

2.17 In: Datler, W. (Hrsg.): Verhaltensauffälligkeit und Schule, Konsequenzen von Schulversuchen für die Pädagogik der "Verhaltensgestörten", - Peter Lang:Frankfurt, 1987, 172-192.

VON DER GEZIELTEN FÖRDERUNG DER GEMEINSCHAFTLICHEN KOOPERATION ZWISCHEN SCHÜLERN, LEHRERN UND ELTERN. NACHBEMERKUNGEN ZU EINEM INDIVIDUALPSYCHOLOGISCHEN SCHULVERSUCH IN WIEN UND DESSEN KONSEQUENZEN

Walter SPIEL und Wilfried DATLER, Wien

1. EINLEITUNG

Im Schuljahr 1956/57 endete in Wien ein Schulversuch, der 1920 in der Staudingergasse des 20. Wiener Gemeindebezirkes begonnen (1) und bloß wegen der Wirren des Austro- und Hitlerfaschismus von 1934 bis 1945 eine unerbetene Unterbrechung erfahren hatte. Freilich war mit der Fortsetzung dieser Versuchsarbeit im Jahre 1946 auch ein Ortswechsel sowie eine Ausweitung verbunden (2), doch einschlägigen Berichten zufolge wurde diese Fortsetzung von Beginn an als konsequente Weiterführung des ersten Versuches begriffen, zumal Oskar SPIEL, der gemeinsam mit Ferdinand BIRNBAUM und Franz SCHARMER zu den tragenden Personen der ersten Versuchsetappe gezählt hatte, nun auch zum pädagogischen Leiter bestellt wurde und geradewegs die Widmung erhielt, eine "Fortsetzung der Arbeit in der Staudingergasse auf breiterer Basis ins Leben zu rufen" (SPIEL, 1956, 2).

Wenn wir hier auf diesen Schulversuch zu sprechen kommen, dann scheint dies aus dreierlei Gründen sinnvoll zu sein; denn ERSTENS folgte die damalige Versuchsarbeit nicht nur den Prinzipien der Arbeitsschulbewegung, sondern insbesondere auch denen der Individualpsychologie Alfred ADLERS. Die Arbeit mit schwierigen Schülern wurde deshalb nicht bloß als unliebsam-zufällige Begleiterscheinung, sondern als zentrales Aufgabengebiet der Versuchsarbeit begriffen; was dazu führte, daß der Arbeit mit "Problemschülern im Rahmen einer 'normalen' Sprengelschule" ganz besonders große Aufmerksamkeit geschenkt und solche "Problemschüler" deshalb oft sogar in diese Versuchsschule überwiesen wurden (1953 war dies z.B. bei 63 Kindern der Fall) (SPIEL, 1956, 4).

Unter Rückgriff auf individualpsychologische Überlegungen wurde deshalb ZWEITENS nicht bloß an entsprechenden methodischen Konzepten für die Arbeit mit Schülern und Eltern gearbeitet, sondern - insbesondere während des zweiten Versuchsabschnittes - auch versucht, entsprechende (schulstrukturelle) Rahmenbedingungen zu schaffen, die es möglich machen sollten, die im Editorialartikel dieses Bandes beschriebenen Spannungen zwischen "pädagogischen Aufgaben" und "parapädagogischen" Rahmenmomenten nach Tunlichkeit zu mildern. Über maßgebliche Versuche auf diesem Gebiet wurde bislang DRITTENS aber auch noch nichts veröffentlicht, da es den bisher verfügbar gewesenen Unterlagen entsprechend bloß möglich war, sich mit einzelnen Problemen der pädagogischen Rahmentheorie und Grundkonzeption des Schulversuchs (vergl. BIRNBAUM, 1932; MARTINETZ, 1976; W. SPIEL, 1981; DATLER, 1982) sowie mit ausschnittshaften Fragen der Arbeit zwischen Lehrern, Schülern und Eltern zu beschäftigen (vergl. O. SPIEL und BIRNBAUM, 1929, 1946; O. SPIEL, 1947; W. SPIEL, 1981). Erst als der eine von uns (Walter SPIEL) in seiner Funktion als Direktor des Wiener Alfred Adler Instituts die Aufarbeitung der hiesigen individualpsychologisch-pädagogischen Traditionen anregte, konnten wir ehemalige Mitarbeiter Oskar SPIELS ausfindig machen und von ihnen zahlreiche Informationen erhalten, die zuvor - vor allem bezüglich der "inneren Organisation" der Versuchsarbeit - sogar hier in Wien kaum bekannt gewesen waren (3). Auf diese Informationen beziehen sich dann auch jene Ausführungen, die hier zum ersten Mal vorgestellt und auf Konsequenzen hin bedacht werden sollen. Doch um den Gesamtzusammenhang der Versuchsarbeit deutlich zu machen, bedarf es zuvor einiger grundsätzlicher Hinweise zur Konzeption der "individualpsychologischen Versuchsschule in Wien".

2. DIE BEGRIFFE DER GEMEINSCHAFT UND DER ICHHAFTIGKEIT UND DEREN BEDEUTUNG FÜR DIE GRUNDKONZEPTION DER SCHULE

Im Vorwort zu seinem Buch "Am Schaltbrett der Erziehung" zitiert Oskar SPIEL (1947, 11) aus dem Vorwort zur dritten Auflage des Buches über den "Nervösen Charakter" von Alfred ADLER (1912, 28):

"Die Anschauungen unserer Individualpsychologie verlangen den bedingungslosen Abbau des Machtstrebens und des Gemeinschaftsgefühls. Ihre Lösung ist der Mitmensch, die mitmenschliche Stellungnahme zu den immanenten Forderungen der menschlichen Gesellschaft. Vielleicht gibt es ehrwürdigere Lehren einer älteren Schulwissenschaft, vielleicht neuere, ausgeklügeltere, sicherlich aber keine, die der Allgemeinheit größeren Nutzen brächte."

