

## Hans Josef Tymister

### **Chancen und Gefahren individualpsychologischer Beratung – vom Werden und von der Bedeutung der Beraterqualifikation in Deutschland nach 1945**

(Schriftliche Fassung eines Vortrags, gehalten am 17. Juni 2000 am Alfred-Adler-Institut-Nord e.V. in Delmenhorst bei der Feier des 25-jährigen Bestehens, gewidmet der Ehrenvorsitzenden, Frau Dipl.-Psych. Thea Ahrens)

#### **1. Vorbemerkungen und Erfahrungen zur Kompetenz in individualpsychologischer Beratung**

##### **1.1. Bemerkungen in eigener und nichteigener Sache**

Da die Thematik einige wichtige Berührungspunkte mit meiner Lern- und Berufsbiografie hat, werde ich diese als erstes offen legen:

1) Für ein lebenslanges Lernen mit Konsequenzen in der universitären Lehre, aber auch in der außeruniversitären Fort- und Weiterbildung, werde ich als Wissenschaftler von der Universität Hamburg bezahlt. Eigene Fortbildung, aber auch Forschung und Studium der Fachliteratur, gehören zu meinen Berufsrechten und deren Niederschlag in Lehre und Forschung gehört zu den Berufspflichten. Dies gilt auch für meine Mitarbeit an unserem Institut seit Sommer 1980 und folglich auch für diesen Vortrag.

2) Eine wichtige Basis für Forschung und Lehre sind die mündlichen und schriftlichen Rückmeldungen vielfältiger Art der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an den Vorträgen und Kursen innerhalb und außerhalb des Instituts und der Kolloquien und Seminare an der Universität. So gilt auch für diesen Vortrag wie bei allen anderen, dass vieles von dem, was ich ausführen werde, vielen ungenannten Lehrerinnen und Lehrern, Sozialpädagoginnen und -pädagogen und manchen anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus verschiedenen sozialen Berufen und Tätigkeiten verdankt ist. Oft beschränkt sich meine Tätigkeit im Sammeln, Ordnen, Auswerten und schließlich Vortragen oder Aufschreiben dessen, was andere erfahren, erprobt und erarbeitet haben. Diese Menschen sind auch beim heutigen Vortrag abwesend anwesend. Trotzdem bin ich es, der auswählt und die Schwerpunkte setzt, dies also auch zu verantworten hat.

3) Wenige Wochen, nachdem der Institutsvorsitzende mir den Auftrag zu diesem Vortrag erteilt hatte, begann ich mit der inhaltlichen Planung. Dabei musste ich feststellen, dass die Geschichte der Beraterausbildung innerhalb der DGIP nach 1945 in einigen entscheidenden Punkten mit meinem eigenen beruflichen Werdegang übereinstimmt. Diese Einsicht wäre Grund genug gewesen, den Vortrag nachträglich abzusagen; denn es gehört zu einem weitgehend akzeptierten wissenschaftlichen Konsens, dass es um so mehr an

Objektivität mangelt, je mehr der Forscher in seine Thematik, auch der beruflichen, persönlich verstrickt ist. Aber diese inhaltliche Verstrickung war auch Schicksal; und so nehme ich an, dass Sie, die Zuhörer und Leser, den Mangel an Objektivität zugunsten subjektiver persönlicher Betroffenheit dulden, vielleicht sogar um der Lebendigkeit des Gesagten bzw. Gelesenen willen begrüßen werden. Bürgt er doch in gewisser Weise für eine größere Deutlichkeit der menschlich emotionalen Ebene, die mit aller Tätigkeit verbunden ist, zumeist aber scheinbar weise verschwiegen wird. Also bin ich bei der Zusage geblieben.

## **1.2. Hohe Kursgebühren und Bedingungen eines Sponsors**

An dem ersten Weiterbildungskurs der damaligen Alfred-Adler-Gesellschaft – ab 1970 DGIP –, dessen erstes Seminar vom 7. bis 15.10.1967 in Aachen (und vom 14. bis 22. Oktober in Münster) stattfand, habe ich als Volksschullehrer teilgenommen. Sehr bald konnte ich mir ausrechnen, dass der gesamte Kurs, bestehend aus mehreren Wochenseminaren, einschließlich der für den Abschluss notwendigen Lehranalyse für mich unbezahlbar sein würde. Also sah ich mich nach finanzieller Unterstützung um, die ich sehr bald bei meiner vorgesetzten Schulbehörde fand. Allerdings machte der zuständige Oberschulrat zwei Bedingungen für seine Bereitschaft, mir 50 % der Gesamtkosten zu finanzieren: Die Weiterbildung müsse sichtbare Folgen für die Förderung der Lernerfolge in meiner Schulklasse erbringen, und ich musste mich bereit erklären, im Sinne dieser Erfolge an der Lehrerfortbildung im Stadt- und Landkreis Aachen mitzuwirken.

Diese Bedingungen wiederum hatten Folgen für mein Lernverhalten. Die im Kurs und auch bei den Lehranalysen häufig erlebte harsche Kritik der beteiligten Psychotherapeuten an Schule und Unterricht, deren Begründungen plausibel waren, aber keinerlei Hilfe bei der Umsetzung der individualpsychologischen Methoden im pädagogischen Alltag boten, stieß bei mir und einigen anderen bald auf wachsenden Unmut, ja verhalten aggressive Ablehnung. Und wie es meinem Lebensstil, den ich bei gleicher Gelegenheit immer besser kennen und verstehen lernte, entsprach, zog ich umgehend eine für die weitere Arbeit wichtige und von der Lehranalytikerin ermutigte Konsequenz: Ich entschloss mich, die Lösungen nicht länger von anderen zu erwarten sondern selbst zu erdenken und handeln.

