreben in der Individualpsychologie zukommt. Auch in Hinblick auf Adlers „Erziehungskonzept“ ist dies von Bedeutung, da das Leben des Kindes bspw. durch ein ausgeprägtes Gemeinschaftsgefühl verbessert werden könne.*

In Text 3 geht Adler auf die Organsysteme des Kindes und die daran haftenden Triebe ein. Diese führen Adlers Ansicht nach zu bestimmten Charakterzügen desselben, wie folgende Kernaussage zeigt.

Die Organsysteme und die daran haftenden Triebe führen zu bestimmten Charakterzügen des Kindes, sodass das Sehorgan und seine Triebe zur visuellen Neugierde und später zur Wissbegierde führen, das Nahrungsorgan Gefräßigkeit und später Futterneid bewirkt, das Geldäquivalent zu Geiz führt und die Haut dauernde Neigungen zur Berührung und sinnlichen Lustgewinnung bewirkt. Die Absonderungsorgane arbeiten zunächst gleichberechtigt im Triebleben mit, bis infolge einer starken Unterordnung des gesamten Trieblebens unter dem Zweck der **Unlustverhütung** so gegen Ende **des Säuglingsalters** eine Änderung eintritt, wodurch das Kind wissend wird und sein Leben und Treiben auf **Lustgewinnung** einstellt.

T3/K2.3/A 1 1910, 1914

Die Organsysteme und die daran haftenden Triebe führen zu bestimmten Charakterzügen des Kindes, sodass das Sehorgan und seine Triebe zur visuellen Neugierde und später zur Wissbegierde führen, das Nahrungsorgan Gefräßigkeit und später Futterneid bewirkt, das Geldäquivalent zu Geiz führt und die Haut dauernde Neigungen zur Berührung und sinnlichen Lustgewinnung bewirkt. Die Absonderungsorgane arbeiten zunächst gleichberechtigt im Triebleben mit, bis infolge einer starken Unterordnung des gesamten Trieblebens unter dem Zweck der **Machtgewinnung, dann der Erhöhung des Persönlichkeitsgefühls** so gegen Ende **des zweiten Jahres** eine Änderung eintritt, wodurch das Kind wissend wird und sein Leben und Treiben auf **Macht** einstellt.

T3/K2.3/A 1 1922, 1928

→ **Veränderung 37 (durch Grundbegriffe):** *Bezüglich der Absonderungsorgane schreibt Adler, dass diese anfangs gleichberechtigt im Triebleben mitarbeiten. In den Jahren 1910 und 1914 meint er weiters, dass sich das gesamte Triebleben des Menschen „unter dem Zweck der Unlustverhütung so gegen Ende des Säuglingsalters“ unterordne und dass dadurch eine Änderung eintrete, wodurch das Kind sein „Leben und Treiben auf Lustgewinnung“ einstelle. In den Auflagen von 1922 und 1928 ist es jedoch nicht mehr der Zweck der Unlustverhütung sondern der „Zweck der Machtgewinnung, dann der Erhöhung des Persönlichkeitsgefühl so gegen Ende des zweiten Jahres“, wodurch das Kind sein Leben und Treiben nicht mehr auf Lust, sondern auf „Macht“ einstelle. Adler ersetzt demnach psychoanalytische Begriffe wie Lustgewinnung oder Unlustverhütung durch individualpsychologische Begriffe wie Machtgewinnung und Macht. Das Kind wolle nicht Unlust vermeiden, sondern Macht gewinnen und sein Leben sei nicht mehr auf Lustgewinnung, sondern auf Machtgewinnung eingestellt. Auch in Hinblick auf das „Erziehungskonzept“ ist diese Veränderung von Bedeutung, da es für die Erziehung etwas anderes aussagt, ob ein Kind Unlust vermeiden oder Macht (über andere) gewinnen möchte.*

Bezüglich der Erklärungen des „So seins“ eines Kindes geht Adler auch auf das Zustandekommen negativer Eigenschaften und Merkmale ein. In folgender Kernaussage erklärt er das „So sein“ eines zurückgezogenen, feigen und schüchternen Kindes.

Der Grund für Zurückgezogenheit, Feigheit und Schüchternheit eines – **meist zwischen 8 und 15 Jahre altem** – Kindes besteht in der Masturbation und aus einer Zeit der bittersten **Selbstanklagen und Selbstbeschuldigungen**. Dessen Unkenntnis der Welt sowie eine unverständige Erziehung bewirken die Erwartung der **Strafe des Himmels**. Ursache ist die **Masturbation, die weiter besteht, da das Kind den Zusammenhang aufgegeben hat und ihn alleine nicht mehr finden kann**.

T1/K2.3/A 13 1904

Der Grund für Zurückgezogenheit, Feigheit und Schüchternheit eines – **meist zwischen 8 und 15 Jahre altem** – Kindes besteht aus einer Zeit der bittersten **Selbstanklagen und Selbstbeschuldigungen**. Dessen Unkenntnis der Welt sowie eine unverständige Erziehung bewirken die Erwartung **der Strafe des Himmels**. Ursache ist die **Furcht vor den Folgen der Masturbation, welche weiter besteht, da das Kind den Zusammenhang aufgegeben hat und ihn alleine nicht mehr finden kann**.

T1/K2.3/A 13 1914

Der Grund für Zurückgezogenheit, Feigheit und Schüchternheit eines Kindes besteht aus einer Zeit der bittersten **Minderwertigkeitsgefühle**. Dessen Unkenntnis der Welt sowie eine unverständige Erziehung bewirken die Erwartung der **Entlarvung seiner Unfähigkeit**. Ursache sind **Organminderwertigkeiten oder eine strenge oder verzärtelnde Erziehung, wodurch das Kind verleitet wird, die Schwierigkeiten des Lebens als schreckhaft zu empfinden, den Mitmenschen als Gegner anzusehen und zuerst an sich zu denken**.

T1/K2.3/A 13 1922, 1928

→ **Veränderung 38 (durch Grundbegriffe):** Die Ursache bzw. die Wurzel für Feigheit, Schüchternheit oder Zurückgezogenheit eines Kindes, welches in den Auflagen von 1904 und 1914 meist zwischen 8 und 15 Jahre alt sei, liege im Jahr 1904 in der Masturbation sowie in einer Zeit der bittersten Selbstanklagen und Selbstbeschuldigungen des Kindes. Die Masturbation als „Wurzel“ wird allerdings bereits 1914 weggelassen. In den Jahren 1922 und 1928 ändert Adler den Text dahingehend, dass er 1. die Altersbeschränkung von 8 bis 15 Jahren auslässt und 2. von einer Zeit der bittersten Minderwertigkeitsgefühle (und nicht mehr Selbstanklagen und Selbstbeschuldigungen) spricht. Weiters nennt er in allen vier Auflagen die Unkenntnis der Welt sowie unverständige Erziehung, welche 1904 und 1914 eine Strafe des Himmels und 1922 sowie 1928 eine Entlarvung seiner Unfähigkeit erwarten lassen. Als Ursache dafür nennt er 1904 wieder die Masturbation und 1914 ändert er diese in die Furcht vor den Folgen der Masturbation. Beide bestehen seiner Meinung nach weiter, da das Kind den Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung aufgegeben habe und alleine nicht fähig sei, diesen wieder zu finden. 1922 und 1928 nennt Adler als Ursache Organminderwertigkeiten oder eine strenge oder verzärtelnde Erziehung, wodurch das Kind die Schwierigkeiten des Lebens als schreckhaft empfinden könne, eine gegnerische Stellung gegenüber seinen Mitmenschen einnehme und egoistisch werde. Diese vielen Abschwächungen und Veränderungen sind vermutlich auf Adlers Abspaltung von Freud und der Psychoanalyse zurückzuführen und wirken sich auf Adler „Erziehungskonzept“ insofern aus, als Adler bspw. 1922 und 1928 – neben den Organminderwertigkeiten – auch die strenge oder verzärtelnde Erziehung als Ursache anführt. Psychoanalytische Begriffe wie Masturbation werden demnach aufgegeben und durch individualpsychologische Begrifflichkeiten sowie Ansichten (Organminderwertigkeit, strenge oder verzärtelnde Erziehung, Mitmenschlichkeit) ersetzt.

Weitere Ursachen für Feigheit und Schüchternheit (1922, 1928), Hilflosigkeit aber auch Trotz werden in folgender Kernaussage aus Text 4 angeführt.

Besteht kein Einklang zwischen den Forderungen in der Kinderstube und der Entwicklung des öffentlichen Lebens, stößt das Kind in der Schule auf kaum vermutete Schwierigkeiten, wodurch es sich völlig unterordnet, seine Selbstständigkeit begräbt, hilflos, unselbstständig und schwach wird wobei sich der kaum gebändigte Trotz in allerlei Verkehrtheiten austobt.

T4/K2.3/A 7 1912, 1914

Besteht kein Einklang zwischen den Forderungen in der Kinderstube und der Entwicklung des öffentlichen Lebens, stößt das Kind in der Schule auf kaum vermutete Schwierigkeiten, wodurch es sich völlig unterordnet, seine Selbstständigkeit begräbt, hilflos, unselbstständig und schwach wird wobei sich der kaum gebändigte Trotz in allerlei Verkehrtheiten austobt **oder in Feigheit und Schüchternheit wurzelt.**

T4/K2.3/A 7 1922, 1928

→ **Veränderung 39:** *Kinder, die infolge einer Unstimmigkeit zwischen dem öffentlichen Leben und der Erziehung in der Familie v.a. in der Schule auf Schwierigkeiten stoßen, zeigen Adlers Ansicht nach kaum gebändigten Trotz, welcher sich in „allerlei Verkehrtheiten“ austobe und ab 1922 in „Feigheit und Schüchternheit“ wurzle. Ab der Auflage von 1922 können Feigheit und Schüchternheit demnach als Ursache für kindlichen Trotz angesehen werden.*

Das Leben in der Schule und der Umgang mit Altersgenossen bewirken nach Adler häufig innere Widersprüche beim Kind, wodurch die Achtung vor dem Elternhaus verfliege. Werde versucht, diese Achtung mit Gewalt festzuhalten, bewirke dies eine offene oder heimliche Auflehnung des Kindes, wobei es die Eltern so oft im Unrecht sehe, dass sein Geltungstrieb zu trotzigem Sehnen auflaufe und es alles im Gegensatz zu den Eltern tun wolle, nur damit diese nicht Recht behalten. V.a. in der Pubertät zerfalle das Verhältnis der Kinder zu ihren Eltern sehr häufig, wofür Adler folgende Gründe anführt.

Die Ursachen für den Zerfall der Kinder mit ihren Eltern und ihrer Umgebung zur Zeit der Pubertät, für Spott- und Zweifelsucht und das Wehren gegen jede Autorität liegen im Erfassen des sexuellen Problems und im Erwachen des Sexualtriebes.

T1/K2.3/A 16 1904, 1914

Die Ursachen für den Zerfall der Kinder mit ihren Eltern und ihrer Umgebung zur Zeit der Pubertät, für Spott- und Zweifelsucht und das Wehren gegen jede Autorität liegen im Erfassen des sexuellen Problems und im Erwachen des Sexualtriebes **und in der Verselbstständigung und Mannbarkeit, die häufig über das notwendige Ziel hinausschießen.**

T1/K2.3/A 16 1922, 1928

→ **Veränderung 40:** *In allen vier Auflagen von Text 1 sieht Adler den pubertären „Zerfall der Kinder mit ihren Eltern und ihrer Umgebung“ durch das „Erfassen des sexuellen Problems“ sowie das „Erwachen des Sexualtriebes“ bedingt. Ab der Auflage von 1922 schwächt Adler die Bedeutung der Sexualität jedoch ab, indem er weitere Ursachen – die „Verselbstständigung und Mannbarkeit, die häufig über das notwendige Ziel hinausschießen“ – hinzufügt.*

Adler führt v.a. in Text 3 mehrere Gründe für die Erscheinungen von Trotz und Gehorsam beim Kinde an. Zum einen ist er der Ansicht, dass angeborene Organminderwertigkeiten beim Kind zu einem Minderwertigkeitsgefühl führen und infolge dessen Trotz bewirken können.

Eine angeborene Organminderwertigkeit bei Kindern führt dazu, dass diese leichter ein Gefühl der Minderwertigkeit erwerben, welches sie mit allen Mitteln überwinden wollen und das schlussendlich zum Trotz führen kann.

T3/K2.3/A 4 1910, 1914

Eine angeborene Organminderwertigkeit bei Kindern führt dazu, dass diese leichter ein **verstärktes** Gefühl der Minderwertigkeit erwerben, welches sie mit allen Mitteln überwinden wollen und das schlussendlich zum Trotz führen kann.

T3/K2.3/A 4 1922, 1928

→ **Veränderung 41 (durch Grundbegriff):** Diese Veränderung (aus einem Minderwertigkeitsgefühl wird ein verstärktes Minderwertigkeitsgefühl, welches als Minderwertigkeitskomplex anzusehen ist) wurde bereits in Veränderung 29 beschrieben.

In nachstehender Kernaussage geht Adler auf weitere negative, kindliche Merkmale und Eigenschaften ein, welche zum Trotz führen können und deren Zustandekommen in Folge von Organminderwertigkeiten zu erklären sei.

Kindliche Merkmale und Eigenschaften wie Plumpheit, Ungeschicklichkeit, Trägheit, auffallende Lebhaftigkeit oder Wehleidigkeit entstehen durch Organminderwertigkeiten, stehen mit organischen Empfindlichkeiten und scharf abgegrenzten oder abgeschwächten Sinnesempfindungen im Zusammenhang und fallen durch die andersartige Triebausbreitung und Triebbefriedigung als ursprüngliche und angeborene **Charakterzüge** auf. Die Einflüsse der Umgebung, der Gesellschaft und v.a. der Familie führen zu neuen Einschränkungen der Triebausbreitung, welche in der Einstellung des Kindes auf Lustgewinnung einen Widerspruch bewirken, was wiederum zu psychologische Trotz der Kinder führt.

T3/K2.3/A 2 1910

Kindliche Merkmale und Eigenschaften wie Plumpheit, Ungeschicklichkeit, Trägheit, auffallende Lebhaftigkeit oder Wehleidigkeit entstehen durch Organminderwertigkeiten, stehen mit organischen Empfindlichkeiten und scharf abgegrenzten oder abgeschwächten Sinnesempfindungen im Zusammenhang und fallen durch die andersartige Triebausbreitung und Triebbefriedigung als ursprüngliche und angeborene **Charakterzüge** auf, **deren Material später zu einer einheitlichen Persönlichkeit umgeformt wird.** Die Einflüsse der Umgebung, der Gesellschaft und v.a. der Familie führen zu neuen Einschränkungen der Triebausbreitung, welche in der Einstellung des Kindes auf Lustgewinnung einen Widerspruch bewirken, was wiederum zu psychologische Trotz der Kinder führt.

T3/K2.3/A 2 1914

Kindliche Merkmale und Eigenschaften wie Plumpheit, Ungeschicklichkeit, Trägheit, auffallende Lebhaftigkeit oder Wehleidigkeit entstehen durch Organminderwertigkeiten, stehen mit organischen Empfindlichkeiten und scharf abgegrenzten oder abgeschwächten Sinnesempfindungen im Zusammenhang und fallen durch die andersartige Triebausbreitung und Triebbefriedigung als ursprüngliche und angeborene **Triebrichtungen** auf, **deren Material später zu einer einheitlichen Persönlichkeit umgeformt wird, die nach Geltung ringt.** Die Einflüsse der Umgebung, der Gesellschaft und v.a. der Familie führen zu neuen Einschränkungen der Triebausbreitung, welche in der Einstellung des Kindes auf Lustgewinnung einen Widerspruch bewirken, was wiederum zu psychologische Trotz der Kinder führt.

T3/K2.3/A 2 1922, 1928

→ **Veränderung 42 (durch Grundbegriffe):** In dieser Textveränderung werden aus „angeborenen Charakterzügen“ im Jahr 1910 in der Auflage von 1914 „angeborene Charakterzüge, deren Material zu einer einheitlichen Persönlichkeit umgeformt wird“ und 1922

sowie 1928 „angeborene Triebrichtungen, deren Material zu einer einheitlichen Persönlichkeit umgeformt wird, die nach Geltung ringt“. Demnach änderten sich Adlers Bezeichnungen für bestimmte (negative) Merkmale des Kindes sowie seine Ansicht über das „Angeboren-Sein“ von Charakterzügen. Er bezeichnet die in der Kernaussage angeführten Eigenschaften nicht mehr als Charakterzüge, sondern als Triebrichtungen. Weiters beinhaltet diese Änderung, dass Adler auch nicht mehr von rein angeborenen Charakterzügen ausgeht. Die Bedeutung der Einheit der Persönlichkeit sowie des Geltungsstrebens in der Individualpsychologie kommen ebenfalls zum Vorschein.

Adlers Ansicht nach sei es wichtig, dass das Kind in die Kultur eingefügt werde und infolge dessen geduldig auf die Triebbefriedigung warten könne, was eine Einstellung des Kindes auf (freiwilligen) Gehorsam bewirke. Gelingt diese Einfügung nicht, führe dies zur Verweigerung des Gehorsams sowie zu stillem oder lautem Trotz.

Neben den Organminderwertigkeiten könne zum anderen auch der Zweifel der Kinder über ihre Geschlechterrolle zum Trotz führen. Dieser bewirke die Übertreibung der ihnen männlich erscheinenden Eigenschaften, v.a. des Trotzes und ihr hastiges Drängen nach männlichem Protest führe zu einem besonderen Minderwertigkeitsgefühl, welches die Einstellung auf Trotz verstärke. Nach Adler bewirke das Minderwertigkeitsgefühl eine anomale Einstellung beim Kind und führe zu dessen verstärkter Angriffsneigung gegen die Außenwelt, durch welche es Schaden erleide.

Die falsche Einstellung von Kindern führt dazu, dass diese Schaden leiden. Sowohl der Ausgangspunkt – diese falsche Einstellung – sowie das Endziel – der männliche Protest –, sind dem Bewusstsein des Kindes entzogen und *die ganze Folge von Wirkungen wickelt sich* zwangsmäßig im Unbewussten ab.

T3/K2.3/A 10 1910, 1914

Die falsche Einstellung von Kindern führt dazu, dass diese Schaden leiden. Sowohl der Ausgangspunkt – diese falsche Einstellung – sowie das Endziel – der männliche Protest –, sind dem Bewusstsein des Kindes entzogen und *die ganze Folge von Wirkungen wickelt sich* zwangsmäßig im Unbewussten ab, **d.h. ohne begleitendes Verständnis oder Wissen des Kindes.**

T3/K2.3/A 10 1922, 1928

→ **Veränderung 43:** *In den Auflagen von 1922 und 1928 erklärt Adler am Schluss dieser Kernaussage, dass der darin angesprochene Ablauf, welcher im Unbewussten stattfindet, ohne Verständnis oder Wissen des Kindes geschehe.*

Jedoch könne ein Minderwertigkeitsgefühl nicht nur zum Trotz, sondern auch zum Gehorsam führen, wie folgende Aussage belegt.

Ähnlich wie bei manchen religiösen Übungen bewirken tiefste Zerknirschung und ein übermächtiges Minderwertigkeitsgefühl den Gehorsam nur des Gehorsams wegen, welcher zu masochistischem Kleinheitswahn führt.

T3/K2.3/A 17 1910

Ähnlich wie bei manchen religiösen Übungen bewirken tiefste Zerknirschung und ein übermächtiges Minderwertigkeitsgefühl den Gehorsam nur des Gehorsams wegen, welcher zu masochistischem Kleinheitswahn führt, **um heimliche Triumphe zu feiern.**

T3/K2.3/A 17 1914, 1922, 1928

→ **Veränderung 44:** *Der Gehorsam (nur des Gehorsams wegen) führe nach Adler zu masochistischem Kleinheitswahn. Ab der Auflage von 1914 fügt er hinzu, dass dieser Kleinheitswahn dazu diene, um heimliche Triumphe zu feiern.*

Die Charakterzüge des Trotzes und des Gehorsams beruhen demzufolge auf unbewussten und falschen Einstellungen des Kindes und führen dazu, dass dieses nicht gehorchen könne. Die Mehrheit dieser Kinder zeige jedoch parallele Züge von Gehorsam und Trotz, die eine starke Überempfindlichkeit beinhalten, welche Beeinträchtigungen mit Abwehrregungen im Denken, Phantasieren oder Handeln bewirken, was wiederum zu Nervosität führen kann.

Adler nennt weitere Aspekte, welche die subjektive Unsicherheit der Kinder über ihre Geschlechterrolle verstärken und somit auch zur Übertreibung der ihnen männlich erscheinenden Eigenschaften führen können. Diese seien seiner Ansicht nach 1. der Mangel an geschlechtlicher Aufklärung des Kindes, 2. das Tragen langer Haare, die stärkere Entwicklung der Brüste, blasse Gesichtsfarbe und Missbildungen der Genitalien beim Knaben sowie 3. knabenhaftes Aussehen oder ein solches Benehmen beim Mädchen und 4. der starke Vorrang der Männlichkeit in der Kultur. Der Wunsch nach der Aufrechterhaltung eines scheinbar männlichen Charakters bewirke nach Adler ebenfalls die Einstellung des Kindes auf Gehorsam oder Trotz. Adler ist die Gleichstellung von Mann und Frau ein großes Anliegen und er nennt diese eine „dringende pädagogische Forderung“ (Adler 1910c, 327). Herabsetzende Bemerkungen oder Handlungsweisen gegen die Frau führen seiner Ansicht nach dazu, dass sowohl Knaben als auch Mädchen frühzeitig den falschen Schein einer übertriebenen Männlichkeit annehmen. Die Unsicherheit in der Auffassung der Geschlechterrolle, das Verspotten und Verlachen eines Kindes sowie dessen vermeintliche oder wirkliche Zurücksetzung führen nach Adler zu einem Gefühl der Minderwertigkeit, welches wiederum unbeugsamen Trotz und überstiegenen Ehrgeiz des Kindes bewirke. Weitere Gründe für Trotz und Gehorsam können folgender Kernaussage entnommen werden.

