



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Die Rolle der Gründerväter in der Zitationskultur der
Psychoanalytischen Pädagogik am Beispiel Sigmund
Freuds und Alfred Adlers.

Verfasserin

Brigitte Schörkhuber

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2011

Studienkennzahl laut Studienblatt:

A 297

Studienrichtung laut Studienblatt:

Pädagogik

Betreuer:

Univ.-Doz. Dr. Thomas Stephenson

Inhaltsverzeichnis

1. Vorwort	7
2. Einleitung	8
2.1. Untersuchungsgegenstand	9
2.1.1. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik.....	9
3. Einführung	11
3.1. Bibliometrie	11
3.2. Impact Factor	12
4. Bisherige Forschungen im Bereich der EHT	13
4.1. Das IMPI-Projekt.....	16
5. Zitations- Rezeptions- und Diskursforschung	17
5.1. Zitation	17
5.2. Rezeption.....	19
5.3. Diskurs.....	20
6. Gründerväter	23
6.1. Sigmund Freud	23
6.1.1. Ubiquitär dynamisches Unbewusstes	24
6.1.2. Die Triebtheorie.....	26
6.1.3. Eros versus Tanathos	26
6.1.4. Traumdeutung.....	28
6.1.5. Resümee Sigmund Freud.....	30
6.2. Alfred Adler.....	31
6.2.1. Kompensation und Organminderwertigkeit	32
6.2.2. Gemeinschaftsgefühl und Geltungsstreben	33
6.2.3. Das Seelenleben des Menschen	35
6.2.4. Der männliche Protest	37
6.2.5. Resümee Alfred Adler	38
6.3. Alfred Adlers Bedeutung für die Pädagogik	39
6.3.1. Persönlichkeit des Erziehers/der Erzieherin	40
6.3.2. Das Menschenbild Adlers.....	41
6.3.3. Erziehung zum Mut	41
6.3.4. Individualität und Ganzheitlichkeit	42

6.4.	Sigmund Freuds Bedeutung für die Pädagogik.....	43
6.4.1.	Historische Entwicklungen	45
6.4.2.	„Psychoanalyse und Pädagogik“	46
6.5.	Gütekriterien.....	49
7.	Disziplinäre Anbindung.....	51
8.	Forschungslücke.....	52
9.	Forschungsfrage.....	54
10.	Methodik.....	56
10.1.	Der Empirische Zirkel (^{EZ}).....	57
10.1.1.	Rahmen ^{EZ}	57
10.1.2.	Seite ^{EZ}	58
10.1.3.	Strukturen ^{EZ}	58
10.1.4.	Chronologie.....	59
10.1.5.	Abschnitte ^{EZ}	60
10.1.6.	Bezüge ^{EZ}	60
10.1.7.	Positionen ^{EZ}	60
10.1.8.	Räume ^{EZ}	61
10.1.9.	Bereiche ^{EZ}	61
10.1.10.	Ebenen ^{EZ}	61
10.1.11.	Übergänge ^{EZ}	62
10.1.12.	Themen ^{EZ}	62
10.1.13.	Modalitäten ^{EZ}	62
10.2.	EHT-Quantifizierung	63
10.3.	MaxQDA 10.....	64
10.3.1.	Neuerungen und Möglichkeiten mit MaxQDA 10.....	65
11.	Untersuchung.....	68
11.1.	Verlauf der EHT.....	68
11.2.	Hypothesen.....	71
11.3.	Grobanalyse.....	72
11.3.1.	Rahmen des zu kodierenden Textes	74
11.3.2.	Textbeispiele „Fremdbezug“	75
11.4.	Feinanalyse.....	78
11.4.1.	Textbeispiele	80
11.4.2.	Unterscheidung nach Quelle	81

11.4.3. Unterscheidung nach AutorInnen	82
12. Untersuchungsergebnisse.....	84
12.1. Ergebnisse der RPP und des JPP	86
13. Ergebnisdiskussion	90
13.1. Rückbezug zu den Hypothesen	93
14. Einschränkung der Gültigkeit.....	95
15. Resümee	96
15.1. Exkurs: Computergestützte Forschung und Auswertung	100
16. Ausblick	103
17. Verzeichnisse.....	104
17.1. Literaturverzeichnis	104
17.2. Verzeichnis der analysierten Texte.....	110
17.3. Verzeichnis der Tabellen	120
17.4. Verzeichnis der Abbildungen	120
17.5. Verzeichnis der verwendeten Abkürzungen.....	121
18. Anhang.....	122
18.1. Kodierregeln für die Gruppe „ZIT“ 2011-02-05	122
18.2. Zeitplan	125
18.3. MaxQDA 10	126
18.3. Code-Relations-Browser	127
18.4. Abstract.....	128
18.5. Abstract (English).....	129
Lebenslauf	130

Eidesstattliche Erklärung:

Ich erkläre, dass ich die Arbeit selbstständig verfasst und nur die ausgewiesenen Hilfsmittel verwendet habe.

Brigitte Schörkhuber

1. Vorwort

„so ist Konfusion die Folge gescheiterter Kommunikation und hinterlässt den Empfänger in einem Zustand der Ungewissheit und des Missverständnisses.“

(Watzlawick 2007, 13).

Zu einer derartigen Konfusion, wie sie Watzlawick hier definiert, kann es auch im Umgang mit Zitaten kommen. Sobald ein Autor/eine Autorin keinen korrekten Umgang mit Quellenangaben und Zitierregeln pflegt, kann dies zu Missverständnissen auf Seiten der LeserInnen führen.

Das Thema der Zitation beschäftigt mich nun schon sehr lange Zeit im Rahmen meiner Diplomarbeit. Um ein solches Werk zu schaffen, benötigt es ausreichend sozialer Unterstützung. In dieser Zeit war mir vor allem meine Schwester Mag^a Christa Schörkhuber ein großes Vorbild. Während meines Studiums hat sie mich immer wieder aufgemuntert und unterstützt. Dafür möchte ich hier meinen Dank aussprechen.

Aber auch meinem langjährigen Freund Metod Kana, der mich schon seit Beginn meines Studiums begleitet, möchte ich für seinen Rat danken. Er war in schwierigen Momenten immer für mich da und ich konnte mich stets auf ihn verlassen.

Weitere Personen, ohne deren Hilfe diese Arbeit wohl nie zustande gekommen wäre, sind Frau Mag^a Agnes Sykora und Herr Univ.-Doz. Dr. Thomas Stephenson. Dieser hat immer ein offenes Ohr für seine StudentInnen und ist einer der engagiertesten und motiviertesten ProfessorInnen, die ich im Laufe meines Studiums an der Universität Wien kennenlernen durfte. Ohne seine Ideen und innovative Arbeitsweise wäre unsere Forschungsgruppe als solche nicht entstanden. Trotz seiner beruflichen Auslastung strengt er sich dennoch stets an, um den Studierenden weiterzuhelfen.

Diesbezüglich möchte ich auch der gesamten IMPI Forschungsgruppe (Valerie Bammer, Susanne Bauer, Theresa Habrich, Jennifer Hiller und Elisabeth Toth) für die Hilfe, die gute Zusammenarbeit und für die zahlreichen Ratschläge danken. Als Teilnehmerin des IMPI Projekts möchte ich festhalten, dass wir voneinander profitieren und dadurch Fortschritte machen konnten.

Nicht zu vergessen ist der Dank an meinen Vater, dessen Unterstützung während des Studiums für mich unverzichtbar war.

2. Einleitung

Diese Diplomarbeit entstand unter der Betreuung von Univ. Doz. Dr. Thomas Stephenson und in Zusammenarbeit mit einer Forschungsgruppe, die sich im Mai 2010 formierte. Die Gemeinschaft besteht aus den Mitgliedern Valerie Bammer, Susanne Bauer-Rupprecht, Theresa Habrich, Elisabeth Toth, Jennifer Hiller und mir (Brigitte Schörkhuber). Die Forschungsgruppe wird häufig als IMPI-Projekt bezeichnet, wobei IMPI für **Impactforschung in Psychoanalytischer Pädagogik und Individualpsychologie** steht.

In der vorliegenden Diplomarbeit wird die Frage nach Sigmund Freuds und Alfred Adlers „Impact“¹ auf die Wissenschaft der Psychoanalytischen Pädagogik behandelt. Insgesamt werden von der Forschungsgruppe drei große Themen und ihr jeweiliger Einfluss auf die Pädagogik untersucht: Freud/Adler, Kasuistik und Paradigmatologie. Diese drei Themen werden wiederum aufgeteilt in die Bereiche Individualpsychologie, die anhand der „Beiträge zur Individualpsychologie“ und der „Zeitschrift für Individualpsychologie“ untersucht wird, und Psychoanalytische Pädagogik, die mit Hilfe der „Reihe Psychoanalytische Pädagogik“ und des „Jahrbuchs für Psychoanalytische Pädagogik“ erforscht wird. Im vorliegenden Projekt wird die psychoanalytische Perspektive anhand der eben genannten Hauptpublikationsorgane der Disziplin untersucht.

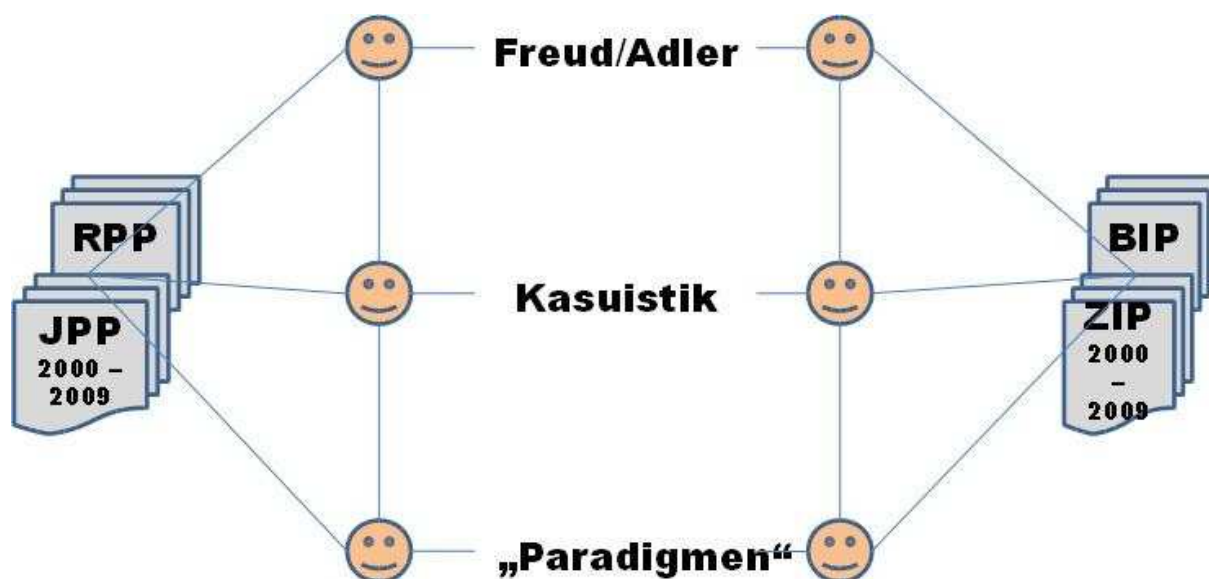


Abbildung 1 (Aus: PPP TS 2010 05 19)

¹ Impact wird hier unter Anführungszeichen gestellt, da der Begriff eine bestimmte Problematik mit sich bringt, die im Kapitel 3. Einführung genauer erläutert wird.

In Abbildung 1 ist die Vernetzung der Diplomarbeiten genauer zu erkennen. Insgesamt besteht die Forschungsgruppe aus sechs Personen/Themen, die aufeinander Bezug nehmen und miteinander in Beziehung stehen.

Außerdem zeigt Tabelle 1 die Zuordnung der einzelnen Themenbereiche zu den unterschiedlichen Diplomandinnen des IMPI-Projektes.

	Psychoanalytische Pädagogik	Individualpsychologie
Freud/Adler	Brigitte Schörkhuber	Valerie Bammer
Kasuistik	Theresa Habrich	Jennifer Hiller
Paradigmen	Susanne Bauer-Rupprecht	Elisabeth Toth

Tabelle 1: Aufteilung der Themengebiete des IMPI-Projektes

Die einzelnen Texte der Publikationsorgane wurden aufbereitet und mit Hilfe von MaxQDA 10, einem Programm zur Textanalyse, untersucht. MaxQDA 10 bietet die Möglichkeit, Texte anhand bestimmter Kategorien zu kodieren. Überdies ist damit auch eine quantitative Analyse der Ergebnisse durchführbar.

2.1. Untersuchungsgegenstand

Der Untersuchungsgegenstand dieser Diplomarbeit besteht aus 73 Texten der „Reihe Psychoanalytische Pädagogik“ (RPP) und 36 Texten des „Jahrbuchs für Psychoanalytische Pädagogik“ (JPP). Insgesamt ergeben sich also 109 Texte, die analysiert werden.

2.1.1. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik

In Bezug auf das Jahrbuch Psychoanalytische Pädagogik besteht eine starke Verbindung zum Institut der Bildungswissenschaft, da einige ProfessorInnen des Instituts als HerausgeberInnen am Jahrbuch beteiligt sind. Um die Nähe zum Institut zu unterstreichen, wird die Entstehungsgeschichte im Folgenden erläutert.

Das Jahrbuch charakterisiert sich laut Homepage durch die folgenden Gesichtspunkte:

„Das Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik ist ein peer-reviewtes deutschsprachiges Periodikum, das der wissenschaftlichen Auseinandersetzung zwischen Pädagogik und Psychoanalyse dient. Es trägt dazu bei,

- *die wissenschaftliche Fundierung und die Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik aufzuarbeiten,*
- *die Diskussion von psychoanalytischen Sozialisations- und Entwicklungstheorien zu fördern und*
- *die Entwicklung von Methoden des tiefenpsychologisch orientierten Handelns in verschiedenen pädagogischen Praxisfeldern zu unterstützen.“*
(Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik, Ausrichtung)

Mit dem Anspruch, dass das Jahrbuch zu einer wissenschaftlichen und geschichtlichen Aufarbeitung beiträgt, erfolgt sogleich ein Hinweis auf die bedeutende Art und Weise seiner Entstehung. In der Zwischenkriegszeit beschäftigten sich Sigmund Freud und Alfred Adler zunehmend mit Tiefenpsychologie und Pädagogik. Zwischen 1926 und 1937 erschienen bereits erste Ausgaben des „Jahrbuchs für Psychoanalytische Pädagogik“. Aufgrund des Umbruchs durch den Nationalsozialismus wurde die Zeitschrift in Folge lediglich außerhalb Österreichs in modifizierter Form weitergeführt. (vgl. ebd.)

Nach 1945 gewann die Psychoanalytische Pädagogik nur langsam wieder an Bedeutung. Schließlich kam es aber Ende des 20. Jahrhunderts durch institutionelle Neugründungen erneut zum Aufschwung. Ab 1989 wurde mithilfe von Christian Büttner und Hans – Georg Trescher im Auftrag des „Frankfurter Arbeitskreises für Psychoanalytische Pädagogik“ das Jahrbuch herausgegeben. Seither erscheint beinahe jährlich ein Band zu einem bestimmten Schwerpunktthema. Zum Aufbau erklärt die Redaktion folgendes:

„Daneben enthält jeder Band freie Beiträge und Rezensionen. In eigens recherchierten Literaturumschauartikeln werden Veröffentlichungen zur Psychoanalytischen Pädagogik in umfassender Weise bibliographisch erfasst und besprochen.“ (ebd.).

Auf diese Literaturumschauartikel und Rezensionen wird später noch einmal eingegangen, da sie von besonderer Bedeutung für die Analyse sind.

3. Einführung

Einerseits ist es wichtig, für eine Hinführung zum Thema den Impact Factor und die mit ihm einhergehende Problematik darzustellen und andererseits das wissenschaftliche Teilgebiet der Bibliometrie zu erläutern. Die vorliegende Forschungsarbeit baut im Wesentlichen auf der Kritik des Impact Factors auf und versucht dahingehend alternativ die Methode der Empirisch-Hermeneutischen-Textanalyse darzustellen und die einhergehende systematische Vorgehensweise zu verdeutlichen.

3.1. Bibliometrie

Der Begriff Bibliometrie stammt von Alan Pritchard und wurde im Jahre 1969 entwickelt. Das Forschungsgebiet gilt als Teil der Informationswissenschaft (vgl. Havemann 2009, 9) und beschäftigt sich „mit der statistischen Analyse bibliographischer Informationen“ (ebd. 7).

Ball und Tunger erklären, dass sich die Bibliometrie vorwiegend mit der Zählung der schriftlichen „Aspekte von Wissenschaftskommunikation“ beschäftigt. Als ein weiteres Teilgebiet der Bibliometrie gilt die Zitatenanalyse, die sich mit der Unterscheidung und Relation zwischen zitierten und zitierenden AutorInnen befasst (vgl. Ball, Tunger 2005, 15). Unter dieses Teilgebiet fällt auch die folgende Diplomarbeit mit ihrer dazugehörigen Fragestellung.

Cole und Eales führten 1917 eine der ersten bibliometrischen Forschungen durch, indem sie die Literatur zur Anatomie von 1550 bis 1860 analysierten. Ihre Forschungen zeigten, dass das Interesse an der Anatomie als Disziplin in dem erfassten Zeitraum ungleichmäßig war. Eine andere populäre Untersuchung im Bereich der Bibliometrie stammt von Gross und Gross, die erstmals Zitate analysierten. Durch die genaue Untersuchung von Fußnoten konnten sie die zur damaligen Zeit bedeutendsten chemischen Zeitschriften ermitteln (vgl. ebd. 15).

Im Sinne der Bibliometrie wird die Qualität eines Textes durch die Anzahl der verwendeten Zitate bestimmt. Außerdem kann anhand dieser erhoben werden, welcher Autor/welche Autorin wie oft zitiert wird (vgl. Zak 2010, 19).

Vor allem im Hinblick auf die Notwendigkeit der Qualitätsbestimmung im Bereich der Wissenschaft, um sich beispielsweise gegenüber nicht wissenschaftlichen Texten

abzugrenzen, stellt die Bibliometrie einen Teilbereich dar, der in Zukunft noch vergrößert werden und weitere Forschungen umfassen wird.

3.2. *Impact Factor*

Grundsätzlich kam in der Wissenschaft immer wieder die Problematik auf, dass kein Maß für die Wirkmächtigkeit eines jeweiligen Artikels bzw. einer Zeitschrift existierte. Einer der ersten Wissenschaftler, die sich mit diesem Thema beschäftigten war Garfield. Er entwickelte die Idee, Ort und Häufigkeit der Zitation zu untersuchen. Relativ schnell wurde jedoch erkannt, dass eine häufige Zitation nicht mit höherer Qualität einhergeht. Trotzdem setzte sich der von Garfield 1959 entwickelte Begriff des Impact Factors durch.

Mark Levene erklärt sehr deutlich, wie der Impact Factor erhoben wird: „The impact factor of a journal is determined by dividing the number of current year citations to articles published in the journal during previous two years.” (Levene 2010, 127). Garfield entwickelte zusätzlich im Zusammenhang mit dem Impact Factor das in der Wissenschaft bekannte ISI, das Institute for Scientific Information. Dabei handelt es sich um eine Datenbank, die den Impact Factor im Sinne einer Vermittlung von Qualität angibt (vgl. Stephenson 2009, 7).

Vor allem die Verwendung des Impact Factors im Bereich der Zeitschriften der Bildungswissenschaft ist aus mehreren Gründen problematisch. Grundsätzlich werden nur so genannte „zitierbare Quellenartikel“ einbezogen, also Original- und Reviewartikel. Alle anderen Publikationsformen werden nicht berücksichtigt. Bei der Zitatanzählung werden jedoch wiederum alle Publikationsarten einberechnet, wodurch es zu einer Verfälschung des Impact Factors kommt (vgl. Strohmmer 2008, 18).

Außerdem kann es zu einer ungültigen Erhöhung oder Verringerung des Impact Factors kommen, da der Impact Factor anhand der Zitierungen der letzten zwei Jahre erhoben wird. Dies wurde beispielsweise an der Zeitschrift *Collegium antropologicum* nachgewiesen, die 2002 nur einen Impact Factor von 0,306 erlangte obwohl sie zu diesem Zeitpunkt eine der meist zitiertesten Zeitschriften war (vgl. Ball, Jokic 2006, 82 f.).

Hierbei handelt es sich um eine Verfälschung, die durch ein rasantes Aufstreben einer Zeitschrift entsteht. Ein derartiger Fall könnte ebenso entstehen, wenn eine Zeitschrift einem plötzlichen Abfall an Zitierungen unterliegt aufgrund eines Interessewandels der Scientific Community oder ähnlichem.

Ein weiterer durchaus erwähnenswerter Aspekt betrifft die Qualität von Zitaten. Nicht unwesentlich ist die Anzahl von Zitaten, die der Arbeit eines anderen Autors/einer anderen Autorin kritisch gegenüber stehen. Man spricht diesbezüglich von „negativen“ Zitaten. Wie bereits erwähnt, bedeutet häufige Zitierung eben nicht gleichzeitig qualitative Hochwertigkeit. Außerdem konnte nachvollzogen werden, dass die publizierenden AutorInnen die Art der Berechnungsweise des Impact Factors berücksichtigen und beispielsweise so genannte „Selbstzitationen“ anwenden. Dabei handelt es sich um Zitierungen der gleichen Zeitschrift, in der der jeweilige Text erscheint. Dies bewirkt eine unzulässige Erhöhung des Impact Factors (vgl. Strohmmer 2008, 21-23).

Eine zusätzliche Schwierigkeit besteht in der Tatsache, dass im Bereich der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft ohnehin nur ein minimaler Anteil der bedeutenden Zeitschriften im ISI Web of Science vertreten ist (vgl. ebd. 26). Dies verringert die Qualität des Impact Factors noch einmal erheblich und es wird hiermit ersichtlich, dass eine Verwendung dessen zur Beurteilung bildungswissenschaftlicher Literatur problematisch ist, eine Anwendung in diesem Bereich jedoch trotzdem erfolgt. Um all die hier angeführten Probleme, die eine Verwendung des Impact Factors mit sich bringt, zu umgehen, wird in der vorliegenden Diplomarbeit die Methode der Empirisch-Hermeneutischen-Textanalyse (EHT-A) angewendet. Diese wird in Kombination mit dem Konstrukt des Empirischen Zirkels von Stephenson vollzogen, welcher im Kapitel 10 Methodik noch näher ausgeführt wird.

4. Bisherige Forschungen im Bereich der EHT

Einerseits basiert dieses Forschungsprojekt auf der Diplomarbeit und Dissertation von Julia Strohmmer (2008, 2010), auf den Forschungen von Paramita Engel (2007) und ähnlichen Forschungsarbeiten, andererseits erfolgt die Untersuchung in Anlehnung an die Empirisch-Hermeneutische-Textanalyse von Thomas Stephenson (2003).

Da es sich bei der Empirisch-Hermeneutischen-Textanalyse um eine noch sehr junge Methode von Stephenson handelt, ist es wichtig, auf bisherige Forschungsergebnisse unter Anwendung dieser Methodik zurückzugreifen.

Die vorliegende Pilotstudie baut wesentlich auf den Forschungsergebnissen von Julia Strohmmer (2008, 2010) im Rahmen ihrer Diplomarbeit und ihrer Dissertation auf. Ihre Ergebnisse sind sehr bedeutend für die Zitations- und Rezeptionsforschung. In ihrer Diplomarbeit kritisiert sie den aktuell verwendeten Impact Factor zur Messung der Qualität

von wissenschaftlicher Literatur. Basierend auf dieser kritischen Betrachtung analysiert sie drei wissenschaftliche Artikel mit Hilfe der Empirisch-Hermeneutischen-Textanalyse und bietet dadurch „eine alternative Sicht auf die Thematik der Messung von Forschungsqualität“ (Strohmer 2008, 254).

In ihrer Arbeit werden methodische Festlegungen getroffen, die wesentlich für die weiteren Forschungen im Bereich der Empirisch-Hermeneutischen-Textanalyse sind. Außerdem konnte anhand ihrer Forschungen festgemacht werden, welche Vorgehensweise mit dieser Methodik im Hinblick auf maximale Qualität der Forschungen am besten und sinnvollsten ist (vgl. ebd.).

Die Dissertation von Julia Strohmer ist im Wesentlichen eine Erweiterung und Fortführung dieser ersten Forschungsergebnisse. Im ersten Teil ihrer Dissertation geht sie auf den Begriff des Diskursivierens ein und erklärt dessen Problematik. Ausgehend davon untersucht sie die Art der Diskursführung in den unterschiedlichen Bereichen der Pädagogik (vgl. Strohmer 2010, 418).

Ihre Vorgehensweise bei der Textanalyse ist dem hier verwendeten Ansatz sehr ähnlich, es bestehen aber auch grundsätzliche Unterschiede. Einerseits orientieren sich die hier gebrauchten Kategorien an jenen, die Strohmer in ihrer Dissertation anführt. In einer späteren Kodierphase wurden jedoch aus diversen Gründen heraus Regeln formuliert, die von Julia Strohmers Anwendung abweichen.

Als ein weiterer Vorläufer gilt die Diplomarbeit von Harald Anlanger (2009), der sich mit dem „Status“, den „grundlegenden Annahmen“ und „möglichen Paradigmen“ über Menschen mit geistiger Behinderung beschäftigt. Zu diesem Zweck verwendet er ebenso den Empirischen Zirkel von Stephenson und analysiert psychoanalytisch-pädagogische Texte. Anhand seiner Forschungen wird ersichtlich, dass negative Bewertungen und Einstellungen der Gesellschaft in Bezug auf geistige Behinderung negative Emotionen verursachen, die in weiterer Folge auf die Menschen mit geistiger Behinderung übertragen werden. Diese Entwicklung beeinflusst das Interaktionsverhalten der Menschen mit geistiger Behinderung und ihrer Umwelt, wodurch wiederum ihre Ich-Entwicklung gestört wird (vgl. Anlanger 2009, 146).

Weiters ist auch die Forschungsarbeit von Daniela Zak (2010) nicht zu vergessen, deren Arbeit sich mit den Einflüssen der wissenschaftlichen Position der Psychoanalytischen Pädagogik auf die professionelle Position dieser am Beispiel der Arbeitsgemeinschaft

Psychoanalytische Pädagogik beschäftigt. Prinzipiell untersucht sie die Hauptpublikationsorgane der Psychoanalytischen Pädagogik in Tabellenform und einzelne Texte exemplarisch mit Hilfe der Empirisch-Hermeneutischen-Textanalyse. Ihr Ziel ist es einerseits, jene AutorInnen herauszufinden, die häufig publizieren und, andererseits, die Qualität der wissenschaftlichen Texte zu erfassen. Dies erfolgt wiederum im Sinne einer Kritik am Impact Factor (vgl. Zak 2010, 33 ff.)

Ein aktuelles Projekt im Bereich der Zitations- und Rezeptionsforschung um Stephenson, das sich gerade in der Endphase befindet, stammt von Domenica Grosinger (2011). Sie untersucht in ihrer Diplomarbeit den Einfluss von individualpsychologischen Werken auf die Personen, die in der Oskar-Spiel-Schule tätig sind. Sie beschäftigt sich eingehend mit der Bedeutung, die die individualpsychologische Literatur für die LehrerInnen hat und wie diese den Umgang mit den SchülerInnen beeinflusst. Es ist also festzuhalten, dass mit der Pilotstudie von Grosinger erstmals untersucht wird, wie der Impact in der Praxis wirkt, da dieses Verfahren nicht anhand von Textanalyse ausgewertet wird, sondern mit Hilfe von Interviews (vgl. ebd.).

Abschließend wird noch auf die Diplomarbeit von Paramita Engel (2007) eingegangen, die mit Hilfe der Empirisch-Hermeneutischen-Textanalyse den psychoanalytisch-pädagogischen Bildungsbegriff untersucht. Sie orientiert sich am Element des Paradigmas im Empirischen Zirkel nach Stephenson und kommt zu dem Schluss, dass der Bildungsbegriff ein „unabschließbarer Prozess“ ist, der „psychische Gesundheit“, „geglückte Entwicklung“, „Reflexion“, Ausdrucksvermögen, „Beziehungsfähigkeit“, „Erschließen von Selbst und Welt“ und die „Verbindung von Emotion und Kognition“ umfasst (vgl. Engel 2007, 139 f.).

Es wurden hier nur einige der Forschungsarbeiten, die anhand des Empirischen Zirkels durchgeführt wurden, angegeben, jedoch zeigt sich bereits, dass der Forschungsbereich um diese Methode wächst. Durch die Zunahme der Untersuchungen in diesem Gebiet wird es auch für die Forschenden einfacher, da die Vorgehensweise bereits geprüft wurde und dadurch weniger Probleme während des Forschungsprozesses auftreten.

4.1. Das IMPI-Projekt

Das IMPI-Projekt entstand 2010 unter der Leitung von Thomas Stephenson. Es handelt sich um ein Projekt von sechs Diplomandinnen, die ausgehend von einer Kritik am Impact-Factor anhand der Empirisch-Hermeneutischen-Textanalyse und des Empirischen Zirkels aktuelle Texte der Hauptpublikationsorgane der Psychoanalytischen Pädagogik und der Individualpsychologie untersuchen. Die besondere Vernetzung der einzelnen Themen wurde bereits im Kapitel 2 Einführung erklärt. Daher wird im folgenden Abschnitt nur noch inhaltlich auf die jeweiligen Gruppen eingegangen.

Die Zweiergruppe des IMPI-Projektes, die sich mit den Paradigmen in der Psychoanalytischen Pädagogik und in der Individualpsychologie beschäftigt, besteht aus Susanne Bauer-Rupprecht und Elisabeth Toth. Bauer-Rupprecht übernahm dabei den Teil der Analyse der Psychoanalytischen Pädagogik. In der Grobanalyse ihres Forschungsverfahrens kodierte sie, wie auch ihre Partnerin Elisabeth Toth, nach dem Paradigma „Bewusstes“. Anhand der Suchfunktion konnten sehr schnell jene Textstellen gefunden werden, die sich mit dem Unbewussten beschäftigen. Dadurch waren alle genauer zu kodierenden Abschnitte festgelegt, wobei sogleich einige Texte ausgeschlossen werden konnten, da sie das Bewusstsein in keinsten Weise behandeln (vgl. Bauer-Rupprecht 2011).

In der darauf folgenden Feinanalyse von Bauer-Rupprecht war es notwendig, weitere Codes zu erstellen, um eine exaktere Unterscheidung zwischen den diversen Bewusstseinsarten zu gewährleisten. Da ihr Forschungsvorhaben zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht weiter fortgeschritten ist, sind die genaueren Ergebnisse in der Publikation der Diplomarbeit von Bauer-Rupprecht nachzulesen (vgl. ebd.).

Die dritte Zweiergruppe des IMPI-Projektes setzt sich aus Jennifer Hiller und Theresa Habrich zusammen. Sie behandeln in ihren Diplomarbeiten die Kasuistik in der Psychoanalytischen Pädagogik und der Individualpsychologie. In ihrer Grobanalyse war es erst einmal notwendig, alle kasuistikhaltigen Textstellen ausfindig zu machen. Theresa Habrich, die die Untersuchung der Psychoanalytischen Literatur vornahm, konnte in ihrer Analyse 279 kasuistische Textstellen markieren, wobei im JPP 123 und in der RPP 156 Kodierungen vorliegen. Eine Interpretation dieser Ergebnisse ist noch nicht möglich, da der Schritt der Feinanalyse noch durchgeführt werden muss, um die Untersuchung abzuschließen (vgl. Habrich 2011).

Mit dem IMPI-Projekt sind noch weitere spannende Ergebnisse zu erwarten. Die Forschungen im Bereich der Empirisch-Hermeneutischen-Textanalyse und des Empirischen Zirkels sind noch lange nicht am Ende angelangt.

5. Zitations- Rezeptions- und Diskursforschung

Aufgrund der Tatsache, dass das IMPI-Projekt in den Bereich der Zitations, Rezeptions- und Diskursforschung fällt, ist es notwendig, diese drei Begriffe im Vorfeld abzuklären. Somit wird dem/der LeserIn ein leichteres Verständnis der vorliegenden Forschungsarbeit ermöglicht.

Für diese Arbeit ist vor allem die Zitation bedeutend, da sich diese Diplomarbeit mit der Verwendung der Theorien und Werke von Freud und Adler beschäftigt.

5.1. Zitation

Dieses Kapitel ist im Zuge des Forschungsvorhabens besonders bedeutend, da es sich, wie auch die Untersuchung, mit der Zitation und ihrer Analyse beschäftigt.

Jakobs beschreibt Zitation als Herauslösen von Elementen aus einem Kontext, Überführung dieser in eine neue Situation und Bildung einer neuen Perspektive anhand dieser Elemente. Weiters erklärt sie wörtliches Zitieren wie folgt:

„Wörtliches Zitieren zeichnet sich dadurch aus, daß der Charakter der Anleihe bei „fremden“ Texten betont und durch Zitationsmarker deutlich Fremdes und Eigenes voneinander geschieden wird.“ (Jakobs 1999, 94 f.)

Ein derartiges Verfahren erfolgt auch in diesem Forschungsprozess, da genau zwischen Anderem als Fremdbezug und Eigenem unterschieden wird. Jakobs weist darauf hin, dass vor allem hervorgehobene Zitate durch Kursivschreibung oder eingerückten Seitenabstand deutlich auf eine Zitation aufmerksam machen (vgl. ebd. 95).

Dementsprechend definiert Stephenson die zitationsanalytischen Aspekte als jene, die Fremdes, in dieser Diplomarbeit als Fremdbezug bezeichnet, und Eigenes unterscheiden. Damit erfolgt eine Differenzierung zwischen Gedankengut anderer Werke und damit auch teilweise anderer AutorInnen und eigenen Produktionen, die im gleichen Text auftreten. Eine für diesen Forschungsschritt typische Fragestellung wäre beispielsweise: „Welche Funktion im Argumentationsgang des eigenen Textes erfüllt die Quelle „Fremdtext“?“ (Stephenson 2009, 29).

Nach diesem kurzen Abriss der zitationsanalytischen Aspekte Stephenson, die der Methode des Empirischen Zirkels angehören, werden die Gedanken Jakobs zur Zitation weitergeführt.

Weiters schreibt sie zur Verwendung der Zitation: „In dem hier skizzierten Verständnis kann das Zitieren als Dualismus von Ablösung und Neuschöpfung beschrieben werden.“ (Jakobs 1999, 95). Der Text wird aus seinem ursprünglichen Zusammenhang gerissen und im Sinne des Autors/der Autorin neu interpretiert. Gleichzeitig ist bedeutend, dass bei wörtlichen Zitaten alle Eigenschaften des ursprünglichen Texts inklusive Erscheinungsjahr und AutorIn mitgeliefert werden, wobei bei der sinngemäßen Wiedergabe auch Teile des/der zitierenden Autors/Autorin mit einfließen (vgl. ebd. 95 f.).

Aufgrund der Tatsache, dass bei sinngemäßen Wiedergaben sowohl subjektive Anteile des Autors/der Autorin auftreten, als auch die jeweilige Formulierung der Textstelle notwendig ist, gilt die wörtliche Wiedergabe als „sicherer“ im Sinne der Verständnissicherung (vgl. ebd. 97). In Bezug auf die Kodierung einzelner Textstellen nach zitierten AutorInnen ist ebenso eine direkte Wiedergabe eindeutiger zu markieren als eine sinngemäße. Dieser Umstand führte zu einer zunehmenden Zeitdauer des Kodierprozesses.

Außerdem unterscheidet Jakobs in ihrer Studie zwischen Zitat und Verweis folgendermaßen: „Während Zitate die zu ihrem Nachvollzug notwendigen Inhalte explizieren, leisten Verweise (auf Texte) dies nicht bzw. in weitaus geringerem Maße.“ (ebd. 100). Damit erläutert sie, dass Zitate den Originaltext in exakter Form wiedergeben, wobei Verweise hingegen eine Art sinngemäße Wiedergabe darstellen, die den/die LeserIn zu weiteren Nachforschungen und weiterer Lektüre auffordern (vgl. ebd. 100).

In Folge weist sie auf Eigenschaften der Verweise genauer hin:

„Sie fungieren primär als (Such-)Anweisung, wo bestimmte Informationen in anderen Texten zu finden sind, sowie als Handlungsaufforderung, vorhandene Wissensbestände zu t zu reaktivieren, dieses Wissen zum sprachlichen Kontext des Verweises in Beziehung zu setzen und in dessen Interpretation einzubeziehen.“
(ebd. 100)

Verweise fordern demnach zu weiterer Literaturrecherche auf, sie versuchen, unsere Gedanken zu bisherigem Wissen in diesem Bereich anzuregen.

Stephenson weist in seinem Artikel Talität versus Qualität (2009) auf einen weiteren bedeutenden Aspekt in Bezug auf die Zitationsforschung hin. Diese, wie auch die

Rezeptions- und Diskursforschung, untersuchen die Wissenschaft an sich, dies bedeutet, dass es sich hierbei um eine Metawissenschaft handelt. Dementsprechend hat sich die ZRD-Forschung „selbst zum Forschungsgegenstand“ (Stephenson 2009, 15).

Die Zitationsforschung versucht, die Qualität von Forschung zu erheben, sie muss sich zwangsläufig dabei ebenso der Zitation bedienen, wodurch sie ebenfalls Einfluss ausübt. „Und das bringt sie naturgemäß in arge Schwierigkeiten“ (ebd. 15).

Hier wurden nun zwei unterschiedliche Herangehensweisen an die Zitationsforschung präsentiert. Jakobs bemüht sich ihrerseits noch eine exakte Definition zwischen Zitat und Verweis zu generieren, wobei sich Stephenson in seinem Artikel vor allem mit den einhergehenden Problemen der Zitationsforschung beschäftigt. Aufgrund der Tatsache, dass dieser Teilbereich noch nicht lange existiert, bestehen noch viele Kontroversen und Unklarheiten rund um das Thema der Zitation.

5.2. Rezeption

Michael Charlton beschreibt Rezeption als „aktive Auseinandersetzung von Lesern mit Texten, von Hörern mit Sprache oder Musik und von Zuschauern mit Filmen usw.“ (Charlton 1997, 16). Weiters erklärt er Rezeption als Prozess, der mit einer Hinwendung zum jeweiligen gewählten Medium beginnt. Als Hauptteil der Rezeption gilt die Leser-Text-Interaktion, die anhand von Diskussionen begleitet werden kann. Oft wird der Inhalt dann mit persönlichen Erfahrungen in Beziehung gesetzt, die auch mit anderen Personen ausgetauscht werden (vgl. ebd. 16).

In Folge schreibt Charlton: „Die Rezeptionsforschung beschäftigt sich mit den inhaltlichen und formalen Eigenschaften der Texte“ (ebd. 16). Entsprechend dieser Definition ist auch die vorliegende Diplomarbeit in den Bereich der Rezeptionsforschung einzuordnen, da sie sich sowohl mit inhaltlichen als auch mit formalen Aspekten der Werke auseinandersetzt. Im Fall dieser Forschungsarbeit stellen die Quellenangaben die hier erwähnten formalen Eigenschaften dar.

Außerdem schreibt der Autor, dass handlungstheoretische Modelle von folgenden drei Annahmen ausgehen:

„Die Rezeption entsteht aus der Alltagspraxis. [...]

Die Rezeption wird von Alltagspraxis begleitet, [...]

Die Rezeption wirkt auf die Alltagspraxis zurück“ (ebd. 22).

Im Falle wissenschaftlicher Forschung erfolgt ersteres, wenn sich ein/e WissenschaftlerIn ein Thema aussucht, das mit ihrer konkreten Situation in Verbindung steht. Dadurch erfolgt Rezeption aus der Alltagspraxis heraus (vgl. ebd. 22).

Weiters wird Rezeption von dieser begleitet, wenn sich beispielsweise die TeilnehmerInnen des hier beschriebenen IMPI-Projektes die konkrete Vorgehensweise der Textanalyse gegenseitig erklären. Schließlich „wirkt Rezeption auf die Alltagspraxis zurück“ (ebd. 22), wenn Lösungen, die durch das Lesen eines Textes gelernt wurden, in der Alltagspraxis angewendet werden (vgl. ebd. 22).