Es waren wohl keineswegs bloß die Schrecken der beiden Weltkriege, die den überzeugten Sozialisten SPIEL zur Bemühung dieser Worte ADLERS veranlaßten; denn mit der Nennung der Begriffe des "Gemeinschaftsgefühls" und des "Machtstrebens" verweist ADLER ja gleich zu Beginn auf zentrale Momente des individualpsychologischen Rahmenansatzes schlechthin, wie sie von Oskar SPIEL - insbesondere in Auseinandersetzung mit den Überlegungen des Sozialphilosophen Max ADLER (1936) - weiter entfaltet und verstanden wurden:

2.1. Gemeinschaft als Idee

Da alle Momente des menschlichen Denkens, Handelns und Wollens als Aktivitäten zu begreifen sind - so läßt sich zusammenfassend referieren (4) -, trifft jeder Mensch ständig Entscheidungen über die Frage: "Soll ich oder soll ich nicht?" (SPIEL, 1947, 31). Dies bedeutet, daß jeder Mensch mit seinem (bewußten oder unbewußten) "Entschluß", diese oder jene Aktivität zu setzen, einen Entschluß mit "Geltungsanspruch" fällt (vergl. PETZELT, 1964, 272 ff.) und damit (bewußt oder unbewußt) für sich selbst entscheidet, es sei hier und jetzt sinnvoll, genau diese Aktivität (und keine andere) auszuführen. Einen solchen Entscheid "für sich selbst" kann man allerdings nur dann als "sinnvollen Entscheid fällen, wenn man diesen Entscheid gleichsam als ein Urteil begreift, dem auch jeder andere in dieser Situation müßte zustimmen können." So kommt in ein scheinbar individuelles Erleben und Tun etwas Überindividuelles, "das aber freilich nicht als tatsächlich erfolgte Zustimmung durch andere begriffen werden kann, sondern 'bloß' als Erleben von subjektiv vorgestellter 'Allgemeingültigkeit'" (SPIEL,

1948, 147). So gesehen findet sich jedes Einzelsubjekt auf die transzendente Idee eines harmonischen "Mehrheitsbewußtseins" bezogen und damit in die transzendente Idee einer menschlichen Gemeinschaft gestellt, die vom einzelnen - gemäß dem Gemeinschaftsgefühl als erkenntnistheoretischem Moment (SPIEL, 1948, 150 ff.) - eine widerspruchslose Übereinstimmung des Einzeldenkens und -wollens mit einer Vielheit von möglichen Subjekten fordert (SPIEL, 1948, 147). Da diese geforderte "Übereinstimmung" (mit dem Anspruch der Allgemeingültigkeit) aber ein transzendentes Moment vorstellt, kann sich eine "Erziehung zur Gemeinschaft" als "Menschenbildung" auch nicht in der gleichmache-rischen Anpassung an bestehende gesellschaftliche Verhältnisse, sondern einzig in der "Heranbildung einer sittlichen Persönlichkeit" ergehen, die in ihrem Denken, Handeln und Wollen versucht, der vorgestellten und verantwortbaren "Harmonie" einer Gemeinschaft zu entsprechen, die sich zeigen würde, wenn diese Gemeinschaft vollkommen wäre (SPIEL, 1947, 15; vergl. auch BIRNBAUM, 1932, 178).

Bei genauer Selbstbesinnung mag man allerdings immer wieder den Eindruck gewinnen, daß man genau diesem Anspruch nicht genügt und Handlungen setzt, die man bei schärferem Hinsehen keineswegs als tatsächlich verantwortbar ansehen kann. Doch ist in genau diesem Umstand ein Hinweis darauf zu sehen, daß Heranwachsende entsprechender Hilfen bedürfen, um einer Weise des Erlebens und Urteilens und damit einer Idee von "Gemeinschaft sub specie aeternitatis" (SPIEL, 1947, 31) folgen zu lernen, die sie selbst als möglichst verantwortbar begreifen können.

2.2. "Ichhaftigkeit" und das Konzept der unbewußten Kompensation

Im eben skizzierten Begründungszusammenhang ist nun auch der Begriff des "Machtstrebens" von Bedeutung, der hier auf ADLERS Konzept des unbewußten Lebensstils und der unbewußten Kompensationstendenzen verweist. Diesem Konzept zufolge entfalte und modifiziere ein Mensch ständig "lebensstiltypische" Apperzeptionsweisen, gemäß welcher er sich und seine Umwelt (bewußt und

unbewußt) wahrnimmt, erlebt und einschätzt. In solchen Tendenzen des Apperzipierens wurzeln auch die weiteren Aktivitäten eines Menschen, die so gesetzt werden, daß möglichst erreichbare Zustände des Wohlbefindens herbeigeführt oder gesichert und etwaige "Mangellagen" möglichst gemildert oder verhütet werden. Was als "Zustand des Wohlbefindens" und was als "Mangellage" eingeschätzt wird, hängt freilich wiederum von den lebensstiltypischen Apperzeptionstendenzen einer Person ab und wurzelt damit ebenso maßgeblich in den verarbeiteten Erfahrungen eines Menschen, wie dessen (bewußte oder unbewußte) "Einschätzung", welche (bewußten oder unbewußten) Sicherungs- oder Kompensationstendenzen in jedem Moment dann auch verfolgt werden sollen. Das Streben nach Macht zur Kompensation von Gefühlen der Minderwertigkeit stellt dabei einen "Prototyp" solcher Sicherungs- und Kompensationstendenzen dar; doch findet man solche Erlebungen und Strebungen, die - nach individualpsychologischer Grundauffassung - auch dem Verhalten "schwieriger Schüler" zugrundeliegen, in sehr vielfaltsreicher Form vor:

- So wurde etwa bei KURT gemutmaßt, er tendiere deshalb zum Stehlen, weil er sich dabei als besonders geschickt und außergewöhnlich erleben könne und unbewußt gleichsam meine, auf diese Weise ein schmerzliches Gefühl des Sich-vernachlässigt-Fühlens am besten kompensieren zu können (AAI, 1985).
 - Der Gruppensprecher WALTER schien sich als besonders wichtig und bedeutsam erleben zu wollen und fühlte sich gekränkt, als Klassenkameraden auf ihn nicht hörten, so daß er zur vordergründig erlebbaren Verdeutlichung seiner Wichtigkeit falsche und übertriebene Beschuldigungen referierte (SPIEL und BIRNBAUM, 1946).
 - Und von MARIA wird berichtet, daß sie das Zusammensein mit anderen Kindern als stete Konkurrenzsituation erlebte: Da sie meinte und dringend erwartete, daß alle guten Leistungen unmittelbar belohnt würden, erlebte sie die Arbeiten anderer Kinder als stete Bedrohung und fühlte sich nahezu zwanghaft dazu gedrängt, sie immer dann zu zerstören, "wenn sie schöner waren als die ihren" (SPIEL, 1956; 11 f.).
- Da diese unbewußten Sicherungs- und Kompensationstendenzen ver-

folgt werden, um nicht weiter bedachte "subjektive" Momente des Wohlbefindens zu sichern und zu stabilisieren, nennt Oskar SPIEL sie im Anschluß an KÜNKELE (1927) "ichhaft" (SPIEL, 1947; 34 ff.). Da sie bei genauem Hinsehen und kritischer Reflexion noch keineswegs als ethisch (bzw. "sachlich") gerechtfertigt erscheinen müssen, stehen sie zum ethischen Regulativ des "Gemeinschaftsgefühls" auch in einem schiefen Verhältnis. Doch ist ein genaues Hinsehen, kritisches Reflektieren oder angestregtes Abwägen solcher Tendenzen auch kaum möglich, da sowohl sie selbst als auch die ihnen entsprechenden Einschätzungs- und Erlebnisweisen wegen der schmerzlichen Bedeutung, die sie für die jeweilige Person haben -- bewußt auch nur schwer wahrgenommen werden können.

