

Z. f. Individualpsychologie, 26. Jg., S. 200–221 (2001)
© Ernst Reinhardt Verlag München Basel

Zur Geschichte und Konzeption der individualpsychologischen Erziehungsberatung im Wien der Zwischenkriegszeit

JOHANNES GSTACH, WILFRIED DATLER

Towards History and Concept of Individual Psychological Educational Counselling in Vienna During the Time Between the Wars

The contribution is presenting first results from a research project about the history of the depth psychological educational counselling in Vienna. In the first part some aspects of the history of origin of individual psychological educational counselling are illuminated as well as considerations are given in regard to the use of the counselling offer and related to the history of the Viennese individual psychology between 1934 and 1938. Within the second part word protocols of a counselling session, one by Alfred Adler and one by Oskar Spiel, are discussed. Striking differences between the counselling concepts that are expressed in these protocols are elaborated. In the third part the conditions are addressed under which educational counselling took place and the question is discussed which influence these conditions had on the different concepts of educational counselling.

Im Beitrag werden erste Ergebnisse eines Forschungsprojekts zur Geschichte der tiefenpsychologischen Erziehungsberatung in Wien vorgestellt. Im ersten Teil werden einige Aspekte der Entstehungsgeschichte der individualpsychologischen Erziehungsberatung beleuchtet sowie Überlegungen zur Inanspruchnahme des Beratungsangebots vorgestellt und die weitere Entwicklung der Wiener Individualpsychologie zwischen 1934 und 1938 dargestellt. Im zweiten Teil des Beitrages werden die Wortprotokolle eines von Alfred Adler und eines von Oskar Spiel geführten Beratungsgesprächs diskutiert. Markante Unterschiede zwischen den Beratungskonzepten, die in diesen Protokollen zum Ausdruck kommen, werden herausgearbeitet. Im dritten Teil des Beitrages werden Bezüge zu den Bedingungen hergestellt, unter denen Erziehungsberatungen stattfanden. Es wird der Frage nachgegangen, welchen Einfluß diese Bedingungen auf die unterschiedlichen Konzeptionen von Erziehungsberatung hatten.

Einleitung

Die vorliegende Arbeit verdankt sich einem Forschungsprojekt, das der Geschichte der tiefenpsychologischen Erziehungsberatung in Wien gewidmet ist.¹ Dabei konnten wir auf Untersuchungen aufbauen, die in bezug auf die Entstehung der individualpsychologischen Erziehungsberatung etwa von Handlbauer (1984), Bruder-Bezzel (1999) oder Schiferer u. a. (1995) stammen. Obgleich in diesen Arbeiten bereits viel Material aufgearbeitet und die Geschichte der individualpsychologischen

¹ An dieser Stelle möchten wir dem Fond zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (FWF) danken, der die Durchführung dieses Forschungsprojekts zur Geschichte der tiefenpsychologisch orientierten Erziehungsberatung in Wien unterstützt. Es wird in der Gestalt einer Kooperation zwischen der Sigmund-Freud-Gesellschaft, dem Alfred-Adler-Institut und dem Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Wien durchgeführt (Projektleitung: Ao Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler, Univ.-Doz. Dr. Harald Leupold-Löwenthal; Projektmitarbeiter: Dr. Johannes Gstach, Dr. Renate Göllner, Mag. Ulrike Kinast-Scheiner).

Erziehungsberatung in Wien recht umfassend nachgezeichnet wurde, war es uns möglich, den Prozeß der Entstehung und Etablierung der individualpsychologischen Erziehungsberatung im Wien der Zwischenkriegszeit nochmals detaillierter und präziser nachzuzeichnen. Im folgenden werden wir in einem ersten Abschnitt einzelne Etappen dieses Prozesses darstellen und einige Hinweise auf die Reichweite und auf die institutionelle Verankerung der damaligen Beratungsarbeit geben. In einem zweiten Abschnitt werden wir dann – unter Bezugnahme auf Fallbeispiele von Alfred Adler und Oskar Spiel – Unterschiede zwischen zwei Beratungskonzepten verdeutlichen, nach denen damals gearbeitet wurde. Die Frage, welche Art von Autorität den Beratern Adler und Spiel in diesen Beratungssituationen zugesprochen wurde, wird in einem letzten, abschließenden Abschnitt aufgegriffen werden.

1. Zur Entstehung und Etablierung der individualpsychologischen Erziehungsberatung im Wien der Zwischenkriegszeit

1.1 Die Anfänge

Bekanntlich setzte die Entwicklung der individualpsychologischen Erziehungsberatungstätigkeit im engeren Sinn an der Volkshochschule „Volksheim“ in Wien-Ottakring ein: An dieser Volkshochschule hielt Adler – allerdings nicht erst von 1919/20 (Bruder-Bezzel 1999, 59), sondern bereits vom Wintersemester 1918/19 an – einen Kurs mit dem Titel „Über praktische Erziehungskunst und Menschenkunde“. Dieser Kurs wurde von einer ansehnlichen Zahl von Hörern besucht: Der Bericht des Vereins „Volksheim“ spricht von 120 Hörern im Wintersemester und von 67 Hörern im Sommersemester (Bericht 1919, 19, 21). Handlbauer (1984, 169) weist unter Bezugnahme auf ein Typoskript von Beckh-Widmanstetter aus dem Jahre 1947 darauf hin, daß sich Eltern im Gefolge von Adlers Vorlesungen in Erziehungsfragen ratsuchend an Adler gewendet haben sollen, was ihn schließlich dazu angeregt habe, am „Volksheim“ eine eigene Erziehungsberatungsstelle einzurichten. In diesem Zusammenhang ist die im Rahmen eines Berichtes des Volksheims aus dem Jahre 1919 von Adler verfaßte Darstellung der „Absichten und Leistungen der Erziehungsberatungsstelle ‚Volksheim‘“² von Interesse. Adler schreibt in seinem Bericht:

„Die Gründung der Beratungsstelle erwies sich als notwendige Fortsetzung und praktische Ergänzung meiner Vorträge über ‚Menschenkenntnis und Erziehungskunst‘. Ich sah mich gedrängt, die vorgetragenen Anschauungen vor meinen Hörern turnusweise an den zur Verfügung stehenden schwer erziehbaren Kindern darzustellen, zu überprüfen und ihre Wirksamkeit sichtbar zu machen. Dabei konnte einer größeren Anzahl von verwahrlosten und zur Verwahrlosung neigenden Kindern und deren Angehörigen Hilfe geleistet werden“ (Adler 1919, 33).

Adler beklagt im folgenden auch die fehlende Kooperationsbereitschaft der öffentlichen Fürsorge und betont umgekehrt das Entgegenkommen privater Fürsorgeeinrichtungen. Hinweise auf die privaten Einrichtungen, mit denen Adler zusammenarbeitete, geben die kurzen, einige Zeilen umfassenden, insgesamt 20 Falldarstellungen, die wir Else Horwitz (1919) verdanken und die ebenfalls in dem erwähnten

² Dieser Beitrag Adlers ist bislang nicht in den Kanon seiner Schriften aufgenommen worden und wird deshalb nicht – wie sonst üblich – mit einem zur Jahreszahl hinzugefügten Buchstaben zitiert.

Bericht des Volksheims abgedruckt wurden. Erwähnt sind hier nämlich unter anderem eine Ferienkolonie der Kinderfreunde und das Kinderheim Oberhollabrunn. Bereits zu diesem Zeitpunkt existierten also Kontakte von Adler zu den Kinderfreunden, einem sozialdemokratischen Jugendverband, für dessen Erzieher Adler auch im Rahmen der Schönbrunner Erzieherschule Vorträge hielt (Kotlan-Werner 1982, 136) und in deren Einrichtungen Individualpsychologen von 1923 an Erziehungsberatung anboten. Diese individualpsychologischen Aktivitäten innerhalb der Kinderfreunde wurden von den sozialdemokratischen Erziehungstheoretikern Kautsky (1928) und Kanitz (1930) im nachhinein ausdrücklich begrüßt. Das von Else Horwitz erwähnte Kinderheim in Oberhollabrunn wiederum ist für uns heute insofern bemerkenswert, als dort bereits zu diesem Zeitpunkt August Aichhorn tätig war, der nur wenig später mit Freuds Psychoanalyse in Kontakt kam und von 1923 an psychoanalytische Erziehungsberatungen im Rahmen des Wiener Jugendamtes durchführte. Man kann aufgrund des Horwitz'schen Hinweises annehmen, daß bereits 1919 Kontakte zwischen Aichhorn und Individualpsychologen existierten.

Bislang unbekannt dürfte der Umstand gewesen sein, daß Adler bereits im Jahre 1919 eine weitere Erziehungsberatungsstelle eröffnete, und zwar im Volksbildungshaus Stöbergasse im 5. Wiener Gemeindebezirk. In einer Zeitungsnotiz heißt es:

„Der Verein Volksheim in Wien hat in seinem Hause, Wien, 16. Bezirk, Koflerpark 7, und im Volksbildungshause, 5. Bezirk, Stöbergasse 13/15, Beratungsstellen für schwer erziehbare Kinder eingerichtet, die unter der Leitung des Pädagogen Dr. Alfred Adler stehen und in denen je einmal in der Woche (im Volksheim jeden Mittwoch von halb 6 bis halb 7 Uhr abends und im Volksbildungshause jeden Samstag von 6 bis 7 Uhr abends) in Erziehungsfragen fachmännischer Rat und erzieherische Hilfe beansprucht werden können.“ („Die Neue Zeitung“ vom 21. 6. 1919; Hervorhebung im Original)

Bemerkenswert ist dieser Hinweis aus mehreren Gründen: Zum einen verdeutlicht er, daß die beiden Volksbildungsvereine „Volksheim“ und „Volksbildungshaus“, zwei organisatorisch getrennte Vereine, in einzelnen Bereichen miteinander kooperierten. Zum anderen verdeutlicht die Zeitungsnotiz, daß sich nicht nur Alfred Adler und seine Mitarbeiter von der Errichtung der Beratungsstelle im „Volksheim“ einiges erwarteten, sondern offensichtlich auch die Verantwortlichen des „Volksheim“, denn in der Notiz wird ausdrücklich der Verein „Volksheim“ als Initiator der Einrichtung beider Beratungsstellen angeführt. Die Tatsache, daß wir bislang keine weitere Erwähnung dieser Beratungsstelle finden konnten, deutet darauf hin, daß der Beratungsstelle kein langes Leben beschieden war. Ähnlich erging es auch den vier Beratungsstellen, die Adler und seine Mitarbeiter 1921 im Rahmen der „Bereitschaft“, einem privaten Fürsorgeverein Wiens, eröffneten (Blätter für das Armenwesen 1921, 12); denn bald wurden sie nicht mehr erwähnt und 1923 durch die Beratungsstelle in der Zentrale der „Bereitschaft“ im I. Wiener Gemeindebezirk ersetzt. Als Grund für die Schließung der vier Beratungsstellen wird die ungenügende Inanspruchnahme angeführt (Jahresbericht Bereitschaft 1923, 12).

