

Wilfried Datler · Johannes Gstach · Lutz Wittenberg

Individualpsychologische Erziehungsberatung und Schulpädagogik im Roten Wien der Zwischenkriegszeit

1. Ein erster Blick auf Franz

In seinem Buch »Am Schaltbrett der Erziehung« berichtet der Hauptschullehrer Oskar Spiel (1947, 196 f.) von einer Unterrichtspause, in der sich die Mutter des *zwölfjährigen Franz* wegen ihres Sohnes erkundigt. Oskar Spiel fasst seinen Eindruck etwa so zusammen: »Franz ist in keiner Weise besonders auffällig, er ist still, mehr ernst, und seine Leistungen sind im Ganzen genügend.« Daraufhin nimmt das Gespräch eine jähe Wende¹:

»Mutter (plötzlich in Tränen ausbrechend): Was mir das Kind für Sorgen macht! Ich weiß mir schon gar nicht mehr zu helfen mit ihm!

Lehrer: Was ist denn los mit ihm? Hat er etwas angestellt? (Die Mutter weint fassungslos.) Haben Sie von einem andern Herrn so schlechte Auskunft bekommen? (Die Mutter schüttelt den Kopf.) Ist zu Hause etwas mit ihm los?

Mutter: Heute Nacht hat er es wieder so getrieben! Ich weiß mir ja gar nicht mehr zu helfen. Er schreit so in der Nacht und das wird immer ärger. (Mit dem Ausdruck verzweifelter Angst.) Ich bilde mir immer ein, das Kind wird noch wahnsinnig! Kann das sein, Herr Lehrer, dass ein Kind wahnsinnig wird?

Da ich in die Klasse gehen muss, beruhige ich die Mutter:
»Ich kann schon verstehen, dass Ihnen das alles schrecklich

vorkommt, aber ich glaube, es lässt sich dagegen etwas machen. Kommen Sie morgen in meine Sprechstunde!« Am nächsten Tag erscheint die Mutter ...«

Es mag überraschen, dass sich eine Mutter wegen solcher Schwierigkeiten an den Lehrer ihres Kindes wendet. Und es mag noch mehr verwundern, dass sie von diesem Lehrer nicht an eine andere Stelle weiter verwiesen wird, sondern vielmehr erfährt, dass sich der Lehrer dieser Schwierigkeiten selbst annehmen möchte.

Verständlich wird diese Situation allerdings dann, wenn man sich vor Augen führt, dass dieses Gespräch in der »Individualpsychologischen Versuchsschule« stattfand, die im Wien der Zwischenkriegszeit zu jenen Institutionen zählte, in denen viele Individualpsychologen in der Absicht tätig waren, neue pädagogische Arbeitsformen zu entwickeln und zu praktizieren, um auf diese Weise Entwicklungen unterschiedlichster Art anzustoßen und voranzutreiben.

Wer aber waren diese Individualpsychologen? Und für welche Entwicklungen engagierten sie sich?

2. Alfred Adler und die Folgen

Die Individualpsychologie stellt jene tiefenpsychologische Tradition dar, die von Alfred Adler im Zuge seiner Auseinandersetzung mit Sigmund Freud begründet wurde. Diese Auseinandersetzung nahm ihren Anfang 1902, als der junge, sozialmedizinisch und sozialpolitisch engagierte Arzt Alfred Adler von Sigmund Freud eingeladen wurde, sich im kleinen Kreis regelmäßig mit Freud und anderen Kollegen über psychoanalytische Fragen auszutauschen. (Handlbauer 1996) Auf diese Weise etablierte sich ein Gesprächskreis, der später unter dem Namen »Mittwochgesellschaft« in die Geschichte der Psychoanalyse einging und nicht nur zur Grün-

derung der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung, sondern auch zur Trennung Adlers von Sigmund Freud führte. (Handlbauer 1990)

Diese Trennung gründete nicht zuletzt darin, dass Adler die Entstehung von neurotischen Symptombildungen anders begriff als Freud. Während Freud – vereinfacht gesprochen – davon überzeugt war, dass die Entstehung solcher Symptome letztlich auf die Verdrängung von sexuellen Konflikten zurückzuführen sei; vertrat Adler die Ansicht, dass neurotische Symptombildungen letztlich einen Versuch darstellen, sich vor dem bewussten Erleben von bedrohlichen Gefühlen der Kleinheit, Schwäche und Unterlegenheit – also vor dem bewussten Erleben von Minderwertigkeitsgefühlen – zu schützen.

Nachdem Adlers Auffassung in der besagten »Mittwochsgesellschaft« bereits mehrfach diskutiert und 1911 nochmals in komprimierter Form vorgestellt worden war, vertrat die Mehrzahl der Mitglieder die Meinung, dass Adlers Theorieansätze mit jenen Freuds unvereinbar wären. Adler verließ daraufhin mit einigen Anhängern die Wiener Psychoanalytische Vereinigung, um den »Verein für freie psychoanalytische Forschung« zu gründen, den er 1913 in »Verein für Individualpsychologie« umbenannte. Den Begriff »Individualpsychologie« wählte Adler, weil »Individuum« im Lateinischen »das Unteilbare« bedeutet und Adler mit dem Begriff »Individualpsychologie« zum Ausdruck bringen wollte, dass der Mensch in seiner Theorie nicht in einzelne Triebe, Kräfte und Instanzen aufgespaltet würde. Zugleich sollte der Begriff »Individualpsychologie« für ein tiefenpsychologisches Verstehen der unverwechselbar-einmaligen (»individuellen«) Art und Weise stehen, in der einzelne Menschen Situationen erleben und gestalten. (Wiegand 1995, 247)

In diesem Zusammenhang wäre es freilich völlig falsch zu meinen, Adler hätte mit dieser Betonung des »Individuell-

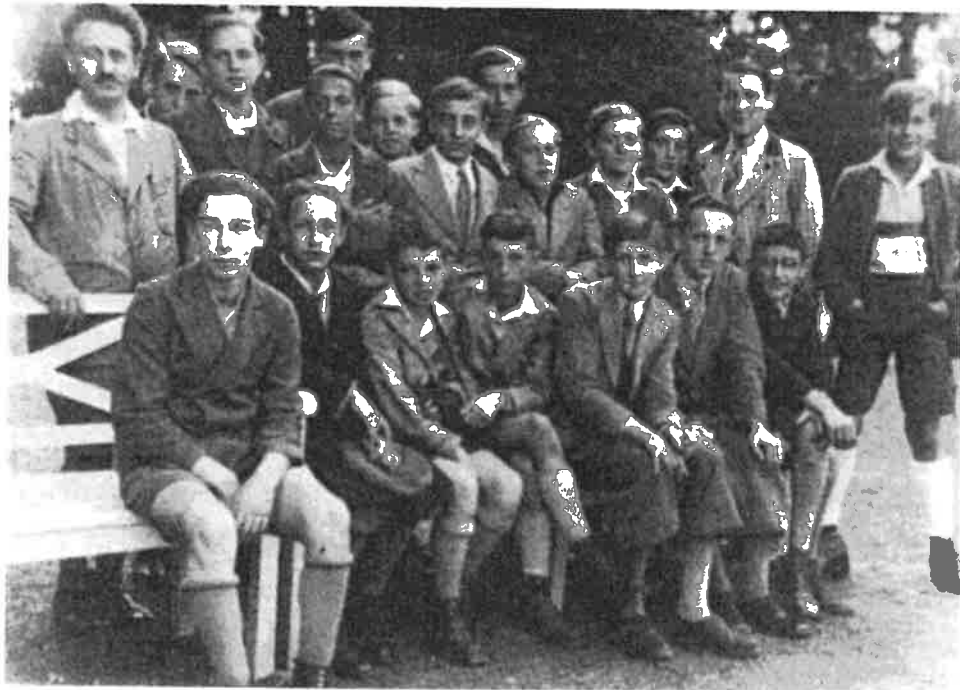
Einmaligen« dafür plädiert, Menschen sollten als vereinzelte »Individuen« isoliert und unabhängig von den sozialen Bezügen betrachtet werden, in die sie eingebettet sind. Denn das Gegenteil ist der Fall: Schon wenn Adler von der Entstehung von Minderwertigkeitsgefühlen spricht, betont er, dass die Art, wie sich ein Kind in der tagtäglichen Begegnung und im tagtäglichen Zusammenleben mit Eltern, Geschwistern oder Lehrern erlebt, wesentlich dazu beiträgt, ob und in welcher Weise es Minderwertigkeitsgefühle ausbildet. Er weist wiederholt darauf hin, dass in späteren Jahren die privaten oder beruflichen Beziehungen, in die Menschen eingebunden sind, wesentlich darauf Einfluss nehmen, ob erworbene Minderwertigkeitsgefühle im Erwachsenenalter gelindert, stabilisiert oder weiter intensiviert werden. Und auch dann, wenn Adler darüber spricht, in welcher vielgestaltiger Weise sich Menschen vor dem bewussten Verspüren von Minderwertigkeitsgefühlen zu sichern versuchen, macht er deutlich, dass viele solche Sicherungsbemühungen auf das engste mit der Ausgestaltung von sozialen Beziehungen verbunden sind. Denn je stärker Menschen das Verlangen verspüren, sich vor dem bewussten Erleben von Gefühlen der Kleinheit, Schwäche oder Hilflosigkeit zu schützen, desto stärker verfolgen sie die Tendenz, solche soziale Beziehungen herzustellen oder zu suchen, in denen sie sich (zumindest vordergründig) als mächtig, überlegen oder attraktiv erleben können. In diesem Sinn ist Adler etwa der Ansicht, dass in vielen Fällen ein autoritär-unterdrückendes Erzieherverhalten ebenso wie die diktatorische Ausübung von politischer Macht, die wirtschaftliche Ausbeutung bestimmter Menschengruppen ebenso wie die kriegerische Anwendung von Gewalt, die vorurteilshafte Geringschätzung von Menschen ebenso wie die ungerechtfertigte »Verzärtelung« von Kindern im Dienst dieses Sicherheitsstrebens stehen, wenn diese Verzärtelung beispielsweise vom Wunsch des Erziehers getragen ist, vom Kind stets geliebt zu werden.

Adler ist damit der Überzeugung, dass viele Menschen einander deshalb so viel Leid zufügen und einander in ihren Entwicklungsmöglichkeiten beschränken, weil sie in äußerst hohem Ausmaß mit Minderwertigkeitsgefühlen zu ringen haben und in ihrem Verhalten primär das Ziel verfolgen, sich vor dem bewussten Erleben dieser Minderwertigkeitsgefühle zu schützen. Deshalb ist es für Adler naheliegend, diese tiefenpsychologische Sichtweise mit seinen sozialpolitischen Anliegen zu verknüpfen und für die Entfaltung von solchen zwischenmenschlichen Beziehungen einzutreten, die im Dienst der Förderung von »Gemeinschaftsgefühl« stehen; denn dieses »Gemeinschaftsgefühl« stellt für Adler von 1918 an eine Art »Kraft« dar, die dem Streben nach persönlicher Überlegenheit »entgegenwirkt«.

