



DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Deep Impact

Der Einfluss wissenschaftlicher Literatur auf die pädagogische Praxis
innerhalb der scientific community der Individualpsychologie
am Beispiel der Oskar Spiel-Schule in Wien

Verfasserin

Domenica Grosinger

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, Dezember 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuer:

Univ.-Doz. Dr. Thomas Stephenson

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Domenica Grosinger

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	3
Einleitung	4
I Ausgangslage	6
1. Forschungsstand und Ergebnislagen	6
1.1. Wissenschaftsanalyse ^{EZ} oder „Der Schritt zurück“	6
1.1.1. Der „Empirische Zirkel“ und die „Empirisch- Hermeneutische-Textanalyse“	8
1.1.2. Exkurs: Zitatanalytisches Arbeiten – ein Beispiel und ein damit einhergehender Versuch zur Klärung individualpsychologischer Identität	13
1.2. Zitations- Rezeptions- Diskursforschung und die ihr inhärente Impact-Forschung	36
1.2.1. Exkurs: Kartographie der ZIP/BIP	42
2. Forschungslücke(n)- frage(n) und erste Annäherungen zum Untersuchungsvorhaben	52
2.1. Impact in der Praxis.....	56
2.1.1. Die scientific community der Individualpsychologie	60
2.1.2. Die Oskar Spiel-Schule	64
2.2. Forschungsfragen	68
3. Disziplinäre Relevanz	70
II Untersuchung	75
1. Vorbemerkungen	75
1.1. Voraussetzungen und Definitionen	76
2. Vorstellung der Methode	77
2.1. Das Forschungsinstrument „Leitfaden“	78
2.2. Zur Interviewgestaltung	81
2.3. Dokumentation, Information und die Wahrung des Datenschutzes.....	82
3. Die Interviews und deren Auswertung	83
4. Zentrale Ergebnisse und Rückkoppelung zu den Forschungsfragen	89
4.1. Rückkoppelung der Ergebnisse zur ersten Forschungsfrage.....	89

4.2. Rückkoppelung der Ergebnisse zur zweiten Forschungsfrage.....	91
III Abschluss	93
1. Einschränkung der Gültigkeit.....	93
2. Resümee	94
3. Ausblick.....	95
Literaturverzeichnis	96
Abbildungsverzeichnis	103
Anhang.....	104

Vorwort

Ich widme diese Diplomarbeit meinem Großvater, der mich während des Entstehungsprozesses der Arbeit immer ermutigt hat, ihre Fertigstellung jedoch nicht mehr erleben durfte.

Ich danke Univ.-Doz. Dr. Thomas Stephenson für die Betreuung der Arbeit und die zahlreichen spannenden wissenschaftlichen Diskurse.

Weiters bedanke ich mich beim gesamten Lehrerinnen-Team der Oskar Spiel-Schule für die zur Verfügung gestellte Zeit und die mir entgegengebrachte Offenheit während der Interviews. Frau Direktorin Madzar danke ich besonders für ihren professionellen Input und die Organisationshilfe. Ich habe mich in der Oskar Spiel-Schule immer sehr willkommen, nett betreut und einfach wohl gefühlt.

Meinen Eltern danke ich für ihre Unterstützung und den nie enden wollenden positiven Zuspruch im Zuge des gesamten Studiums. Danke für die Freiheit, die mir gegeben wurde, meinen Weg zu gehen sodass ich mich niemals unter Druck gesetzt gefühlt habe. Besonders danken möchte ich meinem Vater für das Lektorat der Diplomarbeit.

Bedanken möchte ich mich auch bei Harald Schwarz für seine hilfreichen Anregungen, bei Bibiana Gerl für ihre computertechnische Unterstützung und bei allen anderen Personen, die mich auf jede nur denkbare Weise unterstützt haben und immer ein offenes Ohr für mich hatten.

Und schließlich und ganz besonders danken möchte ich meinem Freund und Lebenspartner für seine liebevolle Unterstützung und Verlässlichkeit in allen Lebenslagen.

Einleitung

„Was hat bloß ein amerikanischer Science-Fiction-Filmtitel in einer wissenschaftlichen Arbeit verloren?“- könnte eine berechtigte Frage bezüglich des Titels der vorliegenden Arbeit lauten. „Fast nichts“-wäre die vermeintliche Antwort auf diese Frage; und doch gibt es zwei Dinge, die der Hollywoodstreifen und diese Forschungsarbeit gemeinsam haben.

Eine dieser beiden Gemeinsamkeiten ist der Begriff des „Impact“, der – ursprünglich aus dem lateinischen (impingere=einschlagen) – übersetzt so viel wie „Wirkmächtigkeit“ oder „Einfluss“ bedeutet und für diese Arbeit einen leitgebenden Grundbegriff darstellt.

Was hier auf den ersten Blick wie die bloße englische Übersetzung eines Wortes aussieht, birgt ein relativ junges Forschungsgebiet aus der Disziplin der Bildungswissenschaft in sich, zu dem unterschiedliche Untersuchungen derzeit parallel auf Hochtouren laufen. So versteht sich auch diese Arbeit als zur Impact-Forschung gehörig, wobei das Ziel einer weiteren Beitragsleistung dazu verfolgt wird.

Die Diplomarbeit ist in drei Teile unterteilt, deren erster dazu dient, Leser und Leserin schrittweise zum Untersuchungsvorhaben hinzuführen. Dabei soll zunächst ein Einblick in die Entwicklung des Forschungsgebiets sowie in bisherige Forschungen dazu gegeben werden und unterschiedliche Vorgehensweisen, Impact zu erheben, dargestellt werden. Es handelt sich dabei um den theoretischen Abschnitt der Diplomarbeit. Die Aufdeckung der Forschungslücken und die Formulierung der diplomarbeitsleitenden Forschungsfragen führen schließlich zum zweiten, dem Untersuchungsteil der Arbeit.

Dieser zweite Abschnitt enthält den empirischen Teil der Diplomarbeit und damit einhergehend die Erhebung der Daten, sowie deren Auswertung und die Darstellung der daraus gewonnenen Ergebnisse.

Der dritte und letzte Teil dient dem Abschluss der Arbeit, indem er ihre Gültigkeit einschränkt, ein zusammenfassendes Resümee zieht und zukünftige Forschungen zum Thema „Impact“ in Aussicht stellt.

Die Arbeit verfolgt ein zweisträngiges Forschungsvorhaben, wobei sie sich einerseits mit dem Verhältnis „Wissenschaft vs. Praxis“ befasst und die Rolle des „Impacts“ dabei untersucht, andererseits innerhalb der Impact-Forschung methodisches Neuland betritt und demnach mit dem Charakter einer Pilotstudie versehen wird.

Um nun noch einmal auf die zwei Gemeinsamkeiten zu sprechen zu kommen, so gibt es neben dem „Impact“-Begriff noch etwas, das die Diplomarbeit und der Filmtitel „Deep Impact“ gemeinsam haben. Und zwar handelt es sich dabei um das Moment der Spannung: Denn genauso, wie im Film die ZuseherInnen von Anfang an in Spannung versetzt werden, ob denn nun die Erde gerettet werden kann, so gestaltet sich auch Forschung als spannende Frage, wie denn „das Ganze“ wohl ausgehen mag...

I Ausgangslage

Dieser erste von drei Teilen der Diplomarbeit soll anfänglich einen Einblick in arbeitsleitende Themen und Begriffe geben, sowie bisherige Forschungen dazu beleuchten, um damit eine Übersicht über den aktuellen Erkenntnisstand des bearbeiteten Wissenschaftsbereichs zu schaffen.

1. Forschungsstand und Ergebnislagen

Dazu ist es unverzichtbar, die zu beforschenden Schwerpunkte in ihr jeweiliges Forschungsgebiet zu verorten. So entstammt der für diese Arbeit als Leitbegriff auserkorene Begriff des „Impact“ aus der Impact-Forschung, die - verkürzt gesagt - den Einfluss untersucht, den in der Diskurslandschaft wissenschaftliche Texte auf andere wissenschaftliche Texte nehmen, indem sie diese zitieren. Daher hängt Impact-Forschung unmittelbar zusammen mit Diskurs- und Zitationsforschung. In der hier vorgelegten Arbeit wird nicht auf das Gesamt dieser mittlerweile unüberschaubar großen Wissenschaftsgebiete Bezug genommen, sondern lediglich auf einen kleinen Ausschnitt, der am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien durch einschlägige aktuelle, von Thomas Stephenson geleitete Projekte untersucht wird. In den folgenden Kapiteln werden die Grundlagen dieser Projekte, in die sich die hier vorgelegte Arbeit einreicht, dargestellt und in ihrer forschungs- und methodikleitenden Funktion für dieses spezielle Forschungsprojekt maßgeblich sind, erläutert.

1.1. Wissenschaftsanalyse^{EZ1} oder „Der Schritt zurück“

„Wenn wir Wissenschaft betreiben, nutzen wir eigene und andere in Texten repräsentierte personale Denkbewegungen, wenn wir Wissenschaftsanalyse betreiben, untersu-

¹ Die hochgestellten Buchstaben „EZ“ stehen für „Empirischer Zirkel“ und weisen Begriffe, die dem Forschungsgebiet der „Empirisch Hermeneutischen Textanalyse“ (siehe Kapitel 1.1.1.) entspringen, als solche aus.

chen wir in Texten repräsentierte personale Denkbewegungen.“ (Stephenson 2003, 345)

Dieses Zitat stammt aus einer Reihe von Grundannahmen, die Stephenson 2003 in seinem Werk „Paradigma und Pädagogik“ formulierte, worunter folgendes zu verstehen ist:

Nach Stephenson ist „Wissenschaft als Leistung konkreter Personen“ (Stephenson 2003, 41) zu verstehen, die wissenschaftliche Produkte innerhalb ihrer Welt erschaffen, wobei unter diesen Produkten in erster Linie Texte zu verstehen sind (vgl. ebd., 43). Lesen wir also einen Text einer bestimmten Person, so muss uns bewusst sein, dass jedes Wort und jeder Satz kurz: jedes Textelement den Gedankengängen jener Person entspringt und als nichts anderes als als subjektives Gut zu verstehen ist. „Wir sehen das Ergebnis eines Denkvorgangs, der in einem Menschen stattgefunden hat, der in seiner persönlichen Art Dinge sieht, sie in seiner persönlichen Art in verschiedene Verbindungen zueinander bringt, sie aus seinen verschiedenen Perspektiven in den Blick genommen hat - und dem, was er sieht, seinen persönlichen Ausdruck verleiht.“ (ebd., 42)

Das ist Wissenschaft im Sinne Stephensons, wenn er sagt: „Wenn wir Wissenschaft betreiben, denken/reden/schreiben wir.“ (ebd., 37)

Der in der Überschrift genannte „Schritt zurück“ ist nun das, was unter Wissenschaftsanalyse^{EZ} zu verstehen ist. Begeben wir uns nämlich aus der Position des „Wissenschaft-Betreibens“ hinaus und eine Ebene höher, und betrachten in beobachtender Position das „Schaffen von Wissen“, so finden wir uns in der Position des Wissenschaftsanalytikers.

Stephenson selbst bezeichnet den „Schritt zurück“ auch als „Position des ‚selbstreflexiv‘ Untersuchenden“ (Stephenson 2003, 75).

Dabei darf nicht außer Acht gelassen werden, „dass WissenschaftsanalytikerIn nach Stephenson kein ausgewiesenes Berufsbild ist oder eine Berufsbezeichnung meint. Es bezeichnet im Grunde nur die *Position* (den ‚Hochstand‘), die diejenige Person einnimmt welche (wissenschaftliche) Texte analysiert.“ (Anlanger 2009, 30)

Nach Gurschler „kann es als Spezifikum wissenschaftsanalytischen Arbeitens gesehen werden, in der Untersuchung von Wissen die Position des unmittelbaren Involviertseins in die Denkhandlungen einer Wissenschaftsgemeinschaft zu verlassen, um sozusagen aus der Perspektive eines ‚Schritts zurück‘ auf diese reflektieren zu können.“ (Guschler 2008, 24)

In diesem Wissenschaftsverständnis der Wissenschaftsanalyse^{EZ} muss auch festgehalten werden, dass „jede wissenschaftliche Arbeit ihren Gegenstand [verzerrt], während sie ihn untersucht. Diese ‚Verzerrung des Gegenstandes durch die Konzentration auf Teile des Gegenstandes‘, die an die Person und dessen Fragestellung gebunden ist, lässt gewisse Aspekte in den Vordergrund treten, während andere durch die spezifische Brille des Betrachters im Hintergrund bleiben.“ (Stephenson 2003, 59ff; zit. nach Frühwirth 2007, 37)

Eine Möglichkeit, sich dem Gegenstand „Text“ wissenschaftsanalytisch anzunähern, ist die Anwendung zweier Modelle, die im Folgenden eingehender beleuchtet werden sollen.

1.1.1. Der „Empirische Zirkel“ und die „Empirisch- Hermeneutische- Textanalyse“

Beim Empirischen Zirkel (EZ) handelt es sich um ein wissenschaftsanalytisches Modell, das – begründet 1988 von Stephenson – 1990 erstmals auch in seinen Publikationen Erwähnung findet (vgl. Stephenson 2003, 116). Ebenso wie der EZ ist auch das ihm zugehörige Instrumentarium der Empirisch-Hermeneutischen-Textanalyse (EHT) keineswegs statischer Natur. Beide unterliegen vielmehr einer ständigen Weiterentwicklung und werden je nach Entwicklungsstadium mit einer aktuellen Versionsnummer versehen.

Stephenson beschreibt den EZ folgendermaßen: „In diesem heuristischen Denk-Modell wird eine Reihe von Untersuchungsmöglichkeiten angeboten. Sie werden manchmal als ‚Dimensionen‘, manchmal als ‚Aspekte‘ bezeichnet, immer jedoch sind sie konzipiert als eine Art Handlungsorientierung für WissenschaftlerInnen, die Wissenschaft untersuchen wollen.“ (Stephenson 2003, 116)

Basisbildend für den EZ sind zehn Grundannahmen Stephenson's, die er 2003 in „Paradigma und Pädagogik“ formuliert:

1. „Wenn wir Wissenschaft betreiben, begeben wir uns auf eine unendliche Suche nach vorläufigen Erkenntnissen.
2. Wenn wir Wissenschaft betreiben, handeln wir immer gleichzeitig entlang empirischer und theoretischer Denkstrukturen, die in einem zirkulären Verweisungszusammenhang stehen.
3. Wenn wir als WissenschaftlerInnen denken/reden/schreiben, produzieren wir Inhalte in einer Zeichenwelt, wenn wir als WissenschaftlerInnen denken/hören/lesen, produzieren wir Inhalte in einer Erlebniswelt. In beiden Fällen verleihen wir Inhalten Bedeutung.
4. Wenn wir Wissenschaft betreiben, nutzen wir eigene und andere in Texten repräsentierte personale Denkbewegungen, wenn wir Wissenschaftsanalyse betreiben, untersuchen wir in Texten repräsentierte personale Denkbewegungen.
5. Wenn wir in Texten repräsentierte personale Denkbewegungen nutzen oder untersuchen, konstituieren wir zwischen verschiedenen personalen Denk-Räumen und verschiedenen autorisierten Textfeldern spezifische Verweisungsstrukturen, die zwischen ausgezeichneten Teilen von Aussagensystemen Übergänge und Verbindungen herstellen.
6. Da wir bei der Bezugnahme auf andere Denk-Räume stellvertretend und damit zunächst „fremdautorisiert“ Bedeutungen zuweisen, ist bei diesem Herstellen von Verbindungen das Führen von geschriebenen oder gesprochenen, realen oder fiktiven Dialogen unausweichlich, um mit ihrer Hilfe autorisierte problemorientierte Diskurse zu führen, innerhalb derer Wissen bearbeitet wird.
7. Jede Art von Diskurs wird durch personal zu verantwortende Entscheidungen begonnen, geführt und beendet.
8. Jede innerhalb eines Diskurses in Form einer wissenschaftlichen Aussage getätigte personale Entscheidung hat den Charakter einer vorläufigen Behauptung.
9. Jede wissenschaftliche Behauptung ist ihrer argumentativen Stützung vorläufig.
10. Aus 1 bis 9 folgt, dass alle begonnenen Diskurse prinzipiell unabschließbar sind und jedes Sistieren eines Dialoges und eines Diskurses einen durch personale Entscheidungen legitimierten Abbruch darstellt.“ (Stephenson 2003, 345)

Nach ihrer Publikation in „Paradigma und Pädagogik“ 2003 als Version 2.0 (EZ) und 4.0 (EHT), kamen die wissenschaftsanalytischen Modelle vorerst in einer Reihe von Forschungen im Wissenschaftsbereich der **Paradigmatologie**^{EZ} zum Einsatz (vgl. u.a. Anlanger 2009; Frühwirth 2007; Engel 2007; Lahninger 2008; Schreiber 2008, Stromberger 2008, Maier u. Maier 2007), bis sie dann 2008 als Version 5.1 (EHT) und 3.0 (EZ) auch erstmalig Anwendung im Forschungsfeld der **Zitatologie** in Strohmers Werk „Zitatzählung am Fließband oder Analyse von Eigentext-Fremdtext-Relationen“ finden.

Anfänglich 10, mittlerweile 13 Dimensionen^{EZ2} beinhaltend, kann der EZ als „*Verbund von Reduktions- und Kontextualisierungsmöglichkeiten*“ gesehen werden (Stephenson 2003, 366).

Dazu schreibt Stephenson (2003, 118): „Befolgt man nun diese Regeln, indem man einen wissenschaftlichen Text bezüglich der jeweiligen Dimension zu analysieren beginnt, betreibt man eine bestimmte Form von *Reduktion*: man lässt die anderen (und alle nicht von den zehn³ Dimensionen des Modells erfassten) Aspekte außer Acht und konzentriert sich nur auf diesen einen Gesichtspunkt. Jeder der anderen Aspekte bietet dann wiederum Möglichkeiten der *Kontextualisierung*: Stellt man die Ergebnisse der Analyse des einen Aspekts in den größeren Zusammenhang der Analyse eines weiteren oder mehrerer Aspekte, so erweitert man sein Gesichtsfeld.“

Und ergänzt dies folgendermaßen: „Schon die Einführung des EZ (...) als ‚Verbund von Reduktions- und Kontextualisierungsmöglichkeiten‘ sollte klar gemacht haben, dass sich jede Textanalyse, die diesem Modell folgt, immer in der Spannung zwischen den gegenläufigen Akten des Reduzierens und des Kontextualisierens bewegt und bewegen muss.“ (Stephenson 2003, 366)

Frühwirth baut auf diesem Zitat wie folgt auf: „Werden Reduktionstätigkeiten vollzogen, so heißt das, dass durch die Konzentration auf ausgewählte Dimensionen^{EZ} des EZ

² Eine genaue Auflistung der aktuellen (Stand Sommer 2011) Dimensionen^{EZ} findet sich im Anhang von Stephenson's „Talität versus Qualität“ aus 2009.

³ Zehn Dimensionen^{EZ} entsprechen der Version 2.0 des EZ in „Paradigma und Pädagogik“ aus dem Jahr 2003

„Verkürzungen“ des Originaltextes und damit ein Zusammenziehen von Inhalten erfolgt.“ (Frühwirth 2007, 34)

Anlanger (2009, 32) stellt dazu folgende Überlegung an: „Beginnt man nun einen (wissenschaftlichen) Text bezüglich der jeweiligen Dimension zu analysieren, so rückt man *einen* Aspekt in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit und andere werden in den Hintergrund gerückt – der Text wird *reduziert*.“

Für den Bereich der Paradigmatologie^{EZ} bedeutet dies, dass die „Dimensionen im *Empirischen Zirkel* die Betrachtungsmöglichkeiten [sind], die den TextanalytikerInnen (...) das Aufspüren von Paradigmen erleichtern sollen.“ (Anlanger 2009, 39)

Stephenson (2003, 110) schreibt: „Wenn Wissenschaft (...) immer in Sprache realisiert wird (...), dann muss eine wissenschaftsreflektierende Wissenschaft (...) nicht nur ebenfalls ihre Ergebnisse in Sprache realisieren, sondern sie muss auch die Ergebnisse der Wissenschaft, die sie untersucht, als in **Sprache realisierte Phänomene** verstehen.“

Und weiter: „Dabei ergibt sich die Konzentration auf ‚*Text*‘ als *Gegenstand* zum einen aus der eben eingesetzten Argumentation, zum anderen entsteht die Kombination von ‚Empirie‘ und ‚Hermeneutik‘ darüber hinaus sowohl aus der Tatsache, dass Texte eine sinnlich wahrnehmbare ‚Oberfläche‘ besitzen, die eine empirische Ausrichtung auf diese Gegenstände ermöglicht, als auch aus der These, dass wissenschaftliches Denken/Reden/Schreiben ein Element autopoietischer resp. noosphärischer Realität darstellt und damit nur über ‚hermeneutisches Handeln‘ erfasst werden kann.“ (Stephenson 2003, 111)

Damit wird immer deutlicher, dass Text im Zentrum dieses Forschungsgebietes liegt, und obwohl sich diese Arbeit nachfolgend vom Untersuchungsgegenstand „Text“ entfernen wird, ist es dennoch unumgänglich, die Forschung rund um die Textanalyse nachzuzeichnen, da es trotz gewisser Distanzierung basisbildend für vorliegendes Forschungsvorhaben ist.

Die Methode der „Empirisch-Hermeneutischen-Textanalyse“ (EHT), der das Modell des EZ zugrunde liegt, wird 2003 in ihrer Version 4.0 noch mit den vier Teilen⁴ „Originaltext“, „Analyseprotokoll“, „Analyseergebnis“ und „narrativer Teil“ umschrieben (vgl. Stephenson 2003, 339).

Fünf Jahre später beschreibt Strohmer (2008, 74) die EHT 5.1: „Wie bereits der Einleitung in dieses Kapitel entnommen werden kann, umfasst die EHT 5.1 drei Bereiche wissenschaftlichen Arbeitens: Textanalyse (EHT-A), Textkritik (EHT-K) und Textproduktion (EHT-P). Hierbei betont Stephenson, dass diese drei Versionen einen sich ergänzenden Gesamtprozess ergeben.“

Parallel dazu schreibt auch Frey: „Die EHT 5.1. umfasst drei Bereiche wissenschaftlichen Arbeitens, dies sind die Empirisch-Hermeneutische Textanalyse (EHT-A), die Empirisch-Hermeneutische Textkritik (EHT-K) und die Empirisch-Hermeneutische Textproduktion (EHT-P).“ (Frey 2009, 65)

Das Ziel dieser Version der EHT sieht Stephenson in der „Erfassung und Aufbereitung vorhandener Texte. Das generelle Ziel der EHT-A ist es, einerseits ein möglichst tiefgehendes Verständnis der jeweils vorliegenden Texte zu erreichen und andererseits eine systematische Vergleichbarkeit verschiedener Texte bzw. Textanalysen zu ermöglichen.“ (Stephenson, in Druck; zit. nach Strohmer 2008, 75)

Frühwirth (2007, 29) beschreibt die Funktion der EHT so: „Neben dem Modell des EZ, das eine erste und wichtige Orientierung innerhalb wissenschaftlicher Texte ermöglicht, stellt parallel dazu die Empirisch-Hermeneutische-Textanalyse als Forschungsinstrument einen eigenständigen Ansatz zur Wissenschaftsreflexion dar, der die Analyse anleitet und ihre Ergebnisse in eine lesbare Form bringt.“

Eine jüngere Erfahrung mit der EHT machte ein Forschungsmitglied 2011 und beschreibt die Methode als „guten Ansatz zur Einschätzung der Qualität von Texten. Je nachdem mit welcher Absicht der/die LeserIn an einen Text herantritt, schafft die EHT die Möglichkeit, sowohl quantitativ den Gehalt von Fremdbezug und Eigentext etc.

⁴ Eine übersichtliche Beschreibung dieser vier Teile der EHT 2.0 findet sich auch in Frühwirths Werk „Eine paradigmatische Sichtung der internen Auseinandersetzung der Psychoanalytischen Pädagogik mit ihrer Identität“ aus 2007

des Verfassers anzugeben, als auch eine hermeneutisch interpretative Analyse der Bedeutung dieser Anteile des Textes.“ (Schörkhuber 2011, 5f; zit. nach Habrich 2011, 5)

In den eben beschriebenen Beispielen zeigt sich konkret, wie vielfältig die Arbeit um und mit diesen Denk-Modellen Stephensons ist bzw. wie deutlich ein Wandel derselben durch ihre jeweiligen Versionen nachvollzogen werden kann.

Wie gesagt, hielt die Methode der EHT in Strohmers „Zitatzählung am Fließband oder Analyse von Eigentext-Fremdtext-Relationen“ 2008 Einzug in die Zitatologie, mitunter ein großer Beitrag zum jüngst entwickelten Forschungsgebiet der Wissenschaftsanalyse^{EZ}: Der Zitations-Rezeptions-Diskursforschung (ZRD).

Doch bevor mit den Ausführungen zur ZRD in einem nächsten Kapitel begonnen wird, soll ein Exkurs ein für vorliegende Arbeit nicht wenig relevantes Beispiel zu zitatanalytischem Arbeiten bieten.

1.1.2. Exkurs: Zitatanalytisches Arbeiten – ein Beispiel und ein damit einhergehender Versuch zur Klärung individualpsychologischer Identität

Die im nachfolgenden Exkurs dargestellten Studien sollen eine weitere Möglichkeit aufzeigen, sich Text bzw. Zitaten aus dem Gegenstand „Text“ anzunähern, und beweisen, welches Ausmaß an Erkenntnis durch ebendiese Form von Textanalyse errungen werden kann.

Auch, dass sich diese Forschungen im Bereich der scientific community der Individualpsychologie „abspielen“ und demnach auch als Anknüpfungspunkt zu späteren Fragestellungen in der Diplomarbeit gesehen werden können, ist für das Forschungsvorhaben nicht unerheblich.

Ausgangspunkt für Gstachs Studie von 1991 ist die Regelung der bundesdeutschen Krankenkasse, „die eine finanzielle Abgeltung für psychotherapeutische Dienste lediglich für Psychoanalytiker vorsieht (...) Dies dürfte in der Bundesrepublik neben dem Bemühen, die individualpsychologische Konzeptbildung voranzutreiben, in jüngerer Zeit dazu geführt haben, die Individualpsychologie selbst nicht mehr nur als eine Tie-

fenpsychologie anzusehen, sondern gar als eine eigene psychoanalytische Schule einzuschätzen.“ (Gstach 1991, 40)

Geleitet von der Frage nach individualpsychologischer Identität, wurden sämtliche Fachartikel, die in der Zeitschrift für Individualpsychologie (ZfIP) im Zeitraum von 1985 bis 1991 publiziert wurden, erhoben und auf unterschiedliche Merkmale untersucht. 2005 erschien dann, diesmal in Zusammenarbeit mit Herta Brinskele, die Folgestudie dazu.

Die Studie von 1991

Als Inspiration für die Studie von 1991 nennt Gstach zwei Punkte:

- 1.) Seine Beschäftigung mit der Frage nach der Bedeutung individualpsychologischer Beiträge für eine tiefenpsychologisch orientierte Pädagogik (vgl. dazu auch Gstach 1990)
- 2.) „Systemtheoretische Überlegungen, v.a. jene, die sich an den Namen N. Luhmann knüpfen.“ (Gstach 1991, 40)

Nach Luhmann sieht Gstach die Individualpsychologie als ein Subsystem des Systems „Psychosoziale Versorgung“, für das es wichtig ist, die eigene Identität nach innen und nach außen (in Abgrenzung von allem anderen) zu bestimmen. „Dies bedeutet aber auch, daß [sic] eine einmal getroffene Identitätsbestimmung nicht per se dauerhafte Gültigkeit für sich in Anspruch nehmen kann, sondern daß [sic] diese fortwährend neu bestimmt werden muß [sic].“ (Luhmann 1985; Luhmann/Schorr 1979; zit. nach Gstach 1991, 40)

Um die Selbsteinschätzung des (Sub)Systems „Individualpsychologie“ zu untersuchen, beschreibt Gstach zwei Wege, die sich in ihrem Verlauf weiter unterteilen lassen:

- 1.) Selbsteinschätzung kann sich „manifest“ in Statements niederschlagen.
- 2.) Mittels genauer Literaturanalyse lässt sich „latente“ Identität beschreiben.

Aus Punkt 2 lassen sich abermals zwei Wege ableiten:

2A) Inhaltsanalyse, der von Individualpsychologen publizierten Texte

2B) Man analysiert die in diesen Texten zitierte Literatur

2Ba) im Textkorpus zitierte Literatur wird im Hinblick darauf, wie oft wo welche etc. Literatur angeführt ist, analysiert.

2Bb) Untersuchung der an die Beiträge angefügten Literaturverzeichnisse

Diese letztgenannten Literaturverzeichnisse stellen das Untersuchungsmaterial Gstachs dar, wobei die Beiträge der *Zeitschrift für Individualpsychologie* und der *Beiträge zur Individualpsychologie*⁵ - publiziert innerhalb des Zeitraumes 1985 bis 1990 - entnommen wurden (vgl. Gstach 1991, 41). Seine Auswahl der untersuchten Publikationsorgane legitimiert Gstach mit der Begründung, dass es sich „bei diesen beiden Zeitschriftenreihen um periodisch erscheinende individualpsychologische Organe [handelt]“, wobei die „ZfIP zudem von den drei deutschsprachigen individualpsychologischen Vereinigungen gemeinsam herausgegeben [wird]. So glaube ich, daß [sic] man diese sehr wohl als einen – an manchen Stellen vielleicht verzerrenden – Spiegel des individualpsychologischen Selbstverständnisses ansehen kann.“ (ebd., 42)

Zu erfüllende Voraussetzungen der AutorInnen der untersuchten Beiträge sind bzw. müssen Autorinnen und Autoren der untersuchten Beiträge

- 1.) einer deutschsprachigen individualpsychologischen Vereinigung angehören
- 2.) individualpsychologische „Psychoanalytiker“/Psychotherapeuten oder Berater sein.

Weiters wurde die in den Literaturverzeichnissen angeführte Literatur in drei Bereiche unterteilt:

- 1.) psychoanalytische Literatur
- 2.) individualpsychologische Literatur

⁵ in der Folgestudie von 2005 wurden die *Beiträge zur Individualpsychologie* nicht mehr berücksichtigt

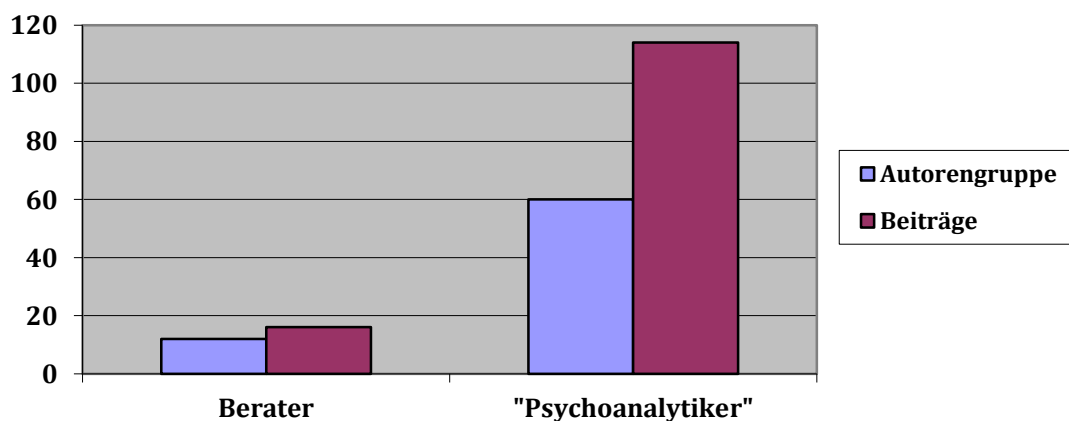
3.) sonstige Literatur (nicht zuordenbare Literatur)

Eine weitere Unterteilung nimmt Gstach vor, indem er englischsprachige⁶ und deutschsprachige Literatur unterscheidet, sowie die Bezeichnungen „Psychoanalytiker“/Psychotherapeut“ und „Berater“ voneinander trennt.

Abzüglich der AutorInnen⁷, die nach oben genannten Kriterien von der Untersuchung ausgeschlossen blieben, blieben 73 AutorInnen mit insgesamt 137 Beiträgen, wovon 60 AutorInnen als PsychoanalytikerInnen/PsychotherapeutInnen und 12 AutorInnen als BeraterInnen angesehen werden, sowie ein Autor (Datler) als psychoanalytischer Autor mit pädagogischen Texten gezählt wird (vgl. ebd., 43).

Aus den ersten Vergleichen leitet Gstach ab, dass die 60 PsychoanalytikerInnen/ PsychotherapeutInnen mit insgesamt 114 Beiträgen eine höhere Publikationsdichte aufweisen als die 12 BeraterInnen mit 16 Beiträgen. (vgl. ebd., 43) (siehe auch Abbildung⁸ 1)

Abbildung 1: Publikationsdichte



(Grafik nach Gstach 1991, 43)

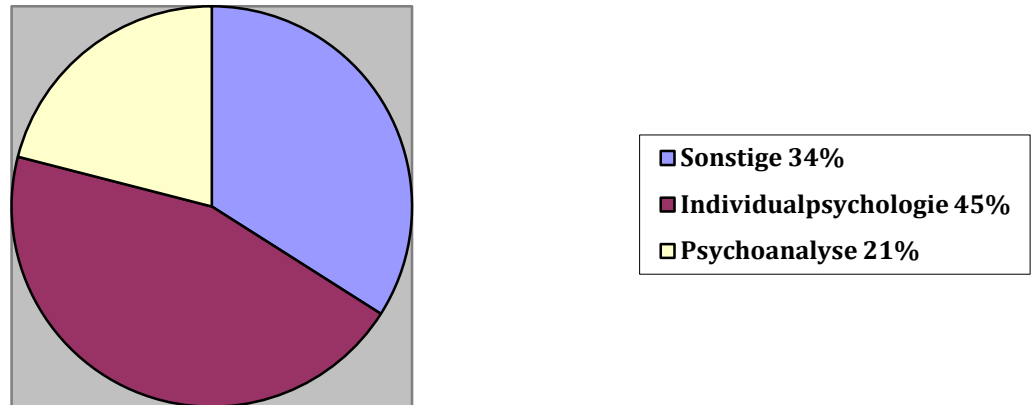
⁶ Auch diese Unterscheidung fällt bei der Folgestudie 2005 weg.

⁷ die geschlechtergerechte Bezeichnung findet sich bei Gstach bzw. dann Gstach und Brinskele erst 2005; daher wurde die Bezeichnung für die Studie von 1991 von der Autorin ergänzt.

⁸ Die Daten der Grafiken, sowie ihre Formen, wurden der Studie entnommen und so originalgetreu wie möglich nachgebildet.

Die nachfolgende Grafik zeigt das prozentuale Verhältnis von „psychoanalytischer“, „individualpsychologischer“ und „sonstiger“ zitierter Literatur.

Abbildung 2: Verhältnis der zitierten Literatur



(Grafik nach Gstach 1991, 44)

In seinem Kapitel „Autorenprofile“ wirft Gstach einen genaueren Blick auf die zitierte Literatur von 31 AutorInnen (von insgesamt 73) mit 93 Beiträgen. Dass dies weniger als die Hälfte der überhaupt in die Untersuchung fallenden AutorInnen darstellt, hat den Grund, dass Gstach diejenigen AutorInnen für diesen Abschnitt ausschloss, die entweder nur einen Beitrag mit weniger als 40 Literaturangaben oder aber mehrere Beiträge mit weniger als 20 Literaturangaben publizierten (vgl. ebd., 44). Ob diese starke Reduktion an Untersuchungsmaterial zu einer Verzerrung der Ergebnisse geführt hat, sei dahingestellt.

Zu einem ersten Ergebnis der „Autorenprofile“ kommt Gstach durch die Auflistung der AutorInnen, welche überdurchschnittlich viel oder unterdurchschnittlich wenig *psychoanalytische Literatur* anführten. In der Liste der überdurchschnittlich viel psychoanalytische Literatur anführenden AutorInnen finden sich keine BeraterInnen, wohingegen in der Liste der unterdurchschnittlich wenig psychoanalytische Literatur verwendenden AutorInnen „durchaus einige Berater bzw. unter pädagogischem Aspekt publizierende AutorInnen sind.“ (ebd., 45) Gstach vermutet einen Zusammenhang zwischen diesem Effekt und der Krankenkassenregelung. So scheint es „daß [sic] diejenigen Individualpsychologen, die von der Krankenkassenregelung nicht betroffen

sind, sich tendenziell in weit geringerem Ausmaß dazu veranlasst sehen, sich mit psychoanalytischer Literatur auseinanderzusetzen.“ (ebd., 45)

Ein weiterer interessanter Aspekt dieser Liste ist, dass Dieter Tenbrink, der 1998, also sieben Jahre nach dieser Studie, einen eher Psychoanalyse-aversen Artikel in der ZfIP veröffentlichte, in der Liste Platz zwei der überdurchschnittlich viel psychoanalytische Literatur zitierenden AutorInnen einnimmt. Wobei natürlich erst in einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem rezipierten Text klar werden würde, wie, an welchen Stellen und in welchem Kontext Tenbrink – um bei diesem Beispiel zu bleiben – bereits bestehendes psychoanalytisches Wissen in Form der Literaturangaben einsetzt.