1.2 Zur Frage der Inanspruchnahme von Erziehungsberatung

Daß einige Beratungsstellen nicht ausreichend ausgelastet gewesen sind, mag überraschen, wenn man bedenkt, daß heute weitgehend die Vorstellung vorherrscht, daß die individualpsychologischen Beratungsstellen von der Wiener Bevölkerung we-

gen der weit verbreitet gewesenen Verwahrlosungserscheinungen unter der Wiener Jugend und der Aufbruchstimmung innerhalb der Wiener Arbeiterschaft stark in Anspruch genommen wurden. Tatsächlich dürfte aber eine nur geringe Auslastung mehrerer Beratungsstellen bereits zu Beginn der 20er Jahre zu Schließungen geführt haben. Da nur wenige Zahlen über die Beratungsfrequenz von individualpsychologischen Beratungsstellen erhalten sind, ist man hier jedoch auf Spekulationen angewiesen. Immerhin gibt es diesbezüglich einige Hinweise, welche die erste, von Adler im „Volksheim“ gegründete Beratungsstelle betreffen:

Den Fallbeispielen von Else Horwitz ist – wie bereits erwähnt – zu entnehmen, daß 1918/19 zumindest 20 Fälle behandelt wurden; 1920/1921 waren es 49 Fälle (Bericht 1921, 5); 1924/25 wird von 27 schwererziehbaren Kindern berichtet (Bericht 1926, 14). Im Studienjahr 1927/28 sei der Besuch der Beratungsstelle durch Eltern dann so gering gewesen, daß „sich die Tätigkeit der Stelle vornehmlich auf die Besprechung von Erziehungsfragen mit den Hörern (beschränkte)“ (Bericht 1929, 100). Diese Zahlen verdeutlichen, daß der Andrang zu den Beratungsstellen des Volksheims nicht so stark war, wie man dies heute vielleicht vermuten könnte, und zwar auch nicht zu jener Zeit, in der Alfred Adler selbst in dieser Beratungsstelle mitwirkte.

Letzteres verwundert, wenn man diesen Angaben die Zahl der Hörer entgegengestellt, die Adlers Vorträge besuchten. Adlers Kurse zählten nämlich zu den bestbesuchten Veranstaltungen des Volksheims, an ihren wöchentlichen Sitzungen nahmen meist zwischen 100 und 580 Hörer teil. Allerdings darf man nicht vergessen, daß die durch Adler vorgenommenen Beratungen manchmal auch in einer gewissen anonymisierten Form durchgeführt wurden, wenn sich Adler Zettelchen vorlegen ließ, auf denen Hörerinnen und Hörer Lebensprobleme notiert hatten, über welche Adler dann sprach (Speiser 1982, 15). Manchen Hörerinnen und Hörern mag es entgegengekommen sein, wenn in dieser Weise über ihre Anliegen gesprochen wurde. Andererseits hatte die Tatsache, daß Adler seine Beratungen in aller Öffentlichkeit durchführte, wohl auch eine Art von Multiplikationseffekt zur Folge; denn mit aller Vorsicht darf angenommen werden, daß sich manche Zuhörerinnen und Zuhörer auch dann an Adlers Empfehlungen und Ratschlägen orientierten, wenn die konkreten Erziehungsprobleme einer anderen Familie öffentlich behandelt wurden.

Über andere Beratungsstellen liegt nur vereinzelt auffindbares Zahlenmaterial vor: So heißt es im Hinblick auf eine 1926 in Schwechat bei Wien errichtete Beratungsstelle, daß „(i)n ihrer siebenmonatigen Tätigkeit ... die Stelle 21 Fälle beraten (hat)“ (Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie 1927, LIV). Und Sicher berichtet, daß innerhalb des individualpsychologischen Ambulatoriums im 6. Wiener Gemeindebezirk im Laufe von eineinhalb Jahren 55 Kinder – vermutlich durch Erziehungsberatungen – behandelt wurden (Sicher 1931, 312f). Seidler wiederum schreibt 1935 im Rückblick auf die erste, 1920 entstandene Lehrerberatungsstelle, daß während ihres Bestehens 171 Kinder vorgeführt worden seien (Seidler 1935, 218f), was bedeutet, daß im Durchschnitt pro Jahr 15 bis 16 Kinder behandelt wurden, wenn man vom ca. elfjährigen Bestand dieser Beratungsstelle ausgeht. Weitere Zahlen berichtet Sofie Lazarsfeld (1931, 75), wobei im folgenden nur diejenigen der individualpsychologischen Beratungsstellen herausgegriffen werden:

Beratungsstelle	1927		1928		1929	
	stunden	fälle	stunden	fälle	stunden	fälle
1. Ebendorferstr. 7 (Arbeiterkammer)	–	–	208	220	208	210
„Bereitschaft“ (gem. mit der nicht-individualpsychologischen Beratungsstelle von Dr. Josef Feldner)	82	250	104	400	80	79
Beratungsstelle 1. Bezirk, Seilerg. 16	86	45	–	–	–	92
2. (1927: 3) Beratungsstellen der Arbeitsgemeinschaft für Erziehung im 2. und 20. Bezirk	120	85	50	26	52	28
Beratungsstelle der soz. Hilfsgemeinschaft Anitta Müller (2., Augartenstr. 35)	96	50	–	–	–	–

Mit aller Vorsicht kann deshalb – mit Ausnahme der Beratungsstellen in der Bereitschaft und der Arbeiterkammer – vermutet werden, daß in jeder Beratungsstelle im Durchschnitt jährlich vielleicht zwischen 10 und 50 Kinder sowie deren Erzieher beraten wurden. An die Beratungsstelle in der Arbeiterkammer wurden auch Problemfälle herangetragen, die sich in dem der Arbeiterkammer angegliederten Lehrlingsheim ergaben. Dabei ging es Lazarsfeld (1931, 69f) zufolge meist um psychische Unterstützungen, doch wurde manchmal auch Berufsberatung durchgeführt. Die „Bereitschaft“ wiederum besaß zwei Beratungsstellen, von denen nur eine von Individualpsychologen geführt wurde; zudem fällt auf, daß hier – im Unterschied zu den anderen individualpsychologischen Beratungsstellen – 1927 und 1928 pro Beratungsstunde relativ viele Beratungen, nämlich 3 bis 4, durchgeführt wurden, während sonst im Durchschnitt ca. 1 Stunde pro Beratungsfall aufgewendet wurde; außerdem gingen 1929 die Beratungsfälle stark zurück. Blickt man heute auf das manchmal nur recht kurzfristige Bestehen so mancher Beratungsstelle zurück, so könnte dies mit der manchmal doch zu geringen Zahl von interessierten Eltern erklärt werden.

Interessant ist in diesem Zusammenhang der bislang kaum beachtete Umstand, daß zumindest von 1932 an von individualpsychologischen Erziehern auch Sprechstunden angeboten wurden, die per telefonischer Vereinbarung von Eltern in Anspruch genommen werden konnten. Möglicherweise wurden diese Sprechstunden – im Unterschied zu den Beratungsstunden in den Beratungsstellen – nicht mehr unentgeltlich geleistet. Die Tatsache dieses Angebotes könnte darauf hindeuten, daß das Interesse an Erziehungsberatung in den späten 20er und frühen 30er Jahren nicht nachgelassen hat, sondern sich zunehmend in den Bereich der privat durchgeführten Beratung verschob. Tatsächlich war der Öffentlichkeitscharakter der Erziehungsberatung ja bereits in den 20er Jahren Gegenstand von Diskussionen, wenn etwa Seif (1926) erwähnt, daß Menschen sich nicht selten „an der Öffentlichkeit der Erziehungsberatung (stoßen), das heißt an der Gegenwart eines kleinen oder größeren Kreises von Menschen bei der Beratung dieses Kindes oder von dessen Eltern“ (Seif 1926, [1]; zu diesem Thema auch Handlbauer 1984, 171f; Bruder-Bezzel 1999, 123).

1.3 Individualpsychologische Aktivitäten zwischen 1934 und 1938

Neu zu überdenken sind auch einige Vorstellungen, welche die Aktivitäten der Individualpsychologie zwischen 1934 und 1938 betreffen. Zu Recht ist davon zu sprechen, daß die Vereinstätigkeiten „nur in stark reduziertem Umfang“ (Handlbauer 1988, 270) stattfinden konnten. So wurde etwa die Tätigkeit des Vereins und seines Vorstandes aufgrund des weltanschaulichen Naheverhältnisses vieler Individualpsychologen zur Sozialdemokratie polizeilich durchleuchtet (Skopec 1984, 59f). Der individualpsychologische Schulversuch in der Staudingergasse wurde beendet (Datler, Gstach, Wittenberg 2001); Oskar Spiel wurde an eine andere Schule versetzt; er wurde als Referent des „Volksheims“ gekündigt; und Ferdinand Birnbaum mußte seine Vortragstätigkeit am Pädagogischen Institut beenden. All dies sind Zeichen für die Beschränkungen, denen die Individualpsychologie in Österreich nach dem 12. Februar 1934, nach der Niederwerfung des sozialdemokratischen Aufstandes gegen die zunehmend unerträglich gewordenen politischen Repressalien, unterworfen war.

Um so verwunderlicher ist die Tatsache, daß sich individualpsychologische Aktivitäten insbesondere im Bereich der Wiener Volksbildung weiterhin entfalten konnten, obgleich gerade dieser Bereich die Proponenten des österreichischen Ständestaates besonders interessierte. Dies dokumentierte sich etwa darin, daß für Wien ein eigener Volksbildungsreferent ernannt wurde, der direkt dem Bürgermeister von Wien, Dr. Richard Schmitz, unterstellt war. Es handelte sich dabei um Professor Dr. Karl Lugmayer, der den Auftrag zur Reformierung des Wiener Volkswesens mit der Zielsetzung erhielt, die bis dahin vorherrschenden sozialdemokratischen Ideen durch christlich-soziale Ideale zu ersetzen. Lugmayer selbst sah seine Aufgabe darin, „die Freizeit der Arbeiter und der Angestellten ... so zu gestalten, daß die Arbeiterschaft sich mit dem Geistesleben seines Volkes vertraut macht und darüber hinausgehend durch positive Einstellung zu Volk und Staat sich wieder in das Volksganze eingliedert“ (Lugmayer 1934). Die Vereinheitlichung des Volkswesens sollte diesem Ziel dienen. Dementsprechend sollten die bis dahin selbständigen Volksbildungsvereine Stöbergasse, Urania und Volksheim 1934 zum „Wiener Bildungswerk“ zusammengefaßt werden.