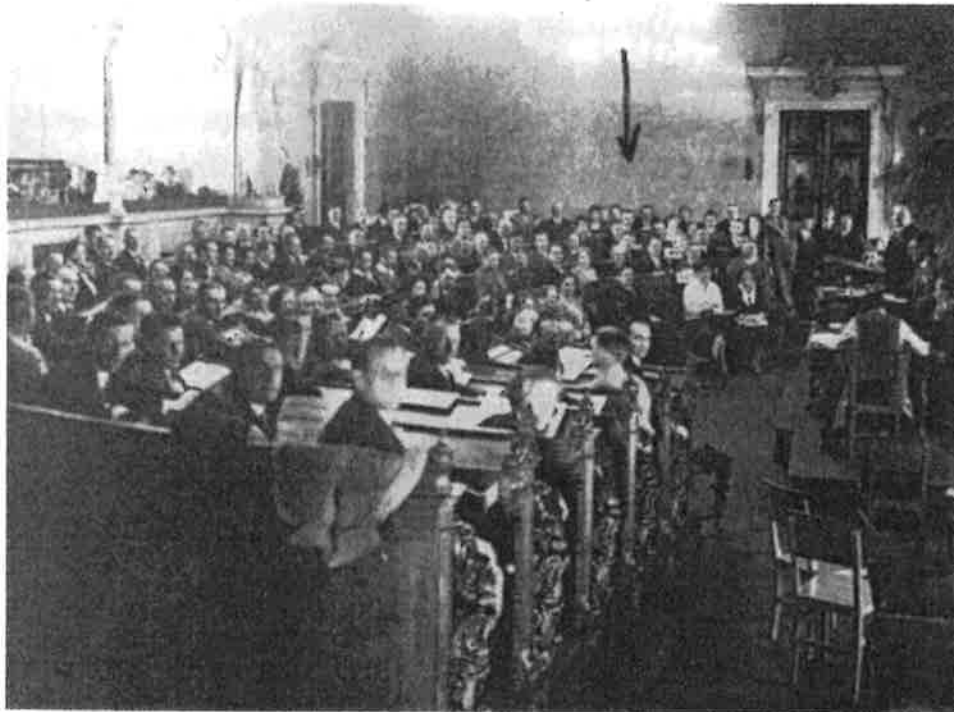
Die Annahme eines angeborenen, letztlich aber auf Förderung angewiesenen »Gemeinschaftsgefühls« entfaltet Adler in den Jahren danach zu einer vielschichtigen Theorie (Seidenfuß 1995), in der er wiederholt zum Ausdruck bringt,

1. dass der Mensch als soziales Wesen zu begreifen sei, das von Beginn an in soziale Bezüge eingebettet und auf diese auch angewiesen ist;
2. dass er seine Fähigkeit, mit anderen Menschen in einer förderlich-kooperativen Weise zusammenzuleben und zusammenzuarbeiten, zu kultivieren und zu entwickeln hat;
3. dass Menschen deshalb grundsätzlich dafür verantwortlich sind, nach ihren je gegebenen Möglichkeiten Beiträge zu einem kooperativen Miteinander zu leisten; und
4. dass es ihnen deshalb in ihren verschiedenen Lebensbereichen wie Familie, Schule, Beruf oder Politik aufgegeben ist, an der Weiterentwicklung, d. h. an der »Verbesserung« von sozialen Gegebenheiten zu arbeiten.

Für die Einleitung und Entwicklung von pädagogischen Reformen und Versuchen ist nun bedeutsam, dass Adler der intensiven Beschäftigung mit pädagogischen Fragen besondere Bedeutung beimißt. Denn Adler kritisiert nicht nur,



*Oben: Klassenfoto aus der individualpsychologischen Versuchsschule (3. v. r. vorne Franz Scharmer, 4. v. r. vorne Ferdinand Birnbaum, 5. v. r. vorne Direktor Franz Kullmann)
Unten: Klasse von Ferdinand Birnbaum auf einem Klassenausflug.*



*Oben: Wiener Versuchsklassenlehrerausschuss in den
zwanziger Jahren*

Unten links: Oskar Spiel, Anfang der vierziger Jahre

Unten rechts: Ferdinand Birnbaum, Mitte der vierziger Jahre

dass die »pädagogischen« Bemühungen von Familien und Schulen nur zu oft die Entwicklung von Gemeinschaftsgefühl behindern und der Entfaltung eines Lebensstils dienen, der auf das Streben nach persönlicher Überlegenheit abzielt; er entwickelt vielmehr auch Vorschläge zur Neueinrichtung und Weiterentwicklung von pädagogischen Institutionen, in denen Heranwachsende zusehends so erzogen werden sollen, dass sie ihr Leben erfolgreich (und nicht etwa in neurotischer) Weise meistern können und zugleich dazu befähigt werden, sich auch selbst (einmal) für die Weiterentwicklung, d. h. für die »Verbesserung« von sozialen Gegebenheiten zu engagieren.

Diese Anliegen teilt Adler mit vielen anderen Individualpsychologen. Und vor allem in Wien gelingt es Individualpsychologen auch tatsächlich, Reformarbeiten einzuleiten und damit pädagogisches Neuland zu betreten. Handlbauer (1984, 182 ff.), Schiferer (1995) und Bruder-Bezzel (1999, 108 f.) berichten in diesem Zusammenhang von einer reichhaltigen Vortrags- und Publikationstätigkeit, von zahlreichen Kursen, die in Volksheimen oder anderen öffentlichen Bildungseinrichtungen angeboten werden, von der Eröffnung eines individualpsychologischen Kinder- und Erziehungsheimes (unter der Leitung von Alice Friedmann und Stefanie Horovitz), von der Einrichtung einer Ehe-, Familien- und Sexualberatungsstelle (durch Sofie Lazarsfeld) sowie von der – allerdings kurzfristigen – Existenz von individualpsychologischen Kindergärten, Nachmittagshorten und Ferienheimen.

Dass viele dieser Initiativen (aber auch andere Reformbemühungen, auf die wir noch zu sprechen kommen werden), in Angriff genommen werden und in größerem Ausmaß Fuß fassen können, ist allerdings untrennbar mit den politischen Geschehnissen verbunden, die knapp nach 1918 in Wien einsetzen.

3. Individualpsychologie und das »Rote Wien«

Nach dem Ende des Ersten Weltkriegs sieht sich Österreich mit zahlreichen Problemen konfrontiert: Obgleich dem neuen Kleinstaat nach dem Auseinanderfallen der Monarchie von vielen Seiten kaum Überlebenschancen eingeräumt werden, muss sich die junge Republik unverzüglich daran machen, Hunger, soziales Elend und Wohnungsnot zu lindern. Der Zusammenbruch der Monarchie verlangt zugleich die Neuschaffung von demokratischen Strukturen sowie die Einrichtung von Erziehungs- und Bildungsinstitutionen, die dazu geeignet sein sollen, der drohenden Jugendverwahrlosung entgegenzutreten und der demokratischen Bildung von heranwachsenden Staatsbürgern zu dienen. Darüber hinaus bedarf es des Wiederaufbaus von Wirtschaft und Verwaltung sowie der Reform des Gesundheits- und Sozialwesens.

All diese Probleme betreffen in besonderer Weise auch Wien, die ca. zwei Millionen Einwohner zählende Hauptstadt der neuen Republik. Und just hier erringt die sozialdemokratische Partei bei den Gemeinderatswahlen des Jahres 1919 die absolute Mehrheit. Von Elan, Optimismus, politischem Geschick und dem Ehrgeiz getragen, Wien zu einem Modellfall erfolgreicher sozialdemokratischer Reformbemühungen zu machen, forcieren diese Sozialdemokraten gewaltige Aufbau- und Reformarbeiten, die nahezu alle Bereiche des öffentlichen Lebens betreffen und in vielfacher Weise den Anliegen der Individualpsychologen entgegenkommen. Denn mit den Individualpsychologen teilen die Wiener Sozialdemokraten etwa die Überzeugung²,

- dass die angestrebten, auf den Abbau sozialer Ungerechtigkeiten und auf die Förderung demokratischer Strukturen abzielenden Reformbemühungen unverzichtbar sind;
- dass die begonnenen Reformen auf eine grundlegende Neuordnung des privaten und öffentlichen Zusammenlebens abzielen haben, in dem Unterdrückung und auto-

kratische Machtausübung zusehends in den Hintergrund und verschiedene Formen des kooperativen Miteinanders in den Vordergrund treten sollten;

- dass die Realisierung solcher Ziele nur dann möglich wird, wenn erwachsene, vor allem aber heranwachsende Menschen dafür gewonnen sowie auf Grund ihres Wissens und ihrer psychischen Strukturen in die Lage versetzt werden, sich für die Realisierung solcher Ziele einzusetzen; und
- dass es nicht zuletzt deshalb einer grundlegenden Neuordnung des Erziehungs- und Bildungssystems bedarf.

Diese ideologische sowie die personelle Nähe zwischen der Wiener Sozialdemokratie und der Individualpsychologie (viele Individualpsychologen waren ja auch Mitglieder der sozialdemokratischen Partei) führt dazu, dass die Individualpsychologie »in Wien die Psychologie und Pädagogik (wird), die theoretisch und praktisch eindeutig alle anderen Richtungen« – zumindest bis gegen Ende der zwanziger Jahre – dominiert (Bruder-Bezzel 1999, 109). Es kommt folglich zu einer engen Verschränkung zwischen den Reformbemühungen der Sozialdemokratie und den Initiativen, die von Seiten der Individualpsychologie ausgehen. Auf die beiden markantesten und bedeutendsten dieser Initiativen werden wir im Folgenden näher eingehen.

4. Individualpsychologische Erziehungsberatung

Jüngeren Veröffentlichungen wie jenen von Geib (1994), Hundsalz (1996, 21 ff.) und Abel (1998) ist zu entnehmen, dass im beginnenden 20. Jahrhundert der Frage, ob Eltern ihren pädagogischen Aufgaben nachkommen (können), zusehends Beachtung geschenkt wurde. In diesem Zusammenhang kam es vor allem in Deutschland zur Einrichtung erster pädagogischer Beratungsstellen.

Über diese Entwicklung ist Adler informiert (Adler 1922b,

381); und deshalb mag er es wohl auch begrüßen, als einige jener Eltern, die 1919 seine öffentlichen Vorlesungen über »Menschenkenntnis und Erziehungskunst« im »Volksheim« besuchen, ihre Kinder zur Erörterung von Erziehungsschwierigkeiten mitbringen (Handlbauer 1981, 169). Dies führt zur Einrichtung einer ersten »Beratungsstelle für Erziehung« in diesem Volksheim, ein Schritt, dem weitere folgen: 1923 existieren in Wien bereits vier, 1926 siebzehn und 1929 gar achtundzwanzig Beratungsstellen³.

So unterschiedlich sich die Träger dieser Beratungsstellen darstellen – Bruder-Bezzel (1999, 120 f.) nennt Elternvereine, die Kinderfreunde, die Caritas, die Arbeiterkammer u. a. –, so klar präsentiert sich ihre Organisationsstruktur: Ein Ausschuss des »Vereins für Individualpsychologie« entscheidet jeweils darüber, mit welchem individualpsychologisch ausgebildeten Arzt und Pädagogen eine Beratungsstelle besetzt werden soll, wobei die Leitung zumeist ein Arzt innehat. Die Beratungstätigkeit ist ehrenamtlich, die Inanspruchnahme kostenlos. Zumeist sind die Beratungsstellen an einem, manchmal auch an mehreren Abenden pro Woche geöffnet.

Zugang zu diesen Beratungen haben in vielen Fällen allerdings nicht bloß Eltern mit ihren Kindern und Jugendlichen; denn Adler ist der Überzeugung, dass die Beratungsarbeit mit Familien nur einen bescheidenen Beitrag zur Veränderung der Erziehungsbedingungen leisten kann, unter denen Kinder und Jugendliche heranwachsen: Weitreichenden Veränderungen stehen einerseits diverse elterliche Vorurteile und Widerstände entgegen, gegen die in der Beratung nur schwer anzukämpfen sei; und selbst dann, wenn diese Widerstände überwindbar wären, müsse man zur Kenntnis nehmen, dass es eine kaum leistbare Sisyphusarbeit wäre, wenn man über die bloße Arbeit mit einzelnen Familien die Lebensbedingungen einer gesamten heranwachsenden Generation verbessern wollte (vgl. Adler 1922, 340; 1927a, 247).

Adler teilt daher mit vielen anderen Individualpsychologen die Auffassung, dass professionell tätige Pädagogen, die ja ganze Gruppen von Heranwachsenden erreichen und überdies »ein berufliches Interesse an Kindererziehung haben«, entsprechend weiterzubilden und für die Arbeit nach individualpsychologischen Gesichtspunkten gewonnen werden müssten. Und er denkt dabei insbesondere an Lehrer als Repräsentanten und Gestalter jener Bildungsinstitution Schule, die von allen Heranwachsenden jahrelang besucht werden muss (Adler 1922, 341; 1930a, 135).

