

Jürg Rüedi

Ein adlerianischer Ansatz der Erziehung¹

Summary

An Adlerian approach to education

Starting with the question of the meaningfulness of the basic anthropological views of Individual Psychology for today's education, the author goes on to discuss the consequences of Adler's approach to education. Central to this discussion are concepts such as equality, encouragement, causes and aims of children's behaviour as well as the personal development of teachers and trainers in further training.

Keywords: Basic anthropological views of Individual Psychology, Encouragement causes and aims of children's behaviour, Personal development of teachers and trainers in further training

Zusammenfassung

Im ersten Teil werden die anthropologischen Grundlagen der Individualpsychologie im Hinblick auf ihre pädagogische Aktualität befragt. Auf diesem Hintergrund werden die besonderen Konsequenzen des adlerianischen Ansatzes der Erziehung diskutiert. »Gleichwertigkeit«, »Ermutigung«, »Gründe und Ziele des kindlichen Verhaltens« sowie »Persönlichkeitsschulung der Pädagogin/des Pädagogen« sind dabei wichtige Stichworte.

Schlüsselwörter: Anthropologische Grundlagen der Individualpsychologie, Gleichwertigkeit, Ermutigung, Gründe und Ziele des kindlichen Verhaltens, Persönlichkeitsschulung der Pädagogin/des Pädagogen

Einleitung

Vor 25 Jahren habe ich in meiner Dissertation auf 409 Seiten versucht, die Bedeutung der Individualpsychologie Alfred Adlers für die Pädagogik aufzuzeigen. Heute finde ich diese Zielsetzung genauso wichtig wie damals. Manche Menschen finden später ihre Dissertationen Jugendsünden. Mir ist dieses Schicksal erspart geblieben, und dies verdanke ich dem Ansatz der Individualpsychologie.

Worin liegt seine pädagogische Bedeutung?

In zwei Schritten werde ich diese Frage beantworten. Zuerst werde ich die anthropologischen Grundlagen der Individualpsychologie beleuchten. Diese müssen der wissenschaftlichen Entwicklung standhalten, wenn sie in der heutigen Zeit Verwendung

1 Schriftliche Überarbeitung meines Referats an der 44. Rudolf-Dreikurs-Sommer-Fortbildung (ICASSI) 2011 in Hitzkirch/Schweiz.

finden wollen. Ohne ein wissenschaftlich abgestütztes Fundament geht es meiner Ansicht nach in der Pädagogik nicht. Zweitens möchte ich auf die pädagogischen Konsequenzen der Individualpsychologie zu sprechen kommen, denn – wie schon Alfred Adler sagte – Wahrheit muss hilfreich sein, sonst ist sie keine. Oder auf die pädagogischen Konsequenzen des adlerianischen Ansatzes bezogen: sie müssen Kindern und Jugendlichen zugute kommen, sonst würden sie ins Museum oder in deren Keller gehören, damit sie niemandem schaden. Dass die pädagogischen Konsequenzen des Adler'schen Ansatzes jedoch nicht in den Keller gehören, sondern im Gegenteil nützlich sind und darum heute gelehrt werden sollen, dies möchte ich im zweiten Teil aufzeigen.

Zu den anthropologischen Grundlagen des Adler'schen Menschenbildes

Mitten in Adlers Menschenbild hinein führt uns sein 1918 eingeführter Begriff des Gemeinschaftsgefühls. Mit Recht schrieb Rudolf Dreikurs (1971/1995, S. 82): »Gemeinschaftsgefühl ist die wesentlichste menschliche Eigenschaft«. Nach dem Ersten Weltkrieg verstand Adler mit diesem Begriff eine Gegenkraft zur Gefahr von Machtmissbrauch und diktatorischer Herrschaft. Der Begriff »Gemeinschaftsgefühl« hatte nach dem Ersten Weltkrieg also eine politisch-kulturelle Dimension. Josef Seidenfuss spricht darum im »Wörterbuch der Individualpsychologie« für die Jahre 1918 bis 1927 vom »Gemeinschaftsgefühl als angeborene(m) Gegenmotiv zum Macht- und Geltungsstreben« (Seidenfuss 1985, S. 160). In den nächsten Jahren sollten zahlreiche Bedeutungsvarianten dazukommen. Zweifellos hat Adler mit dem Erkennen der sozialen Ausrichtung des Kindes einen wichtigen Beitrag für Psychologie und Pädagogik geleistet. Natürlich haben bereits vor ihm Philosophen und Pädagogen die Bedeutung der Mutter-Kind-Beziehung erkannt und beschrieben. Pestalozzi zum Beispiel schildert in »Lienhard und Gertrud« die edle und gütige Gestalt der Gertrud, die mit ihrer herzlichen, klugen Fürsorge die Seele ihrer Familie ist. Adler zitiert Pestalozzi denn auch in der »Menschenkenntnis« folgendermaßen: »Schon Pestalozzi hat gezeigt, wie die Mutter dem Kind für seine Beziehungen zu den anderen Menschen den Leitstern abgibt, dass überhaupt die Beziehungen zur Mutter den Rahmen für alle seine Äußerungen bilden. In der Funktion der Mutter ist die Möglichkeit gegeben, im Kind Gemeinschaftsgefühl zu entwickeln« (Adler 1927/1972, S. 245 f.).