Doch gerade Lugmayer versuchte in seiner Reformtätigkeit einen eher konzilianteren Weg zu verfolgen. Für die Individualpsychologie hatte dies zur Folge, daß Dr. Alice Friedmann, die Leiterin der Fachgruppe für Erziehungswesen am „Volksheim“, Ende 1934 berichten konnte, daß sich die von ihr geleitete Fachgruppe im Sommersemester 1934 wöchentlich getroffen habe, durchschnittlich ca. 20 bis 25 Teilnehmer aufweise und Buchreferate sowie allwöchentliche Leseabende organisiert habe. Diese Fachgruppe setzte diese Tätigkeiten auch in den folgenden Semestern fort. In den Jahresberichten der Fachgruppe wird zudem eine Zunahme von Teilnehmern an den Sitzungen verzeichnet (Berichte der Fachgruppe). Daneben waren nach 1934 außer Dr. Alice Friedmann, die im Wintersemester 1934/35 einen Kurs mit dem Thema „Erziehungsfragen im Lichte der Individualpsychologie“ hielt, auch andere Individualpsychologen wie Regine Seidler, Erwin Krausz, Robert Friedmann und Franz Plewa im Rahmen von Volkshochschulkursen tätig. Selbst Oskar Spiel hielt vom Wintersemester 1934/35 an wiederum Volkshochschulkurse (Jah-

resberichte 1934–1938), was wohl damit zusammenhing, daß Dr. Viktor Matejka, der von Lugmayr bestellte Leiter der Volkshochschule Ottakring, mit Erfolg den Antrag gestellt hatte, daß ausgeschiedene Referenten wieder aufgenommen werden sollten (Speiser 1982, 17).

Die individualpsychologische Erziehungsberatungsstelle im „Volksheim“ wurde nach 1934 geschlossen und in Gestalt einer unter der Leitung des Psychoanalytikers Dr. Fritz Redl stehenden Beratungsstelle für Lernstörungen und Erziehungsschwierigkeiten wiedereröffnet (Reichspost vom 16. 1. 1935; Redl 1935 a, 1935 b). Dennoch berichtete Dr. Alice Friedmann von einer am 4. Oktober 1935 stattgefundenen Gründung einer Lebensberatungsstelle am „Volksheim“ in Ottakring. Diese Lebensberatungsstelle stand unter der Leitung von Dr. Alice Friedmann und Dr. Fritz Nowotny, wobei im Jahre 1935/1936 mit 43 Ratsuchenden insgesamt 29 Beratungsabende stattfanden, in denen seelische Konflikte und Schwierigkeiten behandelt wurden (Bericht 1936).

Darüber hinaus wurden in der „Internationalen Zeitschrift für Individualpsychologie“ auch andere Erziehungsberatungsstellen angeführt, eine davon befand sich im Mariahilfer Ambulatorium. Über eine hier stattgefundenene Erziehungsberatung, die vom 21. März 1935 bis zum 4. Juni 1935 dauerte, existiert ein ausführliches Protokoll, das von Martha Holub (1937) verfaßt wurde. Schließlich bot Dr. Alice Friedmann im Jahre 1936 wieder einen vom Wiener Stadtschulrat bewilligten Erzieherkurs über Heilpädagogik und Individualpsychologie an (Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie 1936, 247), den sie bereits die vorangegangenen Jahre gehalten hatte.

Die politische Situation an den Volkshochschulen verschärfte sich von der Mitte des Jahres 1936 an deutlich. Grund dafür waren „Demonstrationen für die Freiheit“, die im Volksheim stattgefunden hatten (Speiser 1982, 19). Daß der Verwaltungsausschuß im September 1936 beschloß, die Arbeit der „Fachgruppe für Erziehungswesen“ für das Jahr 1936/37 zu sistieren, dürfte eine Folge dieser Verschärfung gewesen sein (Sitzungsprotokoll 1936).

Der „Klub der Freunde der Individualpsychologie“ bot neben vereinzelt Vorträgen im Jahr 1937 in einer letzten großen Anstrengung Arbeitsgemeinschaften und Referate sowie in einem Faltblatt „Hilfe bei Erziehungsproblemen“ an (Schiferer u. a. 1995).

2. Zum methodischen Vorgehen in der Erziehungsberatung

2.1 Verschiedene Formen der Erziehungsberatung

Blickt man auf das Erziehungsberatungsangebot der Zwischenkriegszeit zurück, so kann man unterschiedliche Beratungsformen ausmachen:

- (1) Zunächst gab es die Erziehungsberatung im engeren Sinne, bei der die Beratung in Gestalt einer direkten Kommunikation zwischen Ratsuchenden und Beratern stattfand.
- (2) Bereits die Tatsache, daß diese Beratungen öffentlich, also vor Publikum stattfanden, zeigt, daß mit der Durchführung dieser Beratungen auch eine Art von Multiplikationseffekt intendiert war: Zuhörende Eltern sollten am Beispiel erfahren, wie sie in ähnlichen Situationen mit ihren eigenen Kindern umgehen, wie sie das Verhalten der eigenen Kinder besser verstehen und wie sie ihre eigenen Reaktionen auf das kindliche Verhalten besser gestalten könnten.

- (3) Darüber hinaus dienten auch Publikationen in Elternzeitschriften (etwa über Erziehungsfehler), populär gehaltene Vorträge und Elternkurse dem Ziel, Eltern für die Probleme ihrer Kinder zu sensibilisieren. Im Schuljahr 1927/28 wurde etwa eine „Elternratsschule“ mit dem Ziel durchgeführt, Ideen der Individualpsychologie unter Eltern zu verbreiten (Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie 1927, Nr. 4, LIII); und als die Zeitschrift „Elternhaus und Schule“ gegründet wurde, findet man Ferdinand Birnbaum als einen ihrer Mitbegründer (Gstach 2001).
- (4) Schließlich gab es vereinzelt auch schriftlich bzw. brieflich durchgeführte Beratungen, in denen sich Eltern etwa brieflich an einen Berater wandten und dann auch schriftlich mitgeteilte Ratschläge erhielten. Ein Beispiel dafür – allerdings erst aus dem Jahre 1949 – schildert Ernst (1949; aber auch Lazarsfeld 1931, 77).

Wenn wir uns nun dem methodischen Vorgehen der Berater zuwenden, so beziehen wir uns vornehmlich auf die beiden erstgenannten Beratungsformen; denn zur Frage ihrer Durchführung sind nicht nur Schriften zur „Technik der Beratung“ erhalten, sondern auch Protokolle und Darstellungen von tatsächlich stattgefundenen Beratungsgesprächen.

In verschiedenen Veröffentlichungen zur Entwicklung der individualpsychologischen Erziehungsberatung wird meist zwischen den sogenannten „Behandlungsberatungsstellen“ und den „Lehr-“ bzw. „Lehrerberatungsstellen“ unterschieden (Lazarsfeld 1931, 60; Handlbauer 1984, 169; Bruder-Bezzel 1999, 121). Während die „Behandlungsberatungsstellen“ mit dem Ziel gegründet wurden, vornehmlich ratsuchenden Eltern Hilfe zu bieten, dienten die „Lehr-“ bzw. „Lehrerberatungsstellen“ vor allem auch der Aufgabe, ein interessiertes Publikum über individualpsychologische Sichtweisen von Erziehungsproblemen fortzubilden oder gar zum individualpsychologischen Erziehungsberater auszubilden (Lazarsfeld 1931, 60).

2.2 Der Ablauf von Lehr- bzw. Lehrerberatungen

Da Adler in diesem Zusammenhang vor allem Lehrerinnen und Lehrer erreichen wollte (Adler 1922 b), wurden in diesen „Lehr-“ bzw. „Lehrerberatungsstellen“ vornehmlich Kinder mit schulischen Schwierigkeiten und deren Familie beraten.

Dabei trat der Lehrer, der ein Kind in der Beratung vorstellen wollte, mit den Eltern in Kontakt und bemühte sich, deren Einverständnis zur Beratung einzuholen (Seidler 1928, 150). Zwar plädierten Individualpsychologen ausdrücklich für die autoritätsfreie Schule im Sinne der gewaltfreien und demokratischen Erziehung (z. B. Wexberg 1931, 305), doch ist zu vermuten, daß eine Vorführung von Eltern und Kind zur Lehrerberatungsstelle nicht völlig freiwillig erfolgte, denn schließlich ging die Initiative zu dieser Beratung von den Lehrerinnen und Lehrern aus – sie verspürten also „Leidensdruck“, nicht die Eltern. Leider ist unseres Wissens nicht überliefert, wie Eltern – und gegebenenfalls auch Kinder – für die Beratung gewonnen wurden. Ob dies ohne jeden Druck erfolgte, ist zu bezweifeln, denn immerhin fanden diese Beratungen in einer – wenn auch begrenzten, so doch – Öffentlichkeit statt (Seidler 1935, 218), immerhin waren damit gewisse Kränkungen im Hinblick auf die Erziehungskompetenz bzw. die schulische Leistungsfähigkeit des Kindes verknüpft.

Die Beratungsarbeit selbst folgte einem gewissen Ritual, das den Eltern und dem Kind eine bestimmte Rolle im gesamten Verlauf der Beratung zuwies:

- (1) Zunächst berichtete der Lehrer in Abwesenheit der Eltern und des Kindes von der Situation und von den Problemen des Kindes, das vorgestellt werden sollte. Informationen über sein schulisches und außerschulisches Verhalten wurden eingeholt, ebenso wurden von geschulten Individualpsychologen erste Vermutungen über mögliche Zusammenhänge zwischen dem kindlichen Verhalten und organischen, psychischen und sozialen Problemen angestellt.
- (2) Anschließend wurden die Eltern und daraufhin gegebenenfalls auch das Kind, die draußen zu warten hatten, in den Raum gebeten. Mit ihnen wurden nun die Beratungsgespräche im engeren Sinn geführt. Dann wurden sie gebeten, den Raum wiederum zu verlassen.
- (3) Danach faßte der Berater das Beratungsgespräch nochmals zusammen, erläuterte einzelne Aspekte und versuchte, vom Einzelfall ausgehend auf allgemeinere Problemzusammenhänge hinzuweisen (siehe dazu die Fallbeispiele von Beratungen, die Adler durchführte, in Adler 1930 e; weiters Seidler 1935, 218; Seidler 1937, 160ff; Handlbauer 1984, 178).

Dieses Vorgehen sollte der Weiterbildung und individualpsychologischen Schulung von Lehrerinnen und Lehrern dienlich sein (Seidler 1935, 220). Es ist auch anzunehmen, daß die beschriebene Art der öffentlichen Beratung einer raschen Ausbreitung des individualpsychologischen Zugangs zum Verstehen von Erziehungsproblemen, des Auffindens alternativer Handlungsmöglichkeiten sowie der angestrebten Sensibilisierung von Teilen der Lehrerschaft tatsächlich förderlich war (Handlbauer 1984, 181). Zugleich wird man allerdings davon ausgehen können, daß der beschriebene Ablauf der Beratungen bei Eltern und Kindern Phantasien darüber auslöste, was vor und nach dem Gespräch mit ihnen wohl stattgefunden habe und wie in ihrer Abwesenheit über sie gesprochen wurde. Dies mag Gefühle der Ungewißheit und Angst geschürt, vielleicht aber auch eine Haltung der Abhängigkeit von den beratenden Autoritäten gestützt haben. Bruder-Bezzel schreibt in diesem Zusammenhang sogar von einer „autoritäre(n) Situation, in der sich das problematische Kind, vielleicht auch die Eltern, einer Front von professionellen Erwachsenen gegenüber sieht und sich leicht auf die Anklagebank gesetzt fühlen konnte“ (Bruder-Bezzel 1999, 123).