Für Adler und andere Individualpsychologen ist es daher naheliegend, jenes Beratungskonzept weiterzuführen, das 1919 im Volksheim entstanden ist und sich dadurch auszeichnet, dass an der Beratungsarbeit »eine disziplinierte Hörserschaft ... teilnehmen kann«, die sich vor allem aus Lehrern, aber auch aus Sozialarbeitern, angehenden Individualpsychologen, Ärzten oder interessierten Laien zusammensetzt (Adler 1922b, 381). Die öffentliche Arbeit in diesen »Lehrberatungsstellen« dient demnach nicht bloß der Beratung einzelner Familien, sondern zugleich dem Ziel, individualpsychologische Kenntnisse und Methoden einer großen Gruppe von Interessierten näher zu bringen in der Hoffnung, diese würden auch in ihren Arbeitsfeldern beginnen, zusehends individualpsychologisch zu denken und nach individualpsychologischen Gesichtspunkten zu arbeiten. Es sind nicht zuletzt die Lehrerarbeitsgemeinschaften und die Vertreter der Schulbehörde, die dieser programmatischen Idee reges Interesse entgegenbringen und sich letztlich darum bemühen, dass Lehrer aus möglichst vielen Schulen mit diesen Beratungsaktivitäten der Individualpsychologen vertraut werden. In diesem Zusammenhang können Seidler und Zilahi 1929 etwa berichten:

»Zu Beginn des Schuljahres werden die einzelnen Lehrkörper durch ein Rundschreiben eines Vertreters der Arbeitsgemeinschaft der Lehrer auf die Tätigkeit dieser Lehrerbera-

tungsstellen aufmerksam gemacht und um Anmeldung schwer erziehbarer Kinder gebeten. Vom Schulinspektor des betreffenden Wiener Schulbezirkes werden sämtliche Schulen des Bezirkes aufgefordert, zur Beratung in den ›Lehrberatungsstellen‹ je einen Vertreter zu entsenden« (Seidler und Zilahi 1929, 165).

Und Handlbauer (1984, 172) ergänzt: »Aufgabe dieser Schulvertreter war es, die Kollegenschaft über die Art der Beratung zu informieren und somit den Effekt der ›Lehrberatungen‹ zu multiplizieren. Die Unterstützung der Schulbehörden zeigte sich auch darin, dass Aussendungen der Individualpsychologen, z. B. Hinweise auf Beratungstermine, auf dem Amtsweg den Schulen zugeleitet wurden.«

Für die Durchführung von öffentlicher Erziehungsberatung entwickelt Adler eine Art Schema, dem er und andere Individualpsychologen immer wieder folgen und das sich in drei Punkten folgendermaßen charakterisieren lässt:

a) Wünscht zum Beispiel ein Lehrer einen Schüler zur Beratung zu bringen, »so setzt er sich zuerst mit den Eltern ins Einvernehmen, um deren Zustimmung zu erhalten. Die Eltern werden mit dem Kinde zur Beratung eingeladen« (Seidler 1928, 150).

b) Bevor dann Adler mit den Eltern oder mit dem Kind spricht, gibt der Lehrer des Kindes »eine Darstellung seiner Entwicklung, seiner Lebensumstände und der Schwierigkeiten, die seine Vorführung veranlaßten« (Seidler 1937, 160). Adler beginnt nun, vor allen anwesenden Personen die Ausführungen des Lehrers, die mitunter auch in schriftlicher Form vorliegen, zu kommentieren. Dabei hebt er bestimmte Beziehungserfahrungen hervor, die das Kind bislang gemacht haben dürfte; er fragt nach der Position des Kindes in der Geschwisterreihe; er versucht nachzuzeichnen, wie sich das Kind in aktuellen Beziehungen zu Eltern, Lehrern oder Freunden erleben dürfte; er versucht zu erfassen, inwiefern sich das Kind klein, schwach, abgelehnt, benachteiligt oder

unterlegen fühlen mag; und er stellt erste Vermutungen darüber an, in welcher Weise die Schwierigkeiten des Kindes als Ausdruck und Folge des Versuchs verstanden werden können, sich vor dem bewussten Erleben dieser Gefühle zu sichern.

c) Erst nachdem Adler in dieser Weise den Bericht des Lehrers kommentiert und interpretiert hat, trifft er auf die Eltern und das Kind – oft ist es nur ein Elternteil, mit dem er zunächst spricht, während das Kind noch im Warteraum bleibt. Die Zuhörerschaft kann nun mitverfolgen, wie sich Adler um Vertrauen und Kontakt bemüht; wie er versucht, Eltern und Kinder zu entlasten, Anschuldigungen und Kritik zu vermeiden und von moralisierenden Belehrungen Abstand zu nehmen; wie er weitere Informationen aufnimmt, um ein immer differenzierter werdendes Bild von den berichteten Schwierigkeiten zu gewinnen; wie es ihm gelingt, den Rat suchenden Familien seine Gedanken über das vorgebrachte Problem zu vermitteln; und wie er schließlich Ermutigungen und Ratschläge ausspricht, die allesamt darauf abzielen, das Selbstwertgefühl der Kinder zu stärken und es den Kindern zu ermöglichen (bzw. sie dafür zu gewinnen), von problematischen Haltungen und Verhaltensweisen Abstand zu nehmen, um sich statt dessen auf die »nützliche Seite« (Adler 1927j, 203) des Lebens zu schlagen.

In diesem Sinn gewinnt Adler zum Beispiel den Eindruck, dass der achteinhalbjährige Saul den Anforderungen seiner Schule nicht gewachsen ist, weil er im Zusammenleben mit seiner dominanten Mutter kaum Gelegenheit hatte, Selbstvertrauen und Selbständigkeit zu entwickeln. Adler ermuntert deshalb Sauls Mutter, den Buben weniger zu gängeln, ihn verstärkt Erfahrungen außerhalb des Familienbereiches machen zu lassen und ihm – etwa dadurch, dass sie ihn gelegentlich um Rat fragt – zu zeigen, dass er »ein wichtiges Familienmitglied ist« (Adler 1930c, 128). – Und das Einnässen und Einkoten des zwölfjährigen Emil bringt

Adler damit in Zusammenhang, dass sich Emil wegen vieler Beziehungsverluste zurückgesetzt fühlt und sich überdies vor seinem Stiefvater fürchtet. Deshalb empfiehlt Adler Emils Mutter, von Tadel und Bestrafung völlig abzusehen; statt dessen möge sie den Buben, der »hungrig (ist) danach, dass man ihn lieb und freundlich behandelt«, ausdrücklich loben und versuchen, den Stiefvater dafür zu gewinnen, mit dem Buben gelegentlich ein Stück Freizeit in einer freundlich-angenehmen Atmosphäre zu verbringen (Adler 1930e, 156).

In zeitgenössischen Schilderungen wird wiederholt betont, wie gewinnend, warmherzig und einfühlsam Adler den Ratsuchenden begegnet (Handlbauer 1984, 176 ff.). Wenn man in Adlers Schrift über »Die Technik der Individualpsychologie« (1930c), aber auch in seinem Band »Das Leben gestalten« (1930e) Beratungsbeispiele in voller Länge liest, so kann man allerdings auch feststellen, dass Adler den Ratsuchenden Familien als »wissender Experte« gegenübertritt: Er gibt den Ratsuchenden Familien oft wenig Gelegenheit, die Entwicklung seiner Gedanken Schritt für Schritt mitzuverfolgen; er lässt kaum Zweifel darüber aufkommen, dass seine Eindrücke und Interpretationen richtig sind; und er bemüht sich nur in geringem Ausmaß darum, das Gespräch so zu führen, dass die Ratsuchenden den Eindruck erhalten, selbst bestimmte Problemzusammenhänge zu entdecken und in diesem Zusammenhang zu Evidenzerlebnissen (zu »Aha«-Erlebnissen) zu gelangen.

Andere Individualpsychologen setzen in diesem Punkt andere Akzente: Oskar Spiel etwa legt in seinen Beratungsgesprächen großen Wert darauf, dass es innerhalb der Beratungssituation möglich wird, Deutungen auszusprechen und Eltern, vor allem aber Heranwachsende im Gespräch so zu führen, dass sich diese auch aktiv um ein differenzierteres Verstehen ihrer Problemsituation zu bemühen beginnen. Diese Haltung wird auch in jenem Beispiel deutlich, von

dem bereits eingangs die Rede war und das damit begann, dass der Lehrer Oskar Spiel die Mutter des zwölfjährigen Franz zu sich in die Sprechstunde einlud, nachdem diese voll Sorge davon erzählt hatte, dass ihr Sohn in der Nacht immer wieder heftig aufschreit.

Oskar Spiel (1947, 197 ff.) erfährt in dieser Sprechstunde, dass sich Franz während des Schlafens oft angstvoll im Bett herumwirft, dass er dabei schreit, zittert und ganz blass wird. Spiel erfährt aber auch, dass Franz insgesamt ein ängstliches Kind ist. Diese Ängstlichkeit setzte ein, als Franz sechs Jahre alt war, einen kleinen Bruder bekam und zugleich mit dem Schulbesuch beginnen musste. Als vier Jahre danach seine kleine Schwester zur Welt kam, begann sich Franz im Rechnen massiv zu verschlechtern, eine Schwäche, mit der Franz noch zur Zeit dieses Gesprächs der Mutter mit Oskar Spiel zu kämpfen hat. Als dem Lehrer Spiel überdies erzählt wird, dass Franz mit dem jüngeren Bruder viel streitet, beginnt Spiel offensichtlich zu vermuten, dass Franz die jüngeren Geschwister, vor allem aber den jüngeren Bruder als Rivalen erlebt; denn als Franz sechs Jahre alt war, hat er einen Teil der mütterlichen Zuwendung durch die Geburt des Bruders und durch den beginnenden Schulbesuch verloren und vermutlich zugleich den Eindruck erhalten, dass nun der Bruder im Zentrum der mütterlichen Zuwendung und Aufmerksamkeit stand.

In der Folge sucht Spiel das Gespräch mit Franz. Er beginnt mit Franz über die Schule zu sprechen, lenkt das Gespräch mit einigem Geschick auf die Situation mit den Geschwistern und erfährt von Franz, dass sich dieser als jüngeres Kind über die Geburt der Geschwister alles andere als gefreut hat. Überdies bekommt Spiel zu hören, dass Franz immer wieder Alpträume hat, in denen er von kleinen Räubern – oft sind es ein kleiner männlicher und ein kleiner weiblicher Räuber – verfolgt und bedroht wird.

Spiel sieht sich nun in seiner Vermutung bestärkt, dass

Franz die jüngeren Geschwister als Rivalen erlebt, die ihm die mütterliche Liebe und Zuwendung »rauben«. Und so versucht Spiel, das Gespräch in eine Art Erklärung oder Deutung überzuführen, die Franz helfen soll, in denkbar hohem Ausmaß selbst zu verstehen, welches Gefühl des Zurückgesetzt-Seins ihn beschäftigt und wie dies mit seinen Träumen und seinem nächtlichen Aufwachen zusammenhängen mag: Spiel (1947, 201) zeichnet dazu nach, wie Franz seine Situation in der Familie zunächst erlebt haben dürfte und was die Geburt der Geschwister für ihn vermutlich bedeutet hat. Daran schließt sich die folgende Gesprächspassage⁴:

»Lehrer: Siehst du, und ich glaube, das kannst du bis heute nicht vergessen, wie das einmal war. Sechs Jahre lang warst du das Nesthäkerl und dann ist auf einmal der Bruder gekommen ... Und da war der dann das Nesthäkerl! Und du hast damals geglaubt: jetzt hat mich die Mutter nicht mehr so gern, jetzt hat sie den Bruder lieber! Der Bruder hat mir die Mutter weggenommen! Vielleicht glaubst du das heute auch noch!