Zusammenfassend erklärt Charlton:

„Das Rezeptionsgeschehen wird als ein mehrschrittiger Prozeß angesehen, in welchem sich ein sozial situierter und biographisch vorgeprägter Rezipient in Beziehung zu einem kulturellen Sinnangebot setzt“ (ebd. 23).

Damit erläutert er einerseits nochmals den Einfluss der Alltagspraxis und andererseits weist er darauf hin, dass die Vorerfahrungen einer Person stets ihre Wahrnehmung beeinflussen (vgl. ebd. 23).

Außerdem erwähnt Charlton die „Konzeption der Leser-Text-Interaktion“:

„Aus handlungstheoretischer Sicht enthält ein Wort, ein Text, ein Film, selbst ein stehendes Bild nicht (oder nicht nur) Informationen über die Welt, sondern eine Reihe von Instruktionen, wie sich der Leser selbst Erkenntnisse beschaffen soll“ (ebd. 24).

Mit den hier erwähnten Instruktionen können Vorstellungen über die wiedergegebene Handlung gemeint sein. Es besteht aber genauso die Möglichkeit, dass die Quellenangaben, die im Text enthalten sind derartige Instruktionen darstellen (vgl. ebd. 24).

Genau diese Instruktionen sind zentraler Teil der Forschung, da der Einfluss Sigmund Freuds und Alfred Adlers vorwiegend über die Quellenangaben zum Ausdruck kommt, sofern diese vorhanden sind.

5.3. Diskurs

Hinsichtlich des Begriffs Diskurs und der einhergehenden Diskursivierung ist auf die Ausführungen von Julia Strohmer (2010) zurückzugreifen, die diesen im Teil des theoretischen Hintergrunds ihrer Dissertation beschreibt. Die Diskursivierung beinhaltet verschiedene Aspekte, die auch hinsichtlich dieser Forschungsarbeit bedeutend sind.

Strohmer schreibt, dass Diskursivierung immer mit dem Subjekt an sich und seiner Stellung in der Wissenschaft verbunden ist. Somit besitzt der Begriff einen gewissen sozialen Aspekt, da Diskursivierung immer durch Personen erfolgt und notwendig ist, um wissenschaftlichen Fortschritt zu erlangen (vgl. Strohmer 2010, 100 f.).

Stephenson schreibt dementsprechend über diskursanalytische Aspekte:

„hier kommt noch mehr die Eigenaktivität des/der zitierenden/rezipierenden Autors/Autorin zum Tragen. Die zitierten rezipierten Inhalte werden diskursiviert, indem ihnen andere Inhalte „entgegengehalten“ werden und so eine diskursive Relation zwischen Fremdtext und Eigentext hergestellt wird.“ (Stephenson 2009, 29).

Hier wird ein Verständnis der Diskursivierung deutlich, das eine argumentative Auseinandersetzung des Autors/der Autorin mit dem Gegenstand meint, wodurch wissenschaftliche Erkenntnisse generiert werden.

Strohmer erklärt hierzu, dass Diskursivieren den Begriffen des Problematisierens und Argumentierens sehr nahe sei. Sie zeichnet in ihrer Argumentation den Diskursbegriff laut Habermas nach, der Diskursivierung als Problematisierung versteht. Diskurs bedeutet im wissenschaftlichen Sinne immer auch, dass die Aussagen anderer ForscherInnen in Frage gestellt werden, eine gewisse Kritik geübt wird und sich somit neue Ansichten etablieren (vgl. Strohmer 2010, 101 f.).

Habermas Diskursbegriff besitzt laut Strohmer argumentativen Charakter. Jene Ausdrücke, die konstativer Art sind, gehören dem Geltungsanspruch der Wahrheit an. Weiters erklärt Strohmer Habermas Diskursbegriff:

„In Diskurse wird eingetreten, wenn Geltungsansprüche bezweifelt werden. Das Ziel von Diskursen ist der vernünftige Konsens, zu dem man nur über eine ideale Sprechsituation, d.h. kurz gesagt über die Gleichberechtigung der DiskursteilnehmerInnen, gelangt, welche jedem Diskurs unterstellt werden muss.“ (vgl. ebd. 88).

Dementsprechend müssen im Falle dieses Diskursbegriffes die PartnerInnen auf gleicher Ebene stehen, wobei Diskurs durch eine Kontroverse entsteht und auf gemeinsame Ansichten abzielt (vgl. ebd. 88).

Außerdem werden nach diesem Diskursbegriff theoretische und praktische Diskurse unterschieden, wobei die theoretischen Diskurse für die Wissenschaft bedeutend sind. Weiters erfolgen sie ohne Handlungsdruck und weisen reflexiven Charakter auf, dies

bedeutet, dass die eigenen Erfahrungen der DiskursteilnehmerInnen in diesen einfließen (vgl. ebd. 88).

An anderer Stelle weist Strohmer auf weitere bedeutende Eigenschaften der Diskurse hin. Sie sind thematisch gebunden und „verfügen über Ordnungen und Strukturen, welche als unbewusst angenommen werden“ (ebd. 77). Dieser Aspekt hängt mit der Annahme zusammen, dass Diskurse auf bisherigen Erfahrungen aufbauen, wobei diese sowohl bewusst als auch unbewusst sein können.

Anhand von Diskursen erfolgt Produktion, Erweiterung, Austausch und Mitteilung von Wissen:

„Dieser Prozess des Diskurses bringt Wissen hervor. Diskurse sind somit Träger von Wissen und produktiv. [...] Erkenntnisse werden aber nicht nur im Rahmen von Diskursen gewonnen, sondern auch durch Diskurse vermittelt.“ (ebd. 78).

Somit erfolgt anhand von Diskursen eine Weiterentwicklung des Wissensstandes, welche typisch für die Wissenschaft ist. Diskurs ist für wissenschaftlichen Fortschritt unabhömmlich, da nur durch kritisches Hinterfragen aller Annahmen gehaltvolles Wissen entstehen kann.

Die Annahme, dass mit Hilfe von Diskursen wissenschaftlicher Fortschritt erzeugt wird, zeigt ebenfalls, dass Diskurse wandelbar sind und demnach keine statischen Konstrukte darstellen. Diese Eigenschaft wird als Historizität der Diskurse bezeichnet und meint unter anderem die Weiterentwicklung von Wissen und Denkstrukturen (vgl. ebd. 64 f.).

Weiters sind Diskurse nicht als Anhäufung von Aussagen zu verstehen, sie erfolgen nach einem bestimmten Prinzip, nach Formationsregeln, anhand derer sie angeordnet werden. Dabei handelt es sich um Ausführungen, die in bestimmter Art und Weise verknüpft werden, wodurch ein Zusammenhang hergestellt wird (vgl. ebd. 61).

Aufgrund der Tatsache, dass durch Diskurse Wissen vermittelt wird und sie dieses beinhalten, erfolgt durch ihr Dasein Machtausdruck. Da sie das Wissen und damit gleichzeitig die Handlungen von Personen beeinflussen, üben Diskurse Macht auf das Verhalten aus. Das generierte Wissen wird häufig unbewusst gespeichert, also ist auch die Machtausübung von Diskursen meist nicht bewusst (vgl. ebd. 33).

Strohmer unterstreicht, dass sich der Machtaspekt von Diskursen bei den unterschiedlichsten AutorInnen wiederholt. So wird auch der Aspekt der Lenkung der Wissenschaft aufgeworfen. Da anhand von Fördermitteln Forschungen vorangetrieben oder vermindert werden, wird Macht ausgeübt. In diesem Sinn werden wissenschaftliche Diskurse anhand der Macht Einzelner gelenkt (vgl. ebd. 50).

Eine derartige Führung der wissenschaftlichen Forschung ist als problematisch anzusehen, da vor allem für jüngere und kleinere Wissenschaftsrichtungen, die sich noch nicht etablieren konnten, ein Vorankommen schwierig ist. Da die Pädagogik als solche wissenschaftlich abgesichert ist und über ein großes Forschungsfeld verfügt, besteht diesbezüglich keine Gefahr. Jedoch kann anhand von Förderungen in den unterschiedlichen Schwerpunkten eine Umgestaltung dieser durchaus erfolgen.

Alles in allem konnte durch diese Beschreibung der wichtigsten Merkmale des Diskurses verdeutlicht werden, dass der Begriff sehr vielfältig ist und keineswegs eine Einheitlichkeit in Bezug auf seine Verwendung besteht. Julia Strohmer erklärt die Vielfältigkeit vor allem dadurch, „dass dieser in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen, je nach spezifischen Forschungsinteressen gebraucht wird.“ (ebd. 24).

Hinsichtlich des hier bestehenden Forschungsinteresses wird der Diskurs der unterschiedlichen AutorInnen anhand der Zitierung mit Hilfe von Quellenangaben untersucht. Es wird vor allem darauf eingegangen, in wie weit sie die Erkenntnisse anderer WissenschaftlerInnen diskursivieren. Der Diskurs an sich ist demzufolge ein wesentlicher Bestandteil dieser Forschungsarbeit.

6. Gründerväter

Um die Bedeutung Sigmund Freuds und Alfred Adlers für die Pädagogik zu untermauern, werden in den folgenden Kapiteln die Biographien und ein Umriss der Theorien Sigmund Freuds und Alfred Adlers dargestellt.

6.1. Sigmund Freud

Sigmund Freud lebte von 1856 bis 1939. Er verbrachte den überwiegenden Teil seines Lebens in Wien, wodurch sich auch ein besonderer Bezug seinerseits zur Universität ergibt (vgl. Tömmel 1985, 177).

Er wurde als „erstes Kind aus der dritten Ehe seines Vaters“ (Pongratz 1983, 6) geboren. Freud war der Älteste von insgesamt 7 Geschwistern, wobei der zweitälteste Bruder schon früh starb. Nach seinem Schulabschluss entschied er sich für das Studium der Medizin, belegte aber immer wieder Kurse in Philosophie, Physik und Zoologie. 1881 schloss er

sein Studium mit etwas Verzögerung ab und wurde damit „Doktor der gesamten Heilkunde“ (ebd. 7).

Er arbeitete schon während und auch nach seinem Studium für eine gewisse Zeit im Labor seines Freundes Ernst von Brücke. Seine finanzielle Situation zwang ihn jedoch 1886, seine eigene Praxis zu eröffnen, wodurch er in Kontakt mit Joseph Breuer kam. Sie arbeiteten zusammen und beratschlagten sich häufig gegenseitig. Außerdem ließ er Freud „an der Behandlung des klassischen Falles der künftigen Psychoanalyse, dem Fall des adligen Fräuleins Anna O. (Pseudonym) teilhaben“ (ebd. 8).

1885 reiste Freud nach Frankreich, um sich mit den Arbeiten von Jean Martin Charcot vertraut zu machen. Dieser beschäftigte sich mit der Krankheit der Hysterie und versuchte diese mit Hilfe von Hypnose zu heilen (vgl. ebd. 8). Hysterie meint im Wesentlichen eine Störung, die mit einem Leidensdruck seitens des Patienten/der Patientin einhergeht, für die aber keine „organmedizinisch ausmachbare Schädigung oder Störung des Nervensystems“ vorliegt (Datler, Stephenson 1999, 78).

Des Weiteren brach Freud mit seinem Postulat der Sexualität des Kindes ein gesellschaftliches Tabu, wodurch sich in vielen Kreisen Widerstände gegen die Psychoanalyse ergaben (vgl. Pongratz 1983, 10).

1909 reiste er, der Einladung von Stanley Hall folgend nach Amerika und hielt einige Vorträge an der Clark Universität in Worcester (Boston). Dort stieß er auf keinen derartigen Widerstand der Gesellschaft gegenüber seiner Theorien, im Gegenteil, seine Ansätze fanden großen Anklang und er wurde ab 1920 zu einer bekannten und berühmten Persönlichkeit (vgl. ebd. 11).

Ab 1938, Jahr des Zusammenschlusses von Österreich und Deutschland und somit des Beginns des Nationalsozialismus, konnte er seine Forschungen in Wien nicht mehr fortführen. Er reiste mit seinen Kindern nach England und lebte bis 1939 in London, Hampstead. Schließlich starb er im selben Jahr an Gaumenkrebs, an dem er schon seit 1920 litt (vgl. ebd. 11 f.).

6.1.1. Ubiquitär dynamisches Unbewusstes

In diesem und den nächsten Kapiteln werden die wesentlichen Theorien von Sigmund Freud dargestellt, einerseits um die Popularität für die Psychoanalytische Pädagogik darzustellen, andererseits auch, da die Theorien für die Kodierungen im weiteren Forschungsprozess zentral sind.

Aufgrund diverser PatientInnen, mit denen Sigmund Freud konfrontiert wurde, kam er zu der Einsicht, dass Menschen immer wieder mit bestimmten Lebensinhalten konfrontiert werden,

„die sie in bewußter Weise nicht wahrnehmen möchten. Menschen versuchen daher ständig, sich in unbewußter Weise vor dem bewussten Gewahrwerden dieser Erlebnisinhalte zu schützen, da sie bereits unbewußt befürchten, dass ein bewußtes Gewahrwerden dieser Erlebnisinhalte mit dem Verspüren von äußerst unangenehmen Gefühlen verbunden wäre“ (Datler, Stephenson 1999, 84).

Es wird also ersichtlich, dass Menschen Aktivitäten, Handlungen und Gedanken entwickeln, um bestimmte Erlebnisinhalte nicht bewusst wahrnehmen zu müssen. Dies geschieht automatisch, also unbewusst und dient dem eigenen Schutz (vgl. ebd. 83 f.).

Diese Aktivitäten, die als Schutzmechanismus der eigenen Person funktionieren, werden von Freud als Abwehraktivitäten bezeichnet. Menschen setzen demnach stets unzählige Handlungen, um die Bewusstwerdung unangenehmer Gedanken und Gefühle zu verhindern (vgl. ebd. 84).

Den Begriff der Abwehr ersetzt Freud später durch die „Verdrängung“, sie werden jedoch auch synonym verwendet. Zur Verdrängung kommt es seiner Ansicht nach meist, wenn Frauen unangenehme Gedanken auf sexueller Ebene entwickeln und diese aufgrund der Unannehmlichkeit vom Ich verdrängt werden (vgl. Wyss 1977, 11).

In diesem Zusammenhang war es zur Zeit Freuds sehr häufig der Fall, dass sich derartig verdrängte Gedächtnisinhalte über Umwege durch eine körperliche Störung, im Sinne einer Krankheit bemerkbar machen. Dies wird von Freud als Konversion bezeichnet, damit meint er „den Vorgang, durch den in einzelnen körperlichen Symptomen der seelische Schmerz zum Ausdruck kommt“ (Datler, Stephenson 1999, 84).

Nicht jede Person entwickelt durch Verdrängung Konversionssymptome, dies ist von der jeweiligen Konstitution abhängig. Kommt es nicht zur Konversion, so bleiben die verdrängten Gedanken psychisch vorhanden und es kommt zu Zwangsneurosen und Phobien (Wyss 1977, 11).

Datler und Stephenson analysieren diesbezüglich den Fall von Elisabeth von R., deren Geh- und Stehbeschwerden der körperliche Ausdruck des seelischen Schmerzes sind, den sie aufgrund der Sehnsucht nach sexueller und familiärer Beziehung verspürt (vgl. ebd. 85). Mit Hilfe dieser und einiger ähnlicher Krankengeschichten entwickelt Freud die berühmte Methode des Sessel-Couch-Settings in Kombination mit dem Freien Assoziieren.

6.1.2. Die Triebtheorie

Als weiterer bedeutender Ansatz Freuds gilt die Triebtheorie, die im Folgenden in ihren Einzelheiten, Drang, Quelle, Ziel, Objekt und Repräsentanz, beschrieben wird.

Laut Freud ist der Trieb

„ein Grenzbegriff zwischen Seelischem und Somatischem, als psychischer Repräsentant der aus dem Körperinnern stammenden, in die Seele gelangenden Reize, als ein Maß der Arbeitsanforderung, die dem Seelischen infolge eines Zusammenhanges mit dem Körperlichen auferlegt ist.“ (Freud 1915, 214)

Ein Trieb ist demnach eine Art körperlicher Erregungsvorgang, den es zu stillen gilt. Der Körper drängt in gewisser Weise danach befriedigt zu werden (vgl. ebd. 214 f.).

Der Drang des Triebes ist seine motorische Kraft, „das Maß von Arbeitsanforderung, das er repräsentiert“ (ebd. 214). Weiters meint Freud, dass das Ziel des Triebes seine Befriedigung ist, diese jedoch auf unterschiedlichsten Wegen erreicht werden kann (vgl. ebd. 214 f.).

Als Objekt des Triebes bezeichnet Freud jenes Mittel, das notwendig ist, um eine Triebbefriedigung zu erreichen. Grundsätzlich besteht anfangs keine Verbindung zwischen Trieb und Objekt, diese wird erst später entwickelt. Erfolgt diese Bindung an ein Objekt schon sehr früh, so spricht man von einer „Fixierung“. Das Objekt ist variabel und nicht unbedingt extern, es kann auch ein Teil des Körpers sein. Von Triebverschränkung spricht man, wenn ein Objekt mehreren Trieben dient (vgl. Schlegel 1975, 94; Freud 1915, 215).

Die Quelle des Triebes ist ein körperlicher Vorgang, „dessen Reiz im Seelenleben durch den Trieb repräsentiert ist“ (Freud 1915, 215). Laut Freud gehört die Beschäftigung mit Triebquellen eigentlich nicht zur Psychologie (vgl. ebd. 215).

Schließlich beschreibt er noch die Triebrepräsentanz, das ist „diejenige psychische Gegebenheit, an der der Trieb zum Vorschein kommt“ (Schlegel 1975, 95). Nach Freud ist ein Trieb nur theoretisch und von der Person selbst konstruiert (vgl. ebd. 95).

Freud hat mit seiner Trieblehre eine Theorie entwickelt, die vollkommen neu war und in ihrer Art und Weise derartigen Anklang fand, dass sie bis heute noch in ihren Grundzügen vorhanden ist und als wesentlich für die Psychoanalytische Pädagogik gilt.

6.1.3. Eros versus Tanathos

Freud unterscheidet in seinem Werk „Jenseits des Lustprinzips“ zwei verschiedene Triebarten, Eros und Tanathos. Der Eros umfasst die Sexualtriebe mit ihren gesamten „zielgehemmten und sublimierten Triebregungen“ (Freud 1923/1940, 268), aber auch den Selbsterhaltungstrieb (vgl. ebd. 268).

Der Selbsterhaltungstrieb wird unter anderem als Ichtrieb bezeichnet, wobei der Selbsterhaltungstrieb über dem Sexualtrieb steht und das Individuum demnach vordergründig nach Selbsterhaltung strebt. Die Neurose ist dabei als Notsituation des Menschen zu verstehen, „der um seine Existenz ringt, sie jedenfalls in Gefahr wähnt“ und die Neurose selbst ist eine „Ich-Reaktion auf die Verdrängung von Triebregungen“ (Pongratz 1983, 21).

Weiters sind die Ichtriebe nach dem Realitätsprinzip ausgerichtet und nicht nach dem Lustprinzip wie die Sexualtriebe. Die Ichtriebe sind für die Aufrechterhaltung der Existenz zuständig. Pongratz meint diesbezüglich:

„Sie wenden sich gegen Schädigung, Schmerz, Tod und wehren notfalls die Triebansprüche ab, wenn es sein muß, durch den Gewaltakt der Verdrängung.“
(ebd. 54).

Es kann aber auch dazu führen, dass die Ichtriebe Aggressionen auslösen, im Falle einer Bedrohung. Zusätzlich nennt der Autor eine Reihe von Teiltrieben, die mit dem Ich- oder Selbsterhaltungstrieb zusammenhängen: „Hunger und Durst, Reiz- und Bewegungsdrang, Verteidigung und Angriff, Macht und Geltung, Bewahrung des Selbstwertgefühls, Anpassung und Selbststeuerung, Selbstdurchsetzung und Selbstverwirklichung.“ (ebd. 54). Die Ichtriebe können in zwei unterschiedliche Richtungen streben: Einerseits ist es möglich, dass sie im Sinne der eigenen Interessen wirken, andererseits können sie aber auch erotischen oder ähnlichen Interessen gelten (vgl. ebd. 54).

Dem Selbsterhaltungstrieb steht der Todestrieb gegenüber, „dem die Aufgabe gestellt ist, das organisch Lebende in den leblosen Zustand zurückzuführen“ (Freud 1923/1940, 269). Dementsprechend herrscht ein Dualismus vor, wobei Freud den Todestrieb, Tanathos, als destruktiv bezeichnet (vgl. ebd. 269).

Der Todestrieb strebt nach Vernichtung des Lebenden und Zerstörung aller libidinösen Bedingungen. Dieser Trieb wird von Pommerenke auch als „negatives Potential, das durch libidinöse Kräfte in Schach gehalten wird“ (Pommerenke 2009, 239) beschrieben.

Freud erklärt den Todestrieb vor allem anhand verschiedener Beispiele, wie Sadismus, Masochismus, etc. Sadismus wurde nach dem Franzosen Francois Marquis de Sade bezeichnet. Es handelt sich dabei um eine Perversion im sexuellen Sinne oder bei extremen Situationen, wie beispielsweise bei Gewalttaten. Laut Freud sind diesbezüglich Streit, „Beschimpfungen, Demütigungen, körperliche Züchtigungen usw.“ (Pongratz 1983, 59)

normal. Ein Sadist verwendet die Unterwerfung und Qual anderer Personen zur eigenen Lustgewinnung (vgl. ebd. 59).

Sadismus ist eine besondere Auswirkung der Triebe, da es sich um eine Triebmischung handelt. Diesbezüglich meint Freud, dass Sadismus eine Perversion ist, die in Richtung Triebentmischung drängt, diese aber nicht vollständig erreicht. Auch ein epileptischer Anfall stellt für Freud ein Anzeichen für Triebentmischung dar. Bei schweren Neurosen sind laut Freud immer wieder ein Hervortreten des Todestribs und ein Drängen in diese Richtung erkennbar (Freud 1923/1940, 270).

Die Triebtheorie steht in starker Verbindung zur Traumdeutung, die im folgenden Kapitel dargestellt wird. Triebe und ihr starkes Verlangen werden häufig anhand von Träumen ausgedrückt, deren wahrer Gehalt lediglich durch Interpretation, mit Hilfe der Traumdeutung, bestimmt werden kann.

6.1.4. Traumdeutung

Freuds Werk „Die Traumdeutung“ (1900) ist als revolutionär in Anbetracht der Zeit, zu der es erschienen ist, zu sehen. Er war der Meinung, dass durch unsere Träume unbewusste Regungen zum Ausdruck kommen (vgl. Wyss 1977, 33).

Nun werden zuerst ein bestimmter Traum Freuds und seine Deutung beschrieben und im Anschluss dazu seine Theorien erklärt. Um den Zeitpunkt des Traumes herum bemühte sich Sigmund Freud vergeblich um den Titel des „Prof. extraord.“. Er wurde schließlich von zwei Professoren dafür vorgeschlagen, versuchte aber, seine Erwartungen nicht zu hoch zu setzen, um Enttäuschungen zu vermeiden (vgl. Freud 1900/1972, 153).

In diesen Tagen stattete ihm ein Freund (R.), der ebenfalls schon seit Jahren versuchte zum Professor ernannt zu werden, einen Besuch ab. Er beklagte sich über die Tatsache, dass die Ernennung nicht fortschreite und immer wieder abgelehnt werde. Am Tag darauf träumte Freud folgendes:

„I... Freund R. ist mein Onkel. – Ich empfinde große Zärtlichkeit für ihn.

II. Ich sehe sein Gesicht etwas verändert vor mir. Es ist wie in die Länge gezogen, ein gelber Bart, der es umrahmt, ist besonders deutlich hervorgehoben.“ (ebd. 154).

Ursprünglich meinte Freud, dass dieser Traum Unsinn wäre, doch gerade dieser Gedanke der Verdrängung bringt zum Ausdruck, dass sich die Psyche vor dem unangenehmen Bewusstwerden bestimmter Inhalte schützen möchte. Freud hatte lediglich einen Onkel, der

sich aufgrund einer rechtswidrigen Tat strafbar machte. Ein anderer Kollege Freuds wurde nicht zum Professor ernannt, da er einmal strafrechtlich angezeigt wurde. Dementsprechend stellte die Person im Traum eine Mischung aus den beiden Kollegen Freuds dar, die sich in Form seines Onkels zeigte, der als Schwachkopf und Verbrecher bezeichnet wurde (vgl. ebd. 155).

Freud erklärt diesbezüglich:

„Wenn für den Aufschub der Ernennung meiner Freunde R. und N. „konfessionelle“ Rücksichten maßgebend sind, so ist auch meine Ernennung in Frage gestellt; wenn ich aber die Zurückweisung der beiden auf andere Gründe schieben kann, die mich nicht treffen, so bleibt mir die Hoffnung ungestört.“ (ebd. 155).

Damit erklärt Freud, dass beide Eigenschaften auf ihn nicht zutreffen und er dementsprechend qualifiziert sei für die Ernennung zum Professor.

Weiters spricht Freud die Zärtlichkeit an, die er dem Freund R. gegenüber im Traum empfindet. Mit dieser Gefühlsregung sollen die verletzenden Gedanken, dass er ein Dummkopf ist, überspielt werden. Er formuliert dies folgendermaßen:

„Wenn mein Traum im Vergleich zu seinem latenten Inhalt in diesem Punkte entstellt, und zwar ins Gegensätzliche entstellt ist, so dient die im Traum manifeste Zärtlichkeit dieser Entstellung oder, mit anderen Worten, die Entstellung erweist sich hier als absichtlich, als ein Mittel der Verstellung.“ (ebd. 157).

Hier wird erkennbar, dass Freud zwischen latentem und manifestem Trauminhalt unterscheidet. Der manifeste umfasst die tatsächlichen Abläufe im Traum und der latente Inhalt meint die eigentlichen unbewussten Wünsche, die die Person zum jeweiligen Traum bewegen (vgl. Wyss 1977, 35).

Ein weiterer bedeutender Begriff ist die Traumzensur. Es handelt sich dabei um eine Veränderung des Traum inhalts, um den wahren Wünschen und unbewussten Regungen aus dem Weg zu gehen. Durch die Traumzensur kommt es zu einer so genannten Entstellung, also zu einer Veränderung des Traums (vgl. ebd. 35). Indem Freud im Traum seinem Freund R. gegenüber zärtliche Gefühle besitzt, erfolgt eine derartige Traumzensur und die damit einhergehende Entstellung (vgl. Freud 1900/1972, 157).

Außerdem existiert in der Traum analyse auch der Begriff der Übertragung. Dies ist der Fall, wenn die Gefühle einer Person gegenüber im Traum auf eine andere übertragen werden. Die Verkürzung verschiedenster Wünsche, Gedanken und Emotionen zu einem

kurzen Traum bezeichnet Freud als Verdichtung. Häufig tritt in Träumen auch Ambivalenz auf, eine Zwiespältigkeit, bei der meist eine andere Person eine sittenwidrige oder moralisch nicht korrekte Handlung durchführt, die eigentlich der/die TräumerIn selbst tun möchte. Aufgrund der Zensur wird diese Handlung von jemand anderem durchgeführt (vgl. Wyss 1977, 36).

All die hier geschilderten Begriffe und Theorien werden im folgenden Kapitel noch einmal zusammengefasst.

6.1.5. Resümee Sigmund Freud

In der hier vollzogenen Abhandlung werden nicht alle Ansätze Freuds dargestellt. Es wurden lediglich das Unbewusste, die Triebtheorie und die Traumdeutung behandelt, doch auch in diesen Bereichen war es nicht möglich, alle Gedanken Freuds nachzuvollziehen. Seine Werke sind derart umfangreich, dass dies hier schlichtweg nicht möglich war.

Folgende Punkte sind zusammenfassend für seine Theorien bedeutend:

1. Menschen schützen sich vor dem bewussten Erkennen von Erlebnisinhalten, die mit unangenehmen Gefühlen verbunden sind. (Ubiquitär dynamisches Unbewusstes)
2. Damit unangenehme Inhalte unbewusst bleiben, erfolgt Verdrängung/Abwehr.
3. Durch Verdrängung von Gedächtnisinhalten kann es zu körperlichen Symptomen kommen, die den einhergehenden seelischen Schmerz ausdrücken (=Konversion).
4. Der Drang des Triebes ist die Arbeitsanforderung, die mit ihm einhergeht.
5. Das Objekt des Triebes ist das Mittel, das zur Befriedigung notwendig ist.
6. Die Quelle des Triebes wird laut Freud als körperlicher Vorgang beschrieben.
7. Der Eros stellt den Lebenstrieb dar, bestehend aus Sexualtrieb und Selbsterhaltungstrieb.
8. Der Tanathos steht dem Eros gegenüber und repräsentiert den Todestrieb, der nach Vernichtung und Zerstörung strebt. (Bsp. Sadismus)
9. Träume verdeutlichen unbewusste Wünsche und Regungen des Individuums.
10. Durch die Traumzensur werden Inhalte, deren Bewusstwerdung unangenehm wäre, abgeändert.
11. Durch die Übertragung werden Gefühle einer Person im Traum auf eine andere projiziert.
12. Verdichtung meint nach Freud eine Zusammenfassung von Gedanken, Gefühlen etc. zu einem kurzen Traum.

13. Zur Ambivalenz kommt es, wenn eine Person eine moralisch nicht korrekte Handlung im Traum durchführt, die der/die TrägerIn in Wirklichkeit selbst tun möchte.

6.2. Alfred Adler

Alfred Adler wurde 1870 in Wien geboren. Sein Vater war Fruchthändler oder Mühlenvertreter, Alfred Adler war eines von sechs Kindern der Familie. Er hatte eine sehr gute Beziehung zu seinem Vater, mit seiner Mutter kam es jedoch immer wieder zu Schwierigkeiten. Er erkrankte in seiner Kindheit an Rachitis und litt an Erstickungsanfällen aufgrund eines Stimmritzenkrampfes, der meist durch Weinen ausgelöst wurde (vgl. Pongratz 1983, 195 f.).

Im Alter von fünf Jahren erkrankte er an einer schweren Lungenentzündung, an der er beinahe starb. Dieses Erlebnis nannte er später als Auslöser für seine berufliche Laufbahn. Außerdem war seine Kindheit durch die zahlreichen Krankheiten und den frühen Tod seines Bruders derart geprägt, sodass sich bei Alfred Adler schon in jungen Jahren eine ausgeprägte Beschäftigung mit dem Tod verzeichnete. In seiner Kindheit litt er diesbezüglich unter Angst, die es ihm aber später zu überwinden gelang (vgl. ebd. 196).

Er studierte, wie er sich bereits vorgenommen hatte, Medizin und schloss das Studium 1895 mit dem medizinischen Dokortitel ab. „Ab 1898 praktizierte Adler als Augenarzt, wandte sich dann aber einer Allgemeinpraxis zu, weil sich die Tätigkeit als Augenarzt nicht auszahlte“ (ebd. 197). Da er häufig mit Krankheiten konfrontiert wurde, für die es noch kein Heilmittel gab, wechselte er wiederum und baute sich eine Praxis als Nervenarzt auf (vgl. ebd. 197).

Die Beziehung von Sigmund Freud und Alfred Adler beruht angeblich auf einer Postkarte, mit der er Adler zu einer seiner Mittwochsdiskussionen einlud. Sie entfernten sich aber zusehends voneinander, aufgrund der unterschiedlichen Ansichten und Theorien, sodass es 1911 zum Bruch kam. Adler gründete daraufhin den „Verein für freie psychoanalytische Forschung“, wobei sich die Psychoanalytiker um Freud und Adler damals entscheiden mussten, welcher Vereinigung sie angehören wollten. Sie konnten sich entweder dem Kreis um Adler anschließen und damit dem bereits erwähnten Verein angehören, oder aber sie blieben in der Runde um Freud, die sich als Wiener psychoanalytische Gruppe ausgab. Adlers Vereinigung wurde später durch eine Namensänderung als Verein für

Individualpsychologie bezeichnet, wodurch der Grundstein für die Individualpsychologie gelegt wurde (vgl. ebd. 198 f.).

Er gründete außerdem die „Zeitschrift für Individualpsychologie“, die 1914 erstmals erschien. Weiters war er als Militärarzt während des ersten Weltkriegs tätig. Die Erfahrungen, die er in dieser Zeit machte, prägten seine Persönlichkeit zunehmend. Er überarbeitete seine wissenschaftlichen Ansätze und schrieb das Buch „Menschenkenntnis“ (vgl. Adler 1927b, 11 f.).

In seinem Werk „Über den nervösen Charakter“ legte er die Individualpsychologie zugrunde. Er reichte dies 1915, drei Jahre nach Abschluss des Buches, als Habilitation an der Universität Wien ein, diese wurde jedoch abgelehnt (vgl. Pongratz 1983, 197 f.).

Für die Pädagogik ist vor allem die Einrichtung von Erziehungsberatungsstellen in Wien sehr bedeutend, der Adler ab 1920 viel Zeit widmet. Mit dem Beginn des Nationalsozialismus „erwuchs ihm eine Gegnerschaft, derer er sich nicht erwehren konnte“ (Myschker 2009, 34). Er musste somit in die USA auswandern, unternahm dennoch bis 1937 häufig Vortragsreisen. Seine Lehren wurden schon zu Zeiten des Nationalsozialismus sowohl in den Vereinigten Staaten als auch im nicht besetzten Europa sehr populär. Im Mai des Jahres 1937 starb er auf einer seiner Reisen in Aberdeen in Schottland (vgl. ebd. 34).

6.2.1. Kompensation und Organminderwertigkeit

Mit Adlers „Studie über die Minderwertigkeit von Organen“ gelang es ihm erstmals, seine Theorie der Organminderwertigkeit zu veröffentlichen (vgl. Adler 1907/1927/1977). Er legt in seiner Abhandlung zugrunde, dass Organminderwertigkeiten eine Art defekten Zustand darstellt. Dieser „betrifft das unfertige, in der Entwicklung zurückgebliebene, im Ganzen oder in einzelnen Teilen in seinem Wachstum gehemmte oder veränderte Organ.“ (Adler 1908/2007, 53). Organminderwertigkeit kann morphologischer Natur sein, in diesem Fall kommt es zu veränderten Gliedmaßen, Rückgratsveränderungen und proportionalen Abnormitäten. Ist eine Person von derartigen Organminderwertigkeiten betroffen, folgen beispielsweise „Gehbehinderungen, eigenartige Bewegungsabläufe, eingeschränkte Handlungsfähigkeit im wörtlichen Sinn.“ (Pongratz 1983, 218).

Ein anderes Beispiel stellen die Schwächen der inneren Organe dar. Dazu zählen Erkrankungen der Niere, Lunge etc. (vgl. Adler 1907/1927/1977, 32). Einer ursprünglich organischen Ursache können auch seelisch-geistige Krankheiten folgen, wie beispielsweise Intelligenzminderung, Schizophrenie, Epilepsie oder manische Depression (vgl. Pongratz 1983, 219).

Diese Schwächen des Körpers können durch Kompensation bis hin zur normalen Funktionsfähigkeit ausgeglichen werden. Es kann in manchen Fällen sogar bis zur Überkompensation reichen, wodurch eine besondere Begabung entsteht (vgl. Datler, Stephenson 1999, 102). Häufig weisen bekannte MusikerInnen oder erfolgreiche und berühmte MalerInnen eine Organminderwertigkeit auf. Durch die Kompensation dieser entwickelt sich die besondere Fähigkeit. Hinsichtlich der Kompensation wurde vor allem das Beispiel des Demosthenes populär. Dieser litt an einem so genannten funktionellem Mangel: Stottern. Er wies starke Minderwertigkeitsgefühle auf, überwand diese als auch das Stottern durch „systematische Sprachschulung“ und wurde „ein hervorragender Redner“ (Wyss 1977, 176).

Alfred Adlers Theorie nach kommt es bei Minderwertigkeitsgefühlen auch häufig zu Verdrängung oder zur Erschaffung von Situationen, „in denen Größe, Macht, Überlegenheit etc.“ verspürt werden kann. Diese Reaktionen dienen dem Schutz der eigenen Person, um dem Bewusstsein der unangenehmen Minderwertigkeitsgefühle aus dem Weg zu gehen (vgl. Datler, Stephenson 1999, 102).

Minderwertigkeitsgefühle können aber nicht nur angeboren sein. Es besteht auch die Möglichkeit, dass sie gesellschaftlich konstruiert wurden. Dazu zählen Diskriminierung und Vorurteile in allen Formen, aber auch der sozio-ökonomische Status. Individuen einer Gesellschaft fühlen sich teilweise aufgrund der Nichterfüllung bestimmter, gesellschaftlich festgelegter Maßstäbe minderwertig. Nach Adler ist dieses Streben nach sozio-ökonomischem Status als ein Streben nach Macht zu deuten (vgl. Pongratz 1983, 220 f.).

Macht nimmt überhaupt in den Theorien Adlers einen besonderen Stellenwert ein. Ihr Ziel ist, es andere Personen zu beherrschen. In diesem Zusammenhang ist auch die Angst bedeutend. Individuen haben in dieser Hinsicht einerseits Angst vor der Abhängigkeit von anderen, aber auch Angst vor dem Machtverlust (vgl. ebd. 225).

Ein weiteres Beispiel für Machtausübung ist die Erziehung, die ebenfalls zu Minderwertigkeitsgefühlen führen kann. Dies ist vor allem der Fall, wenn autoritäre Erziehung angewendet wird und das Kind keine Freiheiten besitzt. Adler befasste sich bereits eingehend mit Erziehung und gilt in diesem Bereich als bedeutender Vorreiter (vgl. ebd. 221 f.).

6.2.2. Gemeinschaftsgefühl und Geltungsstreben

Alfred Adler legt in seinen Forschungen noch weitere Begriffe zugrunde. Gemeinschaftsgefühl und Geltungsstreben sind seiner Meinung nach wesentlich für die

menschlichen Verhaltensweisen. Dabei kann man davon ausgehen, dass das Gemeinschaftsgefühl positive Kompensationen darstellt und das Geltungsstreben die negativen. Pongratz schreibt dazu: „beide gleichen Minderwertigkeitsgefühle aus: das Überlegenheitsstreben in ichbezogener Weise, das Gemeinschaftsgefühl im Blick auf den und die anderen.“ (Pongratz 1983, 227).

Das Gemeinschaftsgefühl ist vorwiegend emotionaler Ebene und meint gefühlsmäßigen Zusammenhalt und „gegenseitiges Wohlwollen“ (Adler 1907/1927/1977, 32). Im Prinzip wird damit erklärt, dass der Mensch dazu neigt, in sozialen Gemeinschaften zu agieren und Beziehungen aufzubauen (vgl. Pongratz 1983, 228 f.).

Auch Almuth Bruder-Bezzel beschreibt das Gemeinschaftsgefühl bei Adler als soziales Gefühl, wobei ein Zusammenhang zwischen Gemeinschaftsgefühl und Minderwertigkeitsgefühl besteht. Ein ausgeprägtes Minderwertigkeitsgefühl führt zu Machtstreben und gleichzeitig geringem Gemeinschaftsgefühl. Dementsprechend sind Machtstreben und Gemeinschaftsgefühl gegenläufig, ebenso wie Gemeinschaftsgefühl und Minderwertigkeitsgefühl. Um ein gesundes Gemeinschaftsgefühl entwickeln zu können, sind nach Bruder-Bezzel Selbstwert und Selbstvertrauen notwendig, um sich anderen Personen zuwenden zu können (vgl. Bruder-Bezzel 1991, 156).