2.3 Ein Beispiel aus Adlers Beratungspraxis

Die Beratungen im engeren Sinn, die in den „Behandlungs-“ und „Lehrerberatungsstellen“ durchgeführt wurden, scheinen zumeist „Kurzberatungen mit stark aufklärerischen Zügen“ (Bruder-Bezzel 1999, 122) gewesen zu sein. Diesen Eindruck legen jedenfalls die publizierten Beratungsgespräche Adlers nahe; denn die Gespräche, die er mit den Eltern bzw. mit den Kindern geführt hatte, scheinen weit knapper ausgefallen zu sein als die vor- und nachbereitenden Teile, in denen vorweg verfaßte Berichte über Kinder vorgestellt, diese Berichte kommentiert oder die Beratungsgespräche nachträglich nochmals erläutert wurden (Adler 1930 c). Wenn es sich bei diesen Gesprächen um Fälle von „Lehrberatungen“ handelte, ist dies auch verständlich, da im Zentrum dieser Beratungen ja weniger die Beratung selbst, sondern die Ausbildung der anwesenden Lehrer stand. Allerdings gibt es wenige Hinweise darauf, daß Adler die „meist erstaunlich kurze(n)“ (Metzger 1993, 8) Beratungsgespräche nur bei „Lehrberatungen“ geführt hat.

Worin bestehen nun die „aufklärerischen Züge“ der Adlerschen Beratungsgespräche, von denen Bruder-Bezzel (1999, 122) spricht? Um dieser Frage genauer nachgehen zu können, wollen wir uns auf Ausschnitte aus den Beratungen der Schüler G. und S. beziehen, die unter dem Kapitel „Störenfriede“ in „Die Technik der Individualpsychologie 2“ veröffentlicht wurden (Adler 1930 e, 129–140).

Wir wenden uns zunächst dem „Fall G.“, einem achtjährigen, schulleistungsschwachen Buben zu, der verschiedenste disziplinäre Schwierigkeiten zeigt. Von diesen ist in einem siebenseitigen Vorbericht die Rede, den Adler mit folgenden Worten abschließend kommentiert:

„Wir werden im Gespräch eine Bestätigung für unsere [zuvor entwickelte; Anm.] Auffassung gewinnen. Wir trachten alle danach, eine Bestätigung zu bekommen, ob wir auf dem richtigen Weg sind, oder ob wir korrigieren müssen. Es ist für uns sehr wichtig, dem Jungen einen Weg zu zeigen, das wirkt wahrscheinlich stärker und stellt eine stärkere Gemeinschaftsbeziehung her, als wenn wir ihn strafen würden. Wenn wir ihm durch Strafen die Schule zu einem unangenehmen Aufenthaltsort machen, dann ist es möglich, daß er nicht mehr in die Schule kommt“ (Adler 1930 e, 136f).

Für uns sind nun weniger die Details dieses Vorberichtes von Bedeutung, sondern vielmehr der Umstand, daß Adler aus dem Vorbericht ein relativ gefestigtes Bild von G. gewonnen hat und davon ausgeht, daß dieses Bild im weiteren Beratungsverlauf Bestätigung finden wird. Spiel berichtet in diesem Zusammenhang von der charismatischen Wirkung, die diese Sicherheit, mit der Adler über ein Kind sprach, das er noch gar nicht gesehen hatte, bei den Zuhörern hervorrief (Handlbauer 1984, 178). In der zitierten Passage fällt überdies auf, daß Adler bereits die Lösung des Problems in Umrissen skizziert, auf die das folgende Beratungsgespräch zulaufen soll: Dem Jungen soll ein Weg gezeigt werden, der seine Gemeinschaftsbeziehung stärkt und keine Strafe für ihn darstellt. Dann tritt offensichtlich die Mutter in den Raum, denn im Bericht ist davon die Rede, daß sich Adler mit folgenden Worten an G.s Mutter wendet:

„Dr. A. (zur Mutter des G.): Die Hauptsache ist, daß man ihn mehr vorwärts bringen soll. Er hat nicht mehr den Mut, er glaubt, er könnte nicht mehr ein guter Schüler werden. Hat er Freunde?“ (Adler 1930 e, 137)

Dieses Gespräch mit der Mutter eröffnet Adler mit dieser Aussage, die für die Mutter, welche die vorangegangenen Berichte über ihre Kinder ebenso wenig gehört haben kann wie Adlers Kommentare, wohl überraschend und unvermittelt kommt. Dabei artikuliert Adler einen Gedanken, den die meisten Eltern als Wunsch hegen mögen – den Gedanken nämlich, daß man dem Kind helfen müsse, vorwärts zu kommen. Die innere Zustimmung der Mutter ist so fürs erste vermutlich gesichert und Adler setzt hinzu, daß es sich bei G. wohl um ein entmutigtes Kind handle. Diese Ansicht vertritt er, noch bevor er mit dem Kind oder mit der Mutter gesprochen hat. Was also bestenfalls eine Vermutung darstellen kann, trägt Adler mit der Sicherheit einer Autorität vor, die bereits alles über das Kind weiß und keinen Zweifel darüber aufkommen läßt, daß ihre Interpretation die richtige ist. Und mit einem überraschenden, weil mit dem zuvor Gesagten zunächst in keinem ersichtlichen Zusammenhang stehenden Schwenk fragt er die Mutter, ob G. Freunde hat. Auch diese Art des Hintereinandersetzens von Aussagen und Fragen dürfte bei den Zuhörern ebenso wie bei den Eltern den Eindruck vertieft haben, daß Adler vieles weiß, was man selbst noch nicht einmal erahnt. Ein Gefühl der gespannten Aufmerksamkeit entsteht, da Adler nicht einmal andeutet, wie diese Aussagen und Fragen zusammenhängen könnten. Die Beteiligten stehen vor einem Rätsel, dessen Lösung Adler möglicherweise schon kennt, dessen Beantwortung man aber bestenfalls erst im Laufe der Beratung erfahren wird. Danach entspinnt sich der folgende Dialog:

„Mutter: Von der Schule hat er keine Freunde. Er schreibt ganz gerne, nur lesen tut er nicht gerne. In den Hort geht er ganz gerne.“

Dr. A.: Im Hort gibt es keine Prüfungen, keine Noten. Man muß ihm aufhelfen, daß er vorwärts kommt und einen Erfolg erzielt. Ich möchte haben, daß Sie uns auch helfen, ihn mutiger zu machen. Sagen Sie ihm: ‚Du bist ein gescheiter Bub, laß nicht nach.‘ Sonst ist er ein netter Bursch?“ (Adler 1930 e, 137)

Adler greift die Antwort der Mutter, in der sie von ihrem Sohn berichtet, auf und interpretiert das Verhalten des Sohnes sogleich, indem er vorgibt zu wissen, worin es gründet: in G.s Gefühl des Entmutigt-Seins. Adler fordert die Mutter deshalb auch gleich auf, ihren Sohn zu ermutigen. Doch ohne die Zustimmung der Mutter abzuwarten – möglicherweise äußerte sich diese Zustimmung nonverbal durch Nicken und wurde deshalb nicht protokolliert – stellt er der Mutter gleich die nächste Frage. Und dieser nächsten Frage folgen weitere Fragen, welche die Mutter allesamt beantwortet, ohne in diesem Wechselspiel zwischen Fragen und Antworten auf ein „Aha“-Erlebnis hingeführt zu werden, das ihr differenzierte Einsichten in die Gründe des kindlichen Verhaltens eröffnet oder das ihr helfen könnte, Zusammenhänge zwischen dem kindlichen Verhalten und den elterlichen Erziehungsmethoden herzustellen. Adler läßt die Mutter also an seinen Gedanken gar nicht Anteil nehmen und er scheint gar nicht das Ziel zu verfolgen, die Mutter zu einem differenzierteren Verständnis des Problemzusammenhanges hinzuführen, der den Gegenstand der Beratung darstellt. Adlers Art, Fragen zu stellen, erweckt vielmehr den Eindruck einer medizinischen Exploration; und es wundert, wenn in zeitgenössischen Schilderungen wiederholt betont wird, wie gewinnend, warmherzig und einfühlsam Adler den Ratsuchenden begegnete (Handlbauer 1984, 176ff).

Die insgesamt kurz ausfallende Befragung der Mutter schließt Adler mit der folgenden Aufforderung ab, die er an die Mutter richtet:

„Dr. A.: Schicken Sie ihn [den Sohn; Anm.] herein, damit wir sehen, ob er schüchtern ist oder nicht, aber sagen Sie ihm nichts!“ (Adler 1930 e, 137)

Die Aufforderung an die Mutter, den Sohn nun in den Beratungsraum zu schicken, verbindet Adler mit einem Hinweis darauf, welchen Zweck es haben soll, das Kind nun hereinzuholen: Es soll herausgefunden werden, ob das Kind „schüchtern ist oder nicht“. Dies überrascht; den bislang ist im Beratungsgespräch kein einziges Mal von der Frage nach der Schüchternheit G.s die Rede gewesen. Die kurzen Beschreibungen der Mutter haben auch nichts enthalten, was die Vermutung rechtfertigen könnte, daß es sich bei ihrem Sohn um ein schüchternes Kind handeln könnte. Dieses neuerliche Rätsel und der abschließende Zusatz Adlers, die Mütter möge dem Sohn während des Hereinholens nichts sagen, vertiefen bei Zuhörern und Mutter wohl den Eindruck, daß Adler aufgrund seiner Kompetenzen und Erfahrung bereits tiefe Einblicke in die kindliche Problematik gewonnen hat, die gar nicht in Frage zu stellen sind. An keiner Stelle des Dialogs zwischen Adler und Mutter zeigt sich die Mutter deshalb auch irritiert, fragt zurück oder bezweifelt Adlers Interpretate.