In einer vergleichbaren Tabelle, die allerdings das Ausmaß *individualpsychologischer Literaturangaben* darstellt, unterteilt Gstach die AutorInnen, die überdurchschnittlich viel individualpsychologische Literatur anführen, in zwei „Extremgruppen“, wobei die eine Gruppe gleichzeitig relativ wenig, die andere Gruppe allerdings (über)durchschnittlich viel psychoanalytische Literatur zitiert (vgl. Gstach 1991, 46). Diese zweite Liste ergänzt die Annahme, individualpsychologische BeraterInnen würden weniger psychoanalytische Literatur verwenden, dahingehend, dass sie (die BeraterInnen) überdurchschnittlich viel individualpsychologische Literatur anführen. Gleichwohl vermutet Gstach bei einer Gruppe von AutorInnen, dass sie „eine Brückenfunktion ausüben, was meint, daß [sic] sie möglicherweise versuchen, psychoanalytische mit individualpsychologischen Sichtweisen bei einer insgesamt umfangreichen Literaturrezeption zu vermitteln.“ (ebd., 46)

Zum Ausmaß der zitierten sonstigen Literatur bemerkt Gstach nur am Rande, dass „es eine Gruppe von Autoren gibt, deren Arbeiten einen hohen Anteil an sonstiger Literatur aufweisen, was meist damit einhergeht, daß [sic] nur sehr wenig psychoanalytische Literatur angeführt wird.“ (ebd., 46) Und da es ihm (Gstach) aber „um die Beleuchtung der These einer psychoanalytischen Identität der Individualpsychologie geht, [unterbleibt hier] eine genauere Analyse des Bereichs ‚Sonstige Literatur‘.“ (ebd., 46f)

In einem fünften Abschnitt seines Artikels nimmt Gstach eine Analyse der in Literaturverzeichnissen angeführten Literatur vor. Eine Gegenüberstellung der Liste der zitierten psychoanalytischen AutorInnen und einer Liste der zitierten individualpsycho-

logischen AutorInnen lässt erkennen, dass im Vergleich zu insgesamt 170 zitierten psychoanalytischen AutorInnen nur 114 individualpsychologische AutorInnen zitiert werden, bei einem gleichzeitigen Verhältnis der Literaturangaben von 1278 individualpsychologischen zu 585 psychoanalytischen Literaturangaben.

Zur Veranschaulichung sollen diese zwei Listen hier noch einmal dargestellt werden:

105 psychoanalytische Autoren werden 1 Mal zitiert

19 psychoanalytische Autoren werden 2 Mal zitiert

13 psychoanalytische Autoren werden 3 Mal zitiert

33 psychoanalytische Autoren werden öfter zitiert

52 individualpsychologische Autoren werden 1 Mal zitiert

19 individualpsychologische Autoren werden 2 Mal zitiert

4 individualpsychologische Autoren werden 3 Mal zitiert

39 individualpsychologische Autoren werden öfter zitiert (vgl. Gstach 1991, 47).

Diese auf den ersten Blick sehr viel erscheinenden 105 psychoanalytischen Autoren, die einmalig zitiert werden, relativiert Gstach, indem er bemerkt, dass 91 Mal davon „nur ein Text angeführt wird, aber nur mehr 3 Mal mehr als 3 Texte. Daraus schließt Gstach, dass „nur wenige psychoanalytische Autoren, die, in Relation gesetzt zur jeweiligen Anzahl der angeführten Autoren, von Individualpsychologen in breitem Umfang als Standardlektüre rezipiert werden.“ (ebd., 47)

Bei einer genaueren Betrachtung der oft zitierten AutorInnen finden sich, um die Top-Drei zu nennen:

Freud mit 45 Zitationen in 25 Beiträgen, Bauriedl mit 26 Zitationen in 22 Beiträgen und Kernberg mit 21 Zitationen in 15 Beiträgen. Gstach vermisst an dieser Stelle die Namen von z.B. Abraham oder Ferenczi, die gar nicht zu finden sind, M. Klein, A. Freud oder Winnicott mit 1-6 Nennungen „auch nicht wesentlich häufiger“, seiner Meinung nach aber „in der aktuellen psychoanalytischen Diskussion eine gewichtige Rolle spielen.“ (ebd., 47)

Was die Schwerpunktbildung von Zitaten aus psychoanalytischen Werken angeht, so fällt in Gstachs erstellter Liste auf, dass sich, obwohl mit 45 Nennungen an der Spitze von Zitationen von Individualpsychologen, kein Freud-Text findet, was der Autor darauf zurückführt, dass „die Bezugnahmen von Individualpsychologen auf Freud über dessen Gesamtwerk streuen, ohne bei bestimmten Texten zu einer Schwerpunktbildung zu führen.“ (ebd., 48)

Nach der zusätzlichen Erkenntnis, dass nach „psychoanalytischen Klassikern“ in eben-
genannter Liste vergeblich gesucht wird und sich in ihr nur zwei psychoanalytische
Lehrbücher finden, stellt sich für Gstach die Frage, „woher Individualpsychologen
Information über technische Standards des therapeutischen Prozesses beziehen.“ (ebd.,
48)

In Bezug auf psychoanalytisch-pädagogische Literatur resp. AutorInnen muss Gstach
bemerken, dass diese „von Individualpsychologen so gut wie nicht wahrgenommen
werden. Klassiker wie Aichhorn, Zullinger, Redl etc. sind in den Literaturlisten, auch
und gerade bei Autoren, die eher unter pädagogischem Aspekt schreiben, überhaupt
nicht zu finden (...) Lediglich bei Datler sind Beiträge aus diesem Bereich zu finden.“
(ebd., 49)

Mit diesem Effekt fühlt sich der Autor in seiner oben angeführten Vermutung bestä-
tigt, „daß [sic] sich nämlich jene individualpsychologischen Autoren, die von der
Krankenkassenregelung nicht betroffen sind (Berater und andere unter pädagogischem
Aspekt publizierende Autoren), nicht dazu veranlaßt [sic] sehen, psychoanalytische
bzw. psychoanalytisch-pädagogische Literatur in ihre Überlegungen einzubeziehen.“
(ebd., 49)

Einen abschließenden Blick, bevor er zur Formulierung von fünf zusammenfassenden
Thesen übergeht, wirft Gstach noch auf die zitierte individualpsychologische Literatur,
wobei hier noch einmal auf die oben dargestellten Daten Bezug genommen wird. Zu-
sätzlich wurde, wie auch bei der zitierten psychoanalytischen Literatur eine Liste der
am häufigsten zitierten individualpsychologischen AutorInnen erstellt. Angeführt wird
diese – um die obersten Vier zu nennen – von Adler mit 418 Zitationen in 110 Beiträ-
gen, mit großem Abstand gefolgt von Heisterkamp mit 78 Zitationen in 39 Beiträgen,

Schmidt mit 71 Zitationen in 46 Beiträgen und Antoch mit 68 Zitationen in 43 Beiträgen (vgl. ebd., 49).

Auch hier nennt Gstach wiederum Auffälligkeiten, die schon bei der Liste der zitierten psychoanalytischen Literatur herausstachen: Neben dem Fehlen von namhaften individualpsychologischen Autoren wie Allers oder Birnbaum vermisst er auch hier wieder den Bezug zur Pädagogik, wenn er sagt: „Auch einer der profiliertesten individualpsychologischen Pädagogen – O. Spiel (in drei Beiträgen zitiert) – scheint aus dem Gedächtnis heutiger Individualpsychologen weitgehend verschwunden zu sein.“ (ebd., 49)

Zusätzlich zur Absenz von psychoanalytischen Klassikern fehlen Gstach ebenso einige bedeutende individualpsychologische AutorInnen aus der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts (vgl. Gstach 1991, 49f). „Stellt man diesem Befund das in diesem Beitrag untersuchte individualpsychologische Selbstverständnis als Interpretationshilfe zur Seite, so erhebt sich zumindest die Frage, ob man hier nicht von einer Krise im Bereich des historischen Identitätsbewußtseins [sic] sprechen muß [sic]. Denn die Wurzeln dessen, was man heute als Identität der Individualpsychologie bezeichnet, scheinen in weiten Bereichen im Dunkeln zu bleiben.“ (Gstach 1991, 50)

Aus der Liste der am häufigsten zitierten individualpsychologischen Texte geht hervor, dass von 19 genannten Werken 12 zu Adler gehören, woraus zu schließen ist, dass Adler „in individualpsychologischen Kreisen immer noch zu den am intensivsten studierten Autoren gehört.“ (ebd., 50)

Es muss hier noch bemerkt werden, dass auf Gstachs Annahmen über fremdsprachige, insbesondere englischsprachige Literatur im Rahmen dieser Bearbeitung deshalb nicht genauer eingegangen wird, da sie einerseits in den Thesen nur am Rande Erwähnung finden und sie andererseits in der Folgestudie von 2005 gar nicht mehr in Betracht gezogen werden und dadurch im nachfolgenden Vergleich der zwei Studien an Bedeutung verlieren.

So fasst Gstach die Ergebnisse seiner Studie von 1991 in fünf Thesen zusammen:

Aus den Erkenntnissen, dass „ungefähr doppelt so viel individualpsychologische Literatur rezipiert [wird] wie psychoanalytische“ (ebd., 50), dabei dann „aber ca. um ein Drittel weniger individualpsychologische als psychoanalytische Autoren auf[tauchen]“, sowie dass „die Publikationen von vier individualpsychologischen Autoren 50% der zitierten individualpsychologischen Literatur aus[machen]“ und „das weitgehende Fehlen technischer Schriften auff[ällt]“ (ebd., 51) kann These 1 formuliert werden:

„Es gibt nur wenige psychoanalytische Autoren bzw. Texte, die zur standardmäßigen Lektüre von Individualpsychologen zu gehören scheinen. Im Bereich der individualpsychologischen Literatur dagegen sind die Tendenzen zur Konzentration auf bestimmte Texte viel deutlicher, weshalb das Spektrum der zitierten individualpsychologischen Autoren trotz umfangreicher Literaturangaben geringer ist als das der zitierten psychoanalytischen Autoren.“ (Gstach 1991, 51)

Dass „nur sehr wenige klassische Autoren häufiger zitiert [werden], während andere – ebenso bedeutsame – auffallend wenig oder gar nicht angeführt werden“ und „nur sehr wenige individualpsychologische Autoren aus der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts rezipiert[werden]“ sowie „individualpsychologisch-pädagogische Literatur aus der Zeit vor 1960 nur selten zitiert [wird], hat die Formulierung von These 2 zur Folge:

„Der Befund, daß [sic] individualpsychologische Klassiker in beinahe demselben Ausmaß fehlen wie psychoanalytische, wird als krisenhaftes Phänomen im Bereich des historischen Identitätsbewußtseins [sic] der heutigen Individualpsychologie verstanden. Dies dürfte insbesondere im Hinblick auf den Versuch, die Individualpsychologie als Psychoanalyse zu bestimmen, bedenklich sein, da ein Bewußtsein [sic] davon, aus welcher unterschiedlichen Quellen sich die heutige Psychoanalyse speist, nur in eingeschränktem Maße vorhanden sein dürfte.“ (Gstach 1991, 51)

Aus der untersuchten Tatsache, dass „eine kleine Gruppe von individualpsychologischen Autoren über die Hälfte der in individualpsychologischen Beiträgen insgesamt aufscheinende[n] psychoanalytische[n] Literatur [rezipiert] und weit mehr fremdspra-

chige psychoanalytische als fremdsprachige individualpsychologische Literatur zitiert wird (vgl. Gstach 1991, 51), folgt These 3:

„Während bei einigen individualpsychologischen Autoren ein psychoanalytisches Selbstverständnis tatsächlich vorliegen dürfte, scheint dies bei der größeren Zahl individualpsychologischer Autoren nur in beschränktem Maß der Fall zu sein.“ (Gstach 1991, 51)

„Einige Autoren zitieren sowohl relativ viel psychoanalytische als auch individualpsychologische Literatur“ und „dort wo überdurchschnittlich häufig ‚Sonstige Literatur‘ angeführt wird, scheint die Tendenz zu bestehen, unterdurchschnittlich wenig psychoanalytische Literatur in die Beiträge einzuarbeiten“ (ebd., 51), woraus der Autor These 4 ableitet:

„Diese beiden Autorengruppen dürften „Brückenfunktionen“ innehaben (die eine zur Psychoanalyse, die andere zu philosophischen, soziologischen etc. Themenbereichen), was für die Identitätsfindung der Individualpsychologie im Sinne einer Grenzziehung insofern von Bedeutung sein dürfte, als dadurch zum einen diese Themenbereiche mit individualpsychologischen Überlegungen verknüpft werden, was einen Übersetzungsvorgang notwendig macht; gerade dadurch wird aber deutlich gemacht, daß [sic] diese Bereiche sich von der Individualpsychologie und ihren Formen der Wahrnehmung von Wirklichkeit, die sich in ihrer Begrifflichkeit und Konzeptbildung niederschlagen, unterscheiden.“ (Gstach1991, 52)

Dass BeraterInnen weniger psychoanalytische Literatur verwenden als PsychoanalytikerInnen und Psychotherapeutinnen, „geht bei Beratern mit der Tendenz einher, überdurchschnittlich häufig individualpsychologische Beiträge zu zitieren.“ (ebd., 52) Und auch dass psychoanalytisch-pädagogische Literatur kaum zu finden ist (vgl. Gstach 1991, 52), führt ihn zur abschließenden These 5:

„Die Spezifik der bundesdeutschen Krankenkassenregelung dürfte für die Rezeption psychoanalytischer bzw. psychoanalytisch-pädagogischer Literatur durch Individualpsychologen insofern von Bedeutung sein, als jene bundesdeutschen individualpsychologischen Autorengruppen, die nicht in dieselbe einbezogen sind, an diesen Texten nur sehr geringes Interesse zu haben scheinen.“ (Gstach 1991, 52)

Die Gültigkeit seiner Studie einschränkend, merkt Gstach abschließend an, dass „hier jedoch lediglich formale Bedingungen, also Literaturverzeichnisse einer beschränkten Anzahl individualpsychologischer Publikationen, untersucht und beschrieben wurden, die wiederum Aussagen zulassen, die an sich befragenswert sind (...) [Daher] dürfte es sinnvoll sein, diese Fragestellungen auch inhaltlich zu untersuchen.“ (ebd., 52)

Zumindest exemplarisch soll in dieser Arbeit genau dies in einem weiteren Exkurs auch geschehen. Jedoch stellt die gerade dargestellte Studie lediglich einen Teil der Forschung Gstachs dar, deren Folgestudie ebenfalls eine eingehende Betrachtung zukommen soll und vor allem ein vergleichender Blick auf beide dann ebenfalls nicht fehlen darf.

Die Studie von 2005

Zwischen der eben dargestellten Studie von 1991 und derjenigen von 2005, die im Folgenden betrachtet werden soll, liegen 13 Jahre, in denen die Diskussion um eine individualpsychologische Identität natürlich nicht still gestanden hat. So erschienen in der Zwischenzeit im zweiten Teil der 23. Ausgabe der ZfIP aus dem Jahre 1998 eine Reihe von Artikeln unter dem Leitthema „Identität und psychoanalytisches Selbstverständnis in der Individualpsychologie“, unter denen sich auch besagter Fachartikel Tenbrinks befand. Gstach und Brinskele jedenfalls verweisen in der Einleitung ihrer Folgestudie auf ebendiese Fortführung der Diskussion, sowie auf eine Studie des Ehepaars Lehmkuhl in Zusammenarbeit mit Ulla Breuer, die eine gewisse Anregung für Gstach und Brinskele darstellte, ihre Forschung weiter auszuführen (vgl. Gstach, Brinskele 2005, 116).

So geben die Autoren zu Beginn ihrer Ausführungen und unter Bezug zu jener identitären Diskussion der Individualpsychologie an: „Wir erheben also nicht den Anspruch,

diese Diskussion von innen her zu beeinflussen, sondern versuchen, in der Rolle externer Beobachter mit eher quantitativen Mitteln einige Aspekte, die mit der Frage nach der individualpsychologischen Identität in Zusammenhang stehen, zu beschreiben und zu diskutieren.“ (Gstach, Brinskele 2005, 117)

Wie auch in der Vorgänger-Studie gibt Gstach (diesmal in Zusammenarbeit mit Brinskele) an, „dass die gewählte Untersuchungsform nicht darauf Rücksicht nimmt, wie ein Autor, eine Autorin auf die zitierte Literatur Bezug nimmt (...), [sondern] ob ein bestimmter Text in einem Beitrag Erwähnung findet.“ (Gstach, Brinskele 2005, 118)

Obwohl gerade dieser Aspekt einer qualitativ-inhaltlichen Auseinandersetzung mit Texten nicht Teil der Untersuchung ist, gehen die Autoren dennoch „nicht davon aus, dass psychoanalytische Literatur von individualpsychologischen AutorInnen überwiegend negativ, abgrenzend oder ausgrenzend rezipiert wird.“ (ebd., 118)

Die Methodik wurde so also größtenteils beibehalten, genauso wie die Voraussetzungen, die die untersuchten AutorInnen erfüllen müssen. Lediglich Artikel aus den *Beiträgen zur Individualpsychologie* und fremdsprachige Literatur wurden bei dieser Studie vom Untersuchungsmaterial ausgeschlossen. Analysiert wurden also sämtliche Beiträge, die von Anfang 1991 bis Ende 2002 in der ZfIP publiziert wurden (vgl. Gstach, Brinskele 2005, 119f).

Wirft man allerdings einen Blick auf die unter „Allgemeine Beschreibung der untersuchten Beiträge“ dargestellte Verteilung der AutorInnenschaft, so fällt folgender beachtenswerter Unterschied zur Studie von 1991 auf:

Von insgesamt 280 untersuchten Beiträgen

stammen 207 (74%) der Beiträge von individualpsychologischen AutorInnen

stammen 23 (8%) der Beiträge von psychoanalytischen AutorInnen

stammen 50 (18%) der Beiträge von „sonstigen“ AutorInnen.

Hier finden sich nämlich nicht nur Artikel, die Gstach und Brinskele individualpsychologischen AutorInnen zuordnen, sondern es dürften sich zusätzlich auch nicht-individualpsychologische AutorInnen unter den Publizierenden finden.

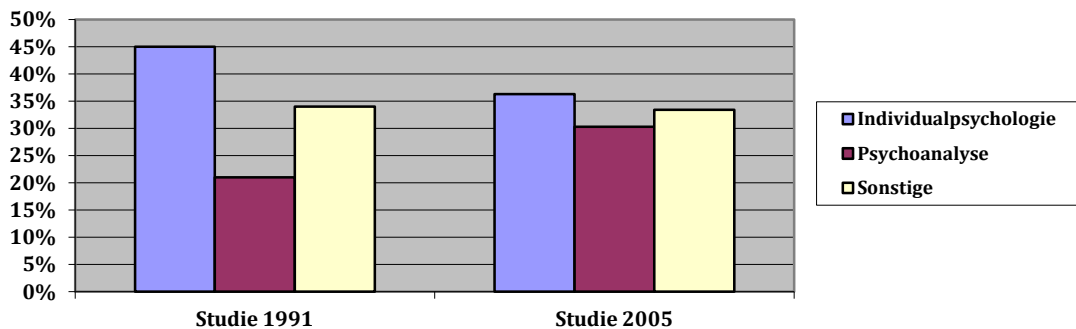
Es muss hier jedoch darauf aufmerksam gemacht werden, dass dem Artikel nicht zu entnehmen ist, unter welchen Kriterien ein Autor/eine Autorin als psychoanalytische/r AutorIn angesehen wird. Auf welche Weise diese Unterscheidung von Bezeichnungen bzw. diese Zuordnung zustande kam, entzieht sich leider einer Nachvollziehbarkeit, zumal Gstach und Brinskele im Weiteren „nur“ noch von individualpsychologischen AutorInnen sprechen, die zwar sehr wohl verschiedene Literatur zitieren (siehe auch die Abschnitte „Zum Ausmaß der zitierten Literatur“), jedoch trotzdem der Überordnung „Individualpsychologische AutorInnen“ angehören.

Untersucht werden also in erster Linie oben genannte 207 Beiträge von individualpsychologischen AutorInnen, wobei es sicherlich auch spannend wäre zu sehen, wie viel individualpsychologische Literatur die psychoanalytischen AutorInnen in ihren immerhin 23 Beiträgen in einem individualpsychologischen Publikationsorgan anführen. Dieses Datenmaterial zu untersuchen könnte durchaus Gegenstand einer weiteren Studie sein.

Diese Anmerkungen sollen keinesfalls als Wertung der Forschung Gstachs und Brinskeles wahrgenommen werden, vielmehr soll lediglich ein kritisch hinterfragender und erweiternd aufzeigender Blick auf ebendiese Forschung geworfen werden.

Der Untersuchungszeitraum der Studie von 2005 umfasst – wie schon gesagt – die Jahre 1991-2002, also fast eine doppelt so große Zeitspanne, wie die erste Studie von Gstach 1991, weshalb die absoluten Zahlen von insgesamt 4825 Literaturangaben im Zeitraum 1991-2002 denjenigen von 1985-1990 (zur Erinnerung: insgesamt 2826 Literaturangaben) natürlich nicht gegenübergestellt werden können. Das relative Zahlenverhältnis der Verteilung der Literaturangaben im Vergleich zeigt jedoch Abbildung 3.

Abbildung 3: Vergleichende Darstellung der Literaturangaben



(Grafik nach Gstach 1991, 44; Gstach, Brinskele 2005, 122)

Obwohl mittlerweile diverse Schwankungen in dieser Verteilung festgestellt wurden, lässt sich hier doch eindeutig (im Vergleich zum letztgültigen Stand der Erhebung Ende 2002) ein Anstieg der zitierten psychoanalytischen Literatur auf Kosten der individualpsychologischen Literatur erkennen. Dementsprechend schreiben Gstach, Brinskele (2005, 121): „So betrug der Anteil individualpsychologischer Literaturangaben 1992 noch 56,6%, 2001 jedoch nur 25,4%. Umgekehrt schwankt aber auch der Anteil psychoanalytischer Literaturangaben ziemlich stark: Betrug er 1992 nur 16,5%, so kletterte der Anteil 1997 auf 46,4% (...) Bereits dies scheint darauf hinzudeuten, dass die Rezeption von psychoanalytischer Literatur – stärker als im Zeitraum vor 1991 – allmählich zur Selbstverständlichkeit wird.“

Im Abschnitt „AutorInnenprofile“ versuchen Gstach und Brinskele sog. Profile von AutorInnen zu erstellen, die jeweils überdurchschnittlich viel oder unterdurchschnittlich wenig individualpsychologische, psychoanalytische oder sonstige Literatur anführen. Wie in der Vorgängerstudie werden dabei nur AutorInnen berücksichtigt, die entweder einen Beitrag mit mehr als 40 Literaturangaben oder mehrere Beiträge mit insgesamt mehr als 20 Literaturangaben veröffentlicht haben (vgl. Gstach, Brinskele 2005, 121f).

So finden sich in der Liste der überdurchschnittlich viel psychoanalytische Literatur anführenden AutorInnen die Namen: Müller, Kann und Kaiser, wobei alle drei Autoren jeweils nur einen Beitrag veröffentlichten. Blickt man weiter auf die Liste, so findet sich (wieder) Tenbrink mit 169 psychoanalytischen Angaben in 9 Beiträgen, Hilgers

mit 65 Angaben in 6 Beiträgen und Presslich-Titscher mit 59 Angaben in 7 Beiträgen unter den mehr-publizierenden AutorInnen, die überdurchschnittlich viel psychoanalytische Literatur in ihre Arbeit einbauen. Datler findet sich hier in Zusammenarbeit mit Huebmer mit einem Beitrag mit 23 individualpsychologischen Literaturangaben (vgl. Gstach, Brinskele 2005, 123).

In der Liste der unterdurchschnittlich wenig psychoanalytische Literatur zitierenden AutorInnen führen an den obersten drei Plätzen Isler, Korkowski und Kühn/Titze mit jeweils keiner einzigen psychoanalytischen Literaturangabe in jedoch gleichzeitig auch nur 1-2 Beiträgen im untersuchten Zeitraum. Bruder- Bezzel und Brunner veröffentlichten zumindest mehr als drei Artikel und führten in diesen zwölf bzw. 13 psychoanalytische Literaturangaben an.

Gstach und Brinskele (2005, 124) leiten daraus ab, dass bei 14 von insgesamt 108 individualpsychologischen AutorInnen „doch etwas mehr als die Hälfte (52,4%) der gesamten von IndividualpsychologInnen angeführten psychoanalytischen Literatur zu finden ist“ und dass „AutorInnen, die eine geringe Anzahl von psychoanalytischer Literatur angeben, tendenziell weniger [publizieren] als AutorInnen mit einem überdurchschnittlichen Psychoanalyse-Anteil“ sowie dass BeraterInnen generell eher weniger psychoanalytische Literatur zitieren (vgl. ebd.).

In der Liste zum Ausmaß der zitierten individualpsychologischen Literatur finden sich überdurchschnittlich häufig u.a. Datler, Bruder- Bezzel, Isler und Kühn/Titze (vgl. ebd., 124f) angeführt.

Unterdurchschnittlich wenig individualpsychologische Literatur hingegen verwenden auszugsweise Kann, Datler in Zusammenarbeit mit Huebmer, Müller, Tenbrink und Hackenberg.

Auffallend ist hier, dass Datler, als er mit Huebmer zusammen einen Beitrag publizierte, gleichzeitig überdurchschnittlich viel psychoanalytische und unterdurchschnittlich wenig individualpsychologische Literatur zitierte, als alleiniger Autor allerdings mit 185 individualpsychologischen Literaturangaben in sechs Beiträgen überdurchschnittlich viel individualpsychologische Literatur verwendet (vgl. ebd., 124).

Wirft man außerdem einen Blick auf die Liste der unterdurchschnittlich wenig individualpsychologische Literatur anführenden AutorInnen, so fällt auf, dass zusätzlich zu Datler und Huebmer noch drei weitere Autoren gleichzeitig auch in der Liste derer aufscheinen, die überdurchschnittlich viel psychoanalytische Literatur angeben. Diese sind Kann, Müller und Tenbrink.

Gleichzeitig gibt es auch AutorInnen, die, während sie überdurchschnittlich viel individualpsychologische Literatur zitieren, unterdurchschnittlich wenig psychoanalytische Literatur anführen: Dazu gehören Bruder-Bezzel, Isler und Kühn/Titze.

Die Aussage von Gstach und Brinskele (2005, 125), dass nämlich „bei der Liste jener AutorInnen, die relativ wenig individualpsychologische Literaturangaben angeben, auf[fällt], dass diese tendenziell weniger Beiträge in der ZfIP publizieren“, ist mit Vorsicht zu genießen bzw. das Wort „tendenziell“ zu betonen, denn Tenbrink fällt zwar sehr wohl unter diejenigen, die unterdurchschnittlich wenig individualpsychologische Literatur anführen, ist aber gleichzeitig nach Wiegand – der ja nicht gewertet wird (vgl. ebd.,119) – derjenige Autor, der im Zeitraum 1989-2009 die meisten Fachartikel in der ZfIP als Alleinautor publizierte.

Zurück im Artikel, gelangen Gstach und Brinskele bei der Gegenüberstellung der Listen „Zum Ausmaß der zitierten psychoanalytischen Literatur“ und „Zum Ausmaß der zitierten individualpsychologischen Literatur“ zu dem „nicht allzu überraschenden Ergebnis“ (ebd., 125), dass psychoanalytische Literatur von individualpsychologischen AutorInnen in geringerem Ausmaß zitiert wird, als individualpsychologische Literatur (vgl. ebd.).

Außerdem kann festgehalten werden, dass „es keine individualpsychologische AutorIn gibt, die – anders als bei den psychoanalytischen Texten – keine individualpsychologische Literatur anführt“ und dass „von BeraterInnen verfasste Beiträge eher weniger Literaturangaben auf[weisen], die dann stärker den Bereichen ‚Individualpsychologie‘ bzw. ‚Sonstige‘ zuzuordnen sind.“ (ebd., 126)

Mehr als in der Gstach-Studie von 1991 widmen sich Gstach und Brinskele hier auch dem Ausmaß der zitierten „sonstigen“ Literatur, aus deren Listen der überdurchschnittlich viel oder unterdurchschnittlich wenig sonstige Literatur anführenden AutorInnen

die Verfasser u.a. ableiten können, dass BeraterInnen mehr individualpsychologische und „sonstige“ Literatur anführen als psychoanalytische und dass ein deutlicher Unterschied in der Publikationsdichte zu erkennen ist: „Jene AutorInnen, die die höchsten Anteile im Bereich ‚Sonstige‘ aufweisen, weisen zusammen 15 Beiträge auf; jene, die hier die geringsten Anteile aufweisen, kommen auf insgesamt 33 Beiträge.“ (ebd., 127)

Um den Abschnitt „AutorInnenprofile“ abzuschließen, bringen Gstach und Brinskele alle drei Bereiche der Literaturangaben, also „individualpsychologische“, „psychoanalytische“ und „sonstige“ in Zusammenhang und halten dabei als Analyseergebnisse fest, dass

- „*alle* AutorInnen, die in der Liste derjenigen aufscheinen, die *unterdurchschnittlich* wenig ‚sonstige‘ Literatur in ihren Beiträgen aufweisen, ausnahmslos in den Listen jener zu finden sind, die *überdurchschnittlich* viel ‚psychoanalytische‘ oder ‚individualpsychologische‘ Literatur rezipieren.“ (Gstach, Brinskele 2005, 127)
- „jene AutorInnen, die *überdurchschnittlich* viel ‚sonstige‘ Literatur in ihren Beiträgen aufweisen, (...) so gut wie alle *unterdurchschnittlich* wenig psychoanalytische oder individualpsychologische Literatur [rezipieren]“ (Gstach, Brinskele 2005, 127), wonach sich für die Autoren zwei Pole in der Autorenschaft der ZfIP abzeichnen scheinen (vgl. Gstach, Brinskele 2005, 127): Demnach gibt es auf der einen Seite AutorInnen, die *überdurchschnittlich* viel „sonstige“ Literatur angeben und gleichzeitig *unterdurchschnittlich* wenig psychoanalytische oder individualpsychologische Literatur verwenden, auf der anderen Seite allerdings auch AutorInnen, die, wenn sie *unterdurchschnittlich* wenig „sonstige“ Literatur verwenden, *überdurchschnittlich* viel psychoanalytische oder individualpsychologische Literaturangaben machen (vgl. ebd., 127f).
- „AutorInnen, die also mit den Schwerpunkten in den psychoanalytischen und individualpsychologischen Literaturangaben ihre Beiträge in der ZfIP veröffentlichen, [dazu neigen], hier öfter zu publizieren als AutorInnen, die ihre Schwerpunkte im Bereich der ‚sonstigen‘ Literaturangaben haben.“ (Gstach, Brinskele 2005, 128)

Ein umfangreiches und abschließendes Kapitel in der Studie von Gstach und Brinskele im Jahre 2005 befasst sich eingehend mit einer vergleichenden Gegenüberstellung der Erststudie von 1991 und der Folgestudie von 2005. Zu diesem Zweck wurde „der Untersuchungszeitraum der vorliegenden Arbeit in drei Zeitabschnitte gegliedert: 1991-1995, 1996-2000, 2001-2002. Da die Studie des Jahres 1991 damit 6 Jahre umfasst, können auf diese Weise Entwicklungen in der Rezeption von psychoanalytischer und individualpsychologischer Literatur nachgezeichnet werden.“ (ebd.) Bei dieser Auswertung der Ergebnisse wurden von den Autoren jeweils diejenigen AutorInnen berücksichtigt, die sowohl als alleinige AutorInnen publizierten, als auch in einem AutorInnen-Team, wobei hierbei auch die Reihenfolge in der Namensnennung unberücksichtigt blieb (vgl. ebd.). An dieser Stelle sei die Frage, ob das Fehlen einer Unterscheidung zwischen Erst-, Zweit-, Dritt-, etc.-AutorIn eine Verzerrung der Ergebnisse zur Folge haben könnte, in den Raum gestellt.

In der „Gegenüberstellung der Rezeption von psychoanalytischer und individualpsychologischer Literatur zwischen 1985 und 2002“ wird in der Datenanalyse zwischen zitierter Literatur und zitierten AutorInnen unterschieden. Zur zitierten psychoanalytischen und individualpsychologischen Literatur lässt sich festhalten, dass – auch vergleichbar mit den Ergebnissen aus der Studie von 1991 – in der ZfIP immer mehr psychoanalytische Literatur zitiert wird (vgl. ebd., 129).

Wurde in den 90er Jahren noch mehr individualpsychologische als psychoanalytische Literatur zitiert, so glich sich dieses Verhältnis immer mehr aus, sodass die Autoren schließlich feststellten, dass „in den Jahren 2001-2002 erstmals das Verhältnis von rezipierter individualpsychologischer und psychoanalytischer Literatur umgedreht [wurde].“ (ebd.)

So übersteigt die angeführte psychoanalytische Literatur die individualpsychologische (mit einem Zahlenverhältnis von 231: 170) um fast ein Drittel (vgl. Gstach, Brinskele 2005, 129). Das bedeutet, dass – obwohl im Untersuchungszeitraum im Durchschnitt noch immer mehr individualpsychologische als psychoanalytische Literatur zitiert wurde (siehe auch Abbildung 3) – der Trend in eine andere Richtung zeigt, dessen weitere Entwicklung sicherlich eine Beobachtung wert wäre.

Außerdem und damit einhergehend zeigt die Entwicklung von 1985 bis 2002, dass, während auch die Rezeption von psychoanalytischen AutorInnen steigt, „insgesamt jeweils weniger tiefenpsychologische (also individualpsychologische plus psychoanalytische) Literatur [rezipiert wird].“ (ebd.)

Betrachtet man die Nennungen von psychoanalytischen und individualpsychologischen AutorInnen, so scheint sich bei beiden Richtungen eine Zentrierung auf „wenige als zentral erachtete“ AutorInnen abzuzeichnen (vgl. ebd., 130). Dabei jedoch merken die Autoren an: „Einmal genannte individualpsychologische AutorInnen werden – im Unterschied zu den einmal genannten psychoanalytischen AutorInnen – oft mit mehr als einem Text angeführt.“ (ebd.)

Aus ihren Ergebnissen schließen Gstach und Brinskele, dass „die Basis jener psychoanalytischen AutorInnen, die von den individualpsychologischen VerfasserInnen der Beiträge in der ZfIP herangezogen werden, immer breiter wird, woran sich die Vermutung anschließen lässt, dass für Spezialthemen nicht bloß auf ‚Standardwerke‘, sondern immer stärker auf besonders spezialisierte psychoanalytische Literatur zurückgegriffen wird.“ (ebd., 132)

Die Liste der am meisten genannten psychoanalytischen AutorInnen wird im Zeitraum von 1991 bis 2002 angeführt von Freud, Winnicott, Kohut und Kernberg – um nur diejenigen zu nennen, die sich nach Gstach und Brinskele (2005, 132) zum „festen Bestand individualpsychologischer Rezeption“ etabliert haben – ,wobei die Häufigkeit der Nennungen in den einzelnen Jahren variiert (vgl. ebd., 131f). Nicht ganz analog dazu fällt bei einem Blick auf die Liste mit den meistgenannten psychoanalytischen Werken auf, dass in dieser zwar zwei Werke Kohuts unter den ersten vier zu finden sind, jedoch Thomä/Kächele mit ihrem „Lehrbuch der psychoanalytischen Therapie“ insgesamt mehr Nennungen erreicht haben.

Wie auch in der Studie von 1991, muss auch hier bemerkt werden, dass psychoanalytisch-pädagogische Klassiker wenig bis gar nicht zu finden sind (vgl. Gstach, Brinskele 2005, 133).

70 von 353 zitierten individualpsychologischen AutorInnen wurden öfter als dreimal genannt, wobei „Alfred Adler dabei immer noch unangefochten der am häufigsten

genannte individualpsychologische Autor [ist].“ (ebd., 134) In einigem Abstand folgen auf ihn Heisterkamp, Schmidt und Antoch, die von Gstach und Brinskele ebenfalls als „feste[r] Bestand der individualpsychologischen Rezeption“ bezeichnet werden (Gstach, Brinskele 2005, 135), nicht zuletzt deshalb, weil Heisterkamp, Schmidt und Antoch auch schon in der Studie von 1991 mit Adler die meist zitierten Autoren waren (vgl. Gstach 1991, 50).