2.3. Gemeinschaft als Realität

Die eben referierten Überlegungen verweisen nochmals auf das Moment der Gemeinschaft. Denn wenn ADLERS Rede vom angeborenen Gemeinschaftsgefühl so zu verstehen ist, daß jedem Menschen die grundsätzliche Möglichkeit der Entfaltung einer "sittlichen Persönlichkeit" zuzusprechen ist (FURTMÜLLER, 1912), dann bedarf ein Heranwachsender auch realer zwischenmenschlicher (gemeinschaftlicher) Bezüge, im Rahmen welcher er überhaupt erst angehalten und veranlaßt werden kann, die Frage nach dem "rechten Sollen" konsequent zu stellen und etwaigen Antworten auch konsequent zu folgen. Freilich bedarf es dazu der Entfaltung entsprechender Kompetenzen (6), zu denen etwa auch die der Selbstdisziplin, der Selbstbetrachtung oder der Kooperationsfähigkeit zählen; wobei die beiden erstgenannten Kompetenzen wohl auch die Fähigkeit zum möglichst bewußten Wahrhaben, Bedenken und Aufgeben von "ichhaften" Einschätzungs- und Handlungsweisen umfaßt, wie sie oben beschrieben worden sind. Gemeinschaften, in denen solche Kompetenzen gefördert werden sollen, haben im Rahmen ihres erzieherischen Auftrages auch therapeutische Aufgaben wahrzunehmen. Und um die Entfaltung solcher Gemeinschaften ging es im Rahmen dieses individualpsychologischen Schulversuchs dann auch zentral.

Die untereinander eng verwobenen Aufgabenbereiche, die den einzelnen Klassengemeinschaften zukamen, wurden dabei etwa fol-

gendermaßen beschrieben (SPIEL und BIRNBAUM, 1946; SPIEL, 1947, 1956; AAI, 1985):

a)

Nicht nur aus didaktischen, sondern auch aus erzieherischen Gründen wurde das Grundprinzip der Arbeitsschulbewegung übernommen und versucht, die Klassengemeinschaft als ARBEITSGEMEINSCHAFT zu entfalten. Dabei ging es darum, Schüler in möglichst umfassender, vielfältiger und eigenständiger Form an der Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht zu beteiligen, da Schüler gerade dann angehalten werden können, sowohl ihre Selbstverantwortung als auch den Sinn von Unterricht konsequent zu begreifen, zu versuchen und zu bedenken (vergl. auch RUHLOFF, 1980b). Schüler, so erinnert sich eine Lehrerin, konnten dadurch immer wieder begreifen, daß eine "Klassengemeinschaft zu Leistungen fähig ist, die kein einziges Mitglied alleine imstande wäre zu erbringen" (AAI, 1985).

b)

Gleichzeitig wurde die Klasse auch als VERWALTUNGSGEMEINSCHAFT begriffen, in der die Schüler über weite Strecken zur Selbstverwaltung angehalten und einzelne Schüler mit genau umrissenen Aufgaben betraut wurden.

c)

Unter Verweis auf den Begriff der ERLEBNISGEMEINSCHAFT wurde einerseits versucht, Schülern die hilfreiche Potenz eines entsprechenden Gemeinschaftslebens deutlich erfahrbar zu machen. Gleichzeitig sollten aber auch solche Erlebnisse ermöglicht und provoziert werden, die dem einzelnen Schüler bei der Veränderung oder bewußten Wahrnehmung ihrer spezifischen Apperzeptionsweisen dienlich sein konnten.

d)

Die Rede von der HILFELEISTUNGSGEMEINSCHAFT deutete weiters auf die Auffassung hin, daß in der Klassengemeinschaft jeder Mitschüler (und Lehrer) eine rege Unterstützung finden sollte. Dies galt für den gesamten Tagesablauf und wurde während des Unterrichtsgeschehens, insbesondere im Rahmen der einzelnen Tischgruppen, verwirklicht (7). Gleichzeitig erklärten sich Schüler aber auch als Helfer zur Förderung schwächerer Schüler bereit, so wie

die Klassengemeinschaft (mit dem Lehrer) auch über längere Sequenzen hin angehalten wurde, jeden einzelnen mit seinen Schwierigkeiten zu unterstützen. Dabei sprach Oskar SPIEL (1956, 11) im Hinblick auf die Arbeit mit verhaltensschwierigen Schülern sogar von der "Reservearmee seelisch gesunder Kinder", "die fallweise einzusetzen sind, und die, wenn man sie dazu nur aufschließt, die Fehlhaltungen ihrer Kameraden weit besser verstehen und sie viel geschickter und vor allem geduldiger beeinflussen, als das je ein Erwachsener tun könnte"; und Mitarbeiter dieses Schulversuches erinnern sich daran, daß man sich gerade wegen dieser selbstverständlich gewesenen Mitarbeit anderer Schüler nie auf sich allein gestellt vorgekommen ist (AAI, 1985).

e)

Um Schüler zur vertieften Selbstbesinnung und -reflexion anzuhalten, wurde schließlich die Idee der AUSSPRACHEGEMEINSCHAFT verfolgt. Im Rahmen einer wöchentlichen Aussprachestunde (bzw. Gemeinschaftskundestunde, Erziehungsstunde oder Beratungsstunde) wurden immer wieder angefallene Anlässe und Vorfälle aufgegriffen, wobei verfolgte oder in Frage stehende Verhaltensweisen einzelner Schüler auf etwaige Motive, Konsequenzen und auf ihre "Sachlichkeit" hin befragt wurden. In jahrelanger Arbeit wurden Schüler dabei angehalten, "die Angelegenheit einzelner als Angelegenheit der Gemeinschaft zu begreifen" (AAI, 1985) und eine zunächst entlastende, verständnisvolle Grundhaltung zu praktizieren, die es dem einzelnen erlaubte, sich möglichst wenig beschämt, erniedrigt oder bloßgestellt zu erleben. Welche "Welt" sich dabei für "Sorgenkinder" ergab, wurde im Schlußbericht Oskar SPIELS (1956, 10) so beschrieben:

"Wir sprechen uns über alles aus, was uns fördert, was uns bedrängt, was uns hemmt, wir selbst beobachten unser Verhalten, wir selbst stellen fest, wer und was uns bei unserer Arbeit hilft oder hindert, wer oder was uns stört, wir selbst denken darüber nach, wie es richtig sein soll und wie man es besser machen könnte, wir selbst wählen uns bei auftretenden Schwierigkeiten Helfer, die Kontrolle üben und helfen, und wir ertragen die Kontrolle, weil sie ja Hilfeleistung ist. Welches Erlebnis ist es, wenn sie erkennen: Hier darf auch ich reden,

hier darf ich eine Meinung haben und sie sagen, hier lacht niemand über mich, weil ich komisch bin, hier ist niemand grob, wenn ich derb bin, hier werde ich ernst genommen, ja, hier wird darüber nachgedacht, was denn im Kopf eines Kindes eigentlich vorgeht, wenn es sich nicht richtig verhält, hier sucht einer den anderen zu verstehen, und dann kann er ihm auch helfen, und hier hilft wirklich einer dem anderen, hier leben wir wirklich miteinander."