Adler kommt das Verdienst zu, die vielfältigen Interaktionsmöglichkeiten zwischen Mutter und Kind – heute würden wir ergänzen »zwischen Mutter oder Pflegeperson und Kind« – herausgearbeitet zu haben. Mit »Gemeinschaftsgefühl« meinte er unter anderem die soziale Ausrichtung des Kindes, dessen Angewiesensein auf die elterliche Zuwendung und Beachtung. Chancen und Gefahren, beide Richtungen in der Eltern-Kind-Beziehung erkannte er. Die Mutter-Kind-Beziehung beinhaltet nämlich auch die Gefahren der seelischen Verkümmern des Kindes, wenn die Mutter ihren Aufgaben nicht nachkommen kann. Adler erwähnt in diesem Zusammenhang zwei Fehler: »Der eine ist der, dass die Mutter dem Kinde gegenüber diese Funktionsaufgabe nicht erfüllt

und dadurch sein Gemeinschaftsgefühl nicht entwickelt. Dieser Mangel ist sehr bedeutsam und hat eine Unzahl Unannehmlichkeiten zur Folge. Das Kind wächst auf, als wenn es sich in Feindesland befände. Will einer ein solches Kind bessern, dann geht es nicht anders, als dass er die Funktion übernimmt, die einst an ihm versäumt wurde. Das ist sozusagen der Weg, um einen Mitmenschen aus ihm zu machen. Der andere Hauptfehler, der meist gemacht wird, besteht ... darin, dass die Mutter wohl ihre Funktion übernimmt, aber so stark, in so übertriebener Weise, dass eine Weiterleitung des Gemeinschaftsgefühls nicht möglich ist. Die Mutter lässt das Gemeinschaftsgefühl, das sich im Kind entwickelt hat, bei sich münden. Das heißt, das Kind hat nur für die Mutter Interesse, und die übrige Welt ist ausgeschaltet. Auch diesen Kindern fehlt daher die Grundlage zum sozialen Menschen.« (Adler 1927/1972, S. 246)

Wie aktuell diese Gedanken Adlers zur Verwöhnung sind, zeigte ein am 10. Januar 2011 im Schweizer Fernsehen gezeigter Film mit dem Titel »Helikoptermütter«. Dabei geht es um Mütter, welche ihre Kinder nicht aus den Augen lassen können, sondern diese überall hin begleiten wollen. In den USA sagt ein geflügeltes Wort, die »American Mom« sei ein Taxi, das die Kinder vom Baseball zu den Pfadfindern chauffiert, vom Ballett zum Play-date, vom Nachmittagsunterricht zum Sleep-over. In der Schweiz sind ähnliche Beobachtungen zu machen. Der Luzerner Erziehungsdirektor forderte letzthin die Eltern auf, ihre Kinder nicht immer mit dem Auto zur Schule zu fahren, das sei ihrer Gesundheit nicht förderlich.

Adler und Dreikurs erkannten schon vor 80 Jahren die Erziehungsfehler der autoritären, vernachlässigenden und verwöhnenden Erziehung, weil alle diese Erziehungsstile das Selbstvertrauen, die Selbständigkeit und die soziale Kompetenz des Kindes zerstören anstatt fördern. Alle Erziehungsfehler haben den gemeinsamen Nenner, dass sie die Entwicklung des kindlichen Gemeinschaftsgefühls behindern anstatt fördern. Adler erläutert diesen Grundgedanken der Individualpsychologie anhand verschiedener Beispiele. Am Beispiel der Sprachentwicklung werden die unheilvollen Folgen der behinderten Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls besonders deutlich: »Wenn einem Kind die breite Grundlage der Teilhabe an der Gemeinschaft fehlt, wenn es isoliert aufwächst, dann wird auch seine Sprachentwicklung gehemmt oder verzögert sein. Was wir als Sprachbegabung bezeichnen, kann ein Individuum nur erwerben und erhalten, wenn es in Beziehung zu anderen tritt. Man nimmt gemeinhin an, dass Kinder, die sich besser auszudrücken vermögen als andere, ganz einfach begabter sind. Das stimmt nicht« (Adler 1930/1976, S. 70).

Aus diesem Zitat geht hervor, dass Adler bereits 1930 einen dynamischen Begabungsbegriff vertrat, der die Tragweite früher emotionaler Erlebnisse und früher Lernerfahrungen betonte. Wenn sich die Mutter ihrem Kind nicht zuwenden kann, wenn sie ungeduldig ist und nicht auf Fragen eingeht, wenn der Vater nie Geschichten vorliest oder erzählt, dann fehlen dem Kind grundlegende beziehungsmäßige Erlebnisse, und seine Sprachentwicklung wie auch seine sozial-emotionale Entwicklung bleiben zurück. Auch Verzärtelung und Verwöhnung – heute würde man von »Overprotection«

sprechen – können den Grundstein für soziale und sprachliche Fehlentwicklungen legen, weil die Aktivität des Kindes gar nicht nötig ist, die Eltern nehmen ihm das Sprechen und den sozialen Beitrag von vornherein ab. Eine große Anspruchshaltung, Riesenerwartungen, Vorwurfstendenzen und zugleich fehlendes Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten können die Folge sein. Wenn ein Kind solche Verhaltensäußerungen zeigt, die auf wenig Gemeinschaftsgefühl und wenig Mut zur Mitarbeit schließen lassen, dann hat die Umwelt verhängnisvoll gewirkt. Adler und Dreikurs haben vorausahnend viele Möglichkeiten von Erziehungsfehlern erkannt und immer wieder beschrieben. Verheerend wirkt sich zum Beispiel auch eine Umwelt aus, die das Kind beschimpft oder für dumm erklärt:

»Wenn wir einem Kind fortwährend zu verstehen geben, dass es böse oder dumm ist, dann wird es innerhalb ganz kurzer Zeit davon überzeugt sein, dass wir recht haben, und anschließend nicht mehr genug Mut haben, um irgendeine ihm übertragene Aufgabe in Angriff zu nehmen. Schließlich versagt das Kind bei allem, was es anzufassen versucht, und die Überzeugung, es sei dumm, nistet sich immer tiefer in seinem Innern ein. Das betroffene Kind fühlt sich weniger begabt als seine Spielkameraden, fühlt sich in seinen Fähigkeiten und Möglichkeiten eingeschränkt. Seine Haltung lässt unmissverständlich seinen depressiven Gemütszustand erkennen, der seinerseits in direktem Verhältnis zu der Stärke des Drucks steht, den die Umwelt mit ihren ungünstigen Bedingungen auf das Kind ausübt« (Adler 1930/1976, S. 73).