Doch Hand in Hand mit dem geringen Aufscheinen der Rezeption von psychoanalytisch-pädagogischen AutorInnen und ihren Werken, scheint auch auf individualpsychologisch-pädagogischer Seite seit 1991 kaum eine Veränderung eingetreten zu sein, wenn Gstach und Brinskele (2005, 135) schreiben, dass „‘klassische‘ Autoren wie *Birnbaum* (...) und *Oskar Spiel* (...) nur vereinzelt genannt [werden]“. Und auch das Werk Alfred Adlers „Individualpsychologie in der Schule“ ist in der Liste der meistzitierten individualpsychologischen Texte nicht mehr (im Vergleich zur Studie von 1991) zu finden (vgl. Gstach, Brinskele 2005, 136). Allerdings zeichnet sich insgesamt ein Abnehmen der Rezeption der Werke Adlers ab, obwohl seine Werke andere in der Anzahl der Nennungen immer noch deutlich übersteigen (vgl. Gstach, Brinskele 2005, 136f).

Die zusammenfassenden vier Thesen, mit denen Gstach und Brinskele ihren Artikel abschließen, beinhalten einerseits die wichtigsten Ergebnisse ihrer Studie, andererseits Erklärungsversuche und Vermutungen. Größtenteils stimmen die Ergebnisse – in Form von Thesen – von 2005 mit denen von 1991 insofern überein, als sich keine größeren Veränderungen in eine ganz andere Richtung zeigen, und wurden nur dort modifiziert, wo sich deutliche Entwicklungen feststellen lassen konnten.

These 1:

„ Der in der Studie des Jahres 1991 vorgestellte Befund, dass psychoanalytische und individualpsychologische Klassiker in den untersuchten Beiträgen weitgehend fehlen und aktuelle Diskussionen nur in beschränktem Ausmaß Anknüpfungen an diese Klassiker suchen, kann auch heute noch aufrechterhalten bleiben. Jedoch ist der damalige Schluss, dass in diesem Zusammenhang von einem »krisenhafte(n) Phänomen im Bereich des historischen Identitätsbewusstseins« gesprochen werden müsse, wohl dahin

gehend zu modifizieren, dass die Beschäftigung damit zunehmend einer Gruppe von SpezialistInnen überlassen wird, die sowohl innerhalb wie außerhalb der Individualpsychologie angesiedelt sind.“ (Gstach, Brinskele 2005, 139f)

Damit einher geht in gewisser Weise auch These 2:

„Die Tatsache, dass die Rezeptionshäufigkeit von individualpsychologischen und psychoanalytischen Texten, die man als »kanonische« bzw. »Standardwerke« bezeichnen könnte, ebenso zurückgeht wie die Rezeption von bestimmten Texten heutiger IndividualpsychologInnen, kann vielleicht mit zwei Annahmen erklärt werden: Einerseits besteht die Möglichkeit, dass heutige AutorInnen der ZfIP immer weniger die Neigung verspüren, ihre Beiträge durch die Anführung von Standardwerken zu legitimieren. Möglicherweise werden zu den entsprechenden Themenstellungen stärker dazu passende aktuelle Publikationen gesucht. Für diese Annahme spricht, dass die Breite jener Texte, die nur einmal angeführt werden, angewachsen ist, während die Liste jener individualpsychologischen und psychoanalytischen AutorInnen, die in mehr als 3 in der ZfIP publizierten Beiträgen genannt werden, geringer geworden ist. Andererseits könnte insbesondere der Rückgang in der Rezeptionshäufigkeit individualpsychologischer »Standardwerke« zusammen mit der deutlichen Zunahme der Rezeption psychoanalytischer Werke dafür sprechen, dass eine immer größer werdende Gruppe heutiger individualpsychologischer AutorInnen dazu zu neigen scheint, die Individualpsychologie als eine »Tradition innerhalb der Psychoanalyse« (Schmidt) zu begreifen. Damit einher könnte allerdings gehen, dass die individualpsychologischen Identitätsgrenzen gegenüber der Psychoanalyse allmählich diffuser werden“ (Gstach, Brinskele 2005, 140).

These 3:

„Trotz des soeben genannten Rückgangs in der Rezeptionshäufigkeit bestimmter Werke heutiger individualpsychologischer AutorInnen werden immer noch bestimmte AutorInnen - allerdings mit einer breiteren Palette ihrer Beiträge - relativ häufig ge-

nannt. Dennoch geht sowohl die Nennung dieser individualpsychologischen AutorInnen als auch die Angabe von Arbeiten dieser AutorInnen gegenüber der Studie des Jahres 1991 deutlich zurück.

Neben den bereits vorgestellten Erklärungsversuchen für diese Phänomene deutet sich hier an, dass zunehmend nicht mehr bestimmte Werke zeitgenössischer individualpsychologischer AutorInnen als Kristallisationspunkte für individualpsychologische Identitätsbildung fungieren, sondern zunehmend bestimmte Autoren und Autorinnen“ (Gstach, Brinskele 2005, 140).

Und schließlich formulieren die Autoren These 4, die einerseits den „neuen“ Bereich der „sonstigen Literatur“ abdeckt, der in der Studie von 1991 wenig erforscht blieb und andererseits „alte“ Vermutungen bestätigt:

„In der vorliegenden Studie deutet sich eine Differenzierung zwischen zwei Formen individualpsychologischen Rezeptionsverhaltens an, was an der Frage abgelesen werden kann, ob eine AutorIn überdurchschnittlich viel oder unterdurchschnittlich wenig sog. sonstige Literatur anführt. Quer dazu neigen individualpsychologische BeraterInnen im Unterschied zu individualpsychologischen TherapeutInnen ebenso wie in der Studie des Jahres 1991 dazu, eher in geringerem Ausmaß psychoanalytische Literatur in ihren Beiträgen anzuführen“ (Gstach, Brinskele 2005, 141)

Inwieweit diese zwei Studien von Gstach resp. Gstach und Brinskele zu einer Klärung der Frage nach einer psychoanalytischen Identität der Individualpsychologie beigetragen haben, zumal inhaltliche Aspekte der untersuchten Literatur nicht berücksichtigt wurden, kann und soll in diesem Rahmen nicht weiter bearbeitet werden und muss dahingestellt bleiben. Jedoch hatte die eingehende Beschäftigung mit diesen zwei Studien zum Ziel, einerseits einen Blick auf den Bereich des Möglichen innerhalb der quantitativen Literaturforschung zu werfen, andererseits lassen sich aus den Erkenntnissen Gstachs und Brinskeles auch einige relevante Punkte ableiten, die in gewisser Weise nicht nur ein Brücke zum Bereich der ZRD-Forschung, sowie vertiefend zum Begriff des „Impact“ darstellen, sondern auch noch ein Stück weiter in die konkrete Forschung vorliegender Arbeit führen. Denn auch wenn Gstach und Brinskele eine

Abnahme in der Beschäftigung mit individualpsychologisch-pädagogischer und psychoanalytisch-pädagogischer Literatur ausmachen konnten, wird genau dieser Thematik im Weiteren nachgegangen werden.

1.2. Zitations- Rezeptions- Diskursforschung und die ihr inhärente Impact- Forschung

Die Zitations- Rezeptions- und Diskursforschung (ZRD) ist ein Subprojekt der Wissenschaftsanalyse^{EZ}, das den Richtlinien der Empirisch-Hermeneutischen-Textanalyse folgt, und entstammt dem Impuls, entgegen bisherigen Methoden aus der Scientometrie resp. Bibliometrie die Relationen zwischen verschiedenen Texten empirisch-hermeneutisch fassbarer zu gestalten und damit qualitativ-analysierbar zu machen (vgl. Stephenson 2009).

Unter diesen „bisherigen Methoden“ ist vor allem der sog. „Impact Faktor“ (IF) zu verstehen. Die Idee der heutigen Version des IF als Maßzahl zur Errechnung von Zitationen wurde 1955 von Garfield vorgestellt und 1959 gemeinsam mit Sher unter dieser Bezeichnung eingeführt (vgl. Stephenson 2009, 7). Als Grundlage für die Eintragung in die Datenbank „Science Citation Index“ besteht das analysierte Datenmaterial des IF in erster Linie aus Zeitschriftenartikeln und wird wie folgt berechnet:

„Anzahl der Zitationen im laufenden Jahr von allen Publikationen der betreffenden Zeitschrift in den zwei vorangegangenen Jahrgängen dividiert durch die Anzahl der Artikel dieser Zeitschrift im gleichen Zeitraum.“ (Jokic; Ball 2006, zit. nach Stephenson 2009, 7)

In seinem Werk „Talität versus Qualität“ spricht sich Stephenson gegen die Messung vermeintlicher wissenschaftlicher Qualität mit Hilfe des IF aus, indem er drei Punkte wissenschaftlicher Realitätsverzerrungen durch den IF formuliert:

- 1.) Verzerrungen durch die Kombination „passive Qualität- aktiver Impact“
- 2.) Verzerrungen durch die Exklusivität der Datenquelle „Literaturverzeichnis“

3.) Verzerrungen durch die Ausschaltung unterschiedlicher Publikations- und Zitationstraditionen (vgl. Stephenson 2009, 8ff).

Was ist damit gemeint?

Ad1) Basierend auf der Annahme Jacobs' „Die sich aus dem Funktionieren moderner Wissenschaft ableitende Notwendigkeit, Wissen in Texten zu vernetzen, ist als gemeinschaftlicher Konsens in den Katalog von Anforderungen an wissenschaftliche Texte eingegangen“ (Jacobs 1999, 63; zit. nach Stephenson 2009, 9), zeugt es von umso mehr wissenschaftlicher „Qualität“, wenn ein/e AutorIn „sich von anderen Artikeln (,passiv‘) beeinflussen lässt (und dadurch (,aktiv‘) Anschluss an das gemeinsam geteilte Wissen der scientific community sucht und findet).“ (Stephenson 2009, 9) Dementsprechend stellt „passive Qualität durch aktiven Impact“ eben das Gegenteil dar, was beim IF der Fall ist, wenn lediglich gezählt wird, wie oft ein Artikel zitiert wird und nicht wie viel er zitiert.

Ad2) Die bei der Errechnung des IF gezählten Zitate werden ausschließlich dem Literaturverzeichnis entnommen, wobei keine Rücksicht darauf genommen wird, wie, an welcher Stelle und in welchem Kontext ein Zitat im Fließtext verwendet wird. Quantitative sowie qualitative Aspekte des Zitierens werden, ob dieser Berechnungsgrundlage vernachlässigt und die „IF-Forschungsqualitätsmessung“ verfälscht. So sollten nach Stephenson *Umfang, Frequenz*, als auch *Lokalisierung* und *Funktion* einer Fremdstelle in einem Text berücksichtigt werden (vgl. Stephenson 2009, 11).

Ad3) Herangezogenes Untersuchungsmaterial zur Berechnung des IF stellt das Medium „Zeitschriftenartikel“ dar. Unberücksichtigt bleiben dabei sämtliche andere Publikationsorgane wie Lehrbücher, Jahrbücher, Monographien etc. (vgl. ebd. 12).

Den IF einer neuerlichen Prüfung bzw. Kritik zu unterziehen, darauf soll in dieser Arbeit verzichtet werden, jedoch muss an dieser Stelle nochmals auf die Arbeit Strohmers verwiesen werden, die in „Zitatzählung am Fließband oder Analyse von Eigentext-Fremdtext-Relationen“ den IF als Qualitäts-Berechnungsmaß (zumindest für die Disziplin der Bildungswissenschaft) als ungeeignet erachtet (vgl. Strohmer 2008, 237).

Die Alternative, die Stephenson nun innerhalb der ZRD vorschlägt, lässt sich anhand eines sehr treffenden Beispiels veranschaulichen: Anstatt wie bisher bei der IF-Berechnung zu fragen

„Wie oft steht der Titel einer Forschungsarbeit in den Literaturverzeichnissen anderer Forschungsarbeiten aus den beiden Folgejahren?“ (Stephenson 2009, 14)

klänge die i.S. der ZRD umformulierte Frage so:

„Wie viel Raum nimmt in verschiedenen Forschungsarbeiten an welchen Stellen und innerhalb welcher Arten von Aussagen welche Art von Fremdtext ein und für welchen Zweck wird Fremdtext hier in welcher Intensität und welcher Extensität eingesetzt?“ (ebd.)

Die ZRD hat es sich also zum Auftrag gemacht, Relationen zwischen Fremd- und Eigentext in ihrer Qualität und Quantität zu untersuchen und eröffnet damit eine neue Sichtweise auf den Gegenstand „Text“.

Doch wollen wir uns zunächst einmal die Begriffe „Zitation“, „Rezeption“ und „Diskurs“ ansehen.

Ähnlich einer russischen Puppe, in der sich eine immer noch kleinere Puppe befindet, können die drei zentralen Begriffe der ZRD-Forschung als „aufeinander aufbauend“ verstanden werden.

Zitation: Aus dem lateinischen „citatum“ (=„das Angeführte/Aufgerufene“) stammend, gehört das Zitieren längst zur wissenschaftlichen Regel und stellt sicher, dass geistiges Eigentum auch entsprechend geschützt wird.

Aus zitationsanalytischer Sicht nach Stephenson (2009, 29) „liegt der Fokus auf jenen ‚Textsegmenten‘, die als ‚Fremdtext‘ – entweder unmittelbar oder über verschiedene Transformationsprozesse – integrativer Bestandteil eines wissenschaftlichen Textes werden.“

Rezeption: „Der Begriff ‚Rezeption‘ entstammt der Kommunikations- bzw. Publizistikwissenschaft und leitet sich etymologisch vom lateinische Verb ‚recipere‘ ab, was so viel bedeutet wie ‚aufnehmen‘ oder ‚empfangen‘.“ (Wininger 2009, 32) Die ZRD

meint damit die persönliche Auseinandersetzung des Rezipienten/der Rezipientin mit einem Zitat (Fremdtext) und das anschließende Rezipieren, also auch Interpretieren des Gelesenen.

„Gleich anschließend an das wörtliche Zitat ‚entfaltet‘ der zitierende Autor das ‚Zitiergut‘ weiter, indem er es gewissermaßen *nochmals* zitiert, diesmal aber nur mehr sinngemäß (...).“ (Stephenson 2009, 19)

Ging es bei der Zitation um das „genannt-Werden“ von Text, geht die „Rezeption“ einen Schritt weiter und entfaltet das Genannte auch inhaltlich (vgl. Stephenson 2010).

Diskurs: Unter dem Wort „Diskurs“ verstehen wir im Alltag einen zwischenmenschlichen sprachlichen Austausch. Textualisch findet Diskurs ebenso statt, jedoch ist dabei ein vorangegangenes Zitat bzw. eine inhaltliche Entfaltung desselben nicht wegzudenken.

Langer und Wrana (2010, 335) beschreiben die Diskursforschung resp. Diskursanalyse in der Erziehungswissenschaft wie folgt: „Als Diskursanalyse im engeren Sinne werden methodologische Konzepte und methodische Verfahren bezeichnet, um einzelne Texte, Gespräche oder Bilder bzw. größere Korpora im Kontext gesellschaftlich konstituierter semiotischer Horizonte und in Bezug auf Machtverhältnisse zu interpretieren.“ In Hinblick auf die Vielfalt der Verfahren schreiben sie jedoch auch weiter: „Durch diese differenten Analysepraxen, die diskurstheoretisch rekonstruiert werden, kann von einem einheitlichen diskursanalytischen Ansatz ebenso wenig die Rede sein wie von einem homogenen Diskursbegriff.“ (ebd.)

Ein diskursanalytischer Aspekt bei Stephenson ist, dass „noch mehr die Eigenaktivität des/der zitierenden/rezipierenden Autors/Autorin zum Tragen [kommt]. Die zitierten/rezipierten Inhalte werden diskursiviert, indem ihnen andere Inhalte ‚entgegengehalten‘ werden und so eine diskursive Relation zwischen Fremdtext und Eigentext hergestellt wird.“ (Stephenson 2009, 29)

Und damit sind wir direkt „*medias in res*“ des Forschungsinteresses getreten: der Vernetzung von Wissen als Basis von Wissenschaft (vgl. Stephenson 2010).

Indem ein Mitglied einer scientific community in seinem/ihrem Text einen anderen Text zitiert, rezipiert oder diskursiviert, wird ein Bezug hergestellt und „dieses auf einander Bezug nehmen stellt das Zulassen bzw. Herstellen von ‚Wechselwirkungen‘ zwischen den Wissenskomponenten dar: Wissen beeinflusst Wissen.“ (Stephenson 2010)

Diese Vernetzung von Text und damit auch von Wissen ist das, was Wissenschaft ausmacht und vorantreibt (vgl. Stephenson 2010).

Diese Prämisse, dass Wissen anderes Wissen beeinflusst, kann als Definition des Begriffes „**Impact**“, wie er in der ZRD und somit auch in der vorliegenden Arbeit verwendet wird, gelten.

Ähnlich dem Ziel, das die Berechnung des IF verfolgt, kommt auch in der Impact-Forschung der Frage nach „Wirkmächtigkeit“ und „Einfluss“ keine geringe Bedeutung zu. Für Stephenson jedoch ist die Frage nach „Wirkmächtigkeit“ ebenso verbunden mit der Frage nach „Qualität“ eines wissenschaftlichen Artikels. Dies ist wie folgt zu verstehen:

Ein/e AutorIn X versucht die Qualität seiner/ihrer Arbeit dadurch zu steigern, indem er/sie auf bereits bestehendes Wissen innerhalb der scientific community bestmöglich aufbaut. Aufgebaut werden kann (wissenschaftlich korrekt) auf aktuelle Erkenntnisse nur, indem der Autor/die Autorin andere AutorInnen Y und Z zitiert bzw. rezipiert. Dadurch wird der Text von AutorIn X von den Texten der AutorInnen Y und Z beeinflusst (vgl. Stephenson 2009, 7).

Hierbei werden die von Stephenson unterschiedenen Versionen von „Impact“ und „Qualität“ in Kombination mit den Adjektiven „aktiv“ und „passiv“ deutlich:

Wenn ein/e AutorIn einen Text schreibt, dabei wenig zitiert und damit kaum Anschluss an bestehende Diskussionen der scientific community sucht, so kann die „**Qualität**“ dieses Textes im wissenschaftlichen Sinne als eher **passiv** bezeichnet werden. Wird der Text nach seiner Publikation von anderen AutorInnen zitiert/rezipiert/diskursiviert, so übt AutorIn **aktiven** Einfluss, also „**Impact**“ auf die nachfolgenden Texte seiner/ihrer KollegInnen aus.

Dieses Phänomen bezeichnet Stephenson 2010 als

„passive Qualität“ durch „aktiven Impact“

Alternativ dazu hat der/die AutorIn jedoch auch die Möglichkeit, einen Text zu schreiben, in dem er/sie sich viel mit bereits bestehender Literatur auseinandersetzt und sie zitiert, sich also vermehrt **passiv** durch andere Texte beeinflussen („Impact“) lässt. Durch diese Anknüpfung an aktuell geführte Diskurse der scientific community versucht er/sie seinem/ihrem Text nun **aktiv** „Qualität“ zu verleihen:

„aktive Qualität“ durch „passiven Impact“

Im Bereich der traditionellen Zitationsanalyse würde der erstgenannte Fall eintreten, da bei der Berechnung des „Impact Faktors“ lediglich danach gefragt wird, wie oft ein Text nach seiner Publikation zitiert wurde. Die ZRD-Forschung hingegen schlägt eine eingehendere Beachtung des Fließtextes einer Arbeit vor, anstatt das Augenmerk ausschließlich auf das Literaturverzeichnis als Berechnungsgrundlage zu richten.

Eine Methode zur alternativen Erfassung des „Impacts“ eines Textes stellt die EHT dar, mit Hilfe deren auch Strohmmer 2008 „neue Impact-Faktoren“ für die Bildungswissenschaft erforschte. Auch die Mitglieder des aktuellen ZRD-Forschungsprojekts „IMPI“ (**I**mpact-Forschung in **P**sychoanalytischer **P**ädagogik und **I**ndividualpsychologie) nähern sich derzeit dem Gegenstand „Text“ mit der EHT in Kombination mit dem Computerprogramm MAXQDA an.

Während sich diese Methoden zur „neuen“ Impactberechnung teils bereits bewährt haben, teils gerade erprobt werden, wird sich diese Arbeit nun einen Schritt weit davon entfernen und methodisches Neuland in der ZRD-Forschung betreten.

Doch bevor die zu schließende Forschungslücke(n) in Kapitel 2 aufgezeigt und das Forschungsvorhaben erläutert wird, soll zuerst noch ein Exkurs Raum finden, der eine weitere Möglichkeit, Textlandschaft empirisch fassbar zu machen, darstellen soll.

1.2.1. Exkurs: Kartographie der ZIP/BIP⁹

Wie der vorangegangene Exkurs über die Studien Gstachs darstellte, bieten derartige quantitative Verfahren in der Zitatologie einen möglichen Zugang zu Datenmaterial in der Textforschung. Inwieweit aus den daraus entstandenen Erkenntnissen Schlüsse gezogen werden können bzw. Interpretationen und Vermutungen angestellt werden dürfen, ist eine heikle Frage, deren Behandlung nicht Thema dieser Arbeit sein soll. Im nachstehenden Exkurs soll nun ein weiteres quantifizierendes Modell vorgestellt werden, das nach einer Idee von Stephenson in kooperativer und kollaborativer Weise vom Forschungsteam Zak/ Stephenson/Grosinger entwickelt wurde. Es handelt sich dabei um eine Datensammlung in Tabellenform, deren methodische und funktionelle Hintergründe in diesem Kapitel beschrieben werden sollen. Zu beachten gilt es allerdings, dass es sich hierbei um kein vollkommen ausgereiftes Forschungsprojekt handelt, sondern vielmehr um eine exemplarische Vorstellung der „Demo-Version“ einer Idee, die der Leserin/ dem Leser nicht vorenthalten werden soll.

Die Idee der ZIP/BIP-Tabelle

Im Unterschied zu Gstach resp. Gstach und Brinskele, die als engeren Gegenstand ihrer Untersuchung die Literaturverzeichnisse aus den publizierten Beiträgen der ZIP (resp. plus BIP) wählten, hat es sich die „ZIP/BIP- Tabelle“ zur Aufgabe gemacht, den Blick von den Literaturverzeichnissen weg und hin zu den *Inhaltsverzeichnissen* der Periodika zu lenken. Auch wenn sich diese Herangehensweise zu Datenmaterial von der Grundidee der Zitationsforschung entfernt, so bietet das Ergebnis dieser Arbeit neben der Schaffung einer Art Übersichtsverzeichnisses doch auch ein breites Spektrum an Untersuchungsmöglichkeiten der quantitativen Art, deren kurze Erläuterungen ebenfalls in diesem Exkurs Platz finden sollen.

Als Erhebungsmaterial dienten sämtliche Beiträge, die in der *Zeitschrift für Individualpsychologie* und in den *Beiträgen zur Individualpsychologie* – zwei als zentral geltende Periodika der scientific community der Individualpsychologie – im Zeitraum von

⁹ In den Ausführungen des vorangegangenen Exkurses zur Forschung Gstachs wurde die Bezeichnung ZfIP für die Zeitschrift für Individualpsychologie verwendet, da Gstach diese Abkürzung in seiner Arbeit einführte. Hier wird in Abgrenzung daran die Abkürzung ZIP bzw. BIP (für „Beiträge zur Individualpsychologie“) verwendet.

1989 bis 2009 publiziert wurden. Dieser Erhebungszeitraum wurde u.a. aus dem Grund gewählt, da zwanzig Jahre ein rundes „Jubiläum“ darstellen und einen überschaubaren Rahmen für das Versuchsprojekt bieten. Außerdem soll nicht ausgeschlossen werden, dass diese „Sammlung“ von Beiträgen lediglich den Anfang eines umfassenderen Projekts dieser Art darstellt.

Gestaltet wurde diese Kollektion von Publikationen in Form einer Excel-Tabelle, und zwar aus dem Grund, da das Excel-Programm eine Vielzahl von Auswertungsmöglichkeiten, sowie ein übersichtliches Handling des Datenmaterials bietet und somit ein strukturiertes Arbeiten mit den Daten ermöglicht. Benannt wurde die ZIP/BIP Tabelle nach ihren bereits genannten Quellen, nämlich der **Z**(eitschrift für) **I**(ndividual) **P**(sychologie)/ **B**(eiträge zur) **I**(ndividual) **P**(sychologie), in Abgrenzung zu ihrer Schwestern-Tabelle¹⁰ RPP/JPP („Reihe Psychoanalytische Pädagogik“/ „Jahrbuch der Psychoanalytischen Pädagogik“). Aus Platzgründen kann hier nicht die gesamte Tabelle dargestellt werden, jedoch soll auszugsweise in Form von Screenshots Einblick in sie gewährt werden.

Zu Struktur und Aufbau der ZIP/BIP-Tabelle¹¹

Die ZIP/BIP-Tabelle besteht aus insgesamt 17 Spalten, die vertikal, und 1193 Zeilen, die horizontal ausgerichtet sind, wobei die 17 Spalten einer alphabetischen Reihe vom Buchstaben A bis Q folgen, während die Zeilen von 1 bis 1193 nummeriert sind. Demnach ist jedem eingetragenen Element ein alphanumerischer Code zu Eigen (z.B. H278). Ausschlaggebend sind in erster Linie die Bezeichnungen der Spalten, da sie jeden Eintrag einer Publikation in verschiedene Kategorien gliedern. Zunächst sollen diese Benennungen, die von ihnen umfassten Inhalte, sowie ihre Funktion definiert werden:

¹⁰ Die Tabelle der RPP/JPP findet sich in der parallel gestarteten Untersuchung Zaks „Publikationsaufkommen und Impact. Aspekte der Bezugnahme zwischen verschiedenen Positionen am Beispiel der Publikationstätigkeit psychoanalytisch-pädagogischer AutorInnen“

¹¹ Die nachstehenden Beschreibungen zur ZIP/BIP-Tabelle gehen davon aus, dass der/die LeserIn über kein Fachwissen über das Computerprogramm Excel verfügt, weshalb die Ausführungen Gefahr laufen, für ExpertInnen auf diesem Gebiet wie Laiensprache zu klingen. Es ist für mich jedoch wichtig, diese Arbeit im Sinne einer subjektiven Nachvollziehbarkeit so verständlich wie möglich zu gestalten.

Spalte A = „Quelle“

Diese erste Spalte weist das Publikationsorgan aus, aus dem der Beitrag bezogen wurde. Im Falle der ZIP/BIP-Tabelle sind das einerseits die Bezeichnung „ZIP“ für *Zeitschrift für Individualpsychologie* und andererseits die Bezeichnung „BIP“ für *Beiträge zur Individualpsychologie*.

Spalte B = „Reihenfolge“

Mit „Reihenfolge“ ist diejenige Reihenfolge gemeint, in der die diversen Beiträge *innerhalb eines Bandes*¹² des jeweiligen Periodikums erschienen sind. Diese Reihenfolge hat keinen unwesentlichen Stellenwert, wenn z.B. ein Artikel auf einen anderen Artikel in demselben Band bezogen ist. Jedoch hat die Reihenfolge auch die Funktion, die Artikel zu zählen, sodass am Ende eines Bandes die gesamte Summe an Artikeln berechnet werden kann und auf einen Blick ersichtlich ist. Die Artikelsumme ist dabei von der Artikelumfangsumme (siehe Spalte G) abzugrenzen.

Abbildung 4 veranschaulicht den Vorgang, aus der „Reihenfolge“ die „Artikelsumme“ (in Abb.4 gelb markiert) eines Bandes abzuleiten, wobei sich im Fall der ZIP dann wiederum vier Bände summieren und deshalb diese Gesamtsumme eigens in einer Zeile am Ende eines Jahrgangs dargestellt ist.

¹² Siehe dazu auch Spalte E

Abbildung 4: Screenshot zur Artikelsumme ZIP

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P			
1	Quelle	Reihenr.	Original	Erschein.	Band	Bandumfang	Artikelumfang	n	AutorIn	HrsgIn.	Textsorte	Diskussorte	Thema1+IP	The	Unterthema	Titel	Themenbereich	
766	ZIP	2	2007	2007	32,1	388,0		20	Heisterkamp, G.		Fachartikel	0				Zur Behandlungsumgebung aus d	Analytische Ind	
767	ZIP	3	2007	2007	32,1	388,0		13	Flieher, Th.		Fachartikel	0				... eine Persönlichkeitslinie, die nicht nur Ansprach	Analytische Ind	
768	ZIP	4	2007	2007	32,1	388,0		11	Lang, H.-J.		Fachartikel	0				Einige Gedanken zu „Individu	Analytische Ind	
769	ZIP	5	2007	2007	32,1	388,0		19	Flieher, B.		Fachartikel	0				Vom Nutzen der Individualpsychologie	Analytische Ind	
760	ZIP	6	2007	2007	32,1	388,0		16	Effe, G.		Fachartikel	0				Die individualpsychologische „Beha	Analytische Ind	
761	ZIP	7	2007	2007	32,1	388,0		3			Zeitschriftensp	0						
762	ZIP	8	2007	2007	32,1	388,0		1			Buchbesprech	0						
763	ZIP	9	2007	2007	32,1	388,0		1			Glosse	0						
764	ZIP	10	2007	2007	32,2	388,0		2			Editorial	0						
765	ZIP	2	2007	2007	32,2	388,0		20	Morbach, V.		Fachartikel	0				Die gerechte „Virtikalität – Zur interaktionalen Dynam		
766	ZIP	3	2007	2007	32,2	388,0		9	Wolke-Kassler, J.		Fachartikel	0				Über die Schwierigkeit zu verstehen		
767	ZIP	4	2007	2007	32,2	388,0		19	White, K.		Fachartikel	0				Nach der Tat: Das Durchleben von Therapieabbruc		
768	ZIP	5	2007	2007	32,2	388,0		12	Mans, H.		Fachartikel	0				Erlebnisse des Neubeginns und der seelischen Heilun		
769	ZIP	6	2007	2007	32,2	388,0		6	Effe, G.		Fachartikel	0				... oder sollte vor uns [...] jene weiten Ebenen öffne		
770	ZIP	7	2007	2007	32,2	388,0		8	Terbink, D.		Fachartikel	0				Stellungnahme zur Theorie der „unconformments“ von		
771	ZIP	8	2007	2007	32,2	388,0		5	Lehmkuhl, G.		Fachartikel	0				„Was mache ich hier?“		
772	ZIP	9	2007	2007	32,2	388,0		5			Fachartikel	0				Analitische Individualpsychologie		
773	ZIP	10	2007	2007	32,2	388,0		3			Zeitschriftensp	0						
774	ZIP	11	2007	2007	32,2	388,0		5			Buchbesprech	0						
775	ZIP	12	2007	2007	32,2	388,0		1			Glosse	0						
776	ZIP	1	2007	2007	32,3	388,0		3			Editorial	0						
777	ZIP	2	2007	2007	32,3	388,0		17	Dahmer, H.		Fachartikel	0				Editorial: Kultur	Kultur	
778	ZIP	3	2007	2007	32,3	388,0		20	Khosrop-Sefat, H.		Fachartikel	0				Die Verformung der Psychoanalyse 1	Kultur	
779	ZIP	4	2007	2007	32,3	388,0		11	Kaufmann, B.		Fachartikel	0				Migration und soziale Krankheit	Kultur	
780	ZIP	5	2007	2007	32,3	388,0		6			Fachartikel	0				„Ich hätte gerne eine deutsche Freize	Kultur	
781	ZIP	6	2007	2007	32,3	388,0		5	Flüedl, J.		Fachartikel	0				Disziplin in der Schule – ein Beitrag z	Kultur	
782	ZIP	7	2007	2007	32,3	388,0		8			Buchbesprech	0						
783	ZIP	8	2007	2007	32,3	388,0		1			Glosse	0						
784	ZIP	11	2007	2007	32,4	388,0		22	Nitzsche, B.		Fachartikel	0				Die Paläontologie und	Krieg und Kindh	
785	ZIP	2	2007	2007	32,4	388,0		3	Lehmkuhl, G.		Editorial	0				Editorial: Krieg und Kindheit	Krieg und Kindh	
786	ZIP	3	2007	2007	32,4	388,0		8	Ermann, M.		Fachartikel	0				Kriegskinder im Forschungsinter	Krieg und Kindh	
787	ZIP	4	2007	2007	32,4	388,0		14	Roberts, U.		Fachartikel	0				Kriegs-kindheit und slow-Bewegung	Krieg und Kindh	
788	ZIP	5	2007	2007	32,4	388,0		16	Kirsch, B., Benz, S.		Fachartikel	0				Die Bremer Stadtmusikanten – oder Psychotherapie		
789	ZIP	6	2007	2007	32,4	388,0		9	Schorfky, A.		Fachartikel	0				Emotionale Intelligenz, Struktur und Hysterie		
790	ZIP	7	2007	2007	32,4	388,0		15	Tunoy, G.		Fachartikel	0				Die heilkräftige Kraft innerer Bilder und ihre Verwendung		
791	ZIP	8	2007	2007	32,4	388,0		7	Terbink, D.		Fachartikel	0				Diskussion: Probleme und Möglichkeiten hinsichtlich		
792	ZIP	9	2007	2007	32,4	388,0		5			Zeitschriftensp	0						
793	ZIP	10	2007	2007	32,4	388,0		9			Buchbesprech	0						
794	ZIP	11	2007	2007	32,4	388,0		1	Wiegand, R.		Glosse	0				Glosse: Ich, höchstselbst		
795	ZIP	40	2007	2007	32,5			361	Artikelfangsumme Band2									
796	ZIP	40	2007	2007	32,5				Artikelfangsumme Band2									

Als Vergleich zur ZIP zeigt Abbildung 5, wie die Artikelsumme (in Abb.5 rot markiert) bei den BIP zu finden ist. Hierbei entspricht nämlich die letzte Zahl in der „Reihenfolge“ gleichzeitig auch der Artikelsumme.