2.4. Die Arbeit mit schwierigen Kindern im Rahmen der Klassengemeinschaft

Auch in der Arbeit mit schwierigen Schülern wurde versucht, möglichst zu verstehen, wie ein Kind sich und seine Welt erlebt, begreift und einschätzt (apperzeptiert), um von daher den Sinn der jeweiligen Symptomatik begreifen und nach Förderhilfen suchen zu können, die es dem Schüler möglich machen sollten,

- a) auch sich selbst zu verstehen sowie
- b) die entsprechenden Apperzeptionsweisen (samt den darin gründenden Handlungsweisen) zu verändern (8).

Dabei kam freilich den oben beschriebenen Aufgabenmomenten der Klassengemeinschaft zentrale Bedeutung zu:

Wurde ein "verhaltensgestörtes" Kind in die Schule überwiesen, so erhielt die Schule zuvor einen differenziert gehaltenen Befund, der es dem Lehrer möglich machte, die Klassengemeinschaft auf diesen neuen Schüler gezielt vorzubereiten. An seinem ersten Schultag wurde er von Schülern in der Direktion begrüßt und abgeholt, um ihm - der Idee der Erlebnisgemeinschaft entsprechend - die Einschätzung zu ermöglichen, er sei hier willkommen und kein ungebetener Gast. Im Rahmen der Klassenarbeitsgemeinschaft werden ihm mitunter Helfer zur Seite gestellt, so wie er auch bald aufgefordert wird, von seiner vorhergehenden Schule zu erzählen und dort Gelerntes hier einzubringen. Auch erhält er bald spezifische Aufgaben übertragen, die oft aber bloß den Anlaß dafür abgeben, daß seine Schwierigkeiten deutlich zutage treten. Dies mußte aber gar nicht als zwingend unangenehm begriffen werden; denn damit waren immer wieder Gelegenheiten dafür gege-

ben, daß auch das Verhalten dieses Schülers im Rahmen der Aussprachegemeinschaft thematisiert werden konnte:

In diesem Sinn berichten auch SPIEL und BIRNBAUM (1946) von einer Klassenbesprechung, in der WALTERS Verhalten als Gruppensprecher (siehe oben) besprochen wurde. Er hatte fälschlicherweise davon erzählt, daß er von Fritz mit Apfelresten beworfen worden sei, als er diesen darauf aufmerksam gemacht habe, daß man Apfelreste sofort in den Papierkorb werfen müsse. Als Mitschüler dies unmißverständlich korrigieren, wird erwogen, daß Walters Übertreibung vielleicht der Wunsch zugrundeliegen könnte, sich auf diese Weise besonders wichtig zu machen; doch könnte sein Verhalten auch in der Meinung wurzeln, er sei durch Fritzens Verhalten "entehrt" worden und sehe deshalb "den Vorfall größer als er ist". Unter Mithilfe von Walter wird im Anschluß daran überlegt, wie schwierig es ist, objektive "Berichte" über "Fehler" anderer Schüler zu verfassen, und in welche Gefahr der Leugnung und Verniedlichung Mitschüler geraten, wenn sie solche Referate vernehmen.

Die weitere Lektüre des Gesprächs, das von Projektions- und Impnierdenken handelt, läßt staunen, mit welcher Selbstdisziplin, Offenheit und Differenziertheit hier erwogen wurde (9). Will man dies verstehen, so muß man allerdings bedenken,

- daß diese Schüler über Jahre hindurch auf diese Weise des gemeinschaftlichen Gesprächs hingeführt wurden und dabei auch immer wieder die Schwierigkeiten be- und durchgearbeitet hatten, die sich dabei ergaben;
- daß diese Gespräche selbst "sachlich" geführt wurden (10) und als hilfreiche Momente eines dichten Netzes helfender Beziehungen erlebt werden konnten;
- und daß Lehrer im Rahmen dieser Gespräche nicht bloß die widerstandsreiche Aufdeckung und Abwägung von unbewußten und unreflektierten Motiven (Apperzeptionen) verfolgten, sondern auch andere Momente; nämlich: die Vertiefung von Arbeitskontakt, die vorübergehende Entlastung von Schülern und die spätere Einleitung und Besprechung einschlägiger Belastungen, da aus der bloßen Einsicht noch nicht zwingend die dauerhafte Veränderung bestimmter Aktivitätstendenzen resultiere (11).

Wie die Verwirklichung dieser weiteren Momente angestrebt wurde, wird deutlich in einem erhaltenen Protokoll jenes Klassengesprächs, in dem KURTS Diebstahl (siehe oben) eines Taschenmessers Erörterung fand (AAI, 1985):

Als deutlich wurde, daß es Kurt war, der Fritzens Taschenmesser gestohlen hatte, begegnete ihm "begreiflicherweise eine einzige Mauer der Ablehnung ...: Wir wollen mit Kurt nichts zu tun haben. Einen Dieb können wir nicht brauchen." Um den Arbeitskontakt in der Klassengemeinschaft wieder zu stärken, zeigte der Lehrer für diese Haltung zunächst Verständnis, doch fragte er dann: "Wer von euch hat noch nie etwas genommen. Es soll jetzt der aufstehen, der noch nie der Mutter ein Stückerl Zucker oder der Schwester ein Stückerl Schokolade gegrapt hat! ... Also habt ihr alle schon einmal diesen Fehler gemacht." Um nun die Ablehnung der Klasse weiter zu mildern, betont der Lehrer auch, daß ihm Kurt letztlich mehr leid tue als Fritz; denn ein hübsches Taschenmesser kann man ersetzen; "aber die Tatsache, daß unser Kurti etwas genommen hat, was ihm nicht gehört, bleibt weiterhin".