Franz: O nein!

Lehrer: Bei Tag, da glaubst du das sicher nicht, denn du weißt ja schon, dass das nicht schön ist, wenn man so eifersüchtig ist. Aber in der Nacht? Ich glaube immer, da kommt das heraus, was du wirklich denkst! Da träumt dir heute noch, dass dir Räuber etwas wegnehmen wollen! So ein kleiner Räuber und so ein kleines Räubermädchen! Kannst du dir gar nicht denken, wer der kleine Räuber ist, der dir da im Traum etwas wegnehmen will?

Franz (mit großen Augen, plötzlich im Aha-Erlebnis): Mein ... mein Bruder –«

Als Spiel den Eindruck gewinnt, dass Franz dieses Verständnis seiner Träume mit dem Lehrer teilt, geht er einen Schritt weiter und teilt dem Buben die Vermutung mit, dass das nächtliche Schreien nun nicht bloß Ausdruck von Angst

sein dürfte, sondern überdies den unbewussten Versuch des Buben darstellen mag, die Mutter dazu zu bringen, sich zumindest in der Nacht wieder verstärkt um Franz zu kümmern, so wie damals, als er das »Nesthäkerl« der Familie war und rund um die Uhr befürsorgt werden musste.

Nach diesem Gespräch, so berichtet Oskar Spiel (1947, 202 ff.), wird das nächtliche Aufschreien etwas leichter. Spiel lädt den Buben weiterhin zu Gesprächen ein, arbeitet aber auch mit der Mutter und bemüht sich nach Rücksprache mit ihr, eine Mathematiknachhilfe zu finden. All diese Bemühungen sind erfolgreich; zumal auch der Mathematiklehrer dafür gewonnen werden kann, Franz nicht bloß aufgrund seiner (immer noch ungenügenden) Leistungen, sondern auch seine allmählich einsetzenden Fortschritte zu benoten, damit Franz in seinem erschütterten Selbstwertgefühl Schritt für Schritt gestärkt werden kann.

An diesem Beispiel wird somit auch deutlich, dass sich Oskar Spiel nicht damit begnügt, nur mit dem Kind zu arbeiten. Seine Bemühungen zielen vielmehr darauf ab, in vielgestaltiger Weise Einfluss auf die Beziehungen zu nehmen, in denen Kinder und Jugendliche heranwachsen. Zugleich vertritt er die Auffassung, dass diese Bemühungen und Einflussnahmen aufeinander abzustimmen sind (Spiel 1947, 154f, 226 ff.).

Der Ort, an dem mit besonderer Intensität solche Bemühungen verfolgt und koordiniert werden können (und sollen), ist aus Oskar Spiels Sicht die Schule. Denn innerhalb der Schule haben Lehrer unmittelbar die Möglichkeit, ein Stück jenes »Lebensraums« zu gestalten, in dem sich Schüler täglich mehrere Stunden lang befinden. Und wenn es Lehrern überdies gelingt, förderliche Formen der Zusammenarbeit mit Eltern sowie Möglichkeiten ihrer Beratung zu finden, so kann Schule eine Art Zentrum darstellen, von dem aus verschiedene »Beziehungsnetze« geknüpft werden, die problematischen Persönlichkeitsentwicklungen entge-

genwirken und der Förderung von Gemeinschaftsgefühl im Sinne Adlers dienlich sind. Für viele Mitglieder des Vereins für Individualpsychologie ist es vor allem die individualpsychologische Versuchsschule, in der an der Realisierung dieser Programmatik gearbeitet wurde.

5. Die individualpsychologische Versuchsschule

Die individualpsychologische Versuchsschule stellt einen Teil jener schulpädagogischen Reformbemühungen dar, die untrennbar mit dem Namen des sozialdemokratischen Schulpolitikers Otto Glöckel verbunden sind. Als dieser 1919 zum »Unterstaatssekretär für Unterricht« ernannt wird, beginnt er, sich im Rahmen seines Engagements für eine äußere Schulreform für die Einführung einer »Gesamtschule« und im Rahmen seines Engagements für eine innere Schulreform, beispielsweise für die reformpädagogische Idee der Arbeitsschule einzusetzen, die schlagwortartig der herkömmlichen »Drillschule« entgegengesetzt wird und sich unter anderem dadurch auszeichnet, dass Schüler in höherem Ausmaß die Gelegenheit erhalten, sich bestimmte Unterrichtsinhalte selbständig anzueignen⁵. Um diese innere Schulreform voranzutreiben, initiierte Glöckel – noch als Unterstaatssekretär für Unterricht – per Erlaß vom 4. Juni 1919 die Umgestaltung des Unterrichts durch einzelne Lehrkräfte nach den Grundsätzen der Arbeitsschule. In Wien meldeten sich insgesamt 156 Volks- und Bürgerschullehrkräfte für diese pädagogische Versuchsarbeit, deren Ergebnisse in zahlreichen Versuchslehrerkonferenzen diskutiert und in der Fachpresse publiziert wurden (Glöckel 1927). Auf der Grundlage dieser Erfahrungen erließ Glöckel im Jahre 1920 einen neuen provisorischen Lehrplan für die Volksschule.

5.1 Die vier Phasen des individualpsychologischen Schulversuchswesens

Die Lehrerschaft, die nach den Prinzipien der Arbeitsschule zu arbeiten versucht, sieht sich bald damit konfrontiert, dass viele Schüler, insbesondere schwierige Schüler, nicht in der Lage sind, die nun gegebenen größeren Freiräume im Unterricht konstruktiv zu nützen (Birnbäum und Spiel 1929, 125). Dies veranlasst viele Individualpsychologen, sich intensiv für die weitere Einrichtung von Erziehungsberatungsstellen einzusetzen, die den amtlichen Arbeitsgemeinschaften der Lehrer angegliedert sind, öffentlich durchgeführte Beratungen anbieten und damit eine Möglichkeit zur individualpsychologischen Weiterbildung von Lehrern darstellen sollen. Außerdem richtet der Verein für Individualpsychologie 1920 einen pädagogischen Arbeitskreis ein, dem Oskar Spiel, Ferdinand Birnbäum, Franz Scharmer, Marie Polony, Regine Seidler und Dr. Friederike Friedmann angehören. Dieser Arbeitskreis befasst sich insbesondere mit individualpsychologischen Gesichtspunkten der Arbeit in Schulklassen, mit Adlers Konzept der Erziehungsberatung und mit der Übertragung der Technik der Einzelbehandlung auf die Klasse als Gemeinschaft.

Oskar Spiel (1957) zufolge wurde zwischen 1920 und 1924 in dieser Arbeitsgemeinschaft das individualpsychologische System der Schulerziehung entfaltet, nach dem später in der individualpsychologischen Versuchsschule gearbeitet werden wird. Spiel siedelt in diesen Jahren die erste Phase des individualpsychologischen Schulversuchswesens an.

Dem schulpädagogischen Engagement von Individualpsychologen dürfte der Umstand entgegenkommen, dass Otto Glöckel nach den Nationalratswahlen des Jahres 1920 zwar aus der Bundesregierung ausscheidet, 1924 aber zum geschäftsführenden Präsidenten des Wiener Stadtschulrates gewählt wird und keinen Zweifel daran lässt, dass er seine Re-

formbemühungen nun auf Wien konzentrieren möchte. Mit Ernst Papanek und Carl Furtmüller wählt er auch zwei Individualpsychologen zu seinen engsten Mitarbeitern. Zugleich dürften Individualpsychologen den Umstand begrüßen, dass die Versuchsklassenlehrer Wiens in den Schuljahren 1924/25 bis 1926/27 das Thema »Die Schulklasse – eine Lebens- und Arbeitsgemeinschaft« bearbeiten. Zusätzlich zum Arbeitsschulgedanken solle nun der gemeinschaftliche Aspekt der Schulklassen erzieherisch betont werden: Angeregt durch ihre Lehrer sollen Schüler lernen, selbst die Regeln einer konstruktiven Zusammenarbeit zu finden und ihnen eigenverantwortlich zu folgen. Als Ziel wird neben der Gewährleistung von Unterrichtsdisziplin auch eine Demokratisierung der Schule angestrebt. Im Mittelpunkt der Versuchsarbeit steht die Entwicklung und Überprüfung geordneter Schülergespräche, die Organisation des Unterrichts in Gruppen- bzw. Gemeinschaftsarbeit und die Einführung parlamentarischer Meinungsbildungsinstitutionen innerhalb von Schule.

Im Anschluß an diese drei Jahre lang dauernde Versuchsarbeit halten die Versuchsklassenlehrer im Dezember 1927 zwei große Konferenzen ab, auf denen die Ergebnisse der Versuchsarbeit diskutiert werden und betont wird, dass alle Wiener Schulklassen als Lebens- und Arbeitsgemeinschaften geführt werden sollen. Überdies wird ein Abschlussbericht publiziert, der auch neun ausführliche Berichte von besonders aussagekräftigen und erfolgreichen Beispielen enthält, von denen eines aus dem Unterricht von Spiel und Scharmer (1931) stammt. Diesem Bericht ist zu entnehmen, dass Individualpsychologen bereits in diesen Jahren Einzel- und Gruppenbehandlung miteinander verbinden: An Beispielen zeigen Spiel und Scharmer, wie sie mit verhaltensauffälligen und lernschwachen Schülern eine vertrauensvolle Beziehung aufbauen, wie sie mit ihnen über die Motive ihres Tuns ins Gespräch kommen und wie sie Schüler zu schulischen Leistungen und zu einer Form der

Mitarbeit in der Gemeinschaft ermutigen, die von der Störung anderer Schüler absieht.

In dieser zweiten Phase des individualpsychologischen Schulversuchswesens, welche die Jahre 1924 bis 1927 umfasst, bekommen die Versuche, individualpsychologisches Gedankengut in der Schule umzusetzen, somit offiziellen Charakter.

In der nachfolgenden dritten Phase lässt sich eine steigende Aufmerksamkeit des Stadtschulrates gegenüber den individualpsychologischen Schulversuchen feststellen. Die Zahl der Hospitanten aus dem In- und Ausland steigt von Jahr zu Jahr an, und Otto Glöckel führt oft selbst Gäste in die Klassen von Franz Scharmer, Oskar Spiel und Ferdinand Birnbaum. Die Hauptschule in der Staudingergasse 7 im 20. Wiener Gemeindebezirk, in dem diese drei Individualpsychologen arbeiten, wird im Jahre 1929 vom Wiener Stadtschulrat als Besuchsschule für die Hörer des Pädagogischen Instituts bestimmt, womit eine weitere Stufe der amtlichen Anerkennung zum Ausdruck kommt⁶.