Wird versucht, die Hilflosigkeit des Kindes lächerlich zu machen, so führt dies zur Reizung des kindlichen Trotzes. Stellt man eine sichere Belohnung in Aussicht, **was das Leben ja doch nicht erfüllt**, so führt dies zur Vertiefung des kindlichen Gehorsams.

T3/K2.3/A 16 1910

Wird versucht, die Hilflosigkeit des Kindes lächerlich zu machen, so führt dies zur Reizung des kindlichen Trotzes. Stellt man eine sichere Belohnung in Aussicht, **die das Leben ja doch nicht gibt**, so führt dies zur Vertiefung des kindlichen Gehorsams.

T3/K2.3/A 16 1914

Wird versucht, die Hilflosigkeit des Kindes lächerlich zu machen, so führt dies zur Reizung des kindlichen Trotzes. Stellt man eine sichere Belohnung in Aussicht, **die das Leben ja doch sofort nicht gibt**, so führt dies zur Vertiefung des kindlichen Gehorsams.

T3/K2.3/A 16 1922, 1928

→ **Veränderung 45:** *Im Jahr 1910 warnt Adler die ErzieherInnen davor, dem Kind eine sichere Belohnung zu versprechen, „was das Leben ja doch nicht erfüllt“. 1914 ändert er das Ende des letzten Satzes dahingehend, dass das Leben diese sichere Belohnung „ja doch nicht gibt“. Dies wird 1922 abgeschwächt, indem das Leben die sichere Belohnung „ja doch sofort nicht gibt“. Das Kind durch eine versprochene Belohnung zu „locken“,*

hält Adler demnach in allen vier Auflagen für schädlich, da er der Ansicht ist, dass das Leben diese nicht, oder zumindest nicht sofort, geben könne.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Adler zwei verstärkende Bedingungen für den Charakter des Trotzes ansieht, welche seiner Meinung nach zum einen die angeborene Organminderwertigkeit und das daraus folgende (1922 und 1928: verstärkte) Minderwertigkeitsgefühl sowie zum anderen die subjektive Unsicherheit der Geschlechtsrolle beim Kind seien. Neben dieser Einstellung auf Trotz bewirke das Minderwertigkeitsgefühl des Kindes ein aufgepeitschtes und übermächtiges Triebleben sowie ein stets übertriebenes Gefühl der Zurückgesetztheit. Oder es überwiege die Einstellung auf Gehorsam und Unterwerfung (scheinbares Musterkind), das Kind verhalte sich passiv, unterwürfig und sei auf ehrlichen oder unehrlichen Gehorsam eingestellt. Dann zeige sich der Hass nur in Träumen oder in nervösen Symptomen und das Leben, die Liebe oder der Beruf können die Nervosität herbeiführen.

Dem eben erwähnten und infolge eines Minderwertigkeitsgefühls auftretenden Gefühl der Zurückgesetztheit bei Kindern widmet sich Adler v.a. in Text 4. Der Grund dafür liege seiner Ansicht nach oft im Geschlecht des Kindes, da in der Gesellschaft häufig der Knabe dem Mädchen vorgezogen werde. Diese Bevorzugung und die überaus großen Vorteile des männlichen Geschlechts bewirken nach Adler ein weit verbreitetes Gefühl der Minderwertigkeit und Zurückgesetztheit unter den Mädchen, was dazu führe, dass diese entweder wie die Knaben sein wollen oder ihre Weiblichkeit übertreiben, indem sie sich durch übergroße Empfindlichkeit und Trotz vor Demütigungen und Beeinträchtigungen schützen möchte. Weiters könne dies zum Widerstand gegen jeden Zwang und zur Unfähigkeit sich zu unterwerfen oder zu fügen sowie zur Verdrossenheit und einer ängstlichen Erwartung führen. Ebenso werde der Wunsch männlich, stark, groß, hart, reich, herrschend, mächtig und wissend zu erscheinen laut und es komme zu einer Unverträglichkeit von Zwang, Gehorsam, Unterwerfung und Feigheit, kurz: von weiblichen Zügen. Der unbewusste, unabweisbare Zwang eines unsicher gewordenen und sich zurückgesetzt fühlenden Mädchens, sich auf der gleichen Stufe wie der Mann zu halten, kurz: der männliche Protest bewirke Adlers Ansicht nach Charakterzüge wie Geiz, Boshaftigkeit, Rachsucht, Misstrauen, Verlogenheit und Hang zum Verbrechen. Dabei handle es sich häufig um ein verfälschtes, unrichtiges Gefühl der Zurückgesetztheit. Dies bewirke, dass das überempfindliche Kind entweder unleidig werde, störend in das Zusammenleben eingreife und einen überspannten Protestcharakter entwickle oder es werde zügellos und jedes Verlangen arte in einem Hunger nach Triumph und einem Verlangen nach der Niederlage anderer aus. Die erstere Möglichkeit führe jedoch zur Bestrafung, strengeren Behandlung oder Meidung des Kindes, wodurch die Zurücksetzung oft zur Wahrheit werde, was wiederum eine Versteifung des Trotzes bewirke. Bei der zweiten Möglichkeit gerate das Kind an die Schwelle der Neurose, des Verbrechens, des Selbstmordes oder der Genialität und aus dem Gefühl der Zurückgesetztheit, der persönlichen Unsicherheit, aus der Furcht vor dem zukünftigen Leben entwickeln sich machtvoll übertriebene Regungen nach Geltung, Liebe und Zärtlichkeit, die so gut wie nie befriedigt würden. Nach Adler werden diese nervös

disponierten Kinder zurückschreckend und zaghaft und seien nicht fähig, tatkräftig zu handeln. In ihnen schlummern alle Formen der Nervosität, sie fürchten sich vor Entscheidungen oder haben aufgepeitschte Affekte, welche alle moralischen und seelischen Sicherungen durchbrechen und den verbotenen Wege des Verbrechens wählen.

Aus diesen Erläuterungen wird deutlich, dass sich Adler für eine gleichberechtigte Behandlung von Männern und Frauen bzw. Knaben und Mädchen in der Gesellschaft und daher auch in der Schule und der Familie einsetzt. Werte ein Kind die Frau und ihre Aufgaben geringer als die des Mannes, so führe dies seiner Ansicht nach zu einer Schädigung, welche jedoch nicht nur die Mädchen, sondern auch die bevorzugten Knaben treffe. Das „So sein“ unsicherer und im schlechten Sinne weibischer Kinder, bei denen stürmische Reaktionen des männlichen Protestes aufkommen, erklärt Adler in folgender Kernaussage.

Das „So sein“ unsicherer und im schlechten Sinne weibischer Kinder, bei welchen stürmische Reaktionen des „männlichen Protestes“ aufkommen, durch die der Geiz, der Ehrgeiz, der Neid, der Geltungsdrang, Trotz, Rachsucht, Grausamkeit, sexuelle Frühreife und verbrecherische Gelüste aufgepeitscht werden, lässt sich durch die Erziehung von Eltern, die ihrem eigenen Gefühl der Unsicherheit durch übertriebene Erziehungskünste zu entkommen suchen und mit ihren „Sicherungstendenzen“ in die Erziehung eingreifen, erklären.

Das „So sein“ unsicherer und im schlechten Sinne weibischer Kinder, bei welchen stürmische Reaktionen des „männlichen Protestes“ aufkommen, durch die der Geiz, der Ehrgeiz, der Neid, der Geltungsdrang, Trotz, Rachsucht, Grausamkeit, sexuelle Frühreife und verbrecherische Gelüste aufgepeitscht werden **können**, lässt sich durch die Erziehung von Eltern, die ihrem eigenen Gefühl der Unsicherheit durch übertriebene Erziehungskünste zu entkommen suchen und mit ihren „Sicherungstendenzen“ in die Erziehung eingreifen, erklären.

T4/K2.3/A 8 1912, 1914

T4/K2.3/A 8 1922, 1928

→ **Veränderung 46:** Adler ist der Ansicht, dass das „Weibisch sein“ vieler Kinder das „Aufpeitschen“ negativer Charakterzüge wie Geiz, Neid, Trotz, Rachsucht, Grausamkeit etc. bewirke. In den Ausgaben von 1922 und 1928 schwächt er diese Aussage ein wenig ab, indem er davon ausgeht, dass diese Charakterzüge aufgepeitscht werden können, was bedeutet, dass diese aber nicht zwangsläufig aufgepeitscht werden müssen.

Das Gefühl der Zurückgesetztheit treffe jedoch nicht nur das weibliche Geschlecht, sondern häufig auch das jüngste Kind einer Familie. Es bewirke Adlers Ansicht nach einen Wachstumsdrang, welcher das Kind dazu verleite, sich ständig mit seiner Umgebung zu messen und seine Kräfte mit denen der anderen Geschwister zu vergleichen. Dadurch entwickle das jüngste Kind einen stärkeren seelischen Antrieb und eine größere Gier nach Geltung, Besitz und Macht, welche oft übertrieben werde, wodurch Neid, Geiz, Misstrauen und Rohheit besonders stark hervorstechen. Die natürlichen Vorteile der älteren Kinder führen nach Adler zu verstärkten Sicherungstendenzen des jüngsten – die sich v.a. in der Schulzeit zeigen –, um sich auf gleicher Höhe der Geltung zu halten, wie in nachstehender Kernaussage genauer erläutert wird.

Die häusliche Zurücksetzung eines Kindes führt dazu, dass sich das Kind entweder in der Schule zur Geltung bringt oder die traditionell unzärtliche Häuslichkeit gegen verständnisvolles Entgegenkommen bei Altersgenossen und Lehrern tauscht. Dieser häufig eintretende Umschwung in den Beziehungen macht das Kind für lange Zeit unsicher.

Die häusliche Zurücksetzung eines Kindes führt dazu, dass sich das Kind entweder in der Schule zur Geltung bringt oder die traditionell unzärtliche Häuslichkeit gegen verständnisvolles Entgegenkommen bei Altersgenossen und Lehrern tauscht. Dieser häufig eintretende Umschwung in den Beziehungen macht das Kind für lange Zeit unsicher **oder sicherer.**

T4/K2.3/A 1 1912, 1914

T4/K2.3/A 6 1922, 1928

→ **Veränderung 47:** *Die Zurücksetzung eines Kindes innerhalb der Familie bewirke nach Adler einen häufig eintretenden Umschwung in den kindlichen Beziehungen, welcher das Kind für die Dauer einer langen Zeit unsicher mache. In den Auflagen von 1922 und 1928 räumt Adler allerdings auch die Möglichkeit ein, dass dieser Umschwung das Kind ebenso gut sicherer machen könne.*

Adler erklärt das kindliche „Drängen nach oben“ (Adler 1912b, 229) folgendermaßen: Je kleiner oder schwächer sich ein Kind fühle, desto stärker werde sein Hang, an erster Stelle zu sein. Je unsicherer und minderwertiger es den ErzieherInnen gegenüberstehe, umso stürmischer sehne es deren Überwindung herbei, um Anerkennung und Sicherheit zu finden, was wiederum das kindliche Drängen nach oben bewirke. In der Familienerziehung, in welcher sich das jüngste Kind häufig zurückgesetzt fühle, komme es nach Adler auch oft zum Verhättseln und Verziehen des sog. Lieblingskindes. Dies führe dazu, dass das Kind frühzeitig lerne, seine Macht zu fühlen und zu missbrauchen, wodurch sein Geltungsdrang so wenig eingeschränkt und fügsam sei, dass jede Unbefriedigung als Zurücksetzung empfunden werde, was – wie bei den zurückgesetzten Kindern – Gereiztheit, Überempfindlichkeit, Unsicherheit, Ängstlichkeit, aber auch anmaßendes Benehmen und Jähzorn bewirken könne. Das Verhättseln führe auch dazu, dass sich das Kind an die „dienende Rolle“ (Adler 1912b, 233) der Eltern und Geschwistern gewöhne, im weiteren Leben nach ähnlichen Stützen suche und sich verschüchtert und grollend zurückziehe, wenn es diese nicht finde. Die Bevorzugung eines der Kinder bewirke demnach Eifersucht sowie ein Gefühl und eine Befürchtung der Zurückgesetztheit bei den anderen Kindern, welches Schüchternheit, Verschlossenheit, Gekränktheit und schlussendlich dauernde Überempfindlichkeit und Gereiztheit hervorrufe.

Ebenfalls zur kindlichen Schädigung können Adlers Ansicht nach die Übertreibung des elterlichen Pflichtgefühls sowie deren Ängstlichkeit beim Einzelkind führen. Durch eine solche Erziehung werde das Kind selbst übertrieben ängstlich und lauere auf jede Gelegenheit, die überängstlichen Eltern unterzukriegen, mit ihrer Sorge zu spielen und sie in ihren Dienst zu stellen. Trotz und Anlehnungsbedürfnis sowie die Sucht, krank zu sein, zeichnen solche Kinder aus, da sie durch Krankheit am leichtesten zu „Herren der Lage“ (Adler 1912b, 231) werden. Ein Übermaß an Liebe und Überschwänglichkeit führe demnach zur Hemmung der kindlichen Entwicklung.

Neben der kindlichen Schädigung durch verzärtelnde Erziehung geht Adler auch auf jene ein, die durch autoritäre Erziehung zustande komme. Die autoritäre Erziehung eines „ewig beschämt und verschüchtert, bestraft, verworfen und von Rachedgedanken gequält(en) Kindes“ (Adler 1912b, 229) führe nach Adler dazu, dass dieses seinen Lebensmut verliere oder sich in den Trotz flüchte. Das schwebende Bild der autoritären ErzieherInnen drohe und fordere das Kind und halte ihm Gewissen und Schuldgefühl rege, was lediglich „feige Unterwerfung mit folgender Wut oder trotziges Aufbäumen mit folgender Reue“ (ebd. 230) bewirke. Demnach dürfe dem Kinde kein Schrecken eingejagt werden, da ihm dadurch das Selbstvertrauen genommen und es in eine ungeheure Verwirrung gestürzt werde. In nachsehender Kernaussage erklärt Adler die Folgen von schreckhafter Erziehung.

Dem Kinde Schrecken einzujagen bewirkt, dass ihm das Selbstvertrauen genommen und es in eine ungeheure Verwirrung gestürzt wird.

Kinder, denen man Schreckbilder einjagt, flüchten regelmäßig **in die Arme der Religion** und werden dies auch später immer tun.

T1/K2.3/A 14 1904, 1914

Dem Kinde Schrecken einzujagen bewirkt, dass ihm das Selbstvertrauen genommen und es in eine ungeheure Verwirrung gestürzt wird.

Kinder, denen man Schreckbilder einjagt, flüchten regelmäßig **vor den Lebenssorgen** und werden dies auch später immer tun.

T1/K2.3/A 14 1922, 1928

→ **Veränderung 48:** *Kinder, denen „Schreckbilder“ einjagt werden, flüchten Adlers Meinung nach von 1910 und 1914 wiederholt und andauernd in die „Arme der Religion“. 1922 und 1928 ändert er diese Textpassage insofern, als diese Kinder nicht mehr in die Arme der Religion, sondern „vor den Lebenssorgen“ flüchten. Diese Änderung könnte damit zusammenhängen, dass sich Adler in seinen späteren Jahren vermehrt mit dem Thema und der Bedeutung der Religion auseinandersetzt und diesbezüglich vielleicht einen anderen Standpunkt einnimmt.*

Zusammenfassend kann Adlers Ansicht festgehalten werden, dass Verzärtelung und Verwöhnung, die Furcht vor weiterem Nachwuchs sowie übertriebene Autoritätsgelüste der Eltern zu Schädigungen bei Kindern führen können. Diese Erziehungsweisen bewirken seiner Meinung nach eine Steigerung der Affektgrößen sowie dauernde Unzufriedenheit, Pessimismus, Welt-schmerz und Unentschlossenheit des Kindes. Die eben beschriebene autoritäre bzw. verzärtelnde Erziehung wirke sich Adlers Ansicht nach – zumindest ab der Auflage von 1922 – auch auf das kindliche Zärtlichkeitsbedürfnis aus, wie folgende Kernaussage zeigt.



T2/K2.3/A 8 1908, 1914 – kein Text

Der Grund für ein besonders hohes Ausmaß an Zärtlichkeitsbedürfnis und –verlangen des Kindes besteht in einem Mangel bzw. einem Übermaß an Befriedigung des Zärtlichkeitsbedürfnisses durch die ErzieherInnen, was wiederum – wie bei Kindern mit angeborenen Organminderwertigkeiten – zu einer unversöhnlichen Stellungnahme zu den Menschen führt.

T2/K2.3/A 8 1922, 1928

→ **Veränderung 49 (durch Grundbegriffe)**: *Dieser Kernaussage ist zu entnehmen, dass Adlers Ansicht nach eine mangelnde bzw. übermäßige Befriedigung des kindlichen Zärtlichkeitsbedürfnisses zu einem besonders hohen Ausmaß an Zärtlichkeitsbedürfnis und -verlangen des Kindes führen könne. Mit dem „Mangel an Befriedigung“ spricht Adler die sog. vernachlässigende Erziehung an, im Gegensatz zu einer verzärtelnden Erziehung, in welcher ein „Übermaß an Befriedigung“ stattfindet. Diese beiden Erziehungsfehler wirken sich seiner Meinung nach – ebenso wie bei Kindern mit angeborenen Organminderwertigkeiten – negativ auf das Kind aus und führen dazu, dass dieses eine unversöhnliche Stellungnahme zu den Menschen aufbaue. Durch das Hinzufügen dieser Textpassagen in den letzten beiden Auflagen wird deutlich, dass das Ausmaß des Verlangens an Zärtlichkeit von der Erziehung (mit)bedingt sei.*

Der Grund dafür, dass Kinder gehätschelt, liebkost, gelobt etc. werden wollen, liege nach Adler v.a. in deren Zärtlichkeitsbedürfnis. Werde dieses jedoch ohne Umweg über die Kultur befriedigt, so stelle das ein weiteres Merkmal verzärtelnder Erziehung dar, deren Folgen in nachstehender Kernaussage angesprochen werden.

Die Befriedigung des kindlichen Zärtlichkeitsbedürfnisses ohne Umweg über die Kultur führt dazu, dass das Kind nur unverzögerte Befriedigung primitiver Art erlangt und dass seine Wünsche stets auf sofortige, sinnliche Lust gerichtet sind.	Die Befriedigung des kindlichen Zärtlichkeitsbedürfnisses ohne Umweg über die Kultur führt dazu, dass das Kind nur unverzögerte Befriedigung primitiver Art erlangt und dass seine Wünsche stets auf sofortige, sinnliche Lust gerichtet sind und dass sich seine Triebe dauernd ungezähmt und unerzogen zeigen.
--	---

T2/K2.3/A 3 1904, 1914

T2/K2.3/A 3 1922, 1928

→ **Veränderung 50:** *In den Jahren 1922 und 1928 fügt Adler hinzu, dass sich die Triebe des Kindes infolge einer Befriedigung des Zärtlichkeitsbedürfnisses ohne Kultur dauernd ungezähmt und unerzogen zeigen würden.*

Weiters führe eine solche Befriedigung zu einer mangelhaften Entwicklung von Selbstständigkeit, Initiative und Selbstzucht, zu Anlehnung und Abhängigkeit von einer der geliebten Personen, zu Entwicklungshemmungen, zu Schreckhaftigkeit, zu Angst und weibischen Zügen im schlechten Sinn und im Extremfall zum mutlosen, masochistischen, nervösen Charakter.

Neben den Erklärungen über das verzärtelte Kind erläutert Adler in Text 2 auch das „So sein“ eines vernachlässigten Kindes, welches durch eine Erziehung zustande komme, die dem kindlichen Zärtlichkeitsbedürfnis auch die kulturelle Befriedigung entziehe und dieses mit seiner Sehnsucht nach Liebe alleine lasse. Dies bewirke, dass das Kind entweder nur die eigene Person als Ziel seiner Sehnsucht habe und Eigenliebe entwickle oder dass es in Angriffsstellung gerate und jeder unbefriedigte Trieb zu Aggressionen führe. Der dauernd unbefriedigte Zärtlichkeitstrieb bewirke demnach eine Erregung der kindlichen Aggressionenbahnen und in weiterer Folge einen rauen Charakter und mache dieses zu einem zügellosen, unerziehbaren Kind. Dementsprechend sei das „So sein“ solch aggressiver Kinder auf unzu-

reichende, hemmende Erziehung zurückzuführen, in welcher das Kind vernachlässigt werde. Es könne jedoch auch zu einer Hemmung der Aggressionsneigung und infolge dessen zu Verdrossenheit, Mangel an Selbstvertrauen und Angst kommen. Viele dieser Kinder verfallen Adlers Ansicht nach später in Neurosen oder werden zu eigenartigen Individualitäten mit genialen Zügen. Wie folgende Kernaussage zeigt, widmet sich Adler auch in Text 4 den kindlichen Aggressionen.

Die Aggression des Kindes entsteht dadurch, dass sich das Kind im Gegensatz zu seiner Umgehung fühlt und sich im Gegensatz zu dieser zu entwickeln sucht.

Die Aggression des Kindes entsteht dadurch, dass sich das Kind **oft** im Gegensatz zu seiner Umgehung fühlt und sich im Gegensatz zu dieser zu entwickeln sucht.