Auf diese und weitere Interventionen hin gelingt es dem Lehrer, (a) bei Kurt die Idee zu stiften, daß Menschen nicht wie Maschinen reparierbar seien, sondern sich nur selbst verändern könnten, und (b) die Klasse zu dem Vorhaben zu gewinnen, Kurt dabei unterstützen zu wollen. Um Kurt etwas zu entlasten, erinnert der Lehrer auch an jene Momente, in denen Kurt mit seiner Geschicklichkeit sehr hilfreich war; doch müsse man sich wohl fragen, was einen wohl veranlassen könnte, einmal "positiven" und einmal "negativen" Tendenzen zu folgen.

Die weiteren Erwägungen bezogen sich dann sowohl auf Kurts Gefühl, vernachlässigt und zu wenig geschätzt zu sein, als auch auf die (mitverantwortliche) Tendenz der Klasse, dies nicht rechtzeitig bemerkt zu haben, sowie auf Fritzens (mitverantwortliche) Prahlereien mit dem Taschenmesser, die Kurt zum Diebstahl geradezu provoziert haben dürften. Dies führte in seiner Gesamtheit zu einigen Konsequenzen, von denen hier bloß die Einleitung der "Belastung" genannt sei: In Gedanken wurde durchgespielt, was man wohl innerlich erlebt, wenn man stehlen

möchte, und was man dagegen tun könne, wobei dem Grundkonzept gemäß (SPIEL, 1947; 152 ff.) diese Überlegungen wohl übergeführt wurden in konkrete Vorhaben und Alltagsbeobachtungen in der Klasse, die Kurt bei der Arbeit an sich selbst unterstützen und Gegenstand künftiger Klassenbesprechungen werden sollten.

2.5. Weitere Schwerpunkte in der Arbeit mit schwierigen Schülern

In diesem Band weisen insbesondere KLEBER und SPECK darauf hin, daß es in den meisten Fällen kaum ausreicht, wenn das Augenmerk bloß auf die Arbeit eines Lehrers mit der Klasse gelenkt wird. Dementsprechend vielfältig waren daher auch die weiteren Arbeitsschwerpunkte, die in der individualpsychologischen Versuchsschule Beachtung fanden:

- Intensive ELTERNARBEIT, die v.a. während der ersten Versuchs-
etappe in Zusammenhang mit den Aktivitäten des Elternvereins
angestellt wurde (vergl. SPIEL und BIRNBAUM, 1929; W. SPIEL,
1981) und durchgängig von der Absicht getragen war, zunächst
auch Eltern mit ihren Apperzeptionstendenzen möglichst dif-
ferenziert zu verstehen, wurden ebenso verfolgt wie
- EINZELBETREUUNGEN: Diese erfolgten zum Teil in enger Kooper-
ation mit anderen Institutionen, sehr häufig aber auch im
Rahmen des Versuchsschulprojektes selbst, wo zum Teil der
pädagogische Leiter SPIEL, zum Teil aber auch einzelne Lehrer
therapeutisch orientierte Erziehungsberatung praktizierten,
die sowohl die Arbeit mit den Schülern als auch mit den Eltern
umfaßte.
- Weiters wurde die Förderung schwieriger (oder schwacher)
Schüler kaum von vereinzelt arbeitenden Lehrkräften, sondern
zumeist vom INSGEAMT DER LEHRKRÄFTE getragen, die in einer
Klasse unterrichteten. Diese koordinierten ihre Hilfestellun-
gen zumeist sehr detailliert, so daß sie kaum Gefahr liefen,
die jeweiligen Intentionen der anderen zu unterlaufen.
- Und schließlich wurde vehement darauf geachtet, daß die Fäden
dieser vielfachen Aktivitäten beim Lehrer selbst zusammenlie-
fen (zumeist beim Klassenvorstand), der angehalten war, seine

pädagogische Gesamtverantwortung nicht an schulfremde Psychologen, Therapeuten, Mediziner ... abzutreten.

Für den letzten Aufgabenbereich bemühte SPIEL gerne den - vielleicht etwas mißverständlichen - Begriff der REGIE, welche der verantwortliche Lehrer im Blick auf den einzelnen Schüler, die Klassengemeinschaft, die Eltern, die Lehrerkollegen, etwaige Therapeuten ... zu führen hatte. Was er darunter verstand, erläuterte SPIEL insbesondere im "Schaltbrett der Erziehung" (SPIEL, 1947); doch findet sich auch in seinem Schlußbericht ein kurzer Hinweis auf die entsprechend koordinierte Arbeit mit MARIA (siehe oben), deren diagnostische Einschätzung er für "so simpel" hält, daß es sich erübrigt, darauf näher einzugehen:

"Maria zerstört in der Schule immer wieder Arbeiten anderer Kinder, wenn sie schöner sind als ihre eigenen. Die Mutter belohnt jede gute Leistung Marias mit Geld. Der Prozeß des Umerziehens ist in diesem Fall gar nicht möglich, ohne das Kind auf die Mutter und die Mutter auf das Kind einzustellen. Ein solches Abstimmen aufeinander aber ist wieder ohne 'Regie' nicht möglich. Die Lehrerin provoziert die Klasse zu einer Aussprache über das Thema: 'Was für ein Unterschied ist zwischen Anerkennung, Belobigung und Belohnung?' In einer folgenden Sprechstunde, das heißt 'Erziehungsberatung', deckt sie Maria den Scheinerfolg ihres Arrangements auf und vereinbart mit ihr zu versuchen, das Eisenbahnnetz von Salzburg zu skizzieren, und mit der Mutter vereinbart sie, daß diese die Skizze abends dem Vater zeigt, den sie aber vorher instruieren muß, nicht das Kind zu loben, sondern an der Skizze allerlei Richtiges anzuerkennen. Ähnliches geschieht einige Male, nach einiger Zeit kommt die Lehrerin auf das Thema der Aussprachegemeinschaft zurück. Maria beteiligt sich an der Diskussion, erzählt von sich und erlebt die Anerkennung der Klasse. Sie ist auf dem Weg, Sachlichkeit zu lernen, die Mutter auf dem Weg des Abbaus ihrer Verzärtelung. Beide beginnen, sich anders aufeinander zu beziehen" (SPIEL, 1956; 11 f.).

2.6. Die Rahmenbedingungen der Versuchsschularbeit

Über Schwierigkeiten und Mißerfolge in der Versuchsschularbeit äußerte sich ein Gutteil der von uns befragten ehemaligen Lehrer keineswegs unkritisch (siehe Kapitel 3); doch betonten sie durchwegs, daß im Rahmen des Schulversuchs gerade auch mit "verhaltensgestörten" Schülern erzieherisch-therapeutische Erfolge erzielt werden konnten, wie sie es später in anderen Schulen kaum wiedererlebten.