Dabei unterstützte mich dann sehr bald das, was ich bei den Demonstrationen von Rudolf Dreikurs und Lucy Ackerknecht beobachten konnte und in den anschließenden Nachgesprächen zu verstehen lernte. Viele der mit mir teilnehmenden Psychotherapeuten zeigten ihre kritische Intelligenz, indem sie die psychologischen, teilweise auch die psychoanalytischen Voraussetzungen und Implikationen kritisch zu diskutieren suchten, brachten damit aber auch Probleme aus ihren Erfahrungen mit Patienten ihrer Therapien zur Sprache. Dagegen waren einige meiner Beraterkollegen und ich

in erster Linie darauf konzentriert, das, was sich an methodologischem Wissen und Können zu erkennen gab, theoretisch zu bedenken, und darauf hin zu überprüfen, ob es in den Schulalltag übertragbar wäre. Vom folgenden Montag an konnte ich es dann in meiner Schulklasse auf Lernförderung hin erproben. Folglich zielte meine Kritik in den Kursen mehr auf die Dozenten, deren Lehrinhalte und Lehrweisen sich für mich und meine Schulanliegen als im-potent erwiesen. Anlässe für diese Kritik ergaben sich leider häufig genug.

### **1.3. Fruchtbare Erfahrungen mit der Individualpsychologie für den pädagogischen Alltag**

Aus dem Lernstoff der Kurse, aber auch aus dem beobachteten Lernverhalten der Teilnehmer/innen ergaben sich fürs erste drei Erkenntnisse, deren Theorie und Methodologie sich als überaus fruchtbar erwiesen für die Arbeit innerhalb und außerhalb der Schule, nicht nur für den täglichen Unterricht mit den Kindern:

#### **1.3.1. Die Sache mit dem "Hidden Curriculum"**

Gelernt wird wenig vom vorgesehenen Lehrstoff, aber viel von dem, was beim Lehren und Lernen erlebt wurde. Folge: Nicht nur in der Schule, auch in der Fort- und Weiterbildung mit Erwachsenen existieren zwei verschiedene Curricula, die sich sowohl im Hinblick auf ihre Inhalte als auch auf ihre Erfolgsaussichten stark voneinander unterscheiden. Da ist einmal die offizielle Zusammenstellung dessen, was gelehrt wird bzw. gelernt werden soll. Sie ist in der Regel allen Beteiligten bekannt. Unabhängig davon, ob sie in Lehr- und Lernzielen verfasst ist oder einfach als Zusammenstellung zu vermittelnder Inhalte existiert, langfristige Lernerfolge sind, von kurzfristig durchgeführten Prüfungen und Tests unabhängig, auf Dauer sehr unsicher und differieren von Lernendem zu Lernendem erheblich. Nur selten bedacht, also meist verborgen, ist das sogenannte "Hidden Curriculum" (Zinnecker 1975). Es ergibt sich bei allen institutionalisierten Lehr-/Lernprozessen daraus, dass sich das faktische Verhalten der beteiligten, also die zwischen-menschliche Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, die Art und Weise, wie sie miteinander umgehen und das praktizierte Trainingsverhalten den Lernenden langfristiger einprägt und leichter zu erinnern ist als alle zu lernenden Inhalte.

#### **1.3.2. Handeln intensiviert das Lernen**

Daraus ergibt sich, dass die Dominanz der üblichen verbalen Lehre (Frontalunterricht, Vorträge und Referate) zugunsten von Demonstrationen aller Art aufzugeben wäre. Allerdings, wenn es um das Verstehen dessen geht, was Menschen tun, so ist der im Alltag übliche Vorgang eine Kette abwechselnden Handelns und Sprechens darüber und wieder Handelns usw., wie

Ludwig Wittgenstein uns in seinen "Philosophischen Untersuchungen" (Wittgenstein 1971) aufgezeigt hat. Das wäre als notwendige Variation der Arbeitsweisen zu berücksichtigen.

Die Einsicht in die Wichtigkeit des Tuns beim Lehren und Lernen entsprach genau dem, was wir in den Kursanteilen, die Dreikurs und Ackerknecht durchführten, zu sehen und zu hören bekamen. Die im Beisein der Lernenden demonstrierten Familien-, Partnerschafts- und Persönlichkeitsberatungen waren nicht nur Exempel für die Vorträge und Kolloquien vorher und hinterher, sie waren vor allem eine das Verstehen und Erinnern entscheidend förderliche Hilfe, weil sie alle Sinne der Lernenden ansprachen und weil, wie wir heute wissen, auch die für den Lernerfolg so wichtige Arbeitsatmosphäre mit ihren Stimmungen und begleitenden Emotionen erlebt wurde. Erst viel später erfuhr ich aus der Lektüre von Handlbauers Buch zur Geschichte der Individualpsychologie (Handlbauer 1984), dass Alfred Adler selbst diese Beratungsdemonstrationen in den 20er Jahren an Wiener Schulen entwickelt und mit beachtlichem Erfolg erprobt hatte.

### **1.3.3. "Open-Center-Arbeit" in der Aus-, Fort- und Weiterbildung**

1983 auf Guernsey habe ich auf Anraten meiner individualpsychologischen Mentorin, Dr. Elsa Andriessens, zum ersten Mal an einem Sommerkurs von ICASSI (International Committee for Adlerian Summer Schools and Institutes) teilgenommen. In den 70er Jahren hatte ich mir diese Teilnahme wegen der hohen Gebühren nicht leisten können. Was ich bei Dreikurs und Ackerknecht gelernt hatte, wurde auf vielfältige Weise variiert. Das vertiefte meine Beratungskompetenz, besonders im Hinblick auf die Variabilität der Methoden. Amerikanische Kollegen, vor allem Oscar C. Christensen und John Platt, interessierten sich sehr für meine vielfältigen Forschungsarbeiten zur individualpsychologisch orientierten Lehrerfortbildung und deren Ergebnisse. Schließlich stellte mir Christensen zwei, wie er betonte, "harmlose" Fragen:

Was fällt dir bei der Anwendung individualpsychologischer Methoden leichter, die Arbeit im beruflichen Kontext und mit Erwachsenen oder die in der Familie und vor allem mit Kindern? – Antwort: Im beruflichen Kontext und mit Erwachsenen ist es viel einfacher, viel weniger mit Stress verbunden! – Nicken. Du betonst mit Recht die Wichtigkeit des Modellhandelns in der Lehre. Wo sehen Dich Deine Studenten und die Teilnehmer an den Weiterbildungskursen in der Arbeit mit Familien und vor allem mit Kindern? – Nachdenklich: Bisher nicht!