T4/K2.3/A 1 1912, 1914

T4/K2.3/A 1 1922, 1928

→ **Veränderung 51:** *Der Ursprung kindlicher Aggressionen liege dieser Aussage zufolge darin, dass sich das Kind „im Gegensatz zu seiner Umgebung“ fühle und sich auch entgegen dieser zu entwickeln suche. In den Auflagen von 1922 und 1928 fügt Adler ein „oft“ hinzu, was entweder der Häufigkeit, in welcher diese Situation eintrete, mehr Ausdruck verleihen solle oder aber was „oft“ im Sinne von „nicht immer“ bedeute und die Aggression des Kindes somit auch andere Ursachen haben könnte.*

Auch der Geltungsdrang eines Kindes, welcher eine Verschärfung des natürlichen Gegensatzes von Kind und Umgebung bewirke, könne nach Adler zu einer missratenen Aggression des Kindes führen. Diese bewirke schlussendlich alle sog. Kinderfehler und psychischen Entwicklungshemmungen, bei denen ein organischer Defekt ausgeschlossen werden könne, wie bspw. Trotz, Jähzorn, Neid gegen Geschwister und Erwachsene, grausame Züge, Erscheinungen der Frühreife, Ängstlichkeit, Schüchternheit, Feigheit, Hang zur Lüge, Sprachfehler, Eß- und Schlafstörungen, Bettnässen sowie Nervosität wie Hysterie und Zwangsercheinungen. Auf einige dieser sog. Kinderfehler bzw. psychischen Entwicklungshemmungen soll nachstehend Bezug genommen werden.

Bezüglich der Erscheinung der sexuellen Frühreife und deren Folgen äußert sich Adler in folgender Aussage, in welcher auch seine veränderten Ansichten zur Sexualität deutlich werden.

Das Hintanhalten sexueller Frühreife führt nach Freud zur Neurosenprophylaxe beim Kind. Unvorsichtige oder böswillige Behandlung, Unreinlichkeit, krankhafte Veränderung, Gewährenlassen von Unarten, Spielen, **Lutschen** oder gewisse Kinderspiele führen zur Steigerung der bereits in der Kindheit vorhandenen Sexualität.

T1/K2.3/A 15 1904

Das Hintanhalten sexueller Frühreife führt nach Freud zur Neurosenprophylaxe beim Kind. Unvorsichtige oder böswillige Behandlung, Unreinlichkeit, krankhafte Veränderung, Gewährenlassen von Unarten, Spielen oder gewisse Kinderspiele führen zur Steigerung der bereits in der Kindheit vorhandenen Sexualität.

T1/K2.3/A 15 1914

Unvorsichtige oder böswillige Behandlung, Unreinlichkeit, krankhafte Veränderung, Gewährenlassen von Unarten, Spielen oder gewisse Kinderspiele führen zur Steigerung der bereits in der Kindheit vorhandenen Sexualität.

T1/K2.3/A 15 1922, 1928

→ **Veränderung 52 (durch Grundbegriffe):** Adler ist 1904 und 1914 der Meinung, dass die sexuelle Frühreife des Kindes verhindert werden müsse, da dadurch – nach Freud – der Entstehung von Neurosen vorgebeugt werden könne. 1922 und 1928 dürfte er dieses „Hintanhaltan sexueller Frühreife“ jedoch nicht mehr als Neurosenprophylaxe ansehen, da er diesen Textabschnitt gänzlich auslässt. Diese Veränderung wirkt sich auch auf Adlers „Erziehungskonzept“ aus. Durch das Entfernen des ersten Absatzes scheint Adler die Ursache für Neurosen nicht mehr in der Sexualität, sondern in anderen Gegebenheiten zu sehen.

Überdies kommt in dieser Aussage Adlers Ansicht zum Vorschein, dass „unvorsichtige oder böswillige Behandlung, Unreinlichkeit, krankhafte Veränderung, Gewährenlassen von Unarten, Spielen oder gewisser Kinderspiele“ die kindliche Sexualität steigern. In dieser Reihe von Aufzählungen nennt er 1904 auch „Lutschen“, was er jedoch in den folgenden Jahren weg lässt.

Weiters geht Adler in Text 1 auf den Eigensinn sowie auf das Lügen bei Kindern ein. Seiner Auffassung nach bewirke ein ständiges Nachgeben in der Nahrungsbefriedigung bereits beim kleinen Kind, dass sich dieses zu einem eigensinnigen Schreihals entwickle, welcher auf die Befriedigung seiner Wünsche nicht warten könne, ohne in Erregung zu geraten. Dieser frühkindliche Eigensinn sei jedoch noch kein negatives Symptom und erst beständige Lobhudelei führe zum Ausarten desselben. Wie nachstehende Kernaussage verdeutlicht, ist Adler weiters der Ansicht, dass das ganze menschliche Leben von Lügen durchseucht sei und das Kind somit quasi gezwungen sei, auch zu lügen.

Das menschliche Leben ist von Lügen durchseucht, was auch zum Lügen beim Kind führt. Ein Übermaß an phantastischen Erzählungen und Lektüren bewirkt Phantasielügen beim Kind. Eitelkeit, Selbstsucht und Furcht bewirken das Lügen beim Kinde.

T1/K2.3/A 7 1904, 1914

Das menschliche Leben ist von Lügen durchseucht, was auch zum Lügen beim Kind führt. Ein Übermaß an phantastischen Erzählungen und Lektüren **sowie stärker hervortretende Großmannssucht und Herrschsucht** bewirken Phantasielügen beim Kind. Eitelkeit, Selbstsucht und Furcht bewirken das Lügen beim Kinde.

T1/K2.3/A 7 1922, 1928

→ **Veränderung 53 (durch Grundbegriff):** Adler nennt weiters ein „Übermaß an phantastischen Erzählungen und Lektüren“, welches zu Phantasielügen beim Kinde führen könne. 1922 und 1928 fügt er diesbezüglich hinzu, dass die Ursache für diese Phantasielügen auch in einer „stärker hervortretende (n) Großmannssucht und Herrschsucht“ liegen könne.

Ebenso bewirken seiner Meinung nach Eitelkeit, Selbstsucht und Furcht das Lügen beim Kinde. Lüge dieses aus Verlegenheit oder Angst, so sei dies laut Adler auf schlechte Erziehung zurückzuführen. Das Kind dürfe seiner Meinung nach in der Erziehung niemals Furcht empfinden sowie an Geheimnissen, Lügen oder Verstellungen der Eltern vor anderen Personen teilnehmen. Weiters führe es zu Lügen, wenn dem Kind gedroht oder es zur Entschuldigung gezwungen werde, was ebenso zur Verschwiegenheit führen könne. Auch die Beichte

des Kindes könne bei unvorsichtiger Haltung der Eltern zur Heimlichtuerei gegen die ErzieherInnen führen, da viele Kinder kein Zutrauen zu ihren Eltern hätten. Als mögliche Ursache dafür nennt Adler unverständliche Befehle, ungerecht scheinendes Verlangen sowie unnütze, unausführbare und häufige Androhungen der ErzieherInnen. Überdies ist er der Meinung, dass Andeutungen der ErzieherInnen auf ein überirdisches Eingreifen Gottes den Ursache-Wirkungs-Zusammenhang des Kindes verhüllen würden, wodurch die Entwicklung von dessen Selbstständigkeit bedroht werde. Gehe das Kind „irre“ (Adler 1910c, 324) oder werde es von anderen fehlgeleitet, so liege die Ursache oft darin, dass es durch die ErzieherInnen nicht auf die Zusammenhänge der Kräfte und Äußerungen seines Seelenlebens vorbereitet wurde. Sei die ruhige Entwicklung des Kindes gestört, so könne dies nach Adler in Text 4 an Uneinigkeiten der Eltern sowie deren einseitigen, oft unbewussten Zielen und Absichten liegen. Wenn Adler die Schädigung des kindlichen Charakters und dessen Ehrgefühl erklärt, dann bringt er meist das negative Mittel der Bestrafung mit ein. Seiner Ansicht nach aus Text 1 wirken sich Strafen wie Abschließung oder Schläge verhängnisvoll auf den kindlichen Charakter aus. Auch leichtere Strafen, Schimpfworte oder Tadel führen zur Schädigung des kindlichen Ehrgefühls, ebenso wie zu viel Lob und Belohnung. An den Schluss von Text 1 fügt Adler eine Textpassage hinzu, in welcher er das Gemeinschaftsgefühl und dessen Bedeutung hervorhebt.



T1/K2.3/A 17 1904, 1914 – kein Text

Jede Abweichung von einer Erziehung des Kindes für die Gemeinschaft führt zu späteren Anpassungsschwierigkeiten in Beruf, Liebe und Gesellschaft.

T1/K2.3/A 17 1922, 1928

→ **Veränderung 54 (durch Grundbegriff):** *Erst in den Auflagen von 1922 und 1928 fügt Adler einen Absatz hinzu, indem er betont, dass ein Kind immer für die Gemeinschaft erzogen werden müsse. Geschehe dies nicht, so führe dies zu späteren Anpassungsschwierigkeiten in Beruf, Liebe und Gesellschaft – also in den drei Lebensaufgaben des Menschen. Als Grund für diese späteren Anpassungsschwierigkeiten könne daher die Erziehung des Kindes gegen bzw. ohne die Gemeinschaft gesehen werden. Das Hinzufügen dieser Passage ab 1922 dürfte wieder auf die Einführung des Gemeinschaftsgefühls in Adlers Lehre 1918 zurückzuführen sein.*

Im nachfolgenden Subkapitel wird auf die Aufgaben und Ziele, welche Alfred Adler den ErzieherInnen zuschreibt sowie auf die Fehler der ErzieherInnen eingegangen.

6.2.2.3 Finalisierungen^{EZ} – Adler Ansichten und diesbezügliche Veränderungen hinsichtlich der Ziele und Aufgaben sowie Fehler der ErzieherInnen

2.2.3 Welche Aussagen im Abschnitt^{EZ} der Finalisierungen auf der Seite^{EZ} des Gegenstandes trifft Alfred Adler Bezug nehmend auf die Erziehung von Kindern und Jugendlichen im Elternhaus und in der Schule und inwieweit verändern sich seine diesbezüglichen Aussagen?

2.2.3.1 Welche Ziele bzw. Aufgaben sollen laut Adler in der Erziehung von Kindern und Jugendlichen von den ErzieherInnen. angestrebt bzw. erfüllt werden?

Zu den Aufgaben und Zielen, welche Adler den ErzieherInnen zuschreibt, konnten insgesamt 41 Kernaussagen ausgemacht werden. Davon entfallen 24 auf Text 1, 2 auf Text 2, 6 auf Text 3 und 9 auf Text 4. Bei 6 dieser 41 Kernaussagen nahm Adler relevante Korrekturen vor.

Als Erziehungsziel bzw. als Aufgabe der ErzieherInnen nennt Adler in Text 1 die Leitung der geistigen Entwicklung der Kinder. Weiters obliege es den ErzieherInnen, das Kind kulturfähig zu machen, indem dessen positive Anlagen gefördert, die Entwicklung der negativen gehemmt sowie die Anlagen auf kulturelle Ziele hingelenkt werden. In diesem Zusammenhang sei es ihre Aufgabe, ihre eigenen sowie fremde Anlagen und deren Wachstum zu erfassen. Außerdem müssen sie ihre persönlichen Neigungen vernachlässigen und sich in die Persönlichkeit anderer hineinversetzen, um das Beste aus jeder Menschenseele herauszuholen, auch wenn dies noch so gering sei. Die Erziehung des Kindes sei demnach ein wichtiger Faktor, um dieses zur Kultur zu führen, da bspw. ein unreiner Körper den kulturellen Regeln nicht entsprechen würde. Diesbezüglich führt Adler die Erziehung zur Reinlichkeit an, die er als „Hebel der Erziehung“ (Adler 1908a, 8) bezeichnet, da ein Kind, welches Reinheit gewöhnt sei, sich auch später in schmutzigen Dingen nicht wohl fühlen würde. Auch in Text 2 geht Adler auf die kulturelle Erziehungsaufgabe der ErzieherInnen ein. Er nennt das kindliche Zärtlichkeitsbedürfnis, welches von den ErzieherInnen mit kulturellem Nutzeffekt befriedigt werden müsse. Könne das Kind die Befriedigung seiner Zärtlichkeit auf kulturellen Bahnen erreichen, so sei es wichtig, dass die Zugänge zu dieser Befriedigung von den ErzieherInnen nicht versperrt werden.

Als weitere Erziehungsaufgabe bzw. -ziel der ErzieherInnen nennt Adler das Hinlenken des Kindes auf ethisch wertvolle Bestrebungen wie Arbeit und Fleiß und deren Besonnenheit in Hinblick auf die Liebkosungen des Kindes. Die ErzieherInnen sollen versuchen, die Liebe und Zuneigung des Kindes sowie dessen Vertrauen zu erlangen, was v.a. in der Zeit der Pubertät einen bedeutenden Aspekt darstelle. Zu diesem Zeitpunkt sei es wichtig, das Kind zu beraten, es sexuell aufzuklären und diese Zeit des Zweifels und Widerstandes zu nutzen, um

negierende in reinere Gefühle umzuwandeln. Jedoch schreibt Adler den ErzieherInnen auch die Aufgabe zu, das Erwecken der sexuellen Frühreife des Kindes zu verhindern.

Aufgabe und Ziel der ErzieherInnen ist es, die Erweckung sexueller Frühreife beim Kind zu verhindern, **um Neurosen vorzubeugen.**

T1/F3.1/A 21 1904, 1914

Aufgabe und Ziel der ErzieherInnen ist es, die Erweckung sexueller Frühreife beim Kind zu verhindern.

T1/F3.1/A 21 1922, 1928

→ **Veränderung 55 (durch Grundbegriff):** *Da Adler, der in den Auflagen von 1904 und 1914 die sexuelle Frühreife – im Sinne Freuds – als mögliche Ursache von Neurosen ansieht, diese Begründung in den Auflagen von 1922 und 1928 löscht, dürfte er in den späteren Jahren nicht mehr der Meinung sein, dass Sexualität und Neurose zusammenhängen, was sich auch auf dessen „Erziehungskonzept“ auswirkt. Das Vorbeugen der frühen Sexualität verhindere nun nicht mehr die Neurose. Für diese sieht er nach seiner Trennung von Freud andere Gründe (wie bspw. die Zurücksetzung von Kindern) an.*

Weiters spricht Adler von der Erziehung zur Wahrhaftigkeit und meint, dass die „kindliche Beichte“ (Adler 1904, 5/Nr. 15) die Heimlichtuerei gegenüber den ErzieherInnen fördern könnte. Aufgaben und Ziele der ErzieherInnen sei es daher, Wahrhaftigkeit und Ehrlichkeit beim Kinde zu erlangen. Ebenso solle es zum Gehorsam, zur Entscheidungsfreiheit sowie zur Folgsamkeit geführt (und nicht gezwungen) und dessen Zutrauen erlangt werden. Der Wert der Gerechtigkeit müsse ihnen aufgezeigt und deren eifersüchtige Regungen frühzeitig bemerkt und korrigiert werden. Die Kräfte und Äußerungen des kindlichen Seelenlebens sowie deren Zusammenhang sollen dem Kinde verdeutlicht werden und dessen natürlicher Erkenntnisdrang dürfe nicht unterbunden werden. Wie folgende Kernaussage veranschaulicht, sei es die Aufgabe der ErzieherInnen, die Fragen der Kinder bestmöglich zu beantworten.

Aufgabe und Ziel der ErzieherInnen ist es, möglichst viele Fragen des Kindes zu beantworten und dem Kind das Unsinnige und Lächerliche vieler Fragen aufzeigen. Die Frage nach der Entstehung des Kindes soll nach dessen Entwicklung beantwortet werden und zur Erläuterung sollen Vorgänge bei Pflanzen oder Tieren herangezogen werden. Aufgabe und Ziel ist es, das Kind zum Verständnis der **monistischen Naturauffassung** der Einheit des organischen Lebens zu führen.

T1/F3.1/A 20 1904, 1914

Aufgabe und Ziel der ErzieherInnen ist es, möglichst viele Fragen des Kindes zu beantworten und dem Kind das Unsinnige und Lächerliche vieler Fragen aufzeigen. Die Frage nach der Entstehung des Kindes soll nach dessen Entwicklung beantwortet werden und zur Erläuterung sollen Vorgänge bei Pflanzen oder Tieren herangezogen werden. Aufgabe und Ziel ist es, das Kind zum Verständnis des **kosmischen Zusammenhangs** der Einheit des organischen Lebens zu führen.

T1/F3.1/A 20 1922, 1928

→ **Veränderung 56 (durch Grundbegriff):** *In den Auflagen von 1904 und 1914 sieht es Adler als weitere Erziehungsaufgabe an, das Kind „zum Verständnis der monistischen Naturauffassung der Einheit des organischen Lebens“ zu führen. Diese Textpassage ändert er 1922 und 1928 dahingehend, dass das Kind „zum Verständnis des kosmischen Zusammenhangs der Einheit des organischen Lebens“ geführt werden solle. Aus „monistischer Naturauffassung“ wird demnach der „kosmische Zusammenhang“, was*

auf Adlers späteren, verstärkten Glauben an die „Mensch-Kosmos-Beziehung“ zurückzuführen sein könnte. Durch diese grundbegriffliche Veränderung wird auch die diesbezügliche Erziehungsaufgabe, welche Adler den ErzieherInnen zuschreibt, geändert.

Generell schreibt Adler den ErzieherInnen in Text 4 die Aufgabe zu, sich in der Kindererziehung möglichst einig zu sein, einseitige, oft unbewusste Ziele und Absichten zu vermeiden und einen Einklang zwischen den Forderungen in der Kinderstube und der Entwicklung des öffentlichen Lebens herzustellen. Wie bereits bekannt, setzt sich Adler sehr für die Gleichberechtigung von Mann und Frau ein. Daher sei es Aufgabe und Ziel der ErzieherInnen, dem Schaden, der durch das geringere Bewerten der Frau und ihrer Aufgaben entstehe, vorzubeugen und die Wertdifferenz zwischen männlichen und weiblichen Leistungen aus der zu Welt schaffen. Dadurch könne die Angst des Kindes vor dem Schicksal der Weiblichkeit nicht aufkommen und die Affekte blieben ungerührt. Der Vater solle dabei seine Männlichkeit nicht hervorheben und die Mutter nicht über ihre Stellung im Leben zürnen. Weiters solle der Knabe nicht zum Knabenstolz angehalten und dem Neid der Mädchen gegenüber den Knaben kein Vorschub geleistet werden. V.a. aber sei es Aufgabe und Ziel der ErzieherInnen, den Zweifel des Kindes an seiner Geschlechterrolle nicht zu nähren, sondern dessen Einfügung in dieselbe von Anbeginn an zu fördern. Auch in Text 3 nennt Adler dies als wichtige Erziehungsaufgabe und geht davon aus, dass dadurch auch dem kindlichen Trotz entgegengewirkt werden könne. Er geht weiters auf kränkliche und schwächliche Kinder ein, bei denen v.a. das Aufkommen eines Minderwertigkeitsgefühls zu vermeiden sei. Diese sollen geheilt und gekräftigt, zu einem selbstständigen Urteil gebracht und von der Meinung anderer unabhängig gemacht werden. Wie bereits beschrieben, nimmt Adler in Text 1 an, dass die Anlagen und Fähigkeiten eines Arztes bzw. einer Ärztin mit jenen von ErzieherInnen zu vergleichen seien und dass die körperliche Erziehung v.a. dem Arzt bzw. der Ärztin obliege. Bei kranken und schwächlichen Kindern sei es deren Aufgabe und Ziel, Symptome nicht nur oberflächlich zu behandeln, sondern in die Tiefe der menschlichen Seele einzudringen, um den Herd der Erkrankung bzw. der anormalen Erscheinung ausfindig machen zu können. Dafür sei es notwendig, erst ihr eigenes Wesen gut zu meistern, um infolge dessen auch andern helfen zu können. Oberstes Ziel der ErzieherInnen solle es aber nicht sein, „erkrankte Kinder zu behandeln und zu heilen, sondern gesunde vor der Krankheit zu schützen“ (Adler 1904, 4/Nr. 13). Der Arzt bzw. die Ärztin habe demnach eine prophylaktische Erziehungsaufgabe.

Jedoch kann im Leben des Kindes nicht jedes negative Gefühl oder schlechte Eigenschaft verhindert werden und deshalb nennt Adler sowohl in Text 1 als auch in Text 4 die Aufgabe der ErzieherInnen, das Kind zu bessern bzw. eine bessernde Kraft auf dieses auszuwirken. Es solle die Aufmerksamkeit des Kindes auf das Bessere konzentriert sowie dessen Unrecht und die Grenzen seiner Macht aufgezeigt werden.

Aufgabe und Ziel der ErzieherInnen ist es, dem Kinde sein Unrecht und die Grenzen seiner Macht aufzuzeigen, es darüber belehren und seine Aufmerksamkeit auf das Bessere zu konzentrieren.

T1/F3.1/A 10 1904, 1914, 1922

T1/F3.1/A 10 1928 – kein Text, Textauslassung

→ **Veränderung 57:** *Der Grund dafür, dass Adler diese Kernaussage im Jahr 1928 löscht, hängt weniger mit den darin geforderten Aufgaben für die ErzieherInnen zusammen, als mit dem Mittel der Strafen, welches in diesem Zusammenhang anführt wird. Dieses Mittel sieht er ab der Auflage von 1928 als negativ an (s. Veränderung 65) und löscht diesbezügliche Aussagen aus dem Text. Im Kontext der vier Untersuchungstexte lässt sich jedoch festhalten, dass die Erziehungsziele dieser Textpassage auch weiterhin für gegeben angesehen werden können, zu deren Erreichung jedoch andere Mittel verhelfen sollen.*

Weiters befasst sich Adler mit dem Thema des Lügens bei Kindern. Dieses Lügen – oder in Adlers Worten ausgedrückt die „eingewurzelte(r) Lügenhaftigkeit“ (Adler 1904, 5/Nr. 15) – solle durch die ErzieherInnen verhindert bzw. bekämpft werden. Überdies solle ein mutiger Charakter des Kindes herangebildet werden, da auch dieser das Lügen verhindern könne. Überhaupt nennt Adler die Erlangung des kindlichen Mutes sowie von Selbstvertrauen als eine der wichtigsten Erziehungsaufgaben der ErzieherInnen. Auch in Text 4 spricht Adler die Wichtigkeit des Mutes an und nennt weiters die Aufgabe, die selbstständige Energie der Kinder zu entwickeln und ihnen den Weg frei zu machen. V.a. bei zurückgesetzten Kindern sei die Erziehung zur Selbstständigkeit eine essentielle Aufgabe, wie folgende Kernaussage zeigt.