Wenn diese Einschätzung stimmt, dann dürften dem Gelingen dieser Versuchsarbeit maßgeblicherweise aber auch die Rahmenbedingungen zugrundeliegen, die für die einzelnen Lehrer nicht nur die Möglichkeit eröffneten, dem individualpsychologischen Schulversuchskonzept zu folgen, sondern die diese Lehrer offensichtlich auch veranlaßten, im Rahmen dieses Konzeptes mit höchstem Engagement zu arbeiten:

a)

Vornehmlich wird in diesem Zusammenhang auf den pädagogischen Leiter SPIEL verwiesen, der nicht mit Verwaltungsaufgaben betraut war und so seine individualpsychologisch-pädagogischen Kompetenzen entfalten konnte, die insbesondere auch von den Lehrern als äußerst hilfreich und ermutigend angesehen wurden (AAI, 1985). Diese Hilfen SPIELS bezogen sich sowohl auf seine entlastende Arbeit im Rahmen der Erziehungsberatung als auch auf eine unmittelbare Arbeit im Unterricht, auf seine Tätigkeit als Lehrer, Berater und Fortbildner ebenso wie auf seine kollegiale Arbeit mit dem Lehrkörper selbst.

b)

Die Kooperation zwischen SPIEL und dem Lehrkörper wird von den Lehrern im Rückblick als eine Zusammenarbeit beschrieben, die - konsequenterweise - denselben Kriterien folgte, wie sie oben für die Arbeit mit der Klassengemeinschaft beschrieben wurden (BOCHDANSKY, 1984). Unter der maßgeblichen Leitung SPIELS erlebten sich die Lehrer aller drei Schulen (vergl. Kapitel 1) als eine zusammengehörende Arbeits-, Verwaltungs-, Erlebnis-, Hilfeleistungs- und Aussprachegemeinschaft, die nur ein gemeinsames Konferenzzimmer teilte. Ausdrücklich wurde versucht, auf

"Prestige, auf Macht zu verzichten und das Sachliche in den Vordergrund zu bringen" (AAI, 1985; 17), was nicht nur intensive Fallbesprechungen, sondern auch ständige Gespräche samt Hospitationen der Lehrer untereinander ermöglichte, welche mit Selbstverständlichkeit und ohne vorhergehende Anmeldung, durchgeführt, nachbesprochen und bei Bedarf zu Stunden mit Team-Teaching umgestaltet wurden (12). Da "nicht jeder Lehrer alle Sachgebiete gleichgut beherrschen kann, kam man überein, daß jeder nach seinen Begabungen und Neigungen sich mit einem bestimmten Gebiet der Pädagogik in besonderer Weise beschäftigen sollte", um diese Kompetenzen in der tagtäglichen Arbeit einzubringen (BOCHDANSKY, 1980; 4); und das ermöglichte es wieder den einzelnen, gezielt und ausdrücklich voneinander zu lernen.

c)

Der intensive Arbeitskontakt konnte - gerade bezüglich der langfristigen Arbeit mit schwierigen Schülern - deshalb gepflegt werden, weil auch in den jeweiligen Parallelklassen der Zehn- bis Vierzehnjährigen bloß zwei Fachgruppenlehrer gemeinsam mit einem Englischlehrer tätig waren und damit über Jahre hinweg ein kleines, eingespieltes Team ergaben, dessen Mitglieder einander zu stützen und sich schnell und unkompliziert zu verständigen pflegten.

d)

Wenn die eben genannten Rahmenbedingungen dazu führten, daß die pädagogische Arbeit der Lehrer gut überschaubar koordiniert werden konnte, dann gilt es auch, an die Konferenzen zu erinnern, in denen kaum Erlässe vorgelesen wurden und auch nur am Rande Administratives besprochen wurde. Konferenzen wurden als Veranstaltungen zur Lehrerfortbildung begriffen, welche insgesamt sehr intensiv gepflegt wurde:

- Ein- bis zweimal pro Woche fanden nachmittags Seminare über Individualpsychologie (zum Teil am Pädagogischen Institut der Stadt Wien) statt.
- Regelmäßig hospitierten Lehrer bei Erziehungsberatungen, die Oskar SPIEL im Stile Alfred ADLERS öffentlich (bzw. halböffentlich) durchführte.
- Fallbesprechungen, Praxisanleitung und Supervisionen standen

an der Tagesordnung;

- und überdies bildeten sich auch private Arbeitsgruppen, die sich in spezielle pädagogische Themen vertieften.

Schließlich wurden einzelne Lehrer aber auch angehalten, sich über die Arbeit mit dem "Wiener Erziehungsbogen" (SPIEL und ZEMAN, 1952) intensiv mit den Fragen der Anamneseerhebung und Dokumentation auseinanderzusetzen und sich überdies systematisch in die "Technik der Erziehungsberatung" einzuschulen. Letzteres wurde wohl erst durch die ausgedehnte Erziehungsberatungstätigkeit im Rahmen der Schule ermöglicht, die ihrerseits aber wiederum der ausgeweiteten Koordinierbarkeit des pädagogischen Geschehens im Hause selbst zugute kam.

e)

Und schließlich sollte auch nicht auf die weiten Handlungsfreiräume vergessen werden, die dem einzelnen Lehrer ebenso offenstanden wie dem gesamten Lehrkörper. Dies dürfte zum Teil in den oben genannten Momenten a) bis d) sowie in den geringen Vorschriften und Veränderungen gründen, mit denen Lehrer damals konfrontiert waren. Solche Freiräume ermöglichten jedenfalls erst die Einführung der Klassenbesprechungsstunden, flexible Stundentausche zwischen den Lehrern, die mehrwöchigen Schullandaufenthalte, die gerade auch erzieherisch-therapeutisch genützt wurden, sowie die enge Miteinbeziehung etwaiger Psychologen, Ärzte, Sozialarbeiter in das Schulgeschehen selbst. Und wenn unser Eindruck stimmt, dann waren es auch diese Freiräume, die dem Engagement der Lehrer insofern förderlich waren, als sie diese Lehrer auf ihre Verantwortlichkeit aufmerksam machten und ihnen überdies die unübersehbare Möglichkeit eröffneten, für sinnvoll gehaltene Aktivitäten weitgehend eigenverantwortlich (und doch gemeinschaftlich) zu entfalten.

3. DIE FRAGE NACH KONSEQUENZEN

Wenn wir den Blick auf Konsequenzen lenken, dann möchten wir vorausschicken, daß die Interventionssequenzen, die in der Arbeit mit schwierigen Schülern gesetzt wurden, freilich weit umfassender waren, als aus den Fallausschnitten hervorgeht, die wir hier

feriert haben. Insbesondere bei SPIEL (1947) finden sich ausführlichere Hinweise auf die Komplexität vieler Anstrengungen wie auf immer wiederkehrende Rückschläge; so wie SPIEL (1956) und BOCHDANSKY (1984) auch den hoch eingeschätzten Schweregrad vieler "Störungen" bei Schülern referieren.