Das Protokoll des nachfolgenden Gesprächs zwischen Adler und Kind enthält keinen Hinweis darauf, daß Adler das Kind begrüßen oder versuchen würde, das Kind auf die (vielleicht beunruhigend) große Anzahl von anwesenden Erwachsenen einzustimmen. Das erste, was Adler laut Protokoll zu dem Kind sagt, stellt eine Frage dar:

„Was willst du einmal werden?“ (Adler 1930 e, 137)

Das Kind antwortet nicht. Adler setzt mit mehreren Fragen nach. Doch das Kind bleibt stumm. Nun wird festgehalten, daß das Kind ein Linkshänder sei, und Adler meint, daß „die Linkshändigkeit ... auch viel beigetragen (habe) zur Erschwerung seines Fortkommens“ (Adler 1937 e, 137). Das Kind gibt aber nach wie vor keine einzige Bemerkung oder Antwort von sich, sodaß Adler das Gespräch abschließt, indem er eine Mischung von medizinisch anmutender Diagnose („Linkshändigkeit“, „Sehachsenverschiebung“), einem Kommentar zur Aufdeckung eines kindlichen Irrtums („Du hast keine Courage und glaubst, daß die anderen alles können und du nicht. Du glaubst, daß du nichts zusammenbringen kannst, darum störst du die anderen.“) und einer Anmerkung abschließt, die vermutlich ermutigend sein soll:

„Ich habe geglaubt, daß du ein couragierter Junge bist. Es wäre doch schön, wenn du die Sache anpacken und aufpassen möchtest. Morgen, übermorgen wird es noch nicht gehen, aber in 14 Tagen kannst du vielleicht ein guter Schüler sein, es wird alles vorwärts gehen, was denkst du darüber, willst du es probieren?“ (Adler 1930 e, 138)

Es mag dahingestellt bleiben, ob die Ermutigung, die Adler ausspricht, das Kind tatsächlich bestärken kann, an seiner Sichtweise von sich und seiner schulischen Situation etwas zu ändern. Betont können jedenfalls die Strategien und Hilfen werden, mit denen Adler das Kind zu ermuntern versucht:

- (a) Adler teilt dem Kind zunächst seine Enttäuschung mit („Ich habe geglaubt ...“), formuliert den Inhalt aber so, daß er zugleich den Stolz des Kindes anzustacheln versucht, indem er von der Courage des Buben spricht („... daß du ein couragierter Junge bist“).
- (b) Es folgt ein Satz, in dem Adler zum Ausdruck bringt, welches Verhalten er für gut und wünschenswert erachtet („Es wäre doch schön, wenn du die Sache anpacken und aufpassen möchtest.“). Die Verwendung des Wortes „doch“ unterstreicht gemeinsam mit dem Satzbeginn („Es wäre doch schön, wenn ...“) den suggestiv-auffordernden Charakter von Adlers Äußerung.
- (c) Im nächsten Satz wird allzu hochfliegenden Erwartungen und damit verbundenen Enttäuschungen vorgebeugt („Morgen, übermorgen wird es noch nicht gehen, ...“), doch stellt Adler in Aussicht, daß es dem Schüler möglich wäre, schon in zwei Wochen den – offensichtlich von Adler, den Lehrern und den Eltern – gewünschten Zustand herbeizuführen („...aber in 14 Tagen kannst du vielleicht ein guter Schüler sein ...“).
- (d) Der allgemeine Trost, die Andeutung eines Hoffnungsschimmers („... es wird alles vorwärts gehen ...“) und die Frage an das Kind, was es denkt und ob es die vorgeschlagenen Veränderungen anstreben möchte („... was denkst du darüber, willst du es probieren?“), können ebenfalls als Versuche gelesen werden, das Kind zu bewegen, seine Sichtweisen und sein Verhalten zu ändern.

Adler setzt fort:

„Wenn du auch nicht die besten Noten kriegst, darfst du nicht nachlassen. Wenn du den Unterricht störst, denke daran, daß du es deshalb tust, weil du glaubst, du wirst nichts zusammenbringen. ... Ich bin neugierig, wenn du in einem Monat wieder herkommst, ob du schon mehr Courage hast, oder ob du noch immer ein Feigling bist“ (Adler 1937 e, 138).

Auch diese Äußerungen stehen im Dienst der Absicht, das Kind zu einer Veränderung seiner Gedanken und seines Verhaltens zu bewegen:

- (e) Adler versucht nochmals, übersteigerten Erwartungen und damit verbundenen Enttäuschungen vorzubeugen, und verknüpft dies mit der Aufforderung, G. möge sich kontinuierlich anstrengen („Wenn du auch nicht die besten Noten kriegst, darfst du nicht nachlassen.“).
- (f) Er weist den Jungen auf seinen grundlegenden Irrtum hin und fordert ihn auf, an diesen zu denken, wenn er wiederum den Unterricht stört („Wenn du den Unterricht störst, denke daran, daß du es deshalb tust, weil du glaubst, du wirst nichts zusammenbringen.“).

- (g) Und Adler schließt das Gespräch, indem er seine Erwartung zum Ausdruck bringt, G. möge in einem Monat wieder kommen. Das mag G. unter inneren Druck setzen, der nochmals wächst, wenn Adler zugleich versucht, den Stolz des Kindes, aber auch seine Angst anzustacheln, auch dann in der öffentlichen Beratungssituation als „Feigling“ zu gelten, wenn keine gravierenderen Änderungen in G.s Verhalten ausgemacht werden können („Ich bin neugierig, wenn du in einem Monat wieder herkommst, ob du schon mehr Courage hast, oder ob du noch immer ein Feigling bist.“).

Manche dieser Strategien erinnern an die von Wexberg zusammengestellten „pädagogischen Mittel“, die sich bewährt haben sollen: Die freundschaftliche Überredung und der mit Lob verknüpfte Tadel (Wexberg 1931, 301f). Andere „Mittel“, die Wexberg jedoch nicht erwähnt, lassen sich jedoch ebenfalls beobachten: Trost; Unterstellung und Projektion eines erwünschten Zustandes in eine (angeblich) erreichbare Zukunft; vorwegnehmende Hinweise auf mögliche Enttäuschungen; Appelle an das Erinnerungsvermögen und an die Einsicht des Kindes; aber auch Druck, der aus einer Mischung von moralischem Appell, dosierter Kränkung und Ängstigung besteht. Insgesamt fällt auf, welches mögliche Gewicht Adler dieser kurzen Unterredung und ihrer Wirkmächtigkeit bemißt und welches Vertrauen er in den Appelcharakter seiner Bemerkungen, in die Überzeugungs- und Überredungskraft seiner Person sowie in das Einsichtsvermögen des Kindes setzt. Bemerkenswert ist auch, wie unbeirrt Adler auf die Lösung des kindlichen Problems zusteuert, die er eingangs mit der Stärkung der Gemeinschaftsbeziehungen sowie mit der angeblich vorhandenen Entmutigung des Kindes in Verbindung bringt. Die an Mutter und Kind gerichteten Fragen dienen kaum der Untersuchung der Frage, ob und inwiefern das Kind wirklich ein „entmutigtes Kind“ ist, ob es ihm tatsächlich an „Courage“ fehlt oder worin sein Entmutigt-Sein biographisch gründen könnte. Adlers Diagnose und die daraus resultierende Intervention sind eindeutig: Das Kind ist ein entmutigtes Kind und Entmutigung muß mittels Ermutigung, die hier suggestiv mit dem Aufbau von innerem Druck verknüpft wird, behandelt werden. Ob all dies für Mutter und Kind Sinn gibt, bleibt von bestenfalls sekundärer Bedeutung.

2.4 Beispiele aus Oskar Spiels Beratungspraxis

Bereits ein kurzes Überfliegen der von Oskar Spiel durchgeführten Beratungsarbeit mit Fritz und seiner Mutter, die er in seinem Buch „Am Schaltbrett der Erziehung“ (1947, 161–180) wiedergegeben hat, offenbart ein völlig anderes methodisches Vorgehen. Spiels Fallbericht ist mit Adlers Bericht insofern vergleichbar, als er ebenfalls aus der Zwischenkriegszeit stammt und längere Passagen enthält, die in direkter Rede das Gespräch zwischen Mutter, Kind und Berater wiedergeben. Der Bericht umfaßt die Wiedergabe von mehreren Einzelgesprächen mit der Mutter bzw. mit Fritz, einem elfjährigen Schüler von Oskar Spiel, der Rechenschwächen zeigt und heute vermutlich als „hyperaktiv“ bezeichnet werden würde.

Erste Gespräche mit Fritz haben bei Spiel den nachhaltigen Eindruck geweckt, daß sich der Bub von der Mutter nicht geliebt fühlt: Die Mutter bevorzugt eine seiner drei Schwestern und macht ihm wegen seiner mangelnden Schulleistungen heftige Vorwürfe. Spiel lädt deshalb die Mutter in seine Sprechstunde ein. Nach einigen

Begrüßungsworten äußert die Mutter sogleich Vermutungen darüber, weshalb sie vom Lehrer eingeladen wurde, und meint, daß der Bub wohl etwas angestellt habe; sie habe mit ihm – im Unterschied zu ihrer jüngsten Tochter, die so fleißig lerne – solche Sorgen: Er sei ein Nichtsnutz! Spiel versucht ihr nun zu verdeutlichen, daß sich das Bild, das er von Fritz hat, von jenem der Mutter unterscheidet. Fritzens Mutter gerät aber immer wieder in die Position der Anklage, spricht von Ermahnungen und Schlägen, die Fritz bereits abbekommen habe, und schwärmt von ihrer Tochter. Sie scheint kaum von dieser Position abzubringen zu sein; und deshalb versucht Spiel, sie „mit einem anschaulichen Beispiel“ emotional zu berühren oder, wie er es formuliert, zu „übereumpeln“:

„Lehrer: Sagen Sie einmal, liebe Frau N., Sie sind doch sicher eine gute Köchin ...

Mutter (sehr überrascht, verwundert): Na ja, wie man's nimmt ...

Lehrer: Also bitte, liebe Frau N., stellen Sie sich einmal folgendes vor: Sie stehen jeden Tag beim Herd und plagen sich, machen alles, so gut Sie nur können, und ihr Mann sagt jeden Tag zu Ihnen: ‚Heut hast wieder alles net gesalzen! Was du da alle Tage zusammenkochst! Nimm dir ein Beispiel an deiner Schwester!‘ Am nächsten Tag sagt er wieder: ‚So was soll eine Zwiebelsoß sein! Frag' einmal deine Schwester, wie man das macht! Die kann kochen. Ja, aber du?!‘ Und so geht das fort, jeden Tag und jeden Tag. Ich glaube, es tät nicht lang dauern ...

Mutter (mitlachend): Könnst' schon sein, daß ich ihm da einmal ein Teller aufsetzen tät!

Lehrer (sehr ernst und lauter, bestimmt): Und der Bub soll das anders machen?

Einen Augenblick ist es ganz still.“ (Spiel 1947, 173)

Spiel versucht in einer für die Mutter überraschenden Wendung Fritz' Situation für sie nachvollziehbar zu machen, indem er eine analoge, jedoch fiktive Szene skizziert, die es der Mutter ermöglicht, sich in die Lage eines Menschen zu versetzen, der beständig kritisiert wird und dem permanent vorgehalten wird, daß jemand anderer besser arbeitet. Innerlich „schwingt“ sie sogar so weit mit, daß sie selbst zum Ausdruck bringt, wie verletzend und entmutigend solch ein Verhalten ist. Dies gibt Spiel die Möglichkeit, aus dieser Perspektive gemeinsam mit der Mutter auf Fritzens Situation zu blicken und zu erfassen, wie dieser sich fühlen mag. Die Mutter ist offensichtlich sehr berührt, obwohl – oder vielleicht besser: *weil* – sie nicht belehrt oder über die Irrtümer ihres Erziehungsverhaltens in pädagogisierender Weise „aufgeklärt“ wird. Spiel verfolgt vielmehr die Absicht, die Mutter an seinen Gedanken teilnehmen zu lassen, die mit der Frage befaßt sind, wie Fritzens Problem verstanden werden kann. Und über das Zustandekommen eines „Aha“-Erlebnisses gelingt es ihm, die Mutter dafür zu gewinnen, sich nicht nur in rationaler, sondern auch emotionaler Weise in die Position ihres Sohnes zu versetzen.

