

Göppel, Rolf

## **Die Burlingham-Rosenfeld-Schule in Wien (1927-1933) - Schule und Unterricht für die Kinder des psychoanalytischen Clans**

*Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991) 3, S. 413-430*



Quellenangabe/ Reference:

Göppel, Rolf: Die Burlingham-Rosenfeld-Schule in Wien (1927-1933) - Schule und Unterricht für die Kinder des psychoanalytischen Clans - In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991) 3, S. 413-430 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-124930 - DOI: 10.25656/01:12493

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-124930>

<https://doi.org/10.25656/01:12493>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 37 – Heft 3 – Mai 1991

## I. Essay

HORST RUMPF                      Erlebnis und Begriff: Verschiedene Weltzugänge  
im Umkreis von Piaget, Freud und Wagen-  
schein 329

## II. Thema: Schulgeschichte

GERT SCHUBRING                      „Durchschnittsmenschen, ... nicht Genies“ – Zu  
den Widerständen gegen die neuhumanistische  
Bildungsreform 347

MICHAEL SAUER                      „Es schärfet des Menschen Verstand ...“ – Die  
Entwicklung des Rechenunterrichts in der preußi-  
schen Volksschule 371

CLAUS-HINRICH OFFEN                      Schule und Gesellschaft während des Vormärz in  
der Freien und Hansestadt Lübeck 397

ROLF GÖPPEL                      Die Burlingham-Rosenfeld-Schule in Wien  
(1927–1933) – Schule und Unterricht für die Kin-  
der des psychoanalytischen Clans 413

## III. Diskussion

JÜRGEN OELKERS                      Das Ende der „sozialistischen Erziehung“? – Be-  
merkungen zum Verhältnis von Utopie und Wirk-  
lichkeit in der Pädagogik 431

## IV. Besprechungen

- HILDEGARD  
FEIDEL-MERTZ      LUDWIG LIEGLE/FRANZ-MICHAEL KONRAD (Hrsg.):  
Reformpädagogik in Palästina. Dokumente und  
Deutungen zu den Versuchen einer „neuen“ Erzie-  
hung im jüdischen Gemeinwesen Palästinas  
1918–1948 453
- FRANZ-MICHAEL KONRAD      SHIMON SACHS: Stefa. Stefania Wilczynskas päd-  
agogische Alltagsarbeit im Waisenhaus Janusz  
Korczaks 455
- GÉRARD KAHN      HERWART KEMPER: Erziehung als Dialog. Anfra-  
gen an Janusz Korczak und Platon-Sokrates 459
- ERICH E. GEISSLER      WALTER ASMUS: Richard Kroner (1884–1974).  
Ein Philosoph und Pädagoge unter dem Schatten  
Hitlers 462
- JÖRG RUHLOFF      JÜRGEN OELKERS/WOLFGANG K. SCHULZ/HEINZ-  
ELMAR TENORTH (Hrsg.): Neukantianismus. Kul-  
turtheorie, Pädagogik und Philosophie 464

## V. Dokumentation

- Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 1990 471
- Pädagogische Neuerscheinungen 505

## Contents

### I. Essay

- HORST RUMPF Experience and Concept: Different approaches to the world guided by Piaget, Freud and Wagenschein 329

### II. Topic: The History of Schooling

- GERT SCHUBRING „Average persons, ... not geniuses“ – On the opposition to the neohumanistic educational reform 347

- MICHAEL SAUER „It sharpens man's understanding ...“ – The development of arithmetic in the Prussian „Volksschule“ 371

- CLAUS-HINRICH OFFEN Schooling and Society before 1848 in the Hanseatic Town of Lübeck 397

- ROLF GÖPPEL The Burlingham-Rosenfeld-School in Vienna (1927–1933) – Schooling and instruction for the children of the psycho-analytic clan 413

### III. Discussion

- JÜRGEN OELKERS The Demise of Socialist Education? – Observations on the relation between utopia and reality in pedagogics 431

- IV. Book Reviews 453

- V. Documentation 471

## *Ankündigungen*

Vom 9.–11. Oktober 1991 findet in München der 3. Berufspädagogisch-historische Kongreß statt, der sich dem Thema widmet „Von der Staatsbürgerlichen Erziehung zur politischen Bildung (1901–1991) – 90 Jahre Preisschrift Georg Kerschensteiner“. Anmeldung: Prof. Dr. A. Schelten, Lehrstuhl für Pädagogik, Technische Universität München, Lothstraße 17 (Altbau), D-8000 München 2.

In Berg en Dal (Niederlande) organisiert das „european education network“ vom 14. bis 16. November 1991 ein Symposium zum Thema „Alte Menschen und Bildung – ein Spiegelbild für die Gesellschaft“. Nähere Information und Anmeldung: Symposium ouderen en educatie, P/A volkshogeschool ons erf, postbus 1, NL-6570 AA Berg en Dal, Tel.: 0031/8895/41744, Fax: 0031/8895/42661.

Am 31. Mai findet in Würzburg die 14. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Geschlechtererziehung e. V. statt. Das Thema lautet: „Die Aufgaben der Sexualpädagogik in einem vereinigten Deutschland“. Kontakte: Dipl.-Päd. Linus J. Dietz, Deutsche Gesellschaft für Geschlechtererziehung e. V. (DGG) Bonn, Universität Koblenz-Landau, Westring 10a, D-6740 Landau, Tel.: 0931/286100.

## *Verlagsmitteilung*

Die Kostenentwicklung gerade bei spezialisierten Fachzeitschriften macht eine Preiserhöhung bei der Zeitschrift für Pädagogik unumgänglich.

Von der Ausgabe 3/91 an betragen die Bezugsgebühren für ein Jahresabonnement DM 128,-, für ein Studentenabonnement DM 98,-, jeweils zuzüglich Versandanteil.

Von diesem Zeitpunkt an beträgt der Preis für ein Einzelheft DM 32,-, zuzüglich Versandkosten.

Wir bitten herzlich um Verständnis für die Preiserhöhung.

## *Beilagenhinweis*

Dieser Ausgabe der Z.f.Päd liegen Prospekte des Klinkhardt Verlags, 8173 Bad Heilbrunn, und des Ehrenwirth Verlags, 8000 München, bei.

## *Vorschau auf Heft 4/91*

Themenschwerpunkt „Familie und Bildung“ mit Beiträgen von Y. LÜDERS, H. ELSKEMPER-MADER u. a.; weitere Beiträge zum Thema „Internationale Pädagogik“ sowie ein Essay von C. SCHWEPPE.

### *Mitteilung der Redaktion*

Am 7. Februar 1991, kurz vor der Vollendung seines 88. Lebensjahres, ist in Tübingen OTTO FRIEDRICH BOLLNOW verstorben. Er war Mitbegründer und Mitherausgeber der „Zeitschrift für Pädagogik“ seit 1955. Die Zeitschrift verliert in ihm einen Autor, der stilbildend gewirkt und die pädagogische Diskussion nachhaltig beeinflusst hat. OTTO FRIEDRICH BOLLNOW gehörte zu den wenigen fachübergreifend arbeitenden Pädagogen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, der einer Tradition philosophischer und anthropologischer Begründung der Erziehung und Bildung verpflichtet war und dieses Geschäft einer isolierten Einzelwissenschaft nicht anvertrauen wollte. Seine von DILTHEY ausgehende, lebensphilosophische Orientierung hat alltägliche Phänomene und konkrete Strukturen der Erziehung erschlossen, die zu Recht *existentiell* genannt wurden. Dabei sind vor allem die *unstetigen* Prozesse beachtet worden, die die Pädagogik belehrt haben, daß ihre Arbeit keinem linearen Fortschrittsmodell und keiner „Vollendung“ dienen kann oder darf. Daß *Krisen* erziehen können und das Leben nicht wirklich antizipierbar ist, gehören zu den zentralen Einsichten einer pädagogischen Theorie, die sich ihrer tiefen Antinomien bewußt ist und den Spannungen ihrer Praxis nicht entgehen kann oder will. Diesen Grundgedanken hat OTTO FRIEDRICH BOLLNOW anthropologisch durchgearbeitet, aber immer auch an den konkreten Phänomenen des Lebens überprüft. Es ist sicher kein Zufall, daß diese Bemühungen mit einem Argument endet, das dem Prinzip Hoffnung gewidmet ist.

# Zeitschrift für Pädagogik

## Beltz Verlag, Weinheim und Basel

*Anschriften der Redaktion:* Prof. Dr. Jürgen Oelkers (*geschäftsführend*), Universität Bern, Pädagogisches Institut, Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern (Tel.: 0041-31/658291), Telefax: 0041-31/653773. Prof. Dr. Achim Leschinsky, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33. Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Universität Frankfurt, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaften, Feldbergstr. 42, 6000 Frankfurt/M. 11. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Université de Fribourg, Lehrstuhl für Sozialarbeit, Rue St. Michel 6, CH-1700 Fribourg (Tel.: 0041-37/219715/16). Heinz Rhyn (Redaktionsassistent), Universität Bern, Pädagogisches Institut, Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern (Tel.: 0041-31/658380).