Dennoch meinen wir aber, daß der individualpsychologische Schulversuch im Rahmen seines Grundkonzeptes ERSTENS gezeigt hat, daß Normal Schulen hinsichtlich der Arbeit mit "verhaltensgestörten Schülern" weit mehr Ressourcen besitzen, als man zunächst annehmen möchte. Als keineswegs undurchführbar und überdies dienlich ist dabei der Versuch anzusehen, von der anfänglichen Kommunikation zwischen Schülern, Lehrern und Eltern zur gemeinschaftlichen Kooperation (ANTOCH, 1981) im oben beschriebenen Sinn vorzudringen, wobei die von uns in Kapitel 2 beschriebenen schulstrukturellen Momente als ebenso förderlich wie unersetzlich realisierbar anzusehen sind. Auf folgende Momente achten wir dabei nochmals besonders aufmerksam machen:

auf die Trennung zwischen pädagogischer und administrativer Leitung und die Besetzung der pädagogischen Leitung mit einer Person, die auch in der Lage ist, Praxisanleitung, Lehrerfortbildung und Erziehungsberatung zu leisten;

auf die Schaffung breiter Handlungsspielräume für Lehrer bei gleichzeitiger Einsetzung von wenigen Schwerpunktlehrern pro Klasse und praxisbegleitender Fortbildung, die Lehrer und Leiter auch anhält, gemeinschaftliche und kooperative Arbeitsweisen zu entfalten;

auf die Einführung von Momenten wie "Klassenbesprechungsstunde" und Erziehungsberatung, die es mit möglich machen, daß erzieherisch-therapeutische Arbeiten auch von der Schule selbst in beachtlichem Umfang übernommen werden können; sowie auf die weitestgehend integriert gehaltene Förderung von Problemschülern, da dies eine maßgebliche Bedingung dafür abgibt, daß "die Klasse in die Therapie derjenigen eingebunden werden kann, die Schwierigkeiten haben" (AAI, 1985; 3).

dem letztgenannten Zusammenhang darf auch nochmals darauf hingewiesen werden, daß für einschlägig qualifizierte Lehrer im Falle einer langfristigen Arbeit mit solchen Schulklassen offen-

sichtlich auch die Möglichkeit offensteht, unbewusste Motive und Apperzeptionsweisen von Schülern zur Sprache zu bringen und mit diesen bewußt zu bearbeiten.

ZWEITENS: Im Zuge einer genaueren Analyse des theoretischen Rahmenkonzeptes dieses Schulversuchs gelte es freilich auch, an dieses Konzept selbst kritische Rückfragen zu stellen. Eine dieser Rückfragen könnte sich darauf beziehen, daß die normativen Richtlinien, auf die sich die konkreten Klassengemeinschaften zu einigen hatten, immer wieder mit ethisch gerechtfertigten Ansprüchen gleichgesetzt wurden (BIRNBAUM sprach in diesem Zusammenhang etwa von der "Wohlordnung der Werte", W.Sp.); und eine andere Rückfrage könnte problematisieren, ob es im Rahmen von Schülergesprächen etwa tatsächlich legitim ist, ethischen und normativen Problemlösungsversuchen mit den Begriffen "richtig" und "falsch" zu begegnen, was im Anschluß an die Überlegungen des Editorialartikels zu diesem Band immerhin mit Skepsis bedacht werden darf. Doch erinnert die in diesem Schulversuch deutlich gewordene Überzeugung von der "Richtigkeit" des Konzeptes an eine Beobachtung, die erst jüngst von OELKERS (1986) vorgetragen wurde und eine Konsequenz darstellen dürfte, die es angesichts erfolgter pädagogischer Versuchsarbeit ganz grundsätzlich zu ziehen gilt: daß es nämlich immer entsprechender "einigender" Überzeugungsböden bedarf, wenn pädagogische Versuchsarbeit in größerem Stil Konsequenzen zeitigen und Erfolge erzielen soll (zumal, so kann ergänzt werden, es ja solcher Überzeugungsböden immer schon bedarf, damit Erfolge überhaupt als Erfolge begriffen werden können).

Schließlich möchten wir die Aufmerksamkeit aber nochmals auf das Ende der beschriebenen Versuchsarbeit zurücklenken: Im Schuljahr 1958/59 ging Oskar SPIEL in Pension. Da mit dem inzwischen amtierenden Schulinspektor kein allzu gutes Einvernehmen herrschte, konnten keine einvernehmlichen Gespräche über geeignete Nachfolger geführt werden. Die Versuchsschule war in den letzten Jahren auch mit "schwer- und schwersterziehbaren Schülern" (ROTTENBERG, 1985) überfrachtet worden, deren umfassende Förderung von den einzelnen Lehrkräften auch nicht in jenem anfänglichen Ausmaß geleistet werden konnte. Gastlehrer, die in

das Arbeitskonzept der Schule zu wenig eingeweiht waren und kurz hospitierten, verbreiteten überdies den Ruf einer "wilden Schule" (AAI, 1985; 46). Und schließlich hatte die Tatsache, daß die individualpsychologische Versuchsschule auch in den Medien sowie im internationalen Feld starke Beachtung fand (13), überdies Neider auf den Plan gerufen, eine Weiterführung der Versuchsarbeit auch auf bürokratisch-institutionellem Weg nicht mehr weiter zu fördern.

Prompt wurden nicht weiter qualifizierte Direktoren als Nachfolger bestellt; die Trennung zwischen pädagogischer und administrativer Leitung wurde aufgelöst; zwischen den drei Schulen zog man Trennwände ein; und auch die erst so starke Lehrgemeinschaft sah sich nun außerstande, den bisher beschrittenen Weg fortzusetzen.

Dies macht uns DRITTENS auf die banale und doch zentrale Tatsache aufmerksam, daß über die Fortführung öffentlicher Versuchsarbeit im Rahmen von Schule nicht pädagogische Erwägungen und Analysen, sondern sachfremde politische Urteilssprechungen entscheiden. Sie gilt es, gegebenenfalls gezielt vorzubereiten und zu bedenken. Mitunter mag es aber vielleicht angemessener sein, sich in Hinblick auf solche Urteilssprechungen nicht zu beschneiden und gelungene Arbeit kompromißlos zu beenden, ehe sie verwässert wird. Das birgt dann - neben glaubwürdiger Konsequenz - immerhin die Möglichkeit in sich, zunächst als Mythos weiterzubestehen und dann der Vergessenheit anheimzufallen, um Jahre später wiederentdeckt zu werden und Anlaß zu sein für neue Versuche und Bedenken.