Adler und Dreikurs stellen sich gegen jeden Druck und gegen jegliche Gewalt in der Erziehung, weil diese das Selbstvertrauen und den Mut des Kindes erschüttern und seine Entwicklung zum kooperativen Mitspieler verhindern. Im gedemütigten und unterdrückten Kind kann der Wunsch entstehen, es sofort oder später den Erwachsenen einmal heimzuzahlen. Brechts Seeräuber-Jenny, die während ihrer Arbeit als Küchenmädchen davon träumt, ein Schiff mit acht Segeln und fünfzig todbringenden Kanonen zu kommandieren, könnte ein in seiner Kindheit gedrücktes Kind gewesen sein, in dem als kompensatorische Reaktion Rache- und Machtgelüste entstanden sind. Je mehr ein Kind geschlagen oder misshandelt wird, je tiefer seine Wunden und Minderwertigkeitsgefühle werden, desto größer kann sein unbewusstes Lebensziel werden, sich später für das erlittene Unrecht zu rächen. Allgemein gilt für die Individualpsychologie, dass asoziale, störende, gegen die menschliche Gemeinschaft gerichtete Verhaltensweisen Folgen von Irrtümern oder von Erziehungsfehlern sind. Diese Grundannahme der individualpsychologischen Persönlichkeitstheorie, dass jeder nervöse Charakterzug, jede asoziale Handlung die Folge eines tiefer sitzenden, zumeist unbewussten Minderwertigkeitsgefühls ist, leitet die Pädagogin und den Pädagogen dazu an, im verhaltensauffälligen, störenden, faulen, geizigen, aber auch im schüchternen oder abweisenden Kind nicht ein böses, von Natur aus aggressives oder unwilliges, sondern vielmehr ein leidendes, von Minderwertigkeitsgefühlen geplagtes zu sehen. Oder mit den Worten Ulrich Bleidicks: »Das Kind macht keine Schwierigkeiten, sondern es hat selbst welche. Die Einsicht in diesen Zusammenhang bildet die Grundlage allen individualpsychologischen Verstehens« (Bleidick 1985, S. 83).

Gerne möchte ich Bleidick – er ist ein bekannter emeritierter Professor für Sonderpädagogik, der seine Dissertation der Individualpsychologie gewidmet hat – an dieser Stelle ergänzen: Die Einsicht, dass das sogenannt schwierige Kind nicht einfach Schwierigkeiten *macht*, sondern selbst welche *hat*, ist nicht nur die Grundlage des individualpsychologischen Verstehens, sondern pädagogisches Allgemeingut geworden. Wie diese alte individualpsychologische Einsicht in der Zwischenzeit Allgemeingut geworden ist, haben zahlreiche ihrer theoretischen Grundlagen einer empirischen Überprüfung standgehalten. Der vor ein paar Jahren verstorbene Psychotherapieforscher Klaus Grawe sagte 1999 am Alfred Adler-Institut in Zürich über Adler: »Er hat gut über den Daumen gepeilt ... Vom Menschenbild her liegt er dem, was man heute aus der Psychologie ableiten würde, wesentlich besser da als Freud« (Grawe 1999, zitiert nach Rüedi 2000, S. 356).

In den letzten Jahren der wachsenden Ungleichheit musste ich öfters an die individualpsychologische Wertschätzung von Gleichheit und Gleichwertigkeit denken. Mich beeindruckten immer wieder die Sicherheit und die Weitsicht, mit der Adler und Dreikurs schon vor 80 Jahren die Notwendigkeit von Gleichheit und Gerechtigkeit betonten. 2009 erschien in England unter dem Titel »The Spirit Level. Why More Equal Societies Almost Always Do Better« von Richard Wilkinson und Kate Pickett ein wichtiges Buch, das diese individualpsychologische Sicht der Gleichwertigkeit empirisch untermauert. 2010 kam dieses Buch unter dem Titel »Gleichheit ist Glück. Warum gerechte Gesellschaften für alle besser sind« in Berlin heraus. Richard Wilkinson ist Wirtschaftshistoriker und emeritierter Professor an der University of Nottingham Medical School sowie Honorarprofessor am University College London. Kate Pickett lehrt an der University of York und ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am National Institute for Health.

Als Epidemiologen versuchen sie, »die Gründe für bestimmte Krankheiten in der Bevölkerung methodisch zu erfassen: Warum kommt eine Krankheit in einer bestimmten Gruppe sehr häufig vor und in einer anderen dagegen nicht? Warum breiten sich manche Krankheiten in allen sozialen Schichten aus? Warum treten bestimmte Krankheiten in dem einen Land häufig, in dem anderen Land praktisch gar nicht auf?« (Wilkinson u. Pickett 2010, S. 11).