Diese Art des Vorgehens kann auch in anderen Protokollen, die Spiel angefertigt hat, beobachtet werden, so z. B. auch im Beratungsprozeß mit *Franz*, den wir an anderer Stelle besprochen haben (Datler, Gstach, Wittenberg 2001): In einem dieser Gespräche erzählt Franz einen Traum, dessen Symbolik er aufgrund Spiels geschickter Gesprächsleitung plötzlich zu begreifen beginnt.

Dies alles deutet darauf hin, daß in Spiels Beratungsarbeit eine Haltung zum Ausdruck kommt, die sich zumindest in einem zentralen Punkt von jener Haltung unterscheidet, der Adler im vorhin kommentierten Beratungsprotokoll folgt: Die Mutter, die Spiel berät, wird nicht bloß als „Objekt“ einer medizinisch anmutenden Exploration begriffen, sondern als Subjekt, das selbst in das Erziehungsgeschehen emotional verstrickt ist. Und ihr wird nicht bloß *mitgeteilt*, was ihr „pädagogischer

Irrtum“ sei, wie sie sich verhalten möge oder was der Berater über ihren Sohn denkt – Spiel bemüht sich vielmehr darum, daß sie ihren „pädagogischen Irrtum“ auch emotional nachvollziehen und begreifen kann und im weiteren auch selbst zu verstehen vermag, weshalb sie sich ihrem Sohn gegenüber anders verhalten soll als bisher.

Um einen weiteren Aspekt der Arbeitsweise Spiels zu verdeutlichen, möchten wir abschließend einen Ausschnitt aus der Beratungsarbeit verdeutlichen, die *Ferdinand*, einem zehnjährigen Buben gilt, der in der Schule zunächst wegen starker Rückzugstendenzen und verdeckt gesetzter Aggressionen aufgefallen war (Spiel 1947, 181 – 196). Aufgrund der Außenseiterrolle, die Ferdinand allmählich im Klassenverband erhalten hat, wird Ferdinands Vater zu einer Aussprache eingeladen. Spiel schildert folgenden Dialog (in den er auch nachträglich verfaßte Kommentare eingefügt hat, die wir hier jedoch weglassen):

„*Lehrer*: Bitte, nehmen Sie Platz! Ich bin Ihnen sehr dankbar, daß Sie sich Zeit genommen haben, mich zu besuchen. Wir wollen uns ein wenig über Ihren Buben unterhalten. Ist Ihnen das Kind durch irgend etwas Besonderes aufgefallen?

Vater: Ja, er ist sehr schmutzig.

Lehrer: Das ist mir nicht besonders aufgefallen.

Vater: Nein, nein, nicht so, wie Sie glauben. Ich weiß nicht, wie ich mich ausdrücken soll. Ich genieße mich fast, darüber zu sprechen. Er beschmutzt sich. Er macht in die Hose!“

Nach einigen weiteren Sätzen des Vaters fragt Spiel:

„*Lehrer*: Haben Sie bei dem Kinde Angstzustände bemerkt?

Vater: Nein, das nicht, Er hat nur immer so viele Unannehmlichkeiten bereitet. Schon seit seiner frühesten Kindheit ist er so schlampig.

Lehrer: Schreit er in der Nacht?

Vater: Schreien in der Nacht? Eigentlich nein! Aber er spricht im Schlaf. Das hat er von mir. Ich rede nämlich auch im Schlaf.

Lehrer: Näßt er das Bett?

Vater: Das kommt hie und da vor, aber selten.

Lehrer: Was sind Sie von Beruf?

Vater: Reisender.

Lehrer: Da sind Sie gewöhnlich nicht zu Hause?

Vater: Nein.

Lehrer: Bei wem ist das Kind dann?“ (Spiel 1947, 185f)

Diese Abfolge von Fragen, die dem Elternteil gestellt wird, könnte in ähnlicher Form auch Adler vorbringen. Während jedoch bei Adler meist im Dunkeln bleibt, weshalb er gerade diese Abfolge von Fragen wählt und welchen Zweck er damit verfolgt, wird bei Spiel deutlich, daß er versucht, das vom Vater selbst als Problem vorgebrachte Verhalten Ferdinands verstehend einzukreisen. Immer wieder gelangt er zu einer nächsten Hypothese, die er durch Fragen zu verifizieren oder abzustützen versucht, dabei in spürbarer Weise den Antworten des Vaters nachgehend und bestrebt, die Bedeutung der väterlichen Antworten für ein Verstehen von Ferdinands Verhalten auszuleuchten. Im Unterschied zu Adler „weiß“ er nicht schon zu Beginn, worin das kindliche Problem wurzelt, er versucht sich daran vielmehr Schritt für Schritt heranzutasten. Während man Adlers Beraterverhalten als „linear“, als „direkt auf das ihm von Beginn an bekannte Ziel hin gerichtet“ bezeichnen kann, könnte man Spiels Verhalten als „elliptisch“ titulieren: In kreisähnlichen Bewegungen, denen Ahnungen, Vermutungen zu Grunde liegen, bewegt sich Spiel immer stärker

auf den Grund des Problems zu, bis er dann später an jenem Punkt angelangt ist, an dem er dann sagen kann: „Jetzt ‚verstehen‘ wir Ferdinand, jetzt können wir uns in seine Lage hineindenken, jetzt können wir die Welt durch seine Brille sehen“ (Spiel 1947, 185).

Auch wenn Spiel mit den Kindern und Jugendlichen direkt arbeitet, ist er bemüht, ein tiefergehendes Verstehen ihrer Probleme im Gespräch mit ihnen zu entwickeln. Dies kann auch den Gesprächen entnommen werden, die er mit *Fritz* geführt hat, von dem schon oben die Rede war. Spiel (1947, 167) berichtet, daß er den Schüler *Fritz* zu sich bestellt. Um die Spannung zu erhöhen, schreibt Spiel an einem Schriftstück weiter, obgleich *Fritz* bereits den Raum betreten hat. Dann wendet er sich dem Jungen zu und beginnt, mit ihm über die Schule zu reden. Bald kommen sie auf das Familienleben zu sprechen und *Fritz* meint, zu Hause sei ihm langweilig. Spiel fragt ihn nun nach seinen Geschwistern (die von Spiel nachträglich eingefügten Kommentare sparen wir aus dem folgenden Zitat wiederum aus):

„*Lehrer*: Hast du gar keine Geschwister? Ich meine: Brüder, Schwestern?

Fritz: Ja, fünf!

Lehrer: Wie alt sind denn die?

Fritz: Der Älteste ist schon 28 Jahre. Bitte, der ist in Innsbruck.

Lehrer: Der verdient schon Geld und schickt dir halt öfter etwas, gelt?

Die Augenlider weiten sich auf einen Augenblick und *Fritz* grinst breit.

Lehrer: Und der andere Bruder?

Fritz: Der ist 18 Jahre.

Lehrer: Und die anderen?

Fritz: Dann hab' ich noch drei Schwestern!

Lehrer: Was sind denn die?

Fritz: Die eine ist Schneiderin und die andere ist bei einem Juwelier.

Lehrer: Und die Jüngste?

Fritz: Die geht in die Realschule, die ist 13 Jahre.

Dabei ballen sich die Finger der rechten Hand zur Faust!“

Auch hier bemüht sich Spiel, im Gespräch mit dem Schüler der Frage nachzugehen, wie dieser Schüler seine familiäre Situation erlebt. Er folgt dabei der Vermutung, daß sich *Fritz* zu Hause alles andere denn wohl fühlt. Aber warum ist ihm langweilig, wenn er mehrere Geschwister hat? Im Dialog nähert sich Spiel den Beziehungen, in denen *Fritz* zu seinen Geschwistern steht. Und *Fritzens* Antworten und Reaktionen auf Spiels Fragen führen beide, Spiel *und* *Fritz*, immer näher an das Erleben von Geschwisterrivalität heran, das *Fritz* vor allem seiner dreizehnjährigen Schwester gegenüber verspürt.

Diesen Faden verfolgt dann Spiel im Gespräch weiter. Er erfährt, daß die Mutter das Mädchen bevorzugt, *Fritz* oft schlägt, ihn kritisiert und ihn mit der fleißigen, braven Schwester vergleicht. Dies veranlaßt Spiel, das schon oben geschilderte Gespräch mit der Mutter zu führen, worauf sich *Fritzens* Situation etwas beruhigt und *Fritzens* Schwierigkeiten nachlassen. Die Gespräche, die Spiel sowohl mit *Fritz* als auch mit dessen Mutter führt, scheinen zu helfen – doch bald lassen seine schulischen Leistungen in Rechnen wiederum nach und er sorgt nach einer Rechenstunde wiederum für einigen Tumult in der Klasse. Spiel bestellt *Fritz* zu sich:

„*Lehrer*: Na, was ist denn wieder los mit dir?

Fritz schweigt verlegen.

Lehrer: Ist deine Schwester wieder gelobt worden [von der Mutter; Anm.]?

Fritz: Ja.

(...)

Lehrer: Aha! Und da hast du pünktlich gleich wieder die Courage verloren und im Rechnen gepatzt und, weil du doch auch bewundert werden willst, wieder Faxen gemacht und den Würstl gemacht. (Nach einer Pause:) Weißt du, was du eigentlich bist? Ein Feigling! Gleich davonrennen, wenn es ein bißchen schwer wird! Na, wie du willst! Kannst ein Held sein beim Dividieren oder beim Gesichterschneiden! Was dir halt lieber ist.

Fritz lächelt. Man sieht, daß er einen Entschluß gefaßt hat.“ (Spiel 1947, 176f)

Fritzens Problem, seine Rivalität mit der jüngsten Schwester, ist Spiel nun bekannt; und zumindest zwei Mal hat er auch schon mit Fritz darüber gesprochen, daß er sich seiner Schwester gegenüber unterlegen fühlt; daß er der irrigen Auffassung ist, dumm zu sein und schulisch nichts leisten zu können; und daß dies offensichtlich dazu führe, daß er sich im Lernen nicht besonders anstrengt und kompensatorisch versuche, in den Schulpausen für Unruhe und Gelächter zu sorgen, um zumindest in diesen Situationen von Mitschülern bewundert zu werden.

Daran anknüpfend versucht nun Spiel, Fritzens „ersten Rückfall“ (Spiel 1947, 176) zu besprechen. Dabei findet er Worte, die für uns beleidigend klingen: Ähnlich wie Adler im obigen Fallbeispiel bezeichnet er das Kind als „Feigling“. Doch bei aller Ähnlichkeit zu Adler wird hier auch klar, wie sehr sich Spiels Vorgehen von Adlers Art des Arbeitens unterscheidet:

Adler formuliert seine „Ermutigung“ als plötzlich einsetzende Kritik, die geäußert wird, noch ehe das Kind in der Lage gewesen wäre, Adler in einzelnen Situationen oder Begegnungen zuvor als hilfreich zu erleben. Adlers „Ermutigung“ kann auch an keine vorauslaufenden Versuche anknüpfen, in denen sich Adler bemüht hätte, einen ersten Verständnisrahmen zu entwickeln, der vom Kind zumindest nachvollzogen werden kann.