Abbildung 5: Screenshot zur Artikelsumme BIP

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	
1	Quelle	Reih	Orig	Ersch	Band	Bandumfang	Artikeln	AutorIn	HrsgIn.	Textsorte	Diskussorte	Thema1+IP	Them	Unterthema	Titel	Themenbereich
1102	BIP	15	2003	2003	29,0	324,0	20	Presslich-Titscher	Lehmkuhl, U.	Fachartikel	0				Unsicherheit und Destruktivität - mehr	Wie arbeiten Inc
1103	BIP	16	2003	2003	29,0	324,0	26	Lehmkuhl, G.; Breuer, U.; Lehmkuhl, U.	Lehmkuhl, U.	Fachartikel	0				Individualpsychologische Fallgesch	Wie arbeiten Inc
1104	BIP	2003	2003	29,0		304		Artikelumfangsumme Band29								
1105	BIP	1	2005	2005	30,0	262,0	2	Lehmkuhl, U.	Lehmkuhl, U.	Vorwort	0				[Vorwort zu Die Bedeutung der Zeit]	Die Bedeutung d
1106	BIP	2	2005	2005	30,0	262,0	4	Nadolny, S.	Lehmkuhl, U.	Fachartikel	0				Ausgewählte Textstellen aus dem Rom	Die Bedeutung d
1107	BIP	3	2005	2005	30,0	262,0	18	Geißler, K.	Lehmkuhl, U.	Fachartikel	0				Die Zeiten ändern sich - mit Folgen	Die Bedeutung d
1108	BIP	4	2005	2005	30,0	262,0	14	Resch, F.	Lehmkuhl, U.	Fachartikel	0				Selbstentwicklung und Zeterleben im	Die Bedeutung d
1109	BIP	5	2005	2005	30,0	262,0	20	Reinert, Th.	Lehmkuhl, U.	Fachartikel	0				Therapiefaktor Zeit	Die Bedeutung d
1110	BIP	6	2005	2005	30,0	262,0	10	Theis, S.	Lehmkuhl, U.	Fachartikel	0				Unternehmenstheater - Beratung und	(Die Bedeutung d
1111	BIP	7	2005	2005	30,0	262,0	20	Fuchs-Brüninghoff, E.	Lehmkuhl, U.	Fachartikel	0				Der rote Faden der Bewusstheit	Die Bedeutung d
1112	BIP	8	2005	2005	30,0	262,0	38	Kriepner, K.	Lehmkuhl, U.	Fachartikel	0				Erleben von Veränderung: Pubertät in	(Die Bedeutung d
1113	BIP	9	2005	2005	30,0	262,0	18	Rauber, J.	Lehmkuhl, U.	Fachartikel	0				Sein und keine Zeit	(Die Bedeutung d
1114	BIP	10	2005	2005	30,0	262,0	20	Riedhammer, Ch.	Lehmkuhl, U.	Fachartikel	0				Übergangzeiten - Vom Zeterleben in	(Die Bedeutung d
1115	BIP	11	2005	2005	30,0	262,0	22	Sauer-Schiffer, U.	Lehmkuhl, U.	Fachartikel	0				Beratung im Wandel - Wandel der Ber	(Die Bedeutung d
1116	BIP	12	2005	2005	30,0	262,0	14	Peters, A.	Lehmkuhl, U.	Fachartikel	0				Beziehung statt Erziehung	(Die Bedeutung d
1117	BIP	13	2005	2005	30,0	262,0	30	Heisterkamp, G.	Lehmkuhl, U.	Fachartikel	0				Psychotherapeutische Atmosphäre ur	(Die Bedeutung d
1118	BIP	14	2005	2005	30,0	262,0	12	Witte, K.-H.	Lehmkuhl, U.	Fachartikel	0				Da-Sein im Augenblick - Zeitlichkeit ur	(Die Bedeutung d
1119	BIP	2005	2005	30,0		242		Artikelumfangsumme Band30								
1120	BIP	1	2005	2005	31,0	336,0	2	Lehmkuhl, U.	Lehmkuhl, U.	Vorwort	0				[Vorwort zu Die Gesellschaft und die	Die Gesellschaft
1121	BIP	2	2005	2005	31,0	336,0	22	Lütz, M.	Lehmkuhl, U.	Fachartikel	0				Vom Gesundheitswahn zur Lebenslust	Die Gesellschaft
1122	BIP	3	2005	2005	31,0	336,0	12	Dörner, K.	Lehmkuhl, U.	Fachartikel	0				Der "gute Arzt", seine Patienten und	Die Gesellschaft
1123	BIP	4	2005	2005	31,0	336,0	25	Sasse, H.	Lehmkuhl, U.	Fachartikel	0				Qualität und Humanität in der Psycho	Die Gesellschaft
1124	BIP	5	2005	2005	31,0	336,0	14	Reinhardt-Bork, H.	Lehmkuhl, U.	Fachartikel	0				Wo bleibt das Gute in der Therapie, b	Die Gesellschaft
1125	BIP	6	2005	2005	31,0	336,0	11	Fürstenau, P.	Lehmkuhl, U.	Fachartikel	0				Psychodynamische Psychotherapie als	Die Gesellschaft
1126	BIP	7	2005	2005	31,0	336,0	18	Effe, G.	Lehmkuhl, U.	Fachartikel	0				"Individualpsychologische Behandlung	Die Gesellschaft
1127	BIP	8	2005	2005	31,0	336,0	17	Reinert, Th.	Lehmkuhl, U.	Fachartikel	0				Fiktion und Wirklichkeit - die Dimensi	Die Gesellschaft
1128	BIP	9	2005	2005	31,0	336,0	17	Kutzer, K.	Lehmkuhl, U.	Fachartikel	0				Sterben in Würde oder Lebensverlänge	Die Gesellschaft
1129	BIP	10	2005	2005	31,0	336,0	22	Kirsch, H.	Lehmkuhl, U.	Fachartikel	0				Lebenszeit und Organtransplantation -	Die Gesellschaft

Spalte C = „Originaljahr“

„Originaljahr“ meint im Gegensatz zu „Erscheinungsjahr“ (siehe Spalte D) das Jahr, in dem ein Artikel verfasst bzw. *erstmal*s publiziert wurde. Es kommt z.B. im Falle Alfred Adlers vor, dass ein Artikel abgedruckt wird, der vor Jahren schon einmal publiziert wurde. Hierbei ist eine zusätzliche Recherche vonnöten, vor allem wenn aus der Ausgabe des Publikationsorgans nicht ersichtlich ist, wann der abgedruckte Artikel tatsächlich verfasst bzw. schon vorher veröffentlicht wurde.

Spalte D = „Erscheinungsjahr“

Die Spalte „Erscheinungsjahr“ gibt das Jahr an, in dem ein Beitrag in einem Publikationsorgan erschienen ist. Dieses Erscheinungsdatum muss nicht mit dem Ersterscheinungsdatum übereinstimmen (siehe dazu auch die Ausführungen zu „Originaljahr“).

Spalte E = „Band“

„Band“ gibt die jeweilige Nummer eines Bandes innerhalb eines Publikationsorgans an. Die ZIP publiziert eine Ausgabe pro Quartal, d.h. ein Band (pro Jahr) umfasst vier Ausgaben. Demnach findet sich – zumindest bei der ZIP – neben einer Nummerierung der Bände auch eine Subnummerierung der Ausgaben. In der ZIP/BIP-Tabelle erfolgt diese Gliederung folgendermaßen: z.B. die erste Ausgabe in Band 25 heißt 25,1; darauf folgt 25,2 usw. Diese Subnummerierung fällt bei den BIP weg, da dieses Periodikum grundsätzlich pro Jahr erscheint¹³.

Spalte F = „Bandumfang“

Als „Bandumfang“ wird der gesamte Umfang eines Bandes in Seiten bezeichnet. Diese Seitenanzahl beschränkt sich nicht nur auf die Gesamtseitenanzahl der Artikel in diesem Band, sondern enthält auch Inhalte wie z.B. Inhaltsverzeichnis, AutorInnenverzeichnis, Werbung, etc. Die Separierung von „Bandumfang“ und der Summe aller Artikel (in Seiten), die sog. Artikelumfangsumme (siehe dazu Spalte G) hat den Sinn, dass berechnet werden kann, wie viel Platz (in Seiten) nicht-wissenschaftlichem-Text

¹³ Allerdings finden sich hierbei gewisse Unregelmäßigkeiten, wonach es sowohl Jahrgänge gibt, in denen kein Band erschien (z.B. 2004), als auch solche, in denen gleich zwei erschienen sind (z.B. 2002).

zukommt, also wie sich die Relation zu wissenschaftlichem Text und nicht-wissenschaftlichem Text gestaltet.

Spalte G = „Artikelumfang“

Jeder Beitrag eines Bandes weist einen gewissen Umfang an Seiten auf. Dieser Artikelumfang wird für jeden Artikel einzeln in die Spalte G eingetragen (in Abb.6 gelb markiert.) Am Ende jedes Bandes wird in einer abschließenden Zeile die Summe aller Artikelseiten berechnet und ausgewiesen (in Abb.6 rot markiert). Dies ist die „Artikelumfangsumme“.

Abbildung 6: Screenshot zum Artikelumfang/Artikelumfangsumme

1	Quelle	Reih	Orig	Erschei	Band	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
1072	BIP			2002		27,0		120		Artikelumfangsumme Band27							
1073	BIP	1	2002	2002	28,0	215,0		2		Lehmkuhl, U.	Vorwort		0				[Vorwort zu Strukturbildung und Leben]
1074	BIP	2	2002	2002	28,0	215,0		15		Handlbauer, B.	Fachartikel		0				Adlers historische und aktuelle Bedeu
1075	BIP	3	2002	2002	28,0	215,0		17		Schmidt, R.	Fachartikel		0				Die Individualpsychologie in der Gege
1076	BIP	4	2002	2002	28,0	215,0		17		Hemmer, K.	Fachartikel		0				Analytische Strukturierungs- und Umst
1077	BIP	5	2002	2002	28,0	215,0		12		Peric, D.	Fachartikel		0				Die Wirklichkeit in der Neurose und d
1078	BIP	6	2002	2002	28,0	215,0		19		Steinmuß, M.	Fachartikel		0				Unsere Kinder spielen wieder - und da
1079	BIP	7	2002	2002	28,0	215,0		15		Hoanzl, M.	Fachartikel		0				"Geschwister sendet das Schicksal nic
1080	BIP	8	2002	2002	28,0	215,0		18		Lang, H.-J.	Fachartikel		0				Psychische Strukturierungsprozesse i
1081	BIP	9	2002	2002	28,0	215,0		12		Bade, H.	Fachartikel		0				Eiternarbeit in der Behandlung eines r
1082	BIP	10	2002	2002	28,0	215,0		17		Reinhardt-Bork, H.	Fachartikel		0				Die psychische Geburt
1083	BIP	11	2002	2002	28,0	215,0		15		John, F.	Fachartikel		0				Vom Inneren Team zum Äußeren Team
1084	BIP	12	2002	2002	28,0	215,0		13		Uhde, C.	Fachartikel		0				Müde Mütter - Frauen auf dem Weg zu
1085	BIP	13	2002	2002	28,0	215,0		9		Korkowski, H.	Fachartikel		0				Sprachfehler, Sprachstörung und Leber
1086	BIP	14	2002	2002	28,0	215,0		22		Tenbrink, D.	Fachartikel		0				Übertragung, Selbst-Struktur und omni
1087	BIP			2002		28,0		126		Artikelumfangsumme Band28							
1088	BIP	1	2003	2003	29,0	324,0		2		Lehmkuhl, U.	Vorwort		0				[Vorwort zu Wie arbeiten Individualps]
1089	BIP	2	2003	2003	29,0	324,0		13		Hilgers, M.	Fachartikel		0				Der Terror des totalitären Gewissens
1090	BIP	3	2003	2003	29,0	324,0		21		Bogyl, G.	Fachartikel		0				Therapeutische Interventionen bei Kin
1091	BIP	4	2003	2003	29,0	324,0		16		Ohm, K.	Fachartikel		0				Von einigen Bedingungen der Möglichl
1092	BIP	5	2003	2003	29,0	324,0		17		Brockmann, J.	Fachartikel		0				Wie wirkt psychoanalytisch orientier
1093	BIP	6	2003	2003	29,0	324,0		23		Datler, W.	Fachartikel		0				Nachdenken über das Erleben im Hier
1094	BIP	7	2003	2003	29,0	324,0		21		Behrmann-Zwehl, E.	Fachartikel		0				Trennungstrauma und frühes Leid
1095	BIP	8	2003	2003	29,0	324,0		17		Husmann, B.	Fachartikel		0				"Gott ist größer als Honecker" - eine
1096	BIP	9	2003	2003	29,0	324,0		18		Heinemann, W.	Fachartikel		0				"Ich träume oft, dass ich mein Kind
1097	BIP	10	2003	2003	29,0	324,0		22		Wachter-Henning, K.	Fachartikel		0				Von Schneewittchen mit den vielen
1098	BIP	11	2003	2003	29,0	324,0		18		Seidel, U.	Fachartikel		0				Ach, wie gut, dass niemand weiß...?
1099	BIP	12	2003	2003	29,0	324,0		23		Rauber, L.	Fachartikel		0				Der Therapeut als Elefant im Porzellan

Spalte H = „n“

Unkommentiert (siehe auch „Zur Unvollständigkeit der ZIP/BIP-Tabelle und ihrer Ausbaufähigkeit S. 52).

Spalte I = „AutorIn“

In dieser Spalte wird die Autorin oder der Autor eines Beitrags oder Artikels angeführt. Im Falle eines AutorInnenteams wurde die Reihenfolge der Nennung beibehalten

und nicht in alphabetische Reihenfolge gebracht, da dies eine Verfälschung des Datenmaterials bedeuten würde.

Spalte J = „HrsgIn.“

In Spalte J wird die Herausgeberin oder der Herausgeber eines Bandes angezeigt.

Spalte K = „Textsorte“

In einem Band finden sich verschiedene Arten von Text. Zudem verwenden die verschiedenen Publikationsorgane jeweils unterschiedliche Bezeichnungen für ihre Beiträge. Spricht z.B. die ZIP von einem „Editorial“, so gibt es in den BIP ein „Vorwort“. Andere Publikationsorgane haben wiederum ein „Geleitwort“ oder eine „Einleitung“. Und auch außerhalb dieser Prä-Texte findet sich eine Vielzahl von unterschiedlichen Kategorien und Subkategorien wie z.B. Praxisberichte, Monographiekapitel, Fachartikel, Rezensionen etc. Es gestaltet sich als schwierige Herausforderung, für all diese Textformen ein Categoriesystem zu erstellen, wobei auch die Gefahr einer Universalisierung beachtet werden muss. Demnach werden im Nachstehenden die in der ZIP/BIP-Tabelle erhobenen Textsorten getrennt voneinander gelistet, je nachdem welche Textarten im jeweiligen Publikationsorgan gefunden werden konnten. Es muss hier auch erwähnt werden, dass die Zuordnung der Texte ausschließlich aus dem Inhaltsverzeichnis bzw. aus dem Titel erfolgte und deshalb der Großteil der Bezeichnungen von der Originalbezeichnung des jeweiligen Periodikums übernommen wurde. Nur teilweise wurden im Sinne einer Komplexitätsreduktion „neue“ Benennungen hinzugefügt, wenn aus dem Titel explizit eine Zuordnung möglich wurde. Ansonsten wurde allerdings eine „Neubezeichnung“ vermieden, da die Gefahr einer Missinterpretation zu groß ist. Auf folgende Weise wurden die Beiträge sortiert:

Zeitschrift für Individualpsychologie

- Editorial (Originalübernahme)
- Fachartikel (Benennung nach Zak, Stephenson, Grosinger)

- Bericht¹⁴ (Originalübernahme)
 - a) personenbezogener Bericht
 - b) ereignisbezogener Bericht (Subkategorisierung nach Zak, Stephenson, Grosinger)
- Zeitschriftenspiegel (Originalübernahme)
- Buchbesprechung (Originalübernahme)
- Glosse (Originalübernahme)

Beiträge zur Individualpsychologie

- Vorwort (Originalübernahme)
- Fachartikel (Benennung nach Zak, Stephenson, Grosinger)
- Dialog/Gespräch (Benennung nach Zak, Stephenson, Grosinger)

Spalte L = „Diskurssorte“

Die Spalte „Diskurssorte“ beruht – zumindest in dieser Version der ZIP/BIP-Tabelle – auf einer 0/1/2 Codierung. Genauer bedeutet das, dass einstweilen lediglich angegeben wird, ob in einem Artikel Bezug auf einen anderen genommen wird oder nicht. Mit „Bezug nehmen“ ist allerdings nicht eine Zitation oder Rezeption gemeint, sondern eine direkt im Titel ausgewiesene Antwort, Stellungnahme oder ein Kommentar zu einem anderen Artikel. Wenn also ein solcher Zusammenhang besteht, wird die Spalte L mit „1“ versehen. Im Fall eines mehrteiligen Artikels oder einer Folgestudie ist dies mit „2“ gekennzeichnet. Ist aus dem Titel kein Zusammenhang mit einem anderen Artikel erkennbar, ist dies mit „0“ ausgewiesen.

¹⁴ Es gibt in der ZIP eine Kategorie „Berichte“. Wenn ein Artikel unter dieser Kategorie publiziert wurde, dann wurde diese Bezeichnung übernommen. Die weitere Unterscheidung in personenbezogen und ereignisbezogen erfolgte von der ForscherInnengruppe Zak, Stephenson, Grosinger.

Spalte M = „Thema1:IP“ und „Thema2:Ausbildung“

Diese Spalte erlaubt eine themenorientierte Zuordnung eines Artikels. Derzeit finden sich in der ZIP/BIP-Tabelle zwei Themen, jedoch bleibt die Möglichkeit, je nach Interessensgebiet weitere Themenbereiche hinzuzufügen. Es geht darum, aus dem Titel eines Artikels herauszufiltern, ob sich der Artikel auf einen der ausgesuchten Themenbereiche bezieht. In unserem Fall bedeutet „Thema1:IP“ die Beschäftigung mit der Frage nach einer individualpsychologischen Identität bzw. ob sich ein Artikel mit der Individualpsychologie per se befasst. Behandelt ein Artikel dieses Thema, wird dies mit „1“ angezeigt¹⁵. „Thema2:Ausbildung“ bedeutet, dass alle Artikel, denen eine Behandlung des Themenbereiches „individualpsychologische Ausbildung“ nachgewiesen werden kann, mit der Zahl „2“ gekennzeichnet wurden. Wie schon gesagt, können in einer Weiterführung der ZIP/BIP-Tabelle beliebig viele weitere Themen definiert werden, wonach die Themen der Artikel einer weiteren Ziffer zugeordnet werden können. Im Falle eines konkreten Interesses (z.B. Scheidungskinder) können (nach vorangegangener Kennzeichnung dieses Thema behandelnder Artikel mit z.B. „3“) mit dem Sortier-Modus binnen kurzer Zeit sämtliche Artikel angezeigt werden, die dieses Thema in ihrem Titel ausweisen.

Spalte N = „Unterthema“

Unkommentiert (siehe auch „Zur Unvollständigkeit der ZIP/BIP-Tabelle und ihrer Ausbaufähigkeit S. 52).

Spalte O = „Titel“

In dieser Spalte ist der eigentliche Titel eines Artikels eingetragen. Übernommen wurden diese Titel samt etwaigem Untertitel so, wie sie im Inhaltsverzeichnis des Publikationsorgans abgedruckt waren. Einige Textsorten, wie z.B. die Glosse in der ZIP oder das Vorwort in den BIP, weisen keinen Titel auf. Dies wurde innerhalb der ZIP/BIP-Tabelle so behandelt, dass das betroffene Feld entweder leer blieb, oder das Leitthema

¹⁵ Inwieweit sich der eigentliche Inhalt eines Artikels dann tatsächlich mit dem Thema auseinandersetzt, kann aus der ZIP/BIP-Tabelle heraus nicht beurteilt werden. Es handelt sich demnach nicht um eine qualitative Bewertung der Aussage eines Artikels. Diesen Anspruch kann die ZIP/BIP-Tabelle in ihrem derzeitigen Stadium nicht erfüllen.

des Bandes hinzugefügt wurde. Ein Beispiel aus den BIP, in denen kein Vorwort einen Titel angibt, lautet dann folgendermaßen in der Titelspalte: „Vorwort zu Familie und Gesellschaft“ wobei „Familie und Gesellschaft“ bei diesem Beispiel das angegebene Leitthema ist.

Spalte P = „Themenbereich“

Der „Themenbereich“ kann in der ZIP/BIP-Tabelle zwei Dinge anzeigen. Entweder ist dort das übergeordnete Leitthema i.S. eines Themenschwerpunkts des jeweiligen Bandes eingetragen, oder es wird Auskunft darüber gegeben, unter welche Sparte innerhalb eines Bandes ein Artikel fällt. Dieses zweitgenannte Phänomen findet sich allerdings nur in der ZIP, und auch dort nur vereinzelt. Dort ist der Themenbereich dann z.B. „aus der Geschichte der Individualpsychologie“ oder „zur Diskussion gestellt“ benannt. Hat ein Band kein Leitthema oder ist dieses im Inhaltsverzeichnis nicht ausgewiesen, so blieb diese Spalte P einstweilen ohne Inhalt. Manche Artikel fallen – der Thematik ihrer Titel nach zu urteilen – nicht in den Themenbereich des angegebenen Leitthemas. In diesem Fall wurde diese Zeile der Spalte P ebenfalls leer gelassen.

Spalte Q = „Seiten“

Die letzte Spalte schließlich gibt Auskunft darüber, auf welchen Seiten ein Artikel oder Beitrag zu finden ist bzw. über wie viele Seiten er sich erstreckt. Letztgenanntes ist allerdings auch dem „Artikelumfang“ (Spalte G) zu entnehmen.

Zur Unvollständigkeit der ZIP/BIP-Tabelle und ihrer Ausbaufähigkeit

Bei Betrachtung der Tabelle fällt auf, dass die Felder bei „Zeitschriftenspiegel“ und „Buchbesprechung“ größtenteils leer sind, was darin begründet ist, dass diese Version der ZIP/BIP-Tabelle sich in erster Linie auf die Textkategorie „Fachartikel“ konzentriert. Dementsprechend sind auch „Editorial“, „Vorwort“ und „Glosse“ unvollständig, was allerdings auch damit zusammenhängt, dass AutorInnen und Titel bei letztgenannten Textsorten nur selten genannt werden. Dennoch wurden diese nicht-Fachartikel in die Erhebung mit einbezogen, nicht zuletzt aus oben genannten Gründen einer möglichen Weiterführung der ZIP/BIP-Tabelle. Außerdem zählen sie mit ihrem Seitenausmaß genauso zum Umfang eines Bandes und sind als fester Bestandteil der Publikati-

onsorgane nicht wegzudenken. In der Hauptversion der ZIP/BIP-Tabelle finden sich somit alle Kategorien an Beiträgen aufgelistet, auch wenn dadurch eine gewisse Unvollständigkeit nicht geleugnet werden kann. Ebenso verhält es sich mit den Spalten H und N, deren Inhalte im Rahmen dieser Arbeit noch nicht herausgearbeitet werden konnten. Insgesamt geht in der ZIP/BIP-Tabelle die Übersichtlichkeit vor der Unvollständigkeit, in der Hoffnung auf eine zukünftige vollendete Version derselben.

Das Arbeiten mit der Tabelle

Neben dem „Sortierungsverfahren“ im Excel-Programm, das der Beantwortung etlicher an die Tabelle gerichteter Fragen dient, wie z.B. „Welche AutorInnen publizieren gleichermaßen innerhalb beider Publikationsorgane?“ oder „Welche/r AutorIn hat die meisten Artikel innerhalb der ZIP publiziert?“, bietet die ZIP/BIP-Tabelle vor allem einen Überblick über die in zwanzig Jahren entstanden Artikel und Beiträge innerhalb zweier zentraler Publikationsorgane der Individualpsychologie.

2. Forschungslücke(n)- frage(n) und erste Annäherungen zum Untersuchungsvorhaben

Haben wir im vorangegangenen Kapitel einen Einblick in das Feld der ZRD-Forschung bekommen, so soll es im nächsten darum gehen, was innerhalb derselben bisher unerforscht blieb.

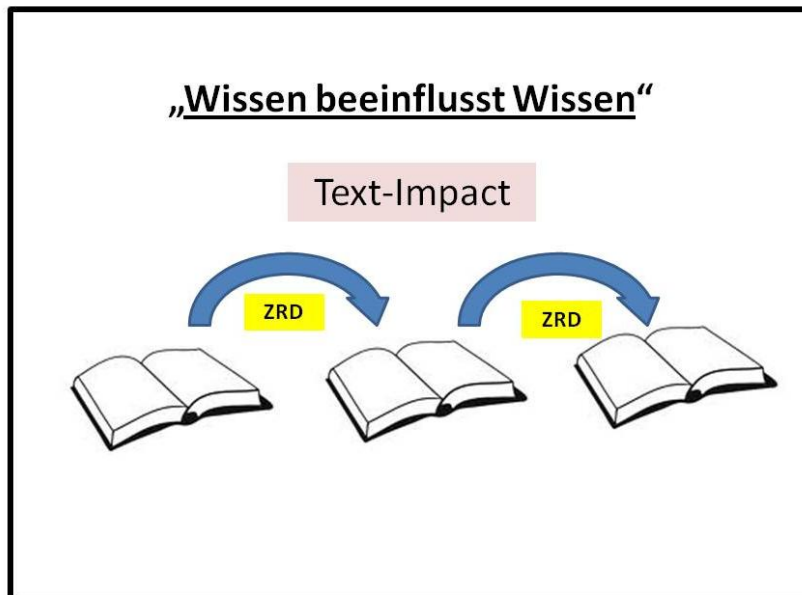
Wenn wir uns die bisherigen Grundsätze der ZRD-Forschung noch einmal in Erinnerung rufen und festhalten, dass

- Texte genannt („zitiert“) werden
- Texte inhaltlich entfaltet („rezipiert“) werden
- Texte anderen Texten gegenübergestellt („diskursiviert“) werden (Stephenson 2010)

und dass dieses Vernetzen von Wissen im Text die Basis dessen darstellt, was wir Wissenschaft nennen, so wird vor allem eines klar: Der Gegenstand des Interesses ist der „Text“ per se.

Dieser Text-Impact soll in der folgenden Grafik dargestellt werden.

Abbildung 7: Text-Impact



Nun ist es für den weiteren Verlauf dieser Arbeit notwendig, folgende Überlegungen im Sinne eines Gedankenexperiments¹⁶ anzustellen:

Angenommen, eine wissenschaftlich tätige Person liest einen wissenschaftlichen Text, rezipiert ihn gedanklich und verinnerlicht sich ihn. Sie vernetzt ihr bereits vorhandenes Wissen mit dem gelesenen Gegenstand und denkt darüber nach. Zu guter Letzt diskutiert die Person darüber auch mit einem Kollegen/ einer Kollegin, der/die diesen Text ebenfalls gelesen hat.

In der Diskussion kommen die beiden WissenschaftlerInnen zu neuen Erkenntnissen, die auf dem Wissen, das durch den gelesenen Text vermittelt wurde, aufbauen. Kurz gesagt, die beiden betreiben das, was wir unter Wissenschaft verstehen.

Nun nehmen wir jedoch weiter an, die Person aus unserem Beispiel bringt ihr neues Wissen, das durch Rezeption des Gelesenen und durch Diskurs mit einer weiteren Per-

¹⁶ Der Übersicht wegen werden im Folgenden die Teile, die dem Gedankenexperiment zuzuordnen sind, in gewelltem Rahmen dargestellt.

son entstanden ist, **nicht** zu Papier. Dieses Wissen befindet sich ausschließlich in Form von Gedanken im Kopf dieser Person.

Was bedeutet es für die Impact-Forschung, wenn sich eine wissenschaftlich tätige Person dazu entschließt, Wissen nicht aufzuschreiben?

Wenn wir uns die dritte Grundregel des EZ in Erinnerung rufen, die da lautet: „Wenn wir Wissenschaft betreiben, denken/reden/schreiben wir.“ (Stephenson 2003, 37), so stellt sich nach diesem Gedankenexperiment die Frage, ob Wissenschaft ohne dieses „Schreiben“ funktionieren kann.

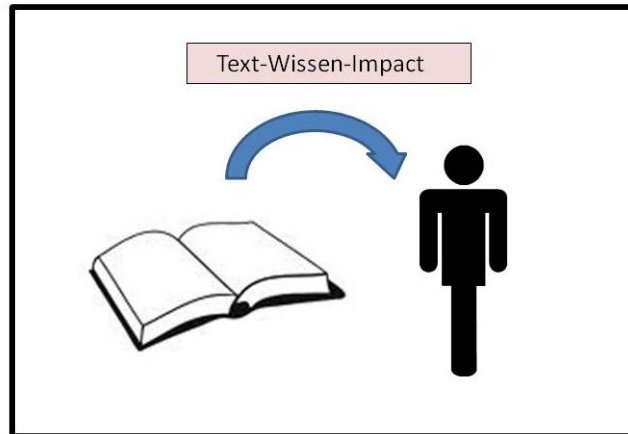
Können wir hier von Impact, wie er in der ZRD-Forschung verstanden wird sprechen?

Vorliegende Diplomarbeit hat die Position eingenommen, diese letzte Frage mit „Ja“ zu beantworten bzw. konkreter sollen folgende drei Punkte als Grundannahme für das Forschungsvorhaben festgehalten werden:

- *Es gibt Wissen, das zwar einem Text entstammt, aber nicht wieder in Text übergeht.*
- *Dieses Wissen manifestiert sich auf andere Weise...*
- *...und Impact i.S. „Wissen beeinflusst Wissen“ findet statt.*

In Abgrenzung an den oben dargestellten Text-Impact wird das im Gedankenexperiment entstandene Bild des Text-Wissen-Impacts in der nächsten Abbildung veranschaulicht.

Abbildung 8: Text-Wissen-Impact



Der Einfluss von Textmaterial auf nicht-Textmaterial, welches sowohl eine – einen Text lesende – Person per se darstellen kann, als auch ihr unverschriftliches Wissen, das aus dem gelesenen Text resultiert, diese Form von Impact also erweist sich in der ZRD resp. Impact-Forschung als unerforscht. Wenn „Text“ jedoch nicht mehr Untersuchungsgegenstand ist, ist es unausweichlich, dass sich vorliegende Arbeit von der vertrauten Umgebung der Textanalyse entfernen muss.

2.1. Impact in der Praxis

Um das Vorhaben der Diplomarbeit weiter aufzubereiten, ist es nun von Nöten, sich noch einmal den Empirischen Zirkel in Erinnerung zu rufen und eine seiner Dimensionen^{EZ} näher zu betrachten. Von Wichtigkeit ist nämlich hier die Dimension^{EZ} der *Positionen*^{EZ}, die den Blickwinkel bezeichnen, von dem aus bestimmtes Wissen betrachtet wird (vgl. Stephenson 2003, 125). Die vier *Positionen*^{EZ} aus der Version 5.1. nach Stephenson (2009, 43) lauten:

wissenschaftsreflexiv

wissenschaftlich

professionell

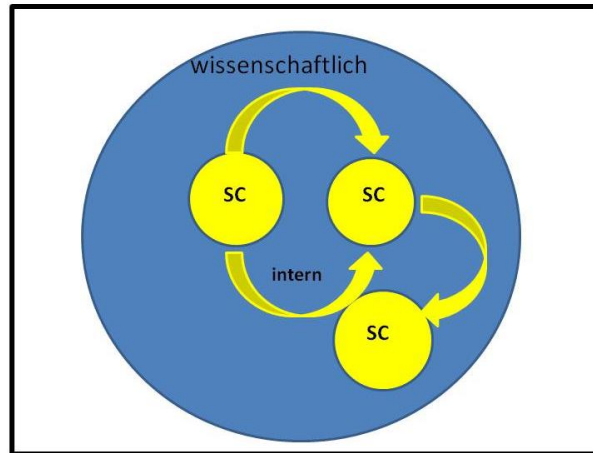
profan

Was bereits Inhalt aus Kapitel 1 war, tritt hier abermals zu Tage, nämlich der „Schritt zurück“: „Unten“ angefangen können unter „*profan*“ in erster Linie Alltagssituationen verstanden werden. Spezifisches Wissen aus diesen Alltagssituationen wird (einen Schritt zurück) aus der Position des „*Professionellen*“ eingehender betrachtet. Z.B. die Situation im Alltag beim Einkauf im Supermarkt und die Frage, wie viel der Einkauf kosten wird; dieses Wissen wird z.B. in der Institution Schule vermittelt und angewandt. Wieder einen Schritt zurück wird das Wissen aus der Institution Schule in „*wissenschaftlichen*“ Bereichen z.B. an einer Hochschule/Universität reflektiert. Betrachten wir nun Wissenschaft aus einer distanzierteren Position, so können wir von einer „*wissenschaftsreflexiven*“ Tätigkeit sprechen.

Wir erinnern uns:

Im Bereich der Wissenschaft vernetzen die Mitglieder einer scientific community (SC) intern ihr Wissen und treiben so ihren Erkenntnisstand voran (vgl. Stephenson 2010).
Siehe Abb.9

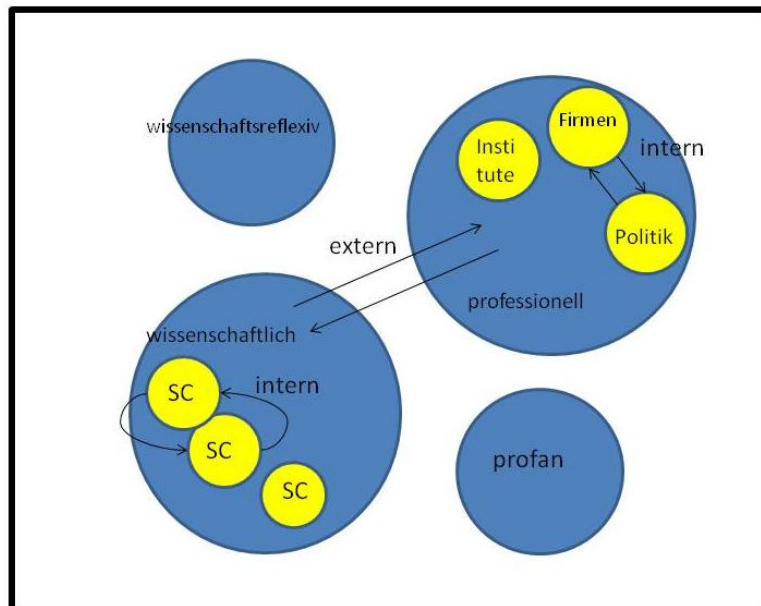
Abbildung 9: Wissensvernetzung intern



Für das Vorhaben dieser Arbeit werden nun die Positionen^{EZ} „wissenschaftlich“ und „professionell“ in den Fokus des Interesses und die Bereiche „profan“ und „wissenschaftsreflexiv“ in den Hintergrund gerückt.

Die nachfolgende Grafik soll dies veranschaulichen:

Abbildung 10: Wissensvernetzung extern



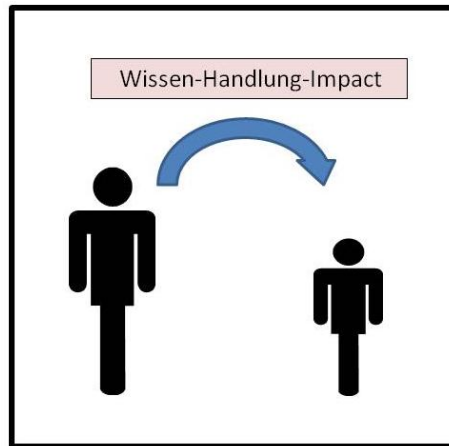
Wenn Impact, also Einflussnahme zwischen den Mitgliedern einer scientific community intern geschieht, dann besteht auch die Möglichkeit, so lautet die Annahme, dass Impact ebenso zwischen den Positionen^{EZ} untereinander, also extern stattfinden kann.

Anhand des Gedankenexperiments könnte dies Folgendes bedeuten:

Besagte wissenschaftlich tätige Person verlässt nun mit dem neu entstandenen Wissen im Kopf den Bereich des „*wissenschaftlichen*“ und begibt sich, da sie zusätzlich zu ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit auch noch z.B. therapeutisch tätig ist, in den Bereich des „*professionellen*“, also in ihre Praxis. Dort angekommen, will die Person ihre neuen Erkenntnisse gleich anwenden und tut dies in einer der nächsten Sitzungen mit einem Klienten.

Bisher wurden die Formen Text-Impact und Text-Wissen-Impact aufgezeigt. Wird die Theorie, die diesem Gedankenexperiment zugrunde liegt, weiter verfolgt, dann ergibt sich folgende Überlegung: das Spezifische am Impact im Bereich des „*Professionellen*“ ist nämlich nicht ausschließlich die Beeinflussung einer Person an sich, denn auch beim Text-Impact ist es ja quasi als „Medium“ der Mensch, der, bevor er einen Text verfasst, von einem anderen Text beeinflusst wurde. Sondern es geht vielmehr auch darum, die Frage nach einer möglichen „**Handlung nach Wissen**“ zu stellen. Und zwar ein Handeln nach jenem Wissen, das durch die Lektüre von Textmaterial entstand, inwiefern also dem ersten Schritt der literarischen Beeinflussung auch ein Handeln nach dem –durch Text vermittelten – Wissen folgt.

Abbildung 11: Wissen-Handlung-Impact

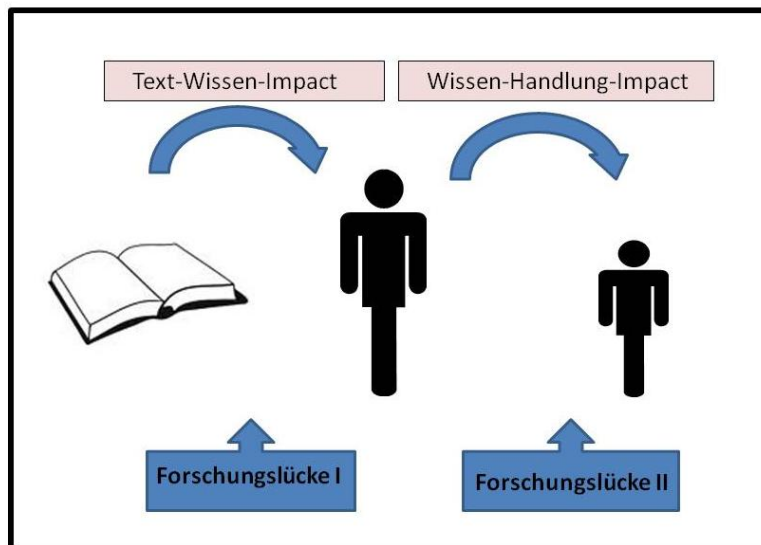


Halten wir also folgende Versionen von Impact fest:

1. Text-Impact: Impact findet ausschließlich über Text als Medium statt
2. Text-Wissen-Impact: eine Person wird von Text beeinflusst, verschriftlicht dies jedoch nicht weiter
3. Wissen-Handlung-Impact: eine Person wird von Text beeinflusst, verschriftlicht dies jedoch nicht, sondern handelt danach

Damit lassen sich die aufgedeckten Forschungslücken in folgender Grafik zusammenfassen.

Abbildung 12: Grafische Darstellung der Forschungslücken



Der Frage, wie sich vorliegende Arbeit der Schließung dieser Forschungslücken nähert bzw. in welchem Rahmen die Untersuchung stattfinden soll, wird im Folgenden weiter nachgegangen. Die folgenden zwei Unterkapitel werden zunächst die jeweiligen VertreterInnen der Bereiche des „Wissenschaftlichen“ sowie des „Professionellen“, die für vorliegende Arbeit als Untersuchungsfelder ausgewählt wurden, näher beleuchten.