Von diesem methodischen Ansatz, der die Ursachen von Krankheiten vor allem in den sozioökonomischen Strukturen der Gesellschaften sucht, versprechen sich die zwei Verfasser geeignete Analyse-Methoden für die Erkennung von gesundheitlichen und sozialen Problemen. Ihrer Ansicht nach ist die »Ungleichheit die Ursache vieler sozialer und gesundheitlicher Probleme« (a. a. O., S. 12).

Ihre erste Schlussfolgerung ist, dass Wirtschaftswachstum und steigende Durchschnittseinkommen in den reichen Ländern kaum noch etwas zum Wohlbefinden ihrer Bevölkerung beitragen können. Wenn Länder wohlhabender werden, verschwinden zunächst typische Armutskrankheiten wie Tuberkulose oder Cholera. An ihre Stelle treten allmählich die so genannten Wohlstandskrankheiten wie Herz- und Gefässerkrankungen, an denen allerdings alle gesellschaftlichen Schichten leiden. Was in den reichen Industriestaaten jedoch immer wichtiger wird, sind gemäß Wilkinson und

Pickett die Einkommensdifferenzen innerhalb der einzelnen Gesellschaft. Die »Kosten der Ungleichheit« untersuchen sie in zentralen Lebensbereichen (Vertrauen, seelische Gesundheit, Lebenserwartung, Fettleibigkeit, Schulleistungsunterschiede, Entbehrenungen junger Mütter, Gewalt, Gefängnisaufenthalte sowie Chancenungleichheit). Erstaunlicherweise kommen sie auf Grund zahlreicher empirischer Daten immer zum Schluss, dass sich Ungleichheiten in einzelnen Staaten für *alle* Bevölkerungsschichten negativ auswirken. Sie schreiben dazu: »Inzwischen liegen eine Reihe von Arbeiten zu diesem Thema vor, die sich auf Daten aus den US-Bundesstaaten stützen, ... sowie fünf internationale Vergleichsstudien. Es kann als belegt gelten, dass mehr Gleichheit nicht nur den Armen hilft, sondern der Gesellschaft insgesamt« (a. a. O., S. 214f.).

Gesellschaften können im Hinblick auf gewisse Entwicklungen versagen, technischer Fortschritt kann mit sozialem Schwachsinn einhergehen und das ganze Schulsystem beeinflussen. Eine solche Fehlentwicklung ist zum Beispiel die Verabschiedung der reichen Klasse aus gewissen Bereichen der Gesellschaft, indem sie eigene, sorgfältig bewachte Wohnquartiere und eigene – teure – Schulen für ihren Nachwuchs schafft. Wilkinson und Pickett – sie zitieren Adler übrigens in ihrem fundamentalen Buch – weisen ganz im Einklang mit der individualpsychologischen Sichtweise auf die Gefahren solcher Entwicklungen hin: sie schaden eben letztlich allen.

Mit diesen Hinweisen zu den anthropologischen Grundlagen des Adlerianischen Ansatzes ging es mir darum zu zeigen, dass dieser auf einer empirisch bestätigbaren und damit weiterhin aktuellen Basis beruht. Oder direkter: der adlerianische Ansatz ist für die Pädagogik hilfreich und brauchbar und soll in der Praxis zum Einsatz kommen. Wie dies konkret aussehen kann, soll in den folgenden Kapiteln zur Sprache kommen.

»Lebendigmachen können wir ... diese Wissenschaft erst dadurch, dass wir ins Leben hinaustreten und hier die gewonnenen Grundsätze prüfen und anwenden« (Adler 1927/1972, S. 26f.).

Oder: Wie das Kind wird, was es werden kann?

Damit Kinder werden können, was sie potentiell sein können, hat die Individualpsychologie viele Hinweise für pädagogisches Wirken gegeben (vgl. Rüedi 1988, S. 264–314).

Vier Leitsätze individualpsychologischer Pädagogik sollen abschließend wiedergegeben werden.

1. Pädagogin und Pädagoge brauchen die Einstellung der Gleichwertigkeit

Adler, dem heftigen Gegner autoritärer Verhältnisse im königlich-kaiserlichen Österreich, war es ein ständiges Anliegen, auf die Bedeutung der Gleichwertigkeit hinzuweisen. Die Strafe, welche auf der Etablierung eines eindeutigen Machtgefälles beruht, lehnt er ab, weil er ihre Nachteile erkennt. So schreibt er 1924: »Die schwerste Ver-

fehlung des strafenden Prinzips in der Erziehung ist aber, dass es nur die oberflächlichen Erscheinungen des fehlgehenden Seelenlebens trifft, nur die Ausdrucksformen. Die Wurzel der Persönlichkeit, die Eigenart des Kindes bleibt unverändert. Ja, Kind und Erzieher wissen nicht einmal, wo in Wirklichkeit der Fehler steckt, und in dem verschlechterten Verhältnis zwischen den beiden wird der wahre Sachverhalt beiden noch unklarer« (Adler 1924, S.12).

Diese kritischen Einwände gegenüber der Strafe in der Pädagogik haben bis heute ihre Berechtigung (vgl. Rüedi 2011, S. 193 ff.).