Anders verhält es sich mit Spiel: Er hat sich in den zuvor erfolgten Gesprächen bereits bemüht, verstehende Zugänge zu Fritzens Verhalten zu finden, die er mit Fritz teilen kann. Daran knüpft Spiel nun an, und Fritzens Lächeln deutet darauf hin, daß Spiel diese Punkte der Anknüpfung auch tatsächlich findet: Spiels Bemerkung ist in das Erleben einer Beziehung eingebettet, die es Fritz erlaubt, über Spiels Gedanken nachzudenken und Spiels Bemühungen letztlich als Unterstützung zu erleben.

Diesen Eindruck legen jedenfalls die nachfolgenden Textpassagen nahe: Fritz folgt aufmerksam und emotional berührt Spiels Bericht vom Gespräch, das Spiel mit Fritzens Mutter hatte; er sieht in weiteren Gesprächen mit Spiel die Möglichkeit, darüber zu sprechen, wie sehr er sich als ein von seiner Mutter benachteiligt behandelt Kind erlebt; und es gelingt ihm, verschiedene Formen der Lernförderung anzunehmen, die Spiel in die Wege leitet und zu einer Verbesserung seiner Lernleistungen führen (Spiel 1947, 177ff).

Zusammenfassend kann man also festhalten: Im Unterschied zu Alfred Adler legt Oskar Spiel in seinen Beratungsgesprächen großen Wert darauf, das Gespräch so zu führen, daß Eltern, aber auch Kinder und Jugendliche selbst in die Lage versetzt werden, ein differenzierteres Verstehen ihrer Problemsituation zu erlangen. Dabei scheut Spiel auch nicht davor zurück, Erklärungen oder auch Deutungen auszusprechen. Diese gibt Spiel allerdings erst dann, wenn er den Eindruck hat, daß seine Gesprächspartner in der Lage sind, das Erklärte oder Gedeutete zu erfassen und nach Möglichkeit zu akzeptieren. Zudem begnügt sich Spiel nicht damit, mit dem Kind oder den Eltern Gespräche zu führen. Seine Bemühungen zielen vielmehr darauf ab, in vielgestaltiger Weise Einfluß auf die Beziehungen zu nehmen, in denen Kinder und Jugendliche heranwachsen (Spiel 1947, 154f, 226ff).

3. Zur persönlichen und fachlichen Autorität der Berater

Betrachtet man die vorangegangene Besprechung von Beratungsprotokollen Alfred Adlers und Oskar Spiels, so kann man sich als heutiger Leser – manchmal vielleicht verwundert – fragen, was die Anziehungskraft dieser Beratungen wohl ausmachte. Wenn sich nachweisen ließe, daß die Beratungen „wirkten“ – worauf könnte das zurückgeführt werden? Und weshalb kamen immer wieder Menschen in diese Beratungen, die aufgrund des eigenen Zuhörens oder gerüchteweise wußten, was dort vor sich gehen wird?

Vergleicht man die Beratungen von Adler und Spiel, so darf man freilich nicht vergessen, daß diese in vollkommen unterschiedlichen Umfeldern und mit äußerst unterschiedlichen Absichten durchgeführt wurden. Wenden wir uns zunächst dem Punkt des Umfeldes zu:

Adlers Beratungen fanden in einer – manchmal begrenzten – Öffentlichkeit statt. Interessierte Eltern und sonstige Zuhörer, Schüler und Anhänger Adlers saßen dabei und verfolgten die Art, wie Adler mit Kind und Erziehern sprach, wie er wußte, „innerhalb weniger Sekunden die Scheu der Eltern zum Schwinden zu bringen“ (Seidler 1937, 161). Vielleicht war es tatsächlich Adlers Gabe, nicht nur die Zuhörer (Orgler 1974, 229f), sondern auch die Beratenen in seinen Bann zu ziehen.

Die Situation des Beobachtetseins, der sich Adler aussetzte, führte wohl auch dazu, daß er sich – bei aller Souveränität, mit der er die Beratungen durchführte – immer auch zu beweisen hatte. Er hatte dem Publikum zu zeigen, daß er die Problemlage eines Falles wie ein „großer Zauberer“ (Spiel zit. n. Handlbauer 1984, 178) mit einem Blick begreifen und durchschauen konnte. Dazu dürfte auch die Voraussage des kindlichen Verhaltens gehört haben, mit der er das Publikum immer wieder verblüffte (Spiel n. Handlbauer 1984, 178).

Spiels Beratungen, die er an der individualpsychologischen Versuchsschule durchführte, fanden dagegen jeweils unter vier Augen statt und, so hat es jedenfalls den Anschein, ohne großen Zeitdruck. So läßt er Fritz beispielsweise aus einer Schulstunde zu sich ins Lehrerkabinett kommen und läßt sich dann sowohl mit dem Beginn als auch mit dem Verlauf des Gesprächs selbst Zeit (Spiel 1947, 166ff).

Doch auch die Absichten und Ziele, die Adler und Spiel in den hier vorgestellten Beratungen verfolgten, unterschieden sich voneinander:

Adlers Lehrberatungen dienten der Ausbildung von interessierten Personen, insbesondere von Lehrern. Der Lehrcharakter dieser Beratungen manifestiert sich in den Vor- und Nachbesprechungen, die im Vergleich zu den Gesprächen mit Kindern und Eltern weit ausführlicher gehalten waren. Diese Vor- und Nachbesprechungen bezogen sich, so haben wir bereits erwähnt, auf Berichte, die meist auf den konkreten Fall bezogen waren und von Adler jeweils durch Erörterungen ergänzt wurden. Dadurch wurde der konkret vorliegende Fall oft zum Ausgangspunkt für allgemeinere Überlegungen. Adlers Absicht war es dann, seine Zuhörer über allgemeine Grundzüge seines Denkens und seiner Theorien zu belehren. Die konkreten Beratungen selbst dienten dann eher der Demonstration bzw. Illustration der ins allgemeine gewendeten Überlegungen als der konkreten Hilfestellung, die der einzelnen Familie gegenüber geleistet werden sollte. Darüber hinaus erfuhr das Publikum bloß stenogrammartig Grundzüge oder Grundelemente der Beratungsarbeit mit Familien: Kontaktaufnahme, die Aufdeckung von Irrtümern, Ermutigung.

Anders bei Spiel: Seine Beratungen, von denen er im „Schaltbrett der Erziehung“ berichtet, verfolgten nicht die Absicht, anderen Anwesenden etwas zu demonstrieren, sondern hatten die Aufgabe, ein konkretes Problem zu lindern. Kein Publikum war dabei anwesend, die Beratungsprotokolle selbst flossen erst später in Publikationen ein.

Neben den situativen und kontextbezogenen Gegebenheiten floß auch der jeweils persönliche Stil der Berater in die Art und Weise ein, in der Beratungen durchgeführt wurden. Das Ausmaß, in der die Persönlichkeit des Beraters zum Tragen kam,

wird erkennbar, wenn man Protokolle von Beratungen heranzieht, die Oskar Spiel in anderen Kontexten durchgeführt hat: In der Absicht, nach dem Zweiten Weltkrieg wiederum individualpsychologische Erziehungsberatung in Wien zu etablieren, führte Oskar Spiel von 1946 an wieder Beratungen durch – nun jedoch vor einer beschränkten Öffentlichkeit, nämlich vor Ärzten und in Ausbildung stehenden Individualpsychologen. Die von Gertrud Georgi protokollierten und transkribierten Sitzungen zeigen jedoch einen Beratungsstil, der weitgehend jenem entspricht, der im „Schaltbrett der Erziehung“ dargestellt wurde. Die Beratungen wurden von Spiel in einer Art durchgeführt, die dem heutigen Leser den Eindruck der Intimität und der Orientierung am konkreten Anliegen vermittelt. Aus persönlichen Mitteilungen³ konnten wir erfahren, daß Spiel sich ebenfalls – wie Adler – mit theoretischen Überlegungen an das anwesende Publikum wandte, ohne daß dadurch die Beratungen lediglich Demonstrationscharakter erhielten, den Charakter eines Beispiels für die eigentlich interessierenden allgemeinen Überlegungen.

Ungeachtet dieser Unterschiede fallen bei beiden – also bei Adler und Spiel – auch Gemeinsamkeiten auf, so vor allem der Umstand, daß beiden Beratern persönliche und fachliche Autorität zugesprochen wurde. Nur selten stellten etwa Eltern diese Autorität in Frage. Die Art und Weise, wie Eltern auf den Berater reagierten, wie sie seine Fragen beantworteten, machen deutlich, daß die beraterische Kompetenz, aber auch die Position, die „Autoritäten“ in den 20er und 30er Jahren zugesprochen wurden, außer Zweifel stand.

Dies ging so weit, daß Spiel Fritzens Mutter, die alles andere als zurückhaltend gewesen sein dürfte, „sehr ernst, laut und bestimmt“ Vorhaltungen machen konnte, die sie verunsicherten und die von ihr keineswegs zurückgewiesen wurden (Spiel 1947, 173).

Spiel belehrte auch Ferdinands Vater, nachdem dieser an Spiels Vermutung gezweifelt hatte, er würde aus Rache gegen die Großmutter einnässen. Spiel antwortet darauf: „Lieber Herr ..., das hat mit Gemeinheit gar nichts zu tun, er macht das so unbewußt, wie Sie nichts davon wissen, wenn Sie im Schlaf reden“ (Spiel 1947, 186). Diese Antwort nimmt der Vater hin, ja er stimmt sogar dem Auftrag zu, in der folgenden Woche in einer ganz besonderen Weise mit Ferdinand umzugehen.

Adler verhielt sich in seinem Gespräch mit G.s Mutter anders als Spiel, doch stand auch hier Adlers Autorität außer Zweifel. Mit wenigen Sätzen erklärt und kommentiert er G.s Verhalten in einer Weise, die das Verhalten des Kindes „normalisiert“. Zugleich vermag dies auf eine psychische Entlastung der Mutter abzielen. Damit befestigt Adler in zumindest zweifacher Weise seine Autorität: Einerseits erweist er sich als ein Experte, der trotz karger Hinweise sofort in der Lage ist, das Verhalten des Kindes zu erfassen und zu verstehen; andererseits entlastet er die Mutter und spricht sie von möglicherweise vorhandenen Sorgen und Schuldgefühlen frei. Nicht zu unterschätzen ist in Adlers Fall jedoch auch der Ruf, der ihm sicherlich voraus-eilte, sowie die Tatsache, daß Adler vor beachtlich vielen Zuhörern arbeitet, die Adler als Experten achten, ein Umstand, der nochmals dazu beiträgt, daß er in den Augen der Eltern eine Kapazität abgibt, der Glauben zu schenken ist – denn nur jemand, der „etwas darstellt“, ist jemand, dem zuzuhören ist.