2.1.1. Die scientific community der Individualpsychologie

In der ZIP aufscheinende Titel wie „Die Individualpsychologie auf Identitätssuche“ oder „Betrachtungen zum Spannungsfeld zwischen individualpsychologischer Identität und psychoanalytischem Selbstverständnis in der Individualpsychologie“ legen die Vermutung nahe, dass es eher ausweglos wäre, sich um eine allgemeingültige und letztlich einheitliche Definition einer Identität der Individualpsychologie zu bemühen. Solche Betitelungen könnten viel mehr als Indikatoren dafür gesehen werden, dass innerhalb der scientific community ein reges Treiben und heftiges Diskursführen um das Thema „Individualpsychologische Identität“ herrscht.

Im folgenden Kapitel wird ein knapper Einblick in die Diskussion um eine individualpsychologische Identität bzw. in die Auseinandersetzung um das Verhältnis zwischen Individualpsychologie und Psychoanalyse und die Frage, wo sich die Individualpsy-

chologie in Bezug auf die Psychoanalyse verorten lässt, gegeben. Das Selbstverständnis der Individualpsychologie ist, wenn man den Diskursen in einem ihrer zentralen Publikationsorgane der „Zeitschrift für Individualpsychologie“ folgt, vor allem im Hinblick zu ihrem Verhältnis zur Psychoanalyse noch viel diskutiert und wird fortlaufend aktualisiert (vgl. Antoch; Tenbrink; Witte u.a. 1998).

In derselben Ausgabe der ZIP, in der auch Gstach und Brinskele ihre Erkenntnisse aus ihrer umfangreichen Forschung darstellen, erschien auch ein Artikel von Lehmkuhl, Breuer und Lehmkuhl, der sich ebenfalls mit Zitaten befasst. Es handelt sich dabei jedoch nicht um Zitate aus dem Literaturverzeichnis von Fachartikeln aus der ZIP, sondern um zitierte Literatur aus Abschlussarbeiten, die zur Erlangung des Psychoanalytikers DGIP eingereicht wurden (vgl. Lehmkuhl; Breuer; Lehmkuhl 2005, 145). In dieser Arbeit, die teilweise zu vergleichbaren Ergebnissen kommt wie Gstach und Brinskele, stellen die Autoren ihrer Ergebnisdarstellung einen kurzen Abriss der aktuellen Identitätsdiskussion voran.

Angeführt wird u.a. Presslich-Titscher, die im Zusammenhang mit der Sicherheit eines Therapeuten für sein Handeln herausgearbeitet hat: „In der Individualpsychologie gibt es darüber noch relativ wenig Austausch bzw. entsteht teilweise der Eindruck, nur jene klinischen Konzepte bewährten sich in analytischen Therapien, die kompatibel mit dem, nach seiner Trennung von der Psychoanalyse entwickelten, Gedankengut Adlers sind (...) Es gibt für uns als Therapeuten heute mehr Möglichkeiten, aber, wie ich glaube auch mehr Notwendigkeiten, sich auf Fremdes einzulassen.“ (Presslich-Titscher 2004, 294; zit. nach Lehmkuhl; Breuer; Lehmkuhl 2005)

Dem stellt die AutorInnengruppe den Standpunkt Tenbrinks gegenüber, der mit seinem Artikel aus dem Jahre 1998 „Betrachtungen zum Spannungsfeld zwischen individualpsychologischer Identität und psychoanalytischem Selbstverständnis in der Individualpsychologie“ eine Welle an Reaktionen auslöste. Tenbrink schlägt die Lösung vor, „dass individualpsychologische Psychoanalytiker den Anspruch auf ein zeitgemäßes psychoanalytisches Selbstverständnis nur auf dem Weg der Aneignung, Anwendung und Weiterentwicklung des bereits existierenden psychoanalytischen Wissensstandes erreichen können.“ (Lehmkuhl; Breuer; Lehmkuhl 2005, 144) „Bei diesem Aneignungsprozess bietet das in Ansätzen entwickelte Selbst-Regulations-Paradigma Adlers

aus der Zeit bis 1920, welches er gegen das Trieb-Abwehr-Konflikt-Paradigma Freuds gestellt hat, einen historisch wichtigen und zur inhaltlichen Grundorientierung noch immer brauchbaren Bezugsrahmen. Insgesamt gesehen sollte das Denken in Schultraditionen durch das in inhaltlich definierten Paradigmen ergänzt werden.“ (Tenbrink 1998, 95)

Antoch (1998, 116) merkt darauf zwar nicht unkritisch an, dass Adler „in seinem Leben wohl weder diesen Begriff noch einen der Teile, aus denen er sich zusammensetzt, je gebraucht“, gesteht jedoch zu „das von ihm [Adler; Anm. D.G] so genannte ‚zielstrebige, nach Vollendung drängende individuelle schöpferische Gestalten‘ (zit. nach Adler 1931; 1982, 192), mit der er die Einmaligkeit jedes menschlichen Lebensstils erklärt, unter Zuhilfenahme der heutigen Terminologie guten Gewissens ‚Selbst-Regulation‘ nennen [zu] können.“

Antoch tendiert zu dem diplomatischen Kompromiss der „Idee der notwendigen und notwendig kooperativen Weiterentwicklung des individualpsychologischen Ansatzes im Rahmen eines Paradigmas, das niemand für sich allein als sein geistiges Eigentum reklamieren kann.“ (Antoch 1998, 119)

So radikal Tenbrink (1998, 105) meint „Die individualpsychologische Identität ist gebrochen – aufgrund von Entwicklungen innerhalb der Individualpsychologie selbst und aufgrund der Entwicklung der Psychoanalyse¹⁷“, so unterschiedlich sind die Reaktionen darauf.

Jedoch geht aus dem Artikel von Lehmkuhl, Breuer und Lehmkuhl noch etwas anderes Wesentliches hervor: Die AutorInnen betonen die notwendige Aufgabe eines/r AnalytikerIn, wenn es um die Identitätsfindung ihres Berufes geht, „seinen ersten Beruf als Arzt oder Psychologe hinter sich zu lassen und der ‚Auseinandersetzung mit der analytischen Methode, in fortlaufender Selbstanalyse und in der wiederholten Diskussion in Gruppenbezügen mit anderen Psychoanalytikern‘ nachzugehen.“ (Gerlach, Schlösser, Springer 2003, 12 zit. nach Lehmkuhl, Breuer, Lehmkuhl 2005)

¹⁷ Tenbrink „beschuldigt“ in seinem Artikel die Psychoanalyse indirekt des Gedankengutraubes einer damals noch unausgereiften Idee Adlers, welche die Psychoanalyse in einer Zeit, in der die Individualpsychologie „im Koma“ lag, weiterentwickelt hätte.

Wenden wir uns noch einmal dem obigen Zitat Presslich-Titschers zu: Wenn sie hier mit „Fremdes“ die Psychoanalyse meint, wird deutlich, wie groß die Kluft zwischen Individualpsychologie und Psychoanalyse wirklich ist, obwohl die Individualpsychologie durchaus als psychoanalytische Richtung anzusehen ist, wenn von *individualpsychologischen Psychoanalytikern* die Rede ist. Genau diese begriffliche Irritation nämlich, stellte für Gstach den Ausgangsimpuls seiner Forschung dar, den er folgendermaßen beschreibt: „ Im Laufe der Beschäftigung mit dem Themenbereich einer ‚tiefenpsychologischen Pädagogik‘ stieß ich (...) auf jene zunächst seltsam anmutende Selbsteinschätzung von deutschsprachigen Individualpsychologen, die sich selbst ‚Psychoanalytiker‘ nennen.“ Gstach (1991, 39) Es wundert nur wenig, dass bei dieser Mehrfachverwendung bzw. einer mehrfachen Bedeutung eines Begriffes Unstimmigkeiten auftreten können. Nimmt man allerdings das Wort „Psychoanalytiker“ in seiner ursprünglichen Bedeutung, so könnte man simplifiziert den „Analytiker“ der „Psyche“ herauslesen. Als solche würden sich wahrscheinlich fast alle (Tiefen-) PsychologInnen bezeichnen, wenn damit die reine Beschäftigung mit der menschlichen Psyche gemeint ist. Allerdings scheint die eigentliche Diskussion ja nur dadurch zu entstehen, dass der Begriff der „(klassischen) Psychoanalyse“ auf Freud zurückgeht, von dessen Bezeichnung sich Adler, nach seiner Loslösung von Freud mit einem neuen Begriff abzugrenzen versuchte (vgl. Datler 2009, 57). Demnach lässt sich ableiten, es existierten nebeneinander zwei (selbstverständlich gibt es mehr Formen, wenn man z.B. Jung nicht außer Acht lassen will – jedoch soll in diesem Rahmen nur zwischen zwei unterschieden werden) Formen von „Psychoanalytikern“. Einerseits psychoanalytische Psychoanalytiker, die ihren Ursprung in der klassischen Psychoanalyse bei Freud sehen. Und auf der anderen Seite individualpsychologische Psychoanalytiker, die ihren Weg mit Adler einschlugen, der seinerseits wiederum seine Wurzeln bei der klassischen Psychoanalyse nicht leugnen kann. So spricht Antoch „von der Individualpsychologie und der Psychoanalyse als von ‚zwei Stränge(n) ein und desselben Ursprungs‘.“ (Antoch 1987, 269; zit. nach Gstach 1991, 39)

Schmidt (1985, 85) wiederum bringt den Aspekt einer übergeordneten „Tiefenpsychologie“ ein, indem er von der „Individualpsychologie als eine ‚tiefenpsychologische Schule in der Tradition der Psychoanalyse‘ “ spricht.

Dieser letztgenannte Aspekt liegt ganz im Sinne Lattmanns, der meint: „Ich persönlich denke, daß [sic] es, unabhängig von allen standespolitischen und anerkennungstechnischen Kriterien gedacht, sachlich richtiger wäre, von einem tiefenpsychologisch-analytischen Mainstream zu sprechen und darin die unterschiedlichen tiefenpsychologisch-analytischen Richtungen zu verankern und in diesem Rahmen den Diskurs zu führen.“ (Lattmann 1998, 153)

Doch ist nicht genau dieses endlos erscheinende Diskursivieren genau das, was Wissenschaft ausmacht und zu einem aktiven Weiterführen des Wissensstandes führt?

Als (zumindest vom Erscheinungsdatum her) aktuellster Beitrag kann wahrscheinlich Datlers Artikel „Die Bewertungen der Freud-Adler-Kontroverse in der gegenwärtigen Individualpsychologie und die Wiederannäherung an psychoanalytische Positionen: Anmerkungen zur Entwicklung des Österreichischen Vereins für Individualpsychologie“ gesehen werden, der 2009 in der ZIP erschien.

Dass die Loslösung Adlers von Freud und der Psychoanalyse 1911 als die Geburtsstunde der Individualpsychologie – von Metzger (1977, 15) als „sogenannte Neo-Psychoanalyse“ bezeichnet – zu sehen ist, ist wohl unumstritten. Ringel bemerkt dazu: „Wenn man heute rückblickend sagen darf, daß [sic] eine Weiterentwicklung der Psychoanalyse unbedingt notwendig war (...), so kann man es als das historische Verdienst Adlers bezeichnen, als erster diese Notwendigkeit der Ergänzung (...) erkannt und die Kraft aufgebracht zu haben, sie in die Wege zu leiten.“ (Ringel 1977, 19)

Dass diese Wegestrennung jedoch nicht nur „bedeutsame Entwicklungsmöglichkeiten“ der Individualpsychologie (vgl. Datler 2009, 57) zur Folge hatte, sondern auch reichlich Diskussionsmaterial liefert, wurde auf den letzten Seiten gezeigt.

2.1.2. Die Oskar Spiel-Schule

„Der Einfluß [sic] der Tiefenpsychologie im allgemeinen [sic] und der Individualpsychologie Alfred Adlers im besonderen [sic] auf das Wiener Schulwesen kann nicht hoch genug eingeschätzt werden.“ (Schnell 1977, 134)

Als Praxispendant zur scientific community „Individualpsychologie“ wurde für die Untersuchung dieser Diplomarbeit die Oskar Spiel-Schule im 15. Wiener Gemeindebezirk ausgewählt. Begründet 1988 von Mag. Heide Rosenmayr unter Mithilfe von Dr. Max Friedrich folgt die öffentliche Volksschule mit tiefenpsychologischer und integrativer Grundausrichtung dem „WiR“-Konzept, der „Wiener individualpsychologischen Reformpädagogik“. Benannt wurde die Schule nach Oskar Spiel, einem Schüler Adlers und Freuds, der es sich zur Aufgabe gemacht hatte, die individualpsychologischen Konzepte Adlers für das schulische System anwendbar zu machen. So erschien das Werk Spiels „Am Schaltbrett der Erziehung“ in Frankreich unter dem Titel „La doctrine d’Alfred Adler dans ses applications à l’éducation scolaire“ (Die Lehre von Alfred Adler in ihrer Anwendung auf die schulische Erziehung), in dem er in seinem Vorwort schreibt: „Dieses Buch ist der erste Versuch, die Anwendung der von Dr. Alfred Adler begründeten Individualpsychologie in der Schule systematisch darzustellen.“ (Spiel, 1979)

Das „WiR“-Konzept beschreibt die Schule folgendermaßen: „Da es heute als gesichert gilt, dass alle Erfahrungen Beziehungserfahrungen sind, muss auch Bildung und ihre tägliche Ausformung in den Klassenzimmern als ein kontinuierlicher, affektiver und kognitiver Beziehungsprozess zwischen LehrerInnen und Kindern verstanden werden. Ob die Unterrichtsarbeit nun in Kleingruppen, Großgruppen oder im Einzelunterricht erfolgt, immer ist es die zentrale Bedeutung der Interaktion zwischen LehrerIn und Kind, die ihm den Erfahrungs- und Wissensprozess bedeutsam werden lässt.“ (<http://www.oskarspielschule.schulweb.at/>)

Besucht wird die Schule derzeit von rund 200 Schülerinnen und Schülern aus 12 verschiedenen Nationen, die sich auf acht Klassen, sowie eine Kleinklasse, die „Regenbogenklasse“, verteilen. Gearbeitet wird ausschließlich in Teams, d.h. jeder Klasse stehen drei Lehrerinnen vor. Zusätzlich zu ihren Klassenlehrerinnen stehen den Kindern ein Psychagoge, eine Sprachheillehrerin sowie eine Sprachförderlehrerin zur Verfügung. Kurse für muttersprachlichen Unterricht werden von fünf weiteren Lehrerinnen und Lehrern angeboten, womit bis zu sieben unterschiedliche Sprachen abgedeckt sind. Die Leitung der Schule hat mittlerweile Frau Dir. Ulrike Madzar inne.

Im Fokus der Oskar Spiel-Schule steht die ganzheitliche¹⁸ Betrachtung des Kindes nach dem Vier-Felder-Schema Friedrichs:

Emotionalität – Intellekt – Sozialisation – Soma
--

Mit dem Ziel der Förderung der Autonomie wird eine ganzheitliche Bildung der emotionalen und kognitiven Fähigkeiten angestrebt.

(vgl. <http://www.oskarspielschule.schulweb.at>).

Besonderheiten

Neben der spezifischen Grundausrichtung nach individualpsychologischem Konzept, bzw. dieser folgend, bietet die Schule weitere Besonderheiten, die sie von anderen Schulen abhebt:

Die „**Regenbogenklasse**“, als spezielle Einrichtung der Oskar Spiel-Schule, wird von zwei Lehrerinnen betreut und „steht allen jenen Kindern offen, die durch aktuelle Probleme irritiert (...) das Lehrangebot im Klassenverband nicht sinnvoll benützen können.“ (Wöth 1999, 63) Dennoch soll die maximale Kinderanzahl acht nicht übersteigen und die Reintegration in die Stammklasse ist verpflichtend.

In jeder Klasse kann je nach Bedarf der so genannte „**Klassenrat**¹⁹“ abgehalten werden. Die Kinder haben demnach die Möglichkeit, in ihrer Klasse über emotionale Dinge zu sprechen bzw. bietet der „Klassenrat“ Raum, um über diverse Probleme oder

¹⁸ „Das Individuum ist nach Adler nur als Ganzes verstehbar, d.h. es kann nicht in verschiedene Bereiche gegliedert, sondern nur sinndeutend erfaßt [sic] werden.“ (Wittenberg 2000, 43f) In diesem Zusammenhang schreibt Bogyi über die Missverständlichkeit des Begriffes der Individualpsychologie: „Der Individualpsychologie Alfred Adlers liegt die Grundannahme einer unteilbaren Ganzheit des Menschen zugrunde. Der Name ‚Individualpsychologie‘ ist ein häufig mißverständener [sic] weil mißverständlicher [sic] Begriff. Er begünstigt das Mißverständnis [sic], es handle sich um Erziehung zum Individualismus.“ (Bogyi 1987, 28)

¹⁹ Walter Spiel betonte in einer Arbeit über die individualpsychologischen Versuchsschule: „Das wichtigste Instrument bei diesem Versuch stellten die sogenannten ‚Klassenbesprechungen‘ dar, die einmal in der Woche stattfanden (...) Die dabei entstehenden Gemeinschafts- und Solidaritätsgefühle, wie auch Einsichten und emotionelle Erlebnisse wirkten als therapeutische Impulse vermenschlichend.“ (Spiel W. 1977, 157f)

Differenzen zu kommunizieren. Zusätzlich kann jedoch auch der Psychologe für Einzelgespräche aufgesucht werden.

Ein Mal pro Woche halten die Lehrpersonen eine zweistündige **Teambesprechung** ab, die Zeit für einen generellen Austausch unter den LehrerInnen oder Raum für pädagogische Fragen bietet. Einmal im Monat wird diese Besprechung von der Psychologin an der Universitätsklinik für Psychiatrie des Kindes- und Jugendalters, Frau Dr. Gertrude Bogyi, unterstützt.

Mit der Technik des **LUS** (Lernen unter Selbstkontrolle) nach Prof. Guttmann lernen die SchülerInnen Entspannungstechniken kennen, mit Hilfe derer Lernbereitschaft und Aufnahmefähigkeit gesteigert werden.

Gerade in Kombination mit den „drei L“ (Lebenslanges Lernen) ist es von großer Bedeutung, dass Kinder lernen zu lernen. Die LUS-Technik soll sie genau dabei unterstützen.

Verfolgte Ziele

Ausgewiesene Ziele der Schule bzw. die Bestrebung, jedem Kind folgende Befähigungen mitzugeben, sind:

- die Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit, ihren intellektuellen und somatischen Fähigkeiten, Chancen und Grenzen, der Entwicklung von lebenspraktischen Werten und einer stabilen Persönlichkeit.
- die Befähigung, andere Menschen als eigenständige Individuen anzuerkennen, sinnvoll mit ihnen zu kooperieren und gemeinsam ein Wir-Gefühl zu entwickeln, dies auch in Hinblick auf die Auseinandersetzung mit Vertretern anderer Kulturen und alternativen Lebensformen;
- die Fähigkeit, Selbst- und Fremdverantwortung zu entwickeln, sowohl im persönlichen Lernprozess als auch für die unmittelbare private und schulische Gemeinschaft, im Freundeskreis und in der Umwelt auch in Hinblick auf ein demokratisches Grundverständnis im Zusammenleben;

- die Befähigung – neben dem sicheren Umgang mit den Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen) – Informationen aufzunehmen und sinnvoll anzuwenden, sowie für ihre Verarbeitung neue Technologien differenziert und abwägend einzusetzen;
- die Fähigkeit, Information vernetzt zu denken, Wissen daraus abzuleiten, dieses zu systematisieren und auch kritisch zu bewerten.
(<http://www.oskarspielschule.schulweb.at/>)

In Anlehnung an Oskar Spiel differenziert Friedrich die Schulklasse als „*Arbeits-Erlebnis- und Verwaltungsgemeinschaft*“²⁰: Die Klasse als *Arbeitsgemeinschaft* hat den „Erwerb einer Arbeitshaltung“ zum Ziel, verbunden mit der „Forderung, daß [sic] individualpsychologische Arbeit mit positiver Einstellung zur Leistung zu tun hat.“ (Friedrich 1987, 47f) Entgegen dem heute dominierenden Leistungsdruck der Gesellschaft hat die Lehrperson außerdem die Aufgabe, aus der Klasse eine *Erlebnisgemeinschaft* zu formen, „in der es letztlich heißt: ‚Das hätte keiner von uns alleine zusammengebracht.‘“ (ebd., 48) Schlussendlich bezieht sich die *Verwaltungsgemeinschaft* auf den „Gedanken an die Schüler-Selbstverwaltung (...) Neben den technischen Bereichen wären die sozialen in der Verwaltungsgemeinschaft zu beachten.“ (ebd., 48f)

Das Besondere an der Oskar Spiel-Schule ist, dass sie das Kind dort abholt, wo es in seiner Entwicklung eben gerade steht, und das Ziel verfolgt, genau auf die individuellen Bedürfnisse einzugehen, die es in dieser Phase hat.

2.2. Forschungsfragen

Da nun die scientific community der Individualpsychologie als Statthalterin des Bereichs des „*Wissenschaftlichen*“ und das ihr zugehörige Praxisfeld der Oskar Spiel-Schule vorgestellt wurden, also die in Abbildung 10 dargestellten Untersuchungsbereiche des **externen Impacts**, soll nun ein weiterer Schritt Richtung Untersuchung getan werden.

²⁰ Heidi Reinisch (1987, 73) spricht im Gegensatz dazu von „Arbeitsgemeinschaft, Erlebnisgemeinschaft und Aussprachegemeinschaft“.

Wenn nämlich Impact nicht nur unter WissenschaftlerInnen bzw. in ihren Publikationen stattfindet, wovon diese Arbeit ausgeht, sondern sich ebenfalls ausdehnen und feldübergreifend stattfinden kann, so stellt sich einerseits die Frage, wie sich diese Form von Impact gestaltet und vor allem, wie dieser Impact festgehalten werden kann. Das methodische Vorgehen der Arbeit wird Kapitel II.2 zum Inhalt haben, hier jedoch sollen die diplomarbeitsleitenden Forschungsfrage(n) vorgestellt werden. Da die ZRD-Forschung im bildungswissenschaftlichen Raum stattfindet, versteht sich die Diplomarbeit – neben einer Beitragsleistung zur ZRD-Forschung – ebenso als bildungswissenschaftliches Projekt und hat demnach zweierlei Aufgaben: Einerseits erhebt sie Anspruch, die aufgedeckten Forschungslücken in bildungswissenschaftlichem Interesse zu schließen, andererseits soll (damit) auch ein, wenn auch nur versuchsweiser Beitrag zur ZRD resp. Impact-Forschung geleistet werden. Aus der Zusammenführung zweier Forschungsschwerpunkte resultieren also eine Forschungsfrage sowie eine Sub-Frage. Die diplomarbeitsleitende Forschungsfrage lautet:

„Welche Bedeutung hat wissenschaftliche individualpsychologische Literatur für die Lehrerinnen der Oskar Spiel-Schule und inwiefern beeinflusst diese Literatur sie in ihrem Umgang mit den SchülerInnen?“

Aus dem Verständnis der Zugehörigkeit zu ZRD resp. Impactforschung heraus soll i.S. einer Pilotstudie²¹ neben der Erforschung dieser Leitfrage außerdem untersucht werden, ob und inwiefern sich die Impactforschung für eine Erhebung außerhalb des rein textanalytischen Verfahrens eignet, woraus die Sub-Frage resultiert:

„Wie gestaltet sich die Impact-Forschung im pädagogischen Praxisfeld und inwiefern lässt sich Impact mit Verzicht auf rein textanalytische Verfahren erheben?“

²¹ Da die Untersuchung innerhalb der Diplomarbeit sowohl methodisch, als auch in ihrem allgemeinen Unterfangen Neuland innerhalb der ZRD betritt, muss sie als Versuch und damit als Pilotstudie deklariert werden.

3. Disziplinäre Relevanz

Da es sich bei vorliegender Arbeit um ein zweisträngiges Unterfangen handelt, also um ein Gedankengebilde, das – ähnlich einer Doppelhelix – ineinander verstrickt aufgebaut ist, muss auch die Relevanz für die Disziplin der Bildungswissenschaft unter zweierlei Perspektiven betrachtet werden. Da auch die ZRD- resp. Impact-Forschung als Teilprojekt der Bildungswissenschaft zu sehen ist, versteht sich diese Arbeit ebenfalls als beitragsleistend für die Disziplin, indem sie, wenn auch als Pilotstudie, der Frage nach Impact in der Praxis nachgeht.

Damit einhergehend wird ein weiteres, für die Pädagogik nicht unwesentliches Themengebiet angesprochen, nämlich die Frage nach dem Verhältnis von Wissenschaft und Praxis. Seit jeher liefern diese zwei Begriffe Diskussionsmaterial und Stoff für diverse Gedankengebilde. Angefangen bei Aristoteles, der sogar drei Formen von Wissenschaft und Praxis unterschied (vgl. Sattler 2007), über Herbart bis hin zu Dr. Faustus – um nur Auszüge zu nennen – sie alle stellten Überlegungen zum Spannungsverhältnis zwischen Theorie in der Wissenschaft und dem Bereich der Praxis an.

Im „Historischen Wörterbuch der Pädagogik“ von Benner und Oelkers findet sich die Beziehung zwischen Theorie und Praxis wie folgt beschrieben: „Die als Begriff gemeinte Zusammenstellung von ‚Theorie und Praxis‘ ist ein pädagogischer Ausdruck vor allem seit dem späten 18. Jahrhundert. Mit ihm wird allgemein das begriffliche Gefälle von Allgemeinem und Besonderem diskutiert, ohne dass Einigkeit über das Rangverhältnis zwischen Theorie und Praxis herrschte.“ (Langewand 2004, 1016)

Wird in der Wissenschaft das Ziel der Deduktion verfolgt, also der Schluss vom Allgemeinen auf den Einzelfall, so zeichnet sich die Praxis durch das genaue Gegenteil, nämlich die Singularität der (Erziehungs-)Situation aus. Kein Bildungsgesetz und keine Erziehungsregel kann jeden Einzelfall abdecken, und da in der Wissenschaft situationsunabhängiges Wissen hervorgebracht wird, die pädagogische Praxis es jedoch immer mit einzelnen Individuen zu tun hat, kommen wir nicht umhin, von einem Spannungsfeld zwischen der Allgemeinheit der Theorie und der Singularität des Einzelfalls zu sprechen (vgl. Sattler 2007).

Während sich VertreterInnen des Differenzparadigmas in diesem Spannungsfeld für ein getrenntes Denken von Wissenschaft und Praxis aussprechen, stellen z.B. Kants „Urteilkraft“ oder Herbarts „pädagogischer Takt“ diverse Überbrückungsfiguren der Kluft zwischen Theorie und Praxis i.S. eines Einheitsparadigmas dar. Gemeinsam ist diesen Bindegliedern, ebenso wie Aristoteles‘ Ausführungen zur „praktischen Wissenschaft“, der Fokus auf das spezifische Handeln des/r PädagogIn, das spezielle Tun in einer pädagogischen Situation.

Dewe, Ferchhoff und Radke verstehen pädagogisches Professionswissen²² als so ein „Bindeglied“: „‘Pädagogisches Professionswissen‘ (...) steht in diesem Sinne zwischen dem wissenschaftlichen und dem alltäglich-praktischen Wissen (...).“ (Dewe; Ferchhoff; Radtke 1992, 88) Einige Jahre früher hat Radke die Begegnung von Theorie und Praxis als eine „Wirklichkeit sui generis“ beschrieben (Radtke 1988; zit. nach Dewe; Ferchhoff; Radtke 1992, 79) und die Sicht Luhmanns wiederum wird wie folgt zitiert: „Wissenschaftliche Erkenntnis und praktisches Handlungswissen beobachten sich gegenseitig und können die blinden Flecken der jeweils anderen Perspektive aufdecken.“ (Luhmann 1988; zit. nach Dewe; Ferchhoff; Radtke 1992, 79)

Tenorth (1994, 28) sieht einen möglichen Mittelweg in der Akzeptanz „funktionaler Differenz“ zwischen der Wissenschaftlichkeit der Disziplin und der Praxis der Profession bzw. „zwischen Forschen und Handeln“: „Dann wird die Differenz von Profession und Disziplin zwar nicht die Lösung aller pädagogischen Schwierigkeiten sein, aber doch ein Medium seiner Bearbeitung.“

In Bezug auf den sog. „Praxisbezug“ der Wissenschaft kritisiert Giesecke (1996, 398f): „Obwohl in der Pädagogik – sowohl an den Hochschulen wie an der Basis – unentwegt von ‚Praxisbezug‘ gesprochen wird, gibt es kaum systematische Reflexionen darüber, was pädagogisches Handeln denn nun eigentlich sei.“ Und hält schließlich fest: „Es gibt keine per se pädagogischen Situationen und Handlungsfelder, sondern nur solche, in denen *auch* pädagogisches Handeln möglich ist.“

²² Auf Theorien zur Professionalisierung bzw. pädagogisches Professionswissen soll hier nicht im Näheren eingegangen, jedoch auf diverse Arbeiten in Kraul/Marotzki/Schweppes „Biographie und Profession“ und Combe/Helspers „Pädagogische Professionalität“ als erweiternde Literatur hingewiesen werden.

Bei einem Zaunblick zur Sonder- und Heilpädagogik fällt eine gewisse Vorrangstellung der Praxis auf. So schreibt z.B. Speck: „Wissenschaft will und soll Wirklichkeit erklären und der Praxis dienen. Sie ist in Begriffe und Theorien gefasste Wirklichkeit.“ (Speck 2008, 89)

Auch bei Bleidick, der von einem „astronomisch weiten Abstand“ zwischen Theorie und Schulpraxis spricht, hat die pädagogische Praxis „im Vergleich zur distanzierten theoretischen Reflexion ihre eigene Dignität.“ (Bleidick 1999, 114)

Sich sowohl von der Paradigmendiskussion um Einheit oder Differenz, als auch von einer Dignitätsfrage zwischen Theorie und Praxis verabschiedend, verfolgt diese Untersuchung lediglich das Ziel einer gewissen Annäherung der beiden konträren Felder.

Auch wenn die Fragestellung der Arbeit nach dem Einfluss wissenschaftlicher Literatur auf die pädagogische Praxis einen gewissen Nützlichkeitsaspekt vermuten lässt, liegt es dieser Diplomarbeit dennoch fern, der Wissenschaft eine Vormachtstellung einzuräumen. Vielmehr hofft das Forschungsvorhaben, einen Beitrag zur Schließung der Kluft zwischen der Allgemeinheit der Theorie und der Singularität des Einzelfalls zu leisten.

Warum gerade die **Individualpsychologie** als für die Pädagogik relevantes Untersuchungsfeld innerhalb der Diplomarbeit ausgewählt wurde, ist u.a. daran festzumachen, dass „die Individualpsychologie ADLERS (...) eine unmittelbare pädagogische Tendenz [besitzt], die von vornherein in seine Lehre eingebaut war. (...) Aus diesem Grund liegt uns hier ein, wenn auch aphoristisches, pädagogisches System vor, das eine Fülle praktischer Wegweisungen für pädagogische Maßnahmen enthält.“ (Bleidick 1959, 11f)

Sowohl für Adler, als auch für Freud ist die Entstehung einer Neurose auf frühe Eltern-Kind-Beziehungen zurückzuführen (vgl. Ringel 1977, 21f). Ferenczi geht noch weiter indem er sagt, „daß [sic] ‚heutige‘ Kindererziehung Neurosen förmlich hochzüchte.“ (Ferenczi 1970; zit. nach Brandl 1977, 181) Auch Bleidick sieht die Entstehung einer engen Verbindung zwischen Psychotherapeuten und Pädagogen in der seit der Jahrhundertwende entstandenen „Häufung von Verhaltensstörungen, Konflikten und Er-

ziehungsschwierigkeiten, die man heute unter das vielgebrauchte und unklare Schlagwort der ‚Neurose‘ subsummiert.“ (Bleidick 1959, 12)

Mit diesem „Schlagwort der Neurose“ fällt auf, dass wir innerhalb des individualpsychologisch-pädagogischen Diskurses auf Abhandlungen der Frage treffen, welche Bedeutung Schlüsselbegriffe und Konzepte der Adlerschen Theorie für die Pädagogik und ihr Praxisfeld haben (vgl. u.a. Datler 1987; Rüedi 1995).

Dabei ist zu betonen, dass die Bedeutung der Individualpsychologie für die Pädagogik resp. für die Disziplin der Bildungswissenschaft von der Relevanz, die sie für die schulische Praxis hat, zu unterscheiden ist.

Obwohl sich aus Adlers Menschenbild sowohl Konsequenzen für den schulischen Bereich, als auch für die wissenschaftliche Disziplin ableiten lassen, soll hier keine neuerliche Diskussion um Wissenschaft versus Praxis entfacht werden, sondern lediglich auf die Verknüpfungen derselben hingewiesen werden.

So hält Rüedi die Bedeutung der Individualpsychologie für die Schule wie folgt fest: „Die Individualpsychologie Alfred Adlers hilft der Lehrerin und dem Lehrer, sich in die Kinder einzufühlen, ihren Lebensstil zu verstehen und auf dieser Grundlage zu helfen. (...) *Ohne* Einfühlung, *ohne* Identifizierung des Pädagogen bleiben alle Hinweise der Adlerschen Theorie nutzlos.“ (Rüedi 1995, 43)

Ebenfalls auf das Moment des Verstehens hinweisend, bemerkt Bleidick „ daß [sic] die heutige wissenschaftliche Pädagogik ohne die Berücksichtigung tiefenpsychologischer Ergebnisse nicht zu denken ist“ und dass „der verstehende Blick in die innerseelischen Konflikte mit ihren Erziehungsschwierigkeiten und die Neubesinnung der Pädagogik auf tiefenseelisch-dynamisch-ganzheitliche Aspekte ihres Menschenbildes notwendige Ergänzungen der Erziehungstheorie und -praxis [sind].“ (Bleidick 1959, 15)

In seinem Werk „Individualpsychologie in der Schule“ bezieht sich Adler auf das *Gemeinschaftsgefühl*, indem er sagt: „Ein Kind, das Gemeinschaftsgefühl hat, hört und sieht besser, hat ein besseres Gedächtnis, kann bessere Leistungen aufweisen, hat die Fähigkeit, sich Freunde, Kameraden zu gewinnen, ist ein guter Mitspieler, Mitarbeiter und hat wohl auch mehr Verstand als die anderen, weil es durch sein Gemeinschaftsge-

fühl in die Lage versetzt ist, mit seinen Augen richtig sehen, mit seinen Ohren hören, mit seinem Herzen fühlen zu können.“ (Adler 1975, 94)

Wittenberg interpretiert die Bedeutung der Schule aus der Sicht der Individualpsychologie folgendermaßen: „Alfred Adler sieht die Aufgabe der Schule einerseits in ihrer Funktion der Tradierung der Kulturgüter (...) Andererseits weist Adler der Schule eine wesentliche ergänzende Erziehungsaufgabe zu.“ (Wittenberg 2000, 65) Die Erziehungsperson hätte demnach das nachzuholen „was an ihm [dem Schulkind; Anm. D.G.] zu Hause, vor allem von der Mutter²³, versäumt worden ist.“ (Adler 1975, 14) 1927 schreibt Adler über die Mangelhaftigkeit der elterlichen Erziehung: „Leider können wir aber nicht leugnen, daß [sic] die Eltern weder gute Psychologen noch auch gute Pädagogen sind.“ (Adler 1927; zit. nach Gutleiderer 1987, 66)

In „Ein Österreicher namens Alfred Adler“ schreibt Schnell zum individualpsychologischen Gedankengut in der Schule: „Die Lehrer merkten sofort, daß [sic] die Individualpsychologie eine echte Hilfe in der Beurteilung der Schülerpersönlichkeit (...) bot (...) Das pädagogische Schema von Gebot und Verbot, von Lohn und Strafe wich zugunsten des Bemühens, das Kind und den Jugendlichen zu verstehen (...) allein das Kapitel ‚Charakterlehre‘ in der ‚Menschenkenntnis‘ zeigt in der Problemstellung die **enge Verbindung zwischen Individualpsychologie und Pädagogik** [Hervorhebung; D.G.]“ (Schnell 1977, 137f)

Die Bedeutung der Individualpsychologie für die Pädagogik gipfelt in Oskar Spiels Zitat in seinem Werk „Am Schaltbrett der Erziehung“, wo er sagt: „Aus den Einsichten der Tiefenpsychologie erwächst die Notwendigkeit, eine **Tiefenpädagogik** zu schaffen.“ (Spiel 1947, 52)

Von einer pädagogischen Relevanz der Individualpsychologie also ausgehend, hat es sich die Arbeit mithilfe der diplomarbeitsleitenden Forschungsfrage zur Aufgabe gemacht, nicht nur diesen Einfluss, den die Wissenschaft auf die Praxis hat (oder nicht hat) zu untersuchen, sondern dabei bzw. genau damit auch einen Schritt weit neue Perspektiven der Impact-Forschung aufzudecken.

²³ Der Beziehung des Kindes zur Mutter schreibt Adler große Bedeutung in Bezug auf die Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls zu (vgl. Adler 1973, 40).