Die Konsequenz war klar, ich musste nach dem Muster dessen, was Christensen bei ICASSI vorführte und erläuterte (vgl. Christensen 1990), eine Art "Open Center" an der Universität in Hamburg aufbauen, damit die Studierenden eine Chance bekamen, Erziehungsberatung in der Praxis zu

erleben. Zwar haben mich zu Anfang viele Kolleginnen und Kollegen, vor allem auch solche aus der individualpsychologischen Psychotherapie, gewarnt und darauf aufmerksam gemacht, dass eine quasiöffentliche Beratung vielleicht in den USA nach wie vor möglich sei, in Deutschland aber nicht. Ich müsse damit rechnen, dass hier nur noch die Wenigsten bereit seien, vor anderen Unbeteiligten über Probleme in der Familie öffentlich zu sprechen; das gelte auch und vielleicht erst recht für Erziehungsschwierigkeiten. Begonnen aber habe ich trotz aller War-nungen.

Als erstes gab es eine Art Vorlaufphase im geschützten Raum einer bestehenden Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern in einer Kleinstadt nahe Hamburg. Als ich den Teilnehmenden über mein Gespräch mit Prof. Christensen aus Tucson in Arizona berichtete und sagte, was ich vor-hatte, antworteten alle übereinstimmend: "Eine gute Idee! Da wird es einiges zu lernen geben, was wir für die eigene Arbeit in der Schule gut brauchen können. Aber bitte nicht mit meiner Familie!" Schließlich fand sich doch das eine oder andere Gruppenmitglied bereit, zu Hause zu fragen, ob die Ehefrau oder der Ehemann und die Kinder willens seien, bei einer Sitzung dabei zu sein und sich als Klienten einer Familienberatung zur Verfügung zu stellen. Über ein Jahr gelangen monatlich Sitzungen.

Und dann begannen eine meiner früheren Studentinnen und ich in einem Seminar der Universi-tät, an dem rund 30 Studierende und 10 als "Gasthörer" eingeschriebene Lehrerinnen und Lehrer teilnahmen, ein "Open Center" für Familien- und Schulberatung. Wir wollten zufrieden sein, wenn wir je Semester vielleicht eine Familie für eine Beratung im Beisein der Seminarteilneh-mer fänden. Wir hatten uns gründlich geirrt. Dieses "Seminar mit Praxisbezug", wie es am Fach-bereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg heißt, findet nun schon seit mehr als 14 Jahren statt. Es fanden sich von der ersten Sitzung an Familien, die zu einer Beratung im Bei-sein der Lernenden bereit waren, und bis heute müssen wir eine Warteliste führen, weil nach wie vor die Nachfrage die Anzahl der möglichen Seminarsitzungen übersteigt, obwohl wir von vorn-herin auch in der vorlesungsfreien Zeit mit Ausnahme der Hamburger Schulferien weiterarbei-teten.

Mit Geld bezahlt hat niemand der Klienten. Trotzdem war allen klar, dass die Beratungen nicht umsonst waren. Gezahlt wurde mit der Bereitschaft, durch die Duldung der Zuhörer und Zuseher deren Lernen zu fördern; gezahlt wurde mit anfänglicher Unsicherheit und bei den Erwachsenen unter den Klienten auch Furcht, sich zu blamieren. Die Kinder sahen das anders: Ein neunjähri-ger Junge, den ich nach mehreren Beratungssitzungen darauf ansprach, ob er nicht "Angst habe" vor den Zuschauern, antwortete mir: "Im Gegenteil! Noch nie in meinem Leben haben mir so viele Erwachsene zugehört, ohne mich ein einziges Mal zu unterbrechen, und Sie haben doch beim ersten Mal gesagt, dass da viele Mütter, Väter und Lehrer bei sind!"

## 2. Zwischenbemerkung zum Argumentationsverlauf

### 2.1. Evergreens unter den Klagen von Teilnehmern oder Dozenten der Beraterausbildung

In diesem Kapitel wird gezeigt, inwiefern sich die aufgeführten persönlichen Erfahrungen mit wichtigen Entscheidungen in der Geschichte der individualpsychologischen Beratung berühren. Allerdings sehe ich diesen Weg als jemand, der seit mehr als 25 Jahren an der Beraterausbildung beteiligt ist, dabei die letzten 20 Jahre am Alfred-Adler-Institut-Nord e.V. in Delmenhorst. Bei dieser Arbeit standen zwei Anliegen von vornherein im Vordergrund, die z.T. bereits aus meiner Aachener Teilnehmererfahrung 1967 bis 1969 stammten:

- Zum einen endeten relativ viele Lehrveranstaltungen der Weiterbildungskurse, nicht nur in Delmenhorst, mit dem Hinweis der Dozenten, dass die Berater das, was sie an diesem Wochenende gelernt hätte, selbst nicht anwenden dürften; denn es handele sich um Methoden, die Alfred Adler für die Arbeit mit Patienten seiner Psychotherapien entwickelt hätte. Traumarbeit oder die Analyse früher Kindheitserinnerungen z.B. seien verantwortlich nur in Psychotherapien anzuwenden. Antworten auf die Frage, warum dies denn überhaupt gelehrt würde, blieben zumeist vage oder man zog es vor, der Frage ganz auszuweichen. Dies führte regelmäßig im Laufe der Kurse zu vermehrtem Unmut unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern.

- Andererseits beklagten Psychotherapeuten unter den Dozenten und Funktionsträgern der DGIP, dass Beraterinnen und Berater nach erfolgreich abgelegter Prüfung dazu neigten, möglichst viele ihrer Beratungen im Sinne einer "Mini-Therapie" (Brüne 1999. S. 313) durchzuführen. Es ermangele an einem Selbstverständnis unter individualpsychologischen Beratern/innen, das nicht nach der Psychotherapie schiele, sondern eine eigene Professionalität entwickle. Dass es bei diesen Mini-Therapien tatsächlich für nicht wenige Beraterinnen und Berater um die Verwirklichung des Traums selbständiger Berufstätigkeit, also um eine Art Emanzipation aus beruflichen Abhängigkeitsverhältnissen, ging, war damals und ist heute selten sichtbar.