Eine weitere Besonderheit in Bezug auf das Gemeinschaftsgefühl ist, dass es auch mit Intelligenz, Vernunft und Logik zusammenhängt. Intelligenz orientiert sich an der sozialen Gemeinschaft, beispielsweise gelten logische und intelligente Äußerungen nur als solche, wenn sie auch von der Gemeinschaft anerkannt werden. In diesem Zusammenhang nennt Bruder-Bezzel auch die Sprache, die ebenfalls gemeinschaftlichen Gehalt aufweist, da sie nur im Zuge dieser als sinnvoll erscheint. Diesen Gedanken weiterführend ist auch Vernunft gesellschaftlich geprägt. Die jeweilige Personengemeinschaft bestimmt, welche Aspekte und Handlungen als vernünftig anzusehen sind und welche eher weniger (vgl. Pongratz 1983, 229 f.).

Im Gegensatz zum Gemeinschaftsgefühl steht das Geltungsstreben, welches negative Aspekte menschlichen Handelns und Seins impliziert. Pongratz schreibt dazu: „Der Ausdruck Geltungsstreben hat in der Individualpsychologie verschiedene Aspekte. Der frühe Adler nahm an, daß das Geltungsstreben eine verfeinerte Form des Aggressionstriebes sei.“ (ebd. 224). Um das Geltungsstreben verstehen zu können, ist es also wichtig, den Aggressionstrieb näher zu beleuchten.

Aggression gilt nach Adler als Kompensation der Organminderwertigkeit und ist somit von gleichem Ausmaß an Stärke wie die Organminderwertigkeit. Aggressives Verhalten kann

sich in dem Sinn sowohl gegen andere Personen richten und zeigt sich danach im Kampf, Krieg, Streit, Sadismus etc. oder sie geht gegen das Individuum selbst als Masochismus, Unterwürfigkeit oder ähnliches (vgl. ebd. 224 f.).

In späteren Abhandlungen Adlers wendet er sich von der Annahme eines Aggressionstriebes, der angeboren ist, ab und sieht ihn mehr als Reaktion auf Verhalten. Im Zuge seiner Überlegungen zum Aggressionstrieb setzt sich Alfred Adler vermehrt mit Macht auseinander. Dahingehend verdeutlicht er, dass auch durch Ohnmacht eine bestimmte Wirkung erzeugt wird. Durch die Aufmerksamkeit, die einer Person zuteil wird aufgrund ihres Leidens und ihrer Krankheit, wird ebenso eine spezielle Macht ausgeübt, die neurotischen Charakter besitzt. Dieser Ansatz dient dem Einzelnen, um Anerkennung zu ernten. Laut der Theorie des Minderwertigkeitsgefühls ist es wesentlich für den Menschen, besser zu sein, als jemand anderer und demnach mehr Geltung als dieser zu haben. Dies ist ein ständiger Kampf um Macht (vgl. ebd. 227).

All diese Überlegungen zum Gemeinschaftsgefühl führen zur Frage: Wie stellt sich Alfred Adler den Menschen und sein Seelenleben vor? Welche inneren Vorgänge laufen ab, damit sich ein so genanntes Gemeinschaftsgefühl überhaupt bildet?

Auf diese Fragen wird im nächsten Kapitel noch genauer eingegangen.

6.2.3. Das Seelenleben des Menschen

Alfred Adler beschreibt in seinem Werk „Menschenkenntnis“ die Charakteristiken des menschlichen Seelenlebens. So definiert Adler die inneren Abläufe des Menschen wie folgt:

„Wenn wir von diesem Gesichtspunkt aus die Funktion des Seelenlebens überblicken, so wird uns klar, daß hier die Entwicklung einer angeborenen Fähigkeit vor uns liegt, die ausersehen ist, ein Angriffs-, Abwehr- oder Sicherungs-, ein Schutzorgan vorzustellen“ (Adler 1927/1966, 30).

Ähnlich wie Freud sieht Adler die Seele als Schutz des Menschen. In Abhängigkeit der jeweiligen Situation löst diese eine Reaktion aus, die entweder als Angriff, Abwehr, Schutz oder Sicherung zu verstehen ist.

Gleichzeitig unterstreicht er, dass der Mensch immer in Interaktion mit der Umwelt lebt. Er schreibt: „Wir können uns ein Seelenleben, das isoliert ist, nicht vorstellen“ (ebd. 30). Der Mensch ist stets mit seiner Umwelt verknüpft, sowohl in positiver Weise, indem das Individuum Anregungen erhält, als auch in negativer Art, sobald Schutzmaßnahmen notwendig sind.

Adlers Theorien sind teilweise sehr naturwissenschaftlich geprägt, so ist er der Meinung, dass die Seele aus aktiven Kräften besteht, die ein bestimmtes Ziel anstreben. Er erläutert:

„Deshalb müssen wir feststellen, daß es ein Trugschluß wäre, sich die menschliche Seele so vorzustellen, als ob sie ein ruhendes Ganzes wäre sondern wir können sie uns nur vorstellen in der Form von sich bewegenden Kräften, die allerdings aus einem einheitlichen Grund hervorgegangen sind und einem einheitlichen Ziel zustreben.“ (ebd. 31).

Das hier erwähnte Ziel gilt aber keineswegs für das gesamte Leben dieses Menschen, es ist veränderbar. Da dieses Ziel häufig unbewusst ist, lässt sich aus den Handlungen der Individuen auf dieses schließen. In Bezug auf diese Annahme beschreibt Adler ein Fallbeispiel. Einer seiner Patienten leidet unter Lebensunlust und extremer Eifersucht gegenüber seiner Verlobten. Anderen Personen gegenüber nimmt er stets die Angriffsposition ein. Adler interpretiert dies anhand von Kindheitserfahrungen dieses Mannes. Als er noch sehr jung war, nahm ihn seine Mutter auf den Markt mit und trug ihn aufgrund der Menschenmenge auf dem Arm. Als sie bemerkte, dass sein jüngerer Bruder eigentlich aufgrund des Alters eher Hilfe benötigte, kümmerte sie sich um diesen. Derartige prägende Ereignisse geschehen in frühester Kindheit und sind nach Adler dennoch auch im Erwachsenenalter relevant (vgl. ebd. 33 f.).

Mit diesem Fallbeispiel versucht Adler zu verdeutlichen, dass sich das Ideal schon im Säuglingsalter festlegt. Er erklärt in weiterer Folge, dass ein vererbter Anteil des Charakters nicht auszuschließen ist. Die Annahme eines erblichen Anteils wird häufig jedoch fälschlich verwendet (vgl. ebd. 34).

„Eine Bekräftigung dieser Annahme liegt in dem Umstand, daß die Auffassung von der Angeborenheit des Charakters meist dazu verwendet wird, um jenen, der sich ihrer bediente, freizusprechen, seine Verantwortlichkeit auszuschalten, was natürlich den Aufgaben der Erziehung widerspricht.“ (ebd. 34).

Hier wird ersichtlich, dass Adler ein sehr klares Bild von den möglichen Fehlern in Bezug auf die Erziehung und von der Entwicklung des Menschen besitzt. Die Argumentation, dass ein schwieriger Charakter angeboren sei, wird häufig verwendet, um das Eingeständnis der eigenen Fehler als ErzieherIn zu umgehen (vgl. ebd. 34).

Damit wird klar, dass Alfred Adler ein sehr fortschrittliches Verständnis von Erziehung besaß und seine Ansichten von den heutigen pädagogischen Maßnahmen nur minimal abweichen. Weiters wird deutlich, dass seine Ansätze jenen von Sigmund Freud sehr ähnlich sind. Dieser Umstand ist dahingehend nicht verwunderlich, da sich Alfred Adler

von dem Kreis um Freud zwar abspaltete, jedoch zuvor lange Jahre mit ihm zusammenarbeitete.

6.2.4. Der männliche Protest

Alfred Adler erkannte schon sehr früh, dass zu seiner Zeit die Frau noch eine geringere Stellung in der Gesellschaft einnahm als der Mann. Es war klar, dass sich eine derartige Einstellung auf Psyche und damit ebenso auf die Seele der Frauen auswirken musste. Dazu erläutert er in seinem Werk „Menschenkenntnis“:

„Wie die Dinge bis jetzt liegen, besteht ein fortwährendes Streben nach Überlegenheit über die Frau auf Seite des Mannes und dementsprechend eine stete Unzufriedenheit mit den männlichen Privilegien auf Seite der Frau.“ (Adler 1927/1966, 116).

Er weist in weiterer Folge darauf hin, dass diese Vormachtstellung bereits im Kindesalter deutlich wird, da „der Mann dem Kind als der Starke und Mächtige“ (ebd. 117) präsentiert wird. Diese unterschiedliche Stellung ist gesetzlich verankert, jedoch war dem historisch nicht immer so. Vor dieser gesetzlichen Fügung besaß die Mutter die wichtigere Rolle, diese Stellung bezeichnet Adler als „Mutterrecht“, demnach musste sich der Mann seine Rolle erst erkämpfen. Dieser Ablauf wirkt sich auf die Psyche des Mannes aus (vgl. ebd. 117).

„Hand in Hand damit geht eine gewisse Unruhe des Mannes, die noch aus der Zeit des Kampfes gegen das Mutterrecht herrühren dürfte, wo ja die Frau tatsächlich ein Moment der Beunruhigung für den Mann darstellte.“ (ebd. 121).

Aus dieser Argumentation heraus entwickelt Adler die Theorie des männlichen Protests. Er verdeutlicht, dass das Kind dementsprechend eine Disharmonie erlebt, aufgrund ihrer gesellschaftlichen „Unzulänglichkeit“, das sie zum männlichen Protest treibt. Folgendes Zitat zeigt, wie sich der männliche Protest in Folge auswirken kann:

„Die unvermeidliche Bekanntschaft mit dem Sexualproblem steigert in erster Linie den männlichen Protest, speist den disharmonischen Komplex mit Sexualphantasien und Sexualregungen, gestaltet sexuelle Frühreife aus und kann durch Furch vor „weibischer“ Liebeshörigkeit zu allen Perversionen Anlaß geben.“ (Adler 1920/1974, 38).

Er weist sogar darauf hin, dass die Ungleichheit der Geschlechter sogar in Sprichwörtern und in der Literatur erkennbar ist. Somit wird erkennbar, dass seine Theorie für die damalige Zeit sehr fortschrittlich ist (vgl. ebd. 38 f.).

Gleichzeitig wird wiederum unterstrichen, dass eine Nähe zu Sigmund Freud besteht. „Vieles von dem hier Gesagten wurde später als „Kastrationskomplex“ vorgetragen.“ (ebd. 39). Die Bezeichnung „Kastrationskomplex“ erinnert an Freuds Theorien der psychosexuellen Entwicklung.

6.2.5. Resümee Alfred Adler

In diesem Kapitel werden die Theorien Alfred Adlers zusammengefasst, um dem Leser/der Leserin einen Überblick zu verschaffen und die Bedeutung im vorliegenden Forschungsprozess zu unterstreichen.

Als sehr bedeutend sind die Theorie der Kompensation und Organminderwertigkeit und jene des Seelenlebens von Alfred Adler anzusehen. Die hier vorgestellten Ansätze decken aber keineswegs den gesamten Umfang Adlers Theorien ab. In diesem Rahmen ist es lediglich möglich, die bedeutendsten seiner Annahmen darzustellen.

Zusammenfassend sind folgende Punkte für seine Theorien zentral:

1. Organminderwertigkeiten werden kompensiert.
2. Die Kompensation kann sogar so weit reichen, dass eine besondere Begabung entsteht (Überkompensation)
3. Minderwertigkeitsgefühle werden durch bestimmte Schutzmaßnahmen, wie beispielsweise Verdrängung oder Aggression, kompensiert.
4. Der Begriff des Gemeinschaftsgefühls wurde häufig von Adler verwendet als sozialer Zusammenhalt und wesentliches Merkmal der Gesellschaft.
5. Als Gegensatz des Gemeinschaftsgefühls gilt das Geltungsstreben. Dies ist eine Art Machtstreben.
6. Gemeinschaftsgefühl und Geltungsstreben bedingen sich gegenseitig.
7. Die menschliche Seele ist Angriffs-, Abwehr-, Sicherungs- und Schutzorgan.
8. Der Mensch wählt schon in der Kindheit ein Ziel aus, das er anstrebt und das somit seine Handlungen beeinflusst.

Die hier angeführten Theorien von Freud und Adler beeinflussten den Forschungsprozess, da durch die Kenntnis dieses Hintergrunds die Verortung der Textstellen, die auf Freud und Adler Bezug nehmen bedeutend einfacher war. Außerdem ist davon auszugehen, dass oftmals Ansätze der Gründerväter ohne eine explizite Nennung der AutorInnen erwähnt

werden. Durch das Wissen um die Theorien Freuds und Adlers wird die Zuordnung zum jeweiligen Code erheblich vereinfacht.

6.3. Alfred Adlers Bedeutung für die Pädagogik

Jürg Rüedi beschäftigt sich eingehend mit der Relevanz Alfred Adlers für die Pädagogik. In Anbetracht der zahlreichen Werke Adlers wäre es nur logisch, wenn dieser in der Pädagogik eine dementsprechende Rolle einnehmen würde. Jürg Rüedi schreibt jedoch, dass meist auf die Relevanz von Adler und Freud im Gesamten hingewiesen wird, diese aber meist nur oberflächlich behandelt werden (vgl. Rüedi 1995, 47).

„Wohl weisen zahlreiche zeitgenössische Pädagogen auf die Bedeutung der Individualpsychologie und der Tiefenpsychologie insgesamt hin. [...] Bei genauerer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass die Individualpsychologie in pädagogischen Fachpublikationen selten eingehend und genau behandelt wird.“
(ebd. 47).

Laut Rüedi wird demnach die Relevanz Adlers durchaus erkannt, es wird aber auf seine Werke unzureichend eingegangen. Er schreibt weiters:

„Die pädagogischen Überlegungen von Alfred Adler, Ferdinand Birnbaum, Oskar Spiel, Alfons Simon und Kurt Seelmann werden hingegen oft vergessen, obwohl gerade die Letztgenannten pädagogisch tätig waren.“ (ebd. 47)

Da Adler demnach wichtig für die Pädagogik ist, diese Bedeutung jedoch zu wenig gewürdigt wird, stellt sich die Frage, warum er als so bedeutend anzusehen ist.

Alfred Adler hat mit der Individualpsychologie ein gesamtes Erziehungskonzept entwickelt. Sein Ansatz besteht im Wesentlichen darin, über Erziehungsfehler den Weg zur richtigen Erziehung zu finden (vgl. Kausen 1979, 5).

Rüedi gibt sogar ganz konkrete Punkte an, die darstellen, warum Adler für Pädagogen relevant ist. Einerseits ist es der Verdienst der individualpsychologischen Pädagogik, Kinder und Jugendliche zu verstehen und verständnisvoll vorzugehen, andererseits trägt sie zur Persönlichkeitsbildung der Pädagogin/des Pädagogen bei. Außerdem ist es auch in schwierigen Situationen möglich, pädagogisches Handeln individualpsychologisch zu rechtfertigen (vgl. Rüedi 1995, 47 f.).

In den folgenden Kapiteln wird dargelegt, dass für eine optimale Erziehung die Persönlichkeit des/der Erziehers/Erzieherin bedeutend und demnach auch eine Erziehung der PädagogInnen anzustreben ist. Weiters geht Adler dabei von einem sozialen

Menschenbild aus und seiner Ansicht nach wird das Individuum wesentlich durch seine Erlebnisse geprägt. Adlers Erziehungsansatz dient der Hinführung zur Gemeinschaft. Erziehung ist seiner Ansicht nach erfolgreich, sofern das Individuum ein vollwertiges Mitglied der Gesellschaft ist. Gleichzeitig ist sein Ansatz dabei individuell, da er die/den Einzelne/n in den Blick nimmt, jedoch handelt es sich ebenso um eine ganzheitliche Sichtweise, da der/die ErzieherIn die gesamte Persönlichkeit einbeziehen sollte.

Mit diesen Punkten kann zwar nicht das gesamte Theoriekonstrukt Adlers dargestellt werden, jedoch sind dies die wesentlichen Punkte, die die Relevanz für die Pädagogik unterstreichen. Dieses Erziehungsmodell, das im folgenden Teil beschrieben wird, macht die Bedeutung Alfred Adlers für die Psychoanalytische Pädagogik aus.

6.3.1. Persönlichkeit des Erziehers/der Erzieherin

Der/Die individualpsychologisch arbeitende Pädagoge/Pädagogin arbeitet mit Einfühlungsvermögen und versucht, das Individuum mit seiner individuellen Persönlichkeit zu verstehen (vgl. ebd. 48). Ein weiterer zentraler Gedanke von Adlers Erziehungsentwurf ist die Persönlichkeitsbildung des Erziehers/der Erzieherin. Eine selbstkritische Einstellung ist notwendig. „Es macht einen großen Unterschied, ob sich der Pädagoge seiner persönlichen Unzulänglichkeiten bewusst ist.“ (ebd. 49).

Individualpsychologische Pädagogik meint einen ganzheitlichen Ansatz, der Kinder zur Gemeinschafts- und Gesellschaftsfähigkeit hinführt. Dementsprechend strebt die individualpsychologische Pädagogik eine Erziehung von ErzieherIn und Zögling an. Der/Die ErzieherIn fungiert als Vorbild und lehrt dem Kind die Selbsterziehung (vgl. Hobmair 1979, 68).

Es ist also wichtig, dass sich nicht nur das Kind im Blickpunkt befindet, sondern auch der/die ErzieherIn miteinbezogen wird/werden. Bernadette Steiner formuliert daher sehr treffend:

„All jene Personen, denen die Erziehung der nachkommenden Generationen anvertraut ist, sollen deshalb darin geschult werden, wie sie die individuelle Situation des Kindes erkennen und es zur Mitarbeit motivieren können.“ (Steiner 2011, 41).

Dementsprechend nannte Bernadette Steiner ihr Werk „Die Erziehung der Erzieher“, eine Anspielung auf einen Aufsatz Adlers (vgl. ebd. 41).

Weiters war es Alfred Adler möglich, diese Ansätze in der Praxis umzusetzen, da er mehrere Beratungsstellen betreute. In diesem Sinne arbeitete er direkt mit den

ErzieherInnen. Die Schwierigkeit der Erziehung und gleichzeitig der Pädagogik liegt darin, dass für eine optimale Erziehung keine allgemeingültigen Regeln formuliert werden können. Jedoch ist trotzdem eine gewisse „Vorbereitung“ der ErzieherInnen, eine Eltern-erziehung möglich und sinnvoll (vgl. Karabatziakes 1983, 206).

6.3.2. Das Menschenbild Adlers

Das Menschenbild, wie es Adler in seinen Theorien grundlegt, ist ein sozial geprägtes. Der Mensch wird stark durch seine Umwelt beeinflusst, ist aber grundlegend weder gut noch schlecht (vgl. Steiner 2011, 36 f.). Adlers Ansichten über den Menschen bildeten sich bereits in der Periode von 1909 bis 1911 und werden zentral für die später folgende Individualpsychologie. Diese Sichtweise des Menschen prägte auch die folgenden Werke Adlers und wird von Rüedi als wesentliche pädagogische Konsequenz der 2. Periode Adlers betrachtet (vgl. Rüedi 1988, 266).

Rüedi interpretiert Adlers Menschenbild dahingehend, dass die Ansichten und somit das Mensch- und Weltbild eines Pädagogen/einer Pädagogin zentral für die Erziehungspraxis sind. Die Meinungen des Erziehers/der Erzieherin spiegeln sich im Umgang mit Kindern und Jugendlichen wider und beeinflussen somit die Erziehungswirklichkeit (vgl. ebd. 312 f.).

Jedoch verweist Rüedi auf Karabatziakes, der der Ansicht ist, dass nicht alle Aspekte des Adlerschen Menschenbildes akzeptiert wurden (vgl. ebd. 312 f.). Beispielsweise fanden seine Kritik an der Gesellschaft, dass die damals aktuellen Tendenzen zu Machtstreben führen würden oder sein Ansatz die Religion durch sein „wissenschaftliches System, von der „guten“ Natur des Menschen“ (Karabatziakes 1983, 194) zu ersetzen, keinen Anklang. Alfred Adlers Menschenbild ist demnach ein neutrales, das von der sozialen Umgebung beeinflusst wird und gleichzeitig aber nicht vollkommen von den WissenschaftlerInnen angenommen wurde.

6.3.3. Erziehung zum Mut

In Adlers Schrift „Die Erziehung zum Mut“ erklärt er eingangs, dass eine klare Formulierung des Erziehungsziels schwierig ist. Es soll sich um eine so genannte „leitende Idee“ handeln, die keineswegs nur aus der Tradition heraus entwickelt wurde. Adler schreibt dabei, dass es bedeutend ist, dass das Erziehungsideal allgemein gefasst ist. Er schreibt: „Und in seinen Methoden wird der Erzieher in erster Linie immer darauf bedacht

sein, das Streben und den Mut seiner Zöglinge zu fördern und nicht einzuengen.“ (Adler 1927c, 135).

Das Erziehungsideal lässt sich nach Adler nach folgenden drei Punkten zusammenfassend darstellen:

- „1. Das Erziehungsideal muss ein allgemeines sein.*
- 2. Es muss sich als denknötwendig ergeben.*
- 3. Es muss die Nützlichkeit für die Allgemeinheit gewährleisten.“ (ebd. 135).*

Rüedi erklärt diese drei Punkte folgendermaßen: Ein allgemeines Erziehungsideal meint, dass der/die ErzieherIn einen Einbezug aller SchülerInnen anstreben soll und keineswegs eine besondere Behandlung der oberen Klasse angestrebt wird. Der zweite Punkt meint eine Übereinstimmung im Sinn der Erziehung zwischen ErzieherIn und Zögling. Beide müssen mit dem angestrebten Ziel und mit dem Weg dorthin übereinstimmen und damit zufrieden sein (vgl. Rüedi 1988, 142 f.). Adler bezeichnet dies als das „intelligible Erziehungsideal“ (Adler 1927c, 135). Im letzten Punkt äußert Adler die Notwendigkeit, dass der Zögling zur Nützlichkeit im Sinne der Allgemeinheit beiträgt. Damit wird wiederum die Erziehung zur Gemeinschaft, die bei Adler sehr zentral ist, deutlich (vgl. Rüedi 1988, 143).

Adler erläutert in seinem Artikel in Folge, dass das Verstehen als Grundlage der Erziehung dient und dadurch eine Entwicklung des Zöglings in Richtung Selbstvertrauen, Mut und Gemeinschaft möglich ist (vgl. Adler 1927c 135 f.).

„Die Möglichkeit, durch eine geeignete Methode die höchsten nützlichen Leistungen vollbringen zu können, wenigstens mit Aussicht auf Erfolg danach streben zu dürfen, [...], lässt sich erkenntnisgemäß und nur im Wege des Verstehens erweisen.“ (ebd. 136 f.).

Er erklärt in Folge, dass der Sinn an der Erziehung zum Mut an den Folgen fehlerhafter Erziehung erkennbar ist. Er nennt dabei Verbrecher, Prostituierte und Personen, die Suizid begangen haben und meint, dass diese „der Mut, nützliche Dinge zu vollbringen, abhandengekommen ist“ (ebd. 137).

6.3.4. Individualität und Ganzheitlichkeit

Die Individualpsychologie stellt einerseits das Individuum mit seiner Einzigartigkeit in den Vordergrund, gleichzeitig handelt es sich um einen ganzheitlichen Ansatz.

Alfred Adler betont zum Begriff der Einzigartigkeit sowohl die biologische Seite, nach der sich die Individualität beispielsweise in Genkombinationen zeigt, als auch die

Besonderheit aufgrund der Erfahrungen, die im Laufe des Lebens gemacht wurden (vgl. Karabatziakes 1985, 57). Karabatziakes erklärt dahingehend:

„Die individuelle Besonderheit des Menschen wird zwar schon biologisch gegeben, doch die eigentliche Individualität der psychischen Ganzheit wird erst im ontogenetischen Lebensprozess erworben.“ (ebd. 57).

Individualität entsteht damit auch durch Erfahrungen und somit durch Sozialisation. Die Einzigartigkeit des Individuums wird dabei sehr wesentlich durch das Streben nach Vollkommenheit gestaltet. Für Adler ist laut Karabatziakes die Erfassung der Individualität als die wirkliche Aufgabe von Psychologie und Pädagogik zu sehen (vgl. ebd. 58).

Neben dieser Betonung der Individualität ist die Individualpsychologie ein ganzheitlicher Ansatz, da die Persönlichkeit in ihrer Gesamtheit einbezogen wird. Karabatziakes betont die Verbindung der Ganzheit mit dem Lebendigen in Adlers Theorie, wodurch sich die Bezeichnung als „Individualpsychologie“ ergibt. Der Holismus in Adlers Ansatz ist vor allem in Bezug auf das Seelenleben erkennbar, dessen einzelne Regungen immer als ein Teil des Ganzen zu sehen sind (vgl. ebd. 59 f.).

Die Ganzheit, von der hier gesprochen wird, bildet sich schon in den ersten Lebensjahren. Mit der Ausbildung der Gesamtheit der Seele geht auch eine Einzigartigkeit dieser einher (vgl. ebd. 60).

Adler entwirft demnach in seiner Theorie eine Art Zweiseitigkeit, durch die er sowohl den Menschen in seiner vollkommenen Persönlichkeit und Seele betrachtet, als auch seine Individualität und damit seine Unterscheidung von anderen Personen erfasst.

6.4. Sigmund Freuds Bedeutung für die Pädagogik

In den bisherigen Kapiteln wurde die Relevanz Alfred Adlers für die Pädagogik verdeutlicht. So soll nun ebenso die Bedeutung Sigmund Freuds für die Disziplin erörtert werden. Lassahn meint beispielsweise dazu: „Die Ergebnisse und Einsichten der Psychoanalyse von S. Freud und der Tiefenpsychologie von A. Adler und C. G. Jung erwiesen sich sehr schnell als pädagogisch bedeutsam.“ (Lassahn 1982, 159).

Wie auch der Name der Disziplin schon vermuten lässt, liegt eine Relevanz Sigmund Freuds für die Pädagogik vor. Freud legte seine Forschungen für eine Übertragung und Verwendung in anderen Disziplinen wie beispielsweise der Pädagogik offen (vgl. Neugebauer 1992, 316). Ein Zitat Freuds, das in der Einleitung zu Aichhorns Werk „Verwahrloste Jugend“ erschien, ist berühmt geworden. Darin legt Freud seine Ansicht

über die Erziehung dar, indem er schreibt, dass die Erziehung Psychoanalyse als Hilfsmittel verwenden kann:

„Die zweite Mahnung klingt eher konservativ, sie besagt, dass die Erziehungsarbeit etwas sui generis ist, das nicht mit psychoanalytischer Beeinflussung verwechselt und nicht durch sie ersetzt werden kann. Die Psychoanalyse des Kindes kann von der Erziehung als Hilfsmittel herangezogen werden. Aber sie ist nicht dazu geeignet, an ihre Stelle zu treten.“ (Freud 1925/1951/1974, 8).

Er stellt hiermit dar, dass Erziehung für ihn etwas Einzigartiges ist, wobei die Psychoanalyse nicht den Platz der Erziehung einnehmen kann.

Da eine Relevanz Freuds hinsichtlich der Pädagogik vorliegt, werden im folgenden Teil seine Ansichten zur Erziehung dargestellt, danach erfolgt ein historischer Abriss und schließlich wird die Bedeutung Freuds für die Pädagogik noch anhand eines Vortrags von Sándor Ferenczi im Jahre 1908 verdeutlicht.

Helmut Neugebauer zeichnet in seinem Werk „Aufklärung, Bildung und Erziehung der Seele“ Freuds Verständnis von Erziehung nach und erkennt, dass dieser Psychoanalyse als eine Art Aufarbeitung von Kindheitsproblemen sieht und demnach auch als eine fortgeführte Erziehung zu einem späteren Zeitpunkt im Leben, eine so genannte Nacherziehung (vgl. Neugebauer 1992, 317 ff.).

Freud sieht Erziehung demnach als ein Lernen der Unterdrückung der Triebe und damit eine Ausbildung eines angemessenen Über-Ichs. Einerseits ist damit auch ein Vorbild sehr wichtig, andererseits „ist damit v. a. auch das richtige Verhältnis von Befriedigung und Versagung“ gemeint (ebd. 317).

Neugebauer interpretiert die Aussagen Freuds über Erziehung dahingehend, dass die „Kindererziehung“ das zentrale Objekt psychoanalytischer Forschungen ist und, dass somit Freud bereits „Aufgaben und Zielsetzungen der psychoanalytischen Pädagogik“ formulierte. Mit den hier angesprochenen Aufgaben und Zielsetzungen ist die Anwendung der Psychoanalyse auf die Pädagogik gemeint (ebd. 319).

Als dritte Erziehungsart, die Neugebauer aus den Werken Freuds herausliest, bezeichnet er die Mentorserziehung. Als Mentorserziehung wird jene Erziehung bezeichnet, wenn der Analytiker die Rolle eines Mentors übernimmt und Ratschläge erteilt. Diese ist von der Nacherziehung zu unterscheiden (vgl. ebd. 319).

Im Vergleich zur individualpsychologischen Auffassung von Erziehung sind demnach bei Freud Abstriche zu machen, da er die Erziehung stets nur kurz erwähnt und kein gesamtes Konzept vorlegt, wie dies bei Alfred Adler der Fall ist. Freud beschäftigte sich also nur wenig mit Erziehung an sich, stellte jedoch ganz klar seine Theorie der Psychoanalyse für die Pädagogik zur Verfügung.

6.4.1. Historische Entwicklungen

Der Einfluss Sigmund Freuds und seiner Theorie der Psychoanalyse auf die Pädagogik ist auch historisch hervorzuheben. Einige AutorInnen haben sich bereits diesem Thema gewidmet und die historischen Entwicklungen der Psychoanalytischen Pädagogik nachgezeichnet, wie beispielsweise Neugebauer (1992), Hierdeis & Walter (1993) und Pfeiffer (2006). Ein derartiger geschichtlicher Rückblick wird in diesem Kapitel anhand der genannten AutorInnen gezeigt, um die Bedeutung Sigmund Freuds für die Pädagogik zu unterstreichen.

Da Freud anhand seiner Theorien erklärte, dass die Grundlage von Neurosen in der Kindheit angesiedelt ist, beeinflusste er die darauf folgenden WissenschaftlerInnen dahingehend, dass diese glaubten, durch eine Verbesserung der Erziehung Neurosen beseitigen zu können. Neugebauer bezeichnet dies als „Neurosenprophylaxe“ (Neugebauer 1992, 322). Entwicklungen in diese Richtung begannen schon 1908, als in Salzburg der erste „Internationale Psychoanalytische Kongress“ mit dem Thema „Psychoanalyse und Erziehung“ stattfand. Pfeiffer erklärt in seinem Artikel: „In den 1920er Jahren erlebte die Psychoanalytische Pädagogik ihre Blütezeit.“ (Pfeiffer 2006, 125). Schulen, Erziehungsberatungsstellen und Kinderheime wurden eröffnet. 1926 „wurde die Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik gegründet.“ (ebd. 126).

Oskar Pfister ist ein bedeutender Pädagoge der damaligen Zeit. Er entwickelte eine Kombination der Psychoanalyse und der Pädagogik mit der so genannten „Pädanalyse“. Weitere psychoanalytisch arbeitende PädagogInnen waren A. Aichhorn, H. Zulliger, A. Freud und S. Bernfeld. Das damals erhoffte Auffinden der optimalen Erziehung fand aber nie statt, es führte „jedoch zu einer allgemeinen Aufklärung und Information von Eltern und Erziehern über Erziehungsfehler, mit der Absicht, sie zu besseren Pädagogen zu machen.“ (Neugebauer 1992, 3123 f.). Dies erinnert stark an die Theorie Adlers, dass Erziehung über die Erziehungsfehler verdeutlicht wird.

Die Arbeiten im Bereich der Psychoanalyse wurden später von Anna Freud weiterentwickelt, die sich vorwiegend mit Kindern beschäftigte. Sie sprach sich für eine

Kombination des Psychoanalytischen Erinnerns mit pädagogischen Maßnahmen aus, wobei der Kinderanalytiker ihrer Ansicht nach eine Vorbildwirkung haben sollte. Anna Freud hat neben den Errungenschaften, die mit der Psychoanalyse einhergingen, aber auch die negativen Aspekte anerkannt, indem sie bemerkte, dass die erhoffte „Neurosenprophylaxe“ ausblieb (vgl. Pfeiffer 2006, 127).

Auch wenn diese ersten Bemühungen nicht ihren erwarteten Erfolg erreichten, da sich der Mythos der Neurosenprophylaxe nicht bewahrheitete, so gilt es trotzdem festzuhalten, dass die Mängel der traditionellen Erziehungsmethoden erkannt wurden und mit Sigmund Freud und den Entwicklungen der Psychoanalytischen Pädagogik eine vollkommen neue Richtung eingeschlagen wurde (vgl. Pfeiffer 2006, 127).

Die Zeit des Dritten Reichs und damit der gesamte Zweite Weltkrieg führten dann dazu, dass sehr viele PsychoanalytikerInnen ins Exil gingen und die Disziplin in Europa an Stellenwert einbüßte. Nach 1968 kam die Psychoanalytische Pädagogik erst langsam wieder in Schwung (vgl. ebd. 129), wobei hier vor allem Jürgen Körner zu nennen ist, der in dieser Zeit von der Unvereinbarkeit von Psychoanalyse und Pädagogik sprach. Er berief sich dabei einerseits darauf, dass das Konzept der Psychoanalyse stets rückblickend gemeint war. Außerdem passen Übertragung und Gegenübertragung nicht zur pädagogischen Praxis, da sie nicht mit Erinnerungen verbunden sind und daher ist auch dieses Konstrukt nicht praxistauglich. Körner plädiert mehr auf eine Trennung von Psychoanalyse und Pädagogik, sodass in der Praxis ErzieherIn und TherapeutIn zusammenarbeiten (vgl. Körner 1980, 786 nach Pfeiffer 2006, 129).

Auch heute stehen sich Psychoanalyse und Pädagogik noch vorsichtig gegenüber, wobei eine Abgrenzung häufig nur noch betont wird um

„das Selbstverständnis der einen oder anderen Wissenschaft zu schützen: Auf Seiten der Pädagogik herrscht die Angst vor, Psychoanalyse degradiere die Pädagogik zu einem Instrument der Anpassung, wenn sie erwarte, dass neurotisches Verhalten gesellschaftskonform korrigiere“ (Pfeiffer 2006, 129).

Abschließend kann also bemerkt werden, dass Pädagogik und Psychoanalyse durchaus füreinander wertvolle Anregungen bereitstellen und demnach gegenseitig einen positiven Nutzen ziehen können.

6.4.2. „Psychoanalyse und Pädagogik“

Wie im vorherigen Kapitel bereits geschildert, erfolgte im Jahre 1908 der „Internationale Psychoanalytische Kongress“. Dort hielt Sándor Ferenczi einen für die Pädagogik

bedeutsamen Vortrag unter dem Titel „Psychoanalyse und Pädagogik. Anhand dieses Vortrags erklärt er Freuds Ansätze der Psychoanalyse als Hilfswissenschaft für die Pädagogik, die zu einer „Neurosenprophylaxe“ beitragen soll. Sein Fokus liegt dabei auf den ErzieherInnen, deren Veränderung zu einer Verbesserung der Gesellschaft beiträgt, da die Erwachsenen durch die Erziehung von Kindern, diese wesentlich beeinflussen und damit eine positivere Weiterentwicklung der Gesellschaft möglich ist.

Mithilfe dieser Rede kritisiert er die damals übliche Erziehungsweise und meint in Anlehnung an Prof. Czerny, dass die Eltern „ihre Kinder darum nicht erziehen können, weil sie sich an ihre Kindheit gar nicht oder falsch erinnern.“ (Ferenczi 1908, 12). Aufgrund dieser Tatsache ist Ferenczi der Ansicht, dass das Unbewusste der Erwachsenen schuld an der fälschlichen Erziehung ist. In weiterer Folge erläutert er, wie eine Besserung dieses gesellschaftlichen Zustands erfolgen könnte:

„Der erste und wichtigste Schritt zur Besserung wäre also meiner Ansicht nach die Verbreitung der Kenntnisse über die wirkliche Psychologie des Kindes, die wir Freud verdanken.“ (ebd. 12).

Durch die Lektüre der Freudschen Werke würde ein Umschwung im Bereich der ErzieherInnen erfolgen und somit auch gesamtgesellschaftliche Veränderungen nach sich ziehen (vgl. ebd. 12). Diese Gedanken erinnern stark an Adlers Ansatz der „Erziehung der Erzieher“, der ebenso eine gewisse Ausbildung der ErzieherInnen unterstreicht.

In weiterer Folge verweist Ferenczi auf die „Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie“ von Freud, die es „pädagogisch zu verwerten“ gilt. Es soll eine Aufklärung stattfinden, wodurch die „sexuellen Fragen“ nicht mehr verdrängt werden, sondern als Teil des Menschen anerkannt werden. Dadurch würde eine Verbesserung der Erziehung erfolgen (vgl. ebd. 15 f.), welche im letzten Kapitel bereits als „Neurosenprophylaxe“ angesprochen wurde (vgl. Neugebauer 1992, 322).

Aus diesen Überlegungen heraus begründet Ferenczi die Notwendigkeit einer Pädagogik. Er schreibt dazu:

„Ob es je gelingen wird, den Charakter des Menschen durch entsprechende Beeinflussung in der ersten Kindheit zu lenken und zu formen, dies zu entscheiden, wird die Aufgabe einer zukünftigen experimentellen Pädagogik sein.“ (Ferenczi 1908, 17).

Er weist sogleich aber darauf hin, dass bis zur Etablierung dieser Disziplin noch ein weiter Weg bevorsteht. Darüber hinaus erklärt er die Bedeutung der Pädagogik als

wissenschaftliche Disziplin: „Doch auch ohne diese neue Hilfswissenschaft wird der Sieg der Freudschen Lehren in der Pädagogik viel Gutes schaffen können.“ (ebd. 17).

Abschließend unterstreicht Ferenczi, dass seiner Meinung nach die gesamte Gesellschaft neurotisch sei und um diesen Zustand aufzuheben, gelte es, die unbewussten Anteile des Menschen aufzudecken. Seinen Vorschlag der Prophylaxe gegen die gesellschaftliche Neurose beschreibt er folgendermaßen: „ihre Prophylaxe aber: die auf die Einsicht, auf die Zweckmäßigkeit und nicht mehr auf Dogmen basierte, richtiger erst aufzubauende Pädagogik.“ (ebd. 22).

In diesem Sinn wird deutlich, dass er die Pädagogik mit der Anwendung der Psychoanalyse als wesentlich für eine Vermeidung von Neurosen ansieht, aber nochmals hervorhebt, dass sich die Pädagogik erst in der Entstehungsphase befindet (vgl. ebd. 22).

Ferenczi erklärt mit diesem Vortrag die Bedeutung Freuds für die Pädagogik. Durch Freuds Theorien über die Kindheit wurde eine vollkommen neue Denkweise ausgelöst und auf die Erziehung und ihre Bedeutung für die Gesellschaft hingewiesen. Dank Freuds Theorien und Konstrukte war eine Einrichtung der Disziplin der Pädagogik überhaupt erst möglich und rechtfertigbar. Viele der nachfolgenden Forschungen bauen auf seinen Theorien auf bzw. nutzen diese als Grundlage für Erweiterungen. Anhand dieses Vortrags wurde die Bedeutung Freuds für den wissenschaftlichen Werdegang der Pädagogik verdeutlicht.

Aus dieser Argumentation heraus wird ersichtlich, dass Freud hier aus drei Gründen als bedeutend für die Pädagogik hervorgeht:

- Er beeinflusste die Wissenschaft durch seine Theorien, sodass Kindheit und Erziehung in den Mittelpunkt gerückt wurden.
- Dies erfolgte vor allem, da Freud bei den damaligen WissenschaftlerInnen den Glauben an eine Neurosenprophylaxe auslöste, die durch die Aufdeckung unbewusster Regungen bei Erwachsenen, insbesondere ErzieherInnen geschehen sollte.
- Durch diese Überlegungen entwickelte sich die Notwendigkeit der Pädagogik als Disziplin, die sich der Psychoanalyse als Hilfswissenschaft bedient.