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf S. IX/X in Heft 4/1989 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1–2 Beihefte) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 128,- + Versandkosten. Inland DM 6,-, europ. Ausland DM 10,80, Preise für außereurop. Ausland und besondere Versendungsformen auf Anfrage. Ermäßigter Preis für Studenten DM 98,- + Versandkosten. Vorzugsangebot zum Kennenlernen DM 30,- (2 Hefte, portofrei). Preis des Einzelheftes DM 32,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Das Vorzugsangebot zum Kennenlernen geht automatisch in ein Jahresabonnement über, wenn nach Erhalt des zweiten Heftes nicht abbestellt wurde. Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach. Anzeigenverwaltung: Brigitte Bell, Julius Beltz GmbH & Co. KG, Postfach 100154, 6940 Weinheim, Tel.: 06201/600780, Telefax 06201/17464. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen und der Verlag entgegen. Abobetreuung Inland/Ausland (außer Schweiz): Beltz Zentralauslieferung, Postfach 100161, 6940 Weinheim, Tel. (06201) 703-227, Telefax (06201) 703-221. Vertrieb Schweiz: BSB Buch-Service Basel, Postfach, CH-4002 Basel, Tel. 061/239470.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

ROLF GÖPPEL

## Die Burlingham-Rosenfeld-Schule in Wien (1927–1932)

*Schule und Unterricht für die Kinder des psychoanalytischen Clans*

### *Zusammenfassung*

Selbst im Kreis der psychoanalytisch interessierten Pädagogen ist bisher kaum bekannt, daß in Wien von 1927–1932 eine psychoanalytisch inspirierte „Alternativschule“ mit ERIK ERIKSON und PETER BLOS als Lehrern existierte. Zunächst wird die Entstehungsgeschichte dieser Schule geschildert und die daran beteiligten Personen werden vorgestellt. Dann wird anhand von konkreten Beispielen die dort praktizierte Form von Unterricht aufgezeigt. Dabei werden besonders die Merkmale der Unterrichtsgestaltung, die direkt oder indirekt von psychoanalytischen Überlegungen ausgingen, diskutiert und die Frage gestellt, in welchem Sinn man bei der Burlingham-Rosenfeld-Schule von einer „psychoanalytischen Schule“ sprechen kann. Ausgehend von persönlichen Erinnerungen ehemaliger Schüler dieser Schule wird ferner versucht, „Geist“ und „Ethos“ jener kleinen Privatschule zu beschreiben, sowie darzustellen, welche biographische Bedeutung es für die Kinder des „psychoanalytischen Clans“ hatte, in einer so stark „psychoanalytisch getränkten“ Atmosphäre aufzuwachsen. Zum Schluß wird die überaus wichtige Bedeutung der Dokumentation pädagogischer Experimente hervorgehoben.

Die Epoche der Reformpädagogik, der ja die Blütephase der psychoanalytischen Pädagogik zeitlich noch angehört, war geprägt von einer leidenschaftlichen Auseinandersetzung um die richtige, kindgemäße Form von Schule und Unterricht. Eine Vielzahl von Konzepten wurde entwickelt und praktisch erprobt: „Arbeitsschule“, „Tatschule“, „Lebensgemeinschaftsschule“, „Jena-Plan-Schule“, „Waldorfschule“, „Montessori-Schule“ ... Fast in jeder Ausgabe der Zeitschrift „Das Werdende Zeitalter“, dem Organ des „Internationalen Arbeitskreises für Erneuerung der Erziehung“, werden Schulmodelle aus dem In- und Ausland vorgestellt. Das Thema Schule und Unterricht nimmt in der „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik“ dagegen nur eine relativ randständige Position ein. Hier stehen sehr viel mehr Phänomene des Kinderlebens wie Spiel, Sexualität, Aggression, Phantasie, Traum und Angst, spezifische Entwicklungsprobleme wie Verwahrlosung oder Neurose sowie pädagogische Konfliktlagen wie Lohn und Strafe oder Aufklärung im Mittelpunkt.

Stellt man die Frage, wie die Vertreter der psychoanalytischen Pädagogik über das Thema Schule und Unterricht gedacht haben, dann kommen einem vor allem zwei Namen in den Sinn: HANS ZULLIGER und SIEGFRIED BERNFELD. Diese Namen stehen gleichzeitig für zwei ziemlich konträre Weisen der Beschäftigung mit diesem Thema. Hier der Schweizer Landschullehrer HANS ZULLIGER, der von seinen „Psychoanalytischen Erfahrungen aus der Volksschulpraxis“ (1921) berichtet und „Aus dem unbewußten Seelenleben unserer Schuljugend“ (1927) erzählt. Er verwendet die Psychoanalyse hauptsächlich, um die Beziehungsstrukturen im Klassenzimmer besser zu verstehen und kon-

krete Episoden aus dem Schulalltag aufzuklären. Die Institution Schule in ihrer bestehenden Form nimmt er dabei als mehr oder wenig selbstverständlich hin und stellt ihre Funktion und ihre Legitimation nicht grundsätzlich in Frage.

Ganz anders dagegen SIEGFRIED BERNFELD, der sich kaum für konkrete Erfahrungen aus der Schulpraxis interessiert, aber dafür sehr scharfsinnig die Rolle der Institution „Schule“ in der kapitalistischen Gesellschaft analysiert. Die wohlmeinenden Versuche idealistisch gesonnener Schulmänner, in diesem System durch verfeinerte pädagogische Mittel wahre Menschenbildung zu verwirklichen, verlacht er als Sisyphosarbeit, die von Anfang an zum Scheitern verurteilt ist (BERNFELD 1979). Seine Kritik an der Institution Schule läßt dabei an Schärfe und Polemik nichts zu wünschen übrig.

Zwischen diesen beiden Extremen: Verbesserung der pädagogischen Situation an der Regelschule durch psychoanalytische Aufklärung des Lehrers und Aufdeckung der Nutzlosigkeit aller individuellen pädagogischen Anstrengungen im bestehenden Schulsystem, verbunden mit der Ablehnung aller pädagogischen Innovationen und Reformversuche, sofern sie nicht auf eine Umwälzung der Gesellschaft als ganzer abzielten, gab es in den zwanziger Jahren noch einen weiteren bemerkenswerten Versuch, auf dem Hintergrund psychoanalytischer Überlegungen die traditionelle Form von Schule und Unterricht zu verändern: Die Burlingham-Rosenfeld-Schule, eine kleine „Alternativschule“, die 1927 in Wien gegründet wurde, um den Kindern der psychoanalytischen „Gemeinde“ eine angemessene Schulbildung zu ermöglichen.

Die Existenz dieser Schule war bisher weitgehend unbekannt. Selbst bei den Autoren, die sich eingehender mit der Geschichte der psychoanalytischen Pädagogik beschäftigt haben, wird sie nicht erwähnt (vgl. REHM 1968, FÜCHTNER 1979, ERTL 1985). Zwar gibt es in den Schriften der maßgeblichen Protagonisten einige Hinweise (vgl. A. FREUD 1980, S. xi, ERIKSON 1977, S. 28), eine wirkliche Vorstellung von dieser Schule erhielt man jedoch erst, als PETER HELLER, ein ehemaliger Schüler, die Erinnerungen an seine Kinderanalyse bei ANNA FREUD veröffentlichte und dabei im Rahmen einer faszinierenden Schilderung des Wiener psychoanalytischen Milieus, in dem er aufgewachsen ist, auch von der Burlingham-Rosenfeld-Schule erzählte (vgl. BITTNER/HELLER 1983)<sup>1</sup>.

### *1. Entstehungsgeschichte und beteiligte Personen*

Wenn man die heutige Diskussion um die Psychoanalyse betrachtet, die gerade bei den diversen Festveranstaltungen anlässlich des 50. Todestages von SIGMUND FREUD eher bedächtig abwägend geführt wurde, nach dem Motto: „Was hat uns FREUDS Lehre heute, fünfzig Jahre nach seinem Tod, noch zu sagen?“, dann kann man sich kaum die Begeisterung und die Hingabe für die gemeinsame Sache vorstellen, welche die psychoanalytische Gemeinde im Wien der zwanziger Jahre erfüllte. „In dem Kreis . . . der um FREUD versammelten Analytiker, in deren Schatten ich aufwuchs“, schreibt PETER HELLER, „war die Psychoanalyse eine Religion, ein Kult, eine Kirche“ (BITTNER/HELLER 1983,

S. 11). Wenngleich keineswegs unumstritten, hatte FREUDS Seelenlehre doch inzwischen weltweite Beachtung, nicht nur in der psychologischen Fachwelt, sondern in der breiten Öffentlichkeit, gefunden. Zahlreiche Ausländer kamen für längere Aufenthalte nach Wien, um sich behandeln bzw. um sich ausbilden zu lassen.

Eine von ihnen war die junge, wohlhabende amerikanische Fabrikantentochter DOROTHY TIFFANY BURLINGHAM. 1925 kam sie ohne ihren Mann, aber mit ihren vier Kindern nach Wien. Sie war einerseits auf der Flucht aus einer unglücklichen Ehe und andererseits auf der Suche nach einer psychotherapeutischen Behandlung für ihren ältesten Sohn BOB. Bald entwickelte sich eine Freundschaft zwischen ihr und FREUDS Tochter ANNA, welche diese beiden Frauen bis zu DOROTHY BURLINGHAMS Tod eng miteinander verbinden sollte. 1928 zog sie mit ihren Kindern in die Berggasse 19 und wohnte eine Etage über den FREUDS. ANNA FREUD wurde so etwas wie eine „Nebenmutter“ für die Burlingham-Kinder und nahm regen Anteil an ihrer Entwicklung. Gleichzeitig wurde DOROTHY BURLINGHAM fast so etwas wie eine „Nebentochter“ SIGMUND FREUDS, indem sie ANNA FREUD bei der Pflege des inzwischen an Krebs erkrankten Vaters und bei den diversen Stellvertreteraufgaben unterstützte (vgl. SALBER 1985, S. 45). Wie wenig persönliche und analytische Beziehungen zu jener Zeit als einander ausschließend betrachtet wurden, kann man daran sehen, daß, obwohl sie alle unter einem Dach wohnten und einen regen persönlichen Kontakt pflegten, DOROTHY BURLINGHAM bei Vater FREUD Analyse gemacht hat und ihre Kinder bei ANNA FREUD in Behandlung waren. FREUD selbst schreibt in einem Brief aus jener Zeit von der „Symbiose mit einer amerikanischen Familie (ohne Mann), deren Kinder meine Tochter mit fester Hand analytisch großzieht“ (BINSWANGER 1956, S. 103f.).