Diese beiden Klagen hängen inhaltlich zusammen. Es mangelt tatsächlich am Selbstverständnis der individualpsychologischen Beratung. Aber das liegt viel weniger am Selbstwertgefühl der Menschen, die sich in Beratung qualifiziert haben, als vielmehr daran, dass die Unterscheidung zwischen individualpsychologischer Psychotherapie und Beratung in Deutschland schon aus juristischen Gründen notwendig war und ist, sie andererseits aber vom Begriffsverständnis, also von der Theorie her, mehr als lückenhaft war. Das schlug und schlägt sich nicht nur in den Curricula nieder, weil man einerseits zentrale Bestandteile individualpsychologischer Methodologie

schwerlich unter den Tisch fallen lassen wollte, andererseits aber aus Angst vor Grenzüberschreitungen Berater vor der Anwendung solcher Methoden glaubte warnen zu müssen.

Hinzu kam die lernpsychologische Tatsache, dass erfolgreicher gelernt wird, was man erlebt hat, als das, was man sich mehr oder weniger verbal aneignen sollte. So lange die gesamte Erfahrung der Lehranalyse bzw. nach der Trennung zwischen Therapeuten und Beratern in der Ausbildung, die der Persönlichkeitsanalyse von lehranalytisch tätigen Psychotherapeuten durchgeführt wurde, waren es in der Regel psychotherapeutisch geprägte Grunderfahrungen, die den Ausbildungs-kandidaten den nachhaltigsten Eindruck hinterließen und folglich auch ihre zukünftige praktische Arbeit bestimmten.

## **2.2. Ansätze zur Problemlösung**

Verändert werden musste jedenfalls beides. Erstens musste ein tragfähiges und bei Weiterbil-dungskursen auch plausibel begründbares Begriffsverständnis von individualpsychologischer Beratung einerseits und Psychotherapie andererseits entwickelt werden. Zweitens musste auf dieser theoretischen Basis die Frage neu durchdacht werden, wie man erreichen konnte, dass bei der Ausbildung ein ausreichendes Maß an Modellerfahrungen in Beratung möglich ist und diese Beratungsmodelle von qualifizierten Beratern vermittelt werden konnten.

Dies sind zwei wichtige, vielleicht sogar die wichtigsten, Gesichtspunkte in der Geschichte der individualpsychologischen Beratung nach 1945; denn sie haben zu deutlichen Veränderungen in der Beraterausbildung und teilweise auch in der Beratungstätigkeit qualifizierter Beraterinnen und Berater geführt. Im nächsten Kapitel zu erläutern sind:

- Begriffsklärung der individualpsychologischen Beratung, nicht von der Psychotherapie her, sondern aus dem Verständnis des Begriffs selbst.
- Entwicklung eines Verständnisses von "Lehrberatung" einschließlich Supervision, die von Beratern als Modell dessen durchgeführt und von den Teilnehmern erlebt wird, was berate-risch zu tun ist: Einführung der "Lehrberatung" als Parallelgeschehen zur Lehranalyse

## **3. Einige Aspekte zur Geschichte der Beraterausbildung innerhalb der DGIP nach 1945**

### **3.1. Voraussetzungen vor 1933**

"Offene Familienberatungen", das heißt individualpsychologische Beratung mit Kindern, deren Eltern und oft auch deren Lehrern, haben Alfred Adler

und seine Mitarbeiter in den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts an Wiener Schulen etabliert (vgl. Handlbauer 1984). 1929 wurden auf diese Weise mit Kindern, Eltern und Lehrern an 29 Beratungsstellen allein in Wien regelmäßig Familienberatungen durchgeführt. Theoretischer Hintergrund dieser Beratungsarbeit war die Erkenntnis Sigmund Freuds und seines Schülers Alfred Adler, dass die frühe Kindheit eines Menschen für das Verstehen menschlichen Verhaltens, folglich auch des unerwünschten Verhaltens von Kindern in Familie und Schule, von ausschlaggebender Bedeutung ist. Verstehen dieser Zusammenhänge aber ist die unverzichtbare Voraussetzung dafür, dass ein Mensch unerwünschte Verhaltensmuster, also Teile seines Lebensstils, ändern kann bzw. dass ihm zu einer solchen Veränderung geholfen wird. Das Verstehen der kindlichen Dynamik unerwünschten Verhaltens war erstes Anliegen dieser Beratungen, um damit den Eltern und Lehrern zu helfen, die Kinder besser zu verstehen, und dann den Kindern selbst, all das zu verändern, was sie verändern wollten.

Aufgrund des ungewöhnlich hohen Stressfaktors bei der Durchführung wöchentlicher Beratungen vor Zuschauern kann diese Tätigkeit nicht über Jahre durchgehalten werden, wie Erfahrungen in den USA und auch bei uns in Hamburg zeigen. So ist es verständlich, dass wenige Jahre später manche der Wiener "Offenen Erziehungsberatungen" offensichtlich nicht mehr existierten (vgl. Handlbauer 1984. S. 170 f.). Hinzu kam dann 1934 der Austrofaschismus, in dessen Folge alle Aktivitäten individualpsychologischer Art an öffentlichen Einrichtungen, wie Schulen usw., eingestellt werden mussten (Handlbauer 1984. S. 193 ff.). Selbst der Versuch Fritz Künkels, sich mit seiner "Gemeinschaftspsychologie" dem Faschismus anzudienern, schlug auf Dauer fehl (Bruder-Bezzel 1991. S. 219 ff.) und hat darüber hinaus der Individualpsychologie im deutschsprachigen Raum nach 1945 sehr geschadet. In den USA dagegen haben der Adler-Schüler Rudolf Dreikurs und andere diese Form der offenen Familienberatung als "Open-Center-Arbeit" nach ihrer Emigration in der ersten Hälfte der 30er Jahre weitergeführt.

### **3.2. Fortbildungskurse und die weitere Entwicklung nach 1945**

#### **3.2.1. Zur Abgrenzung individualpsychologischer Beratung von der Psychotherapie in Deutschland**

Nach 1945 verbreiteten sich Erziehungsberatungsstellen, deren Errichtung mit den offenen Familienberatungen Alfred Adlers begonnen hatte, auch in Deutschland, allerdings ohne die Praxis der individualpsychologischen Beratung vor Zuschauern und Zuhörern beizubehalten. Die ersten Weiterbildungskurse für individualpsychologische Beratung und Psychotherapie wurden auf Betreiben des Münsteraner Professors Wolfgang Metzger und des Aachener Psychotherapeuten Siegfried Seeger 1967 durchgeführt, und zwar vom 7. bis 15.10. in Aachen und vom 14. bis 22.10.



in Münster. Zwischen der Weiterbildung für Berater und Psychotherapeuten wurde (noch) nicht unterschieden, weder curricular noch im Hinblick auf die vorgeschriebene Lehranalyse.