³ Diese Mitteilung stammt von Dr. Lona Spiel, der Schwiegertochter Oskar Spiels, die bei vielen Beratungen anwesend war.

Zusammenfassend wollen wir also festhalten, daß Spiel wie Adler in ihren Beratungen von den Zuhörern, aber auch von den ratsuchenden Eltern – soweit dies aus den Protokollen erschlossen werden kann – als Autoritäten angesehen wurden. Die Methoden und Mittel, die Spiel wie Adler einsetzten, um ihre Autorität zu begründen, hervorzukehren und zu untermauern, waren jedoch unterschiedlich: Adlers Autorität wurzelte nicht zuletzt im Öffentlichkeitscharakter der Beratung, aber auch in der Entschiedenheit und Unbeirrtheit, mit der er die Eltern befragte – auch wenn den Eltern nicht immer klar sein konnte, aus welchen Gründen und in welchem Zusammenhang die Fragen gestellt wurden; dazu kam noch Adlers Fähigkeit, das kindliche Verhalten auf der Basis von wenigen Hinweisen so erklären und kommentieren zu können, daß sich die Eltern entlastet fühlen konnten. Spiel wiederum bezog seine Autorität sicherlich auch aus seiner Position und Macht, die ihm als Lehrer zugeschrieben wurde. Darüber hinaus gründete seine Autorität wohl auch in der Tatsache, daß er mit den Kindern und mit den Eltern längere Gespräche führte, in denen er der Frage nach den Gründen von verschiedenen problematischen Verhaltensweisen in möglichst nachvollziehbarer Weise nachzugehen versuchte. Im Unterschied zu Adler versuchte er nicht, den Eltern Verstandenes mitzuteilen, sondern vielmehr Verständnis zu eröffnen. Offensichtlich gelang es ihm auf diese Weise, eine Beziehung des Vertrauens zu entfalten, die es ihm erlaubte, gelegentlich konfrontative Äußerungen zu tätigen, welche die Fortsetzung des Beratungsprozesses nicht gefährdeten. Die Eltern schienen sich vielmehr in ein äußerst ernsthaftes „Experiment“ eingebunden zu erleben, das darauf abstellte, Veränderungen beim Kind vor dem Hintergrund des erarbeiteten Verstehens durch den Einsatz spezifischer schulischer Hilfestellungen und elterlicher Verhaltensveränderungen herbeizuführen. Indem sich Oskar Spiel somit darum bemühte, Eltern dafür zu gewinnen, über sich und ihr Kind sowie über die Gedanken des Beraters nachzudenken, um auf diese Weise das Kind in seiner Lebenssituation angemessener verstehen zu lernen; und indem Spiel versuchte, Eltern vor dem Hintergrund dieses Verstehens zu gewinnen, ihr elterliches Verhalten zu überdenken oder gar zu verändern, steht er dem „Wiener Konzept psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung“, das heute in Wien gelehrt wird,⁴ weit näher als Adler.

Literatur und unveröffentlichte Quellen

- Adler, A. (1919): Absichten und Leistungen der Erziehungsberatungsstelle „Volksheim“. In: Bericht des Vereins „Volksheim“ in Wien über seine Tätigkeit vom 1. Oktober 1918 bis 30. September 1919. Erstattet in der Jahresversammlung am 2. Dezember 1919. Selbstverlag, Wien, 1919, 33–34
- (1922b): Erziehungsberatungsstellen. In: Adler, A., Furtmüller, C. (Hrsg): Heilen und Bilden. Fischer, Frankfurt a. M., 1973, S. 379–381
- (1930c): Das Leben gestalten. Vom Umgang mit Sorgenkindern. Fischer, Frankfurt a. M., 1979
- (1930e): Die Technik der Individualpsychologie 2. Die Seele des schwer erziehbaren Schulkindes. Fischer, Frankfurt a. M., 1988
- Bericht (1919): Bericht des Vereins „Volksheim“ in Wien über seine Tätigkeit vom 1. Oktober 1918 bis 30. September 1919. Erstattet in der Jahresversammlung am 2. Dezember 1919. Selbstverlag, Wien, 1919

⁴ Nähere Ausführungen dazu finden sich bei Figdor (1999, 2000) sowie bei Datler, Figdor und Gstach (1999). Vgl. dazu überdies das Editorial zum Leitthema dieses Heftes.

- (1921): Bericht des Vereins „Volksheim“ in Wien über seine Tätigkeit vom 1. Oktober 1920 bis 30. September 1921. Erstattet in der Jahresversammlung am 22. Dezember 1921. Selbstverlag, Wien, 1921
 - (1926): Bericht des Vereins „Volksheim“ in Wien über seine Tätigkeit vom 1. Oktober 1924 bis 30. September 1925. Erstattet in der Jahresversammlung am 9. Jänner 1926. Selbstverlag, Wien, 1926
 - (1929): Bericht der Volkshochschule Wien Volksheim über ihre Tätigkeit vom 1. Oktober 1927 bis 30. September 1928. Erstattet in der Jahresversammlung vom 5. Jänner 1929. Selbstverlag, Wien, 1929
 - (1936): Bericht. Verfaßt von Dr. Alice Friedmann am 19. 10. 1936 (Quelle: Österreichisches Volkshochschularchiv [ÖVA], Mappe 62)
- Berichte der Fachgruppe:* Berichte der Fachgruppe für Erziehungswesen der Volkshochschule Ottakring. (Quelle: Österreichisches Volkshochschularchiv – ÖVA)
- Bruder-Bezzel, A.* (1999): Geschichte der Individualpsychologie. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen
- Datler, W., Figdor, H., Gstach, J.* (1999), (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung heute. Psychosozial-Verlag, Gießen
- *Gstach, J., Wittenberg, L.* (2001): Individualpsychologische Erziehungsberatung und Schulpädagogik im Roten Wien der Zwischenkriegszeit. In: *Zwiauwer, C., Eichelberger, H.* (Hrsg.): Das Kind wird entdeckt. Erziehungsexperimente im Wien der Zwischenkriegszeit. Picus Verlag, Wien (in Druck)
- Ernst, C. J.* (1949): Aus der Erziehungspraxis. Ein Fall schriftlicher Beratung. In: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie: 176–181
- Figdor, H.* (1999): Aufklärung, verantwortete Schuld und die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Grundprinzipien des Wiener Konzeptes psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung. In: *Datler, W., Figdor, H., Gstach, J.* (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung heute. Psychosozial-Verlag, Gießen, S. 32–60
- (2000): Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung. Der Ausbildungslehrgang. Schriftenreihe der Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik (APP), Bd. 3, Wien (beziehbar über APP, Grundsteingasse 13/2–4, A-1160 Wien)
- Gstach, J.* (2001): Birnbaum, Ferdinand. In: *Stumm, G.* u. a. (Hrsg.): Personenlexikon der Psychotherapie. Springer, Wien (in Druck)
- Handlbauer, B.* (1984): Die Entstehungsgeschichte der Individualpsychologie Alfred Adlers. Geyer, Salzburg
- (1988): „Lernt fleißig Englisch!“ Die Emigration Alfred Adlers und der Wiener Individualpsychologen. In: *Stadler, F.* (Hrsg.): Vertriebene Vernunft II. Jugend und Volk, Wien, München, S. 268–287
- Holub, M.* (1937): Ein Bettnässer. In: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie: 29–34
- Jahresberichte 1934–1938* (Quelle: Österreichisches Volkshochschularchiv [ÖVA], Mappe 60–64)
- Jahresbericht Bereitschaft* (1923): Jahresbericht des Vereins „Die Bereitschaft“. In: Die Bereitschaft, Heft 1: 11–14
- Horwitz, E.* (1919): Tätigkeitsbericht aus der Erziehungs-Beratungsstelle „Volksheim“. In: Bericht des Vereins „Volksheim“ in Wien über seine Tätigkeit vom 1. Oktober 1918 bis 30. September 1919. Erstattet in der Jahresversammlung am 2. Dezember 1919. Selbstverlag, Wien, 1919, S. 35–36
- Kanitz, O. F.* (1930): Alfred Adler und die sozialistische Erziehung, In: Sozialistische Erziehung, Jg. 10, Nr. 3
- Kautsky, G.* (1928): Welchen Wert haben Erziehungsberatungsstellen. In: Sozialistische Erziehung, Mai 1928: 130–132
- Kotlan-Werner, H.* (1982): Otto Felix Kanitz und der Schönbrunner Kreis. Die Arbeitsgemeinschaft sozialistischer Erzieher 1923–1934. Europaverlag, Wien
- Lazarsfeld, S.* (1931): Zehn Jahre Wiener Beratungsarbeit. In: Zeitschrift für Kinderforschung, H. 1: 59–80
- Metzger, W.* (1993): Einführung des Herausgebers. In: Adler 1930 c, S. 7–11
- Orgler, H.* (1974): Alfred Adler. Kindler, München
- Redl, F.* (1935 a): Lernstörungen und Erziehungsschwierigkeiten. In: Wiener Zeitung, 29. 11. 1935
- (1935 b): Beratungsstellen für Lernstörungen und Erziehungsschwierigkeiten. In: Zeitschrift für Kinderschutz und Familienfürsorge, Nr. 11–12: 99–104
- Schiferer, H. R., Gröger, H., Skopec, M.* (1995): Alfred Adler. Eine Bildbiographie. Reinhardt, München, Basel
- Seidler, R.* (1928): Die Behandlung von Erziehungsfehlern in der Schule. In: Die Quelle: 148–150

- (1935): Die Entwicklung der individualpsychologischen Erziehungsberatungsstellen in Wien. In: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie: 217–220
 - (1937): Alfred Adler als Erziehungsberater. In: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie: 159–162
 - Seif, L.* (1926): Über die Öffentlichkeit individualpsychologischer Erziehungsberatung. In: Gemeinschaft. Mitteilungsblatt der Sektionen des internationalen Vereines für Individualpsychologie, 1. Jg., Nr. 8/9: [1]–[2]
 - Sicher, L.* (1931): Das erste individualpsychologische Ambulatorium in Wien. In: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie: 312–317
 - Sitzungsprotokoll* (1936): Sitzungsprotokoll vom 9. September 36 (Quelle: Österreichisches Volkshochschularchiv-ÖVA [Mappe 54 {Vorstands-Protokolle 1934/35-14. X. 1937}])
 - Skopec, M.* (1984): Zur Geschichte des Österreichischen Vereines für Individualpsychologie. In: Zeitschrift für Individualpsychologie: 52–63
 - Speiser, W.* (1982): Wiener Volksbildung nach 1945. Schriften zur Erwachsenenbildung in Österreich (Bd. 23). Österreichischer Bundesverlag, Wien
 - Spiel, O.* (1947): Am Schaltbrett der Erziehung. Hans Huber, Bern, 1979
 - Wexberg, E.* (1931): Individualpsychologie. Eine systematische Darstellung. Hirzel, Leipzig, 1974
- Johannes Gstach und Wilfried Datler
Institut für Erziehungswissenschaft
Universitätsstraße 7
A-1010 Wien