Die vierte Phase des individualpsychologischen Versuchsschulwesens beginnt mit der Umgestaltung dieser Schule in die »Individualpsychologische Versuchsschule«. Am 26. Februar 1931 wenden sich der Inspektor für das Versuchsklassenwesen an Hauptschulen, Landesschulinspektor Dr. Eduard Burger, und der zuständige Bezirksschulinspektor, Raimund Fuhri, mit dem Anliegen an Otto Glöckel, den »Entwurf eines Programms für den Aufbau einer Versuchshauptschule nach den Grundsätzen der Arbeits- und Gemeinschaftserziehung mit besonderer Berücksichtigung der Erkenntnisse der Individualpsychologie« zu prüfen⁷. In diesem »Entwurf« wird gefordert, dass für die Realisierung der Versuchsarbeit folgende Voraussetzungen eingerichtet werden müssen: die eigenständige Gestaltung des Stundenplanes, der Zeiteinteilung und der Diensterteilung im Rahmen der dienstrechtlichen Bestimmungen; die Erlaubnis, von

jedem freiwilligen Mitarbeiter die schriftliche Zustimmungserklärung zu dem Programm der Versuchsschule verlangen zu dürfen, das auf Alfred Adlers Individualpsychologie sowie auf der Arbeits- und Gemeinschaftspädagogik basiert; die Beiziehung eines individualpsychologisch geschulten Schularztes und der Errichtung einer individualpsychologischen Erziehungsberatungsstelle durch den Elternverein und den Lehrkörper.⁸ Zum Ablauf der Umgestaltung der Schule solle – so Fuhri und Burger weiter – zunächst der Lehrkörper der Schule in der Staudingergasse in einer Konferenz über das Vorhaben informiert und zur Mitarbeit eingeladen werden. Die für den Versuch »nicht ganz geeigneten Lehrer« würden »durch die entsprechende Betonung der hohen Verantwortung und der großen Mehrarbeit« von der Meldung abzuhalten sein und in benachbarten Hauptschulen Platz finden. Daraufhin solle in einer Arbeitsgemeinschaft der Hauptschullehrer über das Programm der Versuchshauptschule berichtet und geeignete Lehrkräfte zu freiwilligen Meldungen eingeladen werden. Aus diesen würde der Bezirksschulinspektor im Einvernehmen mit dem künftigen Leiter die geeigneten Lehrkräfte in der Folge dem Stadtschulrat vorschlagen.⁹

Nach umfangreichen Verhandlungen zwischen dem Stadtschulrat, der Gemeinde Wien und den Lehrern Spiel, Scharmer und Birnbaum wird die »Individualpsychologische Versuchshauptschule für Knaben« schließlich am 16. September 1931 neu eröffnet, und zwar mit folgender Aufgabenstellung: »Die Versuchsarbeit hat den Zweck, im Rahmen des für die Hauptschulen bestehenden Lehrplanes die Schüler nach den Grundsätzen der Arbeits- und Gemeinschaftserziehung tiefgreifend und nachhaltig zu fördern. Dabei sollen die praktischen Möglichkeiten der Anwendbarkeit individualpsychologischer Erkenntnisse aufgesucht und angewendet werden.«¹⁰

Vom alten Lehrkörper verbleiben neben den individualpsychologisch orientierten Lehrern Birnbaum, Spiel und

Scharmer nur der Schulleiter, Schulrat Franz Kullmann, der aus Altersgründen im Sommer 1933 durch Dr. Hans Feichtner ersetzt wird. Sämtliche andere Lehrkräfte melden sich freiwillig für die Versuchsarbeit; einige stammen aus anderen Schulen des Bezirks, andere sind Absolventen der viersemestrigen akademischen Lehrerbildungskurse des Pädagogischen Instituts der Stadt Wien (Wittenberg 2000).

5.2 Das pädagogische Konzept der individualpsychologischen Versuchsschule

Im Sinne der Zweckbestimmung der Schule fließen in die Versuchsarbeit Gedanken aus der Arbeits- und Gemeinschaftspädagogik sowie aus der Individualpsychologie ein. Das Hauptunterscheidungsmerkmal der individualpsychologischen Pädagogik gegenüber anderen Erziehungslehren stellt nach Spiel (1947, 149) das Konzept der »Enthüllung« bzw. »Aufdeckung des Lebensplanes« als »tiefenpädagogische« Methode dar: »Die ›Enthüllung‹ ist das Kernstück individualpsychologischer Pädagogik. Dadurch, dass sie versucht, das in ihm ungewußt Wirkende dem Kinde zu Bewußtsein zu bringen, unterscheidet sie sich grundsätzlich von allen anderen Systemen der Pädagogik.«

Das oben angeführte Beispiel, das von Franz handelt, gibt Einblick in solch einen Prozess der »Enthüllung«: Dieser Prozess soll Schülern helfen, verstehen zu lernen, welche unbewussten Ziele sie in ihren Einstellungen sowie in ihrem Erleben und Verhalten verfolgen. Dafür ist es zunächst notwendig, dass Schüler dafür gewonnen werden, bestimmte Einstellungen, Erlebnis- oder Verhaltensweisen als problematisch anzusehen. Überdies gilt es, sich in Schüler einzufühlen und nachzuvollziehen, was sie – aus ihrer Perspektive mit gutem Grund – veranlasst haben dürfte, diese problematischen Einstellungen, Erlebnis- oder Verhaltensweisen auszu-

bilden. In engem Zusammenhang mit diesem Verstehen der »Privatlogik« des Kindes müsse dann dem Kind verdeutlicht werden, inwiefern sein »Lebensstil« und damit auch die aktuellen »Fehlhaltungen« sein Ausdruck oder Folge des Versuches darstellen, diese Minderwertigkeitsgefühle gleichsam zu betäuben. Dabei sei das Kind dabei zu unterstützen, das »ungewußt Wirkende« mehr und mehr selbst festzustellen und so zu einer »Selbstdurchschauung« zu kommen, ohne die es keine wirklich fruchtbare Selbsterziehung gebe (Spiel 1947, 149). Denn letztlich müssen Schüler begreifen, dass nur sie selbst sich verändern können; wenngleich ihnen auch zu verdeutlichen ist, inwiefern sie in diesem Veränderungsprozess durch Lehrer, Mitschüler oder auch andere Personen unterstützt werden können (vgl. Birnbaum 1929, 33).

Innerhalb von Schule sind es nun verschiedene Formen von »Gemeinschaft«, die für Schüler in umfassender Weise hilfreich sein sollen. Eine solche Gemeinschaftsform stellt die Aussprachegemeinschaft dar: Im Rahmen von wöchentlich stattfindenden Klassenbesprechungen werden immer wieder angefallene Anlässe und Vorfälle aufgegriffen, die zumeist mit der Einhaltung oder Nichteinhaltung von Klassenregeln in Verbindung stehen. Problematische Verhaltensweisen werden jeweils vom Klassensprecher vorgetragen, worauf eine gemeinsame Aussprache folgt. Solche Aussprachen, die häufig von zwei Lehrern geleitet werden, zielen einerseits auf ein gemeinsames Nachdenken darüber ab, wie einzelnen Schülern, die mit speziellen Problemen zu kämpfen haben, konkret geholfen werden kann; andererseits wird aber auch versucht, Schülern nahe zu bringen, wie mitmenschliche Probleme verstanden werden können. Letzteres illustrieren mehrere Gesprächsausschnitte, in denen Oskar Spiel beispielsweise zeigt, in welcher Weise im Rahmen von Klassenbesprechungen der Zusammenhang zwischen dem Einhalten bestimmter Regeln und verschiedenen Möglich-

keiten, an das Einhalten solcher Regeln zu erinnern, untersucht wird.

Oskar Spiel berichtet dabei von einem Schüler, der sich folgendermaßen über einen Führer äußert, der – dem Schulkonzept entsprechend – von einer kleinen Gruppe von Schülern mit der primären Obliegenheit gewählt wird, »für geordnetes Verhalten der Einzelnen vor dem Unterricht beziehungsweise in den Pausen zu sorgen« (Spiel 1947, 96)¹¹:

»Schüler: Ich bin mit meinem Gruppenführer sehr zufrieden, weil er uns so freundlich führt.«

Dies nimmt ein Lehrer zum Anlass, um im weiteren Gespräch der Frage nachzugehen, welche Bedeutung solch einem freundlichen Auftreten zukommt:

»Lehrer 1 (zu dem belobten Gruppenführer gewendet): Wie machst du es eigentlich, einen deiner Kameraden, der vor Beginn der Stunde nicht auf seinem Platz sitzt, dazu zu bringen, dies zu tun?

Gruppenführer: Ich ermahne ihn, auf seinen Platz zu gehen und sich zu setzen. Manchmal kommt es vor, dass er nicht gleich folgt, aber meistens folgt er sofort.

Lehrer 1: Wie kommt das, dass häufig jemand, dem gesagt wird, dieses oder jenes zu tun, sich denkt: ›Ich lasse mir nichts sagen oder befehlen. Jetzt tue ich es erst recht nicht!‹ Wenn der Vater oder die Mutter oder ein älterer Bruder einem Kinde sagen: ›Tu dies doch so oder so!‹, so stellt sich das Kind oft auf den Standpunkt, es nun justament nicht zu tun. Was mag da wohl die Ursache dieser Störrigkeit sein?

Schüler: Man darf einem Kinde nicht drohen, sondern muss ihm gut zureden, etwas zu tun oder nicht zu tun.

Lehrer 1: Wann bist du gerne geneigt, etwas zu tun, das man dir schafft?

Schüler: Wenn man es mir in Ruhe und mit Freundlichkeit sagt.

Lehrer: Du glaubst also, dass man etwas viel eher macht, wenn einem ruhig und freundlich gesagt wird, wenn man

höflich ersucht wird, etwas zu tun, nicht aber, wenn einem bloß gesagt wird: »Mach das!«

Schüler: Ich weiß das aus eigener Erfahrung. Ich habe einmal sehr lange gebraucht, meine Aufgabe fertigzumachen. Als ich dann befehlerisch angehalten wurde, mich zu beeilen, habe ich die Aufgabe nur mit innerem Unwillen beendet.«

Da die Lehrer die Erfahrung gemacht haben, dass Schüler, die von anderen zum Führer gewählt werden, immer wieder dazu neigen, ihrem Geltungs- und Machtstreben zu folgen, autoritär aufzutreten, andere herumzukommandieren und somit Trotz zu provozieren (vgl. Spiel 1947, 96), verfolgen die moderierenden Lehrer die angesprochene Thematik weiter. Sie werfen überdies die Frage auf, wie sich die Schüler künftig als Lehrlinge zu verhalten gedenken, wenn sie es mit freundlichen oder unfreundlich-kommandierenden Meistern zu tun haben werden, und thematisieren bald darauf wiederum die Beziehungen zwischen den Schülern innerhalb der Klassengemeinschaft, als ein Schüler zum zweiten Mal zum Gangordner gewählt wird:

»Schüler: Er hat dieses Amt schon einmal über gehabt und hat sich gut bewährt. Wenn Buben raufen, trennt er sie, er sieht darauf, dass der Gang nicht beschmutzt wird.

Lehrer (zum Neugewählten): Ist es dir schon einmal geschehen, dass dir Buben nicht gehorcht haben?

Gangordner: O ja! Aber ich habe ihnen dann zugeredet und sie haben doch schließlich das getan, was ich ihnen gesagt habe.

Lehrer: Da haben wir wieder das Merkwürdige! Wenn der Ordner zu einem Jungen sagt: »Geh jetzt in die Klasse!«, geht er nicht. Lässt er ihn stehen und sagt nichts mehr, dann wird es dem Jungen zu dumm und er geht von selbst in die Klasse. Sonderbar!«

Gemeinsam mit den Schülern sprechen die Lehrer über die Haltung des Protestes gegen gewählte Führer als *ein* Motiv,

Regeln nicht einhalten zu wollen, – und kommen in der übernächsten Klassenbesprechung gleich auf ein weiteres Motiv, das manche daran hindert, abgesprochene Regeln zu akzeptieren: das Verlangen, in den Augen anderer als Held zu gelten. Ein Schüler hält fest: »Wenn einer protestiert, dann sagen die Buben: Der getraut sich!«; und er bringt damit – zumindest implizit – zum Ausdruck, dass es zu einfach wäre zu meinen, ein freundlich-ermahnendes Auftreten der gewählten Führer müsste geradezu zwängsläufig das Einhalten von gemeinsam beschlossenen Regeln zur Folge haben (Spiel 1947, 106).