Aber auch Drohungen oder das Wecken von Schuldgefühlen lehnen Adler und Dreikurs ab: Es hat keinen Sinn, nervösen oder störenden Kindern zu drohen oder ihnen Angst- und Schuldgefühle einzujagen. Ein Mensch wird nicht dadurch gut, dass man ihm seine Schlechtigkeit beweist. Ein Kind wird nicht lieb, wenn man ihm häufig genug seine »Lieblosigkeit« einredet. Die Individualpsychologie vertritt vielmehr den Standpunkt, dass man die Güte und Liebe voraussetzen muss, wenn man sie im Kinde wachsen lassen will. Erniedrigung dagegen führt meistens zu Niedrigkeit. Aus der Freundschaft zwischen Eltern und Kind entsteht ein Sich-eins-Fühlen, das im Nu verwirklicht, was tausend Ermahnungen nicht erzwingen können. Wohlwollen, Bejahung, Freundschaft, Ermutigung sowie Vermittlung von Einsicht und Erkenntnis, das sind heilende Faktoren, von denen Adler und Dreikurs die Entwicklung zum Guten erwarten. Sie nützen mehr als das Einbleuen von Schuldgefühlen und das Vorwerfen von mangelnder Arbeits- und Lernbereitschaft. Jedes Haftbarmachen des Educanden, jede Einschüchterung und jedes Anwenden von Druck und Gewalt weist die Individualpsychologie zurück, weil alle diese Formen des Umgangs ihrem Menschenbild zuwiderlaufen. Es dürfe keine einzige Situation im Leben des Kindes geben, in der es das Gefühl habe, das Wohlwollen und die Bejahung des Erziehers prinzipiell verloren zu haben. Wexberg bezeichnet die Haltung des unerschütterlichen »freundschaftlichen Wohlwollens« (Wexberg 1974, S.283) deshalb als anzustrebendes Ideal. Diese pädagogische Haltung entspricht Adlers Menschenbild, seinem Glauben an das Gute im Menschen sowie seinem pädagogischen Optimismus, der davon ausgeht, dass sich das Kind bei richtigem Verhalten des Erziehers auch gemeinschaftlich verhalten wird. Der Volksmund meint wohl etwas Ähnliches, wenn er sagt: »Wie's in den Wald hineinschallt, so schallt es wieder heraus.« Oder mit den Worten Josef Rattners, der Adlers Menschenbild folgendermaßen mit der Haltung des pädagogischen Optimismus in Verbindung bringt: »Die Hilfe von außen darf mit dem Entgegenkommen von innen rechnen, was A d l e r in die für ihn und sein M e n s c h e n b i l d (Hervorhebung J. R.) charakteristischen Worte fasste: ›Der Mensch ist von Natur aus nicht böse. Was auch ein Mensch an Verfehlungen begangen haben mag, verführt durch seine irrtrümliche Meinung vom Leben, es braucht ihn nicht zu bedrücken; er kann sich ändern. Er ist frei, glücklich zu sein und andere zu erfreuen‹« (Rattner 1961, S.17).

Eine Stärke der Individualpsychologie ist, dass sie ganz konkrete Wege aufzeigt, *wie* ohne Strafe in der Erziehung auszukommen ist (vgl. Dreikurs u. Grey 2007 oder Rüedi 2011, S. 211 ff.). Eine mögliche Vorgehensweise ohne Strafe ist der Klassen- oder der Familienrat. Die Kinder werden konkret gefragt, ob sie eine Lösung für ein bestehendes Problem finden. Zum Beispiel schreibt eine Schülerin ins Klassenbuch von Lehre-

rin Echle (2010): »Es ist mir zu laut, so werde ich beim Arbeiten gestört«. Jetzt werden alle Schülerinnen und Schüler aufgefordert, nach Verbesserungsmöglichkeiten zu suchen. Ein Schüler antwortet zum Beispiel: »Sie kann sich ja Ohrenstöpsel in die Ohren stecken«. Sofort antworten die anderen, das sei kein sinnvoller Vorschlag, er sei nicht auf das wirkliche Problem bezogen. Eine bessere Lösung musste gefunden werden. Ich ermutige zukünftige Lehrpersonen oft, die Schülerinnen und Schüler in gewissen Situationen zu fragen, zum Beispiel: »Was braucht ihr von mir, um zu verstehen? Soll ich es anders erklären? Kann ich euch helfen?« Fragen oder Nachfragen bringen manchmal mehr als 100 Weisungen.

Allerdings ist mit dem Verzicht auf Drohen und Strafen nicht der Verzicht auf jegliche Anforderung gemeint, ganz im Gegenteil. Die Atmosphäre der Gleichwertigkeit setzt beim Kind voraus, dass es den Pädagogen und die Pädagogin ebenso respektiert, wie es von diesen respektiert wird. Es gilt heute als Erziehungsfehler, den Kindern keine Grenzen zu setzen. Junge Menschen müssen lernen, Enttäuschungen auszuhalten. Die Individualpsychologie hat dies schon seit ihren Anfängen so gesehen, dass Kinder nicht von den Anforderungen des Lebens verschont werden dürfen. Währenddem die fortschrittliche Pädagogik vor allem in Europa nach 1968 zuerst lernen musste, dass Wertschätzung und Grenzsetzungen miteinander vereinbar sind (vgl. Rüedi 2011, S. 79), hat dies die individualpsychologische Pädagogik seit ihren Anfängen so gesehen. Sie stimmt damit mit dem heute in der Fachwelt anerkannten »autoritativen Erziehungsstil« in der Tradition von Diana Baumrind überein, der Wertschätzung und Lenkung/Grenzen-Setzen miteinander verbindet. Zukünftige Lehrpersonen müssen häufig lernen, sicher und entschieden Grenzen zu setzen. Zum Beispiel wenden sie die Frageform an, wenn diese nicht sinnvoll ist. Selbstsicher zu werden kann heißen, auf die Frageform zu verzichten. Zu unterscheiden, wann die Frage sinnvoll ist und wann nicht, das gehört zur pädagogischen Kunst und kann erlernt werden.