In ihrem Nachruf auf DOROTHY BURLINGHAM ist ANNA FREUD auf die Burlingham-Rosenfeld-Schule und ihren Entstehungszusammenhang eingegangen: „Als Amerikaner und schlimmer noch, als analysierte Jugendliche, paßten ihre Kinder nicht an die gewöhnlichen Schulen Wiens. Das Unbehagen, dem sie dort ausgesetzt gewesen wären, hätte ihre intellektuelle Neugier und ihre Freude am Lernen gefährdet. Die naheliegende Lösung dieses Problems war für sie (DOROTHY BURLINGHAM, R. G.) die Gründung einer eigenen modernen Schule“ (ANNA FREUD 1980, S. xi). Dieses private, familienbezogene Motiv, das am Anfang der Schulgründung stand, klingt so ein bißchen nach der Karikatur von den Millionärskindern, denen mittels Geld alle Probleme aus dem Weg geräumt werden. Nach der Devise: „Was, meine Kinder, es gefällt euch nicht in der Schule? – Okay, macht nichts, Mammi kauft euch eine eigene.“

Es war aber wohl nicht nur ein familienegoistisches Motiv, sondern zugleich die Suche nach einer neuen, dem revolutionären Geist der Psychoanalyse angemessenen Lebensform, die hinter der Schulidee stand. In einem Brief an EVA ROSENFELD, die andere Initiatorin des Projekts, die das Gebäude für die Schule zur Verfügung stellte, berichtet ANNA FREUD von der Begeisterung der Kinder und schwärmt dann mit ihnen davon, daß das Schulhaus nur ein Anfang sein dürfe, daß sie aber noch etwas viel Schöneres miteinander aufbauen müßten,

und sie berichtet von der Idee einer richtigen Farm als gemeinsamem Lebensraum.

DOROTHY BURLINGHAM hatte sich, als sie nach Wien kam, zunächst nach einem Privatlehrer für ihre Kinder umgesehen und fand ihn in der Person des Biologiestudenten PETER BLOS. Er lebte bei den BURLINGHAMS und unterrichtete die Kinder in Deutsch und Naturwissenschaften. Als er nach zwei Jahren seine Stelle kündigen und seine Studien abschließen wollte, erhielt er das Angebot, für seine bisherigen Schüler und einen weiteren Kreis von Kindern psychoanalytisch interessierter Eltern eine eigene Schule einzurichten. Die Gründung einer solchen Privatschule war zu jener Zeit in Österreich relativ unkompliziert, weil es nur eine Unterrichtspflicht, nicht jedoch eine allgemeine Schulpflicht gab. Zudem herrschte in jenen Jahren, nach der GLÖCKELschen Schulreform, ein Klima großer Aufgeschlossenheit für neue pädagogische Impulse (vgl. GLÖCKEL 1923, FISCHL 1929)<sup>2</sup>.

BLOS nahm das Angebot an, aber er brauchte personelle Unterstützung für dieses Vorhaben. Er schlug seinen Freund aus gemeinsamen Karlsruher Gymnasialzeiten als Mitarbeiter vor, den Kunststudenten ERIK HOMBURGER (der sich dann später, nach seiner Emigration in die Vereinigten Staaten, ERIK ERIKSON nannte und unter diesem Namen Berühmtheit erlangte). Dieser hat sich in einer autobiographischen Skizze mit dem Titel „Identitätskrise‘ in autobiographischer Sicht“ (ERIKSON 1979) an die Zeit seines eigenen „psychosozialen Moratoriums“ und an den entscheidenden Einschnitt, den die „Berufung“ an die Burlingham-Rosenfeld-Schule für ihn bedeutete, erinnert. Wäre in Wien 1927 nicht diese heute fast vergessene Schule gegründet worden, BLOS wäre wohl Biologe geworden und ERIKSON wäre vielleicht überhaupt nie mit der Psychoanalyse in Berührung gekommen (und Generationen von Pädagogik- und Psychologiestudenten hätten ohne das so handliche Schema der acht aufeinanderfolgenden Krisen des menschlichen Lebenszyklus auskommen müssen). So aber wurden beide auf ihre Art zu Klassikern der psychoanalytischen Theorie des Jugendalters (vgl. BLOS 1973, 1980, 1988; ERIKSON 1956/57, 1977, 1981).

ERIKSON war zu jener Zeit Mitte zwanzig und verstand sich selbst als Künstler. Er machte hauptsächlich Holzschnitte und hatte immerhin schon gemeinsam mit MAX BECKMANN und WILHELM LEHMBRUCK in München ausgestellt (vgl. COLES 1977, S. 30). Er war an der Kunstakademie eingeschrieben, machte sich aber, rastlos und jugendbewegt, wie er war, immer wieder auf die Wanderschaft und verbrachte lange Jahre in der Toskana. Rückblickend schreibt er: „Ich war zu jener Zeit wohl ein ‚Bohemien‘.“ Erst in der Wiener Zeit und nur mit Hilfe seines Freundes PETER BLOS habe er „regelmäßig arbeiten“ gelernt (ERIKSON 1977, S. 27f.).

PETER HELLER beschreibt seine beiden ehemaligen Lehrer folgendermaßen:

„Administrativer Schulleiter war der systematisch naturwissenschaftlich gesinnte, reichsdeutsche PETER BLOS, ein auffallend gut aussehender, sehr junger Mann, vor dem ich einen Spundus hatte, weil er streng, genau, wohl auch pedantisch war, jedenfalls für Schlamperei und Schwätzen nichts übrig hatte. Sein Mitarbeiter aber, der bohemien-

hafte ‚Maler‘-Freund, der skandinavische ERIK HOMBURGER-ERIKSON (später als Psychologe) berühmt, der uns in den Humaniora unterwies, interessant, lebhaft und fein, zu eigener Arbeit anregend, war mir sehr lieb, gewiß lieber als ich ihm, der mir sanft meine aggressiv zersetzende, dialektisch konträre Aufsässigkeit und Fragerei verwies; wenn wir uns auch gerne über den damals leicht errötenden, hochgewachsenen blonden, eher zarten jungen Mann lustig machten, der, wie MABBIE immer behauptete, an keinem Spiegel vorbeikam, ohne hineinzusehen“ (BITTNER/HELLER 1985, S. 14).

Der empfindsame Künstler ERIKSON entfaltete schnell ein ausgeprägtes Interesse für die Psychoanalyse, wurde als Stipendiat zur psychoanalytischen Ausbildung angenommen, begann seine persönliche Analyse bei ANNA FREUD und veröffentlichte bald erste Abhandlungen in der „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik“, bei denen er sich z. T. ausführlich auf Erfahrungen mit seinen Schülern bezog (HOMBURGER 1930, 1931a, 1931b). Auch seine Frau JOAN, die er in jener Zeit heiratete, wurde als Expertin für Tanz und Rhythmik an die Schule verpflichtet.

Englisch unterrichtete die Amerikanerin MARIE H. BRIEHL. Sie war als diplomierte Lehrerin nach Wien gekommen, um sich von ANNA FREUD in der Technik der Kinderanalyse ausbilden zu lassen. An der Columbia University hatte sie unter anderem bei JOHN DEWEY studiert. Manche Aspekte der Unterrichtskonzeption an der Burlingham-Rosenfeld-Schule dürften von daher vielleicht auch auf sie und ihre Erfahrungen mit der „progressive education“ in den USA zurückzuführen sein.

Ab 1931 war auch AUGUST AICHHORN an der Leitung der Schule beteiligt, und er unterrichtete die älteren Schüler in darstellender Geometrie. AICHHORN hatte während seiner Tätigkeit als Volksschullehrer nebenher noch Maschinenbau studiert und dann später an einer Wiener Berufsschule technische Fächer unterrichtet. Von daher war er mit der Unterrichtsmaterie vertraut.

Obwohl sie selbst keine offizielle Funktion innerhalb der Schule innehatte, spielte natürlich auch ANNA FREUD eine maßgebliche Rolle bei dem Schulprojekt. Sie war zu jener Zeit das organisatorische Haupt der „psychoanalytischen Großfamilie“ (vgl. SALBER 1985, S. 39f.) und sowohl mit DOROTHY BURLINGHAM als auch mit EVA ROSENFELD eng befreundet. Sie war innerhalb dieses Kreises die anerkannte Kapazität auf dem Gebiet der Kinderpsychologie und zudem selbst examinierte Lehrerin. Vor allem aber war sie die Analytikerin von zweieinhalb der Lehrer und von einigen der Schüler der Schule. So schreibt ERIKSON: „ANNA FREUD war natürlich in der ganzen Einrichtung diskret allgegenwärtig“ (ERIKSON 1980, S. 91).

Die Burlingham-Rosenfeld-Schule war eine relativ kleine, überschaubare Einrichtung, die kaum mehr als zwanzig Schüler im Alter zwischen acht und fünfzehn Jahren umfaßte. Zu ihnen gehörten, neben den vier Burlingham-Kindern, u. a. der FREUD-Enkel ERNSTL HALBERSTADT-FREUD, der nach dem Tod seiner Mutter von der Burlingham-Familie quasi adoptiert wurde und später unter dem Namen ERNEST FREUD als Lehranalytiker an der Hampstead Clinic in London tätig war, sowie PETER HELLER, der seine Erfahrungen aus der Kinderanalyse bei ANNA FREUD (zusammen mit ANNA FREUDS Notizen) veröffentlicht hat und damit das Interesse an jener in Vergessenheit geratenen

Schule weckte. Er wurde später DOROTHY BURLINGHAMS Schwiegersohn und arbeitet heute als Literaturwissenschaftler an der University of Buffalo, N. Y. Ferner WALTER AICHHORN und VICTOR ROSENFELD, die Söhne der an der Schulgründung und -leitung beteiligten Figuren der Wiener psychoanalytischen Szene.