Wenn Schüler in solchen Gesprächen, in denen es um konkret ausmachbare Schwierigkeiten geht, anfänglich bloß »Verstöße gegen die Gemeinschaft« feststellen und den »juristischen Aspekt des Verurteilens« behandeln wollen, ist es jedenfalls die Aufgabe der individualpsychologisch geschulten Lehrer, die Gespräche so zu führen, dass die Schüler über die Motive ihres Tuns nachzudenken beginnen. Dadurch sollen die Schüler psychologisches Einfühlungsvermögen und ein differenziertes Verständnis für die eigene Haltung und die der Kameraden entwickeln. Indem das Kind sehe, erläutert Spiel (1954, 97), dass sein Verhalten vom Ganzen der Gemeinschaft aus gesehen anders erscheine als von seinem individuellen Gesichtswinkel aus, sei es angeregt, zu diesem neuen Bezugssystem Stellung zu nehmen. Dabei sei es von Bedeutung, dass das Kind erlebe, dass die Mitschüler seine bislang verborgen gewesene Gesinnung verstehen, aber kein Kapital daraus schlagen, sondern darüber nachdenken, wie man sowohl Einzelnen als auch der ganzen Klasse helfen könnte. In der Klassenbesprechung soll nach Spiel deshalb auch das Erlebnis des »gemeinsamen Schicksals« offensichtlich werden, was etwa dann gelingt, wenn die Schüler erkennen, dass jeder mit seinen tendenziösen Sichtweisen – oder in der Diktion Adlers: mit seiner tendenziösen Apperzeption – zu ringen hat (Birnbaum 1932, 452).

Intime Details aus der Familie oder anderen Lebensbereichen werden freilich nicht in der Klassenbesprechung, sondern – wie im Beispiel Franz – nur in persönlichen Beratungsgesprächen mit dem Kind und seinen Eltern thematisiert. Trotzdem bleibt ein beträchtlicher Teil von Lebensproblemen übrig, über die sich der Klassenverband ausspricht und die er einer Lösung näherzubringen versucht. Bei Oskar Spiel (1947) sind mehrere Beispiele solcher Klassenbesprechungen nachzulesen.

Mit der Durchführung solcher »Klassenbesprechungen« in enger Verbindung steht die Tatsache, dass die einzelnen Klassen als Arbeitsgemeinschaften geführt und Schüler folglich in möglichst umfassender, vielfältiger und eigenständiger Form an der Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht beteiligt werden. Dies entspricht einem zentralen Anliegen der Glöckelschen Schulreform ebenso wie der Absicht vieler Individualpsychologen, Schüler darauf vorzubereiten, in sachlich-angemessener und kooperativer Weise gegebene Aufgaben zu lösen. Dieses individualpsychologische Anliegen kommt auch in folgender Passage zum Ausdruck, in der sich Spiel (1947, 56 f.) zu den Unterrichtsmethoden der individualpsychologischen Versuchsschule äußert:

»Die reine Darbietung durch den Lehrer geschieht durch den erklärenden Vortrag. Diese Lehrform spielt heute vielfach noch die Hauptrolle und es muss zugegeben werden, dass gewisse Unterrichtsstoffe sie verlangen. [...] Typische Formen des Ineinanderwirkens von Lehrer- und Schülerarbeit sind die fragende Lehrform, die ebenfalls noch heute vielfach angewendet wird, und die Lehrform der freien Diskussion, die in der Arbeitsschule eine sehr bevorzugte Stellung einnimmt. Die Lehrform der freien Diskussion entspricht unserer Meinung nach am besten der Idee der Arbeitsschule, denn das Kind ist bei deren Anwendung nicht bloß auf das Unterrichtsproblem, also auf die Sache, son-

dem auch auf seine Mitschüler, also auf die Gemeinschaft, eingestellt.«

Nach Spiel (1947, 64) ist daher die Klasse als Arbeitsgemeinschaft in doppelter Weise ein »Trainingsplatz« für das Kind: »einerseits zur Bewältigung geforderter Arbeitsleistung, andererseits aber auch zur Lösung richtiger menschlicher Beziehungen«. Darüber hinaus stellt die Klasse als Arbeitsgemeinschaft eine Art Raum dar, in dem auch deutlich wird, welche Schüler auf Grund ihrer Schwierigkeiten einer intensiveren Unterstützung durch Beratung oder Therapie bedürfen (vgl. Spiel 1932, 197).

Noch stärker als im Begriff der Arbeitsgemeinschaft kommt die Bedeutung, die Spiel und Birnbaum dem Erleben von Gemeinschaft und Gemeinsamkeit einräumen, dann zum Ausdruck, wenn sie von der Klasse als Erlebnisgemeinschaft sprechen. Das damit verbundene Anliegen wird etwa durch gemeinsames Dichten, Inszenieren und Aufführen von Theaterstücken, durch Schulwanderungen, Chorsingen, Feste feiern, Sport, Spiel und Exkursionen verwirklicht (vgl. Birnbaum 1931, 175).

Solche Tätigkeiten werden zur Erreichung verschiedener Ziele gestaltet und durchgeführt: Zunächst dienen sie der Kontaktaufnahme der Schüler untereinander. Bei Sport, Spiel und Spaß soll es den Schülern erleichtert werden, mit ihren Kameraden in Beziehung zu treten und sich kennen zu lernen. Birnbaum legt besonderen Wert auf Spiel- und Festformen, welche die Mitwirkung aller ermöglichen und nicht zuletzt schwächeren Schülern die Gelegenheit geben sollen, Anerkennung und Wertschätzung zu erfahren. Aktivitäten, die dem Gesichtspunkt der »Klasse als Erlebnisgemeinschaft« dienen, sollen den Schülern schließlich ermöglichen, sowohl die Bedeutung des Einzelnen für die Gemeinschaft als auch das Verbundenseins jedes Einzelnen mit der Gemeinschaft zu erfahren. Spiel (1947, 64) veranschaulicht dies im Zusammenhang mit einem von einer Klasse selbst-

verfassten Drama: »Als die Klasse die Arbeit beendet hatte, wurde das Stück einmal im Zusammenhange vorgelesen. Die Augen der Kinder leuchteten. Nach der Vorlesung trat lautlose Stille ein. Da erhob sich ein Junge – unvergeßlicher Augenblick für den Lehrer – und sagte: ›Das hätte keiner von uns allein zustande gebracht!‹«.

In der individualpsychologischen Versuchsschule regeln die Schüler jeder Klasse organisatorische Belange (wie z. B. das Aushandeln einer Klassenordnung oder die Verteilung von Klassenämtern) selbst, und zwar nach der Idee der Klasse als Verwaltungsgemeinschaft. In dieser Gemeinschaftsform sollen die Schüler lernen, im sozialen Bezug zu den Klassenkameraden Sachverhalte, welche die ganze Klasse betreffen, auszuhandeln und damit verbundene Pflichten zu übernehmen. Dabei steht in der Individualpsychologischen Versuchsschule – im Unterschied zu anderen zeitgenössischen Schulversuchen – nicht die Thematisierung von partei- oder gesellschaftspolitischen Anliegen im Vordergrund, sondern der Versuch, Fragen der Funktions- und Aufgabenverteilung innerhalb einer menschlichen Gemeinschaft zu besprechen. Für die Erledigung bestimmter Aufgaben werden, wie bereits oben angedeutet wurde, »Klassenämter« eingeführt, die von jeder Klasse selbst vergeben werden. Mit der Übernahme eines solchen Amtes soll jeder Schüler erfahren können, inwiefern seine Mitarbeit wichtig ist; wenn ein Klassenamt von der Klasse in Zusammenarbeit mit dem Lehrer entsprechend der individuellen Schülerpersönlichkeiten vergeben wird, gibt es jedem Schüler die Möglichkeit, in seinem persönlichen Problem voranzukommen. In diesem Sinn sollte sich z. B. die Übernahme des »Tafelputzeramtes« für einen unordentlichen Schüler positiv auswirken.

Eine weitere Aufgabe der »Verwaltungsgemeinschaft« in der individualpsychologischen Versuchsschule ist die Erstellung einer Klassenordnung sowie die Kontrolle ihrer Einhal-

tung. Spiel (1947, 100) betont, dass damit »nicht, wie das vielfach missverständlicherweise aufgefasst wird, die absolute Souveränität der Schüler proklamiert (wird). Wie im Unterricht der Lehrer der Helfer ist, der überall dort einspringt, wo Stillstand, Leerlauf oder Abwegigkeit droht, so ist er auf dem Gebiet der Schülerselbstverwaltung der eigentliche ›Erzieher‹, der den Kindern in ihrer Bemühung um eine einwandfreie Lebensführung zur Seite steht.« Lebe in einer Klasse bereits eine Stimmung der Zusammenarbeit und des Lernens, führt Oskar Spiel weiter aus, gehe auch das Aushandeln von Regeln sachlich und zum Vorteil aller vor sich. Welche Regeln im Einzelnen beschlossen würden, hänge stets von der jeweiligen Klasse ab und liege in ihrer Verantwortung.

Bestimmendes Element einer weiteren Aufgabe, mit der sich die Schulklasse konfrontiert sieht, ist das Prinzip der gegenseitigen Hilfeleistung. Die Klasse als Hilfeleistungsgemeinschaft hat dafür zu sorgen, dass schwache Schüler unter der Anleitung des Lehrers von besseren Schülern unterstützt werden.

In diesem Sinn setzt der Lehrer z. B. schwache Schüler neben starke; er ermuntert sie, sich zu Hause wechselseitig Nachhilfeunterricht zu geben; er regt einen regelmäßigen, von Schülern organisierten Nachholunterricht an und schlägt einen häuslichen Unterricht vor, wenn Kinder krankheitshalber die Schule nicht besuchen können.

Schüler sollen einander aber nicht nur beim Erlernen des Unterrichtsstoffes, sondern auch dann unterstützen, wenn es um soziale Aspekte geht: So werden beispielsweise Schüler, die häufig zu spät kommen, von pünktlich kommenden Schülern abgeholt; und sozial gut gestellte Schüler teilen ihr Pausenbrot mit ärmeren und laden sie mittags zu sich nach Hause zum Essen ein (Birnbaum 1932, 179).

Von diesem Helfersystem profitieren nach Spiel und Birnbaum jeweils der Empfangende und der Gebende: Der Helfer lernt, sich um andere zu bemühen, er erfährt in förderli-

cher Weise Geltung und kann sich im Zuge der Vermittlung von Wissen sowie im Einfühlen in seine Mitschüler üben. Und derjenige, dem geholfen wird, kann das Erlebnis machen, dass ihm von einem Mitschüler geholfen wird. Manchmal fällt es Schülern sogar leichter, von einem Gleichaltrigen Hinweise anzunehmen als von Erwachsenen (Birnbaum 1931, 177).

5.3 Elternarbeit in der Individualpsychologischen Versuchsschule

Ähnlich wie die Arbeit mit Schülern ist auch der Grundgedanke der Elternarbeit von einer Verknüpfung zwischen den Intentionen der Wiener Schulreform und jenen der Individualpsychologie getragen. Individualpsychologen, die eine enge Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule suchen, betreten auch damit pädagogisches Neuland und sind sich zugleich gewiss, dass die Herstellung einer solchen Zusammenarbeit alles andere als einfach ist. Das kann nach Spiel (o. J.) darin gründen, dass viele Eltern in der Begegnung mit den Lehrern ihrer Kinder an eigene unliebsame Schulerlebnisse erinnert werden, oder mit der Tatsache zusammenhängen, dass sich Eltern in der Gegenwart von Lehrern beschämt oder schuldig fühlen können, wenn ihr Kind in der Schule Probleme zeigt.

Deshalb ist es nach Spiel besonders wichtig, dass der Lehrer an die Eltern herantritt, ohne eine Verurteilung der Kinder oder der Eltern auch nur anzudeuten. Er sollte zum Ausdruck bringen, dass Erziehungsfehler nicht eine Folge des »schlechten Charakters« von Eltern darstellen, sondern daher rühren, dass die meisten Eltern nur mangelhaft über fachgemäße Erziehung unterrichtet sind. Deshalb sollten Lehrer die Sorgen der Eltern vorbehaltlos entgegennehmen. Entsteht dann eine Vertrauensbeziehung, so kämen Eltern

oft erst in die Lage, offen von ihren Schwierigkeiten zu reden. Dann könnten Lehrer behutsam damit beginnen, Zusammenhänge zwischen dem elterlichen Verhalten und den Erlebnis- und Verhaltensweisen ihrer Kinder aufzuzeigen (Spiel 1947, 25).