2. Die Notwendigkeit der Ermutigung

Misserfolgserlebnisse und Misserfolgserwartungen sind in der modernen pädagogischen Psychologie wichtige theoretische Konzepte geworden, Heckhausen spricht zum Beispiel vom Konzept der Misserfolgsmotivation, das er allerdings enger versteht als Adler seinen Begriff »Entmutigung«. Da das vertiefte Minderwertigkeitsgefühl als Ursprung von seelischen Fehlhaltungen mit Entmutigung gleichzusetzen ist, ergibt sich die *Ermutigung* folgerichtig als Grundprinzip individualpsychologischer Erziehung. Ermutigung ist jedoch – darauf hat Rudolf Kausen mit Nachdruck hingewiesen, »nicht einfach ein suggestives Ermuntern; sie ist ein Hinführen zu einem gesunden Selbstwertgefühl, zu mehr Gemeinschaftsgefühl, Sachlichkeit und Aktivität. Voraussetzung ist die Herstellung positiver emotionaler Beziehungen, die sich manifestiert in der Annahme und Anerkennung des Zöglings, in Äußerungen der Wertschätzung und des Verstehens und in einem partnerschaftlichen, auf Gleichwertigkeit ruhenden Verhältnis zwischen ihm und dem Erzieher« (Kausen 1977, S.909).

Von besonderer Tragweite sind Ermutigungserlebnisse in der Schule. Schulerfolge sind für die einzelne Schülerin, für den einzelnen Schüler nicht einfach einzelne isolierte Erlebnisse, die danach ad acta gelegt würden, sondern sie sind fortan integrierende Bestandteile der Selbsteinschätzung des betreffenden jungen Menschen und spornen an, im Erobern der Welt durch Lernen fortzufahren. Adler drückt diese gewaltige motivierende Kraft des schulischen Lernens so aus: »Nichts ist so erfolgreich wie Erfolg. Das gilt für die Erziehung wie für andere Seiten des menschlichen Lebens, und es bedeutet, dass ein Kind, das für ein Lehrfach Interesse aufbringt und in ihm Erfolge erzielt, dadurch angespornt wird, sich auch mit anderen Dingen zu beschäftigen. Es ist die Aufgabe des Lehrers, den Erfolg des Schülers als Sprungbrett zu benutzen, von dem aus er zu umfassenderem Wissen gelangt« (Adler 1930/1976, S. 104 f.).

Eva Dreikurs hat gestern Morgen sehr schön darauf hingewiesen, dass eigentlich alle Menschen Ermutigerinnen und Ermutiger sein sollten.

3. Das Erkennen von Gründen und Zielen des kindlichen Verhaltens

Die ätiologische Frage nach Gründen und Zielen ist heute in Pädagogik und Heilpädagogik zu einer Selbstverständlichkeit im diagnostischen Vorgehen geworden. Kobi spricht zum Beispiel von der Dreiteiligkeit der ätiologischen Frage und schreibt dazu: »Die erste richtet sich auf die Wirkungszusammenhänge, die zweite auf die Ursachen und die dritte auf Sinn und Zweck« (Kobi 1982, S. 15). Winkel spricht von der Notwendigkeit, kausale Hintergründe und finale Perspektiven miteinzubeziehen, weil »... erst ein systematisches Durchgehen von analytischen Warum- und teleologischen Wozu-Fragen zu einem Verständnis des jeweiligen Kommunikationsprozesses führt« (Winkel 1987, S. 98).

Zusammenhänge, Ziele und Ursachen zu kennen war auch Alfred Adler wichtig. Oft setzte er – wohl im Zuge einer gewissen Abgrenzungsbestrebung gegenüber seinem alten Rivalen Sigmund Freud (vgl. Bruder-Bezzel 1991) – den Akzent auf die Zielgerichtetheit und leitete an, diese zu erkennen. Erstens muss sich die individualpsychologische Pädagogin, der individualpsychologische Pädagoge stets fragen, was das Ziel der kindlichen Handlung ist. Der entmutigte Schüler zum Beispiel, der das Lernen aufgegeben hat, handelt aus seiner subjektiven Gefühlssituation heraus sinnvoll und zielbewusst, wenn er den Ort vermeidet, an dem er eine Niederlage zu erleiden fürchtet. Man könnte hier mit Rudolf Dreikurs von einem »Nahziel« sprechen. Das Schwänzen des Schülers hat den Sinn und das Ziel, sich die Kritik des Lehrers, die schlechte Note und das Erlebnis des Misserfolgs zu ersparen. Adler und Dreikurs betrachten die Aufrechterhaltung des Selbstwertgefühls als allgemeines Ziel, das das Kind wie der Erwachsene im Handeln anstreben. Deshalb kann die individualpsychologische Pädagogin das Kind immer nur dann verstehen, wenn sie erfühlt, *wie* das Kind die Aufrechterhaltung seines Selbstwertgefühls anstrebt, welches Ziel es verfolgt. Wenn die Lehrerin zum Beispiel erkennt, dass ein Schüler mit seinem Clownspiel vor allem sich selbst in den Mittelpunkt stellen und den Kameraden imponieren will, reagiert

sie anders, besser. Rudolf Dreikurs (vgl. 1976, S.40) hat diese Zusammenhänge ausführlich dargestellt. In den letzten Jahren hat sich der Schweizer Pädagoge und Individualpsychologe Walter Leuthold (2011) ausführlich mit der Zielgerichtetheit bei Kindern auseinandergesetzt. In Klassengesprächen hat er seine Schülerinnen und Schüler gefragt, warum und vor allem *wozu* wohl einzelne Kinder ihren Mitschülerinnen und Mitschülern Gegenstände entwenden, so dass diese es aber merken. Diese Gespräche sind sehr eindrücklich. Sie zeigen konkrete Wege auf, wie im Rahmen solcher Klassengespräche in Adlers Worten »Menschenkenntnis« – heute würde man in der Tradition Golemans von »emotionaler Intelligenz« sprechen – vermittelt werden kann. In der Terminologie von Rudolf Dreikurs gesprochen: Schulkinder erkennen die Bedeutung der Nahziele »Macht« und »Überlegenheit« anhand von Beispielen aus dem schulischen Alltag.