Der Unterricht fand zunächst im Haus von EVA ROSENFELD, in der Wattmann-gasse 11, in Wien statt. Als dort der Raum knapp wurde, vergrößerte man dieses zunächst um eine gläserne Veranda mit zwei Räumen, und schließlich wurde im Garten des Grundstücks ein eigenständiges, zweistöckiges Schulhaus gebaut, für das PETER BLOS und ERIK ERIKSON Pläne entworfen hatten. Für EVA ROSENFELD stellte diese Schule, die sich in ihrem Haus und Garten ausbreitete, zugleich eine Art lebendiges Denkmal für die kurz zuvor verstorbene Tochter dar. Sie selber hatte wohl so etwas wie die Rolle einer „Schulmutter“ inne, da sie einige der Kinder in ihrem Haus in Pension hatte und für das leibliche Wohl der Schüler sorgte.

Über das Ende der Burlingham-Rosenfeld-Schule liegen keine genauen Angaben vor. Die Schule war jedoch primär zur angemessenen Beschulung einer bestimmten, begrenzten Gruppe von Kindern und Jugendlichen aus einem ganz spezifischen Erziehungsmilieu gegründet worden und nur sekundär zur Erprobung neuer pädagogischer Ideen. Von daher scheint es so, daß die Schule ihren Zweck erfüllt hatte, als der größere Teil der Schüler das Alter für den Übertritt in die öffentliche höhere Schule – für PETER HELLER war dies beispielsweise das Realgymnasium, das ihn in vier weiteren, weit weniger angenehmen Schuljahren zur Hochschulreife führte - erreicht hatten. So spricht MICHAEL JOHN BURLINGHAM, der Enkel und Biograph von DOROTHY BURLINGHAM, von einem „natural end“ dieses Experiments, als die meisten der älteren Schülergruppe „college age“ erreicht hatten (BURLINGHAM 1989, S. 230). Über den genauen Zeitpunkt der Schulschließung liegen unterschiedliche Angaben vor. MICHAEL JOHN BURLINGHAM datiert sie auf das Frühjahr 1932. Andererseits wird im Lebenslauf von AUGUST AICHHORN erwähnt, daß er von 1931–1933 die formelle Leitung der Schule hatte (WIENER PSYCHOANALYTISCHE VEREINIGUNG 1976, S. 28).

## *2. Der Unterricht an der Burlingham-Rosenfeld-Schule*

Hervorstechendes methodisches Prinzip an der Burlingham-Rosenfeld-Schule, das sie von konventionellen Wiener Schulen unterschied, war die „Projekt-Methode“. Alle Schüler erwähnen in ihren Erinnerungen diese damals völlig neue und revolutionäre Form der Unterrichtsgestaltung. SIGMUND FREUD hatte 1927, also im Jahr der Schulgründung, seine Abhandlung „Die Zukunft einer Illusion“ veröffentlicht. Sie enthält neben einer schonungslosen Abrechnung mit der Religion auch eine handfeste Kritik an den konventionellen Formen der Erziehung und Bildung. Darin findet sich auch der bemerkenswerte Satz: „Denken Sie an den betrüblichen Kontrast zwischen der strahlenden Intelligenz eines gesunden Kindes und der Denkschwäche des durchschnittlichen Erwachsenen“ (FREUD GW Bd. XIV, S. 370). Die Initiatoren der neuen Schule

waren also auf der Suche nach einem Unterrichtskonzept, das eine solche Deformation der kindlichen Neugier, Spontaneität und Lernlust, wie sie ja an der Regelschule tatsächlich häufig zu beobachten ist, vermeidet. Sie fanden es in der von DEWEY entworfenen Erziehungstheorie und speziell in der von ihm zusammen mit KILPATRICK entwickelten „Projekt-Methode“, welche an verschiedenen progressiven Schulen in den USA schon erfolgreich erprobt wurde.

1926 war in der Zeitschrift „Das werdende Zeitalter“ eine Abhandlung über „Neue Erziehung in Amerika“ enthalten. Darin schreibt die Autorin über die „Neuen Schulen“:

„Bei diesen Versuchen steht die ‚Projekt-Methode‘ im Vordergrund, die auf JOHN DEWEYS Philosophie aufgebaut ist und von Prof. KILPATRICK und anderen weitergeführt wurde. Sie besagt, daß alle Lehrgegenstände in Beziehung zu einander stehen, daß sie den Kindern als Teile eines lebendigen Ganzen dargebracht werden müssen, und daß das Lernen nichts als die Weiterentwicklung eines natürlichen häuslichen Lebens sein sollte. Ihre Grundlage ist die Überzeugung, daß ‚das Kind der Ausgangspunkt, das Zentrum und der Endzweck aller Erziehungsbestrebungen ist. Alles pädagogische Studium muß dem Wachstum des Kindes dienen. Eine Welt an Kenntnissen gewinnen und die Seele darüber verlieren ist in der Erziehung so verhängnisvoll wie in der Religion‘.

Die ‚Projekt-Methode‘ besteht nun darin, daß ein Gegenstand oder Vorgang aus dem Leben in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts gestellt wird – etwa Radio, die Straßenbahn, Schifffahrt, eine Bank, Korbflechterei usw. usw. – Daran werden, wie sich das Bedürfnis einstellt, auch die Elementarkenntnisse – Lesen, Schreiben, Rechnen – gelernt und geübt. Die Kinder zeichnen und bauen Modelle, schreiben Briefe, führen Buch und erkennen die Notwendigkeit der primären technischen Dinge“ (ENSOR 1926, S. 221 f.).

Wie eng sich die Gründer der Burlingham-Rosenfeld-Schule an dieses Konzept angelehnt haben, zeigt die folgende Darstellung des Unterrichtsprinzips durch ERIKSON:

„Wir unterrichteten also nach der Projekt-Methode. Die ganze Schule verwandelte sich zum Beispiel für eine bestimmte Zeit in die Welt der Eskimos. Alle Unterrichtsgegenstände hatten dann eine Beziehung zum Leben der Eskimos – Erdkunde, Geschichte, Naturwissenschaften, Mathematik und, natürlich Lesen und Schreiben. Dies führte zu einer raffinierten Kombination von spielerischer neuer Erfahrung, sorgfältigem Experiment und freier Diskussion, während es gleichzeitig all die gelernten Details in einen sinnvollen Zusammenhang brachte“ (ERIKSON 1980, S. 92).

Das „Arktis-Projekt“ war sicher das Musterprojekt an der neuen Schule. Es hat in der Erinnerung der früheren Schüler einen fast legendären Ruf. Es ist auch dasjenige Projekt, das am ausführlichsten schriftlich dokumentiert ist. Zum Jahresende 1929 erstellten die Schüler der Schule nämlich gemeinsam eine recht umfangreiche „Weihnachtszeitung“. Das Titelblatt zierte ein eindrucksvoller Linolschnitt einer Eskimofamilie. Es folgt eine kurze Vorbemerkung der Lehrer, die in komprimierter Form Auskunft gibt über die Arbeitsweise an der Schule:

„Seit Beginn dieses Schuljahres ist unsere Arbeit neu eingeteilt: Die ‚Lernfächer‘ (Ma-

thematik, Geometrie, Latein, Sprachlehre) werden in den ersten zwei Stunden nach festem Stundenplan gegeben. Die übrige Schulzeit ist der ‚Freien Arbeit‘ und dem Englischen gewidmet. Alle zwei Wochen wird von den Lehrern ein neues Thema für die freie Arbeit in großen Zügen vorgestellt (und zwar geographisch, geschichtlich, naturkundlich und physikalisch) und dann von den Schülern in freier Arbeit an Hand von Büchern, Bildern und Modellen ausführlich behandelt. Am Ende der zweiten Woche referiert jeder Schüler über seine Arbeit, deren wichtigster Inhalt in kurzen Zusammenfassungen von allen Schülern aufgeschrieben und gelernt wird.“

Dann folgt eine ganze Reihe kunstvoll illustrierter Schülerbeiträge aus dem Arbeitsgebiet „Die Arktis“, welches während der Monate Oktober, November und Dezember 1929 im Mittelpunkt stand: „Klima und Pflanzenwelt der Arktis“, „Der Wal“, „Das früher wärmere Wetter Spitzbergens“, „Eskimo Houses“, „Der Kajak“, „Ein Fangtag bei den Eskimos“, „Die Frau bei den Eskimos“, „Auf Robbenfang im Jan-Mayen-Meer“, „Heimatliebe – ein Eskimomärchen“ etc. Ein umfangreiches Verzeichnis mit 52 Einzelthemen gibt zum Schluß einen Überblick über alle während dieser Zeit behandelten Gegenstände.

Trotz der offensichtlichen Anlehnung an das Vorbild der „project method“, wie sie von den Vertretern der „progressive education“ in den USA propagiert wurde, fallen auch einige markante Unterschiede auf. Zum einen von der Themenwahl her. Ein zentraler Gedanke von DEWEYS Erziehungstheorie war der, daß die in der Schule behandelten Gegenstände in Zusammenhang mit der Lebenswelt der Schüler stehen und daß gerade die Projekte eine realistische, praxisverändernde Funktion haben sollten, indem sie reale Probleme aus dem Erfahrungsbereich der Schüler aufgreifen und Lösungsperspektiven dafür entwickeln. „Alle Unterrichtsgebiete der Schule“, schreibt DEWEY, „sei es Mathematik, Geschichte, Geographie oder eine andere Wissenschaft, müssen mit dem Bereich der gewöhnlichen Lebenserfahrung in Verbindung stehen. In diesem Punkt steht die neue Erziehung in scharfem Gegensatz zu Erziehungssystemen, die von Gegebenheiten außerhalb des Erfahrungsbereichs der Schüler ausgehen“ (DEWEY 1986, S. 296).