Aufgabe und Ziel der ErzieherInnen bei einem zurückgesetzten Kind ist die Erziehung zur Selbstständigkeit durch Heilpädagogik.

T4/F3.1/A 6 1912, 1914

Aufgabe und Ziel der ErzieherInnen bei einem zurückgesetzten Kind ist die Erziehung zur Selbstständigkeit durch **individualpsychologische** Heilpädagogik.

T4/F3.1/ A 6 1922, 1928

→ **Veränderung 58 (durch Grundbegriff):** *In den Jahren 1912 und 1914 geht Adler davon aus, dass zurückgesetzte Kinder durch die Heilpädagogik zur Selbstständigkeit erzogen werden können. 1922 und 1928 erweitert er diese Textpassage, indem er nicht mehr nur von der Heilpädagogik spricht, sondern die „individualpsychologische Heilpädagogik“ in den Vordergrund rückt. Dies deutet darauf hin, dass Adler die Individualpsychologie nicht mehr nur als eine Form der Pädagogik, sondern auch als Teil einer Heilpädagogik ansieht.*

V.a. in Text 3 befasst sich Adler sehr intensiv mit dem trotzigem bzw. gehorsamen Kind und geht davon aus, dass der Trotz auf einer unbewussten und falschen Einstellung beruhe. Dabei verweist er auf die ErzieherInnen, deren Aufgabe es sei, diese falsche Einstellung zu verbessern bzw. prophylaktisch tätig zu sein, indem der Trotz gänzlich verhindert werde. Es solle demnach weder der Trotz des Kindes gereizt, noch dessen Gehorsam vertieft werden. Haben es die ErzieherInnen jedoch mit einem bereits trotzigem Kind zu tun, so müsse dieses auf

(freiwilligen) Gehorsam eingestellt werden, ohne dass dieser Überhand nehme. Es sei Aufgabe und Ziel der ErzieherInnen, dem Kind seine abnorme Einstellung nachzuweisen und aufzuzeigen, seine falschen Wertungen von eigener und fremder Größe bzw. von männlicher und weiblicher Bedeutung zu entwerten, ihm seinen Zwangsmechanismus klar zu machen sowie seinen übertriebenen Trotz oder Gehorsam aufzudecken. Dazu solle es lernen, sich in die Kultur einzufügen und seinen spielerischen Hang nach freier Organbetätigung aufzugeben. Auch das feige Kind, auf welches Adler in Text 1 Bezug nimmt und das seiner Meinung nach kulturell immer minderwertig bleibe, müsse vor dem Versinken in Frömmerei und Pietismus gerettet und so zu einer höheren Kultur geführt werden. Ebenso sei es bei einem aggressiven Kind Aufgabe und Ziel der ErzieherInnen, den natürlichen Gegensatz von Kind und Umgebung zu mildern sowie dessen Geltungsdrang auf freie Bahnen der Kultur zu lenken und zum Ausleben zu bringen. Wie folgende Kernaussage zeigt, könne dadurch die missratene Aggression des Kindes geheilt werden.

Aufgabe und Ziel der ErzieherInnen ist es, den natürlichen Gegensatz von Kind und Umgebung zu mildern sowie den Geltungsdrang des Kindes, der diesen Gegensatz verschärft, auf freie Bahnen der Kultur zu lenken und zum Ausleben zu bringen, um so die missratene Aggression des Kindes zu heilen.

T4/F3.1/A 2 1912, 1914

Aufgabe und Ziel der ErzieherInnen ist es, den natürlichen Gegensatz von Kind und Umgebung zu mildern sowie den Geltungsdrang des Kindes, der diesen Gegensatz verschärft, auf **einige** freie Bahnen der Kultur zu lenken und – **ohne das Gemeinschaftsgefühl zu stören** – zum Ausleben zu bringen, um so die missratene Aggression des Kindes zu heilen.

T4/F3.1/ A 2 1922, 1928

→ **Veränderung 59 (durch Grundbegriff):** *Die Änderung in dieser Kernaussage besteht darin, dass Adler ab der Auflage von 1922 davon spricht, dass der Geltungsdrang, welcher den Gegensatz von Kind und Umgebung verschärft, auf „einige freie Bahnen der Kultur“ gelenkt werden solle. Dadurch könne dieser – 1922 und 1928: ohne das Gemeinschaftsgefühl zu stören – ausgelebt werden, wodurch eine Heilung der missratenen Aggression des Kindes ermöglicht werde. Wieder tritt die Bedeutung des Gemeinschaftsgefühls in den Vordergrund, welches Adlers Ansicht nach (von 1922 und 1928) durch den kindlichen Geltungsdrang gestört werden könne.*

Auch in der folgenden – ebenfalls in den Auflagen von 1922 und 1928 von Text 1 hinzugefügten – Kernaussage integriert Adler das Gemeinschaftsgefühl in seinen Text.

T1/F3.1/A 24 1904, 1914 – kein Text

Aufgabe und Ziel der ErzieherInnen ist es, das Kind für die Gemeinschaft zu erziehen.

T1/F3.1/A 24 1922, 1928

Veränderung 60 (durch Grundbegriff): *Dadurch, dass Adler in den Jahren 1922 und 1928 die Erziehung des Kindes zur Gemeinschaft hinzufügt, ändert er auch die Aufgaben bzw. anzustrebenden Ziele der ErzieherInnen. Oberste Priorität ist nicht mehr das Verhindern von negativen Merkmalen oder Eigenschaften wie bspw. des Minderwertigkeitsgefühls oder des*

Trotzes, sondern die positiv formulierte Erziehung zur Gemeinschaft, welche im Laufe der Entwicklung der Individualpsychologie immer mehr an Bedeutung gewinnt.

Im Resümee von Text 3 ist Adler der Überzeugung, dass die Menschheit einer Zeit entgegensteuere, in der jeder selbstständig und frei im Dienste einer gemeinsamen Idee des geistigen und körperlichen Fortschritts seinen gleichberechtigten Platz ausfüllen werde. Daher sei es Aufgabe und Ziel der ErzieherInnen, das Kind selbstständig und frei zu erziehen, damit es diesen gleichberechtigten Platz in der Gemeinschaft erreichen könne.

2.2.3.2 Welche „Erziehungsfehler“ sollen laut Adler in der Erziehung von Kindern und Jugendlichen von den ErzieherInnen vermieden werden?

Bezüglich der „Fehler“ der ErzieherInnen, ließen sich lediglich 8 Kernaussagen finden, wobei jeweils 4 aus Text 1 und Text 4 stammen. In keiner dieser Kernaussagen wurden bedeutende Veränderungen vorgenommen.

Als einen wesentlichen Erziehungsfehler nennt Adler – der für eine individuelle Behandlung plädiert – in Text 1 die Erziehung des Kindes nach bzw. zu einem Muster. Auch die Bevorzugung eines der Kinder sowie das Züchten eines Übermaßes an Liebe und Überschwänglichkeit gehören zu diesen Fehlern. Weiters sei es nicht gut, wenn der Gehorsam des Kindes erzwungen oder dessen Entscheidungsfreiheit unterdrückt werde. Fortwährendes Ermahnen, unverständliche Befehle, ungerecht scheinende Verlangen sowie unnütze, unausführbare und häufige Androhungen bezeichnet Adler ebenso als Erziehungsfehler wie häufige Streitigkeiten zwischen den Eltern, deren gegenseitige Kritik oder eine falsche Vorbildfunktion, indem die ErzieherInnen das Kind an ihren Geheimnissen, Lügen oder Verstellungen vor anderen Personen teilnehmen lassen.

In Text 4 führt Adler drei schwerwiegende Erziehungsfehler an, welche zur Schädigung des Kindes führen können. Diese seien 1. die Verzärtelung und Verwöhnung des Kindes, 2. übertriebene Autoritätsgelüste der Eltern und 3. die Furcht der Eltern vor weiterem Nachwuchs. V.a. bei kränklichen oder besonders schönen Kindern komme es häufig zur Bevorzugung, die oft um ein erhebliches zu weit gehe und in Verzärtelung ende. Allerdings sei es auch ein Fehler, gesunde und wohlgeratene Kinder ihrer natürlichen Vorzüge wegen schärfer zu behandeln als andere. Für Adler zählt die Gleichbehandlung aller Kinder.

Nachdem sowohl die Aufgaben und Ziele als auch Fehler der ErzieherInnen dargelegt wurden, wird nachstehend auf die Erziehungsmittel eingegangen, die Adlers Ansicht nach von den ErzieherInnen angewandt oder vermieden werden sollen.

6.2.2.4 Medialisierungen^{EZ} – Adler Ansichten und diesbezügliche Veränderungen hinsichtlich der Mittel der ErzieherInnen

2.2.4 Welche Aussagen im Abschnitt^{EZ} der Medialisierungen auf der Seite^{EZ} des Gegenstandes trifft Alfred Adler Bezug nehmend auf die Erziehung von Kindern und Jugendlichen im Elternhaus und in der Schule und inwieweit verändern sich seine diesbezüglichen Aussagen?

2.2.4.1 Welche Mittel sollen laut Adler in der Erziehung von Kindern und Jugendlichen von den ErzieherInnen angewandt werden?

In Hinblick auf die Mittel, welche laut Adler in der Erziehung von den ErzieherInnen angewandt werden sollen, konnten insgesamt 13 Kernaussagen gefunden werden. 9 in Text 1, 3 in Text 3 und 1 in Text 4, jedoch keine in Text 2. Bei 6 dieser 13 Kernaussagen nahm Adler Veränderungen vor.

Wie bereits beschrieben, sieht Adler sowohl den Eigensinn als auch das Lügen der (größeren) Kinder als Untugend an. Um den Eigensinn einzudämmen, helfen seiner Ansicht nach eine freundliche Ermahnung bzw. das Vorhersagen einer möglichen Schädigung sowie ein ruhiger Hinweis auf den Eintritt derselben. Gegen eingewurzelte Lügenhaftigkeit beim Kind führt Adler das gute Beispiel der Umgebung sowie die Entwicklung eines mutigen Charakters als Erziehungsmittel an und nennt weitere in folgender Kernaussage.

Mittel gegen das Lügen sind Hinweis auf die Wirklichkeit, Ersatz der Phantasieerzählungen durch realeres Material, Naturgeschichte, Reisebeschreibungen und körperliche Tätigkeit.

T1/M4.1/A 7 1904, 1914

Mittel gegen das Lügen sind Hinweis auf die Wirklichkeit, Ersatz der Phantasieerzählungen durch realeres Material, Naturgeschichte, Reisebeschreibungen und körperliche Tätigkeit **sowie Hinweis auf die Plusmacherei.**

T1/M4.1/A 7 1922, 1928

→ **Veränderung 61:** *Um den Lügen bei Kindern entgegenzuwirken, sei es nach Adler hilfreich, dem Kinde die Wirklichkeit aufzuzeigen und dessen Phantasieerzählungen durch realeres Material, Naturgeschichten, Reisebeschreibungen und körperliche Tätigkeit zu ersetzen. 1922 und 1928 fügt er hinzu, dass auf die „Plusmacherei“ des Kindes hingewiesen werden solle.*

Ebenso wurde bereits mehrmals darauf eingegangen, dass Adlers Ansicht nach geistige und körperliche Gesundheit in einem engen Zusammenhang stehen, zu deren Erlangung bzw. Erhaltung körperliche Übungen wie Turnen, Springen, Schwimmen und Spiele im Freien wichtige und gute Erziehungsmittel darstellen. Diese verhelfen dem Kinde ebenso zu persönlichem Mut und Kraft und behüten dieses vor diversen Entartungen. Als Mittel gegen Feigheit

und Schüchternheit beim Kinde nennt Adler in nachstehender Kernaussage das Aufdecken der Wurzeln dieser Erscheinungen.

Ein Mittel gegen die Feigheit des Kindes ist das Aufdecken der Wurzel ihrer Schüchternheit, **die in der Masturbation besteht.**

T1/M4.1/A 9 1904

Ein Mittel gegen die Feigheit des Kindes ist das Aufdecken der Wurzel ihrer Schüchternheit.

T1/M4.1/A 9 1914, 1922, 1928

→ **Veränderung 62 (durch Grundbegriff):** *Im Jahr 1904 ist Adler – angelehnt an Freud – der Ansicht, dass die Wurzel der kindlichen Schüchternheit in der Masturbation liege. Bereits im Jahr 1914 lässt er diese Textpassage weg, was seine Abgrenzung zu Freud in den Jahren nach 1904 deutlich widerspiegelt. Auch wenn das Mittel des „Aufdeckens der Wurzel“ bestehen bleibt, könne die Schüchternheit des Kindes nicht mehr durch das Unterbinden der kindlichen Masturbation verhindert werden.*

Wie bereits beschrieben, müsse das trotzige Kind nach Adler in die Kultur eingefügt werden sowie seinen Hang nach freien Organbetätigungen aufgeben. Als Mittel, um dies zu erreichen, nennt er in Text 3 die Befriedigung des kindlichen Ehrgeizes sowie die Liebe der Umgebung des Kindes. V.a. die Liebe bezeichnet Adler auch in Text 1 als eines der wichtigsten Hilfsmittel in der Erziehung, ebenso wie in Text 4, in welchem er der Ansicht ist, dass sich der natürliche Gegensatz zwischen Kind und Umgebung ausschließlich durch die Liebe mildern ließe. Nachstehende Kernaussage verdeutlicht Adlers diesbezügliche Veränderungen.

Nur durch die Liebe lässt sich der natürliche Gegensatz von Kind und Umgebung mildern. Durch Zukunftsfreudigkeit, Achtung und liebevolle Leitung kann der Geltungsdrang des Kindes zum Ausleben kommen.

T4/M4.1/A 1 1912

Nur durch das **Mittel der Liebe** lässt sich der natürliche Gegensatz von Kind und Umgebung mildern. Durch Zukunftsfreudigkeit, Achtung und liebevolle Leitung kann der Geltungsdrang des Kindes zum Ausleben kommen.

T4/M4.1/A 1 1914

Durch das **Mittel des Gemeinschaftsgefühls** lässt sich der natürliche Gegensatz von Kind und Umgebung mildern. Durch Zukunftsfreudigkeit, Achtung und liebevolle Leitung kann der Geltungsdrang des Kindes zum Ausleben kommen, **ohne das Gemeinschaftsgefühl zu stören.**

T4/M4.1/A 1 1922, 1928

→ **Veränderung 63 (durch Grundbegriff):** *In dieser Kernaussage geht Adler auf den natürlichen Gegensatz von Kind und Umgebung ein, welcher sich nur durch „die Liebe“ mildern ließe. Im Jahr 1914 konkretisiert er diese Aussage, indem die Milderung dieses Gegensatzes durch das „Mittel der Liebe“ erfolgen könne. In den Auflagen von 1922 und 1928 ist es dann nicht mehr das Mittel der Liebe, sondern das „Mittel des Gemeinschaftsgefühls“, welches Milderung bewirken könne. Weiters nennt Adler in allen vier Auflagen „Zukunftsfreudigkeit, Achtung und liebevolle Leitung“ als Mittel, um den Geltungsdrang des Kindes zum Ausleben zu bringen. In den Auflagen von 1922 und 1928 fügt er hinzu, dass dabei das kindliche Gemeinschaftsgefühl nicht gestört werden dürfe. Die Veränderungen in dieser Kernaussage beinhalten demnach, dass die „Liebe“ im Jahr 1904 durch das „Mittel der Liebe“ (1914) konkretisiert wird und sich in den Auflagen von 1922 und*

1928 in das „Mittel des Gemeinschaftsgefühls“ ändert. Dadurch wird in diesen beiden letzten Textauflagen ein weiteres Mal das „Gemeinschaftsgefühl“ in den Text integriert.

Auch in Text 3, in welchem sich Adler Kindern mit verbrecherischen Instinkten wie Selbstsucht, Lüge oder Diebstahl widmet, bezeichnet er das Mittel der Liebe als einziges, welches bessernd wirken könne. Ebenso führt er – wie folgende Kernaussage deutlich macht – an, dass bei trotzigem und gehorsamen Kindern nur ein solches Mittel helfe, welches die falsche Einstellung dieser Kinder verbessern könne.

Bei verbrecherischen Instinkten des Kindes wie Selbstsucht, Lüge oder Diebstahl kann nur das Mittel der Liebe bessernd wirken. Bei Kindern, die durch falsche Einstellung Schaden leiden, kann nur die **psychische Analyse** eine Änderung herbeiführen.

T3/M4.1/A 2 1910

Bei verbrecherischen Instinkten des Kindes wie Selbstsucht, Lüge oder Diebstahl kann nur das Mittel der Liebe bessernd wirken. Bei Kindern, die durch falsche Einstellung Schaden leiden, kann nur die **Individualpsychologie** eine Änderung herbeiführen.

T3/M4.1/A 2 1914, 1922, 1928

→ **Veränderung 64 (durch Grundbegriff):** In der Auflage von 1904 ist Adler der Ansicht, dass nur die „psychische Analyse“ die falsche Einstellung des Kindes, welche zu dessen Schädigung führe, ändern könne. Bereits ab der Auflage von 1914 ersetzt er „psychische Analyse“ durch „Individualpsychologie“, wodurch er auch das Mittel, mit welchem die kindliche Einstellung verbessert werden könne, ändert.

Unter dem Gesichtspunkt der Besserung des Kindes findet Alfred Adler das Mittel der Strafe bis 1922 durchaus legitim, ja sogar unentbehrlich.

Zur Besserung des Kindes, können Strafen in der Erziehung nicht entbehrt werden.

T1/M4.1/A 3 1904, 1914, 1922

T1/M4.1/A 3 1928 – kein Text, Textauslassung

→ **Veränderung 65:** Diese Textauslassung im Jahr 1928 lässt darauf schließen, dass Adler erst in seiner späteren Schaffensperiode der Ansicht sein dürfte, dass Strafen in der Erziehung kein geeignetes Erziehungsmittel darstellen. In allen drei zuvor erschienenen Auflagen spricht er die Unentbehrlichkeit von Strafen in der Erziehung an.

Diese Annahme lässt sich durch die folgende Textveränderung erhärten.

Als manchmal unentbehrliche Strafen dienen kleine unschädliche Entziehungen, Entfernung vom Tisch der Eltern, eine kurze ernste Ermahnung, ein strafender Blick sowie die Entziehung von Nahrung (Obst und Leckerbissen) für sehr kurze Zeit.

T1/M4.1/A 4 1904, 1914, 1922

T1/M4.1/A 4 1928– kein Text, Textauslassung

→ **Veränderung 66:** Auch durch diese Textauslassung lässt sich erkennen, dass Adler bis inklusive der dritten Textauflage des Jahres 1922 der Meinung ist, dass Strafen wie bspw. Entfernung vom Tisch der Eltern, etc. in der Erziehung manchmal notwendig seien. Im Jahr 1928 lässt er diese Textpassage aus, was darauf schließen lässt, dass er seine An-

sichten über das Mittel der Strafen in der Erziehung änderte. Im Jahr 1928 ist er scheinbar gegen jede Art der Bestrafung.

2.2.4.2 Welche Mittel sollen laut Adler in der Erziehung von Kindern und Jugendlichen von den ErzieherInnen nicht angewandt werden?

Bezüglich der Mittel, die Adlers Ansicht nach von den ErzieherInnen nicht angewandt werden sollen, wurden insgesamt 12 Kernaussagen eruiert. 8 davon in Text 1, 1 in Text 2 und 3 in Text 4. In Text 2 wurde diesbezüglich keine Kernaussage gefunden. Von den insgesamt 12 Kernaussagen nahm Adler nur in 2 relevante Veränderungen vor.

Wie bereits aus den obigen Erläuterungen hervorgegangen ist, ändert Adler im Laufe der Zeit seine Ansichten über das Mittel der Strafen. In folgender Kernaussage aus Text 1 lässt sich erneut herauslesen, dass der „späte“ Adler Strafen gänzlich ablehnt.

Schlechte Erziehungsmittel sind leichtere Strafen – **wenn diese zu häufig erfolgen** – Schimpfworte oder beharrlicher, harter Tadel.

T1/M4.2/A 3 1904, 1914, 1922

Schlechte Erziehungsmittel sind leichtere Strafen, Schimpfworte oder beharrlicher, harter Tadel.

T1/M4.2/A 3 1928

→ **Veränderung 67:** *Adler schreibt von leichteren Strafen, die – wenn sie (1904, 1914 und 1922) zu häufig erfolgen – schlechte Erziehungsmittel darstellen. Den Einschub „wenn sie zu häufig erfolgen“ lässt er 1928 aus, womit er auch leichtere Strafen – egal ob leicht oder stark bzw. häufig oder selten – für schädlich und schlecht ansieht.*

Ebenso sieht Adler in Text 3 und 4 das Mittel der Strafe als negativ an. In Text 3 verbindet er dieses mit dem Hass und in Text 4 nennt er im gleichen Zusammenhang Drill und Prügel als überaus schlechte Erziehungsmittel, die nicht bessernd wirken können. Die Mittel der Schläge und Prügel lehnt er von Beginn an ab und ist in Text 1 der Ansicht, dass diese nur von unfähigen ErzieherInnen gebraucht würden, die seines Erachtens nicht erziehen sollten. Für ebenso barbarisch wie Schläge hält Adler das Einschließen des Kindes an einem einsamen Ort. Dagegen seien Lob und Belohnung nicht generell als schlechte Erziehungsmittel anzusehen. Er verurteilt lediglich das übermäßige Loben und Belohnen, da so die Erwartungshaltung des Kindes gezüchtet werde, dass jede Handlung eine Belohnung nach sich ziehe. Weiters führt Adler ungeeignete Mittel gegen die Eigensinnigkeit beim Kind an. Diesbezüglich nennt er beständige Lobhudelei sowie alle Andeutungen auf ein überirdisches Eingreifen, wie bspw. die „Strafe Gottes“ (Adler 1904, 4/Nr.15). Weiters ist er der Meinung, dass das Kind niemals Furcht vor den ErzieherInnen empfinden sollte, weshalb keine Drohungen ausgesprochen werden dürfen. Das Verbreiten von Angst und Furcht sowie Drohungen sieht er demnach als schlechte Erziehungsmittel an.