Tatsächlich gelingt es der Individualpsychologischen Versuchsschule, einige Formen der engen Kooperation zwischen Elternhaus und Schule zu entwickeln. Davon zeugen nicht nur die Beratungsgespräche, von denen Spiel (1947, 155 ff.) im Beispiel Franz, aber auch in anderen Beispielen berichtet, sondern auch der Umstand, dass auf dem Boden einer engeren Zusammenarbeit zwischen Elternverein und Lehrkörper eine ärztlich geleitete Erziehungsberatungsstelle geschaffen wird, die prophylaktische und therapeutische Arbeit bei schwierigen Schülern leistet. (Birnbaum 1932, 454)

Darüber hinaus werden Elternabende eingerichtet, in deren Mittelpunkt gemeinsame Beratungen über Fragen des Unterrichts und der Erziehung stehen. Weiters werden Vorträge von Lehrern oder anderen Fachleuten zu Erziehungsfragen gehalten, in denen betont wird, dass fachgemäße Erziehung lernbar sei. Schließlich wird besprochen, in welcher Weise Eltern bei schulischen Veranstaltungen mitwirken können (Spiel o. J.).

6. Rückblick

Blickt man auf die pädagogischen Reformbemühungen zurück, die von Individualpsychologen im Wien der Zwischenkriegszeit in den Bereichen der Erziehungsberatung und der Schulpädagogik verfolgt wurden, so bieten sich verschiedene Perspektiven an:

- Man kann etwa fragen, welche konkret ausmachbaren Folgen der Besuch der individualpsychologischen Versuchsschule für Heranwachsende oder die Inanspruchnahme von

öffentlicher Erziehungsberatung für Rat suchende Eltern und deren Kinder zeitigte; und man könnte sich in diesem Zusammenhang etwa daran erinnern, dass gerade die Bedeutung, die das Setting der öffentlich durchgeführten Erziehungsberatung für die Ratsuchenden hatte, bereits in der Zwischenkriegszeit kontrovers diskutiert wurde (vgl. Handlbauer 1984, 171, 181).

- Man könnte sich in problematisierender Weise aber auch den praxisleitenden Konzepten zuwenden, nach denen Individualpsychologen damals arbeiteten, und kritisch danach fragen, wie in diesen Konzepten zum Beispiel das Verhältnis zwischen »Gemeinschaftserziehung« und »Entfaltung von Individualität« bestimmt oder die Auffassung begründet wurde, dass Schule politische Reformen unterstützen und zugleich darauf verzichten könne, aktuelle politische Fragen im Unterricht zu thematisieren.
- Schließlich liegt aber auch die Frage nahe, welchen Einfluss diese pädagogischen Reformbemühungen auf weitere Entwicklungen im Bereich der Pädagogik nahmen.

Greift man die letztgenannte Frage auf, so sieht man sich unversehens damit konfrontiert, dass die hier beschriebenen individualpsychologischen Bemühungen 1934 massiv eingeschränkt und 1938 völlig abgebrochen werden mussten. Freilich lassen sich gewisse Fortführungen und spätere Bezugnahmen ausmachen, wenn man bedenkt,

- dass sich Wiener Individualpsychologen nach 1945 daran machten, gemeinsam mit Psychoanalytikern Child Guidance Kliniken einzurichten, an denen neben Kindertherapie auch Erziehungsberatung angeboten wurde (und wird) (vgl. Stockert 1974; Institut für Erziehungshilfe 1966);
- dass Oskar Spiel zwischen 1946 und 1957 die Möglichkeit erhielt, den Ansatz der individualpsychologischen Versuchsschule an zwei Hauptschulen und einer Volksschule fortzuführen, die in einem Schulgebäude unter sei-

ner Leitung vereinigt waren (Spiel und Datler 1987, Wittenberg 2000);

- dass die in Wien entwickelte Form der öffentlich durchgeführten Erziehungsberatung von Individualpsychologen vornehmlich in Amerika, seit etwa eineinhalb Jahrzehnten aber auch in Deutschland weitergeführt wird (vgl. Tymister 1990);
- dass die Einrichtung von »Psychagogischen Betreuern« an Wiens Volksschulen eine zumindest indirekte Anknüpfung an die schulpädagogischen Reformbemühungen Oskar Spiels darstellen und von einem Individualpsychologen, der mit diesen Reformbemühungen bestens vertraut war, maßgeblich mitgetragen wurde, (Friedrich 1987); oder
- dass heute in Wien eine »Oskar Spiel-Schule« existiert, deren Psychagogin eine psychotherapeutische Ausbildung im Österreichischen Verein für Individualpsychologie absolviert hat und deren Lehrer wöchentlich Besprechungsstunden abhalten, in die immer wieder Individualpsychologen eingeladen werden, um gemeinsam mit Lehrern »schwierige Fälle« zu besprechen.

Dennoch dürfen solche Hinweise nicht darüber hinwegtäuschen, dass zahlreiche individualpsychologische Reformbemühungen mit dem Beginn des Austrofaschismus und dem Einbruch des Nationalsozialismus gewaltsam beendet wurden, ohne dass an eine unmittelbare Weiterführung dieser Bemühungen auch nur annähernd zu denken gewesen wäre. Dies verdeutlicht nicht nur ein Blick in die Liste jener Individualpsychologen, die flüchten mußten oder durch den Nationalsozialismus umkamen (vgl. Handlbauer 1997), sondern wird auch klar, wenn man sich das Ende der individualpsychologischen Versuchsschule vor Augen führt:

Während der blutigen Auseinandersetzungen im Februar 1934 fiel an den meisten Schulen Wiens der Unterricht aus. In der Schulchronik der Versuchsschule heißt es: »Vom

12.2. bis 20.2. ist die Schule wegen politischer Unruhen geschlossen.«¹² Währenddessen stand ganz Österreich – besonders Wien – im Zeichen von Verfolgungen und Inhaftierungen politisch aktiver Sozialisten. Auch die Schulpolitik war umgehend Gegenstand einer politisch ausgerichteten Säuberungsaktion.

Dieses politische Klima wirkte sich sofort in der Versuchsschule aus: Während einer Konferenz der Lehrer am 27. Februar 1934 wurde beschlossen, auf die strengste Durchführung der Ordnungs- und Reinlichkeitsvorschriften sowie auf die strengste Disziplin der Schüler in den Pausen, vor und während des Unterrichtes zu achten. Ferner wurde darauf hingewiesen, dass die Schüler über korrekte Umgangsformen mit älteren Personen und Vorgesetzten zu belehren wären¹³. Möglicherweise hoffte der Lehrkörper, sich vor einschneidenden Maßnahmen schützen zu können, wenn man durch strikte Einhaltung der Disziplin nach außen keine Aufmerksamkeit erregte.

Im Sommer 1934 wurden zum Schuljahreswechsel der Schulleiter Dr. Feichtner sowie neben anderen Lehrkräften auch Oskar Spiel an eine andere Schule versetzt¹⁴. Es ist anzunehmen, aber nicht belegt, dass es sich hierbei um Strafversetzungen, jedenfalls aber um eine Versetzung aus politischen Gründen handelte. Dieser personelle Aderlass schwächte die Versuchstätigkeit einschneidend. Nachfolger des Schulleiters wurde Direktor Emmerich Brunner, der mit Schuljahresbeginn 1934/35 den Schulversuch in der ersten Lehrerkonferenz dann auch offiziell für beendet erklärte¹⁵.

Doch die vom ursprünglichen Lehrkörper der Versuchsschule noch übrig gebliebenen Lehrkräfte schienen an ihren Erziehungsmethoden festzuhalten. Dem sollte im Januar 1935 dann endgültig ein Riegel vorgeschoben werden. Im Konferenzprotokoll heißt es:

»Da die Versuchsschule nicht mehr existiert, hat alles Bei-

werk zu unterlassen. Das Schlagwort von der ausschließlichen Geltung des Zöglings (>Pädagogik vom Kinde aus<) war auf alle Fälle eine Versteiegenheit, die zu den übelsten Erscheinungen führen musste. Wenn der Geist der Schule nunmehr wieder in die Schule Einkehr gehalten hat u. daran ist, die Auswüchse der individual-psychologischen Erziehungsmethoden zu verdrängen, wenn eine verweichlichte Erziehung, die die Befolgung notwendiger Anordnungen in das Belieben des Kindes stellte, wieder Platz machen muss einer raschen u. willigen Unterordnung unter die ehernen Gesetze der Schul-Zucht, dann bedeutet das für das Heranbilden des werdenden Menschen reichen Gewinn. Der Lehrer soll sich bei der Gestaltung d. Unterrichtes nicht allein v. d. psychologischen Erwägungen leiten lassen, sondern auch v. d. Eigengesetzlichkeit des Lehrstoffes. Neben der Konzentrationsidee soll nunmehr auch das dem Lehrgute inwohnende System zur Geltung kommen. Vernachlässigte Unterrichtsgegenstände wie Rechnen u. Sprachlehre sollen wieder in ihre alten Rechte eingesetzt werden. Neben der Erarbeitung müssen auch die Darbietung und namentlich die Übung den ihnen gebührenden Platz eingeräumt bekommen.«¹⁶

Diesen Ausführungen ist zu entnehmen, dass nicht nur die für die Versuchsschule typischen Aktivitäten zurückgedrängt werden sollten, sondern nahezu alle zentralen Innovationen der Wiener Schulreform. Der Ständestaat war offensichtlich gewillt, das Rad der Wiener Schulgeschichte weit zurückzudrehen. Doch auch bei der schroffen Einschränkung der rechtlich verbrieften methodischen Freiheit der Lehrer beließ es die öffentliche Hand nicht: Die Schule, die in den dreißiger Jahren die einzige öffentliche Versuchsschule im Dienstbereich des Stadtschulrates für Wien darstellte, die eines der wichtigsten »Vorzeigeobjekte« der Stadtverwaltung war und die Wesentliches zum Ruf der Stadt Wien als »Mekka für die moderne Pädagogik« beitrug, wird auf Ent-

schließung des Bürgermeisters vom 17. April 1935 ganz geschlossen¹⁷.

Literatur

- Abel, A.: Geschichte der Erziehungsberatung: Bedingungen, Zwecke, Kontinuitäten. In: Körner, W./Hörmann, G. (Hrsg.): Handbuch der Erziehungsberatung. Bd. 1. Göttingen u. a. 1998, 19-51.
- Achs, O./Krassnigg, A.: Drillschule – Lernschule – Arbeitsschule. Otto Glöckel und die österreichische Schulreform in der Ersten Republik. Wien 1974.
- Adler, A. (1912): Über den nervösen Charakter: Grundzüge einer vergleichenden Individual-Psychologie und Psychotherapie. Kommentierte, textkritische Ausgabe, hrsg. von K. H. Witte/A. Bruder-Bezzel/R. Kühn. Göttingen 1997.
- Adler, A. (1921): Wo soll der Kampf gegen die Verwahrlosung einsetzen? In: Adler, A./Furtmüller, C. (Hrsg.): Heilen und Bilden. Frankfurt a. M. 1973, 340-343.
- Adler, A. (1922b): Erziehungsberatungsstellen. In: Adler, A./Furtmüller, C. (Hrsg.): Heilen und Bilden. Frankfurt a. M. 1973, 379-381.
- Adler, A. (1925h): Rettung der Menschheit durch Psychologie. In: Adler, A.: Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze, Bd.I: 1919-1929, hrsg. von H. L. Ansbacher und R. F. Antoch. Frankfurt a. M. 1982, 92-118.
- Adler, A. (1927a): Menschenkenntnis. Frankfurt a. M. 1966.
- Adler, A. (1929b): Individualpsychologie in der Schule. Vorlesungen für Lehrer und Erzieher. Frankfurt a. M. 1973.
- Adler, A. (1930a): Kindererziehung. Frankfurt a. M. 1976.
- Adler, A. (1930c): Das Leben gestalten. Vom Umgang mit Sorgenkindern. Frankfurt a. M. 1979.
- Adler, A. (1930e): Die Technik der Individualpsychologie. Zweiter Teil: Die Seele des schwererziehbaren Kindes. Frankfurt a. M. 1974.
- Aichhorn, A. (1925): Verwahrloste Jugend. Bern 1972 (7. Aufl.).
- Aichhorn, A. (1932): Erziehungsberatung. In: Aichhorn, A.: Psychoanalyse und Erziehungsberatung. Frankfurt a. M. 1974, 9-54.
- Aichhorn, A. (1936): Die Übertragung in der Erziehungsberatung. In: Aichhorn, A.: Psychoanalyse und Erziehungsberatung. Frankfurt a. M. 1974, 55-120.
- Birnbaum, F.: Erziehungstechnik. In: Lazarsfeld, S. (Hrsg.): Technik der Erziehung. Leipzig 1929, 29-39.
- Birnbaum, F.: Die praktischen Auswirkungen der Individualpsycho-