Nun gibt es auf den ersten Blick ja kaum einen Gegenstand, der weiter von der Lebenserfahrung in Wien lebender Jugendlicher entfernt sein könnte als gerade die Kultur der Eskimos. HELLER hat in seinem Rückblick auf die Schule denn auch „etwas Modisches, mysteriös Willkürliches, eine dilettantisch einseitige Konzentration auf relativ weit Abliegendes, wie z. B. die . . . Eskimos, ihre Kajaks, Geräte, Schnee und Eisbauten, Geschichten, Walfang, usw.“ festgestellt (BITTNER/HELLER 1983, S. 15f.). Man könnte somit den Vorwurf, den FREUD in jener bekannten Fußnote aus dem „Unbehagen in der Kultur“ gegen die herrschende Erziehung erhoben hat, daß diese sich nämlich mit den irreführenden Vorstellungen über die menschliche Lebensrealität, die sie den Jugendlichen vermittelte, nicht anders benähme „... als wenn man Leute, die auf eine Polarexpedition gehen, mit Sommerkleidern und Karten der oberitalienischen Seen ausrüsten würde“ (FREUD GW Bd. XIV, S. 494), in genauer Umkehrung an die Lehrer der Burlingham-Rosenfeld-Schule richten.

Es sind keine Begründungen der Stoffauswahl, keine didaktischen Reflexionen

über den Bildungswert der einzelnen Themen erhalten, und man kann nur darüber spekulieren, was wohl der Grund für eine so ausgiebige Beschäftigung mit einem so entfernten Thema gewesen sein mag. Meine Vermutung geht dahin, daß die Kultur der Eskimos symbolisch stand für ein einfaches, hartes, asketisches Leben, für ein Sich-Behaupten trotz schwieriger äußerer Umstände, für Verzicht und Triebbeherrschung. ANNA FREUD hat in ihren Ausführungen über „Ich und Es in der Pubertät“ das Jugendalter als Zeit extremer Ambivalenzen charakterisiert. Der Jugendliche sei „eigennützig und materiell gesinnt, dabei gleichzeitig von hohem Idealismus erfüllt. Er ist asketisch mit plötzlichen Durchbrüchen in primitivste Triebbefriedigungen“ (A. FREUD 1984, S. 107). Sie erklärt diese Gegensätzlichkeit dadurch, daß in der Pubertät ein relativ starkes Es einem relativ schwachen Ich gegenüberstehe. Die Pädagogik bestimmt sie nun als die Wissenschaft, die das Schwanken des kindlichen Ich zwischen Außenwelt und Es genau zu verfolgen habe. Ihre Aufgabe sei es, nach Mitteln zu suchen, „wie sich das Bündnis zwischen Erziehung und Ich immer enger gestalten und der gemeinsame Kampf um die Triebbeherrschung immer wirksamer durchführen läßt“ (ebd., S. 111).

Insofern Unterrichtsinhalte überhaupt als Mittel zur Förderung dieses Zwecks angesehen werden konnten, war das Thema „Eskimos“ wohl ein besonders prädestiniertes. Die allen Unbillen der Natur trotzendes Jäger der Arktis als Identifikationsobjekte für das bedrängte jugendliche Ich. Unter den Händen der psychoanalytisch orientierten Pädagogen wäre es somit zu einer bedeutsamen Veränderung des ursprünglichen Projektgedankens gekommen: Nicht mehr die Bearbeitung äußerer, gesellschaftlicher Realität wäre dann das Ziel eines Projekts, sondern die Bearbeitung innerer, psychischer Realität. Auch wenn das in den erhaltenen Dokumenten der Burlingham-Rosenfeld-Schule nirgendwo explizit erwähnt wird, kann man doch vermuten, daß für die psychoanalytisch orientierten Pädagogen, die dort den Lehrplan gestalteten, ein Kriterium maßgeblich war, das BITTNER in anderem Zusammenhang einmal folgendermaßen formulierte: „Gelernt werden Stoffe, in denen das Ich sich selbst wieder findet, die ihm ein Stück seines eigenen Wesens widerspiegeln, in die einzudringen für das Ich bedeutet, zu sich selber, ‚nach Hause‘ zu kommen“ (BITTNER 1977, S. 8).

Noch in einer anderen Hinsicht wich die an der Burlingham-Rosenfeld-Schule praktizierte Variante der Projekt-Methode deutlich von dem ursprünglichen Projekt-Gedanken ab: DEWEY und KILPATRICK legten großen Wert auf die *gemeinsame* Planung, Durchführung und Reflexion der Projekte durch die weitgehend selbstbestimmte Lerngruppe der Schüler. Gerade die dabei notwendigen Abstimmungs- und Entscheidungsprozesse über die Art des gemeinsamen Vorgehens und über die sinnvolle Aufgabenverteilung sahen sie als hervorragende Lernfelder für demokratische Grundqualifikationen an. Dagegen vermitteln die Dokumente vom Unterricht an der Burlingham-Rosenfeld-Schule eher den Eindruck eines seminarmäßigen Vorgehens, wo zu Beginn die Themen verteilt werden, die die einzelnen Teilnehmer dann individuell bearbeiten, um sie schließlich am Ende den Mitschülern vorzustellen. EVA ROSENFELD hat es in ihren Erinnerungen an die Schule folgendermaßen ausgedrückt: „Every child of every age had his own project to work on“ (ROSENFELD o. J.,

S. 39). Auch diese Abweichung ist wohl keine zufällige, sondern sie entspricht einerseits der individuumszentrierten Grundhaltung der Psychoanalyse überhaupt und andererseits natürlich auch dem damaligen Arbeitsstil am Wiener Psychoanalytischen Institut.

Bei dieser Betonung der individuellen „freien Arbeit“ mag vielleicht auch der Einfluß der MONTESSORI-Pädagogik eine gewisse Rolle gespielt haben. Es gab nämlich Verbindungen zwischen dem „Haus der Kinder“, dem Wiener MONTESSORI-Zentrum und den psychoanalytischen Pädagogen (vgl. BITTNER 1989). Von ANNA FREUD ist bekannt, daß sie eine begeisterte Anhängerin der MONTESSORI-Pädagogik war. ERIK ERIKSON erwarb dort zu jener Zeit seine einzige „offizielle“ pädagogische Qualifikation, das MONTESSORI-Diplom (vgl. ERIKSON 1977, S. 20). In den letzten Jahren vor der Emigration leitete ANNA FREUD schließlich gemeinsam mit DOROTHY BURLINGHAM den dortigen Kindergarten (vgl. PETERS 1979, S. 145).

### 3. *Der Geist der Schule*

Daß es letztlich nicht irgendwelche Besonderheiten des Curriculums oder der Unterrichtsmethodik sind, die die Qualität einer Schule und damit ihre Wirkung auf die Schüler, ihre biographische Bedeutung, ausmachen, dies haben tieferblickende Pädagogen immer schon gewußt. In der berühmten Studie „Fünftehtausend Stunden – Schulen und ihre Wirkung auf Kinder“ von RUTTER u. a. (1980) wurde diese alte Pädagogenweisheit empirisch bestätigt. Die Autoren fassen am Ende ihres Buches die vielen Detaillerggebnisse ihrer Untersuchung in folgendem Satz zusammen: „Die Gesamttendenz unserer Befunde ließ erkennen, daß nicht nur die Art und Weise des Umgangs mit dem einzelnen Schüler, sondern auch das allgemeine Klima, das ‚Ethos‘ der sozialen Organisation ‚Schule‘, von entscheidender Bedeutung war“ (ebd., S. 241).

Was war nun der „Geist“, der „Ethos“ an der Burlingham-Rosenfeld-Schule? PETER HELLER hat in seinen Erinnerungen ein eindrucksvolles Bild davon gezeichnet:

„Die Rosenfeld-Burlingham-Schule war ein herrlich vielversprechendes, privilegiertes, von reinerer, menschlicherer, wahrhaftigerer Gesinnung und einem positiven Sinn für Gemeinschaft durchwehtes Unternehmen in einem lichten, durchsonnten Holzhaus, in dem es sogar gut nach Holz und Linoleum roch; geleitet von immerhin überlegenen, auch und gerade als Menschen gebildeten und sich eines Ideals von Menschlichkeit bewußten, nicht bloß auf Fach oder Karriere bedachten, sondern von humanem Interesse, ja von so etwas wie einem Missionsbewußtsein begeisterten Leuten. Es war eine Schule, in der man Lust an der Arbeit bekam, da man nicht nur gelegentlich im Verfolgen eigener Projekte Initiative entwickeln durfte, sondern alles auf ein Lernen durch intensive ‚freie Arbeit‘ an eignen, vom Schüler gewählten oder ihm – mit seiner Zustimmung – zugeteilten ‚creative projects‘ abgestellt war“ (BITTNER/HELLER 1983, S. 15).

Viele der befragten ehemaligen Schüler vergleichen die Zeit an der Burlingham-Rosenfeld-Schule mit ihren sonstigen Schulerfahrungen, und dabei kommt die psychoanalytisch inspirierte Privatschule meist sehr gut weg. So

schreibt PETER HELLER, sie sei ein „Paradies“ gewesen im Vergleich mit der „rohen Zwangsanstalt“, der Volksschule, die er zuvor besucht hat. Ein anderer Schüler, der an der öffentlichen Schule ebenfalls sehr viel Ärger gehabt hatte und wegen seines rebellischen Verhaltens mehr oder weniger vom Gymnasium verwiesen wurde, meint gar: „it was really a kind of prolonged holiday“<sup>3</sup>.

Den bleibenden Ertrag aus der Zeit an der Burlingham-Rosenfeld-Schule schätzt eine ehemalige Schülerin folgendermaßen ein:

„Rückblickend kann man sagen, sie öffnete unsere Augen für eine weitere Welt, sie eröffnete einen großen Horizont . . . sie zeigte uns verschiedene Wege des Denkens auf . . . wir trafen verschiedene Nationalitäten . . . sie lehrte uns Toleranz . . . und Verständnis. Dies sind Werte, die man aufnimmt, und man kann nicht sagen, woher sie kommen. Aber dies sind die Werte, die die Schule mir gab und für die ich sehr dankbar bin.“

Neben dem pädagogischen Grundkonzept, die Initiative, Selbständigkeit und Lernlust der Schüler dadurch zu unterstützen, daß sie selbstgewählte Themen in der ihnen angemessenen Form bearbeiten konnten, waren es noch zwei weitere Aspekte, die die Burlingham-Rosenfeld-Schule deutlich von den konventionellen Schulen unterschieden: zum einen die sehr ausgeprägte Betonung des musisch-künstlerischen Bereichs. Die Entfaltung der kreativen Potentiale der Kinder durch eigenschöpferisches Tun hatte einen sehr hohen Stellenwert. Von daher stand diese Schule der Kunsterziehungsbewegung durchaus nahe. Promotor und gleichzeitig Experte auf diesem Gebiet, speziell was das bildnerische Gestalten anbelangte, war sicherlich ERIK ERIKSON. Er war einerseits „Chefillustrator“ für den Unterricht, so daß ein Schüler in der Weihnachtszeitung schrieb: „To illustrate our lessons, Herr Erik drew so many posters, that by the end of the year they covered all our walls“, andererseits hat er die Schüler zu recht hohem künstlerischen Niveau in den Techniken des Linoldrucks und Holzschnitts geführt, was ebenfalls in der Weihnachtszeitung eindrucksvoll dokumentiert ist.