6.5. Gütekriterien

Um die EHT und den dazugehörigen Empirischen Zirkel gemäß wissenschaftlicher Kriterien abzusichern, wird im Folgenden eine Verbindung zwischen den Gütekriterien und der verwendeten Methodik hergestellt. Philipp Mayring formuliert in seinem Einführungswerk „Sechs allgemeine Gütekriterien qualitativer Forschung“, die im folgenden Absatz auch auf die hier verwendete Methode umgelegt werden (vgl. Mayring 1996, 119-122).

Als erstes Gütekriterium nennt Mayring die **Verfahrensdokumentation**. Damit ist gemeint, dass es im Forschungsprozess sehr bedeutend ist, den gesamten Forschungsablauf detailliert aufzuzeichnen und zu beschreiben. „Dies betrifft die Explikation des Vorverständnisses, Zusammenstellung des Analyseinstrumentariums, Durchführung und Auswertung der Datenerhebung.“ (ebd. 119) Auch Lamnek weist auf die Bedeutung der Offenlegung der Vorgehensweise hin, er fasst dies als Explikation zusammen (vgl. Lamnek 2005, 24).

Als nächstes ist laut Mayring eine **argumentative Interpretationsabsicherung** für die qualitative Forschung unumgänglich. Interpretationen werden vor allem in der qualitativen Forschung, so auch in der EHT, häufig angewendet. Diese sind aber lediglich zulässig, wenn sie argumentativ begründet werden. „Die Interpretation muss in sich schlüssig sein; dort wo Brüche sind, müssen sie erklärt werden.“ (Mayring 1996, 119) Außerdem ist es wichtig, Alternativdeutungen in Betracht zu ziehen und nicht an einer einzigen Interpretation festzuhalten.

Des Weiteren spricht Mayring die **Regelgeleitetheit** an, die bei der EHT mit Hilfe des Empirischen Zirkels festgelegt wurde. Damit spricht sich der Autor für eine systematische Vorgehensweise aus, die aber nicht in sture Abhandlungen münden sollen, sondern auch eine Anpassung an den Gegenstand beinhaltet, falls diese notwendig ist. Wichtig sind vor allem vorher festgelegte Analyseschritte, an die sich der Wissenschaftler/die Wissenschaftlerin im Forschungsprozess im Wesentlichen hält (vgl. ebd. 120).

Auch der **Nähe zum Gegenstand** misst Mayring große Bedeutung bei. Damit ist gemeint, dass der Forscher/die Forscherin im jeweiligen Feld einen Bezug aufbaut. Er meint dies in Anbetracht der qualitativen Sozialforschung, demnach ist dies im vorliegenden Forschungsprozess nur eingeschränkt umsetzbar (vgl. ebd. 120). In dieser Diplomarbeit geht es um Textanalyse anhand von psychoanalytisch-pädagogischer Literatur. Da die Analyse anhand von Texten aus der psychoanalytischen Pädagogik erfolgt und eine Arbeit

an den einzelnen Texten erfolgt, kann aber durchaus von einer bestehenden Nähe zum Gegenstand gesprochen werden. Eine genaue Auseinandersetzung mit den Texten und mit den Werken von Sigmund Freud und Alfred Adler ist erforderlich.

Als fünftes Gütekriterium erläutert Mayring die **kommunikative Validierung**. Im Anschluss eines Forschungsprojektes ist seiner Ansicht nach stets wichtig, die Ergebnisse zur Überprüfung noch einmal mit fachinternen KollegInnen zu diskutieren. Auch dieser Aspekt wird mit der Forschungsgruppe, die hinter dieser Arbeit steht, berücksichtigt. Es ist möglich, sich untereinander auszutauschen und abzuklären, ob die Ergebnisse plausibel sind oder vollkommen abwegig und in welchen Bereichen Probleme auftraten (vgl. ebd. 121). Lamnek beschreibt mit der Reflexivität einen ähnlichen Aspekt. Bei ihm geht es jedoch eher darum, dass der/die ForscherIn den Forschungsprozess und die Ergebnisse selbst reflektiert und damit auch kontrolliert (Lamnek 2005, 23 f.). Insgesamt ist wahrscheinlich eine Kombination beider Ansätze zielführend.

Schließlich plädiert Mayring für eine **Triangulierung** der Forschungsmethoden. Im Forschungsprozess sollen unterschiedliche Lösungswege anerkannt und verglichen werden. In seiner Argumentationsweise spricht er sich für eine Kombination von qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden aus (Mayring 1996, 121 f.). Genau jener Ansatz wurde in diesem Forschungsprojekt durchgeführt, denn es erfolgte erst eine qualitative Textanalyse mit anschließender quantitativer Auswertung und Interpretation.

Obwohl also die Methode der EHT noch ein sehr junges Verfahren ist, entspricht es dennoch weitgehend den Ansprüchen der qualitativen Forschung. Der Ansatz von Stephenson verfügt demnach durchaus über das Potential, sich noch weiter in der Wissenschaftslandschaft durchzusetzen und in nachfolgenden Arbeiten Verwendung zu finden.

Grundsätzlich wurde nun der bisherige Forschungsstand beschrieben. In Folge wird die disziplinäre Anbindung erklärt, die Forschungslücke kenntlich gemacht und die forschungsleitende Fragestellung mit den dazugehörigen Unterfragen formuliert. Weiters wird die angewendete Methodik des Empirischen Zirkels nach Stephenson genauer erklärt und auf die einzelnen Dimensionen eingegangen. Im nächsten Kapitel wird die Quantifizierung der Empirisch-Hermeneutischen-Textanalyse noch kurz angeschnitten, um die Operationalisierung zu verdeutlichen. Daraufhin wird auch das Programm MaxQDA 10, das hier zur Anwendung kommt, genauer betrachtet, auf dessen Vor- und Nachteile in den weiteren Kapiteln hingewiesen wird.

Im folgenden Abschnitt der Untersuchung wird der Forschungsverlauf in seinen Einzelheiten geschildert. Eingangs werden nochmals Fragestellungen formuliert, die für den Forschungsprozess relevant sind, woraufhin die dazugehörigen Hypothesen ausgearbeitet werden. Der Forschungsprozess wird in Grob- und Feinanalyse eingeteilt, deren Regeln jeweils erst beschrieben werden und daraufhin typische und problematische Textstellen angeführt werden.

Im nächsten Kapitel werden die Forschungsergebnisse erläutert, die in Folge diskutiert und interpretiert werden und auf Bestätigung der Hypothesen geprüft werden. Die gefundenen Ergebnisse werden weiters eingeschränkt, um eine entsprechende Rahmung zu setzen. Schließlich werden die Resultate in einem Resümee zusammengefasst und ein Ausblick auf weitere Forschungen in Bereich der Empirisch-Hermeneutischen-Textanalyse und des Empirischen Zirkels gegeben.

7. Disziplinäre Anbindung

In den verschiedenen Wissenschaften, wie beispielsweise der Psychologie oder der Medizin, hat sich in den vergangenen Jahren der Impact Factor zur Bewertung von wissenschaftlichen Zeitschriften durchgesetzt (vgl. Strohmer 2008). Damit festigte sich ein Instrument zur Bewertung der Qualität einschlägiger wissenschaftlicher Publikationen. Der Impact Factor weist jedoch zahlreiche Mängel auf, die vor allem im Bezug auf die Verwendung im Bereich der Bildungswissenschaft ausschlaggebend sind. Die EHT (Empirisch-Hermeneutische-Textanalyse) bietet in der Hinsicht einen alternativen Ansatz zur Einschätzung der Qualität von Texten. Je nachdem, mit welcher Absicht der/die

LeserIn an einen Text herantritt, schafft die EHT die Möglichkeit, sowohl quantitativ den Gehalt von Fremdbezug und Eigentext des Verfassers anzugeben, als auch eine hermeneutisch interpretative Analyse der Bedeutung dieser Anteile des Texts.

Diese Diplomarbeit wird sich vor allem mit jenen Textstellen beschäftigen, in denen Sigmund Freud und Alfred Adler zitiert werden. Sigmund Freud ist sowohl für die Universität Wien bedeutend, da er hier forschte, als auch für die Psychoanalytische Pädagogik. Er gilt als eine der einflussreichsten Personen für die Psychoanalytische Pädagogik. Auch Alfred Adler, der Gründervater der Individualpsychologie, ist essentiell für die Pädagogik, da zwischen Psychoanalytischer Pädagogik und Individualpsychologie eine tiefe Verwobenheit und eine Verbindung der beiden Bereiche besteht.

8.Forschungslücke

Die bisherige Literaturanalyse ergab, dass bezüglich Sigmund Freud und Alfred Adler eine Relevanz hinsichtlich der Pädagogik besteht (vgl. Rüedi 1995, 47). Die genaue Begründung dafür wird in diesem Kapitel nochmals grob dargestellt. Jürg Rüedi befasst sich eingehend mit der Bedeutung Alfred Adlers. In seinem ersten Werk arbeitet er Adlers Theorien historisch auf und erläutert die pädagogische Relevanz anhand Adlers Mensch- und Weltbild (vgl. Rüedi 1988, 315). In seinem zweiten Werk beschäftigt er sich mit Adlers Bedeutung für die Erziehungspraxis, wobei er in diesem Werk auf die Anwendung der individualpsychologischen Theorien in Kindergarten, Schule und anderen schwierigen Fällen eingeht (vgl. Rüedi 1995).

Weiters beschäftigte sich Karabatziakes mit dem Menschenbild Adlers und der Bedeutung für die Pädagogik. Als wesentlich im Sinne der Bedeutung für die Pädagogik sind, um nur einige seiner Schlussfolgerungen anzusprechen, das „Streben nach Vollkommenheit“ und die grundlegende Aktivitätsannahme von Individuen. Karabatziakes beschreibt die Individualpsychologie in seinem Werk als „Gebrauchpsychologie“, da sie praxistauglich ist und Anweisung für konkrete Lebensfragen gibt (vgl. Karabatziakes 1983, 279-282). Bleidick legt ebenso die Bedeutung Adlers dar, er bezieht sich jedoch nur auf das Konzept der Erziehung. Er legt den Schwerpunkt in seinem Werk auf Grundbegriffe, das Wertsystem, Ziel und Wesen der Erziehung, Erzieher und Zögling, das Erziehungsmittel und Erziehungsformen. Aus diesen theoretischen Erläuterungen schließt er auf die Bedeutung Adlers für die Pädagogik und erwähnt, wie auch Karabatziakes, die praktische Anwendbarkeit dieser Ansätze und die zentrale Stellung des Gemeinschaftsgefühls (vgl.

Bleidick 1959, 187 ff.). Adlers Bedeutung wurde zusammenfassend durch sein Mensch- und Weltbild, seine Bedeutung für die Erziehungspraxis und anhand seiner Ansätze zur Erziehung dargestellt.

Zudem wurde die historische Entwicklung der Psychoanalytischen Pädagogik (Hierdeis, Walter 1993; Pfeiffer 2006) und der Tiefenpsychologie (Datler, Stephenson 1999) bereits mehrfach umrissen. Außerdem gibt es bereits zahlreiche Forschungen, die sich mit dem Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik beschäftigen (Datler 1983; Datler, Fatke, Winterhager-Schmid 1994, Körner 1980).

Außerdem existieren bereits zwei Diplomarbeiten, die sich mit Alfred Adler und der EHT beschäftigen. Bachmayer erforscht die Auswirkungen der Veränderungen in Adlers Persönlichkeitstheorie auf dessen Erziehungskonzept, die sich in diversen Themenbereichen niederschlagen, wie beispielsweise in der Veränderung von der Individualpsychologie zur Psychoanalyse oder in der Einführung der Begriffe „Gemeinschaftsgefühl“ und „Machtstreben“ (Bachmayer 2009). Steiner untersucht in ihrer Diplomarbeit den Einfluss der Individualpsychologie auf die Elternbildungskonzepte der Gegenwart. Diese konnte anhand ihrer Forschungen darstellen, dass die „Erziehung der Erzieher“, wie Adler sie anstrebte, heute in verschiedenen Elternbildungskonzepten Eingang findet. Dabei ist sowohl die Weiterentwicklung durch Rudolf Dreikurs als auch durch andere Einflüsse erkennbar (Steiner 2011, 145 f.).

Ein weiteres bedeutendes Werk im Bereich der Individualpsychologie stellt der Band 4 der Alfred Adler Studienausgabe dar, der im Jahr 1992 erschien. In dieser Ausgabe wurden Schriften von Alfred Adler zur Erziehung und Erziehungsberatung neu abgedruckt und von Datler, Gstach und Wininger mit Kommentaren und Anmerkungen versehen (vgl. Datler, Gstach, Wininger 1992).

Der zweite große Themenbereich dieser Diplomarbeit stellt die Bedeutung von Sigmund Freud für die Pädagogik dar. Die Psychoanalytische Pädagogik wurde, wie bereits erwähnt, mehrmals historisch aufgearbeitet. Außerdem beschäftigt sich Trescher mit der Verbindung von Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik und entwirft dahingehend eine Art psychoanalytische Erziehungswissenschaft (vgl. Trescher 1985).

Ferenczi zeigte bereits Anfang des 20. Jahrhunderts die Relevanz der Psychoanalyse für die Pädagogik. Dieser verdeutlicht, dass Freud mit der Psychoanalyse eine Hilfswissenschaft für die Pädagogik entwickelte. Die Bedeutung seiner Theorien für die Psychoanalytische Pädagogik offenbart sich einerseits in der Hinwendung zur Erziehung und Kindheit. Andererseits löste Freud damit bei den WissenschaftlerInnen einen starken

Optimismus in Verbindung mit der „Neurosenprophylaxe“ aus. Eine Veränderung auf Seiten des/der ErzieherIn sollte zu einer Verbesserung der Gesellschaft beitragen (vgl. Ferenczi 1908). Der Erfolg dieser anfänglichen Bestrebungen blieb aus, jedoch ist festzuhalten, dass Freud mit seinen Theorien und Konstrukten die nachfolgende Wissenschaft weitreichend beeinflusste und darin seine Bedeutung für die Pädagogik gründet.

Anhand dieser Darstellung der Forschungslandschaft wird deutlich, dass die Bedeutung der Gründerväter klar ist und bereits Forschungen im Bereich des Einflusses der Theorien Adlers auf die aktuellen Elternbildungskonzepte und der Veränderung seiner Theorien bestehen. Der aktuelle Einfluss und die Funktion der Gründerväter in der Literatur der Psychoanalytischen Pädagogik, insbesondere der Fachartikel der Hauptpublikationsorgane, wurden bisher jedoch nicht aufgearbeitet. Dementsprechend ist eine Forschungslücke vorhanden, der mit Hilfe der EHT und des Empirischen Zirkels Rechnung zu tragen ist.

Aufgrund der Relevanz von Sigmund Freud und Alfred Adler stellt sich die Frage, inwieweit sie die heutigen AutorInnen der Psychoanalytischen Pädagogik in den Hauptpublikationsorganen noch beeinflussen. Werden Sigmund Freud und Alfred Adler in den Fachartikeln der Hauptpublikationsorgane der letzten fünf Jahre immer noch häufig zitiert oder wurden sie durch andere AutorInnen ersetzt?

9.Forschungsfrage

Die sich aus dem Forschungsstand und der Forschungslücke ergebende Hauptfragestellung dieser Diplomarbeit lautet:

In welchem Ausmaß und mit welchen Funktionen werden Freud und Adler in den Fachartikeln der Psychoanalytischen Pädagogik der letzten fünf Jahre im Gegensatz zu anderen AutorInnen zitiert?

Grundsätzlich wird also mithilfe dieses Forschungsprojektes der Einfluss Sigmund Freuds und Alfred Adlers auf die aktuelle Literatur der Hauptpublikationsorgane der Psychoanalytischen Pädagogik untersucht. Da eine Untersuchung der gesamten Psychoanalytischen Literatur nicht möglich ist, war es notwendig, die Literatur im Sinne

einer Operationalisierung einzuschränken. Für die genauere Analyse wählten wir die Fachartikel der Reihe Psychoanalytische Pädagogik und jene der Beiträge Psychoanalytische Pädagogik. Die Kollegin, die sich mit dem äquivalenten Thema beschäftigt, analysiert die Zeitschrift für Individualpsychologie und die Beiträge zur Individualpsychologie. Diese Werke eignen sich zur Zitatanalyse, da sie in regelmäßigen Abständen publiziert werden und die für die Psychoanalytische Pädagogik wichtigsten Publikationsorgane darstellen.

Mit dieser ersten zentralen Fragestellung sind noch weitere Unterfragen verbunden:

Inwiefern unterscheiden sich die Publikationsorgane Reihe Psychoanalytische Pädagogik und Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik in Bezug auf Fremdttext, Quellenangaben und Zitaten von Freud, Adler und anderen AutorInnen?

Um die Funktionen der Zitierungen Sigmund Freuds und Alfred Adlers herauszufinden, wird zwischen Zitierungen mit und ohne Quellenangabe unterschieden. Die Art und Weise der Zitierung gibt Aufschluss über die Bedeutung des jeweiligen Zitierten/der jeweiligen Zitierenden für das Publikationsorgan und damit auch für die Psychoanalytische Pädagogik. Daher lautet die forschungsleitende Subfragestellung:

In welchem Ausmaß werden Zitate in den Fachartikeln der Psychoanalytischen Pädagogik der letzten fünf Jahre mit Quellenangabe im Vergleich zu Erwähnungen ohne Quellenangabe verwendet?

Außerdem forscht, wie bereits erwähnt, eine Kollegin an dem, dieser Diplomarbeit äquivalenten Thema anhand der Publikationsorgane der Individualpsychologie. Dementsprechend lautet die zentrale Fragestellung, die für unsere Zweiergruppe, also im Vergleich zwischen Psychoanalytischer Perspektive und Individualpsychologischer Perspektive, relevant ist:

Welche Unterschiede sind zwischen der untersuchten individualpsychologischen und der psychoanalytischen Literatur in Bezug auf die Zitierungen Freuds und Adlers vorhanden?

Diese Fragestellung bedarf der Forschungen von Valerie Bammer, die die individualpsychologische Literatur, „Beiträge zur Individualpsychologie“ und „Zeitschrift

für Individualpsychologie“ untersucht. Somit wird diese sowohl in der Diplomarbeit meiner Kollegin als auch hier behandelt.

Da anhand der Forschungsgruppe IMPI erstmals die Methode der EHT mit dem Programm MaxQDA 10 kombiniert wird, ist es wichtig, diesen Forschungsprozess auf einer Metaebene in einer Art Exkurs in den Blick zu nehmen. Daraus folgt:

Zu welchen Problemen kam es im Umgang mit MaxQDA 10 im Verlauf des Forschungsprozesses?

Welche Aspekte können künftige ForscherInnen im Vorhinein berücksichtigen, um diversen Problematiken bei der Forschung mit MaxQDA 10 aus dem Weg zu gehen?

Es ist bedeutend, sich mit den Problemen der computergestützten Forschung und Auswertung zu befassen, um künftigen ForscherInnen, die diese dann bereits berücksichtigen können, ein störungsfreies Vorankommen zu ermöglichen. Schließlich kann damit die Methode der EHT auch im Bereich der computergestützten Forschung Fuß fassen.

10. Methodik

Als Methode wird in diesem Forschungsprojekt die EHT-A (Empirisch-Hermeneutische Textanalyse) angewendet. Daneben existieren noch die EHT-K (Textkritik) und die EHT-P (Textproduktion), denen hier nur indirekt Rechnung getragen wird. Die EHT ist durch den Empirischen Zirkel (EZ) grundgelegt, wobei anzumerken ist, dass sowohl EHT als auch EZ auf Stephenson zurückgehen. EHT und EZ werden durch den Forschungsprozess immer weiterentwickelt und entsprechend aktualisiert (vgl. Strohmer 2008, 75).

Die folgenden Ausführungen stützen sich vorwiegend auf die Ausführungen von Stephenson (2003) in Paradigma und Pädagogik und auf Strohmer (2008, 2010), die die EHT um einige Kategorien erweitert, die ebenfalls in der vorliegenden Arbeit angewendet werden.

Um die Nachvollziehbarkeit der Forschung zu gewährleisten, ist es notwendig, die Grundstrukturen der EHT, als auch des EZ, die in Bezug auf die Diplomarbeit relevant sind, zu erläutern.

10.1. Der Empirische Zirkel (^{EZ2})

Der Empirische Zirkel erklärt im Wesentlichen den Aufbau wissenschaftlicher Texte. In seiner letzten Fassung enthält er 13 Dimensionen, die den grundlegenden Aufbau wissenschaftlicher Publikationen, also den wissenschaftlichen Diskurs an sich, beschreiben. Im folgenden Abschnitt werden lediglich jene Dimensionen beschrieben, die wesentlich zur Forschungsarbeit beitragen.

10.1.1. Rahmen^{EZ}

Innerhalb des EZ gibt es zwei Arten von Rahmen^{EZ}: intratextuelle und intertextuelle Rahmen^{EZ} (vgl. Strohmer 2008, 82). Für diese Diplomarbeit sind vor allem die intratextuellen Rahmungen interessant, welche in einem Text vorhanden sind.

Der intratextuelle Rahmen^{EZ} besteht wiederum aus Haupttext und erweitertem Kerntext. Zum Haupttext zählen Supertext (Überschriften, Titel) und Nebentext (Abstracts), zum erweiterten Kerntext gehören Kerntext, der aus Fließtext und Intratext (Abbildungen, Tabellen, Graphiken) besteht, der Subtext, also die Fußnoten und der Nebentext (Anhänge) (vgl. Stephenson 2009, 25).

Die „freien“ Rahmen^{EZ} bieten uns die Möglichkeit, einen Text in Dimensionen und Unterdimensionen einzuteilen. Dies ist insofern bedeutend, da in der vorliegenden Forschungsarbeit Texte anhand von Kategorien kodiert und analysiert werden (vgl. Strohmer 2008, 82 f.).

² Der Empirische Zirkel wird mit einem hochgestellten EZ abgekürzt, das in Folge immer nach jenen Begriffen erscheint, die als Dimensionen des Empirischen Zirkels definiert sind.

EHT 5.1

Text - Strukturstandardisierungen

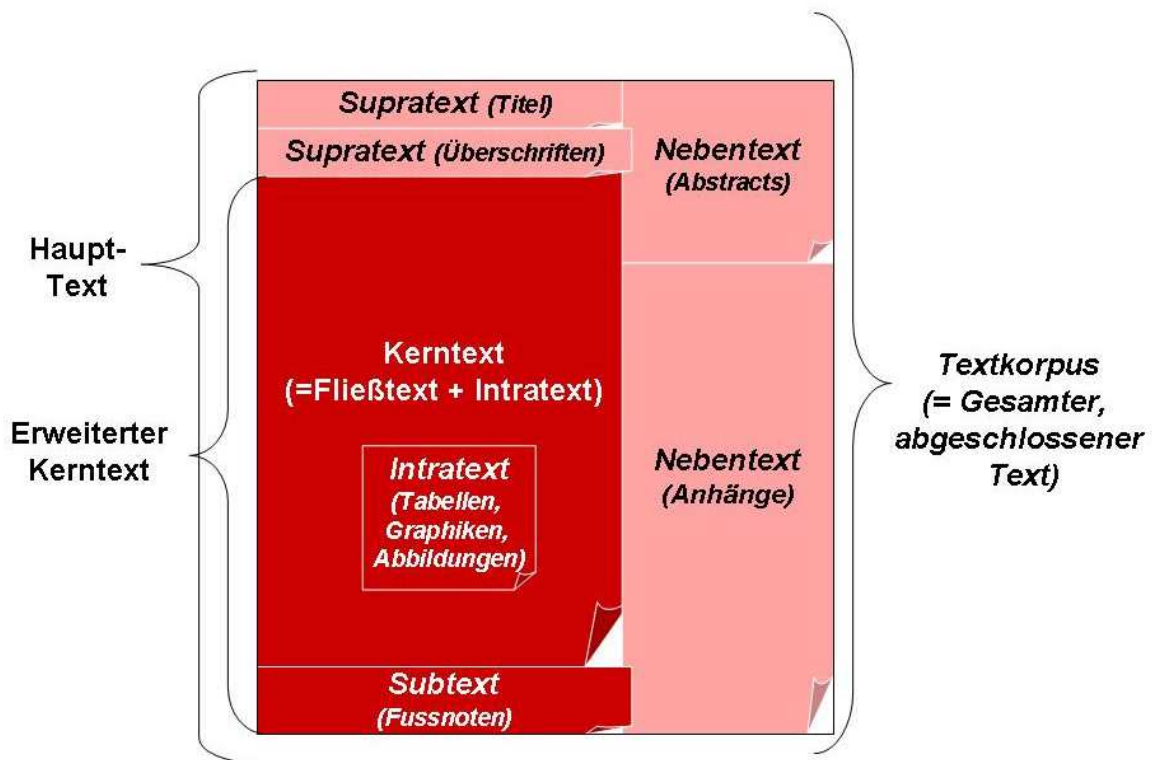


Abbildung 2 (Stephenson 2009, S.25)

10.1.2. Seite^{EZ}

Im EZ kann die Seite^{EZ} von zwei Blickwinkeln betrachtet werden. Einerseits, wenn der Gegenstand genauer analysiert wird, und, andererseits, die Seite^{EZ} der AutorIn. Im Falle der vorliegenden Diplomarbeit kann erstens zwischen Fremdbezug und Eigentext unterschieden werden, dies wäre die Seite der AutorIn und zweitens können Freud und Adler als der zu untersuchende Gegenstand bezeichnet werden. Wichtig dabei ist, dass es sich hierbei eigentlich schon um eine Kombination zwischen Seite^{EZ} und Rahmen^{EZ} handelt, da bei einer Analyse mittels EHT neben der jeweiligen Seite immer auch der Rahmen, also beispielsweise Einleitung, Hauptteil oder Schluss, für eine Interpretation ausschlaggebend ist (vgl. Strohmer 2008, 83).

10.1.3. Strukturen^{EZ}

Sätze, Absätze oder Kapitel besitzen stets eine Struktur^{EZ}, die vom/von der AutorIn festgelegt wurde. „Erkenntnis, insofern sie über Text vermittelt wird, weist also immer eine bestimmte Art von Struktur^{EZ} auf: Einzelne Elemente (wie z.B. Wörter) werden zu Einheiten (wie z.B. Sätze) zusammengeschlossen.“ (Stephenson 2003, 118). Nur die

Betrachtung der Gesamtheit der Einheiten zeigt den wirklichen Sinn, der dahinter liegt (vgl. ebd. 118 f.).

Weiters wird durch die Reduktion der Aussage auf einen bestimmten Kern eine Zuordnung zu einer Dimension ermöglicht. Exakt dieser Vorgang erfolgt bei der vorliegenden Forschungsarbeit, wenn beispielsweise zwischen den Kategorien „Fremdbezug“ und „Eigentext“ unterschieden wird und anhand dieser ein Text analysiert wird. Man kann dabei die unterschiedlichsten Kategorien verwenden, da der jeweilige Blickwinkel auf den Kern ausschlaggebend ist. „Je nachdem, welches Begriffs- und Regelsystem man einsetzt, entstehen andere Strukturierungsergebnisse und andere Bestimmungen der „Organisation“ der jeweiligen Texteinheit.“ (ebd. 120).

Demzufolge gibt es nicht *das richtige* Regelsystem für einen Text, sondern es bestehen verschiedene gleichwertige Systeme nebeneinander, die unterschiedliche Betrachtungsweisen von Text mit sich bringen. In unserer Forschungsgruppe wurden von den anderen beiden Zweiergruppen, die sich mit Paradigmen und Kasuistik beschäftigen, ebenfalls Regelsysteme zur Kodierung entwickelt, die neben unserem gleichwertig bestehen und Anwendung finden.

10.1.4. Chronologie

Unter Chronologie^{EZ} wird der zeitliche Ablauf der Forschung verstanden.

Stephenson beschreibt dies folgendermaßen:

„Auch in den bisher erörterten Bestimmungsdimensionen wissenschaftlicher Inhalte kommt dem Hintereinander der einzelnen Schritte, kommt dem Ablauf des Geschehens in der Reihenfolge von Anfang, Mitte, Ende, von Vorher und Nachher eine entscheidende Bedeutung zu: Ich muss Ziele bestimmt haben, bevor ich über die Wege zu diesen Zielen nachdenken kann, ich benötige das Auftreten eines Phänomens, bevor ich es beschreiben und erklären kann, ich muss schon eine Aussage getroffen haben, bevor ich sie analysieren kann, es muss ein Wissen geben, bevor ich es übernehmen, anwenden oder vermitteln kann etc.“ (ebd. 130).

Jeder Autor/jede Autorin trägt zu diesem Aspekt bei, indem er einen Text früher oder später verfasst oder am Ende noch einmal verändert. In dieser Forschungsarbeit wird die Chronologie^{EZ} der analysierten Texte nicht berücksichtigt. Jedoch wird durch die Verschriftlichung der Diplomarbeit eine Chronologie^{EZ} entwickelt, indem Einleitung, Hauptteil und Schluss verschriftlicht werden und diese in einer bestimmten Reihenfolge

verfasst werden. Dementsprechend beinhaltet jeder Text eine gewisse Chronologie^{EZ}, die für den Leser/die Leserin notwendig ist, um eine Verständlichkeit zu gewährleisten.

10.1.5. Abschnitte^{EZ}

Stephenson teilt Wissen in vier verschiedene Abschnitte^{EZ} ein: Beschreibungen (Phänomenalisierung), Erklärungen (Kausalisierung), Ziele (Finalisierung) und Mittel (Medialisierung).

Beschreibungen beantworten die „Wie“-Fragen und Erklärungen die „Warum“-Fragen, die „die vorher beschriebenen Phänomene resp. Realitätsanteile in ein Netz von Wirkungszusammenhängen“ (ebd. 123) stellen. Nichtsdestotrotz sind Ziele und Mittel notwendig, um Wissen fundiert, nach den Regeln der jeweiligen Wissenschaftlergemeinschaft, präsentieren zu können (vgl. ebd. 123 f.).

10.1.6. Bezüge^{EZ}

Stephenson führt im EZ vier Bezüge^{EZ} an: Übernahme und Integration, Untersuchung und Überprüfung, Vermittlung und Lehre sowie Anwendung und Erweiterung. Hierbei handelt es sich um die grundlegenden Arten, wie auf Wissen Bezug genommen werden kann (vgl. ebd. 124 f.).

AutorInnen nehmen in ihren Ausführungen immer wieder auf bereits Formuliertes Bezug^{EZ}, da nur so der wissenschaftliche Prozess vorangetrieben wird. Dieser Aspekt ist wesentlich in dieser Forschungsarbeit, da die Zitate von AutorInnen, im Speziellen jene, die Freud und Adler zitieren, untersucht werden. Zitate stellen damit Bezüge^{EZ} des EZ dar, wobei in diesem Forschungsvorhaben vor allem die Personen, auf die Bezug genommen wird im Mittelpunkt stehen und die Art der Bezüge vorerst sekundär ist.

10.1.7. Positionen^{EZ}

Mit Position^{EZ} ist im Wesentlichen die reflektierende Vorgehensweise der Wissenschaft gemeint. In der Wissenschaft erfolgt, laut Stephenson, immer ein „Schritt zurück“, um eine Position^{EZ} aus der jetzigen Sicht zu beschreiben. Dementsprechend ist Wissenschaft „streng genommen immer a posteriori tätig.“ (ebd. 125).

Dies wird anhand der Theorie-Praxis Unterscheidung dargestellt. So erfolgt beispielsweise anfangs eine praktische Tätigkeit, auf die in einem weiteren Schritt Bezug genommen wird, wodurch eine neue Position^{EZ} vollzogen wird. Meist ist es sogar der Fall, dass die jeweiligen Ausführungen des Autors/der Autorin nochmals reflektiert werden, wodurch wiederum eine neue Position^{EZ} verwendet wird (vgl. ebd. 125 f.). Diese Vorgehensweise

wird im hier beschriebenen Forschungsprozess untersucht, da eine Analyse der AutorInnen, die Freud, Adler oder andere AutorInnen zitieren, erfolgt. Dementsprechend geht es in dieser Diplomarbeit um Positionen^{EZ}, die zwei oder teilweise sogar drei „Schritte zurück“ liegen, denn „prinzipiell gibt es so viele Positionen^{EZ}, wie oft ein „Schritt zurück“ gesetzt wird.“ (ebd. 126).

10.1.8. Räume^{EZ}

Stephenson unterscheidet im EZ zwischen drei Arten von sogenannten Denk-Räumen: personale, interpersonale und virtuelle. Der personale Denk-Raum ist der Beginn, da „jeder Satz zunächst einmal von einer Person gedacht, gesprochen oder geschrieben werden muss, damit er als Phänomen in die Welt tritt und von einer Person (derselben oder einer anderen) gehört oder gelesen (bzw. mitgedacht) werden muss“ (ebd. 126). Jeder Gedanke beginnt und endet im personalen Denk-Raum und kann dort von einer anderen Person wieder aufgegriffen werden. Eine derartige Verbindung kann entweder real oder fiktiv stattfinden.

Der Denk-Raum mehrerer Personen wird als interpersonal bezeichnet, auf der Ebene einer gesamten Disziplin spricht man von einem virtuellen Raum (vgl. ebd. 126 f.).

Für uns sind unterschiedliche Denk-Räume und Kombinationen dieser relevant: Grundsätzlich gehört diese Forschungsarbeit zum personalen Denk-Raum von mir selbst. Einerseits sind die personalen Denk-Räume Freud, Adler und andere AutorInnen bedeutend, mit diesen geht gleichzeitig der virtuelle Denk-Raum der Psychoanalytischen Pädagogik einher. Schließlich ist aber auch der interpersonale Denk-Raum der IMPI Forschungsgruppe insgesamt nicht zu vergessen, der für das Vorankommen jedes Einzelnen wichtig ist.

10.1.9. Bereiche^{EZ}

Hier kann im Wesentlichen zwischen den zwei Bereichen^{EZ} Theorie und Empirie unterschieden werden. Empirie meint Dinge, die real nachvollziehbar sind und Theorie meint jene „Begrifflichkeiten [...], vor deren Hintergrund wir die Wirklichkeit betrachten“ (ebd. 121).

10.1.10. Ebenen^{EZ}

In Bezug auf die Ebenen^{EZ} wird sowohl bei Theorie als auch bei der Empirie zwischen verschiedenen Differenzierungsgraden unterschieden. In der Theorie spricht man von Oberbegriffen und Unterbegriffen, wie beispielsweise Vogel und Amsel, wobei immer

mehr Unterbegriffe als Oberbegriffe existieren. Außerdem gilt jenes, das für die Oberbegriffe Geltung hat, auch für die Unterbegriffe. In unserem Beispiel könnten Vögel fliegen, also können Amseln dies ebenso. Die Empirie verhält sich konträr dazu und wird eingeteilt in „Einzelfall“, „Stichprobe“ und „Grundgesamtheit“. Höherer Differenzierungsgrad besteht beim Einzelfall in der Empirie und bei den Oberbegriffen in der Theorie (vgl. Anlanger 2009, 36).

10.1.11 Übergänge^{EZ}

Wenn WissenschaftlerInnen Aussagen machen, so sind zwischen diesen stets Übergänge vorhanden. Je weiter diese gefasst werden, desto unsicherer ist die Argumentation und je enger, desto sicherer. Weiters können dabei im Nachhinein immer noch Zwischenschritte eingefügt werden, „um die Übergänge zu verkürzen“ oder der Text kann neu und somit allgemeiner formuliert werden, wodurch größere Abstände zwischen den Übergängen erzeugt werden (Stephenson 2003, 130 f.).

„Übergänge werden zwischen und in allen Dimensionen geschaffen. [...] Und je nachdem, welche Person mit welchem Hintergrund diese Übergänge wahrnimmt, empfindet sie diese als passend, zu eng oder zu weit“ (ebd. 131). Dementsprechend ist der Blickwinkel des/der Wissenschaftlers/Wissenschaftlerin maßgeblich und führt damit mehr oder weniger zu Veränderungen.

10.1.12 Themen^{EZ}

„Themen geben einen Gegenstand auf hoher Abstraktionsebene an, ohne diesen weiter zu entfalten.“ (Strohmer 2008, 97). Themen werden meist in Überschriften, also im Supratext genannt (vgl. ebd. 97). So lautet das Thema dieser Diplomarbeit der Einfluss der Gründerväter auf die aktuelle Zitationskultur der Psychoanalytischen Pädagogik, das anhand der Analyse von Fachartikeln untersucht wird.

10.1.13 Modalitäten^{EZ}

Modalitäten sind im Wesentlichen Arten von wissenschaftlichen Präsentationsmöglichkeiten. Stephenson führt als wichtige Beispiele Behauptungen, Fragestellungen und Feststellungen an, die durch Punkt, Fragezeichen und Rufzeichen am Ende des Satzes charakterisiert sind. Es ändert sich durch die unterschiedlichen Satzzeichen zwar der Inhalt nicht, jedoch führen verschiedene Satzzeichen zu einem Unterschiede in den wissenschaftlichen Folgen (vgl. Stephenson 2003, 128 f.).

Behauptungen, Fragestellungen und Feststellungen sind die wissenschaftlich bedeutendsten Präsentationsmöglichkeiten unter unzähligen, aus folgenden Gründen:

„Jeder Forschungsprozess beginnt mit hypothesenartigen Frage(stellunge)n, jedes Ergebnis enthält thesenhafte Behauptungen, und in allen Frage-Antwort-Prozessen bleiben bestimmte Elemente unhinterfragt und als Feststellungen unangetastet.“ (ebd. 129).

Insgesamt wurden also bisher 13 Dimensionen der Wissenschaft aufgefunden. Diese können natürlich auch in den unterschiedlichsten Kombinationsformen auftreten.

10.2. EHT-Quantifizierung

Um eine Vergleichbarkeit der verschiedenen Kategorien zu ermöglichen, ist eine gewisse Quantifizierung notwendig. Auf die „Grundannahmen der EHT – Quantifizierung“ geht Stephenson im Rahmen eines Vortrags zur neuesten Version der EHT 5.1 ein. Er beschreibt dabei acht Regeln, die für die Quantifizierung der EHT charakteristisch sind.

Erstens ist es bedeutend, dass der Text eine gewisse Anzahl an Elementen (Worte) enthält, die für die Analyse elementar sind. Der Fließtext enthält Elemente wissenschaftlicher Diskurse. Dies ist insofern wichtig, da die Forschungsarbeit auf wissenschaftlichem Niveau und auf Basis wissenschaftlicher Texte gründen soll und die hier vollzogene Auswertung wesentlich auf diesem Aspekt aufbaut. Weiters erläutert Stephenson: „Diese Inhalte können gesehen werden als „Gegenstände, über die Aussagen gemacht werden““ (Stephenson 2008, 7). Dementsprechend können die Inhalte beschrieben werden und anhand der 13 Dimensionen des EZ analysiert werden (vgl. ebd. 7).

Weiters sollte eine Kategorisierung und Kodierung des Texts möglich sein, um eine Erforschung mit Hilfe der EHT durchführen zu können. Daher beinhalten dimensionsspezifische Textfelder „eine Elementenkonstellation, die als bestimmte Ausprägung einer Dimension(skonstellation) erfasst und signiert werden kann“ (ebd. 7).

Da die Kodierung vorwiegend auf Textelementen basiert, machen diese den Großteil des Texts aus. Weiters erfolgt die Auswertung der Ergebnisse stets auf einer bestimmten Abstraktionsebene, im Falle dieser Diplomarbeit wird die Wortanzahl der unterschiedlichen Kategorien in den diversen Texten erfasst. Damit wird also auch einer

quantitativen Auswertung Rechnung getragen und man kann schließlich von einer Kombination qualitativer und quantitativer Methoden sprechen (vgl. ebd. 7).

Abschließend ist demnach mithilfe der Quantifizierung der EHT eine Vergleichbarkeit verschiedener Texte anhand unterschiedlicher Kategorien, die im Ausmaß der jeweiligen Wortanzahl gemessen werden, möglich.