- logie in der Schule. In: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie 9, 1931, 171-182.
- Birnbaum, F.: Die Errichtung einer Versuchs-, Arbeits- und Gemeinschaftsschule nach den Ideen der Individualpsychologie in Wien. In: Die Quelle 82, 1932, 450-456 und 529-533.
- Birnbaum, F.: Die individualpsychologische Versuchsschule in Wien. In: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie 10, 1932, 176-183.
- Birnbaum, F.: Umerziehung in der Schule. Ein Gespräch. In: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie 12, 1934, 33-37.
- Bruder-Bezzel, A.: Geschichte der Individualpsychologie. Göttingen 1999.
- Datler, W., Figdor, H., Gstach, J.: Die Wiederentdeckung der Freude am Kind: Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung heute. Gießen 1999.
- Deutscher, P.: Organisation der Versuchsarbeit. In: Burger, E./Steiskal, T. (Hrsg.): Praxis und Theorie der Schulklasse als Arbeits- und Lebensgemeinschaft. Berichte und Ergebnisse aus der Erziehungs- und Unterrichtspraxis der Versuchsschulen an den Volks- und Hauptschulen Wiens. Wien 1931, 16-34.
- Freudenberg, S.: Erziehungs- und heilpädagogische Beratungsstellen. Leipzig 1928.
- Geib, N., Rosarius, A., Trabant, D.: Auf Spurensuche ... Zur Geschichte der Erziehungsberatung. In: Cremer, H./Hundsatz, A./Menne, K. (Hrsg.): Jahrbuch für Erziehungsberatung, Bd. 1. Weinheim, München 1994, 273-292.
- Glöckel, O.: Die Entwicklung des Wiener Schulwesens seit dem Jahre 1919. Verfaßt im Auftrage des geschäftsführenden Präsidenten des Stadtschulrates für Wien. Wien 1927.
- Handlbauer, B.: Die Entstehungsgeschichte der Individualpsychologie Alfred Adlers. Wien u. a. 1984.
- Handlbauer, B.: Die Adler-Freud-Kontroverse. Frankfurt a. M. 1990.
- Handlbauer, B.: Von »schlampigen Konflikten« und »großen Neurosen«. Ein neuer Blick auf die Freud-Adler-Kontroverse. In: Lehmkuhl, U. (Hrsg.): Heilen und Bilden – Behandeln und Beraten. Individualpsychologische Leitlinien heute (Beiträge zur Individualpsychologie, Bd. 22). München 1996, 33-47.
- Handlbauer, B.: Die Emigration der Wiener Individualpsychologen. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 22, 1997, 118-141.
- Hundsatz, A.: Methoden- und Konzeptentwicklung in den Psychologischen Beratungsstellen. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 40, 1991, 55-61.

- Institut für Erziehungshilfe: Für die Jugend, für die Eltern, für Wien. 15 Jahre Institut für Erziehungshilfe. Wien 1966.
- ÖNB. NL O. Spiel (1957): Die individualpsychologische Versuchsschule. (Österreichische Nationalbibliothek, Nachlass Oskar Spiel, 15 S.)
- ÖNB. NL O. Spiel (o. J.): Die Struktur der Verwaltungsgemeinschaft. (Österreichische Nationalbibliothek, Nachlass Oskar Spiel, undatiert, 13 S.)
- ÖNB. NL O. Spiel (o. J.): Elterngemeinschaften. (Österreichische Nationalbibliothek, Nachlass Oskar Spiel, undatiert, 16 S.)
- Rüedi, J.: Die Bedeutung Alfred Adlers für die Pädagogik. Eine historische Aufarbeitung der Individualpsychologie aus pädagogischer Perspektive. Bern 1992.
- Schiferer, H.: Alfred Adler. Eine Bildbiographie. Zusammengestellt und verfasst unter Mitarbeit von H. Gröger und M. Skopec. München 1995.
- Seidenfuß, J.: Gemeinschaftsgefühl. In: Brunner, R., Titze, M. (Hrsg.): Wörterbuch der Individualpsychologie. München u. a. 1995; 185-191.
- Seidler, R.: Die Behandlung von Erziehungsfehlern in der Schule. In: Die Quelle 78, 1928, 148-150.
- Seidler, R./Zilahi, L.: Die individualpsychologischen Erziehungsberatungsstellen in Wien. In: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie 7, 1929, 161-170.
- Severinski, N.: Die Gesamtschulidee. Historischer Aufriß mit besonderer Berücksichtigung der »Glöckelschen Schulreform« in Österreich. Wien u. a. 1985.
- Spiel, O.: Änderung des Lebensstils. Begabungswandel. In: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie 10, 1932, 183.
- Spiel, O. (1947): Am Schaltbrett der Erziehung. Bern 1979.
- Spiel, O.: Einmal anders gesehen. Wien 1954.
- Spiel, O./Birnbaum, F.: Schule und Erziehungsberatung. In: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie 7, 1929, 184-190.
- Spiel, O./Scharmer, F.: 9. Bericht. In: Burger, E./Steiskal, T. (Hrsg.): Praxis und Theorie der Schulklasse als Arbeits- und Lebensgemeinschaft. Berichte und Ergebnisse aus der Erziehungs- und Unterrichtspraxis der Versuchsschulen an den Volks- und Hauptschulen Wiens. Wien 1931, 113-131.
- Spiel, W./Datler, W.: Von der gezielten Förderung der gemeinschaftlichen Kooperation zwischen Schülern, Lehrern und Eltern. Nachbemerkungen zu einem individualpsychologischen Schulversuch in Wien und dessen Konsequenzen. In: Datler, W. (Hrsg.): Verhaltensauffälligkeit und Schule. Konsequenzen von Schulversuchen

- für die Pädagogik der »Verhaltensgestörten«. Frankfurt a. M. u. a. 1987, 172-192.
- Stockert, M. (Hrsg.): Ambulante Psychotherapie für Kinder und Jugendliche. Wien u. a. 1974.
- Tymister, H. J. (1990): Individualpsychologisch-pädagogische Beratung. In: Tymister, H. J. (Hrsg.): Individualpsychologisch-pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxis (Beiträge zur Individualpsychologie, Bd. 13). München 1990, 9-26.
- Wiegand, R.: Individualpsychologie. In: Brunner, R./Titze, M. (Hrsg.): Wörterbuch der Individualpsychologie. München 1995 (2. Aufl.), 246-249.
- Wittenberg, L.: Stationen eines Lebens für die Schulreform. Zum 50. Todestag Dr. Ferdinand Birnbaum. In: Erziehung und Unterricht, Heft 10, 1997, 1120-1123.
- Wittenberg, L.: Die Geschichte der Individualpsychologischen Versuchsschule in Wien. Der Versuch einer Verbindung von Reformpädagogik und Individualpsychologie im Rahmen der Wiener Schulreform durch Oskar Spiel und Ferdinand Birnbaum. Dissertationsvorhaben an der Universität Wien 2000.

Anmerkungen

- 1 Die folgende Textpassage stellt ein Originalzitat aus Spiel (1947, 196 f.) dar.
- 2 Vgl. dazu auch Bruder-Bezzel (1999, 108), die folgende Punkte festhält, in denen Sozialdemokraten und Individualpsychologen während der Zwischenkriegszeit übereinstimmten: »Dazu gehörten das prinzipiell prophylaktisch-pädagogische Interesse der Individualpsychologie, die Betonung der Eigenverantwortlichkeit des Individuums und der Gleichwertigkeit der Geschlechter wie auch die Ausrichtung auf Gemeinschaft und Gemeinschaftserziehung. Auch grundlegende Übereinstimmungen des Menschenbildes und ebenso der Erziehungs- und Fortschrittsoptimismus finden sich bei der Sozialdemokratie und Individualpsychologie.« Auf die Beziehung zwischen Individualpsychologie und Sozialdemokratie geht neben Bruder-Bezzel (1999) auch Handlbauer (1984, 115 ff.) näher ein.
- 3 In unserer Darstellung der Erziehungsberatungsstellen folgen wir Bruder-Bezzel (1999, 118 ff.), vor allem aber Schiferer (1995, 126 ff.) und Handlbauer (1984, 167 ff.), die in jüngerer Zeit am ausführlichsten über diese Erziehungsberatungsstellen publiziert haben. – Die individualpsychologischen Aktivitäten, von denen hier berichtet wird, stellen übrigens gemeinsam mit August Aich-

- horns (1925, 1932, 1936) Bemühungen um die Entwicklung eines Konzepts psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung die ersten Initiativen auf dem Gebiet der tiefenpsychologisch orientierten Erziehungsberatung dar (vgl. Datler/Figdor/Gstach 1999).
- 4 Die folgende Textpassage stellt wiederum ein Originalzitat aus Spiel (1947, 201) dar.
 - 5 Ausführlichere Darstellungen der Glöckelschen Schulreform finden sich beispielsweise bei Achs und Krassnig (1974), Olechowski (1985), Severinski (1985), Pfeiffle (1986) und Keim (1984).
 - 6 Vgl. die Schulchronik samt Standesausweis, Eintragung vom 1.10.1929, zit. in Wittenberg (1999).
 - 7 Vgl. das Schreiben von Landesschulinspektor Hofrat Dr. Eduard Burger und Bezirksschulinspektor Raimund Fuhri an den Geschäftsführenden Präsidenten des Stadtschulrates für Wien, Otto Glöckel, vom 26. Februar 1931, zit. in Wittenberg (1999).
 - 8 Vgl. das Programm für den Aufbau einer Versuchs-Hauptschule nach den Grundsätzen der Arbeits- und Gemeinschaftserziehung mit besonderer Berücksichtigung der Erkenntnisse der Individualpsychologie, zit. in Wittenberg (1999).
 - 9 Vgl. das Schreiben von Landesschulinspektor Hofrat Dr. Eduard Burger und Bezirksschulinspektor Raimund Fuhri an den Geschäftsführenden Präsidenten des Stadtschulrates für Wien, Otto Glöckel, vom 28. März 1931, zit. in Wittenberg (1999).
 - 10 Programm für den Aufbau einer Versuchs-Hauptschule nach den Grundsätzen der Arbeits- und Gemeinschaftserziehung mit besonderer Berücksichtigung der Erkenntnisse der Individualpsychologie, zit. in Wittenberg (1999).
 - 11 Die folgende Textpassage stellt wiederum ein Originalzitat aus Spiel (1947, 103 f.) dar.
 - 12 Schulchronik samt Standesausweis. Eintragung vom 21.2.1934, zit. in Wittenberg (1999).
 - 13 Vgl. Konferenzprotokoll vom 27. Februar 1934, zit. in Wittenberg (1999).
 - 14 Vgl. Schulchronik samt Standesausweis. Eintragung vom 19. 9. 1934, zit. in Wittenberg (1999).
 - 15 Vgl. Konferenzprotokoll vom 19. September 1934, zit. in Wittenberg (1999).
 - 16 Konferenzprotokoll vom 7. Jänner 1935, zit. in Wittenberg (1999).
 - 17 Vgl. Schulchronik samt Standesausweis. Eintragung vom 6. 7. 1935, zit. in Wittenberg (1999).