Eine Trennung wurde erst notwendig, als sich Ende der 70er Jahre dies als eine von mehreren wichtigen Voraussetzungen für den Erwerb der Anerkennung der Psychotherapeutenausbildung der Alfred-Adler-Institute durch die Krankenkassenärztliche Vereinigung herausstellte. Diese anfänglich von vielen Beratern und einiger Psychotherapeuten bedauerte Trennung – sahen sich die Berater doch durch diesen Schritt noch weiter entfernt von ihrem Traum vom kleinen Psychotherapeuten – zeigte sich mit der Zeit auch als Chance. Denn sie brachte den notwendigen Anstoß, das theoretische und methodologische Selbstverständnis individualpsychologischer Beratung voranzubringen. Noch, nämlich zu Beginn der Trennungsphase, hatte sich der Psychotherapeut Robert F. Antoch der Thematik "Abgrenzung der Beratung von der Therapie" angenommen, sie allerdings – verkürzend zusammengefasst – so gelöst, dass methodologisch gesehen individualpsychologische Beratung im wesentlichen auf Verhaltenspsychologie reduziert worden wäre (Antoch 1977). Erst Mitte der 80er Jahre konnte dieser Ansatz überwunden werden.

Bei den Delmenhorster Fortbildungstagen waren die Berater von Anfang an beteiligt, in den ersten Jahren allerdings mehr als zahlende Teilnehmer als in der Rolle der Mitgestalter und aktiven Dozenten. Das zeigte sich z.B. darin, dass noch 1983 ein Vortrag über "Individualpsychologische Beratung und Therapie" nicht von einem Berater sondern von einem Psychotherapeuten (Seidel 1984) gehalten wurde. Folglich war es nicht verwunderlich, dass auch Seidel zu ähnlichen Ergebnissen kam, wie sie bereits vor ihm Antoch an den Alfred-Adler-Instituten in Düsseldorf, Aachen und Delmenhorst vorgetragen hatte (Antoch 1977. S. 123).

Erst bei den fünften Delmenhorster Fortbildungstagen 1985 bot sich dem Autor Gelegenheit, die Thematik der Begriffsbestimmung individualpsychologischer Beratung erneut und diesmal aus der Sicht der Beratung zu erarbeiten und das Ergebnis vorzutragen. Dabei wurde die individualpsychologische Methodologie als ungeeignet für eine Abgrenzung des Beratungsbegriffs von der Psychotherapie zurückgewiesen. Zwar wurde die Notwendigkeit der Unterscheidung zwischen beiden tiefenpsychologischen Arbeitsformen für die Bundesrepublik Deutschland aus juristischen Gründen ausdrücklich akzeptiert. Auf diese Notwendigkeit und ihren juristischen Kontext hatte Rüdiger Porep zwei Jahre zuvor hingewiesen (Porep 1983). Als Kriterium der Begriffsbestimmung und damit der Absetzung von der Psychotherapie wurde das Anliegen der Beratung bzw. ihre generelle und je spezifische Funktion oder Intentionalität herausgestellt, wie die dritte These des damaligen Vortrags auswies:

*„Die individualpsychologisch-pädagogische Beratung ist als „Hilfe zur Selbsthilfe“ angesiedelt zwischen Formen der Information über entsprechendes Sachwissen (Vortrag, Seminar, Lesetext) und der Psychotherapie; ihre wichtigsten Funktionen sind.*

*- Klientenzentrierte Information über angemessene Methoden des Erziehens und Lernens als Hilfe zu sozial vernünftigen Entscheidungen,*

*- Stärkung des Selbstwert- und Gemeinschaftsgefühls durch Ermutigung und modellhafte Erprobung gewünschter Handlungsmuster und*

*- Vertiefte und verbesserte Selbst- und Fremdwahrnehmung durch partielle Aufdeckung (Verstehen) irrtümlicher Anteile des Lebensstils (z.B. Lernhemmungen) und Umtrainieren unerwünschter Verhaltensmuster.“ (Tymister 1986. S. 90)*

Die 1985 vorgenommene Einengung individualpsychologischer Beratung auf ihre pädagogischen Anteile, wobei allerdings „pädagogisch“ im üblichen Sprachgebrauch auch die Erwachsenenarbeit meinte, geschah aus argumentationstaktischen Gründen. Der Autor ist ausgewiesener Erziehungswissenschaftler und wollte sich im Sinne wissenschaftlichen Selbstverständnisses in den zu erwartenden heftigen Diskussionen mit Vertretern der Psychotherapie nicht auf ihm fremde Sachgebiete begeben. Daß es Mischformen gibt, wird durch eine sprachliche Begriffsbestimmung nie geleugnet und sollte folglich auch nicht geleugnet werden. Inzwischen ist akzeptiert, dass die Begriffsbestimmung auch für die Arbeit mit Suchtkranken, die ergänzende Arbeit im Rahmen der von Fachleuten durchgeführten Therapie und vor allem auch für die Sonderpädagogik (damals Heilpädagogik) gilt (vgl. Abschnitt 3.2.3.).

Inzwischen hat sich ein weiteres Kriterium zur Abgrenzung individualpsychologischer Beratung von der Therapie gefunden. Alfred Adler hatte im Rückgriff auf die Philosophie Finalität als wichtige Variante der Kausalität nach Aristoteles für das Verstehen menschlichen Handelns betont. Schaut man sich die aristotelischen Aussagen zur Finalität genauer an, zeigt sich, dass der antike Philosoph bei der näheren Bestimmung der Finalität u. a. zwischen zwei unterschiedlichen Zielebenen unterscheidet (vgl. Aristoteles 1987. II, 2, 194 a). Da ist einmal die Gruppe der Ziele (Zielebene A), die erst dann als erfüllt gelten können, wenn die dazu notwendigen Arbeiten oder allgemeiner Handlungen abgeschlossen sind. Sie gewinnen ihren Sinn erst vom Erreichen des Endziels her (Vgl. Spaemann 1995. S. 47). Wer sich ein Haus baut bzw. bauen lässt, dem geht es in aller Regel nicht darum, den Prozeß des Bauens zu genießen, sondern darum, das fertig gebaute Haus bewohnen zu können, es mit Gewinn zu vermieten oder zu verkaufen. Der aus der asiatischen Philosophie stammende Satz, der Weg sei

das Ziel, passt hier wie bei vielen anderen auf ein Produkt orientierten Handlungsprozessen nicht.