10.3. MaxQDA 10

In den frühen Jahren der EHT erfolgte Textanalyse und die dazugehörige Kodierung noch händisch. Die Texte wurden kopiert oder ausgedruckt und dann in den jeweiligen Farben - jede Farbe steht für eine bestimmte Kategorie - kodiert. Am Ende der Kodierphase wurden die einzelnen Kodierungen gezählt und anteilmäßig verglichen. Man kann sich vorstellen, wie umständlich und zeitaufwändig eine derartige Verfahrensweise ist.

Dementsprechend erfolgte mit MaxQDA 10 ein Quantensprung in der Technik der Textanalyse. Mit diesem Programm ist es möglich, einzelne Texte in einem Gesamtprojekt zu speichern und diese mit Hilfe des Programms zu kodieren. Es konnte dadurch also eine derartige Zeitersparnis erreicht werden, sodass nun in kürzerer Zeit um vieles größere Datenmengen analysiert und verarbeitet werden können.

Im ersten Moment sieht es danach aus, als gingen nur positive Neuerungen mit dem Programm einher, jedoch ist es notwendig, auf einige technische Probleme hinzuweisen, die im Laufe des Forschungsprozesses bisher auftauchten:

Einerseits traten Schwierigkeiten bei der Aufbereitung der Daten auf, da bei der Erstellung eines Projektes in MaxQDA eine digitale Version aller Daten erforderlich ist. Weiters kam es zunehmend zu Problemen bei der Weitergabe der MaxQDA-Projekte in *.mx4 Form, da diese plötzlich von anderen Personen des Forschungsteams nicht mehr geöffnet werden konnten.

Dadurch wird also ersichtlich, dass es zu zunehmenden Schwierigkeiten kommt, da es sich bei dem vorliegenden Projekt um eine Pilotstudie handelt. Dabei ist es aber auch wichtig, dass genau diese Probleme und ihre Lösungen bedeutend sind und festgehalten werden müssen, um den Weg für weitere Forschungen im Bereich der EHT zu ebnen.

Um dem Leser/der Leserin den Aufbau des Programms noch besser verdeutlichen zu können ist im Anhang eine Abbildung dessen vorhanden. Diese wird hier beschrieben, um

eine Nachvollziehbarkeit des Hauptteils des Forschungsprozesses, der Kodierung, zu ermöglichen.

Das Forschungsprojekt enthält alle Dokumente, die analysiert werden. Diese finden sich links oben im Feld der Liste der Dokumente. Rechts daneben, im so genannten Dokument-Browser wird das aktuell geöffnete Dokument angezeigt, das somit zur Kodierung bereitsteht. Die Kodierung in MaxQDA 10 erfolgt per Drag and Drop, es wird also die jeweilige Textstelle markiert und in die zugehörige Kategorie gezogen. Dadurch ist die Kodierung abgeschlossen und es erscheint links neben dem Kodierten Text eine farbige Klammer mit dem Namen des jeweiligen Codes.

Weiters befindet sich links unten im Programm eine Liste der Codes mit farblicher Zuordnung und der Häufigkeit der Verwendung dieser. Bei gleichzeitiger Aktivierung eines oder mehrerer Codes und eines oder mehrerer Texte werden die jeweiligen kodierten Textstellen des/der aktivierten Codes in der Liste der Codings angezeigt. Diese Funktion ist ebenfalls sehr nützlich bei der Suche nach einem Beispiel für einen bestimmten Code.

Außerdem sind die Texte in MaxQDA 10 vor ungewollten Veränderungen durch den Edit-Modus geschützt. Es ist notwendig, diesen einzuschalten, um etwaige Veränderungen am Text, beispielsweise im Falle eines Tippfehlers, im Nachhinein zu gestalten. Nach Beenden dieser wird der Edit-Modus wieder ausgeschaltet und die Kodierung wird fortgesetzt.

Der Umgang mit MaxQDA 10 gestaltete sich zu Beginn als sehr schwierig, sobald jedoch eine Art Routine im Forschungsprozess erlangt wurde, waren auch diese Probleme beseitigt. Ein großer Vorteil des Programms liegt in der Tatsache, dass viele Arbeitsschritte intuitiv erfolgen und daher vorwiegend ein so genanntes Learning by doing den Untersuchungsprozess vorantreibt.

10.3.1. Neuerungen und Möglichkeiten mit MaxQDA 10

Um noch exakter darzustellen, welche Möglichkeiten und Alternativen sich mit MaxQDA 10 auf tun, werden diese im folgenden Kapitel noch genauer erläutert.

Philipp Mayring beschreibt sehr treffend die Vorteile „grundlegender Prozeduren der Computerunterstützung“ (Mayring 1996, 111 f.). Er nennt unter anderem folgende Grundfunktionen der computergestützten Forschung, die auch bei der Forschung für diese Diplomarbeit zentral waren:

- „- Markieren von Textbestandteilen und Kennzeichnung mit einer Auswertungskategorie (Kodierung);*
- Markierung weiterer Textbestandteile (Zitate) unter derselben Kategorie (Kodierung);*

- *Zusammenstellung aller Zitate pro Kodierung, auch über größere Textkorpora hinweg;*
- *Rückverfolgung aller Textstellen in ihrem Kontext pro ausgewertetem Kode“*
(ebd. 111).

Im Anhang dieser Arbeit findet sich eine Abbildung von MaxQDA 10, die zeigt, dass rechts unten im Programm ein Fenster mit „Liste der Codings“ vorhanden ist. Dieses Fenster dient der Rückverfolgung von Textstellen. Bei Aktivierung eines Texts und einer jeweiligen Kategorie zeigt das Programm alle in diesem Werk vorhandenen markierten Textstellen dieser Kategorie an. Dies kommt insbesondere bei der nachträglichen Verschriftlichung und Erklärung des Forschungsprozesses zum Tragen.

In weiterer Folge erwähnt Mayring die Veränderbarkeit der Kategorien im Verlauf der Forschung, die auch mithilfe von MaxQDA 10 ganz leicht möglich ist. Wenn beispielsweise die Farbe einer Kategorie verändert wird, so wird dies im gesamten Projekt in der neuen Art und Weise übernommen. Außerdem ist es möglich, unendlich viele Über- und Unterkategorien zu bilden, die auch nachträglich noch eingefügt werden können. Auch die Suchfunktion des Programms kam einige Male zum Einsatz, da beispielsweise für die Kategorien Fremdbezug auf Freud oder auf Adler die Suche der Namen der Autoren ausreicht, um sie in den einzelnen Texten zu finden und über eine nachfolgende Kodierung zu entscheiden (vgl. ebd. 111 f.).

Mayring spricht außerdem einen für diese Arbeit relevanten Vorteil computergestützter Forschung an: „Kommentierung von Kategorien oder Codes zur genaueren Definition und eventuellen Revision“ (ebd. 112). In MaxQDA 10 ist es möglich, zu den einzelnen Kodierungen Memos hinzuzufügen, die beispielsweise als Erklärungen für die jeweilige Wahl einer Kategorie dienen. Da gerade der qualitativen Forschung sehr häufig vorgeworfen wird, dass die Ergebnisse subjektiv beeinflusst werden, gilt es diese Funktion peinlichst genau zu verwenden, wenn der Forscher/die Forscherin zu einer problematischen Textstelle hinsichtlich der Kodierung gelangt. Neben den hier beschriebenen Memos gibt es auch noch Kommentare die zur jeweiligen Kodierung hinzugefügt werden, um eine Begründung der Kodierung zu ermöglichen. Diese unterscheiden sich aber nicht wesentlich von den zuvor erklärten Memos.

Des Weiteren ist der/die WissenschaftlerIn mithilfe von MaxQDA 10 in der Lage, den einzelnen Kodierungen unterschiedliche Gewichte zuzuweisen, um dementsprechend den jeweiligen Grad der Bedeutung und des Werts kenntlich zu machen. In der vorliegenden

Diplomarbeit wurde dies aus Zeitgründen nicht durchgeführt. Eine derartige Analyse würde dem Rahmen einer Diplomarbeit nicht gerecht werden. Diese Funktion könnte jedoch für weitere Forschungen im Bereich der EHT durchaus hilfreich sein.

Schließlich ist jedoch noch darauf hinzuweisen, dass MaxQDA 10 lediglich eine quantitative Auswertung und graphische Darstellung dieser im Hinblick auf die Anzahl der Kodierungen durchführen kann. Für eine Auswertung nach Wortanzahl ist es aber notwendig, die Daten in eine Excel Datei zu exportieren. Bei manchen Fragestellungen reicht durchaus eine Auswertung nach Anzahl der Kodierungen aus. In diesem Forschungsprozess wurde aber festgestellt, dass dies zu einer nicht tragbaren Verfälschung der Daten und weiters zu einer Fehlinterpretation führen könnte.

11. Untersuchung

Die Untersuchung beschränkt sich in dieser Diplomarbeit auf die Texte der Hauptpublikationsorgane Reihe Psychoanalytische Pädagogik und Beiträge des Jahrbuchs für Psychoanalytische Pädagogik der Jahre 2005 bis 2009. Dabei ist jedoch einschränkend zu sagen, dass die Abstracts und Rezensionen von der Analyse ausgeschlossen wurden. Die übrigen Inhalte wurden aufbereitet und mit dem Programm MaxQDA 10 der Firma Verbi gespeichert und daraufhin kategorisiert. Die Forschungsarbeit teilt sich in zwei wesentliche Schritte: Grobanalyse und Feinanalyse, die in den folgenden Kapiteln genauer beschrieben werden.

11.1. Verlauf der EHT

Da die vorliegende Pilotstudie einen Teil einer Forschungsgruppe darstellt, wurden die zu analysierenden Texte im Gesamtteam aufbereitet, sodass ein großer Textpool entstehen konnte. Zuerst musste recherchiert werden, welche Bücher in den Jahren 2005 bis 2009 im Rahmen der jeweiligen Publikationsorgane erschienen sind und welche Texte diese enthalten. Daraufhin wurden jeder Person der Forschungsgruppe einige Bücher zugewiesen, für deren Aufbereitung sie in Folge zuständig war. Susanne Bauer-Rupprecht übernahm schließlich die Aufgabe alle Texte in das Programm MaxQDA 10 zu integrieren und einen Gesamttextpool zu erstellen. Erst als diese Datei fertig war, konnte mit dem eigentlichen Forschungsteil begonnen werden.

Stephenson beschreibt den Ablauf der Empirisch-Hermeneutischen-Textarbeit aus drei Schritten bestehend: EHT-P, EHT-A und EHT-K. Mit EHT-P meint er die Planung und Erstellung der jeweiligen Texte, die analysiert werden sollen. Im Fall unserer Forschungsgruppe waren dies die Auswahl der Texte und die Erstellung des gesamten Textpools. Danach erfolgt die eigentliche Untersuchung mit Hilfe der EHT-A. In diesem Schritt werden die Texte im Sinne der Grob- und Feinanalyse kodiert und das Codesystem immer wieder an die Veränderungen angepasst (vgl. Strohmer 2008, 110 f.).

Zuletzt erfolgt EHT-K, damit meint Stephenson die Textkritik. In diesem Schritt werden die Forschungsergebnisse erklärt und die analysierten Texte im Hinblick auf die Resultate kritisiert (vgl. ebd. 110 f.).

Laut Strohmer besteht die Textanalyse aus mehreren Schritten.

Zuerst muss die Textsorte bestimmt werden, die Eingang in die Arbeit findet, damit werden die Rahmenbestimmungen festgelegt (vgl. ebd. 111). Die vorliegende Analyse behandelt Fachartikel des Jahrbuchs für Psychoanalytische Pädagogik und der Reihe Psychoanalytische Pädagogik aus den Jahren 2005 bis 2009. Von der Analyse sind Rezensionen und Abstracts ausgeschlossen.

Die Analyse wird in zwei Schritte eingeteilt: Grobanalyse und Feinanalyse, die genau beschrieben werden. Die in jedem Analyseschritt verwendeten Codes werden erklärt und in einem eigenen Kapitel wird jeweils auf Textauszüge und ihre Kodierung eingegangen, um die Anwendung der Codes für den Leser/die Leserin schlüssig darzustellen.

Laut Stephenson muss jede Untersuchung, die der EHT folgt, von forschungsleitenden Fragen ausgehen, die am Ende des Forschungsprozesses beantwortet werden und in diesem Sinn zum wissenschaftlichen Fortschritt beitragen (vgl. ebd. 111).

Diese wurden bereits im Kapitel 9 Forschungsfrage formuliert. Als nächster Schritt der EHT nach Stephenson wird die Rahmung des Materials und die Rahmung der Textteile festgelegt (vgl. Strohmmer 2008, 112 f.).

Der gesamte Textpool des IMPI-Projekts, also einschließlich der individualpsychologischen Literatur umfasst 353 Texte, davon sind 28 Editorials, 9 Vorwörter, 283 Fachartikel, 21 Glossen und 12 Diskussionen. Hier stellt sich heraus, dass dieses Projekt eine enorme Textmenge verarbeitet. Im Sinne der Aufteilung in Psychoanalytische und Individualpsychologische Perspektive halbiert sich das Datenmaterial für die einzelnen Pilotstudien. In Abbildung 3 wird dieses umfangreiche Datenmaterial zusammenfassend dargestellt.

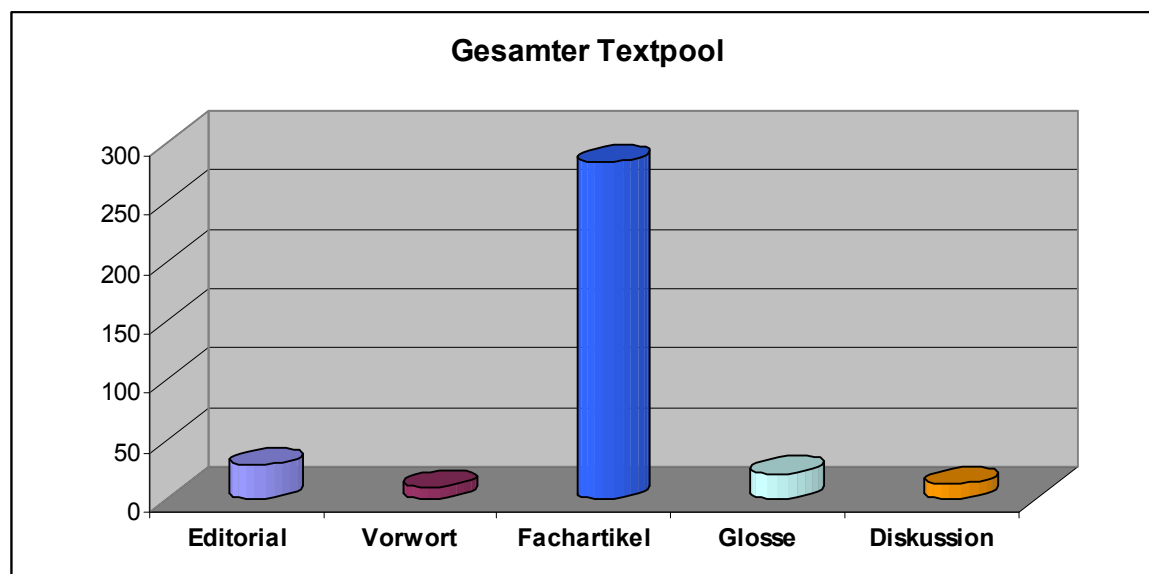


Abbildung 3: Anteil der einzelnen Artikel am gesamten Textpool

In Anbetracht dieses umfangreichen Textpools wird klar, dass vor allem die Aufbereitung dieses Datenmaterials schon einen großen Teil der Forschungsarbeit umfasste.

Wie bereits erwähnt, handelt es sich bei dieser Untersuchung um die Analyse der Artikel des Jahrbuchs für Psychoanalytische Pädagogik und der Reihe Psychoanalytische Pädagogik der Jahre 2005 bis 2009, wobei Rezensionen und Abstracts von der Forschung ausgeschlossen werden. Insgesamt ergeben sich damit 36 Texte des JPP und 73 Artikel der RPP.

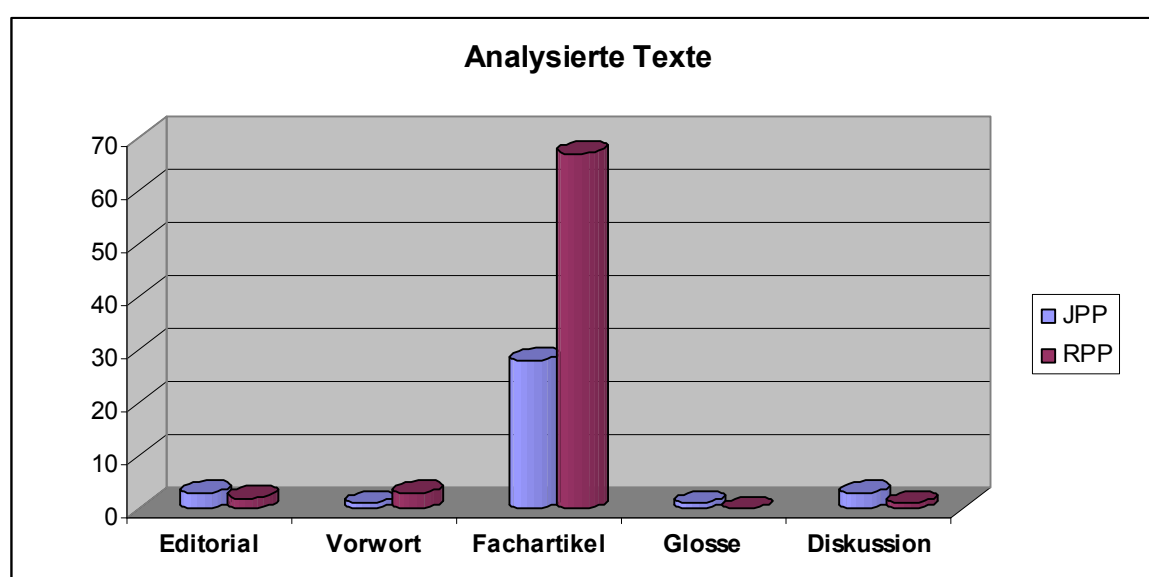


Abbildung 4: Analysierte Texte in JPP und RPP

Abbildung 4 zeigt noch einmal eine Einteilung der einzelnen Textarten unterschieden nach JPP und RPP. Es wird sogleich ersichtlich, dass insgesamt eine höhere Anzahl an Fachartikeln der RPP analysiert wurde. Dies wird auch in der statistischen Auswertung später berücksichtigt.

In Tabelle 2 werden die zur Abbildung 4 zugehörigen Zahlen veranschaulicht und ebenso in JPP und RPP getrennt erfasst. Mit dieser Darstellung wird der Rahmen der Untersuchung festgelegt (vgl. Bauer-Rupprecht 2011, 27).

	JPP	RPP	Gesamt
Editorial	3	2	5
Vorwort	1	3	4
Fachartikel	28	67	95
Glosse	1	0	1
Diskussion	3	1	4
Σ	36	73	109

Tabelle 2: Rahmen der analysierten Texte

Wie hier ersichtlich wird, umfasst die Untersuchung vorwiegend Fachartikel, jedoch wurden auch Glossen, Diskussionen, Vorwörter und Editorials nicht ausgeschlossen, da auch diese aufschlussreiche Informationen in Bezug auf die Bedeutung von Sigmund Freud und Alfred Adler enthalten könnten.

11.2. Hypothesen

Wissenschaftliches Forschen meint immer ein hypothesengeleitetes Vorgehen. Dementsprechend werden auch für dieses Forschungsvorhaben Hypothesen formuliert. Am Ende des Forschungsprozesses wird überprüft, ob sich diese bewahrheitet haben.

Folgende Hypothesen beeinflussen diese Arbeit:

- In Anlehnung an Julia Strohmer, die im Zuge ihrer Dissertation einen Fremdtextgehalt von rund 72 Prozent in den Texten der Psychoanalytischen Pädagogik fand, ist anzunehmen, dass auch in dieser Forschungsarbeit ein Fremdbezug von über 50 Prozent gefunden wird (vgl. Strohmer 2010, 266).

- Es handelt sich zwar bei Sigmund Freud und Alfred Adler um die Gründerväter der Disziplin, jedoch ist davon auszugehen, dass der Bezug auf diese sehr gering ist, da ihre Werke zeitlich schon sehr lange zurückliegen. Demnach liegt dieser Arbeit der Ansatz zugrunde, dass auf die Gründerväter nur hin und wieder möglicherweise einleitend zurückgegriffen wird, eine häufige Zitierung in der aktuellen Literatur ist jedoch nicht zu erwarten.
- Da schon seit Jahren auf universitärem Niveau eine einheitliche Zitierweise angestrebt wird, ist zu erwarten, dass die AutorInnen auf exakte Quellenangaben und Nachvollziehbarkeit der zitierten Literatur achten.

Im Zuge der Darstellung der Ergebnisse werden diese Hypothesen einzeln auf ihre Bestätigung überprüft.

11.3. Grobanalyse

In der Grobanalyse, dieser Schritt zählt nach Stephenson noch zur EHT-A „wird in einem ersten Schritt der ‚Codierte Text‘ bestimmt.“ (Aus: Kodierregeln für die Gruppe „ZIT“ 2011-02-05). Zu diesem Zweck müssen die Texte in digitalisierter Form im MaxQDA 10 gespeichert sein, sodass die farbliche Markierung beginnen kann. Außerdem ist es in der Phase der Grobanalyse wichtig, die Wortanzahl der einzelnen Texte herauszufinden, um eine quantitative Analyse zu ermöglichen.

Damit eine intersubjektive Überprüfbarkeit gewährleistet werden kann, wurden individuelle Kodierregeln für jede Diplomarbeitgruppe formuliert, die eine exakte Vorgehensweise bei der Kodierung zulassen. Eine laufende Adaption dieses Regelkatalogs ist notwendig, um mit diversen Eigenheiten der Texte umzugehen und Problematiken bei der Kodierung zu lösen.

Grundsätzlich wurde, wie bereits erwähnt, der so genannte „erweiterte Kerntext“ bearbeitet. Dieser, durch Julia Strohmer geprägte Begriff, meint den gesamten Text mit Fußnoten, jedoch ausgenommen Anhang, Abstract und Literaturverzeichnis (vgl. Strohmer 2008, 113).

Dieser Forschungsschritt ist gekennzeichnet durch die Frage: „Bezieht sich der/die AutorIn auf andere Werke (Fremdbezug)?“. In diesem Sinn wurde der gesamte zu kodierende Text als „Fremdbezug“ bezeichnet. Damit ist all jener Text gemeint, der dem untersuchten Werk

fremd ist, dies sind Textstellen in denen sich der Autor/die Autorin auf andere Werke bezieht, die nicht zur untersuchten Schrift gehören. Der/die AutorIn könnte sich beispielsweise auch auf die Einleitung im selben Text beziehen. Dies würde nicht als Fremdbezug laut der hier verwendeten Kodierregeln gelten.

Zum Code Fremdbezug zählen also all jene Abschnitte, die einen Bezug zu fremdem Text aufweisen. Dies ist auch der Fall, wenn ein/e AutorIn auf einen eigenen Text verweist, der zu früheren Zeiten bereits publiziert wurde, wie beispielsweise in folgendem Abschnitt:

„Noch im selben Jahr konnten die Diskussionsbeiträge von Volker Schmid (1990) und Jürgen Körner (1990) in Verbindung mit einer kurzen Einführung von Wilfried Datler (1990), einem Diskussionsbericht von Burkhard Müller (1990) und einer Replik von Helmuth Figdor (1990) im zweiten Band des Jahrbuchs nachgelesen werden².“ (Datler et al. 2009, 10).

Es handelt sich hierbei um einen Artikel, der unter anderem von Datler verfasst wurde. Er verweist dabei auf einen eigenen Text, der zu einem früheren Zeitpunkt bereits publiziert wurde und demnach als etwas Fremdes im Sinne von einem anderen angehörend, gilt (vgl. Duden 2003, 254 f.). Dieser Abschnitt wurde demnach als Fremdbezug kodiert.

Im Schritt der Grobanalyse wird in ganzen Sätzen kodiert. Vor allem das Erwähnen eines fremden Namens gilt als Zeichen für Fremdbezug. Jedoch muss dabei folgendes beachtet werden:

„Das Auftauchen eines Namens allein garantiert allerdings noch nicht den Fremdbezug! Nur, wenn direkt oder indirekt auf das Werk der genannten Person Bezug genommen wird, darf die Kodierung erfolgen!“ (Aus: Kodierregeln für die Gruppe „ZIT“ 2011-02-05).

Es war im Verlauf des Forschungsprozesses immer wieder wichtig, sich ins Gedächtnis zu rufen, dass nur der Bezug auf andere Werke als Fremdbezug gilt und nicht der bloße Verweis auf Aussagen des jeweiligen Autors/der jeweiligen Autorin (vgl. ebd.).

Weiters muss bei durchgehender Markierung auch in jedem Satz ein Bezug zum Autor/zur Autorin vorhanden sein. Dieser kann sowohl in direkter als auch in indirekter Form auftreten und wird in der Regel anhand der sprachlichen Ausdrucksweise erkannt (vgl. ebd.).

11.3.1. Rahmen des zu kodierenden Textes

Hier wird noch einmal der Textrahmen, der zu analysieren ist, angesprochen. Es wurde der so genannte erweiterte Kerntext kodiert, der auch Fußnoten umfasst, jedoch keine Überschriften, Abstracts, Anhang oder Literaturverzeichnis. Das Literaturverzeichnis wurde trotzdem digitalisiert, da es bei der Unterscheidung von Anna und Sigmund Freud beispielsweise sehr hilfreich sein kann. Gerade die Fußnoten erwiesen sich als reich an Zitaten, wodurch eine Kodierung unbedingt notwendig ist. Jedoch muss einschränkend erwähnt werden, dass die Fußnoten nicht extra ausgewertet wurden, da die Hauptfragestellung Sigmund Freud und Alfred Adler betrifft.

Es wird hier vorab der Umfang der zu analysierenden Texte, gemessen an ihrer Wortanzahl, dargestellt, um sich ein erstes Bild des zu untersuchenden Materials machen zu können.

Insgesamt wurden 36 Artikel des JPP und 73 Artikel der RPP analysiert, dies sind die Fachartikel der Publikationen von 2005 bis 2009 ohne Buchrezensionen. Diese wurden unter anderem deshalb von der Kategorisierung ausgeschlossen, da in ihnen eigentlich vollständig Fremdbezug enthalten ist. Die Ergebnisse würden somit, nicht im Sinne der EHT, stark verzerrt werden.

Insgesamt betrug der zu kodierende Text 606854 Wörter, davon umfassen die Artikel des JPP 196917 Wörter und jene der RPP 409937. Man erkennt sogleich, dass in den letzten fünf Jahren deutlich mehr Fachartikel in der RPP erschienen sind als in der JPP. Dieser Unterschied muss auch in der Auswertung der Ergebnisse berücksichtigt werden, da eine derartige zahlenmäßige Unterschiedlichkeit die Statistik und damit die quantitative Auswertung beeinflussen kann.

Die Überschriften, der so genannte Supertext, umfassten insgesamt 1140 Wörter, wobei 699 Wörter in der RPP gezählt wurden und im JPP 441. Die RPP hat natürlich eine höhere Wortanzahl im Bezug auf die Überschriften, da es sich auch um mehr analysierte Texte in der RPP handelt.

Nach der Erhebung der Wortanzahl jedes einzelnen Textes konnte mit der Kodierung begonnen werden.

11.3.2. Textbeispiele „Fremdbezug“

In diesem Abschnitt werden dem Leser/der Leserin sowohl für die Kategorie „Fremdbezug“ typische Kodierungen, als auch problematische Fälle vorgestellt.

Als typische Kodierung gelten Textabschnitte, in denen der/die AutorIn genau zitiert, wie beispielsweise: „Hiermit hat der Gesetzgeber gleichsam die primäre Aufgabe von Erziehungsberatungsstellen definiert (vgl. Obholzer 2000; Rice 1958/1987; Steinhardt, Datler 2005).“ (Finger-Trescher 2009, 104). Durch den Verweis wird deutlich, dass der Text mit Sicherheit in Anlehnung an andere AutorInnen geschrieben wurde und demnach als Fremdbezug zu kodieren ist.

Ein strittiger Punkt war die Kodierung von Gesetzestexten, die ein/e AutorIn analysiert, da es sich nicht, wie bei der üblichen Kodierung, um den Bezug auf ein fremdes Werk mit explizitem/r AutorIn handelt. Folgendes Beispiel verdeutlicht die Problematik bei der Kodierung:

„Allerdings erfährt die inhaltliche Ausgestaltung dieses Arbeitsauftrags immer schon unterschiedliche institutionelle und fachliche Ausgestaltungen - und seit dem Inkrafttreten des § 8a SGB VIII im Jahr 2005 zudem spürbare Veränderungen (SGB 2007).“ (ebd. 104).

Da es sich hierbei um das in Deutschland verwendete Sozialgesetzbuch handelt, das somit als verschriftlichtes Werk gilt, wird Fremdbezug kodiert.

Wie bereits erwähnt, ist für diese Diplomarbeit sowohl direkte als auch indirekte Bezugnahme auf Text relevant. Im folgenden Exempel folgt indirekter Bezug direktem Bezug, wodurch beide Sätze als Fremdbezug zu kodieren sind:

„Da Klein davon ausgeht, dass der Ödipuskomplex früher einsetzt, als Freud dies angenommen hatte, sieht sie das Ich einem frühen sadistischen Über-Ich ausgesetzt (vgl. Klein 1928). Dieses halte das Kind davon ab, sich selbst genauer zu erforschen und den Wisstrieb aufrechtzuerhalten, wodurch letztlich die Ich-Entwicklung und damit auch die intellektuellen Leistungen empfindlich gestört werden können.“ (Preiß 2008, 162 f.).

Um einen indirekten Verweis zu erkennen, ist es notwendig, die Ausdrucksweise genauer zu untersuchen. Da der Autor sich durch seine Wortwahl („dieses“) auf das im vorhergehenden Satz beschriebene „Über-Ich“ bezieht, ist wiederum eindeutig Fremdbezug zu markieren. Zudem verwendet der Autor den Konjunktiv I „halte“, der charakteristisch ist für die indirekte Rede.

In weiterer Folge des Forschungsprozesses war es notwendig, sich mit der Problematik von Allgemeinwissen auseinanderzusetzen. In der Regel wird in derartigen Abschnitten nicht zitiert, da die AutorInnen ihr eigenes Wissen wiedergeben. Sie greifen nicht auf ein explizites Werk zurück, wodurch der Text eindeutig nicht dem Fremdbezug zuzuordnen ist und folglich keine Kodierung erfolgt, wie auch hier:

„Ernst Federn wurde am 26. August 1914 in Wien geboren. Er wuchs in einer jüdisch assimilierten Familie auf und lernte die Psychoanalyse quasi am Mittagstisch kennen: Sein Vater Paul Federn war ein bekannter Wiener Arzt und Psychoanalytiker, der als langjähriger geschäftsführender Obmann der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung zum engsten Freundeskreis um Sigmund Freud gehörte.“ (Kaufhold 2009, 138).

Da sich eine andere Zweiergruppe in unserem vernetzten Forschungsteam dem Thema der Kasuistik widmet, gilt es, sich von dieser abzugrenzen. Aus diesem Grund wurde für die vorliegende Arbeit, als auch für die Analyse von Frau Bammer festgelegt, dass Fallbeispiele lediglich dann als Fremdbezug gelten, wenn eine Quelle angegeben wird. Als Quelle werden dabei sowohl eigene als auch Werke und Protokolle anderer AutorInnen angesehen. Wenn demnach ein/e AutorIn von einem eigenen praktischen Fall berichtet und diesen sozusagen aus ihren/seinen Gedanken niederschreibt und gleichzeitig keine Quelle angibt, so gilt dies als Eigentext und wird demnach nicht markiert.

Das folgende Beispiel soll dies illustrieren:

„Da Frau S. mit Beginn der Sommerferien in Karenzurlaub ging, war es möglich, Lukas kürzer in den Kindergarten zu geben. Die restliche Zeit verbrachte Lukas bei Frau S., die mit ihm viele Unternehmungen machte. Lukas genoss ganz offensichtlich die neu gewonnene (entspannte) Zeit mit seiner Mutter. Sie gingen häufig Baden oder kauften neue Möbel für das Kinderzimmer.“ (Barth-Richtarz 2009, 58).

Der Text gilt nicht als Fremdbezug, da keine Quelle angegeben wurde und die Autorin einen eigenen Fall gedanklich wiedergibt.

Häufig ist für eine Entscheidung, ob es sich um Fremdbezug handelt oder nicht, eine Auseinandersetzung mit dem Inhalt des Textes notwendig. Eine reine automatische Kodierung reicht meist nicht aus, um eine qualitativ hochwertige Entscheidung zu treffen.

„Schon als Jugendlicher trat er dem »Verein Sozialistischer Mittelschüler«, dann den »Kinderfreunden« und den »Roten Falken« bei - alles Jugendorganisationen im Umfeld der österreichischen Sozialdemokratie, die in den 1920er Jahren

durchaus revolutionäre Ideen hegten und eine »sozialistische Erziehung« pflegten, die den »Neuen Menschen«, den solidarischen, selbst- und klassenbewussten Menschen hervorbringen sollte. [...] Auch nach 1934, jenem Jahr, in dem die demokratischen Strukturen der Ersten Republik von der christlichsozialen Regierung Dollfuß durch Ausschaltung des Parlaments und Verbot aller Parteien sowie Etablierung eines autoritären Ständestaates endgültig beseitigt wurden, betätigte sich Ekstein weiterhin politisch und wurde dafür sogar zeitweise inhaftiert (Kaufhold 1993b, 46f.; Steinlechner-Oberläuter 2005, 98).“ (Gstach 2009, 146).

Dieses Zitat wurde vollständig als Fremdbezug kodiert. Einerseits aus der Überlegung heraus, dass zuvor stets biographische Daten von Rudolf Ekstein wiedergegeben werden, die sich in den nächsten Sätzen weiterziehen, somit wäre möglicherweise der Bezug zur gleichen Literatur noch vorhanden. Andererseits ist es wahrscheinlich der Fall, dass der Autor sinngemäß diese Daten wiedergibt und kein, wie normalerweise üblich, „vgl.“ verwendet. Diesbezüglich galt es sich den gesamten Text des Autors anzusehen, der bei keinem seiner Literaturangaben ein „vgl.“ schreibt und demnach eine Abgrenzung von Beginn und Ende der sinngemäßen Wiedergabe schwierig ist.

Man sieht also, die Zitierweise der unterschiedlichen AutorInnen ist keineswegs einheitlich und erschwert damit die Phase der Kodierung erheblich.

Weiters darf nicht vergessen werden, dass in diesem Schritt noch auf Satzebene kodiert wurde, auch wenn der Bezug auf eine/n bestimmte/n AutorIn schon zuvor endet. Die folgende Textstelle besteht im ersten Satz zwar aus einem Zitat und im zweiten Teil aus eigenen Gedanken beziehungsweise ist dies anzunehmen, da keine Zitierung vorliegt. Da in der Phase der Grobkodierung jedoch auf Satzebene zu markieren ist, wird der gesamte Satz als Fremdbezug gewertet.

„Leider verfügen wir, trotz des umfangreichen und außerordentlich verdienstvollen Werkes von Georg Misch (Misch 1949-1967) und den bemerkenswerten Arbeiten anderer Autoren, immer noch nicht über einen profitierenden und zugleich informierenden Überblick zur Geschichte der Autobiographie.“ (Schulze 2006, 43).

Schließlich wird noch ein Beispiel genannt, das sehr häufig in der Kodierphase auftrat. Grundsätzlich ist sowohl im Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik als auch in der Reihe Psychoanalytische Pädagogik ein Artikel pro Buch für die Literaturumschau

eingepplant. Diese beinhalten nicht nur einen hohen Anteil an Fremdbezug, sondern auch eine andere Art der Zitierweise.

„Der erste Teil dieses Buches fokussiert dementsprechend aus theoretischer und grundlagenwissenschaftlicher Sicht die frühen Bindungsprozesse. Ausgewiesene Experten stellen hier den Kenntnisstand zu den Kernthemen des Buches dar: Es werden zunächst neurowissenschaftliche und entwicklungspsychologische Aspekte der Affekt- und Empathieentwicklung (Matthias Franz) vermittelt.“ (Tress 2008, 10).

Es wird stets nur der Name des/der jeweiligen Autors/Autorin erwähnt. Möglicherweise meinen die AutorInnen, dass eine vollständige Zitierweise in diesen Artikeln nicht notwendig ist, da der Verweis im selben Buch zu finden ist. In Bezug auf die Kodierweise wurde dennoch der gesamte Text, der sich auf einen anderen Artikel oder einen Teil des Buchs bezieht, als Fremdbezug gewertet. Dementsprechend gilt auch der hier angeführte Absatz vollständig als Fremdbezug.

Insgesamt stellte sich die Phase der Grobanalyse als sehr zeitaufwendig heraus, da man immer wieder mit problematischen Textstellen konfrontiert wird und es zu entscheiden gilt, ob sich der Text auf andere AutorInnen bezieht oder nicht. Vor allem der Beginn war sehr beschwerlich. Nach einiger Zeit ist man sowohl mit der Art der Texte vertraut, als auch mit den möglichen Problemlagen, sodass die Kodierung mehr oder weniger automatisch abläuft.

11.4. Feinanalyse

Im nächsten Schritt galt es die Feinanalyse durchzuführen. Jene Textelemente, die im letzten Schritt als fremdbezogen kodiert wurden, sollten nun anhand folgender Kategorien markiert werden:

1. Quellenangaben:

a. Fremdbezug **mit** Quellenangaben

b. Fremdbezug **ohne** Quellenangaben

2. Freud-Adler:

a. Fremdbezug auf Sigmund Freud.

b. Fremdbezug auf Alfred Adler.

- c. Fremdbezug auf „andere AutorInnen“ (Kodierregeln für die Gruppe „ZIT“ 2011-02-05).

Wichtig dabei ist, dass Wörter und Satzteile durchaus mehrfach kodiert werden können, da ein Textteil beispielsweise gleichzeitig zur Kategorie Fremdbezug mit Quellenangaben und Fremdbezug auf Freud zählen kann.

Um eine entsprechende intersubjektive Übereinstimmung zu gewährleisten, ist es notwendig, vor der Untersuchung die Interkoderreliabilität zu überprüfen. Damit ist die Übereinstimmung der Kodierung in ihrer Art und Weise zwischen mehreren Personen einer Forschungsgruppe gemeint. Für diese Diplomarbeit und jene von Valerie Bammer wurde das Ziel gesetzt, eine derartige Übereinstimmung zu erreichen. Die dieser Diplomarbeit zugrunde liegenden Kodierregeln wurden demnach mit der äquivalenten Pilotstudie von Frau Bammer abgeglichen. Es wurde wiederholt versucht, die Kodierungen in gleicher Weise anzuwenden, jedoch wurde dies durch unterschiedliche Zeitressourcen erheblich erschwert.

Zwischen der Grobanalyse und der Feinanalyse besteht eine hierarchische Verbindung, die in Abbildung 5 gezeigt wird.