Dass die Zielgerichtetheit auch bei sog. behinderten Kindern eine große Rolle spielt, beobachtete eine Studentin in ihrer Heimpraxis. Sie schrieb über diese Zeit: »Ich habe erkannt, dass hinter jedem Handeln oder hinter jedem Sprechversuch ein Zweck steckt. Sie tun nichts, nur damit es Spaß macht. Meine anfängliche Bemitleidung der Behinderten habe ich bald abgelegt. Man darf sie nicht bemitleiden, sondern muss mit ihnen umgehen wie mit »normalen« Menschen. Oft hört man, o je, dieser arme Behinderte und lässt ihn dann gewähren, auch wenn er den grössten Unfug anstellt. Dabei ist sich der Behinderte oft sehr bewusst, dass er etwas Unerwünschtes tut. Er muss auch lernen, auf etwas zu verzichten. Er kann und darf nicht machen, was er will. Er sollte in der Welt draußen nicht anecken. Besonders schlimm war das Verhalten der Behinderten, wenn sie das Wochenende zu Hause verbracht hatten. Unsere Bemühungen für das Normverhalten schienen weggewischt zu sein. Dann mussten wir die Eltern zu einem Gespräch einladen. Dabei stellte ich fest, dass Eltern völlig falsch mit ihrem behinderten Kinde umgehen. Sie bemitleiden es, statt es wie normale Kinder zu behandeln« (Aus dem Bericht einer Studentin, Liestal 1991).

Als zweite Konsequenz der Zielgerichtetheit menschlichen Fühlens und Handelns erwächst den Eltern, der Kindergärtnerin und der Lehrkraft die Aufgabe, das Kind bei seinen tagtäglichen Zielsetzungsversuchen zu beobachten, seine Unsicherheit zu lindern und unter Umständen korrigierend einzuspringen, wenn es sich unrealistische, zum Beispiel übermenschliche Ziele setzt. Gleichzeitig muss sich die Erzieherin/der Erzieher fragen, ob sie/er nicht mit ihren/seinen Ansprüchen und mit ihrer/seiner Haltung das Kind in die Enge treibt, der preisgekrönte Film »Shine« liefert dafür ein eindrückliches Beispiel. Unnachgiebig fordernde Eltern erzeugen bei ihrem Kind oft hohe Ansprüche und strenge Maßstäbe. Als Prototyp eines strengen Maßstabes, einer überhöhten kindlichen Zielsetzung nennt Adler das »Gottähnlichkeitsstreben«, also das Streben, allmächtig und fehlerlos zu werden. Wenn Eltern und Lehrkräfte ihre Kinder ermutigen, Fehler zu machen, das gehöre zum Leben, dann wirken sie überhöhten Zielsetzungen entgegen und verhelfen so ihren Kindern zu einem ausgeglicheneren Leben, das nicht durch zu hohe Ansprüche und unerreichbare Ziele beeinträchtigt ist.

Interessant ist in diesem Zusammenhang die Hypothese, dass auch gewisse Phänomene des sogenannten »selektiven Autismus« – die zeitweilige Sprachlosigkeit – mit hohen Zielsetzungen zu tun haben könnten. Es gibt Kinder, die zu Hause mit ihren Eltern sprechen, in der Schule aber kein Wort. Auf diesen Widerspruch angesprochen, weisen sie selber auf die Unvermeidbarkeit von Fehlern im mündlichen Unterricht hin, Fehler vor der ganzen Klasse, die man am besten mit Nichts-Sagen vermeiden könne.

4. Das Verstehen der kindlichen Eigenart: ein zentrales Erfordernis für jede Persönlichkeitsschulung der Pädagogin und des Pädagogen

Damit sind wir bei einem zentralen Punkt angelangt. Es ist inzwischen pädagogisches Allgemeingut geworden: die Persönlichkeit der Pädagogin, des Pädagogen ist von entscheidender Bedeutung. Dass die Individualpsychologie einen Beitrag zur Persönlichkeitsschulung zukünftiger Lehrpersonen leisten kann, habe ich immer wieder erleben dürfen. So schrieb die Studentin Barbara Leu (1998) in ihrem Lernbericht: »Bei der Wahl des Kurses ›Einführung in die individualpsychologische Pädagogik‹ war mir Adler weitgehend fremd. In der Kursbeschreibung las ich das folgende Zitat von ihm: ›Das Selbstvertrauen des Kindes, sein persönlicher Mut ist sein größtes Glück.‹ Dies weckte mein Interesse und meine Neugier. Ich habe im Verlaufe dieses Moduls viele von Adlers Theorien, Thesen und Ansichten kennengelernt. Sie faszinieren mich. Sie haben mich weit über den Unterricht hinaus beschäftigt. Zu Beginn des Moduls habe ich das Buch ›Erziehung als Lebenshilfe‹ von Bettina Schubert gelesen und somit einen ersten ausführlichen Einblick in die angewandte Individualpsychologie erhalten.