Anders ist das, wenn es sich um Ziele handelt, bei denen bereits jeder einzelne Schritt des Handelns von seinem Ergebnis her an und für sich bedeutsam ist, seinen Sinn also nicht ausschließlich vom Endziel her hat. Die Fortschritte auf das Ziel hin haben auch dann einen Sinn, wenn der Endzustand gar nicht erreicht wird (Spaemann. S. 48). Bei dieser Gruppe von Zielen (Zieleben B) ist tatsächlich der "Weg das Ziel".

Es ist leicht einzusehen, dass der Unterricht in der Schule z.B. nach den Strukturmerkmalen der Zielebene B durchzuführen ist. Hier wird kein Endprodukt hergestellt. Der Sinn des Lehrerhandelns und des Lernens der Schüler liegt vielmehr darin, dass sich jeder einzelne Lernende vom Unterrichtsstoff jeweils das an Wissen und Können aneignet, was er bisher noch nicht wusste oder konnte. Dass bei dieser Gelegenheit auch für alle Lernenden übereinstimmendes Wissen und Können ab und zu und am Ende eines definierten längeren Arbeitsprozesses überprüft werden kann, mit mehr oder weniger Erfolg im einzelnen, ist im Hinblick auf den entscheidenden Lernprozess jedes einzelnen im Grunde sekundär. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen zeigt sich z. B. auch, wie fragwürdig im Hinblick auf den Sinn schulischen Unterrichts soziologische Erhebungen auf der Basis von Lernerfolgsberechnungen an Schulen sind.

Nun lassen sich Beratung und Therapie jeweils einer dieser Zielebenen zuordnen. Sozusagen amtlich ist Psychotherapie der Zielebene A zugeordnet, wie die vorhergehende Rednerin, meine verehrte Kollegin Gisela Gandras, soeben plausibel und nicht ohne nachvollziehbares Bedauern am Beispiel der neuesten Richtlinien dargestellt hat. Sinn und Zweck aller Therapie ist die Heilung krankhafter menschlicher Zustände; so jedenfalls sehen es die Stellen, die über die Vergabe der erforderlichen Geldmittel verfügen, in der Mehrzahl der Fälle einschließlich der selbst zahlenden Privatpatienten. Individualpsychologische Beratung aber ist nicht an einem irgendwie gearteten Endprodukt orientiert, sondern daran, dass sich der Beratungsprozess selbst in seinen einzelnen Schritten als hilfreich im Sinne der oben genannten "Hilfe zur Selbsthilfe" erweist. Dies entspricht eindeutig der Zielebene B.

Damit erweist sich die Unterscheidung dieser beiden Zielebenen als ein weiteres Kriterium zur Abgrenzung der Beratung von der Psychotherapie, wie es zumindest in Deutschland aus juristischen Gründen unverzichtbar ist. Die anzuwendende Methodik aber bleibt, zumindest theoretisch, von diesen Begriffsbestimmungen unberührt. Für die jeweils zu treffende Entscheidung über anzuwendende Methoden bedarf es folglich nicht theoretisch-formaler sondern beraterischer bzw. therapeutischer Entscheidungen, die sich vom

Anliegen der Beratung her oder vom therapeutisch-analytischen Prozeß her begründen.

### **3.2.2. Die Etablierung der "Lehrberatung" als unverzichtbarer Bestandteil der Beraterausbildung**

Erste Anregungen zur Etablierung einer, auf die Belange individualpsychologischer Beratung und der Ausbildung dazu abgestimmten, "Lehrberatung" enthielt 1985 der bereits erwähnte Vortrag "Gefährdungen individualpsychologisch-pädagogischer Beratung durch Psychotherapie - Gedanken und Erfahrungen zur Abgrenzung der Beratung von der Therapie", gehalten bei den V. Delmenhorster Fortbildungstagen (Tymister 1986). Die Begründungen entsprechen den Argumenten, die oben unter Punkt 2 aufgeführt werden. Nach intensiven Diskussionen an den Instituten und auch in den entsprechenden Gremien auf Bundesebene führte eine Kommission der DGIP unter der Leitung der Erwachsenenbildnerin Elisabeth Fuchs-Brüninghoff "Lehrberatung" als verbindlichen Anteil der Beraterausbildung ein. Zwar waren damit die Diskussionen über das Für und Wider, vor allem über die Frage, ob die Qualifikation am jeweiligen Institut ausgewählter Beraterinnen und Berater ausreiche, um eine so verantwortungsvolle Aufgabe durchführen zu können, noch nicht verstummt. Aber der Prozeß der Etablierung blieb unumkehrbar. Heute, im Juli 2000, schreiben die Richtlinien "Studiengang und Prüfungsanforderungen Individualpsychologische Beraterin (DGIP), Individualpsychologischer Berater (DGIP)" (Stand Juni 2000) bundesweit verbindlich vor, dass zur Abschlussprüfung 120 Stunden Lehrberatung, "jeweils 60 Stunden für Praxisanleitung und Praxisbegleitung" (Pkt. V. 3. und VI. Pkt. 4), nachzuweisen sind. 100 Stunden ausschließlich von Lehranalytikern/innen der Institute durchzuführender Persönlichkeitsanalyse bleibt allerdings nach wie vor der Lehrberatung irgendwie vorgezogene Pflicht (ebenda), was unserer Einschätzung nach nicht sachlich sondern nach wie vor vom traditionellen Prestigegefälle innerhalb der DGIP und dem immer noch verbreiteten Mangel an ausreichendem Selbstwertgefühl bei vielen qualifizierten Beratern/innen her begründet ist. Daß es schließlich auch eine Frage dieses Selbstwertgefühls ist, ob individualpsychologische Beratung die Arbeitsform einer privaten Praxis, z.T. teilzeitartig, ermöglicht, soll der letzte Abschnitt zeigen.