Aber nicht nur das Malen, Zeichnen und Drucken wurde gepflegt. EVA ROSENFELD berichtet von einer gemeinsamen Aufführung von HAYDNs „Spielzeugsymphonie“ mit den Kindern, und ERIKSON schildert ein Weihnachtsspiel mit Liedern, Akrobatik und Tanzeinlagen, bei dessen Aufführung der greise und ansonsten zu jener Zeit schon sehr publikumsscheue „Professor“ FREUD höchstpersönlich zugegen war (ERIKSON 1980, S. 92).

Zum anderen berichten all die ehemaligen Schüler von einem recht freundschaftlichen, vertrauensvollen Umgangston zwischen Lehrern und Schülern, besonders zwischen ihnen und dem „Herrn Erik“. Ein besonderer Hinweis auf die Intimität und Unkonventionalität der Schulumosphäre ist vielleicht die Tatsache, daß die ERIKSONS ihren Sohn KAI häufig im Babykorb mit an die Schule brachten, wo die Schüler dann melden mußten, wenn er weint, und wo sie in den Pausen beobachteten, wie er gefüttert und gewickelt wurde. ERIKSON schreibt in seinen Erinnerungen, daß es für alle bereichernd gewesen sei, diese Erfahrung zu teilen (vgl. ERIKSON 1980, S. 92), und eine der ehemaligen Schülerinnen erwähnt, daß das Familienleben der ERIKSONS sie sehr gefesselt hätte.

#### 4. Eine „psychoanalytische Schule“?

Unter den Aufzeichnungen ANNA FREUDS zur Kinderanalyse von PETER HELLER fand sich auch ein Blatt mit ihrem Analysestundenplan vom Februar 1930. Daraus geht hervor, daß manche Schüler offensichtlich regelmäßig dem Unterricht fernblieben, um zu ihren Analysestunden zu gehen (vgl. BITTNER/HELLER 1983, S. 53). In welcher Hinsicht kann die Burlingham-Rosenfeld-Schule, deren Initiatoren, Lehrer, Eltern und Schüler so intensiv in psychoanalytische Zusammenhänge eingebunden waren, nun als eine „psychoanalytische Schule“ bezeichnet werden? ERIKSON hat sich diese Frage in seinem Rückblick auf die Schule explizit gestellt und folgendermaßen beantwortet:

„Man war sich darüber im Klaren, daß manche der Kinder fast täglich Analysestunde hatten. Häufig wurde einem gesagt, daß dieses oder jenes Kind gerade eine ‚schwierige Phase‘ durchmacht, und manchmal wurden die Gründe dafür in der Mitarbeiterbesprechung besprochen. Aber sonst gab es fast nie klinische Gespräche und sicherlich keine individuellen Deutungen. In diesem Zusammenhang muß allerdings erwähnt werden, daß die Beobachtungen, die in der Schule gemacht wurden, hilfreichen Stoff für die psychoanalytische Ausbildung und für frühe psychoanalytische Abhandlungen boten“ (ERIKSON 1980, S. 93).

Es gab also keine spezifische, dem „setting Klassenzimmer“ angepaßte „Technik“ der Psychoanalyse. Es wurden im Unterricht nicht etwa die Beiträge der Schüler analytisch gedeutet, und dennoch war die Atmosphäre analytisch „getränkt“, die Aufmerksamkeit der Lehrer in eine bestimmte Richtung sensibilisiert. Die Akteure waren sich durchaus der Unterschiede zwischen der Rolle des Analytikers und der des Lehrers bewußt, und ERIKSON hat in seiner allerersten Veröffentlichung (damals noch unter dem Namen HOMBURGER) sogar schriftlich Rechenschaft darüber gegeben. Er stellt klar, die „Hauptpflicht“ des Lehrers „und auch der Schwerpunkt seiner erzieherischen Einwirkung liegt im Lehren; er hat zu bilden, darzustellen, zu klären, aufzuklären. Daß er sein neues Wissen von der Welt in diese seine Hauptpflicht hinübernimmt, wird den analysierten Lehrer einerseits vom Analytiker und analytischen Erzieher, auf der anderen Seite von dem alten, nicht durch die Psychoanalyse beeinflussten Lehrer wesentlich unterscheiden. Zwischen beiden wird der analysierte Lehrer etwas Drittes, Einheitliches werden müssen“ (HOMBURGER 1930, S. 202).

Es gibt in dem Aufsatz ERIKSONS einige Hinweise darauf, wie dieses „neue Wissen von der Welt“ an der Burlingham-Rosenfeld-Schule zu spezifischen Aufgabenstellungen für die Schüler und zu bestimmten Formen der Intervention im Konfliktfall führte. So war es zum Beispiel üblich, daß die Schüler von Zeit zu Zeit aufgefordert wurden, Aufsätze zu bestimmten, bewußt projektionsträchtig gewählten Themen zu schreiben. Die Themenstellungen lauteten etwa: „Was wolltest du sein, wenn es dir freistünde zu wählen?“, „Wie wirst du einmal deine Kinder erziehen?“ oder „Was würdest du tun, wenn du plötzlich allein auf der Welt wärst (also etwa keine Eltern mehr hättest) und müßtest dir nun alleine weiter helfen?“ (vgl. HOMBURGER 1931, S. 417). Die Absicht, die dahinter stand, war natürlich, Aufschluß über die unbewußten Wünsche, Ängste und Phantasien der Kinder zu erhalten. Die Schüler wurden ausdrücklich aufgefordert, einfach zu schreiben, wie es ihnen in den Sinn kommt. „Derma-

Ben ermutigt“, schreibt ERIKSON, „überschritten nun die Kinder die Grenzen des Aufsatzes und folgten der Anziehungskraft innerer Bedrängnisse und Wünsche“ (ebd.).

Diese Aufsätze dienten wohl in erster Linie als Materialsammlung für den an psychoanalytischer Kinderforschung besonders interessierten Kreis um ANNA FREUD. Gerade dadurch, daß über einen längeren Zeitabschnitt hinweg die freien Aufsatzproduktionen derselben Kinder verfolgt werden konnten, schienen sie geeignet, unbewußte Dimensionen des Entwicklungsprozesses an objektiviertem Material zu studieren. ERIKSON hat denn auch unter dem Titel „Tribschicksale im Schulaufsatz“ versucht, solche Entwicklungslinien aufzuzeigen. Er ist dabei in seinen psychoanalytischen Interpretationen noch sehr viel enger an klassisch sexualtheoretischen Deutungsmustern orientiert als in seinen späteren Schriften; gleichzeitig auch sehr viel ungestümer, wie man ja überhaupt bei manchen Veröffentlichungen der psychoanalytischen Schülergeneration jener Zeit den Eindruck hat, daß sich die Autoren an Kühnheit der Deutung gegenseitig zu übertreffen suchten. So spekuliert ERIKSON beispielsweise über den Zusammenhang von körperlicher Schönheit und künstlerischer Begabung unter besonderer Berücksichtigung der Symbolbedeutung der Haartracht (wobei er sicherlich auch eine höchstpersönliche Problematik bearbeitet), oder er interpretiert das Lernen als „orale Einverleibung“ und die gemeinsame Arbeit als „stetig organisierten Aggressionstrieb“ (ebd., S. 428). An anderer Stelle spricht er gar von „jener allgemeinsten Kastration, die wir Erziehung nennen“ (ebd., S. 438).

Die Aufsätze wurden den Schülern sicher nicht im Rahmen des Unterrichts gedeutet. Es ist aber bei den engen personellen Verstrickungen durchaus denkbar, daß die dort entwickelten Phantasien im Rahmen der Analysesitzungen der Kinder wieder auftauchten und näher bearbeitet wurden. Auch der schulischen Arbeit wurde jedoch schon eine indirekte therapeutische Funktion zugeschrieben, denn ERIKSON zitiert zustimmend jene Stelle aus dem „Kleinen Hans“, wo FREUD meint, daß die halbe Schlacht schon geschlagen sei, wenn es dem Kind nur gelinge, seinen unbewußten Strebungen Ausdruck zu verschaffen (vgl. ERIKSON 1980, S. 93).

Eine andere Form, wie das neue, psychoanalytische Wissen von der Welt Eingang in die Schule fand, war die direkte Aufklärung über psychische Grundbedingungen der menschlichen Natur und des menschlichen Zusammenlebens. So fordert ERIKSON etwa, schulische Aufklärung dürfe sich nicht auf bloße Information über die Tatsachen der Sexualität beschränken, sondern vielmehr sei ein Lehren notwendig, „das über die Welt der Affekte überhaupt aufklärt ... eine Darstellung des Lebens, in der die Allgegenwart der Triebe ... nicht dem Verschweigen anheimfällt, das die Kindheit mit ihren Kämpfen so hoffnungslos isoliert“. Er beschwört die „heilende Macht des Von-sich-Wissens“ als den bedeutsamsten Beitrag der Psychoanalyse zur Erziehungswissenschaft (HOMBURGER 1930, S. 216). Es findet sich schließlich auch ein instruktives Beispiel dafür, wie an der Burlingham-Rosenfeld-Schule versucht wurde, diese Forderung in die Praxis umzusetzen:

„Ich hatte einmal Gelegenheit, etwa zehn unserer 12–13jährigen außerhalb der Schule

zu beobachten, hatte an ihrem Benehmen manches Bedenkliche auszusetzen und beschloß, mit ihnen eine energische und tiefgehende Aussprache über unsere augenblickliche Erziehungslage herbeizuführen.