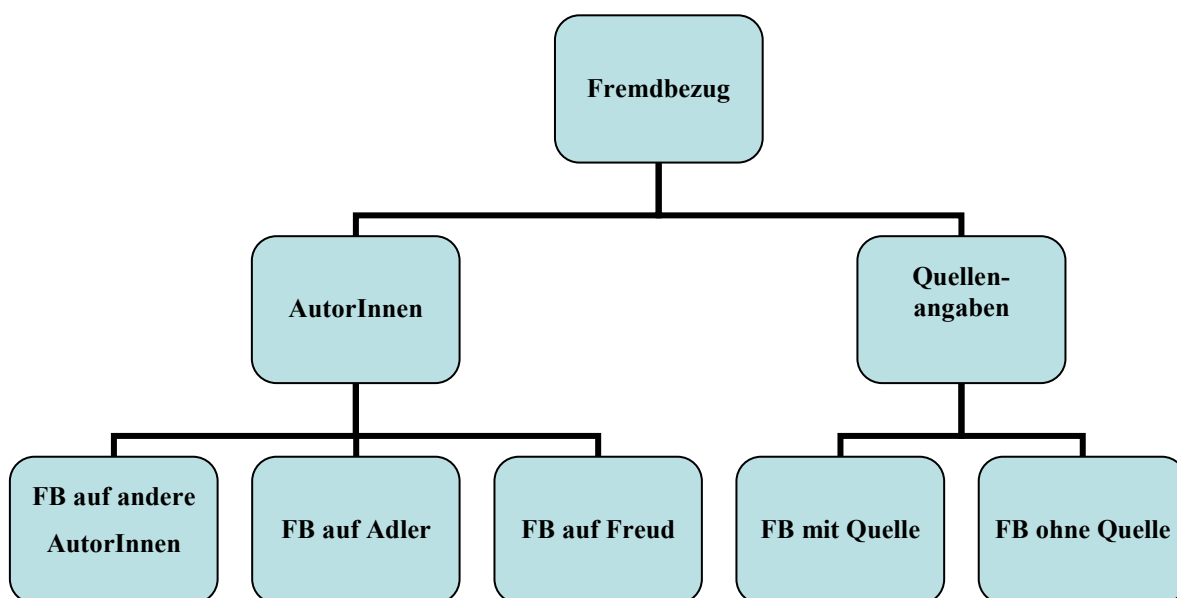


Abbildung 5: Hierarchische Anordnung der Codes

Diese Abbildung zeigt, dass der Fremdbezug auf übergeordneter Ebene steht und demnach die unteren Kategorien enthält. Da der Forschungsprozess in Grob- und Feinanalyse eingeteilt wird, galt es sich vom Allgemeinen zum Spezifischen vorzuarbeiten, wobei

beispielsweise erst am Anfang der Feinanalyse entschieden wurde, ob die Kategorien in unterster Ebene in dieser Form ausreichend sind. Der hier beschriebenen hierarchischen Anordnung konnte auch anhand von MaxQDA 10 Rechnung getragen werden, sie ging dementsprechend auch in die Auswertung mit ein.

Im Empirischen Zirkel ist die hierarchische Ordnung unter Ebenen^{EZ} zu verorten. In der Empirie gibt es demnach „so viele Ebenen wie es Einzelfälle (einer Kategorie) gibt“ (Stephenson 2003, 122). Diesbezüglich wäre es auch möglich, dieses Kategoriensystem noch zu erweitern, indem man etwa noch mehrere AutorInnen spezifiziert oder auch innerhalb der einzelnen AutorInnen noch weiter kategorisiert, wie beispielsweise nach Themen.

Um den nächsten Abschnitt für den/die LeserIn nachvollziehbar zu gestalten, werden die Kodierungen in den oben dargestellten Farben hinterlegt und unterstrichen. Da der Code Fremdbezug den gesamten Text darstellt, der genauer kodiert werden soll, wird er der Einfachheit wegen im folgenden Kapitel nicht dargestellt. Sobald in einem Satz ein Code der Feinanalyse vorkommt, ist er natürlich auch fremdbezogen.

11.4.1. Textbeispiele

Diese Untersuchungsphase stellte sich als etwas schwieriger heraus, da einerseits auf Wortebene kodiert wurde und andererseits die einzelnen Codes nur schwer voneinander abgrenzbar waren.

Die Analyse beinhaltet in diesem Schritt stets zwei Fragen, mit denen man sich auseinandersetzen muss:

- Wer wird im Text zitiert?
- Wird eine Quelle angegeben?

Am Häufigsten und demnach auch typisch für das Kodierverhalten war die Kodierung Fremdbezug auf andere AutorInnen und Fremdbezug mit Quellenangabe gleichzeitig. Dies ergibt sich aus der Tatsache, dass ein Großteil der WissenschaftlerInnen im Bereich der Psychoanalytischen Pädagogik bei vorhandenem Bezug auf andere AutorInnen zitiert, wie auch im folgenden Beispiel:

„Heinrich von Kleist macht in seiner kleinen, wohl 1805 entstandenen Abhandlung aufmerksam darauf, dass Gedanken beim Sprechen verfertigt werden (Kleist 1976, 307ff.): Ideen sind auf den Dialog angewiesen, entstehen kaum ohne den anderen.“ (Winkler 2006, 13).

Im folgenden Kapitel wird noch einmal auf die Probleme der Kodierung in Bezug auf die Quellenangabe hingewiesen und im darauf folgenden Abschnitt wird die AutorInnenunterscheidung erläutert.

11.4.2. Unterscheidung nach Quelle

Die Unterscheidung in Fremdbezug mit Quellenangabe und Fremdbezug ohne Quellenangabe warf zunehmend Schwierigkeiten auf. Für eine exakte Differenzierung ist einerseits eine Einhaltung bestimmter Richtlinien notwendig, andererseits jedoch auch ein permanentes Fällen von Entscheidungen, die argumentativ gesichert sind.

Während der Feinanalyse fanden sich zahlreiche Texte, in denen Passagen nicht zitiert wurden:

„Nun vermochte der aus Wien Vertriebene und Entrechtete die Erkenntnisse von Aichhorn, Bernfeld, Freud und Paul Federn wieder nach Wien zurückzubringen. Lange waren sie dort in Vergessenheit geraten (Federn 1988, 1999; Plänkers, Federn 1994). Ernst Federn hatte in privaten Gesprächen verschiedentlich zum Ausdruck gebracht, dass er im Strafvollzug die nachhaltigsten Erfolge hatte.“

(Kaufhold 2009, 141).

Die Kodierung des Autors fällt in diesem Fall nicht schwer, da ein fortlaufender Bezug zu anderen AutorInnen besteht. Im ersten Satz des Zitats wird zitiert, danach jedoch nicht mehr. Es besteht zwar noch ein Bezug zwischen den Sätzen, dessen ungeachtet wird dies in der hier durchgeführten Kodierweise nicht als Fremdbezug mit Quellenangabe gewertet. Diese Art und Weise des Vorgehens bedeutet jedoch nicht, dass es sich um eine strenge Regelwidrigkeit im wissenschaftlichen Sinne handelt. Um eine derartige Aussage über eine falsche Zitierweise zu tätigen, wäre eine genaue Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen institutseigenen Zitierregeln notwendig. Innerhalb dieses Rahmens war ein solches Vorgehen nicht möglich.

Dementsprechend bedeutet die Kodierung Fremdbezug ohne Quellenangabe schlicht, dass dort keine Quelle angegeben wurde, jedoch ist die Tatsache, ob eine Quellenangabe notwendig wäre, nicht Teil der Fragestellung.

Hier wird also schon ersichtlich, dass die Kodierung Fremdbezug mit oder ohne Quellenangabe sehr kritisch war. Deshalb wurde für die hier dargestellte Analyse festgelegt, dass lediglich dann Fremdbezug ohne Quellenangabe kodiert wird, wenn kein direkter oder indirekter Bezug mehr zu den vorhergehenden Sätzen mit Quellenangabe besteht. Dementsprechend muss ein so genannter Wechsel stattfinden, damit eine plötzliche

Verwendung eines anderen Codes gerechtfertigt ist. Laut Julia Strohmer ist ein Wechsel eine bestimmte „Art von Übergang^{EZ}“, der es ermöglicht, „typische Muster zu erkennen“ (Strohmer 2008, 135).

Aufgrund der Tatsache, dass während der Grobanalyse auf Satzebene kodiert wurde, jedoch in der Phase der Feinanalyse auf Wortebene, erfolgten hier Kodierungen, die auf Satzteile, also auf Sinneinheiten beruhten.

„Da ihre Aufgabe aber dezidiert als »ambulante Hilfe zur Erziehung« gekennzeichnet ist (§ 27 ff. SGB VIII; siehe SGB VIII, 2007), halte ich es für legitim, die Institution »Erziehungsberatungsstelle« auch als eine (sozial-)pädagogische Einrichtung zu bezeichnen.“ (Finger-Trescher 2009, 103).

In diesem Fall wurde der ganze Satz als Fremdbezug gewertet, jedoch nur der erste Teil als Bezug auf andere AutorInnen mit Quellenangabe kodiert, da im zweiten Teil des Satzes die Autorin ihre eigene Meinung präsentiert. Die Ansichten des Autors/der Autorin selbst bedürfen keiner Zitation und werden demnach auch nicht als Fremdbezug ohne Quellenangabe kodiert. Fremdbezug ohne Quellenangabe wird nur dann verwendet, wenn klar ersichtlich ist, dass der/die AutorIn ein anderes Werk wiedergibt oder sich auf dieses bezieht, ohne es gleichzeitig zu zitieren.

11.4.3. Unterscheidung nach AutorInnen

Grundsätzlich war die Unterscheidung nach AutorInnen einfacher durchzuführen als die Unterscheidung nach Quelle, da bei den AutorInnen die Abgrenzung klarer ersichtlich ist und damit leichter fällt.

Zuerst einmal ein typisches Beispiel für eine Kodierung Fremdbezug auf Sigmund Freud:

„Sein Vater, dieser starb 1950, hatte ihm die Protokolle der von 1906-1918 regelmäßig tagenden Freudschen »Mittwochsgesellschaft« hinterlassen. Über sehr viele Jahre hinweg arbeitete er sie gemeinsam mit Hermann Nunberg systematisch wissenschaftlich auf, veröffentlichte sie in den 1960er und 1970er Jahren auf Englisch und erst danach auf Deutsch. Es war ein harter Kampf, bestand unter den deutschsprachigen Psychoanalytikern anfangs doch keinerlei Interesse an diesen eminent wichtigen historischen Quellen (vgl. Federn, Wittenberger 1992; Nunberg, Federn 2008).“ (Kaufhold 2009, 141).

Die gesamte Textstelle wird wiederum als Fremdbezug gewertet, die grüne Schriftfarbe weist auf Fremdbezug auf andere AutorInnen hin und gleichzeitig wird die gesamte Stelle als Fremdbezug mit Quellenangabe kodiert. Die Kodierung Fremdbezug auf Sigmund

Freud ist beinahe durchgehend, da von Protokollen der „Mittwochsgesellschaft“ die Rede ist, die natürlich einen Bezug zu Freud aufweisen. Lediglich die Quellenangabe wurde nicht mehr als Bezug auf Freud kodiert, da es sich namentlich um aktuelle AutorInnen handelt und der Nebensatz, der sich auf das Sterbedatum des Vaters von Ernst Federn bezieht, dementsprechend auch keine Verbindung mehr zu Freud hat.

Zunächst wird noch eine Textstelle zu Alfred Adler dargestellt, damit für den/die LeserIn auch diese Kategorie schlüssig wird:

„Er halt so dazu an, im Einzelfall sicherzustellen, ob nicht doch eine Behandlung oder Erziehung möglich sei. In seinem späteren Aufsatz »Kurze Bemerkungen über Vernunft, Intelligenz und Schwachsinn« (1928) macht er jedoch deutlich, dass man sich in die Gedankenabfolge des »Schwachsinnigen« mangels eines dort vorhandenen Zieles »nicht einfühlen, sie höchstens von außen her erraten« (ebd. 229) könne.“ (Preiß 2008, 160).

Hier zitiert der Autor einige Texte Alfred Adlers, demnach sind die Kategorien Fremdbezug auf Alfred Adler mit Quellenangabe zu wählen.

Aber nicht jede Textstelle ist derart einfach zuzuweisen, wie folgendes Zitat zeigt:

„»Bernfeld war der brillianteste Schüler Freuds, ein charismatischer Redner, ein überzeugter Sozialist und Zionist und der Urheber dessen, was wir heute Freud-Biographik nennen. [...] (Federn 1986b, 248f.).“ (Kaufhold 2009, 138).

Diese Textstelle wurde als Fremdbezug auf andere AutorInnen mit Quellenangabe markiert. Eine Zitierung ist vorhanden, daher erfolgt die Markierung mit Quellenangabe. Da jedoch kein Werk Freuds inhaltlich verwendet wird, sondern lediglich sein Name, kam es zu keiner Verwendung der Kategorie Fremdbezug auf Sigmund Freud.

Es ist in der Phase der Kodierung sehr wichtig, die einzelnen Textstellen genau zu betrachten, sich genügend Zeit zu lassen und aus einer bestimmten Argumentation heraus zu markieren.

Weiters bedeutet in der hier angewandten Kodierweise ein Bezug auf andere AutorInnen, dass der Bezug anderen AutorInnen als Sigmund Freud oder Alfred Adler gilt. Es kann also durchaus auch der Fall sein, dass ein/e AutorIn sich selbst zitiert. Dies wurde ebenfalls mit dem Code Fremdbezug auf andere AutorInnen markiert, wie in folgendem Beispiel:

„Neben anderen Begrifflichkeiten und Theorien, die wir für die Analyse der Interviews verwendeten, waren vor allem zwei theoretische Konzepte produktiv,

die ich kurz vorstellen mochte: das Konzept des »impersonal und personal self« (»unpersönliches und persönliches Selbst«) und in Verbindung damit die Entwicklung eines »survival-mode« - eines Verleugnungs- oder Überlebensmodus, der es erleichtert, in einer schwierigen Realität zu funktionieren (Schmidt-Löw-Beer 2003).“ (Schmidt-Löw-Beer 2008, 129).

Diese Anmerkung ist vor allem für die Auswertung der Ergebnisse in späterer Folge notwendig, da es andernfalls zu Fehlinterpretationen führen könnte.

Schließlich ist noch bedeutend, dass es bei den Kodierungen durchaus auch zu Mehrfachkodierungen in Bezug auf die AutorInnen kommen kann. Manche AutorInnen zitieren innerhalb eines Satzes Freud, Adler und andere AutorInnen, dem ist mit Hilfe von MaxQDA 10 Rechnung zu tragen:

„Nun vermochte der aus Wien Vertriebene und Entrechtete die Erkenntnisse von Aichhorn, Bernfeld, Freud und Paul Federn wieder nach Wien zurückzubringen. Lange waren sie dort in Vergessenheit geraten (Federn 1988, 1999; Plankers, Federn 1994).“ (Kaufhold 2009, 141).

Die orange Schriftfarbe im ersten Satz meint die Kodierung Fremdbezug auf Sigmund Freud. Gleichzeitig werden in beiden Sätzen aber auch andere AutorInnen mit zugehörigen Quellenangaben erwähnt, die ebenfalls nicht unberücksichtigt bleiben dürfen.

Alles in allem ist also erkennbar, dass die Kodierphase als solches sehr aufwendig war und sehr viel Zeit in Anspruch nahm. Nichtsdestotrotz könnte man die Kodierregeln immer noch weiter und genauer ausformulieren, sodass noch weniger Problemstellen auftreten können. Dennoch ist es nicht möglich, alle Konflikte in der Qualitativen Datenanalyse im Vorhinein zu berücksichtigen, da man auf viele Problematiken erst während des Forschungsprozesses stößt.

12. Untersuchungsergebnisse

In diesem Abschnitt wird auf die Untersuchungsergebnisse genauer eingegangen. Am Ende der Feinanalyse mussten die Codings in eine Excel Projektbestandteilsliste exportiert werden, da MaxQDA 10 nur eine Auswertung nach Anzahl der Codings durchführen kann. Für dieses Forschungsprojekt ist jedoch eine Auswertung nach Wortanzahl notwendig, da dadurch genauere quantitative Aussagen erschlossen werden können. Es war außerdem

dafür notwendig, die Wortanzahl jedes einzelnen Textes herauszufinden, um den Anteil der jeweiligen Codes zu errechnen.

Die folgende Tabelle zeigt die Wortanzahl nach Codes aufgeteilt, den Anteil am Gesamttextpool in Prozent und den jeweiligen Anteil des Codes am Fremdbezug.

	Wortanzahl	Anteil des Gesamttextpools in Prozent	Anteil des Fremdbezugs in Prozent
Wortanzahl gesamt	606854	100	
Fremdbezug	265141	43,691	100
FB auf Adler	311	0,051	0,117
FB auf Freud	6160	1,015	2,323
FB mit Quelle	225082	37,090	84,891
FB ohne Quelle	38218	6,298	14,414
FB auf andere AutorInnen	256305	42,235	96,667

Tabelle 3: Wortanzahl der jeweiligen Codes, Anteil der Codes am Gesamttextpool und Anteil der Codes am Fremdbezug

Sehr beachtlich ist sogleich der verhältnismäßig hohe Anteil des Fremdbezugs am Gesamttextpool. Rund 44 Prozent des Textes wurde in Anlehnung an bereits publizierte Werke geschrieben. Weiters erreichte der Code Fremdbezug ohne Quellenangabe 6,3 Prozent des Gesamttextpools, dies ist auch durchaus bemerkenswert, da damit 14,4 Prozent des Fremdbezugs an sich ohne Zitierung erfolgt.

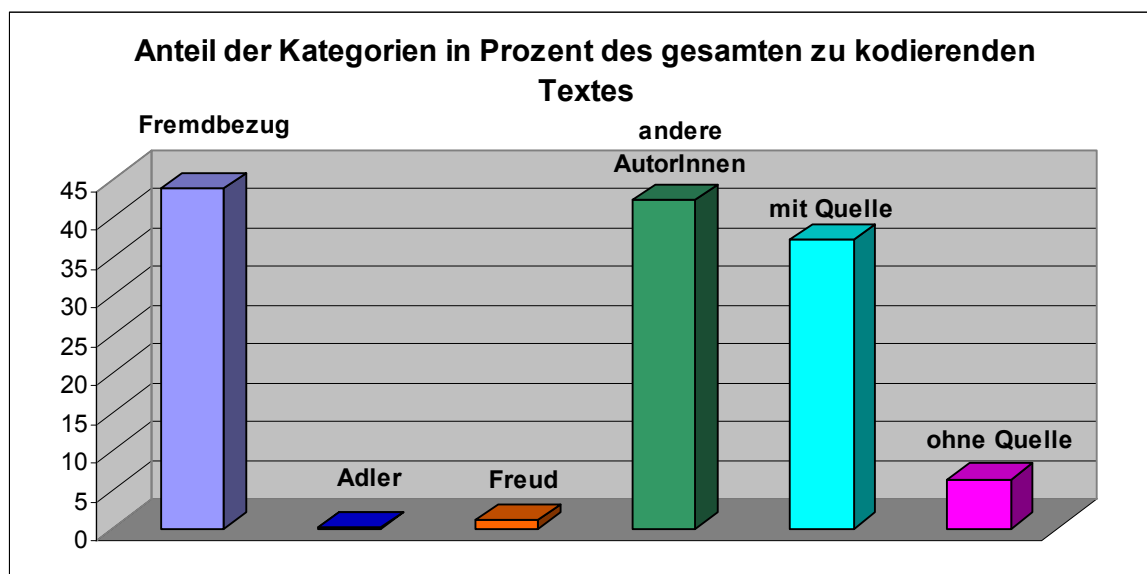


Abbildung 6: Säulendiagramm zur Veranschaulichung der Wortanzahl der unterschiedlichen Codes in Prozent vom Gesamttextpool.

In Abbildung 6 kann man sehr gut erkennen, dass in der analysierten Literatur häufig auf andere AutorInnen Bezug genommen wird und gleichzeitig Adler und Freud nur mehr selten erwähnt werden. Zudem wird zu einem beachtlichen Anteil von rund 6 Prozent in den untersuchten Texten nicht zitiert.

12.1. Ergebnisse der RPP und des JPP

Um einen direkten Vergleich von JPP und RPP zu ermöglichen wurden die einzelnen Kategorien noch für das jeweilige Hauptpublikationsorgan errechnet. Wie in Tabelle 4 und 5 ersichtlich wird, sind die Ergebnisse in JPP und RPP prozentuell sehr ähnlich.

RPP	Wortanzahl	Anteil der Gesamt RPP in %	Anteil des Fremdbezugs in der RPP in %
Gesamt	409937	100	
Fremdbezug	172115	41,986	100
Adler	0	0	0
Freud	2864	0,699	1,664
andere AutorInnen	167857	40,947	97,526
mit Quelle	147390	35,954	85,635
Ohne Quelle	23513	5,736	13,661

Tabelle 4: Ergebnisse der RPP

JPP	Wortanzahl	Anteil der Gesamt JPP in %	Anteil des Fremdbezugs in der JPP in %
Gesamt JPP	196917	100	
Fremdbezug	93026	47,241	100
Adler	311	0,158	0,334
Freud	3296	1,674	3,543
andere AutorInnen	88448	44,916	95,079
mit Quelle	77692	39,454	83,516
Ohne Quelle	14705	7,468	15,807

Tabelle 5: Ergebnisse des JPP

Bedeutend ist zudem, dass Alfred Adler in den gesamten Artikeln der RPP nie zitiert wurde. Außerdem wird ersichtlich, dass im JPP mit 47,2 Prozent ein wenig höherer Anteil an Fremdbezug besteht, wie auch in Abbildung 7 erkennbar ist. In der RPP konnte nur ein Anteil von rund 42 Prozent an Fremdbezug festgestellt werden.

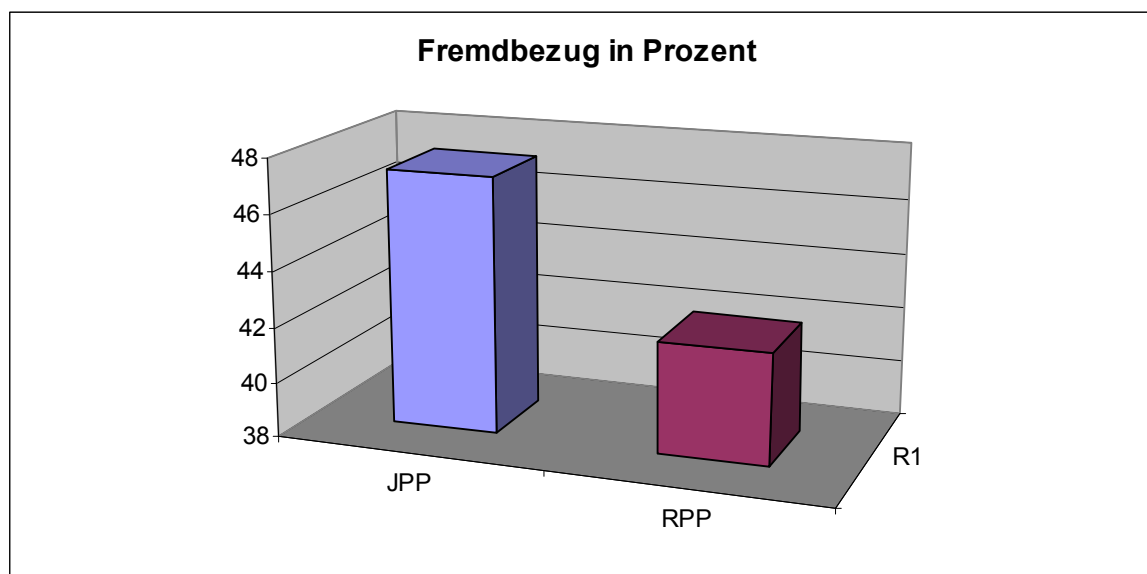


Abbildung 7: Fremdbezug im jeweiligen Publikationsorgan

Ursprünglich wurde angenommen, dass auch in MaxQDA 10 eine quantitative Auswertung möglich ist, da die Firma in ihrer Werbekampagne darauf hinweist. Es stellte sich jedoch heraus, dass ein derartiges Verfahren nur in eingeschränkter Weise möglich ist. MaxQDA 10 kann lediglich die Anzahl der Kodierungen erfassen, arbeitet aber nicht mit der Wortanzahl. Trotzdem wird noch kurz auf die Auswertung mittels MaxQDA 10 eingegangen. In Abbildung 8 erkennt man den so genannten Code-Relations-Browser, der die Häufigkeit der Überschneidungen der jeweiligen Codes mittels roter oder blauer Markierung graphisch darstellt.

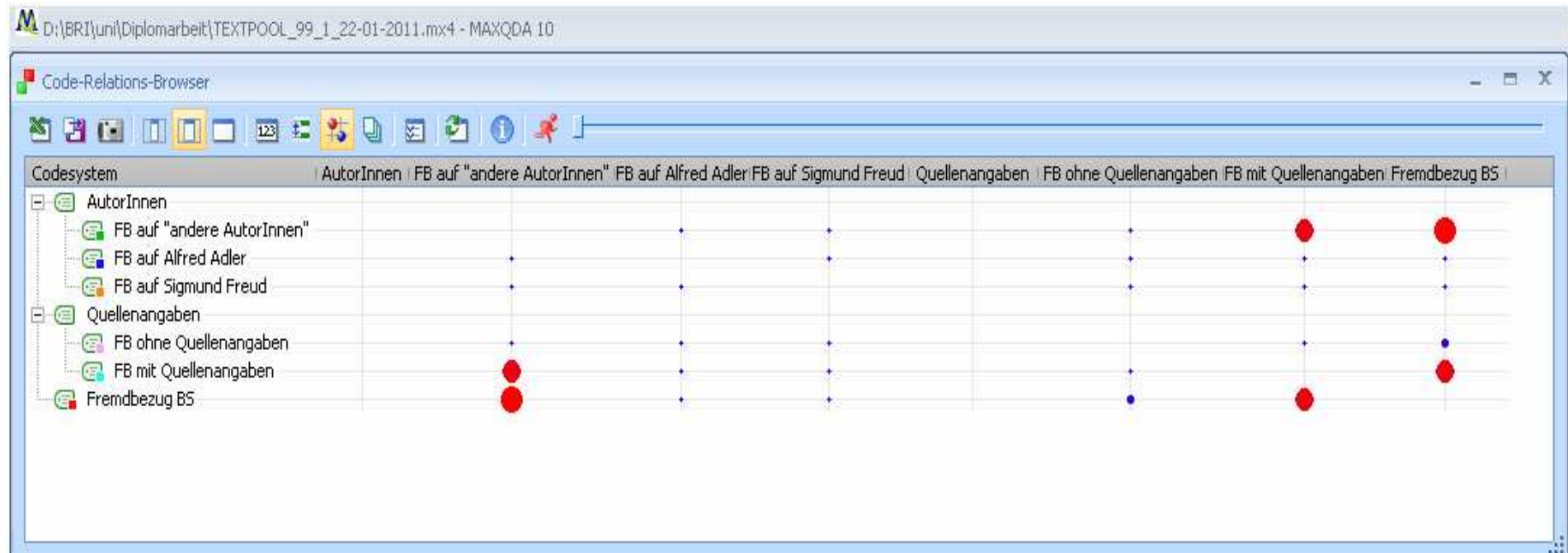


Abbildung 8: Code-Relations-Browser

Der Code-Relations-Browser gibt die Häufigkeit der Überschneidungen der unterschiedlichen Codes an. Somit wird erkennbar, dass beispielsweise zwischen Fremdbezug auf andere AutorInnen und Fremdbezug mit Quellenangabe häufig Doppelkodierungen vorkommen. Da der Fremdbezug in dieser Pilotstudie den gesamten, zu kodierenden, Text erfasst, existiert auch zwischen diesem und Fremdbezug auf andere AutorInnen, beziehungsweise zwischen Fremdbezug und Fremdbezug mit Quellenangabe, eine hohe Anzahl an Überschneidungen. Der Code-Relations-Browser kann auch in Tabellenform angezeigt werden und ist als solches im Anhang zu finden.

In der hier notwendigen quantitativen Auswertung sind die Möglichkeiten von MaxQDA 10 zur Darstellung der Ergebnisse nur unzureichend. Deshalb ist es diesbezüglich zielführend auf einen Export der Daten nach Microsoft Excel zurückzugreifen.

Durch diesen Export und eine Auswertung der Daten wird deutlich, dass sich die beiden Publikationsorgane nur in geringer Weise unterscheiden und generell ein Anteil von rund 44 Prozent an Fremdbezug zu verzeichnen ist. Eine genauere Diskussion der Ergebnisse erfolgt im nächsten Kapitel.

13. Ergebnisdiskussion

Die Ergebnisse dieser Studie sind in Anbetracht verschiedener Gesichtspunkte interessant. Einerseits ist es bedeutend, dass nur 1 Prozent des Gesamttextpools und 2,3 Prozent des gesamten Fremdbezugs als Fremdbezug auf Sigmund Freud zählt. Außerdem beträgt auch der Bezug auf Alfred Adler nur 0,05 Prozent des Gesamttextpools. Dies impliziert, dass AutorInnen aktueller Publikationsorgane nur noch wenig auf die Gründerväter zurückgreifen und man zunehmend aktuellere Werke und AutorInnen zitiert.

Es ist klar, dass sich die Forschung weiterentwickelt und mit dieser Entwicklung auch andere AutorInnen bedeutender werden als die Gründerväter einer Disziplin. Dennoch ist es wichtig, anzuerkennen, dass Sigmund Freud und Alfred Adler trotzdem noch in der Literatur aufscheinen, zitiert werden und damit die aktuellen Publikationen beeinflussen.

Der hohe Anteil von rund 44 Prozent an Fremdbezug zeigt die Art und Weise wissenschaftlichen Vorgehens. Um wissenschaftlichen Fortschritt zu gewährleisten, ist es meist notwendig, sich auf bisherige Ergebnisse zu stützen. Julia Strohmer findet in ihrer Auswertung sogar in den meisten Texten über 50 Prozent an Fremdbezug, der in ihrer

Dissertation als Fremdtext bezeichnet wird (vgl. Strohmmer 2010, 266 f.). Dahingehend ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass Strohmmer Fremdtext folgendermaßen grundlegt:

„Fremdtext sind all jene Textelemente, in denen ein anderer Denk-Raum^{EZ} als jener des/der für den Textkorpus verantwortlichen Autors/Autorin in die Gestaltung dieses Textkorpus hereingenommen wird. Grob zu unterscheiden ist zwischen Verweisen auf und Wiedergaben aus einem solchen „anderen Denk-Raum^{EZ}“.“ (Strohmmer 2010, 200).

Strohmmer definiert den Fremdtext also über Denk-Räume, die nach der Definition im empirischen Zirkel sehr weit gefasst sind. In dieser Forschungsarbeit wurde der gesamte zu kodierende Text, im Gegensatz zu Strohmmer, über den Bezug auf fremde Werke definiert. Sobald kein fremdes Werk mehr wiedergegeben wird, wird der Text nicht kodiert, obwohl der Denkraum aber noch weiter reichen kann. Somit wird hier eine engere Definition verwendet, die in der Auswertung zum Tragen kommt.

Weiters wurden in dieser Diplomarbeit Fälle der Kasuistik, die nicht zitiert wurden, als eigene Produktion des/der AutorIn gewertet. Man kann leider nur eingeschränkt auf die einzelnen Kodierungen zugreifen, um derartiges zu überprüfen, jedoch könnte auch dies einen Unterschied zu den Ergebnissen von Julia Strohmmer verursachen. Dieses Faktum wird nun nochmals anhand eines Beispiels verdeutlicht. Im Text „Wohnen und Leben mit einer geistigen Behinderung“ von Ursula Pforr (2008 a) werden Interviews mit KlientInnen wiedergegeben. Da im hier verwendeten Kodiercodex festgelegt wurde, dass derartige kasuistikähnliche Texte nur als Fremdbezug gelten, wenn eine Quellenangabe vorhanden ist, wurde der Artikel vollständig ohne Fremdbezug markiert.

Würde man diesen Artikel jedoch als Fremdbezug werten, so würde man das Gesamtergebnis an Fremdbezug auf 44,337 Prozent erhöhen bei einer Wortanzahl von 269061 des Codes. Nur zur Erinnerung: Ursprünglich betrug das Ergebnis des Fremdbezugs 43,69 Prozent. Dies bedeutet, dass ein einzelner Artikel 1 Prozent des Fremdbezugs des Gesamttextpools verändern kann.

Eine weitere Möglichkeit wäre, diesen Text aufgrund seiner Problematik aus der Analyse auszuschließen, dadurch würde sich die Gesamtwortanzahl des Textpools auf 602390 verringern und der Fremdbezug würde wiederum auf 44,01 Prozent erhöht werden.

Führt man diese Überlegungen fort, so ist davon auszugehen, dass im Falle mehrerer fallbezogener Texte eine starke Veränderung des Fremdbezugs und damit auch der anderen Kategorien einhergeht. Möglicherweise enthalten sowohl JPP als auch RPP einen hohen Anteil an Kasuistik, die nicht zitiert wird, sondern vom Autor/von der Autorin selbst

stammt, sodass dadurch eine starke Veränderung des Fremdbezugs erfolgt. Eine genaue Angabe, wie viel Prozent des Texts Kasuistik ausmacht, ist erst mit den Ergebnissen von Jennifer Hiller und Theresa Habrich möglich. Eine Betrachtung dieser im Vergleich zu den hier ausgeführten Ergebnissen kann genaueren Aufschluss über den Sachverhalt geben.

Der in den Untersuchungsergebnissen bereits angeführte Code-Relations-Browser kann auch nach Microsoft Excel exportiert werden, wodurch die Anzahl der Überschneidungen der Codings angegeben werden. Die dadurch erstellte Tabelle befindet sich im Anhang der Arbeit. Betrachtet man die Überschneidungen der Kategorie FB auf Sigmund Freud und FB ohne Quellenangabe, so kann man erkennen, dass diese mit einer Anzahl von 25 Überschneidungen im Vergleich zur gesamten Sigmund Freud Kategorie, die 102 Mal vorkommt, relativ hoch ist. Berechnet man die Prozentanteile dieser Überschneidungen im Vergleich zu den gesamten Codierungen Freuds, so betragen sie einen erheblichen Anteil von 24,5 Prozent. Um dies zu überprüfen, wurden die einzelnen Markierungen noch einmal durchgegangen, wodurch die Vermutung aufkam, dass Sigmund Freud in der aktuellen Literatur häufig ohne Zitierung erwähnt wird.

Zur Verdeutlichung dieser Annahme werden nun einige Beispiele der Überschneidungen dieser beiden Kategorien angegeben: „Freud unterscheidet die orale (1. Jahr), die anale (2. Jahr) und die phallisch-ödpale Phase (3.-6. Jahr).“ (Heilmann 2006, 111). Dieser Autor greift auf Freuds Theorien zurück und zitiert nicht, da er womöglich davon ausgeht, dass es sich bei den unterschiedlichen Entwicklungsphasen Freuds um Allgemeinwissen handelt. Ein anderer Autor beruft sich auf eine, seiner Ansicht nach berühmte Definition, zitiert diese jedoch ebenso wenig: „Auch Freuds berühmte Definition seelischer Gesundheit als Liebes- und Arbeitsfähigkeit spielt letztlich mit dieser Trennung von Gefühl und Verstand.“ (Katzenbach 2006, 93).

Es wird demnach ersichtlich, dass viele AutorInnen Freuds Werke als bekannt voraussetzen und ihn daher nicht zitieren. Er wird folglich in den analysierten Werken nur einleitend bzw. nebensächlich erwähnt. Die Art und Weise des Bezugs auf Freud lässt darauf schließen, dass er in den Fachartikeln der Hauptpublikationsorgane der Psychoanalytischen Pädagogik eine dramaturgische Rolle einnimmt.

Es gilt demnach festzuhalten, dass Freud nur mehr sehr wenig zitiert wird, seine Theorien jedoch trotzdem noch latent in der Literatur vorhanden sind, dies ist anhand der nicht erfolgenden Zitierung erkennbar.

Möglicherweise ergibt sich für Alfred Adler ein ähnlicher Effekt in der individualpsychologischen Literatur, dies wird aber erst ersichtlich, sobald die Auswertungen von Valerie Bammer vollständig sind. Diese erforscht äquivalent zu der vorliegenden Diplomarbeit das gleiche Thema anhand der Individualpsychologie. Für diese Annahme gibt es in der vorliegenden Forschungsarbeit schon Anzeichen, da auch die Kategorie Alfred Adler 3 Überschneidungen mit der Kodierung Fremdbezug ohne Quellenangabe aufweist, wobei im gesamten Datenmaterial nur 5 Mal der Code für Alfred Adler verwendet wurde. Dementsprechend würde es sich hier um einen Anteil von mehr als 50 Prozent handeln. Diese Daten darf man aber nur mit der Einschränkung sehen, dass bei derartig geringer Anzahl an Kodierungen keine exakte Interpretation mehr möglich ist, da eine so niedrige Codemenge nicht aussagekräftig ist.

Schließlich ist auch die Anzahl des Fremdbezugs ohne Quellenangabe bei anderen AutorInnen beträchtlich. Dies wurde bereits erwähnt, da in dieser Hinsicht die Zitierweise der AutorInnen in Frage gestellt wurde. Für weitere Forschungen wäre noch interessant, welche AutorInnen vorwiegend ohne Quellenangabe zitiert werden. Möglicherweise besteht überhaupt bei Klassikern der Pädagogik, insbesondere der psychoanalytischen, ein Effekt, dass diese wiedergegeben, aber nicht zitiert werden. Diesbezüglich besteht ebenso noch Forschungsbedarf in Bezug auf den Grund, warum keine Quelle angegeben wird. Die Erhebung dessen könnte beispielsweise anhand von Interviews gelöst werden.

Es stellt sich also vermehrt heraus, dass im Bereich der Zitations- und Rezeptionsforschung keinesfalls alle Fragen geklärt sind. Je weiter man in die Materie eintaucht, desto häufiger stößt man auf weitere Möglichkeiten der Forschung in diesem Bereich.

13.1. Rückbezug zu den Hypothesen

Im folgenden Abschnitt wird auf die vor der Untersuchung aufgestellten Hypothesen zurückgegriffen und diskutiert, ob eine Bestätigung stattgefunden hat oder nicht.

Die erste Hypothese beruht auf den Forschungsergebnissen von Julia Strohmer:

- In Anlehnung an Julia Strohmer, die im Zuge ihrer Dissertation einen Fremdtextgehalt von rund 72 Prozent in den Texten der Psychoanalytischen Pädagogik fand, ist anzunehmen, dass auch in dieser Forschungsarbeit ein Fremdbezug von über 50 Prozent gefunden wird (vgl. Strohmer 2010, 266).

Aufgrund der Daten, die während dieses Forschungsprozesses generiert wurden, konnte diese Hypothese nur teilweise bestätigt werden, da hier nur ein Fremdbezug von rund 43,7 Prozent gefunden wurde. Dies hängt mit den unterschiedlichen Definitionen der Kategorien in der Grobanalyse und den damit einhergehenden verschiedenen Kodierweisen zusammen.

Auch wenn die Ergebnisse von Strohmer nicht vollständig bestätigt werden konnten, so ist doch ein Fremdbezug von 43,7 Prozent als beachtlich anzusehen, wobei im JPP sogar 47,24 Prozent an Bezug auf andere AutorInnen in sinngemäßer oder direkter Weise gefunden werden konnte. Dadurch wird deutlich, dass Wissenschaft stets auf bisherige Ergebnisse zurückgreift und diese häufig als Grundlage für eigene Texte verwendet. Nur durch Zitation, Rezeption und Diskurs kann sich Wissenschaft weiterentwickeln, sie ist somit von bereits vorhandenen Forschungen abhängig, da sie andernfalls nur auf der Stelle treten würde.

Die folgende Hypothese nimmt Bezug auf Sigmund Freud und Alfred Adler und damit auf die Hauptfragestellung dieser Diplomarbeit:

- Es handelt sich zwar bei Sigmund Freud und Alfred Adler um die Gründerväter der Disziplin, jedoch ist davon auszugehen, dass der Bezug auf diese sehr gering ist. Demnach liegt dieser Arbeit der Ansatz zugrunde, dass auf die Gründerväter nur hin und wieder möglicherweise einleitend zurückgegriffen wird, eine häufige Zitierung in der aktuellen Literatur ist jedoch nicht zu erwarten.

Diese Hypothese erwies sich als vollkommen richtig, Freud und Adler erlangten mit der verwendeten Kodierweise nur rund 1 und 0,05 Prozent des Gesamttextpools. Sie werden trotz allem noch erwähnt und es wird auf ihr Gedankengut zurückgegriffen. Ihr Vorkommen in den aktuellen Fachartikeln zeigt, dass ihnen dennoch ein hoher Stellenwert beigemessen wird und sie als Gründerväter durchaus zentral sind. Dementsprechend kann man davon ausgehen, dass Freud und Adler auch in Zukunft noch zitiert werden, da sie eben in unserer Disziplin eine besondere Position einnehmen. Dies konnte auch durch die Darstellung des theoretischen Hintergrunds verdeutlicht werden.