II Untersuchung

Dieser zweite von insgesamt drei Teilen der Diplomarbeit wird die Empirie des Forschungsvorhabens zum Inhalt haben. Bevor es zur Vorstellung der angewandten Methode und der Ergebnisdarstellung kommt, sollen eingangs noch diverse Vorbemerkungen zur Untersuchung gemacht werden.

1. Vorbemerkungen

Ziel der Forschung ist es, einen Einblick darin zu bekommen, welchen Einfluss wissenschaftliche Literatur auf das Wissen von Lehrerinnen in der pädagogischen Praxis hat bzw. ob oder inwiefern sich dieses Wissen in ihrem pädagogischen Handeln niederschlägt. Wie bereits in vorangegangenen Kapiteln erwähnt, wurde zur Verfolgung dieses Ziels als Untersuchungsfeld die Oskar Spiel-Schule als pädagogische Vertreterin der praktischen Individualpsychologie für das Forschungsvorhaben ausgewählt. Weiters muss in Erinnerung gerufen werden, dass es sich bei der empirischen Untersuchung nicht nur um die Frage nach literarischem Einfluss dreht, sondern gleichzeitig auch eine methodische Erprobung innerhalb der Impact-Forschung per se stattfindet.

Da die bewährte Methode der EHT aufgrund des veränderten Gegenstandes nicht verwendet werden kann (siehe dazu auch Kapitel I.2), ist eine Methode notwendig, mit Hilfe derer möglicher Impact ebenso erhoben werden und damit den Forschungsfragen nachgegangen werden kann. Doch werfen wir zunächst einen Blick auf die Gegebenheiten im Forschungsfeld, an die die Untersuchungsmethode sowie das Untersuchungsinstrument angepasst werden muss.

1.1. Voraussetzungen und Definitionen

Eine Grundvoraussetzung, den Impact wissenschaftlicher individualpsychologischer Literatur auf das Wissen einer Person zu ermitteln, ist, dass sich der/die Befragte in seinem/ihrer Lebenslauf schon eingehend mit dieser Literatur befasst hat. Dies geschieht – so die angenommene Prämisse – innerhalb eines wissenschaftlichen Studiums und/oder während einer individualpsychologischen Aus- oder Weiterbildung. Daraus lassen sich folgende Voraussetzungen für die Untersuchungspersonen ableiten:

Die Untersuchungspersonen

- haben eine abgeschlossene tiefenpsychologische Grundausbildung
- befinden sich momentan in einer tiefenpsychologischen Aus- oder Weiterbildung
- sind Studierende der Bildungswissenschaft mit psychoanalytischem Schwerpunkt
- sind bereits Magistrae der Bildungswissenschaft mit psychoanalytischem Schwerpunkt
- besuchen laufend Fortbildungen mit tiefenpsychologischem Schwerpunkt

Fünf Personen aus der Oskar Spiel-Schule, die diese Voraussetzungen erfüllen, stellten sich für die Untersuchung zur Verfügung. Aus diesem Grund erscheint es sinnvoll, auf ein qualitatives Forschungsdesign zurückzugreifen.

Geklärt werden muss außerdem die Frage, wie sich *wissenschaftliche individualpsychologische* Literatur im Rahmen dieser Diplomarbeit definiert bzw. was im Zuge der Untersuchung darunter zu verstehen ist.

Die Definitionen, ab wann ein Text, ein Werk oder eine Arbeit als wissenschaftlich anzusehen ist, streuen weit, wobei Gegenstandsorientiertheit und ein methodisches Vorgehen oft als Grundpfeiler gesehen werden. Die Frage, ab wann eine Publikation

als individualpsychologisch zu betrachten ist, kann sich voraussichtlich ebenso vieler Diskussionsbeiträge erfreuen.

In dieser Arbeit wird die Definition *wissenschaftlicher individualpsychologischer* Literatur an folgenden zwei Punkten festgemacht:

- Der Autor/ die Autorin des Textes²⁴ ist ein eingetragenes Mitglied einer offiziell anerkannten individualpsychologischen Vereinigung und
- sein/ihr Text wurde von einem offiziellen Verlag entweder online und/oder in Druckformat publiziert.

2. Vorstellung der Methode

Um an den Untersuchungsgegenstand „Mensch“ bzw. sein subjektives Erleben möglichst nahe heranzutreten und Impact ohne die „Hilfe“ von Text zu ermitteln, erachte ich die Erhebung verbaler Daten als geeignete Forschungsstrategie. Die zum Forschungsziel führende Methode soll dabei das qualitative Interview sein. Obwohl es an Mannigfaltigkeit unterschiedlicher Interviewformen nicht mangelt, fiel die Wahl auf das **leitfadengestützten Interviews** (vgl. Flick 2010, 194). Die Gründe dafür liegen u.a. darin, dass die zeitlichen Ressourcen der Befragten begrenzt sind und ein Leitfaden sowohl ein offenes Gespräch zulässt, als auch den nötigen inhaltlichen Rahmen absteckt, wobei „die Interviewdurchführung hier durch die Vorgabe von inhaltlichen Bereichen und durch die gezielte Formulierung von Fragen entlang wissenschaftlichen Theorien zum Thema bestimmt [ist].“ (Flick 2010, 204) Den Interviewten ist so genug Raum gegeben, nach eigenem Ermessen auf die gestellten *offenen* Fragen zu antworten, jedoch kann die Interviewerin gleichzeitig auch z.B. durch konkretes Nachfragen das Interview lenken. „Diese Eingriffe sind durch das Forschungsinteresse zu legitimieren. Sie sind immer dann sinnvoll, wenn das Forschungsinteresse sich auf bestimmte Bereiche richtet und Texte zu bestimmten Themen als Material für die Inter-

²⁴ Hierunter sind sämtliche Textsorten zu verstehen, wie sie in EHT 5.1. dargestellt sind (vgl. Stephenson 2009, 46f).

pretation braucht, eine selbständige Generierung solcher Texte aber nicht erwartet werden kann.“ (Hefferich 2011, 179)

2.1. Das Forschungsinstrument „Leitfaden“

Für die Erstellung eines optimalen Instruments zur Durchführung der Befragungen boten Aspekte aus Cornelia Helfferichs „Die Qualität qualitativer Daten“ Orientierung. Danach sind die Anforderungen an einen Leitfaden:

- „Er muss als Ganzes und in seinen Teilen den Grundprinzipien der qualitativen Forschung gerecht werden und Offenheit ermöglichen.“ (Helfferich 2011, 180)
- Die Vermeidung der Überladung durch zu viele Fragen,
- formale Übersichtlichkeit und gute Handhabung, um die Aufmerksamkeit des Interviewers nicht von der Interviewsituation abzulenken (vgl. ebd.).
- Abrupte Sprünge und Themenwechsel sollen vermieden werden. Offene, erzählgenerierende Fragen stehen am Anfang, geschlossene und Informationsfragen am Ende des Leitfadens und
- die Fragen sollen frei gestellt und nicht abgelesen werden (vgl. ebd.).
- „Priorität hat die spontan produzierte Erzählung – allein dies macht schon klar, dass ein guter Leitfaden nicht viele Fragen enthalten darf.“ (ebd.)

Zur Auswahl an Fragen wird das „SPSS-Prinzip der Leitfadenerstellung“ nach Helfferich angewandt. „Um das Grundprinzip der Offenheit zu wahren und dennoch die für das Forschungsinteresse notwendige Strukturierung vorzugeben, bewährt sich ein Vorgehen, das sich – leicht zu merken – als ‚SPSS bei der Leitfadenerstellung‘ abkürzen lässt (...) Hinter dem Kürzel ‚SPSS‘ stehen die vier Schritte ‚Sammeln‘, ‚Prüfen‘, ‚Sortieren‘ und ‚Subsumieren‘.“ (Helfferich 2011, 182)

Diesem Prinzip folgend, wurden in einem ersten Schritt – ähnlich einem Brainstorming – sämtliche Fragen gesammelt, die sich an der Leitfrage „Was will ich wissen?“ orien-

tierten²⁵. Ebendiese Fragenliste wurde in Schritt 2, dem „Prüfen“, einer drastischen Überarbeitung und einer damit einhergehenden Reduktion unterzogen. Den Prüfkriterien Helfferichs (vgl. 2011, 182f) entsprechend, wurden manche Fragen umformuliert, einige ganz gestrichen, sodass in Schritt 3 die übrig gebliebenen Fragen nach inhaltlichen Aspekten sortiert werden konnten. In Schritt 4, dem „Subsumieren“, geht es darum, dem Leitfaden „seine besondere“ Form zu verleihen (vgl. Helfferich 2011, 185). Die nach Inhalt sortierten „Fragebündel“ werden nun in einzelne erzählgenerierende „möglichst wenig Präsuppositionen enthaltende“ Hauptfragen unterteilt, denen jeweils diverse Einzelaspekte untergeordnet, also subsumiert werden (vgl. Helfferich 2011, 185). Im Fall vorliegender Arbeit bzw. des ihr innewohnenden Forschungsinteresses sind die Hauptfragen recht allgemein gehalten, um den Interviewten einen möglichst großen Antwortraum zu geben. Erst wenn das Erzählte vom Forschungsinteresse abweicht, kann durch die einzelnen Nachfragen wieder zum Schwerpunkt gelenkt werden.

Um eine Vergleichbarkeit der Antworten bei der Auswertung zu ermöglichen, werden allen Interviewten die gleichen Hauptfragen gestellt, wobei die dem Forschungsinteresse dienenden Nachfragen variieren können. Im Folgenden sollen die Fragen des Leitfadens gesondert und kommentiert vorgestellt werden.

Einstiegsfrage:

„Woher, würden Sie sagen, beziehen Sie in erster Linie Ihr pädagogisches Wissen?“

Diese erste Frage bietet von außen keinen genauen Einblick in das Forschungsinteresse, lässt Spielraum in der Antwort und eröffnet das Themengebiet, um das es im Interview geht. Fällt hier kein Stichwort zu wissenschaftlicher bzw. individualpsychologischer Literatur, können folgende Unterfragen gestellt werden:

- a) *„Gibt es spezielle Literatur bzw. spezielle AutorInnen, die Ihnen hier einfallen? Wenn ja, welche?“ (ev. Stichwort: Ausbildung/ Weiterbildung)*

²⁵ Diese erste Fragensammlung kann dem Anhang entnommen werden.

b) *„Wie sieht es mit dem Schwerpunkt „Individualpsychologie“ aus? Gibt es spezielle Konzepte oder Theorien, über die Sie etwas gelesen/gehört haben? Wenn ja, welche?“*

Auf den ersten Blick kann es irritierend wirken, dass die Unterfragen mit „Ja“ bzw. „Nein“, einsilbig beantwortbar sind. Doch muss auch damit gerechnet werden, bzw. muss die Option bestehen bleiben, dass kein Impact stattgefunden hat oder stattfindet. Sollten also keine wissenschaftlichen individualpsychologischen AutorInnen oder Literatur genannt werden, muss dies unkommentiert akzeptiert und die Gründe dafür bestmöglich erhoben werden. Dabei lasse ich mir als Interviewerin die Option offen, eine improvisierte Frage danach zu stellen.

„Konnten Sie etwas, worüber Sie gelesen oder gehört haben, bereits in Ihrem Unterricht oder einer anderen Situation in der Schule anwenden? Eventuell als Hilfestellung? Wenn ja, inwiefern?“

Mit dieser Frage soll nun konkreter auf das „Handeln nach Wissen“ aus der zweiten Forschungslücke eingegangen werden. Um ein unbewusstes „Handeln“, wenn eine nicht bewusste Beeinflussung von Text stattgefunden hat, zu erforschen, müsste die Untersuchung um das Instrument der Beobachtung erweitert werden. Diese und andere die Forschung ausbauende Aspekte finden sich im Kapitel „Ausblick“ wieder.

Die letzte Frage soll das Interview abschließen und auf einen aktuellen Wissensstand der Lehrerinnen eingehen.

„Gibt es aktuell etwas, das Sie in Bezug auf Ihren Beruf lesen oder worüber Sie mit Ihren Kolleginnen sprechen oder sogar diskutieren?“ (ev. Bezug zu wöchentlichen Gruppensitzungen herstellen) Wenn ja, was ist das?“

Diese drei Fragen dienen Richtlinien, die ein dem Forschungsinteresse dienendes Abweichen durch spontan gestellte weitere Fragen durchaus zulassen.

Der Gesprächsleitfaden muss übersichtlich gestaltet sein, gut leserlich und die Fragen in großer Schrift abgedruckt, damit in der Interviewsituation jeder Verwirrung entgangen wird (siehe dazu auch Kap. 2.2. in diesem Teil II der Arbeit).

2.2. Zur Interviewgestaltung

Wie aus dem vorangegangenen Kapitel hervorgeht, ist der Leitfaden mit drei Hauptfragen eher kurz bemessen. Grund dafür sind die begrenzten zeitlichen Ressourcen der Lehrerinnen, wobei nach Rücksprache mit denselben pro Interview ca. 10 - 15 Minuten in Anspruch genommen werden konnten. Auf diese Absprache wurden die Fragen ebenso abgestimmt und der Leitfaden konzipiert, wie auch um dem Forschungsinteresse gerecht zu werden. Der Fokussierung auf nur drei Hauptfragen geht auch die Überlegung voraus, den Interviewten Raum zum Nachdenken zu geben und einem „gehetzten und ‚bürokratischen Abhaken‘ der einzelnen Fragen“ (Hopf 1978; zit. nach Helfferich 2011, 180) vorzubeugen.

Dennoch muss an dieser Stelle daran erinnert werden, dass der Leitfaden lediglich einer Orientierung in der Interviewsituation dient und zusätzliche Fragen bzw. ein weiteres Nachfragen keinesfalls verbietet.

Um den Untersuchungspersonen so wenig Mehraufwand wie möglich zuzumuten, erachte ich als geeigneten Ort für die Interviews das gewohnte Umfeld der Interviewpersonen, nämlich die Oskar Spiel-Schule selbst. Außerdem soll dadurch ein maximaler Grad des Wohlfühlens gewährt werden.

Weiters finden die Interviews in einem möglichst ruhigen Raum (für bessere Akustik) statt, der keine Ablenkungen bietet, damit Fokus und Konzentration auf die gestellten Fragen gerichtet werden können. Es wird darauf geachtet, dass der Raum für den Zeitraum des Interviews von keiner dritten Person betreten wird, damit die Gesprächssituation nicht gestört wird.

Was in der Arbeit als wissenschaftlich bzw. wissenschaftlich individualpsychologisch gilt, wurde bereits im Vorfeld definiert, und diese Definition wird auch bei der Auswertung der Daten beibehalten. Wichtig für die Führung des Interviews ist, dass in keiner Weise das Wort „wissenschaftlich“ von Seiten der Interviewerin fällt. Eine solche Äußerung während des Gesprächs birgt die Gefahr, durch unterschiedliche Definitionsweisen der Gesprächspartner die Interviewsituation zu verfälschen oder Unsicher-

heit hervorzurufen. Jegliche Unsicherheit schaffende Faktoren einer Frage müssen vermieden werden.

Nach einer Begrüßung im Vorfeld der Interviews soll kurz das Vorgehen erläutert werden bzw. können ungeklärte Fragen von Seiten der Interviewten gestellt werden. „In dieser Eingangsphase ist eine offene und freundliche Atmosphäre herzustellen und die Bereitschaft, an einem Interview teilzunehmen, ist zu würdigen.“ (Helfferrich 2011, 177)

2.3. Dokumentation, Information und die Wahrung des Datenschutzes

Jedes Interview wird mit einer Nummer versehen, da aus Datenschutzgründen (siehe weiter unten) keine Namen aufgenommen werden. Für jedes Interview wird ein eigener **Gesprächsleitfaden** im DIN A4 Querformat verwendet, der – mit ebendieser Kennnummer versehen – neben den zu stellenden Fragen auch Platz für Notizen liefert. Da die Aufmerksamkeit der Interviewerin auf das Gespräch gerichtet sein soll, dienen die Notizen lediglich dazu, die spätere Ordnung der unterschiedlichen Interviews zu gewährleisten. Um den originalen Gesprächsverlauf für die nachfolgende Auswertung zu dokumentieren, wird jedes Interview auf einem **digitalen Tonband** aufgezeichnet. Vor jedem Gespräch ist abzuklären, ob die Interviewperson mit der auditiven Dokumentation einverstanden ist. Sollte die zu befragende Person damit nicht einverstanden sein, so werden die gewonnen verbalen Daten auf dem Gesprächsleitfaden schriftlich festgehalten. Stimmt sie der Dokumentation zu, wird vor dem Gespräch die Kennnummer des Gesprächs genannt.

Niemand gibt gerne etwas von sich preis, ohne zu wissen, was mit der Information geschieht. Demnach ist es wichtig, vor dem Interview über den Zweck des Gesprächs zu sprechen, die geplante Dokumentation abzuklären und die Wahrung des Datenschutzes zu versichern. Ein **Informationsblatt**, das bei den befragten Personen verbleibt, soll Auskunft darüber geben, in welchem Rahmen das Interview stattfindet und wie mit den gewonnenen Daten umgegangen wird. U.a. wird dabei versichert, dass das Interview vollkommen anonym stattfindet, die Daten ausschließlich für das For-

schungsanliegen der Diplomarbeit ausgewertet werden und das Audiomaterial – so damit einverstanden – nach seiner Transkription vernichtet wird. Eine Abbildung des Informationsblattes findet sich im Anhang.

Der Datenschutz einer Person wird im Zuge der vorliegenden Arbeit ernst genommen, wonach weder Namen noch andere Daten wie Adressen oder sonstiges aufgezeichnet werden. Eine Aufnahme weiterer statistischer Daten wie Alter oder Geschlecht ist im Rahmen der Untersuchung nicht vorgesehen, da es sich um keine Stichproben-Erhebung handelt und allein schon aufgrund des Pilotstudien-Charakters auf Repräsentativität verzichten muss. Eine **Einwilligungserklärung**, die von jeder zu befragenden Person vor dem Interview unterschrieben werden muss, soll versichern, dass über das Vorgehen aufgeklärt wurde und dass die interviewte Person mit der Durchführung des Interviews und seiner Dokumentation unter den vereinbarten Bedingungen einverstanden ist. Auch eine Abbildung dieser Einverständniserklärung²⁶ ist dem Anhang zu entnehmen.

3. Die Interviews und deren Auswertung

Die fünf Interviews fanden von 21.09. bis 27.09.2011 statt und dauerten zwischen sechs und zwölf Minuten. Vier der fünf Gespräche fanden in einem Raum in der Oskar Spiel-Schule statt, eines in einer privaten Wohnung. Alle Lehrerinnen waren damit einverstanden, dass das Gespräch für die anschließende Transkription unter den angegebenen Bedingungen²⁷ auf Tonband aufgezeichnet wird.

Die Transkription wurde mit Hilfe des Computerprogramms f4 durchgeführt, wobei die Daten original aus dem Gespräch übernommen wurden und demnach auch z.B. Wortwiederholungen, Pausen, Betonungen etc. abgetippt beziehungsweise markiert

²⁶ Da durch die verzeichneten Unterschriften Auskunft über die Namen der Untersuchungspersonen gegeben werden könnte, wurde auf die Abbildung der unterschriebenen Einverständniserklärungen verzichtet. Die Originale werden von der Autorin bewahrt und lediglich ein Darstellungsexemplar wird abgedruckt.

²⁷ Siehe Informationsblatt bzw. Einverständniserklärung

wurden. So wurden längere Pausen mittels „(...)“ ausgewiesen, ein betontes Wort unterstrichen, Anmerkungen der Autorin in eckige Klammern gesetzt, sowie der umgangssprachliche Ton beibehalten. Im Interview genannte Namen wurden aus Anonymitätsgründen verborgen. Eine vollständige und wortgetreue Abschrift der Interviews findet sich im Anhang.

Ausgewertet wurden die Interviews mittels qualitativer Inhaltsanalyse. „Inhaltsanalyse ist eine der klassischen Vorgehensweisen zur Analyse von Textmaterial gleich welcher Herkunft – von Medienerzeugnissen bis zu Interviewdaten (...) Im Gegensatz zu anderen Ansätzen ist das Ziel hier vor allem die Reduktion des Materials.“ (Flick, 2010, 409)

Insbesondere fiel die Wahl auf die Vorgehensweise des von Mayring 1983 entwickelten Ablaufmodells zur Analyse von Texten. Dabei wurde die Technik der zusammenfassenden Inhaltsanalyse innerhalb eines Categoriesystems angewandt, wobei die Leitfragen aus den Interviews den jeweiligen Rahmen für eine Kategorie bilden. Somit wurden die Aussagen der Interview-Personen in folgenden Schritten reduziert: „In der zusammenfassenden Inhaltsanalyse wird das Material paraphrasiert, wobei weniger relevante Passagen und bedeutungsgleiche Paraphrasen gestrichen (erste Reduktion) und ähnliche Paraphrasen gebündelt und zusammengefasst werden (zweite Reduktion). Dies stellt eine Kombination der Reduktion des Materials durch Streichung mit einer Generalisierung im Sinne der Zusammenfassung auf einem höheren Abstraktionsniveau dar.“ (Flick 2010, 410) Im Anschluss an die Analyse werden die Ergebnisse in Bezug auf die Forschungsfrage interpretiert. „Durch die schematische Aufbereitung des Vorgehens soll durch dieses Verfahren ein Weg skizziert werden, der übersichtlicher und eindeutiger und durch die skizzierte mögliche Reduktion des Materials besser handhabbar ist als andere Auswertungsverfahren.“ (Flick 2010, 416)

Im Folgenden werden die gestellten Fragen kategorisch dargestellt und die Hauptaussagen der befragten Personen sinngemäß zusammengefasst und wiedergegeben. I steht dabei für Interviewerin und B1, B2 usw. für die Untersuchungspersonen.

I: Woher beziehen Sie in erster Linie Ihr pädagogisches Wissen?

B1: Also natürlich einmal von meiner LehrerInnen-Ausbildung auf der PädAk. Danach habe ich noch Pädagogik und Psychologie studiert. Das praktische Wissen, das ich umsetzen kann, habe ich durch meine Nebenausbildungen wie Gestaltpädagogik und Montessoripädagogik. Meine wichtigste Ausbildung ist allerdings die zur Individualpsychologin.

B2: Das wichtigste Instrumentarium ist für mich der Austausch mit verschiedenen Kollegen. Für mich ist es wichtig, mich immer wieder zu vergewissern und die Meinung der anderen einzuholen. In den wöchentlichen Besprechungen und der monatlichen Supervision können wir über die Kinder reflektieren. Dann die Fortbildungen und dass mir gute Sachen im Kollegen-Kreis empfohlen werden.

B3: Ich würde sagen, aus meiner Ausbildung auf der PädAk, sowohl Theorie, als auch praktische Erfahrung, wobei ich mir auch zusätzliche Information hole. Derzeit studiere ich auf der Uni, und ohne dieses theoretische Wissen täte ich mir schon schwer. Man spürt vieles, aber es ist schon besser, das auch theoretisch fundiert zu wissen.

B4: Mein pädagogisches Wissen beziehe ich grundlegend von der PädAk, weiteres Wissen aus der Erfahrung mit den Kindern und durch Beobachtung anderer Kolleginnen. In den Besprechungsstunden kann man nachfragen und über Probleme sprechen. Es gibt auch Fortbildungsveranstaltungen, wobei man auch schauen muss, was mit dem speziellen Schwerpunkt adaptiert werden kann. Es gibt auch laufend Neuerungen, wo man schauen muss, hier gibt es etwas Neues. Ist das gut, kann es vorgestellt und darüber diskutiert werden

B5: Mein pädagogisches Wissen, würde ich rein intuitiv sagen, beziehe ich aus der eigenen Erfahrung, aus dem Gefühl.

I: Gibt es da vielleicht eine spezielle (individualpsychologische) Literatur, mit der Sie sich befasst haben? Oder: Fällt Ihnen da spontan ein gewisses Werk ein?

B1: Im Literatur-Grundkurs haben wir viel gelesen. Speziell **Melanie Klein** hat mich sehr beeinflusst, weil die Arbeit mit schwierigen Kindern erfordert, dass man ein Konzept hat. Die Pädagogik allein reicht da oft nicht. Ich hab so den Eindruck, dass fast

alles, was ich gelesen habe, immer wieder Aufschlüsse für meine Arbeit gibt. Mit **Oskar Spiel** habe ich mich beschäftigt, **Alfred Adler** habe ich gelesen, über seine Erziehungsberatung. Theorie war für mich immer notwendig für das praktische Tun, weil es Denkanstöße gibt und man damit Boden unter den Füßen hat.

B2: Bei den Fortbildungen, das sind unterschiedliche Vorträge, die von Individualpsychologen gehalten werden, wo auch Fallbeispiele besprochen werden. Literatur, würde ich sagen, wird uns immer wieder von der Direktorin empfohlen. **Anna Freud** ist ein Buch, das sie uns immer wieder ans Herz legt.

B3: „**Am Schaltbrett der Erziehung**“ zum Beispiel von **Oskar Spiel**, von **Adler** hab ich auch einige Texte gelesen, **Freud**-Texte les ich sehr viel über die Universität, **Anna Freud** find ich sehr interessant, auch ihre Arbeit im Kindergarten. Ich hab auch in Vorschulklassen gearbeitet und da war mir vieles eine Hilfe, grad in der Beziehungsarbeit. **C.G. Jung** hab ich gelesen und **Datler**. Die Fallbeschreibung eines Buben aus Oskar Spiels „**Am Schaltbrett der Erziehung**“ hat mir geholfen.

B4: Ich weiß leider die Autorin nicht mehr, aber aktuell habe ich mich mit der Schulingangsphase und der Differenzierung beschäftigt und mit den Möglichkeiten des offenen Unterrichts. Ein neues Werk mit handfesten Beispielen. Ich mag es, wenn etwas theoretisch ist und es dann ein praktisches Beispiel dazu gibt. Unser Standardwerk „**Am Schaltbrett der Erziehung**“ ist zwar uralt, aber die Werte, die vermittelt werden, sind heute noch umsetzbar für die Kinder. Wenn jemand ein Werk liest, dann kommt das in die Besprechungsstunde und wird kurz berichtet. Aber in letzter Zeit habe ich mich mehr mit unterrichtsdidaktischen Sachen auseinandergesetzt.

B5: Mit **Oskar Spiel** habe ich mich sehr intensiv befasst, ich habe auch selber Diplomarbeit über die Oskar Spiel-Schule geschrieben und im Zuge dessen hab ich viel über **Alfred Adler** und die Pädagogik gelesen und Oskar Spiel „**Am Schaltbrett der Erziehung**“. Auch **Hartmut von Hentig** hab ich gelesen, der die Gesamtschule so gut beschrieben hat.

I: Gibt es ein bestimmtes Konzept, das Ihnen in einer pädagogischen Situation, im direkten Umgang mit einem Kind geholfen hat?

B1: Melanie Klein hat mir geholfen, die Aggressionen eines Bubens auszuhalten, wo ich ein Konzept gehabt habe, hier gibt es etwas, das ich zu **containen** habe, was ich zu verdauen habe. Dieses Konzept hat mir auch geholfen, seine Aggressionen auszuhalten und es nicht immer auf mich zu beziehen. Alfred Adler hilft mir in Situationen, wo ich merke, das Kind hat zu wenig Selbstbewusstsein. Oder das Kind ist viel zu sehr an die Mama gebunden, sie lässt es nicht groß werden. Durch die Theorie bekomme ich einen Blickwinkel, der mir hilft zu reagieren.

B2: Die Basis unserer Schule ist die Beziehung zum Kind. Das, was mir das Kind **spiegelt** und was ich als **Gegenübertragung** spür.

B3: Am Anfang, als ich begonnen habe zu unterrichten, gab es Situationen, in denen ich Wut, Angst und Unsicherheit empfunden habe. Das Konzept des **Containments** oder das **szenische Verstehen** hat mir sehr geholfen dabei.

B4: Voriges Jahr habe ich mich mit Vorträgen von Frau Dr. **Bogyi** über **Kind und Tod** befasst, weil wir aktuell ein Kind hatten, das seine Mutter durch Selbstmord verloren hat. Von Prof. **Friedrich** hab ich über **Geschwisterproblematik** gelesen, weil wir auch viele Zwillingspärchen hatten. Über die **Flüchtlingsproblematik** hab ich nicht in Büchern, sondern in Fachblättern von diversen Vereinen gelesen, weil wir hier am Standort sehr betroffen sind. Es betrifft also nicht nur eine Fachrichtung, ähnlich dem Wesen der Individualpsychologie: möglichst alle Faktoren miteinander in Verbindung zu bringen.

B5: In unseren wöchentlichen Besprechungsstunden findet teilweise auch ein Austausch über pädagogische Konzepte statt, was das Kind jetzt bräuchte. Da kann ich darauf zurückgreifen, dass viel über Kinder gesprochen wird. Durch meine Ausbildung in der **dynamischen Gruppenpsychotherapie** bin ich sehr interessiert an der Gruppe, mit Kindern ist man auch meistens in einer Gruppe und das ist auch eine tiefenpsychologische Richtung, in der es gilt, auf **Übertragung und Gegenübertragung** zu achten und dann für sich zu bearbeiten.

I: Was würden Sie sagen, zeichnet die Oskar Spiel-Schule aus? Was macht sie besonders?

B1: Dass wir Kolleginnen untereinander ein Netzwerk haben, dass diese Teambesprechungen, die wir haben, dazu beitragen, dass wir keine Einzelkämpfer sind, sondern das Gefühl haben, wir sind ein Team, und dass wir über die Kinder nachdenken. Bei uns wird auf die Psychodynamik geschaut und versucht zu verstehen: Was zeigt uns das Kind und was steht dahinter?

B2: An erster Stelle die Kommunikation. Das Sprechen miteinander, sich ständig kurzschließen zu können. Auch non-verbale Kommunikation, per Augenkontakt können wir uns etwas signalisieren. Das vernetzte Arbeiten mit den Klassenlehrern.

B3: Die Arbeit an der Beziehung zu den Kindern, also erziehen durch sich Beziehen auf das Kind, auf seine Individualität, auf seine Stärken und Schwächen. Wir sind da auch in ein privilegiertes System eingebettet, weil wir mehr Lehrerinnen pro Klasse sind, einen Psychagogen an der Schule haben, die wöchentlichen Besprechungsstunden, einmal im Monat von Frau Dr. Bogyi unterstützt. Supervision ist ganz wichtig, da kann ich die Sachen hierlassen und nehme sie nicht mit nach Hause.

B5: Die Teamarbeit. Durch die Besprechungsstunde fühlt man, dass es ein Team ist. Dass wir gemeinsame Supervision haben und gemeinsam an Dingen arbeiten. Das Verständnis für Kinder und das Nachdenken über die Kinder, wie kann man das Kind bestmöglich fördern, wie kann man es erreichen. Wir legen auch Wert auf die Elternarbeit, nach dem Vorbild Oskar Spiels bzw. Alfred Adlers darauf zu schauen, wie kann man die Eltern einbeziehen, mit ihnen arbeiten und versuchen sie zu beraten.

4. Zentrale Ergebnisse und Rückkoppelung zu den Forschungsfragen

Rufen wir uns die Forschungsfragen noch einmal in Erinnerung, so wird deutlich, dass deren vollständige Beantwortung den Rahmen vorliegender Diplomarbeit sprengt²⁸. Dennoch soll in diesem Kapitel versucht werden, zumindest eine Annäherung an die Beantwortung der Forschungsfragen zu wagen. Durch deren Untergliederung in zwei unterschiedliche Teile werden auch hier die Rückkoppelungen zu den Forschungsfragen unterteilt. Die Bearbeitung der ersten Forschungsfrage soll – im Gegensatz zur Bearbeitung der Sub-Frage – anhand der Formulierung von Thesen stattfinden, die aus der Interpretation der Inhaltsanalyse der Interviews stammen.

4.1. Rückkoppelung der Ergebnisse zur ersten Forschungsfrage

Unter Berücksichtigung der Frage „Welche Bedeutung hat wissenschaftliche individualpsychologische Literatur für die Lehrerinnen der Oskar Spiel-Schule und inwiefern beeinflusst diese Literatur sie in ihrem Umgang mit den SchülerInnen?“ und aus den Antworten zu den gebildeten Categoriesystemen der Interviewfragen können folgende Punkte abgeleitet werden:

- Auf die allgemeine Frage nach der Grundlage ihres Wissens, antwortete keine der Lehrerinnen mit einer konkreten Angabe von Literatur. Hingegen wird von allen Lehrerinnen entweder ihre **Ausbildung**, der **Austausch** mit den KollegInnen oder die eigene **Erfahrung** als Wissensquelle genannt.
- Bei genauerem Nachfragen wird **Oskar Spiel** mit „Am Schaltbrett der Erziehung“ von fast allen Lehrerinnen genannt. **Alfred Adler** wird ebenfalls von fast allen genannt, jedoch ohne Angabe eines spezifischen Werks. Weitere genannte AutorInnen sind: **Melanie Klein**, **Anna Freud**, [Sigmund, Anm. D.G.] **Freud**, **C.G. Jung**, [Wilfried, Anm. D.G.] **Datler**, **Hartmut von Hentig**, [Max, Anm. D.G.] **Friedrich**, [Gertrude, Anm. D.G.] **Bogyi**.

²⁸ Siehe auch „Einschränkung der Gültigkeit“

- Tiefenpsychologische Konzepte sowie Vorträge und Literatur von aktiven Individualpsychologen und der Austausch mit den KollegInnen werden als Hilfestellung angegeben.
- Bei der Frage nach der Besonderheit der Oskar Spiel-Schule wird die Vernetzung zwischen den Lehrerinnen und die Beziehungsarbeit mit dem Kind deutlich. Der Einfluss individualpsychologischen Gedankenguts kann hierbei an dem besonderen Verständnis für das Kind und seinen Hintergrund gesehen werden.

Daraus und aus der weiteren Interpretation der Ergebnisse aus den Interviews lauten die formulierten Thesen zur ersten Forschungsfrage:

These 1: Wissenschaftliche Literatur und theoretisches Wissen dient vor allem als Basis- und Hintergrundwissen, das im Umgang mit den Kindern Halt und Sicherheit gibt.

These 2: Tiefenpsychologische Konzepte wie „Containment“, „Übertragung und Gegenübertragung“ und das „szenische Verstehen“ dienen als Hilfestellung in der praktischen Arbeit an der Oskar Spiel-Schule.

These 3: Bei der Auswahl von Literatur orientieren sich die Lehrerinnen der Oskar Spiel-Schule hauptsächlich am aktuellen Bedarf. Bei akuten Themen oder Problematiken wird spezielle Literatur zu Rate gezogen.

These 4: Die Lehrerinnen der Oskar Spiel-Schule können auf – von IndividualpsychologInnen gehaltene – Vorträge und vorgestellte Fallbeschreibungen in ihrer pädagogischen Arbeit zurückgreifen.

These 5: Die größte Wissensvermittlung geschieht in der Oskar Spiel-Schule durch den reziproken persönlichen Austausch untereinander.

4.2. Rückkoppelung der Ergebnisse zur zweiten Forschungsfrage

Mit der wiederholten Darstellung der zweiten Forschungsfrage, die da lautet: „Wie gestaltet sich die Impact-Forschung im pädagogischen Praxisfeld und inwiefern lässt sich Impact mit Verzicht auf rein textanalytische Verfahren erheben?“ wird noch einmal auf den Charakter einer Pilotstudie im Sinne einer versuchsweisen Untersuchung, Impact außerhalb der Textanalyse zu erheben, hingewiesen.

Auch wenn die in dieser Arbeit angewandte neue Erhebungsform von Impact erst erprobt werden musste, so sprechen die Ergebnisse der Interviews und die formulierten Thesen zur ersten Forschungsfrage eine deutliche Sprache. So kann nämlich nicht nur die Vermutung, Impact findet auch in nicht verschriftlicher Form statt, bestätigt werden, sondern der Weg der Datengewinnung zeigt außerdem, auf welcher unterschiedlichen Weise Impact stattfinden kann und auf welchen unterschiedlichen Weisen er auch erhoben werden kann.

Durch die Ergebnisse, die aus der ersten Forschungsfrage gewonnen werden konnten, wird also auch für diese zweite Forschungsfrage deutlich, dass Impact in der Praxis stattfindet und, wenn auch in erweiterter Form, durch verbale Daten ermittelt werden kann.

Der Impact, der in der Oskar Spiel-Schule erhoben werden konnte, ist von allgemeinerer Natur als vom ursprünglichen Erhebungsgegenstand „Text“ bekannt und muss unter erweiterten Blickwinkeln betrachtet werden, wie z.B. dass sich die Lehrerinnen durch wechselseitigen Austausch in ihrem Wissen beeinflussen. Diese Variante von Impact wurde im Gedankenexperiment aus Kapitel I.2 zwar angedeutet, dass das Ergebnis allerdings so eindeutig ausfällt, war überraschend.