Zunächst war für einige die Erklärung mancher Dissozialität sehr bald in der ‚Wut‘ gefunden, einer (wie sie bald fanden) oft ‚sinnlosen‘ Wut. Andere kamen bald dahinter, daß diese Wut einer gewissen nach innen gerichteten Wut korrespondiere, die sie ebenfalls hindere, unbefangen der Gemeinschaft zu folgen. Bei dieser Erkenntnis begannen sich nun die analysierten und nichtanalysierten Kinder plötzlich so zu verstehen, wie ich es vorher nie für möglich gehalten hatte. Ich selbst konnte (wie es sich in der Unterhaltung ergab) eine ganze Reihe von Beispielen aus unserem Geschichtsunterricht mit ihren Gefühlen in direkte Beziehung bringen. Wir hatten z. B. von den Eskimos gelernt, daß sie statt Gerichtsverhandlungen einen sogenannten Trommelwettbewerb veranstalteten, wobei die Gegner sich so lange zu verspotten hatten, bis einer von ihnen von der lachenden Menge knock out erklärt wird. Ein kleines Mädchen fand gleich den richtigen Punkt: ‚die können das machen‘, sagte sie, ‚weil sie keine Schimpfwörter haben, wir würden gleich ‚Schwein‘ oder ‚Idiot‘ sagen und dann wären alle wieder böse.‘ – Ein anderes Beispiel ‚angewendeter‘ Geschichte ist die Erzählung Amundsens, der während dem Flug der ‚Italia‘ trotz einer unbeschreiblichen Wut auf Nobile sich doch strikt dessen Befehl unterstellte, solange das Schiff in der Luft war. – Kurz, wir besprachen Beispiele der Wut, berechtigter und unberechtigter, und Beispiele von sozialer Beherrschung dieser Wut. Mit dieser Anerkennung der Wut als einer allgemeinen Tatsache, die nicht nur die Schuld des Einzelnen ist, der sie mit sich herumträgt, begann sich nun alles Mögliche in den Kindern zu regen: und sie redeten über geäußerte Aggression, gefühlte Aggression, Schuldgefühl und Strafbedürfnis in einem inneren Zusammenhang, zu dem Erwachsene kaum fähig wären. Sie gestanden offen, daß ihr Strafbedürfnis bei uns nicht befriedigt werde, einer sagte z. B.: ‚Ja in den anderen Schulen, da hat es noch Spaß gemacht, einem Lehrer einen Zettel an den Rock zu stecken, aber hier macht das keinen Spaß mehr.‘ Ein anderer sagte: ‚Wir sind wie Bälle, die explosiv geladen sind, und plötzlich kommen wir in einen luftleeren Raum‘“ (ebd., S. 214f.).

Die unmittelbare, nichtintendierte Folge dieses Aufklärungsgesprächs über die Allgegenwart aggressiver Strebungen war, daß sich am nächsten Tag die größeren Jungen prügeln. Dennoch hält ERIKSON an seinem Konzept „Aufklärung über das Triebgeschehen“ fest. Und in der Form, wie es geschildert wird, d. h. nicht lehrplanmäßig festgelegt, sondern spontan, im Anschluß an konkrete Konfliktsituationen, und nicht abstrakt doziert, sondern gemeinsam an anschaulichen Beispielen und eigenen Erfahrungen erarbeitet, mag eine solche Auseinandersetzung mit dem Thema durchaus etwas zum sozialen Lernen beitragen.

### *5. Die Psychoanalyse in der Erlebenswelt der Kinder*

In der Episode, die ERIKSON schildert, ist eine Konfliktkonstellation angedeutet, die auch in den Erinnerungen mancher Schüler auftaucht: Der Gegensatz zwischen analysierten und nichtanalysierten Kindern, welcher offensichtlich ein ständiges latentes Problempotential darstellte. Die Analyse galt ja in dem engeren Zirkel der Anhänger als so etwas wie eine mystische Einweihung in höhere, oder zumindest selbsttransparentere, wahrhaftigere Weisen des Menschseins. Ein Kind und selbst ein Jugendlicher mit 12–13 Jahren ist nun

aber kaum in der Lage, die Bedeutung des Theoriekomplexes Psychoanalyse und die tiefere Bedeutung dessen, was in der Behandlungssituation geschieht, zu begreifen oder sich gar kritisch damit auseinanderzusetzen. Es wird notwendig die Einstellung seiner nächsten Umgebung übernehmen. Die Burlingham-Kinder, PETER HELLER, ERNST HALBERSTADT-FREUD und andere, hatten sich ja nicht selbst dazu entschlossen, täglich in die Analysestunde zu gehen, sondern sie wurden von ihren analysegläubigen Eltern dorthin geschickt. Selbst wenn diese Stunden unter dem Eindruck der Übertragungsbeziehung – oder sollte man besser sagen der realen Liebesbeziehung zur Analytikerin ANNA FREUD – für sie dann höchstbedeutsam wurden, so änderte dies doch nichts an ihrer Naivität gegenüber dem Verfahren und der dahinterstehenden Theorie. Was bedeutete es aber für ein Kind, in einer so analysegetränkten Atmosphäre aufzuwachsen? Es war wohl durchaus ein durch die Eltern bzw. durch die ganze psychoanalytische Umwelt vermitteltes Elitebewußtsein der in Analyse befindlichen Kinder, das die Ursache für die Konflikte darstellte.

Andererseits gab es an der Schule aber auch nichtanalyisierte Kinder mit relativ großer Distanz und Skepsis gegenüber der ganzen Institution „Psychoanalyse“. So erinnert sich ein ehemaliger Schüler: „Ich war nicht in Analyse und machte mir auch keine großen Gedanken über die Analyse. Ich hatte auch nicht, wie manche anderen, Minderwertigkeitsgefühle gegenüber den Analyisierten. Ich hielt die Analyse für ein minderschweres Unglück, das Manchen traf, so etwa wie der Zahnarzt. Wenn man nicht hingehen mußte, um so besser.“

Eine andere Schülerin schreibt: „Nein, ich war nicht in Analyse. Es war sehr eindeutig, daß ich es nicht sein würde (höchstwahrscheinlich kamen diese starken Gefühle durch meine Eltern). Aber ich erinnere mich an eigene Gefühle, besonders deutlich gegenüber den Burlingham-Kindern. Für mich schien da eine Leere zu sein, verursacht durch die Psychoanalyse. Alles schien von ihnen ausanalysiert zu werden, sie schienen entleert, und ich wollte nicht, daß dies an mir getan würde. Ich schätzte mein inneres Leben.“ Diese Sätze machen um so nachdenklicher, wenn man weiß, daß zwei der vier Burlingham-Kinder in späteren Jahren in das inzwischen nach London verlagerte Zentrum der Psychoanalyse zurückkehrten und sich dort, im Haus von ANNA FREUD und DOROTHY BURLINGHAM, also im gemeinsamen Domizil ihrer Analytikerin und ihrer Mutter, das Leben nahmen (vgl. BITTNER/HELLER 1983, S. 10; BERTHELSEN 1989, S. 150).

Daß das Entwicklungsklima für die betroffenen Kinder in jenem engeren Zirkel des psychoanalytischen Clans trotz oder vielleicht gerade wegen des allzu großen pädagogischen und psychologischen Eifers der beteiligten Erwachsenen nicht nur förderlich war, dies bestätigen ebenfalls die Erinnerungen von PETER HELLER. Auch er war Zeit seines Lebens damit beschäftigt, sich aus den psychischen Verstrickungen jener Zeit zu lösen, und sein Buch ist durchaus als ein Ausdruck dieses Loslösungskampfes zu verstehen. Darin schwingt neben allem Respekt und aller Zuneigung gegenüber ANNA FREUD, der großen Liebe seiner Kindheit, auch sehr viel Bitterkeit mit gegenüber der dogmatischen, kulthaften Art, die in jenen Jahren und z. T. auch noch heute den Umgang mit FREUDS Lehre auszeichnet: „Und mein bitterster Vorwurf gegen ANNA FREUD,

DOROTHY BURLINGHAM und den Kreis der orthodoxistisch gesinnten, anmaßenden, sich autoritär gebärdenden Psychoanalytiker war und bleibt ja, daß sie einen entmündigenden, oft verdummenden Einfluß ausübten, statt weiterzugehen in der Befreiung der Menschen, die im Ansatz der Psychoanalyse als Möglichkeit gegeben zu sein schien“ (BITTNER/HELLER 1983, S. 12).

Diese letzten Bemerkungen treffen mehr die Kinderanalyse und das Wiener psychoanalytische Milieu als Ganzes und weniger die Burlingham-Rosenfeld-Schule. Diese steht auch bei den Kindern, die der Analyse fernstanden, in sehr positiver Erinnerung. Die Burlingham-Rosenfeld-Schule war sicher diejenige pädagogische Institution in der ganzen Geschichte der psychoanalytischen Pädagogik, die am dichtesten am Zentrum und am „Puls“ der psychoanalytischen Bewegung angesiedelt war. Dennoch ist sie sehr viel weniger bekannt als beispielsweise AICHHORNS Fürsorgeerziehungsanstalt in Oberhollabrunn. Dabei ist nach neueren Erkenntnissen durchaus unsicher, inwieweit psychoanalytische Überlegungen überhaupt eine maßgebliche Rolle bei der Einrichtung und Durchführung dieses Übergeheims gespielt haben. Der wesentliche Unterschied liegt jedoch darin, daß AICHHORN die dort gemachten Erfahrungen später ausführlich psychoanalytisch interpretiert und veröffentlicht hat (AICHHORN 1977). Hätten BLOS und ERIKSON ihr Schulkonzept und ihre dort gesammelten Erfahrungen ebenfalls entsprechend aufbereitet und in einem Buch veröffentlicht, etwa mit dem Titel „Lernende Jugend – Die Psychoanalyse in der Schulerziehung“, wer weiß, vielleicht hätten sie damit eine Tradition psychoanalytisch orientierter Schulpädagogik grundgelegt, die der der analytischen Heimpädagogik nicht nachstünde.