In Anbetracht der Zitierweise konnte a priori von folgender Hypothese ausgegangen werden:

- Da schon seit Jahren auf universitärem Niveau eine einheitliche Zitierweise angestrebt wird, ist zu erwarten, dass die AutorInnen auf exakte Quellenangaben und Nachvollziehbarkeit der zitierten Literatur achten.

Es stellte sich heraus, dass auch in der aktuellen Literatur hin und wieder keine regelkonforme Zitierweise eingehalten wird und zum Teil ein Bezug auf andere AutorInnen erfolgt, ohne dass eine Quelle angegeben wird. Dies stellt einen Teil der EHT-K nach Stephenson dar, da eine solche wissenschaftliche Vorgehensweise nicht geduldet werden darf. Die genauen Prozentzahlen werden hier aufgrund von Problemen bei der Kodierung nicht berücksichtigt, jedoch wurde trotzdem zu einem gewissen Teil gar nicht zitiert. Dementsprechend ist es weiterhin notwendig, auf die Zitierweise zu achten und auch KollegInnen in der Psychoanalytischen Pädagogik auf diese hinzuweisen.

14.Einschränkung der Gültigkeit

Die mit Hilfe dieser Forschungsarbeit bestätigten Ergebnisse gelten nur für die untersuchte Literatur, also die Fachartikel der Jahre 2005 bis 2009 des JPP und der RPP. Die Resultate betreffen dementsprechend nur die Literatur der Psychoanalytischen Pädagogik und können nur eingeschränkt auf die Individualpsychologie oder die Pädagogik an sich übertragen werden.

Weiters wurde in dieser Pilotstudie die Auswertung anhand der Wortanzahl der einzelnen Texte und der Kategorien ausgewertet. Es ist aber kritisch anzumerken, dass nicht jeder Satz und demnach alle Wörter denselben eine gleich große Bedeutung besitzen. Dieser Tatsache wurde bei Julia Strohmer durch die Codes „Übergangsbildende Textelemente“ und „Verknüpfungselemente“ Rechnung getragen (vgl. Strohmer 2010, 204). In der vorliegenden Forschung wurde dies jedoch nicht berücksichtigt, da einerseits der Schwerpunkt auf dem Bezug auf Adler und Freud liegt und damit andererseits ein großer zeitlicher Mehraufwand, bei diesem ohnehin schon sehr umfassenden Forschungsdesign, verbunden wäre.

MaxQDA 10 bietet grundsätzlich aber die Möglichkeit, den einzelnen Kodierungen unterschiedliches Gewicht zuzuordnen, wodurch beispielsweise bedeutungsreichere oder inhaltsärmere Sätze in besonderer Weise gekennzeichnet werden können. Ein solches Verfahren würde aber den Forschungsprozess in seinem Aufwand etwa verdoppeln, was im Vorhinein eines Forschungsprojekts einberechnet werden muss.

Insgesamt gelten die Forschungsergebnisse also nur für die Fachartikel der Jahre 2005 bis 2009 des JPP und der RPP. Möglicherweise können diese auf weitere aktuelle Artikel der Psychoanalytischen Pädagogik übertragen werden, um eine genauere Aussage diesbezüglich machen zu können, sind jedoch weitere Forschungen notwendig. Es handelt sich bei dieser Studie dennoch nur um ein Pilotprojekt im Bereich der Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung.

15. Resümee

Im Resümee werden noch einmal alle Forschungsergebnisse und die damit einhergehenden Implikationen zusammengefasst und, getrennt nach Grob- und Feinanalyse, dargestellt. Dieser Abschnitt der Arbeit orientiert sich vorwiegend an den a priori formulierten Fragestellungen.

In dieser Forschungsarbeit konnte in einem ersten Schritt im Sinne einer Hinführung zum Thema die Bedeutung von Sigmund Freud und Alfred Adler für die Psychoanalytische Pädagogik festgemacht werden.

Weiters wurde die Problematik des Impact Factors dargestellt, dessen Verwendung für die Pädagogik nicht sinnvoll ist, dieser aber dennoch verwendet wird. Der Impact Factor führt eine reine Auszählung der Zitate durch, erhebt aber beispielsweise nicht, wenn ein/e AutorIn sinngemäß wiedergegeben wird und nicht zitiert wird. Dies war jedoch im vorliegenden Forschungsprozess häufig der Fall, wodurch sich für die Psychoanalytische Pädagogik eine Anwendung des Impact Factors als nicht zielführend ergibt.

Aus dieser Kritik heraus wurde in der vorliegenden Arbeit versucht, mittels Empirischem Zirkel, einer Methode, die von Stephenson grundgelegt wurde, eine Alternative zur Berechnung des Impact Factors für die Pädagogik anzubieten.

Im Bezug auf die Auswertung der Daten ergab sich in der Grobanalyse ein erheblicher Anteil an Fremdbezug, der die Art und Weise der Zitation und Rezeption in der Psychoanalytischen Pädagogik widerspiegelt.

Nun wird zuerst auf die Nebenfragestellungen eingegangen, wodurch sich dann eine Beantwortung der Hauptfragestellung ergibt.

Die erste Subfrage lautet:

Inwiefern unterscheiden sich die Publikationsorgane Reihe Psychoanalytische Pädagogik und Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik in Bezug auf Fremdtext, Quellenangaben und Zitaten von Freud, Adler und anderen AutorInnen?

Es konnte herausgefunden werden, dass das Jahrbuch und die Reihe Psychoanalytische Pädagogik sehr ähnlich sind. Es konnten lediglich marginale Unterschiede festgestellt werden. Dies zeigt, dass in den neueren Artikeln der untersuchten Hauptpublikationsorgane eine Art **Zitationskultur** vorhanden ist, die bereits in der vorab formulierten Fragestellung thematisiert wurde.

Einerseits wurde ersichtlich, dass im JPP ein minimal höherer Anteil an Fremdbezug vorhanden ist und andererseits wurde der ebenso geringe Bezug auf Alfred Adler nur im JPP gefunden. Ein wesentlicher Unterschied zeigte sich hingegen im Umfang der Fachartikel von 2005 bis 2009. So wurden im Rahmen der RPP etwa doppelt so viele Fachartikel publiziert als im JPP im gleichen Zeitraum. Daraus lässt sich schließen, dass die RPP aktuell ein größeres und umfangreicheres Publikationsorgan ist.

Der, für diese Forschung, wesentliche Unterschied besteht darin, dass auf Adler in der gesamten RPP der letzten fünf Jahre nicht Bezug genommen wird und in der JPP lediglich in drei Artikeln. Dies entsprach nicht den vor der Untersuchung bestehenden Erwartungen und hat für die Auswertung weit reichende Konsequenzen, da eine so geringe Erwähnung die Interpretation der Ergebnisse erschwert. Das Resultat der seltenen Bezugnahme auf Adler könnte darauf hindeuten, dass ein Wandel in der Forschungslandschaft der Hauptpublikationsorgane erfolgt. Möglicherweise orientieren sich die AutorInnen der Fachartikel vermehrt an aktueller Literatur oder an Weiterentwicklungen der Theorien Adlers, wodurch dieser namentlich nicht mehr kenntlich wird.

Außerdem wäre es möglich, dass auf Adler vermehrt in den Hauptpublikationsorganen der Individualpsychologie zurückgegriffen wird. Dies soll nicht bedeuten, dass er nicht als einflussreich für die Disziplin gilt. Es könnte sein, dass dementsprechend bereits eine Vorselektion besteht, da AutorInnen, die sich näher mit den Schriften Alfred Adlers befassen, erst gar nicht versuchen, ihren Text im Bereich der psychoanalytischen Hauptpublikationsorgane zu veröffentlichen, sondern sich an die individualpsychologischen Organe wenden. Für näheres Wissen in diesem Bereich wäre eine Untersuchung der Zusammenarbeit der Verlage und den publizierenden AutorInnen notwendig.

Als letzter Punkt im Vergleich der beiden Publikationsorgane zeigt sich in beiden ein hoher Fremdbezug. Dieser verdeutlicht die Art und Weise wissenschaftlichen Fortschritts.

Wissenschaft beruht auf der Bezugnahme auf bisherigem Wissen, wodurch eine Weiterentwicklung erst möglich wird. Es ist bedeutend, auf den bisherigen Wissensstand zurückzugreifen, um neue Erkenntnisse zu gewinnen und den Forschungsprozess dadurch anzutreiben. Es besteht aber auch im Fremdbezug ein gewisser Unterschied zwischen den Publikationsorganen. Das JPP zeigt zu rund 47 Prozent einen Bezug auf fremde Werke, wobei die RPP nur etwa 42 Prozent an Fremdbezug aufweist. Wahrscheinlich besteht dieser Unterschied aufgrund eines höheren Anteils an Kasuistik in der RPP. Wenn Fallbeispiele nicht zitiert werden, so wurden sie laut dem hier verwendeten Kodiersystem nicht als Fremdbezug gewertet. Dies hat, wie hier ersichtlich wird, Auswirkungen auf die Resultate der Untersuchung. Das Ergebnis kann anhand der Auswertung von Theresa Habrich überprüft werden, da sie sich mit der Kasuistik in den Fachartikeln der Hauptpublikationsorgane der Psychoanalytischen Pädagogik der letzten fünf Jahre beschäftigt. Aufgrund unterschiedlichen Fortschritts in den Untersuchungen der einzelnen DiplomandInnen des IMPI-Projekts kann hier nicht genauer darauf eingegangen werden.

Die nächste Fragestellung bezieht sich auf die Verwendung von Quellenangaben:

In welchem Ausmaß werden Zitate in den Fachartikeln der Psychoanalytischen Pädagogik der letzten fünf Jahre mit Quellenangabe im Vergleich zu Erwähnungen ohne Quellenangabe verwendet?

Es konnte herausgefunden werden, dass zu rund 14 Prozent in den analysierten Artikeln eine Erwähnung ohne Quellenangabe erfolgt. Dies macht einen erheblichen Anteil aus, wodurch sich Bedarf für weitere Forschungen ergibt, um Gründe für diese Erwähnung ohne Zitation aufzufinden.

Betrachtet man die Kodierungen Freuds, so zeigt sich, dass auffällig viele ohne Quellenangabe erfolgen. Dieses Ergebnis ist in Bezug auf die Hauptfragestellung wesentlich und konnte Aufschluss über die Funktion Freuds in den Fachartikeln der letzten fünf Jahre geben. Obwohl auf Adler nur in drei Texten Bezug genommen wird, so wird in einem dieser Artikel ebenfalls nicht zitiert. Dies ist wichtig in Bezug auf die Hauptfragestellung, die in Folge erklärt wird.

Die Hauptfragestellung schließt direkt an jene der Quellenangaben an und lautet:

In welchem Ausmaß und mit welchen Funktionen werden Freud und Adler in den Fachartikeln der Psychoanalytischen Pädagogik der letzten fünf Jahre im Gegensatz zu anderen AutorInnen zitiert?

Sigmund Freud und Alfred Adler wurden in der analysierten Literatur nur noch selten und nebensächlich erwähnt. Die AutorInnen beziehen sich vorwiegend auf aktuellere Werke.

Wenn diese auf Adler oder Freud eingehen, so wird meist keine Quellenangabe verwendet, da diese im pädagogischen Bereich als Allgemeinwissen gelten und demnach die AutorInnen aufgrund ihrer besonderen Relevanz von einer Zitierung absehen. Die AutorInnen der analysierten Literatur gehen davon aus, dass sich PädagogInnen, die die Artikel der Hauptpublikationsorgane lesen, bereits mit den zentralen Werken von Adler und Freud auseinandergesetzt haben. Die Gründerväter gelten damit als Wissensgrundlage, die von jedem/jeder Pädagogen/Pädagogin vorausgesetzt wird.

Freud wird zudem häufig einleitend erwähnt, um darauf aufbauend das eigentliche Thema des Texts darzustellen. Es wird überdies oft nur auf einzelne Elemente seiner Theorien Bezug genommen. Seine Konstrukte werden aufgespalten und in ihren Details verwendet. In dieser Form sind sie den AutorInnen der analysierten Literatur nützlich, um eine Begründung des jeweiligen Gedankengangs zu vollziehen. Eine Argumentation, die auf einen der Gründerväter verweist, hat damit den Vorteil, dass sie meist nicht in Frage gestellt wird, da die Relevanz von Freud und Adler bereits feststeht. Außerdem versuchen manche durch die Erwähnung eines Gründervaters einen Bezug zur Disziplin herzustellen. Durch die Anführung einer für die Disziplin dermaßen bedeutenden Person, wird der Bezug zur Psychoanalytischen Pädagogik gerechtfertigt und eine Publikation in diesem Bereich legitim.

Da Freud in der analysierten Literatur eine große Bedeutung beigemessen wird, nimmt er eine Art **dramaturgische Rolle** ein. Dies zeigt sich, indem seine Werke und Theorien als Allgemeinwissen gelten und nicht näher erläutert werden. Demnach ist seine Funktion, dass er zwar namentlich nur noch selten erwähnt wird, aber hinter der Psychoanalytischen Pädagogik steht, da viele aktuelle Texte und Theorien noch auf den Konstrukten Freuds als Gründervater aufbauen oder Weiterentwicklungen dieser sind. Somit wird er einleitend erwähnt, um den Ausgangspunkt der Theorien festzulegen und darauf aufbauend, neue Theorien zu schaffen.

Folgende Resultate ergaben sich aus der Interpretation der Ergebnisse um Freud:

- Er wird einleitend und nebensächlich erwähnt.
- Es wird nur mehr selten auf ihn Bezug genommen.
- Der Bezug auf Freud erfolgt häufig ohne Quelle.
- Seine Werke gelten als Grundwissen der Pädagogik, wodurch die enorme Relevanz von Freud kenntlich wird.

- Er nimmt eine dramaturgische Rolle ein.
- Die Bezugnahme auf Freud bedeutet gleichzeitig einen Bezug zur Psychoanalytischen Pädagogik.

Alfred Adler wurde, entgegen vorheriger Erwartungen, in der gesamten Literatur nur in drei Texten erwähnt. Vermutlich nimmt er eine ähnliche Rolle in der Literatur ein, dies kann aber aufgrund dieser Literaturanalyse nicht bewiesen werden. Ob dem wirklich so ist, wird in der Diplomarbeit von Valerie Bammer, die die individualpsychologischen Hauptpublikationsorgane untersucht, geklärt.

Bedeutend ist unter Bezugnahme auf die anfängliche Kritik an der quantitativen Textbewertung, dass anhand einer Verwendung des Impact Factors, die Bedeutung von Freud nur spärlich ausfallen würde. Anhand der EHT und des EZ konnte interpretativ jedoch herausgefunden werden, dass die Relevanz von Freud als Gründervater immer noch vorhanden ist, das Herausfiltern dieser jedoch einer Textanalyse bedarf.

Abschließend bezieht sich eine Fragestellung auf den Unterschied zwischen den Fachartikeln der Psychoanalytischen Pädagogik und der Individualpsychologie:

Welche Unterschiede sind zwischen der untersuchten individualpsychologischen und der psychoanalytischen Literatur in Bezug auf die Zitierungen Freuds und Adlers vorhanden?

Bisher wurde im Vergleich der Ergebnisse kenntlich, dass Adler und Freud in den Publikationsorganen der Individualpsychologie häufiger erwähnt werden als dies hier der Fall ist. Genauere Ergebnisse und eine konkrete Beantwortung dieser Fragestellung sind erst möglich, sobald konkrete Ergebnisse von Valerie Bammer vorhanden sind. Aufgrund des zeitlichen Unterschieds im Untersuchungsfortschritt können diese hier nicht berücksichtigt werden.

15.1. Exkurs: Computergestützte Forschung und Auswertung

Diese Forschungsarbeit beschäftigt sich unter anderem mit den Vor- und Nachteilen einer computergestützten Auswertung qualitativer Daten, um die EHT und den EZ auch in diesem Bereich zu festigen. Die bisherigen Forschungen, wie beispielsweise Strohmmer (2008, 2010) führten sowohl die Untersuchung als auch die Auswertung der Ergebnisse

noch händisch durch, wodurch sich für diese Arbeit eine vollkommen neue Ausgangslage ergibt, die als solches noch nicht getestet wurde.

Durch die computergestützte Auswertung ist eine erhebliche Zeitersparnis möglich und gleichzeitig kann ein größerer Umfang an Daten analysiert werden. Mit dem Programm MaxQDA 10 ist die Erstellung eines Kategoriensystems durchführbar. Dieses wird sodann auf die aufbereiteten Texte angewendet. Sobald sich eine Veränderung der Codefarbe oder der Codehierarchie etc. des Kategoriensystems ergibt, kann dieser Schritt mit Hilfe weniger Tastenklicks auf einmal verändert werden. Diesbezüglich funktioniert auch die Kodierung um vieles schneller, da eine Markierung per Tastendruck weniger Zeit in Anspruch nimmt als eine Kodierung per Hand. MaxQDA 10 bietet eine Auflistung der einzelnen Texte in geordneter Reihenfolge. Bei einer händischen Auswertung kann es hingegen durchaus zu Chaos kommen, wenn diese große Mengen an Text umfasst.

Außerdem verfügt MaxQDA 10 über eine Suchfunktion, die Schlagworte innerhalb der Texte des Projekts sucht. Dies kann den zeitlichen Aufwand der Kodierung erheblich einschränken, so lange klar ist, welche Worte oder Wortanfänge zu welcher Kategorie zählen.

Ist die Kodierphase abgeschlossen, so bietet auch die Auswertung ihre Vorteile, da man die Daten in die unterschiedlichsten Programme exportieren kann und daraufhin eine statistische Analyse, beispielsweise mit SPSS, möglich ist. Überdies bietet MaxQDA 10 die Möglichkeit Kommentare und Memos einzufügen, die im Falle einer händischen Kodierung zusätzlich für Verwirrung und Unordnung sorgen.

Jedoch birgt die computergestützte Auswertung auch ihre Nachteile. Es kamen zunehmend Probleme bei der Digitalisierung der Texte auf. Dabei wurde leider erst zu spät erkannt, dass die Firma Verbi ein Scanprogramm vorschlägt, das mit ihrer Software sehr gut einhergeht. Durch diese Probleme mussten alle Texte von der DiplomandInnengruppe korrekturgelesen werden, sodass keine Rechtschreibfehler mehr vorhanden waren. Dahingehend relativiert sich der Vorteil der Zeitersparnis. Diese Schwierigkeit tritt bei händischer Kodierung nicht auf, da man in dem Fall die Texte direkt markieren kann.

Weiters geht eine computergestützte Auswertung mit einem Mehraufwand finanzieller Ressourcen einher. Dieses Faktum stellte in der hier zusammenarbeitenden Forschungsgruppe kein großes Problem dar, es gilt jedoch dies im Vorhinein eines Forschungsvorhabens zu berücksichtigen.

Da MaxQDA 10 eine neu entwickelte Software ist, kam es am Beginn der Forschungsphase zu Problemen bei der Weitergabe der Projekte. Solange man nicht in einer Forschungsgruppe arbeitet, ist dies weniger ein Problem, im Fall des hier durchgeführten Projekts war dies anfangs eine große Hürde. Das Programm schloss sich jedes Mal bei der Öffnung eines Projektes selbst. Es ist daher zu überlegen, ob die Arbeit mit einer bewährten älteren Software nicht sinnvoller und einfacher zu bewerkstelligen wäre.

Ein noch bedeutenderer Nachteil war der Umgang mit Bildern in MaxQDA 10. Abbildungen in den einzelnen Texten vergrößerten die Dateien dermaßen, dass das Programm nicht mehr damit umgehen konnte. Es musste daher auf die Graphiken verzichtet werden, diese wären aber teilweise für das Verständnis des Fließtextes notwendig gewesen.

Außerdem war die Auswertung der Daten problematisch. Eine quantitative Analyse ist mit MaxQDA 10 nur bedingt möglich, da das Programm die Daten nach Codeanzahl und nicht nach Wortanzahl auswertet. Um eine korrekte Auswertung durchführen zu können, müssen die Daten in ein Statistikprogramm exportiert werden, das notwendigerweise in seinen Grundzügen beherrscht wird. Eine wirkliche statistische Analyse mittels SPSS im Sinne von Normalverteilungstests und Korrelationsüberprüfungen ist jedoch nur unter weiterer zeitaufwändiger Bearbeitung der Daten möglich. Dadurch relativiert sich nochmals die gesamte Zeitersparnis.

Zusammenfassend ergaben sich also folgende Vor- und Nachteile der computergestützten Auswertung qualitativer Daten:

In Anbetracht dieser Vor- und Nachteile könnte man meinen, dass die händische Auswertung beibehalten werden würde. Mit zunehmender Medialisierung der Gesellschaft, auch im Hinblick auf die Verwendung von E-Books in der Wissenschaft, wird sich jedoch die computergestützte Auswertung definitiv durchsetzen. Im vorliegenden Forschungsprozess lag lediglich ein Bruchteil der untersuchten Werke in elektronischer Form bereits auf, sodass die Zeitersparnis noch nicht bedeutend groß war. Es ist aber davon auszugehen, dass sich dies in den nächsten Jahren ändert und die qualitative Textanalyse dadurch um vieles bedeutender wird.

Mit diesem Aspekt wird sogleich zum nächsten Kapitel übergeleitet, das den Ausblick auf zukünftige Forschungen und die Auswirkungen der Untersuchung auf die Psychoanalytische Pädagogik beschreibt.

16.Ausblick

Computergestützte Datenanalyse und Auswertung bietet Raum für weitere Untersuchungen. Durch die Tatsache, dass in den letzten Jahren laufend Online Ressourcen über Bibliotheken und Datenbanken geschaffen wurden und diese weiterhin ausgebaut werden, wird die Forschung im Bereich der qualitativen Textanalyse zunehmen. Weiters sind immer noch nicht alle Möglichkeiten ausgeschöpft, über die das Programm MaxQDA 10 verfügt. Beispielsweise könnten noch Untersuchungen mit Hilfe des Empirischen Zirkels und der Funktion der Gewichte durchgeführt werden. Dafür müsste der Datensatz natürlich eingeschränkt werden, da eine Gewichtung der Kodierungen einen größeren Aufwand bedeutet.

Zudem wurde in dieser Untersuchung ein verminderter Einfluss Sigmund Freuds und Alfred Adlers festgestellt. Dementsprechend wäre interessant, ob sich diese Ergebnisse auch in anderen Publikationen herausstellen oder ob dies ein Phänomen der Fachartikel der RPP und des JPP ist. Es konnte überdies herausgefunden werden, dass die Theorien Freuds häufig ohne Quellenangabe verwendet werden. Diesbezüglich wären ebenso weitere Untersuchungen an pädagogischer Literatur interessant.

17.Verzeichnisse

17.1. Literaturverzeichnis

- Adler, Alfred (1927a/1966): Menschenkenntnis. – Frankfurt a. M.: Fischer 1966.
- Adler, Alfred (1927b/2007): Menschenkenntnis. – Hg. Von Rüedi, J. (Hg.) Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2007.
- Adler, Alfred (1927c/2009): Die Erziehung zum Mut. – Hg. von Datler, W.; Gstach, J.; Wininger, M. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2009.
- Adler, Alfred (1920/1974): Praxis und Theorie der Individualpsychologie. – Frankfurt a. M.: Fischer 1974.
- Adler, Alfred (1907/1927/1977): Studie über Minderwertigkeit von Organen. – Frankfurt a. M.: Fischer 1977.
- Adler, Alfred (1908/2007): Die Theorie der Organminderwertigkeit und ihre Bedeutung für Philosophie und Psychologie. – Hg. von Bruder-Bezzel, Almuth (Hg.) 2007, 51-64.
- Adler, Alfred (1904-1912/2007): Persönlichkeit und neurotische Entwicklung. – Hg. von Bruder-Bezzel, A. (Hg.) Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2007.
- Adler, Alfred; Furtmüller, Carl (1928): Heilen und Bilden. – München: Bergmann 1928.
- Aichhorn, August (1925/1951/1974): Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung. – Bern: Hans Huber.
- Anlanger, Harald (2009): Das schwache Ich und die gestörte Interaktion. Auf der Suche nach möglichen Grundannahmen über den so genannten Menschen mit geistiger Behinderung in der Psychoanalytischen Pädagogik. – Diplomarbeit: Universität Wien 2009.
- Bachmayer, Sandra (2009): Die Auswirkungen der Veränderungen in Alfred Adlers Persönlichkeitstheorie auf dessen „Erziehungskonzept“ in Hinblick auf Elternhaus und Schule. – Diplomarbeit: Universität Wien 2009.
- Ball, R.; Jokic, M. (2006): Qualität und Quantität wissenschaftlicher Veröffentlichungen. Bibliometrische Aspekte der Wissenschaftskommunikation. – Jülich: Forschungszentrum Jülich GmbH 2006.
- Ball, Rafael; Tunger, Dirk (2005): Bibliometrische Analysen – Daten, Fakten und Methoden. Grundwissen Bibliometrie für Wissenschaftler, Wissenschaftsmanager,

- Forschungseinrichtungen und Hochschulen. – Jülich: Forschungszentrum Jülich GmbH 2005.
- Bauer-Rupprecht, Susanne (2011): Die Rolle des tiefenpsychologischen Paradigmas des Unbewussten in der Fachliteratur der Psychoanalytischen Pädagogik. - Exposé zur Diplomarbeit: Universität Wien 2011.
- Bleidick, Ulrich (1959): Die Individualpsychologie in ihrer Bedeutung für die Pädagogik. – Mülheim: Setzkorn-Scheifhacken 1959.
- Böhm, Winfried (2005): Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Bruder-Bezzel, Almuth (1991): Geschichte der Individualpsychologie. – Frankfurt a. M.: Fischer 1991.
- Bruder-Bezzel, Almuth (2007): Alfred Adler. Persönlichkeit und neurotische Entwicklung. Frühe Schriften (1904-1912). Alfred Adler Studienausgabe Band 1. – Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht 2007.
- Charlton, Michael; Schneider, Silvia (Hg.) (1997): Rezeptionsforschung. Theorien und Untersuchungen zum Umgang mit Massenmedien. – Opladen: Westdeutscher Verlag 1997.
- Datler, Wilfried (1983): Was leistet die Psychoanalyse für die Pädagogik. – Wien: Jugend und Volk 1983.
- Datler, Wilfried; Fatke, Reinhard; Winterhager-Schmid, Luise (1994): Zur Institutionalisierung der Psychoanalytischen Pädagogik in den 80er und 90er Jahren: Die Einrichtung der Kommission „Psychoanalytische Pädagogik“ in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. – In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 6, 132-161.
- Datler, Wilfried; Gstach, Johannes; Wininger, Michael (2009): Schriften zur Erziehung und Erziehungsberatung. Alfred Adler Studienausgabe, Band 4. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- Datler, Wilfried; Stephenson, Thomas (1999): Tiefenpsychologische Ansätze in der Psychotherapie. – In: Slunecko, T.; Sonneck, G. 1999, 77-139.
- Engel, Monika Paramita (2007): Der Bildungsbegriff in der Psychoanalytischen Pädagogik. Eine paradigmatische Untersuchung der Begriffe von „Bildung“ anhand von ausgewählten psychoanalytisch-pädagogischen Texten. – Hamburg: Diplomica Verlag 2007.
- Ferenczi, Sándor (1908/1939): Psychoanalyse und Pädagogik. – In: Ferenczi, S., 1939, 9 – 22.

- Ferenczi, Sándor (1939): Bausteine zur Psychoanalyse. III. Band. Arbeiten aus den Jahren 1908-1933. – Bern: Verlag Hans Huber 1939.
- Freud, Sigmund (1900/1972): Die Traumdeutung. Band II. – Frankfurt: Fischer 1972.
- Freud, Sigmund (1923/1940): Das Ich und das Es. In: Freud, Sigmund (1940): Gesammelte Werke. XIII. Werke aus den Jahren 1920 - 1924. – London: Imago Publishing Co 1940.
- Freud, Sigmund (1915/1945): Triebe und Tribschicksale. In: Freud, Sigmund (1946): Gesammelte Werke. X. Werke aus den Jahren 1913 - 1917. – London: Imago Publishing Co 1945.
- Freud, Sigmund (1925/1951/1974): Geleitwort zur ersten Auflage. – In: Aichhorn, A. 1925 7-8.
- Grosinger, Domenica (2011): Deep Impact. Der Einfluss wissenschaftlicher Literatur auf die pädagogische Praxis innerhalb der Scientific Community der Individualpsychologie am Beispiel der Oskar Spiel Schule in Wien. – Exposé zur Diplomarbeit: Universität Wien 2011.
- Habrich, Theresa (2011): Funktionen kasuistischer Beiträge in der Fachliteratur der Psychoanalytischen Pädagogik. – Exposé zur Diplomarbeit: Universität Wien 2011.
- Handlbauer, Bernhard (1990): Die Adler-Freud-Kontroverse. – Frankfurt a. M.: Fischer 1990.
- Havemann, Frank (2009): Einführung in die Bibliometrie. – Berlin: Gesellschaft für Wissenschaftsforschung 2009.
- Heissenberger, E.; Neubauer, T.: (2008): Zur Zitationskultur der Bildungswissenschaft und der Psychologie als wesentlicher Hinweis auf unterschiedliche Arten des Rezipierens von Veröffentlichungen. Eine Untersuchung mit besonderem Verweis auf sonder- und heilpädagogische Veröffentlichungen. - Diplomarbeit: Universität Wien 2008.
- Hierdeis, Helmwart; Walter, Hans-Jörg (1994): Psychoanalytische Pädagogik. – In Walter, H.-J. 1994, 37-55.
- Hirblinger, Heiner (2001): Einführung in die Psychoanalytische Pädagogik der Schule. – Würzburg: Königshausen & Neumann 2001.
- Hobmair, Hermann; Treffer, Gerd (1979): Individualpsychologie, Erziehung und Gesellschaft. – München: Reinhardt 1979.
- Jakobs, Eva-Maria (1999): Textvernetzung in den Wissenschaften. Zitat und Verweis als Ergebnis rezeptiven, reproduktiven und produktiven Handelns. – Tübingen: Max Niemeyer Verlag 1999.

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik (JPP): Ausrichtung. – URL: http://www.univie.ac.at/bildungswissenschaft/papaed/seiten/forschungseinheit/jahrbuch/7_ausrichtung.htm, Stand: 4.7.2011, 10:00.

Karabatziakes, Vassilis (1983): Menschenbild und Pädagogik. Zum Zusammenhang von Menschenbild und Pädagogik in der Individualpsychologie Alfred Adlers. – Dissertation: Universität Zürich 1983.

Kausen, Rudolf (1979): Geleitwort. – In: Hobmair, H.; Treffer, G. 1979, 5-7.

Körner, Jürgen (1980): Über das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik. In: Psyche 34 (9), Gießen: Psychosozial, 769-789.

Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. – Weinheim: Psychologie Verlags Union 2005.

Lassahn, Rudolf (1982): Einführung in die Pädagogik. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Levene, Mark (2010): An Introduction to Search Engines and Web Navigation. – Hoboken, New Jersey: John Wiley and Sons 2010.

Mauser, Wolfram; Pfeiffer, Joachim (2006): Freuds Aktualität. – Würzburg: Königshausen & Neumann 2006.

Mayring, Philipp (1996): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. – Weinheim: Psychologie Verlags Union 1996.

Myschker, Norbert (2009): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen. – Stuttgart: Kohlhammer 2009.

Neugebauer, Helmut (1992): Aufklärung, Bildung und Erziehung der Seele. Erkenntnistheoretische Standortbestimmung der Psychoanalyse als Tiefenhermeneutik bei S. Freud, J. Habermas und A. Lorenzer in ihrer Relevanz für die Neubegründung einer psychoanalytisch orientierten Pädagogik. – Dissertation: Universität Zürich 1992.

Pfeiffer, Joachim (2006): „Fortschrittlichster Zweig der psychoanalytischen Bewegung?“ Zum Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik. – In: Mauser, W.; Pfeiffer, J. 2006, 123-132.

Pommerenke, Eric P. (2009): Das Geheimnis des Todestriebs: Sigmund Freuds düsteres Vermächtnis. – Norderstedt: Books on Demand 2009.

Pongratz, Ludwig J. (1983): Hauptströmungen der Tiefenpsychologie. – Stuttgart: Alfred Kröner Verlag 1983.

Rieken, Bernd (Hg.) (2011): Alfred Adler heute. Zur Aktualität der Individualpsychologie. – Münster: Waxmann 2011.

- Rieken, Bernd; Sindelar, Brigitte; Stephenson, Thomas (2011): Psychoanalytische Individualpsychologie in Theorie und Praxis: Psychotherapie, Pädagogik, Gesellschaft. – Wien: Springer 2011.
- Rüedi, Jürg (1988): Die Bedeutung Alfred Adlers für die Pädagogik. Eine historische Aufarbeitung der Individualpsychologie aus pädagogischer Perspektive. – Bern, Stuttgart: Haupt 1988.
- Rüedi, Jürg (1995): Einführung in die individualpsychologische Pädagogik. Alfred Adlers Konzept in der konkreten Erziehungspraxis. – Bern: Haupt 1995.
- Schlegel, Leonhard (1975): Grundriß der Tiefenpsychologie unter besonderer Berücksichtigung der Neurosenlehre und Psychotherapie. – München: Francke Verlag.
- Slunecko, Th.; Sonneck, G. (1999): Einführung in die Psychotherapie. – Wien: Facultas/UTB 1999.
- Steiner, Bernadette (2011): „Erziehung der Erzieher“. Über den Einfluss Alfred Adlers Individualpsychologie auf Elternbildungskonzepte der Gegenwart unter dem Aspekt der Prävention von Fehlentwicklungen beim Kind. – Diplomarbeit: Universität Wien 2011.
- Stephenson, Thomas (2003): Paradigma und Pädagogik. Wissenschaftsanalytische Untersuchungen im Spannungsfeld zwischen Pädagogik, Therapie und Wissenschaft. – Wien: Empirie Verlag 2003.
- Stephenson, Thomas (2008): Empirisch – Hermeneutische Text – Arbeit EHT 5.1. – Power Point Präsentation eines Vortrags: 18.6.2008 in Wien.
- Stephenson, Thomas (2009): Talität versus Qualität: Aspekte eines Zitationsforschungsprojektes zur Unterwanderung überholter Impact-Begriffe. In: Beiträge zur Zitations- Rezeptions- und Diskursforschung. – Wien: Verlag Empirie/online 2009.
- Stephenson, Thomas (2010): Uni Wien – DiplomandInnenseminar Stephenson SS 2010: Psychoanalytische Pädagogik Individualpsychologie: Impact-Forschungs-Projekt. – Power Point Präsentation eines Vortrags gehalten im DiplomandInnenseminar SS 2010: 19.5.2010 in Wien.
- Stephenson, Thomas (2011): Auf welchen Schultern stehen wir? „Freie psychoanalytische Forschung“ in Ausbildung und Praxis? – In: Rieken, B., 2011, 75-85.
- Strohmer, Julia Raphaela (2008): Zitat-zählung am Fließband oder Analyse von Eigentext-Fremdtext-Relationen? Über die Verwendung von Zitaten in den Humanwissenschaften am Beispiel der Erziehungs- resp. Bildungswissenschaft (im

Speziellen der Psychoanalytischen Pädagogik), der Psychologie und der Medizin: Ein Beitrag zu einer neuen Sicht auf die Thematik der Messung von Forschungsqualität. - Diplomarbeit: Universität Wien 2008.

Strohmer, Julia Raphaela (2010): Diskursivierung – ein Qualitätsmerkmal wissenschaftlicher Publikationen? Über das Einlösen eines pädagogisch-didaktischen Anspruchs am Beispiel des Vergleichs von Psychoanalytischer und systemisch-konstruktivistischer Pädagogik. - Dissertation: Universität Wien 2010.

Tömmel, Sieglinde Eva (1985): Die Evolution der Psychoanalyse. Beiträge zu einer evolutionären Wissenschaftssoziologie. – Frankfurt/Main: Campus Verlag 1985.

Trescher, Hans-Georg (1985): Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. – Frankfurt a. M.: Campus 1985.

Walter, Hans-Jörg (1994): Psychoanalyse und Universität. – Wien: Passagen 1994.

Watzlawick, Paul (2007): Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn, Täuschung, Verstehen. – München: Piper Verlag GmbH 2007.

Weber, Dagmar (1997): ‚Freud lebt!‘ Kulturpsychologische Untersuchungen zum Verständnis FREUDscher Begriffe im Alltag der Gegenwart. – Paderborn: Snayder Verlag 1997.

Wyss, Dieter (1977): Die tiefenpsychologischen Schulen von den Anfängen bis zur Gegenwart. Entwicklung, Probleme Krisen. – Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht 1977.

Zak, Daniela (2010): Publikationsaufkommen und Impact: Aspekte der Bezugnahme zwischen verschiedenen Positionen am Beispiel der Publikationstätigkeit psychoanalytisch-pädagogischer AutorInnen. – Diplomarbeit: Universität Wien 2010.

17.2. Verzeichnis der analysierten Texte

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik

Büttner, C.; Müller, B. (Hg.); Steinhardt, K. (2006): Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter. – Gießen: Psychosozial-Verlag.

Arnold, C. (2006): Die pädagogische Haltung von Betreuungspersonen und Eltern im Umgang mit Vorschulkindern. – In: Büttner, C.; Müller, B. (Hg.); Steinhardt, K. 2006, 139-151.

Bogyi, G. (2006): Magisches Denken und die Verarbeitung von traumatischen Ereignissen. – In: Büttner, C.; Müller, B. (Hg.); Steinhardt, K. 2006, 39-56.

Elliot, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I.; Sylva, K.; Taggart, B.; (2006): Was kennzeichnet qualitativ gute Vorschulbildung? Ergebnisse von Einzelfallstudien in britischen Vorschuleinrichtungen. – In: Büttner, C.; Müller, B. (Hg.); Steinhardt, K. 2006, 127-138.

Figdor, H. (2006): Psychoanalytische Pädagogik und Kindergarten: Die Arbeit mit der ganzen Gruppe. – In: Büttner, C.; Müller, B. (Hg.); Steinhardt, K. 2006, 97-126.

Fleischmann, K.; Vock, E. (2006): Aktuelle Publikationen zu speziellen Praxisbereichen und Fragestellungen der Psychoanalytischen Pädagogik. - In: Büttner, C.; Müller, B. (Hg.); Steinhardt, K. 2006, 187-213.

Füchtner, H. (2006): Ich-AG Dreikäsehoch. Über das Versagen der Psychoanalytischen Pädagogik in Zeiten der Globalisierung. – In: Büttner, C.; Müller, B. (Hg.); Steinhardt, K. 2006, 174-186.

Göppel, R. (2006): "Kinder denken anders als Erwachsene..." Die Frage nach dem "magischen Weltbild des Kindes" angesichts der These von der "Kindheit als Konstrukt" und angesichts der neuen Bildungsansprüche an den Kindergarten. – In: Büttner, C.; Müller, B. (Hg.); Steinhardt, K. 2006, 15-37.

Kobelt Neuhaus, D. (2006): Kindertageseinrichtungen der Zukunft: Aufgaben und Chancen. Ein Essay aus der Perspektive von Fort- und Weiterbildung. - In: Büttner, C.; Müller, B. (Hg.); Steinhardt, K. 2006, 162-173.

Schäfer, G. E. (2006): Die Bildungsdiskussion in der Pädagogik der frühen Kindheit. – In: Büttner, C.; Müller, B. (Hg.); Steinhardt, K. 2006, 57-80.

Steinhardt, K. (2006): Editorial. – In: Büttner, C.; Müller, B. (Hg.); Steinhardt, K. 2006, 7-8.

Steinhardt, K. (2006): Kinder zwischen drei und sechs - eine "neue" Herausforderung für die Psychoanalytische Pädagogik? – In: Büttner, C.; Müller, B. (Hg.); Steinhardt, K. 2006, 9-14.

Tait, C. (2006): Emotionales Wohlbefinden und Resilienz des Kindes: die Bedeutung von "Chuffedness". – In: Büttner, C.; Müller, B. (Hg.); Steinhardt, K. 2006, 152-161.