Aufgrund der Verschiebung des Untersuchungsgegenstandes von „Text“ auf den Menschen kommen außerdem erweiterte Aspekte wie z.B. das Moment der Spontaneität hinzu. Durch die direkte Befragung ohne Vorbereitung der Lehrerinnen darauf, was sie erwartet, kann davon ausgegangen werden, dass sie unvoreingenommen in die Interview-Situation gingen. Im Gegensatz dazu hat der/die AutorIn eines Textes durchaus

Zeit und Gelegenheit, Fremdtext zu lesen und zu verinnerlichen, bevor er/sie ihn zitiert, rezipiert und diskursiviert und in seinen Eigentext einbaut.

Aus den Angaben der Untersuchungspersonen von konkreten Autoren und Autorinnen, wobei einige in Verbindung mit einem spezifischen Werk oder einem thematischen Schwerpunkt genannt wurden, kann die bekannteste Form von Impact, wie er in der ZRD-Forschung verstanden ist, abgeleitet werden.

Um Impact allerdings in seiner ursprünglichen Erhebungsform, nämlich in Form von Zitaten bzw. durch die Messung der Relationen von Fremdtext und Eigentext zu ermitteln, braucht es – zusätzlich zu den qualitativen Interviews – noch ein Erhebungsinstrument, das verbale Daten in ebendiesem Zitat-Format ermitteln kann. Ein geschlossener Fragebogen, der die Interview-Person direkt nach Zitaten aus spezifischer Literatur fragt, wäre möglicherweise ein geeignetes Mittel.

Durch die im Rahmen dieser Diplomarbeit stattgefundene Untersuchung wurde deutlich, wie unterschiedlich sich Impact gestalten kann, und damit einhergehend, wie unterschiedlich Impact erhoben werden kann.

III Abschluss

1. Einschränkung der Gültigkeit

Die Diplomarbeit entfernt sich von jedwedem Anspruch auf universelle Gültigkeit und ihre Ergebnisse sind aus dreifacher Hinsicht als eingeschränkt zu betrachten:

- Einschränkung auf die scientific community „Individualpsychologie“

Diese Einschränkung dient vor allem einer Rahmenbegrenzung, da eine Ausdehnung der Untersuchung auf weitere SC sowohl zeitliche als auch inhaltliche Ressourcen überschreiten würde.²⁹ Aus geschichtlich bedingten Gründen kann und soll die SC der Psychoanalyse nicht ausgeschlossen werden, weshalb auch Bezüge zu derselben hergestellt wurden und der übergeordnete Begriff einer „Tiefenpsychologie“ mit einfließen konnte.

- Einschränkung auf das Forschungsfeld „Oskar Spiel-Schule“

Die scientific community der Individualpsychologie bietet zwar einige weitere Professionsbereiche (Ausbildungsstätten, Beratungsinstitutionen etc.), jedoch gibt es weitere Volksschulen mit individualpsychologischer Konzeptionierung erst wieder außerhalb Österreichs (z.B. die Alfred Adler Ganzheitlichen Schule in Zürich). Es handelt sich bei ausgewähltem Forschungsfeld um eine Volksschule in Wien mit besonderem Charakter, und die dort gewonnenen Ergebnisse ermöglichen keinen aussagekräftigen Rückschluss auf andere Schulen.

²⁹ An dieser Stelle soll nochmals auf die Untersuchung Zaks hingewiesen werden, die im Rahmen der Impact-Forschung die Scientific Community „Psychoanalytische Pädagogik“ zum Forschungsgegenstand hatte.

- Einschränkung auf die Methodik i.S. einer Pilotstudie

Die gewählte Methode, mittels leitfadengestützten Interviews Impact zu erheben, gestaltet sich, wie bereits erwähnt, als Versuch i.S. einer Pilotstudie. Die Auswahl der Interviews gilt nicht als repräsentative Stichprobe, wonach auch die Ergebnisse als nicht repräsentativ eingestuft werden müssen.

2. Resümee

In der Einleitung der Arbeit wurde auf zwei Gemeinsamkeiten des Films „Deep Impact“ und dieser Forschungsarbeit hingewiesen, wobei eine davon das Moment der „Spannung“ darstellte. Auf dieses Spannungsmoment möchte ich nun, fast am Ende der Arbeit angelangt, noch einmal zu sprechen kommen.

Nicht zuletzt der Pilotstudien-Charakter der Arbeit, dass nämlich die Erhebung von Impact innerhalb der Impact-Forschung bisher noch nicht außerhalb der Analyse des Forschungsgegenstandes „Text“ stattgefunden hat, machte das Unterfangen der Diplomarbeit bis zuletzt spannend. Als Forscherin wusste ich nicht, wie sich diese neue Form der Erhebung gestalten würde und ob die gesteckten Ziele der Forschung erreicht würden.

Auch wenn sich die Untersuchung ein wenig komplexer gestaltete als erwartet, so konnten doch Ergebnisse erzielt werden, die zumindest einen Beitrag zur Beantwortung der Forschungsfragen leisten können. So konnte die in Kapitel I.2 nicht ausformulierte Hypothese, Impact könne auf unterschiedliche Weise und auch in nicht verschriftlichter Form stattfinden, bestätigt werden. Auch konnte durch das in These 1 formulierte Forschungsergebnis das Ziel erreicht werden, Wissenschaft und Praxis einander ein Stück näher zu bringen, und aufgezeigt werden, welchen Stellenwert wissenschaftliche Literatur für das praktische Handeln im Bereich „Schule“ hat.

Die neu erprobte Erhebungsform von Impact durch qualitative Interviews eröffnete neue Blickwinkel auf dieses Forschungsgebiet und liefert damit einhergehend auch eine Reihe neuer Untersuchungsmöglichkeiten.

3. Ausblick

Impact kann sich auf unterschiedliche Art und Weise gestalten, und genauso vielfältig können und sollten auch die Vorgehensweisen und Methoden in seiner Erhebung sein. Eine Erweiterung der Varianten in möglichen Folgestudien sollen hierbei in Ausblick gestellt werden. Eine interessante Folge-Untersuchung – um im Forschungsfeld der Oskar Spiel-Schule zu bleiben – wäre z.B. eine vertiefende Impact-Forschung, erweitert um die Methodik der „Beobachtung“. Einem abgehaltenen „Klassenrat“, einer der wöchentlichen Besprechungen oder einfach nur dem Unterricht in einer beobachtenden Rolle beizuwohnen, würde ganz neue Dimensionen in der Impact-Forschung eröffnen. Auch die Erforschung einer unbewussten Einflussnahme würde hierbei eine weitaus größere Rolle einnehmen als durch die Information aus Interviews.

Eine Ausdehnung des Untersuchungsfeldes, wie z.B. eine Wien-weite, flächendeckende Befragung von PädagogInnen zu ihrem Verhältnis zu wissenschaftlicher Literatur, würde eine weitere Form der Impact-Erhebung bedeuten, die auch diverse Vergleiche ermöglichen würde.

Bleibt das Interesse am ursprünglichen Untersuchungsgegenstand „Text“ bestehen, so kann auch überlegt werden, an die durch Abschrift der Interviews entstandenen Transkripte textanalytisch heranzugehen und sich der Impact-Ermittlung mittels EHT zu nähern. Wie bereits erwähnt, kann auch eine Erweiterung des Interviews angedacht werden, z.B. durch einen angeschlossenen Fragebogen mit direkten Fragen nach Zitaten zu einem bestimmten Werk.

Wie auch immer das Interesse an bzw. die Frage nach Impact aussieht, es handelt sich bei der ZRD und der damit einhergehenden Impact-Forschung um ein ausbaufähiges Forschungsfeld, dessen eingehende, vertiefte Bearbeitung in der Zukunft nicht vernachlässigt werden darf.

Literaturverzeichnis

- Adler, A. (1978): Individualpsychologie in der Schule. Fischer Taschenbuch Verlag:
Frankfurt am Main
- Adler, A. (1973): Der Sinn des Lebens. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt am
Main
- Anlanger, H. (2009): Das schwache Ich und die gestörte Interaktion. Auf der Suche
nach möglichen Grundannahmen über den so genannten Menschen mit geistiger
Behinderung in der Psychoanalytischen Pädagogik. – Diplomarbeit: Universität
Wien
- Antoch, R.F. (1998): Zwischen individualpsychologischer Identität und psychoanalyti-
schem Selbstverständnis. – In: Zeitschrift für Individualpsychologie 23 (Heft 2),
116-119
- Bleidick, U. (1959): Die Individualpsychologie in ihrer Bedeutung für die Pädagogik.
Setzkorn-Scheifhacken: Mühlheim
- Bleidick, U. (1999): Behinderung als pädagogische Aufgabe. Behinderungsbegriff und
behindertenpädagogische Theorie. Kohlhammer-Verlag: Stuttgart; Berlin; Köln
- Bogyi, G. (1987): Die Entwicklungspsychologie im Dialog mit der Individualpsycho-
logie. – In: Jugendamt der Stadt Wien (Hrsg.): Weiterentwicklung des individu-
alpsychologischen Gedankengutes in Schule und Sozialarbeit. Jugend und Volk
Verlagsges.m.b.H: Wien
- Brandl, G. (1977): Selbstgestaltung oder Sexualtrieb – in der Erziehung. In: Ringel, E.;
Brandl, G. (Hrsg.): Ein Österreicher namens Alfred Adler. Seine Individual-
psychologie – Rückschau und Ausblick. Österreichischer Bundesverlag für Un-
terricht, Wissenschaft und Kunst: Wien

- Combe, A.; Helsper, W. (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Suhrkamp: Frankfurt am Main
- Datler, W. (1987): Neuere Entwicklung in der Individualpsychologie und erste Andeutungen zu deren Relevanz für Pädagogen. – In: Jugendamt der Stadt Wien (Hrsg.): Weiterentwicklung des individualpsychologischen Gedankengutes in Schule und Sozialarbeit. Jugend und Volk Verlagsges.m.b.H: Wien
- Datler, W. (2009): Die Bewertung der Freud-Adler-Kontroverse in der gegenwärtigen Individualpsychologie und die Wiederannäherung an psychoanalytische Positionen. – In: Zeitschrift für Individualpsychologie 34 (Heft 1), 55-65
- Dewe, B.; Ferchhoff, W.; Radtke, F.-O. (1992): Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenschaftstheoretischer Rekonstruktionsversuch. – In: dies. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen
- Engel, P. (2007): Der Bildungsbegriff in der Psychoanalytischen Pädagogik. Eine paradigmatische Untersuchung der Begriffe von „Bildung“ anhand von ausgewählten psychoanalytisch-pädagogischen Texten. – Diplomarbeit: Universität Wien
- Flick, U. (2010): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. – In: König, B. (Hrsg.): Rowohlt's Enzyklopädie. Rowohlt Taschenbuch Verlag: Reinbek bei Hamburg, 2010, 3.Aufl.
- Frey, L. (2009): Begegnung mit der eigenen Identität im „Führen und Sich Führen lassen“. Zur Bedeutung einer speziellen pädagogischen Interaktionsform der Rhythmik/Musik- und Bewegungspädagogik für den Identitätsbildungsprozess im Jugendalter nach E.H. Erikson. – Diplomarbeit: Universität Wien
- Friedrich, M. (1987): Vom Schaltbrett zum Keyboard der Erziehung. Realisierbare Zukunftsvisionen. – In: Jugendamt der Stadt Wien (Hrsg.): Weiterentwicklung des individualpsychologischen Gedankengutes in Schule und Sozialarbeit. Jugend und Volk Verlagsges.m.b.H: Wien

- Frühwirth, K. (2007): Eine paradigmatische Sichtung der internen Auseinandersetzungen der Psychoanalytischen Pädagogik mit ihrer Identität. - Die Vorstrukturierung der Grundsatzdiskussion um das Selbstverständnis der Psychoanalytischen Pädagogik der 80er und 90er Jahre des ausgehenden 20. Jahrhunderts als Grundlage für weiterführende wissenschaftsanalytische Untersuchungen im Bereich des Interesses paradigmatischer Forschungen. - Diplomarbeit: Universität Wien
- Giesecke, H. (1996): Das „Ende der Erziehung“. Ende oder Anfang pädagogischer Professionalisierung? – In: Combe, A.; Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Suhrkamp: Frankfurt am Main
- Gstach, J. (1991): Die Psychoanalytische Identität der Individualpsychologie im Spiegel der Literaturangaben individualpsychologischer Autoren. – In: Zeitschrift für Individualpsychologie 16 (Heft 1), 39-53
- Gstach, J.; Brinskele, H. (2005): Zur individualpsychologischen Identität – revisited. Eine neuerliche Analyse individualpsychologischer Literaturangaben. – In: Zeitschrift für Individualpsychologie 30 (Heft 2), 115-142
- Gurschler, M. (2008): Paradigmen der Psychoanalytischen Pädagogik als zentrale Organisatoren pädagogischer Praxis im „Wiener Profil-Projekt“. Eine Untersuchung zur Entfaltung der denk- und handlungsleitenden Wirkung von Paradigmen der psychoanalytischen Pädagogik anhand konkreter Beispiele aus der Arbeit in am „Wiener Profil-Projekt“ beteiligten Sozialpädagogischen Wohngemeinschaften vor dem Hintergrund des Wissenschaftsmodells des Empirischen Zirkels. – Diplomarbeit: Universität Wien
- Gutleiderer, K. (1987): Die Individualpsychologie in der Sozialarbeit von heute nach morgen. – In: Jugendamt der Stadt Wien (Hrsg.): Weiterentwicklung des individualpsychologischen Gedankengutes in Schule und Sozialarbeit. Jugend und Volk Verlagsges.m.b.H: Wien

- Habrich, T. (2011): Funktionen kasuistischer Beiträge in der Fachliteratur der Psychoanalytischen Pädagogik. - Exposé zur Diplomarbeit.
- Helfferrich, C. (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 4. Aufl.
- Kraul, M.; Marotzki, W.; Schweppe, C. (2002): Biographie und Profession. Julius Klinkhardt- Verlag: Bad Heilbrunn
- Langer, A.; Wrana, D. (2010): Diskursforschung und Diskursanalyse. – In: Friebertshäuser, B. (HrsgIn.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. – Juventa Verlag: Weinheim
- Lahniger, E. (2008): Trennung und Tod als Szenen der Psychoanalytischen Pädagogik. Eine paradigmatische Untersuchung eines spezifischen Konzepts der Wiener Psychoanalytischen Pädagogik. – Diplomarbeit: Universität Wien
- Langewand, A. (2004): Theorie und Praxis. – In: Benner, D.; Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. – Beltz Verlag: Weinheim; Basel
- Lattmann, U.P.; Rüedi, J. (1998): Die Individualpsychologie auf Identitätssuche. – In: Zeitschrift für Individualpsychologie 23 (Heft 2), 150-161
- Lehmkuhl, G.; Breuer, U.; Lehmkuhl, U. (2005): Zwischen Adlers Erbe und psychoanalytischem Mainstream. Im Spiegel von Literaturziten in Abschlussarbeiten und individualpsychologischen Publikationen. – In: Zeitschrift für Individualpsychologie 30 (Heft 2), 143-150
- Maier C.; Maier, S. (2007): Szenischem Verstehen auf der Spur. Zur historischen Entwicklung und paradigmatischen Bedeutung eines psychoanalytisch-pädagogischen Konzepts. – Diplomarbeit: Universität Wien
- Mayring, P. (1983): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz Verlag: Weinheim, 2007, 9. Aufl.

- Metzger, W. (1977): Individualpsychologie heute. – In: Ringel, E.; Brandl, G. (Hrsg.): Ein Österreicher namens Alfred Adler. Seine Individualpsychologie – Rückschau und Ausblick. Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst: Wien
- Oskar Spiel-Schule: Homepage – URL: <http://www.oskarspielschule.schulweb.at/> [27.07.2011]
- Reinisch, H. (1987): Offenheit, Ausdrucksstärke, Freundlichkeit. – In: Jugendamt der Stadt Wien (Hrsg.): Weiterentwicklung des individualpsychologischen Gedankengutes in Schule und Sozialarbeit. Jugend und Volk Verlagsges.m.b.H: Wien
- Ringel, E. (1977): War Adlers Existenz notwendig? – In: Ringel, E.; Brandl, G. (Hrsg.): Ein Österreicher namens Alfred Adler. Seine Individualpsychologie – Rückschau und Ausblick. Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst: Wien
- Rüedi, J. (1995): Einführung in die individualpsychologische Pädagogik. Alfred Adlers Konzept in der konkreten Erziehungspraxis. Paul Haupt Verlag: Bern; Stuttgart; Wien
- Sattler, E. (2007): Theorie-Praxis Transformation. Skriptum zur Vorlesung: Wien
- Schmidt, R. (1987): Neuere Entwicklungen der Individualpsychologie im deutschsprachigen Raum. – In: Mohr, F. (Hrsg.): Beiträge zur Individualpsychologie: Wege zur Einheit in der Tiefenpsychologie. – Reinhardt Verlag: München, 83-93 (Heft 9)
- Schnell, H. (1977): Alfred Adler und das Wiener Schulwesen. – In: Ringel, E.; Brandl, G. (Hrsg.): Ein Österreicher namens Alfred Adler. Seine Individualpsychologie – Rückschau und Ausblick. Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst: Wien
- Schreiber, B. (2008): Die paradigmatische Bedeutung des Modells „Container-Contained“ nach Bion in der Psychoanalytischen Pädagogik. Das Modell „Con-

tainer-Contained“ als Paradigma in Texten von Trescher/Finger-Trescher sowie Ahrbeck. – Diplomarbeit: Universität Wien

Speck, O. (2008): System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. – Reinhardt Verlag: München, 6. Aufl.

Spiel, O. (1947): Am Schaltbrett der Erziehung. Verlag für Jugend und Volk: Wien

Spiel, W. (1977): Aufstieg, Krise und Renaissance des Wiener Vereins für Individualpsychologie. – In: Ringel, E.; Brandl, G. (Hrsg.): Ein Österreicher namens Alfred Adler. Seine Individualpsychologie – Rückschau und Ausblick. Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst: Wien

Stephenson, T. (2003): Paradigma und Pädagogik. Wissenschaftsanalytische Untersuchungen im Spannungsfeld zwischen Pädagogik, Therapie und Wissenschaft. Empirie Verlag: Wien

Stephenson, T. (2009): Talität versus Qualität: Aspekte eines Zitationsforschungsprojektes zur Unterwanderung überholter Impact-Begriffe. – In: Beiträge zur Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung. – <http://thomas-stephenson.at>

Stephenson, T. (2010): unveröffentlichte PPP, 12.01.2010

Strohmer, J.R. (2008): ZitatZählung am Fließband oder Analyse von Eigentext-Fremdtext-Relationen? Über die Verwendung von Zitaten in den Humanwissenschaften am Beispiel der Erziehungs- resp. Bildungswissenschaft (im Speziellen der Psychoanalytischen Pädagogik), der Psychologie und der Medizin: Ein Beitrag zu einer neuen Sicht auf die Thematik der Messung von Forschungsqualität. – Diplomarbeit: Universität Wien

Stromberger, M. (2008): Elemente eines Autonomiebegriffs der Psychoanalytischen Pädagogik. Ein Vergleich psychoanalytisch-pädagogischer Bestimmungen des Autonomiebegriffs mit Ansätzen aus der transzendental-kritischen Pädagogik. – Diplomarbeit: Universität Wien

- Tenbrink, D. (1998): Betrachtungen zum Spannungsfeld zwischen individualpsychologischer Identität und psychoanalytischem Selbstverständnis in der Individualpsychologie. – In: Zeitschrift für Individualpsychologie 23 (Heft 2), 95-115
- Tenorth, H.-E. (1994): Profession und Disziplin. Zur Formierung der Erziehungswissenschaft. – In: Krüger, H.-H.; Rauschenbach, T. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Juventa-Verlag: Weinheim; München
- Winger, M. (2009): Zur Rezeption der Psychoanalyse in der akademischen Pädagogik (1900-1945). Eine rezeptionshistorische Studie am Beispiel pädagogischer Lexika und enzyklopädischer Handbücher. – Dissertation: Universität Wien
- Witte, K.H. (1998): Individualpsychologische Identitätsdiffusion. – In: Zeitschrift für Individualpsychologie 23 (Heft 2), 185-194
- Wittenberg, L. (2000): Geschichte der Individualpsychologischen Versuchsschule in Wien. Versuch einer Verknüpfung von Reformpädagogik und Individualpsychologie im Rahmen der Wiener Schulreform durch Oskar Spiel und Ferdinand Birnbaum. – Dissertation: Universität Wien
- Wöth, S. (1999): Ähnliches und Spezifisches der Oskar Spiel-Schule in Wien und der Alfred Adler Ganzheitlichen Schule in Zürich. – Diplomarbeit: Universität Wien
- Zak, D. (2010): Publikationsaufkommen und Impact. Aspekte der Bezugnahme zwischen verschiedenen Positionen am Beispiel der Publikationstätigkeit psychoanalytisch-pädagogischer AutorInnen. – Diplomarbeit: Universität Wien

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Publikationsdichte	16
Abbildung 2: Verhältnis der zitierten Literatur	17
Abbildung 3: Vergleichende Darstellung der Literaturangaben.....	27
Abbildung 4: Screenshot zur Artikelsumme ZIP	45
Abbildung 5: Screenshot zur Artikelsumme BIP	45
Abbildung 6: Screenshot zum Artikelumfang/Artikelumfangsumme.....	47
Abbildung 7: Text-Impact	53
Abbildung 8: Text-Wissen-Impact	55
Abbildung 9: Wissensvernetzung intern.....	57
Abbildung 10: Wissensvernetzung extern	57
Abbildung 11: Wissen-Handlung-Impact.....	59
Abbildung 12: Grafische Darstellung der Forschungslücken.....	60

Anhang

Abstract

Deutsch:

Die vorliegende Arbeit entspringt dem Forschungsfeld der Impact-Forschung, einem Teilprojekt der Zitations-Rezeptions-Diskursforschung (ZRD). Die ZRD wiederum ist der bildungswissenschaftlichen Disziplin zugehörig, woraus für die Arbeit ein zwei-strängiges Forschungsvorhaben resultiert:

Mit der Frage nach dem Einfluss wissenschaftlicher Literatur auf die pädagogische Praxis im Rahmen der scientific community der Individualpsychologie, versucht die Arbeit einerseits theoretische und praktische Aspekte der Pädagogik einander näher zu bringen und verfolgt dabei das Ziel einer Beitragsleistung für die Disziplin der Bildungswissenschaft. Gleichzeitig bemüht sich die Forschungsarbeit auch um die Weiterentwicklung der Impact-Forschung und betritt bei der Erhebung besagten „Impacts in der Praxis“ methodisches Neuland in der Impact-Forschung und damit einhergehend in der ZRD. Als Pilotstudie ausgewiesen, wird Impact erstmals außerhalb der Analyse des Gegenstandes „Text“, nämlich mit der Datenerhebung durch qualitative Interviews ermittelt.

Englisch:

This thesis can be placed within the field of impact research, a subproject of the Citation-Reception-Discourse Research, which belongs to the discipline of Educational Science. Therefore, this thesis has a dual research project. First, it investigates the influence of scientific literature on the pedagogical praxis within the framework of the scientific community of individual psychology. It thus aims at bringing theoretical and practical aspects of pedagogy closer together in order to contribute to the field of Educational Science. Second, this thesis enhances the field of impact research with new methodologies in regards to both impact research and Citation-Reception-Discourse Research by gathering data of “impacts in the praxis”. Declared as a pilot study, impact is, for the first time, considered outside of the analysis of its “text” by the data collection of qualitative interviews.

Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name: Domenica Grosinger

Geburtsdatum: 31.01.1986

Geburtsort: Wien

Nationalität: Österreich

Schulbildung:

Volksschule: 1992 – 1996: VS Mondweg, 1140 Wien

Gymnasium: 1996 – 2004: GRG 13, Wenzgasse 7, Humanistischer Zweig (6 Jahre Latein, 4 Jahre Italienisch)

Akademische Laufbahn

Universität: Seit Oktober 2004 Studium der Pädagogik am Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Wien

Praktikum:

2004-2005: tfactory Trendforschungs GmbH Wien und jugendkultur.at

Tätigkeit: Konzeption, Organisation und Durchführung quantitativer und qualitativer Forschungsprojekte mit Spezialisierung auf Jugendliche

Außeruniversitäre Tätigkeiten:

Seit 2002: ehrenamtliche Jugendarbeit im Rahmen der katholischen Jungschar bzw. Jugend in Wien

Seit 2007: Publikumsbetreuung beim Österreichischen Rundfunk

Informationsblatt

Ich möchte Sie mit diesem Informationsblatt über das Vorgehen mit den gewonnenen Daten informieren.

- Das Interview findet im Rahmen meiner Untersuchung innerhalb des Diplom-arbeitsvorhabens statt und dient damit ausschließlich **wissenschaftlichen** Zwe-cken.
- Unser Gespräch wird auf einem digitalen Tonband **aufgezeichnet**, später **transkribiert**, sowie direkt nach der Transkription **gelöscht**.
- Das Interview findet vollkommen **anonym** und unter Ausschluss von Dritten statt. Es werden keine Namen oder andere Daten, die zu einer Identifizierung Ihrer Person führen könnten aufgezeichnet. Die von Ihnen unterschriebene **Einverständniserklärung** (siehe unten) wird nicht veröffentlicht und bleibt bei mir in Verwahrung.
- Die anonyme Abschrift des Gesprächs wird im Anhang der Diplomarbeit zu le-sen sein.

Ich bedanke mich ganz herzlich für Ihre Breitschaft, mich bei meinem Forschungsvor-haben zu unterstützen.

Gerne lasse ich Ihnen ein Exemplar der fertigen Arbeit zukommen. Bitte kontaktieren Sie mich bei Interesse daran oder bei weiteren Fragen unter 0676/3615441 bzw. unter d.grosinger@chello.at .

-----hier abtrennen

Einverständniserklärung

Ich bin über das Vorgehen bei der Dokumentation und der Auswertung des Interviews informiert worden und erkläre mich bereit, das Interview zu geben.

Ich bin außerdem damit einverstanden, dass das Gespräch auf Band aufgenommen, abgetippt, ausgewertet und anschließend gelöscht wird.

Datum/Ort.....

Unterschrift.....

Brainstorming Interview-Leitfaden

- Bitte erzählen Sie mir, wie Ihre bisherige Ausbildung verlaufen ist.
- Wie kam es dazu, dass Sie nun in der OS-Schule arbeiten?
- Auf welche individualpsychologische Fachliteratur bzw. Standardwerke konnten Sie im Zuge ihrer Ausbildung zurückgreifen?
- Gibt es sonstige spezifisch individualpsychologische Literatur, mit der Sie sich in ihrer Vergangenheit beschäftigt haben?
- Gibt es individualpsychologische AutorInnen, für die Sie sich besonders begeistern konnten?
- Was bringen Sie gedanklich mit wissenschaftlicher Literatur in Verbindung?
- Wie würden Sie Ihre Beschäftigung mit wissenschaftlicher Literatur während Ihrer Ausbildung beschreiben?
- Haben Sie sich eingehender mit bestimmten wissenschaftlichen Werken befasst? Wenn ja, welche waren das? Und in welchem Rahmen fand diese Beschäftigung statt?
- Befassen Sie sich immer noch mit wissenschaftlicher Literatur?
- Welche Bedeutung hat wissenschaftliche Literatur für Sie
 - a) Persönlich?
 - b) Beruflich?
- Was unterscheidet Ihrer Meinung nach die OS-Schule von anderen Volksschulen? Bzw. was zeichnet speziellen den Unterricht in der OS-Schule aus?
- Verwenden Sie persönlich für Ihren Unterricht, neben der Literatur von pädagogischen Methoden und Mitteln auch andere spezifisch individualpsychologische Literatur?
- Woher würden Sie sagen, beziehen Sie hauptsächlich Ihr Wissen bezüglich dem Umgang mit den Kindern im Unterricht?
- Gibt es individualpsychologische Theorien und/oder Konzepte, die sie persönlich im Umgang mit den Kindern schon anwenden konnten? Wenn ja, welche und wo haben Sie davon gelesen?
- Besteht von Ihrer Seite Interesse an aktueller individualpsychologischer Literatur (z.B. Artikel aus der Zeitschrift für IP, Fachbücher)?
- Fällt Ihnen spontan ein individualpsychologisches Werk ein? Wenn ja, welches?

Interviewnummer _____

Gesprächsleitfaden

Ort/Datum _____

1. „Woher würden Sie sagen, beziehen Sie in erster Linie Ihr pädagogisches Wissen?“

a. „Gibt es spezielle Literatur bzw. spezielle AutorInnen, die Ihnen hier einfallen? Wenn ja, welche?“

(ev. Stichwort: Ausbildung/ Weiterbildung)

b. „Wie sieht es mit dem Schwerpunkt „Individualpsychologie“ aus? Gibt es spezielle Konzepte oder Theorien, über die Sie etwas gelesen/gehört haben? Wenn ja, welche?“

2. „Konnten Sie etwas, worüber Sie gelesen oder gehört haben, bereits in Ihrem Unterricht oder einer anderen Situation in der Schule anwenden? Eventuell als Hilfestellung? Wenn ja, inwiefern?

3. „Gibt es aktuell etwas, das Sie in Bezug auf Ihren Beruf lesen oder worüber Sie mit Ihren Kolleginnen sprechen oder sogar diskutieren?“ (ev. Bezug zu wöchentlichen Gruppensitzungen herstellen)
Wenn ja, was ist das?

Transkripte Interviews

Interview 1: 00:00:00-0

I: So, also vielen herzlichen Dank, dass du dir Zeit genommen hast, mit mir zu sprechen. Wir haben uns ja für das Du-Wort entschieden, Dankeschön. Ähm ich würde gern wissen, in welcher ähm in erster Linie, woher beziehen Sie Ihr pädagogisches Wissen? Was hat Sie da in Ihrem Wissen beeinflusst?

00:00:28-2

B: Ähm natürlich von vorn herein einmal meine Lehrerinnenausbildung vor vielen Jahren. Ich glaub, das ist jetzt 30 Jahre her, dass ich sie abgeschlossen hab auf der PädAk. Dann hat mich das aber immer noch interessiert was es noch gibt und hab Pädagogik und Psychologie studiert und das praktische Wissen für mich, das das ich umsetzen kann das hab ich eigentlich durch viele Jahre immer durch Nebenausbildungen noch erfahren, ja? Ich hab Gestaltpädagogikausbildung gemacht, ich hab Montessoripädagogikausbildung gemacht und schließlich und endlich mein wichtigstes, meine wichtigste Ausbildung ist die Ausbildung zur Individualpsychologin. 00:01:08-8

I: Und ähm haben Sie sich da mit einer Literatur auch, mit einer speziellen Literatur befasst, in ä in dieser Ausbildung? 00:01:17-0

B: Wir haben, wir haben sowieso viel Literatur im Literaturgrundkurs gelesen, speziell, im Speziellen hat mich Melanie Klein sehr beeinflusst weil ich mein die Arbeit mit ganz schwierigen Kindern ähm es erfordert, dass man ein Konzept hat, was sich da abspielt, ja? Und da reicht ja die Pädagogik allein reicht da nicht. Das ist da eigentlich so, das was ich im Lauf meines Lebens draufgekommen bin, ja? (lacht) ich hab studiert und hab mir mit vielem beschäftigt aber trotzdem, das was man dann im Feld hier erlebt, da braucht man ein bisschen mehr ums (...) ja ums befriedigend zu erleben. 00:01:52-6

I: Fällt Ihnen da so spontan ein ein Konzept ein, muss jetzt nicht von Melanie Klein sein, sondern generell ein Konzept oder eine Theorie, über die Sie gelesen haben, wo Sie sagen, das konnten Sie wirklich praktisch anwenden auch, oder würden Sie eher sagen, dass die Theorie Theorie bleibt und das das Praktische eher da außen vor...