ANMERKUNGEN:

- (1): Vom Wiener Stadtschulrat wurde die Hauptschule in der Staudingergasse 6 offiziell erst ab 1931 als Versuchsschule anerkannt. Nach SPIEL (1956) reichte die tatsächliche Versuchsarbeit aber bis ins Jahr 1920 zurück, als in Wien eine großangelegte Schulreform unter Otto GLÖCKEL begann (vergl. zu dieser Schulreform die jüngeren Darstellungen im "schulheft 37" sowie das Vorwort zu diesem Band, OLECHOWSKI, 1985; SEVERINSKI, 1985 und PFEIFFLE, 1986; Darstellungen unter Bezugnahme auf die individualpsychologische Versuchsarbeit finden sich bei SCHNELL, 1977; SPIEL, 1981 und v.a. KEIM, 1984).
- (2): Ab 1946 wurde die individualpsychologische Versuchsschularbeit im Schulblock Schweglerstraße/Benedikt-Schellingergasse fortgeführt, wo eine Volksschule mit zwei Hauptschulen zu einer Versuchsschule zusammengeschlossen wurde. Diese umfaßte 27 Klassen mit ca. tausend Schülern und 44 Lehrerinnen und Lehrern (SPIEL, 1956, 3).
- (3): Folgende ehemalige Mitarbeiter konnten wir ausfindig machen, die uns alte Materialien sowie schriftliche und mündliche Mitteilungen zukommen ließen (AAI, 1985; BOCHDANSKY, 1984; ROTTENBERG, 1985): Friedl BOCHDANSKY, Maria DOSCHEK, Maria ECKER, Ingeborg FEUCHTMÜLLER, Gertrud GEORGI, Hedwig JOBSTMANN, Auguste MITTEREGGER, Grete MRAK, Karl MÜLLER, Friedrich PFOHL, Maria RATHMAYER, Inge RAUSCHER, Gerda ROCH, Max ROTTENBERG, Helene STIEGLER, Angela TOMANDL, Alexander TIEFENBRUNNER, Irmgard ZEIML.
- (4): Oskar SPIELS Begründungszusammenhang, der an die erkenntnistheoretischen Arbeiten Max ADLERS anknüpft (vergl. dazu die knappe Darstellung bei DATLER, 1982), ist weit differenzierter, als hier vorgestellt werden kann. Auch findet sich in SPIELS Arbeiten (1947, 1948, 1949) die Gegenüberstellung von unabdingbar-impliziten und bewußt-begründeten Geltungsansprüchen nicht so deutlich herausgearbeitet, wie wir es hier getan haben. Ohne dies hier weiter diskutieren zu können, meinen wir aber, eine solche Darstellung über den Verweis auf die Passagen von SPIEL (1947, 30; 1948, 146, 148) rechtfertigen zu können.
- (5): Bei der Darstellung dieses Konzeptes (SPIEL, 1947, 38 ff.; 1950, 66 f.) folgen wir zum Teil der Terminologie jüngerer individualpsychologischer Darstellungen, wie man sie vor allem bei ANTOCH (1981), W. SPIEL (1983), DATLER (1986a), TITZE (1987) oder DATLER und REINELT (1987) findet.
- (6): Konrad BUNDSCHUH würde - seinem Beitrag zu diesem Band entsprechend - hier wohl von "basalen" Fähigkeiten sprechen.
- (7): Dies ähnelt besonders dem Team-Kleingruppen-Modell, wie es von KEIM und WINKEL in diesem Band beschrieben wird.
- (8): Zur theoretischen Fundierung vergl. DATLER und REINELT (1987) sowie FIGDOR in diesem Band. Vergl. dazu überdies, daß der individualpsychologische Begriff der "tendenziellen Apperzeption" die weitgehend selben Momente meint wie der psychoanalytische Begriff der "Selbst- und Objektpräsenzen" (DATLER, 1986a).

- (9): Dieses Klassengespräch mag von SPIEL und BIRNBAUM (1946) zur Publikation geglättet worden sein; doch geht aus Briefen von Besuchern der Schule, aus Schülererinnerungen und aus anderen vorfindbaren Besprechungsprotokollen hervor, daß die Grundprinzipien des hier vorgestellten anspruchsvollen Klassengesprächs auch in anderen Aussprachestunden in überraschend differenzierter Weise verwirklicht werden konnten (AAI, 1985).
- (10): So kommentiert BIRNBAUM das gesamte publizierte Gespräch mit Walter: "Gewöhnlich wird der Schuldige immer mehr in das Eingeständnis seiner Schuld hineingefoltert; hier wird der Junge, der Ausreden gebraucht, um seiner Aufgabe zu entgehen, nicht weiter beachtet, nachdem seine Rolle als Illustration einer allgemein falschen Verfahrensweise: der Ausrede, ausgespielt ist. Die Erziehungsstunde ist zu einer 'ganz gewöhnlichen Unterrichtsstunde geworden', in der man sich wenigstens während der Zeit der Erarbeitung seiner Unwissenheit oder Ungeschicklichkeit nicht zu schämen braucht" (SPIEL und BIRNBAUM, 1946; 84).
- (11): Die Fünfgliedrigkeit "Kontakt - Entlastung - Aufdecken - Belastung - Ablösung" findet sich umfassender beschrieben bei SPIEL (1947).
- (12): So die Erinnerungen von Lehrern: "...daß jeder Kollegen zu jedem zu jeder Zeit hineingehen kann. Denn ich glaube, man lernt am meisten, wenn man in der Klasse ist und den anderen zusieht. Und das habe ich nirgends mehr erlebt, daß man einfach hineingehen konnte und sich hinsetzen konnte, egal ob du jetzt geschwommen bist, ob das eine graue Stunde war oder eine herrliche ..." (AAI, 1985; 4). Oder: "...daß wir untereinander kein Prestige-Denken entwickelt haben. In dem Augenblick, wo ich ohne weiteres jemandem sagen kann, daß ich hier einen Fehler gemacht habe, und nicht darauf bestehe, daß ich unbedingt recht habe, sondern es geht um die Sache und nicht unbedingt um das Recht, und das hat SPIEL mit jedem einzelnen von uns besprochen. Und daher konnte ich mit den Kollegen reden und zu ihnen in die Klasse kommen und sagen, du, das habe ich falsch gemacht. Und in dem Augenblick, wo man nicht mehr darauf aus ist, sich selbst über jemanden zu stellen ... dieses Erheben über den anderen und die anderen dabei Herunterdrücken, was ja in vielen Lehrkörpern der Fall ist ... das hat uns alle, glaube ich, sehr bewegt" (AAI, 1985; 17).
- (13): So wurde die Arbeit der Versuchsschule nicht bloß von der UNESCO als "psychohygienisch wegweisend und vorbildlich" registriert; international bunt zusammengesetzt waren auch die "3986 Besucher, von denen viele spontan ihre Bewunderung über die von der Schule geleistete Arbeit im Gästebuch ausdrückten" (AAI, 1985).