Ebenso widmet sich Adler jenen Erziehungsmitteln, die bei lügenden Kindern zwar oft angewandt würden, seiner Meinung nach aber nicht geeignet seien, um dem Lügen entgegenzu-

wirken. Diese seien einerseits die Konfrontation sowie das Inquisitionsverfahren und andererseits, das Kind zur Entschuldigung zu zwingen. Ebenso dürfe das Kind nicht zum Gehorsam gezwungen sowie ständig ermahnt werden. Zwang und fortwährendes Ermahnen in der Kindererziehung führt Adler demzufolge als schlechte Erziehungsmittel an. Auch in Text 3 sieht er das Mittel der Worte für unnützlich an, da diese – ebenso wie Lehren und Beispiele – so gut wie nie bis zum „Urgrund“ (Adler 1910c, 325) der negativen kindlichen Charakterzüge reichen würden. Dieser Meinung ist er auch in Text 4, in welchem er die Ansicht vertritt, dass ErzieherInnen, die das Mittel der „lehrhaften Worte“ (Adler 1912b, 225) gebrauchen, eher ins Reden anstatt ins Erziehen verfallen würden. Um andere zu beherrschen, wenden ErzieherInnen außerdem oft Mittel wie Tyrannei, aber auch Schmeichelei und List an. Mittel wie Tyrannei, aber auch Schmeichelei und List an.

Um andere zu beherrschen, wenden ErzieherInnen oft Mittel wie Tyrannei, aber auch Schmeichelei und List an.

T4/M4.2/A 3 1912, 1914

Um andere zu beherrschen, wenden ErzieherInnen oft Mittel wie Tyrannei, aber auch Schmeichelei und List **und Gnaden** an.

T4/M4.2/A 3 1922, 1928

→ **Veränderung 68:** *In den Auflagen von 1922 und 1928 fügt Adler „Gnaden“ als – in diesem Zusammenhang – schlechtes Erziehungsmittel hinzu, mit welcher ErzieherInnen oft versuchen, andere zu beherrschen.*

6.2.2.5 Zusammenfassung der Veränderungen in Alfred Adlers „Erziehungskonzept“

In nachstehender zusammenfassender Tabelle soll ein Überblick über die Anzahl der Kernaussagen im jeweiligen Abschnitt gegeben werden. Des Weiteren werden die Werte der davon veränderten Kernaussagen sowie derjenigen, die durch die Veränderungen in den Grundbegriffen mit beeinflusst wurden, angeführt.

DIE VERÄNDERUNGEN IN ALFRED ADLERS „ERZIEHUNGSKONZEPT“ IM ÜBERBLICK			
	Gesamtanzahl der Kernaussagen	Davon veränderte Kernaussagen	Davon veränderte Kernaussagen, die von den Grundbegriffen mit beeinflusst wurden
Phänomenalisierung	101	31	11
• Merkmale von förderlicher / hemmender Erziehung	29	8	5
• Merkmale geeigneter / ungeeigneter ErzieherInnen	26	8	1
• Beschreibung von positiven / negativen Merkmalen des Kindes	46	15	5
Kausalisierung	83	23	10
• Erklärung für förderliche / hemmende Erziehung	10	2	1
• Erklärung für geeignete / ungeeignete ErzieherInnen	9	2	0
• Erklärung für positive / negative Merkmalen des Kindes	64	19	9

Finalisierung	49	6	5
• <i>Aufgaben und Ziele</i>	41	6	5
• <i>Fehler</i>	8	0	0
Medialisierung	25	8	3
• <i>Gute Erziehungsmittel</i>	13	6	3
• <i>Schlechte Erziehungsmittel</i>	12	2	0
Summe	258	68	29

Tab. 28: Die Veränderungen in Alfred Adlers „Erziehungskonzept“ im Überblick

Durch diese Tabelle wird ersichtlich, dass in den Phänomenalisierungen und den Kausalisierungen am meisten Kernaussagen und auch die häufigsten Veränderungen gefunden werden konnten. In den insgesamt 101 Kernaussagen im Abschnitt der Phänomenalisierungen finden sich 31 veränderte Kernaussagen, von denen wiederum 11 durch die Korrekturen in den Grundbegriffen mit beeinflusst wurden. Wie sich diese Kernaussagen auf die einzelnen Subbereiche der Phänomenalisierungen (hinsichtlich der Erziehung, der ErzieherInnen und des Kindes) aufteilen, kann der Tabelle entnommen werden. Bezüglich der Kausalisierungen wurden insgesamt 83 Kernaussagen eruiert, von welchen in 23 eine Veränderung vorgenommen wurde. Davon hängen wiederum 10 mit den Korrekturen in den Grundbegriffen zusammen. Auf die Finalisierungen entfallen 49 Kernaussagen, davon aber lediglich 6 veränderte. Auffallend ist, dass von diesen 6 veränderten Kernaussagen 5 – im Verhältnis gesehen ein sehr hoher Wert – durch Änderungen in den Grundbegriffen mit beeinflusst wurden. Im Abschnitt der Medialisierung wurde mit einem Wert von 25 die geringste Anzahl an Kernaussagen gefunden. Davon wurde in 8 eine relevante Veränderung vorgenommen, wovon wiederum 3 mit den Korrekturen in den Grundbegriffen in Verbindung stehen. Durch diese Angaben ergibt sich ein Gesamtwert von insgesamt 258 Kernaussagen, wovon in 68 Veränderungen vorgenommen wurden. Von diesen 68 Kernaussagen wurden wiederum insgesamt 29 durch die Korrekturen in den Grundbegriffen mit beeinflusst.

Im Kapitel 6.2.1 wurden die Grundbegriffe – welche Adler in seinen Texten verwendete – sowie deren unterschiedlicher Gebrauch beschrieben. Im anschließenden Kapitel 6.2.2 erfolgte die Analyse des „Erziehungskonzeptes“ Adlers hinsichtlich der Abschnitte Phänomenalisierung^{EZ}, Kausalisierung^{EZ}, Finalisierung^{EZ} und Medialisierung^{EZ}. Es wurde sowohl auf Adlers Beschreibungen und Erklärungen sowie auf die Ziele und Mittel, die er den ErzieherInnen zuschreibt, eingegangen. Im Zuge dessen wurden die Veränderungen, die Adler in seinen Texten vorgenommen hatte, aufgezeigt und interpretiert, wobei auch seine Korrekturen in den Grundbegriffen mitberücksichtigt wurden. Im nachstehenden Kapitel soll zur diplomarbeitsleitenden Hauptfragestellung zurückgeführt und diese beantwortet werden.

7 DIE AUSWIRKUNGEN DER VERÄNDERUNGEN IN ADLERS PERSÖNLICHKEITSTHEORIE AUF DESSEN „ERZIEHUNGSKONZEPT“ – ZUSAMMENSCHAU DER ERGEBNISSE

In Kapitel 5.2 wurde die diplomarbeitsleitende Frage gestellt, inwiefern sich durch die Veränderungen in Alfred Adlers Persönlichkeitstheorie auch dessen „Erziehungskonzept“ im Bereich des Elternhauses und der Schule wandelte. Durch nachstehende Ausführungen sollen die grundlegendsten und auffälligsten Veränderungen in Adlers „Erziehungskonzept“ – bedingt durch die Änderungen in dessen Persönlichkeitstheorie – aufgezeigt werden.

Adlers unkommentiertes Ersetzen von „Psychoanalyse“ durch „Individualpsychologie“ bzw. Hinzufügen von „Individualpsychologie“

Wie sich bereits in der Analyse der Grundbegriffe gezeigt hatte, ersetzt Adler mehrmals – ohne darauf hinzuweisen – die Psychoanalyse durch die Individualpsychologie. So stellt die Erziehung an sich für Adler einen wichtigen Aspekt des menschlichen Lebens dar, welche von mehreren Faktoren positiv oder negativ beeinflusst werde. V.a. aber die Psychoanalyse sei in der Erstauflage von Text 3 für die Pädagogik und deren Entwicklung – hinsichtlich der Anschauung vom Wesen des Charakters – sehr bedeutend. Bereits in der Auflage von 1914 ersetzt Adler diese jedoch durch die Individualpsychologie. Auch geht er 1910 auf psychoanalytische Arbeiten ein, welche er für Eltern, LehrerInnen und PsychologInnen als geeignet ansieht. Ab 1910 sind es jedoch nicht mehr die psychoanalytischen, sondern die individualpsychologischen Arbeiten, von welchen Eltern, LehrerInnen und PsychologInnen profitieren würden. Das Ersetzen der Psychoanalyse durch die Individualpsychologie zeigt nicht nur Adlers Abspaltung von Freud und der Psychoanalyse deutlich an, sondern wirkt sich auch auf dessen „Erziehungskonzept“ aus. So nennt Adler bspw. die Psychoanalyse als hilfreiches Mittel, um die falsche Einstellung bei Kindern zu korrigieren. Im Jahr 1914 ist das Mittel jedoch nicht mehr die Psychoanalyse, sondern die Individualpsychologie. Auch in Text 4, in welchem Adler auf die Erziehung von zurückgesetzten Kindern eingeht, spricht Adler zunächst von der Heilpädagogik, durch welche diese Kinder erzogen werden sollten. Ab der Auflage von 1922 ist es jedoch die „individualpsychologische Heilpädagogik“ (Adler 1922c, 95), die in solchen Fällen hilfreich sei.

Neben diesen überaus deutlichen Veränderungen auf Adlers Weg von der Psychoanalyse zu seiner eigenen Individualpsychologie lassen sich weitere diesbezüglich Veränderungen finden, welche in nachfolgenden Erläuterungen wiederholt zum Vorschein kommen.

Adler über die Entstehung von Neurosen und über Neurosenprophylaxe

Eine Veränderung in Adlers „Erziehungskonzept“ – welche auf dessen Abspaltung bzw. Trennung von Freud und der Psychoanalyse zurückzuführen ist – liegt in Adlers früher Ansicht von 1904 und 1914, in welcher er davon ausgeht, dass das Verhindern der sexuellen Frühreife des Kindes eine Prophylaxe gegen Neurosen darstelle. Mit dieser Auffassung folgt

er noch ganz der Tradition Freuds und sieht demnach die Neurosen des Menschen durch dessen (frühe) Sexualität bedingt. Aus diesem Grund sei es auch eine der wichtigsten Aufgaben der ErzieherInnen, die sexuelle Frühreife des Kindes zu unterbinden. In den späteren Textauflagen von 1922 und 1928 lässt er diese Textpassage aus, wodurch auch eine Änderung in seinem „Erziehungskonzept“ zum Vorschein kommt. Durch das Entfernen des Textabschnittes wird deutlich, dass Adler die Ursache für Neurosen nicht mehr in der frühkindlichen Sexualität sieht. Dies bestätigt sich bereits in Text 2, in welchem sich Adler ebenfalls dieser Thematik widmet. In den Auflagen von 1908 und 1914 geht er auf die Angst des Kindes ein, welche er zunächst als Ausdruck der gegen die eigne Person gerichtete Aggression bezeichnet und die als Ursache für Neurosen angesehen werden könne. Wieder ändert er diese Auffassung ab 1922, in welcher er die Angst als Zeichen eines mangelhaften Gemeinschaftsgefühls ansieht und diese Erklärung für das Auftreten von Neurosen heranzieht. Demnach bewirke nicht mehr die kindliche Aggression, sondern ein mangelhaftes Gemeinschaftsgefühl die Angst und führe infolgedessen zur Neurose. Diese Veränderung ist nicht mehr auf Adlers Abspaltung von Freud zurückzuführen, sondern ergibt sich aus den grundbegrifflichen Wandlungen, welche in Kapitel 3 dieser Diplomarbeit aufgezeigt wurden. Auch diese Änderung wirkt sich auf Adlers „Erziehungskonzept“ insofern aus, als bspw. die Aufgabe der ErzieherInnen nicht mehr darin liege, die kindliche Aggression zu verhindern, sondern das Gemeinschaftsgefühl des Kindes zu entwickeln. Als weitere Gründe für eine mögliche spätere Neurose nennt Adler v.a. in den Texten 3 und 4 Organminderwertigkeiten, die Zurücksetzung oder die Verzärtelung der Kinder. Weiters können die Unbefriedigung von Liebe und Zärtlichkeit, der kindliche Trotz und Gehorsam sowie der männlichen Protest als Ursachen für eine Neurose angesehen werden. Es wird deutlich, dass Adler in den Texten 3 und 4 hauptsächlich solche Gründe und Ursachen anführt, welche durch hemmende und falsche Erziehung verursacht sind, wodurch er der (förderlichen) Erziehung immer mehr Wert zuschreibt.

Adler über das Erreichen der menschlichen Kultur

In allen vier Auflagen von Text 1 vertritt Adler die Ansicht, dass die kindlichen Anlagen durch die Erziehung auf kulturelle Ziele hingelenkt werden müssen, wobei er diesen Vorgang im Jahr 1904 als Sublimierung bezeichnet. In dieser ersten Auflage erwähnt er Freud, dem die Aufklärung über die Rolle infantiler Eindrücke, Erlebnisse und Entwicklungen beim Normalen und beim Neurotiker zu verdanken sei. Bereits im Jahr 1914 geht er nur noch davon aus, dass Freud manche Aufklärung zu verdanken sei. In den Auflagen von 1922 und 1928 lässt er diese Textpassage dann gänzlich aus und ist demnach nicht mehr der Auffassung, dass durch Freud und dessen Methode eine Aufklärung über „den Normalen und Neurotiker“ (Adler 1904, 4/Nr. 13) erzielt werden konnte. Dies dürfte mit oben angeführter Veränderung zusammenhängen, in welcher Adler zunächst – angelehnt an Freud – die Ursache für Neurosen in der frühkindlichen Sexualität sieht und diese Auffassung später korrigiert.

Adler über die Ursachen für Feigheit und Schüchternheit eines Kindes

Eine weitere Änderung in Adlers „Erziehungskonzept“, welche als Folge seiner Trennung von Freud angesehen werden kann, betrifft Adlers Ansichten über die Ursachen von Feigheit und Schüchternheit eines Kindes. Im Jahr 1904 liege diese in die Masturbation sowie in einer Zeit der bittersten Selbstanklagen und Selbstbeschuldigungen des Kindes. Die Masturbation als „Wurzel“ (Adler 1904, 5/Nr. 15) wird allerdings bereits 1914 ausgelassen und die Ursache liege nur noch in einer Zeit der Selbstanklagen und Selbstbeschuldigungen. Ab der Auflage von 1922 ändert Adler diese Textpassage grundlegend, indem er als Ursache für die kindliche Schüchternheit eine Zeit der bittersten Minderwertigkeitsgefühle (und nicht mehr Selbstanklagen und Selbstbeschuldigungen) sieht. Weiters ist Adler 1904 und 1914 der Ansicht, dass diese feigen und schüchternen Kinder in ihrer Unkenntnis der Welt sowie durch unverständige Erziehung beständig eine Strafe des Himmels erwarten. 1922 und 1928 ändert er diese Textpassage dahingehend, dass diese Kinder beständig eine Entlarvung ihrer Unfähigkeit erwarten. Als Ursache dafür nennt er 1904 wieder die Masturbation und 1914 ändert er diese in die Furcht vor den Folgen der Masturbation. Beide bestehen seiner Meinung nach weiter, da das Kind den Zusammenhang zwischen Ursache und Folgeerscheinung aufgegeben habe und ihn alleine nicht mehr finden könne. In den Jahren 1922 und 1928 ändert er die Ursache in „Organminderwertigkeiten oder eine strenge oder verzärtelnde Erziehung“ (Adler 1922a, 6), wodurch das Kind verleitet werde, den Schwierigkeiten des Lebens schreckhaft zu begegnen, den Mitmenschen als Gegner anzusehen und zuerst an sich zu denken. Demnach ändert Adler seine Erklärung über das „So sein“ solcher Kinder.

Adler über die (Unterwerfung und Überlegenheit in der) Erziehung

Hinsichtlich der Einfügung des Kindes in die Kultur erscheint es als interessant, dass Adler in Text 2 davon ausgeht, dass sich das Kind den ErzieherInnen unterwerfen müsse, um eine Befriedigung über die Kultur zu erlangen. In Text 4 plädiert er allerdings für eine Erziehung des Kindes ohne jegliche Unterwerfung, da die Psyche des Kindes diese nicht ertrage – „nicht in der Liebe und Freundschaft, und am wenigsten in der Erziehung“ (Adler 1912b, 229). Weiters spricht Adler in Text 1 davon, dass ErzieherInnen unbewusst danach streben, dass sich das Kind in seiner Anschauungsweise, in seinem Temperament und in seinem Handeln ihnen angleiche. Ab der Auflage von 1922 geht Adler zusätzlich davon aus, dass die unbewussten Wünsche der ErzieherInnen ebenso beinhalten, dass sich dieses ihnen unterordne. Dies zeigt auch eine weitere Veränderung in Text 1, in welchem Adler 1928 die Eigenschaft der Erzieherinnen der ruhigen Überlegung durch ruhige Überlegenheit ersetzt. Bezüglich dieser Korrekturen zeigt sich eine gewisse Widersprüchlichkeit in den Aussagen Adlers, da er einerseits von einer Überlegenheit der ErzieherInnen sowie Unterordnung des Kindes schreibt, sich an anderen Textstellen jedoch gegen diese Gegebenheiten ausspricht.

In Bezug auf die Erziehung an sich formuliert Adler diese 1904 als eines der schwierigsten Probleme der Eltern und LehrerInnen. Ab der Auflage von 1914 ist er jedoch der Ansicht,

dass die Eltern und LehrerInnen dieses „Problem der Erziehung“ (Adler 1904, 4/Nr. 13) oft unterschätzen würden, wodurch die Problematik nicht mehr in der Erziehung an sich, sondern an den ErzieherInnen und deren Einstellung liege.

Adler über die Vererbbarkeit der Anlagen und über die „Macht“ der Erziehung

In den untersuchten Texten ist weiters zu erkennen, dass Adler der Erziehung im Laufe der Entwicklung seiner Lehre immer größere Bedeutung beimisst.

So geht er bspw. in Text 2 auf das „So sein“ des Kindes ein und spricht in den Auflagen von 1908 und 1914 davon, dass dessen Charakteranlagen durch die Vererbbarkeit bestimmt seien. In den Auflagen von 1922 und 1928 schreibt er jedoch nur noch von einer scheinbaren Vererbbarkeit, wodurch zum Ausdruck kommt, dass er nicht mehr an die totale Vererbbarkeit von Anlagen glaubt. Auch in Text 1 ist eine diesbezügliche Änderung erkennbar. 1904 und 1914 definiert Adler den Menschen und all seine Taten als „die Summe seiner Anlagen und als die Art, wie sich diese Außenwelt gegenüber geltend machen“ (Adler 1904, 4/Nr.13). In den Auflagen von 1922 und 1928 beschreibt er den Menschen jedoch als „die Summe seiner Anlagen und als die Art wie er sie der Außenwelt gegenüber geltend macht“ (Adler 1922a, 1). 1904 und 1914 sind es demnach die Anlagen des Menschen, die sich gegenüber seiner Umgebung zeigen und 1922 sowie 1928 ist es der Mensch selbst, der sich und seine Anlagen seinem Umfeld präsentiert. Durch diese (kleine) Textveränderung sind also nicht mehr die Anlagen des Menschen für dessen Handlungen und Sein verantwortlich, sondern der Mensch selbst, der dazu fähig ist, diese Anlagen in bestimmte Richtungen zu lenken. Es wird deutlich, dass Adler ab dem Jahr 1922 nicht mehr der Ansicht ist, dass sich der Mensch nur durch seine Anlagen definiere, sondern dass er selbst über sein Schicksal entscheiden könne. Dadurch, dass Adlers Glaube an die „Macht“ der menschlichen Anlagen nachlässt, räumt er auch den Einflüssen der Erziehung mehr Platz ein, wie durch eine weitere Korrektur gezeigt werden kann. In dieser fügt Adler zu den „angeborenen Charakterzügen“ (Adler 1910c, 322) im Jahr 1910 in der Auflage von 1914 „angeborene Charakterzüge, deren Material zu einer einheitlichen Persönlichkeit umgeformt wird“ (Adler 1914c, 85) hinzu. Er spricht also von kindlichen Charakterzügen, die angeboren – also vererbt wurden – und welche die Persönlichkeit des Kindes bestimmen. In den Auflagen von 1922 und 1928 ändert er diese Textpassage insofern, als er von „angeborenen Triebrichtungen“ spricht, „deren Material zu einer einheitlichen Persönlichkeit umgeformt wird, die nach Geltung ringt“ (Adler 1922c, 66). Es sind also nicht mehr die Charakterzüge, welche angeboren bzw. vererbt sind, sondern die Triebrichtungen. Diese Triebrichtungen formen Adlers Ansicht aus den Jahren 1922 und 1928 nach auch die Persönlichkeit des Menschen, wodurch dieser nach Geltung ringe. Durch eine weitere hinzugefügte Textpassage in den Auflagen von 1922 und 1928 aus Text 1 kommen Adlers verstärkter Glaube an die Macht der Erziehung sowie seine geänderten Ansichten bezüglich der Vererbung deutlich zum Ausdruck. Darin vertritt er die Ansichten, dass „Querköpfe, Individualisten, Egoisten, Fatalisten, besonders wenn sie an unausrottbare

Vererbung“ (Adler 1922a, 8) nur Schaden anrichten würden und somit für die Kindererziehung ungeeignet seien.