B: Ich hab für mich so den Eindruck, dass eigentlich fast alles, was ich gelesen hab für mich immer wieder Aufschlüsse für meine Arbeit gegeben hat. Wenn jetzt so im Speziellen hab ich mich sehr mit Oskar Spiel beschäftigt, hab ich viel gelesen von Alfred Adler diese Erziehungsberatungs äm Geschichten (...) Theorie war für mich immer immer notwendig fürs praktische Tun, weils Denkanstöße gibt und weil man damit Boden unter den Füßen hat und net nur sozusagen aus dem Bauch irgendwas tut, sondern auch weiß warum. 00:02:58-1

I: Und würde Ihnen eine konkrete pädagogische Situation mit einem Kind einfallen, wo Sie also wirklich so ein Beispiel, das Sie mir erzählen könnten jetzt?
00:03:09-3

B: Ähm Verschiedenes: Melanie Klein zum Beispiel hat mir geholfen die die Aggressionen eines Bubens auszuhalten, der so zwanghaft mit der Straßenbahn, mit seiner phantasierten Straßenbahn gefahren ist, ja, der in die Schule gekommen ist, mit dem Geräusch bim bim und das den ganzen Vormittag auch immer getan hat und geschaut hat wo bin ich, schaut sie eh, ja, wo ich ein Konzept gehabt hab ok da gibts halt was, was ich zu containen hab, was ich zu verdauen hab da braucht mich jetzt dafür, ja? Und es ist gelungen und dieses Konzept hat mir auch geholfen seine Aggressionen äm auszuhalten und es nicht immer auf mich zu beziehen zum Beispiel, ja? Das ist das Eine. Der Alfred Adler (...) hilft mir in in Situationen, wo ich, wo ich merke, das Kind hat zu wenig Selbstbewusstsein. Oder Das Kind ist viel zu sehr an die Mama gebunden, die Mama lassts nicht großwerden. Da haben wir jetzt grad so einen Bubens in der Klasse, wo der Blickwinkel, den ich durch die Theorie bekomme, mir hilft, sag ich jetzt einmal mit richtigen Worten zu reagieren oder die richtigen äm die richtigen Schritte zu setzen, ja? Das heißt einerseits wirklich zu ermutigen, andererseits wirklich auch wieder zu sagen na das du du brauchst also, wie soll ich sagen grad bei dem Bubens ist das so, dass man das Gefühl, hat der muss klein bleiben, weil ihn seine Mama, weil ihn seine Mama nicht großwerden lasst, ja? wo man auch also nicht nur ermutigen sondern wirklich auf die Sprünge helfen muss mit einer gewissen Klarheit und Härte und Strenge. (...)Reicht das? Irgendwie sind das jetzt so Fragen, wo ich mir denk naja wenn man sich da ein bisschen vorbereiten könnte wärs nicht schlecht (lacht) 00:05:07-5

I: Naja, so ist es aber spontan (lacht mit). Äm gibt es etwas, was jetzt so aktuell sag ich einmal, also Zeitschrift für Individualpsychologie, aktuelle Sachen über die Sie lesen oder über die Sie mit Ihren Kolleginnen diskutieren, das eine sagt ich hab das gelesen, gibts da irgendwas, was Ihnen so einfällt?
00:05:25-5

B: Das war eigentlich mehr im Verein, also in meiner Zeit der Ausbildung im Verein haben wir sowieso immer die Literatur, die wir gelesen haben diskutiert. Hier mit mit den Kollegen ist es im Speziellen unsere Direktorin, die [Name von der Autorin verborgen], da fließt da schon ein zum Beispiel wenn ein Kind jetzt unlängst wieder aktuell stiehlt, dass man sich überlegt was sagt Anna Freud dazu, ja? Und dann darüber diskutiert. Aber jetzt so wirklich von Kollegin zu Kollegin eher nicht. 00:06:00-0

I: Und was würden Sie sagen zeichnet die Oskar Spiel-Schule aus, was hebt Sie von anderen Schulen ab oder nicht abheben sondern was zeichnet sie aus, was macht sie besonders? 00:06:10-0

B: Ich hab den Vergleich, ich hab ja jahrelang in Hütteldorf unterrichtet, ja? In

einer, in einer Schule wo sehr behütete Kinder im Großen und Ganzen hingehen und bin dann hier in die Oskar Spiel-Schule gekommen vor 15 Jahren. Für mich war es von Anfang an spürbar, dass es hier anders ist, auch wo ich noch nicht so lang hier gearbeitet hab, das war direkt am Anfang und zwar, dass die Kolleginnen untereinander wirklich ein Netzwerk haben, dass diese Teambesprechungen, die wir jeden Donnerstag haben wirklich dazu beitragen, dass wir nicht Einzelkämpfer sind, sondern dass wir das Gefühl haben wir sind in einem Team, dass wir über Kinder so nachdenken, dass Ihnen nicht nur ähm Dinge zugeschrieben werden, so wie in anderen Schulen, dass man sagt was weiß ich, die Eltern sind schuld oder der hat ja ADHS oder der hat das und der hat das, das gibt es bei uns nicht. Bei uns wird auf die Psychodynamik geschaut und versucht zu verstehen, was zeigt uns das Kind und was steht dahinter. Und das macht eine positive Atmosphäre im Haus. Viele Besucher, die zu uns kommen sagen man spürt, dass es hier ruhiger ist oder es entspannter ist. Ich glaube das spüren wir auch als Lehrerinnen da. 00:07:28-3

I: Ich kann das bestätigen. 00:07:28-3

B: Ja? (lacht) Freut mich. Also und die Arbeit an der Beziehung ist das Wesentliche, ja? Lernen kann über Beziehung gehen. Das ist glaub ich, ist hier im Haus jedem klar und in der Regenbogenklasse noch mehr. Oder weil ist noch noch ein Stück wichtiger. 00:07:51-5

I: Möchten Sie gerne noch etwas loswerden, haben wir irgendwas vergessen, irgendwas über das Sie noch gern sprechen würden? 00:07:55-7

B: Nein, das einzige, was ich vielleicht loswerden möchte ist, dass ich mir denke im Grund genommen, wenn man sich anschaut was Schule braucht oder was Bildung braucht, damit es funktioniert, ist ein Selbstverständnis der Pädagoginnen und Pädagogen ähm (...) im Sinne von ich kann nur mich als Person zur Verfügung stellen und dann funktioniert oder kann Beziehung funktionieren, ja? Diese Teambesprechungen diese zweistündigen pro Woche ist sicher mehr Arbeit aber es macht sich so bezahlt, ja? Das wollt ich nur (...) und in der, und die Ausbildung sollte darauf ausgerichtet sein, dass so viel Selbsterfahrung wie möglich den jungen Pädagoginnen und Pädagogen ermöglicht wird, ja? und ich find das ist eigentlich so wenig, ja? Einen Stoff kann ich vermitteln das kann ich mir aneignen, das ist ja keine Zauberei, ja Didaktik ist ja...also dafür brauch ich keine drei Jahre Ausbildung muss ich sagen. Aber um um die Persönlichkeitsbildung...dafür brauch ich die Ausbildung. Das möchte ich loswerden, das würde ich gerne ändern (lacht) oder einbringen. 00:09:09-5

I: Gut, dann sag ich herzlichen Dank für das Gespräch. 00:09:12-5

B: Fein, ich sag auch Danke (lacht). 00:09:16-4

Interview 2: 00:00:00-0

I: Vielen herzlichen Dank, dass Sie sich Zeit genommen haben da kurz mit mir zu sprechen ähm das Interview wird ein paar Minuten dauern und ich würde gerne von Ihnen wissen, woher beziehen Sie in erster Linie Ihr pädagogisches Wissen? 00:00:21-4

B2: Das wichtigste Instrumentarium für mich ist die tägliche, mehrfach mit verschiedenen Kollegen mich austauschen zu können ähm also da immer wieder sich zu vergewissern, die Meinung der anderen einzuholen, also gerade in der Regenbogenklasse ist es unheimlich wichtig weil es sind viele Leute involviert mit den einzelnen Kindern und können mitsprechen, also das ist die direkte Kollegin, mit der ich in der Klasse arbeite, das ist aber auch die Direktorin, mit der ich gerade vorhin vor einer halben Stunde ein Gespräch über ein Kind geführt habe und der Psychagoge, der an der Schule ist, das ist für mich persönlich das wichtigste mich mit denen auszutauschen. Natürlich dann die weiteren Schritte sind die Interviews, die wir wöchentlich haben, die Supervision, die meine Kollegin und ich monatlich haben ähm wo wir über die Kinder reflektieren können und natürlich auch äm Fortbildung zu machen, also Fortbildung, wo ich mich eigentlich drauf verlasse, dass mir gute Sachen empfohlen werden entweder von meiner Kollegin oder von der Direktorin, die das immer wieder im Kollegen-Kreis sagt, dass es etwas Gutes gibt. 00:01:26-7

I: Und bei diesen Fortbildungen, wie schaut das genau aus? Wird da auch eine spezielle Literatur verwendet eine individualpsychologische oder pädagogische oder ist das ein Vortrag? Wie kann man sich das vorstellen? 00:01:40-0

B2: Das sind unterschiedliche Vorträge, die von Individualpsychologen zum Beispiel gehalten werden, Fallbeispiele, die besprochen werden, Vorträge, die die Direktorin hält oder eine Kollegin hält also Vorträge hauptsächlich würde ich sagen, die man hört oder Diskussionsrunden. 00:01:56-6

I: Fallen bei diesen... 00:01:57-3

B2: Literatur ähm muss ich sagen, immer wieder wird sie empfohlen von der Direktorin, ob das dann jede Kollegin im Haus für sich macht oder in Anspruch nimmt zum Beispiel Anna Freud ist ein Buch, das sie uns immer wieder ans Herz legt, also... 00:02:09-6

I: Würden Sie sagen, dass Sie davon Nutzen hätten, so etwas zu lesen oder glauben Sie eher, dass das die Praxis weniger beeinflusst? 00:02:19-1

B2: Hm (...) also ich denk schon, dass es natürlich wichtig ist ähm theoretisches Wissen zu haben, vor allem wenn es um spezielle Kinder geht, wo wir auch als Lehrerinnen mit Diagnosen konfrontiert werden, ob das jetzt...weiß ich nicht... wir haben ein Mädchen in der Klasse, wo wo es geheißen hat Autismus oder möglicherweise weiß nicht andere Sachen, die im Raum stehen, dass man sich da einfach nähere Informationen holt, dass man auch schaut,

was da die Kennzeichen sind aber unser Grundsatz ist und vor allem meiner auch-muss ja für mich sprechen-ist wirklich zu schauen, wo das Kind steht, also die Praxis ist für mich schon sehr relevant, zu schauen, wo steht das Kind, wie entwickelt sich das Kind, welches Potential hat das Kind und sich nicht mit irgendwelchen Diagnosen oder sonst irgendwas zu blockieren aber das Theoriewissen ist natürlich [Wort unverständlich] 00:03:17-3

I: Nochmal kurz zurück zu diesen Fortbildungen. Fallen da auch, ich sag mal die "Klassiker" der Individualpsychologie...irgendwelche Namen oder gehts da mehr um aktuelle Konzepte? 00:03:27-4

B2: Würde sagen aktuelle Konzepte, ja, mhm... 00:03:32-4

I: Und fällt Ihnen ein Beispiel aus Ihrer Praxis, aus dem Umgang mit den Kindern ein Beispiel ein, wo Sie sagen, da hab ich mal etwas dazu gehört und deswegen konnte ich so handeln, also da hab ich wirklich eine Theorie angewandt oder das ist ein individualpsychologisches Konzept, das mir da geholfen hat, im Umgang selbst mit den Kindern. 00:03:53-6

B2: Die Basis unserer Schule, der Grundsatz unserer Schule: Beziehung. Also das ist das ist für mich der Schlüssel zu allem, die Beziehung zu dem Kind aufzubauen, die Beziehung zu dem Kind zuzulassen ähm zuzulassen, das was das Kind mir spiegelt und was ich als Gegenübertragung spür, das zuzulassen, dieses Prinzip ist für mich das wichtigste. Also ob das jetzt mit einer gewissen Literatur zusammenhängt, würde ich sagen nein oder mit einem Vortrag zusammenhängt, nein. Schon immer wieder, das man es bestätigt bekommt, das ist dort auch so, dass es einfach so funktioniert und vor allem in der eigenen Praxis zu sehen, dass es so funktioniert. Also ein Kind, das ich mal in der großen Klasse hatte, wo schwere Lernblockaden in der Mathematik da waren, sodass wir dann sonderpädagogischen Förderbedarf betragen mussten, das war Anfang...Ende der dritten Klassen, das ich den bekommen hab, der hat auch eine ASO-Lehrerin quasi nur für Mathematik bekommen, die ist aber dann im Oktober November der vierten Klassen ausgefallen... Dezember (zählt) Oktober, November, Dezember. Die hat dann einen schweren Unfall gehabt und musste dann operiert werden und so weiter. Ich musste dann mit dem Kind lernen, weil irgendwer muss es ja tun und ich hab mit dem Kind so eine Beziehung aufgebaut, dass das Kind innerhalb von drei Monaten den Schulstoff der dritten Klasse nachholen konnte und in der vierten Klasse so aufschließen konnte, dass er Anfang Dezember Schularbeiten mitschreiben konnte. Also Beziehung ist für mich der Schlüssel zu allem (...) Und das sind für mich Lehrbuchbeispiele, die das Leben schreibt, die ich selbst erlebe. 00:05:18-5

I: Ähm...was würden Sie sagen zeichnet die Oskar Spiel-Schule aus, also was unterscheidet die Oskar Spiel-Schule von einer normalen Volksschule, sag ich jetzt mal? 00:05:29-6

B2: An erster Stelle: Kommunikation. Sprechen...sprechen, sprechen, spre-

chen (lacht), sich ständig mitteilen mit der Kollegin jetzt zurück in der Regenbogenklasse, wo ich jetzt die dritte Schulwoche bin ähm wunderschöne Arbeit, sich ständig kurzschließen zu können, jede Reaktion des Kindes können wir allein mit einem kurzen Augenkontakt uns etwas signalisieren. Also non-verbale Kommunikation, die fließt ständig, den ganzen Tag, vier Stunden am Tag fließt und die Kommunikation, die Türe die bei der Direktorin immer offen ist, wo man immer reingehen kann und...und ihr sagen kann, mir geht's soundso und ich spür desunddes und wie kann ich das einordnen und also die Kommunikation. Das vernetzte Arbeiten mit den Klassenlehrern...Vernetzung und Kommunikation. 00:06:17-0

I: Möchten Sie noch irgendetwas loswerden, wo Sie sagen, das liegt mir am Herzen noch zu sagen, oder ähm... 00:06:23-1

B2: Ich glaub nicht, nein. Das ist die Arbeit, in der ich mich so wohl fühl, ich könnt mir nicht vorstellen, in einer anderen Schule zu arbeiten, wo andere Vorgehensweisen sind, wo man alleine ist und wo ich glaub ...ich unterstell den Lehrerinnen nichts Böses...aber wo ich glaub, dass wenn man so alleine ist und nichts teilen kann, sich alles sehr zu Herzen nimmt und auf sich bezieht, dass man dann anfängt diese Kinder zu ignorieren, die Beziehung abzubauen zu den Kindern, sie nicht aufzubauen und dann ist das Scheitern vorprogrammiert. Das sind dann die Kinder, die bei uns landen, denk ich mal. 00:06:54-9

I: Okay...danke vielmals für das Gespräch. 00:06:55-2

B2: Ich danke. 00:06:58-3

Interview 3: 00:00:00-0

I: Ja, also vielen herzlichen Dank, dass du dir Zeit genommen hast für dieses Interview. 00:00:06-0

B3: Gerne. 00:00:06-0

I: Es wird ungefähr zehn Minuten dauern. Als erste Frage würde mich interessieren, woher beziehen Sie in erster Linie Ihr pädagogisches Wissen?
00:00:22-2

B3: Okay, mein pädagogisches Wissen... 00:00:27-3

I: Genau, woher beziehen Sie das in erster Linie? 00:00:27-3

B3: Ich würde sagen aus meiner Ausbildung auf der PädAk, also Theorie gelernt, als auch praktische Erfahrungen gemacht, aber ich hol mir eigentlich seit ich Lehrerin bin immer wieder auch noch zusätzliche Informationen und Wissen und derzeit studiere ich auf der Uni und stehe eben bei der Diplomarbeit und ohne dieses theoretische Wissen täte ich mir glaub ich schon schwer. Man spürt sehr vieles und man macht vieles würde ich mal sagen instinktiv aber es ist schon besser, das auch theoretisch fundiert zu wissen. Man kann auch besser erklären. 00:01:03-3

I: Fällt Ihnen so spontan ein individualpsychologisches Werk ein, das Sie gelesen haben? 00:01:12-4

B3: Am Schaltbrett der Erziehung zum Beispiel von Oskar Spiel. Von Adler hab ich auch einige Texte gelesen, Freud Texte les ich sehr viel über die Universität, Anna Freud find ich sehr interessant auch ihre Arbeit im Kindergarten ähm grad auch...ich hab auch in Vorschulklassen schon gearbeitet und da war mir vieles eine Hilfe, ja, grad in der Beziehungsarbeit. Ja das sind die Werke (...) C.G. Jung hab ich gelesen, aber das ist ja jetzt nicht individualpsychologisch, ja. Datler hab ich sehr viel gelesen. 00:01:51-1

I: Gab es eine Situation im Unterricht, wo Sie sagen, da hat mir eine Theorie oder ein theoretisches Konzept wirklich geholfen im direkten Umgang mit den Kindern, in einer pädagogischen Situation? Wo Sie auf etwas zurückgreifen konnten, was Sie einmal gelesen haben? 00:02:17-6

B3: Ja, also für mich war grad am Anfang, wie ich begonnen hab ähm vor zehn Jahren zu unterrichten, gab's Situationen mit Kindern, wo ich mir gedacht hab, ich versteh das nicht, warum bin ich jetzt gerade so...so wütend, warum spür ich so viel Wut oder so viel Angst oder so viel Unsicherheit und ähm das Konzept des Containments oder das szenische Verstehen hat mir schon sehr geholfen dabei, ja, das auch ein bisschen distanzierter zu sehen und zu sagen, ok, das was ich da jetzt in mir fühl, das ist eigentlich das, was das Kind fühlt, was da eigentlich übertragen wird ähm man spürt sehr viel aber liest man

dann auch Texte, ja, zum Thema Containment oder liest man dann auch die die Fallbeschreibung eines eines ich glaub Fritz hieß er bei Oskar Spiel beim Schaltbrett, dann findet man sich wieder und das hilft schon. 00:03:11-9

I: Was würden Sie sagen, zeichnet die Oskar Spiel-Schule aus, also was macht sie besonders im Vergleich zu einer anderen, normalen Volksschule? 00:03:19-4

B3: Naja ich denk mir mal unsere Arbeit an der Beziehung zu den Kindern, also erziehen durch sich beziehen auf das Kind, auf seine Individualität, auf seine Stärken und Schwächen, es anzunehmen, wie es ist und dann zu arbeiten beginnen und meistens ist es so, wenn eine Beziehung zu dem Kind geschaffen ist, dann geht das auch wesentlich leichter. Und natürlich auch wir sind eingebettet in ein privilegiertes System würd ich sagen, also wir haben in jeder in jeder Schulstufe drei Lehrerinnen anstelle von zwei Lehrerinnen, eine Teamlehrerin haben wir, wir haben einen Psychagogen ganz an der Schule, wir haben jeden Donnerstag zwei Stunden Besprechungsstunde im Team, da sind wir unterstützt auch von der Frau Dr. Bogyi einmal im Monat. Wir holen uns auch immer wieder so Gastvortragende bei so Schulveranstaltungen, Psychagogen haben wir an der Schule, hab ich das jetzt schon gesagt? (lacht) 00:04:17-6

I: (lacht) doppelt hält besser... 00:04:20-3

B3: Supervision das find ich auch ganz wichtig, es ist zwar dann schon oft viel, was man zu tun hat auch als Lehrerin, aber wenn ich in einer Supervision war, dann kann ich sehr viel dort lassen und im Team lassen und muss es nicht mit nach Hause nehmen. Also das brauchts schon unbedingt, damit dieses Konzept ähm so tragfähig auch ist, ja? 00:04:49-8

I: Mhm (...) und gibts aktuelles, also zum Beispiel die Zeitschrift für Individualpsychologie oder gibts etwas, wo Sie sagen ähm da kann ich mich fortbilden, also eine Literatur und wo Sie sagen, das können Sie auch mit Ihren Kolleginnen diskutieren oder, gibts da irgendwas... 00:05:14-8

B3: Die Zeitschrift für Individualpsychologie les ich ehrlich gesagt wenig. Ähm allerdings ist es so, dass wir immer wieder diese Fortbildungsveranstaltungen aufliegen haben im Konferenzzimmer und da kommts vor, dass wir einmal im Jahr oder so, dass ich da an so einer Fortbildungsveranstaltung teilnehme. Letztes Jahr habe ich das auch gemacht, das war zum Thema (...) der Vater, oder väterliche Figuren in der..in der Institution Kindergarten in der Institution Schule, das war schon sehr sehr spannend und das haben wir gemeinsam gemacht und da haben wir uns dann schon im Nachhinein auch darüber unterhalten auch in der Konferenz und in der Besprechungsstunde. 00:05:50-6

I: Das war ein Vortrag dort... 00:05:50-6

B3: Das war ein ganzer Tag, ich weiß jetzt nicht ein Symposium oder wie sie

es genannt haben und mit Workshops, das ist mit eingeflossen und da haben wir auch lang drüber geredet, erinner ich mich aber das wir Texte (...) wenn dann eher in Besprechungsstunden, dass wir das diskutieren, dass jemand mal etwas gelesen hat und gesagt hat, da ist mir wieder aufgefallen, wie wichtig das und das ist, ja? Das sollt man wieder im Hinterkopf haben, wenn wir unterrichten, ja... 00:06:26-8

I: Haben wir über alles gesprochen oder möchten Sie noch irgendwas Besonderes loswerden? Irgendwas was Ihnen am Herzen liegt, was gesagt werden muss noch? 00:06:40-3

B3: Ähm... was mir am Herzen liegt, ist das unsere Schule durch Öffentlichkeitsarbeit, da sind wir aber eh gerade dran, ähm bekannter wird und dass das Modell ein bisschen bekannter wird, denn ich denke, das wär schon ein Konzept für die Zukunft. Es wird so viel diskutiert in Politik und Medien, wo ich mir denk, mein Gott, das machen wir doch hier an unserer Schule eh schon, aber der 15. Bezirk ist nicht so prestigeträchtig, dass man sich hier gerne ablichten lässt, so gehts dann manchmal ein wenig unter. 00:07:11-1

I: Mhm...okay...dann sag ich danke...für das Interview. 00:07:13-0

B3: Gerne gerne. 00:07:14-2

I: Herzlichen Dank. 00:07:15-7

B3: Sehr gerne. 00:07:17-7

Interview 4: 00:00:00-0

I: Ja, dann sag ich mal herzlichen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben, um mit mir zu sprechen. 00:00:02-4

B4: Gerne. 00:00:04-2

I: Wird ein paar Minuten dauern, so zehn Minuten. Ähm können Sie mir vielleicht sagen, woher Sie in erster Linie Ihr pädagogisches Wissen haben? Woher beziehen Sie das hauptsächlich? 00:00:13-9

B4: Mein pädagogisches Wissen beziehe ich, also grundlegend natürlich von der PädAk. Ich bin schon 27 Jahre Lehrerin und beziehen dann das weitere Wissen einfach aus der Erfahrung mit den Kindern heraus, durch Beobachtung anderer Kolleginnen, wir haben überall Team-teaching, es ist überall in den Klassen möglich zuzuschauen. Wir haben hier Besprechungsstunden, wo man nachfragen kann, wie machst du das, ich hab da Probleme oder da kenn ich mich nicht aus, zeigst du mir. Da sind wir im Haus sehr privilegiert gegenüber anderen Schulen. Es gibt Fortbildungsveranstaltungen, wobei man sagen muss, man muss immer schauen, was können wir hier mit unserem speziellen Schwerpunkt adaptieren, was passt und was passt nicht und jeder hat persönliche Stärken und Vorlieben, da muss man genau abwägen, ist es das, kann ich das wirklich auch mit mir vereinbaren oder lass ichs lieber weil sonst hats keinen Sinn. Und natürlich gibts auch laufend Neuerungen, wo man einfach selber auch auf Zack sein muss und schauen, aha da gibts was Neues, ich schau mir das mal an, ist das was, ist das gut, dann wirts auch wieder hier diskutiert und vorgestellt. Wie gesagt, ich hab das Glück, dass wir hier sehr privilegiert sind und es wird bei uns keine Methode bewertet in dem Sinn, es wird gemeinsam geschaut, was ist gut dran, dann kann man es den anderen vorführen, zeigen oder einladen oder ich hab das probiert und das ist bei mir nicht so gut gelungen, also das ist toll. 00:02:04-4

I: So die Grundlage...können Sie sagen, dass Sie auf eine gewisse Literatur zurückgreifen können auch? 00:02:08-6

B4: Ja und wir haben auch Fachliteratur diesbezüglich wird angeschafft, also da wird auch gemeinsam beschlossen, das wird angekauft. 00:02:18-3

I: Ist das eine spezielle individualpsychologische Literatur, oder eher generell zum Beispiel über Methodenlehre? 00:02:24-7

B4: Sowohl als auch, ja? Also es geht immer davon aus, was im Team gebraucht wird oder gewünscht wird und wir haben ein gewisses Budget zur Verfügung, wo wir Literatur kaufen können, es kommt schon mal vor, dass eine Kollegin oder ein Kollege kommt und sagt, ich hab ein tolles Buch und ich gebs in die Lehrerbibliothek, weil ich das so super find. 00:02:51-3

I: Fällt Ihnen da eines ein? Können Sie mit da ein Beispiel sagen, irgendein Autor oder irgendwas was Sie mal gelesen haben, vielleicht auch im Zuge der Ausbildung? 00:03:00-3

B4: Also ich hab mich speziell jetzt vor meiner Klasse, wie ich in die erste gekommen bin, ich weiß die Autorin mehr mit der Schuleingangsphase und der Differenzierung beschäftigt und mir den Möglichkeiten des offenen Unterrichts, aber ich weiß leider nicht mehr die Autorin. Kommt aus der Praxis, ist ein neues Werk mit ganz handfesten Beispielen auch. Also ich mag sehr gern, wenn etwas theoretisches ist und dann auch ein praktisches Beispiel und ich war ähm voriges Jahr mit einer anderen Teamkollegin zusammen als heuer und wir haben da sehr viel ausprobieren können und heuer in der zweiten Klasse wissen wir genau, was gut geht in der Klasse und was nicht. Unser Standardwerk Am Schaltbrett der Erziehung ist zwar schon uralte, aber die Werte, die da drinnen sind, sind sehr wohl heute noch umsetzbar für die Kinder. Ähm wir haben auch hier laufend...man muss nicht immer alles selber lesen, ja? Also wenn bei uns jemand ein Werk liest, dann kommt das in die Besprechungsstunde, wird kurz berichtet, erstens wird man dann vielleicht neugierig oder auch wieder dran erinnert, aja das passt auch. Also wie gesagt in letzter Zeit hab ich mich mehr mit...mit unterrichtsdidaktischen Sachen auseinandergesetzt, einfach...das macht man, wenn man eine neue Klasse übernimmt, da muss man mal schauen, was passt, außerdem wirds sonst fad. Also man muss immer irgendwie neuen Input haben. 00:04:38-4

I: Also das heißt eher aktuelleres als die alten Klassiker, sag ich mal...
00:04:44-2

B4: Die alten Klassiker sind wir sowieso...halten wir einander sowieso immer an auch zu lesen, weil auch das theoretische Wissen, das muss im Hintergrund da sein. Ich kann nicht zum Beispiel in einer Musikschule unterrichten und Musik nicht mögen und keine Musiktheorie kennen. Das geht nicht und genauso ist es bei uns. Wenn ich in einer individualpsychologischen Schule arbeite, muss ich wissen, was da dahintersteht. Weil wenn man das nicht nicht vertreten kann und nicht leben kann, das kommt nicht rüber und diese Kolleginnen passen dann nicht ins Team und gehen dann auch meistens, also... das geht automatisch eigentlich, ja? Da muss man dahinterstehen. 00:05:29-9

I: Also die Kolleginnen, die sich nicht damit identifizieren konnten? 00:05:33-1

B4: Richtig. Also es wird jeder Kollegin gesagt, wenn sie hier herkommt, dass das unser Schwerpunkt ist und viele stellen sich das ganz anders vor, als das es ist und also ich weiß es ganz genau: wenn man da nicht voll und ganz dahintersteht und nicht jeder diesen Gedanken, dieses Gedankengut hier lebt, dann funktioniert nicht. Also es ist parallel, ja? Auf der einen Seite bildet man sich als Lehrerin fort in didaktischen unterrichtstechnischen Möglichkeiten und auf der anderen Seite diese theoretische Auseinandersetzung folgt immer laufend. Auch manchmal haben wir Fortbildungsnachmittage, wo wir sagen, da wissen wir zu wenig oder wir wollen, wir brauchen wieder Auffrischung, wir

holen uns Fachkräfte her. 00:06:23-3

I: Bei diesen Fortbildungen sind das Vorträge oder wird da auch Literatur angeboten? 00:06:33-7

B4: Beides. Also wir haben ja das Glück, dass wir viele Kontakte haben und die Leute unentgeltlich zu uns kommen, weil sonst könnten wir uns das nicht leisten und dann kommen die Leute her und es wird zu einem speziellen Themenschwerpunkt meistens ein Vortrag gehalten, dann werden meistens Fallbesprechungen gemacht und dann wird Literatur angeboten. Und die Bearbeitung der Literatur erfolgt dann hier in der Schule ohne den Dozenten oder die Dozentin und wird dann ausgearbeitet, Wissen weitergegeben, Erfahrungen...
00:07:12-3

I: Fällt Ihnen da vielleicht irgendwas Konkretes ein, was da in letzter Zeit dabei war? 00:07:17-0

B4: (überlegt) hmm (...) ich hab so viel gelesen in letzter Zeit. Also voriges Jahr hab ich mich sehr mit Vorträgen von der Frau Dr. Bogyi über Kind und Tod beschäftigt, weil wir aktuell ein Kind in der ersten Klasse hatten, das seine Mutter durch Selbstmord verloren hat. Das sind dann auch oft so ganz spontane Auswahlkriterien, wo man sagt, da kenn ich mich zu wenig aus, das brauch ich. Die Frau Dr. Bogyi ist ja da eine Spezialistin, die auch einmal im Monat kommt. Da hab ich sehr viel gelesen darüber, sie hat mir auch Literatur empfohlen und ähm vom Prof. Friedrich hab ich voriges Jahr über die Geschwisterproblematik und - Dynamik sehr viel gelesen, weil wir auch viele Zwillingsgeschwisterpärchen hatten. Also das sind dann Sachen, wo ich direkt schau, wo krieg ich was für mich her. Wenn das mehrere betrifft, dann kommt das in die Besprechungsstunde und dann wird geschaut, was ist da günstig, was sollte man lesen, wo kriegen wir was. Aber das erfolgt eigentlich alles parallel und meistens ist es so, dass man dann sagt, oh das ist ja ein interessantes Thema, hat mich auch schon beschäftigt und dann dann wird das besprochen, wo sich jeder das rauspicken kann, was er möchte. Ja und Flüchtlingsproblematik hab ich auch voriges Jahr sehr viel...weil wir da am Standort sehr betroffen sind von den diversen Vereinen ähm gibts etliche...nicht Bücher aber sagen wir Fachblätter, wo man nachlesen kann, was es bewirkt, wie überhaupt dieses Asylverfahren in Österreich läuft, das weiß man im Normalfall nicht. Also es betrifft nicht immer nur eine eine Fachrichtung, sondern es sind ganz ganz viele Sachen und das ist ja auch das Wesen der Individualpsychologie: möglichst alle Faktoren miteinander in Verbindung bringen und dann zu entscheiden, wie gehts weiter. Ja... 00:09:33-3

I: Mhm...schönes Schlusswort (lacht) Danke für das Gespräch sag ich.
00:09:37-4

B4: Ich hoffe, ich konnte Ihnen ein bissl helfen, ein bissl Einblick geben in unseren Geist hier (lacht). 00:09:43-5

I: Ja, danke. Alles Gute! 00:09:47-7

Interview 5: 00:00:00-0

I: Vielen Dank, dass du dir die Zeit genommen hast mit mit zu sprechen.
00:00:06-3

B5: Mhm, Bitte. 00:00:06-3

I: Woher beziehst du in erster Linie dein pädagogisches Wissen? Was würdest du sagen, woher hast du das hauptsächlich? 00:00:18-4

B5: Mein pädagogisches Wissen ist (überlegt) Ich würd jetzt (...) das ist ein bissl eine schwierige Frage...aber rein intuitiv würd ich jetzt sagen, es ist aus der eigenen Erfahrung (...) ja, aus der eigenen Erfahrung, so wie ich praktisch in der Schule, nicht nur in der Schule auch zu Hause praktisch erzogen worden bin. Es ist schwierig zu sagen, aus dem Gefühl sag ich. Also ähm...
00:01:06-3

I: Aus der Ausbildung vielleicht, eine spezielle Literatur? 00:01:07-8

B5: Naja, ich persönlich mach ja Therapieausbildung und da gehts viel um Pädagogik natürlich auch und Einfühlungsvermögen, aber grundsätzlich glaub ich ist es...ich weiß nicht genau, was du unter pädagogischem Wissen genau verstehst, also... 00:01:32-0

I: Ich meine das, was du in der Schule anwenden kannst. Wo du sagst irgendwelche Bücher, die du gelesen hast, Vorträge, die du gehört hast, was auch immer, was dir Halt gibt in der Schule, im Umgang mit den Kindern quasi.
00:01:56-8

B5: Mhm (...) Bücher, die ich gelesen habe (...) ich hab so viele Bücher gelesen (...) rein von dem her... 00:02:06-1

I: Vielleicht irgendetwas speziell individualpsychologisches, das da mit eingeflossen sein kann? 00:02:13-5

B5: Ja sicher, ich hab mich sehr intensiv mit der Oskar Spiel-Schule befasst, ich hab auch selber Diplomarbeit über die Oskar Spiel-Schule geschrieben und im Zuge dessen hab ich viel über Alfred Adler und die Pädagogik gelesen und Oskar Spiel Am Schaltbrett der Erziehung heißt das Buch und ähm hab das Masterstudium gemacht und da hab ich sehr viel (...) weil das Masterstudium ist eigentlich, das hab ich berufsbegleitend gemacht und da hab ich viele Untersuchungen gemacht ähm die die in Bezug auf unsere Schule sind und da hab ich sehr viel gelesen zum Beispiel Hartmut von Hentig, also so über die pädagogische Konzepte und pädagogisches Wissen, was gut wäre für die Kinder, grad jetzt der Hentig, der die Gesamtschule so ähm gut beschrieben hat. Ja und ja so von der Individualpsychologie hab ich einiges gelesen, aber ich kann jetzt nicht alles aufzählen. 00:03:24-3

I: Und fällt dir eine konkrete pädagogische Situation ein in der Schule, wo du sagst, da könntest du zurückgreifen, auf etwas was du mal wo gelesen hast oder gehört hast, worüber vielleicht mal diskutiert wurde? 00:03:40-1

B5: Eigentlich muss ich sagen ist es bei uns durch die Teambesprechung ähm da wird sehr viel über Kinder gesprochen und grad in der Situation glaub ich nicht, dass ich da in einem Buch denk, sondern in der Situation mit einem Kind ähm das wird oft bei uns in der Schule besprochen in der Teambesprechung und dann wird geschaut, da werden aber nicht die... ja doch dann auch teilweise die pädagogischen Konzepte angeschaut, aber ähm also was das Kind jetzt bräuchte, zum Beispiel wenn es Schwierigkeiten hat aber nicht nur Kinder, die Schwierigkeiten haben sondern auch Kinder, die keine Schwierigkeiten haben aber das grundsätzlich wird das in der Besprechungsstunde bei uns ähm da kann ich zurückgreifen, dass man viel über Kinder spricht, so würd ich sagen. Weil ja bei uns zumindest die Frau [Name von der Autorin verborgen] und die [Name von der Autorin verborgen], die sind beide Individualpsychologinnen und unsere vorige Direktorin, die war auch Psychotherapeutin und als ich an die Schule gekommen bin, muss ich sagen waren diese pädagogischen Konzepte da hab ich viel in der Besprechungsstunde gelernt, also gar nicht so viel über die Bücher, sondern im Austausch mit anderen, könnt ich jetzt sagen, eigentlich. 00:05:20-6

I: Und was ist das für eine Ausbildung, die du machst? 00:05:25-4

B5: Die Therapieausbildung? Dynamische Gruppenpsychotherapie. Also ich habs deshalb gemacht, weil ich war ja sieben Jahre in der Regenbogenklasse und mit den schwierigen Kindern hab ich das als sinnvoll (...) es ist auch sehr sinnvoll, überhaupt als Lehrerin Selbsterfahrung und ich habs mit der Ausbildung kombiniert weil ähm das doch ein paar Jahre gehen sollte, oder, da gibts natürlich auch sehr viel Theorie, wo ich zurückgreifen kann, jetzt von der Psychotherapie, jetzt nicht speziell auf Kinder aber halt da gibts... 00:06:08-8

I: Und jetzt eher individualpsychologische oder allgemein gehalten? 00:06:10-1

B5: Individualpsychologisch weniger, aber ich glaub, dass die (...) die Individualpsychologie war ja eigentlich eine von diesen Vorreitertherapien, also Freud, Adler, Jung und die dynamische Gruppenpsychotherapie hat sich aus diesen drei Richtungen weiter oder halt entwickelt würd ich mal sagen, weiß nicht, ob das so stimmt aber ähm, das waren mal die ersten drei und dann sind die danach gekommen. Und mich hat vor allem die Gruppe interessiert, weil ja mit Kindern bist du immer in der Gruppe und man eigentlich selber ist man immer in einer Gruppe und ä ich glaub, dass jede Therapierichtung sehr von den Werten, also wie man die Persönlichkeit formt (...) also ähnlich sind, würd ich jetzt sagen (...) außer Verhaltenstherapie, die ist komplett anders ja aber...die tiefenpsychologischen, so wie die Individualpsychologie und unsere Schule mit dem tiefenpsychologischen Schwerpunkt, die dynamische Gruppenpsychotherapie ist auch eine tiefenpsychologische Richtung, wo es gilt zu achten auf Übertragung und Gegenübertragung und wo es um diese tiefen-

psychologischen Werte geht zu schauen und das dann auch für sich dann zu bearbeiten, was überträgt mir das Kind, was übertrag ich gegenüber, was ist mein Anteil, was ist des Kinds Anteil und so (...) das würd das hab ich schon auch von der Therapieausbildung als pädagogisches Konzept würd ich sagen (...)ja. 00:07:57-4

I: Was würdest du sagen, zeichnet die Oskar Spiel-Schule aus, jetzt im Vergleich zu anderen Volksschulen? 00:08:04-2

B5: Das Team (...) die Teamarbeit. Obwohl natürlich die Lehrerinnen an sich den ganzen Vormittag in den Klassen sind und so in Einzelteams gearbeitet wird, also dreier-Teams oder zweier-Teams oder wie auch immer aber grundsätzlich durch die Besprechungsstunde und durch die (...) fühlt man, dass es ein Team ist, ja. Dass wir gemeinsame Supervision haben und wir an gemeinsamen Dingen arbeiten, das finde ich ist ganz wichtig, das zeichnet die Oskar Spiel-Schule aus und das Verständnis für Kinder und das Nachdenken über Kinder und die Kinder, die Schwierigkeiten haben aufgrund ihrer wirklich schwierigen Biographien, dass bei uns nicht nur sagt: ok, das Kind braucht jetzt eine Diagnose und dann (...) damit ist das erledigt, ok das Kind hat das und ich muss mich nicht weiter befassen damit, bei uns wird immer daran gearbeitet, ja. wie kann man das Kind bestmöglich fördern, wie kann man das Kind erreichen, dass es motiviert wird zum Lernen und so. Also es wird bei uns sehr viel Gedanken gemacht, dass wir den Kindern helfen können. Wo kann man die Eltern einbinden, ist das Jugendamt notwendig, ist äh klinische Überprüfung äh sind Tests notwendig, da hilft das ganze Team mit. Und das find ich, das ist wirklich (...) also ich würd jetzt behaupten fast einzigartig. Ich glaub, ich weiß nicht, ich hör von vielen anderen Lehrerinnen, dass es sowas nicht gibt, ja. Und das zeichnet die Oskar Spiel-Schule schon aus und äh das hohe Engagement von den Lehrerinnen, also auch der Einsatz, da bin ich überzeugt davon. Und natürlich der Schwerpunkt (...) der Oskar Spiel hat ja oder der Alfred Adler die haben ja früher so Beratungs... also die haben ja diese Schule entwickelt und dann Beratungszentren für die Eltern ja das hats vorm zweiten Weltkrieg hats das alles schon gegeben, war sehr innovativ für diese Zeit und nach dem Weltkrieg war das alles weg, ja und dann ist eher eine andere Pädagogik entstanden eigentlich und ähm das ist auch so wichtig, dass man auch die Eltern mit ins Boot holt und versucht mit den Eltern auch zu arbeiten, weil es ist sicher auch äh biographisch sind grad Kinder mit Schwierigkeiten...ist es auch manchmal sehr schwierig mit den Eltern zu arbeiten, ja. Entweder haben sie das gleiche traumatische Erlebnis gehabt oder Beziehung ist halt irgendwie vermurkst, verkorkst, wie auch immer...schwierig. Und da legen wir auch Wert, dass wir Lehrerinnen auch eben bei den ganz schwierigen Kindern ja die Eltern auch versuchen zu beraten und ja und schauen, wie kann man dem Kind...wie kann man der ganzen Familie weiterhelfen, ja. 00:11:48-8

I: Ja, dann sag ich dankeschön für die Zeit... 00:11:49-1

B5: Das war schon alles? 00:11:52-7

I: (lacht) Das wars schon, danke... 00:11:53-3

B5: Super (lacht) gerne. 00:11:56-9