### **3.2.3. Ansätze zur weiteren Entwicklung individualpsychologischer Beratung in Schule und Erwachsenenbildung der 90er Jahre**

In den letzten 10 bis 15 Jahren hat sich die Nachfrage nach "Supervision" als berufsbezogene Beratung von der Sozialarbeit auf die anderen pädagogischen Berufssparten ausgedehnt. Die Nachfrage z.B. im Bereich der Schulen nach qualifizierter Supervision ist deutlich gestiegen. Damit wurden die bei der Lehrberatung vermittelten entsprechenden Erfahrungen zentral für die Chance qualifizierter individualpsychologischer

Beraterinnen und Berater, sich - zumindest teilweise - mit ihrer Beratungskompetenz selbständig zu machen. Das setzt aber voraus, dass sie mehr gelernt haben als die Übungen in den Kursen und teilweise auch in den Lehrberatungsgruppen, die dazu dienen, eigene Beratungserfahrungen lebensstilorientiert aufzuarbeiten, vermitteln können. Um auf dem hart umkämpften Markt von Beratung leben zu können, sind über-durchschnittliche Fähigkeiten und Fertigkeiten der Durchführung von Supervision in allen Bereichen der Pädagogik und Andragogik neben der zur Durchführung von institutsgebundenen oder frei angebotenen Fortbildungen unverzichtbare Voraussetzung.

Wie Frauen und Männern, die vor dem Hintergrund einer Halbtagsstelle oder voll als Berater selbständig arbeiten, berichten, ist die Kompetenz, qualifizierte tiefenpsychologisch orientierte Supervision durchzuführen, vielfältig gefragt, zumal individualpsychologische Berater nicht selten erfolgreicher arbeiten als es Supervisoren mit entsprechender Qualifikation allgemeinspsychologischer Art könnten. Bedingung für eine auf Dauer mögliche Praxis allerdings ist, dass das Institut sich an die in dem oben genannten Regelwerk der Weiterbildung in individualpsychologischer Beratung aufgeführten inhaltlichen Schwerpunkte (Pkt. V. 1.) gehalten hat und die Qualifikation dessen, der sich selbständig machen will, nichts zu wünschen übrig lässt (von Glasenapp 2000).

Gleiches, nämlich dass zumindest in den Großstädten und städtischen Randgebieten ein Markt für privat finanzierte Beratung besteht, gilt auch für andere zentrale Kompetenzen der individualpsychologischen Beraterausbildung. Aber auch hier zählt auf Dauer nicht die psychologisch- oder tiefenpsychologisch-pädagogische Schulrichtung der Ausbildung, sondern die besondere Kompetenz und das Ansehen des oder der einzelnen, die in freier Praxis arbeiten.

Darüber hinaus gibt es eine Reihe quasi halboffizieller Sondermöglichkeiten, durch solche Zusatzqualifikationen Anerkennungen zu erreichen, die eine Abrechnung mit Trägern sozialer Netzwerke erlauben. Sie hier alle aufzuführen, überschreitet die zeitlichen und formalen Bedingungen dieses Vortrags. Ich verweise auf die überaus kompetente Zusammenstellung von Rainer Kleffmann 1995.

Allerdings gilt für alle vergleichbaren Aktivitäten, dass die Beraterinnen und Berater in dem, was sie anbieten und durchführen, die Grenze zur Psychotherapie nicht überschreiten. Das Heilpraktikergesetz von 1939, das alle Therapie nur denen vorbehält, die im Sinne dieses Gesetzes besonders ausgewiesen und von der Krankenkassenärztlichen Vereinigung anerkannt sind (Reichsgesetzblatt 1939 I. S. 251), gilt nach wie vor. Es wurde auch, was für faktische Rechtsprechung besonders wichtig ist, bisher nicht anders ausgelegt (Deutsch 1991). Wird diese Einschränkung nicht eingehalten,

besteht die Gefahr von Schadensersatzklagen. Dies hat der Autor am Beispiel einer Supervisionsklientin, der eine Schadensersatzklage über mehr als 200.000 DM zugestellt wurde, als Supervisor miterlebt. Nur die Tatsache, dass nachweislich an keiner Stelle von Psychotherapie die Rede gewesen war, führte dazu, dass der gegnerische Rechtsanwalt die Schadensersatzklage zurückzog.

Eine Ausnahme von der Notwendigkeit, sich pädagogisch-beraterisch von Therapie abzugrenzen, bildet scheinbar die Heilpädagogik, oder, wie es heute heißt, die Sonderpädagogik. Dieser Gedanke ist allerdings nur so lange richtig, wie die Behinderungen der Sonderschüler als "Krankheiten" verstanden werden und somit zu "heilen" sind. Rudi Krawitz geht noch einen Schritt weiter, indem er dem Adlerianer Ulrich Bleidick entgegenhält, er trage mit seiner Forcierung des Begriffs "Behindertenpädagogik" (vgl. z.B. Bleidick 1989) "eine wesentliche Mitverantwortung dafür, dass - seit den Sechzigerjahren in zunehmender Tendenz - jede Abweichung von einer abstrakt gedachten und formal diagnostisch legitimierten Norm, um einer abstrakten Begriffsvereinheitlichung willen, zu einer 'Behinderung' hochstilisiert werden konnte" (Krawitz 1996. S. 330 f.). Krawitz besteht darauf, dass auch in der Sonderschule pädagogisch zu arbeiten sei und man sich jeglicher Form von Therapie um der Vermeidung von Stigmatisierung der Schüler/innen willen zu enthalten habe. Er empfiehlt anstelle jeglicher Therapie "Individualpädagogik" (Krawitz 1996. 329 ff.).

Anders verhält es sich mit der sogenannten Suchttherapie. Um die Suchtabhängigen vor entmutigenden Schuldzuweisungen und damit verbundenen negativen Stigmatisierungen im gesellschaftlichen Alltag zu bewahren, wird ihre Abhängigkeit als Krankheit definiert. Das hat zur Folge, dass beraterische Hilfe zur Überwindung solcher Abhängigkeiten Therapie genannt wird. Da sich der Prozess dieser präventiven Benennung inzwischen auf eine weitgehende Akzeptanz in der Gesellschaft und nicht nur bei vom Träger der Rentenversicherung anerkannten Ausbildungsinstituten für Suchttherapeuten berufen darf, wird in diesem Arbeitsfeld auch juristisch nicht mehr mit Schwierigkeiten zu rechnen sein, wenn es tatsächlich zu Anzeigen wegen Anmaßung nicht durch entsprechende Qualifikationen legitimierter therapeutischer Handlungen kommen sollte. Jedenfalls ist dem Autor bisher weder in der Fachliteratur noch in der Praxis ein vergleichbarer Fall bekannt geworden.