### *Anmerkungen*

- 1 BITTNER und HELLER beabsichtigten, die Geschichte dieser Schule genauer zu rekonstruieren, und sie haben zu diesem Zweck Fragebogen an die ehemaligen Schüler und Lehrer verschickt. Von einigen der Mitschüler liegen inzwischen relativ ausführliche Schilderungen ihrer Erinnerungen an die Burlingham-Rosenfeld-Schule vor. Die ehemaligen Lehrer der Schule, beides heute hochbetagte und prominente psychoanalytische Autoren, haben sich zu einer Mitarbeit an diesem Projekt leider nicht bereit gefunden. Deshalb liegt dieses Vorhaben vorläufig „auf Eis“. An dieser Stelle möchte ich mich bei GÜNTHER BITTNER und PETER HELLER dafür bedanken, daß sie mir zur Ausarbeitung der vorliegenden Darstellung ihre Materialsammlung zur Verfügung gestellt haben.
- 2 Aus dem vorliegenden Material über die Burlingham-Rosenfeld-Schule geht nicht hervor, inwieweit sie der Wiener Schulaufsicht unterstellt war. Diesbezügliche Recherchen in den Archiven des Wiener Schulamts blieben erfolglos. Es fanden sich dort keine einschlägigen Dokumente wie z. B. Anträge auf Schulgründung, Protokolle von Schulratsbesuchen etc. Es ist denkbar, daß gegenüber den Behörden das ganze Projekt gar nicht als eigenständige Schule, sondern einfach als erweiterte Form von Privatunterricht firmierte. Jedenfalls muß festgestellt werden, daß die Initiatoren der Burlingham-Rosenfeld-Schule, und die Freudianer überhaupt, in weit größerer Distanz zu den Wiener Schulreformern um OTTO GLÖCKEL standen als der Kreis der Individualpsychologen um ALFRED ADLER. Dort gab es nämlich enge Kontakte. So war z. B. CARL FURTMÜLLER, der 1914 gemeinsam mit ADLER das individualpsycho-

logisch-pädagogische Grundlagenwerk „Heilen und Bilden“ herausgegeben hatte, später selbst Landesschulinspektor in Wien. Das von den Adlerianern entwickelte Schulmodell, über das OSKAR SPIEL dann erst nach dem Zweiten Weltkrieg ausführlich berichtete (vgl. SPIEL 1947), hatte den offiziellen Status einer „Individualpsychologischen Versuchsschule“. Im Gegensatz zur Burlingham-Rosenfeld-Schule war sie keine elitäre Privatschule, sondern normale Sprengelschule eines Arbeiterbezirks. Gegenseitige Bezugnahmen oder Abgrenzungen zwischen diesen beiden tiefenpsychologisch inspirierten Schulprojekten sind mir nicht bekannt. Die Kommunikation zwischen den beiden Wiener „Lagern“ war wohl schon zu Anfang der zwanziger Jahre weitgehend eingestellt und beschränkte sich auf gelegentliche polemische Abgrenzungen in den theoretischen Schriften.

3 Diese und die folgenden Schülererinnerungen stammen aus den Antworten auf den Fragebogen, den BITTNER und HELLER an die ehemaligen Klassengefährten PETER HELLERS verschickt haben.

### Literatur

- ADLER, A./FURTMÜLLER, C.: Heilen und Bilden. Grundlagen der Erziehungskunst für Ärzte und Pädagogen. München <sup>2</sup>1922.
- AICHHORN, A.: Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung. Bern/Stuttgart/Wien <sup>9</sup>1977.
- BERNFELD, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt a. M. <sup>3</sup>1979.
- BERTHELSEN, D.: Alltag bei Familie Freud. Die Erinnerungen der Paula Fichtel. München 1989.
- BINSWANGER, L.: Erinnerungen an Sigmund Freud. Bern: Francke 1956.
- BITTNER, G.: Vergessene Dimensionen des Lernens. Vorwort. In: NEIDHARDT, W.: Kinder, Lehrer und Konflikte. Vom psychoanalytischen Verstehen zum pädagogischen Handeln. München 1977.
- BITTNER, G.: Maria Montessori und das Unbewußte. In: FUCHS, B./HARTH-PETER, W. (Hrsg.): Montessoripädagogik und die Erziehungsprobleme der Gegenwart. Würzburg 1989.
- BITTNER, G./HELLER, P. (Hrsg.): Eine Kinderanalyse bei Anna Freud (1929–1932). Würzburg 1983.
- BLOS, P.: Adoleszenz. Stuttgart 1973.
- BLOS, P.: Der zweite Individuierungs-Prozeß der Adoleszenz. In: DÖBERT, R./HABERMAS, J./NUNNER-WINKLER, G.: Entwicklung des Ichs. Köln <sup>2</sup>1980.
- BLOS, P.: The Place of the Adolescent Process in the Analysis of the Adult. In: The Psychoanalytic Study of the Child, Vol. 44 (1989), S. 3–18.
- BURLINGHAM, M. J.: The last Tiffany. A Biography of Dorothy Tiffany Burlingham. New York: Atheneum 1989.
- COLES, R.: Erik H. Erikson. Leben und Werk. München 1974.
- DEWEY, J.: Erziehung durch und für Erfahrung. (Theoriegeschichtliche Quellentexte zur Pädagogik), Stuttgart 1986.
- ENSOR, B.: Neue Erziehung in Amerika. In: Das werdende Zeitalter 5 (1926), Heft 5/6, S. 218–235.
- ERIKSON, E. H.: Identifikation und Identität. In: Psyche, 10 (1956/57), S. 124–135.
- ERIKSON, E. H.: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a. M. 1966.
- ERIKSON, E. H.: Lebensgeschichte und historischer Augenblick. Frankfurt a. M. 1977.
- ERIKSON, E. H./ERIKSON, J.: Dorothy Burlingham's School in Vienna. In: Bulletin of the Hampstead Clinic (1980), H. 3, S. 91–94.

- ERIKSON, E. H.: Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel. Berlin/Wien 1981.
- ERTLE, C.: Erzieherische Fragen aus der Sicht der Psychoanalyse – von Freud bis zur „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik“ (1926–1937). In: BITTNER, G./ERTLE, C. (Hrsg.): Pädagogik und Psychoanalyse. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis einer interdisziplinären Kooperation. Würzburg 1985.
- FREUD, A.: In Memoriam Dorothy Burlingham (1891–1979). In: The Psychoanalytic Study of the Child, Vol. 35 (1980), S. x–xiv.
- FREUD, A.: Das Ich und die Abwehrmechanismen. Frankfurt 1984.
- FREUD, S.: Das Unbehagen in der Kultur. GW Bd. XIV, S. 419–506.
- FREUD, S.: Die Zukunft einer Illusion. GW Bd. XIV, S. 321–380.
- FÜCHTNER, H.: Einführung in die psychoanalytische Pädagogik. Frankfurt a.M. 1979.
- GLÖCKEL, O.: Die österreichische Schulreform. In: Das Werdende Zeitalter 2 (1923), Heft 2, S. 150–151.
- HOMBURGER, E.: Die Zukunft der Aufklärung und die Psychoanalyse. In: Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik 4 (1930), S. 201–216.
- HOMBURGER, E.: Triebchicksale im Schulaufsatz. In: Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik 5 (1931a), S. 417–445.
- HOMBURGER, E.: Bilderbücher. In: Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik 5 (1931b), S. 13–19.
- PETERS, U. H.: Anna Freud. Ein Leben für das Kind. München 1979.
- REHM, W.: Die psychoanalytische Erziehungslehre. München 1968.
- ROSENFELD, E.: The School (1927–1931), unveröffentlichtes Typoskript, o. J.
- RUTTER, M./MAUGHAN, B./MORTIMOR, B./OUSTON, J.: Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim/Basel 1980.
- SALBER, W.: Anna Freud. Reinbek bei Hamburg 1985.
- SPIEL, O.: Am Schaltbrett der Erziehung. Wien 1947.
- WIENER PSYCHOANALYTISCHE VEREINIGUNG (Hrsg.): Wer war August Aichhorn? Briefe, Dokumente, unveröffentlichte Arbeiten. Wien 1976.
- YOUNG-BRUEHL, E.: Anna Freud: A Biography. New York: Summit Books 1988.
- ZULLIGER, H.: Psychoanalytische Erfahrungen aus der Volksschulpraxis. Bern 1921.
- ZULLIGER, H.: Aus dem unbewußten Seelenleben unserer Schuljugend. Bern 1927.

### *Abstract*

Even among those pedagogues who are interested in questions of psychoanalytic education, the existence of the Burlingham-Rosenfeld-School, a psychoanalytically inspired private school in Vienna (1927–1932), with ERIC ERIKSON and PETER BLOS as teachers, is hardly known. First the story of how this school came into being is told and the persons involved are introduced. Then the form of teaching that was practiced at this school is described with several examples. Stress is laid on the question, how psychoanalytic thought influenced the life of the school and whether or not it is appropriate to talk of the Burlingham-Rosenfeld-School as a “psychoanalytic school”. On the basis of recollections of former pupils, given in answers to a questionnaire, the study tries to recapture the spirit of the Burlingham-Rosenfeld-School and to find out what kind of influence the school and the “psychoanalytical climate” as a whole had on the life of those pupils. Finally the important role of the documentation of educational experiments is emphasized.

### *Anschrift des Autors:*

Dr. Rolf Göppel, Steidlestrasse 7, D-8700 Würzburg.