Textor, M. R. (2006): Die Vergesellschaftung der Kleinkindheit: Kindertageseinrichtungen im Spannungsfeld kontroversieller Erwartungen. – In: Büttner, C.; Müller, B. (Hg.); Steinhardt, K. 2006, 81-96.

Datler, W.; Finger-Trescher, U.; Gstach, J.; Steinhardt, K. (Hg.) (2008): Annäherung an das Fremde. Ethnographisches Forschen und Arbeiten im psychoanalytisch-pädagogischen Kontext. – Gießen: Psychosozial-Verlag.

Büttner, C. (2008): Differenzen aushalten lernen. Grundsätzliches und Kasuistisches zur Entwicklung von interkultureller Sensibilität. - In: Datler, W.; Finger-Trescher, U.; Gstach, J.; Steinhardt, K. (Hg.) 2008, 72-91.

Datler, W.; Finger-Trescher, U.; Gstach, J.; Steinhardt, K. (Hg.) (2008): Editorial. – In: Datler, W.; Finger-Trescher, U.; Gstach, J.; Steinhardt, K. (Hg.) 2008, 7-8.

Dörr, M. (2008): "Jo ei, ich bin halt in Russland geboren, Kaukasus". Biographische Deutungsmuster eines jugendlichen Spätaussiedlers und ihre Passung zu sozialpädagogischen Handlungsmustern eines Jugendmigrationsdienstes. - In: Datler, W.; Finger-Trescher, U.; Gstach, J.; Steinhardt, K. (Hg.) 2008, 53-71.

Eisenach-Stangl, I.; Stangl, W. (2008): Das äußere und innere Ausland. Manifeste und latente Botschaften in rechtsradikalen Texten. – In: Datler, W.; Finger-Trescher, U.; Gstach, J.; Steinhardt, K. (Hg.) 2008, 145-158.

Hoanzl, M. (2008): Befremdliches, Erstaunliches und Rätselhaftes -- schulische Lernprozesse bei »Problemkindern«. – In: Datler, W.; Finger-Trescher, U.; Gstach, J.; Steinhardt, K. (Hg.) 2008, 16-35.

Möller, H.; Seemann, S.; (2008): Die Psychohistorie von Lloyd deMause als Schlüssel zur Organisationskultur. - In: Datler, W.; Finger-Trescher, U.; Gstach, J.; Steinhardt, K. (Hg.) 2008, 104-123.

Müller, B. (2008): Sexualkunde in der Jugendarbeit. Ein Beitrag zu einer ethnopschoanalytisch inspirierten Ethnographie. – In: Datler, W.; Finger-Trescher, U.; Gstach, J.; Steinhardt, K. (Hg.) 2008, 36-52.

Preiß, H. (2008): Psychoanalyse und geistige Behinderung. Entwicklungen und pädagogische Impulse. – In: Datler, W.; Finger-Trescher, U.; Gstach, J.; Steinhardt, K. (Hg.) 2008, 159-188.

Rohr, E. (2008): Ethnopschoanalytische Erfahrungen in Guatemala. Über das Lehren und Lernen von interkultureller Kommunikation und die Bedeutung der Ethnopschoanalyse für die Pädagogik. – In: Datler, W.; Finger-Trescher, U.; Gstach, J.; Steinhardt, K. (Hg.) 2008, 92-103.

Schmidt-Löw-Beer, C. (2008): Verschiedene Welten, verschiedene Wahrnehmungen. Das "unpersönliche Selbst", der Überlebensmodus der Verleugnung und die Annäherung an die psychischen Strukturen von Jugendlichen in Ost und West. – In: Datler, W.; Finger-Trescher, U.; Gstach, J.; Steinhardt, K. (Hg.) 2008, 124-144.

Ahrbeck, B. (Hg.); Datler, W.; Gstach, J.; Steinhardt, K. (2009): Der pädagogische Fall und das Unbewusste. Psychoanalytische Pädagogik in kasuistischen Berichten. – Gießen: Psychosozial-Verlag.

Ahrbeck, B. (Hg.); Datler, W.; Gstach, J.; Steinhardt, K. (2009): Editorial. – In: Ahrbeck, B. (Hg.); Datler, W.; Gstach, J.; Steinhardt, K. 2009, 7-8.

Ahrbeck, B. (Hg.); Datler, W.; Gstach, J.; Steinhardt, K. (2009): Was ist unter psychoanalytischer Pädagogik zu verstehen? Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt. – In: Ahrbeck, B. (Hg.); Datler, W.; Gstach, J.; Steinhardt, K. 2009, 9-18.

Barth-Richtarz, J. (2009): Diagnostik im Kontext psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung. – In: Ahrbeck, B. (Hg.); Datler, W.; Gstach, J.; Steinhardt, K. 2009, 37-60.

Bittner, G. (2009): Psychoanalyse an der Universität? - oder: Aschenputtel versus »dogmatische Form« (S. Freud). - In: Ahrbeck, B. (Hg.); Datler, W.; Gstach, J.; Steinhardt, K. 2009, 124-137.

Figdor, H. (2009): Im Namen des Kindes. Zur Kritik herkömmlicher Sachverständigen-Praxis aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht. - In: Ahrbeck, B. (Hg.); Datler, W.; Gstach, J.; Steinhardt, K. 2009, 61-84.

Finger-Trescher, U. (2009): Leitung einer (sozial-)pädagogischen Einrichtung. Das Prinzip der »offenen Tür«. - In: Ahrbeck, B. (Hg.); Datler, W.; Gstach, J.; Steinhardt, K. 2009, 103-123.

Gstach, J. (2009): Rudolf Ekstein - Ein Leben zwischen den Welten. Zum Tod von Rudolf Ekstein. - In: Ahrbeck, B. (Hg.); Datler, W.; Gstach, J.; Steinhardt, K. 2009, 145-149.

Hover-Reisner, N.; Funder, A. (2009): Krippenbetreuung im Fokus der Psychoanalytischen Pädagogik. Psychoanalytisch-pädagogische Beiträge zum Thema »Außerfamiliäre Betreuung von Kleinkindern«.- In: Ahrbeck, B. (Hg.); Datler, W.; Gstach, J.; Steinhardt, K. 2009, 169-200.

Kaufhold, R. (2009): Abschied von Ernst Federn, Pionier der Psychoanalytischen Pädagogik (26.8.1914-24.6.2007). - In: Ahrbeck, B. (Hg.); Datler, W.; Gstach, J.; Steinhardt, K. 2009, 138-144.

Niedergesäß, B. (2009): Die Regulationsstörungen der Zwillinge Jelena und Stephan. Der Umgang mit Regulationsstörungen in einem psychoanalytisch-pädagogischen Setting einer Babygruppe. – In: Ahrbeck, B. (Hg.); Datler, W.; Gstach, J.; Steinhardt, K. 2009, 19-36.

Schaukal-Kappus, H. (2009): Eine Karte von Moritz Schlick an Rudolf Ekstein. Zur Eröffnung der Rudolf-Ekstein-Sammlung am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. – In: Ahrbeck, B. (Hg.); Datler, W.; Gstach, J.; Steinhardt, K. 2009, 150-156.

Schrammel, S.; Wininger, M. (2009): Psychoanalytische Pädagogik in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft. Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie zur Situation der Psychoanalytischen Pädagogik als Gegenstand von Lehre und Forschung im Hochschulbereich. – In: Ahrbeck, B. (Hg.); Datler, W.; Gstach, J.; Steinhardt, K. 2009, 157-168.

Traxl, B. (2009): Psychoanalytisch-pädagogische Anmerkungen zur Bedeutung affektiv-interaktioneller Prozesse in der heilpädagogischen Praxis: Aus der Arbeit mit dem zwölfjährigen Martin. - In: Ahrbeck, B. (Hg.); Datler, W.; Gstach, J.; Steinhardt, K. 2009, 85-102.

Reihe Psychoanalytische Pädagogik:

Eggert-Schmid Noerr, A.; Pforr, U.; Voß-Davies, H. (Hg.) (2006): Lernen, Lernstörungen und die pädagogische Beziehung. – Gießen: Psychosozial-Verlag.

Amft, H. (2006): ADS: Krankheit - Störung - Mythos? Eine tiefenstrukturelle Analyse psychosozialer Zusammenhänge. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Pforr, U.; Voß-Davies, H. (Hg.) 2006, 38-60.

Eggert-Schmid Noerr, A. (2006): Vorwort. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Pforr, U.; Voß-Davies, H. (Hg.) 2006, 7-11.

Eggert-Schmid Noerr, A. (2006): Wenn Hänschen Hans im Wege steht - Biographie als Risiko und Chance. In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Pforr, U.; Voß-Davies, H. (Hg.) 2006, 128-143.

Finger-Trescher, U. (2006): Nicht-Wissen, Ent-Fremdung und Sinn-Konstruktion in der psychoanalytisch-pädagogischen Beratung traumatisierter Menschen. In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Pforr, U.; Voß-Davies, H. (Hg.) 2006, 144-161.

Heilmann, J. (2006): Lernen findet nicht nur im Kopf statt. Über die wechselseitige Beeinflussung von kognitiven und emotionalen Prozessen in der kindlichen Entwicklung. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Pforr, U.; Voß-Davies, H. (Hg.) 2006, 108-127.

Hirblinger, H. (2006): "Stoffe, in denen das Ich sich selbst wieder findet..." Ein psychoanalytisch-pädagogischer Beitrag zur Frage der Unterrichtsgestaltung. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Pforr, U.; Voß-Davies, H. (Hg.) 2006, 198-225.

Huber, M. (2006): Neurobiologische Aspekte des Erinnerns und Vergessens. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Pforr, U.; Voß-Davies, H. (Hg.) 2006, 61-72.

Katzenbach, D. (2006): "Es schnackelt nicht..." Kontinuierliche und diskontinuierliche Prozesse beim Lernen und ihre emotionale Bedeutung. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Pforr, U.; Voß-Davies, H. (Hg.) 2006, 85-107.

Lüpke, H. v. (2006): Neurobiologie und Lernen. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Pforr, U.; Voß-Davies, H. (Hg.) 2006, 73-84.

Marotzki, W. (2006): Sinn - Ein kostbares Interaktionsresultat in Prozessen der Biographisierung. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Pforr, U.; Voß-Davies, H. (Hg.) 2006, 162-175.

Maass, D. (2006): Frühförderung und Psychoanalytische Pädagogik. Affektive und kognitive Spiegelungs- und Strukturbildungsprozesse. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Pforr, U.; Voß-Davies, H. (Hg.) 2006, 176-197.

Winkler, M. (2006): Lernen und vergessen - wie die späte Moderne die Bedingungen des Aufwachens verändert. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Pforr, U.; Voß-Davies, H. (Hg.) 2006, 13-37.

Fröhlich, V.; Göppel, R.; (Hg.) (2006): Bildung als Reflexion über die Lebenszeit. – Gießen: Psychosozial-Verlag.

Bittner, G. (2006): "Das Leben bildet!" Über biographische Primärerfahrung als konstitutives Element informeller Bildungsprozesse. – In: Fröhlich, V.; Göppel, R. (Hg.) 2006, 17-27.

- Datler, M. (2006): Reflexion eigener positiver und belastender Schulerfahrungen als Weg zur Förderung der Sensibilität für hilfreiche und hemmende Formen der Beziehungsgestaltung bei Lehrerinnen. – In: Fröhlich, V.; Göppel, R. (Hg.) 2006, 184-198.
- Datler, W. (2006): Die psychoanalytische Behandlung - ein Bildungsprozess? Pädagogische Bemerkungen zur Reflexion von Lebensvollzügen in der psychoanalytischen Kur. – In: Fröhlich, V.; Göppel, R. (Hg.) 2006, 90-110.
- Dörr, M. (2006): Der unterstützende Blick auf das eigene Leben. Zur Pradoxie von Freiheit und Zwang reflexiver Lebensplanung. – In: Fröhlich, V.; Göppel, R. (Hg.) 2006, 62-72.
- Fröhlich, V.; Göppel, R.; (2006): Einleitung. – In: Fröhlich, V.; Göppel, R. (Hg.) 2006, 7-13.
- Fröhlich, V. (2006): Bildung als (Er-)Leben oder als Reflexion? Anfragen an die pädagogische Biographieforschung. – In: Fröhlich, V.; Göppel, R. (Hg.) 2006, 50-61.
- Göppel, R. (2006): Wie reflektieren Jugendliche/junge Erwachsene über ihre bisherige Lebenszeit? – In: Fröhlich, V.; Göppel, R. (Hg.) 2006, 75-89.
- Kiel, E. (2006): Gelungenes Lehrerleben!? Eine Fallstudie. – In: Fröhlich, V.; Göppel, R. (Hg.) 2006, 199-217.
- Klein, R. (2006): Lebensbildung, Identitätsbildung und reflexive Praxen. – In: Fröhlich, V.; Göppel, R. (Hg.) 2006, 111-132.
- Merkelbach, A.; Schön, B. (2006): "Bei uns war alles normal" - Die Bedeutung biographischer Reflexion für die Lehrerausbildung. – In: Fröhlich, V.; Göppel, R. (Hg.) 2006, 155-183.
- Neuß, N. (2006): Biographische Lernerfahrungen von Lehramtstudierenden: Bestandteil des professionellen Lehrerwissens. – In: Fröhlich, V.; Göppel, R. (Hg.) 2006, 135-154.
- Schulze, T. (2006): Bildung, Bewusstheit und biographischer Prozess. Reflexion im lebensgeschichtlichen Lernen. – In: Fröhlich, V.; Göppel, R. (Hg.) 2006, 28-49.

Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Pforr, U. (2007): Frühe Beziehungserfahrungen. Die Bedeutung primärer Bezugspersonen für die kindliche Entwicklung. – Gießen: Psychosozial-Verlag.

Ahrbeck, B. (2007): Angewiesensein und innerer Konflikt - kritische Überlegungen zur empirischen Säuglingsforschung und einigen ihrer Folgen. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Pforr, U. 2007, 33-56.

Allert, T. (2007): Zugemutete Autonomie - die frühe Kindheit in der Gegenwartsgesellschaft. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Pforr, U. 2007, 13-32.

Dornes, M. (2007): Der kompetente oder der omnipotente Säugling? Einige Bemerkungen zu Bernd Ahrbecks Kritik der Säuglingsforschung. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Pforr, U. 2007, 57-75.

Eggert-Schmid Noerr, A. (2007): Adoption und Resilienz. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Pforr, U. 2007, 241-260.

Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Pforr, U. (2007): Editorial. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Pforr, U. 2007, 7-12.

Finger-Trescher, U.; Sann, B. (2007): Wenn die Nacht zum Tag wird. Unterstützung der frühen Eltern-Kleinkind-Beziehung im Rahmen der Säuglings- und Kleinkindberatung. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Pforr, U. 2007, 203-227.

Gerspach, M. (2007): Vom szenischen Verstehen zum Mentalisieren. Notwendige Ergänzungen fürs pädagogische Handeln. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Pforr, U. 2007, 261-307.

Hämel-Heid, P.; Niedergesäß, B. (2007): Der Einfluss der Phantasien von Eltern über ihr Kind auf Spiegelungsprozessen und die Bindungsentwicklung im ersten Lebensjahr - untersucht im Rahmen einer Kindergruppe. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Pforr, U. 2007, 163-188.

Hédervári-Heller, É. (2007): Tagesbetreuung in der frühen Kindheit: Bindungs- und Eingewöhnungsprozesse. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Pforr, U. 2007, 94-117.

Janert, S. (2007): Psychoanalytisches Denken nach Hause bringen: Eltern als Partner in der Arbeit mit ihrem autistischen Kleinkind. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Pforr, U. 2007, 131-162.

Lüpke, H. v. (2007): Vorformen einer ADHS-Problematik. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Pforr, U. 2007, 118-130.

Pedrina, F. (2007): Psychotherapie in der frühen Kindheit - Differenzierungen in Indikation und Behandlungstechnik. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Pforr, U. 2007, 76-93.

Seifert-Karb, I. (2007): Ein Säugling hat immer Mutter und Vater, genau wie diese... Einblick in ein psychoanalytisch-familientherapeutisches Forschungsprojekt zur

Früherkennung von Belastungssituationen in der frühesten Eltern-Kind-Beziehung. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Pforr, U. 2007, 189-202.

Trippel, R. (2007): Psychoanalytisch-pädagogisch orientierte Elementarpädagogik am Beispiel einer alterserweiterten Kindergartengruppe. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Pforr, U. 2007, 228-240.

Franz, M.; West-Leuer, B. (Hg.) (2008): Bindung-Trauma-Prävention. Entwicklungschancen von Kindern und Jugendlichen als Folge ihrer Beziehungserfahrung. – Gießen: Psychosozial-Verlag.

Bowi, U.; Ott, G.; Tress, W. (2008): Faustlos - Gewaltprävention in der Grundschule zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen im Schulalltag. – In: Franz, M.; West-Leuer, B. 2008, 163-178.

Brisch, K. H. (2008): Prävention von Gewalt durch die Förderung von Bindungssicherheit und Empathie: "SAFE®-Sichere Ausbildung für Eltern" und "B.A.S.E.®-Babywatching in Kindergarten und Schule". – In: Franz, M.; West-Leuer, B. 2008, 128-161.

Franz, M. (2008): Vom Affekt zum Gefühl und Mitgefühl. – In: Franz, M.; West-Leuer, B. 2008, 15-38.

Franz, M. (2008): Allein erziehend - alleingelassen? Die Situation allein erziehender Mütter und ihrer Kinder. Möglichkeiten zur bindungsorientierten Prävention: PALME. – In: Franz, M.; West-Leuer, B. 2008, 295-330.

Gaspar, R.; Hadrich, U. (2008): Psychoanalytische Kinderanalyse und generationsübergreifende Suchtprophylaxe. – In: Franz, M.; West-Leuer, B. 2008, 179-202.

Gloger-Tippelt, G. (2008): Bindung in der Kindheit - Grundlagen, Auswirkung von traumatischen Erfahrungen und Prävention. – In: Franz, M.; West-Leuer, B. 2008, 39-72.

Hardt, J. (2008): Bindungsorientierte Prävention - empirische Ergebnisse und offene Fragen. – In: Franz, M.; West-Leuer, B. 2008, 107-125.

Hirsch, M. (2008): Frühes und spätes Trauma - eine psychoanalytische Traumatologie der Persönlichkeitsstörung. – In: Franz, M.; West-Leuer, B. 2008, 73-94.

Motzkau, E. (2008): Gewalt gegen Kinder - eine Aufgabe Multiprofessioneller Zusammenarbeit. – In: Franz, M.; West-Leuer, B. 2008, 204-255.

Siegrist, J. (2008): Soziale Benachteiligung in der frühen Kindheit und spätere Erkrankungsrisiken. – In: Franz, M.; West-Leuer, B. 2008, 95-106.

Tress, W. (2008): Zum Geleit. – In: Franz, M.; West-Leuer, B. 2008, 7-11.

West-Leuer, B. (2008): Selbstbilder jugendlicher Raucherinnen und Raucher und ein Präventionsprojekt zur Nikotinentwöhnung. – In: Franz, M.; West-Leuer, B. 2008, 258-293.

Mesdag, Th.; Pforr, U. (Hg.) (2008): Phänomen geistige Behinderung. Ein psychodynamischer Verstehensansatz. – Gießen: Psychosozial-Verlag.

Gaedt, C. (2008): Risiko Psychiatrie. – In: Mesdag, Th.; Pforr, U. 2008, 87-108.

Gerspach, M. (2008): Grundzüge einer psychoanalytischen Heilpädagogik. – In: Mesdag, Th.; Pforr, U. 2008, 27-68.

Hitzel, E.; Mesdag, T. (2008): Sage mir, wie Du leben möchtest (aber bedenke, was ich hören will!). – In: Mesdag, Th.; Pforr, U. 2008, 169-188.

Ising, A.; Pforr, U. (2008): Möglichkeiten und Grenzen einer psychodynamisch orientierten Beziehungsarbeit bei Menschen mit einer geistigen Behinderung. – In: Mesdag, Th.; Pforr, U. 2008, 109-129.

Katzenbach, D.; Uphoff, G. (2008): Wer hat hier was zu sagen? Über das Paradoxon verordneter Autonomie. – In: Mesdag, Th.; Pforr, U. 2008, 69-95.

Mattner, D. (2008): Geistige Behinderung in der gesellschaftlichen Blickperspektive. – In: Mesdag, Th.; Pforr, U. 2008, 15-26.

Mesdag, Th.; Pforr, U. (2008): Editorial. – In: Mesdag, Th.; Pforr, U. 2008, 7-13.

Rohrmann, A. (2008): Alternative oder Ergänzung - Strukturelle Perspektiven Offener Hilfen. – In: Mesdag, Th.; Pforr, U. 2008, 131-149.

Pforr, U. (2008): Wohnen und Leben mit einer geistigen Behinderung. – In: Mesdag, Th.; Pforr, U. 2008, 189-201.

Pforr, U. (2008): Wenn Menschen mit einer geistigen Behinderung Eltern werden. - In: Mesdag, Th.; Pforr, U. 2008, 203-217.

Urban, W. (2008): Selbstbestimmt leben mit hohem Hilfebedarf. – In: Mesdag, Th.; Pforr, U. 2008, 151-167.

Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Heilmann, J.; Krebs, H. (Hg.) (2009): Beratungskonzepte in der Psychoanalytischen Pädagogik. – Gießen: Psychosozial-Verlag.

Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Heilmann, J.; Krebs, H. (2009): Einleitung. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Heilmann, J.; Krebs, H. 2009, 7-18.

- Figdor, H. (2009): Toni ist wie verwandelt - Über den Beginn der Erziehungsberatung bei einem siebenjährigen Buben mit aggressiven Auffälligkeiten. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Heilmann, J.; Krebs, H. 2009, 151-168.
- Finger-Trescher, U. (2009): Psychosoziale Beratung - (Wieder-)Herstellung von Entwicklungschancen und Bewältigungskompetenzen. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Heilmann, J.; Krebs, H. 2009, 63-77.
- Haubl, R. (2009): Psychoanalytisch inspirierte Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Heilmann, J.; Krebs, H. 2009, 19-33.
- Hechler, O. (2009): "...kann die Beratung einer Form erzieherischer Hilfe sein...?" Annäherung an das Phänomen Beratung in pädagogischer Absicht. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Heilmann, J.; Krebs, H. 2009, 35-62.
- Heilmann, J. (2009): Psychoanalytisch-pädagogische Beratung als Bestandteil der Elternarbeit bei Jugendhilfemaßnahmen. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Heilmann, J.; Krebs, H. 2009, 169-186.
- Krebs, H. (2009): Konflikte verstehen - Risiken managen - Lösungswege suchen. Handlungsprobleme sozialpädagogischer Professionalität und Beratung. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Heilmann, J.; Krebs, H. 2009, 187-208.
- Lüpke, H. v. (2009): Dialogische Beratung braucht neue Denkmodelle. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Heilmann, J.; Krebs, H. 2009, 79-93.
- Lutzi, J. (2009): Weshalb Beratung Angst machen kann - Zum primären Risiko psychoanalytischer Beratung. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Heilmann, J.; Krebs, H. 2009, 95-115.
- Pforr, U. (2009): Die behinderte Beratung. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Heilmann, J.; Krebs, H. 2009, 133-150.
- Reischach, G. v. (2009): Reden und Handeln - Beratung im Rahmen einer psychoanalytisch orientierten sozialen Arbeit. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Heilmann, J.; Krebs, H. 2009, 209-235.
- Rauwald, M.; Stein, D. (2009): Psychoanalytisch pädagogische Beratung von Migrantenfamilien. – In: Eggert-Schmid Noerr, A.; Finger-Trescher, U.; Heilmann, J.; Krebs, H. 2009, 117-131.

17.3. Verzeichnis der Tabellen

Tabelle 1: Aufteilung der Themengebiete des IMPI-Projektes	9
Tabelle 2: Rahmen der analysierten Texte	71
Tabelle 3: Wortanzahl der jeweiligen Codes, Anteil der Codes am Gesamttextpool und Anteil der Codes am Fremdbezug	85
Tabelle 4: Ergebnisse der RPP	87
Tabelle 5: Ergebnisse des JPP	87
Tabelle 6: Code-Relations-Browser	127

17.4. Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 1 (Aus: PPP TS 2010 05 19)	8
Abbildung 2 (Stephenson 2009, S.25)	58
Abbildung 3: Anteil der einzelnen Artikel am gesamten Textpool	70
Abbildung 4: Analysierte Texte in JPP und RPP	70
Abbildung 5: Hierarchische Anordnung der Codes	79
Abbildung 6: Säulendiagramm zur Veranschaulichung der Wortanzahl der unterschiedlichen Codes in Prozent vom Gesamttextpool	86
Abbildung 7: Fremdbezug im jeweiligen Publikationsorgan	88
Abbildung 8: Code-Relations-Browser	89

17.5. *Verzeichnis der verwendeten Abkürzungen*

EHT = Empirisch-Hermeneutische-Textarbeit

EHT-A = Empirisch-Hermeneutische-Textanalyse

EHT-K = Empirisch-Hermeneutische-Textkritik

EZ = Empirischer Zirkel

JPP = Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik

RPP = Reihe Psychoanalytische Pädagogik

ZRD-Forschung = Zitations-, Rezeptions- und Diskursforschung

18. Anhang

18.1. Kodierregeln für die Gruppe „ZIT“ 2011-02-05

Grobanalyse-Feinanalyse:

Zitations-Grobanalyse:

1. Wie bei allen Grobanalysen wird in einem ersten Schritt der „Codierter Text“ bestimmt. Hier beginnt die Markierung nach den Abstracts und endet vor dem Literaturverzeichnis.
2. In der Zitations-Grobanalyse wird zunächst nur der „Fremdbezug“ markiert. Das heißt *alle Textelemente, in die ein direkter oder indirekter Verweis auf Autorin eines anderen Textes integriert ist*, werden dem Code „Fremdbezug“ zugeordnet. Das soll aufzeigen in wievielen und welchen Teilen des Textes anderen AutorInnen Einfluss (=IMPACT!!!) auf den eigenen Text gegeben wurde.
3. Die Markierung der unter „Fremdbezug“ codierten Textstellen beginnt bei einem Wechsel. Die erste Markierung erfolgt also am Beginn des codierten Textes und beginnt mit der Bestimmung des ersten Satzes. Ist hier kein Fremdbezug zu erkennen, wird nicht codiert. Erst in jenem Satz, in den die erste Nennung eines anderen Autors bzw. einer anderen Autorin aufscheint, wird die Signierung „Fremdtext“ begonnen und zieht sich bis zum Beginn jenes Satzes, in dem keine direkte oder indirekte Bezugnahme auf andere AutorInnen mehr zu erkennen ist.
4. Der Tatsache, dass hier AutorInnen nicht immer Eindeutigkeit erkennen lassen, wird folgendermaßen begegnet:
 - a. Wenn in einem Satz zwar der Autorinnenname (oder ein gleichwertiger Verweis auf Fremdtext wie z.B. Titel eines anderen Textes, Jahres- und/oder Seitenzahlen etc.) nicht erscheint, aber eine Verbindung durch bestimmte Formulierungen eindeutig erkennbar wird („...in Analogie dazu...“, „wie soeben zitiert...“, „in diesem Sinn“; manchmal auch nur bestimmte Verwendungen von Einzelwörtern wie „genauso“, „so“, u.ä.m.) wird auch „Fremdbezug“ codiert. **Beachte:** Das Auftauchen eines Namens allein *garantiert* allerdings noch nicht den Fremdbezug! Nur, wenn direkt oder indirekt auf das Werk der genannten Person Bezug genommen wird, darf die Kodierung erfolgen! (Beispiel: „Zu Adlers Zeiten...“ berechtigt also keine Kodierung „Fremdbezug“!)
 - b. Dabei ist darauf zu achten, ob der einmal begonnene indirekte Bezug weitergeführt wird. Solange er weitergeführt wird, wird „Fremdbezug“ markiert! (Beispiel: „...ausgedrückt hat dies Mitchell...: „...“. **Diese** Mutualität ... ist zentral. **Sie** hilft, ...

. In **dieser** Betonung der Mutualität...“ → Alle drei Sätze sind mit Fremdbezug zu kodieren!)

- c. Fehlen solche Hinweise, muss trotzdem beachtet werden, ob der jeweilige Satz nicht noch Teil einer sinngemäßen Wiedergabe von Fremdtext ist. Manchmal werden über mehrer Absätze hinweg Inhalte aus bestimmten Werken anderer AutorInnen wiedergegeben.
5. Wenn mindestens eines dieser drei Kriterien (1. Direkter und expliziter Fremdbezug durch Verweiselemente (Namen, Jahr, Titel etc.), oder 2. Direkter, aber impliziter Fremdbezug durch Rückbezüglichkeit oder 3. Eingebundenheit in eine längere Textpassage, die ein fremdes Werk wiedergibt) gegeben ist, erfolgt die Codierung „Fremdbezug“.
6. Die Markierung wird in der Zitations-Grobanalyse im ersten Satz, in dem Fremdbezug ausgemacht werden kann, begonnen und endet vor dem Beginn jenes Satzes, in dem ein solcher Bezug nach keinem der drei Kriterien mehr erfassbar ist. Damit wird in der Grobanalyse auf Satzebene markiert! **Erst in der Feinanalyse dürfen Satzteile markiert werden!**
7. In der Zitations-Grobanalyse (im Gegensatz zur „Kasuistik-Grobanalyse“!) wird nur dann „Fremdbezug“ codiert, wenn es sich um den Bezug zu „AutorInnen“ im engeren Sinn handelt. Damit wird Text, der *innerhalb von therapeutischen Interaktionen als Teil des therapeutischen Prozesses* produziert wird, aus der Signierung „Fremdbezug“ ausgeschlossen!

Durch diese Reduktion, die in obiger Festlegung auf „Fremdbezug“ erfolgt, werden (zumindest in der Grobanalyse) viele **Schwierigkeiten**, mit denen noch Julia Stromer in ihrer Diss zu kämpfen hatte, **ausgeräumt** und **ein wesentlich schnelleres Arbeiten in der Kodierungsphase** ermöglicht! Sogar die manchmal schwierige Unterscheidung, was lediglich ein Verweis (also ohne inhaltliche Entfaltung) und was schon eine wenn auch sehr reduzierte Wiedergabe darstellt, ist jetzt kein Thema mehr, da all das unter „Fremdbezug“ eingeordnet werden kann!

Feinanalyse: In der Feinanalyse werden dann zusätzliche Codierungen je nach Forschungsfrage eingebracht.

Für die DA-Projekte der Zitationsgruppe sind folgende Schritte der Zitations-Feinanalyse vorgesehen:

3. **Quellenangaben:** In einem ersten Schritt wird zwischen
 - a. Fremdbezug **mit Quellenangaben** und einem
 - b. Fremdbezug **ohne Quellenangaben** unterschieden.
4. **Freud-Adler:** In einem zweiten Schritt wird zwischen
 - a. Fremdbezug **auf Sigmund Freud**, einem

- b. Fremdbezug **auf *Alfred Adler*** und einem
 - c. Fremdbezug **auf „andere AutorInnen“** unterschieden.
5. Weitere Feinanalyseschritte werden im Anschluss an die fertiggestellte Grobanalyse und die fertiggestellten ersten zwei Schritte der Feinanalyse festgelegt.

18.2. Zeitplan

a. Aufbereitung des Materials + Einführung in die Software (MaxQDA 10) + Erarbeitung des theoretischen Hintergrundes	Mai - Dezember 2010
b. Erarbeitung des theoretischen Hintergrundes	Juni – Dezember 2010
c. Methodische Einarbeitung	September – Dezember 2010
d. Verfassen des Exposés	Jänner – März 2010
e. Haupt-Untersuchungsphase	Februar - Mai 2011
f. Vergleich und Abschluss	Juni 2011
g. Endfertigungsphase der DA	Juni – Juli 2011
h. Abgabe	September 2011

18.3. MaxQDA 10

The screenshot displays the MaxQDA 10 software interface. The top menu bar includes options like Projekt, Bearbeiten, Dokumente, Codes, Memos, Variablen, Analyse, Mixed Methods, Visual Tools, Fenster, Sprache (Language), and Symbolleisten. The main workspace is divided into several panes:

- Liste der Dokumente:** A list of documents with their respective counts. The selected document is JPP_2008_Hoanzl with a count of 75.
- Liste der Codes:** A list of codes and their counts. The selected code is FB ohne Quellenangaben with a count of 310.
- Dokument-Browser:** A pane showing the document structure and a list of codes applied to the document. The selected code is FB ohne Quellenangaben.
- Liste der Codings:** A list of codings and their counts. The selected coding is JPP_2009 with a count of 13-16.

The main text area displays the content of the selected document, JPP_2008_Hoanzl. The text is as follows:

damit gemeint haben?[26/27]

71 Die Formulierung »Ich bin immer lernwillig« klingt zunächst nicht nur wie die *Beschreibung einer Bereitschaft*, sondern darüber hinaus wie die *Beschreibung einer Verfasstheit*. Mit anderen Worten: Die ständige Lernwilligkeit konnte als Beleg dafür verstanden werden, dass der Austausch zwischen Innenwelt und Außenwelt, zwischen der einen und der anderen Realität wie auch zwischen Emotion und Kognition, also zwischen alledem, was »Lernen« im Grunde ausmacht, gar nicht zu stoppen ist. Dieser Austausch passiert permanent und gestaltet sich - so lange wir leben - unablässig neu, während sich die Art und Weise des Austausches verändern und variieren kann.

72 »Ich bin immer lernwillig« legt jedoch auch offen, dass selbstgewählte Erkundungen eigene aber auch eigenwillige Auseinandersetzungen, aktive Prozesse sind, während das »unterrichtet werden« sprachlich bereits darauf hinweist, dass »etwas mit mir geschehen soll« - also passiv eingefärbt ist.

73 »Ich bin immer lernwillig, aber ich möchte nicht immer unterrichtet werden«, kannte demnach auch bedeuten: »Ich bin immer aktiv an einem Austausch zwischen »der einen« und »der anderen Realität« beteiligt, aber ich möchte nicht immer belehrt werden.« Darin verdeutlicht sich: Für die eigene aktive Auseinandersetzung mit der Welt bin ich immer offen, aber ich möchte nicht immer festgelegten Denkbahnen folgen müssen.

74 5.1 Rückblick

75 Die Idee des »aktiven Kindes« ist in der Geschichte der Pädagogik nicht neu. Von Rousseau über Pestalozzi und Froebel bis zum »Anfang des 20. Jahrhunderts«, das von Ellen Kay als »Jahrhundert des Kindes« ausgerufen wurde, spannt sich der Faden.

76 Dabei war es gerade auch Wien, eine Stadt, geprägt von großen Persönlichkeiten und Denkern wie Sigmund Freud, Anna Freud, Alfred Adler, Oskar Spiel, Ferdinand Birnbaum, Fritz Redl, Siegfried Bernfeld, August Aichhorn, Rudolf Ekstein u. a. m. - um nur einige zu nennen -, die maßgeblich daran beteiligt waren, dass diese Stadt »als Stadt des Kindes« gewürdigt wurde. Alle genannten Persönlichkeiten haben mit ihren Entdeckungen neue Wege zwischen Innenwelt und Außenwelt beschnitten und durch die Erforschung voll innerem Erleben in der Verknüpfung mit außenliegenden Realitäten Erkenntnisse ermöglicht, die heute noch impulsgebend sind.

77 5.2 Was nicht verknüpft wird, bleibt fremd

18.3. Code-Relations-Browser

	FB auf „andere AutorInnen“	FB auf Alfred Adler	FB auf Sigmund Freud	FB ohne Quellenangaben	FB mit Quellenangaben	Fremdbe zug
AutorInnen\FB auf "andere AutorInnen"	0	3	56	282	1630	1759
AutorInnen\FB auf Alfred Adler	3	0	2	3	2	5
AutorInnen\FB auf Sigmund Freud	56	2	0	25	78	102
Quellenangaben\FB ohne Quellenangaben	282	3	25	0	1	314
Quellenangaben\FB mit Quellenangaben	1630	2	78	1	0	1653
Fremdbezug BS	1759	5	102	314	1653	0

Tabelle 6: Code-Relations-Browser

18.4. Abstract

Diese Pilotstudie geht von der Notwendigkeit der Bewertung der Qualität wissenschaftlicher Artikel aus und kritisiert dahingehend den Impact Factor, der diesbezüglich verwendet wird. Im Sinne eines Vorschlags einer alternativen Methode wird anhand des Empirischen Zirkels eine Textanalyse aktueller psychoanalytischer Fachartikel durchgeführt um gleichzeitig die Bedeutung und den Einfluss der Gründerväter Sigmund Freud und Alfred Adler zu erheben. Die hier vollzogene Textanalyse erfolgt mit Hilfe des Programms MaxQDA 10 der Firma Verbi. Somit ist auch die computergestützte qualitative Datenanalyse ein zentrales Thema dieser Diplomarbeit.

Die Untersuchung beginnt mit den forschungsleitenden Fragestellungen und den dazugehörigen Hypothesen, die a priori formuliert wurden. Weiters erfolgt die Textanalyse anhand eines Kategoriensystems, das auf die psychoanalytische Literatur angewendet wird und im Hinblick auf die Beantwortung der Fragestellungen entwickelt wurde. Die Untersuchung wird in Grob- und Feinanalyse eingeteilt, wobei in der Grobanalyse der gesamte zu kodierende Text abgeklärt wird und in der Feinanalyse genauer kodiert wird. Anschließend werden die Ergebnisse der Analyse präsentiert, die Bestätigung der vorab formulierten Hypothesen überprüft und in einer Zusammenfassung die zentralen Resultate dargestellt. Bedeutend dabei sind sowohl die Art und Weise der Rezeption von Sigmund Freud und Alfred Adler, als auch die Gemeinsamkeiten zwischen den untersuchten Hauptpublikationsorganen.

18.5. Abstract (English)

This research study project is based on the necessity of judging scientific articles and criticizes the impact factor which is used in these assessments. The research study project uses a method called Empirical Circle (*Empirischer Zirkel*) to analyse the text of current psychoanalytical scientific articles, which aims at establishing the Empirical Circle as an alternative method for text analysis. The text analysis of psychoanalytical articles tries to explore the impact of Alfred Adler and Sigmund Freud, the two founders, on the psychoanalytical pedagogy. The text analysis, on which this thesis is based, is carried out with the program MaxQDA 10, produced by the so-called company Verbi. Hence, the thesis also involves a computer-based data analysis.

The research study starts by presenting the main problems and the corresponding hypotheses which have been formulated a priori. It is also worth mentioning that the text analysis is performed with a precise system of categories (including categories such as author or source) which has been developed for this purpose. The research study combines two parts of analyses - the general text analysis and a second, more precise text analysis. The general text analysis considers all the texts intended to be coded whereas the second, more precise text analysis codes the texts in details.

As a next step of this research study, the results of the general and more precise analysis are presented and discussed, the hypotheses are examined and finally, the major results are highlighted in a final summary. The thesis shows both the reception of Sigmund Freud and the common ground of the analysed journals.

Lebenslauf

NAME: Brigitte Schörkhuber
ADRESSE: Bürgerspitalgasse 23/6
1060 Wien

GEBURTSDATUM: 26.6.1988
GEBURTSORT: Linz
STAATSBÜRGERSCHAFT: Österreich

AUSBILDUNG UND BISHERIGE ERFAHRUNGEN:

1998 – 2006	Bundesrealgymnasium Steyr, Michaelerplatz
Sommer 2005	Ferialarbeit im Magistrat Steyr, Abteilung Hoch- und Tiefbau
2006	Beginn des Studiums der Bildungswissenschaft (Pädagogik) in Wien
Sommer 2007	Absolvierung eines pädagogischen Praktikums im städtischen Kindergarten Steyr - Münichholz
2009	Absolvierung eines wissenschaftlichen Praktikums an der VHS Meidling
Winter 2009	Beginn des Studiums der Psychologie in Wien
Winter 2009	Pädagogisches Praktikum im Nachbarschaftszentrum Wien 17.
Ab Winter 2010	Krankenstandsvertretung im Kindergarten Marienkäfer Wien 10.
Sommer 2011	Parkbetreuung beim Wiener Familienbund im 1. Bezirk