### **Literatur:**

Antoch, Robert F.: Beratung zwischen Erziehung und Therapie. In: Zeitschrift für Individualpsychologie. 2/1977. S. 123-138

Aristoteles: Physik. Vorlesung über Natur. Bücher I-IV. Hamburg: Meiner 1987

Benkmann, Karl-Heinz: Schwererziehbarkeit. In: Brunner, Reinhard u. Michael Titze (Hrsg.): Wörterbuch der Individualpsychologie. Begründet von Rudolf Kausen. München/Basel: Reinhardt 1995<sup>2</sup> S. 426-430

Benkmann, Karl-Heinz: Verhaltensstörungen. In: Brunner, Reinhard u. Michael Titze (Hrsg.): Wörterbuch der Individualpsychologie. Begründet von Rudolf Kausen. München/Basel: Reinhardt 1995<sup>2</sup> S. 531-534

Bleidick, Ulrich: Individualpsychologische Zugänge zur schulischen Arbeit bei Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen. In: Goetze, Herbert u. Heinz Neuköter (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Berlin: Edition Marhold im Wissenschaftsverlag Volker Spiess 1989. S. 823-835 (= Handbuch der Sonderpädagogik. Bd. 6)

Bruder-Bezzel, Almuth: Die Geschichte der Individualpsychologie. Frankfurt/M.: Fischer 1991

Brüne, Wolfram: Über die Entwicklung der Individualpsychologie nach dem Zweiten Weltkrieg. Ein (persönlicher) Rückblick über 25 Jahre Geschichte des Alfred-Adler-Instituts Düsseldorf. In: Zeitschrift für Individualpsychologie. 24 Jg. 3/1999. S. 304-318

Christensen, Oscar C.: Familienberatung lehren - Erfahrungen an der Universität von Arizona. In: Tymister, Hans Josef (Hrsg.): Individualpsychologisch-pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxis. München/Basel: Reinhardt 1990. S. 93-105 (= Beiträge zur Individualpsychologie, 13)

Datler, Wilfried: Erziehungsberatung und die Annahme eines dynamischen Unbewussten. Über einige Charakteristika psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung. In: Datler, Wilfried, Figdor, Hel-muth u. Johannes Gstach (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung heute. Gießen: Psychosozial-Verlag 1999 (= Psychoanalytische Pädagogik. Bd. 5). S. 11-31

Deutsch, Erwin: Arztrecht und Arzneimittelrecht. Eine zusammenfassende Darstellung mit Fallbeispielen und Texten. Berlin: Springer 1991<sup>2</sup>

Freud, Sigmund: Selbstdarstellung. In: ders.: Schriften zur Geschichte der Psychoanalyse. Frankfurt/M.: Fischer (1971) 199911

Handlbauer, Bernhard: Die Entstehungsgeschichte der Individualpsychologie Alfred Adlers. Wien/Salzburg: Geyer-Edition 1984 (= Veröffentlichungen des Ludwig-Boltzmann-Institutes für Geschichte der Gesellschaftswissenschaften, Band 12)

Kleffmann, Rainer: Pädagogen und Psychotherapie. Grundsätzliche Überlegungen und berufsrechtliche Verhältnisse. In: Erziehungswissenschaft 11/1995. 6. Jg. (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag). S. 91-101

Krawitz, Rudi: Pädagogik statt Therapie. Vom Sinn individualpädagogischen Sehens, Denkens und Handelns. Bad Heilbronn: Klinkhardt (1996) 1997<sup>3</sup>

Porep, Rüdiger: Rechtliche Fragen und Probleme in der Psychotherapie und Beratung. In: DGIP - intern extra. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Individualpsychologie 1983 (= 1. Sonderausgabe)

Reichsgesetzblatt 1939 I. S. 251: Heilpraktiker-Gesetz vom 17.02.1939

Seidel, Ulrich: Individualpsychologische Beratung und Therapie. In: Mohr, Franzjosef (Hrsg.): Individual-psychologische Therapie und Beratung. München: Reinhardt 1984. S. 9-17 (= Beiträge zur Individual-psychologie, 5)

Spaemann, Robert: Aufhalter und letztes Gefecht. In: Figal, Günter und Heimo Schwilk (Hrsg.): Magie der Heiterkeit. Ernst Jünger zum Hundertsten. Stuttgart: Klett/Cotta 1995. S. 41-58

Spiel, Walter und Georg Spiel: Kompendium der Kinder- und Jugendneuropsychiatrie. München: Reinhardt 1987

Tymister, Hans Josef: Gefährdungen individualpsychologisch-pädagogischer Beratung durch Psychotherapie? - Gedanken und Erfahrungen zur Abgrenzung der Beratung von der Therapie". In: Mohr, Franzjosef (Hrsg.): Zur Patienten-Therapeuten-Beziehung. V. Delmenhorster Fortbildungstage für Individualpsychologie 1985. München 1986. S. 84-96 (= Beiträge zur Individualpsychologie, 7)

Tymister, Hans Josef: Kriterien und Probleme beim Übergang von Beratung in Therapie. II. Teil". In: Lehmkuhl, Ulrike (Hrsg.): Verlaufsanalysen von Therapien und Beratungen. München 1993. S. 145-150 (= Beiträge zur Individualpsychologie, 18)

Tymister, Hans Josef: Pädagogische Beratung mit Kindern und Jugendlichen. Fallbeispiele und Konsequenzen für Familie und Schule." Hamburg: Bergmann+Helbig 1996 (= PB Buch 30)

von Glasenapp, Susanne: Supervision mit Lehrern - Analyse eines Supervisionsprozesses als Beitrag zur daseinsanalytischen Pädagogik. Hamburg 2000 (= Dissertation im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg)



Wittgenstein, Ludwig: Philosophische Untersuchungen. Frankfurt/M. : Suhrkamp  
[1958] 1971 [= st 14]

Zinnecker, Jürgen: Der heimliche Lehrplan. Weinheim: Beltz 1975