Adlers Integration der Begriffe „Gemeinschaftsgefühl“ und „Machtstreben“

Bezüglich der „neuen“ individualpsychologischen Begriffe lässt sich erkennen, dass Adler v.a. das Gemeinschaftsgefühl und das Machtstreben in seine Texte zu integrieren versucht, wodurch sich auch seine Ansichten über die Erziehung ändern. In der 3. und 4. Auflage aus den Jahren 1922 und 1928 von Text 1 fügt er einen Schlussabsatz hinzu, in welchem er das Gemeinschaftsgefühl in seinen Text eingliedert. Dies wirkt sich mehrere Abschnitte des „Erziehungskonzeptes“ Adlers aus.

Erstens sei eine Erziehung ab dem Jahr 1922 nur noch dann förderlich, wenn das Kind – sowohl im Elternhaus als auch in der Schule – für die Gemeinschaft erzogen werde. Jede Abweichung von dieser Linie führe zu späteren Anpassungsschwierigkeiten im Beruf, in der Liebe und in der Gesellschaft. Durch das Hinzufügen dieser Textpassage ändert Adler nicht nur seine Ansichten über eine förderliche Erziehung, sondern spricht weiters die Wichtigkeit der drei Lebensaufgaben des Menschen – Arbeit, Liebe und Gesellschaft – an. Diese stellen in der Individualpsychologie einen essentiellen Aspekt für ein gemeinschaftliches Leben dar, welches für Adler im Laufe der Entwicklung seiner Lehre immer mehr an Bedeutung gewinnt. Weiters geht er auf die ErzieherInnen ein, die nur dann zur Kindererziehung geeignet seien, wenn sie ein entwickeltes Gemeinschaftsgefühl besäßen. Das Gemeinschaftsgefühl wird dadurch zum Kriterium für geeignete ErzieherInnen. Auch bezüglich des Kindes sieht es Adler als wesentlich an, dass dessen Gemeinschaftsgefühl entwickelt sei bzw. werde. Nur ein Kind mit entwickeltem Gemeinschaftsgefühl sei auch ein gut erzogenes und demzufolge sei ein mangelhaft entwickeltes Gemeinschaftsgefühl eine negative kindliche Eigenschaft. Diese Relevanz des Gemeinschaftsgefühls und der Gemeinschaft wirkt sich weiters auf die Aufgaben und Ziele der ErzieherInnen aus. Oberste Priorität sei nicht mehr das Verhindern von negativen Eigenschaften wie bspw. des Minderwertigkeitsgefühls oder des Trotzes, sondern die Erziehung des Kindes für die Gemeinschaft.

Auch in Bezug auf die Erziehungsmittel lässt sich durch die Integration des Gemeinschaftsgefühls eine Änderung erkennen. In Text 4 sieht Adler anfangs die Liebe als wichtiges Erziehungsmittel an, ohne die in der Erziehung nicht viel zu erreichen sei. In den späteren Textauflagen ersetzt Adler dieses Mittel der Liebe durch das Mittel des Gemeinschaftsgefühls. Es ist also nicht mehr die Liebe ohne die nicht viel zu erreichen sei, sondern das Gemeinschaftsgefühl. Adler nennt weitere Mittel, die in einer förderlichen Erziehung zum Einsatz kommen sollten. Diese seien in allen vier Textauflagen Zukunftsfreudigkeit, Achtung und liebevolle Leitung. 1922 und 1928 ergänzt er, dass nur solche Mittel (wie diese) angewandt werden dürfen, die das kindliche Gemeinschaftsgefühl nicht stören. Bezüglich der Mittel der ErzieherInnen geht Adler in Text 1 auch auf die Strafen in der Erziehung ein. In den ersten drei Textauflagen von 1904, 1914 und 1922 ist er der Ansicht, dass Strafen wie bspw. kleine

unschädliche Entziehungen, Entfernung vom Tisch der Eltern, eine kurze ernste Ermahnung, ein strafender Blick sowie die Entziehung von Nahrung (Obst und Leckerbissen) für sehr kurze Zeit in der Erziehung nicht entbehrt werden können. Bis zum diesem Zeitpunkt vertritt er demnach die Meinung, dass Strafen als Erziehungsmittel durchaus ihre Anwendung finden sollten, um ein Kind zu bessern. Er sieht sie lediglich dann als schlecht an – ebenso wie Schimpfworte oder Tadel – wenn diese zu häufig erfolgen. Erst im Jahr 1928 lässt er die Textpassagen, in welchen er die Strafe als förderliches Mittel ansieht, aus und hält diese generell für schlechte Erziehungsmittel, egal wie häufig sie erfolgen. Durch dieses Auslassen wird deutlich, dass er seine Meinung über das Mittel der Strafen überdacht hat. Es ist anzunehmen, dass Adler die Strafen – wie bspw. Wegsperrungen oder Entfernungen – als solche Mittel ansieht, die das Gemeinschaftsgefühl des Kindes stören können.

In Text 2 geht Adler auf das kindliche Zärtlichkeitsbedürfnis ein und bezeichnet dieses zunächst als Triebkomplex. Ab der Auflage von 1922 sieht er es jedoch als Gefühlskomplex an, was wiederum auf die Trennung von Freud zurückzuführen sein könnte. Er orientiert sich nun nicht mehr an dessen Triebtheorie, wodurch es sich auch beim kindlichen Zärtlichkeitsbedürfnis nicht mehr um Triebe, sondern um Gefühle handle. Diese Annahme bestätigt sich auch dadurch, dass Adler 1908 und 1914 Kinder mit starkem Zärtlichkeitsbedürfnis auch als solche beschreibt, bei welchen ein starkes Triebleben zu vermuten sei. 1922 und 1928 ändert er diese Aussage dahingehend, dass bei diesen Kindern auch ein starkes Gemeinschaftsgefühl sowie ein starkes Machtstreben anzunehmen sei. Außerdem ist er ab den Jahren 1922 und 1928 der Ansicht, dass das Ausmaß des Begehrens einer liebevollen Beziehung – also die Höhe der Ausprägung des Zärtlichkeitsbedürfnisses – von den „Verlockungen denen das Kind bei der Verfolgung seines Machtstrebens ausgesetzt war“ (Adler 1922b, 40), abhängig sei. Auch in Text 3 befasst sich Adler mit dem kindlichen Triebleben und ist zunächst der Meinung, dass sich dieses „unter dem Zweck der Unlustverhütung“ (Adler 1910c, 322) unterordne, wodurch das Kind sein Leben und Treiben auf Lustgewinnung einstelle. Ab der Auflage von 1922 integriert Adler den Begriff des Machtstrebens in diesen Text, indem er davon ausgeht, dass sich das kindliche Triebleben „unter dem Zweck der Machtgewinnung“ und der „Erhöhung des Persönlichkeitsgefühls“ (Adler 1922c, 5) unterordne, wodurch das Kind sein Leben und Treiben auf Macht einstelle. Es sei demnach nicht mehr die Unlust, die das Kind vermeiden, sondern die Macht, die es gewinnen wolle und sein Leben sei nicht mehr auf Lustgewinnung, sondern auf Machtgewinnung eingestellt. Durch diese Textveränderung zeigt sich erneut Adlers Abspaltung von Freud und die Bedeutung des Machtstrebens in der Individualpsychologie. An einer weiteren Stelle bezeichnet Adler das Machtstreben sowie Gemeinschaftsgefühl sogar als diejenigen Faktoren, die das Schicksal des Menschen am meisten bestimmen. Durch das wiederholte Integrieren der Begriffe „Gemeinschaftsgefühl“ und „Machtstreben“ in Textpassagen, welche das Kind oder die Erziehung betreffen, wird nicht nur deren Bedeutung für die Individualpsychologie, sondern auch für Adlers „Erziehungskonzept“ deutlich.

Adlers verstärkter Glaube an die Mensch-Kosmos-Beziehung

In Bezug auf die Beantwortung kindlicher Fragen hinsichtlich der Entstehung des menschlichen Lebens ist Adler der Ansicht, dass diese dem Alter entsprechend beantwortet werden sollten. In diesem Zusammenhang nennt er es als essentielle Aufgabe der ErzieherInnen, das Kind „zum Verständnis der monistischen Naturauffassung“ (Adler 1904, 5/Nr. 15) zu führen. Ab der Auflage von 1922 ändert er deren diesbezügliche Aufgaben insofern, als das Kind „zum Verständnis des kosmischen Zusammenhangs“ (Adler 1922a, 7) geführt werden sollte, was auf Adlers spätere Ansicht über die „Mensch-Kosmos-Beziehung“ zurückzuführen sein dürfte. Gegen Ende seiner Schaffensperiode ist er nämlich der Auffassung, dass jeder Mensch Teil eines größeren Ganzen sei, welches sich nicht nur auf soziale Bereiche beschränke, sondern bis hin zum Kosmos ausgeweitet sei. Auch in diesem Zusammenhang nimmt das Gemeinschaftsgefühl einen wichtigen Aspekt ein, da der späte Adler davon ausgeht, dass das Gemeinschaftsgefühl nicht nur dem Einzelnen, sondern der gesamten Menschheit den Weg weisen könne.

Adler über das Zärtlichkeitsbedürfnis und Organminderwertigkeiten des Kindes sowie Verzärtelung und Vernachlässigung in der Erziehung

In Bezug auf die negativen Eigenschaften und Merkmale eines Kindes fügt Adler in den Auflagen von 1922 und 1928 aus Text 2 hinzu, dass ein besonders hohes Ausmaß an Zärtlichkeitsverlangen des Kindes durch einen Mangel bzw. ein Übermaß an Befriedigung des Zärtlichkeitsbedürfnisses durch die ErzieherInnen entstehe. Dies führe – wie bei Kindern mit angeborenen Organminderwertigkeiten – zu einer unversöhnlichen Stellungnahme zu den Menschen. Der Mangel an Befriedigung des Zärtlichkeitsbedürfnisses ergebe sich nach Adler aus einer vernachlässigenden Erziehung und im Gegensatz dazu erfolge ein Übermaß an Befriedigung in einer verzärtelten Erziehung. Beide Erziehungsarten bezeichnet Adler als Fehler in der Erziehung, welche sich – wie bei Kindern mit angeborenen Organminderwertigkeiten – negativ auf das Kind auswirken und zu einer unversöhnlichen Stellungnahme zu den Menschen und zur Umgebung führen. Weiters könne durch diese drei Aspekte – Organminderwertigkeiten, Verzärtelung oder Vernachlässigung – ein Minderwertigkeitsgefühl beim Kinde entstehen, welches sehr leicht zu einem „verstärkten“ Minderwertigkeitsgefühl, einem Minderwertigkeitskomplex, werden könne, wie Adler in Text 3 ab der Auflage von 1914 hinzufügt.

Es wird deutlich, dass Alfred Adler ab 1922 davon ausgeht, dass die Erziehung für negative kindliche Merkmale und Eigenschaften mitverantwortlich sei und somit auch Verantwortung für eine negative Haltung des Kindes gegenüber seiner Umgebung trage. Ebenfalls in Text 2 äußert sich Adler über die Folgen einer Befriedigung des kindlichen Zärtlichkeitsbedürfnisses ohne den „Umweg über die Kultur“ (Adler 1908a, 8). In den Jahren 1922 und 1928 fügt er diesbezüglich hinzu, dass sich die Triebe solcher Kinder dauernd ungezogen und ungezähmt zeigen, dass sich eine mangelhafte Verwachsenheit mit dem Leben einstelle und dass es

dadurch zu einem mutlosen, masochistischen, nervösen Charakter kommen könne, der die Unversöhnlichkeit mit dem Leben verrate. Diese Veränderung wirkt sich insofern auf Adlers „Erziehungskonzept“ aus, als die Formulierungen der „mangelnden Verwachsenheit mit dem Leben“ (Adler 1922b, 40) sowie einer „Unversöhnlichkeit mit dem Leben“ (ebd.) auf die Einfügung des Kindes in die Gemeinschaft abzielen, welche durch diese Art von Erziehung, die für Adler eine Form der Verzärtelung darstellt, nicht gewährleistet sei. Indirekt kommt hier wieder Adlers immer stärker werdendes Erziehungsziel der Erziehung des Kindes „für die Gemeinschaft“ (Adler 1922a, 8) zum Ausdruck. Dies kann auch für jene Texthinzu­fügung aus Text 3 behauptet werden, in welcher er auf diverse „Kinderfehler“ eingeht, die er ab 1922 als „Zeichen von Kindertrotz“ (Adler 1922c, 70) und als „Kampf gegen die Einfügung“ (ebd.) ansieht. Mit der Einfügung ist vermutlich wieder die Integration in ein gesellschaftliches, kulturelles und gemeinschaftliches Leben gemeint.

Durch diese Zusammenschau der Ergebnisse wurde ersichtlich, inwiefern sich die Veränderungen in Adlers Persönlichkeitstheorie auch auf dessen „Erziehungskonzept“ auswirkten. Im anschließenden Kapitel „Resümee und Ausblick“ werden einerseits die einzelnen Schritte zur Beantwortung der diplomarbeitsleitenden Hauptfragestellung und deren Ergebnisse zusammengefasst dargestellt sowie andererseits mögliche Anknüpfungspunkte an diese Arbeit aufgezeigt.

RESÜMEE UND AUSBLICK

In diesem abschließenden Kapitel sollen die Ergebnisse, welche durch diese Diplomarbeit und die darin enthaltene Analyse erarbeitet werden konnten, zusammengefasst dargestellt werden, wobei der Weg zur Beantwortung der nachstehenden diplomarbeitsleitenden Fragestellung aufgezeigt wird.

Inwiefern hatten die Veränderungen in Alfred Adlers Persönlichkeitstheorie Auswirkungen auf dessen individualpsychologisches „Erziehungskonzept“ in Hinblick auf Elternhaus und Schule?

Um diese Hauptfragestellung beantworten zu können, war es in einem ersten Schritt notwendig, auf Adlers Persönlichkeitstheorie sowie auf die darin enthaltenen Grundbegriffe einzugehen. So wurde im Kapitel 3 dieser Arbeit eine Zusammenschau der von Adler verwendeten Grundbegriffe vorgenommen, wobei auf deren Veränderungen bzw. auf deren unterschiedlichen Gebrauch im Laufe der Entwicklung der Individualpsychologie ausführlich eingegangen wurde. Bereits an dieser Stelle der Arbeit wurde ersichtlich, dass sich die Bedeutung vieler Grundbegriffe wandelte bzw. dass bestimmte Termini durch andere ersetzt wurden.

Im empirischen Teil dieser Arbeit (s. Kap. 6), in welchem vier ausgewählte Texte Alfred Adlers untersucht wurden, war folgende untersuchungsleitende Fragestellung richtunggebend.

Inwiefern wirken sich die Veränderungen in ausgewählten pädagogisch relevanten Texten Alfred Adlers auf die darin vorgenommene Ausgestaltung seines „Erziehungskonzeptes“ im Bereich des Elternhauses und der Schule aus?

Im Zuge der Beantwortung dieser Frage wurden die vier Texte sowohl quantitativ (s. Kap. 6.1) als auch inhaltlich (s. Kap. 6.2) untersucht, wobei nachstehende Frage 1 der quantitativen Textauswertung galt.

1 Auf welche Art und Weise verändert Adler seine Texte in später erschienenen Auflagen?

Bei allen vier Untersuchungstexten konnten folgende Bereiche ermittelt werden:

- Die Anzahl der Textfelder im „Auflagenvergleich“ und in der jeweiligen Textauflage.
- Die Anzahl der Veränderungen im „Auflagenvergleich“.
- Die Anzahl der Textelemente in den Texten und in den Textfeldern.

- Die Relevanz der Textfeldreihen und somit der einzelnen Textfelder im „Auflagenvergleich“.
- Die Anzahl aller bzw. der relevanten Veränderungen im chronologischen Vergleich von Auflage zu Auflage.
- Die Anzahl der jeweiligen Veränderungsart (Textauslassung, Textinzufügung, Textumformulierung) bei allen bzw. bei ausschließlich relevanten Veränderungen.

Nach Abschluss der quantitativen Auswertung wurde durch nachstehende Fragestellung zur inhaltlichen Auswertung übergeleitet.

2 Welche Auswirkungen haben die – sich durch die quantitative Analyse gezeigten – Veränderungen auf den Inhalt der Texte?

Die inhaltliche Analyse der Texte wurde wiederum in zwei Analyseschritte unterteilt. Zu Beginn wurden die Grundbegriffe, welche Adler in seinen Texten verwendete, auf ihre Veränderung hin untersucht, wobei folgender Frage nachgegangen wurde.

2.1 Bezüglich welcher – die Persönlichkeitstheorie Adlers betreffenden – Grundbegriffe auf hoher Entdifferenzierungsebene ändert Alfred Adler seine Texte?

Die Veränderungen in den Grundbegriffen konnten inhaltlich zu drei Blöcken zusammengefasst werden:

- Psychoanalytische Grundbegriffe bzw. Textpassagen, in welchen solche vorkommen, wurden weggelassen.
- Individualpsychologische Grundbegriffe bzw. Textpassagen, in welchen solche vorkommen, wurden hinzugefügt.
- Frühere psychoanalytische Begriffe/Textpassagen (von Freud) wurden durch individualpsychologische Begriffe/Textpassagen (von Adler) ersetzt.

Nachdem Adlers Korrekturen in den Grundbegriffen ausführlich dokumentiert und zusammengefasst wurden, konnten auch die Veränderungen im „Erziehungskonzept“ Adlers untersucht werden, wobei folgende Frage gestellt wurde.

2.2 Inwiefern ändert Alfred Adler in seinen Texten – in Hinblick auf die vier Abschnitte^{EZ} des Empirischen Zirkels 3.0 – seine Ansichten über die Erziehung von Kindern und Jugendlichen im Bereich des Elternhauses und der Schule und inwieweit wurden diese Veränderungen durch die Korrekturen in den Grundbegriffen mit beeinflusst?

Im Zuge der Beantwortung dieser Frage wurden – mithilfe eines Textanalyseprotokolls, in welchem Kernaussagen ermittelt wurden – Adlers Ansichten über die Erziehung den vier Abschnitten des Empirischen Zirkels 3.0 Phänomenalisierung^{EZ}, Kausalisierung^{EZ}, Finalisierung^{EZ} und Medialisierung^{EZ} zugeteilt und in Form eines Fließtextes dargestellt. Dabei wurden die Kernaussagen, in welchen relevante Veränderungen bezüglich des „Erziehungskonzeptes“ Adlers zum Vorschein kamen, angeführt und interpretiert, wobei auch die Veränderungen in den Grundbegriffen mitberücksichtigt wurden. Folgende Auflistung verdeutlicht, dass Adler v.a. hinsichtlich der Beschreibungen und Erklärungen viele Veränderungen vorgenommen hatte:

- Im Abschnitt der *Phänomenalisierungen* konnten insgesamt 101 Kernaussagen gefunden werden. Davon wurden in 31 Kernaussagen Veränderungen vorgenommen, von denen wiederum 11 durch die Korrekturen in den Grundbegriffen mit beeinflusst wurden.
- Im Abschnitt der *Kausalisierungen* konnten insgesamt 83 Kernaussagen gefunden werden. Davon wurden in 23 Kernaussagen Veränderungen vorgenommen, von denen wiederum 10 durch die Korrekturen in den Grundbegriffen mit beeinflusst wurden.
- Im Abschnitt der *Finalisierungen* konnten insgesamt 49 Kernaussagen gefunden werden. Davon wurden in 6 Kernaussagen Veränderungen vorgenommen, von denen wiederum 5 durch die Korrekturen in den Grundbegriffen mit beeinflusst wurden.
- Im Abschnitt der *Medialisierungen* konnten insgesamt 25 Kernaussagen gefunden werden. Davon wurden in 8 Kernaussagen Veränderungen vorgenommen, von denen wiederum 3 durch die Korrekturen in den Grundbegriffen mit beeinflusst wurden.

Um eine abschließende Zusammenschau der Ergebnisse zu ermöglichen, wurden in Kapitel 7 dieser Arbeit Adlers veränderte Ansichten zu folgenden Themenbereichen aufgezeigt und interpretiert, in welchen sich die Auswirkungen der Änderungen in Adlers Persönlichkeitstheorie auch auf dessen „Erziehungskonzept“ zeigen.

- Adlers unkommentiertes Ersetzen von „Psychoanalyse“ durch „Individualpsychologie“ bzw. Hinzufügen von „Individualpsychologie“.
- Adler über die Entstehung von Neurosen und über Neurosenprophylaxe.
- Adler über das Erreichen der menschlichen Kultur.
- Adler über die Ursachen für Feigheit und Schüchternheit eines Kindes .
- Adler über die (Unterwerfung und Überlegenheit in der) Erziehung.
- Adler über die Vererbbarkeit der Anlagen und über die „Macht“ der Erziehung.
- Adlers Integration der Begriffe „Gemeinschaftsgefühl“ und „Machtstreben“ .
- Adlers verstärkter Glaube an die Mensch-Kosmos-Beziehung .
- Adler über das Zärtlichkeitsbedürfnis und Organminderwertigkeiten des Kindes sowie Verzärtelung und Vernachlässigung in der Erziehung.

Die in dieser Diplomarbeit aufgefundenen Veränderungen im „Erziehungskonzept“ Alfred Adlers, bedingt durch die Änderungen in dessen Persönlichkeitstheorie, konnten lediglich einen Ausschnitt aus dem weiten Feld der Untersuchungsmöglichkeiten individualpsychologischer Literatur repräsentieren. Neben den vier – in dieser Arbeit zur Analyse ausgewählten – Untersuchungstexten verfasste Adler viele weitere, in welchen er sich zum Thema der Erziehung äußert. Es wäre demnach interessant, auch die anderen Artikel in Hinblick auf deren Veränderungen und infolge dessen auch bezüglich der Wandlungen im „Erziehungskonzept“ Adlers zu überprüfen.