Meiner Meinung nach basieren Adlers Äußerungen auf einer sehr menschenliebenden und hoffnungsvollen Grundhaltung. Ich teile gerne seine optimistische Ansicht, dass jedes Minus in ein Plus verwandelt werden kann. Ich fand es sehr interessant, Adlers Menschenbild kennenzulernen. Mit Freude habe ich manche eigene Einstellungen und Ansichten bei ihm wiedererkannt. Ich wurde mir meiner Einstellungen zum Teil auch erst richtig bewusst. Ich begann sie differenzierter und kritischer zu überdenken, sie zu verändern und zu erweitern.

Ich finde es erstaunlich, wie er sich zu seiner Zeit für die Rechte und die Wertschätzung der Frauen einsetzte. (...)

Besonders gefällt mir an Alfred Adlers Individualpsychologie die Lebensnähe, die Gewaltlosigkeit und die lebensbejahende Grundeinstellung« (Leu 1998).

Die Individualpsychologie hilft der Lehrerin und dem Lehrer, sich in die Kinder einzufühlen, ihren »Lebensstil« zu verstehen und auf dieser Grundlage zu helfen. Voraussetzung jeglicher Hilfeleistung ist die Einfühlung in die Situation des Kindes:

»(...) wenn ich in seiner Lage wäre, an seiner Stelle stünde, würde ich geradeso handeln, in derselben Umgebung die gleichen Fehler begehen, dasselbe Ziel setzen, wie er es tut. Wenn ich mich mit ihm eins fühlen kann, dann verstehe ich ihn. Wenn

ich das nicht kann, dann sind alle Bemühungen vergeblich und unbrauchbar, man kann nichts anfangen, man sieht nicht die Fehler, die im Aufbau seines Lebensstiles entstanden sind« (Adler 1929/1973, S.90).

Ohne Einfühlung, ohne Identifizierung der Pädagogin, des Pädagogen bleiben alle Hinweise der Adler'schen Theorie nutzlos, ja jede Theorie kann unter Umständen sogar gefährlich werden. *Mit* der gebotenen Einfühlung jedoch eröffnet die Individualpsychologie der Kindergärtnerin, der Lehrerin und dem Lehrer einen optimistischen Ausblick.

Literatur

- Adler, A. (1924): Die Strafe in der Erziehung. Arbeiter-Zeitung (Wien), 14. Juni: S. 12.
- Adler, A. (1927): Menschenkenntnis. Neuauflage 1972. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Adler, A. (1929): Individualpsychologie in der Schule. Neuauflage 1973. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Adler, A. (1930): Kindererziehung. Neuauflage 1976. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Bleidick, U. (1985): Individualpsychologie, Lernbehinderungen und Verhaltensstörungen. Berlin: Marhold.
- Bruder-Bezzel, A. (1991): Die Geschichte der Individualpsychologie. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Dreikurs, R. (1976): Psychologie im Klassenzimmer. Stuttgart: Klett.
- Dreikurs, R. (1971): Selbstbewusst. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag (1971/1995).
- Dreikurs, R.; Grey, L. (2007): Kinder lernen aus den Folgen. Wie man sich Schimpfen und Strafen sparen kann. Freiburg: Herder.
- Echle, E. (2010⁴): Der Klassenrat – Lernort zur Sprachförderung und des sozialen Lebens. Alsdorf: AWD-Druck.
- Goleman, D. (1996): Emotionale Intelligenz. München: Hanser.
- Kausen, R. (1977): Zur Theorie der Individualpsychologie. In: Pongratz, L. (Hg.): Handbuch der Psychologie in 12 Bänden, 8. Band, 2. Halbband, Göttingen: Hogrefe, S. 889–919.
- Kobi, E. (1982): Heilpädagogik im Abriss. Liestal: SVHS-Verlag.
- Leu, B. (1998): Lernbericht. Einführung in die individualpsychologische Pädagogik. Liestal.
- Leuthold, W. (2011): Gespräche mit der Schulklasse. Zürich: 4. Klasse: Nahziele: Macht und Überlegenheit.
- Rattner, J. (1961): Individualpsychologie. Einführung in die tiefenpsychologische Lehre von Alfred Adler. München: Reinhardt.
- Rüedi, J. (1988): Die Bedeutung Alfred Adlers für die Pädagogik. Bern: Haupt.
- Rüedi, J. (2000): Vorbeugen ist besser als Heilen. Z. f. Individualpsychol. 25: 345–363.
- Rüedi, J. (2011): Wie viel und welche Disziplin braucht die Schule? Bern: Huber.
- Schubert, B. (1993): Erziehung als Lebenshilfe. Individualpsychologie und Schule. Ein Modell. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Seidenfuss, J. (1985): Gemeinschaftsgefühl. In: Brunner, R.; Kausen, R.; Titze, M. (Hg.): Wörterbuch der Individualpsychologie. München: Reinhardt, S. 159–165.
- Wexberg, E. (1974): Individualpsychologie. Stuttgart: Hirzel.
- Wilkinson, R.; Pickett, K. (2010): Gleichheit ist Glück. Warum gerechte Gesellschaften für alle besser sind. Berlin: Tolkemitt.
- Winkel, R. (1987): Unterrichtsstörungen und Disziplinschwierigkeiten oder: Vom Umgang mit aggressiven und desmotivierten Schülern. In: Bastian, J. (Hg.): Vor der Klasse stehen. Lehrerautorität und Schülerbeteiligung. Hamburg: Bergmann und Helbig, S. 92–102.

Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Jürg Rüedi, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Benzburweg 30, CH-4410 Liestal, Schweiz; E-Mail: juerg.rueedi@fhnw.ch