Da Adler sich v.a. in seinen späteren Texten vermehrt mit dem Thema der Erziehung auseinandersetzt, wäre es durchaus betrachtenswert, mit Hilfe des Empirischen Zirkels 3.0 und der Dimension der Abschnitte^{EZ} gezielt „textübergreifende“ Veränderungen zu eruieren, indem bspw. aus jedem Jahrzehnt der Schaffensperiode Adlers ein Text herangezogen wird. Die darin vorkommenden Kernaussagen hinsichtlich des „Erziehungskonzepts“ könnten dann miteinander verglichen werden, um nicht nur chronologische Veränderungen innerhalb eines Textes, sondern auch die zeitlichen Wandlungen in mehreren Texten aufzuzeigen.

In den in Untersuchungstexten dieser Arbeit konnte vermehrt festgestellt werden, dass die Änderungen in Adlers Artikeln sehr häufig auf dessen Trennung von Freud zurückzuführen sind. Eine Möglichkeit, an dieser Arbeit anzuknüpfen wäre es daher, sich auf diesen Veränderungsaspekt zu spezialisieren und dessen möglichen Auswirkungen genauer zu untersuchen.

In Hinblick auf die Psychoanalyse gilt ein weiterer Anknüpfungspunkt der Zeit nach Adler. Diesbezüglich könnte der Frage nachgegangen werden, inwiefern von AutorInnen der Psychoanalytischen Pädagogik wiederum Begriffe und Ansichten Adlers verändert wurden, um diese für die Psychoanalytische Pädagogik nutzbar zu machen.

LITERATURVERZEICHNIS

- ADLER, Alexandra (1977): Warum mein Vater Österreich verließ. In: Brandl, G., Ringel, E. (Hrsg.): Ein Österreicher namens Alfred Adler. Seine Individualpsychologie – Rückschau und Ausblick. – 2. Auflage – Frankfurt am Main: Dietmar Klotz 1997
- ADLER, Alfred (1898): Gesundheitsbuch für das Schneidergewerbe. – Berlin: C. Heymanns
- ADLER, Alfred (1904): Der Arzt als Erzieher. In: Ärztliche Standeszeitung. – Wien 1904, 4-5/Nr. 13; 3-4/Nr.14; 4-5/Nr.15
- ADLER, Alfred (1907): Studie über Minderwertigkeit von Organen. – Berlin, Wien: Wien: Urban & Schwarzenberg, 1907
- ADLER, Alfred (1907/1927/1977): Studie über Minderwertigkeit von Organen. – Neuauflage. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1977
- ADLER, Alfred (1908a): Das Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes. In: Monatshefte für Pädagogik und Schulpolitik – Wien, Bd. 1, Erstes Heft 1908, 7-9
- ADLER, Alfred (1908b): Der Aggressionstrieb im Leben und in der Neurose. In: Fortschritte der Medizin, 26. Jg., Nr. 19 – Wien 1908
- ADLER, Alfred (1910a): Über den Selbstmord, insbesondere den Schülerselbstmord. Diskussion des Wiener psychoanalytischen Vereins, Bd. 1 – Wiesbaden 1910, 44-50 (Neuabdruck 1965 – Amsterdam: Verlag E.J. Bonset 1910, 44-50)
- ADLER, Alfred (1910b): Der psychische Hermaphroditismus im Leben und in der Neurose. In: Fortschritte der Medizin, 28. Jg. –Wien 1910
- ADLER, Alfred (1910c): Trotz und Gehorsam. In: Monatshefte für Pädagogik und Schulpolitik – Wien, Bd. 2, Neuntes Heft 1910, 321-328
- ADLER, Alfred (1912a): Über den nervösen Charakter. Grundzüge einer vergleichenden Individual-Psychologie und Psychotherapie. – Wiesbaden: Verlag J.F. Bergmann 1912
- ADLER, Alfred (1912b): Zur Erziehung der Eltern. In: Monatshefte für Pädagogik und Schulpolitik – Wien, Bd. 4, Achtes Heft, 1912, 225-235
- ADLER, Alfred (1913): Zur Rolle des Unbewussten in der Neurose. In: Zentralblatt für Psychoanalyse und Psychotherapie, 3, Wiesbaden 1912, 169-174
- ADLER, Alfred; FURTMÜLLER, Carl (Hrsg.) (1914): Heilen und Bilden. Ärztlich-pädagogische Arbeiten des Vereins für Individualpsychologie. – München: E. Reinhardt 1914
- ADLER, Alfred (1914a): Der Arzt als Erzieher. In: Adler, Alfred; Furtmüller, Carl (Hrsg.) (1914): Ärztlich-pädagogische Arbeiten des Vereins für Individualpsychologie. – München: E. Reinhardt 1914, 1-10

- ADLER, Alfred (1914b): Das Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes. In: Adler, Alfred; Furtmüller, Carl (Hrsg.) (1914): Ärztlich-pädagogische Arbeiten des Vereins für Individualpsychologie. – München: E. Reinhardt 1914, 50-53
- ADLER, Alfred (1914c): Trotz und Gehorsam. In: Adler, Alfred; Furtmüller, Carl (Hrsg.) (1914): Ärztlich-pädagogische Arbeiten des Vereins für Individualpsychologie. – München: E. Reinhardt 1914, 84-93
- ADLER, Alfred (1914d): Zur Erziehung der Eltern. In: Adler, Alfred; Furtmüller, Carl (Hrsg.) (1914): Ärztlich-pädagogische Arbeiten des Vereins für Individualpsychologie. – München: E. Reinhardt 1914, 115-129
- ADLER, Alfred (1918a): Bolschewismus und Seelenkunde. In: Internationale Rundschau – Zürich, 4, 1918, 597-600
- ADLER, Alfred (1918b): Über Individualpsychologische Erziehung. In: Adler, Alfred (1920a/1974): Praxis und Theorie der Individualpsychologie. Vorträge zur Einführung in die Psychotherapie für Ärzte, Psychologen und Lehrer. München: J.F. Bergmann, 1920, 221-227
- ADLER, Alfred (1920a/1974): Praxis und Theorie der Individualpsychologie. Vorträge zur Einführung in die Psychotherapie für Ärzte, Psychologen und Lehrer – Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1974
- ADLER, Alfred (1920b/1974): Verwahrloste Kinder. In: Adler, Alfred (1920a/1974): Praxis und Theorie der Individualpsychologie. Vorträge zur Einführung in die Psychotherapie für Ärzte, Psychologen und Lehrer – Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1974, 226-336
- ADLER, Alfred; FURTMÜLLER, Carl (Hrsg.) (1922): Heilen und Bilden. Grundlagen der Erziehungskunst für Ärzte und Pädagogen. – 2. Auflage – München: J.F. Bergmann, 1922
- ADLER, Alfred (1922a): Der Arzt als Erzieher. In: Adler, Alfred; Furtmüller, Carl (Hrsg.) (1922): Heilen und Bilden. Grundlagen der Erziehungskunst für Ärzte und Pädagogen. – 2. Auflage – München: J.F. Bergmann, 1922, 1-8
- ADLER, Alfred (1922b): Das Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes. In: Adler, Alfred; Furtmüller, Carl (Hrsg.) (1922): Heilen und Bilden. Grundlagen der Erziehungskunst für Ärzte und Pädagogen. – 2. Auflage – München: J.F. Bergmann, 1922, 39-41
- ADLER, Alfred (1922c): Trotz und Gehorsam. In: Adler, Alfred; Furtmüller, Carl (Hrsg.) (1922): Heilen und Bilden. Grundlagen der Erziehungskunst für Ärzte und Pädagogen. – 2. Auflage – München: J.F. Bergmann, 1922, 65-71
- ADLER, Alfred (1922d): Zur Erziehung der Eltern. In: Adler, Alfred; Furtmüller, Carl (Hrsg.) (1922): Heilen und Bilden. Grundlagen der Erziehungskunst für Ärzte und Pädagogen. – 2. Auflage – München: J.F. Bergmann, 1922, 88-98

- ADLER, Alfred (1926) Vorrede. In: Wexberg, Erwin (Hrsg.) (1926): Handbuch der Individualpsychologie. 2 Bde. – München: J.F. Bergmann 1928, V-VI
- ADLER, Alfred (1927a/1972): Menschenkenntnis. – Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1972
- ADLER, Alfred (1927b/1982a) Die Erziehung zum Mut. In: Adler, Alfred (1982a): Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze, Bd. 1: 1919-1929 – Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1982, 189-192
- ADLER, Alfred; FURTMÜLLER, Carl (1928/1973): Heilen und Bilden. Ein Buch der Erziehungskunst für Ärzte und Pädagogen. – Neuauflage – Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1973
- ADLER, Alfred (1928a/1973): Der Arzt als Erzieher. In: Adler, Alfred; Furtmüller, Carl (1928/1973): Heilen und Bilden. Ein Buch der Erziehungskunst für Ärzte und Pädagogen. – Neuauflage – Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1973, 201-209
- ADLER, Alfred (1928b/1973): Das Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes. In: Adler, Alfred; Furtmüller, Carl (1928/1973): Heilen und Bilden. Ein Buch der Erziehungskunst für Ärzte und Pädagogen. – Neuauflage – Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1973, 63-66
- ADLER, Alfred (1928c/1973): Trotz und Gehorsam. In: Adler, Alfred; Furtmüller, Carl (1928/1973): Heilen und Bilden. Ein Buch der Erziehungskunst für Ärzte und Pädagogen. – Neuauflage – Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1973, 210-218
- ADLER, Alfred (1928d/1973): Zur Erziehung der Eltern. In: Adler, Alfred; Furtmüller, Carl (1928/1973): Heilen und Bilden. Ein Buch der Erziehungskunst für Ärzte und Pädagogen. – Neuauflage – Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1973, 219-232
- ADLER, Alfred (1928e): Die Technik der Individualpsychologie. Erster Teil: Die Kunst, eine Lebens- und Krankengeschichte zu lesen. – München: J.F. Bergmann 1928
- ADLER, Alfred (1928f/1982a): Kurze Bemerkungen über Vernunft, Intelligenz und Schwachsinn. In: Adler, Alfred (1982a): Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze, Bd. 1: 1919-1929 – Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1982, 224-231
- ADLER, Alfred: (1928g/1982a): Psychologie der Macht. In: Adler, Alfred (1982a): Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze, Bd. 1: 1919-1929 – Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1982, 232-237
- ADLER, Alfred (1928h/1982a): Die Individualpsychologie in der Neurosenlehre. In: Adler, Alfred (1982a): Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze, Bd. 1: 1919-1929 – Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1982, 238-248

- ADLER, Alfred (1929a): Individualpsychologie in der Schule. Vorlesungen für Lehrer und Erzieher. – Leipzig: Hirzel 1929
- ADLER, Alfred (1929b/1978): Lebenskenntnis. – Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1997
- ADLER, Alfred (1929c/1981): Neurosen. – Deutsche Ausgabe. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1981
- ADLER, Alfred (1930a/1976): Kindererziehung. – Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1976
- ADLER, Alfred (1930b/1974): Die Technik der Individualpsychologie. Zweiter Teil: Die Seele des schwererziehbaren Schulkindes. – Neuauflage: Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1974
- ADLER, Alfred (1930c/1980): „Verzärtelte Kinder. – Erstabdruck in: Zeitschrift für Individualpsychologie, 5, 1980, 177-181
- ADLER, Alfred (1931a/1979): Wozu leben wir? – Deutsche Ausgabe. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1992
- ADLER, Alfred (1931b): Das verzärtelte Kind in der Schule. In: Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten, 317-323
- ADLER, Alfred (1933a): Der Sinn des Lebens. – Leipzig/Wien: Verlag Dr. Rolf Passer 1933
- ADLER, Alfred (1933b/1975): Religion und Individualpsychologie. Eine prinzipielle Auseinandersetzung über Menschenführung, (Zusammen mit Ernst Jahn) – Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1975
- ADLER, Alfred (1933c/1983): Über den Ursprung des Strebens nach Überlegenheit und des Gemeinschaftsgefühls. In: Adler, Alfred (1983): Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze. Bd. 3: 1933-1937 – Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1983, 21-32
- ADLER, Alfred (1934/1983): Die Formen der seelischen Aktivität. In: Adler, Alfred (1983): Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze, Bd. 3: 1933-1937 – Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1983, 40-46
- ADLER, Alfred (1937/1983): Ist der Fortschritt der Menschheit möglich? wahrscheinlich? unmöglich? sicher? In: Adler, Alfred (1983): Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze, Bd. 3: 1933-1937 – Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1983, 163-167
- ADLER, Alfred (1982a): Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze, Bd. 1: 1919-1929 – Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1982
- ADLER, Alfred (1983): Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze, Bd. 3: 1933-1937 – Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1983, 163-167

- ANSBACHER, Heinz L. (1995): Lebensstil. In: Brunner, Reinhard; Titze Michael (Hrsg.) (1995) [1985]: Wörterbuch der Individualpsychologie. – 2. Auflage – München/Basel: E. Reinhardt 1995, 281-291
- ANSBACHER, Heinz L.; ANSBACHER Rowena R. (Hrsg.) (1982) [1972]: Alfred Adlers Individualpsychologie. Eine systematische Darstellung seiner Lehre in Auszügen aus seinen Schriften. – 3. Auflage – München/Basel: E. Reinhardt 1982
- ANTOCH, Robert L. (1981): Von der Kommunikation zur Kooperation. Studien zur individualpsychologischen Theorie und Praxis. – München/Basel: E. Reinhardt 1981
- ANTOCH, Robert L. (2004): Zum möglichen Fortschritt der Individualpsychologie. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 29, 375-384
- BLEIDICK, Ulrich (1959): Die Individualpsychologie in ihrer Bedeutung für die Pädagogik. In: Feldmann, Erich (Hrsg.): Pädagogik der Gegenwart: Bd. 4 – Mühlheim: Setzkorn-Scheifhacken 1959
- BRACHFELD, Oliver (1953): Minderwertigkeitsgefühle. Beim Einzelnen und in der Gemeinschaft. – Stuttgart: E. Klett 1953
- BRANKE, Wilfried (1998): Adlers Menschenbild im Licht systemtheoretischer und konstruktivistischer Ideen. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 23/3, 206-224
- BRUDER-BEZZEL, Almuth (2007) (Hrsg.): Alfred Adler. Persönlichkeit und neurotische Entwicklung. Frühe Schriften (1904-1912). – Alfred Adler Studienausgabe, Band 1, 2007
- BRUDER-BEZZEL, Almuth (2000): Welchen Adler lieben wir? Zu unserem Verhältnis zum „frühen“ und „späten“ Adler. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 25/4, 272-288
- BRUNNER, Reinhard (1995): Zärtlichkeitsbedürfnis. In: Brunner, Reinhard; Titze Michael (Hrsg.) (1995) [1985]: Wörterbuch der Individualpsychologie. – 2. Auflage – München/Basel: E. Reinhardt 1995, 564-565
- BRUNNER, Reinhard; TITZE Michael (Hrsg.) (1995) [1985]: Wörterbuch der Individualpsychologie. – 2. Auflage – München, Basel: E. Reinhardt 1995
- DATLER, Wilfried (1994): Vorwort. In: Rüedi, Jürg (1995): Einführung in die individualpsychologische Pädagogik. Alfred Adlers Konzept in der konkreten Erziehungspraxis. – Bern/Stuttgart/Wien: Paul Haupt 1995, 9-11
- DATLER, Wilfried (1996): Adlers schiefes Verhältnis zum Konzept des dynamischen Unbewussten und die Identität der Individualpsychologie. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 21/2, 103-116
- DATLER, Wilfried (1998): Über den Wunsch nach Veränderung und die Angst vor dem Neuen. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 23/2, 128-141

- DATLER, Wilfried; MÜLLER, Burkhard; FINGER-TRESCHER, Urte (Hrsg.) (2004): Sie sind wie Novellen zu lesen ...: Zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik (Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 14). – Psychosozial-Verlag: Gießen 2004
- DUDEN (2007): Die deutsche Rechtschreibung. – Mannheim: Weltbild Sonderausgabe; Bibliographisches Institut & .A. Brockhaus AG, 2007
- DUDEN (2007): Das Fremdwörterbuch. – Mannheim: Weltbild Sonderausgabe; Bibliographisches Institut & .A. Brockhaus AG, 2007
- DREIKURS, Rudolf (1969): Grundbegriffe der Individualpsychologie. – 11. Auflage – Stuttgart: Klett-Cotta 2005
- EIFE Gisela (2006): Das psychodynamische Modell der individualpsychologischen Therapie. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 31/1, 6-10
- ENGEL Monika Paramita (2007): Der Bildungsbegriff in der Psychoanalytischen Pädagogik. Eine paradigmatische Untersuchung der Begriffe von „Bildung“ anhand von ausgewählten psychoanalytisch-pädagogischen Texten. Wien 2007
- EYSENCK, Hans J. (1970): The structure of human personality. (3rd ed.). – London: Methuen 1970
- HANDLBAUER, Bernhard (1990): Die Adler-Freud-Kontroverse. – Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1990
- HEINDL, Waltraud/TICHY, Marina (1990): „Durch Erkenntnis zu Freiheit und Glück ...“ Frauen an der Universität Wien (ab 1897) (Schriftenreihe des Universitätsarchivs, Universität Wien, Bd. 5), Wien: WUV-Universitätsverlag 1990
- HELLGARDT, Hermann (1995a): Determinismus. In: Brunner, Reinhard; Titze Michael (Hrsg.) (1995) [1985]: Wörterbuch der Individualpsychologie. – 2. Auflage – München/Basel: E. Reinhardt 1995, 89-90
- HELLGARDT, Hermann (1995b): Überlegenheitskomplex/Überlegenheitsstreben. In: Brunner, Reinhard; Titze Michael (Hrsg.) (1995) [1985]: Wörterbuch der Individualpsychologie. – 2. Auflage – München/Basel: E. Reinhardt 1995, 517-519
- HOBMAIR, Hermann; TREFFER, Gerd (1979): Individualpsychologie, Erziehung und Gesellschaft. München/Basel: E. Reinhardt 1979
- KARABATZIAKIS, Vassilis (1983): Menschenbild und Pädagogik. Zum Zusammenhang von Menschenbild und Pädagogik in der Individualpsychologie Alfred Adlers. Ein Beitrag zur Darstellung und Analyse von einwirkenden und mitformenden Faktoren im Erziehungs- und Unterrichtsprozess unter besonderer Berücksichtigung des Konzeptes „Meinung des Individuums“. – Zürich: ADAG Administration & Druck AG 1983

- KAUSEN, Rudolf (1995): Leitbild. In: Brunner, Reinhard; Titze Michael (Hrsg.) (1995) [1985]: Wörterbuch der Individualpsychologie. – 2. Auflage – München/Basel: E. Reinhardt 1995, 298-299
- KREIPNER, Romana (2004): Die Rolle systematisierter Fragenkataloge in der Paradigmatologie^{EZ} der Psychoanalytischen Pädagogik. – Wien: Empirie Verlag 2004
- KRETSCHMER, Wolfgang (1995a): Geltungsstreben. In: Brunner, Reinhard; Titze Michael (Hrsg.) (1995) [1985]: Wörterbuch der Individualpsychologie. – 2. Auflage – München/Basel: E. Reinhardt 1995, 183-184
- KRETSCHMER, Wolfgang (1995b): Minderwertigkeitsgefühl. In: Brunner, Reinhard; Titze Michael (Hrsg.) (1995) [1985]: Wörterbuch der Individualpsychologie. – 2. Auflage – München/Basel: E. Reinhardt 1995, 326-328
- KRETSCHMER, Wolfgang (1995c): Organminderwertigkeit. In: Brunner, Reinhard; Titze Michael (Hrsg.) (1995) [1985]: Wörterbuch der Individualpsychologie. – 2. Auflage – München/Basel: E. Reinhardt 1995, 363-364
- LEITZEN, Peter (2004) Alfred Adlers individualpsychologische Pädagogik. Überlegungen und Anregungen zur Thematisierung der Konzeption Adlers im erziehungswissenschaftlichen Unterricht. In: Gutheil, Georg (Hrsg.): Perspektiven des Pädagogikunterrichts. Beiträge zur schulpolitischen, didaktischen und methodischen Zukunft des Fachs in einer sich wandelnden Schullandschaft; Festschrift des VdP zu seinem 25jährigen Bestehen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2004, 169-184
- MENG, Heinrich (1945): Zwang und Freiheit in der Erziehung: erziehen, strafen, reifenlassen. – Bern: Huber 1945
- METZGER, Wolfgang (1971): Ganzheit – Gestalt – Struktur. In: Lexikon der Psychologie, Erster Bd. – Freiburg: (Herder)
- METZGER, Wolfgang (1972): ADLER, A. (1933): Der Sinn des Lebens. – Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 2001, 7-24
- METZGER, Wolfgang (1973): Editorische Vorbemerkung. In: Adler, Alfred; Furtmüller, Carl (1928/1973): Heilen und Bilden. Ein Buch der Erziehungskunst für Ärzte und Pädagogen. – Neuauflage – Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1973, 7-16
- METZGER, Wolfgang (1978): Alfred Adler im deutschen Sprachraum. In: Kausen, R., Mohr, F. (1978): Beiträge zur Individualpsychologie. - München/Basel: E. Reinhardt 1978, 9-15
- MILLER-KIPP Gisela; OELKERS, Jürgen (2007): Erziehung. In: Thenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2007): Lexikon Pädagogik: Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2007
- ORGLER, Hertha (1956): Alfred Adler. Ein Mann und sein Werk. Triumph über den Minderwertigkeitskomplex. – Wien: Urban & Schwarzenberg 1956

- PERVIN Lawrence A. (1987): Persönlichkeitstheorien. – 2. neu bearbeitete Auflage – München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag 1987
- PERVIN Lawrence A. (2005): Persönlichkeitstheorien. – 5. neu bearbeitete Auflage – München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag 2005
- PONGRATZ, Ludwig J. (1995): Macht. In: Brunner, Reinhard; Titze Michael (Hrsg.) (1995) [1985]: Wörterbuch der Individualpsychologie. – 2. Auflage – München/Basel: E. Reinhardt 1995, 308-309
- PRESSLICH-TITSCHER, Eva (1998): Zur Identität der Individualpsychologie. auf der Suche nach dem Prinzen. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 23/2, 167-174
- RATTNER, Josef (1972): Alfred Adler. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2000
- RATTNER, Josef (1977): Die alten und die neuen Gesichtspunkte der Individualpsychologie. In: Brandl, Gerhard; Ringel, Erwin (Hrsg.): Ein Österreicher namens Alfred Adler. Seine Individualpsychologie – Rückschau und Ausblick. Frankfurt am Main: Dietmar Klotz 1997, 212–225
- RIEKEN, Bernd (1996) „Fiktion“ bei Vaihinger und Adler – Plädoyer für ein wenig beachtetes Konzept. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 21/4, 280-291
- ROGNER, Josef (1995): Vollkommenheitsstreben. In: Brunner, Reinhard; Titze Michael (Hrsg.) (1995) [1985]: Wörterbuch der Individualpsychologie. – 2. Auflage – München/Basel: E. Reinhardt 1995, 541-542
- RÜEDI, Jürg (1988): Die Bedeutung Alfred Adlers für die Pädagogik. Eine historische Aufarbeitung der Individualpsychologie aus pädagogischer Perspektive. – 2. Auflage – Bern, Stuttgart: Paul Haupt 1992
- RÜEDI, Jürg (1995): Einführung in die individualpsychologische Pädagogik. Alfred Adlers Konzept in der konkreten Erziehungspraxis. – Bern/Stuttgart/Wien: Paul Haupt 1995
- RÜEDI, Jürg (mit Urs Lattmann) (1998): Die Individualpsychologie auf Identitätssuche. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 23/2, 150-161
- RÜEDI, Jürg (2000): Vorbeugen ist besser als Heilen. Gedanken zur Identität der Individualpsychologie. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 25/4, 345-363
- SCHIFERER, H. Ruediger u.a. (1995): Alfred Adler: Eine Bildbiographie. – München: Ernst Reinhardt Verlag 1995
- SCHMIDT Rainer (1995): Männlicher Protest. In: Brunner, Reinhard; Titze Michael (Hrsg.) (1995) [1985]: Wörterbuch der Individualpsychologie. – 2. Auflage – München/Basel: E. Reinhardt 1995, 312-315

- SEIDENFUSS Josef (1995a): Finalität/Kausalität. In: Brunner, Reinhard; Titze Michael (Hrsg.) (1995) [1985]: Wörterbuch der Individualpsychologie. – 2. Auflage – München/Basel: E. Reinhardt 1995, 156-165
- SEIDENFUSS Josef (1995b): Gemeinschaftsgefühl. In: Brunner, Reinhard; Titze Michael (Hrsg.) (1995) [1985]: Wörterbuch der Individualpsychologie. – 2. Auflage – München/Basel: E. Reinhardt 1995, 185-191
- SPRANGER, Eduard: Pädagogische Perspektiven: Beiträge zu Erziehungsfragen der Gegenwart. – Heidelberg: Quelle & Meyer, 1951
- STEPHENSON, Thomas (1997): Wissenschaftstheoretische und erkenntnistheoretische Aspekte empirischer Forschung in der Sonder- und Heilpädagogik. In: Gesammelte Schriften – Bd. II: 1994-2001. – Wien: Empirie Verlag 2003, 99-187
- STEPHENSON, Thomas (1998): Persönlichkeitstheorien und Menschenbilder. In: Gesammelte Schriften – Bd. II: 1994-2001. – Wien: Empirie Verlag 2003, 203-231
- STEPHENSON, Thomas (2003): Paradigma und Pädagogik. Wissenschaftliche Untersuchungen im Spannungsfeld zwischen Pädagogik, Therapie und Wissenschaft. – Wien: Empirie Verlag 2003
- STEPHENSON, Thomas (2006a): EZ 3.0 Der Empirische Zirkel. Ein Modell wissenschaftlichen Denkens: Grundlagen, Einführung, Beispiele. – Wien: Empirie Verlag/online [www.empirie.org] (unveröffentlichtes Manuskript) 2006
- STEPHENSON, Thomas (2006b): EHT 5.0 Empirisch-Hermeneutische Textarbeit: Einführung, Anleitungen, Beispiele. – Wien: Empirie Verlag/online [www.empirie.org] (unveröffentlichtes Manuskript) 2006
- STEPHENSON, Thomas (2009): Talität versus Qualität: Aspekte eines Zitationsforschungsprojektes zur Unterwanderung überholter Impact-Begriffe – In: Beiträge zur Zitations-, Rezeptions- und Diskussionsforschung – <http://thomas-stephenson.at> (letzter Zugriff: 29.05.2009)
- VAIHINGER, Hans (1927/1986): Die Philosophie des Als Ob. System der theoretischen, praktischen und religiösen Fiktionen der Menschheit auf Grund eines idealistischen Positivismus. Mit einem Anhang über Kant und Nietzsche. – 9./10. Auflage 1927, Neudruck der 9./10. Auflage 1986 – Leipzig: Scientia Verlag Aalen
- VOLLMER, Knut (2005): Das Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte. – Freiburg: Herder
- WENGLER, Bernd (1989): Das Menschenbild bei Alfred Adler, Wilhelm Griesinger und Rudolf Virchow. Ursprünge eines ganzheitlichen Paradigmas in der Medizin. – Frankfurt/New York: Campus Verlag 1989

- WESTRAM Jutta (2003): Zur therapeutischen Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Eltern. Diskussion theoretischer und praxeologischer Aspekte in kritischer Würdigung der individualpsychologischen Grundpositionen. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 28, 238-257
- WEXBERG, Erwin (1914): Zur Verwertung der Traumdeutung in der Psychotherapie. In: Adler, Alfred; Furtmüller, Carl (Hrsg.) (1914): Zeitschrift für Individualpsychologie. – München: E. Reinhardt 1914, 16-20
- WEXBERG, Erwin (1931): Individualpsychologie. Eine systematische Darstellung. – 2. Auflage – Leipzig: Hirzel 1931
- WIEGAND, Ronald (1995): Fiktion. In: Brunner, Reinhard; Titze Michael (Hrsg.) (1995) [1985]: Wörterbuch der Individualpsychologie. – 2. Auflage – München/Basel: E. Reinhardt 1995, 152-156
- WITTE, Karl Heinz (o.J.) (Hrsg.): Alfred Adler Studienausgabe. Ausführliche Informationen – Vandenhoeck & Ruprecht: <http://www.v-r.de/de/reihen/786/> (letzter Zugriff: 29.05.2009)
- WITTE, Karl Heinz (2007): Vorwort. In: Bruder-Bezzel, Almuth (2007) (Hrsg.): Alfred Adler. Persönlichkeit und neurotische Entwicklung. Frühe Schriften (1904-1912). – Alfred Adler Studienausgabe, Band 1 2007, 7-8
- WITTE, Karl Heinz (1994): Alfred Adler als Redaktor seiner Falldarstellungen. Eine textkritische Analyse von Adlers Redaktionsarbeit bei den Neuauflagen seines Hauptwerks "Über den nervösen Charakter". In: Zeitschrift für Individualpsychologie 19/1, 20-37

ABBILDUNGS-, TABELLEN-, UND DIAGRAMMVERZEICHNIS

Abbildungen

Abb. 1: Textarten (Stephenson 2009, 25)	91
Abb. 2: Beispiel des „Auflagenvergleichs“	103
Abb. 3: Beispiel des „Auflagenvergleichs“ mit farblicher Markierung (Textauslassung)	104
Abb. 4: Beispiel des „Auflagenvergleichs“ mit farblicher Markierung (Texthinzu­fügung)	105
Abb. 5: Beispiel des „Auflagenvergleichs“ mit farblicher Markierung (Textumformulierung)	105

Tabellen

Tab. 1: Farbliche Markierung der Textfelder hinsichtlich der Art ihrer Veränderung	104
Tab. 2: Beispiel Excel-Tabelle: Veränderungen auf einen Blick	107
Tab. 3: D.A.a.E. – Übersichtstabelle der Veränderungen mit Darstellung der Veränderungsart und der (jeweiligen) Relevanz	114
Tab. 4: D.A.a.E. – Anzahl der Textelemente in den Texten und in den Textfeldern	115
Tab. 5: D.A.a.E. – Überblick über die jeweilige Relevanz der Textfeldreihen	116
Tab. 6: D.A.a.E. – Vergleich der chronologischen Veränderungen von Auflage zu Auflage	117
Tab. 7: D.A.a.E. – Vergleich der chronologischen Veränderungen von Auflage zu Auflage unter Berücksichtigung der Veränderungsart (Prozentwerte)	118
Tab. 8: D.A.a.E. – Vergleich der chronologischen Veränderungen von Auflage zu Auflage unter Berücksichtigung der Veränderungsart (Zahlenwerte) chronologische	119
Tab. 9: D.Z.d.K. – Übersichtstabelle der Veränderungen mit Darstellung der Veränderungsart und der (jeweiligen) Relevanz	120
Tab. 10: D.Z.d.K. – Anzahl der Textelemente in den Texten und in den Textfeldern	121
Tab. 11: D.Z.d.K. – Überblick über die jeweilige Relevanz der Textfeldreihen	122
Tab. 12: D.Z.d.K. – Vergleich der chronologischen Veränderungen von Auflage zu Auflage	122
Tab. 13: D.Z.d.K. – Vergleich der chronologischen Veränderungen von Auflage zu Auflage unter Berücksichtigung der Veränderungsart (Prozentwerte)	123
Tab. 14: D.Z.d.K. – Vergleich der chronologischen Veränderungen von Auflage zu Auflage unter Berücksichtigung der Veränderungsart (Zahlenwerte)	124
Tab. 15: T.u.G. – Übersichtstabelle der Veränderungen mit Darstellung der Veränderungsart und der (jeweiligen) Relevanz	125
Tab. 16: T.u.G. – Anzahl der Textelemente in den Texten und in den Textfeldern	126
Tab. 17: T.u.G. – Überblick über die jeweilige Relevanz der Textfeldreihen	127
Tab. 18: T.u.G. – Vergleich der chronologischen Veränderungen von Auflage zu Auflage	128
Tab. 19: T.u.G. – Vergleich der chronologischen Veränderungen von Auflage zu Auflage unter Berücksichtigung der Veränderungsart (Prozentwerte)	129
Tab. 20: T.u.G. – Vergleich der chronologischen Veränderungen von Auflage zu Auflage unter Berücksichtigung der Veränderungsart (Zahlenwerte)	129
Tab. 21: Z.E.d.E. – Übersichtstabelle der Veränderungen mit Darstellung der Veränderungsart und der (jeweiligen) Relevanz	131
Tab. 22: Z.E.d.E. – Anzahl der Textelemente in den Texten und in den Textfeldern	132
Tab. 23: Z.E.d.E. – Überblick über die jeweilige Relevanz der Textfeldreihen	133

Tab. 24: Z.E.d.E. – Vergleich der chronologischen Veränderungen von Auflage zu Auflage	133
Tab. 25: Z.E.d.E. – Vergleich der chronologischen Veränderungen von Auflage zu Auflage unter Berücksichtigung der Veränderungsart (Prozentwerte)	134
Tab. 26: Z.E.d.E. – Vergleich der chronologischen Veränderungen von Auflage zu Auflage unter Berücksichtigung der Veränderungsart (Zahlenwerte)	135
Tab. 27: Die grundbegrifflichen Veränderungen Alfred Adlers im Überblick	153

Diagramme

Diagramm 1: D.A.a.E. – Überblick über die jeweilige Relevanz der Textfeldreihen	116
Diagramm 2: D.A.a.E. – Vergleich der chronologischen Veränderungen von Auflage zu Auflage	117
Diagramm 3: D.A.a.E. – Vergleich der chronologischen Veränderungen von Auflage zu Auflage unter Berücksichtigung der Veränderungsart (Prozentwerte)	118
Diagramm 4: D.A.a.E. – Vergleich der chronologischen Veränderungen von Auflage zu Auflage unter Berücksichtigung der Veränderungsart (Zahlenwerte)	119
Diagramm 5: D.A.a.E. – Häufigkeit der Veränderungsart - Gesamtüberblick	119
Diagramm 6: D.Z.d.K. – Überblick über die jeweilige Relevanz der Textfeldreihen	122
Diagramm 7: D.Z.d.K. – Vergleich der chronologischen Veränderungen von Auflage zu Auflage	123
Diagramm 8: D.Z.d.K. – Vergleich der chronologischen Veränderungen von Auflage zu Auflage unter Berücksichtigung der Veränderungsart (Prozentwerte)	123
Diagramm 9: D.Z.d.K. – Vergleich der chronologischen Veränderungen von Auflage zu Auflage unter Berücksichtigung der Veränderungsart (Zahlenwerte)	124
Diagramm 10: D.Z.d.K. – Häufigkeit der Veränderungsart – Gesamtüberblick	124
Diagramm 11: T.u.G. – Überblick über die jeweilige Relevanz der Textfeldreihen	127
Diagramm 12: T.u.G. – Vergleich der chronologischen Veränderungen von Auflage zu Auflage	128
Diagramm 13: T.u.G. – Vergleich der chronologischen Veränderungen von Auflage zu Auflage unter Berücksichtigung der Veränderungsart (Prozentwerte)	129
Diagramm 14: T.u.G. – Vergleich der chronologischen Veränderungen von Auflage zu Auflage unter Berücksichtigung der Veränderungsart (Zahlenwerte)	130
Diagramm 16: T.u.G. – Häufigkeit der Veränderungsart - Gesamtüberblick	130
Diagramm 16: Z.E.d.E. – Überblick über die jeweilige Relevanz der Textfeldreihen	133
Diagramm 17: Z.E.d.E. – Vergleich der chronologischen Veränderungen von Auflage zu Auflage	134
Diagramm 18: Z.E.d.E. – Vergleich der chronologischen Veränderungen von Auflage zu Auflage unter Berücksichtigung der Veränderungsart (Prozentwerte)	134
Diagramm 19: Z.E.d.E. – Vergleich der chronologischen Veränderungen von Auflage zu Auflage unter Berücksichtigung der Veränderungsart (Zahlenwerte)	135
Diagramm 20: Z.E.d.E. – Häufigkeit der Veränderungsart - Gesamtüberblick	135
Diagramm 21: Chronologische Veränderungen von Auflage zu Auflage (alle Texte – Prozentwerte)	137

ANHANG

Beispiel: Auflagenvergleich von „Trotz und Gehorsam“, S. 1

Das Studium nervöser Kinder und Erwachsener hat in den letzten Jahren die fruchtbarsten Aufschlüsse über das Seelenleben zutage gefördert. Nachdem erst die wichtig schemende Vorfrage erledigt war, ob das Seelenleben gesunder und nervöser Personen qualitativ verschieden sei – eine Frage, die heute dahin beantwortet werden muss, dass die psychischen Phänomene beider auf die gleichen Grundlagen zurückzuführen sind –, konnte gestrotzt der Versuch unternommen werden, die		individualpsychologischen	individualpsychologischen
TF 1.0.1908 / 0	TF 1.0.1914 / 0	TF 1.1.1922 / 1	TF 1.1.1928 / 1
Ergebnisse	der Psychoanalyse		
TF 2.0.1908 / 2	TF 2.0.1914 / 2	TF 2.1.1922 / 0	TF 2.1.1928 / 0
nervöser	nervöser	bei nervösen	bei nervösen
TF 3.0.1908 / 1	TF 3.0.1914 / 1	TF 3.1.1922 / 2	TF 3.1.1928 / 2
Menschen an dem „normalen“ Seelenleben zu messen. Da zeigt sich nun in gleicher Weise die grundlegende Bedeutung des <i>Trieblebens</i> für Aufbau und Zusammensetzung der Psyche sowie der große Anteil des Unbewussten am Denken und Handeln, der Zusammenhang des Organischen mit der Psyche, die		scheinbare	scheinbare
TF 4.0.1908 / 0	TF 4.0.1914 / 0	TF 4.1.1922 / 1	TF 4.1.1928 / 1
Kontinuität und Vererbbarkeit von Charakteranlagen, die volle Deutbarkeit des Traumlebens und seine Bedeutung	und		
TF 5.0.1908 / 1	TF 5.0.1914 / 1	TF 5.1.1922 / 0	TF 5.1.1928 / 0
der große Anteil des Sexualtriebs und seiner Umwandlungen an den persönlichen Beziehungen und an der Kultur des Kindes		vor allem aber die Tatsachen des <i>Gemeinschaftsgefühls</i> und des <i>Machtstrebens</i> als jener Faktor, die das Schicksal eines Menschen in erster Linie bestimmen.	vor allem aber die Tatsachen des <i>Gemeinschaftsgefühls</i> und des <i>Machtstrebens</i> als jener Faktor, die das Schicksal eines Menschen in erster Linie bestimmen.
TF 6.0.1908 / 0	TF 6.0.1914 / 0	TF 6.1.1922 / 22	TF 6.1.1928 / 22

Beispiel: Texttransformation aus dem Textanalyseprotokoll von „*Das Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes*“, S. 10

Und der erste unserer Schlüsse darf lauten: ein starkes Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes lässt unter sonst gleichen Umständen ein starkes Triebleben vermuten.

OT 1908, 1914

Und der erste unserer Schlüsse darf lauten: **ein starkes Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes** lässt unter sonst gleichen Umständen **ein starkes Triebleben** vermuten.

TT 1908, 1914

Ein starkes Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes lässt ein starkes Triebleben vermuten.

T2/P.1.3/A 4 1908, 1914

Und der erste unserer Schlüsse darf lauten: ein starkes Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes lässt unter sonst gleichen Umständen ein starkes Gemeinschaftsgefühl, aber auch ein starkes Machtstreben vermuten.

OT 1922, 1928

Und der erste unserer Schlüsse darf lauten: ein **starkes Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes** lässt unter sonst gleichen Umständen ein **starkes Gemeinschaftsgefühl, aber auch ein starkes Machtstreben** vermuten.

TT 1922, 1928

Ein starkes Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes lässt ein starkes Gemeinschaftsgefühl und ein starkes Machtstreben vermuten.

T2/P.1.3/A 4 1922, 1928

1) Dimensionen

- a) Abschnitt: Phänomenalisierung
- b) Modalität: +
- c) Bereich: Theorie

2) Interpretation der Textpassage bzw. der Veränderung

1908 und 1914 beschreibt Adler Kinder mit starkem Zärtlichkeitsbedürfnis auch als solche, bei welchen ein starkes Triebleben zu vermuten sei. 1922 und 1928 ändert er diese Aussage dahingehend, dass bei Kindern mit starkem Zärtlichkeitsbedürfnis auch ein starkes Gemeinschaftsgefühl sowie ein starkes Machtstreben anzunehmen sei. Adler entfernt sich also von der „Triebtheorie“ im Sinne Freuds und bringt individualpsychologische Begriffe wie Gemeinschaftsgefühl und Machtstreben mit ein.

ABSTRACT

Diese Diplomarbeit fokussiert sich auf das individualpsychologische „Erziehungskonzept“ Alfred Adlers im Bereich des Elternhauses und der Schule sowie auf dessen mögliche Veränderung in Korrespondenz zu Adlers Persönlichkeitstheorie. Der Fokus meiner Auseinandersetzung mit der Lehre Adlers liegt demnach darin, dass dieser seine Theorie im Laufe seiner Schaffensperiode in grundlegenden Zügen veränderte, was sich v.a. in seinen Texten und in den darin vorkommenden Grundbegriffen niederschlägt. Infolgedessen werden in einer textanalytischen Untersuchung ausgewählte Artikel Alfred Adlers zunächst quantitativ untersucht, um chronologische Veränderungen von Auflage zu Auflage ausfindig machen zu können. Im Anschluss daran erfolgt eine inhaltliche Textanalyse vor dem wissenschaftsanalytischen Hintergrundmodell des Empirischen Zirkels. Im Zuge dessen wird in einem ersten Schritt einer Veränderung in den von Adler verwendeten Grundbegriffen nachgegangen, um darauf aufbauend auch das „Erziehungskonzept“ Adlers unter diesem Aspekt zu untersuchen. Ziel dieser Arbeit ist es, die textlichen Korrekturen Alfred Adlers sowohl quantitativ als auch inhaltlich zu erfassen, um dadurch die Auswirkungen der Veränderungen in Adlers Persönlichkeitstheorie auf dessen „Erziehungskonzept“ im Bereich des Elternhauses und der Schule aufzeigen zu können.

SANDRA BACHMAYER

geboren am 18.12.1983 in Hollabrunn (Niederösterreich)

Schulische Ausbildung

1998 bis 2003 Bundeshandelsakademie in Hollabrunn
Reifeprüfung im Juni 2003

Akademische Ausbildung

WS 2003/04 bis SS 2009 Diplomstudium der Pädagogik an der Universität
Wien

Sonstige Ausbildung

Februar 2009 Österreichische Gebärdensprache – Kurs 1
März 2009 bis Juni 2009 Österreichische Gebärdensprache – Kurs 2

Berufliche Tätigkeiten

ab September 2008 Sozialpädagogische Leitung einer Kindergruppe im
Tagesheim Leobendorf

Oktober 2005 bis Juni 2009 Lernbegleitung für schulschwache Kinder und
Jugendliche aus problematischen Familienverhältnissen beim Niederösterreichischen Hilfswerk in
Stockerau

Oktober 2006 bis Sommer 2008 Kinder- und Jugendbetreuung sowie Lernnachhilfe
beim Österreichischen Integrationsfonds im Integrationswohnhaus Nußdorfer Straße

Februar und März 2005 Praktikum im Caritas-Wohnheim Zellerndorf für
erwachsene Menschen mit Behinderungen